



Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Yönetimi, Teftişı, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı

**PISA 2009 VERİLERİNE GÖRE TÜRKİYE'DE LİSELERİN OKUL
POLİTİKA VE UYGULAMALARI İLE BUNLARIN ÖĞRENME
ÇIKTILARI ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ**

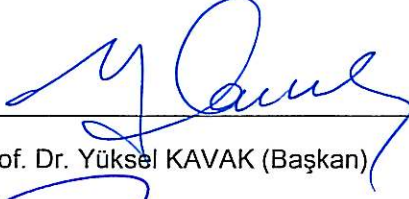
Mustafa ÖZMUSUL

Doktora Tezi

Ankara, 2013

KABUL VE ONAY

Mustafa ÖZMUSUL tarafından hazırlanan "PISA 2009 Verilerine Göre Türkiye'de Liselerin Okul Politika ve Uygulamaları ile Bunların Öğrenme Çıktıları Üzerindeki Etkileri" başlıklı bu çalışma, 18.03.2013 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.



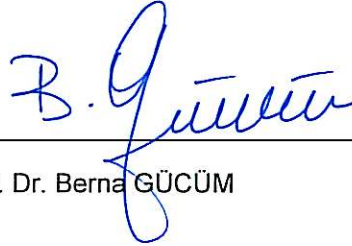
Prof. Dr. Yüksel KAVAK (Başkan)



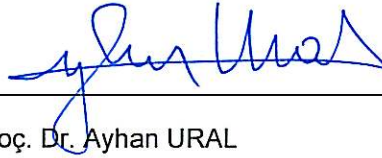
Prof. Dr. Gülsün ATANUR BASKAN (Danışman)



Doç. Dr. Duygu ANIL



Yrd. Doç. Dr. Berna GÜCÜM



Yrd. Doç. Dr. Ayhan URAL

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Prof. Dr. Yusuf ÇELİK

Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kağıt ve elektronik kopyalarının Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- ☒ Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.
- ☐ Tezim/Raporum sadece Hacettepe Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- ☐ Tezimin/Raporumun yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

18.03.2013



Mustafa ÖZMUSUL

ÖNSÖZ

Günümüzde ulusların sahip olduğu ekonomik zenginliğin, temel eğitim sisteminde nitelikli öğrenme çıktılarına sahip olma anlamına gelmemesi; ayrıca kişi başına düşen GSYH'nin ya da öğrenci başına yapılan harcamaların öğrenme çıktıları üzerindeki etkisinin sınırlı olması, tüm bunlardan çıkartılacak birçok dersin olduğunu gözler önüne sermiştir. OECD'nin bu bulgusu, zengin ve yoksul fark etmeksizin her ülkenin temel eğitim sisteminin muhasebesini yapmasını kaçınılmaz kılmıştır. Öteden beri bunun farkına varmış ülkeler, temel eğitim sistemlerinde her bir yurttaşının nitelikli bireyler olmasını sağlamak için onların asgari bir düzeyde bilgi ve becerilerle donanmalarına yönelik politika ve uygulamalar gerçekleştirmiş ve bugün en iyi temel eğitim sistemleri arasında yerlerini almıştır. Bunun geç farkına varmış olan ülkeler ise, birçok gelişmiş ülke de dahil olmak üzere, uluslararası veriler karşısında uğradıkları şoku atlatmak ve bunun üstesinden gelmek için temel eğitim sistemlerini gözden geçirmekte ve izledikleri katı politika ve uygulamaları değiştirmeye çalışmaktadır. Diğer taraftan, bazı ülkeler ise bu veriler karşısında temel eğitim sistemini iyileştirmek için sınırlı çabalarla yetinmekte ya da bu verileri sadece izlemekle kalmaktadır.

Öğrenci başarılarına ilişkin uluslararası veriler sunan çalışmalardan biri de PISA olup, temel eğitim sistemindeki çıktılar ile politika ve uygulamalara ilişkin önemli sonuçlar sunarak ülkelerin temel eğitim sistemlerinin sağlıklı bir muhasebesini yapmaya olanak tanımaktadır. Böyle bir muhasebeyi yapmaya katkı sağlaması doğrultusunda; bu araştırmada PISA 2009 kapsamında, Türkiye'de alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki liselerde okul politika ve uygulamaları, öğrenme çıktıları açısından incelenerek değerlendirmeler yapılmıştır.

Türkiye'de öğrenme çıktılarının niteliği üzerine düşünülmesi gereken temel soru “Dersini çıkarmış olan mı? Dersini çıkarmakta olan mı? Yoksa dersini çıkarmamış olan mı?” olmalıdır. Şu nokta unutulmamalıdır ki, Türkiye'de temel eğitim sistemindeki politikaları belirleyicilerin bu soruya verecekleri cevap ve bu yönde izledikleri/izleyecekleri politika ve uygulamalar gelecek nesiller için üstlenilecek maliyeti belirleyecektir.

Bu araştırmanın her aşamasında, derin bilgi ve deneyimleri ile yönlendirmelerde bulunan, tez danışmanım Prof. Dr. Gülsün ATANUR BASKAN ile Prof. Dr. Yüksel KAVAK ve Yrd. Doç. Dr. Berna GÜCÜM'e; yapıcı eleştirilerle çalışmaya katkıda bulunan Doç.Dr. Duygu ANIL ve Yrd. Doç. Dr. Ayhan URAL'a; ayrıca, bu tezi yazmamda bana gerekli olan akademik bilgi ve beceri düzeyinin kazandırılmasında katkıda bulunan tüm eğitim bilimleri hocalarıma teşekkür ederim.

Ankara, 2013

Mustafa ÖZMUSUL

ÖZET

ÖZMUSUL, Mustafa. *PISA 2009 Verilerine Göre Türkiye’de Liselerin Okul Politika ve Uygulamaları ile Bunların Öğrenme Çıktıları Üzerindeki Etkileri*, Doktora Tezi, Ankara, 2013.

Bu araştırmada “PISA 2009 verilerine göre Türkiye’de liselerin okul politika ve uygulamalarının durumu ile bunların öğrenme çıktıları üzerindeki etkileri nelerdir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Araştırma, betimsel ve ilişkisel bir çalışmadır. Çalışma grubunu, 150 lise yöneticisi ve 4859 lise öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmanın sonuçları şu şekilde özetlenebilir:

1. Öğrenci kaydedilirken, en çok öğrencinin akademik başarısı dikkate alınmaktadır.
2. Okulların yarıdan fazlası, öğrencileri tüm derslerde veya bazı derslerde farklı sınıflara yerleştirmekte; büyük bölümü, öğrencilerle ilgili değerlendirmeleri, öğretim hedeflerine göre öğrencileri gruplandırmada kullanmaktadır.
3. Öğrencilerin en yüksek olası okul değiştirme nedeni davranış sorunlarıdır.
4. Öğrenci değerlendirmelerine ilişkin veriler, açıklama/şeffaflık açısından en çok okuldaki diğer öğrencilerin başarılarına göre velilere bilgi vermede; izleme-geliştirme açısından en çok aileleri, çocuklarının gelişimi hakkında bilgilendirmede kullanılmaktadır.
5. Öğretmenlerin eğitim-öğretime yönelik çalışmalarının izlenmesinde en çok okul müdürlerinin ders gözlemleri kullanılmaktadır.
6. Öğrenci başarısına ilişkin veriler, en çok öğretmenlerin; en az okul müdürünün performansının değerlendirilmesinde kullanılmaktadır.
7. Lise müdürlerinin en sık yaptıkları uygulama, sınıflardaki davranış bozukluklarıyla ilgilenmek; en az, beklenmedik durumlarda okulda olmayan öğretmenin derslerine girmektir.
8. Okula öğrenci kaydı yapılırken; aile bireylerinden okulda okuyan/okumuş olanları ve öğrencinin önceki akademik başarısını en çok üst Sosyo-Ekonomik Düzey(SED) okullar dikkate almaktadır.
9. Öğrencilerle ilgili değerlendirmeleri, açıklama/şeffaflık ve izleme-geliştirme açısından en çok üst SED okullar kullanmaktadır.
10. Okul müdürü ve öğretmenlerin performansının değerlendirilmesinde öğrenci başarılarına ilişkin verileri en çok üst SED okullar kullanmaktadır.

11. En çok üst SED okullardaki müdürler, okulun eğitim hedeflerini geliştirmede öğrenci başarılarını kullanmakta ve program geliştirmeyle ilgili kararlar almada sınav sonuçlarını hesaba katmaktadır.
12. Hesap verme sorumluluğuyla ilgili okul politika ve uygulamaları ile okul müdürlerinin öğretim önderliği, okuma puanlarına ilişkin toplam varyansın, alt SED okullarda % 10'unu, üst SED okullarda ise % 30'unu açıklamaktadır.
13. PISA 2009 başarısı yüksek ülkelere göre Türkiye'de okul politika ve uygulamalarında eşitlik boyutu yeterince dikkate alınmamakta, profesyonel hesap verme yerine yönetsel hesap verme yaklaşımı ağırlıklı olarak kullanılmaktadır.

Anahtar Sözcükler: PISA, okul, sistem, politika, uygulama, öğrenme çıktıları

ABSTRACT

ÖZMUSUL, Mustafa. *According to PISA 2009 Data, the Upper Secondary Schools' School Policies and Practices and Their Effects on Learning Outcomes*, Ph.D. Thesis, Ankara, 2013.

In this study, the question “According to the PISA 2009 data, what is the situation of the school policies and practices and also their effects on the learning outcomes (reading scores) at upper secondary schools in Turkey?” was answered. This research was performed as a descriptive study. The study group of this research consisted of 150 school principals and 4859 students at upper secondary schools. The conclusions can be summarized as follows:

1. When students are admitted to the school, the most considered factor is student's academic achievement.
2. More than half of the schools place the students to the different classes in all subjects or some subjects; and a great majority of them use the assessments of students to group students for instructional purposes.
3. The most likely reason for transferring students to another school is behavioral problems.
4. The assessment of student data is mostly used; to provide information to parents of students on their child's academic performance relative to other students in terms of declaration/transparency; to inform parents about their child's progress in terms of monitoring-developing.
5. The most preferred method for monitoring the practice of teachers is principal observations of lessons.
6. The assessment of student data is mostly used in evaluation of teachers' performance rather than principal's performance.
7. The most frequent principals' activity is to pay attention to disruptive behavior in classrooms; the least frequent activity of them is to take over lessons from teachers who are unexpectedly absent.
8. When students are admitted to the school; the high Socio-Economic Degree (SED) schools consider more the student's academic achievement and preference given to family members of current or former students than middle and low SED schools do.

9. High SED schools consider more the assessment of student data for declaration/transparency and monitoring-developing dimensions than middle and low SED schools do.
10. High SED schools use more the assessment of student data in evaluation of teachers' and the principal's performance than middle and low SED schools do.
11. The school principals who work at high SED schools use more student performance results to develop the school's educational goals; and more take exam results into account in decisions regarding curriculum development than those who work at low and middle schools do.
12. School policies and practices regarding accountability and school principal's leadership accounted for approximately 10 % for low SED schools and 30 % for high SED schools, of the total variance in learning outcomes (reading scores).
13. When comparing the countries with high PISA 2009 achievement: the equity dimension is not taken sufficiently into account for the school policies and practices; and administrative accountability is used predominantly rather than professional accountability at upper secondary schools in Turkey.

Key Words: PISA, school, system, policy, practices, learning outcomes

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	i
BİLDİRİM	ii
ÖNSÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
ŞEKİLLER DİZİNİ	xi
GRAFİKLER DİZİNİ	xi
ÇİZELGELER DİZİNİ	xii
TANIMLAR	xiii

I. BÖLÜM

GİRİŞ	1
1.1 SORUN DURUMU	8
1.1.1. PISA: Gelişme Süreci, Önemi, Çıktıları, İçeriği ve Ölçtüğü Boyutları	8
1.1.1.1. PISA'nın odaklandığı noktalar	10
1.1.1.2. PISA 2009'da ele alınan çıktılar	10
1.1.1.3. PISA 2009 sonuçlarının raporlaştırılması	11
1.1.1.4. PISA 2009'da kullanılan veri toplama araçları	12
1.1.1.5. PISA 2009'da okul politika ve uygulamalarına ait ölçülen nitelikler	14
1.1.2. Öğrenme Çıktıları ile İlişkili Etmenler: Girdi, Süreç ve Çıktılar	15
1.1.3. Okul Politika ve Uygulamaları	17
1.1.3.1. Kavramlar	18
1.1.3.2. Okul politika ve uygulamalarının eğitim süreci ile ilişkisi	18
1.1.3.3. PISA 2009'da okul politika ve uygulamaları boyutu	20
1.1.3.4. Öğrenci kayıt ve kabul politikası	20
1.1.3.4.1. PISA 2009'da okula öğrenci kayıt ve kabul politikası boyutu	21
1.1.3.4.2. Türkiye'de liselere öğrenci kayıt ve kabul politikası	22
1.1.3.4.3. Öğrenci kayıt ve kabul politikaları ve öğrenme çıktıları arasındaki ilişki	24
1.1.3.5. Öğrencilerin okul değiştirme (nakil) nedenleri	25
1.1.3.5.1. PISA 2009'da öğrencilerin okul değiştirme nedenleri	25
1.1.3.5.2. Öğrencilerin okul değiştirmelerinin eğitim sistemi üzerindeki etkileri	25
1.1.3.5.3. Türkiye'de davranış sorunları ve başarısızlık nedeniyle okuldan öğrencinin kaydının silinmesi	27
1.1.3.6. Hesap verme sorumluluğu	28
1.1.3.6.1. Okulun hesap verme sorumluluğu	28
1.1.3.6.2. Hesap verme sistemlerinin boyutları	29
1.1.3.6.3. Hesap verme sorumluluğu ile öğrenme çıktıları arasındaki ilişki	31
1.1.3.6.4. Türkiye'de okulların hesap verme sorumluluğu ile ilgili politika ve uygulamaları	33
1.1.3.7. Okul önderliği	35
1.1.3.7.1. Önderlik kavramı	36
1.1.3.7.2. Okul yöneticisinin okul önderliği ve eğitim-öğretim sürecindeki etkisi	36
1.1.3.7.3. Yöneticilikten önderliğe geçiş	40
1.1.3.7.4. PISA 2009'da okul önderliği boyutu	41
1.1.3.7.5. Okul yöneticisinin öğretim önderliği	42
1.1.3.7.6. Türkiye'de okul yöneticisinin okul önderliği	46
1.1.3.7.7. Okulda denetim	52
1.1.4. Türkiye'de Okul Müdürlerinin Görev, Yetki ve Sorumlulukları	54

1.1.5. Türkiye’de Okul Müdürlerinin Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Stratejileri.....	57
1.1.6. Türkiye’de PISA ile İlgili Yapılan Çalışmalar	60
1.2. SORUN CÜMLESİ.....	63
1.3. ALT SORUNLAR.....	63
1.4. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	64
1.5. VARSAYIMLAR.....	64
1.6. SINIRLILIKLAR	64
1.7. KISALTMALAR	64
II. BÖLÜM	
YÖNTEM	65
2.1. ARAŞTIRMANIN TÜRÜ	65
2.2. ÇALIŞMA GRUBU	65
2.3. VERİLERİN TOPLANMASI.....	66
2.4. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ.....	67
III. BÖLÜM	
BULGULAR VE YORUMLAR	75
3. 1. BİRİNCİ ALT SORUNA İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR.....	75
3.1.1. Okula Öğrenci Kayıt Edilirken Göz Önüne Alınan Değişkenler	75
3.1.2. Öğrencilerin Seviye/Yeteneklerine ve Öğretim Hedeflerine Göre Gruplandırılması	76
3.1.3. Öğrencilerin Okul Değiştirme Nedenleri	77
3.1.4. Öğrenci Değerlendirmelerine İlişkin Verilerin Açıklama/Şeffaflık Açısından Kullanım Amaçları	78
3.1.5. Öğrenci Değerlendirmelerine İlişkin Verilerin, İzleme-Geliştirme Açısından Kullanım Amaçları	80
3.1.6. Öğretmenlerin Eğitim-Öğretime Yönelik Çalışmalarının İzlenmesinde Kullanılan Yöntemler.....	81
3.1.7. Okul Müdürü ve Öğretmenlerin Performansının Değerlendirilmesinde Öğrenci Başarısına İlişkin Verilerin Kullanımı.....	83
3.2. İKİNCİ ALT SORUNA İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR	83
3.3. ÜÇÜNCÜ ALT SORUNA İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR	86
3.3.1. Öğrenci Kaydedilirken Göz Önüne Alınan Değişkenler Açısından Okulların Karşılaştırılması.....	86
3.3.2. Öğrencilerin Seviye/Yeteneklerine ve Öğretim Hedeflerine Göre Gruplandırılması Açısından Okulların Karşılaştırılması	89
3.3.3. Öğrencilerin Okul Değiştirme Nedenlerine Göre Okulların Karşılaştırılması	91
3.3.4. Öğrenci Değerlendirmelerine İlişkin Verilerin, Açıklama/Şeffaflık Açısından Kullanım Amaçlarına Göre Okulların Karşılaştırılması.....	92
3.3.5. Öğrenci Değerlendirmelerine İlişkin Verilerin, İzleme-Geliştirme Açısından Kullanım Amaçlarına Göre Okulların Karşılaştırılması.....	94
3.3.6. Öğretmenlerin Eğitim-Öğretime Yönelik Çalışmalarının İzlenmesinde Kullanılan Yöntemlere Göre Okulların Karşılaştırılması.....	96
3.3.7. Okul Müdürü ve Öğretmenlerin Performansının Değerlendirilmesinde Öğrenci Başarısına İlişkin Verilerin Kullanımına Göre Okulların Karşılaştırılması	97
3.4. DÖRDÜNCÜ ALT SORUNA İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR	99
3. 5. BEŞİNCİ ALT SORUNA İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR	102
3.5.1. Alt SED Okullar için Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar	102
3.5.2. Üst SED Okullar için Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar.....	103

3.6. ALTINCI ALT SORUNA İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR.....	105
3.6.1. Türkiye ve PISA 2009 Başarısı Yüksek Ülkelerde, Okula Öğrenci Kaydedilirken Göz Önüne Alınan Değişkenler.....	105
3.6.2. Türkiye ve PISA 2009 Başarısı Yüksek Ülkelerde Öğrencilerin Seviye/Yeteklerine ve Öğretim Hedeflerine Göre Gruplandırılması	110
3.6.3. Türkiye ve PISA 2009 Başarısı Yüksek Ülkelerde Öğrencilerin Okul Değiştirme Nedenleri	111
3.6.4. Türkiye ve PISA 2009 Başarısı Yüksek Ülkelerde Öğrenci Değerlendirmelerine İlişkin Verilerin, Açıklama/Şeffaflık Açısından Kullanım Amaçları	116
3.6.5. Türkiye ve PISA 2009 Başarısı Yüksek Ülkelerde Öğrenci Değerlendirmelerine İlişkin Verilerin, İzleme-Geliştirme Açısından Kullanım Amaçları	120
3.6.6. Türkiye ve PISA 2009 Başarısı Yüksek Ülkelerde Öğretmenlerin Eğitim-Öğretime Yönelik Çalışmalarının İzlenmesinde Kullanılan Yöntemler.....	122
 IV. BÖLÜM	
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	128
4.1. SONUÇLAR.....	128
4.1.1. Birinci Alt Soruna İlişkin Sonuçlar	128
4.1.2. İkinci Alt Soruna İlişkin Sonuçlar	129
4.1.3. Üçüncü Alt Soruna İlişkin Sonuçlar	130
4.1.4. Dördüncü Alt Soruna İlişkin Sonuçlar	132
4.1.5. Beşinci Alt Soruna İlişkin Sonuçlar	132
4.1.6. Altıncı Alt Soruna İlişkin Sonuçlar	133
4.2. ÖNERİLER.....	137
4.2.1. Birinci Alt Soruna İlişkin Öneriler	137
4.2.2. İkinci Alt Soruna İlişkin Öneriler.....	138
4.2.3. Üçüncü Alt Soruna İlişkin Öneriler.....	139
4.2.4. Dördüncü Alt Soruna İlişkin Öneriler	140
4.2.5. Beşinci Alt Soruna İlişkin Öneriler	141
4.2.6. Altıncı Alt Soruna İlişkin Öneriler	141
KAYNAKÇA.....	144
EKLER	165
Ek 1. Araştırmaya Alınan Okulların Alt, Orta ve Üst SED’e Göre Gruplandırılması	165
Ek 2. PISA 2009 Yönetici Anketinden (School Questionnaire) Seçilen Sorular	166
Ek 3 Önerilerin Sistematikleştirilmesi.....	169
ÖZGEÇMİŞ.....	170

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1: Okulun etkilerine yönelik çok düzeyli kavramsal bir model	16
Şekil 2: Öğrenen ve öğreticilerin birbiriyle olan bağları	43
Şekil 3: Öğretimsel ve yönetsel önderliği oluşturan yönetim biçimleri	44
Şekil 4: Yapısal eşitlik modeli için oluşturulan yol diyagramı	73
Şekil 5: Alt SED okullar için oluşturulan yapısal eşitlik modeli (standart katsayılar)	102
Şekil 6: Üst SED okullar için oluşturulan yapısal eşitlik modeli (standart katsayılar)	104

GRAFİKLER DİZİNİ

Grafik 1: Türkiye ve PISA 2009 başarısı yüksek ülkelerde okula öğrenci kaydı yapılırken dikkate alınan değişkenler.....	105
Grafik 2: Türkiye ve PISA 2009 başarısı yüksek ülkelerde öğrencilerin seviye/yeteneklerine ve öğretim hedeflerine göre gruplandırılması	110
Grafik 3: Türkiye ve PISA 2009 başarısı yüksek ülkelerde öğrencilerin okul değiştirmesindeki olası nedenler	111
Grafik 4: Türkiye ve PISA 2009 başarısı yüksek ülkelerde öğrenci değerlendirmelerine ilişkin verilerin, açıklama/şeffaflık açısından kullanım amaçları	116
Grafik 5: Türkiye ve PISA 2009 başarısı yüksek ülkelerde öğrenci değerlendirmelerine ilişkin verilerin, izleme-geliştirme açısından kullanım amaçları	120
Grafik 6: Türkiye ve PISA 2009 başarısı yüksek ülkelerde öğretmenlerin eğitim-öğretime yönelik çalışmalarının izlenmesinde kullanılan yöntemler	122
Grafik 7: Türkiye ve PISA 2009 başarısı yüksek ülkelerde okulların öğretmen ve okul müdürünün performansının değerlendirmesinde başarı verilerini kullanım oranları.....	125

ÇİZELGELER DİZİNİ

Çizelge 1: Okul müdürlerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm uygulamaları	58
Çizelge 2: Çalışma grubundaki öğrencilerin, program/okul türü ve sınıflara göre dağılımı	65
Çizelge 3: Çalışma grubundaki yöneticilerin, okul/program türlerine göre dağılımı	66
Çizelge 4: Okul önderliği ile ilgili uygulamalara ilişkin ölçeğin faktör analizi sonuçları	68
Çizelge 5: Araştırmada kullanılan yapısal eşitlik modelinde yer alan değişkenler.....	72
Çizelge 6: Uyum ölçütleri.....	74
Çizelge 7: Okula öğrenci kayıt edilirken göz önüne alınan değişkenlere ilişkin istatistikler	75
Çizelge 8: Öğrencilerin seviye/yeteneklerine göre gruplandırılmasına ilişkin istatistikler	76
Çizelge 9: Öğrencilerle ilgili değerlendirmelerin, öğretim hedeflerine göre öğrencileri gruplandırmak için kullanılmasına ilişkin istatistikler	76
Çizelge 10: Öğrencilerin okul değiştirme nedenlerine ilişkin istatistikler	77
Çizelge 11: Öğrenci değerlendirmelerine ilişkin verilerin, açıklama/şeffaflık açısından kullanım amaçlarına yönelik istatistikler	79
Çizelge 12: Öğrenci değerlendirmelerine ilişkin verilerin, izleme-geliştirme açısından kullanım amaçlarına ilişkin istatistikler	80
Çizelge 13: Öğretmenlerin eğitim-öğretime yönelik çalışmalarının izlenmesinde kullanılan yöntemlere ilişkin istatistikler	82
Çizelge 14: Okul müdürü ve öğretmenlerin performansının değerlendirilmesinde öğrenci başarısına ilişkin verilerin kullanımına ilişkin istatistikler	83
Çizelge 15: Lise müdürlerinin, okul önderliği ile ilgili uygulamalarına ilişkin maddelerin dağılımı	84
Çizelge 16: Öğrenci kaydedilirken göz önüne alınan nedenler açısından okulların karşılaştırılması, Kay Kare testi sonuçları	87
Çizelge 17: Öğrencilerin seviye/yeteneklerine göre gruplandırılması açısından okulların karşılaştırılması, Kay-kare testi sonuçları	89
Çizelge 18: Öğrencilerle ilgili değerlendirmelerin, öğretim hedeflerine göre öğrencileri gruplandırmak için kullanılması açısından okulların karşılaştırılması, Kay-kare testi sonuçları	90
Çizelge 19: Öğrencilerin okul değiştirme nedenleri açısından okulların karşılaştırılması, Kay Kare testi sonuçları.....	91
Çizelge 20: Öğrenci değerlendirmelerine ilişkin verilerin açıklama/şeffaflık açısından kullanım amaçlarına göre okulların karşılaştırılması, Kay-kare testi sonuçları	93
Çizelge 21: Öğrenci değerlendirmelerine ilişkin verilerin, izleme-geliştirme açısından kullanım amaçlarına göre okulların karşılaştırılması, Kay-kare testi sonuçları	95
Çizelge 22: Öğretmenlerin eğitim-öğretime yönelik çalışmalarının izlenmesinde kullanılan yöntemlerin karşılaştırılması, Kay-kare testi sonuçları	96
Çizelge 23: Okul müdürü ve öğretmenlerin performansının değerlendirilmesinde öğrenci başarısına ilişkin verilerin kullanımına göre okulların karşılaştırılması, Kay-kare testi sonuçları.....	98
Çizelge 24: Okul müdürlerinin, okul önderliği ile ilgili uygulamalara ilişkin algılarının görev yaptıkları okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre karşılaştırılması, Kruskal Wallis testi sonuçları	100
Çizelge 25: Okul müdürlerinin, öğretim önderliği ve sorun çözme boyutu ile ilgili uygulamalara ilişkin algılarının görev yaptıkları okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre karşılaştırılması, Kruskal Wallis testi sonuçları	101

TANIMLAR

PISA 2009 Başarısı Yüksek Ülkeler: PISA’da OECD ortalamasının üstünde performans gösteren; aynı zamanda sosyo-ekonomik değişkenlerin, öğrenme çıktıları üzerindeki etkisinin en az olduğu ülkeler (Ör; Finlandiya, Estonya, Japonya, Hong Kong, İzlanda, Kore ve Norveç).

Okul Politika ve Uygulamaları (School Policy and Practices): Liselerde öğrencilerin kayıt, kabul, okul değiştirme, seviye/yetenek doğrultusunda gruplandırılması ile hesap verme sorumluluğu ve okul önderliği ile ilgili izlenen yöntem ve eylemler bütünü.

Hesap Verme Sorumluluğu (Accountability): Okulların öğrenci değerlendirmesini kullanım amaçları ve öğretmen değerlendirmesi ile ilgili uygulamaları.

Hesap Verme Sistemi (Accountability System): Temel eğitim sisteminde okulların hesap verme sorumluluğu ile ilgili politika ve uygulamaların ana çerçevesini oluşturan yasal düzenlemeler bütünü.

Yönetimsel Hesap Verme Sistemi (Administrative / Vertical Accountability): Öğrenciler ile ilgili değerlendirmelerin yöneticiler tarafından *iyi öğretmenleri, iyi okulları ve iyi bölgeleri ödüllendirmek*; kötü sonuç elde eden öğretmen, okul ve bölgeleri ise cezalandırmak için kullanıldığı hesap verme sistemi.

Profesyonel Hesap Verme Sistemi: (Professional Accountability): Okuldaki çalışanların ve kamunun isteklerinin desteklenip teşviklerin sunulduğu; öğretmen ve yöneticilerin mesleki gelişimini ön plana çıkararak öz-denetimli olmalarını sağlayan hesap verme sistemi.

Öğrenme Çıktıları: PISA 2009’da öğrencilerin Okuma (Reading) alanında aldıkları puanlar.

I. BÖLÜM

GİRİŞ

Ülkeleri, gelişmiş kılan temel itici güçlerden biri de onların sahip olduğu insan sermayesidir. İnsan sermayesinin zenginliği, bir anlamda iyi eğitilmiş bireylere sahip olma anlamı taşır ve bunun kalkınmada büyük rol oynadığı söylenebilir. Klasik bir söylemle; eğitime yatırım yapmak, kalkınmada büyük rolü olacağı için, en büyük yatırımdır. Bununla birlikte, eğitime yapılan yatırımlar, tek başına kalkınmayı garantilemez. Yapılan yatırımın yanında bunun ne derecede ekonomik ve toplumsal kalkınmaya dönüşme eğilimi taşıdığının belirlenmesi ve izlenmesi gerekir. Genel bir bakışla, yapılan yatırımların etkililiği çıktılarıyla anlaşılabilir.

Temel eğitim sistemiyle edinilen temel bilgi ve becerilerin ölçülmesi aynı zamanda öğrenme çıktılarının ölçülmesidir. Öğrenme çıktıları, temel eğitim sisteminin etkililiğini belirleyen, aynı zamanda eğitime yapılan yatırımların ne derecede kalkınmaya dönüşme eğilimi taşıdığını anlaşılır kılan temel bir gösterge olarak görülebilir. Buna paralel olarak, temel eğitim sisteminin bireylerde ne tür bir öğrenme gerçekleştirdiği, temel eğitim sisteminin performansını yansıtacak olup; bunu sadece diplomayla ilişkilendirmek ve belli bir öğretim kademesinden mezun olanların oranı veya sayısı ile izlemek yeterli değildir. Çünkü bunlar tek başına, bir öğretim kademesini tamamlayanların sahip oldukları bilgi ve becerilerin niteliğini doğrudan göstermeyebilir.

Bilimsel bulgular; okullaşma oranlarından çok, toplumdaki bireylerin sahip oldukları bilişsel beceriler ile bireysel kazançlar, gelir dağılımı ve ekonomik büyüme arasında güçlü bir ilişkinin olduğunu ortaya çıkarmıştır (Hanushek & Wößmann, 2007). Başka bir deyişle, daha fazla eğitilmiş insan demek; daha demokratik ve insan haklarına saygılı bir toplum, daha işlevsel kamu kurumları, daha fazla sürdürülebilir bir ekonomi; toplumun farklı kesimleri arasında daha fazla eşitliğin olması, daha az kamu yardımlarına bağlı olma ve ekonomik çalkantılara daha az açık olma anlamı taşır (Baskan & Erduran, 2009, s. 97; OECD, 2012f, s. 100). Bundan dolayı bireylerin sahip oldukları bilişsel becerilerin düzeyleri açısından temel eğitim sistemlerinin sorgulanması kaçınılmaz hale gelmiştir.

Öğrenme çıktılarının niteliği genel olarak ulusal ve/veya uluslararası düzeyde yapılan sınavlarla belirlenmekte ve bu sınavların sonuçlarına göre izlenmektedir. Uluslararası düzeyde öğrenme çıktılarını belirleyen sınavlardan biri de OECD tarafından üç yılda bir yapılan PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı)'dır. PISA uluslararası düzeyde, ülkelerin sahip olduğu öğrenme çıktılarını ortaya koyan bir anlamda temel eğitim sistemlerinin etkililiğini gösteren veriler sağlamak ve ülkelerin eğitim politika ve stratejilerine yön verme niteliği taşımaktadır. Sadece öğrenci başarısını ölçmekle kalmayıp; aynı zamanda temel eğitim sistemine yönelik öğrenci, veli ve okul anketleriyle elde edilen verilerle temel eğitim sisteminin muhasebesini yapmak için olanak sunmaktadır.

Temel eğitim sistemleri açısından PISA verilerinin önemli bir yanı da zorunlu eğitimin sonuna yaklaşmış veya zorunlu eğitimi tamamlamış olan 15 yaş grubu (15 yıl 3 ay - 16 yıl 2 ay) bireylerin ne kadarının toplumsal yaşama etkin ve üretken bir şekilde katılımı için temel yeterlik düzeylerine sahip olduğunu belirlemeye olanak tanımasıdır. Bu anlamda, PISA puanları seviye gruplarına ayrılmakta ve ikinci seviye *temel yeterlik düzeyi* sınırı olarak kabul edilmektedir. İkinci seviyenin altındaki puanlara sahip olan öğrencilerin topluma etkin ve üretken bir şekilde katılabilmeleri için gerekli bilgi ve becerilere sahip olmadıkları, *düşük başarılı* oldukları, ifade edilmektedir (Köseleci Blanchy & Şaşmaz, 2011, s. 128). Bu konu AB'nin Eğitim ve Yetiştirme (ET2020) Hedefleri arasında yer almakta olup, 2020 yılına gelindiğinde AB ülkelerinde *düşük başarılı* öğrencilerin oranının % 15'in altına çekilmesi planlanmıştır.

Türkiye'de PISA 2009 çalışmasına 15 yaş grubu 850603 öğrenci içinden, 170 okulda öğrenim gören 4996 öğrenci alınmıştır (OECD, 2011b). PISA 2009 verilerine göre okuma alanında Türkiye'de öğrencilerin % 24'ü *temel yeterlik düzeyine* ulaşamamış olup; bu oran OECD ortalamasında % 18; PISA 2009 başarısı yüksek ülkelerde: Finlandiya'da % 8, Estonya'da % 13, Japonya'da % 13, Hong Kong'ta % 8, İzlanda'da % 16, Kore'de % 6, Kanada'da % 10 ve Norveç'te % 15 dolayındadır. Öte yandan matematik alanında Türkiye'de öğrencilerin % 42'si *temel yeterlik düzeyine* ulaşamamış olup; bu oran OECD ortalamasında % 22; Finlandiya'da % 8, Estonya'da % 13, Japonya'da % 12, Hong Kong'ta % 9, İzlanda'da % 22, Kore'de % 8, Kanada'da % 11

ve Norveç'te % 18 dolayındadır. Fen alanında ise Türkiye'de öğrencilerin % 30'u *temel yeterlik düzeyine* ulaşamamış olup; bu oran OECD ortalamasında % 18; Finlandiya'da % 6, Estonya'da % 8, Japonya'da % 11, Hong Kong'ta % 7, İzlanda'da % 18, Kore'de % 6, Kanada'da % 9 ve Norveç'te % 16 dolayındadır (OECD, 2010a).

Bu verilere dayalı olarak Türkiye'de zorunlu eğitimin sonuna yaklaşmış veya zorunlu eğitimi tamamlamış olan bireylerin önemli bir oranının toplumsal yaşama etkin ve üretken bir şekilde katılımı için yeterli bilişsel becerilere sahip olmadığı anlaşılmaktadır. Ayrıca 15 yaş grubundaki öğrencilerin sadece % 55-60'ının okula düzenli bir şekilde devam etmesi dikkat çekici bir olgudur. Buna göre, okula devam etmeyen öğrenciler içerisinde önemli oranda bilgi ve beceri düzeyi düşük olanların olduğu dikkate alınırsa, Türkiye'de 15 yaş grubundaki bireyler içinde *temel yeterlik düzeyine* ulaşamayanların gerçekte çok daha yüksek bir oranda olduğu söylenebilir (Köseleci Blanchy & Şaşmaz, 2011, s. 128). Bununla birlikte 4+4+4 *düzenlemesi*yle ortaöğretimin zorunlu eğitim kapsamına alınması ortaöğretimdeki okullaşma oranlarını artırıcı bir etkide bulunacağından, yani ilköğretim mezunu düşük başarılı öğrencilerin önemli bir kısmının da ortaöğretime devam edebileceğinden, söz konusu olası *temel yeterlik düzeyine* ulaşamayan öğrencilerin oranının daha da yüksek bir düzeye çıkacağı ileri sürülebilir.

TED (2010, s. 231) tarafından 12 ili kapsayan araştırmanın sonuçları, ortaöğretim öğrencilerinin % 41'i öğretmenlerinin üniversiteye giriş sınavından daha yüksek puan alacağını düşündükleri öğrencilerle daha çok ilgilendiklerini, % 7'si ise başarılı olamayacağını düşündükleri öğrencilerle hiç ilgilenmediklerini göstermektedir. Okulların kapısının öğrencilere açık olması, dolayısıyla okula kayıt olma anlamında fırsat eşitliğini sağlamış olmak, tek başına yeterli değildir. Öğrenci okula girdikten sonra o ortamda öğrenmesi gereken ne ise onu yapmak, *öğrenme eşitliğini* de sağlamak gerekir (Özerk, 2008, s. 75). Bu anlamda, temel yeterlik düzeyine ulaşamayan bireylerin oranının yüksek olması, Türkiye'de öğrenme eşitliğinin ciddi ölçüde sağlanamadığına işaret etmektedir.

Ayrıca PISA'da beşinci ve altıncı düzeyde öğrencilerin aldıkları puanlar *en üst yeterlik düzeyi* (top performers) olarak kabul edilmiş olup; bu düzey ekonomik büyüme ve

toplumsal kalkınmada anahtar rol oynayacak, yani bilgi, teknoloji ve yenilik üretimi için gerekli olan, kritik becerilere sahip olma anlamı taşımaktadır. PISA 2009 verilerine göre okuma alanında Türkiye’de öğrencilerin sadece % 2’si *en üst düzey yeterlik düzeyine* ulaşmış olup; bu oran OECD ortalamasında % 8; Finlandiya’da % 15, Estonya’da % 6, Japonya’da % 13, Hong Kong’ta % 12, İzlanda’da % 9, Kore’de % 13, Kanada’da % 13 ve Norveç’te % 8 dolayındadır. Öte yandan, matematik alanında Türkiye’de öğrencilerin sadece % 6’sı *en üst düzey yeterlik düzeyine* ulaşmış olup; bu oran OECD ortalamasında % 13; Finlandiya’da % 22, Estonya’da % 12, Japonya’da % 21, Hong Kong’ta % 31, İzlanda’da % 14, Kore’de % 26, Kanada’da % 18 ve Norveç’te % 10 dolayındadır. Fen alanında ise Türkiye’de öğrencilerin sadece % 1’i *en üst düzey yeterlik düzeyine* ulaşmış olup; bu oran OECD ortalamasında % 9; Finlandiya’da % 19, Estonya’da % 10, Japonya’da % 17, Hong Kong’ta % 16, İzlanda’da % 7, Kore’de % 12, Kanada’da % 12 ve Norveç’te % 6 dolayındadır (OECD, 2010a). Bu verilere dayalı olarak Türkiye’de ekonomik büyüme ve toplumsal kalkınmada anahtar rol oynayacak, yani bilgi, teknoloji ve yenilik üretimi için gerekli olan, kritik becerilere sahip olan öğrencilerin oranı OECD ortalamasının altında olup, başarılı eğitim sistemine sahip ülkelerin ise oldukça gerisindedir.

Diğer yandan, Türkiye, PISA sonuçları açısından istenen düzeylere ulaşan ülkeler arasında yer almamasına karşın son dönemde, öğrenme çıktıları açısından çok düşük performansa sahip ülkeler içinde önemli sıçramalar yapan ülkelerden biri olmuştur (OECD, 2010c, s. 70; OECD, 2010a, s. 4). 2009 yılında önceki dönemlere göre Türkiye, tüm testlerde *düşük başarılı* öğrencilerin oranını azaltmada özellikle matematik ve fen alanında önemli derecede, 2006-2009 döneminde fen alanında %47’den %30’a; 2003-2009 döneminde matematik alanında % 52’den % 42’ye düşürme açısından, iyileşme sağlamıştır (OECD, 2010c, s. 70). Türkiye, geçmiş dönemlere göre, PISA puanları açısından ilerleme gösteriyor olsa da bu seviyeler Türkiye’nin ekonomik olarak büyümesi ve küresel ortamda rekabet edebilmesi için yeterli değildir (Horn, 2008, s. 120). Tüm bunların yanında, kırsal alanda yaşayan öğrencilerle şehirde yaşayan öğrenciler arasındaki performans farkının en fazla olduğu ülkelerden biri de Türkiye’dir (OECD, 2010d, s. 56). Bu durum, Türkiye’nin, öğrenme çıktılarının niteliği açısından ilerleme göstermesine rağmen, eşitlik boyutu açısından hala bir mücadele alanı ile karşı

karşıya olduğunu ortaya koymaktadır. Dolayısıyla, PISA sonuçlarına ilişkin tüm bu veriler karşısında; öğrenme çıktılarının niteliği açısından, Türkiye’de temel eğitim sisteminin sorgulanmasının önemi açıkça ortadadır.

Öğrenme çıktılarındaki kötü performansın toplumsal ve ekonomik maliyetinin yüksek oluşu, gelişmiş ekonomiler için kalkınmada önemli bir risk oluşturacaktır. Buna ek olarak PISA bulguları, *düşük milli gelir sonucu düşük becerilerin görülmesinin kaçınılmaz olduğu tezini çürütmüştür*. Dolayısıyla, öğrenme çıktılarıyla ilgili bulgular, az kaynakla başarı düzeyini yükseltmesi gereken ülkeler için önemli bir çıktı olacaktır. Ülkelerin zenginliği ve eğitime yaptıkları harcamalar tek başına öğrenme çıktılarının niteliğinin yüksek olmasının garantisi değildir. sonuç olarak; PISA, *zengin ve eğitimi iyi olan ülkeler* ve *yoksul ve eğitimi kötü olan ülkeler* olarak dünyayı iki gruba ayıran fotoğrafın geçerliliğini yitirdiğini göstermektedir. Diğer bir açıdan, kişi başına düşen GSYH, öğrenci performansı ortalamasındaki farklılığın sadece % 6’sını açıklamaktadır. Kalan % 94’lük kısım ise kamu politikalarının yaratabileceği potansiyel farkı göstermektedir (OECD, 2010a, s. 3).

ABD, OECD ülkeleri içinde öğrenci başına en fazla harcamayı, 100 000 USD’den fazla, yapan ülkeler arasında yer alıp bunun yarısından daha az harcama yapan Estonya, Polonya ve Macaristan ile benzer PISA performansına sahiptir (OECD, 2012b, s. 2). Bunun yanında, OECD ülkeleri içerisinde sosyo ekonomik yönden dezavantajlı olan okullarda öğrenci başına en az harcamayı yapan OECD ülkelerinden biri de ABD’dir. Bu açıdan etkili bir kaynak dağıtımının yapılamadığı ABD’de dezavantajlı okullar, öğrenme performansını etkileyen birçok zorlukla baş etmek zorunda kalmaktadır. Geçmişte Almanya’nın PISA’da kötü performans sergilemesinin nedenleri arasında gösterilen üç yapılı temel eğitim (Hauptschule, Realschule ve Gymnasium) sistemi, okullarda öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarına göre gruplanmasına neden oluyor ve bunun sonucunda alt SED okullarda öğrenim gören öğrencilerin daha az eğitimsel kaynaktan yararlanmasına yol açıyordu. Almanya bu sistemi, alt SED öğrencilerin daha fazla kaynaktan yararlanmasını sağlamak için yeniden yapılandırarak, iki yapılı sisteme geçerek, PISA performansını önemli derecede artırmıştır. Şanghay/Çin’de kamu fonlarının pozitif ayrımcılığa dayalı olarak dağıtılması stratejisi uygulanmakta olup her

öğrenciye yapılacak harcama için belli bir alt limit oluşturulmuştur. Bu strateji ile yoksul kesimdeki okullara yeni fiziki tesis ve laboratuvarlar kurmak; eski olanları yenilemek, kitap ve görsel-işitsel araçlar almak ve öğretmen maaşlarını artırmak için ciddi bir harcama yapılmaktadır (OECD, 2011d, s. 97-247). Sonuçta bu değerlendirmeler, kamu politikalarının yaratabileceği olası etkiyi göstermesi açısından önemli gözükmemektedir.

Bir eğitim sisteminde, öğrenme çıktılarının niteliğinin ne durumda olduğunun belirlenmesi ve izlenmesi, bu çıktıların nasıl geliştirileceği üzerine düşünmeye itmektedir. Öğrenmenin çoğunlukla gerçekleştiği ortamın, okul olması nedeniyle okulda gerçekleşenler öğrenme üzerine doğrudan etki etmektedir. Etkili okullar; eğitimli ve yetenekli personel, uygun eğitim programı, yeterli fiziki olanak ve öğrenmeye hazır ve güdülenmiş öğrencilerin doğru birleşimini gerekli kılar (OECD, 2010b, s. 47). Bununla birlikte, okulları etkili kılan birçok değişken sayılabilir: Açık ve net bir okul misyonu, başarıya dönük yüksek beklentiler, öğretim önderliği, önderlik, öğrenme için olanak sağlanması ve etkinliklere yeterli zaman verilmesi, güvenli ve düzenli bir çevre, olumlu ev-okul ilişkileri ve öğrenci performansının sürekli olarak izlenmesi vb. (Lezotte, 1991).

Okulların etkililiğini artırmak için öğrenme çıktıları üzerinde etkisi olan değişkenlere müdahale edilmesi gerektiği söylenebilir. *Zengin ve eğitimi iyi olan ülkeler, yoksul ve eğitimi kötü olan ülkeler* söyleminin geçerliliğinin azalması; kişi başına düşen GSYH'nin ya da öğrenci başına yapılan harcamaların öğrenme çıktıları üzerindeki etkisinin sınırlı olması; politika ve uygulamalara ilişkin değişkenlere gözleri çevirmektedir.

Bir ülkenin eğitim sisteminde kaynak, politika ve uygulamalar okulda gerçekleşenleri, dolayısıyla öğrenmeyi etkilemektedir (OECD, 2010b, s. 26). Dolayısıyla, okulda uygulanan politika ve uygulamaların ne düzeyde öğrenci performansında fark yarattığının araştırılması, temel eğitim sisteminin gözden geçirilmesi ve iyileştirilmesine dönük önerilerin belirlenmesi açısından önem taşımaktadır. Buna paralel olarak okul politika ve uygulamalarının gözden geçirilmesi, öğrenme çıktılarının iyileştirilmesi açısından temel eğitim sisteminde hangi yönlelere ağırlık verilmesi gibi konuların

önemini ortaya çıkarmaktadır. Sisteme sadece kendi içinden değil de aynı zamanda başka sistemlerle karşılaştırmalı bir şekilde bakmak, izlenecek politika ve uygulamalara çok boyutlu bir bakışı beraberinde getirebilir; her bir sistemde öğrenme çıktıları ile ilişkili değişkenlerin durumunun çok boyutlu olarak görülmesini sağlayabilir. Bununla birlikte, bir ülkede öğrenme çıktıları üzerinde yüksek etkiye sahip bir okul uygulaması değişkeninin, başka bir ülkede aynı etkiye sahip olmadığı ya da daha düşük bir etkiye sahip olduğunun arkasında yatan nedenler, politika ve uygulamaların sorgulanmasının önünü açabilir veya bir reform aracı olarak kullanılmak üzere gündeme taşınabilir. Aynı zamanda yapılacak karşılaştırmalı çalışmalar, bazı sistemlerin neden daha başarılı olduğu veya bazılarının neden yeterince başarılı olamadığını belirleme açısından da önemli veriler sunabilir.

PISA 2009 çalışmasında okul müdürlerinin görüşlerine başvurulduğu ankette yer alan boyutlardan biri de okul politika ve uygulamaları olmuştur. Bu boyutta yer alan değişken grupları şu şekilde belirtilebilir (OECD, 2011a): *Öğrenci kayıt ve kabul politikaları, öğrencilerin okul değiştirme nedenleri, hesap verme sorumluluğu ile ilgili uygulamalar, başarı verilerinin kullanımı, öğretmenlerin öğretim uygulamalarının izlenmesi, karar vermede sorumluluk/özerklik ve okul müdürlerinin öğretim önderliği ile ilgili uygulamalarıdır*. Temel eğitim sisteminde okul politika ve uygulamalarının rolünü düşünmek şöyle bir soruyu ortaya çıkarmaktadır: *Okul politika ve uygulamalarının, öğrenme çıktıları üzerindeki rolü ne olabilir?* PISA, bu soruya yanıt olabilecek önemli veriler sunmaktadır.

Özetle belirtmek gerekirse PISA, toplamda dünya ekonomisinin % 90'nını oluşturan ülkelerin temel eğitim sistemlerinin durumunu izlemek için katılmış olduğu ciddi bir çalışma olup, Türkiye'de öğrenme çıktılarının izlenmesi ve etkili bir temel eğitim sistemi oluşturulması için gerekli olan politika ve uygulamaları belirleme açısından önemli veriler sunmaktadır. Söz konusu politika ve uygulamalar bir sistem bütünlüğü içerisinde düşünüldüğünde, farklı sosyo-ekonomik düzeylere sahip okullar arasında yapılacak karşılaştırmalar temel eğitim sisteminin etkililiğini geliştirmek ve ilgili değişkenlerin arkasında yatanlara çok boyutlu bir şekilde bakmak açısından önemli veriler sunabilir. Bu çalışmanın amacı, bu doğrultuda geliştirilmiştir. PISA 2009

çalışmasında çeşitli yönleriyle dikkat çeken ülkeler içerisinde yer alan Türkiye’de; temel eğitimin sonuna yaklaşan (15 yaş grubu) öğrencilerin neredeyse tamamının öğrenim görmekte olduğu okulların liseler olması nedeniyle; liselerin okul politika ve uygulamalarının mevcut durumunu öğrenme çıktıları açısından sosyo-ekonomik düzeylerine göre incelemek, okul politika ve uygulamaları aracılığıyla öğrenme çıktılarının niteliğini artırmada izlenecek yolları belirlemeye çok boyutlu bir bakışı getirmeye yardımcı olacaktır.

1.1 SORUN DURUMU

Sorun durumunun aydınlatılması amacıyla; PISA hakkında tanıtıcı bilgiler; öğrenme çıktıları ile ilişkili etmenler; okul politika ve uygulamaları; Türkiye’de okul müdürlerinin görev, yetki, sorumlulukları ve karşılaştıkları sorunlar, çözüm stratejileri; Türkiye’de PISA ile ilgili yapılan çalışmalar üzerine, altı ana başlık halinde, değerlendirmeler yapılacaktır.

1.1.1. PISA: Gelişme Süreci, Önemi, Çıktıları, İçeriği ve Ölçtüğü Boyutları

Bu alt bölümde PISA ile ilgili odaklanılan noktalar, ele alınan çıktılar, sonuçların raporlaştırılması, anketler ve okul politika ve uygulamaları açısından ölçülen boyutlar incelenecektir.

OECD, üye ülkelerin öğrencilerinin bilgi ve becerileri ile eğitim sistemlerinin performansları hakkında sürekli ve güvenilir verilere ulaşma istekleri üzerine 1990’ların ortalarında PISA üzerine çalışmaya başladı. 1997 yılında resmi olarak yürürlüğe konulan PISA ile ilk değerlendirme 2000 yılında gerçekleştirildi. İkinci değerlendirme 2003, üçüncü değerlendirme 2006, dördüncü değerlendirme 2009 yılında gerçekleştirildi (OECD, 2012e). PISA, üç yılda bir yapılan değerlendirmelerle, OECD’ye üye ülkelerde ve ortak ülkelerde/ekonomilerde zorunlu eğitimin sonuna yaklaşan, 15 yaş grubundaki öğrencilerin çağdaş toplumlara tam katılımı için gerekli olan bilgi ve becerilerin bazılarını, özellikle okuma, fen ve matematik becerilerini, ne ölçüde kazandıklarını incelemektedir. Benzer bir ifadeyle PISA, öğrencilerin gelecekte karşılaştıkları güçlüklerle karşı iyi bir şekilde hazırlanmaları; etkili bir şekilde çözümleme, sonuç çıkarma ve iletişim kurabilme; yaşam boyunca öğrenme

etkinliklerini sürdürme yeteneği gibi konular üzerinde ortaya çıkan soruları cevaplandırmaya çalışmaktadır. PISA ile elde edilen veriler, ülke ve ekonomilerin temel eğitim sistemleriyle ilgili en iyi uygulamaları karşılaştırmalarını ve performanslarını iyileştirmeye yardım edecek sonuçlar elde etmelerini sağlamaktadır (OECD, 2010a, s. 17-18).

PISA, sadece öğrenme çıktılarını belirlemekle kalmamakta; bunun yanında öğrenme çıktıları ile ilişkileri açısından toplumdaki eşitlik boyutunu irdeleyerek bireyin sosyo-ekonomik düzeyinin, aldığı eğitimin niteliğinde ne ölçüde bir faktör oluşturduğunu sorgulamaktadır. Bu doğrultuda PISA, puanlar açısından hem mükemmelliği yakalamış hem de sosyo-ekonomik düzeylerine göre öğrencilerin puanları arasındaki farkı azaltarak eşitliği büyük ölçüde sağlamış temel eğitim sistemlerini belirlemekte ve bu sistemler diğer ülkeler için iyi örnek olmaktadır (Schleicher, 2012b).

Buna ek olarak; PISA eğitimde niteliği, eşitliği ve etkinliği iyileştirmek için, başarılı öğrenci, okul ve eğitim sistemlerinin ortak yanlarını ortaya çıkararak politika belirleyici ve uygulamacılara yararlı araçlar sağlamaktadır. Bu şekilde bir değerlendirme olmaksızın temel eğitim sistemlerinin güçlü ve zayıf yanlarını belirlemek ve desteklenecek ve teşvik edilecek noktaları belirlemek imkansız hale gelmektedir (Schleicher, 2007, s. 350). Dolayısıyla, PISA ile ortaya çıkan veriler ülkelerin temel eğitim sistemlerini izleme ve iyileştirme açısından kayıtsız kalınamayacak niteliktedir.

Günümüzde PISA ile bilişsel becerilerin düzeyini belirlemeye dönük yapılan ölçümler, bilişsel beceriler ile ekonomik büyüme arasındaki ilişkilerin bir ekonomik model etrafında belirlenmesine olanak tanımaktadır. Örneğin bu doğrultuda yapılan analizler, ulusların sahip olduğu işgücünün becerilerinde küçük iyileştirmeler yapmanın, gelecekteki toplumsal ve ekonomik refahı artırmaya büyük bir etkisinin olabileceğini göstermiştir. Daha somut bir örnekle, tüm OECD ülkelerinde PISA puanlarında 25 puanlık makul bir artışın, 20 yıllık bir sürede yaklaşık olarak 115 trilyon USD gelir artışı getireceği tahmin edilmiştir. Türkiye için ise tahmin edilen değer 3.4 trilyon USD olmuştur (OECD, 2010e, s. 6). Hanushek & Wößmann (2012, s. 300) tarafından yapılan diğer bir çalışmada ise bir ülkedeki işgücünün üst düzey bilişsel becerilerinde bir

puanlık standart sapmanın kişi başına düşen Gayri Safi Yurt İçi Hasıla'da yaklaşık olarak % 2'lik bir yıllık büyüme sağlayacağı tahmin edilmiştir. Bu ekonomik çözümlemeler, ekonomik getirilerden öte; ekonomik getirilerle toplumsal refahı sağlama sayıltısı adına önemlidir. Dolayısıyla PISA verileri, ülkelerin eğitim yatırımları ile elde edilebilecek toplumsal ve ekonomik getirileri yansıtmaları açısından ekonomik büyümeye yönelik politika ajandalarında yer etme potansiyeli taşımaktadır.

Bu bilgilere ek olarak, PISA ile ilgili bazı boyutlara ilişkin açıklayıcı bilgiler, aşağıda alt başlıklar halinde özetlenecektir:

1.1.1.1. PISA'nın odaklandığı noktalar

PISA'nın omurgasını *okuryazarlık* kavramı oluşturmaktadır. Söz konusu *okuryazarlık*; öğrencilerin öğrendiklerinden anlam çıkarma, bilgiyi gerçek yaşam durumlarına uygulama, çözümleme, çeşitli durumlarda yorumlama, sorun çözme gibi becerileri içerir. Bu anlamda PISA, belli bir konudaki bilgileri ölçmek yerine; anahtar kavramlara yönelik geniş bir anlayışı yoklayarak, gerçek yaşamla ilgili görevleri tamamlama becerilerini ölçmektedir. Bunun yanında; öğrencilerin öğrenme stratejilerini, sorun çözme gibi yeterliklerini ve çeşitli konulardaki ilgilerini de sınamaktadır (OECD, 2010a, s. 22).

1.1.1.2. PISA 2009'da ele alınan çıktılar

PISA 2009 sonuçları aşağıdaki bilgileri sağlamaktadır (OECD, 2010a, s. 20):

- a) 2009 yılı itibariyle 15 yaş grubundaki öğrencilerin okuma, matematik ve fen becerileri ve dijital okuryazarlığına ilişkin genel bir görünüm.
- b) Performans sonuçları açısından öğrenci ve okul özellikleri ile ilgili göstergeler.
- c) Öğrencilerin okuma etkinliklerine katılımı, bilgi dağarcığı ve farklı öğrenme stratejilerini kullanma durumları.
- d) Politika araştırması ve çözümlemesi için bir bilgi kaynağı.
- e) Öğrencilerin okuma, matematik ve fen alanındaki bilgi ve becerilerine; öğrenci tutumları ve sosyo-ekonomik göstergelerine; performans sonuçları üzerine etki eden bazı göstergelere ilişkin değişimlerdeki eğilimler.

1.1.1.3 PISA 2009 sonuçlarının raporlaştırılması

PISA 2009'un sonuçları, OECD tarafından altı cilt halinde sunulmuştur. Bunlardan bazıları şunlardır (OECD, 2010a, s. 26):

Birinci Cilt: Öğrenciler Neyi Biliyor ve Neyi Yapabiliyor? Öğrencilerin Okuma, Matematik ve Fen Performansları (What Students Know and Can Do: Student Performance in Reading, Mathematics and Science): Bu cilt öncelikle, performansın nasıl tanımlandığı, ölçüldüğü ve raporlaştırıldığı ve daha sonra öğrencilerin okuma alanında neyi yapabildiklerini sınamaya ilişkin sonuçlar sağlamaktadır. Ciltte, okuma performansına ilişkin bir özete yer verildikten sonra, bu performansla ilişkili alt ölçeklere ait bazı bilgilere değinilmektedir. Daha sonra, okuma metinlerinin farklı biçimlerine ilişkin sonuçların çözümlemesi yapılmakta ve okuma alanındaki performansın cinsiyet değişkeni açısından incelemesine yer verilmektedir. Ayrıca bu ciltte, ülkelerin ekonomik ve toplumsal bağlamdaki sonuçları yorumlanmaktadır. Tüm bunlarla birlikte, öğrencilerin matematik ve fen alanındaki sonuçlarına ilişkin açıklamalar da raporda yer alan diğer unsurlardır (OECD, 2010a, s. 26).

Dördüncü Cilt: Bir Okulu Başarılı Yapan Nedir? Kaynaklar, Politikalar ve Uygulamalar (What Makes a School Successful? Resources, Policies and Practices). Bu ciltte; *öğrenci, okul, sistem özellikleri ve eğitimin niteliği ve eşitlik* boyutları arasındaki ilişkiler ele alınmaktadır. Dördüncü Cilt, öğrenci performansını artırmada okulların ve okul politikalarının sağlayacağı katkıları ve aynı zamanda, öğrenme olanaklarının daha eşit bir şekilde dağılımını sağlamayı amaçlayarak, öğrenci performansında sosyo-ekonomik değişkenlerin etkisini araştırmaktadır (OECD, 2010a, s. 26). Bu ciltte, PISA 2009'da okul politika ve uygulamaları ile ilgili değerlendirmelere yer verilmiş olup, PISA'ya katılan ülkelerin mevcut durumuna yönelik genel incelemeler yapılmıştır. Buna paralel olarak her bir ülkedeki politika ve uygulamaların ayrıntılı çözümlemesine doğal olarak yer verilmemiştir. Bu açıdan Türkiye'ye yönelik sınırlı çözümlemelere yer verilmiş olup sistematik bir şekilde önerilerde bulunulmamıştır. Dolayısıyla bu araştırmada yapılacak değerlendirmeler ve bunlar doğrultusunda yapılacak önerilerin

sistematik bir şekilde sunulması alanyazına ve Türk Eğitim Sistemine önemli katkılar sağlayacaktır.

1.1.1.4. PISA 2009’da kullanılan veri toplama araçları

PISA, öğrencilerin başarı düzeylerinin araştırılıp ülkeler arasındaki farklılıkların belirlenmesi ile sınırlı değildir. Aynı zamanda PISA; *yönetici, öğrenci, veli, eğitim uzmanları (educational career)* ve *öğrencinin bilgi ve iletişim teknolojileri aşinalığı* anketleri doğrultusunda elde edilen verilerle eğitim sistemine ilişkin çok yönlü bir veri seti sunmaktadır. Bunlar içerisinde yönetici ve öğrenci anketleri dışında kalanların uygulanması ülkelerin seçimine bırakılmıştır. Yönetici anketinin, okulun yapısı ve işleyişi hakkında en iyi bilgiye sahip görevli olarak varsayılması nedeniyle, okul müdürü veya müdür yetkili görevli tarafından doldurulması sağlanmıştır (OECD, 2009a, s. 163):

PISA 2009 anketlerinin hazırlanmasında, PISA Yürütme Kurulu (PYK) tarafından *The Core B* Konsorsiyumu görevlendirilmiştir. Bu doğrultuda, birçok ülkeden ve araştırma alanından uzmanların yer aldığı bir *Anket Uzman Grubu* (AUG) oluşturulmuştur. Konsorsiyum ve AUG’nin ortak çalışmasıyla PISA 2009 anketleri geliştirilmiştir (OECD, 2012a, s. 48).

PISA 2009 Teknik Raporu’nda anketlerin geçerliliği ile ilgili olarak şu çalışmaların yapıldığı belirtilmiştir (OECD, 2012a, s. 48-55):

- a) AUG tarafından yapılan öneriler üzerine araştırılacak konular belirlenerek; bu konularda öğrenci, yönetici ve veli kitlesinin hangisinden bilgi alınacağı kararlaştırılmıştır.
- b) Araştırılacak konulara ilişkin boyutlar oluşturulmuştur.
- c) PYK tarafından öncelikli boyutlar ve bunların anketteki ağırlığı belirlenmiştir. PYK, önerilen bu boyutların uygunluğunu ve geçerliliğini değerlendirmiştir. Bu doğrultuda tüm boyutların yüksek düzeyde uygun olduğu belirlenmiştir. Ayrıca *The Core B* Konsorsiyumu, anketler geliştirilirken boyutların uygunluğuna ilişkin olarak ülkelerden elde edilen verileri dikkate almıştır.

- d) Tüm anket sorularının yeniden geliştirilmiş ve uyarlanmış biçimlerinin uluslar arası karşılaştırılabilirliğinin yanında etkililik ve geçerlilikleri için görüşmeler yapılmıştır.
- e) Ön-pilot çalışmayla maddelerin anlaşılabilirliği ve uygulanabilirliğine ilişkin dönütler alınmıştır. Bu anlamda maddeleri yanıtlayanların maddeleri ne ölçüde yorumlayabildikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Gerekli hallerde sorular gözden geçirilerek pilot çalışma tekrarlanmıştır.
- f) Ön-pilot çalışmanın sonuçları ışığında maddeler gözden geçirilip gerekli değişiklikler yapıldıktan sonra Meksika ve Finlandiya’da bir dizi benzer ön-pilot çalışmalar gerçekleştirilmiştir.
- g) Ön-pilot çalışmalardan elde edilen dönütler; sürekli olarak işbirliği halinde olan AUG, OUG (Okuma Uzman Grubu), uluslar arası düzeyde tanınmış diğer uzmanlar ve Ulusal Proje Yöneticileri (UPY)nin çalışmalarıyla birleştirilerek *öğrenci, veli ve yönetici* pilot uygulama anketleri hazırlanmıştır.
- h) 2007 yılının Eylül ayında Dubrovnik’te yapılan toplantıda UPY’lerle taslak halindeki boyut ve sorular tartışılmıştır. *The Core B* takımı, alan çalışmasının hazırlanmasında kullanılmak üzere, UPY’lerin yorumlarını, diğer uzman görüşleriyle beraber dikkate almıştır.
- i) Anket sorularının geçerliliği için her bir katılımcı ülkede alan çalışması yapılmıştır. Bu doğrultuda şu noktaların deneysel analizi gerçekleştirilmiştir:
 - 1) ülkelere göre kayıp değerler,
 - 2) ülkelere göre ölçümlerin madde toplam korelasyonlarının büyüklüğü ve uygunluğu,
 - 3) ülkelere göre Cronbach’s Alpha değerleri,
 - 4) ülkelere göre okuma alanına ilişkin ölçümler ve ölçek arasındaki korelasyon çalışmaları,
 - 5) yapı geçerliliğinin sınanması için doğrulayıcı faktör analizi,
 - 6) maddenin uygunluğunu belirlemek için Madde Yanıt Kuramı (IRT) analizleri,
 - 7) MYK ölçeği kullanılarak ülkelere göre maddeler arasındaki etkileşimler
- j) Deneysel analizlere ek olarak, *PYK’nın yönlendirmeleri; UPY’nin ve dil uzmanlarının dönütleri; AUG, OUG ve Teknik Danışma Grubu ile yapılan*

tartışmalar ve OECD Sekreterliğinin danışmanlığı sonucu maddeler biçimlendirilerek yazılmıştır.

- k) Soruların anlaşılabilirliğini artırmak için, verilerin karşılaştırılabilirliğini azaltmayacak şekilde, anketlerin ülkelere göre uyarlaması yapılmıştır. Bunun için ayrıca her bir uyarlama çalışması sırasında, gerekli çalışmalar *The Core B* Konsorsiyumu ve *ulusal merkezler* tarafından tartışılarak gözden geçirilmiştir.

1.1.1.5. PISA 2009’da okul politika ve uygulamalarına ait ölçülen nitelikler

Yönetici anketinde (school questionnaire) okul politika ve uygulamaları boyutunda okul müdürlerine veya müdür vekillerine yöneltilen sorular şunlar olmuştur (OECD, 2009a, s. 258-261):

Öğrenci kayıt ve kabul politikaları

- Öğrenciler okulunuza kayıt edilirken aşağıdaki hususlar hangi sıklıkla dikkate alınmaktadır?

Öğrencilerin okul değiştirme (nakil) nedenleri

- Okulunuz eğer ilköğretim okulu ise 8. sınıfta, ortaöğretim okulu ise 10. sınıfta okuyan bir öğrencinin aşağıdaki nedenlerden dolayı kaydının başka bir okula alınma olasılığı nedir?

Velilere yönelik hesap verme sorumluluğu

- Aşağıda yer alan sorular doğrultusunda okulunuzun velilere yönelik olarak hesap verme sorumluluğu ile ilgili uygulamasını belirtiniz? (Evet/Hayır)

Başarı verilerinin hesap verme sorumluluğu açısından kullanımı

- Okulunuzda, öğrenci başarısına ilişkin veriler, okulun başarısını ortaya koyma ile ilgili aşağıdaki işlemlerin herhangi birinde kullanılmakta mıdır?

Öğretmelerin değerlendirilmesi

- Geçen yıl, okulunuzdaki Türkçe/ Dil ve Anlatım/Türk Edebiyatı öğretmenlerinin çalışmalarını izlemek için aşağıdaki yöntemlerden herhangi birine başvuruldu mu?

Okul özerkliği: Kadrolama, bütçeleme, eğitim programı ve değerlendirmede sorumluluk,

- Aşağıda yer alan görevlerde ciddi derecede karar verme sorumluluğu olan personel/ makam hangisi/hangileridir?

Okul özerkliği: Kadrolama, bütçeleme, eğitim programı ve değerlendirmede dışarıdan etkisi olanlar

- Okulunuzla ilgili olarak, aşağıda yer alanlardan hangisi/hangileri kadrolama, bütçeleme, eğitim programı ve değerlendirmede doğrudan bir etkide bulunmaktadır?

Öğretim Önderliği

- Aşağıda bu okulu yönetiminiz hakkında durumlar bulabilirsiniz. Lütfen, bir önceki eğitim-öğretim yılında, okulunuzda gerçekleştirilen etkinliklerin ve davranışların sıklığını belirtiniz.

Yönetici anketinin içeriği ile ilgili ayrıntılı bilgilere Yöntem kısmında ayrıca yer verilmiştir.

Buraya kadarki olan kısımda PISA ile ilgili bazı boyutlara ilişkin açıklayıcı bilgilere yer verilmiş olup; devam eden başlıkta, girdi-süreç-çıkı sistematiğinde öğrenme çıktılarının yeri incelenecektir.

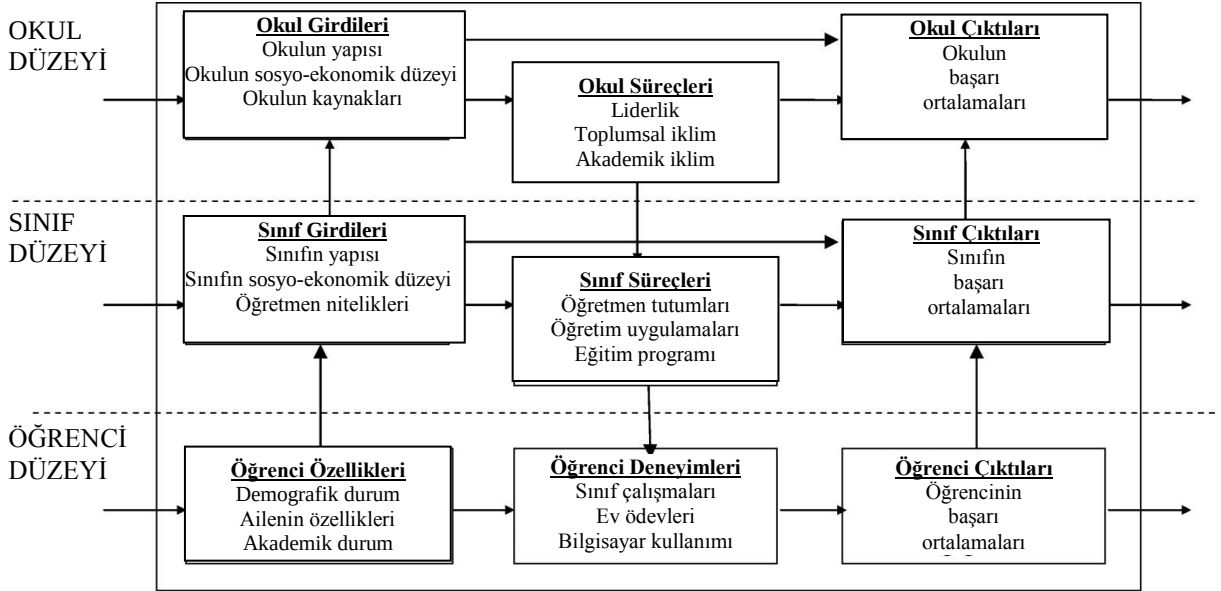
1.1.2. Öğrenme Çıktıları ile İlişkili Etmenler: Girdi, Süreç ve Çıktılar

Öğrenci başarısı üzerinde etkisi olan etmenler *okul girdileri* ile *okul politika ve uygulamaları* olmak üzere iki şekilde gruplandırılabilir. Okulun kaynakları ve yapısal özellikleri, öğrenci özellikleri gibi boyutlar *okul girdilerini* oluştururken; *okul politika ve uygulamalarını* ise okulun kontrolünün fazla olduğu bir takım değişkenler (ör; veli ve öğretmenlerin kararlara katılımı, öğretmenlerin beklenti ve etkililikleri, öğretimsel uygulamalar, okulların toplumsal ve akademik iklimi gibi.) oluşturmaktadır (Palardy, 2008, s. 23).

Şekil 1’ de yer alan kavramsal model, *okulun etkilerini*, öğrenci, sınıf ve okul bileşenlerini içeren çok düzeyli bir görüngünün parçası olarak kabul etmektedir. Bunların her biri öğrenci performansına ilişkin varyansa katkı yapmaktadır (Palardy, 2008, s. 25).

Öğrenme sürecinde, öğrencilerin sosyo-ekonomik durum, yetenek ve tutumları; öğretim süreci, okul politika ve uygulamaları gibi boyutların etkisi vardır. Bu açıdan bakıldığında öğrenme başarısını etkileyen boyutları araştırmak, özellikle deneysel

çalışmalar için, kavramsal ve yöntemsel birtakım zorluklar getirmektedir (Pont, Nusche & Moorman, 2008, s. 34). Dolayısıyla öğrenme başarısında yukarıda sayılan boyutlardan birinin araştırılması en azından diğer bir boyutun veya boyutların da hesaba katılmasını gerekli kılacaktır.



Şekil 1: Okulun etkilerine yönelik çok düzeyli kavramsal bir model (Palardy, 2008, s. 26).

Öğrenci başarısının artırılması için açık ve net bir vizyon, grup hedeflerinin kabulünü destekleme, çocuklardan ve yetişkinlerden yüksek bir performans beklentisine yönelik uygulamalar, çalışanların gelişimi ve örgütün yenilenmesi birer zorunluluk olmaktadır (Jacobson, 2011, s. 41). Buna paralel olarak okulun girdileri, okul ve sınıf içi süreçler ve okul dışı çevre gibi çeşitli yönlerden ele alındığında onun etkililiğini belirlemeye yardımcı olabilir. Okulların etkililiği üzerine yapılan araştırmalarda okulların *başarılı* veya *başarısız* olarak sınıflandırılabilceği belirlenmiştir. Etkili olan okulların iç çevresiyle ilgili bir takım değişkenler yönünden diğer okullardan farklılaştığı söylenebilir. Bununla birlikte, etkili okul çalışmalarının birçoğu gelişmiş ülkelerde yapılmış olup bunların ortaya çıkardığı bulguların diğer ülkelerde ne derece geçerli olabileceği tartışmaya açıktır (Şişman & Turan, 2005, s. 125).

Erdoğan vd. (2011, s. 224) tarafından yapılan çalışmada; illerin Seviye Belirleme Sınavı (SBS) başarılarını yordayan en anlamlı belirleyicilerin sırayla *İllerin İnsani Gelişmişlik İndeksi değerleri*, *öğretmene düşen öğrenci sayısı*, *okula düşen öğrenci sayısı* ve

dersliğe düşen öğrenci sayısı olduğu belirlenmiştir. Altun & Çakan (2008, s. 158) tarafından 2004 yılında LGS/ÖSS sınavlarında başarılı illerde görev yapan 12 eğitim yöneticisiyle (Milli Eğitim Müdürü, Milli Eğitim Müdür Vekili, Milli Eğitim Müdür Yardımcısı ve Milli Eğitim Şube Müdürü) görüşme tekniği ile yapılan çalışmada; eğitim yöneticilerine göre okulların başarısını açıklayan etmenler şunlardır:

- a) *Okulların yeterli fiziki altyapıya sahip olması,*
- b) *Milli Eğitim Müdürlüklerinin okul ve dershanelerle işbirliği içinde olması,*
- c) *velilerin, dershanelerin ve özel sektörün eğitime destek sağlaması,*
- d) *öğretmen ve yöneticilerin yeterliliklerinin saptanması ve geliştirilmesi,*
- e) *il düzeyinde ve okullarda deneme sınavlarının yapılması,*
- f) *okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması.*

Okulları başarılı yapan girdi, süreç ve çıktıların birbiriyle olan ilişkilerinin karmaşıklığı, öğrenme çıktılarının iyileştirilmesine sistematik bir yaklaşımla bakmayı zorunlu kılmaktadır. Bu sistematığın önemli bir belirleyicisi olan politika ve uygulamalar, öğrenme çıktılarının elde edildiği temel eğitim sisteminin omurgasının nasıl tasarlandığına ilişkin önemli ipuçları sunacaktır.

Öğrenme çıktılarının, girdi-süreç-çıkıtı sistematığındaki yeri açısından yapılan bu incelemelerden sonra; dört ana başlık halinde okul politika ve uygulamaları ile bunların öğrenme çıktıları ile olan ilişkilerine değinilecektir.

1.1.3. Okul Politika ve Uygulamaları

Bu bölümde dört ana başlık halinde, okul politika ve uygulamalarıyla ilgili kavramlar ve bunların öğrenme çıktıları ile ilişkisi incelenmiştir. Bu doğrultuda PISA 2009'da ve Türkiye'de öğrenci kayıt ve kabul politikası, öğrencinin başka bir okula gönderilme nedenleri, hesap verme sorumluluğu kavramı ve okul müdürünün önderliği ile ilgili değerlendirmeler yapılacaktır.

1.1.3.1. Kavramlar

UNESCO Uluslararası Planlama Enstitüsü tarafından *politika* kavramı için şu şekilde bir tanım yapılmıştır: *Politika, gelecekte verilecek kararlara rehberlik edecek yönergeler getiren doğrudan veya dolaylı tek veya bir grup karar; eylemi başlatma veya geriye çekme, veya daha önceki kararların uygulanmasına yönelik bir rehberdir* (Haddad & Demsky, 1995, s. 18). Türk Dil Kurumu Büyük Türkçe Sözlük'te (<http://tdkterim.gov.tr/bts/>) Politika (Ing. Policy) için yapılan tanımlardan biri de *Belirlenen amaç veya hedeflere ulaşmaya yönelik karar ve eylemler bütünü* olmuştur. Politika, neyin yapılıp neyin yapılmayacağına karar verme gücü olarak ifade edilebilir.

Eğitim politikası ise takip edilen/edilmesi gereken ve istenen hedefleri gerçekleştirmek için tasarlanan eğitim konularıyla ilgili eylem ve ilkelerin belirlenmesidir (Trowler, 2003, s. 95). Bu anlamda, eğitimdeki politikaların özünü, eğitim süreci ve amaçlar arasındaki ilişkiler şekillendirir. Eğitimde politika, okullarda nelerin olup bittiği ve okulda edinilen deneyimler üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Ayrıca politikaların geliştirilmesi süreklilik gösterdiğinden diyalektik bir süreç olarak görülmelidir. Bu süreçte kararlaştırılacak politikalar tarafından etkilenecek tüm durumların göz önüne alınması gerekir. Politika üretme sürecinde; sürekli olarak seçeneklerin belirlenmesi, gözden geçirilmesi, müzakere edilmesi, tartışılması ve uygulamaya sağlıklı bir şekilde geçilirken geniş ölçüde destek görmesi gibi birçok aşama izlenir (Bell & Stevenson, 2006, s. 2-23).

1.1.3.2. Okul politika ve uygulamalarının eğitim süreci ile ilişkisi

Eğitimde politikaların büyük çoğunluğunun uygulayıcıları; üst birimlerde görev yapan yönetici ve ilgili çalışanlar, okul müdürleri ve öğretmenlerdir. Ancak eğitimciler, üst birimlerden verilen emirleri mekanik olarak uygulayan robotlar değildir; aksine, belirli bir toplumsal ve kültürel bağlamda karar verirler. Bundan dolayı tüm politikalar, uygulama sürecinde ufak ya da büyük değişime uğrayabilir (Fowler, 2000, s. 11; Mazmanian & Sabatier, 1989). Örneğin başkentte görkemli bir şekilde, yüksek paralar harcanarak oluşturulan politikalar, bir kasaba ya da köye ulaştığında oluşturulduğu

yerdeki durumla hiçbir şekilde uyuşmadığı ortaya çıkabilir. Bundan dolayı politikaların uygulama ile birlikte tasarlanmasına ihtiyaç vardır (Adams, 2008, s. 111).

Okul önderleri, politika belirleme ve uyum sürecinin uzağında kalmaz; kamu çalışanları olarak onların sorumluluklarının önemli bir parçası okulları için en uygun politikaları sağlamaya çalışmaktır. Politika belirlendikten sonra, politikanın nasıl uygulandığını düşünmek gerekir. Çünkü kural ve yeni düzenlemelerin izlenmesi, politikanın otomatik olarak uygulandığı anlamına gelmez. Uygulamanın başarılı olabilmesi, politikanın uygulayıcıları olan eğitimcilerin güdülenmesi ve onların gerekli olan kaynaklarla desteklenmesine bağlıdır. Okul yöneticilerinin, politikaların geliştirilmesi ve uygulanmasında büyük rolleri olduğundan, politikaların uygulanma planını geliştirmeleri, öğretmenleri ve diğer çalışanları işbirliğine güdülemeleri, gereken kaynakları sıralamaları ve süreç hakkında dönüt sağlamaları beklenir. Bu açıdan politikaların gerektirdiği değişimleri sağlamak için yöneticiler kendilerini bir mücadele alanı içinde bulurlar. Dolayısıyla günümüzün okul önderleri geçmiştekinden daha farklı bir role sahip olup; bu rol, kamu önderliği konusunda yeterli olmayı gerektirmektedir (Fowler, 2000, s. 12-234).

Büyüklik, statü, çevre ve öğretim kadrosu gibi değişkenler yönünden avantajlı olan okulların öğrenci başarısındaki etkililiği yüksek olacaktır. Bununla birlikte, okul müdürleri ve öğretmenlerin kontrol ettiği bazı ana faktörler vardır. Bu faktörler içerisinde okul politikası ile ilgili olanlar şu şekilde ifade edilebilir (Mortimore, Sammons, Stoll, Lewis & Ecob, 1988, s. 250):

a) Okul müdürü tarafından uygulanan belirli amaçlara yönelik bir önderlik: Böyle bir önderlik için okul müdürünün; okul personeli üzerinde aşırı bir kontrol uygulamadan, okulun ihtiyaçlarını anlayıp onları okul çalışmalarına etkin olarak katması ve öğrenci başarısını sistematik bir şekilde izlemesi gerekir.

b) Müdür yardımcısı/vekilinin etkililik sürecine katılımı: Müdür yardımcısı/vekiline belirli konularda yetki verilmesi; sorumluluğun paylaşılması ve okul politikalarının oluşturulması sürecine onun katılımı okulda etkililiği sağlamaktadır.

- c) *Öğretmenlerin etkililik sürecine katılımı*: Okul politikası ile ilgili konularda karar verilirken öğretmenlerin bu sürece katılımlarının sağlandığı okullar daha başarılı olmaktadır.
- d) *Öğretmenler arasında tutarlılık*: Tüm öğretmenlerin, okul için oluşturulan ölçünleri izlemesinin gelişim sürecine olumlu yansıdığı görülmektedir.
- e) *Kayıt tutma*: Öğrencilerin gelişimine yönelik olarak öğretmenlerce rapor hazırlanan okullarda öğrenci başarısı olumlu olarak artmaktadır.
- f) *Veli katılımı*: Velilerin okul yaşamına etkin olarak katılımı; çocuklarının gelişimini toplantı, eğitim ziyareti, ev ziyareti gibi etkinliklerle izlemeleri ve tartışmaları öğrenci başarısı üzerinde olumlu etki yapmaktadır.
- g) *Olumlu iklim*: Ceza ve eleştiriye dayalı kontrole daha az; övgü ve ödüle ise daha çok yer verilmesi gibi yaklaşımların hakim olduğu bir ortamda okulun etkililiği artmaktadır (Mortimore vd., 1988, s. 250-256).

1.1.3.3. PISA 2009’da okul politika ve uygulamaları boyutu

PISA 2009’da okul politika ve uygulamaları ile ilgili bölümde ele alınan ana başlıklar şunlardır (OECD, 2011a, s. 18-24):

- a) *Öğrenci kayıt politikası,*
- b) *Öğrencilerin okul değiştirme (nakil) nedenleri,*
- c) *Hesap verme sorumluluğu,*
- d) *PISA’nın uygulandığı sınav dilini öğreten öğretmenlerin çalışmalarının izlenme yöntemleri,*
- e) *Özerklik uygulamaları,*
- f) *Okul müdürünün öğretim önderliği ile ilgili uygulamaları.*

1.1.3.4. Öğrenci kayıt ve kabul politikası

Bu alt bölümde, üç ana başlık halinde; PISA 2009’da okula öğrenci kayıt ve kabul politikası boyutu, öğrenci kayıt ve kabul politikaları ve öğrenme çıktıları arasındaki ilişkiler ve Türkiye’de liselere öğrenci kayıt ve kabul politikası incelenecektir.

1.1.3.4.1. PISA 2009’da okula öğrenci kayıt ve kabul politikası boyutu

PISA 2009’da okula öğrenci kayıt ve kabul politikasında dikkate alınan değişkenler şunlardır (OECD, 2011a, s.18):

- a) Öğrencinin belirli bir bölgede ikamet ediyor olması
- b) Öğrencinin önceki akademik başarısı (yerleştirme sınavları dahil)
- c) Öğrencinin geldiği okulun önerileri
- d) Okulun öğretimsel/dinsel felsefesine yönelik velilerin onayı*
- e) Öğrencinin özel bir programa ihtiyaç duyup duymadığı veya ilgisinin olup olmadığı
- f) Ailenin şu anki veya geçmişteki öğrencilerinin durumuna öncelik verilmesi

Kamu ve kamu fonlu özel okullarda eğitim makamları, öğrencileri birçok yolla belirli okullara yerleştirmektedir. Avrupa ülkelerinin üçte birinde öğrenciler kendi okul bölgelerindeki okullara dağılmış durumdadır; bununla birlikte ebeveynler okul seçebilirler. Diğer ülkelerde ise ebeveynler okullarını seçebilirken, kamu makamları okulun öğrenci kapasitesinin aşılabileceği durumlarda çeşitli kabul ölçütleri getirerek müdahalede bulunmaktadır. Öğrencilerin liseye (upper secondary school) genel kabul koşulları merkezi düzeyde belirlenip merkezi sınavlar esas alınarak okul düzeyinde daha ayrıntılı koşullar oluşturabilir. Ayrıca okullar belirli branşlara öğrenci kabulünde özel koşullar oluşturabilir (European Commission, 2012a, s. 34).

Avrupa ülkelerinde öğrencilerin liselere kabulünde genel olarak dikkate alınan bir veya birden çok değerlendirme koşulu vardır. Bu koşullar şunlardır: (Kalen, 1997, s.152-153)

- a) Öğrencinin ilköğretimdeki başarı düzeyleri, çoğunlukla son sınıftaki not ortalamaları, bazen de uzun dönemli başarı düzeyleri.
- b) Sınav veya benzeri bir final değerlendirmesini geçmek.
- c) Kabul sınavını başarmak veya görüşme gibi değerlendirme teknikleriyle sağlanan bir sınamayı geçmek.

* PISA 2009 Türkiye yönetici anketinde d seçeneği dışta bırakılmış olup, diğer seçenekler üzerine okul müdürlerinin görüşleri alınmıştır.

- d) İlköğretimin son kademesinde öğretim programının farklılaştığı, alan seçiminin olduğu, veya öğrencilerin performans düzeylerine göre konu alanlarına dağıldığı ülkelerde belirli türde lise programlarına öğrenciler seçimlerine ve performans düzeylerine göre kabul edilmektedir.

1.1.3.4.2. Türkiye’de liselere öğrenci kayıt ve kabul politikası

Türkiye’de liselere öğrenci kabulü *doğrudan başvuru* ve *sınavla başvuru* olmak üzere iki şekilde gerçekleşmektedir. Doğrudan başvuru alan okul türleri *lise* (genel), *ticaret meslek lisesi*, *teknik ve endüstri meslek lisesi*, *kız teknik ve meslek lisesi*, *imam hatip lisesi*, *çok programlı lise*, *mesleki ve teknik eğitim merkezleridir*. Merkezi giriş sınavıyla öğrenci alan lise türleri *Anadolu Lisesi*, *Sosyal Bilimler Lisesi*, *Fen Lisesi* ve *Anadolu Öğretmen Lisesidir*. Ayrıca *Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi* özel yetenek sınavlarıyla öğrenci kabul etmektedir. Doğrudan başvuru alan okulların eğitim sunacağı bölge, milli eğitim müdürlükleri tarafından belirlenir. İlke olarak, öğrenciler kendi bölgelerindeki bu tür okullardan gitmek istediklerini seçebilirler (European Commission, 2010, s. 131).

Ortaöğretim Genel Müdürlüğü tarafından 2012/29 sayı ve 01.08.2012 tarihli genelge (MEB Mevzuat, 2012) ile 2012-2013 eğitim-öğretim yılında, tüm il merkezleri ile genelge kapsamında kayıt yapılacak birden fazla lisenin bulunduğu ilçelerde, sınavsız öğrenci alan liselere yeni öğrenci kayıtlarının *e-Kayıt* sistemi ile *e-okul modülü* üzerinden elektronik ortamda yapılacağı hükmü getirilmiştir. Buna göre;

- a) İl/İlçe milli eğitim müdürlüklerinde il milli eğitim müdür yardımcısı/şube müdürü başkanlığında Öğrenci Yerleştirme Komisyonları kurulacaktır.
- b) Öğrenci Yerleştirme Komisyonları, okulların kayıt bölgeleri ile öğrenci kontenjanlarını okul müdürleri ile belirleyerek lise müdürlüklerine duyuracaklardır.
- c) Kontenjan belirlemesi yapılırken sınıf mevcutları olanaklar ölçüsünde 40’ı aşmayacak şekilde planlanacaktır.
- d) Okul müdürlükleri, kendilerine başvuran öğrencilerin kimlik, adres bilgilerini e-okul sisteminden, TC Kimlik Numarası ve ilköğretim öğrenci numarası ile girerek sorgulayıp kontrol edeceklerdir.

- e) Genel liselere aday kayıtlarında bölge ve ikamet adresi esas alınacaktır.
- f) Meslek liselerine kayıtlarda bölge sınırlaması olmaksızın 10 adet okul tercihi yapılacaktır.
- g) Aday başvurularının, belirlenen kontenjandan fazla olması durumunda;
 - 1) Meslek liselerine yerleştirme işlemleri, ilköğretim kurumu son 5 yıllık yılsonu başarı puanı ortalaması, eşitlik halinde tercih önceliği, yine de eşitlik halinde yaşı küçük olan adaya öncelik verilmesi suretiyle yapılacaktır.
 - 2) Genel liselere yerleştirme işlemleri, ilköğretim kurumu son 5 yıllık yılsonu başarı puanı ortalaması ve yaşı küçük olan öğrenciye öncelik verilmesi suretiyle aday kaydı yapılacak; kontenjan fazlası olan diğer öğrenciler Öğrenci Yerleştirme Komisyonlarınca öğrencinin ikametne en yakın diğer genel liselere dengeli bir biçimde dağıtılarak gerçekleştirilecektir.
 - 3) 1 ve 2. hususların uygulanmasından sonra herhangi bir okula yerleştirilemeyen öğrenciler için hem genel lise hem de mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında ikili öğretim yapılacaktır.

Öğrencinin Geldiği Okulun Önerileri açısından mevzuata bakıldığında Yönelme Öneri Formu (YÖF)'nun öğrencilerin geldiği okulun önerilerini gösteren bir belge olduğu anlaşılmaktadır. Bu form ilköğretim okullarında diploma almaya hak kazanan öğrencileri *akademik eğitim, meslekî ve teknik eğitim veya güzel sanatlar eğitimine* yönleltmek amacıyla düzenlenmekte ve bunun bir örneği diploma ile birlikte öğrencilere verilmektedir. Ayrıca formda; *ilgi ve yetenekler, kişilik özellikleri, akademik başarısı, katıldığı sosyal ve kültürel etkinlikler, öğrenci ve veli görüşü* ile ilgili bilgiler bulunmaktadır (MEB mevzuat, 2003). Dolayısıyla lise müdürlüklerince okula öğrenci kaydı yapılırken YÖF'te öğrencinin yönlendirildiği lise türü ile kayıt yaptırmak istediği okulun türünün uyuşup uyuşmadığı göz önüne alınıyor ve bu anlamda veli ve öğrenci yönlendiriliyor olabilir.

Öğrencinin Özel Bir Programa İhtiyacı/İlgisi özellikle mesleki programlar açısından okul müdürlükleri tarafından okula öğrenci kaydı yapılırken değerlendirilebilir bir ölçüt olarak görülebilir. Buna paralel olarak, *ticaret meslek lisesi, teknik ve endüstri meslek lisesi, kız teknik ve meslek lisesi, ve imam hatip lisesi* tarafından sunulan mesleki

program türlerinin oldukça fazla olduğu bir ortaöğretim sisteminde; okula öğrenci kayıt edilirken öğrencinin bu mesleki programlara olan ihtiyaç, yetenek ve ilgisinin belli bir ölçüde dikkate alındığı değerlendirilmesi yapılabilir.

Bu araştırmanın çalışma grubu göz önüne alındığında (Çizelge 2'ye göre) öğrencilerin % 28,3'ünün merkezi giriş sınavı ve % 0,7'sinin özel yetenek sınavı sonuçlarına göre; % 71'inin ise sınavsız başvuruya okullara kabul edildiği görülmektedir (MEB, 2010). Dolayısıyla, PISA 2009'a katılan lise öğrencilerinin büyük çoğunluğunun *doğrudan* (sınavsız) başvuru ile yani ilgili okul türü için belirlenen ölçüt veya ilgili okulun öğrenci kayıt ve kabul işlemlerine göre okullara kabul edildiği söylenebilir.

Özetle belirtmek gerekirse, Türkiye'de liseler, kayıt sistemi açısından temel olarak *sınavla* veya *sınavsız* öğrenci alanlar olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Sınavsız öğrenci alan liselerde yerleştirmeler temel olarak kontenjanlar, öğrenci tercihleri, ikamet ve ilköğretimdeki son beş yıllık yılsonu başarı puanları ortalamasına göre yapılmaktadır. Buna ek olarak uygulamada *öğrencinin özel bir programa ihtiyacı/ilgisi* ve öğrencinin geldiği okulun önerileri (yöneltildiği lise türü) vb. faktörler de okula öğrenci kaydı açısından önemli değişkenler olabilir. Sonuç olarak, gerek sınavla gerekse sınavsız öğrenci alan okullarda öğrencinin önceki akademik başarı durumu temel belirleyici unsur olmaktadır.

1.1.3.4.3. Öğrenci kayıt ve kabul politikaları ve öğrenme çıktıları arasındaki ilişki

Öğrenci kabul ve gruplama politikalarının öğrenci ve veliler üzerinde önemli etkisi olmaktadır. Okulun sosyo-ekonomik durumun, öğrencinin bireysel açıdan sosyo-ekonomik durumundan daha fazla öğrenme çıktıları üzerinde etkisinin olduğu görülmektedir. Bu anlamda, yüksek düzeyde seçici olan okullar, benzer akademik beceri ve geçmişe sahip öğrencilerin çoğunlukta olmasından dolayı türdeş (homojen) bir öğrenci yapısına sahiptir. Türdeş yapıya sahip olan okullarda yüksek düzeyde başarı sağlanabilirken; başarı düzeyi düşük olan öğrenciler yüksek düzeyde başarı gösteren arkadaşlarından daha az akademik yarar sağlamaktadır (OECD, 2010b, s. 65).

Aşağıdaki alt bölümde, okul politika ve uygulamalarının alt bölümlerinden olan öğrenci kayıt ve kabul politikası üç ana başlık halinde incelenmiştir. Bu alt bölümden sonra ise okul politika ve uygulamalarının alt bölümlere göre incelenmesine devam edilecektir.

1.1.3.5. Öğrencilerin okul değiştirme (nakil) nedenleri

Öğrencilerin okul değiştirmelerinin, daha çok ailenin oturduğu yeri değiştirmesi sonucu ortaya çıkmasıyla beraber, bunun birçok nedeni vardır. Bunlar: okulların aşırı kalabalık hale gelmesi, sınıf mevcutlarının azaltılması, okuldan uzaklaştırma politikaları, okul seçimi, genel akademik başarı ve toplumsal iklim vb. olarak sıralanabilir (Rumberger, 2003, s. 6).

Söz konusu bu nedenler açısından; PISA 2009’da incelenen boyutlar, alanyazındaki araştırmalarda öğrencilerin okul değiştirmelerinin eğitim sistemi üzerindeki etkileri ve Türkiye’de davranış sorunları ve başarısızlık nedeniyle okuldan öğrenci çıkarılması konularına üç alt başlık halinde değinilecektir:

1.1.3.5.1. PISA 2009’da öğrencilerin okul değiştirme nedenleri

PISA 2009’da öğrencilerin okul değiştirme nedenleri araştırılırken incelenen boyutlar şunlar olmuştur (OECD, 2011a, s.19):

- a) düşük akademik başarı,
- b) yüksek akademik başarı,
- c) davranış sorunları,
- d) özel öğrenme ihtiyaçları,
- e) veli veya vasi isteği,
- f) diğer nedenlerdir.

1.1.3.5.2. Öğrencilerin okul değiştirmelerinin eğitim sistemi üzerindeki etkileri

Öğrencilerin okul değiştirmelerinin, akademik başarı üzerindeki etkisine odaklanan araştırma sayısı oldukça az olup; bunların büyük çoğunluğu, bireysel ve toplumsal etkiler üzerine odaklanmaktadır (Galton, Gray & Rudduck, 1999, s. 5).

Eğitim sisteminde yapılan gruplamalardan biri de düşük akademik başarı veya davranış sorunlarından dolayı öğrencilerin okul değiştirmeleridir. Bu tür nedenlerden dolayı öğrencilerin okul değiştirmelerinin yoğun olduğu ülkelerde öğrenci performansının zayıf olduğu görülmektedir. Ayrıca bu şekildeki temel eğitim sistemlerinde, ülkelerin milli geliri hesaba katıldıktan sonra bile, okullar arasında büyük performans farkı ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla avantajlı olan öğrencilerin olduğu başarılı okullar ve dezavantajlı olan öğrencilerin olduğu başarısız okulların olduğu temel eğitim sistemlerinde yukarıdaki nedenlerden dolayı öğrencilerin okul değiştirmeleri sosyo-ekonomik ayrışma ile bağlantılı olma eğilimi göstermektedir. Bu anlamda öğrencileri akademik potansiyellerine veya davranışlarına göre gruplamak, temel eğitim sistemleri için maliyetli olabilir ve genel olarak daha iyi öğrenme çıktıları veya daha eşitlikçi öğrenme olanakları ile ilişkili değildir (OECD, 2011c, s. 3-4).

Öğrencilerin okul değiştirmeleri; *okula karşı olumsuz bir bakış, özgüven kaybı, kendini boşlukta bulma* gibi öğrenciler üzerinde çok olumsuz etkilere yol açabilmektedir. Öğrencilerin hem kendilerinin hem de arkadaşlarının gözünde olumlu bir izlenim bırakmaları çok önemlidir; bu anlamda öğrenciler, başarısızlık korkusuna kapıldıkları durumlarda özel bir takım stratejiler geliştirerek bununla baş etmek zorunda kalabilirler (Demetriou, Goalen & Rudduck, 2000, s. 427). Southerland (1998, s. 52) tarafından Georgia eyaletinde 751 anaokulu, ilköğretim birinci ve ikinci sınıf öğrencisi üzerinde yapılan doktora tezine göre okul değiştiren öğrencilerde diğerlerine göre daha yüksek bir okul devamsızlığı olduğu, bu durumun değişiklikten sonra ortaya çıkma eğiliminin olduğu belirlenmiştir. Ayrıca Galton vd. (1999, s. 33) tarafından hazırlanan araştırma raporunda, okul değiştiren öğrencilerde akademik başarının düşebileceği belirlenmiştir. Öğrencilerin okul değiştirmeleri sadece okulunu değiştiren öğrencilere zarar vermekle kalmamakta, aynı zamanda bu öğrencilerin geçtikleri sınıf ve okullara da zarar verebilmektedir. Bundan dolayı okulların bu konuda hassas olmaları, gereksiz okul değişikliklerini veya söz konusu zararların etkilerini azaltarak bu sorunla mücadele etmeleri gerekmektedir (Rumberger, 2003, s. 6).

1.1.3.5.3. Türkiye’de davranış sorunları ve başarısızlık nedeniyle okuldan öğrencinin kaydının silinmesi

Davranış sorunlarından dolayı öğrencinin okuldan kaydının silinmesi Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Ödül ve Disiplin Yönetmeliği (MEB mevzuat, 2009a) doğrultusunda gerçekleştirilmektedir. Yönetmeliğin 11. maddesinde davranışın niteliğine göre *kınama, okuldan kısa süreli uzaklaştırma, okuldan tasdikname ile uzaklaştırma, örgün eğitim dışına çıkarma* cezalarından birinin verilebileceği belirtilmiştir. *Okuldan Tasdikname ile Uzaklaştırma*, öğrencinin, başka bir okulda öğrenime devam etmek üzere bulunduğu okuldan uzaklaştırılmasını ifade etmekte olup, madde 19’a göre ancak İlçe Öğrenci Disiplin Kurulu’nun onayı ile uygulanacağı belirlenmiştir. Dolayısıyla bu şekilde okuldan öğrenci gönderme okul müdürünün doğrudan yetkisinde değildir. Öte yandan; okul müdürleri yönetici anketinde, davranış sorunlarından dolayı öğrencinin kaydının başka bir okula alınması olasılığını belirlemeyi amaçlayan soruya büyük oranda (% 97) yanıt vermiştir. Yasal açıdan okulların doğrudan bir yetkisinin olmamasına karşın, davranış sorunları olan öğrencilerin velilerine çocuklarının disiplin cezası almaması için (disiplin cezası alma öğrencinin gelecek yaşamında sicil açısından olumsuz etki yapabileceğinden) bir tür yönlendirme yaparak okuldan kaydını aldirmalarını istiyor olabilirler. Dolayısıyla *davranış sorunları nedeniyle okuldan öğrenci gönderme* okulların doğrudan değil dolaylı bir politikası olarak düşünülebilir.

Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Ödül ve Disiplin Yönetmeliği (MEB mevzuat, 2009a) gereğince 34. maddede *doğrudan veya yılsonu başarı notu ile sınıfını geçemeyen öğrencilerden alt sınıflar da dâhil toplam 5 den fazla sorumlu dersi bulunanların başarısız sayılacağı ve hazırlık sınıfından sorumlu olarak 9. sınıfa geçemeyecekleri* belirtilmiştir. 34. maddede (MEB mevzuat, 2010b) hazırlık sınıfında yabancı dil ve Türkçe dersinden başarısız olanların bir yıl daha hazırlık sınıfına devam edecekleri belirtilmiştir. Ayrıca 36. maddede (MEB mevzuat, 2010b) yılsonu başarı notuyla sınıf geçemeyenler, sorumlu olarak sınıf geçemeyenler ve devamsızlık nedeniyle başarısız sayılanların sınıf tekrarı edecekleri belirtilmiştir. Bununla birlikte yönetmelikte sınıf tekrarının, ortaöğretim süresince bir defa yapılacağı; hazırlık sınıfındaki sınıf tekrarının ise bu süreye eklenemeyeceği ifade edilmiştir.

Sınıf tekrarı yapan öğrencilerin çoğunlukta olduğu okullarda öğrenci performansları kötü bir eğilim göstermektedir. Bununla beraber sınıf tekrarı, gelişmiş ülkelerde ender görülen bir durum olup; öğrencilerin okulda başarısız olma, sınıfın uyum ve kontrolünü olumsuz etkileme ve okulu erken bırakma riskini artırmaktadır (Şimşek, 2011; Manacorda, 2010; Taylı, 2008; Sezer, 2007; Melissa, 1995; OECD, 2010b, s. 13). Diğer taraftan, OECD (2012c, s. 53) verilerine göre liseden mezun olanların oranı PISA 2009'da başarılı olmuş ülkelerde: Japonya'da % 96, Kore'de % 94, İzlanda'da % 88, Kanada'da % 81, Norveç'te % 87 olup; OECD ortalaması ise % 84'e ulaşmış durumdadır. Türkiye'de ise bu oran % 54 civarında olup OECD ülkelerine göre oldukça düşüktür. Bu durum, Türkiye'de ortaöğretim terk oranlarının yüksek olmasına işaret etmektedir; dolayısıyla öğrencilerin sınıf geçme/sınıfta kalma kararlarının verilmesi açısından okul politika ve uygulamalarında ciddi bir biçimde sorun olduğu ortaya çıkmaktadır.

Bu alt bölümde, okul politika ve uygulamalarının alt bölümlerinden olan öğrencilerin okul değiştirme nedenleri, üç ana başlık halinde incelenmiştir. Bundan sonraki kısımda ise eden kısımda okul politika ve uygulamalarının alt bölümlere göre incelenmesine devam edilecektir.

1.1.3.6. Hesap verme sorumluluğu

Bu alt bölümde, hesap verme sorumluluğu (accountability) kavramı, okulun hesap verme sorumluluğu, hesap verme sistemlerinin boyut ve özellikleri, hesap verme ve öğrenme çıktıları arasındaki ilişkiler, Türkiye'de okulların hesap verme sorumluluğu ile ilgili politika ve uygulamaları, mevcut durum ve öneriler dört ana başlıkta incelenecektir.

1.1.3.6.1. Okulun hesap verme sorumluluğu

Eğitimde hesap verme sorumluluğu birçok açıdan ele alınabilecek şekilde geniş bir kavramdır. Örneğin, politik birtakım süreçlerin işe koşulmasıyla ortaya çıkan *demokratik hesap verme sorumluluğu*; piyasa tabanlı (market-based) reformlara girişilmesiyle ortaya çıkan *veli ve öğrencilere yönelik hesap verme sorumluluğu* veya öğretmenlerin mesleki gelişimini artırmak için girişilen *meslektaş tabanlı hesap verme*

sorumluluğu bunlardan bazılarıdır. Hesap verme sorumluluğu kavramını tanımlamada kullanılan en yaygın yaklaşım ise *öğrenci başarısını artırmada verilere dayalı yönetsel mekanizmaların kullanımı*dır. Dolayısıyla *okula yönelik hesap verme sorumluluğu* kavramı için *öğrenci performansına dayalı olarak okulun performansının değerlendirilmesi sürecidir* denilebilir (Figlio & Loeb, 2011, s. 384). Hesap verme sorumluluğu, günümüzde her yöneticinin karşılaştığı bir konu olup, her ne kadar yeni bir kavram olmasa da önemi gittikçe artmaktadır (Kerins, 1973, s. 74). Şu nokta çok açıktır ki o da eğitim sisteminde bir hesap verme sistemine ihtiyaç vardır ve okullar performansları konusunda hesap verme sorumluluğu taşımalıdır (Great Britain Parliament, 2010, s. 18).

1.1.3.6.2. Hesap verme sistemlerinin boyutları

Hesap verme sistemlerinin içermesi gereken en az dört boyut vardır (Newmann, King, & Rigdon, 1997, s. 43):

- a. Örgütün performansı hakkında bilgi (ör. sınav sonuçları).
- b. Örgütün performansına yönelik başarısının derecesi/niteliği hakkında yargıda bulunmak için getirilen ölçünler (ör. karşılaştırılabilir demografik özelliklerle bir okulun diğer okullardan yüksek olduğunu gösteren başarı ortalaması).
- c. Örgütün belirli ölçünlerin altında veya üstünde başarı göstermesi durumunda karşılaşıcağı sonuçlar (ör. ödül, öğretmene ikramiye verilmesi, yaptırım vb).
- d. Örgütün performansı hakkında bilgi toplayarak, ölçünlerin ne ölçüde karşılandığına karar veren, ödülleri ve yaptırımları dağıtan bir birim/kurum/kuruluş (ör. Devletin bir öğretim birimi).

Geleneksel hesap verme sistemlerinde okulların bağlı olduğu alt-merkezi birimler (districts) sorumluluğu üstlenmiştir; öğrenci/öğretmen oranları, öğrenci kayıt oranları gibi girdilerin uyumluluğuna ve bireysel raporlar ve dönemsel olarak gerçekleştirilen ziyaretler doğrultusunda belirli ölçünlere odaklanılmıştır. Yeni sistemde öğrenci performansının merkezinde okul yer almakta; öğrenci performansına odaklanılarak

sınav sonuçları, mezuniyet oranları, okul terk oranları gibi çıktıların izlenmesi ve rapor edilmesi ana konular haline gelmiştir. Denetim boyutunda; sınıf gözlemleri ve bunların uygulamadaki uzantılarına yönelik olarak ayrıntılı tartışmaları içeren dönütlere yer verilmektedir. Yeni sistemde öne çıkan bir başka nokta ise okul ve bölgelere göre performans kategorilerinin belirlenmesi ve performans sonuçları doğrultusunda ödüllendirme sisteminin getirilmiş olmasıdır (Fuhrman, 1999, s. 3-4). Tüm bu noktalar göz önüne alındığında hesap verme sorumluluğu kavramı içerisinde yer alan boyutlara okul temelinde bir bakış getirilmiş olup geleneksel anlayışa göre daha sistemli ve daha bilimsel bir temelde bir hesap verme yaklaşımının temel eğitim sisteminde egemen olduğu söylenebilir.

Fuhrman (1999, s. 3) yeni hesap verme sistemlerinin özelliklerini şu boyutlarla açıklamıştır: *Performansa odaklanmak, okulun iyileşmeyi sağlayacak temel birim olması, sürekli iyileştirme stratejileri, denetimler, hesap verme yaklaşımlarının artırılması, başarı ile ilgili verilerin kamuya sunulması ve performans düzeyleri için getirilen sonuçların/ödüllerin belirlenmesidir*. Bu yeni yaklaşımla, hesap verme sorumluluğu kavramına daha geniş bir açıdan bakıldığı ve okulun çıktıları açısından etkinliğine odaklanıldığı söylenebilir.

Okulun performansının ölçülmesinde aile, öğrenci yetenekleri, diğer okullarla komşuluk etkileri ve belirli düzeyde ölçüm hataları gibi etmenler hesaba katılmazsa, hesap verme sistemleri okul performansındaki değişimleri karıştırma eğilimi taşıyacaktır (Hanushek & Raymond, 2002, s. 30-31).

Hesap verme sorumluluğuna dayalı olarak getirilen okul reformları, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin çalışma yaşamlarına etki eder ve bunlar birçok değişimi (ör. mesleğe katılım, çalışılacak yerde seçici davranma, çalışılan okulun değiştirilmesi veya meslekten ayrılma gibi.) beraberinde getirir. Ayrıca söz konusu reform çalışmaları, *yetersiz öğretmen* veya *yetersiz yönetici* tanımlarının sınırlarının belirlenmesinde de bir yaklaşım sunma özelliği taşır (Figlio & Loeb, 2011, s. 412).

Hesap verme sistemlerindeki hassasiyetin derecesi, bu sistemlerin sağladığı güdülenmenin gücü ve netliğini doğrudan etkilemektedir. Okulların bu mevcut

mekanizmalara karşı nasıl cevap verdiği açık değildir. Eğer hesap verme sistemleri daha iyi çıktılar elde edilmesini sağlıyorsa, okulların bunlara nasıl tepki verdiğinin daha çok bilinmesi gerekir (Hanushek & Raymond, 2002, s. 30-31).

Sonuçta hesap verme sorumluluğuna yönelik reform çalışmalarındaki politikaların belirlenmesinde, çalışanların içinde bulundukları çevrenin koşullarının ve onlar için ne gibi etkiler doğuracağının bilinmesi, öğretmen ve yöneticiler için performansa dayalı açık tanımların yapılması gerekir. Özellikle okulların içinde bulundukları çevrenin karmaşıklığının okuldan okula veya bölgeden bölgeye önemli derecede farklılık gösterdiği eğitim sistemlerinde tek bir politika/tek bir ölçüm sistemi getirmenin zorluğu düşünüldüğünde söz konusu uyarıların önemi açıktır.

1.1.3.6.3. Hesap verme sorumluluğu ile öğrenme çıktıları arasındaki ilişki

Temel eğitimde eşitlik ve niteliği geliştirici bir yol, yerel ve ulusal çapta değişim için ilgili tarafların seslerini daha fazla duyurmalarını sağlayacak şekilde bilginin üretilmesi ve kullanımıdır. Söz konusu bilginin; politika geliştirenler, öğretmenler, okul yöneticileri, öğrenciler, veliler ve toplumun ilgili kesimlerine sağlanacak şekilde sunulması gerekir. Böylelikle sistemde nelerin işe yarar olduğu ve nelerin iyileştirilmesi gerektiği belirlenebilir (World Bank, 2010, s. xiv).

ABD’de uygulanan hesap verme sistemleri, başarı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olmuştur. Ancak söz konusu etkinin sadece hesap verme sistemini performans karşılığında bir takım sonuçlar (ödül, yaptırım gibi) getirecek şekilde kuran eyaletlerle sınırlı olduğu anlaşılmaktadır. Bunun karşısında, performansın karşılığında getiriler ortaya koymayan, sadece performans konusunda rapor kartları sunan eyaletlerde anlamlı büyük etkiler ortaya çıkmamıştır (Hanushek & Raymond, 2005, s. 321). Ödül ve yaptırımların okulları harekete geçiren bir yanının olduğu düşünüldüğünde, hiçbir ödül veya yaptırıma dayalı bir sonuçla karşı karşıya kalmayan bir okul veya okul bölgesine göre hesap verme sisteminin olduğu bir okul veya okul bölgesinde öğrenme çıktıları artırıcı çabaların yükseleceği ve bunun öğrenmeye olumlu katkısının olacağı düşünülebilir (Newmann, King & Rigdon, 1997, s. 43).

Temel eğitim sistemi içinde yer alan yönetici, öğretmen, veli, öğrenci gibi paydaşların birbiriyle etkileşimi ve birbirinden bağımsız olarak uyguladıkları stratejiler, sistemi karmaşık hale getirmektedir. Örneğin bir öğretmen, öğrencilerinin matematiksel düşünme becerilerini geliştirmek isterken, bir diğeri daha çok öğrencilerin güvenliğini sağlamaya veya sokaktaki istenmeyen durumlardan onları korumaya odaklanabilir. Buna paralel olarak öğretmenlerin sınıfta uyguladıkları stratejiler de değişebilir. Ayrıca bir öğrenci arkadaşlarıyla zamanını boşa harcamaya çalışırken bir başka öğrenci seçkin bir üniversiteye girmeye odaklanabilir. Dolayısıyla öğrencilerin uğraştıkları etkinlikleri, onların hedefleri belirleyecektir. Sonuçta, sistemin içerisindeki her bir paydaşın bu şekilde farklılaşan stratejileri sistemi karmaşık hale getirecektir. Bu durumda okulların içerisinde bulunduğu sistemlerin karmaşıklığı, hesap verme yaklaşımlarının etkilerinin sınırlı kalmasına yol açabilir (O'Day, 2002, s. 297). Bu sonuca dayalı olarak hesap verme sistemlerinin tasarımı ve işletilmesinde söz konusu karmaşıklığın ciddi biçimde hesaba katılması gerektiği söylenebilir.

Okulda nelerin olup bittiği konusunda, paydaşlara sunulacak bir bilgi sisteminin önemi oldukça fazladır. Çünkü ebeveynler, öğrenciler, öğretmenler, okul müdürleri, topluluk öncüleri, araştırmacılar, siyasi karar mercileri ve diğerleri (örneğin iş çevrelerini oluşturan kişiler), okulda nelerin olup bittiği hakkında bilgiye ulaştıklarında değişimin gerçekleşmesini destekleyebilirler (World Bank, 2010, s. 30).

Bununla birlikte katı bir hesap verme sistemi, okullarda dışlanmanın çoğalması, okul terk oranlarının yükselmesi ya da öğretim programının daraltılması gibi olumsuz etkiler yapabilir. Nitekim 1990'larda Amerika'da Ulusal Eğitim Değerlendirme sisteminin sonuçları hesap verme sistemlerinin öğrenci başarısı üzerinde önemli bir olumlu etki yaptığını göstermesine rağmen; özellikle Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın-2001 Yasası ile öğrenci başarısının ölçülmesine dayalı politikalarla artan hesap verme sistemleri, etnik anlamda *Siyah* ile *Beyaz* öğrenciler arasındaki başarı açığını önemli ölçüde azaltmamıştır (Hanushek & Raymond, 2005, s. 297, 322). Buna ek olarak söz konusu yasa, test puanlarının hesap verme sorumluluğu açısından kullanımı konusunda eyaletler üzerindeki baskıyı artırarak; her bir okulun yıllık gelişme düzeyini ölçmek için 3.sınıftan 8.sınıfa kadar tüm öğrencilerin matematik ve okuma alanında testlere tabi tutulmasına neden olmuştur. Öte yandan söz konusu katı yaklaşımlar, düşük

performanslı okullara özellikle nitelikli öğretmenleri çekme ve okulda tutma konusunda yaşanan sorunları daha da artırmıştır (Clotfelter, Ladd, Vigdor & Diaz, 2004, s. 251-269).

Sonuç olarak, hesap verme sorumluluğu, temel eğitim sisteminde okul ve okulun bulunduğu çevreye özgü değişkenlere karşı hassas bir şekilde ele alınmalıdır. Bu bir tür iyileşme sağlayıcı ilaç olarak görülebilir; ancak bunun dozunun artırılması veya yanlış kullanılmasının sistemde büyük zararlara yol açabileceği de unutulmamalıdır.

1.1.3.6.4. Türkiye’de okulların hesap verme sorumluluğu ile ilgili politika ve uygulamaları

Okulların hesap verme sorumluluğu ile ilgili politika ve uygulamalarına ilişkin olarak MEB mevzuatı açısından mevcut durum ve bu duruma yönelik öneriler şu şekildedir:

1.1.3.6.4.1. Mevcut durum

MEB mevzuatında, öğretmen, öğrenci, veli ve kamuoyuna okulda yapılan etkinlikler konusunda okul yöneticileri tarafından bilgi verilmesine; okul yönetimi-aile-öğretmen işbirliği doğrultusunda okulun amaç ve hedeflerinin gerçekleştirilmesine; eğitimde kalite ve başarı hedeflenerek okul TKY (Toplam Kalite Yönetimi) uygulamaları doğrultusunda hedeflere ulaşılma düzeyinin ölçülmesi gerekliliğine ve sistemde sürekli bir sorgulama-iyileştirme sağlanmasına dönük ifadeler yer almaktadır. Bunlardan bazıları aşağıda verilmiştir:

Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği (MEB Mevzuat, 2010a) madde 20:

(2) Okul veya kurum yöneticileri, okul veya kurumla faaliyetlerini tanıtır, öğretmen, öğrenci, veli ve kamuoyunu yapılan çalışmalar konusunda bilgilendirir ve okulun amaçlarının gerçekleşmesi için yönlendirir.

Millî Eğitim Bakanlığı Okul-Aile Birliği Yönetmeliği (MEB Mevzuat, 2005) madde 6:

(1) Birliğin görev ve yetkileri şunlardır:

- a) Öğrencilerin, Türk millî eğitiminin genel ve özel amaçları ile temel ilkeleri ve millî manevi değerler doğrultusunda yetiştirilmeleri için okul yönetimi, öğretmenler, veliler ve ailelerle iş birliği yapmak.
- b) Okulun amaç ve hedeflerinin gerçekleştirilmesine, eğitimde kalite ve başarı için okulun stratejik plan çalışmalarına ve uygulamasına destek olmak, eğitimde fırsat eşitliğine imkân vermek ve öğretmenler kurulunca alınan kararların uygulanmasını desteklemek amacıyla velilerle iş birliği yapmak.

Millî Eğitim Bakanlığı Toplam Kalite Yönetimi Uygulama Yönergesi (MEB Mevzuat, 2009b) madde 5:

- b) Eğitim hizmetlerinden yararlananların memnuniyetini sağlayacak önlemler alınır.
- e) Toplam kalite yönetimi uygulamalarında ölçülemeyen hizmet geliştirilemez anlayışından hareketle hedeflere ulaşma düzeyi sürekli ölçülür.
- f) Sistem sürekli sorgulanarak geliştirilir ve iyileştirilir.

Bunlar her ne kadar hesap verme sorumluluğu kavramı içerisinde önemli bir yer etse de öğrenci başarısının artırılmasına dönük bir sistematikten uzaktır. Bu açıdan, öğrenci başarısına dönük bir hesap verme sorumluluğu kavramının MEB mevzuatında doğrudan yer almadığı söylenebilir. Bu yorumu, Dünya Bankası'nın *Türkiye'de Temel Eğitimde Kalite ve Eşitliğin Geliştirilmesi, Zorluklar ve Seçenekler* adlı raporu (World Bank, 2010, s. xiv) desteklemekte olup; raporda Türkiye'de okulların, okul çıktıları hakkında kamuyu aydınlatacak şekilde, bilginin yayılması, tartışılması ve kullanılmasına dönük bir kültürün oluşmadığının söylenebileceği belirtilmiştir.

Buna paralel olarak, Bülbül (2011) tarafından yapılan doktora tezinin bulgularına göre Türk Eğitim Sisteminde hesap verme sorumluluğu ile ilgili birçok uygulamanın gerçekleşmediği sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla Türkiye'de yetkililerin ağırlıklı olarak yüzeysel göstergelerle eğitim-öğretimi değerlendirme eğilimi olup; temel eğitim sisteminde hesap verme sorumluluğu ile ilgili politika ve uygulamaların *değer* olarak yerleşmediği görülmektedir (Erdoğan, 2010).

1.1.3.6.4.2. Öneriler

Dünya Bankası raporunda (World Bank, 2010, s. 7) Türkiye'de temel eğitimde nitelik ve eşitliği iyileştirmeye yardımcı olacak boyutlar: *okul öncesi eğitim, öğretmenler,*

eğitim finansmanı ve *bilgi* olarak ifade edilmiştir. Bunlar arasında yer alan *bilgi* boyutu hesap verme sorumluluğu kavramını anlatmakta olup, bu boyutta kamuyu aydınlatıcı ve okulun performansını artırıcı bir sistemin oluşturulmasının altı çizilmiştir.

Türkiye için eğitim sisteminde paydaşlara sunulacak bilgiye *öğrenci, okul ve il ile ülke* olmak üzere üç temel düzeyde gereksinim vardır. *Öğrenci* düzeyinde sunulacak bilginin, öğrencinin güçlü yanlarını, aşması gereken zorlukları ve daha iyi bir performans için neyin gerektiğini içermesi; *okul* düzeyinde sunulacak bilginin, öğretmenlerin ve okul yönetiminin, öğretim ve öğrenimi iyileştirmek için gerekenler konusunda birbirini desteklemeyi, birbirlerinden öğrenmeyi ve işbirliği içinde çalışmayı içermesi; *il ve ülke düzeyinde* ise politika, uygulamadaki yaklaşım ve finansman kararlarının belirlenmesinde kullanılmak üzere hangi programların öğrenci ve öğretmenler için en büyük farkı yarattığını içermesi gerekir (World Bank, 2010, s. 31).

2006 yılında kurulmuş olan *e-okul* çevrim-içi veritabanı sistemi, bilgiye dayalı eğitim politikalarını gerçekleştirmeye destek olma amacı taşımaktadır. *e-okul* ile okul düzeyindeki bilgilerin sistemleştirilmesinin sağlanacağı ve bakanlık ile alt birimlerin birbirleriyle olan eşgüdümünü güçlendireceği söylenebilir. Sistemin önemli işlevleri yerine getirmesiyle beraber, tam anlamıyla arzulanan bir hesap verme sorumluluğu içinde çalıştığı söylenemez. Bu anlamda veritabanından tam anlamıyla yararlanmaya gereksinim vardır (World Bank, 2010, s. 33).

Bu alt bölümde; okul politika ve uygulamalarının alt bölümlerinden olan hesap verme sorumluluğu, dört ana başlık halinde incelenmiştir. Devam eden kısımda, okul politika ve uygulamalarının son alt bölümü incelenecektir.

1.1.3.7. Okul önderliği

Bu alt bölümde; önderlik kavramı, okul yöneticisinin okul önderliği, yöneticilikten önderliğe geçiş, PISA 2009'da okul önderliği boyutu, okul yöneticisinin öğretim önderliği, Türkiye'de okul yöneticisinin okul önderliği ve okulda denetim konuları, yedi ana başlıkta incelenecektir.

1.1.3.7.1. Önderlik kavramı

OECD (2001, s. 11) tarafından yapılan bir çalışmada önderlik: *sosyal etki süreci* olarak tanımlanmıştır. Celep (2004, s. 3) önderin tanımını şu şekilde yapmıştır: *Önder, grup üyeleri tarafından hissedilen, ancak açıklığa kavuşmamış olan ortak düşünce ve arzuları, benimsenir bir amaç biçiminde ortaya koyan ve grup üyelerinin gizil güçlerini bu amaç etrafında etkinliğe geçiren kimsedir.* Önderliğin temelinde, *insan, etkileme ve amaçlar* olmak üzere üç kavramın olduğu görülmektedir. Bu kavramlardan yola çıkıldığında önderliğin, insanlar arasında gerçekleştiği, insanlar arasında etkin olmak için etkilemenin gerektiği ve amaçlar elde etmek için kullanıldığı söylenebilir (Celep, 2004, s. 3-4; Spillane, 2005, s. 384).

1.1.3.7.2. Okul yöneticisinin okul önderliği ve eğitim-öğretim sürecindeki etkisi

Eğitim önderliği, bir vakumun içerisinde yer almaz; bir politika bağlamında yürütülür. Dolayısıyla önderlik çalışmaları geniş bir politika çevresini yansıtır (Bell & Stevenson, 2006, s. 7). Okullarda uygulanacak eğitim politikaları genellikle eğitim sisteminin üst birimlerince belirlenirken, bunların okul düzeyindeki başarısı okul önderlerinin güdüleme ve eylemlerine bağlıdır (Pont, Nusche & Moorman, 2008, s. 19). Örgütteki değişimin, değişime dayalı bir örgüt kültürünün varlığına dayanması gerekliliğinden hareket edildiğinde; okuldaki önderin değişime dayalı bir örgüt kültürü oluşturmalarının önemi açıktır. Bu anlamda okul kültürünü değişime uygun bir şekilde dönüştürme için okul müdürünün *model olma, destekleme, özendirme ve beraber çalışma* gibi önderlik uygulamalarını gerçekleştirmesi gerekir. Bu sayede, öğretmenlerin iş doyumunu artabilir; öğretmenler yeni öğretim ve öğrenme yaklaşımları geliştirerek bireysel gelişim sağlamalarının yanında öğrencilerin güdülenme düzeylerine ve öğrenme becerilerine katkıda bulunabilirler (Celep, 2004, s. 118).

Eğitim önderlerinin, amaçlara dönük politikaları belirleyebilmeleri ve bunları gerçekleştirecek araçlara el atabilmeleri için bilgili ve çok yönlü olmaları gerekmektedir (Bursalıoğlu, 2010, s. 218). Çünkü okul müdürünün, okulda insan ve madde kaynaklarını etkili biçimde bir araya getirerek amaçları gerçekleştirme yükümlülüğü vardır (Taymaz, 2003, s. 83,179).

Celep (2004, s. 120-122) tarafından okul yönetiminde önderlikle ilgili olarak altı çizilen bazı noktalar şu şekilde özetlenebilir:

- a) Okul yönetiminde önderin, sorunları gerçekçi bir gözle görebilmesi ve onları çözecek bazı yeteneklere sahip olması gerekir. Çatışma durumlarından korkan ve kaçınan, girişimde bulunmak için sürekli üstlerine soran, her çeşit sorunun çözümünde üstlerini örnek alan yöneticinin önderliği kuşkuludur.
- b) Gerçek önderliği sağlayacak olanaklar, yasaların veya emirlerin bıraktığı boşluklardan yararlanarak, önderliğe yol açacak durumlara girmeyi gerektirir. Bir araştırmada, önderlik rolüne girebilen bazı yöneticilerin, hem çevrenin okulu desteklemesini sağlayan hem de öğretmenleri çevre baskısına karşı koruyanlar oldukları belirlenmiştir.
- c) Gerçek önderlik, örgütün amaçları ile üyelerin gereksinimlerinin bir bütün olarak görülmesini ve birisi üzerinde direnmemeyi gerektirir. Gerçek önderlikte durumun gerektirdiği yaklaşımlardan biri kullanılmalıdır. Ayrıca okul yöneticisinin davranışı sadece duruma değil, onun etkenlerine karşı esneklik göstermeyi de gerekli kılar.

Ülkelerin eğitim politikası ajandaları içerisinde yer alan önceliklerden biri de okul önderliğidir. Okul önderliği, okul iklimi ve çevresinin yanında öğretmenlerin kapasite ve güdülenmelerini etkilemesinden dolayı okul çıktılarının iyileştirilmesinde anahtar bir role sahiptir. Bu anlamda okul önderliğinin, eğitim sistemlerindeki önemi giderek artmakta olup günümüzde eğitim politikasının temel bir önceliği haline gelmektedir. Öyle ki okul önderliği, öğretmenlerin yeterliklerini ve güdülenmelerini etkileyerek, okuldaki öğretme-öğrenme ortam ve koşullarını şekillendirerek okul çıktılarının iyileştirilmesine ciddi ölçüde katkılarda bulunmaktadır. Bu anlamda okullarda etkili önderlere ihtiyaç olduğu dile getirilebilir. Okulların özerkliğinin artması, eğitime giderek daha çok odaklanması ve okulun çıktılarına daha fazla önem verilmesi nedeniyle okul önderlerinin rollerinin yeniden düşünülmesi gerekli bir hal almıştır (Pont, Nusche & Moorman, 2008, s. 3-19).

Dr. Steven Paine, en başarılı eğitim sistemleri içerisinde yer alan Finlandiya, Singapur ve Kanada'da yaptığı gözlemlerine göre bu üç ülkede şu noktalara büyük önem verildiğini belirlemiştir:

- a) Öğretmenlik mesleğinin standardının yükseltilmesi;
- b) Öğretmen veya okul müdürü adayları arasından sadece en iyilerini belirleyip bunların becerilerinin ve önderlik yeteneklerinin geliştirilmesi için ciddi bir kaynak, zaman ve para ayrılması (Paine & Schleicher, 2011, s. 8).

Avrupa Toplulukları Komisyonu'nun *21. Yüzyıl için Gerekli Olan Yeterliklerin İyileştirilmesi: Okullar için Avrupa İşbirliği Ajandası* adlı raporunda (Commission of the European Communities, 2008, s. 12) öğretmen niteliğinin iyileştirilmesinde odaklanılacak işbirliği konularından biri de okul önderliği olmuştur. Bu anlamda raporda, öğrenci başarısını artırma ve okul personelinin gelişimini sağlamaya odaklanacak becerilerle okul önderlerini donatmanın gerekliliği ifade edilmiştir.

Okul önderliğinin, öğretmenin edimini doğrudan veya dolaylı olarak etkilemesi söz konusudur. Bir okulda öğretmen yeterliklerinin yüksek düzeyde olması öğretmenin işine yani edimine (performansına) yansımayaabilir. *İsteksizlik, yönetsel destek bulamama, işini önemsememe, "bu maaşa bu çaba"* gibi algılar nedeniyle öğretmenlerin edimi düşük olabilir (Başar, 2003). Bu anlamda öğretmenlerin ediminin artırılmasında okul yönetimine büyük görev düştüğü söylenebilir. Okul yöneticisinin önderliği, öğretmeni güdülemesi ve ona yönetsel destekte bulunması öğretmenin edimini artırabilir; bunun öğrenci başarısına yansıyacak olası olumlu etkileri düşünüldüğünde okul yönetiminin öğrencilerin başarısının yükseltilmesinde dolaylı etkisinin olduğu açıkta ortaya çıkacaktır.

Okul müdürlerinin eğitim-öğretim süreci üzerindeki etkisini belirlemek anlaşılması güç bir analitik sorundur. Okullar arasında öğrenci ve müdürlerin rastgele olmayan bir şekilde sıralanması, okul müdürünün içinde bulunduğu duruma göre etkisinin evrilmesi ve okulların zaman içinde değişime uğraması gibi nedenler okul müdürünün etkililiğini anlamaya ilişkin çabaları güçleştirmektedir. Buna paralel olarak okul müdürlüğünü etkileyen okulla ilgili bazı değişkenler hesaba katıldığında ise okul müdürünün eğitim-

öğretim süreci üzerindeki doğrudan etkisi azalabilmektedir. Öte yandan okul müdürünün doğrudan etkisini temel alan bazı yaklaşımlar, söz konusu etkinin önemli ölçüde olabileceğine işaret etmektedir. Örneğin, niteliklerine göre okul müdürlerinin dağılımının yapıldığı bir modelde, bu dağılımın en üstünde (% 16'lık üst dilimde) yer alan bir müdürün, okuldaki öğrencilerin ortalama başarısında *yıllık* olarak en az % 5'lik bir artış meydana getireceği belirlenmiştir. Dahası bu etkinin okulun yoksulluk oranı ile bağlantılı olduğu ve bu açıdan en çok sıkıntı çekilen okullarda okul müdürünün becerilerinin oldukça önemli olduğu sonucuna varılmıştır (Branch, Hanushek & Rivkin (2012, s. 27-28).

Birçok ülkede örnek olay çalışmalarından elde edilen kanıtlar, başarılı okulların okullarının etkililiğine önemli ölçüde anlamlı katkılarda bulunan önderlere sahip olduğunu ortaya koymuştur (Pont, Nusche & Moorman, 2008, s. 33). Gurr & Drysdale (2007, s. 53) tarafından Avustralya'nın Viktorya eyaletinde yapılan örnek olay çalışmalarında bazı okul müdürlerinin, okullarına önemli katkılar (özellikle kapasite inşa etme, ve öğretim-öğrenme alanlarında) yaptıkları belirlenmiştir. Tahaoğlu (2007, s. i) tarafından Gaziantep'te ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler üzerinde yapılan yüksek lisans tezinin bulgularına göre; okul müdürlerinin sergiledikleri *vizyoner, öğretimsel, kültürel ve dönüşümsel* önderlik rolleri ile örgüt iklimi arasında olumlu, doğrusal, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Töremen, Ekinci & Karakuş (2006) tarafından Batman'da ilköğretim okulu öğretmenleri üzerinde yapılan araştırmaya göre okul müdürlerinin empati becerileri ile okul başarısı arasında yakın bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Dinçsoy (2011, s. 179) tarafından Afyonkarahisar'da ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmen ve yöneticiler üzerinde yapılan yüksek lisans tezinin bulgularına göre ortaöğretim kurumlarının etkili okul olmasında okul müdürlerinin kültürel önderlik rollerinin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Şahin (2004) tarafından İzmir'de ilköğretim okulu öğretmenleri üzerinde yapılan çalışmanın bulguları, okul müdürlerinin dönüşümcü önderlik yaklaşımları ile okul kültürü arasında olumlu yönde ilişki olduğunu göstermiştir.

Araştırmalar, okul önderlerine önemli konularda karar vermede özerlik tanındığında ve temel sorumluluklarının açık ve net olarak tanımlanması ile destek verildiğinde; onların,

okul ve öğrenci performansında fark yaratabildiklerini göstermektedir. Bu doğrultuda, okul önderliğinin, öğrenci başarısının artırılmasındaki sorumluluklarının politika yapıcılar tarafından yeniden tanımlanması gerekmektedir. Öğrenci başarısını artırmak için gereken söz konusu sorumluluklar dört ana alanda toplanabilir. Bunlar:

- a) öğretmen niteliğinin desteklenmesi, değerlendirilmesi ve geliştirilmesi;
- b) hedef koyma, değerlendirme ve hesap verme sorumluluğu;
- c) stratejik finansal ve insan kaynakları yönetimi;
- d) diğer okullarla işbirliğidir (Pont vd., 2008, s. 10).

1.1.3.7.3. Yöneticilikten önderliğe geçiş

Yöneticilerin ideal anlamda önderlik özelliklerine sahip olması gerektiği ileri sürülmektedir. Bununla birlikte yönetici ve önder arasında birtakım ayrılıklar söz konusudur. Önderin, grubun en azından çoğunluğu tarafından benimsenmesi gerekir. Önder bağlı bulunduğu grubun amaçlarını belirler ve bu amaçlar doğrultusunda, etkisiyle, grubu davranışa yöneltir. Ayrıca önderler, günlük sorunları ortaya çıkarmaktan çok, grubu bir vizyon etrafında birleştirmeye çalışırlar (Celep, 2004, s. 6-7; OECD, 2001, s. 14). Dolayısıyla önderlikte, kişisel özelliklerin ön plana çıktığı; önderin grup içerisindeki değeri ve grubu etkileme gücünün okulun amaçlarının gerçekleştirilmesinde çok önemli olduğu ve çoğunlukla yasal mevzuata dayalı bir yapı gösteren yönetici kavramından çok daha fazlasının gerektiği ortaya çıkmaktadır.

Celep (2004, s. 119) okul yöneticisinin, yöneticilikten önderliğe geçişinin çok güç olmasını ifade etmekle beraber bunun bazı yollarla sağlanabileceğinin altını çizmiştir. Bu yollar: *Eğitim girişiminin temel değer ve ideallerini benimsemesi ve bunları davranışa çevirebilme; okulun amaçları ile üyelerin gereksinimlerini dengeleştirebilecek kadar örgütçü ve yönetici olabilme; okulda ahenkli insan ilişkilerinin kurulduğu ve işlediği bir hava yaratabilme* olarak özetlenebilir.

Okul müdürlüğünden önderliğe doğru evrilen yeni yapıda, eğitim sisteminde iki esas mücadele alanının ortaya çıktığı görülür. Bunlardan ilki şu anda meslekte olan okul müdürlerine odaklanılması ve onların yeniden eğitilmesi gereğidir. Çünkü bunların büyük çoğunluğu göreve başladıklarında içinde bulundukları eğitim ortamı

günümüzdekinden büyük ölçüde farklıydı. Yani müdürlerin rol ve sorumlulukları değişime uğradığından, hizmetin gerektirdiği koşul ve şartların yeniden ele alınması gerekmekte olup; okul müdürlerinin önderliğin yeni biçimlerini benimsemeyi öğrenmeleri ve hizmet içi eğitimlerle bilgi ve becerilerini güncellemeleri ve onlar için daha fazla güdülenebilecekleri bir yapının oluşturulması kaçınılmazdır. İkinci mücadele alanı ise yeni nesil okul önderlerinin göreve/mesleğe hazırlanması ve yetiştirilmesidir. Sonuç olarak, *geleceği düşünmek ve umursamak* önderlik sisteminde öne çıkan temel noktalar olmuştur.

Başka bir nokta ise iyileştirme sağlanacak konularda, konunun açık bir şekilde tanımlanarak önderliğin okul içerisinde dağıtılması olarak ifade edilebilir (Pont, Nusche & Moorman, 2008, s. 31). Bazı eğitim sistemlerinde okul müdürlerinin sahip oldukları sorumlulukla kendilerinden beklenen roller farklılık gösterebilir. Ayrıca okul müdürlerine ve öğretmenlere yöneltilen sorumluluklar da farklılık gösterebilir. Bu açıdan okul önderliği ile ilgili bulgular, temel eğitim sisteminin örgütsel yapılanması göz önüne alınarak geniş bir bakışla yorumlanmalıdır (OECD, 2010b, s. 99).

1.1.3.7.4. PISA 2009’da okul önderliği boyutu

PISA 2009 çalışmasında okul müdürlerinin önderlik yaklaşımının belirlenmesinde kullanılan maddeler şunlar olmuştur (OECD, 2010b, s. 100):

- a) Öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerinin, okulun öğretim hedefleriyle uyumlu olmasını sağlarım.
- b) Öğretmenlerin, okulun eğitim hedeflerine göre çalışmasını sağlarım.
- c) Sınıf içi öğretim gözlemi yaparım.
- d) Okulun eğitim hedeflerini geliştirmek için öğrenci başarı durumlarını kullanırım.
- e) Öğretimi nasıl iyileştirebileceklerine dair öğretmenlere önerilerde bulunurum.
- f) Öğrencilerin çalışmasını izlerim.
- g) Bir öğretmen, sınıfında sorunlar yaşadığında, sorunları tartışmak için girişimde bulunurum.
- h) Öğretmenleri, bilgi ve becerilerini iyileştirici olanaklar hakkında haberdar ederim.
- i) Sınıf etkinliklerinin eğitim hedeflerimizle uyumlu olup olmadığını görmek için kontrol ederim.

- j) Program geliştirme ile ilgili kararlar almada sınav sonuçlarını hesaba alırım.
- k) Eğitim programlarının eşgüdümüne yönelik sorumlulukla ilgili olarak saydamlık olmasını sağlarım.
- l) Bir öğretmen sınıfla ilgili bir sorun yaşadığında, sorunu beraber çözeriz.
- m) Sınıflardaki davranış bozukluklarıyla ilgilenirim.
- n) Beklenmedik bir şekilde okulda olmayan öğretmenin derslerine girerim.

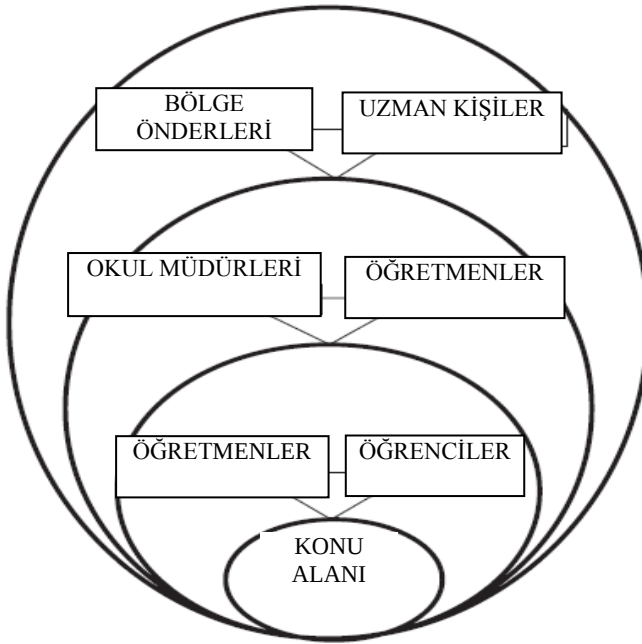
Yukarıdaki maddelere bakıldığında, okul müdürlerinin önderlik yaklaşımının belirlenmesinde *okulun hedefleri, denetim, sorun çözme, program geliştirme ve öğretmenlerin mesleki gelişimi* gibi boyutların temel alındığı söylenebilir.

1.1.3.7.5. Okul yöneticisinin öğretim önderliği

Okul yöneticisi, eğitim ve öğretim amaçlarına uygun olarak öğrencilerin yetişmesi için sürekli olarak geliştirme çalışmaları yapmalıdır. Öğretimde istenen başarının sağlanmasında gerekli ortamın yaratılması, ihtiyaçların karşılanması ve personelin planlı çalışmasının büyük payı vardır. Okul yöneticisinin, eğitim-öğretim etkinliklerini planlayabilmesi için bağlı bulunduğu yönetimin isteklerini, öğrencilere kazandırabilecekleri yeterlikleri, mezunların devam edebilecekleri okulların arayacakları nitelikleri bilmesi gerekliliği vardır (Taymaz, 2003, s. 161,187).

Öğrencilerine istendik davranış ve öğrenme yaşantıları kazandırma doğrultusunda eğitim çevresini düzenlemek, okulların temel işlevidir. Bu çevrenin etkisinde olan toplumsal ve ekonomik değişimler, okul çalışanlarının özellikle öğretmenlerin düşünme biçim ve davranışlarında yeniliği gerekli kılar. Burada önemli olan nokta, okul yöneticisi ve öğretmenlerin bu gelişmelerin uygulamaya dönüştürülmesine öncülük etmesidir (Taymaz, 2003, s.4). Öğretmenlerin öğretme sürecine ve öğrenme çıktılarına denetlemeye yoğun bir şekilde odaklanan okul müdürleri, öğretmenlerin eğitim-öğretimle ilgili uygulamalarını doğrudan sık sık gözlemler ve onlara öğretim süreçlerini nasıl iyileştirebileceklerine yönelik rehberlikte bulunurlar. Bu şekilde davranan okul müdürleri ayrıca öğrencilerin akademik çaba ve çalışmalarını da sık sık izlerler (OECD, 2009c, s. 194).

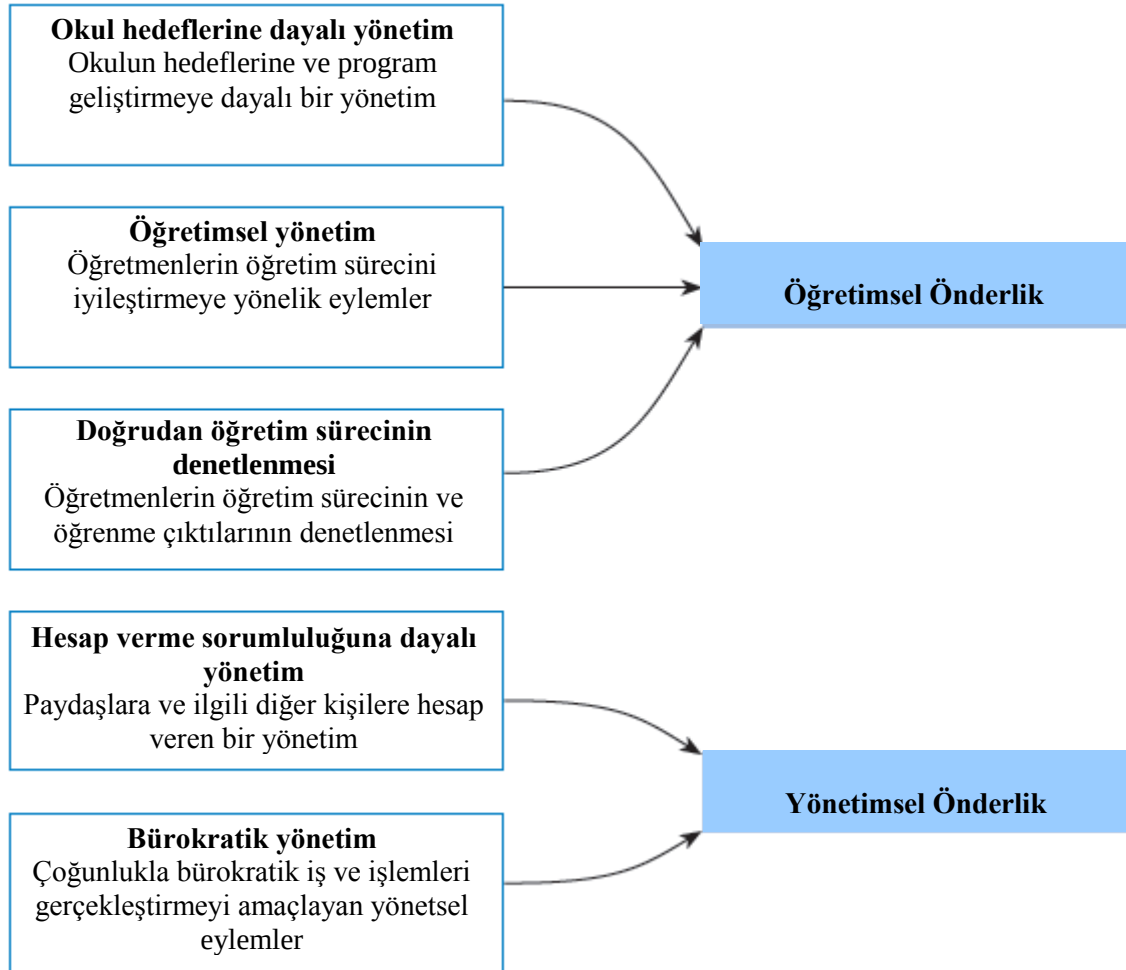
Şekil 2’de eğitim sisteminde yer alan bazı paydaşların birbiriyle olan bağlarının ifade edilmesine ait bir kurgu görülmektedir.



Şekil 2: Öğrenen ve öğreticilerin birbiriyle olan bağları
(Stein & Nelson, 2003, s. 425).

Şekil 2’de, sol tarafta yer alanlar, sağ tarafta yer alanlar için hem önderlik yapmakta hem de öğretim etkinliğinde bulunmaktadır. En küçük oval kısım, temel nokta olup konu alanını içermektedir. İkinci katmanda yer alan oval, sınıf içinde öğretme-öğrenme sürecinde konu alanı ile ilgisi olanları yani öğretmen ve öğrencileri içermektedir. Sonraki katmanda ise yöneticiler, öğretmenlerin öğretmenleri (önderleri) olarak; öğretmenler ise öğrenenler olarak görülmektedir. Dördüncü katmanda ise bölge önderleri (denetçi/üst düzey yönetici ve yardımcıları) öğretmenler olarak; uzman kişiler (okul müdürleri, öğretmenler ve diğer merkezi birim çalışanları) ise öğrenenler olarak gösterilmiştir (Stein & Nelson, 2003, s. 425). Ayrıca okul temelinde öğretimi iyileştirmede okul müdürlerinin öğretme-öğrenme sürecindeki uzmanlık rolleri önemli olmaktadır. Bu bir anlamda okul müdürlerinin rollerinin evrilmesi olarak görülebilir. Dolayısıyla okul müdürlerinin, öğretmenlerin öğretmeni olabilecek düzeyde bilgi ve becerilere (örn. öğretim yöntem ve teknikleri, program geliştirme, ölçme-değerlendirme gibi alanlarda yeterlik) sahip olmalarının önemi açıktır.

Şekil 3'te, TALIS (Teaching and Learning International Survey) araştırmasında (OECD, 2009c, s. 193-195), okul müdürlerinin yönetim biçimlerinin, *öğretimsel önderlik* ve *yönetimsel önderlik* olmak üzere iki şekilde kavramsallaştırıldığı görülmektedir.



Şekil 3: Öğretimsel ve yönetimsel önderliği oluşturan yönetim biçimleri (OECD, 2009c, s. 195).

Şekil 3'te görüldüğü üzere; *öğretimsel önderlik*, okul hedeflerine dayalı yönetim, öğretimsel yönetim ve doğrudan öğretim sürecinin denetlenmesi olarak kavramsallaştırılırken; *yönetimsel önderlik* ise hesap verme sorumluluğuna dayalı yönetim ve bürokratik yönetim olarak kavramsallaştırılmıştır.

Öğretimsel önderlik yaklaşımı, öğrenci başarısıyla dolaylı olarak ilişkili görünmektedir. Norm ve değerlerle biçimlenmiş, öğretim konusunda yansıtıcı tartışmaların olduğu ve öğrencilerin öğrenme sürecinde ortak bir sorumluluk anlayışının gerektiği profesyonel

bir topluluk içerisinde, bu önderlik biçimlerinin her ikisinin de öğretmenlerin kendi kendilerini örgütlemelerinde önemli bir katkısı olduğundan öğrenme başarısındaki yeri önemlidir (Seashore Louis, Dretzke & Wahlstrom, 2010, s. 330; Pont, Nusche & Moorman, 2008, s. 20).

Yoğun bir şekilde öğretime odaklanan okul müdürleri, öğretim sürecini iyileştirmeye dönük olarak eylemde bulunurlar. Bu şekilde hareket eden müdürler, eğitim-öğretimle ilgili sorunları çözüme kavuşturmak, özellikle öğrenme konusunda zorluk yaşayan belirli bir sınıfın sorunlarını çözmek için öğretmenlerle sık sık beraber çalışırlar. Ayrıca, söz konusu okul müdürleri, öğretmenlere, programla ilgili öğretimsel becerilerini iyileştirmenin olası yolları konusunda rehberlik eder ve sınıf düzenini bozucu öğrenci davranışlarına da dikkat ederler (OECD, 2009c, s. 194).

Seashore Louis, Dretzke & Wahlstrom (2010, s. 330) tarafından yapılan çalışmada, *öğretimsel önderlik*, *paylaşılan önderlik* gibi birtakım değişkenler ve okul müdürüne duyulan güven birlikte düşünüldüğünde bunların öğrenci başarısıyla olumlu yönde ilişkisinin olduğu belirlenmiştir. Özellikle *paylaşılan önderlik*, örgütlerin öğrenen örgüt haline gelmesine ve öğretme-öğrenme sürecinin iyileştirilmesine önemli katkılar yapmaktadır.

Şahin (2011) tarafından İzmir’de Müfredat Laboratuvar Okullarında görev yapan öğretmenler üzerinde yapılan çalışmanın bulgularına göre okul yöneticilerinin öğretimsel önderlik yaklaşımı ve okul kültürü arasında olumlu ve yüksek düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Yılmaz (2010, s. 95) tarafından Ankara’da ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler üzerinde yapılan yüksek lisans tezinin bulgularına göre okul müdürlerinin öğretimsel önderlik davranış düzeyleri ile etkili okul düzeyi arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin etkili okul düzeyine ilişkin algılarının % 45’ini *öğretimsel önderlik davranış düzeyi* algıları oluşturmuştur. Reardon (2011, s. 63) tarafından Virjinya’da ilköğretim okulu müdürleri üzerinde yapılan çalışmaya göre öğrenim merkezli önderlik yaklaşımlarının (öğretim programı ve performans konusundaki hesap verme sorumluluğu) okuma puanları üzerinde önemli derecede olumlu etkisinin olduğu

belirlenmiştir. Dolayısıyla okulun hedeflerine ve program geliştirmeye ağırlıklı olarak odaklanan okul müdürleri, bu hedeflere uygun biçimde eylemde bulunarak öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında bu hedeflere ulaşmalarını sağlamaya çalışırlar. Bu tarz bir yönetim anlayışını ağırlıklı olarak benimseyen müdürler, hedeflere ulaşmak ve program geliştirme ile ilgili düzenlemeler yapmak için öğrencilerin performans düzeylerini ve sınav sonuçlarını kullanmaya odaklanmışlardır; buna ek olarak, öğretmenlerin mesleki gelişim etkinlikleri ile okulun hedeflerinin de uyumlu olmasına çaba gösterirler (OECD, 2009c, s. 193).

Okullarda öğretme-öğrenme süreçlerini iyileştirmede önemli olan noktalardan biri de yöneticilerin güçlü bir bilgi altyapısına sahip olmaları gereğidir. Böyle bir *içerik bilgisi* yöneticilerin güçlü bir öğretimsel önderlik göstermelerinde onları donatacak bir özellik olacaktır (Stein & Nelson, 2003, s. 424). Öğrencinin okula uyumu ile başarısı arasında sıkı bir ilişki söz konusu olduğundan okul yönetimi, öğrencinin rol ve beklentilerini dengeli olarak sürdürmeye çalışmalı; okula uyumunun sağlanması ve karşılaşılan sorunların çözülmesi için onu iyi tanımalı ve anlamalıdır (Taymaz, 2003, s. 129).

1.1.3.7.6. Türkiye’de okul yöneticisinin okul önderliği

MADDE 76 – (1) Müdür, Millî Eğitim Temel Kanununda ifadesini bulan temel amaç ve ilkelerine bağlı kalarak millî eğitimin genel amaçları ile okul veya kurumun amaçlarını gerçekleştirmek üzere tüm kaynakların etkili ve verimli kullanımından, ekip ruhu anlayışı ile yönetiminden ve temsilinden birinci derecede sorumlu eğitim ve öğretim lideridir. Müdür; okul veya kurumu, bünyesindeki kurul, komisyon ve ekiplerle iş birliği içinde yönetir (MEB Mevzuat, 2010a).

Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği madde 76’ya göre okul müdürü, okulun kaynaklarının etkili ve verimli kullanılmasından sorumlu tutularak, eğitim ve öğretim önderi olarak kabul edilmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği'nde *Yönetim* başlığı altında madde 75'te *yöneticiler* ve *yönetim* ile ilgili olarak şunlara değinilmiştir (MEB Mevzuat, 2010a):

MADDE 75 – (1) Yöneticiler; öğretmen, öğrenci, veli ve çevreye eğitim ve öğretim liderliği yapar. Verimliliğin artırılmasına, ekip ruhunun oluşturulmasına, kurumun çevreyle bütünleşmesine ve kurum kültürünün geliştirilmesine yönelik önlemleri alır. Okul veya kurumu hizmete hazır durumda bulundurur.

(2) Yönetim, bilimsel ve teknolojik gelişmeler, verimlilik ve saydamlık ilkeleri doğrultusunda okul veya kurumu sürekli yeniler ve geliştirir. Zamanı ve tüm imkânları okul veya kurumun amaçlarını gerçekleştirmek için kullanır.

(3) Yönetim;

a) Araştırma ve planlama,

b) Örgütlenme,

c) Rehberlik,

ç) İzleme, denetim ve değerlendirme,

d) İletişim ve eş güdüm görevlerini yerine getirir.

Okul yöneticilerinin öğretimi geliştirme görevi gerek alanyazında gerekse mevzuatta yer almaktadır. Öğretim programları ile ilgili okul müdürlerine verilen görevler incelendiğinde, onlardan gerçekte birer eğitim önderi olarak görev yapmaları beklenmektedir (Ünal, 2008, s. 276-287).

Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği'nde öğretim programları konusunda şu maddelere değinilmiştir (MEB Mevzuat, 2010a):

(1) Okul veya kurumlarda Bakanlıkça uygun görülen öğretim programları ve haftalık ders çizelgeleri uygulanır.

(2) Öğretim programları, öğrencilerin ilgi, istek ve yetenekleri yanında bireysel farklılıklarına ve yönelecekleri alanın özelliklerine uygun olarak ortak dersler, alan dersleri ile seçmeli derslerden oluşur.

(3) Ortak dersler; her öğrencinin okulu bitirinceye kadar aldığı, asgari ortak bir genel kültür veren, toplum sorunlarına duyarlı, yurdun ekonomik, sosyal ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunma bilincini ve gücünü kazandırmayı amaçlayan derslerdir.

(4) Alan dersleri, öğrenciyi hedeflediği yükseköğretim programlarına veya mesleğe, iş alanlarına yönelten ve bu yönde gelişme imkânı sağlayan derslerdir.

(5) Seçmeli dersler, öğrencilerin hedefledikleri ve yöneldikleri alanda gelişmelerine veya ilgi ve istekleri doğrultusunda çeşitli programlarda ilerlemelerine, kişisel yeteneklerini geliştirmelerine imkân sağlayan derslerdir.

(6) Yeterli sayıda öğrencinin, uygun okul ortamının ve öğretmenin bulunması hâlinde, eğitim bölgesi müdürler kurulunca uygun görülecek okullarda öğrencileri

girişimcilik ve üretkenliğe yöneltecek çevrenin ihtiyaç ve özelliklerine uygun yeni seçmeli dersler de öğretim kapsamına alınabilir. Bu gibi derslerin öğretim programı, eğitim bölgesindeki zümre öğretmenlerince hazırlanır ve il veya ilçe millî eğitim müdürünün onayı ile bir ders yılı uygulamaya konur.

(7) İlk defa uygulanacak olan programların bir örneği, bilgi için Bakanlığın ilgili birimine ve Başkanlığa gönderilir.

(8) Bakanlıkça hazırlanan eğitim programları esas alınarak özel eğitim gerektiren öğrencilere ilgi, istek, yetenek ve yeterlilikleri doğrultusunda Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) hazırlanır. Bu öğrencilerin başarıları, okulun sınıf geçme ve sınavlarla ilgili mevzuat hükümlerine göre belirlenir.

Türk Eğitim Sistemi'nde okullara ayrı ayrı program geliştirme ve uygulama olanağı verilmemiş, bunun sonucu olarak yönetici ve öğretmenlerden programları uygulamaları ve değerlendirme sürecine katkı yapmaları beklenmiştir. Okul müdürünün eğitim programları ile ilgili olarak eşgüdüm görevi, öğretmenler kurulu, zümre öğretmenler kurulu ve şube öğretmenler kurulu toplantıları aracılığıyla gerçekleştirilebilir (Ünal, 2008, s. 282-287).

Madde 75'e (MEB Mevzuat, 2010a) bakıldığında okul yöneticilerinin önderlik boyutunun ön plana çıktığı görülmekte; ayrıca maddede, kurumun çevreyle bütünleşmesiyle ilgili ifade doğrultusunda, yöneticilerden, okulun açık bir sistem haline gelmesine katkıda bulunmaları istenmiştir. Buna paralel olarak, okul yönetimine araştırmaya dayalı olarak, verimlilik ve saydamlık ilkeleri doğrultusunda okulu yenileme ve geliştirme görevinin verildiği görülmektedir. Tüm bunlar, okul yöneticilerinin yönetim alanında profesyonel olmalarını ve önderlik becerilerine sahip olmalarının gereğini ortaya koymaktadır. Bir anlamda okul yöneticisinin okula etki etmesi ve okulu etkili hale getirmesi, okul başarısını artırması önemli ölçüde bu yetkinliklere bağlıdır. Dolayısıyla öğrenci başarısında okul müdürünün ve/veya müdür vekil/yardımcısının yerinin olup olmadığı tartışmasında, en azından teorik açıdan, öncelikle yöneticilerin istenen yetkinliklere sahip olup olmadığının ortaya konulması gerekir.

Aydoğan (2008, s. 48) tarafından Kayseri’de görev yapan öğretmenler üzerinde yapılan araştırmaya göre, öğretmenler, özellikle mesleğe yeni başlayanlar, okul yöneticilerini;

- a) okulda öğretim liderliği özelliği gösterme,
- b) güven verici kişilik sergileme,
- c) personel arasında etkili iletişim sağlama,
- d) öğretmenler odasını verimli kullanma,
- e) karar verme,
- f) takım çalışmalarına önem verme,
- g) öğretmenleri teşvik ve takdir etme ile onlara rehberlik yapma alanlarında yeterli bulmamaktadırlar.

Kapusuzoğlu tarafından (2007, s. 739) Bolu ve Düzce’de gerçekleştirilen araştırmanın bulguları; öğretmen görüşlerine göre, okul müdürlerinin, ortak değerlerin ve düşünsel bir sistemin kabul edilmesi doğrultusunda, yeni bir örgüt kültürü geliştirmede başarılı olamadıklarını ortaya koymuştur. Bunun önünde katı bürokratik kurallar, velilerin okula yetersiz katılımı, ilgisiz okul müdürleri, derslerde geleneksel yöntem ve tekniklerin benimsenmesi gibi çok ciddi sorunların varlığının olabileceği düşünülebilir. Dolayısıyla okul müdürlerinin örgüt kültürü düşüncesi temelinde değişen rollerinin *vizyon, bilgi, beceri ve tutum* açısından yeniden düşünülmesinin gereği ortadadır (Kapusuzoğlu, 2007, s. 734-739).

Yalçınkaya (2004, s. 21) tarafından 132 yönetici adayı üzerinde yapılan çalışmanın bulguları; okul üyelerinin karar alma sürecinde etkili olmalarını sağlayarak öğrenci başarısını yükseltmeyi temel amaç edinen bir yaklaşım olan okul merkezli yönetimin *stratejik planlama, vizyon, misyon ve temel değerler* boyutlarına okullarda pek fazla yer verilmediğini göstermiştir. Bu durumun, okul politika ve uygulamalarına yapacağı olası olumsuz yansımaları düşünüldüğünde, öğrenci başarısının artırılmasında okul yönetimlerinin kendilerinden beklenen rolleri etkili bir şekilde yerine getirmediği şeklinde bir yoruma gidilebilir.

Türk Eğitim Sistemi, merkezi bir yapıya sahip olduğundan, okullar merkezi örgüt tarafından hazırlanan yasa ve yönetmelik gibi resmi düzenleme ve kurallar sistemine göre yönetilmekte, buna paralel olarak okul müdürleri okulları iyileştirmede bu

sistematikliği takip etmektedirler (Kapusuzoğlu, 2007, s. 739). Bürokratik iş ve işlemler doğrultusunda bir yönetim biçimini ağırlıklı olarak benimsemiş okul müdürleri için okuldaki herkesin resmi kuralları izlemesi önemlidir. Bunlar, okulda kurallara dayalı ve görev-temelli bir hava yaratmaya odaklanırlar. TALIS çalışmasına katılan ülkeler arasında Türkiye, böyle bir yönetim biçimini benimseyen okul müdürlerinin oranının yüksek olduğu sekiz ülkeden biridir (OECD, 2009c, s. 194).

Buna karşın; Buluç (2009, s. 83) araştırmasında örnekleme aldığı Ankara'daki okullarda bürokratik okul yapısının etkili şekilde işleyişinin orta derecede olduğunu belirlemiş; bu durumda okullarda resmîlik ve merkezilik derecesinin çok fazla baskıcı ve engelleyici olmadığını ve öğretmenlerin okullarında bürokrasiyi çok fazla yüksek derecede görmediklerini ileri sürmüştür. Araştırma bulgularından yola çıkıldığında, okul yönetimlerine daha fazla yetki ve sorumluluk verilmesi ile uzmanlık ve deneyime daha fazla olanak sağlanmasıyla bürokrasi etkili şekilde işletilirse öğrenci ve öğretmenlerin performansında olumlu değişiklikler olacağı söylenebilir (Buluç, 2009, s. 84-85). Bu doğrultuda okulun içerisinde bulunduğu bürokratik yapının iyi düzenlenmiş olması ve okul yöneticisinin bürokratik yapı içerisinde yetkili olarak davranıp görevini tam yapması gerekir. Var olması ile kötü düzenlemesi aynı şey olmadığından, asıl istenmeyen bürokrasi değil, onun kötü düzenlenmesi ve işletilmesidir (Başar, 1991, s. 49) .

Sabancı (2007, s. 341) tarafından yapılan araştırmanın bulguları, ilköğretim okulu müdürleri, müdür yardımcıları ve öğretmenler arasında, okul müdürlerinin vizyoner önderlik özellikleri konusunda görüş ayrılığının olduğunu göstermiştir. Buna paralel olarak, okul müdürleri yüksek düzeyde vizyoner önderlik özellikleri gösterdiklerini belirtirken; müdür yardımcıları ve öğretmenler bu duruma aynı şekilde katılmamakta, okul müdürlerinin vizyoner önderlik özelliklerini daha düşük düzeyde algılamaktadırlar. Bu durumda okul müdürlerinin algıladıkları vizyoner önderlik özelliklerini uygulamada yeterince gösteremedikleri söylenebilir. Çağlar, Yakut & Karadağ (2005, s. 75) alanyazındaki bazı çalışmalarda yöneticilerin, çalışanların algılarına göre, daha fazla önderlik davranışı sergilediklerini; bu durumun kişilerin, özellikle yöneticilerin, kendilerini olduklarından daha iyi gösterme çabalarından kaynaklanabileceğini belirtmiştir.

Buluç (2009, s. 71) tarafından Ankara’da ilköğretim okulu öğretmenleri üzerinde yapılan çalışmanın bulgularına göre yöneticilerin çoğunlukla *dönüşümcü önderlik* davranışları sergiledikleri; okul yapısında bürokrasinin etkili işleyişi ile *dönüşümcü önderlik* arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

Koçak & Helvacı (2011, s. 48) tarafından Uşak’ta ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler üzerinde gerçekleştiren çalışmaya göre okul müdürlerinin en fazla etkili oldukları boyutun *bütçe ve destek işleri* olduğu belirlenmiştir. Bu durum ise okulların yaşadıkları finansman sorunları ile açıklanmıştır. Ayrıca araştırmada, okul müdürlerinin en az etkili oldukları boyutun *öğretim önderliği* olduğu belirlenmiştir.

Argon & Mercan (2009, s. 12) tarafından Sakarya’da ilköğretim okulu öğretmenleri üzerinde yapılan araştırmanın bulgularına göre yöneticilerin okulda en üst düzeyde gösterdikleri davranışlar şunlardır: *Okulun genel amaçlarını öğretmen ve öğrencilere açıklama, derslerin zamanında başlatılıp bitirilmesini sağlama, okul ve sınıf içindeki davranışlarıyla üstün başarı gösteren öğrencileri ödüllendirme, öğretmenleri üst düzeyde performans göstermeleri için teşvik etme ve mesleki yönden geliştirebilecekleri fırsatlardan haberdar etme ve birey ve gruplar arası çatışmalardan okulun zarar görmesini engelleme*. En düşük düzeyde gösterdikleri davranışlar ise şunlar olarak belirlenmiştir: *okulun amaçlarını gözden geçirme ve günün koşullarına göre yeniden belirleme; sınıf içi öğretim zamanının etkili kullanılmasını sağlamak için sınıfları ziyaret etme, sınıf içi öğretimi değerlendirirken öğrenci çalışmalarını da gözden geçirme, öğretmenlere konferanslar vermek için okul dışından konuşmacılar çağırma ile özel çaba ve gayretlerinden dolayı öğretmenleri yazılı olarak takdir etme ve yönetici, öğretmen, öğrenci ve diğer personel arasında takım ruhu oluşmasına öncülük etmedir*.

Celep (2004, s. 173), Türkiye’de eğitim sisteminde, işlerin tekdüze bir şekilde yürütüldüğü; yenilik, değişim ve güdülemenin olmadığı bir yönetim şeklinin olduğu ve okul yönetimlerinin durumsal önderliğe göre hareket ettiğini belirtmiştir. Çağlar, Yakut & Karadağ (2005, s. 76) tarafından İstanbul’da ilköğretim okulu müdürleri üzerinde yapılan araştırmanın bulgularına göre okul müdürlerinin kişilik özelliklerinden *askeri önderlik, kişisel uyum, şefkat* ve *gösterişe* dayalı kişilik özelliklerini daha fazla

sergiledikleri; buna karşın *yakınlık, bağımsızlık, değişiklik* ve *oto kontrole* dayalı kişilik özelliklerini daha az sergiledikleri belirlenmiştir.

Türkiye’de okul yöneticiliğinin henüz meslekleşmemiş olması, okul yöneticilerinin yeterliklerinin belirlenmesini önemli ölçüde güçleştirmektedir. Bu anlamda eğitim yöneticilerinin istihdamına temel oluşturacak çağdaş gelişmeler doğrultusunda geliştirilmiş; ülke gereksinimlerine uygun ve ortak, kapsamlı, tutarlı, güvenilir bir yeterlik listesine göre okul yöneticiliğinin meslekleştirilmesine ihtiyaç olduğu söylenebilir (Ağaoğlu, Altınkurt, Yılmaz & Karaköse, 2012, s. 172).

Diğer yandan; Türkiye’de okulların bürokratik yapı içerisinde yönetilmesi ve eğitim sistemindeki genel politika ve uygulamaların merkezi örgüt tarafından belirlenmesi karşısında; alanyazında yer alan bulgulara bakıldığında Türkiye’de okul yöneticisinin gösterdiği okul önderliği konusunda genel bir yargıya varmak güç görünmektedir. Bu durumun belirleyicisi olarak bürokratik yapı kadar, yöneticilerin yeterlik ve edimlerini belirleyen gerek okul içi ve gerekse okul dışı unsurların da ağırlıklı payı olabilir. Bu bir anlamda okul müdürlerinin yöneticilikten önderliğe geçişi ne düzeyde başardıklarına bağlı olabilir.

Sonuç olarak; okul müdürlerinin önderlik davranışlarının ele alınmasında sadece bürokrasinin özellikleri ve yönetim bilimi karşısında aldığı eleştirilerin değil, birçok boyutun önemli olduğu ve okul müdürlerinin önderlik yaklaşımlarına ilişkin yapılacak değerlendirmelerde bu noktanın gözden kaçırılmaması önemli görülmektedir.

1.1.3.7.7. Okulda denetim

Okul önderliğine ilişkin olarak alt bölümler halinde yapılan incelemenin bu son kısmında; dört başlıkta denetim kavramı, rehberlik ve denetimdeki yeri, öğretme-öğrenme sürecinin denetimi ve PISA 2009’da denetim konuları incelenecektir.

1.1.3.7.7.1. Denetim kavramı

Denetim; durumu belirleme, değerlendirme ve düzeltme-geliştirme süreçlerinden oluşur. Denetimde denetlenecek durum her yönüyle ve olduğu gibi belirlenir; olması gereken ve olabilecek ölçütlerle karşılaştırıp değerlendirme yapılır; eksikler tamamlanır; yanlışlar doğrular ile değiştirilir; gereksiz fazlalıklardan kurtulur ve daha iyi durumlar geliştirilir. Denetimde önemli bir nokta, düzeltme-geliştirmedir. Çünkü düzeltip geliştirmedikçe durumu belirleyip raporlama uygulamada yarardan çok zarar getirebilir. Bu anlamda çağdaş denetimde okullarda her şeyin düzeltilip geliştirilmesi gerekir. İyi yönetimin vazgeçilmez bir unsuru olan denetimin, düzeltme-geliştirme sürecini içerdiğinden işlerin doğru şekilde yapılmasında önemi büyüktür. Dolayısıyla öğrencilerin yetiştirilip geliştirilmesinde okullarda denetimin önemi açıktır. Sonuçta denetlenmeyen iş yapanın istediği gibi yapılır, bu durumda da yöneticinin o işi yönetmediği ortaya çıkar (Başar, 1995).

1.1.3.7.7.2. Rehberlik ve denetimdeki yeri

Denetim sürecinde yer alan etkinliklerden biri de rehberlik etkinliğidir. Rehberlik, denetimin düzeltme-geliştirme boyutu içinde bulunan yol değil, yollar göstermeyi amaçlayan bir etkinliktir. Bu anlamda rehberlik, denetim sürecinin içinde yer alan bir etkinliktir (Başar, 1995). Dolayısıyla okulun iyileştirilmesinde ve geliştirilmesinde, düzenlenecek rehberlik etkinlikleri, denetimin süreciyle ilişkilendirilerek yapılandırılmalı ve elde edilecek sonuçlar düzeltme-geliştirme boyutu içerisinde ele alınmalıdır.

22.04.2010 tarihinde yapılan değişiklikle Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği'nde müdürün görev, yetki ve sorumluluklarını düzenleyen fıkraya şu bent eklenmiştir: *Öğretmenlerin performanslarını artırmak amacıyla her dönemde en az bir defa dersini izler ve rehberlikte bulunur* (MEB Mevzuat, 2010a). Söz konusu değişiklik önemli olmakla beraber, bunun ne şekilde gerçekleştirileceği ve nasıl değerlendirileceğine dönük olarak sistematik bir açıklama getirilmemiştir. Ayrıca *öğretmenlerin performansları* ifadesinin de çok genel bir ifade olduğu ve tam olarak performanstan neyin kastedildiğinin de belli olmadığı söylenebilir.

1.1.3.7.7.3. Öğretme-öğrenme sürecinin denetimi

Okulda derslerle ilgili hazırlık, uygulama, değerlendirme ve ders dışı etkenlerin denetlenmesinin büyük önemi vardır. Bu süreç *öğretimin denetimi* olarak adlandırılır ve bu süreçte öğrenme ortam ve sürecinin geliştirilmesi esas olarak amaçlanır (Erdem, 2006, s. 275). Öğretim sürecini yakından izleme olanakları olduğundan, okul yöneticileri doğru ve etkili bir değerlendirme yapabilirler; öğretmenleri yakından ve sürekli izleme, öğretmenlerin sorunlarını kısa sürede paylaşma ve ihtiyaç duyulması durumunda, öğretmene yardımcı olma bakımından daha etkili olabilirler (Topcu & Aslan, 2009, s.16). Ancak burada unutulmaması gereken nokta, okul yöneticilerinin bilimsel denetim yapabilme yeterliklerinin olması, bir anlamda bu konuda uzmanlık becerilerinin olması gerektirir.

1.1.3.7.7.4. PISA 2009’da denetim boyutu

PISA 2009 çalışmasında okul müdürlerinin önderlik yaklaşımının belirlenmesinde kullanılan maddeler içinde doğrudan denetim etkinliklerine yer verenler şunlar olmuştur (OECD, 2010b, s. 100):

- a) Öğretmenlerin, okulun eğitim hedeflerine göre çalışmasını sağlarım.
- b) Sınıf içi öğretim gözlemi yaparım.
- c) Öğretimi nasıl iyileştirebileceklerine dair öğretmenlere önerilerde bulunurum.
- d) Öğrencilerin çalışmasını izlerim.
- e) Öğretmenleri, bilgi ve becerilerini iyileştirici olanaklar hakkında haberdar ederim.
- f) Sınıf etkinliklerinin eğitim hedeflerimizle uyumlu olup olmadığını görmek için kontrol ederim.

Okul politika ve uygulamalarına ilişkin olarak yedi başlık halinde yapılan bu incelemelerden sonra; sorun durumunun alt başlıklar halinde incelenmesine devam edilecektir.

1.1.4. Türkiye’de Okul Müdürlerinin Görev, Yetki ve Sorumlulukları

Okul müdürlerinin görev, yetki ve sorumlulukları, *Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği*’nde şu şekilde belirtilmiştir (MEB Mevzuat, 2010a):

- a) Eğitim ve öğretim ile yönetim görevlerini kanun, tüzük, yönetmelik, yönerge, genelge, emir, çalışma, plan ve programlarına uygun olarak yürütür.
- b) Öğretim yılı başlamadan önce personelin iş bölümünü yapar ve yazılı olarak kendilerine bildirir. Öğretmenlerin gerektiğinde görüşlerini de almak suretiyle okutacakları derslere ilişkin görevlerin dağılımını yapar.
- c) Ünitelendirilmiş yıllık planların hazırlanması amacıyla öğretmenler kurulu ve zümre toplantılarının yapılmasını sağlar. Zümrelerden derslere yönelik ünitelendirilmiş yıllık planı ders yılı başlamadan önce alır, inceler, gerektiğinde değişiklik yaptırarak onaylar ve bir örneğini iade eder.
- ç) Okul veya kurumun derslik, bilişim teknolojisi sınıfı, laboratuvar, atölye, kütüphane, araç ve gereci ile diğer tesisleri eğitim ve öğretime hazır bulundurur. Bunlardan imkânlar ölçüsünde diğer okul veya kurumlar ile çevrenin de yararlanmasını sağlar. Diğer okul veya kurum ve çevre imkânlarından da yararlanılması için gerekli tedbirleri alır.
- d) Eğitim ve öğretim çalışmalarını etkili, verimli duruma getirmek ve geliştirmek, sorunlara çözüm üretmek amacıyla kurul, komisyon ve ekipleri oluşturur. Toplantılarda alınan kararları onaylar, uygulamaya koyar ve gerektiğinde üst makama bildirir.
- e) (Değişik bent : 22.04.2010/27560 RG) Öğretmenlerin performanslarını artırmak amacıyla her dönemde en az bir defa dersini izler ve rehberlikte bulunur.
- f) Teknolojik gelişmeleri okula kazandırır. Okul veya kurumun ihtiyaçlarını belirler, bütçe imkânlarına göre satın alma, bağış ve benzeri yollarla karşılanması için gerekli işlemleri yaptırır. Eğitim araç ve gereci ile donatım ihtiyaçlarını zamanında ilgili birimlere bildirir.
- g) Okul veya kurumun düzen ve disipliniyle ilgili her türlü tedbiri alır.
- ğ) Personelin yetiştirilmesi ve geliştirilmesi için gerekli tedbirleri alır. Adaylık ve hizmet içi eğitimi faaliyetleri ile ilgili iş ve işlemleri yürütür.
- h) Personelin sicil ve disiplin işleriyle öğrenci ödül ve disiplin işlerini yürütür.
- ı) Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin yürütülmesini sağlar.
- i) Özel eğitim gerektiren öğrencilerin yetiştirilmesi ve kaynaştırma eğitimiyle ilgili gerekli tedbirleri alır.
- j) Ders yılı içinde öğrencilere, velilerinin başvuruları üzerine toplam en fazla 5 gün izin verebilir. Gerektiğinde bu yetkisini müdür başyardımcısına veya ilgili müdür yardımcısına devreder.
- k) Öğretmenlerin ve öğrencilerin nöbet görev ve yerlerini belirlenmesini sağlar, onaylar ve uygulamaya koyar.

- l) Haftalık ders programlarının düzenlenmesini sağlar, onaylar ve uygulamaya koyar.
- m) Diploma, tasdikname, öğrenim belgesi, sözleşme ve benzeri belgeleri onaylar.
- n) Eğitim ve öğretim ile yönetimde verimliliğin artırılması, kalitenin yükseltilmesi ve sürekli gelişimin sağlanması için araştırma yapılmasını, bu konularda iyileştirmeye yönelik projeler hazırlanmasını ve uygulanmasını sağlar.
- o) Görevini üstün başarı ile yürüten personelin ödüllendirilmelerini teklif eder. Görevini gereği gibi yapmayanları uyarır, gerektiğinde haklarında disiplin işlemi yapılmasını sağlar.
- ö) Özürleri nedeniyle görevine gelemeyen personelin yerine görevlendirme yapılması için gerekli tedbirleri alır.
- p) İzinli veya görevli olduğu durumlarda müdür başyardımcısının, müdür başyardımcısının bulunmadığı hâllerde ise bir müdür yardımcısının, müdür vekili olarak görevlendirilmesini millî eğitim müdürlüğüne teklif eder.
- r) Eğitim ve öğretimle ilgili her türlü mevzuat değişikliklerini takip eder ve ilgililere duyurulmasını sağlar.
- s) Stratejik plan ve bütçe önerilerini gerekçeli olarak hazırlar, ilgili makama sunar, yetkisinde bulunan bütçe giderlerini gerçekleştirir, takip eder, giderlerle ilgili belgeleri zamanında düzenletir, harcamalarla ilgili azami tasarrufun sağlanmasına özen gösterir.
- ş) Okul veya kurumun bina, tesis, bilişim teknolojisi sınıfı, laboratuvar, atölye, salon, bahçe ve benzeri bölümleri ile araç-gerecinin diğer kurum ve kuruluşlarla birlikte kullanılması durumunda, mülki amirin onayını da alarak ilgili kurumla bir protokol imzalar ve bir örneğini üst makama gönderir.
- t) Harcama yetkilisi olarak, müdür başyardımcısını veya müdür yardımcılarından birini 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanununa göre gerçekleştirme görevlisi olarak görevlendirir.
- u) (Değişik bent : 22.04.2010/27560 RG) Konsolide yetkilisi olarak, müdür başyardımcısını veya müdür yardımcılarından birini 28/12/2006 tarihli ve 2006/11545 sayılı Bakanlar Kurulu Kararı ile yürürlüğe konulan Taşınır Mal Yönetmeliğine göre taşınır kayıt kontrol yetkilisi olarak görevlendirir.
- ü) Elektronik ortamda yürütülmesi gereken iş ve işlemlerle ilgili gerekli takip ve denetimi yapar.
- v) Okul-aile birliği ile ilgili iş ve işlemlerin, Millî Eğitim Bakanlığı Okul-Aile Birliği Yönetmeliği hükümlerine göre yürütülmesini sağlar.
- y) Okul binası ve eklentilerinin sabotaj, yangın, hırsızlık ve diğer tehlikelere karşı korunması için gerekli koruyucu güvenlik tedbirlerinin alınmasını sağlar.
- z) Görev tanımındaki diğer görevleri de yapar.

Yönetmeliğe bakıldığında, okul müdürlerinin başlıca; eğitim ve öğretim, işbölümü, görev dağılımı, ders planlarını inceleme ve onaylama, eğitim-öğretim ile ilgili kaynakların hazırlanması ve imkanlar doğrultusunda yararlandırılması, eğitim öğretimi geliştirme-iyileştirme, öğretmenlerin derslerini izleme ve onlara rehberlikte bulunma, düzen ve disiplinin sağlanması ile ilgili tedbirleri alma, hizmet-içi eğitim, sicil, disiplin, ödül, özel eğitim, izin, nöbet, ders programlarının düzenlenmesi, belge onaylama, araştırma, proje ve stratejik plan, mevzuata yönelik bilgilendirme, yazışma, okul-aile birliği, koruma ve güvenlik konularında görevlerinin olduğu görülmektedir.

Diğer taraftan, Türkiye’de okul müdürlerinin örgütleme, denetim ve değerlendirme ile ilgili yetkilerinin bulunması karşısında eğitim yöneticisinin takdir yetkisinin daha çok üst birimlerde toplandığı görülmektedir. Ayrıca okulu çalışılabilir bir eğitim çevresi haline getirme, öğrencilerin kişisel gereksinimlerine olanaklar hazırlama gibi insan kaynakları uzmanlığını içeren işlevsel ve çağdaş yönetim uygulamalarının önünde, buna uygun yetişememe, bütçe yetersizliği ve üst yönetim tarafından yeterince desteklenememe gibi bir takım sorunların olduğu söylenebilir (Aydoğan & Yaylacı, 2006, s. 206; Cemaloğlu, 2005, s. 267-269; Argon & Özçelik, 2008, s. 86; Ağaoğlu vd., 2012, s. 170-172; Balcı, 2011, s.206).

Yönetmelikte yer alan bu görevler karşısında; okul müdürlerinin karşılaştıkları sorunlar ve bunlarla baş etmede kullandıkları çözüm stratejilerine yönelik olarak aşağıda yer alan bazı değerlendirmeler yapılmıştır.

1.1.5. Türkiye’de Okul Müdürlerinin Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Stratejileri

Turan (2007, s. 163) tarafından Ankara’da görev yapan 30 ilköğretim okulu müdürü üzerinde görüşme tekniği kullanılarak yapılan yüksek lisans tezinin bulgularına göre okul müdürlerinin yönetim işlevlerinde karşılaştıkları sorunlar ve bunlara yönelik çözüm yolları, Çizelge 1’de özetlenmiştir.

Çizelge 1: Okul müdürlerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm uygulamaları
(Turan, 2007, s. 163)

Sorunlar	Çözüm uygulamaları
Personel hizmetleri	
Personelin atama, nakil ve görevlendirilmesi, adaylık iş ve işlemleri, özlük işleri, sicil ve disiplin işleri, sağlık işleri, askerlik işleri, personelin izlenmesi ve değerlendirilmesi, personelin yetiştirilmesi, personelin denetlenmesi.	Çoğunlukla öneri şeklinde. Çözümü başkalarından bekleme.
Öğrenci hizmetleri	
Okula kayıt, devam takibi, nakil ve kayıt silme işlemleri, sınavlar ve sınıf geçme, mezuniyet ve diploma işleri, sağlık önlemlerinin alınması ve kimlik, paso ve burs işlemleri.	Daha çok öneri şeklinde ya da vazgeçme şeklindedir. Öneriler, daha çok öğrencilerin kaydı, devamı ve sağlığıyla ilgili konulardaki mevzuata yönelik düzenleme yapılmasına ilişkindir. Diğer çözüm uygulamalarına yönelik ifadeler ise daha çok iletişim becerileriyle ilgilidir.
Öğretim hizmetleri	
Okul müdürlerinin yıllık öğretimin planlanması, okul müdürlerinin öğretmenler kurulu toplantıları, okul müdürlerinin ders kitapları ve araçlarının sağlanması, okul müdürlerinin kütüphane işleri, okul müdürlerinin bilgisayar destekli öğretimin yapılması ve okul müdürlerinin öğretimin yapılması ve izlenmesi işleri.	Daha çok öneri şeklinde olup; çoğunlukla teneffüs süresi, ders planı, öğrenci performans düşüklüğü, ders kitabı ve mekânla ilgilidir.
Eğitim hizmetleri	
Rehberlik hizmetleri, Öğrenci disiplin işleri, Nöbet işleri, Eğitici çalışmalar ve beden eğitimi, Okul aile birliği çalışmaları işleri, Okul ve çevre ilişkileri.	Daha çok mekanla ilgili öneride bulunmak.
Okul işletmesi	
Bahçe, bina, tesis, donatım, bakım ve onarım işleri, sivil savunma, korunma ve güvenlik işleri, temizlik ve lojman işleri, yazı işleri, kooperatif ve kantin işleri, ayniyat işleri ve bütçe işleri.	Daha çok öneride bulunmak ve hizmet satın almak şeklinde olduğu görülmektedir. Hizmet ise daha çok temizlik ve güvenlik konularında satın alınmaktadır.

Çizelge 1’e göre okul müdürleri birçok konuda sorunla karşılaşırken bunlar karşısında çoğunlukla öneri getirme yolunda uygulamaya gittikleri anlaşılmaktadır.

Gencan & Karasu (2011, s.15) tarafından, Ankara ili Sincan ilçesinde görev yapan 36 okul yöneticisi ile görüşme tekniği kullanılarak yapılan araştırmanın bulgularına göre eğitim yöneticilerinin yaşadıkları sorunların bazıları şunlardır:

- “Velilerle, okulun aidat ve diğer ihtiyaçları temininde sorunlar yaşanmaktadır.”
- “Velilerin okulu benimsememeleri, kendi yuvaları gibi görmemeleri, gönülden çıkarsız sahiplenmemeleri”,
- “Okul yöneticileri “yetki-yaptırım gücü-hesap verme” konuları arasına sıkıştırılmıştır.”,
- “İlköğretim okullarına ödenek gönderilmemesi sebebiyle çevre imkânları ile çözülmeye çalışılan bütçe, ne yazık ki öğretmen-idareci ve veliyi zaman zaman karşı karşıya getirmektedir.”,

- e) “Okulların çoğunda öğretmen, memur ve hizmetli bulunmamaktadır. Personelin azlığı nedeniyle başta eğitim-öğretim olmak üzere hizmet sektöründe aksamalar yaşanmaktadır.”,
 - f) “Üst yöneticiler, okul yöneticilerine gerekli desteği vermemekle beraber olumsuz her durumda rehberlik çalışmaları yerine inceleme ve soruşturma yöntemine başvurmaktadırlar.”,
 - g) “Okullarımızda işlenen derslere ait araç ve gereç yok denecek kadar azdır. Mevcut görsel, işitsel her türlü materyal eğitim ve öğretimde yeterli derecede kullanılmıyor. Kullanılanlar korunmuyor, atıl kalabiliyor. Depolarda kapağı açılmamış malzemelere bazı okullarda rastlayabiliyor.”,
 - h) “Zamanımın çoğu okulda geçtiğinden aileme zaman ayıramıyorum, iletişimim her gün azalıyor.”,
 - i) “Tam gün eğitim yapan okullarla ikili eğitim yapan okulların yöneticileri arasındaki mesai saati farklılığına rağmen, aynı ücretin ödenmesi haksız bir uygulamadır ve iş motivasyonunu düşürmektedir.”,
 - j) “Müdür ve Müdür yardımcılarının ek dersleri yeterli değildir.”,
 - k) “Bütçe yönetimi okul müdüründe olmalı ve bürokratik işlemler azaltılmalıdır.”,
- “Daha çok sınavlara yönelik öğretim yapıldığı için davranış sorunları ortaya çıkmaktadır. Öğretmenler müfredata uymamakta, öğrencilere bilgi yığmaya devam etmektedir.”

Atay (2001, s. 31) tarafından Erzurum’da yürütülen araştırmada, öğretmenler, okul müdürlerinin çatışmaları çözümlerken öncelikle ikna etme ve anlaşma; yönetici ve denetmenler ise anlaşma ve ikna etme stratejilerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Araştırmada ayrıca, öğretmenlerin müdürlerden çatışmaları çözümlerken, sorunu kendi başlarına çözmeye ya da diğerlerine sorunu nasıl çözeceklerini önermek yerine; başkalarının konuşmalarına, duygularını paylaşmalarına ve değerlerini ortaya koymalarına yardımcı olmalarını yani daha çok *destekleme stratejisini* kullanmalarını bekledikleri sonucuna varılmıştır.

Şanlı & Yalçinkaya (2011, s. 10) tarafından yapılan araştırmaya göre öğretmenler yöneticilerinden;

tarafsız olmalarını,
yöneticilik bilgi becerisine sahip olmalarını,
sorunları ile ilgilenmelerini,
eğitim için uygun ortam hazırlamalarını istemektedirler.

Buraya kadarki bölümde; PISA hakkında tanıtıcı bilgiler; öğrenme çıktıları ile ilişkili etmenler; okul politika ve uygulamaları; Türkiye’de okul müdürlerinin görev, yetki, sorumlulukları ve karşılaştıkları sorunlar üzerine başlıca değerlendirmelere yer verilmiştir. Bundan sonraki alt bölümde, Türkiye’de PISA ile ilgili yapılan çalışmalara yer verilerek, bu çalışmaların eğitim bilimleri alanları açısından bir değerlendirmesi yapılacak ve sorun durumu özetlenecektir.

1.1.6. Türkiye’de PISA ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Türkiye’de PISA ile ilgili alanyazında yapılan çalışmalar genel olarak dört grupta toplanabilir. Bunlar *PISA sonuçlarına ilişkin genel değerlendirme yapan çalışmalar* (Özmuşul, 2012b; Ural, 2011; Köseleci Blanchy & Şaşmaz, 2011; Yalçın, 2011; Çelen vd., 2011; MEB, 2010; ERG, 2010; TEPAV, 2010; Uysal-Kolaşın & Güner, 2010; Ovayolu, 2010; Cinoğlu, 2009; Dinçer & Uysal Kolaşın, 2009; Akkuş, 2008; Acar, 2008; MEB, 2007; MEB, 2005) *okuma, matematik ve fen becerilerini etkileyen faktörleri inceleyen çalışmalar* (Yılmaz Fındık, 2012; Gürsakal, 2012; Yalçın vd., 2012; Yıldırım, 2012; Acar & Öğretmen, 2012; Azapağası İlbağı, 2012; Anıl, 2011; Özer & Anıl, 2011; Anagün, 2011; Şengül, 2011; İş Güzel & Berberoğlu, 2010; MEB, 2010; Boztunç, 2010; Çelebi, 2010; Akyüz & Pala, 2010; Demir & Kılıç, 2010; Albayrak, 2009; Anıl, 2009; Anıl, 2008; Çalışkan, 2008; Çiftçi, 2006; Erbaş, 2006; Şaşmazel, 2006; Yılmaz, 2006; Aşkar & Olkun, 2005), *karşılaştırmalı çalışmalar* (Eraslan, 2009; Akarsu, 2009; Aydın, vd. 2012) ve *teknik değerlendirme yapan çalışmalar* (Asil & Gelbal, 2012; Güzeller, 2011; Uyar, 2011; Tepehan, 2011; Ayan, 2011; Seis, 2011; Aydoğdu İskenderoğlu & Baki, 2011; Asil, 2010; Demir, 2010; Atalay, 2010; Çetin, 2010; Çirci, 2009; Çet, 2006; Savran, 2004) olarak sıralanabilir.

Türkiye’deki öğrencilerin PISA başarı düzeylerine ilişkin değerlendirme yapan çalışmalarda genel olarak ele alınan değişkenler şunlar olmuştur: *Türkiye’nin PISA sonuçlarına göre eğitim sistemi açısından bulunduğu durum, öğrencilerin yıllara göre başarı durumları, Türk Eğitim Sisteminde yaşanan sorunlar, üstün performans gösteren öğrenciler, eğitimde eşitlik, temel becerilerin edinilmesi, sosyoekonomik kökenin belirleyiciliğinin üstesinden gelinmesi ve kamu yetkililerine düşen görevler, Türkiye’nin*

rekabet gücü, yaşam boyu öğrenme becerileri açısından değerlendirme; öğrenci başarısında eşitsizliğin belirleyicileri, eğitimin kalitesi.

Okuma, matematik ve fen becerilerini etkileyen faktörleri inceleyen çalışmalarda genel olarak ele alınan değişkenler şunlar olmuştur: *Öğrenci özellikleri cinsiyet, okula başlama yaşı, okul öncesi eğitime katılma, okula karşı tutumlar, öğrenci altyapısı, dezavantajlı öğrencilerin okuma becerilerine yönelik yaklaşım ve stratejileri, motivasyonla ilgili etkenler, öğrencinin yalnızlık hissi endeksi, öğrencinin kendine inancı, fen öz yeterlik endeksi, fene ilişkin benlik kavramı endeksi, fene verilen kişisel değer endeksi, fen ile ilgili meslekler hakkında bilgisi, fen okuryazarlığı, çevre bilinci, çevre ile ilgili konuları öğrenmede ve fen öğreniminde okul etkinlikleri, fene ilgi puanı ve bilimsel sorgulamaya destek puanı, öğrencilerin duyuşsal özellikleri; okumaya duyulan ilgi ve öğrenme stratejileri, matematik dersine karşı tutum endeksi ve öğrencinin matematik dersine çalışma yöntemi endeksi, öğrencinin okula, öğretmenlere ve geleceğe karşı görüşleri ve yalnızlık duygusu, öğrenmeye ayrılan zaman; Ev, anne babanın eğitim düzeyi, anne-baba özellikleri; ailenin sosyo-ekonomik durumu, ailenin kültürel zenginliği endeksi, evdeki kitap sayısı, okul türü; okulun yeri, okuldaki kız öğrenci oranı, eğitim kaynaklarının niteliği, okul mevcudu, okulun akademik seçiciliği, genel lise, meslek lisesi ve ortalama sınıf mevcudu, zaman, sınıf özellikleri, ortam, çalışma ortamları, eğitim ve tutum; öğretim süreçleri, öğrenme-öğretme süreci ile ilgili değişkenler ve kurumsal-çevre faktörü, okuldaki iyileştirici çalışmalar, ev ödevi sıklığı ve okul dışı özel kurslar; öğretmen-öğrenci oranı, öğretmen öğrenci ilişkisi; insan kaynakları ve fiziksel kaynaklar, öğretmen eksikliği; bilgisayar ve donanım olanakları, bilgisayar kullanma sıklığı, bilgisayar kullanımı ve bilgisayar tutumları ile ilgili değişkenler, bilgisayar kullanabilme becerileri ve bilgisayara karşı tutumu bilgisayar kullanma sıklığı endeksi, temel ve ileri bilgisayar kullanma becerisi endeksi ve bilgisayara karşı tutum endeksi.*

Karşılaştırmalı çalışmalarda Türkiye ile OECD ülkeleri arasında sosyoekonomik ve sosyokültürel değişkenler, öz-yeterlik, motivasyon öğretmen yetiştirme programı, geleneksel okul yaşamı, kültürel olarak öğretmenlik mesleğine bakış ve hizmet içi öğretmen eğitimi açısından PISA verilerinin karşılaştırmalı incelemesi yapılmıştır.

Teknik değerlendirme yapan çalışmalarda fen okuryazarlığı alt testinin değişen madde fonksiyonu açısından incelenmesi, öğrenci anketlerinin karşılaştırmalı yapı parametresinin incelenmesi, yapı geçerliliği, kapsam geçerliliği, kültürlerarası eşdeğerlilik, tutum maddelerinin değişen madde fonksiyonu açısından incelenmesi, ölçme değişmezliği, yapay sinir ağı ve lojistik regresyon modelleri vb. konular araştırılmıştır.

Söz konusu bu çalışmalar göz önüne alındığında Türkiye’de PISA çalışmalarının ağırlıklı olarak ölçme ve değerlendirme ve eğitim programları ve öğretimi alanında çalışan araştırmacıların ilgi odağında olduğu söylenebilir. Türkiye’de eğitim yönetimi bilimi açısından PISA verilerinin yeterince irdelenmediği söylenebilir.

Buraya kadar olan bölümde sorun durumu aydınlatılmaya çalışılmıştır. Özetle PISA, toplamda dünya ekonomisinin % 90’nını oluşturan ülkelerin temel eğitim sistemlerinin durumunu izlemek için katılmış olduğu ciddi bir çalışma olup, Türkiye’de öğrenme çıktılarının izlenmesi ve etkili bir temel eğitim sistemi oluşturulması için gerekli olan politika ve uygulamaları belirleme açısından önemli veriler sunmaktadır. Söz konusu politika ve uygulamalar bir sistem bütünlüğü içerisinde düşünüldüğünde, farklı sosyo-ekonomik düzeylere sahip okullar arasında yapılacak karşılaştırmalar temel eğitim sisteminin etkililiğini geliştirmek ve ilgili değişkenlerin arkasında yatanlara çok boyutlu bir şekilde bakmak açısından önemli veriler sunabilir. PISA 2009 çalışmasında çeşitli yönleriyle dikkat çeken ülkeler içerisinde yer alan Türkiye’de; temel eğitimin sonuna yaklaşan (15 yaş grubu) öğrencilerin neredeyse tamamının öğrenim görmekte olduğu okulların liseler olması nedeniyle, liselerin okul politika ve uygulamalarının mevcut durumunu öğrenme çıktıları açısından sosyo-ekonomik düzeylerine göre incelemek, okul politika ve uygulamaları aracılığıyla öğrenme çıktılarının niteliğini artırmada izlenecek yolları belirlemeye çok boyutlu bir bakışı getirmeye yardımcı olacaktır.

1.2. SORUN CÜMLESİ

PISA 2009 verilerine göre Türkiye’de liselerin okul politika ve uygulamalarının durumu ile öğrenme çıktıları üzerindeki etkileri nelerdir?

1.3. ALT SORUNLAR

- 1) Liselerin,
 - a) okula öğrenci kaydedilirken göz önüne aldığı değişkenler,
 - b) öğrencilerin seviye/yeteneklerine göre gruplandırılması,
 - c) öğrencilerin okul değiştirme nedenleri
 - d) öğrenci değerlendirmelerini verilerin açıklanması/şeffaflığı açısından kullanım amaçları
 - e) öğrenci değerlendirmelerine ilişkin verilerin izleme-geliştirme amacıyla kullanımı,
 - f) öğretmenlerin eğitim-öğretime yönelik çalışmalarının izlenmesinde kullanılan yöntemler ve
 - g) okul müdürü ve öğretmenlerin performansının değerlendirilmesinde öğrenci başarısına ilişkin verilerin kullanımı
 ile ilgili politika ve uygulamalarının durumu nelerdir?
- 2) Lise müdürlerinin, okul önderliği ile ilgili uygulamalara ilişkin algıları nelerdir?
- 3) Liselerin okul politika ve uygulamaları, okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
- 4) Lise müdürlerinin, okul önderliği ile ilgili uygulamalara ilişkin algıları, görev yaptıkları okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
- 5) Sosyo-ekonomik düzeylerine göre liselerin hesap verme sorumluluğuyla ilgili okul politika ve uygulamaları ile okul müdürlerinin öğretim önderliği, 15 yaş grubu, lise öğrencilerinin PISA 2009 okuma puanlarını ne derece yordamaktadır?
- 6) PISA 2009 başarısı yüksek ülkelere göre, Türkiye’de liselerin okul politika ve uygulamalarının durumu nedir?

1.4. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Türkiye’de PISA üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde, bunların ağırlıklı olarak ölçme-değerlendirme ve eğitim programları ve öğretimi alanında yoğunlaştığı; eğitim yönetimi bilimi açısından PISA verilerinin yeterince irdelenmediği söylenebilir. Okul politika ve uygulamaları, bir sistem bütünlüğü içerisinde düşünüldüğünde, yapılacak inceleme ve karşılaştırmalar temel eğitim sistemlerinin etkililiğini geliştirme ve öğrenme çıktıları ile ilgili değişkenlerin arkasında yatanlara çok boyutlu bir şekilde bakma açısından önemli veriler sunabilir. PISA 2009 çalışmasında çeşitli yönleriyle dikkat çeken ülkeler içerisinde yer alan Türkiye’de; temel eğitimin sonuna yaklaşan (15 yaş grubu) öğrencilerin neredeyse tamamının öğrenim görmekte olduğu okulların, liseler olması nedeniyle, liselerin okul politika ve uygulamalarının öğrenme çıktıları açısından ne gibi sonuçlar doğurduğunu sosyo-ekonomik düzeyler açısından karşılaştırmalı olarak incelemek, ortaöğretim sistemi aracılığıyla öğrenme çıktılarının niteliğini artırmada izlenecek yolları belirlemeye ve Türkiye’de ortaöğretim sistemine yönelik model arayışlarına çok boyutlu bir bakışı getirme açısından yardımcı olabilir.

1.5. VARSAYIMLAR

1. PISA 2009’a katılan liselerdeki okul müdürlerinin, yönetici anketinde yer alan sorulara güvenilir cevaplar verdikleri varsayılmıştır.
2. PISA 2009 okuma alanı puanlarının, öğrenme çıktılarını yansıtacağı varsayılmıştır.

1.6. SINIRLILIKLAR

1. Liselerin okul politika ve uygulamalarına ilişkin değerlendirmeler, PISA 2009 yönetici anketinden elde edilen verilerle sınırlıdır.
2. Öğrenme çıktılarına ilişkin veriler, PISA 2009’a katılan 15 yaş grubu öğrencilerin okuma alanından aldıkları puanlarla sınırlıdır.

1.7. KISALTMALAR

PISA: (Program for International Student Assessment) :Uluslararası Öğrenci Başarısını Değerlendirme Programı

SED: Sosyo-Ekonomik Düzey

II. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın türü, çalışma grubu, verilerin toplanması ve çözümlemesine yer verilmiştir.

2.1. ARAŞTIRMANIN TÜRÜ

Bu araştırma; *PISA 2009 verilerine göre Türkiye’de liselerin okul politika ve uygulamalarının durumunun* belirlenmesi bakımından betimsel bir çalışma olup; ayrıca bu politika ve uygulamaların öğrenme çıktıları üzerindeki etkisinin yordanması bakımından da ilişkisel bir çalışmadır.

2.2. ÇALIŞMA GRUBU

Bu çalışmada PISA 2009 Türkiye örneklemindeki, 170 okul içinden ilköğretim okullarının çıkartılması sonucu geriye kalan, 150 lisede görev yapan yönetici ve bu liselerde öğrenim görmekte olan 4859 öğrenciden çalışma grubu oluşturulmuştur.

Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin program/okul türlerine ve sınıflara göre dağılımı, Çizelge 2’de verilmiştir.

Çizelge 2: Çalışma grubundaki öğrencilerin, program/okul türlerine ve sınıflara göre dağılımı

Program/Okul Türü	Sınıflar									
	9		10		11		12		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Genel Lise	553	44,0	1227	36,2	92	46,9	5	41,7	1877	38,6
Anadolu Lisesi	99	7,9	593	17,5	22	11,2	1	8,3	715	14,7
Fen Lisesi	43	3,4	54	1,6	3	1,5			100	2,1
Anadolu Öğretmen Lisesi	7	0,6	53	1,6	7	3,6			67	1,4
Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi	5	0,4	27	0,8					32	0,7
Meslek Lisesi	387	30,8	828	24,4	35	17,9	4	33,3	1254	25,8
Anadolu Meslek Lisesi	57	4,5	279	8,2	20	10,2			356	7,3
Teknik Lise	2	0,2	49	1,4	2	1			53	1,1
Anadolu Teknik Lisesi	28	2,2	108	3,2	1	0,5			137	2,8
Çok Programlı Lise	77	6,1	175	5,2	14	7,1	2	16,7	268	5,5
Toplam	1258	25,9	3393	69,8	196	4,0	12	0,2	4859	100,0

Buna göre, çalışma grubuna alınan öğrencilerin % 25,9'unu 9.sınıf; % 69,8'ini 10.sınıf; % 4'ünü 11. sınıf; % 2'sini ise 12. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Öğrencilerin % 29'u sınavla öğrenci alan liselerde; % 71'i ise sınavsız öğrenci alanların liselerde öğrenim görmektedir. Bu anlamda öğrencilerin büyük bir kısmı, sınavsız öğrenci alan liselerde öğrenim görmektedir.

Çalışma grubunu oluşturan yöneticilerin görev yaptıkları okulun program türlerine ve SED'ine göre dağılımı, Çizelge 3'te verilmiştir.

Çizelge 3: Çalışma grubundaki yöneticilerin, okul/program türlerine göre dağılımı

Okul Türü (Program)	Alt SED		Orta SED		Üst SED		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Anadolu Meslek Lisesi								
Teknik Lise			1	2,0			1	0,7
Anadolu Teknik Lisesi								
Anadolu Meslek Lisesi					1	2,0	1	0,7
Çok Programlı Lise	8	16,0					8	5,3
Genel Lise	15	30,0	26	52,0	17	34,0	58	38,7
Anadolu Lisesi	1	2,0	1	2,0	20	40,0	22	14,7
Fen Lisesi					3	6,0	3	2,0
Anadolu Öğretmen Lisesi					2	4,0	2	1,3
Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi					1	2,0	1	0,7
Meslek Lisesi								
Anadolu Meslek Lisesi	6	12,0	2	4,0	1	2,0	9	6,0
Teknik Lise								
Anadolu Teknik Lisesi								
Meslek Lisesi								
Anadolu Meslek Lisesi	1	2,0	1	2,0			2	1,3
Teknik Lise								
Meslek Lisesi	5	10,0	11	22,0	3	6,0	19	12,7
Anadolu Meslek Lisesi								
Meslek Lisesi								
Teknik Lise	4	8,0	3	6,0			7	4,7
Anadolu Teknik Lisesi								
Meslek Lisesi	3	6,0	1	2,0	1	2,0	5	3,3
Anadolu Teknik Lisesi								
Meslek Lisesi	7	14,0	4	8,0	1	2,0	12	8,0
Toplam	50	33,3	50	33,3	50	33,3	150	100

Çizelge 3'e göre her bir SED (Sosyo-Ekonomik Düzey) grubunda 50 yönetici yer almakta olup; SED'e göre yapılan gruplandırmada, Verilerin Çözümlemesi kısmında belirtilen, sosyo-ekonomik endeks (ESCS) değerleri temel alınmıştır. Çalışma grubuna alınan 150 yöneticinin % 37,4'ü meslek lisesi (Anadolu meslek lisesi dahil), % 38,7'si genel lise, % 5,3'ü çok programlı lise, % 14,7'si Anadolu lisesi, % 1,3'ü Anadolu

öğretmen lisesi, % 2'si fen lisesi ve % 0,7'si Anadolu güzel sanatlar lisesinde görev yapmaktadır.

2.3. VERİLERİN TOPLANMASI

Bu çalışmada kullanılan okul politika ve uygulamaları ile ilgili veriler, okul müdürlerinin, PISA 2009 yönetici anketinin F kısmında (OECD, 2011a, s. 18-24) yer alan sorulara verdikleri cevaplardan elde edilmiştir. Ayrıca *öğrencilerin yeteneklerine göre gruplandırılması* ve öğrenci *değerlendirmesinin kullanım amaçları* ile ilgili sorular, politika ve uygulamalarla ilişkili olduğundan araştırmaya alınmıştır. Okul özerkliği ile ilgili olan 24. ve 25. sorular araştırmanın kapsamı dışında tutulmuştur. Araştırmaya alınan sorular Ek 2'de yer almaktadır. Veri setine, OECD'nin <http://pisa2009.acer.edu.au/> adresli web sitesinde sunduğu PISA 2009 veritabanından, Nisan/2011 döneminde, ulaşılmıştır. Okulların PISA okuma puanı ortalamalarının hesaplanmasında; PISA öğrenci veri seti içerisinde yer alan PV1READ, PV2READ, PV3READ, PV4READ ve PV5READ olarak adlandırılan temsili değerler (plausible values) kullanılmıştır.

2.4. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ

Bu bölümde verilerin çözümlenmesi, alt sorunların sırasına göre açıklanmıştır:

Birinci alt sorunda, liselerin okul politika ve uygulamalarının durumunu belirlemek için okul müdürlerinin *yönetici anketine* vermiş oldukları yanıtların frekans ve yüzde değerleri kullanılmıştır.

İkinci alt soruna (*Lise müdürlerinin, okul önderliği ile ilgili uygulamalara ilişkin algıları nelerdir?*) yanıt aramak amacıyla *yönetici anketinde* yer alan okul önderliği ile ilgili uygulamalara ilişkin ölçekten elde edilen yüzde değerleri ile madde ve faktörlerin ortalama puanları kullanılmıştır. Ölçümlerin yorumlanmasında, ölçekteki aralıklar temel alınarak, 1- 1.75 arası *hiçbir zaman (never)*; 1.76 – 2.50 arası *nadiren (seldom)*; 2.51 – 3.25 arası *çoğu zaman (quite often)*; 3.26- 4.00 arası *her zaman (very often)* olarak kabul edilmiştir.

Okul önderliği ile ilgili uygulamalara ilişkin ölçeğin faktör yapısını belirlemek amacıyla açımlayıcı faktör analizi (Büyüköztürk, 2007, s.123) kullanılmıştır. Bu anlamda, verilerin faktör analizi için uygun olup olmadığı, Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy (KMO) katsayısı ve Bartlett's Test of Sphericity ile incelenmiştir. KMO değeri 0,88; Bartlett testi ($X^2_{(91)}$; $p=0,000$) anlamlı bulunmuştur. KMO'unun ,60'tan yüksek; Bartlett testinin ise anlamlı çıkması verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2007, s.126).

Maddenin ilişkili olduğu faktörlerin binişik olmaması için faktör yük değerleri arasında en az 0,20 fark olması ölçütü konulmuştur. Faktör yükleri arasında istenen farkın olmadığı durumlarda döndürme yöntemi (Rotation method: Varimax with Kaiser Normalization) kullanılarak analiz tekrar edilmiştir. Bu işlemler sonucunda 6, 9, 10, 11 ve 14 nolu maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Analiz sonucunda, dokuz maddenin, öz değeri 1'den büyük iki faktör altında toplandığı belirlenmiştir. Bu iki faktörün toplam varyansın % 54,28'ini açıkladığı ortaya çıkmıştır. Faktörler, maddelerin oluşturduğu kavramsal içeriğe göre, *öğretim önderliği* ve *sorun çözme* olarak adlandırılmıştır. Faktör analizi sonucu ortaya çıkan ölçeğin yapısı Çizelge 4'te gösterilmiştir.

Çizelge 4: Okul önderliği ile ilgili uygulamalara ilişkin ölçeğin faktör analizi sonuçları

Maddeler	Bileşenler	
	Öğretim Önderliği	Sorun Çözme
Öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerinin, okulun öğretim hedefleriyle uyumlu olmasını sağlarım.	0,748	
Öğretmelerin, okulun eğitim hedeflerine göre çalışmasını sağlarım.	0,736	
Sınıf içi öğretim gözlemi yaparım.	0,671	
Okulun eğitim hedeflerini geliştirmek için öğrenci başarı durumlarını kullanırım.	0,630	
Öğretimi nasıl iyileştirebileceklerine dair öğretmenlere önerilerde bulunurum.	0,624	
Öğretmenleri, bilgi ve becerilerini iyileştirici olanaklar hakkında haberdar ederim.	0,604	
Bir öğretmen, sınıfında sorunlar yaşadığında, sorunları tartışmak için girişimde bulunurum.		0,823
Bir öğretmen sınıfla ilgili bir sorun yaşadığında, sorunu beraber çözeriz.		0,784
Sınıflardaki davranış bozukluklarıyla ilgilenirim.		0,637

Üçüncü alt soruna (*Liselerin okul politika ve uygulamaları, okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?*) yanıt aramak amacıyla, yönetici anketindeki ilgili soruların, kategorik değişken düzeyinde hazırlanmasından dolayı, Kay-Kare (X^2) testi kullanılmıştır. Kay-kare testinde kayıp değerler görüldüğünde testten çıkarılmış ve test tekrar edilmiştir. Kay-kare testinin varsayımları sağlanmadığında, yani gözlerdeki beklenen değerlerin 5'ten az olması durumunda, Fisher'ın Kesin Testi (Büyüköztürk, 2007, s. 148; Mehta & Patel, 1996, s. 2) kullanılmıştır.

Kay-Kare sonuçları değerlendirilirken; okulların sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı ($p < 0.05$) fark gösteren değişkenler, yüzde değerlerine göre incelenerek yorumlanmıştır. Farkın olmadığı ($p > 0.05$) değişkenler ise benzerlik gösterme açısından yorumlanmıştır.

Okulların Sosyo-Ekonomik Düzey (SED) açısından gruplandırılmasında PISA 2009 çalışmasında yer verilen ESCS (Economic Social and Cultural Status Index) dizin değerleri kullanılmıştır. PISA çalışmasında ESCS dizininin hesaplanmasında, anne ve babanın mesleki durumu, anne ve babanın aldığı eğitim düzeyi ve evdeki olanaklar göz önüne alınmaktadır (OECD, 2010b, 120). Bu çalışmada, okulların ESCS değerleri belirlenirken, öğrenci anketinden elde edilen ESCS değerlerinin okul bazında ortalaması alınmıştır. 150 okula ait ESCS değerlerinin -2,2749 ile 1,6111 arasında değiştiği görülmüştür. Okullar ESCS değerlerinde göre sıralanarak üç düzeye ayrılmıştır. Her bir düzeye 50 okul alınarak; bunlar, alt, orta ve üst SED olarak adlandırılmıştır. Bunlara ilişkin olarak yapılan gruplamalar, EK 1'de verilmiştir.

Dördüncü alt soruna (*Lise müdürlerinin, okul önderliği ile ilgili uygulamalara ilişkin algıları, görev yaptıkları okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?*) yanıt aramak amacıyla; yönetici anketinde yer alan okul önderliği ile ilgili uygulamalara ilişkin ölçekten elde edilen puanların karşılaştırması yapılmıştır. Bu doğrultuda gerçekleştirilecek analizin türü araştırılmıştır. Parametrik istatistikler, bağımlı değişkene ait ölçümlerin evren açısından, dağılımın normalliği varsayımını gerekli kılar. Puanların normalliğe uygunluğunun incelenmesinde Kolmogorov-Smirnova ve Shapiro-Wilk testi başvuru yöntemler arasındadır (Büyüköztürk, 2007, s. 8-42; Ural & Kılıç, 2011, s. 291). Bu anlamda, ölçek puanlarına ilişkin dağılımın normalliğe uygunluğu ilgili

testlerle sınanmış olup; Kolmogorov-Smirnova ve Shapiro-Wilk testleri anlamlı ($p < 0.05$) çıkmıştır. Bu testlerin anlamlı çıkması ($p < 0.05$) dağılımın normal olmadığını göstermiştir. Bundan dolayı, ölçekten elde edilen puanların gruplara göre karşılaştırmasında parametrik olmayan testlerin (Kruskal Wallis ve Mann Whitney) kullanılmasına karar verilmiştir.

Kruskal Wallis tekniği, bağımlı değişkenin en az sıralama ölçeğinde ve gözlemlerin birbirinden bağımsız olması şartıyla, ilişkisiz en az iki örneklem ortalamasının birbirinden anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test eder. Bu teknik, puanların her bir alt grupta normal dağılımını ve varyansların eşitliği varsayımını gerektirmediğinden ötürü, tek yönlü varyans analizine alternatiftir. Kruskal Wallis testi sonucu gruplar arasında anlamlı fark görüldüğünde; farkın hangi gruplar arasında anlamlı çıktığını belirlemek amacıyla ikili kombinasyonlar üzerinden Mann Whitney U-testi uygulanarak farkın kaynağı incelenmiştir (Büyüköztürk, 2007, s. 158-162).

Beşinci alt soruna (*Sosyo-ekonomik düzeylerine göre liselerin hesap verme sorumluluğuyla ilgili okul politika ve uygulamaları ile okul müdürlerinin öğretim önderliği, 15 yaş grubu, lise öğrencilerinin PISA 2009 okuma puanlarını ne derece yordamaktadır?*) yanıt aramak amacıyla alt ve üst SED okullar için Yapısal Eşitlik Modeli (YEM) kullanılmıştır.

YEM, doğrudan gözlenemeyen değişkenler arasındaki ilişkilere yönelik görüngüleri belirlemek amacıyla kullanılan kapsamlı bir istatistiksel bir yöntemdir. Bu anlamda, sosyoloji, psikoloji, eğitim, ekonometri ve pazarlama gibi birçok alanda doğrudan gözlenemeyen yapıların incelenmesinde kullanılmaktadır. Modelde kurulan her bir eşitlik, yalnızca deneysel değil aynı zamanda nedensel bir ilişkiyi açıklar. Buna ek olarak, bu yöntemin uygulanması sonucu ortaya çıkan yapısal parametreler, genel olarak gözlenen değişkenler arasındaki regresyon katsayıları ile çakışmaz. Yapısal parametreler, gözlenebilir değişkenler üreten bir mekanizmanın görelisi olarak sade, sabit ve özerk özelliklerini taşır (Jöreskog & Sörbom, 1982, s. 404).

YEM, bir model etrafında; gözlenen değişkenler doğrultusunda oluşturulan gizil (latent) yapılar arasındaki karmaşık ilişkileri test etmede, geleneksel olarak kullanılan regresyon analizine göre birçok avantajı içerdiğinden dolayı (modifikasyon önerileri ile hata varyanslarını en aza indirmeyi sağlaması, değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesini kolaylaştırması vb. nedenlerle) bu çalışmada kullanılmıştır. Bu doğrultuda, bir öğrenme çıktısı olarak, 15 yaş grubu öğrencilerin okuma alanındaki puanlarını etkilediği düşünülen okul politika ve uygulamaları ile ilgili değişkenlerin YEM yöntemi ile yordanması sağlanmıştır. İstatistiksel yazılım olarak, Jöreskog ve Sörbom tarafından geliştirilmiş olan LISREL 8.51 for Windows kullanılmıştır.

Bu çalışmada, YEM yöntemi ile izlenen işlemler şu şekildedir (Jöreskog & Sörbom, 1996) :

- 1) Gözlenen değişkenler ve gizil yapılar kullanılarak eşitlik modelinin kurgulanması,
- 2) Değişkenler arası ilişkiler belirlenerek yol diyagramının oluşturulması,
- 3) Eşitlik modelinin test edilmesi
- 4) Modifikasyon önerilerinin dikkate alınarak hata varyanslarının azaltılması
- 5) Standartlaştırılmış katsayılar ile uyum iyiliği endekslerinin değerlendirilerek; gerekli hallerde modifikasyon işlemlerinin yapılması

Araştırmada kurulan modelde (YEM) yer alan gizil ve gözlenen değişkenler, Çizelge 5'te verilmiştir.

Sınıflama ölçeğine giren (kategorik değişken olarak yönetici anketine alınan) bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenler üzerindeki etkileri incelenirken, sınıflamalı değişken türlerinden biri dışta tutulmuş ve kukla (*dummy*) değişken olarak çözümlemeye dahil edilmiştir (Büyüköztürk, 2007, s. 92). Bu doğrultuda *Evet (1) Hayır (2)* seçenekli sınıflamalı değişkenler *dummy* uygulamasından geçirilerek; *Evet* seçeneği 1 olarak, *Hayır* seçeneği 0 olarak kodlanarak modele alınmıştır.

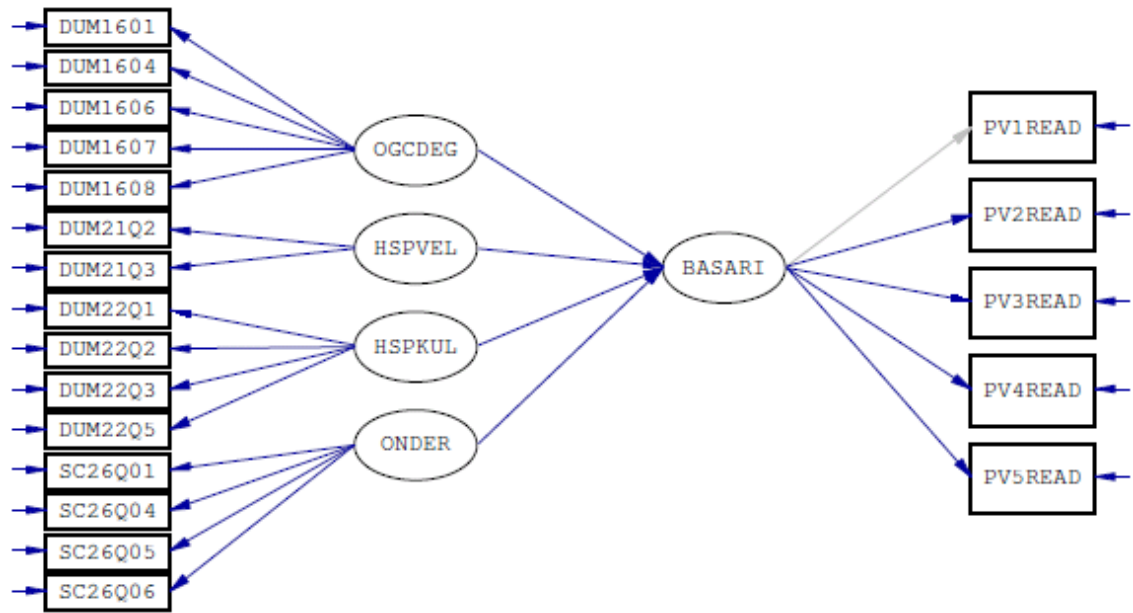
Çizelge 5: Araştırmada kullanılan yapısal eşitlik modelinde yer alan değişkenler

Gizil Değişkenler	Gözlenen Değişkenler
OGCDEG (Öğrenci Değerlendirmesinin Kullanım Amaçları)	- Aileleri, çocuklarının gelişimi hakkında bilgilendirmek - Okulun bölgesel veya ulusal düzeydeki başarısını karşılaştırmak - Öğretmenlerin etkililiği hakkında değerlendirmeler yapmak - Öğretim veya eğitim programının geliştirilebilecek yanlarını belirlemek - Okulu diğer okullarla karşılaştırmak
HSPVEL (Öğrencilerin Akademik Performansı Konusunda Velilere Yönelik Hesap Verme Sorumluluğu)	<i>15 yaş grubundaki öğrencilerin velilerine çocuklarının akademik başarıları hakkında;</i> - Bölgesel veya ulusal ölçütlere göre bilgi vermek - Başka okullardaki yaşıtlarının akademik başarı durumuna göre bilgi vermek
HSPKUL (Öğrenci Başarısına İlişkin Verilerin Hesap Verme Sorumluluğu Açısından Kullanımı)	- Başarı verileri kamuya duyurulmaktadır. (Örn: basında) - Başarı verileri okul müdürünün performansını değerlendirmede kullanılmaktadır. - Başarı verileri öğretmenlerin performanslarını değerlendirmede kullanılmaktadır. - Başarı verilerinin zaman içindeki seyri yetkili bir yönetici tarafından takip edilmektedir.
ONDER (Lise Müdürlerinin Öğretim Önderliği)	- Öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerinin, okulun öğretim hedefleriyle uyumlu olmasını sağlarım. - Okulun eğitim hedeflerini geliştirmek için öğrenci başarı durumlarını kullanırım. - Öğretimi nasıl iyileştirebileceklerine dair öğretmenlere önerilerde bulunurum. - Öğrencilerin çalışmasını izlerim.
BASARI (PISA 2009 Okuma Puanları Temsili Değerleri)	- PV1READ - PV2READ - PV3READ - PV4READ - PV5READ

PISA’da okuma alanı puanları, temsili değerlerle (plausible values) ölçülmektedir. Temsili değerler belirlenirken, rapor edilen değerlerin etrafındaki dağılım, sonsal dağılım (posterior distributions) matematiksel olarak hesaplanır ve sonsal dağılımdan elde edilen seçkisiz değerler belirlenir. Temsili değerler, sonsal dağılımdan elde edilen seçkisiz/rastgele (random) değerler olarak tanımlanabilir. Ayrıca bu değerler, popülasyonu yansıttığı için birey bazında kullanılmamalıdır (OECD, 2009b, s. 95). PISA’da her bir öğrenci için okuma, matematik ve fen alanlarının her biri için 5 temsili değer hesaplanmıştır. Performans hesaplamalarında her bir temsili değer için popülasyon istatistikleri kullanılmalıdır. Örneğin, PISA’da *toplumsal endeks* ile okuma

performansı arasındaki korelasyon katsayısı hesaplanmak isteniyorsa, beş temsili değer için ayrı ayrı korelasyon katsayısı hesaplanmalı ve daha sonra bunların ortalaması alınmalıdır (OECD, 2009b, s. 100). Bu doğrultuda çalışma grubuna alınan öğrencilerin PISA 2009 okuma alanındaki temsili puanlarının (PV1READ, PV2READ, PV3READ, PV4READ ve PV5READ) okullara göre ortalaması alınarak her bir okulun beş ayrı başarı ortalaması hesaplanmıştır. Daha sonra bu beş değer BAŞARI olarak adlandırılan gizil değişkeni oluşturmuştur.

Çizelge 5’te yer alan gizil ve gözlenen değişkenler kullanılarak Şekil 4’teki yol diyagramı elde edilmiştir.



Şekil 4: Yapısal eşitlik modeli için oluşturulan yol diyagramı

Araştırmada kurgulanan YEM’e ait uyum iyiliği istatistiklerinin incelenmesinde, Çizelge 6’da Schermelleh-Engel, Moosbrugger & Müller (2004, s. 52) tarafından önerilen ölçütler temel alınmıştır.

Çizelge 6: Uyum ölçütleri
(Schermelleh-Engel, Moosbrugger & Müller, 2004, s. 52)

Uyum Endeksleri	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum
X^2 / df	$0 \leq X^2 / df \leq 2$	$2 \leq X^2 / df \leq 3$
p (anlamlılık değeri)	$0.05 < p \leq 1.00$	$0.01 < p \leq 0.05$
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq 0.05$	$0.05 \leq RMSEA \leq 0.08$
SRMR	$0 \leq SRMR \leq 0.05$	$0.05 \leq SRMR \leq 0.10$
NFI	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI \leq .95$
NNFI	$.97 \leq NNFI \leq 1.00$	$.95 \leq NNFI \leq .97$
CFI	$.97 \leq CFI \leq 1.00$	$.95 \leq CFI \leq .97$
GFI	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI \leq .95$
AGFI	$.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$.85 \leq AGFI \leq .90$

Altıncı alt soruna (*PISA 2009 başarısı yüksek ülkelere göre, Türkiye’de liselerin okul politika ve uygulamalarının durumu nedir?*) yanıt aramak amacıyla; PISA 2009 veritabanında (OECD, 2011e) yer alan Finlandiya, Estonya, Japonya, Hong Kong, İzlanda, Kore, Kanada, Norveç ve Türkiye’ye yönetici anketinden elde edilen veri dosyalarından ilgili kategorik değişkenlere ait yüzdelik değerleri alınarak grafikler oluşturulmuştur. Bu doğrultuda grafiklerin oluşturulmasında kullanılan okul politika ve uygulamaları:

- 1) okula öğrenci kaydı yapılırken dikkate alınan değişkenler,
- 2) öğrencilerin seviye/yeteneklerine ve öğretim hedeflerine göre gruplandırılması,
- 3) öğrencilerin okul değiştirmesindeki olası nedenler,
- 4) öğrenci değerlendirmelerine ilişkin verilerin, açıklama/şeffaflık açısından kullanım amaçları,
- 5) öğrenci değerlendirmelerine ilişkin verilerin, izleme-geliştirme açısından kullanım amaçları,
- 6) öğretmenlerin eğitim-öğretime yönelik çalışmalarının izlenmesinde kullanılan yöntemler ve
- 7) okulların öğretmen ve okul müdürünün performansının değerlendirmesinde başarı verilerini kullanım oranları olmuştur.

III. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, elde edilen bulgular alt sorunlardaki sırayla sunulmaktadır.

3. 1. BİRİNCİ ALT SORUNA İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde liselerin, *okula öğrenci kaydedilirken göz önüne aldığı değişkenler; öğrencilerin seviye/yetenek ve öğretim hedeflerine göre gruplandırılması; öğrencilerin okul değiştirme nedenleri; öğrenci değerlendirmelerine ilişkin verilerin, açıklama/şeffaflık ve izleme-geliştirme açısından kullanım amaçları; öğretmenlerin eğitim-öğretime yönelik çalışmalarının izlenmesinde kullanılan yöntemler ve okul müdürü ve öğretmenlerin performansının değerlendirilmesinde öğrenci başarısına ilişkin verilerin kullanımı ile ilgili politika ve uygulamalarının durumu nelerdir?* sorusuna cevap aranmıştır.

3.1.1. Okula Öğrenci Kayıt Edilirken Göz Önüne Alınan Değişkenler

Okula öğrenci kaydedilirken göz önüne alınan değişkenlere ilişkin frekans ve yüzde değerleri, Çizelge 7’de görüldüğü gibi incelenmiştir.

Çizelge 7: Okula öğrenci kayıt edilirken göz önüne alınan değişkenlere ilişkin istatistikler

Değişkenler	Hiç		Bazen		Her Zaman	
	f	%	f	%	f	%
İkamet adresi	66	44,0	21	14,0	61	40,7
Öğrencinin önceki akademik başarısı (yerleştirme sınavlarının sonuçları dahil)	50	33,3	50	33,3	49	32,7
Geldiği okulun önerileri	48	32,0	75	50,0	24	16,0
Öğrencinin okulunuzdaki özel bir programa olan ihtiyaç veya talebi	52	34,7	64	42,7	32	21,3
Aile bireyleri içinde okulda okuyan/okumuş olanların durumuna öncelik verilmesi	97	64,7	39	26,0	12	8,0
Diğer nedenler	62	41,3	48	32,0	14	9,3

Çizelge 7’ye göre okula öğrenci kaydı yapılırken en çok *öğrencinin önceki başarı durumlarının* dikkate alındığı (bazen veya her zaman) görülmektedir. Bunu sırasıyla *ikamet adresi, öğrencinin özel bir programa olan ihtiyaç veya talebi, geldiği okulun önerileri, diğer nedenler ve aile bireyleri içinde okulda okuyan/okumuş olanların durumuna öncelik verilmesi* izlemektedir.

Ayrıca okula öğrenci kaydı yapılırken *diğer nedenleri bazen veya her zaman* dikkate alan okulların oranı % 41.3'tür. Dolayısıyla yukarıda sıralanan değişkenlerle beraber açık olmayan (*diğer=?*) birçok değişkenin de dikkate alındığı ileri sürülebilir.

3.1.2. Öğrencilerin Seviye/Yeteneklerine ve Öğretim Hedeflerine Göre Gruplandırılması

Öğrencilerin seviye/yeteneklerine göre gruplandırılmasına ilişkin frekans ve yüzde değerleri, Çizelge 8'de görüldüğü gibi incelenmiştir.

Çizelge 8: Öğrencilerin seviye/yeteneklerine göre gruplandırılmasına ilişkin istatistikler

Değişken	Tüm Dersler İçin		Bazı Dersler İçin		Hiç Bir Ders İçin	
	f	%	f	%	f	%
Öğrenciler yeteneklerine göre farklı sınıflara yerleştirilmektedir.	40	26,87	43	28,7	66	44,0

Çizelge 8'e göre okulların % 55'i öğrencileri tüm derslerde veya bazı derslerde farklı sınıflara yerleştirmektedir. Buna paralel olarak okulların % 26.8'i tüm derslerde öğrencileri yeteneklerine göre farklı sınıflara yerleştirmektedir. Dolayısıyla okulların önemli bir kısmında seviye/yetenek grupları oluşturulması eğiliminin olduğu söylenebilir; ve bu durum bazı sınıfların başarı yönünden çok iyi öğrencilerden, bazılarının ise çok zayıf öğrencilerden oluşabileceği göz önüne alındığında eşitlik boyutu açısından düşündürücüdür.

Öğrencilerle ilgili değerlendirmelerin, öğretim hedeflerine göre öğrencileri gruplandırılmasına ilişkin frekans ve yüzde değerleri Çizelge 9'da görüldüğü gibi incelenmiştir.

Çizelge 9: Öğrencilerle ilgili değerlendirmelerin, öğretim hedeflerine göre öğrencileri gruplandırmak için kullanılmasına ilişkin istatistikler

Değişken	Evet		Hayır	
	f	%	f	%
Öğrencilerle ilgili değerlendirmeler, öğretim hedeflerine göre öğrencileri gruplandırmak için kullanılmakta mıdır?	110	73,3	40	26,7

Çizelge 9 incelendiğinde; okulların % 73,3'ünün, öğrencilerle ilgili değerlendirmeleri, öğretim hedeflerine göre öğrencileri gruplandırmak için kullandığı görülmektedir. Bu bulguya göre, öğretim hedefleri doğrultusundan öğrencileri gruplandıran okulların

oranının yüksek olması, Türkiye’de lise tür ve programlarının çeşitliliğinin fazlalığı ile açıklanabilir. Türkiye’de bir taraftan merkezi sınavla liselere öğrenci seçilmesi, diğer taraftan sınavsız öğrenci alan liselerin, öğrenci kayıt ve kabulünde başarı durumunu esas almaya yönelik eğilimlerine ek olarak; öğretim hedefleri doğrultusundan öğrencilerin gruplandırılması ortaöğretim sisteminde öğrencilerin başarı durumlarına göre yoğun bir eleme-seçme politikasının olduğuna işaret edebilir. OECD (2010b, s.37) tarafından yapılan bir değerlendirmeye göre öğrenci seçme ve gruplandırma politikası izlemeyle öğrenci başarısında negatif bir ilişki bulunmakta olup; buna göre söz konusu yorumların önemi açıkça ortadadır.

3.1.3. Öğrencilerin Okul Değiştirme Nedenleri

Öğrencilerin okul değiştirme nedenlerine ilişkin frekans ve yüzde değerleri, Çizelge 10’da görüldüğü gibi incelenmiştir.

Çizelge 10: Öğrencilerin okul değiştirme nedenlerine ilişkin istatistikler

Değişkenler	Mümkün Değildir		Olabilir		Büyük Olasılıkla Olabilir	
	f	%	f	%	f	%
Düşük akademik başarı	57	38,0	68	45,3	12	8,0
Davranış sorunları	15	10,0	93	62,0	30	20,0
Özel öğrenme ihtiyaçları	39	26,0	79	52,7	18	12,0
Diğer	19	12,7	84	56,0	10	6,7

Çizelge 10’a göre öğrencilerin okul değiştirme nedenleri içinde en büyük olası (*olabilir veya büyük olasılıkla olabilir*) neden *davranış sorunları*, en az olası neden ise *düşük akademik başarı*dır. Öğrencilerin okul değiştirmelerinde en büyük olası nedenin *davranış sorunları* olması, okulların davranış sorunları yaşadığı öğrencileri okuldan uzaklaştırma eğilimi taşıdığına işaret edebilir. Bu soruya sadece okulların %10’u *mümkün değildir* cevabı vermiştir. Buna ek olarak okulların önemli bir kısmında (% 53,3) düşük akademik başarı nedeniyle öğrencilerin okul değiştirmesinin söz konusu olması da dikkat çekicidir. Dolayısıyla bu durum, gerek okulların öğrenciler gözündeki konumu gerekse okul değiştiren öğrencilerin giderek artabilecek potansiyel davranışları açısından ortaöğretim sistemi ve toplumsal sistem üzerinde ciddi baskılar yaratabilir.

Ayrıca özel öğrenme ihtiyaçları nedeniyle öğrencilerin okul değiştirmesinin olası olduğu okulların yüksek bir yüzdede (% 64,7) olması, okulların bu tür öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına yeterince cevap veremediği şeklinde yorumlanabilir.

Buna ek olarak; *diğer nedenlerden* dolayı öğrencilerin okul değiştirmesinin olası olduğu okulların oranının (% 62,7) yüksek olması, öğrencilerin okul değiştirmesinde bir takım açık olmayan nedenlerin varlığına işaret edebilir. Öğrencilerin okul değiştirmelerinin, daha çok ailenin oturduğu yeri değiştirmesi sonucu ortaya çıkmasıyla beraber, birçok nedeni vardır. Bunlar: okulların aşırı kalabalık hale gelmesi, sınıf mevcutlarının azaltılması, uzaklaştırma politikaları, okul seçimi, genel akademik başarı ve toplumsal iklim vb. olarak sıralanabilir (Rumberger, 2003, s. 6). Bunlara ek olarak başka nedenler şu şekilde sıralanabilir:

- 1) Öğrencilerin ilgi/yetenekleri doğrultusunda farklı mesleki programlara yönelmesi,
- 2) Öğrencilerin bulundukları okullardaki olumsuz okul iklimi nedeniyle daha iyi bir okulda öğrenim görme istekleri,
- 3) Öğrencilerin, okul kaynakları açısından (personel ve araç-gereç donanım vs.) daha iyi olan okullarda öğrenim görme istekleri,
- 4) Öğrencilerin öğretmen niteliği daha iyi olan okulda öğrenim görme istekleri,
- 5) Ulaşım sorunları (daha yakın bir okula gelme isteği, taşınmalı eğitim uygulamaları, servis saatlerindeki uyumsuzluklar vb.),
- 6) İkili öğretimden dolayı yaşanan sorunlar,
- 7) Sağlık, ulaşım, çevre, ailevi vb. açıdan öğrencilerin özel durumları,
- 8) Özel bazı programlar açısından öğrencilerin sağlık-fiziki birtakım şartları taşınamaması,
- 9) Sosyal, kültürel veya sportif açıdan yetenekli öğrencilerin başka okullara geçme isteği vb.

3.1.4. Öğrenci Değerlendirmelerine İlişkin Verilerin Açıklama/Şeffaflık Açısından Kullanım Amaçları

Liselerin öğrenci değerlendirmelerine ilişkin verilerin, açıklama/şeffaflık açısından kullanım amaçlarına ilişkin frekans ve yüzde değerleri, Çizelge 11’de görüldüğü gibi incelenmiştir.

Çizelge 11: Öğrenci değerlendirmelerine ilişkin verilerin, açıklama/şeffaflık açısından kullanım amaçlarına yönelik istatistikler

Değişkenler	Evet		Hayır	
	f	%	f	%
Okuldaki diğer öğrencilerin başarılarına göre velilere bilgi vermek	134	89,3	13	8,7
Diğer okullardaki öğrencilerin başarılarına göre velilere bilgi vermek	102	68,0	44	29,3
Bölgesel veya ulusal ölçütlere göre velilere bilgi vermek	104	69,3	42	28,0
Okulu diğer okullarla karşılaştırmak	109	72,7	41	27,3
Kamuya duyurmak (Örn: basında)	72	48,0	77	51,3
Okulun bölgesel veya ulusal düzeydeki başarısını karşılaştırmak	109	72,7	41	27,3

Çizelge 11'e göre liselerin, öğrenci değerlendirmelerine ilişkin verileri açıklama/şeffaflık açısından en çok (% 89,3) *okuldaki diğer öğrencilerin başarılarına göre velilere bilgi vermek*; en az (% 48) ise *kamuya duyurmak* amacıyla kullandıkları görülmektedir. Okuldaki diğer öğrencilerin başarılarına göre velilere bilgi veren okulların oranının yüksek olması, gerek veliler gerekse öğrenciler üzerinde baskı oluşturabileceğinden dolayı ortaöğretim sisteminin, bunun getireceği yüksek maliyetle karşı karşıya olduğu söylenebilir. Ayrıca okul dışındaki ölçütlere göre de velilere söz konusu bilgiyi sunan okulların oranının yüksek (% 70'e yakın) olması okullar arasındaki rekabete işaret edebileceğinden; veli ve öğrencilere ek olarak, öğretmen, yönetici ve diğer paydaşlar üzerinde de okulun başarısının artırılması yönündeki baskıyı artırabilir.

Diğer yandan, Çizelge 11'e göre okulların yarısına yakın bir kısmı (% 48'i), öğrenci başarılarına ilişkin verileri kamuya duyurmaktadır. Okulların öğrenci başarılarına ilişkin verileri kamuya duyurmalarına ilişkin yasal bir zorunluluğunun olmamasından dolayı, bu verileri duyuran okulların iyi başarı verilerine sahip olan okullar olduğu ileri sürülebilir. Bu politikayı izleyen okulların, başarı durumu zayıf olan okulların aleyhine olarak, okullar arasındaki rekabeti körüklediği ve paydaşlar üzerindeki baskıyı artırdığı söylenebilir.

3.1.5. Öğrenci Değerlendirmelerine İlişkin Verilerin, İzleme-Geliştirme Açısından Kullanım Amaçları

Liselerin, öğrenci değerlendirmelerine ilişkin verileri, izleme-geliştirme açısından kullanım amaçlarını gösteren frekans ve yüzde değerleri, Çizelge 12’de görüldüğü gibi incelenmiştir.

Çizelge 12: Öğrenci değerlendirmelerine ilişkin verilerin, izleme-geliştirme açısından kullanım amaçlarına ilişkin istatistikler

Değişkenler	Evet		Hayır	
	f	%	f	%
Aileleri, çocuklarının gelişimi hakkında bilgilendirmek	140	93,3	10	6,7
Yıldan yıla okulun gelişme sürecini izlemek	124	82,7	26	17,3
Zaman içindeki seyrinin yetkili bir yönetici tarafından izlenmesini sağlamak	114	76,0	34	22,7
Öğretim veya eğitim programının geliştirilebilecek yanlarını belirlemek	81	54,0	69	46,0

Çizelge 12 incelendiğinde, öğrenci değerlendirmelerine ilişkin verilerin, izleme-geliştirme açısından en çok (% 93,3) *aileleri, çocuklarının gelişimi hakkında bilgilendirmek*; en az (% 54) ise *öğretim veya eğitim programının geliştirilebilecek yanlarını belirlemek* amacıyla kullanıldığı belirlenmiştir. Bu bulgu, okulların büyük çoğunluğunun, aileleri öğrencilerin gelişimi hakkında bilgilendirdiği şeklinde yorumlanabilir. Dolayısıyla okulların, verileri izleme açısından, olumlu bir yaklaşım içinde oldukları düşünülebilir.

Çizelge 12’ye göre öğrenci değerlendirmelerine ilişkin verilerin, zaman içindeki seyrinin yetkili bir yönetici tarafından izlenmesini sağlamak; ve yıldan yıla okulun gelişme sürecini izlemek amacıyla kullanan okulların oranı sırasıyla % 76 ve % 82,7’dir. Buna göre, okulların büyük bir kısmının, öğrenci değerlendirmelerine ilişkin verileri izlemek açısından olumlu bir politika izlediği söylenebilir.

Bununla birlikte, Çizelge 12’ye göre okulların % 46’sı, neredeyse yarısı, öğrenci değerlendirmesini *öğretim veya eğitim programının geliştirilebilecek yanlarını belirlemek için* kullanmadığını belirtmiştir. Öğretimin aksayan yönlerinin belirlenip iyileştirilmesi ve eğitim programlarında *öğrenciye görelilik* ilkesinin uygulanması

açısından okulların kendilerinden beklenen bu görevi yeterince yerine getirmediikleri söylenebilir. Ayrıca birçok okulda, öğrenci değerlendirmesinin öğretim veya eğitim programının iyileştirilmesinde kullanılmaması, bazı öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarının dikkate alınmamasını ortaya çıkarabilir. Bu durum onları başarısızlığa itebileceğinden okullardaki başarısızlık nedenlerinden biri olarak kabul edilebilir.

Alanyazına bakıldığında, Türkiye’de okullarda verilerin kullanımına yönelik sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır. Demir (2009, s. 393) tarafından ilköğretim okullarında yapılan araştırmada verilerin, algı verileri dışında, oldukça kapsamlı bir şekilde toplandığı belirlenmiş olup; öte yandan merkezi sınav ve deneme sınavları sonuçları dışında toplanan verilerin, okul yöneticileri tarafından öğrenci başarısı ya da okul geliştirmeye yönelik olarak alınan kararlarda çoğunlukla kullanılmadığı sonucuna varılmıştır. Okulların gelişebilme, beklenen işlevleri yerine getirebilme ve sorunlarla etkili bir şekilde baş edebilmesi, uygulanabilir bir stratejik plan yapma ve bu planı etkin bir şekilde uygulamasına bağlıdır (Çalık, 2003, s. 251-252). Bununla birlikte araştırma sonuçları, okulların stratejik planlamada; bilgi, güdülenme, destek, zaman, maddi durum, hukuksal konular ve insan kaynakları gibi boyutlara ilişkin sorunlar nedeniyle başarısız olduğunu göstermektedir (Çalık, 2003, s. 265; Işık & Aypay, 2004, s. 349; Memduhoğlu, & Uçar, 2012, s. 246; Yelken, Üredi & Kılıç, 2012, s. 84-87; Soydan, 2009, s. 19-20). Diğer yandan Çalık (2003, s. 265) tarafından Ankara’da yapılan araştırmada, liselerin, ilköğretim okullarına göre stratejik planlamada daha zayıf olduğu ortaya konulmuştur. Bunun nedenleri arasında ise disiplin sorunlarının yoğun yaşanması, fiziki yetersizlikler, öğrenci sayısının fazlalığı nedeniyle ortaya çıkan sorunlar, maddi sorunlar ve veli desteğinin ilköğretim okullarına göre çok az oluşu sayılmıştır. Dolayısıyla bu sorunlar, okulların *geliştirme/iyileştirme* boyutunda yeterli çalışma yapamama nedenlerini ortaya koyma açısından önemli ipuçları taşımaktadır.

3.1.6. Öğretmenlerin Eğitim-Öğretime Yönelik Çalışmalarının İzlenmesinde Kullanılan Yöntemler

Öğretmenlerin eğitim-öğretime yönelik çalışmalarının izlenmesinde kullanılan yöntemleri gösteren frekans ve yüzde değerleri, Çizelge 13’te görüldüğü gibi incelenmiştir.

Çizelge 13: Öğretmenlerin eğitim-öğretime yönelik çalışmalarının izlenmesinde kullanılan yöntemlere ilişkin istatistikler

Değişkenler	Evet		Hayır	
	f	%	f	%
Sınav ya da diğer değerlendirmelerdeki öğrenci başarısı	125	83,3	24	16,0
Öğretmenlerin meslektaşları tarafından değerlendirilmesi (ders planlarının, değerlendirme araçlarının, derslerin gözden geçirilmesi)	68	45,3	80	53,3
Müdür veya müdür yardımcılarının dersleri gözlemlemesi	130	86,7	18	12,0

Çizelge 13'e göre öğretmenlerin eğitim-öğretime yönelik çalışmalarının izlenmesinde en çok (% 86,7) *müdür veya müdür yardımcılarının dersleri gözlemlemesi*; en az (% 45,3) *öğretmenlerin meslektaşları tarafından değerlendirilmesi (ders planlarının, değerlendirme araçlarının, derslerin gözden geçirilmesi)* yönteminin kullanıldığı belirlenmiştir. Öğretmen değerlendirmesinde, okul yöneticilerinin ders gözlemlerinin daha çok kullanılması, okullarda yönetsel hesap verme yaklaşımının ağırlıklı olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Bununla birlikte, öğretmenlerin, öğretme-öğrenme süreci içinde okul yöneticisine göre daha etkin bir şekilde yer almasından dolayı, birbirlerinin uygulamalarını daha etkili bir şekilde değerlendirmesinin olası olduğu düşünülürse; meslektaş değerlendirmesine okullarda ağırlıklı olarak yer verilmesinin önemi açıktır. Dolayısıyla öğretmenlerin eğitim-öğretime yönelik çalışmalarının izlenmesinde *profesyonel hesap verme* yaklaşımından çok *yönetsel hesap verme* yaklaşımının ağırlıklı olduğu söylenebilir.

Ayrıca, Çizelge 13'e göre okulların % 83.3'ünde öğretmenlerin eğitim-öğretime yönelik çalışmalarının izlenmesinde *sınav ya da diğer değerlendirmelerdeki öğrenci başarısının* kullanıldığı görülmektedir. Öğrenci başarısına etki eden birçok değişken olduğu; bunların başında ise öğrencinin sosyo-ekonomik düzeyinin önemli bir belirleyici olduğu göz önüne alınırsa öğretmenlerin çalışmalarının izlenmesinde sınav veya benzeri değerlendirmelerin okulların büyük bir çoğunluğunda kullanılması, özellikle alt SED okullarda öğretmenler üzerinde baskı oluşmasına ve ortaöğretim sisteminin yönetsel hesap verme yaklaşımının getireceği olumsuzluklarla karşı karşıya kalmasına neden olabilir.

3.1.7. Okul Müdürü ve Öğretmenlerin Performansının Değerlendirilmesinde Öğrenci Başarısına İlişkin Verilerin Kullanımı

Okul müdürü ve öğretmenlerin performansının değerlendirilmesinde öğrenci başarısına ilişkin verilerin kullanımını gösteren frekans ve yüzde değerleri, Çizelge 14'te görüldüğü gibi incelenmiştir.

Çizelge 14: Okul müdürü ve öğretmenlerin performansının değerlendirilmesinde öğrenci başarısına ilişkin verilerin kullanımına ilişkin istatistikler

Değişkenler	Evet		Hayır	
	f	%	f	%
Başarı verileri okul müdürünün performansını değerlendirmede kullanılmaktadır.	69	46,0	81	54,0
Başarı verileri öğretmenlerin performanslarını değerlendirmede kullanılmaktadır.	108	72,0	42	28,0

Çizelge 14'e göre öğrenci başarısına ilişkin verilerin, öğretmenlerin performansının değerlendirmesinde kullanıldığı okulların oranı (% 72), okul müdürünün performansının değerlendirilmesinde kullanıldığı okulların oranından (% 46) yüksektir. Öğretmenlerin performansının değerlendirmesinde başarı verilerini kullanan okulların oranının daha yüksek olması, öğrenci başarısında okul müdüründen çok öğretmenin sorumlu görüldüğü şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca söz konusu değerler arasındaki farkın yüksek olması, okul müdürlerinin düşük düzeyde bir öğretimsel önderlik gösterdiklerine işaret edebilir.

3.2. İKİNCİ ALT SORUNA İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde *Lise müdürlerinin, okul önderliği ile ilgili uygulamalara ilişkin algıları nelerdir?* sorusuna cevap aranmıştır.

Lise müdürlerinin, okul önderliği ile ilgili uygulamalara ilişkin algıları, Çizelge 15'te görüldüğü gibi incelenmiştir.

Çizelge 15 incelendiğinde; okul müdürlerinin okulda en sık yaptıkları uygulama, *sınıflardaki davranış bozukluklarıyla ilgilenmek*; en az yaptıkları uygulama ise *beklenmedik bir şekilde okulda olmayan öğretmenin derslerine girmek* olmuştur. Okul müdürlerinin, *sınıflardaki davranış bozukluklarıyla* yüksek bir düzeyde ilgilenmeleri, öğrenci davranışlarını görmezden gelmediklerini, okulda düzenin sağlanması ve

öğretme-öğrenme sürecinin engellenmemesi açısından önemli bir yaklaşım içinde olduklarını gösterebilir. Öte yandan, okul müdürlerinin bu uygulamayı yüksek düzeyde gerçekleştirmeleri, okullarda öğrencilerin yüksek düzeyde bir davranış bozukluğu gösterdiklerine işaret olabilir.

Çizelge 15: Lise müdürlerinin, okul önderliği ile ilgili uygulamalarına ilişkin maddelerin dağılımı

Maddeler	Katılma Durumu								$\bar{X}$	S
	Hiçbir Zaman		Nadiren		Çoğu Zaman		Her Zaman			
	1	2	3	4						
	f	%	f	%	f	%	f	%		
Öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerinin, okulun öğretim hedefleriyle uyumlu olmasını sağlarım.	4	2,7	19	12,7	97	64,7	29	19,3	3,01	,657
Öğretmelerin, okulun eğitim hedeflerine göre çalışmasını sağlarım			7	4,7	75	50,0	67	44,7	3,40	,580
Sınıf içi öğretim gözlemi yaparım	5	3,3	41	27,3	78	52,0	25	16,7	2,83	,742
Okulun eğitim hedeflerini geliştirmek için öğrenci başarı durumlarını kullanırım.	1	0,7	11	7,3	91	60,7	46	30,7	3,22	,602
Öğretimi nasıl iyileştirebileceklerine dair öğretmenlere önerilerde bulunurum.	2	1,3	21	14,0	92	61,3	34	22,7	3,06	,650
Öğrencilerin çalışmasını izlerim.			15	10,0	73	48,7	61	40,7	3,31	,646
Bir öğretmen, sınıfında sorunlar yaşadığında, sorunları tartışmak için girişimde bulunurum.			36	24,0	70	46,7	43	28,7	3,05	,729
Öğretmenleri, bilgi ve becerilerini iyileştirici olanaklar hakkında haberdar ederim.	2	1,3	13	8,7	86	57,3	48	32,0	3,21	,650
Sınıf etkinliklerinin eğitim hedeflerimizle uyumlu olup olmadığını görmek için kontrol ederim.	1	0,7	18	12,0	89	59,3	41	27,3	3,14	,637
Program geliştirme ile ilgili kararlar almada sınav sonuçlarını hesaba alırım.	2	1,3	29	19,3	81	54,0	36	24,0	3,02	,704
Eğitim programlarının eşgüdümüne yönelik sorumlulukla ilgili olarak saydamlık olmasını sağlarım.	1	0,7	9	6,0	88	58,7	51	34,0	3,27	,600
Bir öğretmen sınıfla ilgili bir sorun yaşadığında, sorunu beraber çözeriz.			4	2,7	72	48,0	73	48,7	3,46	,552
Sınıflardaki davranış bozukluklarıyla ilgilenirim.			1	0,7	41	27,3	106	70,7	3,71	,470
Beklenmedik bir şekilde okulda olmayan öğretmenin derslerine girerim.	13	8,7	84	56,0	43	28,7	9	6,0	2,32	,719

Bununla birlikte okul müdürlerinin en az yaptıkları uygulamanın *beklenmedik bir şekilde okulda olmayan öğretmenin derslerine girmek* olması, okul müdürlerinin düşük düzeyde bir öğretimsel önderlik gösterdiğine işaret edebilir. Ayrıca Türkiye’de lise müdürleri, bürokratik işlerin yoğunluğundan dolayı eğitim öğretim ile ilgili sorumluluklarını gerektiği gibi yerine getirememektedirler (Keser, 2007, s. 102). Dolayısıyla, bu durum, yöneticilerin bürokratik işlerinin yoğunluğundan da kaynaklanabilir.

Çizelge 15'teki uygulamaları *hiçbir zaman* yerine getirmeyen okul müdürlerinin oranları oldukça düşük olup % 7 ile % 8.7 arasında değişmektedir. Bu durum dışta tutulduğunda; ortalamalar göz önüne alınırsa okul müdürlerinin *beklenmedik bir şekilde okulda olmayan öğretmenin dersine girme* uygulamasını *nadiren* yaptıkları; diğerlerini ise *çoğu zaman* ve *her zaman* yaptıkları söylenebilir.

Çizelge 15'e göre okul müdürleri, önderlik ölçeğinde yer alan on dört maddenin on üçünü en azından *çoğunlukla* uyguladıklarını belirttikleri anlaşılmaktadır. PISA verileri, bu anlamda okul müdürlerinin yüksek düzeyde önderlik gösterdiklerini ortaya koymaktadır. Ancak bu veriler, alanyazına bakıldığında birçok açıdan tartışmaya açıktır. Gündüz & Balyer (2012, s. 239) öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin etkili önderlik davranışlarını *ara sıra* gösterdiklerini belirlemişlerdir. Sabancı (2007, s. 341) tarafından yapılan araştırmanın bulguları, ilköğretim okullarında müdür, müdür yardımcısı ve öğretmenler arasında *okul müdürlerinin vizyoner önderlik özellikleri* konusunda görüş ayrılığının olduğunu göstermiştir. Buna paralel olarak, okul müdürleri, yüksek düzeyde bir vizyoner önderlik özellikleri gösterdiklerini belirtirken; müdür yardımcıları ve öğretmenler bu duruma aynı şekilde katılmamakta, okul müdürlerinin vizyoner önderlik özelliklerini daha düşük düzeyde algılamaktadırlar. Aydoğan (2008, s. 48) tarafından Kayseri'de görev yapan öğretmenler üzerinde yapılan araştırmaya göre; öğretmenler, özellikle mesleğe yeni başlayanlar, okul yöneticilerini birçok önderlik özellikleri açısından yeterli bulmamaktadırlar. Kapusuzoğlu (2007, s. 739) tarafından Bolu ve Düzce'de gerçekleştirilen araştırmanın bulguları, öğretmen görüşlerine göre, okul müdürlerinin ortak değerler ve düşünsel bir sistemin kabul edilmesi doğrultusunda yeni bir örgüt kültürü geliştirmede başarılı olmadıklarını ortaya koymuştur. Çağlar, Yakut & Karadağ (2005, s. 75) alanyazındaki bazı çalışmalarda yöneticilerin, çalışanların algılarına göre, daha fazla önderlik davranışı sergilediklerini; bu durumun kişilerin, özellikle yöneticilerin, kendilerini olduklarından daha iyi gösterme çabalarından kaynaklanabileceğini belirtmişlerdir. Dolayısıyla okul önderliği ile ilgili olarak PISA 2009 verilerinin dikkatli bir şekilde yorumlanmasının gereği açıktır. Sadece bu verilere bakarak okul müdürlerinin önderlik özellikleri hakkında genel bir yargıya varmanın güç olduğu söylenebilir.

3. 3. ÜÇÜNCÜ ALT SORUNA İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde *Liselerin okul politika ve uygulamaları, okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?* sorusuna cevap aranmıştır.

3.3.1. Öğrenci Kaydedilirken Göz Önüne Alınan Değişkenler Açısından Okulların Karşılaştırılması

Öğrenci kaydedilirken göz önüne alınan değişkenler açısından okulların karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar, Çizelge 16’da görüldüğü gibi incelenmiştir.

Çizelge 16’ya göre okula öğrenci kaydı yapılırken alt, orta ve üst SED okullar arasında *ikamet adresinin göz önüne alınması; öğrencinin geldiği okulun önerileri; öğrencinin özel bir programa olan ihtiyaç veya talebi ve diğer nedenler* açısından anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($p>0.05$). Dolayısıyla alt, orta ve üst SED okulların, öğrenci kaydı yapılırken bu değişkenlerin dikkate alınması açısından benzer bir uygulama içinde oldukları söylenebilir.

Çizelge 16’ya göre okula öğrenci kaydı yapılırken *aile bireyleri içinde okulda okuyan/okumuş olanların durumuna öncelik verilmesi* açısından alt, orta ve üst SED okullar anlamlı farklılık görülmektedir ($X^2_{(4)} = 8.988$; $p=0.054$). Çizelge 16’daki değerlere bakıldığında, öğrenci kaydı yapılırken aile bireyleri içinde okulda okuyan/okumuş diğer bireylere *her zaman* öncelik veren okulların oranının en yüksek olduğu grup üst SED okullar olarak görülecektir. Bu bulgu, üst SED okulların göreceli olarak öğrenci başarısı ve sosyo-ekonomik yapı açısından homojen bir yapı sergilemesinden kaynaklanabilir.

Çizelge 16: Öğrenci kaydedilirken göz önüne alınan nedenler açısından okulların karşılaştırılması, Kay Kare testi sonuçları

Değişkenler	Gruplar		Hiç	Bazen	Her zaman	Toplam	X ²	sd	p
İkamet adresi	Alt SED	N	21	8	21	50	2,281	4	0,684
		%	42	16	42	100			
	Orta SED	N	21	9	20	50			
		%	42	18	40	100			
	Üst SED	N	24	4	20	48			
		%	50	8,3	41,7	100			
Öğrencinin önceki akademik başarısı	Toplam	N	66	21	61	148	22,936	4	0,000
		%	44,6	14,2	41,2	100			
	Alt SED	N	24	19	7	50			
		%	48	38	14	100			
	Orta SED	N	16	20	14	50			
		%	32	40	28	100			
Geldiği okulun önerileri	Üst SED	N	10	11	28	49	6,925	4	0,140
		%	20,4	22,4	57,1	100			
	Toplam	N	50	50	49	149			
		%	33,6	33,6	32,9	100			
	Alt SED	N	17	22	11	50			
		%	34	44	22	100			
Öğrencinin okuldaki özel bir programa olan ihtiyaç veya talebi	Orta SED	N	11	31	8	50	2,705	4	0,608
		%	22	62	16	100			
	Üst SED	N	20	22	5	47			
		%	42,6	46,8	10,6	100			
	Toplam	N	48	75	24	147			
		%	32,7	51	16,3	100			
Ailedeki diğer bireylere öncelik verilmesi	Alt SED	N	15	26	9	50	8,988	4	0,054
		%	30	52	18	100			
	Orta SED	N	20	18	12	50			
		%	40	36	24	100			
	Üst SED	N	17	20	11	48			
		%	35,4	41,7	22,9	100			
Diğer nedenler	Toplam	N	52	64	32	148	4,521	4	0,340
		%	35,1	43,2	21,6	100			
	Alt SED	N	32	17	1	50			
		%	64	34	2	100			
	Orta SED	N	31	15	4	50			
		%	62	30	8	100			
Diğer nedenler	Üst SED	N	34	7	7	48	4,521	4	0,340
		%	70,8	14,6	14,6	100			
	Toplam	N	97	39	12	148			
		%	65,5	26,4	8,1	100			
	Alt SED	N	14	18	5	37			
		%	37,8	48,6	13,5	100			
Diğer nedenler	Orta SED	N	24	13	6	43	4,521	4	0,340
		%	55,8	30,2	14	100			
	Üst SED	N	24	17	3	44			
		%	54,5	38,6	6,8	100			
	Toplam	N	62	48	14	124			
		%	50	38,7	11,3	100			

Okula öğrenci kaydı yapılırken alt, orta ve üst SED okullar arasında *öğrencinin önceki akademik başarısı (yerleştirme sınavlarının sonuçları dahil)nın* göz önüne alınması

açısından okullar arasında anlamlı farklılık görülmektedir ($X^2_{(4)} = 22.936$; $p < 0.05$). Çizelge 16'daki değerlere bakıldığında, öğrenci kaydı yapılırken öğrencinin önceki başarısını *her zaman* dikkate alan okulların oranının en yüksek olduğu grup üst SED okullar olarak görülecektir. Buradan hareketle üst SED okulların diğer okullara göre öğrencilerini akademik başarılarına göre seçerek homojen bir yapı oluşturma eğiliminde oldukları söylenebilir. Homojen yapıya sahip olan okullarda yüksek düzeyde başarı sağlanabilirken; diğer taraftan bu tür okullarda, başarı düzeyi düşük olan öğrenciler, yüksek düzeyde başarı gösteren arkadaşlarından yeterince akademik yarar sağlayamayabilirler. Ayrıca yüksek düzeyde öğrenci seçiciliğinin olduğu eğitim sistemlerinde bu seçicilik, sistemin genel performansını artırmamakta, bunun yerine okullar arasında daha fazla performans farklılığının ortaya çıkmasına neden olmaktadır (OECD, 2010b, s. 65). Buna ek olarak Türkiye'de okul türleri arasında öğrenci ve öğretmen niteliği açısından farkların bulunması, “mahallemizdeki lise”yi anlamsızlaştırarak; sosyal devletin bütün vatandaşlarına kaliteli bir eğitim hizmeti sağlayacağı inancını kökten sarsmaktadır (Gür & Çelik, 2009, s. 25; TED, 2010, s. 1).

Üst SED okulların, özellikle alt SED okulların aleyhine, öğrenci başarıları açısından yüksek düzeyde homojen bir yapı oluşturma eğilimi, okullar arasında kaynakların dağılımı açısından sakıncalar doğurabilir. Bu yönüyle Türkiye, gerek okullar arasındaki başarı farkının gerekse kaynak dağılımındaki eşitsizliğin yüksek olduğu bir ülke konumundadır. Diğer taraftan okul müdürlerinin görüşlerine göre okuldaki araç-gereç eksikliğinin öğretimi ne ölçüde engellediğini belirleyen dizin değerleri: Finlandiya'da -0.18, Estonya'da 0.04, Japonya'da 0.50, Hong Kong'da 0.83, İzlanda'da 0.43 Kore'de 0.06, Kanada'da 0.39, Norveç'te % -0.24 olup Türkiye'de ise -1.35'tir. Dolayısıyla başarılı ortaöğretim sistemine sahip ülkelere göre Türkiye'de araç-gereç eksikliğinin ciddi boyutlara ulaştığı ve öğretimi çok daha yüksek düzeyde engellediği görülmektedir (OECD, 2010b, s. 250). Buna ek olarak, ortaöğretimde kaynakların sağlanması ve kullanımı ile ilgili olarak; *eğitime ayrılan bütçenin çoğunun personel giderleri gibi zorunlu giderlerden oluşması, eğitimde kaliteyi arttırmaya yönelik yeterli kaynak ayrılamaması, uzmanlaşmanın verimliliği artırıcı niteliğinden yeterli düzeyde istifade edilememesi, kaynakların etkin ve verimli kullanılıp kullanılmadığına yönelik etkin işleyen bir performans denetim sisteminin uygulamaya geçirilememesi, eğitime ayrılan ödeneklerin serbest bırakılması ve satın alma işlemlerinin zaman alması nedeni ile*

işlerin uygun olmayan zamanlarda yapılması, ödenekler üzerinde harcama yetkilileri olarak okul müdürlerinin yetkilerinde birtakım kısıtlılıkların olması ve okul bütçesinin tüm paydaşların katılımını içeren bir süreçte hazırlanmaması vb. sorunlar bulunmaktadır (MEB İç Denetim Birimi, 2010, s. 52). Tüm bunlara paralel olarak; Türk Eğitim Sistemi, eğitim olanaklarının dağılımı ve bunun bir sonucu olarak eğitim çıktılarının niteliği konusunda büyük eşitsizliklerle karşı karşıyadır (Kavak, 2010, s. 141). Gerek PISA gerekse Dünya Bankası araştırma sonuçları ve eldeki bulgular, Türkiye’de ilköğretim ve ortaöğretimde öğrencilerin sadece % 2 - % 3 oranında bir kısmının iyi eğitim almasına odaklanıldığını, dolayısıyla büyük kitlelerin nitelikli bir eğitim alamadığını ortaya koymaktadır (TED, 2010, s. 25). Çıngı vd. (2007, s. 367-376) Türkiye’de eğitim olanaklarına (öğretmen, derslik, bilgisayar; bilgisayar, fen, fizik, kimya, biyoloji, yabancı dil ve meslek laboratuvarı ve kütüphane vb.) ulaşım açısından bölge, il ve ilçeler arasında önemli dengesizliklerin olduğunu ifade ederek; Türkiye’deki ilçelerin sadece % 19.64’ünün ortaöğretim olanaklarının iyi durumda olduğunu belirlemiştir. Tüm bu değerlendirmeler göz önüne alındığında; üst SED okullarda öğrenci başarıları açısından homojen bir yapı oluşturma eğilimi, okullar arasında kaynakların dağılımı açısından da sakıncalar doğurabileceğinden Türkiye’de ortaöğretim sisteminin yüksek bir toplumsal maliyetle karşı karşıya olduğu söylenebilir.

3.3.2. Öğrencilerin Seviye/Yeteneklerine ve Öğretim Hedeflerine Göre Gruplandırılması Açısından Okulların Karşılaştırılması

Öğrencilerin seviye/yeteneklerine göre gruplandırılması açısından okulların karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar, Çizelge 17’de görüldüğü gibi incelenmiştir.

Çizelge 17: Öğrencilerin seviye/yeteneklerine göre gruplandırılması açısından okulların karşılaştırılması, Kay-kare testi sonuçları

Değişkenler	Gruplar		Tüm Dersler	Bazı Dersler	Hiç Bir Ders	Toplam	X ²	sd	p
Öğrenciler yeteneklerine göre farklı sınıflara yerleştirilmektedir	Alt SED	N	15	13	22	50	1,375	4	,849
		%	30	26	44	100			
	Orta SED	N	11	17	22	50			
		%	22	34	44	100			
	Üst SED	N	14	13	22	49			
		%	28,6	26,5	44,9	100			
	Toplam	N	40	43	66	149			
		%	26,8	28,9	44,3	100			

Çizelge 17'ye göre öğrencilerin yeteneklerine göre farklı sınıflara yerleştirilmesi açısından, SED'lere göre okullar arasında anlamlı bir farklılık ($p < 0.05$ düzeyinde) görülmemektedir. Bu bulguya göre öğrencilerin seviye/yeteneklerine göre gruplandırılması açısından okulların benzer bir politika izlediği söylenebilir.

Öğrencilerle ilgili değerlendirmelerin, öğretim hedeflerine göre öğrencileri gruplandırmak için kullanılması açısından okulların karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar, Çizelge 18'de görüldüğü gibi incelenmiştir.

Çizelge 18: Öğrencilerle ilgili değerlendirmelerin, öğretim hedeflerine göre öğrencileri gruplandırmak için kullanılması açısından okulların karşılaştırılması, Kay-kare testi sonuçları

Değişken	Gruplar	Evet	Hayır	Toplam	χ^2	sd	p
Öğrencilerle ilgili değerlendirmeler, öğretim hedeflerine göre öğrencileri gruplandırmak için kullanılmakta mıdır?	Alt SED	N 30	20	50	7,023	2	,030
		% 60	40	100			
	Orta SED	N 39	11	50			
		% 78	22	100			
	Üst SED	N 41	9	50			
		% 82	18	100			
	Toplam	N 110	40	150			
		% 73,3	26,7	100			

Çizelge 18 incelendiğinde, öğrencilerle ilgili değerlendirmelerin, öğretim hedeflerine göre öğrencileri gruplandırmak için kullanılması açısından SED'lere göre okullar arasında anlamlı farklılık görülmektedir ($\chi^2_{(2)} = 7,023$; $p < 0.05$). Buna göre, öğrencilerle ilgili değerlendirmeleri, öğretim hedeflerine göre öğrencileri gruplandırmak için kullanan okulların oranının en yüksek olduğu grup üst SED okullar olup en düşük olduğu grup ise alt SED okullardır. Gözlenen bu anlamlı farka ilişkin olarak, diğer okullara göre daha çok üst SED okullarda öğretim hedefleri doğrultusunda homojen sınıflar oluşturulduğu söylenebilir. Homojen yapıya sahip olan okullarda yüksek düzeyde başarı sağlanabilirken; diğer taraftan bu tür okullarda, başarı düzeyi düşük olan öğrenciler, yüksek düzeyde başarı gösteren arkadaşlarından yeterince akademik yarar sağlayamayabilirler (OECD, 2010b, s. 65). Dolayısıyla üst SED okulların, diğer okullara göre, özellikle düşük başarılı öğrenciler açısından daha çok dezavantaj oluşturduğu söylenebilir.

3.3.3. Öğrencilerin Okul Değiştirme Nedenlerine Göre Okulların Karşılaştırılması

Öğrencilerin okul değiştirme nedenlerine göre okulların karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar, Çizelge 19’da görüldüğü gibi incelenmiştir.

Çizelge 19: Öğrencilerin okul değiştirme nedenleri açısından okulların karşılaştırılması, Kay Kare testi sonuçları

Değişkenler	Gruplar		Mümkün Değildir	Olabilir	Büyük Olasılıkla Olabilir	Toplam	X ²	sd	p
Düşük akademik başarı	Alt SED	N	21	23	3	47	1,835	4	0,766
		%	44,7	48,9	6,4	100			
	Orta SED	N	19	22	3	44			
		%	43,2	50	6,8	100			
	Üst SED	N	17	23	6	46			
		%	37	50	13	100			
	Toplam	N	57	68	12	137			
		%	41,6	49,6	8,8	100			
	Alt SED	N	6	32	9	47			
		%	12,8	68,1	19,1	100			
Davranış sorunları	Orta SED	N	3	32	9	44	1,880	4	0,758
		%	6,8	72,7	20,5	100			
	Üst SED	N	6	29	12	47			
		%	12,8	61,7	25,5	100			
	Toplam	N	15	93	30	138			
		%	10,9	67,4	21,7	100			
	Alt SED	N	12	26	8	46			
		%	26,1	56,5	17,4	100			
	Orta SED	N	9	32	3	44			
		%	20,5	72,7	6,8	100			
Özel öğrenme ihtiyaçları	Üst SED	N	18	21	7	46	7,871	4	0,096
		%	39,1	45,7	15,2	100			
	Toplam	N	39	79	18	136			
		%	28,7	58,1	13,2	100			
	Alt SED	N	2	21	25	48			
		%	4,2	43,8	52,1	100			
	Orta SED	N	0	21	26	47			
		%	0	44,7	55,3	100			
	Üst SED	N	1	25	20	46			
		%	2,2	54,3	43,5	100			
Diğer nedenler	Toplam	N	3	67	71	141	3,303	4	0,508
		%	2,1	47,5	50,4	100			

Çizelge 19’a göre öğrencilerin olası okul değiştirme nedenleri açısından alt, orta ve üst SED okullar arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($p>0.05$). Bu bulguya göre, sosyo-ekonomik açıdan farklı okullarda, öğrencilerin düşük başarı, davranış sorunları, özel öğrenme ihtiyaçları ve diğer nedenlerden dolayı olası okul değiştirme durumlarının benzerlik gösterdiği; ayrıca okulların da bu anlamda benzer politikalar izlediği söylenebilir.

3.3.4. Öğrenci Değerlendirmelerine İlişkin Verilerin, Açıklama/Şeffaflık Açısından Kullanım Amaçlarına Göre Okulların Karşılaştırılması

Öğrenci değerlendirmelerine ilişkin verilerin, açıklama/şeffaflık açısından kullanım amaçlarına göre okulların karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar, Çizelge 20’de görüldüğü gibi incelenmiştir.

Çizelge 20’ye göre velilere, çocuklarının başarıları hakkında *okuldaki diğer öğrencilerin başarılarına ve bölgesel veya ulusal ölçütlere göre* bilgi sunulması açısından, SED’lere göre okullar arasında anlamlı farklılık ($p < 0.05$ düzeyinde) görülmezken; diğer okullardaki öğrencilerin başarı durumuna göre bilgi sunulması açısından anlamlı farklılık görülmektedir ($X^2_{(2)} = 9.152$; $p < 0.05$). Buna göre, üst SED okulların % 78’i, orta SED okulların % 77’si alt SED okullarda ise % 53’ünün, öğrenci velilerine çocuklarının başarıları hakkında diğer okullardaki öğrencilerin başarı durumuna göre bilgi sunduğu görülmektedir. Gözlenen bu anlamlı farka ilişkin olarak; öğrenci velilerine, çocuklarının başarıları hakkında diğer okullardaki öğrencilerin durumuna göre bilgi sunan orta ve üst SED okulların oranının, alt SED okullara göre yüksek olması, orta ve üst SED okullarda öğrenci başarısının alt SED okullara göre görece olarak yüksek olmasından kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca bu uygulama açısından orta ve üst SED okullarda alt SED okullara göre *yönetimsel hesap verme* yaklaşımının daha çok kullanıldığı söylenebilir.

Çizelge 20’ye göre okulu diğer okullarla karşılaştırmak amacıyla öğrencilerle ilgili değerlendirmeleri kullanma açısından, SED’lere göre okullar arasında anlamlı farklılık görülmektedir ($X^2_{(2)} = 13.359$; $p < 0.05$). Buna göre; üst SED okulların % 84’ü, orta SED okulların % 80’i, alt SED okulların ise % 54’ü öğrencilerle ilgili değerlendirmeleri okulu diğer okullarla karşılaştırmak amacıyla kullanmaktadır. Gözlenen anlamlı farka ilişkin olarak orta ve üst SED okullarda, alt SED okullara göre *yönetimsel hesap verme* yaklaşımının daha çok kullanıldığı söylenebilir. Ayrıca SED’i yüksek olan okulların bu uygulaması, öğrenci başarılarına ilişkin beklentiler açısından okullar arasından yüksek düzeyde bir rekabetin varlığına işaret edebilir.

Çizelge 20: Öğrenci değerlendirmelerine ilişkin verilerin açıklama/şeffaflık açısından kullanım amaçlarına göre okulların karşılaştırılması, Kay-kare testi sonuçları

Değişkenler	Gruplar		Evet	Hayır	Toplam	X ²	sd	p
Okuldaki diğer öğrencilerin başarılarına göre velilere bilgi vermek	Alt SED	N	40	7	47	3,633	2	,163
		%	85,1	14,9	100			
	Orta SED	N	48	2	50			
		%	96	4	100			
	Üst SED	N	46	4	50			
		%	92	8	100			
	Toplam	N	134	13	147			
		%	91	8,8	100			
Diğer okullardaki öğrencilerin başarılarına göre velilere bilgi vermek	Alt SED	N	25	22	47	9,152	2	,010
		%	53	46,8	100			
	Orta SED	N	38	11	49			
		%	77	22,4	100			
	Üst SED	N	39	11	50			
		%	78	22	100			
	Toplam	N	102	44	146			
		%	69,9	30,1	100			
Bölgesel veya ulusal ölçütlere göre velilere bilgi vermek	Alt SED	N	28	19	47	4,672	2	,097
		%	59	40,4	100			
	Orta SED	N	37	12	49			
		%	75	24,5	100			
	Üst SED	N	39	11	50			
		%	78	22	100			
	Toplam	N	104	42	146			
		%	71,2	28,8	100			
Okulu diğer okullarla karşılaştırmak	Alt SED	N	27	23	50	13,359	2	,001
		%	54	46	100			
	Orta SED	N	40	10	50			
		%	80	20	100			
	Üst SED	N	42	8	50			
		%	84	16	100			
	Toplam	N	109	41	50			
		%	72,7	27,3	100			
Kamuya duyurmak	Alt SED	N	15	35	50	11,786	2	,003
		%	30	70	100			
	Orta SED	N	25	24	49			
		%	51	49	100			
	Üst SED	N	32	18	50			
		%	64	36	100			
	Toplam	N	72	77	149			
		%	48,3	51,7	100			
Okulun bölgesel veya ulusal düzeydeki başarısını karşılaştırmak	Alt SED	N	29	21	50	8928	2	0,012
		%	58	42	100			
	Orta SED	N	38	12	50			
		%	76	24	100			
	Üst SED	N	42	8	50			
		%	84	16	100			
	Toplam	N	109	41	150			
		%	72,7	27,3	100			

Çizelge 20'ye göre başarı verilerinin kamuya duyurulması açısından okullar arasında anlamlı farklılık görülmektedir ($X^2_{(2)}=11,786$; $p<0.05$). Buna göre, üst SED okulların % 64'ü, orta SED okulların % 51'i, alt SED okulların ise % 30'unun, başarı verilerini kamuya duyurmak amacıyla kullandığı belirlenmiştir. Bu bulgu, üst SED ve orta SED okulların, alt SED okullara göre kamuya duyurabilecek ölçüde daha iyi başarı verilerine sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca gözlenen bu anlamlı farka ilişkin olarak; üst SED ve orta SED okulların alt SED okullara göre öğrenci başarılarına ilişkin verilerin kamuya duyurulması açısından *yönetimsel hesap verme* yaklaşımını daha çok benimsediği söylenebilir. Diğer taraftan, bu verilerin kamuya duyurulması açısından orta ve özellikle üst SED okulların alt SED okulların aleyhine olarak sistemdeki eşitlik boyutunu sarstığı; ayrıca okullar arasında rekabeti ve baskıyı artırdığı belirtilebilir.

Çizelge 20'ye göre okulun bölgesel veya ulusal düzeydeki başarısını karşılaştırma açısından, SED'lere göre okullar arasında anlamlı farklılık görülmektedir ($X^2_{(2)}=8.928$; $p<0.05$). Buna göre, üst SED okulların % 84'ü, orta SED okulların % 76'sı, alt SED okulların ise % 58'i öğrenci değerlendirmelerini okulun bölgesel veya ulusal düzeydeki başarısını karşılaştırmak amacıyla kullanmaktadır. Gözlenen anlamlı farka ilişkin olarak; üst SED ve orta SED okulların, alt SED okullara göre yönetimsel hesap verme yaklaşımını daha çok kullandıkları söylenebilir.

3.3.5. Öğrenci Değerlendirmelerine İlişkin Verilerin, İzleme-Geliştirme Açısından Kullanım Amaçlarına Göre Okulların Karşılaştırılması

Öğrenci değerlendirmelerine ilişkin verilerin izleme-geliştirme açısından kullanım amaçlarına göre okulların karşılaştırılmasını gösteren sonuçlar, Çizelge 21'de görüldüğü gibi incelenmiştir.

Çizelge 21'e göre aileleri, çocuklarının gelişimi hakkında bilgilendirmek açısından, SED'lere göre okullar arasında anlamlı farklılık görülmektedir ($X^2=7,938$; $p<0.05$). Buna göre, üst SED okulların % 100'ü; orta SED okulların % 94'ü, alt SED okulların ise % 86'sı öğrencilerle ilgili değerlendirmeleri, aileleri çocuklarının gelişimi hakkında bilgilendirmek amacıyla kullanmaktadır. Gözlenen anlamlı farka ilişkin olarak; orta ve üst SED okullarda, aileleri çocuklarının gelişimi hakkında bilgilendirmek açısından *okul-öğrenci-aile işbirliğinin* yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Diğer taraftan alt

SED okulların diğer okullara göre *okul-öğrenci-aile işbirliğinin* öğrenci başarısına getireceği olası katkılardan daha az yararlandığı düşünülebilir.

Çizelge 21: Öğrenci değerlendirmelerine ilişkin verilerin, izleme-geliştirme açısından kullanım amaçlarına göre okulların karşılaştırılması, Kay-kare testi sonuçları

Değişkenler	Gruplar		Evet	Hayır	Toplam	χ^2	sd	p
Aileleri, çocuklarının gelişimi hakkında bilgilendirmek	Alt SED	N	43	7	50	7,938		,018
		%	86	14	100			
	Orta SED	N	47	3	50			
		%	94	6	100			
	Üst SED	N	50	0	50			
		%	100		100			
	Toplam	N	140	10	150			
		%	93,3	6,7	100			
Yıldan yıla okulun gelişme sürecini izlemek	Alt SED	N	38	12	50	3,443	2	,179
		%	76	24	100			
	Orta SED	N	41	9	50			
		%	82	18	100			
	Üst SED	N	45	5	50			
		%	90	10	100			
	Toplam	N	124	26	150			
		%	82,7	17,3	100			
Zaman içindeki seyrinin yetkili bir yönetici tarafından izlenmesini sağlamak	Alt SED	N	35	15	50	2,218	2	,330
		%	70	30	100			
	Orta SED	N	38	10	48			
		%	79,2	20,8	100			
	Üst SED	N	41	9	50			
		%	82	18	100			
	Toplam	N	114	34	148			
		%	77	23	100			
Öğretimin veya eğitim programının geliştirilebilecek yanlarını belirlemek	Alt SED	N	20	30	50	6,924	2	,031
		%	40	60	100			
	Orta SED	N	33	17	50			
		%	66	34	100			
	Üst SED	N	28	22	50			
		%	56	44	100			
	Toplam	N	81	69	150			
		%	20	30	50			

Çizelge 21'e göre öğrenci değerlendirmelerine ilişkin verilerin, *yıldan yıla okulun gelişme sürecinin izlenmesi* ve *zaman içindeki seyrinin yetkili bir yönetici tarafından takip edilmesi* açısından okullar arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($p < 0.05$). Bu anlamda okulların, başarı verilerini izleme açısından benzer bir politika içinde oldukları söylenebilir.

Çizelge 21'e göre öğretimin veya eğitim programının geliştirilebilecek yanlarını belirleme amacıyla öğrenci değerlendirmelerine ilişkin verilerin kullanımı açısından, okullar arasında anlamlı farklılık görülmektedir ($X^2_{(2)} = 6.924$; $p < 0.05$). Buna göre, orta SED okulların % 66'sı, üst SED okulların % 56'sı, alt SED okulların ise % 40'ı öğrencilerle ilgili değerlendirmeleri, öğretimin veya eğitim programının geliştirilebilecek yanlarını belirlemek amacıyla kullanmaktadır. Gözlenen anlamlı farka ilişkin olarak; alt SED okulların diğer okullara göre, öğretimin aksayan yönlerinin belirlenip iyileştirilmesi ve eğitim programlarında *öğrenciye görelilik* ilkesinin uygulanması açısından kendilerinden beklenen görevi yeterince yerine getirmedikleri söylenebilir.

3.3.6. Öğretmenlerin Eğitim-Öğretime Yönelik Çalışmalarının İzlenmesinde Kullanılan Yöntemlere Göre Okulların Karşılaştırılması

Öğretmenlerin eğitim-öğretime yönelik çalışmalarının izlenmesinde kullanılan yöntemlere göre okulların karşılaştırılması, Çizelge 22'de görüldüğü gibi incelenmiştir.

Çizelge 22: Öğretmenlerin eğitim-öğretime yönelik çalışmalarının izlenmesinde kullanılan yöntemlerin karşılaştırılması, Kay-kare testi sonuçları

Değişkenler	Gruplar	Evet	Hayır	Toplam	χ^2	sd	p
Sınav ya da diğer değerlendirmelerdeki öğrenci başarılarının kullanılması	Alt SED	N 41	8	49	0,298	2	0,861
		% 83,7	16,3	100			
	Orta SED	N 41	9	50			
		% 82	18	100			
	Üst SED	N 43	7	50			
		% 86,0	14	100			
	Toplam	N 125	24	149			
		% 83,9	16,1	100			
	Alt SED	N 19	29	48			
		% 39,6	60,4	100			
Öğretmenlerin meslektaşları tarafından değerlendirilmesi	Orta SED	N 23	27	50	1,520	2	,468
		% 46	54	100			
	Üst SED	N 26	24	50			
		% 52	48	100			
	Toplam	N 68	80	148			
		% 45,9	54,1	100			
Müdür veya müdür yardımcılarının ders gözlemlerinin kullanılması	Alt SED	N 41	7	48	,483	2	,785
		% 85,4	14,6	100			
	Orta SED	N 44	6	50			
		% 88	12	100			
	Üst SED	N 45	5	50			
		% 90	10	100			
	Toplam	N 130	18	148			
		% 87,8	12,2	100			

Çizelge 22 incelendiğinde, öğretmenlerin eğitim-öğretime yönelik çalışmalarının izlenmesinde kullanılan yöntemlere göre okullar arasında anlamlı fark görülmemektedir ($p<0.05$). Buna göre, öğretmenlerin öğretim uygulamalarının/etkinliklerinin izlenmesinde; *sınav ya da diğer değerlendirmelerdeki öğrenci başarıları, müdür ya da müdür yardımcılarının ders gözlemleri ve meslektaş değerlendirmesinin* kullanımı bakımından okulların benzer politika ve uygulamalarının olduğu söylenebilir.

Diğer taraftan; alt SED okulların büyük bir çoğunluğunun da, orta ve üst SED okullar gibi, öğretmenlerin eğitim-öğretime yönelik çalışmalarının izlenmesinde *sınav ya da diğer değerlendirmelerdeki öğrenci başarılarını* kullanıyor olması dikkat çekicidir. Mesleğinin ilk yıllarında bulunan öğretmenlerin görev aldıkları devlet okulları, *velilerin eğitim profilinin düşük olması, eğitim öğretimi aksatacak öğrenci davranışlarının daha yoğun olması vb. nedenlerden dolayı*, daha deneyimli öğretmenlerin görev yaptıkları devlet okullarından pek çok açıdan farklıdır (ERG, 2012, s. 88). Bu anlamda alt SED okullarda diğerlerine göre çoğunlukla yetersiz deneyime sahip öğretmenlerin görev yaptığı sonucuna ulaşılabilir. Ayrıca Türkiye, okulların sahip olduğu SED'in öğrenme başarısı üzerindeki etkisinin ve SED'ler açısından okullar arasındaki performans farklılığının yüksek olduğu bir ülke konumundadır. Dolayısıyla alt SED okulların diğerlerine göre dezavantajlı bir durumda olduğu göz önüne çıkmaktadır. Buna ek olarak, alt SED okulların birçok okul politika ve uygulaması açısından da diğer okullardan önemli derecede ayrıştığı ve bundan dolayı da dezavantajlı bir konumda bulunduğu söylenebilir. Tüm bunlar değerlendirildiğinde, öğretmenlerin eğitim-öğretime yönelik çalışmalarının izlenmesinde *sınav ya da diğer değerlendirmelerdeki öğrenci başarılarının*, diğer okullarda olduğu gibi, alt SED okulların da önemli bir kısmı tarafından kullanıyor olması bu okullarda çalışan öğretmenler üzerinde ciddi baskı yaratabilir.

3.3.7. Okul Müdürü ve Öğretmenlerin Performansının Değerlendirilmesinde Öğrenci Başarısına İlişkin Verilerin Kullanımına Göre Okulların Karşılaştırılması

Okul müdürü ve öğretmenlerin performansının değerlendirilmesinde öğrenci başarısına ilişkin verilerin kullanımına göre okulların karşılaştırılmasını gösteren sonuçlar, Çizelge 23'te görüldüğü gibi incelenmiştir.

Çizelge 23: Okul müdürü ve öğretmenlerin performansının değerlendirilmesinde öğrenci başarısına ilişkin verilerin kullanımına göre okulların karşılaştırılması, Kay-kare testi sonuçları

Değişkenler	Gruplar		Evet	Hayır	Toplam	χ^2	sd	p
Başarı verilerinin, okul müdürünün performansının değerlendirilmesinde kullanılması	Alt SED	N	15	35	50	7,890	2	,019
		%	30	70	100			
	Orta SED	N	26	24	50			
		%	52	48	100			
	Üst SED	N	28	22	50			
		%	56	44	100			
	Toplam	N	69	81	150			
		%	46	54	100			
	Alt SED	N	27	23	50			
		%	54	46	100			
Başarı verilerinin, öğretmenin performansının değerlendirilmesinde kullanılması	Orta SED	N	36	14	50	16,071	2	,000
		%	72	28	100			
	Üst SED	N	45	5	50			
		%	90	10	100			
	Toplam	N	108	42	150			
		%	72	28	100			

Çizelge 23'e göre başarı verilerinin, okul müdürünün performansının değerlendirilmesinde kullanılması açısından okullar arasında anlamlı farklılık görülmektedir ($\chi^2_{(2)} = 7.890$; $p < 0.05$). Buna göre, üst SED okulların % 56'sı, orta SED % 52'si, alt SED okulların ise % 30'u başarı verilerini okul müdürünün performansını değerlendirmede kullanmaktadır. Gözlenen anlamlı farka ilişkin olarak orta ve üst SED okullarda, alt SED okullara göre, okul müdürünün performansının değerlendirmesinde *yönetimsel hesap verme* yaklaşımının daha çok kullanıldığı söylenebilir. Ayrıca bu durum, üst yönetimlerce orta ve üst SED okulların yöneticilerinin performansının değerlendirilmesinde öğrenci başarılarına ilişkin sonuçların daha çok dikkate alındığına işaret edebilir.

Çizelge 23'e göre başarı verilerinin, öğretmenlerin performansının değerlendirilmesinde kullanılması açısından, okullar arasında anlamlı farklılık görülmektedir ($\chi^2_{(2)} = 16.071$; $p < 0.05$). Buna göre, üst SED okulların % 90'ı; orta SED okulların % 72'si, alt SED okulların ise % 52'si öğrenci başarılarına ilişkin verileri öğretmenlerin performansının değerlendirilmesinde kullanmaktadır. Gözlenen anlamlı farka ilişkin olarak; orta ve üst SED okulların alt SED okullara göre öğretmenlerin performansının değerlendirmesinde *yönetimsel hesap verme* yaklaşımını daha çok kullandığı söylenebilir. Ayrıca öğretmenlerin performansının değerlendirilmesinde SED'i yüksek olan okullarda, başarı verilerinin kullanımına yönelik ciddi bir eğilimin olduğundan söz edilebilir. Dolayısıyla

bu durum, SED’i yüksek olan okullarda öğrenci başarısının artırılması açısından öğretmenler üzerinde baskı oluşturabilir.

3.4. DÖRDÜNCÜ ALT SORUNA İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde *Lise müdürlerinin, okul önderliği ile ilgili uygulamalara ilişkin algıları, görev yaptıkları okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?* sorusuna cevap aranmıştır.

Lise müdürlerinin, okul önderliği ile ilgili uygulamalara ilişkin algılarının, görev yaptıkları okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre karşılaştırılmasını gösteren sonuçlar, Çizelge 24’te görüldüğü gibi incelenmiştir.

Çizelge 24 incelendiğinde; okul müdürlerinin, okulun eğitim hedeflerini geliştirmek için öğrenci başarılarını kullanması açısından görev yaptıkları okulun SED’ine göre anlamlı farklılık görülmektedir ($X^2_{(2)} = 9.488$; $p < 0.05$). Farkın hangi gruplardan kaynaklandığı amacıyla yapılan ikili karşılaştırmalar incelendiğinde, orta ve üst SED okullarda görev yapan müdürlerin, alt SED okullarda görev yapan müdürlere göre okulun eğitim hedeflerini geliştirmek için öğrenci başarılarını daha sık kullandıkları belirlenmiştir. Bu durum orta ve üst SED okullarda görev yapan müdürlerin, alt SED okullarda görev yapan müdürlere göre öğrenci başarılarına ilişkin verilere yoğun bir şekilde odaklandıklarına işaret olabilir. Diğer bir açıdan bu durum, orta ve üst SED okullarda görev yapan müdürlerin, alt SED okullarda görev yapan okul müdürlerine göre yüksek düzeyde bir öğretimsel önderlik gösterdiklerine işaret edebilir.

Çizelge 24’te yer alan değerlere incelendiğinde; okul müdürlerinin, program geliştirme ile ilgili kararlar almada sınav sonuçlarını hesaba alması açısından görev yaptıkları okulun SED’ine göre anlamlı farklılık görülmektedir ($X^2_{(2)} = 5.803$; $p < 0.05$). Farkın hangi gruplardan kaynaklandığı amacıyla yapılan ikili karşılaştırmalar incelendiğinde, orta ve üst SED okullarda görev yapan müdürlerin, alt SED okullarda görev yapan müdürlere göre program geliştirme ile ilgili kararlar almada sınav sonuçlarını daha sık hesaba aldıkları belirlenmiştir. Bu bulgu, orta ve üst SED okullarda görev yapan müdürlerin, alt SED okullarda görev yapan okul müdürlerine göre yüksek düzeyde bir öğretimsel önderlik yaklaşımı içinde olduklarına işaret edebilir.

Çizelge 24: Okul müdürlerinin, okul önderliği ile ilgili uygulamalara ilişkin algılarının, görev yaptıkları okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre karşılaştırılması, Kruskal Wallis testi sonuçları

Değişkenler	Gruplar	N	Sıra ort.	Sd	χ^2	p
Öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerinin, okulun öğretim hedefleriyle uyumlu olmasını sağlarım	Alt SED	50	73,20	2	3,723	,155
	Orta SED	50	69,82			
	Üst SED	50	83,48			
Öğretmenlerin okulun hedeflerine göre çalışmasını sağlarım	Alt SED	50	80,14	2	1,225	,542
	Orta SED	50	71,76			
	Üst SED	50	74,60			
Sınıf içi öğretim gözlemi yaparım	Alt SED	50	73,88	2	,397	,820
	Orta SED	50	74,24			
	Üst SED	50	78,38			
Okulun eğitim hedeflerini geliştirmek için öğrenci başarılarını kullanırım	Alt SED	50	62,52	2	9,488	,009
	Orta SED	50	79,25			
	Üst SED	50	84,73			
Öğretimi nasıl iyileştirebileceklerine dair öğretmenlere önerilerde bulunurum	Alt SED	50	71,92	2	,880	,644
	Orta SED	50	75,58			
	Üst SED	50	79,00			
Öğrencilerin çalışmasını izlerim	Alt SED	50	75,48	2	,389	,823
	Orta SED	50	73,06			
	Üst SED	50	77,96			
Bir öğretmen, sınıfında sorunlar yaşadığında, sorunları tartışmak için girişimde bulunurum	Alt SED	50	71,72	2	,829	,661
	Orta SED	50	75,73			
	Üst SED	50	79,05			
Öğretmenleri, bilgi ve becerilerini iyileştirici olanaklar hakkında haberdar ederim	Alt SED	50	73,64	2	1,044	,593
	Orta SED	50	80,00			
	Üst SED	50	72,86			
Sınıf etkinliklerinin okulun eğitim hedefleriyle uyumlu olup olmadığını görmek için kontrol ederim	Alt SED	50	71,50	2	,880	,644
	Orta SED	50	78,38			
	Üst SED	50	76,62			
Program geliştirme ile ilgili kararlar almada sınav sonuçlarını hesaba alırım	Alt SED	50	64,55	2	5,803	,037
	Orta SED	50	80,75			
	Üst SED	50	81,20			
Eğitim programlarının eşgüdümüne yönelik sorumlulukla ilgili olarak saydamlık olmasını sağlarım	Alt SED	50	73,38	2	,408	,816
	Orta SED	50	74,99			
	Üst SED	50	78,13			
Öğretmenlerin sınıfla ilgili sorun yaşadığında, sorunu onlarla beraber çözerim	Alt SED	50	75,28	2	1,534	,464
	Orta SED	50	80,34			
	Üst SED	50	70,88			
Sınıflardaki davranış bozukluklarıyla ilgilenirim	Alt SED	50	75,19	2	,052	,974
	Orta SED	50	76,39			
	Üst SED	50	74,92			
Beklenmedik bir durumdan dolayı okulda olmayan öğretmenin derslerine girerim	Alt SED	50	73,18	2	0,416	0,812
	Orta SED	50	73,95			
	Üst SED	50	77,83			

Çizelge 24 incelendiğinde; öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerinin, okulun öğretim hedefleriyle uyumlu olmasını sağlamak; öğretmenlerin okulun hedeflerine göre çalışmasını sağlamak; sınıf içi öğretim gözlemi yapmak; öğretimi nasıl iyileştirebileceklerine dair öğretmenlere önerilerde bulunmak; öğrencilerin çalışmasını

izlemek; bir öğretmen, sınıfında sorunlar yaşadığında, sorunları tartışmak için girişimde bulunmak; öğretmenleri, bilgi ve becerilerini iyileştirici olanaklar hakkında haberdar etmek; sınıf etkinliklerinin, okulun eğitim hedefleriyle uyumlu olup olmadığını görmek için kontrol etmek; eğitim programlarının eşgüdümüne yönelik sorumlulukla ilgili olarak saydamlık olmasını sağlamak; öğretmenler, sınıfla ilgili sorun yaşadığında, sorunu onlarla beraber çözmek; sınıflardaki davranış bozukluklarıyla ilgilenmek; ve beklenmedik bir durumdan dolayı okulda olmayan öğretmenin derslerine girmek açısından okul müdürlerinin görev yaptıkları okulların SED'ine göre anlamlı farklılık görülmemektedir ($p < 0.05$). Buna göre; alt, orta ve üst SED okullarda görev yapan müdürlerin, okul önderliği ile ilgili uygulamaların büyük bir çoğunluğunu yerine getirirken benzer yaklaşımlar içinde oldukları söylenebilir.

Okul müdürlerinin, öğretim önderliği ve sorun çözme boyutu ile ilgili uygulamalarına ilişkin algılarının görev yaptıkları okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre karşılaştırılmasını gösteren sonuçlar, Çizelge 25'te görüldüğü gibi incelenmiştir.

Çizelge 25: Okul müdürlerinin, öğretim önderliği ve sorun çözme boyutu ile ilgili uygulamalara ilişkin algılarının, görev yaptıkları okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre karşılaştırılması, Kruskal Wallis testi sonuçları

Boyutlar	Gruplar	N	Sıra ort.	Sd	χ^2	p
Öğretim önderliği boyutu	Alt SED	49	69,26	2	1,649	,439
	Orta SED	50	75,34			
	Üst SED	50	80,29			
Sorun çözme boyutu	Alt SED	48	69,78	2	1,024	,599
	Orta SED	50	78,23			
	Üst SED	50	75,30			

Çizelge 25'teki değerler incelendiğinde; okul müdürlerinin, öğretim önderliği ve sorun çözme boyutları ile ilgili uygulamaları yerine getirme düzeyleri, görev yaptıkları okulun SED'ine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p < 0.05$). Buna göre; alt, orta ve üst SED okullarda görev yapan müdürlerin, sorun çözme ve öğretim önderliği ile ilgili uygulamaları yerine getirirken benzer yaklaşımlar içinde oldukları söylenebilir. Ayrıca bu durum, okul müdürü atamalarında önderlik yerine yöneticiliği temel alan bir politikanın izlenmesinden kaynaklanıyor olabilir.

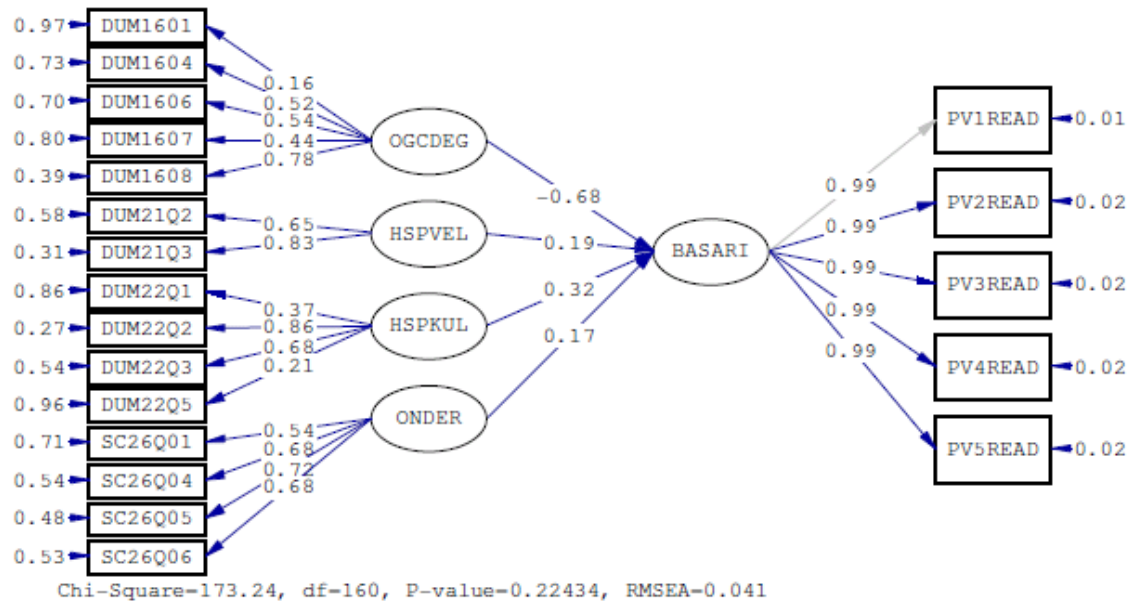
3. 5. BEŞİNCİ ALT SORUNA İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, alt ve üst SED okullar için; *Sosyo-ekonomik düzeylerine göre liselerin hesap verme sorumluluğuyla ilgili okul politika ve uygulamaları ile okul müdürlerinin öğretim önderliği, 15 yaş grubu, lise öğrencilerinin PISA 2009 okuma puanlarını ne derece yordamaktadır?* sorusuna cevap aranmıştır.

3.5.1. Alt SED Okullar için Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, yönetici anketinde yer alan liselerin hesap verme sorumluluğuyla ilgili okul politika ve uygulamaları ile okul müdürlerinin öğretim önderliği verileri ve lise öğrencilerinin PISA 2009 okuma alanı puanları doğrultusunda belirlenen değişkenlerle alt SED okullar için oluşturulmuş yapısal eşitlik modeli yer almaktadır.

Alt SED okullar için oluşturulan, standart katsayıları gösteren yapısal eşitlik modeli, Şekil 5’te yer almaktadır.



Şekil 5: Alt SED okullar için oluşturulan yapısal eşitlik modeli (standart katsayılar)

Şekil 5’e göre RMSEA değerinin 0.04 (<0.05) olması ve p değerinin, *kötülük uyumu* testine işaret ettiğinden, anlamlı çıkmaması (0.22) (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2012, s. 267), nedeniyle modelin *mükemmel* bir uyuma sahip olduğu söylenebilir. Analiz sonucu elde edilen regresyon eşitliği şu şekildedir:

$$\text{BASARI} = -0.67 \cdot \text{OGCDEG} + 0.19 \cdot \text{HSPVEL} + 0.32 \cdot \text{HSPKUL} + 0.17 \cdot \text{ONDER}; R^2 = 0.099$$

Alt SED okullar için elde edilen regresyon eşitliğine göre okul politika ve uygulamaları içerisinde *başarı* üzerindeki görece önem sırası:

Öğrenci Değerlendirmesinin Kullanım Amaçları

Öğrenci Başarısına İlişkin Verilerin Hesap Verme Sorumluluğu Açısından Kullanımı,

Öğrencilerin Akademik Performansı Konusunda Velilere Yönelik Hesap Verme

Sorumluluğu ve

Okul Müdürünün Öğretim Önderliğidir.

Alt SED okullar için oluşturulan yapısal eşitlik modelinden elde edilen sonuçlara göre Öğrenci Değerlendirmesinin Kullanım Amaçları ile okuma puanları arasında negatif bir ilişki ortaya çıkmıştır. Bu durum, alt SED okullarda öğrenme çıktılarına ilişkin verilerin, *profesyonel hesap vermeden çok yönetimsel hesap verme* doğrultusunda kullanılmasından kaynaklanıyor olabilir. Bu konuda; Hanushek ve Raymond (2005, s. 30-322) katı bir hesap verme sisteminin, *okullarda dışlanmanın çoğalması, okul terk oranlarının yükselmesi* ya da *öğretim programının daraltılması* gibi olumsuz etkiler yapabileceğini belirtmiştir. Bu anlamda okullarda geliştirme yönünden çok izleme yönü ağır basan hesap verme yaklaşımları olumsuz etkide bulunabilir.

Modeldeki boyutların tümü hesaba katıldığında; alt SED liselerde hesap verme sorumluluğuyla ilgili okul politika ve uygulamalar ile okul müdürlerinin öğretim önderliğinin, 15 yaş grubu, lise öğrencilerinin PISA 2009 okuma puanlarına ilişkin toplam varyansın % 10'unu açıkladığı söylenebilir.

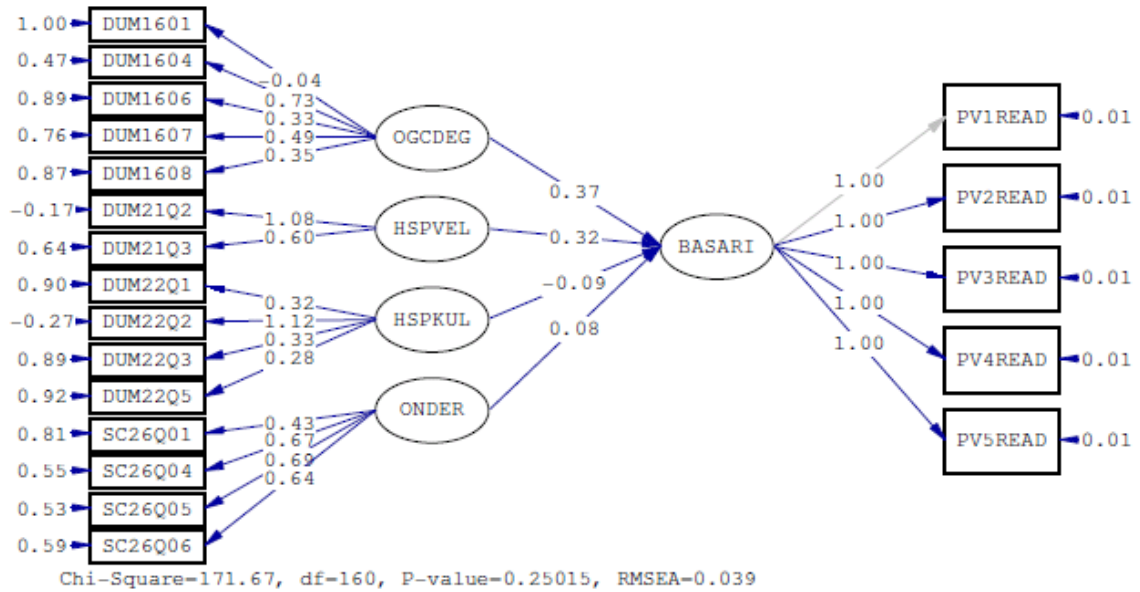
3.5.2. Üst SED Okullar için Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde yönetici anketinde yer alan *liselerin hesap verme sorumluluğuyla ilgili okul politika ve uygulamaları* ile *okul müdürlerinin öğretim önderliği* verileri; ve lise öğrencilerinin PISA 2009 okuma alanı puanları doğrultusunda belirlenen değişkenlerle üst SED okullar için oluşturulmuş yapısal eşitlik modeli yer almaktadır.

Üst SED okullar için oluşturulan, standart katsayıları gösteren yapısal eşitlik modeli, Şekil 6'da yer almaktadır.

Şekil 6'ya göre RMSEA değerinin 0.039 (≤ 0.05) olması ve p değerinin, *kötülük uyumu* testine işaret ettiğinden, anlamlı çıkmaması (0.68) nedeniyle (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2012, s. 267), modelin *mükemmel* bir uyuma sahip olduğu söylenebilir. Analiz sonucu elde edilen regresyon eşitliği şu şekildedir:

$$\text{BASARI} = 0.37 \cdot \text{OGCDEG} + 0.32 \cdot \text{HSPVEL} - 0.093 \cdot \text{HSPKUL} + 0.082 \cdot \text{ONDER}, R^2 = 0.30$$



Şekil 6: Üst SED okullar için oluşturulan yapısal eşitlik modeli (standart katsayılar)

Üst SED okullar için elde edilen regresyon eşitliğine göre okul politika ve uygulamaları içerisinde *başarı* üzerinde etkisi olan boyutların göreceli önem sırası:

Öğrenci Değerlendirmesinin Kullanım Amaçları,

Öğrencilerin Akademik Performansı Konusunda Velilere Yönelik Hesap Verme

Sorumluluğu,

Öğrenci Başarısına İlişkin Verilerin Hesap Verme Sorumluluğu Açısından Kullanımı ve Okul Müdürünün Öğretim Önderliğidir.

Üst SED okullar için oluşturulan yapısal eşitlik modelinden elde edilen sonuçlara göre Öğrenci Başarısına İlişkin Verilerin Hesap Verme Sorumluluğu Açısından Kullanımı ile okuma puanları arasında negatif bir ilişki ortaya çıkmıştır. Bu durum, üst SED okullarda

öğrenme çıktılarına ilişkin verilerin, *profesyonel hesap vermeden çok yönetsel hesap verme* doğrultusunda kullanılmasından kaynaklanıyor olabilir.

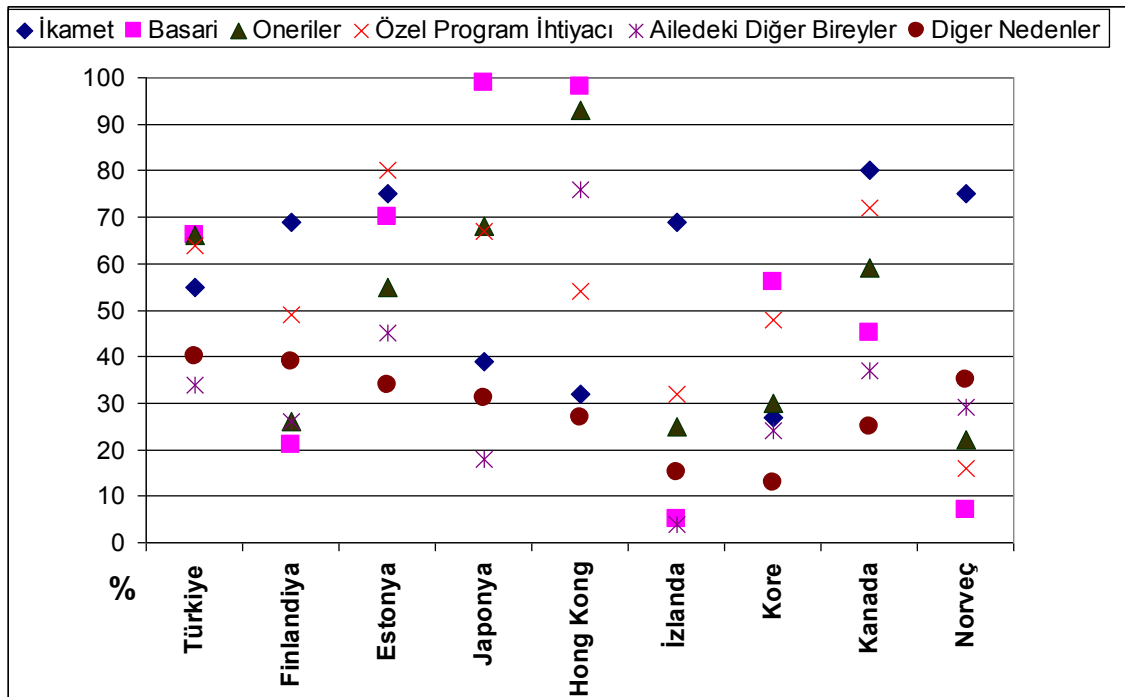
Bu boyutların tümü hesaba katıldığında; üst SED liselerde hesap verme sorumluluğuyla ilgili okul politika ve uygulamalar ile okul müdürlerinin öğretim önderliğinin, 15 yaş grubu, lise öğrencilerinin PISA 2009 okuma puanlarına ilişkin toplam varyansın % 30'unu açıkladığı görülmektedir.

3.6. ALTINCI ALT SORUNA İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde *PISA 2009 başarıları yüksek ülkelere göre, Türkiye’de liselerin okul politika ve uygulamalarının durumu nedir?* sorusuna cevap aranmıştır.

3.6.1. Türkiye ve PISA 2009 Başarısı Yüksek Ülkelerde, Okula Öğrenci Kaydedilirken Göz Önüne Alınan Değişkenler

Türkiye ve PISA başarıları yüksek ülkelerde, okula öğrenci kaydedilirken *bazen veya her zaman* dikkate alınan değişkenlerin dağılımı, Grafik 1’e göre incelenmiştir.



Grafik 1: Türkiye ve PISA 2009 başarıları yüksek ülkelere göre okula öğrenci kaydı yapılırken dikkate alınan değişkenler

Grafik 1'e göre okula öğrenci kaydı yapılırken öğrencinin önceki akademik başarısını dikkate alan (*bazen veya her zaman*) okulların oranı: Türkiye'de % 66 olup; PISA 2009 başarısı yüksek ülkelerde ise % 7 ile 99 arasında değişmektedir. Buna göre, bu ülkelerin bazılarında okula kayıt esnasında öğrenci başarıları yüksek bir oranda dikkate alınıyor olsa bile öğrencilerin seçilmesi ve gruplandırılması açısından yüksek düzeyde bir gruplandırma görülmemektedir. Bununla birlikte, Türkiye'de öğrenci seçme ve gruplandırma politikaları ortaöğretim sistemindeki sosyo-ekonomik eşitsizliklerle yakından ilişkilidir (OECD, 2010b, s. 28-29). Türkiye'de bir taraftan liseler arasında akademik başarılarına göre öğrenci seçme eğilimleri, öte taraftan sınavla seçilen öğrencilerden oluşturulan lise türleri, öğrenme çıktıları arasında çok büyük farklar yaratmaktadır. Ayrıca bu durum, eğitim olanaklarının adil dağıtılması ve her bireyin bu olanaklardan eşit ölçüde yararlanması ilkesine ters düşmektedir (Berberoğlu & Kalender, 2005, s. 33). Yüksek düzeyde seçici olan okullar, benzer akademik beceri ve geçmişe sahip öğrencilerin çoğunlukta olmasından dolayı homojen bir öğrenci yapısına sahip olmaktadır. Homojen yapıya sahip olan okullarda yüksek düzeyde başarı sağlanabilirken; diğer taraftan bu tür okullarda, başarı düzeyi düşük olan öğrenciler, yüksek düzeyde başarı gösteren arkadaşlarından yeterince akademik yarar sağlayamayabilirler. Ayrıca yüksek düzeyde öğrenci seçiciliğinin olduğu eğitim sistemlerinde bu seçicilik, sistemin genel performansını artırmamakta, bunun yerine okullar arasında daha fazla performans farklılığının ortaya çıkmasına neden olmaktadır (OECD, 2010b, s. 65). Dolayısıyla Türkiye'de okula öğrenci kaydedilirken, öğrencinin önceki başarısını dikkate alma politikasının, özellikle düşük başarılı öğrenciler açısından dezavantaj oluşturduğu ve ortaöğretim sisteminin eşitlik boyutunu azalttığı söylenebilir.

Grafik 1'e göre okula öğrenci kaydı yapılırken öğrencinin ikamet adresini *bazen veya her zaman* dikkate alan okulların oranı: Türkiye'de % 54.7 iken; PISA 2009 başarısı yüksek ülkelerde ise % 27 ile % 80 arasında değişmektedir. Bu anlamda *öğrencinin ikamet adresi* PISA 2009 başarısı yüksek ülkelerin bir kısmında büyük oranda dikkate alınıyor olsa da diğer ülkelere bakıldığında genel bir eğilimden söz etmek zordur. Okula öğrenci seçiminde, ikamet adresinin dikkate alınma durumuyla öğrencilerin gitmek istedikleri okulu seçme olanaklarının paralellik gösterdiği söylenebilir. Bu anlamda

Türkiye’de okula öğrenci kaydı yapılırken, ikamet adresini esas almayan okulların önemli bir oranda olduğu ve buradan hareketle öğrencilerin kendi bölgeleri dışındaki birçok okulu seçebildikleri söylenebilir.

Grafik 1’e göre okula öğrenci kaydı yapılırken öğrencinin geldiği okulun önerilerini *bazen veya her zaman* dikkate alan okulların oranı Türkiye’de % 66 iken; PISA 2009 başarısı yüksek ülkelerde ise % 22 ile % 95 arasında değişmektedir. Japonya ve Hong Kong dışta tutulduğunda, başarılı ülkelere göre Türkiye’de okula öğrenci kaydı yapılırken *öğrencinin geldiği okulun önerilerinin* daha yüksek bir oranda dikkate alındığı söylenebilir. Öte yandan bu öneriler, öğrencilerin başarı ve davranış durumlarını yansıtabileceği düşünüldüğünde, okulların daha seçici davranmalarının önünü açabilir ve sistemin eşitlik boyutunu azaltabilir. Türkiye’de okul müdürlerinin, *öğrencinin geldiği okulun önerilerini* ne derece dikkate aldıklarını belirten soruya nasıl yanıt verdikleri (öğrencinin geldiği okuldan ne tür öneriler aldıkları) açık değildir. Bununla beraber, *okul önerileri* ile ilgili mevzuata bakıldığında Yönelme Öneri Formu’nun öğrencilerin geldiği okulun önerilerini gösteren bir belge olduğu anlaşılmaktadır. Bu form, ilköğretim okullarında diploma almaya hak kazanan öğrencileri akademik eğitim, meslekî ve teknik eğitim veya güzel sanatlar eğitimine yönlendirmek amacıyla düzenlenmekte ve bir örneği diploma ile birlikte öğrencilere verilmektedir. Formda; *ilgi ve yetenekler, kişilik özellikleri, akademik başarısı, katıldığı sosyal ve kültürel etkinlikler, öğrenci ve veli görüşü* ile ilgili bilgiler bulunmaktadır (MEB mevzuat, 2003). Bu form, e-okul sisteminde yer almakta olup ilgili paydaşların (okul, veli, öğrenci, MEB vb.) erişimine açıktır. Ortaöğretim okullarına kayıt yapılırken bu formun dikkate alınmasına ilişkin yasal bir zorunluluk olmasa da okullar tarafından özellikle öğrencinin yönlendirildiği okul türü hakkında bilgi edinmek için kullanılıyor olabilir. Sonuç olarak, öğrencinin başarı ve davranış durumuna ilişkin bilgi ve belge sunan araçların dikkate alınması, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre ortaöğretim programlarına yönlendirilmelerini sağlarken; öte yandan ortaöğretim sisteminde gruplandırma ve seçiciliği artırarak eşitliği azaltabilir. Bu yönüyle öğrencinin geldiği okulun önerilerinin okula öğrenci kaydedilirken dikkate alınması, öğrencilerin okullara dağılımında sistemin eşitlik boyutu açısından tartışmaya açıktır.

Grafik 1'e göre okula öğrenci kaydı yapılırken öğrencinin özel bir programa olan ihtiyacı/talebini *bazen* veya *her zaman* dikkate alan okulların oranı Türkiye'de % 64 olup; PISA 2009 başarısı yüksek ülkelerde ise % 16 ile % 80 arasında değişmektedir. Bu ülkelerin büyük bir çoğunluğunda, öğrenci kaydı yapılırken öğrencinin özel bir programa olan ihtiyacı/talebini dikkate alan okulların oranının düşük bir düzeyde olduğu söylenebilir. Türkiye ise bu anlamda yüksek bir düzeye sahiptir. Öğrencinin özel bir programa olan ihtiyacını dikkate alan okullar, sunmuş olduğu akademik veya mesleki eğitim programına göre okula öğrenci kaydı yapılırken seçici olabilir. Bu nedenle bu noktanın dikkate alınma derecesi, ortaöğretim sistemindeki programların çeşitliliğiyle paralellik gösteriyor olabilir. Öte yandan okulların bu yöndeki seçiciliği, belli bir yaş grubundaki öğrencilerin temel becerilerine ilişkin çıktılarında önemli ölçüde farklılık gösterebilir. Burada önemli olan, temel eğitim sistemlerinde programlara ilişkin farklılaşmanın hangi yaş düzeyinde başladığıdır. PISA, öğrencilerin temel becerilerde belli bir düzeye erişip erişmediklerini belirlemede 15 yaşını temel almaktadır. Dolayısıyla bu yaşa kadar öğrencilere verilecek eğitimin nitelik ve eşitlik açısından belli bir standartta olması gerekir. Buna göre, daha erken yaşlarda yapılan öğrenci seçimlerinin sistemdeki eşitlik boyutunu tehdit ettiği söylenebilir (Piopiunik, 2012; Horn, 2012, s. 16; Gamoran, 1992, s. 812; OECD, 2010b, s. 35). Estonya, Japonya ve Kanada'da bu oranlar yüksek görünüyorsa bile diğer etmenler (öğrencinin akademik başarısına göre gruplandırılması, düşük başarı ve davranış sorunları nedeniyle öğrencilerin okul değiştirmeleri vb.) hesaba katıldığında başarılı ortaöğretim sistemine sahip ülkelere göre Türkiye'de öğrencilerin özel bir programa olan ihtiyacı/talebi açısından ortaöğretim sisteminde yüksek bir farklılaşmanın olduğu söylenebilir. Öte yandan bu farklılaşmanın 15 yaşın oldukça altına inmiş durumda olduğu göz önüne alındığında; Türkiye'nin, ortaöğretim sistemindeki seçiciliğin erken yaşta görülen sakıncalarının yüksek maliyeti ile karşı karşıya olduğu söylenebilir.

Grafik 1'e göre okula öğrenci kaydı yapılırken öğrencilerin aile bireyleri içinde okuyan/okumuş olanların durumuna öncelik verilmesini *bazen* veya *her zaman* dikkate alan okulların oranı Türkiye'de % 34 olup; PISA 2009 başarısı yüksek ülkelerde ise % 5 ile % 75 arasında değişmektedir. Bu ülkelerin büyük bir kısmında, öğrencilerin ailelerindeki diğer bireylere öncelik verilmesi açısından öğrenci kayıt politikasında

seçiciliğin düşük olduğu; Türkiye'deki durumun da bu ülkelere yakın olduğu söylenebilir.

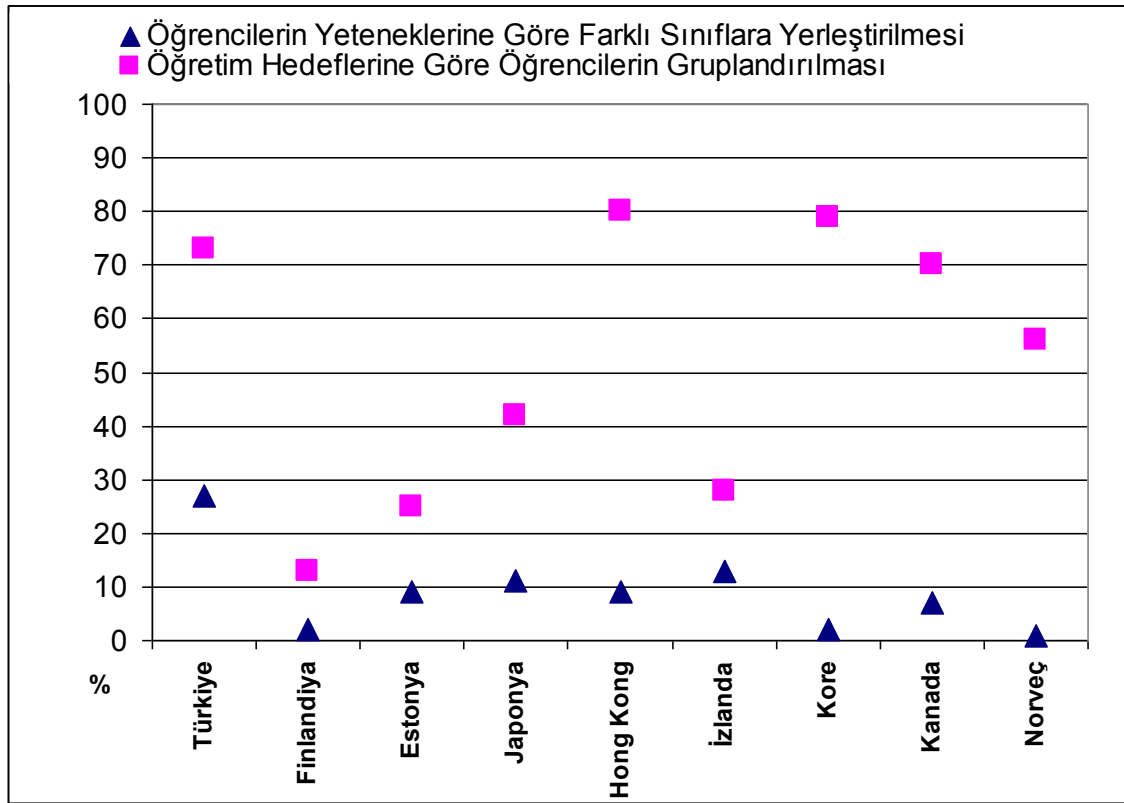
Grafik 1'e göre okula öğrenci kaydı yapılırken diğer nedenleri *bazen* veya *her zaman* dikkate alan okulların oranı Türkiye'de % 41 olup; PISA 2009 başarısı yüksek ülkelerde ise % 12 ile % 39 arasında değişmektedir. Bu ülkelere göre Türkiye'de okullara öğrenci kaydı yapılırken *diğer nedenlerin* daha çok dikkate alındığı söylenebilir. Öte taraftan *diğer nedenler* gerek ortaöğretim sisteminin yapısından gerekse okulun uygulamalarından kaynaklanıyor olabilir. Bunu açıklayan bazı olası unsurlar şunlar olabilir:

- a. Kız meslek lisesi ve endüstri meslek liselerindeki öğrencilerin cinsiyet profili (sadece kız ya da erkek öğrencilerin belli okul ya da programda toplanmaları)
- b. Okul/program kontenjanlarının durumu
- c. Okullara aday başvurularının kontenjandan fazla olması durumunda; son beş yıllık yılsonu başarı puanı ortalamasına rağmen eşitliğin olduğu adaylarda; tercih önceliği ve daha sonra eşitlik halinde yaşı küçük olan adaya öncelik verilmesi (MEB Mevzuat, 2012)
- d. Herhangi bir okula yerleştirelemeyen öğrenciler için hem genel lise hem de mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında ikili öğretim yapılması (MEB Mevzuat, 2012)
- e. Sağlık, ulaşım, çevre, ailevi vb. açıdan öğrencilerin özel durumları
- f. Şehit, malul veya muharip gazi çocukları ile özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler için istedikleri genel lise veya meslek lisesine mevzuat açısından (MEB Mevzuat, 2012) kayıt yaptıрма olanağının tanınması
- g. Okulların çeşitli öğrencileri kazanma istekleri (sosyal, kültürel veya sportif başarısı yüksek olanları; disiplin sorunu yaşayanları kazanma vb.)
- h. Özel bazı programlar (Ör. CNC, Acil Tıp Teknisyenliği vb.) açısından öğrencilerin sağlık-fiziki birtakım şartları taşıması
- i. Sınavsız öğrenci alan liselerde görev yapmakta olan yönetici, öğretmen ve diğer personelin çocuklarının ikamet adresine bakılmaksızın görevli oldukları okula mevzuat (MEB Mevzuat, 2012) tarafından kayıt yaptıрма olanağının tanınması

- j. Öğrenci Yerleştirme Komisyonlarının uygulamaları (öğrencisini kardeşinin öğrenim gördüğü veya anne babanın çalıştığı iş yerinin bulunduğu alanın dahil olduğu okula kayıt yaptırmak isteyen velilerin talepleri vb. gibi).

3.6.2. Türkiye ve PISA 2009 Başarısı Yüksek Ülkelerde Öğrencilerin Seviye/Yeteneklerine ve Öğretim Hedeflerine Göre Gruplandırılması

Türkiye ve PISA başarısı yüksek ülkelerde, öğrencilerin seviye/yeteneklerine ve öğretim hedeflerine göre gruplandırılmasına ilişkin değişkenlerin dağılımı Grafik 2'ye göre incelenmiştir.



Grafik 2: Türkiye ve PISA 2009 başarısı yüksek ülkelerde öğrencilerin seviye/yeteneklerine ve öğretim hedeflerine göre gruplandırılması

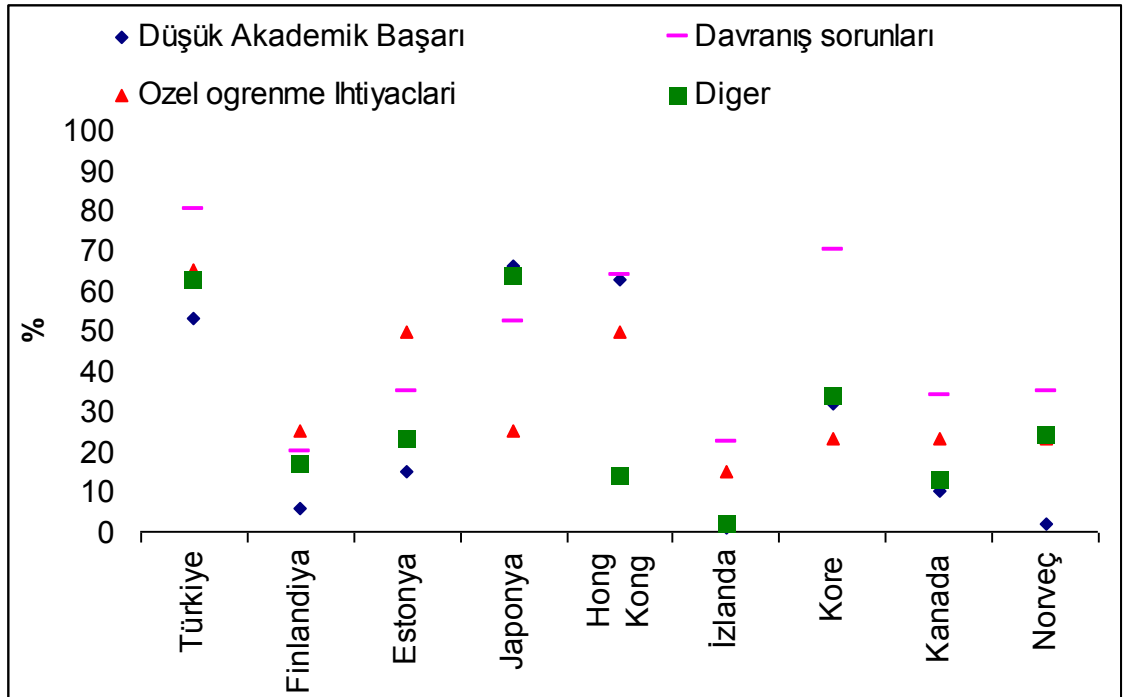
Grafik 2'ye göre tüm derslerde öğrencileri yeteneklerine göre farklı sınıflara yerleştiren okulların oranı Türkiye'de % 27 olup; PISA 2009 başarısı yüksek ülkelerde ise % 1 ile % 13 arasında değişmektedir. Bu anlamda söz konusu ülkelere göre Türkiye'de *tüm derslerde* öğrencileri yeteneklerine göre farklı sınıflara yerleştiren okulların oranının

yüksek olduğu söylenebilir. Bu durum bazı sınıfların başarı yönünden çok iyi öğrencilerden; bazılarının ise çok zayıf öğrencilerden oluşabileceği göz önüne alındığında eşitlik boyutunu azaltması açısından düşündürücüdür.

Grafik 2'ye göre öğrencilerle ilgili değerlendirmeleri, öğretim hedeflerine göre öğrencileri gruplandırmak için kullanan okulların oranı Türkiye'de % 73 olup; PISA 2009 başarısı yüksek ülkelerde ise % 13 ile % 80 arasında değişmektedir. Hong Kong, Kore ve Kanada dışındaki diğer başarılı ülkeler açısından, Türkiye'de öğretim hedeflerine göre öğrencilerin yüksek bir oranda gruplara ayrıldığı söylenebilir. Öğrenci seçme ve gruplandırma politikası izlemeyle öğrenci başarısı arasında negatif bir ilişki bulunduğu (OECD, 2010b, s. 37); Türkiye'de ortaöğretim sisteminin, öğretim hedeflerine göre öğrencileri ayırmanın yüksek maliyeti ile karşı karşıya olduğu söylenebilir.

3.6.3. Türkiye ve PISA 2009 Başarısı Yüksek Ülkelerde Öğrencilerin Okul Değiştirme Nedenleri

Türkiye ve PISA başarısı yüksek ülkelerde, öğrencilerin olası (*olabilir* veya *büyük olasılıkla olabilir*) okul değiştirme nedenlerinin dağılımı, Grafik 3'e göre incelenmiştir.



Grafik 3: Türkiye ve PISA 2009 başarısı yüksek ülkelerde öğrencilerin okul değiştirmesindeki olası nedenler

Grafik 3'e göre düşük akademik başarıdan dolayı öğrencilerin okul değiştirmelerinin olası olduğu okulların oranları: Türkiye'de % 53.3 olup; PISA 2009 başarısı yüksek ülkelerde ise % 1 ile % 66 arasında değişmektedir. Bu ülkelerin büyük çoğunluğuna göre, Türkiye'de düşük akademik başarıdan dolayı öğrencilerin okul değiştirme nedeninin yüksek bir düzeyde *olası* olduğu söylenebilir. *2020 AB Eğitim ve Yetiştirme Stratejisi* (ET 2020)'nin temel aldığı hedef göstergelerden biri de *18-24 yaş arasındaki bireyler içinde lise birinci kademe veya daha düşük düzeyde eğitim görmüş olanların oranının % 10'unun altına çekilmesidir*. 2010 yılı itibariyle Türkiye'de bu oran % 43 civarında olup, Türkiye söz konusu hedefe ulaşma açısından yavaş ilerleme gösteren ülkeler arasında yer almaktadır (Özmusul, 2012a, s. 24). Ayrıca ET 2020 taslak değerlendirme raporunda (European Commission, 2012b, s. 4) araştırma bulgularının; öğrenme çıktılarını iyileştirmenin, uzun dönemli kazançları, büyümeyi ve istihdamı artıracığına; temel beceriler açısından başarı düzeyi düşük olan bireyleri önemli derecede azaltmanın (Ör. 2020'ye gelindiğinde, bu oranı % 15'in altına çekmiş olmanın) ülkeler açısından uzun dönemli ekonomik getiriler sağlayacağına yer verilmiştir (European Commission, 2012b, s. 4). Bu anlamda başarılı ülkeler karşısında, Türkiye'de ortaöğretim sisteminin, düşük akademik başarıdan dolayı öğrencilerin okul değiştirmesinin getireceği yüksek maliyet ile karşı karşıya olduğu söylenebilir.

Düşük akademik başarıdan dolayı öğrencilerin okul değiştirmesine yol açan nedenlerden biri de mevcut sınıf geçme politikalarından dolayı öğrencilerin temel bilgi ve becerileri yeterince edinmemesi olabilir. Bu anlamda Türkiye'de ilköğretimde, mevcut sınıf geçme uygulamalarının, öğrencilerin temel bilgi ve becerileri edinmeksizin bir üst sınıfa geçmelerine izin verdiğine yönelik ciddi eleştiriler getirilmektedir (Şan, 2011; Baki & Bütüner, 2009, s. 154; Gür & Çelik, 2009, s. 7; Alabaş & Kamer, 2007, s. 5; Albayrak, 1999, s. 82). Bu uygulamalarda ilköğretimin zorunlu eğitim kapsamında olmasının önemli payının olduğu ileri sürülebilir. Öte yandan 6287 sayılı kanun ile ortaöğretimin zorunlu olmasıyla beraber benzer uygulamaların ortaöğretim okullarında da görülmesi söz konusu olabilir.

Grafik 3'e göre davranış sorunlarından dolayı öğrencilerin okul değiştirmelerinin olası olduğu okulların oranları: Türkiye'de % 82 olup; PISA 2009 başarısı yüksek ülkelerde ise % 20 ile % 70 arasında değişmektedir. Bu ülkelere göre Türkiye'de davranış sorunları nedeniyle *öğrencilerin okul değiştirmesinin* yüksek bir olasılıkta olduğu söylenebilir. Düşük akademik başarı veya davranış sorunları nedeniyle öğrencilerin okul değiştirmelerinin yoğun olduğu ülkelerde öğrenci performansının zayıf olduğu görülmektedir. OECD'nin değerlendirmesine göre Türkiye, PISA'ya katılan ülkeler arasında, öğrencilerini yeteneğine göre gruplandırarak, okuldan göndererek, erken yaşlarda programlara ayırarak veya seçici bir kayıt politikası izleyerek ortaöğretim sistemini homojenleştiren birkaç ülke arasında yer almaktadır (OECD, 2010b, s.67). Ayrıca bu şekildeki ortaöğretim sistemlerinde, ülkelerin milli geliri hesaba katıldıktan sonra bile, okullar arasında büyük performans farkı ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin okul değiştirmeleri sadece okulunu değiştiren öğrencilere zarar vermekle kalmamakta, aynı zamanda bu öğrencilerin geçtikleri sınıflara ve okullara da zarar verebilmektedir. Bu tür öğrencilerde; *okula karşı olumsuz bir bakış, özgüven kaybı, kendini boşlukta bulma* gibi çok olumsuz etkiler görülebilmektedir (OECD, 2011c, s. 3-4; Rumberger, 2003, s. 6; Demetriou, Goalen, & Rudduck, 2000, s. 427). Dolayısıyla bu durum, gerek okulların öğrenciler gözündeki konumu gerekse okul değiştiren öğrencilerin giderek artabilecek olası riskli davranışları açısından ortaöğretim sistemi ve toplumsal sistem üzerinde ciddi baskılar yaratabilir. Bu yönüyle Türkiye'de ortaöğretim sisteminin homojen bir yapı oluşturma eğiliminde olduğu ve birtakım toplumsal riskleri/olumsuz dışsallıkları artırabileceği söylenebilir.

Grafik 3'e göre özel öğrenme ihtiyaçları nedeniyle *öğrencilerin okul değiştirmelerinin olası* olduğu okulların oranları: Türkiye'de % 64.7 olup; PISA 2009 başarısı yüksek ülkelerde ise % 15 ile % 50 arasında değişmektedir. Bu ülkelere göre, Türkiye'de özel öğrenme ihtiyaçlarından dolayı *öğrencilerin okul değiştirme* nedeninin yüksek bir düzeyde *olası* olduğu söylenebilir. Finlandiya'da öğrencilerin % 8'i özel eğitim ihtiyacı olanlardan oluşmakta olup bunların sadece yarısı özel eğitim okullarına giderken diğer yarısı ise normal okullarda öğrenimlerine devam etmektedir. Bu anlamda Finli eğitimciler, erken tanı ve müdahale yapıldığı takdirde, birçok öğrencinin normal sınıflarda başarılı olacağı görüşündedirler. Bu tür öğrenciler için her okulda

görevlendirilen *özel eğitim öğretmeni* bulunur. Bu öğretmen sınıf öğretmeni ile işbirliği yaparak, birebir veya grup halinde, düşük başarılı öğrencilerin diğerlerine ulaşmaları için yardım ve destek sağlar (OECD, 2011d, s. 122). Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği'nin 21. maddesinde okula öğrenci kaydı ve kabulünde “*özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin okullara kayıtlarında gerekli tedbirler alınır*” denilmektedir (MEB Mevzuat, 2010a). Öte yandan, Türkiye’de ilköğretime göre ortaöğretimde kaynaştırma eğitimi gören öğrenci sayısının çarpıcı bir oranda daha düşük olduğu görülmektedir (ERG, 2012, s. 72). Buna ek olarak, Türkiye’de özel öğrenme ihtiyacı olan öğrencilere yönelik programların uygun şekilde yürütülebilmesi için mevzuata karşın; yeterli destek hizmet personelinin olmaması; sınıf ve okulların uygulamalar için uygun fiziksel ortam niteliği taşınamaması, öğretmen ve okul yöneticilerinin bu doğrultuda yeterli bilgiye sahip olmaması gibi sorunlar bulunmaktadır (ERG, 2012, s. 74-76; Sucuoğlu & Akalın, 2010, s. 32; Batu vd., 2004, s. 33; Sart vd., 2004). Buna paralel olarak, Türkiye’de okulların önemli bir çoğunluğunun öğrencilerin özel öğrenme ihtiyaçlarına cevap veremediği veya bu konuda MEB tarafından gereken önlemlerin alınmasında yetersiz kaldığı söylenebilir.

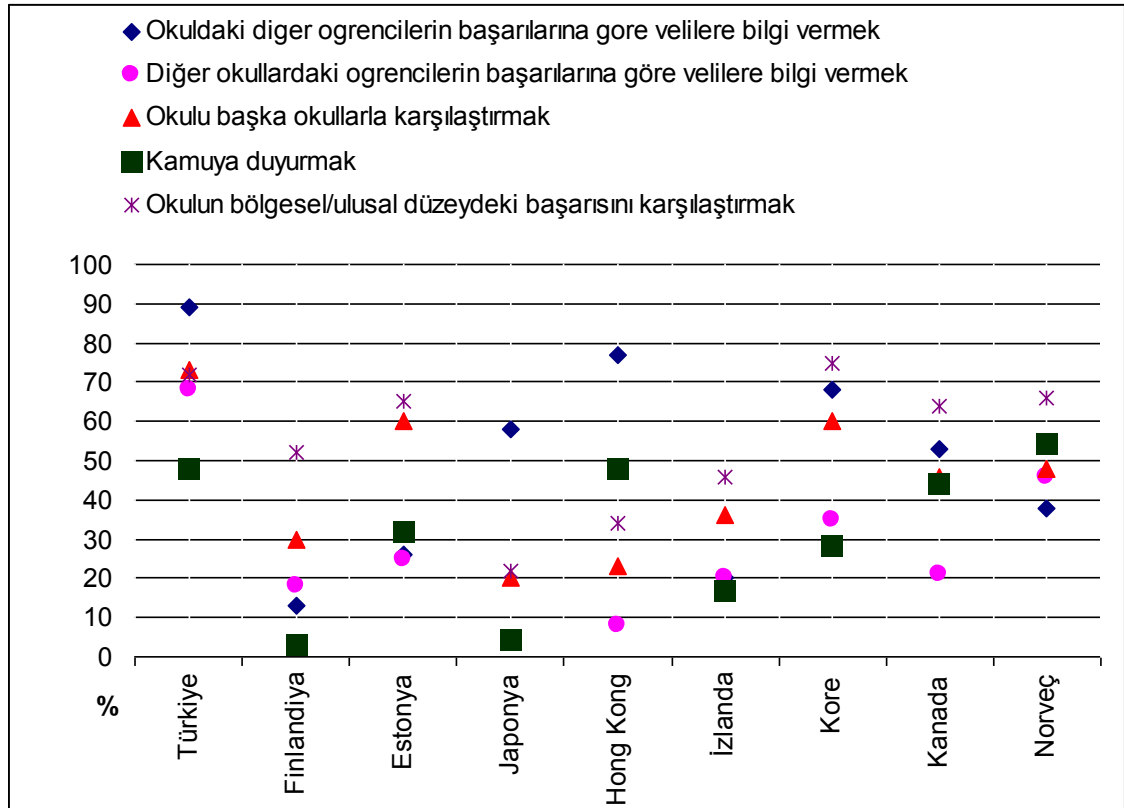
Grafik 3’e göre *diğer nedenlerden dolayı öğrencilerin okul değiştirmelerinin olası olduğu okulların oranları*: Türkiye’de % 62 olup; PISA 2009 başarısı yüksek ülkelerde ise % 2 ile % 64 arasında değişmektedir. Japonya dışındaki başarılı ülkelere göre, Türkiye’de *diğer nedenlerden dolayı okul değiştiren öğrencilerin oranının yüksek bir düzeyde seyrettiği* söz konusu olabilir. Türkiye’de bu nedenlerin yüksek düzeyde seyrediyor olması, ortaöğretim sisteminin eşitlik boyutu ve eğitim olanaklarının okullar arasında dağılımı açısından mercek altına alınmasını gerektirebilir. Bu durum, öğrencilerin okul değiştirmelerinde bir takım açık olmayan nedenlerin olduğu konusunda ortaya bir tartışma açmaktadır. Öğrencilerin okul değiştirme nedenlerinin, daha çok ailenin oturduğu yeri değiştirmesi sonucu ortaya çıkmasıyla beraber, birçok nedeni olabilir. Bunlar; *okulların aşırı kalabalık hale gelmesi, sınıf mevcutlarının azaltılması, uzaklaştırma politikaları, okul seçimi, genel akademik başarı ve toplumsal iklim* vb. olarak sıralanabilir (Rumberger, 2003, s. 6). Buna ek olarak Türkiye’de öğrencilerin okul değiştirme nedenleri arasında yer alan diğer olası unsurlar şunlar olabilir:

- 1) Öğrencilerin ilgi/yetenekleri doğrultusunda farklı mesleki programlara yönelmesi
- 2) Öğrencilerin bulundukları okullardaki olumsuz okul iklimi nedeniyle daha iyi bir okulda öğrenim görme istekleri
- 3) Öğrencilerin, okul kaynakları açısından (personel ve araç-gereç donanım vs.) daha iyi olan okullarda öğrenim görme istekleri
- 4) Öğrencilerin öğretmen niteliği daha iyi olan okulda öğrenim görme istekleri
- 5) Ulaşım sorunları (daha yakın bir okula gelme isteği, taşınmalı eğitim uygulamaları, servis saatlerindeki uyumsuzluklar vb.)
- 6) İkili öğretimden dolayı yaşanan sorunlar
- 7) Sağlık, ulaşım, çevre, ailevi vb. açıdan öğrencilerin özel durumları
- 8) Özel bazı programlar açısından öğrencilerin sağlık-fiziki birtakım şartları taşınamaması
- 9) Sosyal, kültürel veya sportif açıdan yetenekli öğrencilerin başka okullara geçme isteği vb.

Özetle belirtmek gerekirse, Türkiye’de ortaöğretim sisteminde okula öğrenci kaydı yapılırken *öğrencinin önceki akademik başarısı (yerleştirme sınavlarının sonuçları dahil)*; öğrencinin *geldiği okulun önerileri* ve *diğer nedenler* yüksek oranda dikkate alınmaktadır. Diğer taraftan okulların yine büyük çoğunluğu tüm derslerde öğrencileri yeteneklerine göre farklı sınıflara yerleştirmekte; öğretim hedeflerine göre öğrencileri gruplandırmakta ve öğrenci değerlendirmelerini bu yöndeki birçok kararı verirken kullanmaktadır. Ayrıca okulların büyük bir çoğunluğunda, düşük başarı, özel öğrenme ihtiyaçları, davranış sorunları ve diğer nedenlerden dolayı öğrencilerin okul değiştirme eğilimi ciddi bir boyuttadır. Tüm bunlar Türkiye’de ortaöğretim sisteminin deyim yerindeyse *seçicilik*, *gruplandırma* ve *ayırma* (Grafik 1, Grafik 2 ve Grafik 3) açısından sorunlu olduğunu göstermektedir. Ayrıca bu değerlendirmenin, alanyazın (World Bank, 2010, s. 36; Polat, 2009a, s. v; Küçüker, 2010, s. 157; Berberoğlu, 2007; Polat, 2009b; Çokgezen, 2011; Candaş, vd., 2010, s. 104; Sarıer, 2010, s. 123-124) tarafından da önemli ölçüde desteklendiği söylenebilir. Dolayısıyla, ortaöğretim sistemine eşitlik boyutu açısından müdahale etmenin gereği açıkça ortadadır.

3.6.4. Türkiye ve PISA 2009 Başarısı Yüksek Ülkelerde Öğrenci Değerlendirmelerine İlişkin Verilerin, Açıklama/Şeffaflık Açısından Kullanım Amaçları

Türkiye ve PISA 2009 başarısı yüksek ülkelerde öğrenci değerlendirmelerine ilişkin verilerin, açıklama/şeffaflık açısından kullanım amaçlarının dağılımı, Grafik 4'e göre incelenmiştir.



Grafik 4: Türkiye ve PISA 2009 başarısı yüksek ülkelerde öğrenci değerlendirmelerine ilişkin verilerin, açıklama/şeffaflık açısından kullanım amaçları

Grafik 4'e göre öğrenci değerlendirmelerine ilişkin verileri, velilere çocuklarının akademik başarısı hakkında okuldaki diğer öğrencilerin durumuna göre bilgi sunmak amacıyla kullanan okulların oranları: Türkiye'de % 89 olup; PISA 2009 başarısı yüksek ülkelerde ise % 13 ile % 77 arasında değişmektedir. Bu verilere göre, öğrenci değerlendirmelerini, velilere çocuklarının akademik başarısı hakkında okuldaki diğer öğrencilerin durumuna göre bilgi sunmak amacıyla kullanan okulların oranının en yüksek olduğu ülke Türkiye'dir. Türkiye'de okulların bu denli yüksek düzeyde bir karşılaştırma içinde olması, gerek öğrenciler gerekse veliler üzerindeki baskıyı

artırabilir. Buna göre, velilere söz konusu bilgiyi sunmak amacıyla Türkiye’de okulların *yönetimsel hesap verme* yaklaşımı içinde oldukları söylenebilir.

Grafik 4’e göre öğrenci değerlendirmelerine ilişkin verileri, velilere çocuklarının akademik başarısı hakkında diğer okullardaki öğrencilerin durumuna göre bilgi sunmak amacıyla kullanan okulların oranları: Türkiye’de % 68 olup; PISA 2009 başarısı yüksek ülkelerde ise % 4 ile % 46 arasında değişmektedir. Bu bakımdan; öğrenci değerlendirmelerini, diğer okullardaki öğrencilerin durumuna velilere söz konusu bilgiyi sunmak amacıyla kullanan okulların oranının en yüksek olduğu ülke Türkiye’dir. Türkiye’deki oranın yüksek olması oldukça dikkat çekici olup; bu denli bir karşılaştırma, okullar arasında yüksek düzeyde bir rekabetin olduğuna işaret olabilir. Türkiye’de okulların bu denli yüksek düzeyde bir karşılaştırma içinde olması; öğrenci, veli, öğretmen ve yöneticiler üzerindeki baskıyı artırabilir. Buna göre, velilere söz konusu bilgiyi sunmak amacıyla Türkiye’de okulların *yönetimsel hesap verme* yaklaşımı içinde olduğu, bunun sonucunda ortaöğretim sisteminin yüksek maliyetle karşı karşıya kaldığı söylenebilir.

Grafik 4’e göre, öğrenci değerlendirmelerine ilişkin verileri, kamuya duyurmak amacıyla kullanan okulların oranları: Türkiye’de % 48 olup; PISA 2009 başarısı yüksek ülkelerde ise % 3 ile % 54 arasında değişmektedir. Bu ülkelerin çoğuna göre, Türkiye’de öğrenci değerlendirmelerine ilişkin verileri, kamuya duyurmak amacıyla kullanan okulların oranının yüksek olduğu söylenebilir. Başarı verilerini kamuya duyuran ortaöğretim sistemlerinde kaynak (eğitim programı, öğrenci değerlendirmesi, ders kitabı vb.) yönetiminde önemli ölçüde özerkliğin olduğu okulların, düşük düzeyde özerkliğe sahip olanlara göre performansının daha yüksek olduğu görülmektedir (OECD, 2011d, s. 250). Dolayısıyla, Türkiye’de verilerin izlenmesi açısından okulların söz konusu çabaları olumlu bir adım olarak görülebilirken; öte yandan, ortaöğretim sisteminde kaynak (öğretmen, eğitim programı, öğrenci değerlendirmesi, ders kitabı vb.) yönetimi açısından özerklik boyutunun düşük düzeyde olduğu göz önüne alındığında öğrenme çıktılarını artırmak için başarı verilerinin kamuya duyurulması ile ilgili politika ve uygulamaların sınırlı etkisi olabilir. Bununla birlikte, öğrenci başarılarına ilişkin performans raporlarının yayımlandığı ortaöğretim sistemlerinde söz konusu şeffaflık politikasından kaynaklanan baskı altında iyi okulların birçoğunun performansını iyileştirdiği belirlenirken; diğer taraftan başarısız okulların nadiren bu

iyileşmeyi sağladığı görülmüştür. Bu açıdan okulların performansa yönelik şeffaflık politikası başarılı ortaöğretim sistemlerine sahip bazı ülkelerde iyileşmeyi sağlayacak bir yardımdan çok bir engel olarak algılanmaktadır. Örneğin, Finlandiya’da performansa yönelik değerlendirmeler gizlilik niteliği taşır ve sonuçlar yalnızca okul ve okulun bağlı olduğu yerel yönetimlere iletilir. Bu konuda diğer bir örnek olan Hong Kong ‘ta ise öğrenci ve veliler üzerindeki mevcut performans baskısını artırmamak için performansa yönelik verilerin yayımlanmamasına yönelik bir politika benimsenmiştir (Barber & Mourshed, 2007, s. 37). TED (2010, s. 27) tarafından yapılan belirlemelere göre Türkiye’de öğretmenler üzerinde oluşan sınav ve not baskısı, öğretmenlerle yönetici, öğrenci ve veliler arasındaki ilişkileri, eğitim-öğretim ortamını da olumsuz etkileyecek biçimde bozmaktadır. Özetle belirtmek gerekirse, Türkiye’de ortaöğretim sisteminin, verilerin kullanımındaki şeffaflığın getireceği birtakım olumsuz risklerle karşı karşıya bulunduğu sonucuna gidilebilir.

Grafik 4’e göre öğrenci değerlendirmelerine ilişkin verileri, okulu diğer okullarla karşılaştırmak amacıyla kullanan okulların oranları: Türkiye’de % 72.7 olup; PISA 2009 başarısı yüksek ülkelerde ise % 20 ile % 60 arasında değişmektedir. Buna göre, öğrenci değerlendirmelerine ilişkin verileri, okulu diğer okullarla karşılaştırmak amacıyla kullanan okulların oranının en yüksek olduğu ülke Türkiye’dir. Bu ülkelere göre Türkiye’de okullar arasında öğrenci değerlendirmelerinin karşılaştırılmasına ilişkin yüksek bir eğilimin olduğundan söz edilebilir. Ayrıca bu durum, okullar arasında yüksek düzeyde bir rekabetin olmasına, başarının yükseltilmesi açısından okullar üzerinde üst makamlarca yoğun bir baskı ya da beklentinin olmasına da işaret edebilir. Dolayısıyla okulların bu politikası, sistemdeki eşitlik mekanizmasının varlığı açısından tartışmalıdır.

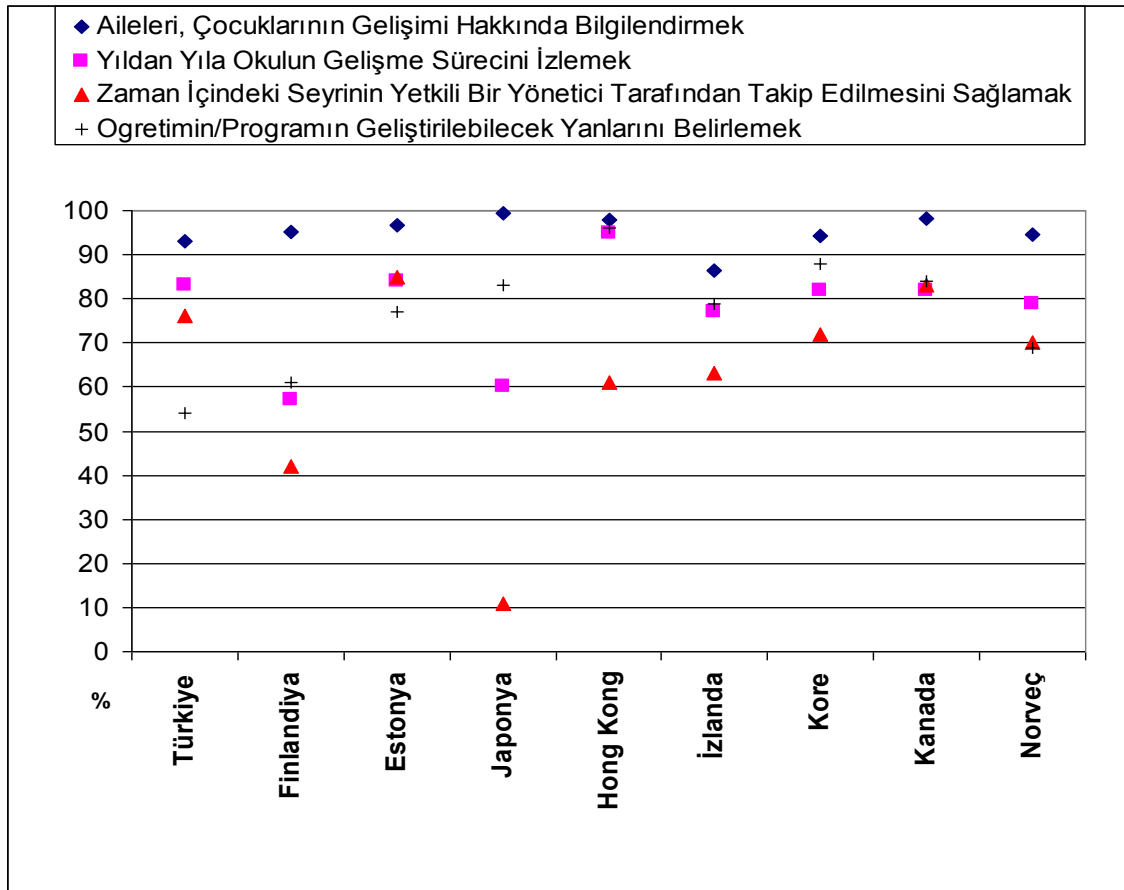
Grafik 4’e göre öğrenci değerlendirmelerine ilişkin verileri, okulun bölgesel veya ulusal düzeydeki başarısını karşılaştırmak amacıyla kullanan okulların oranları: Türkiye’de % 72.7 olup; PISA 2009 başarısı yüksek ülkelerde ise % 22 ile % 75 arasında değişmektedir. Bu ülkelerin çoğuna göre Türkiye’de öğrenci değerlendirmelerini, bölgesel/ulusal düzeyde karşılaştıran okulların oranının yüksek olduğu söylenebilir. Bu durum, okullarda önemli ölçüde *yönetimsel hesap verme* yaklaşımının olmasından kaynaklanabilir.

Liselerin önemli bir kısmında, gerek okul içi gerekse okul dışı ölçütlere göre başarı verilerini karşılaştırma ve bunları kamuya duyurma politikasının izlenmesi, ortaöğretim sisteminin katı bir hesap verme yaklaşımına sahip olduğunu gösterebilir. Katı bir hesap verme sistemi, *okullarda dışlanmanın çoğalması, okul terk oranlarının yükselmesi* ya da *öğretim programının daraltılması* gibi olumsuz etkiler yapabilir (Hanushek & Raymond, 2005, s. 30-322; Rosenkvist, 2010, s. 35). PISA performansı yüksek olan ülkelerde etkili bir hesap verme sistemi vardır. Ontario/Kanada, Japonya ve Finlandiya’da *yönetimsel hesap verme sistemi* (sınav sonuçlarının yöneticiler tarafından *iyi öğretmenleri, iyi okulları ve iyi bölgeleri ödüllendirmek* ve kötü sonuç elde eden öğretmen, okul ve bölgeleri ise cezalandırmak için kullanıldığı sistemler) yerine önemli ölçüde *profesyonel hesap verme sistemine* (okulda ne yapılması ve nasıl yapılması gerektiğini ayarlamaktan daha çok; okuldaki çalışanların ve kamunun isteklerinin desteklenmesi ve teşvikler sunulmasına) odaklanılmıştır. Bu ülkelerde öğretmenler üzerlerinde çok fazla dış değerlendircileri hissetmezler; kendilerini meslektaşları ve okul müdürlerine karşı bir hesap verme sorumluluğu içinde görürler. Ayrıca bu bir tür, öğretmenlerin velilere karşı göstermiş oldukları, öz-sorumluluk anlamı da taşır. Şanghay ve Hong Kong’da hesap verme sistemi, işlemler ve göstergeler üzerine değil; öğretmen yetiştirme, öğretmenlerin mesleki gelişimi ve okul önderliği programları üzerine kuruludur. Ontario/Kanada’da belirli yöntem ve uygulamaların bir reçete gibi savunuculuğuna yer verilmesi yerine, alandaki iyi uygulamaları tanımak için okul ve öğretmenler arasında ortaklıklar oluşturulmasına odaklanılmıştır. Ayrıca Singapur’da yönetimsel ve profesyonel hesap verme sisteminin bir arada uygulanması söz konusudur. Burada; bakan, öğretmen, müdür ve diğer çalışanların sıkı çalışmaları için teşvikler sunulur. Öğretmen ve müdürlerin performanslarını sürdürmeleri yıllık hedeflerle ilgili bir dizi göstergeye odaklanmalarını gerektirir (OECD, 2011d, s. 108-255). Japonya’da, birçok Doğu Asya ve Kuzey Avrupa ülkesinde olduğu gibi, öğretmenlerin bir sonraki dersi ortaklaşa hazırladıkları ve eğitim uygulamalarını nasıl geliştirebilecekleri üzerine düşündükleri bir kültür oluşmuştur (Schleicher, 2012a). Bülbül (2011), doktora tezinin bulgularına göre Türk Eğitim Sisteminde hesap verme sorumluluğu ile ilgili birçok uygulamanın gerçekleşmediği sonucuna ulaşmıştır. Türkiye’de yetkililerin ağırlıklı olarak yüzeysel göstergelerle eğitim-öğretimi değerlendirme eğilimi olup; eğitim sisteminde hesap verme ile ilgili mekanizmaların

değer olarak yerleşmediği görülmektedir (Erdoğan, 2010). Bu anlamda Türkiye'nin PISA performansı yüksek olan bu ülkelerden (örneğin Finlandiya'dan) çıkartacağı önemli derslerden biri de *yönetimsel hesap verme* yerine *profesyonel hesap vermeye* odaklanmak olduğu çok açıktır.

3.6.5. Türkiye ve PISA 2009 Başarısı Yüksek Ülkelerde Öğrenci Değerlendirmelerine İlişkin Verilerin, İzleme-Geliştirme Açısından Kullanım Amaçları

Türkiye ve PISA 2009 başarısı yüksek ülkelerde öğrenci değerlendirmelerine ilişkin verilerin, izleme-geliştirme açısından kullanım amaçlarının dağılımı, Grafik 5'e göre incelenmiştir.



Grafik 5: Türkiye ve PISA 2009 başarısı yüksek ülkelerde öğrenci değerlendirmelerine ilişkin verilerin, izleme-geliştirme açısından kullanım amaçları

Grafik 5'e göre öğrenci değerlendirmelerine ilişkin verileri, okulun yıldan yıla gelişimini izlemek amacıyla kullanan okulların oranları: Türkiye'de % 83 olup; PISA

2009 başarısı yüksek ülkelerde ise % 57 ile % 95 arasında değişmektedir. Bu anlamda birçok başarılı ülkede olduğu gibi; Türkiye'deki okulların, verileri izleme açısından olumlu bir yaklaşım içinde olduğu söylenebilir.

Grafik 5'e göre başarı verilerinin zaman içindeki seyrinin yetkili bir yönetici tarafından izlendiği okulların oranları: Türkiye'de % 76 olup; PISA 2009 başarısı yüksek ülkelerde ise % 11 ile % 85 arasında değişmektedir. Bu anlamda birçok başarılı ülkede olduğu gibi; Türkiye'deki okulların, verileri izleme açısından olumlu bir yaklaşım içinde olduğu söylenebilir.

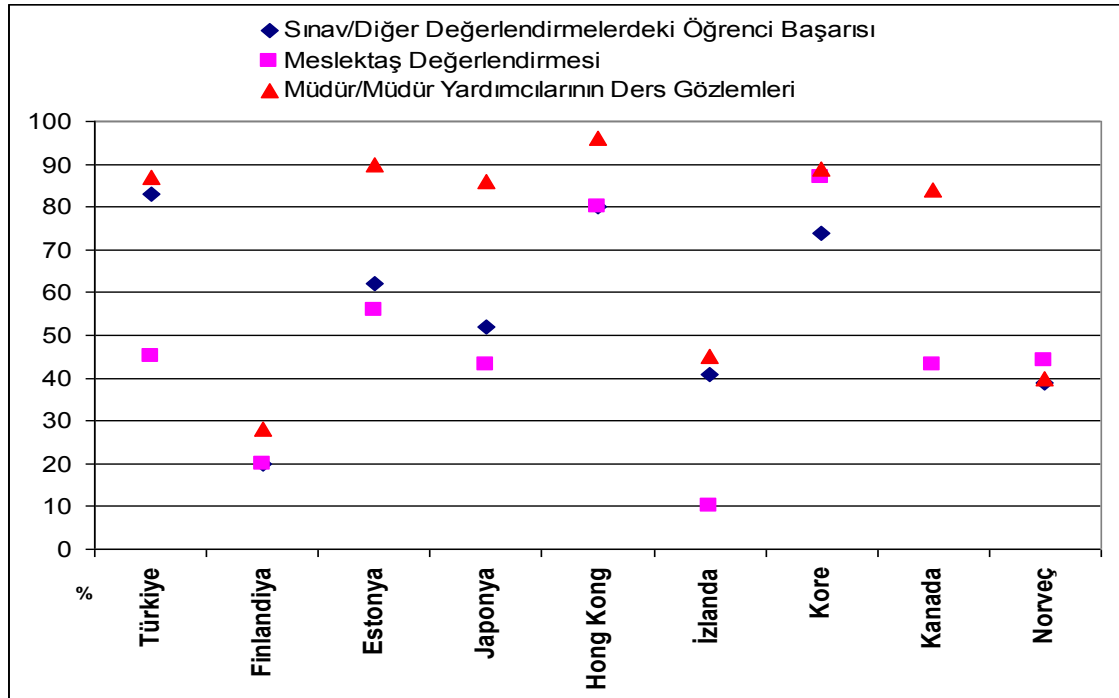
Grafik 5'e göre öğrenci değerlendirmelerine ilişkin verileri, aileleri, çocuklarının gelişimi hakkında bilgilendirmek amacıyla kullanan okulların oranları: Türkiye'de % 93 olup; PISA 2009 başarısı yüksek ülkelerde ise % 86 ile % 99 arasında değişmektedir. Bu anlamda birçok başarılı ülkede olduğu gibi; Türkiye'deki okulların, aileleri, çocuklarının gelişimi hakkında bilgilendirdiği ve bu anlamda olumlu bir yaklaşım içinde olduğu söylenebilir.

Grafik 5'e göre öğrenci değerlendirmelerini, öğretimin veya eğitim programının geliştirilebilecek yönlerini belirlemek amacıyla kullanan okulların oranları: Türkiye'de % 54 olup; PISA 2009 başarısı yüksek ülkelerde ise % 61 ile % 96 arasında değişmektedir. Bu anlamda başarılı ülkelere göre; *öğretimin veya eğitim programının geliştirilebilecek yönlerini belirlemek* amacıyla kullanan okulların oranının en düşük olduğu ülke Türkiye'dir. Öğretimin aksayan yönlerinin belirlenip iyileştirilmesi ve eğitim programlarında *öğrenciye görecelik* ilkesinin uygulanması açısından Türkiye'de okulların, kendilerinden beklenen görevi yeterince yerine getirmediği söylenebilir. Ayrıca birçok okulda, öğrenci değerlendirmesinin öğretim veya eğitim programının iyileştirilmesinde kullanılmaması, bazı öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarının dikkate alınmamasını ortaya çıkarabilir. Bu durum onları başarısızlığa itebileceğinden okullardaki başarısızlık nedenlerinden biri olarak kabul edilebilir. Özellikle alt SED okullarda önemli ölçüde dezavantajlı öğrenciler olduğu düşünülürse, bu konuda okul uygulamalarının ciddi biçimde gözden geçirilmesi gerektiği söylenebilir. Okullarda eğitim programının her öğrenci için uygun olmaması, edilgen öğretim stratejileri, öğrencinin öğrenme stillerinin ihmal edilmesi ve özel öğrenme ihtiyacı olan öğrenciler için değerlendirme ve destek uygulamalarının yetersizliği gibi nedenler özellikle

dezavantajlı öğrencilerin okulu erken bırakmalarına yol açabilir (Ferguson, vd., 2005, s.14-32). Ayrıca performansı düşük olan okulların durumunu iyileştirmek, eğitimin eşitlik boyutu ile ilgilidir. Çünkü zaten öğrencilerin sosyo-ekonomik dezavantajlılıkları nedeniyle bu okullarda öğrencilere nitelikli eğitimin sağlanması gerekir. Aksi takdirde bu noktayı görmezden gelmek, onları iki kez cezalandırmak anlamı taşıyacaktır (European Commission, 2012c, s. 3; OECD, 2012d, s. 111; Woods, vd., 2012, s. 10). Türkiye’de 15 yaş grubundaki öğrenciler içinde sosyo-ekonomik yönden dezavantajlı olup yüksek başarı gösteren öğrencilerin oranı sadece % 6’dır (Yılmaz Fındık, 2012, s. 63). Bu nedenlerle öğretim sürecinin geliştirilmesi doğrultusunda öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına yeterince cevap verilebilmesi açısından başarı verilerinin okullar tarafından dikkate alınması büyük önem taşımaktadır.

3.6.6. Türkiye ve PISA 2009 Başarısı Yüksek Ülkelerde Öğretmenlerin Eğitim-Öğretime Yönelik Çalışmalarının İzlenmesinde Kullanılan Yöntemler

Türkiye ve PISA başarısı yüksek ülkelerde, öğretmenlerin eğitim-öğretime yönelik çalışmalarının izlenmesinde kullanılan yöntemlerin dağılımı, Grafik 6’ya göre incelenmiştir.



Grafik 6: Türkiye ve PISA 2009 başarısı yüksek ülkelerde öğretmenlerin eğitim-öğretime yönelik çalışmalarının izlenmesinde kullanılan yöntemler

Grafik 6'ya göre öğretmenlerin uygulamalarının izlenmesinde sınav ya da diğer değerlendirmelerdeki öğrenci başarısını kullanan okulların oranları: Türkiye'de % 83 olup; PISA 2009 başarısı yüksek ülkelerde ise % 20 ile % 72 arasında değişmektedir. Bu ülkelere göre, öğretmenlerin uygulamalarının izlenmesinde sınav ya da diğer değerlendirmelerdeki öğrenci başarısını kullanan okulların oranının en yüksek olduğu ülke Türkiye'dir. Buna ilişkin olarak; Türkiye'de başarı verileri üzerinden öğretmenlerin uygulamalarının izlenmesi, okullarda *yönetimsel hesap verme* yaklaşımının ağırlıklı olduğu anlamına gelebilir.

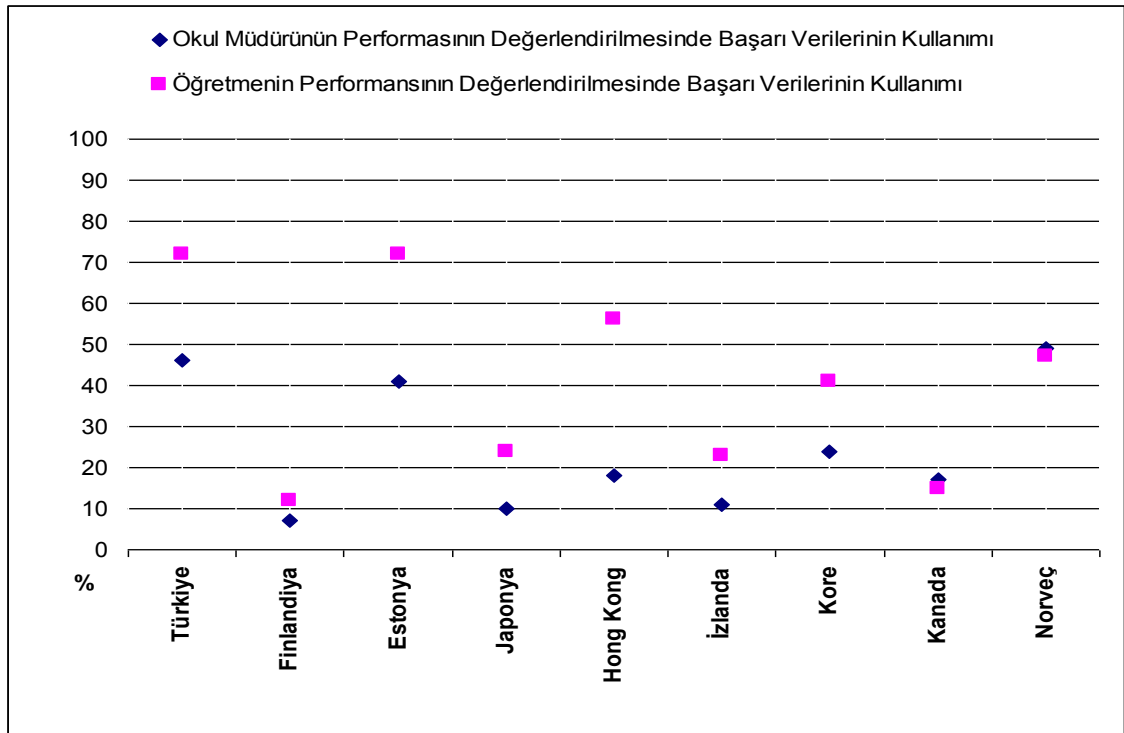
Grafik 6'ya göre öğretmenlerin uygulamalarının izlenmesinde, okul yöneticilerinin ders gözlemlerinin kullanıldığı okulların oranları: Türkiye'de % 88 olup; PISA 2009 başarısı yüksek ülkelerde ise % 28 ile % 90 arasında değişmektedir. Bu ülkelerin çoğuna göre Türkiye'de öğretmenlerin uygulamalarının izlenmesinde, okul yöneticilerinin ders gözlemlerinin kullanıldığı söylenebilir. Öğretmenlerin uygulamalarının okul müdürlerince izlenmesi bir anlamda denetim süreci veya hesap verme sorumluluğu ile ilgili uygulamalarla ilişkilendirilebilir. Örneğin Finlandiya'da öğretmenler ciddi derecede eğitimden geçer ve sınıfta tam kontrol sağlayacakları şekilde mesleğe hazırlanırlar. Buna paralel olarak, Finlandiya'da okul müdürlerinin sınıflardaki öğretimin niteliğini izlemek için etkin bir biçimde sınıfları ziyaret etme gibi bir geleneği yoktur (OECD, 2011d, s. 127). Bu anlamda Türkiye'de okul yöneticilerinin, öğretmenlerin uygulamalarını izlemesi, *yönetimsel hesap verme* yaklaşımı ile ilişkilendirilebilir.

Grafik 6'ya göre öğretmenlerin uygulamalarının izlenmesinde, meslektaşları tarafından değerlendirilmesi (ders planlarının, değerlendirme araçlarının, derslerin gözden geçirilmesi) yönteminin kullanıldığı okulların oranları: Türkiye'de % 45 olup; PISA 2009 başarısı yüksek ülkelerde ise % 10 ile % 87 arasında değişmektedir. Buna paralel olarak, başarılı eğitim sistemine sahip ülkelerin bir kısmında bu değerlendirme yöntemi düşük oranda kullanılırken diğer bir kısmında ise yüksek bir oranda kullanılmaktadır. Meslektaş değerlendirmesi esasında bir dönüt alma olup; zamanında, yapıcı ve doğru bir şekilde yapıldığında eğitim-öğretimi iyileştirmesi açısından birçok olumlu etki yaratabilir (Thistlethwaite, 2012, s. 201). Performans değerlendirmesine göre meslektaş

değerlendirmesinin; öğretmenlerin mesleki gelişimi, yeni öğretim tekniklerinin öğrenilmesi, daha iyi bir sınıf yönetimi, davranış sorunlarının üstesinden gelme, etkili öğretmen-öğrenci etkileşimlerini öğrenme, iş stresini azaltma, işbirliğini geliştirme vb., açısından önemli katkıları olabilir (Wadhwa, 2008, s. 148; Richards & Farrell, 2005, s. 86; Willerman, Mcneely & Koffman, 1991, s. 180). Buchanan & Stern (2012, s. 48) tarafından yapılan araştırmada meslektaş değerlendirmesinin, aday öğretmenlerin performanslarını belirleme ve iyileştirmeye önemli ölçüde yardımcı olduğu belirlenmiştir. Taylor & Tyler (2011, s. 29) tarafından yapılan araştırmada; iyi şekilde yapılandırılmış meslektaş değerlendirme programlarının öğretmenlerin etkililiğine, özellikle matematik alanında, orta düzeyde katkısının olduğu belirlenmiştir. Sullivan (2012, s. 150) tarafından yapılan araştırmada bu meslektaş değerlendirmesine yer veren programın, öğretmenler arasındaki işbirliğini artırdığı ve öğretmenlerin niteliğini iyileştirdiği belirlenmiştir. Türkiye’de okullarda resmi olarak meslektaş değerlendirmesi doğrudan uygulanmamasına rağmen öğretmenler; öğretmenler kurulu ve zümre öğretmenler kurulu toplantılarında birbirlerinin çalışmalarına ilişkin bilgi edinebilmekte ve bazen birbirlerinin sınıflarına uğrayarak birbirlerinin uygulamalarından haberdar olabilmektedirler. Ancak bu tür toplantılara dayalı değerlendirmelerin etkili, sistematik ve planlı olarak yapıldığını söylemek zordur (Bozak, Yıldırım & Demirtaş, 2011, s. 73; Demirtaş, Üstüner, Özer & Cömert, 2008, s. 70; Şahin, Maden & Gedik, 2011, s. 170; Küçük, Ayvacı & Altıntaş, 2004). Dolayısıyla; öğretme-öğrenme sürecinde okul yöneticisine göre daha etkin bir şekilde yer almasından dolayı öğretmenlerin birbirlerinin uygulamalarını daha etkili olarak değerlendirme potansiyelinin olduğu düşünülürse, söz konusu oranlar açısından Türkiye’de okullarda meslektaş değerlendirmesi kültürünün yeterince oluşmadığı; bundan dolayı da bu yöntemden sağlanacak olası yararların yeterince elde edilemediği söylenebilir.

3.6.7. Türkiye ve PISA 2009 Başarısı Yüksek Ülkelerde Okul Müdürü ve Öğretmenlerin Performansının Değerlendirilmesinde Öğrenci Başarısına İlişkin Verilerin Kullanımı

Türkiye ve PISA başarısı yüksek ülkelerde, okul müdürü ve öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesinde, öğrenci başarısına ilişkin verilerin kullanılma durumu, Grafik 7'ye göre incelenmiştir.



Grafik 7: Türkiye ve PISA 2009 başarısı yüksek ülkelerde okulların öğretmen ve okul müdürünün performansının değerlendirilmesinde başarı verilerini kullanım oranları

Grafik 7'ye göre okul müdürünün performansının değerlendirilmesinde başarı verilerinin kullanıldığı okulların oranları: Türkiye'de, % 46 olup; PISA 2009 başarısı yüksek ülkelerde ise % 7 ile % 49 arasında değişmektedir. Bu ülkelerin çoğuna göre; Türkiye'de okul müdürünün performansının değerlendirilmesinde, başarı verilerinin kullanımının yüksek bir oranda olduğu söylenebilir. Başarılı ülkelerin birçoğunda bu oranların düşük olması, *profesyonel hesap verme sistemi* ile ilişkili olabilir. Öte yandan, öğrenme çıktılarının yüksek olduğu bu ülkelerin eğitim sisteminde okul müdürlerinin seçiminde çoğu kez yöneticilik vasfından çok öğretimsel önderlik yeterliğine bakılır ve önemli derecede merkezileşme, bürokrasi ve kontrol olmasına rağmen, bu ülkeler okul

müdürlerine çok fazla takdir yetkisi vererek sistemlerinde bir denge oluşturmuştur (OECD, 2011d, s. 239-240). Dolayısıyla, Türkiye’de okul müdürünün performansının değerlendirilmesinde önemli ölçüde *yönetimsel hesap verme* yaklaşımının olduğu dile getirilebilir.

Grafik 7’ye göre öğretmenin performansının değerlendirilmesinde başarı verilerini kullanıldığı okulların oranları: Türkiye’de, % 72 olup; PISA 2009 başarısı yüksek ülkelerde ise % 12 ile % 72 arasında değişmektedir. Bu ülkelerin çoğuna göre; Türkiye’de öğretmenin performansının değerlendirilmesinde, başarı verilerini kullanma eğiliminin oldukça yüksek bir oranda olduğu söylenebilir. Türkiye’ye ilişkin bu durumun, öğretmen değerlendirmesinde *yönetimsel hesap verme* yaklaşımının ağırlıklı olarak kullanılmasından kaynaklandığı ileri sürülebilir. Ayrıca bu durum, okullarda öğrenme çıktılarının niteliği açısından daha çok öğretmenin sorumlu görülmesinden kaynaklanabilir.

Türkiye’de okulların büyük bir kısmında öğretmenlerin eğitim-öğretime yönelik uygulama ve performanslarının değerlendirilmesinde öğrenci başarılarına ilişkin verilerin kullanıldığı anlaşılmaktadır. Ayrıca yine okulların büyük bir kısmında, öğretmenlerin uygulamaları, okul yöneticileri tarafından izlenmektedir. Başarılı ortaöğretim sistemine sahip ülkelerin birçoğunda öğretmen niteliğinin yüksek oluşu nedeniyle öğretmenlerin profesyonelliğine önem verilmekte ve buna paralel olarak öğretmen değerlendirmesinde öğrenci başarılarının kullanımına ve okul yöneticilerinin dersleri izlemesine sınırlı bir şekilde yer verilmektedir. Dolayısıyla, Türkiye’de ortaöğretim sisteminde öğretmenlerin performansının değerlendirilmesinde profesyonelliğe ve mesleki gelişim ihtiyaçlarının karşılanmasına ihtiyaç vardır. Diğer taraftan ERG (2012, s. 81) raporunda mevcut mesleki gelişim uygulamalarının ihtiyaç analizlerine dayandırılmadığı eleştirisi yapılarak uygulamadaki programların ise etkilerinin değerlendirilmediğine dikkat çekilmiştir. Bu anlamda öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesinde yararlanılacak olası mesleki gelişim uygulamalarının etkililiğinin izlenmesi büyük önem taşımaktadır. Buna ek olarak, okullarda meslektaş değerlendirmesi yeterince yapılmadığından ötürü (bkz. Grafik 6), sağlanacak olası yararlar açısından bu uygulamanın da ele alınmasına ihtiyaç vardır.

OECD Eğitim Politikaları özel danışmanı Schleicher (2012a) ERG ile yaptığı röportajında bu konuda Türkiye’de yapılması gerekeni şu şekilde özetliyor: ***“Sormamız gereken hesapverebilirliğin temel sorusu olan ‘Öğretmen olarak yapman gerekeni yaptın mı?’ sorusundan ziyade ‘Biz, hükümet, okul veya yerel yönetimler olarak, bir öğretmenin kendisini geliştirmesi için ne yapabiliriz?’ sorusu olmalıdır.”***

Ayrıca; Grafik 7 incelendiğinde ülkelerin çoğunda; okul müdürünün değerlendirilmesine göre, öğretmenin performansının değerlendirilmesinde başarı verilerini kullanan okulların oranının daha yüksek olduğu söylenebilir. Söz konusu bu karşılaştırmaya ilişkin yüzdelik değerler incelendiğinde, ülkelerin çoğunda öğretmen ve müdürün performansının değerlendirilmesinde başarı verilerinin kullanım oranlarının birbirine yakın olduğu görülebilir. Bu durum açısından, Türkiye’de başarı verilerinin daha çok öğretmenin performansının değerlendirilmesinde kullanıldığı anlaşılmaktadır. Bu durum, okul yöneticilerinin, öğrenci başarısında okul yönetiminden çok öğretmeni sorumlu gördükleri şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca öğretmenin değerlendirilmesine göre, okul müdürünün performansının değerlendirilmesinde başarı verilerinin kullanım oranının düşük olması, birçok okul müdürünün öğretimsel önderlik gösteremediklerine işaret olabilir.

IV. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgulara dayanarak, alt sorunların sırasına göre sonuçlar özetlenmiş ve önerilerde bulunulmuştur.

4.1. SONUÇLAR

Bu araştırmada, PISA 2009 verilerine göre Türkiye’de liselerin okul politika ve uygulamalarının durumu ile bunların öğrenme çıktıları üzerindeki etkileri belirlenerek aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

4.1.1. Birinci Alt Soruna İlişkin Sonuçlar

- a) Okula öğrenci kaydedilirken en çok öğrencinin önceki akademik başarı durumunun (yerleştirme sınavları da içinde olmak üzere) dikkate alındığı belirlenmiştir. Bunu sırasıyla:
 - ikamet adresi,
 - öğrencinin özel bir programa olan ihtiyaç veya talebi,
 - geldiği okulun önerileri,
 - diğer nedenler,
 - aile bireyleri içinde okulda okuyan/okumuş olanların durumuna öncelik verilmesi izlemektedir.
- b) Okulların en azından yarısı (% 55’i), öğrencileri tüm derslerde veya bazı derslerde farklı sınıflara yerleştirmekte olup; büyük bir çoğunluğu (% 73,3’ü) ise öğrencilerle ilgili değerlendirmeleri, öğretim hedeflerine göre öğrencileri gruplandırmak için kullanmaktadır.
- c) Öğrencilerin okul değiştirme nedenleri içinde en yüksek olası neden, davranış sorunları olarak belirlenmiştir. Bunu sırasıyla:
 - düşük akademik başarı,
 - özel öğrenme ihtiyaçları,
 - diğer nedenler izlemektedir.

- d) Liseler, öğrenci değerlendirmelerine ilişkin verileri, açıklama/şeffaflık açısından en çok okuldaki diğer öğrencilerin başarılarına göre velilere bilgi vermek amacıyla kullanmaktadır. Bunu sırasıyla:
- okulu diğer okullarla karşılaştırmak-okulun bölgesel veya ulusal düzeydeki başarısını karşılaştırmak,
 - bölgesel veya ulusal ölçütlere göre velilere bilgi vermek,
 - diğer okullardaki öğrencilerin başarılarına göre velilere bilgi vermek izlemektedir.
- e) Öğrenci değerlendirmelerine ilişkin verilerin, izleme-geliştirme açısından en çok aileleri, çocuklarının gelişimi hakkında bilgilendirmek amacıyla kullanıldığı belirlenmiştir. Bunu sırasıyla:
- yıldan yıla okulun gelişme sürecini izlemek,
 - başarı verilerinin zaman içindeki seyrinin yetkili bir yönetici tarafından izlenmesini sağlamak ve
 - öğretim veya eğitim programının geliştirilebilecek yönlerini belirlemek izlemektedir.
- e) Öğretmenlerin eğitim-öğretime yönelik çalışmalarının izlenmesinde en çok müdür veya müdür yardımcılarının dersleri gözlemlemesi yönteminin kullanıldığı belirlenmiştir. Bunu sırasıyla:
- sınav ya da diğer değerlendirmelerdeki öğrenci başarısı,
 - öğretmenlerin meslektaşları tarafından değerlendirilmesi izlemektedir.
- f) Öğrenci başarısına ilişkin verilerin, en çok öğretmenlerin; en az ise okul müdürünün performansının değerlendirilmesinde kullanıldığı belirlenmiştir.

4.1.2. İkinci Alt Soruna İlişkin Sonuçlar

Lise müdürlerinin, okul önderliği ile ilgili en sık yaptıklarını belirttikleri uygulama, sınıflardaki davranış bozukluklarıyla ilgilenmek; en az ise beklenmedik bir şekilde okulda olmayan öğretmenin derslerine girmek olmuştur.

Okul önderliği ile ilgili uygulamaları, *hiçbir zaman* yapmadıklarını belirten lise müdürlerinin oranları oldukça düşük olup ‰ 7 ile ‰ 8.7 arasında değişmektedir. Müdürler, önderlik ölçeğinde yer alan on dört maddenin on üçünü en azından *çoğunlukla* uyguladıklarını belirtmişlerdir. PISA 2009 verileri, bu anlamda okul

müdürlerinin yüksek düzeyde önderlik gösterdiklerini ortaya koymaktadır. Ancak bu sonuç, alanyazın tarafından desteklenmemektedir (Gündüz & Balyer, 2012; Koçak & Helvacı, 2011; Sabancı, 2007; Aydoğan, 2008; Kapusuzoğlu, 2007; Yalçınkaya, 2004; OECD, 2009c; Çağlar, Yakut & Karadağ, 2005; Argon & Mercan, 2009; Celep, 2004). Bu durum, yöneticilerin kendilerini daha iyi gösterme çabası içinde olduklarına işaret etmektedir.

4.1.3. Üçüncü Alt Soruna İlişkin Sonuçlar

- a) Okula öğrenci kaydı yapılırken alt, orta ve üst SED okullar arasında *ikamet* adresinin göz önüne alınması, öğrencinin geldiği okulun önerileri; öğrencinin özel bir programa olan ihtiyaç veya talebi ve diğer nedenler açısından anlamlı bir farklılık görülmezken; aile bireyleri içinde okulda okuyan/okumuş olanların durumuna öncelik verilmesi ve öğrencinin önceki akademik başarısı (yerleştirme sınavlarının sonuçları dahil)nın göz önüne alınması açısından anlamlı fark görülmüştür.

Öğrenci kaydı yapılırken *her zaman* aile bireyleri içinde okulda okuyan/okumuş olanların durumuna öncelik veren ve öğrencinin önceki akademik başarısını dikkate alan okulların oranının en yüksek olduğu grup, üst SED okullar olarak belirlenmiştir.

- b) Öğrencilerle ilgili değerlendirmelerin, öğrencileri yeteneklerine göre farklı sınıflara yerleştirmede kullanılması açısından okullar arasında anlamlı fark görülmezken; öğretim hedeflerine göre öğrencileri gruplandırmak açısından anlamlı fark görülmüştür. Bu açıdan, öğrencilerle ilgili değerlendirmeleri, öğretim hedeflerine göre öğrencileri gruplandırmak için kullanan okulların oranının en yüksek olduğu grup üst SED okullar olarak belirlenmiştir.

- c) Öğrencilerin olası okul değiştirme nedenleri açısından, alt, orta ve üst SED okullar arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Bu anlamda, sosyo-ekonomik açıdan farklı okullarda öğrencilerin düşük başarı, davranış sorunları,

özel öğrenme ihtiyaçları ve diğer nedenlerden dolayı olası okul değiştirme durumlarının benzerlik gösterdiği görülmektedir.

- d) Öğrencilerle ilgili değerlendirmeleri, velilere, çocuklarının başarıları hakkında okuldaki diğer öğrencilerin başarılarına ve bölgesel veya ulusal ölçütlere göre bilgi sunmak bakımından okullar arasında anlamlı bir fark görülmezken;
velilere, çocuklarının başarıları hakkında diğer okullardaki öğrencilerin durumuna göre bilgi sunmak, okulu diğer okullarla karşılaştırmak, kamuya duyurmak, okulun bölgesel veya ulusal düzeydeki başarısını karşılaştırmak açısından anlamlı fark görülmüştür. Farkın görüldüğü bu politika ve uygulamaları en çok yerine getiren okulların üst SED okullar olduğu belirlenmiştir.
- e) Öğrencilerle ilgili değerlendirmeleri, yıldan yıla okulun gelişme sürecini izlemek ve zaman içindeki seyrinin, yetkili bir yönetici tarafından takip edilmesini sağlamak açısından okullar arasında anlamlı fark görülmezken;
aileleri, çocuklarının gelişimi hakkında bilgilendirmek ile öğretimin veya eğitim programının geliştirilebilecek yanlarını belirlemek açısından anlamlı fark görülmüştür. Bu anlamlı farkın görüldüğü politika ve uygulamaları en çok yerine getiren okulların üst ve orta SED okullar olduğu belirlenmiştir.
- f) Öğretmenlerin eğitim-öğretime yönelik çalışmalarının izlenmesinde kullanılan yöntemlere göre okullar arasında anlamlı fark görülmemektedir. Bu anlamda, öğretmenlerin öğretim uygulamalarının/etkinliklerinin izlenmesinde, sosyo-ekonomik açıdan farklı okullarda, sınav ya da diğer değerlendirmelerdeki öğrenci başarıları, müdür ya da müdür yardımcılarının ders gözlemleri ve meslektaş değerlendirmesinin kullanımı bakımından okulların politika ve uygulamalarının benzerlik gösterdiği görülmektedir.
- g) Okul müdürü ve öğretmenlerin performansının değerlendirilmesinde öğrenci başarısına ilişkin verilerin kullanımı bakımından okullar arasında anlamlı fark belirlenmiştir. Buna göre, en çok üst SED okulların, okul müdürü ve

öğretmenlerin performansının değerlendirilmesinde öğrenci başarılarına ilişkin verileri kullandığı görülmektedir.

4.1.4. Dördüncü Alt Soruna İlişkin Sonuçlar

Okul müdürlerinin, okulun eğitim hedeflerini geliştirmek için öğrenci başarılarını kullanması ve program geliştirme ile ilgili kararlar almada sınav sonuçlarını hesaba alması açısından görev yaptıkları okulun SED'ine göre anlamlı farklılık belirlenmiştir. Buna göre en çok üst SED okullarda görev yapan müdürlerin, okulun eğitim hedeflerini geliştirmek için öğrenci başarılarını kullandığı, program geliştirme ile ilgili kararlar almada sınav sonuçlarını hesaba kattığı görülmektedir.

Diğer taraftan, okul önderliğine ilişkin on dört madde içinden on ikisi, aynı zamanda sorun çözme ve öğretim önderliği boyutları, açısından görev yaptıkları okulun SED'ine göre okul müdürlerinin algıları arasında anlamlı farklılık görülmemektedir. Bu anlamda, alt, orta ve üst SED okullarda görev yapan müdürlerin, önderlikle ilgili uygulamaların büyük bir çoğunluğuna ilişkin algılarında benzerlik söz konusudur.

4.1.5. Beşinci Alt Soruna İlişkin Sonuçlar

- a) Alt SED okullar için elde edilen regresyon eşitliğine göre okul politika ve uygulamaları içerisinde *başarı* üzerindeki görece önem sırası:

Öğrenci Değerlendirmesinin Kullanım Amaçları,

Öğrenci Başarısına İlişkin Verilerin Hesap Verme Sorumluluğu Açısından

Kullanımı,

Öğrencilerin Akademik Performansı Konusunda Velilere Yönelik Hesap Verme Sorumluluğu,

Okul Müdürünün Öğretim Önderliğidir.

Alt SED okullar için oluşturulan yapısal eşitlik modelinden elde edilen sonuçlara göre Öğrenci Değerlendirmesinin Kullanım Amaçları ile okuma puanları arasında olumsuz bir ilişki ortaya çıkmıştır. Bu durum, katı bir hesap verme yaklaşımının başarı üzerinde olumsuz etkisinin olacağını göstermektedir.

Modeldeki boyutların tümü hesaba katıldığında alt SED liselerde hesap verme sorumluluğuyla ilgili okul politika ve uygulamaları ile okul müdürlerinin öğretim önderliği, 15 yaş grubu lise öğrencilerinin PISA 2009 okuma puanlarına ilişkin toplam varyansın % 10'unu açıklamaktadır.

- b) Üst SED okullar için elde edilen regresyon eşitliğine göre okul politika ve uygulamaları içerisinde *başarı* üzerinde etkisi olan boyutların göreceli önem sırası:
 Öğrenci Değerlendirmesinin Kullanım Amaçları,
 Öğrencilerin Akademik Performansı Konusunda Velilere Yönelik Hesap Verme Sorumluluğu,
 Öğrenci Başarısına İlişkin Verilerin Hesap Verme Sorumluluğu Açısından Kullanımı,
 Okul Müdürünün Öğretim Önderliğidir.

Üst SED okullar için oluşturulan yapısal eşitlik modelinden elde edilen sonuçlara göre Öğrenci Başarısına İlişkin Verilerin Hesap Verme Sorumluluğu Açısından Kullanımı ile okuma puanları arasında negatif bir ilişki ortaya çıkmıştır. Bu durum katı bir hesap verme yaklaşımının, başarı üzerinde olumsuz etkisinin olacağını göstermektedir.

Modeldeki boyutların tümü hesaba katıldığında üst SED liselerde hesap verme sorumluluğuyla ilgili okul politika ve uygulamaları ile okul müdürlerinin öğretim önderliği, 15 yaş grubu lise öğrencilerinin PISA 2009 okuma puanlarına ilişkin toplam varyansın % 30'unu açıklamaktadır.

4.1.6. Altıncı Alt Soruna İlişkin Sonuçlar

- a) Okula öğrenci kaydı yapılırken:

Öğrencinin önceki akademik başarısını dikkate alan (*bazen veya her zaman*) okulların oranı: Türkiye'de % 66 olup; PISA 2009 başarısı yüksek ülkelerde ise % 7 ile % 99 arasında değişmektedir;

Öğrencinin ikamet adresini dikkate alan (*bazen veya her zaman*) okulların oranı: Türkiye’de % 54.7 iken; PISA 2009 başarısı yüksek ülkelerde ise % 27 ile % 80 arasında değişmektedir;

Öğrencinin geldiği okulun önerilerini dikkate alan (*bazen veya her zaman*) okulların oranı: Türkiye’de % 66 iken; PISA 2009 başarısı yüksek ülkelerde ise % 22 ile % 95 arasında değişmektedir;

Öğrencinin özel bir programa olan ihtiyacı/talebini dikkate alan (*bazen veya her zaman*) okulların oranı: Türkiye’de % 64 olup; PISA 2009 başarısı yüksek ülkelerde ise % 16 ile % 80 arasında değişmektedir;

Öğrencilerin ailelerindeki diğer bireylere öncelik verilmesini dikkate alan (*bazen veya her zaman*) okulların oranı: Türkiye’de % 34 olup; PISA 2009 başarısı yüksek ülkelerde ise % 5 ile % 75 arasında değişmektedir;

Diğer nedenleri dikkate alan (*bazen veya her zaman*) okulların oranı: Türkiye’de % 41 olup; PISA 2009 başarısı yüksek ülkelerde ise % 12 ile % 39 arasında değişmektedir;

- b) Tüm derslerde öğrencileri yeteneklerine göre farklı sınıflara yerleştiren okulların oranı: Türkiye’de % 27 olup; PISA 2009 başarısı yüksek ülkelerde ise % 1 ile % 13 arasında değişmektedir.

Öğretim hedeflerine göre öğrencileri gruplandıran okulların oranı: Türkiye’de % 73 olup; PISA 2009 başarısı yüksek ülkelerde ise % 13 ile % 80 arasında değişmektedir.

- c) Okul değiştirme nedenleri içinde:

Düşük akademik başarıdan dolayı öğrencilerin okul değiştirmelerinin olası olduğu okulların oranları: Türkiye’de % 53.3 olup; PISA 2009 başarısı yüksek ülkelerde ise % 1 ile % 66 arasında değişmektedir;

Davranış sorunlarından dolayı öğrencilerin okul değiştirmelerinin olası olduğu okulların oranları: Türkiye’de % 82 olup; PISA 2009 başarısı yüksek ülkelerde ise % 20 ile % 70 arasında değişmektedir;

Özel öğrenme ihtiyaçları nedeniyle öğrencilerin okul değiştirmelerinin olası olduğu okulların oranları: Türkiye’de % 64.7 olup; PISA 2009 başarısı yüksek ülkelerde ise % 15 ile % 50 arasında değişmektedir;

Diğer nedenlerden dolayı öğrencilerin okul değiştirmelerinin olası olduğu okulların oranları: Türkiye’de % 62 olup; PISA 2009 başarısı yüksek ülkelerde ise % 2 ile % 64 arasında değişmektedir;

d) Öğrenci değerlendirmelerine ilişkin verileri, açıklama/şeffaflık açısından:

Okuldaki diğer öğrencilerin başarılarına göre velilere bilgi vermek amacıyla kullanan okulların oranları: Türkiye’de % 89 olup; PISA 2009 başarısı yüksek ülkelerde ise % 13 ile % 77 arasında değişmektedir;

Diğer okullardaki öğrencilerin başarılarına göre velilere bilgi vermek amacıyla kullanan okulların oranları: Türkiye’de % 68 olup; PISA 2009 başarısı yüksek ülkelerde ise % 4 ile % 46 arasında değişmektedir;

Kamuya duyurmak amacıyla kullanan okulların oranları: Türkiye’de % 48 olup; PISA 2009 başarısı yüksek ülkelerde ise % 3 ile % 54 arasında değişmektedir;

Okulu diğer okullarla karşılaştırmak amacıyla kullanan okulların oranları: Türkiye’de % 72.7 olup; PISA 2009 başarısı yüksek ülkelerde ise % 20 ile % 60 arasında değişmektedir.

Okulun bölgesel veya ulusal düzeydeki başarısını karşılaştırmak amacıyla kullanan okulların oranları: Türkiye’de % 72.7 olup; PISA 2009 başarısı yüksek ülkelerde ise % 22 ile % 75 arasında değişmektedir;

e) Öğrenci değerlendirmelerine ilişkin verileri, izleme-geliştirme açısından:

Yıldan yıla okulun gelişimini izlemek amacıyla kullanan okulların oranları: Türkiye’de % 83 olup; PISA 2009 başarısı yüksek ülkelerde ise % 57 ile % 95 arasında değişmektedir;

Başarı verilerinin zaman içindeki seyrinin yetkili bir yönetici tarafından izlenmesini sağlamak amacıyla kullanan okulların oranları: Türkiye’de % 76

olup; PISA 2009 başarısı yüksek ülkelerde ise % 42 ile % 85 arasında değişmektedir;

Aileleri, çocuklarının gelişimi hakkında bilgilendirmek amacıyla kullanan okulların oranları: Türkiye’de % 93 olup; PISA 2009 başarısı yüksek ülkelerde ise % 86 ile % 99 arasında değişmektedir.

Öğretimin veya eğitim programının geliştirilebilecek yanlarını belirlemek amacıyla kullanan okulların oranları: Türkiye’de % 54 olup; PISA 2009 başarısı yüksek ülkelerde ise % 61 ile % 96 arasında değişmektedir.

f) Öğretmenlerin uygulamalarının izlenmesinde:

Sınav ya da diğer değerlendirmelerdeki öğrenci başarısını kullanan okulların oranları: Türkiye’de % 83 olup; PISA 2009 başarısı yüksek ülkelerde ise % 13 ile % 72 arasında değişmektedir;

Okul yöneticilerinin ders gözlemlerinin kullanıldığı okulların oranları: Türkiye’de % 88 olup; PISA 2009 başarısı yüksek ülkelerde ise % 28 ile % 90 arasında değişmektedir;

Meslektaş değerlendirmesi (ders planlarının, değerlendirme araçlarının, derslerin gözden geçirilmesi) yönteminin kullanıldığı okulların oranları: Türkiye’de % 45 olup; PISA 2009 başarısı yüksek ülkelerde ise % 20 ile % 87 arasında değişmektedir.

g) Okul müdürünün performansının değerlendirilmesinde başarı verilerinin kullanıldığı okulların oranları: Türkiye’de, % 46 olup; PISA 2009 başarısı yüksek ülkelerde ise % 7 ile % 49 arasında değişmektedir.

Öğretmenin performansının değerlendirilmesinde başarı verilerinin kullanıldığı okulların oranları: Türkiye’de, % 72 olup; PISA 2009 başarısı yüksek ülkelerde ise % 12 ile % 72 arasında değişmektedir.

4.2. ÖNERİLER

Araştırmanın önerileri, alt sorunların sırasına göre verilmiş olup; ayrıca Ek 3’te bunların sistematik bir şekilde sunumu gösterilmiştir.

4.2.1. Birinci Alt Soruna İlişkin Öneriler

- a) Okula öğrenci kaydı yapılırken öğrencilerin başarı durumlarına göre okullara dengeli bir şekilde dağılacağı, belli okullarda başarılı öğrencilerin yığılmasını önleyici, başarı yönünden karma (heterojen) grupların oluşturulacağı bir politika izlenmelidir.

Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği’nde 2010 yılında yapılan bir değişiklikle öğrenci kayıtlarının elektronik ortamdan yapılacağı hükmü getirilmiştir. Söz konusu elektronik ortam aracılığıyla öğrenciler, tercihleri de gözetilerek, başarı durumlarına göre dengeli bir şekilde yerleştirilebilir. Bu anlamda sınıfların da öğrencilerin başarı durumlarına göre normal dağılım gösterecek, heterojen, bir yapıda oluşturulması için elektronik ortamın kullanılması önerilebilir.

- b) Akademik başarı durumları açısından öğrencilerin yeteneklerine ve öğretim hedeflerine göre sınıflara yerleştirilmesi yerine, karma (heterojen) sınıflar oluşturularak dersten geri kalan öğrencilere ek-destek programları sunulmalıdır.

- c) Başarı düzeyi düşük olan, özel öğrenme ihtiyaçları olan veya davranış sorunları yaşayan öğrencilerin, okul değiştirmelerinin gerekli olmadığı durumlarda bunun önüne geçmek ve onları okulda tutmak için:

okul veya ders sonrası ek destek programları hazırlanmalı;

öğrenme eşitliğini artırması açısından, her sınıf için ölçünler belirlenmeli ve

öğrencilerin bunlara erişerek bir üst sınıfa geçmeleri sağlanmalı;

okullarda rehberlik hizmetlerinin öncülüğünde bu durum stratejik bir konu olarak görülmeli ve buna göre eylem planları hazırlanıp uygulanmalı;

ortaöğretim, okul terk oranlarının azaltılmasına dönük olarak, eleyici bir yapıdan çıkarılıp; temel becerilerde öğrencileri yaşama hazırlayıcı bir yapıya kavuşturulmalıdır.

- d) Okulların öğrenci başarılarına ilişkin değerlendirmeleri gerek okul içi gerekse okul dışı ölçütlere göre karşılaştırma (şeffaflık) politikasını; katı bir hesap verme anlayışını beraberinde getirdiğinden ve aynı zamanda paydaşlar üzerindeki mevcut baskıyı artırdığından, önleyici adımlar atılmalıdır. Bunun yerine; öğrencilere ilişkin değerlendirmeler, başka ölçütlerle karşılaştırılmadan, doğrudan veliyle paylaşılmalı ve öğrencilerin başarı yönünden bireysel gelişimini temel alıcı, bir veli-işbirliği politikası izlenmelidir.
- e) Öğretmenlerin eğitim-öğretime yönelik çalışmalarının izlenmesinde mesleki gelişime, bir anlamda öz denetimli olmaya, ağırlık veren bir politika izlenmelidir. Bunun için okullarda meslektaş değerlendirmesini, öğretmenlerin meslektaşlarıyla beraber derslerini gözden geçirdikleri ve geliştirdikleri bir kültürü, geliştirecek adımlar atılmalıdır.

4.2.2. İkinci Alt Soruna İlişkin Öneriler

- a) Okul müdürlerinin okulda en çok sınıflardaki davranış bozukluklarıyla ilgilenmelerinden dolayı;
sınıflardaki davranış bozuklukları konusunda yaşanan sorunlar ve bunlara yönelik çözüm önerileri konusunda yöneticilere hizmet-içi eğitim verilmelidir.
- b) Okul yöneticilerinin öğretimsel önderliğe ilişkin yeterliklerinin artırılması için mevcut yöneticilere öğretimsel önderlik üzerine hizmet içi eğitimler verilmeli; yeni atanacak okul yöneticileri için ise eğitim bilimleri alanında lisansüstü eğitim görmüş olmak, ayrıca okul önderliği üzerine mesleki gelişime katılmış olmak şartları getirilmelidir.

4.2.3. Üçüncü Alt Soruna İlişkin Öneriler

- a) Okula öğrenci kaydı yapılırken özellikle öğrencinin önceki başarılarının dikkate alınması açısından okulların sosyo-ekonomik düzeye göre türdeşleşmesinin (homojenleşmesinin) getireceği sakıncaları ortadan kaldırmak için alt SED okullara yönelik *pozitif ayrımcılık* politikası izlenmelidir. Bu anlamda alt SED okullarda:
- En nitelikli öğretmen ve öğretim önderliği güçlü olan okul müdürlerinin çalışmasına yönelik bir sistemin kurulması ve bu yönde bir teşvik mekanizmasının (ör; maaşta iyileştirme; hizmet puanı ve derece/kademede hızlı bir artış gibi) işletilmesi sağlanmalı;
 - Kaynak dağıtımına (öğretmen, derslik, bilgisayar ve çevre donanımları, bilgisayar laboratuvarı, fen laboratuvarı, yabancı dil laboratuvarı, kütüphane vb.) öncelik verilmeli;
 - Müdürlere daha fazla takdir yetkisinin verilmesi (okulu çalışılabilir bir eğitim çevresi haline getirme, öğrencilerin kişisel gereksinimlerine olanaklar hazırlama, öğretmenlerin meslek gelişim ihtiyaçlarını karşılama gibi) sağlanmalı;
 - Öğrenci başarılarını iyileştirmede kullanmak için özel bir bütçe ayrılmalıdır.
- b) Öğrencilerle ilgili değerlendirmeleri, öğretim hedeflerine göre öğrencileri gruplandırmada kullanmak, öğrenci başarılarına göre okulların yüksek düzeydeki türdeşleşmesine ek olarak, ikinci bir kez daha sınıflar temelinde türdeşleştirilmesine yol açacağından;
- özellikle üst SED okullarda başarı yönünden karma sınıflar oluşturulmalı,
 - öğretim hedefleri bakımından ek-desteğe ihtiyacı olan öğrenciler belirlenmeli, bunlara okul sonrasında destek eğitimleri verilmelidir.
- c) Diğer okullardaki öğrencilerin başarılarına göre velilere bilgi vermek, okulu diğer okullarla karşılaştırmak, başarı verilerini kamuya duyurmak, okulun bölgesel veya ulusal düzeydeki başarısını karşılaştırmak açısından özellikle üst SED okulların, ortaöğretim sisteminde yönetimsel hesap verme yaklaşımının benimsenmesini

özendirmesi, alt SED okullar adına eşitliği azaltması ve okullar arasındaki rekabet ve baskıyı artırması nedeniyle;

- öğrenci başarılarına ilişkin verilerin kamuya paylaşılması önlenmeli,
- okulların gerek il/ilçe gerekse bölgesel/ulusal temelde karşılaştırılmasını sağlayan verilerin kamuya ve okullara açılması önlenmeli,
- bunların (yönetimsel hesap verme) yerine profesyonel hesap verme (mesleki gelişimi ön plana çıkaran, okullar arasında ortaklıklar kurulmasını sağlayan, okullardaki iyi örneklerin paylaşılmasını özendiren ve okullara gelişme/iyileştirme yönünde teknik destek sunan) yaklaşımı yerleştirilmelidir.

d) Alt SED okullarda aileleri, çocuklarının gelişimi hakkında bilgilendirmek ile öğretimin/eğitim programının geliştirilebilecek yönlerini belirlemek amacıyla öğrencilere ilişkin değerlendirmelerin kullanımına daha çok yer verilmelidir. Bu anlamda velilerle işbirliğine geçilerek öğrencilerin bireysel gelişimi temel alınarak, öğretim sürecinin tasarımında iyileştirilmeler yapılmalı; ek desteğe ihtiyaç olan öğrencilere okul içinde ders sonrası ek-destek programları sunulmalıdır.

e) Okul müdürü ve öğretmenlerin performansının değerlendirilmesinde, öğrenci başarısına ilişkin verilerin kullanımı, *yönetimsel hesap verme* yaklaşımının sakıncalarını beraberinde getireceğinden ötürü;

özellikle üst SED okulların, profesyonel hesap verme yaklaşımını benimsemeleri sağlanmalıdır. Bu anlamda bu tür okullarda toplantılar düzenlenerek okul yöneticileri ve öğretmenlere gerekli bilgilendirmeler yapılabilir.

4.2.4. Dördüncü Alt Soruna İlişkin Öneriler

Okulun eğitim hedeflerini geliştirmek ve program geliştirme ile ilgili kararlar almak amacıyla öğrencilerle ilgili değerlendirmelerin daha sık kullanılmasını sağlamak bakımından;

alt SED okullarda görev yapan müdürlere, öncelikli olarak:

öğretimsel önderlik üzerine eğitimler verilmeli,

öğrenme sürecinin geliştirilmesi konusunda iyi uygulamaların olduğu okullardaki yöneticilerin deneyimleri aktarılmalı,
il/ilçe aracılığıyla, okullarda öğretim sürecinde yenilikçiliği geliştirmek için çalışma grubu toplantıları/ziyaretleri düzenlenmelidir.

4.2.5. Beşinci Alt Soruna İlişkin Öneriler

- a) Okul politika ve uygulamalarının, alt SED okullarda öğrenme çıktıları üzerinde düşük bir düzeyde etkisinin olması nedeniyle, bu tür okullarda;
gerçekleştirilecek veya merkezi yönetimlerce gerçekleştirilmesi istenecek okul politika ve uygulamalarında hassas olunmalı,
örgüt kültürü ve iklimi gözetilerek adım atılmalı,
öğrenci başarılarına ilişkin verilerin kullanımı açısından ortaöğretim sisteminde yoğun bir şekilde benimsenmiş olan yönetsel hesap verme yaklaşımlarının getireceği sakıncaları gidermek için profesyonel hesap verme yaklaşımlarına geçilmeli,
öğretimsel önderliğin benimsenmesine yönelik adımlar atılmalıdır.
- b) Üst SED okullarda, gerek okul içinde öğrenme çıktıları üzerinde olumsuz bir etki yapabileceği gerekse okullar arasında eşitliği bozacak ölçüde bir rekabetçi anlayışı körükleyebileceği nedeniyle öğrenci başarısına ilişkin verilerin;
kamuyla paylaşılması ve
okul müdürü ve öğretmenlerin performansının izlenmesinde kullanılması yerine, profesyonel hesap verme anlayışının benimsenmesine dönük adımlar atılmalıdır.

4.2.6. Altıncı Alt Soruna İlişkin Öneriler

- a) Türkiye’de liselere öğrenci kaydı yapılırken:
Öğrencinin önceki başarı durumunun önemli ölçüde dikkate alınmasının sakıncaları söz konusu olduğundan, bu anlamda sistemlerinde eşitlik politikası izleyen (Finlandiya, İzlanda ve Norveç gibi) ülkelerin politika ve uygulamaları örnek alınabilir.

Diğer nedenlerin dikkate alınma oranı, PISA 2009 başarısı yüksek ülkelere göre fazla olması nedeniyle okulda öğrenci kaydını daha şeffaf hale getiren politika ve uygulamalar izlenmelidir.

- b) Tüm derslerde, öğrencileri yeteneklerine göre farklı sınıflara yerleştiren okulların oranı söz konusu ülkelere göre Türkiye’de yüksek olduğundan ötürü; okulda akademik başarı durumları açısından öğrencilerin yeteneklerine göre sınıflara yerleştirilmesi önlenmeli, karma (heterojen) sınıflar oluşturulmalı, başarı durumu zayıf olan öğrencilere okulda ders sonrası ek-destek programları sunulmalıdır.
- c) Düşük akademik başarıdan dolayı öğrencilerin okul değiştirmelerinin önüne geçmek için, derslerde geride kalan öğrenciler için öğretim sürecinin iyileştirilmesine dönük adımlar atılmalı; bu anlamda başarılı ülkelerin (Finlandiya, İzlanda ve Norveç başta olmak üzere) politika ve uygulamaları örnek alınabilir;

Davranış sorunları ve özel öğrenme ihtiyaçları nedeniyle öğrencilerin okul değiştirmelerinin olası olduğu okulların oranları başarılı ülkelere göre yüksek olduğundan ötürü; bu tür öğrenciler için okulda erken tanı ve müdahale sistemi kurularak eylem planları hazırlanmalıdır.
- d) Öğrenci değerlendirmelerine ilişkin verilerin, açıklama/şeffaflık boyutu doğrultusunda kullanımı bakımından PISA 2009 başarısı yüksek ülkelere göre Türkiye’de önemli ölçüde *yönetimsel hesap verme* anlayışının olması, okullarda dışlanmanın çoğalması, okul terk oranlarının yükselmesi ya da öğretim programının daraltılması gibi birçok sakıncayı beraberinde getireceğinden dolayı profesyonel hesap verme anlayışının yerleşmiş olduğu ülkelerin (Finlandiya gibi) politika ve uygulamaları örnek alınabilir.
- e) Öğrenci değerlendirmelerine ilişkin verilerin, öğretimin veya eğitim programının geliştirilebilecek yanlarını belirlemek amacıyla kullanıldığı liselerin oranları, PISA 2009 başarısı yüksek ülkelere göre Türkiye’de düşük olması nedeniyle; program geliştirme sürecine yönelik okulda düzenlemelere gidilmeli, bu

anlamda başarılı ülkelerin (Hong-Kong, Kore, Kanada ve Japonya gibi) politika ve uygulamaları örnek alınabilir.

- f) PISA 2009 başarısı yüksek birçok ülkeye göre Türkiye’de öğretmenlerin eğitim-öğretime yönelik çalışmalarının izlenmesinde meslektaş değerlendirmesinin (ders planlarının, değerlendirme araçlarının, derslerin gözden geçirilmesi vb.) yeterince yapılmaması nedeniyle; bu yöntemin geliştirileceği bir kültürün oluşturulmasına dönük olarak başarılı ülkelerin (Japonya, Hong-Kong, Kore gibi) politika ve uygulamaları örnek alınabilir.
- g) PISA 2009 başarısı yüksek ülkelere göre Türkiye’de okul müdüründen çok, öğretmenin performansının değerlendirilmesinde başarı verilerinin daha yüksek bir oranda kullanılıyor olması nedeniyle;
 öğrenci başarısının artırılmasında yönetici ve öğretmenlerin ortak bir sorumluluk ile hareket etmeleri sağlanmalı (örn. Finlandiya, Kanada, Norveç gibi),
 lisansüstü eğitim görmüş olma ve öğretim önderliği üzerine hizmet-içi eğitim almış olma gibi liyakatı temel alan yaklaşımlarla yönetici atamaları yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Acar, O. (2008). *PISA sonuçları ışığında Türkiye'nin rekabet gücünün değerlendirilmesi*. TEPAV Raporu.
- Acar, T. & Öğretmen, T. (2012). Çok düzeyli istatistiksel yöntemler ile 2006 PISA fen bilimleri performansının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37 (163), 178-189.
- Adams, D. K. (2008). Eğitimin sürdürülebilir ekonomik kalkınma üzerindeki etkisi. Türk Eğitim Derneği (Ed.). *80. Yıl Uluslararası Eğitim Forumu Eğitim Hakkı ve Gelecek Perspektifleri*.
- Ağaoğlu, E., Altinkurt, Y., Yılmaz, K. & Karaköse, T. (2012). Okul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri (Kütahya ili). *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 159-175.
- Akarsu, S. (2009). Öz-yeterlik, motivasyon ve PISA 2003 matematik okuryazarlığı üzerine uluslararası bir karşılaştırma: Türkiye ve Finlandiya. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi.
- Akkuş, N. (2008). *Yaşam boyu öğrenme becerilerinin göstergesi olarak PISA 2006 sonuçlarının Türkiye açısından değerlendirilmesi*. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
- Akyüz, G., & Pala, N.M. (2010). PISA 2003 sonuçlarına göre öğrenci ve sınıf özelliklerinin matematik okuryazarlığına ve problem çözme becerilerine etkisi, *İlköğretim Online*, 9(2), 668-678.
- Alabaş, R. & Kamer, S. T. (2007). *Sosyal bilgiler öğretim programının değerlendirilmesi: uygulayıcı görüşlerinin nitel analizi*. I. Ulusal İlköğretim Kongresi, 15-17 Kasım 2007
- Albayrak, A. (2009). *PISA 2006 sınavı sonuçlarına göre Türkiye'deki öğrencilerin fen başarılarını etkileyen bazı faktörler*. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Albayrak, M. (1999). İlköğretim matematik dersi amaçlarının gerçekleşmeme nedenleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 81-84.
- Altun, S. A., & Çakan, M. (2008). Factors affecting student success on exams: the case of successful cities on LGS/ÖSS exams. *Elementary Education Online*, 7(1), 157-173.

- Anagün, Ş. S. (2011). PISA 2006 sonuçlarına göre öğretme-öğrenme süreci değişkenlerinin öğrencilerin fen okuryazarlıklarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 36 (162).
- Anıl, D. (2011). Türkiye'nin PISA 2006 fen bilimleri başarısını etkileyen faktörlerin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(3), 1253-1266.
- Anıl, D. (2009). Uluslararası öğrenci başarılarını değerlendirme programı (PISA)'nda Türkiye'deki öğrencilerin fen bilimleri başarılarını etkileyen faktörler. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 87-100.
- Anıl, D. (2008). The analysis of factors affecting the mathematical success of Turkish students in the PISA 2006 evaluation program with structural equation modeling. *American-Eurasian Journal of Scientific Research*, 3 (2), 222-227.
- Argon, T., & Mercan, Ö. M. (2009). *İlköğretim okul yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirebilme düzeyleri*. I Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongre Kitabı.
- Argon, T. & Özçelik, N. (2008). İlköğretim okulu yöneticilerinin değişimi yönetme yeterlikleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(16), 70-89.
- Asil, M. & Gelbal, S. (2012). PISA öğrenci anketinin kültürler arası eşdeğerliği. *Eğitim ve Bilim*, 37(166), 236-249.
- Asil, M. (2010). *Uluslararası öğrenci değerlendirme programı (PISA) 2006 öğrenci anketinin kültürler arası eşdeğerliğinin incelenmesi*. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, yayımlanmamış doktora tezi.
- Aşkar, P. & Olkun, S. (2005). PISA 2003 sonuçları açısından okullarda bilgi ve iletişim teknolojileri kullanımı. *Eğitim Araştırmaları*, 2005 (19), 15-34.
- Atalay, K. (2010). *PISA 2006 öğrenci anketinde yer alan tutum maddelerinin değişen madde fonksiyonu açısından incelenmesi*. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
- Atay, K. (2001). Okul müdürlerinin çatışmaları çözümleme stratejilerine ilişkin öğretmen okul müdürü ve denetmen algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25(kış), 21-35.

- Ayan, C. (2011). *PISA 2009 fen okuryazarlığı alt testinin değişen madde fonksiyonu açısından incelenmesi*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
- Aydın, A., Sarier, Y. & Uysal, Ş. (2012). Sosyoekonomik ve sosyokültürel değişkenler açısından PISA matematik sonuçlarının karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 20-30.
- Aydoğan, İ. (2008). Okul yöneticilerinin öğretmenleri etkileme becerileri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 33-51.
- Aydoğan, İ. & Yaylacı, F. (2006). Eğitim yöneticisinin takdir yetkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 171, 203-218.
- Aydoğdu İskenderoğlu, T. & Baki, A. (2011). İlköğretim matematik 8. sınıf ders kitabındaki soruların PISA matematik yeterlik düzeylerine göre sınıflandırılması. *Eğitim ve Bilim*, 36 (161), 287-301.
- Azapağası İlbağı, E. (2012). *PISA 2003 matematik okuryazarlığı soruları bağlamında 15 yaş grubu öğrencilerinin matematik okuryazarlığı ve tutumlarının incelenmesi*. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, yayımlanmamış Doktora Tezi.
- Baki, A & Bütüner, S. Ö. (2009). Kırsal kesimdeki bir ilköğretim okulunda proje yürütme sürecinden yansımalar. *İlköğretim Online*, 8(1), 146-158.
- Balcı, A. (2011). Eğitim yönetiminin değişen bağlamı ve eğitim yönetimi programlarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 36(162), 196-208.
- Barber, M. & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. McKinsey&Company Report, September-2007.
- Baskan, G. A. & Erduran, Y. (2009). Major issues of educational reform in China and Russian Federation in the last decades of 20th century. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 4(2009), 97-112.
- Başar, H. (2003). Öğretmeni değerlendirmede yeni bir "eski yanlış". [Çevrimiçi] http://yunus.hacettepe.edu.tr/~alerbas/ogretmen_degerlendirme.htm adresinden 07.04.2012 tarihinde erişilmiştir.
- Başar, H. (1995). *Okulda denetim*. [Çevrimiçi] http://yunus.hacettepe.edu.tr/~alerbas/okulda_denetim.htm adresinden 07.04.2012 tarihinde erişilmiştir.

- Başar, H. (1991). Yöneticilerimiz nasıl davranıyor. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 47-59.
- Batu, S., Kırcaali-İftar, G. & Uzuner, Y. (2004). Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5 (2) 33-50.
- Berberoğlu, G. (2007). Türk bakış açısından PISA araştırma sonuçları. Konrad Adenauer Stiftung. [Çevrimiçi], URL: <http://www.konrad.org.tr/Egitimturk/07girayberberoglu.pdf> adresinden, 23.12.2012 tarihinde erişilmiştir.
- Bell, L., & Stevenson, H. (2006). *Education policy: Process, themes and impact*: Taylor & Francis.
- Berberoğlu, G. & Kalender, İ. (2005). Öğrenci başarılarının yıllara, okul türlerine, bölgelere göre incelenmesi: ÖSS ve PISA analizi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, 4(7), 21-35.
- Bozak, A., Yıldırım, M. C. & Demirtaş, H. (2011). Öğretmenlerin mesleki gelişimi için alternatif bir yöntem: meslektaş gözlemi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 65-84
- Boztunç, N. (2010). *Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA)'na katılan Türk öğrencilerin 2003 ve 2006 yıllarındaki matematik ve fen bilimleri başarılarının incelenmesi*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
- Branch, G. F., Hanushek, E. A. & Rivkin, S. G. (2012). *Estimating the effect of leaders on public sector productivity: the case of school principals*. National Bureau of Economic Research, Working Paper 17803.
- Buchanan, M. T. & Stern, J. (2012). Pre-service teachers' perceptions of the benefits of peer review. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 38(1), 37-49
- Buluç, B. (2009). İlköğretim okullarında bürokratik okul yapısı ile okul müdürlerinin liderlik stilleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 34 (152), 71-86.
- Bursalıoğlu, Z. (2010). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık, 15. Baskı.

- Bülbül, M. (2011). *Türk milli eğitim sisteminde hesap verebilirlik*. Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, yayımlanmamış doktora tezi.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara, Pegem A Yayıncılık, 7. Baskı.
- Celep, C. (2004). *Eğitim örgütlerinde dönüşümsel önderlik*. Ankara: Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.
- Cemaloğlu, N. (2005). Türkiye’de okul yöneticisi yetiştirme ve istihdamı: varolan durum, gelecekteki olası gelişmeler ve sorunlar. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25 (2), 249-274.
- Cinoğlu, M. (2009). What does the PISA 2003 mean for Turkey? *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 43-50
- Clotfelter, C. T., Ladd, H. F., Vigdor, J. L. & Diaz, R. A. (2004). Do school accountability systems make it more difficult for low-performing schools to attract and retain high-quality teachers? *Journal of Policy Analysis and Management*, 23(2), 251–271.
- Commission of the European Communities. (2008). *Improving competences for the 21st Century: An Agenda for European Cooperation on Schools*. Brussels {SEC(2008) 2177}.
- Çalık, T. (2003). Eğitimde stratejik planlama ve okulların stratejik planlama açısından nitel değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 11 (2), 251 - 268.
- Çalışkan, M. (2008). *The impact of school and student related factors on scientific literacy skills in the programme for international student assessment-PISA 2006*. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, yayımlanmamış doktora tezi.
- Candaş, A. Buğra, A., Yılmaz, V., Günseli, S. & Çakar, B. Y. (2010). *Türkiye’de eşitsizlikler: kalıcı eşitsizliklere genel bir bakış*. Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Politika Forumu. [Çevrimiçi], http://www.spf.boun.edu.tr/docs/Turkiyede-Esitsizlikler_SPF.pdf adresinden 23.12.2012 tarihinde erişilmiştir.
- Çağlar, A., Yakut, Ö., & Karadağ, E. (2005). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Kişilik Özellikleri ve Liderlik Davranışları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 6.

- Çelebi, Ö. (2010). *A cross - cultural comparison of the effect of human and physical resources on students' scientific literacy skills in the Programme for International Student Assessment (PISA) 2006*. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, yayımlanmamış doktora tezi.
- Çelen, F. K., Çelik, A. & Seferoğlu, S. S. (2011). *Türk eğitim sistemi ve PISA sonuçları* Akademik Bilişim 2011, 2 - 4 Şubat 2011, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Çet, S. (2006). *A multivariate analysis in detecting differentially functioning items through the use of programme for international student assessment (PISA) 2003 mathematics literacy items*. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü yayımlanmamış doktora tezi.
- Çetin, B. (2010). Cross-cultural structural parameter invariance on PISA 2006 student questionnaires. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research*, 38, 71-89.
- Çingil, H., Kadılar, C. & Koçberber, G. (2007). *Türkiye genelinde ilk ve ortaöğretim olanaklarının incelenmesi ve belirlenen aksaklıklara çözüm önerilerinin getirilmesi*. TÜBİTAK, Proje No: 106K077.
- Çiftçi, A. (2006). *PISA 2003 sınavı matematik alt testi sonuçlarına göre Türkiye'deki öğrencilerin başarılarını etkileyen bazı faktörlerin incelenmesi*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
- Çirci, R. (2009). *A study on construct validity of science items in PISA 2006: The case of Turkey*. Boğaziçi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
- Çokgezen, M. (2011). *Türkiye ' de eğitime müdahalesi: Piyasa başarısızlıkları ve devletin başarısızlıkları*. Munich Personal RePEc Archive. [Çevrimiçi], URL: http://mpra.ub.uni-muenchen.de/35209/1/MPRA_paper_35209.pdf adresinden 23.12.2012 tarihinde erişilmiştir.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem yayınevi, 2. Baskı.
- Demetriou, H., Goalen, P., & Rudduck, J. (2000). Academic performance, transfer, transition and friendship: listening to the student voice. *International Journal of Educational Research*, 33(4), 425-441.

- Demir, E. (2010). *Uluslararası öğrenci değerlendirme programı (PISA) bilişsel alan testlerinde yer alan soru tiplerine göre Türkiye’de öğrenci başarıları*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
- Demir, K. (2009). İlköğretim okullarında verilere dayalı karar verme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(59), 367-397
- Demir, İ. & Kılıç, S. (2010). Öğrencilerin matematik başarısını etkileyen faktörlerin PISA 2003 kullanılarak incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 38, 44-54.
- Demirtaş, H., Üstüner, M., Özer, N. & Cömert, M. (2008). Öğretmenler kurulu toplantılarının etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 55-74.
- Dinçer, M. A. & Uysal Kolaşın, G. (2009). *Türkiye’de öğrenci başarısında eşitsizliğin belirleyicileri*. ERG (Eğitim Reformu Girişimi), Sabancı Üniversitesi.
- Dinçsoy, B. Ş. (2011). *Ortaöğretim okullarının etkili okul olmasında okul müdürlerinin kültürel liderlik rolleri*. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, yayımlanmamış yüksek lisans tezi
- Eraslan, A. (2009). Finlandiya’nın PISA’daki başarısının nedenleri: Türkiye için alınacak dersler. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 3(2), 238-248.
- Erbaş, K. C. (2005). *Factors affecting scientific literacy of students in Turkey in programme for international student assessment (PISA)*. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Erdem, A. R. (2006). Öğretimin denetiminde yeni bakış açısı: sürekli geliştirme temeline dayalı öğretimin denetimi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 275-294.
- Erdoğan, İ., Meşeci Giorgetti, F. ve Çifçili, V. (2011). Predictors of the elementary school proficiency exams and issues of equality in educational facilities. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri • Educational Sciences: Theory & Practice* - 11(1). 224-228.
- Erdoğan, İ. (2010). *Dünden bugüne eğitime dair*. Eğitim Yazıları. [Çevrimiçi], URL: http://www.irfanerdogan.com.tr/index.php?option=com_content&view=article&id=6&Itemid=87 adresinden 23.11. 2012 tarihinde erişilmiştir.

- ERG (Eğitim Reformu Girişimi). (2012). *Eğitim izleme raporu 2011*. Sabancı Üniversitesi. [Online], Retrieved on 21.12.2012 at URL:http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/EIR2011.19.12.12.WEB_.pdf
- ERG (Eğitim Reformu Girişimi). (2010). *PISA 2009 sonuçlarına ilişkin değerlendirme*. [Çevrimiçi], http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/enews/aralik2010/PISA2009DegerlendirmeNotu_Final_2.pdf adresinden 01.11.2012 tarihinden erişilmiştir.
- European Commission. (2012a). *Key data on education in Europe 2012*. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2012.
- European Commission. (2012b). *Draft 2012 joint report of the council and the commission on the implementation of the strategic framework for european cooperation in education and training (ET2020)*. pp:4-6
- European Commission. (2012c). *Conference report: reducing early school leaving: efficient and effective policies in Europe*. Brussels, 1 and 2 March 2012, Directorate-General for Education and Culture.
- European Commission. (2010). *Organisation of the education system in Turkey 2009 /2010*. Eurydice. [Online] Retrieved on 24.03.2012, at URL:http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/TR_EN.pdf
- Ferguson, B., Tilleczeck, K., Boydell, K., Rummens, J.A., Cote, D and Roth-Edney, D. (2005). *Early school leavers: understanding the lived reality of student disengagement from secondary school*. Final Report submitted to the Ontario Ministry of Education, May 31, 2005.
- Figlio, D., & Loeb, S. (2011). School accountability. In Hanushek, E. A., Machin, S. & Woessmann, L. *Handbook of the Economics of Education*, 3, 383-421.
- Fowler, F. C. (2000). *Policy studies for educational leaders*. Prentice-Hall, Inc. New Jersey
- Fuhrman, S. H. (1999). *The new accountability*. CPRE Policy Briefs, reporting on issues in education reform. Graduate school of education, University of Pennsylvania.

- Galton, M., Gray, J., & Rudduck, J. (1999). The impact of school transitions and transfers on pupil progress and attainment. *Research Report RR131*. Nottingham: DfEE Publications. [Online] Retrieved on 25.03.2012, at URL: <http://www.cumbria.gov.uk/elibrary/Content/Internet/537/40696142117.pdf>
- Gamoran, A. (1992). The variable effects of high school tracking. *American Sociological Association*, 57 (6), 812-828.
- Gencan, R & Karasu, M. (2011). *Eğitim yöneticilerinin sorunları ve çözüm önerileri*. I. Eğitim Yönetimi Sempozyumu Bildirileri, Eğitim Yöneticileri ve Uzmanları Derneği. [Çevrimiçi] <http://www.eyuder.org/bilimselyayinlar/7.pdf> adresinden 08.04.2012 tarihinde erişilmiştir.
- Great Britain Parliament. (2010). *School accountability: first report of session 2009-10*. Vol.I, report, together with formal minutes. London: Stationery Office, HC (Series) (Great Britain. Parliament., (Session 2009-10) House of Commons).
- Gurr, D., & Drysdale, L. (2007). Models of successful principal leadership: Victorian case studies. *Successful Principal Leadership in Times of Change*, 39-58.
- Gündüz, Y. & Balyer, A. (2012). Okul müdürlerinin etkili liderlik davranışlarının incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(2), 237-253.
- Gür, B. S. & Çelik, Z. (2009). *Türkiye’de millî eğitim sistemi yapısal sorunlar ve öneriler*. SETA raporu. Ekim-2009.
- Gürsakar, S. (2012). PISA 2009 öğrenci başarı düzeylerini etkileyen faktörlerin değerlendirilmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 17(1), 441-452.
- Güzeller, C. O. (2011). PISA 2009 öğrenci anketinde yer alan bilgisayar tutum boyutunun kültürlerarası eşitliğinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36 (162), 320-327.
- Haddad, W. D., & Demsky, T. (1995). *Education policy-planning process: an applied framework*. fundamentals of educational planning 51: UNESCO, 7 Place de Fontenoy, 75700, Paris France.
- Hanushek, E. A. & Wößmann, L. (2012). Do better schools to more growth? Cognitive skills, economic outcomes, and causation. *Journal of Economic Growth*, 17(4), 267-321.

- Hanushek, E. A. & Wößmann, L. (2007). *The role of education quality in economic growth*. World Bank Policy Research Working Paper 4122, February 2007. [Online], Retrieved on 17.12.2012 at URL: <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/7154/wps4122.pdf?sequence=1>
- Hanushek, E. A., & Raymond, M. E. (2005). Does school accountability lead to improved student performance? *Journal of Policy Analysis and Management*, 24(2), 297-327.
- Hanushek, E. A. & Raymond, M. E. (2002). *Lessons about the design of state accountability systems*. Hoover Institution, Stanford University, publication version, August 2002. [Online] Retrieved on 27.03.2012, at URL: <http://hanushek.stanford.edu/sites/default/files/publications/Hanushek%2BRaymond%202003%20NCLB.pdf>
- Horn, D. (2012). *Early selection in Hungary: A possible cause of higher educational inequality*. Institute of Economics, Research Center for Economic and Regional Studies, Hungarian Academy of Sciences.
- Horn, R. (2008). Eğitimin sürdürülebilir ekonomik kalkınma üzerindeki etkisi. Türk Eğitim Derneği (Ed.). *80. Yıl Uluslararası Eğitim Forumu Eğitim Hakkı ve Gelecek Perspektifleri*.
- Işık, H. & Aypay, A. (2004). Eğitimde stratejik plan geliştirme sürecinde karşılaşılan sorunlar: Çanakkale ilinde yapılan bir inceleme. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 349-363
- İş Güzel, Ç., & Berberoğlu, G. (2010). Students' affective characteristics and their relation to mathematical literacy measures in the Programme for International Student Assessment (PISA) 2003. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research*, 40, 93-113.
- Jacobson, S. (2011). Leadership effects on student achievement and sustained school success. *International Journal of Educational Management*, 25 (1), 33-44.
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1996). *LISREL 8: User's reference guide*: Scientific Software.
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1982). Recent developments in structural equation modeling. *Journal of Marketing Research*, 404-416.

- Kalen, D. (1997). *Secondary education in Europe : problems and prospects*. Strasbourg : Council of Europe Publication.
- Kapusuzoglu, Ş. (2007). An analysis of changing roles of school administrators in forming a new school culture in learning organizations. *World Applied Sciences Journal*, 2.
- Kavak, Y. (2010). *2050'ye doğru nüfusbilim ve yönetim: Eğitim sistemine bakış*. TUSIAD yayın no: TÜSİAD-T/2010/11/506, İstanbul. UNFPA.
- Kerins, C. T. (1973). Accountability and the state. In House, E. R. (Ed.) *School evaluation: the politics & process*: McCutchan Berkeley, CA.
- Keser, Z. (2007). *Ortaöğretim okul müdürlerinin yetki ve sorumluluklarını kullanma derecelerinin belirlenmesi*. Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
- Koçak, F & Helvacı, M. A. (2011). Okul yöneticilerinin etkililiği (Uşak ili Örneği). *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*. Cilt, 1.
- Köseleci Blanchy, N. & Şaşmaz, A. (2011). PISA 2009: where does Turkey stand? *Turkish Policy Quarterly*, 10 (2), 125-134.
- Küçük, M., Ayvaci, H. Ş. & Altıntaş, A. (2004). Zümre öğretmenler kurulu toplantı kararlarının eğitim ve öğretim uygulamaları üzerindeki yansımaları. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9 Temmuz 2004, İnönü Üniversitesi.
- Küçüker, E. (2010). *Türkiye'de eğitim planlaması neyi hedefliyor?* International Conference on New Trends in Education and Their Implications 11-13 November, 2010 Antalya-Turkey
- Lezotte, L. (1991). *Correlates of effective schools: The first and second generation*. Okemos, MI: Effective Schools Products, Ltd.
- Manacorda, M. (2010). *The cost of grade retention*. QMUL, CEP(LSE) and CEPR. [Online] Retrieved on 18.11.2012, at URL <http://personal.lse.ac.uk/manacorm/repetic.pdf>
- Mazmanian, D.A., & Sabatier, P.A. (1989). *Implementation and public policy*. University Pres of America.
- MEB. (2010). *PISA 2009 projesi ulusal ön raporu*. MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.

- MEB. (2007). *PISA 2006 uluslararası öğrenci değerlendirme projesi, ulusal ön rapor*. Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Yayınları.
- MEB. (2005). *PISA 2003 projesi - ulusal nihai rapor*. Ankara: MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED).
- MEB İç Denetim Birimi. (2010). *2009 yılı faaliyet raporu*.
- MEB Mevzuat. (2012). *Sınavsız öğrenci alan ortaöğretim kurumlarına elektronik ortamda öğrenci kaydı*. Ortaöğretim Genel Müdürlüğü, Genelge: 2012/29. [Çevrimiçi], URL: <http://www.meb.gov.tr/mevzuat/liste.asp?ara=9&Submit=List> ele adresinden 05.02.2013 tarihinde erişilmiştir.
- MEB Mevzuat. (2010a). *Millî Eğitim Bakanlığı ortaöğretim kurumları yönetmeliği*. [Çevrimiçi], URL: http://mevzuat.meb.gov.tr/html/27305_0.html adresinden 02.04.2012 tarihinde erişilmiştir.
- MEB mevzuat. (2010b). *Millî Eğitim Bakanlığı ortaöğretim kurumları sınıf geçme ve sınav yönetmeliği*. [Çevrimiçi], http://mevzuat.meb.gov.tr/html/25664_0.html adresinden 25.03.2012 tarihinde erişilmiştir.
- MEB mevzuat. (2009a). *Millî Eğitim Bakanlığı ortaöğretim kurumları ödül ve disiplin yönetmeliği*. [Çevrimiçi], http://mevzuat.meb.gov.tr/html/26408_0.html adresinden 25.03.2012 tarihinde erişilmiştir.
- MEB Mevzuat. (2009b). *Millî Eğitim Bakanlığı toplam kalite yönetimi uygulama Yönergesi*. [Çevrimiçi] <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/74.html> adresinden 02.04.2012 tarihinde erişilmiştir.
- MEB Mevzuat. (2005). *Millî Eğitim Bakanlığı okul-aile birliği yönetmeliği*. [Çevrimiçi] http://mevzuat.meb.gov.tr/html/25831_0.html adresinden 02.04.2012 tarihinde erişilmiştir.
- MEB Mevzuat. (2003). *İlköğretimde yöneltme yönergesi*. [Çevrimiçi], http://mevzuat.meb.gov.tr/html/2552_0.html adresinden 17.11.2012 tarihinde erişilmiştir.
- Mehta, C. R. & Patel, N. R. (1996). *SPSS exact tests™ 7.0 for windows*. Chicago, Marketing Department SPSS Inc. ISBN 1-56827-108-5.
- Melissa, R. (1995). Grade retention and school dropout: policy debate and research questions. *Phi Delta Kappa Research Bulletin*, n15 p1-6 Dec 1995.

- Memduhoğlu, H. B. & Uçar, İ. H. (2012). Yönetici ve öğretmenlerin stratejik planlama algısı ve okullarda mevcut stratejik planlama uygulamalarının değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 234 – 256.
- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D. & Ecob, R. (1988). *School matters*. University of California Pres.
- Newmann, F. M., King, M. B., & Rigdon, M. (1997). Accountability and school performance: Implications from restructuring schools. *Harvard Educational Review*, 67(1), 41-75.
- O'Day, J. A. (2002). Complexity, accountability, and school improvement. *Harvard Educational Review*, 72(3), 293-329.
- OECD. (2012a). *PISA 2009 Technical Report*, OECD Publishing.
- OECD. (2012b). *Does money buy strong performance in PISA?* PISA in Focus 13. [Online] Retrieved on 12.11.2012 at URL: <http://www.oecd.org/pisa/49685503.pdf>
- OECD. (2012c). *Education at a glance 2012: OECD indicators*. OECD Publishing. [Online] Retrieved on 18.11.2012 at URL: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2012-en>
- OECD. (2012d). *Equity and quality in education: supporting disadvantaged students and schools*. OECD Publishing. [Online] Retrieved on 20.11.2012 at URL: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>
- OECD. (2012e). *PISA frequently asked questions*. [Online] Retrieved on 19.12.2012 at URL: <http://www.oecd.org/pisa/pisafaq/>
- OECD. (2012f). *Education today 2013: The OECD perspective*. OECD Publishing. [Online] Retrieved on 20.12.2012 at URL: http://dx.doi.org/10.1787/edu_today-2013-en
- OECD. (2011a). *School questionnaire data file*. Database – PISA 2009. [Online] Retrieved on 26.03.2012 at URL: http://pisa2009.acer.edu.au/downloads/PISA09_School_questionnaire.pdf
- OECD. (2011b). *PISA 2009 technical report (Preliminary version): Chapter 12: scaling outcomes*. [Online] Retrieved on 26.03.2012 at URL: <http://www.oecd.org/dataoecd/16/10/48580870.xls>

- OECD. (2011c). *When students repeat grades or are transferred out of school: What does it mean for education systems?* PISA in focus 2011/6 (July). [Online] Retrieved on 24.03.2012, at URL: <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/35/58/48363440.pdf>
- OECD. (2011d). *Strong performers and successful reformers in education: Lessons from PISA for The United States*. OECD Publishing. [Online] Retrieved on 11.10.2012 at URL: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264096660-en>
- OECD. (2011e). Database-PISA 2009. [Online] Retrieved from <http://pisa2009.acer.edu.au/downloads.php>
- OECD. (2010a). *PISA 2009 results: what students know and can do – student performance in reading, mathematics and science (Volume I)*. [Online] Retrieved on 03.02.2012 at URL: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091450-en>
- OECD. (2010b). *PISA 2009 results: what makes a school successful? – resources, policies and practices (volume iv)*. [Online] Retrieved on 06.05.2012 at URL: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091559-en>
- OECD. (2010c). *PISA 2009 results: learning trends: changes in student performance since 2000 (volume v)*. [Online] Retrieved on 06.05.2012 at URL: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091580-en>
- OECD. (2010d). *PISA 2009 at a glance*. OECD Publishing. [Online] Retrieved on 01.03.2012 at URL: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264095298-en>
- OECD. (2010e). *The high cost of low educational performance: The long-run economic impact of improving PISA outcomes*. ISBN 978-92-64-07748-5
- OECD. (2009a). *PISA 2009 assessment framework – key competencies in reading, mathematics and science*.
- OECD. (2009b). *PISA data analysis manual SPSS® second edition*. OECD publishing, 2, rue andré-pascal, 75775 Paris cedex 16.
- OECD. (2009c). *Creating effective teaching and learning environments: first results from TALIS*. ISBN 978-92-64-05605-3.
- OECD. (2001). *Public sector leadership for the 21st century*. OECD Publishing, Paris. ISBN9264195033, 9789264195035.

- Ovayolu, Ö. (2010). *Türkiye'deki öğrencilerin PISA 2006 matematik alt testindeki düşünme süreçlerine ilişkin puan dağılımları*. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Özer, Y. & Anıl, D. (2011). Öğrencilerin fen ve matematik başarılarını etkileyen faktörlerin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 313-324.
- Özerk, K. (2008). Okulun değişen rol ve işlevi. Türk Eğitim Derneği (Ed.). 80. Yıl *Uluslararası Eğitim Forumu Eğitim Hakkı ve Gelecek Perspektifleri*.
- Özmuş, M. (2012a). Eğitim ve yetiştirme 2020 stratejisi: hedef göstergelere göre ülkelerin durumu. *Journal of European Education*, 2(1).
- Özmuş, M. (2012b). A contextual analysis of factors tend to be effective school system in Turkey. *Procedia-Social and Behavioral Sciences Journal*, 46(2012), 515-519.
- Paine, L., S. & Schleicher, A. (2011). *What the U.S. can learn from the world's most successful education reform efforts*. McGRAW-Hill research foundation policy paper: lessons from PISA.
- Palardy, G. J. (2008). Differential school effects among low, middle, and high social class composition schools: a multiple group, multilevel latent growth curve analysis, school effectiveness and school improvement: *An International Journal of Research, Policy and Practice*, 19:1, 21-49
- Piopiunik, M. (2012). *The effects of early tracking on student performance: evidence from a policy reform in Bavaria*. Ifo Institute for Economic Research, Munich, Germany. [Online] Retrieved on 18.11.2012, at URL: http://www.eale.nl/Conference2012/program/Papers%20poster%20II/add189707_PhaBhLTMoQ.pdf
- Polat, S. (2009a). Akademik başarısızlığın toplumsal eşitsizlik temelinde çözülmesi. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 7 (25), 46-61.
- Polat, S. (2009b). *Türkiye'de eğitim politikalarının fırsat eşitsizliği üzerindeki etkileri*. DPT uzmanlık tezleri, yayın no: 2801.
- Pont, B., Nusche, D. & Moorman, H. (2008). *Improving school leadership: case studies on system leadership*. OECD Publishing.

- Reardon, R. M. (2011). Elementary school principals' learning-centered leadership and educational outcomes: implications for principals' professional development. *Leadership and Policy in Schools*, 10 (1), 63-83.
- Richards, J. C. & Farrell, T., S., C. (2005). *Professional development for language teachers: strategies for teacher learning*. Cambridge University Pres.
- Rosenkvist, M. A. (2010). Using student test results for accountability and improvement a literature review. *OECD Education Working Papers*, No. 54, OECD Publishing. [Online] Retrieved on 23.11.2012 at URL <http://dx.doi.org/10.1787/5km4htwzbv30-en>
- Rumberger, R. W. (2003). The causes and consequences of student mobility. *Journal of Negro Education*, 6-21.
- Sabancı, A. (2007). Müdürlerin vizyoner liderlik özelliklerine ilişkin müdürlerin, müdür yardımcılarının ve öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*. 174, (bahar/2007).
- Sarier, Y. (2010). Ortaöğretime giriş sınavları (OKS-SBS) ve PISA sonuçları ışığında eğitimde fırsat eşitliğinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 11(3), 107-129.
- Sart, H., Ala, H., Yazlık, Ö. & Kantaş Yılmaz, F. (2004). *Türkiye kaynaştırma eğitiminde nerede?: eğitimciye öneriler*, XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya
- Savran, N. Z. (2004). PISA projesi'nin Türk eğitim sistemi açısından değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 397-414
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of psychological research online*, 8(2), 23-74.
- Schleicher, A. (2012a). [*Eğitim Reformu Girişimi tarafından yapılan röportaj Konuşmasından alıntı*]. [Çevrimiçi] URL:http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/Andreas_Schleicher_R%C3%B6portaj_TR.pdf adresinden 23.11.2012 tarihinde erişilmiştir.

- Schleicher, A. (2012b). *Using data to build better education systems. TED blog, 27 June 2012.* [Online] Retrieved on 19.12.2012 at URL <http://blog.ted.com/2012/06/27/using-data-to-build-better-education-systems-andreas-schleicher-at-tedglobal-2012/>
- Schleicher, A. (2007). Can competencies assessed by PISA be considered the fundamental school knowledge 15-year-olds should possess? *Journal of Educational Change*, 8(4), 349-357.
- Seashore Louis, K., Dretzke, B., & Wahlstrom, K. (2010). How does leadership affect student achievement? Results from a national US survey. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(3), 315-336.
- Seis, A. (2011). 6.-8. sınıf matematik ders kitaplarının PISA 2003 Belirsizlik Ölçeği'ne göre incelenmesi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
- Sezer, Ö. (2007). Sınıf tekrar eden öğrencilerin bazı demografik özellikleri ile bu öğrenciler ve öğretmenlerinin sınıf tekrar etme hakkındaki görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(14), 31-48.
- Southerland, L. A. (1998). *The characteristics of transfer students and the effects of transferring.* Georgia State University. ProQuest Dissertations and Theses, , 62 p. [Online] Retrieved on 24.03.2012, at URL: <http://search.proquest.com/docview/304429852?accountid=11248>.
- Soydan, H. (2009). Eğitimde stratejik planlama önünde engeller, *Eğitimde Stratejik Planlama Makaleler*, MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı. [Çevrimiçi] URL: <http://bingolmemarge.gov.tr/Dokuman/SPM001.pdf#page=33> adresinden 01.01.2013 tarihinde erişilmiştir.
- Spillane, J. P. (2005): Primary school leadership practice: how the subject matters, *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 25(4), 383-397
- Stein, M. K., & Nelson, B. S. (2003). Leadership content knowledge. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25(4), 423-448.
- Sucuoğlu, B. & Akalın, S. (2010). Kaynaştırma sınıflarına alternatif bir bakış: çevresel davranışsal değerlendirme ile öğretimsel özelliklerin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 11(1) 19-37.

- Sullivan, J. P. (2012). A collaborative effort: peer review and the history of teacher evaluations in Montgomery county, Maryland. *Harvard Educational Review*, 82(1), 142-152.
- Şahin, E., Maden, S. & Gedik, M. (2011). Zümre öğretmenler kurulu toplantılarının etkilerinin Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi (Erzurum ili örneği). *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 155-172.
- Şahin, S. (2011). Öğretimsel liderlik ve okul kültürü arasındaki ilişki (İzmir ili örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(3).
- Şahin, S. (2004). Okul müdürlerinin dönüştürücü ve sürdürücü liderlik stilleri ile okul kültürü arasındaki ilişkiler (İzmir ili örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (KUYEB)*, 4(2).
- Şaşmaz, A. G. (2006). *Uluslararası öğrenci değerlendirme programı (PISA)'nda Türk öğrencilerin fen bilgisi başarılarını etkileyen faktörler*. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
- Şan, İ. (2011). İlköğretim kademesinde benimsenen sınıf geçme sistemleri ile uluslararası ölçekli değerlendirme çalışmalarında elde edilen matematik puanları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *I. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi*, Eskişehir, 5-8 Ekim 2011
- Şanlı, N. & Yalçınkaya, H. (2011). *İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında çalışan yönetici ve öğretmenlerin birbirlerinden beklentileri*. I. Eğitim Yönetimi Sempozyumu Bildirileri, Eğitim Yöneticileri ve Uzmanları Derneği.
- Şengül, A. (2011). *Türk öğrencilerinin PISA 2009 okuma becerilerini açıklayan değişkenlerin CHAID analizi ile belirlenmesi*. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Şişman, M. & Turan, S. (2005). Eğitim ve okul yönetimi. Özden, Y. (Ed.), *Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı*. Ankara: Pegem A yayınları, 2. Baskı.
- Şimşek, H. (2011). Lise öğrencilerinde okulu bırakma eğilimi ve nedenleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(14), 31-48.
- Tahaoğlu, F. (2007). *İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik rollerinin örgüt iklimi üzerine etkisi*. Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi

- Taylı, A. (2008). Eğitim sisteminde önemli bir sorun: okulu bırakma. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3 (30), 89-101.
- Taylor, E. S. & Tyler, J. H. (2011). *The effect of evaluation on performance: Evidence from longitudinal student achievement data of mid-career teachers*. National Bureau of Economic Research Working Paper: 16877, Cambridge, MA.
- Taymaz, H. (2003). *İlköğretim ve ortaöğretim okulu müdürleri için okul yönetimi*. Pegem A yayıncılık, Ankara, 7. baskı.
- TED (Türk Eğitim Derneği). (2010). *Ortaöğretime ve yükseköğretime geçiş sistemi*. Ankara, 1. Basım.
- TEPAV. (2010). *PISA 2009 sonuçlarına ilişkin bir değerlendirme*. [Çevrimiçi] http://www.tepav.org.tr/upload/files/12922559078.PISA_2009_Sonuclarina_Iliskin_Bir_Degerlendirme.pdf adresinden 11.12.2012 tarihinde erişilmiştir.
- Tepehan, T. (2011). *Türk öğrencilerinin PISA başarılarının yordanmasında yapay sinir ağı ve lojistik regresyon modeli performanslarının karşılaştırılması*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, yayımlanmamış doktora tezi.
- Thistlethwaite, J. (2012). *The clinical teacher*. Blackwell Publishing Ltd.
- Topcu, İ., & Aslan, B. (2009). Supervisory and evaluationary styles of school administrators in Turkish state and primary schools. *I Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongre Kitabı*.
- Töremen, F., Ekinci, A., & Karakuş, M. (2006). Influence of managers' empathic skills on school success. *International Journal of Educational Management*, 20(6), 490-499.
- Trowler, P. (2003). *Education policy*: Psychology Press. Routledge Taylor&Francis Group, London. Second edition.
- Turan, H. (2007). *Çankaya ilçesinde görev yapan ilköğretim okul müdürlerinin yönetim işlevlerinde karşılaştıkları sorunlar ve sorun çözme uygulamaları*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ural, A. (2011). ...üç pisa'yı hazmetmek-bir temel eğitim öyküsü-. *Eleştirel Pedagoji*, 16.
- Ural, A. & Kılıç, İ. (2011). *Bilimsel araştırma süreci ve SPSS ile veri analizi*. 3. Baskı. Detay Yayıncılık. Ankara.

- Uyar, Ş. (2011). *PISA 2009 Türkiye örnekleminde öğrenme stratejileri modelinin farklı gruplarda ölçme değişmezliğinin incelenmesi*. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
- Uysal-Kolaşın, G. & Güner, D. (2010). *Eğitimin kalitesinde sınırlı iyileşme*. Bahçeşehir Üniversitesi BETAM Araştırma Notu, 10/102.
- Ünal, A. (2008). Eğitim programlarının yönetimi. R. Sarpkaya (Ed.), *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*, 275-318. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Wadhwa, S. (2008). *A handbook of teaching and learning*. Sarup & Sons,. New Delhi-110002. 1st Edition
- Willerman, M., McNeely, S.L., Koffman, E. C. (1991). *Teachers helping teachers: peer observation and assistance*. Praeger, Greenwood Press, Inc.
- Woods, Annette F., Dooley, Karen T., Luke, Allan, & Exley, Beryl E. (2012). *School leadership, literacy and social justice : the place of local school curriculum planning and reform*. In Bogotch, Ira & Shields, Carolyn (Eds.). Springer Publishing Company, New York.
- World Bank. (2010). *Türkiye’de temel eğitimde kalite ve eşitliğin geliştirilmesi zorluklar ve seçenekler*. Dünya Bankası İnsani Kalkınma Departmanı Avrupa ve Orta Asya Bölgesi, Rapor no:54131-TR.
- Yalçın, M., Aslan, S. & Usta, E. (2012). Analysis of PISA 2009 exam according to some variables. *Mevlana International Journal of Education(MIJE)*, 2(1), 64-71.
- Yalçın, S. (2011). *Türk öğrencilerin PISA 2003, 2006 ve 2009 başarı düzeylerinin yıllara göre karşılaştırılması*. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Yalçınkaya, M. (2004). Okul merkezli yönetim. *Ege Eğitim Dergisi*, Ankara, 22-34.
- Yelken, Y., Üredi, L. & Kılıç, F. (2012). Stratejik planlama uygulamalarına ilişkin ilk ve ortaöğretim okulu öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim*, 2012,(195):67-90
- Yıldırım, K. (2012). PISA 2006 verilerine göre Türkiye’de eğitimin kalitesini belirleyen temel faktörler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 229-255.
- Yılmaz, E. T. (2006). *Uluslararası öğrenci başarı değerlendirme programı (PISA)'nın Türkiye'deki öğrencilerin matematik başarılarını etkileyen faktörler*. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, yayımlanmamış yüksek lisans tezi.

- Yılmaz Fındık, L. (2012). *PISA 2009 sonuçlarına göre Türkiye'deki sosyo-ekonomik dezavantajlı öğrencilerin okuma becerileri alanındaki başarılarının değerlendirilmesi*. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
- Yılmaz, E. (2010). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik rolleri ile etkili okul arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi*., Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, yayımlanmamış yüksek lisans tezi.

EKLER

EK 1. Araştırmaya alınan okulların alt, orta ve üst SED'e göre gruplandırılması

Alt SED		Orta SED		Üst SED	
Okul No	ESCS Ortalaması	Okul No	ESCS Ortalaması	Okul No	ESCS Ortalaması
150	-2,2749	53	-1,4955	2	-0,9286
132	-2,2469	31	-1,4936	83	-0,8979
165	-2,1516	44	-1,4912	59	-0,8945
164	-2,1349	109	-1,4845	116	-0,8742
6	-2,1287	34	-1,4779	28	-0,8136
80	-2,1071	39	-1,4755	142	-0,8028
123	-2,0954	141	-1,4688	166	-0,7971
48	-2,0654	57	-1,4586	155	-0,7784
87	-2,0607	63	-1,4383	49	-0,7774
14	-2,0446	81	-1,4275	65	-0,7439
38	-2,0336	27	-1,4248	30	-0,7187
67	-2,0285	111	-1,4126	17	-0,7172
103	-2,0283	40	-1,3982	106	-0,7055
102	-2,0130	143	-1,3725	121	-0,7026
4	-2,0082	71	-1,3362	36	-0,6829
146	-1,9504	8	-1,3260	56	-0,6686
167	-1,9328	76	-1,3244	15	-0,5875
136	-1,9050	97	-1,3225	52	-0,5600
75	-1,9029	127	-1,3165	33	-0,5338
47	-1,8708	77	-1,3110	94	-0,5143
41	-1,8701	32	-1,3090	129	-0,4585
130	-1,8445	24	-1,3027	12	-0,4427
119	-1,8408	37	-1,2975	89	-0,4341
90	-1,8384	54	-1,2912	156	-0,4191
120	-1,7893	105	-1,2899	1	-0,4163
138	-1,7804	126	-1,2892	113	-0,4147
99	-1,7740	114	-1,2803	50	-0,4004
161	-1,7585	19	-1,2757	162	-0,3956
3	-1,7549	128	-1,2750	7	-0,3682
45	-1,7389	86	-1,2496	5	-0,3360
112	-1,7338	9	-1,2493	96	-0,3024
88	-1,7116	92	-1,2312	154	-0,2589
16	-1,7044	158	-1,1892	64	-0,2588
148	-1,7033	118	-1,1494	25	-0,1754
107	-1,6781	117	-1,1216	133	-0,1561
151	-1,6556	140	-1,0971	110	-0,1248
135	-1,6155	51	-1,0836	145	-0,1064
70	-1,6145	95	-1,0836	100	-0,1015
104	-1,5889	23	-1,0657	144	-0,0947
122	-1,5820	62	-1,0510	10	-0,0696
61	-1,5735	26	-1,0390	160	-0,0091
72	-1,5550	11	-1,0280	125	0,0507
79	-1,5520	152	-1,0206	35	0,0870
82	-1,5511	29	-1,0055	84	0,1577
134	-1,5477	74	-0,9916	168	0,1723
149	-1,5212	20	-0,9915	42	0,1982
157	-1,5177	91	-0,9794	78	0,2075
55	-1,5129	60	-0,9680	22	0,5216
93	-1,5122	66	-0,9665	73	0,5911
108	-1,4968	43	-0,9421	131	1,6111

EK 2. PISA 2009 Yönetici Anketinden (School Questionnaire) Seçilen Sorular 1

D. BÖLÜMÜ: EĞİTİM PROGRAMLARI VE DEĞERLENDİRME

Q12) Bazı okullar, farklı yetenekteki öğrenciler için farklı öğretim düzenlemeleri yapmaktadır. Okulunuzda 15 yaş grubu (10.sınıf) öğrenciler için bu konuda izlenen politika nedir?
(sadece bir kutucuğu işaretleyiniz)

	Tüm dersler için	Bazı dersler için	Hiçbir ders için
Öğrenciler yeteneklerine göre farklı sınıflara yerleştirilmektedir	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃

Q16) Okulunuzda 15 yaş grubu (10.sınıf) öğrencilerle ilgili değerlendirmeler aşağıdaki amaçlardan herhangi biri için kullanılmakta mıdır? (Her satırda sadece bir kutucuğu işaretleyiniz)

	Evet	Hayır
Aileleri, çocuklarının gelişimi hakkında bilgilendirmek	☐ ₁	☐ ₂
Öğretim hedeflerine göre öğrencileri gruplandırmak	☐ ₁	☐ ₂
Okulun bölgesel veya ulusal düzeydeki başarısını karşılaştırmak	☐ ₁	☐ ₂
Yıldan yıla okulun gelişime sürecini izlemek	☐ ₁	☐ ₂
Öğretmenlerin etkililiği hakkında değerlendirmeler yapmak	☐ ₁	☐ ₂
Öğretim veya eğitim programının geliştirilebilecek yanlarını belirlemek	☐ ₁	☐ ₂
Okulu diğer okullarla karşılaştırmak	☐ ₁	☐ ₂

EK 2. PISA 2009 Yönetici Anketinden (School Questionnaire) Seçilen Sorular 2

F. BÖLÜMÜ: OKUL POLİTİKALARI VE UYGULAMALARI

Q19 Okula öğrenci kaydedilirken aşağıdaki değişkenler hangi sıklıkla dikkate alınmaktadır?

(Her satırda sadece bir kutucuğu işaretleyiniz)

	Hiç	Bazen	Her zaman
İkamet adresi	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃
Öğrencinin önceki akademik başarısı (yerleştirme sınavlarının sonuçları dahil)	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃
Geldiği okulun önerileri	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃
Öğrencinin okulunuzdaki özel bir programa olan ihtiyaç veya talebi	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃
Aile bireyleri içinde okulda okuyan/okumuş olanların durumuna öncelik verilmesi	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃
Diğer	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃

Q20) Okulunuzdaki bir öğrencinin < 10.sınıf> aşağıdaki nedenlerden dolayı, okulunu değiştirme olasılığı nedir?

(Her satırda sadece bir kutucuğu işaretleyiniz)

	Mümkün değildir	Olabilir	Büyük olasılıkla olabilir
Düşük akademik başarı	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃
Davranış sorunları	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃
Özel öğrenme ihtiyaçları	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃
Diğer	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃

Q21) Bu sorular okulun, ailelere karşı hesap verme sorumluluklarını araştırmaktadır.

(Her satırda sadece bir kutucuğu işaretleyiniz)

Okulunuz 15 yaşındaki <10.sınıf> öğrencilerin velilerine çocuklarının akademik başarıları hakkında aşağıdaki ölçütlere göre karşılaştırmalı bilgi sağlamakta mıdır?

	Evet	Hayır
Okuldaki diğer öğrencilerin başarılarına göre	☐ ₁	☐ ₂
Bölgesel veya ulusal ölçütlere göre	☐ ₁	☐ ₂
Diğer okullardaki öğrencilerin başarılarına göre	☐ ₁	☐ ₂

Q22) Okulunuzda, öğrenci başarısına ilişkin veriler, hesap verme sorumluluğuyla ilgili aşağıdaki işlemlerde kullanılmakta mıdır?

Başarı verileri, okul genelinde veya sınıf düzeyinde yapılan sınavlardan alınan puanlar, dereceler veya diploma notlarının tümünü kapsar. (Her satırda sadece bir kutucuğu işaretleyiniz)

	Evet	Hayır
Başarı verileri kamuya duyurulmaktadır. (Örn: basında)	☐ ₁	☐ ₂
Başarı verileri okul müdürünün performansının değerlendirilmesinde kullanılmaktadır.	☐ ₁	☐ ₂
Başarı verileri öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesinde kullanılmaktadır.	☐ ₁	☐ ₂
Başarı verilerinin zaman içindeki seyri yetkili bir yönetici tarafından takip edilmektedir.	☐ ₁	☐ ₂

Q23 Geçen yıl, okulunuzdaki öğretmenlerinin <Türkçe/ Dil ve Anlatım/Türk Edebiyatı> eğitim-öğretime yönelik çalışmalarının izlenmesinde aşağıdaki yöntemler kullanıldı mı?

(Her satırda sadece bir kutucuğu işaretleyiniz)

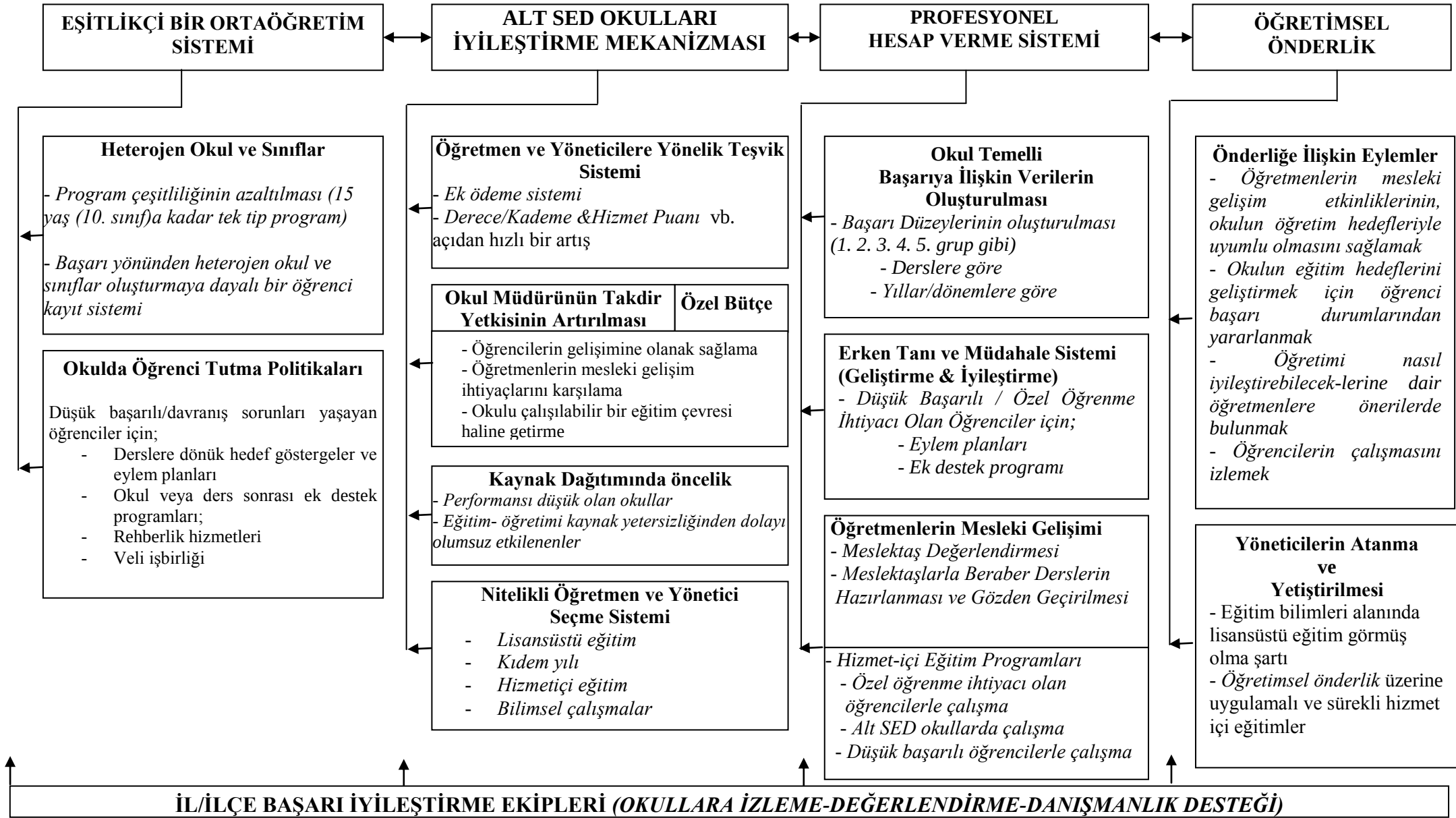
	Evet	Hayır
Sınav ya da diğer değerlendirmelerdeki öğrenci başarısı	☐ ₁	☐ ₂
Öğretmenlerin meslektaşları tarafından değerlendirilmesi (ders planlarının, değerlendirme araçlarının, derslerin gözden geçirilmesi)	☐ ₁	☐ ₂
Müdür veya müdür yardımcılarının dersleri gözlemlemesi	☐ ₁	☐ ₂

EK 2. PISA 2009 Yönetici Anketinden (School Questionnaire) Seçilen Sorular 3

F. BÖLÜMÜ: OKUL POLİTİKALARI VE UYGULAMALARI

Q26 Aşağıda bu okulu yönetme şeklinizle ilgili durumlar yer almaktadır. Geçen öğretim yılı süresince aşağıda belirtilen etkinlik ve davranışları okulunuzda gerçekleştirme sıklığınızı belirtiniz. (Her satırda sadece bir kutucuğu işaretleyiniz)

	Hiçbir zaman	Nadiren	Çoğu zaman	Her zaman
Öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerinin, okulun öğretim hedefleriyle uyumlu olmasını sağlarım.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
Öğretmenlerin, okulun eğitim hedeflerine göre çalışmasını sağlarım	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
Sınıf içi öğretim gözlemi yaparım	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
Okulun eğitim hedeflerini geliştirmek için öğrenci başarı durumlarını kullanırım.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
Öğretimi nasıl iyileştirebileceklerine dair öğretmenlere önerilerde bulunurum.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
Öğrencilerin çalışmasını izlerim.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
Bir öğretmen, sınıfında sorunlar yaşadığında, sorunları tartışmak için girişimde bulunurum.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
Öğretmenleri, bilgi ve becerilerini iyileştirici olanaklar hakkında haberdar ederim.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
Sınıf etkinliklerinin eğitim hedeflerimizle uyumlu olup olmadığını görmek için kontrol ederim.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
Program geliştirme ile ilgili kararlar almada sınav sonuçlarını hesaba alırım.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
Eğitim programlarının eşgüdümüne yönelik sorumlulukla ilgili olarak saydamlık olmasını sağlarım	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
Bir öğretmen sınıfla ilgili bir sorun yaşadığında, sorunu beraber çözeriz	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
Sınıflardaki davranış bozukluklarıyla ilgilenirim.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
Beklenmedik bir şekilde okulda olmayan öğretmenin derslerine girerim.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄



Ek 3: Önerilerin sistematikleştirilmesi

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Mustafa ÖZMUSUL
Doğum Yeri ve Tarihi : Kilis, 1982

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Gazi Üniversitesi, Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi, Endüstriyel Teknoloji Eğitimi
Yüksek Lisans Öğrenimi : Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretimi
Bildiği Yabancı Diller : İngilizce

Bilimsel Faaliyetleri

Ulusal ve Uluslararası Dergilerde Yayımlanan Yayınlar

- Özmuşul, M. (2012). Developments in Turkish Education System towards International Dimension. *International Journal of Social Sciences and Education*, 2(3), 345-362.
- Özmuşul, M. (2012). Eğitim ve Yetiştirme 2020 Stratejisi: Hedef Göstergelere Göre Ülkelerin Durumu. *Journal of European Education*, 2(1), 14-27.
- Özmuşul, M. (2012). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Bilimsel Bilgiye Yönelik Görüşleri: Bilgi Okuryazarlığı Açısından Bir Çözümleme. *İlköğretim Online Dergisi*, 11(3), 629-645
- Özmuşul, M. (2012). Avrupa Pedagojik BİT Lisansı: Türkiye Açısından Bir Çözümleme. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 22-33.
- Özmuşul, M. (2012). A Contextual Analysis of Factors Tend to be Effective School System in Turkey. *Procedia-Social and Behavioral Sciences Journal*, 46(2012), 515-519.
- Özmuşul, M. (2012). Developing Project Organization Model at the Schools Participated in Comenius School Partnership Projects. *Procedia-Social and Behavioral Sciences Journal*, 46(2012), 2398-2402.
- Özmuşul, M. (2012). Öğretmen Eğitiminde Yaratıcılık ve İnovasyon. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20 (3), 731-746.
- Özmuşul, M. (2012). Vizyon 2023 Çalışmasındaki Eğitim Sistemi İle İlgili Hedeflerin, Uluslararası Göstergeler Açısından İncelenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 9(3).
- Özmuşul, M. (2011). Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi: İrlanda, Litvanya ve Türkiye İncelemesi. *NWSA-New World Sciences Academy*. Volume: 6 Number: 1
- Özmuşul, M. (2011). Bilişim Teknolojilerinden Yararlanma Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 4 (1), 1-17, 2011.
- Özmuşul, M. (2010). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Bilişim Teknolojilerinden Yararlanma Düzeyleri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* Cilt:03 No:39 s: 75-89

Bildiriler

- Özmuşul, M. (2013). The effects of school and principal factors on principal leadership: an analysis of TALIS data for Turkey, Bulgaria, Italy, Hungary, Mexico, Norway and Brazil. , *International Conference on Interdisciplinary Research In Education (ICOINE)*, 30 January-1 February 2013, Girne – KKTC
- Özmuşul, M. (2012). Comenius Okul Ortaklıkları Projesi Öğrenci Değerlendirme Ölçeği, 21. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, 12-14 Eylül 2012

Özmuşul, M. (2012). Ortaöğretim Okullarının Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Göre Örgüt İkliminin İncelenmesi ve Okul Kaynakları Açısından Yordanması, 21. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 12-14 Eylül 2012

Seminerler

- Haziran 2012, Etkili Öğretim Yöntem ve Teknikleri Uygulamaları & Öğretim Stratejilerinde Uygulama Örnekleri Geliştirme, Ankara-Polatlı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü
- Haziran 2012, Proje Hazırlama Teknikleri, Ankara-Polatlı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü
- Eylül 2008, Öğretim Sürecini Geliştirme, Kilis İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Uluslararası Seminerlere, Kurslara, Çalıştaylara Katılım

- 2011 Creativity and curriculum. CEDEFOP, Study Visit. Slovakia.
- 2010 Sustainable Development Comenius In-Service Education- Assen/Netherlands
- 2010 Promoting A Socially-Cohesive and Equitable Society through Education and Training- Council of Europe, Pestalozzi Workshop, Malta
- 2009 Media Education across the Curriculum - Comenius In-Service Education- Berlin/Deutschland
- 2007 “Communication and Social Skills in School Education” EU Comenius Contact 2008 Seminar- Brasov/Romania

Ulusal Seminerlere ve Kurslara Katılım

- 2007 MEB Hizmet-içi Eğitim, Öğretim Yöntemleri ve Teknikleri Kursu- Erzurum
- 2008 MEB Hizmet-içi Eğitim, Öğretim Sürecini Geliştirme Formatörlük Kursu- Mersin
- 2006 İntel Gelecek için Eğitim - Pilot Uygulama Çalışmaları - Kilis
- 2007 MEB Hizmet-içi Eğitim, Ergenlik Semineri
- 2008 MEB Hizmet-içi Eğitim Özel Eğitim Semineri
- 2006 MEB Hizmet-içi Eğitim Psikolojik Hizmetler Semineri
- 2009 MEB Hizmet-içi Eğitim Sınıf Yönetimi Semineri- Yalova
- 2009 Türkiye’de Öğretmen Eğitimi Sorunları Sempozyumu, 12-13 Kasım 2009, Başkent Üniversitesi.
- 2010 MEB Hizmet-içi Eğitim Proje Döngüsü Yönetimi Semineri. 1-3 Aralık 2010. Polatlı/ANKARA

İş Deneyimi

Projeler :

- Creative Brains (2010-2012). EU Comenius School Partnerships. Proje Koordinatörü
- Value Education and Ecological Responsibility. (2008-2010). EU Comenius School Partnerships. Türkiye (Kartalbey İlköğretim Okulu) İrtibat Personeli
- Geleceğe Enerjin Kalsın Projesi Okul Koordinatörü Polatlı İstiklal İlköğretim Okulu

Çalıştığı Kurumlar : 2003- Milli Eğitim Bakanlığı, Teknoloji ve Tasarım Öğretmeni
İletişim (e-posta adresi): mustafaozmuşul@yahoo.com

Tarih : 01.03.2013