

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

**OKUL BÜYÜKLÜĞÜNÜN
KALİTE, VERİM VE ÖĞRENCİ BAŞARISINA ETKİLERİ**
(Yüksek Lisans Tezi)

Yerten KALFA

İSTANBUL 2006

(Bu sayfa kasten boş bırakılmıştır)

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

OKUL BÜYÜKLÜĞÜNÜN
KALİTE, VERİM VE ÖĞRENCİ BAŞARISINA ETKİLERİ
(Yüksek Lisans Tezi)

Yerten KALFA

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Muhsin HESAPÇIOĞLU

İSTANBUL 2006

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Okul Büyüklüğünün
Kalite, Verim ve Öğrenci Başarısına Etkileri

Yerten KALFA

İmzalar :

Danışman : Prof. Dr. Muhsin HESAPÇIOĞLU

.....

Jüri Üyesi : Prof. Dr. Münevver ÖLÇÜM

.....

Jüri Üyesi : Yard. Doç. Dr. Oktay AYDIN

.....

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi

İstanbul 2006

ÖNSÖZ

Bir ülkenin içinde bulunduğu çağa ayak uydurabilmesi, refah seviyesini yükseltebilmesi ve küreselleşen dünyada önemli bir yere sahip olabilmesi için eğitim, olmazsa olmaz koşullardan biridir. Eğitimin kalitesinin yüksek olması nitelikli işgücü ve dinamik bir toplum anlamına gelir. Böyle bir toplum içinde yer alan bireyler de uygun koşullar sağlandığında o ülkenin gelişimine katkıda bulunacaklardır. Dolayısıyla genel anlamda eğitim, özel anlamda eğitimin temel taşları olan okullar, bu insan profiline ulaşmada hayati bir önem taşımaktadır. O ülkede sorunlu bir eğitim sistemi varsa, bu sorunların toplumun diğer alanlarına yansması da kaçınılmazdır.

Yeni değerlerin ve bireye verilen önemin doruk noktalarına ulaştığı yirmi birinci yüzyılda, eğitim sisteminde ön plâna çıkan problemlerden birisi de büyük okulların, okul kalitesi, verimi ve öğrencinin akademik başarısında ortaya çıkardığı etkilerdir. Karşılaşılan bu problemin sergilediği olumsuz durumları ortadan kaldırmak, şüphesiz eğitime olan paradigmal bakış açısının değişmesiyle mümkün olabilir.

Gelişmekte olan ülkeler sınıfında yer alan Türkiye’de genç nüfus oranının fazla olmasına paralel olarak okullardaki ve sınıflardaki öğrenci sayısının fazlalığı, eğitime olumsuz bir şekilde yansımaktadır. Bu durum, okul büyüklüğünü incelemenin gereğini ortaya koymakla birlikte şu an için Türkiye’de tartışılması gereken önemli bir sorun olma özelliğini ön plâna çıkarmaktadır.

Türk eğitim sisteminde nitel ve nicel pek çok sorun yaşanmaktadır. Bunlardan biri okullaşma oranının düşük, bir dersliğe düşen öğrenci sayısının yüksek olmasıdır (MEB, 2001; aktaran: Yaman, 2006, s.3). Türkiye’de nüfus, özellikle 1980’li yıllardan sonra hızlı bir şekilde şehirlere doğru kayma eğilimine girmiştir. Kentlerde köyünü yaşamaya çalışan ve bu ortamı da tam olarak bulamayan insanların yeni bir yerleşim biçimi ortaya çıkarması ve gecekonduların çoğalması, şehirlerde nüfusa olan baskıyı artırmıştır. Nüfus yoğunluğu yüksek olan ve okul sayısının yeterli olmadığı kentlerde, sınıf mevcutlarının fazla olması ve ikili öğretimin normal bir uygulama hâline gelmesi eğitimin niteliğini olumsuz olarak etkilemiştir. Okul sayısının yetersizliği, mevcut okulların ve sınıfların büyük olmasına; büyük sınıflar ise eğitimin niteliği ile ilgili yeni sorunlara neden olmaktadır (Öğülmüş ve Özdemir, 1995; aktaran: Yaman, 2006, s.3). Yapılan araştırmalar, öğrenci sayısı ile akademik başarı arasında ilişki olduğunu, öğrenci sayısının az olduğu sınıflarda akademik başarının ve öğrenmenin, öğrenci sayısı çok olan sınıflara göre daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır (Yaman, 2006, s.3).

Dünyada meydana gelen hızlı değişimler, biz eğitimcileri bir yandan uyguladığımız yöntemlerin artı ve eksilerini ortaya koyarak sorgulamamıza, bir yandan da bu değişime ayak uyduracak yeni yapılanmalar için düşünce üretmemize neden olmaktadır. Okul büyüklüğü ve buna bağlı olarak sınıf mevcudunun fazla olması pek çok sorunu da beraberinde getirmektedir. Öğrencilerin bireyselliğinin göz önünde bulundurulamaması, öğretmenin kullandığı yöntemlerin mevcuda bağlı olarak sınırlı sayıda kalması, yönetimin materyal sağlamada sıkıntı yaşaması ve yeterli düzeyde iletişim kuramaması yapılan araştırmalar sonucu ortaya konmuştur. Bu sayılanlar yaşanan sorunların sadece birkaçını oluşturmaktadır.

Son dönemlerde üst düzey yöneticilerimiz okul büyüklüğü bir başka deyişle okul mevcudu konusunun sadece konuşulmaktan öteye gitmesini önlemek amacıyla olsa gerek, konuyla ilgili çözüm olabileceğini düşündükleri süreklilik arz etmeyen çalışmalar yapmaya başlamışlardır. Umarız bu çalışmalar, yapılması gereken daha sistemli ve süreklilik arz eden çalışmalara rehber olur.

Bu çalışma, İstanbul'un Anadolu yakasındaki resmî ve özel ilköğretim okullarında okul büyüklüğü kavramının ve ilköğretim okullarının kalite verim ve başarı durumlarının incelenerek bulguların ortaya konulması için yapılmıştır.

Ayrıca İstanbul'un Anadolu yakasındaki resmî ve özel ilköğretim okullarında kalite, verim ve öğrenci başarısı ile diğer değişkenler arasındaki ilişki incelenmiştir.

Katılımları ile araştırmanın gerçekleştirilmesini sağlayan yönetici ve yönetici yardımcılara, çalışma süresince beni yönlendiren, tez jürimde yer alan, çalışmaya katkı sunan tez danışmanım ve değerli hocam Prof. Dr. Muhsin HESAPÇIOĞLU'na, kaynak tarama konusunda bana yardımcı olan Prof. Dr. Coşkun Can AKTAN'a, yüksek lisans yapmam konusunda beni yönlendiren ve desteğini hiç esirgemeyen eşim Levent KALFA'ya, ciddî sağlık sorunları yaşamasına rağmen çalışmadaki istatistiksel işlemler konusunda yardımlarını esirgemeyen değerli hocam Yard. Doç. Dr. Canan SAVRAN'a, ders ve tez aşamasında her durumda yanımda olan ve desteğini hiç esirgemeyen sevgili arkadaşım İlkül ÇELİK ve Ali ÇELİK'e sonsuz teşekkürler.

Yerten KALFA

Eylül 2006

İÇİNDEKİLER LİSTESİ

ÖNSÖZ	I
İÇİNDEKİLER LİSTESİ.....	III
ŞEKİLLER LİSTESİ	VI
TABLolar LİSTESİ	VII
ÖZET	XII
ABSTRACT.....	XIII
1. BÖLÜM - GİRİŞ	1
1.1. PROBLEM	1
1.2. AMAÇ	5
1.3. ÖNEM.....	6
1.4. VARSAYIMLAR	6
1.5. SINIRLILIKLAR.....	6
2. BÖLÜM – KURAMSAL ÇERÇEVE	7
2.1. İLGİLİ LİTERATÜR.....	7
2.1.1. Eğitim.....	7
2.1.2. Okul.....	8
2.1.3. Yönetim	11
2.1.4. Eğitim Yönetimi	11
2.1.5. Okul Yönetimi.....	11
2.1.6. Sınıf Yönetimi	12
2.1.7. Okulun Amaç ve Görevleri.....	14
2.1.8. Okul İşletmesi.....	16
2.2. OKUL BÜYÜKLÜĞÜ	18
2.2.1. Okulun Gerekliliği	19
2.2.2. Okul Büyüklüğü Kavramı.....	21
2.2.3. Okul Büyüklüğü Tartışmalarının Tarihçesi	22
2.2.4. Okul Büyüklüğü Normları.....	25
2.2.5. Küçük Ölçekli Okul.....	25
2.2.6. Büyük Ölçekli Okul.....	26
2.2.7. En Uygun (Optimum, Optimal, Ideal, Rightsizing) Okul Büyüklüğü Var mıdır?	27
2.2.8. Okulun Aşırı Büyümesinin Sonuçları.....	31
2.2.9. Okulun Büyümesinin Olumlu Sonuçları: Pozitif Ölçek Ekonomileri	32
2.2.10. Okulun Büyümesinin Olumsuz Sonuçları: Negatif Ölçek Ekonomileri.....	33
2.2.11. Büyük Okullar Daha Düşük Maliyetle Daha Büyük Akademik Başarı Ortaya Koyar mı?.....	34
2.2.12. Küçülme (Downsizing) ya da Gençleşme	36
2.2.13. Küçük Okulların Özellikleri	40
2.2.14. Küçük Okulların Üstünlükleri	41
2.2.15. Küçük Okulun Sınırlılıkları.....	47
2.2.16. Büyük Okulların Üstünlükleri	47
2.2.17. Küçük ve Büyük Okullarla İlgili Ortak ya da Farklılaşan Durumlar	49
2.2.18. Dünyada Okul Büyüklüğü.....	51
2.2.19. Türkiye’de Okul Büyüklüğü.....	52
2.2.20. Sınıf Büyüklüğü.....	55
2.2.21. Okul Büyüklüğü ile İlgili Türkiye’de Yapılan Araştırmalar	58

2.3.	KALİTENİN TANIMI.....	61
2.4.	EĞİTİMDE KALİTENİN TANIMI.....	62
2.5.	AVRUPA BİRLİĞİ VE ADAY ÜLKELER EĞİTİM SİSTEMLERİ İÇİN ÖNE ÇIKAN EĞİTSEL KALİTE GÖSTERGELERİ VE TÜRKİYE.....	67
2.6.	OKUL MEVCUDUNUN OKULDA KALİTEYE ETKİSİ.....	69
2.7.	VERİMLİLİĞİN TANIMI.....	71
2.7.1.	<i>Eğitimde Verimlilik</i>	73
2.7.2.	<i>Eğitimde Verimliliğin Göstergeleri</i>	74
2.7.3.	<i>Okul Büyüklüğünün Okulda Verimliliğe Etkisi</i>	81
2.8.	ÖĞRENCİ BAŞARISI.....	83
2.8.1.	<i>Okul Büyüklüğünün Okulda Başarıya Etkisi</i>	89
2.8.2.	<i>Türkiye’de Eğitimde Başarı</i>	95
2.8.3.	<i>Uluslararası Başarı Belirleme Sınavlarında Kıyaslama</i>	97
2.8.4.	<i>Okul Büyüklüğünün Okulda Disipline Etkisi</i>	101
2.8.5.	<i>Okul Büyüklüğünün Okuldaki İletişime Etkisi</i>	102
2.8.6.	<i>Okul Büyüklüğü ve Okul Yönetimi</i>	104
3.	BÖLÜM – YÖNTEM.....	108
3.1.	ARAŞTIRMA MODELİ.....	108
3.2.	EVREN VE ÖRNEKLEM.....	108
3.3.	VERİLERİN TOPLANMASI.....	109
3.4.	VERİLERİN ÇÖZÜMÜ VE YORUMLANMASI.....	110
4.	BÖLÜM – BULGULAR VE YORUMLAR.....	113
4.1.	İLKÖĞRETİM OKULLARINDA KALİTE, VERİM VE ÖĞRENCİ BAŞARISI DURUMLARI İLE İLGİLİ BULGULAR.....	113
4.2.	İLKÖĞRETİM OKULLARINDA KALİTE, VERİM VE ÖĞRENCİ BAŞARISININ OKUL TÜRÜNE GÖRE FARKLILAŞMA DURUMU İLE İLGİLİ BULGULAR.....	128
4.3.	İLKÖĞRETİM OKULLARININ KALİTE, VERİM VE ÖĞRENCİ BAŞARISININ OKUL BÜYÜKLÜĞÜNE GÖRE FARKLILAŞMA DURUMU İLE İLGİLİ BULGULAR.....	129
4.4.	İLKÖĞRETİM OKULLARININ KALİTE, VERİM VE ÖĞRENCİ BAŞARISININ PERSONEL (OKUL YÖNETİCİSİ, REHBER ÖĞRETMEN) SAYISINA GÖRE FARKLILAŞMA DURUMU İLE İLGİLİ BULGULAR.....	134
4.5.	İLKÖĞRETİM OKULLARININ KALİTE, VERİM VE ÖĞRENCİ BAŞARISININ “BİLGİ VE BECERİ”YE GÖRE FARKLILAŞMA DURUMU İLE İLGİLİ BULGULAR.....	136
4.6.	İLKÖĞRETİM OKULLARININ KALİTE, VERİM VE ÖĞRENCİ BAŞARISININ “BAŞARI VE ÜST EĞİTİME KATILMA” DEĞİŞKENİNE GÖRE FARKLILAŞMA DURUMU İLE İLGİLİ BULGULAR.....	142
4.7.	İLKÖĞRETİM OKULLARININ KALİTE, VERİM VE ÖĞRENCİ BAŞARISININ “ÖRGÜN EĞİTİMİN İZLENMESİ” DEĞİŞKENİNE GÖRE FARKLILAŞMA DURUMU İLE İLGİLİ BULGULAR.....	146
4.8.	İLKÖĞRETİM OKULLARININ KALİTE, VERİM VE ÖĞRENCİ BAŞARISININ “KAYNAKLAR VE YAPILAR” DEĞİŞKENİNE GÖRE FARKLILAŞMA DURUMU İLE İLGİLİ BULGULAR.....	155
4.9.	İLKÖĞRETİM OKULLARININ KALİTE DÜZEYİ İLE YILLIK GİDER ORTALAMASINA VE DİĞER DEĞİŞKENLERE İLİŞKİN BULGULAR.....	162
5.	BÖLÜM - SONUÇ.....	168
5.1.	İLKÖĞRETİM OKULLARINDA KALİTE, VERİM VE ÖĞRENCİ BAŞARISI DURUMLARI İLE İLGİLİ SONUÇLAR.....	168
5.2.	İLKÖĞRETİM OKULLARINDA KALİTE, VERİM VE ÖĞRENCİ BAŞARISININ OKUL TÜRÜNE GÖRE FARKLILAŞMA DURUMU İLE İLGİLİ SONUÇLAR.....	172

5.3.	İLKÖĞRETİM OKULLARININ KALİTE, VERİM VE ÖĞRENCİ BAŞARISININ OKUL BÜYÜKLÜĞÜNE GÖRE FARKLILAŞMA DURUMU İLE İLGİLİ SONUÇLAR.....	173
5.4.	İLKÖĞRETİM OKULLARININ KALİTE, VERİM VE ÖĞRENCİ BAŞARISININ PERSONEL (OKUL YÖNETİCİSİ, REHBER ÖĞRETMEN) SAYISINA GÖRE FARKLILAŞMA DURUMU İLE İLGİLİ SONUÇLAR.....	174
5.5.	İLKÖĞRETİM OKULLARININ KALİTE, VERİM VE ÖĞRENCİ BAŞARISININ “BİLGİ VE BECERİ”YE GÖRE FARKLILAŞMA DURUMU İLE İLGİLİ SONUÇLAR	174
5.6.	İLKÖĞRETİM OKULLARININ KALİTE, VERİM VE ÖĞRENCİ BAŞARISININ “BAŞARI VE ÜST EĞİTİME KATILMA” DEĞİŞKENİNE GÖRE FARKLILAŞMA DURUMU İLE İLGİLİ SONUÇLAR	176
5.7.	İLKÖĞRETİM OKULLARININ KALİTE, VERİM VE ÖĞRENCİ BAŞARISININ “ÖRGÜN EĞİTİMİN İZLENMESİ” DEĞİŞKENİNE GÖRE FARKLILAŞMA DURUMU İLE İLGİLİ SONUÇLAR	176
5.8.	İLKÖĞRETİM OKULLARININ KALİTE, VERİM VE ÖĞRENCİ BAŞARISININ “KAYNAKLAR VE YAPILAR” DEĞİŞKENİNE GÖRE FARKLILAŞMA DURUMU İLE İLGİLİ SONUÇLAR	178
5.9.	İLKÖĞRETİM OKULLARININ KALİTE DÜZEYİ İLE DİĞER DEĞİŞKENLERE İLİŞKİN SONUÇLAR	179
6.	BÖLÜM - ÖNERİLER	180
	KAYNAKÇA	185
	EKLER	I
	EK-1 - KULLANILAN KRİTERLER VE GÖRÜŞME FORMU	ii
	EK-2 - GÖRÜŞME YAPILAN OKULLARIN LİSTESİ	v
	EK-3 - GÖRÜŞME FORMUNUN UYGULANMASINA DAİR ONAY BELGESİ.....	vi
	EK-4 - ÖZGEÇMİŞ.....	vii

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Okul Büyümesinin Olumlu Sonuçları: Ölçeğe Göre Artan Getiri ve İçsel Ekonomiler	32
Şekil 2. Okulun Büyümesi ile Okul Hizmetlerinden Sağlanan Toplumsal Fayda Arasındaki İlişki	33
Şekil 3. Okulun Büyümesinin Olumsuz Sonuçları: Ölçeğe Göre Azalan Getiri ve İçsel-Eksi Ekonomiler (Negatif Ölçek Ekonomileri)	34
Şekil 4. Okulun Büyümesi ile Kamusal Mal ve Hizmetlerden Sağlanan Toplumsal Fayda Arasındaki İlişki	34
Şekil 5. Bir Okulda Toplam Kalite Yönetimi.....	65
Şekil 6. Amacı Belli Olan ve Olmayan Okullar.....	67
Şekil 7. Örgütsel/Okulsal Etkililik	74

TABLÖLER LİSTESİ

Tablo 1.	ABD’de Kamu ve Özel Sektörde Ortalama Okul Büyüklüğü (1998-1999 öğretim yılı).....	51
Tablo 2.	Sekiz Yıllık İlköğretim Okuluna İlişkin Düzgüler.....	53
Tablo 3.	Araştırma Kapsamındaki Okulların Türüne İlişkin Frekans ve Yüzdelik Dağılımı	108
Tablo 4.	Araştırma Kapsamındaki Resmî Okulların İlçelere Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımı	109
Tablo 5.	Araştırma Kapsamındaki Okulların Türüne İlişkin Frekans ve Yüzdelik Dağılımı	113
Tablo 6.	Araştırma Kapsamındaki Resmî Okulların İlçelere Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımı	113
Tablo 7.	Araştırma Kapsamındaki Okulların Okul Büyüklüğüne Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımı	114
Tablo 8.	Araştırma Kapsamındaki Okulların Yıllık Gider Ortalamalarına Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımı ...	114
Tablo 9.	Araştırma Kapsamındaki Okulların Yıllık Ortalama Öğrenci Sayısına Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımı	115
Tablo 10.	Araştırma Kapsamındaki Okulların Yönetici Sayısına Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımı	115
Tablo 11.	Araştırma Kapsamındaki Okulların Rehber Öğretmen Sayısına Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımı	115
Tablo 12.	Araştırma Kapsamındaki Okulların 2004-2005 Öğretim Yılı Okul Başarı Ortalaması Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımı.....	116
Tablo 13.	Araştırma Kapsamındaki Okulların 2004-2005 Öğretim Yılı Matematik Dersi Başarı Ortalaması Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımı	116
Tablo 14.	Araştırma Kapsamındaki Okulların 2004-2005 Öğretim Yılı Fen Dersi Başarı Ortalaması Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımı.....	116
Tablo 15.	Araştırma Kapsamındaki Okulların 2004-2005 Öğretim Yılı OKS Başarı Ortalaması Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımı.....	117
Tablo 16.	Araştırma Kapsamındaki Okulların 2004-2005 Öğretim Yılı Sonunda Sınav Kazanan Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımı	117
Tablo 17.	Araştırma Kapsamındaki Okulların 2004-2005 Öğretim Yılında Öğrencilerle Katılınan Yarışma Sayısı Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımı	117
Tablo 18.	Araştırma Kapsamındaki Okulların 2004-2005 Öğretim Yılında Öğrencilerin Aldığı Ödül Sayısı Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımı	118
Tablo 19.	Araştırma Kapsamındaki Okulların 2004-2005 Öğretim Yılında MEB’in Yaptığı Ortak Sınavlar Ortalaması Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımı	118
Tablo 20.	Araştırma Kapsamındaki Okulların 2004-2005 Öğretim Yılında Öğrencilerin Aldığı Teşekkür ve Takdir Belgesi Sayısı Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımı	119
Tablo 21.	Araştırma Kapsamındaki Okulların 2004-2005 Öğretim Yılında Yıl Sonu Sınıf Geçme Sınavına Katılan Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımı	119
Tablo 22.	Araştırma Kapsamındaki Okulların Fen Laboratuvarı Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımı	119
Tablo 23.	Araştırma Kapsamındaki Okulların 2004-2005 Öğretim Yılında Yapılan Deney Sayısı Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımı	120
Tablo 24.	Araştırma Kapsamındaki Okulların Okuma Saati Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımı	120
Tablo 25.	Araştırma Kapsamındaki Okullarda Öğrenci Başına Düşen Bilgisayar Sayısı Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımı	120
Tablo 26.	Araştırma Kapsamındaki Okullardaki Projeksiyon Aleti Sayısı Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımı	121
Tablo 27.	Araştırma Kapsamındaki Okullardaki Tepegöz Aleti Sayısı Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımı	121
Tablo 28.	Araştırma Kapsamındaki Okulların İnternet Bağlantısı Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımı	121
Tablo 29.	Araştırma Kapsamındaki Okullarda Öğretmenlerin İnternet’e Bağlanabilme Özellikleri Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımı.....	122
Tablo 30.	Araştırma Kapsamındaki Okullarda Öğrencilerin İnternet’e Bağlanabilme Özellikleri Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımı.....	122
Tablo 31.	Araştırma Kapsamındaki Okulların Yabancı Dil Laboratuvarı Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımı	122

Tablo 32.	Araştırma Kapsamındaki Okullarda Verilen Ek Yabancı Dil Sayısı Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımı	122
Tablo 33.	Araştırma Kapsamındaki Okullarda Yabancı Dile Ayrılan Toplam Süre Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımı	123
Tablo 34.	Araştırma Kapsamındaki Okullarda Okulu Bırakan Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımı	123
Tablo 35.	Araştırma Kapsamındaki Okullarda Okuldan Atılan Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımı	123
Tablo 36.	Araştırma Kapsamındaki Okullarda Disiplin Kurulu Cezası Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımı	124
Tablo 37.	Araştırma Kapsamındaki Okullarda Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitimden Yararlanma Yüzdesi Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımı	124
Tablo 38.	Araştırma Kapsamındaki Okullarda Öğrencilerin Okul Dışında Yaptıkları Etkinlik Sayısı Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımı	124
Tablo 39.	Araştırma Kapsamındaki Okullarda Öğrencilerin Okul İçinde Yaptıkları Etkinlik Sayısı Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımı	125
Tablo 40.	Araştırma Kapsamındaki Okullarda Öğretmen Başına Düşen Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımı	125
Tablo 41.	Araştırma Kapsamındaki Okullarda Öğretmenlerin Yıl İçinde Aldıkları Seminer Sayısı Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımı	125
Tablo 42.	Araştırma Kapsamındaki Okullarda Öğretmenlerin Yıl İçinde Okul Dışında Aldıkları Seminer Sayısı Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımı	126
Tablo 43.	Araştırma Kapsamındaki Okullarda Yıl İçinde Okul Dışı Konferansa Katılan Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımı	126
Tablo 44.	Araştırma Kapsamındaki Okullarda Öğretmen Başına Düşen Ortalama Ders Saati Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımı	126
Tablo 45.	Araştırma Kapsamındaki Okullarda Okul Aile Birliğinde Çalışan Veli Sayısı Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımı	127
Tablo 46.	Araştırma Kapsamındaki Okullarda Velilerin Okul Etkinliklerine Katılma Düzeyi Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımı	127
Tablo 47.	Araştırma Kapsamındaki Okullarda Öğretmenlerin Aldığı Ödül Sayısı Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımı	127
Tablo 48.	Araştırma Kapsamındaki Okullarda Ölçme ve Değerlendirme Departmanı Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımı	128
Tablo 49.	Okul Türü Değişkenine Göre Genel, Kalite, Başarı ve Verim Toplam Değerlerine Göre Yapılan Mann Whitney “U” Testi Sonuçları	128
Tablo 50.	Okul Büyüklüğü Değişkenine Göre Genel, Kalite, Başarı ve Verim Toplam Değerlerine Göre Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları	129
Tablo 51.	Okul Büyüklüğü Değişkenine Göre Genel, Kalite, ve Verim Toplam Değerlerine Göre Yapılan Tamamlayıcı Hesaplardan Mann Whitney “U” (Benferonni Düzeltmeli) Testi Sonuçları	131
Tablo 52.	Okulun Bir Yıl İçinde Aldığı Ortalama Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Genel, Kalite, Başarı ve Verim Toplam Değerlerine Göre Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları	133
Tablo 53.	Okulun Yıllık Ortalama Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Genel Kalite Toplam Değerlerine Göre Yapılan Tamamlayıcı Hesaplardan Mann Whitney “U” (Benferonni Düzeltmeli) Testi Sonuçları	134
Tablo 54.	Okulun yönetici Sayısı Değişkenine Göre Genel Kalite Toplam Değerlerine Göre Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları	134
Tablo 55.	Okulun Rehber Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Genel Kalite Toplam Değerlerine Göre Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları	135
Tablo 56.	Rehber Uzman Sayısı Değişkenine Göre Genel Kalite Toplam Değerlerine Göre Yapılan Tamamlayıcı Hesaplardan Mann Whitney “U” (Benferonni Düzeltmeli) Testi Sonuçları	135
Tablo 57.	Okulun 2004-2005 Öğretim Yılı Matematik Başarı Ortalama Düzeyi Değişkenine Göre Genel Kalite Toplam Değerlerine Göre Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları	136
Tablo 58.	2004-2005 Matematik Başarı Ortalama Düzeyi Değişkenine Göre Genel, Kalite ve Verim Toplam Değerlerine Göre Yapılan Tamamlayıcı Hesaplardan Mann Whitney “U” (Benferonni Düzeltmeli) Testi Sonuçları	136

Tablo 59.	Okulun 2004-2005 Öğretim Yılı Fen Başarı Ortalama Düzeyi Değişkenine Göre Genel, Kalite, Başarı ve Verim Toplam Değerlerine Göre Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	137
Tablo 60.	2004-2005 Fen Başarı Ortalama Düzeyi Değişkenine Göre Genel, Kalite ve Verim Toplam Değerlerine Göre Yapılan Tamamlayıcı Hesaplardan Mann Whitney “U” (Benferonni Düzeltmeli) Testi Sonuçları.....	137
Tablo 61.	Okuldaki Fen Laboratuvarı Değişkenine Göre Kalite Toplam Değerleri İçin Yapılan Mann Whitney “U” Testi Sonuçları	138
Tablo 62.	Okulda Yıl İçinde Yapılan Deney Sayısı Değişkenine Göre Kalite Toplam Değerleri İçin Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	138
Tablo 63.	Okulda Yıl İçinde Yapılan Deney Sayısı Değişkenine Kalite Toplam Değerleri İçin Yapılan Tamamlayıcı Hesaplardan Mann Whitney “U” (Benferonni Düzeltmeli) Testi Sonuçları.....	139
Tablo 64.	Okuldaki Okuma Saati Değişkenine Göre Kalite Toplam Değerleri İçin Yapılan Mann Whitney “U” Testi Sonuçları.....	139
Tablo 65.	Okulda İnternet Bağlantısı Değişkenine Göre Kalite Toplam Değerleri İçin Yapılan Mann Whitney “U” Testi Sonuçları	139
Tablo 66.	Öğretmenlerin İnternet’e Bağlanma Özellikleri Değişkenine Göre Kalite Toplam Değerleri İçin Yapılan Mann Whitney “U” Testi Sonuçları	140
Tablo 67.	Öğrencilerin İnternete Bağlanma Özellikleri Değişkenine Göre Kalite Toplam Değerleri İçin Yapılan Mann Whitney “U” Testi Sonuçları	140
Tablo 68.	Okulun Yabancı Dil Laboratuvarı Özellikleri Değişkenine Göre Kalite Toplam Değerleri İçin Yapılan Mann Whitney “U” Testi Sonuçları	140
Tablo 69.	Okulda Verilen Ek Yabancı Dil Sayısı Değişkenine Göre Kalite Toplam Değerleri İçin Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	141
Tablo 70.	Okulda Verilen Ek Yabancı Dil Sayısı Değişkenine Göre Kalite Toplam Değerleri İçin Yapılan Tamamlayıcı Hesaplardan Mann Whitney “U” (Benferonni Düzeltmeli) Testi Sonuçları.....	141
Tablo 71.	Okulda Yabancı Dile Ayrılan Toplam Süre Değişkenine Göre Kalite Toplam Değerleri İçin Yapılan Mann Whitney “U” Testi Sonuçları	142
Tablo 72.	Okulun 2004-2005 Öğretim Yılında Sınav Kazanan Toplam Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Kalite Toplam Değerlerine Göre Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları	142
Tablo 73.	Sınav Kazanan Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Kalite Toplam Değerlerine Göre Yapılan Tamamlayıcı Hesaplardan Mann Whitney “U” (Benferonni Düzeltmeli) Testi Sonuçları.....	143
Tablo 74.	Yıl Sonu Sınıf Geçme Sınavına Katılan Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Kalite Toplam Değerleri İçin Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları	143
Tablo 75.	Yıl Sonu Sınıf Geçme Sınavına Katılan Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Kalite Toplam Değerleri İçin Yapılan Tamamlayıcı Hesaplardan Mann Whitney “U” (Benferonni Düzeltmeli) Testi Sonuçları..	144
Tablo 76.	Okulu Bırakan Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Kalite Toplam Değerleri İçin Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları	144
Tablo 77.	Okulu Bırakan Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Kalite Toplam Değerleri İçin Yapılan Tamamlayıcı Hesaplardan Mann Whitney “U” (Benferonni Düzeltmeli) Testi Sonuçları.....	145
Tablo 78.	Okuldan Atılan Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Kalite Toplam Değerleri İçin Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları	145
Tablo 79.	Okuldan Atılan Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Kalite Toplam Değerleri İçin Yapılan Tamamlayıcı Hesaplardan Mann Whitney “U” (Benferonni Düzeltmeli) Testi Sonuçları.....	146
Tablo 80.	Disiplin Kurulunun Verdiği Ceza Değişkenine Göre Kalite Toplam Değerleri İçin Yapılan Mann-Whitney “U” Testi Sonuçları	146
Tablo 81.	Okulun 2004-2005 Öğretim Yılı Okul Başarı Ortalaması Değişkenine Göre Genel Kalite Toplam Değerlerine Göre Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	146
Tablo 82.	2004-2005 Okul Başarı Ortalaması Değişkenine Göre Genel Kalite Toplam Değerlerine Göre Yapılan Tamamlayıcı Hesaplardan Mann Whitney “U” (Benferonni Düzeltmeli) Testi Sonuçları.....	147
Tablo 83.	Okulun 2004-2005 Öğretim Yılı OKS Sınavı Ortalaması Değişkenine Göre Genel, Kalite, Başarı ve Verim Toplam Değerlerine Göre Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	147
Tablo 84.	2004-2005 OKS Başarı Ortalaması Değişkenine Göre Genel Toplam Değerlerine Göre Yapılan Tamamlayıcı Hesaplardan Mann Whitney “U” (Benferonni Düzeltmeli) Testi Sonuçları.....	148
Tablo 85.	Okulun Öğrencilerle Katıldığı Yarışma Sayısı Değişkenine Göre Kalite Toplam Değerlerine Göre Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	148

Tablo 86.	Okulun Öğrencilerin Aldığı Ödül Sayısı Değişkenine Göre Kalite Toplam Değerlerine Göre Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	149
Tablo 87.	Öğrencilerin Aldığı Ödül Sayısı Değişkenine Göre Kalite Toplam Değerlerine Göre Yapılan Tamamlayıcı Hesaplardan Mann Whitney “U” (Benferonni Düzeltmeli) Testi Sonuçları.....	149
Tablo 88.	MEB'in Yaptığı Ortak Sınavlar Ortalaması Değişkenine Göre Kalite Toplam Değerleri İçin Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	150
Tablo 89.	MEB'in Yaptığı Ortak Sınavlar Ortalaması Değişkenine Göre Kalite Toplam Değerleri İçin Yapılan Tamamlayıcı Hesaplardan Mann Whitney “U” (Benferonni Düzeltmeli) Testi Sonuçları.....	150
Tablo 90.	Okulun Teşekkür ve Takdir Sayısı Değişkenine Göre Kalite Toplam Değerleri İçin Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları	151
Tablo 91.	Öğrencilerin Okul Dışında Yaptıkları Etkinlik Sayısı Değişkenine Göre Kalite Toplam Değerleri İçin Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	151
Tablo 92.	Öğrencilerin Okul Dışında Yaptıkları Etkinlik Sayısı Değişkenine Göre Kalite Toplam Değerleri İçin Yapılan Tamamlayıcı Hesaplardan Mann Whitney “U” (Benferonni Düzeltmeli) Testi Sonuçları	152
Tablo 93.	Öğrencilerin Okul İçinde Yaptıkları Etkinlik Sayısı Değişkenine Göre Kalite Toplam Değerleri İçin Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	152
Tablo 94.	Öğrencilerin Okul İçinde Yaptıkları Etkinlik Sayısı Değişkenine Göre Kalite Toplam Değerleri İçin Yapılan Tamamlayıcı Hesaplardan Mann Whitney “U” (Benferonni Düzeltmeli) Testi Sonuçlar	153
Tablo 95.	Öğretmen Başına Düşen Ortalama Ders Saati Değişkenine Göre Kalite Toplam Değerleri İçin Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	153
Tablo 96.	Okul Aile Birliğinde Çalışan Veli Sayısı Değişkenine Göre Kalite Toplam Değerleri İçin Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	154
Tablo 97.	Velilerin Okul Etkinliklerine Katılma Düzeyi Değişkenine Göre Kalite Toplam Değerleri İçin Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	154
Tablo 98.	Velilerin Okul Etkinliklerine Katılma Düzeyi Değişkenine Göre Kalite Toplam Değerleri İçin Yapılan Tamamlayıcı Hesaplardan Mann Whitney “U” (Benferonni Düzeltmeli) Testi Sonuçları.....	154
Tablo 99.	Öğretmenlerin Aldığı Ödül Sayısı Değişkenine Göre Kalite Toplam Değerleri İçin Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları	155
Tablo 100.	Okulun Yıllık Gider Ortalaması Değişkenine Göre Genel Kalite Toplam Değerlerine İçin Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	155
Tablo 101.	Okulun Yıllık Gider Ortalaması Değişkenine Göre Genel Kalite Toplam Değerlerine Göre Yapılan Tamamlayıcı Hesaplardan Mann Whitney “U” (Benferonni Düzeltmeli) Testi Sonuçları.....	156
Tablo 102.	Okuldaki Projeksiyon Aleti Sayısı Değişkenine Göre Kalite Toplam Değerleri İçin Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları	156
Tablo 103.	Okuldaki Projeksiyon Aleti Sayısı Değişkenine Göre Kalite Toplam Değerleri İçin Yapılan Tamamlayıcı Hesaplardan Mann Whitney “U” (Benferonni Düzeltmeli) Testi Sonuçları.....	157
Tablo 104.	Okuldaki Tepegöz Aleti Sayısı Değişkenine Göre Kalite Toplam Değerleri İçin Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları	157
Tablo 105.	Okuldaki Tepegöz Aleti Sayısı Değişkenine Göre Kalite Toplam Değerleri İçin Yapılan Tamamlayıcı Hesaplardan Mann Whitney “U” (Benferonni Düzeltmeli) Testi Sonuçları.....	158
Tablo 106.	Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitimden Yararlanma Yüzdesi Değişkenine Göre Kalite Toplam Değerleri İçin Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları	158
Tablo 107.	Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitimden Yararlanma Yüzdesi Değişkenine Göre Genel, Kalite, ve Verim Toplam Değerlerine Göre Yapılan Tamamlayıcı Hesaplardan Mann Whitney “U” (Benferonni Düzeltmeli) Testi Sonuçları.....	159
Tablo 108.	Öğretmenlerin Yıl İçinde Aldıkları Seminer Sayısı Değişkenine Göre Kalite Toplam Değerleri İçin Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	159
Tablo 109.	Öğretmenlerin Yıl İçinde Aldıkları Seminer Sayısı Değişkenine Göre Kalite Toplam Değerleri İçin Yapılan Tamamlayıcı Hesaplardan Mann Whitney “U” (Benferonni Düzeltmeli) Testi Sonuçları	160
Tablo 110.	Öğretmenlerin Okul Dışında Katıldıkları Seminer Sayısı Değişkenine Göre Kalite Toplam Değerleri İçin Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları	160
Tablo 111.	Öğretmenlerin Okul Dışında Katıldıkları Seminer Sayısı Değişkenine Göre Kalite Toplam Değerleri İçin Yapılan Tamamlayıcı Hesaplardan Mann Whitney “U” (Benferonni Düzeltmeli) Testi Sonuçları..	161
Tablo 112.	Okul Dışı Konferansa Katılan Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Kalite Toplam Değerleri İçin Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	161

Tablo 113.	Okuldaki Ölçme ve Değerlendirme Departmanı Değişkenine Göre Kalite Toplam Değerleri İçin Yapılan Mann-Whitney “U” Testi Sonuçları.....	162
Tablo 114.	Okulun Kalite Düzeyi ile Yıllık Gider Ortalaması Değişkenleri İçin Yapılan Kaykare Analizi Sonuçları.....	162
Tablo 115.	Okulun Kalite Düzeyi ile Rehber Öğretmen Sayısı Değişkenleri İçin Yapılan Kaykare Analizi Sonuçları.....	163
Tablo 116.	Okulun Kalite Düzeyi ile Okul Başarı Ortalaması Değişkenleri İçin Yapılan Kaykare Analizi Sonuçları.....	163
Tablo 117.	Okulun Kalite Düzeyi ile Matematik Başarı Düzeyi Ortalaması Değişkenleri İçin Yapılan Kaykare Analizi Sonuçları.....	163
Tablo 118.	Okulun Kalite Düzeyi ile Fen Başarı Düzeyi Ortalaması Değişkenleri İçin Yapılan Kaykare Analizi Sonuçları.....	164
Tablo 119.	Okulun Kalite Düzeyi ile OKS Sınav Puan Ortalaması Değişkenleri İçin Yapılan Kaykare Analizi Sonuçları.....	164
Tablo 120.	Okulun Kalite Düzeyi ile Yıl Sonu Sınıf Geçme Sınavına Katılan Öğrenci Sayısı Değişkenleri İçin Yapılan Kaykare Analizi Sonuçları.....	165
Tablo 121.	Okulun Kalite Düzeyi ile Okuldaki Projeksiyon Aleti Sayısı Değişkenleri İçin Yapılan Kaykare Analizi Sonuçları.....	165
Tablo 122.	Okulun Kalite Düzeyi ile Okuldaki Yabancı Dil Laboratuvarı Değişkenleri İçin Yapılan Kaykare Analizi Sonuçları.....	166
Tablo 123.	Okulun Kalite Düzeyi ile Velilerin Okul Etkinliklerine Katılma Düzeyi Değişkenleri İçin Yapılan Kaykare Analizi Sonuçları.....	166
Tablo 124.	Okulun Kalite Düzeyi ile Okuldaki Ölçme ve Değerlendirme Departmanı Değişkenleri İçin Yapılan Kaykare Analizi Sonuçları.....	167

ÖZET

Bir okulda eğitim gören öğrenci sayısına bağlı olarak okulun müfredatı uygulama kalitesi, donanımın kalitesi, okulun yıllık giderleri, akademik başarı, öğrenci ve öğretmen tutumları, atılmalar, aktiviteler, güvenlik, veli katılımı, yönetim kalitesi ve benzeri bir çok önemli faktör değişikliğe uğrar. Dolayısıyla gerek okulun verimi, gerekse öğrencinin başarısı ve eğitimin kalitesini belirleyen temel etkenlerden biri okulun büyüklüğü olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu noktada okul büyüklüğü ve kalite verim ve öğrenci başarısı hakkında konuşulmasına rağmen, Türkiye’de şimdiye dek bu konu hakkında kapsamlı bir çalışma yapılmamıştır.

Bu çalışma, okul büyüklüğü kavramı ve ilköğretim okullarında kalite, verim ve öğrenci başarısı durumunu göstermek için yapılmıştır.

Bu çalışmada ölçek kullanılmamış, 71 resmî ve 11 özel okul ile 5 ilçede çalışma yapılmıştır. Çalışma tarama düzeyinde yapılmış ve Avrupa Birliği kalite kriterlerine bağlı olarak kalite, verim ve öğrenci başarısını ölçen sorular geliştirilmiştir.

Araştırma kapsamında kullanılan tarama listesinden elde edilen sonuçlar, araştırmacının beklentileri doğrultusunda kategorize edilmiş ve bu kategorilere ilişkin frekans ve yüzdelik dağılım elde edilmiştir.

Daha sonra tarama listesinden sorulan sorulara verilen yanıtlar, kalite, verim ve öğrenci başarısı adı altında gruplandırılmış, puanlanmış ve her okul kalite, verim ve öğrenci başarısı toplam değerleri açısından değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmede 100’lük puan sistemi kullanılmıştır. Yüzdelik puanların birinci ve üçüncü çeyrek değerleri temel alınarak kalite toplam düzeyleri yüksek, orta ve düşük kaliteli okullar olarak kategorize edilmiştir.

Sahip oldukları çeşitli sosyo-ekonomik özellikler doğrultusunda, okulların kalite toplam değerlerinin farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmak üzere nonparametrik bir teknik olan Benferonni düzeltmesiyle klasik Mann-Whitney “U” testi ve Kruskal Wallis testi kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda okul büyüklüğü ile ilköğretim okullarının kalite verim ve öğrenci başarısı arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür.

ABSTRACT

A number of factors of substantial significance, such as implementation quality of curriculum, quality of hardware, school's annual expenses, academic achievement, attitude of student and teacher, social activities, security, parent involvement, quality of administration, suffer changes depending on the number of student enrollment of a school. Consequently, the fundamental factor that affects student achievement or quality of education is school size.

Even though, effects of school size on quality, productivity and student achievement are being uttered, no comprehensive study relating to this issue has been, so far, conducted in Turkey.

This study has been done to reveal the relation between school size and quality, productivity and students achievement. No scale has been used in this research. The study has been carried out in 71 public and 11 private schools in 5 districts. Study has been conducted on research level and questions evaluating quality, productivity and student achievement compared with school size have been worked out.

Results obtained from questionnaire used within the scope of this research have been categorized according to expectations of the researcher. Frequency and percentage distribution concerning with these categories have been obtained.

Afterwards, answers given to questions have been classified and graded as quality, productivity and student achievement. Each school has been assessed in terms of total value of quality, productivity and student achievement. The evaluation criterion has been 100-point system.

Classic Mann-Whitney "U" test and Kruskal Wallis test have been utilised along with Benferonni correction that is a nonparametric technique in order to find out whether there is any difference on total quality of the schools by considering socio-economic properties that they have.

In consequence of the research, it has been observed that there is a significant relationship between school size and quality, productivity and student achievement.

1. BÖLÜM - GİRİŞ

1.1. Problem

Eğitim sözcüğünün farklı tanımlarının ortak yanı, onun davranış değiştirme, davranış oluşturma amaçlı etkinlikler bütünü olmasıdır. Günümüzde eğitim ve öğretimin yapıldığı yerler okullarımızdır. Okul, kurumsal amaçları gerçekleştirmesi beklenen kişilerin, işleri ve birbirleri ile olan etkileşim biçimleri tarafından nitelenen toplumsal bir sistem olarak tanımlanmıştır (Lunenberg, 1995; aktaran: Pehlivan, 2002, s.2). Okul, eğitim amacıyla kurulmuş özel bir çevredir.

Okul, ortak bir öğretimin plânlı, programlı ve belli bir yaş kümesindeki kişilere sunularak, onlarda bilgi, beceri ve tutum kazandırmaya çalışan kurum (örgüt) ya da bu işin yapıldığı yer, bina olarak tanımlanabilir. Örgün öğretimin yapıldığı ilköğretimden (ilköğretim okulundan) yükseköğretime (fakülteye) kadar olan tüm örgütler okul olarak alınabilir (Karakütük ve Tunç, 2004).

Tarihsel sürece baktığımızda okul denilen sistemin bilinen en eski örneklerinden biri Sümerler döneminde görülmektedir. Çivi yazısının icadı ve geliştirilmesi sürecinin Sümer okullarında başladığı, bulunan ilk yazılı belgelerden bazılarının alıştırma ve inceleme amacı ile hazırlanmış kil tabletler olduğu ve bunun da İ.Ö. 3.000 yıllarında yazı öğreticilerinin hazırladığı kitaplar olduğu ileri sürülmüştür (Kramer, 1995; aktaran: Pehlivan, 2002).

O günden bu yana nitelikli insan yetiştirmek dünya devletlerinin hemen hemen tamamına yakını tarafından eğitimin amacı olarak belirlenmiş (Bursalıoğlu, 1977; aktaran: Bakıoğlu ve Hesapçıoğlu, 1997, s.49) bu tür amaçların belirlenmesi, modern eğitim politikası yönünden ilk adım ve son derece politik bir karar olmuştur. Amaçlar genel olarak kabul edildikten sonra, amaçlara erişmeyi mümkün kılan araçların tespiti gerekmektedir. 21. yy da eğitimin temel odak noktası; okuma yazma ve aritmetik değil, iletişim, yüksek derecede nitelikli problem çözme becerisi, bilimsel ve teknolojik okur yazarlık olacağına göre, bu özelliklerin eğitim politikalarına ve programlarına yansımaları gerekmektedir (Bakıoğlu ve Hesapçıoğlu, 1997, s.49).

Eğitim sistemimizde ve okullarımızda pek çok problem mevcuttur. Bunların çözümü de bu sistem içindeki her bireyin çabasıyla gerçekleşecektir. Bu temel problemlerinden biri, okul büyüklüğü ve ilköğretim okullarımızdaki kalite, verim ve öğrenci başarısıdır.

Ülke düzeyindeki okul sayısı çağ nüfusunun tayinine bağlıdır. Bunun için zorunlu öğrenime tâbi çağ nüfusu tespit edilir. Okul çağındaki öğrenci sayısı ve mecburî eğitim

kademelerinin tespiti yolu ile sınıf sayısı belirlenir (Çetiner, 1972; aktaran: Hesapçioğlu ve Meriç, 1994, s.126).

Türkiye’de *örgün eğitim*: (a) Okul Öncesi Eğitim, (b) Temel Eğitim, (c) Ortaöğretim, (d) Yükseköğretim olmak üzere dört gruba ayrılmaktadır. *Bu eğitimi veren kurumlar ise*: (a) 0-5 yaş çocukları için okul öncesi eğitim, (b) 6-14 yaş grupları için temel eğitim kurumları, (c) Temel eğitime dayalı olarak 15-17 yaş grubunu yükseköğretime hazırlayan lise yada meslek eğitimi veren Meslekî Teknik Okullar ve (d) 18 yaş üzerindekiilere eğitim veren Yüksekokullardan oluşmaktadır.

Ülkemizde eğitim tesislerinin adedi yerleşmelerdeki okul çağı nüfusuna göre tespit edilmektedir. Öğrenci ve öğretmen sayısı eğitim tesisinin optimum büyüklüğü için kriter olarak kullanılmaktadır

Okul büyüklüğü, hem yeni okulların yapılmasının plânlanmasında hem de kurulmuş olan okulların etkili bir biçimde yönetilmesinde üzerinde durulması gereken, ulusal düzeyde alt ve üst sınırlarının belirlenmesi gereken bir kavramdır.

Bu çalışmada ise, “okul büyüklüğü”nün ölçütü olarak bir okulun öğrenci sayısı temel alınmıştır. Öğrenci sayısı büyük olan bir okulun, buna koşut olarak öğretmen sayısı da, derslik sayısı da, alanı da büyük olacaktır. Sınıf büyüklüğü de bir sınıfta öğrenim gören öğrenci sayısının azlığı ya da çokluğu ile tanımlanmıştır.

İlköğretim ve ortaöğretimde okulun en uygun öğrenci sayısı kaç olmalıdır? Bu sorunun yanıtları farklı biçimlerde verilmiştir. Ancak araştırmalarda ortalama büyüklüğün ilköğretim okulları için 300-400 arasında, ortaöğretim için ise 400-800 arasında olması gerektiği önerilmektedir (Valentine, Clark, Irvin, Keefe ve Melton, 1993; aktaran: Karakütük ve Tunç, 2004, s.6). Bütün akademik çalışmalar sonucunda üzerinde anlaşılan öğrenci sayısı 300 ile 900 sınırları arasındadır (Pehlivan, 2002, s.116). Tabî buna dayalı çeşitli nedenler sayılmaktadır. Bunlar arasında akademik standartların geliştirilmesi, bütün öğrencilerin öğrenebilir olması gibi nedenleri sayabiliriz.

Eğitim kurumlarının (okulların) kurulması, geliştirilmesi ve yeni koşullara uyarlanması için dünyada çok önemli bir bütçe ayrılmaktadır. Finansman kaynaklarının iyi ve etkili kullanılması, eğitim altyapısının geliştirilmesi, eğitim isteminin karşılanabilmesi için sunumun (okulların, yatırımın) yapılacağı yerlerin belirlenmesi ve plânlamanın yapılmasını zorunlu kılmaktadır (Karakütük, 1994, s.38).

Bunun yanında Türkiye’de okul binaları (derslikler) gereksinimin gerisinde kalmaktadır. Bu nedenle ikili öğretim, birleştirilmiş sınıflarda öğretim gibi uygulamalar zorunlu olmaktadır. Ayrıca, varolan binaların (dersliklerin) kullanılmasında da sorunlar yaşanmaktadır. Derslik sayısı açığı, bugün olduğu gibi yarın da özellikle zorunlu öğrenim çağı çocuklarının okul dışında kalması anlamına gelmektedir. Bunun için yeterli sayıda okul ve dersliğin hizmete sunulması gerekir.

Yapılan araştırmalar sonucunda büyük okullarda suç işleme oranlarında artış olduğu görülmektedir. Büyük okullarda öğrenciler okul kültürüne alışmakta zorluk çekmektedir. Öğrencilerin; okuldan kaçma, şiddet, hırsızlık, okul mallarını kötüye kullanma ve çeteye katılmakla ölçülebilen sosyal davranışları küçük okullara oranla daha fazladır. Büyük okullarda öğretmenlerin işlerine ve idarecilerine karşı tutumları küçük okullara oranla daha olumsuzdur. Doğal olarak sınıfı etkilemek ve sınıfa hâkim olmak, sınıf içi arkadaşlığı sağlamak, sınıfı belli bir disiplin ve düzene sokmak, sınıfta yeterli derecede materyalden faydalanmak, müfredatı tam olarak uygulamak, her bir öğrenci ile güçlü bir etkileşim ve iletişim kurmak öğretmen açısından oldukça zor bir duruma gelmektedir (Irmsher, 1997).

Öğrencilerin okul başarılarında sosyo-ekonomik ve sosyo-psikolojik özgeçmişleri kadar devam ettikleri okulun büyüklüğü ve küçüklüğü, başka bir deyişle okulun eğitim olanaklarına ne oranda sahip olduğu da önemli bir etken olarak ortaya çıkmaktadır (Başaran, 1974, s.117-118).

Araştırmaların büyük bölümü küçük okulların büyük okullardan daha yararlı olduğunu göstermektedir. Üstünlüklerine karşın küçük okullardaki olumlu yönlerin okul büyüklüğü ile ilgili olup olmadığı tartışılmaktadır. Kuşkusuz bu politik, ekonomik ve toplumsal çevreyle de yakından ilgilidir.

Günümüzde, öğrencilere kazandırılan bilgilerin özelliği kadar, nasıl bir ortamda öğretildiği ve eğitim sürecinde iletişimin nasıl gerçekleştirildiğinin de önemi anlaşılmıştır (Kıncal, 2000; aktaran: Yeşil, 2002, s.101). Bu nedenle okulların niteliği söz konusu olduğunda üç temel kavram ön plana çıkmaktadır “*kalite, verim ve öğrenci başarısı*”. Elbette bu kavramların okul yaşamına geçirilebilirliği çok uzun zaman önce sorgulanmaya başlamıştır.

Tüm eğitim tarihi aslında eğitim kurumlarının daha kaliteli olma tarihidir. Tarihsel süreç içinde eğitim/okul alanında çok çeşitli kalite modelleri ve anlayışları geliştirilmiştir. Toplam kalite modeli yanında, bir sıra kalite yönetim sistemi bulunmaktadır ve bunların birisini tek doğru olarak algılamak yanlıştır (Hesapçıoğlu, 2003, s.7). Sözelimi İ. E. Başaran, “okul

kalitesi”ni, “okul etkililiği” bağlamında inceliyor. Ona göre *okul etkililiği* (=school effectiveness), okulun örgütsel/eğitsel ve yönetsel amaçlarının plânlanan/tasarlanan düzeyde gerçekleştirilmesi halidir (Hesapçioğlu, 2003, s.7).

Okulda kalite bir bütünselliği ifade etmelidir. Kaliteli bir okul ortamı derken, hem fiziksel mekânın etkililiği hem de başarılı bir eğitim öğretim ortamı anlaşılmalıdır (Ensari, 2000, s.20).

Eğitim kurumları da tüm diğer örgütlerde olduğu gibi üretmek zorundadırlar. Ancak eğitimin doğası gereği verimlilik unsurlarını mal üreten örgütler kadar açıklıkla ortaya koymak her zaman mümkün olmamaktadır. Kalite bir unsurun değil çok farklı değişkenlerin etkileşimi sonucu ortaya çıkan bir durumdur. Bundan dolayı, hiçbir kalite unsuru tek başına ele alınamaz. Eğitimde kaliteyi hem tasarımda kalite, hem de süreçte kalite şeklinde incelemek mümkündür. Tasarımda kalite, kaliteli bir ürün için gerekli unsurlardır. Kalite ve unsurları bir bütündür. Tasarımda kalite, hem çıktı (örneğin, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayan akademik bir program) hem de süreç (örneğin, müfredat, araç-gereç, plânlama ve programı etkileyen diğer faktörler) ile ilgilidir. Çıktıda kalite, istenilen sonuçların başarılmaması anlamına gelir; örneğin, bütün eczacılık mezunları, iş yeri açma ruhsatı için yapılan sınavı geçerler. Süreçte kalite, tepeden tırnağa kadar örgütün fonksiyonlarında yer alan bütün basamakların, her bir basamağın örgüte katkısıyla istenilen hedefler doğrultusunda etkili bir şekilde çalışmasıdır.

Günümüzde işletmelerin eğitim için bütçelerinden ayırdıkları meblağların gittikçe büyümesi, eğitimde verimliliğin aranmasını kaçınılmaz kılmıştır. Bu nedenle eğitimdeki verimin ölçülmesi ve bu verime etki eden faktörlerin önem derecesinin bilinmesi iktisadî olarak kaynak israfını önleyecektir. Eğitimdeki verimin yükseltilmesi eğitim sonrası iş hayatındaki başarıların yükselmesini sağlayacaktır. Ancak bu verim için doğru eğitim nasıl olmalıdır? Eğitimdeki verim, işteki verim ve ekonomik refah artışı için üzerinde durulması gereken faktörler nelerdir? Eğitime bütçeden kaynak tahsis eden her seviyedeki karar verici, gerçekten amaçlarına ulaşmayı sağlayacak eğitimi alabilmek için nelere dikkat etmelidir? Bu sayılanların hepsi eğitim ekonomisi alanında yapılacak çalışmalar ile açıklığa kavuşacak ve ulaşılan sonuçlar karar vericilere ışık tutacaktır. Üniversitelerde de benzerî araştırmaların yapılmasının, gerek eğitim harcamalarının plânlanmasında, gerek ders müfredatlarının oluşturulmasında, gerekse seçilecek öğrencilerde aranacak özelliklerin tespitinde yeni yaklaşımlar geliştirme konusunda faydalı olacağı değerlendirilmektedir.

Başarı, okul ortamında belirli bir ders ya da akademik programlardan bireyin ne derece yararlandığının bir ölçüsü ya da göstergesidir. Okuldaki başarı ya da bir başka deyişle öğrenci

başarısı bir akademik programdaki derslerden öğrencinin aldığı notların ya da puanlarının ortalaması olarak düşünülebilir.

Başarı güdüsü, kaygı, ailenin nitelikleri, sosyo-ekonomik özellikler, okul ve eğitim koşullarının yetersiz oluşu, genel çevre özellikleri, beslenme ve sağlık koşulları ve benzerleri başarıyı etkileyen faktörler arasında yer almaktadır (Özgüven, 1998; aktaran: Güleç ve Alkış, 2003, s.19).

Okulların başarıları ve onların mümkün olduğunca en iyi şekilde oluşturulmaları ile ilgili soru daima eğitim bilimsel reformcuların, okul politikacılarının ve okul yönetimi uzmanlarının düşüncesinin merkezi konularından birisi olmuştur (Hesapçıoğlu, 1991, s.1).

Bu çalışmada okul büyüklüğü kavramına açıklık getirilmeye çalışılmıştır. Ayrıca ilköğretim okullarında kalite, verim ve öğrenci başarısının okul büyüklüğüne göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmıştır.

Bu araştırma ilköğretim okullarının büyüklüğünün ve ilköğretim okullarının kalite, verim ve öğrenci başarısı durumlarını belirlenmesi yönünde önemli bir adım olabilir. Böylece okul büyüklüğü kavramının tartışmaya açılması, ilköğretim okullarının kalite, verim ve öğrenci başarısı durumları ve sorunlarının belirlenmesi yönünde sorunlara çözüm önerileri geliştirilmesine katkı sağlayabilir.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın amacı ilköğretim okullarının kalite, verim ve öğrenci başarısı açısından incelenmesidir.

Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

1. İlköğretim okullarında kalite, verim ve öğrenci başarısı durumları nedir?
2. İlköğretim okullarının kalite, verim ve öğrenci başarısı, okulun türüne göre farklılaşmakta mıdır?
3. İlköğretim okullarının kalite, verim ve öğrenci başarısı, okul büyüklüğüne göre farklılaşmakta mıdır?
4. İlköğretim okullarının kalite, verim ve öğrenci başarısı, personel (okul yöneticisi, rehber öğretmen ve öğretmen) sayısına göre farklılaşmakta mıdır?
5. İlköğretim okullarının kalite, verim ve öğrenci başarısı, “bilgi ve beceri” değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

6. İlköğretim okullarının kalite, verim ve öğrenci başarısı, “başarı ve üst eğitime katılma” değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
7. İlköğretim okullarının kalite, verim ve öğrenci başarısı, “örgün eğitimin izlenmesi” değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
8. İlköğretim okullarının kalite, verim ve öğrenci başarısı, “kaynaklar ve yapılar” değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
9. İlköğretim okullarının kalite düzeyi, diğer değişkenlere bağımlı mıdır?

1.3. Önem

Bu araştırma ile;

1. Ülkemizde ilköğretim okullarında kalite yönetim çalışmalarının etkililiğini arttırmak için gerekli önlemlere dikkat çekilmesi,
2. Millî Eğitim Bakanlığı’nın varolan okul binalarını yenileme ve yeni okullar açma çalışmalarına ışık tutulması,
3. Ülkemizdeki ilköğretim okullarının kalite, verimlilik ve öğrenci başarısı bakımından standardının sağlanması,
4. Türkiye’de konuyla ilgili yeni çalışmalar yapılmasına katkı sağlanması amaçlanmıştır.

1.4. Varsayımlar

1. Seçilen örneklemin evreni temsil ettiği,
2. Çalışmaya katılan okul yöneticilerinin sorulara samimi cevap verdikleri,
3. Araştırmada bilgi toplama aracı olarak kullanılan soruların ele alınan ilköğretim okullarında kalite, verim ve öğrenci başarısını tam olarak belirlediği,

varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırma,

1. İstanbul ili Kadıköy, Ümraniye, Üsküdar, Beykoz ve Sultanbeyli ilçeleri ilköğretim okullarında. görev yapan okul yönetici ve yardımcıları ile,
2. Zaman açısından 2004-2006 eğitim yılı ile,
3. Elde edilen veriler kullanılan istatistik yöntemlerle sınırlıdır.

2. BÖLÜM – KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. İlgili Literatür

2.1.1. Eğitim

Eğitim olayı, insanı özgürleştirme sürecidir. Tüm eğitim tarihi bize eğitimin bir süreç olduğunu söylüyor. Eğitim, öğretene ve öğrenen arasında gerçekleşir. Bu ilişkinin özünü sevgi ve sorumluluk oluşturur. Bu ilişkide eğitim, öğrenenin değer ve moral dünyasını inşa eder. Eğitim yoluyla öğrenen/çocuk kendi kendini belirleme, birey olma yetisi kazanır, bir ahlâki moral yapı oluşturur. Fakat bu ahlâksal ve moral yapı tarafsız değildir. Çocuğun/öğrenenin kendi kendini belirler duruma gelmesi demek, ergin olması demektir, kendisine, etrafındaki insanlara ve içinde yaşadığı evrene karşı sorumluluk duyması demektir (Hesapçioğlu, 2004, s.2).

Eğitim alanında çalışan her bilim adamının, eğitimle uğraşan her eğitimcinin, her öğretmenin kendine özgü geliştirdiği bir eğitim tarihi vardır. Eğitim alanında yazılmış her kitapta, her yazıda eğitimin değişik biçimde yapılmış tanımına rastlanır. Eğitimin geniş bir alan olması yüzünden değişik yönlerden görülmesi, bu görüşe göre de değişik tanımların yapılması doğaldır (Başaran, 1994, s.172).

Buna paralel olarak burada eğitimle ilgili birkaç tanıma da değinilecektir. Eğitim her husustan önce, insanoğlunun bugünkü ve yarınki yaşamına bir müdahaledir. Eğitimin bu tür bir müdahale olmasından dolayı çok çeşitli eğitim anlayışları geliştirilmiştir. Bu eğitim anlayışları, zaman ve ülkelere göre son derece değişiklik göstermişlerdir. E. Durkheim ve diğer sosyologlar, bu eğitim anlayışları ile onlara uygun düşen toplum biçimleri arasında ilişkiler bulunduğunu ileri sürerler. Diğer yandan büyük pedagoji yazarları, yaşadıkları devirlerin eğitim görüşlerini az çok aksettirmişlerdir ve yine “insan” ve “onun özü”ne ilişkin yapılan felsefî, felsefî antropolojik ve bilimsel araştırmalar eğitim konusunda anlayış farklılığına götürmüşlerdir (Hesapçioğlu, 1998, s.33).

Eğitim, bireylerin tüm yaşamı boyunca sürmekte ve okul dışında ve içinde yaşam boyu edindiği deneyimlerin bütününe kapsamaktadır. Böyle bir yaklaşımda, okulun eğitim rolü azalmamakta, tersine önem kazanmaktadır (Varış, 1994, s.8–9).

- I. “Eğitim, çoğu zaman kelime anlamı ile ferdin sosyalleşmesi, hemcinslerine benzer ve topluma faydalı bir üyenin hazırlanması anlamına gelir” (Leif ve Rustin, 1980; aktaran: Hesapçioğlu, 1998, s.33).

- II. “Eğitim, kişinin toplumsal yeteneklerinin ve optimum kişisel gelişmesinin sağlanması için, seçkin ve kontrollü bir çevreyi ve okul etkinliklerini içine alan sosyal bir süreçtir” (Varış, 1978; aktaran: Hesapçioğlu, 1998, s.33).
- III. “Eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir” (Ertürk, 1984; aktaran: Hesapçioğlu, 1998, s.33).
- IV. “Eğitim, insanların bilgi ve görgülerinde geçerli saydığımız şeyleri gelecek nesillerle nakleden, hatta ileride kaydedilecek tekâmülü hazırlama iddiasında bulunan en üst görüş yüceliğini isteyen bir eserdir” (Leif ve Rustin, 1980; aktaran: Hesapçioğlu, 1998, s.33).

Anlaşılabacağı gibi, tanımların içerikleri birbirinden farklıdır. Bazı tanımlar eğitimi sadece bir “uyum süreci” olarak görmektedir (Tanım I). Bazı tanımlar, eğitimden sadece bir “davranış değişikliğini” anlamaktadır (Tanım III). Bazı tanımlar, davranışın yanına bilgiyi, değeri de yerleşmektedir (Tanım II). Bazı tanımlarda da aynı zamanda toplumun “yarınını da” oluşturan bir süreçtir (Tanım IV).

Eğitim süreci, öğretim ve öğrenme süreçlerini içine alır ve onlardan daha geniş kapsamlıdır. Bu hususu F. Varış şöyle belirtiyor; “eğitim zaman ve mekân yönünden kapsamlı, süreli ve çok boyutludur”. Eğitimde bilgi dahil her türlü tecrübe (yaşantı) üzerinde durulur (Hesapçioğlu, 1998, s.33).

Eğitim, okul öncesi ve okul yaşamında sürdüğü gibi okul sonrası da, diğer bir deyimle, yaşam boyu devam etmektedir. Günümüzde bir slogan haline gelen yaşam boyu eğitim, eğitim sözcüğünün kapsamında esasen vardır; yeni olan, eğitimin yaşam boyu devam etmesi değil, fakat, çağımızda böyle bir gereksinim duyulması ve eğitimin yaşam boyu sürmesi için kurumsallaşmadır. Bu aşama, yüzyılımızın başında E. Durkheim’in eğitimi “yetişmiş olan kuşakların yetişen kuşakları metotlu olarak eğitmesi” şeklinde tanımlamasının bu kavramı ne kadar daralttığını göstermektedir. Gerçek şudur ki, günümüzde, yaş boyutu, eğitim açısından önem taşımamakta, eğitimde kuşaklar arası ve kuşaklar içi karşılıklı etkileşimden söz edilmektedir. Herhangi bir yaşta yeniden eğitimine devam etmek isteyen birey, kendisinden daha genç bir kadro tarafından eğitilmeyi yadırgamamaktadır.

2.1.2. Okul

Eğitim, yalnızca okullarda gerçekleştirilen bir etkinlik değildir, ama okul, eğitim amacıyla kurulmuş özel bir çevredir (Bursalıoğlu, 1987, s.58). Okulun varlığı, bu özel çevrenin

oluşturulup denetlenmesi amacından kaynaklanmıştır (Lemlech, 1988; aktaran: Başar, 1999, s.12).

Okul, ortak bir öğretimin plânlı, programlı ve belli bir yaş kümesindeki kişilere sunularak, onlarda bilgi, beceri ve tutum kazandırmaya çalışan kurum (örgüt) ya da bu işin yapıldığı yer, bina olarak tanımlanabilir. Örgün öğretimin yapıldığı ilköğretimden (ilköğretim okulundan) yükseköğretime (fakülteye) kadar olan tüm örgütler okul olarak alınabilir.

Okullar eğitim sistemlerinin amaçlarını gerçekleştiren kurumlardır. Okul, artık sadece bilgi ve becerinin sunulduğu kurum değil, o artık pedagojik bir tam gün kurumudur ki burada önemli oranda ebeveynlerin rolleri üstlenilmektedir.

Tarihsel sürece baktığımızda Antik çağdaki dört okulun izi sürülebilir. Bu okullardan birisi “İsparta’nın Okulu”, diğerleri de Sokrates’in (MÖ. 470–399) Scholas’ı, Platon’un (MÖ. 428–347) Akademos’u ve Aristoteles’in (MÖ. 348–322) Lyceion’u dur. Hepsinin ortak özelliği okulun bir boş zaman, bir sessizlik, bir derin düşüncelere dalmışlık olmasıdır. Boş zaman (=s’chole) ve schola (=okul), boş bir zaman ve tembellik değil, aksine içsel/ tinsel bir aktivitedir (Hesapçıoğlu, 2001, s.404).

Bu okulların hepsinin ortak bir ikinci özelliği Sokrates’in schola’sında olduğu gibi “duvarsız okul” oluşlarıdır (Avşar, 1999; aktaran: Hesapçıoğlu, 2004, s.7).

Beşinci yüzyıldan itibaren Avrupa’nın ilk manastır okulları kurulmaya başlanır. Bunlar etrafları kalın duvarlarla çevrilmiş, dışarı ile ilişkisi çok az olan mekânlardır. 1789’da başlayan aydınlanma devrimi, okulun toplundan olan ayrışmasını, toplumun farklılaşması bağlamında devam ettirir (Hesapçıoğlu, 2004, s.7).

Tanımsal olarak baktığımızda okul, kurumsal amaçları gerçekleştirmesi beklenen kişilerin işleri ve birbirleri ile olan etkileşim biçimleri tarafından nitelenen toplumsal bir sistem olarak tanımlanmıştır (Lunenber, 1995; aktaran: Pehlivan, 2002, s.2).

Başka bir tanıma göre ise okul, özgün bir toplumsal sistem, formal bir örgüttür. İnsanların birlikte yaşamalarının doğal bir sonucu olarak kendiliğinden oluşan sosyal örgütlere karşılık, formal örgütler belli bir amaç için kasıtlı olarak kurulurlar. Kasıtlı olarak plânlanan formal örgütlerde, bireylerin etkinlikleri örgütün amaçları, kuralları, formal statü yapısı ve işbölümü tarafından yönlendirilir (Aydın, 2000, s.198).

Okulda sadece öğrenim gerçekleşmemekte, yanı sıra orada mümkün olduğunca çok deneyim gerçekleşmektedir. Öğrenciler ve öğretmenler okulda geçirdiği zamanı anlam dolu

yaşanmış olarak geçirmelidirler. Bir pedagojik topluluk olan okulda yaşam, öğrenme ve çalışma bir bütün oluştururlar.

“Okul” denilen kurum farklı bakış açılarına, farklı teorilere göre kavramlaşmaktadır. Her bir farklı bakış açısına göre farklı bir okul anlayışı çıkar ve her bir okul anlayışı da o okulda yapılan/gerçekleştirilen eğitim/öğretim, öğretmeni tanımlar. Okula ilişkin bu farklı bakış açılarına “okul teorileri” diyoruz (Hesapçioğlu, 2004, s.7).

Eğitim tarihi bize farklı okul teorilerinin, buradan giderek farklı okul anlayışları olduğunu söylüyor (Ergün, 1994; aktaran: Hesapçioğlu, 2004, s.8):

1. Manevî bilimler pedagojisi okulu bir “sakınma alanı” (= “Schonraum”) olarak algılar. Okul toplumun (yıkıcı) etkilerinden çocukları korur ve geçici karaktere sahiptir.
2. Deneysel pedagoji “okul”u üç şekilde algılar:
 - Bunlardan ilki sistem kuramına göre okuldur. Sistem kuramına göre okul eğitim/öğretim süreçlerinin düzenlendiği yerdir.
 - İkinci olarak buna yakın bir tanım, okul bir öğretim alanı ve yaşam yeridir.
 - ve üçüncü olarak okul bir kurumdur. Burada kurumsal bir bakış açısı söz konusudur.
3. Devlet/siyasî teori açısından bakıldığında okul, ulus devlet ve vatandaş olmanın bir aracıdır.
4. Okula sosyolojik açıdan da bakılmalıdır. Sosyolojik açıdan okul toplumun yeniden üretiminin bir aracıdır.
5. Okul, iktisatçılarındaki bakış açısı içindedir. İktisadî açıdan okul bir işletmedir.
6. Okula hukuksal ve yönetsel açıdan da bakılabilmektedir. Hukuksal/yönetsel açıdan okul, eğitim yönetimi eyleminin üretildiği yerdir. Burada okul bir örgüttür. Ya da Max Weber’in deyişiyle bürokratik bir aygıttır.
7. Okul psikanalizin de konusudur. Psikoanalitik açıdan okul, eğitsel/öğretimsel seremoniler ve ritüellerin gerçekleştirildiği yerdir.
8. Son yıllarda okula ekolojik açıdan da bakılmaktadır. Bu bakış açısı okulun iç ve dış ekolojisinin, orada gerçekleştirilen eğitim/öğretim sürecini etkilemektedir. Böylece okul, iç ve dış ekoloji bağlamında öğrencilerin ait olma, kimlik ve kendilerini

geliştirme gereksinimlerinin doyurulduğu yerdir (Kiper, 2001; aktaran: Hesapçıoğlu, 2004, s.7).

Okul anlayışlarına ilişkin bu kısa özet bize, okula ilişkin eleştirilerin daima canlı olduğunu gösteriyor.

2.1.3. Yönetim

Tanım olarak yönetim, bir örgütte, önceden belirlenmiş amaçları gerçekleştirecek işleri yapmak için bir araya getirilen insanları, örgütleyip eşgüdümleyerek, eyleme geçirme sürecidir. Yönetimin, insanları örgütleme, eşgüdümleme ve eyleme geçirme biçimi, örgütten örgüte değişme gösterebilmektedir. Örgütün siyasası, ürettiği ürünün türü, iş görenlerin niteliği, kullanılan teknoloji, örgütün ve çevresinin kültürel değerleri gibi etkenler, yönetimin örgütten örgüte değişmesine yol açmaktadır. Ayrıca bütün bu etkenler iki örgütte de eşit olduğunda bile, örgütü yönetenlerin yönetim biçimleri değişik olduğunda yönetim de değişebilmektedir (Başaran, 1991, s.211-212).

2.1.4. Eğitim Yönetimi

Eğitim yönetimi ile ilgili farklı kişiler tarafından, içeriği çok farklı olmayan çeşitli tanımlar yapılmıştır. Bunların bazıları aşağıda belirtilmiştir.

Eğitim yönetimi, eğitim örgütlerini saptanan amaçlara ulaştırmak üzere insan ve madde kaynaklarını sağlayarak ve etkili bir biçimde kullanarak belirlenen politikaları ve anılan kararları uygulamaktır (Kaya, 1993; aktaran: Erdoğan, 2002, s.81).

Eğitim yönetimi, toplumun eğitim gereksinmesini karşılamak üzere kurulan eğitim örgütünü önceden belirlenen amaçlarını geliştirmek için etkili bir şekilde işletme, geliştirme ve yenileştirme sürecidir (Başaran, 1993; aktaran: Erdoğan, 2002, s.81).

Başka bir tanıma göre ise eğitim yönetimi, eğitim kurumlarını saptanan amaçlara ulaştırmak üzere insan ve madde kaynaklarını sağlayarak ve etkili biçimde kullanarak, belirlenen politikaları ve alınan kararları uygulamaktır (Taymaz, 1997, s.17-18).

2.1.5. Okul Yönetimi

Okul yönetimi, eğitim yönetiminin sınırlı bir alana yani okula uygulanmasıdır (Bursalıoğlu, 1994; aktaran: Erdoğan, 2002, s.82). Başka bir ifade ile okul yönetimi, eğitim yönetiminin bir alt uygulama alanıdır. Eğitim yönetimi sistem ile ilgilenirken, okul yönetimi okul düzeyinde yoğunlaşan sorunlar ile ilgilenir. Ancak eğitim yönetimi ve okul yönetimi

kavramsal açıdan birbirinden farklı olsa da, pratikte her iki alanın çerçeveleri arasında genel olarak önemli farklılıklar bulunmamaktadır (Erdoğan, 2002, s.82).

2.1.6. Sınıf Yönetimi

Sınıf, eğitim öğretim etkinliklerinin gerçekleştiği bir yaşama alanıdır. Bu nedenle sınıfı okuldan bağımsız düşünemeyiz. Etkili sınıf yönetiminin gerçekleştirilebilmesi için öznel ve nesnel koşulların yerinde olması gerekir. Okul mevcudu doğrudan sınıf mevcudunu etkilemektedir. Bu durum sınıf yönetimi konusunda olumlu ya da olumsuz sonuçlar yaşanılmasına neden olmaktadır. Bu nedenle burada “sınıf yönetimi” başlığına da yer verilmiştir.

Eğitimin amacına ulaşabilmesi için sınıftaki kaynakların, insanların ve zamanın etkili ve verimli bir şekilde yönetilmesine **sınıf yönetimi** adı verilir (İlgar, 2000, s.161).

Sınıf yönetimi, eğitim yönetimi sıra dizisinin ilk ve temel basamağıdır. Sınıf, öğrencilerle yüz yüze olunan bir yerdir. Eğitimin hedefi olan öğrenci davranışının oluşması burada başlar. Eğitim için gerekli birincil kaynaklar olan öğrenci, öğretmen, program, kaynaklar, sınıfın içindedir. Eğitim yönetiminin kalitesi, büyük ölçüde sınıf yönetiminin kalitesine bağlıdır (Başar, 2000, s.13).

Günümüzde ise sınıf yönetimine daha geniş bir çerçevede bakılmaktadır. Yalnızca öğretmenin otoritesinin sınıfta hâkim kılınması anlamında değil, daha çok öğrenmeyi sağlayıcı bir sınıf ortamının sağlanmasıyla açıklanmaktadır. Araştırmalar etkili sınıf yönetimi becerilerinin öğrenci başarısı üzerinde olumlu etkisi olduğunu göstermektedir. Etkili sınıf yönetiminde öğrenciler öğrenme için daha çok zaman harcarken, öğrenme dışındaki davranışlarda azalma olmaktadır. Çünkü etkili sınıfta tüm etkinlikler amaçlıdır, düzenlidir ve disiplinli bir ortamda gerçekleşir (Küçükahmet, 2000, s.50).

Etkili bir eğitimin değişkenleri arasında en çok yer kaplayanlar, sınıf yönetimine ilişkin özelliklerdir: Sınıf iklimi, etkileşim düzeni, iyi ilişkiler, öğrenci katılımı, örgütlenme, davranış düzeni (Brophy, 1988; aktaran: Başar, 2000).

Sınıf yönetimi, sınıf yaşamının bir orkestra gibi yönetilmesidir (Lemlech, 1988; aktaran: Başar, 1999, s.13), içinde öğrenmenin gerçekleştiği bir çevrenin oluşturulabilmesi için gerekli olanak ve süreçlerin, öğrenme düzeninin, ortamının, kurallarının sağlanması, sürdürülmesidir (Brophy, 1988; aktaran: Başar, 2000), öğretmen ve öğrencilerin çalışma engellerinin en aza indirilmesi, öğretim zamanının uygun kullanılması, etkinliklere öğrencilerin katılımının sağlanmasıdır, sınıftaki kaynakların, insanların, zamanın yönetimidir.

Sınıftaki herkesin özellikleri, diğerlerinin davranışını etkiler. Öğretmen ve öğrencinin davranışı, sınıfta, herkesin inceleyebileceği şekilde ortada olduğundan, insanların duyarlılığı, alınganlığı artabilir. Sınıfta herkes, ders dönemi boyunca, herkesin açık denetimindedir (Jacobsen, 1985; aktaran: Başar, 2000, s.17).

Öğrencilerin gelişim evrelerine göre, sınıf yönetimi uygulamaları da değişir, ilk yıllarda çocuklar, sınıfta kural, işlem izin ve adetlere daha çok gereksinim duyarlar. Daha üst sınıflarda gençlik çağı başlar, düzene uyum sorunları artar, öğrenciler, yetişkinlerin yetkesine kızmaya, tavır almaya başlarlar. Özellikle bu çağda öğretmenlerin daha duyarlı davranması gerekir. Daha sonraki yıllarda gençlik çağının aksilikleri geçer, ders konularına yönelim artar (Brophy, 1988; aktaran: Başar, 2000).

Sınıf yönetimi etkinliklerinin bir boyutunu, sınıf ortamının fiziksel düzenine ilişkin olanlar oluşturur: Sınıfın genişliği, sınıf alanının çeşitli etkinliklerin yapımı için bölümlenmesi, ısı, ışık, gürültü düzenekleri, renkler, temizlik, estetik, eğitsel araçlar, oturma düzeni, öğrencilerin gruplanması, bunların başlıcalarıdır. Fiziksel düzenlemeler, öğrencinin rahat etmesini sağlamak, okul ve sınıfın çekiciliğini artırarak öğrencinin okula isteyerek gelmesini gerçekleştirmek öğrenmeyi kolaylaştırmak amaçları için yapılır. "Eğitim" olarak tanımlanan davranış değişikliği, uygun ortamlarda gerçekleşir.

Sınıf yönetiminin ikinci boyutunu plân-program etkinlikleri oluşturur. Amaçlar esas alınarak, yıllık, ünite, günlük plânların yapılması, kaynakların belirlenip dağılımının sağlanması, iş ve işlem süreçlerinin belirlenmesi, araç sağlama, yöntem seçme, öğrenci özelliklerini belirleme, gelişimlerini izleme ve değerlendirme, öğrenci katılımını düzenleme, bu grupta ele alınabilir. Bu etkinlikler, geçmiş ve var olan durumu ele alarak geleceği görme ve şekillendirme amaçlı çabalar olarak görülebilir.

Üçüncü boyut, zaman düzenine yönelik etkinliklerdir. Etkili öğretim, öğrenmeye ayrılan zamanın çokluğuna ve etkili kullanımına bağlıdır.

Sınıf yönetiminin dördüncü boyutunu ilişki düzenlemeleri oluşturur. Sınıf kurallarının belirlenip öğrencilere benimsetilmesi, sınıf yaşamının kolaylaştırılmasına yönelik öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen ilişki düzenlemeleri, özellikle, bir sonraki boyut olan davranışı da şekillendirici etkinliklerdir.

Beşinci boyut, davranış düzenlemelerinden oluşur. Sınıf ortamının istenen davranışı sağlayabilir hale getirilmesi, sınıf ikliminin olumlulaştırılması, sorunların, ortaya çıkmadan önce tahmin edilmesi yoluyla istenmeyen davranışların önlenmesi, sınıf kurallarına uyulmasının

sağlanması, yapılmış olan istenmeyen davranışların değiştirilmesi bu boyuta ilişkin olarak söylenebilir (Başar, 2000, s. 14).

Eğitim ortamı, sınıfın fiziksel, davranışsal ve öğretim ortamlarının bileşimiyle oluşur. Amaçlara ulaşmaya en uygun fiziksel düzenlemeler, çok yönlü hazırlıklara dayalı etkili bir eğitim plânı, bu plânın uygulanışında gözlenmek istenen öğretmen ve öğrenci davranış örüntüleri, ortamın öğeleri olarak görülebilir. Özellikleri, hazır oluşu, beklentileri, davranışlarıyla öğrenci; ortam ve olanak sağlayıcı, kolaylaştırıcı, destekleyici olarak okul yönetimi ve çevre, sınıf yönetimini bu alanlar açısından etkilerler. Etkili yönetilen sınıfta, öğrencilerin görevle ilgili olma düzeyi yüksek, bozucu davranışların düzeyi düşük, öğretim zamanının amaçlar yönünde kullanılış düzeyi yüksektir.

2.1.7. Okulun Amaç ve Görevleri

İnsana, göstermesi gereken davranışları kazandırma, göstermemesi gerekenleri değiştirme olarak tanımlanabilecek olan eğitim sürecinde, gerekenin ne olduğu, yasa ile belirlenmiştir. Okulların kuruluş gerekçesi, bu yasada belirtilen özelliklere sahip bireyler yetiştirmektir. Bu özellikler grubunun adı "Türk Millî Eğitiminin Amaçları"dır. Eğitim Bakanlığı, okullar, yöneticiler, öğretmenler, dersler, programlar, bunlar için ayrılan kaynakların hepsi, bu "amaçları gerçekleştirmenin araçları"dır.

Okul eğitim öğretimin amaçlarının gerçekleştirildiği yerdir. Bir okul başarılı olduğu ölçüde amaçlarını gerçekleştirmiş sayılır. Okul mevcudunun okulun amaçlarını gerçekleştirmesi yönünde bir etken olduğu düşünüldüğü için okula ve okulun amaç ve görevlerine bu bölümde daha ayrıntılı değinilmiştir. Buna göre;

Okul, eğitim sisteminin genel, özel amaçları ve temel ilkeleri doğrultusunda, öğrenciye istendik bilgi, beceri ve davranışların bilimsel yöntemlerle kazandırıldığı bir örgüttür. Özelleştirme, müşterilerin tüketim tercihleri ve yerinden yönetim yaklaşımları ülkelerin eğitim sisteminde güncelliğini sürdürmektedir. Sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçiş, eğitimin modernleştirilmesini gerektirmektedir.

Bilgi toplumunun okulu,

1. Kimlik sahibidir (vizyonu, misyonu ve temel değerleri olan),
2. Öğrenen örgüttür,
3. Çevresine açık kitle eğitimine önem veren "bilgi merkezi" ve "çoklu iletişim merkezi"dir.

Eğitim sisteminde asıl üretim işlemi okulda yapıldığı için sistemin kilit, stratejik ve vazgeçilmez ögesi okul olmaktadır. Okulun bütün üst sistemleri, diğer eğitim örgütleri ve mekanizmalar okulun işlevini yerine getirmesinde yol gösterici ve destek rolünü üstlenmektedir. Bu açıdan eğitim sisteminde okul, “temel sistem”dir. Okulun başarısı eğitim sisteminin başarısıdır (Aytaç, 2000, s.1-3).

Okulun amaçlarına bakacak olursak, okulun örgütsel amacı, kendine gösterilen belli bir yaş çağındaki ve belli bir bölgedeki insanların tamamına okulun kapısını açmak ve bunlara nitelikli eğitim vermektir.

Okulun eğitsel amacıysa önceden hazırlanmış eğitim amaçlarına uygun davranışlar kazandırmak için öğrencilere yaşantılar kazandırmaktır.

Onuncu Millî Eğitim Şûrası okulun örgütlenmesine büyük önem vererek, okula ilişkin aşağıdaki örgütlenme ilkelerini kabul etmiştir:

- Okul, eğitim örgütünde temel yönetim düzeyi olarak ele alınacaktır.
- Okulun etkinliğini arttırmak örgütlenmenin hedefi olacaktır. Bu hedefe ulaşmak için her okul en uygun büyüklükte kurulacaktır (Başaran, 1994, s.71–73).

Okul eğitim etkinliklerinin gerçekleştirildiği yerdir. Buna göre eğitimin amaçlarını dört grup halinde sıralayabiliriz.

1. *Toplumsal Kategoriye Giren Amaçlar:* Bu amaçlar, kişinin ait olduğu toplum yapısının karakterini belirten, kişinin bu toplum yapısına uyum sağlayacak şekilde sosyalleşmesini öngören amaçlardır.
2. *Kişisel Kategoriye Giren Amaçlar:* Bu amaçlar, kişinin topluma kültürel entegrasyonunu sağlayan ve kişinin kendi psikolojik özelliklerine göre gelişimini öngören amaçlardır.
3. *Ekonomik Kategoriye Giren Amaçlar:* Bu amaçlar, kişinin topluma belli yeteneklerle donatılmış üretici bir kişi olarak katılmasını sağlayan amaçlardır.
4. *İnsanlararası İlişkiler (=Politika) Kategorisine Giren Amaçlar:* Bu amaçlar toplum düzeninin yaşaması ve kendini yeniden üretmesine yönelik amaçlardır (Hesapçıoğlu, 1998, s.72-73).

Ayrıca okul, toplum içinde sınıflar yaratma ve arasındaki geçişleri kolaylaştırma, birleştirici, eşitleştirici ve yenilikçi işlevlerini geliştirerek toplumu yönlendirebilme ve fırsat

eşitliğini sağlayabilme özelliğine de sahiptir. Bu anlayış ise okulun çevre ile sıkı etkileşime girerek, kendisine özgü bir kimlik oluşturması ile sonuçlanacaktır.

Okullar aynı zamanda temel değişim birimidir. Çünkü; okul öğretmenlerin bir araya geldiği, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarının ve beklentilerinin, toplumun isteklerinin karşılandığı bir yerdir. Her okul tektir ve kendine özgüdür. Eğitim sistemi çevresindeki sosyo-ekonomik, politik ve kültürel sistemlerle sürekli bir ilişki ve etkileşim içindedir. Bu sistemlerdeki, değişmeler ve gelişmeler eğitim sisteminin temel üretim birimi olan okulları etkilemektedir. Okul, toplum ve yaşanan çevrenin ihtiyaçlarını karşılayan bir kaynak merkezidir. Bu yüzden okul, çevre toplumun beklentilerine göre kendini geliştirmek zorundadır (Aytaç, 2000, s.4).

Okula sistem yaklaşımı ile de bakmak gerekir. Sistem yaklaşımı, okulun sorunlarının ilişkili olduğu tüm öğelerle birlikte, bütüncül bir yaklaşımla anlaşılmasını ve çözüm yollarının aranılmasını sağlar. Bu nedenle okulun bir sistem olarak aşağıdaki niteliklere sahip olması beklenir.

1. Okul bütünüyle açık sistem olmalı, çevredeki sistemlere etkileşimde bulunmalıdır.
2. Okul sistemi alt sistemleri ile bütünlük göstermeli, uyumlu çalışmalıdır.
3. Alt sistemleri oluşturan öğeler ahenkli ve işbirliği içinde çalışmalıdır.
4. Toplumsal çevresi ile ilişkileri dirik ve sürekli olmalıdır.
5. Çevredeki yenilik ve değişmelere göre gerekli gelişmeleri sağlayabilmelidir.
6. Çevreden aldığı girdileri iyi bir şekilde işleyerek beklenen çıktıları verebilmelidir.
7. Çevrenin yıpratıcı etkilerinden kendini koruyabilmelidir.
8. Amaçlarına ulaşabilmesi için sürekli bir kontrol ve değerlendirme mekanizmasına sahip olmalıdır (Taymaz, 1997, s.27-28).

Sistem, bütün elementlerin ve öğelerin sistemin amacını gerçekleştirmek üzere birlikte nasıl çalışacaklarını işaret etmektedir. Sistemin amacının açık ve herkes tarafından anlaşılır olması önemli bir faktördür. Açık bir amaç olmaksızın, mevcut durumda bir sistem değil, yalnızca bir bürokrasi (kırtasiyecilik) vardır (Özdemir, 2002, s.259).

2.1.8. Okul İşletmesi

Okul işletmesi eğitim için kullanılacak bina, tesis ve araçların kullanıma hazır bulundurulması, maddî ihtiyaçların karşılanmasını kapsar (Taymaz, 1997, s.231). Okulda öğrenci sayısının fazla olmasının hem binanın (fiziksel mekânı) hem de maddî kaynakların etkili

kullanılmasını olumsuz yönde etkileyebileceği düşünüldüğü için böyle bir başlığa yer verilmiştir. Bu doğrultuda okul işletmesiyle ilgili genel bir açıklama yapıldıktan sonra, mevcutla birebir ilgili olduğu düşünülen öğrencinin öğrenme ortamı ve bu ortamın nasıl olması gerektiği ile ilgili daha ayrıntılı bilgi verilecektir

Okul işletmesi alanına giren işler, eğitim programlarının amaçlarını gerçekleştirmeye dönük olması gereken, destek ya da yardımcı birim hizmetleridir. Bu bakımdan okul yöneticileri zamanlarının önemli bir kısmını işletmecilik sorunlarını çözmek ve gerekli işleri yapmak için harcarlar. Okulların başarılı olarak işlemesi aynı zamanda parasal durumlarıyla da yakından ilgilidir. Okul için gerekli olan maddî imkânlar zamanında ve yeterince sağlandığında okulun başarılı olma olasılığı artar. Maddî kaynakların eksiksiz ve zamanında sağlanması iyi bir işletmecilik politikasının uygulanmasına bağlıdır. Ayrıca okullarda öğretimin gerçekleşmesi için dersane, laboratuvar gibi donanımlara da ihtiyacı vardır. Bu öğretim yerlerinin her birinin aranan özelliklere göre inşa edilmesi, donatılması ve öğretime hazır bulundurulması gerekir. Aynı zamanda yenilik ve gelişmelerin gerektirdiği öğretim araçlarının sağlanması, kullanıma hazır bulundurulması okul yönetiminin görevidir (Taymaz, 1997, s.229).

Bu bağlamda fiziksel ortam ise eğitim etkinlikleri için ayrılan mekânın özelliklerini belirtir. Sıra, masa, dolap gibi araçlarla, boş alanlar, mekânın ısı, ışık ve renk düzeni gibi bir dizi etken, ortamın fiziksel değişkenlerini oluşturur (Aydın, 1998, s.34).

Psikolojik ve biyolojik bir etkinlik olarak öğrenmenin nasıl ve hangi koşullarda en etkin seviyede gerçekleşebileceği sorusu da öğrenen kişinin fiziksel çevresinden bağımsız olarak cevaplandırılmaz. Yaşama ve öğrenme alanı olan fiziksel çevrenin öğrenenin tüm duyu sistemlerinde bir bütün halinde kavranılabilmesi için nasıl organize edilmesi gerektiği sorusu ilk defa Avrupalı filozof–eğitimciler tarafından incelenmiştir. Bireyin nasıl öğreneceği sorusuna bilgiler yığınının belirli bir düzene göre yaklaşan eğitim metodu ve öğrenenin psikolojik–fizyolojik yeterliliklerine göre uygulanan eğitim programları cevap verirken, nerede sorusu değişmekte olan mekânsal düzenlerle ilintilidir. Eğitim binaları da toplumdan topluma gereksinmeler doğrultusunda farklılıklar gösterir. Okul binalarının programlanması ve tasarımı için gerekli olan kriterler toplumları eğitim düzeylerine, gereksinmelerine, eğitim sürecinde rol oynayan kişilerin reaksiyonlarına göre belirlenmektedir. Okul binaları için kriter oluşturma gereksinmelerin ve sosyoloji–pedagojik amaçların belirginleşmemiş ve kesin olarak ölçülebilir olmaması nedenleri ile güçlükler içermektedir. Bununla birlikte konu ile ilgili kriterler “belirlenen pedagojik ve sosyolojik amaçlara uygunluk, kullanma esnekliği, kullanıcı reaksiyonları yani öğretmen ve öğrencilerin oylumlar ve onların örgütlenmesi karşısındaki

tepkileri” (Çakıroğlu, 1979; aktaran: Hesapçıoğlu ve Meriç, 1994, s.123) olarak belirlenmiştir. Günümüzde eğitimle ilgili bütün eğilim ve kararlar öğrenme düzeyinin artırılması amacına yöneliktir. Okul arazilerinin tespiti ve okul binalarının inşası, öğrenci sayısı, okul türü, öğrenilen materyal, açık hava derslikleri, özellikle ders araçlarının kullanımı sonucunda gerekli olan mekânsal düzenlemeler göz önünde tutularak inşa edilmektedir. Aslında eğitim kalitesini yükseltme için yapılanlar yapı maliyetinin yükselmesine neden olmaktadır. Okul plânlamacıları ve mimarlar bu durum karşısında çeşitli alternatifler üretmek durumundadırlar. Bu alternatiflerden biri sanayi faaliyetlerine göre nüfusun hareket halinde olduğu bölgelerde sökülüp taşınabilir okulların kullanılmasıdır. Okulların işlevlendirilmesi ve donatımı projelendirme sürecinde ele alınmalıdır. Boş zamanları değerlendirme faaliyetleri ilgi alanlarına göre müzik sanat motor aktiviteler gibi bölümlere ayrılarak gerekli alanlar projelendirme sürecinde düşünülmelidir (Hesapçıoğlu ve Meriç, 1994, s.123-124).

Fizikî mekân hiçbir zaman öğrenci sayısından bağımsız düşünülmemelidir. Ülkemizde şu anki faal olan okul binalarını gözlemlediğimizde binalar yapılırken öğrenci sayısı gibi önemli bir faktörün göz önünde bulundurulmadığını, bir çoğunun tek tip yapıldığını söylemek hiçte zor olmasa gerek.

Yine okulun fiziksel yapısı, görünüş, kullanış, sağlık koşullarına uygun oluş açılarından uygun ve çekici olmalıdır. Temiz bakımlı iyi donanımlı okullar, yalnız morali değil, davranışı da etkiler. Fiziksel yapı ve düzenlenişin çekiciliği, öğrenciyi zamanını okul içinde kullanmaya yöneltmeli, öğrenci sokağa yönelme gereksinimi duymamalı, bunun için okulun yönetim plânı, ders dışı zamanları da kapsamalıdır (Rosenholtz ve Simpson, 1990; aktaran: Başar, 2000, s.24).

Ayrıca farklı öğrenme-öğretme durumlarına uygun olarak kullanabilecek masa, sıra sandalye, dolap, ekipman taşımak için hareketli sehpa, projeksiyon perdeleri, karartma perdeleri, bilgisayar ve laboratuvar sandalyeleri, sabit ve taşınabilir yazı tahtaları, ilân panoları gibi donanım türleri okulda yeterli sayıda bulunmalıdır. Sınıfta tek kişilik sıra ve sandalyelerin, sınıf içerisinde değişik yerleşimlere fırsat tanıyacak biçim ve kolayca yer değiştirilebilen hafif ve dayanıklı malzemelerden yapılmış olması uygun olacaktır (M.E.B, 2002, s.63).

2.2. Okul Büyüklüğü

Okul büyüklüğü, hem yeni okulların yapılmasının plânlanmasında, hem de kurulmuş olan okulların etkili bir biçimde yönetilmesinde üzerinde durulması gereken, ulusal düzeyde alt ve üst sınırlarının belirlenmesi gereken bir kavramdır (Karakütük ve Tunç, 2004, s.1).

Eğitim kurumlarının (okulların) kurulması, geliştirilmesi ve yeni koşullara uyulanması için dünyada çok önemli bir bütçe ayrılmaktadır. Finansman kaynaklarının iyi ve etkili kullanılması, eğitim altyapısının geliştirilmesi, eğitim isteminin karşılanabilmesi için sunumun (okulların, yatırımın) yapılacağı yerlerin belirlenmesi ve plânlamanın yapılmasını zorunlu kılmaktadır (Karakütük, 1994, s.38).

Bu durumda okulların büyüklüğünün, kaç öğrencisi olacağının tartışılması gerekir. Özellikle yabancı alan yazınında okul büyüklüğü ile öğrenci başarısı, okul büyüklüğü ile öğrencilerin etkinlikleri ve akranları ile ilişkisi, okul büyüklüğü ile öğrencilerin okula devamı, okul büyüklüğü ile ders dışı etkinliklere katılma arasındaki ilişkiyi araştıran araştırmalar yapılmıştır. Okul büyüklüğü, ülkemizde üzerinde tartışılması gereken bir konu olma özelliğini korumaktadır (Karakütük ve Tunç, 2004, s.1).

2.2.1. Okulun Gerekliliği

1960 yılından sonra, okula karşı önemli eleştiriler ileri sürülmüştür. XXI. Yüzyılda okula ihtiyacımız var mı? Okulla ilgili alanda soru bu gün böyle soruluyor. Gerçekten modern anlamda “aydınlanma döneminin çocuğu olan okul” kurumu bu gün yoğun bir eleştiri altındadır (Erdoğan, 2002; aktaran: Hesapçıoğlu, 2004, s.9). Şu an halen hâkimiyetini sürdürüyor. Fakat ortada oluşmuş bir öğrenme piyasası var. Okula rakip olabilecek bir çok kurum oluşmuş durumdadır. Bunlar normal eğitim sisteminin dışındadır. Söz gelişi işletmelerde ya da medyada, okul kendisine ait bir sıra görevi başka kurumlara vermeye başlıyor. Bir başka eleştiri de organize okulların etkili olmadıkları yönündedir. Özetle, okul kurumu şimdiye kadarki izole konumunu terk etmek durumundadır. Bunlar normal eğitim sisteminin dışındadır. Öğrenme daha farklılaşmış olarak sunulmak ve çeşitli kurumlara dağılmak durumundadır. Okulun sunduğu arz, daha esnek daha çeşitlenmiş olmak durumundadır (Hesapçıoğlu, 2004, s.9).

Avrupa ve Kuzey Amerika’da insan sıcaklığından, kişisel özelliklerden uzak bir ortamı yansıtan okulun eğitim tekeline itiraz edilmiş, eğitim için daha uygun, dış dünya ile bütünleşmiş ve daha açık yeni bir yapı önerilmiştir. Eğitim teknolojisindeki (bilgisayar, video gibi) gelişme sonucu kimi veliler ve çocuklar, zorunlu öğretimin yürürlükten kaldırılmasını isteme yürekliliğini göstermişlerdir. Öyleyse yeni okulların yapılmasının önceliği nedir? Eğitim teknolojisindeki hızlı gelişmeye karşın -kuşkusuz amaçlar, yöntemler ve içeriğin değişen koşullara göre yeniden ele alınması her zaman düşünülebilir-, okulların ortadan kaldırılması yerine yeniden düzenlenmesi, çağdaş gereksinimlere uyulanması, bu hizmetten yararlanacaklara daha yakın bir yerde kurulması gerekli görülmektedir. Bu düşünce şu gerekçelerle desteklenebilir (Hallak, 1976; aktaran: Karakütük ve Tunç, 2004, s.2):

1. Hiçbir ülke, okul dışındaki bir yetiştirme sürecini okulun yerine koyamamaktadır. Ayrıca, üstün yetenekli çocukların, fiziksel ve zihinsel engellilerin, etnik azınlıkların eğitimi özel ortam gerektirmektedir.
2. Okul olmadığında, yaygın (kitle) eğitim önerilerinin tümü, iyi hazırlanmış ve karmaşık yönetim sistemlerini, kaynakların kullanım düzenlemesi araçlarını, bu önerilerin gelecek yıllarda büyük bir ölçekte uygulanmasını göz önünde bulundurmak durumundadır. “Okulsuz toplum” önerisinin yerinde olmadığı yöneticiler, öğretmenler ve velilerin büyük çoğunluğunun tutumuyla sınanabilir.

Bilhan, eğitim için insanlığın okuldan daha etkin bir araç bulamadığını belirtmektedir (Bilhan, 1996; aktaran: Pehlivan, 2002, s.31). Aydın, okula seçenek olarak yine okulun önerilebileceğini savunarak, geleneksel okullardan ideolojisi ve yapısı farklı, ortak özelliklerinden birisinin küçük boyutlu ve pek çoğunun öğrencisi 200’den az olan “alternatif okulları” inceleme konusu yapmıştır (Pehlivan, 2002, s.31).

Geçmiş 20 yıllık dönemde toplumda okulun rolüne ilişkin iki ekstrem pozisyon söz konusu olmuştur. Bunlardan birisi, radikal okul eleştirileridir ki, iddiaları okulun yok edilmesi ya da toplumun okulsuzlaştırılması yönündedir. I. Illich, devlet tarafından organize edilen okula karşıdır, bu okula iyi gözle bakmaz ve okul yerine gönüllü kurumları önerir. İkinci pozisyon Avrupa Konseyi’nin “*XXI. Yüzyıl için Eğitim Projesi*”dir. Bu proje ise, okullaştırılmış bir toplum projesidir ve beşikten mezara kadar okulu öngörür (Hesapçıoğlu, 2004, s.9).

“Okulsuz eğitim”, “okulsuz toplum”, “özgür eğitim” gibi adlarla yayımlanmış yayınlar, okul olmadan eğitim verilip verilemeyeceğini tartışmaya açmıştır. Bununla birlikte bir ülkenin yönetim biçimi ile eğitim sistemi arasındaki doğrudan ilişki nedeniyle bütün devletler eğitim sisteminin/okulların gerçekleştirmesini istedikleri iyi insan, iyi yurttaş, iyi üretici-iyi tüketici yetiştirme amaçlarını anayasa ve eğitimle ilgili yasalarında belirtmektedirler.

Etkili okulun (örgütün) tanımlarından birisi olarak da; “bir toplumsal sistem olarak örgütün belli kaynak ve araçlarla, kaynaklarını boşa harcamadan ve üyelerine de gereksiz sınırlılıklar koymadan, amaçlarını gerçekleştirebilme derecesidir. Okul geliştirme, okulu etkili kılma olarak anlaşılmakta; etkili okul ya da okul geliştirmeye bazen «sorun çözen okul» da denilmektedir” (Balci, 2001, s.7-11, 56).

Daha çok öğrencisi olan bir okul mu, az öğrencisi olan bir okul mu daha etkili olabilir?

Etkili okul hareketine yol açan görgül araştırmalar, Coleman Raporu'nun aksine okul süreci, çevre ve yapısının öğrenci başarısında özellikle düşük gelir grubu öğrencileri için bir farklılık yarattığını gösterdi. Ayrıca, Coleman Raporunda okulun büyüklük, harcamalar, kütüphane, donatım gibi fiziksel özellikleri ile başarı arasında bir ilişki bulamamasına karşın, yapılan araştırmalarda bunun tersi sonuçlara ulaşıldı (Balcı, 2001, s. 16-22).

Eğitim etkinliklerinin beklenen yararları sağlayabilmesi için en temel koşullardan biri, yeterli sayıda okul binasının yapılması ve binaların etkili biçimde kullanılmasıdır (Küçükahmet, 1986, s.14-16). Okul binalarının etkili kullanılması önlemlerine örnek olacak çeşitli uygulamalardan bazıları, okul binalarının tümünün ya da bazı birimlerinin birden fazla okulca ortaklaşa kullanılması, okul binalarının toplumun başka kesimlerince kullanımının sağlanması; binaların daha uzun süre kullanımının sağlanmasıdır (Şimşek, 1991, s. 15, 34-35).

2.2.2. Okul Büyüklüğü Kavramı

Öğrencilerin okul başarılarında sosyo-ekonomik ve sosyo-psikolojik özgeçmişleri kadar devam ettikleri okulun büyüklüğü ve küçüklüğü, başka bir deyişle okulun eğitim olanaklarına ne oranda sahip olduğu da önemli bir etken olarak ortaya çıkmaktadır (Başaran, 1974, s.117-118).

Okul büyüklüğü, etkili bir öğretimin sunulabilmesi, okulun iyi yönetilebilmesi için önem taşıyan bir kavramdır. Çinkır, **okul büyüklüğünü**, “okulun içindeki eğitsel alanlar, öğrencilerin kullandığı toplumsal alanlar, işgörenlerin kullandığı alanlar, kullanılan eğitim araç gereçleri, öğrenci sayısını kapsar” biçiminde tanımlamıştır (Çinkır, 1996, s.1).

Bu çalışmada ise, “Okul büyüklüğü”nün ölçütü olarak bir okulun öğrenci sayısı temel alınmıştır. Öğrenci sayısı büyük olan bir okulun, buna koşut olarak öğretmen sayısı da, derslik sayısı da, alanı da büyük olacaktır. Sınıf büyüklüğü de, bir sınıfta öğrenim gören öğrenci sayısının azlığı ya da çokluğu ile tanımlanmıştır.

Okulda eğitimin çeşitli alanlarında görev yapan öğretmen ve eğitim uzmanlarının okul örgütünde görevlendirilebilmesi için, eğitimin maliyetini yükseltmeyecek ve eğitim ortamını geliştirecek biçimde, okulun en elverişli (optimal) büyüklükte kurulması gerekmektedir. Kentlerde elverişli büyüklükte okulların kurulması, sorun olarak görülmemektedir. Ancak kırsal bölgelerde, her okulu elverişli büyüklüğe ulaştırmak için görülen çözüm yolu “eğitim bölgelerinin” oluşturulmasıdır (Başaran, 1982, s.53).

2.2.3. Okul Büyüklüğü Tartışmalarının Tarihçesi

ABD'nin 1950'li yılların sonu ve 1960 yılı başlarındaki fen programlarını geliştirmeye yönelen eğitim reformlarının temelinde rekabet ettiği ülkelerin eğitim sistemleri yoluyla elde ettikleri başarılar gelmektedir. Eski Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği'nin Sputnik'i uzaya fırlatması, ABD'nin geri kaldığının iddia edilmesi belirtilen eğitim reformları için gerekçe oluşturmuştur (Bracay, 1996; aktaran: Aksoy 2004, s.8). 1980'li yılların ilk yarısında başlayan kapsamlı hükümet kaynaklı değerlendirmelerde de Amerikan eğitim sisteminin yenilenmesi gereği üzerinde durulmuş ve bunlara yol açan temel etkenler arasında da Japonya ve Avrupa ülkelerinin sanayi üretimlerindeki gelişme ve ABD piyasasının özellikle Japon malları ile dolması, uluslararası karşılaştırma sağlayan eğitim göstergelerinde ABD'nin ilk sıralarda yer alamaması gösterilmiştir (Berliner ve Biddle, 1997; aktaran: Aksoy, 2004). Bununla birlikte ABD eğitim sistemini değerlendiren ve siyasa oluşturmaya yardımcı olan kaynakların temel konularından birisi de özellikle rekabet ettikleri sanayileşmiş ülkelerin uluslararası sınavlardaki başarı düzeyi, nüfusun çeşitli eğitim düzeylerini tamamlama ve okullaşma oranları gibi eğitim göstergeleri ile kıyaslanmasıdır (NCES, 1998; aktaran: Aksoy, 2004).

Böyle bir uluslararası gösterge kullanımına yön veren temel iki değişkenden biri o dönemdeki kutuplar arası (kapitalist ve sosyalist ülkeler) rekabet iken, diğeri daha sonraki yıllarda ülkelerarası, özellikle sanayileşmiş ülkeler arasında gerçekleşen rekabet olmuştur. Burada ekonomik yapılar arasında ortaya çıkan ilişki ve rekabetin biçiminin eğitimdeki değişimleri de yönlendirdiği görülmektedir (Aksoy, 2004, s.1).

Okul büyüklüğü kavramının tartışması ilk olarak Amerika'da başlamış ve Avrupa'ya atlamıştır. ABD'deki okullar, tek odalı evlerden ya da kırsal bölge okullarından bugüne gelmişlerdir. 20. yüzyıl sonlarına kadar, kentlerdeki birkaç okulun dışında, çoğu okul birkaç yüz öğrenciden oluşmuştur. 1930'lara kadar, Amerika'daki okulların yarısına yakınının 300 öğrencisi bulunmaktaydı.

1940 ile 1990 yılları arasında Amerika nüfusunun %70 oranında artmasına karşın ilkokul ve ortaokulların sayısı 200.000'den 62.037'e düşmüştür (Allen, 2002). Amerika'da son kırk yıl boyunca binlerce öğrencisi olan okullar yaygınlaşmıştır. Yani, giderek büyük okullar kurulmuştur. Bunun nedeni okulların birleştirilmesinin maliyet ve müfredatla ilgili yararlar sağlayacağı inancıydı.

Bu birleşme küçük bölgelerde küçük okullardan hizmet alan binlerce vatandaşın protestoları sonucu başarılmıştır. Birçok profesyonel eğitimci tarafından da okulların

aydınlanması zaferi olarak kabul edilmiştir. Büyük okullar her bir öğrenci maliyetini düşürerek aynı zamanda da öğrencilere özel kurslar, geniş kütüphaneler, geniş kapsamlı programlar sağlayan büyük ekonomiler yaratmıştır.

Smith ve De Young ve bir çok diğerleri James Conant'ın 1959 yılında yazdığı “*Amerikan High School Today*” kitabının okul birleşme hareketini büyük ölçüde arttırdığını not ediyor. Conant maliyet-etkin olmak ve yeterince geniş ve değişken müfredat sunmak için, liselerin en son sınıflarında en az 100 öğrenci olması gerektiğini savunuyordu (Cotton, 1996, s.1).

Bazı araştırmacılar büyük okul trendini 1967 yılında Harvard başkanlığı da yapmış olan James Bryant Conant tarafından yazılan bir kitaba dayandırmaktadır. Kitapta küçük okullar göre büyük okulların (750>öğrenci) daha geniş kapsamlı eğitim programlarını daha iyi kalite ve daha düşük maliyetle sunabildiklerini belirtmiştir. Elbette bu süreç okulların büyütülmesi, birleştirilmesi ve büyük tasarlanmasıyla sonuçlanmıştır.

1970'lere kadar küçük okullar çözüm yerine sorun olarak görülmekteydi. Bir öğretmen büyük bir okulda ve sınıfta gerekli çözümleri nasıl sağlayabilir? Öğretmenler bir odada birçok sorunla karşı karşıyadır (Hampel, 2002; aktaran: Karakütük ve Tunç, 2004, s.11).

Bugün Amerika'daki ortaöğretim okullarındaki öğrencilerin %70'ten fazlası 1.000'den fazla öğrencisi bulunan okullarda öğrenim görmektedir (McNeil, 2000; aktaran: Allen, 2002). Büyük ortaokulların sayısı da giderek artmaktadır. 1968-1996 yılları arasında 800'den fazla öğrencisi bulunan okulların oranı %16'dan %30'a çıkmıştır. Los Angeles ve Miami gibi metropollerde öğrenci sayısı 5.000'den fazla olan okullar bulunmaktadır (Allen, 2002).

ABD'de 1989 yılında, ulusal okulların %26'sının (tüm öğrenci kayıtlarının %1.3'ü küçük okullarda bulunmaktadır) öğrencisi 300'den azdır. 1989 yılından sonra, devlet okullarının %45'i 10.000 ve üzeri öğrenci sayısına sahip olmuştur. 173 okulun 25.000 ve üzeri öğrencisi bulunmaktadır. Fakat bu okullar 10,9 milyon dolar yani ulusal okulların %28'inin kaynaklarını kullanmaktadır (Ornstein, 1993; aktaran: Karakütük ve Tunç, 2004, s.6).

1980'lerin ortasından bu yana, Kansas City okul bölgesi ve Missouri eyaleti, federal bölge mahkemesi hâkiminin kararıyla, yeni büyük okulların yapımı için 2 milyon dolar fazladan para harcamıştır. Şu ana kadar başarı oranı düşük olduğu gibi ayrıca öğrenimini tamamlamayanların oranı ve diğer problemler de azalmamıştır. Sonuçta, ABD Yüksek Mahkemesi bölgesel hâkimin kontrol yetkisini devretmesi kararı almıştır. Hâkim, onu beş yıl içinde bölgenin değişeceğine inandıran eğitim “uzmanları”na danıştığını beyan etmiştir.

Philadelphia okul bölgesi, Pew hayırsever kurumundan, bölgenin liselerinin işletimsel büyüklüğünün azaltılmasına yardım için 25 milyon dolardan fazla almıştır. Walter Annenberg aynı husus için Chicago okul bölgesine 49 milyon dolar bağışlamıştır. TIME dergisinin 29 Eylül 2003 tarihli sayısında, Bill ve Melinda Gates Vakfının New York şehri devlet okullarına, her biri maksimum 500 öğrencili yaklaşık 70 adet küçük liselerin oluşturulmasına yardım için 50 milyon dolar verdiği yazılmıştır (Kickpatrick, 2004).

Amerika’da son yıllarda küçük ebatlı okul fikri altında yeni öğrenme ortamları, alternatif okullar, pilot okullar, tüzük okulları, okul içinde okullar, meslek okulları doğmuştur. Clinton yönetimi boyunca eğitim bölümü, düşük öğrenci başarısı ve okul güvenliği gibi sorunlara bir panzehir olarak küçük okulları desteklemiştir.

Kısaca akademik eğilim tamamen tersine olmasına rağmen, Amerika’da ekonomik ölçeklerde ve program içeriklerinde büyük okullar için ulusal bir eğilim oluşmuştu. Sonuçta eğitim yapılanması buna göre oluşturuldu. 2.000–3.000 öğrenci kapasiteli okullar artık günümüzde yaygın ve rutin haldedir. Geline nokta geniş halk kitleleri politikacıların okul büyüklüğü konusundaki araştırmalara gereken dikkati göstermediği düşünülmektedir (McRobbie, 2001).

1980 sonrasında dünyanın yeni bir döneme girdiği akademik çevrelerce kabul gören bir görüştür. Toplumsal düzlemde 1980 sonrası gelişimi, kökende aynı olguyu ifade eden üç ayrı gelişim trendi ile göstermek mümkündür. Küreselleşme olarak ifade edilen bu aşama kendisini

- (1) Postmodernizm (=sanayi sonrası toplum kültürü),
- (2) Enformasyon toplumu (=üretim güçleri/üretim faktörlerindeki değişim),
- (3) Post-fordist kuram (= üretim ilişkilerindeki değişim)

olarak belirtir (Hesapçioğlu, 2003; aktaran: Hesapçioğlu ve Özcan, 2005, s.3). Küresel toplumun ayırt edici özelliği “tahmin edilebilir olanın sonu”, gelecek hakkında önceden görülemezlik gerçeğin (bilginin, malların ve değerlerin) değişim hızı, çok yönlü iç içe geçmişlik ve karşılıklı ilişkiler anlamında kompleksliğin artışıdır (Hesapçioğlu, 2001; aktaran: Hesapçioğlu ve Özcan, 2005, s:3). Değişimdeki bu hızın yanında diğer ana olgu ülkeler, kurumlar arasında korkunç bir rekabetin varlığıdır. Böylece devletten başlamak üzere ekonomide ve tüm kurumlarda bir değişim gündeme gelir. Eğitim sistemleri de bu değişim rüzgarının dışında değildir. Amerika Birleşik Devletleri, Federal Almanya, İngiltere, Fransa ve Japonya gibi bilgi toplumu ülkeleri küresel yarıştan kopmamak için kendi eğitim sistemlerini geliştirip yeni yaklaşımlar üretirlerken ve denerlerken bu alana kaynak aktarmaktan da

çekinmemektedirler. Amerikalı iktisatçı Lester C. Thurow “Servet Yaratmak” adlı kitabında “yirmi birinci yüzyılda eğitimde liderlik de oyunun içindedir” diyerek olayı vurguluyor.

Bu yıkıcı rekabet ortamında eğitim sistemleri için iki anahtar sözcük “kalite(= “verimlilik”, “iyi okul”, “etkililik”) ve karşılaştırılabilirliktir” (Hesapçıoğlu, 1996; aktaran: Hesapçıoğlu ve Özcan, 2005, s.3). Eğitim sistemleri bu rekabet ortamında diğer kurumlar gibi “iyi/kaliteli” ve “karşılaştırılabilir” olmak durumundadırlar. 1980 sonrasında özellikle 1990’lı yıllarda eğitim sistemlerinin kalitesini ve karşılaştırılabilirliklerini mümkün kılan uluslararası düzeyde mekanizmalar geliştirildi (Hesapçıoğlu ve Özcan, 2005, s.3).

Türk eğitim sisteminin verimlilik kalite ve karşılaştırılabilirlik özelliklerinden önce çözüm için bekleyen pek çok sorunu vardır. Bu sorunlardan biri şüphesiz artan nüfus ve buna bağlı olarak okul ve sınıf büyüklüğüdür.

2.2.4. Okul Büyüklüğü Normları

Bir ülkede her zaman en uygun büyüklükte okullar kurulamayabilir. Bunun için, öğrenci sayısının az olduğu ya da fazla olduğu durumları göz önünde bulunduran seçenekler de belirlenmelidir. Diğer bir deyişle okulların en düşük ve en yüksek kapasitesinin belirlenmesi gerekir. Bu yapılırken, maliyet kaygıları ve eğitsel kaygılar göz önünde bulundurulmalıdır. Okul büyüklüğü; en az (minimum), en uygun (optimum) ve en fazla (maksimum) olmak üzere üç başlık altında ele alınabilir (UNESCO, 1991; aktaran: Karakütük ve Tunç, 2004, s.1).

2.2.5. Küçük Ölçekli Okul

En az (minimum) büyüklük, ülkelere, sistemlere, eğitim düzeylerine göre değişmektedir. İlköğretimde en az büyüklük ders sayısı, öğretimin tek öğretmenli okullarda sürdürülüp sürdürülemeyeceği; öğretmenler için sunulacak olanaklar; öğretimin türü (tam gün, ikili) gibi etmenlere bağlı olarak değişebilir. Bu etmenlerin her birinin önemi, öğretimin koşulları ve maliyetleri üzerindeki etkileri ne olursa olsun, küçük yerleşim birimleri ve nüfus yoğunluğunun düşük olduğu bölgelerde okullaştırmanın güç ya da olanaksız olması en az büyüklüğü saptamayı gerektirmektedir.

Yukarıda belirtilen güçlüklerle ortaöğretimde de karşılaşılmaktadır. Bunların dışındaki güçlükler, ortaöğretimde okullaşma oranının gelişiminin ilköğretimden daha düşük olmasından ve ortaöğretimin örgütlenmesinden kaynaklanmaktadır. Çünkü çoğu ülkelerde ortaöğretim; birinci devre, ikinci devre, birkaç öğretim türünü içeren ikinci devre, birinci ve ikinci devreyi birlikte içeren oldukça çeşitli türdeki okulları kapsamaktadır. Okul türlerine göre en az büyüklük

değişecektir. İlköğretimdeki gibi düzgüler, önem verilen eğitim ve okul binalarının ekonomik kullanım koşullarına göre farklılaşacaktır (Karakütük ve Tunç, 2004, s.3).

Green ve Sterens'in 1988 yılında yazdığı gibi "küçük okul" terimi beton sayısal sınırlara sahip olmayan, yani büyük binaları bulundurmayan okul olarak not edilmiştir (Cotton, 1996, s.1).

Şimşek'in 1991 yılında "*Ortaöğretimde Okul Binalarının Kullanım Etkinliği*" konusunda yaptığı araştırmada, ortaöğretim okullarının öğrenci sayısına göre 1.501-3.000 ve daha büyük liselerin (3.000'den fazla) çoğunlukta olduğu ortaya çıkmıştır (Şimşek, 1991, s.83-85). Bu araştırma; fizikî mekân yetersizliği sorununun yoğun olarak yaşandığı ortaöğretimde okul binalarının, bu sorunun çözümüne katkı sağlayacak biçimde kullanılmadığını ortaya koymuştur.

Okul büyüklüğü açısından ortak bir yargı bulunmamakla birlikte araştırma sonuçlarına göre 300-400 arasında öğrencisi olan okullar küçük okul olarak kabul edilmektedir. Ortaöğretim okulları için ise bu sınır 600 olarak belirlenmiştir. Alanla ilgili araştırmacıların tümü 300-900 arasındaki öğrenci sayısını önermektedir. Son yıllarda (1990 sonrası) 300'den az ve 900'den fazla öğrencisi olan okulu öneren araştırmacı bulunmamaktadır (Irmsher, 1997).

Yine bir çok araştırmacı hiçbir okulun 400-500 öğrenciden daha büyük olmaması gerektiğini iddia etmektedir (Cotton, 1996, s.1).

1978'de Norveç'te yüksek okullarda maksimum öğrenci sayısını 450 olarak belirleyen bir kanun yürürlüğe girmiştir. Yakın zamanda, Amerikan Okul Yöneticileri Derneği (NAASP), liselerin 600'den fazla öğrenciye sahip olmamasını öngören bir kararı kabul etmiştir. Sonuç olarak küçük okul hareketi Amerika'da eğitimin etkili bir dalgası olarak gündemdedir (Kickpatrick, 2004).

2.2.6. Büyük Ölçekli Okul

En az büyüklük sorunuyla özellikle nüfus yoğunluğunun düşük olduğu bölgelerde karşılaşılmasına rağmen, en fazla (maksimum) büyüklük sorunuyla daha çok büyük kentlerde karşılaşmaktadır. En fazla büyüklük tanımında özellikle eğitim ve yönetimin iyi yapılabilmesi göz önünde tutulmalıdır. Çok fazla büyüklükteki okul yalnız yönetim sorunlarına neden olmaz, doğal çevresi kadar genel çevresine de zarar verebilir.

Howley (1989), "büyük okulların meziyetlerine ilişkin tartışılmaz inanç 1960 ortalarına kadar devam etti" demektedir. Aksi iddialar Roger Barker ve Paul Gump'ın 1964 yılı yazdığı

“*Büyük Okul, Küçük Okul, Lise Boyutu ve Öğrenci Davranışları*” kitabı ile başladı. Barker ve Gump’ın araştırması öğrencilerin katıldığı müfredat dışı aktivitelerin sayısı ve çeşitliliğinin büyük okullara göre küçük okullarda fark edilir oranda fazla olduğunu ortaya çıkardı. Küçük okul öğrencisi, katıldığı faaliyetlerde önemli pozisyon sağlamakta ve katılımdan daha büyük doyum elde etmektedir. Her öğrenciye takımlar, klüpler oluşturması konusunda imkân tanınmakta ve bu durumun öğrencide daha fazla okula aitlik hissi oluşturduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra, “okullar büyüdükçe, müfredat dışı programlara katılım fırsatı da büyümekte, fakat bu adaletli şekilde olmamaktadır” ifadesini kullandılar (Cotton, 1996, s.1).

William Fowler (1992) “Amerikan okul sisteminde abartıya doğru bir gidiş bulunmaktadır ve bu okulların iyiliğine değildir” demiştir (McRobbie, 2001).

1994’de Howey, orta sınıf öğrencilerin şehirlerdeki büyük okullarda ağırlıklı olduğunu ifade etmiştir (Cotton, 1996).

2.2.7. En Uygun (*Optimum, Optimal, Ideal, Rightsizing*) Okul Büyüklüğü Var mıdır?

Organizasyonlar açısından *rightsizing* en uygun ölçek demektir. En az ve en fazla büyüklükteki okul sayısının olabildiğince düşük tutulması eğitimin niteliğinin korunması, kaynakların savurganca kullanılmaması, eğitimde verimliliğinin sağlanması için zorunludur. Bu nedenle eğitimin temel politikası, okulu en uygun büyüklükte kurmak ve yaygınlaştırmak olmalıdır.

Çağdaş eğitimin gereklerini yerine getirmek açısından, eğitim programları, hizmetler ve işgücü dağılımında adaletin sağlanabilmesi için okula kaç öğrenci kaydedilmelidir? Elli yılı aşkın bir süredir en uygun okul büyüklüğünü belirlemeye çalışan araştırmalar, maliyet analizi, program seçenekleri, işgücü istihdamı ve öğrenci başarısının en önemli değişkenler olduğu üzerinde yoğunlaşmışlardır. Araştırmacılar, öğrenci sayısı az olan okullarda maliyetlerin, sınıf tekrarlarının ve okuldan ayrılımların, öğrenci sayısı fazla olan okullara göre daha düşük olduğunu belirtmektedir (Ornstein, 1993; aktaran: Karakütük ve Tunç, 2004, s.6).

En uygun okul büyüklüğü bina ve donatım yönünden en ucuz, öğretmenlerinden en yüksek verim alınabilen okul büyüklüğüdür (Kodamanoğlu, 1963; aktaran: Karakütük ve Tunç, 2004, s.6). Ya da en uygun büyüklükteki okul, bina ve tesisleriyle haftalık ders dağıtımı, öğretmen ve öğrenci sayıları arasında denge ve uyumu olan okuldur (MEB, Tebliğler Dergisi, 1974; aktaran: Karakütük ve Tunç, 2004, s.6).

Okulu en uygun büyüklükte örgütlemenin anlamı, eğitim ortamını oluşturan her etkenin okulun etkinliğini nicelik ve nitelikçe yükseltecek güçte olmasını sağlamaktır. Eğitim ortamını

oluşturan bir etkenin istenen güçte olmamasının eğitime zararı olduğu kadar, bir etkenin istenen güçten fazla olması da kaynakların boşuna harcanmasına neden olur. Böylece zarar ve savurganlığa yol açmayacak biçimde ortamı oluşturan her etkenin sayıca ve nitelikçe ne olacağını bulmak ve bunları bir büyüklükte birleştirmek en uygun büyüklüğü bulmak olarak kabul edilmektedir (Başaran, 1974, s.49).

En uygun okul büyüklüğü ders türlerine, bir sınıftaki öğrenci sayısına, öğretmenin kaç dersi okutabilecek yeterlikte olmasına, zorunlu haftalık ders saatine ve benzeri faktörlere bağlıdır. Örneğin A dersi öğretmenin haftada en çok 4, B dersi öğretmenin en çok 6, C dersi öğretmenin en çok 3 sınıf okutabileceği saptanmışsa, bu sayıların en küçük ortak katı olan 12 en uygun okulun sınıf sayısıdır. Bu okulda hem hizmet tam karşılır, hem de öğretmene fazla yük yüklenmemiş olur (Kodamanoğlu, 1963; aktaran: Karakütük ve Tunç, 2004, s.12).

Okulların çoğunun büyük olduğu konusunda genel kanıya rağmen, ideal büyüklük konusunda düzenlemeler değişiklik göstermektedir. Ancak yine de akademik çalışmalar dikkate alındığında yeni araştırmalar ve 90'lı yıllardaki tecrübeler okul büyüklüğü konusunda kayda değer bir uzlaşma olduğu görüşünü güçlendirmiştir (McRobbie, 2001).

Okulu en uygun büyüklükte kurmanın amacı, okulda eğitim ortamını etkileyecek her etkenin uygun büyüklükte, sayıda, nitelikte olmasını sağlamaktır. Bu etkenler öğrencilerin, eğitim iş görenlerinin, eğitim yerinin, araç gereçlerin sayıları ve niteliği, eğitim ortamının sağlık koşullarına uygunluğu ve benzerleridir. Belli sayıda ve nitelikte sağlanacak bu etkenler, küçük okullarda savurganlığa; büyük okullardaysa yetersizliğe yol açar. Okul öyle bir büyüklükte kurulmalı ki ne savurganlık ne de yoksunluk ortaya çıksın (Başaran, 2000, s.161-162).

Öyleyse bir okulun en uygun öğrenci sayısı kaç olmalıdır? Bu sorunun cevapları farklı biçimde verilmiştir. Ancak bütün akademik çalışmalar sonucunda üzerinde anlaşılan öğrenci sayısı 300 ile 900 sınırları arasındadır (Reywid, 1999; aktaran: Pehlivan, 2002, s.116).

Başaran'a göre en uygun büyüklükteki bir ilköğretim okulunun 900-1.200 arasında öğrencisi olmalıdır. Bu okulun en az (minimum) öğrenci sayısının 300'e kadar inmesi, en fazla (maksimum) öğrenci sayısının da 1.500'e kadar çıkması düşünülebilir (Başaran, 1982, s.50-52).

Fowler, Howley ve diğerleri 400 öğrencinin uygun olduğunu belirtmişlerdir. Meier küçük okulları 300-400 öğrenci olarak tanımlar. Lee ve Smith, lise öğrencilerinin en iyi, 600-900 öğrencinin olduğu okullarda öğreneceklerini ifade etmiştir (Irmsher, 1997).

Amerikan Okul Yöneticileri Derneği (NASSP) tarafından desteklenen 1991-1992 yıllarına ait bir çalışmada elde edilen verilere göre; araştırmaya katılan lise yöneticilerinin büyük

bölümünü bu okullar için en uygun öğrenci sayısının 400-799 olduğunu düşünmektedir. (Valentine, Clark, Irvin, Keefe ve Melton, 1993; aktaran: Mertens ve diğerleri, 2001).

2002 yılında ABD’de Millî Orta Okul Prensipleri Derneği tarafından hazırlanan ortak politika bildirgesinde, liselerde birimlerin en fazla 600 öğrenciden oluşturulması tavsiye edilmiştir. <300 ya da >900 öğrenci hiç kimse tarafından tavsiye edilmemiştir. Howley (1996) en uygun okul büyüklüğünün yerine göre değişebileceğini ifade etmiştir. Zira, bölgenin zenginliği veya coğrafi konumu önemli bir faktör olabilmektedir (McRobbie, 2001).

1964’de, R. Baker ve P. Gump, kitapları “*Büyük Okul, Küçük Okul*”da, yaklaşık 400-500 mevcutlu optimum büyüklükteki küçük okulların daha iyi olduğu sonucunu çıkaran yüzlerce çalışmayı özetlemiştir. Bu kitapta Douglas Heath’e göre 400-500 öğrenci sayısının oldukça fazla olduğu, N. Postman ve C. Weingartner’in 250 öğrenci önerdiği ve Ted Sizer’ın hiçbir okulun 200’den fazla öğrenciye sahip olmaması gerektiği söylenmiştir (Kickpatrick, 2004).

A.B.D’de yapılan geniş kapsamlı istatistiklere göre birçok ilköğretim okulunda 300’den fazla öğrenci bulunmaktadır. En büyük negatif etkiler 2.100’den fazla öğrencisi bulunan bir kaç lisede tespit edilmiştir (Duke ve Trautvetter, 2001).

Walden’e göre dış cephesi çekici, yani bina yapılanması iyi olan, 500-700 öğrenci mevcudu bulunan ve öğrencilerin ders dışında aktif rol oynadığı okullar ideal okullardır. Böyle okullarda öğrenci sayısı öyle ayarlanmalıdır ki; öğrenciler arasında yalnızlık duygusu olabildiğince az yaşansın. Bu da öğrenciler arasında suça yönelik davranışlarda azalmaya yol açacaktır (Zickgraf, 2004).

Alanla ilgili yapılan 69 araştırmanın 27’sinde, okul büyüklüğü ile ilgili olarak; küçük okullardaki öğrenci sayısının 200-1.000 arasında, büyük okullardaki öğrenci sayısının ise 300-5.000 arasında değiştiği saptanmıştır. Ancak araştırmalarda ortalama büyüklüğün ilköğretim okulları için 300-400 arasında, ortaöğretim için ise 400-800 arasında olması gerektiği önerilmektedir (Valentine, Clark, Irvin, Keefe ve Melton, 1993; aktaran: Karakütük ve Tunç, 2004). Ortaöğretimde okul büyüklüğünün 600-1.000 arasında olması gerektiği başka araştırma bulguları ile desteklenmiştir (Karakütük ve Tunç, 2004).

Yeni yayımlanan Turning Points 2005’de, toplanan verilere göre liselerde öğrenci sayısının 600’ü geçmemesi gerektiği belirtilmiştir.

Geniş çaplı bir okul çalışmasında Goodlad (1984) örneğindeki en iyi performanslı okulların daha küçük okullara dönüşme eğilimindeki okullar olduğunu tespit etmiştir. Ve

ilköğretimlerin 600'den fazla öğrenci kaydı yapmamalarını önermiştir (Goodlad, 1984; Lee ve Smith, 1995; aktaran: Duke ve Trautvetter, 2001). Öğrenci başarısı ve okul büyüklüğü arasında kavisli bir bağlantı olduğunu bulmuştur. Hedef liseler 600'den daha az ve 900'den fazla öğrenci kaydı sonrasında başarı bakımından düşmeye eğilimlidir. Büyüklüğün etkisi özellikle de fakir ve azınlık sınıfı öğrencilerinde fazladır. En büyük olumsuz etkiler 2.100'den fazla öğrenci kaydı yapan liselerde görülmüştür (Duke ve Trautvetter, 2001).

Flowers'ın detaylı çalışmasında sunulan veriler, okul büyüklüğü konusunda basit bir cevabın olmadığını göstermektedir. <750 öğrenciden az olan okullar, orta okul konfigürasyonuna sahip, yüksek oranda ortak zaman plânlaması, en yüksek oranda takım ve sınıf çalışmaları, velilerle iletişim ve velilerin katılımı, danışmanlık hizmetleri ve daha pozitif okul atmosferi bulunmaktadır. Bundan başka, okul büyüklüğü dikkate alınmaksızın takım çalışmalarına angaje olmuş okullarda ortak zaman plânlaması varsa, genelde daha yüksek takım ve sınıf çalışmaları bulunmaktadır. 750 öğrenciden büyük okullarda ortak zaman plânlaması varsa daha küçük takım çalışması yapılan okullarla aynı sonuçlar alınmıştır. Daha küçük okullar için iyi olan ise, bunların daha sık ortak okul çalışmalarına yönelmesidir. Bu durum özellikle orta okul konfigürasyonu ve ortak zaman plânlaması takım çalışması olan küçük okulları büyük okullardan daha iyi yapmaktadır (Mertens ve diğerleri, 2001).

Ancak, yine de rahatlıkla söylenebilir ki; okul büyüklüğü araştırmalarından çıkan tek kesinlik hiçbir hususun kesin olmadığıdır.

Tartışmada her iki taraf da pozisyonları için destek bulabilmektedir. Küçük okul destekçileri genellikle daha yakınlık, özenli atmosfer, daha yüksek esneklik, bireysel katılım, veli katılımı gibi iddialar sunarlar. Büyük okul destekçileri ise daha çok çeşitlilik, her bir öğrenci maliyeti için en alt limiti göstermeyi işaret etmektedir. İş öğrenci başarısına geldiğinde tablo daha da karanlık olmaktadır. Bu araştırmaların bazıları küçük okulların daha fazla avantaja sahip olduğunu, bazıları fark olmadığını, bazıları ise büyük okulların avantaja sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak, araştırmacılar optimum bir okul büyüklüğü olmadığı sonucuna varırlar. Belirsizliklerden K. Stevenson ve L. Pellicer okul büyüklüğü kararları verirken daha dikkatli olmamızı önermektedirler. Sonuçlar daha belirginleşinceye kadar sorular sorulmaya devam edilmelidir görüşünü ileri sürmektedirler (Cotton, 1996; aktaran: Polat, 2005, s.43).

2.2.8. Okulun Aşırı Büyümesinin Sonuçları

Okulun büyümesinin ortaya çıkardığı sonuçları hem teorik, hem de analitik olarak incelemek mümkündür. Okulun büyümesi konusunu ölçek ekonomileri yaklaşımından yararlanarak teorik açıdan inceleyebiliriz. Ölçek ekonomileri teorisi, esasen mikro-iktisat analizlerde firmanın büyümesinin ortaya çıkardığı fayda ve maliyetleri açıklamakta kullanılmaktadır. Ölçek ekonomisi teorisi ile okulun büyümesinin birim başına ortalama maliyetler üzerinde ne şekilde etkili olacağı ve okul büyüklüğü incelenebilir.

Ölçek ekonomileri (*economies of scale*), mikro-iktisatta firmanın üretim miktarı ile ortalama maliyetleri arasında ilişki kuran bir analizdir. Genel olarak firmanın üretim ölçeğinin artması bir noktaya kadar birim başına ortalama maliyetleri azaltır. Geniş ölçekte üretimde bulunmanın sağlayacağı bu maliyet tasarrufuna “pozitif ölçek ekonomileri” ya da “içsel ekonomiler (*internal economies*)” denilmektedir. Buradaki “ekonomi” kavramı firmanın sağladığı fayda ya da avantajları ifade etmektedir. Gerçekten de geniş ölçekte faaliyette bulunan firmalar bazı maliyet tasarruflarını elde ederler. Bunun başlıca nedenleri şu şekilde özetlenebilir:

- Geniş ölçekte üretimde bulunan bir firmada yeni teknolojiler ile üretim yapılması söz konusu olacağından birim başına üretim maliyeti az olacaktır.
- Geniş ölçekte üretimde bulunan bir firmada işbölümü ve uzmanlaşmadan yararlanılacağından üretim maliyetleri düşük olabilecektir.
- Büyük ölçekli firmalarda daha ucuz finansman olanaklarından da yararlanmak mümkündür. Ölçek büyümesi ile firmanın pazarlama maliyetlerinde de bir azalma görülür.

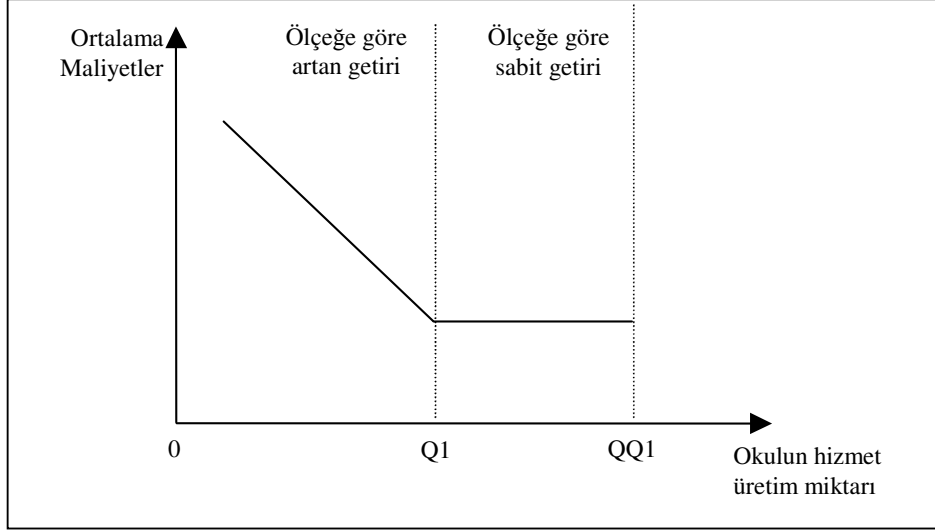
Bununla birlikte firmanın elde edebileceği maliyet tasarrufları belirli bir noktadan sonra söz konusu olmayacaktır. Hatta büyümenin devam etmesi halinde bu kez birim başına ortalama maliyetlerin arttığı görülebilecektir. Firmanın aşırı büyümesinin ortaya çıkardığı bu olumsuz sonuçlara ise “negatif ölçek ekonomileri” ya da “içsel eksi-ekonomiler (*internal dis-economies*)” adı verilmektedir. Gerçekte belirli bir büyüklükten sonra herhangi bir firma ya da işletme sahibinin tüm işleri kontrol edememesi gibi nedenlerden dolayı firmada etkinsizlikler (*inefficiencies*) ortaya çıkar (Aktan, 2004).

Yukarıda özetlenen mikro-iktisat analiz yönteminden yararlanarak eğitim plânlamasında karar alma sürecinde okulların optimum büyüklüğü ve aşırı büyümenin olumsuz sonuçları daha ayrıntılı olarak analiz edebiliriz. Okul esas itibarıyla kamusal hizmetler üreten bir

kuruludur. Özel bir firma için optimal büyüklük geçerli olabileceği gibi okul için de bir optimal büyüklük söz konusudur. Konunun okul açısından analizi aşağıda yapılmaya çalışılmıştır.

2.2.9. Okulun Büyümesinin Olumlu Sonuçları: Pozitif Ölçek Ekonomileri

Şekil 1. Okul Büyümesinin Olumlu Sonuçları: Ölçeğe Göre Artan Getiri ve İçsel Ekonomiler

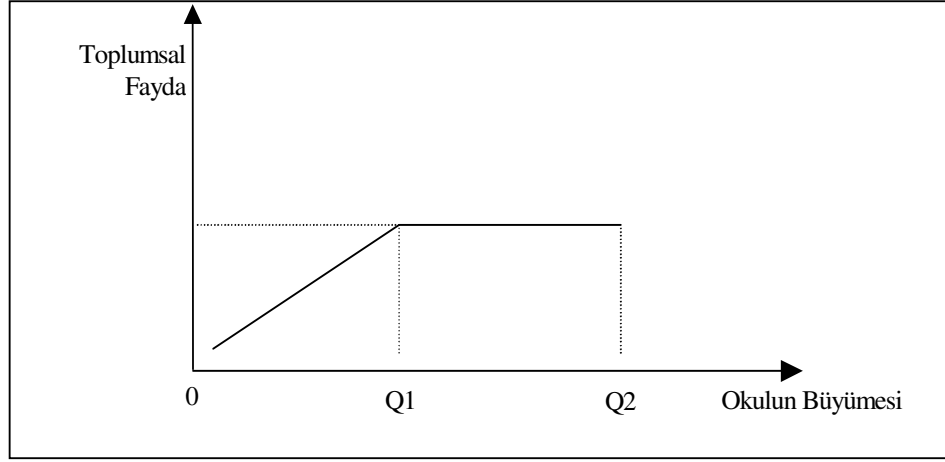


Kaynak: Aktan, 2004.

Okulun büyümesi ile okul hizmetlerin birim başına maliyetleri arasındaki ilişki Şekil-1 de gösterilmiştir. Şekilde yatay eksen de okul hizmetlerin üretim miktarı, dikey eksen de ise ortalama maliyetler gösterilmiştir. Şekilden anlaşıldığı üzere üretim miktarı Q1 seviyesine ulaşınca kadar ortalama maliyetler azalmakta, bu seviyeden sonra ise değişmemektedir. Bunun nedeni yukarıda belirttiğimiz gibi ölçek büyümesinin yarattığı olumlu sonuçlardır. QQ1 seviyesindeki alanda “ölçeğe göre artan getiri” hali söz konusudur. Başka bir ifadeyle ölçek büyümesine paralel bir şekilde marjinal toplumsal fayda artmaktadır.

Şekil-2’de ise okulun büyümesi ile okul hizmetlerinden toplumun sağladığı fayda arasında bir ilişki kurulmaktadır (Şekil-2). Şekilden anlaşıldığı üzere okulun görev ve fonksiyonlarının artması (yönetim, eğitim, öğretim, sosyal faaliyetler) genel olarak toplumun sağladığı faydayı artırmaktadır. Ancak bir noktadan sonra (Q1 seviyesi) okulun büyümesi teorik olarak okul hizmetlerinden toplumun sağladığı faydayı artırmamaktadır. Şekilde Q1-Q2 düzeyinde okulun büyümesine karşılık toplumsal faydanın değişmediği görülmektedir.

Şekil 2. Okulun Büyümesi ile Okul Hizmetlerinden Sağlanan Toplumsal Fayda Arasındaki İlişki



Kaynak: Aktan, 2004.

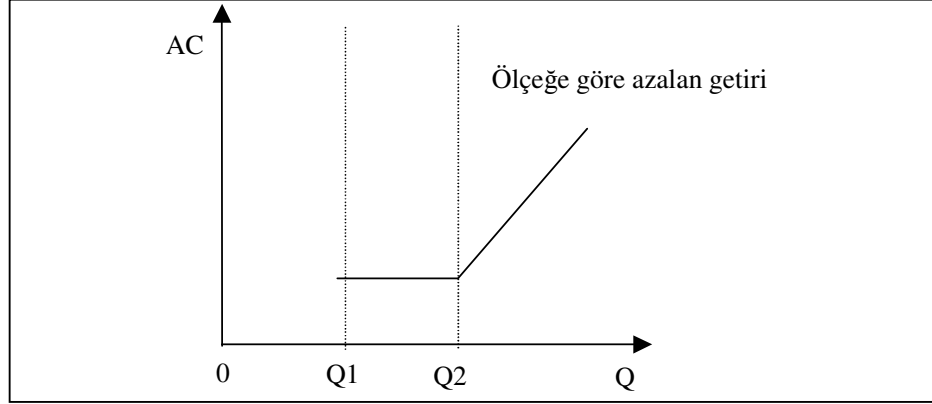
2.2.10. Okulun Büyümesinin Olumsuz Sonuçları: Negatif Ölçek Ekonomileri

Okulun büyümesinin ortaya çıkardığı olumsuz sonuçların (*içsel-eksi ekonomilerin*) geometrik yorumu Şekil-3’de yapılmıştır. Şekilden anlaşıldığı üzere Q1-Q2 üretim seviyesinde ölçeğe göre sabit getiri (*nötr içsel ekonomiler*), Q2 seviyesinden sonra ise okullarda sayının arttırılması birim başına ortalama maliyetleri artırmaktadır. Bunun nedeni önceki açıklamalarımızda da belirttiğimiz üzere aşırı büyümenin yarattığı olumsuz sonuçlardır. Günümüzde bir çok okulda yaşanan sorunlar (ekonomik, donanım, personel, eğitim, aktivite ve yönetim) bu nedenlerden kaynaklanmaktadır.

Anlaşıldığı üzere okulun hizmet üretimini artırması (okulun büyümesi) sonuç itibariyle bir noktadan sonra toplumsal faydayı artırmamakta, aksine azaltmaktadır.

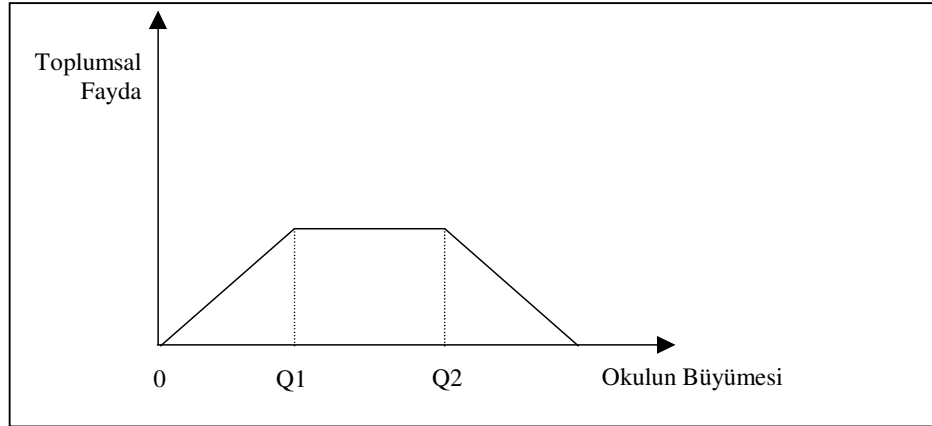
Ancak okul büyüklüğü azalınca da toplumsal fayda azalmaktadır. Bu teorik açıklamalardan sonra okulun büyümesinin ortaya çıkardığı olumsuz sonuçlar daha açık ve net bir şekilde aşağıda yer almaktadır.

Şekil 3. Okulun Büyümesinin Olumsuz Sonuçları: Ölçeğe Göre Azalan Getiri ve İçsel-Eksi Ekonomiler (Negatif Ölçek Ekonomileri)



Kaynak: Aktan, 2004.

Şekil 4. Okulun Büyümesi ile Kamusal Mal ve Hizmetlerden Sağlanan Toplumsal Fayda Arasındaki İlişki



Kaynak: Aktan, 2004.

2.2.11. Büyük Okullar Daha Düşük Maliyetle Daha Büyük Akademik Başarı Ortaya Koyar mı?

Bazı eğitimciler ve yasa yapıcılar büyük okulların maliyet bakımından etkin olduğunu iddia ettiler. Diğer taraftan bir başka bir bilimsel bakış açısı bunun mutlak doğru olmadığını söylemektedir. Araştırmacılar büyüklük ile maliyet arasındaki ilişkinin okulun müfredatına göre değiştiğini ortaya çıkarmışlardır (Cotton, 1996).

Fayda-maliyet analizi farklı yatırım projelerinin ekonomik açıdan karşılaştırılmasına olanak veren yöntemlerden biridir. Yapılacak harcamaların ve elde edilecek faydalar günümüz değerine indirgenir ve bir fayda-maliyet oranı hesaplanır.

Güçlü bir araç olmasına rağmen fayda-maliyet analizinin bu tür çalışmalarda bazı zorlukları vardır. Başlıca zorluk tüm faydaları ve tüm maliyetleri parasal olarak ifade etmektir. Özellikle eğitim projelerinde bu zorluk daha da fazla hissedilir. Tüm faydalardan sadece çok azı parasal olarak ifade edilebilir (Kaytaz, 2004, s.2).

McKenzie (1983), okul büyüklüğü-maliyet ilişkisi analizlerinden birçoğunun basit olduğunu ve yararlı bilgi vermediğini iddia eder. Sonra bu ilişkinin, ortalama öğrenci başı maliyetin öğrenci mevcudunun artmaya başladığı bir noktaya kadar düştüğü, minimum olduğu ve okul büyüklüğü artışı ile tekrar yükseldiği, U-şeklini veren matematiksel tanımlamasını vermektedir. Araştırmacıların bir çoğu (sözelimi, Gregory 1992, Robertson 1995) okul büyüdükçe artan maliyetlerin, çok sayıda öğrencinin yönetimi ve kontrolü için gerekli çok sayıda personelden kaynaklandığını iddia etmektedir.

Bir çok araştırmacının vardığı sonuç büyük okullarda aşırı öğrenci başı maliyete sahipken küçük okullar oldukça ekonomik olarak işletilmektedir.

Müfredat kalitesi ve maliyet-etkinlik konularında yapılan bir değerlendirmede Gregory (1992); “Küçük okulların programlarındaki algılanan sınırlar ve onların varsayılan yüksek maliyetleri aşırı büyümeye doğru kararlı yürüyüşümüze mazeret olarak sürekli bahsedildi” diye yazmaktadır. Araştırma ikna edici bir biçimde tüm yanlış anlamaları ortadan kaldırmaktadır (Cotton, 1996).

Öğrenci başına ne kadar maliyet hesaplandığı da dikkate alınması gereken bir konudur. Standart işletme maliyetleri genellikle toplam harcamaların, katılan öğrenci adedine bölünmesiyle bulunmaktadır. Sonuçta büyük okullar daha önce de açıklanmaya çalışıldığı gibi düşük maliyet oluşturmamaktadır.

Amerika’da kentsel bölgelerde bulunan en büyük liselerin bazılarında okuyan bir çok öğrencinin durumunun büyük okul ölçeğinde kötü hizmet nedeniyle avantajlı olmadığı saptanmıştır. Büyük okullarda daha çok destek ve idarî kadroya ihtiyaç duyulmaktadır. Bunun nedeni artan bürokratik taleplerin karşılanamamasıdır.

Lee ve Smith (1996), okulların birleştirilmesi yoluyla ön görülen tasarrufların gerçekleşmediğini tespit etmişlerdir (Irmsher, 1997).

Bazı araştırmacılar “küçük okulları oluşturma maliyeti daha azdır, büyük arazi gerektirmediklerinden yer bulunması daha kolaydır, ulaşım masraflarında tasarruf sağlar, hatta komşu okulları destekler, öğrencilerin başarısı, davranışları ve katılımına ilâveten bir çok avantaja sahiptir” yorumunda bulunur (Kickpatrick, 2004).

Ancak bazı araştırmacıların bakış açısı farklıdır. Küçük okulların bu olumlu yanlarına karşılık olumsuz yanları da bulunmaktadır. Küçük okullar pahalıya mal olmaktadır. New York şehir okullarında yapılan bir araştırmaya göre, her öğrencinin ve her mezunun maliyeti küçük okullarda daha fazla olmaktadır.

“Küçük okulların maliyetini azaltmanın en iyi yolu büyük okullarla olanakların ortak kullanılması yoluna gidilmesidir. Kaynakların ortak kullanılması eğitimcilere tek başlarına yapmaları mümkün olmayan işleri gerçekleştirme, öğrenci ve ailelerin gereksinimlerini karşılama olanağı sağlayacaktır. Bu işbirliğine dayalı düzenlemelerde eğitimciler öğrencilerin daha iyi öğrenebilmesi üzerinde odaklanmalıdırlar. Bu yenilikçi girişimlere “*population school*” (*toplum okulu**) adı verilmektedir” (Nathan, 2002; aktaran: Pehlivan, 2002, s.122).

2.2.12. Küçülme (Downsizing) ya da Gençleşme

Okul büyüklüğü konusunda yapılan güncel araştırmalar, “küçük daha iyidir” sonucunu göstermektedir. Bu durum bir grup okulun küçülme hareketine ya da yeniden yapılanma hareketine geçmesine neden olmuştur (McRobbie, 2001).

Birkaç küçük okulun, yakın ve yeni okul binalarına yerleştirilmesi okulu gençleştirebilir ve eğitim imkânlarını çoğaltabilir. Raywid ve Meier, bu şekilde uygulamaların öğrenci öğretmen ve veliler için büyük faydalar sağladığını raporlamışlardır. Chicago, New York City, Philadelphia ve bazı şehirlerde büyük yeniden yapılandırma çalışmaları yürütülmüştür.

Raywid’e göre yeni okullar açılırken, gruplaşan öğrencilerin direnci çok önemlidir. Eğer küçük okullar bir araya toplanırsa, bölünme ve çatışmalar minimize edilir.

Küçülmeler sırasında istekli olsun ya da olmasın Amerika’da bir çok okul, bağlılık, otonomi, yoğunlaşma prensipleri bazında ve paylaşılan çıkarlar doğrultusunda bu geçiş dönemini başarıyla atlattımlardır

Küçülme hatalarına ilişkin nedenler hala netleşmemiştir. Genelde 3 neden ön plâna çıkmaktadır.

1. Küçük okul konseptine güvenirliliğin yeterli olmayışı,
2. Otonominin yetersiz oluşu,
3. Okul kültüründeki değişiklikleri, yapısal değişikliklerle bağdaştırma sürecinde yapılan hatalar (Irmsher, 1997).

* Pehlivan, 2002, “Alternatif Okullar” kaynağından değiştirilmeden alınmıştır.

Küçölmeyle ilgili artan kamu ilgisine rağmen, yerleşik yapıları ve davranışların değıştirilmesi güçtür. Politik, ekonomik ve sosyal faktörler okuldaki çalışmaları etkilemektedir.

Yeni bilgilerin sağlanması için zamanın, kaynak ve teknik desteğin kısıtlı olması yönetim ve diğer kaynaklardan sürekli destek ihtiyacı doğurmaktadır. Ayrıca, Amerika'da bazı eyaletlerdeki kanunlar sistemden kaynaklanan engelleri de beraberinde getirmektedir (McRobbie, 2001). D. Meier, küçük okul tecrübelerine dayanarak küçük okulların yararlarını tasvir etmektedir. V. Anderson, Chicago'daki bir ilkokulun kendini nasıl büyük bir okuldan aynı binadaki küçük okullar kümesi haline dönüştürdüğünü anlatmaktadır. Tabii bu noktada sadece okul büyüklüğü belirgin farklılıklar yaratır mı? diye sormak gerekir. Sorunun cevabı elbette "hayır"dır. Küçölme hareketi, kendiliğinden okul dönüşümünün gerçekleşmesini ya da müthiş bir öğretmen ve öğrenci performansı ortaya çıkmasını garanti edemez.

Değişim her zaman güçtür. Özellikle öğretmenlerin hazırlıksız olarak değişime zorlanması, iki kat mesai harcamalarının istenmesi ya da bir yandan eski sistemle çalışmaya devam ederken diğer yandan yeni sisteme ayak uydurmalarının beklenmesi halinde bu daha güç olacaktır. Meier, Raywid ve diğerleri küçük okulların, otonom özelliği tanımlanmış, okul kültüre sahip, kendine has kurumlar olmaları halinde değişimde başarılı olmak için yüksek şansa sahip oldukları konusunda hemfikirdir.

Küçölme sırasında başarıyı etkileyen diğer faktörler işbirliğine önem veren idare, öğretmen ve öğrencilerin gönüllü katılımı ve okul dışındaki organizasyonlarla yapılan diğer çalışmalar olarak sayılabilir. 1995 yılında Raywid küçölme çabalarının görülen faydaları arasında, alt birimlerin veya alt okulların ortak kimlik oluşturmasını ve açık alanların projelendirilmesini saymıştır (Irmsher, 1997).

Büyük okulların olumsuz etkilerini azaltmak isteyen Amerikan okul sistemleri 4 ana seçeneği uygulamaktadır.

1. Küçük okullar yapmak,
2. Uydu olanaklarından yararlanmak,
3. Var olan okulları yeniden düzenlemek ve yer açmak,
4. Var olan okulları yenileştirmek ve yeniden tasarlamak,

Küçük Okullar Yapmak: Amerika'daki devlet okulları, eskiyen imkânlarla ne yapılabileceği ile yüzleşirken, ortaya çıkan bir seçenek de büyük okulları küçük olan daha yenilerle değiştirmektir. Özellikle de okul yapımının maliyeti yenilemeden fazla olabileceğinden uzun vadeli kârlar kadar anında sonuç verecek yararları da vardır. Yeni bir okul yapmak

yenileştirme sırasında öğrencilere geçici yerler bulmak gibi sorunları en aza indirger. Yenileşme olanağı imkânsız olabilecek belirli eğitim girişimleri için fırsat yaratır.

Franklin County Virginia bunların en önemli örneğidir. Vergi mükellefleri kalabalık ve eski bütün County ortaokulunu yerleştirecek yeterince büyük bir alan sağlayamadıklarını belirtmişlerdir. Bunun üzerine bölge sorumluları County'nin 8. ve 9. sınıflarının yarısı olan 500 öğrenci kapasiteli yeni bir eğitim merkezi inşa etmeye karar vermiştir. Üstelik gençlere benzersiz öğrenme deneyimleri kazandıracak, öğrencilerin dikkatini çekecek ve County'nin başarısındaki yüksek düşüş oranını azaltacak, mesleğe yönelik projeler, olanaklar oluşturacak bir bina yapmaya karar verdiler. Çabalarının sonucunda geleneksel bir okuldan farklı eğitim olanakları ve programı olan ve Amerika'luların gurur duyduğu "Uygulamalı Teknoloji ve Meslek Araştırma Merkezi"ni oluşturdular (Duke ve Trautvetter, 2001).

Uydu Olanaklarından Yararlanmak: Danville Virginia'da, yeni bir lise inşa edilmesi başırlanamamış, ancak George Washington Lisesi'ndeki öğrenci yükünün azaltılması gerekli olmuştur. Lise öğretmenleri boş duran bir okulda uydu olanaklarından yararlanan bir pilot okul kurmak için harekete geçmiştir (Butin, 2000; aktaran: Duke ve Trautvetter, 2001). Öncelikle dört okul teklifi kabul edilmiş ve 1997 sonbaharında "Langton Pilot Okulu" açılmıştır. Bu dört okulun her biri uluslararası çalışmalardan iş eğitime kadar uzanan bir yelpazede ayrı dallar üzerine eğitim vermekteydi. Okullardan her biri ortalama 100 adet 9. sınıf öğrencisiyle açıldı. Sonraki üç yıl boyunca ilk alınan öğrenciler sınıf atladıkça alt sınıflar açıldı. Dolayısıyla şu an her okulun hedef öğrenci sayısı 300'dür.

Pilot okulların iki yıllık bir çalışması sonucunda öğrenciler en az asıl lisedekiler kadar başarılı oldu ve okula devam oranı da yükseldi (Butin, 2000; aktaran: Duke ve Trautvetter, 2001). Ayrıca, okuldan kaçma oranı ve disiplin sorunları diğer okullara göre daha düşüktü. Ana lisedeki aşırı kalabalık azalmış ve iki pilot okul daha onaylanmıştı.

Bununla beraber uydu olanaklarından yararlanan bir okul kurmak birtakım zorlukları da beraberinde getirmektedir. Tesisin ana lise ile ayrı kampüste yer alması öğrencilerin ulaşımını zorlaştırmaktadır. Okul müdürünün ana lise binasında bulunması ek yönetim tedbirlerini zorunlu kılmıştır. Pilot okulların yönetimi ve ana kampüsle aktivitelerin koordine edilmesi için bir müdür yardımcısı görevlendirilmiştir (Duke ve Trautvetter, 2001).

Mevcut Okulların Tekrar Düzenlenmesi: Üçüncü bir seçenek ise var olan alanın tekrar düzenlenmesi ve tesisin fiziksel yapısında çok büyük değişiklikler yapmadan var olan okulların tekrar düzenlenmesidir. Bu strateji diğer seçeneklere nazaran daha ekonomik olduğu

için oldukça popülerdir. 80'lerin sonlarında New York şehrinde daha küçük öğrenim ortamlarının yaratılması yönünde girişimler başlatıldığında büyük liselerin çok fazla yapısal değişiklik yapılmadan eğitim binaları ve "okul içinde okullar" olarak bölünmesine karar verilmiştir (Genevro, 1990; aktaran: Duke ve Trautvetter, 2001).

New York Şehir Meclisi plânının ilk odağı şehrin devasa liselerinde 9. sınıflar için ayrı öğrenim ortamları yaratmaktır. 9. sınıflar gerek New York şehri eğitimcileri için gerekse ülke çapındaki eğitimciler için her zaman bir sorun teşkil etmiştir. Bu dönemlerde davranış bozuklukları ve devamsızlık artmakta, öğrenci başarısında hızlı bir düşüş görülmektedir. Ayrıca sınıfta kalma en üst düzeye yükselmiştir. Bu sorunların çözümü amacıyla New York Eğitim İdare Heyeti 9. sınıflar için daha küçük öğrenim ortamlarının yaratılması kararını hayata geçirmiştir.

Model bir bina plânında; öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler, rehberlik personeli, destek ekibi için alanlar tekrar organize edilmiştir. Her birey kendi seçtiği daha küçük bir grubun üyesini oluşturmuştur. Bu seçimde akademik yeterlilik değil, öğrencilerin istekleri göz önüne alınmıştır. Benzer şekilde öğretmenler, yöneticiler ve destek personeli de bu gruplar için organize olmuştur.

Mevcut olanakların alt birimler olarak düzenlendiği yerlerde, belli alt birimler için koridorlar ya da etkinlik alanları tasarlanmaktadır. Bu seçenekler her zaman farklılık sağlayamayabilir, ancak, fiziksel ortamda köklü bir değişiklik olmaksızın yeni bir kimlik hissi katmaktadır. Buna benzer bir strateji de, Washington DC'de kapatılmaktansa yeniden biçimlendirilen devlet okullarında kullanılmıştır. Yeni biçimlendirme mevcut okulların bazı bölümlerini değiştirmiş ve yeni idare odalarına yer açmış, bir anlamda okul büyüklüğünde küçülmeye yol açmıştır.

Mevcut okulları yenileştirme ve baştan tasarlama: Bazen sorunlar fırsat olarak değerlendirilebilir. Amerika'daki okul binalarının geniş modernizasyon ve yenileme gerektirmesi gelişmelere olanak sağlayacak fırsatlar kadar, büyüklüğün olumsuz etkilerini azaltacak yeni olanakları beraberinde getirmiştir. Mevcut okulların baştan tasarlamasının birçok biçimi vardır. Örneğin Chicago, aşağıdaki modelleri geliştirmiştir (Wasley ve diğerleri, 2000; aktaran: Duke ve Trautvetter, 2001, s.5):

Serbest okullar: Geleneksel bir okul gibi kendinden var olan bir okulun bütçe ve müdürü vardır. Kendi binası olabilir ya da başka bir okulun çatısı altında olabilir. Chicago 2000'de böyle 53 okula sahip olmuştur.

Çoklu okullar: Tek bir bina birçok okulu bünyesinde toplar, her biri bağımsız fakat ayrı müdür altında işlevini gösterir.

Okul içinde okullar: Küçük bir okul geniş bir misafir okulunda yer alır. Okul içinde okulun kendi misyonu ve müfredat hedefi vardır. Fakat misafir okulundan bağımsız hareket edemez.

Buraya kadar sunulan ana maddeler sıfırdan küçük okullar yapmak, uydu olanaklarından faydalanmak, mevcut okullardaki olanakları yeniden düzenlemek ve yenileyip baştan tasarlamaktır. Kısa bir sürede ikinci ve üçüncü maddeler belki de çok pahalı olacaktır ama uzun vadede ucuz olacaktır. Uydu olanakları yenileme ve baştan tasarlamayı gerektirebilir (Duke ve Trautvetter, 2001).

2.2.13. Küçük Okulların Özellikleri

Bireysel gereksinimlerin karşılanması 1.000 hatta 500 kişilik okullarda oldukça güçtür (Patterson, 2003; aktaran: Karakütük ve Tunç, 2004, s.3). “Küçük okul” ya da “büyük okul” nasıl tanımlanabilir? Genellikle küçük okulların şu özellikleri taşıdıkları belirtilmektedir:

- Öğrenci sayısı 400’den azdır.
- Öğretmenler öğrencileri, öğrenciler öğretmenleri iyi tanırlar.
- Öğretmenler daha uyumlu olarak ortak eğitimsel etkinliklerde bulunurlar, öğrenci çalışmalarını disiplinlerarası bir yaklaşımla değerlendirirler.
- Bir küme (grup) öğretmen birkaç yıl boyunca belirli bir öğrenci kümesiyle birlikte bulunur.
- Okulda özerklik ve öğretmen önderliği (liderliği) yüksek düzeydedir.
- Okulda amaçlar açıktır, üzerinde yoğunlaşılacak bir program bulunur (Karakütük ve Tunç, 2004, s.9).

Küçük okul, öğrenci sayısı az olan ve öğrencilerin daha fazla bilgi edinme fırsatı bulabildikleri, öğretmenlerin daha iyi bir sınıf yönetimi sergiledikleri, daha az sayıda ve daha sıcak ilişkiler içinde öğrencilerin daha iyi öğrenebildikleri ve daha başarılı oldukları, eğitimcilerle aileler arasında daha yakın ilişkilerin kurulduğu, şiddet içeren davranışlardan arınmış, öğretim programının sosyal etkinliklerle desteklendiği, yöneticilerin öğrenci veli ve öğretmenlere daha fazla zaman ayırabildiği okullar ve sınıflar anlamına gelmektedir (Reywid, 1999; Pehlivan, 2002, s.115-116).

2.2.14. Küçük Okulların Üstünlükleri

“Okul büyüklüğü” tartışılırken, küçük okulların üstünlükleri ya da büyük okulların sınırlılıkları ile büyük okulların üstünlükleri ya da küçük okulların sınırlılıkları değerlendirilmektedir.

Küçük okulların üstünlükleri ilgili alan yazınında şöyle belirtilmektedir:

1. Küçük okullar ve küçük sınıflar, öğrencilerin öğrenme gereksinimlerini karşılar. Küçük okullarda ve küçük sınıflarda öğretmenler öğrencilere daha fazla zaman ayırabilirler, öğrenciyi daha iyi tanırlar ve birbirlerini daha fazla korurlar.
2. Araştırmalar küçük okulların daha güvenli olduğunu göstermektedir. Bireyler karşısındaki tanımadan güven duymazlar. Çocuklar, kendilerini güvende hissedecekleri bir ortamda bulunmak isterler. Küçük okullarda şiddet ve disiplin sorunları azalmaktadır. ABD’de okulların dörtte birinin öğrenci sayısı 1.000’den fazla iken, 2.000-3.000 öğrencili okullar da yaygındır. 1.000’den fazla öğrencisi olan okullarda öğrencilerin ciddi saldırılar yaşadığı, bu oranın orta ve küçük okullarda %3-4’lere kadar düştüğü saptanmıştır. Büyük okullarda 100.000 öğrenciye 90 ciddi suç olayı düşerken, bu oran orta büyüklükteki okullarda 38 olmuştur. 1999 yılı istatistikleri, daha önce yapılan araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Öğrenci sayısı 1.000’den fazla olan okullardaki suç oranı, öğrenci sayısı 300’den az olan okullardaki suç oranının sekiz katıdır. Büyük okullarda disiplin sorunları yaratmak, uyuşturucu kullanmak, suç gibi konulardaki olayları gerçekleştirmek küçük okullara göre daha kolaydır.
3. Küçük okullarda demokratik ortam daha sağlıklı kurulabilir ve öğrenciler çatışmaların çözümü konusunda kendilerini daha fazla geliştirebilirler. Öğretmen-öğrenci-yöneticilerin kendi aralarındaki ve birbirleriyle ilişkileri ve iletişimi küçük okullarda daha sıcak ve yapıcıdır.
4. Küçük okullardaki akademik başarı en az büyük okullar kadar ya da daha yüksek olmaktadır. Küçük okullarda öğrenciler öğrenme için daha fazla sorumluluk almaktadırlar. Bu okullarda sınıflar genelde daha az olmakta ve öğretim konuları yaşamla daha fazla ilgili olmaktadır.
5. Küçük okullarda öğrencilerin okula karşı tutumları daha olumludur. Küçük okullarda öğrenci davranışları –okuldan kaçma, disiplin sorunları, şiddet, hırsızlık, suiistimal, suç gruplarına üye olmak- büyük okullara göre daha olumludur. Öğrenci

devam oranı küçük okullarda daha yüksek, okuldan ayrılma oranı daha düşük olmaktadır. Öğrencilerin akademik ve genel benlik algıları küçük okullarda daha yüksek olmaktadır. Küçük okullarda öğrencinin okula aitlik duygusu daha çok gelişmektedir.

6. Küçük okullarda ders dışı etkinlikler daha çok olmakta ve öğrencilerin bunlara katılım oranı artmaktadır. Büyük okullarda etkinlik türü fazla olsa da bunlardan belli kümeler yararlanmaktadır. Küçük okullarda ise daha geniş bir katılım oranı sağlanmaktadır.
7. Küçük okullar büyük okullardan daha verimlidir. Çünkü küçük okulların harcamaları en yüksek on okul arasında değildir (14-30 arasındadır). Buna karşın bu okulların başarısı ve öğrenci başarıları (okuldan ayrılmaların düşük olması, mezun sayısının yüksek olması) ulusal ölçekte en başarılı okullar arasında yer almaktadır.
8. Küçük okullardaki öğretmenlerin mesleklerine karşı yaklaşımları daha olumlu olmaktadır.
9. Küçük okullardaki diğer çalışanlar da okula karşı daha olumlu yaklaşmaktadırlar.
10. Küçük okullarda ailelerin ilgisi ve katılımı daha yüksek olmaktadır (Karakütük ve Tunç, 2004, s.9).

Koblenz Üniversitesi, Psikoloji Enstitüsü'nden Dr. Rotraut Walden, “*Uygulamalı Psikoloji Ansiklopedisi*” için hazırlanan henüz yayınlanmayan okul çevresiyle ilgili bir makalesinde, küçük okul ve sınıflar için geçerli argümanları listelemiştir.

Walden'in küçük okullar için argümanında öğrencilerin kendi içlerinde küçük gruplar oluşturduğu, öğretmenlerin öğrencilerini iyi tanıdığı, onların daha çok performans göstermeleri için cesaretlendirdiği belirtilmektedir. Küçük okullarda yaşı büyük olanlar alt sınıflardaki öğrencileri daha çok gözetmektedirler. Böylece, yabancılaşma, kaba kuvvet, hırsızlık ve şiddet olarak ortaya çıkan izolasyon daha iyi bertaraf edilmektedir. “Küçük okulların avantajları büyük okulların avantajlarına daha ağır basmaktadır” diye dile getirmektedir.

Walden'e göre “küçük okullar” azınlık çocuklarının ya da ekonomik olarak daha kötü geçmişe sahip çocukların daha hızlı ilerlemelerini sağlamaktadır. Öğretmenler kendi tecrübelerini çocukların iyiliği için kullanabilmektedir. Bunun dışında öğretim faaliyetleri daha etkin olarak koordine edilmektedir. Daha büyük okullarda etkinlikler daha çok olsa bile küçük okullardaki öğrenciler okul etkinliklerine daha isteyerek katılmaktadırlar (Zickgraf, 2004).

Joan McRobbie “güncel okul araştırmaları, öğrencinin büyük okullarda trajik olarak yalnızlığa itildiği konusuna yoğunlaşmıştır.” demektedir. Aynı zamanda Afrika, Amerika ve Latin kökenli fakir öğrenciler ve orta ve üst sınıf ailelerden gelen öğrenciler arasındaki performans farkı, öğrencilerin öğrenmeleri konusunda okul büyüklüğünün rolü konusunda sorulara yol açmıştır ifadesini kullanır (McRobbie, 2001).

Birçok araştırmada küçük okullar ile fakir ve azınlık öğrencilerin performanslarının yüksek olması arasında ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca küçük okullarda bariz bir şekilde şiddetin daha az olduğu görülmektedir.

Tüm sosyo ekonomik sınıflar dikkate alındığında öğrencilerin büyük kısmı daha küçük ve daha kişisel öğrenme gruplarında daha başarılı olmuşlardır. Azınlık öğrenciler ve özel ihtiyaçları olan öğrenciler ya da imkânları kısıtlı olanlar küçük okullarda daha iyi eğitim görmektedirler. Güvenlik artmakta, suç oranı ve alkol ile uyuşturucu kullanımı da azalmaktadır (Irmsher, 1997).

Katarina Maag Merki’nin 2000 yılında yürütölen kısmî otonom okullara velilerin bakışı anketine ilâveten bir araştırma daha yapmıştır. Buna göre sınıf sayısı 12’den fazla olan okullar velilerin gözünde daha olumsuz değerlendirilmektedir. Büyük okullar, küçük okullara göre eğilim olarak daha az pozitif bir okul atmosferi yaratmaktadırlar. Velilerin gözünde daha çok disiplin problemleri yaşanmaktadır. İlişkilerdeki ses tonunun daha az kibar olduğu ifade edilirken, öğretmenlerin öğrencilerden neler istedikleri konusunda hemfikir olmadıkları hissi mevcuttur. Bu nedenle daha büyük okullarda velilerin okul aile birliğinde yer alması resmî olarak dile getirilmektedir. Küçük okullarda buna ihtiyaç duyulmamakta, veli kendiliğinden aktif çalışmaya gönüllü olmaktadır. Velilerde, huzursuzlukların büyük okullarda kaçınılmaz olduğu görüşü hâkimdir (Merki, 2001).

Howley 1994’de, sosyo ekonomik düzeyi yüksek olan okullarda bulunan öğrencilerin, büyük okullara göre daha iyi performans gösterdiklerini ortaya koymuştur (Howley, 1996; aktaran: Cotton, 1996). Küçük okul genel bakış imkânı sunmaktadır. Organizasyon nispeten basittir. Bunun sonucunda okul aile birliğinin okula ve öğretmenlere ulaşabilme kolaylığı sağlanır. Okul aile birliğinin üyeleri ve öğretmenlerin okullarına karşı aidiyet duygusu böylece yükseltilebilir (Aaru, 2004).

Basitlik ve yoğunlaşmanın sonucunda iletişim daha kolaydır. İdarî kadro beraber çalışabilir, okulun öğretim alanında yoğunlaşmasını sağlayabilir ve bölümler arasında ve sınıflar bazında yüksek kaliteli ders programları geliştirebilir. Kuvvetli kişisel bağlanma sonucunda

öğrenciler daha çok angajman, aidiyet ve kişisel değer hissederek, eğer sınıf arkadaşları ve öğretmenleri onları daha iyi tanırlarsa karşılıklı iletişim informal yapı olarak kuralların yerine geçer. Hesaplanabilirlik, iletişim, yetenek değerlendirilmesi, öğretmen ve veliler arasında dikkate alınma, dikkate alma kültürünü geliştirir.

Michael Klonsky (1995), Mary Anne Raywid (1995) ve diğerleri, büyük okullarda okula devamlılığın zedelendiği ve okula katılım coşkusunun düştüğünü raporlamıştır. Büyük okullarda daha düşük sınıf başarı ortalamaları, düşük standardize test sonuçları, yüksek devamsızlık oranı, suç olayları, güvenlik ve uyuşturucu problemleri görülmektedir.

Küçük okullar öğretmenleri geliştirmekte, öğrencileri de katılımcı olmaya desteklemektedir. Daha pozitif özellikler ve daha çok memnuniyet, üst sınıflarda test sonuçlarına ve azalan devamsızlık oranlarına yansımaktadır (Irmsher, 1997).

Küçüklük tek başına kendiliğinden etkin okul yaratmaz. Küçük okullar da aynı büyük okullar gibi davranırlarsa, söz gelimi aynı bölünmüş yapıyı devam ettirmek gibi, küçük bir ilerlemenin ötesine geçilemez. Fakat küçüklük fırsat sunar. Daha insanî yön, daha fazla kişisel ilişki ve öğrenmeyi artıracak şekilde programları ve uygulamaları iyileştirecek geniş alana olanak sağlar. İş hayatında yer alan firmalar ve sivil toplum örgütleri küçük okullarla beraber çalışmayı daha kolay bulmuşlardır. Kısaca büyük okullar kişisellikten uzak organizasyonlar olarak görülürken, küçük okullar hiç kimsenin yabancı olmadığı gruplardır (McRobbie, 2001).

R. Ehrich'in, "*Okul Büyüklüğünün Etkileri*" isimli araştırmasında şu görüşler ortaya konmuştur:

Araştırılan projelerin okul büyüklüğü ile ilgili raporlarında küçüğün daha iyi olduğuna dair belirgin bir içerik ortaya çıkmaktadır. Bu bulguları anlamak için çocukların belirgin ihtiyaçlarını anlamamız gerekmektedir. Daha küçük okulların kişiler arası ilişkileri ve toplum duyarlılığını arttırdığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca küçük okullar daha güçlü veli işbirliği ve katılımına sahiptirler.

Büyük okullarda yabancılaşmanın ve tanınmanın ne kadar azaldığını görmek zor değildir. Bir sınıf oyununun daha küçük okullarda organize edildiğini düşünelim. Mary marjinal rol yeteneğine sahip olmayabilir, fakat oyunun parçası olması istenir. Çünkü sınıfta az öğrenci vardır ve Mary'ye de ihtiyaç duyulmaktadır. Daha büyük okullarda ise en iyi olan tercih edilmektedir (Ehrich, 1997).

Gerçekte, büyük okullarda toplumsal sınıf düzeni çok görülen bir husustur. Atletik ve akademik yıldızlar, yetişkinlerle sıkı temas halinde olmanın faydalarından yararlanırlar. Buna

karşın, diğer öğrencilerin %70-80'i yetişkin içermeyen sosyal gruplara bağlıdır (Meier, 1995; aktaran: Irmsher, 1997).

Okul mevcudundan bağımsız olarak bir çok öğrenci futbol ya da basketbol oynayabilir. Ancak, öğrencilerin aktivitelere katılım oranının, 61-150 öğrencinin olduğu okullarda tepe noktasına ulaştığı görülmektedir (Kickpatrick, 2004).

Goodlad'ın (1984) yaptığı gözlemlere göre, büyük olarak kabul edilen okulların özellikleri, eğitimsel amaçların gerçekleştirilmesinde daha yetersiz kalmakta ya da en azından ilgililerin beklentilerini daha az karşılamaktadır. Gerçekte, çocuklar hatta büyükler, büyük okullarda daha fazla kaybedilmekte; bunlar özel bir yeterliğe sahip değillerse daha kolay silinip gitmektedirler. İnsanların büyük çoğunluğu ortalama yeterliklere sahip olduğundan, sayıca daha az kişinin bulunduğu yerlerde bu kişileri kazanmak (keşfetmek) daha kolaylaşmaktadır (Ornstein, 1993; aktaran: Karakütük ve Tunç, 2004, s.8).

Kbos'un araştırmalarına göre, küçük okullarda öğrenci ve öğretmenin birbirini tanıması, dikkat çekmesi kolay, öğrenci katılımı ve öğretmenin öğrencilere yardımı fazla, etkileşimi daha güçlü olabilmektedir (Kbos, 1990; aktaran: Başar, 2000, s.25). Buna paralel olarak, K. Stevenson, K. Cotton, E. Allen, araştırmalarında, küçük okullarda kişisel ve akademik olarak kendine saygının daha yüksek olduğunu bulmuşlardır. Her ne kadar okul büyüklüğü ile öğretmen ya da idareci değişkenleri hakkında fazla araştırma olmamasına rağmen, yapılan az sayıda araştırma sonucunda, küçük okullarda öğretmen ve idareci tutumlarının daha olumlu olduğu görülmektedir.

Küçük okullarda, büyük okullara göre öğrenciler arası, çalışanlar arası, çalışanlar ve öğrenciler arası, çevre ile çevredeki toplum arasındaki ilişkilerin daha olumlu derecede olduğu görülmektedir (Lashway, 1999, s.2). Öte yandan okulun öğrenci sayısı, fiziksel yapısı, finansman kaynakları gibi bir çok etmen de yönetim anlayışını etkileyen faktörler arasındadır (Aydın, 1998, s.24). Yine bir çok araştırmaya göre okul büyüklüğü ve şiddet olaylarının sıklığı doğru orantılıdır.

Küçük okullarda demokratik ortam daha sağlıklı kurulabilir ve öğrenciler çatışmaların çözümünü konusunda kendilerini daha fazla geliştirebilirler. Bireysel gereksinimlerin karşılanması 1.000 hatta 500 kişilik okullarda oldukça güçtür (Patterson, 2003; aktaran: Karakütük ve Tunç, 2004, s.3). Hiçbir araştırmada büyük okullarda kişiler arası eşit ya da daha iyi ilişkilerin olduğuna dair veriye rastlanmamaktadır

H. Walberg'e (1994) göre, anne ve babalar küçük okullarda müdürü ve öğretmenleri tanıdıkları için çocuklarının gelişimleri hakkında daha iyi bilgilendirilmekte ve bu nedenle okul aktivitelerine daha çok katılmaktadırlar. Küçük okullarda, öğrenciler kendi öğrenmeleri için daha çok sorumluluk alırlar, öğrenme aktiviteleri daha sık bireyselleştirilir, ders programları daha esnektir (Ehrich, 1997).

Okul mevcudu ile okulu terk etme, dersten kaçma, sınıf tekrarı arasında ilişki bulan araştırmalar mevcuttur (Bos ve Others, 1990; aktaran: Başar, 2000, s.25). Okul mevcudunun fazla olduğu okullarda öğretim daha çok öğretmen merkezli, geleneksel yapılmakta, öğrencileri kritik düşünmeye götürücü yazma ve diğer etkinliklere çok az yer verilmektedir (Cain, 1992; aktaran: Başar, 2000, s.24).

Yukarıda yazılanlar doğrultusunda G. Bracey (2001) küçük okullardan beklenen yararları aşağıdaki gibi sıralamıştır:

- Özellikle düşük gelir grubundan ve azınlıklardan gelen öğrencilerin akademik başarısının yükselmesi,
- Okullarda şiddet ve saldırganlık içeren davranışların ortadan kaldırılması,
- Yabancılaşma, kendini gizleme ve yalıtılmışlığın yok edilmesi ve tersine ait olma duygusunun güçlendirilmesi,
- Okula devam ve mezuniyet oranlarının arttırılması,
- Öğretmenlerin iş doyumunun arttırılması,
- Okul ikliminin geliştirilmesi,
- Maliyetlerin düşürülmesi,
- Aile ve toplum katılımının arttırılması (Bracey 2001; aktaran: Pehlivan 2002, s.119).

K. Cotton diğer bir çok alandaki sonuçları not etmeye devam eder. Öğrenci tutumları ve katılımcılıkta küçük okulların büyük okullara oranla daha yararlı olduğu sonucuna varmaktadır. Kişiler arası ilişkilerde de küçük okulların lehine sonuçlar ortaya çıkmıştır.

Niçin küçük daha iyidir? K. Cotton araştırmacıların bunun cevabını pek çok kere verdiğini bulmuştur. Küçük okullardaki öğrenciler okul aktivitelerinde daha çok yer almaktadırlar. Küçük okullardaki insanlar kolaylıkla birbirlerini tanıma ve dikkat etme durumuna gelmektedirler. Veli katılımı yüksektir. Personel ve öğrenciler arasında genellikle daha güçlü kişisel etkinlik hissi vardır.

Okullar niçin küçük olmalıdır? Küçük olsun ki insanlar birbirlerini tanısin, küçük olsun ki bireyler yokken özlensin, küçük olsun ki öğrencilerin katılımları gereksin, küçük olsun ki sınıftan sınıfa olan ayrımlar kapansın, küçük olsun ki bütün okul bir masa etrafına toplanıp ciddi konuları tartışsin, küçük olsun ki kurum için gerekli sorumluluklar esnekleşsin (Duke ve Trautvetter, 2001).

2.2.15. Küçük Okulun Sınırlılıkları

Operatif/stratejik yönetim kademelerinde yetki ve görevlerin kesin dağılımı gerçekleşmemektedir. Bu da açıklanmayan rollere, sürekli strese ve bazı görevlerin atlanmasına yol açabilir. Bazı durumlarda açıkça belirlenmiş strateji bulunmamaktadır. Bu da sürekliliği ve güvenliği azaltmaktadır (Aaru, 2004).

Küçük okul ve kırsal yerleşim yeri okulu çoğunlukla aynı anlamda kullanılmaktadır. Bu okullarda eğitimciler açısından meslekî fırsatlar daha sınırlıdır. Bu okullar söz konusu olduğunda kırsal yaşamla ilgili çeşitli özellikler de beraber anılmaktadır. Örneğin ilişkiler daha sıcak ve yapıcıdır (Hampel, 2002; aktaran: Karakütük ve Tunç, 2004, s.3).

Fowler ve diğerleri, büyük okullarda daha geniş eğitim imkânları bulunduğunu ve sadece öğrencilerin küçük bir bölümünün ileri ve alternatif sınıf avantajlarını kullandıklarını raporlamışlardır. Öğrencilerin bir kısmı imkânlardan yararlanamamaktan şikâyetçidir.

Geçmişte olduğu gibi şu anda da bazı eğitimciler müfredat kalitesi nedeniyle büyük okulları savunmaktadır. Bunun nedeni büyük okulların küçük okullardan çok daha fazla ve daha çeşitli müfredata ve bunlara ait fırsatlara sahip olduğu düşüncesidir. Daha kısıtlı müfredatla küçük okulları idame ettirmenin bu okullara devam eden öğrencilere haksızlık olduğunu düşünenler hala bulunmaktadır (Cotton, 1996).

Büyük okullarda kısıtlı ve özürlü gençler için uzman programlar ve daha fazla imkân sunulmaktadır, fakat bu programlara katılan öğrenciler kendilerini okul kültüründen soyutlanmış hissedebilmektedir. Bireyler arası rekabet bakımından büyük okullar avantajlıdır. Bu durumun akademik performansı olumlu etkilediği açıktır. Okul yöneticileri, öğretmen ve sınıf arasında yaşanan gerginliklerde, öğrenci, veli ve öğretmenlere farklı sınıf alternatifi sunabildiklerini ifade etmişlerdir.

2.2.16. Büyük Okulların Üstünlükleri

Büyük okulların üstünlükleri de şöyle belirtilmektedir (Hampel, 2002; aktaran: Karakütük ve Tunç, 2004, s.4).

1. Büyük okullar daha verimlidir.
2. Büyük okullar, öğrenci birim maliyetini düşürür.
3. Büyük binalarda öğretim yapma programların çeşitliliğini artırır.
4. Küçük okullar farklı bilimsel alanlarda öğrencilerin gelişimini sağlayamaz ve diğer ülkelerle yarışta geri kalınacağı endişesi yaratır.
5. Nüfusun artması ve bunun sonucunda artan eğitim istemi büyük okullarca karşılanabilir. Ayrıca, büyük ortaöğretim okulları ile, ekonominin gereksinim duyduğu sayıda niteliksiz ya da ara insan gücünü yetiştirmek olanaklıdır.
6. Büyük okullar beceri geliştirme konusunda küçük okullara oranla daha fazla olanağa, araç-gerece ve yere sahiptir. Sanat, müzik ve drama küçük okullarda daha iyi öğretilir. Ancak küçük okullarda bunların öğretilebileceği ve sonuçların sergilenebileceği alanlarla ilgili sorun vardır. Spor alanları, konferans salonları, yüzme havuzları, kütüphaneler ve çalışma salonları gibi olanakları küçük okullara sunmak oldukça pahalı olmaktadır. Binaların değiştirilemeyen kalıpları birçok sınıfta formalite öğretim etkinliklerinin dışına çıkılmasını engellemektedir.
7. Küçük okulların bir sınırlılığı ise, küçük okullarda görev yapan eğitim işgörenlerinin meslekî fırsatları daha sınırlıdır (Karakütük ve Tunç, 2004, s.11).

Daha büyük okulların desteklenmesini sağlayan faydalar, geniş programlar, alternatif öğrenci gruplaşmaları ve daha büyük öğrenci-öğretmen farklılaşması olarak görülebilir (Mertens ve diğerleri, 2001).

Okulun kalabalıklığı ile okulu terk etme, ders devamsızlığı, sınıf tekrarı arasında ilişki bulan araştırmalar yanında, bulamayanlar da vardır. Okulun kalabalık olmasının yararlarından da söz edilebilir. Okul genişledikçe, program derinliği ve çeşitliliği artırılabilir. Çünkü daha farklı yetenektekiler okulda bulunabilir, istek çoğaldıkça sunu artabilir. Kalabalık okullarda, kullanım zamanı az olan kaynakların kullanımı ekonomikleşir. Örneğin üç yüz kişilik bir okulda bin kişiye hizmet verebilecek kapasitede bir spor salonu varsa, bu kullanım ekonomik sayılmaz. Yine kalabalık okullarda, öğretmenlerin görevlendirilmelerinde esneklik, yetiştirilmelerinde kolaylık bulunabilir (Monk ve Haller, 1993, s.6-7).

Büyük okullarda eğitimin daha küçük dallara ayrılması, bireylerin, çeşitli eğitimsel etkinliklerde yer almasını sağlamaktadır. Bu okullar, öğrencilerin, okul gazetesi, spor takımları üyeliği ya da öğrenci kolları gibi sportif ve kültürel etkinliklere katılımını sağlamaktadır. Aynı

zamanda, fazla sayıda bireyle rekabet içinde bulunduğundan akademik başarı olanakları açısından daha fazla olanağa sahiptirler (Ornstein, 1993; aktaran: Karakütük ve Tunç, 2004, s.8).

2.2.17. Küçük ve Büyük Okullarla İlgili Ortak ya da Farklılaşan Durumlar

Araştırmalarda küçük ve büyük okullarla ilgili olarak farklılaşan durumlar olarak şunlar belirlenmiştir. Bu faktörler K. Cotton'un Mayıs 1996 yılındaki araştırma literatüründen alınmıştır.

Müfredat Kalitesi: Geçmişteki ve şimdiki bir çok eğitimci müfredat kalitesi nedeniyle büyük okulları savunmuştur. Aynı zamanda altı çalışmadan beşi küçük okulların kolejlere hazırlamada büyük okullar kadar etkili olduğunu savunmaktadır.

Maliyet Etkinlik: Araştırmacılar bakılan noktaya göre ekonomik büyüklükler ve her bir öğrenci maliyetinin artan büyüklükle düştüğünü belirtmektedir. Daha sonra kabullenme artmaya başladıktan sonra personelden çok sayıda öğrencileri idare etmesi istenmekte ve maliyetler tekrar yükselmektedir.

Akademik Başarı: Hiçbir araştırmacı başarıya etkide büyük okulları küçük okullara göre daha üstün bulmamaktadır. Sonuç olarak, araştırmacıların, küçük okulların genelde eşit ya da daha üstün başarı ürettiğini bulmalarına rağmen, etnik azınlığa dahil ve düşük sosyo ekonomik statüdeki öğrencilerin başarısında küçük okulların etkisi hepsinden daha olumludur (Burke, 1987; Boloz ve Blessing, 1994; Eichenstein, 1994; Levine ve Sherk, 1990; Robinson-Lewis, 1991; Way, 1985; Welch ve McKenna, 1988; aktaran: Karakütük ve Tunç, 2004, s.11).

Öğrenci Davranışları: Araştırmalar küçük okulları öğrenci tutumları bakımından büyük okullardan daha iyi bulmuştur. Azınlık ve düşük sosyo ekonomik öğrencileri küçük okul çevrelerinde daha olumlu etkilere sahiptir (Burke, 1987; Boloz ve Blessing, 1994; Way, 1985; aktaran: Karakütük ve Tunç, 2004, s.11).

Sosyal Davranış: Büyük okullardan küçük okullar daha düşük negatif sosyal davranışlara sahiptir. Düşük sosyo ekonomik düzeye sahip öğrenciler ve azınlık öğrencileri bu bakımdan da küçük okulların olumlu etkilerini göstermektedir (Burke, 1987; Fouts, 1994; Goldberg, 1982; Way, 1985; Welch ve McKenna, 1988; aktaran: Karakütük ve Tunç, 2004, s.11).

Kalabalık okulların yöneticileri, öğretmenlerin dışındaki eğitim iş görenlerinin yol açtığı sorunlardan daha fazla yakınmaktadır. Öğrenci sayısının yoğun olduğu okullarda, yönetim, hesap, içişler, sağlık, teknik, temizlik gibi işleri yürüten yardımcı eğitim iş görenleri,

iş yükünün fazlalığı, personel azlığı ya da eğitime ihtiyaçlarının olması gibi nedenlerle sorun kaynağı olarak görülmekte olabilir. Yardımcı eğitim işgörenlerinin geliştirilmesi konusunda yol göstericilik görevi okul yöneticisine aittir (Aydın, 1991; aktaran: Bakioğlu, 1999, s.33).

Katılım: Küçük okullarda büyüklerden daha iyi sonuç vermektedir (Burke, 1987; Eichenstein, 1994; Nickle, 1990; aktaran: Karakütük ve Tunç, 2004, s.11).

Atılmalar: K. Cotton tarafından gözden geçirilen 10 rapordan 9'u küçük okullarda atılma oranının daha düşük olduğunu tespit etmiştir (Eichenstein, 1994; Fouts, 1994; Gordon, 1993; Robinson-Lewis, 1991; aktaran: Karakütük ve Tunç, 2004, s.11).

Kişiler Arası İlişkiler: Araştırmacılar öğrenciler ve öğretmenler arası ilişkilerin daha pozitif olduğunu belirtmektedir (Loz ve Blessing, 1994; Goldberg, 1982; Welch ve McKenna, 1988; aktaran: Karakütük ve Tunç, 2004, s.11).

Öğretmen Tutumları: K. Cotton farklı büyüklükteki okullardaki yönetici ve öğretmen çalışmalarının daha az olduğunu bildirmiştir. Fakat daha küçük okullarda daha iyi olduğunu ileri sürmektedir (Cotton, 1996; Ehrich, 1997; aktaran: Karakütük ve Tunç, 2004, s.11).

Yeni araştırmalar ise küçük okulların ait olma hissini arttırdığını göstermektedir. Bunun dayanağını ise insancıl, pozitif, dikkat eden, bulundukları atmosferin bir parçası olan aktif öğrenci profili oluşturmaktadır (Cotton, 1996). Bu doğrultuda K. Cotton okul büyüklüğü hakkında ki bulgularını gözden geçirerek küçük okulların avantajlarına güçlü destekler bulmuştur. K. Stevenson ve L. Pellicer, birçok araştırma gözden geçirmiş ve ne büyük ne de küçük okulların kesin avantajları olmadığı sonucuna varmıştır. Yine New South Wales Katolik yüksek okullarında Amerikan bazlı önceki araştırmalarda yer alan “*Küçük Okulların Daha Kaliteli Olduğuna İlişkin*” hipotez teyit edilmemiştir. Deborah Meire (1996)’a göre bir okulun öğrenci sayısının 300-400 arasında olması gerektiği düşüncesinin yedi nedeni vardır. Bunlar (Irmsher ve Meier, 1995; aktaran: Bakioğlu 2002, s.154):

1. **Yönetim (Kontrol):** İletişim daha kolaydır. Tüm çalışanlar aynı anda bir masa çevresinde toplanabilir.
2. **Bakış (Saygı):** Öğrenciler ve öğretmenler birbirlerini daha yakından tanıma olanağına sahiptir.
3. **Yalınlık (Basitlik):** Daha az bürokrasiyle bireysel boyuta daha çok inilebilir Bireyselleştirme kolaylaştırmaktadır.

4. **Güvenlik:** Yabancılar daha kolay fark edilebilir, öğretmenler kabalık ya da saldırganlığa daha çabuk tepkide bulunabilir. Sorunlu davranışlar ya da hayal kırıklığında öğretmenler hemen cevap verebilirler, yardımcı olabilirler.
5. **Aile Katılımı:** Velilerin, çocuklarının başarı durumu hakkında öğretmenlerle daha kolay iletişime girmesini sağlar. Öğrencileri tanıyan ve onların gelişimine katkıda bulunan öğretmenlerle işbirliğini veliler daha çok tercih etmektedirler.
6. **Denetlenebilirlik:** Hiç kimse öğretmenin, öğrencinin ya da okulun nasıl çalıştığı hakkında bürokratik veriye gereksinim duymaz. Çünkü bunlar bu kesimlerce bilinmektedir.
7. **Aitlik:** Sportmen ya da özel becerili öğrenciler dışında da tüm öğrenciler bir topluluğa ait olma duygusu yaşarlar. Her bir öğrenci, akademik ve atletik yıldız olmasa bile, yetişkinlerin bulunduğu grubun bir parçasıdır.

Araştırmaların büyük bölümü küçük okulların büyük okullardan daha yararlı olduğunu göstermektedir. Üstünlüklerine karşın küçük okullardaki olumlu yönlerin okul büyüklüğü ile ilgili olup olmadığı tartışılmaktadır. Kuşkusuz bu politik, ekonomik ve toplumsal çevreyle de yakından ilgilidir. Küçük ve büyük okullardaki öğrencilerin bir üst öğretime geçmeleri, merkezî sınav sonuçları, sınıf başarı ortalaması birbirinden önemli oranda farklılaşmamaktadır (Cotton, 1996; aktaran: Karakütük ve Tunç, 2004, s.11).

2.2.18. Dünyada Okul Büyüklüğü

Bu bağlamda ABD’de 1998–1999 öğretim yılında kamu ve özel sektörde ortalama okul büyüklüğü Tablo 1’de görülmektedir.

Tablo 1. ABD’de Kamu ve Özel Sektörde Ortalama Okul Büyüklüğü (1998-1999 öğretim yılı)

Öğretim Düzeyi/Yeri	Kamu	Özel
İlköğretim		
Şehir Merkezi	547	210
Kenar Mahalleler/Büyük İlçeler	524	201
Kırsal/Küçük İlçeler	378	112
Ortaöğretim		
Şehir Merkezi	1.083	398
Kenar Mahalleler/Büyük İlçeler	973	308
Kırsal/Küçük İlçeler	468	183

(Kaynak: FN3 U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, Schools and Staffing in the United States: A Statistical Profile; aktaran: Karakütük ve Tunç, 2004).

Tablo 1’e göre kamu kesimindeki ilköğretim okullarının büyüklüğü kentlerde ortalama 547, kırsal kesimde ise 378’dir. Özel sektördeki okulların, devlet okullarından daha küçük olduğu gözlenmektedir.

Ortaöğretimde okul büyüklüklerinin ilköğretimden daha büyük olduğu anlaşılmaktadır. Kentsel merkezlerde kamu kesimine ait ortaöğretim okullarının öğrenci sayısı ortalama 1.083 iken, kırsal yörelerdeki ortaöğretim okulu ortalama büyüklüğü 468'dir. Aynı sayılar özel sektörün ortaöğretim okulları için sırasıyla 398 ve 183'tür.

Kuzey Amerika ve Avrupa'daki bir çok ülkede maksimum 3.000 nüfusu olan yerleşim bölgelerinde 100–200 öğrenciden oluşan küçük veya daha küçük okullara daha sık rastlanmaktadır. Çok küçük okullarda ise, özellikle İsveç, Kanada, ABD ve Rusya'da olmak üzere birçok sınıf bir arada ders görmektedir.

Aynı şekilde, İngiltere ve Yeni Zelanda'da olduğu gibi, 100–1.000 öğrencili okullara da sık rastlanmaktadır. Başka yerlerde ise, okul büyüklüğü geniş ders ve kurs imkânı sağlayan okullara ilişkin eğitim politikası kararı sonucu olup, örneğin Japonya'da çok sayıda 1.000'e yakın öğrencisi olan okul bulunurken, Kore'de lise öğrencilerin üçte ikisi 800-1.900 öğrencisi bulunan okullara gitmektedir. Göreceli büyük okullara Brezilya, Lüksemburg, İngiltere ve ABD'de rastlanmaktadır.

PİSA araştırmaları liselerin optimal büyüklüğü konusunda tartışmaya fazla katkıda bulunmamaktadır. Bununla beraber ülkelerin okul başına ortalama öğrenci sayılarına bakarsak; Japonya'da 973, Yeni Zelanda'da 960, Rusya'da 719, Almanya'da 631, Macaristan'da 494, İsveç'te 487 ve Finlandiya'da 372 kişidir (Anderweit ve Werner, 2005).

İrlanda'da 1998–1999 öğretim yılında ilköğretim okullarının %54'ünün öğrencisi 100'den azdır. Ortaöğretimde normal bir okulda yaklaşık 450 öğrenci bulunur. Tipik Finlandiya okulu, çok küçük okul olup, çoğunlukla 2 öğretmenden oluşmaktadır. Şehirlerde de sistem çok daha büyüktür (Habeck, 2002).

2.2.19. Türkiye'de Okul Büyüklüğü

Cumhuriyetle birlikte okullarımızın plânlaması önem kazanmış, okul toplumun tümünü eğitmeyi ve kişinin toplum içinde akılcı bir yurttaş olmasını amaç edinmiştir. Toplumcu görüş fiziksel plânlamayı etkilemiş, böylece okul toplumun tümünü eğitmeye ve dirik (dinamik) gücünü arttırıcı eylemlere sahne olacak programlar geliştirmeye yönelmiştir (Çakıroğlu, 1983; aktaran: Karakütük ve Tunç, 2004, s.8).

Millî Eğitim Temel Yasası'nın 14. maddesine göre eğitim kurumlarının yer, bina, tesis ve ekleri, donatım, araç, gereç ve kapasiteleri ile ilgili standartlar önceden saptanır. Ve kurumların bu standartlara göre en uygun (optimal) büyüklükte kurulması ve verimli olarak işletilmesi sağlanır (Karakütük ve Tunç, 2004, s.8).

“*Millî Eğitim Bakanlığı’na Bağlı Orta Dereceli Okulların Açılma Esasları Hakkında Yönetmelik*”e göre; okul yaptırılmasında ya da yerel olarak sağlanmış binalarda okul açılmasına izin vermede, kalkınma plânının gerekleri ve yatırım olanakları ile birlikte, okulun derece ve türü göz önünde tutularak, merkezin ya da sürekli toplumsal ve ekonomik bağlantı içinde bulunduğu çevresinin nüfusu, okulun öğrenci kaynağını oluşturacak alt okulların sayı ve mezun miktarları, merkez ve çevrenin toplumsal, kültürel, ekonomik durumu, ildeki benzerî okulların tam kapasite ile çalışıp çalışmadıkları, okula ayrılan arsa ve binanın yeterliği gibi konular dikkate alınır (Madde 2) (Karakütük ve Tunç, 2004, s.8).

Aynı yönetmelikle çeşitli türdeki okulların açılma koşulları belirlenmiştir (Madde 3-8). Buna göre temel eğitim ikinci kademe okulunun açılabilmesi için; okulun açılacağı yerin nüfusunun 2.000, çağ nüfusunun 150, okul açıldığında birinci sınıfa gelme olasılığı bulunan çocuk sayısının 25’ten az olmaması gerekir. Ancak, yukarıdaki büyüklüklere ulaşmamış yerleşme birimleri ve bu birimlerle ekonomik ve toplumsal yönden sıkı ve sürekli ilişki içinde bulunan daha küçük yerleşme birimleri bir temel eğitim bölgesi olarak kabul edilir. Bu durumda, temel eğitim bölgesinin nüfusunun 3.000, çağ nüfusunun 200, okul açıldığında birinci sınıfa gelme olasılığı bulunan çocuk sayısının 25’ten az olmaması gerekir (Karakütük ve Tunç, 2004, s.8).

Lise açılabilmesi için de; merkez nüfusunun 15.000’den fazla, 10.000-15.000 arasında ise çevre nüfusunun merkez nüfusu hariç 30.000 üzerinde olması; merkez ve çevre ortaokullarının yılda en az 300 dolayında mezun vermesi gerektiği belirtilmiştir (Karakütük ve Tunç, 2004, s.8).

Sekiz Yıllık İlköğretim Okulu için belirlenen düzgüler de Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Sekiz Yıllık İlköğretim Okuluna İlişkin Düzgüler

Okulun Öğrenci Alacağı Nüfus Çevresi	1.500-6.000
Öğrenci Nüfusu	Çevre Nüfusunun %20’si
1. Toplam öğrenci	300-1.200
2. Her sınıfta öğrenci	30-35
3. Her özel eğitim sınıfında öğrenci	10-15
4. Her anasınıfında öğrenci	20-25

(Kaynak: MEGSB, 1983; aktaran: Karakütük ve Tunç, 2004, s.9)

Buna göre sekiz yıllık ilköğretim okulunun en az 300, en fazla 1.200 öğrencisinin olması tasarlanmıştır (Karakütük ve Tunç, 2004, s.9).

Başaran’a göre en uygun büyüklükteki bir ilköğretim okulunun 900-1.200 arasında öğrencisi olmalıdır. Bu okulun en az (minimum) öğrenci sayısının 300’e kadar inmesi, en fazla

(maksimum) öğrenci sayısının da 1.500'e kadar çıkması düşünülebilir (Başaran, 1982; aktaran: Karakütük ve Tunç, 2004, s.9).

Nüfusu ilkokul yapılabilecek büyüklükte olmayan köylerin okul gereksinimini karşılamak amacıyla kurulacak yatılı bölge okullarının kapasitelerinin en az 500 öğrenci olması öngörülmüştür (DPT, 1967; aktaran: Karakütük ve Tunç, 2004, s.9).

Millî Eğitim Bakanlığı'nın yaptığı çalışmalarda 1 öğretmenli ve 1 derslikli okulun 40 öğrencisi olacağı bu okulun yeter öğrenci ile beslenebilmesi için 250 nüfuslu bir köyde açılması gerektiği, 5 derslikli 200 öğrencili bir ilkokulu besleyecek en az nüfusun 1.000 olduğu saptanmıştır. Ortaokul için en uygun büyüklükteki bir okul 12 derslikli, 17 öğretmenli ve 480 öğrencilidir. Bu okulu besleyecek nüfusun 6.000 olduğu belirlenmiştir. En uygun büyüklükteki lise ise 10 derslikli 20 öğretmenli ve 400 öğrencilidir. Çağ nüfusunun %50'sinin okullaşacağı kabul edilirse bir lisenin beslenmesi için en az nüfusun 30.000 olması gerekmektedir. Yükseköğretim kurumları için en uygun büyüklük saptanmamıştır (Karayalçın, 1969; aktaran: Karakütük ve Tunç, 2004, s.9).

İlköğretim Kurumlarının Açılması ve Kapatılması Hakkındaki Yönergenin 8. maddesinde bir ilkokulun açılmasında en az öğrenci sayısının 20 olması benimsenmiştir.

Aynı yönergenin 14.b maddesine göre; geçici binada öğretim yapan ilkokulların öğrenci sayısının 10 ve daha az, ortaokulların öğrenci sayısının 20 ve daha az olması halinde kapatılma önerisi yapılacaktır (Karakütük ve Tunç, 2004, s.9).

Ölçünler saptanırken, eğitimin istenen düzeyde verilmesi ve verimli olması göz önüne alınır. Okulun eğitim programları ve öğretmenlerin öğretim yükü, ölçünleri saptama çalışmalarını özellikle etkiler. Finansman ve eğitim plânlaması açısından ölçünlerin önemi büyüktür. Bir derslikte okuyacak öğrenci sayısı ölçününü 40'tan 30'a indirmek ya da 30'dan 40'a çıkarmak, gerekli derslik sayısını, öğrenci başına düşecek m² bina maliyetini ve öğrenci/öğretmen oranını etkiler. Ölçünlerdeki değişiklik eğitim harcamalarında önemli artış ya da tasarrufa yol açabilir. Ölçünlerin saptanması kapasite artışını plânlamanın hem finansman, hem eğitim yönüyle ilgilidir. Bu nedenle her düzeydeki okul için şu konularda ölçünlerin belirlenmesi gerekir (Karayalçın, 1969; aktaran: Karakütük ve Tunç, 2004, s.9):

- En uygun okul tipi hangisidir? Bu okulda kaç derslik, kitaplık, okuma salonu, laboratuara gerek vardır?
- Bir okulda ve bir derslikte kaç öğrenci bulunacaktır?

- Okulda öğrenci/öğretmen oranı ne kadar olacaktır? En uygun okulda hangi dallarda kaç öğretmenin çalışması gereklidir? (Karakütük ve Tunç, 2004, s.10).

2005-2006 öğretim yılında, resmî okullarda, ilköğretim düzeyinde bir okula düşen ortalama öğrenci sayısı Türkiye genelinde 297, İstanbul'da ise 1.138'dir. Bir dersliğe düşen öğrenci sayısı ülke genelinde 27, İstanbul'da 41'dir. Öğretmen başına düşen öğrenci sayısı ülke genelinde 27, İstanbul'da 33'dür. Genel ortaöğretim düzeyinde bir okula düşen ortalama öğrenci sayısı 534, İstanbul'da 591'dir. Genel liseler için, bir dersliğe düşen öğrenci sayısı ise ülke genelinde 31, İstanbul'da 38'dir. Öğretmen başına düşen öğrenci sayısı ülke genelinde 18, İstanbul'da 18'dir. Meslekî ve teknik ortaöğretimde bir okulun ortalama öğrenci sayısı ülke genelinde 276, İstanbul'da 558'dir. Liseler için, bir dersliğe düşen öğrenci sayısı ise ülke genelinde 33, İstanbul için 34'dür. Öğretmen başına düşen öğrenci sayısı ülke genelinde 29, İstanbul için ise 44'dür (MEB, 2006).

2.2.20. Sınıf Büyüklüğü

Okul büyüklüğü kadar, sınıf büyüklüğü de önemlidir. Çünkü küçük okullarda da büyük okullarda da öğrenciler benzer büyüklüklerdeki sınıflarda öğrenim görmektedir.

Yıllardır okul ve sınıf büyüklüklerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi tartışılmaktadır. Tartışmalar genelde bir öğretmenin çalıştığı öğrenci sayısının büyüklüğü üzerinde yoğunlaşmaktadır (Wasley, 2002; aktaran: Karakütük ve Tunç, 2004, s.11).

Bir sınıfta şu kadar öğrenci olmalıdır demek gerçekçi olmaz. Bu sayının belirleyicilerinden biri sınıfın düzeyidir. İlk yıllarda öğrenciler öğretmenin yardımına daha çok gereksinim duyarlar, ilgi çevreleri henüz dardır. Bu nedenlerle ilk sınıflarda öğrenci sayısı az tutulmalı, gerekiyorsa sınıf düzeyiyle birlikte yükseltilmelidir.

2.000 kişilik bir okul ile 200 kişilik bir okuldaki sınıf büyüklükleri (öğrenci sayısı) çok farklılaşmamaktadır. 1950-1990 arasında Amerika'daki ilkokullarda sınıflardaki ortalama öğrenci sayısı 30'dan 18'e, ortaöğretim okullarında ise bu oran 21'den 15'e düşmüştür. 30'dan fazla öğrenci özellikle dal (branş) öğretmenleri için büyük bir yükür. Çünkü bu öğretmenler birçok sınıfa birden girmektedirler (Hampel, 2002; aktaran: Karakütük ve Tunç, 2004, s.11).

Bazı ülkelerde bir sınıftaki öğrenci sayısına ilişkin şunlar belirtilebilir;

İspanya'da ilköğretim okullarında bir sınıfta en fazla 25 öğrenci bulunabilir, ortaöğretimde bir öğretmene 30 öğrenci düşer; meslekî-teknik liselerde de sınıftaki öğrenci sayısı 30'u geçmez. Portekiz'de bir sınıftaki öğrenci sayısı 20-26 arasındadır.

Lüksemburg’da okulöncesi eğitimde ve ilköğretimde her sınıfa düşen öğrenci sayısı 17-18’dir (Karakütük ve Tunç, 2004, s.11). Bu sayı Almanya’da 24.1, Finlandiya’da 19.5, Japonya’da 38.8, Yeni Zelanda’da 25.0, Rusya’da 23.5, İsveç’te 21.2, Macaristan’da 28.1’dir (Anderweit ve Werner, 2005).

Okul ve sınıf büyüklükleri ile ilgili ölçünlerin (standartların) belirlenmesi önemlidir. Böylece amaçlanan hedeflere ulaşmak güvence altına alınmış olacaktır. Büyüklükler konusunda belirlenen ölçünler, öğrenci başarısı için gerçekleştirilmesi gereken ölçünlerin belirlenmesini sağlayacaktır. 1970 ve 1980’lerde yaygın olan kanı, kimi öğrencilerin başarılı olabileceği, kiminin ise öğrenemeyeceği biçimindeydi. Ancak özellikle nörologlar ve eğitim uzmanları normal olan herkesin öğrenebileceğini belirtmektedirler (Wasley, 2002; aktaran: Karakütük ve Tunç, 2004, s.18).

Okul mevcudu doğrudan sınıf mevcudunu etkilediği için sınıftaki öğrenci sayısının da istenenin üstünde olması pek çok problemi beraberinde getirir. Her husustan önce öğrenci sayısı, öğretim yönteminin seçimini, öğrenci ve öğretmen motivasyonunu ve sınıfta disiplin sağlamayı etkilemektedir (İlgar, 2000, s.164).

Eğer öğrencilerin öğrenme gereksinimlerinin karşılanması hedefleniyorsa, okullar ve sınıflar küçültülmelidir (Wasley, 2002; Karakütük ve Tunç, 2004, s.11).

Çok sayıda araştırma sınıf büyüklüğünün önemli olduğunu ortaya çıkarmıştır. Okulun ilk yıllarında küçük sınıfların öğrenci başarısını önemli derecede etkilediği saptanmıştır. Bu araştırmalarda öğrenci-öğretmen oranını düşürmek (12-15 kişilik sınıflar) önerilmektedir. Birçok araştırmada sınıf büyüklüklerinin üst sınırı belirlenmektedir. Bunun dışında öğrenci sayısı ile ilgili çok yargı bulunmamaktadır. Ortaöğretim kurumlarında sınıflardaki öğrenci sayısı öğrenci davranışlarını önemli derece etkilemektedir.

Çok öğrencinin bulunduğu sınıflarda öğretmenin her bir öğrenciye ayırdığı zaman azalmaktadır. Küçük sınıflarda öğretmen öğrencilere daha fazla zaman ayırır, öğrenciyi daha iyi tanıma olanağı bulur (Howley, 2000; aktaran: Karakütük ve Tunç, 2004, s.11).

Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Plânında da plân döneminde kalabalık sınıfların sayısının düşürüleceği ve ikili öğretim uygulamasının azaltılacağı öngörülmektedir (DPT, 2000; aktaran: Karakütük ve Tunç, 2004, s.11).

Eğitimciler, bir sınıftaki en uygun öğrenci sayısının 25, en fazla 35 olması gerektiğinde birleşmektedirler. Devlet Plânlama Teşkilâtı, 1970’li yıllarda Türkiye için bu sayının

ilkokullarda 40, ortaokullarda 35, lise ve dengi okullarda 30 olmasını uygun görmüştür (Kodamanoğlu, 1963; aktaran: Karakütük ve Tunç, 2004, s.12).

222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanununda “birleştirilmiş sınıflar da dahil olmak üzere bir öğretmene düşen öğrenci sayısı 40’tan fazla olamaz” denilmektedir (Madde 50). Dokuzuncu Millî Eğitim Şûrası’nda “ortaokulda sınıf mevcutlarının 40 öğrenciyi geçmemesi esastır” ilkesi önerilmiştir (MEB, 1974; aktaran: Karakütük ve Tunç, 2004, s.12).

Altıncı Beş Yıllık Kalkınma Plânında ise “Plânlı dönemde sınıf mevcutlarının özel okullarda azamî 30, resmî okullarda da azamî 40 olması esas alınacaktır” denilmiştir (DPT, 1989; aktaran: Karakütük ve Tunç, 2004, s.12).

Millî Eğitimi Geliştirme Projesi çerçevesinde bir sınıfta öğretim görececek en fazla öğrenci sayısı ile ilgili hedef 30 öğrencidir (Karakütük ve Tunç, 2004, s.12).

“*Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği*”nin 83. maddesine göre, özel öğretim kurumlarında bir sınıftaki öğrenci sayısı üst sınırı; okulöncesi eğitim sınıflarında 25, ilköğretim okulu sınıflarında ve hazırlık sınıflarında 36, diğer sınıflarda 40, özel eğitim sınıflarında 12, fen liseleri sınıflarında 24’tür (Karakütük ve Tunç, 2004, s.12).

Okul mevcudundan doğrudan etkilenen ortam sınıftır. Çünkü sınıfı okuldan bağımsız düşünemeyiz. Sınıf mevcutlarının belirlenmesi, okul yöneticisinin işi olmakla birlikte, mevcudun artmasında bazı kontrol edilemeyen değişkenlerin bulunduğu bilinmektedir. Bunların başında devlet okullarına her başvuran öğrencinin alınması kuralından hareketle, özellikle göç alan bölgelerde önceden kestirilemeyen öğrenci artışı ve bunların başka bir eğitim kurumuna yönlendirmenin mümkün olmayışı gelmektedir. Daha sonra doğum oranının yüksek oluşuna dayalı olarak çağ nüfusunun okula yapacağı baskının plânlanmamış olması, okula ve eğitime verilen önemin giderek artması ve halkın çocuklarını zorunlu eğitimin üzerinde okutmak istemesi ve kaynaklarını bunun için seferber etmesi, okul ve derslik sayısındaki artışın yetersiz olması gibi nedenler sayılabilir (Day, 1996; aktaran: Bakioğlu, 2000, s.25).

L. Küçükahmet’e göre öğrenci sayısının 16’nın altında olduğu sınıflara küçük, 16 ile 25 arasındakilere orta, daha fazla sayıdakilere büyük sınıf denmektedir (Küçükahmet, 2000, s.163). Genel olarak sınıfta öğrenci sayısının 30’un üstünde olması istenmeyen bir durumdur (Aydın, 1998, s.34).

Yine Millî Eğitim Bakanlığı’nın son dönem projelerinden olan Müfredat Laboratuvar Okulları modelinde de bir sınıfa düşen öğrenci sayısının 30’un üzerinde olmaması gerektiği vurgulanmıştır. Böylece öğrenci-öğretmen ilişkilerinde daha etkili bir iletişim kurulacağı,

öğretmenlerin öğrencilerini daha yakından gözleme fırsatını yakalayacağı, tek tek öğrencilerin sorunlarının tespit edilebileceği ve bu sorunlara çözümler bulunmasını kolaylaştıracağı düşünülmektedir (MEB, 2002).

2.2.21. Okul Büyüklüğü ile İlgili Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

Ülkemizde konuyla ilgili çok fazla araştırmaya rastlanamamakla birlikte, yapılan sayılı sayıda araştırmanın sonuçları şu şekilde özetlenebilir:

“*Öğrenci Sayısının Okul Yönetimine Etkisi ve Okul Kalitesi*” konulu bir araştırma yapan A. Bakioğlu’nun araştırma bulgularını özetlersek:

“Okulda öğrenim gören öğrenci sayısının artışı ciddi personel problemlerine neden olmaktadır. 1.200’ün üstünde öğrencisi olan okulların yöneticilerinin öğretmen sayısını ve öğretmenlerin profesyonel gelişimleri ve hizmet içi eğitimlerini arttırmak konusunda hayli zorlandıkları anlaşılmaktadır. Öğrenci sayısı azaldıkça söz konusu problem göreceli olarak azalmaktadır.

Kalabalık okulların yöneticileri, öğretmenlerin dışındaki eğitim iş görenlerinin yol açtığı sorunlardan daha fazla yakınmaktadırlar. Öğrenci sayısının yoğun olduğu okullarda, yönetim, hesap, iç hizmet, sağlık, teknik, temizlik gibi işleri yürüten yardımcı eğitim iş görenleri, iş yükünün fazlalığı, personel azlığı veya eğitim ihtiyaçlarının olması gibi nedenlerle sorun kaynağı olarak görünmekte olabilir.

Öğrenci sayısının yüksek olduğu okullarda medya ile sorun yaşanmaktadır. Çok sayıda öğrencisi olan okullar, okul içi ve dışı bazı disiplin sorunları olan öğrencileri de içinde bulundurabilir. Şehrin kalabalık bölgelerinde yaşayan ve toplumsal suça eğilimli gençlerin yol açtığı problemler, kısa zamanda medyaya yansiyarak, okulların halkın gözündeki imajını etkilemektedirler. Öğrenci sayısının azalması ile birlikte, medya ile olan ilişkilerdeki sorunlarda düşme olduğu belirlenmektedir.

Öğrenci sayısının 1.200’ün üzerinde olduğu okullarda, okul yöneticileri nitelikli öğretmen cezbetmek ve işe almak yetkisinin olmayışından son derece yakınmaktadırlar. Öğrenci sayısının çok oluşu, öğretmen ihtiyacını gündeme getirmekte, öğretmen sayısını arttırmak ihtiyacın hissedildiği yer olan okul düzeyinde yapılamamakta, merkez örgütünün ataması beklenmekte ve çeşitli geçici tedbirlere rağmen öğretim aksamaya uğrayabilmektedir.

Aynı araştırmadaki en fazla öğrencili okul yöneticileri, finansal tahsisat alımında ve disiplin standardı geliştirmekte pek çok problem yaşamaktadır. Artan öğrenci sayısına rağmen

yeni okul ve dersliklerin açılmaması, kalabalık sınıflarda öğretimi zorunlu hale getirmekte bu durum disiplin sorunlarını arttırabilmektedir (Bakioğlu, 2000, s.34-36).

N. Özdayı'nın, “*Liselerde Görev Yapan Öğretmenlerin Eğitim Ortamlarının Değerlendirilmesi*” ile ilgili araştırmasında ise sınıf kalabalıklığının öğretmenin performansını %65.5 oranında etkilediği sonucu ortaya çıkmıştır (Özdayı, 1997, s.314).

Yine A. Bakioğlu ve N. Polat'ın yaptığı “*Kalabalık sınıfların etkileri*” adlı bir ön araştırma çalışmasında öğretmenlerin, kalabalık ortamlarda öğrencilerle iletişim kuramadıkları (%64), sınıfa hâkim olamadıkları (%67), gerekli motivasyon ve dikkati sağlayamadıkları (%73), birebir öğrencilerle ilgilenemedikleri (%59), öğrenci sayısına göre zamanın yetersiz olduğu (%55), öğrenci başarısının düşük olduğu (%66), yeterli düzeyde geri dönüt alınamadığı (%73), öğrencileri ilgi ve yetenekleri doğrultusunda yetiştiremedikleri (%52), temizlik problemleri yaşadıkları (%84), ortamda yoğun gürültü olduğu (%77), ders araç gereçlerini yeterli derecede kullanamadıkları (%64), etkili iletişimde problem yaşadıkları (%66), yoğun stres altında oldukları (%77), sürekli baş ve boğaz ağrısı çektikleri (%64), sinirli ve gergin oldukları (%73), sürekli yorgunluk hissettikleri (%73) gibi sonuçlar ortaya çıkmıştır (Bakioğlu ve Polat, 2002, s.151-152).

E. Yaman'ın “*Eğitim Sistemindeki Sorunlardan Bir Boyut: Büyük Sınıflar ve Sınıf Yönetimi*” adlı araştırmasında; “küçük okullarda bireyler arası iletişimin önemli öğelerinden biri olan içtenlik, Seifert'e (1991) göre, öğretmenin öğrenciyle ilişkilerinde gerçek duygularını yaşamasıdır. Öğrenciye değer verme ve saygı duyma, öğrencinin benlik saygısını yükseltmekte, empatik anlayış ise öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır. Diğer taraftan öğretmenin sınıf içerisinde zorlandığı en önemli konulardan biri de empatik iletişimi sürekli kılmaktır. Büyük sınıflarda etkili ve verimli iletişim düzeyi oldukça düşük olmakta, gürültü ve uğultuyu ortadan kaldırmak isteyen öğretmen de çözüm olarak sesini yükseltmek ya da şiddete başvurmak zorunda kalmaktadır” denilmektedir (Yaman, 2006).

N. Taş'ın Nisan 2002'de yayınlanmış “*Türk Eğitim Sisteminde ‘Kalabalık Sınıflar’ Sorunu*” adlı çalışmasında öncelikle ideal sınıf ortamı fiziksel ve eğitim ve öğretim boyutları ile tanımlanmış daha sonra kalabalık sınıfların olumsuz etkileri ve sorunların giderilmesi için yapılabilecekler hakkında öneriler sıralanmıştır (Taş, 2002).

Eğitim Araştırmaları Dergisinin, Ekim 2002 sayısında, M. Güçlü, “*İlköğretimde Kalabalık Sınıflar Sorunu ve Çözüm Önerileri*” adlı makalesinde eğitimde etkililik kavramına açıklık getirmiştir. “Eğitimde verimliliğin değerlendirilmesinde verimlilikten ziyade etkililik

kavramının kullanılmasının daha doğru olduğuna işaret eden Karaip (2002), Edmons'a (1979) dayanarak eğitimde etkililiğin beş etkeni olduğunu söyler. Öğretmenin öğrencisinden yüksek başarı beklentisi, öğretimin sık aralıklarla değerlendirilmesi ve dönüt sağlaması konuları bu etkenlerden ikisini oluşturmaktadır. Aydın'a (1998) göre kalabalık sınıflarda öğrencilerin güdülenmesi bir sorun olmakta ve öğrencilerin güdülenmesi için ekstra bir zaman gerekmektedir. Öğretmenin öğrencisinden yüksek başarı beklentisini her fırsatta göstermesi öğrencinin motivasyonunu arttırıcı bir rol oynamaktadır. Öğretimin sık aralıklarla tekrarlanması ve dönüt sağlaması öğrenme sürecinde neyin, ne kadar öğretildiğini göstermesi açısından önemlidir. Kalabalık sınıfta öğretmenin kırk dakikalık bir derste neyin, ne kadar öğretildiğini tespit etmesi ve önlem almasıyla, her bir öğrenciye yüksek başarı beklentisini gösterip onların motivasyonunu arttırması her zaman mümkün görünmemektedir" denilmektedir (Güçlü, 2002).

Bu konu üzerine en güzel çalışmalardan birini 2004 yılında Prof. Dr. Kasım Karakütük ve Araş. Gör. Binali Tunç, "*Okul Büyüklüğü-Sınıf Büyüklüğü*" isimli makalede yapmışlardır. Makale konunun bir çok boyutuna açıklık getirmiştir. Makalede "bu bağlamda, okul büyüklükleri, okul yapıları, okuldaki toplumsal yaşam, okul reformu, ciddi olarak tartışılması gereken konulardır. Bir kaç ilgili araştırmadan sonra, 250'den fazla öğrencisi olan okullar önerilmemektedir. Bunun nedeni, büyük okullarda yönetim ve denetim zorlaşmakta, düşüncelerin paylaşımı, işbirliği yapma ve toplumsal öğrenme giderek zayıflamaktadır. Yapı açısından, ilgili araştırmacılar, zamanın, fiziksel alanların ve insan kaynaklarının nasıl kullanılması ve örgütlenmesi üzerinde durmaktadırlar. Küçük okullarda bu yönetsel işlemleri gerçekleştirmek daha kolaylaşmaktadır. Okul toplumu açısından, Gregory ve Smith öğrenciler, öğretmenler ve aileler arasındaki bağlılık ve tüm ilgililerin moral değerleri üzerinde yoğunlaşmaktadırlar. Bu açıdan, okul toplumunun sayılan özellikleri kasaba ve köylerdeki küçük okullarda daha yaygın olmaktadır" denilmektedir (Ornstein, 1993; aktaran: Karakütük ve Tunç, 2004, s.8).

Çalışmanın bu noktasına kadar okul büyüklüğü kavramına, tarihçesine, normlarına, sınırlılıklarına, üstünlüklerine, ortaklaşan ve farklılaşan noktalarına açıklık getirilmeye çalışılmıştır. Ayrıca, dünyada ve Türkiye'de okul büyüklüğü incelenmiş ve ülkemizde bu konuda yapılan araştırmalar hakkında bilgi verilmiştir.

Çalışmanın sonraki bölümünde, kalite, verim ve öğrenci başarısı kavramlarına bakılmış ve bunun okul büyüklüğü ile ilişkisi değerlendirilmiştir.

2.3. Kalitenin Tanımı

Kalite kavramının tanımlanması konusunda yönetim bilimi uzmanları arasında bir görüş birliğinin olduğunu söylemek güçtür. Kimi yönetim uzmanları kaliteyi “*ürün ve hizmette hata ve yanlışların olmaması*” şeklinde ele alırken, kimi yönetim uzmanları kaliteyi “*bir mal ya da hizmette mükemmeliyet derecesi*” olarak tanımlamaktadırlar. Bunun dışında yönetim bilimcileri arasında “*uygunluk kalitesi*” (müşteri tarafından istenen özelliklere ve standartlara uygunluk)” ve “*tasarım kalitesi* (organizasyon tarafından istenen tasarım özelliklerine ve standartlarına uygunluk)” sınıflaması da yapılmaktadır.

Kalite denildiğinde genellikle “*mal ve hizmet kalitesi*” ya da “*ürün kalitesi*” anlaşılmaktadır. Oysa ürün kalitesini ortaya çıkaran bir çok unsur bulunmaktadır ve tüm bu unsurlar başlı başına kalitenin birer boyutunu oluştururlar. Ürün kalitesi esasen sonuçtur; bu sonucu belirleyen başlıca kalite unsurları ise şunlardır:

- liderlik kalitesi,
- yönetim kalitesi,
- insan kalitesi,
- sistem kalitesi,
- süreç kalitesi,
- donanım kalitesi.

Mal ve hizmetlerin kalitesini belirleyen bu unsurların yanısıra mal ve hizmetlerin “*kalite özellikleri*” de önemlidir. Mal ve hizmetlerin kalitesini değerlendirirken başlıca şu özelliklerin dikkate alınması gerekir (Parasuraman ve diğerleri, 1985; aktaran: Aktan, 2000):

- **Görüntü:** Organizasyondaki fizikî araç ve gereçlerin, personelin, iletişim araçlarının görüntü açısından konumu.
- **Güvenilirlik:** Organizasyonun hizmeti zamanında ve güvenilir bir şekilde yapabilme durumu.
- **Cevap verme:** Organizasyonun müşterilerinin isteklerine uygun cevap verme ya da uygun hizmet verebilme durumu.
- **Yeterlilik:** Hizmetlerin yapılmasında kaliteli eleman istihdam edilmesi.
- **Nezakət:** Personelin müşterilere nazik ve saygılı davranıp davranmaması.
- **Kredibilite:** Organizasyonda istihdam edilen elemanların dürüstlüğü ve kredibilitesi.

- **Güvenlik:** Organizasyonda yapılan hizmetlere güvenin olması; üretilen mal ve hizmetlerde tehlike, risk ve şüphenin olmaması.
- **Ulaşılabilirlik:** Hizmete ve personele kolayca ulaşabilme durumu.
- **İletişim:** Müşterilerin anlayacağı dilden konuşma ve onları dinleme durumu.
- **Müşteriyi anlama:** Müşterileri ve ihtiyaçlarını tanımaya çalışma.

Organizasyonlarda kaliteyi ölçmek için yukarıda sayılan tüm bu unsurların ve buna benzer diğer kalite boyutlarının ve kalite özelliklerinin dikkate alınması gerekir.

“Kantite”ye ilişkin göstergeler dışında “kalite” göstergelerinin de dikkate alınması gerekmektedir (Aktan, 2000, s.59).

2.4. Eğitimde Kalitenin Tanımı

Okulda kalite bir bütünselliği ifade etmelidir. Kaliteli bir okul ortamı derken, hem fiziksel mekânın etkililiği hem de başarılı bir eğitim öğretim ortamı anlaşılmalıdır.

Eğitimde kalite hareketi ise oldukça yeni tarihlidir. Bu konuda, 1980’lerin sonundan önceki tarihlere ait çok az referans vardır. Toplam Kalite Yönetimi doğrultusundaki öncü sayılabilecek yeniden düzenleme çalışmaları ilk kez ABD’deki bazı devlet okulları ile İngiltere’deki bazı okullarda yürütülmüştür (Ensari, 2000, s.20).

Eğitim kurumları da tüm diğer örgütlerde olduğu gibi üretmek zorundadırlar. Ancak eğitimin doğası gereği verimlilik unsurlarını mal üreten örgütler kadar açıklıkta ortaya koymak her zaman mümkün olmamaktadır. Kalite bir unsurun değil çok farklı değişkenlerin etkileşimi sonucu ortaya çıkan bir durumdur. Bundan dolayı, hiçbir kalite unsuru tek başına ele alınamaz. Eğitimde kaliteyi hem tasarımda kalite, hem de süreçte kalite şeklinde incelemek mümkündür. Tasarımda kalite, kaliteli bir ürün için gerekli unsurlardır. Kalite ve unsurları bir bütündür. Tasarımda kalite, hem çıktı (örneğin, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayan akademik bir program) hem de süreç ile (örneğin, müfredat, araç-gereç, plânlama ve programı etkileyen diğer faktörler) ilgilidir. Çıktıda kalite, istenilen sonuçların başarılmaması anlamına gelir; örneğin, bütün eczacılık mezunları, iş yeri açma ruhsatı için yapılan sınavı geçerler. Süreçte kalite, tepeden turnağa kadar örgütün fonksiyonlarında yer alan bütün basamakların, her bir basamağın örgüte katkısıyla istenilen hedefler doğrultusunda etkili bir şekilde çalışmasıdır.

Eğitim örgütlerinde, daha çok çıktıda (sonuçların değerlendirilmesi) ve tasarımda kaliteye (müfredat tasarımı) dikkat edilmiştir. Süreçteki kaliteyle pek fazla ilgilenilmemiştir. Çıktıda kalitenin vurgulanması, bir çok sürecin atlanmasına ve kalitenin oluşmasına olumsuz

etki edebilir ve her zaman yeterli değildir. Ürün ya da hizmetteki kaliteyi son aşamada kontrol etmek, klâsik yönetim anlayışından kalma ve pahalı bir yoldur. Çoğu zaman da hatalı ya da eksik üretimle sonuçlanabilir. Bir ürün üretildiğinde ya da bir hizmet sunulduğunda, onu geliştirmenin tek yolu, onu daha üstün yapmaktır. Diğer yandan, eğer süreç uygun bir şekilde tasarlanır ve çalıştırılırsa, sonuçta ortaya kalite çıkacaktır. Eğitimde kalite için girdiler son derece önemli bir göstergedir. Girdiler gerçekten çok önemlidir fakat, kaliteyi ortaya koyamazlar ya da kaliteyi ölçemezler. Tasarım, süreçler ve çıktı uygun girdileri tanımlamaktadır. Uygun olmayan, yetersiz girdiler sistemi sınırlandırırken; uygun girdiler, sistemi maksimum düzeye çıkarır. Kalite, geliştirme görüşünden hareketle bir örgüte, çeşitli süreçlerin bir araya gelmesidir diyebiliriz. Bir sürecin niçin varolduğunu bilmek, onu geliştirmenin ilk adımıdır. Genellikle bir örgütte sürecin amacının ne olduğu unutulur, süreç kendi haline terk edilir. Bir varoluş nedeninin ötesinde bütün süreçler, hizmet sunacağı kişilerin ihtiyaçlarını karşılamak için de vardır. Bir örgüt, her bir sürecin varoluş nedenini, her bir sürecin kime hizmet sunacağını ve öğrencilerin istek ve ihtiyaçlarının ne olduğunu belirlemek zorundadır (Chaffee ve Lawrance, 1992; aktaran: Özdemir, 2002, s.253-274).

Son yıllarda eğitimde kalite geliştirmeye yönelik okul yöneticileri ve merkez eğitim yöneticilerinin öncelikle yararlanmaya çalıştıkları yaklaşım, ekonomik amaçlı işletmeler için gündeme gelen ve daha sonra kullanma alanı yaygınlaşma eğilimi gösteren toplam kalite yönetimi uygulamaları olmaktadır. Eğitimde kalite, işletmelerde yaygın olarak gerçekleştirilmeye çalışılan ve bir organizasyon çapında belirleyiciliği olan Toplam Kalite Yönetimi (TKY) anlayışı içinde gelişen kalite kavramından farklı özellikler göstermektedir. Eğitimde kalite, okulların ya da bazı kurumların yaşamalarının bir aracı değil, doğrudan daha çok insana eğitim hizmeti sunabilme olanağı veren ve eğitim sürecinde yer alanların tümünün kendilerini daha iyi hissetmeleri ve başladıkları noktadan daha iyi bir duruma ulaşabilmelerini sağlayan her şeydir.

Bu doğrultuda eğitim kurumlarına toplam kaliteyi getirmek için pratik hayatla ilgili verilen önerileri ise şu şekilde sıralamak mümkündür:

1. Toplam kalite hakkında elden geldiğince çok bilgi öğren,
2. Kaliteye, mezunlarını istihdam edecek birimlere, halka karşı adanmışlık ve sorumluluk hisset,
3. Eğitim kurumunda çalışanları kalite komitesi olarak algıla,
4. Kurumun tümünü, halkı ve mezunlarını istihdam edecek birimleri Toplam Kalite Yönetimi ile ilgili, kurumda gerçekleşen değişimler konusunda bilgilendirir,

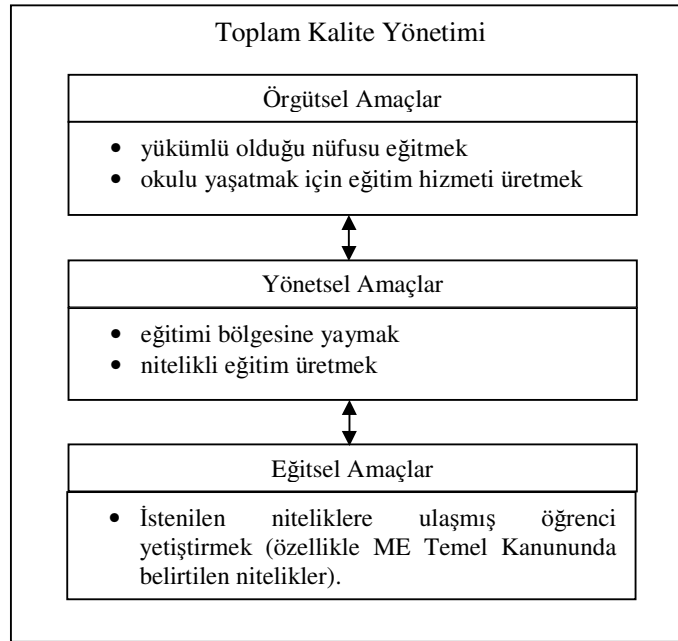
5. Sürekli eğitim çalışması düzenle,
6. Mezunlarını istihdam edecek birimlerin ihtiyaçlarını belirle,
7. Tüm başarıları kutla ve duyur,
8. Sabırlı ol,
9. Risk al, başarı yolunda yapılan hatadan korkma (Bostingl, 1992; aktaran: Bakioğlu, 1999, s.27).

Yine başka bir bakış açısına göre eğitimde kalite, kararlaştırılan amaçlara öğrencilerin ne derece ulaştıkları ya da arzu edilen niteliklerin ne kadarının kazanıldığıнын bir ifadesidir. Eğitim sistemindeki problemler aynı zamanda kalitesizliği ifade etmektedir. Eğitim sistemimiz genellikle öğrenme yerine öğretmeye, çocuğu yetişkinlerin isteğine göre yetiştirmeye, elemeye sorgulamadan kabullenmeye dayalı pek esnek olmayan bir sistem olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunların dışında; öğrenci mevcutlarının çokluğu ve buna bağlı olarak ikili üçlü öğretim, öğretmen yetiştirmede nitelik gibi problemleri de eğitimde kalite engelleri olarak görebiliriz (Büyükkaragöz, 1995; aktaran: Polat, 2005, s.19).

W. E. Deming ise Toplam Kalite Yönetiminin gerçekleştirileceği okul ortamının; öğretmen, öğrenci, idareci ve eğitimle ilgili diğer bireylerin yaptıkları işten mutluluk ve onur duydukları bir yer olması gerektiğini önemle vurgulamıştır. Ayrıca öğrencilerin günlük denemelerle edinecekleri bilgiyi önleyen engelleri yok etmenin de idarecinin görevi olduğunu belirtmiştir. Okul idarecisinin güçlü liderliği olmadıkça, bunun gerçekleştirilemeyeceğini de önemle vurgulamıştır (Köksal, 1998, s. 20).

İ. E. Başaran, “okul kalitesi”ni, “okul etkililiği” bağlamında incelemektedir. Ona göre *okul etkililiği* (=school effectiveness), okulun örgütsel/egitsel ve yönetsel amaçlarının plânlanan/tasarlanan düzeyde gerçekleştirilmesi hâlidir ve bir okulda toplam kalite yönetimi aşağıdaki gibi olmaktadır;

Şekil 5. Bir Okulda Toplam Kalite Yönetimi



(Kaynak: Başaran, 2000; aktaran: Hesapçıoğlu, 2003, s.8)

Haider, 1999 yılında, okul kalitesini aşağıdaki kriterlere göre belirlemiştir:

1. dersin kalitesi,
2. okul sınıf yaşam alanlarının kalitesi,
3. okulun dış ilişkileri ve okul partnerleri uygulamaları,
4. okul yönetiminin kalitesi,
5. personelin profesyonelleşmesi.

Bunları biraz daha ayrıntılı incelersek;

1. Dersin kalitesi:

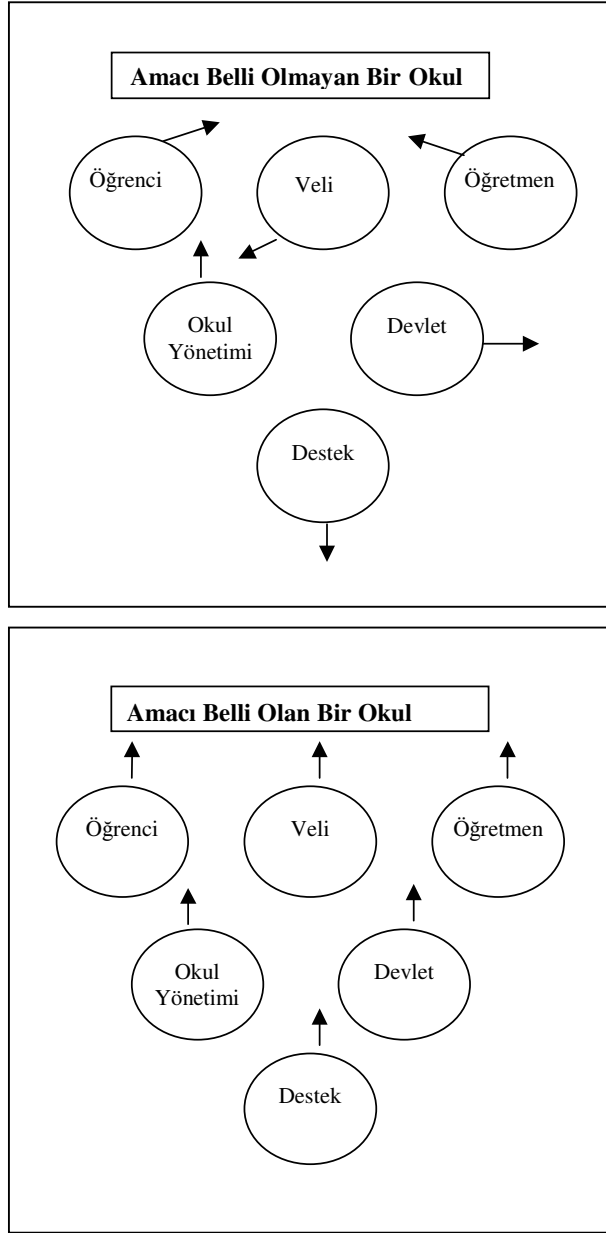
- öğretmen tarafından dersin hazırlanması,
- dersin öğretmen tarafından biçimlendirilmesi (farklılaştırma, bireyselleştirme, konuyu aşan konseptasyonlar, öğrencilerin katılımı, alıştırma, tekrar gibi),
- sosyal davranış ve eğitim stili,
- öğrencilerin öğrenme isteğinin öğretmen tarafından motive edilmesi,
- katılık/disiplin,
- ev ödevleri ve evde öğrenme çabaları,
- seçilen öğrenme konu içeriklerinin anlamlılığı,
- öğrenme–stres/performans baskısı,

- sınavlar ve notlar,
 - bu okula gidilmesiyle elde edilen şanslar.
2. Okul/sınıf yaşam alanlarının kalitesi:
- öğrencilerin bireysel ve sübjektif olarak kendilerini iyi hissetmeleri,
 - sınıftaki atmosfer (öğretmen/öğrenci ilişkileri, öğrenci/öğrenci ilişkileri),
 - okuldaki atmosfer (okuldaki sosyal kalite),
 - problemlerin boyutu ve halledilmesi, çatışma ve çözümü, destek ve danışmanlık önlemleri,
 - çerçeve koşulların kalitesi (işyeri, sınıf ve mekânlar),
 - okulun imkânları (seçim imkânları, serbest eşyalar, ders dışı alternatif yarışmalar).
3. Okulun dış ilişkileri ve okul partnerleri uygulamaları:
- okulun partnerlerinden sübjektif memnuniyet,
 - velilerin katılımı iletişim ve iş birliği,
 - öğretmen harici diğer okul personeliyle iletişim ve işbirliği,
 - dışarıya açılma (şirketlerin okulu tanınması).
4. Okul yönetiminin kalitesi:
- okul organizasyonu ve idaresi,
 - okulun yönetimi (yönetim tarzı ve işbirlikleri),
 - idarecilerin pedagojik danışmanlık yetkileri,
 - kaynakların temini.
5. Personelin profesyonelleşmesi:
- görevlerin yerine getirilmesi,
 - pedagojik gelişim çalışmaları,
 - kendini geliştirme programları,
 - profesyonelleşme ve yeniliklere açıklık,
 - okul için anlamlı olan özel yetkiler (Haider, 1999).

Bir eğitim kurumu için kaliteyi amaç edinme önemli bir dönüm noktasıdır. Amaçsız sistem yoktur. Her sistemin bir amacı vardır. Tutarlı bir amacı olmayan sistemi, geliştirmek imkânsızdır. Eğitim sisteminde pek çok basamak vardır. Bunların çoğu birbirlerinin kontrolü altındadır. Onlara yol göstermek için bazı değerlere ihtiyaç duyarlar. Sistemin amacının çok iyi bir şekilde ustalıkla ifade edilmesi, onlara iyi bir rehber sunabilir. Sistemdeki her bir elemanın,

sistemin temel vizyonunun ne olduğunu bilmesi gerekir. Ortak amaç bilinmeden aynı hedef doğrultusunda çalışmak ve birliktelik anlayışı geliştirmek mümkün değildir. Her birey, örgütün temel vizyonunu bilmeli ve vizyonda kendine düşen görevi iyi bir şekilde tanımlamalıdır.

Şekil 6. Amacı Belli Olan ve Olmayan Okullar



(Kaynak: Özdemir, 2002, s.5)

2.5. Avrupa Birliği ve Aday Ülkeler Eğitim Sistemleri İçin Öne Çıkan Eğitsel Kalite Göstergeleri ve Türkiye

Avrupa Birliği'nin eğitimde kalite konusunda gelişmelerine ve ülkemizin bu süreçte uyum çalışmalarına bakacak olursak kısaca şöyledir;

Avrupa Birliği Anlaşmasının (EC Treaty) 149. Maddesinde topluluğun üye devletleri arasındaki işbirliğini güdüleme yoluyla eğitimin kalitesinin geliştirilmesine katkıda bulunacağı belirtilmiştir. Aynı maddede eğer gerekli görülürse, öğretimin içeriği, eğitim sistemlerinin örgütlenmesi ve onların kültürel, dilsel farklılıkları konusundaki sorumluluklarına bütünüyle saygı duyularak bu desteğin ülkelerin etkinliklerinde tümüyle gösterileceği de belirtilmektedir. (EC DGEC, 2001; aktaran: Aksoy, 2004). Avrupa Komisyonu Eğitim Kurulunun, eğitim alanındaki işbirliğini geliştirmek üzere görüşmelerde bulunmasından sonra 26 Kasım 1999’da, Eğitim Kurulunun deklarasyonunda ye devletlerin Eğitim Bakanları işbirliği gündemlerinin öncelikli konularından biri olarak “eğitimin kalitesi”ni belirlemişlerdir. Eğitimin kalitesi topluluğun eylem programı olan Sokrates altındaki etkinliklerin temel amacı olmuştur. Eğitim kalitesinin değerlendirilmesi ve geliştirilmesi konusunda yapılan kapsamlı pilot projeler dışında Avrupa Birliği ve diğer aday ülkelerden (alışmaların başlaması sırasında bu ülkeler arasında Türkiye yer almamaktadır) Eğitim Bakanlarının ve bu ülkelerden uzmanların katılımıyla yapılan çalışmalar sonucunda “eğitim sistemlerinin ulusal düzeyde değerlendirilmesine yardımcı olmak için okul standartları konusundaki sınırlı sayıda göstergeler ya da kıyaslamalar” üzerinde anlaşılmıştır. Bu belirlemeden sonra iki ilerleme raporu hazırlanmış ve biri Haziran 1999’da Budapeşte’de Avrupa Eğitim Bakanları toplantısına diğer i se 26 Kasım 1999’da Eğitim Kuruluna sunulmuştur. Bu göstergelerle ilgili raporlar daha sonraki toplantılarda da gündemde bulunmaya devam etmektedir. Bu raporlarda Türkiye eğitim sistemi ile ilgili nitelik değerlendirmeleri ve karşılaştırmalar yer almamaktadır.

Ancak raporun sunulması hedeflenen ülkeler arasında AB yesi ülkeler dışında Merkez ve Doğu Avrupa lkeleri, Malta, ve Türkiye de bulunmaktadır. Avrupa eğitim sistemlerinde nitelik değerlendirme ve kıyaslamada kullanmak üzere belirlenen temel göstergeler dört temel alanda toplam 16 tanedir. Bu alanlar ve kapsadığı göstergeler şunlardır (EC DGEC, 2001; aktaran: Aksoy, 2004):

Bilgi-Beceri: Matematik, okuma, fen, bilgi ve iletişim teknolojileri, yabancı diller, öğrenmeyi öğrenme, sosyal bilgiler/yurttaşlık.

Başarı ve st Eğitime Katılma: Okuldan ayrılma, ortaöğretimin tamamlanması, yükseköğretime katılma.

Örgün Eğitimin İzlenmesi: Okulda verilen eğitimin değerlendirilmesi ve yönlendirilmesi, aile katılımı.

Kaynaklar ve Yapılar: Öğretmenlerin eğitimi ve yetiştirilmesi, okul öncesi eğitime katılma, bilgisayar başına düşen öğrenci sayısı, öğrenci başına düşen eğitim harcamaları.

Eğitim kalitesini yansıtan ve kıyaslama yapmaya olanak sağlayacak bu göstergelerin belirlenmesinde üç ölçütün öne çıktığı belirtilmektedir. Bunlar; göstergelerin alandaki siyasetlerle ilgili olması, geçerli olması (net bir değerlendirmeye izin vermesi) ve ülkeler arasında karşılaştırma yapmaya elverişli olmasıdır. Avrupa Birliği ülkelerinin eğitim sistemlerinin kalitesini geliştirme ve kıyaslama sağlamayı amaçlayan göstergelerde ulusal düzeydeki sorunlar ve önceliklerin de dikkate alındığı belirtilmektedir. Ancak çalışma komitesi raporunda ulusal düzeyde amaçların hiyerarşik sıralamasında Avrupa boyutuna öncelik verilmesini önermektedir (European Commission, 1999; aktaran: Aksoy, 2004).

Türkiye eğitim sisteminin Avrupa Birliği ülkelerince gerçekleştirilen kapsamlı eğitim projeleri içinde yer alması yönündeki çabaları ve bu ülkelerdeki ortak eğilimlere uyma kararları da giderek artmaktadır. Bu yöndeki çabalar ilköğretimden lisansüstü eğitime kadar kendisini göstermektedir. Türkiye eğitim sisteminin Avrupa Birliğinin çeşitli organlarının kararlarına uygun hale getirilmesine yönelik düzenlemelerin artışı önemli ölçüde ekonomik entegrasyonun bir parçası olarak ortaya çıkmış olsa da eğitim sisteminin tüm parçasında bu etkileşimin izleri ortaya çıkmaktadır. Örneğin Avrupa Konseyi topluluklarınca koordine edilen “Okulda Avrupa Projesi” etkinliklerine katılım ve “Avrupa Yurttaşlığı” bilincine katkıda bulunması amacıyla ülke çapında resim ve kompozisyon yarışması düzenlenmesi bu entegrasyonun kültürel boyutlarından birini göstermesi açısından önemlidir. Yine Millî Eğitim Bakanlığının UNESCO ve diğer uluslararası kuruluşların toplantılarında ortaya konan ve eğitimle ilgili küresel hedefleri yansıtan raporları (söz gelimi; Dakar Eylem Çerçevesi, Sofya Konferansı Yetişkin Eğitimi Eylem Çağrısı gibi) sistem içinde duyurması ve çok sayıda uluslararası toplantı, konferans ve seminere katılım sağlaması eğitimdeki uluslararası etkileşimin boyutlarından birini yansıtmaktadır (MEB, 2000; aktaran: Aksoy, 2004).

2.6. Okul Mevcudunun Okulda Kaliteye Etkisi

Kaliteye yönelik ilkeleri ve buna ulaşma yollarını değerlendirirken, bütün bunları gerçekleştirmenin sınıftaki öğrenci sayısı ve bunun ötesinde okulun toplam öğrenci sayısından etkileneceği açıkça görülmektedir. Okulda kalite kültürü yaratmak okul yöneticisinin değer sistemi, vizyon oluşturmaları, buna göre misyon belirlenmesine bağlı olduğu düşünüldüğünde yöneticinin bütün bunlarla baş edebilmesinin öğrenci sayısından etkilenebileceği söylenebilir (Bakioğlu, 2000, s.27).

Konuyla ilgili olarak, İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü de eğitimde kalitenin artırılmasına dair yöneticilere düşen görevleri de şu şekilde ifade etmiştir: “Eğitimde kalitenin artırılmasının önceliğini sınıf mevcutlarını çağdaş ülkelerde olduğu gibi 30 ve daha aşağı rakamlara indirmek teşkil etmektedir. Bu amaca ulaşmak için yeni dersliklere ihtiyacımız olduğu herkesin malumudur. Eğitim kurumlarının her kademesindeki yöneticilerimiz azamî tasarruf anlayışı içerisinde ve her türlü fedakarlığı yaparak kendi okullarında yeni bir düzenleme yapmak suretiyle öğrencilerimize derslikler kazandırılması için ciddî bir çalışma başlatacaklardır. Millî Eğitim Müdürlüğümüz ile Bayındırlık ve İskân Müdürlüğümüz de ortak bir çalışma ile halen inşaatları devam eden okulların ve uygulanmakta olan tip projelerin gözden geçirilmesi suretiyle derslik teşkil edebilecek mahalleri değerlendireceklerdir. Bu anlayış içerisinde bütün okul müdürlerimiz üstün fedakarlık ve azamî tasarruf anlayışı içinde okulunun bütün birimlerini incelemek suretiyle (idare odalarının birleştirilmesi, daha küçük odalara geçilmesi, dernek, vakıf ve diğer amaçlara tahsis edilen odaların asgariye indirilmesi ve birden fazla hizmetin bir arada yürütülmesi gibi) yeni derslik oluşturabilecekleri bölümleri tespit edecekler hemen kullanabilecek durumda olanları faaliyete geçirecekler tadilat gerektiren kısımlarda ise hazırlayacakları krokilerle İlçe Millî Eğitim Müdürlüklerinden ödenek talebinde bulunacaklardır (Polat, 2005, s.20).

Okul mevcudunun çoğalması, doğal olarak sınıf mevcudunun çoğalması öğrencinin davranışları üzerinde de olumsuz etkide bulunmaktadır; bu da öğrencinin öğrenmesindeki kaliteyi arttırmayı hedefleyerek öğretim yapmayı engellemektedir. Okulların standartlarını yükseltmeleri ve etkililiklerini arttırmaları, sınıfta öğrenci davranışlarının ve disiplinin düzelmesi konusunda ısrar edildiğinde, sınıf mevcutlarını yükseltmeye göz yummak akıllıca görünmemektedir (Bakioğlu, 2000, s.27).

Barker ve Gump’ın araştırması küçük okullarda, takımlar, ofisler, klüpler oluşturmak için öğrencilere ihtiyaç olduğunu gösterir, böylece marjinal öğrenciler bile katılıma ve ait olduklarını duygusunu hissetmeye teşvik edilmektedir. Okullar büyüdükçe müfredat dışı faaliyetler de büyür, fakat aynı oranda değil. Tipik olarak, okul mevcudundaki 20 kat artış sadece fırsatlara katılımda 5 kat artışa yol açar. Bu yüzden Barker ve Gump; büyük okullarda böyle katılım zamanların öğrencilerin büyük bölümünün iştirakinin gereksiz olduğunu söylemektedir. Buna rağmen araştırma sonucu okul büyüklüğü ile müfredatın kalitesi arasında güvenilir bir ilişki ortaya çıkarmamıştır. (Fowler ve Walberg, 1991; Gregory, 1992; Howley, 1994, McGuire, 1989; Melnick ve diğerleri, 1986; Monk, 1987; Monk ve Haller, 1993; Nachtigal, 1992; Pittman ve Haughwout, 1987; Rogers, 1987; Williams, 1990; aktaran: Cotton,

1996). Bunun yanında, araştırmacılar faaliyetlerde bir miktar artışın çok büyük büyüme gerektirdiğini, yani ortalamada %100 öğrenci mevcudu artışının %17 sunulan faaliyet artışı olduğunu tespit ettiler (Cotton, 1996). Üstelik, okul büyüklüğü ile müfredatın sundukları arasındaki bağıntının gücü de okul daha büyüdükçe azalmakta. Oldukça küçük okulların boyutundaki artışın müfredata ilişkin kazanımlarla ilgisi büyük okulların boyutundaki artıştan daha fazladır.

Ayrıca, araştırmacılar, daha büyük okulların destekleyebileceği sözde daha zengin müfredatların, matematik ve yabancı dil gibi yüksek seviyeli kurslarla değil daha çok ana konuların dışındaki alanlarda ilâve giriş kurslarıyla telafi sağlayabileceğini buldular. Bir başka husus da, araştırmacılar büyük okullardaki öğrencilerden sadece %5 ile %25'inin bu okulların tipik olarak sundukları ekstra kurslardan yararlanabildiği idi (Cotton, 1996).

2.7. Verimliliğin Tanımı

İşçilere daha çok ücret, işverenlere daha çok kâr, devlete daha çok vergi sağlamanın havuzunu oluşturan verimlilik, iç ve dış pazarlarda rekabet eden bir işletmenin kalite, satış sonrası hizmetler ve imaj gibi kozları arasında seçkin bir yer tutar. Bir işletme, ürettiği mallara yönelik talebi sürekli kılabilmek ve böylece pazarlarda tutunabilmek için ürün fiyatını düşük tutmak, ürün kalitesini yükseltmek, satış sonrasında sunduğu hizmetleri geliştirmek ve imaj yaratmak için olduğu kadar, verimlilik düzeyini yükseltmek için de savaş vermek durumundadır.

Verimliliği yükseltmek demek, eldeki emek, sermaye ve toprak gibi kaynaklardan eskisine göre daha çok ürün elde etmek demektir. Verimlilik artışları bireylerin yaşam koşullarını derinden etkileyen sayılı değişkenlerden biridir. Genel olarak toplumu oluşturan bireylerden hiçbirininkini azaltmadan en azından bir kişinin gelirini yükseltebilmek, yalnızca verimlilik artışlarına bağlıdır. Öte yandan verimlilik artışları genç kuşaklara daha uzun süreli eğitim sunabilmesine olanak sağlayan bir kaynaktır. Yetişkinler, kendilerini yaşatacak düzeyin çok üstünde bir üretim düzeyini başardıklarında genç kuşakları yaşatmanın ötesine geçerek onlara daha uzun süreli bir eğitim fırsatını da sunmuş olurlar. Çalışma dönemlerini noktlayıp emeklilik dönemine adım atmış insanların gönenç düzeylerindeki yükselişlerde ancak verimlilik artışlarıyla kalıcı bir biçimde temellendirilebilir. Ve bütün bunlar ölçüsünde önemli olan bir konu da şudur: dinlenebilmek ve kendilerini geliştirebilmek için boş zamana en çok gereksinim duyan yetişkinlere, istediklerini verecek temel kaynağı da verimlilik artışlarından başka yerlerde aramamak gerekir. İşte yaşamın pek çok alanında bir anahtar olma işlevini gören verimlilik, yalın bir dille anlatılırsa şu içeriği taşıyacaktır.

Toprağa on buğday tanesi atıldığında ondan en çok dokuz tane alınıyorsa bu üretimin verimsiz olduğu söylenebilir. Böyle bir süreç kaynakları azaltıcı nitelikte olduğundan, bir gün elde toprağa atacak buğday bırakmayacaktır. Bu durumda yapılacak en iyi iş, ekilenden daha çoğunu biçmenin yöntemlerini öğrenmek ya da bu olmuyorsa buğday tanelerini toprağa atmaktan vazgeçmektir.

Toprağa on buğday tanesi atıldığında oradan yalnızca atılan ölçüsünde buğday tanesi alınıyorsa, bu üretimin başa baş noktasında olduğu söylenebilir. Başa baş noktasındaki bir üretim verimli olarak nitelendirilemeyeceği gibi, verimsiz olarak da nitelendirilemez. Bu durumda, olduğu gibi kalacak olan eldeki kaynakların bir gün yerinde yeller esmesinden kaygılanılması kadar, tepe tepe yığılacağından umutlanılması da yetersizdir.

Toprağa on buğday ekildiğinde ondan en az on buğday alınıyorsa, işte o zaman bu üretimin verimli olduğu söylenebilir. Ancak burada dikkat etmek gerekiyor: ekilen on buğday karşılığında on bir buğday tanesi biçmek de, on bir bin buğday tanesi biçmekte üretimin verimli olması demektir. Beş parmağın beşi bir olmadığı gibi verimliden verimliye de fark olduğu buradan ortaya çıkıyor.

Yukarıda anlatıldığı ölçüde çok yalın bir anlamı olan verimlilik, toplumsal olarak da böylesine açık mıdır? Ne yazık ki, hayır! Solomon Fabricant, başka başka insanların başka başka anlamalarda kullandığı “verimlilik” sözcüğünün ilk sıralarda geldiğini belirtmektedir. Ona göre verimlilikten işçiler başka, işverenler başka, hükümet de başka bir anlam çıkarma eğilimi sergilemektedir. İşçiler yönünden “ücret karşılığı olmaksızın daha çok çalışma” biçiminde anlamlandırıldığı için ürküntüyle karşılanan verimlilik, işverenler yönünden “kârlılıkta bir yükselme”, hükümet yönünden ise “vergilerdeki artış” diye anlaşılabilmektedir.

Ancak bütün bu yorumlar, verimliliğin çok farklı tanımları olan değil, yalnızca çok farklı kesimleri ilgilendiren bir kavram olduğunu göstermektedir. Çünkü öz olarak verimlilik tek bir anlam taşımakta ve kaynakların ürüne dönüşebilirlik düzeyini yansıtmaktadır. İktisat yazınında “çıktı/girdi” ya da “katma değer/girdi” biçiminde gösterilen tanımlar da verimlilik kavramının bu özüyle sıkı sıkıya ilişkilidir. Bunların ilkinde göre belli kaynaklardan daha çok çıktı elde edilmesi ya da çıktının kaynaklardan daha hızlı çoğalması verimlilikteki bir yükselmeyi gösterir.

Enerji ya da hammadde tüketimini bir miktar artırıp daha yüksek miktarlarda ürün ortaya koymak, bu nitelikte bir verimlilik artışı olarak ortaya çıkar. Benzer bir biçimde belli bir işletmede çıktı düzeyi olduğu gibi kalırken, kaynak tasarrufunun sağlanması da verimlilikteki

bir yükselmeyi dile getirir. Daha az enerji ya da daha az hammadde kullanma sonucunda eski çıktı düzeyine ulaşılması, kaynak tasarrufu yoluyla sağlanan bir verimlilik yükselişi olarak anlam kazanır (MPM, 2000).

2.7.1. Eğitimde Verimlilik

Eğitimde verimlilik söz konusu olduğunda “verimli okul” yaklaşımından ziyade “etkili okul” yaklaşımı daha doğrudur.

“Etkinlik” yada “etkililik” her husustan önce bir ekonomik kategoridir ve bir üretim sisteminin girdi ve çıktı büyüklükleri arasındaki ilişkiyi belirtir. Bu kavramın eğitim sistemi ve eğitim örgütleri için yeniden tanımlandığını görüyoruz. Buradan giderek bir çok yazarın örgütsel etkililiğe etkili okulun tanımına ilişkin kuramsal çerçeveler geliştirdiklerini görüyoruz ve bu kuramsal çerçeve ampirik uygulamaya eşlik eder. Aşağıda bu bağlamda yapılmış bazı tanımlar verilmektedir.

Etkili okul tanımlanması güç bir kavramdır. Yine de öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psiko motor gelişimlerinin en uygun saptandığı optimum bir öğrenme çevresinin yaratıldığı okul olarak tanımlanabilir (Kloph ve diğerleri, 1982; aktaran: Hesapçıoğlu, 1991). Brookover ise etkili okulu “öğrencilere temel becerileri ve öteki davranışları öğretmede sadece seçilmişlerin değil de tüm öğrencilerin öğrenmesinde etkili olan okul diye tanımlar (Balcı 1988; aktaran: Hesapçıoğlu, 1991).

Okulların etkinliğine ilişkin en meşhur literatür taraması çalışmasını R. Edmonds yaptı. O gerek kendi gerekse bu konuda yapılmış bir sıra çalışmayı değerlendirerek etkili bir okulun beş özelliği olduğunu belirtir. Bu özellikler şunlardır: etkileyici administrati yönetim, öğrencilerin beklentilerine ilişkin yüksek belirtiler, daha çok sakin, öğrenimi teşvik eden bir okul iklimi, temel yeteneklerin kazanılmasının vurgulanması ve öğrencilerdeki öğrenim ilerlemelerinin düzenli kontrolü. Başka özet çalışmalarda burada belirtilenlerden farklı özellik listeleri ortaya kondu. Aynı literatür incelense bile farklı özellikler ortaya çıkabiliyor.

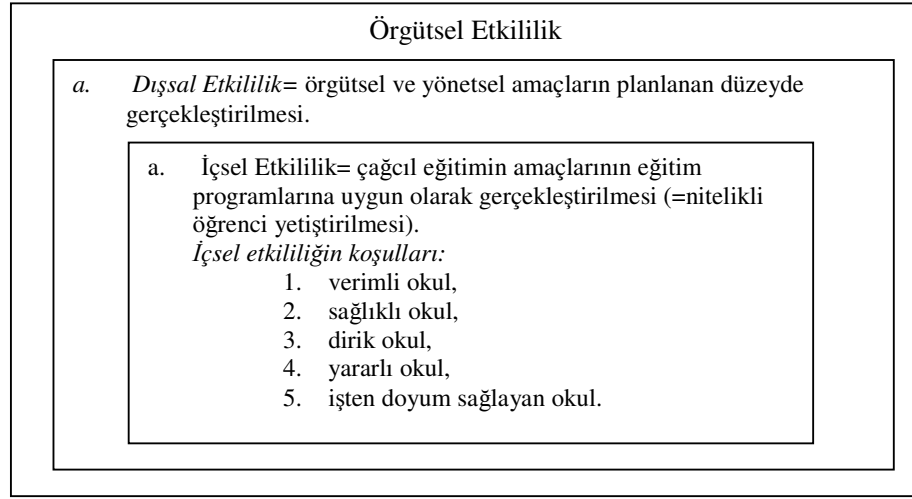
Bütün okulların etkin olması eğitim politikası hedefi olarak haklı bir politikadır. Okul etkinliği konusunda çalışan araştırmacılar da diğer yandan biliyorlar ki okullar bir gecede değiştirilemez. Değişiklikler adım adım gerçekleştirilmelidir ve okullar bir değişikliğe hazır olmadan bu değişikliğe tâbi kılınmamalıdır. Çok ani ve köktenci değişiklikler arzu edilen sonuçlardan çok arzu edilmeyen sonuçlara neden olurlar. Bazı araştırmacılar bir değişikliğin oluşması için 3, bazıları 5 yıl gibi bir süreyi şart koşuyorlar (Hesapçıoğlu, 1991).

2.7.2. Eğitimde Verimliliğin Göstergeleri

Yukarıda açıklanmaya çalışıldığı gibi, iktisat yazınında “çıktı/girdi” ya da “katma değer/girdi” biçiminde gösterilen tanımlar da verimlilik yani etkililik kavramının bu özüyle sıkı sıkıya ilişkilidir. Bunların ilkinde göre belli kaynaklardan daha çok çıktı elde edilmesi ya da çıktının kaynaklardan daha hızlı çoğalması verimlilikteki bir yükselmeyi gösterir.

Verimli okuldan söz ederken okulsal etkililik (dışsal ve içsel etkililik) tanımlarına bakmak gerekir.

Şekil 7. Örgütsel/Okulsal Etkililik



(Kaynak: Başaran, 2000; aktaran: Hesapçıoğlu, 2003, s.8)

İçsel etkililik koşulları:

1. *Verimli Okul*, aynı kalitede ürünü daha ucuza mal etmek.

Verimliliği düşüren faktörler:

- İkili, üçlü öğretim,
- Ezberci eğitim,
- Uzmanlığı dışlama,
- İş göreni ucuza çalıştırma,
- Nitelikli eğitim personeli.

2. *Sağlıklı Okul*, tüm güçlerin/kaynakların amacı/amaçları gerçekleştirmeye yöneltilmesi.
3. *Dirik/canlı okul*, okulun çevresinde oluşan bilimsel, teknolojik ve sosyal gelişmeleri izlemek ve bunlardan öğretim hizmeti için faydalanma.

4. *Yararlı okul*, okulun bulunduğu çevrenin ekonomik, sosyal ve kültürel gelişimine olumlu katkıları yapması durumu.
5. *İşten doyum sağlayan okul*, bir personel/öğretmenin çalışma ortamını değerlendirerek haz duyması hali (Başaran, 2000; aktaran: Hesapçıoğlu, 2003, s.9).

Eğitimde verimlilikten söz ederken girdi, süreç ve çıktılarının da incelenmesi gerekmektedir.

2.7.2.1. Eğitimde Girdi Göstergeleri

2.7.2.1.1. Öğretmen Özellikleri

Verimli bir sistemin arkasında her zaman kaliteli öğretmen vardır. Öğretmen kalitesinin en yaygın göstergelerini şekillendiren öğretmen özellikleri:

- ülkenin resmî eğitim durumu,
- öğretmen eğitim durumu,
- yaş/deneyim/cinsiyet,
- işi bırakma/geri dönme,
- uzmanlaşma,
- konu uzmanlığı ve hizmet içi eğitim,
- sözel yeterlik,
- eğitime yönelik öğretmen tutumları.

İlk iki özellik, öğretmen olacak birinin resmî olarak öğretmenliğe hazırlanmasının kalitesiyle ilgilidir. Hem akademik eğitim ve hem de öğretmen eğitimindeki kalite düzeyinin, öğretmenin bilgisiyle ve bildiklerini öğrencilere aktarma kabiliyetiyle olumlu yönde bir ilişkiye sahip olduğu düşünülmektedir.

Yeterlilik düzeyi yüksek öğretmenlerin çalıştığı okullarda yüksek kazanım yeterliklerinin marjinal maliyeti, artan marjinal sınıf çıktılarıyla dengelenir. Daha fazla öğretmenin verimlilik düzeyini yükseltmek için gerekli öğretmen-eğitim programları ve akademik programların oluşturulması ve yaygınlaştırılması son derece gerekli bir ihtiyaçtır. Duygusal olgunluk ya da deneyim doğrudan ölçülemediği zaman öğretmenin yaşı ya duygusal olgunluk ya da deneyim için kullanılan vekil bir göstergedir. Aynı zamanda pek çok kültürde öğretmenin yaşı, öğretmene öğrenci, veli ve toplum tarafından gösterilen saygının ve öğretmenin otoritesinin önemli bir belirleyicisidir. Bu otorite ve saygı olmaksızın, bir öğretmenin eğitim ve öğretim hedeflerini gerçekleştirme derecesi de yetersiz olabilir. Bir kavram olarak deneyim,

öğretmenin maruz kaldığı resmî ve resmî olmayan öğrenme fırsatlarından zamanla kaynaklanan becerilerin somutlaşmış halini ifade eder. Bununla birlikte deneyim, birinin öğretmen olarak geçirdiği yıllara göre özelleşir ve belirli yıllarda kariyer evrelerine bağlı olarak öğretmenin verimlilik düzeyinin arttığı bilimsel olarak da kabul edilmiştir (Windham ve Chapman, 1990; aktaran: Özdemir, 2000, s.7-12).

2.7.2.1.2. Tesisler

Tesis özellikleri, mekânın boyutları ve özel kullanım imkânlarının varlığı (dinlenme alanları, laboratuvarlar, teknik birimler gibi) gibi iki konuya ayrılabilir. Bir okul girdisi, kalitenin bir göstergesi ve potansiyel verimliliğin bir belirtisi olarak en önemli fizikî özellikler, her okul başına düşen öğrenci, sınıf başına düşen öğrenci ve okulda her metre kareye düşen öğrenci gibi faktörlerce belirlenen mekânın kullanım ölçümleridir. Bir ülkede normal ortalama bir okula ve sınıfa düşen öğrenci sayısı bilindiğinde, yani bir başka deyişle okul büyüklüğü ve sınıf büyüklüğü hesaplandığında, tesislerinin yeterliliği hakkında da bilgi sahibi olunabilir. Okulun laboratuvar, yönetici ofisi, kantin, lavabolar, mutfak gibi değerlere sahip olup olmadığı okulun verimliliği açısından önemli göstergelerdir.

2.7.2.1.3. Donanım

En önemli donanım çeşitleri: fizik ve doğal bilimler için laboratuvarlar, ağaç işleri, metal işleri, elektronik, uygulamalı mühendislik ve konulara ilişkin meslekî ve teknik donanımlar, öğretime destek olmak amacıyla kullanılan görsel-uzaysal donanımlar (radyo, TV, film projektör, kaset çalar, tepegöz, video, bilgisayar, kompakt disk). Donanıma bağlı olarak verimliliğin de arttığı düşünülebilir.

2.7.2.1.4. Eğitimsel Materyaller

Sınıf başarısının bir belirleyicisi de eğitim materyalleri ve bunların etkin kullanımıdır. Öğretmenler, ders kitaplarını, programlanmış materyalleri takip ederek ya da diğer eğitimsel destekleyicileri kullanarak (haritalar, diyagramlar, özel konu kitapçıkları, çalışma kağıtları) öğretim için sınıf organizasyonun bağlı bulunduğu prensiplerin değerlendirmesini ve yeni bilgileri kazanır. Çok iyi tasarlanamamış bir materyalde bile gizli bir mantık vardır ve geliştirilmiş metotlar bilinçli öğretmenler tarafından zamanla kazanılır. Eğitimsel materyal mevcudiyeti ve maliyeti, kalite ve verimliliğin yaygın olarak kullanılan göstergelerindendir.

2.7.2.1.5. Yönetici Kapasitesi

Yönetici yeterliğini göstermek için kullanılan en yaygın ölçü, yöneticinin eğitimsel düzeyidir. Aynı zamanda yaş, çalışma süresi veya yönetici olarak geçirdiği yıl sayısı da göz

önüne alınır. Yöneticilerin kişisel yeterliklerinin yanı sıra, eğitimsel yöneticilik kapasitesi, örgütsel yapının uygunluğunu, hiyerarşik sisteme karşı bireysel ve grup tutumlarını, mevcut kişisel güdülerin düzeyi ve veri bulundurma ve kullanımını kapsar (Windham ve Chapman, 1990; aktaran: Özdemir, 2000, s.7-12).

2.7.2.2. Süreç Göstergeleri

Eğitimde verimliliği netleştiren bir ikinci boyutta süreç göstergeleridir.

2.7.2.2.1. Yönetici Davranışı

Süreç verisinin ilk çeşidi, yönetici denetimin şekline ve oranına göre toplanabilir. Okula gelen müfettiş ve danışmanların yaptıkları teftişin sıklığı ve amacı bir örnek olabilir. Eğer teftişin amacı biliniyorsa, o zaman teftişin sıklığı, normal ürün ilişkisi içerisinde kolayca yorumlanabilir. Amaç bilinmeden, normal olmayan istatistiksel ilişkiler ortaya konabilir. Eğer teftişin amacı, yönetim ya da öğretimsel problemlere çözüm bulmaksa, kısa vadede yönetim göstergesi ve okul başarısı arasında olumsuz ilişkiler bulunacaktır. Yönetici süreç göstergelerinden ikincisi de, okul yöneticilerinin öğretmenler ve öğrencilerle olan ilişkilerinin ölçümüdür. Son yönetici davranış alanı ise, genellikle araştırmalar tarafından göz ardı edilen okul yönetimiyle veli ve toplum arasında olan etkileşimdir. Velilerle olan bağlantının üç önemli görüşü vardır:

1. velilerin, öğrencilerin eğitimsel aktivitelerine destek verme konusunda cesaretlendirilmeleri,
2. eğitimsel sürece velilerin ve toplumun katılımının artırılması,
3. okulun disiplin problemleri ve öğrencilerin düşük başarı sorunlarıyla ilgili olarak toplumla etkileşim içinde olunması.

Veli ve toplum katılımının artırılması üç türlü istenilen sonuca sahiptir:

1. eğitim sürecinde eve ait kaynakların kullanımı,
2. öğretim ve öğretimsel destek rollerinde toplum üyelerinin katılımı,
3. okula finanssal destek sağlamada velilerin ve toplumun yardımı.

Okulun yönetim yapısı ve yöneticilerin özellikleri, eğitimin önemli bir değişkenidir. Etkili öğretim, yönetsel desteğe bağlıdır Bu destek ve örgütün verimliliği öğretmen davranışını etkilemektedir.

2.7.2.2.2. Öğretmen Zamanı

Eğitimde öğretmene ayrılan zaman, üç geniş çalışma kategorisine ayrılabilir: (1) yönetici görevler; (2) öğretimsel görevler; (3) denetim ve değerlendirme görevleri. Bu üç çalışma kategorisine ayrılan zamanın ölçülmesi, eğitim sürecinde öğretmenin rolü için faydalı bir gösterge sunar. Öğretmenin yönetici görevleri, velilerle ve toplumla iletişimi, sınıf organizasyonunu, kayıt tutmayı ve öğrenci disiplininin sürdürülmesini kapsar. Denetleme ve değerlendirme görevleri, sınavların ve testlerin tasarımı ve yapılmasını, not vermeyi ve değerlendirme prosedürlerinde öğrencilerin başarılı olduklarına ya da tekrar iyileştirmeye tâbi tutulup tutulmayacaklarına karar vermekten oluşur. Elbette, en karmaşık öğretmen görevi ve öğretmenin zamanının en büyük kısmını ayırması gereken görev ise, öğretimsel sorumluluktur. Öğretmenin bu üç ayrı çalışma kategorisindeki verimliliği eğitimin verimliliğine doğrudan etki yapmaktadır.

2.7.2.2.3. Öğrenci Zamanı

Okulda öğrenci zamanının iki boyutu vardır: birincisi, öğrencinin öğretmenle ve diğer öğrencilerle olan etkileşimidir. Bunlar: (1) ders ya da tartışmayla geçen tüm sınıf etkileşimi, (2) öğretmenli küçük gruplar, (3) öğretmensiz küçük gruplar, (4) öğretmenli bireysel küçük dersler, (5) yalnız çalışma.

İkincisi ise, materyal kullanma ile geçen davranışlara ayrılan zamandır. (1) materyalsiz, (2) ders kitapları, (3) öğretimsel destek materyalleri ve (4) görsel-uzaysal donanımlardır. Öğrencilerin bu aktivitelerine ayrılan zaman, doğrudan verimliliğin göstergeleri olarak kabul edilemez. Öğretimin muhtemel etkilerinin neler olacağı ve kaynakların uygun kullanılıp kullanılmadığının daha informal değerlendirilmesi için fırsat sağlar. Önemli olan bu aktivitelere ayrılan zamanın ne oranda verimli kullanıldığıdır (Windham ve Chapman, 1990; aktaran: Özdemir, 2000, s.7-12).

2.7.2.3. Çıktı Göstergeleri

Genellikle, artmış bir başarı, eğitimde verimliliğin olumlu bir göstergesi olarak düşünülür. Çünkü, istendik bir eğitim çıktısı, daha fazla mezun öğrenci sayısıdır. Eğitimi bırakma ve sınıf tekrarı, eğitimin verimini azaltır ve böylece bu faktörler olumsuz gösterge olarak kabul edilir. Sisteme giren öğrencilerden ne kadar fazlası sistemden başarılı olarak çıkarsa, bu durum verimliliğin göstergesidir. Ancak başarı konusunu çalışmamız içinde ayrı bir bölüm olarak incelememize rağmen bu kavramı somutlaştırmak amacıyla kısaca burada açıkladık.

2.7.2.3.1. Başarı Etkileri

Başarı etkileri belki de çıktı ölçümlerinin en yaygın kullanılanıdır. Test sonuçları ister kesin, ister ön test, isterse son test olsun en fazla kullanılandır. Bir ölçüm aracı olarak test etmenin kabul edilebilir geçerliliği dört özelliğe bağlıdır:

- 1- Test ya da başarı sınavları görünüşte objektif bir ölçümdür.
- 2- Test sonuçları sayesinde öğrenciler ve gruplar arası karşılaştırmalar yapılır.
- 3- Test etme eğitim sisteminin geleneksel bir yöntemidir. Öğrenci disiplinini ve çabasını artıracak farz edilir.
- 4- Standart testler, merkezî bir eğitimsel otoriteyi artırabilir. Bunların tersine, testlerin inanırlılığı, testlerin ölçmeyi amaçladığı özelliklere değinmesiyle yani testin amacına hizmet etmesiyle ilişkili olan geçerlik ve güvenirlik temellerine dayanır. Bir kişi ya da grup için başarı ölçümü, altı temel alandaki etkililikte yorumlanabilir:
 - başarının not olarak kesin düzeyi,
 - başarının ortalaması veya dağılımı,
 - daha geniş grup ortalaması veya dağılımına ilişkin grup başarısı,
 - başarının mükemmellik (tam) düzeyi,
 - başarı kazanım metotları,
 - etkinin boyutudur.

2.7.2.3.2. Tutumsal/Davranışsal Etkiler

Öğrencilerin davranış ve tutumları sınıftaki başarıyı etkileyen önemli faktörlerdendir. Bazı sınıflarda değerlendirme sistemi, öğrencilerin motivasyonlarını, davranışlarını, disiplinini, çabasını ve kişiliğini de kapsayabilir. Bu kavramların tamamını standart testlere dökmek pek mümkün değildir (Windham ve Chapman, 1990; aktaran: Özdemir, 2000, s.7-12).

2.7.2.4. Sonuç Göstergeleri

Verimliliğin asıl değerlendirilebildiği bölüm sonuç göstergeleridir. Bunlar;

- bir sonraki eğitime ve öğretime giriş,
- bir sonraki eğitim ve öğretimde başarı,
- iş bulma,

- kazanç,
- tutum/davranışlar,
- dışsallıklardır.

2.7.2.4.1. Bir Sonraki Eğitim ve Öğretime Giriş

Mezun olan öğrenciler, çalışma, bir işe girme ile bir sonraki eğitim kurumuna devam etme arasında seçim yapmalıdır. Müfredatın ve eğitim aktivitelerinin verimliliği, mezun olan öğrencinin bu iki tercihe nasıl iyi bir düzeyde hazırlandığının değerlendirilmesine bağlıdır.

2.7.2.4.2. Bir Sonraki Eğitim ve Öğretimde Başarı

Eğitimin amaçlarından biri, öğrenciyi bir üst öğrenime hazırlamak olduğu için, eğitim kurumundan mezun olan öğrencinin bir üst kurumdaki başarısı da öğrencinin mezun olduğu eğitim kurumunun verimliliğini gösteren göstergelerden biridir.

2.7.2.4.3. İş Bulma

İsteyerek ya da istemeyerek eğitime devam etmeyen öğrenciler için eğitimin onları iş hayatına nasıl bir düzeyde hazırladığı ilgili eğitim kurumunun etkililiğiyle yani verimliliğiyle ilgilidir. Eğitim kurumu mezun ettiği öğrencileri iş hayatına ne düzeyde hazırlayabiliyorsa, o düzeyde verimlidir denilebilir. Sanayiinin ve ülkenin istediği yeterliklere sahip öğrenci mezun etmek, eğitim kurumlarının görevidir.

2.7.2.4.4. Kazanç

Günümüzde insanların eğitiminden beklentileri arasında en önemli olan faktörlerden biri eğitim sayesinde kişinin elde edeceği kazançtır. Okuldan mezun olan öğrencilerin kazanç düzeyleri de eğitim kurumlarının verimliliğini gösterir. Kazanç faktörünü eğitimde verimliliğin bir göstergesi olarak değerlendirmek için bazı faktörlerin kontrol altına alınması gerekir. Mezunların kazanç raporlarının doğru ve geçerli olması gerekir. Mezun olanlar gerçekten mezun oldukları alanlarda yani, eğitimleri sayesinde mi kazanç elde ediyorlar?

2.7.2.4.5. Tutumlar ve Davranışlar

Sosyal sorunlara karşı, eğitim sisteminin kendisine ilişkin tutum ve davranışlar, insan haklarına ve sorumluluklara yönelim ve politik katılım ve tüketimde eğitimin etkisi gibi faktörler de eğitim kurumlarının verimliliğine işaret eder. Toplumun ihtiyaç duyduğu sosyal insanı topluma kazandırdığı düzeyde bir eğitim kurumu etkilidir.

2.7.2.4.6. Dışsalılıklar

Eğitim kurumlarının verimliliği aynı zamanda dış çevreye sağladığı gelişme ve faydalarla da ölçülür. Bir eğitim kurumundan topluma;

- sosyal hareketlilik,
- kazançların ve gelirlerin dağılımında değişme,
- tutumlarda ve değerlerde değişiklikler,
- gelişmiş politik bir katılım ve liderlik,
- düşük işsizlik oranı,
- artan bir insan gücü,
- fiziksel kapasitede iyileşme,
- araştırmalarda artan bir nitelik ve nicelik.

kazandırması beklenir (Windham ve Chapman, 1990; aktaran: Özdemir, 2000, s.7-12).

2.7.3. Okul Büyüklüğünün Okulda Verimliliğe Etkisi

Bu noktada şu soruyu sormak gerekir; bir okul hangi şekilde verimli yani etkin olur? Okul büyüklüğünün verimlilik üzerine etkileri nelerdir?

1966 yılında Coleman'ın Amerika'da, 1967 yılında Plowden'in İngiltere'de yayınlanan eğitim sektöründe etkinlik raporları tartışmalara hız kazandırdı. Bu raporlarda, okul girdilerinin daha az etkili olduğu, buna karşın aile girdilerinin daha büyük önemi bulunduğu ileri sürülmüştür (Coleman, 1966; aktaran: Sevim, 2001). Card ve Krueger ise eğitimdeki başarıda ailenin rolünün önemsiz olduğunu ortaya koymuştur (Card ve Krueger, 1992; aktaran: Sevim, 2001). Ancak birçok araştırma Coleman'ın görüşünü destekler niteliktedir.

Bu durum “okul” ve “etkin okul” kavramlarının sorgulanmasına neden oldu.

Andrews, yaptığı regresyon analizi sonucunda öğrenci başına yapılan harcama ile test sonuçları arasında büyük bir ilişki olduğunu ortaya koymuş ve eğitimde fon dağıtımını yapan karar vericiler için bu sonucun önemli olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca, ekonominin geliştirilmesi ve refah seviyesinin yükseltilmesinin eğitimdeki çıktının arttırılması ile mümkün olabileceğini, bu nedenle eğitimde verimliliğin çok önemli olduğunu vurgulamıştır (Andrews, 1991; aktaran: Sevim, 2001).

Hanushek ve diğerleri (Summer ve Wolf) mikro verileri kullanarak, öğretmenin ve okulun karakteristik özelliklerinin etkilerini (Coleman'ın analizinin kriterleri üzerine) analiz

etmişlerdir. Sonuç olarak okul ve öğretmen faktörünün akademik başarı için önemli olduğunu ortaya koymuşlar ve kamu okullarına göre özel okullardaki yüksek performansı okul girdilerine bağlamışlardır (Hanushek, 1971; aktaran: Sevim, 2001).

Büyük okullar daha çok bürokratikken, küçük okullar da topluluklara benzemektedir. Klonsky'e göre büyük okullar genellikle verimsizlik, kuramsal bürokrasi ve kişisel izolasyonla korelasyon göstermektedir (Irmsher, 1997).

Etkili okul araştırmacıları, bu tür okullarda, öğretim liderliği de yapan güçlü yöneticiler bulmuşlardır. Bunlar yalnızca yönetim değil, öğretimle de yakından ilgilenmektedir. Yöneticilerce uygulanan okul politikaları, sınıf olaylarının ve bu yolla öğrenci başarısının da nedenleri arasındadır.

Okuldaki öğrenci sayısına da belirleyen bir faktör olarak, okulun fiziksel yapısı, görünüş, kullanış, sağlık koşullarına uygun oluş açılarından uygun ve çekici olmalıdır. Temiz, bakımlı, iyi donanımlı okullar, yalnız morali değil, davranışı ve verimi de etkiler. Okulun fiziksel yapı özellikleri ve bunların düzenlenişi hakkında öğretmen, yönetici ve mimarlar farklı görüşler bildirmişlerdir. Bu görüşler, öğrenci gereksinimleri ve eğitsel amaçlarla karşılaştırılarak değerlendirilebilir. Lavabo, tuvalet, sıra gibi kullanım alan ve araçları öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun olmalıdır. Tuvalet başına düşen öğrenci sayısı ile dersler arasındaki boş zaman tutarlı olmalıdır. Fiziksel yapı ve düzenlenişin çekiciliği, öğrenciyi zamanını okul içinde kullanmaya yöneltmeli, öğrenci sokağa yönelme gereksinimi duymamalı, bunun için okulun yönetim plânı, ders dışı zamanları da kapsamalıdır.

Büyük okullarda daha teknik araçlar ve yöntemler güvenliği ve öğrenci başarısını sağlamaya çalışırken küçük okullarda bu işlev okul toplumu ve öğrencilerce yerine getirilmektedir (Cotton, 1996).

Sınıf düzeni ve sınıfta uyum ile verimlilik arasında önemli ilişki bulunmuştur. Sınıf karmaşada ve yönlendirilmemişse verim düşer.

1950'li yıllarda büyük okullar, verimlilik ve etkililik açısından uzmanlarca önerilmekteydi. 500-2.000 öğrencisi olan okullar, konuların çeşitliliği, öğretmenlerin öğrenci yeteneklerini tanılaması ve toplum kaynaklarının yerinde kullanımı açısından uygundur. 1998 yılında Amerika'da özel ilköğretim okullarının sınıf öğrencisi ortalaması 17, ortaöğretim okullarının ortalama sınıf öğrencisi ise 12 olmuştur. Bu oran kamu okullarında ilköğretimde 19 ve ortaöğretim okullarında 14 olmuştur (Wasley, 2002; aktaran: Karakütük ve Tunç, 2004, s.11).

Günümüzde işletmelerin eğitim için bütçelerinden ayırdıkları meblağların gittikçe büyümesi, eğitimde verimliliğin aranmasını kaçınılmaz kılmıştır. Bu nedenle eğitimdeki verimin ölçülmesi ve bu verime etki eden faktörlerin önem derecesinin bilinmesi iktisadî olarak kaynak israfını önleyecektir. Eğitimdeki verimin yükseltilmesi eğitim sonrası iş hayatındaki başarıların yükselmesini sağlayacaktır. Ancak bu verim için doğru eğitim nasıl olmalıdır? Eğitimdeki verim, işteki verim ve ekonomik refah artışı için üzerinde durulması gereken faktörler nelerdir? Eğitime bütçeden kaynak tahsis eden her seviyedeki karar verici, gerçekten amaçlarına ulaşmayı sağlayacak eğitimi alabilmek için nelere dikkat etmelidir? Bu sayılanların hepsi eğitim ekonomisi alanında yapılacak çalışmalar ile açıklığa kavuşacak ve ulaşılan sonuçlar karar vericilere ışık tutacaktır. Üniversitelerde de benzerî araştırmaların yapılmasının, gerek eğitim harcamalarının plânlanmasında, gerek ders müfredatlarının oluşturulmasında, gerekse seçilecek öğrencilerde aranacak özelliklerin tespitinde yeni yaklaşımlar geliştirme konusunda faydalı olacağı değerlendirilmektedir.

2.8. Öğrenci Başarısı

Başarı, okul ortamında belirli bir ders ya da akademik programlardan bireyin ne derece yararlandığının bir ölçüsü ya da göstergesidir. Okuldaki başarı ya da bir başka deyişle öğrenci başarısı bir akademik programdaki derslerden öğrencinin aldığı notların ya da puanlarının ortalaması olarak düşünülebilir.

Başarı güdüsü, kaygı, ailenin nitelikleri, sosyo-ekonomik özellikler, okul ve eğitim koşullarının yetersiz oluşu, genel çevre özellikleri, beslenme ve sağlık koşulları ve benzerleri başarıyı etkileyen faktörler arasında yer almaktadır (Özgüven, 1998; aktaran: Güleç ve Alkış, 2003, s.19).

Öğrencilerin okuldaki başarısını etkileyen değişkenleri, okul dışı ve okul içi faktörler olmak üzere iki başlık altında incelemek de mümkündür. Okul dışı faktörler; öğrencilerin televizyon seyretme alışkanlıkları, evdeki bilgisayar kullanımı, ailenin sosyo-ekonomik durumu, temel demografik özellikler, çocuğun içinde yer aldığı akran grubunun değer ve normları ve benzerleridir.

Okul içi faktörler arasında ise eğitim programlarının niteliği, okul yöneticilerinin ve eğitim uzmanlarının yeterlilikleri, sınıf düzeyi, dersin türü ve niteliği, eğitim araçlarının niceliği-niteliği ve benzerleri yer almaktadır. Bu faktörler, başarıyı etkileyen çok sayıda değişkeni içinde barındırırlar (Burgaz, 2002; aktaran: Güleç ve Alkış, 2003, s.19).

Okuldaki herhangi bir öğrenme faaliyetinin amaçlandığı şekilde gerçekleştirilerek sonuçlandırılması ve dolayısıyla da öğrencilerin başarılı olması ancak etkili ve olumlu bir öğrenme ortamlarının oluşturulmasıyla sağlanabilir.

Etkili ve olumlu bir öğrenme ortamının oluşturulması, bir çok öğretim unsurunun birlikte ele alınması ve düzenlenmesiyle mümkündür. Bir öğrenmenin istenilen şekilde sonuçlanması; çocuğun ya da öğretmenin merkezde olmasına, çocuğun zihinsel yapısına, sınıf ortamının fiziksel durumuna, öğrenci sayısına, zamanın etkili kullanımına, sınıf atmosferine, öğretmen tarafından kullanılan yöntem ve tekniklere, öğrenme merkezlerinin oluşturulmasına, uygun değerlendirmeye bağlıdır (Akyol, 2000; aktaran: Güleç ve Alkış, 2003, s.19).

Eğitim ekonomisi literatüründeki genel görüş, eğitimdeki başarının (çıktının) üç ana girdi ile açıklanabileceği yönündedir. Bunlardan ilki *aile girdileridir*. Ailenin eğitim seviyesi, geliri, sosyal sınıfı gibi değişkenler aile girdilerini oluşturmaktadır.

İkinci olarak, *okul girdileri* ele alınmaktadır. Sınıfın büyüklüğü, öğretmenin tecrübesi, öğrenci başına yapılan harcama, öğretmen-öğrenci zamanı gibi değişkenler okul girdilerini oluşturmaktadır. Ancak bunların hepsi yukarıda verimlilik ve okul büyüklüğü konusu içinde değerlendirilmiştir.

Üçüncü girdi grubu olarak da *öğrenci girdileri* ele alınmaktadır. Öğrencinin becerisi, yeteneği ve motivasyonu gibi değişkenler öğrenci girdilerini oluşturmaktadır (Robertson ve Symons, 1996; aktaran: Sevim, 2001). Birçok araştırmada öğrencinin becerisi ve yeteneği, seçilen bir öğrenci grubuna uygulanan beceri ve yetenek testleri aracılığıyla ya da öğrencinin daha önceden almış olduğu derslerdeki başarısı (söz gelimi matematik ve edebiyat derslerindeki) ile ölçülmeye çalışılmıştır. Motivasyon değişkeni ise öğrencinin derse devam durumu, ev ödevleri yerine getirme yüzdesi gibi araçlarla ölçülmeye çalışılmıştır.

Robertson ve Symons, 1996’da yaptıkları araştırmada İngiliz çocuklarının eğitimdeki başarılarını inceleyerek, “*Eğitimdeki Başarının İş Hayatındaki Başarıya Tesiri*” ni belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmada, 1958 yılında doğan 18.359 İngiliz çocuğuna ait 1965, 1969, 1974, 1981 ve 1991 yıllarına ilişkin, kişisel, ırksal, eğitimsel ve işe yönelik alanlardaki toplanan verilerle “*Eğitimin Üretim Fonksiyonu*”nu elde etmeye çalışmışlardır.

Coleman, 1966 yılındaki çalışmasında eğitimdeki başarıda, arkadaş grubunun önemli olduğunu ortaya koymuştur (Coleman, 1966; aktaran: Sevim, 2001). Robertson ve Symons da çalışmalarında benzer tarzdaki bir sonuçla, aile (ailenin eğitim seviyesi ve sosyal sınıfı) ve

arkadaş grubunun eğitimdeki başarı üzerinde büyük önemi bulunduğunu, diğer taraftan ise okul girdilerinin rolünün çok az olduğunu belirlemişlerdir.

Greely, aile geçmişleri, kişisel karakteristikleri ve ailenin yüksek eğitim düzeyinden dolayı Roman-Katolik liselerindeki azınlık öğrencilerin devlet okullarındaki azınlık öğrencilere göre daha başarılı olduklarını ortaya koymuştur. Yine Greely, bu okullardaki fakir öğrencilerin başarısının daha yüksek olduğunu ileri sürmüştür (Andrews, 1991, aktaran: Sevim, 2001).

Datcher–Loury’nin araştırmasında, düşük gelirli siyah öğrenciler üzerindeki veriler kullanılarak aile davranışlarının akademik performans üzerinde uzun süreli etkilerinin önemli olduğunu vurgulamıştır (Datcher ve Loury, 1989, aktaran: Sevim, 2001).

Öğrencinin başarı düzeyi, öğretmenin davranış yönetimini etkileyen çok önemli bir değişken olarak bulunmuştur. Öğretmenler, başarılı öğrencileri, diğerlerinin arasına dağıtarak oturtmayı önermişlerdir. Öğrencinin başarı düzeyinin sınıf etkinliklerinin üstünde olması durumunda, öğretmen onu ek etkinliklere yöneltmezse, öğrenci istenmeyen davranışlara yönelebilmektedir. Yüksek sıkıntı ile yüksek yetenek arasında ilişki vardır.

Öğrenme güçlükleri disiplin sorunları ürettiği gibi, disiplin sorunları da öğrenmeyi, başarıyı olumsuz etkilemektedir. Standartları ulaşılamaz olarak algılayan öğrenciler, ilgisizliğe, derse gelmemeye yönelebilir. Başarısı düşük öğrenciler, olumsuz davranışlara daha kolay kayabilmektedir. Öğrencinin ders başarısı üzerinde etkili olan pek çok değişken bulunmaktadır. “Öğrenme değişkeni” olarak da adlandırılan bu değişkenler hemen hemen tümüyle fizyolojik, psikolojik ve toplumsal durum ve koşullarla ilgilidirler. Öğrenme değişkenleri, öğrencinin “öğrenme durumu”nu, dolayısıyla da başarı düzeyini olumlu ya da olumsuz olarak etkilemektedirler (Uluğ, 1990; aktaran: Güleç ve Alkış, 2003, s.19).

Aile içi uyumun, ailenin destekleyici yaklaşımının ve ailenin okul etkinliklerine katılmasındaki çeşitliliğin, okul başarısı üzerinde önemli etkileri vardır. Diaz (1989) tarafından yapılan bir araştırmada; akademik başarısı düşük ve sınıfta kalma riski taşıyan öğrencileri diğer öğrencilerden ayıran en önemli etkenin, anne-baba desteği ve ilgisinden yoksunluk olduğu saptanmıştır. Aynı araştırmada, anne-baba katılık, tutarsızlık ve geçimsizliğinin de düşük okul başarısında önemli bir risk faktörü olduğu görülmüştür. Eastman (1988), eğitim açısından destekleyici yaklaşım içerisinde olan ailelerin çocuklarında, okul başarısının daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır (Satır, 1996; aktaran: Çelenk, 2003).

Jencks ve arkadaşları tarafından yapılan kapsamlı bir araştırmaya göre aile özellikleri, öğrencinin okul başarısındaki en önemli çevre faktörünü oluşturmaktadır. Bu araştırmadan elde

edilen bulgulara göre, okul başarısının yarıdan çoğunun, ailenin katkısıyla gerçekleştiğini söylemek mümkündür.

Satır (1996)'ın yaptığı bir araştırmada; çocuğuna yakın ilgi gösteren, çocuğunun çalışma ortamını düzenleyen ve plânlayan, çocuğunun başarısını övücü sözlerle destekleyen, çocuğunun başarısızlığında onu çalışırsan başarılı olursun sözleriyle yüreklendiren anne-babaların çocuklarının akademik başarılarının yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Bilgin (1990), okul ve aile işbirliği ve sorunları konusunda yaptığı araştırmada; “öğretmenlerin okul-aile ilişkilerini geliştirmede başarılı çalışmalar yaptığı, anne-babaların ise okul-aile ilişkilerini geliştirmede yetersizlikler gösterdikleri, anne-baba eğitiminin okul-aile ilişkilerini düzene koymada ve öğrencilerin okul başarılarının artırılmasında etkili olduğu” sonucuna varmıştır.

Çelenk (2001)'in yaptığı bir başka araştırmada da öğretmenlerin; “okul ile işbirliği içinde çocuğu ile ilgilenen velilerin okul başarısını olumlu yönde etkilediği, çocuğu yanlış bir yönlendirmeden korumak, öğretmen-aile çelişkisini önlemek amacıyla velilerin okul tarafından eğitilmelerinin gerekli olduğu” görüşünde oldukları saptanmıştır. Öğrenci karneleri, öğrencilerin okul başarıları hakkında velileri bilgilendirmenin geleneksel yoludur. Ancak, bu karneler velilerde yanlış yorumlara neden olabilecek bir çok eksik bilgiyle doludur. Sadece her bir ders hakkında, 5, 3, 1 gibi değerlerle yapılan notlandırma, öğrencilerin ilgileri, gelişimleri, tutumları ve performansları konusunda çok sınırlı bilgi vermektedir (Çelenk, 2003).

Çevresiyle ilgili, duygulu, düşünceli tip öğretmenler, başarılı öğrencilerce etkili bulunmuştur. Öğretmenin deneyimi ve yeterlikleri öğrenci başarısını artırmaktadır. Başarı güdüsünün diğer güdüler arasında ilk sırayı aldığı konusundaki yargılar, "öğrenemeyen insan yoktur, yeter ki uygun bir program ve ortam oluşturulsun" sözünün de destekleyicisidir. Öğretmen, en alt düzeydeki öğrencinin bile yanıtlayabileceği kolay sorular, kolay eylem durumları yaratarak, bu öğrencilerin yapmasına, yanıtlamasına olanak vermeli, bunu kolaylaştırmalıdır. Elbette bunu yaparken, öğrenci düzeyinin çok altında, onunla alay eder anlamda soru ve çalışmalar seçmemelidir. Başarıyı tadan öğrenciler, yeni başarılar arayacaklardır. Çok güçlü olan başarı güdüsünü öğretmen her öğrencisi için sık sık kullanmalıdır. İnsanların başarılı olmaya gereksinimi çoktur. Öğretmenin bunu başarı için kullanması gerekir. Ama başarı bir çaba karşılığında ulaşılabilir olmalıdır. Bu çaba öğrenci düzeyine uygun olmalıdır. Öğrenci, yetenekleri ötesinde zorlanırsa korkup çabadan vazgeçebilir (Lemlech, 1988; aktaran: Başar, 1999, s.77). Sınıf ortamı, yakın ilişkiler ve aile sıcaklığı ve anlayışı ile desteklenirse, sınıftakiler arasında iyi niyet, iyi duygular varsa, başarısızlık ürkütücü

sonuçlar doğurmaktan çıkıp, kabul edilebilir hale gelir. Herkesin zaman zaman başarısız olabileceğinin bilinmesi, başarının koşullara, bireyin dikkatli, özenli çabalarına, bilgi ve deneyime bağlı olduğunun örneklerle gösterilmesi bakımından önemlidir.

Öğrencinin yetenekli, başarılı olup olmamasına göre istenmeyen davranışa yönelimi de değişir. Başarılı öğrenciler dersle ve araçlarla ilgilenirken, başarısızlar daha çok istenmeyen davranışlara yönelmektedir. Yetenekli öğrenciler daha çok dersteki bölümlerin sonunda, az yetenekliler ise ortasında, istenmeyen davranış gösterebilmektedir (Doyle, 1986; aktaran: Başar, 2000, s.97).

Başarısız öğrenciler, sorunlu öğrencilerdir (Hull, 1990; aktaran: Başar, 2000, s.116). Herkesin eğitilebileceğini savunan çağdaş eğitim görüşü, bu tür öğrencilerle yeterince ilgilenilmesi gerektiğini gösterir. Onları başarısızlığa iten nedenler ortadan kaldırıldığında, hem başarı sağlanabilir, hem de başarısızlıktan kaynaklanan iş dışı davranışlar önlenir.

Toplumsal sınıfın eğitim başarısıyla ilgisinin reddedilmesi oldukça güçtür. Ancak son yıllarda ilköğretim ve lise mezunu olma konusunda sınıflar arasında eşitlik giderek artmaktadır. Ancak, araştırmalar göstermiştir ki üniversiteye geçiş konusu hala sınıflarla ilişkilidir. Bu yönde ki kanıtlar, ana-babanın sosyal statüsü ve eğitim düzeyinin çocuklarıyla karşılaştırmaya değer olduğunu göstermektedir.

Öğrenciyi başarısızlığa iten nesnel koşullara dönecek olursak, yukarıda da belirtildiği üzere kalabalık okul ve sınıf ortamında okumak öğrenciyi başarısızlığa iten nesnel koşullar arasında yer almaktadır. Bunun dışındaki eğitim öğretimden kaynaklı koşulları sıralayacak olursak:

- yönetici, öğretmen ve öğretim elemanlarının yetersizliği,
- programların, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre düzenlenmemiş olması,
- öğretimin salt bellek yeterliliğine ya da ezbere dayalı olması,
- öğretmen tutum ve davranışlarındaki yanlışlık, yetersizlik,
- çalışma ortam ve olanaklarının yokluğu ya da yetersizliği,
- öğrencinin ilgili görmediği bir alana girmesi ya da yanlış tercih sonucunda kaydını yaptırdığı bir programda olması.

Öğrencinin fiziksel ve psikolojik gelişiminden, özellikle de özgüven ve öz değer duygularından kaynaklanabilecek sorunları da (öznel koşulları) kısaca şu şekilde sıralayabiliriz:

- topluluk önünde konuşamamak, konuşma yetersizliği bilişsel yetersizlik, problem çözme yeterliliğinin olmaması, kaygı yoğunluğu gibi çeşitli psikolojik beceri donanımlarında eksiklik,
- derslere tek kaynaktan ya da sadece notlarda hazırlanmak,
- dersten önce derse hazırlanmamak,
- derslere devamsızlı,
- plânlı ve disiplinli çalışmamak,
- ders çalışma yöntemlerini bilmemek,
- dikkat gücü ve bilişsel dayanıklılıkta yetersizlikler,
- başkalarıyla iletişim kurabilmede eksiklikler,
- çeşitli hormonal değişikliklerin neden olabileceği uyum sorunları,
- ilgi, istek, sevgi ve güdülenme derecesinde yetersizlikler.

(Küçükahmet, 2000, s.12-13).

İ. E. Başaran, ise öğrenci başarısızlığının nedenlerini şu şekilde belirtmiştir; “eğitim sisteminin öğretim basamaklarında, ortalama olarak her yüz öğrenciden yirmi beşi sınıfta kalmaktadır. Öğrencilerin başarısızlığı, eğitim programının gerektiğince yönetilememesinden kaynaklanmaktadır. Ayrıca sınıfların çok kalabalık olması, eğitim araç gereçlerinin eksikliği, okul programının yüklülüğü, öğretim yöntemlerinin uygunsuzluğu, öğretmensiz geçen derslerin çokluğu gibi sorunlar öğrencilerin başarısızlığını arttırmaktadır” (Başaran, 2000).

Okulun sosyo ekonomik durumu, öğrenci sayısı, öğretmenin sınıfta kalış süresi ile öğrenci başarısı arasında ilişki bulunmuştur. Çevrenin estetiği de öğrencilerin tutum ve davranışlarını etkilemektedir.

Eğitimde, amaçlara ne ölçüde ulaşıldığını belirleme süreci olan değerlendirme ise oldukça sık kullanılan kapsamlı bir süreçtir. Üzülerek ifade etmek gerekirse değerlendirme, birçok öğretmen, yönetici ve denetçi tarafından, yalnızca bir not verme işlemi ya da kontrol olarak algılanmaktadır. Her öğretim konusu ve bununla ilgili olarak elde edilen başarı, öğrencinin ve öğretmenin öğretim amaçlarına ne dereceye kadar yaklaşabildiğini gösteren bir belirtidir (Başhan, 1989; aktaran: Güleç ve Alkış, 2003, s.19).

Bilindiği gibi eğitim sistemimizde öğrenci başarısı karne notuyla ifade edilmekte ve öğrencinin karneye yansıyan notu da başarıda belirleyici ve belki de en önemli kriter olarak kabul edilmektedir.

Bu nedenlerle çalışmada da başarı, karne notu olarak ele alınmış ve derslerindeki başarı düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir.

2.8.1. Okul Büyüklüğünün Okulda Başarıya Etkisi

Bu doğrultuda eğitim denince akla başarı gelmektedir. Başarı denince de çalışma ve not gelmektedir. Başarı bir çok öğenin etkileşimiyle ortaya çıkan bir sonuçtur. İlk öge zeka ve yetenektir. İkinci öge uygun eğitim ortamı, üçüncüsü de güdülenmedir. Başarı bu üç öğenin etkileşimi ile gerçekleşmektedir (Yörükoğlu, 1994, s.8). Kısaca başarı öğrencinin, kendisinin dışındaki nesnel koşullardan gelebileceği gibi, kendi yapısında var olabilecek psikolojik nedenlerle de kaynaklanabilir. Öznel ve nesnel koşulların birbirleriyle olan karşılıklı etkileşimi, başarı ve başarısızlığın temel belirleyicisi olmaktadır (Küçükahmet, 2000, s.12-13).

Okulda başarılı olmak konusunda yeterli motivasyona sahip yetenekli öğrenciler, bazen çalışma ve öğrenme olanaklarını sınırlayan sosyo-kültürel faktörler nedeniyle amaçlarını gerçekleştiremeyebilirler. Bu durum daha çok eğitimle ilgili kaynakların yetersiz olduğu koşullarda daha belirgindir. Araç-gereci ve öğretmeni yetersiz, kalabalık bir okulda ve sınıfta okuyan öğrenci daha ileri bir öğrenim kurumunda başarı sağlayabilmesi için gerekli olacak temel akademik beceri ve çalışma alışkanlıklarını edinemez (Yavuzer, 1983; aktaran: Baran, 1995, s.15).

Okuldaki öğrenci sayısının çoğalması, sorunların da artması anlamına gelebilir. Öğrenci sayısı dört yüzün altında olan okullarda başarı, daha çok olan okullardan yüksek, okul büyüklüğü ile öğrenci başarısı ilişkisi ters ve çizgisel bulunmuştur (Plecki, 1992; aktaran: Başar, 2000, s.24).

Büyük okullarda ve kalabalık sınıflarda öğretim daha çok öğretmen merkezli, geleneksel, öğrencileri kritik düşünmeye götürücü yazma ve diğer etkinlik düzeyleri düşük bulunmuştur (Cain, 1992; aktaran: Başar, 2000, s.24). Küçük okullarda öğrenci ve öğretmenin birbirini tanıması, dikkat çekmesi kolay, öğrenci katılımı ve öğretmenin öğrencilere yardımı fazla, etkileşim güçlü olabilir. Büyük okullarda, okulun özel bir çevre olmak özelliğini korumak güçleşebilir (Başar, 2000, s.24).

Öğrencinin kendine güveni başarısını etkiler. Öğretmen, her öğrencinin başarılı olabilmesi için uygun koşul yaratmalı, başarabileceğini söylemeli, girişim özgürlüğü vermeli,

yakın ve destekleyici davranmalı, izlemeli, başarı-güven-başarı ilişkisi kurmalıdır (Barker, 1982; aktaran: Başar, 2000, s.65). Ancak bu büyük okullarda oldukça sınırlı gerçekleşmektedir.

Amerika Birleşik Devletleri'nde öğrencilerin akademik başarılarının ve öğretmen tutumlarının okul büyüklüğü ile ilgisini ortaya çıkarmayı amaçlayan bir araştırma, küçük ilkokullara bakarak büyük ilkokulların öğrencilerinin ortalama daha yüksek okul başarısına ve zeka bölümüne sahip olduğunu, ilkokul öğretmenlerinin ise daha çok orta büyüklükte okullarda görev almayı istediklerini ortaya çıkarmıştır. Öğrencilerin toplumsal ve eğitsel etkinliklere katılmalarında okul büyüklüğünün etkisini bulmayı amaçlayan diğer araştırmada ise okulların büyüklüğünün arttıkça öğrencilerin eğitsel ve toplumsal etkinliklere katılmasının azaldığını, 1.500 öğrenciden daha fazla öğrencisi olan okullarda öğrencilerin bu tür etkinliklere katılmasının olanaksızlaştığını göstermiştir (Başaran, 2000, s.150).

Küçük okulların öğrenci başarısı için daha üstün olduğunu gösteren araştırma sonuçlarına karşın büyük okullar hâlâ sınırlarını genişletmektedirler. Kentlerdeki okullar çok büyük yapılmaktadır. Özellikle ortaöğretim okullarının 600-1.000 öğrenciden daha fazla olmaması gerektiği araştırma bulguları ile desteklenmiştir (Howley, 2000; aktaran: Karakütük ve Tunç, 2004).

1990'dan sonra yapılan araştırmaların sonucunda ulaşılan ortak yargı "küçük okullar iyidir" olmuştur. Birçok araştırma küçük okulların, yoksul ailelerin ve azınlık grupların başarısını arttırdığını göstermiştir (Valentine, Clark, Irvin, Keefe ve Melton, 1993; aktaran: Karakütük ve Tunç, 2004).

Illionis'te son on yılda gerçekleştirilen araştırmalarda, en düşük öğrenci başarısının öğrenci sayısı 495'ten az okullarda olduğu ortaya çıkmıştır. En yüksek başarı ise 495-1.280 öğrencisi olan okullarda bulunmuştur. Bu çalışmalarda sosyo-ekonomik statü ve coğrafik yerleşim biriminin etkisi arındırılmıştır. Bu bulgular Conant'ın 40 yıl önce savunduğu görüşleri desteklemektedir, en etkili okullar çağdaş ve çeşitli olanakları yeterince sunan okullardır. Ornstein'in etkili okulların öğrenci sayısının 1.000'den az olduğu konusundaki düşüncesi bu bulguyu desteklemektedir. Ancak Illionis araştırmaları durumu daha da karmaşıklştırmaktadır. Bu araştırmalarda, küçük okullardaki öğrencilerin büyük okullardaki öğrencilere göre daha az çeşitlilikte programlara sahip oldukları bulunmuştur. Bu küçük okullardaki çocukların, büyük okullardaki çocuklardan daha az akademik yeterliğe sahip oldukları anlamına gelebilir. Okul büyüklükleri ilköğretim düzeyinde tersine çevrililmektedir. İlköğretim okullarında en düşük başarı 450 ve üzeri öğrencisi olan okullarda, en yüksek başarı 265'ten az öğrencisi olan okullarda gerçekleşmiştir. Öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri bu düzeyde de önemini

sürdürmektedir. Küçük okullarda türdeşliğin (homojenliğin) daha yüksek olduğu, ailelerin ve okul toplumunun ilişkilerinin daha da yüksek olacağı ileri sürülmektedir. Bu okullarda aile baskısı okul üzerinde etkilidir. Küçük okullarda öğretmenlerin edimi (performansı) konusundaki beklentiler artmakta, türdeş olan okul toplumunda ilişkiler ve iletişim daha açık ve yalın olmaktadır. Toplumsal yaşam genelde okul bölgesinde ve çevresinde yoğunlaşmaktadır (Ornstein, 1993; aktaran: Karakütük ve Tunç, 2004, s.8).

Küçük okullarda anne baba katılım oranları da daha yüksektir ve bu durum öğrenci başarısını ve tutumlarını daha olumlu etkilemektedir (Cotton, 1996).

NASSP (Amerikan Okul Yöneticileri Derneği) kurucu direktörü Sue Galletti, okul büyüklüğü araştırmalarını özetleyen makalesinde, daha küçük okullara olan ihtiyacı küçük okulların akademik mükemmelliği nasıl teşvik ettiğini daha etkin liderliği desteklediğini ve genç yetişkinlerde daha sorumlu karakterlerin belirlenmesini tanımlayan araştırmaları belirtmiştir (Galletti, 1999; aktaran: Mertens ve diğerleri, 2001).

1970'lerin ortasından bu yana, New York Şehrinin ve ülkenin en fakir bölgelerinden birisi olan Doğu Harlem 200-300 öğrenci içeren ve öğrencilere gidecekleri okulu seçme özgürlüğü veren mini okulları yaratarak 2004 yılında başarı listesinde 15'liğe yükselmiştir. Bir binanın bir okul olmadığını idrak eden Doğu Harlem, her biri bir okuldan daha fazlası olan özgün binalara sahiptir (Kickpatrick, 2004).

Bazı araştırmalara göre, okul büyüklüğü-başarı ilişkisi açık değildir, buna karşın bazı araştırmacılar küçük okulların daha fazla başarıyı kolaylaştırdığına işaret etmektedir (Burke, 1987; aktaran: Cotton, 1996).

Öğrenci başarı araştırmalarının yaklaşık yarısı küçük alternatif okullar da dahil küçük ve büyük okullardaki öğrencilerin başarı seviyeleri arasında fark bulmamaktadır (Burke, 1987; Caldas, 1987; Edington ve Gardner, 1984; Fowler, 1995; Gregory, 1992; Haller, Monk ve Tien, 1993; Howley, 1996; Huang ve Howley, 1993; McGuire, 1989; Melnick ve diğerleri, 1986; Smith ve DeYoung, 1988; Stockard ve Mayberry, 1992; Walberg, 1992; Way, 1985; aktaran: Cotton, 1996). Diğer yarısı küçük okullardaki öğrenci başarısının büyük okullardakine göre daha büyük olduğunu tespit etmektedir (Bates, 1993; Eberts, Kehoe ve Stone, 1982; Eichenstein, 1994; Fowler ve Walberg, 1991; Kershaw ve Blank, 1993; Miller, Ellsworth ve Howell, 1986; Robinson-Lewis, 1991; Walberg, 1992; aktaran: Cotton, 1996). Hiçbir araştırmacı başarıya etkide büyük okulları küçük okullara göre daha üstün bulmamaktadır. Bu nedenle, küçük okullardaki öğrenci başarısının büyük okullardakine en az eşit –ve çok defa daha

fazla- olduğunu rahatlıkla söyleyebiliriz. Araştırmalardaki başarı ölçüleri okul dereceleri, test sonuçları, onur listeleri, düşünme hünerlerini içerir (Cotton, 1996).

Bu sonuçları rapor ederlerken araştırmacılar büyüklük dışındaki değişkenleri-öğrenci niteliği, personel karakteristikleri gibi sabit kabul almıştır (Fowler ve Walberg, 1992; aktaran: Cotton, 1996). Bir çok okul taşra okulu olduğundan, araştırmacılar küçük olmalarından ziyade taşrada olmalarının mı bu okulların öğrenciye daha yararlı olduğunu merak ettiler; araştırma küçüklüğün, okulların çevreleri ve bulundukları yerden bağımsız olarak daha yararlı olduklarını gösterdi (Cotton, 1996).

Herbert J. Kiesling 1.000-4.000 öğrenci boyutundaki okullarda çalışma yaptı ve büyüklük ile başarı arasında doğrudan fakat negatif bağlantı buldu. Bu okul büyüdükçe başarı düşecektir demektir. Çünkü bu okullarda devamsızlık, okuldan ayrılma, disiplin problemleri, itaatsizlik ve şiddet ortalaması daha fazlaydı. 2.000 öğrencili okullarda okuldan ayrılma ortalaması 600'lü okullara oranla 2 kat daha fazla. Yakın yıllarda oluşan oldukça iyi bilinen öldürme vakaları büyük merkezî okullarda vuku buldu. Büyük liselerin öğrencilerinin küçük yüzdesi müfredat dışı aktivitelerde yer aldı (Kickpatrick, 2004).

Peki küçük okullarla ilgili bu iddiaları destekleyen bir kanıt var mıdır? Yanıt evettir. Kanıtların bir kısmı bireysel okulların beyanlarında görülmektedir. Binalara bölünmenin bir sonucu olarak örneğin New York City'deki Dewitt Clinton College, Amerika'nın en büyük ve en sorunlu okulundan biriyken Başkan Clinton'un 96 mükemmel lisesinden birine dönüşmüştür (Lakhman, 1999; aktaran: Duke ve Trautvetter, 2001). New York City'nin ayakta kalmaya çalışan liselere yardım için başlattığı proje zamanı olan 1988 yılı ile 1998 yılı arasında Dewitt Clinton günlük ortalama devamlılığı %17'nin üzerine çıkartmış, okulu bırakma oranını 58.5 oranında azaltmış ve vaktinde mezun verme oranını neredeyse %50 yükseltmiştir. 1993 ve 1998 arasında ileri düzey yerleştirme kursları 131'den 553'e fırlamış ve geçilen Renants sınavlarının sayısı 1.311'den 3.228'e çıkmıştır (Duke ve Trautvetter, 2001).

Virginia Norfolk'taki Grandby College ise başka bir başarı ve verimlilik hikayesidir. Önemli kamu arazilerinin akademiye dönüştürülmesini içeren geniş çaplı yeniliklerden sonra Grandby özel okullara gitmek için devamsızlık yapan öğrencileri tekrar etkilemeye başlamıştır (Schnitzer ve Caprio, 1999; aktaran: Duke ve Trautvetter, 2001). Disiplin kuruluna düşen görevler azaltılmış ve öğrencilerin öğretmenler ve diğer çalışanlardan daha kişisel ilgi aldıkları kanıtlanmıştır (Duke ve Trautvetter, 2001).

Birçok geniş çaplı çalışma Clinton ve Grandby'nin olumlu deneyimlerini güçlendirmektedir. New Jersey devlet okulunda yapılan okul büyüklüğünün etkileriyle ilgili araştırma göstermiştir ki değişik sosyo ekonomik durum ve düşük gelirli ailelerden gelen öğrencileri yüzdeliği yanında okul büyüklüğü yerel testlerdeki öğrenci başarısının sebebidir. Çalışmalara göre sosyoekonomik durumlarına bakmaksızın küçük okullardaki öğrenciler yerel testlerde daha iyi sonuçlar elde etmektedir (Fowler ve Walberg, 1991; aktaran: Cotton, 1996).

Georgia, Montana, Ohio ve Texas'taki 13.000 okula bakan "Rural School and Community" araştırmacılarına göre küçük okullar büyük okullara göre üstün performans sağlamışlardır (Keller, 2000; aktaran: Duke ve Trautvetter, 2001). Belki de en önemlisi küçük okulların sadece fakirlik konusunda açıklama getirmeleri beklenirken standart testlere tâbi tutulmuş ve sosyoekonomik düzeyi daha iyi olan büyük okullardan daha yüksek puanlar elde etmişlerdir. Diğer bir deyişle, fakirliğin olumsuz etkileri daha küçük okullarda azaltılmıştır.

Okul büyüklüğü ile kitap okuma ve matematikteki öğrenci hedefiyle ilgili yurt çapındaki bir çalışma teşvik edici veriler elde etmiştir. Lee ve Smith'in 1998 yılında yaptıkları ulusal eğitim boyutu çalışmasındaki verilerinde okul büyüklüğü test performansının en önemli etkeni olarak tespit edilmiştir.

İkna edici diğer bir kanıt da Chicago'nun küçük okullar yaratma çabasındaki çalışmalarında ortaya çıkmıştır (Wasley ve diğerleri, 2000; aktaran: Duke ve Trautvetter, 2001). 1988'deki Chicago Okul Reform Hareketi büyük okulları küçültmek için büyük bir çaba başlatmıştır. 150'den fazla ilköğretim kurumu bu çabalardan doğmuştur. Okul büyüklüğü olarak 200 ile 400 öğrencisi olanlar seçilmiştir. Bank Street College of Education araştırmacıları bu okullar üzerine çalıştıklarında, gelişmiş öğrenci hedefi, süreklilik, devamlılık gibi olumlu kanıtlar bulmuşlardır. Üstelik veliler, öğretmenler, öğrenciler ve üye kuruluşlar küçük okullardan çok daha memnun kalmışlardır.

Confirmation of Bank Street çalışması Chicago okullarının diğer çalışmalarından doğmuştur. Lee ve Loeb (2000) okul büyüklüğüne bağlı olarak öğretmenlerin öğrenme sürecinde öğrencilere karşı tavırları ve bir yıl içerisinde öğrencilerin matematikte elde ettikleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. 264 ilköğretim okulundan çıkan veriler 400'den daha az kaydı olan okulların daha olumlu öğretmen tavırları ve daha yüksek öğrenci başarı özelliğine sahip olduğunu çıkarmıştır (Duke ve Trautvetter, 2001).

Okul mevcudu ile ilgili ABD'de pek çok araştırma yapılmıştır. Konuyla ilgili yapılan araştırmacının ulaşabildiği ilk araştırmalar ile son dönemde yapılan araştırma sonuçları birbirini

destekler niteliktedir. Buna göre; araştırma sonuçları, okul büyüklüğü ile program kalitesi arasında hiçbir güvenilir ilişki olmadığını ortaya koymaktadır (Cotton, 1996).

Öğrenci başarısı ile ilgili yapılan araştırmaların yarısı büyük ve küçük okullardaki öğrencilerin başarı seviyeleri arasında hiçbir fark bulamamıştır. Konuyla ilgili araştırma yapanların diğer yarısı ise küçük okullardaki öğrenci başarısının büyük okullara göre daha üstün olduğunu bulmuşlardır (Cotton, 1996).

Hiçbir araştırma büyük okulların başarı durumlarının küçük okullara göre daha iyi olduğunu bulamamaktadır. Böylelikle küçük okullardaki öğrenci başarısının, büyük okullarda ki öğrenci başarısına göre; en az eşit, sık sık daha üstün olduğu söylenmektedir. Başka bir araştırma, etnik azınlık öğrencileri ve düşük sosyo ekonomik seviyeli öğrencilerin başarısı üzerinde küçük okulların daha etkili olduğu sonucunu ortaya koymaktadır (Cotton, 1996).

Yine ABD Hükümetinin, Mary Anne Raywid başkanlığında bir komisyona, yüzlerce büyük ve küçük okul üzerinde karşılaştırmalı olarak yaptırdığı bir araştırma raporuna göre, küçük okullarda yüksek öğrenci başarısı, daha iyi bir devam oranı, disiplin ve yüksek mezuniyet oranları sağlanmıştır. Bunun yanında küçük okullardaki öğrenci, aile ve öğretmenler daha yüksek oranda doyum sağladıklarını belirtmişlerdir. Raporun sonunda “küçük okulların değeri, eğitim araştırmaları tarihinde çok az görülen bir açıklık ve güven düzeyi ile onaylanmıştır” ifadesi yer almıştır (Nathan, 2002; aktaran: Pehlivan, 2002).

Yukarıda belirtilenlere ek olarak okul büyüklüğü ve okul büyüklüğünün etkileriyle ilgili olarak aşağı bölümde farklı araştırmalardan da söz edilecektir. Buna göre:

“Daha iyi okul yaratmak daha küçük okul yaratmak kadar kolay olabilir” başlıklı araştırmada başlangıçta California’daki okullar değerlendirilmektedir.

Daha sonra C. Howley Batı Virginia ve Alaska’daki okullarda da araştırmayı tekrarlamıştır. Araştırma 13.600 şehir, varoş ve kırsal bölge okulunu, 2.290 bölge okulunu içermektedir. Eğitimciler uzun zamandır yoksulluğun öğrenci başarısını olumsuz etkilediğini bilmektedir. C. Howley ve R. Bickel, yoksulluğun öğrenci başarısına olan olumsuz etkilerini belki küçük okullarla azaltılabileceğini bulmak için yola çıkmışlardır. Yedi eyaletteki dört ayrı çalışmada aynı şekilde daha küçük okullara devam eden yoksul çocukların daha iyi duruma geldiklerini saptamışlardır. Gerçekte yeni yapılan durum çalışmalarının çoğunda yoksulluk ve düşük başarı arasındaki ilişkinin büyük okullarda küçük okullardan on kez daha güçlü olduğu ortaya konmuştur (Blatchford, Edmonds ve Martin, 2003; aktaran: Polat, 2005, s.42).

Yine, yakın zamanda yapılan araştırmalar devlet okullarının verdiği eğitimde özellikle yoksul çocuklarda yaşanan sorunlara küçük okulların daha faydalı olabileceği ortaya çıkarılmıştır. Yapılan başka çalışmalarda da küçük okulların, ğrenci başarısında yoksulluğın olumsuz etkilerini, ğrenci şiddet eğilimlerini azalttığını, veli katılımını ve öğrencilerin davranış ve düzeyleriyle ilgili güven duygularını arttırdığı ortaya çıkan bir gerçektir.

2.8.2. Türkiye’de Eğitimde Başarı

Bir ülkenin sahip olduğu eğitsel birikim kendi başına bir ölçü olarak ülkenin çeşitli yasal ve ekonomik metinlerinde ortaya konan amaçlar ve hedeflerle ilişkili olarak değerlendirilebilir. Bu bir ölçüde ülkenin kendi yurttaşları aracılığıyla oluşturduğu ideallere doğru yol alma ve ilerleme düzeyi olarak da görülebilir. Bu ölçülere göre ülkenin kendisini başarılı/yeterli ya da başarısız/yetersiz şeklinde değerlendirmesi olanaklı olabilir. Örneğin Millî Eğitim Temel Kanununda belirtilen eğitimin genel ve özel amaçlarının gözden geçirilerek bunlara yönelik olarak mevcut eğitsel göstergeler oluşturmak ve bunlarla amaçların ne derecede gerçekleştirilmekte olduğu konusunda değerlendirmelerde bulunmak ya da kalkınma plnlarının eğitim kesimi ile ilgili olarak belirlediği sayısal hedefler ile gerçekleşme arasındaki farkı saptayarak bir başarı düzeyi belirlemek olanaklıdır.

Bununla birlikte, günümüzde, bir ülkenin plnlamaya aldığı tüm alanlarda içsel bir değerlendirme ve uluslararası karşılaştırmaya dayalı bir değerlendirmeye gitmesi de zorunlu görülmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığınca hazırlanan 1995-2005 döneminde yapılan değerlendirme sınavları, uluslararası kıyaslamaya dayanan bir göstergeler demetini kullanmıştır. Ekonomik gelişmeler Maastricht kriterleriyle, toplumsal ve demokratik gelişmeler Kopenhag kriterleriyle, (DPT, 2005; aktaran: Hesapçıoğlu ve zcan, 2005, s.149) eğitsel gelişmeler ise Avrupa Birliği lkelerinin ve OECD lkelerinin bulundukları düzey ve çeşitli programlar yoluyla ortaya konan etkinlik ve kalite göstergeleriyle (OECD, 1994; aktaran: Hesapçıoğlu ve zcan, 2005, s.149) değerlendirilebilir olmaktadır. Ekonomik sektörlerde olduğu kadar eğitim kesiminde de başarı, yüksek nitelik (kalite) ya da verim önemli ölçüde içsel bir ölçüt olmaktan çıkıp dışsal, göreli bir konuma ulaşmıştır. Bu konum daha çok da uluslararası kuruluşların ortaya koyduğu gelişme göstergeleri ve karşılaştırmalarda ulaşılan göreli düzeyin belirlenmesiyle ortaya konmaktadır.

Millî Eğitim Bakanlığı 2002 yılında ğrenci başarısını yükseltmek için gerekli önlemlerin alınmasını sağlamak amacıyla “ğrenci Başarısının Belirlenmesi Sınavı” (=BBS) yapmıştır. BBS Millî Eğitim Bakanlığının  biriminin işbirliği ile hazırlanmıştır. Bunlar

İlköğretim Genel Müdürlüğü, Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü (=EĞİTEK) ve Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığıdır (=EARGED). Standart testlerin hazırlanması, uygulanması, sonuçların analizi ve değerlendirmesi EARGED'in yükümlülüğündedir (Hesapçıoğlu ve Özcan, 2005, s.149).

“ÖBBS 2002 İlköğretim Başarılarının Belirlenmesi Durum Belirleme Raporu”nın sonuç bölümünde incelenen verilerden aşağıdaki sonuçlar çıkarılmıştır:

1. Evde bilgisayar olanaklarının olması ya da öğrencilerin okul dışı zamanlarda oyun ya da ödev yapma amacıyla kullanması akademik yeterlikleri konusundaki algılarını çok fazla etkilememektedir.
2. Okul ortamında öğretmenlerin bilgisayar ya da diğer teknolojik araçları kullanmaları, deney yapmaları, öğrencilerin akademik başarı algılarını olumlu yönde arttırmaktadır.
3. Öğretmenlerin ders içinde ders anlatma ve alıştırmaya yapma anlamında etkin rol alması, araç gereç kullanmanın başarı algısı üzerindeki etkisi kadar olumlu olmaktadır.

Bütün bu bulgular okullarda ya da ev ortamında bilgisayar başta olmak üzere her türlü araç gerecin bulundurulmasının kendi başına akademik başarı algısı üzerine bir etkisinin olmadığını göstermektedir. Etki ancak bu araçların öğretmen tarafından etkin şekilde kullanımı ile artmaktadır. Bu şartlar altında başarı algısının ve de başarı testlerindeki ortalamaların öğretim etkinliklerinde bilgisayar başta olmak üzere teknoloji kullanılarak artırılmasını olanaklı kılmamaktadır. Teknolojik yatırım yapılırken başta öğretmenler olmak üzere ilgili diğer kişilere de özellikle bilgisayarların eğitim ortamlarında etkin bir araç olarak kullanılmasına yönelik gerekli eğitimin verilmesi kaçınılmaz gözükmektedir. Yapılan çalışmada öğretmen faktörünün başarı algısını en çok belirleyen faktör olduğu görülmüştür. Öğretmen yetiştirme ve hizmet içi eğitim çalışmalarında öğretmen niteliklerini arttırmak uzun vadede sisteme öğrenci başarısından artış olarak geri dönecektir (Hesapçıoğlu ve Özcan, 2005, s.173).

Ülkelerin kendilerini değerlendirme ölçütlerinin ulusal ölçekten uluslararası ölçeğe doğru genişlemesinin ulusal öncelikleri etkileyen olumlu ve olumsuz sonuçlarının da bulunması doğaldır. Ülkelerin yurttaşlarının mevcut gerçek gereksinimleri yerine uluslararası piyasanın beklentilerine yönelmeleri ve ülkeler arasındaki bağımlılık ilişkisinin tek yönlü hale gelmesi bir olumsuzluk iken, uluslararası düzeydeki gelişmeleri yakalama çabasının getirdiği güdülenme, bazı alanlardaki gelişmeleri daha erken izleme ve buna uygun olarak yapılacak düzenlemelerle

bazı alanlarda kaynak kullanımında verimlilik ve (insan hakları, demokratikleşme, eşitsizliklere ilişkin farkındalık yaratmayı da içeren) insanî gelişme düzeyinin artırılmasına yönelme olumlu etkiler olarak söz konusu edilebilir. Bu durum ülkelerin bulundukları gelişmişlik düzeyiyle ilgili bir yargıya varmada, uluslararası karşılaştırmaların gereği ve önemini göstermektedir. Günümüzde bir ülkenin gerek ekonomik gerekse sosyal ve eğitsel gelişimini yalnızca kendi içinde değerlendirme seçeneği tümüyle ortadan kalkmış ise de, karşılaştırmaların sonucunda ortaya konan politikalar ülkelerin gelişimine yön veren temel araç olacağı için bu noktada göstergelerin ne anlam ifade ettiğinin doğru okunması gerekmektedir (Aksoy, 2004).

Eğitimde gereksinme ve kalite görelidir. Her ülke farklı önceliklere sahiptir ve bu öncelikler ülkelerin bulundukları koşulların, kültürel sosyal birikimlerinin bir ürünüdür. Küreselleşmenin eğitim göstergeleri ve gelişme alanlarına baskısı yoluyla ülkeler arasındaki farklı yoğunlaşmaların giderek azalması ve eğitim sistemlerinin de küresel düzeydeki sermaye hareketlerine, sermayenin yatırım alanlarına entegre edilmesi eğilimi oldukça yaygınlaşmıştır. Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Plânında, küreselleşmenin hız kazandığı bir ortamda, yeterli sosyal gelişme sağlayamayan ülkelerde ekonomik gelişmenin giderek daha da güçleşmesi beklenmektedir. Bu çerçevede insan hakları ve demokrasinin geliştirilmesinin ve kurumsallaşmasının yanı sıra, eğitim ve sağlık hizmetlerinin yaygınlaşması, yoksulluğun azaltılması ve çalışma koşullarının iyileştirilmesi büyük önem taşımaktadır denilerek azgelişmiş ülkelerin küreselleşme nedeniyle yaşayabilecekleri sorunlara dikkat çekilmektedir (DPT, 2005; aktaran: Hesapçıoğlu ve Özcan, 2005, s.149)

2.8.3. Uluslararası Başarı Belirleme Sınavlarında Kıyaslama

Ülkeler arasında eğitim sistemlerine ilişkin olarak gerçekleştirilen karşılaştırmalı değerlendirmelerin araçlarından birisi de uluslararası sınavlardır. Dünyada bir çok kurum çok sayıda ülkenin katılımıyla çeşitli alanlarda başarı/düzyer belirleme çalışması yapmakta ve ülkeler arasındaki farklılıkları çözümleyen sonuçları yayınlamaktadır. Örneğin Türkiye'nin katılmadığı ancak farklı kategorideki pek çok ülkenin katıldığı 1994-2002 yılları arasında iki aşamalı olarak yapılan Yurttaşlık Eğitimi Çalışması (CIVED) ve Türkiye'nin 1998-1999 döneminde gerçekleştirilen tekrarına katıldığı *Third International Mathematics and Science Study* (TIMSS) bunlar arasındadır.

Türkiye'nin de katıldığı uluslararası düzeyde gerçekleştirilen matematik ve fen bilimlerindeki eğitimi uluslararası düzeyde karşılaştırmayı amaçlayan *Third International Mathematics and Science Study-Repeat* (TIMSS-R) (1999 yılı) kıyaslama değerlendirmesinde öğrencilerin gösterdiği başarılarla bağılı olarak eğitim sistemlerinin çeşitli boyutlardaki başarıları

görelî olarak belirlenmeye çalışılmıştır. Bu tür sınavlarda elde edilen sonuçların tek başına bir anlam taşıması ve bir etiketlemeye yol açması doğru olmayabilir. Türkiye, eğitim sisteminin amaçlarının bu sınavlarda ölçülmek istenen davranışları kazandırmaya yeterince yönelmediği belirtilebilir. Ancak bu sınavlardan ve değerlendirme çalışmalarından elde edilen sonuçlar sisteme dönüt sağlayarak, zengin bir değerlendirme ve geliştirme kaynağı olabilecektir. Nitekim bazı çalışmalarda bu sınavın sonuçlarından hareketle standartlar ve bilim sosyolojisi ve felsefesi üzerine değerlendirmeler yapılmıştır (Wang ve Schmidt, 2001; aktaran: Aksoy, 2004). Evrensel sayılabilecek bazı yeterliklere yönelmesi nedeniyle bu karşılaştırmalar eğitim programlarının içeriklerinin gözden geçirilmesine de aracılık edebilecektir. TIMSS 1999 sonuçları Türkiye'nin fen bilimleri ve matematikte sağladığı yetişmenin karşılaştırma yapılan ülkelerin ortalama başarı düzeylerinden çok daha düşük bir düzeyde olduğunu göstermiştir. TIMSS 1999'un 8. Sınıf ortalama matematik başarısı karşılaştırmalarında Türkiye diğer 37 ülkeden sadece beşinden (Endonezya, Fiji, Filipinler, Fas ve Güney Afrika) anlamlı derecede yüksek bir puan alabilmiştir. Buna karşılık ortalama olarak anlamlı derecede toplam diğer 37 ülkenin 29'undan daha düşük bir başarı puanı elde edilmiştir (TIMSS, 1999; aktaran: Aksoy, 2004).

Uluslararası Okuma Becerileri Gelişim Projesi (=Progress in International Reading Literacy Study =PIRLS) 2000 yılında başlayan Uluslararası Eğitim Merkezi'nden (=International Study Center =ISC) koordine edilerek yürütölen uzun vadeli bir projedir.

Bu projenin amacı 9 yaş grubu (4. sınıf) öğrencilerin okuma becerileri ve okuma alışkanlıklarını, öğretmenlerin öğrencilere okuma becerisini kazandırmak için uyguladıkları öğretim metotları ve öğretim materyallerinin yeterli olup olmadığını, öğrencilerin okuma becerisini kazanmalarında ailelerinin katkılarını uluslararası standart test ve anketle belirlemektir. Bu projeye Türkiye de dahil 35 ülke katılmıştır (URL A, 2003; aktaran Hesapçioğlu ve Özcan, 2005, s.123).

Puan sırasına göre, Türkiye 35 katılımcı ülke arasında 28. sırada yer almıştır. Türkiye'nin standart puanı 449'dur. Türkiye'nin puanı uluslararası ortalamadan 51 puan daha düşüktür.

Türkiye OECD'nin yürüttüğü Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (=The Program for International Student Assessment =PISA) nın 2000-2003 yılları arasında yer alan II. Dönemine (Second Cycle) katılmıştır. Çalışmalar Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü eşgüdümünde Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı tarafından yürütölmektedir.

Türkiye dahil 33 ülkenin katıldığı bu program dahilinde 15 yaş grubu (Lise 1. sınıf) öğrencilerimizin okuma, matematik ve fen bilgisi alanlarındaki bilgi ve becerileri uluslararası boyutta ölçülebilecektir.

Küresel ekonominin gelişimi ve etkileri karşısında eğitim sistemi ve politika yapıcılarını kendi eğitim sistemlerinin performansını ölçmek için diğer ülkelerin eğitimdeki başarısını ve gelişmelerini izleme gereği duymuştur. Bu karşılaştırmalar bir çok eğitim politikası karşısında eşit şartlar altında okul kalitesini arttırmaya ışık tutacaktır. Böylelikle eğitim politikacıları öğrencilerin durumları ve ülkelerin olanakları ile daha iyi verim alabilecek potansiyel stratejiler geliştirebileceklerdir (URL I, 2004; aktaran: Hesapçıoğlu ve Özcan, 2005, s.137).

“*Fen Eğitiminin Uygunluğu*” (=The Relevance of Science Education =ROSE-2002) projesi uluslararası bir anket projesidir. Bu projenin amacı, fen ve teknoloji ile ilgili konuların öğrenilmesindeki önemli faktörleri ortaya çıkarmaktır. Projeyi ROSE-2002 Norveç Araştırma Merkezi ve Oslo Üniversitesi beraber yürütmektedir. Ülkemizde ise organizasyonu 9 Eylül Üniversitesi yürütmüştür. Çalışmanın hedef kitleyi Lise 1. sınıfta öğrenim görmekte olan 15-16 yaş arasındaki öğrenciler oluşturmaktadır. TIMSS ve PISA benzeri uygulamaların ana politik sonucu var: yani uluslararası eğitim yarışına giriş.

Bununla ilgili olarak şu üç sonuç önemli hale geliyor

- (a) 15 yıl önce eğitim sistemini geliştirmeye başlayan bu gün öndedir.
- (b) Daha fazla para yeterli değildir. Fakat kim bu alana yatırım yaptıysa uzun vadede başarı elde etmiştir.
- (c) Ve son olarak: eğitim sistemini amaçlı olarak geliştiren uluslararası yarışmada şansını iyileştirmiş demektir.

Diğer yandan:

- Bir eğitim sisteminin beceri yeteneğinin kalitesinin temel faktörü personeldir. Yani öğretim elemanlarının kalitesidir.
- Eğitim sistemleri uluslararasılaştıkça ve rekabete tâbi oldukça, eğitim sistemlerini değiştirme ve yenileştirme stratejileri de bu uluslararası rekabete uygun olmalıdır.

Dünya eğitim yarışında yer almak demek, bilgi üretiminde yer almak demektir. Bu da hem bir “elit” yetiştirme sorunu iken, aynı zamanda eğitim sistemlerinin sürekli yenileştirilmesi ve eğitimin de sürekli yeniden üretimidir.

Bugün uluslararası eğitim tartışmalarından devletin eğitim sektöründeki bugünkü monopolünü hedef alan en az 5 eğilimden söz edilebilir:

1. eğitim kuponları yoluyla eğitimin finansmanı,
2. beceri ölçümü ve bu ölçümün sonuç yönelimli olması,
3. okul seçiminin serbest bırakılması,
4. yeni araçlar ve etkin öğrenim organizasyonu,
5. öğrenim süresinin bireyselleşmesi.

Bu tartışmaların çözümü için meslekî önlem / ilgi *esnekleştirme önemlidir*.

Ders ve onun kalitesi nesnel ve ölçülebilen becerilere yansır. Bu beceriler, PISA ve benzerî sınavların ölçtüğü yeterliliklere / kompetenz referansta bulunur.

Dersin kalitesinin iyileştirilmesi için öncelikle önlemler gerekir:

- (a) öğretim araçlarının ampirik kontrolü,
- (b) öğretim personelinin sürekli hizmet içi eğitimi,
- (c) erişilen becerilerin düzenli olarak test edilmesi,
- (d) riziko gruplarının özel olarak geliştirilmesi,
- (e) dersin kalitesinin benzer başka derslerle karşılaştırılması.

Ulusal eğitim, okul, ders reformları uluslararası eğitim rekabetine yönelik olarak yapılmalıdır. TIMSS ve PISA gibi sınavlar bu konuda bir ayarlama / normlaştırma sunmaktadır.

Özetle; “Neo-liberal”, “yeni muhafazâkarlık”, “otorite popülistleri” ve “yukarı doğru akışkan meslek ve yönetici yeni orta sınıfın belli bir kesimi” arasında mutabakat şuna ulaşır:

“Yüksek standartlara, daha katı sınavlara, istihdama yönelik eğitime ve genel anlamda eğitim ve ekonomi arasında daha yakın bir ilişkiye ve bunun gibi bir çok şeye yönelik vurgunun ardında yatan para ve işlerin Japonya’ya ve artan oranda *Asya Kaplanı* ekonomilerine, Meksika’ya ve başka yerlere kaptırılması korkusuydu. [...]. Aynı şekilde Amerika Birleşik Devletleri’nde ortak kültürün seçici bir vizyonunu yeniden kurmak, İngiliz dili, din ve *batı geleneği* üzerine daha fazla vurgu yapmak için yapılan açık baskılar, Latin Amerika, Afrika ve Asya hakkında kültürel korkularla derinden ilgilidir (Apple, 2004; aktaran: Hesapçıoğlu ve Özcan, 2005, s.179-180).

Eğitim sistemleri, kıyaslamalardan farklı sonuçlar çıkarabilir ve bunlardan yararlanma yolları bulabilirler. Bir başka deyişle, kıyaslamalar, eğitim sistemi için yararlı sonuçlar sağlayabilir (Yorke, 1999; aktaran: Aksoy, 2004). Bununla birlikte, değişimlere temel olan siyasaaların ülkenin temel sorunları ve yönelimleriyle uyumluluğunun göz ardı etmemek gerektiğini tekrar vurgulamak yararlı olacaktır.

Son yıllarda Millî Eğitim Bakanlığı içinde yapısal olarak ortaya çıkan değişme girişimleri arasında öncelikle “Toplam Kalite Yönetimi” modelini eğitimde uygulamak isteyen politikalar ve eğitimin özelleşmesine ya/ya da ticarileştirilmesine güç kazandıran politikalar ve uygulamalar öne çıkmakta ve dikkati çekmektedir. Her iki politikanın da gerekli toplumsal ve eğitim sendikaları gibi meslek gruplarının desteğini bulamamasına karşın merkezî yönetim mekanizmaları ve hiyerarşik araçlar ile sürdürülüyor olması, uluslararası düzeydeki gelişmelerin ve eğilimlerin eğitsel önceliklerin belirlenmesinde ulusal beklenti ve sorunların önüne geçebildiğini göstermektedir. Ayrıca uluslararası eğilimlerin ulusal sorunların önüne geçmesinin de kaynakların toplumun beklentileri ve gereksinimleri yerine uzun erimli olma olasılığı bulunmayan, teknolojik ve ekonomik olarak dışa bağımlılık yaratacak bazı “statü” projelerine harcanması gibi sonuçlar getirmesi de kaçınılmaz görülmektedir (Aksoy, 2004).

2.8.4. Okul Büyüklüğünün Okulda Disipline Etkisi

T. Humphreys’in bir araştırmasına göre disiplinin toplumsal ve çevresel nedenleri arasında aşırı kalabalık ortamlar ve büyük sınıflar yer almaktadır. Büyük okulları, gerek ders saatlerinde, gerekse de teneffüs saatlerinde gözlemlediğimizde fiziksel mekânın yetersizliğinden kaynaklı öğrencilerin hareket alanlarının oldukça sınırlı olduğunu görürüz. Aynı durumun sınıf içinde de yaşanması kaçınılmazdır. Bir sırada üç kişinin oturması gibi. Bütün bu durumlar öğrencilerin kontrol edilmeyen ya da kontrolü zor olan davranışlar içine girmesine sebep olabilir. Bu da disiplinsizliğe yol açabilir. Bu nedenle aşağıda disiplinin tanımlarına ve disiplin nedenlerine değinilmiştir.

Disiplin kavramı, günlük yaşamda “düzen”, “intizam” anlamında kullanılmaktadır. Yine disiplin, “itaat eğitimi” anlamına da gelmektedir. Disiplin çeşitli şekillerde tanımlanmıştır. Bu tanımlar disiplin anlayışına göre farklılık gösterir. Genel olarak disiplin, “bir insan topluluğunun intizam içinde yaşamasını temin etmek maksadıyla konulan kurallara ve hükümlere ve bunların yerine getirilmesi için alınan tedbirlere” denir (Aytuna, 1963; aktaran: Hesapçioğlu, 1998, s.339). “Disiplin, öğrencilerin davranışını yönlendiren bir dizi kuraldan, bu kuralların uygulanış derecesini bildiren bir dizi ölçütten oluşur” (Başaran, 1983; aktaran: Hesapçioğlu, 1998, s.339). Bu genel tanımı okul ve sınıf düzeyine indirebiliriz. Okul ve sınıf

çalışmalarının düzenini ve düzgünlüğünü sağlayan önlemlerin hepsi okul disiplini kavramı içinde düşünülmektedir. Bir başka deyişle, okulun eğitim ve öğretim faaliyetlerine katılan öğrencilerin davranışlarını tabî ve şuurlu bir düzen ve ahenk içinde yürütme tedbirlerine okul disiplini denir. Okul disiplini okul cemiyeti içinde yaşayan öğrencilerin sosyalleşme ve yönsemelerini geliştirmek, onlara ‘aklı selim’ denilen doğru düşünme ve değerlendirme ölçülerinin kontrolü altında hareket etme alışkanlığını kazandırmak amacını güder (Aytuna, 1963; aktaran: Hesapçioğlu, 1998, s.339).

T. Humphreys disiplin sorunlarının toplumsal ve çevresel nedenleri arasında, aşırı kalabalık ortamları, büyük sınıfları, anne baba ve yöneticilerin yersiz baskılarını ve ihmalcî eğitim yönetiminin yer aldığını belirtir ve devam eder: Fiziksel koşullarda disiplin sorunlarına yol açabilir. Bunlar arasında kasvetli binalar, zeminler, oyun ya da spor etkinliklerinin olmaması, yetersiz havalandırma ve ısıtma sistemleri, öğretmenler odasının ufak olması gibi sıralanabilir. Bir okul ortamı karakteri itibarıyla duygusal, toplumsal ve fizikseldir. Dostça olmayan bir duygusal iklim yöneticilerden, öğretmenlerden ve öğrencilerden gelen pek çok engelleyici ya da duyarsız tepkiyi hareketlendirebilir. Yalnızca akademik bilgiyi başarıyı öven bir okul herkes için sinirli, kaygı dolu ve gergin bir hava yaratabilir (Humphreys, 1999, s.46-47).

Göz önünde bulundurulması gereken en temel gerçek de disiplin olaylarının nedenlerine inilmesi gereğidir. Disiplin olayının çevreden, öğretmenden, eğitim programından, öğrencinin bulunduğu ortamdan gelen etkileri özenle araştırılmalıdır. Bu nedenler, nesnel olarak incelendiğinde, disiplin daha bilinçli olarak sağlanır (Başaran, 2000, s.168).

2.8.5. Okul Büyüklüğünün Okuldaki İletişime Etkisi

Okullarda iletişimsizlik ve bu durumdan kaynaklı çatışma okulları başarısızlığa sürükler. Bu durumda ders dakikasının toplamından öğrenci sayısının çok daha fazla olması ya da öğrenci sayısının yanında kısacık kalan teneffüs saatlerinde yöneticiyle görüşmek isteyen öğrencilerin durumu ya da aynı zaman dilimi içinde birbirleriyle görüşmek isteyen öğretmen-öğretmen ve öğretmen- yönetici arasındaki iletişimin ne kadar etkili olabileceği ortadadır. Tabî burada değindiğimiz her konu başlığında olduğu gibi iletişimsizliğin tek nedenini de öğrenci sayısı olarak gösteremeyiz. Fakat yapılan gözlemlerin bir sonucu olarak nedenlerinden biri olabileceği ifadesini kullanabiliriz. Bu nedenle burada tez konusuyla bağlantısı olabileceği düşüncesiyle iletişim ve iletişimsizlik nedenlerine değinilmiştir.

Örgütler belli amaçları gerçekleştirmek için kurulurlar ve bu amaçlara yönelik olarak çalışırlar. Örgütlerin belirledikleri amaçları gerçekleştirmeleri için etkili bir iletişim ağını

oluşturmaları gerekir. Başka bir deyişle, örgütlerin yaşayabilmesi, örgütün amaçları doğrultusunda etkili bir iletişim politikasının oluşturulabilmesine bağlıdır. Öte yandan, etkin bir yönetimde iyi bir iletişim sürecine dayanmaktadır. Kısaca denebilir ki, iletişim örgütsel faaliyetlerin temelini oluşturur. Etkin bir grup çalışması arzu ediliyorsa, bu grubu oluşturan bireyler arasında bilgi, fikir ve duyguların karşılıklı olarak aksatılmadan iletilmesi gereklidir (Eren, 1991; aktaran: Elma ve Demir, 2000, s.135).

Çalışma koşullarının olumlu oluşu, hem çalışanların işyerine uyumunu, hem de işin benimsenmesini, çalışmak ve başarılı olmak için güdülenmesini sağlar. Kişinin amaç ve beklentileri arasında denge, düzen ve uyum sağlamak, bireyle işin tümleşmesi demektir. Bu durum işyerinde insanlar arasında sağlıklı iletişim kurulmasına ve bunun sürdürülmesine bağlıdır (Köknel, 1993; aktaran: Elma ve Demir, 2000, s.136).

Son derece karmaşık bir süreç olan iletişim, örgüt yaşamında çeşitli düzeylerde meydana gelmektedir. Bunlar, bireyin iç iletişimi, bireyler arası iletişim, küçük gruplarda ve büyük gruplarda iletişim olmak üzere dört gruba ayrılmaktadır (Kreps, 1990; aktaran: Elma ve Demir, 2000, s.138). Büyük gruplarda düşük düzeyde bir iletişim gerçekleşir. Büyük gruplardaki iletişimin karmaşıklığı ile başa çıkmak için çeşitli bölüm ve üyeler arasında formal iletişim kanalları geliştirilmelidir (Baron, 1986; aktaran: Elma ve Demir, 2000, s.140).

Okul için iletişim daha da önemlidir. Çünkü eğitim bir etkileşim sürecidir, etkileşimin aracıysa iletişimidir. Bu yüzden okulda iletişim süreci, hem yönetim hem de eğitim için temel gerekliliktir (Başaran, 2000, s.127). İletişimin bireysel ve örgütsel engelleri vardır. Örgütsel engellerine baktığımızda bunlar arasında iletişim ortamı önemli bir yer tutar. Bulunulan yerin fiziksel konumu ve nitelikleri, büyüklüğü ve biçimi, aydınlatma derecesi, rengi, ısısı, sessiz ve tenha olması gibi özellikleri, o mekân için de yer alan iletişimi etkiler (Nelson ve Quick, 1997; aktaran: Elma ve Demir, 2000, s.155). Özellikle kalabalık okullarda yöneticiler iletişim konusunda daha fazla çaba harcamak durumundadır (Polat, 2005, s.25).

Bu doğrultuda, yapılan araştırmalara baktığımızda işgörenlerin üstleriyle yüz yüze iletişimi yeğlediklerini görmekteyiz (Reddin, 1972; aktaran: Başaran, 2000, s.132). Yine araştırmalar, taşıyıcı kullanmadan yüz yüze yapılan iletişimin en etkili iletişim olduğunu ortaya koymaktadır (Berlo, 1960; aktaran: Başaran, 2000, s.132). Yüz yüze iletişim, kişiler arasındaki ilişkilerin gelişmesine; birbirini tanımalarına yardım eder. Ancak okul büyüdükçe, yüz yüze iletişim giderek azalır; uzaktan iletişim başlar (Başaran, 2000, s.132). İletişim sistemindeki bozukluğu örgütsel çatışmaların ana nedenlerinden biri olarak kabul eden S. R. Robbins, uygulamada eksiksiz bir iletişimin hiçbir zaman gerçekleştirilemeyeceği savını ileri sürmektedir

(Robbins, 1974; aktaran: Aydın, 2000, s.306). Bu bağlamda çatışma ile örgütün büyüklüğü arasında ilişki olduğunu gösterir gözlemler vardır. P. Selznick, büyük örgütlerde iletişimsizlikten kaynaklı çatışma olasılığının daha fazla olduğunu saptamıştır. Küçük örgütlerde çatışma olasılığının az olması da, amaçların ve amaçların gerçekleştirilmesinde kullanılan araç ve yöntemlerin büyük örgütlerinkine kıyasla daha az karmaşık, açık ve belirgin olmaları ile açıklanmaktadır (Selznick, 1953; aktaran: Aydın, 2000, s.308). R. G. Corwin tarafından eğitim örgütlerinde yapılan araştırma sonuçları da P. Selznick'in bulgu ve görüşlerini destekler niteliktedir. Okullar büyüdükçe yetki düzeylerinin arttığı ve çatışmanın da sayı ve yoğunluk açısından arttığı görülmüştür (Corwin, 1969; aktaran: Aydın, 2000, s.308). S. R. Robbins şu genellemeye gitmektedir: Örgüt yapısı büyüyüp genişledikçe, amaçlarda açıklık azalır, ilişkiler daha formal bir nitelik kazanır (Robbins, 1974; aktaran: Aydın, 2000, s.309).

Son olarak denilebilir ki örgütün büyüklüğü, amaçların, gerçekleştirilmesinde kullanılan araç ve yöntemlerin, iletişim sisteminin, denetim sisteminin, görevsel ilişkilerin daha karmaşık bir nitelik kazanmasına neden oluyorsa, çatışma koşullarını da beraberinde oluşturmaktadır (Aydın, 2000, s.309).

2.8.6. Okul Büyüklüğü ve Okul Yönetimi

Eğitim sisteminin amaçlarını gerçekleştirmek için, eğitim sistemi içinde bulunan her bireye önemli görevler düşmektedir. Bu doğrultuda okul yönetimi de, amaçlara ulaşma yönünde engel olan sorunları, elinden geldiğince çözmeye ya da azaltmaya çalışmalıdır. Mevcudun fazla olmasının, amaçlara ulaşmada bir engel oluşturduğu söylenebileceği için okullarda okul yönetimlerine daha fazla görevler düşmektedir. Okul yönetimi, kısa zaman dilimi içinde kendi imkânlarıyla böyle bir sorunun üstesinden gelemeyeceği için çeşitli yöntemler geliştirerek sorunla baş etmek için daha fazla çaba harcamalıdır (Polat, 2005, s.28).

Okul yönetimi, eğitim yönetiminin sınırlı bir alana uygulanmasıdır. Bu alanın sınırlarını eğitim sisteminin amaçları ve yapısı belirler. Okul yönetiminin görevi okuldaki tüm insan ve madde kaynaklarını en verimli biçimde kullanarak, okulu amaçlarına uygun olarak yaşatmaktır. Okul müdürünün bu görevi başarı ile yerine getirebilmesi, okulu bir roller sistemi olarak görmesine, davranışlarını her zaman ilişkili olduğu öğretmenler ve diğer personelin rol ve beklentilerini de göz önünde tutarak ayarlamasına bağlıdır (Bursalıoğlu, 1982; aktaran: Taymaz, 1997, s.25).

Okulun içinde bulunduğu toplumsal çevrenin sosyo-ekonomik yapısı, okulun yönetim anlayışını etkiler. Gelir ve eğitim durumları açısından daha yüksek sosyo-ekonomik setlerden

gelen öğrenci velilerinin okul yönetimine katılmak açısından daha istekli olduğu bilinmektedir. Dolayısıyla yönetimde yanlılığı önlemek amacıyla, okul yönetimi daha düşük sosyo-ekonomik setlerden gelen velilerin de eşit ölçülerde temsil edilmesi için gerekli duyarlılığı göstermelidir. Bu durum okul yönetimi açısından demokratik yaklaşımlarla değerlendirilebilirse, hem çevrenin gücünden yararlanılarak katılımcı bir yönetim anlayışının geliştirilmesine, hem de okul amaçlarının daha etkin bir şekilde gerçekleştirilmesine katkı sağlanabilir.

Gerçekte okulun, içinde yer aldığı çevre ile bütünleşmesi, etkin ve verimli bir yönetim anlayışının dayandığı en önemli ilkelerden biridir. Bu amaçla okul yönetimi, olanaklar ölçüsünde çevreye yönelik eğitsel, kültürel ve sosyal etkinlikler düzenlenmelidir. Bu tür etkinliklerde, okulun amaçları ve sorunları vurgulanarak, çevrenin katkıları sağlanabilir. Ayrıca bu etkinlikler, çevrenin okuldan beklentilerinin gerçekçi bir biçimde saptanmasının yanı sıra, bu amaçla uygun politikalar geliştirilmesine de, katkı sağlar. Bu bağlamda kurum amaçlarının, çevre tarafından paylaşılması, hem kolektif yönetim anlayışının yerleşmesine, hem de otokratik yönetim patolojilerinin sağaltılmasına dönük bir katalizör gibi kullanılabilir.

Okulun yönetim yapısı ve yöneticilerin özellikleri, eğitimin önemli bir değişkenidir (Polat, 2005, s.28).

Etkili öğretim, yönetsel desteğe bağlıdır. Bu destek ve örgütün kalitesi, öğretmen davranışını etkilemektedir (Başar, 2000, s.26). Bu nedenle yönetimin, öğretmenlerin moral ve iş doyumlarını gözetmesi gerekir. Öğretmenlerin beklenti ve gereksinimlerinin bilinmesi ve karşılanabilmesi ise, öğretmenler kurulunun yönetsel etkinliğinin artırılmasına bağlıdır. Böylece okul yönetiminde karar sürecine etkin bir biçimde katılma olanağı bulan öğretmenlerin, meslekî tutumları gelişirken, başarı için güdülenmeleri kolaylaşır, ayrıca bu yolla kurumda olumlu bir kültür de geliştirilebilir (Aydın, 1998, s.22-24).

Özetle: tüm eğitim tarihi aslında eğitim kurumlarının daha kaliteli olma tarihidir. Tarihsel süreç içinde eğitim/okul alanında çok çeşitli kalite modelleri ve anlayışları geliştirilmiştir (Hesapçıoğlu, 2003, s.7).

Kalite, etkililik, etkenlik, verimlilik kavramları genelde akraba kavramlardır. Fakat işletme/ekonomi yazını bunlar arasında ayırım yapar. Şöyle ki:

- *Etkililik (=effectiveness)*. çıktılarda sağlanan başarı, amacı/amaçları gerçekleştirme düzeyi.
- *Etkenlik (=efficiency) (=yeterlilik)*. girdide yapılan bir harcama ile maksimum çıktı ya da bir çıktının üretiminde kullanılan girdilerin azalması.

- *Verimlilik (=productivity)*. üretme gücünün bir ölçeği, girdilerin değerinden daha yüksek çıktılar üretme.
- *Edim (=performance)*. amaçların gerçekleşmesindeki işleyiş ile ilgilidir ve uğurda harcanan çaba ve eylemlerin devamlılığını ifade eder.

Verimlilik ve edim/performans, etkililik kavramının içerisinde yer alırlar ve etkililiğin birer ölçütü olarak ve etkililiği tanımlamada kullanılırlar. Bunların dışında etkililiği tanımlamada kullanılan kavramlarda vardır. En çok kullanılanları şunlardır: kârlılık, nitelik/kalite, büyüme, doyum, moral, güdüleme, amaçların benimsenmesi, başarı, eğitim ve yetiştirme çabaları, yönetimine katılım, planlama, hazırlık.

- *yararlılık (=efficacy)*. bir örgütün bulunduğu çevrenin ekonomisi, sosyal ve kültürel gelişimine olumlu katkılar yapması.
- *etkenlik (=efficiency) (=yeterlilik)*. girdide yapılan bir harcama ile–maksimum çıktın ya da bir çıktının üretiminde kullanılan girdilerin azaltılması.

Örgüt açısından bakıldığında, bir davranış verilen bürokratik rol beklentisi ile uygun ise *etkili*, bireylerin kişisel ihtiyaçları ile uygun ise *etkendir* (Karşlı, 1998; aktaran: Hesapçioğlu, 2003).

Klasik mal üretim örgütleri açısından da bu kavramların anlamları çoğu kez birbiri içine girmektedir. Fakat hepsi de bir ürünün, bir hizmetin, bir sürecin niteliği/kalitesi ile ilgilidir. Bu niteliği/bu kaliteyi belirtmektedirler.

- Kalite. “Kalite, müşteri istek ve beklentilerinin aşarak tatmin edilmesidir” (TCİV MEM, 2003; aktaran: Hesapçioğlu, 2003, s.6). Şüphesiz mal üreten örgütler için geçerli olan bu tanım, eğitim sektörü için son derece banaldır. Kalite kavramının da bir sıra tanımı vardır (Halis, 2002; aktaran: Hesapçioğlu, 2003, s.6). Sorun bu kavramın eğitim alanında nasıl tanımlanacağıdır. Bir eğitim sistemi/okul, sadece bireysel gereksinimleri karşılamaz. Aynı zamanda toplumun gereksinimlerini de karşılamak zorundadır (Oğuz, 2001; aktaran: Hesapçioğlu, 2003, s.6).

1980 sonrasında genel olarak mal üreten örgütler alanında, oradan da özel olarak eğitime hizmet üreten örgütler alanında görülen trendlerden birisi de örgütlerin/okulların kalitesi sorunudur. Bu sorun daha temel bir sorun olan “hesap verme” olgusunun bir sonucudur (Eder ve Thonhauser, 2001; aktaran: Hesapçioğlu, 2003, s.6). Kalite sorunu örgüt/okul düzeyinde bir tür etkililik/etkenlik, “iyi okul” sorunudur (Şişman, 2002; aktaran: Hesapçioğlu, 2003, s.6). Bu

bağlamda aralarında küçük farklar olmasına rağmen “kalite”, “etkililik”, “etkinlik”, “verimlilik” akraba kavramlardır. Sözelimi M. Şişman (2002) bir yerde okul etkililiği ile ilgili çalışmalarda bu kavramların birbirleri yerine kullanıldığını belirtirken, bir yerde de [toplam kalite]nin okulun etkililiğini gerçekleştirmeye dönüşen modellerden biri olduğunu belirtiyor. A. Balcı’da da konuya “etkililik” açısından yaklaşılmakta, [toplam kalite modeli] etkililiği sağlamada modellerden birisidir (Balcı, 2001; aktaran: Hesapçıoğlu, 2003, s.6). Bir başka deyişle, kalite bir tür etkililik olmaktadır. Pek tabii ki gerek toplam kalite yönetimine göre “kalite” kavramının, gerekse diğer kavramlar olan “etkililik”, “etkinlik”, “iyi okul” kavramlarının tanımları ayrı ayrı yapılmaktadır. F. Eder ve J. Thonhauser (2001), okul temelindeki kaliteyi etkililik olarak algılıyorlar. Yine, Haan ve Harenberg (2001), “okul kalitesi”nin “etkililik kriteri” yoluyla ölçüldüğünü belirtiyorlar ve “okul kalitesi”ni oluşturmada üç yaklaşımdan söz ediyorlar: (a) okul etkililik araştırması, (b) okul iklimi araştırması, (c) eğitim ve ders/öğretim yaklaşımı. M. Hesapçıoğlu da bu konudaki araştırmaları özetlerken, “etkin okul”, “etkili okul”, “iyi okul” kavramlarının kullanıldığını dikkat çekiyor ve farklı etkililik/etkinlik tanımlarının varlığını belirtiyor. Şöyle ki; “etkinlik” ya da “etkililik” her husustan önce bir ekonomik kategoridir ve bir üretim şirketinin girdi ve çıktı büyüklükleri arasındaki ilişkiyi belirtir. Bu kavramın eğitim sistemi ve eğitim örgütleri için yeniden tanımlandığını görüyoruz. Buradan giderek bir çok yazarın örgütsel etkililiğe, etkili okulun tanımına ilişkin kavramsal çerçeveler geliştirdiklerini görüyoruz. Ve bu kavramsal çerçeve ampirik uygulamaya eşlik eder.

Özetle, eğitim alanında etkililik, kalite ve benzeri kavramların tanımı *özellikle başta yapılacak muhtemel eğitim, öğrenme tanımına, bir eğitim sisteminin işlevlerine göre* değişecektir. Sözelimi özel eğitim alanında daha başka bir etkililik tanımı yapmak gerekecektir (Tekin, Kırca ve İftar, 2001; aktaran: Hesapçıoğlu, 2003, s.7).

3. BÖLÜM – YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma ile okul büyüklüğü, bir başka deyişle öğrenim gören öğrenci sayısı ve ilköğretim okullarındaki kalite, verim ve öğrenci başarı durumu betimlenmeye çalışılmıştır. Bunun için nitel araştırma yapılmıştır. Nitel araştırma; gözlem, görüşme, doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamlarında gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya koymasına yönelik nitel bir sürecin izlediği araştırma olarak tanımlanmaktadır (Şimşek ve Yıldırım, 2005; aktaran: Uygur, 2006).

Bu araştırma, halen varolan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımı tarama modelindedir. Araştırma “çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla, evrenin tümü ya da alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleri” karakteri taşıdığından tarama modelindedir (Karasar, 1998, s.79). Bu çalışmada ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Bilindiği gibi birçok araştırmada evren ulaşılamayacak kadar büyük olduğundan araştırmacılar, evreni temsil etme gücüne sahip sınırlı birey, olgu ya da olayı araştırma kapsamına alarak “örneklem” denilen daha küçük ve çalışılabilir bir büyüklüğü kullanmakta; bulunan sonuçlar tersine bir süreçle evrene genellenmektedir. Özelliklerin normal dağıldığının varsayıldığı durumlarda “seçkisiz (random) örnekleme” ile seçilen grubun evreni temsil ettiği varsayılmaktadır.

Bundan yola çıkarak araştırmanın çalışma evrenini İstanbul ili Anadolu yakası ilköğretim kurumları oluşturmaktadır. Anadolu yakasında yer alan 491 resmî ilköğretim kurumunun 71 tanesi, 58 özel okulun 11 tanesi random yöntemle sistematik olarak seçilmiştir.

Tablo 3. Araştırma Kapsamındaki Okulların Türüne İlişkin Frekans ve Yüzdelik Dağılımı

Okul Türü	f	%
Resmî	71	86,6
Özel	11	13,4
Toplam	82	100,0

Seçilen resmî okullardan 35 tanesi Kadıköy, 9 tanesi Sultanbeyli, 7 tanesi Ümraniye, 19 tanesi Üsküdar ve 1 tanesi Beykoz ilçelerindendir. Özel okullardan ise 4 tanesi Kadıköy, 2 tanesi Maltepe, 1 tanesi Tuzla, 2 tanesi Üsküdar ve 2 tanesi Ümraniye’de bulunmaktadır.

Tablo 4. Araştırma Kapsamındaki Resmî Okulların İlçelere Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımı

Resmî Okulların İlçelere Göre Dağılımı	f	%
Beykoz	1	1,4
Kadıköy	35	48,3
Sultanbeyli	9	12,7
Ümraniye	7	9,9
Üsküdar	19	26,8
Toplam	71	100,0

Araştırmada veri toplanan resmî okulların %48,3'ü Kadıköy ilçesindedir. Bunu %26,8 ile Üsküdar ilçesi izlemiştir. Sultanbeyli %12,7, Ümraniye %9,9 ile temsil edilmiştir. Son sırada %1,4 ile Beykoz ilçesindeki okullar yer almıştır.

3.3. Verilerin Toplanması

Yapılan araştırmada amaçlara ulaşmak için tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama yönteminin kullanıldığı bu çalışmada literatür bilgilerinden yararlanılarak, araştırmanın amacına hizmet edecek şekilde, ilköğretim okulların kalite, verim ve öğrenci başarısını belirlemek üzere araştırmacı tarafından 40 sorudan oluşan bir soru listesi hazırlanmıştır.

Görüşme formunun hazırlanması konusunda ilgili literatür incelenmiş; Mayıs 2000 tarihli, “Avrupa’da Okul Eğitiminin Kalitesine İlişkin Rapor”da belirlenen 4 temel alanda toplam 16 gösterge doğrultusunda sorular oluşturulmuştur.

Bilgi-Beceri: Matematik, okuma, fen, bilgi ve iletişim teknolojileri, yabancı diller, öğrenmeyi öğrenme, sosyal bilgiler/yurttaşlık.

Başarı ve Üst Eğitime Katılma: Okuldan ayrılma, ortaöğretimin tamamlanması, yükseköğretime katılma.

Örgün Eğitimin İzlenmesi: Okulda verilen eğitimin değerlendirilmesi ve yönlendirilmesi, aile katılımı.

Kaynaklar ve Yapılar: Öğretmenlerin eğitimi ve yetiştirilmesi, okul öncesi eğitime katılma, bilgisayar başına düşen öğrenci sayısı, öğrenci başına düşen eğitim harcamaları (European Commission, 1999; aktaran: Aksoy, 2004).

Öncelikle, ilköğretim okullarının kalite, verim ve öğrenci başarı durumunu ortaya koymak amacıyla yüzde ve frekanslar verilmiştir. Sonraki aşamada resmî ve özel okulların genel kalite, verim ve öğrenci başarısı değerlerine bakılmıştır.

Sonraki aşamada, çalışma boyunca okul büyüklüğü kavramına öğrenci sayısı olarak bakılması nedeniyle bu bölümde okulların öğrenci sayısı ve okulun her yıl aldığı öğrenci sayısı ile genel kalite, verim ve öğrenci başarısına ilişkin sorular sorulmuş ve cevaplandırılmıştır. Bunu personel durumu ile genel kalite, verim ve öğrenci başarısına ilişkin sorular ve cevaplar izlemiştir.

Formun devamında, bilgi ve beceri ölçmeye yönelik olarak değerlendirilen maddeler göz önüne alınarak sorular sorulmuştur. Bilgi ve becerinin tanımlanması ve somutlaştırılması için matematik başarısı, okuma saatleri, doğa bilimleri ve fen başarısı, bilgi ve iletişim teknolojisi ve yabancı diller hakkında sorular sorulmuş ve cevaplandırılmıştır.

Başarı ve üst eğitime katılma göstergesinin değerlendirilmesi için okulu terk, ortaöğretimi bitirme, yüksek öğrenime katılım, okuldan ayrılma, bir üst eğitime geçme oranları ile ilgili sorular oluşturulmuştur.

Örgün eğitimin izlenmesi göstergesi doğrultusunda 2004-2005 okul başarı ortalaması, OKS sınavı puan ortalaması, okulun katıldığı yarışma sayısı, öğrencilerin aldıkları ödül sayısı, MEB'in yaptığı ortak sınavlar ortalaması, teşekkür ve takdir sayısı, öğrencilerin okul dışında ve okul içinde yaptıkları etkinlik sayısı, öğretmen başına düşen ortalama ders saati sayısı, okul aile birliğinde çalışan veli sayısı, velilerin okul etkinliklerine katılma oranı, öğretmenlerin aldıkları ödül sayısı sorulmuş ve cevaplandırılmıştır.

Kaynak ve yapılar ile ilgili gösterge doğrultusunda, okulun yıllık gider ortalaması, öğrenci başına düşen bilgisayar sayısı, okuldaki projeksiyon aleti sayısı, okuldaki tepegöz aleti sayısı, öğrencilerin okul öncesinden yararlanma oranı, öğretmenlerin yıl içinde aldıkları seminer sayısı, okul dışı konferansa katılan öğretmen sayısı sorulmuş ve cevaplandırılmıştır.

Görüşme formu araştırmacı tarafından uygulanmış, sonuçlar tarama modeline dönüştürülerek uzman yardımıyla değerlendirilmiştir.

3.4. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

SPSS programı kullanılarak istatistik çalışma yapılmıştır. Hazırlanan tablolar sırasıyla yorumlanmış ve raporlaştırılmıştır. Okulların kalitelerini saptamaya yönelik bu çalışmada veri toplama aracı olarak kullanılan soru listesine verilen yanıtlar, literatür bilgilerine dayandırılarak puanlanmış ve okul kaliteleri yüzlük puan sistemi esas alınarak değerlendirilmişlerdir. Kullanılan veri toplama aracı tam anlamıyla geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olmadığı için farklılıkları saptamak üzere yapılacak istatistiksel işlemlerde parametrik istatistikler

kullanılamamıştır. Aynı gerekçeye dayalı olarak araştırmada nonparametrik fark testleri kullanılmıştır.

Araştırmanın ilk bölümünde bu sorulara verilen yanıtların frekans ve yüzdelik dağılımları bulunmuş, tablolaştırılarak bulgular bölümünde yorumlanmıştır. Bu bölümde araştırma kapsamındaki resmî ve özel okulların sayısı, resmî okulların ilçelere göre durumu, araştırma kapsamındaki okulların öğrenci sayısı, okulların yıllık gider ortalamaları, okulun bir yıl içinde aldığı ortalama öğrenci sayısı, yönetici sayısı, rehber öğretmen sayısı, not bazında okulun yıllık başarı ortalaması, matematik dersi yıllık başarı ortalaması, fen dersi yıllık başarı ortalaması, OKS sınavlarının başarı ortalaması, sınav kazanan öğrenci sayısı, yarışmalara katılım sayısı, öğrencilerin aldığı ödül sayısı, Millî Eğitim Bakanlığının yaptığı ortak sınavlardaki başarı ortalaması, öğrencilerin aldığı teşekkür ve takdir belgesinin sayısı, yıl sonu sınıf geçme sınavına katılan öğrenci sayısı, okullarda bulunan fen laboratuvarı sayısı, okulda yıl içinde yapılan ortalama deney sayısı, okuma saati uygulaması yapan ve yapmayan okulların sayısı, bilgisayar sayısı, okuldaki projeksiyon ve tepegöz aleti sayısı, okulun İnternet bağlantısının varlığı, öğretmen ve öğrencilerin kullanımına açık olup olmaması, yabancı dil laboratuvarının sayısı, okutulan ek yabancı dil sayısı, yabancı dile ayrılan toplam ders saati süresi, okulu bırakan öğrenci sayısı, okuldan atılan öğrenci sayısı, disiplin kurulu cezası alan öğrenci sayısı, okul öncesinde yararlanma oranı, öğrencilerin okul içinde ve dışında yaptıkları etkinlik sayısı, öğretmen başına düşen öğrenci sayısı, öğretmenlerin okul içinde ve dışında aldıkları seminer sayısı, okul dışı konferans, sempozyum ve kongrelere katılan öğretmen sayısı, öğretmen başına düşen ortalama ders saati, okul aile birliğinde çalışan veli sayısı, okul etkinliklerine katılan veli sayısı, öğretmenlerin aldığı ödül sayısı, okuldaki ölçme ve değerlendirme departmanı bulunup bulunmadığı yüzde ve frekans olarak belirtilmiştir. Bu verilerin hepsi 2004- 2005 yılına ait olarak toplanmış ve değerlendirilmiştir.

Araştırmanın ikinci bölümünde sorular ile toplanan verileri, sınıflama ölçeğinden sıralama ölçeğine dönüştürmek amacı ile özel bir içerik analizi işlemi yapılmıştır. Okulların kalite, verim ve öğrenci başarısının belirlenebilmesi için sorular, kalite, verim ve başarı olarak üç alt bölüme ayrılmış, soru listesindeki 4 ile 40 arasındaki sorular bu üç alt bölüme göre düzenlenmiştir. Bu işlemde literatürdeki bulgular esas alınmıştır. Öğrenci başarısı alt bölümünde 5, 6, 7, 8, 9, 10a, 10b, 10c, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17 ve 18., verim alt bölümünde 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29 ve 30., kalite alt bölümünde ise 4, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, ve 39. sorular yer almıştır.

Her bir sorunun SPSS'deki frekans dağılımları incelenmiş ve verilen cevaplar beşli dereceleme işleminde belli bir sıraya dahil edilmiştir. En düşük düzeydeki değerler 1, en yüksek düzeydeki yanıtlar ise 5 puan almıştır. Listedeki 15, 16, 17 ve 18. sorular ters ifadelerdir. Bu maddelerde ise en alt gruba 5, en yüksek gruba ise 1 puan verilmiştir. Bazı sorular “evet” ve “hayır” şeklinde yanıtlanmıştır. Bunlarda ise evet yanıtları 5, hayır yanıtları ise 1 puan şeklinde kabul edilmiştir. Daha sonra her bir alt bölümün toplamaları ayrı ayrı alınmıştır. Bu toplamaların toplamından da “*kalite toplam değeri*” elde edilmiştir.

Süreksiz değişkenlerin bu işlem ile sürekli hale dönüştürülmesinden sonra, grup içindeki sıralama puanlarının bulunması için ham puanlar persantil puanlara dönüştürülmüştür. Puanlar sıralama ölçeğine dönüştürüldüğü için araştırma kapsamında nonparametrik ikinci grup istatistiksel işlemler kullanılmıştır. Bunlar Kruskal Wallis ve Mann-Whitney “U” testi olmuştur.

Bulgular bölümünün ikinci aşamasında resmî ve özel okul değişkenine göre kalite, başarı ve verim toplam değerlerine göre nonparametrik Mann-Whitney “U” testi kullanılmıştır. Öğrenci sayısı değişkenine göre genel kalite başarı ve verim toplam değerlerine göre Kruskal Wallis testi sonuçlarına yer verilmiştir. Öğrenci sayısı değişkenine göre genel kalite değerlerine göre yapılan Kruskal Wallis testinde, anlamlı farklılıkların saptandığı durumlarda, hangi ikili gruplar arasında farklılığın olduğunu saptamak üzere Benferonni düzeltmeli fark testi kullanılmıştır.

Kullanılan veri toplama aracındaki belli sorular gruplandırılarak, kalite, başarı ve verim olmak üzere ölçeklendirilmiştir. Bu ölçekler bazında sadece okul türü ve okuldaki öğrenci sayılarına göre farklılıklar araştırılmıştır. Bunun dışındaki diğer değişkenler için sadece kalite toplam değerleri esas alınmıştır.

Araştırmanın son bölümünde de yüzdelik puanların birinci ve üçüncü çeyrek değerleri temel alınarak kalite toplam düzeyleri yüksek, orta ve düşük kaliteli okullar olarak kategorize edilmiştir.

Daha sonra bu düzeyler ile okulların sahip oldukları çeşitli özelliklerin birbirine bağlı olup olmadığını sınamak üzere istatistiksel açıdan *nonparametrik* birinci grup kaykare analizleri yapılmıştır. Yapılan analizlerde bazı hücrelerin beklenen frekans değerlerinin beşin altına inmesi nedeni ile kategorilerin birleştirilmesi yoluna gidilmiştir. Tüm okul özellikleri için kaykare analizleri yapılmış ancak sadece anlamlı sonuç verenler araştırma kapsamı içine dahil edilmiştir.

4. BÖLÜM – BULGULAR VE YORUMLAR

4.1. İlköğretim Okullarında Kalite, Verim ve Öğrenci Başarısı Durumları İle İlgili Bulgular

Araştırmanın bu aşamasında toplanan bulgular üzerinden yapılan istatistiksel analizler ve onların yorumları yer almaktadır. İlk bölümde kullanılan veri toplama aracının her bir sorusu için verilen cevapların frekans ve yüzdelik dağılımları yer almıştır.

Tablo 5. Araştırma Kapsamındaki Okulların Türüne İlişkin Frekans ve Yüzdelik Dağılım

Okul Türü	f	%
Resmî	71	86,6
Özel	11	13,4
Toplam	82	100,0

Tablo 5’de araştırma kapsamındaki okulların türün ilişkin frekans ve yüzdelik dağılımı yer almıştır. Araştırmada %86,6 ile resmî okullar ilk sırada yer almaktadır. Özel okullar ise %13,4 ile temsil edilmişlerdir. Bu durumu belirleyen etkenlerden biri olarak özel okulların soruları cevaplama konusundaki isteksiz yaklaşımları, işbirliğinden kaçınmaları ve çalışma yapılması düşünülen bir çok özel okulun soruları cevaplamak konusunda olumlu geri bildirim vermemesi olarak düşünülebilir.

Tablo 6. Araştırma Kapsamındaki Resmî Okulların İlçelere Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımı

Resmî Okulların İlçelere Göre Dağılımı	f	%
Beykoz	1	1,4
Kadıköy	35	48,3
Sultanbeyli	9	12,7
Ümraniye	7	9,9
Üsküdar	19	26,8
Toplam	71	100,0

Araştırmada veri toplanan resmî okulların %48,3’ü Kadıköy ilçesindedir. Bunu %26,8 ile Üsküdar ilçesi izlemiştir. Sultanbeyli %12,7, Ümraniye %9,9 ile temsil edilmiştir. Son sırada %1,4 ile Beykoz ilçesindeki okullar yer almıştır (Tablo 6). Bu durumu etkileyen faktörlerden biri olarak İstanbul çevresinde yer alan Ümraniye, Sultanbeyli ve Beykoz ilçelerine ulaşım zorluğu olarak düşünülebilir.

Tablo 7. Araştırma Kapsamındaki Okulların Okul Büyüklüğüne Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımı

Öğrenci sayısı	F	%
1-500	16	19,5
501-1000	24	29,3
1001-1500	20	24,4
1501-2000	7	8,5
2001 ve üstü	15	18,3
Toplam	82	100,0

Araştırmaya dahil edilen okullar içinde okul büyüklüğü değişkenine göre ilk sırayı 501-1.000 öğrencili okullar almıştır. İkinci sırada %24,4 ile 1.001-1.500 mevcutlu okullar bulunmaktadır. Bunu %19,5 ile 1-500 öğrencili okullar izlemiştir (Tablo 7). Bu durumun etkileyen faktörlerden biri ülkemizde öğrenci sayısı 500 ve altında olan okulların sayısının az olmasıdır. Özellikle Sultanbeyli, Ümraniye, Üsküdar gibi nüfus artışının fazla olduğu ilçelerde okul büyüklüğünün arttığı ve öğrenci sayılarının 500'ün üstüne çıktığı düşünülebilir.

Tablo 8. Araştırma Kapsamındaki Okulların Yıllık Gider Ortalamalarına Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımı

Okulun Yıllık Gider Ortalaması	F	%
10-50	33	40,2
51-100	25	30,5
101-150	10	12,2
151-200	2	2,4
201 ve üstü	12	14,6
Toplam	82	100,0

Araştırma kapsamındaki okulların yıllık gider ortalamasına göre frekans ve yüzdelik dağılım Tablo 8'de sunulmuştur. Yıllık gider ortalaması 10-50 arasında olan okullar ilk sırada bulunmaktadır (%40,2). 51-100 gider ortalamalı okullar ikinci sırada yer almaktadır (%30,5). En alt sırada %2,4 ile gider ortalaması 151-200 arasındaki okullar bulunmaktadır. Bu durumun nedenleri arasında bakanlığın ilköğretim okullarına yeterli miktarlarda ödenerek çıkaramaması ve okulun gelirlerinin velilerden karşılanması düşünülebilir. Okulların gönüllü velilerden karşıladıkları gelir, okulun bulunduğu bölgeye, o bölgede yaşayan velilerin ekonomik ve sosyal düzeylerine göre değişiklik göstermektedir. Buna bağlı olarak okulların gelir düzeylerinin birbirinden farklılık gösterdiği düşünülebilir.

Tablo 9. Araştırma Kapsamındaki Okulların Yıllık Ortalama Öğrenci Sayısına Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımı

Yıllık Ortalama Öğrenci Sayısı	F	%
0-100	30	36,6
101-200	23	28,0
201-300	9	11,0
301-400	13	15,9
401 ve üstü	7	8,5
Toplam	82	100,0

Yıllık ortalama öğrenci sayısı açısından dağılımlara bakıldığında ilk sırayı %36,6 ile 0-100 olan okulların aldığı görülmektedir (Tablo 9). Bunu %28 ile 101-200 öğrencili okullar izlemiştir. Yıllık ortalama öğrenci sayısı 401'in üstünde olan okullar son sırada yer almaktadır (%8,5).

Tablo 10. Araştırma Kapsamındaki Okulların Yönetici Sayısına Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımı

Yönetici Sayısı	F	%
1	2	2,4
2	16	19,5
3	34	41,5
4	8	9,8
5 ve üstü	22	26,8
Toplam	82	100,0

Araştırmada veri toplanan okulların %41,5'inde 3 yönetici bulunmaktadır. Beş ve daha fazla yöneticili okullar %26,8 ile temsil edilmişlerdir. Okulların %19,5'unda 2 yönetici bulunmaktadır. Bir yönetici ile çalışan sadece iki okul bulunmaktadır (%2,4) (Tablo 10).

Tablo 11. Araştırma Kapsamındaki Okulların Rehber Öğretmen Sayısına Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımı

Rehber Öğretmen Sayısı	F	%
yok	17	20,7
1	49	59,8
2	8	9,8
3	1	1,2
4 ve üstü	7	8,5
Toplam	82	100,0

Araştırmada veri toplanan okulların %59,8'inde bir rehber öğretmen bulunmaktadır. Rehber öğretmeni olmayan okullar %20,7 ile temsil edilmişlerdir. Okulların %9,8'inde 2 rehber öğretmen bulunmaktadır (Tablo 11). Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde rehber öğretmen kadrosunun ve sayısının yetersiz olması bu durumun nedeni olarak düşünülebilir.

Tablo 12. Araştırma Kapsamındaki Okulların 2004-2005 Öğretim Yılı Okul Başarı Ortalaması Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımı

2004-2005 Okul Başarı Ortalaması	f	%
%50-60	10	12,2
%61-70	5	6,1
%71-80	18	22,0
%81-90	17	20,7
%91-100	32	39,0
Toplam	82	100,0

Tablo 12’de araştırma kapsamındaki okulların 2004-2005 öğretim yılı okul başarı ortalamasına ilişkin frekans ve yüzdelik dağılım yer almıştır. Araştırmada %39 ile başarı ortalaması %91-100 arasında olan okullar ilk sırada yer almaktadır. Bunu %20,7 ile başarısı %81-90 arasında olan okullar izlemiştir. Okul başarı ortalaması %61-70 olan okullar son sıradadır (%6,1). İlköğretim okullarında sınıfta kalma durumunun yönetmelik gereğince mümkün olmaması ancak az sayıda çocuğun sınıf tekrarına gönderilmesi nedeniyle okul başarısının yüksek olduğu düşünülebilir.

Tablo 13. Araştırma Kapsamındaki Okulların 2004-2005 Öğretim Yılı Matematik Dersi Başarı Ortalaması Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımı

2004-2005 Matematik Başarı Ort.	f	%
%50-60	20	24,4
%61-70	11	13,4
%71-80	18	22,0
%81-90	10	12,2
%91-100	23	28,0
Toplam	82	100,0

Tablo 13’de araştırma kapsamındaki okulların 2004-2005 öğretim yılı matematik başarı ortalamasına ilişkin frekans ve yüzdelik dağılım yer almıştır. Araştırmada %28 ile matematik başarı ortalaması %91-100 arasında olan okullar ilk sırada yer almaktadır. Bunu %24,4 ile başarısı %50-60 arasında olan okullar izlemiştir. Okul matematik başarı ortalaması %81-90 olan okullar son sıradadır (%12,2).

Tablo 14. Araştırma Kapsamındaki Okulların 2004-2005 Öğretim Yılı Fen Dersi Başarı Ortalaması Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımı

2004-2005 Fen Dersi Başarı Ort.	F	%
%50-60	24	29,3
%61-70	6	7,3
%71-80	16	19,5
%81-90	13	15,9
%91-100	23	28,0
Toplam	82	100,0

Tablo 14’de araştırma kapsamındaki okulların 2004-2005 öğretim yılı fen başarı ortalamasına ilişkin frekans ve yüzdelik dağılım yer almıştır. Araştırmada %29,3 ile başarı

ortalaması %50-60 arasında olan okullar ilk sırada bulunmaktadır. Bunu %28 ile başarısı %91-100 arasında olan okullar izlemiştir. Fen başarı ortalaması %61-70 olan okullar son sıradadır (%7,3).

Tablo 15. Araştırma Kapsamındaki Okulların 2004-2005 Öğretim Yılı OKS Başarı Ortalaması Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımı

2004-2005 Öğretim Yılında OKS Sınavı Puan Ortalaması	F	%
200-250	13	15,9
251-300	14	17,1
301-350	29	35,4
351-400	16	19,5
400 ve üstü	10	12,2
Toplam	82	100,0

Araştırma kapsamındaki okulların OKS sınavı puan ortalamaları incelendiğinde, ilk sırayı %35,4 ile 301-350 ortalamalı okulların aldığı görülmektedir (Tablo 15). Puan ortalaması 351-400 olan okullar ikinci sıra ile yer almaktadır (%19,5). Son sırada yer alan okulların başarı ortalaması 400 ve üstündedir (%12,2).

Tablo 16. Araştırma Kapsamındaki Okulların 2004-2005 Öğretim Yılı Sonunda Sınav Kazanan Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımı

2004-2005 Öğretim Yılında Sınav Kazanan Toplam Öğrenci Sayısı	F	%
200-250	13	15,9
251-300	14	17,1
301-350	29	35,4
351-400	16	19,5
400 ve üstü	10	12,2
Toplam	82	100,0

2004-2005 öğretim yılında sınav kazanan öğrenci sayıları açısından okullar incelendiğinde birinci sırada kazanan öğrenci sayısı 301-350 olan okullar bulunmaktadır. İkinci sırada yer alan okullarda sınav kazanan öğrenci sayısı ortalama 351-400'dür (%19,5). %12,2 ile son sırada kazanan öğrenci sayısı 400'ün üstünde olan okullar yer almaktadır (Tablo 16).

Tablo 17. Araştırma Kapsamındaki Okulların 2004-2005 Öğretim Yılında Öğrencilerle Katılınan Yarışma Sayısı Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımı

2004-2005 Öğretim Yılında Okulun Öğrencilerle Katıldığı Yarışma Sayısı	F	%
1-10	42	51,2
11-20	12	14,6
21-30	10	12,2
31-40	7	8,5
41-50	11	13,4
Toplam	82	100,0

Tablo 17’de araştırma kapsamındaki okulların 2004-2005 öğretim yılında öğrencilerle katılan yarışma sayısına göre frekans ve yüzdelik dağılım yer almaktadır. Okulların %51,2’sinde öğrenciler ortalama 1-10 arasında yarışmaya katılmışlardır. Bunu %14,6 ile yarışma sayısı 11-20 arasında okullar izlemiştir. Katılan yarışma sayısı 31-40 arasında olan okullar son sırada bulunmaktadır (%8,5).

Tablo 18. Araştırma Kapsamındaki Okulların 2004-2005 Öğretim Yılında Öğrencilerin Aldığı Ödül Sayısı Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımı

2004-2005 Öğretim Yılında Öğrencilerin Aldığı Ödül Sayısı	f	%
1-5	36	43,9
6-10	16	19,5
11-15	11	13,4
16-20	7	8,5
21 ve üstü	12	14,6
Toplam	82	100,0

Tablo 18’de araştırma kapsamındaki okulların 2004-2005 öğretim yılında öğrencilerin aldığı ödül sayısına göre frekans ve yüzdelik dağılım yer almaktadır. Okulların %43,9’da öğrenciler ortalama 1-5 arasında yarışmada ödül almışlardır. Bunu %19,5 ile ödül sayısı 6-10 arasında okullar izlemiştir. Alınan ödül sayısı 16-20 arasında olan okullar son sırada bulunmaktadır (%8,5).

Tablo 19. Araştırma Kapsamındaki Okulların 2004-2005 Öğretim Yılında MEB’in Yaptığı Ortak Sınavlar Ortalaması Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımı

2004-2005 Öğretim Yılında MEB’in Yaptığı Ortak Sınavlar Ortalaması	f	%
10-30	19	23,2
31-50	12	14,6
51-70	30	36,6
71-90	17	20,7
91 ve üstü	4	4,9
Toplam	82	100,0

Tablo 19’da araştırma kapsamındaki okulların 2004-2005 öğretim yılında MEB’in yaptığı ortak sınavlarda başarı ortalamasına ilişkin frekans ve yüzdelik dağılım yer almıştır. Araştırmada %36,6 ile başarı ortalaması 51-70 arasında olan okullar ilk sırada bulunmaktadır. Bunu %23,2 ile başarısı 10-30 arasında olan okullar izlemiştir. MEB’in yaptığı sınavlarda başarı ortalaması 91 ve üstünde olan okullar son sıradadır (%4,9).

Tablo 20. Araştırma Kapsamındaki Okulların 2004-2005 Öğretim Yılında Öğrencilerin Aldığı Teşekkür ve Takdir Belgesi Sayısı Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımı

2004-2005 Öğretim Yılında Teşekkür ve Takdir Sayısı	f	%
0-200	14	17,1
201-400	23	28,0
401-600	20	24,4
601-800	10	12,2
801 ve üstü	15	18,3
Toplam	82	100,0

Tablo 20’de araştırma kapsamındaki okulların 2004-2005 öğretim yılında öğrencilerinin aldığı teşekkür ve takdir belgesi sayısına göre frekans ve yüzdelik dağılım bulunmaktadır. İlk sırada %28 ile 201 ile 400 arasında teşekkür ve takdir belgesi veren okullar yer almaktadır. 401-600 arasında teşekkür ve takdir belgesi veren okullar %24,4’dür. %12,2 ile 601 ile 800 arasında teşekkür ve takdir belgesi veren okullar son sırada bulunmaktadır.

Tablo 21. Araştırma Kapsamındaki Okulların 2004-2005 Öğretim Yılında Yıl Sonu Sınıf Geçme Sınavına Katılan Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımı

2004-2005 Öğretim Yılında Yıl Sonu Sınıf Geçme Sınavına Katılan Öğrenci Sayısı	f	%
1-20	37	45,1
21-40	14	17,1
41-60	14	17,1
61-80	7	8,5
81-100	10	12,2
Toplam	82	100,0

Yıl sonu sınıf geçme sınavına katılan öğrenci sayılarına göre araştırma kapsamındaki okullar sıralandığında ilk sırayı %45 ile 1-20 arasında olan okulların aldığı görülmektedir. Bunu %17,1 ile 21-40 ile 41-60 öğrencisi sınava giren okullar izlemiştir. Son sırada %8,5 ile yıl sonu sınıf geçme sınavına 61-80 arasında öğrencisi katılan okullar yer almaktadır (Tablo 21).

Tablo 22. Araştırma Kapsamındaki Okulların Fen Laboratuvarı Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımı

Fen Laboratuvarı	f	%
Var	71	86,6
Yok	11	13,4
Toplam	82	100,0

Araştırma kapsamı içine dahil edilen okulların %86,6’sında fen laboratuvarı bulunmaktadır. Fen laboratuvarı olmayan okullar %13,4 ile araştırmada temsil edilmişlerdir (Tablo 22).

Tablo 23. Araştırma Kapsamındaki Okulların 2004-2005 Öğretim Yılında Yapılan Deney Sayısı Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımı

2004-2005 Öğretim Yılında Yapılan Deney Sayısı	f	%
1-20	19	23,2
21-40	16	19,5
41-60	11	13,4
61-80	12	14,6
81-100	24	29,3
Toplam	82	100,0

Bu araştırmada yer alan okulların %29,3'ünde yılda ortalama 81-100 arasında deney yapılmaktadır. Deney sayısı en az olan (1-20) okulların yüzdesi ise 23,2 olmuştur. Diğer okulların yaptığı deney sayısı adı geçen bu iki değer arasındadır (Tablo 23).

Tablo 24. Araştırma Kapsamındaki Okulların Okuma Saati Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımı

Okuma Saati	f	%
Var	63	76,8
Yok	19	23,2
Toplam	82	100,0

Araştırma kapsamındaki okulların okuma saati değişkenine göre frekans ve yüzdelik dağılım Tablo 24'de gösterilmiştir. Okulların %76,8'inde okuma saati yapılmaktadır. Okuma saati yapmayan okullar %23,2'dir.

Tablo 25. Araştırma Kapsamındaki Okullarda Öğrenci Başına Düşen Bilgisayar Sayısı Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımı

Öğrenci Başına Düşen Bilgisayar Sayısı	f	%
1	49	59,8
1,1-2	12	14,6
2,1-3	11	13,4
3,1-4	7	8,5
4,1 ve üstü	3	3,7
Toplam	82	100,0

Araştırma kapsamındaki okulların öğrenci başına düşen bilgisayar sayısı değişkenine göre frekans ve yüzdelik dağılım Tablo 25'de gösterilmiştir. Araştırma kapsamındaki okullar sıralandığında ilk sırayı %59,8 ile öğrenci başına 1 bilgisayar düşen okulların aldığı görülmektedir. Son sırada, %3,7 ile öğrenci başına 4,1 bilgisayar düşen okulların aldığı görülmektedir.

Tablo 26. Araştırma Kapsamındaki Okullardaki Projeksiyon Aleti Sayısı Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımı

Okuldaki Projeksiyon Aleti Sayısı	f	%
Yok	7	8,5
1-2	39	47,6
3-4	12	14,6
5-6	7	8,5
7 ve üstü	17	20,7
Toplam	82	100,0

Araştırma kapsamındaki okulların %47,6'sında 1-2 arasında projeksiyon aleti bulunmaktadır. Bunu %20,7 ile yedinin üstünde projeksiyon aletine sahip olan okullar izlemiştir. Okullarında projeksiyon aleti olmayan okullar %8,5'dur (Tablo 26).

Tablo 27. Araştırma Kapsamındaki Okullardaki Tepegöz Aleti Sayısı Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımı

Okuldaki Tepegöz Aleti Sayısı	f	%
Yok	8	9,8
1-2	42	51,2
3-4	14	17,1
5-6	12	14,6
7 ve üstü	6	7,3
Toplam	82	100,0

Araştırma kapsamındaki okulların %51,2'sinde 1-2 arasında tepegöz aleti bulunmaktadır. Bunu %17,1 ile 3-4 tepegöz aletine sahip olan okullar izlemiştir. Okullarında tepegöz aleti olmayan okullar %9,8'dir (Tablo 27). Son sırada yedinin üstünde tepegöz aletine sahip okullar yer almıştır.

Tablo 28. Araştırma Kapsamındaki Okulların İnternet Bağlantısı Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımı

İnternet Bağlantısı	f	%
Var	81	98,8
Yok	1	1,2
Toplam	82	100,0

Araştırma kapsamındaki okulların İnternet'e bağlanma özelliklerinin dağılımı incelendiğinde (Tablo 28) çoğunluğunda İnternet bağlantısının bulunduğu anlaşılmıştır (%98,8). Okullarında bağlantı olmayan sadece bir okul bulunmaktadır (%1,2). Okullarımızın hemen hepsinde internet bağlantısının bulunmasının nedenleri arasında Bakanlıkla yapılan yazışmalar ve İLSİS işlemlerinin internet üzerinden yapılması olarak düşünülebilir.

Tablo 29. Araştırma Kapsamındaki Okullarda Öğretmenlerin İnternet’e Bağlanabilme Özellikleri Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımı

Öğretmenlerin İnternet’e Bağlanabilme Özellikleri	f	%
Her zaman	78	95,1
Bazen	4	4,9
Toplam	82	100,0

Okullarında öğretmenlerin istedikleri zaman İnternet’e bağlanabilenlerin yüzdesi 95,5’dir. Okulların %4,9’unda öğretmenler kısıtlı zamanlarda İnternet’e bağlanabilmektedir (Tablo 29).

Tablo 30. Araştırma Kapsamındaki Okullarda Öğrencilerin İnternet’e Bağlanabilme Özellikleri Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımı

Öğrencilerin İnternet’e Bağlanabilme Özellikleri	f	%
Her zaman	47	57,3
Bazen	35	42,7
Toplam	82	100,0

Okullarında öğrencilerin istedikleri zaman İnternet’e bağlanabilenlerin yüzdesi 57,3’dür. Okulların %42,7’inde öğrenciler kısıtlı zamanlarda İnternet’e girebilmektedir (Tablo 30).

Tablo 31. Araştırma Kapsamındaki Okulların Yabancı Dil Laboratuvarı Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımı

Yabancı Dil Laboratuvarı	f	%
Evet	14	17,1
Hayır	68	82,9
Toplam	82	100,0

Araştırma kapsamı içine dahil edilen okulların %82,9’unda yabancı dil laboratuvarı bulunmamaktadır. Yabancı dil laboratuvarı olan okullar %17,1 ile araştırmada temsil edilmişlerdir (Tablo 31).

Tablo 32. Araştırma Kapsamındaki Okullarda Verilen Ek Yabancı Dil Sayısı Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımı

Okuldaki Tepegöz Aleti Sayısı	f	%
Yok	16	19,5
1	56	68,3
2	2	2,4
3	4	4,9
4ve daha fazla	4	4,9
Toplam	82	100,0

Araştırma kapsamı içindeki okulların ek yabancı dil uygulaması yapanların dağılımları incelendiğinde (Tablo 32); ilk sırayı bir ek yabancı dil eğitimi veren okullar almıştır (%68,3). Ek

yabancı dil uygulaması yapmayan okullar %19,5 ile ikinci sırada bulunmaktadır. En son sırada 2 tane ek yabancı dil eğitimi veren okullar yer almıştır (%2,4).

Tablo 33. Araştırma Kapsamındaki Okullarda Yabancı Dile Ayrılan Toplam Süre Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımı

Yabancı Dile Ayrılan Toplam Süre	f	%
0-4	61	74,4
5 ve üstü	21	25,6
Toplam	82	100,0

Okulların %74,4'ünde yabancı dile 0-4 arasında süre ayrılmaktadır. Beş saat ve üstünde yabancı dile zaman ayıran okullar %25,6'dır (Tablo 33). Yabancı dil ders saati fazla olan okulların özel okullar ve merkeze yakın resmî okullar olduğu düşünülebilir.

Tablo 34. Araştırma Kapsamındaki Okullarda Okulu Bırakan Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımı

Okulu Bırakan Öğrenci Sayısı	f	%
yok	39	47,6
1-5	19	23,2
6-10	6	7,3
11-15	9	11,0
16 ve üstü	9	11,0
Toplam	82	100,0

Araştırmaya dahil edilen okulların %47,6'sında hiç bir öğrenci okulu bırakmamıştır. 1-5 arasında okulu bırakan öğrenci sayısı 19'dur (%23,2). 11-15 ile 16 ve üstü öğrenci bırakma sayısı okulların %11'inde görülmüştür (Tablo 34). Okulu bırakmanın yüksek olduğu okulların merkezden uzak alanda yer alan ve veli desteğinin az olduğu okullar olduğu düşünülebilir.

Tablo 35. Araştırma Kapsamındaki Okullarda Okuldan Atılan Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımı

Okuldan Atılan Öğrenci Sayısı	F	%
Yok	55	67,1
1-5	12	14,6
6-10	7	8,5
11-15	5	6,1
16 ve üstü	3	3,7
Toplam	82	100,0

Araştırmaya dahil edilen okulların %67,1'inde hiç bir öğrenci okuldan atılmamıştır. 1-5 arasında okuldan atılan öğrenci sayısı 12'dir (%14,6). Okuldan atılan öğrenci sayısı 16'nın üstünde olan okullar son sırada yer almıştır (%3,7) (Tablo 35).

Tablo 36. Araştırma Kapsamındaki Okullarda Disiplin Kurulu Cezası Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımı

Disiplin Kurulu Cezası	F	%
Evet	43	52,4
Hayır	39	47,5
Toplam	82	100,0

Araştırmaya katılan okulların %52,4'ünde disiplin kurulları öğrencilere çeşitli cezalar vermiştir. Disiplin kurulu tarafından hiç ceza verilmemiş olan okullar %47,5'dur (Tablo 36).

Tablo 37. Araştırma Kapsamındaki Okullarda Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitimden Yararlanma Yüzdesi Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımı

Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitimden Yararlanma Yüzdesi	F	%
%0-20	25	30,5
%21-40	16	19,5
%41-60	11	13,4
%61-80	8	9,8
%81-100	22	26,8
Toplam	82	100,0

Araştırma kapsamındaki okulların öğrencilerinin okul öncesi eğitimden yararlanma yüzdesine ilişkin frekans ve yüzdelik dağılım Tablo 37'de sunulmuştur. Okul öncesi eğitimden yararlanma yüzdesi 0-20 arasında olan okullar %30,5 ile temsil edilmişlerdir ve bu sonuç ilk sırada yer almıştır. Bunu %26,8 ile okul öncesinden yararlanma yüzdesi 81-100 arasında olan okullar izlemiştir. Son sırada %9,8 ile okul öncesinden yararlanma yüzdesi 61-80 olan okullar yer almıştır.

Tablo 38. Araştırma Kapsamındaki Okullarda Öğrencilerin Okul Dışında Yaptıkları Etkinlik Sayısı Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımı

Öğrencilerin Okul Dışında Yaptıkları Etkinlik Sayısı	F	%
0-2	16	19,5
3-4	13	15,9
5-6	14	17,1
7-8	10	12,2
9 ve üstü	29	35,4
Toplam	82	100,0

Okul dışında yapılan öğrenci etkinlikleri açısından frekans ve yüzdelik dağılım incelendiğinde (Tablo 38) ilk sırayı dokuz ve daha fazla etkinlik yapan okullar almıştır (%35,4). Bunu %19,5 ile etkinlik sayısı 0-2 arasında olan okullar izlemiştir. 7-8 arasında etkinlik yapanlar son sıradadır (%12,2).

Tablo 39. Araştırma Kapsamındaki Okullarda Öğrencilerin Okul İçinde Yaptıkları Etkinlik Sayısı Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımı

Öğrencilerin Okul İçinde Yaptıkları Etkinlik Sayısı	F	%
1-2	3	3,7
3-4	15	18,3
5-6	16	19,5
7-8	8	9,8
9 ve üstü	40	48,8
Toplam	82	100,0

Okul içinde yapılan öğrenci etkinlikleri açısından frekans ve yüzdelik dağılım incelendiğinde (Tablo 39) ilk sırayı dokuz ve daha fazla etkinlik yapan okullar almıştır (%48,8). Bunu %19,5 ile etkinlik sayısı 5-6 arasında olan okullar izlemiştir. 7-8 arasında okul içi etkinlik yapanlar son sıradadır (%9,8).

Tablo 40. Araştırma Kapsamındaki Okullarda Öğretmen Başına Düşen Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımı

Öğretmen Başına Düşen Öğrenci Sayısı	f	%
1-20	13	15,9
21-40	44	53,7
41-60	20	24,4
61-80	2	2,4
81 ve üstü	3	3,7
Toplam	82	100,0

Araştırma kapsamındaki okulların öğretmen başına düşen öğrenci sayıları incelendiğinde (Tablo 40) birinci sırayı %53,7 ile 21-40 arası öğrencisi olan okulların aldığı görülmektedir. Okulların %24,4'ünde her öğretmene 41-60 arasında öğrenci düşmektedir. Bir öğretmene düşen öğrenci sayısı 81 ve daha fazla olan sadece 3 okul bulunmaktadır (%3,7).

Tablo 41. Araştırma Kapsamındaki Okullarda Öğretmenlerin Yıl İçinde Aldıkları Seminer Sayısı Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımı

Öğretmenlerin Yıl İçinde Aldıkları Seminer Sayısı	f	%
almadılar	10	12,2
1	8	9,8
2	29	35,4
3	12	14,6
4 ve üstü	23	28,0
Toplam	82	100,0

Araştırmaya dahil edilen okulların %35,4'ünde öğretmenler yıl içinde ortalama 2 seminer almaktadır. %28'inde ise alınan seminer sayısı dört ve daha fazladır. Yıl içinde hiç seminere katılamayan öğretmenlerin çalıştığı okul yüzdesi 12,2'dir (Tablo 41).

Tablo 42. Araştırma Kapsamındaki Okullarda Öğretmenlerin Yıl İçinde Okul Dışında Aldıkları Seminer Sayısı Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımı

Öğretmenlerin Okul Dışında Katıldıkları Seminer Sayısı	F	%
almadılar	18	21,9
1	17	20,7
2	19	23,2
3	9	11,0
4 ve üstü	19	23,2
Toplam	82	100,0

Araştırmaya dahil edilen okulların %23,2'sinde öğretmenler okul dışında ortalama 2 seminere katılmışlardır. %21,9'unda ise öğretmenler hiç okul dışı seminere katılmamışlardır. %20,7'lik okul grubunda alınan okul dışı seminer sayısı sadece bir tanedir (Tablo 42).

Tablo 43. Araştırma Kapsamındaki Okullarda Yıl İçinde Okul Dışı Konferansa Katılan Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımı

Okul Dışında Konferansa Katılan Öğretmen Sayısı	f	%
0-5	27	32,9
6-10	22	26,8
11-15	5	6,1
16-20	13	15,9
21 ve üstü	15	18,3
Toplam	82	100,0

Okulların %32,9'unda öğretmenler 1-5 arasında okul dışı konferansa katılmışlardır (Tablo 43). Bunu %26,8 ile konferansa katılma yüzdesi 6-10 olan okullar izlemiştir. Konferansa katılma sayısı 11-15 arasında olan okullar son sıradadır (%6,1).

Tablo 44. Araştırma Kapsamındaki Okullarda Öğretmen Başına Düşen Ortalama Ders Saati Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımı

Öğretmen Başına Düşen Ortalama Ders Saati	f	%
0-15	5	6,1
16-20	23	28,0
21-25	32	39,0
26-30	14	17,1
31 saat ve üstü	8	9,8
Toplam	82	100,0

Tablo 44'de araştırma kapsamındaki okullarda öğretmen başına düşen ortalama ders saati değişkenine ait frekans ve yüzdelik dağılım yer almıştır. %39'luk okul grubunda öğretmenler haftada ortalama 21-25 saat arasında derse girmektedir. Bunu %28 ile 16-20 saat izlemiştir. Son sırada haftada ortalama ders saati 1-15 arasında olan okullar bulunmaktadır (%6,1).

Tablo 45. Araştırma Kapsamındaki Okullarda Okul Aile Birliğinde Çalışan Veli Sayısı Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımı

Okul Aile Birliğinde Çalışan Veli Sayısı	f	%
0-10	45	57,4
11-20	7	8,5
21-30	5	6,1
31-40	7	8,5
41-50	16	19,5
Toplam	82	100,0

Araştırmaya dahil edilen okullarda ortalama olarak okul aile birliğinde çalışan veli sayısı 0-10 olanlar ilk sırada yer almıştır (%57,4). Bunu %19,5 ile ortalama veli sayısı 41-50 olan okullar izlemiştir. Son sırada aile birliğinde çalışan veli sayısı 21-30 olan okullar bulunmaktadır (Tablo 45).

Tablo 46. Araştırma Kapsamındaki Okullarda Velilerin Okul Etkinliklerine Katılma Düzeyi Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımı

Velilerin Okul Etkinliklerine Katılma Düzeyi	f	%
Yüksek	26	31,7
Orta	40	48,8
Düşük	16	19,5
Toplam	82	100,0

Okullarda etkinliklere velilerin katılma düzeyi incelendiğinde, çoğunluğun orta düzeyde katılım gösterdikleri görülmektedir (%48,8). Yüksek katılım oranı 31,7’de kalmıştır. Son sırada veli katılım yüzdesi düşük olan okullar yer almaktadır (%19,5) (Tablo 46).

Tablo 47. Araştırma Kapsamındaki Okullarda Öğretmenlerin Aldığı Ödül Sayısı Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımı

Öğretmenlerin Aldığı Ödül Sayısı	f	%
0-5	34	41,5
6-10	13	15,9
11-15	10	12,2
16-20	9	11,0
21 ve üstü	16	19,5
Toplam	82	100,0

Okulların %41,5’de öğretmenler ortalama 0-5 arasında ödül almışlardır. Ödül sayısı 21 ve üstü olan okullar %19,5’dir. 16-20 arasında ödül alan öğretmene sahip okullar %11 ile son sırada yer almıştır (Tablo 47).

Tablo 48. Araştırma Kapsamındaki Okullarda Ölçme ve Değerlendirme Departmanı Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılım

Ölçme ve Değerlendirme Departmanı	f	%
Evet	26	31,7
Hayır	56	68,3
Toplam	82	100,0

Araştırmaya katılan okulların %68,3'ünde ölçme ve değerlendirme departmanı bulunmamaktadır. Ölçme ve değerlendirme departmanı olan okullar araştırmada %31,7 ile temsil edilmişlerdir (Tablo 48).

4.2. İlköğretim Okullarında Kalite, Verim ve Öğrenci Başarısının Okul Türüne Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Bulgular

Tablo 49. Okul Türü Değişkenine Göre Genel, Kalite, Başarı ve Verim Toplam Değerlerine Göre Yapılan Mann Whitney “U” Testi Sonuçları

Değerler	Okul Türü	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z	p
GENTOP	Resmî	70	35,50	2485,00	2485,000	-5,309	p<,01
	Özel	11	76,00	836,00			
	Toplam	81					
KALTOP	Resmî	70	35,53	2487,00	2487,000	-5,282	p<,01
	Özel	11	75,82	834,00			
	Toplam	81					
BASTOP	Resmî	70	36,74	2571,50	2571,500	-4,122	p<,01
	Özel	11	68,14	749,50			
	Toplam	81					
VERTOP	Resmî	71	38,27	2717,50	2717,500	-3,127	p<,01
	Özel	11	62,32	685,50			
	Toplam	82					

Okul türü değişkenine göre genel, kalite, başarı ve verim toplam değerleri için yapılan Mann-Whitney “U” testi sonuçları Tablo 49’da sunulmuştur. Resmî ve özel okullar arasında hem toplam hem de alt bölümler bazında istatistiksel açıdan ,01 düzeyinde anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Özel okulların kalite toplam değerleri, resmî okullarinkinden anlamlı derecede daha yüksektir. Yine özel okulların kalitesi; verimleri ve öğrenci başarıları resmî okullarinkinden daha yüksektir.

Bu durumun nedenleri arasında özel okullarda fiziksel koşulların daha iyi düzenlenmiş olması düşünülebilir. Kütüphanenin daha düzenli ve zengin, sınıfların bakımlı, laboratuvarların donanımlı, spor alanlarının yeterli ve dış mekanların daha düzenli olmasının fiziksel kaliteyi belirlemiş olduğu düşünülebilir. Ayrıca akademik başarıda etkili olan faktörlerden biri olarak öğretmenlerin yönetim tarafından seçilebilmesi sayılabilir. Resmî okul yöneticilerinin öğretmenlerini kendilerinin belirleme olasılığı bulunmamaktadır. Okutulan yabancı dil sayısının ve dil laboratuvarlarının fazla olması, bir yıl içinde alınan öğrenci sayısının az olması, ders araç

gereçlerinin daha yeterli olması, fen ve matematik gibi derslerde daha fazla test kullanılması, okulu terk oranının daha az olması, öğretmenlerin eğitimine daha fazla zaman ve para ayrılması, bilgisayar başına düşen öğrenci sayısının daha az olması, öğrenci başına düşen eğitim harcamasının daha yüksek olması, katılan yarışma sayısının ve alınan ödül sayısının fazla olması, veli katılımının daha yüksek olması gibi faktörlerin özel okulların genel, kalite, başarı ve verim toplam değerlerine göre daha yüksek çıkmasının nedenleri arasında olduğu düşünülebilir.

4.3. İlköğretim Okullarının Kalite, Verim ve Öğrenci Başarısının Okul Büyüklüğüne Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Bulgular

Tablo 50. Okul Büyüklüğü Değişkenine Göre Genel, Kalite, Başarı ve Verim Toplam Değerlerine Göre Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Öğrenci Sayısı	N	Sıralamalar Ortalaması	Kaykare	Sd	p
GENTOP	1-500	16	46,69	13,007	4	p<,05
	501-1000	24	46,92			
	1001-1500	19	46,03			
	1501-2000	7	32,71			
	2001 ve üstü	15	22,97			
	Toplam	81				
KALTOP	1-500	16	47,56	16,091	4	p<,01
	501-1000	24	48,10			
	1001-1500	19	45,68			
	1501-2000	7	31,71			
	2001 ve üstü	15	21,03			
	Toplam	81				
BASTOP	1-500	16	44,72	5,266	4	p>,05
	501-1000	24	43,38			
	1001-1500	19	44,82			
	1501-2000	7	40,36			
	2001 ve üstü	15	28,70			
	Toplam	81				
VERTOP	1-500	16	56,28	19,914	4	p<,01
	501-1000	24	45,02			
	1001-1500	20	42,67			
	1501-2000	7	39,79			
	2001 ve üstü	15	19,33			
	Toplam	82				

Okul büyüklüğü 501-1.000 arasında olan okulların kalite toplam değerleri sıralamalar ortalaması 46,92'dir. Bunu 46,39 ile 1-500 arasında olan okullar izlemiştir. Okul büyüklüğü 1001-1.500 arasında olan okulların kalite toplam değerleri sıralamalar ortalaması 46,03'dir. Bunu 32,71 ile 1.501-2.000 arasında olan okullar izlemiştir. Son sırada 2.001'nin üstünde öğrencisi olan okullar bulunmaktadır (22,97).

1-500 arasında öğrencisi olan küçük okullara bakıldığında bu okulların kalite toplam değerleri sıralamasında ikinci sırada olduğu görülmektedir. Bu durumun nedenlerinden biri olarak, küçük okullarda en az 15 olan ders saatini dolduramaması nedeniyle öğretmenlerin norm kadro kanunu gereğince bir başka yakın okulda da görevlendirilmesi ve okula harcanan zaman ve enerjinin bölünmesi olarak düşünülebilir.

Meslek içindeki öğretmenlerin alanlarının tespitinin yapılarak, ihtiyaç alanlarına yakın olan eğitimi almış öğretmenlerin hizmet içi eğitim yoluyla bu alanlarda istihdamının sağlanması yoluyla öncelikli alanlardaki eksiklikler doldurulabilir.

Dağıtım sorunu ilçe içinde geçici görevlendirme veya bir diğer kurumda ders görevi verme yollarıyla aşılmaktadır. Okul özellikleri doğrultusunda öğretmenler için görev zorluğu tazminatı verilerek ihtiyaç dahilinde kurum veya bölgelere kendi istekleri doğrultusunda istihdama yönlendirilmesi sağlanabilir.

Öğretmenlerin özlük haklarının artırılması ve öğretmenlik mesleğinin önemini artırıcı, mali durumlarını iyileştirici ödemelerinde yerel yönetimlerden yararlanılması yoluna gidilebilir. Belediyeler ve özel idare bütçelerinden görev zorluğu tazminatının karşılanması sağlanabilir. Bunların yanında öğretmenlerin niteliğinin artırılması amaçlı tedbirlerin de göz ardı edilmemesi, değerlendirme ve hizmet içi eğitim sisteminin yeniden yapılandırılması gerekmektedir.

Öğretmen ihtiyacının giderilmesinde kurum yönetimine daha fazla yetki verilmesi de sorunun kısa zamanda çevre kaynakları yardımıyla çözümünü sağlayacaktır. Sözleşmeli öğretmen uygulamasının belirli standartlara bağlanması ve geliştirilmesine de ihtiyaç bulunmaktadır. Uygulamada emekli, üniversite mezunu kişilerden öğretmen olarak yararlanılmakta olduğu görülmektedir. Bu konuda da niteliğin ön plâna çıkabileceği bir standart geliştirilmesine ihtiyaç bulunmaktadır.

Kalite alt boyutunda da benzer sıralama söz konusudur. Okul büyüklüğü 501-1.000 arasında olan okulların kalite alt boyut sıralamalar ortalaması 48,10'dir. Bunu 47,56 ile 1-500 arasında olan okullar izlemiştir. Okul büyüklüğü 1.001-1.500 arasında olan okulların kalite

toplam değerleri sıralamalar ortalaması 45,68'dir. Bunu 31,71 ile 1.501-2.000 arasında olan okullar izlemiştir. Son sırada 2.001'nin üstünde öğrencisi olan okullar bulunmaktadır (21,03).

Okulların verimleri incelendiğinde ilk sıra okul büyüklüğü 1-500 toplam öğrenciye sahip okullara aittir (56,28). İkinci sırayı okul büyüklüğü 501-1.000 öğrencili okullar izlemiştir (45,02). Üçüncü sırayı okul büyüklüğü 1.001-1.500 öğrencili okullar izlemiştir (42,67). Dördüncü sırayı okul büyüklüğü 1.501-2.000 öğrencili okullar izlemiştir (39,79). Beşinci sırayı okul büyüklüğü 2001 ve üstü öğrencisi olan okullar izlemiştir (19,33). Öğrenci sayısı arttıkça okulların verim toplam değerleri sistematik olarak düşüş göstermiştir (Tablo 50).

Öğrenci başarısı boyutunda en yüksek sıralamalar ortalaması 1.001-1.500 arasında öğrenciye sahip okullara aittir (44,82). Bunu 1-500 öğrencili okullar izlemiştir (44,72). Okul büyüklüğü 501-1000 arasında olan okulların öğrenci başarısı sıralamalar ortalaması 43,38'dir. Bunu 1501-2000 öğrencili okullar izlemiştir (44,72). Son başarı sıralamalar ortalaması yine 2001'in üstünde öğrencisi olan okullara aittir (28,70).

Okul büyüklüğüne göre kalite toplam, kalite, başarı ve verim için yapılan Kruskal Wallis testinde sadece başarı boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bunun dışında kalite toplamda ,05 düzeyinde, kalite ve verim boyutlarında ise istatistiksel açıdan ,01 düzeyinde anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Bu anlamlı farklılıkların hangi ikili gruplar arasından kaynaklandığını belirlemek üzere benferonni düzeltmeli klasik Mann Whitney "U" testi yapılmıştır.

Mann-Whitney "U" testi anlamlılık düzeyi kategori sayısına bölünür. Elde elden sonuç ile "u" testinin anlamlılık düzeyi karşılaştırılır. Eğer anlamlılık düzeyi bundan küçükse, anlamlı olarak kabul edilir. ,05 düzeyinde anlamlı olabilmesi için ,01'den küçük olması gerekmektedir. Tablolarda Mann Whitney "U" testi anlamlılık düzeyleri aynen bırakılmış, yanlarında tek yıldız olanlar ,05, iki yıldız olanlar ise ,01 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 51. Okul Büyüklüğü Değişkenine Göre Genel, Kalite, ve Verim Toplam Değerlerine Göre Yapılan Tamamlayıcı Hesaplardan Mann Whitney "U" (Benferonni Düzeltmeli) Testi Sonuçları

Değerler	Öğrenci Sayısı	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z	p
GENTOP	1-500	16	20,28	324,50	51,500	-2,710	,011
	2001 ve üstü	15	11,43	171,50			
	Toplam	31					
GENTOP	501-1000	24	24,48	587,50	72,500	-3,105	,008**
	2001 ve üstü	15	12,83	192,50			

GENTOP	Toplam	39					
	1001-1500	19	21,71	412,50			
	2001 ve üstü	15	12,17	182,50	62,500	--2,775	,012
KALTOP	Toplam	34					
	1-500	16	20,50	328,00			
	2001 ve üstü	15	11,20	168,00	48,000	-2,848	,010*
KALTOP	Toplam	31					
	501-1000	24	25,21	605,00			
	2001 ve üstü	15	11,67	175,00	55,000	-3,611	,000**
KALTOP	Toplam	39					
	1001-1500	19	21,89	416,00	59,000	-2,897	,003**
	2001 ve üstü	15	11,93	179,00			
VERTOP	Toplam	34					
	1-500	16	22,09	353,50	22,500	-3,878	,000**
	2001 ve üstü	15	9,50	142,50			
VERTOP	Toplam	31					
	501-1000	24	25,02	600,50	59,500	-3,493	,000**
	2001 ve üstü	15	11,97	179,50			
VERTOP	Toplam	39					
	1001-1500	20	22,50	450,00	60,000	-3,015	,002*
	2001 ve üstü	15	12,00	180,00			
	Toplam	35					

Kalite toplam değerleri bazında yapılan istatistiksel analizde okul büyüklüğü yani öğrenci sayısı 501-1.000 arasında okullar ile öğrenci sayısı 2.001'in üstünde olan okullar arasında az öğrencili okullar lehine anlamlı farklılık bulunmuştur (Tablo 51).

Öğrenci sayısı 2001'in üstünde olan okulların kalite alt boyut özellikleri diğer tüm gruplardan en az ,05 düzeyinde olmak üzere anlamlı derecede daha düşüktür. Aynı durum verim boyutu içinde geçerlidir. Ancak verim alt boyutundaki tüm farklılıklar ,01 düzeyinde gerçekleşmiştir. **Okul büyüklüğü arttıkça buna bağlı olarak okulların kaliteleri ve verimleri düşmektedir.**

Bu durum literatür bilgileriyle de uyusmaktadır. Okul büyüklüğü ile ilgili araştırmalarda ve yazılarda, okulun küçük olması vurgulanmakta, ancak bunun kaç kişi olması gerektiği konusunda bir görüş birliği sağlanamadığı anlaşılmaktadır. Bununla birlikte ilköğretimde 400'den daha az sayıda öğrencisi olan okullar küçük okul, daha fazla sayıdaki öğrencisi olan okullar da büyük okul olarak değerlendirilmektedir. Ortaöğretim okulları için de 300-900 öğrenci sayısı olan okullar önerilmektedir.

Araştırmaların büyük bölümü küçük okulların büyük okullardan daha yararlı olduğunu göstermektedir. Üstünlüklerine karşın küçük okullardaki olumlu yönlerin okul büyüklüğü ile ilgili olup olmadığı tartışılmaktadır. Kuşkusuz bu politik, ekonomik ve toplumsal çevreyle de yakından ilgilidir. Küçük ve büyük okullardaki öğrencilerin bir üst öğretime geçmeleri, merkezî sınav sonuçları, sınıf başarı ortalaması birbirinden önemli oranda farklılaşmamaktadır.

Küçük okullar öğrencilerin öğrenme gereksinimlerini karşılayan daha güvenli, öğretmen-öğrenci-yöneticilerin ilişkilerinin daha sıcak ve yapıcı, akademik başarının yüksek, öğrencilerin okula karşı tutumlarının olumlu, disiplin olaylarının az, ders dışı etkinliklerin fazla, katılım oranının yüksek, verimli, öğretmenlerin mesleklerine yaklaşımlarının olumlu, ailelerin ilgisinin daha yüksek olduğu okullardır.

Ülkemizde kalabalık okulların nedenleri bunlar yanında plânlama dönemlerinde belirlenmiş hedeflere ulaşılamama, kaynakların optimal kullanılamaması olarak da belirtilmektedir. Öğretmen ve derslik ihtiyacının üst boyuta çıkmasında temel neden ise ihtiyaca göre dağıtım yapılamamasıdır. Büyük okullar, öncelikle şehirlerin sorunudur. Özellikle göç olgusuyla aşırı nüfus artışına ulaşan şehirlerin. Bu doğrultuda bazı okullarda öğrenci yığılmalarının önüne geçilmesi gereklidir.

Öğrenci, veliler ve toplum ancak yeterince zaman ve emek verilmiş çocuk yetiştirerek memnun olabilir. Çocuklarımıza yeterli zaman, emek, kılavuzluk yapılabilmesi için bir öğretmenin baş edebileceği sayıda öğrencisi olmalıdır. Ülkemiz okullarının içinde bulunduğu kalabalık baskısı niteliği engelleyen ana sorun olarak görülmektedir (Bakioğlu ve Polat, 2002, s.154).

Tablo 52. Okulun Bir Yıl İçinde Aldığı Ortalama Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Genel, Kalite, Başarı ve Verim Toplam Değerlerine Göre Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Bir yıl içinde Alınan Yıllık Ortalama Öğrenci Sayısı	N	Sıralamalar Ortalaması	kaykare	Sd	p
GENTOP	0-100	30	48,23	12,903	4	p<,05
	101-200	23	45,91			
	201-300	9	35,33			
	301-400	12	30,71			
	401 ve üstü	7	18,79			
Toplam		81				

Okulların bir yıl içinde aldığı ortalama öğrenci sayısı değişkenine göre yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 52’de sunulmuştur. En yüksek sıralamalar ortalaması 48,32 ile 0-

100 olan okullara aittir. Bir yıl içinde alınan ortalama öğrenci sayısı yükseldikçe buna bağlı olarak okulların genel kalite toplam değerleri düşüş göstermiştir. En son sırada 18,79 ile yıllık ortalama öğrenci sayısı 401 ve üstü olan okullar bulunmaktadır. Yapılan istatistiksel analizde ,05 düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur.

Tablo 53. Okulun Yıllık Ortalama Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Genel Kalite Toplam Değerlerine Göre Yapılan Tamamlayıcı Hesaplardan Mann Whitney “U” (Benferonni Düzeltmeli) Testi Sonuçları

Değerler	Okulun Yıllık Ortalama Öğrenci Sayısı	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z	p
GENTOP	0-100	30	21,38	641,50	33,500	-2,274	,004**
	401 ve üstü	7	8,79	61,50			
	Toplam	37					

Tablo 53’de ikili gruplar arasında yapılan Mann Whitney testi sonuçları yer almıştır. Yıllık ortalama öğrenci sayısı 0-100 arasında olan okullar ile 401’in üstünde olan okullar arasında istatistiksel açıdan ,01 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılık yıllık ortalama öğrenci sayısı daha az olan grup lehine gerçekleşmiştir.

4.4. İlköğretim Okullarının Kalite, Verim ve Öğrenci Başarısının Personel (Okul Yöneticisi, Rehber Öğretmen) Sayısına Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Bulgular

Tablo 54. Okulun yönetici Sayısı Değişkenine Göre Genel Kalite Toplam Değerlerine Göre Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Yönetici Sayısı	N	Sıralamalar Ortalaması	kaykare	Sd	p
GENTOP	1	2	54,50	5,763	4	p>,05
	2	16	30,16			
	3	33	41,50			
	4	8	39,50			
	5 ve üstü	22	47,45			
	Toplam	81				

Okulların yönetici sayısı değişkenine göre yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 54’de sunulmuştur. En yüksek sıralamalar ortalaması 54,50 ile bir yöneticisi olan okullara aittir. En son sırada 39,50 ile yönetici sayısı 4 olan okullar bulunmaktadır. Yapılan istatistiksel analizde anlamlı farklılık bulunamamıştır. **Yönetici sayısı farklılığı, okulların kalitelerinde farklılığa neden olmamıştır.**

Bu durum okulun yönetici sayısının genel, kalite toplam değerlerine göre etkili olmadığını açıklamaktadır. Eğitim yöneticisinin sayısından ziyade niteliğinin daha önem kazandığı düşünülebilir.

Mevcudun yüksek olduğu okullarda yönetici sayısının fazla olması önerilir. Ayrıca mevcudu yüksek bir okula atanmanın kriterleri olmalıdır. 1.200'den daha fazla sayıda öğrenciye yönetici olacak bireyin niteliği diğerlerinden farklılaşmak zorundadır. Eğitim yönetimi ve denetimi yüksek lisanslı yönetici atamak için ilk şart kabul edilmeli, meslekte başarının ölçütü etkililiği sağlamak olarak belirlenmeli, başarılı yöneticilik yapanların daha kalabalık okullara atanması, özendirici unsurları da işe koşarak sağlanmalıdır (Bakioğlu, 1999, s.36).

Tablo 55. Okulun Rehber Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Genel Kalite Toplam Değerlerine Göre Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Rehber Öğretmen Sayısı	N	Sıralamalar Ortalaması	kaykare	Sd	p
GENTOP	yok	17	28,12	23,132	4	p<,01
	1	48	39,39			
	2	8	43,06			
	3	1	72,00			
	4 ve üstü	7	76,57			
Toplam		81				

Okulların rehber öğretmen sayısı değişkenine göre yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 55’de sunulmuştur. En yüksek sıralamalar ortalaması 72 ile dört ve daha fazla rehber öğretmeni olan okullara aittir. En son sırada 28,12 ile rehber öğretmeni bulunmayan okullar bulunmaktadır. Yapılan istatistiksel analizde ,01 düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Rehber öğretmen sayısı farklılığı, okulların kalitelerinde farklılığa neden olmuştur.

Tablo 56. Rehber Uzman Sayısı Değişkenine Göre Genel Kalite Toplam Değerlerine Göre Yapılan Tamamlayıcı Hesaplardan Mann Whitney “U” (Benferonni Düzeltmeli) Testi Sonuçları

Değerler	Rehber Uzman Sayısı	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z	p
GENTOP	yok	17	25,15	427,50	274,500	-1,996	,048
	1	48	35,78	1717,50			
	Toplam	65					
GENTOP	yok	17	9,12	155,00	2,000	-3,653	,000**
	4 ve üstü	7	20,71	145,00			
	Toplam	24					

Tablo 56’da ikili karşılaştırmalar için yapılan Mann Whitney “U” testi sonuçları yer almıştır. İkili karşılaştırmalarda sadece rehber öğretmeni olmayan okullar ile rehber öğretmeni dörtten fazla olan okullar arasında istatistiksel açıdan ,01 düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu farklılık rehber öğretmen sayısı yüksek olan okullar lehine gerçekleştirmiştir. Rehber öğretmeni olmayan okullarla, rehber öğretmeni 4’den fazla olan okullar arasında çıkan bu farklılığın kalite verim ve öğrenci başarısı söz konusu olduğunda rehberlik çalışmasının önemini ortaya çıkardığı söylenebilir.

4.5. İlköğretim Okullarının Kalite, Verim ve Öğrenci Başarısının “Bilgi ve Beceri”ye Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Bulgular

Tablo 57. Okulun 2004-2005 Öğretim Yılı Matematik Başarı Ortalama Düzeyi Değişkenine Göre Genel Kalite Toplam Değerlerine Göre Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	2004-2005 Matematik Başarı Ortalaması	N	Sıralamalar Ortalaması	kaykare	Sd	p
GENTOP	%50-60	20	20,20	35,461	4	p<,01
	%61-70	11	25,68			
	%71-80	18	47,69			
	%81-90	10	47,85			
	%91-100	22	58,98			
	Toplam	81				

Tablo 57’de okulun matematik başarı ortalama düzeyi değişkenine göre genel kalite toplam puanları için yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları yer almıştır. Matematik başarı ortalama düzeyi %91-100 arasında olan okulların genel kalite toplam sıralamalar ortalaması en yüksek düzeydedir (58,98). En düşük sıralamalar ortalaması, matematik başarı ortalama düzeyi %50-60 arasında olan okullara aittir. Kruskal Wallis testinde istatistiksel açıdan ,01 düzeyinde anlamlı bir farklılık elde edilmiştir. Matematik başarı ortalama düzeyi azaldıkça okulların genel kalite toplam değerleri sistematik olarak düşüş göstermiştir (Tablo 57).

Tablo 58. 2004-2005 Matematik Başarı Ortalama Düzeyi Değişkenine Göre Genel, Kalite ve Verim Toplam Değerlerine Göre Yapılan Tamamlayıcı Hesaplardan Mann Whitney “U” (Benferonni Düzeltmeli) Testi Sonuçları

Değerler	Matematik Başarı Ortalaması	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z	p
GENTOP	%50-60	20	11,98	239,50	29,500	-4,402	,000**
	%71-80	18	27,86	501,50			
	Toplam	38					
GENTOP	%50-60	20	12,20	244,00	34,000	-2,905	,003**
	%81-90	10	22,10	221,00			
	Toplam	30					
GENTOP	%50-60	20	12,52	250,50	40,500	--4,522	,000**
	%91-100	22	29,66	652,50			
	Toplam	42					
GENTOP	%61-70	11	9,18	101,00	35,000	-2,079	,038
	%71-80	18	18,56	334,00			
	Toplam	29					
GENTOP	%61-70	11	8,32	91,50	25,500	-3,611	,000**
	%81-90	10	13,95	139,50			
	Toplam	21					
GENTOP	%61-70	11	8,36	92,00	26,000	-3,629	,000**
	%91-100	22	21,32	469,00			
	Toplam	33					

Matematik başarı ortalama düzeyi temel alınarak yapılan ikili karşılaştırmalarda Mann Whitney “U” testinde matematik başarı ortalama düzeyi %50-60 arasında olan grupla, 71-80,

81-90 ve 91-100 olan okullar arasında istatistiksel açıdan en az ,01 düzeyinde anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Bu farklılıklar başarı ortalama düzeyi %50-60 arasında olan grubun aleyhine gerçekleşmiştir. Matematik başarı ortalama düzeyi %81-90 ve %91-100 arasında olan okulların kaliteleri, başarı ortalama düzeyi %61-70 arasında olan okullardan anlamlı derecede daha yüksektir. Diğer ikili karşılaştırmalarda anlamlı farklılıklar bulunamamıştır (Tablo 58).

Tablo 59. Okulun 2004-2005 Öğretim Yılı Fen Başarı Ortalama Düzeyi Değişkenine Göre Genel, Kalite, Başarı ve Verim Toplam Değerlerine Göre Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	2004-2005 Fen Başarı Ortalaması	N	Sıralamalar Ortalaması	kaykare	Sd	p
GENTOP	%50-60	24	22,77	38,221	4	p<,01
	%61-70	6	20,17			
	%71-80	16	44,91			
	%81-90	13	42,88			
	%91-100	22	62,61			
Toplam		81				

Tablo 59’da okulun fen başarı ortalama düzeyi değişkenine göre genel kalite toplam puanları için yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları yer almıştır. Fen başarısı ortalama düzeyi %91-100 arasında olan okulların genel kalite toplam sıralamalar ortalaması en yüksek düzeydedir (62,61). En düşük sıralamalar ortalaması, fen başarı ortalama düzeyi %50-60 arasında olan okullara aittir (22,77). Kruskal Wallis testinde istatistiksel açıdan ,01 düzeyinde anlamlı bir farklılık elde edilmiştir. Fen başarı ortalama düzeyi azaldıkça okulların genel kalite toplam değerleri genel olarak düşüş göstermiştir (Tablo 60).

Tablo 60. 2004-2005 Fen Başarı Ortalama Düzeyi Değişkenine Göre Genel, Kalite ve Verim Toplam Değerlerine Göre Yapılan Tamamlayıcı Hesaplardan Mann Whitney “U” (Benferonni Düzeltmeli) Testi Sonuçları

Değerler	Fen Başarı Ortalaması	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z	p
GENTOP	%50-60	24	15,04	361,00	61,000	-3,618	,000**
	%71-80	16	28,69	459,00			
	Toplam	40					
GENTOP	%50-60	24	15,83	380,00	80,000	-2,419	,015
	%81-90	13	24,85	323,00			
	Toplam	37					
GENTOP	%50-60	24	13,46	323,00	23,000	-5,301	,000**
	%91-100	22	34,45	758,00			
	Toplam	46					
GENTOP	%61-70	6	6,00	36,00	15,000	-2,435	,013
	%71-80	16	13,56	217,00			
	Toplam	22					
GENTOP	%61-70	6	4,33	26,00	5,000	-3,416	,000**
	%91-100	22	17,27	380,00			
	Toplam	28					
GENTOP	%71-80	16	13,03	208,50	72,500	-3,062	,002**

	%91-100	22	24,20	532,50			
	Toplam	38					
GENTOP	%81-90	13	12,62	164,00	73,000	-2,390	,016
	%91-100	22	21,18	466,00			
	Toplam	35					

Fen başarı ortalama düzeyi temel alınarak yapılan ikili karşılaştırmalarda Mann Whitney “U” testinde matematik başarı ortalama düzeyi %50-60 arasında olan grupla, 61-70, ve 91-100 olan okullar arasında istatistiksel açıdan en az ,01 düzeyinde anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Bu farklılıklar başarı ortalama düzeyi %50-60 arasında olan grubun aleyhine gerçekleşmiştir. Fen başarı ortalama düzeyi %61-70 ve %71-80 arasında olan okulların kaliteleri, fen başarı ortalama düzeyi %91-100 arasında olan okullardan anlamlı derecede daha düşüktür. Diğer ikili karşılaştırmalarda anlamlı farklılıklar bulunamamıştır (Tablo 60).

Tablo 61. Okuldaki Fen Laboratuvarı Değişkenine Göre Kalite Toplam Değerleri İçin Yapılan Mann Whitney “U” Testi Sonuçları

Değerler	Okulda Fen Laboratuvarı	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z	p
GENTOP	Var	71	43,41	3082,00			
	Yok	9	17,56	158,00	113,00	-3,145	p<,01
	Toplam	80					

Araştırma kapsamı içindeki okulların fen laboratuvarları değişkenine göre genel kalite toplam değerleri için yapılan Mann-Whitney “U” testi sonuçları Tablo 61’de sunulmuştur. Fen laboratuvarı olan okullar ile olmayan okulların kalite değerleri arasında istatistiksel açıdan ,01 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bu farklılık laboratuvarı olan okullar lehine gerçekleşmiştir.

Tablo 62. Okulda Yıl İçinde Yapılan Deney Sayısı Değişkenine Göre Kalite Toplam Değerleri İçin Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Okulda Yıl İçinde Yapılan Deney Sayısı	N	Sıralamalar Ortalaması	kaykare	Sd	p
GENTOP	1-20	19	26,53			
	21-40	15	43,60			
	41-60	11	42,55	13,981	4	p<,05
	61-80	12	35,79			
	81-100	24	52,73			
	Toplam	81				

Araştırma kapsamı içindeki okulların yılda yaptıkları deney sayısı değişkenine göre genel kalite toplam değerleri için yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 62’de sunulmuştur. Yapılan deney sayısına göre okulların kaliteleri birbirlerinden anlamlı derecede farklılaşmaktadır (p<,05). Deney sayısı 81-100 arasında olan okulların kalite toplam sıralamalar

ortalaması ilk sıradadır (52,73). 1-20 arasında deney yapan okulların ise sıralamalar ortalaması son sırada bulunmaktadır (26,53).

Tablo 63. Okulda Yıl İçinde Yapılan Deney Sayısı Değişkenine Kalite Toplam Değerleri İçin Yapılan Tamamlayıcı Hesaplardan Mann Whitney “U” (Benferonni Düzeltmeli) Testi Sonuçları

Değerler	Okulda Yıl İçinde Yapılan Deney Sayısı	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z	p
GENTOP	1-20	19	13,82	262,50	72,500	-2,429	,015
	21-40	15	22,17	332,50			
	Toplam	34					
GENTOP	1-20	19	14,92	283,50	93,500	-3,291	,001**
	81-100	24	27,60	662,50			
	Toplam	43					

İkili karşılaştırmalar için yapılan Mann Whitney testinde sadece 81-100 arasında deney yapılan okullar ile 1-20 arasında deney yapılan okullar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<,01$). Okullarında daha fazla deney yapılan okulların kaliteleri, daha az deney yapılan okullardan anlamlı derecede daha yüksektir (Tablo 63).

Tablo 64. Okuldaki Okuma Saati Değişkenine Göre Kalite Toplam Değerleri İçin Yapılan Mann Whitney “U” Testi Sonuçları

Değerler	Okuma Saati	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z	p
GENTOP	Var	63	47,87	3016,00	134,000	-4,920	p<,01**
	Yok	18	16,94	305,00			
	Toplam	81					

Araştırma kapsamı içindeki okulların okuma saati değişkenine göre genel kalite toplam değerleri için yapılan Mann-Whitney “U” testi sonuçları Tablo 64’de sunulmuştur. Okuma saati olan okullar ile olmayan okulların kalite değerleri arasında istatistiksel açıdan ,01 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bu farklılık okuma saati olan okullar lehine gerçekleşmiştir.

Tablo 65 Okulda İnternet Bağlantısı Değişkenine Göre Kalite Toplam Değerleri İçin Yapılan Mann Whitney “U” Testi Sonuçları

Değerler	Okulda İnternet Bağlantısı	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z	p
GENTOP	Var	80	40,91	3273,00	33,000	-,299	p>,05
	Yok	1	48,00	48,00			
	Toplam	81					

Araştırma kapsamı içindeki okulların İnternet bağlantısı değişkenine göre genel kalite toplam değerleri için yapılan Mann-Whitney “U” testi sonuçları Tablo 65’de sunulmuştur. İnternet bağlantısı olan okullar ile olmayan okulların kalite değerleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Tablo 66. Öğretmenlerin İnternet’e Bağlanma Özellikleri Değişkenine Göre Kalite Toplam Değerleri İçin Yapılan Mann Whitney “U” Testi Sonuçları

Değerler	Öğretmenler İstedikleri Zaman İnternet’e Bağlanabiliyor mu?	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z	p
GENTOP	Evet	78	42,36	3304,00	11,000	-2,651	p<,01
	Hayır	3	5,67	17,00			
	Evet	78	42,36	3304,00			

Araştırma kapsamı içindeki okulların öğretmenlerin İnternet’e bağlanma özellikleri değişkenine göre genel kalite toplam değerleri için yapılan Mann-Whitney “U” testi sonuçları Tablo 66’da sunulmuştur. Öğretmenlerin istediği zaman İnternet’e bağlanabildiği okullar ile buna sahip olmayan okulların kalite değerleri arasında istatistiksel açıdan ,01 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bu farklılık öğretmenlerin istediği zaman İnternet’e bağlanabildiği okullar lehine gerçekleşmiştir.

Tablo 67. Öğrencilerin İnternete Bağlanma Özellikleri Değişkenine Göre Kalite Toplam Değerleri İçin Yapılan Mann Whitney “U” Testi Sonuçları

Değerler	Öğrenciler istedikleri zaman İnternet’e bağlanabiliyor mu?	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z	p
GENTOP	Evet	47	49,97	2348,50	377,500	-4,034	p<,01
	Hayır	34	28,60	972,50			
	Evet	81					

Araştırma kapsamı içindeki okulların öğrencilerin İnternet’e bağlanma özellikleri değişkenine göre genel kalite toplam değerleri için yapılan Mann-Whitney “U” testi sonuçları Tablo 67’de sunulmuştur. Öğrencilerin istediği zaman İnternet’e bağlanabildiği okullar ile buna sahip olmayan okulların kalite değerleri arasında istatistiksel açıdan ,01 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bu farklılık öğrencilerin istediği zaman İnternet’e bağlanabildiği okullar lehine gerçekleşmiştir. Öğrencilerin limitsiz İnternet’e bağlanabildiği okulların kalitesi, limitli bağlanabilen okullarından anlamlı derecede daha yüksektir.

Tablo 68. Okulun Yabancı Dil Laboratuvarı Özellikleri Değişkenine Göre Kalite Toplam Değerleri İçin Yapılan Mann Whitney “U” Testi Sonuçları

Değerler	Okulun Yabancı Dil Laboratuvarı Var mı?	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z	p
GENTOP	Evet	14	67,11	939,50	103,500	-4,566	p<,01
	Hayır	67	35,54	2381,50			
	Evet	81					

Araştırma kapsamı içindeki okulların yabancı dil laboratuvarları değişkenine göre genel kalite toplam değerleri için yapılan Mann-Whitney “U” testi sonuçları Tablo 68’de sunulmuştur.

Yabancı dil laboratuvarı olan okullar ile olmayan okulların kalite değerleri arasında istatistiksel açıdan ,01 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bu farklılık dil laboratuvarı olan okullar lehine gerçekleşmiştir.

Tablo 69. Okulda Verilen Ek Yabancı Dil Sayısı Değişkenine Göre Kalite Toplam Değerleri İçin Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Okulda Kaç Tane Yabancı Dil Eğitimi Veriliyor	N	Sıralamalar ortalaması	kaykare	Sd	p
GENTOP	Yok	16	26,81	28,756	4	p<,01
	1	55	38,73			
	2	2	76,50			
	3	4	74,75			
	4ve daha fazla	4	77,50			
	Toplam	81				

Verilen ek yabancı dil eğitimi sayısına göre okulların genel kalite toplam değerleri için yapılan Kruskal Wallis testinde istatistiksel açıdan ,01 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur (Tablo 69). Verilen ek yabancı dil sayısı 4 ve daha fazla olan okulların kalite değerleri en yüksek düzeydedir (77,50). Son sırada 26,81 ile ek yabancı dil uygulaması olmayan okullar bulunmaktadır.

Tablo 70. Okulda Verilen Ek Yabancı Dil Sayısı Değişkenine Göre Kalite Toplam Değerleri İçin Yapılan Tamamlayıcı Hesaplardan Mann Whitney “U” (Benferonni Düzeltmeli) Testi Sonuçları

Değerler	Okulda Verilen Ek Yabancı Dil Sayısı	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z	p
GENTOP	Yok	16	8,50	136,00	136,000	-2,250	,013
	2	2	17,50	35,00			
	Toplam	18					
GENTOP	Yok	16	8,50	136,00	,000	-3,026	,000**
	3	4	18,50	74,00			
	Toplam	20					
GENTOP	Yok	16	8,50	136,00	,000	-3,026	,000**
	4ve daha fazla	4	18,50	74,00			
	Toplam	20					
GENTOP	1	55	28,02	1541,00	1,000	-2,343	,003**
	2	2	56,00	112,00			
	Toplam	57					
GENTOP	1	55	28,04	1542,00	2,000	-3,257	,000**
	3	4	57,00	228,00			
	Toplam	59					
GENTOP	1	55	28,00	1540,00	,000	-3,317	,000**
	4ve daha fazla	4	57,50	230,00			
	Toplam	59					

Okullarında verilen ek yabancı dil eğitimi verilmeyen okullar ile ek 3 ve 4 ve daha fazla yabancı dil eğitimi veren okullar arasında genel kalite toplam değerleri için yapılan Mann Whitney “U” testi sonuçlarında istatistiksel açıdan ,01 düzeyinde anlamlı farklılık elde

edilmiştir. Bu farklılık ek yabancı dil eğitimi verilmeyen okullar aleyhine gerçekleşmiştir. Sadece bir ek yabancı dil eğitimi verilen okullar ile 2, 3 ve 4 ve daha fazla ek yabancı dil eğitimi verilen okullar arasında da istatistiksel açıdan ,01 düzeyinde anlamlı farklılık söz konusudur. Bu farklılıkların tümü daha fazla yabancı dil eğitimi verilen okullar lehine gerçekleşmiştir.

Tablo 71. Okulda Yabancı Dile Ayrılan Toplam Süre Değişkenine Göre Kalite Toplam Değerleri İçin Yapılan Mann Whitney “U” Testi Sonuçları

Değerler	Yabancı Dile Ayrılan Toplam Süre	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z	p
GENTOP	0-4	60	34,68	2081,00	251,000	-3,660	p<,01
	5 ve üstü	19	56,79	1079,00			
	Toplam	79					

Araştırma kapsamı içindeki okulların yabancı dil eğitimine ayrılan toplam süre değişkenine göre genel kalite toplam değerleri için yapılan Mann-Whitney “U” testi sonuçları Tablo 71’de sunulmuştur. Yabancı dile ayrılan toplam süre 0-4 arasında olan okullar ile 5 ve üstü olan okulların kalite değerleri arasında istatistiksel açıdan ,01 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bu farklılık yabancı dile daha fazla süre ayıran okullar lehine gerçekleşmiştir.

4.6. İlköğretim Okullarının Kalite, Verim ve Öğrenci Başarısının “Başarı ve Üst Eğitime Katılma” Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Bulgular

Tablo 72. Okulun 2004-2005 Öğretim Yılında Sınav Kazanan Toplam Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Kalite Toplam Değerlerine Göre Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Sınav Kazanan Toplam Öğrenci Sayısı	N	Sıralamalar Ortalaması	kaykare	Sd	p	
GENTOP	10-20	24	29,63	22,141	4	p<,01
	21-30	11	31,00			
	31-40	11	31,73			
	41-50	9	60,44			
	51 ve üstü	26	52,92			
Toplam	81					

2004-2005 öğretim yılı sınav kazanan öğrenci sayısına göre okulların genel kalite toplam değerleri için yapılan Kruskal Wallis testinde istatistiksel açıdan ,01 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur (Tablo 72). Sınav kazanan öğrenci sayısı 41-50 olan okulların kalite değerleri en yüksek düzeydedir. Son sırada 29,63 ortalama ile 10-20 arasında sınav kazanan öğrencisi olan okullar bulunmaktadır.

Tablo 73. Sınav Kazanan Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Kalite Toplam Değerlerine Göre Yapılan Tamamlayıcı Hesaplardan Mann Whitney “U” (Benferonni Düzeltmeli) Testi Sonuçları

Değerler	Sınav Kazanan Öğrenci Sayısı	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z	P
GENTOP	10-20	24	13,44	322,50	22,500	-3,458	,000**
	41-50	9	26,50	238,50			
	Toplam	33					
GENTOP	10-20	24	17,83	428,00	128,000	-3,574	,000**
	51 ve üstü	26	32,58	847,00			
	Toplam	50					
GENTOP	21-30	11	7,18	79,00	13,000	--2,774	,003**
	41-50	9	14,56	131,00			
	Toplam	20					
GENTOP	21-30	11	11,64	128,00	62,000	-2,693	,006**
	51 ve üstü	26	22,12	575,00			
	Toplam	37					
GENTOP	31-40	11	7,82	86,00	20,000	-2,242	,025
	41-50	9	13,78	124,00			
	Toplam	20					
GENTOP	31-40	11	12,77	140,50	74,500	-2,278	,021
	51 ve üstü	26	21,63	562,50			
	Toplam	37					

Tablo 73’de sınav kazanan öğrenci sayısına göre okullar arasında kalite değerleri için yapılan Mann Whitney testi sonuçları bulunmaktadır. Sınav kazanan öğrenci sayısı 10-20 arasında olan okulların kalite toplam değerleri, sınav kazanan öğrenci sayısı 41-50 ve 50’nin üstünde olan okullardan anlamlı derecede daha düşüktür ($p<,01$). Sınav kazanan öğrenci sayısı 21-30 arasında olan okulların kalite toplam değerleri, sınav kazanan öğrenci sayısı 41-50 ve 50’nin üstünde olan okullardan anlamlı derecede daha düşüktür ($p<,01$). Diğer ikili karşılaştırmalarda anlamlı farklılıklar bulunamamıştır

Tablo 74. Yıl Sonu Sınıf Geçme Sınavına Katılan Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Kalite Toplam Değerleri İçin Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Yıl Sonu Sınıf Geçme Sınavına Katılan Öğrenci Sayısı	N	Sıralamalar Ortalaması	kaykare	Sd	p	
GENTOP	1-20	37	48,74	11,786	4	p<,05
	21-40	14	34,39			
	41-60	14	40,75			
	61-80	7	39,79			
	81-100	9	20,78			
Toplam	81					

2004-2005 öğretim yılı yıl sonu sınıf geçme sınavına katılan öğrenci sayısına göre okulların genel kalite toplam değerleri için yapılan Kruskal Wallis testinde istatistiksel açıdan ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur (Tablo 74). Sınıf geçme sınavına katılan öğrenci sayısı 1-20 olan okulların kalite değerleri en yüksek düzeydedir (48,74). Son sırada 20,78 ile 81-100 arasında sınava katılan öğrencisi olan okullar bulunmaktadır.

Tablo 75. Yıl Sonu Sınıf Geçme Sınavına Katılan Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Kalite Toplam Değerleri İçin Yapılan Tamamlayıcı Hesaplardan Mann Whitney “U” (Benferonni Düzeltmeli) Testi Sonuçları

Değerler	Yıl Sonu Sınıf Geçme Sınavına Katılan Öğrenci Sayısı	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z	p
GENTOP	1-20	37	26,18	968,50	67,500	-2,742	,006*
	81-100	9	12,50	112,50			
	Toplam	46					
GENTOP	41-60	14	14,68	205,50	25,500	-2,363	,016
	81-100	9	7,83	70,50			
	Toplam	23					

Sınıf geçme sınavına katılan öğrenci sayısı değişkeni için genel kalite toplam değerleri için yapılan Mann Whitney “U” testinde sadece 1-20 ile 81-100 grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Sınıf geçme sınavına 1-20 arasında öğrencisi katılan okulların kaliteleri, 81-100 öğrencisi katılanlardan anlamlı derecede daha yüksektir (Tablo 75).

Tablo 76. Okulu Bırakan Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Kalite Toplam Değerleri İçin Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Okulu Bırakan Öğrenci Sayısı	N	Sıralamalar ortalaması	kaykare	Sd	p
GENTOP	yok	39	54,74	27,193	4	p<,01
	1-5	19	30,50			
	6-10	5	35,10			
	11-15	9	20,83			
	16 ve üstü	9	27,06			
	Toplam	81				

Okulların okulu terk eden öğrenci sayısı değişkenine göre yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 76’da sunulmuştur. En yüksek sıralamalar ortalaması 54,74 ile okulu bırakan hiçbir öğrencinin olmadığı okullara aittir. En son sırada 20,83 ortalama ile okulu bırakan öğrenci sayısının 11-15 arasında olduğu okullar bulunmaktadır. Yapılan istatistiksel analizde ,01 düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Okulu bırakan öğrenci sayısı farklılığı, okulların kalitelerinde farklılığa neden olmuştur.

Tablo 77. Okulu Bırakan Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Kalite Toplam Değerleri İçin Yapılan Tamamlayıcı Hesaplardan Mann Whitney “U” (Benferonni Düzeltmeli) Testi Sonuçları

Değerler	Okulu Bırakan Öğrenci Sayısı	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z	p
GENTOP	yok	39	35,21	1373,00	148,000	-3,687	,000*
	1-5	19	17,79	338,00			
	Toplam	58					
GENTOP	yok	39	28,22	1100,50	30,500	-3,831	,000*
	11-15	9	8,39	75,50			
	Toplam	48					
GENTOP	yok	39	27,46	1071,00	60,000	-3,052	,001*
	16 ve üstü	9	11,67	105,00			
	Toplam	48					

Okulu bırakan öğrenci sayısı değişkenine göre genel kalite toplam değerleri için yapılan Mann Whitney “U” testi sonuçları Tablo 77’de sunulmuştur. Okulu bırakan öğrenci sayısı hiç olmayan okullar ile bırakan öğrenci sayısı 1-5, 11-15 ve 16 üstü olan okullar arasında istatistiksel açıdan ,01 düzeyinde anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Okuldan ayrılan öğrencisi hiç olmayan okulların genel kaliteleri, sayısı ne olursa olsun bırakan öğrencisi olan okullardan anlamlı derecede daha yüksektir.

Tablo 78. Okuldan Atılan Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Kalite Toplam Değerleri İçin Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Okuldan Atılan Öğrenci Sayısı	N	Sıralamalar ortalaması	kaykare	Sd	p
GENTOP	Yok	55	48,11	18,724	4	P<,01
	1-5	12	34,67			
	6-10	6	19,33			
	11-15	5	18,40			
	16 ve üstü	3	17,00			
	Toplam	81				

Okulların okuldan atılan öğrenci sayısı değişkenine göre yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 78’de sunulmuştur. En yüksek sıralamalar ortalaması 48,11 ile okuldan atılan hiçbir öğrencinin olmadığı okullara aittir. En son sırada 17 ortalama ile okulu bırakan öğrenci sayısının 16’nın üstünde olduğu okullar bulunmaktadır. Yapılan istatistiksel analizde ,01 düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Okuldan atılan öğrenci sayısı farklılığı, okulların kalitelerinde farklılığa neden olmuştur.

Tablo 79. Okuldan Atılan Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Kalite Toplam Değerleri İçin Yapılan Tamamlayıcı Hesaplardan Mann Whitney “U” (Benferonni Düzeltmeli) Testi Sonuçları

Değerler	Okuldan Atılan Öğrenci Sayısı	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z	p
GENTOP	Yok	55	33,13	1822,00	48,000	-2,834	,003**
	6-10	6	11,50	69,00			
	Toplam	61					
GENTOP	Yok	55	32,36	1780,00	35,000	-2,742	,004**
	11-15	5	10,00	50,00			
	Toplam	60					
GENTOP	Yok	55	30,61	1683,50	21,500	-2,142	,026
	16 ve üstü	3	9,17	27,50			
	Toplam	58					

Okuldan atılan öğrenci sayısı değişkenine göre genel kalite toplam değerleri için yapılan Mann Whitney “U” testi sonuçları Tablo 79’da sunulmuştur. Okuldan atılan öğrenci sayısı hiç olmayan okullar ile atılan öğrenci sayısı 6-10 ve 11-15 olan okullar arasında istatistiksel açıdan ,01 düzeyinde anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Okuldan atılan öğrencisi hiç olmayan okulların genel kaliteleri, atılan öğrenci sayısı 6-10 ve 11-15 olan okullardan anlamlı derecede daha yüksektir.

Tablo 80. Disiplin Kurulunun Verdiği Ceza Değişkenine Göre Kalite Toplam Değerleri İçin Yapılan Mann-Whitney “U” Testi Sonuçları

Değerler	Disiplin Kurulu Cezası	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z	p
GENTOP	Evet	42	37,38	1570,00	1570,000	-1,262	p>,05
	Hayır	38	43,95	1670,00			
	Toplam	80					

Araştırma kapsamı içindeki okulların disiplin cezası verilme özellikleri değişkenine göre genel kalite toplam değerleri için yapılan Mann-Whitney “U” testi sonuçları Tablo 80’de sunulmuştur. Disiplin cezası verilmeyen okullar ile verilen okulların kalite değerleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

4.7. İlköğretim Okullarının Kalite, Verim ve Öğrenci Başarısının “Örgün Eğitimin İzlenmesi” Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Bulgular

Tablo 81. Okulun 2004-2005 Öğretim Yılı Okul Başarı Ortalaması Değişkenine Göre Genel Kalite Toplam Değerlerine Göre Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	2004-2005 Okul Başarı Ortalaması	N	Sıralamalar Ortalaması	kaykare	Sd	p
GENTOP	%50-60	10	15,25	20,322	4	p<,01
	%61-70	5	25,90			
	%71-80	17	42,12			
	%81-90	17	39,97			
	%91-100	32	51,36			
	Toplam	81				

Okulların Okul başarı ortalaması değişkenine göre yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 81’de sunulmuştur. En yüksek sıralamalar ortalaması 51,36 ile başarı ortalaması %91-100 arasında olan okullara aittir. En son sırada 15,25 ile başarı ortalaması %50-60 olan okullar bulunmaktadır. Yapılan istatistiksel analizde ,01 düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Okulların yıllık başarı ortalaması farklılığı, okulların kalitelerinde farklılığa neden olmuştur.

Tablo 82. 2004-2005 Okul Başarı Ortalaması Değişkenine Göre Genel Kalite Toplam Değerlerine Göre Yapılan Tamamlayıcı Hesaplardan Mann Whitney “U” (Benferonni Düzeltmeli) Testi Sonuçları

Değerler	2004-2005 Okul Başarı Ortalaması	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z	p
GENTOP	%50-60	10	7,90	79,00	24,000	-3,064	,001**
	%71-80	17	17,59	299,00			
	Toplam	27					
GENTOP	%50-60	10	8,50	85,00	30,000	-2,765	,005**
	%81-90	17	17,24	293,00			
	Toplam	27					
GENTOP	%50-60	10	8,45	84,50	29,500	--3,855	,000**
	%91-100	32	25,58	818,50			
	Toplam	42					

Tablo 82’de ikili karşılaştırmalar için yapılan Mann Whitney “U” testi sonuçları yer almıştır. İkili karşılaştırmalarda başarı ortalaması %50-60 arasında olan okullar ile başarı ortalaması %71’den daha fazla tüm okullar arasında istatistiksel açıdan ,01 düzeyinde anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Başarı ortalaması %50-60 arasında olan okulların kaliteleri, başarı ortalaması %71’den daha büyük olan okullardan anlamlı derecede daha düşüktür. Diğer ikili karşılaştırmalarda anlamlı farklılıklar bulunamamıştır.

Tablo 83. Okulun 2004-2005 Öğretim Yılı OKS Sınavı Ortalaması Değişkenine Göre Genel, Kalite, Başarı ve Verim Toplam Değerlerine Göre Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	OKS Sınavı Puan Ortalaması	N	Sıralamalar Ortalaması	kaykare	Sd	p
GENTOP	200-250	13	27,04	15,221	4	p<,01
	251-300	14	34,75			
	301-350	29	40,64			
	351-400	16	45,13			
	400 ve üstü	9	64,72			
	Toplam	81				

Tablo 83’de okulun OKS başarı ortalaması değişkenine göre genel kalite toplam puanları için yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları yer almıştır. OKS başarısı 400 ve üstünde olan okulların genel kalite toplam sıralamalar ortalaması en yüksek düzeydedir (64,72). En düşük sıralamalar ortalaması, OKS başarı ortalaması 200-250 arasında olan okullara aittir (22,04). Kruskal Wallis testinde istatistiksel açıdan ,01 düzeyinde anlamlı bir farklılık elde edilmiştir.

Tablo 84. 2004-2005 OKS Başarı Ortalaması Değişkenine Göre Genel Toplam Değerlerine Göre Yapılan Tamamlayıcı Hesaplardan Mann Whitney “U” (Benferonni Düzeltmeli) Testi Sonuçları

Değerler	2004-2005 OKS Başarı Ortalaması	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z	p
GENTOP	200-250	13	11,19	145,50	54,500	-2,172	,028
	351-400	16	18,09	289,50			
	Toplam	29					
GENTOP	200-250	13	7,31	95,00	4,000	-3,640	,000**
	400 ve üstü	9	17,56	158,00			
	Toplam	22					
GENTOP	251-300	14	7,86	110,00	5,000	-3,655	,000**
	400 ve üstü	9	18,44	166,00			
	Toplam	23					
GENTOP	301-350	29	17,34	503,00	68,000	-2,147	,032
	400 ve üstü	9	26,44	238,00			
	Toplam	38					
GENTOP	351-400	16	10,59	169,50	33,500	-2,180	,027
	400 ve üstü	9	17,28	155,50			
	Toplam	25					

Tablo 84’de OKS sınav başarıları ortalamasına göre okullar arasında kalite değerleri için yapılan Mann Whitney testi sonuçları bulunmaktadır. OKS sınav başarı ortalaması 400 ve üstünde olan okulların kalite değerleri, OKS başarı ortalaması 200-250 ve 251-300 arasında olan okullardan anlamlı derecede daha yüksektir ($p<,01$). Diğer ikili karşılaştırmalarda anlamlı farklılıklar bulunamamıştır

Tablo 85. Okulun Öğrencilerle Katıldığı Yarışma Sayısı Değişkenine Göre Kalite Toplam Değerlerine Göre Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Okulun Öğrencilerle Katıldığı Yarışma Sayısı	N	Sıralamalar Ortalaması	kaykare	Sd	p
GENTOP	1-10	42	34,39	7,862	4	p>,05
	11-20	12	42,67			
	21-30	9	49,17			
	31-40	7	51,64			
	41-50	11	50,95			
	Toplam	81				

Tablo 85’de Okulun öğrencilerle katıldığı yarışma sayısı değişkenine göre genel kalite toplam puanları için yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları yer almıştır. Öğrencilerin katıldığı yarışma sayısı 31-40 arasında olan okulların genel kalite toplam sıralamalar ortalaması en yüksek düzeydedir (51,64). En düşük sıralamalar ortalaması, katılınan yarışma sayısı 1-10 arasında olan okullara aittir (34,39). Kruskal Wallis testinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık elde edilememiştir.

Tablo 86. Okulun Öğrencilerin Aldığı Ödül Sayısı Değişkenine Göre Kalite Toplam Değerlerine Göre Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Öğrencilerin Aldığı Ödül Sayısı	N	Sıralamalar Ortalaması	kaykare	Sd	p
GENTOP	1-5	36	33,21	18,223	4	P<,01
	6-10	16	31,91			
	11-15	11	51,55			
	16-20	6	57,08			
	21 ve üstü	12	58,79			
	Toplam	81				

Tablo 86’da okulun öğrencilerinin aldığı ödül sayısı değişkenine göre genel kalite toplam puanları için yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları yer almıştır. Öğrencilerin aldığı ödül sayısı 21 ve üstünde olan okulların genel kalite toplam sıralamalar ortalaması en yüksek düzeydedir (58,79). En düşük sıralamalar ortalaması, alınan ödül sayısı 1-5 arasında olan okullara aittir (33,21). Kruskal Wallis testinde istatistiksel açıdan ,01 düzeyinde anlamlı bir farklılık elde edilmiştir.

Tablo 87. Öğrencilerin Aldığı Ödül Sayısı Değişkenine Göre Kalite Toplam Değerlerine Göre Yapılan Tamamlayıcı Hesaplardan Mann Whitney “U” (Benferonni Düzeltmeli) Testi Sonuçları

Değerler	Öğrencilerin Aldığı Ödül Sayısı	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z	p
GENTOP	1-5	36	21,44	772,00	106,000	-2,313	,020
	11-15	11	32,36	356,00			
	Toplam	47					
GENTOP	1-5	36	19,57	704,50	38,500	-2,499	,001**
	16-20	6	33,08	198,50			
	Toplam	42					
GENTOP	1-5	36	21,00	756,00	90,000	-3,001	,003**
	21 ve üstü	12	35,00	420,00			
	Toplam	48					
GENTOP	6-10	16	11,22	179,50	43,500	-2,197	,026
	11-15	11	18,05	198,50			
	Toplam	27					
GENTOP	6-10	16	9,56	153,00	17,000	-2,286	,021
	16-20	6	16,67	100,00			
	Toplam	22					
GENTOP	6-10	16	10,56	169,00	33,000	-2,926	,003**
	21 ve üstü	12	19,75	237,00			
	Toplam	28					

Tablo 87’de ödül kazanan öğrenci sayısına göre okullar arasında kalite değerleri için yapılan Mann Whitney testi sonuçları bulunmaktadır. Kazanılan ödül sayısı 1-5 arasında olan okulların kalite toplam değerleri, kazanılan ödül sayısı 16-20 ve 21’in üstünde olan okullardan anlamlı derecede daha düşüktür (p<,01). 21’in üstünde ödül kazanan okulların kalite değerleri, ödül sayısı 6-10 arasında olan okullardan anlamlı derecede daha yüksektir (p<,01) Diğer ikili karşılaştırmalarda anlamlı farklılıklar bulunamamıştır.

Tablo 88. MEB'in Yaptığı Ortak Sınavlar Ortalaması Değişkenine Göre Kalite Toplam Değerleri İçin Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	MEB'in Yaptığı Ortak Sınavlar Ortalaması	N	Sıralamalar Ortalaması	kaykare	Sd	p
GENTOP	10-30	19	26,29	20,238	4	P<,01
	31-50	12	27,42			
	51-70	29	46,36			
	71-90	17	53,53			
	91 ve üstü	4	59,50			
	Toplam	81				

Tablo 88'de okulun MEB'in yaptığı sınavlardaki başarı ortalaması değişkenine göre genel kalite toplam puanları için yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları yer almıştır. Başarı ortalaması 91 ve üstünde olan okulların genel kalite toplam sıralamalar ortalaması en yüksek düzeydedir (59,50). En düşük sıralamalar ortalaması, başarı ortalaması 10-30 arasında olan okullara aittir (26,29). Kruskal Wallis testinde istatistiksel açıdan ,01 düzeyinde anlamlı bir farklılık elde edilmiştir.

Tablo 89. MEB'in Yaptığı Ortak Sınavlar Ortalaması Değişkenine Göre Kalite Toplam Değerleri İçin Yapılan Tamamlayıcı Hesaplardan Mann Whitney "U" (Benferonni Düzeltmeli) Testi Sonuçları

Değerler	MEB'in Yaptığı Ortak Sınavlar Ortalaması	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z	p
GENTOP	10-30	19	17,63	335,00	145,000	-2,752	,006**
	51-70	29	29,00	841,00			
	Toplam	48					
GENTOP	10-30	19	12,68	241,00	51,000	-3,504	,000**
	71-90	17	25,00	425,00			
	Toplam	36					
GENTOP	10-30	19	10,47	199,00	9,000	-2,353	,016
	91 ve üstü	4	19,25	77,00			
	Toplam	23					
GENTOP	31-50	12	14,38	172,50	94,500	-2,279	,023
	51-70	29	23,74	688,50			
	Toplam	41					
GENTOP	31-50	12	8,79	105,50	27,500	-3,301	,001**
	71-90	17	19,38	329,50			
	Toplam	29					
GENTOP	31-50	12	6,96	83,50	5,500	-2,248	,020
	91 ve üstü	4	13,13	52,50			
	Toplam	16					

MEB'in yaptığı sınavlarda elde edilen başarı ortalaması temel alınarak yapılan ikili karşılaştırmalarda Mann Whitney "U" testinde başarı ortalaması 10-30 arasında olan grupla, 51-70 ve 71-90 olan okullar arasında istatistiksel açıdan en az ,01 düzeyinde anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Bu farklılıklar başarı ortalaması 10-30 arasında olan grubun aleyhine gerçekleşmiştir. MEB sınav başarı ortalaması 71-90 arasında olan okulların kaliteleri, MEB

başarı ortalaması 31-50 olan okullardan anlamlı derecede daha yüksektir ($p<,01$). Diğer ikili karşılaştırmalarda anlamlı farklılıklar bulunamamıştır (Tablo 89).

Tablo 90. Okulun Teşekkür ve Takdir Sayısı Değişkenine Göre Kalite Toplam Değerleri İçin Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Teşekkür Ve Takdir Sayısı	N	Sıralamalar Ortalaması	kaykare	Sd	P
GENTOP	0-200	14	30,00	5,492	4	p>,05
	201-400	22	41,20			
	401-600	20	41,40			
	601-800	10	52,35			
	801 ve üstü	15	42,87			
	Toplam	81				

Tablo 90’da Okulun öğrencilerin aldığı teşekkür ve takdir sayısı değişkenine göre genel kalite toplam puanları için yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları yer almıştır. Öğrencilerin aldığı teşekkür ve takdir sayısı 601-800 arasında olan okulların genel kalite toplam sıralamalar ortalaması en yüksek düzeydedir (52,35). En düşük sıralamalar ortalaması, alınan teşekkür ve takdir sayısı 0-200 arasında olan okullara aittir (30,00). Kruskal Wallis testinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık elde edilememiştir.

Tablo 91. Öğrencilerin Okul Dışında Yaptıkları Etkinlik Sayısı Değişkenine Göre Kalite Toplam Değerleri İçin Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Öğrencilerin Okul Dışında Yaptıkları Etkinlik Sayısı	N	Sıralamalar Ortalaması	kaykare	Sd	p
GENTOP	0-2	16	21,00	18,583	4	p<,01
	3-4	13	41,04			
	5-6	13	38,00			
	7-8	10	56,10			
	9 ve üstü	29	48,16			
	Toplam	81				

Okulların okul dışında yaptıkları öğrenci etkinliği sayısı değişkenine göre yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 91’de sunulmuştur. En yüksek sıralamalar ortalaması 56,10 ile 7-8 etkinliği olan okullara aittir. En son sırada 21 ortalama ile 0-2 etkinliği olan okullar bulunmaktadır. Yapılan istatistiksel analizde ,01 düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Öğrencilerin okul dışında yaptıkları etkinlik sayısı farklılığı, okulların kalitelerinde farklılığa neden olmuştur.

Tablo 92. Öğrencilerin Okul Dışında Yaptıkları Etkinlik Sayısı Değişkenine Göre Kalite Toplam Değerleri İçin Yapılan Tamamlayıcı Hesaplardan Mann Whitney “U” (Benferonni Düzeltmeli) Testi Sonuçları

Değerler	Öğrencilerin Okul Dışında Yaptıkları Etkinlik Sayısı	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z	p
GENTOP	0-2	16	11,59	185,50	49,500	-2,393	,015
	3-4	13	19,19	249,50			
	Toplam	29					
GENTOP	0-2	16	11,63	186,00	50,000	-2,370	,017
	5-6	13	19,15	249,00			
	Toplam	29					
GENTOP	0-2	16	9,28	148,50	12,500	-3,561	,000**
	7-8	10	20,25	202,50			
	Toplam	26					
GENTOP	0-2	16	14,00	224,00	88,000	-3,416	,000**
	9 ve üstü	29	27,97	811,00			
	Toplam	45					

Okul dışında yapılan etkinlik sayısı değişkenine göre genel kalite toplam değerleri için yapılan Mann Whitney “U” testi sonuçları Tablo 92’de sunulmuştur. Okul dışında 0-2 arasında etkinlik yapan okullar ile etkinlik sayısı 7-8 ve 9 ve daha fazla olan okullar arasında istatistiksel açıdan ,01 düzeyinde anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu farklılık okul dışında daha fazla etkinliği olan okullar lehine gerçekleşmiştir.

Tablo 93. Öğrencilerin Okul İçinde Yaptıkları Etkinlik Sayısı Değişkenine Göre Kalite Toplam Değerleri İçin Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Öğrencilerin Okul İçinde Yaptıkları Etkinlik Sayısı	N	Sıralamalar Ortalaması	kaykare	Sd	p
GENTOP	1-2	3	6,33	22,093	4	p<,01
	3-4	15	33,77			
	5-6	15	25,57			
	7-8	8	54,25			
	9 ve üstü	40	49,45			
	Toplam	81				

Okulların okul içinde yaptıkları öğrenci etkinliği sayısı değişkenine göre yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 93’de sunulmuştur. En yüksek sıralamalar ortalaması 54,25 ile 7-8 etkinliği olan okullara aittir. En son sırada 6,33 ortalama ile 1-2 etkinliği olan okullar bulunmaktadır. Yapılan istatistiksel analizde ,01 düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Öğrencilerin okul içinde yaptıkları etkinlik sayısı farklılığı, okulların kalitelerinde farklılığa neden olmuştur.

Tablo 94. Öğrencilerin Okul İçinde Yaptıkları Etkinlik Sayısı Değişkenine Göre Kalite Toplam Değerleri İçin Yapılan Tamamlayıcı Hesaplardan Mann Whitney “U” (Benferonni Düzeltmeli) Testi Sonuçları

Değerler	Öğrencilerin Okul İçinde Yaptıkları Etkinlik Sayısı	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z	p
GENTOP	1-2	3	2,83	8,50	2,500	-2,376	,017
	3-4	15	10,83	162,50			
	Toplam	18					
GENTOP	1-2	3	2,00	6,00	,000	-2,449	,012
	7-8	8	7,50	60,00			
	Toplam	11					
GENTOP	1-2	3	3,00	9,00	3,000	-2,719	,001**
	9 ve üstü	40	23,42	937,00			
	Toplam	43					
GENTOP	3-4	15	19,73	296,00	176,000	-2,344	,019
	9 ve üstü	40	31,10	1244,00			
	Toplam	55					

Okul içinde yapılan etkinlik sayısı değişkenine göre genel kalite toplam değerleri için yapılan Mann Whitney “U” testi sonuçları Tablo 100’de sunulmuştur. Okul içinde 1-2 arasında etkinlik yapan okullar ile etkinlik sayısı 9 ve daha fazla olan okullar arasında istatistiksel açıdan ,01 düzeyinde anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu farklılık okul içinde daha fazla etkinliği olan okullar lehine gerçekleşmiştir.

Öğretmen yetiştirilmesinde, yeniden yapılanma ile ilgili olarak bütçeden daha fazla kaynak ayrılarak, öğretmen yetiştiren kurumların M.E.B.’in desteklenmesi, iki kurum arasındaki ilişkilerin artırılması ve özellikle optimal olarak öğretmen ihtiyacının karşılanmasındaki hedef tutarlılığının sağlanması gerekmektedir. Bunun yanında niteliğin artırılması ile ilgili tedbirlerin artırılarak öğretmenin meslekî gelişiminin sürekli takibinin ve değerlendirilmesini gerektirecek uzmanlık unvanlarına ayrılması ve bu aşamaların belirlendiği Personel Kanununun bir an önce çıkarılması gerekli görülmektedir.

Tablo 95. Öğretmen Başına Düşen Ortalama Ders Saati Değişkenine Göre Kalite Toplam Değerleri İçin Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Değerler	Öğretmen Başına Düşen Ortalama Ders Saati	N	Sıralamalar ortalaması	kaykare	Sd	p
GENTOP	0-15	5	51,60	7,802	4	p>,05
	16-20	23	48,11			
	21-25	31	40,61			
	26-30	14	35,93			
	31 saat ve üstü	8	24,31			
	Toplam	81				

Öğretmen başına düşen ortalama ders saati sayısı değişkenine göre yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 95’de sunulmuştur. En yüksek sıralamalar ortalaması 51,60 ile

ortalama 0-15 ders saati olan okullara aittir. En son sırada 24,31 ortalama ile 31 saat ve üstünde olan okullar bulunmaktadır. Yapılan istatistiksel analizde anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Tablo 96. Okul Aile Birliğinde Çalışan Veli Sayısı Değişkenine Göre Kalite Toplam Değerleri İçin Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Değerler	Okul Aile Birliğinde Çalışan Veli Sayısı	N	Sıralamalar ortalaması	kaykare	Sd	p
GENTOP	0-10	45	40,63	1,045	4	p>,05
	11-20	7	32,71			
	21-30	5	39,90			
	31-40	7	44,21			
	41-50	16	42,09			
Toplam		80				

Okul aile birliğinde çalışan veli sayısı değişkenine göre yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 96’da sunulmuştur. En yüksek sıralamalar ortalaması 40,63 ile okul aile birliğinde çalışan veli sayısı ortalama 0-10 olan okullara aittir. En son sırada 24,31 ortalama ile veli sayısı 41-50 olan okullar bulunmaktadır. Yapılan istatistiksel analizde anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Tablo 97. Velilerin Okul Etkinliklerine Katılma Düzeyi Değişkenine Göre Kalite Toplam Değerleri İçin Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Değerler	Velilerin Okul Etkinliklerine Katılma Düzeyi	N	Sıralamalar ortalaması	kaykare	Sd	p
GENTOP	Yüksek	26	57,48	26,497	4	p<,01
	Orta	39	38,85			
	Düşük	16	19,47			
	Toplam	81				

Velilerin okul etkinliklerine katılma düzeyi değişkenine göre genel kalite toplam değerleri için yapılan Kruskal Wallis testinde istatistiksel açıdan ,01 düzeyinde anlamlı bir farklılık elde edilmiştir (Tablo 97). Velilerin okul etkinliklerine katılım düzeyi farklılaştıkça buna bağlı olarak okulların kaliteleri de farklılaşmaktadır.

Tablo 98. Velilerin Okul Etkinliklerine Katılma Düzeyi Değişkenine Göre Kalite Toplam Değerleri İçin Yapılan Tamamlayıcı Hesaplardan Mann Whitney “U” (Benferonni Düzeltmeli) Testi Sonuçları

Değerler	Velilerin Okul Etkinliklerine Katılma Düzeyi	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z	p
GENTOP	Yüksek	26	43,10	1120,50	244,500	-3,516	,005**
	Orta	39	26,27	1024,50			
	Toplam	65					
GENTOP	Yüksek	26	27,88	725,00	42,000	-4,301	,000**
	Düşük	16	11,13	178,00			
	Toplam	42					
GENTOP	Orta	39	32,58	1270,50	133,500	-3,309	,001**
	Düşük	16	16,84	269,50			
	Toplam	55					

İkili karşılaştırmalar için yapılan Mann Whitney “U” testi sonunda, tüm karşılaştırma grupları arasında istatistiksel açıdan ,01 düzeyinde anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Velilerin okuldaki etkinliklere katılma düzeyleri yükseldikçe, buna bağlı olarak okulun kaliteleri de yükselmiştir (Tablo 98).

Tablo 99. Öğretmenlerin Aldığı Ödül Sayısı Değişkenine Göre Kalite Toplam Değerleri İçin Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Değerler	Öğretmenlerin Aldığı Ödül Sayısı	N	Sıralamalar Ortalaması	kaykare	Sd	p
GENTOP	0-5	34	38,31	10,810	4	p>,05
	6-10	13	39,08			
	11-15	9	26,89			
	16-20	9	40,33			
	21 ve üstü	16	56,59			
Toplam		81				

Tablo 99’da okulun öğretmenlerinin aldığı ödül sayısı değişkenine göre genel kalite toplam puanları için yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları yer almıştır. Öğretmenlerin aldığı ödül sayısı 21 ve üstünde olan okulların genel kalite toplam sıralamalar ortalaması en yüksek düzeydedir (56,59). En düşük sıralamalar ortalaması, alınan ödül sayısı 11-15 arasında olan okullara aittir (26,89). Kruskal Wallis testinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık elde edilememiştir.

4.8. İlköğretim Okullarının Kalite, Verim ve Öğrenci Başarısının “Kaynaklar ve Yapılar” Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Bulgular

Tablo 100. Okulun Yıllık Gider Ortalaması Değişkenine Göre Genel Kalite Toplam Değerlerine İçin Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Okulun Yıllık Gider Ortalaması	N	Sıralamalar Ortalaması	Kaykare	Sd	p
GENTOP	10-50	33	25,62	28,425	4	p<,01
	51-100	25	45,52			
	101-150	9	51,56			
	151-200	2	63,25			
	201 ve üstü	12	62,25			
Toplam		81				

Okulun gider ortalaması değişkenine göre kalite toplam değerleri için yapılan Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre istatistiksel açıdan ,01 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur (Tablo 100). Okulların yıllık gider ortalamaları farklılaştıkça buna bağlı olarak kalite değerleri farklılaşmaktadır. Bu farklılığın hangi gruplar arasından kaynaklandığını belirlemek üzere ikili gruplar arasında yapılan Mann Whitney “U” testi sonuçları Tablo 51’de sunulmuştur.

Tablo 101. Okulun Yıllık Gider Ortalaması Değişkenine Göre Genel Kalite Toplam Değerlerine Göre Yapılan Tamamlayıcı Hesaplardan Mann Whitney “U” (Benferonni Düzeltmeli) Testi Sonuçları

Değerler	Okulun Yıllık Gider Ortalaması	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z	p
GENTOP	10-50	33	23,02	759,50	198,500	-3,361	,001**
	51-100	25	38,06	951,50			
	Toplam	58					
GENTOP	10-50	33	18,55	612,00	51,000	-2,990	,002**
	101-150	9	32,33	291,00			
	Toplam	42					
GENTOP	10-50	33	18,00	594,00	33,000	--	,000**
	201 ve üstü	12	36,75	441,00			
	Toplam	45					

Okulun yıllık gider ortalaması 10-50 arasında olanların genel kalite toplam değerleri, diğer tüm gruplardan istatistiksel açıdan ,01 düzeyinde anlamlı derecede daha düşüktür. Okulların gider ortalaması yükseldikçe buna bağlı olarak kaliteleri de yükselme göstermektedir.

Eğitime ayrılan bütçenin arttırılması gereklidir. Ancak, eğitime ayrılan bütçenin miktarının arttırılması uzun vadeli bir çözüm değildir. Uzun vadeli çözüm, eğitim bütçesini oluşturan parasal kaynağın toplanmasında ve dağıtılmasında yapısal değişikliklere gitmektir (Erdoğan, 2002, s.172).

Tablo 102. Okuldaki Projeksiyon Aleti Sayısı Değişkenine Göre Kalite Toplam Değerleri İçin Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Okuldaki Projeksiyon Aleti Sayısı	N	Sıralamalar ortalaması	kaykare	Sd	p
GENTOP	Yok	7	32,00	21,184	4	P<,01
	1-2	39	32,56			
	3-4	12	40,08			
	5-6	6	45,83			
	7 ve üstü	17	63,00			
	Toplam	81				

Okulların projeksiyon aleti sayısı değişkenine göre yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 102’de sunulmuştur. En yüksek sıralamalar ortalaması 63 ile yedi ve daha fazla projeksiyon aleti olan okullara aittir. En son sırada 32,00 ortalama ile projeksiyon aleti bulunmayan okullar bulunmaktadır. Yapılan istatistiksel analizde ,01 düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Sahip olunan projeksiyon aleti sayısı farklılığı, okulların kalitelerinde farklılığa neden olmuştur.

Tablo 103. Okuldaki Projeksiyon Aleti Sayısı Değişkenine Göre Kalite Toplam Değerleri İçin Yapılan Tamamlayıcı Hesaplardan Mann Whitney “U” (Benferonni Düzeltmeli) Testi Sonuçlar

Değerler	Okuldaki Projeksiyon Aleti Sayısı	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z	p
GENTOP	Yok	7	6,86	48,00	20,000	-2,509	,011
	7 ve üstü	17	14,82	252,00			
	Toplam	24					
GENTOP	1-2	39	22,21	866,00	86,000	-4,376	,000**
	7 ve üstü	17	42,94	730,00			
	Toplam	56					
GENTOP	3-4	12	9,88	118,50	40,500	-2,726	,005**
	7 ve üstü	17	18,62	316,50			
	Toplam	29					

İkili karşılaştırmalar için yapılan Mann Whitney testinde sadece 7 ve üstünde projeksiyon aleti bulunan okullar ile 1-2 ve 3-4 arasında projeksiyon aleti olan okullar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<,01$). Okullarında daha fazla projeksiyon aleti olan okulların kaliteleri, daha az projeksiyon aleti olan okullardan anlamlı derecede daha yüksektir (Tablo 103).

Tablo 104. Okuldaki Tepegöz Aleti Sayısı Değişkenine Göre Kalite Toplam Değerleri İçin Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Okuldaki Tepegöz Aleti Sayısı	N	Sıralamalar ortalaması	kaykare	Sd	p
GENTOP	Yok	8	35,69	18,449	4	p<,01
	1-2	42	33,89			
	3-4	13	46,27			
	5-6	12	46,46			
	7 ve üstü	6	75,50			
	Toplam	81				

Okulların projeksiyon aleti sayısı değişkenine göre yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 104’de sunulmuştur. En yüksek sıralamalar ortalaması 75,5 ile yedi ve daha fazla projeksiyon aleti olan okullara aittir. En son sırada 33,89 ortalama ile tepegöz aleti sadece 1-2 olan okullar bulunmaktadır. Yapılan istatistiksel analizde ,01 düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Sahip olunan projeksiyon aleti sayısı farklılığı, okulların kalitelerinde farklılığa neden olmuştur.

Tablo 105. Okuldaki Tepegöz Aleti Sayısı Değişkenine Göre Kalite Toplam Değerleri İçin Yapılan Tamamlayıcı Hesaplardan Mann Whitney “U” (Benferonni Düzeltmeli) Testi Sonuçları

Değerler	Okuldaki Tepegöz Aleti Sayısı	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z	p
GENTOP	Yok	8	4,75	38,00	2,000	-2,840	,004**
	7 ve üstü	6	11,17	67,00			
	Toplam	14					
GENTOP	1-2	42	21,52	904,00	1,000	-3,859	,000**
	7 ve üstü	6	45,33	272,00			
	Toplam	48					
GENTOP	3-4	13	7,23	94,00	3,000	-3,157	,001**
	7 ve üstü	6	16,00	96,00			
	Toplam	19					
GENTOP	5-6	12	7,50	90,00	12,000	-2,249	,024
	7 ve üstü	6	13,50	81,00			
	Toplam	18					

İkili karşılaştırmalar için yapılan Mann Whitney testinde sadece 7 ve üstünde tepegöz aleti bulunan okullar ile tepegöz aleti olmayan okullar ile 1-2 ve 3-4 arasında projeksiyon aleti olan okullar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<,01$). Okullarında daha fazla tepegöz aleti olan okulların kaliteleri, daha az tepegöz aleti olan okullardan anlamlı derecede daha yüksektir (Tablo 105).

Tablo 106. Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitimden Yararlanma Yüzdesi Değişkenine Göre Kalite Toplam Değerleri İçin Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitimden Yararlanma Yüzdesi	N	Sıralamalar ortalaması	kaykare	Sd	p
GENTOP	%0-20	25	22,64	36,574	4	$p<,01$
	%21-40	16	33,09			
	%41-60	10	48,50			
	%61-80	8	46,06			
	%81-100	22	62,36			
	Toplam	81				

Tablo 106’da okulun öğrencilerinin okul öncesi eğitimden yararlanma yüzdesi değişkenine göre genel kalite toplam puanları için yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları yer almıştır. Okul öncesi eğitimden yararlanma yüzdesi 81-100 arasında olan okulların genel kalite toplam sıralamalar ortalaması en yüksek düzeydedir (62,36). En düşük sıralamalar ortalaması, yararlanma yüzdesi en düşük olan okullara aittir (22,64). Kruskal Wallis testinde istatistiksel açıdan ,01 düzeyinde anlamlı bir farklılık elde edilmiştir.

Tablo 107. Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitimden Yararlanma Yüzdesi Değişkenine Göre Genel, Kalite, ve Verim Toplam Değerlerine Göre Yapılan Tamamlayıcı Hesaplardan Mann Whitney “U” (Benferonni Düzeltmeli) Testi Sonuçları

Değerler	Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitimden Yararlanma Yüzdesi	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z	p
GENTOP	%0-20	25	14,26	356,50	31,500	-3,415	,000**
	%41-60	10	27,35	273,50			
	Toplam	35					
GENTOP	%0-20	25	14,40	360,00	35,000	-2,732	,005**
	%61-80	8	25,13	201,00			
	Toplam	33					
GENTOP	%0-20	25	14,58	364,50	39,500	-5,022	,000**
	%81-100	22	34,70	763,50			
	Toplam	47					

Okul öncesi eğitimden yararlanma yüzdesi değişkenine göre genel kalite toplam değerleri için yapılan Mann Whitney “U” testi sonuçları Tablo 107’de sunulmuştur. Okul öncesi eğitimden yararlanma yüzdesi 0-20 arasında olan okullar ile yararlanma yüzdesi 41-60, 61-80 ve 81-100 arasında olan okullar arasında istatistiksel açıdan ,01 düzeyinde anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu farklılık okul öncesi eğitimden %41 ve daha yüksek olan okullar lehine gerçekleşmiştir.

Tablo 108. Öğretmenlerin Yıl İçinde Aldıkları Seminer Sayısı Değişkenine Göre Kalite Toplam Değerleri İçin Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Değerler	Öğretmenlerin Yıl İçinde Aldıkları Seminer Sayısı	N	Sıralamalar ortalaması	kaykare	Sd	p
GENTOP	almadılar	9	28,67	11,906	4	p<,05
	1	8	30,31			
	2	29	36,81			
	3	12	43,04			
	4 ve üstü	23	53,76			
	Toplam	81				

Öğretmenlerin yıl içinde aldıkları seminer sayısı değişkenine göre yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 108’de sunulmuştur. En yüksek sıralamalar ortalaması 53, 76 ile 4 ve üstü seminer alan olan okullara aittir. En son sırada 28,67 ortalama ile seminer almayan okullar bulunmaktadır. Yapılan istatistiksel analizde ,05 düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Öğretmenlerin yıl içinde aldıkları seminer sayısı farklılığı, okulların kalitelerinde farklılığa neden olmuştur.

Tablo 109. Öğretmenlerin Yıl İçinde Aldıkları Seminer Sayısı Değişkenine Göre Kalite Toplam Değerleri İçin Yapılan Tamamlayıcı Hesaplardan Mann Whitney “U” (Benferonni Düzeltmeli) Testi Sonuçları

Değerler	Öğretmenlerin Yıl İçinde Aldıkları Seminer Sayısı	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z	p
GENTOP	alınmadılar	9	9,61	86,50	41,500	-2,599	,008**
	4 ve üstü	23	19,20	441,50			
	Toplam	32					
GENTOP	1	8	8,75	70,00	34,000	-2,619	,017
	4 ve üstü	23	18,52	426,00			
	Toplam	31					
GENTOP	2	29	21,88	634,50	199,500	-2,470	,014
	4 ve üstü	23	32,33	743,50			
	Toplam	52					

Yıl içinde alınan seminer sayısı değişkenine göre genel kalite toplam değerleri için yapılan Mann Whitney “U” testi sonuçları Tablo 109’da sunulmuştur. Yıl içinde 4 ve üstünde seminer alan okullar ile seminer almayan okullar arasında istatistiksel açıdan ,01 düzeyinde anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu farklılık yıl içinde daha fazla seminer alan okullar lehine gerçekleşmiştir. Yıl içinde dörtten daha fazla seminer alan öğretmenlerin yer aldığı okulların kalitesi, seminer almayan öğretmenlerin görev aldığı okullardan anlamlı derecede daha yüksektir.

Tablo 110. Öğretmenlerin Okul Dışında Katıldıkları Seminer Sayısı Değişkenine Göre Kalite Toplam Değerleri İçin Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Değerler	Öğretmenlerin Okul Dışında Katıldıkları Seminer Sayısı	N	Sıralamalar ortalaması	kaykare	Sd	p
GENTOP	Katılmadılar	16	25,25	20,974	4	p<,01
	1	17	31,74			
	2	19	39,87			
	3	9	49,28			
	4 ve üstü	19	57,66			
	Toplam	81				

Öğretmenlerin yıl içinde okul dışında aldıkları seminer sayısı değişkenine göre yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 110’da sunulmuştur. En yüksek sıralamalar ortalaması 57,66 ile 4 ve üstü seminer alan olan okullara aittir. En son sırada 25,25 ortalama ile hiç okul dışı seminer almayan okullar bulunmaktadır. Yapılan istatistiksel analizde ,01 düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Öğretmenlerin yıl içinde okul dışında aldıkları seminer sayısı farklılığı, okulların kalitelerinde farklılığa neden olmuştur.

Tablo 111. Öğretmenlerin Okul Dışında Katıldıkları Seminer Sayısı Değişkenine Göre Kalite Toplam Değerleri İçin Yapılan Tamamlayıcı Hesaplardan Mann Whitney “U” (Benferonni Düzeltmeli) Testi Sonuçları

Değerler	Öğretmenlerin Yıl Dışında Aldıkları Seminer Sayısı	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z	p
GENTOP	Katılmadılar	16	10,03	160,50	24,500	-2,692	,005**
	3	9	18,28	164,50			
	Toplam	25					
GENTOP	Katılmadılar	16	10,50	168,00	32,000	-3,976	,000**
	4 ve üstü	19	24,32	462,00			
	Toplam	35					
GENTOP	1	17	12,62	214,50	61,500	-3,170	,001**
	4 ve üstü	19	23,76	451,50			
	Toplam	36					

Yıl içinde okul dışında alınan seminer sayısı değişkenine göre genel kalite toplam değerleri için yapılan Mann Whitney “U” testi sonuçları Tablo 111’de sunulmuştur. Yıl içinde okul dışında 3-4 ve üstünde seminer alan okullar ile seminer almayan okullar arasında istatistiksel açıdan ,01 düzeyinde anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu farklılık yıl içinde seminer alan okullar lehine gerçekleşmiştir. Yıl içinde okul dışında üçten daha fazla seminer alan öğretmenlerin yer aldığı okulların kalitesi, seminer almayan öğretmenlerin görev aldığı okullardan anlamlı derecede daha yüksektir. Yine okul dışında dördün üstünde seminer alan öğretmenlerin görev yaptığı okulların kalitesi, sadece bir kez seminer alan gruptan anlamlı derecede daha yüksektir ($p<,01$).

Tablo 112. Okul Dışı Konferansa Katılan Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Kalite Toplam Değerleri İçin Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Değerler	Okul Dışı Konferansa Katılan Öğretmen Sayısı	N	Sıralamalar ortalaması	kaykare	Sd	p
GENTOP	0-5	27	29,04	16,489	4	p>,05
	6-10	22	38,68			
	11-15	5	46,40			
	16-20	13	49,23			
	21 ve üstü	14	58,14			
	Toplam	81				

Okul dışında konferansa katılan öğretmen sayısı değişkenine göre yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 112’de sunulmuştur. En yüksek sıralamalar ortalaması 68,14 ile 21ve üstü konferansa öğretmen gönderen okullara aittir. En son sırada 29,04 ortalama ile konferansa 0-5 arasında öğretmen gönderen okullar bulunmaktadır. Yapılan istatistiksel analizde anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Tablo 113. Okuldaki Ölçme ve Değerlendirme Departmanı Değişkenine Göre Kalite Toplam Değerleri İçin Yapılan Mann-Whitney “U” Testi Sonuçları

Değerler	Ölçme ve Değerlendirme Departmanı	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z	p
GENTOP	Evet	26	60,35	1569,00	212,000	-5,089	p<,01
	Hayır	55	31,85	1752,00			
	Toplam	81					

Araştırma kapsamı içindeki okulların ölçme ve değerlendirme departmanı değişkenine göre genel kalite toplam değerleri için yapılan Mann-Whitney “U” testi sonuçları Tablo 113’de sunulmuştur. Ölçme ve değerlendirme departmanı bulunan okullar ile bulunmayan okullar arasında istatistiksel açıdan ,01 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bu farklılık ölçme ve değerlendirme departmanı olan okullar lehine gerçekleşmiştir.

4.9. İlköğretim Okullarının Kalite Düzeyi ile Yıllık Gider Ortalamasına ve Diğer Değişkenlere İlişkin Bulgular

Araştırmanın bulgular bölümünün son aşamasında, araştırma kapsamındaki okulların kaliteleri, elde edilen puanların birinci ve sonuncu çeyrek puanları esas alınarak; düşük, orta ve yüksek kaliteli okullar olarak sınıflandırılmıştır. Daha sonra bu düzeyler ile okulların sahip oldukları çeşitli özelliklerin birbirine bağlı olup olmadığını sınamak üzere istatistiksel açıdan kaykare analizleri yapılmıştır. Yapılan analizlerde bazı hücrelerin beklenen frekans değerlerinin beşin altına inmesi nedeni ile kategorilerin birleştirilmesi yoluna gidilmiştir. Tüm okul özellikleri için kaykare analizleri yapılmış ancak sadece anlamlı sonuç verenler araştırma kapsamı içine dahil edilmiştir.

Tablo 114. Okulun Kalite Düzeyi ile Yıllık Gider Ortalaması Değişkenleri İçin Yapılan Kaykare Analizi Sonuçları

Değişkenler			Okulun yıllık gider ortalaması			
			10-50	51-100	Yüzden daha fazla	Toplam
Kalite düzeyi	Düşük	f	15	5	1	21
		%	71,4%	23,8%	4,8%	100,0%
	Orta	f	16	14	10	40
		%	40,0%	35,0%	25,0%	100,0%
	Yüksek	f	2	6	12	20
		%	10,0%	30,0%	60,0%	100,0%
	Toplam	f	33	25	23	81
		%	40,7%	30,9%	28,4%	100,0%

Kaykare: 21,392 sd:4 p<,01

Okulun kalite düzeyi ile yine okulun yıllık gider ortalaması değişkenleri için yapılan kaykare analizinde istatistiksel açıdan ,01 düzeyinde anlamlı bir sonuç bulunmuştur (Tablo 114). Okulun yıllık gider ortalaması ile okulların kalite düzeyleri birbirine bağlıdır.

Tablo 115. Okulun Kalite Düzeyi ile Rehber Öğretmen Sayısı Değişkenleri İçin Yapılan Kaykare Analizi Sonuçları

Değişkenler			Rehber öğretmen sayısı			
			Yok	1-2	2'den daha fazla	Toplam
Kalite düzeyi	Düşük	f	9	10	2	21
		%	42,9%	47,6%	9,5%	100,0%
	Orta	f	6	30	4	40
		%	15,0%	75,0%	10,0%	100,0%
	Yüksek	f	2	8	10	20
		%	10,0%	40,0%	50,0%	100,0%
	Toplam	f	17	48	16	81
		%	21,0%	59,3%	19,8%	100,0%

Kaykare: 22,326 sd:4 p<,01

Tablo 115’de okulda bulunan rehber öğretmen sayısı ile okulun kalite düzeyi için yapılan kaykare analizi sonuçları yer almaktadır. İki değişken arasında istatistiksel açıdan ,01 düzeyinde anlamlı bir bağıllık söz konusudur. Rehber öğretmen sayısı değişkeni ile okulun kalite düzeyi birbirine bağımlıdır.

Tablo 116. Okulun Kalite Düzeyi ile Okul Başarı Ortalaması Değişkenleri İçin Yapılan Kaykare Analizi Sonuçları

Değişkenler		Okul başarı ortalaması					Toplam	
		%50-60	%61-70	%71-80	%81-90	%91-100		
Kalite düzeyi	Düşük	f	7	2	3	4	5	21
		%	33,3%	9,5%	14,3%	19,0%	23,8%	100,0%
	Orta	f	3	3	10	9	15	40
		%	7,5%	7,5%	25,0%	22,5%	37,5%	100,0%
	Yüksek	f	0	0	4	4	12	20
		%	0,00%	0,00%	20,0%	20,0%	60,0%	100,0%
	Toplam	f	10	5	17	17	32	81
		%	12,3%	6,2%	21,0%	21,0%	39,5%	100,0%

Kaykare: 16,786 sd:8 p<,05

Okulun kalite düzeyi ile yine okulun yıllık başarı ortalaması değişkenleri için yapılan kaykare analizinde istatistiksel açıdan ,05 düzeyinde anlamlı bir sonuç bulunmuştur (Tablo 116). Okulun yıllık başarı ortalaması ile okulların kalite düzeyleri birbirine bağımlıdır.

Tablo 117. Okulun Kalite Düzeyi ile Matematik Başarı Düzeyi Ortalaması Değişkenleri İçin Yapılan Kaykare Analizi Sonuçları

Değişkenler		Matematik başarı ortalaması				
		%71-80	%81-90	%91-100	Toplam	
Kalite düzeyi	Düşük	f	17	1	3	21
		%	81,0%	4,8%	14,3%	100,0%
	Orta	f	28	5	7	40
		%	70,0%	12,5%	17,5%	100,0%
	Yüksek	f	4	4	12	20
		%	20,0%	20,0%	60,0%	100,0%
	Toplam	f	49	10	22	81
		%	60,5%	12,3%	27,2%	100,0%

Kaykare: 19,997 sd:4 p<,01

Tablo 117’de okulun matematik başarı düzeyi ortalaması ile okulun kalite düzeyi için yapılan kaykare analizi sonuçları yer almaktadır. İki değişken arasında istatistiksel açıdan ,01 düzeyinde anlamlı bir bağıllık söz konusudur. Okul matematik başarı düzeyi ortalaması değişkeni ile okulun kalite düzeyi birbirine bağımlıdır.

Tablo 118. Okulun Kalite Düzeyi ile Fen Başarı Düzeyi Ortalaması Değişkenleri İçin Yapılan Kaykare Analizi Sonuçları

Değişkenler		Fen başarı ortalaması			
		%71-80	%81-90	%91-100	Toplam
Kalite düzeyi	Düşük	f 17	3	1	21
		% 81,0%	14,3%	4,8%	100,0%
	Orta	f 26	6	8	40
		% 65,0%	15,0%	20,0%	100,0%
	Yüksek	f 3	4	13	20
		% 15,0%	20,0%	65,0%	100,0%
	Toplam	f 46	13	22	81
		% 56,8%	16,0%	27,2%	100,0%

Kaykare: 24,224 sd:4 p<,01

Tablo 118’de okulun fen başarı düzeyi ortalaması ile okulun kalite düzeyi için yapılan kaykare analizi sonuçları yer almaktadır. İki değişken arasında istatistiksel açıdan ,01 düzeyinde anlamlı bir bağıllık söz konusudur. Okul fen başarı düzeyi ortalaması değişkeni ile okulun kalite düzeyi birbirine bağımlıdır.

Tablo 119. Okulun Kalite Düzeyi ile OKS Sınav Puan Ortalaması Değişkenleri İçin Yapılan Kaykare Analizi Sonuçları

Değişkenler		OKS sınavı puan ortalaması			
		301-350	351-400	400 ve üstü	Toplam
Kalite düzeyi	Düşük	f 19	2	0	21
		% 90,5%	9,5%	0,00%	100,0%
	Orta	f 28	9	3	40
		% 70,0%	22,5%	7,5%	100,0%
	Yüksek	f 9	5	6	20
		% 45,0%	25,0%	30,0%	100,0%
	Toplam	f 56	16	9	81
		% 69,1%	19,8%	11,1%	100,0%

Kaykare: 13,842 sd:4 p<,01

Okulun OKS sınavı puan ortalaması değişkeni ile okul kalite düzeyi değişkenleri için yapılan kaykare analizi sonuçları Tablo 119’da gösterilmiştir. Yapılan analiz sonucunda istatistiksel açıdan ,01 düzeyinde anlamlı bir değer bulunmuştur. Okulun OKS sınavı puan ortalaması değişkeni ile okul kalite düzeyi değişkenleri birbirine bağımlıdır.

Tablo 120. Okulun Kalite Düzeyi ile Yıl Sonu Sınıf Geçme Sınavına Katılan Öğrenci Sayısı Değişkenleri İçin Yapılan Kaykare Analizi Sonuçları

Değişkenler			Yıl sonu sınıf geçme sınavına katılan öğrenci sayısı			
			1-20	21-40	41-60	Toplam
Kalite düzeyi	Düşük	f	8	5	8	21
		%	38,1%	23,8%	38,1%	100,0%
	Orta	f	13	7	20	40
		%	32,5%	17,5%	50,0%	100,0%
	Yüksek	f	16	2	2	20
		%	80,0%	10,0%	10,0%	100,0%
	Toplam	f	37	14	30	81
		%	45,7%	17,3%	37,0%	100,0%

Kaykare: 13,844 sd:4 p<,01

Tablo 120’de okulda yıl sonu sınıf geçme sınavına katılan öğrenci sayısı ile okulun kalite düzeyi için yapılan kaykare analizi sonuçları yer almaktadır. İki değişken arasında istatistiksel açıdan ,01 düzeyinde anlamlı bir bağıllık söz konusudur. Okulda yıl sonu sınıf geçme sınavına katılan öğrenci sayısı ile okulun kalite düzeyi birbirine bağımlıdır.

Tablo 121. Okulun Kalite Düzeyi ile Okuldaki Projeksiyon Aleti Sayısı Değişkenleri İçin Yapılan Kaykare Analizi Sonuçları

Değişkenler			Okuldaki projeksiyon aleti sayısı			
			Yok	1-2	5-6	Toplam
Kalite düzeyi	Düşük	f	3	17	1	21
		%	14,3%	81,0%	4,8%	100,0%
	Orta	f	2	29	9	40
		%	5,0%	72,5%	22,5%	100,0%
	Yüksek	f	2	5	13	20
		%	10,0%	25,0%	65,0%	100,0%
	Toplam	f	7	51	23	81
		%	8,6%	63,0%	28,4%	100,0%

Kaykare: 21,724 sd:4 p<,01

Tablo 121’de okuldaki projeksiyon aleti sayısı ile okulun kalite düzeyi için yapılan kaykare analizi sonuçları yer almaktadır. İki değişken arasında istatistiksel açıdan ,01 düzeyinde anlamlı bir bağıllık söz konusudur. Okuldaki projeksiyon aleti sayısı ile okulun kalite düzeyi birbirine bağımlıdır.

Tablo 122. Okulun Kalite Düzeyi ile Okuldaki Yabancı Dil Laboratuvarı Değişkenleri İçin Yapılan Kaykare Analizi Sonuçları

Değişkenler		Okulun yabancı dil laboratuvarı		
		Evet	Hayır	Toplam
Kalite düzeyi	Düşük	f 1	20	21
		% 4,8%	95,2%	100,0%
	Orta	f 1	39	40
		% 2,5%	97,5%	100,0%
	Yüksek	f 12	8	20
		% 60,0%	40,0%	100,0%
	Toplam	f 14	67	81
		% 17,3%	82,7%	100,0%

Kaykare: 33,944 sd:2 p<,01

Okulun yabancı dil laboratuvarı değişkeni ile okul kalite düzeyi değişkenleri için yapılan kaykare analizi sonuçları Tablo 122’de gösterilmiştir. Yapılan analiz sonucunda istatistiksel açıdan ,01 düzeyinde anlamlı bir değer bulunmuştur. Okulun yabancı dil laboratuvarının bulunup bulunmaması değişkeni ile okul kalite düzeyi değişkenleri birbirine bağımlıdır.

Tablo 123. Okulun Kalite Düzeyi ile Velilerin Okul Etkinliklerine Katılma Düzeyi Değişkenleri İçin Yapılan Kaykare Analizi Sonuçları

Değişkenler		Velilerin okul etkinliklerine katılma düzeyi			
		Yüksek	Orta	Düşük	Toplam
Kalite düzeyi	Düşük	f 3	8	10	21
		% 14,3%	38,1%	47,6%	100,0%
	Orta	f 7	27	6	40
		% 17,5%	67,5%	15,0%	100,0%
	Yüksek	f 16	4	0	20
		% 80,0%	20,0%	0,00%	100,0%
	Toplam	f 26	39	16	81
		% 32,1%	48,1%	19,8%	100,0%

Kaykare: 38,535 sd:4 p<,01

Okul etkinliklerine velilerin katılma düzeyi değişkeni ile okul kalite düzeyi değişkenleri için yapılan kaykare analizi sonuçları Tablo 123’de gösterilmiştir. Yapılan analiz sonucunda istatistiksel açıdan ,01 düzeyinde anlamlı bir değer bulunmuştur. Okul velilerinin okul etkinliklerine katılma düzeyi ile okul kalite düzeyi değişkenleri birbirine bağımlıdır.

Tablo 124. Okulun Kalite Düzeyi ile Okuldaki Ölçme ve Değerlendirme Departmanı Değişkenleri İçin Yapılan Kaykare Analizi Sonuçları

Değişkenler		Okulda ölçme ve değerlendirme departmanı		
		Evet	Hayır	Toplam
Kalite düzeyi	Düşük	f	0	21
		%	0,00%	100,0%
	Orta	f	12	40
		%	30,0%	70,0%
	Yüksek	f	14	6
		%	70,0%	30,0%
	Toplam	f	26	55
		%	32,1%	67,9%

Kaykare: 23,190 sd:2 p<,01

Tablo 124’de okulun kalite düzeyi ile okuldaki ölçme ve değerlendirme departmanının bulunup bulunmaması değişkenleri için yapılan kaykare analizi sonuçları sunulmuştur. Yapılan kaykare analizinde istatistiksel açıdan ,01 düzeyinde anlamlı bir sonuç bulunmuştur. Bu sonuca dayalı olarak adı geçen iki değişkenin birbirine bağımlı olduğu anlaşılmaktadır.

5. BÖLÜM - SONUÇ

5.1. İlköğretim Okullarında Kalite, Verim ve Öğrenci Başarısı Durumları İle İlgili Sonuçlar

Bu araştırma ilköğretim okullarının kalite, verim ve öğrenci başarısı durumları ile ilgili sonuçlar şunlardır:

1. Araştırmaya dahil edilen okullar içinde okul büyüklüğü değişkenine göre ilk sırayı 501-1.000 öğrencili okullar almıştır. İkinci sırada 1.001-1.500 mevcutlu okullar bulunmaktadır. Bunu 1-500 öğrencili okullar izlemiştir.
2. Araştırma kapsamındaki okullar içinde yıllık gider ortalaması 10-50 milyar arasında olan okullar ilk sırada bulunmaktadır (%40,2). 51-100 milyar gider ortalamalı okullar ikinci sırada yer almaktadır (%30,5). En alt sırada %2,4 ile gider ortalaması 151-200 milyar arasındaki okullar bulunmaktadır.
3. Yıllık ortalama öğrenci sayısı açısından dağılımlara bakıldığında ilk sırayı %36,6 ile 0-100 olan okulların aldığı görülmektedir. Bunu %28 ile 101-200 öğrencili okullar izlemiştir. Yıllık ortalama öğrenci sayısı 401'in üstünde olan okullar son sırada yer almaktadır (%8,5).
4. Araştırmada veri toplanan okulların %41,5'inde 3 yönetici bulunmaktadır. 5 ve daha fazla yöneticili okullar %26,8 ile temsil edilmişlerdir. Okulların %19,5'unda 2 yönetici bulunmaktadır. Bir yönetici ile çalışan sadece iki okul bulunmaktadır (%2,4).
5. Araştırmada veri toplanan okulların %59,8'inde 1 rehber öğretmen bulunmaktadır. Rehber öğretmeni olmayan okullar %20,7 ile temsil edilmişlerdir. Okulların %9,8'inde 2 rehber öğretmen bulunmaktadır.
6. Araştırma kapsamındaki okulların 2004-2005 öğretim yılı okul başarı ortalamasına göre %39 ile başarı ortalaması %91-100 arasında olan okullar ilk sırada yer almaktadır. Bunu %20,7 ile başarısı %81-90 arasında olan okullar izlemiştir. Okul başarı ortalaması %61-70 olan okullar son sıradadır (%6,1).
7. Araştırma kapsamındaki okulların 2004-2005 öğretim yılı matematik başarı ortalamasına göre %28 ile matematik başarı ortalaması %91-100 arasında olan okullar ilk sırada yer almaktadır. Bunu %24,4 ile başarısı %50-60 arasında olan okullar izlemiştir. Okul matematik başarı ortalaması %81-90 olan okullar son sıradadır (%12,2).

8. Araştırma kapsamındaki okulların 2004-2005 öğretim yılı fen başarı ortalamasına göre %29,3 ile başarı ortalaması %50-60 arasında olan okullar ilk sırada bulunmaktadır. Bunu %28 ile başarısı %91-100 arasında olan okullar izlemiştir. Fen başarı ortalaması %61-70 olan okullar son sıradadır.
9. Araştırma kapsamındaki okulların OKS sınavı puan ortalamaları incelendiğinde, ilk sırayı %35,4 ile 301-350 ortalamalı okulların aldığı görölmektedir. Puan ortalaması 351-400 olan okullar ikinci sıra ile yer almaktadır (%19,5). Son sırada yer alan okulların başarı ortalaması 400 ve üstündedir (%12,2).
10. 2004-2005 öğretim yılında sınav kazanan öğrenci sayıları açısından okullar incelendiğinde birinci sırada kazanan öğrenci sayısı 301-350 olan okullar bulunmaktadır. İkinci sırada yer alan okullarda sınav kazanan öğrenci sayısı ortalama 351-400'dür (%19,5). %12,2 ile son sırada kazanan öğrenci sayısı 400'ün üstünde olan okullar yer almaktadır.
11. Araştırma kapsamındaki okulların 2004-2005 öğretim yılında öğrencilerle katılınan yarışma sayısına göre okulların %51,2'sinde öğrenciler ortalama 1-10 arasında yarışmaya katılmışlardır. Bunu %14,6 ile yarışma sayısı 11-20 arasında okullar izlemiştir. Katılınan yarışma sayısı 31-40 arasında olan okullar son sırada bulunmaktadır (%8,5).
12. Araştırma kapsamındaki okulların 2004-2005 öğretim yılında öğrencilerin aldığı ödöl sayısına göre okulların %43,9'da öğrenciler ortalama 1-5 arasında yarışmada ödöl almışlardır. Bunu %19,5 ile ödöl sayısı 6-10 arasında okullar izlemiştir. Alınan ödöl sayısı 16-20 arasında olan okullar son sırada bulunmaktadır (%8,5).
13. Araştırma kapsamındaki okulların 2004-2005 öğretim yılında MEB'in yaptığı ortak sınavlarda başarı ortalamasına göre %36,6 ile başarı ortalaması 51-70 arasında olan okullar ilk sırada bulunmaktadır. Bunu %23,2 ile başarısı 10-30 arasında olan okullar izlemiştir. MEB'in yaptığı sınavlarda başarı ortalaması 91 ve üstünde olan okullar son sıradadır (%4,9).
14. Araştırma kapsamındaki okulların 2004-2005 öğretim yılında öğrencilerinin aldığı teşekkür ve takdir belgesi sayısına göre ilk sırada %28 ile 201 ile 400 arasında teşekkür ve takdir belgesi veren okullar yer almaktadır. 401- 600 arasında teşekkür ve takdir belgesi veren okullar %24,4'dür. %12,2 ile 601 ile 800 arasında teşekkür ve takdir belgesi veren okullar son sırada bulunmaktadır.

15. Yıl sonu sınıf geçme sınavına katılan ğrenci sayılarına göre araştırma kapsamındaki okullar sıralandığında ilk sırayı %45 ile 1-20 arasında olan okulların aldığı görülmektedir. Bunu %17,1 ile 21-40 ile 41-60 ğrencisi sınava giren okullar izlemiştir. Son sırada %8,5 ile yıl sonu sınıf geçme sınavına 61-80 arasında ğrencisi katılan okullar yer almaktadır.
16. Araştırma kapsamı içine dahil edilen okulların %86,6'sında fen laboratuvarı bulunmaktadır. Fen laboratuvarı olmayan okullar %13,4 ile araştırmada temsil edilmişlerdir. Bu araştırmada yer alan okulların %29,3'ünde yılda ortalama 81-100 arasında deney yapılmaktadır. Deney sayısı en az olan (1-20) okulların yüzdesi ise 23,2 olmuştur. Diğerk okulların yaptığı deney sayısı adı geçen bu iki değerk arasındadır.
17. Araştırma kapsamı içine dahil edilen okulların %76,8'inde okuma saati yapılmaktadır. Okuma saati yapmayan okullar %23,2'dir.
18. Araştırma kapsamındaki okullar sıralandığında ilk sırayı %59,8 ile ğrenci başına 1 bilgisayar düşen okulların aldığı görülmektedir. Son sırada, %3,7 ile ğrenci başına 4,1 bilgisayar düşen okulların aldığı görülmektedir. Araştırma kapsamındaki okulların %47,6'sında 1-2 arasında projeksiyon aleti bulunmaktadır. Bunu %20,7 ile yedinin üstünde projeksiyon aletine sahip olan okullar izlemiştir. Okullarında projeksiyon aleti olmayan okullar %8,5'dur. Araştırma kapsamındaki okulların %51,2'sinde 1-2 arasında tepegöz aleti bulunmaktadır. Bunu %17,1 ile 3-4 tepegöz aletine sahip olan okullar izlemiştir. Okullarında tepegöz aleti olmayan okullar %9,8'dir. Son sırada yedinin üstünde tepegöz aletine sahip okullar yer almıştır.
19. Araştırma kapsamındaki okulların İnternet'e bağlanma özelliklerinin dağılımı incelendiğinde çoğunluğunda İnternet bağlantısının bulunduğu anlaşılmıştır (%98,8). Okullarında bağlantı olmayan sadece bir okul bulunmaktadır (%1,2). Okullarında ğretmenlerin istedikleri zaman İnternet'e bağlanabilenlerin yüzdesi 95,5'dir. Okulların %4,9'unda öğretmenler kısıtlı zamanlarda İnternet'e bağlanabilmektedir. Okullarında ğrencilerin istedikleri zaman İnternet'e bağlanabilenlerin yüzdesi 57,3'dr. Okulların %42,7'inde öğrenciler kısıtlı zamanlarda İnternet'e girebilmektedir.
20. Araştırma kapsamı içine dahil edilen okulların %82,9'unda yabancı dil laboratuvarı bulunmamaktadır. Yabancı dil laboratuvarı olan okullar %17,1 ile araştırmada temsil edilmişlerdir. Araştırma kapsamı içindeki okulların ek yabancı dil

uygulaması yapanların dağılımları incelendiğinde; ilk sırayı bir ek yabancı dil eğitimi veren okullar almıştır (%68,3). Ek yabancı dil uygulaması yapmayan okullar %19,5 ile ikinci sırada bulunmaktadır. En son sırada 2 tane ek yabancı dil eğitimi veren okullar yer almıştır (%2,4). Okulların %74,4'ünde yabancı dile 0-4 arasında süre ayrılmaktadır. Beş saat ve üstünde yabancı dile zaman ayıran okullar %25,6'dır.

21. Araştırmaya dahil edilen okulların %47,6'sında hiç bir öğrenci okulu bırakmamıştır. 1-5 arasında okulu bırakan öğrenci sayısı 19'dur (%23,2). 11-15 ile 16 ve üstü öğrenci bırakma sayısı okulların %11'inde görülmüştür. Araştırmaya dahil edilen okulların %67,1'inde hiç bir öğrenci okuldan atılmamıştır. 1-5 arasında okuldan atılan öğrenci sayısı 12'dir (%14,6). Okuldan atılan öğrenci sayısı 16'nın üstünde olan okullar son sırada yer almıştır (%3,7). Okulların %52,4'ünde disiplin kurulları öğrencilere çeşitli cezalar vermiştir. Disiplin kurulu tarafından hiç ceza verilmemiş olan okullar %47,5'dur.
22. Araştırma kapsamındaki okulların öğrencilerinin okul öncesi eğitimden yararlanma yüzdesi 0-20 arasında olan okullar %30,5 ile temsil edilmişlerdir ve bu sonuç ilk sırada yer almıştır. Bunu %26,8 ile okul öncesinden yararlanma yüzdesi 81-100 arasında olan okullar izlemiştir. Son sırada %9,8 ile okul öncesinden yararlanma yüzdesi 61-80 olan okullar yer almıştır.
23. Okul dışında yapılan öğrenci etkinlikleri açısından frekans ve yüzdelik dağılım incelendiğinde ilk sırayı dokuz ve daha fazla etkinlik yapan okullar almıştır (%35,4). Bunu %19,5 ile etkinlik sayısı 0-2 arasında olan okullar izlemiştir. 7-8 arasında etkinlik yapanlar son sıradadır (%12,2). Okul içinde yapılan öğrenci etkinlikleri açısından frekans ve yüzdelik dağılım incelendiğinde ilk sırayı dokuz ve daha fazla etkinlik yapan okullar almıştır (%48,8). Bunu %19,5 ile etkinlik sayısı 5-6 arasında olan okullar izlemiştir. 7-8 arasında okul içi etkinlik yapanlar son sıradadır (%9,8).
24. Araştırma kapsamındaki okulların öğretmen başına düşen öğrenci sayıları incelendiğinde birinci sırayı %53,7 ile 21-40 arası öğrencisi olan okulların aldığı görülmektedir. Okulların %24,4'ünde her öğretmene 41-60 arasında öğrenci düşmektedir. Bir öğretmene düşen öğrenci sayısı 81 ve daha fazla olan sadece 3 okul bulunmaktadır (%3,7).

25. Araştırmaya dahil edilen okulların %35,4'ünde öğretmenler yıl içinde ortalama 2 seminer almaktadır. %28'inde ise alınan seminer sayısı dört ve daha fazladır. Yıl içinde hiç seminere katılamayan öğretmenlerin çalıştığı okul yüzdesi 12,2'dir. Araştırmaya dahil edilen okulların %23,2'sinde öğretmenler okul dışında ortalama 2 seminere katılmışlardır. %21,9'unda ise öğretmenler hiç okul dışı seminere katılmamışlardır. %20,7'lik okul grubunda alınan okul dışı seminer sayısı sadece bir tanedir.
26. Okulların %32,9'unda öğretmenler 1-5 arasında okul dışı konferansa katılmışlardır. Bunu %26,8 ile konferansa katılma yüzdesi 6-10 olan okullar izlemiştir. Konferansa katılma sayısı 11-15 arasında olan okullar son sıradadır (%6,1).
27. Araştırma kapsamındaki okullarda öğretmen başına düşen ortalama ders saati değişkenine ait frekans ve yüzdelik dağılım yer almıştır. %39'luk okul grubunda öğretmenler haftada ortalama 21-25 saat arasında derse girmektedir. Bunu %28 ile 16-20 saat izlemiştir. Son sırada haftada ortalama ders saati 1-15 arasında olan okullar bulunmaktadır (%6,1).
28. Araştırmaya dahil edilen okullarda ortalama olarak okul aile birliğinde çalışan veli sayısı 0-10 olanlar ilk sırada yer almıştır (%57,4). Bunu %19,5 ile ortalama veli sayısı 41-50 olan okullar izlemiştir. Son sırada aile birliğinde çalışan veli sayısı 21-30 olan okullar bulunmaktadır. Okullarda etkinliklere velilerin katılma düzeyi incelendiğinde, çoğunluğun orta düzeyde katılım gösterdikleri görülmektedir (%48,8). Yüksek katılım oranı 31,7'de kalmıştır. Son sırada veli katılım yüzdesi düşük olan okullar yer almaktadır (%19,5).
29. Okulların %41,5'de öğretmenler ortalama 0-5 arasında ödül almışlardır. Ödül sayısı 21 ve üstü olan okullar %19,5'dir. 16-20 arasında ödül alan öğretmene sahip okullar %11 ile son sırada yer almıştır.
30. Araştırmaya katılan okulların %68,3'ünde ölçme ve değerlendirme departmanı bulunmamaktadır. Ölçme ve değerlendirme departmanı olan okullar araştırmada %31,7 ile temsil edilmişlerdir.

5.2. İlköğretim Okullarında Kalite, Verim ve Öğrenci Başarısının Okul Türüne Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Sonuçlar

1. Özel okulların kalite toplam değerleri, resmî okullarinkinden anlamlı derecede daha yüksektir. Yine özel okulların kalitesi, verimleri ve öğrenci başarısı; resmî okullarinkinden daha yüksektir.

5.3. İlköğretim Okullarının Kalite, Verim ve Öğrenci Başarısının Okul Büyüklüğüne Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Sonuçlar

1. Okul büyüklüğü 501-1.000 arasında olan okulların kalite toplam değerleri sıralamalar ortalaması 46,92'dir. Bunu 46,39 ile 1-500 arasında olan okullar izlemiştir. Okul büyüklüğü 1001-1500 arasında olan okulların kalite toplam değerleri sıralamalar ortalaması 46,03'dir. Bunu 32,71 ile 1.501-2.000 arasında olan okullar izlemiştir. Son sırada 2.001'nin üstünde öğrencisi olan okullar bulunmaktadır (22,97).
2. Kalite alt boyutunda da benzer sıralama söz konusudur. Okul büyüklüğü 501-1.000 arasında olan okulların kalite alt boyut sıralamalar ortalaması 48,10'dir. Bunu 47,56 ile 1-500 arasında olan okullar izlemiştir. Okul büyüklüğü 1.001-1.500 arasında olan okulların kalite toplam değerleri sıralamalar ortalaması 45,68'dir. Bunu 31,71 ile 1.501-2.000 arasında olan okullar izlemiştir. Son sırada 2.001'nin üstünde öğrencisi olan okullar bulunmaktadır (21,03).
3. Okulların verimleri incelendiğinde ilk sıra okul büyüklüğü 1-500 toplam öğrenciye sahip okullara aittir (56,28). İkinci sırayı okul büyüklüğü 501-1.000 öğrencili okullar izlemiştir (45,02). Üçüncü sırayı okul büyüklüğü 1.001-1.500 öğrencili okullar izlemiştir (42,67). Dördüncü sırayı okul büyüklüğü 1.501-2.000 öğrencili okullar izlemiştir (39,79). Beşinci sırayı okul büyüklüğü 2001 ve üstü öğrencisi olan okullar izlemiştir (19,33). Öğrenci sayısı arttıkça okulların verim toplam değerleri sistematik olarak düşüş göstermiştir.
4. Öğrenci başarısı boyutunda en yüksek sıralamalar ortalaması 1.001-1.500 arasında öğrenciye sahip okullara aittir (44,82). Bunu 1-500 öğrencili okullar izlemiştir (44,72). Okul büyüklüğü 501-1.000 arasında olan okulların öğrenci başarısı sıralamalar ortalaması 43,38'dir. Bunu 1.501-2.000 öğrencili okullar izlemiştir (44,72). Son başarı sıralamalar ortalaması yine 2.001'in üstünde öğrencisi olan okullara aittir (28,70).
5. Okul büyüklüğüne göre kalite toplam değeri ve kalite, başarı ve verim için yapılan testte sadece başarı boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmamıştır.
6. Kalite toplam değerleri bazında yapılan istatistiksel analizde okul büyüklüğü yani öğrenci sayısı 501-1.000 arasında okullar ile öğrenci sayısı 2.001'in üstünde olan okullar arasında az öğrencili okullar lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Öğrenci sayısı 2.001'in üstünde olan okulların kalite alt boyut özellikleri diğer tüm

gruplardan anlamlı derecede daha düşüktür. Aynı durum verim boyutu içinde geçerlidir. Okul büyüklüğü arttıkça buna bağlı olarak okulların kaliteleri ve verimleri düşmektedir.

7. Okulların bir yıl içinde aldığı ortalama öğrenci sayısı değişkenine göre bir yıl içinde alınan ortalama öğrenci sayısı yükseldikçe buna bağlı olarak okulların genel kalite toplam değerleri düşüş göstermiştir.

5.4. İlköğretim Okullarının Kalite, Verim ve Öğrenci Başarısının Personel (Okul Yöneticisi, Rehber Öğretmen) Sayısına Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Sonuçlar

- 1 Yönetici sayısı farklılığı, okulların kalitelerinde farklılığa neden olmamıştır.
- 2 Rehber öğretmen sayısı farklılığı, okulların kalitelerinde farklılığa neden olmuştur. İkili karşılaştırmalarda sadece rehber öğretmeni olmayan okullar ile rehber öğretmeni dörtten fazla olan okullar arasında istatistiksel açıdan farklılık bulunmuştur. Bu farklılık rehber öğretmen sayısı yüksek olan okullar lehine gerçekleştirmiştir.

5.5. İlköğretim Okullarının Kalite, Verim ve Öğrenci Başarısının “Bilgi ve Beceri”ye Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Sonuçlar

- 1 Matematik başarıları ortalama düzeyi azaldıkça okulların genel kalite toplam değerleri sistematik olarak düşüş göstermiştir. Matematik başarıları ortalama düzeyi temel alınarak yapılan ikili karşılaştırmalarda matematik başarıları ortalaması %50-60 arasında olan grupla, 71-80, 81-90 ve 91-100 olan okullar arasında istatistiksel açıdan farklılıklar elde edilmiştir. Bu farklılıklar başarıları ortalaması %50-60 arasında olan grubun aleyhine gerçekleşmiştir. Matematik başarıları ortalama düzeyi %81-90 ve %91-100 arasında olan okulların kaliteleri, başarıları ortalaması %61-70 arasında olan okullardan anlamlı derecede daha yüksektir. Diğer ikili karşılaştırmalarda anlamlı farklılıklar bulunamamıştır.
- 2 Fen başarıları ortalama düzeyi azaldıkça okulların genel kalite toplam değerleri genel olarak düşüş göstermiştir. Fen başarıları düzeyi ortalaması %61-70 ve %71-80 arasında olan okulların kaliteleri, fen başarıları düzeyi ortalaması %91-100 arasında olan okullardan anlamlı derecede daha düşüktür.
- 3 Araştırma kapsamı içindeki okulların fen laboratuvarları olan okullar ile olmayan okulların kalite değerleri arasında istatistiksel anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bu farklılık laboratuvarı olan okullar lehine gerçekleşmiştir. Araştırma kapsamı

içindeki okulların yılda yaptıkları deney sayısı değişkenine göre okulların kaliteleri birbirlerinden anlamlı derecede farklılaşmaktadır. Deney sayısı 81-100 arasında olan okulların kalite toplam sıralamalar ortalaması ilk sıradadır (52,73). 1-20 arasında deney yapan okulların ise sıralamalar ortalaması son sırada bulunmaktadır (26,53). Okullarında daha fazla deney yapılan okulların kaliteleri, daha az deney yapılan okullardan anlamlı derecede daha yüksektir.

- 4 Araştırma kapsamı içindeki okulların okuma saati değişkenine göre okuma saati olan okullar ile olmayan okulların kalite değerleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bu farklılık okuma saati olan okullar lehine gerçekleşmiştir.
- 5 İnternet bağlantısı olan okullar ile olmayan okulların kalite değerleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Öğretmenlerin istediği zaman İnternet'e bağlanabildiği okullar ile buna sahip olmayan okulların kalite değerleri arasında istatistiksel açıdan ,01 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bu farklılık öğretmenlerin istediği zaman İnternet'e bağlanabildiği okullar lehine gerçekleşmiştir. Öğrencilerin limitsiz İnternet'e bağlanabildiği okulların kalitesi, limitli bağlanabilen okullarinkinden anlamlı derecede daha yüksektir.
- 6 Yabancı dil laboratuvarı olan okullar ile olmayan okulların kalite değerleri arasında istatistiksel açıdan farklılık bulunmaktadır. Bu farklılık dil laboratuvarı olan okullar lehine gerçekleşmiştir.
- 7 Verilen ek yabancı dil eğitimi sayısına göre okulların genel kalite toplam değerlerinde ek yabancı dil sayısı 4 ve daha fazla olan okulların kalite değerleri en yüksek düzeydedir. Son sırada ek yabancı dil uygulaması olmayan okullar bulunmaktadır. Okullarında verilen ek yabancı dil eğitimi verilmeyen okullar ile ek 3 ve 4 ve daha fazla yabancı dil eğitimi veren okullar arasında genel kalite toplam değerlerinde farklılık elde edilmiştir. Bu farklılık ek yabancı dil eğitimi verilmeyen okullar aleyhine gerçekleşmiştir. Sadece bir ek yabancı dil eğitimi verilen okullar ile 2, 3 ve 4 ve daha fazla ek yabancı dil eğitimi verilen okullar arasında da istatistiksel açıdan ,01 düzeyinde anlamlı farklılık söz konusudur. Bu farklılıkların tümü daha fazla yabancı dil eğitimi verilen okullar lehine gerçekleşmiştir.
- 8 Araştırma kapsamı içindeki okulların yabancı dil eğitimine ayrılan toplam süre değişkenine göre yabancı dile ayrılan toplam süre 0-4 arasında olan okullar ile 5 ve üstü olan okulların kalite değerleri arasında istatistiksel açıdan ,01 düzeyinde

anlamli bir farklılık bulunmaktadır. Bu farklılık yabancı dile daha fazla süre ayıran okullar lehine gerçekleşmiştir.

5.6. İlköğretim Okullarının Kalite, Verim ve Öğrenci Başarısının “Başarı ve Üst Eğitime Katılma” Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Sonuçlar

1. 2004-2005 öğretim yılı sınav kazanan öğrenci sayısına göre sınav kazanan öğrenci sayısı 41-50 olan okulların kalite değerleri en yüksek düzeydedir. Son sırada 29,63 ortalama ile 10-20 arasında sınav kazanan öğrencisi olan okullar bulunmaktadır.
2. 2004-2005 öğretim yılı yıl sonu sınıf geçme sınavına katılan öğrenci sayısına göre sınıf geçme sınavına katılan öğrenci sayısı arttıkça okulların genel kalite toplam değerleri farklılaşmıştır. Sınıf geçme sınavına 1-20 arasında öğrencisi katılan okulların kaliteleri, 81-100 öğrencisi katılanlardan anlamlı derecede daha yüksektir.
3. Okulu bırakan öğrenci sayısı farklılığı, okulların kalitelerinde farklılığa neden olmuştur. Okuldan ayrılan öğrencisi hiç olmayan okulların genel kaliteleri, sayısı ne olursa olsun bırakan öğrencisi olan okullardan anlamlı derecede daha yüksektir.
4. Disiplin cezası verilmeyen okullar ile verilen okulların kalite değerleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.
5. Okulun öğrencilerin aldığı teşekkür ve takdir sayısı değişkenine göre genel kalite toplam puanları için yapılan değerlendirmede; öğrencilerin aldığı teşekkür ve takdir sayısı 601-800 arasında olan okulların genel kalite toplam sıralamalar ortalaması en yüksek düzeydedir (52,35). En düşük sıralamalar ortalaması, alınan teşekkür ve takdir sayısı 0-200 arasında olan okullara aittir (30,00).

5.7. İlköğretim Okullarının Kalite, Verim ve Öğrenci Başarısının “Örgün Eğitimin İzlenmesi” Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Sonuçlar

1. Okulların yıllık başarı ortalaması farklılığı, okulların kalitelerinde farklılığa neden olmuştur. İkili karşılaştırmalarda başarı ortalaması %50-60 arasında olan okullar ile başarı ortalaması %71’den daha fazla tüm okullar arasında istatistiksel açıdan ,01 düzeyinde anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Başarı ortalaması %50-60 arasında olan okulların kaliteleri, başarı ortalaması %71’den daha büyük olan okullardan anlamlı derecede daha düşüktür. Diğer ikili karşılaştırmalarda anlamlı farklılıklar bulunamamıştır.
2. OKS başarı ortalaması değişkenine göre genel kalite toplam puanlarına göre OKS başarı 400 ve üstünde olan okulların genel kalite toplam sıralamalar ortalaması en

yüksek düzeydedir (64,72). En düşük sıralamalar ortalaması, OKS başarı ortalaması 200-250 arasında olan okullara aittir (22,04). OKS sınav başarı ortalaması 400 ve üstünde olan okulların kalite değerleri, OKS başarı ortalaması 200-250 ve 251-300 arasında olan okullardan anlamlı derecede daha yüksektir.

3. Öğrencilerin katıldığı yarışma sayısı yüksek olan ile olmayan okulların kalite değerleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.
4. Öğrencilerin aldığı ödül sayısı azaldıkça okulların kalite toplam değerleri sistematik olarak düşüş göstermiştir. Kazanılan ödül sayısı 1-5 arasında olan okulların kalite toplam değerleri, kazanılan ödül sayısı 16-20 ve 21'in üstünde olan okullardan anlamlı derecede daha düşüktür. 21'in üstünde ödül kazanan okulların kalite değerleri, ödül sayısı 6-10 arasında olan okullardan anlamlı derecede daha yüksektir.
5. MEB'in yaptığı sınavlardaki başarı ortalaması değişkenine göre başarı ortalaması yüksek okulların genel kalite toplam sıralamalar ortalaması en yüksek düzeydedir. Başarı ortalaması düştükçe, kalite toplam değerleri de düşüş göstermiştir. Bulunan farklılık okul dışında daha fazla etkinliği olan okullar lehine gerçekleşmiştir.
6. Öğrencilerin okul dışında yaptıkları etkinlik sayısı farklılığı, okulların kalitelerinde farklılığa neden olmuştur. Etkinlik sayısı arttıkça genel kalite toplam değerlerinde artış gerçekleşmiştir.
7. Öğrencilerin okul içinde yaptıkları etkinlik sayısı farklılığı, okulların kalitelerinde farklılığa neden olmuştur. Bu farklılık okul içinde daha fazla etkinliği olan okullar lehine gerçekleşmiştir.
8. Öğretmen başına düşen ortalama ders saati sayısı değişkenine göre yapılan istatistiksel analizde anlamlı farklılık bulunamamıştır.
9. Okul aile birliğinde çalışan veli sayısı değişkenine göre istatistiksel analizde anlamlı farklılık bulunamamıştır.
10. Velilerin okul etkinliklerine katılma düzeyi değişkenine göre genel kalite toplam değerleri istatistiksel analizde anlamlı bir farklılık elde edilmiştir. Velilerin okul etkinliklerine katılım düzeyi farklılaştıkça buna bağlı olarak okulların kaliteleri de farklılaşmaktadır. Velilerin okuldaki etkinliklere katılma düzeyleri yükseldikçe, buna bağlı olarak okulun kaliteleri de yükselmiştir.

11. Okulun öğretmenlerinin aldığı ödül sayısı değişkenine göre genel kalite toplam puanları için yapılan istatistiksel analizde anlamlı bir farklılık elde edilememiştir.

5.8. İlköğretim Okullarının Kalite, Verim ve Öğrenci Başarısının “Kaynaklar ve Yapılar” Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Sonuçlar

1. Okulun gider ortalaması değişkenine göre kalite toplam değerleri için yapılan analize göre okulların yıllık gider ortalamaları farklılaştıkça buna bağlı olarak kalite değerleri farklılaşmaktadır. Okulların gider ortalaması yükseldikçe buna bağlı olarak kaliteleri de yükselme göstermektedir.
2. Okulların projeksiyon aleti sayısı değişkenine göre sahip olunan projeksiyon aleti sayısı farklılığı, okulların kalitelerinde farklılığa neden olmuştur. Okullarında daha fazla projeksiyon aleti olan okulların kaliteleri, daha az projeksiyon aleti olan okullardan anlamlı derecede daha yüksektir.
3. Okulların projeksiyon aleti sayısı değişkenine göre yapılan istatistiksel analizde anlamlı farklılık bulunmuştur. Sahip olunan projeksiyon aleti sayısı farklılığı, okulların kalitelerinde farklılığa neden olmuştur.
4. Okulun öğrencilerinin okul öncesi eğitimden yararlanma yüzdesi değişkenine göre genel kalite toplam puanları için yapılan istatistiksel analizde anlamlı bir farklılık elde edilmiştir. Bu farklılık okul öncesi eğitimden %41 ve daha yüksek olan okullar lehine gerçekleşmiştir.
5. Öğretmenlerin yıl içinde aldıkları seminer sayısı değişkenine göre yapılan istatistiksel analizde farklılık bulunmuştur. Öğretmenlerin yıl içinde aldıkları seminer sayısı farklılığı, okulların kalitelerinde farklılığa neden olmuştur. Bu farklılık yıl içinde daha fazla seminer alan okullar lehine gerçekleşmiştir. Yıl içinde dörtten daha fazla seminer alan öğretmenlerin yer aldığı okulların kalitesi, seminer almayan öğretmenlerin görev aldığı okullardan anlamlı derecede daha yüksektir.
6. Öğretmenlerin yıl içinde okul dışında aldıkları seminer sayısı değişkenine göre yapılan istatistiksel analizde anlamlı farklılık bulunmuştur. Öğretmenlerin yıl içinde okul dışında aldıkları seminer sayısı farklılığı, okulların kalitelerinde farklılığa neden olmuştur. Bu farklılık okul dışında daha fazla etkinliği olan okullar lehine gerçekleşmiştir. Yıl içinde okul dışında üçten daha fazla seminer alan öğretmenlerin yer aldığı okulların kalitesi, seminer almayan öğretmenlerin görev aldığı okullardan anlamlı derecede daha yüksektir. Yine okul dışında dördün

üstünde seminer alan öğretmenlerin görev yaptığı okulların kalitesi, sadece bir kez seminer alan gruptan anlamlı derecede daha yüksektir.

7. Okul dışında konferansa katılan öğretmen sayısı değişkenine göre yapılan istatistiksel analizde anlamlı farklılık bulunamamıştır.
8. Araştırma kapsamı içindeki okulların ölçme ve değerlendirme departmanı bulunan okullar ile bulunmayan okullar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bu farklılık ölçme ve değerlendirme departmanı olan okullar lehine gerçekleşmiştir.

5.9. İlköğretim Okullarının Kalite Düzeyi ile Diğer Değişkenlere İlişkin Sonuçlar

1. Okulun yıllık gider ortalaması ile okulların kalite düzeyleri birbirine bağlıdır.
2. Rehber öğretmen sayısı değişkeni ile okulun kalite düzeyi birbirine bağlıdır.
3. Okulun yıllık başarı ortalaması ile okulların kalite düzeyleri birbirine bağlıdır.
4. Okul matematik başarı düzeyi ortalaması değişkeni ile okulun kalite düzeyi birbirine bağlıdır.
5. Okul fen başarı düzeyi ortalaması değişkeni ile okulun kalite düzeyi birbirine bağlıdır.
6. Okulun OKS sınavı puan ortalaması değişkeni ile okul kalite düzeyi değişkenleri birbirine bağlıdır.
7. Okulda yıl sonu sınıf geçme sınavına katılan öğrenci sayısı ile okulun kalite düzeyi birbirine bağlıdır.
8. Okuldaki projeksiyon aleti sayısı ile okulun kalite düzeyi birbirine bağlıdır.
9. Okulun yabancı dil laboratuvarının bulunup bulunmaması değişkeni ile okul kalite düzeyi değişkenleri birbirine bağlıdır.
10. Okul velilerinin okul etkinliklerine katılma düzeyi ile okul kalite düzeyi değişkenleri birbirine bağlıdır.
11. Okulun kalite düzeyi ile okuldaki ölçme ve değerlendirme departmanının bulunup bulunmaması değişkenleri birbirine bağlıdır.

6. BÖLÜM - ÖNERİLER

1. Okul büyüklüğü ile ilgili araştırmalarda ve yazılarda, okulun küçük olması vurgulanmakta, ancak bunun kaç kişi olması gerektiği konusunda bir görüş birliği sağlanamadığı anlaşılmaktadır. Bununla birlikte ilköğretimde 400'den daha az sayıda öğrencisi olan okullar küçük okul, daha fazla sayıdaki öğrencisi olan okullar da büyük okul olarak değerlendirilmektedir. Ortaöğretim okulları için de 300-900 öğrenci sayısı olan okullar önerilmektedir. Araştırmaların büyük bölümü küçük okulların büyük okullardan daha yararlı olduğunu göstermektedir. Üstünlüklerine karşın küçük okullardaki olumlu yönlerin okul büyüklüğü ile ilgili olup olmadığı tartışılmaktadır. Kuşkusuz bu politik, ekonomik ve toplumsal çevreyle de yakından ilgilidir. Küçük ve büyük okullardaki öğrencilerin bir üst öğretime geçmeleri, merkezi sınav sonuçları, sınıf başarı ortalaması birbirinden önemli oranda farklılaşmamaktadır. Bu nedenle başta ilköğretim okulları olmak üzere, büyük okulların yapımından vazgeçilerek, varolanların küçültülmesine gidilmesi önerilir.
2. Sınıf büyüklüğü de eğitimin etkililiği konusunda önemli bir göstergedir. Bu konuda da öğretilecek konunun niteliği, öğrencilerin ilgisi ve yaşları gibi birçok etmen önemli olmaktadır. Sınıf büyüklüğü konusunda da 25 kişilik kümelerin uygun olduğu söylenebilir.
3. Gelişmiş ülkeler, zaten düşük olan okul ve sınıf mevcutlarını daha da aşağı çekmek eğiliminde görülmektedirler. Okul büyüklüğünün mezun niteliğine ve başarıya etkisi konusunda yapılan araştırmaların sonuçlarına dikkat kesilmiş, “acaba okul ve sınıf mevcutlarını düşürme politikasını benimsersek ülkemizin insan kaynağından ne denli kazancı olur?” noktasında dikkatlerini yoğunlaştırmaktadırlar. Ülkemizde henüz sekiz yıllık eğitime geçişin sancıları yaşanmakta, 12 yıllık eğitime geçmek için gerekenler incelenmektedir. Adeta “çocuğu okulun duvarları arasına yasa zoru ile getirelim gerisi kolay” denilmektedir. Eğitimcilik sayısal olarak düşünmekten ötesini de gerektirmektedir (Bakioğlu ve Polat, 2002, s.155).
4. Okul binalarının yapımında devletin yanında gönüllülerin ve halkın desteği yetersiz kalmaktadır. Bunun için bütçeden eğitime ayrılan pay arttırılmalıdır.
5. Nüfus artışı hızı ile öğrenci sayısı arasındaki ilişkiler görülmeli ve konuya ilişkin uzun dönemli politikalar üretilmelidir. Ülkemiz okul, derslik ve öğretmen niceliği üzerine konuşan bir durumdan kurtulmalıdır.

6. Geleceğe yönelik sadece öğretmen, araç-gereç gibi unsurların niceliğine değil aynı zamanda niteliğine yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Ana amaç öğretimin ve öğrenmenin kalitesini yükselterek okulun etkililiğini arttırmak olmalıdır.
7. Öğretimin yönetiminin ekip çalışması olduğu düşünüldüğünde, okul yöneticisinin kendi ekibini kurarak birlikte işe koyulması kaliteli, verimli ve öğrenci başarısının yüksek olduğu okul elde etmekte önemli bir unsur olabileceği düşünülebilir. Ancak okul yöneticisinin seçiminde kriterlerle belirlenmesi, adaletli olarak uygulanması ve hizmet öncesi ve hizmetçi eğitim sağlanması konularına öncelikli olarak dikkat edilmesi önerilir.
8. Devlet okullarının olumsuz koşulları nedeni ile öğretmen adaylarında sistem içine girince idealizmlerini kaybedecekleri ve sıradan, nitelik gözetmeksizin öğretim yapmak zorunda kalacakları yönünde genel bir endişe gözlenmektedir. Bir araştırmaya göre İstanbul ilinde görev yapan lise öğretmenlerinin %39'u istifa etmeyi ya da iş değiştirmeyi düşünmektedir (Bakioğlu, 1996; aktaran: Bakioğlu, 1999, s.34). Öğretmenlik mesleğine olan ilgi ve bağlılığın azalması, gelecek nesil adına tehlike çanları çaldığının açık bir göstergesidir. Okul yöneticilerinin öğretmen niteliğini tartışmaktan önce derslerin boş geçmesini önlemek için “nasıl olursa olsun” öğretmene ihtiyaçları olduğunu düşünmektedirler. Öğretmenlik mesleği maddi ve manevi açıdan cazip hale getirilmelidir. Bazı dezavantajlı çevre çocukları öğretmensiz okullara, şanslı insanların çocukları ise çeşitli kriterlere göre seçilmiş (bu kriterlerde tartışılabilir) öğretmenleri olan okullara gitmesi fırsat eşitliğinin önündeki ana engeldir. Eğitim politikaları belirli bir kesimi koruma ve kollamaya değil, her düzeye eşit imkanlar sağlamaya yönelik olarak oluşturulmalıdır. Böylece ülkenin geleceğini belirleyecek kadroları daha geniş bir havuzdan seçmek gibi bir şans yakalayabiliriz.
9. Okul yöneticilerinin yetkileri, yeterlikleri geliştirilerek arttırılmalıdır. Yaratıcılık ve uzantısı olan vizyon oluşturmak ve misyonunu belirlemek ancak hürriyetle, yetkili olmakla mümkündür. Ayrıca büyük okullarda yönetici olarak atanmanın kriterleri olmalıdır. Büyük ve küçük okulların yöneticilerinin bireysel niteliğinin farlılaşması önerilebilir. Eğitim Yönetimi ve Denetimi yüksek lisansı büyük bir okula yönetici atanmak için önemli kriter olarak kabul edilmeli, meslekte başarının ölçütü etkililiği sağlamak olarak önerilir.

10. Okul yöneticileri, öğretmenleri ve çalışanlarına, verimli, kaliteli ve etkin okulların oluşturulmasında okul ikliminin önemi kavratılmalı, eğitim ve öğretime aynı oranda ağırlık verilmesi, okul kurallarının herkese eşit uygulanması, öğretim başarılarının sürekli artırılması, eğitim teknolojileri kullanılması, okulun kadrosunun kendini geliştirmesi, okul kültürünün yerleştirilmesi gibi hedefler konulmalıdır. Okulda uygulanan eğitim-öğretim modeli, sürekli gelişme ilkesi, öğrenmeyi öğrenme ilkesi, takım anlayışı felsefesi, okul içi öğretim planlaması (=öğrencilerin yaş gelişim basamaklarına uygun olarak) yapılarak, bireysel farklılıkların dikkate alınması önerilir.
11. Verimli ve kaliteli okul için sağlam bir akademik yapının kurulması gereklidir. Bununla kastedilen geçmişi olan köklü bir okul vizyonu oluşturmak, yüksek akademik başarı hedeflemek, çocuğun sosyal, fiziksel, zihinsel gelişiminin tümüne yer verilmesini sağlamak, öğrencinin ilgi ve yeteneklerini ortaya çıkaran etkinlikler ve programlar oluşturmak, ikinci bir yabancı dil öğretimi sağlamaktır.
12. Okulun fiziksel donanımı kalite, verim ve başarının en önemli boyutlarından biridir. Bu nedenle, okulun türüne göre, bilgisayarlı fen bilimleri laboratuvarları, sosyal bilimler araç gereçleri, geniş ve ferah kantin, yemekhane, sosyal aktivite alanları, her öğrenciye öğrenci dolabı, okul afet merkezi, rehberlik öğretmeni ve rehberlik odası, kütüphane, laboratuvarlar, dış alanlar, spor alanları, ulaşım (servis) araçlarının rahatlığı ve güvenliği hedeflenmelidir.
13. Farklı büyüklükte, farklı seviyede, farklı yıllarda uygulanan ve önerilen öğretim metotları, sınıf organizasyonları hedefler bakımından incelenmelidir (Bakioğlu, 1999, s.36).
14. Ayrıca, ülkemizde okul büyüklüğü ve sınıf büyüklüğü ile öğrenci başarısı, öğretmenin verimliliği, okulun etkililiği, okulda demokrasi, şiddet, devamsızlık gibi konularını inceleyen yeni araştırmaların yapılması gerektiği ortadadır.

ÖZET

Daha önce de vurgulandığı gibi bu çalışma, okul büyüklüğü kavramı ve ilköğretim göstermek için yapılmıştır.

Bu çalışmada ise, “okul büyüklüğü”nün ölçütü olarak bir okulun öğrenci sayısı temel alınmıştır. Okulu en uygun büyüklükte örgütlemenin anlamı, eğitim ortamını oluşturan her etkenin okulun etkinliğini nicelik ve nitelikçe yükseltecek güçte olmasını sağlamaktır. Eğitim ortamını oluşturan bir etkenin istenen güçte olmamasının eğitime zararı olduğu kadar, bir etkenin istenen güçten fazla olması da kaynakların boşuna harcanmasına neden olur. Okul büyüklüğü açısından ortak bir yargı bulunmamakla birlikte araştırma sonuçlarına göre 300-400 arasında öğrencisi olan okullar küçük okul olarak kabul edilmektedir. Ortaöğretim okulları için ise bu sınır 600 olarak belirlenmiştir. Alanla ilgili araştırmacıların tümü 300-900 arasındaki öğrenci sayısını önermektedir. Son yıllarda (1990 sonrası) 300’den az ve 900’den fazla öğrencisi olan okulu öneren araştırmacı bulunmamaktadır (Irmsher, 1997).

Yine bir çok araştırmacı hiçbir okulun 400-500 öğrenciden daha büyük olmaması gerektiğini iddia etmektedir (Cotton, 1996, s.1). Ancak çok açık söylenebilir ki bu konuda kesinleşmiş bir sonuç yoktur, araştırmalar devam etmektedir.

Kalite, müşteri istek ve beklentilerinin aşarak tatmin edilmesidir. Verimlilik girdilerin değerinden daha yüksek çıktılar üretmektir. Başarı, okul ortamında belirli bir ders ya da akademik programlardan bireyin ne derece yararlandığının bir ölçüsü ya da göstergesidir. Okuldaki başarı ya da bir başka deyişle öğrenci başarısı bir akademik programdaki derslerden öğrencinin aldığı notların ya da puanlarının ortalaması olarak düşünülebilir.

Bu araştırmada ölçek kullanılmamış, 71 resmî ve 11 özel okul ile 5 ilçede çalışma yapılmıştır. Çalışma tarama düzeyinde yapılmış ve Avrupa Birliği kalite kriterlerine bağlı olarak kalite, verim ve öğrenci başarısını ölçen sorular geliştirilmiştir.

Özel okulların kalite toplam değerleri, resmî okullarinkinden anlamlı derecede daha yüksektir. Yine özel okulların kalitesi, verimleri ve öğrenci başarısı resmî okullarinkinden daha yüksektir. Okul büyüklüğüne göre kalite toplam değeri ve kalite, başarı ve verim için yapılan testte sadece başarı boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmamıştır. Yönetici sayısı farklılığı okulların kalitelerinde farklılığa neden olmamıştır. Rehber öğretmen sayısı farklılığı okulların kalitelerinde farklılığa neden olmuştur.

İlköğretim okullarının kalite düzeylerinin okulun yıllık gider ortalaması, rehber öğretmen sayısı, yıllık başarı ortalaması, okul matematik başarı düzeyi ortalaması, okul fen başarı düzeyi ortalaması, okulun OKS sınavı puan ortalaması, okulda yıl sonu sınıf geçme sınavına katılan öğrenci sayısı, okuldaki projeksiyon aleti sayısı, okulun yabancı dil laboratuvarının bulunup bulunmaması, okul velilerinin okul etkinliklerine katılma düzeyi değişkenleri birbirine bağımlı olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

KAYNAKÇA

- Aaru, “**Orientierungshilfe für die Umsetzung an kleinen Schulen**”. 2004. http://www.ag.ch/shared/data/pdf/geleiteteschule/orientierungshilfe_fuer_kleine_schulen.pdf, [erişim tarihi: Kasım 2005].
- Allen, R., “**Big Shools: The Way We Are**”, Educational Leadership, Cilt: 59, Sayı: 5, Şubat 2002, s. 36-41.
- Aktan, C. C., Özkıvrak, Ö., “**Devlet mi, Piyasa mı?**”, TOSYÖV yayını, Ankara 2000.
- Aktan, C. C., “**Devlet Yönetiminde Kalite**”, TOSYÖV Yayını, Ankara 2000.
- Aktan, C. C., “**Değişim Çağında Devlet**”, Çizgi Kitabevi, Ankara 2004.
- Aksoy, H. H., “**Uluslararası Karşılaştırma Ölçütlerinin Kullanımı ve Türkiye**”, 2004. http://www.egitimsen.org.tr/index.php?eylem=7_makaleyorum, [erişim tarihi: Ağustos 2005].
- Anderweit, N., Werner, J., “**Lebens-und Lernbedingungen von Jugendlichen**”, Schriftliche Zusammenfassung aus dem Bericht des Deutschen PISA-Konsortiums, Mayıs 2005, s.409-427.
- Aydın, A., “**Sınıf Yönetimi**”, Anı Yayıncılık, Ankara 1998.
- Aydın, M., “**Eğitim Yönetimi**”, Hatiboğlu Yayınevi, Ankara 2000.
- Aytaç, T., “**Okul Merkezli Yönetim**”, Nobel Yayınları, Ankara 2000.
- Bakioğlu, A., Hesapçıoğlu, M., “**Düşünmeyi Öğretmekte Öğretmen ve Okul Yöneticisinin Rolü**”, M.Ü.A.E.F. Eğitim Bilimleri Dergisi, Sayı: 9, İstanbul 1997, s.49-78.
- Bakioğlu, A., “**Okul Yöneticisinin Kariyer Basamakları. İngiliz Eğitim Sisteminde Yöneticilerin Etkinlikleri Üzerindeki Faktörler**”, M.Ü.A.E.F. Eğitim Bilimleri Dergisi, Sayı:6, İstanbul 1994, s.17-28.
- Bakioğlu, A., “**Öğrenci Sayısının Okul Yönetimine Etkisi ve Okul Kalitesi**”, M.Ü.A.E.F. Eğitim Bilimleri Dergisi, Sayı:11, İstanbul 1999, s.23-38.
- Bakioğlu, A., Polat, N., “**Kalabalık Sınıfların Etkileri**”, Eğitim Araştırmaları Dergisi, Sayı:7, Ankara 2002, s.147-156.
- Balcı, A., “**Etkili Okul ve Okul Geliştirme: Kuram, Uygulama ve Araştırma**”, Pegem, Ankara 2001.
- Baran, G., “**Çocuğun Okul Başarısını Etkileyen Faktörler**”, Yaşadıkça Eğitim Dergisi, Sayı: 38, İstanbul 1995, s.13-15.
- Başar, H., “**Sınıf Yönetimi**”, Pegem, Ankara, 2000.
- Başaran, İ. E., “**Türkiye’nin Zorunlu Öğrenim Sorunları ve Çözüm Yolları**”, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 1974.
- Başaran, İ. E., “**Örgütsel Davranış**”, Kadioğlu Matbaası, Ankara 1991.
- Başaran, İ. E., “**Eğitime Giriş**”, Kadioğlu Matbaası, Ankara 1994.
- Başaran, İ. E., “**Türkiye Eğitim Sistemi**”, Ankara 1994.
- Başaran, İ. E., “**Eğitim Yönetimi Nitelikli Okul**”, Feryal Matbaası, Ankara 2000.
- Başhan, M., “**Öğretmenin El Kitabı**”, Sanem Matbaacılık, Ankara 1989.

- Bursalıoğlu, Z., “Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış”, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimler Fakültesi Yayını, No: 154, 1987.
- Çelenk, S., “Okul Başarısının Ön Koşulu: Okul Aile Dayanışması”, İlköğretim Online E-Dergi, Sayı 2, 2003, s.28-34.
- Çınkır, Ş., “Okul Büyüklüğünün Öğrenci Başarısı ile İlişkisi”, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1996.
- Cotton, K., “School Size, School Climate and Student Performance”, Mayıs 1996, www.nwrel.org/scpd/sirs/10/c020.html, [erişim tarihi: Şubat 2006].
- Devlet Planlama Teşkilâtı (DPT), “İkinci Beş Yıllık Kalkınma Planı”, 1968-1972, Ankara 1967.
- Devlet Planlama Teşkilâtı (DPT), “Altıncı Beş Yıllık Kalkınma Planı”, 1990-1994, Ankara 1989.
- Devlet Planlama Teşkilâtı (DPT), “Uzun Vadeli Strateji ve Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı”, 2001-2005, Ankara 2000.
- Duke, D., Trautvetter, S., “Reducing The Negative Effects Of Large Schools”, Mart 2001, <http://www.edfacilities.org/pubs/size.pdf>, [erişim tarihi: Ocak 2006].
- Ehrich, R., “The Impact of School Size”, 1997, <http://pixel.cs.vt.edu/edu/size.html>, [erişim tarihi: Şubat 2006].
- Elma, C., Demir, K., “Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar”, Anı Yayıncılık, Ankara 2000.
- Ensari, H., “21. Yüzyıl Okulları İçin Toplam Kalite Yönetimi”, Sistem Yayıncılık, İstanbul 2000.
- Erdoğan, İ., “Okul Yönetimi Öğretim Liderliği”, Sistem Yayıncılık, İstanbul 2002.
- Güçlü, M., “İlköğretimde Kalabalık Sınıflar Sorunu ve Çözüm Önerileri”, Eğitim Araştırmaları Dergisi, Sayı: 9, 2002.
- Güleç, S., Alkış, S., “İlköğretim Birinci Kademe Öğrencilerinin Derslerdeki Başarı Düzeylerinin Birbiriyle İlişkisi”, İlköğretim Online E-Dergi, Sayı: 2, 2003, s.19-27.
- Habeck, H., “Das finnische Schulsystem”, Nisan 2002, <http://www.schulleitungsverbaende.de/asd/dokumente/bsl/bsl03/seite19.htm>, [erişim tarihi: Aralık 2005].
- Haider, “Schulqualität Lässt Sich Durch Folgende Bereiche Genauer Definieren”, 1999, http://www.pistmk.ac.at/aps/hs_rs/qualitaet.html, [erişim tarihi: Aralık 2005].
- Hesapçıoğlu, M., “Etkin Okul Araştırmaları”, Eğitimde Arayışlar 1. Sempozyumu, Nisan 1991.
- Hesapçıoğlu, M., Meriç, B., “Türkiye ve İstanbul İlinde Eğitim Tesisleri Nüfus İlişkisi”, M.Ü.A.E.F. Eğitim Bilimleri Dergisi, Sayı: 6, 1994, s.123-148.
- Hesapçıoğlu, M., “Öğretim İlke ve Yöntemleri”, Beta, İstanbul 1998.
- Hesapçıoğlu, M., “Okula İlişkin Uygunsuz Metaforlar”, Hüseyin H. Tekişik Eğitim ve Araştırma Merkezi (Ed.), 2000 yılında Türk Millî Eğitim Örgütü ve Yönetimi Ulusal Sempozyumu, 2001.
- Hesapçıoğlu, M., “Eğitim Kurumlarında Kalite Olgusu Ve Kalite Güvence Sistemleri”, Mayıs 2003.

- Hesapçıoğlu, M., “**Eğitim ve Okul Alanındaki Çağdaş Gelişmeler ve Bu Gelişmelerin Eğitim Yönetimine Yansımaları**”, Yaşadıkça Eğitim Dergisi, 2004, s.7-14.
- Hesapçıoğlu, M., “**Eğitim Nedir?**”, Cumhuriyet Gazetesi, 30 Nisan 2004.
- Hesapçıoğlu, M., Özcan, Ş., “**Küresel Rekabet Ortamında Türk Eğitim Sisteminin Kalitesi**”, Nobel, Ankara 2005.
- Humphreys, T., “**Disiplin nedir? Ne değildir?**”, Epsilon Yayıncılık, İstanbul 1999.
- Irmsher, K., “**School Size**”, ERIC Digest, No: 113, Temmuz 1997, http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/2a/2a/44.pdf, [erişim tarihi: Şubat 2006].
- İlgar, L., “**EğitimYönetimi Okul Yönetimi Sınıf Yönetimi**”, Beta Yayınları, İstanbul 2000.
- Karakütük, K., “**Eğitim Planlamasında Öğretim Haritası Yönteminin Rolü, Önemi ve Türkiye’de Uygulanması**”, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara 1994.
- Karakütük, K., “**Demokratik Laik Eğitim**”, Anı Yayıncılık, Ankara 2001.
- Karakütük, K., Tunç, B., “**Okul Büyüklüğü-Sınıf Büyüklüğü**”, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı: 1, 2004, s. 1-13.
- Karasar, N., “**Bilimsel Araştırma Yöntemi**”, Nobel Yayınları, Ankara 1998.
- Kaytaz, M., “**Türkiye’de Okulöncesi Eğitiminin Fayda-Maliyet Analizi**”, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul 2004.
- Kickpatrick, D. W., “**School Size-Bigger is Not Better**”, Ocak 2004, http://www.buckeyeinstitute.org/Articles/2004_002.htm, [erişim tarihi: Ocak 2006].
- Köksal, H., “**Toplam Kalite Yönetimi**”, Dünya Yayınları, İstanbul 1998.
- Küçükahmet, L., “**Sınıf Yönetimi**”, Nobel Yayınları, Ankara 2000.
- Küçükahmet, L., “**Okul Binalarının Eğitsel Kullanımı**”, Çağdaş Eğitim, Sayı: 113, Ankara 1986.
- Lashway, L., “**School Size: Is Small Better?**”, ERIC Clearinghouse on Educational Management, University of Oregon, 1999, <http://cepm.uoregon.edu/publications/roundup/W98-99.html>, [erişim tarihi: Ocak 2006].
- MEB, “**Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Kurumlara Ait Açma, Kapatma ve Ad Verme Yönetmeliği**”, Resmî Gazete, Sayı: 21540, 2.4.1993.
- MEB, Millî Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü, “**Millî Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği**”, Değişiklik, Resmî Gazete, Sayı: 23811, 09.09.1999.
- MEB, “**MLO Modeli**”, MEB Yayınları, Ankara 2002.
- MEB, Millî Eğitim Bakanlığı “**Türkiye Eğitim İstatistikleri 2005-2006**”, MEB Yayınları, Ankara 2006.
- McRobbie, J., “**Are Small Schools Better?**”, San Francisco, CA: WestEd, Ekim 2001, http://www.wested.org/online_pubs/po-01-03.pdf, [erişim tarihi: Ağustos 2005].

- Merki, K. M., “**TaV-Schulen Aus Elternsicht Ergänzungsuntersuchungen**”. 2001, http://www.paed.unizh.ch/fss/data_fss/TaV/TaV-Elternbefragung-Schluss.pdf, [erişim tarihi: Mayıs 2006].
- Mertens, S. B., Flowers, N., Mulhall, P.F., “**School Size Matters in Interesting Ways**”, Mart 2001, <http://www.middleweb.com/MWLresources/sizematters.html>, [erişim tarihi: Aralık 2005].
- MPM, Millî Prodüktivite Merkezi, “**Verimliliği Artırıcı Yaklaşım ve Teknikler Dizisi**”, 2000.
- Monk, D. H., Haller, E. J., “**Predictors of High School Academic Course Offerings: The Role of School Size**”, American Educational Research Journal, Cilt: 30, No: 1, 1993, s. 3-21.
- Öğülmüş, S., Özdemir, S., “**Sınıfta Okul Büyüklüğünün Öğrenciler Üzerindeki Etkisi**”, Eğitim Yönetimi Dergisi, Sayı: 2, 1995, s.47.
- Özdemir, S., Yalın, H. İ., “**Öğretmenlik Mesleğine Giriş**”, Nobel, Ankara 2000.
- Özdemir, S., “**Eğitimde Örgütsel Yenileşme**”, Pegem, Ankara 2000.
- Özdemir, S., “**Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi**”, Sosyal Bilimler Dergisi, Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi, Sayı: 2, 2002, s.254-270.
- Özdayı, N., “**Liselerde Görev Yapan Öğretmenlerin Eğitim Ortamlarının Değerlendirilmesi**”, M.Ü.A.E.F. Eğitim Bilimleri Dergisi, Sayı: 9, İstanbul 1997, s.311.
- Pehlivan, İ., “**Yönetimde Stres Kaynakları**”, Pegem, Ankara 1995.
- Pehlivan, İ., “**Alternatif Okullar**”, Pegem, Ankara 2002.
- Polat, N., “**Okul Mevcudunun Okul Yönetimine Etkileri**”, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2005.
- Sevim, C., “**Eğitimin Üretim Fonksiyonu**”, Kara Harp Okulu Bilim Dergisi, Cilt 11, Sayı 2, KHO Basım Evi, 2001.
- Şimşek, N., “**Ortaöğretimde Okul Binalarının Kullanım Etkinliği**”, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1991.
- Taş, N., “**Türk Eğitim Sisteminde ‘Kalabalık Sınıflar’ Sorunu**”, 2002, <http://www.ingilish.com/ned4.htm>, [erişim tarihi: Mayıs 2006].
- Taymaz, H., “**Okul Yönetimi**”, A.Ü.E.B.F Yayınları, Ankara 1997.
- Uygur, N., “**İlköğretim Müfettişlerinin Kariyer Gelişimleri Üzerine Empirik Bir Araştırma**”, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2006.
- Varış, F., “**Eğitim Bilimine Giriş**”, A.Ü.E.B.F Yayınları, Ankara 1994.
- Yaman, E., “**Eğitim Sistemindeki Sorunlardan Bir Boyut: Büyük Sınıflar Ve Sınıf Yönetimi**”, Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, Yaz 2006.
- Yeşil, R., “**Okul ve Ailede İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi**”, Nobel Yayınları, Ankara 2002.
- Yörükoğlu, A., “**Eğitimde Başarı**”, Yaşadıkça Eğitim Dergisi, Sayı: 33, İstanbul 1994, s.8.
- Zickgraf, P., “**Lob der kleineren Schulen**”, Nisan 2004, <http://www.ganztagsschulen.org/1028> [erişim tarihi: Ocak 2006].

EKLER

EK-1 - Kullanılan Kriterler ve Görüşme Formu

Görüşme Formu Oluşturmada Kullanılan Kriterler

Görüşme formunun hazırlanması konusunda ilgili literatür incelenmiş; Avrupa Birliğinin, Mayıs 2000’de Avrupa eğitim sistemlerinde nitelik değerlendirme ve kıyaslamasında kullanılmak üzere belirlediği ve “*Avrupa’da Okul Eğitiminin Kalitesine İlişkin Rapor*”unda yer alan dört temel alanda toplam 16 temel gösterge doğrultusunda sorular oluşturulmuştur.

Bu rapora göre 16 kalite göstergesi aşağıdaki gibidir (Bericht über die Qualitaet der Schulischen Bildung in Europa, 2000; aktaran: Hesapçıoğlu, 2003):

(a) Bilgi düzeyi ile ilgili göstergeler:

1. matematik,
2. okuma,
3. doğa bilimleri,
4. bilgi ve iletişim teknolojisi,
5. yabancı diller,
6. nasıl öğrenileceğini öğrenme yeteneği,
7. vatandaşlık bilgisi.

(b) başarı ve okullar arası geçişlerle ilgili göstergeler:

8. okulu terk oranları,
9. ortaöğretimi bitirenler,
10. yüksek öğrenime katılım oranı.

(c) eğitim yönetimi ile ilgili göstergeler:

11. okulsal eğitimin değerlendirilmesi/geliştirilmesi ve yönetimi,
12. ebeveynlerin katılımı.

(d) kaynaklar ve yapılara ilişkin göstergeler:

13. öğretmenlerin eğitimi ve yetiştirilmesi,
14. okul öncesi dönemdeki angajmanı,
15. bilgisayar başına öğrenci sayısı,
16. öğrenci başına eğitim harcaması (European Commission, 2001; aktaran: Hesapçıoğlu, 2003).

Görüşme Formu

A. Okul Büyüklüğü

1. Öğrenci sayısı,
2. Yıllık ortalama öğrenci sayısı,

B. Personel

3. Yönetici sayısı,
4. Rehber uzman (ölçme ve program geliştirme uzmanı) sayısı,

C. Bilgi-Beceri

5. Matematik başarı ortalaması,
6. Fen başarı ortalaması,
7. Okulun fen laboratuvarı sayısı,
8. Okulda yıl içinde yapılan deney sayısı,
9. Okuma saati var mı? (Evet-Hayır),
10. İnternet,
 - a. Okulunuzun İnternet bağlantısı var mı? (Evet-Hayır),
 - b. Öğretmenler istedikleri anda İnternet'e bağlanabiliyor mu? (Evet-Hayır),
 - c. Öğrenciler istedikleri anda İnternet'e bağlanabiliyorlar mı? Evet (Evet-Hayır),
11. Okulun yabancı dil laboratuvarı var mı? (Evet-Hayır),
12. Okulda kaç tane yabancı dil öğretiliyor?
13. Yabancı dile ayrılan toplam süre?

D. Başarı ve Üst Eğitime Katılma

14. Sınav kazanan toplam öğrenci sayısı,
15. Yıl sonu sınıf geçme sınavına katılan çocuk sayısı (reverse),
16. Okulu bırakan öğrenci sayısı (reverse),
17. Okuldan atılan öğrenci sayısı (reverse),
18. Disiplin kurulunun verdiği ceza sayısı (reverse),

E. Örgün Eğitimin İzlenmesi

19. 2004-2005 okul başarı ortalaması,
20. OKS sınavı puan ortalaması,
21. Okulun öğrencilerle katıldığı yarışma sayısı,
22. Öğrencilerin aldıkları ödül sayısı,
23. MEB'in yaptığı ortak sınavlar ortalaması,
24. Teşekkür ve takdir sayısı,
25. Öğrencilerin okul dışında yaptıkları etkinlik sayısı,
26. Öğrencilerin okul içinde yaptıkları etkinlik sayısı,
27. Öğretmen başına düşen ortalama ders saati sayısı,
28. Okul aile birliğinde çalışan veli sayısı,
29. Velilerin okul etkinliklerine katılma oranı,
30. Öğretmenlerin aldıkları ödül sayısı,

F. Kaynaklar ve Yapılar

31. Okulun yıllık gider ortalaması,
32. Öğrenci başına düşen bilgisayar sayısı,
33. Okuldaki projeksiyon aleti sayısı,
34. Okuldaki tepegöz aleti sayısı,
35. Öğrencilerin okul öncesinden yararlanma oranı (bu sene birinci sınıflar),
36. Öğretmenlerin yıl içinde aldıkları seminer sayısı,
37. Öğretmenlerin okul dışında katıldıkları seminer sayısı,
38. Okul dışı konferansa katılan öğretmen sayısı,
39. Okulun ölçme değerlendirme departmanı var mı?

EK-2 - Görüşme Yapılan Okulların Listesi

Görüşme Yapılan Okulların Listesi

No	Okullar	İlçe
1	Akbaba İ.Ö.O.	Beykoz
2	Göztepe Halil Türkan İ.Ö.O.	Kadıköy
3	Sait Darga İ.Ö.O.	Kadıköy
4	60. Yıl Anadolu İ.Ö.O.	Kadıköy
5	Sait Cordan İ.Ö.O.	Kadıköy
6	Cemile Besler İ.Ö.O.	Kadıköy
7	Ata İ.Ö.O.	Kadıköy
8	Yeşilbahar İ.Ö.O.	Kadıköy
9	İlhami Ahmed Örnekal İ.Ö.O.	Kadıköy
10	İlhami Ertem İ.Ö.O.	Kadıköy
11	Fahriye Vandemir İ.Ö.O.	Kadıköy
12	Nurettin Teksan İ.Ö.O.	Kadıköy
13	İhsan Sungu İ.Ö.O.	Kadıköy
14	Nihat Işık İ.Ö.O.	Kadıköy
15	Moda İ.Ö.O.	Kadıköy
16	Mustafa Aykın İ.Ö.O.	Kadıköy
17	Hasan Leyli İ.Ö.O.	Kadıköy
18	Fehmi Ekşioğlu İ.Ö.O.	Kadıköy
19	Melahat Akkutlu İ.Ö.O.	Kadıköy
20	Osmangazi İ.Ö.O.	Kadıköy
21	Şener Birsöz İ.Ö.O.	Kadıköy
22	İnönü İ.Ö.O.	Kadıköy
23	Yeditepe İşitme Engelliler İ.Ö.O.	Kadıköy
24	Muhsin Adil Binal İ.Ö.O.	Kadıköy
25	Reşat Nuri Güntekin İ.Ö.O.	Kadıköy
26	Hakkı Değer İ.Ö.O.	Kadıköy
27	Kanuni Sultan Süleyman İ.Ö.O.	Kadıköy
28	Şehit Öğr. Hasan Akan İ.Ö.O.	Kadıköy
29	Bostancı İ.Ö.O.	Kadıköy
30	Ataşehir İ.Ö.O.	Kadıköy
31	Gazi Mustafa Kemal Paşa İ.Ö.O.	Kadıköy
32	Öğretmen Harun Reşit İ.Ö.O.	Kadıköy
33	Kalamış İ.Ö.O.	Kadıköy
34	Kazım Karakabekir İ.Ö.O.	Kadıköy
35	Mustafa Mihriban Boysan İ.Ö.O.	Kadıköy
36	Özel Anabilim İ.Ö.O.	Kadıköy
37	Özel Öncü İ.Ö.O.	Kadıköy
38	Özel Doğu Okulları	Kadıköy
39	Özel Ataşehir Bilfen İ.Ö.O.	Kadıköy
40	Arifpaşa İ.Ö.O.	Kadıköy
41	Özel Marmara Eğitim Köyü	Maltepe

No	Okullar	İlçe
42	Özel Gökyüzü İ.Ö.O.	Maltepe
43	Yunus Emre İ.Ö.O.	Sultanbeyli
44	Akşemsettin İ.Ö.O.	Sultanbeyli
45	Ahmet Yesevi İ.Ö.O.	Sultanbeyli
46	Sultanbeyli Merkez İ.Ö.O.	Sultanbeyli
47	Atatürk İ.Ö.O.	Sultanbeyli
48	Fatih İ.Ö.O.	Sultanbeyli
49	Anafartalar İ.Ö.O.	Sultanbeyli
50	Hasan Ali Yücel İ.Ö.O.	Sultanbeyli
51	Turgut Reis İ.Ö.O.	Sultanbeyli
52	Özel Koç İ.Ö.O.	Tuzla
53	Ahmet Cevdet Paşa İ.Ö.O.	Ümraniye
54	Emine Koçulu İ.Ö.O.	Ümraniye
55	Çağrıbey İ.Ö.O.	Ümraniye
56	Birlik İ.Ö.O.	Ümraniye
57	Piri Reis İ.Ö.O.	Ümraniye
58	Pınarbaşı İ.Ö.O.	Ümraniye
59	Şehit Öğr. Yasemin Tekin İ.Ö.O.	Ümraniye
60	Akşemsettin İ.Ö.O.	Ümraniye
61	Özel Eyüboğlu İ.Ö.O.	Ümraniye
62	Özel Alev İ.Ö.O.	Ümraniye
63	İhsan Kurşunlu İ.Ö.O.	Üsküdar
64	Yavuztürk İ.Ö.O.	Üsküdar
65	Bağlarbaşı İ.Ö.O.	Üsküdar
66	Selami Ali İ.Ö.O.	Üsküdar
67	Beylerbeyi İ.Ö.O.	Üsküdar
68	Sokullu Mehmet Paşa İ.Ö.O.	Üsküdar
69	Ata İ.Ö.O.	Üsküdar
70	Üsküdar Capitol İ.Ö.O.	Üsküdar
71	Hasan Tan İ.Ö.O.	Üsküdar
72	Armatörler İ.Ö.O.	Üsküdar
73	Mihriban Suat Bedük İ.Ö.O.	Üsküdar
74	Çengelköy İ.Ö.O.	Üsküdar
75	3. Selim İ.Ö.O.	Üsküdar
76	Yılmaz Soyak İ.Ö.O.	Üsküdar
77	Abidin Gün İ.Ö.O.	Üsküdar
78	Genç Osman İ.Ö.O.	Üsküdar
79	Şehit Öğr. İzzet Yüksel İ.Ö.O.	Üsküdar
80	Hekimbaşı İ.Ö.O.	Üsküdar
81	Özel Asfa Halil Necati İ.Ö.O.	Üsküdar
82	Özel Kalem İ.Ö.O.	Üsküdar

EK-3 - Görüşme Formunun Uygulanmasına Dair Onay Belgesi

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.34.00.18.580/ 74
Konu : Anket (Yerten KALFA)

12.../01:2006

MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne)

Ek 6

- İlgili:
- a) Valilik Makamının 17.01.2006 tarih ve 580/65 sayılı onayı.
 - b) Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığının 18.08.2003 gün ve 2430 sayılı emri.
 - c) Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün 20.12.2005 tarih ve 5037 yazısı.

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı öğrencisi Yerten KALFA "Okul Büyüklüğünün Kalite Verim ve Öğrenci Başarısına Etkisi" konulu anket uygulaması yapma isteği İLGİ (a) Valilik Oluru ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi, gereğinin İLGİ (a) Valilik Oluru doğrultusunda, İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerinin bilgisinden sonra Okul Müdürlüklerine gerekli duyurunun anketçi tarafından yapılmasını, işlem bittikten sonra 2(iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Kültür Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.

ASLININ KOPYASIDIR
Aysel Korkmaz Bayraktar
Enstitü Şube Müdürü

[Signature]
M. Hayri BİLİCİ
Müdür a.
Şube Müdürü

EKLER :
Ek-1. İLGİ (a) Valilik Oluru
Ek-2. Onaylı Anket soruları

T.C. MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü	
KAYIT	
Tarih	Sayı
14.02.06	241

NOT : Verilecek cevapta tarih, kayıt numarası, dosya numarası yazılması rica olunur.
Adres : İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü A.Blok Ankara cad. No:2 Cağaloğlu 2125261382
E-Mail : kultuc@meb.gov.tr **Web :** <http://istanbul.meb.gov.tr/bolumler/kultur>
4440632

EK-4 - Özgeçmiş

Yerten KALFA

- Doğum yeri ve yılı : Manisa, 1969
- İlköğretim : Murat Reis İ.Ö.O., İzmir, 1975-1980,
- Ortaöğretim : Güzelyalı Ortaokulu, İzmir, 1980-1983,
- Lise : Karataş Lisesi, İzmir, 1983-1986,
- Üniversite : 9 Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Coğrafya Öğretmenliği, 1986-1990,
- Yüksek Lisans : Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Bölümü, 2005-.....
- Çalıştığı Yerler ve Tarihleri : - İzmir Büyük Dershane, İzmir, 1990-1992,
- Kubilay Dershanesi, İzmir, Coğrafya Öğretmeni, 1992-1994,
- Özel Doğuş Lisesi, İstanbul, Coğrafya Öğretmeni, 1994-1996,
- Ümraniye Lisesi, İstanbul, Coğrafya Öğretmeni, 1996-2001,
- N. Cıngıllıoğlu Lisesi, İstanbul, Coğrafya Öğretmeni, 2001-2005,
- İMKB Kız Meslek Lisesi, Üsküdar, Müdür Yard., 2005-2006,
- 23 Nisan Zehra Hanım İ.Ö.O., Müdür Yard., 2006-
- Hizmet İçi Eğitimler : - Üstün veya Özel Yetenekli Öğrencilerin Eğitimi, 2005,
- Direksiyon Eğitimi Öğreticileri Kursu, 2006,
- Trafik ve Çevre Eğitimi, 2006,
- Bilgisayar ve Donanımı Eğitimi, 2006,