

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

STRATEJİK YÖNETİME DAYALI OKUL GELİŞİM ENDEKSİNİN
OLUŞTURULMASI: BİR KARMA YÖNTEM ARAŞTIRMASI

HİLAL GÜRKAN
(DOKTORA TEZİ)

İSTANBUL, 2023

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

STRATEJİK YÖNETİME DAYALI OKUL GELİŞİM ENDEKSİNİN
OLUŞTURULMASI: BİR KARMA YÖNTEM ARAŞTIRMASI

DEVELOPMENT OF A STRATEGIC MANAGEMENT-BASED SCHOOL
DEVELOPMENT INDEX: A MIXED METHOD RESEARCH

HİLAL GÜRKAN
(DOKTORA TEZİ)

DANIŞMANLAR
DOÇ. DR. ALİ ÖZDEMİR

İSTANBUL, 2023

**Tüm kullanım hakları
M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.
© 2023**

ONAY

Hilal GÜRKAN tarafından hazırlanan “*Stratejik Yönetime Dayalı Okul Gelişim Endeksinin Oluşturulması: Bir Karma Yöntem Araştırması*” başlıklı bu çalışma, 25/09/2023 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

	<u>Adı Soyadı</u>	<u>İmza</u>
Tez Danışmanı	Doç. Dr. Ali ÖZDEMİR	
Jüri Üyesi	Prof. Dr. Münevver ÇETİN	
Jüri Üyesi	Doç. Dr. Okan YAŞAR	
Jüri Üyesi	Doç. Dr. Yusuf ALPAYDIN	
Jüri Üyesi	Doç. Dr. İbrahim H. Karataş	

ETİK BEYANI

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü Lisansüstü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırladığım çalışmamda;

- Sunduğum bilgileri, dokümanları ve verileri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Çalışmamda yararlandığım eserlerin tamamına atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Elde ettiğim verilerde ve sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı bildirir, aksi bir durumda aleyhimde doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

25/09/2023

Hilal GÜRKAN



Eşim Yakup Gürkan'a, kızlarım Banuser, Nazire ve Elif'e...

ÖZGEÇMİŞ

Eğitim

1991-1994	İstanbul Üsküdar Kandilli Kız Lisesi
1995-1999	İstanbul Üniversitesi Fen Fakültesi / Biyoloji Bölümü
2000-2004	Anadolu Üniversitesi İşletme Fakültesi / İşletme Bölümü
2004-2006	Anadolu Üniversitesi Bankacılık ve Sigortacılık Yüksekokulu
2006-2008	Anadolu Üniversitesi Adalet Yüksekokulu
2009-2013	Anadolu Üniversitesi Edebiyat Fakültesi/ Edebiyat Bölümü
2013-2015	İZÜ-Marmara Üniversitesi Ortak Program Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı
2019-	Marmara Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Doktora Programı
2023-	Medipol Üniversitesi Hukuk Fakültesi

Mesleki Deneyim

2013-2014	Iğdır Aralık Anadolu Lisesi Biyoloji Öğretmeni
2013-2014	Iğdır Aralık AR-GE Birimi Görevlendirme
2014- 2023	Beykoz Boğaziçi Anadolu İmam Hatip Lisesi Biyoloji Öğretmeni
2018-2023	Tübitak ve Teknofest Projeleri Beykoz İlçe Koordinatörü
2021-2022	İstanbul İL MEM Öğretmen Materyal Yarışması Jüri Üyesi
2022-2023	Teknofest Eğitim Teknolojileri Alanı Jüri Üyesi

ÖNSÖZ

Profesyonel bir iş hayatından sonra eğitim dünyasına öğretmen olarak adım attığım 2013 yılından itibaren hiç bıkmadan usanmadan yeni bir şeyler öğrenmek, öğrencilerimizin bakış açılarını ve vizyonlarını geliştirmek için sürekli eğitimler aldım, çeşitli projeler yaptım, bilimsel çalışmalara katıldım. Mesleğimi çok sevdim ve öğrencilerime de eğitimi sevdirmek için daha ne yapabilirim derken kendimi yüksek lisans programına başlamış buldum. Ardından doktora da yapabilirsin diyen eşimin teşvikiyle akademik dünyanın kapılarını iyice aralamış oldum. Uzun yıllar öğretmenlik hayatından uzak kaldığım için akademik kariyer benim için hiç de kolay olmadı. Ancak mesleğimde kendini geliştirme ve öğrenme isteğim ailemin ve değerli hocalarımla bu konuda destekleriyle devam etti. Hem aile hayatımı hem okul hayatımı hem MEB proje koordinatörü olarak yaptığım çalışmaları, hem de akademik kariyerimi sürdürmek gerçekten zorlayıcı oldu.

Bu zorlu akademik süreçte zaman zaman pes ettiğim anlarımda en büyük desteği veren ve tez sürecindeki yönlendirmeleriyle sabırla değerli katkılar yapan danışmanım değerli hocam Doç. Dr. Ali ÖZDEMİR' e,

Akademik hayatıma çok geç başlamama rağmen her zaman beni yüreklendiren ve kol kanat geren hocam Prof. Dr. Münevver ÇETİN' e,

Değerli katkıları için tez izleme komitesi üyesi değerli hocalarım Doç. Dr. Okan YAŞAR, Doç. Dr. Yusuf ALPAYDIN ve Doç. Dr. İ. Hakan KARATAŞ hocalarıma teşekkürlerimi sunuyorum.

Değerli hocalarım Prof. Dr. Ayşen BAKİOĞLU, Doç. Dr. A. Faruk LEVENT 'e ders dönemindeki emekleri, tecrübeleri ve yönlendirmeleriyle değerli katkıları için teşekkürlerimi sunarım. Tezimi hazırladığım süreçte vakit ayırıp değerli destekleriyle katkı sunan değerli öğretmen arkadaşlarım Dr. Uğur ÖZALP, Taner TANOKA'ya, Abdüssamet AKTAŞ, Mustafa GÜNDÜZ, Dr. Muammer MARAL'a teşekkürlerimi sunuyorum. Doktora tezi çalışmalarımın devam ettiği süre boyunca manevi desteği ile beni motive eden çok değerli arkadaşlarım Dr. Nazlı Sökmen BEDEL, Mürüvvet BÜYÜKCENGİZ, Melike ŞAHİN, Mustafa ÇEVİK, öğretmenlerime ve görev yaptığım Boğaziçi Kız AİHL'de desteklerini eksik etmeyen öğretmen arkadaşlarıma da çok teşekkür ediyorum. Bir teşekkür

de ne zaman bitecek bu tez diyen halamız Arzu ÖZDEN'e ve can kardeşim Dilek ŞENER'e. Ayrıca tez sunum günümde heyecanımı paylaşan sevgili arkadaşlarım Dr. Meral TOPAL, Derya KARAKURT, Sena KART öğretmen arkadaşlarıma ve Helin AKÇAKAYA'ya teşekkürlerimi sunuyorum.

Adını gururla taşıdığım Hildegard Hilary, babaannem Banuser Öztan ve babam Murat Öztan. Hayatımda önemli bir yeri olan bu üç kıymetli insanı da rahmetle anıyorum.

Tez süreci yolculuğunda anne yine mi bilgisayarın başındasın diyen onları çoğu kez ihmal ettiğim ikiz kızlarım Nazire ve Banuser' e, anlayışından dolayı sevgili eşim Yakup Bey'e ve manevi kızım Elif'e elbette fedakarlıklarıyla teşekkürlerin en büyüğünü sunuyorum.



ÖZET

Okul geliştirme sürecinde karşılaşılan en önemli problem, okul gelişiminin çok boyutlu bir yapıya sahip olması nedeniyle bütüncül bir perspektiften ele alınmasının zor oluşudur. Okullar bağlamında 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu kapsamında stratejik planlar yapılmakla birlikte izleme ve değerlendirme aşamasında zorluklar yaşanmaktadır. 11.Kalkınma Planı ve MEB 2023 Eğitim Vizyonu Belgesinde “Okul Gelişim Modeli”ne yer verilmesine rağmen bu modelin stratejik yönetimle entegrasyonuna ilişkin yeterince veri ve bilimsel bir metodolojinin olmadığı görülmektedir. Okul gelişimi için stratejik planlama yeterliliğinin artırılması gerektiği, stratejik planların ve okul gelişim planlarının etkili birer araç olabilmeleri için iyi bir şekilde tasarlanması ve uygulanmasının sağlanması, stratejik yönetim ve okul geliştirmenin bütünleştirilmesi yönünde literatürde görüşler olmasına rağmen okul geliştirme ile stratejik yönetimin entegrasyonunu sağlayacak bir araştırmaya rastlanmamıştır. Okul gelişiminde rol oynayan boyutlar ve kritik başarı faktörlerinin stratejik yönetimle birlikte ele alındığı ulusal ve uluslararası alan yazında bir okul gelişim endeksi çalışması bulunmamaktadır. Bu çalışma ile okulların gelişimsel ihtiyaçları doğrultusunda stratejik yönetime dayalı bir okul gelişim endeksinin oluşturulması amaçlanmaktadır.

Nitel verilerin, çalışmadaki nicel boyutu şekillendirilmesi amaçlandığından araştırmada karma yöntem araştırmalarından keşfedici ardışık desen kullanılmıştır. Okul geliştirme çerçevesini bütüncül bir perspektiften yansıtması açısından okul geliştirme boyutlarını tespit etmek için nitel aşamada doküman analizi kullanılmıştır. Doküman analizinin bibliyometrik göstergeler açısından incelenmesi ile okul gelişiminde ana boyutlar belirlenmiştir. Okul gelişiminde kritik başarı faktörlerinin tespit edilebilmesi için uzman görüşlerinin alınmasına dayanan Delphi tekniği kullanılmıştır. Nitel veri toplama yöntemleri ile elde edilen bilgilerden çıkarımlar yapılarak bir okul gelişim endeksi geliştirilmesi için nicel aşamaya geçilmiştir. Araştırmada okul geliştirme boyutları ve Kritik Başarı Faktörlerinin (KBF) önceliklendirilmesi ve stratejik yönetimle okul geliştirmenin entegrasyonu için Balanced Scorecard (BSC) yaklaşımı temel alınmıştır. Okul geliştirme boyutları ve bu boyutlara ait kritik başarı faktörlerinin arasındaki neden- sonuç ilişkilerinin ortaya çıkarılması için ise DEMATEL yöntemi kullanılmıştır. Okul Gelişim Endeksinde yer alacak performans göstergeleri önce doküman analizi ile tespit edilmiş ardından Lawshe tekniği ile son hali

verilmiştir. Çok Kriterli Karar Verme Yöntemlerinden olan SWARA yöntemi ile okul gelişim endeksindeki boyutların, kritik başarı faktörlerinin ve performans göstergelerinin ağırlıkları ve öncelik sıraları belirlenmiştir. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Delphi çalışmasında 24 uzman, DEMATEL çalışmasında 12 uzman, kapsam geçerliliği çalışmasında 16 uzman, SWARA aşamasında 6 uzman yer almıştır.

Doküman analizi sonucunda okul gelişiminde altı boyut tespit edilmiştir. Bu boyutlar kurumsal kaynak yönetimi, liderlik ve yönetim, öğretmen performansı, öğrenme-öğretim süreçleri, okul-paydaş ilişkileri, örgütsel iç süreçlerdir. Delphi tekniğine göre okul gelişiminde 21 kritik başarı faktörü tespit edilmiştir. Okul gelişim boyutlarının DEMATEL analizi sonuçlarına göre; Liderlik ve Yönetişim, Örgütsel İç Süreçler ve Okul- Paydaş İlişkileri boyutları sırasıyla en yüksek önem değerlerine sahip kriterlerdir. Okul geliştirme boyutları etki-ilişki yönünden incelendiğinde Liderlik ve Yönetişim boyutunun diğer boyutlara göre merkezi bir rol oynadığı Öğrenme-Öğretim Süreçleri boyutunun ise diğer boyutlardan en çok etkilenen boyut olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen performansı boyutu diğer boyutları hem etkileyen hem de diğer boyutlardan etkilenen bir boyuttur. Kritik başarı faktörlerinin DEMATEL analizi sonuçlarına göre; Paydaş Memnuniyeti, Kapsayıcı ve Destekleyici Kurum Kültürü, Paydaşların Motivasyonu faktörleri sırasıyla en yüksek önem değerine sahip kriterlerdir. Kritik başarı faktörleri etki-ilişki yönünden incelendiğinde Liderlik Becerileri ve Öz-Yeterlikleri faktörü diğer faktörler arasında merkezi bir rol oynadığı, Öğrenme Çıktıları kriterinin ise diğer kriterlerden en çok etkilenen kriter olduğu tespit edilmiştir. Etkili Rehberlik ve Mesleki Yöneltilme kriteri ise diğer kriterleri hem etkileyen hem de diğer kriterlerden etkilenen bir kriterdir. Okul Gelişim Endeksi için 131 maddelik bir performans göstergesi havuzu oluşturulmuştur. Okul Gelişim Endeksi için Lawshe Tekniği kullanılarak endekste yer alacak 6 boyut, 15 KBF ve 60 performans göstergesi belirlenmiştir. DEMATEL yöntemine göre “Liderlik ve Yönetişim, Örgütsel İç Süreçler, Okul- Paydaş İlişkileri” sırasıyla en yüksek önem değerine sahip ilk üç boyut olurken; SWARA yöntemi ile ağırlıklandırmaya göre “Liderlik ve Yönetişim, Öğretmen Performansı, Öğrenme-Öğretim Süreçleri” en yüksek önem değerine sahip ilk üç boyut olmuştur. SWARA yöntemine göre; okul geliştirme boyutlarının ağırlıklandırılmasında “Liderlik ve Yönetişim” boyutunun en önemli boyut olduğu, kritik başarı faktörlerinin ağırlıklandırılmasında “Öğretmenin Mesleki Bilgisi ve Öz Yeterliği” kriterinin en önemli ana kriter olduğu, performans göstergeleri ağırlıklandırılmasında “Öğretmen Motivasyonunun Artırılmasına Yönelik Etkinlik Sayısı” göstergesinin en önemli performans

göstergesi olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırmanın okul gelişimi alanında ulusal ve uluslararası bir endeksin olmaması, endeksin çok kriterli karar verme yöntemi ile geliştirilmesi, okul gelişimi alanında Delphi tekniği ile belirlenen okul geliştirme boyutlarına ilişkin kritik başarı faktörlerinin ilk kez literatürde yer alacak olması, kritik başarı faktörleri arasındaki neden sonuç ilişkilerini DEMATEL yöntemi ile açıklaması, okul geliştirme boyutlarıyla Balanced Scorecard (BSC) oluşturulması, endeks kapsam geçerliğinin Lawshe tekniği ile sağlanması, endeks madde ağırlıklarının SWARA yöntemi ile ortaya konulması, ulusal ve uluslararası değerlendirme ölçütlerinden yola çıkılarak okulların stratejik planlarında yer almayan göstergelerin de endekste yer alması, stratejik yönetimle okul gelişiminin bütüncül bir perspektiften ele alınması açısından politika yapıcılara, karar vericilere ve alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Okul gelişim endeksinin okulları gelişimsel özelliklerine göre sıralaması ve okullar arasında veriye dayalı bir ekosistemin oluşturulmasına katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

ABSTRACT

The most significant challenge encountered in the school improvement process is the difficulty of approaching it from a holistic perspective due to the multidimensional nature. Although strategic plans are prepared for schools within the scope of Law No. 5018, difficulties are experienced in the monitoring and evaluation process. Despite the inclusion of the "School Development Model" in the 11th development plan and 2023 Education Vision Document, it is observed that there is not enough data and a scientific methodology for the integration of this model with strategic management. Although there are opinions in literature about the need to increase the competence of strategic planning for school development, and to ensure that strategic plans and school development plans are well designed and implemented to be effective tools, there has been no research on integrating school development with strategic management. In national and international literature where dimensions and critical success factors playing a role in school development are discussed, there is no study on a school development index. This study aims to create a school development index based on strategic management in line with the developmental needs of schools.

A mixed-method research approach was used in the study to shape the quantitative dimension of qualitative data, employing an exploratory sequential design. In the qualitative phase, document analysis was used to identify school development dimensions to reflect the school development framework from a holistic perspective. By examining document analysis in terms of bibliometric indicators, the main dimensions of school development were determined. To identify critical success factors in school development, the Delphi technique, based on expert opinions, was used. Inferences were drawn from the qualitative data collection methods, and the study transitioned to the quantitative phase to develop a school development index. In the research, the Balanced Scorecard (BSC) approach was used as a basis for prioritizing school development dimensions and critical success factors (CSFs) and for integrating strategic management with school improvement. The Decision-Making Trial and Evaluation Laboratory (DEMATEL) method was used to reveal the cause-and-effect relationships between school development dimensions and CSFs. Performance indicators for inclusion in the School Development Index were first identified through document analysis and then finalized using the Lawshe technique. The School Weighted and

Ranked Assessment (SWARA) method was used to determine the weights and priority rankings of dimensions, CSFs, and performance indicators in the School Development Index. The purposeful sampling methods, was used in the research. In the Delphi study, 24 experts participated, 12 experts in the DEMATEL study, 16 experts in the scope validity study, and 6 experts in the SWARA phase.

As a result of document analysis, six dimensions of school development were identified. These dimensions are institutional resource management, leadership and governance, teacher performance, teaching and learning processes, school-stakeholder relations, and organizational internal processes. According to the Delphi technique, 21 critical success factors in school development were identified. According to the DEMATEL analysis results of school development dimensions, Leadership and Governance, Organizational Internal Processes, and School-Stakeholder Relations are the criteria with the highest importance values, respectively. When school development dimensions are examined in terms of cause-and-effect relationships, it is determined that the Leadership and Governance dimension plays a central role compared to other dimensions, and the Teaching and Learning Processes dimension is the most affected dimension among others. The Teacher Performance dimension is both a dimension that affects other dimensions and is affected by other dimensions. According to the DEMATEL analysis results of critical success factors, Stakeholder Satisfaction, Inclusive and Supportive Organizational Culture, and Stakeholder Motivation factors are the criteria with the highest importance values, respectively. When critical success factors are examined in terms of cause-and-effect relationships, it is determined that Leadership Skills and Self-Efficacy play a central role among other factors, and the Learning Outcomes criterion is the most affected criterion among others. The Effective Counseling and Career Guidance criterion is a criterion that both affects other criteria and is affected by other criteria. A performance indicator pool consisting of 131 items was created for the School Development Index. Using the Lawshe Technique, 6 dimensions, 15 CSFs, and 60 performance indicators were determined to be included in the index. According to the DEMATEL method, "Leadership and Governance, Organizational Internal Processes, School-Stakeholder Relations" are the top three dimensions with the highest importance values, while according to the SWARA method, "Leadership and Governance, Teacher Performance, Teaching and Learning Processes" are the top three dimensions with the highest importance values. According to the SWARA method, the "Leadership and Governance" dimension is the most important dimension in weighting school development

dimensions, the "Teacher's Professional Knowledge and Self-Efficacy" criterion is the most important main criterion in weighting critical success factors, and the "Number of Activities Aimed at Increasing Teacher Motivation" indicator is the most important performance indicator in weighting performance indicators. This research is expected to contribute to policymakers, decision-makers, and the literature in terms of approaching school development from a holistic perspective, as there is no national and international index in the field of school development, the index is developed using a multi-criteria decision-making method, it includes critical success factors for school development dimensions determined by the Delphi technique for the first time in literature and explains the cause-and-effect relationships among critical success factors using the DEMATEL method. It also integrates school development dimensions with the Balanced Scorecard (BSC) and ensures the scope validity of the index using the Lawshe technique. Adding that, it reveals the importance of index items using the SWARA method and includes indicators that are not included in school strategic plans based on national and international evaluation criteria. It is anticipated that the school development index will contribute to rank schools according to their developmental characteristics and to create a data-based ecosystem among schools.

İÇİNDEKİLER

ONAY	i
ETİK BEYANI.....	ii
ÖZGEÇMİŞ	iv
ÖNSÖZ	v
ÖZET	vii
ABSTRACT	x
İÇİNDEKİLER.....	xiii
KISALTMALAR VE SEMBOLLER LİSTESİ	xvii
TABLOLAR LİSTESİ	xviii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xxiii
BÖLÜM I: GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	6
1.3. Araştırmanın Önemi	7
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	7
1.5. Araştırmanın Varsayımları	11
BÖLÜM II: KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	13
2.1. Stratejik Yönetim.....	13
2.1.1. Stratejik Yönetimin Özellikleri	16
2.1.2. Stratejik Yönetim Süreci	16
2.1.3. Stratejik Yönetim Araçları	18
2.1.3.1. Hoshin Kanri (Hoshin Planlama)	19
2.1.3.2. Dengeli Sonuç Kartı (Balanced Scorecard – BSC)	20
2.1.3.3. Senaryo analizi	20
2.1.3.4. Porter’in Beş Kuvvet Analizi	20
2.2. Stratejik Planlama.....	21
2.2.1. Stratejik Planlama Süreci	24
2.2.2. Stratejik Planlama Araçları.....	24
2.2.2.1. SWOT (GZFT) Analizi	25

2.2.2.2. Portföy Analizleri	25
2.2.2.3. Q-Sort Analizi	26
2.2.2.4. Senaryo Analizi	26
2.2.2.5. Vizyon/ Misyon Bildirileri	26
2.2.2.6. Arama Konferansı	27
2.2.2.7. Delphi Tekniği.....	27
2.2.2.8. Fayda-Maliyet Analizi.....	27
2.2.2.9. PESTLE Analizi	27
2.2.2.10. Risk Analizi	28
2.2.3. Balanced Scorecard	28
2.2.3.1. Balanced Scorecard Boyutları	35
2.2.3.2. Kar Amacı Gütmeyen Kurumlarda ve Kamuda BSC Uygulaması	39
2.2.3.3. Eğitim Kurumlarında Balanced Scorecard	42
2.2.4. Eğitim Kurumlarında Stratejik Yönetim	49
2.2.4.1. MEB Stratejik Plan Çalışmaları	56
2.2.4.2. Okul Gelişim Planları	59
2.3. Okul Geliştirme	59
2.3.1. Okul Geliştirme Boyutları	70
2.3.2. Okul Geliştirme Modelleri	79
2.3.2.1. Fullan, Benneu Bennet’in Okul Geliştirme Modeli	82
2.3.2.2. ABD Kuzeybatı Bölgesi Okul Geliştirme Modeli.....	83
2.3.2.3. Goodlad’ ın Okul Geliştirme Modeli	84
2.3.2.4. MEB Okul Geliştirme Modeli	84
2.3.2.5. Brookover ‘in Okul Geliştirme Modeli	84
2.3.3. Okul Geliştirmede Kritik Başarı Faktörleri.....	84
2.3.3.1. Kritik Başarı Faktörleri.....	85
2.3.3.2. Eğitimde Kritik Başarı Faktörleri.....	86
2.3.4. Performans Göstergeleri.....	90
2.3.5. Okul Geliştirmede Uluslararası Göstergeler	92
2.3.6. İlgili Araştırmalar	94
2.3.6.1. Eğitimde Kritik Başarı Faktörleri ile İlgili Araştırmalar	94
2.3.6.2. Okul Geliştirme Konusunda Yapılan Araştırmalar	99
2.3.6.3. Türkiye’de Okul Geliştirme Çalışmaları	105
2.4. Okul Geliştirmede Stratejik Yönetimin Önemi	109

BÖLÜM III: YÖNTEM	114
3.1. Araştırma Modeli.....	117
3.2. Nitel Aşama	120
3.2.1. Çalışma Grubu.....	123
3.2.2. Nitel Verilerin Toplanması.....	125
3.2.2.1. 1. Delphi Turu	128
3.2.2.2. 2. Delphi Turu	129
3.2.2.3. 3. Delphi Turu	131
3.2.3. Nitel Verilerin Analizi.....	132
3.2.4. Güvenilirlik ve Geçerlilik.....	135
3.4. Nicel Aşama	137
3.4.1. Örneklem	138
3.4.2. Nicel Verilerin Toplanması	140
3.4.3. Nicel Verilerin Analizi	141
3.4.3.1. DEMATEL Verilerinin Analizi.....	141
3.4.3.2. Lawshe Tekniği Analizi	145
3.4.3.3. SWARA Verilerinin Analizi	147
3.4.4. Geçerlik ve Güvenirlik	151
BÖLÜM IV: BULGULAR.....	152
4.1. Nitel Verilere İlişkin Bulgular.....	152
4.1.1. Delphi Tekniğine İlişkin Bulgular.....	154
4.1.1.1. Birinci Tur Delphi Anketi ile Elde Edilen Verilere İlişkin Bulgular	154
4.1.1.2. İkinci Tur Delphi Anketi ile Elde Edilen Verilere İlişkin Bulgular	157
4.1.1.3. Üçüncü Tur Delphi Anketi ile Elde Edilen Verilere İlişkin Bulgular.....	164
4.2. Nicel Verilere İlişkin Bulgular	173
4.2.1. DEMATEL ile Elde Edilen Verilere İlişkin Bulgular.....	173
4.2.1.1. Okul Geliştirme Boyutları için DEMATEL Yöntemi	174
4.2.1.2. Kritik Başarı Faktörleri İçin DEMATEL Yöntemi	181
4.2.2. Balanced Scorecard (BSC) Oluşturulması	189
4.2.3. Okul Gelişim Endeksinin Oluşturulma Süreci	192
4.2.3.1. Lawshe Tekniği ile Elde Edilen Verilere İlişkin Bulgular	195
4.2.3.2. SWARA ile Elde Edilen Verilere İlişkin Bulgular.....	197
4.2.3.2.1. SWARA Yöntemi ile Okul Geliştirme Boyutları Kriter	
Ağırlıklarının Belirlenmesi.....	199

4.2.3.2.2. SWARA Yöntemi ile Kritik Başarı Faktörlerinin Kriter Ağırlıklarının Belirlenmesi.....	204
4.2.3.3. SWARA Yöntemi ile Performans Göstergelerinin Kriter Ağırlıklarının Belirlenmesi	208
4.2.3.4. Okul Gelişim Endeksi Performans Göstergelerinin Endeks İçindeki (%) Ağırlıklarının Hesaplanması	230
4.2.3.5. Okul Gelişim Endeksi.....	232
BÖLÜM V: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	236
5.1. Sonuçlar ve Tartışma	236
5.2.Öneriler.....	262
5.2.1. Araştırmacılara yönelik öneriler	262
5.2.2. Uygulayıcılara yönelik öneriler	263
5.2.3. Politika yapıcılara yönelik öneriler	264
KAYNAKÇA.....	267
EKLER	321
Ek 1: 1.Delphi Çalışmasına Davet Mektubu*	321
Ek 2: Delphi 2.Tur Anketi*	323
Ek 3: Okul Gelişim Endeksi Performans Gösterge Taslak Maddeleri*	343
Ek 4: SWARA Anketi*	348
Ek 5: Etik Kurul Onayı.....	357

KISALTMALAR VE SEMBOLLER LİSTESİ

APG	: Anahtar Performans Göstergeleri
BGM	: Bütçe Genel Müdürlüğü
BSC	: Balanced Scorecard
ÇKKV	: Çok Kriterli Karar Verme
EPGP	: Eğitim Politikası Görünümü Raporu
KBF	: Kritik Başarı Faktörleri
KGI	: Kapsam Geçerlik İndeksi
KGO	: Kapsam geçerlik Oranları
KGS	: Kalite Güvence Sistemi
KPI	: Key Performance Indicator
KİİSPK	: Kamu İdareleri İçin Stratejik Plan Kılavuzu
KMYKK	: Kamu Malî Yönetimi ve Kontrol Kanunu
OGP	: Okul Geliştirme Planları
OGEM	: Okul Geliştirme Modeli
OGYE	: Okul Gelişim Yönetim Ekipleri
OTGM	: Okul Temelli Gelişim Modeli
OTMG	: Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeli
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
MEGP	: Milli Eğitimi Geliştirme Projesi
MLO	: Müfredat Laboratuvar Okulu
ÜİSPK	: Üniversiteler İçin Stratejik Planlama Kılavuzu

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 2.1.	Çeşitli BSC Boyutları	39
Tablo 2.2.	Eğitim Alanındaki Çalışmalardan Elde Edilen BSC Boyutları	47
Tablo 2.3.	Stratejik Yönetim Süreci.....	55
Tablo 2.4.	Eğitimde Stratejik Yönetim ve Stratejik Planlamaya İlişkin Düzenlemeler	59
Tablo 2.5.	Okul Geliştirmenin Boyut ve Standartları	70
Tablo 2.6.	Okul Geliştirme Boyutları.....	75
Tablo 2.7.	Kurumların Okul Geliştirme Boyutları	78
Tablo 2.8.	ABD Okul Geliştirme Modelleri	83
Tablo 3.1.	Karma Yöntem Modeli	118
Tablo 3.2.	Endeks Ölçek Farkları Tablosu.....	119
Tablo 3.3.	Delphi Paneli Uzmanı Seçim Kriterleri	124
Tablo 3.4.	Uzmanlara Ait Demografik Bilgiler	125
Tablo 3.5.	Delphi Anketi Derecelendirme	129
Tablo 3.6.	Delphi 2.ve 3.Tur Güvenirlik Analizi	136
Tablo 3.7.	DEMATEL Uzman Grubu.....	139
Tablo 3.8.	Lawshe Uzman Grubu	139
Tablo 3.9.	SWARA Uzman Grubu	140
Tablo 3.10.	DEMATEL İkili Karşılaştırma Değerleri	143
Tablo 3.11.	Kapsam Geçerlik Oranları Değerleri	147
Tablo 4.1.	Bulgulara İlişkin İçerik Başlıkları.....	152
Tablo 4.2.	Birinci Tur Delphi Anketi Verileri	154
Tablo 4.3.	Kurumsal Kaynak Yönetimi ile İlgili Faktörler.....	154
Tablo 4.4.	Liderlik ve Yönetişim ile İlgili Faktörler.....	155
Tablo 4.5.	Öğretmen Performansı ile İlgili Faktörler.....	155
Tablo 4.6.	Öğrenme ve Öğretim Süreçleri ile İlgili Faktörler.....	156
Tablo 4.7.	Okul-Paydaş İlişkileri ile İlgili Faktörler	156
Tablo 4.8.	Örgütsel İç Süreçler ile İlgili Faktörler	156
Tablo 4.9.	Okul Geliştirme Boyut Ortalamaları.....	157
Tablo 4.10.	Kurumsal Kaynak Yönetimi ile İlgili Faktörler.....	158
Tablo 4.11.	Liderlik ve Yönetişim ile İlgili Faktörler.....	159

Tablo 4.12.	Öğretmen Performansı ile İlgili Faktörler.....	160
Tablo 4.13.	Öğrenme-Öğretim Süreçleri ile İlgili Faktörler	161
Tablo 4.14.	Okul-Paydaş İlişkileri ile İlgili Faktörler	162
Tablo 4.15.	Örgütsel İç Süreçler ile İlgili Faktörler	163
Tablo 4.16.	Delphi 3.Tur Kurumsal Kaynak Yönetimi ile İlgili Faktörler	166
Tablo 4.17.	Liderlik ve Yönetişim ile İlgili Faktörler	167
Tablo 4.18.	Öğretmen Performansı ile İlgili Faktörler.....	168
Tablo 4.19.	Öğrenme-Öğretim Süreçleri ile İlgili Faktörler	169
Tablo 4.20.	Okul-Paydaş İlişkileri ile İlgili Faktörler	170
Tablo 4.21.	Örgütsel İç Süreçler ile İlgili Faktörler	170
Tablo 4.21.	Örgütsel İç Süreçler ile İlgili Faktörler (Devam).....	171
Tablo 4.22.	Delphi 3.Tur Görüş Birliği Sağlanan Faktörler	171
Tablo 4.23.	Kritik Başarı Faktörleri	173
Tablo 4.24.	2. ve 3. Tur Delphi Anketi Güvenirlik Analizleri.....	173
Tablo 4.25.	Okul Geliştirmede Etkili Olan Boyutlar	174
Tablo 4.26.	Direkt İlişki Matrisi.....	174
Tablo 4.27.	Normalleştirme için Satır ve Sütun Değerler Toplamı	175
Tablo 4.28.	Normalleştirme İşlemleri	175
Tablo 4.29.	Kriterlere Ait Normalize Matris (X)	176
Tablo 4.30.	Birim Matris.....	176
Tablo 4.31.	Birim Matris – Normalize Matris= Fark Matris	176
Tablo 4.32.	Fark Matrisin Tersisi	176
Tablo 4.33.	Kriterlere Ait Toplam İlişki Matrisi - (Ters Matris x Normalize Matris)..	177
Tablo 4.34.	Toplam İlişki Matrisi	177
Tablo 4.35.	Etkileyen ve Etkilenen Değerlerin Hesaplanması.....	179
Tablo 4.36.	Okul Geliştirme Boyutlarının Önem, Etkileme, Etkilenme ve İlişki Değerleri	179
Tablo 4.37.	Okul Geliştirme Boyutlarının Ağırlıklandırılması.....	181
Tablo 4.38.	Okul Geliştirmede Etkili Olan Kritik Başarı Faktörleri.....	182
Tablo 4.39.	KBF Direkt İlişki Matrisi.....	183
Tablo 4.40.	KBF Normalleştirilmiş Direkt İlişki Matrisi.....	184
Tablo 4.41.	KBF Toplam İlişki Matrisi.....	185
Tablo 4.42.	KBF Etkileme, Etkilenme, Önem ve İlişki Değerleri	186
Tablo 4.43.	Kritik Başarı Faktörlerinin Ağırlıklandırılması	189

Tablo 4.44.	Balanced Scorecard.....	190
Tablo 4.45.	Endeks Kategorileri ve Göstergeler için İncelenen Kaynaklar.....	193
Tablo 4.46.	Performans Göstergeleri Kapsam Geçerlik Oranları Sonuçları.....	195
Tablo 4.47.	Okul Geliştirme Boyutları, Kritik Başarı Faktörleri, Performans Göstergeleri.....	198
Tablo 4.48.	Uzman-1 İçin Okul Geliştirme Boyutları Önem Sıraları ve Görelî Önem Düzeyleri	200
Tablo 4.49.	Okul Geliştirme Boyutlarının Önem Sıraları ve Görelî Önem Düzeyleri ..	200
Tablo 4.50.	Uzman 1 için kj Katsayısının. Hesaplanması	201
Tablo 4.51.	Uzman 1 için qj Katsayısının. Hesaplanması	201
Tablo 4.52.	Uzman-1 İçin Görelî Ağırlıklarının Hesaplanması.....	202
Tablo 4.53.	Okul Geliştirme Boyutlarının Son Kriter Ağırlıkları ve % Ağırlıklar	202
Tablo 4.54.	Kritik Başarı Faktörlerinin Önem Sıraları ve Görelî Önem Düzeyleri.....	204
Tablo 4.55.	Uzman-1 için kj, qj ve wj Değerleri.....	205
Tablo 4.56.	Kritik Başarı Faktörleri Kriterleri Son Kriter Ağırlıkları ve % Ağırlıklar.	206
Tablo 4.57.	Finansal Bütçe Göstergeleri Önem Sıraları ve Görelî Önem Düzeyleri....	208
Tablo 4.58.	Uzman-1 için kj, qj ve wj Değerleri.....	208
Tablo 4.59.	Finansal Bütçe Göstergeleri Son Kriter Ağırlıkları ve % Ağırlıklar	209
Tablo 4.60.	Kurumsal Kapasite Göstergeleri Önem Sıraları ve Görelî Önem Düzeyleri.....	209
Tablo 4.61.	Uzman-1 için kj, qj ve wj Değerleri.....	210
Tablo 4.62.	Kurumsal Kapasite Göstergeleri Son Kriter Ağırlıkları ve % Ağırlıklar ..	210
Tablo 4.63.	Liderlik Becerileri ve Öz-Yeterlikleri Göstergeleri Önem Sıraları ve Görelî Önem Düzeyleri.....	211
Tablo 4.64.	Uzman-1 için kj, qj ve wj Değerleri.....	211
Tablo 4.65.	Liderlik Becerileri ve Öz-Yeterlikleri Göstergeleri Son Kriter Ağırlıkları ve % Ağırlıklar.....	211
Tablo 4.66.	Stratejik Yönetim Göstergeleri Önem Sıraları ve Görelî Önem Düzeyleri.....	212
Tablo 4.67.	Uzman-1 İçin kj, qj ve wj Değerleri	212
Tablo 4.68.	Stratejik Yönetim Göstergeleri Son Kriter Ağırlıkları ve % Ağırlıklar.....	213
Tablo 4.69.	Öğretmenin Mesleki Bilgi ve Öz Yeterlikleri Göstergeleri Önem Sıraları ve Görelî Önem Düzeyleri	213
Tablo 4.70.	Uzman-1 için kj, qj ve wj Değerleri.....	214

Tablo 4.71.	Öğretmenin Mesleki Bilgi ve Öz Yeterlikleri Göstergeleri Son Kriter Ağırlıkları ve % Ağırlıklar.....	214
Tablo 4.72.	Öğretmen Mesleki Beceri Göstergeleri Önem Sıraları ve Görelî Önem Düzeyleri.....	215
Tablo 4.73.	Uzman-1 için kj, qj ve wj Değerleri.....	215
Tablo 4.74.	Öğretmen Mesleki Beceri Göstergeleri Son Kriter Ağırlıkları ve % Ağırlıklar.....	215
Tablo 4.75.	Etkili Rehberlik ve Mesleki Yöneltilme Göstergeleri Önem Sıraları ve Görelî Önem Düzeyleri.....	216
Tablo 4.76.	Uzman-1 için kj, qj ve wj Değerleri.....	217
Tablo 4.77.	Etkili Rehberlik ve Mesleki Yöneltilme Göstergeleri Son Kriter Ağırlıkları ve % Ağırlıklar.....	217
Tablo 5.78.	Öğrencilerin Akademik Performansı Göstergeleri Önem Sıraları ve Görelî Önem Düzeyleri.....	218
Tablo 4.79.	Uzman-1 için kj, qj ve wj Değerleri.....	218
Tablo 4.80.	Öğrencilerin Akademik Performansı Göstergeleri Son Kriter Ağırlıkları ve % Ağırlıklar.....	218
Tablo 4.81.	Öğrenme Çıktıları Göstergeleri Önem Sıraları ve Görelî Önem Düzeyleri.....	219
Tablo 4.82.	Uzman-1 için kj, qj ve wj Değerleri.....	219
Tablo 4.83.	Öğrenme Çıktıları Göstergeleri Son Kriter Ağırlıkları ve % Ağırlıklar	220
Tablo 4.84.	Öğrenci Merkezli Öğretim Göstergeleri Önem Sıraları ve Görelî Önem Düzeyleri.....	220
Tablo 4.85.	Uzman-1 için kj, qj ve wj Değerleri.....	221
Tablo 4.86.	Öğrenci Merkezli Öğretim Göstergeleri Son Kriter Ağırlıkları ve % Ağırlıklar.....	221
Tablo 4.87.	Paydaş Memnuniyeti Göstergeleri Önem Sıraları ve Görelî Önem Düzeyleri.....	222
Tablo 4.88.	Uzman-1 için kj, qj ve wj Değerleri.....	222
Tablo 4.89.	Paydaş Memnuniyeti Göstergeleri Son Kriter Ağırlıkları ve % Ağırlıklar.....	222
Tablo 4.90.	Paydaşların Motivasyonu Göstergeleri Önem Sıraları ve Görelî Önem Düzeyleri.....	223
Tablo 4.91.	Uzman-1 için kj, qj ve wj Değerleri.....	223

Tablo 4.92.	Paydaşların Motivasyonu Göstergeleri Son Kriter Ağırlıkları ve % Ağırlıklar.....	224
Tablo 4.93.	Yerel ve Ulusal İş Birlikleri Göstergeleri Önem Sıraları ve Görelî Önem Düzeyleri.....	224
Tablo 4.94.	Uzman-1 için kj, qj ve wj Değerleri.....	224
Tablo 4.95.	Yerel ve Ulusal İş Birlikleri Göstergeleri Son Kriter Ağırlıkları ve % Ağırlıklar.....	225
Tablo 4.96.	Hesap Verilebilirlik ve Şeffaflık Göstergeleri Önem Sıraları ve Görelî Önem Düzeyleri.....	225
Tablo 4.97.	Uzman-1 için kj, qj ve wj Değerleri.....	225
Tablo 4.98.	Hesap verilebilirlik ve Şeffaflık Göstergeleri Son Kriter Ağırlıkları ve % Ağırlıklar	226
Tablo 4.99.	Kapsayıcı ve Destekleyici Kurum Kültürü Göstergeleri Önem Sıraları ve Görelî Önem Düzeyleri.....	226
Tablo 4.100.	Uzman-1 için kj, qj ve wj Değerleri.....	227
Tablo 4.101.	Kapsayıcı ve Destekleyici Kurum Kültürü Göstergeleri Son Kriter Ağırlıkları ve % Ağırlıklar.....	227
Tablo 4.102.	Okul Geliştirme Boyutları ve Kritik Başarı Faktörlerine İlişkin SWARA Yöntemi ile Elde Edilen Ağırlıklar	229
Tablo 4.103.	Okul Gelişim Endeksi Performans Gösterge Ağırlıkları	231
Tablo 4.104.	Okul Gelişim Endeksi	233
Tablo 5.1.	Okul Geliştirme Boyutlarının Sıralanması.....	250
Tablo 5.2.	Endeks İçindeki Ağırlığına Göre Performans Göstergelerinin Sıralaması (İlk 10).....	258

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1.	Stratejik Yönetim Süreci İçinde Örgütün Geleceği	15
Şekil 2.2.	Stratejik Yönetim Döngüsü.....	16
Şekil 2.3.	Stratejik Planlama Süreci.....	23
Şekil 2.4.	Kurum Strateji Haritası	34
Şekil 2.5.	BSC Boyutları.....	38
Şekil 2.6.	Değiştirilmiş BSC Modeli.....	40
Şekil 2.7.	Özel Sektör ve Kamuda-Kar Amacı Gütmeyen Kurumlarda BSC.....	41
Şekil 2.8.	BSC'nin Eğitim Sektöründe Kullanımına İlişkin Veriler	43
Şekil 2.9.	Eğitim Kurumları için Stratejik Harita	44
Şekil 2.10.	MEB 2010-2014 Stratejik Plan Modeli	58
Şekil 2.11.	Okul Geliştirme Boyutları Başlıklar	74
Şekil 2.12.	Değişim yönetiminin bir aracı olarak okul geliştirme modelinin alt bileşenleri.....	80
Şekil 2.13.	Bütüncül Okul Gelişim Modeli.....	80
Şekil 2.14.	Bütünleşik Bir Okul Geliştirme Modeli.....	81
Şekil 2.15.	Sınıf ve Okul Geliştirmek İçin Karşılaştırmalı Çerçeve	82
Şekil 2.16.	Yale Study Center Okul Geliştirme Programı (1998).....	83
Şekil 3.1.	Araştırma Yöntemi Özet Akış Şeması.....	114
Şekil 3.2.	Kuramsal Çerçeve	115
Şekil 3.3.	Okul Gelişim Endeks Çalışması Aşamaları.....	115
Şekil 3.4.	Araştırma Yöntemi Akış Şeması	116
Şekil 3.5.	Okul Geliştirme Boyutları Kavram Ağları	121
Şekil 3.6.	Okul Geliştirme Boyutları Kelime Analizi	122
Şekil 3.7.	Okul Geliştirmede Trend Başlıklar	122
Şekil 3.8.	Delphi Tekniğinin Uygulanmasında Araştırma Süreci.....	125
Şekil 3.9.	Delphi Tekniği Adımları.....	127
Şekil 3.10.	Okul Gelişiminde Kritik Başarı Faktörleri Tema-Kod Haritası	134
Şekil 3.11.	Endeks Geliştirme Süreci.....	138
Şekil 3.12.	DEMATEL Akış Diyagramı.....	143
Şekil 3.13.	SWARA Uygulama Adımları	149

Şekil 4.1.	Okul Geliştirme Boyutları Venn Diyagramı.....	153
Şekil 4.2.	Okul Geliştirme Boyutları Literatür Ağaç Diyagram	153
Şekil 4.3.	Eşik Üstü Değerler Akor Diyagramı.....	178
Şekil 4.4.	Okul Geliştirme Boyutları Etki Yönlü Graf Diyagram.....	181
Şekil 4.5.	Kritik Başarı Faktörleri Etki Diyagramı	188
Şekil 4.6.	Okul Geliştirme Boyutları Kriter Ağırlıkları Uzman Değerlendirmeleri ..	203
Şekil 4.7.	Okul Geliştirme Boyutları Son Kriter Ağırlıkları	203
Şekil 4.8.	Kritik Başarı Faktörleri Kriter Ağırlıkları Uzman Değerlendirmeleri.....	207
Şekil 4.9.	Kritik Başarı Faktörleri Son Kriter Ağırlıkları	207
Şekil 5.1.	Okul Geliştirme Boyutları Önem Derecelerinin DEMATEL ile Belirlenmesi	242
Şekil 5.2.	Okul Geliştirme Boyutlarının Sıralanması.....	250

BÖLÜM I: GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Teknolojinin hızla değişim gösterdiği günümüzde, değişimi yönetemeyen ve geleceğini planlayamayan kurumlar, toplumun beklentilerine cevap vermez hale gelerek sürdürülebilirliklerini kaybedeceklerdir. Eğitim yönetiminde de geleceğin öngörülebilmesi ve kurumların mevcut konumlarından hareketle gelecekte kendilerini nerede görmek istediklerine yönelik hedeflerin belirlenmesinde planlama çalışmaları önem arz etmektedir (Barca ve Balcı, 2006).

Eğitim kurumları, geleceğe yönelik hedeflerini ve vizyonlarını belirleyerek, somut ve ölçülebilir amaçlar oluşturmakta, performanslarını bu belirlenen göstergeler çerçevesinde izlemekte ve değerlendirmektedir (EPGP, 2020; KMYKK, 2003). Okulların kendi kendilerini değerlendirmesi, değerlendirme sonuçlarını dikkate alarak iyileştirme sürecine girmesi, planlı ve sürekli gelişim anlayışını benimsemeleri gerekmektedir (Dağlı, 2009). Okul değerlendirmesi, dünya genelinde eğitim alanında kalite güvence sistemleri olarak adlandırılan bir yaklaşım olarak kabul edilmektedir (European Commission, 2015; Eurydice, 2015). Okulun kendini değerlendirmesi, eğitim, öğretim ve okul yönetimi dahil olmak üzere tüm alanları kapsayan okul etkinlikleriyle ilişkilidir (Eurydice, 2015). Okul değerlendirme süreci, eğitim sisteminin sistematik bir biçimde değerlendirilmesi ve takip edilmesi süreçlerini içerdiğinden, değerlendirme sürecinin bütüncül bir perspektiften yapılması önem arz etmektedir.

Okullardaki eğitim uygulamalarının etkin, tutarlı, uygulanabilir ve verimli olabilmesinde okulların kendi içlerinde çeşitli değerlendirmeler yapmaları gerektiği vurgulanmaktadır. Okul gelişiminde temel hedef, eğitimin temel amaç ve niteliklerinin geliştirilmesi, öğrenci başarısındaki artışın sağlanması ve okulun fiziksel ve insan kaynaklarının iyileştirilmesidir (Dağ ve Gümüşeli, 2011; MEB, 2010). Okullar, kendi özgün bağlamlarına ve gelişimsel ihtiyaçlarına en uygun stratejiyi benimsediklerinde, başarılı bir okul geliştirme sürecini gerçekleştirebilirler (Harris, 2000). MEB okullarının ve başarılarının okul gelişimindeki boyutlar, kritik başarı faktörleri ve performans göstergeleri açısından izlenmesi ve değerlendirilmesi, eğitim politikalarının geliştirilmesine yardımcı

olmak amacıyla geçerli, güvenilir ve veriye dayalı bir sistemin geliştirilmesine imkân yaratacaktır. Okullar, kendi performansları hakkında geri bildirim alarak bir veri tabanına dayalı, kendi kendini değerlendiren bir sistemle desteklenmeye ihtiyaç duyarlar (Eurydice, 2015). Bu tür bir sistem, öğrencilerin yükseköğretime geçişinde ve istihdam edilmesinde, özel eğitim ihtiyaçlarının desteklenmesi ve verimliliğin artırılmasında okul gelişiminde temel bir rol oynayabilir.

Okul gelişimi, bir okulun nasıl ilerleyeceği, hangi kaynakların kimler tarafından ve nasıl kullanılacağına planlanmasıyla, okuldaki uygulamalar için temel bir yapı sunar (Şahin, 2013). Bundan dolayı, okul gelişiminde planlamanın kritik bir rol oynadığı unutulmamalıdır. Mintrop & MacLellan (2002) planlama faaliyetlerinin, okul gelişimi sürecinde anahtar bir rol oynadığını belirtmişlerdir. Yenilik ve değişim faaliyetlerinin okuldaki gereksinimlere uygun olarak gerçekleştirilmesi için, tüm paydaşların karar alma sürecinde aktif bir rol oynayarak planlı ve sürekli bir gelişimin sağlanması önemlidir. Bu gelişimi sağlamak için, kaynakların etkin ve verimli bir şekilde kullanılması ve okulu etkileyen tüm faktörler arasında koordinasyonun sağlanması gerekmektedir.

Okul gelişiminin ölçülebilir hale getirilmesi, stratejik yönetim için bir sonraki dönem hedeflerinin belirlenmesini ve bu hedeflerin sürekli halde kümülatif gelişimini mümkün kılmaktadır. Bu süreç, okul geliştirmenin stratejik yönetimle birlikte kendi kendini yönetmesini, kontrol etmesini ve gerekli iyileştirmeleri yapmasını desteklemektedir. Gökyer' e (2011) göre planlama, okul geliştirme sürecinde etkili okullarda bir anahtar rol üstlenmektedir. Yıkıcı ve Altınay (2017) da yaptıkları çalışmada okul gelişimi için stratejik planlama yeterliliğinin zenginleştirilmesi gerektiği tespitinde bulunmuşlardır. Okullar, bütçe paylaşımı ve kaynak tahsisi için planlama faaliyetlerini; hedefler, amaçlar ve performans göstergelerini esas alan stratejilerine dayandırmak zorundadır (KİİSPK, 2018).

Etkili okulların planlamaya önem verdiği ve bu planlarını da okul gelişimini sağlamada kullandıkları görülmektedir. Ancak stratejik planların ve okul gelişim planlarının, okul geliştirme amacını gerçekleştirmede bir araç olabilmeleri için etkili bir şekilde tasarlanmaları ve uygulanmaları gerekmektedir (Balkar, 2010). Okuldaki başarının ilk adımını, öğrenme faaliyetlerinin iyi bir şekilde planlanması, uygulanması ve sonuçlarının değerlendirilmesi oluşturmaktadır (Güven, 2014). Okul geliştirme ve iyileştirme çalışmalarında, stratejik planlama sürecinde elde edilen verilerin kullanımı önemli bir rol oynar (Parlar, 2012). Okulun amaçları ve gelişim hedeflerine odaklanan çalışmalarda

kaynakların etkin kullanılması, değerlendirilmede kullanılacak öncelik ve kriterlerin tanımlanması, stratejik planlama ve okul geliştirme için gereklidir.

Kamuda uygulanan stratejik yönetimde kar amacı güdülmüyor olması, kamunun aşırı merkeziyetçi yapısı gibi engellerin yanında, stratejik kararların alınma süreçlerinin uzaması, girdi-çıktı analizlerinin yapılmaması, stratejik hedeflerin gerçekleştirilmesi için yeterli kaynakların ayrılmaması ve performans değerlendirme tekniklerinin olmaması, stratejik yönetim sürecinin desteklenmesinde yeni teknik ve yöntemlerin uygulanmaması, kamu gibi eğitim kurumlarının da en önemli sorunlarını oluşturmaktadır (Söyler, 2007). Örgütlerde belirlenmiş stratejilerin uygulanamaması ve örgüt ihtiyaçlarını karşılayan performans değerlendirmelerinin yapılmaması örgütler için en büyük problem olarak görülmektedir. Kamu kurumlarında performans ölçümü araçlarının; kurumun değerlendirilmesinde, kontrol ve bütçeleme faaliyetlerinde, iyileştirme yönünün belirlenmesinde, motivasyonun sağlanması, öğrenme ve gelişmeyi sağlaması açısından önemlidir (Niven, 2002).

Eğitim yöneticileri, karar vericiler ve planlamacılar açısından okul geliştirme performansının değerlendirilmesi, önemli bir bilgi kaynağı ve yön gösterici niteliktedir. Bu çalışmada, okul geliştirmenin karmaşık ve çok boyutlu bir yapıya sahip olması temel alınarak, okul gelişiminin değerlendirilmesi için yeni bir model önerilmiştir. Okul geliştirme modelleri incelendiğinde okul geliştirmenin stratejik planlama, etkili okul ve okul geliştirme paradigmalarının bütünleştirilerek oluşturulması gerektiği (Balcı, 2014) ile ilgili literatürde görüşler bulunmaktadır. Okulların geliştirilmesi, etkili hale getirilmesi ve eğitimde kalitenin artırılması için kapsamlı ve tutarlı bir genel yaklaşıma ihtiyaç duyulmaktadır (Şahin, 2013). Bu amaçla, okulların sürekli gelişimini destekleyen ve tüm bileşenleri kapsayan bir strateji benimsenmelidir. Yapılan literatür araştırmaları, okul geliştirme sürecine verilen öneme işaret etmektedir. Farklı ülkelerdeki okullar, kendilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar yaparken, okul geliştirme kriterlerine odaklanmaktadırlar. Alandaki çalışmalar incelendiğinde, okul gelişimi için stratejik planlama yeterliliğinin artırılması, stratejik planların ve okul gelişim planlarının okul geliştirme için etkili birer araç olabilmeleri için iyi bir şekilde tasarlanmaları ve uygulanması, stratejik planlama ve okul geliştirmenin bütünleştirilmesi gerektiği, okul geliştirmede stratejik yönetimin önemi gibi konulara dikkat çekilmekle birlikte (Balcı, 2014; Balkar, 2010; Çengel, 2005; Şahin, 2013; Harris, 2002; Hopkins, Stringfield, Harris, Stoll Mackay, 2014; Parlar, 2012; Yıkıcı ve Altınay, 2017) okul geliştirme ile stratejik yönetimin entegrasyonunu sağlayacak bir çalışmanın eksikliği dikkat

çekmektedir. Özellikle, ulusal ve uluslararası değerlendirme ölçütlerine dayanan ve okulu bütünsel bir şekilde ele alan literatüre kazandırılacak olan güvenilir ve geçerli bir aracın, değerli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Okul geliştirme çalışmaları kapsamında Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı uzmanları, okulların hazırladığı gelişim raporlarını değerlendirmişlerdir (MEB, 2002). Uzmanların değerlendirmesi sonucunda okulların genellikle hizmet içi eğitim çalışmalarına, kültürel etkinlikler ve okul alanlarında yapılan düzenlemeler gibi konulara öncelik verdiği görülmektedir. Bu raporlar incelendiğinde, sınıf içi faaliyetlerin geliştirilmesine ve öğrenci akademik başarılarını destekleyen çalışmalara, akademik başarı verilerine yönelik bilgilere pek az vurgu yapıldığı gözlemlenmektedir. Bu bağlamda, okul geliştirme çalışmalarının bütüncül bir perspektifle ele alınması gerekliliği tespit edilmiştir.

Bu çalışmada, okul gelişiminde nesnel ve ölçülebilir kriterlerin ve bu kriterlere bağlı bir okul gelişim endeksinin ortaya konulması amaçlanmaktadır. Bu modelle okulların hedef, strateji ve kritik başarı faktörleri arasında ilişki kurması yeni planlama dönemi için bu hedeflerini yeniden tanımlamaları, vizyon ve misyonlarını ihtiyaçları kapsamında farklılaştırmaları beklenmektedir. Okulların faaliyet performanslarının izlenerek kalite, çeşitlilik, farklılık ve okul türü odaklı bir planlama yaklaşımı önerilmektedir. 11.Kalkınma Planı (2018) yer verilen Okul Gelişim Modeline katkı sunmak amacıyla, okul geliştirmede stratejik yönetimin öneminden hareket edilmiş ve okul geliştirme çalışmaları stratejik yönetime dayalı olarak ele alınmak istenmiştir. Okulun bütünsel bir anlayışla ve çok boyutlu olarak ele alınması, okul gelişimi hakkında paydaşlarına dönüt verecektir. MEB 2023 Eğitim Vizyonunda belirtilen önemli hedeflerden biri olan okul gelişim modeli, her okulun kendi kendini değerlendirebilmesini sağlayarak başarılı ve başarısız olduğu alanları görmesini hedeflemektedir. Ayrıca, okulların fiziki koşulları, başarıları ve eğitim hedeflerini gerçekleştirme çabaları sürekli olarak izlenebilecektir. Bu modelin literatüre katkısı, sistematik bir okul geliştirme sürecinin oluşturulmasını sağlamaktır. Okul Gelişim Modelinde okul temelli yaklaşımın en önemli unsurlarından biri, okul bazlı finansmanın sağlanmasıdır. Bu nedenle, okul geliştirme hedefleri arasında bir okul gelişim bütçesinin bulunması, modelin başarıyla uygulanması açısından büyük önem taşımaktadır.

Okulların belli sayıda parametre üzerinden izlenmesi, okullara mevcut durumlarının farkına varma ve gelişim alanlarını görme fırsatı sağlayacaktır. Bununla birlikte okulların gelişim alanlarına yönelik politika geliştirmelerine de olanak sağlanmış olunacaktır (Selçuk,

2018). Bu çalışma ile okulların belli göstergeler üzerinden izlenmesi mümkün hale gelerek, okul gelişiminin hangi düzeyde yerine getirildiğine dair oluşabilecek veriler, okullara yönelik geliştirilecek politikalarda esas alınabilecektir. Çalışmada geliştirilen okul gelişim endeksi ile her bir okulun yıllar içinde ne kadar ilerleyip ilerleyememesi de ortaya konulabilecektir. Bu endeks ile her okul kendi türü içindeki okullar arasındaki yerini ve konumunu izleme ve değerlendirme fırsatını bulacaktır.

Bu çalışmada çok kriterli karar verme yöntemine dayalı ortaya konulan Okul Gelişim Endeksinde belirlenen göstergeler yoluyla okulların görünür olmalarına ve gelişimsel işlevlerini ne ölçüde yerine getirebildiklerine dair veri tabanı oluşturulacaktır. Okul gelişimi ile ilgili politikalar geliştirilirken politika yapıcılarının doğru kararlar almalarına ve stratejiler geliştirmelerine katkı sunabilecektir. Çalışmada geliştirilen Balanced Scorecard ile okulların hangi alanlarda güçlü olduğu, hangi alanlarda ise geliştirilmesine ihtiyaç duyulduğu tespit edilebilecektir. Balanced Scorecard ile her okul kendi gelişim şartları içerisinde değerlendirilebilecektir. Çalışmada ortaya konulan Okul Gelişim Endeksinin okullara rehberlik yapacak yol haritası niteliğini taşıyacağı öngörülmektedir. Yapılan çalışma okulların gelişimsel düzeylerinin tespit edilmesini de sağlayacağından finansman bağlamında desteklenme oranlarının belirlenmesinde kullanılabilir. Geliştirilen “Okul Gelişim Endeksi” aracılığıyla, paylaşıma dayalı bir ekosistem oluşturulacak ve tüm okullara, eşzamanlı olarak birbirlerini takip etme ve iyi örnekleri keşfetme imkânı sunulacaktır. Bu sayede, okullar arasında bilgi paylaşımı ve iş birliği artırılarak, gelişim süreçlerinin desteklenmesi hedeflenmektedir. Mevcut durumda, objektif kriterlere dayanmayan proje okulları veya Fen Liselerinin seçiminde “Okul Gelişim Endeksi” somut bir dayanak olarak sunulabilir. Bu endeks, bu tür okulların tespit edilmesinde kullanılabilecek güvenilir bir ölçme aracı olarak kullanılabilecektir.

Bu bağlamda, bu çalışmanın problem cümlesi; *Okulun gelişimsel ihtiyaçlarının tespit edilmesi ve bu ihtiyaca uygun iyileştirme stratejilerinin belirlenmesinde stratejik yönetime dayalı bir okul gelişim endeksi nasıl geliştirilir?*

Araştırmanın alt problemleri ise;

1. Okul gelişimi için en etkili boyutlar nelerdir?
2. Okul gelişiminde etkili olan kritik başarı faktörleri nelerdir?

3. Okul geliştirme boyutları ve Kritik Başarı Faktörleri arasındaki neden-sonuç ilişkileri nasıl belirlenir?
4. Okulun kendi gelişimsel şartları içinde izlenmesine yönelik bir Balanced Scorecard nasıl oluşturulur?
5. Okul gelişim endeksi hangi performans göstergelerinden oluşur?
6. Okulların geliştirilmesi, izlenmesi ve değerlendirilmesine yönelik bir Okul Gelişim Endeksi nasıl oluşturulur?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı stratejik yönetime dayalı bir okul gelişim endeksinin oluşturulmasıdır. Okul geliştirme boyutları ve kritik başarı faktörlerini önce nitel yöntemle keşfetmek sonrasında nicel aşamayla birlikte okul gelişim endeksi geliştirmek için araştırmada keşfedici ardışık karma desen kullanılmıştır. Nitel ve nicel aşamada çeşitli alt amaçlar bulunmaktadır.

Araştırmanın Amacı: Okul geliştirme boyutları ve kritik başarı faktörlerinin belirlenmesi ve okulları sıralayan stratejik yönetime dayalı bir okul gelişim endeksinin oluşturulmasıdır.

Araştırmanın nitel alt amaçları:

1. Okul geliştirme boyutlarını belirlemek.
2. Okul gelişiminde kritik başarı faktörlerini belirlemek.
3. Okul gelişim endeksinde yer alacak performans göstergelerini belirlemek.

Araştırmanın nicel alt amaçları:

1. Okul geliştirme boyutları ve kritik başarı faktörleri arasındaki neden-sonuç ilişkilerini belirleyerek bir Balanced Scorecard oluşturmak.
2. Okul gelişim endeksinde yer alacak performans göstergelerini belirlemek.
3. Okul geliştirme boyutları, kritik başarı faktörleri ve performans göstergelerinin ağırlıklarını belirlemek.
4. Okulların kendi performanslarını değerlendirmelerini sağlayacak Okul Gelişim Endeksi oluşturmak.

1.3. Araştırmanın Önemi

Okulların kendi bağlamlarına ve gelişim ihtiyaçlarına uygun stratejileri benimsemesi, Harris (2002) tarafından belirtildiği gibi, başarılı bir okul geliştirme sürecinin anahtarıdır. Bu bağlamda, okul geliştirme sürecine ilişkin ilk adımı, okulun gelişimsel ihtiyaçlarının belirlenmesi ve bu ihtiyaçlara uygun iyileştirme stratejilerinin hayata geçirilmesi olarak düşünülebilir. Hopkins et al. (2014), daha önce düşük başarı gösteren okulların 2 yıl gibi kısa bir sürede başarı elde edebilmesi için şunlara ihtiyaç duyulduğunu öne sürmektedir:

- Okulun misyonunu stratejik yönetim yaklaşımıyla birleştirme
- Uygulanabilir başarılı okul gelişim modelleri
- Kapsamlı mesleki gelişim ve mentorluk uygulaması

Okulun amaçları ve gelişim hedeflerine odaklanan çalışmalarda kaynakların etkin kullanılması, değerlendirilmede kullanılacak öncelik ve kriterlerin tanımlanması, stratejik planlama ve okul geliştirme planları için gerekli olduğu görülmektedir. Okul gelişiminde temel hedef, eğitimin temel amaç ve niteliklerinin geliştirilmesi, öğrenci başarısındaki artış ve okulun fiziksel ve insan kaynaklarının iyileştirilmesidir (Dağ ve Gümüşeli, 2011; MEB, 2010). Etkili okulların planlamaya önem verdiği, bu planlarını da okul gelişimini sağlamada kullandıkları görülmektedir. Ancak stratejik planların ve okul gelişim planlarının okul geliştirme amacını gerçekleştirmede bir araç olabilmeleri için etkili bir şekilde tasarlanmaları ve uygulanmaları gerekmektedir (Balkar, 2010). Okul geliştirme çalışmaları incelendiğinde stratejik yönetim, etkili okul ve okul geliştirme entegrasyonunun sağlanması gerektiği görülmektedir. Stratejik planlama okula indirildiğinde; okulun var olan durumundan istenen duruma yani okulun gelişme hedeflerine ulaşması için gerekli stratejilerin ve etkinliklerin belirlenmesine, kaynakların etkili kullanılmasına odaklanır. Stratejik planlama okulun kurumsal kimliklerini ortaya koyan bir anlayıştır. Stratejik planlama, okulun çevresine hızla uyum gösterebilmeleri için proaktif olmalarını sağlayan bir yönetim yaklaşımıdır. Etkili okul öğrenci kazanımlarına odaklanırken değişim için gerekli olan süreç ihmal edilir. Okul geliştirme ise süreçle birlikte okulun ve öğretmen kalitesini değiştirmeye odaklanır (Balcı, 2014).

Değişimin tüm etkilerinin eğitim örgütlerinde birlikte yaşandığı bağlamda, stratejik planlama okul geliştirme sürecine önemli katkılarda bulunan bir çalışmadır (Şahin,2013).

Okullar, toplumların kültürel miraslarını koruma ve çağın ilerlemesine yön verme noktasında vazgeçilmez temel unsurlardır. Okulların beklentileri karşılayabilmesi, iyi bir planlamayla ve bu planlamanın etkili ve başarılı uygulanma süreciyle yakından ilişkilidir. Değişim, eğitim örgütleriyle sınırlı olmamakla birlikte, tüm kurumlarda temel özelliklerin, amaçların, yapıların ve davranışların zamanla etkisiz hale gelmesine ve çevreye uyum sağlama süreçlerinde zorluklar yaşanmasına neden olmaktadır. Okul geliştirme faaliyetleri için önemli bir araç olan stratejik planlama, okulun ilerlemesinde, değişim ve gelişim çalışmalarında kullanılan değerli verileri içermektedir (Parlar, 2012).

Okulları geliştirmek, etkinleştirmek ve eğitimde kaliteyi yükseltmek amacıyla bütünsel ve sürekli bir yaklaşıma ihtiyaç bulunmaktadır (Şahin,2013). Alandaki çalışmalar incelendiğinde okul geliştirme ile stratejik yönetimin entegrasyonunu sağlayacak bir çalışmanın eksikliğine işaret etmektedir.

Kalkınma Bakanlığı'nın 2015 raporu stratejik yönetim modelinden beklenen faydaların elde edilebilmesi için süreç odaklı yeni nesil yönetim araçlarından olan Balanced Scorecard gibi yöntemlerin kullanılmasının gerektiğine vurgu yapmıştır. Balanced Scorecard gibi uygulamalar ve yöntemler, örgütsel stratejilerle ilişkilendirilerek kurumun geleceğine yön verirler.

Balanced Scorecard (Kurumsal Performans Karnesi) yaklaşımı, değerlendirme sürecinde sadece niceliksel kriterleri değil aynı zamanda niteliksel kriterleri de dikkate alınmasını sağlar (Fırat, 2020). Bu sayede daha kapsamlı ve gerçekçi sonuçlara ulaşmayı hedefler. Okul geliştirme için Balanced Scorecard (BSC) yönteminin tercih edilmesinin nedeni, sürecin çok boyutlu olarak değerlendirilmesine imkân tanınmasıdır. Bu yaklaşım, finansal boyutların yanında finansal olmayan boyutları da içeren ve bu boyutların birbiriyle çok boyutlu bir şekilde analiz edilerek sonuçları dengeli bir şekilde ağırlıklandıran ve tek bir tabloda sunabilen özelliklere sahiptir (Kaplan & Norton, 2006). Balanced Scorecard, sadece bir performans ölçme aracı olmanın ötesinde; kurumun ihtiyaç duyduğu alternatif stratejileri belirlemekte, kısa ve uzun vadeli sonuçları birlikte değerlendirmekte, okulun vizyonuna ulaşmayı sağlamak için tüm boyutları derinlemesine analiz etmekte, birimler arasında neden-sonuç ilişkileri kurmakta ve okulun genel işleyişini etkileyebilecek dış faktörlerin içsel koşullarla bağlantısını oluşturmakta kullanılmaktadır. BSC, perspektif veya strateji ekleme veya çıkarma esnekliğine (Özdemir ve Tüysüz, 2017) izin verdiğinden bu model MEB 'de herhangi bir okul tarafından kolaylıkla kullanılabilir. Kurumsal performans karnesi olarak

da adlandırılan BSC 'le ilgili Türkiye'de üniversitelerde yapılan az sayıda çalışma bulunmakta, MEB okullarında ise BSC ile ilgili de araştırmacılar tarafından yapılan oldukça az sayıda araştırma bulunmaktadır. Bugüne kadar MEB, eğitim kurumlarında Balanced Scorecard uygulamasına yönelik herhangi bir çalışma yapmamıştır.

BSC ve okul geliştirmenin çok boyutlu olmasından hareketle BSC boyutlarının okul geliştirme boyutları olarak ele alınması planlanmıştır. Bağlantılı ve hiyerarşik bir yapıya sahip olan okul geliştirme boyutlarından oluşan endeks, kritik başarı faktörlerinin ölçülmesini sağlayan performans göstergelerini içermektedir. Her okulun başarısı için kritik faktörler bulunmaktadır. Her boyuta özgü kritik başarı faktörleri ve bu faktörlerin ölçülebilmesini sağlayan performans göstergeleri belirlenir. Kurumsal hedeflere bağlı olarak belirlenen kritik başarı faktörlerinin performans göstergelerinin ağırlıklarını dikkate alarak hesaplanmasıyla okulun gelişim düzeyi ortaya konulur.

Stratejik planlamada anahtar performans göstergeleri kurumun verimliliğinin de bir göstergesi olabilir. Uygun olmayan göstergeler, yanlış stratejilere (Özer, 2009) yol açabilir. Bu göstergeler, bir kurumun örgütsel hedeflere ulaşmadaki ilerleme düzeyini ölçmeye yardımcı olmaktadır.

Eğitim kurumlarında, 5018 Sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu gereklilikleri kapsamında stratejik planların yapılma zorunluluğuyla birlikte, okul geliştirmenin 11.Kalınma Planı ve MEB 2023 Eğitim Vizyonunda yer alması nedeniyle çalışmanın stratejik yönetim ve okul geliştirme arasında uyumu sağlamak için MEB uygulamalarına perspektif sağlaması öngörülmektedir. Bu noktada, stratejik yönetim temelli bir okul geliştirme için bir endeks önerilmektedir. Okul gelişim boyutları, kritik başarı faktörleri, performans göstergeleri ve neden-sonuç ilişkilerinin belirlenmesiyle okul geliştirme modelindeki boşluğun doldurulmasını sağlayacak olan bu çalışma; okul geliştirmede bir okul gelişim endeksi model önerisi sunmaktadır. Modelin literatüre katkısı, okul geliştirmeye ait sistematik bir süreç oluşturulmasıdır. Yapılan literatür taramalarına göre eğitim bilimleri alan yazında kritik başarı faktörlerini ele alan oldukça az sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Ayrıca yapılan literatür taramalarında okul gelişimiyle ilgili bir endeks çalışmasına rastlanmamıştır. Okul geliştirme alanındaki çalışmalara kaynaklık etmesi ve MEB stratejik yönetim uygulamalarına yön vermesi açısından okul geliştirme boyutlarını içeren Balanced Scorecard'ı temel alan bir stratejik yönetim modeli

geliştirilmesini ele alan bu çalışma alanda ilk olması nedeniyle özgün bir değer taşıdığı düşünülmektedir.

Okul geliştirmenin ölçülebilir bir hale gelmesiyle birlikte, stratejik yönetim için bir sonraki dönem hedefinin belirlenmesi ve bu hedefin sürekli olarak geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu sürecin temel etkisi ise, okul geliştirmenin stratejik yönetimle birlikte kendi kendini yönetebilmesi, kontrol altında tutması ve gerekli iyileştirmeleri hayata geçirmesidir. Eğitim kurumlarında başarılı bir okul geliştirme, okulların kendi çerçevelerinde ve gelişimsel ihtiyaçlarına uygun stratejilerin uygulamasıyla sağlanabilir. Okul geliştirme, okula özgü ve esnek bir yapıya sahiptir. Bu çalışmada, Kalkınma Bakanlığı Planlarında yer alan *Okul Gelişim Modeline* katkı sunmak hem de okul geliştirmede stratejik yönetimin öneminden hareket edilerek okul geliştirme stratejik yönetime dayalı ele alınmak istenmiştir.

Sürekli gelişimi destekleyen bir değerlendirme süreci, yüksek performans standartlarını gözeterek geri bildirimler sağlamalıdır. Mesleki gereksinimleri göz önünde bulunduran ve sürekli gelişim için uygun fırsatlar sunan bir değerlendirme yaklaşımı benimsemelidir. Aynı zamanda, okulun gelişim planıyla uyumlu olarak zaman içine yayılan değerlendirme yöntemleri de kullanılmalıdır (Minnesota Department of Education, 2011). Okul değerlendirmesi; öğrencilerin ve personelin sürekli olarak öğrenmeyi ve öğretimi geliştirmelerini, okulun güvenliğini sağlamalarını, öğrenci verilerini kullanarak planlama ve uygulama becerisinin artırılmasını, mevcut müfredat ve eğitim hedeflerine uygun olarak öğretmenlere destek olmalarını, öğretim süreçlerini izleyerek değerlendirme yapmalarına destek olmalarını, öğrenci başarısının artırılması için personel ve mali kaynakların yönetilmesi, okul paydaşlarıyla işbirliği yapmalarını ve gerektiğinde mevcut eksiklikleri tamamlama çabası göstermelerini içermektedir (Washington State Teacher / Principal Evaluation Project, 2012). Değerlendirme süreci aynı zamanda eğitim sisteminin bütüncül bir perspektifle değerlendirilmesini ve izlenmesini içerdiğinden, değerlendirmenin bütünsel bir perspektiften olması önemlidir.

Okullar, performanslarını geliştirmek için kendi uygulamalarına yönelik geri bildirimleri almak ve değerlendirmek durumundadır. Bu nedenle, değerlendirme süreci, okulların kendi performansları hakkında bilgi sahibi olmalarını ve ilerleme kaydetmelerini sağlayan bir süreçtir. Uluslararası ve ulusal literatürün incelenmesi, okul değerlendirmesinin önemini göstermektedir. Bu bağlamda, birçok ülkede değerlendirme kriterleri üzerine

yapılan çalışmalar, okulların kendilerini geliştirmek adına çaba sarfettiğini göstermektedir. Uluslararası değerlendirme ölçütlerine dayanan geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının alan yazına kazandırılmasının, önemli olduğu düşünülmektedir. Bu araç, okulların değerlendirilmesi yoluyla güçlü olan ve zayıf olan yönlerin belirlenmesini ve bu duruma yönelik gelişim odaklı çalışmalarda eğitim-öğretim faaliyetlerinin daha verimli ve etkin bir şekilde işlemesine katkı sağlayacaktır. Okulların değerlendirilmesi, toplumu geleceğe hazırlamak amacıyla önemli bir adımdır ve okulların varlıklarını sürdürebilmeleri için gereken önlemleri almaları büyük önem taşımaktadır. Bu doğrultuda, bu araştırmada, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının geliştirilmesiyle okulların değerlendirilmesini hedeflenmektedir.

Bu araştırma sonuçları, Türkiye'deki eğitim sisteminde okul gelişimi için öncelikli alanların belirlenmesine katkı sağlayabilir. Bu şekilde, öğretmen yetiştirme sisteminin kalitesini artırmaya yönelik politika ve stratejilerin geliştirilmesine katkıda bulunulabilir. Ayrıca, elde edilen sonuçlar Türkiye'deki eğitim ve öğretim sistemine yönelik kalite güvence ve değerlendirme sistemlerinin oluşturulmasına destek sağlama potansiyeline sahiptir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmada okul geliştirme boyutları, kritik başarı faktörleri, performans göstergeleri ilgili alan yazında bulunan bilimsel çalışmaların incelenmesi yoluyla ve alanda uzman olan kişilerin görüşlerinden elde edilmiştir. Araştırmadaki okul geliştirme boyutları, kritik başarı faktörleri, performans göstergeleri ilgili alan yazındaki bilimsel çalışmalar ve uzmanların görüşleriyle sınırlıdır. Araştırma sonucunda ulaşılan bulgular uzmanların görüşleriyle sınırlıdır.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

Bu araştırmada okul gelişiminde etkili olan boyutlar ve kritik başarı faktörleri arasındaki neden-sonuç ilişkilerinin ortaya konmasında DEMATEL yöntemi kullanılmıştır. Böylece önemli olan ve diğer kriterleri etkileme gücü yüksek olan bir kriterin iyileştirilmesi sayesinde, diğer kriterler de otomatik olarak iyileştirilecek ve toplam iyileşmenin tek bir kriterle göre daha fazla olacağı öngörülmektedir. DEMATEL yöntemi ile merkezi rol oynayan boyut ve kritik başarı faktörü üzerinde yapılacak düzenleme ve iyileştirme

stratejilerinin okul geliştirme çalışmalarına katkı sağlayacağı varsayılmaktadır. Stratejik yönetimle okul gelişimi arasındaki entegrasyonun Balanced Scorecard (BSC) ile sağlanacağı varsayılmaktadır. Okul gelişim endeksi ile okulların sıralanmasının okulların mevcut durumlarını tespit etmede ve gelişimsel stratejilerini belirlenmesinde rehberlik edeceği öngörülmektedir.



BÖLÜM II: KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Stratejik Yönetim

Örgütler hızlı değişimlerin yaşandığı süreçte varlıklarını devam ettirebilmek amacıyla uzun dönemli bir vizyona sahip olmalı ve bu doğrultuda uygun stratejiler belirlemelidir (Güçlü, 2003). Hangi tür ve sektörde olurlarsa olsunlar *stratejik planlama, stratejilerin uygulanması, stratejilerin denetimi ve değerlendirilmesi* aşamalarını iyi yönetmeleri ve stratejik yönetim araçlarından en iyi şekilde yararlanmaları beklenmektedir (Biçer, 2010).

Chandler (1969) tarafından strateji, bir işletmenin uzun dönemli hedeflerini ve amaçlarını belirleyip bunları gerçekleştirmek için gereken kaynakları sağlayarak uygun faaliyet programlarını oluşturma olarak tanımlanmıştır. Bryson (2018) ise stratejik yönetim kavramını şöyle tanımlamıştır: "Bir kuruluşun hedeflerini, misyonunu ve ileride ulaşmayı arzuladığı noktayı belirleyen bütüncül bir yönetim anlayışıdır."

Drucker'a (1999) göre stratejik yönetimin esas amacı "organizasyonun işi nedir, ne olmalıdır?" sorularının sorulması, tespit edilen amaçlar doğrultusunda, alınan kararlarla birlikte sürecin devamındaki sonuçları vermesi olarak düşünülebilir (Drucker, 1999, akt. Güçlü, 2003).

Stratejik yönetim; kurumların değişen çevresel koşullara uyum sağlaması için, örgütün neler yapması ve nereye ulaşması gerektiğine dair bir dizi karar verme sürecidir (Güçlü, 2003). Stratejik yönetim, bir kurumun misyonunun ve hedeflerinin gerçekleştirilmesi için stratejik planlamayı, planın uygulanmasını, stratejilerini ve operasyonlarını içermenin yanı sıra yeni politikalar, programlar veya projeler gibi önemli stratejik girişimlerin gelişimini ve uyumunu vurgularken, aynı zamanda kuruluşun kaynaklarının verimli kullanılmasında süreklilik gösteren bir entegrasyondur (Bryson, Berry, Yang, 2010). Stratejik yönetim, kurumların hedeflerine ulaşmalarına yönelik planlama, koordinasyon, bütçeleme, kontrol ve performans süreçlerini kapsayan stratejik kararları almasını, uygulama ve sonuçların değerlendirilmesi aşamalarını içeren bir süreçtir (Eren, 2013; Bryson et al., 2010).

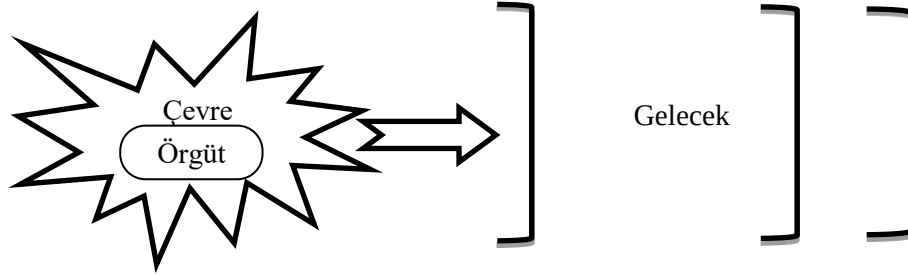
Stratejik yönetim düşüncesi 1960'larda ABD'de ortaya çıkmıştır. Bu alanda ilk çalışmaları Chandler ve Selznick, Ansoff ve Drucker yapmıştır (Barca ve Hızıroğlu, 2009). Chandler'ın çalışmaları strateji kavramının literatürde yer almasında önemli bir katkı

sağlamıştır. Stratejik yönetim kavramı, 1962 yılında Chandler'ın "Strategy and Structure" adlı yayını ve 1965 yılında Ansoff'un yayımlanan "Corporate Strategy: An Analytic Approach to Business Policy for Growth and Expansion" adlı eserlerinde ifade edilmiştir. Avrupa ve diğer ülkeler, stratejik yönetim yaklaşımında Chandler'ın izinde gitmişlerdir (Barca ve Hızıroğlu, 2009). Stratejik yönetim ilk kez 1974 yılında Ansoff tarafından kullanılmasıyla literatüre girmiştir. Ansoff'a göre, kurumsal performansın artırılması için stratejik yönetim önemli bir rol oynamaktadır (Kırılmaz, 2013). Strateji ile ilgili çalışmaların bir kısmı, 1980'lerin başına kadar kâr amacı güden kurumlarca gerçekleştirilmiş ayrıca kamu sektörü ve askeri alanlarda da uygulanmıştır. Ancak günümüzde stratejik yönetimle ilgili çalışmalar kâr amacı güden veya gütmeyen, bütün organizasyonlar tarafından gerçekleştirilmektedir (Lee & Nowell, 2015).

80'li yıllardan önce, stratejik yönetim literatürü özellikle stratejik planlamaya odaklanmıştır. Ancak, stratejik planlama ve stratejik yönetim aynı anlamda kullanılamaz. Bryson'ın (2018) vurguladığı gibi stratejik planlama, stratejik yönetim uygulamasının bir parçasıdır. Aslında, stratejik yönetim daha geniş bir kavramdır ve stratejik planlama, uygulama ve değerlendirmelerden oluşur (Angiola, Bianchi, Damato, 2019). Kurumun amaçlarının gerçekleştirilmesi için stratejilerin oluşturulmasında öncelikle stratejilerin bir planlaması yapılır. Bu aşama, stratejik plan adını almaktadır. Planın uygulanmasından sonra sonuçlar gözden geçirilerek denetlenir. Bu da stratejik yönetim sürecidir. Bundan dolayı, stratejik yönetimi stratejik planlamadan ayırmak gerekmektedir (Çevik, 2010).

Özellikle stratejik planlamanın tek başına yeterli olamayacağından hareketle, planların uygulanması sürecinden sonra değerlendirmeyi de içine alan stratejik yönetim kavramı giderek önem kazanmıştır. Stratejik yönetim, planlama faaliyetlerinin yönetime entegrasyonunu amaçlamaktadır (Çevik, 2010). Stratejik planlama, stratejik yönetim faaliyetlerinin içerisinde yönetsel bir faaliyet olarak incelenmektedir (Kırılmaz, 2013; Çevik, 2010). Tüm örgütlerin gelecek için amaç ve hedeflerinin belirlenmesinde, ayrıca hedeflere ulaşılmasında yapılması gereken işlemler için bir yol haritası olan stratejik yönetim (Aktan, 2011), stratejik planlama ve planların etkili bir şekilde uygulanmasının neticesinde ortaya çıkmaktadır. Kısaca stratejik yönetim, stratejik planların hazırlanmasını, uygulanmasını, izleme ve değerlendirme sonucunda yeni stratejilerin belirlenmesini içeren bütüncül bir yaklaşımdır (Barca ve Hızıroğlu, 2009).

Stratejik yönetim düşüncesinin temelini örgütün herhangi bir zaman diliminde belirli bir çevrede varlığını sürdürebilmesi için geleceğe ait planların geliştirilmesinin yanı sıra ayrıca yönünün belirlenmesi oluşturur (Pamuk vd.,1997).



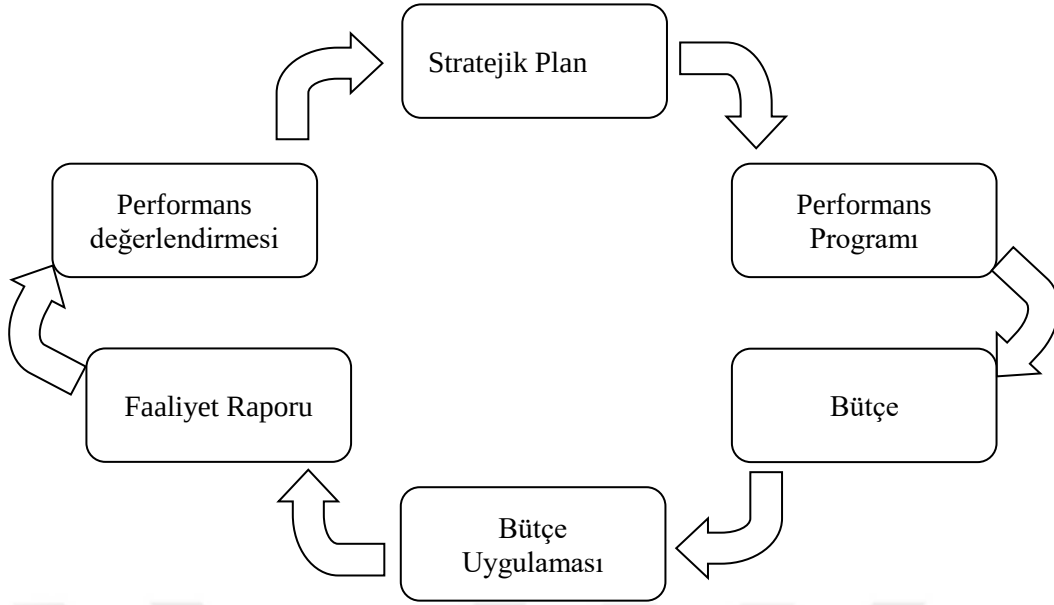
Şekil 2.1. Stratejik Yönetim Süreci İçinde Örgütün Geleceği

Kaynak: Güçlü (2003)

Eren (2013), stratejik yönetim sürecini üç aşamada incelemektedir:

- 1.aşama: Stratejik planlama: misyon, vizyon, strateji ve politikaların belirlenmesi.
- 2.aşama: Stratejilerin uygulanması: kurum kültürünün yaygınlaştırılması, liderlik uygulamaları, programlar ve bütçe süreçleri.
- 3.aşama: Değerlendirme ve kontrol süreçleri.

Stratejik yönetimin başarılı bir şekilde hayata geçirilebilmesi için, 3. aşamada tespit edilen eksiklikler belirlenerek düzeltici önlemler alınır (Birinci, 2012). Stratejik yönetim döngüsü Şekil 2.2’de gösterilmiştir.



Şekil 2.2. Stratejik Yönetim Döngüsü

Kaynak: Birinci (2012)

Şekil 2.2’de görüldüğü üzere stratejik planlar karar alma sürecini yöneterek stratejik yönetime etki etmektedir. Beş yıllık dönemler halinde hazırlanan stratejik planların takip edilmesi ayrıca ve bütçe ile bağlantısı performans programları ile yapılmaktadır. Performans programlarının takibinin ve raporlamasının yapılması faaliyet raporları ile gerçekleştirilmektedir. Stratejik yönetim döngüsünün başarılı olabilmesi kurumun iyi bir stratejik plan yapmasına bağlıdır.

Stratejik yönetim süreci, bütüncül bir yaklaşımla kurumun durum analizinde güçlü ve zayıf yanlarının, dış çevre analizinde ise çevrede olan eğilim ve gelişmelerin ekonomik, politik, sosyo-kültürel, teknolojik, yasal ve çevresel açıdan sınıflandırılmasıyla açığa çıkan fırsat ve tehditlerin kuruma etkisini değerlendirmektedir. Geleceğe dönük stratejilerin geliştirilmesi, stratejik amaçların belirlenmesi bu amaçlara ulaşacak eylemlerin uygulaması, izlenmesi, raporlanması, değerlendirilmesi ve denetlenmesi süreçlerini içermektedir (KİİSPK, 2018).

2.1.1. Stratejik Yönetimin Özellikleri

Stratejik yönetim ana çerçevesinin belirlenmesi ve kamu kurumları için öneminin anlaşılması açısından, stratejik yönetimin temel özelliklerinin ortaya konulması önemlidir.

Stratejik yönetimi diğer yönetim yaklaşımlarından ayıran bazı özellikler şunlardır: (Aşgın, 2006; Güçlü, 2003):

- Stratejik yönetim, kuruluşun üst yönetimi tarafından uygulanır ve yönlendirilir.
- Geleceğe bakış ile kurumun geleceğe yönelik faaliyetleri stratejik yönetim sayesinde şekillendirilir.
- Kurum için reaktif (geleneksel) değil proaktif (çağdaş) bir yönetim imkânı sağlar.
- Kurumu açık bir sistem olarak değerlendirir, stratejik kararları etkiler.
- Kurumun amaç ve hedefler doğrultusunda ilerlemesini sağlar.
- Kurumu bütüncül bir perspektiften ele alır.
- Toplumun beklentilerine karşı duyarlıdır.
- Kurumun kaynaklarının etkili ve verimli kullanılmasını sağlar.
- Takım çalışmasını gerektirir.
- Değişim karşısında yeni stratejilerin üretilmesine odaklanır.

Stratejik yönetim, stratejilerin üretilmesi ve uygulanmasında örgütün yol haritasıdır. Eren (2013), stratejinin özellikleri şu şekilde açıklamaktadır:

- Örgütü ve çevreyi merkeze alır ve karar verme sürecindeki engelleri ortadan kaldırır.
- Örgütün amaçları doğrultusunda hedeflere ulaşması için diğer faktörleri bir arada tutan unsurdur.
- Geleceğe yönelik bir dizi politik kararların alınmasını içeren orta ve uzun vadeli amaçlarla ilgili bir kavramdır.
- Uzun vadeli politikalarla ilgili olmanın yanında kısa vadede günlük hayatta alınacak kararlara yön vermekte, finansal ve beşerî kaynakların kullanımıyla ilgili yöneticilere yol göstermektedir.
- Ekonomik, sosyal, politik, teknolojik ve çevresel değişikliklerden kaynaklanan fırsatlardan yararlanmayı sağlarken tehditlerin uzaklaştırılmasını sağlar.

- Kurumun hedeflerine ulaşmasında karşılaşılan engellerin tespit edilerek belirsizliğin ortadan kaldırılması sonucunda örgüt motivasyonunun sağlanmasına aracılık eder.
- Kurumların kaynaklarını etkin ve verimli kullanmasında önemli olmakla birlikte kurumun faaliyetlerinde çerçeve alanını da belirlemektedir.

2.1.2. Stratejik Yönetim Süreci

Stratejik yönetim, süreç içinde strateji oluşturma ve strateji uygulama aşamalarını içerir. Bu süreci etkileyen faktörler arasında bulunan kültür ve çevre; strateji oluşturma üzerinde etkili olurken kurumun organizasyon yapısı stratejinin uygulanması aşamasında etkili olmaktadır. Organizasyonun bilgisi ve kaynakları ise hem strateji oluşturmada hem de stratejinin uygulanması sürecinde önemli etkilere sahiptir (Tarabanis, Peristeras, Frigidis, 2001). Stratejik yönetim, bir organizasyonun geleceğine yönelik kararların alınmasında temel teşkil eden, iç ve dış çevrenin analiz edilerek belirlenen bir yaklaşımdır. Bu nedenle kurumların strateji geliştirme sürecinde iç ve dış faktörlerinin iç dinamiklerini etkileme düzeylerine dikkat etmesi gerekmektedir. Yöneticilerin yanlış stratejileri izlemesi, planlama aşamasını da sekteye uğratarak kurumun başarısızlığa uğramasına, hedeflerine ve amaçlarına ulaşamamasına neden olacaktır (Güven, 2014).

Parlak (2011) tarafından önerilen çerçeveye göre, stratejik yönetim süreci şu şekilde ele alınabilir: Strateji oluşturma ve planlama aşaması, stratejilerin pratikte hayata geçirilmesi, gerçekleştirilen stratejilerin değerlendirilmesi ve denetimi. Pamuk vd., (1997) tarafından ifade edildiği gibi, stratejik yönetim stratejilerin sistemli bir şekilde uygulandığı bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım, strateji oluşturma, strateji uygulama ve strateji öğrenme süreçlerini kapsar. Strateji oluşturma sürecinde, vizyon ve misyon belirleme, çevre analizi, SWOT analizi, strateji geliştirme projeleri ve alternatif stratejilerin tanımlanması gibi aşamalar yer almaktadır. Strateji uygulama süreci, belgeleme, donanım hazırlama, eğitim ve yetiştirme gibi etkinlikleri içerirken; stratejik öğrenme aşaması, strateji izleme, değerlendirme, yeni strateji geliştirme ve stratejik iyileştirmeyi kurumsallaştırmayı içeren süreçleri barındırmaktadır (Güçlü, 2003).

Stratejik yönetim, organizasyonun gelecekteki vizyonunu oluşturmak ve bu vizyona ulaşmak için misyon belirlemek gibi önemli adımları içermektedir (Tzu,2008; Benligiray, 2014). Vizyonun ve misyonun kurum içinde bütün çalışanlar tarafından içselleştirilerek

ortak değerler şeklinde kabul edilmesi organizasyonun hedeflerine ulaşmasında kritik bir öneme sahiptir. Performans hedeflerine ulaşma, verimlilik sağlama ve gelecekteki konumunu belirleme gibi amaçların gerçekleştirilmesi için stratejik yönetim sürecinin etkili bir şekilde uygulanması ve yönetilmesi gereklidir (Akgemci, 2008; Kaplan & Norton, 2005). Stratejik yönetim, geleceğe yönelik yönetim süreçlerini bilimsel olarak analiz eden bir süreç olarak önem taşımaktadır.

2.1.3. Stratejik Yönetim Araçları

Stratejik yönetim araçları, organizasyonların kaynaklarını verimli bir şekilde kullanarak hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olmaktadır (Demir ve Uğurluoğlu, 2015). Verimlilik ve etkililik gibi kavramların kaynak kullanımında önem kazanması, stratejik yönetimin önemini ortaya koymaktadır. Stratejik yönetimin etkili bir şekilde uygulanabilmesi ve başarılı bir stratejik plan oluşturulmasında, stratejik yönetim araçları ve teknikleri büyük bir rol oynamaktadır. Stratejik yönetim araçları, çevrenin analizi ve değerlendirilmesi, maliyetlerin ve masrafların düşürülmesi, ayrıca yöneticilere karar verme süreçlerinde yol gösterme gibi hedefleri gerçekleştirmek için kullanılmaktadır (Demir ve Uğurluoğlu, 2015).

Literatürde stratejik yönetim araçlarının bir arada ele alındığı ve hangi araçların daha yaygın olarak kullanıldığını ortaya koyan az sayıda çalışma mevcuttur. Bu sebeple, fazlaca araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır (Demir ve Uğurluoğlu, 2015). Yapılan çalışmalarda stratejik yönetim araçlarının türleri ve sayıları ile ilgili net bir ayrım olmadığı görülmektedir. Bu bakımdan öne çıkan araştırmalardan Clark'ın (1997) çalışmasında 33 adet, Hussey'in (1998) çalışmasında 50 adet ve Rigby ve Bilodeau'nun (2009) çalışmasında ise 25 adet yönetim aracı incelenmiştir. Bu çalışmada, stratejik yönetim araçları arasında öne çıkan *Hoshin Kari (Hoshin Planlama)*, *Dengeli Sonuç Kartı (BSC)*, *Senaryo Analizi* ve *Porter'in Beş Kuvvet Analizi* ele alınmıştır.

2.1.3.1. Hoshin Kanri (Hoshin Planlama)

Hoshin Kanri, Yoji Akao tarafından ortaya konulan ve kurumların stratejik hedeflerinin günlük işlemlerle uyumunu sağlama amacı taşıyan, sistematik ve süreç odaklı bir yöntemdir (Akao,1991). Hoshin Kanri, Japonca kökenli bir terimdir ve "hoshin" kelimesi "yön" veya "istikamet" anlamına gelirken, "kanri" kelimesi "planlama anlamını ifade etmektedir. Hoshin Kanri kelimesi ise stratejik yön belirleme yöntemi olarak ifade edilmektedir.

Hoshin Kanri ya da diğer adıyla Hoshin Planlama, organizasyonların kısa dönemli planlarının detaylı olarak yansıtılmasıdır. Stratejik Planlama, bir organizasyonun vizyonu ve misyonunu belirleyen, uzun dönemli bir faaliyetlerdir. Hoshin Kanri 'nin en belirgin özelliği, kurumun vizyon ve amaçlarına ulaşması için ölçülebilir ve uygulanabilir stratejilerin uygulanmasıdır (Doğan, 2002).

2.1.3.2. Dengeli Sonuç Kartı (Balanced Scorecard – BSC)

Dengeli Sonuç Kartı, performans yönetiminde ve stratejik yönetimde ölçüme dayalı bir çerçeveyi temsil eden etkili bir sistemdir. 1990 yılında Kaplan ve Norton'un önerdiği dengeli sonuç kartı kurum stratejilerinin, hedeflerle ilişkilendirerek göstergelerin izlenmesi ve kurumun amacına ulaşp ulaşmadığının kontrol edilmesine temeline dayanmaktadır (Koçel, 2011). Dengeli sonuç kartı, işletmenin stratejisiyle doğrudan ilişkili hedeflerin ve faaliyetlerin takibi için kullanılan bir ölçüm sistemi olarak kabul edilir. Dengeli sonuç kartı yöneticilere, organizasyonlarını Finansal Boyut, Müşteri Boyutu, İş Süreçleri ve Öğrenme-Gelişme Boyutu olmak üzere dört farklı boyutta değerlendirme imkânı sunmaktadır (Kaplan & Norton, 1992; McAdam & Walker, 2003).

Dengeli sonuç kartı, organizasyonların stratejik hedeflerini çeşitli performans göstergeleri aracılığıyla kapsamlı bir şekilde izlemesini sağlayan bir araçtır (Tsang, 1998; Kaplan & Norton, 2004). Bu yöntemde strateji haritalarındaki neden-sonuç ilişkisinden yola çıkılarak Dengeli Sonuç Kartının oluşturulması aşamalarından meydana gelir.

Strateji Haritaları, Kaplan ve Norton öncülüğünde geliştirilmiş bir araç olarak, kurumda stratejik yönetimin finansal boyut, müşteri boyutu, iç süreçler boyutu ve öğrenme-gelişme boyutları arasındaki ilişkilerin görsel olarak ortaya konulmasında kullanılmaktadır. Strateji haritalarının en önemli faydası, organizasyon boyutları arasındaki ilişkileri yansıtmasıdır (Kaplan & Norton, 2006; Morisawa, 2002).

BSC, ilerleyen bölümlerde daha ayrıntılı ele alınmıştır.

2.1.3.3. Senaryo analizi

Senaryolar, gelecekte olması muhtemel olaylara yönelik hazırlanan metinlerden oluşur. Stratejik yönetimde senaryo analizinde ise organizasyonları gelecekte bekleyen olayları ve farklı sonuçları tahmin etmek için kullanılan bir yöntemdir. Geleceği öngörmeyen hiçbir

analiz kurumu ileriye taşıyamaz. Birçok yönetici uzun vadeli planları geçersiz kılan pek çok değişiklik ve belirsizliklerle karşı karşıya kalmaktadır. Gelecekteki değişim ve belirsizlikler için birçok kurum senaryo analizleri yapmaktadır (Gül, 2017). Örgütte geleceğe yönelik yeni ufuklar açabilmek, değişen şartlar karşısında yeni stratejiler belirleyebilmek ve örgütün dün bugünü ve geleceği arasında analizlerde bulunabilmek için senaryo analizi önemli bir yöntemdir (Aktan, 2003).

2.1.3.4. Porter'in Beş Kuvvet Analizi

Porter (1980) tarafından ortaya konulan görüşe göre, kurumlar rekabet üstünlüğü elde etmek için çevresel faktörleri dikkate alarak stratejiler uygulamalıdır. Rakipler, tedarikçiler, müşteriler, ikame ürünler ve sektördeki rakipler gibi beş kuvvet, rekabet gücünün artmasında etkili olmaktadır. Porter, rekabet stratejisinde maliyet liderliği, farklılaşma stratejisi ve odaklanma stratejisi olmak üzere üç temel konu üzerinde durmaktadır.

Maliyet Liderliği: organizasyonların maliyetleri düşürmeleri maliyet avantajını kullanarak rekabet avantajı sağlamaktadır. Organizasyonların maliyetlerini azaltmaları, düşük fiyatlar ile piyasa lideri olmalarını sağlayacaktır. İşletmelerin bu yönde politikalar izlemesi gerekmektedir.

Farklılaşma Stratejisi: Organizasyonlar rekabet avantajı sağlamak için diğerlerinden benzersiz ya da farklı olan ürün, hizmet, servis, üretim, teknoloji ve imaj sistemleriyle müşterilerinin ilgilerini çekerek farklılaşma stratejileri uygulayabilirler.

Odaklanma Stratejisi: Organizasyonlar belirli alana odaklanarak ilgili konuda uzmanlık sağlayabilirler. Rakiplerine göre bu uzmanlaşma olan konuda avantaj elde edebilirler.

Porter, organizasyonların başarılı olabilmeleri için üç farklı rekabet stratejileri arasından birini seçip, uygulamaları gerektiğinin altını çizmektedir (Porter,2015).

2.2. Stratejik Planlama

Stratejik yönetim, stratejik planlama aşamasıyla birlikte başlar. Aguinis, Gottfredson & Joo (2013)'nin belirttiğine göre, etkili bir performans yönetim sistemi, stratejik plana dayanmalıdır. Stratejik yönetim, stratejik kararların alınması gerektiğinde önceliği olan bir yaklaşımdır ve dikkatini bu kararlara odaklar. Stratejik planlama ise bu kararların etkili bir

şekilde uygulanmasına odaklanırken, stratejik yönetim süreci daha geniş bir bakış açısıyla stratejik kararların yönetimini kapsar. Stratejik kararların alınması süreci, bir anlamda “A noktasından B noktasına” nasıl ulaşılabileceğinin belirlenmesiyle ilgilidir. Stratejik planlama ise A noktasından B noktasına nasıl ulaşılabileceğinin detaylarını belirlemekle ilgilenirken, stratejik yönetim ise süreçteki bütün kontrolün sağlanması ve ulaşılması gereken hedeflerin seviyesini içermektedir. Stratejik planlama, bir organizasyonun içsel ve dışsal çevresinin detaylı bir şekilde analiz edilerek güçlü ve zayıf yönleriyle, fırsatlarının ve tehdit alanlarının belirlenmesi, kurum yeteneklerinin kullanılmasıyla stratejik üstünlük sağlamayı amaçlayan bir süreçtir (Aksu, 2002).

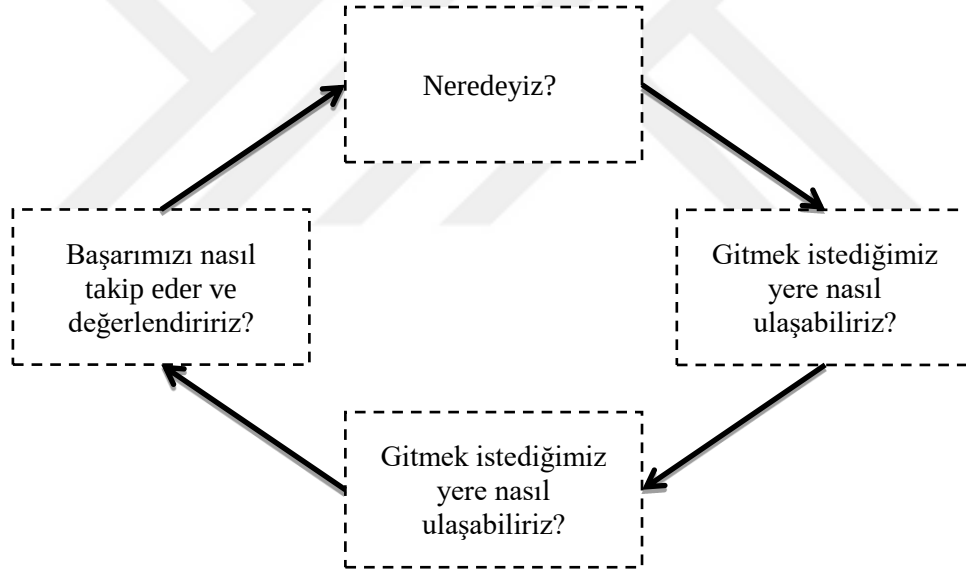
Kurumlar stratejik planlama süreci aracılığıyla orta ve uzun vadeli hedeflerini ve bu hedeflere ulaşmak için gerekli yolları ve yöntemleri belirlerler. (Taner, 2015). Stratejik planlama, kurumun şu anki yerini, ileride nerede olmak istediğini ve gelecekte izlemesi gereken bir yol haritası çizerek hedeflerine nasıl ulaşacağını gösteren bir süreçtir (Aydın, Nyadera & Önder, 2020).

Stratejik planlamanın temelleri, Drucker'ın 1954 yılında yayımlanan "Yönetim Pratikleri" adlı kitabında vurgulanan amaçlarla yönetim yaklaşımına dayanmaktadır. Drucker'a göre, amaçların gerçekleştirilmesi için üst yönetimin yanı sıra tüm yöneticilerin katılımıyla hedeflerin belirlenmesi ve amaç ve hedeflere ulaşmanın takip edilmesi gerekmektedir (Erkan, 2008). Stratejik planlama terimi ise 1960'lı yıllarda ekonomi alanında strateji kavramının kullanılmaya başlanmasıyla literatüre girmiştir (Kırılmaz, 2013).

Stratejik planlama, kurumların tüm hedeflerini belirleyerek onları bir bütün olarak ele alan ve diğer planlamalar için yol gösterici olan bir süreçtir. Bu planlama, örgütün güçlü ve zayıf yönlerini belirlemede önemli bir rol oynamaktadır. Ayrıca, örgütün karşılaştığı fırsatlar ve tehditlerle nasıl başa çıkması gerektiğini tespit etmektedir. Değişen çevre koşullarında uzun vadeli bir perspektifle örgütün çevreye uyum sağlaması ve uzun ömürlü olması hedeflenmektedir (Satı ve Işık, 2011). Stratejik planlama yapmaya yönlendiren nedenler arasında çevresel faktörlerin izlenmesi, bilimsel ve teknolojik gelişmelerin takibi, uzun vadeli planlamaya olan ihtiyaç, etkili ve başarılı yönetim, kısıtlı kaynakların verimli kullanımı ve kurumun hedeflerine ulaşma isteği bulunmaktadır (Öztop, 2007).

Stratejik planlama dinamik bir süreçtir. Stratejik planlama ile politik, ekonomik, teknolojik, çevresel gelişmeler, örgütün kaynak durumu ve oluşabilecek riskler açısından

sürekli olarak değerlendirilerek değişime karşı adaptasyonu kolaylaştırır (Bircan, 2003). Stratejik planlama ile örgütler amaçlarını belirleyerek vizyon oluştururlar. Stratejik planlama, stratejik yönetime rehberlik ederek güçlü bir bütçeleme, performans değerlendirme ve iyileştirme girişimlerini etkilemektedir (Bryson et al., 2010). Özellikle stratejik planlama, misyon ve vizyonun açıklığa kavuşturulması, ana amaç ve hedeflerin tanımlanması, bir kuruluşun geleceğe amaçlı bir şekilde taşınması ve uzun vadede yüksek düzeyde performans sağlanmasına yönelik uzun vadeli stratejilerin geliştirilmesi süreci olarak değerlendirilmektedir (Poister & Streib, 1999). Eldeki kaynakları etkin ve verimli kullanarak yeni koşullar karşısında fırsatlar değerlendirilir ve tehditler bertaraf edilir (Bircan, 2003). Literatürde yer alan çeşitli çalışmalar, stratejik planlamanın kamu kuruluşlarının performansını artıran etkenler arasında yer aldığını ortaya koymaktadır (Angiola, Bianchi & Damato, 2019; Bryson et al., 2010; Poister & Streib, 1999; Poister, Pitts, Edwards, 2010).



Şekil 2.3. Stratejik Planlama Süreci

Kaynak: DPT (2003)

Stratejik planlama sürecinde, Şekil 2.3'te görüldüğü gibi, kurumun kendisine şu dört temel soruyu sorması ve yanıtlaması beklenmektedir: Neredeyiz? Nereye gitmek istiyoruz? Hedeflediğimiz noktaya nasıl ulaşabiliriz? Başarımızı değerlendirmek ve denetlemek için hangi yöntemleri kullanabiliriz? Gitmek istediğimiz yere nasıl ulaşabiliriz? Bu sorular, kurumun stratejik hedeflerini belirlemek ve stratejilerini oluşturmak için yol gösterici niteliktedir.

2.2.1. Stratejik Planlama Süreci

Stratejik planlama sürecinin bütününi oluşturan temel unsurlar şunlardır: Misyon, vizyon ve değerler. Misyon, organizasyonun ne için olduğu sorusunun cevabıdır. Kuruluşun yapmış olduğu iş, ürün ve hizmetleriyle kapsanan ihtiyaçlar, şirketin geliştirildiği pazar, şirket veya kuruluşun kamu imajı tanımlanır. Vizyon, örgütün ileriki yıllarda nerede olmasını istediğiyle ilgili sorusunun cevabıdır. Örgütün gelmesini istediği durum tanımlanır. Vizyon, organizasyonun hedeflediği arzu edilen duruma ulaşmak için tüm kuruluşa rehberlik eder. Değerler, kuruluşun yönetimini düzenleyen ilke, inanç ve kurallar dizisini tanımlar. Global hedefler, belirli bir sürede elde edilmesi istenen sonuçları göstermektedir. Bu unsurlar kurumsal felsefeyi ve örgüt kültürünün temelini oluşturmaktadır (Fuertes et al.,2020).

5018 Sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu 9. maddesi esas alınarak geliştirilen Kamu İdarelerinde Stratejik Planlamaya İlişkin Usul ve Esaslar Hakkındaki Yönetmelik, kamu kurumlarının stratejik plan yapma yükümlülüğünü içermektedir. Kanuna göre, kamu kurumlarının tümünde ve MEB'e bağlı kuruluşlarda da ilgili mevzuat gereğince geleceğe ilişkin vizyonlarını ve kurumsal misyonlarını oluşturmaları, stratejik amaçlarının ve ölçülebilir hedeflerin saptanması, performansların kuruma uygun göstergelerle ölçülmesi ve planlama sürecinin izlenmesi ve değerlendirmesinin yapılması, süreçte katılımcı bir yaklaşımının benimsendiği yöntemlerle stratejik planlarını hazırlamaları gerekmektedir (KİSPR, 2018).

2.2.2. Stratejik Planlama Araçları

Stratejik planların oluşturulması sürecinde, çeşitli analizler ve teknikler kullanılarak stratejik yönetim sürecinin önemli unsurları ele alınabilir. Stratejik yönetim sürecinde yöneticilerin karar alırken seçenekler arasından değerlendirme yapmaları, örgütün problemlerini çözmek için çeşitli yöntemlere başvurulması gibi birçok olay ve durum için stratejilerin oluşturulması ve seçilmesi gereklidir (Sevil, 2019). Stratejik planlama sürecinde SWOT Analizi, Q-Sort Analiz, Senaryo Analizleri, Vizyon/Misyon Bildirileri, Kalite Çemberleri, Arama Konferansı, Portföy Analizi, Delphi Tekniği, Nominal Grup, Risk Analizi, Multivoting, Fayda-Maliyet Analizi gibi analizlerden faydalanılması gerekmektedir. Stratejik planlama sürecinde kullanılan analiz ve tekniklerin bazılarının kısaca açıklanması gerekli görülmektedir. Çalışmanın devamında, stratejik planlamada

kullanılan SWOT analizi, portföy analizi, Q-Sort analizi, senaryo analizi, vizyon/misyon bildirileri, arama konferansı, Delphi tekniği, fayda-maliyet analizi, PESTLE analizi ve risk analizi konularında kısaca bilgi verilmektedir.

2.2.2.1. SWOT (GZFT) Analizi

Örgütün sürdürülebilirliğinin sağlanması için stratejik kararlarda kilit rol oynayan faktörlerin tespit edilmesi bu analiz ile gerçekleşir. SWOT analizi, örgütün iç ve dış çevresinden kaynaklanacak fırsat ve tehditlerin belirlenmesi ile güçlü ve zayıf yönlerin ortaya çıkarması süreçlerinden oluşur (Aktan, 2003). SWOT, kelimesi İngilizce olarak kavramların baş harflerinden oluşmaktadır.

S: Strength: Örgütün güçlü yanlarının belirlenmesi

W: Weaknesses: Örgütün zayıf taraflarının tespit edilmesi

O: Opportunities: Gelecek için fırsatların belirlenmesi

T: Threats: Gelecek için tehdit ve tehlikelerin tespit edilmesi olarak ifade edilmektedir.

2.2.2.2. Portföy Analizleri

Stratejik plan için önemli analiz yöntemlerinden biri de portföy analizidir. Analizin yapılması için pazardaki konum, pazar payı, rakipler ve rekabet avantajı gibi durumlar tespit edilmelidir. Bu analizde de organizasyonlar güçlü ve zayıf yönlerini tespit etmelidirler. Portföy analizindeki matrisler ile yönetimin izleyeceği strateji ile yatırımlarını yönlendirecekleri alanların belirlenmesinde kullanılmaktadır (Çetinkaya,2006).

Yönetimin faaliyetlerini yürütmesinde önemli rol oynayan stratejik iş birimleri uygun stratejilerin seçiminde rol oynamaktadır. Bu stratejilerin kurum için faydasının tahmin edilmesi bu yöntemin özelliğidir. Bu birimlerin belirlenmesi ile pazar payı ve büyüme oranları tespit edilerek yatırım kararları verilir. Stratejik planlamada en çok tercih edilen portföy analiz matrisleri şunlardır: McKinsey Matrisi, Pazar Rekabet Matrisi, Büyüme ve Pazar Payı Matrisi, Hofer Matrisi, Ansoff Büyüme Matrisi (Keskin, 2011).

2.2.2.3. Q-Sort Analizi

Stratejilerin seçimi sırasında, yönetim öncelikli konuları tespit etmek için alternatifler arasında en hayati ve en az hayati olanları ayırt etmeye odaklanır. Q-Sort analizi kullanılarak, konuların önem sıralaması belirlenir ve acil ve önemli olan konular öncelikli olarak ele alınır (Aktan, 2003; Baykal, 2018).

2.2.2.4. Senaryo Analizi

Geleceğin tasarlanması olarak değerlendirilen stratejik planlarda en uygun analiz yöntemlerinden birisi de senaryo analizidir. ABD’de silahlı kuvvetler için araştırma ve geliştirme yapmak amacıyla kâr amacı gütmeyen, siyasi strateji ve düşünce kuruluşu olarak bilinen Rand Corporation’da çalışmakta olan Herman Kahn tarafından geliştirilmiştir. Geleceğin bilinmezliklerini en aza indirmek ve tahmin edilebilir süreçlerle gelecek oluşturmak üzerine kurgular geliştirilmesi olarak gelecek senaryosu kullanılmaktadır. Gelecekte gerçekleşme ihtimali olan durumların ve olayların ortaya konulması amaçlanmaktadır. Çevre, politika, ekonomi, teknoloji gibi faktörlerin etkisi düşünülerek çeşitli varsayımsal senaryolar üretilmektedir (Aşçı, 2017).

2.2.2.5. Vizyon/ Misyon Bildirileri

Örgüt amaçları, hedefleri, sloganları, stratejileri, inanışları gibi konuların yer aldığı belgeler vizyon bildirisi. Örgütün vizyonuna ulaşması için ortak değerlerin belirtildiği belge ise misyondur (Doğan, 2008). Misyon ve vizyon bildirilerinde yer alması gereken özellikler belirten Ramazanoğlu ve Bahçeci (2006) şu şekilde ifade etmiştir:

- Hizmet talep edenlerin değerinin ve öneminin vurgulanması,
- Kaliteye olan inancın ve örgütün kararlılığının ifade edilmesi,
- Yenilikçilik ve yaratıcılığın teşvik edilmesi,
- Çalışanlara ve örgütsel değerlere verilen önemin vurgulanması,
- Toplumsal sorumluluk bilincinin ve çevre duyarlılığının benimsenmesi.

2.2.2.6. Arama Konferansı

Ortak akıl yaratılması, ortak sorunlar için çözümler bulma, yönetimin en doğru stratejiyi seçmesi için gerekçelerin belirlenmesi ve ortak hedeflerin oluşturulması tekniğidir. Bu teknikle genellikle birbiri ile direkt ilişkisi bulunmayan kişilerin bir araya gelerek çok farklı bakış açılarının yansıtılabilmesi için toplantı yapılarak ortak akıl yürütülmesi ve diyalog kurulması sağlanır. İlk aşamada küçük gruplar toplantı yaparak ortak akıl bulunmaya çalışılır. Daha sonra bu küçük grupların üzerinde durdukları konuların bir araya getirilmesiyle tekrar görüşmeler yapılır. Son aşama olarak konferans sözleşmesi üzerinde uzlaşma yapılır (Arslan, 2010).

2.2.2.7. Delphi Tekniği

Senaryo analizinin geliştiricisi olan Rand Corporation tarafından geliştirilen bu teknik geleceğe dönük tahmin yapma yöntemidir. Sorunun çözümünde alanında uzman kişilerin bir araya gelmesine gerek kalmadan yüz yüze görüşmeler ya da tartışma ortamı olmadan yürütülen bir tekniktir. Burada uzman kişilerden sorunların çözümü için öneriler sunmaları istenir. Gelen uzman öneri ve görüşleri sınıflandırılarak tekrar uzmanlara geri gönderilir. Süreç uzlaşma sağlanan kararların alınmasına kadar devam eder (Stewart, 2001). Yöntem kısmında tekrar ele alınacaktır.

2.2.2.8. Fayda-Maliyet Analizi

Yatırım projeleri arasından en yüksek faydayı sağlayan projelerin seçiminde ve önceliklerin belirlenmesinde fayda sağlayan bir analiz yöntemidir. Kamuda kaynakların verimli kullanımı açısından önemli olan analiz yöntemi olarak kamusal alandaki yatırım projelerinde de kendisine yaygın bir kullanım alanı bulmuştur (Aktan ve Sakal, 2004).

2.2.2.9. PESTLE Analizi

Politik, ekonomik, sosyo-kültürel, teknolojik ve yasal faktörleri içeren çevre analizi, planlama sürecinde etkili olabilen faktörleri belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu faktörlerin sınıflandırılması, çevre analizinin ilk aşamasını oluşturmaktadır.

Politik Faktörler: Uluslararası ya da bölgesel gelişmeler, kamu reformları, hükümet politikaları, sektör politikaları ve benzerleri,

Ekonomik Faktörler: Uluslararası ve yerel ekonomik eğilimler, ulusal düzeyde kalkınma politikaları, vergi reformları, bütçe politikaları, enflasyon düzeyi, faiz oranı, döviz kuru, işsizlik oranları ve benzeri,

Teknolojik Faktörler: Yeni teknolojiler, Ar-Ge çalışmaları, bilgi iletişim hizmetlerindeki değişiklikler vb.,

Sosyokültürel Faktörler: Demografik eğilimler, norm ve değerler vb.,

Çevresel Faktörler: Uluslararası anlaşmalar, protokoller, çevre ve ekolojik alandaki düzenlemeler, sürdürülebilirlik, vb.

olarak ele alınabilir (ÜİSPK,2021; BİSPR, 2019).

2.2.2.10. Risk Analizi

İdarelerin amaç ve hedeflerini gerçekleştirirken karşılaşma olasılığı bulunan olay ve durumların etkilerin önceden değerlendirilmesi ve önceliklendirilmesi ile olumsuz koşulların meydana gelmemesi, etkilerinin azaltılması ya da bertaraf edilmesini sağlanmaya yönelik geliştirilen analiz yöntemidir. Organizasyon için riskler belirlerken iç ve dış çevre, faaliyet gösterilen alan, faaliyet konusu ürün ve hizmetler açısından çok yönlü olarak değerlendirilmelidir. Stratejik planların hazırlık aşamasında belirlenen riskler; dış çevreden kaynaklanan riskler, stratejilere yönelik riskler ve kurum içi riskler olarak ayrılabilir. Kurum içi riskler arasında operasyonel ve finansal riskler, stratejiler ile uyum ve itibar riski sayılabilir (Kamu İç Kontrol Rehberi, 2014).

2.2.3. Balanced Scorecard

Balanced Scorecard (BSC), Kaplan & Norton tarafından geliştirilen, stratejiye odaklanan bir performans ölçüm sistemi olarak kabul edilir (Arslan, 2019). Balanced Scorecard yöntemi, kurumun misyon ve stratejilerini çeşitli performans ölçüt setlerine dönüştürülmesiyle stratejik başarının izlenmesine olanak tanır ve üst yönetim için etkili bir yol haritası sunar (Kaplan & Norton, 1996). Epstein ve Wisner'a göre BSC, finansal ve finansal olmayan ölçütlerden oluşan farklı boyutları kullanarak, performans ölçümünü stratejiyle ilişkilendirme amacı taşıyan bir stratejik yönetim sistemidir.

1990'ların başında Kaplan ve Norton tarafından BSC şirketler için kullanılmasını önermişlerdir. Başlangıçta, BSC geleneksel finansal raporlama yöntemini tamamlamak ve yeni finansal olmayan göstergeler yaratmak amacıyla ticari şirketler için geliştirilse de giderek "bilgi ekonomisinde stratejiyi tanımlamak ve yönetmek için bir çerçeve" sağlayan stratejik bir yönetim modeli haline geldi (Kaplan & Norton, 2001). Kaplan ve Norton, stratejik planda uygulama ve izleme aşamasında bazı zayıflıkları ve belirsizlikleri keşfetmeleri üzerine stratejik plandaki finansal öğeleri dengelemek için örgütlerin neleri ölçmeleri gerektiğinden hareketle BSC yaklaşımına yönelmişlerdir (Pearce & Robinson 2007; akt. Karsavuran, 2013). Balanced Scorecard kavramı 1992 yılında Harvard Business Review'da ilk kez yayımlanan makalede yer almıştır. Yine aynı dergide bir yıl sonra yayınlanan diğer bir makalede birçok işletmenin bu yöntemi nasıl başarıyla uygulandığını anlatmışlardır (Özdemir, 2016). Performans karnesi olarak da adlandırılan bu yöntem 1990'lı yıllara kadar nicel bir performans ölçümüne dayanan tek taraflı kısa dönem ve geçmişe odaklanan yönetim sistemlerine tepki olarak ortaya atılmıştır (Özçelik, 2013).

BSC, örgütlerin hedeflerine açıklık getirmekte ve etkili bir şekilde uygulanmasıyla stratejik plan sürecinin sağlıklı bir şekilde değerlendirilebilmesini sağlamaktadır (Büyük ve Barca, 2015). Bu yöntem günümüzün rekabet koşullarında önemli olan müşteri ve çalışan memnuniyeti, kalite, yenilik gibi finansal olmayan performans ölçütlerinin stratejik yönetimde yer almasını sağlayarak sağlıklı bir performans bilgisinin sunulmasını sağlar (Büyük ve Barca, 2015). Bu yönüyle sık sık literatürde kurumsal karne olarak da kullanılmaktadır. Balanced Scorecard (BSC) kavramı literatürde farklı şekillerde ifade edilmiştir: Örneğin "performans karnesi", "dengeli puan kartı", "dengeli sonuç kartı", "dengeli performans değerlendirme çizelgesi", "dengeli puan cetveli", "performans karnesi", "verimlilik ve başarı karnesi", "kurumsal karne" şeklinde kullanımları bulunmaktadır (Coşkun, 2006).

BSC (Dengeli Skor Kart) terimi, boyutlar arasında finansal ve finansal olmayan ölçütlerin dengeli bir şekilde değerlendirildiğini ifade etmektedir. "Skor kart / Scorecard" kavramı, bir kurumun performansının "değerlendirme raporu" veya "başarı tablosu" şeklinde sunulduğu bir terimi ifade eder. BSC; finans, müşteri, içsel süreçler ve öğrenme-büyüme boyutlarından oluşur ve hedeflerin belirlenmesi aşamasında, istenen sonuçlara ulaşmak için nesnel ve somut değerlendirmelerin yanı sıra soyut ve öznel değerlendirmeler arasında bir

denge kurulur. Bu sayede, belirlenen hedeflere ulaşmada yardımcı olan faktörlerin yanı sıra sonuçları objektif bir şekilde ölçümleyebilme imkânı sağlar (Kaplan & Norton, 1996).

BSC, kurum stratejisini dengeli bir biçimde yansıtarak kısa ve uzun vadeli hedefleri, finansal ve finansal olmayan göstergelerle birlikte içsel ve dışsal faktörler arasındaki neden-sonuç ilişkisine dayalı bir hiyerarşi içinde yönetmeyi hedefler. BSC, stratejik durumlara uyum sağlayabilme yeteneği sayesinde kuruma esnek bir yaklaşım sunar ve böylelikle strateji uygulamalarının, sonuçların ölçülmesinde ve izlenmesinde kurumun geliştirilmesine yardımcı olur (Bisbe & Barrubés, 2012).

BSC, farklı paydaşların çıkarlarını içeren, kısa ve uzun vadeli endişeleri, öncü ve gecikmeli göstergeleri dengeleyen ve ileri besleme kontrolünde ihtiyaç duyulan bilgileri sağlama amacına sahip açık bir sistemdir. Ayrıca, bir alandaki iyileştirmelerin diğer alanları etkileme derecesini tespit etmek ve toplu bir iyileştirmenin sağlanması için üst düzey yöneticilerin tüm faktörleri birlikte değerlendirmesini sağlayarak kurum optimizasyonu amaçlar (Merchant & Van der Stede, 2017).

BSC' nin temel amacı, bir organizasyonun stratejik planlaması ile gerçekleştirdiği operasyonel faaliyetler arasında uyum sağlamaktır (de Andrade, 2018). Bir organizasyonun tüm paydaşlarını mevcut ve gelecekteki durum hakkında göstergelerle bilgilendirerek kurumun misyon ve stratejisini, hedef ve önlemlere dönüştürmeyi amaçlar. Bu nedenle, BSC'nin uzun vadeli hedeflere ulaşmak için tüm kuruluş çalışanlarının enerjisini, becerilerini ve bilgisini koordine etmesi beklenir. Kuruluşlar, bu stratejik yetenekleri inşa ederek, pazara değer sağlarken, hissedarları için artan bir iş değeri sağlarlar (Falle, et al., 2016; Figge, Schaltegger, Wagner, 2002).

BSC, yöneticilerin onu farklı biçimlere uyarlamasına ve örgütün ilgisine göre yeni bakış açıları eklemesine olanak tanımaktadır. Bu araç, stratejileri formüle edilmesinde ve örgütlerin performansının artırmasında etkili ve esnek bir araç olarak kabul edilir (Figge et al. 2002, Falle et al. 2016). Başlangıçta basit bir performans ölçüm aracı olarak kullanılmış olmasına rağmen, zamanla bir stratejik planlama ve yönetim sistemi haline dönüşmüştür. Bu araç, yöneticilerin stratejilerini etkili bir şekilde uygulamalarını sağlar ve gerçek sonuçlar elde etmelerine yardımcı olur (Rajesh, et al., 2012).

Balanced Scorecard, stratejik yönetimde kullanılan bir ölçüm sistemidir. Kuruluşun misyon ve stratejilerini performans ölçütlerine dönüştürerek değerlendirme imkânı sunar. Geleneksel finansal ölçütlerin ötesinde müşteri memnuniyeti, iç süreçler, öğrenme ve büyüme gibi finansal olmayan perspektifleri göz önünde bulundurarak, bütünlük ve uyum sağlar (Kaplan & Norton, 1996). Kaplan ve Norton, performans ölçme sistemlerinin merkezinde stratejilerin yer alması gerektiğini savunarak geleneksel yöntemlerin eksiklerini tamamlamak için yenilikçi bir yaklaşım sunmaktadır. Bu bağlamda Balanced Scorecard yönetim aracı olarak kullanılması stratejik hedeflerin belirlenmesinde önemli bir rol oynayacaktır (Gencay, 2010).

Poister ve Streib (1999), örgütlerin yalnız planlarla değil kararlar ve eylemlerle geleceğe taşındıklarına inanmaktadır. Sadece stratejik planlama değil, aynı zamanda uygulama aşaması da etkili bir performans iyileştirmesi için temel taşıdır (Bryson, 2018). Özellikle, Poister ve Streib (1999), stratejilerin uygulanması ve kontrolünü teşvik etmek için çeşitli yönetim kollarının kullanılabileceğini ve bunların arasında performans ölçüm ve performans yönetim sistemleri olduğunu önermektedir (Angiola et al., 2019).

BSC'nin geliştirilmesi için varsayılan neden-sonuç ilişkileri, yöneticilere uzun vadeli kaynaklar ve yeteneklerle ilgili bağlantıları, sürdürülebilirlik sorunları ve kısa vadeli finansal sonuçlar dahil olmak üzere netleştirmelerinde yardımcı olabilir. Çok boyutlu bir yaklaşım benimsendiğinde, yöneticiler çevresel, sosyal ve yönetsel hedefleri ele alabilme esnekliğine sahip olurken diğer yaklaşımlar sadece belirli bir konuya odaklanabilir. Performans ölçüm sistemine öncül ve gecikmeli göstergelerin dahil edildiği sürdürülebilirlik açısından kapsamlı bir yaklaşımı içerir. Yapılan araştırmalar, BSC'nin farklı nedenlerle sürdürülebilirlik konularını kontrol etmek ve açıklamak için uygun bir araç olabileceğini vurgulamıştır (Epstein & Wisner, 2001; Möller & Schaltegger, 2005).

Performans yönetimi, organizasyonun performansının dinamik bir süreçte belirlenmesi, ölçülmesi, geliştirilmesi ve organizasyon stratejik hedefleriyle uyumlu hale getirilmesi amacıyla gerçekleştirilen bir süreçtir (Aguinis et al., 2013). Performans yönetim sistemi, örgütün stratejik hedeflere ulaşmasına yardımcı olmayı hedefler. Performansın temel unsuru, önceden belirlenmiş hedeflere yönelik kaynakların kullanılmasıyla elde edilen çıktı ve sonuçların ölçülmesidir (Kırılmaz, 2013). Kurumsal performans yönetimi uygulamalarının etkinliği, stratejik planlamanın iyi bir şekilde yapılması ve stratejilere uygun performans ölçütlerinin belirlenmesi ile yakından ilişkilidir (Cihangir, 2009).

Niven (2002), örgütlerde belirlenmiş stratejilerin uygulanamaması ve örgüt ihtiyaçlarını karşılayan performans değerlendirmelerinin yapılmamasını örgütler için en büyük problem olarak görmektedir. Çarıkçı ve Alparslan (2014) tarafından belirtilen görüşe göre, performans ölçümünün amaçları yöneticiler tarafından belirlenmelidir. Her zaman kurum başarısının ölçülmesi amaç olmayabilir. Nihayetinde böyle bir gösterge veya göstergeler skalasının olmadığı literatürde de ifade edilmiştir.

Kamu kurumu performans ölçümünün amaçlarının; değerlendirmede, kontrol ve bütçelemeye, motivasyonun sağlanmasında, iyileştirme yönünün belirlenmesinde, öğrenme ve geliştirmeyi amaçlanmakta olduğu ifade edilmiştir (KİİSPK;2018). Performans yönetiminin temelinde kaynakların etkili kullanımı gelmektedir. Arslan (2019) tarafından ifade edildiği üzere, örgütün amaçlarına uygun olarak belirlenen performans göstergeleri kullanılarak süreçler ölçülebilir ve sonuçlar yorumlanabilmelidir. Bu şekilde etkin bir değerlendirme yapılabilir. Aynı şekilde, Şahin (2009) tarafından belirtildiği üzere, örgütte meydana gelen değişiklikleri izlemek ve karşılaştırmalar yapabilmek için performansın ölçülmesi ve değerlendirilmesi büyük önem taşımaktadır.

Cadwell (2002) tarafından tanımlanan performans yönetimi aşamaları şu şekildedir:

- a) Performansın planlanması: Beklenen hedefler ve beklentiler nelerdir?
- b) Performansın izlenmesi: Performans nasıl takip ediliyor?
- c) Performansın analiz edilmesi: Performans boşlukları veya sorunlar var mı?
- d) Performansın iyileştirilmesi: Performansı geliştirmek için hangi adımlar atılabilir?
- e) Performansın sürdürülmesi: Performans sürekli olarak nasıl izlenebilir?
- f) Performans yönetiminin uygulanması: Performans yönetimi sürecinin nasıl gerçekleştirilebilir?

Performans değerlendirmesi, iç ve dış faktörlerin organizasyon üzerindeki etkisini değerlendirirken kritik bir rol oynar. Bu, üniversiteler ve kurumlar için de geçerlidir. Performans değerlendirmesi, geçmişte meydana gelen olayların öğrenilmesini ve değerlendirilmesini sağlar, aynı zamanda gelecekteki performansın ölçümüyle ilgili bilgilerin toplanması, değerlendirilmesi ve analizinde önemli bir rol üstlenir. Balanced

Scorecard, kurumların planlama ve yönetim süreçlerinde yalnızca finansal ölçümlere odaklanmaktan kaçınarak, performans değerlendirmesinde daha kapsamlı bir yaklaşım sunar (Özdemir ve Tüysüz, 2017).

Performansın ölçülmesi için performans ölçütlerinin belirlenmesi gerekmektedir. İyi bir performans ölçütü; örgütün hedefleriyle ilişkili olmalı, temel değerler ve faaliyetlerini yansıtmalı, yönetici ve paydaşların sorumluluğunda olmalı, kolayca anlaşılabilmesi, objektif ve güvenilir ölçüme dayamalı, tutarlı ve düzenli kullanılmalıdır (Çanakçıoğlu, 2009).

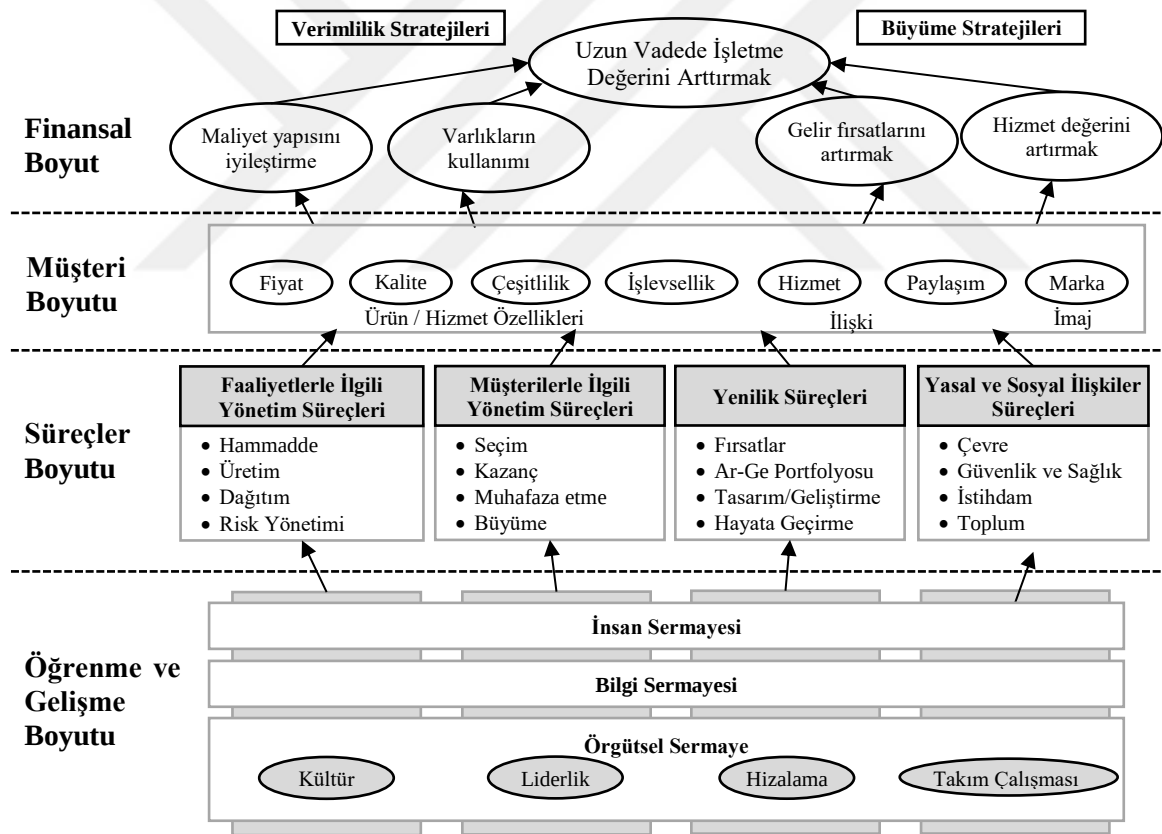
Kurumların ve organizasyonların performans ölçümlerinde kullandıkları yöntemler üç ana grupta toplamak mümkündür. Bunlar:

- *Finansal Yöntemler:* Kurumların performanslarını ölçmek için kullanılan finansal yöntemler genellikle klasik yöntemlerdir. Bu metotlar, kurumun verimlilik ve karlılık gibi finansal göstergelerini değerlendirmek için sadece muhasebe verilerine dayalı yöntemlerdir (Karapınar, 2002).
- *Finansal Olmayan Yöntemler:* Kurumların performanslarının değerlendirilmesi, müşteri ilişkileri, kalite standartları, insan kaynakları, bilgi-işlem sistemleri ve toplumsal etkileşimler gibi çeşitli etkenlerin etkisini göz önünde bulunduran bir süreçtir (Çanakçıoğlu ve Demirbaş, 2009).
- *Finansal ve Finansal Olmayan Yöntemlerin Beraber Kullanıldığı Yöntemler:* Bu yöntemler ayrıca Birleşik Performans Yöntemleri olarak da bilinir ve finansal ve finansal olmayan metotların birlikte kullanılmasını içerir. Mükemmellik modelleri ve kurumsal karne (Balanced Scorecard) yöntemleri gibi yöntemler örnek olarak verilebilir. Bir kurumun başarılı olup olmadığının değerlendirilmesinde, finansal performans ölçütleri yanı sıra finansal olmayan performans ölçütleri de birlikte değerlendirilmelidir (Çanakçıoğlu ve Demirbaş, 2009)

Başlangıçta bir performans ölçüm aracı olarak önerilen BSC, stratejik planlama ve uygulama ile giderek daha fazla ilişkili hale geldi ve işletmelerin stratejiyi optimize etmek için yararlanabilecekleri kritik değer faktörlerini belirlemeye yardımcı olan bir yönetim çerçevesi olarak hizmet etti (Kaplan & Norton, 2001). BSC yaklaşımı, üst yönetim, stratejisini ve vizyonunu, çalışanların anlayabileceği ve dört bakış açısına göre hareket edebileceği bir dizi performans ölçümüne dönüştürür. Bu bakış açısı, stratejiyi çalışanların

eylemleri ve hedefleri ile uyumlu hale getirmeyi kolaylaştırır (Davis & Albright, 2004). Ayrıca, performans ölçütleri, yöneticilerin kendi inançlarına ve varsayımlarına ve organizasyonun beklenmedik durumlarını göz önünde bulundurarak neden-sonuç ilişkilerinin ardından türetilmelidir. Yöneticiler, istenen sonuçları getiren eylemler (strateji) hakkında en iyi tahminlerini yapmalıdır (Bukh & Malmi, 2005). Finansal olmayan alanlardaki ölçümlerin gelecekteki finansal performansı tahmin etmek için uygun hale getirilmesi gerektiğinden, farklı perspektiflerde yer alan ölçütler arasında neden-sonuç ilişkileri olması gerektiği ilkesi esastır (Norreklit, 2000). Varsayılan ilişkiler, stratejinin bileşenleri ile BSC önlemleri arasındaki bağlantıların görsel bir temsilini sağlayan strateji haritaları aracılığıyla gösterilebilir (Kaplan & Norton, 2004).

Şekil 2.4'de Kaplan & Norton tarafından ortaya koyulan kurum strateji haritası görülmektedir.



Şekil 2.4. Kurum Strateji Haritası

Kaynak: Kaplan & Norton (2004, s.12)

Strateji haritası, maddi olmayan varlıkların müşteriler için finansal sonuçlara yani somut sonuçlara dönüştürülmesi sürecini tanımlar. Bu araç, stratejinin daha iyi izlenmesini ve değerlendirilmesini sağlayarak karmaşık karar verme süreçlerinin çözümlenmesini amaçlar (Kaplan & Norton,2004).

Kaplan & Norton (2000) BSC'nin kurumun strateji ve göstergelerine karar verilirken strateji haritalamanın önemini vurgulamıştır. Haritalar, kurumsal performansı yönlendirmek için bir kurumun kritik hedeflerinin ve bunlar arasındaki ilişkilerin görsel bir temsilini sağlamaya yardımcı olur. Ayrıca harita, BSC'nin dört perspektifine göre bir kuruluşun stratejisinin bir sayfalık bir özetidir (Aljardali, Kaderi, Levy-Tadjine, 2012).

BSC, kurumsal stratejinin sistematik şekilde uygulanmasında teorik bir çerçeve sunmakla birlikte kurumun, stratejik hedeflerinin nasıl belirleneceği hakkında bir açıklama sunmaz. Bu yüzden üst yönetimin BSC uygulamasından yararlanabilmesi için kurum stratejisini doğru biçimde belirlemesi gerekmektedir. Açık uçlu bir nitelik taşıyan BSC, her organizasyonun stratejik hedef ve performans kriterleri için yapılarına uygun seçim yapma fırsatı sunmakla birlikte, stratejik yönetimde izlenecek sistematik bir yol sunmamaktadır. Buradaki eksiklik, stratejik yönetimdeki farklı boyutlar için uygulanacak çeşitli modellerin BSC ile bir arada kullanılmasıyla giderilebilecektir (Aktürk ve Özgür, 2011)

Kaplan & Norton (1992), BSC yöntemini; bir uçaktaki pilot kabininde bulunan gösterge panellerine benzetmektedir. Uçak kullanmak oldukça karmaşık bir iştir. Görünen ve görülmeyen birçok faktörün hesaba katılması gerekmektedir. Bir pilot uçuş eylemi için mevcut durum ve gelecekteki durumu yansıtan yakıt durumunu, yüksekliği, seyir rotasını vb. içeren bilgilere ihtiyaç duymaktadır. Pilotun sadece tek taraflı göstergelerle karar alması ölümcül sonuçlara yol açabilir. Benzer şekilde, günümüzdeki organizasyonların yönetim konusunda karmaşık bir yapıya sahip olduğu düşünülürse yöneticilerin kurumun performansını değerlendirmelerinde kullanacakları ölçümler için farklı alanlarından gelen verileri birlikte değerlendirmek zorundadırlar (Atılğan, 2016).

Bir ölçümleme sistemi olarak Balanced Scorecard (BSC), stratejik yönetime bir dizi fayda sağlamaktadır. Bu faydalar şu şekilde sıralanabilir (Kaplan & Norton, 1999; Niven, 2002, 2005; Nair, 2009):

- Kurumsal stratejinin açıkça belirlenmesini ve uygulamada ortak bir yönetim dili oluşturulmasını sağlamak.

- Üst yönetim tarafından öngörülen stratejilerin açık ve odaklanmış hedeflere dönüştürülmesini sağlayarak stratejinin organizasyonun tümünde yayılmasını sağlamak.
- Yeni stratejilerin geliştirilmesinde yol gösterici olmak.
- Strateji haritaları aracılığıyla çalışanların faaliyetleri ile kurumun stratejileri arasındaki bağlantıyı net bir şekilde göstererek, kurumun hedefleriyle çalışanların aynı yönde hareket etmelerine imkân yaratmak.
- Kurum içi iletişimi güçlendirmek ve çalışanların eğitimine destek vermek.
- Yeni performans hedeflerinin belirlenmesini sağlamak.
- Stratejik değerlendirmeleri periyodik olarak yapmak ve sistemli şekilde uygulamak.
- Performans yönetiminin ve ödül politikalarının kurum stratejisiyle ilişkisini kurmak.
- Stratejik geri bildirimini güçlendirmek ve öğrenme sürecini desteklemek.
- Kurumun fiziksel, ekonomik ve insan kaynaklarını verimli bir şekilde kullanmak.
- Stratejik amaçların, uzun vadeli hedefler ve bütçeyle uyumunu kurmak.
- Kurumda finansal/finansal olmayan, öncül/ardıl, içsel/dışsal göstergeler gibi zıt kriterler arasında dengeyi kurmak.
- Bilgi karmaşıklığını azaltmak için sınırlı sayıda ölçüt kullanmak.
- Üretimi artırarak maliyetleri düşürmeye yardımcı olmak.

2.2.3.1. *Balanced Scorecard Boyutları*

Balanced Scorecard (BSC), geleneksel olarak bir organizasyonu dört farklı boyutta ele almaktadır. Bu boyutlar şunlardır: Finansal, müşteri, iç süreçler ve öğrenme-büyüme boyutları. BSC, organizasyonun kurumsal stratejik hedeflere ulaşması için belirlenen beklentileri analiz eder ve bu hedeflere ulaşmada neden-sonuç ilişkileri üzerine modellenmiş dengeli bir dizi finansal ve finansal olmayan göstergeden oluşur (Kaplan & Norton, 1992).

BSC uygulaması için ölçütlerin belirlenmesi gerekmektedir. Ölçütler; stratejik yönetimde belirlenen stratejilerle uyum içinde olmalıdır. Bir bütün halinde her bir boyutun değerlendirmeyi amaç edinmesi gerekmektedir (Çanakçıoğlu, 2009). “Ölçemezseniz yönetemezsiniz” (Drucker,1999) ilkesiyle hareket edilen BSC’da, çoklu performans

göstergeleriyle ölçümün dengeli bir şekilde sağlanması ve performans ölçüm sonuçlarının özet bir tablo olarak sunulmasına dayalı bir sistemdir (Coşkun, 2006).

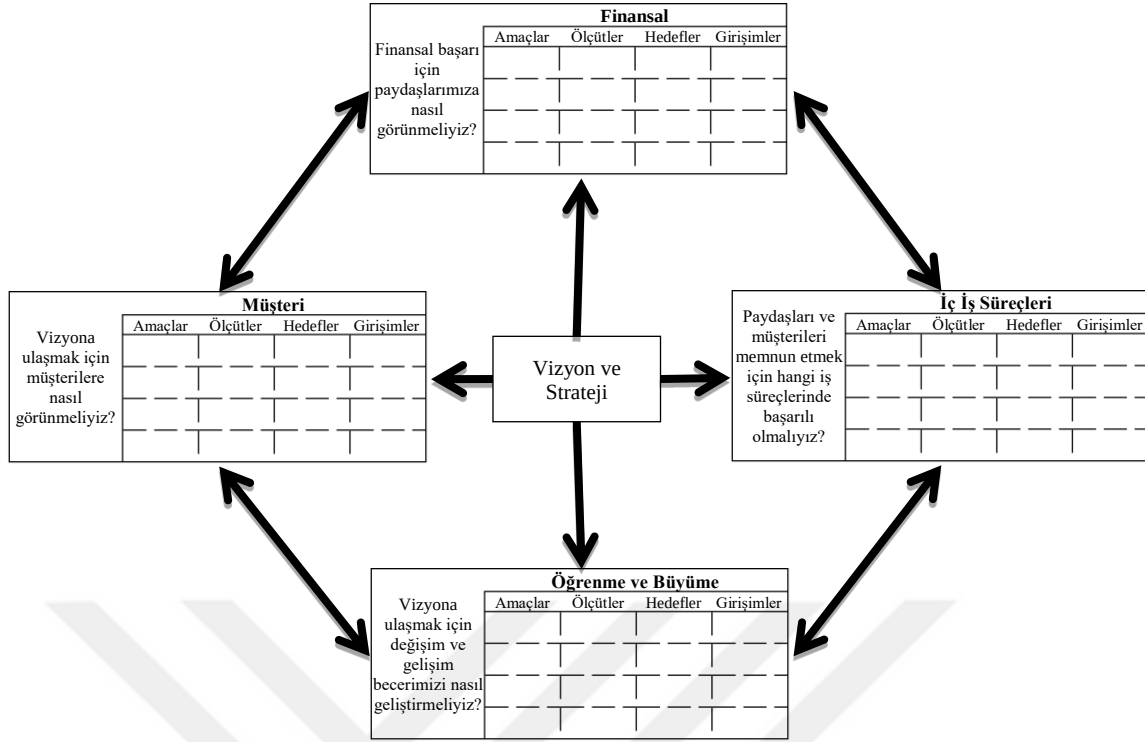
Dört perspektifin amaçları, neden-sonuç ilişkisi içinde birbiriyle iç içedir. Maddi olmayan varlıkların geliştirilmesi, süreç performansında iyileştirmelere neden olur ve bu da müşteriler ve ortaklar için başarıyı yönlendirir (Lawrence & Sharma, 2002). BSC, her bir perspektifte dört temel soruya cevap vermektedir (Kaplan & Norton, 1999):

- Finansal perspektif: Hissedarlar nasıl fayda sağlar?
- Müşteri perspektifi: Müşteriler kurumu nasıl değerlendirir?
- İç süreçler perspektifi: Hangi süreçler iyileştirilmelidir?
- Öğrenme ve büyüme perspektifi: Sürekli gelişme ve değer yaratma nasıl sağlanır?

Bu dört bakış açısının her biri bir neden-sonuç ilişkileri zinciriyle bağlantılıdır. BSC perspektiflerini bir organizasyonun stratejisine bağlayan sebep-sonuç ilişkileri olmadan, BSC, çok sayıda ölçüm içeren geleneksel, geriye dönük bir kontrol süreci gibi olur. Bu nedenle ilişkiler BSC'nin önemli bir yönüdür (Keyt, 2001; Kong,2010; Mooraj et al.,1999).

BSC, özelleştirilmiş bir yaklaşım olduğu için her kurumun kendine özgü olarak hazırlanması ve uygulanmasına olanak sağlar. Her bir BSC boyutunun ağırlığı, kurumlar arasında farklılık gösterebilir; çünkü bu boyutlardaki amaçlar, ölçütler, hedefler ve girişimlerin yapıları ve çeşitliliği değişkenlik gösterir. BSC, kurumun misyonu ve vizyonunu merkeze alarak finansal ile finansal olmayan ölçütler aracılığıyla stratejilerin geliştirilmesine yardımcı olur (Kaplan & Norton, 1992).

BSC boyutları Şekil 2.5'de gösterilmektedir.



Şekil 2.5. BSC Boyutları

Kaynak: Kaplan & Norton (1996, s.77)

Dönmez vd., (2010), 1990-2010 yılları arasında BSC ile ilgili çalışmalarını gözden geçirmiştir. BSC ve ilgili 60 makaleyi incelemişlerdir. BSC çalışmalarında en çok kullanılan boyutların çalışanlar, inovasyon, öğrenme ve faaliyetler olduğunu tespit etmişlerdir (Özdemir ve Tüysüz, 2017). Dönmez vd. (2013) yaptıkları çalışmada Kaplan ve Norton tarafından ifade edilen dört boyutun dışında kullanılan performans boyutlarını incelemişlerdir. BSC uygulamalarında en çok kullanılan diğer boyutlar arasında; çalışanlar, öğrenme ve yenilik ile faaliyetler olduğu belirlemiştir. Dönmez vd., (2013) tarafından yapılan çalışmada ulaşılan diğer BSC boyutları Tablo 2.1’de gösterilmiştir.

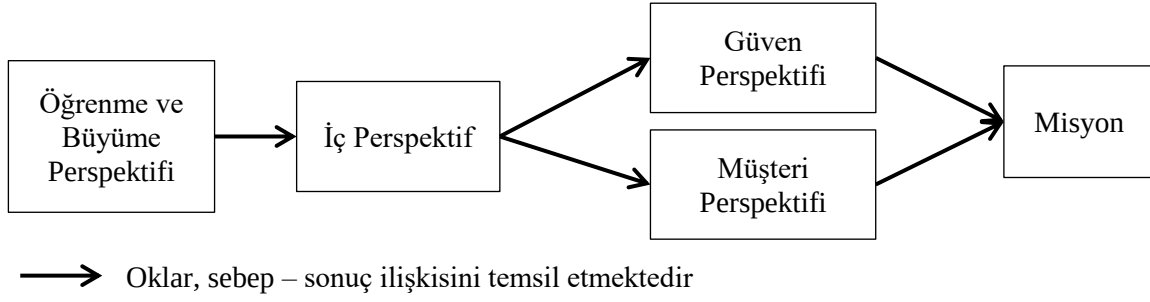
Tablo 2.1. Çeşitli BSC Boyutları

Boyutlar		
Kurumsal katkı	İş süreçlerinin kalitesi	Performans
Finans ve denetim	Geleceğe hazır olma	Üretim
Paydaşlar	Geleceğe yönelim	Tesisler
Sürekli gelişme	Bakım	Teknik
Ortak işletmeler	Pazar ürünleri	Ticari
Yenilik	Risk yönetimi	Bilgi sistemleri
Dış ilişkiler	Araştırma sonuçları	Denetimler
Çevre ve toplum	Kurum misyonu	Tedarikçiler
Çalışanlar	Faaliyetler	Yetkinlik
Öğrenme ve yenilik	Süreç yönetimi	Toplum
Çalışan yetkilendirme/motivasyonu	Yenilik ve büyüme	İşlemsel mükemmellik

Kaynak: Dönmez vd., (2013)

2.2.3.2. Kar Amacı Gütmeyen Kurumlarda ve Kamuda BSC Uygulaması

Kamu yönetimi uygulamaları; hizmet odaklı, hesap verilebilirlik ve katılımcılığı esas alan, etkili ve verimli, strateji odaklı yaklaşımlarla modern yönetim tekniklerinin kullanılması ile sonuç odaklı ve performans ölçümüne dayalı yönetim anlayışına dayanmaktadır (Gül, 2017). Son yıllarda, stratejik yönetimde performans ölçümü ve yönetimine özel bir önem verilmektedir (Moynihan, 2009; Angiola et al.,2019). Kaplan & Norton, BSC modelinin biraz değişiklik gerektirmesine rağmen, kâr amacı gütmeyen kurumlarda da etkili bir stratejik yönetim aracı olduğunu iddia etmektedir. BSC'nin kâr amacı gütmeyen kuruluşlarda ve kamu kuruluşlarında uygulanmasının ticari şirketlerdekinden farklı olduğu kabul edilmektedir. Çünkü bu kuruluşlar üstün finansal performansa değil, misyon odaklı sonuçlara ulaşmaya çalışmaktadır (Kaplan & Norton, 2004). Başka bir deyişle, kâr amacı gütmeyen kuruluşların başarısı, bütçelenmiş harcamalara ne kadar yakın olduklarıyla ölçülemez (Chetkovich & Frumkin, 2003; Goerke, 2003). Kâr amacı gütmeyen kamu kuruluşlarının hem finansal hedeflere hem de müşteri paydaşlarının memnun edilmesine aynı anda ulaşması gerektiği görüşü ileri sürülmektedir (Kaplan & Norton, 2004). Dolayısıyla hem müşteri hem de güvene dayalı bakış açısı diğer iki bakış açısının üzerinde aynı seviyede yer almaktadır (Kong, 2010). Şekil 6 değiştirilmiş BSC modelinde dört bağlantılı perspektifi göstermektedir.



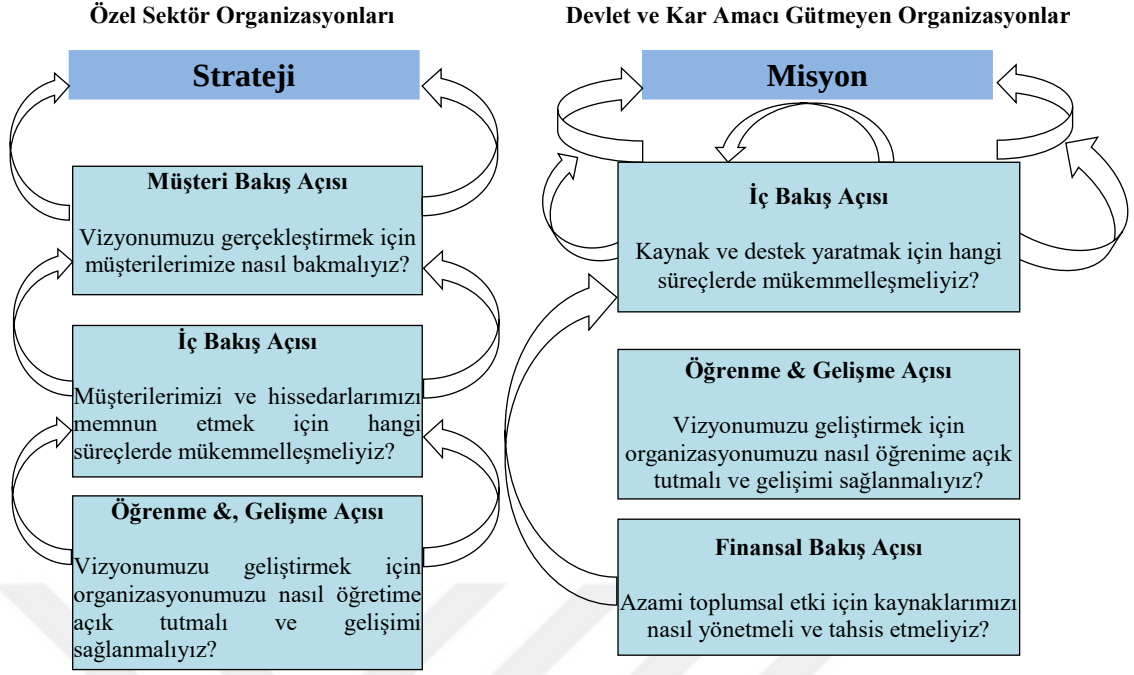
Şekil 2.6. Değiştirilmiş BSC Modeli

Kaynak: Kaplan & Norton (2004, s. 8)

Kâr amacı gütmeyen kurumlarda neden-sonuç ilişkileri zincirinde, çalışanların ve gönüllülerin becerilerinin geliştirilmesi eğitim programları aracılığıyla gerçekleştirilir (öğrenme ve büyüme perspektifi). Sonrasında çalışanlar daha iyi hizmetler sunabilirler (iç perspektif), bu da aynı anda müşterilerin (müşteri bakış açısı) ve fon sağlayıcıların (güvenli bakış açısı) daha fazla memnuniyetine yol açar. Böylelikle memnun müşteriler ve finansman sağlayıcılar kâr amacı gütmeyen kurumların misyonlarının başarıya ulaşmasına yol açacaktır (Kaplan & Norton, 2004).

Kâr amacı gütmeyen kurumların yönetim süreçleri oldukça karmaşıktır (Chetkovich & Frumkin, 2003; Kong, 2007). Kâr amacı gütmeyen farklı alanlardaki kuruluşlar tipik olarak misyon, köken, yapı, boyut, müşteri portföyü ve finansal araçlar açısından önemli farklılıklar gösteren kendi benzersiz ortamlarında çalışırlar (Salamon et al., 2004). Her bir alt sektörün sahip olduğu benzersiz özellik, kâr amacı gütmeyen sektörü daha da belirsiz, karmaşık ve dinamik kılmaktadır. Örneğin, hayvanların korunmasını ve refahını savunan kâr amacı gütmeyen bir kuruluşun amacı, tarihi-kültürel eserleri tanıtan ve koruyan kâr amacı gütmeyen bir kuruluşun amacından çok farklıdır. Başka bir deyişle, BSC'yi kâr amacı gütmeyen sektör genelinde sorgusuz sualsiz uygulamak, sektörün çeşitliliği gerçeğini inkâr etmek olacaktır (Kong, 2010).

BSC, organizasyonlarda bilgi ve becerilerin görselleştirilmesi açısından stratejik yönetim gelişiminde büyük bir adım olsa da Bontis & Serenko (2009) bir organizasyonun doğasının (yani organizasyonun kâr amacı gütmesi ya da gütmemesi) organizasyonun bilgi yönetimi uygulamalarını önemli ölçüde yumuşatabileceğini iddia etmektedir. Kaplan ve Norton, kâr amacı gütmeyen dünyanın karmaşıklığını aşırı basitleştirmiş ve değiştirilmiş modelle kâr amacı gütmeyen sektördeki kullanışlılığına dair bir genelleme yapmış olabilir (Bontis & Serenko, 2009).



Şekil 2.7. Özel Sektör ve Kamuda-Kar Amacı Gütmeyen Kurumlarda BSC

Kaynak: Kaplan & Norton (2004)

Kamu kurumlarının BSC uygulamasında, kâr amacı olmayan kurumlardaki gibi vizyon yerine, var oluş nedeni olan misyonlarına odaklanmaları daha uygun görülmektedir. Bu tercihin sebebi, kâr amacı güden kurumların genellikle vizyon ve performans göstergelerini finansal boyuta yönlendirmelerine karşın, kâr amacı gütmeyen kurumların başarısının kurumun misyonuyla yakından ilişkili olmasıdır (Kaplan & Norton, 2004a). Kâr amacı gütmeyen kurumlarda, BSC' de finansal boyutun yerine misyonun kullanılması önerilmektedir (Özdemir, 2016). BSC, kamu kurumlarında tüm paydaşların dikkate alınmasıyla performans değerlendirmesine dışsal bir boyut kazandırmaktadır (Korkmaz, 2011).

Türkiye'de 2000'li yıllardan itibaren kâr amacı güden kurumlarda BSC'nin kullanılmaya başlandığı görülmektedir (Özmantar, 2011). Kâr amacı gütmeyen organizasyonlarda BSC kullanımı giderek artmaktadır (Martello et al., 2008). Balance Scorecard, finansal ve finansal olmayan ölçütlerin bir arada kullanılması nedeniyle kamu kuruluşlarında da etkili bir performans yönetim aracı olarak görülmektedir.

2.2.3.3. Eğitim Kurumlarında Balanced Scorecard

Eğitim yönetiminde kurumun performansının ölçülmesi ve bu sonuçlara dayalı yönetsel kararların verilmesi önemli bir durumdur. Geleneksel performans değerlendirmeleri genellikle değerlendiriciye odaklanan bir yaklaşımı benimsemektedir. Ancak, tek bir boyuta dayalı değerlendirmeler sağlıklı bir bilgi sunmamaktadır (Özmantar, 2011).

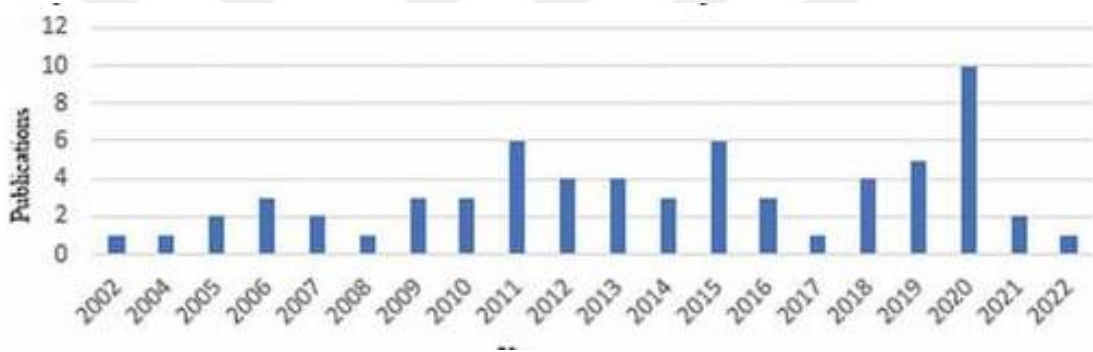
Balanced Scorecard (Kurumsal Performans Karnesi), işletmeler, kamu örgütleri ve kâr amacı olmayan kurumlar tarafından stratejik planlama ve yönetim sistemi olarak kullanılmaktadır. Kaplan & Norton (1996) tarafından ortaya konulan bu yöntem, aynı şekilde eğitim örgütleri olan okullarda da başarıyla uygulanabilir. Kuruluşun misyonunu ve stratejisini ayrıntılı bir şekilde farklı boyutlara dönüştüren Balanced Scorecard, dünyada hem özel hem de kamu kuruluşları ve kâr amacı gütmeyen kurumlar tarafından başarıyla uygulanmakta ve kullanılmaktadır.

BSC, kurumun strateji ve vizyonunu merkeze alarak stratejilerin beklenen sonuçlara ulaşip ulaşmadığını kuruma özgü değişiklik gösterebilen esnek ve sadece finansal açıdan değil farklı boyutlar açısından da kontrol eden bir ölçüm sistemidir. Stratejik hedefler ilk olarak BSC perspektiflerine göre seçilir. Neden sonuç ilişkisini içeren strateji haritaları oluşturulur ve sonrasında stratejiler geliştirilir (Kaplan & Norton, 1996). BSC, stratejiler oluşturmak ve kurumsal performansı izlemek için kullanılabilecek önemli bir araçtır ve bunu sürekli olarak stratejik plandaki temel unsurlarla karşılaştırır (Al-Hosaini & Sofian, 2015).

Eğitim sisteminin, hedef kitlenin ihtiyaçlarını karşılamak için yaşadığı artan baskı, eğitim kurumlarında özellikle üniversitelerde farklı değerlendirme araçlarının uygulanmasıyla sonuçlanmıştır. BSC kullanımını, kurum stratejisinin başarılı bir şekilde uygulanmasıyla sonuçlandığını, stratejik ve operasyonel alanların koordinasyonunu kolaylaştırdığını, örgütsel performansı verimli bir şekilde ölçtüğünü ve üniversitenin hedeflerine ulaşılmasını kolaylaştırdığını göstermektedir. (Hladchenko, 2015). BSC' nin kullanımı üniversitelerin örgütsel performansında önemli başarılar sağlamıştır. Çünkü ücretlendirme, terfi ve değerlendirme yapısı çeşitli göstergelere dayanmaktadır. Değerlendirilmedeki netlik ve göstergelerin nesnelliği, kurumların hedeflerine ulaşabilmeleri için amaçlarına uygun hale getirmektedir (Peris-Ortiz et al.,2019). Bu sonuçlar Pietrzak et al., (2015), iyi tasarlanmış ve sürekli güncellenen bir BSC modelinin

kullanımının üniversitenin örgütsel performansını iyileştirmede ne kadar yararlı olduğunu gösterdiğini vurgulamaktadır.

BSC, üniversitelerin stratejik planlamayı uygulamasına yardımcı olarak, yönetim göstergelerini takip eden ve performans ölçüm sistemi ile stratejik planlama sisteminin temelini oluşturan bir araçtır (Franceschini & Turina, 2013; Markovic, Petkovic, Moljević, Maric & Gojkovic, 2015). Bu eylemler, kurumun kendilerini sıralama sonuçlarında konumlandırmasına ve kurumsal performanslarını geliştirmesine yardımcı olur. Ayrıca üniversitelerin ortamdaki değişikliklere uyum sağlamasına ve göstergelerin örgütsel performansı kontrol etmek için hala uygun olup olmadığını doğrulamasına olanak tanır (Pietrzak et al., 2015). Şekil 2.8’de WOS alan yazında yapılan bibliyometrik analize göre BSC’nin eğitim sektöründe kullanılmasıyla ilgili yıllar bazında grafik görülmektedir.

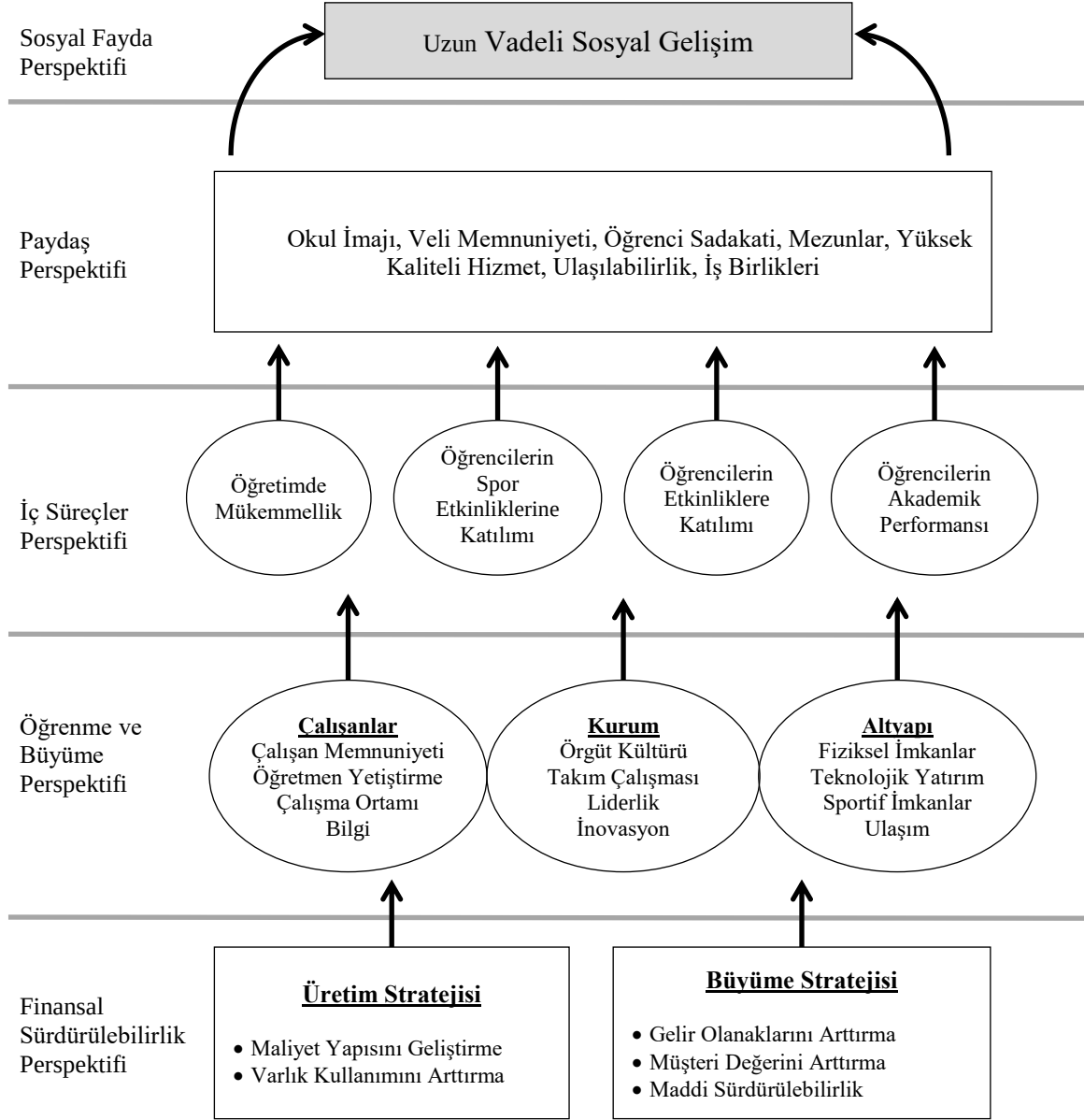


Şekil 2.8. BSC’nin Eğitim Sektöründe Kullanımına İlişkin Veriler

Cullen, BSC’nin eğitim sektöründe performansı ölçmekten çok işleri doğru yönetmeye önem verdiği için kullanıldığını belirtmektedir. Örneğin, Güney Kaliforniya Üniversitesi’ndeki Rossier Eğitim Okulu, akademik ilerlemesini ve önceden belirlenmiş planlama stratejisini değerlendirmek için BSC’yi kullanmıştır (Cullen et al., 2003).

Storey (2002), okul için BSC’da, finansal perspektif, müşteri/öğrenci perspektifi, içsel perspektif ve öğrenme/yenilik olmak üzere dört perspektif önermiştir. Magazzino, Alola & Schneider (2021) ayrıca okul güvenliği performansı için dengeli puan kart (BSC) geliştirmiştir. Puan kartları, güvenlik yönetimi ve liderlik olmak üzere beş bakış açısını içermektedir; güvenlik öğrenimi ve eğitimi, güvenlik politikası, prosedürleri ve süreçleri; işgücü güvenliği ve güvenlik performansı. Yüksel ve Coşkun (2013) geleneksel Balanced Scorecard’ ı okul için uyarlamıştır. Önerilen dengeli puan kartı, beş perspektifi içeren bir yapıya sahiptir. Bu perspektifler, sosyal fayda, paydaşlar, iç süreçler, öğrenme ve büyüme ve finansal sürdürülebilirlik olarak belirlenmiştir. Finansal sürdürülebilirlik, içsel süreçlere

yol açan öğrenmeyi ve büyümeyi yönlendirir. Son olarak, paydaşları etkiler ve nihayetinde sosyal faydalara yol açar. Bu bağlamda eğitim kurumları için BSC’ de kullanılabilecek harita Şekil 2.9’da gösterilmektedir.



Şekil 2.9. Eğitim Kurumları için Stratejik Harita

Kaynak: Yüksel ve Coşkun (2013)

Eğitim kurumlarında, misyonun merkezde yer alması kâr amacı güden organizasyonlardan farklılık gösterir ve BSC boyutları için müşteri yerine paydaş boyutunun, finansman yerine ise akademik yönetim boyutunun kullanılması önerilmektedir

(Niven, 2014). BSC modeli, kuruma özgü esneklik göstermeli ve kurumun özelliklerine uygun şekilde adapte edilebilme yeteneğine sahip olmalıdır.

Okullarda performans değerlendirmesi yapılmasının nedenleri şunlardır (Brown, 2007):

- Okulun hedeflerine ve stratejilerine ulaşılma derecesini ölçmek,
- Öğrencilerin akademik başarılarını değerlendirmek,
- Çalışanların yeteneklerini tespit etmek ve performansını artırmak,
- Okulun performansını artırmak.

Performans değerlendirmesi sonucunda gerçekleştirilemeyen hedeflerin nedenleri belirlenir ve performans yönetimi aracılığıyla yeni stratejilerin uygulanmasıyla okul gelişimi sağlanır (Fitzgerald et al.,2003).

Türkiye'deki okullarda stratejik planlama ve performans yönetimi, bağımsız süreçler olarak ve farklı zamanlarda gerçekleştirilmektedir. Bu da sonuçların yeterince işlevsel olmasına ve ilişkilerin kurulmasını zorlaştırmaktadır. BSC, kâr amaçlı kurumlar için geliştirilen bir araç olup, dünyadaki eğitim kurumlarında stratejik planlamayla birlikte performans yönetiminin bir araya getirilmesiyle bütünsel bir stratejik performans yönetim deneyimi sunmaktadır (Özmantar, 2011). Ancak Türkiye'de BSC' nin eğitim kurumlarında kullanımı sınırlıdır ve yalnızca bazı üniversitelerin belirli fakülte ve bölümlerinde uygulanmaktadır.

BSC boyutlarının eğitim alanına aktarılması, Bailey et al. (1999) tarafından aşağıdaki şekilde gerçekleştirilmiştir:

Paydaş boyutu: "Vizyonumuzu gerçekleştirirken, paydaşlarımız bizi nasıl görüyor?" Bu boyutta kurumun paydaşlar, çalışanlar, yönetim, öğrenciler, aileler, toplum ve kurumun imajı gibi unsurlar incelenebilir.

İç işleyiş boyutu: "Vizyonumuzu gerçekleştirmek için, değişim ve gelişimdeki başarımızın devamlılığını nasıl sağlamalıyız?" Bu boyut eğitim kalitesinin artırılması ve sunulan hizmetlerin kalitesi gibi unsurları içermektedir.

Gelişim ve öğrenme boyutu: "Vizyonumuzu gerçekleştirmek için değişimi ve gelişimi nasıl desteklemeliyiz?" Bu boyut, kurum içindeki gelişim ve öğrenme faaliyetlerine odaklanır.

Finansal boyut: Bu boyut, finansal boyut yerine kurumun misyonunu temel alır.

Eğitimde BSC' nin uygulanması ile ilgili yapılan araştırmalar ve bu araştırmada elde edilen boyutlar ise Tablo 2.2'de verilmiştir.



Tablo 2.2. Eğitim Alanındaki Çalışmalardan Elde Edilen BSC Boyutları

Kaynak	BSC Boyutları	Kaynak	BSC Boyutları	Kaynak	BSC Boyutları
Eltohy & Radwan (2010)	Eğitim ve öğrenmede mükemmellik Bilimsel araştırma mükemmelliği Toplumla İş birliği Çevre gelişimi ve paydaşlar Finansal kaynaklar, Kurumsal kapasite Kalite Yönetimi	Chansongsaeng, Chatakan, Ekpetch & Juthin (2018)	Yenilik, Verimlilik Öğrenme İçsel Motivasyon Dış Motivasyon Takım Çalışması İnsan Kaynaklarının Geliştirilmesi Maliyet ve Gelir	Ruben (1999)	Öğretme Öğrenme Öğretim Burs Araştırma Kamu hizmeti Sosyal yardım Çalışan memnuniyeti Finansal boyut
Tanoba (2019)	Paydaş memnuniyeti Öğrenci gelişimi, Kurum kültürü Kaynakların yönetimi Rehberlik ve Mesleki yönelme	Erkul, Dereköy ve Erden Ayhün (2015)	Öğrenci niteliği Finansal boyut Sürdürülebilir gelişme Kurumsal etkililik Yönetim Çalışanların güçlendirilmesi	Al-Ashaab et al., (2011)	Rekabetçilik Sürdürülebilir kalkınma İnovasyon Stratejik ortaklık Beşerî sermaye İç süreçler
Özdemir & Tüysüz (2017)	Finansal Paydaşlar Öğrenme ve Büyüme İç Süreçler Eğitim ve Araştırma Kurumsal İmaj	Özmantar ve Gedikoğlu (2016)	Memnuniyet Öğrenci başarısı Fiziksel ve teknolojik altyapı Bütçe yönetimi, Tercih edilebilirlik İmaj yönetimi	Epstein & Wisner (2001)	Finansal Müşteri İç işleyiş Öğrenme ve büyüme Sosyal ve çevre Sosyal sorumluluk
Li (2011)	Hedefler, Paydaş memnuniyeti, Kurum içi iş süreçler, Organizasyon geliştirme yeteneği	Beard & Humphrey (2014)	Öğrenci öğrenme Müşteri odaklılık Liderlik ve yönetişim Bütçe, Finansal	Karathanos & Karathanos (2005)	Öğrenci öğrenme Öğrenci ve paydaşlar Bütçe ve finans, Fakülte ve personel Organizasyonel etkinlik
Philbin (2011)	Finansal, Organizasyonun gelişme yeteneği, Araştırma,	Lin et al., (2016)	Öğrenme ve büyüme İç süreçler Paydaşlar Sürdürülebilirlik	Zhang et al., (2014)	Müşteri Öğretmenin katkısı Öğretim ve araştırma Kişisel öğrenme ve gelişim

Abdelraheem & Hussien (2022)	Müşteri boyutu, İç süreçler boyutu Öğrenme ve büyüme boyutu	Yazır (2007)	Çalışanlar Süreçler Müşteri Finans	Yüksel ve Coşkun (2013)	Sosyal fayda Paydaşlar İç süreçler Öğrenme ve büyüme Finansal sürdürülebilirlik

2.2.4. Eğitim Kurumlarında Stratejik Yönetim

Stratejik yönetim, bir organizasyonda stratejilerin geliştirilmesi, uygulanması, sonuçlarının değerlendirilmesi ve kontrol edilmesine yönelik kararlar ve faaliyetlerin bütünüdür. Eğitim kurumlarında stratejik yönetim perspektifi, okulun iç ve dış çevresini analiz ederek okulun geleceğiyle ilgili kararlar almaktadır. Bu bağlamda, stratejik yönetim, okulun çevresiyle olan ilişkilerin düzenlenmesi, kurumun amaçlarının gerçekleştirilmesine yönelik faaliyetlerin planlanması, örgütlenmesi, yürütülmesi, uyumlu hale getirilmesi ve denetimi kapsar. Stratejik yönetim, kâr amacı güden özel sektörden, kamusal görevleri üstlenen kamu sektörüne ve topluma katkı odaklı sivil toplum kuruluşlarına kadar, tüm organizasyonlarda kullanılan özgün bir yönetim yaklaşımıdır. Geleceğe dair net hedeflerin belirlenmesi ve bu hedeflere ulaşmak için gerekli adımların planlanması sağlanır. Stratejik planlama ise geleceğe yönelik kararların sistematik bir şekilde verilmesini ifade eder. Bu kararların uygulanması için gerekli çalışmaların örgütlenmesi ve çalışmaların beklentiler karşısındaki sonuçlarının sistematik bir geri bildirim süreciyle ölçülmesi de stratejik yönetimin bir parçasını oluşturur (MEB, 2020).

Stratejik yönetim, okulların vizyonunu ve ileriye dönük hedeflerini şekillendiren bir yönetim felsefesini temsil eder. Günümüzde hızla değişen bir dünyada, okulların kendilerini ve öğrencilerini geleceğe taşıyabilmeleri için sürekli olarak kendilerini yenilemeleri gerekir. Günümüz koşullarında okul kavramının bile sorgulandığı bir dönemde, okulların varlığını sürdürebilmesi ve paydaşların beklentilerini karşılayabilmesi için sürekli olarak okulların kendini sorgulayarak geliştirmesi gerekmektedir (Davis & Thomas, 1989).

Eğitim örgütlerinde, toplumun ihtiyaçlarına duyarlı, katılımcılığı ön planda tutan, belirlenmiş hedeflere odaklanmış, hesap verebilirlik ve şeffaflık ilkesine dayalı, etkin bir kamu yapılanmasının önemi nedeniyle "Stratejik Yönetim" anlayışı kabul görmüştür (Yenipınar, Göksoy ve Bal Kusnacı, 2016).

Stratejik yönetimin etkili bir şekilde hayata geçirilebilmesi için "stratejik düşünce", "stratejik analizler", "stratejiler oluşturma" ve "stratejileri uygulama ve değerlendirme" gibi tüm boyutlar dikkate alınmalıdır. Stratejik plan dokümanı tek başına yetersiz kalmaktadır; bu nedenle, yöneticiden örgüt çalışanlarının tümüne kadar tüm paydaşların değerleri, bakış açıları ve iş birliği ön planda tutulmalıdır (Bush & Coleman, 2008).

Stratejik yönetim, okulun geleceğini şekillendiren, planlı, programlı ve amaca yönelik bir yaklaşımdır. Stratejik yönetim, okulun ilerleyen zamanlardaki değişim ve dönüşümünü planlama sürecini içerir. Mevcut konumumuzu ve hedeflediğimiz geleceği önceden hazırlamanın temel adımıdır. Bütçenin ve kaynakların planlanmasına olanak sağlayarak önlemler alınmasını gerektiren bir yönetim şeklidir. Aynı zamanda olumsuz durumları değerlendirerek düzeltme fırsatı sunar. Bu yönleriyle, okulu başarıya taşıyan etkili bir uygulamadır. Okullar, eğitim sisteminde stratejik ve vazgeçilmez temel yapı taşlarıdır. Okullarda yürütülen stratejik yönetim çalışmalarının başarı olup olmaması, tüm eğitim sisteminin hedeflerini yakından etkileyen nitelikte olup büyük öneme sahiptir. Bu yönleriyle okulu başarıya taşıyacak olumlu bir uygulamadır. Eğitim sistemlerinde ana lokomotif okullardır ve okullar eğitim sisteminin stratejik, vazgeçilmez öğeleridir. Okullarda gerçekleştirilen stratejik yönetim çalışmalarının başarısı veya başarısızlığı, tüm eğitim sisteminin hedeflerini derinden etkileyen niteliktedir (Yenipınar vd., 2016).

Gelişmiş veya gelişmekte olan ülkelerde, kamu kurumlarının ve eğitim kurumlarının değişen koşullara ve beklentilere uyum sağlamak için yoğun bir şekilde stratejik planlamaya ağırlık verildiği görülmektedir. Ülkemizde ise 1998-99 yıllarından itibaren pilot okullarda stratejik yönetim çalışmaları başlatılmış olup halen en önemli yönetim faaliyeti olarak uygulanmaktadır.

Stratejik yönetimin Türkiye'de kamu kurumlarında uygulanmasında yasal bir dayanak sağlanmış ve 2003 yılı itibarıyla bazı kamu kurumlarında hayata geçirilmeye başlanmıştır (MEB, 2010). Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanununun (5018 sayılı) 2003 tarihinde yayınlanmasıyla, merkezi yönetim kapsamındaki kamu idareleri ve Millî Eğitim Bakanlığı Merkez Teşkilatı için stratejik plan oluşturma zorunluluğuyla karşı karşıya kalmıştır. Bu dönemde, Millî Eğitim Bakanlığı, 2006 tarih ve 2006/55 sayılı genelgesiyle birlikte, il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerinde ve okullarda stratejik plan yapılması sürecini başlatmıştır. Millî Eğitim Bakanlığının stratejik yönetim anlayışını benimsediği ilk dönem 2010-2014 dönemini içeren yıllardır. Bakanlık, ilk olarak kendi örgüt yapısındaki gerekli düzenlemeleri gerçekleştirerek, merkez teşkilatı, il ve ilçe milli eğitim müdürlükleri ve okullarda stratejik yönetim çalışmalarına destek olmuştur (Kanış ve Songür, 2015).

Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığınca stratejik plan çalışmalarında kılavuz olması için 2007 yılında "Eğitimde Stratejik Planlama" adıyla, 2010 yılında ise "Okul/Kurumlar İçin Eğitimde Stratejik Planlama, " adını taşıyan iki kitap yayınlanmıştır.

MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı "Planlı Okul Gelişim Modeli " adlı kitabı da yayımlayarak stratejik planlamanın okullarda yaygınlaştırılmasını hedefleyerek bu kitabın uygulamalarda rehber olarak kullanılmasını amaçlamıştır. Okullardaki stratejik yönetim süreci, bahsedilen kaynaklar çerçevesinde dört önemli aşamayı içerir:

- Hazırlık çalışmaları
- Durum analizi
- Geleceğe bakış
- İzleme ile değerlendirme

Stratejik planlama çalışmalarına başlamadan önce, hazırlıkların yeterli düzeyde yapılması, başarılı bir planlama açısından son derece önemlidir. Planın esnekliğini koruyabilmek ve olası aksaklıkları önceden tahmin edebilmek için gerekli önlemlerin alınması gereklidir. Stratejik planlamanın hazırlıkları genellikle beş aşamada gerçekleştirilir: Planın sahiplenilmesi, stratejik plan sürecinin organize edilmesi, ihtiyaçların belirlenmesi, iş planlarının ve hazırlık programlarının hazırlanması (DPT, 2006).

Okulun stratejik yönetim çalışmasının başarıya ulaşabilmesi için DPT (2006) kılavuzunda şu hususlara dikkat edilmelidir: stratejik planlama ekibinin bilgi ve birikim sahibi nitelikli kişilerden oluşması ve gönüllülük esasına dayanması, stratejik plan hazırlığı sırasında bilgilendirme toplantılarının düzenlenmesi, planın belirlenen çalışma takvimi doğrultusunda hazırlanması, tüm çalışanlar arasında kurumsal sahiplenmenin sağlanması.

Stratejik yönetimin başlangıç aşaması, durum analiziyle başlar ve planlama sürecinin temelini oluşturur (Songür, 2015). Bu analiz, okulun mevcut durumunu değerlendirerek "şu an neredeyiz?" sorusuna cevap aramaktadır. Durum analizi, okulların mevcut durumlarını, içsel ve dışsal çevreden kaynaklanan fırsatları ve tehditleri, gelişim alanlarını ve ihtiyaçlarını belirlemek için mevcut durumlarını incelemelerini sağlar.

Okullar, durum analizi aşamasında yasal yükümlülüklerini göz önünde bulundurarak yaptıkları faaliyet ve sundukları hizmetleri tespit etmelidir. Ayrıca, stratejik yönetimde durum analizi aşamasında, kalkınma planları, Orta Vadeli Program, sektörel ve bölgesel planlar gibi üst politika belgeleri ile kuruluş kanunları titizlikle incelenir ve yetki, görev ve sorumluluklar yeniden değerlendirilir. Bu aşamada, okulların, sunulan hizmetlerin genel hedef ve politikalarla uyumluluğunu, hizmet sunma süreçlerini, genel stratejileri ve diğer

kurumlarla koordinasyonunu değerlendirmeleri büyük öneme sahiptir. Okullar ayrıca, ulusal ve uluslararası eğilimleri de gözden geçirmelidir (Bağdigen ve Avcı, 2013).

Durum analizi sürecinde, okulların tarihçesi, yasal zorunlulukları, sundukları ürün ve hizmetler, paydaş analizleri, i analizler, evre analizleri ve SWOT analizi gibi çeşitli mikro ve makro analizler bulunmaktadır (Türk ve nsal, 2010). Kılavuzda vurgulanan şekilde (DPT, 2006), bu aşamada paydaşlar nceliklendirilmeli, paydaşların düşünceleri ve nerileri anketlerle stratejik plana yansıtılmalı, okulun güçlü yönleri ve çevresel fırsatlar göz önünde bulundurulmalı, zayıf yönler ve çevresel tehditlere çözüm odaklı çalışılmalıdır.

Durum analizi aşamasının ardından, geleceğe bakış aşaması gelmektedir. Bu aşama, paydaş analizleri, SWOT/GZFT analizi ve diğer durum analizleri yöntemlerinde elde edilen bulgulara dayalı misyon ve vizyonun oluşturulması, temel değerlerin belirlenmesi, uzun dönemli amaçların ve kısa dönemli hedeflerin belirlenmesi, alternatif stratejilerin geliştirilmesi ve seçilen stratejilerin izlenmesi faaliyetlerini içermektedir (Aktan, 2011).

Okulun stratejik plan hazırlaması sürecinde en kritik aşama, okul misyonunun belirlenmesi, uzun vadeli hedeflerini ifade eden vizyonunu oluşturması ve ilgili mevzuat ve temel değerler doğrultusunda görevlerini yerine getirmesini sağlanmasıdır. Kamudaki görevliler, genellikle kendi birimlerinin kimliği hakkında bilgi sahibi olsa da kurumsal kimliği, misyonu, vizyonu ve değerleriyle bütünleşik bir şekilde algılamak konusunda zorluk yaşayabilirler (DPT, 2006).

Okulun misyonu, vizyonu ve temel değerleri geleceğe bakış aşamasında belirlenerek, stratejik planlama süreci, paydaşlara hem hazırlık hem durum analizi aşamalarında hem de bütünlüğü kavramaya yönlendirme konusunda disiplinli bir şekilde rehberlik eder. Stratejik planlama kılavuzu okullara adapte edildiğinde, bu evrede (DPT, 2006), paydaşların okuldaki gelecekteki beklentilerini, okulun ne tür işlevleri yerine getirmesi gerektiğini ve sürekli gelişimin ne şekilde destekleneceği konularını detaylı bir şekilde ele alınmaktadır. Okulun hedefleri, durum analizine dayanarak belirlenmeli ve özellikle okulun vizyonu, misyonu ve temel değerleri net ve etkileyici bir dille ifade edilmelidir; bunun sonucunda, tüm personelin bu hedefleri ielleştirmesi sağlanmalıdır. Bu sebeple, okul yöneticileri geleceğe yönelik bakış sürecinde etkin bir rol oynamalıdır. Misyon, vizyon, temel değerler, amaçlar ve hedefler belirlenerek sonrasında stratejilerin oluşturulması gereklidir.

Stratejik planın hedefleri gerçekleştirmek amacıyla oluşturulacak stratejiler, okulun çevresiyle birlikte fırsatları ve güçlü yönlerini kullanarak dış çevredeki tehditleri ve zayıf yönleri minimize edici bir yaklaşım benimsemelidir. Stratejik yönetim içerisinde, 'izleme ve değerlendirme' aşaması yönetimin temel işlevlerinden biri olarak kabul edilir. Bu evre, stratejik yönetimin son aşaması olarak düşünülse de aslında süreçte her aşamada gerçekleştirilmesi gereken önemli faaliyetlerden oluşmaktadır. Kılavuza göre (DPT, 2006) bu evrede, stratejik planın uygulanması objektif ve sistemli bir şekilde takip edilmeli ve raporlanmalıdır. İzleme ve değerlendirme çalışmalarının etkili bir biçimde yürütülmesi, stratejik planın hedeflerinin somut ve ölçülebilir göstergelerle bağlantılı olmasına bağlıdır (Kaniş ve Songür,2015).

Kamuda uygulanan stratejik yönetimde; kar amacı güdülüyor olması, kamunun aşırı merkeziyetçi yapı gibi engellerin yanında, stratejik kararların alınma süreçlerinin uzaması, girdi-çıktı analizlerinin yapılmaması, stratejik hedeflerin gerçekleştirilmesi için yeterli kaynakların ayrılmaması ve performans değerlendirme tekniklerinin olmaması, stratejik yönetim sürecinin desteklenmesinde yeni teknik ve yöntemlerin uygulanmaması kamu gibi eğitim kurumlarının da en önemli sorunlarını oluşturmaktadır (Söyler, 2007).

Eğitim stratejisi, bir eğitim kurumunun amacını, hedeflerini ve faaliyetlerinin bütünü tanımlayarak, bu eylemlerin gerçekleştirilmesi için gerekli yöntemleri ifade eder. Okul yöneticileri, örgütlerinin sürdürülebilirliğini sağlamak ve toplumun beklentilerini karşılamak için geçmiş şartlara değil, gelecekteki şartlara göre örgütlerini yönetmek durumundadır (Drucker, 1995).

Stratejik planlama, kâr amacı güden kurumlarda göre kâr amacı gütmeyen eğitim kurumlarında farklı niteliklere sahiptir. Kâr amacı güden kurumlar, stratejik planlama sürecini kurumun sürdürülebilirliği ve kârlılığı odaklı gerçekleştirirken, eğitim kurumları ise ekonomik, sosyal ve politik birçok amacın gerçekleştirilmesine hizmet edecek şekilde planlama yaparlar. Eğitimde stratejik planlama uygulamalarının, diğer kurumlara göre farklılıklar taşıması okulların özel işletmeler gibi yönetilemeyeceği anlayışından kaynaklanmaktadır. Eğitim kurumlarının kendine has yapısı özel işletmeler gibi yönetilemeyeceklerini göstermektedir (Işık ve Aypay, 2004). Planlama sürecinde eğitim alanındaki uygulayıcıların etkin bir biçimde planlama sürecine dahil edilmeleri büyük önem taşır. Uygulayıcıların aktif katılımı, stratejik planlamanın başarısı için gereklidir.

Kurumun sorunlarına çözüm bulmak amacıyla stratejik planlama yapmak gerekmektedir. Bu planlama süreci, kurumun mevcut durumunu analiz etmekle başlar. Ardından vizyon, misyon ve temel değerler belirlenerek kurumun hedefleri ve amaçları saptanır. Stratejilerin oluşturulması ve faaliyetler planlanması, iç süreçler, insan kaynakları ve maddi kaynaklar gibi faktörler göz önünde bulundurularak gerçekleştirilir. Stratejik planların uygulanmasıyla birlikte izleme süreçleri başlar. Performans ölçümü ve değerlendirme çalışmaları yapılır, böylece planın başarısı değerlendirilir ve gerekli değişiklikler yapılabilir. Katılımcı ve esnek bir yaklaşımla plan sürdürülür (Çakır, 2016; Kılıç, 2010; Atasever ve Işık, 2018).

Kamu kaynaklarında tasarruflu, etkin ve verimli kullanım, hesap verebilirlik ve şeffaflık gibi hususlar, 21. yüzyılın yönetim alanında yaşanan değişim ve gelişmelerin odak noktasını oluşturmaktadır. Eğitim kurumları için stratejik planlamanın önemi, okulların değişen çevresel koşullara uyumlu ve etkin bir yönetim sergilemesini ve geleceğe dair vizyon, misyon, amaçlarını ve stratejilerini stratejik plana göre geliştirilmesini sağlamaktır (Erdoğan, 2012).

Kamu Malî Yönetimi ve Kontrol Kanunu olarak bilinen 5018 sayılı kanun, kamuda stratejik planlamanın yasal dayanağını oluşturur. Kanunun 9. Maddesi, “Stratejik Planlama ve Performans Esaslı Bütçeleme” alanlarını içermektedir. Bu düzenlemeye göre, kamu idareleri geleceğe yönelik vizyonlarını kalkınma planları, programlar, mevzuatlar ve temel ilkeler doğrultusunda oluşturmalıdır. Stratejik amaçların ve ölçülebilir hedeflerin belirlenmesiyle performans belirlenen göstergelere göre değerlendirmeli ve izleme ve değerlendirme amacıyla herkesin katılımıyla stratejik planlar oluşturmalıdır. Bunun yanı sıra, kamu hizmetlerinin beklenen düzey ve kalitede sunulabilmesi için bütçeler, programlar ve projeler için kaynak tahsislerini stratejik planlar, yıllık hedefler ve performans göstergeleri temelinde gerçekleştirmeleri zorunludur (Resmî Gazete, 24 Aralık 2003).

Stratejik planlamada kurumların kullandığı "Kamu İdareleri İçin Stratejik Planlama Kılavuzu"nda bulunan model ayrıntılı olarak açıklanmıştır (KİİSPK, 2018). Bu model Tablo 2.3’de verilmiştir.

Tablo 2.3. Stratejik Yönetim Süreci

Sıralama	Tanım	İşlemler
1-Stratejik Plan Hazırlık Süreci	Planlama süreci	Planın sahiplenilmesi Planlama sürecinin organizasyonu İhtiyaçların tespiti Zaman takvimi Hazırlık programı
2-Durum Analizi	Neredeyiz?	Kurumsal tarihçe Uygulanmakta olan stratejik planın değerlendirilmesi Mevzuat analizi Üst politika belgeleri analizi Faaliyet alanları ile ürün ve hizmetlerin belirlenmesi Paydaş analizi Kuruluş içi analiz PESTLE analizi GZFT analizi
3-Geleceğe Bakış	Nereye ulaşmak istiyoruz?	Misyon Vizyon Temel değerler
4-Strateji Geliştirme	Nereye ulaşmak istiyoruz?	Amaçlar Hedefler Performans göstergeleri Stratejiler
5-Eylem Planları	Gitmek istediğimiz yere nasıl ulaşabiliriz?	Faaliyetler Sorumlular
6-Performans Programı	Gitmek istediğimiz yere nasıl ulaşabiliriz?	Performans hedefleri Performans göstergeleri Faaliyetler Projeler Maliyetlendirme Bütçeleme
7-İzleme ve Değerlendirme	Başarımızı nasıl takip eder ve değerlendiririz?	Stratejik plan izleme raporu Stratejik plan değerlendirme raporu Stratejik plan gerçekleştirme raporu Faaliyet raporu İç denetim

Kaynak: Kamu İdareleri İçin Stratejik Planlama Kılavuzu (2018)

Bu modelde;

- Neredeyiz?
- Nereye ulaşmak istiyoruz?
- Gitmek istediğimiz yere nasıl ulaşabiliriz?
- Başarılarımızı nasıl takip eder ve değerlendiririz?

2.2.4.1. MEB Stratejik Plan Çalışmaları

Eğitim kurumları da dâhil olmak üzere Kamu Malî Yönetimi ve Kontrol Kanunu'na göre, kamu kaynaklarının etkin, verimli ve ekonomik kullanımını sağlamak amacıyla stratejik plan yapma yükümlülüğü bulunmakta olup, stratejik yönetim için gerekli amaçlar, hedefler ve stratejilerin belirlenmesi gerekmektedir. Ayrıca okullar, bütçe paylaşımı ve kaynak tahsisi için planlama faaliyetlerini; hedefler, amaçlar ve performans göstergelerini esas alan stratejilerine dayandırmak zorundadır. 5018 Sayılı Kanun'un 9. maddesi, kamu kurumlarının geleceğe yönelik misyonlarını ve vizyonlarını oluşturmaları, stratejik amaçları ve ölçülebilir hedeflerini belirlemeleri, performanslarını belirlenen göstergelere göre değerlendirilmesi ve izlenmesi amacıyla stratejik planlar hazırlamalarını gerektirdiğini ifade etmektedir (MEB, 2020; 5018 Sayılı Kanun). Bu planlar aracılığıyla okul ve kurumların stratejik amaçlara ulaşması ve okul gelişimine odaklanması hedeflenmektedir. MEB, 2010 yılından bu yana merkez, il ve ilçe düzeylerinde çalışmalarına temel oluşturacak beş yıllık stratejik planlar geliştirme çabasıdadır. Bu planlar, hedeflerin gerçekleştirilmesi için belirlenen nicel ilerleme göstergeleri, sorumlu kişiler ve mali kaynakların tanımlandığı temel araçlardır (EPGR, 2020).

Millî Eğitim Bakanlığı da bu çerçevede stratejik planlama sürecini benimsemiş ve uygulamıştır. 2010-2014 dönemini içeren ilk stratejik planın ardından Bakanlık, ikinci stratejik planını 2015-2019 dönemi için, üçüncü planını ise 2019-2023 dönemini için hazırlamış ve başarılı bir şekilde uygulamıştır. Eğitim kurumları için stratejik plan hazırlama artık zorunlu bir hale gelmiştir. Stratejik planların ilki (2010-2014), erişilebilirliğe odaklanırken ikincisi (2015-2019) niteliğin ve kurumsal kapasitenin üzerinde durmuştur. İkinci planın geliştirilmesinde MEB, 38.000 iç paydaş (eğitmenler ve idareciler) ve 35.000 dış paydaş (öğrenciler, veliler ve akademisyenler) ile görüşmelerde bulunmuştur. Yapılan değerlendirmeler, dezavantajlı gruplara ve iyi yönetişime gösterilen önemi onaylarken performans göstergeleri ve finansal konularda bazı açıkların olduğuna vurgu yapmıştır. Üçüncü planın kapsamı olan 2019-2023 dönemi, yükseköğretim ve istihdama geçişin geliştirilmesini, özel eğitim ihtiyaçlarının desteklenmesini ve altyapıların modernizasyonu ile verimliliğin artırılmasını amaçlamaktadır (EPGR, 2020).

MEB tarafından 2010-2014 yılları arasında hazırlanan stratejik plan, "Kamu İdareleri İçin Hazırlanan Stratejik Planlama Kılavuzu" temel alınarak, "Beş parçalı strateji geliştirme"

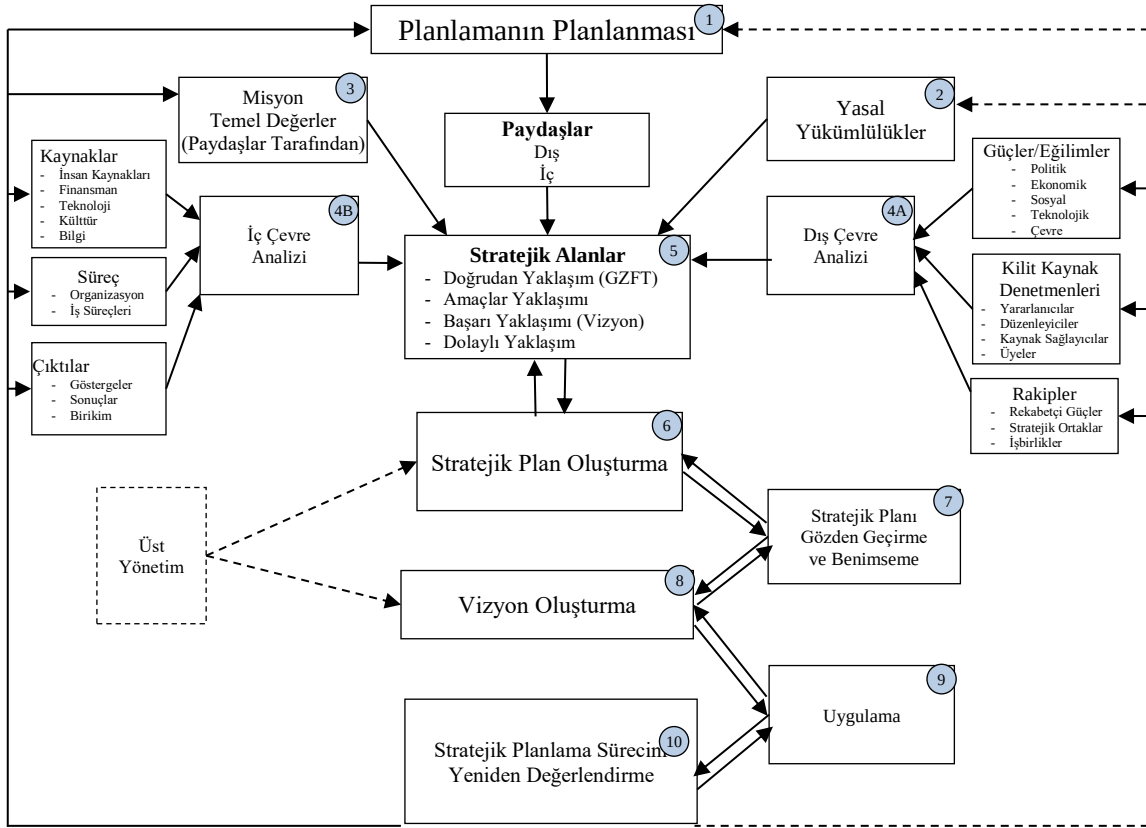
ve "strateji tercihleri arasındaki ilişkinin yapılandırılması yaklaşımı" (Bryson, 1995) gibi strateji geliştirme yöntemleriyle oluşturulmuştur.

Stratejik planlama çalışmaları, beş ayrı bölümde gerçekleştirilir: 1. Yasal Çerçeve ve Hazırlık Evresi, 2. Eğitim Süreci, 3. Planın Oluşturulması, 4. Planın Uygulanması, 5. İzleme ve Değerlendirme Dönemi.

MEB, stratejik planının hazırlanması sürecinde 2010 yılında on aşamalı bir model uygulamıştır: (MEB, 2010)

- Stratejik planlama sürecinin başlatılması: Hazırlık Programının oluşturulması ve Stratejik Planlama Üst Kurulu, Stratejik Planlama Koordinasyon Ekibi ve Stratejik Planlama Ekiplerinin kurulmasıyla gerçekleştirilir.
- Kurum yükümlülüklerinin tanımlanması: Mevzuat analizinin gerçekleştirilmesi, yasal yükümlülüklerde ve üst politika belgelerinde yer alan eğitim hedeflerinin detaylı bir şekilde gözden geçirilmesini içerir.
- Kurum vizyon, misyon ve temel değerlerin belirlenmesi: Kurumsal kimliğin tanımlanmasıyla gerçekleştirilir.
- Kurum dış ve iç çevresinin değerlendirilmesi: Paydaşların belirlenmesi ve görüşlerin alınarak GZFT ve PEST analizlerinin yapılmasını içerir.
- Stratejik alanlarının belirlenmesi: Bakanlık hizmetlerinin belirli temalara ve başlıklara göre düzenlenmesi yöntemiyle gerçekleştirilir.
- Stratejik planın hazırlanması: MEB Strateji Planlama Koordinasyon Ekibince plan hazırlanma aşamalarını içerir.
- Stratejik planın incelenmesi ve benimsenmesi çalışmaları: Planın tüm aşamalarında bakanlık birimlerinden görüş alınmasını içerir.
- Vizyon geliştirme süreci: Vizyon, misyon ve temel değerlerin gözden geçirilmesiyle gerekli düzenlemelerin yapılmasını içerir.
- Stratejik planı uygulama süreci: Performans programlarının hazırlanmasının adımlarını içerir.
- Değerlendirme ve denetleme aşaması: Faaliyetlerin, değerlendirme ve denetleme raporlarının ve stratejik planın güncellenmesini içeren süreci ifade eder.

MEB 2010-2014 stratejik planına göre on aşamalı bir model Şekil 2.10'da gösterilmektedir:



Şekil 2.10. MEB 2010-2014 Stratejik Plan Modeli

Kaynak: MEB 2010-2014 Stratejik Planı (2010, s.7)

Millî Eğitim Bakanlığının, 2019-2023 Stratejik Planlama çalışmalarında, bakanlık, merkez ve taşra teşkilatından paydaşların katılımıyla birlikte 2023 Eğitim Vizyon Belgesi, mevcut stratejik planlar, ilgili mevzuatlar ve üst politika belgelerini gözden geçirilmiştir. PESTLE, GZFT ve kurum içi analizler kullanılarak eğitim ve öğretimle ilgili sorunlar ve gelişim alanları belirlenmiş, bu tespitlere dayalı amaçlar, hedefler, stratejiler, göstergeler ve eylemler tespit edilmiştir. Yapılan çalışmalar sonucunda amaçlar ve bu amaçlara yönelik hedefler, stratejiler ve eylemler oluşturulmuştur. Ayrıca, stratejik planın gerçekleştirilmesi için gereken kaynak ihtiyacı maliyetlendirilerek hesaplanmıştır. Planlanan amaç ve hedeflerin takibi için "stratejik plan izleme ve değerlendirme modeli" geliştirilmiştir (MEB, 2019).

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından uygulanan eğitimde stratejik yönetim ve stratejik planlamaya ilişkin düzenlemeler Tablo 2.4'de özetlenmiştir.

Tablo 2.4. Eğitimde Stratejik Yönetim ve Stratejik Planlamaya İlişkin Düzenlemeler

Kaynak	Düzenleme
1990/ Milli Eğitimi Geliştirme Projesi (MEGP)	1) İlk ve ortaöğretimde kaliteyi artırmak, öğrenci başarısında OECD ülkeleri ortalamalarına yaklaşmak 2) Öğretmen eğitiminde kalitenin OECD ülkelerinde olan standartlara ulaşmasını sağlamak. 3) MEB’ deki yönetim bilgi, beceri ve uygulamaların geliştirilerek ekonomik ve verimli kaynak kullanımı sağlamak.
1999/ Millî Eğitim Bakanlığı Toplam Kalite Yönetimi Uygulama Yönergesi	“Toplam Kalite Yönetimi” (TKY) okullarda uygulanması
1999/	Planlı Okul Gelişim çalışmaları tüm okullarda zorunlu hale getirilmesi
2002/ MEB Genelge	TKY uygulamaları ile Planlı Okul Gelişim Modelinin birlikte uygulanması
2003/ İlköğretim Kurumları Yönetmeliği	İlköğretimde “Okul Gelişim Yönetim” Ekibi (OGYE) ‘nin oluşturulması
2003/ 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu	Kamu kurumlarının stratejik plan yapma zorunluğu
2003/	“Kamu İdareleri İçin Stratejik Planlama Kılavuzu” yayınlanması
2005/ Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi Uygulamaları Ödül Yönergesi	Başarılı olan okul/kurum, ekiplerin ödüllendirilmesi
2006/ Orta Öğretimi Geliştirme Projesi	Ortaöğretimde “Planlı Okul Gelişim Modelinin” uygulanması
2006/ Planlı Okul Gelişim Çalışmaları	208 proje okulunda Müfredat Laboratuvar Okulları (MLO) Modeli uygulanması
2006/ Kamu İdarelerinde Stratejik Planlamaya İlişkin Usul ve Esaslar Hakkında Yönetmelik	Stratejik planlardaki usul ve esasların belirlenmesinde Kalkınma Bakanlığı’nın yetkili kılınması
2006 /	“Kamu İdareleri İçin Stratejik Planlama Kılavuzu”nun ikinci sürümü
2008/ Millî Eğitim Bakanlığının Kapasitesinin Güçlendirilmesi Projesi (MEBGEP)	MEB’in güçlü ve zayıf yönleri analizi
2010/	Bakanlık düzeyinden başlayarak tüm eğitim kurumlarında stratejik plan hazırlanması
2011/ 652 sayılı Kanun Hükmünde Kararname	Eğitim-öğretimin her kademesinde ulusal politika ve stratejileri belirlemesi, uygulaması, uygulamaların izlemesi ve denetlenmesi, ortaya çıkan yeni modellere göre güncellenerek geliştirmesi
2011/ Türkiye’de Eğitim Yönetimi Reformu (MEB Yeşil Belge)	Performans-esaslı yönetim ve bütçeleme sistemi
2018/ Stratejik Planlamaya İlişkin Usul ve Esaslar Hakkında Yönetmelik	Yönetmeliğin güncellenmesi
2018/	“Kamu İdareleri için Stratejik Planlama Kılavuzu” 3.Sürümü
2018/	Üniversiteler İçin Stratejik Planlama Rehberi

2.2.4.2. Okul Gelişim Planları

Okullarda uygulanan geleneksel yaklaşımlar değişen ihtiyaçlar karşısında okul planları amaca hizmet etmemeye başlamıştır. Planlama hususunda tespit edilen bu durum, yeni

ihtiyaçlar ve değişimlere uyumlu yeni nesil okul geleişim planları hazırlanmasını zorunlu kılmıştır (Balkar, 2010). Okul geleişim planlarının etkili bir okul için önemli bir araç olduğu, okul stratejik amaçları ve hedeflerine ulaşabilmesinde yol haritası niteliği taşıdığını belirten MEB (2010), bu planların okullarda hazırlanmasıyla öğrenme ve öğretme süreçlerinin kalitesinin artırılmasının nn amayı amaçlamaktadır (Balkar, 2010). Okul geleişim planı; geleişimi yönetme, sorumlukları paylaştırma, kaynak kullanımındaki verimliliği artırma gibi işlevlere sahiptir (Ateş ve nal,2019). Bu işlevlerin yerine getirilmesi, okul geleişim planlarının kapsamlı ve etkin bir şekilde hazırlanması ve uygulanmasını gerektirmektedir. Planlar, okul etkililiğinin sağlanması ve okul geliştirme faaliyetlerinde anahtar rol oynamaktadır (Balkar,2010).

Okul Gelişim Planları (OGP), okulun stratejik hedeflerine ve amaçlarına ulaşması için bir yol haritasıdır. Başka bir deyişle, bu okul geliştirme planı okula bugünkü ve gelecekteki durumunu bildirir. Eğitim ve ğretim faaliyetleri bağlamında, OGP, bu faaliyetlerin etkili bir şekilde planlanmasını ve uygulanmasını sağlamayı ve öğrencinin birçok alanda gereken yeterlilik düzeyine ulaşmasını hedefler (Korkmaz ve Baş, 2017).

Son on yılda, okul geleişim planlarında bir trend ortaya çıkmıştır. Burada okulun tüm paydaşlarının aktif olarak yer aldığı okul modellerine yönelik bir eğilim gözlenmektedir. Bu modellerde okul, tüm eğitim faaliyetlerinden sorumlu olup, okul geliştirme faaliyetlerine herkesin ortak bir çalışma temelinde katkıda bulunabileceği bir yapıya sahiptir. Yukarıda bahsedilen tüm okul geliştirme çalışmaları, 1999 yılından bu yana Planlı Okul Geliştirme Modeli kapsamında okullarda kurulan OGP İzleme ve Değerlendirme Takımları aracılığıyla gerçekleştirilmektedir (MEB, 2007)

Okul geliştirme için 'Okul Geliştirme Süreci Adımları' izlenir. Okul geliştirme süreci adımları, on ardışık aşamadan oluşan bir dizi süreçtir. Okul Geliştirme Süreci Adımları, sistematik bir yaklaşımla; "Planlama, Uygulama, Düzeltme ve Yeniden Planlama" şeklinde ilerleyen bir dönüşüm sürecidir (Güçlü ve Gülbahar, 2006). Okul geleişim ekiplerinin kurularak gelişimsel hedeflerin belirlenmesi ve ğretmen gelişimleri için gerekli eylem planlarının hazırlanması ve uygulanmasını (MEB, 2018) gerektirmektedir.

1990'lardan itibaren Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi (EARGED), eğitim kalitesini artırmak amacıyla bir dizi reform gerçekleştirmiştir. EARGED, Toplam Kalite Yönetimi, Okul Performans Yönetimi, Müfredat Laboratuvar Okulları, ğrenci Merkezli

Eğitim, Planlı Okul Geliştirme Modeli ve Stratejik Planlama gibi birçok yeni proje geliştirilmiştir.

Jones (1996) göre, okul geliştirme plan birimleri "program, fiziksel çevre, örgütlenme ve yönetim, kaynaklar, personel gelişimi" olarak sıralanmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından belirlenen okul gelişim alanları ise "akademik alan, sosyal, sportif, kültürel etkinlikler alanı, proje alanı ve kurumsal kapasite alanı" şeklindedir. Okulun geliştirmeye açık alanları, okulun ihtiyaçları ve imkânları doğrultusunda yapılandırılmaktadır (MEB, 2023 Eğitim Vizyonu). 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi, okul geliştirmede okul gelişim alanlarına ve okul gelişim planlarına vurgu yapmaktadır. Haynes et al. (1998) ise okul gelişimi planlarının uygulanmasının öğrencilerin öğrenmesinde olumlu etkisi olduğunu ve öğrenci çıktı kalitesinin artmasına katkı sağladığını belirtmiştir. Balkar (2010) çalışmasında ise gelişim planlarının başlıca işlevinin okulu geliştirmek olduğunu ifade etmiştir.

Okul geliştirme aynı zamanda etkili okulu da içine almakta, bileşenler arasında okulun kültürü, çevresi, fiziksel donanımı, eğitim-öğretim programları, yönetici faktörü, öğretmen, öğrenci, veliler gibi çok farklı değişkenleri bulunmaktadır (Biltekin, 2013; Şişman, 2011). Helvacı ve Aydoğan (2011) tarafından yapılan çalışmada, etkili okul özellikleri arasında "eğitim- öğretim süreçleri, okul-çevre ilişkileri, okul iklim ve kültürü, okul-aile-veli ilişkileri" temalarının olduğu görülmüştür.

Okul gelişim planları ve uygulamaları;

- a) Okulların eğitim ve öğretim faaliyetlerinin kalitesinin geliştirilmesinde
- b) Kurumsal gelişmenin sağlanması ve kaynakların etkin kullanılmasında
- c) Başarının sürdürülebilir olmasında,
- d) Okul kültürünün geliştirilebilmesinde,
- e) Zaman yönetimi konusunda etkililiğe,
- f) Kurumsal kapasitenin etkin ve verimli kullanılmasında,
- g) Okulların kendi şartlarında gelişimlerinin değerlendirilmesinde

h) Okulu merkeze alan “içten dışa” doğru eğitim anlayışının gelişmesinde kullanılmalıdır (Ankara Milli Eğitim Müdürlüğü OGM Toplantısı, 2016).

2.3. Okul Geliştirme

Okul geliştirme kavramı, Amerika Birleşik Devletleri'ndeki Coleman ve ekibi tarafından 1966 yılında hazırlanan bir raporla ve İngiltere'de Plowden Raporu olarak bilinen bir çalışmayla temellendirilmiştir. Bu raporlar aracılığıyla, 1970'lerden 1990'lara kadar "etkili okul" kavramı kullanılmıştır (Parlar,2020). Amerika Birleşik Devletleri'nde ve diğer Batı ülkelerinde, etkili okul kavramı özellikle İngiltere'de "iyi okul" veya daha sonraki dönemlerde "okul geliştirme" terimleriyle sıkça ilişkilendirilmekteydi. Etkili okul yaklaşımı, süreçlere daha az odaklanarak çıktılara ve nicel sonuçlara önem verir. Okullardaki çalışmalar, öğrenci öğrenme düzeyinin ölçülmesi sonucunda ortaya çıkan sonuçlarla değerlendirilir (Balcı, 2014). Buna karşılık, okul geliştirme yaklaşımı eğitim-öğretim sürecine odaklanır ve yalnızca sonuçlara değil niteliksel yapıya da önem verir. Bu yaklaşım, okulu bütüncül olarak ele alır ve okuldaki sorunları gidermeye yönelik çalışmalar gerçekleştirir. Amacı, eğitim-öğretimin niteliğini geliştirerek öğrenci başarısını artırmaktır (Altun ve Bebek, 2016).

Toplumun her bireyini ilgilendiren ve büyük önem taşıyan bir konu olarak, okullarda sunulan eğitimin kalitesinin artırılması hedeflenmektedir. Okulların gelişimine katkı sağlamak için, kaynakların, kullanım şekillerinin ve sorumluların analiz edilmesi, gelecekteki yönelimlerini belirlemede büyük bir rol oynamaktadır (Şahin, 2013).

Günümüz toplumunda okulların asli görevi; düşünen, sorgulayan, sorunlar karşısında çözüm üretebilen, çağın gerektirdiği şekilde kendini geliştirebilen bireyleri yetiştirmektir. Okulların bu işlevi okul geliştirmenin de gerekçesidir. Okullar, bireylerin ideallerine ulaşmasında, toplumda özgürlük ve adaletin içselleştirilmesinde temel araçtır (Kart, 2021). Okullar, işlevleriyle toplumsal ve ekonomik kalkınmada önemli bir güç olup, tüm sektörlerle etki etmektedir. Toplumun ilerlemesi, okulların örgütsel, yönetsel, teknolojik ve ekonomik açıdan geliştirilmesiyle doğrudan ilişkilidir (Levine & Lezotte, 1990). Günümüz koşullarında artık işlevselliğini yitirmiş mevzuat ile hantal bürokrasi altında ezilen ve tek merkezden yönetilen eğitim kurumlarımızın yeniden yapılanması kaçınılmaz bir hal almıştır

(Hesapçioğlu, 1998). Kısaca özetlenecek olursa okul geliştirme gerekliliği ve gerekçeleri hakkında şunlar söylenebilir:

- Eğitim kurumunun genel ve sosyal koşullarının farklılaşması,
- Globalleşmenin eğitim alanını etkilemesi,
- Bilim ve teknolojideki hızlı değişim,
- Toplumun eğitim kurumundan beklentileri,
- Toplumun hayat boyu öğrenme beklentisini karşılama zorunluluğu,
- Eğitim sisteminin araştıran, sorgulayan, üreten, vizyon sahibi, stratejik düşünebilen bireylerin yetiştirilme gerekliliği,
- Sosyal refahın ekonomik olarak güçlendirilme gerekliliği,
- Toplumun gelişmesi için, eğitim kurumlarının teknolojik, ekonomik ve örgütsel olarak geliştirilmesi gerekliliği,
- Eğitim olanaklarının artması ve bu alanda taleplerin karşılanması zorunluluğu olarak sıralanabilir.

Toplumun gelişimi okulların gelişimini kaçınılmaz kılar. Toplumun bu itekleyici gücü okulların gelişimi için büyük bir fırsattır. Eğitim kurumları için özlenen ve istenen bir gelecek elbette mümkündür. Bu ancak, yönetici, öğretmen, öğrenci, aile ve toplumun her kesiminin katılımıyla gerçekleşebilir (Fer, 1999).

Okul geliştirme, okulun daha etkin bir şekilde işleyebilmesi, öğrencilerin eksikliklerinin giderilerek başarılarının artırılması, öğretmenlerin profesyonel gelişimlerinin desteklenmesi ve öğrenme ortamlarının iyileştirilmesi amacını taşır. Okul geliştirmedeki temel hedef, öğrencilerin kaliteli eğitim almalarını sağlamak, öğrenme ve öğretme süreçlerinin kalitesini iyileştirmek ve öğrencilerin yaratıcı düşünce becerilerini geliştirmektir. Okul, kamu gözetimi altında işleyen ve önceden belirlenmiş eğitim hedeflerine ulaşmak için öğretmenler aracılığıyla programlı-sistemli bir şekilde bilgi ve beceri aktarımı gerçekleştiren bir sistemdir (Ünal ve Ada, 1999).

Okul, toplumun yeni bilgi ihtiyaçlarını karşılayan, bilginin üretildiği, kullanıldığı ve geliştirildiği çok yönlü yapı olmalıdır. Ayrıca, öğrencilerde özgün ve yaratıcı düşünceyi geliştirmeyi amaçlanmalıdır (Balay, 2004). Mortimore (1993) okul geliştirmeyi, başarısı düşük bir okulun daha etkili ve başarılı olma süreci olarak tanımlamaktadır. Bu süreçte değişim talepleri çeşitli kaynaklardan gelebilir. Sistem çapında değişim talepleri hükümetlerden, yerel eğitim yetkililerinden veya okulun kendisinden gelebilir. Değişim taleplerinin altında, okulun bir krizle karşılaşması veya etkinliği artırma arayışı olabilir (Parlar, 2012). Okul geliştirme, okulun değişime adapte yeteneğini güçlendirerek nitelikli eğitim sunmayı ve öğrenci başarısını artırmayı amaçlamaktadır (Barth, 1990; Reynolds et al., 2006; Fullan, 2015; Şahin, 2013).

Okul geliştirme karmaşık bir süreçtir ve okul geliştirme araştırmalarında bu süreci çeşitli yönleriyle ele alan ve şimdiye kadar kullanılmamış olan yeni yöntemleri aramak gerekmektedir (Feldhoff & Radisch, 2021). Okul gelişimi, okulu bir bütün olarak hedefler. Örgütsel bir süreç olarak okul iyileştirme, kolektif okulun değişme kapasitesini, üyelerinin becerilerini ve öğrencilerin öğrenme koşullarını ve sonuçlarını etkilemeyi amaçlar (Feldhoff, Radisch & Bischof, 2016). Sürdürülebilir okul gelişimini sağlamak için okul uygulayıcıları bölge, okul ve sınıf düzeyinde uygulanan çeşitli stratejilerden oluşan karmaşık bir sürece girerler (Hopkins vd., 1994; Fullan, 2004)

Okul geliştirme alanında yapılan çalışmalarda çeşitli paradigmalara ve bakış açısına sahiptir. İlk bakış açısı okul gelişiminin odaklanması gereken faktörleri belirlemektir. Yazarlar bu alandaki çeşitli araştırma alanlarını belirlemiştir: “etkili öğretim” ve “öğrenme”, “öğretmen gelişimi”, “etkili okullar” ve “okul liderliği”. Belirlenen ikinci bakış açısını benimseyen çalışmalar, okul gelişimini “örgütsel değişim” olarak algılamaktadır (Feldhoff et al., 2016). Değişim üzerinde olumlu etkisi olan süreçleri araştırırlar. Üçüncü perspektiften yapılan çalışmalar, özellikle bir okulun kültürüne odaklanır; Hallinger & Heck (2010) “örgütsel öğrenme” çalışmalarında bu bakış açısının sistematik değişime daha fazla odaklanarak daha da geliştirilmesini görmektedir. Dördüncü bakış açısı, kendi başına okul gelişimi üzerine araştırmayı hedefler. Hallinger ve Heck, genel bakış açısını içeren araştırmalar ve farklı bakış açılarını birleştirmeye çalışan çalışmalar yapmışlardır. Bugün, bu bakış açılarının ötesinde, okul gelişiminin “öğrenci sonuçlarını geliştirmenin yanı sıra okulların değişimi yönetme kapasitelerini güçlendirmeyi” amaçladığı konusunda genel bir fikir birliği vardır (Feldhoff et al., 2016).

Okul geliştirme çalışmalarının odak noktası, öğrencilerin eğitsel gereksinimlerini karşılamaya yönelik olmalıdır. Okullar, çeşitli niteliklere sahip birçok insanı bir araya getiren ve diğer kurumlardan farklı yapıya sahip eğitim örgütleridir. Bu nedenle, okul geliştirme çalışmaları okul paydaşlarının tamamının iş birliği içinde çalışmasını gerektirir (Gökyer, 2011). Şahin (2006) çalışmasında okul geliştirme sürecine odaklanarak, okulun fiziksel yapısı ve donanımının öğrencilerin, öğretmenlerin ve diğer okul paydaşlarının ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde düzenlenmesinin büyük öneme sahip olduğunu ve bu bağlamda okul yöneticilerinin önemli bir rol üstlendiğini vurgulamıştır. Bu nedenle, bir okulu geliştirmek için yöneticilerin; okul personeli ve öğrencilerin gelişimlerini destekleyen, iş ve işlemleri kolaylaştıran ve velilerle olan ilişkileri koordine eden bir konumda olmaları önemlidir. Çünkü okullarda yapılacak yenilik ve değişim faaliyetlerinde, tüm paydaşların aktif bir rol oynaması, planlı ve sürekli gelişimi destekleyerek okulun kapasitesini güçlendireceği düşünülmektedir. Bu gelişimin gerçekleştirilmesi için, maddi ve insan kaynaklarının etkin bir biçimde kullanılması ve uyumlu bir şekilde yönetilmesi gerekmektedir.

Okul geliştirmede, ortak kararların alınması ve iş birliği yapma üzerinde önemle durulan unsurlardır ve bu durum kuramsal çerçevenin incelenmesiyle de ortaya çıkmaktadır. Okul geliştirme sürecinde, paydaşların bir ekip ruhuyla çalışmaları gerekmektedir ve bunu sağlamanın temel yolu, tüm üyelerin ortak hedefleri benimsemesi ve bu hedeflere odaklanmasıdır (Gülcan, 2009).

Okul geliştirme alanının son 30 yılda hızla geliştiği, dünya çapında eğitim sistemlerinin daha da geliştirilmesi gerektiği tartışılmaktadır (Reynolds & Neeleman, 2021):

- (1) Evrensel bir dünyada (PISA sınavı gibi) çözümler yeniden keşfedilmelidir.
- (2) Okul geliştirme alanlarının sınıflara ve öğretime daha fazla odaklanması gerekir.
- (3) Okulları 'iyi' yapan şeyin ne olduğu konusunda basit formüller kullanmanın ötesine geçilerek, okulların nasıl 'iyi' hale getirileceğiyle ilgili yöntemlerin benimsemesi gerekir.
- (4) Okulların ve toplulukların sinerjik olarak iyileştirme çabalarının odak noktası olması gerektiği unutulmamalıdır.

Scheerens (2016) okul gelişimini, “okul faaliyet sonuçlarının dinamik uygulaması” olarak yorumlamaktadır. Temel olarak, yıllar içinde okul gelişimini kendileri gerçekleştiren okullar ve eğitim sistemleridir. Ancak bu, yeterince anlaşılmamakta, nadiren kavramsallaştırılmakta/ölçülmekte ve daha da dikkat çekici olan, geleneksel olarak tanımlanan okul gelişim süreçleri kullanılmaktadır (Creemers & Kyriakides,2009; Reynolds & Neeleman,2021).

Okul geliştirme ile hedeflenen okuldaki değişimin yönetilmesi kapasitesinin güçlendirilmesi, okulda nitelikli eğitimin gerçekleşmesi, öğrencilerin başarılarının artırılması ve okul yönetiminde çevre ve paydaşların aktif katılımının sağlanmasıdır (Şahin,2013; Balcı, 2014). Uluslararası Okul Geliştirme Projesi (ISIP) tarafından yapılan tanıma göre, “okul geliştirme; bir veya birden fazla okulun eğitim hedeflerini etkin bir şekilde gerçekleştirmek için öğrenme koşulları ve içsel faktörlerde yapılan dinamik ve sistemli bir çabadır” (Biancarosa, Bryk & Dexter, 2010; Seashore Lois & Lee, 2016). Okul geliştirme; gelişimi yönetmek, sorumlulukları paylaşmak ve kaynakları kullanmak işlevlerini içerdiğinden sonuçta okul kalitesinin artmasının, öğrenci başarısının yükselmesinin ve okulun çevre ihtiyaçlarına duyarlılığının bir niteliğini oluşturur (Arabacı ve Namlı, 2016).

Günümüzde çağın özelliklerine uygun insan kaynaklarının yetiştirilmesi için okulların gelişimi yakalayabilmeleri ve okullarda verilen eğitim hizmetlerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Yaşanan değişimler eğitimde giderek karmaşıklaşan bir süreçte öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarına cevap verebilmeyi eğitimin niteliğinin geliştirilmesini ve öğrenci başarısını artırılmasını zorlaştırmaktadır. Okulun yapısal olarak sürekli değişim ve gelişim içinde olduğu bir ortamda, okulun paydaşlarını oluşturan her bireyin sürekli olarak gelişim arayışı içinde olması gerekmektedir. Planlı bir okul geliştirme süreciyle, okullarımızın gereken ivmeyi yakalayarak her geçen gün daha iyi bir gelişim sergileyebileceği öngörülmektedir (MEB, 2019).

Fullan & Hargreaves (1998) ise; okullarda değişimin şekillenmesini sağlayan faktörleri şöyle açıklamıştır: (Aktaran: Beycioğlu ve Aslan, 2010).

- Okullar, kapılarını dış dünyaya kapatıp varlıklarını sürdüremezler.
- Çeşitliliğin artması esnekliğin artmasına neden olur.
- Teknolojik gelişmeler okul duvarlarının yıkılmasına neden olur.

- Okullar toplumun yenilenmesi ve geliştirilmesi için en önemli yapıtaşdır.
- Öğretmenlerin desteklenmesi okulun gelişiminin gücünü artırır.
- Okul piyasasındaki rekabet durumu, aile tercihleri okulların geniş bir çevre ilişkisi kurmasını gerektirmektedir.
- Okullar öğrencileri bekleyen karmaşık hayatın getirdiği bilgi ve becerileri kazandıracak benzer özellikleri kazandırmalıdır.
- Karmaşıklaşan çevresel ilişkiler okullar üzerindeki baskıyı giderek arttırmaktadır.
- Okullar, mevcut yapılarıyla değişim karşısında yorgun kurumlar haline dönüşmüştür.

Okul geliştirme çalışmalarının özelliği eğitim sisteminin temel işlevlerinden biri olmasıdır. Toplumun yapısı, beklenti düzeyi ve sosyokültürel özellikleri okulun yetiştireceği bireylerden beklentilerini etkilemektedir. Okul geliştirme deyince örgüt, eğitim ve personel geliştirme bileşenleri düşünülebilir. Okul geliştirme aslında bir öğrenme süreci olarak karşımıza çıkmaktadır (Parlar, 2012).

Eğitim teknolojilerinde meydana gelen teknolojik çeşitlilikler (bilgisayarlar, akıllı tahta, televizyon vb.) okulları ve öğrencilerin öğrenme stillerini de etkilemekte ve okulların gelecekteki rolünün artacağı beklenmektedir (Yıkıcı ve Altınay, 2017). Sivil toplum kuruluşlarının, ekonomik ve siyasi çevrelerin okullar üzerindeki etkisi okuldan beklenenleri etkilemektedir. Her bir okulun gelişim durumu kendine özgüdür ve okulu etkileyen kültürel odaklara cevap vermek durumundadır. Bu yüzden Şahin (2013) her okulu geliştirmeye yönelik yapısına uygun stratejilerin geliştirilmesi ve uygulaması gerektiğini önermektedir. Okullar aynı eğitim sisteminin parçası olmalarına rağmen içinde oldukları çevresel koşullar, öğrencilerinin bireysel farklılıkları ve ihtiyaçları sebebiyle birbirlerinden farklılaşmaktadır. Bu durumun bir sonucu olarak okulların gelişimsel hedefleri de farklı olması kaçınılmazdır (Şahin,2013).

Okul geliştirme temelde okulun etkililiğini arttırmak için izlenen yol ve yaklaşımlardan oluşur. Okul geliştirme, değişimin merkeze alındığı okulun problem çözebilme becerisi ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerini esas alan stratejilerin toplamıdır (Leite, 2018). Okul geliştirmede okul paydaşlarının katılımı ile eğitimde “akademik, sosyal, sportif ve kültürel” etkinliklerin niteliklerinin okulu merkeze alarak artırılmasına yönelik planlı çalışmalar

yapılması gerekmektedir. Okul geliştirme çalışmalarında, okulun yalnızca bir parçasına odaklanmak yerine okulun bütünsel olarak değerlendirilmesi gerekmektedir (Beycioğlu ve Aslan, 2010).

Okulun, geliştirmeye yönelik kesin bir ölçütle değerlendirilmesi, başarılı olarak etiketlenmesi, sınıflandırılması veya diğer okullar ile kıyaslanması okul gelişimindeki temel amaç değildir. Okul gelişiminde istenen, her bir okulun imkânları ve hedefleri doğrultusunda planlama çalışmaları ile bulunduğu konumdan kat ettiği mesafe olarak değerlendirilmesidir. MEB tarafından açıklanan 'Okul Profili Değerlendirme Model'iyle tüm okulların gelişimleri izlenerek değerlendirilmesi yapılacak ve desteklenecektir. Okulun izlediği süreç ve aldığı yol okulun kendi yapısı içinde bütüncül olarak değerlendirilecektir (MEB, 2023 Eğitim Vizyonu).

Başarılı okul geliştirme, okulların kendi bağlamları ve gelişim ihtiyacına uygun olan stratejilerin uygulanmasıyla ortaya çıkabilir (Ateş ve Ünal, 2019). Bu sebeple okul geliştirmede ilk aşamayı okulun gelişimsel ihtiyaçlarının tespit edilmesi ve bu ihtiyaçlara uygun iyileştirme stratejilerinin seçilmesi oluşturur (Harris, 2002). Başarılı okul gelişimini, kurumun değişimi ve gelişimi yönetebilme yeteneği etkilemektedir. Gelişme, öğretme ve öğrenmeyi destekleyen öğrencilerin başarısına odaklanan değişim gücü için stratejilerin oluşturulması olarak görülür (Harris, 2002). Hopkins'in (2007) belirttiği değişim stratejisi; okul kapasitesinin güçlendirilerek öğrenci çıktı kalitesinin arttırılmasını içermektedir. Deal & Peterson (1999), okul gelişiminde etkili dört unsuru şu şekilde ifade etmektedir: "Öğretmen yeterliklerinin arttırılması, müfredatın sistematik olarak güncellenmesi, kurumun kapasitesinin geliştirilmesi, okul-toplum iş birliğinin yapılarak yönetime katılımın sağlanması (Aktaran: Korkut ve Hacıfazlıoğlu, 2011). Öğretmenlerin mesleki bilgileri ve becerilerinin geliştirmesinin okul gelişiminde payı büyüktür.

Okul geliştirme, okulların çeşitli değişim ve gelişim yaklaşımlarını uygulamasıyla gerçekleştirilebilir. Okul etkililiği, hedefleri gösterirken; okul geliştirmede ise bu hedeflerin gerçekleştirilmesi için gereken yöntem ve yaklaşımlar ele alınmaktadır. Okul geliştirme yaklaşımları genel olarak öğrenci çıktılarının kalitesiyle ilgilenir ve 'tüm öğrencilerin öğrenebileceği' anlayışını kendisine temel alır (Balcı, 2014).

Okul geliştirmede Hopkins et al., (2014) beş duruma dikkat çekmiştir:

1. Okulun örgüt kültürünü anlama: Okulların kültürlerini oluşturmada ve değişimin doğasında var olan zorlukları bulunmaktadır.

2. Okul düzeyinde eylem araştırması ve araştırma girişimlerinin yetersiz olması: Öğretmen araştırması ve okul incelemesi yapılırken Okul Gelişimini Destekleyen Yaygınlaştırma Çabaları (DESSI), özel stratejiler, Ekonomik İş birliği ve Kalkınma Örgütü (OECD), Uluslararası Okul Geliştirme Projesi gibi araştırma programlarının incelenmesi gerekmektedir. Öğretmen eylem araştırması, okulun kendi kendini gözden geçirmesi ve dezavantajlı öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamaya odaklanmıştır. Okul geliştirme alanını tanımlayan farklı eğitim değerleri ve stratejileri ortaya konulması gerekmektedir.

3. Okul reformunda değişimi ve kapsamlı yaklaşımları yönetme: Merkezi politika değişikliklerinin yönetilmesi gerekmektedir. Okul reformlarında “Herkes için Başarı ve Herkes İçin Eğitim Kalitesinin Geliştirilmesi” (IQEA) gibi kapsamlı yaklaşımlar dikkate alınmalıdır. Bu aşamada hem örgüt hem de sınıf gelişimi tekrar ele alınabilir.

4. Yerel düzeyde öğrenci gelişimi için kapasite geliştirme ve liderliğe sürekli vurgu önemlidir. Liderliğin süregelen önemini ve etkisini kabul etmek ve yerel eğitim otoritelerinin okul gelişiminde hayati bir rol oynadığının farkında olmak önemlidir. Tüm öğrencilerin öğrenmesini ve başarısını artırmanın bir aracı olarak okul liderliğinin öneminin giderek daha fazla arttığı görülmektedir.

5. Sistematik gelişim: Okulun ulusal ve uluslararası çalışmalardaki yeri ve veri tabanının etkisi de okul ve sistem reformunda değerlendirilmesi gereken noktalardır.

Okul gelişimi, okulu bir bütün olarak hedefler. Örgütsel bir süreç olarak okul gelişimi, kolektif okulun değişim kapasitesini (iş birliği, süreçler vb. iyileştirme ile ilgili süreçler dahil), üyelerinin becerilerini ve öğrencilerin öğrenme koşullarını ve sonuçlarını etkilemeyi amaçlar (Hopkins 2001, 2007; Silins & Mulford, 2002,2004; Murphy,2013; van Velzen, Bezzina, & Lorist, 2009).

Okul gelişiminin karmaşıklığını yansıtan bir başka yönü, bir okul değiştirme kapasitesi oluşturma ve bunun öğretim ve öğrenci veya okul iyileştirme sonuçları üzerindeki etkilerinin karşılıklı ve birbirine bağlı süreçlerden oluşması durumundan kaynaklanmaktadır (Feldhoff & Radisch,2021). Okul gelişimi liderlik, profesyonel öğrenme toplulukları, öğretmenlerin profesyonelleşmesi, paylaşılan hedefler ve normlar, öğretme, öğrenci

öğrenmesi ve kişileri (liderlik, takımlar, öğretmenler, öğrenciler) içeren birbirine bağlı farklı faktörlerden oluşmaktadır (Stoll,2009).

Okul gelişimi, iç ve dış koşullara uyum sağlama süreci olarak ifade edilebilir (Bain, Walker & Chan, 2011). Okulların başarısı ve gelişme kapasiteleri bu sürecin bir sonucudur. Bir okulun gelişim kapasitesinde faktörlerin çeşitliliğini ve birbirine bağlılığını (örneğin, öğretmen iş birliği, değerler, liderlik, geri bildirim, vb.) göz önünde bulundurmak, farklı okul iyileştirme yönleri ve bunların çıktıları arasındaki ilişkiyi araştırırken esastır. Bu çeşitliliğin ihmal edilmesi, yanlış bir tahminine yol açabilir. Yalnızca iyileştirme kapasitesinin tüm anlamlı faktörlerini göz önünde bulundurarak, faktörler arasındaki etkileşimlerin yanı sıra paylaşılan, birbirine bağlı ve/veya muhtemelen çelişkili etkileri de hesaba katmak mümkün olacaktır (Feldhoff & Radisch,2021).

2.3.1.Okul Geliştirme Boyutları

Okul geliştirme çalışmaları, dünyada 60'lı yıllarda başlamışken, ülkemizde 90'lı yıllarda başladığı görülmektedir. Balcı (2014) ve Şişman'ın (2011) çalışmaları, Türkiye'de okul geliştirme alanında öncü nitelikte yapılan çalışmalar arasında yer almaktadır. Balcı'ya göre (2014), okul etkililiği/gelişimi; yöneticiler, öğretmenler, okul iklimi, öğrenciler ve veliler gibi farklı boyutları içermektedir. Şişman'ın (2011) çalışmasında ise benzer şekilde; okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci, veli, müfredat, öğretim süreci, okul kültürü, okul çevresi gibi birçok boyutu tespit etmiştir. Selçuk'un (2008) "21. Yüzyıl Esnek Okul Modeli" incelendiğinde okul geliştirmenin beş boyutta toplandığı görülür (Tablo 5). Bunlar; liderlik, veri ve enformasyon yönetimi, öğrenme ve öğretme, insan kaynakları, mesleki öğrenme ve okul-toplum ilişkileridir.

Tablo 2.5. Okul Geliştirmenin Boyut ve Standartları

Boyut	Standart
1	Öğrenme Öğretme
2	Liderlik
3	İnsan Kaynakları ve Mesleki Öğrenme
4	Okul ve Toplum İlişkileri
5	Veri ve Enformasyon Yönetimi

Kaynak: Selçuk (2018)

Okul geliştirilmesi sürecinin döngüsel ve sürekli bir nitelik taşıdığı göz önünde bulundurulduğunda okul geliştirme alanlarının iyi bir analizinde birbirini tamamlayan öğeler bulunduğu görülmektedir (Harris, 2000). Kaliteli eğitim, müfredat, öğrenme ortamı,

eğitimciler için profesyonel öğrenme ortamı, liderlik, okul topluluğuyla öğrenme merkezli bağlantılar, ilerlemenin izlenmesi gibi okul gelişiminin unsurlarını bu şekilde kategorize eden çalışmalar da bulunmaktadır (Preston et al.,2012; Biancarosa et al.,2010; Murphy & Torre, 2013):

Dağ'ın (2009) çalışmasına göre, okul geliştirme süreci çeşitli nitelikleri içermektedir. Bunlar arasında okul liderliği, personel gelişimi, müfredat ve öğretim uygulamalarının uygunluğu, öğrenci değerlendirmesi destekleyici öğrenme ortamının sağlanması, etkili zaman yönetimi ve yüksek standartlar -beklentiler bulunmaktadır.

Okul geliştirme ile ilgili yapılan araştırmalarda sıralanan bu özellikler, belli başlı boyutlar altında ele alınmıştır.

Araştırmalar sonucunda ortaya çıkan boyutları şu başlıklar altında toplayabiliriz:

- Liderlik
- Öğretmen
- Öğrenci
- Okul Ortamı ve Çevre
- Okul ve Aile
- Etkili Zaman Yönetimi
- Müfredat ve Öğrenme
- Değerlendirme

Okul geliştirme boyutlarından bazıları aşağıda açıklanmıştır.

Liderlik: Okul liderliği, beşerî sermaye ve maddi kaynakların etkin kullanımını, paydaşların karar alma sürecine katılımını, personelin güçlendirilmesini sağlayan, personelin okul vizyonunu paylaşmasını amaçlayan bir yaklaşımdır. Okul müdürleri, okul geliştirme ve iyileştirme sürecinde kritik bir rol oynamaktadır (Balcı, 2013). Okul geliştirmenin okul yöneticisi boyutu, başka bir ifadeyle liderlik rolü oldukça önemlidir. Okul müdürleri, liderlik ve yöneticilik rolleriyle okulun misyonunu ve eğitim politikasını net bir şekilde belirleyerek, bu vizyonu tüm personelle paylaşma yeteneklerini göstermelidirler.

Yönetici etkili okul iklimi ve kültürü oluşturmayı gerçekleştirebilirse öğretmen ve öğrencilerin motivasyonunu arttırarak sağlıklı bir okul kimliğinin gelişmesini sağlayabilir (Beycioğlu ve Aslan,2010).

Öğretmen: Öğretmen eğitimin ve okul geliştirmenin temel taşı konumundadır. Öğretmensiz bir eğitim ve okul geliştirme süreci düşünülemez. Okul geliştirme ile öğretmen faktörü arasında sıkı bir bağ olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Gelişen okullarda öğretmenlerin yöneticileri tarafından takdir edildiği, diğer meslektaşlarıyla iş birliği içinde oldukları gözlenmiştir (Kaya, 2015). Öğretmenin temel gayesi öğrenme ve öğretmedir. Öğrenme sadece öğrenci tarafından gerçekleştirilen bir eylem değildir. Öğretmen de her an öğrenme faaliyeti içinde olup bilgilerini güncellemeli ve geliştirmelidir. Öğretmenin sorumluluğu; bir eğitim uygulayıcısı olarak gündemi takip etmeli, bilgilerini güncel ve diri tutmalı ve profesyonel olarak kendini geliştirmelidir. Başarılarla imza atmış okullardaki öğretmenlerin kendini geliştirmeye ve öğretime daha fazla zaman ayırdıkları, ayrıca daha fazla akademik etkinliklerde bulundukları gözlenmiştir (Kantos, 2021; Özdemir 2016; Celep, 2000; Cansoy & Parlar, 2017).

Öğrenci: Başarılı okullarda öğretimin merkezi öğrenci odaklıdır. Akademik farklılıkları olsa da okulun belirlemiş olduğu başarı standardını öğrencinin yakalaması beklenir. Öğrenci bunu tek başına gerçekleştirmez. Geliştirilen okullarda öğrencinin beklenen başarıyı elde etmesi için bütün imkânlar seferber edilir. Öğretmenin öğrenciye inancı tamdır ve bunu öğrenciye fazlasıyla hissettirir. Öğrenciler okullarının faaliyetlerine katılmaya oldukça isteklidirler. Bu konuda öğretmenleri ve okul yöneticileri onların en büyük destekçisidirler. Okul programı hazırlanırken, öğrenci başarısının en üst düzeye ulaşması hedeflenir. Bu programlar öğrencilerin hayatı boyunca ihtiyaç duyacağı becerileri kazandırmaya yönelik hazırlanır. Bunların bazıları; etkin iletişim, vatandaşlık, bilgiye ulaşma ve bilgiyi etkin kullanma becerisi ile analiz etme yeteneğini kazandırmaya yönelik becerilerdir (Günel 2014; Şişman, 2011).

Okul Ortamı ve Çevre: Okullar diğer kurumlardan farklı olarak gerek öğrenci gerek veliler sayesinde çevreyle sürekli etkileşim halindedirler. Bu durum okulları bulundukları sosyal çevrenin bir parçası haline getirir. Bu etkileşim çerçevesinde okulların çevreden etkilenmeleri kaçınılmazdır. Bu nedenle okul geliştirme çevre ile bir bütün olarak ele alınmalıdır. Okul, ya gelişimini destekleyecek bir çevrede bulunmalıdır, ya da okul çevresi okulu olumlu etkileyecek hale getirilmelidir (Gündüz, 20015). Etkili okul, düzenli ve kaliteli

bir çevre gerektirir. Eğer çevrede düzensizlik, güven ve disiplin sorunu varsa, böyle bir okuldan verim sağlanması mümkün değildir. Okulun etkinleştirilerek geliştirilmesi, öğrenciler için düzenin sağlanması, sağlık ve güvenliğin tesisi ile mümkündür. Okul ortamı, öğrenci başarısı üzerinde oldukça etkili bir yere sahiptir (Karadağ, İşçi, Öztekin & Anar, 2016). Eğitim ve öğretim faaliyetinin gerçekleştiği okul ortamı, öğrencilerin bilgi, beceri ve gereksinimlerine uygun şekilde düzenlenmiş olmalıdır. Öğrenmenin gerçekleşmesinde, öğrencinin okula uyum sağlamasında okul ortamı ve fiziksel çevre faktörü çok önemlidir. Sınıf mevcudu, hijyenik ortam, ısı, ışık, duvar rengi, eşyaların görüntüsü, gürültü seviyesi ve genel görünüm, sınıfın fiziksel ortamının öğelerini oluşturan unsurlardır (Başar, 2003). Planlanmış etkin eğitimin gerçekleşmesi ve sürekliliğinin sağlanması ideal okul ortamının oluşturulması ile mümkündür (Açıkalın, Şişman, Turan, 2007).

Okul kültürü ve okul iklimi okuldaki ilişkileri doğrudan etkilemektedir. Bu iki yapının başarılı şekilde bir araya gelmesiyle Hargreaves ve Hopkins (1994)'e göre, işbirlikçi, güvenli, risk alınabilen, öğrenciler ve paydaşlar için sürekli öğrenmenin desteklendiği bir öğrenme ortamı oluşacak bu da okul gelişim çabalarını olumlu yönde etkileyecektir.

Okul ve Aile: Aileler okul ile iş birliği içinde olup eğitimde sorumluluğu paylaştıklarında, öğrencinin karşısına çıkabilecek problemlere karşı daha duyarlı davranacaklardır. Bu ilişkinin seviyesine göre öğrencinin başarısı artar veya azalır. Bundan dolayı okul ve aile bu iş birliğine gereken önemi vermelidir. Ailelerin okul ile bağlarına göre öğrencilerin başarısı değişebildiği gibi, ailelerin yoğun desteğinin olduğu okullarda disiplin sorununun da azaldığı görülür. Evlatlarını en iyi tanıyan anne-baba olduğundan, çocuğun sosyal, akademik ve kişisel gelişimine katkıda bulunmaları sağlanabilmelidir (Topçu, 2013).

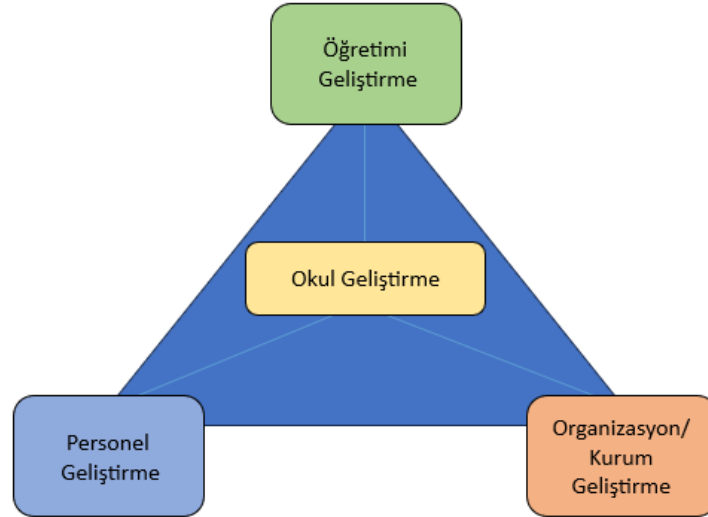
Etkili Zaman Yönetimi: Zaman yönetimini kontrol etmek önemlidir. “Zamanı kontrol etmek zamanı yönetmek demektir”. Zaman yönetimi olayların ve olguların önceliklerine göre düzenlenmesini gerektirir. Öğretmenlerin, etkili sınıf yönetimi için gerekli öğretimsel stratejileri tasarlama ve uygulama becerilerini kullanmaları hayati öneme sahiptir. Zira zayıf bir sınıf yönetimi, sınıf zamanının boşa harcanmasına, öğrencilerin etkili bir şekilde zamanlarını kullanamamalarına ve öğrenme ortamının kalitesinin düşmesine sebep olabilir (Hammond, 2005; Marzano, 2001).

Müfredat ve Öğrenme: Bir okulun müfredatı, öğrenme hedeflerini ve programlarını yansıtarak öğrencilerin beklenen bilgi ve becerilere ulaşmasını sağlar. Bu nedenle, okul

geliştirme sürecinde müfredatın ve öğretim yöntemlerinin geliştirilmesi büyük önem taşır. Çünkü eğitim sisteminin veya okulun hedeflediği insan tipini yetiştirmek için müfredat ve öğretim tekniklerinin geliştirilmesi gerekmektedir (Parlar,2012).

Değerlendirme: Okulun belirlediği hedefler ve gerçekleştirilen faaliyetlerin değerlendirilmesi okulun başarı kriterlerini yakalaması için önemlidir (Dağ ve Gümüşeli, 2011). Beard, Hoy ve Hoy (2010) tarafından ifade edildiği üzere, okuldaki başarının anahtarı, program ve öğrenme etkinliklerinin dikkatli bir şekilde planlanması, bu planların etkin bir biçimde uygulanması ve elde edilen sonuçların değerlendirilmesidir. Okul geliştirme süreci, sırasıyla planlama, uygulama, değerlendirme, düzeltme ve tekrar planlama aşamalarını içeren bir döngü şeklinde ilerler. Bu niteliğiyle okul geliştirme süreci, sürekli kendi kendini değerlendiren, elde edilen değerlendirme sonuçlarına göre öz düzenleme yapabilen ve sürekli gelişen döngüsel bir süreç olarak öne çıkar (Tıncılıç, 2006).

Şekil 2.11’de literatür tarama ile “Okul Geliştirme Boyutları”nda öne çıkan başlıklar görülmektedir. Tablo 2.6’da Okul Geliştirme Boyutlarının alan yazın çalışmalarında yer alan boyutları ve alt boyutları özet halinde görülmektedir. Tablo 2.7’de ise çeşitli kurumların okul geliştirme ana boyutlarıyla ilgili literatür başlıkları sunulmuştur.



Şekil 2.11. Okul Geliştirme Boyutları Başlıklar

Tablo 2.6. Okul Geliştirme Boyutları

Ana Boyut	Alt Boyutlar	İçerik	Kaynak
Liderlik ve Organizasyon Boyutu	Kurumsal Kapasite	Kurumsal Kapasite Finansman ve Kaynaklar Fiziki Kaynakların Geliştirilmesi/İyileştirilmesi Okulun Fiziksel Yapısı Kaynaklarının Etkili Kullanımı Maddi Destek Okul Güvenliği ve Okul Ortamı.	MEB 2018, Torlakson (2015), Selçuk (2008, 2018), ADVANCED (2020), Hopkins et al., (2005), Arabacı ve Namlı (2016), Şahin (2013), Balcı (2014), MEB (2010), Biltekin (2013), Şişman (2011), Topçu (2013), Serdar (2018), Şahin (2013), Hopkins et al., (2014)
	Liderlik, Liderin Rolü	Liderlik ve Yönetişim Dağıtımçı Liderlik Stratejik Liderlik Öğretimsel Liderlik Paylaşılan Liderlik Etkili Liderlik Müdürün Öz Yeterliği ve Yetkinlikleri	Al-Ahbaab (2011), Balyer ve Gündüz (2011), Selçuk (2008, 2018), Fullan (2007,2015), Harris (2000), Bergeson (2005), Shannon & Bylsma (2007), Hesbol (2019), Şahin (2013), Parlar (2017), Day et al., (2010), Hallinger & Heck (2010), Huber & Mujs (2010), Hopkins et al., (2014), Altun ve Bebek (2016)
	Okul İklimi	Okul İklimi İletişim / İlişkiler Paydaşlar Arası İletişim	Jones ve Shindler (2019), Parlar (2017), Şahin (2013), Helvacı ve Aydoğan (2011), Torlakson (2015), Bergeson (2005), ADVANCED 2020, OECD (2013), Topçu (2013)
	Okul Kültürü	Okul Kültürü Hesap Verebilirlik Okul Topluluğu Kültür Değişimi	Serdar (2018), Arabacı ve Namlı (2015), Biltekin (2013), Şişman (2011), Masters (2010), Baştepe (2009), Harris et al. (2006), Helvacı ve Aydoğan (2011), Şişman (2011), WDOPI (2010), CCSSO (2019)
	Stratejik Yönetim	Stratejik Yönetim, Stratejik Plânlama Vizyon, Okul Geliştirme Ekipleri Okul Gelişim Planları Performans Değerlendirme Öğretmen ve Yönetici Performansını Değerlendirme Eğitim Programları ve Müfredat Değerlendirme Çok Yönlü Ölçme/Değerlendirme, Yönetim Hizmetlerinin Geliştirilmesi Organizasyon Geliştirme Örgütün Geliştirilmesi	Şahin (2013), Balcı (2014), Şahin (2015), Arizona Department of Education [ADE] (2006), Şişman ve Taşdemir (2008), Balcı (2014), Mintrop & MacLellan (2002), Balkar (2010), MEB (2007), Fer (1999), Al Ahbaab (2011), Torlakson (2015), Yıkıcı ve Altınay (2016), ADVANCED 2020, Burmaster (2006), Huber ve Mujs (2010), Day et al., (2010), Hopkins et al., (2014), Parlar (2020), WDOPI (2010), Parlar (2017), Dalin (2005), Brookover (1985), Topçu (2013), Parlar (2017)

Tablo 2.6. Okul Geliştirme Boyutları (Devam)

Ana Boyut	Alt Boyutlar	İçerik	Kaynak
Öğretim-Öğrenme Süreçleri Boyutu	Veri ve Bilgi Yönetimi	Veri ve Bilgi Yönetimi Veriye Dayalı Karar Verme Verilerin Analizi Veri Yönetim Sistemi Kurumsal Hafıza Veri ve Enformasyon	Masters (2010), ADE (2006), Huzefa (2016), Selçuk (2008, 2018), ADVANCED 2007, Michigan State Board of Education (2021), Parlar (2017), Torlakson (2015), OECD (2013), WDOPI (2010)
	Eğitim-Öğretim Süreci	Etkili Öğretim Farklılaştırılmış/Yeni Öğretim Stratejileri Öğrenme Ortamı Etkili Zaman Yönetimi Sosyal, Sportif, Kültürel Etkinlikler, Projeler Öğretimin Geliştirilmesi Sınıf-Okul Değerlendirmeleri Öğretimsel Dönüşüm, Öğrenme ve Öğretme	MEB (2023), Michigan School Improvement Framework [MSIF] (2021), Helvacı ve Aydoğan (2011), Kurum (2019), Al Ahbaab (2011), Masters (2010), MEB (2007), Korhonen et al., (2014), Şahin (2013), Masters (2010), Harris (2000), Bergeson (2005), Shannon & Bylsma (2007), ADE (2006), Korhonen et al., (2014), Şahin (2013), Dağ ve Gümüşeli (2011), Harris (2000), CCSSO (2019), Dağ ve Gümüşeli (2011), Parlar (2012)
	Öğretim Programı	Müfredat/Program Geliştirme	Parlar (2017), Huzefa (2016), ADE (2006), Hopkins (2014), WDOPI (2010), Dağ ve Gümüşeli (2011)
	Eğitim Teknolojisi	Dijital Teknoloji Eğitim Teknolojisi Kullanımı Bilgi ve İletişimdeki Gelişmeler	Ilomäki & Lakkala (2018), Korhonen et al. (2014), Şahin (2013), Yıkıcı ve Altınay (2016)
	Yüksek Standartlar	Öğrenci Başarısı Öğrenci Çıktı Kalitesi/Öğrenme Çıktıları Akademik Başarı	Torlakson (2015), Parlar (2012), Hopkins et al., (2014), Gates & Watkins (2010), Lucas & Claxton (2010), Hopkins (2011), Bergeson (2005), Shannon & Bylsma (2007), Burmaster (2006), WDOPI (2010)
	Öğretmen Geliştirme	Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi Profesyonel Gelişim Mesleki Öğrenme İnsan Kaynaklarının Geliştirilmesi Personel Geliştirme Etkili Öğretmen	Bernhard, Burn, Sammons (2020), Huzefa (2016), Korhonen et al. (2014), Dağ ve Gümüşeli (2011), Harris (2000), Selçuk (2008), Bergeson (2005), Altun ve Vural (2012), MEB (2007), Shannon & Bylsma (2007), Burmaster et al., (2006), ADE (2006), WDOPI (2010), MSIF (2021), Kurum (2019), Şahin (2013), Topçu (2013), Altun ve Cengiz (2012), Balkar ve Özgan (2010), Parlar (2017), Dalin (2005), Balcı (2002), Brookover (1985), Selçuk (2008), OECD (2013), Şahin (2013), Bernhard, Burn, Sammons (2020), Çinkır (2004, 2015); Tarhan (2008), Bebek ve Altun (2016)
	Öğretmen Öz Değerlendirme	Öğretmen Tutum ve Eylemleri Öğretmen Rolü	MEB (2007), Feldhoff, Radisch & Bischof (2013), Beycioğlu ve Aslan (2010)

Tablo 2.6. Okul Geliştirme Boyutları (Devam)

Ana Boyut	Alt Boyutlar	İçerik	Kaynak
Okul ve Toplum İlişkileri Boyutu	Paydaş Katılımı	Aile Katılımı, Toplum Katılımı Velilerin Eğitimi, Okul- Aile-Veli İlişkisi Toplumun Beklentileri, Çevre, Çevrenin Geliştirilmesi	Al Ahbaab (2011), Selçuk (2008), Korkut ve Hacıfazlıoğlu (2011), Burmester (2006), MSIF (2021), Kurum (2019), Parlar (2017), Al Ahbaab (2019), Harris (2000), Şahin (2013), Helvacı ve Aydoğan (2011), Bergeson (2005), Arabacı ve Namlı (2015), Biltekin (2013), Şişman (2011), Topçu (2013), MEB (2007), Dimmock (2011)
	Kamu Forumları	Haber Bültenleri, Basın Bildirileri Ebeveyn Mektupları, Topluluk Buluşmaları	ADE (2006)

Tablo 2.7. Kurumların Okul Geliştirme Boyutları

Kurumlar	Okul Gelişiminde Boyutlar																
	Liderlik ve yönetim	Eğitim ve öğretimin kalitesi	Öğrenme ve öğretme	Öğretimsel dönüşüm	Sınıf-okul değerlendirmeleri	Öğrenci başarısı	Müfredat ve öğretim	Mesleki gelişim, öğretmen kalitesi	Profesyonel gelişim	Fiziksel kaynakların geliştirilmesi	Okul ve toplum, ebeveyn katılımı	Vizyon, değerler	Okul kültürü-ortam-iletişim	İnsan kaynaklarının geliştirilmesi	Karar verme ve hesap verebilirlik	Yetenek geliştirme	Veri ve enformasyon
Arizona Department Of Education (2006)	✓				✓		✓		✓				✓				✓
Council Of Chief State School Officers (2019)	✓			✓									✓			✓	
Wisconsin Department of Public Instruction (2010)	✓						✓	✓	✓			✓	✓		✓		
Michigan School Improvement Framework (2021)	✓		✓								✓			✓			✓
Washington State Board Of Education (2022)	✓					✓					✓			✓			✓
Advanced (2020)	✓		✓									✓					✓
MEB (2019)		✓				✓				✓				✓			

2.3.2. Okul Geliştirme Modelleri

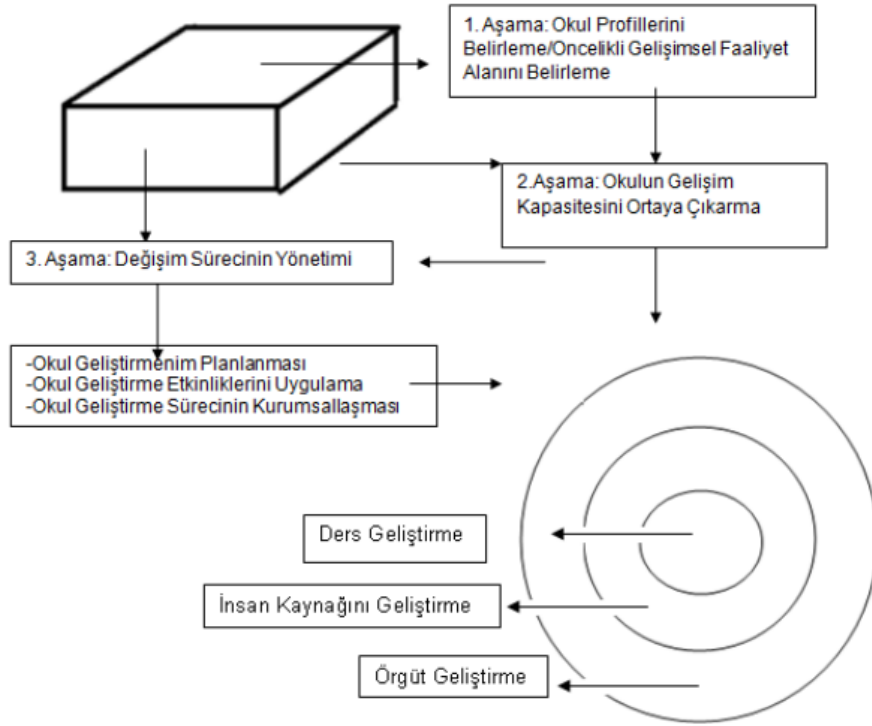
Ülkeler, toplumsal yapılarına uygun çalışmalar yürüterek eğitim sistemlerini sürekli olarak gözden geçirmektedir. Bu alanda yapılan araştırmalar, 1970'li yıllardan itibaren hızla artmıştır. ABD'nin yanı sıra Almanya, İngiltere, Hollanda, Avustralya, Kanada gibi birçok ülkenin yanı sıra özellikle gelişmiş ülkelerde, bu konuyla ilgili kapsamlı araştırmalar gerçekleştirilmiştir (Şişman, 2011).

Okul Geliştirme, eğitimcilerin, ebeveynlerin ve ailelerin ve toplulukların gelişimi desteklemesini, öğrenmeyi entegre etmesini ve sonuç olarak akademik ve davranışsal sonuçları iyileştirmesini sağlar (Lunenburg, 2011).

Okul Gelişim Programının uygulanmasının okulu bir öğrenme ortamına dönüştürmenin yanında şu faydaları vardır: (Lunenburg, 2011)

- Olumlu kişilerarası ilişkiler kurar,
- Öğretmen etkinliğini ve yeterliliğini teşvik eder,
- Olumlu öğrenci tutumlarını teşvik eder,
- Öğrencilerin sosyal davranışlarını artırır,
- Öğrencinin akademik başarısını artırır.

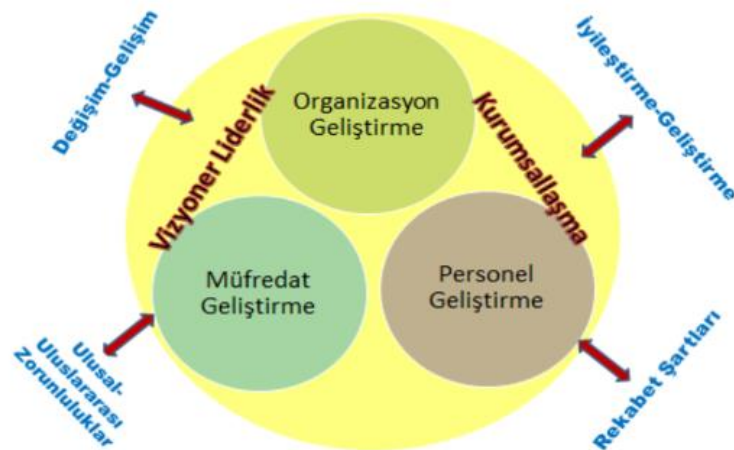
Okul gelişim alanında literatürde birçok model bulunmaktadır. Altunay vd., (2020) tarafından öne sürülen üç boyutlu bir modelle dinamik ve pedagojik olarak bu süreç yapılandırılmıştır. Şekil 2.12'de bu model görülmektedir.



Şekil 2.12. Değişim yönetiminin bir aracı olarak okul geliştirme modelinin alt bileşenleri

Kaynak: Altunay vd., (2020)

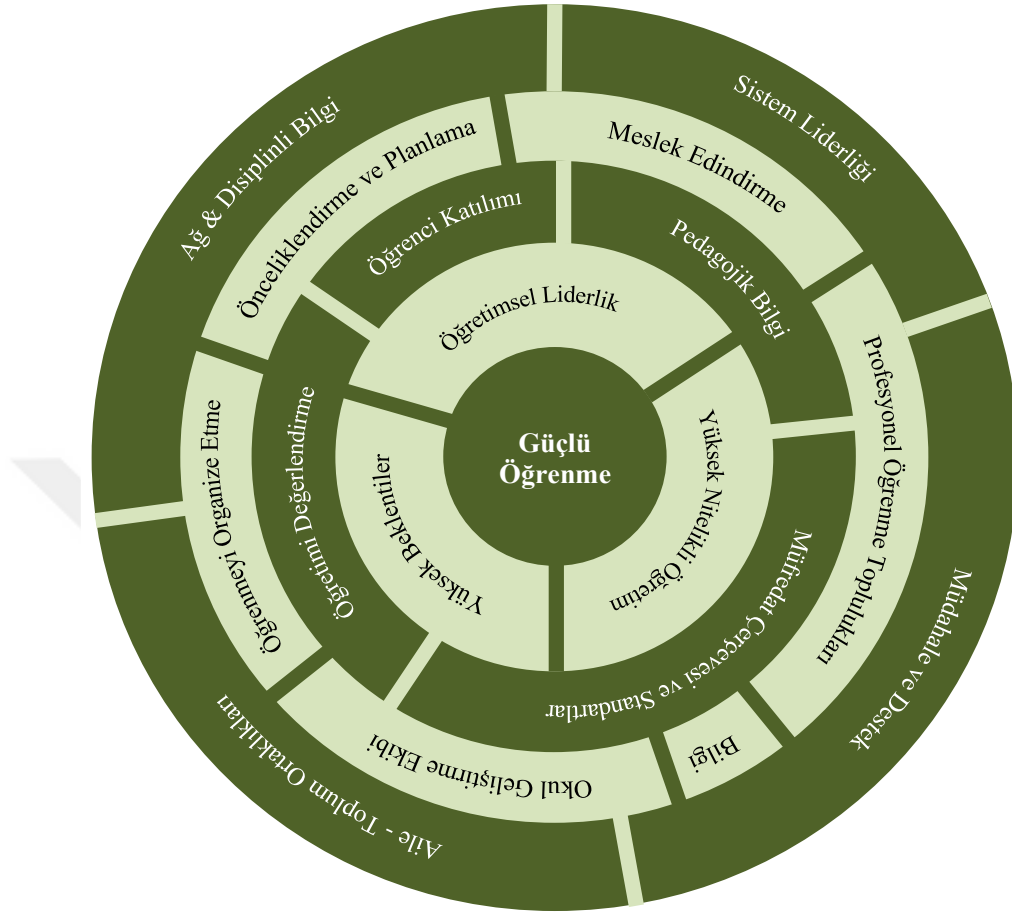
Parlar (2017) tarafından ortaya konulan bütüncül bir okul gelişim modeli ise Şekil 2.13’de görülmektedir:



Şekil 2.13. Bütüncül Okul Gelişim Modeli

Kaynak: Parlar (2017)

Hopkins (2011) ise bütünsel bir okul geliştirme modelinin unsurlarını Şekil 2.14’de göstermiştir:



Şekil 2.14. Bütünsel Bir Okul Geliştirme Modeli

Kaynak: Hopkins (2011)

Okul geliştirme alanında yapılan çalışmalar öğrenci başarısını artırma, değişimi yöneterek okulu dönüştürme ve eğitim reformunda daha etkili bir yaklaşım izleme çalışmalarından oluşmaktadır (Hopkins et al., 2014). Bu programların çıkış noktası, okulu değişimin odak noktasına almalarıdır. Bu yaklaşım; okulun, kendisini geliştirmesinde uzun dönemli amaçları ortaya koyabilmesi ve bu amaçların gerçekleştirilmesinde kendi iç dinamiklerinden ve kapasitesinden yararlanması gerektiğini ileri sürmektedir (Harris, 2000). Okulu merkeze alan yönetim anlayışını kabul eden bu modellerin okul geliştirmede başarılı olmaları için, uygulanacak stratejilerde okulun iç ve dış çevresel koşullarının dikkate alınması gerekmektedir (Şahin, 2013).

Dünyadaki başlıca okul geliştirme çalışmaları şunlardır:

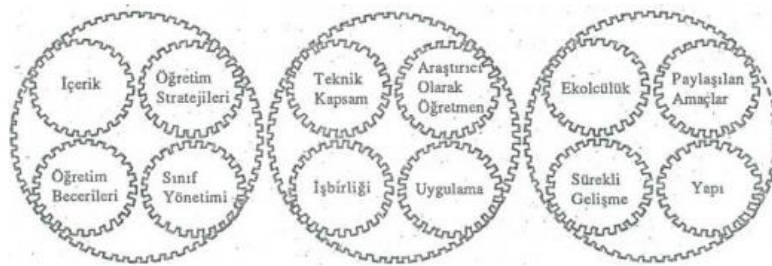
- İngiltere: Herkes için Eğitim Kalitesinin Geliştirilmesi (IQEA)
- Kanada (MSIP): Manitoba Okulu Geliştirme
- Hollanda: Ulusal Okulu Geliştirme Projesi
- International School Improvement Project (ISIP)
- Improving the Quality of Education for All (IQEA)
- Local Education Authority (LEA)

Ayrıca okul geliştirme alanında “Brookover Modeli”, “Washington Eğitim Bölgesi Okul Gelişimi Planlaması”, “Halton Mütevelli Heyeti Okul Etkililiği”, ve “Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Okul Temelli Gelişim Modeli” de bulunmaktadır (Ateş ve Ünal, 2019).

1990'lı yıllardan itibaren, bazı önemli okul geliştirme modelleri ve çalışmaları aşağıda açıklanmıştır (Parlar, 2019):

2.3.2.1. Fullan, Benneu Bennet'in Okul Geliştirme Modeli

Fullan, Bennue & Bennet (1990) tarafından önerilen okul geliştirme modelinde, okul geliştirme bütünlük ve parçalar arasındaki etkileşimi içeren bir çark sistemi gibi işler. Bu modelde, okulun farklı bileşenleri bir araya gelerek bir bütün oluşturur ve birbirleriyle etkileşim halindedir:



Şekil 2.15. Sınıf ve Okul Geliştirmek İçin Karşılaştırmalı Çerçeve

Kaynak: Benneu & Bennett (1990)

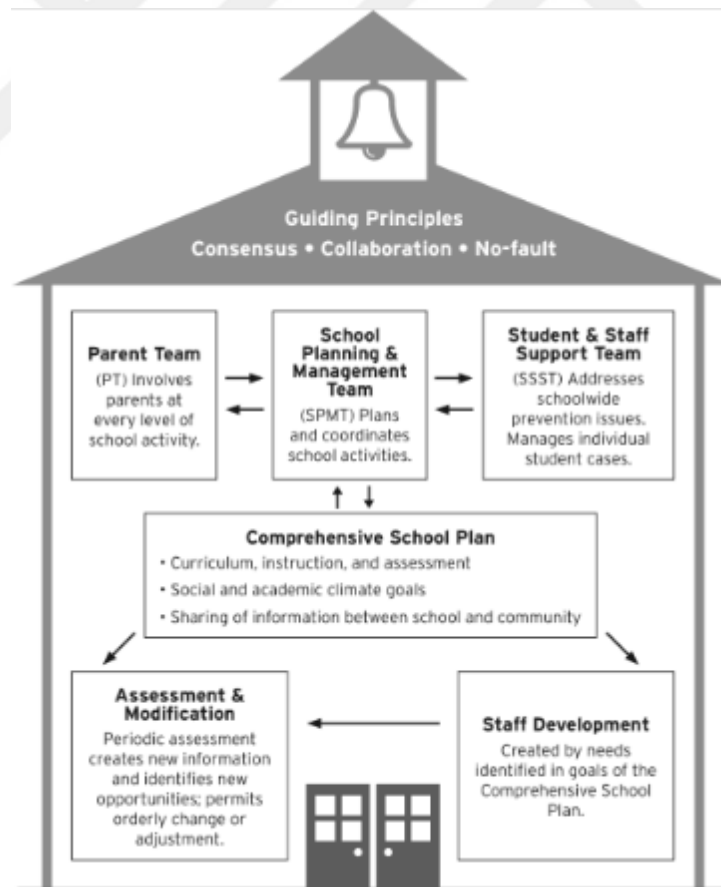
2.3.2.2. ABD Kuzeybatı Bölgesi Okul Geliştirme Modeli

ABD'de uygulanan okulun etkililiği ve okul geliştirme araştırmalarının temel unsurlarını bir araya getiren okul geliştirme modeli kapsamında geliştirilen bazı modeller aşağıda listelenmiştir (Hopkins et al., 2014):

Tablo 2.8. ABD Okul Geliştirme Modelleri

Model	Amaç	Okul Seviyesi	Geliştiren
Hızlandırılmış Okullar	Tüm öğrencileri ilkokul bitene kadar başarılı hale getirme, öğrencilere yönelik özel stratejiler geliştirme	K-8	Henry Levin Stanford Üniversitesi
Comer Okulu Gelişim Programı	Öğrencilerin tüm ihtiyaçlarının giderilerek performansın artırılması ve bütünsel olarak her açıdan gelişime dikkat toplama	K-12	James Comer Yale Üniversitesi
Okulların Koalisyonu	Öğrencinin yetenekleri ileriye taşıyarak performansı artırma, yenilikçi eğitim modeli	K-12	Ted Sizer Brown Üniversitesi
Herkes İçin Başarı	Tüm öğrencilerin eğitim görmesine yardımcı olarak performansın yükseltilmesi	K-16	Robert Slavin & Nancy Madden

Kaynak: Northwest Regional Educational Laboratory (2005)



Şekil 2.16. Yale Study Center Okul Geliştirme Programı (1998)

Kaynak: Darling-Hammond vd. (2018)

English & Hill (1990) tarafından belirtildiği üzere, okulların değişmesi, değişime açık olan bireylerin içeriden gelen çabalarıyla mümkün olur. Dışarıdan gelen değişim talepleri genellikle tepkiyle karşılandığından başarısızlıkla sonuçlanır. Dolayısıyla, sorunların okul düzeyinde ele alınması gerekmektedir.

2.3.2.3. Goodlad' ın Okul Geliştirme Modeli

Bu okul geliştirme modeli, yenileştirme sürecinden oluşur. Yenileşme süreci, personel geliştirme, teknoloji geliştirilmesi ve uzun vadeli planlamalar gibi unsurları içerir. Bu şekilde, okulun sürekli olarak gelişmesi ve iyileşmesi sağlanır (Goodlad, 1984).

2.3.2.4. MEB Okul Geliştirme Modeli

Okul Gelişim Modelinde okulların kurumsal kapasitelerinin geliştirilmesi, öğrencilerin akademik başarısının artırılması ve kültürel, sportif vb. etkinliklere katılımının desteklenmesi hedeflenmiştir. Kurumsal kapasite, etkinliklere katılım alanları ve akademik alan geliştirilmesi gereken alanlar olarak tespit edilmiştir. Kurumsal kapasite boyutu öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler ve okulların fiziki durumları içermektedir. Etkinlik boyutunda ise okullarda düzenlenen sosyal, kültürel, sportif ve sanatsal etkinlikler yer almaktadır (MEB,2020).

2.3.2.5. Brookover 'in Okul Geliştirme Modeli

Bu model, eğitim kurumlarında görev yapan personellerin profesyonel gelişimi ve kurumsal ilerlemesini odak alan bir yapıya sahiptir (Brookover, 1985'ten akt., Balcı, 2014). Bu modelde, 4-6 kişilik grupların bir araya gelerek etkili bir okul tanımı oluşturmaları ve okulu ilgili öğeleri analiz etmeleri önemlidir. Analiz sonucunda okulun zayıf yönleri belirlenir ve güçlendirme çalışmalarına başvurulması gerekmektedir.

2.3.3. Okul Geliştirmede Kritik Başarı Faktörleri

Eğitim alanındaki kritik başarı faktörleri, eğitim kurumlarının hedeflerine ulaşmaları için kritik öneme sahiptir. Bu faktörler, liderlik, öğretmen niteliği, müfredat ve program geliştirme, öğrenci odaklılık, teknolojik altyapı ve finansal yönetim gibi çeşitli kategorilerde sınıflandırılabilir. Bu faktörler, eğitim kurumlarının öğrencilerine kaliteli bir eğitim sunmalarını, öğrencilerin potansiyellerini gerçekleştirmelerini ve toplumsal fayda

sağlamalarını sağlamak için önemli olmaktadır. Eğitim kurumlarının kritik başarı faktörlerini yönetmeleri, uzun vadede sürdürülebilirliği sağlamak için önemlidir.

2.3.3.1. Kritik Başarı Faktörleri

Kurumların stratejilerinde kritik faktörlerin kritik unsurlar olarak tanımlandığı ve yönetildiği birçok alan vardır. Kritik faktör tanımları genellikle stratejide başarılı olmak için yönetilmesi gereken yapılar veya faaliyetlerle ilgilidir (Goyal, Purohit & Bhagat, 2010; Mintzberg et al., 2013).

Kritik başarı faktörleri (KBF), kurumların hedeflerine ulaşması için gereken faktörlerdir. Bu faktörler, kurum faaliyetlerinde ve iş süreçlerinde kritik öneme sahiptir. Kurum yönetimi, kritik başarı faktörlerini tanımlamak ve yönetmek için bir strateji geliştirmesi gerekmektedir. Bu strateji, kurumun hedeflerine ulaşmasına yardımcı olacaktır. Kritik başarı faktörleri, kurumun faaliyetlerinin doğasına ve hedeflerine göre değişebilir. Örneğin, bir üretim işletmesi için kritik başarı faktörleri, üretim sürecinin verimliliği, maliyetleri düşürme ve kalite kontrolü olmaktadır. Bununla birlikte, bir hizmet işletmesi için kritik başarı faktörleri, müşteri memnuniyeti, hizmet kalitesi ve işletmenin itibarı olabilmektedir (Pascarella & Terenzini, 2008).

Kritik başarı faktörleri, kurumun başarısını belirlemek için kullanılan ölçütlerinden birisi olarak ifade edilmektedir. Kurumlar, kritik başarı faktörlerine odaklanarak kurumların performansını izleyebilir ve gerekli düzeltici önlemleri alabilmektedir. Bu nedenle, kritik başarı faktörleri, kurumlar için önemli bir araçtır. Kurumların stratejik planlaması ve uygulaması için de kritik başarı faktörleri önem arz etmektedir. Kurumlar, kritik başarı faktörlerini tanımlayarak, kurumun stratejik planlamasını yapabilir. Stratejik planlama, kurumun hedeflerine ulaşması için gerekli olan kaynakların belirlenmesine ve bunların yönetilmesine yardımcı olmaktadır (Hu v& Kuh, 2012). Kritik başarı faktörleri, kurumun stratejik planlamasına ve uygulamasına yön vermektedir. Kurumlar, kritik başarı faktörlerinin doğru bir şekilde tanımlanması ve yönetilmesi için iş süreçlerini analiz etmeli ve bu faktörleri belirlemesi gerekmektedir (Tinto, 2016).

2.3.3.2. Eğitimde Kritik Başarı Faktörleri

Eğitimde birçok ülkede, giderek artan bir şekilde, “aşağıdan yukarıya” değişim denilen okuldan başlayan okul iyileştirme yaklaşımları tercih edilmektedir (Greany, 2014). Okulların kapasitelerini geliştirmeleri için öğretme ve öğrenme ile ilgili temel sorunları belirlemeleri, bu sorunların altında yatan nedenleri keşfetmeleri ve öğrenci sonuçlarını iyileştirmek için uygun eylemleri tasarlamaları ve uygulamaları gerekmektedir (Van der Kleij et al., 2015; Schildkamp et al.,2016; Granvik Saminathen, 2018; Bellei et al,2016; Brown et al.,2017).

Bir okul, işlevsel olarak birbirine bağlı bir dizi unsurdan oluşan bir sistemdir. Okul gelişimi çok boyutlu ve karmaşık bir süreçtir. Eğitimin değişen vizyonu, okul geliştirmeyi etkileyen faktörlerin çeşitliliği okulların kendi kendilerini değerlendirme süreçlerini ön plana çıkarmıştır. Literatürde okul gelişimine etki eden; liderlik, okul iklimi, okul kültürü, zamanın verimli kullanımı, öğretmenler için mesleki gelişim, öğretmen kalitesi, etkili öğrenme, öğrenme ortamı, öğrenci kazanımları, çalışan motivasyonu, kanıta dayalı karar verme, iletişim, öğretme becerileri, müfredat-pedagojik yönetim, öğretmenlerin profesyonelleşmesi, paylaşılan hedefler ve normlar gibi çeşitli faktörler ele alınmıştır (OECD, 2015a; Harris, 200 ; Hopkins et al., 2014 ; Chapman et al., 2016 ; Preston et al.,2017 ; West, 2010; Loeb et al.,2012; Wang et al.,2012;Banerjee et al.,2014; Lee & Louis,2019; Bellei et al,2016 Biltekin, 2013; Şişman, 2011; Helvacı & Aydoğan,2011, Bain et al.,2011; Feldhoff et al.,2016).

Okul geliştirme çalışmaları geleceğe ilişkin açıkça tanımlanmış, spesifik ve ölçülebilir hedeflerle sürdürülmesi gerekmektedir (Mandinach et al.,2008; Marsh 2012; Schildkamp ve Poortman, 2016). Bu hedeflerin gerçekleştirilmesi için de bazı araçlarla takip edilmesi, izlenmesi ve değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu noktada kullanabilecek araçlardan biri kritik başarı faktörleridir. KBF, kurumların misyonu, vizyonu ve stratejilerinin gerçekleşmesi için gerekli olan kritik alanları temsil etmektedir (Cavlak,2021; Pascarella & Terenzini, 2008). Bu kritik alanlar, kurumlara hangi unsurların düzeltilmesi ya da iyileştirilmesi gerektiği konusunda rehberlik sağlamaktadır.

Kritik başarı faktörü ilk olarak D. Ronald Daniel tarafından 1961 yılında Harvard Business Review makalesinde ele alınarak 1979 yılında detaylı bir şekilde tanımlanmıştır (Rockart, 1979). KBF, literatürde “critical success factor” şeklinde ifade edilmektedir. Kritik

başarı faktörleri denildiğinde başarıya ulaşmayı kolaylaştıran dikkat edilmesi gereken unsurlar ve kurumun başarısında hayati bir rol oynayan tüm değişkenler (Morrison, 2016; Ülgen & Mirze, 2013) olarak akla gelmektedir. Dolayısıyla kritik başarı faktörleri kurumların kendi alanlarındaki süreçleri yönetmeleri, kontrol etmeleri için önemli bir araçtır (Galliers et al.,2020). Kurumların stratejileri kurumun misyonunu ve hedeflerini (neyi başarmak istediklerini) belirlerken, kritik başarı faktörleri bunların nasıl başarılabileceğini belirlemektedir (Marr, 2020).

Eğitim öğretim faaliyetlerinin başarılı olmasının bir yolu da okul gelişimini etkileyen kritik başarı faktörlerinin etkili bir biçimde tespit edilmesinden geçmektedir. Veriye dayalı olarak gerçekleştirilecek bu durum sürdürülebilir okul gelişimine (Schildkamp, 2019) yol açacaktır.

Okul gelişimi ve okul etkililiği ile ilgili çalışmalar için önemli bir konu, temel okul süreçlerinin ve performansının sürdürülebilirliğindeki farklılıkları açıklayan kritik faktörlerin belirlenmesidir (Creemers & Kyriakides, 2010; Giles & Hargreaves, 2006; Hitt & Meyers, 2018). Alan yazın incelemesinde okul geliştirmeyi etkileyen faktörlerin karmaşıklığı ve çokluğu nedeniyle kritik noktaları netleştirmek ve belirlemek zorlaşmaktadır. Karmaşık ve çok yönlü sistemdeki kritik noktaların nasıl bulunacağı ve sınırlı kaynak ve koşullarla etkililiğin nasıl sağlanacağı hem teorik hem de pratik düzeyde ele alınması gereken önemli konulardandır (Luo et al.,2022; Murray, 2014).

Seidel (2008), okul etkililiği araştırmalarında çok kriterli sonuçların dikkate alınması durumunun pek ele alınmadığını belirtmektedir. Bu bağlamda, şu ana kadar yapılan çalışmalarda az sayıda bütüncül ve çok kriterli karar verme perspektifinden bakan okul geliştirme araştırmaları bulunmaktadır. Okul değişim kapasitesi oluşturma ve bunun öğretim, öğrenci veya okul iyileştirme sonuçları üzerindeki etkilerinin karşılıklı ve birbirine bağlı süreçlerden kaynaklanması okul geliştirme sürecinin karmaşıklığını yansıtmaktadır (Stoll,2009). Okul gelişiminin karmaşıklığını yeterince hesaba katabilecek ortaya çıkan gereksinimleri daha ayrıntılı olarak tanımlayan, okul geliştirme sürecinde rol oynayan tüm yönleri ve yeni yöntemleri ele almak gerekmektedir (Feldhoff & Radisch, 2021). Son yıllarda, okul geliştirme alanındaki bilgilerin artırılması ve bu alandaki eksikliklerin giderilmesi için okul geliştirmenin karmaşıklığını uygun şekilde modelleyen çalışmalara ihtiyaç olduğu konusunda birçok araştırmacı tarafından dile getirilmiştir (Feldhoff et al.,2014; Hallinger ve Heck, 2011; Sammons and et al, 2014).

Scopus, Web of Science, Google Scholar ve IEEE gibi özel veri tabanları tarandığında eğitimde kritik başarı faktörleriyle ilgili oldukça az çalışma olduğu görülmüştür. İnceleme sonucunda, okul geliştirmenin doğru bir şekilde ortaya konulabilmesi için kritik başarı faktörlerinin incelenmesi gerektiği tespit edilmiştir. Okul geliştirme alanında kritik başarı faktörleri ile ilgili yapılan literatür taramalarına göre bütüncül ve kapsamlı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Kritik başarı faktörü ile ilgili araştırmaların birçoğunun proje yönetiminde yapıldığı eğitim alanında ise uzaktan eğitime odaklandığı görülmektedir (Gök Kısa & Çelik, 2022; Atim et al.,2021; Alhabeeba & Rowleyb,2018; Pala,2019; Aksaraylı et al., 2019; Ustaoglu, 2020). Okul geliştirmede kritik başarı faktörü gibi spesifik faktörler arasındaki ilişkiler üzerine araştırmalar yapılmasına ihtiyaç vardır.

Eğitimde başarı elde etmek için kritik faktörlerinin varlığı önemlidir. Bunlar arasında, öğrencilerin akademik hazırlığı, öğretim kalitesi, öğretim materyalleri, öğrenci öğrenme destek sistemleri ve öğrenci başarısını izleme ve değerlendirme sistemleri yer almaktadır. Öğrencilerin akademik hazırlığı, eğitimde başarının temel taşlarından birisi olarak ifade edilmektedir (Baykul, Güngördü ve Özden, 2016). Bu, öğrencilerin öğrenme becerilerinin yanı sıra akademik yeterliliklerinin de önemli olduğu anlamına gelir. Öğrencilerin akademik hazırlığı, üniversiteye kabul sürecinde başarı için kritik bir faktördür.

Öğretim kalitesi, öğrencilerin üniversite eğitiminde başarısını etkileyen bir diğer önemli faktör olarak belirtilmektedir. Kaliteli öğretim, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini artırır ve onları daha iyi bir şekilde hazırlar. Öğretim kalitesinin, öğretmenlerin öğrenme materyalleri, müfredat tasarımı ve sınıf ortamının etkili bir şekilde yönetilmesi gibi faktörlere bağlı olduğu bilinmektedir (Chen & Huang, 2014).

Öğretim materyalleri, eğitimde öğrencilerin başarısını etkileyen bir diğer faktördür. Öğretim materyalleri, öğrencilerin öğrenme deneyimini kolaylaştırmak için tasarlanmış öğrenme kaynaklarıdır. Bu materyaller, kitaplar, makaleler, sunumlar, videolar ve çevrimiçi kaynaklar gibi birçok farklı formda sunulmaktadır (Giesbers et al., 2013).

Öğrenci öğrenmesi için destek sistemleri, eğitimde başarı için kritik bir faktördür. Bu sistemler, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini iyileştirerek onlara daha fazla destek sağlamaktadır (Kim et al., 2013). Örneğin, öğrenci öğrenme destek sistemleri, öğrencilere özel öğrenme planları sunabilir, onlara akademik destek sunabilir ve öğrenci-öğretmen etkileşimini geliştirebilir. Öğrenci başarısını izleme ve değerlendirme sistemleri, üniversite

eğitiminde başarı için kritik bir faktördür. Bu sistemler, öğrencilerin akademik performansını izlemek ve değerlendirmek için kullanılmaktadır (Liu, Liao & Pratt, 2009). Öğrenci başarısını izleme ve değerlendirme sistemleri, öğrencilerin kariyer hedeflerine ulaşmaları için ihtiyaç duydukları bilgi ve becerileri geliştirmelerine yardımcı olabilir.

Online eğitim, son yıllarda hızla büyüyen bir trend haline gelmiştir. Online eğitim, öğrencilere zaman ve mekândan bağımsız bir şekilde öğrenme imkânı sunar. Ancak, online eğitimde başarı elde etmek için belirli kritik faktörlerin varlığı önemlidir. Bunlar arasında, teknolojik altyapı, öğretim materyalleri, öğrenci öğrenme destek sistemleri ve öğrenci başarısını izleme ve değerlendirme sistemleri yer almaktadır. Teknolojik altyapı, online eğitimde başarı için kritik bir faktördür. Bu, öğrencilerin, öğretmenlerin ve diğer eğitim paydaşlarının online öğrenme platformlarına erişebilmesini sağlar. Teknolojik altyapı, online öğrenme deneyimini kolaylaştıran birçok araç ve özellik içermektedir (Teo & Noyes, 2014).

Öğretim materyalleri, online eğitimde başarı için kritik bir faktördür. Öğretim materyalleri, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini kolaylaştıran çevrimiçi kaynaklar, videolar, sunumlar ve diğer materyallerdir. Öğretim materyalleri, öğrencilerin öğrenme hızlarını ve tercihlerini dikkate alacak şekilde tasarlanmalıdır. Öğrenci öğrenme destek sistemleri de online eğitimde de başarı için kritik bir faktör olduğu bilinmektedir. Bu sistemler, öğrencilere öğrenme planları sunabilir, öğrenci-öğretmen etkileşimini geliştirebilir ve öğrencilere akademik destek sunabilir (Masoumi, 2006; McGill vd., 2014).

Tüm bu bilgiler ışığında değerlendirme yapılacak olunursa, eğitim alanında kritik başarı faktörleri hem üniversite eğitiminde hem de online eğitimde başarı için önemlidir. Üniversite eğitiminde, öğretim kalitesi, öğretmenlerin niteliği, öğrenci öğrenme destek sistemleri ve öğrenci başarısını izleme ve değerlendirme sistemleri, başarı için kritik faktörlerdir. Online eğitimde, teknolojik altyapı, öğretim materyalleri, öğrenci öğrenme destek sistemleri ve öğrenci başarısını izleme ve değerlendirme sistemleri, başarı için kritik etkenlerdir (Baykul, 2010). Bu faktörlerin varlığı, öğrencilerin başarıya ulaşmasına ve kariyer hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olmaktadır.

2.3.4. Performans Göstergeleri

Temel performans göstergeleri olarak da bilinen anahtar performans göstergeleri (APG)'ler, bir organizasyonun kritik başarı unsurlarını yansıtan ve önceden belirlenen hedefe ne ölçüde ulaşıldığının ortaya konulmasında kullanılan araçlardır. APG' ler seçilirken, kurumun öncelikli hedeflerini yansıtmalı, başarı için kritik öneme sahip olmalı ve ölçülebilir bir yapıda olmalıdır. Bu sayede kurum performansını değerlendirirken net veriler elde ederek stratejik kararlar alabilir ve başarıya giden yolda daha güçlü bir adım atabilir (Brockett & Rezaee, 2012).

Anahtar performans göstergeleri (APG), kurum performansının ölçülmesi ve izlenmesi için önemli parametrelerdir. Kurumlar, iş süreçlerinin denetlenmesi ve iyileştirilmesi için APG' leri kullanmaktadır. Bununla birlikte, kurumların kullandığı APG' lerin süreç yönetimi için uygun araçlar olup olmadığı veya daha uygun APG' lerin kullanılması gerekip gerekmediği her zaman net bir şekilde yanıtlanamamaktadır. İyi bir süreç yönetimi için, sürecin doğru ve eksiksiz bir şekilde tanımlanması ve süreç gerekliliklerinin iyi anlaşılması gerekmektedir. Bu gereklilikler belirlendikten sonra süreç, ölçülmeli ve takip edilmelidir. Bu şekilde süreç performansı ölçülebilir, iyileştirilebilir ve yönetilebilir hale gelir. Süreç performansının ölçülmesi, takip edilmesi ve iyileştirilmesine yardımcı olan göstergelere ise anahtar performans göstergeleri (APG) denir (Sarı, Özveri, Çalışkan, 2020).

Anahtar performans göstergeleri (APG), kurumun belirlediği hedeflere ulaşma derecesini ölçen ve sayısal verilerle ifade edilen göstergelerdir (Chan & Chan, 2004). Aynı zamanda Key Performance Indicator 'ler olarak da bilinen APG' ler, faaliyet sonuçlarının çeşitli kriterlere göre ölçülmesi, değerlendirilmesi ve yorumlanması amacıyla kullanılan göstergelerdir (Öktem, 2019). Bu tanımlar doğrultusunda, “Anahtar Performans Göstergeleri” olarak adlandırılan KPI' lar işletmelerin kuruluş amaçlarına ne kadar hizmet ettiğini sayısal olarak ifade eden değerlerdir.

Kurumların hedeflerine ulaşmada kritik bir rol oynayan anahtar performans göstergeleri (KPI)' lar, öncelikli noktalara odaklanmalıdır. Ayrıca, takip ve kontrolün kolay olması için sayıları sınırlı olmalı ve veri toplama süreçleri kolayca uygulanabilir olmalıdır. KPI' lar, işletme içindeki herkes tarafından anlaşılabilir ve sahiplenilebilir olmalı, düzenli aralıklarla güncellenmeli ve yenilenmelidir (Karatop, Cihan ve Söyük, 2017).

Böylece yöneticilere, kurumun vizyon ve stratejileriyle performans göstergeleri arasında bir bağlantı kurarak kurumun ilerlemesini izleme fırsatı sunar. Ölçütler, kurum çalışanlarına bugün ve gelecekte başarı elde etmek için gerekli olan faktörler hakkında bilgi sağlar. Organizasyonun vizyonunu gerçekleştirmek için belirlenen hedeflere odaklanmak ve bu hedeflere ulaşmayı sağlayacak stratejileri belirlemek, üst düzey yöneticilere çalışanların enerjisini, yeteneklerini ve bilgilerini uzun vadeli başarıya yönlendirme fırsatı sunar. Bu süreç, tüm çalışanların katılımını ve iş birliğini teşvik ederek organizasyonun gücünü artırır ve başarıyı elde etmek için ortak bir amaca doğru birlikte ilerlemeyi sağlar (Elitaş, Ağca ve Aydemir, 2009).

Eğitim alanında kritik başarı faktörleri, öğrencilerin başarılı bir öğrenme deneyimi yaşaması için belirleyici unsurlardır. Bu sebeple, eğitim kurumları, öğrencilerin bu faktörlere ne kadar uygun bir şekilde eğitim aldığını ölçmek ve değerlendirmek amacıyla performans göstergelerini kullanmaktadır. Performans göstergeleri, eğitim alanındaki kritik başarı faktörlerini ölçmek için kullanılan araçlardır. Performans göstergeleri arasında, öğrenci başarı oranı, öğrenci memnuniyeti, mezuniyet oranı, öğrenci devam oranı ve eğitim personeli niteliği gibi faktörler yer almaktadır. Bu göstergeler, eğitim kurumlarının, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini değerlendirmek için en yaygın kullanılan yöntemlerdir (Yazır, 2007).

Tüm performans göstergelerinin aynı şekilde yorumlanması beklenemez. Bu göstergeler çok veya az ya da iyi veya kötü olarak genelleştirilemez (Sarrico,2022). İyi bir gösterge konuyla bağlantılı, bilgileri bozmadan özetleyebilmeli, koordineli ve yapılandırılmış (sistemin kapsamlı bir analizi için diğer göstergelerle ilişkilendirilmesine imkân verecek şekilde), doğru ve karşılaştırılabilir, güvenilir ve güncel olmalıdır (Khalid et al., 2014). Bir kuruluşun performansı, hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını gösteren göstergeler kullanılarak ölçülebilir. Kaplan ve Norton (2000) tarafından belirtildiği üzere, performans ölçütleri ve hedefler, kurum stratejisinin özel bir ifadesidir ve farklı ölçütlerden elde edilen gerçek sonuçlar, kurumun stratejik hedeflerine ne kadar başarılı bir şekilde ulaştığını gösterir. Bu nedenle, performans göstergeleri, kurumun stratejik hedeflerine ulaşma sürecinde önemli bir rol oynar.

Eğitim sektöründe kullanılan Avrupa Kalite Değerlendirme Modeli (EFQM), kurumun kalitesini öncül boyutlar ve sonuçlar olmak üzere dokuz farklı boyut üzerinden değerlendirir: Müşteri odaklılık, liderlik, strateji ve planlama, iş süreçleri, insan kaynakları yönetimi, iş

sonuçları gibi temel boyutlarla birlikte sürekli öğrenme, yenilik ve öğrenme sonuçları gibi sonuç odaklı boyutları içermektedir.

Eğitim kurumlarının performansını ölçmek için geliştirilen Baldrige Kalite Ödülü Kriterleri ise farklı değerlendirme boyutlarını içermektedir. Bu boyutlar arasında liderlik, strateji, müşteri ve pazar odaklılık, ölçme ve analiz, iş süreçleri, iş sonuçları ve personel sonuçları yer almaktadır. Baldrige Kalite Ödülü, eğitim kurumlarının mükemmellik yolunda ilerlemelerine rehberlik eden bir çerçeve sunarak sürekli gelişimi teşvik etmeyi amaçlamaktadır (Bates, Turan & Şişman, 2001). Stratejik yönetime dayalı olarak, eğitim kurumları kritik başarı faktörlerinin performans ölçümünü mümkün kılan yönetim göstergelerinin oluşturulmasına özel önem vermelidir (Peris-Ortiz et al.,2019).

2.3.5. Okul Geliştirmede Uluslararası Göstergeler

İstatistiksel göstergeler ulusal eğitim sistemlerinin durumunu belirlemede yaygın olarak kullanılan ve karar verme sürecinin bir parçası haline gelmiştir (Smith & Baker, 2003). Bu ölçütler, mevcut sorunların teşhis edilmesi, gelecek eğilimlerin tanımlanması, önceliklerin belirlenmesi, politikaların oluşturulması, performansın değerlendirilmesi ve süreçlerin izlenmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Göstergeler karmaşık bilgilerin sadeleştirilmesine ve anlaşılabilir hale getirilmesine de katkı sağlayabilir. Bu sayede karar alıcılar ve ilgili paydaşlar, verileri daha etkili bir şekilde yorumlayarak stratejik adımlar atmada daha iyi kararlar verebilirler. Göstergeler, organizasyonların performansını değerlendirmek ve süreçleri optimize etmek için veri odaklı bir yaklaşım sunar, böylece daha iyi sonuçlar elde etmeye yönelik eylemler planlanabilir ve uygulanabilir (Von Schirnding, 2002). Eğitim sistemine ilişkin olarak, Türkiye'yi ilgilendiren uluslararası göstergeler arasında Eurostat (Avrupa İstatistik Kurumu) ve OECD eğitim göstergeleri öne çıkmaktadır. Bu göstergeler, bölgesel ve ulusal farklılıkları karşılaştırma imkânı sunarak değerli çalışmalar olarak değerlendirilir.

Eurostat, Avrupa Birliği'ne yönelik istatistikleri derleyerek hükümetler, işletmeler, eğitim sektörü, gazeteciler ve kamu tarafından kullanılabilen önemli veri kaynakları sunmayı hedefleyen önemli bir kurumdur. Bu veri kümeleri, geniş kapsamlı ve güvenilir bilgilere dayanarak karar alıcıların politika oluşturmasına, araştırmacıların analiz yapmasına ve toplumun genelinde bilinçli kararlar alınmasına yardımcı olur. Eurostatın çalışmaları,

Avrupa Birliği içindeki ülkelerin sosyoekonomik ve demografik yapıları hakkında kapsamlı ve güncel bilgilere erişim sağlayarak entegre bir Avrupa perspektifi sunar (Eurostat, 2023).

OECD eğitim sistemi göstergeleri, ülkelerin kendi eğitim sistemlerini daha iyi anlamalarına, güçlü ve zayıf yönlerini belirlemelerine olanak tanır. Bu göstergelerle okulların ve öğrencilerin performansları değerlendirilebilir, eğitim sistemlerinin etkinliği takip edilebilir. Eğitim kaynaklarının ve hizmetlerinin planlanması ile yönetimi için politika yapıcılara kaynaklık yapabilir. Bu veriler, eğitimde başarının anahtar belirleyicilerini göstermektedir ve ülkelerin eğitimdeki gelişimini uluslararası bir çerçevede değerlendirmeye yardımcı olur. Böylece ülkeler, diğer ülkelerle kıyaslandığında güçlü yönlerini ve iyileştirilmesi gereken alanlarını daha net bir şekilde görebilir. OECD eğitim göstergeleri, eğitim sistemlerini geliştirmek ve daha iyi sonuçlar elde etmek için karar vericilere değerli bilgiler sunar ve eğitim politikalarının etkin bir şekilde yönlendirilmesine katkı sağlar (Fer, 2014).

Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) Göstergesi, uluslararası bir öğrenci değerlendirme programıdır ve zorunlu eğitim sürecini tamamlayan öğrencilerin temel okuma, matematik ve fen bilgisi gibi becerilerini ölçmeyi amaçlar (OECD, 2023). PISA, öğrencilerin gelecekte karşılaşacakları zorluklara karşı hazırlıklı olmalarını, etkili analiz yapabilme, sonuç çıkarabilme ve iletişim kurabilme yeteneklerini geliştirmelerini ve yaşam boyu öğrenme süreçlerini sürdürebilmelerini hedefler. Her üç yılda bir gerçekleştirilen bu değerlendirme, 15 yaşındaki öğrencilerin toplumun ihtiyaçlarına uygun gerekli bilgi ve becerilerin ne ölçüde edinildiğini değerlendirmeyi amaçlar. Bu değerlendirme, gençlerin günlük yaşamda etkili bir şekilde iş birliği yapma, eleştirel düşünme, iletişim kurma, problem çözme ve dijital teknolojileri kullanma gibi temel yetkinlikleri ölçer. Böylece öğrencilerin toplumsal katılım düzeyleri, eğitim sistemlerinin etkinliği ve topluma uyum sağlama potansiyelleri hakkında değerli bilgiler sağlar. Bu veriler, eğitim politikalarının ve müfredatın geliştirilmesi için önemli bir temel oluşturur ve gençlerin geleceğe daha donanımlı bir şekilde hazırlanmasına katkıda bulunur (OECD, 2023).

Uluslararası Öğretmen ve Öğretim Stratejileri Anketi (TALIS), uluslararası düzeyde öğretmenlerin eğitim seviyesi ve mesleki gelişimiyle ilgili önemli bir göstergedir. OECD tarafından gerçekleştirilen TALIS çalışması, öğretmenlerin çalışma koşulları ve öğrenme ortamı hakkında uluslararası düzeyde yapılan ilk araştırmadır. TALIS, eğitim politikalarının

ve uygulamalarının geliştirilmesi için önemli bir kaynaktır. Öğretmenlerin eğitim düzeyi, mesleki gelişim olanakları ve memnuniyeti gibi faktörler, öğretmen performansı ve öğrenci başarısı hakkında bilgiler sağlar. Bu nedenle TALIS verileri, eğitim sistemlerini iyileştirmek ve öğretmenlerin mesleki gelişimine odaklanmak için karar vericilere değerli bilgiler verir. Aynı zamanda, ülkeler arasında karşılaştırma yapma imkânı da sunar. Farklı ülkelerdeki öğretmenlerin çalışma koşullarını ve mesleki memnuniyetini karşılaştırmak, iyi uygulamaların belirlenmesine ve daha etkili eğitim politikalarının oluşturulmasına katkı sağlar. TALIS, eğitim alanında uluslararası iş birliğini teşvik ederek, öğretmenlerin mesleki gelişimine ve eğitim kalitesinin artırılmasına yönelik çabaları destekler (OECD, 2018).

2.3.6. İlgili Araştırmalar

2.3.6.1. Eğitimde Kritik Başarı Faktörleri ile İlgili Araştırmalar

Ustaoglu'nun (2020) hazırlamış olduğu çalışma e-öğrenme için kritik başarı faktörlerinin belirlenmesini amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda, e-öğrenme alanında gerçekleştirilen önceki araştırmaların literatür taraması yapılmıştır. Çalışmada, e-öğrenme için kritik başarı faktörleri, öğretmenlerin, öğrencilerin ve teknolojinin faktörleri olarak üç ana grupta incelenmiştir. Öğretmen faktörleri, öğretmenlerin e-öğrenme materyalleri tasarımı ve sunumu konusunda yeterli eğitim ve deneyime sahip olmaları, e-öğrenme sürecinde öğrencileri motive edebilmeleri ve onları takip edebilmeleri gibi konuları kapsamaktadır. Öğrenci faktörleri, öğrencilerin e-öğrenme materyallerini anlamaları ve etkili bir şekilde kullanmaları için gereken öğrenme stratejilerini benimsemeleri, yeterli teknolojik altyapıya sahip olmaları ve e-öğrenme sürecinde kendilerini motive etmeleri gibi konuları kapsamaktadır. Teknoloji faktörleri, e-öğrenme materyallerinin uygun bir şekilde tasarlanması ve sunulması, e-öğrenme platformunun kullanım kolaylığı ve güvenliği gibi konuları kapsamaktadır. Çalışmanın sonuçlarına göre, e-öğrenme için kritik başarı faktörleri, öğretmenlerin e-öğrenme sürecine dahil edilmesi, öğrencilerin e-öğrenme materyallerini etkili bir şekilde kullanmaları için gerekli eğitimlerin verilmesi ve uygun teknolojik altyapının sağlanması gibi konuları içermektedir. Bu faktörler, e-öğrenme sürecinin başarısını artırmak için önemli kriterlerdir.

Akpınar'ın (2015) ortaöğretimde toplam kalite yönetimi uygulamalarının başarıya ulaşması için kritik faktörleri belirlemeyi amaçlamaktadır. Çalışma, nitel bir araştırma yöntemi olan durum çalışması yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın

örneklemini, bir ortaöğretim okulunda bulunan 104 öğrenci, 13 okul çalışanı ve 104 veli oluşturmaktadır. Çalışmanın sonuçlarına göre, ortaöğretimde toplam kalite yönetimi uygulamalarının başarılı olması için, liderlik, çalışanlar ve öğrencilerin katılımı, süreçlerin yönetimi, müşteri odaklılık ve sürekli iyileştirme gibi kritik faktörlere odaklanılması gerektiği belirlenmiştir. Araştırma sonuçları, ortaöğretim kurumlarının toplam kalite yönetimi uygulamalarının başarısı için bu kritik faktörlere odaklanmaları gerektiğini göstermektedir. Ayrıca, çalışma, toplam kalite yönetimi uygulamalarıyla ilgili gelecekteki araştırmalar için bir çerçeve sunmaktadır.

Öner'in (2021) çalışması yeşil insan kaynakları yönetimi kapsamında kritik başarı faktörlerinin belirlenmesi ve analiz edilmesi üzerine odaklanmaktadır. Çalışma, literatür taraması, uzman görüşleri ve anket yöntemiyle veri toplama süreci yoluyla gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizi için Dematel yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre, yeşil insan kaynakları yönetimi uygulamalarının etkinliği için öncelikle çalışanların yeşil bilinç seviyesinin artırılması gerekmektedir. Bununla birlikte, yöneticilerin de yeşil değerlere sahip olmaları ve çevresel yönetim standartlarını benimsemeleri gerekmektedir. Ayrıca, çalışanların katılımı, süreçlerin izlenmesi ve değerlendirilmesi gibi faktörler de yeşil insan kaynakları yönetimi uygulamalarının başarısı için önemlidir. Çalışma, yeşil insan kaynakları yönetimi alanında literatüre önemli bir katkı sağlamaktadır. Sonuçları, kurumların yeşil değerlere sahip olmaları ve yeşil insan kaynakları yönetimi uygulamalarını benimsemeleri gerektiği konusunda kurum yöneticilerine fikir vermektedir. Ayrıca, Dematel yönteminin de yeşil insan kaynakları yönetimi alanında kullanılması için bir model olabilir.

Aksaraylı, Pala ve Bayyurt'un (2019) hazırlamış oldukları çalışma yükseköğretim kurumlarında toplam kalite yönetimi (TKY) için kritik başarı faktörlerinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmada, bulanık DEMATEL yöntemi kullanılarak TKY için belirlenen kritik başarı faktörlerinin etkileşimleri ve önem sıraları belirlenmiştir. Çalışmanın verileri, Türkiye'de bir devlet üniversitesinde görev yapan akademisyenlerden ve öğrencilerden toplanmıştır. Toplam 20 kritik başarı faktörü belirlenmiş ve bu faktörler, bulanık DEMATEL yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Sonuçlar, öğrencilerin katılımı, kaliteli öğretim, kaliteli araştırma, etkili yönetim, kaliteli hizmet sunumu, finansal kaynaklar ve kaliteli çalışanlar gibi faktörlerin TKY için kritik öneme sahip olduğunu göstermiştir. Bu çalışma, yükseköğretim kurumları için TKY uygulamalarının geliştirilmesinde ve

iyileştirilmesinde kullanılacak kritik başarı faktörlerinin belirlenmesi için önemli bir katkı sağlamaktadır. Bulanık DEMATEL yöntemi, kritik başarı faktörlerinin analizi için etkili bir araç olarak kullanılabilmektedir.

Pala (2019) çalışmasında mobil eğitim uygulamalarındaki kritik başarı faktörlerinin belirlenmesine yönelik bir araştırmadır. Çalışmanın sonuçlarına göre, mobil eğitim uygulamalarının kullanımında en kritik faktörler arasında, kullanıcı dostu arayüzler, kolay erişim, güncellenen içerikler, teknik destek ve öğrencilerin mobil cihazlara erişim imkanları yer almaktadır. Bunun yanı sıra, öğretim elemanlarının mobil eğitim uygulamalarını kullanımına yönelik olarak, teknik eğitim ve destek, uygulama içeriklerinin zenginleştirilmesi, öğrenci performansı takibi ve öğrenci geri bildirimleri gibi faktörler de kritik öneme sahiptir. Çalışma, mobil eğitim uygulamalarının kullanımı ve etkililiğine yönelik önemli bir katkı sağlamaktadır. Ayrıca, bulanık DEMATEL yöntemi gibi karar verme tekniklerinin kullanımı ile kritik başarı faktörlerinin belirlenmesinde yüksek doğruluk oranları elde edilebileceği de gösterilmektedir.

Alhabeeb & Rowley (2018) hazırlamış oldukları çalışma e-öğrenme alanında kritik başarı faktörlerinin hem öğretim üyeleri hem de öğrencilerin bakış açısından nasıl farklılaştığını araştırmaktadır. Çalışmanın amacı, e-öğrenme için kritik başarı faktörlerini belirlemek ve hem öğretim üyeleri hem de öğrencilerin bu faktörlere bakış açılarını karşılaştırmaktır. Araştırma, bir İngiliz üniversitesinde 140 öğretim üyesi ve 310 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Veriler, anketler yoluyla toplanmış ve çoklu regresyon analizi kullanılarak değerlendirilmiştir. Çalışmanın sonuçları kapsamında, öğretim üyeleri ve öğrencilerin e-öğrenme için kritik başarı faktörleri konusunda farklı düşündüklerini göstermiştir. Öğretim üyeleri için en önemli faktörler arasında öğrenci katılımı, öğretim materyallerinin kalitesi ve öğrencilerin öğrenme hızına ayak uydurabilmeleri yer almaktadır. Öğrenciler için ise en önemli faktörler arasında öğretim materyallerinin kolay anlaşılabilirliği, öğrenci özerkliği ve öğrenci-öğretim üyesi etkileşimi yer almaktadır. Çalışma, e-öğrenme için kritik başarı faktörlerinin hem öğretim üyeleri hem de öğrencilerin perspektiflerine göre farklılaştığını ortaya koymaktadır. Bu nedenle, e-öğrenme programlarının geliştirilmesi ve uygulanması sırasında hem öğretim üyeleri hem de öğrencilerin ihtiyaçları ve bakış açıları dikkate alınmalıdır.

Rodriguez ve arkadaşlarının (2022) yapmış oldukları çalışma, eğitim kalitesinin ölçülmesinde kullanılan çok boyutlu bir göstergeyi tanıtmayı amaçlamaktadır. Çalışmada,

bu gösterge, eğitimde kalitenin ölçülmesinde kullanılabilecek dört ana boyutu içermektedir: eğitim programları, öğrenci performansı, öğretim elemanları ve eğitim kurumları. Bu boyutlar, farklı alt boyutlarla daha da ayrılmaktadır. Örneğin, eğitim programları boyutu, müfredatın uygunluğunu, programın yapılandırılmasını, öğrenme hedeflerini ve öğrencilerin uygulamalı deneyimlerini içermektedir. Çalışmada, bu göstergenin kullanımı, Kolombiya'daki bir üniversitede pilot bir uygulama ile test edilmiştir. Sonuçlar, göstergenin, eğitimde kalitenin ölçülmesi ve iyileştirilmesi için kullanılabilir olduğunu göstermiştir. Bu gösterge, eğitim kurumlarına, öğretim elemanlarına ve öğrencilere, eğitim kalitesinin farklı boyutlarını anlamalarına ve geliştirmelerine yardımcı olabilir. Bu çalışma, eğitim kalitesinin ölçülmesinde kullanılabilecek birçok boyutu kapsayan çok boyutlu bir göstergeyi tanıtmaktadır. Bu gösterge, eğitim kurumlarının kaliteyi ölçmelerine ve iyileştirmelerine yardımcı olabilir.

Bhuasiri ve arkadaşlarının (2012) yapmış oldukları çalışma, gelişmekte olan ülkelerde e-öğrenme için kritik başarı faktörlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Çalışmada, iki grup arasında bir karşılaştırma yapılmıştır: birincisi, bilgi ve iletişim teknolojileri (ICT) alanında uzmanlaşmış kişiler; ikincisi, öğretmenler ve öğretim üyeleri. Çalışma sonuçları, her iki grubun da e-öğrenme için kritik başarı faktörlerini belirlemede farklılıklar gösterdiğini ortaya koymuştur. ICT uzmanları, öğretim materyallerinin kalitesi, öğrenci öğrenme deneyiminin özelleştirilmesi, öğrenci performansını izlemek için yeterli araçların olması ve öğrenci destek hizmetlerinin sunulması gibi faktörlere daha fazla önem verirken, öğretmenler ve öğretim üyeleri, öğrenci etkileşimini ve katılımını artırmak, öğrencilerin e-öğrenme teknolojilerini etkili bir şekilde kullanmasına yardımcı olmak ve yeterli finansman sağlamak gibi faktörlere daha fazla önem vermişlerdir. Bu çalışmanın sonuçları, gelişmekte olan ülkelerde e-öğrenme programları tasarlarken ve uygularken göz önünde bulundurulabilir.

İlyas (2019) yaptığı araştırmada kalite ve akreditasyon için kritik başarı faktörlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Delphi tekniği kullanılarak ulaşılan uzman görüşleri toplanmış ve kritik başarı faktörleri belirlenmiştir. Çalışma, üç aşamalı bir Delphi süreci kullanılarak gerçekleştirilmiştir. İlk aşama, kalite ve akreditasyon için kritik başarı faktörleri hakkında uzman görüşlerinin toplandığı bir anket uygulamasını içermekteydi. İkinci aşamada, ankette elde edilen veriler değerlendirilmiş ve kritik başarı faktörleri için bir liste oluşturulmuştur. Son aşama, uzmanların bu listeyi değerlendirmesi ve sonuçların analizi ile tamamlanmıştır.

Çalışmanın sonuçları, kalite ve akreditasyon için kritik başarı faktörlerinin altı ana kategori altında toplandığını ortaya koymuştur: liderlik ve yönetim, öğretim üyeleri, öğrenciler, müfredat ve öğretim materyalleri, ölçme ve değerlendirme ve kaynaklar ve hizmetler. Çalışma, kalite ve akreditasyon için kritik başarı faktörlerini belirlemek için Delphi tekniğinin kullanımının etkin olduğunu göstermiştir. Bu çalışmanın sonuçları, üniversitelerin kalite ve akreditasyon süreçlerinde yönlerini belirlemelerine yardımcı olabilir.

Atim ve arkadaşlarının (2021) çalışması e-öğrenme için kritik başarı faktörlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Çalışmada, bir üniversitenin e-öğrenme uygulamaları üzerinde bir durum çalışması yapılmıştır. Bu durum çalışması, e-öğrenme uygulamalarında başarılı olan kritik faktörleri belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu kritik faktörler, öğrenci görüşleri ve e-öğrenme uzmanları arasında yapılan anketlerle belirlenmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre, e-öğrenme için başarı faktörleri, öğrencilerin ilgi düzeyi, interaktif öğrenme ortamları, öğrenci-öğretmen etkileşimi, öğrenme yönetim sistemleri, uygun bir teknolojik altyapı ve uygun bir program içeriği gibi faktörleri içermektedir. Bu faktörler, e-öğrenme uygulamalarının başarısı için önemli kriterlerdir. Çalışma, e-öğrenme uygulamalarında başarılı olmak için gerekli kritik faktörlerin belirlenmesi için bir çerçeve sunmaktadır. Bu faktörler, e-öğrenme programlarının tasarımı ve uygulanmasında kullanılabilir ve e-öğrenme sürecinin geliştirilmesine yardımcı olabilir.

Clark, Liu, & Isaias (2020) yükseköğretim sektöründe öğrenme analitiğinin uygulanması için kritik başarı faktör'lerini tanımlamayı ve keşfetmeyi amaçlamıştır. Paydaşların algılarını tam olarak anlamak için uluslararası bir örneklem üzerinde karma yöntemli bir araştırma yapılmıştır. Çevrimiçi bir anket aracılığıyla toplanan nicel ve nitel verilerin faktör analizi, profil analizi ve tematik analizi yapılmıştır. Bulgulara göre beş CSF tespit edilmiştir: Kurumsal düzeyde strateji ve politika, bilgi teknolojilerine hazırlık, performans ve etki değerlendirmesi, insanların becerileri ve uzmanlığı ve veri kalitesi. Sonuçlar aynı zamanda kritik başarı faktörlerinin öncelikleri ve aralarındaki ilişkileri, zorlukları farklı görüşleri ortaya koymaktadır.

Moya & Camacho (2021) yaptıkları çalışmada amaç, mobil öğrenmenin benimsenmesini ve sürdürülebilirliğini şekillendiren kritik faktörleri tanımlamak, kategorize etmek ve değerlendirmektir. Çalışma, mobil öğrenmeyi etkileyen faktörler incelenmiştir. Araştırma, nicel verilere ağırlık veren karma bir araştırma yaklaşımı olan karma yöntemli

bir paradigmaya göre tasarlanmış olup, bir literatür taraması, sistemli bir inceleme ve uzman değerlendirmesi de dahil olmak üzere nicel verileri içeren bir yaklaşımı içermektedir. Toplamda 74 çalışmanın incelenmesi sonucunda 361 faktör tespit edilmiştir. Bu çalışma, mobil öğrenmenin benimsenmesini etkileyen faktörleri kategorize etmek ve düzenlemek için bir sınıflandırma sunar ve buna bağlı bir bütünsel ve tutarlı bir bakış açısı sunar. Mobil öğrenmede katılımcılar, en zorlayıcıdan en düşük etkiye sahip beş kategoriye şu şekilde önceliklendirmişlerdir: Liderlik; kişisel karakter, tutumlar ve etik; dijital okuryazarlık, pedagojik ve teknolojik kaynaklar. Bulguların hem akademide hem de okul paydaşları için, daha fazla araştırma ve verimli ve sürdürülebilir mobil öğrenme benimsemesi için bir içgörü kazandırması beklenmektedir.

Tsai, Wang, Lee & Hong (2020) üniversite öğrencilerinin uluslarla arası hareketlilikteki kritik başarı faktörlerini araştırmak için 11 uzmana Analitik Hiyerarşi Süreci (AHP) ve 174 öğrenciye anketler uygulamıştır. Çalışmanın sonuçlarında ulaşılan bulgular şunlardır: (1) Uzmanlar AHP yöntemi ile üniversite öğrencilerinin uluslararası hareketlilikte kritik başarı faktörlerini "çevresel uyum yeteneği", "uluslararası dil becerileri" ve "küresel vizyon"; üniversite öğrencileri ise "küresel vizyon", "çevresel uyum yeteneği" ve "uluslararası dil yeteneği" şeklinde belirlemişlerdir. (2) AHP uzmanları, üniversite öğrencilerinin uluslararası hareketliliğinde kritik başarı faktörlerinin ağırlıklarının sırayla "uluslararası dilde akıcı iletişim veya sözlü ifade becerisi", "yurtdışı yaşama uyum sağlama yeteneği", "uluslararası dillerde net iletişim", "yurtdışı psikolojik uyum yeteneği", "yurtdışında çalışma/staj yapmaya uyum sağlama yeteneği"; üniversite öğrencileri ise "çok kültürlü hoşgörü veya kabul", "yeni şeyler denemek veya deneyimlemek", "zorlu görevlere meydan okuma cesareti", "çok kültürlü düşünme perspektifi" ve "risk veya başarısızlıktan korkmama" şeklinde belirlemişlerdir.

2.3.6.2. Okul Geliştirme ile İlgili Araştırmalar

Hajisoteriou, Karousiou & Angelides (2018) araştırmalarının amacı kültürel açıdan çeşitliliğe sahip okullarda okul gelişiminin bileşenleri hakkındaki algılarını incelemektir. Bu araştırmanın amaçları doğrultusunda, okul müdürleri, öğretmenler, göçmen ve yerli öğrenciler ve onların ebeveynleriyle gözlemler ve görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre okulların iyileştirilmesinde okul temelli liderlik, başarılı profesyonel toplumlar oluşturma ve okullarda kültürlerarası yeterliliği artırılması olmak üzere çeşitli bileşenler ortaya çıkmıştır.

Bellei et al. (2016) makalelerinde on yıldır performanslarını arttırdığı tespit edilen okullarla ilgili çoklu bir vaka çalışması yapmışlardır. Okul iyileştirme için 4 farklı stratejiden oluşan bir tipoloji geliştirilmiştir: İlk stratejide sınırlı iyileştirme yer almıştır. Merkezinde ağırlıklı olarak akademik başarı testlerini hedefleyen süreçlerin yönetimi yer almaktadır. İkinci strateji olarak okul süreçlerini yeniden yapılandıran değişikliklere dayanan iyileştirmeler yer almaktadır. Üçüncü strateji, okul gelişiminin kurumsallaşmaya doğru ilerlemesi gerekmektedir. Son strateji ise iyileştirmenin zaten kurumsallaştığı ve okulların yüksek düzeyde eğitimsel etkililiğe ulaştığı durumlardır. Okul gelişiminde farklı aşamalarda karşılaşılan zorluklar belirlenmiştir.

Murphy (2013) çalışmasında okul gelişimi kavramının karmaşık yapısı için kapsamlı bir çerçeve sunmaktadır. Okulun iyileştirilmesinde tespit edilen çerçevenin ana hatları şunlardır: Eğitimin kalitesi, müfredat, etkili öğretmenler, öğrenciler için kişiselleştirilmiş öğrenme ortamı, eğitimciler için profesyonel öğrenme ortamı, öğrenme merkezli liderlik, okul topluluğuyla öğrenme merkezli bağlantılar (ebeveynler, toplumsal kurum ve kuruluşlar), ilerlemenin ve performans sorumluluğunun izlenmesi (performansa dayalı hedefler, verilerin sistematik kullanımı, paylaşılan sorumluluk) dir.

Pechota & Scott (2020), araştırmasında okul liderliğinin, başarılı okul ortamlarının ve akademik performans stratejilerinin önemli bir bileşeni olduğunu belirtmişlerdir. Okulla ilgili faktörler arasında okul liderliği, öğrencinin öğrenmesi üzerindeki etkisi bakımından öğretimden sonra ikinci sıradadır. Güçlü liderlerin başarılı okul geri dönüşüne önemli ölçüde katkıda bulunduğunu göstermektedir. Okul liderlerinin okullarına liderlik edecek donanımına sahip olmalarını ve okul geliştirme çabalarında etkili olmalarını sağlamak için devletler çeşitli politika araçları kullanabilir.

Feldhoff ve diğer araştırmacıların (2016) çalışmasının amacı, okulun geliştirme süreçlerindeki zorlukların boylamsal nicel analizi üzerinde durmak ve boylamsal analizi kullanan güncel makaleleri sistematik bir şekilde derlemektir. Bu kapsamda araştırmacılar, okul iyileştirme süreciyle öğrenci çıktılarının arasındaki ilişkiyi analiz edebilmek adına kullanılan tasarımı ve yöntemi değerlendirmeye almışlardır. Araştırmacılar, makalelerin okul gelişiminin karmaşık yapılarının çeşitli taraflarını hangi şekilde dikkate aldığına örneğin çok katmanlı yapılara, dolaylı ve doğrusal olmayan etkileşimlere, birbirini etkileyen faktörlere dikkat çekmişlerdir. Araştırma tasarımı ve analiz yöntemleri, bu karmaşıklığın hangi yönlerinin vurgulanacağını belirlemektedir.

Özdemir ve Topal (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışma, Türk Eğitim Sistemi'ndeki sorunların birbirleri üzerindeki etkilerini ve bu sorunların öncelik sıralamasını incelemeyi amaçlamıştır. Bu çalışmada, DEMATEL ve Analitik Ağ Süreci gibi çok kriterli karar verme yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, Türk Eğitim Sistemi'ndeki sorunlar arasında en önemli kriterlerin öğretmen sorunları, yönetsel sorunlar ve öğrenci kaynaklı sorunlar olduğu belirlenmiştir. Bu ana kriterler altında ise en önemli alt kriterlerin öğretmenlik mesleğinin statü algısı, eğitim yöneticiliğinin meslekleşmemesi, mesleki gelişim ve kariyer sisteminin yetersizliği olduğu tespit edilmiştir.

Altun ve Bebek (2016) yaptıkları çalışmada, okul gelişiminin fiziksel olanakların iyileştirilmesi, öğretmenlerin tutkusu ve öğrencilerin akademik başarısı ile ilişkili olduğunu göstermektedir.

Şahin (2013) çalışmasında müdürlerin okulu geliştirme çalışmalarında öncelikle okullardaki teknolojik donanımı arttırmak ve teknoloji kullanımının yaygınlaştırılması olduğunu tespit etmiştir. Okul geliştirmede yapılması gereken diğer konular ise; iş birliği ve iletişimi geliştirme, öğretmen geliştirme olarak sıralanmıştır.

Arabacı vd., (2015) tarafından yapılan çalışma, okulun geliştirilmesi sürecinde okul kültürünün önemli bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Okulun tüm paydaşlarının katılımı, ortak değerler, normlar ve inançlar çerçevesinde bir araya gelmeleri gerekmektedir. Bu, okulun başarılı bir gelişim sağlaması için önemli bir faktördür. Yapılan çalışmada okul geliştirmenin önündeki sorunlar arasında okulun çevreyle bütünleşememesi, öğretmen performans değerlemesinin olmamasından kaynaklı öğretmenin kendini geliştirmeyle ilgili bir perspektifinin olamaması, öğretmenlerin yeniliğe kapalı olması sayılabilir.

Balkar (2010) tarafından yapılan bir araştırma, okul gelişim planlarının hazırlanmasında öğretmenlerin aktif rol oynaması gerektiği sonucuna varmıştır. Bu planlar, öğretmenlerin, öğrencilerin, velilerin ve okul çevresinin görüşlerini dikkate alarak belirlenecek konuları içermelidir.

Gürsül (2010) çalışmasında okul geliştirme sürecinde önemli bir adımın, okul gelişim yönetim ekibinin oluşturulması olduğunu belirtmiştir. Bu ekip, iş birliği ve paylaşım temelinde kararlar alarak çalışır. Okul gelişim yönetim ekibi, eğitim kalitesini ve öğrenci başarısını yükseltmek, okulun kaynaklarını geliştirmek, öğrenci merkezli bir öğretim

deneyimi sunmak ve planlı ve sürekli bir gelişim hedefi doğrultusunda faaliyet göstermek amacıyla oluşturulur.

Bozbayındır ve Alev (2020) araştırmasında, okul yöneticilerinin okul gelişim modeline yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonuçlarına göre, yöneticiler okul gelişiminin planlı ve sistematik olarak gerçekleştirildiğini, okulun gelişimini ve akademik başarının artırılmasının hedeflediğini belirtmişlerdir. Ayrıca, hedeflerin belirlenmesinde uygulanabilirliğin dikkate alınması gerektiği vurgulanmıştır ve hedeflere ulaşmak için planlamanın önemli olduğu vurgulanmıştır. Planlama sürecine okulun tüm paydaşlarının dahil olması gerektiği ifade edilmiştir. Araştırmada, okul gelişimi için fiziksel yapıların iyileştirilmesi ve yeterli kaynakların sağlanmasının önemi vurgulanmıştır. Değerlendirme aşamasında ise hedeflerin gerçekleşme düzeyi ve okulun akademik başarısı üzerinde durulması gerektiği ifade edilmiştir. Eğitim-öğretim faaliyetlerinin etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi için tüm paydaşların aktif katılımının sağlanması ve olumlu bir okul kültürünün oluşturulmasının önemli olduğu vurgulanmıştır.

Altunay vd., (2020) tarafından gerçekleştirilen "Değişimi Yönetmenin Bir Aracı Olarak Okul Geliştirmenin İncelenmesi" adlı projenin amacı, İzmir'deki okullardaki yönetici ve öğretmenlere göre okul başarısını etkileyen faktörleri belirlemek ve bu alanlarda planlı değişim ve gelişim uygulamaları için kullanılan bir müdahale programının (eğitim ve danışmanlık programı) etkililiğini test etmektir. Katılımcılar, temel uygulamada okullarda "Fiziki-Teknik Olanaklar" alt boyutunun geliştirilmesi gerektiğini, en iyi performans sergilenen alanın ise "okul yöneticisi" olduğunu belirtmişlerdir. Nitel bulgulara göre, projeden önce okullarda geliştirilmesi gereken alanlar arasında en önemli olanı "Fiziksel düzenlemeler" alt teması olup, bu alt tema içinde "Öğretim teknolojisi/materyali sağlama" en çok vurgulanan kod olmuştur. Bir diğer alt tema olarak "Çevresel düzenlemeler" ele alınmış ve bu bağlamda "Velilerin okul ve öğretmenlere müdahalesinin azaltılması" kodu, önemli bir öncelik olarak belirtilmiştir (Altunay vd., 2020).

Kurum (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, okul gelişimini desteklemek üzere yıllık düzenli olarak uygulanması planlanan bir öz-değerlendirme modeli tasarlanmıştır. Hazırlık, planlama, uygulama, değerlendirme, eyleme geçme ve izleme ve değerlendirme aşamaları bulunmaktadır. İlk dört aşama öz-değerlendirme amacıyla kullanılırken, son iki aşama gelişim sürecini desteklemek için kullanılmaktadır. Modelin içeriğini ise "liderlik ve

yönetim, eğitim öğretim süreçleri, okul aile toplum iş birliği, okul sağlığı ve güvenliği, okul iklimi ve iletişim, mesleki gelişim" oluşturmaktadır.

Akran (2020) tarafından yapılan bir çalışmada, okul yöneticilerinin okul gelişim modeli projesine ilişkin görüşleri belirlenmiştir. Okul yöneticileri, okul gelişim modelini tanımlarken, fiziksel koşullara ve planlı okul gelişimine özel vurgu yapmışlardır. Modelin amaçları arasında paylaşım ve iş birliği ön plana çıkmaktadır. Okul gelişim modelinin, etkili bir okul olma yolunda birçok olumlu yönü bulunmaktadır. Modelin olumlu yönleri arasında, okulun bütünsel olarak değerlendirilmesi ve öğrenci profillerine katkı sağlaması önemli bir şekilde belirtilmektedir. Ayrıca, modelin okulun eksik yönlerinin tespit edilmesinde, öğrenci başarısının artırılmasında, öğretmen potansiyeli hakkında bilgi sağlamada ve gelecekle ilgili doğru kararların alınmasında etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Abdurrezzak ve Üstüner (2021) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, okul geliştirme yaklaşımları ve uygulamalarının kuramsal gelişim süreci sistematik olarak incelenmiş ve değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, okul geliştirmede kabul gören ve etkili olduğu düşünülen yaklaşım ve uygulamaların belirlendiği gözlemlenmiştir. Sırasıyla, şu yaklaşım ve uygulamaların öne çıktığı görülmektedir: (1) Olumlu ve destekleyici bir okul kültürü ve ikliminin oluşturulması, (2) Okul müdürünün liderlik rollerinin tanımlanması, (3) Öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi, (4) Öğretim uygulamaları ve öğrenci öğrenme sonuçlarının geliştirilmesi, (5) Öğretmenler arası işbirliği ve yardımlaşmanın teşvik edilmesi, (6) Okul öz değerlendirmesi ve veriye dayalı karar verme uygulamalarının kullanılması, (7) Hesap verebilirliğinin sağlanması, (8) Okula uzman desteğinin sağlanması, (9) Müfredatın güncellenmesi, (10) Planlı okul gelişimi yaklaşımının benimsenmesi, (11) Aile ve toplum desteğinin alınması, (12) Uygulamaların sürdürülebilirliğinin sağlanmasıdır.

Kılıç, Gülmez ve Yavuz (2021) tarafından yapılan çalışmada, okulu kapsamlı bir şekilde değerlendirebilmek amacıyla bir ölçme aracı geliştirilmesi hedeflenmiştir. "Okul Değerlendirme Ölçeği" adı verilen bu ölçme aracı, toplamda 30 maddeden ve dört boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar ise "liderlik ve yönetimin etkinliği", "öğretme, öğrenme kalitesi", "öğrenci yetkinlikleri" ve "okulun fiziksel kaynakları" olarak tespit edilmiştir.

Ateş ve Ünal (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, İstanbul'da bir devlet ortaokulunda okul geliştirme perspektifinde uygulanan öğretmenlerin mesleki gelişimleri

projesinin süreci ve sonuçları, projeye katılım sağlayan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçları, projenin öğretmenler için sürekli öğrenme ortamları oluşturduğunu, motivasyonel olduğunu, bağımsızlık sağladığını ve anlam arayışlarına cevap verdiğini göstermiştir. Ayrıca, sürekli mesleki gelişimde hedef olarak belirlenmiş sonuçlara ulaşıldığı belirlenmiştir.

Arabacı ve Namlı (2016) tarafından yürütülen çalışmada, okul geliştirme çalışmalarında yöneticilerin karşılaştığı sorunlar belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, yöneticilerin fiziki kaynak geliştirilmesi konusunda en büyük sorunu finansman yetersizlikleri olmuştur. İnsan kaynakları açısından ise, personel eğitimlerinin ve iletişimin yetersizliği en çok sorun yaşanan alanlar arasında yer almıştır. Liderlik geliştirme sürecinde ise, yöneticilerin liderlik niteliklerine sahip olmaması en önemli sorun olarak belirlenmiştir. Okul kültürünün geliştirilmesinde aidiyet duygusundaki eksiklikler ve personelin sık sık yer değiştirmeleri en fazla yaşanan sorunlar arasında yer almıştır. Öğrenci ve velilerin geliştirilmesine yönelik olarak ise, veli ile iletişim problemi ve velilerdeki ilgisizlik en büyük sorunlar olarak tespit edilmiştir. Çevre ile ilgili olarak, çevre ile entegrasyon sağlayamama sorunları yaşanmaktadır. Eğitim öğretimin geliştirilmesinde ise, materyal kullanımında zorluklar ve tüm kararların merkezden verilmesi en fazla sorun yaşanan konular arasında yer almaktadır.

Köse (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışma, öğretmen görüşlerine dayalı olarak okul performansının değerlendirilmesine yardımcı olacak bir ölçek geliştirme çalışmasını kapsamaktadır. Bu çalışma sonucunda, “Okul Performansı Değerlendirme Ölçeği” adı verilen bir ölçek oluşturulmuştur. Bu ölçek dört faktörden oluşan bir model ortaya koymaktadır: Okulun imkânları, bilimsel ve kültürel faaliyetler, öğrenci ve veli memnuniyeti, iletişim ve iş birliği. Ölçeğin alt bileşenleri, okul performansını açıklama gücü bakımından sıralanmıştır. Sıralama şu şekildedir: okulun imkânları, öğrenci/veli memnuniyeti, kültürel/bilimsel faaliyetler ve iletişim ve iş birlikleri. Okulun imkânları alt boyutu, fiziki ve teknolojik imkânları ile öğretmenlerin mesleki gelişim fırsatlarını içermektedir. Öğrenci ve veli memnuniyeti alt boyutu, genel memnuniyeti ve öğrenci-veli-okul etkileşiminin gücünü ifade etmektedir. Bilimsel ve kültürel faaliyetler alt boyutu, öğrenciler ve öğretmenler tarafından yürütülen bilimsel, kültürel ve sanatsal çalışmaları ve okulda gerçekleştirilen projeleri kapsamaktadır. Son olarak, iletişim ve iş birlikleri alt boyutu, kurum içindeki iletişimin gücünü ve okulun paydaş kurumlarla iş birliği kapasitesini içermektedir.

Hopkins ve arkadaşlarının (2014) yaptıkları çalışmada başarılı okul ve sistem gelişiminin merkezinde strateji, öğrenme ve yenilikçi uygulamalar olduğunu ifade etmişlerdir. Yapılandırılmış ve iyi tasarlanmış, son derece kişiselleştirilmiş, kapsayıcı ve sosyal öğrenme ortamlarında okul sistemlerinin ciddi ve sürekli olarak iyileştirme olanağını veren, bütünsel sistem değişikliği ve işbirlikçi teknolojiler bağlamında daha yüksek düzeydeki yeteneklere odaklandığı görülmektedir.

2.3.6.3. Türkiye’de Okul Geliştirme Çalışmaları

1990 yılında başlayan “Milli Eğitimi Geliştirme Projesi (MEGP)” ile Müfredat Laboratuvar Okulu (MLO) uygulaması pilot olarak 208 okulda başlatılmış ve 1999 yılına kadar devam etmiştir. MLO projesi çerçevesinde, okul gelişim modeli olarak isimlendirilen modele dayanarak okul gelişim yönetim ekiplerinin (OGYE) kurulması ve stratejik planlama aşamasına geçilmesi gerekliliği vurgulanmaktadır. Pilot uygulamanın ardından ilköğretim kurumlarının tamamında OGYE kurulması ve okul müdürleri liderliğinde okul gelişim çalışmaları yapılması zorunlu olmuştur (MEB, 2003).

Okul gelişim modeli uygulamalarının mevzuat dayanakları şunlardır:

- 1996/ Planlı Okul Gelişim Modeli,
- 1999/ Toplam Kalite Yönetimi Uygulama Yönergesi,
- 2000/ Müfredat Laboratuvar Okulları Modeli: İlk ve ortaöğretimde,
- 2002/ Okul Geliştirme Çalışmaları ve TKY Genelgesi,
- 2002/ Toplam Kalite Yönetimi Uygulama Kılavuzu,
- 2003/ 5018 Sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu,
- 2006/ MEB Stratejik Plan Hazırlık Programı,
- 2007-2010/ MEB Okul Temelli Mesleki Gelişim Kılavuzu,
- 2009/ MEB Eğitimde Stratejik Planlama Kitabı,
- 2018/ Kamu İdareleri Stratejik Planlama Süreçlerine İlişkin Usul ve Esaslara İlişkin Yönetmelik,
- 2018/Kamu İdareleri Stratejik Plan Hazırlama Kılavuzu.

2010 yılında Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yayınlanan bir kılavuz, OTGM'nin tüm öğretim kurumlarında uygulanması için sunulmuştur (MEB, 2010). Bu kılavuz, okullarda aşağıdaki hususların gerçekleştirilmesini öngörmektedir:

- Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin kişisel ve mesleki gelişimsel ihtiyaçlarının belirlenmesi için öz değerlendirme yapmaları,
- Öğretmenler ve okul yöneticilerinin, okul geliştirme ve öğrenme-öğretme stratejilerine dair yeni yaklaşımlar ve veriler hususunda aktif hale gelmeleri, meslektaşları ile deneyimlerini paylaşarak bunların uygulamalarla yansıtılması,
- Eğitim ve öğretimin kalitesinin artırılması, öğrenme ve gelişim süreçlerine öğrencilerin etkin katılım sağlamaları,
- Okul kültürü (değerler, normlar, semboller, gelenekler vb.) çerçevesinde yöneticilerin, öğretmenlerin ve diğer paydaşların uzmanlıkları ve deneyimlerinden faydalanılması,
- Okul geliştirme planları doğrultusunda, okulun çevreyle entegrasyonu ve çevrenin okulun sorunları çözümüne daha fazla katkı sağlaması.

Millî Eğitim Bakanlığı, tarafından 2018 yılında kamuoyuna duyurulan 2023 Eğitim Vizyonu belgesinin içeriği ve hedefleri incelendiğinde 19 alanda planlamaların yapıldığı görülmüştür. Bu alanlar arasında okul geliştirme modeli, öğrenme analitik araçlarıyla veriye dayalı yönetim alanı, ölçme ve değerlendirme alanı, insan kaynaklarının geliştirilmesi alanı, okul finansmanı gibi konuları kapsamaktadır (Han ve Elçiçek, 2021; MEB, 2018).

2023 Vizyon Belgesi'nde, "Öğrenci öğrenmeleriyle ilgili tüm paydaşların okul iyileştirme faaliyetlerinde yer alacağı 'Okul Gelişim Modeli' kurulacaktır" ifadesiyle eğitimde okul odaklı bir yaklaşımın amaçlandığı açıkça belirtilmektedir. Bu ifade, âdem-i merkezîyetçilik fikrinin eğitim sistemimizde somut bir şekilde yer bulduğunu göstermektedir. Modern eğitim anlayışlarıyla uyumlu olarak, okulların çevrelerinin ihtiyaçlarına cevap verebilecek bir yapıya dönüştürülme çabası ön plana çıkmaktadır. Bölgesel-yerel farklılıkların ve önceliklerin, okulların felsefesini belirleyen en önemli kriter olması gerektiği öne çıkmaktadır. Vizyon belgesinde, "okulun, içinde bulunduğu il, ilçe ve çevrenin öncelikleri kapsamında amaçlara sahip olmaları ve bu amaçlara uygun hedefler belirlemeleri ve bu hedeflerin gerçekleştirilmesi için faaliyetler planlamaları sistemin

bütününde iyileşme sağlamanın ön koşuludur" ifadesiyle yerelleşme hedefine dikkat çekilmiştir. Ayrıca, her okulun kendisinin hazırlayacağı "Okul Gelişim Planı" ndan bahsedilerek bu yaklaşımın somut bir örneği sunulmuştur (MEB, 2018).

Okullar, içinde bulundukları çevrenin ihtiyaçları ve öncelikleri doğrultusunda planlar hazırlayarak bu planların gerçekleştirilmesine yönelik çaba gösterecektir. Özellikle yerel ve bölgesel farklılıklar ve ihtiyaçların zaman zaman önemli ölçüde değiştiği ülkemizde, gelişime destek olmak için okulların yerel potansiyellerini ortaya çıkaracak yeniden düzenlemeler yapılmalıdır. Bu hedeflerin gerçekleştirilmesi, eğitim sisteminin ilerlemesinin temelini oluşturacaktır. 1920 'li yıllarda ülkemiz eğitim sistemi üzerine çalışmalarda bulunan John Dewey, bölgesel özelliklerin dikkate alınması gerekliliğini vurgulayan bir rapor hazırlamıştır (Han ve Elçiçek, 2021).

2023 Eğitim Vizyonu belgesine göre, her okul kendi "Okul Gelişim Planı"nı hazırlaması gerekmektedir. Okullar, bulundukları çevrenin ihtiyaçlarına ve önceliklerine göre bir plan oluşturarak bu planı uygulamaya çalışacaklardır. Ayrıca, 19. Millî Eğitim Şûrası kararlarında "Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeli (OTMG)"nin yeni baştan düzenlenmesi ve yaygınlaştırılması gerektiği ifade edilmektedir. Bu durum, okul temelli gelişim sürecinin paydaşların ihtiyacından kaynaklandığını göstermektedir. Vizyon belgesi, okulun önemini vurgulamanın yanı sıra eğitimin sadece okul ile sınırlı olmayan bir yaklaşımı benimsemektedir. Bu yaklaşım, okul dışı ortamları ve paydaşları da kapsamaktadır. Örneğin, öğretmenler için hizmet içi eğitimin planlanması ve uygulanması konusunda merkezi veya yerel idareler tarafından tercihler sunulabilir (Akyıldız, Yurtbakan ve Tok, 2019).

Ülkemizde yerel ve bölgesel farklılıkların ve ihtiyaçların zaman zaman önemli ölçüde değiştiği bir ortamda, ülkemizin tüm alanlarda gelişmesini desteklemek için ilk adım, okulları yerel potansiyelleri dikkate alacak şekilde yeniden düzenlemektir. Bu planlamanın eğitim sistemimizde eleştirilere yol açan aşırı merkeziyetçilik sorununa bir çözüm sunma potansiyeli taşıdığı da önemli bir noktadır (Han ve Elçiçek, 2021).

Mevcut eğitim sistemimizde eleştiriye açık noktalarından biri, okulların finansmanı konusudur. Bu bağlamda, Millî Eğitim Bakanlığı'nın bütçe kapasitesinin artırılması ve her okula, kendi içsel koşullarda gelişimlerini sürdürebilmeleri için "Okul Gelişim Planı" hedeflerine uygun bir okul gelişim bütçesi sağlanması hedeflenmektedir. Ayrıca, bu bütçeleme sürecinde, dezavantajlı durumda olan okullara pozitif ayrımcılık yapılarak destek

verilmesi planlanmaktadır. "*Okul temelli*"lik ilkesinin temel kriterlerinden biri de okul bazlı finansmanın sağlanmasıdır. Bu nedenle, 2023 hedefleri içerisinde "okul gelişim bütçesinin bulunması büyük önem arz etmektedir.

Aktay, Gülay ve Selvi (2020) araştırmasında, öğretmenlerin "durumları elverişsiz olan okulların kaynak planlama sürecinde öncelikli olarak ele alınması" hedefine olumlu baktığını ortaya koymuştur. *Okul temelli*"lik ilkesinin önemli gereksinimlerinden olan okul bazlı bütçeleme yaklaşımı, 2023 Eğitim Vizyonu hedefleri içinde büyük bir öneme sahiptir. Bu bağlamda, 19. Milli Eğitim Şurası'nda "genel bütçeden ayrı okul/kurum bütçesinin oluşturulması ve okul/kurum yönetimi tarafından bu kaynakların etkin kullanımının sağlanması için tüm gelir ve harcamaların yasal olarak güvence altına alınması" ifadesine yer verilmiştir (MEB, 2014).

Vizyon belgesinde, "Okul Gelişim Planı" rehberliğinde okullara ayrı bir bütçe tahsis edilmesi hedefinin, okullara güçlenmesi ve gelişmesi imkânı sağlayacağı ifade edilmektedir. Aynı zamanda, koşulları elverişsiz olan okulların bütçe konusunda desteklenmesi, finansman kaynaklarının çeşitlendirilerek etkin ve adil bir şekilde kullanılması ve okulların arasındaki imkân ve fırsat eşitsizliklerinin azaltılması hedeflenmektedir (ERG, 2018). Türkiye'deki eğitim alanındaki finansmanın yetersiz olduğunu gösteren araştırma bulguları (Güngör ve Göksu, 2013) göz önüne alındığında, vizyon belgesindeki okul bazlı finansman yaklaşımının yerinde olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, Solak ve Karataş (2020) ise vizyon belgesinde bulunan finansman politikalarında okullardaki ekonomik sorunların çözülebilmesi için planlama ve paydaş ilişkilerine gereken hassasiyetin gösterilmesi gerektiğini belirtmektedir.

2023 vizyon belgesi, eğitimde ölçme ve değerlendirmenin önemini vurgulayan hedeflerle büyük öneme sahiptir. Belgede, "Eğitim kalitesinin artırılmasında ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin etkinleştirileceği" vurgusuyla ölçme ve değerlendirmenin eğitim sürecindeki kritik rolüne dikkat çekilmektedir. Ölçme ve değerlendirmenin doğru şekilde uygulandığında eğitime önemli katkılar sağladığı, ancak yanlış uygulandığında eğitimi kısırlaştırabileceği unutulmamalıdır. Vizyon belgesinde ölçme ve değerlendirmeyle ilgili olarak amaçlanan önemli konular şunlardır (Han ve Elçiçek, 2021):

- Eğitim sürecinin değerlendirilmesi
- Öğretim sürecinin kişiselleştirilmesi

- İlgi ve yeteneklerin tespit edilip geliştirilmesi
- Kademeli olarak merkezi sınavların kaldırılması
- Değerlendirme yöntemlerinin çeşitlendirilmesi
- Sosyal, kültürel ve spor etkinliklerin izlenmesi
- Yeterlik odaklı ölçme ve değerlendirme yapılması

Okul Gelişim Model'inin 2023 Eğitim Vizyonundaki temel ilkeleri şu şekilde özetlenebilir:

- 1- Yarışma ve rekabet yerine paylaşımı esas alan bir anlayışın okulun bütün kademelerinde hâkim olması,
- 2- Okulun değerlendirilmesinde diğer okullarla kıyaslanması yerine, kendi özgün gelişimine odaklanması ve hazırladığı plan dahilinde kat ettiği mesafeye bakılmasıdır.

MEB 2023 Eğitim Vizyonu, okul geliştirme alanında okul gelişim planlarına odaklanarak okulların akademik, sosyal, sportif, kültürel etkinlikler, proje ve kurumsal kapasite gibi alanları içeren bir model sunmaktadır. Bu modele göre, okullar kendi hazırlayacakları "Okul Gelişim Planı" ile Bakanlık tarafından yıllık olarak takip edilecek ve kurumun yol haritasını oluşturacaktır. Bu amaçlar doğrultusunda, öğrencilerin bireysel, akademik ve sosyal gelişimsel ihtiyaçlarına ait etkinliklerin izlenmesi, değerlendirilmesi ve desteklenmesi sağlanacaktır. Bu sayede, yarışma ve rekabet yerine paylaşım temelli bir anlayış benimsenerek, bütün kademelerdeki okullar arasında iş birliği ve dayanışma sağlanacaktır.

2.4. Okul Geliştirmede Stratejik Yönetimin Önemi

Hızla değişen bir dünyada değişimi yönetmek ve geleceği planlamak kolay değildir (Dalin, 2004). Eğitim yönetiminde de geleceğin öngörülebilmesi, kurumun mevcut konumundan hareketle gelecekte nerede bulunmak istediğine yönelik bir hedef belirlemesinde planlama çalışmaları önem arz etmektedir. Stratejik yönetim yaklaşımını benimseyen bir kurum, sadece günlük sorunlarla ilgilenmenin ve kısa vadeli planlamaların dışında geleceğin getireceği fırsat ve tehditleri iyi analiz ederek kurum için krizleri bir fırsata

dönüştürebilmeli eldeki verilerle kurumu geliştirmenin yollarını aramalıdır (Barca ve Balcı, 2006). Lodge & Reed (2003) eğitim sistemleri, okul ve okulun çevresinin hızlı değişimlere uğradığını belirterek; eğitim sistemleri, okullar ve okul geliştirme çalışmalarının bu değişimler karşısında hızlıca kendilerini güncellemeleri gerektiğini ifade etmişlerdir. Eğitim ve hizmet kalitesinin sürekli olarak iyileştirilmesi, varoluşsal bir gerekliliktir. Değişen nesil, küreselleşmeyle birlikte dünya genelindeki okulların ve uygulamaların yapısını karşılaştırma eğilimindedir.

Okulun vizyonu ve misyonuna uygun olarak, performans göstergeleriyle desteklenen bir okul geliştirme süreci oluşturulmalıdır. Bu süreçte belirlenen performans göstergeleri, tüm sürecin izlendiği ve düzenli olarak değerlendirildiği bir forma dönüştürülmelidir. Okul gelişim sürecinde, okulla ilgili tüm veriler toplanır, yerinde tespitler yapılarak raporlanır. Bu süreçte ihtiyaç duyulan gelişim alanları belirlenir ve buna yönelik eylem planları hazırlanır (BGM,2022).

Okul geliştirme sürecinde kullanılan performans göstergeleri, okulun kalitesini arttıran bir sonuca ulaşmasına yardımcı olur. Bir okulun değerli bir marka olarak var olabilmesi için etkili bir okul geliştirme sistemiyle iyi bir şekilde hazırlanması gerekmektedir. Okulların varlığını sürdürebilmesi için kalite oluşturması önemlidir. Kaliteyi elde etmek zaman, doğru analizler, planlama süreçleri, organizasyonlar, tanıtımlar ve bütçeleme gerektirir. Okul geliştirme süreci, eğitim-öğretim süreçlerine hâkim olmayı, insan kaynaklarının değerlendirilmesi, takım çalışmaları ve organizasyonu, etkili iletişim sürecini, rekabet analizini, konumlanmayı, finansal analizleri, tanıtım stratejilerini içeren bir "okul geliştirme sistemi" oluşturma ve yönetme ile ilgilidir (Kutoğlu, 2015).

Okul gelişiminin başarılı bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için değişim sürecinin doğru bir şekilde konumlandırılması gerekmektedir (Clark, 1997; Harris, 2000; Heck & Hallinger, 2010; Opdenakker & Damme, 2007; Penlington, Kington & Day, 2008). Okullarda kaliteli eğitim ve öğretim sunabilmesi için istek ve ihtiyaçları göz önünde bulunduran okul gelişim planlarının yapılma süreci önemlidir (Gökyer, 2011). Okul geliştirme, öğrenme öğretme süreçlerine odaklanılması ve süreci destekleyecek koşulların oluşturulmasıyla öğrenci başarısını artırmayı hedeflemektedir, bu nedenle planlı, sürekli ve sistemli bir şekilde ilerlemesi gerekmektedir (Reynolds et al., 2006; Şahin, 2006; Balcı, 2014).

Stratejik yönetimle kurum, kendisine bütünsel bir perspektiften bakabilme ve değerlendirebilme fırsatı bulmaktadır. Bu bütünlük hem kurumun yönetim ve organizasyonunda fayda sağlar, hem de çalışanların kurum amaçları doğrultusunda hareket etmesinde ortak bir yön oluşturur (Yılmaz, 2003). Kendini bütünsel bir bakışla değerlendiren ve analiz eden okulların gelişimsel ihtiyaçlarının tespit edilmesi kolaylaşmaktadır.

Okul geliştirme çalışmalarının temel amacı, eğitim ve öğretim kalitesini iyileştirmek, öğrenci başarılarını artırmak ve okulun fiziksel ve insan kaynaklarını geliştirmektir (OGEM, 2006). Okul geliştirme, okul kültürünün güçlendirilmesi, eğitimde yaşanan değişimler için gelişim stratejilerinin oluşturulması, programlarda reforma gidilmesi çalışmalarıdır (Hargreaves & Hopkins, 1994). Tüm eğitimde değişim ve reform çalışmalarında, planlama ve uygulama sürecinin büyük bir öneme sahip olduğunu vurgulamak gerekmektedir.

Eğitimde değişim ve reform çabaları kapsamında, planlama ve uygulama süreçleri önemli bir rol oynamaktadır. Planlanan çalışmaların başarısı, uygulama sürecinin etkinliğiyle doğru orantılıdır. Bu nedenle, planlı okul gelişimi için iş birliği ve ekip çalışması temelli, katılımcı bir yaklaşım benimsenmelidir (Balkar, 2010). Planlanan çalışmaların başarısı, uygulama başarısıyla doğru orantılı olduğundan, planlı bir okul gelişimi için iş birliği ve ekip çalışmasını öne çıkaran bir katılımcı yaklaşıma sahip olunması önemlidir. Gökyer (2011)'in planlama, okul geliştirme sürecinde etkili okullarda bir anahtar rol üstlenmektedir görüşüyle benzer bir şekilde Yıkıcı ve Altınay (2017) da yaptıkları çalışmada okul gelişimi için stratejik planlama yeterliliğinin zenginleştirilmesi gerektiği tespitinde bulunmuşlardır.

Okul gelişimi, bir okulun gelişim yönünü, kaynakların kim tarafından ve nasıl kullanılacağını değerlendirerek okulun geleceği için bir yol haritası oluşturur. Bu sebeple, stratejik planlama süreci okul gelişiminin önemli bir bileşendir. Araştırmalar, etkili okullarda gerçekleştirilen okul geliştirme sürecinin temel unsurunun planlama olduğunu göstermektedir (Mintrop & Maclellan, 2002). Bu durum, planlamanın önemini vurgulamaktadır (Bozbayındır ve Alev, 2021).

Etkili okulların planlamaya önem verdiği, bu planlarını da okul gelişimini sağlamada kullandıkları görülmektedir. Ancak stratejik planların ve okul gelişim planlarının okul geliştirme amacını gerçekleştirmede bir araç olabilmeleri için etkili bir şekilde tasarlanmaları ve uygulanmaları gerekmektedir (Balkar, 2010). Okuldaki başarının ilk

adımını, okuldaki programın ve öğrenme faaliyetlerinin iyi bir şekilde planlanması, uygulanması ve sonuçlarının değerlendirilmesi oluşturmaktadır (Güven, 2014).

Okulun amaçları ve gelişim hedeflerine odaklanan çalışmalarda kaynakların etkin kullanılması, değerlendirilmede kullanılacak öncelik ve kriterlerin tanımlanması, stratejik plan ve okul geliştirme planları için gereklidir. Okul gelişim planları okulların mevcut durumları ve gelecekteki amaçlanan durumlarıyla ilgili bilgilerini düzenler. Okul gelişiminde temel hedef, eğitimin temel amaç ve niteliklerinin geliştirilmesi, öğrenci başarısındaki artış ve okulun fiziksel ve insan kaynaklarının iyileştirilmesidir (Dağ ve Gümüşeli, 2011).

Hopkins ve ark (2014), daha önce düşük başarı gösteren okulların, aşağıdaki üç koşulun gerçekleşmesi durumunda 2 yıllık bir süre içinde ulusal performans düzeylerine ulaşabileceğini belirtmişlerdir. Bu koşullar;

- Okulun misyonunu orta vadeli bir yaklaşımla birleştiren stratejik yönetim,
- Uygulanabilir başarılı okul gelişim modelleri,
- Kapsamlı mesleki gelişim ve mentorluktur.

Stratejik yönetimin iyi uygulandığı kurumlarda, beşerî ve maddi kaynakların etkin ve verimli kullanımı gerçekleşmektedir. Stratejik yönetim süreci içerisinde kurumun sahip olduğu kaynakların detaylı analizi sonucunda kaynakların stratejik amaçlar doğrultusunda kullanılması söz konusudur (Kırılmaz,2013). Bu, okulun etkin hale gelmesini sağlayan okul gelişiminin özelliklerinden birisidir. Okul gelişimi öğretimin kalitesi ve standartları geliştirir (Dean, 1998).

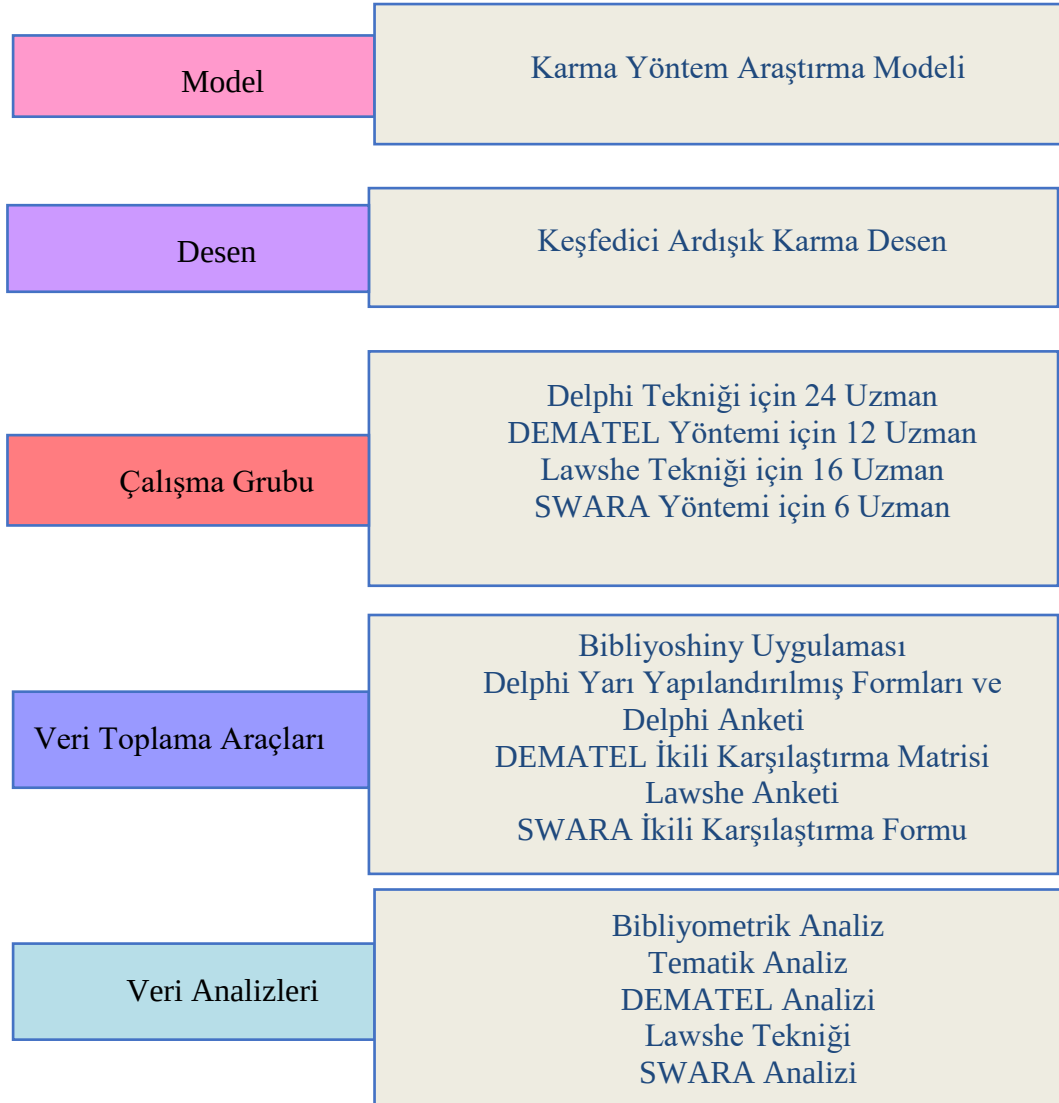
Nereye gittiğinizi bilmek önemli olmakla birlikte oraya nasıl gidileceğini bilmek de oldukça önemlidir. Hızla değişen bir dünyada nereye gittiğinizi bilmek ve geleceği planlamak o kadar kolay değildir (Dalin, 2004). Kamu yönetiminde geleceğin öngörülebilmesi, kurumun mevcut konumundan hareketle gelecekte nerede bulunmak istediğine yönelik bir hedef belirlemesinde planlama çalışmaları önem arz etmektedir. Stratejik yönetim yaklaşımını benimseyen bir kamu kurumu; sadece günlük sorunlarla ilgilenmenin ve kısa vadeli planlamaların dışında geleceğin getireceği fırsat ve tehditleri iyi analiz ederek kurum için krizleri bir fırsata dönüştürebilmeli eldeki verilerle kurumu geliştirmenin yollarını aramalıdır (Barca ve Balcı, 2006).

Stratejik yönetimle kurum, kendisine bütünsel bir perspektiften bakabilme ve değerlendirebilme fırsatı bulmaktadır. Bu bütünlük hem kurumun yönetim ve organizasyonunda fayda sağlar, hem de çalışanların kurum amaçları doğrultusunda hareket etmesinde ortak bir yön oluşturur (Yılmaz, 2003). Kendini bütünsel bir bakışla değerlendiren ve analiz eden okulların gelişimsel ihtiyaçlarının tespit edilmesi kolaylaşmaktadır. Harris (2002), okul geliştirme çalışmalarının başarılı olabilmesi için okulların kendi bağamlarına ve gelişim ihtiyaçlarına en uygun stratejileri benimsemelerinin önemli olduğunu ifade etmektedir. Bu nedenle, okul geliştirme sürecinin en önemli adımını, okulun gelişimsel ihtiyaçlarının tespit edilmesi ve bu ihtiyaca uygun iyileştirme stratejilerinin uygulanması oluşturmaktadır. Bu da stratejik yönetimle okul geliştirmenin entegrasyonundan geçmektedir.



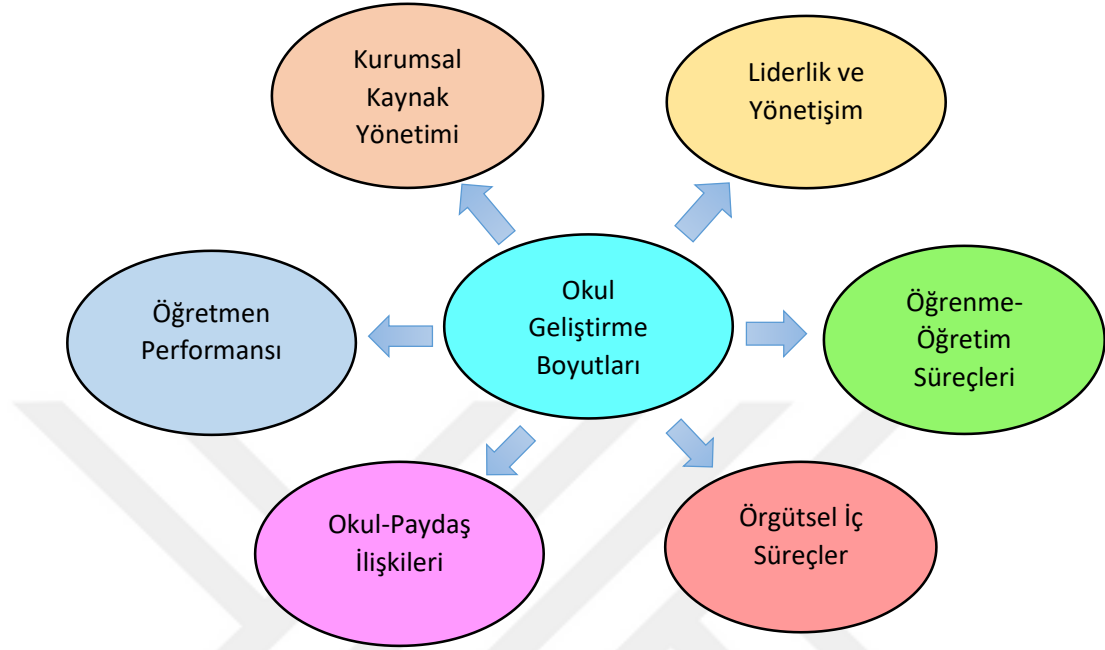
BÖLÜM III: YÖNTEM

Okul geliştirme boyutlarının belirlenmesi ve bu boyutlara dayalı okul geliştirmeye yönelik bir stratejik yönetim modeli tasarlanması amacıyla araştırmada karma yöntem araştırmalarından keşfedici ardışık desen yöntemi kullanılmıştır. Literatür taramaları sonucunda ölçülebilir ve objektif bir okul gelişim çerçevesinin geliştirilmesi gerektiği ortaya çıkmıştır. Toplanan nitel verilerden yola çıkılarak okul geliştirmeye yönelik model tasarımı kapsamında “Okul Gelişim Endeksi” ortaya konulacaktır. Araştırmanın yöntem bölümünde araştırmanın modeli, örnekleme, veri toplama araçları ve veri analizleri ele alınmaktadır. Araştırmanın özet bir akışı Şekil 3.1’de verilmiştir.

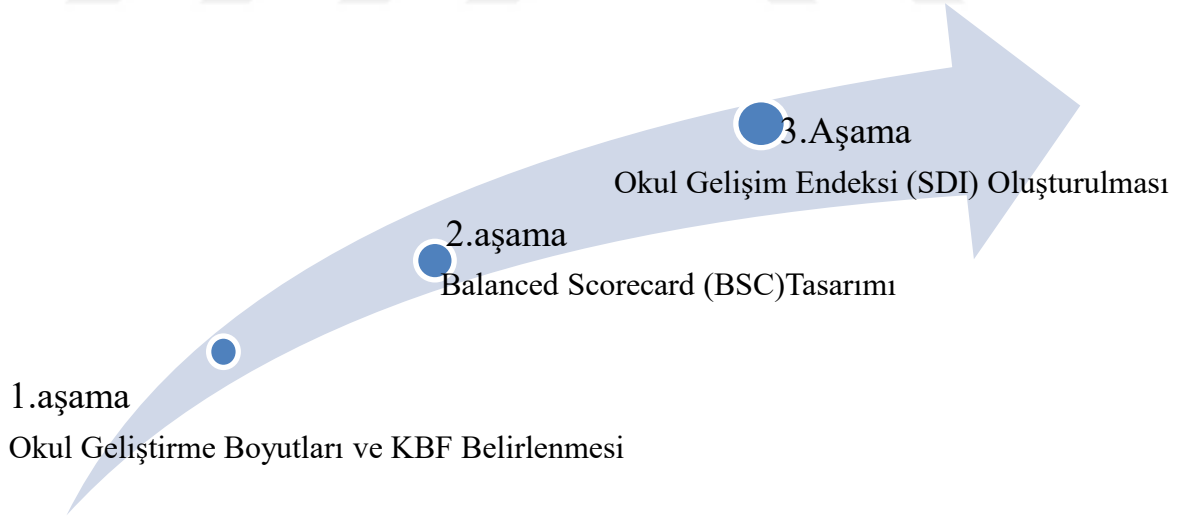


Şekil 3.1. Araştırma Yöntemi Özet Akış Şeması

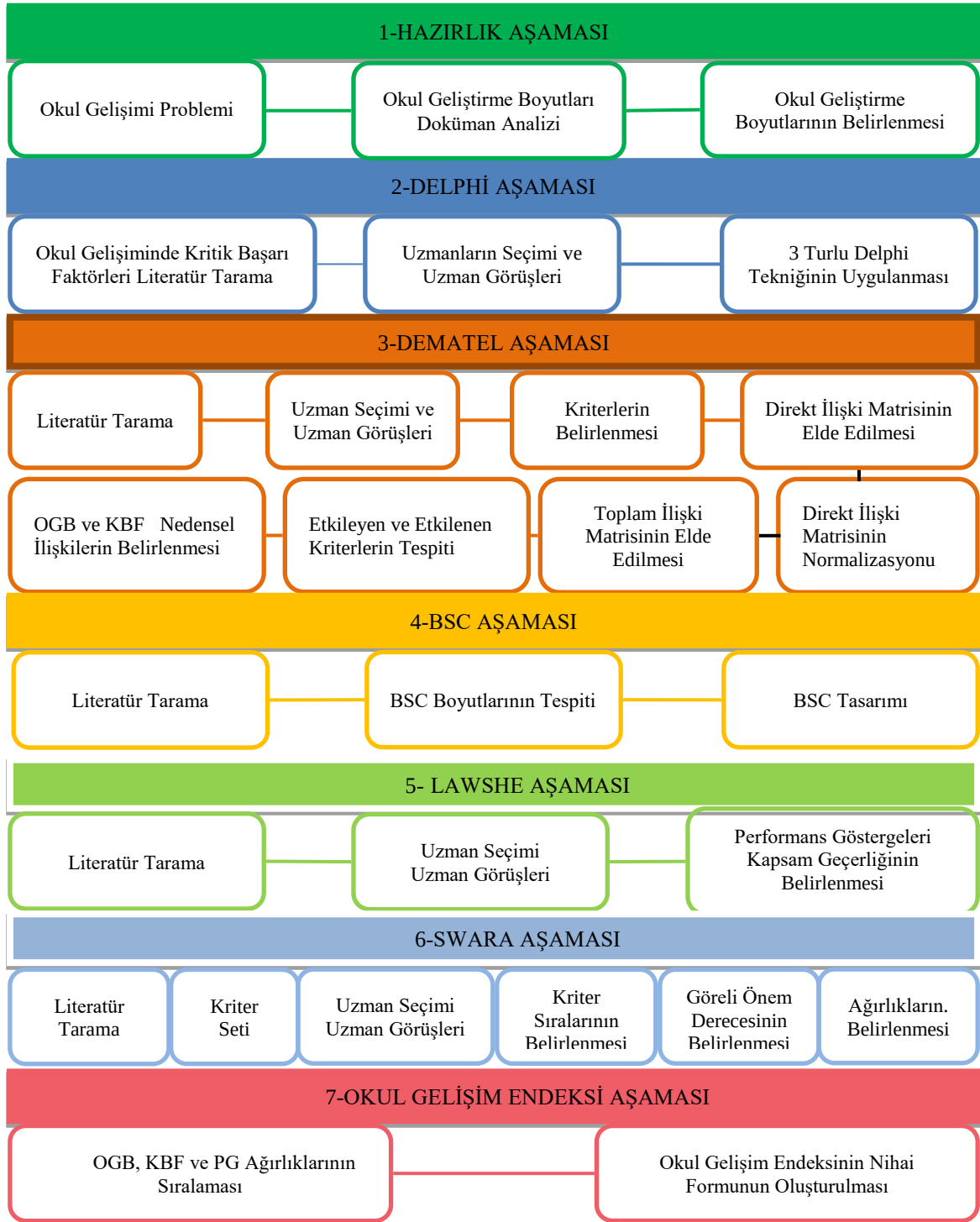
Araştırmanın kuramsal çerçevesi Şekil 3.1’de gösterilmektedir. Araştırma için yapılacak çalışmalar aşama aşama Şekil 3.2’de yapılması planlanmaktadır. Araştırmada kullanılacak yöntemin akış şeması ise Şekil 3.3’de gösterilmektedir:



Şekil 3.2. Kuramsal Çerçeve



Şekil 3.3. Okul Gelişim Endeks Çalışması Aşamaları



Şekil 3.4. Araştırma Yöntemi Akış Şeması

3.1. Araştırma Modeli

Araştırmada, nitel ve nicel yöntemleri birlikte sıralı olarak ele alan veri toplama, analiz yapma ve bütünleştirmeyi sağlayan karma yöntem araştırmalarından keşfedici ardışık desen kullanılmıştır. Bu desende, araştırmaya nitel verilerin toplanması ve bu verilerin çözümlenmesiyle başlanır. İlk aşamadan sonra, ikinci aşama olan nicel veri toplama aracının geliştirilmesi için nitel verilerden yola çıkılır (Creswell & Clark, 2015). Karma yöntemde, hangi veri türünün öncelikle toplanacağı araştırmacının amacına bağlıdır. Keşfedici ardışık desende araştırmanın ilk aşamasında nitel veriler toplanmakta ve analiz edilmektedir; devam eden ikinci aşamada nitel veri toplama yöntemi ile elde edilen bilgilerden çıkarımlar yapılarak yeni bir ölçek veya veri toplama aracı geliştirilerek farklı veri toplama araçlarıyla toplanan verilerin birbirini tamamlaması sağlanır. Son aşamada ise nicel yöntemle geliştirilen veri toplama aracı uygulanır (Creswell, 2017). Keşfedici desende nitel aşamayı nicel aşama takip etmekte bu yöntemlerin birbirlerine olan katkısı bir sonraki aşamanın uygulanması şeklinde ortaya çıkmaktadır. Keşfedici ardışık desen araştırmalarında bu farklı sıralı aşamaların aralarında ilişki kurulması ve bulguların ortaya konulmasında bu köprünün oluşması önemlidir (Creswell, 2017; Yıldırım ve Şimşek, 2018; Özdemir, 2022). Nitel ve nicel yöntemlerin ardışık (sıralı) olarak uygulanması nitel verilerin, çalışmadaki nicel boyutu şekillendirilmesini sağlayacaktır. Bu durum bu araştırmada karma yöntem ve keşfedici ardışık desen kullanılmasının gerekçesini açıklamaktadır.

Araştırmanın nitel boyutunda; doküman analizi ve Delphi tekniği kullanılmıştır. Doküman analizi ile okul geliştirmede ana boyutlar belirlenmiştir. Belirlenen ana boyutlara ait kritik başarı faktörlerinin tespit edilmesi için uzmanların fikir birliği temeline dayanan Delphi tekniği kullanılmıştır. Bu teknik uzmanların kritik başarı faktörlerine olan bakış açılarını göstermesi ve uygulayıcılar ile araştırmacılara hangi kritik başarı faktörünü kullanacaklarına karar vermelerinde yardımcı olması açısından önemlidir. Nitel veriler için betimsel analizler yapılarak elde edilen veriler ve faktörler doğrultusunda okul geliştirme modeli tasarlanmıştır. Araştırmanın nicel boyutu, nedensel tarama modeline uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Bu çerçevede elde edilen verilerden bir okul gelişim endeksi oluşturulmuştur. Araştırmada uygulanan karma yöntem modeline ilişkin görsel Tablo 3.1’de görülmektedir.

Tablo 3.1. Karma Yöntem Aşamaları

Araştırma Deseni	Nitel/Nicel Aşama	İçerik	Nitel/Nicel Aşamada Kullanılan Yöntem ve Teknikler
KEŞFEDİCİ ARDIŞIK KARMA DESEN	NİTEL AŞAMA	Nitel Araştırma Deseni	Doküman Analizi, Delphi Tekniği
		Veri Toplama Aracı	Bibliyometrik Uygulaması, Delphi Yarı Yapılandırılmış Form ve Delphi Anketleri
		Nitel Veri Analizi	Bibliyometrik Analiz, Tematik Analiz
	KARMA AŞAMA	Nitel Aşamadan Nicel Aşamaya Geçiş	Okul Geliştirme Boyutları DEMATEL Matrislerinin Oluşturulması KBF DEMATEL Matrislerinin Oluşturulması
		Nicel Araştırma Deseni	Nedensel Tarama DEMATEL Matrisi
		Veri Toplama Araçları	Lawshe Anketi SWARA İkili Karşılaştırma DEMATEL Analizi
	NİCEL AŞAMA	Nicel Veri Analizi	Lawshe Tekniği SWARA Analizi

Çalışmada bir ölçek geliştirmek yerine endeks geliştirilmesine karar verilmiştir. Endeksler ve ölçekler, sosyal bilimlerde araştırmalarında kullanılan önemli araçlardır. Endeksler ve ölçekler; bir dizi değişkenin bir amaca yönelik ölçülmesini sağlar (Cole,2022).

Endeks, belirli bir zaman dilimine ait verilerin toplanmasıyla oluşturulan göstergelerden meydana gelir. Endeks, seçilen veri gruplarının zaman içindeki değişimini izlemek ve farklı temel noktalarda karşılaştırmalar yapmak amacıyla kullanılan istatistiksel bir ölçüdür. Diğer yandan, endeksler değişkenlerin karşılaştırılmasına ve sıralanmasına olanak tanır. Ekonomi ve finans gibi birçok alanda yaygın olarak kullanılmaktadır (Serdengeçti, 2022). Ölçekler, bir değişkenin göstergeleri arasındaki yoğunluk farklılıklarından faydalanır ve ilgili konuda belirlenen değişkenlere katılıp katılmadığını belirler (Cole,2022).

Endekslerde standartların belirlenmesi ve tek bir puan oluşturulması amaçlanır (Ankara Üniversitesi Ders Notları, 2023).

- Standartların Belirlenmesi (örn. Üniversite kalitesinin ölçümü): Öğrenci başına düşen öğretim üyesi sayısı, Öğrenci başına düşen kitap sayısı, Lisans/Lisansüstü öğrenci sayısı, Öğretim üyesi başına akademik yayın sayısı, Derslerin ortalama öğrenci sayısı, Mezunların iş bulma süreleri, vs.

- Endeksler farklı standartlardan tek bir puan oluşturmaya amaçlar. Puanın hesaplanmasında ağırlıklı/ağırlıksız toplamalar belirlenebilir.

Endeks hesaplanırken dikkate alınması gereken hususlar şunlardır (Yardımcı, 2008):

- 1) Veriler, karşılaştırılabilir ve kullanılabilir nitelikte olmalıdır.
- 2) Karşılaştırmalar için kullanılacak değişkenlerin seçimi önemlidir.
- 3) Endekste kullanılacak ağırlıkların seçimi dikkatle yapılmalıdır.
- 4) Sonuç üzerinde etkisi olan hesaplama yöntemi seçilmelidir.

Tablo 3.2. Endeks-Ölçek Özellikleri Tablosu

	Endeks	Ölçek
Tanım	Birden çok değişkeni ölçmek için kullanılır.	Belli bir değişkeni ölçmek için kullanılır.
Odak	Genellikle belli bir konuya odaklanır. Örneğin, bir ülkenin ekonomik durumunu değerlendirmek için Ekonomik Kalkınma Endeksi kullanılabilir.	Ölçekler ise daha spesifik bir değişkenin ölçülmesine odaklanır. Örneğin, bir öğrencinin matematik başarısını değerlendirmek için Matematik Başarı Ölçeği kullanılabilir.
Yapı	Çeşitli göstergelerin birleştirilmesiyle oluşur. Her gösterge, endeksin belirli bir boyutunu veya bileşenini temsil eder. Endekste yer alan göstergelerin birbiriyle ilişkili olma zorunluluğu yoktur.	Belli bir değişkenin belirli boyutları veya maddeler içerir. Belirli bir durumun veya tutumun değerlendirilmesini sağlar. Ölçekte yer alan maddeler birbiriyle ilişkili olmak zorundadır.
Ölçmenin Türü	Çeşitli soru veya ifadelerden puan alma esasına dayanır.	Belirli bir ifadeye katılıp katılmadığı gibi algılarla ölçüm yapılır.
Veri Türleri	Genellikle nicel verilere dayanır ve sayısal bir skala üzerinde ifade edilir.	Ölçekler ise nicel veya nitel verilere dayanabilir.
Karşılaştırma	Genellikle karşılaştırmalı analizler için kullanılır. Bir endeksin farklı gruplar veya zaman aralıkları arasında karşılaştırılması, farklı bölgelerin veya ülkelerin değerlendirilmesi gibi amaçlarla kullanılabilir.	Genellikle bireylerin veya birimlerin belirli bir özelliğini değerlendirmek için kullanılır ve daha çok kendi içinde karşılaştırma yapma amacı taşır.
Kullanım Alanları	Geniş ölçekte ve büyük veri setlerinin analizinde yaygın olarak kullanılır.	Ölçekler ise daha spesifik veya dar bir alanda kullanılır.
Yorumlama	Karşılaştırma ve sıralamaya olanak verir.	Karşılaştırma ve sıralamaya imkân vermez.

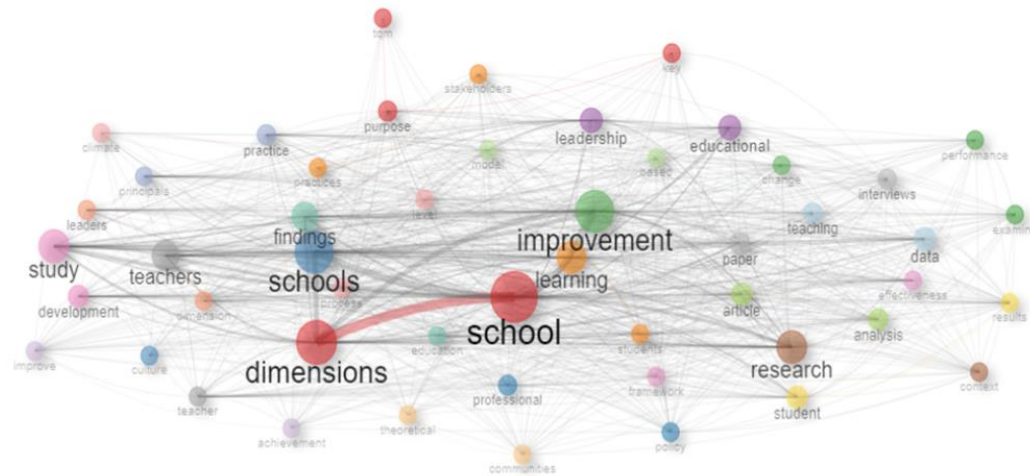
Kaynak: Serdengeçti, 2022; Rassel, Leland, Mohr, & O'Sullivan, 2021

3.2. Nitel Aşama

Araştırmanın nitel boyutu; doküman analizi ve Delphi çalışması ile yürütülmüştür. Doküman analizinin avantajları arasında; büyük miktarda bilgilendirici materyal elde etmenin maliyetinin düşük olması, erişilemeyecek bilgileri sağlamada özgünlük ve çalışmaya tarihsel bir bakış açısı kazandırma olasılığı yer alır (Corbetta,2007). Bu araştırmada okul geliştirme için rehberlik edecek literatüre dayalı araştırmaların yanı sıra 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi, MEB'in hazırlamış olduğu Okul Temelli Gelişim Kılavuzu, MEB Okulları Stratejik Plan Kılavuzu gibi yönergelerden de faydalanılmıştır. Ancak çalışmada, araştırmanın nicel verilerinin yalnızca literatür kaynaklarına dayalı olarak hazırlanması, okul geliştirme çerçevesini tam olarak yansıtamayacağı düşüncesiyle hareket edilerek, mevcut araştırma keşfedici ardışık desene uygun olarak nitel veri toplama aracıyla başlatılmıştır. Bu sayede nicel veri toplama aracının geliştirilmesi sırasında, doküman analizinin yanı sıra nitel verilerden de yararlanma imkânı sağlanmıştır.

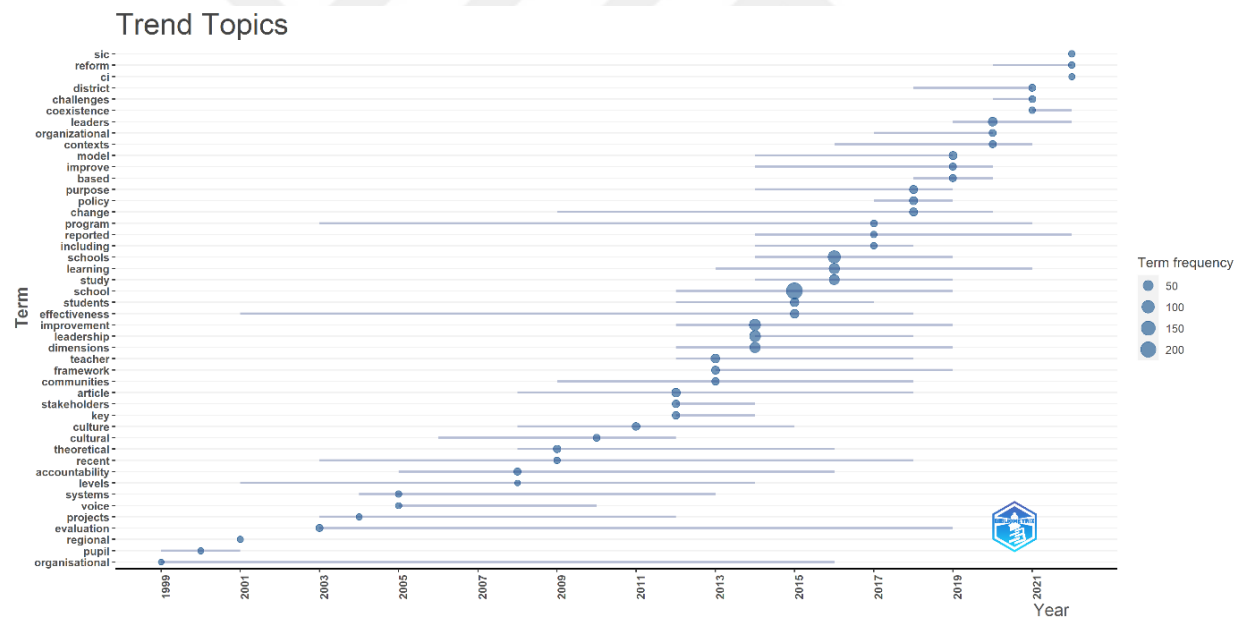
Okul geliştirme boyutlarıyla ilgili akademik araştırmaların bibliyometrik göstergeler açısından incelenmesi, doküman analizi için kullanılan bir yöntem olarak benimsenmiştir. Bu yaklaşım, mevcut durumun bütüncül bir çerçevesini oluşturmak amacıyla betimsel araştırma modeli içinde yapılandırılmıştır. Bibliyometrik analiz, yayınların veya belgelerin yazarları, konuları, atıf yapılan yazarlar, yayın bilgileri, atıf yapılan kaynaklar gibi belirli özelliklerinin istatistiksel olarak incelenmesi ve görselleştirilmesidir. Bu yaklaşım, konunun genel yapısının objektif bir şekilde ortaya konulmasını sağlamaktadır (Al & Tonta, 2004; Umut-Zan, 2012, Tang, Liao & Su, 2018).

Bibliyometrik veriler, dünya çapında bilimsel atıflara yer veren ve analitik bilgi platformu olan WoS (Clarivate Analytics) veri tabanından temin edilmiştir. WoS, çeşitli alanlarda kapsamlı araştırmaları içermekte ve araştırmalar için büyük ölçekli veri setleri sunmaktadır (Li, Rollins & Yan, 2018). Bu nedenle, çalışmadaki veriler için adı geçen veri tabanı tercih edilmiştir. Şekil 3.5'de bibliyoshine programı ile analiz sonucu ortaya çıkan okul geliştirme boyutları kavram ağları, Şekil 3.6'da okul geliştirme boyutları kelime analizi yer almaktadır. Şekil 3.7'de ise bibliyometrik analiz sonucu ortaya çıkan okul geliştirmede trend başlıklar görülmektedir.





Şekil 3.6. Okul Geliştirme Boyutları Kelime Analizi



Şekil 3.7. Okul Geliştirmede Trend Başlıklar

Araştırmanın nitel boyutunda okul geliştirme boyutlarını tespit etmek için yapılan doküman analizinin ardından kritik başarı faktörlerinin belirlenmesi için Delphi tekniği kullanılmıştır. Delphi yönteminin nitel araştırmalarda kullanılmasıdaki aşamalar şöyle gerçekleşmektedir: 1.tur Delphi çalışması literatür taraması veya açık uçlu sorularla başlar. 2.turda, katılımcılardan gelen yanıtlar hakkında geri bildirim sağlanır. Üçüncü turda ise

görüş birliğine varılması için bir anket kullanılır. Görüş birliği ve uzlaşma sağlanana kadar turlara devam edilebilir (Brady, 2015; Bazeley, 2009)

Delphi tekniği birçok araştırma türünde yaygın olarak kullanılan bir yöntemdir (Keeney, Hasson & McKenna, 2006). Bu yöntem, karar verme süreçlerinde, sorunların tespitinde ve çözümünde, veri toplamada, politika geliştirmede ve planlamada, olayları ve eğilimleri tahmin etmede, program geliştirmede, yeterlilik ve standartların belirlenmesinde tercih edilmektedir (Bahar ve Demir, 2022; Dalkey, 1972; Garavalia & Gredler, 2004; Hsu & Sandford, 2007; Mitchell, 1991). Eğitim araştırmalarında Delphi tekniği, yaygın olarak kabul edilen bir yöntem olup, eğitim alanında yeni eğilimleri belirlemek için sıkça kullanılır (Nworie, 2011; Parrish & Sadara, 2020). Bu sebeple çalışmada, okul gelişimi konusunda kritik başarı faktörlerini belirlemek yeni ve ilgi çekici bir araştırma konusu olduğundan Delphi tekniği tercih edilmiştir.

Bu aşamada, okul geliştirme boyutlarının alan yazından alınan verilerle ortaya konulmasının yanı sıra okul geliştirmede kritik başarı faktörlerinin alan yazına kazandırılması hedeflemektedir. Kritik Başarı Faktörleri kurumların kendi alanlarındaki süreçleri yönetmeleri, kontrol etmeleri için önemli bir araç olup (Galliers, Leidner & Simeonova, 2020) okul geliştirmede başarıya yol açabilecek girdilerdir. Kritik başarı faktörlerinin Delphi tekniği aracılığıyla uzmanların fikir birliğiyle oluşturulması, uzmanların kritik başarı faktörlerine yönelik bakış açılarını sergilemesi ve uygulayıcılar ile araştırmacıların hangi kritik başarı faktörlerini kullanacaklarına karar vermelerine katkı sağlaması açısından büyük bir öneme sahiptir.

3.2.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın nitel aşamasında, çalışma grubunun seçimi için amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örneklemedeki farklı durumlar arasında ortak veya paylaşılan özellikleri belirlemek ve bu çeşitlilikten yola çıkarak problemi farklı boyutlarıyla ele almak esas amaçtır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Araştırmanın nitel aşamasında, okul geliştirme boyutlarını belirlemek amacıyla Delphi tekniği için seçilen uzmanlar, çalışma grubunu oluşturmaktadır. Çalışmaya katılım konusunda gönüllülük esas alınmaktadır. Alan yazınında, çalışma grubunun 10 ile 50 uzmandan oluşabileceği vurgulanırken (Delbecq, Van de Ven & Gustafson, 1975; Nworie,

2011), bazı çalışmalarda ise 10-18 uzmanın çalışmanın yürütülmesi için uygun olduğu belirtilmektedir (Okoli & Pawlowski, 2004). Uzman sayısının artması, araştırmacılara fikir birliğine varma, sürecin yönetimi, zaman ve maliyet açısından ek bir yük getirebileceği düşünülmektedir (Nworie, 2011). Delphi tekniğinde uzmanların seçimi, katkı sağlayabilecek kişilerin tespit edilmesi ve süreç boyunca aktif katılımlarının sağlanması önem taşımaktadır. Bu faktörler, sürecin istenilen şekilde yürütülmesi için büyük öneme sahiptir (Hung, Altschuld & Lee, 2008).

Bu amaçla, çalışma grubunun belirlenmesi için öncelikle üniversitelerin, Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK)'nün ve YÖK Tez Merkezi'nin web sitesi detaylı bir biçimde taranmış ve "uzman havuzu" oluşturulmuştur. Oluşturulan bu havuzdaki uzmanlar, okul geliştirme kavramının kapsamı ve boyutlarına uygun olarak sınıflandırılmıştır. Çalışma grubunda yer alan uzmanların lisansüstü tezleri, makale ve bildirileri ve projeleri ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir.

Delphi turlarında uzmanların belirlenmesinde, Türkiye'deki çeşitli üniversitelerin eğitim bilimleri bölümlerinde çalışmalarını sürdüren öğretim üyelerinin yanı sıra Millî Eğitim Bakanlığı okullarında çalışan ve eğitim yönetimi alanında en az yüksek lisans seviyesindeki (yüksek lisans veya doktora programında olan veya tamamlamış olan) öğretmenlerin ve eğitim yöneticilerinin seçilmesine dikkat edilmiştir. Sonrasında, Delphi turları için çalışma grubu uzman seçim kriterleri belirlenmiştir.

Delphi paneli çalışma grubu seçilme kriterleri Tablo 3.3'de gösterilmiştir.

Tablo 3.3. Delphi Paneli Uzmanı Seçim Kriterleri

Düzyey	Kriterler
1	Doktorasını eğitim yönetimi alanında yapmış olmak
2	Yüksek lisansını eğitim yönetimi alanında yapmış olmak
3	Okul geliştirme konuları bağlamında tezlere danışmanlık yapmış olmak
4	Okul geliştirme konuları hakkında yayın yapmış olmak
5	Okul geliştirme konuları hakkında bildiri yapmış olmak

Panelistlerin uzman olarak katılma kriterlerine göre değerlendirilmesiyle çalışma grubu belirlenmiştir. Araştırmada yer alacak uzmanlar, araştırmanın problem durumuyla ilgili

temel alanlara hâkim olmalı, objektif düşünebilen ve rasyonel davranabilen bireyler arasından seçilmelidir (Tersine & Riggs, 1976).

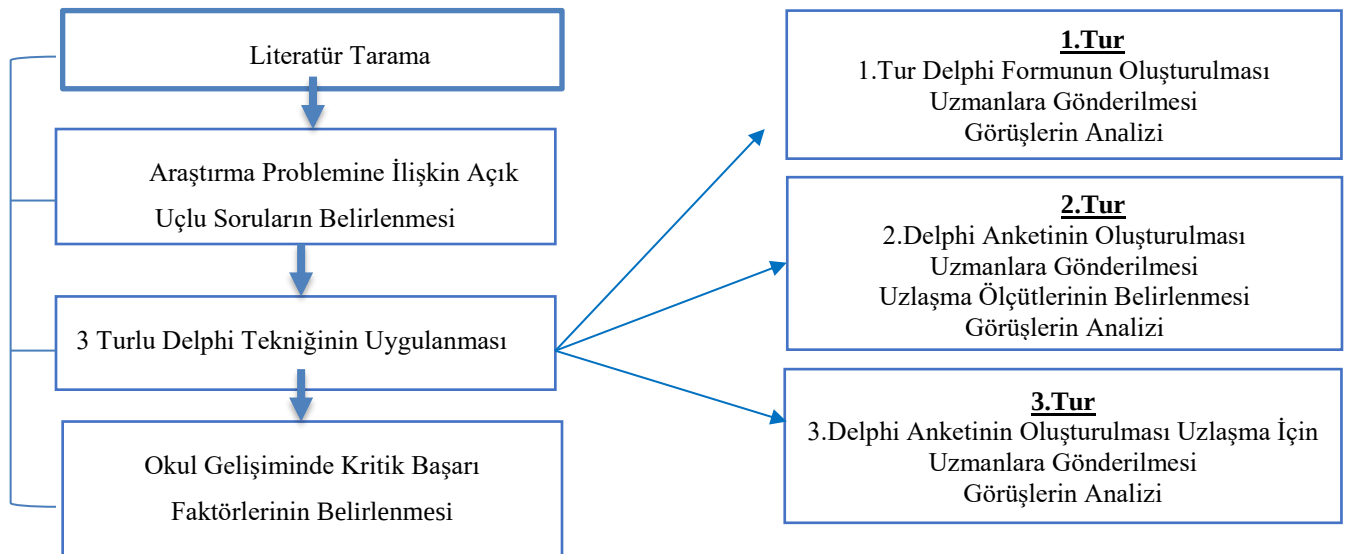
Delphi turları için bu çalışmada 45 uzmana ulaşılmış, 24 uzmandan dönüt sağlamıştır. 1. ve 2.tur yaklaşık 2’şer ay arayla tamamlanmış 3.tur için uzmanlara gönderilmiştir.

Tablo 3.4. Uzmanlara Ait Demografik Bilgiler

	Değişken	Uzman Sayısı
Cinsiyet	Kadın	7
	Erkek	17
Yaş	20-29	1
	30-39	11
	40-49	9
	50-59	3
	60+	0
Unvan	Öğretmen	7
	Okul Yöneticisi	8
	Akademisyen	9
Öğretmen Eğitim Durumu	Lisans	2
	Y. Lisans	4
	Doktora	2
Okul Yöneticisi Eğitim Durumu	Lisans	3
	Y. Lisans	4
	Doktora	2
Akademisyen Unvan	Dr. Öğretim Üyesi	3
	Doç. Dr.	2
	Prof. Dr.	4
Öğretmenlik Tecrübesi	Evet	24
	Hayır	0
Yöneticilik Tecrübesi	Evet	19
	Hayır	5

3.2.2. Nitel Verilerin Toplanması

Delphi Tekniğinin uygulanmasında araştırma süreci Şekil 3.8’de gösterilmektedir.



Şekil 3.8. Delphi Tekniği Araştırma Süreci

Araştırmanın nitel boyutunda; okul geliştirme boyutlarının tespit edilmesi için önce doküman incelemesi yapılarak okul geliştirme boyutları belirlenmiştir. Yapılan doküman analizi neticesinde “Kurumsal Kaynak Yönetimi, Liderlik ve Yönetişim, Öğretmen Performansı, Öğrenme ve Öğretim Süreçleri, Okul- Paydaş İlişkileri, Örgütsel İç Süreçler” olmak üzere okul geliştirmede 6 ana boyut tespit edilmiştir.

Ulusal ve uluslararası literatür incelenerek okul geliştirmeye ait ana boyutlar belirlendikten sonra uzman görüşlerine başvurularak 3 turdan oluşan Delphi tekniği ile okul gelişiminde kritik başarı faktörlerinin belirlenmesi planlanmıştır.

Geleceğe yönelik tahminlerde bulunma, uzman görüşlerini ortaya çıkarma ve uzlaşma sağlama amacıyla kullanılan Delphi yöntemi, Dalkey ve Helmer tarafından 1950'li yıllarda geliştirilmiştir. Bu yöntem, belirlenen bir konu hakkında alanında uzman katılımcıların fikirlerini paylaşarak ortak bir anlayış oluşturmalarını sağlar. Özellikle karmaşık konuların anlaşılması ve karar verme süreçlerinde sıkça başvurulanan bir yöntem olarak kullanılmaktadır (Dalkey & Helmer, 1963; Linstone & Turoff, 1975; Hsu & Sandford, 2007). Bu teknik, üç temel özelliğe sahiptir: (1) Gizlilik ilkesine dayalı katılım, (2) Grup tepkilerinin istatistiksel analizi, (3) Kontrollü geri bildirim. Delphi tekniğinin uygulanmasında genellikle ardışık anketler uzmanlara yöneltilir. Her bir ankette elde edilen sonuçlar, katılımcılara iletilir. Bu süreç, uzlaşma sağlanana kadar tekrarlanır. Sonuçta elde edilen uzlaşma, bu sürecin bir ürünüdür (Şahin, 2001).

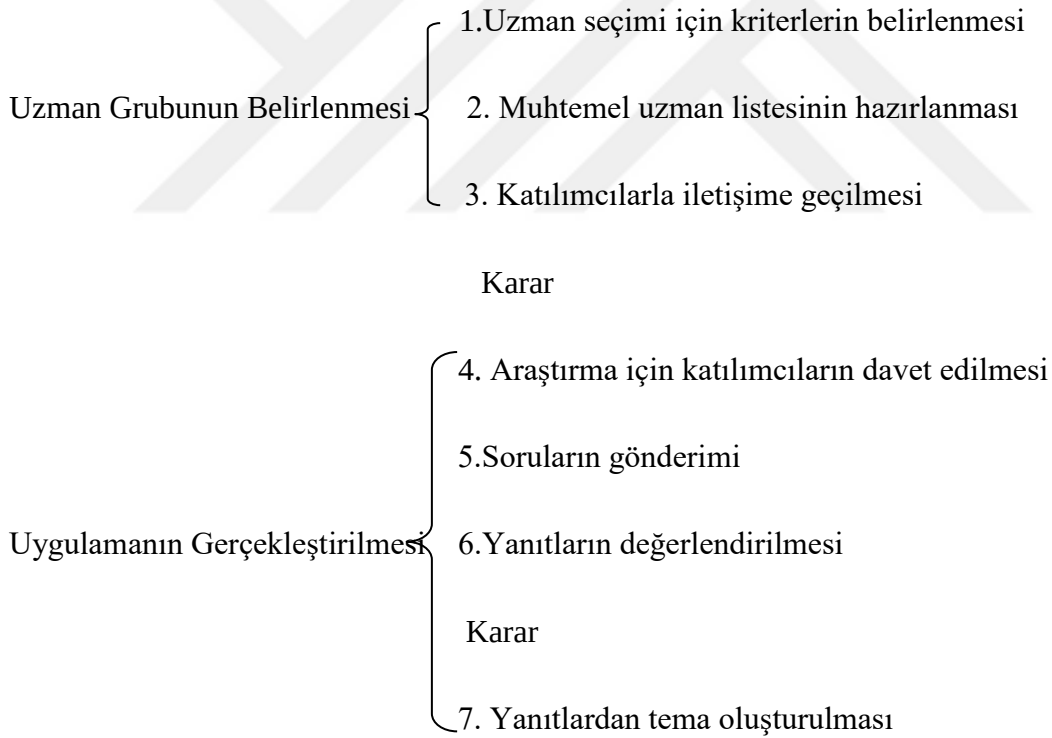
Delphi çalışmalarına katılan katılımcılar, konuyla ilgili uzmanlıklarına göre seçilerek görüşleri alınır. Delphi tekniği üzerine yapılan bir çalışmaya göre (Franklin & Hart, 2007), süreci başlatan ilk oturumun (ilk anket) oluşturulması genellikle en zorlanılan kısımdır. İlk tur, diğer turların temel yapısını oluşturarak zengin bir veri seti elde etmeyi amaçladığı için genellikle açık uçlu sorular içerir (Keeney et al., 2006; Linstone & Turoff, 2002; Mitchell, 1991). İkinci ve sonraki turlarda kullanılacak likert ölçekleri genellikle 5 veya 7'li olarak düzenlenebilir (Clayton, 1997). Her bir madde 20-25 kelime arasında olmalı ve herkesin kolaylıkla anlayabileceği bir şekilde ifade edilmelidir (Linstone & Turoff, 2002; Mitchell, 1991).

Okul geliştirmeye yönelik kritik başarı faktörlerinin belirlenmesi için Delphi yöntemi ile veriler toplanmıştır. Yapılan çalışmada Gerçek Zamanlı Delphi olarak da bilinen e-Delphi uygulanmıştır. Bu yöntem, araştırmacılara düşük maliyet ve zaman tasarrufunun yanı sıra,

çevrimiçi anketlerin tasarlanması ve dijital ortamda verilerin saklanması gibi bir dizi kolaylık sağlamakta, araştırmacının amacına yönelik birçok avantaj sunmaktadır (Skulmoski, Hartman & Krahn, 2007). Delphi süreci, literatür taraması ile başlayabileceği gibi, uzman görüşlerine başvurularda da başlatılabilir. Bu bağlamda, öncelikle bir literatür taraması yapılmıştır. Bu süreci takiben Delphi tekniği üç tur halinde uygulanmış ve katılımcıların görüşlerinde uzlaşma sağlanması hedeflenmiştir.

Çalışmanın ilk safhasında, katılımcılara araştırmayı anlatan ve araştırma sürecine katılmaya davet eden davet mektubu ile birlikte 1. Tur Delphi Anketi, word belgesi formatında e-posta yoluyla gönderilmiştir. Sonraki turların anketleri ise elektronik anket olarak düzenlenmiş, katılımcılara e-posta aracılığıyla iletilmiştir.

Okul geliştirme boyutlarına ait kritik başarı faktörlerinin belirlenmesi aşamalarında araştırma sürecinin yürütülmesine ilişkin aşamalar Şekil 3.9’da gösterilmiştir.



Şekil 3.9. Delphi Tekniği Adımları

Kaynak: Adıgüzel, 2016

Delphi formunda yazılan açık uçlu soruların belirlenen amaca uygun nitelikte olup olmadığının belirlenmesi için eğitim yönetimi ve denetimi alanından 3 uzmandan görüş

alınmış ve pilot uygulama yapılarak tespit edilen eksiklikler düzeltilmiştir. Pilot uygulama ile sonuçların tutarlılık göstereceği varsayılmaktadır. Görüşme formlarının son hali ile araştırma katılımcılara uygulanmıştır.

Delphi formunda kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme soruları şöyledir:

1. Okul gelişiminde etkili olduğunu düşündüğünüz kurumsal kaynakların yönetimi ile ilgili kritik başarı faktörleri neler olabilir?
2. Okul gelişiminde etkili olduğunu düşündüğünüz liderlik ve yönetişimle ilgili kritik başarı faktörleri neler olabilir?
3. Okul gelişiminde etkili olduğunu düşündüğünüz öğretmen performansı ile ilgili kritik başarı faktörleri neler olabilir?
4. Okul gelişiminde etkili olduğunu düşündüğünüz öğrenme ve öğretim süreçleri ile ilgili kritik başarı faktörleri sizce neler olabilir?
5. Okul gelişiminde etkili olduğunu düşündüğünüz okul paydaş ilişkileri ile ilgili kritik başarı faktörleri neler olabilir?
6. Okul gelişiminde etkili olduğunu düşündüğünüz örgütsel iç süreçlerle ilgili kritik başarı faktörleri neler olabilir?

Araştırmanın nitel aşamasında, açık uçlu yukarıdaki sorulardan oluşan bir anket kullanılarak veriler toplanmıştır. Bu anket, 1. tur Delphi anketi olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca, anket yanıtlarının puanlandırılması için 2. ve 3. tur Delphi anketleri de kullanılmıştır. Bu anketler, verilerin daha ayrıntılı bir şekilde analiz edilmesini sağlamaktadır.

3.2.2.1. 1. Delphi Turu

1.Delphi oturumu için, katılımcılara açık uçlu soruların bulunduğu bir form gönderilmiştir (Ek 1*). Bu form, Temmuz 2021 tarihinde katılımcılara e-posta yoluyla iletilmiş ve katılımcılardan Ağustos 2021'e kadar sorulara yanıt vermeleri istenmiştir. Anketin belirlenen tarihte yeterli yanıt alamaması nedeniyle katılımcılara hatırlatma mesajı gönderilmiş ve süre uzatılmıştır. Bu şekilde, birinci tur uygulaması toplamda 45 panelisten 24'ünden geri dönüt alınarak 2 ayda tamamlanmıştır. Her katılımcıdan, sorularla ilgili düşüncelerini belirtmeleri istenmiş ve veriler toplanmıştır. Bu ilk tur, beyin fırtınası şeklinde

planlanmıştır ve bu aşamadan sonra katılımcılar panelist olarak adlandırılmaktadır (Paykoç ve Ok, 1990). Delphi çalışmasında, I. Oturum diğer oturumların temelini oluşturduğundan, cevap süresinin esnetilmesi uygun görülmüştür.

3.2.2.2. 2. Delphi Turu

İkinci Delphi turu için, toplamda 127 madde ve 6 bölümden oluşan bir anket tasarlanmıştır. Madde öğelerinin, 5'li Likert ölçeğinde değerlendirilmesi istenmiştir (Ek 2*).

İkinci Delphi turunda, katılımcılardan maddeleri derecelendirmeleri istenmiştir. İkinci tur anketi için 2 ölçme ve değerlendirme uzmanı ve 1 Türk Dili uzmanından görüş alınmıştır. Anket üzerinde yapılan önerilere uygun olarak gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Bu şekilde geçerlilik artırılmaya çalışılmıştır.

Panelistlerden Kesinlikle Gerekli (5), Gerekli (4), Kısmen Gerekli (3), Gereksiz (2), ve Kesinlikle Gereksiz (1) olmak üzere beşli derecelendirme ölçeğinde hazırlanan anketteki (EK2*) her bir alt faktörün değerlendirilmesi beklenmiştir.

Tablo 3.5. Delphi Anketi Derecelendirme

	(Kesinlikle Gereksiz)	Gereksiz	Kısmen Gerekli	Gerekli	Kesinlikle Gerekli
KBF 1	1	2	3	4	5
KBF 2	1	2	3	4	5

Anket Kasım 2021 tarihinde panelistlere çevrimiçi olarak ulaştırılmış ve Aralık 2021 tarihinde cevaplar tamamlanmıştır. Panelistler, her bir maddenin gereklilik düzeyini puanlayarak belirlemişlerdir. Ayrıca, eksik bulunan ve eklenmek istenilen ifadelerin anketin sonunda yer alan görüş ve öneriler bölümüne yazılması istenmiştir. Böylelikle 2. Delphi paneli başarıyla tamamlanmıştır.

Uzlaşma Ölçütlerinin Belirlenmesi:

Eldeki verilerin değerlendirilmesi ve uzlaşma ölçütlerinin belirlenmesi sürecinde, Delphi araştırmalarında farklı görüşler bulunmaktadır. Panelistlerin verdiği cevapların analiz edilerek uzlaşma düzeyinin belirlenmesi için çeşitli ölçütler kullanılabilir. Bunlar arasında merkezi eğilim ölçütleri (aritmetik ortalama, mod, medyan) ve dağılım ölçütleri (standart sapma, çeyrekler arası genişlik) yer alır. Sıklıkla, çeyrekler arası fark, medyan ve yüzde dağılımları tek başına veya birlikte kullanılarak uzlaşma düzeyi değerlendirilebilir. Ayrıca, farklı ölçütler de kullanılabilir (Landeta, 2006; Şahin, 2009).

Delphi tekniğinde bazı çalışmalarda, aritmetik ortalama ve standart sapmanın tek başına veya birlikte kullanıldığı yöntemler tercih edilmektedir (Haltinner, 2008). Ancak Delphi çalışmalarında, medyan ve çeyrekler arası genişlik (IQR) değerleri, özellikle marjinal ve uç noktalarda verilen yanıtların çalışma sonucunu gerçekçi olmayacak şekilde etkilemesi durumunda daha gerçekçi sonuçlar verme eğilimindedir ve bu nedenle tercih edilmektedir. Bu şekilde, verilerdeki aşırı değerlerin etkisi azaltılarak daha dengeli ve güvenilir sonuçlara ulaşmak hedeflenir. Farklı ölçütlerin kullanımı, çalışmanın amacına, veri dağılımına ve panelistlerin verdiği cevapların niteliğine bağlı olarak değişebilir.

Uzlaşma (uzlaşma) düzeyi,

İkinci ve üçüncü turda, katılımcıların "kesinlikle gerekli" ve "gerekli" olarak yanıtladığı 5'li likert ölçeğinin yüzdeleri uzlaşmanın belirlenmesinde kullanılır. Uzlaşma, önceden belirlenen bir katılımcı yüzdesinin araştırma konusunda anlaşmaya varmasını (Nworie, 2011) veya belirli bir cevap yüzdesinin önceden belirlenen bir aralığa düşmesini ifade eder. Bu aralık farklı çalışmalarda farklı şekillerde belirlenmiştir. Vernon (2009) çalışmasında bu değeri %55 ile %100 olarak belirlenmiş ve ortalamada ise ± 1 standart sapma aralığını kullanılmıştır. Hasson, Keeney, McKenna (2000) ise aralığı %51 ile %80 olarak belirlemiştir. De Villiers ve Kent (2005) çalışmalarında ise 1. Oturumda %60 ve çalışmanın tamamında %51 veya daha fazla cevap yüzdesi kullanılmıştır. Myezwa ve arkadaşları (2012) ise aralığı %60 ile %80 olarak saptamışlardır. Bu farklı yaklaşımlar, uzlaşma yüzdesinin çalışmanın amacına, katılımcı sayısına ve veri dağılımına bağlı olarak değişebilir.

1. Medyan,

Medyan, verilen yanıtların küçükten büyüğe doğru sıralandığı bir istatistiksel seri içinde orta noktada bulunan ve seriyi iki eşit parçaya bölen bir değerdir. İkinci tur Delphi anketindeki medyan değerinin en az 4 olması (Zeliff & Heldenbrand, 1993) esas alınmıştır. Medyan değeri 4 ve üzeri, genişlik değeri 1 veya daha düşük olan maddeler için katılımcılar arasında görüş birliği sağlanmıştır.

2. Birinci Çeyrek (Ç1),

Yanıtların %25'ini soluna, %75'ini sağına alan bir nokta olan çeyrek, istatistiksel bir seri içindeki orta değeri ifade eder. Bir seri, medyan tarafından ikiye bölündüğünde ilk yarısının medyanına 1. Çeyrek (çartıl) denir. Aynı şekilde yanıtların %25'ini sağına, %75'ini soluna alan noktaya üçüncü Çeyrek (Ç3) denir. Bu da medyan tarafından ikiye bölünmüş seriye ait ikinci yarının medyanıdır. Çeyrekler arası genişlik (IQR, Interquartile range), birinci çeyrek ve üçüncü çeyrek arasındaki farkı ifade eder. Eğer bu fark 1'e eşit veya daha küçükse ($IQR \leq 1$), yüksek bir uzlaşma düzeyinin olduğu anlamına gelir (Raskin, 1994; Rayens & Hahn, 2000). Ancak IQR arasındaki fark büyükse, görüş birliğinin olmadığı sonucuna varılır (Galloway, 1999).

3. Standart Sapma,

Delphi çalışmalarında, uzlaşma düzeyini belirlemek için kullanılan bir ölçüt de standart sapma değeridir. Yüksek bir standart sapma değeri, ortalama etrafındaki puanların daha geniş bir şekilde dağıldığını gösterir ve bu da uzlaşma düzeyini düşürebilir (White, 1998). Araştırmacılar arasında bu konuda farklı yaklaşımlar bulunmaktadır; bazıları ortalama ile en fazla 1 standart sapma uzaklıkta olan ifadeleri "yüksek uzlaşma", 1 ile 2 standart sapma arasındaki uzaklıkta olan ifadeleri ise "orta uzlaşma" olarak değerlendirmektedir (Sharkey & Sharples, 2001). Bu farklı ölçütler, araştırmacıların çalışmanın amacına ve verilerin dağılımına bağlı olarak tercih ettiği yöntemlerdir.

3.2.2.3. 3. Delphi Turu

Araştırmada üçüncü Delphi Turu için belirlenen uzlaşma ölçütleri şunlardır: Uzlaşma düzeyi en az %80, medyan en az 4 ve çeyrekler arası genişlik en az 1 olarak belirlenmiştir.

Ayrıca, analiz sürecinde frekans (f), yüzde (%) ve ortalama (X) değerleri ile standart sapma (SD) değerleri de betimsel istatistik değerleri olarak kullanılmıştır.

Delphi çalışmalarında elde edilen verilerin özetlenmesi sürecinde kesin bir yöntem olmadığından (Gürel, 2010), üçüncü tura geçmeden önce veriler indirgenir. Buna göre, 3. tur Delphi anket formu oluşturulur. Önceden belirlenen uzlaşma ölçütlerini sağlamayan maddeler çıkarılarak panele son şekli verilir. Mutabakat sağlanan ifadeler üzerinde, katılımcıların önerileri doğrultusunda değişiklikler yapılır ve bu yöntemle kapsam geçerliliği sağlanır (Okoli ve Pawlowski, 2004). Bu süreç, araştırmalarda dış geçerliliğin sağlanmasında başvurulan bir yöntem olarak kabul edilir ve çalışmanın güvenilirliğini arttırmaya yardımcı olur.

2022 Ocak ayında 3.Delphi turunu tamamlanarak değerlendirme bitirilmiştir. Delphi tekniği analiz sonuçlarına göre “Okul Geliştirmeye İlişkin Kritik Başarı Faktörleri” belirlenmiştir.

3.2.3. Nitel Verilerin Analizi

Nitel verilerin analizinde ortak bir yöntem yoktur. Farklı araştırmacılar tarafından uygulanan yöntemlerin ortak yönleri şu şekilde ele alınabilir: Veri toplama araçları ile toplanan nitel veriler önce ayıklama ile azaltılır. Veriler etiketlenir ve kategorize edilerek temalar oluşturulur. Temalar arasındaki örüntüler ortaya çıkarılarak açıklanır ve yorumlanır. En son aşamada veriler raporlaştırılır (Gürbüz ve Şahin, 2018).

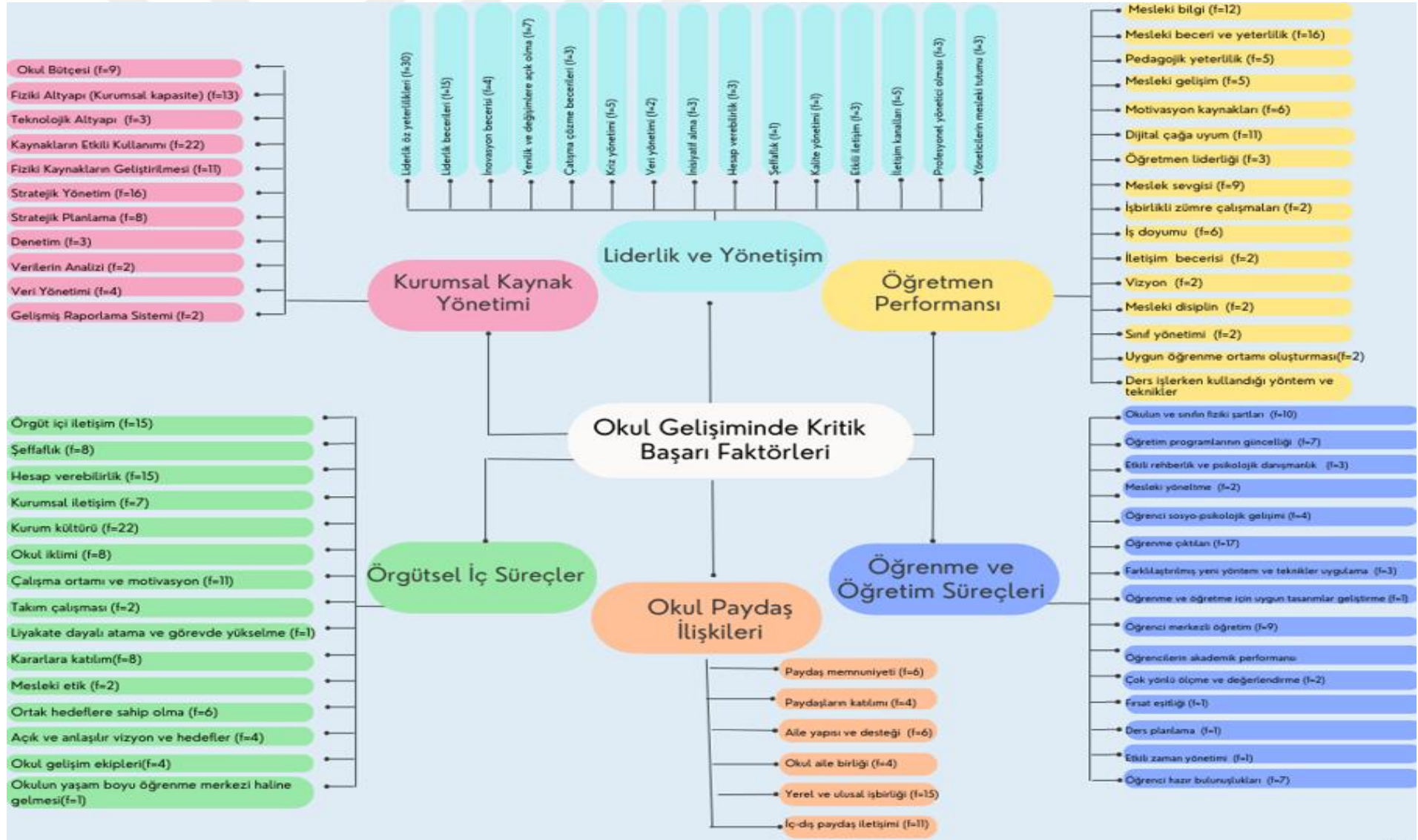
Okul gelişiminde kritik başarı faktörlerinin belirlenmesi için 1.turda elde edilen veriler azaltılarak etiketlenilmiş, kategoriler ve temalar oluşturularak ilişkilendirilmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen veriler içerik analizine tabi tutularak değerlendirilmiş, kritik başarı faktörüyle ilgili benzer standart ve kriterler tespit edilmiş ve bu faktörler belirli temalar altında gruplandırılmıştır. Literatürde belirli temalar altında birleştirme çalışmalarına (Debbag ve Fidan, 2019) rastlanmıştır. İkinci turda, gerekli düzeltmeler yapılmış "Google Formlar" kullanılarak 5'li likert tipinde İkinci Delphi Anketi formu oluşturulmuş ve uzmanlara yeniden gönderilmiştir. Bu formda uzmanlardan kritik başarı faktörlerini derecelendirmeleri istenmiş, eksik gördükleri ya da uygun bulmadıkları gruplandırmalar hakkında ek açıklamalar yapabilecekleri bir alan da sunulmuştur. Belirlenen uzlaşma ölçütleri doğrultusunda medyan ve çeyrekler arası genişlik, standart sapma,

aritmetik ortalamalar hesaplanmıştır. 3.turda görüş birliği sağlanan maddelerin belirlenen uzlaşma ölçütlerine göre analizleri yapılmıştır.

Araştırmacı, nitel metinleri sistematik bir şekilde değerlendirmek ve yorumlamak için Nvivo yazılımını kullanarak kodlama sürecini gerçekleştirmiştir. Nvivo, görsel haritalama özelliğine sahip bir bilgisayar yazılım programıdır ve nitel metinlerin analizinde tercih edilen bir programdır, aynı zamanda karma yöntem araştırmalarında da kullanılır.

Kuramsal çerçeve içerisinde belirlenen her bir boyut, kodlama sürecinde bir tema olarak kabul edilmiş ve çözümleme sürecinde elde edilen kodlar bu temalarla ilişkilendirilmiştir. Ortaya çıkan tema-kod-alt kod haritası Şekil 3.10'da görülmektedir.





Şekil 3.10. Okul Gelişiminde Kritik Başarı Faktörleri Tema-Kod Haritası

3.2.4. Geçerlilik ve Güvenilirlik

Kapsam geçerliliği, veri toplama aracının içerdiği maddelerin ölçülmek istenen davranış veya özelliği yeterince ve doğru bir şekilde temsil edip etmediğini değerlendiren bir ölçüttür (Büyüköztürk, 2017). Bu çalışmada kapsam geçerliliği, uzman görüşleri ile sağlanmıştır.

Araştırmanın kapsam geçerliliğini sağlamak için 3. tur Delphi anketinde önceden belirlenen uzlaşma ölçütlerini sağlamayan marjinal ve uç noktalarda verilen yanıtlar maddelerden çıkartılmış ve bazı maddelerde katılımcıların önerileri doğrultusunda değişiklikler yapılmıştır.

Etkileşim, Derin Odaklı Veri Toplama

Araştırmanın inanırlığı (iç geçerlik) katılımcı teyiti, uzman incelemesi, etkileşim, derin odaklı veri toplama yöntemleri ile sağlanmıştır. Uzman incelemesi yönteminde, Delphi formu, eğitim yönetimi ve denetimi alanında uzman olan 3 kişi tarafından incelenmiş ve elde edilen geri bildirimlere göre yeniden düzenlenerek son haline getirilmiştir. Belton ve arkadaşları (2019) iç geçerliliğin sağlanması için veri toplama araçlarının anlaşılır ve tutarlı olması gerektiğini belirtmişlerdir.

Delphi çalışmasında, her tur sonunda bulguların paylaşarak panelistlerin bu bulgulara ilişkin görüşlerini bildirmeleri sağlanarak güvenilirlik sağlanılmaya çalışılmıştır (Titus ve Hoole, 2021). Katılımcı teyitini sağlamak için Delphi 3.turda kendi fikirleri tekrar sorulmuş ve geri bildirimler alınmıştır.

Delphi turlarında yer almayan üç uzman, gözden kaçabilecek maddelerin göz ardı edilmesi riskini önlemek amacıyla, okul gelişiminde kritik başarı faktörlerine ilişkin bir liste oluşturulmasına katkıda bulunmuştur (Nworie, 2011). Oluşturulan listedeki kriterlerin ve uzman görüşlerinin uyumlu olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca, her bir madde için tüm katılımcılara açıklama kısmı sunulmuş ve geri bildirimde bulunma imkânı verilmiştir.

Nitel araştırmacının dış geçerliliği (aktarılabirlik) sağlamak için, Yıldırım ve Şimşek'in (2018) belirttiği gibi, okuyucuyu araştırmanın tüm aşamalarıyla ilgili detaylı bir şekilde bilgilendirmesi önemlidir. Bu nedenle, dış geçerliği sağlamak amacıyla her bir Delphi turunda elde edilen sonuçlar için ayrıntılı açıklamalara yer verilmiştir. 3. Delphi turunda ise katılımcıların önerileri doğrultusunda değişiklikler yapılarak dış geçerlilik hedeflenmiştir.

Okoli ve Pawlowski (2004)'ye göre, bu yöntem, araştırmalarda dış geçerliğin sağlanmasında yaygın olarak kullanılmaktadır. Dış geçerliğin sağlanmasında uygulamada ayrıntılı açıklamalar, örneklem seçiminin nasıl yapıldığı, katılımcıların özellikleri ve araştırma ortamı açıkça belirtilmiştir.

Dış güvenirlik (Teyit Edilebilirlik, Onaylanabilirlik) için araştırmacı önyargılarını azaltmak amacıyla sonuçlara ulaştıran düşünce süreci ve kanıtlar araştırma sürecinde yer almıştır. Çalışmanın bulguları, yöntem ve prosedürler, açık uçlu sorular, araştırma formları ayrıntılı olarak araştırma sürecinde açıklanmıştır.

İç güvenirlik (tutarlılık) için üçgenleme, araştırmacı üçgenleme, yöntem üçgenlemeye başvurulmuştur. Güvenilirliğin artırılması amacıyla, araştırmacı üçgenlemede araştırmacılar tarafından veriler ilk kez kodlandıktan sonra ikinci kez kodlanmış ve bu kodlamalar karşılaştırılmıştır. Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen formül olan " $\text{görüş birliği} / (\text{görüş birliği} + \text{görüş ayrılığı}) \times 100$ " kullanılarak, kodlayıcılar arasındaki görüş birliği %89 olarak hesaplanmıştır.

Güvenirliğin sağlanması için değerlendiriciler arası korelasyon katsayısının hesaplanması, Delphi anketini yanıtlayan katılımcılar arasındaki tutarlılığı belirlemek amacıyla Von der Gracht (2012) tarafından önerilmektedir. İç tutarlılığın belirlenmesi için ise Cronbach Alpha katsayısı kullanılmıştır. Bir testin güvenilir kabul edilmesi için hesaplanan güvenirlik katsayısının 0.70 veya daha yüksek olması gerekmektedir; böylece test puanlarının güvenilirliği sağlanmış olur (Büyüköztürk, 2017). Bu çalışmada 2. ve 3. tur uygulanan anketlerin iç tutarlılığını tespit etmek için Cronbach Alpha katsayısı ayrı ayrı hesaplanmıştır. Analizin verileri Tablo 3.6'da gösterilmiştir. Analizin sonuçlarına göre 2.ve 3.Tur anketlerin güvenirlik ölçütünü karşıladığı söylenebilir.

Tablo 3.6. Delphi 2.ve 3.Tur Güvenirlik Analizi

2-3. Tur Anketlerin Güvenirlik Analiz Sonuçları	
	Cronbach Alpha
2.Tur	,970
3.Tur	,977

3.4. Nicel Aşama

Araştırmanın nicel boyutu, nedensel tarama modeline uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Nedensel tarama araştırması, bir veya birden fazla bağımsız değişkenin belirlendiği ve etkilerinin incelendiği tarama araştırmalarını ifade eder (Gürbüz ve Şahin, 2018). Bu çalışmada, nedensel tarama araştırması yöntemi kullanılarak bağımsız değişken veya değişkenlerin etkileri üzerinde durulmuştur. Okul geliştirmede etkili olan boyutlar ve kritik başarı faktörleri belirlendikten sonra karma yöntem araştırma metodolojisine uygun olarak nitel veri toplama yöntemi ile elde edilen bilgilerden çıkarımlar yapılarak bir okul gelişim endeksi geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Araştırmada okul geliştirme boyutları ve kritik başarı faktörlerinin (KBF) önceliklendirilmesi ve stratejik yönetimle okul geliştirmenin entegrasyonu için Balanced Scorecard (BSC) kullanılmıştır. Çalışmanın bu bölümünde “Okul Geliştirme Boyutlarını” BSC boyutları olarak alınmış, bu boyutların ve boyutlara bağlı Kritik Başarı Faktörlerini (KBF) nin aralarındaki nedensel ilişkileri ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Boyut ve faktörler aynı önem düzeyinde olmadığından bu nedenle araştırmada Çok Kriterli Karar Verme yöntemlerinden DEMATEL uygulanmıştır.

Okul geliştirme boyutları ve bu boyutlara ait kritik başarı faktörlerinin arasındaki nedensel ilişkilerin DEMATEL yöntemiyle incelenmesinin ardından elde edilen verilerden yola çıkılarak Okul Gelişim Endeksi geliştirme çalışmalarına başlanmıştır. Okul Gelişim Endeksinde yer alacak performans göstergeleri alan yazından doküman analizi ile tespit edildikten sonra Lawshe tekniği ile uzmanlar tarafından son şekli verilmiştir. Okul Gelişim endeksinde yer alan boyutlar, kritik başarı faktörleri ve performans göstergelerinin ağırlıklarının ve öncelik sıralarının belirlenmesinde ise Adım Adım Ağırlık Değerlendirme Oran Analizi (SWARA) yöntemi kullanılmıştır.

Endeks geliştirme sürecinin aşamaları Şekil 3.11’de gösterilmektedir.



Şekil 3.11. Endeks Geliştirme Süreci

3.4.1. Örneklem

Araştırmanın nicel araştırma kısmında amaçlı örneklem yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın amacına uygun belirli özellikler taşıyan örnekleme amaçlı örneklem denir (Gürbüz ve Şahin, 2018). Amaçlı örnekleme yönteminin seçilmesinin nedeni, araştırmacının katılımcıları bilinçli olarak seçmesidir ve bu yöntem daha çok uzman örnekleme ihtiyaç duyulduğunda kullanılır. Nicel aşamada bulunan yöntemlerin her birinde amaçlı örneklemler kullanılmıştır.

DEMATEL Uzman Grubunun Oluşturulması

Okul geliştirme boyutları ve kritik başarı faktörlerinin arasındaki neden sonuç ilişkilerinin belirlenmesinde kullanılacak DEMATEL yöntemi için uzman seçiminde okul geliştirme alanında çalışması olan eğitim yönetimi ve denetimi alanında 12 akademisyenin boyutlar ve kriterlerin birbiri üzerindeki etkilerini puanlandırması istenmiştir.

Tablo 3.7. DEMATEL Uzman Grubu

Akademik Unvan				
Cinsiyet	Prof. Dr.	Doç. Dr.	Dr. Öğretim Üyesi	Toplam
Erkek	1	2	5	8
Kadın	0	1	3	4
Toplam	1	3	8	12

Lawshe Uzman Grubunun Oluşturulması

Kapsam geçerliliğini değerlendirmek amacıyla yapılan çalışmalarda, uzmanların nitelikleri ve sayıları (5-40 arası) objektif sonuçların elde edilmesi açısından büyük bir öneme sahiptir (Ayre ve Scally, 2014; Lawshe, 1975; Veneziano ve Hooper, 1997; Wilson, Pan & Schumsky, 2012). Araştırma kapsamında, belirtilen uzmanların niteliği ve sayısı dikkate alınarak Lawshe Uzman Grubu oluşturulmuştur. Uzmanlar amaçlı örnekleme yöntemine uygun okul geliştirme ve stratejik yönetime yönelik çalışmaları olan akademisyenlerden (16 kişi) seçilmiştir. Tablo 3.8’de uzmanların demografik bilgileri verilmiştir.

Tablo 3.8. Lawshe Uzman Grubu

Akademik Unvan				
Cinsiyet	Prof. Dr.	Doç. Dr.	Dr. Öğretim Üyesi	Toplam
Erkek	1	2	6	9
Kadın	0	3	4	7
Toplam	1	5	10	16

SWARA Uzman Grubunun Oluşturulması

Okul Gelişim endeksinde yer alan boyutlar, kritik başarı faktörleri ve performans göstergelerinin ağırlıklarının belirlenmesinde kullanılacak Adım Adım Ağırlık Değerlendirme Oranı Analizi (SWARA) yönteminde ise eğitim yönetimi ve denetimi alanında çalışması bulunan yüksek lisans veya doktora düzeyinde 6 okul yöneticisi ve öğretmenin göreceli ağırlıkları belirlemesi istenmiştir.

Tablo 3.9. SWARA Uzman Grubu

Cinsiyet	Okul Yönetici		Öğretmen	
	Doktora	Y. Lisans	Doktora	Y. Lisans
Erkek	1	1	1	1
Kadın	1	0	1	1
Toplam	2	1	1	2

3.4.2. Nicel Verilerin Toplanması

Nicel veriler bir yıl süren bir zamanda toplanmıştır. 2022 Mart ayında Balanced Scorecard (BSC) çerçevesi için “Okul Geliştirme Boyutları” ve “Okul Geliştirme Boyutlarına İlişkin Kritik Başarı Faktörleri” ne ilişkin DEMATEL yöntemi için formlar hazırlanmış ve uzmanlara gönderilmiştir. Toplanan formlar 2022 Mayıs ayında DEMATEL yöntemine göre analiz edilerek okul geliştirme boyutları ve kritik başarı faktörleri arasında nedensel ilişkiler ortaya konulmuştur.

Okul geliştirme boyutları ve kritik başarı faktörlerinden yola çıkılarak okul gelişim endeksi için performans göstergeleri belirlenmiştir. 2022 Eylül-Kasım ayında hakem formları yardımıyla uzman görüşleri alınarak Lawshe tekniği ile endeks performans gösterge havuzunun içerik geçerliliği sağlanmış ve Okul Gelişim Endeksi formuna son hali verilmiştir.

Endeks çalışması, performans göstergelerinin sıralanması ve ağırlıklarının belirlenmesi amacıyla Çok Kriterli Karar Verme (ÇKKV) yöntemlerinden biri olan Adım Adım Ağırlık Değerlendirme Oranı Analizi (SWARA) kullanılarak tamamlanmıştır.

SWARA uzman formları araştırmanın ekler bölümünde (Ek 6*) verilmiştir. SWARA sonucunda elde edilen ağırlıklara göre okul gelişim endeksi oluşturulmuştur.

Araştırma kapsamında, okul gelişim endeksi için performans göstergeleri belirlemek amacıyla bir madde havuzu oluşturulmuştur. Bu süreçte, okul geliştirme sürecindeki önemli göstergelerin belirlenmesi için ilgili alan yazını detaylı bir şekilde incelenmiştir. Ayrıca uluslararası indeksler ve ulusal standartlar da incelenmiştir. Okul Gelişim Endeksi Performans Göstergeleri havuzunun oluşturulmasında yararlanılan kaynakların bazıları aşağıda listelenmiştir:

- 2023 Eğitim Vizyonu (MEB, 2018)
- Okul Temelli Mesleki Gelişim Kılavuzu (MEB, 2010)
- MEB 2010-2014 Stratejik Planı (MEB, 2010)
- MEB Okulları Stratejik Planları (2019-2023)
- MEB Erasmus Akreditasyon Ölçütleri (2023)
- Okul Gelişim Projesi (OGEM) Uygulama Modeli (MEB, 2010)
- YÖK Üniversite İzleme ve Değerlendirme Göstergeleri (YÖK, 2020)
- Yükseköğretim Kalite Kurulu Kurumsal Dış Değerlendirme Ölçütleri (YÖKAK, 2016)
- Üniversiteler İçin Stratejik Plan Hazırlama Rehberi (2021)
- Üniversitelerin Stratejik Planları (2019-2023)
- Araştırma Üniversiteleri Performans İzleme Endeksi (YÖK, 2019)
- TÜBİTAK Girişimci ve Yenilikçi Üniversite Endeksi (TÜBİTAK, 2022)
- Girişimci ve Yenilikçi Üniversite Endeksi (GYUE, 2022)
- Times Higher Education/ Yüksek Öğretim Uluslararası Sıralama Endeksi (THE, 2022)
- Shanghai Ranking Consultancy / Dünya Üniversiteleri Akademik Sıralama Endeksi (ARWU, 2022)
- Education at a Glance (OECD Indicators, 2022)
- Baldridge Mükemmellik Çerçevesi (2021-2022)

3.4.3. Nicel Verilerin Analizi

3.4.3.1. DEMATEL Verilerinin Analizi

Araştırmanın nicel boyutunda, okul geliştirme boyutları ile kritik başarı faktörleri arasındaki neden-sonuç ilişkilerini belirlemek amacıyla DEMATEL yöntemi kullanılmıştır. DEMATEL yöntemi, değişkenler arasındaki nedensel ilişkileri saptamak, merkezi ve etkili

faktörleri belirlemek ve mantıksal bağlantıları görsel olarak gösteren bir strateji haritası oluşturmak için kullanılmaktadır.

Okul geliştirmeyi sağlayan faktörlerin karmaşık bir karar verme problemi olmasından dolayı faktörlerin önem derecelerinin belirlenmesinde ÇKKV (Çok Kriterli Karar Verme) yöntemlerinden yararlanmayı gerektirmektedir. Okul Geliştirme Boyutları ve bu boyutlara ilişkin kritik başarı faktörlerinin arasındaki ilişkileri ortaya koymayı, sistemdeki kritik faktörleri konumlandırmayı, karmaşık sistemlerdeki karışık problemleri çözmeyi ve problemlerin derinlemesine anlaşılması amaçlandığından (Si et al., 2018) DEMATEL yöntemi kullanılmasına karar verilmiştir.

Gabus ve Fontela tarafından geliştirilen DEMATEL yöntemi sistem bileşenleri arasında doğrudan ve dolaylı ilişkilerin kurulmasında etkilidir (Gabus ve Fontela,1972). DEMATEL, sistemdeki etkileyen ve etkilenen faktörler arasındaki ilişkiyi analiz etmek, her bir faktörün nedensel derecesini ve merkezi derecesini hesaplamak ve her bir faktörün kendi içindeki konumunu netleştirmek için neden-sonuç ilişkisini diyagram yardımıyla kolayca görselleştirmek için kullanılan bir yöntemdir (Chen-Yi, Ke-Ting, & Gwo-Hshiung, 2007). DEMATEL, bir dizi tanımlanmış faktör arasındaki nedensel ilişkiyi araştırır ve bu faktörler arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkileri görselleştirmek için ikili karşılaştırmaları kullanır. Bu yöntem, tanımlanan faktörler arasındaki nedensel ilişkileri yapılandırmaya, kritik kriterleri bulmaya ve her bir faktörün önemini belirlemeye yardımcı olur. Böylece önemli olan ve diğer kriterleri ekileme gücü yüksek olan bir kriterin iyileştirilmesi sayesinde, diğer kriterler de otomatik olarak iyileşecek ve toplam iyileşme tek bir kritere göre daha fazla olacaktır (Çelikbilek & Özdemir, 2020).

Bu çalışmada kullanılan DEMATEL yöntemi 5 aşamadan oluşmaktadır (Aksakal ve Dağdeviren, 2010). 5. aşama sonunda elde edilen etki-yönlü diyagram ile çözüme ulaşılır.



Şekil 3.12. DEMATEL Akış Diyagramı

Kaynak: Çelikkbilek & Özdemir (2018)

Adım 1: Direk ilişki matrisinin hazırlanması

Uzmanlar Tablo 3.10’da görülen ikili karşılaştırma ölçeği kullanarak kriterler arasındaki ilişkileri belirlerler. İkili karşılaştırmalar sonucunda direkt ilişki matrisi oluşturulur.

Tablo 3.10. DEMATEL İkili Karşılaştırma Değerleri

Sayısal Değer	Tanım
0	Etkisiz
1	Düşük Etki
2	Orta Etki
3	Yüksek Etki
4	Çok Yüksek Etki

Kaynak: Karaoğlu (2016)

Adım 2: Normalleştirilmiş direkt ilişki matrisinin oluşturulması

$$s = \max (\sum_{j=1}^n x_{ij}, \max \sum_{i=1}^n x_{ij}) \quad (1)$$

$$C = \frac{X}{s} \quad (2)$$

Direkt ilişki matrisinden sonra normalleştirilmiş direkt ilişki matrisi oluşturulur. Direkt ilişki matrisinin ikili karşılaştırmalarındaki satır ve sütunda bulunan en büyük değer (s) (Eşitlik 1) bulunur. Sonrasında direkt ilişki matrisinin her bir değeri 's' değerine bölünerek (Eşitlik 2) normalleştirilmiş direkt ilişki matrisi (C matris) elde edilir. Bu matrisin ana köşegen değerleri 0'dır.

Adım 3: Toplam ilişki matrisinin elde edilmesi

Normalleştirilmiş doğrudan ilişki matrisi elde edilmesinin ardından, toplam ilişki matrisi (F) oluşturulur. Bu eşitlikte birim matris (I) ile gösterilmektedir. C matrisi I matrisinden çıkarılmaktadır (Eşitlik 3). Ardından elde edilen sonucun tersi alınıp C matrisi ile çarpılmaktadır.

$$\lim_{k \rightarrow \infty} C + C^2 + C^3 \dots C^k$$

$$F = C + C^2 + C^3 + \dots C^k = C (I - C)^{-1} \quad (3)$$

Adım 4: Etkileyen (Gönderici) ve Etkilenen (Alıcı) grubların hesaplanması

Toplam ilişki matrisinden sonra etkileyen ve etkilenen gruplar hesaplanır. Matristeki sütunlar toplamı (R) ve satırlar toplamı (D) bulunur.

Satırlar Toplamı (D_i): Bir kriterin diğer kriterler üzerindeki etkisini gösterir.

Sütunlar Toplamı (R_i): Bir kriterin diğer kriterlerden etkilenmesini gösterir.

D_i + R_i: Etkileyen ve etkilenen değerlerin toplam etki değerini gösterir. Bu değer kriterin önemini ortaya koymaktadır.

D_i – R_i: Bu değer, kriterin toplam etkisini göstermektedir. Pozitif ise etkileyen (gönderici) kriter olarak değerlendirilirken, negatif ise etkilenen (alıcı) kriter olarak değerlendirilmektedir.

D +R ve D -R den yararlanarak etki yönlü dağılım grafiği elde edilir. Uzmanlar tarafından belirlenmiş bir eşik değer (toplam ilişki matrisinin ortalaması) yardımıyla kriterlerin eşik değerinden daha büyük etki değerine sahip olanları seçilir. Koordinat düzlemine yatay eksene D+R, düşey eksene D-R değerleri yerleştirilir. Etkileyen değerden etkilenen değere oklar çizilerek etki yönlü grafik çizimi tamamlanmış olur (Fendoğlu, 2021).

Adım 5: Ağırlıkların hesaplanması.

Son olarak bulunan D_i+R_i ve D_i-R_i değerleri yardımı ile (Eşitlik 4) ağırlıklar hesaplanır (Altan ve Altan, 2020; Baykasoğlu et al., 2013; Dalalah, Hayajneh & Batieha, 2011).

$$w_i = \sqrt{[D_i + R_i]^2 + [D_i - R_i]^2} \quad (4)$$

Her bir ağırlık değeri ağırlık değerleri toplamına bölünerek (Eşitlik 5) kriter ağırlıkları elde edilmektedir.

$$W_i = \frac{w_i}{\sum_{i=1}^n w_i} \quad (5)$$

3.4.3.2. Lawshe Tekniği Analizi

Okul geliştirme boyutlarının Balanced Scorecard (BSC) ile boyutlandırılmasının ardından “Okul Gelişimi Endeksi” nde yer alacak performans göstergeleri için yeterli sayıda gösterge için uzman görüşü ve literatüre dayalı bir havuz oluşturulmuştur. Araştırmada, endekste yer alacak performans göstergelerinin kapsam geçerliğinin tespiti Lawshe (1975) yöntemi kullanılmıştır. Her bir madde için uzmanların görüşlerinden elde edilen nitel verilerden “Kapsam Geçerlilik Oranları (KGO)” ve “Kapsam Geçerlik İndeksi (KGİ)” hesaplanmış ve nicel verilere dönüştürülmüştür. Uzman değerlendirmeleri sonucunda kapsam geçerlilik analizleri yapılan maddeler, düzeltmeleri yapılarak endekse dâhil edilmesi sağlanmıştır. KGO ve KGİ hesaplamaları Microsoft Excel programıyla yapılmıştır.

KGO, aşağıdaki formüle göre hesaplanır (Lawshe, 1975):

$$KGO = \frac{N_G}{N/2} - 1$$

Kapsam geçerlilik oranı, bir ifadeye "Gerekli" diyen uzman sayısının toplam uzman sayısının yarısına oranlanması ve elde edilen sonucun 1'den çıkarılmasıyla hesaplanır (Lawshe, 1975). Burada N_G , "Gerekli" olarak değerlendiren uzman sayısını, N ise toplam

uzman sayısını temsil etmektedir. Kapsam geçerlilik oranı, -1 ile +1 arasında bir değere sahiptir ve KGO (Kapsam Geçerlilik Oranı) ile ifade edilir. Eğer katılımcılar endekste yer alan göstergelere ait maddeleri "Gerekli" olarak değerlendirirse, o maddenin KGO değeri 1 olur (Yeşilyurt ve Çapraz, 2018).

Uzman sayısının yarısı maddeye ilişkin “uygun” görüşünü verdiklerinde kapsam geçerlik oranı sıfıra eşit olur. Uzman sayısının yarısından fazlası maddeye ilişkin “uygun” görüşü verdiklerinde $KGO > 0$, uzmanların sayısının yarısından daha azı maddeye ilişkin “gereksiz” görüşünü verdiklerinde ise $KGO < 0$ olarak hesaplanır. KGO değeri “0” ya da “negatif” çıkan maddeler madde havuzundan çıkartılır (Ayre & Scally, 2014; Lawshe, 1975; Wilson et al., 2012).

Uzmanlar tarafından yapılan değerlendirme sonucunda, madde havuzundaki ifadelerin betimsel analizleri gerçekleştirilmiş ve kapsam geçerlilik oranları ile kapsam geçerlilik indeksleri hesaplanmıştır. Bu değerlere (Tablo 3.11) uygun olmayan ifadeler ise madde havuzundan çıkartılmıştır.

Okul Gelişim Endeksi (SDI) taslak formu için yazılan maddelerin, ölçüm amacına uygunluğu, ifadelerin açıklığı, anlaşılabilirliği ve ilgili kapsamın temsil düzeyinin belirlenmesi için uzman görüşü alınmıştır. Bu bağlamda, okul gelişimi alanında onaltı (16) akademisyen ve Türkçe Eğitimi alanında iki (2) akademisyenin görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanlardan, her bir gösterge maddesi için (1) uygun, (2) uygun ama düzeltilmeli ve (3) uygun değil şeklinde üçlü bir değerlendirme yapmaları istenmiştir. Maddelerin yeterli kapsama sahip olup olmadığının belirlenmesi için kapsam geçerlik oranı (KGO) hesaplanmıştır ve 16 uzmanın görüşü dikkate alınarak minimum değer 0,42 ($p=0.05$ için) olarak belirlenmiştir (Wilson et al., 2012).

Tablo 3.11. Kapsam Geçerlik Oranları Değerleri

Uzman Sayısı	Minimum Değer	Uzman Sayısı	Minimum Değer
5	0,99	13	0,54
6	0,99	14	0,51
7	0,99	15	0,49
8	0,78	16	0,42
9	0,75	17	0,37
10	0,62	18	0,33
11	0,59	19	0,31
12	0,56	20	0,29

Kaynak: Veneziano & Hooper (1997)

Endeks performans göstergeleri havuzundaki ifadelerin Lawshe tekniği ile kapsam geçerliği yapılmış ve nihai olarak 60 performans göstergesinden oluşan endeks aday formu elde edilmiştir. Endeks aday formu meslekte 10 yıllık tecrübesi bulunan 2 Türkçe dil uzmanı tarafından kontrol edilmiş ve maddelerde gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Hesaplanan KGO değerleri her bir madde için incelenmiş ve taslak formda bulunan maddelerden değeri 0,42'den düşük olanlar tekrar incelenmiştir. Uzmanların gerekçeleri uygun görüldüğünden ilgili maddeler ölçekten çıkarılmıştır.

Kapsam geçerliliğini sağlamak için, kapsam geçerlilik oranına ek olarak ilgili ifadenin kapsam geçerlilik indeksine de dikkat edilmesi gerekmektedir. Kapsam geçerlilik indeksi, madde havuzundaki bir ifadenin $\alpha=0,05$ anlamlılık düzeyinde gereksiz veya gerekli olup olmadığına karar vermek için kullanılır ve uzman sayısına bağlı olarak değişkenlik gösterir. Minimum kapsam geçerlilik indeksi değeri 0,80 olarak kabul edilmektedir (Ayre & Scally, 2014; Lawshe, 1975; Wilson et al., 2012).

3.4.3.3. SWARA Verilerinin Analizi

Ağırlık değerlendirmesi, çok kriterli karar verme (ÇKKV) problemlerinde önemli bir konudur. Popüler ağırlık değerlendirme yaklaşımları arasında Analitik Hiyerarşi Süreci (AHP), Analitik Ağ Süreci (ANP), Kademeli Ağırlık Değerlendirme Oranı Analizi (SWARA) yöntemleri yer almaktadır. Yöntemler iki önemli adımı içerir: Birincisi, uzmanlara danışarak kriterleri önceliklendirmek, ikincisi ise ağırlıklandırma sürecidir (Thakkar, 2021).

Keršuliene, Zavadskas ve Turskis (2010)'in geliştirdikleri SWARA yöntemi, karmaşık karar verme problemlerinde niteliklerin göreceli ağırlıklarını belirlemek için oranları

kullanarak sübjektifliği ve belirsizliği azaltmayı amaçlar. Kriter ağırlıklandırma yöntemleri arasında yer alan bu yöntemde, kriterler karar vericilerin görüşlerine bağlı olarak belirli bir kural dahilinde en önemliden az önemliye doğru sıralanır ve kriterlerin öncelikleri tespit edilir (Yurdoğlu ve Kundakçı, 2017). SWARA, öncelikli alternatifleri değerlendirmek için kriterlerin göreceli ağırlıklarını belirlemek için kullanılan bir algoritmadır (Zolfani & Saparauskas, 2013). Aşamalı ağırlık değerlendirme oranı analizi (SWARA) olarak nitelendirilen yöntemde karar vericilerden her bir faktör için ilk önceliği ve göreceli önemi bulunması istenir ve ardından her bir faktörün göreceli ağırlığı bulunur.

SWARA, uzmanların kolayca uygulayabildikleri kriter ağırlıklarının nihai değerleri üzerindeki etkisini kolayca anlamalarını sağlayan, basit matematiksel yöntemlerle hesaplanabilen, sekizden fazla kritere sahip problemler için tutarlı tercihler elde edilmesini sağlayan önemli ölçüde esneklik sağlayan bir yöntemdir (Đalić et al., 2020). AHP veya ANP gibi yöntemlerin kullanıldığı karar problemlerinde, çok sayıda kriterin olduğu durumlarda ikili karşılaştırmaların sayısı artar ve bu yöntemlerin kullanımını zorlaştırır. Ancak SWARA yöntemi, daha az sayıda karşılaştırma yaparak ağırlıklandırma yüzdesini elde etme imkânı sunar (Ayçin, 2020).

SWARA gibi sübjektif ağırlıklandırma yöntemlerinde esas amaç önem sırasına göre sıralanan kriterlerin önem ağırlıklarını sayısal olarak hesaplamaktır. Hesaplanan kriter ağırlıkları da kriterlerin önem sırasına göre büyükten küçüğe doğru elde edilmektedir. Eğer sadece kriterlerin önem sırası önemli olsaydı, uzmanlardan kriterleri önem sırasına koymalarını yeterli olurdu. Ağırlıklandırma yöntemlerinde esas amaç kriterlerin önem ağırlıklarını hesaplamaktır. Aras, Topsis vb. yöntemler ile kriterler değil karar probleminde yer alan alternatifler sıralanır (Ayçin,2020). Yöntemin başarılı tarafı, karmaşık bir yapıya sahip olmaması ve uzmanların kolaylıkla bir araya gelerek çalışabilmesine olanak tanınmasıdır. Uzmanlar birbirine danışabilir ve birlikte çalışabilirler, bu da diğer çok kriterli karar verme yöntemleri arasında daha somut ve doğru sonuçlar elde edilmesini sağlar (Zolfani & Saparauskas, 2013).

Stanujkic et al., (2015) analitik hiyerarşi süreci (AHP) ile karşılaştırıldığında SWARA yaklaşımını uygulamanın faydalarını özellikle vurgulamaktadır. En önemli avantajı AHP ‘ye kıyasla çiftler halinde önemli ölçüde daha az karşılaştırma yapılmasıdır.

SWARA Yönteminin Avantajları

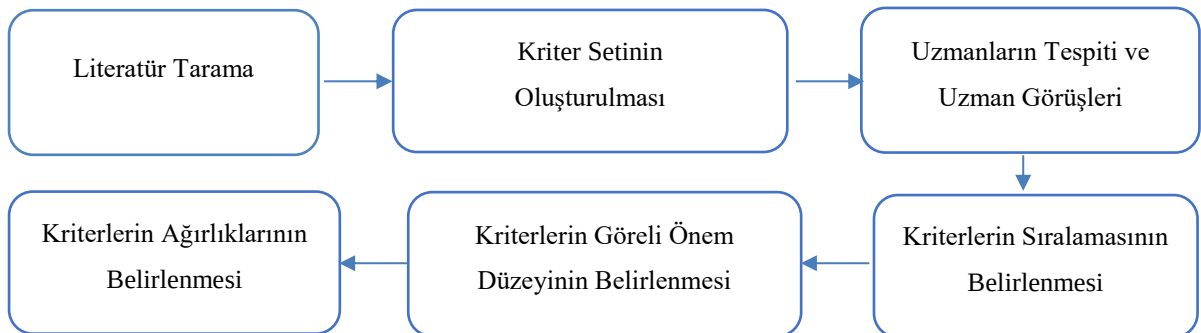
- Uzmanların birbirleriyle etkileşimde bulunabilmesi ve birlikte çalışabilmesi, diğer çok kriterli karar verme yöntemlerine göre daha kesin ve doğru sonuçlar elde etmelerine olanak tanır.
- Bu yöntem, kriterlerin sıralanmasında herhangi bir değerlendirmeye ihtiyaç duyulmadan kurumların veya devletlerin politika ve stratejilerine göre belirlenebilmektedir.
- Bu yöntem önceden tanımlanmış amaç ve hedeflere göre kriterleri önceliklendirerek politika yapıcıların geniş kapsamlı durumlarda daha iyi kararlar almasını sağlar (Thakkar & Thakkar,2021; Kouchaksaraei, Zolfani & Golabchi, 2015).

Okul Gelişimi endeksini oluşturmak için belirlenen okul geliştirme boyutları, okul gelişiminde kritik başarı faktörleri ve okul gelişim performans göstergelerinin önem sırası ve ağırlıklarının hesaplanmasında SWARA yöntemi kullanılmıştır.

SWARA Uygulama Adımları

SWARA yönteminde öncelikle karar verilecek kriterler belirlenir sonra ağırlıklandırma yapılır. Her uzman, her bir kriterin önceliğini kendi bilgi, birikim ve deneyimine dayanarak belirler. Her kriter en önemliden önemsizye doğru sıralanır. En önemli kriter 1. sırada, en az anlamlı olan kriter ise en son sırada yer verilir. Sonrasında, sıralamaların genel ortalama değeri hesaba katılarak genel bir sıralama belirlenir.

SWARA 'nın uygulama adımları Şekil 3.13'de görülmektedir:



Şekil 3.13. SWARA Uygulama Adımları

Kaynak: Keršuliene & Turskis, 2011

1.Adım: Kriterlerin Önem Derecesine Göre Sıralanması

Kriterlerin uzmanlar tarafından önem sırasına göre en önemli kriterden önemsiz kritere doğru sıralanması yapılır. Birden çok uzman değerlendirmesinde her uzman kriterlerini önem sırasına göre sıralamaktadır. Uzmanların sayısı kadar sıralama elde edilmiş olur (Zolfani et al.,2013).

2.Adım: Kriterlerin Görelî Önem Düzeyinin Belirlenmesi

Kriterlerin önem düzeyinin belirlenmesinde ilgili kriterin bir önceki kriterin % kaç kadar önemli olduğu şeklinde değerlendirme yapılır (Ecer, 2020). En önemli 1.kritere uzmanlar 1,00 puan verir. 2.kriterden başlanarak her bir kriterin bir önceki kritere göre değerlendirmesi yapılır. Tüm puanlar “0-1” arasında 5’in katları olacak şekilde verilmektedir. Birden fazla uzman söz konusu ise karşılaştırmalı ağırlıkların ortalamaları alınır. Her kriterin (j kriteri) bir önceki kriterle ($j-1$) karşılaştırılmasıyla “ortalama değerin karşılaştırmalı önemi” olarak adlandırılan s_j değeri hesaplanır (Keršuliene et al.,2010).

3.Adım: k_j Katsayısının Hesaplanması

Her kriter için k_j katsayısı belirlenir (Eşitlik 1). Kriterlerin sıralanmasında en önemli kriterin k_j katsayısı 1 olarak belirlenir.

$$k_j = \begin{cases} 1, & j = 1 \\ s_j + 1, & j > 1 \end{cases} \quad (1)$$

4.Adım: Önem Ağırlıklarının Hesaplanması (q_j)

Her bir değişken için q_j değeri hesaplanmaktadır.

$$q_j = \begin{cases} 1, & j = 1 \\ \frac{q_{j-1}}{k_j}, & j > 1 \end{cases} \quad (2)$$

5.Adım: Görelî Ağırlıkların Hesaplanması (w_j)

Her bir kriter için görelî ağırlıkların (w_j) değeri hesaplanır. w_j , j 'inci kriterin görelî önemini göstermektedir. n , kriter sayısını gösterir.

$$w_j = \frac{q_j}{\sum_{k=1}^n q_k} \quad (3)$$

6.Adım: Son Kriter Ağırlıkların Hesaplanması

Araştırmada birden fazla uzman olması durumunda her bir uzmanın kendi yaptığı sıralamaya göre kriterlerin karşılaştırılması yukarıda verilen adımlara göre yapılır. Uzman sayısının öncelik sıralamaları elde edilmiş olur. Her bir kriter için uzmanlar tarafından belirlenmiş olan kriter önceliklerinin ortalaması hesaplanarak son kriter ağırlıkları elde edilir. SWARA yönteminde alınan ortalamalar aritmetik veya geometrik ortalamalar olabilmektedir. Eğer geometrik ortalama kullanılacaksa Eşitlik 4 formülünün uygulanması gerekmektedir (Altan ve Altan, 2020).

$$w_j^* = \frac{w_j}{\sum_{j=1}^n w_j} \quad (4)$$

3.4.4. Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada geçerlik için; veri toplama araçları ve sürecinin açıklanması, veri analiz sürecinin açıklanması, varsayım ve sınırlılıkların belirlenmesi, örneklem özelliklerinin açıklanması, çalışmanı uygulama sürecinin açıklanması, kullanılan yöntemlerin nedeninin açıklanması yapılmıştır.

Okul Gelişim Endeksinin (SDI) taslak formu için hazırlanan maddelerin, ölçüm amacına uygunluğu, ifadelerin açıklığı, anlaşılabilirliği ve ilgili kapsamın iyi düzeyde temsil edilip edilmediği belirlenmesi için Lawshe metodu kullanılarak uzman görüşleri alınmıştır. Uzman görüşleri, araştırmada kapsam geçerliliği olarak değerlendirilmiştir. 16 uzman için kapsam geçerlilik ölçütü 0,42 olarak hesaplanmış ve bu ölçütün altında kalan maddeler taslak formdan çıkartılmıştır. Maddelerde yapılan değişiklikler, uzmanların görüşleri doğrultusunda değerlendirilmiş ve bu araştırmanın bulgular bölümünde değiştirilme gerekçeleri ile birlikte detaylı olarak açıklanmıştır.

Uzmanların kapsam geçerliliğini belirlemesi istenirken, boyutların altında bulunan performans göstergelerinin yerleri hakkında da değerlendirme yapmaları istenmiştir. Uzman görüşlerini doğrultusunda endeksin boyutları altında yer alan maddelerde düzenlemeye gidilmiştir. Bu açıdan endeksin yapı geçerliliği de uzman görüşleri ile sağlanmıştır.

Araştırmada güvenirliliğin sağlanması için uzman görüşleri alınmış, duyarlılık için endekte yeteri kadar madde yer almış, veri kaybının önlenmesi için dijital ortamda veriler saklanmış ve araştırmanın tamamlanması için katılımcılara yeterli süre verilmiştir.

BÖLÜM IV: BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın nitel ve nicel verilere ait bulguları ayrı ayrı ele alınacaktır (Tablo 4.1).

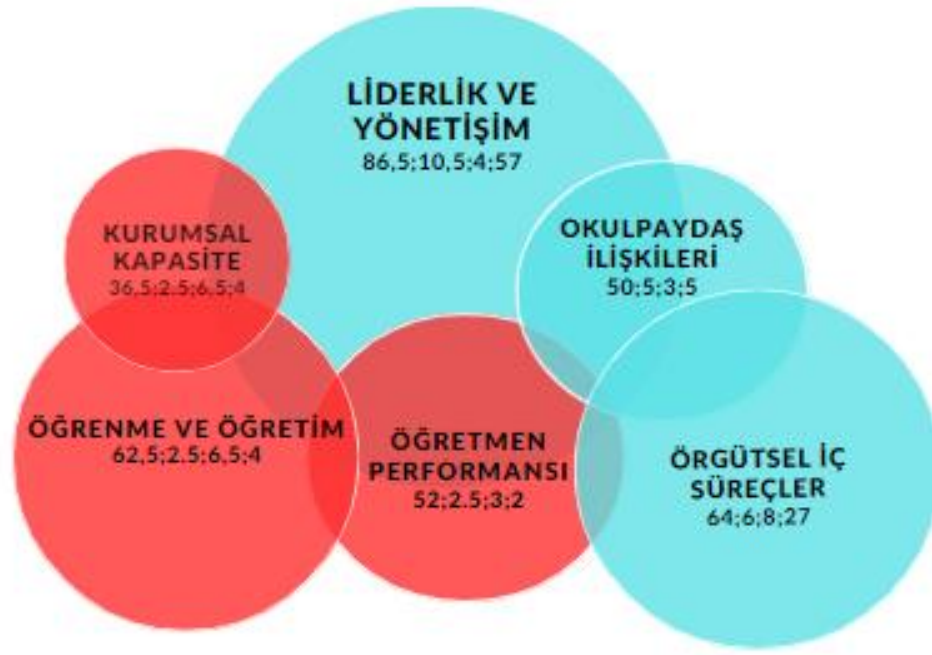
Tablo 4.1. Bulgular

Bulgular	İçerik
Nitel Verilere İlişkin Bulgular	Bibliyometrik Analiz Bulguları
	Delphi Tekniği Bulguları
	DEMATEL Analizi Bulguları
Nicel Verilere İlişkin Bulgular	Balanced Scorecard
	Lawshe Tekniği Bulguları
	SWARA Analizi Bulguları
	Okul Gelişim Endeksi

4.1. Nitel Verilere İlişkin Bulgular

Araştırmada doküman analizi ve bibliyometrik analizden sonra ortaya çıkan okul gelişimi boyutları, iki ana kategoride gruplandırılmıştır: Hard ve soft kategoriler. Hard kategori, kurumların makul bir şekilde yönetebileceği ve ölçebileceği öğrenme sürecini etkileyen boyutları ifade etmektedir (Moya & Camacho, 2021). Çalışmanın üç boyutu bu grupta bulunmaktadır: Kurumsal Kaynak Yönetimi, Öğrenme-Öğretim Süreçleri, Öğretmen Performansı. Diğer yandan, soft kategoriler ise kurumların kültürünü ve insanlarını etkileyen kategorilerdir (Lee & Louis, 2019). Çalışmanın diğer üç boyutu ise soft kategori grubunda bulunmaktadır: Liderlik ve Yönetişim, Okul-Paydaş İlişkileri, Örgütsel İç Süreçler.

Şekil 4.1'de gösterilen Venn diyagramı, okul gelişimini etkileyen boyutların bibliyometrik analiz sonuçlarına göre sınıflandırılmasını göstermektedir. Venn diyagramında renk şeması yumuşak ve sert kategorileri birbirinden ayırmaktadır. Kırmızı ile gösterilen boyutlar hard kategorileri, mavi ile gösterilen boyutlar ise soft kategorileri içermektedir.



Şekil 4.1. Okul Geliştirme Boyutları Venn Diyagramı

Doküman incelemesi için yapılan bibliyometrik analiz için kullanılan Bibliyoshiny uygulaması ile okul geliştirme boyutlarına ilişkin literatürün ağaç diyagramı Şekil 4.2’de görülmektedir.



Şekil 4.2. Okul Geliştirme Boyutları Literatür Ağaç Diyagramı

4.1.1. Delphi Tekniğine İlişkin Bulgular

Delphi yöntemi, eğitim araştırmalarında bir sorunun veya konunun çözümüne ilişkin görüşleri özetlemek ve belirlemek için kullanılan etkili bir yöntemdir. Okul geliştirmede kritik başarı faktörlerinin belirlenmesi için 3 turdan oluşan Delphi tekniği kullanılmıştır.

4.1.1.1. Birinci Tur Delphi Anketi ile Elde Edilen Verilere İlişkin Bulgular

Panelistlerin ifade ettikleri görüşler, Birinci Delphi uygulamasında madde bazında sıralanmış ve belirli kategoriler altında gruplandırılmıştır. 6 Ana boyut altında 127 adet Kritik Başarı Faktörü elde edilmiştir (Tablo 4.2, 4.3, 4.4, 4.5, 4.6, 4.7, 4.8).

Tablo 4.2. Birinci Tur Delphi Anketi

Ana Boyutlar	Kritik Başarı Faktörleri
Kurumsal Kaynaklar Yönetimi ile İlgili Faktörler	17 kritik başarı faktörü
Liderlik ve Yönetişimle İlgili Faktörler	20 kritik başarı faktörü
Öğretmen Performansı ile İlgili Faktörler	25 kritik başarı faktörü
Öğrenme ve Öğretim Süreçleri ile İlgili Faktörler	24 kritik başarı faktörü
Okul-Paydaş İlişkileri ile İlgili Faktörler	11 kritik başarı faktörü
Örgütsel İç Süreçlerle İlgili Faktörler	30 kritik başarı faktörü

Tablo 4.3. Kurumsal Kaynak Yönetimi ile İlgili Faktörler

Kurumsal Kaynak Yönetimi ile İlgili Faktörler	
Okul Bütçesi (Merkezi)	Stratejik Yönetim
Fiziki Altyapı (Kurumsal Kapasite)	Stratejik Planlama
Teknolojik Altyapı	Okul Gelişim Planları
Merkezi Bütçe Dışı Gelirlerin Arttırılması (Bağış, Hayırsever Katkısı, Kantin Kira, Okul Aile Birliği Desteği, Geri Dönüşüm Gelirleri, Kermes, Gezi, Tiyatro, ...)	Denetim
Bilimsel Çalışma ve Projeler İçin Fon Desteği	Verilerin Analizi
Yerel Yönetim İş birlikleri (Yerel İş birlikler)	Veri Yönetimi
Kaynakların Etkili ve Verimli Kullanımı	Okulun Kurumsal Hafızası
Fiziki Kaynakların Geliştirilmesi	Gelişmiş Raporlama Sistemi
Eğitimin Ekonomi Politikalarına Duyarlılığı	

Tablo 4.4. Liderlik ve Yönetişim ile İlgili Faktörler

Liderlik ve Yönetişim ile İlgili Faktörler	
Etkili Liderlik	Hesap Verilebilirlik
Liderlik Öz-Yeterlikleri	Şeffaflık
Liderlik Becerileri	Denetim ve Rehberlik
Liderin Akademik Kariyeri	Okul Geliştirme Ekipleri
İnovasyon Becerisi (Teknolojik Yeterlik)	Kalite Yönetimi
Yenilik ve Değişimlere Açık Olma	Etkili İletişim
İletişim Kanalları (Yüz yüze İletişim, Dijital İletişim)	Çatışma Çözme Becerileri
Eğitim- Öğretim Çıktılarını İzleme ve Değerlendirme	Kriz Yönetimi
Yönetimde Profesyonel Yönetici veya Uzman (Hukuk, işletme, iktisat, kamu yönetimi mezunu) olması	Veri Yönetimi
İnisiyatif Alma	Yöneticilerin Mesleki Tutumu

Tablo 4.5. Öğretmen Performansı ile İlgili Faktörler

Öğretmen Performansı ile İlgili Faktörler	
Mesleki Bilgi	Mesleki Tutum ve Değerler
Mesleki Beceri ve Yeterlik	İşbirlikli Zümre Çalışmaları
Öğretmen Akademik Kariyeri	Mentörlük ve Koçluk
Öğretmen Öz değerlendirme	Özerklik
Tekno-Pedagojik Yeterlik	İş Doyumu
Hizmet İçi Eğitim	İdealist Olma
Mesleki Gelişim (eğitimler, sertifika programları, kurs, seminer, konferans, ulusal- uluslararası etkinlikler)	İletişim Becerisi
Öğretmen Değerlendirme	Vizyon
Motivasyon Kaynakları (İçsel ve Dışsal)	Mesleki Disiplin
Dijital Çağa Uyum	Yürütülen Projeler
Öğretmen Liderliği	Sınıf Yönetimi
Meslek Sevgisi	Uygun Öğrenme Ortamı Oluşturulması
Ders İşlerken Kullanılan Strateji/Yöntem ve Teknikler	

Tablo 4.6. Öğrenme ve Öğretim Süreçleri ile İlgili Faktörler

Öğrenme ve Öğretim Süreçleri ile İlgili Faktörler	
Uygun Öğrenme Ortamı (Fiziki Donanım)	Öğrenme Çıktıları
Teknolojiyi Etkin Kullanma	Bilimsel Proje, Araştırma ve Yarışmalara Katılım
Dijital Teknoloji	Farklılaştırılmış Yöntem ve Teknikler Uygulama
Okulun ve Sınıfın Fiziki Şartları	Öğrenme ve Öğretme İçin Uygun Tasarımlar Geliştirme
Akademik Kaynak Desteği	Öğrenci Merkezli Öğretim
Müfredat /Program Geliştirme	Öğrenci Motivasyonu
Öğretim Programlarının Güncelliği	Çok Yönlü Ölçme ve Değerlendirme
Ders Dışı Etkinlikler (Sanatsal, Sportif, Kültürel Etkinlikler) Okul İçi-Okul Dışı	Fırsat Eşitliği
Etkili Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	Ders Planlama
Mesleki Yöneltilme	Etkili Zaman Yönetimi
Öğrenci Sosyo-Psikolojik Gelişimi	Öğrenci Hazır Bulunuşlukları
Akademik Başarı	Öğrenci İhtiyaçları

Tablo 4.7. Okul-Paydaş İlişkileri ile İlgili Faktörler

Okul-Paydaş İlişkileri ile İlgili Faktörler	
Paydaş Memnuniyeti	Açık Kapı Politikası
Paydaş Tutumları	Sosyo-Ekonomik Çevre
Paydaşların Katılımı	Okul Aile Birliği Etkinlikleri
Aile Yapısı ve Desteği	Yaygınlaştırma Çalışmaları
Toplumun Beklentileri	Yerel, Ulusal ve Uluslararası İş Birlikleri
İç-Dış Paydaş İletişimi	

Tablo 4.8. Örgütsel İç Süreçler ile İlgili Faktörler

Örgütsel İç Süreçler ile İlgili Faktörler	
Örgüt içi iletişim	Aidiyet
Şeffaflık	Personel İhtiyaç ve Beklentileri
Hesap Verilebilirlik	Liyakate Dayalı Atama, Yer Değiştirme ve Görevde Yükselme
Kurumsal İletişim	Kararlara Katılım
Kurumsal İmaj	Mesleki Etik
Kurumsal İtibar	Yöneticilerin Mesleki Tutumu
Kurum Kültürü	Destekleyici Kültür
Okul İklimi	Ortak Hedeflere Sahip Olma
Öğrenen Örgüt	Açık ve Anlaşılır Vizyon ve Hedefler

Tablo 4.8. Örgütsel İç Süreçler ile İlgili Faktörler (devamı)

Örgütsel İç Süreçler ile İlgili Faktörler	
Örgütlenme Yapısı (Yatay-Dikey)	Adalet
Girişimci ve Yenilikçi Örgüt Yapısı	Ödüllendirilme
Çalışma Ortamı ve Motivasyon	Okul Gelişim Ekipleri
Örgüt Yönetimi	İnsan Odaklılık
Takım Çalışması	Okulun Yaşam Boyu Öğrenme Merkezi Olması
Ekip Ruhu	Okul Güvenliği

4.1.1.2. İkinci Tur Delphi Anketi ile Elde Edilen Verilere İlişkin Bulgular

İkinci Delphi Anketi kapsamında, ilk turda yapılan içerik analizi sonucunda belirlenen 6 boyut ve 127 madde, katılımcılar tarafından önem dereceleri açısından değerlendirilmiştir. Uzlaşmanın sağlanması amacıyla süreç, e-posta yoluyla gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar değerlendirmelerinde, okul gelişimi kritik başarı faktörleri ifadelerinin, gereklilik derecelerini belirlemek için Likert ölçeği kullanmışlardır. 6 ana boyuttan oluşan kritik başarı faktörleri için ortalama, medyan, standart sapma ve çeyrekler arası fark değerleri hesaplanmıştır.

İlgili alan yazında yer alan bilgilere ve araştırmanın alt amaçlarından olan okul geliştirmede kritik başarı faktörlerinin belirlenmesi için uzlaşma düzeyinin belirlenmesinde medyan (Mdn) gibi merkezi eğilim ölçütleri kullanılmıştır. Ayrıca çeyrekler arası genişlik (IQR) ve +/-1 standart sapma aralığı da uzlaşma düzeyinin belirlenmesinde tercih edilmiştir. Uzlaşma düzeyi değerleri medyan için en az 4, çeyrekler arası genişlik için en fazla 1, ayrıca faktörlerin ortalamasının, bulunduğu tema altındaki faktörlerin genel ortalamasının altında kalmaması olarak belirlenmiştir.

Tablo 4.9. Okul Geliştirme Boyut Ortalamaları

Ana Boyutlar	Boyut Ortalaması
Kurumsal Kaynak Yönetimi	4,54
Liderlik ve Yönetişim	4,58
Öğretmen Performansı	4,64
Öğrenme-Öğretim Süreçleri	4,62
Okul-Paydaş İlişkileri	4,31
Örgütsel İç Süreçler	4,87

Görüş birliği sağlanan veya sağlanamayan faktörlere ilişkin ortalama, medyan, standart sapma ve çeyrekler arası fark değerleri Tablo 4.10’da gösterilmiştir.

Tablo 4.10. Kurumsal Kaynak Yönetimi ile İlgili Faktörler

Kurumsal Kaynak Yönetimi ile İlgili Faktörler				
	Ortalama	Medyan	Çeyrekler Arası Fark	Standart Sapma
1.Okul Bütçesi (Merkezi)	4,87	5	0	,448
2.Fiziki Altyapı (Kurumsal Kapasite)	4,79	5	0	,508
3.Teknolojik Altyapı	4,75	5	0,75	,442
4.Merkezi Bütçe Dışı Gelirlerin Artırılması (Bağış, Hayırsever Katkısı, Kantin Kira, Okul Aile Birliği Desteği, Geri Dönüşüm Gelirleri, Kermes, Gezi, Tiyatro, ...)	3,91	4	2	,829
5.Bilimsel Çalışma ve Projeler İçin Fon Desteği	4,20	5	1	1,062
6.Yerel Yönetim İş birlikleri (Yerel İş birlikler)	4,41	5	1	,717
7.Kaynakların Etkili ve Verimli Kullanımı	4,87	5	0	,337
8.Fiziki Kaynakların Geliştirilmesi	4,50	5	1	,659
9.Stratejik Yönetim	4,62	5	0,75	,875
10.Stratejik Planlama	4,70	5	0	,858
11.Okul Gelişim Planları	4,37	5	1	,969
12.Denetim	4,58	5	1	,653
13.Verilerin Analizi	4,66	5	1	,481
14.Veri Yönetimi	4,58	5	1	,583
15.Okulun Kurumsal Hafızası	4,45	5	1	,721
16.Gelişmiş Raporlama Sistemi	4,62	5	1	,575
17.Eğitimin Ekonomi Politikalarına Duyarlılığı	4,25	5	1	1,113

“Kurumsal Kaynak Yönetimi ile İlgili Faktörler” teması altında Tablo 4.10’da görüldüğü üzere 17 faktör bulunmaktadır. Her bir faktör için ortalama, medyan ve çeyrekler arası fark, standart sapma değerleri hesaplanmış ve belirlenen uzlaşma ölçütü doğrultusunda okul bütçesi (merkezi), fiziki altyapı (kurumsal kapasite), teknolojik altyapı, kaynakların etkili ve verimli kullanımı, fiziki kaynakların geliştirilmesi, stratejik yönetim, stratejik planlama, denetim, verilerin analizi, veri yönetimi, gelişmiş raporlama sistemi faktörleri üzerinde görüş birliği sağlanmıştır.

Tablo 4.11. Liderlik ve Yönetişim ile İlgili Faktörler

Liderlik ve Yönetişim ile İlgili Faktörler				
	Ortalama	Medyan	Çeyrekler Arası Fark	Standart Sapma
1.Etkili Liderlik	4,33	5	1	,916
2.Liderlik Öz-Yeterlikleri	4,58	5	1	,503
3.Liderlik Becerileri	4,75	5	0,75	,442
4.Liderin Akademik Kariyeri	4,62	5	1	,646
5.İnovasyon Becerisi (Teknolojik Yeterlik)	4,62	5	1	,575
6.Yenilik ve Değişimlere Açık Olma	4,79	5	0	,414
7.Çatışma Çözme Becerileri	4,70	5	0,75	,550
8.Kriz Yönetimi	4,75	5	0	,531
9.Verit Yönetimi	4,66	5	1	,564
10.İnisiyatif Alma	4,70	5	0,75	,550
11.Hesap Verilebilirlik	4,75	5	0,75	,442
12.Şeffaflık	4,79	5	0	,414
13.Denetim ve Rehberlik	4,75	5	0,75	,442
14.Okul Geliştirme Ekipleri	4,41	5	1	,717
15.Kalite Yönetimi	4,12	5	1	1,153
16.Etkili İletişim	4,91	5	0	,282
17.İletişim Kanalları (Yüz yüze İletişim, Dijital İletişim)	4,75	5	0,75	,442
18.Eğitim- Öğretim Çıktılarını İzleme ve Değerlendirme	4,62	5	1	,575
19.Yönetimde profesyonel yönetici veya uzman (hukuk, işletme, iktisat, kamu yönetimi) olması	3,33	3,5	1	1,239
20.Yöneticilerin Mesleki Tutumu	4,75	5	0,75	,442

“Liderlik ve Yönetişim ile İlgili Faktörler” teması altında Tablo 4.11’de görüldüğü üzere 20 faktör bulunmaktadır. Liderlik öz-yeterlikleri, liderlik becerileri, liderin akademik kariyeri, inovasyon becerisi (teknolojik yeterlik), yenilik ve değişimlere açık olma, çatışma çözme becerileri, kriz yönetimi, veri yönetimi, inisiyatif alma, hesap verilebilirlik, şeffaflık, denetim ve rehberlik, etkili iletişim, iletişim kanalları (yüz yüze iletişim, dijital iletişim), eğitim-öğretim çıktılarını izleme ve değerlendirme, yöneticilerin mesleki tutumu faktörleri üzerinde görüş birliği sağlanmıştır.

Tablo 4.12. Öğretmen Performansı ile İlgili Faktörler

Öğretmen Performansı ile İlgili Faktörler				
	Ortalama	Medyan	Çeyrekler Arası Fark	Standart Sapma
1.Mesleki Bilgi	4,91	5	0	,282
2.Mesleki Beceri ve Yeterlik	4,95	5	0	,204
3.Öğretmen Akademik Kariyeri	4,20	4	1	,721
4.Öğretmen Öz Değerlendirme	4,50	5	1	,659
5.Tekno-Pedagogik Yeterlik	4,75	5	0,75	,442
6.Hizmet İçi Eğitim	4,41	5	1	,717
7.Mesleki Gelişim (eğitimler, sertifika programları, kurs, seminer, konferans, ulusal- uluslararası etkinlikler)	4,79	5	0	,414
8.Öğretmeni Değerlendirme	4,58	5	1	,653
9.Motivasyon Kaynakları (İçsel ve Dışsal)	4,79	5	0	,414
10.Dijital Çağa Uyum	4,70	5	1	,464
11.Öğretmen Liderliği	4,62	5	1	,575
12.Meslek Sevgisi	4,70	5	0,75	,550
13.Mesleki Tutum ve Değerler	4,58	5	1	,653
14.İşbirlikli Zümre Çalışmaları	4,70	5	1	,464
15.Mentörlük ve Koçluk	4,45	5	1	,721
16.Özerklik	4,66	5	1	,564
17.İş Doyumu	4,75	5	0,75	,442
18.İdealist Olma	4,54	5	1	,558
19.İletişim Becerisi	4,79	5	0	,414
20.Vizyon	4,62	5	1	,646
21.Mesleki Disiplin	4,62	5	1	,575
22.Yürütülen Projeler	4,08	4	0	,583
23.Sınıf Yönetimi	4,79	5	0	,414
24.Uygun Öğrenme Ortamı Oluşturulması	4,79	5	0	,414
25.Ders İşlerken Kullanılan Strateji/Yöntem ve Teknikler	4,79	5	0	,414

“Öğretmen Performansı ile İlgili Faktörler” teması altında Tablo 4.12’de görüldüğü üzere 25 faktör bulunmaktadır. Mesleki bilgi, mesleki beceri ve yeterlik, Tekno-Pedagogik Yeterlik, mesleki gelişim (eğitimler, sertifika programları, kurs, seminer, konferans, ulusal-uluslararası etkinlikler), motivasyon kaynakları (içsel ve dışsal), dijital çağa uyum, meslek sevgisi, işbirlikli zümre çalışmaları, özerklik, iş doyumu, idealist olma, iletişim becerisi, sınıf

yönetimi, uygun öğrenme ortamı oluşturulması, ders işlerken kullanılan strateji/yöntem ve teknikler faktörleri üzerinde görüş birliği sağlanmıştır.

Tablo 4.13. Öğrenme-Öğretim Süreçleri ile İlgili Faktörler

Öğrenme-Öğretim Süreçleri ile İlgili Faktörler				
	Ortalama	Medyan	Çeyrekler Arası Fark	Standart Sapma
1.Uygun Öğrenme Ortamı (Fiziki Donanım)	4,66	5	1	,564
2.Teknolojiyi Etkin Kullanma	4,70	5	1	,464
3.Dijital Teknoloji	4,62	5	1	,494
4.Okulun ve Sınıfın Fiziki Şartları	4,66	5	1	,564
5.Akademik Kaynak Desteği	4,37	4	1	,646
6.Müfredat /Program Geliştirme	4,41	4,5	1	,653
7.Öğretim Programlarının Güncelliği	4,66	5	1	,564
8.Ders Dışı Etkinlikler (Sanatsal. Sportif, Kültürel Etkinlikler) Okul İçi-Okul Dışı	4,50	5	1	,722
9.Etkili Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	4,70	5	0,75	,550
10.Mesleki Yöneltilme	4,66	5	1	,481
11.Öğrenci Sosyo-Psikolojik Gelişimi	4,70	5	0,75	,550
12.Akademik Başarı	4,37	4	1	,575
13.Öğrenme Çıktıları	4,75	5	0,75	,442
14.Bilimsel Proje, Araştırma ve Yarışmalara Katılım	4,58	4	1	,503
15.Farklılaştırılmış Yöntem ve Teknikler Uygulama	4,66	5	1	,481
16.Öğrenme ve Öğretme İçin Uygun Tasarımlar Geliştirme	4,62	5	1	,575
17.Öğrenci Merkezli Öğretim	4,70	5	1	,464
18.Öğrenci Motivasyonu	4,70	5	1	,464
19.Çok Yönlü Ölçme ve Değerlendirme	4,70	5	0,75	,550
20.Fırsat Eşitliği	4,75	5	0	,531
21.Ders Planlama	4,62	5	1	,575
22.Etkili Zaman Yönetimi	4,75	5	0	,531
23.Öğrenci Hazır Bulunuşlukları	4,54	5	1	,658
24.Öğrenci İhtiyaçları	4,58	5	1	,583

“Öğrenme-Öğretim Süreçleri ile İlgili Faktörler” teması altında Tablo 4.13’de görüldüğü üzere 24 faktör bulunmaktadır. Uygun öğrenme ortamı (fiziki donanım),

teknolojiyi etkin kullanma, dijital teknoloji, okulun ve sınıfın fiziki şartları, öğretim programlarının güncelliği, etkili rehberlik ve psikolojik danışmanlık, mesleki yöneltme, öğrenci sosyo-psikolojik gelişimi, öğrenme çıktıları, farklılaştırılmış yöntem ve teknikler uygulama, öğrenme ve öğretme için uygun tasarımlar geliştirme, öğrenci merkezli öğretim, öğrenci motivasyonu, çok yönlü ölçme ve değerlendirme, fırsat eşitliği, ders planlama, etkili zaman yönetimi faktörleri üzerinde görüş birliği sağlanmıştır.

Tablo 4.14. Okul-Paydaş İlişkileri ile İlgili Faktörler

Okul-Paydaş İlişkileri ile İlgili Faktörler				
	Ortalama	Medyan	Çeyrekler Arası Fark	Standart Sapma
1.Paydaş Memnuniyeti	4,29	4,5	1	,858
2.Paydaş Tutumları	4,25	4	1	,737
3.Paydaşların Katılımı	4,45	5	1	,779
4.Aile Yapısı ve Desteği	4,37	5	1	,824
5.Toplumsal Beklentileri	3,95	4	0	,750
6.Açık Kapı Politikası	4,16	4	.1	,868
7.Sosyo-Ekonomik Çevre	4,29	4	1	,750
8.Okul Aile Birliği Etkinlikleri	4,45	4	1	,508
9.Yaygınlaştırma Çalışmaları	4,08	4	1	1,138
10. Yerel, Ulusal ve Uluslararası İş Birlikleri	4,41	4	1	,583
11.İç-Dış Paydaş İletişimi	4,75	5	0,75	,442

“Okul-Paydaş İlişkileri ile İlgili Faktörler” teması altında Tablo 4.14’de görüldüğü üzere 11 faktör bulunmaktadır. Paydaşların katılımı, aile yapısı ve desteği, okul aile birliği etkinlikleri, yerel, ulusal ve uluslararası iş birlikleri, iç-dış paydaş iletişimi faktörleri üzerinde görüş birliği sağlanmıştır.

Tablo 4.15. Örgütsel İç Süreçler ile İlgili Faktörler

<i>Örgütsel İç Süreçler ile İlgili Faktörler</i>				
	Ortalama	Medyan	Çeyrekler Arası Fark	Standart Sapma
1.Örgüt içi iletişim	4,87	5	0	,337
2.Şeffaflık	4,79	5	0	,414
3.Hesap Verilebilirlik	4,87	5	0	,337
4.Kurumsal İletişim	4,75	5	0,75	,442
5.Kurumsal İmaj	4,54	5	1	,508
6.Kurumsal İtibar	4,58	5	1	,503
7.Kurum Kültürü	4,75	5	0,75	,442

Tablo 4.15. Örgütsel İç Süreçler ile İlgili Faktörler (Devam)

<i>Örgütsel İç Süreçler ile İlgili Faktörler</i>				
	Ortalama	Medyan	Çeyrekler Arası Fark	Standart Sapma
8.Okul İklimi	4,75	5	0,75	,442
9.Öğrenen Örgüt	4,66	5	1	,564
10.Örgütlenme Yapısı (Yatay-Dikey)	4,45	4,5	1	,588
11.Girişimci ve Yenilikçi Örgüt Yapısı	4,62	5	1	,575
12.Çalışma Ortamı ve Motivasyon	4,75	5	0	,531
13.Örgüt Yönetimi	4,66	5	1	,564
14.Takım Çalışması	4,66	5	1	,564
15.Ekip Ruhu	4,83	5	0	,484
16.Aidiyet	4,79	5	0	,414
17.Personel İhtiyaç ve Beklentileri	4,62	5	1	,575
18.Liyakate Dayalı Atama, Yer Değiştirme ve Görevde Yükselme	4,91	5	0	,282
19.Kararlara Katılım	4,79	5	0	,414
20.Mesleki Etik	4,87	5	0	,337
21.Yöneticilerin Mesleki Tutumu	4,70	5	1	,464
22.Destekleyici Kültür	4,58	5	1	,583
23.Ortak Hedeflere Sahip Olma	4,58	5	1	,586
24.Açık ve Anlaşılır Vizyon ve Hedefler	4,79	5	0	,414
25.Adalet	4,87	5	0	,337
26.Ödüllendirilme	4,66	5	1	,564
27.Okul Gelişim Ekipleri	4,25	4	1	,737
28.İnsan Odaklılık	4,79	5	0	,414
29.Okulun Yaşam Boyu Öğrenme Merkezi Olması	4,5	5	1	,589
30.Okul Güvenliği	4,66	5	1	,481

“Örgütsel İç Süreçler ile İlgili Faktörler” teması altında Tablo 4.15’de görüldüğü üzere 30 faktör bulunmaktadır. Örgüt içi iletişim, şeffaflık, hesap verilebilirlik, liyakate dayalı atama, yer değiştirme ve görevde yükselme, mesleki etik, adalet faktörleri üzerinde görüş birliği sağlanmıştır.

4.1.1.3. Üçüncü Tur Delphi Anketi ile Elde Edilen Verilere İlişkin Bulgular

İkinci tur Delphi analizi sonucu hazırlanan 3.tur Delphi anketinde görüş birliğinin sağlandığı faktörlerin yanı sıra görüş birliğinin sağlanmadığı maddeler de tekrar ankete dâhil edilmiştir. Her bir faktör için bir önceki turda elde edilen ortalama, medyan ve çeyrekler arası fark değerleri yeni anketle uzmanlara sunulmuştur (Ek 3*). Bunun yanı sıra, uzmanların ikinci turda her bir faktöre verdikleri kendi yanıtları da ankette yerini almıştır. Böylelikle uzman katılımcılar, diğer uzmanların yanıtlarını da değerlendirip vermiş oldukları yanıtları gözden geçirme fırsatı elde etmişlerdir. Uzman katılımcıların bir önceki turda olduğu gibi faktörleri değerlendirmesi ya da yanıtını değiştirmek isteyen uzmanların 5’li Likert tipi ölçeğe göre yeniden puanlama yapması istenmiştir.

Üçüncü tur Delphi anketinde görüş bildiren 24 uzmanın yanıtları için ortalama, medyan ve çeyrekler arası fark değerleri hesaplanmıştır. Faktörlerin uzlaşma düzeyi değerleri ise medyan için en az 4, çeyrekler arası genişlik için en fazla 1, +/-1 standart sapma aralığı, ayrıca faktörlerin ortalamasının, bulunduğu tema altındaki faktörlerin genel ortalamasının altında kalmaması olarak belirlenmiştir. Yapılan analiz ile 6 boyut altında toplam 127 faktörden 78 faktör için görüş birliği sağlanmıştır.

Görüş birliği sağlanan ve sağlanamayan faktörlere ilişkin ortalama, medyan, standart sapma ve çeyrekler arası fark değerleri Tablo 4.16, 4.17, 4.18, 4.19, 4.20, 4.21’de gösterilmiştir.

İkinci tur Delphi anketi sonucunda görüş birliği sağlanan;

- Liderlik ve Yönetişim ile İlgili Faktörler (Tablo 4.17) altında yer alan “Liderin Akademik Kariyeri, Denetim ve Rehberlik, Okul Geliştirme Ekipleri, Eğitim-Öğretim Çıktılarını İzleme ve Değerlendirme” faktörleri üzerinde 3.turda görüş birliği sağlanamamıştır.

- Öğretmen Performansı ile İlgili Faktörler (Tablo 4.18) altında yer alan “Öz Değerlendirme, Öğretmeni Değerlendirme, Mesleki Tutum ve Değerler, Özerklik, İdealist olma” faktörleri üzerinde 3.turda görüş birliği sağlanamamıştır.
- Öğrenme-Öğretim Süreçleri ile İlgili Faktörler (Tablo 4.19) altında yer alan “Uygun Öğrenme Ortamı, Teknolojiyi Etkin Kullanma, Dijital Teknoloji, Öğrenci İhtiyaçları” faktörleri üzerinde 3.turda görüş birliği sağlanamamıştır.
- Örgütsel İç Süreçler ile İlgili Faktörler (Tablo 4.21) altında yer alan “Adalet” faktörü üzerinde 3.turda görüş birliği sağlanamamıştır.

Kurumsal Kaynak Yönetimi ile İlgili Faktörler (Tablo 4.16) altında yer alan faktörler için 2. ve 3. turda görüş birliği sağlanan faktörlerde değişiklik olmamıştır.

İkinci turda görüş birliği sağlanmadığı fakat 3.turda uzlaşma ölçütünü sağlayan faktörler ise;

- Liderlik ve Yönetişim ile İlgili Faktörler altında yer alan “Yönetimde Profesyonel Yönetici” faktörü uzlaşma ölçütünü 2.turda sağlayamayıp 3.turda sağlamıştır.
- Okul-Paydaş İlişkileri ile İlgili Faktörler (Tablo 4.20) altında yer alan “Paydaş Memnuniyeti” faktörü üzerinde 3.turda görüş birliği sağlanmıştır.
- Örgütsel İç Süreçler ile İlgili Faktörler (Tablo 4.21) altında yer alan “Şeffaflık, Kurumsal İletişim, Kurum Kültürü, Okul İklimi, Çalışma Ortamı ve Motivasyon, Takım Çalışması, Liyakate Dayalı Atama, Yer Değiştirme ve Görevde Yükselme, Kararlara Katılım, Ortak Hedeflere Sahip Olma, Açık ve Anlaşılır Vizyon ve Hedefler, Okul Gelişim Ekipleri, Okulun Yaşam Boyu Öğrenme Merkezi Haline Gelmesi” faktörleri uzlaşma ölçütünü 2.turda sağlayamayıp 3.turda sağlamıştır.

Tablo 4.16. Delphi 3.Tur Kurumsal Kaynak Yönetimi ile İlgili Faktörler

Kurumsal Kaynak Yönetimi ile İlgili Faktörler				
	Ortalama	Medyan	Çeyrekler Arası Fark	Standart Sapma
1.Okul Bütçesi (Merkezi)	4,79	5	0	,588
2.Fiziki Altyapı (Kurumsal Kapasite)	4,75	5	0	,532
3.Teknolojik Altyapı	4,63	5	1	,576
4.Merkezi Bütçe Dışı Gelirlerin Artırılması (Bağış, Hayırsever Katkısı, Kantin Kira, Okul Aile Birliği Desteği, Geri Dönüşüm Gelirleri, Kermes, Gezi, Tiyatro, ...)	4,00	4	2	,780
5.Bilimsel Çalışma ve Projeler İçin Fon Desteği	4,33	4	1	,761
6.Yerel Yönetim İş birlikleri (Yerel İş birlikler)	4,38	4	1	,647
7.Kaynakların Etkili ve Verimli Kullanımı	4,88	5	0	,338
8.Fiziki Kaynakların Geliştirilmesi	4,58	5	1	,654
9.Stratejik Yönetim	4,71	5	0	,859
10.Stratejik Planlama	4,79	5	0	,833
11.Okul Gelişim Planları	4,46	5	1	,779
12.Denetim	4,58	5	1	,654
13.Verilerin Analizi	4,75	5	0	,532
14.Veriler Yönetimi	4,67	5	0,75	,637
15.Okulun Kurumsal Hafızası	4,54	5	1	,658
16.Gelişmiş Raporlama Sistemi	4,67	5	1	,565
17.Eğitimin ekonomi politikalarına duyarlılığı	4,13	4	1	,992

Tablo 4.17. Liderlik ve Yönetişim ile İlgili Faktörler

Liderlik ve Yönetişim ile İlgili Faktörler				
	Ortalama	Medyan	Çeyrekler Arası Fark	Standart Sapma
1.Etkili Liderlik	4,33	4,5	1	,761
2.Liderlik Öz-Yeterlikleri	4,71	5	1	,464
3.Liderlik Becerileri	4,83	5	0	,381
4.Liderin Akademik Kariyeri	4,54	5	1	,721
5.İnovasyon Becerisi (Teknolojik Yeterlik)	4,71	5	1	,464
6.Yenilik ve Değişimlere Açık Olma	4,88	5	0	,338
7.Çatışma Çözme Becerileri	4,71	5	0,75	,550
8.Kriz Yönetimi	4,83	5	0	,482
9.Verit Yönetimi	4,71	5	0,75	,550
10.İnisiyatif Alma	4,79	5	0	,415
11.Hesap Verilebilirlik	4,88	5	0	,338
12.Şeffaflık	4,79	5	0	,415
13.Denetim ve Rehberlik	4,33	4,5	1	,816
14.Okul Geliştirme Ekipleri	4,04	4	2	1,122
15.Kalite Yönetimi	4,83	5	0	,482
16.Etkili İletişim	4,71	5	0	,624
17.İletişim Kanalları (Yüz Yüze İletişim, Dijital İletişim)	4,71	5	0,75	,550
18.Eğitim ve Öğretim Çıktılarını İzleme ve Değerlendirme	3,58	4	1	1,248
19.Yönetimde Profesyonel Yönetici veya Uzman Olması	4,83	5	0	,381
20.Yöneticilerin Mesleki Tutumu	4,63	5	1	,647

Tablo 4.18. Öğretmen Performansı ile İlgili Faktörler

Öğretmen Performansı ile İlgili Faktörler				
	Ortalama	Medyan	Çeyrekler Arası Fark	Standart Sapma
1.Mesleki Bilgi	4,88	5	0	,338
2.Mesleki Beceri ve Yeterlik	4,92	5	0	,282
3.Öğretmen Akademik Kariyeri	4,13	4	1,75	,797
4.Öğretmen Öz Değerlendirme	4,54	5	1	,658
5.Tekno-Pedagogik Yeterlik	4,79	5	0	,509
6.Hizmet içi Eğitim	4,42	5	1	,717
7.Mesleki Gelişim (eğitimler, sertifika programları, kurs, seminer, konferans, ulusal- uluslararası etkinlikler)	4,75	5	0,75	,442
8.Öğretmeni Değerlendirme	4,54	5	1	,932
9.Motivasyon Kaynakları (İçsel ve dışsal)	4,83	5	0	,381
10.Dijital Çağa Uyum	4,75	5	0,75	,442
11.Öğretmen Liderliği	4,71	5	1	,464
12.Meslek Sevgisi	4,75	5	0	,532
13.Mesleki Tutum ve Değerleri	4,63	5	1	,576
14.İşbirlikli Zümre Çalışmaları	4,67	5	1	,565
15.Mentörlük ve Koçluk	4,42	5	1	,717
16.Özerklik	4,58	5	1	,584
17.İş Doyumu	4,79	5	0	,415
18.İdealist Olma	4,42	4,5	1	,654
19.İletişim Becerisi	4,83	5	0	,482
20.Vizyon	4,67	5	0,75	,637
21.Mesleki Disiplin	4,71	5	1	,464
22.Yürütülen Projeler	4,17	4	0,75	,565
23.Sınıf Yönetimi	4,79	5	0	,415
24.Uygun Öğrenme Ortamı Oluşturulması	4,79	5	0	,415
25.Ders İşlerken Kullanılan Strateji/Yöntem ve Teknikler	4,79	5	0	,415

Tablo 4.19. Öğrenme-Öğretim Süreçleri ile İlgili Faktörler

Öğrenme-Öğretim Süreçleri ile İlgili Faktörler				
	Ortalama	Medyan	Çeyrekler Arası Fark	Standart Sapma
1.Uygun Öğrenme Ortamı (Fiziki Donanım)	4,58	5	1	,584
2.Teknolojiyi Etkin Kullanma	4,58	5	1	,584
3.Dijital Teknoloji	4,46	4,5	1	,588
4.Okulun ve Sınıfın Fiziki Şartları	4,63	5	1	,576
5.Akademik Kaynak Desteği	4,33	4	1	,565
6.Müfredat /Program Geliştirme	4,46	5	1	,658
7.Öğretim Programlarının Güncelliği	4,71	5	0,75	,550
8.Ders Dışı Etkinlikler (Sanatsal, Sportif, Kültürel Etkinlikler) Okul İçi-Okul Dışı	4,54	5	1	,721
9.Etkili Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	4,67	5	1	,565
10.Mesleki Yöneltilme	4,71	5	1	,464
11.Öğrenci Sosyo-Psikolojik Gelişimi	4,67	5	1	,565
12.Akademik Başarı	4,42	4	1	,584
13.Öğrenme Çıktıları	4,88	5	0	,338
14.Bilimsel Proje, Araştırma ve Yarışmalara Katılım	4,54	5	1	,509
15.Farklılaştırılmış Yöntem ve Teknikler Uygulama	4,63	5	1	,495
16.Öğrenme ve Öğretme İçin Uygun Tasarımlar Geliştirme	4,67	5	1	,482
17.Öğrenci Merkezli Öğretim	4,67	5	1	,482
18.Öğrenci Motivasyonu	4,79	5	0	,415
19.Çok Yönlü Ölçme ve Değerlendirme	4,75	5	0	,532
20.Fırsat Eşitliği	4,71	5	0,75	,550
21.Ders Planlama	4,71	5	0,75	,550
22.Etkili Zaman Yönetimi	4,82	5	0	,482
23.Öğrenci Hazır Bulunuşlukları	4,63	5	1	,647
24.Öğrenci İhtiyaçları	4,58	5	1	,584

Tablo 4.20. Okul-Paydaş İlişkileri ile İlgili Faktörler

Okul-Paydaş İlişkileri ile İlgili Faktörler				
	Ortalama	Medyan	Çeyrekler Arası Fark	Standart Sapma
1.Paydaş Memnuniyeti	4,33	4	1	,761
2.Paydaş Tutumları	4,17	4	1	,963
3.Paydaşların Katılımı	4,54	5	1	,658
4.Aile Yapısı ve Desteği	4,54	5	1	,932
5.Toplumun Beklentileri	3,92	4	0	,717
6.Açık Kapı Politikası	4,08	4	.1	,974
7.Sosyo-Ekonomik Çevre	4,29	4	1	,751
8.Okul Aile Birliği Etkinlikleri	4,42	4	1	,584
9.Yaygınlaştırma Çalışmaları	3,92	4	1	,929
10.Yerel, Ulusal ve Uluslararası İş birlikleri	4,42	4	1	,584
11.İç-Dış Paydaş İletişimi	4,71	5	0,75	,464

Tablo 4.21. Örgütsel İç Süreçler ile İlgili Faktörler

Örgütsel İç Süreçler ile İlgili Faktörler				
	Ortalama	Medyan	Çeyrekler Arası Fark	Standart Sapma
1.Örgüt İçi İletişim	4,92	5	0	,282
2.Şeffaflık	4,79	5	0	,415
3.Hesap verilebilirlik	4,83	5	0	,381
4.Kurumsal İletişim	4,75	5	0,75	,442
5.Kurumsal İmaj	4,54	5	1	,509
6.Kurumsal İtibar	4,63	5	1	,495
7.Kurum Kültürü	4,75	5	0,75	,442
8.Okul İklimi	4,88	5	0	,338
9.Öğrenen Örgüt	4,63	5	1	,647
10.Örgütlenme Yapısı (yatay-Dikey)	4,54	5	1	,588
11.Girişimci ve Yenilikçi Örgüt Yapısı	4,67	5	1	,575
12.Çalışma Ortamı ve Motivasyon	4,75	5	0	,531
13.Örgüt Yönetimi	4,63	5	1	,564
14.Takım Çalışması	4,71	5	0,75	,564
15.Ekip Ruhu	4,67	5	0	,484
16.Aidiyet	4,67	5	0	,414
17.Personel İhtiyaç ve Beklentileri	4,63	5	1	,575
18.Liyakate Dayalı Atama, Yer Değiştirme ve Görevde Yükselme	4,83	5	0	,482
19.Kararlara Katılım	4,83	5	0	,381

Tablo 4.21. Örgütsel İç Süreçler ile İlgili Faktörler (Devam)

Örgütsel İç Süreçler ile İlgili Faktörler				
	Ortalama	Medyan	Çeyrekler Arası Fark	Standart Sapma
20.Mesleki Etik	4,88	5	0	,338
21.Yöneticilerin Mesleki Tutumu	4,54	5	1	,588
22.Destekleyici Kültür	4,54	5	1	,658
23.Ortak Hedeflere Sahip Olma	4,79	5	0	,415
24.Açık ve Anlaşılır Vizyon ve Hedefler	4,79	5	0	,338
25.Adalet	4,63	5	1	,337
26.Ödüllendirilme	4,38	4,5	1	,564
27.Okul Gelişim Ekipleri	4,79	4	0	,737
28.İnsan Odaklılık	4,50	5	1	,414
29.Okulun Yaşam Boyu Öğrenme Merkezi Olması	4,71	5	1	,589
30.Okul Güvenliği	4,50	5	1	,481

Üçüncü tur (son tur) Delphi çalışmasının tamamlanması ile görüş birliği sağlanan 78 kritik başarı faktörü Tablo 4.22’de verilmiştir. Şekil 3.8’de ise frekansları ile gösterilmiştir

Tablo 4.22. Delphi 3.Tur Görüş Birliği Sağlanan Faktörler

Kurumsal Kaynak Yönetimi	Liderlik ve Yönetişim	Öğretmen Performansı	Öğrenme-Öğretim Süreçleri	Okul-Paydaş İlişkileri	Örgütsel İç Süreçler
Okul Bütçesi (Merkezi)	Liderlik Öz-Yeterlikleri	Mesleki Bilgi	Okulun ve Sınıfın Fiziki Şartları	Paydaş Memnuniyeti	Örgüt İçi İletişim
Fiziki Altyapı (Kurumsal Kapasite)	Liderlik Becerileri	Mesleki Beceri ve Yeterlik	Öğretim Programlarının Güncelliği	Paydaşların Katılımı	Şeffaflık
Teknolojik Altyapı	İnovasyon Becerisi (Teknolojik Yeterlik)	Pedagojik Yeterlik	Etkili Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	Aile Yapısı ve Desteği	Hesap verilebilirlik
Kaynakların Etkili ve Verimli Kullanımı	Yenilik ve Değişimlere Açık Olma	Mesleki Gelişim	Mesleki Yöneltilme	Okul Aile Birliği	Kurumsal İletişim
Fiziki Kaynakların Geliştirilmesi	Çatışma Çözme Becerileri	Motivasyon Kaynakları (İçsel ve dışsal)	Öğrenci Sosyo-Psikolojik Gelişimi	Yerel, Ulusal ve Uluslararası İş Birlikleri	Kurum Kültürü
Stratejik Yönetim	Kriz Yönetimi	Dijital Çağa Uyum	Öğrenme Çıktıları	İç-Dış Paydaş İletişimi	Okul İklimi
Stratejik Planlama	Veri Yönetimi	Öğretmen Liderliği	Farklılaştırılmış Yeni yöntem ve teknikler uygulama		Çalışma Ortamı ve Motivasyon

Tablo 4.22. Delphi 3.Tur Görüş Birliği Sağlanan Faktörler (Devam)

Kurumsal Kaynak Yönetimi	Liderlik ve Yönetişim	Öğretmen Performansı	Öğrenme-Öğretim Süreçleri	Okul-Paydaş İlişkileri	Örgütsel İç Süreçler
Denetim	İnisiyatif Alma	Meslek Sevgisi	Öğrenme ve öğretme için uygun tasarımlar geliştirme		Takım Çalışması
Verilerin Analizi	Hesap Verilebilirlik	İşbirlikli Zümre Çalışmaları	Öğrenci merkezli öğretim		Liyakate Dayalı Atama, Yer Değiştirme ve Görevde Yükselme
Veri Yönetimi	Şeffaflık	İş Doyumu	Öğrenci Motivasyonu		Kararlara Katılım
Gelişmiş Raporlama Sistemi	Kalite Yönetimi	İletişim Becerisi	Çok Yönlü Ölçme ve Değerlendirme		Mesleki Etik
	Etkili İletişim	Vizyon	Fırsat Eşitliği		Ortak Hedeflere Sahip Olma
	İletişim Kanalları	Mesleki Disiplin	Ders Planlama		Açık ve Anlaşılır Vizyon ve Hedefler
	Yönetimde Profesyonel Yönetici Olması	Sınıf Yönetimi	Etkili Zaman Yönetimi		Okul Gelişim Ekipleri
	Yöneticilerin Mesleki Tutumu	Uygun Öğrenme Ortamı Oluşturması	Öğrenci Hazır Bulunuşlukları		Okulun Yaşam Boyu Öğrenme Merkezi Haline Gelmesi
		Ders İşlerken Kullandığı Strateji/Yöntem ve Teknikler			

Araştırmanın ilk aşamasında, doküman analizi ve Delphi anketleri aracılığıyla okul gelişimini doğrudan etkileyen 6 ana boyutun altında 78 kritik başarı faktörü belirlenmiştir. Tablo 4.22’de verilen 6 ana boyut altında toplanan Kritik Başarı Faktörleri (KBF) faktörlerin çokluğu nedeniyle benzer faktörler uzman görüşleri doğrultusunda tek başlık altında toplanmıştır. 78 Kritik Başarı Faktörü (KBF) tasnif edilerek 21 faktör altında sınıflandırılmıştır (Tablo 4.23).

Tablo 4.23. Kritik Başarı Faktörleri

Okul Geliştirme Boyutları	Kritik Başarı Faktörleri (KBF)
B1: Kurumsal Kaynak Yönetimi	Finansal Bütçe Kurumsal Kapasite Stratejik Yönetim
B2: Liderlik ve Yönetişim	Liderlik Becerileri ve Öz-Yeterlikleri Risk Yönetimi
B3: Öğretmen Performansı	Öğretmenin Mesleki Bilgi ve Öz yeterliği Mesleki Beceri Tekno-Pedagojik Yeterlikler Okulun ve Dersliklerin Fiziki Şartları Etkili Rehberlik ve Mesleki Yöneltilme Öğrencilerin Akademik Performansı
B4: Öğrenme ve Öğretim Süreçleri	Öğrenme Çıktıları Öğretimde Farklılaştırılmış Yöntem ve Yeni Tasarımlar Öğrenci Merkezli Öğretim Çok Yönlü Ölçme ve Değerlendirme Etkili Sınıf Yönetimi
B5: Okul -Paydaş İlişkileri	Paydaş Memnuniyeti ve Katılımı Paydaşların Motivasyonu Yerel, Ulusal ve Uluslararası İş Birlikleri
B6: Örgütsel İç Süreçler	Faaliyetlerde Hesap Verilebilirlik ve Şeffaflık Kapsayıcı ve Destekleyici Kurum Kültürü

2. ve 3. turlarda elde edilen verilerin güvenilirliklerini hesaplamak için değerlendiriciler arası korelasyon katsayısının katılımcılar arasındaki tutarlığın belirlemesi amacıyla hesaplanması önerilmektedir (Von der Gracht, 2012). 2. ve 3.tur Delphi anketlerinin iç tutarlığının belirlemesi için Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Analizin sonuçları Tablo 4.24’de sunulmuştur. Analizin sonucuna göre 2.ve 3.Tur anketlerin güvenilirlik ölçütünü karşıladığı söylenebilir.

Tablo 4.24. 2. ve 3. Tur Delphi Anketi Güvenirlik Analizleri

2. ve 3. Tur Delphi Turları Güvenirlik Analizleri	
	Cronbach Alpha
2.Tur	,977
3.Tur	,970

4.2. Nicel Verilere İlişkin Bulgular

4.2.1. DEMATEL ile Elde Edilen Verilere İlişkin Bulgular

DEMATEL yöntemi ile okul gelişimindeki boyutlar ve kritik başarı faktörleri arasındaki karmaşık ilişkileri değerlendirmek, Kritik Başarı Faktörleri (KBF) ile okul gelişim boyutları arasındaki ilişkinin kapsamını belirlemek amaçlanmıştır.

Araştırmanın ilk aşamasında, okul gelişimini doğrudan etkileyen 6 ana boyut ve 21 kritik başarı faktörü belirlenmiştir.

DEMATEL yöntemi ile boyutların ve kritik başarı faktörlerinin arasındaki nedensel ilişkilerin belirlenmesi için önce uzmanların seçimi yapılmıştır. DEMATEL çalışması 2 aşamadan oluşmaktadır. 1.aşamada Okul Geliştirme Boyutları için DEMATEL yöntemi uygulanmıştır. 2.aşamada ise Kritik Başarı Faktörleri için DEMATEL yöntemi kullanılmıştır.

4.2.1.1. Okul Geliştirme Boyutları için DEMATEL Yöntemi

Doküman analizi sonucu elde edilen okul geliştirmede etkili olan 6 boyut Tablo 4.25’de verilmiştir. DEMATEL formları Ek 4* de verilmiştir.

Tablo 4.25. Okul Geliştirmede Etkili Olan Boyutlar

Boyut Kodu	Boyutlar
B1	Kurumsal Kaynak Yönetimi
B2	Liderlik ve Yönetişim
B3	Öğretmen Performansı
B4	Öğrenme-Öğretim Süreçleri
B5	Okul- Paydaş İlişkileri
B6	Örgütsel İç Süreçler

DEMATEL yöntemi 5 adımda uygulanmıştır:

Adım 1: Direkt İlişki Matrisinin Hesaplanması

DEMATEL matrisi üzerinde tüm katılımcılar ikili karşılaştırmaları yapmışlardır. 12 katılımcının cevapları doğrultusunda doğrudan ilişki matrisi (Tablo 4.26) oluşturulmuştur. Kriterlerin ikili karşılaştırma matrisindeki değerleri toplamaları bulunarak 12'ye bölünmüş ve elde edilen aritmetik ortalamalar direkt ilişki matrisine aktarılmıştır. Elde edilen matris Tablo 4.26’da gösterilmektedir.

Tablo 4.26. Direkt İlişki Matrisi

	B-1	B-2	B-3	B-4	B-5	B-6
B-1	0,00	2,81	2,27	2,45	2,72	2,72
B-2	3,09	0,00	3,09	3,45	3,63	3,72
B-3	1,00	1,72	0,00	3,81	2,54	3,27
B-4	1,18	1,72	2,63	0,00	2,45	2,81
B-5	2,90	2,81	2,09	2,09	0,00	2,72
B-6	1,90	2,90	2,63	2,63	2,63	0,00

Tablo 4.26’da elde edilen sonuçlara göre, boyutlar arasındaki ilişkiler net bir şekilde görülmektedir. Analiz sonucu değerlendirme sürecinde, her satırdaki boyutun ilgili sütundaki boyuta olan etkisinin derecesi belirlenir. Bu bağlamda, tüm katılımcıların karşılaştırmalarının ortalamasının yer aldığı doğrudan ilişki matrisine göre “Liderlik ve Yönetişim” (B2) boyutunun 3,72 değeri ile en yüksek etkiyi, “Örgütsel İç Süreçler” (B6) boyutu üzerinde oluşturduğu görülmektedir.

Adım 2: Normalleştirilmiş Direkt İlişki Matrisinin Oluşturulması:

Tablo 4.26’da bulunan satır ve sütunlardaki değerler toplamı hesaplanır (Tablo 4.27). Ardından satır ve sütun toplam değerlerine bakılarak en yüksek toplam değer tespit edilir. Her hücredeki sayı elde edilen en yüksek toplam değere bölünür. Boyutlara ilişkin normalize matrisin son hali Tablo 4.29’da sunulmuştur:

Tablo 4.27. Normalleştirme için Satır ve Sütun Değerler Toplamı

	B 1	B 2	B 3	B 4	B 5	B 6	Satır Toplamı
B 1	0	2,81	2,27	2,45	2,72	2,72	12,97
B 2	3,09	0	3,09	3,45	3,63	3,72	16,98
B 3	1	1,72	0	3,81	2,54	3,27	12,34
B 4	1,18	1,72	2,63	0	2,45	2,81	10,79
B 5	2,9	2,81	2,09	2,09	0	2,72	12,61
B 6	1,9	2,9	2,63	2,63	2,63	0	12,69
Sütun Toplamı	10,07	11,96	12,71	14,43	13,97	15,24	

Tablo 4.28. Normalleştirme İşlemleri

	B 1	B 2	B 3	B 4	B 5	B 6
B 1	0/16,98	2,81/16,98	2,27/16,98	2,45/16,98	2,72/16,98	2,72/16,98
B 2	3,09/16,98	0/16,98	3,09/16,98	3,45/16,98	3,63/16,98	3,72/16,98
B 3	1/16,98	1,72/16,98	0/16,98	3,81/16,98	2,54/16,98	3,27/16,98
B 4	1,18/16,98	1,72/16,98	2,63/16,98	0/16,98	2,45/16,98	2,81/16,98
B 5	2,9/16,98	2,81/16,98	2,09/16,98	2,09/16,98	0/16,98	2,72/16,98
B 6	1,9/16,98	2,9/16,98	2,63/16,98	2,63/16,98	2,63/16,98	0/16,98

Tablo 4.29. Boyutlara Ait Normalize Matris (X)

	B 1	B 2	B 3	B 4	B 5	B 6
B 1	0,000	0,165	0,134	0,144	0,160	0,160
B 2	0,182	0,000	0,182	0,203	0,214	0,219
B 3	0,059	0,101	0,000	0,224	0,150	0,193
B 4	0,069	0,101	0,155	0,000	0,144	0,165
B 5	0,171	0,165	0,123	0,123	0,000	0,160
B 6	0,112	0,171	0,155	0,155	0,155	0,000

Adım 3: Toplam İlişki Matrisinin Oluşturulması:

Normalize matrisin birim matrsten (Tablo 4.30) çıkarılmasının ardından (Tablo 4.31) fark matrisinin tersi (Tablo 4.32) alınır. Elde edilen ters matris (Tablo 4.33), Tablo 4.29'deki normalize matrisle çarpılarak Tablo 4.33'deki toplam ilişki matrisi elde edilir.

Tablo 4.30. Birim Matris

	B 1	B 2	B 3	B 4	B 5	B 6
B 1	1,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
B 2	0,00	1,00	0,00	0,00	0,00	0,00
B 3	0,00	0,00	1,00	0,00	0,00	0,00
B 4	0,00	0,00	0,00	1,00	0,00	0,00
B 5	0,00	0,00	0,00	0,00	1,00	0,00
B 6	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,00

Tablo 4.31. Birim Matris – Normalize Matris= Fark Matris

	B 1	B 2	B 3	B 4	B 5	B 6
B 1	1	-0,165	-0,134	-0,144	-0,16	-0,16
B 2	-0,182	1	-0,182	-0,203	-0,214	-0,219
B 3	-0,0589	-0,101	1	-0,224	-0,15	-0,193
B 4	-0,0695	-0,101	-0,155	1	-0,144	-0,165
B 5	-0,1708	-0,165	-0,123	-0,123	1	-0,16
B 6	-0,1119	-0,171	-0,155	-0,155	-0,155	1

Tablo 4.32. Fark Matrisin Tersi

	B 1	B 2	B 3	B 4	B 5	B 6
B 1	1,347	0,546	0,544	0,6	0,599	0,635
B 2	0,586	1,505	0,687	0,761	0,753	0,802
B 3	0,375	0,466	1,397	0,627	0,556	0,624
B 4	0,354	0,43	0,491	1,398	0,51	0,559
B 5	0,487	0,539	0,528	0,574	1,452	0,625
B 6	0,439	0,54	0,553	0,6	0,586	1,488

Tablo 4.33. Boyutlara Ait Toplam İlişki Matrisi- (Ters Matris x Normalize Matris)

	B 1	B 2	B 3	B 4	B 5	B 6
B 1	0,347	0,546	0,544	0,600	0,599	0,635
B 2	0,586	0,505	0,687	0,761	0,753	0,802
B 3	0,375	0,466	0,397	0,627	0,556	0,624
B 4	0,354	0,43	0,491	0,398	0,51	0,559
B 5	0,487	0,539	0,528	0,574	0,452	0,625
B 6	0,439	0,54	0,553	0,600	0,586	0,488

Normalleştirilmiş direkt ilişki matrisi temel alınarak toplam ilişki matrisi oluşturulmuş ve Tablo 4.33’de bu matris verilmiştir. Boyutlar arasındaki ilişkilerin tespiti için Tablo 4.33’de yer alan değerlerin aritmetik ortalaması olan 0,543 değeri eşik değer olarak hesaplanmıştır (Tablo 4.33’deki değerlerin toplamı:19,56 Değer sayısı: 36 Aritmetik Ortalama:19,56 / 36 = 0,543)

Tablo 4.33’de sunulan toplam ilişki matrisindeki değerlerden eşik değerini aşanlar kırmızı renkte vurgulanmıştır:

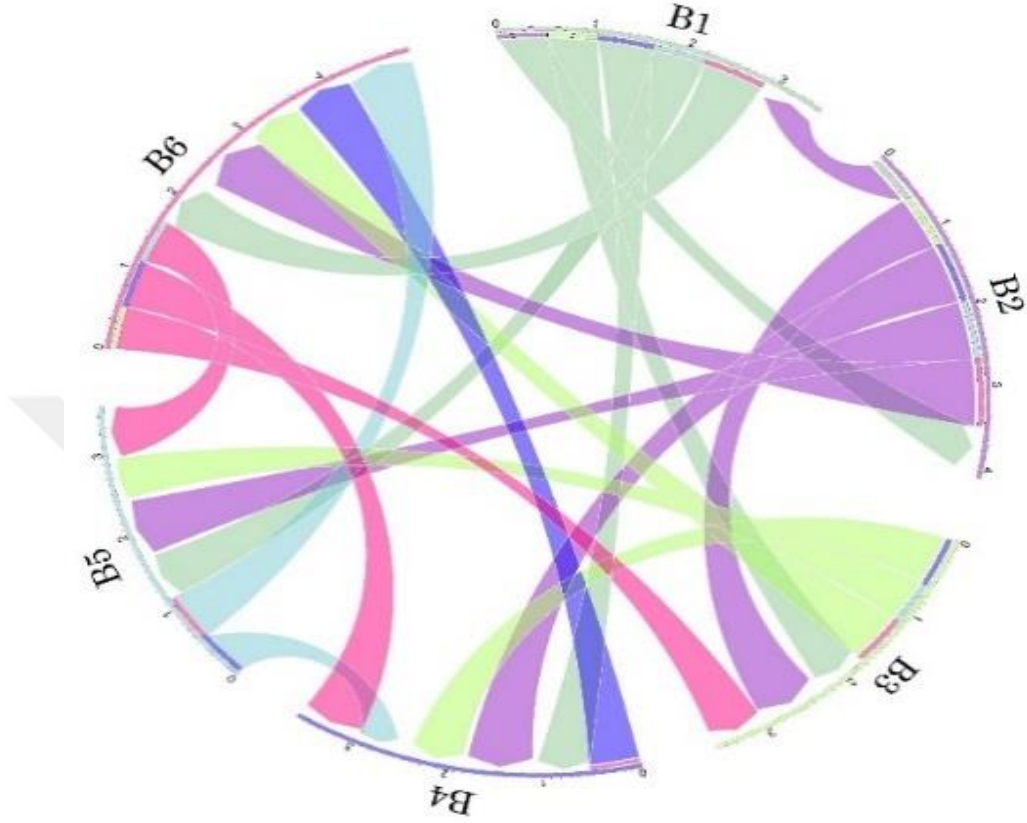
Tablo 4.34. Toplam İlişki Matrisi

	B-1	B-2	B-3	B-4	B-5	B-6
B-1	0,347	0,546	0,544	0,600	0,599	0,635
B-2	0,586	0,505	0,687	0,761	0,753	0,802
B-3	0,375	0,466	0,397	0,627	0,556	0,624
B-4	0,354	0,430	0,491	0,398	0,510	0,559
B-5	0,487	0,539	0,528	0,574	0,452	0,625
B-6	0,439	0,540	0,553	0,600	0,586	0,488

Toplam ilişki matrisinde eşik değeri aşan değerler Şekil 4.3’de akor diyagramı ile gösterilmiştir. Akor diyagramı, verilerin görsel olarak sunulması için kullanılan bir grafik türüdür. Genellikle, bir akor diyagramı, bir halka gibi gösterilir ve veriler farklı renklerle kodlanarak görselleştirilir. Bu diyagram, demografik verilerin görselleştirilmesi için sıklıkla kullanılır. Akor diyagramları, özellikle pazarlama, ekonomi ve çevre gibi alanlarda popüler olarak kullanılmaktadır Akor diyagramı, kriterler arasındaki etkilerin yönünü okların yönlendirdiği ve etkinin büyüklüğünün okların kalınlığıyla temsil edildiği bir görsel araçtır (Dağ vd.,2023).

Akor diyagramında okların yönü boyutlar arasındaki etkinin yönünü temsil ederken okların kalınlığı bu etkinin büyüklüğünü göstermektedir. Bu bağlamda, bir boyutun diğer

boyutları nasıl etkilediğini belirlemek için ilgili sekmeden çıkan okların genişlik toplamı kullanılırken, diğer boyutlardan ne kadar etkilendiğini görmek için ilgili sekmeye giren okların genişlik toplamı kullanılır.



Şekil 4.3. Eşik Üstü Değerler Akor Diyagramı

Adım 4: Etkilen ve Etkileyen (Gönderici ve Alıcı) Gruplarının Belirlenmesi

DEMATEL diyagramını oluşturmak için, her bir boyutun etkileme (d_i) ve etkilenme (r_i) değerlerini tespit etmek gereklidir. Bu değerlerin toplam ve farkı, her bir boyutun önem ($d_i + r_i$) ve ilişki ($d_i - r_i$) değerlerinin hesaplanmasına yardımcı olur ve DEMATEL diyagramında boyutların koordinatlarının belirlenmesinde kullanılır.

Tablo 4.35. Etkileyen ve Etkilenen Değerlerin Hesaplanması

	B 1	B 2	B 3	B 4	B 5	B 6	D
B 1	0,347	0,546	0,544	0,600	0,599	0,635	3,271
B 2	0,586	0,505	0,687	0,761	0,753	0,802	4,094
B 3	0,375	0,466	0,397	0,627	0,556	0,624	3,046
B 4	0,354	0,430	0,491	0,398	0,510	0,559	2,742
B 5	0,487	0,539	0,528	0,574	0,452	0,625	3,205
B 6	0,439	0,540	0,553	0,600	0,586	0,488	3,206
R	2,588	3,027	3,200	3,56	3,455	3,734	

Toplam ilişki matrisine ait satır (d) ve sütun (r) toplamaları, boyutlara ait ağ yapısını oluşturmadan önce hesaplanmaktadır. Tablo 4.35'de gösterildiği gibi, her boyut için "d" ve "r" değerleri bulunmuştur.

Elde edilen aynı boyuta ait "d" ve "r" değerlerinin toplam ve farkı alınarak Tablo 4.36 oluşturulur. Tablo 4.36'da her bir boyutun toplam etkileme, etkilenme, önem ve ilişki değerleri açıklanmıştır. “d+r” değeri en fazla olan boyut, önem derecesi en yüksek olan boyut olarak belirlenir. “d-r” değeri ise $d-r > 0$ olduğu zaman, kendisi dışındaki boyutlar üzerinde etkili olmasını gösterirken, $d-r < 0$ olduğu durumda ise kendisi dışındaki boyutlardan etkilenen boyut olarak tanımlanır.

Tablo 4.36. Okul Geliştirme Boyutlarının Etkileme, Etkilenme Önem ve İlişki Değerleri

	d_i	r_i	d_i+r_i	d_i-r_i	
B1	3,271	2,588	5,859	0,683	Etkileyen
B2	4,094	3,027	7,121	1,067	Etkileyen
B3	3,046	3,2	6,246	-0,15	Etkilenen
B4	2,742	3,56	6,302	-0,82	Etkilenen
B5	3,205	3,455	6,66	-0,25	Etkilenen
B6	3,206	3,734	6,94	-0,53	Etkilenen

D+R değerleri

D+R değerleri, boyutların önem değerlerini göstermektedir. Okul geliştirme boyutlarına yönelik ortaya çıkan önem ve ilişki değerlerine bakıldığında B2 (Liderlik ve Yönetişim), B6 (Örgütsel İç Süreçler) ve B5 (Okul- Paydaş İlişkileri) boyutları önem değerine göre sıralandığında (7.121, 6.940, 6.660) en yüksek öneme (d+r) sahip olan kriterlerdir. Boyutlar ilişki yönünden incelendiğinde B2 (Liderlik ve Yönetişim) diğer boyutlar üzerinde en çok etkili (1.067) iken B4 (Öğrenme-Öğretim Süreçleri) boyutu diğer boyutlardan en çok

etkilenen (-0.82) boyut olduğu gör÷lmektedir. B3 (Öğretmen Performansı) boyutunun diğerk boyutlara göre n÷tre eşdeğerk (-0.15) bir değerk aldığı gör÷lmektedir.

D-R’de pozitif değerkler

B1 ve B2 kriterleri diğerk boyutlar üzerinde daha fazla etki göstermektedir. Bu kriterler gönderici ya da etkileyici konumundadırlar.

B1: Kurumsal Kaynak Yönetimi

B2: Liderlik ve Yönetişim

D-R’de negatif değerkler

B3, B4, B5, B6 kriterleridir. Alıcı ya da etkilenen olarak adlandırılırlar.

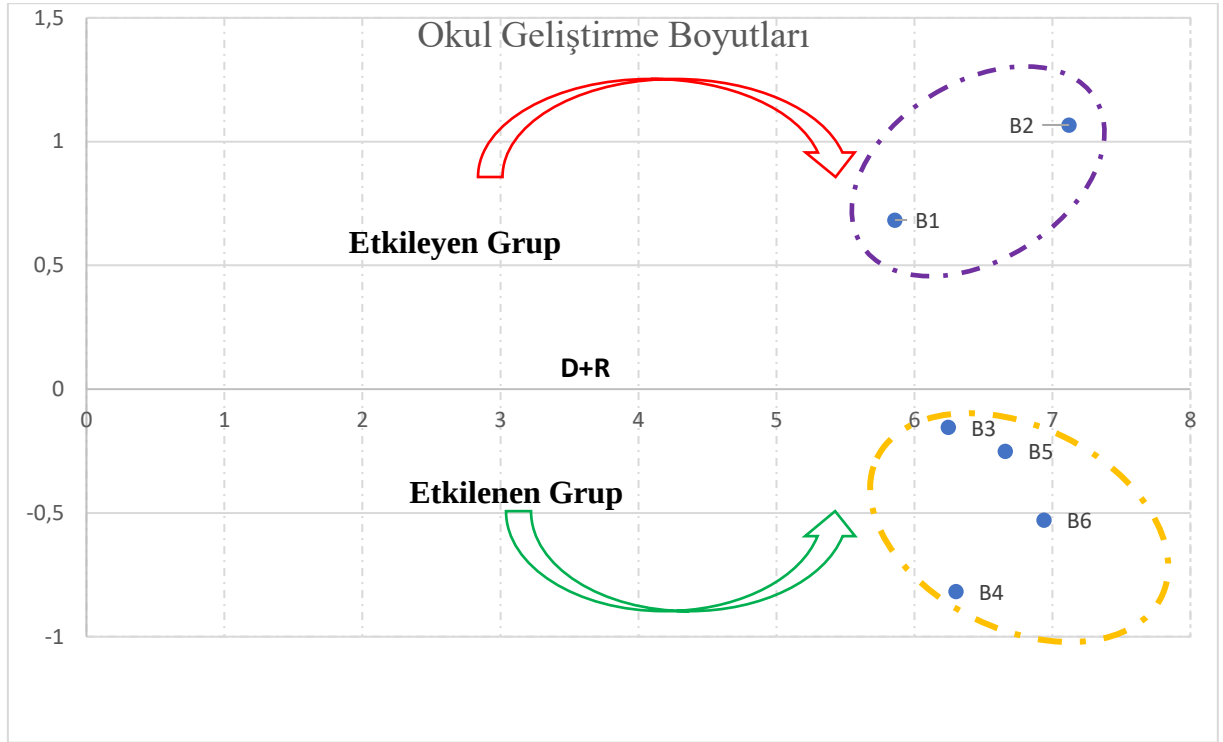
B3: Öğretmen Performansı

B4: Öğrenme-Öğretim Süreçleri

B5.Okul -Toplum İlişkileri-Paydaşlar

B6: Örgütsel İç Süreçler

Tablo 4.36’da bulunan her boyutun ilişki ve önem değerkleri, düşey ve yatay eksenlerde gösterilmiştir. X eksenine di+ri değerk, Y eksenine ise di-ri değerkleri yerleştirilmiştir. Elde edilen DEMATEL diyagramı Şekil 4.4’de görselleştirilmiştir. Tablo 4.36’ya göre hazırlanan etki yönlü ilişki diyagramı Şekil 4.4’de gör÷lmektedir.



Şekil 4.4. Okul Geliştirme Boyutları Etki Yönlü İlişki Grafiği

DEMATEL yöntemi ile ağırlıklandırma değerleri Tablo 4.37’de birlikte verilmiştir.

Tablo 4.37. Okul Geliştirme Boyutlarının Ağırlıklandırılması

	B 1	B 2	B 3	B 4	B 5	B 6
Ağırlık	0,150	0,183	0,159	0,162	0,169	0,177
Sıralama	6	1	5	4	3	2

B1: Kurumsal Kaynak Yönetim B2: Liderlik ve Yönetişim B3: Öğretmen Performansı

B4: Öğrenme-Öğretim Süreçleri B5. Okul- Paydaş İlişkileri B6: Örgütsel İç Süreçler

Okul geliştirme boyutlarının ağırlıklandırılması sonucunda B2 (Liderlik ve Yönetişim) boyutunun en yüksek ağırlığa sahip olduğu, B1 (Kurumsal Kaynak Yönetimi) boyutunun diğer boyutlara göre en düşük ağırlığa sahip olduğu görülmektedir.

4.2.1.2. Kritik Başarı Faktörleri İçin DEMATEL Yöntemi

Okul geliştirmede etkili olan Delphi tekniği ile tespit edilen 21 Kritik Başarı Faktörü Tablo 4.38’de gösterilmektedir.

Tablo 4.38. Okul Geliştirmede Kritik Başarı Faktörleri

KBF Kodu	Kritik Başarı Faktörleri	KBF Kodu	Kritik Başarı Faktörleri
K 1	Finansal Bütçe	K 12	Öğrenme Çıktıları
K 2	Kurumsal Kapasite	K 13	Öğretimde Farklılaştırılmış Yöntem ve Yeni Tasarımlar
K 3	Stratejik Yönetim	K 14	Öğrenci Merkezli Öğretim
K 4	Liderlik Becerileri ve Öz-Yeterlikleri	K 15	Çok Yönlü Ölçme ve Değerlendirme
K 5	Risk Yönetimi	K 16	Etkili Sınıf Yönetimi
K 6	Öğretmenin Mesleki Bilgi ve Öz yeterliği	K 17	Paydaş Memnuniyeti
K 7	Öğretmenin Mesleki Becerisi	K 18	Paydaşların Motivasyonu
K 8	Tekno-Tekno-Pedagogik Yeterlikler	K 19	Yerel, Ulusal ve Uluslararası İş Birlikleri
K 9	Okulun ve Dersliklerin Fiziki Şartları	K 20	Hesap Verilebilirlik ve Şeffaflık
K 10	Etkili Rehberlik ve Mesleki Yönelme	K 21	Kapsayıcı ve Destekleyici Kurum Kültürü
K 11	Öğrencilerin Akademik Performansı		

Tüm katılımcıların okul gelişimindeki kritik başarı faktörlerini DEMATEL yöntemi değerlendirmesi sonucu elde edilen matrisler Tablo 4.39, 4.40, 4.41, 4.42’de sunulmuştur.

Kritik Başarı Faktörleri (KBF) Direkt İlişki Matrisinin Hesaplanması

Uzmanların kriterleri ikili karşılaştırmalar yapması sonucu elde edilen matriste bulunan değerler toplanarak 12 ‘ye (12 uzman) bölünmüştür. Çıkan aritmetik ortalamalar direkt ilişki matrisinde görülmektedir (Tablo 4.39). Tüm katılımcıların karşılaştırmalarının ortalamasının yer aldığı direkt ilişki matrisine göre “Finansal Bütçe” (K1)’in 3,75 değeri ile en yüksek etkiyi, “Okulun ve Dersliklerin Fiziki Şartları” (K9) üzerinde oluşturduğu, “Liderlik Becerileri ve Öz-Yeterlikleri” (K4)’ün 3,75 değeri ile en yüksek etkiyi “Hesap Verilebilirlik ve Şeffaflık” (K20) üzerinde oluşturduğu, “Etkili Sınıf Yönetimi” (K16)’ın 3,75 değeri ile en yüksek etkiyi “Öğrenme Çıktıları” (K12) üzerinde oluşturduğu görülmektedir.

Tablo 4.39. KBF Direkt İlişki Matrisi

	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10	K11	K12	K13	K14	K15	K16	K17	K18	K19	K20	K21
K1	0,000	3,500	3,000	2,250	2,833	1,833	1,667	1,500	3,750	1,667	2,583	2,750	3,000	2,167	2,583	1,500	2,583	2,417	2,583	1,833	1,583
K2	2,833	0,000	2,833	2,083	2,750	2,000	2,167	1,667	2,667	2,083	2,500	2,833	2,833	2,250	2,583	2,167	3,000	2,750	3,000	2,583	2,667
K3	3,167	3,333	0,000	2,167	3,583	2,333	2,250	2,167	2,333	2,500	2,667	3,000	2,917	2,750	2,833	2,167	3,417	3,083	3,500	3,500	3,250
K4	3,000	3,333	3,750	0,000	3,583	2,833	2,833	2,750	2,833	3,083	2,917	3,000	3,250	2,750	2,667	2,500	3,417	3,500	3,583	3,750	3,667
K5	2,167	2,167	2,833	2,167	0,000	1,500	1,583	1,500	2,333	2,167	1,583	1,667	1,417	1,417	1,167	1,333	2,500	2,417	1,917	1,917	2,000
K6	1,167	2,583	2,000	2,250	1,750	0,000	3,500	3,667	1,750	2,917	3,500	3,167	3,333	3,250	3,333	3,417	3,167	3,000	2,833	2,583	2,636
K7	1,833	2,167	2,083	2,417	2,333	3,167	0,000	3,250	1,917	2,917	3,417	3,250	3,417	3,333	3,417	3,500	3,250	3,000	2,750	2,500	2,750
K8	1,250	1,833	2,000	2,083	1,833	2,417	2,417	0,000	1,500	2,500	2,917	3,091	3,000	3,083	3,167	3,417	3,083	2,917	2,250	2,000	2,000
K9	2,000	2,083	1,750	1,500	2,083	1,250	1,000	1,500	0,000	1,083	2,167	2,167	2,250	2,250	2,250	2,333	2,500	2,417	1,667	1,167	1,500
K10	0,833	1,500	1,500	1,667	1,500	2,167	2,167	2,500	0,917	0,000	3,417	3,167	2,583	2,833	2,500	2,500	3,083	2,750	2,000	1,917	2,333
K11	0,667	1,833	2,083	1,667	1,667	2,167	2,250	2,833	1,667	2,250	0,000	3,000	2,667	2,833	3,083	3,000	3,167	3,167	2,667	2,083	2,500
K12	1,083	1,750	2,167	1,750	1,750	2,000	1,833	2,500	1,667	2,083	2,417	0,000	2,667	2,583	2,750	2,500	3,083	3,167	2,583	2,000	2,417
K13	1,583	2,000	2,083	2,250	2,000	2,667	2,667	3,083	1,667	2,083	3,083	3,167	0,000	3,167	3,083	3,000	3,167	3,167	2,667	2,083	2,333
K14	0,750	1,333	1,917	1,917	1,500	2,250	2,333	2,500	1,833	2,583	3,583	3,583	3,667	0,000	2,917	3,250	3,083	3,417	2,500	2,417	2,750
K15	1,083	1,250	1,583	1,417	1,250	2,167	2,417	2,667	1,500	2,667	3,500	3,417	3,417	3,250	0,000	3,000	3,083	3,167	1,833	2,250	2,667
K16	0,583	1,083	1,333	1,833	1,833	2,417	2,250	2,417	1,583	2,167	3,833	3,750	3,250	3,333	3,500	0,000	2,917	3,000	2,167	2,250	2,750
K17	2,750	2,750	2,917	2,667	2,833	1,917	1,917	1,833	2,500	1,917	2,750	2,667	2,333	2,083	2,167	1,917	0,000	3,833	2,583	2,667	2,833
K18	2,417	2,583	2,083	2,333	2,083	1,917	1,833	1,750	2,583	2,083	2,167	2,667	2,333	2,083	2,000	2,000	3,250	0,000	2,833	2,833	2,417
K19	3,167	3,250	3,417	2,917	2,333	2,917	2,750	2,167	2,583	2,333	2,667	2,750	2,750	2,167	2,333	1,833	3,000	2,833	0,000	2,083	2,917
K20	3,083	3,000	3,333	2,833	2,583	2,083	2,083	2,000	2,083	2,083	1,833	2,083	2,083	1,917	1,917	2,500	3,500	3,500	2,917	0,000	2,909
K21	2,750	3,250	3,167	3,083	2,667	2,833	3,000	2,917	2,333	2,667	2,917	2,750	2,750	2,917	2,667	2,667	3,083	3,250	2,750	2,750	0,000

Boyutlara ait direkt ilişki matrisi normalleştirilmiştir. Yeni değerler Tablo 4.40’da görülmektedir.

Tablo 4.40. KBF Normalleştirilmiş Direkt İlişki Matrisi

	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10	K11	K12	K13	K14	K15	K16	K17	K18	K19	K20	K21
K1	0	0,056	0,048	0,036	0,045	0,029	0,026	0,024	0,06	0,026	0,041	0,044	0,048	0,03	0,041	0,024	0,041	0,038	0,041	0,029	0,03
K2	0,045	0	0,045	0,033	0,044	0,032	0,034	0,026	0,042	0,033	0,04	0,045	0,045	0,04	0,041	0,034	0,048	0,044	0,048	0,041	0,04
K3	0,05	0,053	0	0,034	0,057	0,037	0,036	0,034	0,037	0,04	0,042	0,048	0,046	0,04	0,045	0,034	0,054	0,049	0,056	0,056	0,05
K4	0,048	0,053	0,06	0	0,057	0,045	0,045	0,044	0,045	0,049	0,046	0,048	0,052	0,04	0,042	0,04	0,054	0,056	0,057	0,06	0,06
K5	0,034	0,034	0,045	0,034	0	0,024	0,025	0,024	0,037	0,034	0,025	0,026	0,022	0,02	0,019	0,021	0,04	0,038	0,03	0,03	0,03
K6	0,019	0,041	0,032	0,036	0,028	0	0,056	0,058	0,028	0,046	0,056	0,05	0,053	0,05	0,053	0,054	0,05	0,048	0,045	0,041	0,04
K7	0,029	0,034	0,033	0,038	0,037	0,05	0	0,052	0,03	0,046	0,054	0,052	0,054	0,05	0,054	0,056	0,052	0,048	0,044	0,04	0,04
K8	0,02	0,029	0,032	0,033	0,029	0,038	0,038	0	0,024	0,04	0,046	0,049	0,048	0,05	0,05	0,054	0,049	0,046	0,036	0,032	0,03
K9	0,032	0,033	0,028	0,024	0,033	0,02	0,016	0,024	0	0,017	0,034	0,034	0,036	0,04	0,036	0,037	0,04	0,038	0,026	0,019	0,02
K10	0,013	0,024	0,024	0,026	0,024	0,034	0,034	0,04	0,015	0	0,054	0,05	0,041	0,04	0,04	0,04	0,049	0,044	0,032	0,03	0,04
K11	0,011	0,029	0,033	0,026	0,026	0,034	0,036	0,045	0,026	0,036	0	0,048	0,042	0,04	0,049	0,048	0,05	0,05	0,042	0,033	0,04
K12	0,017	0,028	0,034	0,028	0,028	0,032	0,029	0,04	0,026	0,033	0,038	0	0,042	0,04	0,044	0,04	0,049	0,05	0,041	0,032	0,04
K13	0,025	0,032	0,033	0,036	0,032	0,042	0,042	0,049	0,026	0,033	0,049	0,05	0	0,05	0,049	0,048	0,05	0,05	0,042	0,033	0,04
K14	0,012	0,021	0,03	0,03	0,024	0,036	0,037	0,04	0,029	0,041	0,057	0,057	0,058	0	0,046	0,052	0,049	0,054	0,04	0,038	0,04
K15	0,017	0,02	0,025	0,022	0,02	0,034	0,038	0,042	0,024	0,042	0,056	0,054	0,054	0,05	0	0,048	0,049	0,05	0,029	0,036	0,04
K16	0,009	0,017	0,021	0,029	0,029	0,038	0,036	0,038	0,025	0,034	0,061	0,06	0,052	0,05	0,056	0	0,046	0,048	0,034	0,036	0,04
K17	0,044	0,044	0,046	0,042	0,045	0,03	0,03	0,029	0,04	0,03	0,044	0,042	0,037	0,03	0,034	0,03	0	0,061	0,041	0,042	0,04
K18	0,038	0,041	0,033	0,037	0,033	0,03	0,029	0,028	0,041	0,033	0,034	0,042	0,037	0,03	0,032	0,032	0,052	0	0,045	0,045	0,04
K19	0,05	0,052	0,054	0,046	0,037	0,046	0,044	0,034	0,041	0,037	0,042	0,044	0,044	0,03	0,037	0,029	0,048	0,045	0	0,033	0,05
K20	0,049	0,048	0,053	0,045	0,041	0,033	0,033	0,032	0,033	0,033	0,029	0,033	0,033	0,03	0,03	0,04	0,056	0,056	0,046	0	0,05
K21	0,044	0,052	0,05	0,049	0,042	0,045	0,048	0,046	0,037	0,042	0,046	0,044	0,044	0,05	0,042	0,042	0,049	0,052	0,044	0,044	0

Normalleştirilmiş direkt ilişki matrisinden toplam ilişki matrisi elde edilmiştir (Tablo 4.41). Toplam ilişki matrisinde yer alan kriterler arasındaki kritik ilişki değerinin belirlenmesi için eşik değer 0,177 olarak hesaplanmıştır (Eşik değer, toplam ilişki matrisinin aritmetik ortalamasıdır). Tablo 4.41’de eşik değerinden büyük olan değerler kırmızı renkte gösterilmiştir.

Tablo 4.41. KBF Toplam İlişki Matrisi

	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10	K11	K12	K13	K14	K15	K16	K17	K18	K19	K20	K21
K1	0,104	0,178	0,175	0,152	0,164	0,149	0,147	0,150	0,171	0,149	0,190	0,197	0,195	0,174	0,181	0,159	0,204	0,200	0,179	0,156	0,162
K2	0,154	0,133	0,180	0,157	0,170	0,160	0,162	0,161	0,161	0,163	0,199	0,208	0,202	0,184	0,190	0,177	0,220	0,216	0,193	0,175	0,187
K3	0,173	0,201	0,155	0,174	0,198	0,181	0,180	0,186	0,172	0,186	0,221	0,231	0,223	0,210	0,213	0,196	0,248	0,243	0,219	0,206	0,214
K4	0,184	0,217	0,228	0,156	0,214	0,204	0,204	0,211	0,193	0,211	0,244	0,251	0,247	0,228	0,229	0,218	0,269	0,270	0,239	0,226	0,238
K5	0,118	0,135	0,148	0,128	0,098	0,121	0,123	0,126	0,128	0,133	0,146	0,151	0,143	0,136	0,133	0,130	0,171	0,169	0,142	0,133	0,142
K6	0,139	0,186	0,182	0,173	0,168	0,144	0,198	0,208	0,160	0,191	0,233	0,233	0,228	0,217	0,220	0,214	0,243	0,239	0,207	0,191	0,203
K7	0,150	0,182	0,185	0,177	0,178	0,194	0,146	0,203	0,164	0,193	0,234	0,236	0,231	0,220	0,223	0,217	0,246	0,242	0,208	0,191	0,207
K8	0,125	0,156	0,163	0,153	0,152	0,163	0,163	0,133	0,139	0,167	0,202	0,209	0,201	0,194	0,196	0,194	0,217	0,214	0,178	0,163	0,174
K9	0,111	0,130	0,128	0,115	0,126	0,114	0,111	0,123	0,089	0,114	0,152	0,155	0,152	0,145	0,146	0,142	0,167	0,165	0,135	0,118	0,131
K10	0,109	0,139	0,143	0,136	0,135	0,147	0,148	0,159	0,119	0,116	0,194	0,194	0,180	0,176	0,172	0,167	0,201	0,196	0,161	0,149	0,165
K11	0,114	0,153	0,160	0,144	0,146	0,156	0,157	0,172	0,139	0,159	0,153	0,203	0,192	0,186	0,190	0,183	0,213	0,213	0,180	0,161	0,177
K12	0,115	0,146	0,156	0,139	0,141	0,147	0,145	0,160	0,133	0,150	0,182	0,149	0,184	0,174	0,178	0,169	0,204	0,204	0,172	0,153	0,169
K13	0,135	0,165	0,171	0,162	0,160	0,173	0,173	0,186	0,148	0,167	0,211	0,217	0,163	0,201	0,201	0,194	0,226	0,226	0,191	0,171	0,185
K14	0,121	0,152	0,165	0,154	0,150	0,164	0,165	0,175	0,147	0,171	0,216	0,220	0,215	0,151	0,196	0,195	0,222	0,226	0,186	0,173	0,188
K15	0,120	0,144	0,153	0,141	0,140	0,156	0,160	0,171	0,136	0,166	0,207	0,210	0,203	0,193	0,145	0,184	0,213	0,214	0,169	0,163	0,180
K16	0,114	0,144	0,152	0,148	0,150	0,162	0,160	0,169	0,139	0,161	0,214	0,216	0,203	0,196	0,199	0,141	0,213	0,214	0,175	0,165	0,183
K17	0,152	0,175	0,181	0,165	0,171	0,157	0,158	0,163	0,158	0,160	0,201	0,204	0,193	0,180	0,183	0,173	0,174	0,230	0,187	0,176	0,188
K18	0,139	0,163	0,159	0,151	0,151	0,149	0,148	0,152	0,151	0,153	0,182	0,193	0,183	0,170	0,170	0,164	0,211	0,161	0,180	0,169	0,172
K19	0,166	0,191	0,198	0,177	0,172	0,182	0,180	0,178	0,168	0,176	0,212	0,218	0,211	0,193	0,197	0,182	0,231	0,228	0,158	0,177	0,200
K20	0,159	0,181	0,189	0,170	0,170	0,162	0,162	0,167	0,155	0,165	0,190	0,199	0,192	0,180	0,182	0,183	0,229	0,228	0,194	0,138	0,192
K21	0,167	0,201	0,204	0,189	0,186	0,190	0,193	0,199	0,173	0,191	0,228	0,230	0,223	0,215	0,213	0,206	0,246	0,247	0,210	0,197	0,167

DEMATEL diyagramını elde edilmek için her kriterin etkileme (d_i) ve etkilenme (r_i) değerleri hesaplanmıştır. Bu değerlerin toplam ve farkı her kriterin önem değeri ($d_i + r_i$) ve ilişki ($d_i - r_i$) değerlerinin bulunmasında ve DEMATEL diyagramında kriter koordinatlarının tespit edilmesinde kullanılmaktadır. Her bir kriterlerin toplam etkileme, etkilenme, önem ve ilişki değerleri Tablo 4.2’de gösterilmiştir.

Tablo 4.42. KBF Etkileme, Etkilenme, Önem ve İlişki Değerleri

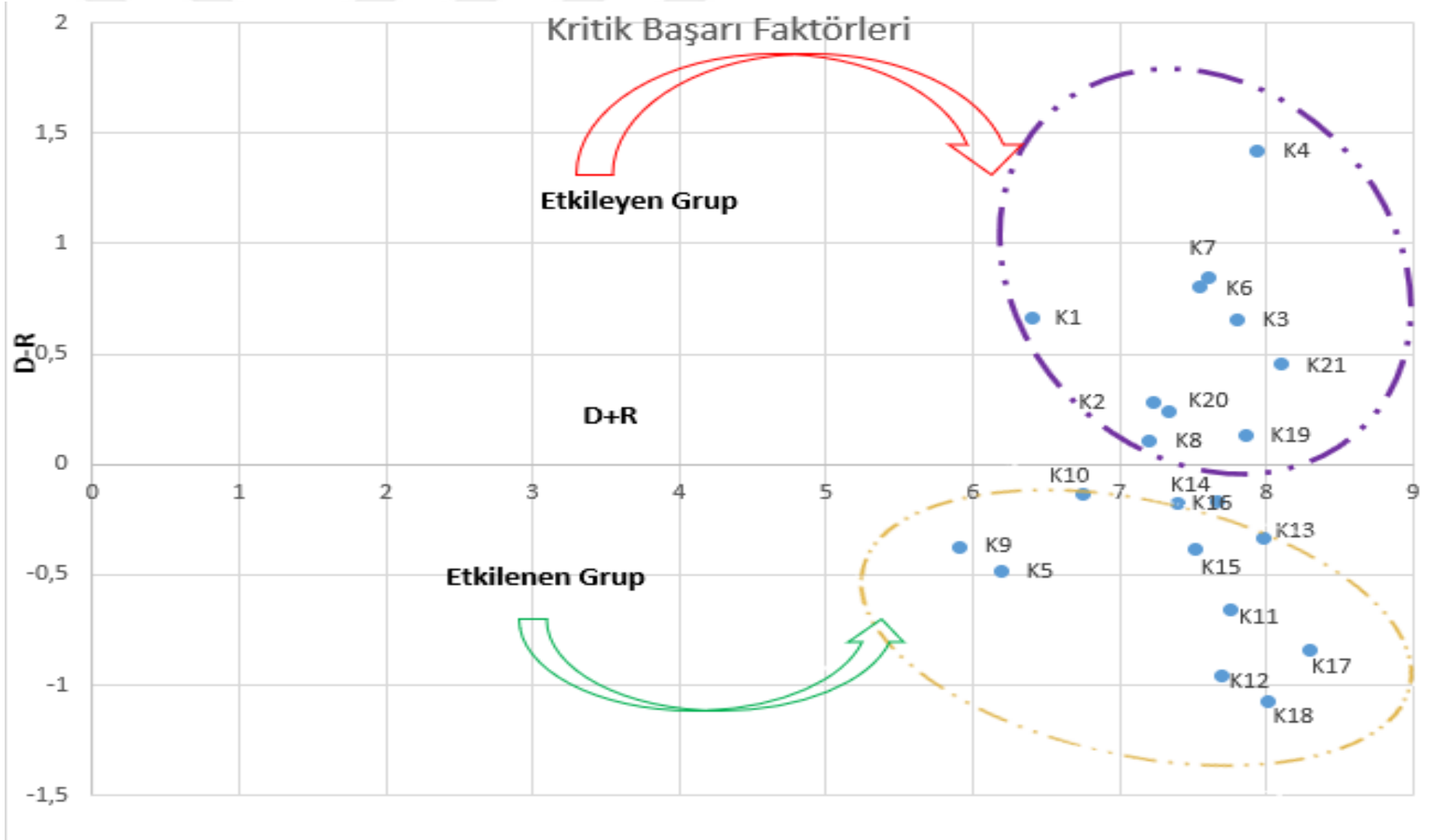
Kriter Kodu	Kriterler	d_i	r_i	$d_i + r_i$	$d_i - r_i$	
K 1	Finansal Bütçe	3,537	2,870	6,408	0,667	ETKİLEYEN
K 2	Kurumsal Kapasite	3,752	3,472	7,224	0,280	ETKİLEYEN
K 3	Stratejik Yönetim	4,230	3,573	7,803	0,656	ETKİLEYEN
K 4	Liderlik Becerileri ve Öz-Yeterlikleri	4,682	3,261	7,943	1,421	ETKİLEYEN
K 5	Risk Yönetimi	2,855	3,340	6,195	-0,485	ETKİLENEN
K 6	Öğretmenin Mesleki Bilgi ve Öz Yeterliği	4,177	3,376	7,554	0,801	ETKİLEYEN
K 7	Öğretmenin Mesleki Becerisi	4,228	3,383	7,611	0,845	ETKİLEYEN
K 8	Tekno-Pedagojik Yeterlikler	3,658	3,551	7,209	0,107	ETKİLEYEN
K 9	Okulun ve Dersliklerin Fiziki Şartları	2,768	3,143	5,911	-0,375	ETKİLENEN
K 10	Etkili Rehberlik ve Mesleki Yöneltilme	3,306	3,444	6,749	-0,138	ETKİLENEN
K 11	Öğrencilerin Akademik Performansı	3,550	4,210	7,760	-0,660	ETKİLENEN
K 12	Öğrenme Çıktıları	3,370	4,326	7,695	-0,956	ETKİLENEN
K 13	Öğretimde Farklılaştırılmış Yöntem ve Yeni Tasarımlar	3,825	4,164	7,989	-0,338	ETKİLENEN
K 14	Öğrenci Merkezli Öğretim	3,752	3,922	7,673	-0,170	ETKİLENEN
K 15	Çok Yönlü Ölçme ve Değerlendirme	3,568	3,955	7,523	-0,387	ETKİLENEN
K16	Etkili Sınıf Yönetimi	3,615	3,788	7,403	-0,174	ETKİLENEN
K 17	Paydaş Memnuniyeti	3,728	4,567	8,295	-0,840	ETKİLENEN
K 18	Paydaşların Motivasyonu	3,471	4,544	8,014	-1,073	ETKİLENEN
K 19	Yerel, Ulusal ve Uluslararası İş Birlikleri	3,994	3,862	7,856	0,132	ETKİLEYEN
K 20	Faaliyetlerde Hesap Verilebilirlik, Şeffaflık	3,787	3,551	7,337	0,236	ETKİLEYEN
K 21	Kapsayıcı ve Destekleyici Kurum Kültürü	4,276	3,825	8,101	0,452	ETKİLEYEN

Kritik başarı boyutlarının önem ve ilişki değerlerine incelendiğinde; K17 (Paydaş Memnuniyeti), K21(Kapsayıcı ve Destekleyici Kurum Kültürü), K18(Paydaşların Motivasyonu) faktörleri sırasıyla (8.295, 8.101, 8.014) en yüksek önem değerlerine sahip

kriterler olduğu görölmüştür. Kritik başarı faktörleri ilişki yönünden incelendiğinde K4 (Liderlik Becerileri ve Öz-Yeterlikleri) diğer boyutlar üzerinde en çok etkili (1.421) iken K18 (Paydaşların Motivasyonu) kriteri diğer kriterlerden en çok etkilenen (-1.073) kriterdir. K10 (Etkili Rehberlik ve Mesleki Yönelme) kriterinin ise diğer kriterler arasında nötre yakın (-0.107) bir değeri aldığı görölmektedir.

Tablo 4.42’de yer alan her bir kriterin ilişki ve önem değeri düşey ve yatay eksene yerleştirilerek diyagram ağı elde edilmiş ve Şekil 4.5’de gösterilmiştir.





Şekil 4.5. Kritik Başarı Faktörleri Etki Diyagramı

DEMATEL yöntemi ile ağırlıklandırma değerleri Tablo 4.23’de verilmiştir.

Tablo 4.43. Kritik Başarı Faktörlerinin Ağırlıklandırılması

KBF	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10	K11	K12	K13	K14	K15	K16	K17	K18	K19	K20	K21
Ağırlık	0,0411	0,0461	0,0499	0,0515	0,0396	0,0484	0,0488	0,0460	0,0489	0,0431	0,0497	0,0495	0,0510	0,0489	0,0480	0,0472	0,0532	0,0516	0,0501	0,0468	0,0517
Sıralama	20	17	7	5	21	13	12	18	11	19	8	9	3	10	14	15	1	4	6	16	2

Kritik başarı faktörlerinin ağırlıklandırılması sonucunda K17 (Paydaş Memnuniyeti) faktörünün en yüksek ağırlığa (0,0532) sahip olduğu, K5 (Risk Yönetimi) faktörünün diğerlerine göre en düşük ağırlığa (0,0396) sahip olduğu görülmektedir.

4.2.2. Balanced Scorecard (BSC) Oluşturulması

Okul geliştirme boyutlarından yola çıkılarak Balanced Scorecard oluşturulmuştur. Okul geliştirme boyutları BSC boyutları olarak ele alınmıştır. Okul Gelişimine ilişkin boyutlar ve kritik başarı faktörleri MEB stratejik amaç ve hedeflerle eşleştirilmiştir. DEMATEL yöntemi ile bulunan boyut ve KBF ağırlıklarından yola çıkılarak sıralamalar elde edilmiştir ve Tablo 4.44’de gösterilmiştir.

Tablo 4.44. Balanced Scorecard

BOYUT LAR	KRİTİK BAŞARI FAKTÖRLERİ	STRATEJİK AMAÇ / HEDEFLER	BOYUT BAZINDA AĞIRLIK	KBF AĞIRLIK	Sıralama
Kurumsal Kaynak Yönetimi	Finansal Bütçe	Amaç 2: Çağdaş normlara uygun, etkili, verimli yönetim ve organizasyon yapısı ve süreçleri hâkim kılınacaktır	0,150	0,0411	19
	Kurumsal Kapasite			0,0461	16
	Stratejik Yönetim			0,0499	6
Liderlik ve Yönetişim	Liderlik Becerileri ve Öz-Yeterlikleri	Amaç 2: Çağdaş normlara uygun, etkili, verimli yönetim ve organizasyon yapısı ve süreçleri hâkim kılınacaktır.	0,183	0,0515	4
	Risk Yönetimi			0,0396	20
Öğretmen Performansı	Öğretmenin Mesleki Bilgi ve Öz Yeterliği	Amaç 2: Çağdaş normlara uygun, etkili, verimli yönetim ve organizasyon yapısı ve süreçleri hâkim kılınacaktır Amaç 7: Uluslararası standartlar gözetilerek tüm okullarımız için destekleyici bir özel öğretim yapısına geçilecektir	0,159	0,0484	12
	Mesleki Beceri			0,0488	11
	Tekno-Pedagojik Yeterlikler			0,0460	17
Öğrenme ve Öğretim Süreçleri	Okulun ve Dersliklerin Fiziki Şartları	Amaç 1: Bütün öğrencilerimize, medeniyetimizin ve insanlığın ortak değerleri ile çağın gereklerine uygun bilgi, beceri, tutum ve davranışların kazandırılması sağlanacaktır.	0,162	0,0489	10
	Etkili Rehberlik ve Mesleki Yönelme	Amaç 2: Çağdaş normlara uygun, etkili, verimli yönetim ve organizasyon yapısı ve süreçleri hâkim kılınacaktır		0,0431	18
	Öğrencilerin Akademik Performansı	Amaç 3: Okul öncesi eğitim ve temel eğitimde öğrencilerimizin bilişsel, duygusal ve fiziksel olarak çok boyutlu gelişimleri sağlanacaktır.		0,0497	7
	Öğrenme Çıktıları	Amaç 4: Öğrencileri ilgi, yetenek ve kapasiteleri doğrultusunda hayata ve üst öğretime hazırlayan bir ortaöğretim sistemi ile toplumsal sorunlara çözüm getiren,		0,0495	8
	Öğretimde Farklılaştırılmış Yöntem ve Yeni Tasarımlar			0,0510	3

Tablo 4.44. Balanced Scorecard (Devam)

BOYUT LAR	KRİTİK BAŞARI FAKTÖRLERİ	STRATEJİK AMAÇ / HEDEFLER	BOYUT BAZINDA AĞIRLIK	KBF AĞIRLIK	Sıralama
Öğrenme ve Öğretim Süreçleri	Öğrenci Merkezli Öğretim	Ülkenin sosyal, kültürel ve ekonomik kalkınmasına katkı sunan öğrenciler yetiştirilecektir.	0,169	0,0489	9
	Çok Yönlü Ölçme ve Değerlendirme	Amaç 5: Özel eğitim ve rehberlik hizmetlerinin etkinliği artırılarak bireylerin bedensel, ruhsal ve zihinsel gelişimleri desteklenecektir.		0,0480	13
	Etkili Sınıf Yönetimi			0,0472	14
Okul- Paydaş İlişkileri	Paydaş Memnuniyeti	Amaç 6: Mesleki ve teknik eğitim ve hayat boyu öğrenme sistemleri toplumun ihtiyaçlarına ve işgücü piyasası ile bilgi çağının gereklerine uygun biçimde düzenlenecektir.	0,169	0,0532	1
	Paydaşların Motivasyonu			0,0516	3
	Yerel, Ulusal ve Uluslararası İş Birlikleri			0,0501	5
Örgütse İç Süreçle r	Hesap verilebilirlik ve Şeffaflık	Amaç 2: Çağdaş normlara uygun, etkili, verimli yönetim ve organizasyon yapısı ve süreçleri hâkim kılınacaktır.	0,177	0,0468	15
	Kapsayıcı ve Destekleyici Kurum Kültürü			0,0517	2

4.2.3. Okul Gelişim Endeksinin Oluşturulma Süreci

Eğitim endeksleri, farklı ülkeler veya bölgeler arasında karşılaştırmalar yapmak, eğitim politikalarının etkisini değerlendirmek ve kaynakların etkili bir şekilde kullanılmasını sağlamak için kullanılabilir. Okul Gelişim Endeksi, bir okulun performansını ölçmek ve değerlendirmek için kullanılabilecek bir ölçüttür. Okul Gelişim Endeksi, eğitim sisteminin performansını ölçmek, okullar arasında karşılaştırmalar yapmak ve okulların güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için kullanılabilir.

Endeksler, politika yapıcılar, eğitim kurumları ve veliler gibi ilgili taraflar için önemli bir değerlendirme aracı olabilir (OECD,2021; UNICEF, 2019). Ayrıca, okulların zayıf yönlerini belirleyerek iyileştirme çalışmalarına odaklanmalarına yardımcı olabilir.

Okul gelişim endeksinde okulun performansını ölçmek için göstergeler gerekmektedir. Gösterge, bir durumu veya koşulu belirlemek veya göstermek için kullanılan seçilmiş ve tanımlanmış bir değişkendir (Litman, 2016). Belirli bir ölçüt veya kriter üzerinden bir değer değerlendirilmesine olanak verir. Göstergelerin kesin bir sayısı yoktur. Seçilen göstergeler mümkün olduğunca az olmalı, veriler ve göstergeler sık sık güncellenebilmelidir (Al Haji, 2005).

Okul gelişim endeksi okullar arasında veriye dayalı bir ekosistemin oluşturulmasını sağlayacaktır. Endeksin ana boyut ve alt boyutlar bağlamında nicel sonuçların elde edilmesinde çok kriterli karar verme (ÇKKV) yöntemleri kullanılmıştır.

Araştırmada okul gelişim endeksine ilişkin gösterge maddeleri havuzu oluşturulabilmesi için okul geliştirme süreçlerindeki göstergeler belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla ilgili alan yazında yer alan çalışmalar Tablo 4.45’de belirtildiği gibi detaylı şekilde incelenmiştir. Ayrıca THE, ARWU, vb. gibi üniversiteler için sıralama indeksleri, OECD Okul Değerlendirme Kriterleri, 2021-2022 Baldrige Mükemmellik Modeli, EFQM Modeli gibi uluslararası göstergelerin yanı sıra MEB 2023 Eğitim Vizyon Belgesi Okul Geliştirme Alanları, Okul Temelli Mesleki Gelişim Kılavuzu, MEB Okulları Stratejik Plan Temalar / Amaç ve Hedefler, YÖK Kalite Kurulu Değerlendirme Ölçütleri, YÖK İzleme ve Değerlendirme Kriterleri, YÖK Kalite Kurulu Değerlendirme Ölçütleri gibi ulusal standartlar da incelenmiştir.

Tablo 4.45. Endeks Göstergeleri için İncelenen Kaynaklar

Kategoriler		Kaynaklar
Akademik Sosyal, Sportif, Kültürel Etkinlikler Projeler Kurumsal Kapasite		MEB 2023 Eğitim Vizyon Belgesi (2018)
Öğretmenin Mesleki Gelişimi İnsan ve Materyal Kaynaklarının Etkili Kullanımı Öğrenme ve Öğretme Kalitesinin Arttırılması Öğretmen Öz Değerlendirme Gelişim Planları Yeni Öğretme-Öğrenme Stratejileri Okulun Çevre ile Bütünleşmesi		MEB Okul Temelli Mesleki Gelişim Kılavuzu (2010)
Okulun fiziki ve insan kaynaklarını geliştirilmesi Eğitimin niteliğini arttırmak Öğrenci başarısını arttırmak Okul politikası Okul Gelişim Planı Öğretmen mesleki gelişimi		MEB 2010-2014 Stratejik Planı (2010)
Öğrenme ve öğretme Okul liderliği Eğitim yönetimi Okul çevresi İnsan kaynakları yönetimi		OECD Okul Değerlendirme (2013)
<u>Eğitimde Kalite:</u> <u>Eğitime Erişim:</u> Okullaşma Oranı Okula Devam/ Devamsızlık Okula Uyum, Oryantasyon Özel Eğitime İhtiyaç Duyan Bireyler Yabancı Öğrenciler Hayat boyu Öğrenme		<u>Kurumsal Kapasite:</u> Akademik Başarı Sosyal, Kültürel ve Fiziksel Gelişim Sınıf Tekrarı İstihdam Edilebilirlik ve Yönlendirme Öğretim Yöntemleri Ders araç gereçleri
		Kurumsal İletişim Kurumsal Yönetim Bina ve Yerleşke Donanım Temizlik, Hijyen İş Güvenliği, Okul Güvenliği Taşıma ve servis
		MEB 2019-2023 Stratejik Planı (2019)

Tablo 4.45. Endeks Göstergeleri için İncelenen Kaynaklar (Devam)

Kategoriler	Kaynaklar
Kalite Güvence Eğitim-Öğretim Araştırma-Geliştirme Yönetim Sistemi	YÖKAK Kurumsal Dış Değerlendirme Ölçütleri (2016)
Eğitim ve Öğretim Araştırma-geliştirme, Proje ve Yayın Uluslararasılaşma Bütçe ve Finansman Topluma Hizmet ve Sosyal Sorumluluk	YÖK Üniversite İzleme ve Değerlendirme Göstergeleri (2020)
Kriter 1: Amaç, Vizyon ve Strateji Kriter 2: Kurum Kültürü ve Liderlik Uygulama Kriter 3: Paydaş Bağlılığının Sağlanması Kriter 4: Sürdürülebilir Değer Yaratma Kriter 5: Performans ve Dönüşümü Yönlendirme Sonuçlar Kriter 6: Paydaş Algıları Kriter 7: Stratejik ve Operasyonel Performans	EFQM (Avrupa Kalite Değerlendirme Modeli) (2019)
Liderlik Stratejik Planlama Müşteri ve Piyasa Odağı Ölçme, Analiz ve Bilgi Yönetimi İnsan Kaynakları Odağı Süreç Yönetimi Sonuçlar	Baldrige Mükemmellik Modeli (2021-2022)
Eğitimde Kalite Ödüller Araştırma Çıktıları SSI/SSCI Atıflar Kişi Başı Akademik Performans	Academic Ranking of World Universities-ARWU (2022)
Kriter 1: Eğitim Kriter 2: Araştırma Kriter 3: Atıflar Kriter 4: Uluslararasılık Kriter 5: Endüstri Gelirleri-İnovasyon	Times Education Ranking -THE (2023)
Öğretmen niteliği Öğrenci başarısı Eğitim kaynakları Okul yönetimi	School Education Quality Index- SEI-Hindistan (2023)
Kriter 1: Öğrenme Çıktıları Kriter 2: Erişim Sonuçları Kriter 3: Sonuçlar için Altyapı ve Tesisler Kriter Kriter 4: Özkaynak Sonuçları	UNİCEF Okul Eğitimi Kalite Endeksi- SQEI (2019)
Öğrenci başarısı Mezuniyet oranları Öğretmen niteliği Öğrenci devam oranı	School Report Card-Kanada (2017)
Öğrenci başarısı Akademik büyüme Mezuniyet oranı Öğretmen kalitesi	School Performance Framework- ABD (2019)
Öğretim ve öğrenme Öğrenci destek hizmetleri Liderlik ve yönetim Ortak topluluk katılımı	National Quality Standard - Avustralya (2023)

4.2.3.1. Lawshe Tekniği ile Elde Edilen Verilere İlişkin Bulgular

Okul Gelişim Endeksi taslağı 6 Ana Boyut, 21 Kritik Başarı Faktörü, 131 Performans Göstergesinden oluşmaktadır. Endeks havuz maddeleri Ek 5*' de verilmiştir.

Okul Gelişim Endeksinde yer alacak performans göstergelerinin kapsam geçerliği için Lawshe tekniği kullanılarak “Kapsam Geçerlilik Oranları (KGO)” ve “Kapsam Geçerlilik İndeksi (KGI)” hesaplanmış ve endekste yer alacak maddeler tespit edilmiştir (Tablo 4.46).

Tablo 4.46. Performans Göstergeleri Kapsam Geçerlilik Oranları

Madde	Uygun	Düzeltilmeli	Uygun Değil	Kapsam Geçerlilik Oranı	Madde	Uygun	Düzeltilmeli	Uygun Değil	Kapsam Geçerlilik Oranı	Madde	Uygun	Düzeltilmeli	Uygun Değil	Kapsam Geçerlilik Oranı
1	16	0	0	1,00	45*	1	4	11	-0,87	89**	13	3	0	0,62
2	16	0	0	1,00	46**	12	4	0	0,50	90**	13	1	2	0,62
3	16	0	0	1,00	47	16	0	0	1,00	91**	13	0	3	0,62
4	16	0	0	1,00	48	16	0	0	1,00	92**	14	2	0	0,75
5**	14	2	0	0,75	49	16	0	0	1,00	93*	7	5	4	-0,12
6*	3	2	11	-0,62	50	16	0	0	1,00	94*	10	3	3	0,25
7*	4	2	10	-0,50	51*	2	5	9	-0,75	95**	12	4	0	0,50
8*	10	3	3	0,25	52	16	0	0	1,00	96*	9	3	4	0,12
9*	5	5	6	-0,37	53	16	0	0	1,00	97*	10	2	4	0,25
10*	6	1	9	-0,25	54*	1	2	13	-0,87	98*	10	3	3	0,25
11**	12	3	1	0,50	55*	3	1	12	-0,62	99*	8	5	3	0
12	16	0	0	1,00	56*	2	3	11	-0,75	100**	13	3	0	0,62
13*	3	0	13	-0,62	57*	3	1	12	-0,62	101*	9	0	7	0,12
14**	12	2	2	0,50	58*	2	1	13	-0,75	102*	4	9	3	-0,50
15	16	0	0	1,00	59*	6	1	9	-0,25	103*	10	5	1	0,25
16**	12	4	0	0,50	60	16	0	0	1,00	104*	1	9	6	-0,87
17**	12	4	0	0,50	61*	3	0	13	-0,62	105	16	0	0	1,00
18*	1	3	12	-0,87	62	16	0	0	1,00	106	16	0	0	1,00
19*	1	3	12	-0,87	63*	3	2	11	-0,62	107	16	0	0	1,00
20*	1	3	12	-0,87	64*	2	2	12	-0,62	108	16	0	0	1,00
21	16	0	0	1,00	65*	8	4	4	0	109*	3	10	3	-0,62
22**	12	3	1	0,50	66	16	0	0	1,00	110**	14	2	0	0,75
23*	3	4	9	-0,62	67**	12	4	0	0,50	111	16	0	0	1,00
24*	1	3	12	-0,87	68	16	0	0	1,00	112	16	0	0	1,00
25*	3	4	9	-0,62	69	16	0	0	1,00	113*	5	8	3	-0,37
26*	1	2	13	-0,87	70**	13	3	0	0,62	114	16	0	0	1,00
27*	7	0	9	-0,12	71**	12	4	0	0,50	115**	12	4	0	0,50
28*	3	2	11	-0,62	72*	5	4	7	-0,37	116**	13	3	0	0,62
29*	3	1	12	-0,62	73*	4	1	11	-0,50	117**	12	4	0	0,50

Tablo 4.46. Performans Göstergeleri Kapsam Geçerlik Oranları (Devam)

Madde	Uygun	Düzeltilmeli	Uygun Değil	Kapsam Geçerlik Oranı	Madde	Uygun	Düzeltilmeli	Uygun Değil	Kapsam Geçerlik Oranı	Madde	Uygun	Düzeltilmeli	Uygun Değil	Kapsam Geçerlik Oranı
30	16	0	0	1,00	74**	12	4	0	0,50	118	15	1	0	0,87
31*	3	3	10	-0,62	75**	14	0	2	0,75	119	16	0	0	1,00
32	16	0	0	1,00	76	16	0	0	1,00	120*	3	6	7	-0,62
33	16	0	0	1,00	77**	12	4	0	0,50	121*	6	9	1	-0,25
34	16	0	0	1,00	78**	14	2	0	0,75	122*	3	7	6	-0,62
35*	1	2	13	-0,87	79**	13	0	3	0,62	123*	8	5	3	0
36*	1	2	13	-0,87	80*	8	4	2	0	124	14	2	0	0,75
37	16	0	0	1,00	81*	6	6	4	-0,25	125*	10	1	5	0,25
38	16	0	0	1,00	82*	10	2	4	0,25	126	16	0	0	1,00
39*	2	1	13	-0,75	83*	5	5	6	-0,37	127*	9	5	2	-0,12
40*	2	0	14	-0,75	84	16	0	0	1,00	128*	2	7	7	-0,75
41*	3	2	11	-0,62	85	16	0	0	1,00	129	16	0	0	1,00
42*	3	1	12	-0,62	86**	14	2	0	0,75	130*	3	3	10	-0,62
43*	4	4	8	-0,50	87**	12	4	0	0,50	131*	4	7	5	-0,50
44*	2	2	12	-0,75	88**	14	0	2	0,75					
Uzman Sayısı				16										
Kapsam Geçerlik İndeksi				0,93										

*Endeksten çıkartılan performans göstergeleri

** Düzeltilen performans göstergeleri

Endeks Taslağından Çıkartılan Kritik Başarı Faktörleri

Risk Yönetimi, Tekno-Pedagojik Yeterlikler, Okulun ve Dersliklerin Fiziki Şartları, Öğretimde Farklılaştırılmış Yöntem ve Yeni Tasarımlar, Çok Yönlü Ölçme ve Değerlendirme, Etkili Sınıf Yönetimi

Endeks Taslağından Çıkartılan Performans Göstergeleri

5,6,7,8,9,10,13,14,18,19,20,23,24,25,26,27,28,29,31,35,36,39,40,41,42,43,44,45,47,49,51,54,55,56,57,58,59,61,63,64,65,67,72,76,80,81,82,83,84,86,87,88,89,92,93,94,96,97,98,99,101,102,103,104,109,111,113,120,121,122,123,125,127,128,130,131

Revize Edilen Performans Göstergeleri

11,12,16,17,21,22,32,34,37,38,53,68,73,74,75,79,95,126

Yeri Değiştirilen Göstergeler

16,46,48,73,75,77,78,79,85,90,92,95,100,110

Birleştirilen Göstergeler

70,71,73,80,115,116,117

Yeni Eklenen Göstergeler

5, 6, 17,34,36,54

Endeks taslağından çıkartılan performans göstergeleri veya yeri değiştirilen performans göstergeleri nedeniyle taslak havuzda yer alan 21 KBF, endekste 15 KBF olarak yer almıştır.

Maddeler çıkarıldıktan sonra ölçekte yer alacak maddelerin (kalan maddelerin) toplam KGO ortalamalarından elde edilen “Kapsam Geçerlik İndeksi” aday ölçek için $KGI = 0,93$ olarak bulunmuştur ($KGI = \sum KGO / MS$) ($KGI = 56.33 / 60$). Kapsam geçerlik indeksi, Veneziano & Hooper tarafından belirlenen 16 uzman için 0.42 değerli kapsam geçerlik oranından yüksek olduğundan, endeks kapsam geçerliliğinin anlamlı olduğu kabul edilmiştir (Yurdugül, 2005). Ayrıca Polit, Beck ve Owen (2007)’ye göre “Ölçek Kapsam Geçerlik İndeksi” değerinin 0.80 ve üzerinde olması kabul edilebilir bir değerdir. Bu durumda aday endeksin madde ve kapsam geçerlik indeksleri istatistiksel olarak kabul edilebilir düzeydedir.

Lawshe tekniği uygulandıktan sonra endeksin nihai hali Tablo 4.47’de gösterilmiştir.

4.2.3.2. SWARA ile Elde Edilen Verilere İlişkin Bulgular

Okul gelişim endeksinin oluşturulması sürecinde okul geliştirme boyutları, kritik başarı faktörleri ve performans göstergelerinin ağırlıklarının belirlenmesi için SWARA yöntemi kullanılmıştır. Altı (6) uzmandan oluşan karar vericilerden, en önemli kritere 1,00 olacak şekilde önem puanı vermeleri, diğer kriterlere ise 0,00-1,00 aralığında 5’in katları şeklinde oransal değerlendirme yapmaları istenmiştir. Uzmanların değerlendirmelerine göre kriterlerin önem sıraları ve önem düzeyleri belirlenmiştir. Hesaplama için Microsoft Excel programı kullanılmıştır. SWARA yöntemiyle ağırlığı bulunacak kriterlerden olan; okul gelişimine etki eden boyutlar, kritik başarı faktörleri ve performans göstergeleri listesi Tablo 4.47’de gösterilmiştir.

Tablo 4.47. Okul Geliştirme Boyutları, Kritik Başarı Faktörleri, Performans Göstergeleri

Okul Geliştirme Boyutları	Kritik Başarı Faktörleri	Performans Göstergeleri
B1 Kurumsal Kaynak Yönetimi	K1 Finansal Bütçe	PG-1 Okulun gelirlerinin giderleri karşılama oranı
		PG-2 Bütçe dışı gelirlerin genel bütçeye oranı
		PG-3 Öğrenci başına düşen harcama miktarı
		PG-4 Hibe almaya hak kazanan proje sayısı
		PG-5 Ar-Ge harcamalarının bütçeye oranı
		PG-6 Eğitim burslarından faydalanan öğrenci oranı
	K2 Kurumsal Kapasite	PG-7 Öğrenci başına düşen sosyal, sanatsal, sportif ve kültürel faaliyet alanı /öğrenci başına m2
		PG-8 Ücretli öğretmenlerin/kadrolu öğretmenlere oranı
		PG-9 Eğitimcilerin okulda ortalama çalışma süresi
		PG-10 Okul kütüphanesinde öğrenci başına düşen kitap sayısı
		PG-11 Kapalı alanlarda m2 başına düşen enerji tüketim miktarı
B2 Liderlik ve Yönetişim	K3 Liderlik Becerileri ve Öz-Yeterlikleri	PG-12 Lisansüstü eğitim alan yöneticilerin tüm yöneticilere oranı
		PG-13 Yerel/bölgesel/bakanlık projeleri konusunda eğitim alan yönetici oranı
	K4 Stratejik Yönetim	PG-14 Stratejik planların uygulanmasına ilişkin iç denetim sayısı/yıllık
		PG-15 Kalite yönetimi sistemi hakkında verilen eğitim sayısı
		PG-16 Kalite standartlarını içeren sertifika sayısı
		PG-17 Lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin oranı
B3 Öğretmen Performansı	K5 Öğretmenin Mesleki Bilgisi ve Öz Yeterliği	PG-18 Öğretmen başına düşen hizmet içi eğitim saati
		PG-19 Öğretmen Akademilerine katılan öğretmen oranı
		PG-20 Ulusal/Uluslararası bilimsel toplantılara katılan öğretmen oranı
	K6 Öğretmenin Mesleki Becerisi	PG-21 Öğretmen başına düşen bilimsel yayın sayısı/yılda
		PG-22 Ulusal/Uluslararası projelere katılan öğretmen oranı
		PG-23 Uluslararası hareketlilik programlarından yararlanan öğretmen oranı
		PG-24 En az bir projeye danışmanlık yapan öğretmen oranı
		PG-25 Sınıfta kalma oranı
B4 Öğrenme-Öğretim Süreçleri	K7 Etkili Rehberlik ve Mesleki Yöneltilme	PG-26 Sürekli devamsız öğrenci oranı
		PG-27 Rehberlik servisinden faydalanan öğrenci oranı
		PG-28 Meslekler ve üniversite tanıtımına yönelik etkinlik sayısı
		PG-29 Yükseköğrenime yerleşen öğrenci oranı (%)
	K8 Öğrencilerin Akademik Performansı	PG-30 Okulun il/ilçedeki YKS başarı sırasının bir önceki yıla göre oranı/yüzde değişim
		PG-31 Hazır bulunuşluk sınavlarının bir önceki seneye göre yüzdelik değişimi
		PG-32 Uluslararası dil sınavlarında başarılı olan öğrenci oranı
		PG-33 TÜBİTAK projelerine yapılan başvuru sayısı
	K9 Öğrenme Çıktıları	PG-34 Ulusal/ Uluslararası yürütülen proje sayısı
		PG-35 Ulusal ve Uluslararası projelerde/yarışmalarda alınan ödül sayısı
		PG-36 Ulusal/uluslararası patent/faydalı model/tasarım başvuru sayısı/ yıllık
		PG-37 Ulusal/uluslararası patent/faydalı model/tasarım belge sayısı/yıllık

Tablo 4.47. Okul Geliştirme Boyutları, Kritik Başarı Faktörleri, Performans Göstergeleri (Devam)

Okul Geliştirme Boyutları	Kritik Başarı Faktörleri		Performans Göstergeleri
B5 Okul- Paydaş İlişkileri	K10	Öğrenci Öğretim Merkezli	PG-38 Öğrencinin gelişimine yönelik bilimsel, sosyal, kültürel, sanatsal, sportif faaliyetlerin sayısı
			PG-39 Spor lisansı olan öğrenci oranı (%)
			PG-40 Toplumsal sorumluluk ve gönüllülük programlarına katılan öğrenci oranı (%)
			PG-41 Uluslararası hareketlilik programlarına katılan öğrenci oranı
			PG-42 Ders dışı ortamlarda gerçekleştirilen etkinlik sayısı
	K11	Paydaş Memnuniyeti	PG-43 Öğrenci memnuniyet oranı
			PG-44 Yönetici memnuniyet oranı
			PG-45 Öğretmen memnuniyet oranı
			PG-46 Veli memnuniyet oranı
	K12	Paydaşların Motivasyonu	PG-47 Öğretmenlerin motivasyonunu artırmaya yönelik yapılan etkinlik sayısı
			PG-48 Ödül alan personelin tüm personele oranı
			PG-49 Velilere yönelik düzenlenen eğitim sayısı
			PG-50 Kurumlarla yapılan protokol sayısı
			PG-51 Üniversiteler veya kurum ve kuruluşlar ile iş birliği sayısı
B6 Örgütsel İç Süreçler	K13	Yerel, Ulusal ve Uluslararası İş Birlikleri	PG-52 Paydaşların karar alma süreçlerine katılımı için gerçekleştirilen faaliyet sayısı
			PG-53 Okul bütçesinin personele duyurulma sıklığı
	K14	Hesap Verilebilirlik ve Şeffaflık	PG-54 Çevre Bilincini Geliştirmeye Yönelik Gerçekleştirilen Etkinlik Sayısı
			PG-55 Okulun çevrecilik alanlarında aldığı ödül sayısı
	K15	Kapsayıcı ve Destekleyici Kurum Kültürü	PG-56 Destek odasında eğitim gören öğrenci oranı
			PG-57 Dezavantajlı gruplara yönelik yapılan faaliyet sayısı
			PG-58 Sosyal sorumluluk proje sayısı
			PG-59 Mezunlara yönelik yapılan etkinlik sayısı
			PG-60 Hayat boyu eğitim kapsamında topluma yönelik düzenlenen eğitim programı sayısı

4.2.3.2.1. SWARA Yöntemi ile Okul Geliştirme Boyutları Kriter Ağırlıklarının Belirlenmesi

SWARA ile kriter ağırlıklarının bulunması için 6 adımdan oluşan yöntem kullanılmıştır. Okul geliştirme boyutları kriterleri için tek tek açıklanan bu adımlar diğer kriterler için de aynı şekilde uygulanmıştır.

1. Adım: Okul Geliştirme Boyutlarının Önem Derecesine Göre Sıralanması;

Okul geliştirme boyutları, uzman görüşü doğrultusunda en önemliden en önemsiz doğru sıralanmıştır. Tablo 4.48’de Uzman 1 için örnek sıralama görülmektedir. Uzman 1 için en önemli boyut B2 boyutu iken, sırasıyla bu boyutu B3, B1, B6, B5, B4 boyutları takip etmiştir.

2.Adım: Okul Geliştirme Boyutlarının Görelî Önem Düzeyinin Belirlenmesi

Uzman görüşü doğrultusunda boyutların önem sırasına göre sıralanmasından sonra boyutların ikili karşılaştırılmalarıyla 0,00-1,00 aralık içinde 5'in katları şeklinde birbirinden ne kadar önemli olduğuyla ilgili görelî (önem) düzeyleri (sj) belirlenmiştir.

Tablo 4.48. Uzman-1 İçin Okul Geliştirme Boyutları Önem Sıraları ve Görelî Önem Düzeyleri

Kriterler	Önem Sırası	sj
B2-Liderlik ve Yönetişim	1	1,00
B3-Öğretmen Performansı	2	0,25
B1-Kurumsal Kaynak Yönetimi	3	0,50
B6-Örgütsel İç Süreçler	4	0,30
B5-Okul- Paydaş İlişkileri	5	0,20
B4-Öğrenme-Öğretim Süreçleri	6	0,10

Boyutların görelî önem düzeyleri (sj) Tablo 4.48'de gösterilmiştir. Sj değeri her bir boyutun bir sonraki boyuttan ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. B2 boyutu B3 boyutundan %25 daha önemliken B3 boyutu B1 boyutundan %50 daha önemli olarak değerlendirilmiştir. B1 boyutu B6 boyutundan %30, B6 boyutu B5 boyutundan %20, B5 boyutu B4 boyutu %10 daha önemli olarak Uzman-1 tarafından değerlendirilmiştir.

Tablo 4.49'da okul geliştirme boyutları önem sıraları ve görelî önem düzeylerine ait tüm uzmanların yaptıkları değerlendirme görülmektedir.

Tablo 4.49. Okul Geliştirme Boyutlarının Önem Sıraları ve Görelî Önem Düzeyleri

Uzman -1			Uzman -2			Uzman-3		
Önem Sırası	Kriter	Sj	Önem Sırası	Kriter	Sj	Önem Sırası	Kriter	Sj
1	B2	1	1	B2	1	1	B3	1
2	B3	0,25	2	B3	0,40	2	B4	0,20
3	B1	0,50	3	B4	0,35	3	B2	0,30
4	B6	0,30	4	B5	0,20	4	B1	0,25
5	B4	0,20	5	B1	0,20	5	B6	0,30
6	B5	0,10	6	B6	0,30	6	B5	0,15
Uzman-4			Uzman-5			Uzman-6		
1	B2	1	1	B3	1	1	B3	1
2	B1	0,50	2	B2	0,35	2	B4	0,20
3	B3	0,50	3	B4	0,15	3	B2	0,05
4	B4	0,50	4	B6	0,25	4	B6	0,70
5	B6	0,35	5	B1	0,50	5	B5	0,25
6	B5	0,10	6	B5	0,20	6	B1	0,85

3.Adım: k_j Katsayısının Hesaplanması

Her kriter için k_j katsayısı hesaplanmıştır. Kriterlerin sıralanmasında en önemli kriterin k_j katsayısı 1 olarak belirlenmiştir.

Tablo 4.50. Uzman 1 için k_j Katsayısının Hesaplanması

Kriterler	Önem Sırası	s_j	k_j (s_j+1)
B2-Liderlik ve Yönetişim	1	1,00	1
B3-Öğretmen Performansı	2	0,25	1,25
B1-Kurumsal Kaynak Yönetimi	3	0,50	1,5
B6-Örgütsel İç Süreçler	4	0,30	1,3
B5-Okul- Paydaş İlişkileri	5	0,20	1,2
B4-Öğrenme-Öğretim Süreçleri	6	0,10	1,1

4.Adım: Önem Ağırlıklarının Hesaplanması (q_j)

Her bir kriter için q_j değeri hesaplanarak Tablo 4.51’de gösterilmiştir.

Tablo 4.51. Uzman 1 için q_j Katsayısının Hesaplanması

Kriterler	k_j	q_j
B2-Liderlik ve Yönetişim	1	1,000
B3-Öğretmen Performansı	1,25	0,800
B1-Kurumsal Kaynak Yönetimi	1,5	0,533
B6-Örgütsel İç Süreçler	1,3	0,410
B5-Okul- Paydaş İlişkileri	1,2	0,342
B4-Öğrenme-Öğretim Süreçleri	1,1	0,311

5.Adım: Göreli Ağırlıkların Hesaplanması

Her bir kriter için göreli ağırlıklar (w_j) hesaplanmıştır. Kriterlerin göreli önem düzeyleri (s_j) belirlendikten sonra k_j katsayıları hesaplanmış sonrasında ise önem ağırlıkları (q_j) hesaplanarak her uzman için kriterlerin göreli ağırlıkları (w_j) ayrı ayrı bulunmuştur. Tablo 4.52’de Uzman-1 için örnek bir hesaplama yer verilmiştir.

Tablo 4.52. Uzman-1 İçin Göreli Ağırlıklarının Hesaplanması

Uzman-1					
Önem Sırası	Kriter	sj	kj	qj	wj
1	B2	1,00	1	1,000	0,294
2	B3	0,25	1,25	0,800	0,236
3	B1	0,50	1,50	0,533	0,157
4	B6	0,30	1,3	0,410	0,121
5	B4	0,20	1,2	0,342	0,101
6	B5	0,10	1,1	0,311	0,092

6.Adım: Son Kriter Ağırlıkların ve % Ağırlıkların Hesaplanması

Uzman-1 için Tablo 4.52’de gösterilen örnek hesaplamalar, tüm uzmanlar için de yapılmış ve Tablo 4.53 elde edilmiştir. Hesaplanan kriter ağırlıklarının (wj), geometrik ortalamaları alınarak son kriter ağırlıkları belirlenmiştir.

Tablo 4.53. Okul Geliştirme Boyutlarının Son Kriter Ağırlıkları ve % Ağırlıklar

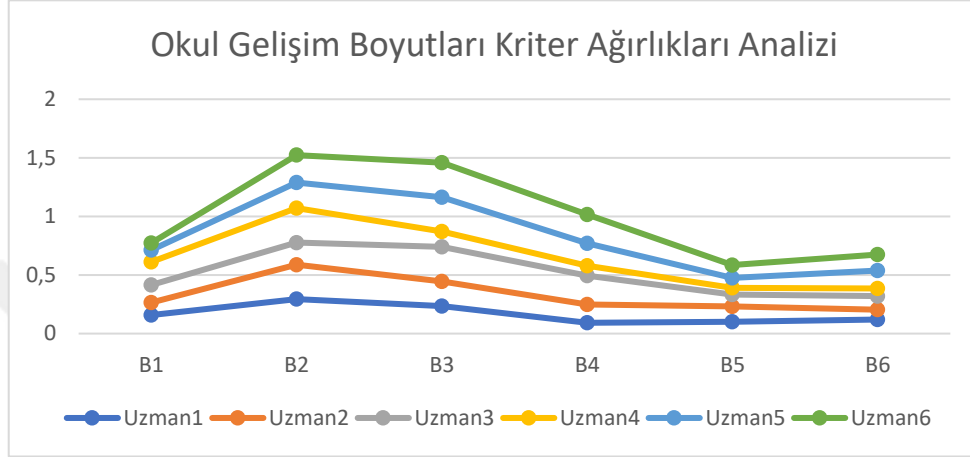
Kriter	Uzman 1	Uzman 2	Uzman 3	Uzman 4	Uzman 5	Uzman 6	Son Kriter Ağırlıkları (wj*)	% Ağırlık	Sıralama
B1	0,157	0,108	0,151	0,196	0,101	0,059	0,120	12,5	4
B2	0,294	0,294	0,189	0,294	0,218	0,234	0,250	26,0	1
B3	0,236	0,210	0,294	0,131	0,294	0,294	0,234	24,3	2
B4	0,092	0,156	0,245	0,087	0,190	0,245	0,156	16,2	3
B5	0,101	0,130	0,101	0,059	0,084	0,110	0,095	9,8	6
B6	0,121	0,083	0,116	0,065	0,152	0,137	0,108	11,2	5
Toplam							0,963	%100	

Her kriterin “% ağırlık” değerlerini bulmak için her satırdaki son kriter ağırlığı değeri, son kriter ağırlık değeri toplamı olan 0,963’e bölünmüştür. Örneğin B1 boyutunun son kriter ağırlığı 0,120 dir. Bu değeri son kriter ağırlıklar toplamına böldüğümüzde B1 boyutunun % ağırlığını elde etmiş oluruz ($0,120/0,963 = \%12,50$).

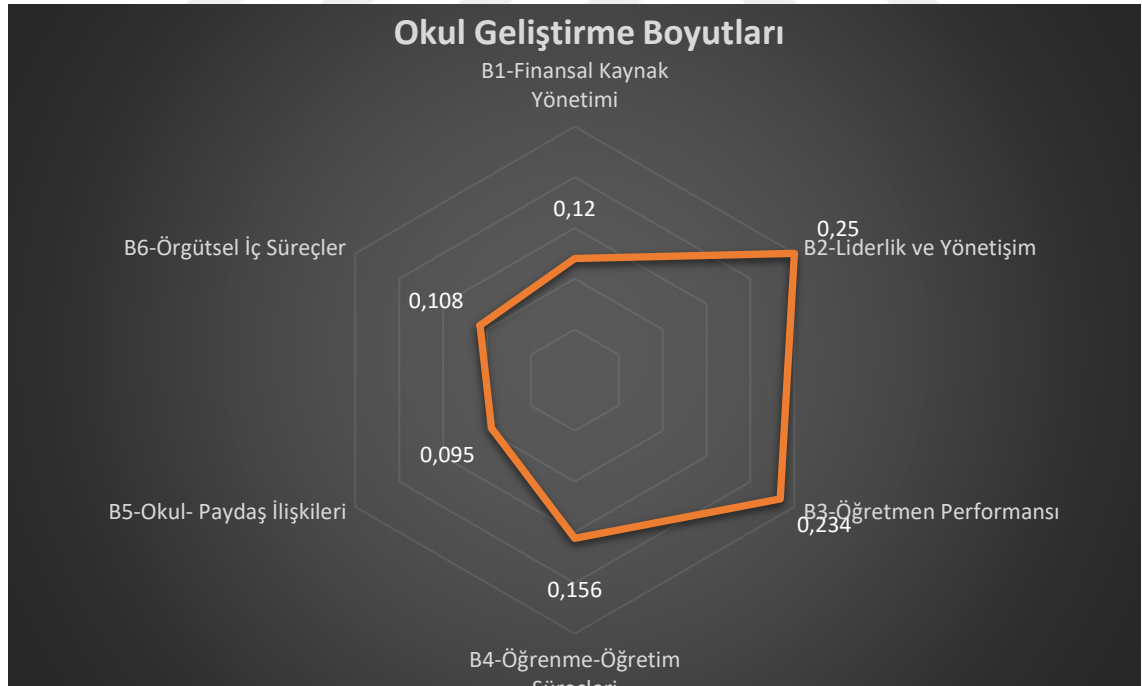
Tablo 4.53’de yer alan sonuçlara göre, B2-Liderlik ve Yönetişim (0,250) en önemli boyut olarak belirlenmiştir. B2 boyutunu sırasıyla B3-Öğretmen Performansı (0,234), B4-Öğrenme-Öğretim Süreçleri (0,156), B1-Kurumsal Kaynak Yönetimi (0,120), B6-Örgütsel İç Süreçler (0,108), B5-Okul- Paydaş İlişkileri (0,095) boyutları takip etmektedir.

Bulunan yüzde ağırlıklar Tablo 103’de Okul Gelişim Endeksinde performans göstergelerinin %Ağırlık değerlerinin hesaplanmasında kullanılmıştır.

Her bir uzmanın her bir boyut için belirlediği ağırlıklar Şekil 4.6’da grafikte gösterilmiştir. Şekil 4.7’de ise okul geliştirme boyutlarının son kriter ağırlıkları değerlendirilmiştir.



Şekil 4.6. Okul Geliştirme Boyutları Kriter Ağırlıkları Uzman Değerlendirmeleri



Şekil 4.7. Okul Geliştirme Boyutları Son Kriter Ağırlıkları

4.2.3.2.2. SWARA Yöntemi ile Kritik Başarı Faktörlerinin Kriter Ağırlıklarının Belirlenmesi

Kritik Başarı Faktörleri kriterlerinin uzmanlar tarafından önem sıraları belirlendikten sonra kriterlerin göreceli ağırlıkları ikili karşılaştırmalar şeklinde % olarak değerlendirilmiştir (Tablo 4.54). Tablo 4.55’de Uzman-1 için k_j , q_j ve w_j değerleri için örnek bir hesaplamaya yer verilmiştir.

Tablo 4.54. Kritik Başarı Faktörlerinin Önem Sıraları ve Göreceli Önem Düzeyleri

Uzman-1			Uzman-2			Uzman-3		
Önem Sırası	Kriter	Sj	Önem Sırası	Kriter	Sj	Önem Sırası	Kriter	Sj
1	K5		1	K3		1	K9	
2	K3	0,25	2	K4	0,10	2	K10	0,15
3	K6	0,30	3	K6	0,20	3	K3	0,10
4	K15	0,25	4	K5	0,15	4	K4	0,20
5	K12	0,35	5	K2	0,10	5	K13	0,05
6	K1	0,20	6	K1	0,10	6	K14	0,05
7	K4	0,10	7	K14	0,10	7	K8	0,10
8	K2	0,40	8	K15	0,10	8	K15	0,05
9	K7	0,15	9	K7	0,20	9	K5	0,10
10	K11	0,30	10	K8	0,10	10	K6	0,20
11	K10	0,20	11	K9	0,10	11	K7	0,15
12	K13	0,25	12	K10	0,10	12	K1	0,10
13	K14	0,45	13	K11	0,25	13	K2	0,10
14	K9	0,20	14	K13	0,15	14	K12	0,15
15	K8	0,45	15	K12	0,10	15	K11	0,20
Uzman-4			Uzman-5			Uzman-6		
1	K1		1	K15		1	K5	
2	K3	0,20	2	K9	0,15	2	K6	0,35
3	K14	0,05	3	K10	0,10	3	K10	0,10
4	K15	0,80	4	K2	0,10	4	K8	0,90
5	K6	0,05	5	K1	0,10	5	K7	0,15
6	K5	0,10	6	K14	0,50	6	K9	0,20
7	K2	0,10	7	K6	0,50	7	K14	0,30
8	K10	0,10	8	K5	0,50	8	K15	0,40
9	K8	0,05	9	K12	0,50	9	K11	0,85
10	K9	0,10	10	K11	0,50	10	K12	0,05
11	K13	0,25	11	K8	0,50	11	K4	0,25
12	K4	0,05	12	K4	0,50	12	K3	0,80
13	K11	0,55	13	K3	0,50	13	K13	0,45
14	K12	0,15	14	K13	0,50	14	K1	0,50
15	K7	0,05	15	K7	0,50	15	K2	0,55

Tablo 4.55. Uzman-1 için k_j , q_j ve w_j Değerleri

Uzman-1					
Önem Sırası	Kriter	s_j	k_j	q_j	w_j
1	K5		1	1,000	0,213
2	K3	0,25	1,25	0,800	0,170
3	K6	0,30	1,3	0,615	0,131
4	K15	0,25	1,25	0,492	0,105
5	K12	0,35	1,35	0,365	0,078
6	K1	0,20	1,2	0,304	0,065
7	K4	0,10	1,1	0,276	0,059
8	K2	0,40	1,4	0,197	0,042
9	K7	0,15	1,15	0,172	0,037
10	K11	0,30	1,3	0,132	0,028
11	K10	0,20	1,2	0,110	0,023
12	K13	0,25	1,25	0,088	0,019
13	K14	0,45	1,45	0,061	0,013
14	K9	0,20	1,2	0,051	0,011
15	K8	0,45	1,45	0,035	0,007

Tablo 4.55’de yapılan örnek hesaplamalar, tüm karar vericiler için tekrarlanmıştır. Uzman-1 tarafından önce her bir kritik başarı faktörü önem sırasına göre sıralanmıştır. Sonrasında kritik başarı faktörleri önem sırasına göre birbiriyle karşılaştırılarak göreceli önem düzeyleri (s_j) belirlenmiştir. Uzman-1 tarafından en önemli kriter K5 (Öğretmenin Mesleki Bilgisi ve Öz yeterliği) olarak belirlenmiştir. Uzman-1 tarafından K5 kriteri K3 (Liderlik Becerileri ve Öz-Yeterlikleri) kriterinden % 25, K3 kriterinin K6 (Öğretmenin Mesleki Becerisi) kriterinden % 30, K6 kriterin K15 (Kapsayıcı ve Destekleyici Kurum Kültürü) kriterinden %25, K15 kriterinin K12 (Öğrenme-Öğretim Süreçleri) kriterinden %35, K12 kriteri K1 (Okul- Paydaş İlişkileri) kriterinden % 20, K1 kriteri K4(Stratejik Yönetim) kriterinden %10, K4 kriteri K2 (Kurumsal Kapasite)kriterinden %40, K2 kriteri K7 (Etkili Rehberlik ve Mesleki Yönelme) kriterinden % 15, K7 kriteri K11 (Paydaş Memnuniyeti) kriterinden %30, K11 kriteri K10 (Öğrenci Merkezli Öğretim) kriterinden %10, K10 kriteri K13 (Yerel, Ulusal ve Uluslararası İş Birlikleri) kriterinden %25, K13 kriteri K14 (Hesap verilebilirlik ve Şeffaflık) kriterinden %45, K14 kriteri K9 (Öğrenme Çıktıları) kriterinden %20, K9 kriteri K8 (Öğrencilerin Akademik Performansı) kriterinden %45 daha önemli olarak belirlenmiştir.

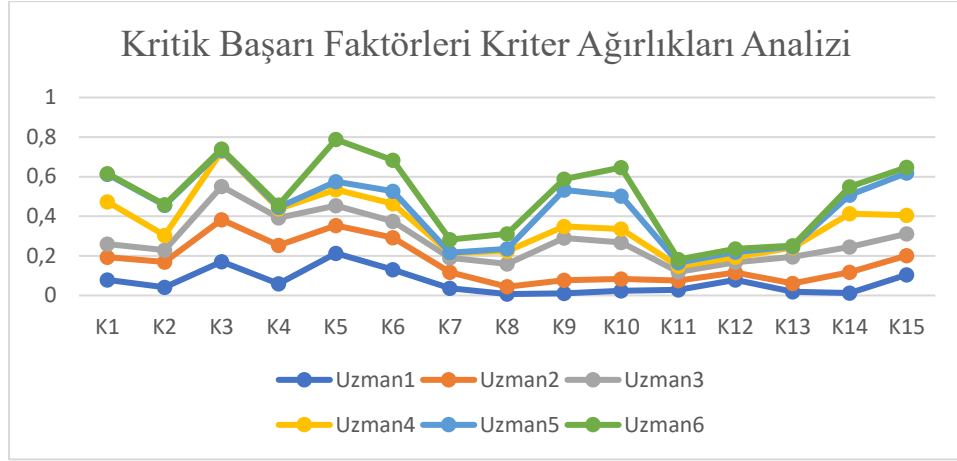
k_j ve q_j değerlerinin hesaplanmasının ardından her bir uzman için bulunan kriter ağırlıklarının (w_j) geometrik ortalamaları alınarak son kriter ağırlıkları belirlenmiştir. Tablo 4.56’da son kriter ağırlıkları gösterilmektedir.

Tablo 4.56. Kritik Başarı Faktörleri Kriterleri Son Kriter Ağırlıkları ve % Ağırlıklar

Kriter	Uzman 1	Uzman 2	Uzman 3	Uzman 4	Uzman 5	Uzman 6	Son Kriter Ağırlıkları (wj*)	% Ağırlık	Sıralama
K1	0,078	0,116	0,066	0,213	0,139	0,003	0,062	6,91	7
K2	0,042	0,127	0,060	0,074	0,153	0,002	0,044	4,94	9
K3	0,170	0,213	0,168	0,177	0,005	0,007	0,059	6,55	8
K4	0,059	0,194	0,140	0,044	0,008	0,012	0,044	4,90	10
K5	0,213	0,140	0,100	0,081	0,041	0,213	0,113	12,68	1
K6	0,131	0,161	0,083	0,089	0,062	0,158	0,107	12,01	2
K7	0,037	0,080	0,073	0,024	0,002	0,066	0,030	3,40	13
K8	0,007	0,037	0,116	0,064	0,012	0,075	0,035	3,92	11
K9	0,011	0,066	0,213	0,058	0,185	0,055	0,067	7,47	6
K10	0,023	0,060	0,185	0,067	0,168	0,143	0,087	9,68	4
K11	0,028	0,048	0,043	0,029	0,018	0,016	0,028	3,15	14
K12	0,078	0,038	0,052	0,025	0,027	0,015	0,034	3,83	12
K13	0,019	0,042	0,134	0,047	0,004	0,005	0,021	2,34	15
K14	0,013	0,105	0,127	0,169	0,093	0,042	0,070	7,79	5
K15	0,105	0,096	0,110	0,094	0,213	0,030	0,093	10,44	3
Toplam							0,894	%100	

Tablo 4.56'ya göre, K5-Öğretmenin Mesleki Bilgi ve Öz Yeterliği ağırlığı en fazla olan kriter (0,113) olarak belirlenmiştir. K5 kriterini sırasıyla K6-Öğretmen Mesleki Beceri, K15-Kapsayıcı ve Destekleyici Kurum Kültürü, K10- Öğrenci Merkezli Öğretim, K14-Hesap Verilebilirlik ve Şeffaflık, K9-Öğrenme Çıktıları, K1-Finansal Bütçe, K3-Liderlik Becerileri ve Öz-Yeterlikleri, K2-Kurumsal Kapasite, K4-Stratejik Yönetim, K8- Öğrencilerin Akademik Performansı, K12-Paydaşların Motivasyonu, K7- Etkili Rehberlik ve Mesleki Yöneltilme, K11-Paydaş Memnuniyeti, K13- Yerel, Ulusal ve Uluslararası İş Birlikleri kriterleri takip etmektedir.

Şekil 4.6'da kritik başarı faktörlerinin kriter ağırlıkları uzman değerlendirmeleri, Şekil 4.7'de ise kritik başarı faktörlerinin son kriter ağırlık değerlendirmeleri grafikleri görülmektedir.



Şekil 4.8. Kritik Başarı Faktörleri Kriter Ağırlıkları Uzman Değerlendirmeleri



Şekil 4.9. Kritik Başarı Faktörleri Son Kriter Ağırlıkları

4.2.3.3. SWARA Yöntemi ile Performans Göstergelerinin Kriter Ağırlıklarının Belirlenmesi

Performans göstergelerinin kriter ağırlıklarının belirlenmesinde diğer kriterlere uygulanan SWARA yöntemi adımları uygulanmıştır.

Finansal Bütçe Göstergeleri Kriter Ağırlıklarının Belirlenmesi

Tablo 4.57’de finansal bütçe göstergeleri önem sıraları ve görelî önem düzeyleri uzman değerlendirmeleri görülmektedir.

Tablo 4.57. Finansal Bütçe Göstergeleri Önem Sıraları ve Görelî Önem Düzeyleri

Uzman-1			Uzman-2			Uzman-3		
Önem Sırası	Kriter	Sj	Önem Sırası	Kriter	Sj	Önem Sırası	Kriter	Sj
1	P3	1,00	1	PG3	1,00	1	1,00	PG1
2	P1	0,20	2	PG1	0,10	2	0,10	PG3
3	P2	0,70	3	PG2	0,10	3	0,25	PG5
4	P4	0,10	4	PG4	0,15	4	0,15	PG4
5	P5	0,35	5	PG5	0,10	5	0,10	PG6
6	P6	0,40	6	PG6	0,10	6	0,05	PG2
Uzman-4			Uzman-5			Uzman-6		
1	PG1	1,00	1	PG 1	1,00	1	PG3	1,00
2	PG3	0,10	2	PG2	0,20	2	PG5	0,20
3	PG6	0,80	3	PG3	0,10	3	PG1	0,80
4	PG5	0,90	4	PG4	0,10	4	PG4	0,70
5	PG4	0,20	5	PG5	0,10	5	PG2	0,30
6	PG2	0,05	6	PG6	0,10	6	PG6	0,10

Kriterlerin önem sıraları ve görelî önem düzeyleri belirlendikten sonra kriterlerin görelî ağırlıkları her bir uzman için ayrı ayrı hesaplanmıştır. Tablo 4.58’de Uzman-1 için örnek bir hesaplama yer verilmiştir.

Tablo 4.58. Uzman-1 için kj, qj ve wj Değerleri

Uzman-1					
Önem Sırası	Kriter	sj	kj	qj	wj
1	PG 1	1,00	1	1,000	0,300
2	PG2	0,20	1,2	0,833	0,250
3	PG3	0,70	1,7	0,490	0,147
4	PG4	0,10	1,1	0,446	0,134
5	PG5	0,35	1,35	0,330	0,099
6	PG6	0,40	1,4	0,236	0,071

Tablo 4.58'deki değerler, tüm uzmanlar için de hesaplanmıştır. Her uzman için hesaplanan göreceli kriter ağırlıklarının geometrik ortalamaları alınarak son kriter ağırlıkları belirlenmiştir (Tablo 4.59).

Tablo 4.59. Finansal Bütçe Göstergeleri Son Kriter Ağırlıkları ve % Ağırlıklar

Kriter	Uzman 1	Uzman 2	Uzman 3	Uzman 4	Uzman 5	Uzman 6	Son Kriter Ağırlıkları (wj*)	% Ağırlık	Sıralama
PG 1	0,250	0,273	0,300	0,300	0,300	0,139	0,252	31,30	1
PG2	0,075	0,248	0,164	0,063	0,250	0,063	0,120	14,91	3
PG3	0,044	0,300	0,065	0,273	0,227	0,300	0,159	19,75	2
PG4	0,040	0,215	0,057	0,066	0,207	0,082	0,091	11,30	5
PG5	0,030	0,196	0,052	0,080	0,188	0,250	0,102	12,67	4
PG6	0,021	0,178	0,049	0,151	0,171	0,057	0,081	10,06	6
Toplam							0,805	100	

Tablo 4.59'daki sonuçlara göre, "PG1-Okulun gelirlerinin giderleri karşılama oranı" en fazla ağırlığı (0,252) olan kriter olarak belirlenmiştir. PG-1 kriterini sırasıyla "PG3-Öğrenci başına düşen harcama miktarı" (0,159), "PG2-Bütçe dışı gelirlerin genel bütçeye oranı" (0,120), "PG5-Ar-Ge harcamalarının bütçeye oranı" (0,102), "PG4-Hibe almaya hak kazanan proje sayısı" (0,091), "PG6-Eğitim burslarından faydalanan öğrenci oranı" (0,081) kriterleri takip etmektedir.

Kurumsal Kapasite Göstergeleri Kriter Ağırlıklarının Belirlenmesi

Tablo 4.60'da kurumsal kapasite göstergeleri önem sıraları ve göreceli önem düzeyleri uzman değerlendirmeleri görülmektedir.

Tablo 4.60. Kurumsal Kapasite Göstergeleri Önem Sıraları ve Göreceli Önem Düzeyleri

Uzman-1			Uzman-2			Uzman-3		
Önem Sırası	Kriter	Sj	Önem Sırası	Kriter	Sj	Önem Sırası	Kriter	Sj
1	P7	1,00	1	PG7	1,00	1	PG8	1,00
2	P10	0,95	2	PG10	0,10	2	PG7	0,30
3	P9	0,05	3	PG9	0,15	3	PG10	0,20
4	P11	0,20	4	PG8	0,10	4	PG9	0,10
5	P8	0,10	5	PG11	0,20	5	PG11	0,10
Uzman-4			Uzman-5			Uzman-6		
1	PG9	1,00	1	PG9	1,00	1	PG11	1,00
2	PG8	0,80	2	PG7	0,10	2	PG7	0,10
3	PG7	0,80	3	PG8	0,15	3	PG10	0,05
4	PG10	0,10	4	PG10	0,10	4	PG8	0,55
5	PG11	0,90	5	PG11	0,10	5	PG9	0,20

Kriterlerin önem sıraları ve göreceli önem düzeyleri belirlendikten sonra her uzman için kriterlerin göreceli ağırlıkları ayrı ayrı hesaplanmıştır. Tablo 4.61’de Uzman-1 için örnek bir hesaplama yer verilmiştir.

Tablo 4.61. Uzman-1 için k_j , q_j ve w_j Değerleri

Uzman-1					
Önem Sırası	Kriter	s_j	k_j	q_j	w_j
1	PG7	1,00	1	1,000	0,360
2	PG10	0,95	1,95	0,513	0,185
3	PG9	0,05	1,05	0,488	0,176
4	PG11	0,20	1,2	0,407	0,146
5	PG8	0,10	1,1	0,370	0,133

Tablo 4.61’de görülen değerlendirmeler, tüm uzmanlar için de yapılmıştır. Her uzman için hesaplanan göreceli kriter ağırlıklarının geometrik ortalamaları alınarak son kriter ağırlıkları belirlenmiştir (Tablo 4.62).

Tablo 4.62. Kurumsal Kapasite Göstergeleri Son Kriter Ağırlıkları ve % Ağırlıklar

Kriter	Uzman 1	Uzman 2	Uzman 3	Uzman 4	Uzman 5	Uzman 6	Son Kriter Ağırlıkları (w_j^*)	% Ağırlık	Sıralama
PG7	0,360	0,360	0,277	0,111	0,327	0,327	0,274	0,246	1
PG8	0,133	0,259	0,360	0,200	0,285	0,201	0,228	0,221	3
PG9	0,176	0,285	0,210	0,360	0,360	0,168	0,247	0,205	2
PG10	0,185	0,327	0,231	0,101	0,259	0,312	0,220	0,197	5
PG11	0,146	0,216	0,069	0,053	0,235	0,360	0,146	0,131	4
Toplam							1,116		

Tablo 4.62’deki sonuçlara göre, PG7-Öğrenci başına düşen sosyal, sanatsal, sportif ve kültürel faaliyet alanı /öğrenci başına m2 ağırlığı en fazla olan kriter (0,274) olarak belirlenmiştir. PG7 kriterini sırasıyla PG9- Eğitimcilerin okulda ortalama çalışma süresi, PG8- Ücretli öğretmenlerin/kadrolu öğretmenlere oranı, PG11-Kapalı alanlarda m2 başına düşen enerji tüketim miktarı, PG10- Okul kütüphanesinde öğrenci başına düşen kitap sayısı kriterleri takip etmektedir.

Liderlik Becerileri ve Öz-Yeterlikleri Göstergeleri Kriter Ağırlıklarının Belirlenmesi

Tablo 4.63’de Liderlik Becerileri ve Öz-Yeterlikleri Göstergeleri önem sıraları ve göreceli önem düzeyleri uzman değerlendirmeleri görülmektedir.

Tablo 4.63. Liderlik Becerileri ve Öz-Yeterlikleri Göstergeleri Önem Sıraları ve Göreceli Önem Düzeyleri

Uzman-1			Uzman-2			Uzman-3		
Önem Sırası	Kriter	Sj	Önem Sırası	Kriter	Sj	Önem Sırası	Kriter	Sj
1	PG12	1,00	1	PG12		1	PG12	1,00
2	PG13	0,60	2	PG13	0,10	2	PG13	0,40
Uzman-4			Uzman-5			Uzman-6		
1	PG12	1,00	1	PG12	1,00	1	PG12	1,00
2	PG13	0,95	2	PG13	0,25	2	PG13	0,70

Kriterlerin önem sıraları ve göreceli önem düzeyleri belirlendikten sonra her uzman için kriterlerin göreceli ağırlıkları ayrı ayrı hesaplanmıştır. Tablo 4.64’de Uzman-1 için örnek bir hesaplamaya yer verilmiştir.

Tablo 4.64. Uzman-1 için kj, qj ve wj Değerleri

Uzman-1					
Önem Sırası	Kriter	sj	kj	qj	wj
1	PG12	1,00	1	1,000	0,615
2	PG13	0,60	1,6	0,625	0,385

Tablo 4.64’de görülen değerlendirmeler, tüm uzmanlar için de yapılmıştır. Her uzman için hesaplanan göreceli kriter ağırlıklarının geometrik ortalamaları alınarak son kriter ağırlıkları belirlenmiştir (Tablo 4.65).

Tablo 4.65. Liderlik Becerileri ve Öz-Yeterlikleri Göstergeleri Son Kriter Ağırlıkları ve % Ağırlıklar

Kriter	Uzman 1	Uzman 2	Uzman 3	Uzman 4	Uzman 5	Uzman 6	Son Kriter Ağırlıkları (wj*)	% Ağırlık	Sıralama
PG12	0,615	0,615	0,615	0,615	0,615	0,615	0,615	0,589	1
PG13	0,385	0,559	0,440	0,316	0,492	0,362	0,430	0,411	2
Toplam							1,045		

Tablo 4.65'deki sonuçlara göre, PG12- Lisansüstü eğitim alan yöneticilerin tüm yöneticilere oranı ağırlığı en fazla olan kriter (0,615) olarak belirlenmiştir. PG12 kriterini sırasıyla PG13- Yerel/bölgesel/bakanlık projeleri konusunda eğitim alan yönetici oranı (0,430) kriterleri takip etmektedir.

Stratejik Yönetim Göstergeleri Kriter Ağırlıklarının Belirlenmesi

Tablo 4.66'da Stratejik Yönetim Göstergeleri önem sıraları ve görelî önem düzeyleri uzman değerlendirmeleri görülmektedir.

Tablo 4.66. Stratejik Yönetim Göstergeleri Önem Sıraları ve Görelî Önem Düzeyleri

Uzman-1			Uzman-2			Uzman-3		
Önem Sırası	Kriter	Sj	Önem Sırası	Kriter	Sj	Önem Sırası	Kriter	Sj
1	P14	1,00	1	PG16	1,00	1	PG15	1,00
2	P15	0,80	2	PG15	0,15	2	PG14	0,30
3	P16	0,50	3	PG14	0,15	3	PG16	0,25
Uzman-4			Uzman-5			Uzman-6		
1	PG14	1,00	1	PG14	1,00	1	PG14	1,00
2	PG16	0,50	2	PG15	0,20	2	PG15	0,50
3	PG15	0,80	3	PG16	0,15	3	PG16	0,60

Kriterlerin önem sıraları ve görelî önem düzeyleri belirlendikten sonra her uzman için kriterlerin görelî ağırlıkları ayrı ayrı hesaplanmıştır. Tablo 4.67'de Uzman-1 için örnek bir hesaplamaya yer verilmiştir.

Tablo 4.67. Uzman-1 İçin kj, qj ve wj Değerleri

Uzman-1					
Önem Sırası	Kriter	sj	kj	qj	wj
1	PG14	1,00	1	1,000	0,519
2	PG16	0,80	1,8	0,556	0,288
3	PG15	0,50	1,5	0,370	0,192

Tablo 4.67'de görülen değerlendirmeler, tüm uzmanlar için de yapılmıştır. Her uzman için hesaplanan görelî kriter ağırlıklarının geometrik ortalamaları alınarak son kriter ağırlıkları belirlenmiştir (Tablo 4.68).

Tablo 4.68. Stratejik Yönetim Göstergeleri Son Kriter Ağırlıkları ve % Ağırlıklar

Kriter	Uzman 1	Uzman 2	Uzman 3	Uzman 4	Uzman 5	Uzman 6	Son Kriter Ağırlıkları (wj*)	% Ağırlık	Sıralama
PG14	0,519	0,393	0,399	0,519	0,433	0,519	0,460	0,406	1
PG16	0,288	0,452	0,519	0,192	0,376	0,346	0,345	0,305	2
PG15	0,192	0,519	0,320	0,346	0,519	0,216	0,328	0,289	3
Toplam							1,133		

Tablo 4.68'deki sonuçlara göre, PG14- Stratejik planların uygulanmasına ilişkin iç denetim sayısı/yıllık ağırlığı en fazla olan kriter (0,460) olarak belirlenmiştir. PG14 kriterini sırasıyla PG16- Kalite standartlarını içeren sertifika sayısı ve PG15- Kalite yönetimi sistemi hakkında verilen eğitim sayısı (0,328) kriterleri takip etmektedir.

Öğretmenin Mesleki Bilgi ve Öz Yeterlikleri Göstergeleri Kriter Ağırlıklarının Belirlenmesi

Tablo 4.69'da Öğretmenin Mesleki Bilgi ve Öz Yeterlikleri Göstergeleri önem sıraları ve görelî önem düzeyleri uzman değerlendirmeleri görülmektedir.

Tablo 4.69. Öğretmenin Mesleki Bilgi ve Öz Yeterlikleri Göstergeleri Önem Sıraları ve Görelî Önem Düzeyleri

Uzman-1			Uzman-2			Uzman-3		
Önem Sırası	Kriter	Sj	Önem Sırası	Kriter	Sj	Önem Sırası	Kriter	Sj
1	P17	1,00	1	P17	1,00	1	P17	1,00
2	P19	0,75	2	P18	0,20	2	P18	0,40
3	P18	0,10	3	P19	0,15	3	P19	0,30
Uzman-4			Uzman-5			Uzman-6		
1	PG17	1,00	1	P17	1,00	1	P19	1,00
2	PG18	0,95	2	P19	0,20	2	P18	0,20
3	PG19	0,10	3	P18	0,10	3	P17	0,35

Kriterlerin önem sıraları ve görelî önem düzeyleri belirlendikten sonra her uzman için kriterlerin görelî ağırlıkları ayrı ayrı hesaplanmıştır. Tablo 4.70'de Uzman-1 için örnek bir hesaplamaya yer verilmiştir.

Tablo 4.70. Uzman-1 için kj, qj ve wj Değerleri

Uzman-1					
Önem Sırası	Kriter	sj	kj	qj	wj
1	PG17	1,00	1	1,000	0,478
2	PG18	0,75	1,75	0,571	0,273
3	PG19	0,10	1,1	0,519	0,248

Tablo 4.70’de görülen değerlendirmeler, tüm uzmanlar için de yapılmıştır. Her uzman için hesaplanan göreceli kriter ağırlıklarının geometrik ortalamaları alınarak son kriter ağırlıkları belirlenmiştir (Tablo 4.71).

Tablo 4.71. Öğretmenin Mesleki Bilgi ve Öz Yeterlikleri Göstergeleri Son Kriter Ağırlıkları ve % Ağırlıklar

Kriter	Uzman 1	Uzman 2	Uzman 3	Uzman 4	Uzman 5	Uzman 6	Son Kriter Ağırlıkları (wj*)	% Ağırlık	Sıralama
PG17	0,478	0,478	0,478	0,478	0,478	0,295	0,441	0,406	1
PG18	0,248	0,399	0,342	0,245	0,362	0,399	0,326	0,300	2
PG19	0,273	0,347	0,263	0,223	0,399	0,478	0,319	0,294	3
Toplam							1,086		

Tablo 4.71’deki sonuçlara göre, PG17- Lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin oranı ağırlığı en fazla olan kriter (0,441) olarak belirlenmiştir. PG17 kriterini sırasıyla PG18- Öğretmen başına düşen hizmet içi eğitim saati (0,326) ve PG19- Öğretmen Akademilerine katılan öğretmen oranı (0,319) kriterleri takip etmektedir.

Öğretmen Mesleki Beceri Göstergeleri Kriter Ağırlıklarının Belirlenmesi

Tablo 4.72’de Öğretmenin Mesleki Beceri Göstergeleri önem sıraları ve göreceli önem düzeyleri uzman değerlendirmeleri görülmektedir.

Tablo 4.72. Öğretmen Mesleki Beceri Göstergeleri Önem Sıraları ve Görelî Önem Düzeyleri

Uzman-1			Uzman-2			Uzman-3		
Önem Sırası	Kriter	Sj	Önem Sırası	Kriter	Sj	Önem Sırası	Kriter	Sj
1	P22	1,00	1	P21	1,00	1	P20	1,00
2	P24	0,50	2	P24	0,20	2	P22	0,15
3	P21	0,50	3	P20	0,20	3	P23	0,05
4	P23	0,25	4	P23	0,10	4	P24	0,20
5	P20	0,50	5	P22	0,15	5	P21	0,20
Uzman-4			Uzman-5			Uzman-6		
1	PG22	1,00	1	P20	1,00	1	P22	1,00
2	PG23	0,05	2	P22	0,10	2	P21	0,10
3	PG20	0,05	3	P23	0,10	3	P20	0,20
4	PG21	0,05	4	P24	0,10	4	P24	0,15
5	PG24	0,90	5	P21	0,10	5	P23	0,45

Kriterlerin önem sıraları ve görelî önem düzeyleri belirlendikten sonra her uzman için kriterlerin görelî ağırlıkları ayrı ayrı hesaplanmıştır. Tablo 4.73’de Uzman-1 için örnek bir hesaplama yer verilmiştir.

Tablo 4.73. Uzman-1 için k_j , q_j ve w_j Değerleri

Uzman-1					
Önem Sırası	Kriter	s_j	k_j	q_j	w_j
1	PG20	1,00	1	1,000	0,370
2	PG21	0,50	1,5	0,667	0,247
3	PG22	0,50	1,5	0,444	0,164
4	PG23	0,25	1,25	0,356	0,132
5	PG24	0,50	1,5	0,237	0,088

Tablo 4.74’de görülen değerlendirmeler, tüm uzmanlar için de yapılmıştır. Her uzman için hesaplanan görelî kriter ağırlıklarının geometrik ortalamaları alınarak son kriter ağırlıkları belirlenmiştir (Tablo 4.74).

Tablo 4.74. Öğretmen Mesleki Beceri Göstergeleri Son Kriter Ağırlıkları ve % Ağırlıklar

Kriter	Uzman 1	Uzman 2	Uzman 3	Uzman 4	Uzman 5	Uzman 6	Son Kriter Ağırlıkları (w_j^*)	% Ağırlık	Sıralama
PG20	0,088	0,257	0,370	0,335	0,370	0,280	0,257	0,194	3
PG21	0,164	0,370	0,213	0,320	0,253	0,336	0,266	0,200	2
PG22	0,370	0,203	0,322	0,370	0,336	0,370	0,322	0,243	1
PG23	0,132	0,233	0,306	0,352	0,306	0,168	0,235	0,178	5
PG24	0,247	0,308	0,255	0,168	0,278	0,244	0,246	0,185	4
Toplam							1,326		

Tablo 4.74'deki sonuçlara göre, PG22-Ulusal/Uluslararası projelere katılan öğretmen oranı ağırlığı en fazla olan kriter (0,322) olarak belirlenmiştir. PG22 kriterini sırasıyla PG21- Öğretmen başına düşen bilimsel yayın sayısı/yılda (0,266), PG20- Ulusal/Uluslararası bilimsel toplantılara katılan öğretmen oranı (0,257), PG24-En az bir projeye danışmanlık yapan öğretmen oranı (0,246), PG23- Uluslararası hareketlilik programlarından yararlanan öğretmen oranı (0,235) kriterleri takip etmektedir.

Etkili Rehberlik ve Mesleki Yöneltilme Göstergeleri Kriter Ağırlıklarının Belirlenmesi

Tablo 4.75'de Etkili Rehberlik ve Mesleki Yöneltilme Göstergeleri önem sıraları ve görelî önem düzeyleri uzman değerlendirmeleri görülmektedir.

Tablo 4.75. Etkili Rehberlik ve Mesleki Yöneltilme Göstergeleri Önem Sıraları ve Görelî Önem Düzeyleri

Uzman-1			Uzman-2			Uzman-3		
Önem Sırası	Kriter	Sj	Önem Sırası	Kriter	Sj	Önem Sırası	Kriter	Sj
1	PG28	1,00	1	PG28	1,00	1	PG28	1,00
2	PG27	0,50	2	PG25	0,25	2	PG27	0,15
3	PG26	0,50	3	PG26	0,20	3	PG26	0,20
4	PG25	0,25	4	PG27	0,15	4	PG25	0,10
Uzman-4			Uzman-5			Uzman-6		
1	PG25	1,00	1	PG27	1,00	1	PG27	1,00
2	PG26	0,05	2	PG28	0,15	2	PG28	0,10
3	PG27	0,50	3	PG26	0,15	3	PG26	0,20
4	PG28	0,95	4	PG25	0,10	4	PG25	0,50

Kriterlerin önem sıraları ve görelî önem düzeyleri belirlendikten sonra her uzman için kriterlerin görelî ağırlıkları ayrı ayrı hesaplanmıştır. Tablo 4.76'da Uzman-1 için örnek bir hesaplamaya yer verilmiştir.

Tablo 4.76. Uzman-1 için kj, qj ve wj Değerleri

Uzman-1					
Önem Sırası	Kriter	sj	kj	qj	wj
1	PG25	1,00	1	1,000	0,405
2	PG26	0,50	1,5	0,667	0,270
3	PG27	0,50	1,5	0,444	0,180
4	PG28	0,25	1,25	0,356	0,144

Tablo 4.76’da görülen değerlendirmeler, tüm uzmanlar için de yapılmıştır. Her uzman için hesaplanan göreceli kriter ağırlıklarının geometrik ortalamaları alınarak son kriter ağırlıkları belirlenmiştir (Tablo 4.77).

Tablo 4.77. Etkili Rehberlik ve Mesleki Yöneltilme Göstergeleri Son Kriter Ağırlıkları ve % Ağırlıklar

Kriter	Uzman 1	Uzman 2	Uzman 3	Uzman 4	Uzman 5	Uzman 6	Son Kriter Ağırlıkları (wj*)	% Ağırlık	Sıralama
PG25	0,164	0,164	0,267	0,405	0,279	0,205	0,235	0,269	1
PG26	0,110	0,131	0,294	0,386	0,307	0,307	0,231	0,265	2
PG27	0,073	0,110	0,353	0,257	0,405	0,405	0,222	0,254	3
PG28	0,058	0,095	0,405	0,132	0,353	0,369	0,184	0,211	4
Toplam							0,872		

Tablo 4.77’deki sonuçlara göre, PG25- Sınıfta kalma oranı ağırlığı en fazla olan kriter (0,235) olarak belirlenmiştir. PG25 kriterini sırasıyla PG26- Sürekli devamsız öğrenci oranı (0,231), PG27- Rehberlik servisinden faydalanan öğrenci oranı (0,222), PG28- Meslekler ve üniversite tanıtımına yönelik etkinlik sayısı (0,184) kriterleri takip etmektedir.

Öğrencilerin Akademik Performansı Göstergeleri Kriter Ağırlıklarının Belirlenmesi

Tablo 4.78’de Akademik Performansı Göstergeleri önem sıraları ve göreceli önem düzeyleri uzman değerlendirmeleri görülmektedir.

Tablo 5.78. Öğrencilerin Akademik Performansı Göstergeleri Önem Sıraları ve Göreli Önem Düzeyleri

Uzman-1			Uzman-2			Uzman-3		
Önem Sırası	Kriter	Sj	Önem Sırası	Kriter	Sj	Önem Sırası	Kriter	Sj
1	PG29	1,00	1	PG29	1,00	1	PG30	1,00
2	PG30	0,50	2	PG32	0,20	2	PG29	0,20
3	PG32	0,25	3	PG30	0,15	3	PG32	0,20
4	PG31	0,40	4	PG31	0,15	4	PG31	0,35
Uzman-4			Uzman-5			Uzman-6		
1	PG29	1,00	1	PG30	1,00	1	PG30	1,00
2	PG30	0,10	2	PG32	0,10	2	PG32	0,15
3	PG32	0,65	3	PG29	0,25	3	PG29	0,70
4	PG31	0,50	4	PG31	0,10	4	PG31	0,20

Kriterlerin önem sıraları ve göreceli önem düzeyleri belirlendikten sonra her uzman için kriterlerin göreceli ağırlıkları ayrı ayrı hesaplanmıştır. Tablo 4.79’da Uzman-1 için örnek bir hesaplama yer verilmiştir.

Tablo 4.79. Uzman-1 için k_j , q_j ve w_j Değerleri

Karar Verici-1					
Önem Sırası	Kriter	sj	kj	qj	wj
1	PG29	1,00	1	1,000	0,387
2	PG30	0,50	1,5	0,667	0,258
3	PG32	0,25	1,25	0,533	0,207
4	PG31	0,40	1,4	0,381	0,148

Tablo 4.79’da görülen değerlendirmeler, tüm uzmanlar için de yapılmıştır. Her uzman için hesaplanan göreceli kriter ağırlıklarının geometrik ortalamaları alınarak son kriter ağırlıkları belirlenmiştir (Tablo 4.80).

Tablo 4.80. Öğrencilerin Akademik Performansı Göstergeleri Son Kriter Ağırlıkları ve % Ağırlıklar

Kriter	Uzman 1	Uzman 2	Uzman 3	Uzman 4	Uzman 5	Uzman 6	Son Kriter Ağırlıkları (wj*)	% Ağırlık	Sıralama
PG29	0,387	0,387	0,323	0,387	0,282	0,198	0,319	0,284	2
PG30	0,258	0,281	0,387	0,352	0,387	0,387	0,338	0,301	1
PG31	0,148	0,244	0,199	0,142	0,256	0,165	0,187	0,167	4
PG32	0,207	0,323	0,269	0,213	0,352	0,337	0,277	0,247	3
Toplam							1,121		

Tablo 4.80'deki sonuçlara göre, PG30- Okulun il/ilçedeki YKS başarı sırasının bir önceki yıla göre oranı/yüzde değişim ağırlığı en fazla olan (0,338) kriter olarak belirlenmiştir. PG30 kriterini sırasıyla PG29- Yükseköğrenime yerleşen öğrenci oranı (%) (0,319), PG32- Uluslararası dil sınavlarında başarılı olan öğrenci oranı (0,277), PG31- Hazır bulunuşluk sınavlarının bir önceki seneye göre yüzdelik değişimi (0,187) kriterleri takip etmektedir.

Öğrenme Çıktıları Göstergeleri Kriter Ağırlıklarının Belirlenmesi

Tablo 4.81'de Öğrenme Çıktıları Göstergeleri önem sıraları ve göreceli önem düzeyleri uzman değerlendirmeleri görülmektedir.

Tablo 4.81. Öğrenme Çıktıları Göstergeleri Önem Sıraları ve Göreceli Önem Düzeyleri

Uzman-1			Uzman-2			Uzman-3		
Önem Sırası	Kriter	Sj	Önem Sırası	Kriter	Sj	Önem Sırası	Kriter	Sj
1	PG35	1,00	1	PG37	1,00	1	PG34	1,00
2	PG37	0,10	2	PG35	0,10	2	PG33	0,50
3	PG34	0,10	3	PG34	0,15	3	PG36	0,50
4	PG36	0,90	4	PG33	0,10	4	PG37	0,25
5	PG33	0,10	5	PG36	0,15	5	PG35	0,50
Uzman-4			Uzman-5			Uzman-6		
1	PG34	1,00	1	PG35	1,00	1	PG34	1,00
2	PG35	0,05	2	PG37	0,20	2	PG35	0,10
3	PG33	0,95	3	PG36	0,15	3	PG33	0,50
4	PG37	0,10	4	PG34	0,10	4	PG3	0,20
5	PG36	0,05	5	PG33	0,10	5	PG36	0,05

Kriterlerin önem sıraları ve göreceli önem düzeyleri belirlendikten sonra her uzman için kriterlerin göreceli ağırlıkları ayrı ayrı hesaplanmıştır. Tablo 4.81'de Uzman-1 için örnek bir hesaplama yer verilmiştir.

Tablo 4.82. Uzman-1 için k_j , q_j ve w_j Değerleri

Uzman-1					
Önem Sırası	Kriter	s_j	k_j	q_j	w_j
1	PG35	1,00	1	1,000	0,280
2	PG37	0,10	1,1	0,909	0,255
3	PG34	0,10	1,1	0,826	0,232
4	PG36	0,90	1,9	0,435	0,122
5	PG33	0,10	1,1	0,395	0,111

Tablo 4.82’de görülen değerlendirmeler, tüm uzmanlar için de yapılmıştır. Her uzman için hesaplanan göreceli kriter ağırlıklarının geometrik ortalamaları alınarak son kriter ağırlıkları belirlenmiştir (Tablo 4.83).

Tablo 4.83. Öğrenme Çıktıları Göstergeleri Son Kriter Ağırlıkları ve % Ağırlıklar

Kriter	Uzman 1	Uzman 2	Uzman 3	Uzman 4	Uzman 5	Uzman 6	Son Kriter Ağırlıkları (w _j *)	% Ağırlık	Sıralama
PG33	0,111	0,202	0,187	0,137	0,168	0,170	0,159	0,171	4
PG34	0,232	0,222	0,280	0,280	0,185	0,280	0,244	0,261	1
PG35	0,280	0,255	0,066	0,267	0,280	0,255	0,212	0,227	2
PG36	0,122	0,175	0,125	0,119	0,203	0,135	0,143	0,153	5
PG37	0,255	0,280	0,100	0,125	0,234	0,142	0,176	0,188	3
Toplam							0,934		

Tablo 4.83’deki sonuçlara göre, PG34- Ulusal/ Uluslararası yürütülen proje sayısı ağırlığı en fazla olan kriter (0,224) olarak belirlenmiştir. PG34 kriterini sırasıyla PG35- Ulusal ve Uluslararası projelerde/yarışmalarda alınan ödül sayısı (0,212), PG37- Ulusal/uluslararası patent/faydalı model/tasarım belge sayısı/yıllık (0,176), PG33- TÜBİTAK projelerine yapılan başvuru sayısı (0,159), PG36- Ulusal/uluslararası patent/faydalı model/tasarım başvuru sayısı/ yıllık (0,159) kriterleri takip etmektedir.

Öğrenci Merkezli Öğretim Göstergeleri Kriter Ağırlıklarının Belirlenmesi

Tablo 4.84’de Öğrenci Merkezli Öğretim Göstergeleri önem sıraları ve göreceli önem düzeyleri uzman değerlendirmeleri görülmektedir.

Tablo 4.84. Öğrenci Merkezli Öğretim Göstergeleri Önem Sıraları ve Göreceli Önem Düzeyleri

Uzman-1			Uzman-2			Uzman-3		
Önem Sırası	Kriter	Sj	Önem Sırası	Kriter	Sj	Önem Sırası	Kriter	Sj
1	PG38	1,00	1	PG41	1,00	1	PG38	1,00
2	PG42	0,10	2	PG38	0,20	2	PG40	0,30
3	PG40	0,25	3	PG40	0,10	3	PG41	0,25
4	PG39	0,50	4	PG39	0,10	4	PG39	0,10
5	PG41	0,10	5	PG42	0,10	5	PG42	0,20
Uzman-4			Uzman-5			Uzman-6		
1	PG38	1,00	1	PG38	1,00	1	PG40	1,00
2	PG41	0,10	2	PG41	0,15	2	PG42	0,60
3	PG42	0,05	3	PG40	0,25	3	PG38	0,20
4	PG40	0,05	4	PG42	0,10	4	PG41	0,40
5	PG39	0,95	5	PG39	0,10	5	PG39	0,70

Kriterlerin önem sıraları ve görelî önem düzeyleri belirlendikten sonra her uzman için kriterlerin görelî ağırlıkları ayrı ayrı hesaplanmıştır. Tablo 4.85’de Uzman-1 için örnek bir hesaplama yer verilmiştir.

Tablo 4.85. Uzman-1 için k_j , q_j ve w_j Değerleri

Uzman-1					
Önem Sırası	Kriter	s_j	k_j	q_j	w_j
1	PG38	1,00	1	1,000	0,281
2	PG42	0,10	1,1	0,909	0,255
3	PG40	0,25	1,25	0,727	0,204
4	PG39	0,50	1,5	0,485	0,136
5	PG41	0,10	1,1	0,441	0,124

Tablo 4.85’de görülen değerlendirmeler, tüm uzmanlar için de yapılmıştır. Her uzman için hesaplanan görelî kriter ağırlıklarının geometrik ortalamaları alınarak son kriter ağırlıkları belirlenmiştir (Tablo 4.86).

Tablo 4.86. Öğrenci Merkezli Öğretim Göstergeleri Son Kriter Ağırlıkları ve % Ağırlıklar

Kriter	Uzman 1	Uzman 2	Uzman 3	Uzman 4	Uzman 5	Uzman 6	Son Kriter Ağırlıkları (w_j^*)	% Ağırlık	Sıralama
PG38	0,281	0,234	0,281	0,281	0,281	0,146	0,244	0,252	1
PG39	0,136	0,193	0,157	0,119	0,161	0,061	0,130	0,134	5
PG40	0,204	0,213	0,216	0,231	0,195	0,281	0,222	0,229	2
PG41	0,124	0,281	0,173	0,255	0,244	0,104	0,184	0,190	4
PG42	0,255	0,176	0,131	0,243	0,178	0,175	0,188	0,194	3
Toplam							0,969		

Tablo 4.86’daki sonuçlara göre, PG34- Ulusal/ Uluslararası yürütülen proje sayısı ağırlığı en fazla olan kriter (0,224) olarak belirlenmiştir. PG34 kriterini sırasıyla PG35- Ulusal ve Uluslararası projelerde/yarışmalarda alınan ödül sayısı (0,212), PG37- Ulusal/uluslararası patent/faydalı model/tasarım belge sayısı/yıllık (0,176), PG33- TÜBİTAK projelerine yapılan başvuru sayısı (0,159), PG36- Ulusal/uluslararası patent/faydalı model/tasarım başvuru sayısı/ yıllık (0,159) kriterleri takip etmektedir.

Paydaş Memnuniyeti Göstergeleri Kriter Ağırlıklarının Belirlenmesi

Tablo 4.87’de Paydaş Memnuniyeti Göstergeleri önem sıraları ve görelî önem düzeyleri uzman değerlendirmeleri görülmektedir.

Tablo 4.87. Paydaş Memnuniyeti Göstergeleri Önem Sıraları ve Görelî Önem Düzeyleri

Uzman-1			Uzman-2			Uzman-3		
Önem Sırası	Kriter	Sj	Önem Sırası	Kriter	Sj	Önem Sırası	Kriter	Sj
1	PG45	1,00	1	PG43	1,00	1	PG43	1,00
2	PG43	0,50	2	PG45	0,35	2	PG45	0,25
3	PG46	0,50	3	PG46	0,40	3	PG46	0,30
4	PG44	0,25	4	PG44	0,10	4	PG44	0,10
Uzman-4			Uzman-5			Uzman-6		
1	PG43	1,00	1	PG45	1,00	1	PG45	1,00
2	PG46	0,05	2	PG43	0,25	2	PG43	0,10
3	PG45	0,05	3	PG46	0,20	3	PG44	0,20
4	PG44	0,30	4	PG44	0,20	4	PG46	0,55

Kriterlerin önem sıraları ve görelî önem düzeyleri belirlendikten sonra her uzman için kriterlerin görelî ağırlıkları ayrı ayrı hesaplanmıştır. Tablo 4.88’de Uzman-1 için örnek bir hesaplama yer verilmiştir.

Tablo 4.88. Uzman-1 için k_j , q_j ve w_j Değerleri

Uzman-1					
Önem Sırası	Kriter	s_j	k_j	q_j	w_j
1	PG45	1,00	1	1,000	0,405
2	PG43	0,50	1,5	0,667	0,270
3	PG46	0,50	1,5	0,444	0,180
4	PG44	0,25	1,25	0,356	0,144

Tablo 4.88’de görülen değerlendirmeler, tüm uzmanlar için de yapılmıştır. Her uzman için hesaplanan görelî kriter ağırlıklarının geometrik ortalamaları alınarak son kriter ağırlıkları belirlenmiştir (Tablo 4.89).

Tablo 4.89. Paydaş Memnuniyeti Göstergeleri Son Kriter Ağırlıkları ve % Ağırlıklar

Kriter	Uzman 1	Uzman 2	Uzman 3	Uzman 4	Uzman 5	Uzman 6	Son Kriter Ağırlıkları (w_j^*)	% Ağırlık	Sıralama
PG43	0,270	0,405	0,405	0,405	0,324	0,369	0,359	0,302	2
PG44	0,144	0,195	0,227	0,283	0,225	0,307	0,224	0,188	4
PG45	0,405	0,300	0,324	0,368	0,405	0,405	0,366	0,307	1
PG46	0,180	0,215	0,249	0,386	0,270	0,198	0,242	0,203	3
Toplam							1,190		

Tablo 4.89’deki sonuçlara göre PG45- Öğretmen memnuniyet oranı ağırlığı en fazla olan kriter (0,366) olarak belirlenmiştir. PG45 kriterini sırasıyla PG43- Öğrenci memnuniyet

oranı (0,359), PG46- Veli memnuniyet oranı (0,242), PG44- Yönetici memnuniyet oranı (0,224) kriterleri takip etmektedir.

Paydaşların Motivasyonu Göstergeleri Kriter Ağırlıklarının Belirlenmesi

Tablo 4.90’da Paydaş Memnuniyeti Göstergeleri önem sıraları ve görelî önem düzeyleri uzman değerlendirmeleri görülmektedir.

Tablo 4.90. Paydaşların Motivasyonu Göstergeleri Önem Sıraları ve Görelî Önem Düzeyleri

Uzman-1			Uzman-2			Uzman-3		
Önem Sırası	Kriter	Sj	Önem Sırası	Kriter	Sj	Önem Sırası	Kriter	Sj
1	PG47	1,00	1	PG48	1,00	1	PG47	1,00
2	PG48	0,60	2	PG47	0,15	2	PG48	0,25
3	PG49	0,20	3	PG49	0,10	3	PG49	0,10
Uzman-4			Uzman-5			Uzman-6		
1	PG47	1,00	1	PG47	1,00	1	PG47	1,00
2	PG48	0,95	2	PG48	0,65	2	PG48	0,10
3	PG49	0,80	3	PG49	0,10	3	PG49	0,60

Kriterlerin önem sıraları ve görelî önem düzeyleri belirlendikten sonra her uzman için kriterlerin görelî ağırlıkları ayrı ayrı hesaplanmıştır. Tablo 4.91’de Uzman-1 için örnek bir hesaplamaya yer verilmiştir.

Tablo 4.91. Uzman-1 için kj, qj ve wj Değerleri

Uzman-1					
Önem Sırası	Kriter	sj	kj	qj	wj
1	PG47	1,00	1	1,000	0,466
2	PG48	0,60	1,6	0,625	0,291
3	PG49	0,20	1,2	0,521	0,243

Tablo 4.91’de görülen değerlendirmeler, tüm uzmanlar için de yapılmıştır. Her uzman için hesaplanan görelî kriter ağırlıklarının geometrik ortalamaları alınarak son kriter ağırlıkları belirlenmiştir (Tablo 4.92).

Tablo 4.92. Paydaşların Motivasyonu Göstergeleri Son Kriter Ağırlıkları ve % Ağırlıklar

Kriter	Uzman 1	Uzman 2	Uzman 3	Uzman 4	Uzman 5	Uzman 6	Son Kriter Ağırlıkları (wj*)	% Ağırlık	Sıralama
PG47	0,466	0,405	0,466	0,466	0,466	0,466	0,455	0,435	1
PG48	0,291	0,466	0,373	0,239	0,282	0,424	0,336	0,321	2
PG49	0,243	0,368	0,339	0,133	0,257	0,265	0,255	0,243	3
Toplam							1,046		

Tablo 4.92'deki sonuçlara göre, PG47- Öğretmenlerin motivasyonunu artırmaya yönelik yapılan etkinlik sayısı ağırlığı en fazla olan (0,455) kriter olarak belirlenmiştir. PG47 kriterini sırasıyla PG48- Ödül alan personelin tüm personele oranı (0,336), PG49- Velilere yönelik düzenlenen eğitim sayısı (0,255) kriterleri takip etmektedir.

Yerel, Ulusal ve Uluslararası İş Birlikleri Göstergeleri Kriter Ağırlıklarının Belirlenmesi

Tablo 4.93'de Paydaş Memnuniyeti Göstergeleri önem sıraları ve görelî önem düzeyleri uzman değerlendirmeleri görülmektedir.

Tablo 4.93. Yerel, Ulusal ve Uluslararası İş Birlikleri Göstergeleri Önem Sıraları ve Görelî Önem Düzeyleri

Uzman-1			Uzman-2			Uzman-3		
Önem Sırası	Kriter	Sj	Önem Sırası	Kriter	Sj	Önem Sırası	Kriter	Sj
1	PG51	1,00	1	PG51	1,00	1	PG51	1,00
2	PG50	0,50	2	PG50	0,10	2	PG50	0,30
Uzman-4			Uzman-5			Uzman-6		
1	PG50	1,00	1	PG51	1,00	1	PG50	1,00
2	PG51	0,05	2	PG50	0,10	2	PG51	0,60

Kriterlerin önem sıraları ve görelî önem düzeyleri belirlendikten sonra her uzman için kriterlerin görelî ağırlıkları ayrı ayrı hesaplanmıştır. Tablo 4.94'de Uzman-1 için örnek bir hesaplamaya yer verilmiştir.

Tablo 4.94. Uzman-1 için kj, qj ve wj Değerleri

Uzman-1					
Önem Sırası	Kriter	sj	kj	qj	wj
1	PG51	1,00	1	1,000	0,600
2	PG50	0,50	1,5	0,667	0,400

Tablo 4.94’de görülen değerlendirmeler, tüm uzmanlar için de yapılmıştır. Her uzman için hesaplanan göreceli kriter ağırlıklarının geometrik ortalamaları alınarak son kriter ağırlıkları belirlenmiştir (Tablo 4.95).

Tablo 4.95. Yerel, Ulusal ve Uluslararası İş Birlikleri Göstergeleri Son Kriter Ağırlıkları ve % Ağırlıklar

Kriter	Uzman 1	Uzman 2	Uzman 3	Uzman 4	Uzman 5	Uzman 6	Son Kriter Ağırlıkları (wj*)	% Ağırlık	Sıralama
PG50	0,400	0,545	0,462	0,600	0,545	0,600	0,520	0,486	2
PG51	0,600	0,600	0,600	0,571	0,600	0,375	0,550	0,514	1
Toplam							1,070		

Tablo 4.95’deki sonuçlara göre, PG51- Üniversiteler veya kurum ve kuruluşlar ile iş birliği sayısı ağırlığı en fazla olan kriter (0,520) olarak belirlenmiştir. PG51 kriterini sırasıyla PG50- Kurumlarla yapılan protokol sayısı (0,550) kriteri takip etmektedir.

Hesap Verilebilirlik ve Şeffaflık Göstergeleri Kriter Ağırlıklarının Belirlenmesi

Tablo 4.96’da Hesap Verilebilirlik ve Şeffaflık Göstergeleri önem sıraları ve göreceli önem düzeyleri uzman değerlendirmeleri görülmektedir.

Tablo 4.96. Hesap Verilebilirlik ve Şeffaflık Göstergeleri Önem Sıraları ve Göreceli Önem Düzeyleri

Uzman-1			Uzman-2			Uzman-3		
Önem Sırası	Kriter	Sj	Önem Sırası	Kriter	Sj	Önem Sırası	Kriter	Sj
1	PG52	1,00	1	PG52	1,00	1	PG52	1,00
2	PG53	0,80	2	PG53	0,15	2	PG53	0,40
Uzman-4			Uzman-5			Uzman-6		
1	PG52	1,00	1	PG52	1,00	1	PG52	1,00
2	PG53	0,10	2	PG53	0,55	2	PG53	0,10

Kriterlerin önem sıraları ve göreceli önem düzeyleri belirlendikten sonra her uzman için kriterlerin göreceli ağırlıkları ayrı ayrı hesaplanmıştır. Tablo 4.97’de Uzman-1 için örnek bir hesaplama yer verilmiştir.

Tablo 4.97. Uzman-1 için kj, qj ve wj Değerleri

Uzman-1					
Önem Sırası	Kriter	sj	kj	qj	wj
1	PG52	1,00	1	1,000	0,643
2	PG53	0,80	1,8	0,556	0,357

Tablo 4.97’de görülen değerlendirmeler, tüm uzmanlar için de yapılmıştır. Her uzman için hesaplanan göreceli kriter ağırlıklarının geometrik ortalamaları alınarak son kriter ağırlıkları belirlenmiştir (Tablo 4.98).

Tablo 4.98. Hesap verilebilirlik ve Şeffaflık Göstergeleri Son Kriter Ağırlıkları ve % Ağırlıklar

Kriter	Uzman 1	Uzman 2	Uzman 3	Uzman 4	Uzman 5	Uzman 6	Son Kriter Ağırlıkları (w _j *)	% Ağırlık	Sıralama
PG52	0,643	0,643	0,643	0,643	0,643	0,643	0,643	0,570	1
PG53	0,357	0,559	0,459	0,584	0,415	0,584	0,485	0,430	2
Toplam							1,128		

Tablo 4.98’deki sonuçlara göre, PG52- Paydaşların karar alma süreçlerine katılımı için gerçekleştirilen faaliyet sayısı ağırlığı en fazla olan kriter (0,643) olarak belirlenmiştir. PG52 kriterini sırasıyla PG53- Okul bütçesinin personele duyurulma sıklığı (0,485) kriteri takip etmektedir.

Kapsayıcı ve Destekleyici Kurum Kültürü Göstergeleri Kriter Ağırlıklarının Belirlenmesi

Tablo 4.99’da Kapsayıcı ve Destekleyici Kurum Kültürü Göstergeleri önem sıraları ve göreceli önem düzeyleri uzman değerlendirmeleri görülmektedir.

Tablo 4.99. Kapsayıcı ve Destekleyici Kurum Kültürü Göstergeleri Önem Sıraları ve Göreceli Önem Düzeyleri

Uzman-1			Uzman-2			Uzman-3		
Önem Sırası	Kriter	Sj	Önem Sırası	Kriter	Sj	Önem Sırası	Kriter	Sj
1	PG56	1,00	1	PG57	1,00	1	PG54	1,00
2	PG57	0,20	2	PG60	0,20	2	PG56	0,10
3	PG58	0,30	3	PG55	0,15	3	PG57	0,05
4	PG60	0,40	4	PG56	0,10	4	PG55	0,05
5	PG59	0,60	5	PG54	0,15	5	PG58	0,20
6	PG54	0,40	6	PG58	0,10	6	PG59	0,15
7	PG55	0,10	7	PG59	0,10	7	PG60	0,10
Uzman-4			Uzman-5			Uzman-6		
1	PG57	1,00	1	PG57	1,00	1	PG57	1,00
2	PG56	0,95	2	PG56	0,10	2	PG58	0,10
3	PG58	0,05	3	PG59	0,20	3	PG54	0,15
4	PG54	0,20	4	PG58	0,25	4	PG56	0,20
5	PG55	0,90	5	PG60	0,10	5	PG60	0,30
6	PG59	0,05	6	PG55	0,15	6	PG55	0,05
7	PG60	0,05	7	PG54	0,20	7	PG59	0,50

Kriterlerin önem sıraları ve göreceli önem düzeyleri belirlendikten sonra her uzman için kriterlerin göreceli ağırlıkları ayrı ayrı hesaplanmıştır. Tablo 4.100’de Uzman-1 için örnek bir hesaplamaya yer verilmiştir.

Tablo 4.100. Uzman-1 için k_j , q_j ve w_j Değerleri

Uzman-1					
Önem Sırası	Kriter	s_j	k_j	q_j	w_j
1	PG56	1,00	1	1,000	0,272
2	PG57	0,20	1,2	0,833	0,226
3	PG58	0,30	1,3	0,641	0,174
4	PG60	0,40	1,4	0,458	0,124
5	PG59	0,60	1,6	0,286	0,078
6	PG54	0,40	1,4	0,204	0,056
7	PG55	0,10	1,1	0,260	0,071

Tablo 4.100’de görülen değerlendirmeler, tüm uzmanlar için de yapılmıştır. Her uzman için hesaplanan göreceli kriter ağırlıklarının geometrik ortalamaları alınarak son kriter ağırlıkları belirlenmiştir (Tablo 4.101).

Tablo 4.101. Kapsayıcı ve Destekleyici Kurum Kültürü Göstergeleri Son Kriter Ağırlıkları ve % Ağırlıklar

Kriter	Uzman 1	Uzman 2	Uzman 3	Uzman 4	Uzman 5	Uzman 6	Son Kriter Ağırlıkları (w_j^*)	% Ağırlık	Sıralama
PG54	0,056	0,156	0,272	0,111	0,101	0,215	0,133	0,120	4
PG55	0,071	0,197	0,224	0,058	0,218	0,131	0,132	0,118	6
PG56	0,272	0,179	0,247	0,139	0,294	0,179	0,211	0,189	2
PG57	0,226	0,272	0,235	0,272	0,190	0,272	0,242	0,217	1
PG58	0,174	0,141	0,187	0,133	0,084	0,247	0,153	0,137	3
PG59	0,078	0,141	0,162	0,055	0,206	0,092	0,111	0,100	7
PG60	0,124	0,226	0,170	0,055	0,152	0,138	0,133	0,119	5

Tablo 4.101’deki sonuçlara göre, PG57- Dezavantajlı gruplara yönelik yapılan faaliyet sayısı ağırlığı en fazla kriter (0,242) olarak belirlenmiştir. PG57 kriterini sırasıyla PG56- Destek odasında eğitim gören öğrenci oranı (0,211), PG58- Sosyal sorumluluk proje sayısı (0,153), PG54- Çevre Bilincini Geliştirmeye Yönelik Gerçekleştirilen Etkinlik Sayısı (0,133), PG60- Hayat boyu eğitim kapsamında topluma yönelik düzenlenen eğitim programı sayısı (0,133), PG55- Okulun çevrecilik alanlarında aldığı ödül sayısı (0,132), PG59- Mezunlara yönelik yapılan etkinlik sayısı (0,098) kriterleri takip etmektedir.

Okul geliştirme boyutları ve kritik başarı faktörlerine ilişkin SWARA yöntemi ile elde edilen ağırlıkları Tablo 4.102’de birlikte gösterilmektedir.



Tablo 4.102. Okul Geliştirme Boyutları ve Kritik Başarı Faktörlerine İlişkin SWARA Yöntemi ile Elde Edilen Ağırlıklar

	B1		B2		B3		B4			B5		B6			
Son Kriter Ağırlıkları	Kurumsal Kaynak Yönetimi		Liderlik ve Yönetişim		Öğretmen Performansı		Öğrenme-Öğretim Süreçleri			Okul- Paydaş İlişkileri		Örgütsel İç Süreçler			
wj	0,120		0,250		0,234		0,156			0,095		0,108			
	4		1		2		3			6		5			
	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10	K11	K12	K13	K14	K15
	Finansal Bütçe	Kurumsal Kapasite	Liderlik Becerileri ve Öz-Yeterlikleri	Stratejik Yönetim	Öğretmenin Mesleki Bilgisi ve Öz yeterliği	Öğretmenin Mesleki Becerisi	Etkili Rehberlik ve Mesleki Yönelme	Öğrencilerin Akademik Performansı	Öğrenme Çıktıları	Öğrenci Merkezli Öğretim	Paydaş Memnuniyeti	Paydaşların Motivasyonu	Yerel, Ulusal ve Uluslararası İş Birlikleri	Hesap Verilebilirlik ve Şeffaflık	Kapsayıcı ve Destekleyici Kurum Kültürü
wj	0,062	0,044	0,059	0,044	0,113	0,107	0,030	0,035	0,067	0,087	0,028	0,034	0,021	0,070	0,093
	7	9	8	10	1	2	13	11	6	4	14	12	15	5	3

4.2.3.4. Okul Gelişim Endeksi Performans Göstergelerinin Endeks İçindeki (%) Ağırlıklarının Hesaplanması

Okul geliştirme boyutları ve kritik başarı faktörlerinin ağırlıklarının SWARA yöntemi ile belirlenmesinden sonra göstergelerin endeks içindeki ağırlıkları hesaplanmıştır. Endeks içindeki ağırlıklar, boyutlara ait ağırlıklar ile kritik başarı faktörlerine ait ağırların çarpımı ile elde edilmiştir. Endekste kullanılacak ağırlıklar Tablo 4.103’de gösterilmektedir.

Okul Gelişim Endeksi performans göstergelerinin endeks içindeki ağırlıklarının hesaplanmasında SWARA yöntemi ile bulunan Boyut % (Tablo 4.53), KBF % (Tablo 4.54) ve PG ağırlık değerlerinin birlikte kullanılmasıyla endeks PG % değerleri bütünleşik % ağırlıkları hesaplanmıştır. Hesaplama yöntemi Tablo 4.103’de gösterilmektedir. SWARA yöntemi ile bulunan okul geliştirme boyutu (a), kritik başarı faktörü (b) ve performans göstergesi (c) değerleri çarpılarak performans göstergelerinin toplam ağırlıkları hesaplanmıştır. Her bir performans göstergesi için bulunan ağırlık değeri endeksin toplam ağırlık değerine bölünerek performans göstergelerinin endeks içindeki % ağırlıkları bütünleşik bir şekilde bulunmuştur. Örneğin PG1 için B1, K1ve PG1 için bu üç değer çarpılarak ($0,126 \times 0,691 \times 0,252$) bulunan değer (0,022) performans göstergeleri toplam ağırlığına (1,817) bölünerek PG1’in endeks içindeki yüzdelik değerine ulaşılmıştır ($0,012 \times 100 = 1,20$).

Performans göstergelerinin endeks boyut içi ağırlıklarının hesaplanmasında ise performans gösterge değeri, boyutun toplam ağırlığına bölünmüştür. Örneğin PG1 için bulunan endeks içi ağırlık değeri (1,20) endekste bulunan B1 boyutunda yer alan tüm performans göstergeleri toplamına (7,63) değerine bölünerek performans göstergesinin endeks boyutu içindeki ağırlığı bulunmuştur (Tablo 4.104)

Tablo 4.103. Okul Gelişim Endeksi Performans Gösterge Ağırlıkları

Okul Geliştirme Boyutları		Kritik Başarı Faktörleri		Performans Göstergeleri			
	SWARA Boyut (%) a		KBF SWARA (%) b		PG Ağırlık c	PG Toplam Ağırlık a*b*c	PG Endeks %
B1	12,6	K1	6,91	PG-1	0,252	0,022	1,20
				PG-2	0,120	0,010	0,57
				PG-3	0,159	0,014	0,76
				PG-4	0,091	0,008	0,43
				PG-5	0,102	0,009	0,48
				PG-6	0,081	0,007	0,39
		K2	4,94	PG-7	0,274	0,017	0,93
				PG-8	0,228	0,014	0,78
				PG-9	0,247	0,015	0,84
				PG-10	0,220	0,014	0,75
				PG-11	0,146	0,009	0,50
B2	26,0	K3	6,55	PG-12	0,615	0,105	5,77
				PG-13	0,430	0,073	4,03
		K4	4,90	PG-14	0,460	0,059	3,23
				PG-15	0,345	0,044	2,42
				PG-16	0,328	0,042	2,30
				B3	24,3	K5	12,68
PG-18	0,326	0,010	0,55				
PG-19	0,319	0,010	0,54				
K6	12,01	PG-20	0,257			0,008	0,41
		PG-21	0,266			0,008	0,43
		PG-22	0,322	0,009	0,52		
		PG-23	0,235	0,007	0,38		
		PG-24	0,246	0,007	0,39		
B4	16,2	K7	3,40	PG-25	0,235	0,013	0,71
				PG-26	0,231	0,013	0,70
				PG-27	0,222	0,012	0,67
				PG-28	0,184	0,010	0,56
		K8	3,92	PG-29	0,319	0,020	1,11
				PG-30	0,338	0,021	1,18
				PG-31	0,187	0,012	0,65
				PG-32	0,277	0,018	0,97
		K9	7,47	PG-33	0,159	0,019	1,06
				PG-34	0,244	0,029	1,62
				PG-35	0,212	0,026	1,41
				PG-36	0,143	0,017	0,95
		K10	9,68	PG-37	0,176	0,021	1,17
				PG-38	0,244	0,038	2,11
PG-39	0,130			0,020	1,12		
PG-40	0,222			0,035	1,91		
PG-41	0,184			0,029	1,59		
PG-42	0,188			0,030	1,62		

Tablo 4.103. Okul Gelişim Endeksi Performans Gösterge Ağırlıkları (Devam)

Okul Geliştirme Boyutları		Kritik Başarı Faktörleri		Performans Göstergeleri			
	SWARA Boyut (%) a		KBF SWARA (%) b		PG Ağırlık c	PG Toplam Ağırlık a*b*c	PG Endeks %
B5	9,8	K11	3,15	PG-43	0,359	0,111	6,11
				PG-44	0,224	0,069	3,80
				PG-45	0,366	0,113	6,21
				PG-46	0,242	0,075	4,11
		K12	3,83	PG-47	0,455	0,171	9,41
				PG-48	0,336	0,126	6,95
				PG-49	0,255	0,096	5,26
		K13	2,34	PG-50	0,520	0,014	0,75
				PG-51	0,550	0,014	0,79
		B6	11,2	K14	7,79	PG-52	0,643
PG-53	0,485					0,042	2,33
K15	10,44			PG-54	0,133	0,002	0,09
				PG-55	0,132	0,002	0,08
				PG-56	0,211	0,002	0,14
				PG-57	0,242	0,003	0,16
				PG-58	0,153	0,002	0,10
				PG-59	0,098	0,001	0,06
PG-60	0,133	0,002	0,09				
Okul Geliştirme Boyut Toplam	%100	Kritik Başarı Faktörleri Toplam	%100	Performans Göstergeleri Toplam	1,817	%100	

Okul geliştirme boyutları, okul gelişiminde kritik başarı faktörleri, performans göstergeleri SWARA yöntemi ile ağırlıklandırılmıştır.

Okul geliştirme boyutlarının önceliklendirilmesinde B2- Liderlik ve Yönetişim kriterinin birinci ana boyut olduğu görülmüştür.

Kritik başarı faktörlerini önceliklendirilmesinde K5-Öğretmenin Mesleki Bilgisi ve Öz yeterliği kriterinin birinci ana kriter olduğu görülmüştür.

Her kritik başarı faktörüne ilişkin performans göstergeleri de kendi aralarında önceliklendirilmiş ve ağırlıkları bulunmuştur. PG47-Öğretmen Motivasyonunun Artırılmasına Yönelik Etkinlik Sayısı en önemli endeks göstergesi olarak tespit edilmiştir.

4.2.3.5. Okul Gelişim Endeksi

Oluşturulan Okul Gelişim Endeksi boyutları, performans göstergeleri ve endeks ağırlıklarıyla birlikte Tablo 4.104'de görülmektedir.

Tablo 4.104. Okul Gelişim Endeksi

Boyutlar	Kritik Başarı Faktörleri	Performans Göstergeleri	Boyut İçindeki Ağırlık	Endeks İçindeki Ağırlık
Kurumsal Kaynak Yönetimi	Finansal Bütçe	PG 1.Okulun gelirlerinin giderleri karşılama oranı	15,72	1,20
		PG2.Bütçe dışı gelirlerin genel bütçeye oranı	7,47	0,57
		PG3.Öğrenci başına düşen harcama miktarı	9,96	0,76
		PG4.Hibe almaya hak kazanan proje sayısı	5,64	0,43
		PG5.Ar-Ge harcamalarının bütçeye oranı	6,30	0,48
		PG6.Eğitim burslarından faydalanan öğrenci oranı	5,11	0,39
	Kurumsal Kapasite	PG7.Öğrenci başına düşen sosyal, sanatsal, sportif ve kültürel faaliyet alanı /öğrenci başına m2	12,19	0,93
		PG8.Ücretli öğretmenlerin/kadrolu öğretmenlere oranı	10,22	0,78
		PG9.Eğitimcilerin okulda ortalama çalışma süresi	11,00	0,84
		PG10.Okul kütüphanesinde öğrenci başına düşen kitap sayısı	9,83	0,75
		PG11.Kapalı alanlarda m2 başına enerji tüketim miktarı	6,56	0,50
		Toplam	100	7,63
Liderlik ve Yönetişim	Liderlik Becerileri ve Öz-Yeterlikleri	PG12.Lisansüstü eğitim alan yöneticilerin tüm yöneticilere oranı	32,51	5,77
		PG13.Yerel/bölgesel/bakanlık projeleri konusunda eğitim alan yönetici oranı	22,60	4,03
		PG14.Stratejik planların uygulanmasına ilişkin iç denetim sayısı/yıllık	18,27	3,23
	Stratejik Yönetim	PG15.Kalite yönetimi sistemi hakkında verilen eğitim sayısı	13,62	2,42
		PG16.Kalite standartlarını içeren sertifika sayısı	13,00	2,30
		Toplam	100	17,75
Öğretmen Performansı	Öğretmenin Mesleki Bilgisi ve Öz-Yeterliği	PG17.Lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin oranı	19,18	0,75
		PG18.Öğretmen başına düşen hizmet içi eğitim saati	13,70	0,55
		PG19.Öğretmen Akademilerine katılan öğretmen oranı	13,70	0,54
	Öğretmenin Mesleki Becerisi	PG20.Ulusal/Uluslararası bilimsel toplantılara katılan öğretmen oranı	10,96	0,41
		PG21.Öğretmen başına düşen bilimsel yayın sayısı/yılda	10,96	0,43
		PG22.Ulusal/Uluslararası projelere katılan öğretmen oranı	12,33	0,52
		PG23.Uluslararası hareketlilik programlarından yararlanan öğretmen oranı	9,59	0,38
		PG24.En az bir projeye danışmanlık yapan öğretmen oranı	9,59	0,39
		Toplam	100	3,97

Tablo 4.104. Okul Gelişim Endeksi (Devam)

Boyutlar	Kritik Başarı Faktörleri	Performans Göstergeleri	Boyut İçindeki Ağırlık	Endeks İçindeki Ağırlık
Öğrenme-Öğretim Süreçleri	Etkili Rehberlik ve Mesleki Yönelme	PG25.Sınıfta kalma oranı	3,39	0,71
		PG26.Sürekli devamsız öğrenci oranı	3,39	0,70
		PG27.Rehberlik servisinden faydalanan öğrenci oranı	3,13	0,67
		PG28.Meslekler ve üniversite tanıtımına yönelik etkinlik sayısı	2,61	0,56
	Öğrencilerin Akademik Performansı	PG29.Yükseköğrenime yerleşen öğrenci oranı (%)	5,22	1,11
		PG30.Okulun il/ilçedeki YKS başarı sırasının bir önceki yıla göre oranı/yüzde değişim	5,48	1,18
		PG31.Hazır bulunuşluk sınavlarının bir önceki seneye göre yüzdelik değişimi	3,13	0,65
		PG32.Uluslararası dil sınavlarında başarılı olan öğrenci oranı	4,70	0,97
	Öğrenme Çıktıları	PG33.TÜBİTAK projelerine yapılan başvuru sayısı	4,96	1,06
		PG34.Ulusal/ Uluslararası yürütülen proje sayısı	7,57	1,62
		PG35.Ulusal ve Uluslararası projelerde/yarışmalarda alınan ödül sayısı	6,79	1,41
		PG36.Ulusal/uluslararası patent/faydalı model/tasarım başvuru sayısı/ yıllık	4,44	0,95
		PG37.Ulusal/uluslararası patent/faydalı model/tasarım belge sayısı/yıllık	5,48	1,17
	Öğrenci Merkezli Öğretim	PG38.Öğrencinin gelişimine yönelik bilimsel, sosyal, kültürel, sanatsal, sportif faaliyetlerin sayısı	9,92	2,11
		PG39.Spor lisansı olan öğrenci oranı (%)	5,22	1,12
		PG40.Toplumsal sorumluluk ve gönüllülük programlarına katılan öğrenci oranı (%)	9,14	1,91
		PG41.Uluslararası hareketlilik programlarına katılan öğrenci oranı	7,57	1,59
		PG42.Ders dışı ortamlarda gerçekleştirilen etkinlik sayısı	7,83	1,62
		Toplam	100	21,11
Okul- Paydaş İlişkileri	Paydaş Memnuniyeti	PG43.Öğrenci memnuniyet oranı	14,59	6,11
		PG44.Yönetici memnuniyet oranı	9,07	3,80
		PG45.Öğretmen memnuniyet oranı	14,85	6,21
		PG46.Veli memnuniyet oranı	9,86	4,11
	Paydaşların Motivasyonu	PG47.Öğretmenlerin motivasyonunu artırmaya yönelik yapılan etkinlik sayısı	22,47	9,41
		PG48.Ödül alan personelin tüm personele oranı	16,56	6,95
		PG49.Velilere yönelik düzenlenen eğitim sayısı	12,61	5,26
		Toplam	100	41,85

Tablo 4.104. Okul Gelişim Endeksi (Devam)

Boyutlar	Performans Göstergeleri		Boyut İçindeki Ağırlık	Endeks İçindeki Ağırlık
Örgütsel İç Süreçler	Yerel, Ulusal ve Uluslararası İş Birlikleri	PG50.Kurumlarla yapılan protokol sayısı	10,00	0,75
		PG51.Üniversiteler veya kurum ve kuruluşlar ile iş birliği sayısı	10,00	0,79
	Hesap Verilebilirlik ve Şeffaflık	PG52.Paydaşların karar alma süreçlerine katılımı için gerçekleştirilen faaliyet sayısı	40,00	3,09
		PG53.Okul bütçesinin personele duyurulma sıklığı	30,00	2,33
	Kapsayıcı ve Destekleyici Kurum Kültürü	PG54.Çevre Bilincini Geliştirmeye Yönelik Gerçekleştirilen Etkinlik Sayısı	1,43	0,09
		PG55.Okulun çevrecilik alanlarında aldığı ödül sayısı	1,43	0,08
		PG56.Destek odasında eğitim gören öğrenci oranı	1,43	0,14
		PG57.Dezavantajlı gruplara yönelik yapılan faaliyet sayısı	2,14	0,16
		PG58.Sosyal sorumluluk proje sayısı	1,43	0,10
		PG59.Mezunlara yönelik yapılan etkinlik sayısı	0,71	0,06
		PG60.Hayat boyu eğitim kapsamında topluma yönelik düzenlenen eğitim programı sayısı	1,43	0,09
		Toplam	100	7,68
		Endeks Toplam		100

BÖLÜM V: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar ve Tartışma

Okul gelişimi, eğitim kurumlarının öğrenciler için daha iyi bir yer olmalarını sağlamak adına yürütülen çalışmaları ve okulların değişimi yönetme kapasitesini güçlendiren, öğrenci çıktılarını artırmayı hedefleyen dönüşüm stratejisini ifade etmektedir (Hopkins et al., 2016). Dünyanın her yerindeki okullar, okul geliştirme çalışmaları için performans geri bildirim sisteminden yararlanmaya çalışmaktadır. Hollanda okulları, öğrenci izleme sistemlerinden (Vlug, 1997), okul öz değerlendirme sistemlerinden (Schildkamp, 2007) ve okul teftişlerinden (Ehren & Visscher, 2006) geri bildirim almaktadır. İngiliz okulları, OFSTED teftişlerinden ve çeşitli okul performansı geri bildirim sistemlerinden (Tymms & Albone, 2002) aldığı sonuçlar ve işleyişinin diğer yönleri hakkında geri bildirim almaktadır. Kanada okulları ulusal değerlendirme sistemlerinden gelen geri bildirimlerle değerlendirilmektedir (Stoll, Fink & Earl, 2005). ABD'de NCLB (Hiçbir Çocuk Eğitimsiz Kalmasın) politikası, geri bildirim sistemlerinin geliştirilmesine ve uygulanmasına yol açmıştır. Ancak bu sistemlerin etkin kullanımı için bazı sorunlar bulunmaktadır (Schildkamp & Teddlie, 2008, Schildkamp et al., 2017). Ülkemizde ise okul geliştirme sürecinde en önemli sorun okulun gelişimsel ihtiyaçlarının tespit edilmesi ve bu ihtiyaca uygun iyileştirme stratejilerinin uygulanmasında bütüncül bir değerlendirme ve geri bildirim sisteminin olmayışıdır.

5018 Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu ile kamu kurumlarının stratejik planlama yapma zorunluluğunun olması ve okul geliştirme modelinin hem Kalkınma Bakanlığı planlarında hem de MEB 2023 Eğitim Vizyonunda yer almasına rağmen okul geliştirmenin çok boyutlu bir yapıya sahip olması nedeniyle okulların performansının ölçülmesi, okulun diğer okullar arasındaki yeri ve konumunun belirlenmesi güçlü ve zayıf yönlerinin geliştirilmesi için veriye dayalı okul geliştirme ile okulu bütünsel bir yapı olarak ele alacak, stratejik yönetimle entegrasyonunu sağlayacak geçerli ve güvenilir ulusal ve uluslararası değerlendirme ölçütlerini içeren bir ölçme aracının eksikliği, dikkat çekmektedir.

Okulların belli göstergeler üzerinden izlenmesi; okulların kendi mevcut durumlarının farkına varmasına ve okullara kendi gelişim alanlarını görme fırsatı verecektir. Böylece her okul kendi gelişim şartları içerisinde (Harris, 2000) değerlendirilebilecektir. Okulların iç ve

dış değerlendirmeleri arasında tamamlayıcı ve bütüncül bir ilişki kurulması, eğitimde kalite güvence sisteminin sağlanması için önerilen bir yaklaşımdır (Vanhoof & Van Petegem, 2007; Whitby, 2010, Eurydice, 2022; OECD, 2013; Chapman et al., 2012). Okul gelişimi için stratejik planlama yeterliliğinin artırılması, stratejik planların ve okul gelişim planlarının okul geliştirme için etkili birer araç olabilmeleri için iyi bir şekilde tasarlanmaları ve uygulanması (Gökyer, 2011) stratejik planlama ve okul geliştirmenin bütünleştirilmesi gerektiğine ilişkin (Balcı, 2014) literatürde görüşler bulunması da okul geliştirme ile stratejik yönetimin entegrasyonunu sağlayacak çalışmanın önemli bir boşluğu doldurabileceğini göstermektedir. Bu çalışmanın, okulların gelişimini ölçmek ve değerlendirmek için bir veri tabanının oluşturulmasına da katkıda bulunacağı öngörülmektedir.

Bu çalışmada stratejik yönetime dayalı bir okul gelişim endeksi oluşturulmuştur. Araştırma keşfedici ardışık karma desene uygun olarak yürütülmüştür. Çalışmanın nitel aşamasında, okul gelişimini etkileyen boyutlar; doküman analizi yoluyla bibliyometrik göstergeler yardımıyla belirlenmiştir. Bu boyutlara bağlı kritik başarı faktörleri ise okul geliştirme alanında çalışması bulunan uzmanların görüşlerine dayalı olarak Delphi yöntemiyle belirlenmiştir. Nicel aşamada; okul geliştirmede etkili olan boyutlar ve kritik başarı faktörlerini arasındaki neden-sonuç ilişkilerinin incelenmesi için “DEMATEL” yöntemi, kapsam geçerliliği için “Lawshe Metodu”, performans göstergelerinin ağırlıklarının belirlenmesi için “SWARA” yöntemleri kullanılmıştır. Performans göstergelerinin ağırlıklarının belirlenmesinden sonra okul gelişim endeksi oluşturulmuştur. Nitel aşamada veriler detaylandırılarak okul gelişiminin kapsamlı bir çerçevesini oluşturmak için okul geliştirme boyutları ve bu boyutlara bağlı kritik başarı faktörlerinden yola çıkılarak nicel aşamada okul gelişim endeksi oluşturulmuştur.

Araştırma;

- Okul gelişimi alanında ulusal ve uluslararası bir endeksin olmaması,
- Okul gelişimi alanında kritik başarı faktörlerinin ilk kez literatürde yer alacak olması,
- Okul gelişimindeki kritik başarı faktörleri arasındaki neden sonuç ilişkilerini DEMATEL yöntemi ile açıklaması,

- Okul gelişim endeksinin veriye dayalı çok kriterli karar verme metodolojisi ile geliştirilmesi
- Endeksin performans göstergelerinin veriye dayalı ortaya konması,
- MEB Stratejik Planda yer almayan göstergelerin endekste yer alması,
- MEB Stratejik Plan kılavuzunda belirtilen göstergelerin yanında School Report Card, Schools Education Quality Index (SQEI), National Quality Standard, School Performance Framework gibi uluslararası okul sıralama kriterleri ve THE, ARWU gibi üniversiteler için uluslararası sıralama indeksleri, OECD okul değerlendirme kriterleri, 2021-2022 Baldrige Mükemmellik Modeli, EFQM Modeli gibi uluslararası göstergelerin yanı sıra Okul Temelli Mesleki Gelişim Kılavuzu, YÖKAK Kurumsal Dış Değerlendirme Ölçütleri, YÖK Üniversite İzleme ve Değerlendirme Göstergeleri gibi ulusal kaynakların da incelenerek yeni performans göstergelerinin endekste yer almış olması,
- Endeks madde ağırlıklarının SWARA yöntemi ile ortaya konulması,
- Stratejik yönetiminle okul gelişiminin bütüncül bir perspektiften ele alınması

açısından araştırmanın önemli ve özgün olduğu düşünülmektedir. Bu araştırma sonucunda, her okulun objektif göstergelerle konumunun belirlendiği ve kendisini diğer okullarla karşılaştırabileceği bir endeks geliştirilmiştir. Bu sayede, okul geliştirmenin ölçülebilir olması sağlanacak ve aynı zamanda stratejik yönetim için bir sonraki döneme yönelik hedefler belirlenerek hedeflerin kümülatif olarak geliştirilmesine olanak sağlanacaktır. Bu sürecin, okul geliştirmenin stratejik yönetimle birlikte kendi kendini yönetme, kontrol etme ve gerekli düzeltmeleri yapma yeteneğine sahip olmasıyla sonuçlanacağı ve eğitim sistemlerinin kalite güvence ve kalite değerlendirme sistemlerinin oluşturulmasına katkıda bulunacağı öngörülmektedir. Okul gelişim endeksinin oluşturulması üzerine yapılan bu çalışma, okulların performansa dayalı derecelendirilmesi ve her okulun gelişimine göre bütçeden pay alması çalışmalarına girdi sağlayacağı için de önemli görülmektedir.

Okul gelişimi, okulların nasıl geliştirileceğinin, sahip olunan kaynakların kim tarafından ve ne şekilde kullanılacağını değerlendirilmesi yoluyla okulun yönlendirildiği bir süreçtir ve aynı zamanda okuldaki uygulamalar için bir çerçeve oluşturmaktadır (Şahin, 2013). Günümüzde eğitim kurumlarında uygulanan okul geliştirme çalışmalarının başarılı bir

şekilde sonuç verebilmesi ve sürdürülebilirliği için okul gelişim boyutları ve kritik başarı faktörlerine yeteri kadar önem verilmesi gerekmektedir. Okulların değişim kapasitelerini geliştirebilecekleri süreçler ve etkinlikler ve bu kapasitenin öğretim ve öğrenci çıktılarıyla ne ölçüde bağlantılı olduğu konusunda sistematik bir eksiklik hala devam etmektedir. Bu eksikliğin nedeninin okul geliştirme süreçlerinin karmaşıklığı olduğu düşünülmektedir.

Okul geliştirme için rehberlik edecek MEB'in hazırlamış olduğu okul temelli gelişim kılavuzu, MEB Okulları Stratejik Plan Kılavuzu, yönergeler halihazırda bulunmakla birlikte bu araştırmanın nicel verileri, söz konusu kaynaklara dayalı olarak hazırlanması, okul geliştirme çerçevesini tam olarak yansıtamayacağı düşüncesiyle, nitel verilerin toplanması ile başlayan araştırma, keşfedici ardışık desenle yürütülmüştür.

Araştırmanın nitel aşamasında; doküman analizi bibliyometrik teknikle birlikte uygulanarak okul gelişiminde 6 ana boyut belirlenmiştir. Bu boyutlar; “Kurumsal Kaynak Yönetimi, Liderlik ve Yönetişim, Öğretmen Performansı, Öğrenme ve Öğretim Süreçleri, Okul Paydaş İlişkileri ve Örgütsel İç Süreçler” dir. Yükseköğretim Üniversite İzleme ve Değerlendirme Göstergelerinde (2020) “Eğitim ve Öğretim”, “Araştırma-Geliştirme, Proje ve Yayın”, “Uluslararasılaşma” ve “Topluma Hizmet ve Sosyal Sorumluluk” olmak üzere dört ana kategori bulunmaktadır. Eğitim ve Öğretim boyutu; geliştirilen endeks çalışmasında “*Öğrenme ve Öğretme, Liderlik ve Yönetişim, Öğretmen Performansı, Örgütsel İç Süreçler*” boyutuyla benzerlik göstermektedir. Ayrıca YÖK göstergelerinden “Araştırma Geliştirme” boyutu da “*Kurumsal Kaynak Yönetimi*” boyutu ile benzerlik göstermektedir. YÖK göstergelerinden “Topluma Hizmet ve Sosyal Sorumluluk” boyutunun ise bu çalışmadaki “*Okul Paydaş İlişkileri*” boyutu ile benzer özellikler içerdiği gösterdiği söylenebilir.

Kılıç, Gülmez, Yavuz (2021) yaptıkları “Okul Değerlendirme Ölçeği” çalışmasında endeks boyutlarına benzer şekilde 4 alt boyut tespit etmişlerdir. Araştırma sonuçlarıyla benzer şekilde bu alt boyutlar “liderlik ve yönetimin etkililiği”, “öğretme, öğrenme ve değerlendirme kalitesi”, “öğrenci yetkinlikleri” ve “okulun fiziki yeterlilikleridir. Epifanić et al., (2020) yaptıkları çalışmada yükseköğretimde öğrenme kalitesini okul yönetimi, okul altyapısı, öğrencilerin ön bilgileri, öğretmen yeterlilikleri, müfredat içeriği, öğrencilerin motivasyonu ve öğretim sürecinin kalitesi gibi faktörlerin etkilediğini tespit etmişlerdir. Milli Eğitimin Kalite Çerçevesi (2015)’ne göre öğrencilerin temel kazanımları, altyapı, finansal ve fiziksel altyapı, hazırlık, eğitim bağlamı ve çevresi, sosyal alanların katılımı, yaşam boyu öğrenme, hareketlilik, başarı ve aktarımlar, izleme bağlamı, risk değerlendirme,

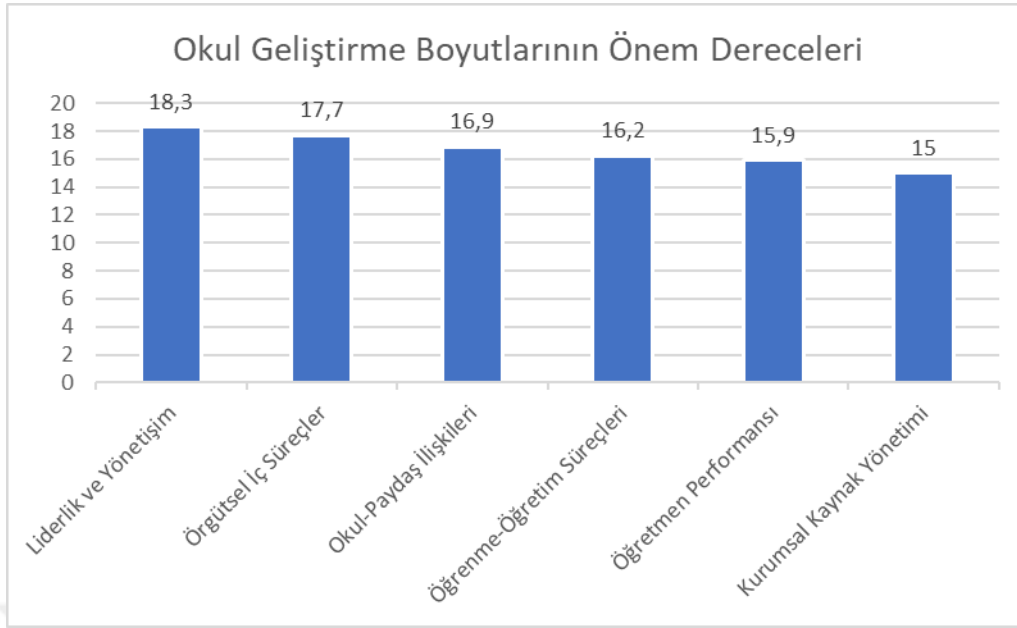
izleme faaliyetleri, bilgi ve iletişimin yanı sıra diğer değişkenler temel standartlar ve kriterler olarak yer almaktadır (Eurydice, 2022). Araştırma sonuçlarıyla benzeşen okul gelişim boyutları araştırmalarında ağırlıklı olarak “Yönetim ve Yönetici, Öğretmen, Öğrenci, Program, Çevre ve Okul Kültürü” gibi boyutlar ele alındığı görülmektedir (Balcı,2014; Şişman,2011; Yılmaz ve Çelik, 2023). Köse (2021) “Okul Performansı Değerlendirme Ölçeği” çalışmasında da araştırma boyutlarıyla benzer şekilde “öğrenci ve veli memnuniyeti, iletişim ve iş birliği, okulun imkânları, bilimsel ve kültürel faaliyetler” olmak üzere dört boyutlu bir yapı keşfetmiştir. OFSTED (2018) tarafından geliştirilen “Okul Değerlendirme Modelinde” de araştırmanın okul geliştirme boyutlarıyla benzer şekilde; etkili yönetim ve liderlik, eğitim kalitesi, kişisel gelişim, davranış ve tutumlar, veli memnuniyeti gibi farklı ölçütleri ve ölçme araçlarını içeren bir yapıya sahiptir. Okullar bu boyutlar ve ölçütler doğrultusunda düzenli olarak izlenmekte ve değerlendirilmektedir.

Stratejik yönetimle okul gelişimi arasındaki entegrasyonun sağlanması için Balanced Scorecard (BSC) kullanılmıştır. BSC, stratejik yönetimde bir performans değerlendirme sistemidir (Bellisario et al., 2015; Da Costa-Ferreira, 2017; Özdemir & Tüysüz, 2017). Okul değerlendirmesi, okul geliştirme ve kalitenin artırılması sürecinin ilk aşaması olarak düşünülmektedir (Chi-kin Lee, Ding & Song, 2008). Dört perspektif (Finansal, Müşteriler, İç Süreçler ve Öğrenme ve Büyüme) içeren BSC, bir kurumun misyon ve stratejisinin performans göstergelerine ve stratejik eylem planlarına dönüştürülmesini sağlar (Kaplan & Norton, 1996). Okul gelişimi ve okul etkililiği ile ilgili çalışmalar için önemli bir konu, temel okul süreçlerinin ve performansının sürdürülebilirliğindeki farklılıkları açıklayan faktörlerin belirlenmesidir (Hitt & Meyers, 2018). BSC’nin, stratejik hedefleri içermenin yanı sıra stratejik amaç ve hedefler arasındaki nedensel ilişkileri de içermesiyle sürdürülebilirliğe önemli katkı sağlayacaktır. Bu çalışmada Okul Geliştirme Boyutları, BSC boyutları olarak ele alınmıştır.

Okul performansının değerlendirilmesiyle ilgili politika ve uygulamalara ek olarak, BSC olarak bilinen kurumsal karne uygulamalarının kullanılması konusunda akademik tartışmalar güncelliğini korumaya devam etmektedir (Keser-Özmantar, 2011). Okul karnelerinin, özellikle de ilgi çekici grafiklerle sunulduklarında, okulları değerlendirmede faydalı bulunduğu dair kanıtlar olsa da (Mikulecky & Christie, 2014), halen kurumsal karne uygulamalarının eğitim kurumlarında çok fazla kullanılmadığı görülmektedir.

2023 Eğitim Vizyonu belgesine göre, okul geliştirmede önceliklerin belirlenmesinde bölgesel ve yerel farklılıkların dikkate alınması en kritik unsurlardan biridir (MEB, 2018). BSC, okulun gelişiminde kurumun değerlendirilmesindeki önceliklerin belirlenmesinde kullanılacak kriterleri belirler. BSC’ da kullanılacak kritik başarı faktörlerinin belirlenmesi için nitel aşamada Delphi anketleri kullanılmıştır. Delphi anketleri aracılığıyla okul gelişimini doğrudan etkileyen 6 ana boyut altında 21 kritik başarı faktörü belirlenmiştir. Kritik Başarı Faktörleri (KBF), kurumların kendi süreçlerini etkin bir şekilde yönetebilmeleri ve denetleyebilmeleri için kritik bir araçtır. Bu amaca uygun olarak, KBF’ler yöneticilerin hedeflere ulaşmalarını ve kurumu hata yapmadan yönetmeleri adına odaklanmaları gereken temel alanları yansıtmaktadır (Bullen & Rockart, 1981). Kritik başarı faktörleri, okul geliştirmede başarıya yol açabilecek girdilerdir. Araştırmada tespit edilen kritik başarı faktörleri şunlardır: Finansal Bütçe, Kurumsal Kapasite, Stratejik Yönetim, Liderlik Becerileri ve Öz-Yeterlikleri, Risk Yönetimi, Öğretmenin Mesleki Bilgi ve Öz yeterliği, Mesleki Beceri, Tekno-Pedagojik Yeterlikler, Okulun ve Dersliklerin Fiziki Şartları, Etkili Rehberlik ve Mesleki Yönelime, Öğrencilerin Akademik Performansı, Öğrenme Çıktıları, Öğretimde Farklılaştırılmış Yöntem ve Yeni Tasarımlar, Öğrenci Merkezli Öğretim, Çok Yönlü Ölçme ve Değerlendirme, Etkili Sınıf Yönetimi, Paydaş Memnuniyeti ve Katılımı, Paydaşların Motivasyonu, Yerel, Ulusal ve Uluslararası İş Birlikleri, Faaliyetlerde Hesap Verilebilirlik ve Şeffaflık, Kapsayıcı ve Destekleyici Kurum Kültürü.

Bu çalışmada literatür incelemesi ve uzman değerlendirmesiyle belirlenen kriterler temelinde okul geliştirme boyutları arasındaki nedensel ilişkilerin ve kritik başarı faktörlerinin aralarındaki nedensel ilişkilerinin ortaya konulmasında DEMATEL yöntemi kullanılmıştır. Okul geliştirme boyutlarının DEMATEL yöntemi ile analizine göre en önemli boyutun Liderlik ve Yönetişim (%18,2) olduğu, bu boyutu sırasıyla Örgütsel İç Süreçler (%17,7), Okul- Paydaş İlişkileri (%17), Öğrenme-Öğretim Süreçleri (%16,2), Öğretmen Performansı (%15,9), Kurumsal Kaynak Yönetimi (%15) boyutları takip etmektedir. Boyutlar ilişki yönünden incelendiğinde “*Liderlik ve Yönetişim*” boyutu diğer boyutlar üzerinde en çok etkili iken “*Öğrenme-Öğretim Süreçleri*” boyutunun diğer boyutlardan en çok etkilenen boyut olduğu görölmektedir.



Şekil 5.1. DEMATEL Yöntemi Okul Geliştirme Boyutları Önem Dereceleri

Liderlik ve yönetim; kurum faaliyetlerinin uygulanması, organize edilmesi, çalışanlar arasında eşgüdümün sağlanması, kaynakların tahsis edilmesi ve eğitim için hedeflerin sağlanmasından sorumlu olmayı gerektirdiğinden bu boyutun diğer boyutlardan daha önemli olduğunu göstermektedir. “*Liderlik ve Yönetişim*” boyutunun diğer boyutlar üzerinde kritik bir etkiye sahip olmasına rağmen etkilediği kriterlerden çok fazla etkilenmediği görülmektedir. Okul geliştirme çalışmalarında, okul için bir vizyon yaratma ve bu vizyona ulaşmak için gereken ortak hedefleri oluşturulması açısından okul liderlerine artan bir vurgu yapılmıştır. Okul liderliği, başarılı okul ortamlarının ve akademik performans stratejilerinin önemli bir bileşenidir. Bu nedenle, etkili okul liderliği, okul gelişimini sağlamada anahtar bir bileşen olarak kabul edilir (Hallinger & Heck, 2010; Day, Gu & Sammons, 2016; Wahlstrom et al., 2010; Preston et al., 2017; Hopkins, 2014). Okulla ilgili faktörler incelendiğinde öğrencilerin öğrenmesi ve öğretim süreçleri üzerindeki etkisi bakımından okul liderliği boyutu diğer boyutlardan daha etkileyici boyut durumuna gelmiştir.

Araştırmada okul geliştirme boyutlarının DEMATEL analizi sonuçlarına göre “*Öğrenme-Öğretim Süreçleri*” boyutu diğer boyutlardan en çok etkilenen boyuttur. Okul geliştirme bağlamında, öğretme ve öğrenmeyi teşvik eden ve kolaylaştıran okul ve öğretmen düzeyindeki koşullar ve özelliklerin önemi (Thoonen et al., 2012; Heck & Hallinger, 2009; Beaver & Weinbaum, 2012) “*öğrenme-öğretim süreçlerini*” en çok etkilenen boyut olmasına neden olmuştur. Okul geliştirme yaklaşımında, öğrenci başarısını artırmaya odaklanan

öğrenme ve öğretme süreçleri ile bu süreçleri destekleyen koşullara vurgu yapan değişim anlayışları yer almaktadır (Ainscow et al., 2013). Okul gelişimi alanındaki araştırmalar, sürdürülebilir okul gelişimi için öğrenme ve öğretme sürecini merkeze almanın ve okul ile sınıf düzeyinde değişimi teşvik etmenin önemini özellikle vurgulamaktadır (Hopkins et al., 2017). Öğrenme ve öğretim süreçlerinin kolektif bir etkinlik olması bu boyutu diğer tüm boyutlar arasında en çok etkilenen boyut durumuna getirmiştir.

Araştırmada okul geliştirme boyutlarının DEMATEL analizi sonuçlarına göre “*Liderlik ve Yönetişim*” boyutunun diğer boyutlar üzerinde kritik bir etkiye sahip olduğu fakat “*Kurumsal Kaynak Yönetimi*”nden oldukça etkilendiği görülmektedir. Bu durum okul gelişimde kurumsal kaynak yönetiminin öğretmenin performansı, öğrenme-öğretme süreçlerini, okul-paydaş ilişkileri boyutunu beraber etkilediğinin göstergesidir. Yeni kamu yönetimi anlayışında her okulun gelişim durumuna göre bütçeden pay almasının hedeflenmiş olması okul gelişimde kurumsal kaynak yönetiminin önemini göstermektedir.

Okul geliştirme boyutlarının DEMATEL analizinin bir diğer sonucu ise “*Öğretmen Performansı*” boyutunun diğer boyutlar arasında nõtüre yakın bir değer aldığı görülmektedir. Dolayısıyla öğretmen performansı diğer boyutlar arasında hem etkileyen hem de etkilenen bir boyut olması bu sonucu ortaya çıkarmıştır. Bununla birlikte öğretmen performansı boyutunun birçok boyuta yakın değerinde bir önem değerine (%16) sahip olduğu görülmektedir. Öğretmen geliştirme, okul gelişimini tamamlayan bir unsurdur (Balcı, 2014). Nitelikli, motive edici ve iş birliğine açık öğretmenler, öğrenci başarısını artırır, öğrenci memnuniyetini yükseltir, okul kültürünü olumlu yönde etkiler ve okulun genel performansını geliştirir. Okulların öğretmen performansını değerlendirmek, izlemek ve geliştirmek için etkili stratejiler kullanması, sürdürülebilir bir öğretim kalitesini sağlamak için önemlidir (Wilcox & Lawson, 2018). Öğretmen performansının değişimi desteklemek için kritik faktörlerden biri olduğu okul gelişiminde başarılı reform uygulamalarına ilişkin literatürle tutarlı olduğunu göstermektedir. Öğretmen performansı, okul gelişimi üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Nitelikli ve etkili bir öğretmen, öğrencilerin başarılarını artırma potansiyeline sahiptir ve okulun genel performansını iyileştirebilir (Gistituati, 2017). Öğretmenler okul gelişimiyle ilgili politikaları desteklediklerinde öğrenci motivasyonunda olumlu etkiler yaşandığı görülmüştür (Morris et al., 2021). Öğretmenlerin performansının kalitesi öğrenci başarısı için çok önemlidir (Kyriakides, Christoforou & Charalambous, 2013; Scheerens, 2014; Creemers & Kyriakides, 2009; Hattie, 2009). Performansı iyi bir

öğretmen, öğrencilerin motivasyonunu artırmak için çaba sarf eder, öğrencilere destek verir, onların güçlü yönlerini keşfeder ve ilgi alanlarına yönelik ders materyalleri sunarak öğrencilerin okula olan ilgisini ve katılımını artırır, dolayısıyla okul başarısını ve okul gelişimini destekler. Öğretmenlere kendi performansları hakkında geri bildirim vermek, onları okulun geliştirmeyi sahiplenmeleri konusunda teşvik edebilir ve onlara yardımcı olabilir.

Dihovični ve Krunić (2018), okulda öğrenme sürecini kolaylaştırma ve sonuçların değerlendirmesinde teknolojinin önemine işaret etmektedir. Brinson (2015), modern bilgi teknolojilerinin sağladığı sanal öğrenme yeteneklerini kullanan öğrencilerin klasik yöntem ve materyalleri kullanan öğrencilerden farklı öğrenme çıktılarını elde ettiklerini doğrulamaktadır. Bilgi ve iletişim teknolojilerine erişim ve bunların kullanımı ile akademik performans arasındaki ilişkiyi gösteren çeşitli araştırmalar, bu teknolojilerin kullanıldığı okullarda akademik performansın arttığını göstermektedir (Cantón Mayo & García Martín, 2019; Hinojo et al., 2019). Buna rağmen araştırmanın kapsam geçerliği çalışmasında kritik başarı faktörlerinden teknopedagojik yeterlikler uzmanlar tarafından taslak okul gelişim endeksinden çıkartılmıştır. Bu faktörün ölçülebilirliğinin pratikte zorluğu nedeniyle endeksten çıkartıldığı düşünülmektedir.

Araştırmada okul geliştirme boyutlarının DEMATEL yöntemiyle ağırlıklandırılması analiz sonuçlarına göre “*Liderlik ve Yönetişim*” boyutu en yüksek ağırlığa sahip olduğu görülmektedir. Literatürde liderlik ve okul gelişimi arasındaki ilişkiyi (Hallinger & Heck, 2010; Heck & Hallinger, 2009, Day et al., 2010, García-Martínez et al., 2021) gösteren pek çok çalışma mevcuttur. DEMATEL yöntemine göre ağırlıklandırılma sonucunda “*Kurumsal Kaynak Yönetimi*” nin en düşük ağırlığa sahip olduğu görülmektedir. Araştırma bulgularının aksine bazı araştırmalar okul koşullarının ve ekipmanın okulun örgütsel yönlerini ve eğitim sürecini ve öğrenmeyi (Murillo & Román, 2011; Barrett et al., 2019; Brinson, 2015) etkilediğini göstermektedir. Bu çalışma, Şahin'in (2013) araştırmasında belirtilen okul müdürlerinin teknolojik altyapıyı güçlendirmeye yönelik eğilimini, Altun ve Bebek'in (2016) çalışmasında fiziksel alanın geliştirilmesinin okulun temel bir bileşeni olarak vurgulanmış olduğunu, Gürsül (2010) ve Hajisoteriou, Karousiou & Angelides'in (2018) araştırmalarında ise okulların fiziksel ve teknik imkanlarının geliştirilmesi gerekliliğine dair bulguları destekler niteliktedir. Aydoğan'ın (2012) çalışmasına göre, okul binalarının fiziksel durumu, okuldaki etkinlikleri, öğrencilerin okula olan ilgisini ve öğretimin kalitesini

etkilemektedir. Ayrıca, uluslararası sınavlarda okulların fiziksel alt yapıları ve öğretim materyalleri çeşitliliği öğrencilerin başarıları üzerindeki etkileri nedeniyle araştırılmaktadır. Bu bağlamda, okul binalarının fiziksel yeterlilikleri, değerlendirme çalışmalarında önemli bir kriter olarak dikkate alınmaktadır (Kılıç, Yavuz & Gülmez 2021; Balkar ve Özgan, 2010; Altun ve Cengiz, 2012).

Okul başarısını artırmak için, öğrenciler için destekleyici eğitim ortamlarının oluşturulması büyük önem taşımaktadır. Bu durum, okul idarecilerinin yönetimde ve öğretmenlerin de öğretimde başarılı olmasına katkıda bulunur. PISA 2018 sonuçlarında, Türkiye'deki öğrenciler, eğitim ortamını OECD ortalamasına kıyasla daha olumsuz bulmaktadır (-0,08 endeks değeriyle) (OECD, 2020). Okul gelişimi, çok yönlü bir süreçtir ve bu süreçte okulun fiziksel şartlarının, okulun geliştirilmesinde önemli bir rol oynayacağı düşünülmektedir. Bu düşüncüyü destekleyen çeşitli araştırmalarda (Poyraz ve Dere, 2003; Karaküçük, 2008) okulların fiziksel açıdan yeterliliği, öğrenci ve okul başarısı için kritik bir faktör olduğu vurgulanmaktadır.

Delphi yöntemi ile tespit edilen kritik başarı faktörleri arasındaki neden sonuç ilişkilerinin incelenmesi için yapılan DEMATEL analizi sonuçlarına göre “*Paydaş Memnuniyeti, Kapsayıcı ve Destekleyici Kurum Kültürü, Paydaş Motivasyonu*” faktörleri sırasıyla en yüksek önem değerlerine sahip kriterlerdir. Paydaş Memnuniyetinde; öğrenci-öğretmen-idari personel-mezun-sivil toplum kuruluşları gibi paydaşları ve ulusal ve uluslararası iş birlikleri gibi unsurları içermesi bakımından bu kriterin diğer kriterlerden daha önemli olduğunu göstermiştir. Okul geliştirme sürecinde, paydaşların istekleri ve ihtiyaçlarına uygun olarak yapılan çalışmalar, okulların kaliteli eğitim ve öğretim sunabilen kurumlar olmalarını desteklemektedir (Gökyer, 2011; Thornburg & Mungai, 2011; Waldron & McLeskey, 2010). Chapman & Muijs (2014)’e göre paydaşlarla iş birliği, başarılı bir okul geliştirme stratejisidir. Araştırmacı özellikle düşük ve yüksek performans gösteren okullar arasındaki iş birliğinin, öğrenci başarısı üzerindeki etkisini tespit etmiştir. Son yıllarda eğitim sistemlerinin okul gelişimine yönelik işbirlikçi yaklaşımlar geliştirmeye önemli kaynaklar ayırmaya başladıklarını ifade etmektedir. Paydaş motivasyonunun öğrenci başarısı ile de ilişkili olduğu bulunmuştur (Shen et al.,2012). Paydaş moral ve motivasyonu; personel istikrarı (Taylor et al.,2000), personel arasında bir meslektaş dayanışması, iş birliği ve birlik duygusu ve öğretmen iş tatmini (Shen et al., 2012) üzerinde etkili olduğu yapılan çalışmalarda görülmektedir.

Kritik başarı faktörleri neden sonuç ilişkisinin incelenmesi için yapılan DEMATEL analizi sonuçlarına göre kritik başarı faktörlerinden “*Liderlik Becerileri ve Öz-Yeterlikleri*” diğer boyutlar üzerinde en çok etkili iken “*Öğrenme Çıktıları*” kriteri diğer kriterlerden en çok etkilenen kriter olduğu görülmektedir. Okul geliştirmenin temel amaçlarından biri de eğitim ve öğretimin niteliğinin geliştirilmesi, öğrenci başarılarının artırılması olduğundan bu kriteri diğer tüm kriterler arasında en çok etkilenen kriter haline getirmiştir. Hopkins (2014), okul gelişimini öğrenci çıktılarının kalitesini artıran değişiklik stratejisi olarak ifade etmektedir. “*Liderlik Becerileri ve Öz-Yeterlikleri*”, kriterlerin tamamına yakını üzerinde kritik bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Hesbol (2019) yaptıkları çalışmada müdür öz-yeterliği ile bir müdürün okulunu öğrenen bir organizasyon olarak algılaması arasındaki ilişki tespit etmişlerdir. Thomas ve Fitzhugh-Walker (1998), başarılı bir okul müdürünün “liderlik”, “organizasyonun yönetimi ve geliştirilmesi”, “insan kaynakları yönetimi ve geliştirilmesi”, “iletişim becerileri” ve “okulun finansmanı” gibi alanlarda yeterliliklere sahip olması gerektiğini vurgulamıştır.

Kritik başarı faktörleri neden sonuç ilişkisinin incelenmesi için yapılan DEMATEL analizi sonuçlarına göre kritik başarı faktörlerinden “*Liderlik Becerileri ve Öz-Yeterliklerinin*”, “*Kapsayıcı ve Destekleyici Kurum Kültürü*”nden oldukça etkilendiği görülmektedir. Bu durum okul gelişimde kritik başarı faktörleri arasında “*Kapsayıcı ve Destekleyici Kurum Kültürünün*”; “*Öğrenme Çıktıları, Paydaş Memnuniyeti, Paydaş Motivasyonu*” başta olmak üzere diğer tüm kriterleri beraberinde etkilediğinin göstergesidir. Topal & Yapalıal (2021) yaptıkları çalışmada kurum kültürünü okul geliştirmede diğer kriterleri etkileyen ilk üç kriter arasında olduğunu tespit etmişlerdir. Olumlu ve güçlü bir okul kültürü okul gelişiminin önemli bir unsurudur (Fullan, 2001; Stoll,2009; Şahin,2015; Gürbüz, Erdem & Yıldırım, 2013; Arabacı ve Namlı,2016). Uluslararası Okul Geliştirme Projesi (ISIP) ‘ne göre okulun geliştirilmesi sürecinde öğretim ve öğrenme sürecinin değişimi, okulun etkin kılınması ve eğitimsel amaçların başarılması için içsel koşulların yaratılması önemli görülmektedir (Balcı, 2014). Yapılan çalışmalarda kurum kültürü ve okul iklimi gibi ilgili kavramların eğitim başarısı ile pozitif yönde bağlantılı olduğu bulunmuştur (Banerjee et al.,2017). Güçlü bir kültüre sahip okullarda okul başarısının sürekli artması arasında açık bir bağlantı olduğu tespit edilmiştir. Çünkü okul topluluk üyelerinin kültürel inançlarının sürekli iyileştirmeyi teşvik edebileceği ileri sürülmüştür (Lee & Louis, 2019), Öğretmenler ve öğrenciler için destekleyici okul ortamları yaratmanın önemine ilişkin artan

bir vurgu yapılmakla birlikte (Thapa, et al.,2013) okul kültürü, soft bir stratejik alan (Lee & Louis,2019) olarak görülmektedir.

Kritik başarı faktörleri neden sonuç ilişkisinin incelenmesi için yapılan DEMATEL analizi sonuçlarına göre kritik başarı faktörlerinden “*Finansal Bütçe*” kriterinin diğer boyutlar üzerinde kritik bir etkiye sahip olmasına rağmen etkilediği kriterlerden çok fazla etkilenmediği görülmektedir. Kurumsal okul geliştirme çalışmalarının başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesi için finansal kaynakların sağlanması büyük önem taşımaktadır (Saltman,2015). Topçu (2013) yaptığı çalışmada öğretmenlerin okul geliştirmedeki en önemli kavramı fiziki koşulların geliştirilmesi şeklinde ifade ettiğini belirtmiştir. Fiziki koşulların geliştirilmesi içinse finansal bütçe gerekmektedir. Yeni kamu yönetimi anlayışında "okul bazlı" yaklaşımın en önemli kriterlerinden biri, okulların kendi finansal kaynaklarını yönetmelerine imkân tanıyan yapıya sahip olması çalışmanın önemini vurgulamaktadır.

DEMATEL yöntemine göre kritik başarı faktörlerinin ağırlıklandırılması sonuçlarına göre “*Paydaş Memnuniyeti*” faktörünün en yüksek ağırlığa sahip olduğu, “*Risk Yönetimi*” faktörünün diğerlerine göre en düşük ağırlığa sahip olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, okul çevre ilişkilerinin geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır (Dağ, 2009). Okulun hedefleri belirlenirken, okulun, çevrenin ve çalışanların özelliklerini, okuldan beklentileri ve okulun sahip olduğu kaynakları göz önünde bulundurmak gerekmektedir. Özellikle eğitim sistemi ve okullar, toplumu oluşturan bireyleri toplumun taleplerine uygun olarak yetiştirmek zorundadır (Parlar, 2012). Okulun örgütsel özelliklerine ek olarak, eğitim yönetiminde ortaya çıkan eğitim yönetimindeki yeni eğilimler ve toplumsal gelişmeler, okulun çevre ilişkilerini geliştirmeyi kaçınılmaz kılmaktadır.

DEMATEL yöntemine göre en etkili kriterde yapılacak iyileştirmeler, diğer kriterlerde toplu iyileşmeyi ve gelişmeyi gerçekleştirmek için önemli bir fırsat sunmaktadır (Çelikkilek ve Özdemir, 2018; Gabus & Fontela, 1972). Bu çalışmada DEMATEL sonucuna göre en önemli boyut olan *Liderlik ve Yönetişim* süreçlerindeki kritik başarı faktörleri iyileştirilirse, *Finansal Kaynaklar* boyutundaki kritik başarı faktörleri de iyileştirilir. Aynı şekilde, *Örgütsel İç Süreçlerdeki* kritik başarı faktörleri de iyileştirilir, bu da *Okul-Paydaş İlişkileri* ve *Öğretmen Performansı* kritik başarı faktörlerinin ve hedeflerinin iyileştirilmesine yol açar. Bu neden-sonuç dizisi, okul gelişiminin iyileştirilmesi ve geliştirilmesi varsayımını ileri sürmemize neden olmaktadır. Okul geliştirme boyutları ve kritik başarı faktörleri

arasındaki neden-sonuç ilişkilerinin DEMATEL yöntemi ile ortaya konulmasıyla stratejik yönetimin okul geliştirmeye entegrasyonunu sağlayacak BSC oluşturulmasına bilimsel dayanak olarak kullanılabilir.

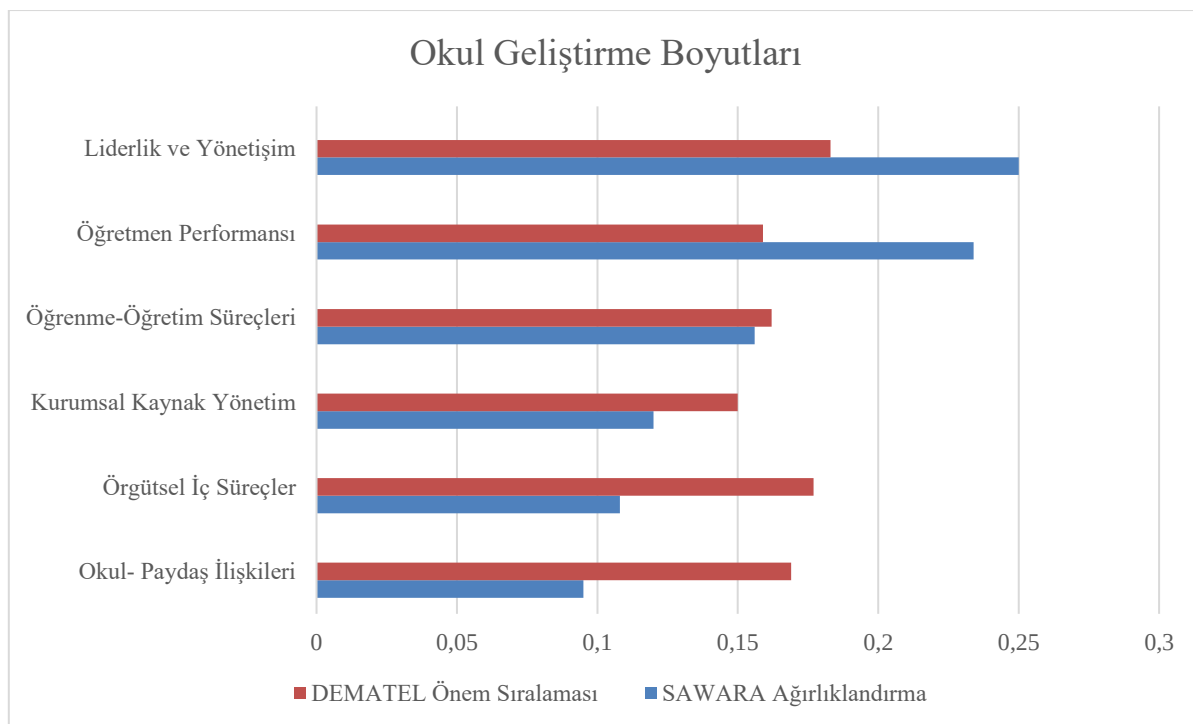
BSC ile kurumun stratejik hedeflerine ve performans göstergelerine odaklanılarak kurumun hedefleriyle uyumu ölçülebilecektir (Nair, 2009, Kaplan & Norton, 2006). BSC ile okulun performansını yönetmek ve geliştirmek mümkün olacaktır. Okul geliştirmenin başarısını etkileyebilecek boyutların ve kritik başarı faktörlerin anlaşılmasına katkı sağlayarak okul gelişimi konusunda karar vericilere ve politikalara yol gösterici olabilir. Okul gelişiminde yeni sistemlerin tasarlanması ve uygulanmasında, işlerin yolunda gitmesinde okul geliştirme boyutlarıyla birlikte kritik başarı faktörleri kurumun başarısı ve sürdürülebilirliği için önem taşımaktadır.

Zepeda (2013) çalışmasında, sürdürülebilirlik kavramına vurgu yaparak, okul gelişiminin hiç bitmeyen ve çok boyutlu bir süreç olduğunu belirtmektedir. Sürdürülebilir bir okul gelişim sistemine sahip olmak, kurum kaynaklarının (fon, zaman ve işgücü) verimli kullanılmasına ve kurumun dinamizmini etkileyebilir. Eğitim kurumlarında kurumsal kaynak planlama uygulamalarında etkin kaynak tahsisi okul gelişiminde ve eğitimde verimliliğin anahtarı durumundadır. KBF 'nin kuruma yönelik doğru ve etkin bir şekilde değerlendirilmesi okul gelişiminin sürdürülebilir olması için önemli husus olduğu açıkça görülmektedir.

Araştırmada okul geliştirme boyutları ve bu boyutlara bağlı kritik başarı faktörlerinden yola çıkılarak performans göstergelerini içeren okul gelişim endeksi geliştirilmiştir. Okul Gelişim Endeksi, okulların performansını ölçmek, okullar arasında karşılaştırmalar yapmak ve okulların güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için kullanılabilir. Okul gelişiminde objektif değerlendirme ve veriye dayalı etkin eğitim politikalarının geliştirilmesi için göstergeler önemlidir (Turan ve Zıngıl, 2013; Ehren et al., 2015). Hopkins ve arkadaşları (2017), etkili değerlendirmeler için göstergelerin kurumsallaştırılması gerektiğini vurgulamıştır. Ancak, bu sürecin kurumsallaşması için kullanılan stratejiler ve bu stratejilerin başarısına ilişkin henüz yeterli bilgi bulunmamaktadır (Piezunka, 2019). Üniversite sıralamaları, merkezi sınav puanları ve öğretmen değerlendirmeleri gibi göstergeler, diğer göstergelerle birlikte ele alınması gereken önemli bir konu olarak öne çıkmaktadır (Ehlert et al., 2016; Rauhvargers, 2014).

Okul gelişim endeksinde okulun performansını ölçmek için kullanılacak göstergeler için literatür taraması ile madde havuzu oluşturulmuş nihai göstergeler uzmanlar tarafından Lawshe metodu ile belirlenmiştir. MEB Okulları Stratejik Plan (2019) kılavuzunda belirtilen göstergelerin yanı sıra okul gelişimi için literatürde standart bir kavram olmaması ve okul gelişiminin çok boyutlu olması nedeniyle School Report Card (Murray & Howe, 2017) , UNİCEF Okul Eğitimi Kalite Endeksi (2019), School Education Quality Index (2023), National Quality Standard (2023), School Performance Framework (O'Keefe ,2019) gibi okul sıralama kriterleri ve THE, ARWU gibi üniversiteler için sıralama indeksleri, OECD Okul Değerlendirme Kriterleri (2013), Baldrige Mükemmellik Modeli (2021), EFQM Modeli (2019) gibi uluslararası göstergelerin yanı sıra MEB 2023 Eğitim Vizyon Belgesi Okul Geliştirme Alanları, Okul Temelli Mesleki Gelişim Kılavuzu (2010), YÖKAK Kurumsal Dış Değerlendirme Ölçütleri (2016), YÖK Üniversiteleri İzleme ve Değerlendirme Göstergeleri (2020) de incelenerek yeni performans göstergelerinin endekste yer almış olması özgünlük bakımından çalışmaya önem katmaktadır.

Performans göstergeleri belirlendikten sonra SWARA yöntemi ile okul gelişim boyutları, kritik başarı faktörleri ve performans göstergelerinin endeksteği ağırlıkları ve sıralamaları elde edilmiştir. SWARA sonuçlarına göre, *Liderlik ve Yönetişim* boyutu en önemli boyut (0,250) olarak belirlenmiştir. Bu boyutu sırasıyla *Öğretmen Performansı* (0,234), *Öğrenme-Öğretim Süreçleri* (0,156), *Kurumsal Kaynak Yönetimi* (0,120), *Örgütsel İç Süreçler* (0,108), *Okul- Paydaş İlişkileri* (0,095) boyutları takip etmektedir. Araştırmada DEMATEL yöntemine göre yapılan önem sırasına göre ise yine en önemli boyut *Liderlik ve Yönetişim* olarak tespit edilmiştir. Dolayısıyla önem sırası ve ağırlıklandırma için farklı yöntemlerinin kullanılmasına rağmen *Liderlik ve Yönetişim* boyutu ön önemli boyut olarak öne çıkmaktadır. Pechota & Scott (2020), araştırmasında okul liderliğinin, başarılı okul ortamlarının ve akademik performans stratejilerinin önemli bir bileşeni olduğunu belirtmişlerdir.



Şekil 5.2. Okul Geliştirme Boyutlarının Önem ve Ağırlıkları

Tablo 5.1. Okul Geliştirme Boyutları

Okul Gelişiminde Boyutlar	Yöntem	
	SWARA Ağırlıklandırma	DEMATEL Önem Sıralamaları
Liderlik ve Yönetişim	1	1
Öğretmen Performansı	2	5
Öğrenme-Öğretim Süreçleri	3	4
Kurumsal Kaynak Yönetimi	4	6
Örgütsel İç Süreçler	5	2
Okul- Paydaş İlişkileri	6	3

Kritik Başarı Faktörlerinin SWARA analizi sonuçlarına göre, “*Öğretmenin Mesleki Bilgi ve Öz Yeterliği*” ağırlığı en fazla olan kriter (0,113) olarak belirlenmiştir. Okul gelişimi bağlamında çalışanların da kendi gelişimlerine önem vermeleri gerekmektedir. Bu nedenle, okul yöneticileri öğretmenlerin mesleki gelişiminin okul gelişimi sürecinde kritik bir öneme sahip olduğunu vurgulamışlardır. Okul gelişimi için organizasyon, eğitim ve personel geliştirmenin birlikte ele alınması önemli bir sentezdir (Parlar, 2012). Çünkü öğretmen gelişimi, okul gelişiminin tamamlayıcı bir parçasıdır (Balcı, 2014). Okul gelişiminde öğretmenlerin değişime ve yeniliğe kapalı olmalarının, okuldaki gelişimi engellediği sonucuna varılmıştır. Ancak, gelişimin gerçekleşebilmesi için öğretmenlerin değişime

hazırlıklı olmaları veya değişime uyum sağlamaları gerekmektedir (Beycioğlu ve Aslan, 2010). Öğretmenlerin yenilik ve değişim konusunda kendine güvenmesi ve yeniliğin değerliliğine ilişkin algısı, yeniliğin uygulanması ve sürekliliğinde önemli bir rol oynamaktadır (Balcı, 2014).

Kritik Başarı Faktörlerinin SWARA ile analizi sonuçlarına göre “*Öğretmenin Mesleki Bilgi ve Öz Yeterliği*” kriterini sırasıyla *Öğretmen Mesleki Beceri, Kapsayıcı ve Destekleyici Kurum Kültürü, Öğrenci Merkezli Öğretim, Hesap verilebilirlik ve Şeffaflık, Öğrenme Çıktıları, Finansal Bütçe, Liderlik Becerileri ve Öz-Yeterlikleri, Kurumsal Kapasite, Stratejik Yönetim, Öğrencilerin Akademik Performansı, Paydaşların Motivasyonu, Etkili Rehberlik ve Mesleki Yönelme, Paydaş Memnuniyeti, Yerel, Ulusal ve Uluslararası İş Birlikleri* kriterleri takip etmektedir.

Performans göstergelerinin SWARA analiz sonuçlarına göre; “Liderlik ve Yönetişim” boyutunda ağırlığı en fazla olan gösterge “Liderlik Becerileri ve Özyeterlikleri” kritik başarı faktörleri başlığı altında bulunan “*Lisansüstü Eğitime Sahip Olma*” göstergesidir. Liderlik uluslararası alanyazında ve çalışmalarda okul gelişiminin önemli bir faktörü olarak ortaya çıkmaktadır (Fer, 2014; Crow, Day & Möller, 2017; Wahlstrom et al., 2010; López-Yáñez & Sánchez-Moreno, 2013; Visone, 2018). Öğretim odaklı, dağıtılmış ve dönüştürücü liderlik, okul gelişiminde önemli bir boyut olarak görünmektedir (Leithwood et al., 2006; Mulford, 2009). Okul yöneticisi; öğrendiklerini uygulayan, öğrenmede öncülük eden, yenileşme ihtiyaçlarını görebilen, çağın teknolojik yeniliklerini tüm okula sunmaya çalışan ve okulu bütün olarak kabul eden ve değişim girişimlerini gerçekleştirmeye çalışan lider olmalıdır (Beycioğlu ve Aslan, 2010). Okulun gelişiminde en büyük rol okul yöneticilerine düşmektedir. Dolayısıyla yöneticilerin bu konudaki yeterliliklerinin geliştirilmesinin üzerinde önemle durulması gereken bir konu olduğu unutulmamalıdır (Gürsül, 2010).

SWARA analiz sonuçlarına göre “Liderlik ve Yönetişim” boyutunda yer alan bir diğer gösterge ise “Stratejik Yönetim” kritik başarı faktörüne bağlı “*Stratejik Planların Uygulanmasına Yönelik İç Denetim Sayısı*” göstergesi olarak görülmektedir. Stratejik planlama; geleceğe yönelik politikaların oluşturması, kurumun sürdürülebilirliği, kurumun çevre ile uyumunun ve iş birliğinin sağlanması, geleceğe yönelik kararların alınabilmesi, katılımcı, şeffaf ve hesap verebilirlik için önemlidir (Bircan, 2009). Türkiye'deki tüm kamu kurumlarının bir yükümlülük olarak yapması gereken stratejik planlar, 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu (KMYKK) ile zorunlu hale getirilmiştir. Stratejik

yönetiminin önemli bir parçası olan okul gelişim planı okulun etkili bir kurum hâline getirilmesi için önemli bir araçtır. Okulun belirlediği stratejik amaçlarına ve hedeflerine ulaşabilmesi için bir yol haritası niteliği taşır” (MEB, 2006).

SWARA analiz sonuçlarına göre “Kurumsal Kaynak Yönetimi” boyutunda ağırlığı en fazla olan gösterge “Finansal Bütçe” kritik başarı faktörlerine bağlı “*Okulun Gelirlerinin Giderleri Karşılama Oranı*” dır. YÖK Üniversiteleri İzleme ve Değerlendirme kriterleri arasında “Merkezi bütçe dışı öz gelir, döner sermaye, fon vb. gelirlerin yıllık bütçeye oranı” göstergesi bulunmaktadır. Çimen (2021) tarafından yapılan araştırmada, okulların özelliklerine göre incelendiğinde, okulun maddi kaynak ve imkânlarıyla ilişkilendirilen değişkenlerin öğrenci başarısı üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olmadığı gözlemlenmiştir. Ancak alan yazında okul sınıflarının mevcudu (Altınok & Kingdon, 2012), öğrenci başına düşen öğretmen sayısı (Greenwald, Hedges & Laine, 1996), okulun araç ve gereç (Agasisti & Longobardi, 2017; Savascı ve Tomul, 2013) ve donanım (Agasisti & Longobardi, 2017; Zainuddin & Subri, 2017) gibi değişkenlerinin etkisi konusunda yapılan araştırmalar mevcuttur. Kiriowa (2021) araştırma bulgularında, gelir kaynaklarının türü ne olursa olsun, amaca yönelik mali kaynak tahsis yöntemlerinin alternatif finansman yöntemlerinin çeşitlendirilmesiyle birleştğinde eğitim kurumlarının etkinliğini ve kalitesini olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur.

SWARA analiz sonuçlarına göre “Kurumsal Kaynak Yönetimi” boyutunda “Kurumsal Kapasite” kritik başarı faktörlerine bağlı “*öğrenci başına düşen sosyal, sanatsal, sportif ve kültürel faaliyet alanı /öğrenci başına m²*” ağırlığı en fazla olan göstergedir. Araştırma sonuçlarıyla benzer şekilde MEB Okulları Stratejik Plan Hazırlama Yönergesinde de “öğrenci başına düşen faaliyet alanı” göstergesi bulunmaktadır. Literatürde okul büyüklüğü (Nath, 2012) gibi bazı değişkenlerin akademik performans üzerindeki etkisine dair ampirik kanıtlar mevcuttur. Kentleşmenin hızlı bir şekilde ilerlemesi, çocukların açık hava mekanlarını kullanma imkanlarını kısıtlamış ve bu durum çocukların sinirsel gerilim yaşamasına ve hayal gücünün yeterince gelişmemesi sonuçlarıyla karşı karşıya kalına bilinmektedir (Özdemir, 2010). Çocukların doğayla etkileşim içinde olmaları, fiziksel, bilişsel, duyuşsal, sosyal ve ruhsal açılardan gelişmelerine katkı sağlar. Uzunali (2021), çocukların okul ve okul bahçelerinde geçirdikleri zamanın, doğal yapısı, fiziksel düzenlemesi ve işlev yeteneğinin, çocukların fiziksel gelişimleri için ne denli önemli olduğunu özellikle vurgulamaktadır. Bu nedenle, okulun fiziksel yapısının eğitim-öğretim

faaliyetlerini destekleyici şekilde planlanması ve düzenlenmesi son derece önemlidir (Başar,2003; Akbaşlı vd., 2018). Çocukların en fazla zaman harcadığı mekanların başında okullar gelmektedir, bu yüzden okul bahçelerinin önemi son derece belirgin hale gelmektedir (Vural ve Yılmaz, 2018; Uzunali 2021; Demir Öztürk, Atmaca ve Kuru, 2020; Özdemir ve Çorakçı, 2011). Bu sebeple, çocukların yaşadıkları ve zaman geçirdikleri ortamların niteliği büyük bir önem taşır.

Kritik başarı faktörlerinin belirlenmesine yönelik yapılan 1.Delphi Anketinde Kurumsal Kaynak Yönetimi teması altında yer alan “Okul gelişim planları” faktörü 2.Delphi anketinde uzmanlarca üzerinde görüş birliği sağlanamamıştır. Okul gelişim planları faktörü üzerinde uzlaşma sağlanamamasının nedeni stratejik yönetim ve stratejik planlama faktörlerinin bu kavramı da içermesi olabilir. Çalışma sonucundan farklı olarak Mintrop ve MacLellan (2002), planlamanın etkili okullarda gerçekleştirilen okul geliştirme sürecinin anahtar unsuru olduğunu belirtmiştir. Jones (1996) okul gelişim planının öğelerinin; program, kaynaklar, personel gelişimi, fiziksel çevre, örgütlenme ve yönetim olduğunu belirtmiştir. Okul gelişim planı okulun belirlediği stratejik amaçlarına ve hedeflerine ulaşabilmesi için bir yol haritası niteliği taşır (Gökçer, 2011).

SWARA analiz sonuçlarına göre “Öğretmen Performansı” boyutunda yer alan ağırlığı en fazla olan gösterge “Öğretmenin Mesleki Bilgisi ve Öz yeterliği” kritik başarı faktörüne bağlı “*Lisansüstü Eğitim Alan Öğretmenlerin Oranı*” göstergesidir. Öğretmen eğitimi kalitesini artırmada, en başarılı ülkelerin okul geliştirme çalışmalarında önemli bir bileşen olduğu kanıtlanmıştır. Finlandiya, İsveç, Norveç ve Hollanda'da, her öğretmen mesleğe girmeden önce, masrafları devlet tarafından karşılanmak üzere iki ila üç yıl arasında yüksek lisans düzeyinde hazırlık eğitimi almaktadır. Bu programlar üniversiteye bağlı bir okulda en az bir tam yıllık eğitimi içermektedir (Darling-Hammond, 2010). Okul gelişiminde öğretmen yeterliğinin öğrenciler üzerindeki etkisi ilk sıradadır (Leithwood et al.,2006). Öğretmenin alan bilgisi ve pedagojik hazırlığı, güçlü araştırma yetkinlikleri ile bütünleştirilmeli ve dezavantajlı okullarda başarısı düşük olarak kabul edilenler öğrenciler için odak noktası olmalıdır (Mincu,2015). Mammadov ve Çimen (2019) tarafından yapılan PISA ve TALIS analizine göre, eğitimde başarılı ülkeler, öğretmenlerin niteliklerini artırmak için etkili adımlar atarak sınıf yönetiminde olumsuz özellikleri minimize etmişlerdir.

SWARA analiz sonuçlarına göre “Öğretmen Performansı” boyutunun altında yer alan bir diğer ağırlığı fazla olan gösterge ise “Öğretmenin Mesleki Becerisi” kritik başarı

faktörlerine bağlı “*Uluslararası Hareketlilik Programlarından Yararlanan Öğretmen Oranı*” göstergesi olarak tespit edilmiştir. Hopkins (2014)’e göre öğretmenlerden bilgi, beceri açısından profesyonel bir topluluk oluşturulmasıyla okulun gelişme kapasitesi desteklenir. Okul gelişimi güçlü profesyonel öğrenme toplulukları ile güven ve iş birliği kültürünün olduğu yerlerde gerçekleşir (Bellei et al., 2016). King ve Stevenson (2017) araştırmasında sürekli okul gelişiminin işbirlikçi mesleki gelişim ile ilişkili olduğunu bulgularına yer vermiştir. Çeşitli çalışmalarda (Boonen et al., 2014; Harris & Sass, 2011; Hill et al., 2019; Kim & Seo, 2018) öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimleri, ortalama kıdemleri ve okul dışı sosyal aktivitelere katılımlarının öğrenci başarısını etkilemediği sonucuna varılmıştır, bu da alandaki mevcut literatürle çelişmektedir. Blömeke, Olsen ve Suhl (2016) yaptıkları çalışmada 47 ülkeden 205,515 öğrenci ile gerçekleştirdikleri araştırmada, öğretmen niteliğinin sınıftaki öğretim kalitesini belirleyerek öğrencilerin performansında önemli bir rol oynadığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin okul bağlamında mesleki öğrenmeleri, öğrencilerin kapsamlı gelişimi için öğretme ve öğrenmedeki temel değişime hizmet etmek için son derece önemli olduğu vurgulanmaktadır (OECD, 2016). Geniş bir öğretim stratejisine sahip olmanın, öğrencilerin bilgisini genişletme ve meta-bilişsel becerileri geliştirmesi açısından önemi düşünüldüğünde öğretmen eğitimi ve mesleki uygulama üzerine düşünmeyi gerektirdiğini göstermektedir.

SWARA analiz sonuçlarına göre “Öğrenme-Öğretim Süreçleri” boyutunda yer alan ağırlığı en fazla olan göstergeler arasında “Öğrenci Merkezli Öğretim” kritik başarı faktörlerine bağlı “*Öğrencinin Gelişimine Yönelik Bilimsel, Sosyal, Kültürel, Sanatsal, Sportif Faaliyetlerin Sayısı ve Toplumsal Sorumluluk ve Gönüllülük Programlarına Katılan Öğrenci Oranı (%)*” göstergesidir. Brummer (2020) çalışmasında akademik, sosyal ve duygusal becerilerin okul gelişiminde etkili olduğunu belirtmiştir.

SWARA analiz sonuçlarına göre “Öğrenme-Öğretim Süreçleri” boyutunda “Öğrenme Çıktıları” kritik başarı faktörlerine bağlı “*Ulusal/ Uluslararası yürütülen proje sayısı*” da ağırlığı fazla olan göstergelerden bir tanesidir. YÖK Üniversiteleri İzleme ve Değerlendirme kriterlerinde “Araştırma ve Geliştirme, Proje ve Yayın” boyutu altında “Ulusal ve uluslararası özel veya resmi kurum ve kuruluşlar tarafından desteklenen Ar-Ge projesi sayısı” önemli bir gösterge olarak yer almaktadır. Projeler gibi etkili öğretme ve öğrenme süreçlerinin olması okul gelişim sürecini besleyerek tüm okulun gelişimi için kapasite oluşturmaya hayati bir katkı sağlayabilir (Mincu,2015). Eğitimde eşitlik ve kaliteye yönelik

küresel eğilimi yansıtan dünya çapındaki eğitim sistemleri, yüksek kaliteli öğretim ve öğrenim için okul kapasitesinin genişletilmesine büyük önem vermiştir (Stoll 2009; Darling-Hammond, 2015). Özellikle okullar, öğrenme kültürünün teşvik edilmesi, desteklemesi ve sürdürülebilmesi için daha fazla desteklenmektedirler (Qian, Walker & Yang, 2017; Furner & McCulla 2019). Karrera ve ark. (2019), ilköğretimde akademik performansı artırmak için proje çalışması gibi öğretim stratejileri kullanmanın önemini vurgulamaktadır.

SWARA analiz sonuçlarına göre “Öğrenme-Öğretim Süreçleri” boyutunda “Öğrencilerin Akademik Performansı” kritik başarı faktörlerine bağlı “Okulun İl/İlçedeki YKS Başarı Sırasının Bir Önceki Yıla Göre Oranı/Yüzde Değişimi” de ağırlığı fazla olan göstergeler arasındadır. Farklı ülkelerde okul değerlendirmede kullanılan School Report Card, School Performance Framework ve School Education Quality Index gibi uygulamalarda öğrenci başarısı ana boyut olarak bulunmaktadır. Van Mieghem ve diğerleri (2018) yaptıkları çalışmada öğrencinin akademik performansının iyileştirilmesini üç ana bileşenden oluştuğunu bu bileşenlerden birinin okul ortamının iyileştirilmesi ve okul gelişimi olduğunu vurgulamışlardır. Sanmartín ve ark. (2018), akademik performansı akademik hedefler ve motivasyonla ilişkilendirmektedir. Uluslararası sınavlarda veya testlerde alınan olumsuz sonuçlar İngiltere, Almanya ve Fransa gibi bazı ülkelerde okullar açısından bazı yaptırımlara neden olmaktadır (GEM, 2017). Ergen (2013) yaptığı araştırmasında eğitim planlamasında kullanılabilecek göstergeler arasında okul başarısına yer vermiştir. Türkiye’de okulların değerlendirilmesinde göz önünde bulundurulacak en kritik faktörlerden biri, okulun akademik başarısıdır. Çünkü okul geliştirme öğrenci başarısını artırmayı amaç olarak benimsemektedir Bundan dolayı okul yöneticileri okulun gelişim modelini akademik başarıyı artıran bir araç olarak yorumlayabilmektedirler. Balkar (2010) yapmış olduğu çalışmada öğrenci başarısını artırmanın okul gelişim planlarının en önemli işlevi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aynı şekilde Tinkılıç (2006) okul gelişim planının amacını, öğrenme ve öğretme süreçlerinin niteliğinin geliştirilmesi olarak belirtmektedir. Okul geliştirme çalışmaları, okulu daha etkili ve verimli hale getirebilmek, böylece okulu daha başarılı kılmak ve okul iklimine olumlu yönde katkı sağlamak adına tüm çabaları kapsamaktadır (Yalçın, 2010). Literatürdeki çalışmalardan farklı olarak Adams vd., (2016) okul notlarının okullardaki başarı modellerini doğru bir şekilde temsil etmediğini ve daha yüksek performans gösteren ve daha düşük performans gösteren okulları ayırt etmek için uygun olmadığını tespit etmişlerdir. Üniversite sıralaması, merkezi sınav puanları gibi

kurumsallaşmış kriterlerin, diğer olası kalite göstergelerini göz ardı edip etmediği önemli bir tartışma konusu haline gelmiştir (Ehlert et al., 2016; Rauhvargers, 2014; Scott, 2008).

Araştırmada SWARA analiz sonuçlarına göre “Örgütsel İç Süreçler” boyutunda ağırlığı en fazla olan gösterge “Kapsayıcı ve Destekleyici Kurum Kültürü” kritik başarı faktörlerine bağlı “*Dezavantajlı Gruplara Yönelik Yapılan Faaliyet Sayısı*” göstergesidir. Okul gelişiminin içsel kapasitesini karakterize etmek için işbirlikçi bir okul kültürünün varlığı önemli görülmektedir (Harris & Chapman, 2004; Hargreaves, 1994). Olumlu ve güçlü bir okul kültürü okul gelişiminde kilit bir unsurdur (Fullan, 2001; Stoll & Fink, 2005) ve gelişimin sürdürülebilirliği için kritik bir öneme sahiptir. Lee & Louis'un (2019) araştırmasına göre, güçlü bir kültürün var olduğu okullar, okul düzeyinde sürekli iyileştirmeyi teşvik eden bir bağlantıya sahiptir; çünkü okul üyelerinin kültürel inançları, gelişimi sürekli olarak destekleyebilir. 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Gündem (BM, 2018)'inin temel hedeflerinden biri herkes için başarıyı ve iyi düzeyde akademik performansı teşvik etmektir. Bunu yapmak için, okulların “herkes için bir okul çerçevesinde kapsayıcı ve etkili öğrenme ortamları” haline gelmeleri için bu hedefi gerçekleştiren gerekli koşulları ve süreçleri geliştirmeleri gerekmektedir (Sánchez, 2012). Kapsayıcı eğitim, etkili okullar ve okul geliştirme ile bağlantılıdır ve organizasyon, müdahaleler, öğretmenler tarafından önerilen etkinlikler açısından sınıflarda olup bitenlerin akademik performansın iyileştirilmesi için diğer faktörlere göre kritik bir değere sahip olduğunu açıkça ortaya koymaktadır (Sánchez et al., 2020).

Araştırmada SWARA analiz sonuçlarına göre, “Örgütsel İç Süreçler” boyutunda “Hesap Verilebilirlik ve Şeffaflık” kritik başarı faktörlerine bağlı “*Paydaşların Karar Alma Süreçlerine Katılımı İçin Gerçekleştirilen Faaliyet Sayısı*” da ağırlığı fazla olan bir diğer göstergedir. Hesap verebilirlik sistemi, başarı, devam ve okulu bırakma verilerinin ağırlıklı bir bileşimine dayalı olarak okul performansını ölçer. Schildkamp & Visscher (2010), yaptıkları çalışmada okulun gelişimini iyileştirmek için alınacak önemler arasında müdürün öğretmenlere politika ve bütçe konularına katılmaları için daha fazla fırsat sunması da bulunmaktadır. Morris et al., (2021) okul gelişimine yönelik paydaşların çalışmaları etkileyecek değişikliklerin tasarlanması ve uygulanmasında söz sahibi olmasının sağlanması için daha demokratik süreçlerin dikkate alınması gerektiği önermektedir. Paydaşlar güçlendirildiğinde ve olumlu bir kültürün parçası olduklarını hissettiklerinde, okul gelişimi çalışmalarına katılma olasılıklarını artırmaktadır.

Araştırmada SWARA analiz sonuçlarına göre “Örgütsel İç Süreçler” boyutunda “Yerel, Ulusal ve Uluslararası İş Birlikleri” kritik başarı faktörlerine bağlı “*Üniversiteler veya Kurum ve Kuruluşlar ile İş Birliği Sayısı*” ağırlığı fazla olan bir diğer göstergedir. TÜBİTAK Girişimci ve Yenilikçi Üniversite Endeksi (TÜBİTAK, 2022)’de “İş birliği ve Etkileşim” boyutu önemli bir kriter olup sanayi iş birliği ve uluslararası iş birlikleri performans göstergesi olarak yerini almıştır. İş birliği, okul iyileştirme çalışmalarına özel bir katkı sağlar (Hopkins et al.,2014). Mujiş (2015) yaptığı çalışmada iş birliğinin başarılı bir okul geliştirme stratejisi olabileceğini ve özellikle düşük ve yüksek performans gösteren okullar arasındaki iş birliğinin iyileşmelere yol açtığını göstermiştir.

Araştırmanın “Okul- Paydaş İlişkileri” boyutunda ağırlığı en fazla olan göstergesi “Paydaş Memnuniyeti” kritik başarı faktörlerine bağlı “*Öğrenci Memnuniyet Oranı*” göstergesidir. MEB okulları stratejik plan göstergeleri arasında da öğrenci, öğretmen ve veli memnuniyet göstergeleri bulunmaktadır. Okulların ailelerle etkileşimi, öğrenci başarısını etkileyen bir diğer önemli faktördür, bu nedenle bu etkileşimin güçlendirilmesi gerekmektedir. Alan yazındaki farklı araştırmalarda (Ingram, Wolfe & Lieberman, 2007; Park, Stone & Holloway, 2017) gösterildiği gibi, okulların ailelerle olan etkileşimi öğrenci başarısını etkileyen önemli bir faktördür ve bu etkileşimin artması öğrenci başarılarına olumlu katkıda bulunmaktadır. Öğretmen, öğrenci, veli gibi iç ve dış paydaşların memnuniyetinin sistematik olarak değerlendirilmesi ve hedeflenen stratejik amaçlar doğrultusunda kurumsal performansın takip edilmesi, stratejik yönetim ve planlama süreçlerinin temel bir parçasıdır (Altınkurt, 2010; Balcı, Çanakçı ve Tan, 2012).

Kritik başarı faktörlerine ilişkin performans göstergeleri SWARA yöntemi ile kendi aralarında önceliklendirilmiş ve ağırlıkları bulunmuştur. “*Öğretmenlerin Motivasyonunu Artırmaya Yönelik Etkinlik Sayısı*” nın en önemli endeks göstergesi olarak tespit edilmiştir.

Tablo 5.2. Endeks İçindeki Ağırlığına Göre Performans Göstergelerinin Sıralaması
(İlk 10)

Sıra	Performans Göstergesi	Endeks İçindeki Ağırlık
1	PG-47.Öğretmenlerin motivasyonunu artırmaya yönelik etkinlik sayısı	9,41
2	PG-48.Ödül alan personelin tüm personele oranı	6,95
3	PG-45.Öğretmen memnuniyet oranı	6,21
4	PG-43.Öğrenci memnuniyet oranı	6,11
5	PG-12.Lisansüstü eğitim alan yöneticilerin tüm yöneticilere oranı	5,77
6	PG-49.Velilere yönelik düzenlenen eğitim sayısı	5,26
7	PG-13.Yerel/bölgesel/bakanlık projeleri konusunda eğitim alan yönetici oranı	4,03
8	PG-14.Stratejik planların uygulanmasına ilişkin iç denetim sayısı/yıllık	3,23
9	PG-15.Kalite yönetimi sistemi hakkında verilen eğitim sayısı	2,42
10	PG-53.Okul bütçesinin personele duyurulma sıklığı	2,33

Endekste ilk 10 sıralamada yer alan göstergelerin nerdeyse yarısı endeksin en önemli boyutu olan “Liderlik ve Yönetişim” boyutuna ait performans göstergelerinden oluşurken nerdeyse diğer yarısı da “Okul-Paydaş İlişkileri” boyutu performans göstergelerinden oluşmaktadır.

Endeksin en önemli performans göstergesi MEB okulları için yapılan stratejik plan göstergelerinde olmayan “*Öğretmenlerin Motivasyonunu Artırmaya Yönelik Yapılan Etkinlik Sayısı*” olarak Okul-Paydaş İlişkileri boyutunun performans göstergesi olarak ön plana çıkmıştır. Endeks içindeki ilk 10 performans göstergesi arasında yer alan “*Ödül Alan Personelin Oranı, Stratejik Planların Uygulanmasına İlişkin Denetim Sayısı, Kalite Yönetimi Hakkında Verilen Eğitim Sayısı ve Okul Bütçesinin Personele Duyurulma Sıklığı*” performans göstergeleri de MEB okulları için yapılan stratejik planlarda bulunmayan izleme göstergeleridir.

Öğretmen memnuniyeti performans göstergesinin, endekste belirgin bir öneme sahip olmasındaki temel etken, öğretmenlerin mesleklerini sevmeleri ve bu durumun okulun gelişimine olumlu yönde etki etmesidir (Ada vd., 2013; Altun ve Bebek, 2016). Çalışmanın bulgularına benzer şekilde Bozbayındır ve Alev (2020) araştırmalarında okulun gelişmesi için eğitim-öğretime ve personele yönelik çalışmalara önem verilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Ancak performans gösterge havuzunda yer alan “*Öğretmenlerin ortalama ders yükü saati*” ise kapsam geçerliliği çalışmalarında uzmanlar tarafından endeksten

çıkartılmıştır. Her okulun aynı büyüklükte ve kadroya sahip olmaması nedeniyle uzmanlar tarafından çıkartılmasının uygun olduğu düşünülmektedir.

Endekste ilk 5'te yer alan göstergelerden birisi de “*Lisansüstü Eğitim Alan Yöneticilerin Tüm Yöneticilere Oranı*” göstergesidir. Kaliteli okul idarecilerinin göreve gelmesi ve alanlarında gelişmesi, eğitim ortamlarının kalitesinin artırılması açısından büyük bir öneme sahiptir. 2014'ten bu yana Türkiye'deki okul müdürlerinin üniversite mezunu olması şart koşulmaktadır. Bunun yanı sıra müdürlerin öğretmenlik ve yönetim deneyimine sahip olması ve ulusal idare tarafından yapılan bir mülakatı geçmesi de gerekmektedir. Başarılı adaylar, aynı okulda üst üste en fazla sekiz yıl olmak üzere 4 yıllık sözleşmelerle atanır. Yeniden görevlendirmeler, bir değerlendirme süreci vasıtasıyla yapılır. TALIS 2018 sonuçlarına göre, Türkiye'deki müdürlerinin %78'i lisans derecesine sahiptir. Bu oran, 2008'den beri yüzde 13'lük bir artış olduğunu göstermektedir (OECD,2020).

Okul-Paydaş İlişkileri boyutunda yer alan “*Velilere Yönelik Düzenlenen Etkinlik Sayısı*” performans göstergesi en önemli ilk on gösterge arasında endekste yer almıştır. Velilerin ilgisizliği, okul gelişimindeki en önemli engellerden biri olarak öne çıkmaktadır. Okul gelişim sürecinde aile ile iş birliği önemlidir. Çünkü okul ile iş birliği içinde olan ailelerin çocuklarına eğitim desteği sağladığı ve bu nedenle öğrencilerde olumlu davranış kazandırma ve bu durumun sürekliliğini sağlamada verimliliği arttırmaktadır (Yalçın ve Nuryyeva, 2022). Bu nedenle okul yöneticileri okul gelişim sürecinde aile ile iş birliğinin yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Gökyer (2011) tarafından yapılan çalışma, okul ile aile arasındaki iletişimin ve okulun çevresindeki diğer kuruluşlarla olan ilişkinin yetersiz olduğunu göstermektedir. Daha yüksek düzeyde ebeveyn ve toplum katılımına sahip okulların başarılı olma şansının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Utah State Senate, 2013). Topçu (2013) yaptığı çalışmada velilerin önemli bir potansiyele sahip olduklarına ve iyi bir yönlendirme ile okulu geliştirmeye önemli katkıları olabileceğini tespit etmiştir. Balkar (2010) ise, okul gelişim planı kapsamında okul gelişimine dışarıdan katkının olması gerektiği ifade ederek, okul-çevre ilişkilerinin geliştirilmesi ve bunun içinde de velilerin, yardımseverlerin ve diğer kuruluşların yardımının gerektiğini vurgulamıştır. Kaya'nın (2015) çalışmasında okulun etkili olabilmesi için en az etkili boyutun okulun çevresi ve veli olduğu bulgusu bu araştırma bulgularıyla farklılaşmaktadır.

Liderlik ve Yönetişim boyutunun en önemli ana boyut olarak öne çıktığı bu çalışmada “*Lisansüstü Eğitim Alan Yöneticilerin Tüm Yöneticilere Oranı*” ve

“Yerel/Bölgesel/Bakanlık Projeleri Konusunda Eğitim Alan Yönetici Oranı”, “Stratejik Planların Uygulanmasına İlişkin İç Denetim Sayısı/Yıllık”, “Kalite Yönetim Sistemi Hakkında Verilen Eğitim Sayısı” göstergeleri ilk 10 performans göstergeleri arasında yer almaktadır. Liderlik, okul yöneticilerinin okulun amaçlarını gerçekleştirmek veya değiştirmek için yeni yapılanma ve değişimleri gerçekleştirdiği bir süreçtir (Erdoğan, 2012). Beycioğlu ve Aslan (2010) okul yöneticisinin; öğrenilenleri uygulayan, öğrenmeyi teşvik eden, yenileşme ihtiyaçlarını gören, çağın teknolojik yeniliklerini tüm okula sunmaya çabalayan ve okulu bütünsel bir yapı olarak kabul eden liderlik rolünü üstlenen kişiler olması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Okul gelişimi, kaynakların kimler tarafından ve nasıl kullanılacağına değerlendirilmesiyle birlikte, okulun hedefe yönelik yönünü belirleyerek uygulamalar için temel bir çerçeve oluşturmaktadır (Şahin, 2013). Artan rekabet ve belirsizlik ortamında, örgütü geliştirmek ve olumlu değişiklikler yaratmak için sınırlı liderlik özelliklerinin yanı sıra, aktif düşünme becerisiyle örgüt içindeki problemlere uygun çözümler bulabilen, esnek ve değişime uyum sağlayabilen vizyon sahibi ve stratejik liderlere ihtiyaç vardır (Akpolat ve Çetin, 2017).

Okul gelişiminde planlama, vazgeçilmez bir etkidir ve sürecin önemli bir parçasını oluşturur (Bozbayındır ve Alev, 2020). Okul planlamasının etkili bir şekilde yapılması, okulun performansını etkileyerek yönetim, öğrenme ve öğretme süreçlerini olumlu yönde desteklemeyi amaçlar (Gürsül, 2010). Bu nedenle uzman görüşlerine göre “*Stratejik Planların Uygulanması ve Kalite Yönetim Sistemine*” ilişkin gösterge ilk on gösterge arasında yer almıştır. Yapılan araştırmalar stratejik bir yaklaşım izleyen okulların okul gelişiminde başarılı olduğunu göstermektedir. Araştırmacılar okul değişiminde güçlü ve zayıf yönleri hakkında ortak bir anlayışa sahip olan ve bu durumu kolektif olarak yansıtan kurumların orta ve uzun vadeli değişiklikleri sürdürmek için içsel bir kapasite yarattıkları okullara atıfta bulunarak (Bellei et al., 2016) onları “öğrenen organizasyonlar” (Senge et al. 2000) olarak adlandırmışlardır.

Geliştirilen Okul Gelişim Endeksi genel ortaöğretim kurumları (lise) için tasarlanmış olup ilköğretim kurumları (ortaokullar) için bazı performans göstergeleri değiştirilerek kullanılabilir.

Araştırma sonucunda oluşturulan okul gelişim endeksine göre konumlandırılacak okulların ulusal ve uluslararası ölçekte bir sıralama oluşturacak olması çalışmanın özgünlüğünü ortaya koymaktadır. Okullarda yapılan stratejik planların sonuçlarının Balanced Scorecard ile takip edilmesiyle yıllara sâri okulun hedeflerinin izlenmesi ve stratejilerin geliştirilmesi açısından önemlidir. Okul gelişim boyutlarından yola çıkılarak oluşturulan okul gelişim endeksinin okulların sıralamasının ve birbiri ile konumlandırılmasında çok kriterli karar verme yöntemleriyle ortaya konulmuş ve veriye dayalı bir okul gelişim ekosisteminin oluşturulmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ancak okulların sıralamaların kendi başına bir hedefe dönüştürülmemesi, tam tersine stratejik yönetimle belirlenen hedeflere ulaşılmasında bir araç olduğu unutulmaması gerekmektedir. Aksi takdirde yersiz bir rekabet ortamı yaratmanın ötesine geçilemeyecektir. Hali hazırda yükseköğretim kurumlarında görülen üniversite izleme ve değerlendirme kriterleri objektif olup kuruma en üst düzeyde fayda sağlamasına yönelik değerli bilgiler sunmaktadır. K12 okulları için de hem ulusal hem uluslararası alanda objektif ve bilimsel verilere dayalı bir değerlendirmeye ihtiyaç bulunmaktadır. Okullarda kalite güvence sisteminin kurulması için Millî Eğitim Bakanlığı yeni dönemde harekete geçmiştir. Uygulamaya konulan yeni Kalite Güvence Sistemi (KGS, 2022) sayesinde, okullar kendi öz değerlendirme raporlarını hazırlayacaklardır. Bu raporlarında eğitim göstergelerindeki hedeflerini açık ve net bir şekilde ortaya koyacaklar ve bu hedeflere ulaşmak için yapacakları çalışmaları detaylı bir şekilde planlayacaklardır. Okulların öz değerlendirme raporları, ilin eğitim göstergeleriyle uyumlu olarak belirlenecek hedeflerine referans teşkil edecektir. İl düzeyinde de gerçekleştirilecek izleme ve değerlendirme çalışmalarıyla birlikte, okullarda eğitimin kalitesinin sürekli olarak iyileştirilmesine imkân veren bir kalite güvence sistemi uygulanmış olacaktır. Bu sayede, her bir okul eğitim kalitesini artırmaya odaklanacak ve bakanlık, okulların ve illerin eğitim göstergelerinde belirledikleri hedeflere ulaşmaları için gerekli kaynakları sağlayacaktır. EFQM ve OECD Eğitim göstergeleriyle uyumlu olması beklenen bu sistem için okul gelişim endeksi zengin bir veri kaynağı olacaktır. Kurumun iç değerlendirmesini (öz değerlendirme) temel alan ve uluslararası kabul görmüş bir perspektiften hareket eden bir değerlendirme süreci, kurumun misyon, vizyon ve stratejik hedefleriyle uyumunu ölçmeyi amaçlayarak "sürekli iyileşme" ilkesini benimseyecektir.

Kurumun değerleri, misyon ve hedefleriyle uyumlu olarak; okul gelişim boyutları ve kritik başarı faktörleri süreçlerinde;

- Kaynakları ve yetkinlikleri nasıl planlayıp yönettiği,
- Kurum genelinde ve süreç bazında izleme ve iyileştirme faaliyetlerini nasıl yürüttüğü,
- Paydaş katılımının ve kapsayıcılığın planlama, uygulama, izleme ve iyileştirme süreçlerine nasıl sağlandığını,
- İç kalite güvencesi sisteminde güçlü ve gelişime açık alanların belirlenmesi,
- Uygulanamayan iyileştirmelerin nedenlerine odaklanması,
- Kalite güvencesi sisteminde sürdürülebilirliğinin sağlanması

ile ilgili uygulamalar büyük önem arz etmektedir. Eğitimde kalitenin arttırılmasında kurumda uygulanacak stratejik yönetim aracı Balanced Scorecard ve okulların sıralanması için okul gelişim endeksi bu amaçlara hizmet edebilecektir.

Kurumların akreditasyon süreçlerinde okulların değerlendirme süreçlerinde bütüncül bir bakış açısıyla yapılacak değerlendirmeye hem ulusal hem uluslararası alanda ihtiyaç bulunmaktadır. Bu bağlamda geliştirilen Okul Gelişim Endeksinin, aynı veya farklı bölge okulları arasında karşılaştırmalar yapmak, veriye dayalı eğitim politikaları geliştirmek, kaynakların etkili bir şekilde kullanılmasını sağlamak, okulların performansını ölçmek, okulların güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için kullanılabilecek bir araç olması öngörülmektedir.

5.2.Öneriler

5.2.1. Araştırmacılara yönelik öneriler

Gelecekteki çalışmalarda okul gelişiminin karmaşık doğasına daha fazla önem verilirse daha geniş bir veri tabanı, okul gelişimi ve öğrenci öğrenimi arasındaki dinamik ilişkinin daha iyi anlaşılmasını sağlayacaktır. Böylece okul geliştirme uygulamalarının desteklenmesi için daha uygun önerilerde bulunulması mümkün olacaktır. Okul geliştirme boyutlarının karşılıklı dolaylı ve doğrusal olmayan süreçlerini çok boyutlu bir yapıda ele almak için daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır. Araştırma sonuçları ve yapılan literatür taramalarına göre okul geliştirmede kritik başarı faktörleri ve bu faktörlerin değerlendirilmesini sağlayan performans göstergeleri için çok boyutlu bir yapının oluşturulması önemlidir.

Aşağıdaki önerileri araştırmacıların gelecekteki araştırmalarda fikir olarak kullanması önerilmektedir:

- Bu araştırmanın Türkiye’deki tüm okulları kapsayacak şekilde genişletilmesi,
- Okul türlerine göre performans gösterge havuzunun çeşitlendirilmesi,
- Araştırmada ortaya konulan kritik başarı faktörlerinin tekrar uzman görüşüne sunularak derinlemesine incelenmesi,
- Araştırmanın diğer sıralama yöntemleriyle ayrıntılı olarak karşılaştırılması,
- Endekste yer alan performans göstergelerinden hangilerini doğrudan veya dolaylı biçimde okul gelişimine etkilerinin farklı bilimsel metodolojilerle incelenmesi
- Okul geliştirme çalışmalarında öğrenci, veli, stklr gibi farklı paydaş gruplarının ihtiyaçları ve bakış açılarını inceleyen çalışmaların yapılması.

5.2.2. Uygulayıcılara yönelik öneriler

Okul geliştirme boyutlar arasında en önemli boyutun “Liderlik ve Yönetişim” olması yıllardır literatürde ve alan uygulamalarında üzerinde önemle durulan bu konunun gelişen çağın liderlik misyonuna göre tekrar ele alınması gerektiğini göstermektedir. Bu nedenle okul yöneticileri, kendilerini sürekli olarak geliştirmeli ve liderlik becerilerini güncel tutmalıdır. Eğitim seminerleri, liderlik programları, konferanslar ve kitaplar gibi çeşitli kaynakları kullanarak bilgi ve becerilerini güncellemelidirler. Gelişen çağ, sürekli değişim ve adaptasyon gerektirmektedir. Değişen koşullara hızla uyum sağlayabilen ve yeni fikirlere açık olan liderler olmalıdırlar. Okul yöneticileri, okulun uzun vadeli hedeflerini belirlemeli ve bu hedefleri paydaşlara açık ve etkili bir şekilde iletmelidir. Vizyon, okul topluluğunu bir araya getiren ve motive eden bir güç olmalıdır.

Araştırmada kritik başarı faktörlerinden “Paydaş Memnuniyeti” en yüksek önem değerlerine sahip kriterdir. Okul yöneticileri, paydaşlarla etkili iletişim kurmalı ve okulun faaliyetleri, kararları ve hedefleri hakkında şeffaf olmalıdır. Paydaş memnuniyetinin kurum kültürünün bir parçası haline getirilmesi gibi çözümler düşünülebilir. Paydaşların bilgilendirilmesi, memnuniyetlerini artırabilir. Paydaşlardan gelen geri bildirimleri düzenli olarak değerlendirmeli ve bu geri bildirimlere dayalı olarak iyileştirmeler yapılmalıdır. Okul yöneticileri, velileri, öğrencileri, öğretmenleri ve topluluk üyelerini okul faaliyetlerine daha

fazla katılmaya teşvik etmelidir. Topluluğun okula dahil olması, paydaş memnuniyetini artırabilir. Paydaş memnuniyetinin artırılması için özel etkinlikler ve toplantılar düzenlenebilir. Velilerle düzenli olarak toplantılar yapmak veya topluluk etkinliklerine katılmak, paydaşların okula daha fazla bağlılık hissetmelerine yardımcı olabilir.

Kritik başarı faktörlerinden “Liderlik Becerileri ve Öz-Yeterlikleri” kriterinin diğer kriterler üzerinde en çok etkili olduğu sonucuna ulaşılmış olması liderlik becerileri ve öz-yeterliklerin geliştirmesine odaklanılması için okul yöneticilerine önerilebilir. Liderlik, okulun genel başarısını etkileyen bir kritik faktördür. Yöneticiler liderlik becerilerini güçlendirdikçe, okulun yönetimi ve performansı daha etkili hale gelebilir. Kritik başarı faktörlerinden "Öğrenme Çıktıları" kriterinin diğer kriterlerden en çok etkilendiği sonucu ele alındığında öğrenci başarısının artırılması için eğitim süreçlerini iyileştirmeye odaklanılması gerektiği önerilebilir. Bu, öğrencilerin öğrenme sonuçlarını olumlu yönde etkileyebilir. Öğrenci başarısı ve öğrenme çıktılarıyla ilgili veriler düzenli olarak izlenmeli ve analiz edilmelidir.

Araştırmada kritik başarı faktörlerinden “Öğretmenin Mesleki Bilgi ve Öz Yeterliği” nin ağırlığı en fazla olan kriter olması mesleki gelişim süreçlerinin desteklemesi gerektiğini göstermektedir. Okul yöneticileri, öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerini güncel tutmalarını sağlamak için onları sürekli mesleki gelişim sağlamaları için motive etmelidirler. Yeni eğitim yaklaşımları, teknolojik gelişmeler ve pedagojik yenilikler hakkında bilgi ve deneyim kazanmaları için hizmet içi eğitim, kurs, bilimsel toplantılar gibi etkinliklere katılması yönünde destekleyebilirler.

Okul gelişim endeksinde en önemli performans göstergesinin “öğretmenlerin motivasyonunu artırmaya yönelik etkinlik sayısı” olması nedeniyle öğretmenlerin motivasyonunu artırmak için özel programlar ve etkinlikler düzenlenebilir.

5.2.3. Politika yapıcılara yönelik öneriler

Okul geliştirme boyutlar arasında en önemli boyutun “Liderlik ve Yönetişim” olması nedeniyle politika yapıcılar, eğitim politikalarının merkezine liderlik ve yönetim konularını yerleştirmelidir. Bu boyuta daha fazla önem verilmeli ve bu alanda gelişimi desteklemek için kaynaklar ayrılmalıdır. Eğitim liderleri için profesyonel gelişim fırsatları sağlanmalıdır. Okul yöneticileri ve idarecileri, liderlik becerilerini güçlendirmek ve etkili

yönetişim becerilerini geliştirmek için eğitim almalıdır. Politika yapıcılar, okul liderlerinin rollerini net bir şekilde tanımlamalı ve beklentileri belirlemelidir. Bu, liderlerin daha iyi odaklanmalarına ve etkili liderlik sağlamalarına yardımcı olabilir. Okul liderlerinin performansı düzenli olarak değerlendirilmeli ve bu değerlendirmeler liderlik gelişimini desteklemek için kullanılmalıdır. Performans değerlendirmesi, liderlerin güçlü yönlerini ve geliştirilmesi gereken alanları belirlemelerine yardımcı olabilir. Liderlik ve yönetimdeki performansı bağımsız bir şekilde değerlendiren denetim mekanizmaları oluşturmalıdır. Bu, yönetimde şeffaflığı artırabilir.

Araştırmada kritik başarı faktörlerinden “Paydaş Memnuniyeti” kriterinin en yüksek önem değerlerine sahip olması nedeniyle eğitim süreçleri ve karar alma süreçlerine paydaşların daha fazla katılımını teşvik eden politikalar ve uygulamalar geliştirmeleri politika yapıcılara önerilebilir. Veliler, öğrenciler, öğretmenler, okul yönetimi ve yerel topluluk üyeleri gibi tüm paydaşlar, eğitimdeki kararların bir parçası olmalıdır. Politika yapıcılar, okul ile paydaşlar arasında açık ve etkili iletişim kanalları oluşturmalıdır. İlgili bilgilerin paydaşlara aktarılması ve geri bildirimlerin alınması için düzenli toplantılar, bilgilendirme oturumları ve dijital iletişim araçları kullanılabilir.

"Liderlik Becerileri ve Öz-Yeterlikleri" kriterinin diğer kriterler üzerinde en çok etkili olduğu ve "Öğrenme Çıktıları" kriterinin diğer kriterlerden en çok etkilendiği sonucu, politika yapıcılar için eğitim sisteminin geliştirilmesi ve öğrenci başarısının artırılması için önemli bir rehber olabilir. Politika yapıcılar, okul liderlerinin liderlik becerilerini ve öz-yeterliklerini artırmalarını desteklemek için liderlik gelişim programları oluşturmalıdır. Bu programlar, liderlere etkili yönetim, iletişim ve motivasyon becerileri kazandırabilir. Politika yapıcılar, liderlerin ve öğretmenlerin öğrenci performans verilerini düzenli olarak izlemelerini ve bu verileri öğrenci öğrenme sonuçlarını iyileştirmek için kullanmalarını teşvik etmelidirler.

Kritik başarı faktörlerinden “Öğretmenin Mesleki Bilgi ve Öz Yeterliği” nin ağırlığı en fazla olan kriter olması nedeniyle öğretmenlerin mesleki bilgi ve öz yeterliliklerini güncel tutmalarını sağlamak için sürekli mesleki gelişim fırsatları sunulması politika yapıcılara önerilebilir. Öğretmenlere eğitim teknolojilerini kullanma ve dijital araçları etkili bir şekilde entegre etme konusunda eğitim ve kaynaklar sağlamalıdır. Öğretmenlerin eğitim alanındaki en son araştırmalardan ve en iyi uygulamalardan haberdar olmaları teşvik edilmelidir. Bu, öğretmenlerin öğrencilere daha iyi bir eğitim sunmalarına yardımcı olabilir.

Öğretmenlerin motivasyonunu artırmak, eğitim sisteminin başarısı için önemlidir. Politika yapıcılar, öğretmenlerin maaşlarını ve özlük haklarını iyileştirerek finansal motivasyonlarını artırabilirler. Daha iyi çalışma koşulları ve ek ödüller, öğretmenlerin işlerine olan bağlılıklarını artırabilir. Öğretmenlere kariyerlerinde yükselme ve daha fazla sorumluluk alma fırsatları sunabilirler. Kariyer hedefleri, öğretmenlerin motivasyonunu artırabilir. Öğretmenlerin başarılarını tanıyarak ve ödüllendirerek motivasyonları artırabilir. Başarıları gösteren bir sistem, öğretmenleri motive edecektir.



KAYNAKÇA

- Abdurrezzak, S., & Üstüner, M. (2022). Okul geliştirme yaklaşımları ve uygulama süreçlerinin değerlendirilmesi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 55(3), 979-1022.
- Açıkalın, A., Şişman, M., & Turan, S. (2007). *Bir insan olarak okul müdürü*. Pegem A Yayıncılık.
- Ada, Ş., Akan, D., Ayık, A., Yıldırım, İ. ve Yalçın, S. (2013). Öğretmenlerin motivasyon etkenleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(3), 151-166.
- Adams, C. M., Forsyth, P. B., Ware, J., Mwavita, M., Barnes, L. L., & Khojasteb, J. (2016). An empirical test of Oklahoma's AF School Grades. *Education Policy Analysis Archives*, 24(4), n4.
- ADVANCED (2020). Accreditation Standarts For Quality Schools. Retrieved from https://www.cpsb.org/cms/lib/LA01907308/Centricity/Domain/91/advanced_standards_schools.pdf <https://silo.tips/download/advanced-accreditation-standards-for-quality-school-systems-for-districts-seekin>
- Agasisti, T., & Longobardi, S. (2017). Equality of educational opportunities, schools' characteristics and resilient students: An empirical study of EU-15 countries using OECD-PISA 2009 data. *Social Indicators Research*, 134, 917-953.
- Aguinis, H., Gottfredson, R. K., ve Joo, H. (2013). Avoiding a “me” versus “we” dilemma: Using performance management to turn teams into a source of competitive advantage. *Business Horizons*, 56(4), 503-512.
- Ainscow, M., Beresford, J., Harris, A., Hopkins, D., Southworth, G., & West, M. (2013). *Creating the conditions for school improvement: A handbook of staff development activities*. Routledge.
- Akbaşı, S., Kösece, P., & Uçan, M. B. (2018). Okul değişkenlerinin akademik başarıya olan etkisine yönelik öğrenci görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Scientific Educational Studies*, 2(2), 93-110.
- Akgemci T. (2008). *Stratejik Yönetim*. Gazi Kitabevi.
- Akao, Y. (2020). *Hoshin Kanri: Policy deployment for successful TQM*. CRC Press.

- Akpınar, S. (2015). *Ortaöğretimde toplam kalite yönetimi uygulamalarında kritik başarı faktörleri: bir ortaöğretim kurumu uygulaması* [Yüksel lisans tezi, Bartın Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi (Tez No: 396074).
- Akpolat, T. & Çetin, M. (2017). Öğretmenlerin algılarına göre yöneticilerin stratejik liderlik özellikleri. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (11), 16-37. <https://dergipark.org.tr/en/pub/inesj/issue/40052/476379>
- Akran, S. K. (2020). Okul gelişim modeli projesinden beklentiler: Okul yöneticilerinin görüşleri. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 8(1), 1-17.
- Aksakal, E., & Dağdeviren, M. (2010). ANP ve DEMATEL yöntemleri ile personel seçimi problemine bütünlük bir yaklaşım. *Gazi Üniversitesi Mühendislik Mimarlık Fakültesi Dergisi*, 25(4).
- Aksaraylı, M., Pala, O., ve Bayyurt, D. (2019). Yükseköğretimde toplam kalite yönetimi için kritik başarı faktörlerinin bulanık DEMATEL yaklaşımı ile değerlendirilmesi. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 36-50.
- Aksu M. (2002). *Eğitimde stratejik planlama ve toplam kalite yönetimi*. Anı Yayıncılık.
- Aktan, C. C. (2003). *Değişim çağında yönetim*. Sistem Yayınları. Retrieved from <https://docplayer.biz.tr/48268721-Coskun-can-aktan-degisim-caginda-yonetim-istanbul-istanbul-sanayi-odasi-yayini-sistem-yayincilik-2003.html> adresinden alınmıştır.
- Aktan C.C. ve Sakal M. (2004). Fayda-maliyet analizi. Retrieved from http://www.canaktan.org/ekonomi/kamu_maliyesi/fayda/ing-kaynak.htm adresinden alınmıştır.
- Aktan, C. C. (2011). Organizasyonlarda değişim yönetimi: Değişim mühendisliği. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 67-78.
- Aktürk, A., & Özgür, E. (2011). Otel işletmelerinde bir faaliyet denetim aracı olarak kurumsal karnenin uygulanabilirliği. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, (50), 17-32.
- Aktay, S., Gülay, E., ve Selvi, C. (2020). 2023 Eğitim Vizyonu ve sınıf öğretmeni adayları. *Uluslararası Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 1-11.

- Akyıldız, S., Yurtbakan, E., ve Tok, R. (2019). 2023 Eğitim Vizyon Belgesinde yer alan öğretmenlerin mesleki gelişimleri ile ilgili politikaların öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 827-852.
- Al-Ashaab, A., Flores, M., Doultsinou, A., & Magyar, A. (2011). A Balanced Scorecard for measuring the impact of industry–university collaboration. *Production Planning & Control*, 22(5-6), 554-570. doi:10.1080/09537287.2010.536626
- Aljardali, H., Kaderi, M., & Levy-Tadjine, T. (2012). The implementation of the balanced scorecard in lebanese public higher education institutions. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 62, 98-108.
- Alhabeeb, A.& Rowley, J. (2018.). E-learning critical success factors: Comparing perspectives from academic staff and students. *Computers & Education*, 127, 1-12
- Al Haji, G. (2005). Towards a road safety development index (RSDI): Development of an international index to measure road safety performance [Doctoral dissertation, Linköping University]. Electronic Press.
- Al-Hosaini, F., & Sofian, S. (2015). A review of Balanced Scorecard framework in Higher Education institution (HEIs). *International Review of Management and Marketing*, 5(1), 26–35.
- Al, U., & Tonta, Y. (2004). Atıf analizi: Hacettepe Üniversitesi Kütüphanecilik Bölümü tezlerinde atıf yapılan kaynaklar. *Bilgi Dünyası*, 5(1), 19-47.
- Altan, M. ve Altan, Ş. (2020). *Örnek uygulamalarla çok kriterli karar verme yöntemler*. Gazi Kitabevi.
- Altinkurt, Y. (2010). Attitudes of employees of provincial directorates of national education and school administrators towards strategic planning. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 10(4), 1947-1968.
- Altinok, N., & Kingdon, G. (2012). New evidence on class size effects: A pupil fixed effects approach. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, 74(2), 203-234.
- Altun, T. ve Bebek, G. (2016). Öğretim elemanlarının okul geliştirme ve etkili okul paradigmalarının temel bileşenleri hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Alan Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 97.

- Altun, T., & Cengiz, E. (2012). Upper primary school teachers' views about professional development opportunities. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(3), 672-690.
- Altun, T., ve Vural, S. (2012). Bilim ve Sanat Merkezinde (BİLSEM) görev yapan öğretmen ve yöneticilerin mesleki gelişim ve okul gelişimine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 152-177.
- Altunay, E., Şahin, G. G., Toprakçı, E., & Akmeşe, P. P. (2020). *Değişimi yönetmenin bir aracı olarak okul geliştirmenin incelenmesi*. TÜBİTAK 217K375 No.lu Proje.
- Angiola, N., Bianchi, P., ve Damato, L. (2019). How to improve performance of public universities? a strategic management approach. *Public Administration Quarterly*, 43(3). Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/26893940>
- Ankara Üniversitesi Ders Notları (2023). Retrieved from <https://acikders.ankara.edu.tr>
- Ansoff, H. I. (1965). *Corporate strategy: An analytic approach to business policy for growth and expansion*. McGraw-Hill.
- Arabacı, İ. B., Namlı, A., Zincirli, M., & Özer, F. (2015). Eğitim kurumlarının stratejik plan geliştirme ve uygulama sürecinde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4), 1453-1470.
- Arabacı, İ. B. ve Namlı, A. (2016). Okul geliştirme konusunda yöneticilerin yaşadıkları sorunlar. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 9(2), 245-265.
- Arizona Department of Education (2006). *Standards and rubrics for school improvement* (Revised Edition). Arizona Department of Education School Effectiveness Division School Improvement Section. Retrieved from <https://www.azauditor.gov/sites/default/files/06-04.pdf>
- Arnaiz-Sánchez, P., De Haro, R., Alcaraz, S., & Mirete Ruiz, A. B. (2020). Schools that promote the improvement of academic performance and the success of all students. *Frontiers in Psychology*, 10, 2920.
- Arslan, A. (2010). Katılımlı yönetim tekniği arama konferansı uygulamalarının kurumsal performansa etkisi. *Sakarya Üniversitesi Fen Edebiyat Dergisi*, 12(1), 117-142.
- Arslan, Ü. (2019). *Bir stratejik yönetim aracı olarak verimlilik karnesi uygulamalarına ilişkin yönetici algılarının değerlendirilmesi: Ankara İli kamu hastaneleri örneği*

[Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi (Tez No: 538447).

ARWU (2022). Shanghai Ranking's Academic Ranking of World Universities Methodology. Retrieved from <https://www.shanghairanking.com/methodology/arwu/2022>

Aşçı, B. (2017). Olasılık yönetimi: Senaryo analizi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6 (17).

Aşgın, S. (2006). Ülkemizde stratejik planlama kavramının gelişmesi. *Türk İdare Dergisi* (451), 7-20.

Atasever, M., & Işık, H. (2018). *Stratejik yönetimde misyon ve vizyon ifadelerinin önemi: Türkiye ve Japonya karşılaştırması*. İksad Yayınevi.

Atılğan, E. (2016). Kamu hastaneleri birlikleri performans ölçüm yöntemi üzerine bir değerlendirme. *International Journal of Human Sciences*, 13(1), 695-712.

Atim, A., Mahadi, I., Malik, N. E. D. A., ve Kiziltas, E. (2021). Critical success factors in e-learning – a case study. *Journal of Social Sciences and Humanities*, 18(4), 42-58.

Ateş, A., ve Ünal, A. (2019). A. Bir ortaokulda uygulanan okul geliştirme projesini anlamak: Bir durum çalışması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(3), 1033-1061. doi: 10.14689/issn.2148-624.1.7c.3s.6m

Ayçin, E. (2020). *Çok kriterli karar verme: Bilgisayar uygulamalı çözümler*. Nobel Yayıncılık.

Aydın, G., Nyadera, I. N., & Önder, M. (2020). Strategic management in Turkey's public sector: Reforms and application issues. *Public Organization Review*, 20(4), 719-734. <https://doi.org/10.1007/s11115-020-00463-8>

Aydoğan, İ. (2012). Okul binalarının özellikleri ve öğrenciler üzerine etkileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 193,29.

Ayre, C., & Scally, A. J. (2014). Critical values for Lawshe's content validity ratio: revisiting the original methods of calculation. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 47(1), 79-86.

Bağdigen, M., & Avcı, M. (2013). Kamu idarelerinde stratejik plan uygulamasına yönelik ampirik bir analiz. *Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9, (2), 9:35-64.

- Bahar, M., & Demir, N. S. (2021). Delphi tekniği uygulama sürecine yönelik örnek bir çalışma: Çok fonksiyonlu tarım okuryazarlığı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 35-53.
- Bailey, A. R., Chow, C. W., & Haddad, K. M. (1999). Continuous improvement in business education: Insights from the for-profit sector and business school deans. *Journal of Education for Business*, 74(3), 165-180. doi:10.1080/08832329909601681
- Bain, A., Walker, A., & Chan, A. (2011). Self-organisation and capacity building: sustaining the change. *Journal of Educational Administration*, 49(6), 701-719.
- Baldrige Excellence Framework (2021-2022). Education. Retrieved from <https://www.nist.gov/baldrige/2021-2022-baldrige-excellence-framework-education>
- Balay, R. (2004). Küreselleşme, Bilgi Toplumu ve Eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37 (2), 61-82
- Balcı, A. (2014). *Etkili okul ve okul geliştirme kuram uygulama ve araştırma* (7. Baskı). Pegem A Yayıncılık.
- Balci, A., Çanakçı, H., & Tan, Ç. (2012). Elâzığ ili ilköğretim okullarında hazırlanan stratejik planlar ile ilgili okul yöneticisi ve öğretmen görüşleri. *Electronic Journal of Social Sciences*, 11(39).
- Bain, A., Walker, A., & Chan, A. (2011). Self-organisation and capacity building: Sustaining the change. *Journal of Educational Administration*, 49(6), 701-719.
- Balkar, B. (2010). Okul gelişim planı ve etkililiğinin sağlanması hakkında öğretmen görüşleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(2), 1-17. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/ataunisobil/issue/2826/38215>
- Balkar, B., & Özgan, H. (2010). Küreselleşmenin ilköğretim kademesindeki eğitim sürecine etkilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (19), 1-22.
- Balyer, A. & Gündüz, Y. (2010). Yönetici ve öğretmenlerin okullarında farklılıkların yönetimine ilişkin algılarının incelenmesi Examining the perceptions of administrators and teachers related to diversity management in their schools. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 32 (32), 25-43. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/maruaebd/issue/357/1932>

- Banerjee, R., Weare, K., & Farr, W. (2014). Working with 'Social and Emotional Aspects of Learning'(SEAL): Associations with school ethos, pupil social experiences, attendance, and attainment. *British Educational Research Journal*, 40(4), 718-742. <https://doi.org/10.1002/berj.3114>
- Banerjee, N., Stearns, E., Moller, S., & Mickelson, R. A. (2017). Teacher job satisfaction and student achievement: The roles of teacher professional community and teacher collaboration in schools. *American Journal of Education*, 123(2), 000-000.
- Barca, M., Balcı A. (2006). Kamu Politikalarına Nasıl Stratejik Yaklaşılabılır? *Amme İdaresi Dergisi*, 39(2), 29-50.
- Barca, M., ve Hızıroğlu, M. (2009). 2000'li Yıllarda Türkiye'de Stratejik Yönetim Alanının Entelektüel Yapısı. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi*, 4(1), 113-148.
- Barth, R. S. (1990). *Improving schools from within: Teachers, parents, and principals can make the difference*. Jossey-Bass Inc., Publishers.
- Barrett, P., Treves, A., Shmis, T., Ambasz, D., & Ustinova, M. (2019). *The impact of school infrastructure on learning: A synthesis of the evidence*. The World Bank. <https://doi.org/10.1596/978-1-4648-1378-8>
- Başar, H. (2003). *Sınıf Yönetimi*. Anı Yayıncılık.
- Baştepe, İ. (2009). Etkili okulun eğitim-öğretim süreci ve ortamı boyutlarının nitelikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(29), 76-83.
- Bates, R. J., Turan, S., & Şişman, M. (2001). Eleştirel teori açısından eğitim yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 28(28), 557-571.
- Baykal, T. (2018). Örgütlerde etkinlik ve etkililik için stratejik yönetim ve stratejik planlama. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 7 (2), 151-160. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ssrj/issue/37241/428487>
- Baykasoğlu, A., Kaplanoğlu, V., Durmuşoğlu, Z. D., & Şahin, C. (2013). Integrating fuzzy DEMATEL and fuzzy hierarchical TOPSIS methods for truck selection. *Expert systems with applications*, 40(3), 899-907.
- Baykul, Y. (2010). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Pegem Akademi.

- Baykul, Y., Güngördü, B., ve Özden, M. Y. (2016). Üniversite öğrencilerinin akademik başarılarına etki eden faktörlerin incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(2), 430-444.
- Bazeley, P. (2009). Analysing qualitative data: More than identifying themes. *Malaysian Journal of Qualitative Research*, 2(2), 6-22.
- Beard, D. F., & Humphrey, R. L. (2014). Alignment of university information technology resources with the Malcolm Baldrige results criteria for performance excellence in education: A Balanced Scorecard approach. *Journal of Education for Business*, 89(7), 382-388. doi: 10.1080/08832323.2014.916649
- Beaver, J. K., & Weinbaum, E. H. (2012). *Measuring school capacity, maximizing school improvement*. Retrieved from <https://repository.upenn.edu/entities/publication/224a2990-eb70-406a-a4a7-2834059648c0>
- Bebek, G., ve Altun, T. (2016). Öğretim elemanlarının okul geliştirme ve etkili okul paradigmalarının temel bileşenleri hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Alan Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 96-107.
- Belediyeler İçin Stratejik Planlama Rehberi (2019) (BSPR). Retrieved from http://www.sp.gov.tr/upload/xSpKutuphane/files/2nABM+Belediyeler_Icin_Stratejik_Planlama_Rehberi.pdf
- Bellei, C., Vanni, X., Valenzuela, J. P., & Contreras, D. (2016). School improvement trajectories: an empirical typology. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(3), 275-292.
- Bellisario, A., Appolloni, A., & Ranalli, F. (2015). Reviewing strategy matters to gain an understanding of balanced scorecard's possible benefits within lean production contexts: a management control perspective. *International Journal of Manufacturing Technology and Management*, 29(1-2), 1-29.
- Belton, I., MacDonald, A., Wright, G., & Hamlin, I. (2019). Improving the practical application of the Delphi method in group-based judgment: A six-step prescription for a well-founded and defensible process. *Technological Forecasting and Social Change*, 147, 72-82.

- Benligiray, S. (2014). *İnsan kaynakları açısından otellerde performans yönetimi* [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi (Tez No: 250896).
- Bernhard, R., Burn, K., & Sammons, P. (2020). Based school improvement: How highly effective and improving schools in England apply research1. *American Educational Research Association, Online Paper Repository*. Retrieved from https://sqte.at/wp-content/uploads/2020/06/Bernhard_Burn_Sammons_final_June_20.pdf
- Bergeson, T. H., Alice, M., & Merle, D. (2001). Middle level strategies for school improvement. A report from the washington state middle level task force. Office of superintendent of public instruction. Retrieved from <http://k12.wa.us/research/pubdocs/MiddleSchpdf/files/MSpgCover-6.pdf> on, 26, 2017.
- Beycioğlu, K., ve Aslan, M. (2010). Okul gelişiminde temel dinamik olarak değişim ve yenileşme: Okul yöneticileri ve öğretmenlerin rolleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 153-173.
- Biancarosa, G., Bryk, A. S., & Dexter, E. R. (2010). Assessing the value-added effects of literacy collaborative professional development on student learning. *The Elementary School Journal*, 111(1), 7-34.
- Biltekin, T. (2013). *Ortaöğretim okullarındaki öğretmenlerin etkili okul algıları* (Kayseri ili örneği) [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Erciyes Üniversitesi.
- Bircan, İ. (2009). Yükseköğretim kurumlarında stratejik planlama. Retrieved from <https://mdk.eskisehir.edu.tr/sites/mdk.eskisehir.edu.tr/files/files/stratejiSUNUM2.pdf>
- Birinci, M. (2012). *Türkiye’de üniversitelerin stratejik yönetim uygulamalarının kurumsal performansa etkileri: Devlet ve vakıf üniversitelerinin karşılaştırmalı analizi*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Beykent Üniversitesi.
- Bisbe, J., & Barrubés, J. (2012). The balanced scorecard as a management tool for assessing and monitoring strategy implementation in health care organizations. *Revista Española de Cardiología (English Edition)*, 65(10), 919-927.
- Bhuasiri, W., Xaymoungkhoun, O., Zo, H., Rho, J. J., & Ciganek, A. P. (2012). Critical success factors for e-learning in developing countries: A comparative analysis between ICT experts and faculty. *Computers & Education*, 58(2), 843-855.

- Blömeke, S., Olsen, R. V., & Suhl, U. (2016). Relation of student achievement to the quality of their teachers and instructional quality. *Teacher Quality, Instructional Quality and Student Outcomes*, 2, 21-50.
- BM (2018). *2030 Sürdürülebilir Kalkınma Gündemi*. The 2030 agenda and the sustainable development goals. Retrieved from https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40156/S1801140_en.pdf
- Bontis, N., & Serenko, A. (2009). A causal model of human capital antecedents and consequents in the financial services industry. *Journal of Intellectual Capital*, 10(1), 53-69.
- Boonen, T., Pinxten, M., Van Damme, J., & Onghena, P. (2014). Should schools be optimistic? An investigation of the association between academic optimism of schools and student achievement in primary education. *Educational Research and Evaluation*, 20(1), 3-24.
- Bozbayındır, F., & Alev, S. (2020). Okul yöneticilerinin okul gelişim modeli ile ilgili görüşleri. *OPUS International Journal of Society Researches*, 15(24), 2640-2673.
- Brady, S. R. (2015). Utilizing and adapting the Delphi method for use in qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods*, 14(5), 1609406915621381.
- Brinson, J. R. (2015). Learning outcome achievement in non-traditional (virtual and remote) versus traditional (hands-on) laboratories: A review of the empirical research. *Computers & Education*, 87, 218–237. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.07.003>
- Brockett, A., & Rezaee, Z. (2012). *Corporate sustainability: Integrating performance and reporting* (Vol. 630). John Wiley & Sons.
- Brookover, W. B. (1985). Can we make schools effective for minority students? *The Journal of Negro Education*, 54(3), 257-268.
- Brown, A. (2007). Measuring the performance of England's primary school teachers: purposes, theories, problems and tensions. *Business Performance Measurement: Unifying Theories and Integrating Practice*, 339-362.
- Brown, C., Schildkamp, K., & Hubers, M. D. (2017). Combining the best of two worlds: A conceptual proposal for evidence-informed school improvement. *Educational Research*, 59(2), 154-172.

- Brummer, M. (2020). *Well-managed school improvement plan* [Master's Theses, Northwestern College- Orange City]. Iowa.
- Bryson, J. M., Berry, F. S., ve Yang, K. (2010). The state of public strategic management research: A selective literature review and set of future directions. *The American Review of Public Administration*, 40(5), 495-521.
- Bryson, J. M. (1995). *Strategic planning for public and nonprofit organizations: A Guide to strengthening and sustaining organizational achievement*. Jossey-Bass.
- Bryson, J. M. (2018). *Strategic planning for public and nonprofit organizations: A guide to strengthening and sustaining organizational achievement* (Fifth edition). John Wiley & Sons.
- Bukh, P. N., & Malmi, T. (2005). Re-examining the cause-and-effect principle of the Balanced Scorecard. *Accounting in Scandinavia–The northern lights*, 87-113.
- Bullen, C. V., & Rockart, J. F. (1981). *A primer on critical success factors*. Retrieved from <https://dspace.mit.edu/bitstream/handle/1721.1/1988/SWP-1220-08368993-CISR-069.pdf?sequen>
- Burmaster, E., Mahaffey, D., George, M., & Ellibee, M. (2006). Wisconsin's model academic standards for personal financial literacy. *Wisconsin Department of Public Instruction*.
- Bush, T., & Coleman, M. (2008). *Manajemen strategis kepemimpinan pendidikan*. Yogyakarta: IRCiSoD
- BGM (2022). Bütçe Genel Müdürlüğü. *2023- 2025 Dönemi Bütçe Hazırlama Rehberi*. Retrieved from https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2022/09/2023-2025_ButceHazirlamaRehberi_tum.pdf
- Büyük, K., ve Barca, M. (2015). Kamu örgütlerinde stratejik performans yönetim aracı olarak kurumsal başarı karnesinin kullanımı. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (29).
- Büyüköztürk, Ş. (2017). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni Spss uygulamaları ve yorum*. Pegem Akademi.
- Cadwell, C. M. (2002). *Performance management* (EBook Edition). American Management Association. Retrieved from

<https://books.google.com.tr/books?id=JTgtUrXRnJ0C&printsec=frontcover&hl=tr#v=onepage&q&f=false>

- Cansoy, R. & Parlar, H. (2017). Okul gelişiminin bir yordayıcısı olarak öğretmen profesyonelizmi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (1), 269-289. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefad/issue/59268/851433>
- Cantón Mayo, I., & García Martín, S. (2019). Uso de tecnologías y rendimiento académico en estudiantes adolescentes. Use of technologies and academic performance in adolescent students]. *Comunicar* 59, 73–81. doi: 10.3916/C59-2019-07
- Cavlak, H. (2021). Temel performans göstergeleri ile kritik başarı faktörleri ilişkisi: bir havayolu işletmesi uygulaması. *Marmara Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 43(1), 78-99.
- Celep, C. (2000). *Sınıf yönetimi ve disiplini*. Anı Yayıncılık.
- Chandler, A. D. (1962). *Strategy and structure: Chapters in the history of the industrial empire*. Cambridge Mass.
- Chandler Jr, A. D. (1969). *Strategy and structure: Chapters in the history of the American industrial enterprise* (Vol. 120). MIT Press.
- Chan, A. P., & Chan, A. P. (2004). Key performance indicators for measuring construction success. *Benchmarking: An international journal*, 11(2), 203-221.
- Chapman, C., Armstrong, P., Harris, A., Muijs, D., Reynolds, D., & Sammons, P. (Eds.). (2012). *School effectiveness and improvement research, policy and practice: Challenging the orthodoxy?* Routledge.
- Chapman, C., & Muijs, D. (2014). Does school-to-school collaboration promote school improvement? A study of the impact of school federations on student outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(3), 351-393.
- Chen-Yi, H., Ke-Ting, C., & Gwo-Hshiung, T. (2007). FMCDM with fuzzy DEMATEL approach for customers' choice behavior model. *International Journal of Fuzzy Systems*, 9(4).
- Chen, H. L., & Huang, H. L. (2014). Evaluation of critical success factors for e-learning systems in universities. *Australasian Journal of Educational Technology*, 30(6), 699-714

- Chetkovich, C., & Frumkin, P. (2003). Balancing margin and mission: Nonprofit competition in charitable versus fee-based programs. *Administration & Society*, 35(5), 564-596.
- Cihangir, E. (2009). *Kurumsal performans yönetimi ve JCI belgeli özel hastanelere yönelik bir araştırma*. [Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. (Tez No: 239981).
- Chi-kin Lee, J., Ding, D., & Song, H. (2008). School supervision and evaluation in China: The Shanghai perspective. *Quality Assurance in Education*, 16(2), 148-163.
- Clark, D.N. (1997). Stratejik yönetim aracı kullanımı: karşılaştırmalı bir çalışma. *Stratejik Değişim*, 6 (7), 417-427. doi:10.1002/(SICI)1099-1697(199711)6:7<417: AID-JSC281>3.0.CO;2-9
- Clark, J. A., Liu, Y., & Isaias, P. (2020). Critical success factors for implementing learning analytics in higher education: A mixed-method inquiry. *Australasian Journal of Educational Technology*, 36(6), 89-106.
- Chansongsaeng, A., Chatakan, W., Ekpetch, C., Juthin, C. (2018). Development of action plan of private vocation school by using Balanced Scorecard approach with soar analysis: case studies donboscosurat technological college. *Eurasian Journal of Analytical Chemistry*, 13(3), emEJAC04031.
- Council of Chief State School Officers (2019). *School improvement*. Retrieved from <https://ccsso.org/resource-library/connecting-commitments-principles-and-practices-strategically-address-equity-and>
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. McGraw Hill.
- Coşkun, A. (2006). STK' ların stratejik performans yönetiminde yeni bir yaklaşım: Performans karnesi. *Sivil Toplum*, 4 (15), 103-117.
- Creemers, B., & Kyriakides, L. (2009). Situational effects of the school factors included in the dynamic model of educational effectiveness. *South African Journal of Education*, 29(3), 293-315.
- Creemers, B. P., & Kyriakides, L. (2010). Explaining stability and changes in school effectiveness by looking at changes in the functioning of school factors. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(4), 409-427.

- Creswell, J. W. (2017). *Karma Yöntem Araştırmalarına Giriş* (Çev. M. Sözbilir). Pegem Akademi.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2015). *Karma yöntem araştırmaları: Tasarımı ve yönetilmesi* (2. Baskı). (Çev. Yüksel, B., Selçuk, BD). Anı Yayıncılık.
- Crow, G., Day, C., & Möller, J. (2017). Framing research on school principals' identities. *International Journal of Leadership in Education*, 20(3), 265–277. <https://doi.org/10.1080/13603124.2015.1123299>
- Crow, H., Gage, H., Hampson, S., Hart, J., Kimber, A., Storey, L., & Thomas, H. (2002). Measurement of satisfaction with health care: Implications for practice from a systematic review of the literature. *Health Technology Assessment*.
- Cullen, J., Joyce, J., Hassall, T. & Broadbent, M. (2003). Quality in higher education: From monitoring to management. *Quality Assurance in Higher Education*, 11 (1), 30-4.
- Çakır, S. (2016). Türk sigortacılık sektöründe çok kriterli karar verme teknikleri (ÇKKV) ile performans ölçümü: BİST uygulaması. *Çukurova Üniversitesi İİBF Dergisi*, 20(1), 127-147
- Çanakçıoğlu, M., ve Demirbaş, M. (2009). Performans ölçüm yöntemleri ile kurumsal karne yaklaşımı. *İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Mecmuası*, 59(2), 213-238.
- Çarıkçı, H. İ., ve Alparslan, M., A. (2014). Strategic Management Journal' da yayımlanmış performans içerikli makalelerin, performans boyutları ve ölçütleri açısından analizi. *Akdeniz İ.İ.B.F. Dergisi* (29), 64-85.
- Çelikkilek, Y., ve Özdemir, M. (2018). *Çok kriterli karar verme yöntemleri*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Çelikkilek, Y., & Özdemir, M. (2020). *Çok kriterli karar verme yöntemleri açıklamalı ve karşılaştırmalı sağlık bilimleri uygulamaları*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Çengel, Y. A. (2005). AB sürecinde rasyonel eğitime geçiş: Vizyon ve misyon. *Milli Eğitim Dergisi*, 167.
- Çetinkaya, Ö. (2006). Rekabet stratejilerinin belirlenmesinde portföy analizi ve TARİŞ üzerine bir araştırma. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 8(3), 57-76.
- Çevik, H. H. (2010). *Kamu yönetimi: Kavramlar, sorunlar, tartışmalar*. Seçkin Yayınları.

- Çinkır, Ş. (2004). Okulda etkili öğretmen-öğrenci ilişkisinin yönetimi. *Milli Eğitim Dergisi*, (161), 1-7.
- Çinkır, Ş. (2015). *Öğretmeni geliştirmenin aracı olarak nitelik değerlendirmesi*. İ. Aydın ve Ş. Çinkır (Edt.). Anı Yayıncılık.
- Çimen, İ. (2021). *Eğitimde fırsat eşitliği temelinde okul profillerine yönelik okul avantajları endeksi geliştirme* [Doktora tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi (Tez No: 664269).
- Da Costa Ferreira, A. M. S. (2017). How managers use the Balanced Scorecard to support strategy implementation and formulation processes. *Tékhne*, 15(1), 2-15.
- Dağ, S. (2009). *İstanbul ili resmi ilköğretim okullarının okul gelişim ihtiyaçlarının belirlenmesi*. [Yüksel lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi (Tez No: 240226).
- Dağ, Ş., ve Gümüşeli, A. I. (2011). School improvement needs analysis of the public primary schools in Istanbul. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 2716-2721.
- Dağlı, E. (2009). *İlköğretim okullarında okul gelişim yönetim ekibi çalışmalarının yönetici ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* [Yayınlanmamış Yüksel lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Dağ, P., Teksan, O.H., Aydın, F., Tümer, Ö., Ege, S., Yarimoğlu, I., vd. (2023). *Akor Diyagramı*. Retrieved from https://datavizcatalogue.com/TR/yontemleri/akor_diyagrami.html#:~:text=Akor%20Diyagramlar%20veri%20setlerini%20veya,atanan%20de%C4%9Fer%20yay%C4%B1n%20boyutuyla%20orant%C4%B1l%C4%B1d%C4%B1r.
- Dalalah, D., Hayajneh, M., & Batieha, F. (2011). A fuzzy multi-criteria decision making model for supplier selection. *Expert systems with applications*, 38(7), 8384-8391.
- Dalin, P. (2004). *School development: Theories and strategies* (1st ed). Continuum International Publishing.
- Dalin, P. (2005). *Developing the twenty-first century school: A challenge to reformers. The practise and theory of school improvement*. D.Hopkins (Ed.). Springer.

- Dalić, I., Stević, Ž., Karamasa, C., & Puška, A. (2020). A novel integrated fuzzy PIPRECIA–interval rough SAW model: Green supplier selection. *Decision Making: Applications in Management and Engineering*, 3(1), 126-145.
- Dalkey, N. C. (1972). *Studies in the quality of life; Delphi and decision-making*. Retrieved from <https://trid.trb.org/view/613168>
- Dalkey, N. C., & Helmer, O. (1963). An experimental application of the Delphi method to the use of experts. *Management Science*, 9(3), 458–467. <https://doi.org/10.1287/mnsc.9.3.458>
- Darling-Hammond, L. (2010). Teaching and educational transformation. *Second international handbook of educational change*, 505-520. Retrieved from https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-90-481-2660-6_30
- Darling-Hammond, L. (2015). *The flat world and education: How America's commitment to equity will determine our future*. Teachers College Press.
- Davis, S., & Albright, T. (2004). An investigation of the effect of Balanced Scorecard implementation on financial performance. *Management Accounting Research*, 15(2), 135-153.
- Davis, G.A. & Thomas, M.A. (1989). *Effective schools and effective teachers*. Allyn and Bacon.
- Day, C., Gu, Q., & Sammons, P. (2016). The impact of leadership on student outcomes: How successful school leaders use transformational and instructional strategies to make a difference. *Educational Administration Quarterly*, 52(2), 221-258.
- Day, C., Sammons, P., Leithwood, K., Hopkins, D., Gu, Q., & Brown, C. (2010). *Ten strong claims about successful school leadership*. Nottingham, UK: National College for Leadership of Schools and Children's Service. Retrieved from <https://dera.ioe.ac.uk/2082/1/10-strong-claims-about-successful-school-leadership.pdf>
- De Andrade, J. B. S. O., Garcia, J., de Andrade Lima, M., Barbosa, S. B., Heerdt, M. L., & Berchin, I. I. (2018). A proposal of a Balanced Scorecard for an environmental education program at universities. *Journal of Cleaner Production*, 172, 1674-1690.
- Dean, J. (1998). *Improving the Primary School* (1st ed.). Falmer Pres.

- Debbağ, M., ve Fidan, M. (2019). Bilişim teknolojileri ve yazılım dersi öğretim programının teknoloji okuryazarlığı boyutları açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(50), 22-50. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/703045>
- Delbecq, A. L., Van de Ven, A. H., & Gustafson, D. H. (1975). *Group techniques for program planning: A guide to nominal group and Delphi processes*. Glenview, Illinois: Scott, Foresman and Company. *The text*.
- Demir, İ. B., ve Uğurluoğlu, Ö. (2015). Sağlık kurumlarında stratejik yönetim araçları. *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, 18(2), 219-251.
- Demir Öztürk, E., Atmaca, F. ve Kuru, G. (2020). Öğretmen ve okul yöneticisi perspektifinden dış mekân oyun alanları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 9(3), 1273- 1287.
- Department of Education and Skills (2016). *School self-evaluation guidelines 2016-2020: Post primary*. Dublin: Department of Education and Skills. Retrieved from <https://assets.gov.ie/25263/dcc85452ad6d451f89ed8e7b1967f200.pdf>
- De Villiers, M. R., De Villiers, P. J., & Kent, A. P. (2005). The Delphi technique in health sciences education research. *Medical Teacher*, 27(7), 639-643.
- Dihovični, Dj., & Krunić, V. (2018). Creating and encrypting e-commerce database for selling mechanical elements. *Applied Engineering Letters*, 3(3), 85–89. <https://doi.org/10.18485/aeletters.2018.3.3.1>
- Dimmock, C. (2011). Diversifying schools and leveraging school improvement: A comparative analysis of the English radical, and Singapore conservative, specialist schools' policies. *British Journal of Educational Studies*, 59(4), 439-458.
- Doğan, H. (2008). Örgütlerde vizyon ve misyonların çalışanlarca kabulü ve Adnan Menderes Üniversitesi örneği. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10(3), 93-110.
- Doğan, Ö. G. (2000). Kalite uygulamalarının işletmelerin rekabet gücü üzerine etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(1), 40-57.
- Doğan, S. (2002). İşletmelerde vizyon ve misyon bildirisi geliştirme ve önemi üzerine bir araştırma. *Amme İdaresi Dergisi*, 35(1), 143-174. Retrieved from

<https://docplayer.biz.tr/18793293-Isletmelerde-vizyon-ve-misyon-bildirisi-gelistirme-ve-onemi-uzerine-bir.html>

- Dönmez, N., Güntürkün, F., Sertkaya, A., Aydın, G. M., ve Aras, G. (2013). *Çok boyutlu organizasyonel performans ölçüm modelleri*. T.C. Sanayi, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı, Verimlilik Genel Müdürlüğü, Yayın, (725).
- DPT (2006). *Kamu kuruluşları stratejik planlama kılavuzu*. Ankara. Retrieved from www.dpt.gov.tr/sp/SP-Klavuz.doc
- Drucker, P., F. (1995). *Gelecek için yönetim* (Çev.: Fikret Üçcan). Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Drucker, P. F. (1999). *Managing for results: economic tasks and risk-taking decisions*. Routledge.
- EFQM (2019). *EFQM model*. Retrieved from <https://efqm.org/efqm-model>
- Ehlert, M., Koedel, C., Parsons, E., & Podgursky, M. (2016). Selecting growth measures for use in school evaluation systems: Should proportionality matter? *Educational Policy*, 30(3), 465–500. <https://doi.org/10.1177/0895904814557593>
- Ehren, M. C., Gustafsson, J. E., Altrichter, H., Skedsmo, G., Kemethofer, D., & Huber, S. G. (2015). Comparing effects and side effects of different school inspection systems across Europe. *Comparative Education*, 51(3), 375-400.
- Ehren, M. C., & Visscher, A. J. (2006). Towards a theory on the impact of school inspections. *British Journal of Educational Studies*, 54(1), 51-72.
- Elitas, C., Agca, V., & Aydemir, O. (2009). Yönetim kurulu yapısı, işleyişi ve performans ilişkisi: Ege Bölgesi örneği. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, (42).
- Eltobgy, H., ve Radwan, M. (2010). Monitoring Egyptian higher education institutions performance development, The Balanced Scorecard approach. *Higher Education Enhancement Projects Management Unit, Ministry of Higher Education, Egypt*.
- English, F. W., & Hill, J. C. (1990). *Restructuring: The principal and curriculum change. A report of the NASSP curriculum council*. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED320257.pdf>

- EPGP (2020). *Eğitim politikası görünümü raporu*. Retrieved from http://abdigm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_09/03111424_EYitim_PolitikasY_Gorunumu_Turkiye_Raporu_2020.pdf
- Epifanić, V., Urošević, S., Dobrosavljević, A., Kokeza, G., & Radivojević, N. (2020). Multi-criteria ranking of organizational factors affecting the learning quality outcomes in elementary education in Serbia. *Journal of Business Economics and Management*. doi: 10.3846/jbem.2020.13675
- Epstein, M. J., & Wisner, P. S. (2001). Using a Balanced Scorecard to implement sustainability. *Environmental Quality Management*, 11(2), 1-10.
- Eren, E. (2013). *İşletmelerde stratejik yönetim ve işletme politikası*. Beta Yayınları.
- Erdoğan, İ. (2012). *Eğitimde değişim yönetimi*. Pegem A Yayıncılık.
- ERG (2018). *Eğitim Reformu Girişimi. Vizyon belgesi neler getiriyor ve nasıl güçlendirilebilir?* Retrieved from <https://www.egitimreformugirisimi.org>
- Ergen, H. (2013). Türkiye’de eğitimde planlama yaklaşımları ve kullanılan eğitim göstergeleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 151-167.
- Erkan, V. (2008). *Kamu kuruluşlarında stratejik planlama: Türkiye uygulaması ve kuruluşlarda başarıyı etkileyen faktörler*. DPT. Retrieved from <http://www.sp.gov.tr/upload/xSpKutuphane/files/CQZMm+KamuKuruluslarindaStratejikPlanlama.pdf>
- Erkul, H., Dereköy, F., ve Ayhün, S. E. (2015). Yükseköğretim kurumlarında dengeli ölçüm kartı geliştirilmesi: Çanakkale Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu örneği. *Journal of Higher Education & Science/Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 5(2), 203-213. doi: 10.5961/jhes.2015.123
- Eurydice (2022). *Okul eğitiminde ulusal reformlar*. Retrieved from <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/tr/national-education-systems/turkey/okul-egitiminde-ulusal-reformlar>
- European Commission (2015). *Commission staff working document Turkey report*. Retrieved from https://neighbourhood-enlargement.ec.europa.eu/system/files/2018-12/20151110_report_turkey.pdf

- Eurostat. (2023). *The EU in the world introduction*. Retrieved from https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=The_EU_in_the_world_introduction#Eurostat_and_the_European_statistical_system
- Falle, S., Rauter, R., Engert, S., & Baumgartner, R. J. (2016). Sustainability management with the sustainability balanced scorecard in SMEs: Findings from an Austrian case study. *Sustainability*, 8(6), 545.
- Feldhoff, T., Radisch, F., & Bischof, L. M. (2016). Designs and methods in school improvement research: A systematic review. *Journal of Educational Administration*, 54(2), 209-240.
- Feldhoff, T., & Radisch, F. (2021). Why must everything be so complicated? Demands and challenges on methods for analyzing school improvement processes. In *Concept and Design Developments in School Improvement Research: Longitudinal, Multilevel and Mixed Methods and Their Relevance for Educational Accountability* (pp. 9-25). Cham: Springer International Publishing.
- Feldhoff, T., Radisch, F., & Bischof, L. M. (2016). Designs and methods in school improvement research: A systematic review. *Journal of Educational Administration*, 54(2), 209-240.
- Feldhoff T, Radisch F.& Bischof L. (2013). *The school as an organization – Input from the perspective of school improvement research*. Conference: Design and Methods in School Improvement ResearchAt: Frankfurt, Volume: 1 doi: 10.13140/2.1.4614.9760
- Fendoğlu, E. (2021). *Çok kriterli karar verme yöntemleri ile güncel uygulamalar*. Gazi Kitabevi.
- Fer, S. (1999). *Okul gelişim stratejileri ile ilgili bir inceleme*. VIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Trabzon: 1-3 Eylül.
- Fer, S. (2014). OECD Eğitim göstergelerinin Türkiye eğitim politikalarına yansımaları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 21(21), 97-109.
- Fırat, Z. (2020). *İç denetim performansının Balanced Scorecard yöntemiyle ölçülmesi modeli* [Doktora Tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. (Tez No: 643137).

- Figge, F., Hahn, T., Schaltegger, S., & Wagner, M. (2002). The sustainability balanced scorecard—linking sustainability management to business strategy. *Business Strategy and the Environment*, 11(5), 269-284.
- Fitzgerald, T., Youngs, H., ve Grootenboer, P. (2003). Bureaucratic control or professional autonomy? Performance management in New Zealand schools. *School Leadership ve Management*, 23(1), 91–105.
- Franceschini, F., & Turina, E. (2013). Quality improvement and redesign of performance measurement systems: An application to the academic field. *Quality and Quantity*, 47(1). doi:10.1007/s11135-011-9530-1
- Franklin, K. K., & Hart, J. K. (2007). Idea generation and exploration: Benefits and limitations of the policy *Delphi research method*. *Innovative Higher Education*, 31, 237-246.
- Fuertes, G., Alfaro, M., Vargas, M., Gutierrez, S., Ternero, R., & Sabattin, J. (2020). Conceptual Framework for the Strategic Management: A Literature Review Descriptive. *Hindawi urnal of Engineering*, 2020, 1-21. doi: 10.1155/2020/6253013
- Fullan, M. (2001). *Whole school reform: Problems and promises*. Chicago, IL: Chicago Community Trust. Retrieved from <https://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2016/06/13396044810.pdf>
- Fullan, M. (2004). *System thinkers in action: Moving beyond the standards plateau*. London: DfES Innovation Unit/NCSL. Retrieved from <https://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2016/06/13396063090.pdf>
- Fullan, M. (2015). *The new meaning of educational change*. Teachers College Press.
- Fullan, M., Benneu, B. & Rolheiser-Bennett, C. (1990). Linking classroom and school improvement. *Educational Leadership*, 47(8), 13-19.
- Furner, C., & McCulla, N. (2019). An exploration of the influence of school context, ethos and culture on teacher career-stage professional learning. *Professional Development in Education*, 45(3), 505-519.
- Gabus, A., & Fontela, E. (1972). World problems, an invitation to further thought within the framework of DEMATEL. *Battelle Geneva Research Center, Geneva, Switzerland*, 1(8), 12-14.

- Galliers, R. D., Leidner, D. E., & Simeonova, B. (Eds.). (2020). *Strategic information management: Theory and practice*. Routledge.
- Galloway, R. (1999). *Desired characteristics of park and recreation executive board members: A Delphi study*. Texas A&M University-Commerce.
- García-Martínez, I., Montenegro-Rueda, M., Molina-Fernández, E., & Fernández-Batanero, J. M. (2021). Mapping teacher collaboration for school success. *School Effectiveness and School Improvement*, 32(4), 631-649.
- Gates, G. S., & Watkins, M. (2010). The place of autonomy in school community: Taking a closer look at teacher collaboration. *Journal of School Leadership*, 20(3), 272-303.
- Gencay, İ.C. (2010). *Kurumsal performans değerlendirme ve termal turizm işletmelerinde kurumsal performans karnesi oluşturulmasına yönelik model önerisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Osmanpaşa Üniversitesi.
- GEM. (2017). *Unesco Global Education Monitoring Report*. Accountability in education: Meeting our commitments. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259338/PDF/259338eng.pdf.multi>
- Giesbers, B., Rienties, B., Tempelaar, D., & Gijssels, W. (2013). Investigating the relations between motivation, tool use, participation, and performance in an e-learning course using web-videoconferencing. *Computers in Human Behavior*, 29(1), 285-292.
- Giles, C., & Hargreaves, A. (2006). The sustainability of innovative schools as learning organizations and professional learning communities during standardized reform. *Educational Administration Quarterly*, 42(1), 124-156.
- Gistituati, N. (2017). *Increasing teacher performance for school quality improvement*. In 9th International Conference for Science Educators and Teachers (ICSET 2017) (pp. 699-707). Atlantis Press.
- Goerke, J. (2003). Taking the quantum leap: Nonprofits are now in business. An Australian perspective. *International Journal of Nonprofit and Voluntary Sector Marketing*, 8(4), 317-327.
- Goodlad, J. (1984). *A place called school*. McGraw-Hill Book Company.

- Goyal, E., Purohit, S., & Bhagat, M. (2010). Factors that affect information and communication technology usage: A case study in management education. *Journal of Information Technology Management*, 21(4), 38–57.
- Gök Kısa, A. C. & Çelik, P. (2022). Bulanık dematel yaklaşımı ile proje başarısına etki eden kritik faktörlerin değerlendirilmesi. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 23 (1), 71-86. doi: 10.31671/doujournal.1064623
- Gökyer, N. (2011). İlköğretim okullarındaki okul gelişim yönetim ekibi üyelerinin görevlerine ilişkin algıları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (25), 345-358. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/susbed/issue/61802/924634>
- Garavalia, L., & Gredler, M. (2004). Teaching evaluation through modeling: Using the Delphi technique to access problems in academic programs. *American Journal of Evaluation*, 25(3), 375–380. <https://doi.org/10.1177/109821400402500307>
- Granvik Saminathen, M., Brolin Låftman, S., Almquist, Y. B., & Modin, B. (2018). Effective schools, school segregation, and the link with school achievement. *School Effectiveness and School Improvement*, 29(3), 464-484.
- Greenwald, R., Hedges, L. V., & Laine, R. D. (1996). The effect of school resources on student achievement. *Review of Educational Research*, 66(3), 361-396.
- Greany, T. (2014). *Are We Nearly There Yet? Progress, Issues, and Possible Next Steps for a Self-Improving School System. Inaugural Professorial Lecture*. Trentham Books. Available from: IOE Press, Institute of Education, 20 Bedford Way, London, WC1H 0AL, UK.
- Güçlü, N. (2003). Stratejik yönetim. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2). Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/gefad/issue/6762/90966>
- Gül, N. (2017). *Stratejik yönetim ve kamu çalışanları açısından stratejik yönetim* [Yüksel lisans tezi, Beykent Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi (Tez No: 459686).
- Güçlü, N. & Gülbahar, B. (2006). Türk eğitim sisteminde toplam kalite yönetiminin uygulanması. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 226-239.

- Günel, Y. (2014). *Etkili okul değişkenlerinin öğrenci başarısı ile ilişkisi ve okul hesap verebilirliği* [Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi (Tez No: 381794).
- Gündüz, S. (2015). *Okul Paydaşlarının Görüşlerine Göre Etkili Okul Geliştirme* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hasan Kalyoncu Üniversitesi.
- Güngör, G. ve Göksu, A. (2013). Türkiye’de Eğitimin Finansmanı ve Ülkelerarası Bir Karşılaştırma. Yönetim ve Ekonomi. *Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20(1), 59-72.
- Gürsül, E. (2010). *İlköğretim okulu yöneticilerinin okul gelişimine etki düzeyleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Gürbüz, S.ve Şahin, F. (2018). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Gürbüz, R., Erdem, E., & Yıldırım, K. (2013). Başarılı okul müdürlerinin özellikleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (20), 167-179.
- Güven, A. (2014). Kamu yönetiminde geleceğin inşasında stratejik bakış. *Siyasal Bilimler Dergisi*, 2(2), 63-80. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/marusbd/issue/291/1391>
- GYUE (2022). *Girişimci ve Yenilikçi Üniversite Endeksi*. Retrieved from https://www.tubitak.gov.tr/sites/default/files/gostergebazliveri_tablo.pdf
- Hajisoteriou, C., Karousiou, C., & Angelides, P. (2018). Successful components of school improvement in culturally diverse schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 29(1), 91-112.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (2010). Collaborative leadership and school improvement: Understanding the impact on school capacity and student learning. *School Leadership and Management*, 30(2), 95-110.
- Haltinner, U. R. (2008). *Achieving consensus on secondary marketing education curriculum and instruction—A Delphi study*. University of Minnesota.
- Hammond, C. D. (2005). *The impact of using the responsible classroom management plan: A modified case study/journal of the program’s impact on overall school effectiveness*. [Doctoral thesis, The University of North Carolina].

- Han, B. ve Elçiçek, Z. (2021). Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2023 Eğitim Vizyon Belgesinin eğitim yönetimine ilişkin değişim alanlarının değerlendirilmesi. *Uluslararası Batı Karadeniz Sosyal ve Beşerî Bilimler Dergisi*, 5 (1), 22-42. doi: 10.46452/baksoder.833404
- Harris, A. (2000). What works in school improvement? Lessons from the field and future directions. *Educational Research*, 42(1), 1-11. <https://doi.org/10.1080/001318800363872>
- Harris A. (2002). *School Improvement. What's in it for schools?* Routledge Falmer.
- Harris, A., & Chapman, C. (2004). Improving schools in difficult contexts: Towards a differentiated approach. *British Journal of Educational Studies*, 52(4), 417-431.
- Harris, A., & Chrispeels, J. H. (Eds.). (2006). *Improving schools and educational systems: International perspectives*. Routledge.
- Harris, D. N., & Sass, T. R. (2011). Teacher training, teacher quality and student achievement. *Journal of Public Economics*, 95(7-8), 798-812.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. Teachers College Press.
- Hargreaves, H. D. & Hopkins (1994). *Development planning for school improvement* (1st ed.). Cassel.
- Hasson, F., Keeney, S., & McKenna, H. (2000). Research guidelines for the Delphi survey technique. *Journal of Advanced Nursing*, 32(4), 1008-1015. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.2000.t01-1-01567.x>
- Haynes, N. M., Emmons, C. L., & Woodruff, D. W. (1998). Research Article: School Development Program Effects: Linking Implementation to Outcomes. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 3(1), 71-85.
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Heck, R. H., & Hallinger, P. (2010). Collaborative leadership effects on school improvement: Integrating unidirectional-and reciprocal-effects models. *The Elementary School Journal*, 111(2), 226-252.

- Helvacı, M. A., ve Aydoğan, İ. (2011). Etkili okul ve etkili okul müdürüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 42-61.
- Hesapçıoğlu, M. (1998). Modernizmden postmodernizme eğitim anlayışları ve okulun geleceği. *Yeni Türkiye Dergisi*, 21, 818-819.
- Hesbol, K. A. (2019). Principal self-efficacy and learning organizations: Influencing school improvement. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 14(1), 33-51.
- Hitt, D. H., Woodruff, D., Meyers, C. V., & Zhu, G. (2018). Principal competencies that make a difference: Identifying a model for leaders of school turnaround. *Journal of School Leadership*, 28(1), 56-81.
- Hinojo, F. J., Aznar, I., Romero, J. M., & Marín, J. A. (2019). Influencia del aula invertida en el rendimiento académico. Una revisión sistemática (Influence of the flipped classroom on academic performance. A systematic review). *Campus Virtuales* 8, 9-18.
- Hladchenko, M. (2015). Balanced Scorecard- A strategic management system of the higher education institution. *International Journal of Educational Management*, 29(2), 167-176. <https://doi.org/10.1108/IJEM-11-2013-0164>.
- Hopkins, D. (2001). *Improving the quality of education for all*. David Fulton Publishers.
- Hopkins, D. (2007). *Every school a great school*. Open University Press.
- Hopkins, D. (2011). *Powerful learning: Taking educational reform to scale (Paper No. 20)*. Melbourne: State Government of Victoria, Department of Education and Early Childhood Education. Retrieved from <https://www.education.vic.gov.au/Documents/about/research/hopkinspowerfullearning.pdf>
- Hopkins, D., E., Hendry, H., Garrod, F., McClare, S., Pettit, D., Smith, L., Burrell, H., & Temple, J. (2016). Teachers' views of the impact of school evaluation and external inspection processes. *Improving Schools*, 19(1), 52-61. <https://doi.org/10.1177/1365480215627894>
- Hopkins, D., Stringfield, S., Harris, A., Stoll, L., & Mackay, T. (2014). School and system improvement: A state of the art review. *School Effectiveness and School Improvement*, 25, 257–281. <https://doi.org/10.1080/09243453.2014.885452>

- Hopkins, D. (2017). *The past, present and future of school improvement and system reform*. Australian Council for Educational Leaders.
- Hsu, C. C., & Sandford, B. A. (2007). The Delphi technique: Making sense of consensus. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 12(10), 1-8. <https://doi.org/10.7275/pdz9-th90>
- Hu, S., & Kuh, G. D. (2012). Diversity experiences and college student learning and personal development. *Journal of College Student Development*, 53(3), 337-346.
- Huber, S. G., & Muijs, D. (2010). *School leadership effectiveness: The growing insight in the importance of school leadership for the quality and development of schools and their pupils*. In *School leadership-international perspectives* (pp. 57-77). Springer, Dordrecht.
- Hung, H. L., Altschuld, J. W., & Lee, Y. F. (2008). Methodological and conceptual issues confronting a cross-country Delphi study of educational program evaluation. *Evaluation and Program Planning*, 31(2), 191-198.
- Hussey, D. E. (1998). *Strategic management: From theory to implementation* (Fourth edition). Butterworth-Heinemann.
- Ilomäki, L., & Lakkala, M. (2018). Digital technology and practices for school improvement: innovative digital school model. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 13, 1-32.
- Ingrami, M., Wolfe, R. B., & Lieberman, J. M. (2007). The role of parents in high achieving schools serving low-income, at-risk populations. *Education and Urban Society*, 39(4), 479-497.
- Işık, H. ve Aypay, A. (2004). Eğitimde stratejik plan geliştirme sürecinde karşılaşılan sorunlar: Çanakkale ilinde yapılan bir inceleme. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 349-363.
- İlyas, M. (2019). Determining critical success factors for quality and accreditation through Delphi technique. *International Journal of Higher Education*, 8(3), 148-158.
- Jones, G.R. (1996). School development planning in jersey primary schools: A contingency analysis. *School Organisation*, 16(3), 281-295.

- Jones, A., & Shindler, J. (2016). Exploring the school climate--student achievement connection: Making sense of why the first precedes the second. *Educational Leadership and Administration: Teaching and Program Development*, 27, 35-51.
- KGS (2022). Kalite Güvence Sistemi. Retrieved from <https://www.meb.gov.tr/mebden-egitimde-kalite-icin-dev-adim-egitimde-kalite-guvence-sistemi-kuruldu/haber/25529/tr>
- Kamu İç Kontrol Rehberi (2014). *Kamu İç Kontrol Rehberi*. Retrieved from <https://ms.hmb.gov.tr/uploads/2019/08/8227kamuickontrolrehberi1versiyon12.pdf>
- T.C. Başbakanlık Türkiye İstatistik Kurumu. (2007). *Stratejik plan 2007- 2011* (Yayın No. 3052). Türkiye İstatistik Kurumu Matbaası.
- Kamu İdareleri İçin Stratejik Planlama Kılavuzu (KİİSPK) (2018). Retrieved from http://www.sp.gov.tr/upload/xSpKutuphane/files/VrllQ+Kamu_Idareleri_Icin_Stratejik_Planlama_Kilavuzu.pdf
- Kamu Malî Yönetimi ve Kontrol Kanunu (KMYKK) (2003). Retrieved from <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.5018.pdf>
- Kanış, D., & Songür, N. (2015). Okul stratejik yönetim etkinliklerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(8), 25-47.
- Kaplan, R. S. & Norton, D. P. (1992). The Balanced Scorecard- measures that drive performance. *Harvard Business Review*, 70(1),172-180.
- Kaplan, R. S. & Norton, D. P. (1996). *Translating strategy into action: The Balanced Scorecard*. Harvard Business School Press.
- Kaplan, R. S., & Norton, D. P. (2001). *The strategy-focused organization: How Balanced Scorecard companies thrive in the new business environment*. Harvard Business Press.
- Kaplan, R. S. ve Norton, D. P. (2004a). *Strategy maps: Converting intangible assets into tangible outcomes*. Harvard Business Press.
- Kaplan, R. S. & Norton, D. P. (2005). *Creating the Office of Strategy Management*. Retrieved from <https://www.hbs.edu/faculty/Publication%20Files/05-071.pdf> (20.01.2021).
- Kaplan, R. S., & Norton, D. P. (2006). *Alignment: Using the balanced scorecard to create corporate synergies*. Harvard Business Press.

- Karadağ E., İşçi, S., Öztekin, Ö., ve Anar, S. (2016). Okul iklimi ve akademik başarı ilişkisi: bir meta-analiz çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 107-122. doi: 10.17679/iuefd.17294446
- Karaküçük, S. A. (2008). Okul öncesi eğitim kurumlarında fiziksel/mekânsal koşulların incelenmesi: Sivas ili örneği. *Sosyal Bilimler Dergisi/Journal of Social Sciences*, 32(2).
- Karapınar, A. (2002). İşletme performansının ölçülmesinde katma değer ve bir örnek uygulama. *Muhasebe Bilim Dünyası Dergisi*, 4(2), 59-74.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karatop, B., Cihan, A., ve Söyük, M. (2017). İş analizi tabanlı KPI sisteminin kurumsal öğrenmeye etkileri: İÜ AUZEF uygulaması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(1), 19-31.
- Karathanos, D., & Karathanos, P. (2005). Applying the balanced scorecard to education. *Journal of Education for Business*, 80(4), 222-230.
- Karaoğlu, S. (2016). An integrated approach to the purchase problem of businesses with DEMATEL and AHP methods: a dslr camera example. *Image*, 6, 0-147.
- Karrera, I., Soroa, M., Monzon, J., Escudero, J. I., & Badiola, I. (2019). Communities of practice: reinforcing the educational inclusion network through collaboration. In *Ikaskuntza-irakaskuntza akademikoaren eremu berriakarakatzen* (pp. 666-673). Servicio Editorial= Argitaipen Zerbitzua.
- Karsavuran, S. (2013). Stratejik değerlendirme ve kontrol: Dengeli puan kartının sağlık hizmetlerinde kullanımı. *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, 16(2), 69-89.
- Kart, S. N. (2021). *Yenilikçi okul geliştirme ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması*. [Yüksel lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. (Tez No: 724788).
- Kantos, Z. E. (2021). Öğretmenlik mesleğinin itibarı ile ilgili öğretmen görüşleri. *e-Kafkas Journal of Educational Research*, 8(3), 682-702.
- Kaya, Y. (2015). *Okul paydaşlarının görüşlerine göre etkili okul geliştirme (Şahinbey ilçesi örneği)* [Yüksel lisans tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi (Tez No: 425059).

- Keeney, S., Hasson, F., & McKenna, H. (2006). Consulting the oracle: Ten lessons from using the Delphi technique in nursing research. *Journal of Advanced Nursing*, 53(2), 205–212. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2006.03716.x>
- Keršulienė, V., & Turskis, Z. (2011). Integrated fuzzy multiple criteria decision making model for architect selection. *Technological and Economic Development of Economy*, 17(4), 645-666.
- Keršulienė, V., Zavadskas, E. K., & Turskis, Z. (2010). Selection of rational dispute resolution method by applying new step-wise weight assessment ratio analysis (SWARA). *Journal of Business Economics and Management*, 11(2), 243-258.
- Keser Ozmantar, Z. & Gedikoglu, T. (2016). Design principles for the development of the balanced scorecard. *International Journal of Educational Management*, 30 (5), 622-634. <https://doi.org/10.1108/IJEM-01-2015-0005>
- Keskin, B. (2006). *Türkiye'nin uluslararası rekabet gücü ve doğrudan yabancı sermaye açısından değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi]. Retrieved from <http://libratez.cu.edu.tr/tezler/8365.pdf>
- Keyt, J.C. (2001). Beyond strategic control: applying the balanced scorecard to a religious organization. *Journal of Nonprofit and Public Sector Marketing*, 8 (4), 91-102.
- Kılıç, B. (2010). Termal otel işletmelerinde hizmet kalitesinin ölçülmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 15(3), 119-142.
- Kılıç, M. Y., Yavuz, M., & Gülmez, D. (2021). Okul değerlendirme ölçeği: Ölçek geliştirme çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (58), 37-67.
- Kırılmaz, M. (2013). Kamu kurumlarında stratejik yönetim: İçişleri Bakanlığı örneği. *Türk İdare Dergisi*, (477).
- Kim, C., Kim, M. K., Lee, C., Spector, J. M., ve DeMeester, K. (2013). Teacher beliefs and technology integration. *Teaching and Teacher Education*, 29, 76-85.
- Kim, K. R., & Seo, E. H. (2018). The relationship between teacher efficacy and students' academic achievement: A meta-analysis. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 46(4), 529-540.
- King, F., & Stevenson, H. (2017). Generating change from below: what role for leadership from above? *Journal of Educational Administration*, 55(6), 657-670.

- Kiryowa, M. (2021). Financing sources and effectiveness of church-founded secondary schools: implications on school improvement in uganda; a case of kampala archdiocese. *Isagoge- Journal of Humanities and Social Sciences*, 1(6), 60–78. Retrieved from <https://www.telosjournals.com.br/ojs/index.php/isa/article/view/55>
- Khalid, S., Knouzi, N., Tanane, O., & Talbi, M. (2014). Balanced scoreboard, the performance tool in higher education: Establishment of performance indicators. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 4552-4558.
- Koçel, T. (2011). *İşletme yöneticiliği* (13. baskı). Beta Yayınları.
- Kong, E. (2007). The strategic importance of intellectual capital in the nonprofit sector. *Journal of Intellectual Capital*, 8 (4), 721-31.
- Kong, E. (2010). Analyzing BSC and IC's usefulness in nonprofit organizations. *Journal of Intellectual Capital*, 11(3), 284-304.
- Korhonen, T., Lavonen, J., Kukkonen, M., Sormunen, K., & Juuti, K. (2014). The innovative school as an environment for the design of educational innovations. *In Finnish Innovations and Technologies in Schools*, 99-113.
- Korkut, A. ve Hacıfazlıoğlu, Ö. (2011). Öğretmenlerin okul kültürünü algılama düzeyleri: Büyükçekmece örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(37), 135-152.
- Korkmaz, E. & Baş, M. (2017). Problems in implementing school development plans and suggested solutions/Okul gelişim planlarının uygulanmasında ortaya çıkan sorunlar ve çözüm önerileri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (1), 43-56. <https://dergipark.org.tr/en/pub/mkuefder/issue/33466/343137>
- Kouchaksaraei, R. H., Zolfani, S. H., & Golabchi, M. (2015). Glasshouse locating based on SWARA-COPRAS approach. *International Journal of Strategic Property Management*, 19(2), 111-122.
- Köse, M. F. (2021). Okul performansı değerlendirme ölçeği. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(229), 53-71.
- Kutoğlu, B. (2015). Okulların performans göstergeleri, okul geliştirme ve eğitimde marka değeri. *14.Eğitim Sempozyumu. Türkiye Özel Okullar Birliği Dergisi*, 8,31.

- Kurum, G. (2019). *Okul gelişimini destekleyen bir okul öz-değerlendirme modeli* [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi (Tez No: 552230).
- Kyriakides, L., Christoforou, C., & Charalambous, C. Y. (2013). What matters for student learning outcomes: A meta-analysis of studies exploring factors of effective teaching. *Teaching and Teacher Education*, 36, 143-152.
- Landeta, J. (2006). Current validity of the Delphi method in social sciences. *Technological Forecasting and Social Change*, 73(5), 467-482.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563-575.
- Lawrence, S., & Sharma, U. (2002). Commodification of education and academic labour—using the balanced scorecard in a university setting. *Critical Perspectives on Accounting*, 13(5-6), 661-677.
- Lee, M., & Louis, K. S. (2019). Mapping a strong school culture and linking it to sustainable school improvement. *Teaching and Teacher Education*, 81, 84-96.
- Lee, C., & Nowell, B. (2015). A framework for assessing the performance of nonprofit organizations. *American Journal of Evaluation*, 36(3), 299-319. doi:10.1177/1098214014545828
- Leite, L. O. (2018). *How Finnish experienced teachers learn to improve their interactions with pupils*. [Master's thesis, University of Eastern Finland]. Joensuu.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Seven strong claims about successful school leadership*. Nottingham: NCSL/DfES. <http://www.ncsl.org.uk/media/ECB/97/seven-claims-to-success.pdf>.
- Levine, D. U., & Lezotte, L. W. (1990). Unusually effective schools: A review and analysis of research and practice. *School Effectiveness and School Improvement*, 1, (3), 221-224. <https://doi.org/10.1080/0924345900010305>
- Li, K., Rollins, J., & Yan, E. (2018). Web of Science use in published research and review papers 1997–2017: A selective, dynamic, cross-domain, content-based analysis. *Scientometrics*, 115(1), 1-20.

- Li, W. (2011). *Performance evaluation for private colleges and universities based on the balanced scorecard*. In Management Science and Industrial Engineering (MSIE)2011 International Conference, IEEE, 603–606. doi: 10.1109 / MSIE.2011.5707480
- Liu, S. H., Liao, H. L., & Pratt, J. A. (2009). Impact of media richness and flow on e-learning technology acceptance. *Computers & Education*, 52(3), 599-607.
- Lin, M. H., Hu, J., Tseng, M. L., Chiu, A. S., & Lin, C. (2016). Sustainable development in technological and vocational higher education: Balanced scorecard measures with uncertainty. *Journal of Cleaner Production*, 120, 1-12. doi: 10.1016/j.jclepro.2015.12.054
- Linstone, H. A., & Turoff, M. (2002) *The Delphi method: Techniques and applications*. Addison-Wesley Educational Publishers Inc.
- Litman, T. (2016). *Well measured*. Victoria, British Columbia: Victoria Transport Policy Institute.
- Lodge C., & Reed J. (2003). Transforming school improvement now and for the future. *Journal of Educational Change*, 4(1), 45-62.
- Loeb, S., Kalogrides, D., & Bételle, T. (2012). Effective schools: Teacher hiring, assignment, development, and retention. *Education Finance and Policy*, 7(3), 269-304.
- López-Yáñez, J. & Sánchez-Moreno, M. (2013). Levers for sustainable improvement of Spanish schools in challenging contexts. *Journal of Educational Change*, 14(2), 203-232. <https://doi.org/10.1007/s10833-012-9198-x>
- Lucas, B., & Claxton, G. (2010). *New kinds of smart: How the science of learnable intelligence is changing education*. Open University Press.
- Lunenburg, F. C. (2011, December). The Comer School Development Program: Improving Education for Low-Income Students. In *National Forum of Multicultural Issues Journal*, 9,1.
- Luo, X., Zheng, R., Xiao, P., Xie, X., Liu, Q., Zhu, K., ... & Song, R. (2022). Relationship between school bullying and mental health status of adolescent students in China: a nationwide cross-sectional study. *Asian Journal of Psychiatry*, 70, 103043.

- Magazzino, C., Alola, A. A., & Schneider, N. (2021). The trilemma of innovation, logistics performance, and environmental quality in 25 topmost logistics countries: A quantile regression evidence. *Journal of Cleaner Production*, 322, 129050.
- Mammadov, R., & Çimen, İ. (2019). Optimizing teacher quality based on student performance: A data envelopment analysis on PISA and TALIS. *International Journal of Instruction*, 12(4), 767-788.
- Mandinach, E. B., Honey, M., Light, D., & Brunner, C. (2008). A conceptual framework for data-driven decision making. *Data-driven school improvement: Linking data and learning*, 13-31.
- Marsh, J. A. (2012). Interventions promoting educators' use of data: Research insights and gaps. *Teachers College Record*, 114(11), 1-48.
- Markovic, N., Petkovic, D., Moljevic, S., Maric, B., & Gojkovic, R. (2015). *Possibilities of implementation of the balanced scorecard method in higher education*. 9th International Quality Conference, Kragujevac, Serbia.
- Marr, B. (2020). What Is the Difference between Key Performance Indicators (KPIs) and Critical Success Factors (CSFs)?.
- Martello, M., Watson, J. G., & Fischer, M. J. (2008). Implementing a Balanced Scorecard in a not-for-profit organization. *Journal of Business & Economics Research (JBER)*, 6(9), 67-80.
- Marzano, R. J. (2003). Using data: Two wrongs and a right. *Educational Leadership*, 60(5), 56-61.
- Masters, G. N. (2010). *Teaching and learning school improvement framework*. Retrieved from https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1015&context=monitoring_learning
- Masoumi, D. (2006). Critical factors for effective eLearning.
- MCAdam, R. & Walker, T. (2003), An inquiry into balanced scorecard within best value implementation in UK local government. *Public Administration*, 81 (4), 873-892
- McGill, T. J., Klobas, J. E., & Renzi, S. (2014). Critical success factors for the continuation of e-learning initiatives. *The Internet and Higher Education*, 22, 24-36.

- Merchant, K. A., & Van der Stede, W. A. (2017). *Control systems* (4th ed). Pearson Education Limited.
- MEB (2002). *Okul Gelişim Modeli Planlı Okul Gelişimi*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınevi.
- MEB (2003). Millî Eğitim Bakanlığı. *İlköğretim Kurumları Yönetmeliği*. Retrieved from <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2003/08/20030827.htm#1>
- MEB (2006). Millî Eğitim Bakanlığı. *Okulda Performans Yönetim Modeli*. EARGED Başkanlığı.
- MEB. (2007). *Öğretmen Eğitimine Yeni Bir Yaklaşım Okul Temelli Mesleki Gelişim Süreç Raporu*. Ankara Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü.
- MEB (2010). Millî Eğitim Bakanlığı. *Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeli*. EARGED Başkanlığı. Retrieved from https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/06153206_otmg_kYlavuz.pdf
- MEB (2010). Millî Eğitim Bakanlığı. *2010-2014 Stratejik Planı*. Retrieved from http://sgb.meb.gov.tr/str_yon_planlama_v2/mebstratejikplan.pdf
- MEB (2014). 19. Millî Eğitim Şûrası Kararları. Retrieved from https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/10095332_19_sura.pdf
- MEB (2018). Millî Eğitim Bakanlığı. *2023 Eğitim Vizyonu*. Retrieved from <http://2023vizyonu.meb.gov.tr>
- MEB (2019). Millî Eğitim Bakanlığı. *Okul Gelişim Modeli Projesi sunumu*. Retrieved from <http://talimterbiye.mebnet.net/Projeler/okulgelisimprojesi.pdf>
- MEB (2019). Millî Eğitim Bakanlığı. *2019-2023 Stratejik Planı*. Retrieved from https://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_10/21161923_MEB_2019-2023_Stratejik_Planı.pdf
- MEB (2019). Millî Eğitim Bakanlığı. *Okul profili değerlendirme çalışması tanıtım toplantısı*. Retrieved from <http://www.meb.gov.tr>haber>
- MEB (2020). *Okul Gelişimi ve Yönetimi*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB (2023). *Okul Eğitimi Öğrenci ve Personel Hareketliliği için Erasmus Akreditasyonu*. Retrieved from <http://istanbul.meb.gov.tr/akreditasyon/> / <https://www.ua.gov.tr/programlar/firsatlar/ka120-sch-akreditasyon-kurumlar/>

- Michigan School Improvement Framework (2021). Retrieved from https://www.michigan.gov/mde/0,4615,7-140-6530_30334_37563-340775--,00.html
- Milli Eğitim Kalite Çerçevesi (2015). Retrieved from <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/05/20150523-21-1.pdf>
- Mikulecky, M, & Christie, K. (2014). Rating states, grading schools: What parents and experts say states should consider to make school accountability systems meaningful. *Education Commission of the States*.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage Publication.
- Mincu, M. E. (2015). Teacher quality and school improvement: what is the role of research? *Oxford Review of Education*, 41(2), 253-269.
- Minnesota Department of Education (2011). The evaluation of Minnesota's school principals. Retrieved from http://education.state.mn.us/mdeprod/idcplg?IdcService=GET_FILE&dDocName=005775&RevisionSelectionMethod=latestReleased&Rendition=primary
- Mintrop, H., & MacLellan, A. M. (2002). School improvement plans in elementary and middle schools on probation. *The Elementary School Journal*, 102(4), 275-300.
- Mitchell, V. W. (1991). The Delphi technique: An exposition and application. *Technology Analysis & Strategic Management*, 3(4), 333-358. <https://doi.org/10.1080/09537329108524065>
- Mintzberg, H., Lampel, J., Quinn, J., & Ghoshal, S. (2013). *The strategic process concepts and cases. Process of Positioning Journal* (5th edition). Pearson Education.
- Mooraj, S., Oyon, D. & Hostettler, D. (1999). The Balanced Scorecard: a necessary good or an unnecessary evil? *European Management Journal*, 17 (5), 481-91.
- Morisawa, T. (2002). Building performance measurement systems with the balanced scorecard approach. *Nomura Research Institute Ltd*, 45 (45), 47-52.
- Morrison, M. (2016). Critical Success Factors (CSF's) Made Easy: A Step by Step Guide. RapidBI, <https://rapidbi.com/criticalsuccessfactors>.

- Morris, J. E., Lummis, G. W., Ferguson, C., Lock, G., Hill, S., & Nykiel, A. (2021). Balancing school improvement strategies with workload pressures: a participatory action research case study. *Educational Action Research*, 1-20.
- Mortimore, P. (1993). School effectiveness and the management of effective learning and teaching. *School Effectiveness and School Improvement*, 4(4), 290-310.
- Moya, S., & Camacho, M. (2021). Identifying the key success factors for the adoption of mobile learning. *Education and Information Technologies*, 26, 3917-3945.
- Moynihan, D. P. (2009). The network governance of crisis response: Case studies of incident command systems. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 19(4), 895-915.
- Möller, A., & Schaltegger, S. (2005). The sustainability balanced scorecard as a framework for eco-efficiency analysis. *Journal of Industrial Ecology*, 9(4), 73-83.
- Muijs, D. (2015). Improving schools through collaboration: a mixed methods study of school-to-school partnerships in the primary sector. *Oxford Review of Education*, 41(5), 563-586. <https://doi.org/10.1080/03054985.2015.1047824>
- Mulford, B. (2009). *Recent developments in the field of educational leadership: The challenge of complexity*. Second International Handbook of Educational Change, 187-208.
- Murray, J. (2014). Critical issues facing school leaders concerning data-informed decision-making. *Professional Educator*, 38(1), n1.
- Murray, K., & Howe, K. R. (2017). Neglecting democracy in education policy: AF school report card accountability systems. *Education Policy Analysis Archives*, 25, 109-109.
- Murillo, F. J., & Román, M. (2011). School infrastructure and resources do matter: Analysis of the incidence of school resources on the performance of Latin American students. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(1), 29-50. <https://doi.org/10.1080/09243453.2010.543538>
- Murphy, J. (2013). The architecture of school improvement. *Journal of Educational Administration*, 51(3), 252-263.
- Murphy, J., & Torre, D. (2013). Beyond the factors: The threads of school improvement. *International Journal of Education and Research*, 1(10), 1-20.

- Nair, M. (2009). Overcoming the 9 deadly sins of balanced scorecards. *Journal of Corporate Accounting & Finance*, 20(6), 83-90.
- National Quality Standard (2023). Retrieved from <https://www.acecqa.gov.au/nqf/national-quality-standard>
- Nath, S. R. (2012). Factors influencing primary students' learning achievement in Bangladesh. *Research in Education*, 88(1), 50-63. doi: 10.7227/RIE.88.1.5
- Niven, R. P. (2002). *Balanced Scorecard step by step: Maximizing performance and maintaining results* (2nd Edition). John Wiley and Sons.
- Niven, P. R. (2005). Driving focus and alignment with the Balanced Scorecard: Why organizations need a Balanced Scorecard. *The Journal for Quality and Participation*, 28(4), 21-25.
- Niven, P. R. (2014). *Balanced Scorecard evolution: A dynamic approach to strategy execution*. John Wiley & Sons.
- Norreklit, H. (2000). The balance on the Balanced Scorecard a critical analysis of some of its assumptions. *Management Accounting Research*, 11(1), 65-88.
- Nworie, J. (2011). Using the Delphi technique in educational technology research. *Tech Trends*, 55(5), 24-30.
- OECD (2013). *Synergies for better learning: An international perspective on evaluation and assessment*. Paris: OECD. Retrieved from http://www.oecd.org/education/school/Evaluation_and_Assessment_Synthesis_Report.pdf
- OECD (2015a). *Education policy outlook 2015: Making reforms happen*. Paris: Author
- OECD (2016). *Education in China: A snapshot*. Retrieved from: <https://www.oecd.org/china/Education-in-China-a-snapshot.pdf>
- OECD (2018). *TALIS 2018 Technical Report*. Retrieved from https://www.oecd.org/education/talis/TALIS_2018_Technical_Report.pdf
- OECD (2020). *Education Policy Outlook: Turkey*. Retrieved from https://abdigm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_09/03111424_EYitim_PolitikasY_Gorunumu_Turkiye_Raporu_2020.pdf

- OECD (2023). *Sustainable development in the European Union – Statistical annex to the EU voluntary review- 2023 edition*. Retrieved from <https://ec.europa.eu/eurostat/en/web/products-statistical-reports/w/ks-05-23-188>
- OECD Indicators (2022). *Education at a Glance*. Retrieved from <https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/>
- OFSTED (2018). *The Annual Report Of Her Majesty's Chief Inspector Of Education, Children's Services and Skills 2017/18*.
- OGEM. (2006). *Okul gelişim modeli projesi*. Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı, İlköğretim Dairesi, Lefkoşa.
- OGM Toplantısı (2016). Ankara Milli Eğitim Müdürlüğü. Okul Gelisim Modeli Bilgilendirme Toplantısı. Retrieved from <https://docplayer.biz.tr/110225184-T-c-ankara-valiligi-milli-egitim-mudurlugu-okul-gelisim-modeli-ogm-bilgilendirme-toplantisina-hos-geldiniz.html> adresinden alınmıştır.
- Qian, H., Walker, A., & Yang, X. (2017). Building and leading a learning culture among teachers: A case study of a Shanghai primary school. *Educational Management Administration & Leadership*, 45 (1), 101–122. doi: <https://doi.org/10.1177/1741143215623785>.
- O'Keefe, B., Lewis, B., Schiess, J. O. N., & Weeby, J. (2019). School performance frameworks: Lessons, cases, and purposeful design. Full report. *Bellwether Education Partners*. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED602721>
- Okoli, C., & Pawlowski, S. D. (2004). The Delphi method as a research tool: an example, design considerations and applications. *Information & Management*, 42(1), 15-29.
- Opdenakker, M. C., & Van Damme, J. (2007). Do school context, student composition and school leadership affect school practice and outcomes in secondary education? *British Educational Research Journal*, 33(2), 179-206.
- OTGM (2010). *Okul temelli mesleki gelişim modeli*. Retrieved from https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/06153206_otmg_kYlavuz.pdf
- Öktem, B. (2019). Sürdürülebilirlik raporlamasında ölçüm parametreleri kpi lar (Temel performans göstergeleri): Bankacılık sektöründe analiz. *Finansal Araştırmalar ve Çalışmalar Dergisi*, 11(21), 247-263.

- Öner, M. (2021). *Yeşil insan kaynakları yönetimi sistemine ilişkin kritik başarı faktörlerinin DEMATEL yöntemiyle analizi*. [Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. (Tez No: 675484).
- Özçelik, F. (2013). Sürdürülebilirlik performans karnesi. *Journal of Yasar University*, 8(30), 4985-5008.
- Özdemir, S. M. (2016). Öğretmen niteliğinin bir göstergesi olarak sürekli mesleki gelişim. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 233-244.
- Özdemir, A. (2016). *Yükseköğretim kurumlarında stratejik yönetim için bulanık karar verme tabanlı Balanced Scorecard yaklaşımı ve bir model önerisi* [Doktora tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi (Tez No: 438333).
- Özdemir, A. (2010). *Pedagojik ve ekolojik yaklaşımı ile düzenlenmiş çocuk mekanlarında Avrupa deneyimi*. 2008-1-TR1-LEO03-04034 No.lu Proje. Bartın Üniversitesi Bartın Meslek Yüksek Okulu.
- Özdemir, A. (Ed). (2022). *Karma yöntem araştırmaları (Farklı tipolojilere ait 13 desen)*. Detay Yayıncılık.
- Özdemir, A., & Tüysüz, F. (2017). An integrated Fuzzy DEMATEL and fuzzy ANP based Balanced Scorecard approach: Application in Turkish higher education institutions. *Journal of Multiple-Valued Logic & Soft Computing*, 28.
- Özdemir, A. ve Çorakçı, M. (2011). Ankara okul bahçelerinin katılımcı yöntemle yenilenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 41(189), 7-20.
- Özer, M. A. (2009). Performans yönetimi uygulamalarında performansın ölçümü ve değerlendirilmesi. *Sayıştay Dergisi*, (73), 3-29. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/sayistay/issue/61529/918970>
- Özmantar Keser Z. (2011). *Balanced Scorecard' ın okullarda stratejik performans yönetim aracı olarak kullanılması* [Doktora tezi, Gaziantep Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi (Tez No: 302784).
- Öztop, S. (2007). *Stratejik planlamanın belediyelerde uygulanması* [Yüksel lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi (Tez No: 204364).

- Pala, O. (2019). Yükseköğretimde mobil eğitim uygulamalarında kritik başarı faktörlerinin bulanık DEMATEL ile değerlendirilmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 9(3), 519-528.
- Pamuk, G., Erkut, H., Ülegin, F., Ülegin, B., Akgüç, Ö., Alpay, Y., ve Koşma, H. (1997). *Stratejik yönetim ve senaryo tekniği*. İrfan Yayıncılık.
- Parrish, A. H., & Sadara, W. A. (2020). Teaching competencies for student-centered, one-to-one learning environments: A Delphi study. *Journal of Educational Computing Research*, 57(8), 1910-1934.
- Park, S., Stone, S. I., & Holloway, S. D. (2017). School-based parental involvement as a predictor of achievement and schoollearning environment: An elementary school-level analysis. *Children and Youth Services Review*, 82, 195-206.
- Parlak, B. (2011). *Yönetim bilimi ve çağdaş yönetim teknikleri*. Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Parlar, H. (2012). Post-modern bir okul iyileştirme çalışması: Özne yönelimli okul geliştirme. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, (5), 81-116. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/eibd/issue/22681/242194>
- Parlar, H. (2017). Designing an innovative school: Organisational learning, educational leadership and school improvement. *Innovation, Governance and Entrepreneurship: How Do They Evolve in Middle Income Countries? New Concepts, Trends and Challenges*, 147-173.
- Parlar, H. (2017). *Türk Eğitim Sistemi İçin İnovatif Okul Önerisi*. Conference: IX. International Congress of Education Supervision. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/320830902_TURK_EGITIM_SISTEMI_ICI_N_INOVATIF_OKUL_ONERISI
- Parlar, H. (2020). *Tüm Yönleriyle Okul Geliştirme Kuram Yaklaşım ve Uygulama*. Nobel Akademi Yayıncılık, 72-73.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2008). *How college affects students: Vol. 2. A third decade of research*. John Wiley & Sons.
- Paykoç, F., & Ok, A. (1990). Delphi tekniği ile Türk eğitim sistemindeki bazı problemlerin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 14(75).

- Pechota, D., & Scott, D. (2020). Principal Development as a Strategy in School Improvement. *Policy Brief. Education Commission of the States*.
- Penlington, C., Kington, A., & Day, C. (2008). Leadership in improving schools: A qualitative perspective. *School Leadership and Management*, 28(1), 65-82.
- Peris-Ortiz, M., García-Hurtado, D., & Devece, C. (2019). Influence of the balanced scorecard on the science and innovation performance of Latin American universities. *Knowledge Management Research and Practice*, 17(4), 373–383. <https://doi.org/10.1080/14778238.2019.1569488>
- Pietrzak, M., Paliszkiewicz, J., & Klepacki, B. (2015). The application of the balanced scorecard (BSC) in the higher education setting of a Polish university. *Online Journal of Applied Knowledge Management*, 3(1), 151–164. http://www.iiakm.org/ojakm/articles/2015/volume3_1/OJAKM_Volume3_1pp151-164.pdf
- Piezunka, A. (2019). Struggle for acceptance: Maintaining external school evaluation as an institution in Germany. *Historical Social Research*, 44(2), 270-287. <https://doi.org/10.12759/hsr.44.2019.2.270-287>
- Philbin, S. P. (2011). Design and implementation of the Balanced Scorecard at a university institute. *Measuring Business Excellence*, 15(3), 34-45. ISSN: 1368-3047
- Poister, T. H., & Streib, G. D. (1999). Strategic management in the public sector: Concepts, models, and processes. *Public Productivity & Management Review*, 308-325.
- Poister, T. H., Pitts, D. W., & Hamilton Edwards, L. (2010). Strategic management research in the public sector: A review, synthesis, and future directions. *The American Review of Public Administration*, 40(5), 522-545.
- Polit, D. F., Beck, C. T., & Owen, S. V. (2007). Is the CVI an acceptable indicator of content validity? Appraisal and recommendations. *Research in Nursing & Health*, 30(4), 459-467.
- Porter, M. E. (1980). *Techniques for analyzing industries and competitors*. Competitive Strategy. Free.Press.
- Porter, M. (2015). *The competitive advantage of the inner city*. In The city reader. Routledge.

- Poyraz, H., & Dere, H. (2003). *Principles and methods of preschool education*. Anı Publications.
- Preston, C., Goldring, E., Guthrie, J. E., Ramsey, R., & Huff, J. (2017). Conceptualizing essential components of effective high schools. *Leadership and Policy in Schools*, 16(4), 525-562.
- Rajesh, R., Pugazhendhi, S., Ganesh, K., Ducq, Y., & Koh, S. L. (2012). Generic Balanced Scorecard framework for third party logistics service provider. *International Journal of Production Economics*, 140(1), 269-282.
- Ramazanoğlu, F., ve Bahçeci, B. (2006). Örgütlerde vizyon ve misyon kavramı. *Fırat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 52-56.
- Rassel, G., Leland, S., Mohr, Z., & O'Sullivan, E. (2020). *Research methods for public administrators*. Routledge.
- Rauhvargers, A. (2014). Where are the global rankings leading us? An analysis of recent methodological changes and new developments. *European Journal of Education*, 49(1), 29-44. <https://doi.org/10.1111/ejed.12066>
- Reynolds, D., Harris, A., Clarke, P., Harris, B., & James, S. (2006). Challenging the challenged: Developing an improvement programme for schools facing exceptionally challenging circumstances. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(4), 425-439.
- Reynolds, D., & Neeleman, A. (2021). School improvement capacity—A review and a reconceptualization from the perspectives of educational effectiveness and educational policy. *Concept and Design Developments in School Improvement Research: Longitudinal, Multilevel and Mixed Methods and Their Relevance for Educational Accountability*, 27-40. https://doi.org/10.1007/978-3-030-69345-9_3
- Rigby & Bilodeau (2009). Management tools and trends 2009. Retrieved from <https://www.bain.com/insights/management-tools-and-trends-2009/>
- Rodriguez, J. V., Rodado, D. N., Borrero, T. C., & Parody, A. (2022). Multidimensional indicator to measure quality in education. *International Journal of Educational Development*, 89.

- Ruben, B. D. (1999). *Toward a balanced scorecard for higher education: rethinking the college and university excellence indicators framework*. In Higher Education Forum 99(02), 94–154. <https://dfcentre.com/wp-content/uploads/2014/05/Balanced-Scorecard-in-Higher-Education.pdf>
- Salamon, L. M., Anheier, H., List, R., Toepler, S., Sokolowski, S. W., (2004). *Global civil society* (Vol. 2). Bloomfield, CT: Kumarian.
- Saltman, K. J. (2015). *Failure of corporate school reform*. Routledge.
- Sammons, P., Davis, S., Day, C., & Gu, Q. (2014). Using mixed methods to investigate school improvement and the role of leadership: An example of a longitudinal study in England. *Journal of Educational Administration*, 52(5), 565-589.
- Sánchez, P. A. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio siglo XXI*, 30(1), 25-44.
- Sanmartín, R., Inglés, C. J., González, C., Vicent, M., Ruiz-Esteban, C., & García-Fernández, J. M. (2018). Impact of affective profiles on school refusal in a Spanish sample of primary education. *Journal of Child and Family Studies*, 27, 1349-1357.
- Sarı, E. B., Özveri, O., ve Çalışkan, Z. (2020). Döküm sürecinde anahtar performans göstergelerinin bulanık moora yöntemi ile sıralanması. *Dokuz Eylül Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 21(2), 417-437.
- Sarrico, C. S. (2022). Quality management, performance measurement and indicators in higher education institutions: between burden, inspiration and innovation. *Quality in Higher Education*, 28(1), 11-28.
- Satı, Z. E., ve Işık, Ö. (2011). İnovasyon ve stratejik yönetim sinerjisi: Stratejik inovasyon. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 538-559.
- Savascı, H. S., & Tomul, E. (2013). The relationship between educational resources of school and academic achievement. *International Education Studies*, 6(4), 114- 123.
- Sharkey, S. B., & Sharples, A. Y. (2001). An approach to consensus building using the Delphi technique: developing a learning resource in mental health. *Nurse Education Today*, 21(5), 398-408.
- Scheerens, J. (2014). School, teaching, and system effectiveness: some comments on three state-of-the-art reviews. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 282-290.

- Scheerens, J. (2016). *Educational effectiveness and ineffectiveness. A critical review of the knowledge base*. Springer.
- Schildkamp, K. (2007). The utilisation of a self-evaluation instrument for primary education. *Enschede: University of Twente*, 186.
- Schildkamp, K. (2019). Data-based decision-making for school improvement: Research insights and gaps. *Educational Research*, 61(3), 257-273.
- Schildkamp, K., Poortman, C. L., & Handelzalts, A. (2016). Data teams for school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(2), 228-254. doi:10.1080/09243453.2015.1056192
- Schildkamp, K., Poortman, C., Luyten, H., & Ebbeler, J. (2017). Factors promoting and hindering data-based decision making in schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 28(2), 242-258.
- Schildkamp, K., & Teddlie, C. (2008). School performance feedback systems in the USA and in The Netherlands: A comparison. *Educational Research and Evaluation*, 14(3), 255-282.
- Schildkamp, K., & Visscher, A. (2010). The use of performance feedback in school improvement in Louisiana. *Teaching and Teacher Education*, 26(7), 1389-1403.
- Scott, R. (2008). *Institutions and organizations: Ideas and interests*. Sage.
- Seashore Louis, K., & Lee, M. (2016). Teachers' capacity for organizational learning: The effects of school culture and context. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(4), 534-556. doi:10.1080/09243453.2016.1189437
- Seidel, T. (2008). Stichwort: Schuleffektivitätskriterien in der internationalen empirischen Forschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 3(11), 348-367.
- SEI (2019). The School Education Quality Index. *Unicef Okul Eğitimi Kalite Endeksi*. Retrieved from <https://gdc.unicef.org/resource/school-education-quality-index>
- SEI (2023). School Education Quality Index. Hindistan Okul Kalite Endeksi. Retrieved from <https://www.niti.gov.in/index.php/content/school-education-quality-index>
<http://social.niti.gov.in/edu-new-ranking>

- Serdar, C. (2018). *Okul gelişim modeli: Okul 4.0*. Retrieved from <http://canserdar.com/okul-gelisim-modeli-okul40-178/>
- Serdengeçti, T. (2022). Endeks ve çeşitleri. Retrieved from <https://tr.linkedin.com/pulse/endeks-ve-%C3%A7e%C5%9Fitleri-dr-turan-serdenge%C3%A7ti>
- Selçuk, Z. (2008). *Orta öğretim gerçeği: Sorunlar ve çözümleri, orta öğretim sisteminde arayışlar*. 7.Antalya Sempozyumu, s. 77-82, Antalya.
- Selçuk, Z. (2018). *Okul profili değerlendirme çalışması tanıtım toplantısı*. Retrieved from <https://www.haberler.com/guncel/okul-profil-degerlendirme-calismasi-tanitim-11831519-haberi/>
- Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., & Kleiner, A. (2000). A fifth discipline resource: Schools that learn. *A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education*.
- Sevil, E. (2019). *Stratejik yönetim kapsamında iç kontrol ve kurumsal risk uygulaması: su ve kanalizasyon idareleri incelemesi* [Yüksel lisans tezi, Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi (Tez No: 551657).
- Shen, J., Leslie, J. M., Spybrook, J. K., & Ma, X. (2012). Are principal background and school processes related to teacher job satisfaction? A multilevel study using schools and staffing survey 2003-04. *American Educational Research Journal*, 49(2), 200-230.
- Si, S. L., You, X. Y., Liu, H. C., & Zhang, P. (2018). DEMATEL technique: A systematic review of the state-of-the-art literature on methodologies and applications. *Mathematical Problems in Engineering*, 2018, 1-33.
- Silins, H., & Mulford, B. (2002). Schools as learning organisations: The case for system, teacher and student learning. *Journal of Educational Administration*, 40(5), 425-446.
- Silins, H., & Mulford, B. (2004). Schools as learning organisations-Effects on teacher leadership and student outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(3-4), 443-466.
- Shannon, G. S., & Bylsma, P. (2007). Nine characteristics of high-performing schools: A research-based resource for schools and districts to assist with improving student learning. *Washington Office of Superintendent of Public Instruction*.

- Skulmoski, G. J., Hartman, F. T., & Krahn, J. (2007). The Delphi method for graduate research. *Journal of Information Technology Education Research*, 6(1), 1-21.
- Smith, T. M., & Baker, D. P. (2003). International education statistics: The use of indicators to evaluate the condition of education systems. *Encyclopedia of Education*, 1291-1296.
- Solak, Y., ve Karataş, S. (2020). 2023 Eğitim Vizyonu Hakkında Eğitim Yöneticileri Görüşleri. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 1-18.
- Songür, N. (2015). Türk kamu yönetimi stratejik planlama ve uygulamalarına ilişkin genel bir değerlendirme. *Stratejik Kamu Yönetimi Dergisi*, 1 (1), 56-78.
- Stoll, L. (2009). Capacity building for school improvement or creating capacity for learning? A changing landscape. *Journal of Educational Change*, 10(2-3), 115-127.
- Stoll, L., Fink, D., & Earl, L. (2005). *It's about learning (and it's about time): What's in it for schools?* Routledge.
- Söyler, İ. (2007). Kamu Sektöründe Stratejik Yönetim Uygulanabilir mi? (Engeller/Güçlükler). *Maliye Dergisi*, 152, 103-115. https://ms.hmb.gov.tr/uploads/2019/09/ilhami_soyler.pdf
- Stanujkic, D., Zavadskas, E. K., Karabasevic, D., Smarandache, F., & Turskis, Z. (2017). *The use of the pivot pairwise relative criteria importance assessment method for determining the weights of criteria*. Infinite Study.
- Stewart, J. (2001). Is the Delphi technique a qualitative method? *Medical Education*. 35, 922-923. doi:10.1046/j.1365-2923.2001.01045.x.
- Şahin, A. E. (2001). Eğitim araştırmalarında Delphi tekniği ve kullanımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(20).
- Şahin, A. E. (2009). Türkiye’ de ilköğretim okulu müdürlüğünün bir meslek olarak mevcut durumu: Bir Delphi çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(26), 125-136.
- Şahin, İ. (2006). *İlköğretim müfredat laboratuvar okullarının okul geliştirme süreci açısından incelenmesi* [Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi (Tez No: 189858).

- Şahin, İ. (2009). Sağlık Bakanlığı Genel Hastaneleri ve Sağlık Bakanlığına devredilen SSK Genel Hastanelerinin teknik verimliliklerinin karşılaştırılmalı analizi. *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, 11(1), 6.
- Şahin, İ. (2013). İlköğretim okul müdürlerinin okul geliştirme stratejileri ve uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 229-250.
- Şahin, İ. (2015). The opinions of principals about the school development management team. *Elementary Education Online*, 14(2), 621-633, 2015.
- Şişman, M. (2011). *Eğitimde Mükemmellik Arayışı: Etkili Okullar* (2. Baskı). Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M., & Taşdemir, İ. (2008). *Türk eğitim sistemi*. Pegem Akademi.
- Taner, A. (2015). Kamuda stratejik yönetim ve bütçe. *Sayıştay Dergisi*, 33-34. Retrieved from <https://www.sayistay.gov.tr/tr/upload/95906369/files/dergi/pdf/der99m2.pdf>
- Tang, M., Liao, H., & Su, S. F. (2018). A bibliometric overview and visualization of the International Journal of Fuzzy Systems between 2007 and 2017. *International Journal of Fuzzy Systems*, 20, 1403-1422.
- Tanoba, T. (2019). *Resmi ortaokullarda balanced scorecard geliştirilmesi ve bir model önerisi* [Yüksel lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi (Tez No: 548661).
- Tarabanis, K., Peristeras, V., ve Fragidis, G. (2001). Building an enterprise architecture for public administration: a high level data model for strategic planning. *ECIS 2001 Proceedings*, 116.
- Tarhan, S. (2008). *İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin etkili okul algıları* [Yayımlanmamış yüksel lisans tezi]. Beykent Üniversitesi.
- Taylor, B. M., Pearson, P. D., Clark, K., & Walpole, S. (2000). Effective schools and accomplished teachers: Lessons about primary-grade reading instruction in low-income schools. *The Elementary School Journal*, 101(2), 121-165.
- Teo, T., ve Noyes, J. (2014). An assessment of the influence of perceived enjoyment and attitude on the intention to use technology among pre-service teachers: A structural equation modeling approach. *Computers & Education*, 73, 1-9.

- Tersine, R. J., & Riggs, W. E. (1976). The Delphi technique: A long-range planning tool. *Business Horizons*, 19(2), 51-56.
- Thakkar, J. J., & Thakkar, J. J. (2021). Stepwise weight assessment ratio analysis (SWARA). *Multi-Criteria Decision Making*, 281-289.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357-385.
- Thomas, C., & Fitzhugh-Walker, P. (1998). The role of the urban principal in school restructuring. *International Journal of Leadership in Education Theory and Practice*, 1(3), 297-306.
- Thoonen, E. E., Slegers, P. J., Oort, F. J., & Peetsma, T. T. (2012). Building school-wide capacity for improvement: The role of leadership, school organizational conditions, and teacher factors. *School Effectiveness and School Improvement*, 23(4), 441-460.
- Thornburg, D. G., & Mungai, A. (2011). Teacher empowerment and school reform. *Journal of Ethnographic & Qualitative Research*, 5(4).
- Tinkılıç, C. (2006). *İlköğretim okullarında yürütülen okul geliştirme çalışmalarının karşılaştırmalı analizi* [Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- THE (2023). Times Higher Education. *World university rankings methodology*. Retrieved from https://www.timeshighereducation.com/sites/default/files/breaking_news_files/the_2023_world_university_rankings_methodology.pdf
- Tinto, V. (2016). *Completing college: Rethinking institutional action*. University of Chicago Press.
- Titus, S., & Hoole, C. (2021). Exploring leadership as catalyst for unlocking social capital in the survival of a state-owned company. *South African Journal of Business Management*, 52(1), 15.
- Topal, M., & Yapalı, S. (2021). Okul geliştirme kriterlerinin etki derecelerinin okul yöneticileri açısından çok kriterli karar verme ile belirlenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 12(23), 77-102.

- Topçu, İ. (2013). *Okulu geliştirmede velilerin rolü: Sivas il merkezinde bir durum çalışması* [Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi (Tez No: 350918).
- Torlakson, T. (2015). *A blueprint for great schools version 2.0. By the blueprint 2.0 planning team for state superintendent of public instruction* Retrieved from <https://www.cde.ca.gov/eo/in/bp/bp2contents.asp>
- Tsang, A. H. (1998). A strategic approach to managing maintenance performance. *Journal of Quality in Maintenance Engineering*, 4(2), 87-94.
- Turan, S., ve Zıngıl, G. (2013). *Okulu değerlendirme teori, araştırma ve uygulama*. Pegem Akademi.
- Tymms, P., Albone, S., Visscher, A. J., & Coe, R. (2002). School improvement through performance feedback. *Performance Indicators in Primary Schools*, 191-218.
- Tzu, S. (2008). *Stratejik Yönetim ve Stratejik Planlama*. Ders notları.
- TÜBİTAK (2022). *TÜBİTAK Girişimci ve Yenilikçi Üniversite Endeksi*. Retrieved from https://www.tubitak.gov.tr/sites/default/files/2022_yili_sonuc_analizi.pdf
- Türk, E., & Ünsal, N. (2010). *Eğitimde stratejik planlama-okul/kurumlar için*. MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- Utah State Senate (2013). *Utah school grading*. Salt Lake City: Author. Retrieved from <http://utahschoolgrading.com/faq/>.
- Ustaoglu, E. T. (2020). E-öğrenme için kritik başarı faktörleri: Alan yazın derlemesi. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 3(1), 1-23.
- Uzunali, A. (2021). Okul bahçelerinin peyzaj tasarımı ile yeniden değerlendirilmesi, Trabzon Prof. İhsan Koz ilkokulu örneği. *Online Journal of Art and Design*, 9(3), 172-184.
- Ülgen, H., & Mirze, S. (2013). *İşletmelerde Stratejik Yönetim* (Cilt 7). Beta Yayıncılık.
- Ünal, S., ve Ada, S. (1999). Öğretmenlik mesleğine giriş. *Marmara Üniversitesi*.
- ÜİSPR (2021). *Üniversiteler İçin Stratejik Planlama Rehberi*. Retrieved from http://www.sp.gov.tr/upload/xSpKutuphane/files/jXL5k+Universiteler_Icin_Stratejik_Planlama_Rehberi_V1_1_.pdf

- Wahlstrom, K. L., Louis, K. S., Leithwood, K., & Anderson, S. E. (2010). Learning from leadership: Investigating the links to improved student learning. The informed educator series. *Educational Research Service*.
- Waldron, N. L., & McLeskey, J. (2010). Establishing a collaborative school culture through comprehensive school reform. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 58-74.
- Wang, A. H., Walters, A. M., & Thum, Y. M. (2013). Identifying highly effective urban schools: Comparing two measures of school success. *International Journal of Educational Management*, 27(5), 517-540.
- Watkins, C. (2010). *Learning, performance and improvement*. Research matters (No 34). International Network for School Improvement.
- Washington State Board of Education (2022). *System and school improvement*. Retrieved from <https://www.k12.wa.us/student-success/support-programs/system-and-school-improvement>
- Washington State Teacher/ Principal Evaluation Project (2012). *The Marzano school leadership evaluation model at a glance*. Retrieved from http://tpep-wa.org/wpcontent/uploads/Marzano_Leadership_At-a-Glance.pdf
- West, M. (2010). School-to-school cooperation as a strategy for improving student outcomes in challenging contexts. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(1), 93-112.
- Wilcox, K. C., & Lawson, H. A. (2018). Teachers' agency, efficacy, engagement, and emotional resilience during policy innovation implementation. *Journal of Educational Change*, 19, 181-204.
- Wilson, F. R., Pan, W., & Schumsky, D. A. (2012). Recalculation of the critical values for Lawshe's content validity ratio. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 45, 197–210. doi:10.1177/0748175612440286.
- Whitby, K. (2010). School inspection: Recent experiences in high performing education systems. *Reading: CfBT Education Trust*.
- White, E. (1998). *The future of psychiatric nursing by the year 2000: a Delphi study*. University of Manchester, Department of Nursing.

- WDOPI. (2010). *Wisconsin Department of Public Instruction. Characteristics of Successful Districts*. Retrieved from https://dpi.wi.gov/sites/default/files/imce/statewide-system-of-support/pdf/csd_part1.pdf
- Van Geel, M., Keuning, T., Visscher, A. J., & Fox, J. P. (2016). Assessing the effects of a school-wide data-based decision-making intervention on student achievement growth in primary schools. *American Educational Research Journal*, 53(2), 360-394.
- Vanhoof, J., & Van Petegem, P. (2007). Matching internal and external evaluation in an era of accountability and school development: Lessons from a Flemish perspective. *Studies in Educational Evaluation*, 33(2), 101-119.
- Van Mieghem, A., Verschueren, K., Petry, K., & Struyf, E. (2020). An analysis of research on inclusive education: a systematic search and meta review. *International Journal of Inclusive Education*, 24(6), 675-689. doi: 10.1080/13603116.2018.1482012
- Van Velzen, C., Bezzina, C., & Lorist, P. (2009). Partnerships between schools and teacher education institutes. In *Becoming a teacher educator: Theory and Practice for Teacher Educators* (pp. 59-73). Springer Netherlands.
- Veneziano L. & Hooper J. (1997). A method for quantifying content validity of health-related questionnaires. *American Journal of Health Behavior*, 21 (1), s. 67-70.
- Visone, J. D. (2018). Developing social and decisional capital in US National Blue Ribbon Schools. *Improving Schools*, 21(2), 158-172. <https://doi.org/10.1177/1365480218755171>
- Vlug, K. F. (1997). Because every pupil counts: the success of the pupil monitoring system in The Netherlands. *Education and Information Technologies*, 2, 287-306.
- Von Der Gracht, H. A. (2012). Consensus measurement in Delphi studies: review and implications for future quality assurance. *Technological Forecasting and Social Change*, 79(8), 1525-1536.
- Von Schirnding, Y. E. (2002). Health-and-environment indicators in the context of sustainable development. *Canadian Journal of Public Health*, 93, S9-S15.
- Vural, H., ve Yılmaz, S. (2018). İlköğretim okul bahçesi peyzaj uygulamalarının eğitim öğretim ve öğrencilere katkıları. *Journal of the Institute of Science and Technology*, 8(2), 247-256.

- Yalçın, O. M., & Nuryeva, A. (2022). Ortaokul öğretmenlerinin öğrenci velilerinden beklentileri. *Öğretmen Eğitimi ve Öğretim*, 3(2), 63-80.
- Yazır, T. (2007). *Eğitim kurumları için kurumsal performans ölçümüne yönelik bir model geliştirme çalışması*. [Yüksel lisans tezi, Uludağ Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. (Tez No: 220990).
- Yeşilyurt, S., & Çapraz, C. (2018). Ölçek geliştirme çalışmalarında kullanılan kapsam geçerliği için bir yol haritası. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 251-264.
- Yenipınar, Ş., Göksoy, S. & Bal Kusunacı, S. (2016). Okullarda stratejik yönetim uygulamaları. *İhlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1 (2), 5-24
<http://ihead.aksaray.edu.tr/tr/pub/issue/27733/292799>
- Yıkıcı B.& Altınay F. (2017). The importance of strategic planning and humanpower in school development. *Quality and Quantity*, 52(1–2). doi: 10.1007/s11135-017-0631-3
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. 11.Baskı. Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, K. (2003). Kamu Kuruluşları İçin Stratejik Planlama Uygulaması. *Sayıştay Dergisi*, (50-51),67-86. Retrieved from <https://www.sayistay.gov.tr/tr/Upload/95906369/files/dergi/pdf/der50m4.pdf>
- Yılmaz, K. ve Çelik, M. (2023). Öğretmen ve okul yöneticilerinin etkili okul ile ilgili görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21 (1), 260-286. doi: 10.37217/tebd.1184013
- YÖK (2019). *Araştırma Üniversiteleri Performans İzleme Endeksi*. Retrieved from <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/yok-ten-arastirma-ve-aday-arastirma-universiteleri-degerlendirilmesi.aspx>
- YÖK (2020). *Üniversite İzleme ve Değerlendirme Göstergeleri*. <https://www.yok.gov.tr/Documents/Universiteler/izleme-ve-degerlendirme-kriteri/2020/universite-izleme-ve-degerlendirme-gostergeleri-ve-aciklamalari-2020.pdf>
- YÖKAK (2016). *Yükseköğretim Kalite Kurulu Kurumsal Dış Değerlendirme Ölçütleri*. Retrieved from

https://yokak.gov.tr/Common/Docs/Site_degerlendirme_prog_doc/kurumsal_dis_degerlendirme_olcutleri.pdf

- Yurdoğlu, H. ve Kundakçı, N. (2017). SWARA ve WASPAS yöntemleri ile sunucu seçimi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(38), 253-270.
- Yurdugül, H. (2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 1, 771-774.
- Yüksel, H., & Coşkun, A. (2013). Strategy focused schools: An implementation of the balanced scorecard in provision of educational services. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 106, 2450-2459.
- Zainuddin, H. A., & Subri, F. (2017). The school facilities towards the improvement of students' academic achievement: Case study- secondary schools in klang. *Journal of Modern Education Review*, 7(9), 647-653.
- Zan, B. U. (2012). *Türkiye’de bilim dallarında karşılaştırmalı bibliyometrik analiz çalışması*. [Yayınlanmamış yüksel lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Zeliff, N., & Heldenbrand, S. (1993). What's being done in the international business curriculum. *In Business Education Forum* (Vol. 48, No. 1, pp. 23-25).
- Zepeda, S. J. (2013). *The principal as instructional leader: A practical handbook* (3rd ed.). Routledge.
- Zhang, J., Gao, S., Jiang, J., ve Xing, H. (2014). Application Research of BSC Theory in the Salary Design of Teacher in College and University. *In 2014 Sixth International Conference on Measuring Technology and Mechatronics Automation* (pp. 144-150). IEEE. doi: 10.1109 / ICMTMA.2014.39
- Zolfani, S. H., & Saparauskas, J. (2013). New application of SWARA method in prioritizing sustainability assessment indicators of energy system. *Engineering Economics*, 24(5), 408-414.
- 11.Kalkınma Planı (2018-2023). https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2022/07/On_Birinci_Kalkinma_Plani-2019-2023.pdf

EKLER

Ek 1*: Birinci Tur Delphi Çalışmasına Davet Mektubu

Değerli Katılımcı,

Marmara Üniversitesi “Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi “programında Doç. Dr. Ali ÖZDEMİR danışmanlığında “Stratejik Yönetime Dayalı Okul Gelişim Endeksinin Oluşturulması” konulu doktora tez çalışmasını yapmaktayım. Araştırmamda okul geliştirmede etkisi olan faktörlerin belirlenmesi ve bir “Okul Gelişim Endeksi’nin geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

Araştırmanın ilk aşamasında literatür taraması sonrası okul geliştirmede belirlenen faktörler ana boyutlar altında belirlenmiştir. Sizlere sunulacak olan bu ana boyutlara siz değerli katılımcıların görüş birliği ile eklenmesi gereken kritik faktörlerin belirlenmesi beklenmektedir. Elektronik posta aracılığı ile yürütülecek olan bu çalışmada Delphi tekniği ile belirlenecek faktörlerin 3 turda toplanması planlanmaktadır.

Birinci turda, kişisel bir beyin fırtınası gerçekleştirerek yöneltilecek açık uçlu sorulara cevap vermeniz beklenmektedir.

İkinci turda, ilk turdan sizlerin değerli görüşleriyle elde edilen ve literatür taraması sonucu elde edilen kriterleri 1 (önemsiz) – 5 (çok önemli) ölçeğinde değerlendirmeniz beklenmektedir.

Üçüncü turda, ikinci turda daha önceden değerlendirdiğiniz kriterler, diğer uzmanların da değerlendirmeleri derlenerek cevaplarınızla birlikte sizlere sunulacaktır. Diğer uzmanların değerlendirmelerini de görerek tekrar kriterleri değerlendirmeniz beklenmektedir.

Siz değerli uzmanlarımızın çalışmaya ilişkin görüşlerinizi _____@_____.com adresine göndermenizi rica ederiz. Çalışma kapsamında kimliğiniz ve vereceğiniz tüm yanıtlar gizli kalacaktır. Yapılan çalışmaya katılımınız bizim için çok değerli, desteğiniz ve emeğiniz için şimdiden teşekkür ederim.

Saygılarımla.

Danışan
Hilal GÜRKAN

Danışman
Doç. Dr. Ali ÖZDEMİR

Çalışmayla ilgili merak ettiğiniz sorular için Hilal GÜRKAN ile irtibata geçebilirsiniz.

Stratejik Yönetime Dayalı Okul Gelişim Endeksinin Oluşturulması

1.Tur Delphi Çalışması

Kişisel Bilgiler

1. Cinsiyet: 1. Bayan () 2. Bay ()
- 2.Yaşınız: ☐20-29 ☐ 30-39 ☐ 40-49 ☐ 50-59 ☐ 60 ve üstü
3. Unvanınız: Öğretmen () Okul Yöneticisi() Akademisyen ()
- 4.Öğretmenlik tecrübeniz var mı? ☐Hayır ☐ Evet
- 5.Yöneticilik tecrübeniz var mı? ☐Hayır ☐Evet

Değerli katılımcı, bu turda okul gelişimini etkileyen faktörler çalışmasıyla ilgili sizlerden kişisel bir beyin fırtınası gerçekleştirerek aşağıda yöneltilen 7 adet açık uçlu soruya cevap vermeniz beklenmektedir.

- 1- Okul gelişiminde etkili olduğunu düşündüğünüz **kurumsal kaynakların yönetimi ile ilgili faktörler** nelerdir?
- 2- Okul gelişiminde etkili olduğunu düşündüğünüz **liderlik ve yönetimle ilgili faktörler** nelerdir?
- 3- Okul gelişiminde etkili olduğunu düşündüğünüz **öğretmen performansı ile ilgili faktörler** nelerdir?
- 4- Okul gelişiminde etkili olduğu düşündüğünüz **öğrenme ve öğretim süreçleri ile ilgili faktörler** nelerdir?
- 5- Okul gelişiminde etkili olduğunu düşündüğünüz **okul paydaş ilişkileri ile ilgili faktörler** nelerdir?
- 6- Okul gelişiminde etkili olduğunu düşündüğünüz **örgütsel iç süreçler ile ilgili faktörler** nelerdir?
- 7- Okul gelişiminde etkili olduğunu düşündüğünüz sizin eklemek istediğiniz faktörler nelerdir?

Ek 2*: İkinci Tur Delphi Anketi

2. Tur Delphi Çalışması

Değerli Katılımcı,

Marmara Üniversitesi “Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi “programında Doç. Dr. Ali ÖZDEMİR danışmanlığında “Stratejik Yönetime Dayalı Okul Gelişim Endeksinin Oluşturulması” konulu doktora tez çalışmasını yapmaktayım. Araştırmamda okul gelişiminde etkisi olan faktörlerin belirlenmesi ve bir “Okul Gelişim Endeksi” nin oluşturulması amaçlanmaktadır.

2. turda, sizlerin deneyimlerinize yola çıkarak araştırmanın ilk turundan elde edilen yanıtlar ve alan yazından elde edilen faktörler yer almaktadır. Ekteki beşli derecelendirme ölçeğinde hazırlanan ankette siz değerli katılımcıların düşüncelerini belirtmesi ve anketi doldurması beklenmektedir.

Bu çalışmada Delphi tekniği ile belirlenecek faktörlerin 3. turunda sizlerden gelen veriler bir araya getirilerek cevaplarınızla birlikte tekrardan size sunulup değiştirmek isteyip istemediğiniz sorulacaktır. Bu bağlamda görüşleriniz ve katılımınız önemlidir.

Yapılan çalışmaya katılımınız benim için çok değerli, desteğiniz ve emeğiniz için şimdiden teşekkür ederim.

Saygılarımla.

Danışan
Hilal GÜRKAN

Danışman
Doç. Dr. Ali ÖZDEMİR

Çalışmayla ilgili merak ettiğiniz sorular için Hilal GÜRKAN ile irtibata geçebilirsiniz.

Stratejik Yönetime Dayalı Okul Gelişim Endeksinin Oluşturulması

2.Tur Delphi Çalışması

Aşağıda okul gelişimini etkileyen faktörler yer almaktadır. Lütfen her bir faktörü dikkatli bir şekilde okuyunuz ve her bir faktörün belirtilen ana kriter başlığı altında "ne kadar gerekli" olduğunu değerlendiriniz.

‘Kesinlikle gerekli (5),’ ‘gerekli (4),’ ‘kısmen gerekli (3),’ ‘gereksiz (2),’ ve ‘kesinlikle gereksiz (1)’ olmak üzere beşli derecelendirme ölçeğinde hazırlanan anketteki her bir faktörün değerlendirilmesi beklenmektedir.

1.Kurumsal Kaynak Yönetimi ile İlgili Faktörler

	☐ (Kesinlikle Gereksiz)	☐ Gereksiz	☐ Kısmen Gerekli	☐ Gerekli	☐ Kesinlikle Gerekli
Okul Bütçesi (Merkezi)	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Fiziki Altyapı (Kurumsal Kapasite)	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Teknolojik Altyapı	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Merkezi Bütçe Dışı Gelirlerin Arttırılması (Bağış, Hayırsever Katkısı, Kantin Kira, Okul Aile Birliği Desteği, Geri Dönüşüm Gelirleri, Kermes, Gezi, Tiyatro, ...)	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Bilimsel Çalışma ve Projeler İçin Fon Desteği	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Yerel Yönetim İş birlikleri (Yerel İş birlikler)	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Kaynakların Etkili ve Verimli Kullanımı	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Fiziki Kaynakların Geliştirilmesi	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Stratejik Yönetim	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Stratejik Planlama	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Okul Gelişim Planları	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Denetim	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Verilerin Analizi	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐

Veri Yönetimi	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Okulun Kurumsal Hafızası	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Gelişmiş Raporlama Sistemi	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Eğitimin Ekonomi Politikalarına Duyarlılığı	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐

2. Liderlik ve Yönetişim ile İlgili Faktörler

	☐ (Kesinlikle gereksiz)	☐ Gereksiz	☐ Kısmen gerekli	☐ Gerekli	☐ Kesinlikle gerekli
Etkili Liderlik	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Liderlik Öz-Yeterlikleri	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Liderlik Becerileri	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Liderin Akademik Kariyeri	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
İnovasyon Becerisi (Teknolojik Yeterlik)	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Yenilik ve Değişimlere Açık Olma	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Çatışma Çözme Becerileri	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Kriz Yönetimi	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Veri Yönetimi	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
İnisiyatif Alma	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Hesap Verilebilirlik	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Şeffaflık	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Denetim ve Rehberlik	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Okul Geliştirme Ekipleri	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Kalite Yönetimi	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Etkili İletişim	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐

İletişim Kanalları (Yüz yüze İletişim, Dijital İletişim)	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Eğitim ve Öğretim Çıktılarını İzleme ve Değerlendirme	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Yönetimde Profesyonel Yönetici, Uzman (hukuk, işletme, iktisat, kamu yönetimi) Olması	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Yöneticilerin Mesleki Tutumu	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐

3.Öğretmen Performansı ile İlgili Faktörler

	☐ (Kesinlikle gereksiz)	☐ Gereksiz	☐ Kısmen gerekli	☐ Gerekli	☐ Kesinlikle gerekli
Mesleki Bilgi	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Mesleki Beceri ve Yeterlik	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Öğretmen Akademik Kariyeri	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Öğretmen Öz değerlendirme	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Pedagogik Yeterlik	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Hizmet İçi Eğitim	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Mesleki Gelişim (eğitimler, sertifika programları, kurs, seminer, konferans, ulusal- uluslararası etkinlikler)	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Öğretmeni Değerlendirme Kriterleri	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Motivasyon Kaynakları (İçsel ve Dışsal)	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Dijital Çağa Uyum	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Öğretmen Liderliği	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Meslek Sevgisi	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Mesleki Tutum ve Değerleri	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
İşbirlikli Zümre Çalışmaları	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Mentörlük ve Koçluk	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐

Özerklik	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
İş Doyumu	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
İdealist Olma	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
İletişim Becerisi	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Vizyon	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Mesleki Disiplin	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Yürütülen ve Dahil Olunan Projeler	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Sınıf Yönetimi	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Uygun Öğrenme Ortamı Oluşturması	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Ders İşlerken Kullandığı Strateji/Yöntem ve Teknikler	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐

4. Öğrenme-Öğretim Süreçleri ile İlgili Faktörler

	☐ (Kesinlikle gereksiz)	☐ Gereksiz	☐ Kısmen gerekli	☐ Gerekli	☐ Kesinlikle gerekli
Uygun Öğrenme ortamı (Fiziki Donanım)	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Teknolojiyi Etkin Kullanma	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Dijital Teknoloji	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Okulun ve sınıfın fiziki şartları	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Akademik Kaynak Desteği	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Müfredat /Program Geliştirme	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Öğretim Programlarının Güncelliği	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Ders Dışı Etkinlikler (Sanatsal, Sportif, Kültürel Etkinlikler) Okul İçi-Okul Dışı	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Etkili Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Mesleki Yöneltilme	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐

Öğrenci Sosyo-Psikolojik Gelişimi	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Akademik Başarı	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Öğrenme Çıktıları	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Bilimsel proje, araştırma ve yarışmalar	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Farklılaştırılmış Yeni yöntem ve teknikler uygulama	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Öğrenme ve öğretme için uygun tasarımlar geliştirme	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Öğrenci merkezli öğretim	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Öğrenci Motivasyonu	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Çok Yönlü Ölçme ve Değerlendirme	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Fırsat Eşitliği	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Ders Planlama	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Etkili Zaman Yönetimi	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Öğrenci hazır bulunuşlukları	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Öğrenci İhtiyaçları	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐

5.Okul-Paydaş İlişkileri ile İlgili Faktörler

	☐ (Kesinlikle gereksiz)	☐ Gereksiz	☐ Kısmen gerekli	☐ Gerekli	☐ Kesinlikle gerekli
Paydaş Memnuniyeti	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Paydaş Tutumları	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Paydaşların Katılımı	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Aile Yapısı ve Desteği	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Toplumun Beklentileri	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Açık Kapı Politikası	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐

Sosyo-Ekonomik Çevre	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Okul Aile Birliği	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Yaygınlaştırma Çalışmaları	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Yerel, Ulusal ve Uluslararası İş Birlikleri	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
İç-Dış Paydaş İletişimi	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐

6.Örgütsel İç Süreçler ile İlgili Faktörler

	☐ (Kesinlikle gereksiz)	☐ Gereksiz	☐ Kısmen gerekli	☐ Gerekli	☐ Kesinlikle gerekli
Örgüt İçi İletişim	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Şeffaflık	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Hesap Verilebilirlik	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Kurumsal İletişim	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Kurumsal İmaj	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Kurumsal İtibar	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Kurum Kültürü	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Okul İklimi	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Öğrenen Örgüt	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Örgütlenme Yapısı (yatay-Dikey)	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Girişimci ve Yenilikçi Örgüt Yapısı	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Çalışma Ortamı ve Motivasyon	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Örgüt Yönetimi	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Takım Çalışması	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Ekip Ruhu	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐

Aidiyet	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Personel İhtiyaç ve Beklentileri	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Liyakate Dayalı Atama, Yer Değiştirme ve Görevde Yükselme	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Kararlara Katılım	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Mesleki Etik	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Yöneticilerin Mesleki Tutumu	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Destekleyici Kültür	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Ortak Hedeflere Sahip Olma	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Açık -Anlaşılır Vizyon ve Hedefler	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Adalet	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Ödüllendirilme	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Okul gelişim ekipleri	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
İnsan Odaklılık	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Okulun Yaşam Boyu Öğrenme Merkezi Haline Gelmesi	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Okul Güvenliği	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Performans Değerlendirme	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐

GÖRÜŞ VE ÖNERİLER:

Ek 3*: Üçüncü Tur Delphi Anketi

3. Tur Delphi Çalışması

Değerli Katılımcı,

Okul gelişiminde etkili olan kritik başarı faktörlerinin belirlenmeye çalışıldığı Delphi çalışmasında sizlerin deneyimlerinizden yola çıkarak 2. turda verdiğiniz cevaplar için teşekkür ederim. Vermiş olduğunuz dönütler doğrultusunda birkaç düzeltme yapılmıştır. Çalışmamızın 3.turunda yani son aşamasında 2.turda puanladığınız anketi aşağıda belirttiğim ölçütler doğrultusunda tekrar puanlamanızı rica ediyorum. 2.turda diğer katılımcıların vermiş olduğu yanıtları gözden geçirip puanlama yapabilirsiniz. Puanınızı değiştirme zorunluluğu bulunmamaktadır.

Eğer puanınızı değiştirmek istemiyorsanız “**değiştirmek istemiyorum**” seçeneğini işaretleyebilirsiniz. Bu puanlama, belirlenecek faktörler konusunda uzlaşma sağlanması açısından önemlidir.

Belirtilen maddelerde uzlaşma sağlanabilmesi için;

Medyan değerinin en az 4,

Çeyrekler Arası Fark değerinin 1’den az

Standart Sapmanın 1’den az olması ölçütü belirlenmiştir.

Medyan: Ölçümler sıraya konulduktan sonra tam ortaya düşen ölçme sonucu

Birinci çeyrek: Yanıtların %25’ini soluna, %75’ini sağına alan noktadır.

Üçüncü çeyrek: Yanıtların %75’ini soluna, %25’ini sağına alan noktadır.

Çeyrekler arası fark: Üçüncü çeyrek değeri ve birinci çeyrek değeri arasındaki farktır → Ç3-Ç1. (Çeyrekler arası fark azaldıkça uzlaşma artmaktadır (Şahin, 2000))

Çalışmayla ilgili merak ettiğiniz sorular için Hilal GÜRKAN ile irtibata geçebilirsiniz.

Tel:

E-mail: _____@_____.com

Yapılan çalışmaya katılımınız benim için çok değerli, desteğiniz ve emeğiniz için şimdiden teşekkür ederim.

Kurumsal Kaynak Yönetimi ile İlgili Faktörler							
	Ortalama	Medyan	Çeyrekler Arası Fark	Standart Sapma	2.tur puanını z	Yeni puanını z	Değiştirmek istemiyorum ☐
1.Okul Bütçesi (Merkezi)	4,87	5	0	,448			☐
2.Fiziki Altyapı (Kurumsal Kapasite)	4,79	5	0	,508			☐
3.Teknolojik Altyapı	4,75	5	0,75	,442			☐
4.Merkezi Bütçe Dışı Gelirlerin Arttırılması (Bağış, Hayırsever Katkısı, Kantin Kira, Okul Aile Birliği Desteği, Geri Dönüşüm Gelirleri, Kermes, Gezi, Tiyatro, ...)	3,91	4	2	,829			☐
5.Bilimsel Çalışma ve Projeler İçin Fon Desteği	4,20	5	1	1,062			☐
6.Yerel Yönetim İş birlikleri (Yerel İş birlikler)	4,41	5	1	,717			☐
7.Kaynakların Etkili ve Verimli Kullanımı	4,87	5	0	,337			☐
8.Fiziki Kaynakların Geliştirilmesi	4,50	5	1	,659			☐
9.Stratejik Yönetim	4,62	5	0,75	,875			☐
10.Stratejik Planlama	4,70	5	0	,858			☐

11.Okul Gelişim Planları	4,37	5	1	,969			☐
12.Denetim	4,58	5	1	,653			☐
13.Verilerin Analizi	4,66	5	1	,481			☐
14.Verî Yönetimi	4,58	5	1	,583			☐
15.Okulun Kurumsal Hafızası	4,45	5	1	,721			☐
16.Gelişmiş Raporlama Sistemi	4,62	5	1	,575			☐
17.Eğitimin Ekonomi Politikalarına Duyarlılığı	4,25	5	1	1,113			☐
Ekleme istedikleriniz:							

Liderlik ve Yönetişim ile İlgili Faktörler							
	Ortalama	Medyan	Çeyrekler Arası Fark	Standart Sapma	2.tur puanını z	Yeni puanını z	Değiştirme k istemiyorum ☐
1.Etkili Liderlik	4,33	5	1	,916			☐
2.Liderlik Öz-Yeterlikleri	4,58	5	1	,503			☐
3.Liderlik Becerileri	4,75	5	0,75	,442			☐
4.Liderin Akademik Kariyeri	4,62	5	1	,646			☐
5.İnovasyon Becerisi (Teknolojik Yeterlik)	4,62	5	1	,575			☐
6.Yenilik ve Değişimlere Açık Olma	4,79	5	0	,414			☐
7.Çatışma Çözme Becerileri	4,70	5	0,75	,550			☐

8.Kriz Yönetimi	4,75	5	0	,531			☐
	4,66	5	1	,564			
10.İnisiyatif Alma	4,70	5	0,75	,550			☐
11.Hesap Verilebilirlik	4,75	5	0,75	,442			☐
12.Şeffaflık	4,79	5	0	,414			☐
13.Denetim ve Rehberlik	4,75	5	0,75	,442			☐
14.Okul Geliştirme Ekipleri	4,41	5	1	,717			☐
15.Kalite Yönetimi	4,12	5	1	1,153			☐
16.Etkili İletişim	4,91	5	0	,282			☐
17.İletişim Kanalları (Yüz yüze İletişim, Dijital İletişim)	4,75	5	0,75	,442			☐
18.Eğitim ve Öğretim Çıktılarını İzleme ve Değerlendirme	4,62	5	1	,575			☐
19.Yönetimde profesyonel yönetici, uzman (Hukuk, işletme, iktisat, kamu yönetimi) Olması	3,33	3,5	1	1,239			☐
20.Yöneticilerin Mesleki Tutumu	4,75	5	0,75	,442			☐
Ekleme istedikleriniz:							

Öğretmen Performansı ile İlgili Faktörler							
	Ortalama	Medyan	Çeyrekler Arası Fark	Standart Sapma	2.tur puanını z	Yeni puanını z	Değiştirme k

							istemiyoru m ☐
1.Mesleki Bilgi	4,91	5	0	,282			☐
2.Mesleki Beceri ve Yeterlik	4,95	5	0	,204			☐
3.Öğretmen Akademik Kariyeri	4,20	4	1	,721			☐
4.Öğretmen Öz değerlendirme	4,50	5	1	,659			☐
5.Pedagojik Yeterlik	4,75	5	0,75	,442			☐
6.Hizmet İçi Eğitim	4,41	5	1	,717			☐
7.Mesleki Gelişimi (Eğitimler, sertifika programları, kurs, seminer, konferans, ulusal-uluslararası etkinlikler)	4,79	5	0	,414			☐
8.Öğretmeni Değerlendirme	4,58	5	1	,653			☐
9.Motivasyon Kaynakları (İçsel ve Dışsal)	4,79	5	0	,414			
10.Dijital Çağa Uyum	4,70	5	1	,464			☐
11.Öğretmen Liderliği	4,62	5	1	,575			☐
12.Meslek Sevgisi	4,70	5	0,75	,550			☐
13.Mesleki Tutumu	4,58	5	1	,653			☐
14.İşbirlikli Zümre Çalışmaları	4,70	5	1	,464			☐
15.Mentörlük ve Koçluk	4,45	5	1	,721			☐
16.Özerklik	4,66	5	1	,564			☐

17.İş Doyumu	4,75	5	0,75	,442			☐
18.İdealist Olma	4,54	5	1	,558			☐
19.İletişim Becerisi	4,79	5	0	,414			☐
20.Vizyon	4,62	5	1	,646			☐
21.Mesleki Disiplin	4,62	5	1	,575			☐
22.Proje Hazırlama ve Yürütmesi	4,08	4	0	,583			☐
23.Sınıf Yönetimi	4,79	5	0	,414			☐
24.Uygun Öğrenme Ortamı Oluşturması	4,79	5	0	,414			☐
25.Ders İşlerken Kullandığı Strateji/Yöntem ve Teknikler	4,79	5	0	,414			☐
Ekleme istedikleriniz:							

Öğrenme-Öğretim Süreçleri ile İlgili Faktörler							
	Ortalama	Medyan	Çeyrekler Arası Fark	Standart Sapma	2.tur puanınız	Yeni puanınız	Değiştirmek istemiyorum ☐
1.Uygun Öğrenme ortamı (Fiziki Donanım)	4,66	5	1	,564			☐
2.Teknolojinin Etkin Kullanılması	4,70	5	1	,464			☐
3.Dijital Teknoloji	4,62	5	1	,494			☐
4.Okulun ve Sınıfın Fiziki Şartları	4,66	5	1	,564			☐
5.Akademik Kaynak Desteği	4,37	4	1	,646			☐

6.Müfredat /Program Geliştirme	4,41	4,5	1	,653			☐
7.Öğretim Programlarının Güncelliği	4,66	5	1	,564			☐
8.Ders Dışı Etkinlikler (Sanatsal, Sportif, Kültürel Etkinlikler) Okul İçi-Okul Dışı	4,50	5	1	,722			☐
9.Etkili Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	4,70	5	0,75	,550			☐
10.Mesleki Yönelme	4,66	5	1	,481			☐
11.Öğrenci Sosyo-Psikolojik Gelişimi	4,70	5	0,75	,550			☐
12.Akademik Başarı	4,37	4	1	,575			☐
13.Öğrenme Çıktıları	4,75	5	0,75	,442			☐
14.Bilimsel Proje, Araştırma ve Yarışmalar Katılım	4,58	4	1	,503			☐
15.Farklılaştırılmış Yeni Yöntem ve Teknikler Uygulama	4,66	5	1	,481			☐
16.Öğrenme ve Öğretme İçin Uygun Tasarımlar Geliştirme	4,62	5	1	,575			☐
17.Öğrenci Merkezli Öğretim	4,70	5	1	,464			☐
18.Öğrenci Motivasyonu	4,70	5	1	,464			☐
19.Çok Yönlü Ölçme ve Değerlendirme	4,70	5	0,75	,550			☐
20.Fırsat Eşitliği	4,75	5	0	,531			☐
21.Ders Planlama	4,62	5	1	,575			☐

22.Etkili Zaman Yönetimi	4,75	5	0	,531			☐
23.Öğrenci Hazır Bulunuşlukları	4,54	5	1	,658			☐
24.Öğrenci İhtiyaçları	4,58	5	1	,583			☐
Ekleme istedikleriniz:							

Paydaşlarla İlgili Faktörler							
	Ortalam a	Medya n	Çeyrekle r Arası Fark	Standar t Sapma	2.tur puanını z	Yeni puanını z	Değiştirme k istemiyor m ☐
1.Paydaş Memnuniyeti	4,29	4,5	1	,858			☐
2.Paydaş Tutumları	4,25	4	1	,737			☐
3.Paydaşların Katılımı	4,45	5	1	,779			☐
4.Aile Yapısı Desteği	4,37	5	1	,824			☐
5.Toplumun Beklentileri	3,95	4	0	,750			☐
6.Açık Kapı Politikası	4,16	4	.1	,868			☐
7.Sosyo-Ekonomik Çevre	4,29	4	1	,750			☐
8.Okul Aile Birliği	4,45	4	1	,508			☐
9.Yaygınlaştırm a Çalışmaları	4,08	4	1	1,138			
10. Yerel, Ulusal ve Uluslararası İş Birlikleri	4,41	4	1	,583			☐
11.İç-Dış Paydaş İletişimi	4,75	5	0,75	,442			☐
Ekleme istedikleriniz:							

Örgüt ile İlgili Faktörler

	Ortalama	Medyan	Çeyrekler Arası Fark	Standart Sapma	2.tur puanını z	Yeni puanını z	Değiştirme k istemiyorum ☐
1.Örgüt İçi İletişim	4,87	5	0	,337			☐
2.Şeffaflık	4,79	5	0	,414			☐
3.Hesap verilebilirlik	4,87	5	0	,337			☐
4.Kurumsal İletişim	4,75	5	0,75	,442			☐
5.Kurumsal İmaj	4,54	5	1	,508			☐
6.Kurumsal İtibar	4,58	5	1	,503			☐
7.Kurum Kültürü	4,75	5	0,75	,442			☐
8.Okul İklimi	4,75	5	0,75	,442			☐
9.Öğrenen Örgüt	4,66	5	1	,564			
10.Örgütlenme Yapısı (Yatay-Dikey)	4,45	4,5	1	,588			☐
11.Girişimci ve Yenilikçi Örgüt Yapısı	4,62	5	1	,575			☐
12.Çalışma Ortamı ve Motivasyon	4,75	5	0	,531			☐
13.Örgüt Yönetimi	4,66	5	1	,564			☐
14.Takım Çalışması	4,66	5	1	,564			☐
15.Ekip Ruhu	4,83	5	0	,484			☐
16.Aidiyet	4,79	5	0	,414			☐
17.Personel İhtiyaç ve Beklentileri	4,62	5	1	,575			☐
18.Liyakate Dayalı Atama, Yer Değiştirme ve Görevde Yükselme	4,91	5	0	,282			☐

19.Kararlara Katılım	4,79	5	0	,414			☐
20.Mesleki Etik	4,87	5	0	,337			☐
21.Yöneticilerin Mesleki Tutumu	4,70	5	1	,464			☐
22.Destekleyici Kültür	4,58	5	1	,583			☐
23.Ortak Hedeflere Sahip Olma	4,58	5	1	,586			☐
24.Açık ve Anlaşılır Vizyon ve Hedefler	4,79	5	0	,414			☐
25.Adalet	4,87	5	0	,337			☐
26.Ödüllendirilme	4,66	5	1	,564			☐
27.Okul Gelişim Ekipleri	4,25	4	1	,737			☐
28.İnsan Odaklılık	4,79	5	0	,414			☐
29.Okulun Yaşam Boyu Öğrenme Merkezi Haline Gelmesi	4,5	5	1	,589			☐
30.Okul Güvenliği	4,66	5	1	,481			☐
31.Performans Değerlendirme	4,41	5	1	,775			☐
Ekleme istedikleriniz:	☐						

Ek 4*: DEMATEL Formları

Açıklama;

Bu görüşme formu, Okul Gelişiminde Kritik Başan Faktörlerini belirlemek için kullanılacaktır. Görüşme formu sonuçları sadece akademik çalışma için kullanılacak ve bilgiler kesinlikle gizli kalacaktır. Bu nedenle bu forma isim yazmayınız ve kriterlerin analiz edilebilmesi için tüm karşılaştırmaları yapınız. Karşılaştırmalar için aşağıda bulunan (Tablo 1) Çok Kriterli Karar Verme Yöntemlerinden DEMATEL'in İkili Karşılaştırma Ölçeği kullanılacaktır. Matris üzerinde satırların sütunlara etkisi dikkate alınarak sayısal değerler veriniz. SATIR'da bulunan kriterin SÜTUN'da bulunan kriter üzerine etkisine bakılmaktadır. Bir kriterin kendisi üzerindeki etkisi sıfırdır. Tablo 2'de örnek çalışma verilmiştir.

2 ADET TABLOYU DOLDURMANIZ BEKLENMEKTEDİR.

Tablo 1: DEMATEL İkili Karşılaştırma Ölçeği

Sayısal Değeri	Etki Derecesi
0	Etki Yok
1	Düşük Derecede Etkili
2	Orta Derecede Etkili
3	Yüksek Derecede Etkili
4	Çok Yüksek Derecede Etkili

Tablo 2: Örnek Çalışma

OKUL GELİŞİMDE BOYUTLAR	B1: Kurumsal Kaynak Yönetimi	B2: Liderlik ve Yönetişim	B3: Öğretmen Performansı
B1: Kurumsal Kaynak Yönetimi	0	4	0
B2: Liderlik ve Yönetişim	3	0	2
B3: Öğretmen Performansı	1	2	0

Örnekte verilmiş olan matriste yer alan ifadeler şu şekildedir;

(0) Uzman kişilere göre Okul Gelişiminde Kritik Başan Faktörlerinde yer alan "B1: Kurumsal Kaynak Yönetiminin kendisi üzerinde **Etkisi Yoktur**.

(4) Uzman kişilere göre Okul Gelişiminde Kritik Başan Faktörlerinde yer alan "B1: Kurumsal Kaynak Yönetimi" "B2: Liderlik ve Yönetişim" üzerinde **Çok Yüksek Derecede Etkilidir**.

(3) Uzman kişilere göre Okul Gelişiminde Kritik Başan Faktörlerinde yer alan "B2: Liderlik ve Yönetişim", "B1: Kurumsal Kaynak Yönetimi" üzerinde **Yüksek Derecede Etkilidir**.

(1) Uzman kişilere göre Okul Gelişiminde Kritik Başan Faktörlerinde "B3: Öğretmen Performansı", "B1: Kurumsal Kaynak Yönetimi" üzerinde **Düşük Derecede Etkilidir**.

(2) Uzman kişilere göre Okul Gelişiminde Kritik Başan Faktörlerinde "B3: Öğretmen Performansı", "B2: Liderlik ve Yönetişim" üzerinde **Orta Derecede Etkilidir**.

OKUL GELİŞİMİNDE KRİTİK BAŞARI FAKTÖRLERİ	KBF1.Finansal Bütçe (Mali Bütçe)	KBF2.Kurumsal Kapasite	KBF3.Stratejik Yönetim	KBF4.Liderlik Becerileri ve Özyeterlilikleri	KBF5.Risk Yönetimi	KBF6.Öğretmenlerin Mesleki Bilgi ve Özyeterliliği	KBF7.Mesleki Beceri	KBF8.Teknolojik Pedagojik Yeterlilik	KBF9.Okulun ve Derneklerin Fiziki Şartları	KBF10.Etikli Rehberlik ve Mesleki Yeterlilik	KBF11.Öğrencilerin Akademik Performansı	KBF12.Öğrencilerin Çıktıları	KBF13.Öğretimde Farklılaştırma, Yeterlilik ve Yeni Tasarımlar	KBF14.Öğrenci Merkezli Öğretim	KBF15.Çok Yönlü Ölçme ve Değerlendirme	KBF16.Etikli Sınıf Yönetimi	KBF17.Paidar Memnuniyeti	KBF18.Paidarların Motivasyonu	KBF19.Yerel ve Ulusal İş Birlikleri	KBF20.Hesap verilebilirlik, Şeffaflık	KBF21.Kapayıcı ve Destekleyici Kurum Kültürü
KBF1.Finansal Bütçe (Mali Bütçe)	0																				
KBF2.Kurumsal Kapasite		0																			
KBF3.Stratejik Yönetim			0																		
KBF4.Liderlik Becerileri ve Özyeterlilikleri				0																	
KBF5.Risk Yönetimi					0																
KBF6.Öğretmenlerin Mesleki Bilgi ve Özyeterliliği						0															
KBF7.Mesleki Beceri							0														
KBF8.Teknolojik Pedagojik Yeterlilik								0													
KBF9.Okulun ve Derneklerin Fiziki Şartları									0												
KBF10.Etikli Rehberlik ve Mesleki Yeterlilik										0											
KBF11.Öğrencilerin Akademik Performansı											0										
KBF12.Öğrencilerin Çıktıları												0									
KBF13.Öğretimde Farklılaştırma, Yeterlilik ve Yeni Tasarımlar													0								
KBF14.Öğrenci Merkezli Öğretim														0							
KBF15.Çok Yönlü Ölçme ve Değerlendirme															0						
KBF16.Etikli Sınıf Yönetimi																0					
KBF17.Paidar Memnuniyeti																	0				
KBF18.Paidarların Motivasyonu																		0			
KBF19.Yerel ve Ulusal İş Birlikleri																			0		
KBF20.Hesap verilebilirlik, Şeffaflık																				0	
KBF21.Kapayıcı ve Destekleyici Kurum Kültürü																					0

Sayısal Değeri	Etki Derecesi
0	Etki Yok
1	Düşük Derecede Etkili
2	Orta Derecede Etkili
3	Yüksek Derecede Etkili
4	Çok Yüksek Derecede Etkili

Ek 5*: Okul Gelişim Endeksi Performans Gösterge Taslak Maddeleri

Okul Geliştirme Boyutları	Kritik Başarı Faktörleri	No	Performans Göstergeleri	Uzman Görüşü			
				Uygun	Düzeltilmeli	Uygun Değil	Bu Maddeye İlişkin Önerileriniz
Kurumsal Kaynak Yönetimi	Finansal Bütçe	1	Okulun gelirlerinin giderleri karşılama oranı				
		2	Bütçe dışı gelirlerin genel bütçeye oranı				
		3	Öğrenci başına düşen gider miktarı/oranı				
		4	Hibe almaya hak kazanan proje sayısı				
		5	Kurum/kuruluşlardan sağlanan mali destek sayısı				
		6	Bakım ve onarım ihtiyaçlarının giderilme oranı (%)				
		7	Donatım ihtiyaçlarının giderilme oranı				
	Kurumsal Kapasite	8	Altyapısı yenilenen/geliştirilen derslik ve laboratuvar sayısı				
		9	Bilimsel, kültürel, sanatsal ve sportif faaliyetler için düzenleme yapılan alan sayısı				
		10	Yardımcı personel sayısı				
		11	Ücretli öğretmen oranı				
		12	Öğretmen Sirkülasyon Hızı (Kurumda ortalama kalma süresi)				
		13	Öğretmenlerin ortalama ders yükü saati				
		14	Enerji verimliliğine yönelik etkinlik sayısı				
		15	Kapalı alanlarda m2 başına düşen enerji tüketim miktarı				
	Stratejik Yönetim	16	Okulda verilen SP ve Eğitimde Kalite Yönetimi Sistemi eğitimleri sayısı				
		17	Stratejik yönetimin uygulanması için yapılan toplantı sayısı				
		18	Stratejik planlama seminerine katılan personel oranı				
Liderlik ve Yönetişim	Liderlik Becerileri ve Öz-Yeterlikleri	19	Hizmet içi eğitim alan yönetici sayısı				
		20	Yönetici hizmet içi eğitim faaliyeti sayısı				
		21	Lisansüstü eğitim alan yönetici oranı				
		22	Yerel/bölgesel/bakanlık projeleri konusunda eğitim alan yönetici sayısı				
	Risk Yönetimi	23	Kurum Risk Analizi sayısı				

		24	Kurum Acil Durum Planı sayısı				
		25	Acil durum eğitimleri kapsamında yapılan faaliyet sayısı				
Öğretmen Performansı	Mesleki Bilgi ve Öz Yeterliği	26	Öğretmen başına düşen hizmet içi eğitim saati				
		27	Mesleki gelişim faaliyetlerine katılan öğretmen sayısı/oranı				
		28	Hizmet içi eğitim alan personelin tüm personele oranı (kadrolu-kadrosuz)				
		29	Kurumda dil tazminatı alan personel oranı				
		30	Lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin oranı				
	Mesleki Beceri	31	Öğretmenlerin buluş, patent veya faydalı model başvuru sayısı				
		32	Ulusal/Uluslararası sempozyum, kongre katılan personel sayısı				
		33	Öğretmen başına düşen bilimsel yayın sayısı/yılda				
		34	Ulusal/Uluslararası projelere katılan öğretmen sayısı				
		35	Ulusal/Uluslararası standartlarda alınan sertifika oranı/öğretmen başına				
		36	Yurtdışı öğretmen eğitimi sertifika programına katılan yabancı dil öğretmeni sayısı				
		37	Uluslararası hareketlilik programlarına katılan öğretmen oranı				
		38	En az bir Projeye danışmanlık yapan öğretmen sayısı				
		39	Yerel/bölgesel/bakanlık projeleri konusunda eğitim alan öğretmen sayısı				
		40	Öğretmenlerin EBA'yı ortalama kullanma süresi				
	Tekno-Pedagogik Yeterlik	41	Alanına özgü teknolojileri kullanan öğretmen sayısı				
		42	Dijital içeriklere ilişkin sertifikalı eğitimlere katılan öğretmen sayısı/oranı				
		43	Kişisel Verilerin Korunması Kanunu hakkında eğitim alan öğretmen oranı				
Öğrenme-Öğretim Süreçleri	Okulun ve Dersliklerin Fiziki Şartları	44	Derslik başına düşen öğrenci sayısı				
		45	Laboratuvar ve Atölye sayısı				
		46	Öğrenci başına düşen sosyal, sanatsal, sportif ve kültürel faaliyet alanı /öğrenci başına m2				
		47	Fatih Projesi kapsamında eğitimde teknolojiyi kullanmaya yönelik donanımı olan derslik sayısı/oranı				
		48	Okul kütüphanesinde öğrenci başına düşüne kitap sayısı				
		49	Yaz-Kış Okulları Sayısı				

	Etkili Rehberlik ve Mesleki Yönelme	50	Sınıfta kalma oranı				
		51	5/20 gün ve üzeri özürsüz devamsızlık oranı				
		52	Sürekli devamsız öğrenci oranı				
		53	Rehberlik servisinden faydalanan öğrenci sayısı				
		54	Rehber servisinde öğrencilerle yapılan görüşme sayısı / günlük				
		55	Rehberlik servisinden faydalanan veli sayısı				
		56	Velilere yönelik düzenlenen faaliyet sayısı				
		57	Velilere yönelik düzenlenen faaliyetlere katılan veli oranı				
		58	Evinde/işyerinde ziyaret edilen öğrenci/veli oranı				
		59	Veli toplantılarına katılım oranı				
		60	Meslekler ve üniversite tanıtımına yönelik etkinlik sayısı				
		61	Meslekler ve üniversite tanıtımına yönelik etkinliklere katılan öğrenci oranı (%)				
	Öğrencilerin Akademik Performansı	62	Yükseköğrenime yerleşen öğrenci oranı (%)				
		63	Lisans programlarına yerleşen öğrenci sayısı/oranı				
		64	Ön Lisans programlarına yerleşen öğrenci sayısı				
		65	Mesleki ve teknik ortaöğretim mezunlarının alanlarının devamı niteliğindeki lisans/ön lisans programlarına yerleşen öğrenci oranı				
		66	Okulun il/ilçedeki YKS başarı sırasının bir önceki yıla göre değişim oranı/yüzde				
		67	Takdir veya Teşekkür Belgesi alan öğrenci oranı				
		68	Uluslararası dil sınavında başarılı olan öğrenci sayısı				
	Öğrenme Çıktıları	69	TÜBİTAK projelerine yapılan başvuru sayısı				
		70	Uluslararası (diğer) projelere/yarışmalara yapılan başvuru sayısı				
		71	Ulusal (diğer) projelere/yarışmalara yapılan başvuru sayısı				
		72	Bakanlık projelerine başvuru sayısı				
		73	Bilimsel ve teknolojik çalışmalar kapsamında düzenlenen faaliyet sayısı				
		74	Okul/Öğrenci patent sayısı				
		75	Uluslararası değişim programları ile yurtdışına giden öğrenci oranı				
		76	Uluslararası diploma ve sertifika programlarına katılan öğrenci oranı				
		77	Sosyal sorumluluk proje sayısı				
		78	Dezavantajlı gruplara yönelik yapılan faaliyet sayısı				

		79	Çevre duyarlılığına ilişkin yapılan toplam faaliyet sayısı				
		80	Düzenlenen sanatsal faaliyet sayısı				
	Öğretimde Farklılaştırılmış Yöntem ve Yeni Tasarımlar	81	STEM Eğitim Merkezlerinden yararlanan öğrenci sayısı				
		82	Tasarım beceri atölyesinden yararlanan öğrenci oranı (%)				
		83	Öğretmenlerin EBA için ürettiği içerik sayısı				
		84	Okul dışında yürütülen faaliyetlere katılan öğrenci oranı				
		85	Ders dışı ortamlarda gerçekleştirilen etkinlik sayısı				
	Öğrenci Merkezli Öğretim	86	Sanat, bilim, kültür ve spor alanlarından birinde en az bir faaliyete katılan öğrenci oranı				
		87	Kültürel faaliyete katılan öğrenci oranı (%)				
		88	Sanatsal faaliyete katılan öğrenci oranı (%)				
		89	Sportif faaliyete katılan öğrenci oranı (%)				
		90	Spor lisansı olan öğrenci oranı (%)				
		91	Toplumsal sorumluluk ve gönüllülük programlarına katılan öğrenci oranı (%)				
		92	Öğrenci başına düşen kitap sayısı				
		93	Yetiştirme ve Destekleme kurslarına katılan öğrenci oranı				
		94	Destek odası sayısı				
		95	Destek odası öğrenci oranı				
	Çok Yönlü Ölçme ve Değerlendirme	96	Kaynaştırma öğrencisi sayısı				
		97	Özel Eğitim Gerektiren bireylere yönelik faaliyet sayısı				
		98	Kullanılan Alternatif ölçme araçları çeşitleri sayısı				
	Etkili Sınıf Yönetimi	99	Geleneksel ölçme araçlarının alternatif ölçme araçlarına oranı				
		100	Hazır bulunuşluk sınavlarının bir önceki seneye göre yüzdelik değişimi				
		101	Öğretmen başına düşen öğrenci sayısı				
		102	Disiplin cezası alan öğrenci oranı				
Okul- Paydaş İlişkileri	Paydaş Memnuniyeti	103	Öğrenme eksikliklerini gidermek için ek etütler düzenleyen öğretmen sayısı				
		104	Sınıfında grup çalışması yaptıran öğretmen sayısı				
		105	Öğrenci memnuniyet oranı				
		106	Yönetici memnuniyet oranı				
		107	Öğretmen memnuniyet oranı				
		108	Uygulanan veli anketleri sonucu veli memnuniyet oranı				

		109	Veli toplantılarına katılan veli oranı				
		110	Velilere yönelik düzenlenen seminer/ eğitim sayısı				
		111	Okul Aile Birliğince Düzenlenen etkinlik sayısı				
	Paydaşların Motivasyonu	112	Öğretmenlerin motivasyonunu artırmaya yönelik yapılan etkinlik sayısı				
		113	Öğretmenlerin motivasyonunu artırmaya yönelik yapılan faaliyetlere katılan öğretmen sayısı				
		114	Ödül alan personelin tüm personele oranı				
	Yerel, Ulusal, Uluslararası İş Birlikler	115	Okul-Sanayi iş birliği sayısı				
		116	Okul-Üniversite iş birliği sayısı				
		117	Okul-Yerel Yönetim-STK iş birliği sayısı				
		118	Kurumlarla yapılan protokol sayısı				
Örgütsel İç Süreçler	Hesap Verilebilirlik, Şeffaflık	119	Paydaşların karar alma süreçlerine katılımı için gerçekleştirilen faaliyet/toplantı sayısı				
		120	İç denetim sayısı/yıllık				
		121	Kurumda yapılan bilgilendirme toplantı sayısı				
		122	Çalışanların yöneticilerin performansını değerlendirme sayısı/yıllık				
		123	Okul bütçesi harcama kalemlerini görebilen personel oranı/sayısı				
		124	Okul bütçesinin personele duyurulma sayısı /yıllık				
	Kapsayıcı ve Destekleyici Kurum Kültürü	125	Okulda öğretmenlerin kullandıkları raporlu gün sayılarının bir önceki yıla göre % değişimi				
		126	Mezunlarla yapılan etkinlik sayısı				
		127	İşbirlikli zümre çalışmaları sayısı				
		128	Farklı kültürden (yabancı öğretmen) gelen öğretmen etkileşimi için yapılan faaliyet sayısı				
		129	Hayat boyu eğitim kapsamında topluma yönelik düzenlenen eğitim programı sayısı				
		130	Yabancı uyruklu öğrenci sayısı/ oranı				
		131	Bölünmüş ailelerden gelen öğrenci oranı				

Ek 6*: SWARA Anketi

Değerli Katılımcı,

Marmara Üniversitesi “Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi” programında Doç. Dr. Ali ÖZDEMİR danışmanlığında “Stratejik Yönetime Dayalı Okul Gelişim Endeksinin Oluşturulması” konulu doktora tez çalışmasını yapmaktayım. Araştırmamda okul geliştirmede etkisi olan faktörlerin belirlenmesi ve bir “Okul Gelişim Endeksi” nin geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

Bu görüşme formunun amacı, “Okul Gelişim Endeksi Boyutları” nın, bu boyutlara ait “Kritik Başarı Faktörleri” nin göreceli öneminin çok kriterli karar verme yöntemlerinden SWARA tekniği ile belirlenmesidir. Sizlerden beklenen Okul Gelişim Endeksi Boyutlarını, Kritik Başarı Faktörlerini önem derecesine göre sıralayarak göreceli önem oranlarını belirlemenizdir. Performans Göstergelerini ise aşağıda açıklanan şekilde kategorik değer seçme yöntemine göre değerlendirmenizdir.

Görüşme formu sonuçları sadece akademik çalışma için kullanılacak ve bilgiler kesinlikle gizli kalacaktır. Yapılan çalışmaya katılımınız bizim için çok değerli, desteğiniz ve emeğiniz için şimdiden teşekkür ederim. Saygılarımla.

Çalışmayla ilgili merak ettiğiniz sorular için Hilal GÜRKAN ile irtibata geçebilirsiniz.

Danışan

Danışman

Hilal GÜRKAN

Doç. Dr. Ali ÖZDEMİR

Kişisel Bilgiler

1. Cinsiyet: 1. Bayan () 2. Bay ()

2.Yaşınız: ☐20-29 ☐ 30-39 ☐ 40-49 ☐ 50-59 ☐ 60 ve üstü

3. Unvanınız: Öğretmen () Okul Yöneticisi () Akademisyen ()

4.Öğretmenlik tecrübeniz var mı? ☐Hayır ☐ Evet

5.Yöneticilik tecrübeniz var mı? ☐Hayır ☐Evet

Örnek Uygulama:

SWARA (aşamalı ağırlık değerlendirme oranı analizi) yöntemi, ikili kriterlerin göreceli öneminin adım adım karşılaştırılmasına dayalı olarak, faktör ağırlıklarını belirlemek için kullanılmaktadır.

1.Aşamada uzmanlardan her bir faktör için en önemli olandan başlanarak en önemsiz olana doğru sıralama yapması istenir.

2.Aşamada yapılan sıralamaya göre faktörlerin birbirleriyle ikili karşılaştırılması yapılarak göreceli önem düzeyi belirlenir. Bu değerin belirlenmesinde uzmanların, 0 ile 1 arasında 5 sayısının katları olan sayıları kullanması önerilmiştir (Adalı ve Işık, 2017; Ulutaş, 2019). Tablo 1’de örnek çalışma verilmiştir.

Tablo 1

	Boyutlar	Önem Sırası	Sıralı Kriterler		Her boyutun yeni sıralamaya göre bir önceki boyutla kıyaslanması (oran olarak)	5'in katı olacak
B1	Kurumsal Kaynak Yönetimi	4	B2	1		1,00
B2	Liderlik ve Yönetişim	1	B3	2	B2, B3'e göre %... önemli	0,20
B3	Öğretmen Performansı	2	B4	3	B3, B4'e göre %... önemli	0,15
B4	Öğrenme-Öğretim Süreçleri	3	B1	4	B4, B1'e göre %... önemli	0,05
B5	Okul- Paydaş İlişkileri	6	B6	5	B1, B6 'ya göre %... önemli	0,10
B6	Örgütsel İç Süreçler	5	B5	6	B6, B5'e göre %... önemli	0,35

En önemli 1.kriterin değeri 1,00 yani 100 dür.

Tablo 1 Nasıl Yorumlanmalı?

B2 yi uzman en önemli kriter olarak 1.sıraya almıştır. B3'ü ise 2.sırada yazmıştır. Bu yeni sıralamalara göre;

B2 (Liderlik ve Yönetişim) boyutu B3(Öğretmen Performansı)'ne göre %20 daha önemlidir.

B3(Öğretmen Yeterlikleri) boyutu B4 (Öğrenme-Öğretim Süreçleri)'ne göre %15 daha önemlidir.

B4 boyutu B1' e göre %5 daha önemlidir.

B1 boyutu B6 'ya göre %10 daha önemlidir.

B6 boyutu B5' e göre %35 daha önemlidir.

SWARA ANKETİ KATILIMCI UYGULAMASI

Değerli katılımcı, SWARA Anket uygulaması için 3 kısımda gerçekleşecektir. 1.Kısımda Okul Gelişim Boyutlarını sıralamanız ve önem derecelerini belirlemeniz beklenmektedir.

2.kısımda Kritik Başarı Faktörlerini sıralamanız ve önem derecelerini belirlemeniz beklenmektedir. 3. Kısımda Performans Göstergelerini kendi aralarında sıralamanız ve önem derecelerini belirlemeniz beklenmektedir.

1-Okul Gelişim Boyutlarının Sıralanması ve Önem Derecelerinin Belirlenmesi

Değerli katılımcı her bir boyut için en önemli olandan başlanarak en önemsiz olana doğru sıralama yapmanız beklenmektedir. Önem sıranızı belirledikten sonra en önemliden en önemsiz kriterleri tekrar sıralayınız. Her boyutun yeni sıralamaya göre bir önceki boyutla kıyaslanmasını 0 ile 1 arasında 5 sayısının katları olacak şekilde oransal olarak yapmanız beklenmektedir.

Okul Gelişim Endeksi Boyutlarının Sıralanması ve Önem Derecelerinin Belirlenmesi

	Boyutlar	Önem Sırası	Sıralı Kriterler	Göreceli Önem Oranı
B1	Kurumsal Kaynak Yönetimi			1,00
B2	Liderlik ve Yönetişim			
B3	Öğretmen Performansı			
B4	Öğrenme-Öğretim Süreçleri			
B5	Okul- Paydaş İlişkileri			
B6	Örgütsel İç Süreçler			

2-Kritik Başarı Faktörlerinin Sıralanması ve Önem Derecelerinin Belirlenmesi

Değerli katılımcı her bir kritik başarı faktörü için en önemli olandan başlanarak en önemsiz olana doğru sıralama yapmanız beklenmektedir. Önem sıranızı belirledikten sonra en önemliden en önemsiz kriterleri tekrar sıralayınız. Her boyutun yeni sıralamaya göre bir önceki boyutla kıyaslanmasını 0 ile 1 arasında 5 sayısının katları olacak şekilde oransal olarak yapmanız beklenmektedir.

Kritik Başarı Faktörlerinin Sıralanması ve Önem Derecelerinin Belirlenmesi

KBF	Kritik Başarı Faktörleri	Önem Sırası	Sıralı Kriterler	Göreceli Önem Oranı
K1	Finansal Bütçe			1,00
K2	Kurumsal Kapasite			
K3	Liderlik Becerileri ve Öz-Yeterlikleri			
K4	Stratejik Yönetim			
K5	Öğretmenin Mesleki Bilgi ve Öz yeterliği			
K6	Öğretmen Mesleki Beceri			
K7	Etkili Rehberlik ve Mesleki Yönelme			
K8	Öğrencilerin Akademik Performansı			
K9	Öğrenme Çıktıları			
K10	Öğrenci Merkezli Öğretim			
K11	Paydaş Memnuniyeti			
K12	Paydaşların Motivasyonu			
K13	Yerel, Ulusal ve Uluslararası İş Birlikleri			
K14	Hesap Verilebilirlik ve Şeffaflık			
K15	Kapsayıcı ve Destekleyici Kurum Kültürü			

3-Performans Göstergeleri Sıralanması ve Önem Derecelerinin Belirlenmesi

Değerli katılımcı her bir performans göstergesi için kendi arasında en önemli olandan başlanarak en önemsiz olana doğru sıralama yapmanız beklenmektedir. Önem sıranızı belirledikten sonra en önemliden en önemsiz kriterleri tekrar sıralayınız. Her boyutun yeni sıralamaya göre bir önceki boyutla kıyaslanmasını 0 ile 1 arasında 5 sayısının katları olacak şekilde oransal olarak yapmanız beklenmektedir.

No	Finansal Bütçe Göstergeleri	Önem Sırası	Sıralı Kriterler	Göreceli Önem Oranı
PG 1	Okulun gelirlerinin giderleri karşılama oranı			1,00
PG2	Bütçe dışı gelirlerin genel bütçeye oranı			
PG3	Öğrenci başına düşen harcama miktarı			
PG4	Hibe almaya hak kazanan proje sayısı			
PG5	Ar-Ge harcamalarının bütçeye oranı			
PG6	Eğitim burslarından faydalanan öğrenci oranı			

No	Kurumsal Kapasite Göstergeleri	Önem Sırası	Sıralı Kriterler	Göreceli Önem Oranı
PG7	Öğrenci başına düşen sosyal, sanatsal, sportif ve kültürel faaliyet alanı /öğrenci başına m2			1,00
PG8	Ücretli öğretmenlerin/kadrolu öğretmenlere oranı			
PG9	Eğitimcilerin okulda ortalama çalışma süresi			
PG10	Okul kütüphanesinde öğrenci başına düşen kitap sayısı			
PG11	Kapalı alanlarda m2 başına düşen enerji tüketim miktarı			

No	Liderlik Becerileri ve Öz-Yeterlikleri Göstergeleri	Önem Sırası	Sıralı Kriterler	Göreceli Önem Oranı
PG12	Lisansüstü eğitim alan yöneticilerin tüm yöneticilere oranı			1,00
PG13	Yerel/bölgesel/bakanlık projeleri konusunda eğitim alan yönetici oranı			

No	Stratejik Yönetim Göstergeleri	Önem Sırası	Sıralı Kriterler	Göreceli Önem Oranı
PG14	Stratejik planların uygulanmasına ilişkin iç denetim sayısı/yıllık			1,00
PG15	Kalite yönetimi sistemi hakkında verilen eğitim sayısı			
PG16	Kalite standartlarını içeren sertifika sayısı			

No	Öğretmenin Mesleki Bilgi ve Öz Yeterlikleri Göstergeleri	Önem Sırası	Sıralı Kriterler	Göreceli Önem Oranı
PG17	Lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin oranı			1,00
PG18	Öğretmen başına düşen hizmet içi eğitim saati			
PG19	Öğretmen Akademilerine katılan öğretmen oranı			

No	Öğretmen Mesleki Beceri Göstergeleri	Önem Sırası	Sıralı Kriterler	Göreceli Önem Oranı
PG20	Ulusal/Uluslararası bilimsel toplantılara katılan öğretmen oranı			1,00
PG21	Öğretmen başına düşen bilimsel yayın sayısı/yılda			
PG22	Ulusal/Uluslararası projelere katılan öğretmen oranı			
PG23	Uluslararası hareketlilik programlarından yararlanan öğretmen oranı			
PG24	En az bir Projeye danışmanlık yapan öğretmen oranı			

No	Etkili Rehberlik ve Mesleki Yöneltilme Göstergeleri	Önem Sırası	Sıralı Kriterler	Göreceli Önem Oranı
PG25	Sınıfta kalma oranı			1,00
PG26	Sürekli devamsız öğrenci oranı			
PG27	Rehberlik servisinden faydalanan öğrenci oranı			
PG28	Meslekler ve üniversite tanıtımına yönelik etkinlik sayısı			

No	Öğrencilerin Akademik Performansı Göstergeleri	Önem Sırası	Sıralı Kriterler	Göreceli Önem Oranı
PG29	Yükseköğrenime yerleşen öğrenci oranı (%)			1,00
PG30	Okulun il/ilçedeki YKS başarı sırasının bir önceki yıla göre değişim oranı/yüzde			
PG31	Hazır bulunuşluk sınavlarının bir önceki seneye göre yüzdelik değişimi			
PG32	Uluslararası dil sınavlarında başarılı olan öğrenci oranı			

No	Öğrenme Çıktıları Göstergeleri	Önem Sırası	Sıralı Kriterler	Göreceli Önem Oranı
PG33	TÜBİTAK projelerine yapılan başvuru sayısı			1,00
PG34	Ulusal/ Uluslararası yürütülen proje sayısı			
PG35	Ulusal ve Uluslararası projelerde/yarışmalarda alınan Ödül Sayısı			
PG36	Ulusal/uluslararası patent/faydalı model/tasarım başvuru sayısı/ yıllık			
PG37	Ulusal/uluslararası patent/faydalı model/tasarım belge sayısı/yıllık			

No	Öğrenci Merkezli Öğretim Göstergeleri	Önem Sırası	Sıralı Kriterler	Göreceli Önem Oranı
PG38	Öğrencinin gelişimine yönelik bilimsel, sosyal, kültürel, sanatsal, sportif faaliyetlerin sayısı			1,00
PG39	Spor lisansı olan öğrenci oranı (%)			
PG40	Toplumsal sorumluluk ve gönüllülük programlarına katılan öğrenci oranı (%)			
PG41	Uluslararası hareketlilik programlarına katılan öğrenci oranı			
PG42	Ders dışı ortamlarda gerçekleştirilen etkinlik sayısı			

No	Paydaş Memnuniyeti Göstergeleri	Önem Sırası	Sıralı Kriterler	Göreceli Önem Oranı
PG43	Öğrenci memnuniyet oranı			1,00
PG44	Yönetici memnuniyet oranı			
PG45	Öğretmen memnuniyet oranı			
PG46	Veli memnuniyet oranı			

No	Paydaşların Motivasyonu Göstergeleri	Önem Sırası	Sıralı Kriterler	Göreceli Önem Oranı
PG47	Öğretmenlerin motivasyonunu artırmaya yönelik yapılan etkinlik sayısı			1,00
PG48	Ödül alan personelin tüm personele oranı			
PG49	Velilere yönelik düzenlenen eğitim sayısı			

No	Yerel, Ulusal ve Uluslararası İş Birlikleri Göstergeleri	Önem Sırası	Sıralı Kriterler	Göreceli Önem Oranı
PG50	Kurumlarla yapılan protokol sayısı			1,00
PG51	Üniversiteler veya kurum ve kuruluşlar ile iş birliği sayısı			

No	Hesap Verilebilirlik ve Şeffaflık Göstergeleri	Önem Sırası	Sıralı Kriterler	Göreceli Önem Oranı
PG52	Paydaşların karar alma süreçlerine katılımı için gerçekleştirilen faaliyet sayısı			1,00
PG53	Okul bütçesinin personele duyurulma sıklığı			

No	Kapsayıcı ve Destekleyici Kurum Kültürü Göstergeleri	Önem Sırası	Sıralı Kriterler	Göreceli Önem Oranı
PG54	Çevre Bilincini Geliştirmeye Yönelik Gerçekleştirilen Etkinlik Sayısı			1,00
PG55	Okulun çevrecilik alanlarında aldığı ödül sayısı			
PG56	Destek odasında eğitim gören öğrenci oranı			
PG57	Dezavantajlı gruplara yönelik yapılan faaliyet sayısı			
PG58	Sosyal sorumluluk proje sayısı			
PG59	Mezunlara yönelik yapılan etkinlik sayısı			
PG60	Hayat boyu eğitim kapsamında topluma yönelik düzenlenen eğitim programı sayısı			

Ek 7 *: Etik Kurul Onayı



T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULU KARARI

Sayı: 2100042367

Tarih: 15 Şubat 2021

Projenin Adı: *Okul Geliştirmeye Yönelik Bir Stratejik Yönetim Modeli*

Projenin Yürütücüsü: Hilal GÜRKAN

Onay Tarihi ve Onay Sayısı: 20.02.2021-2021-1-4

2021/109. Protokol Nolu

Sayın: Hilal GÜRKAN

“Okul Geliştirmeye Yönelik Bir Stratejik Yönetim Modeli” isimli projeniz Üniversitemiz Eğitim Bilimler Enstitüsü Araştırma ve Yayın Etik Kurulu tarafından incelenmiş ve etik yönde uygunluğuna karar verilmiştir.