



T.C.

**ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

**KARŞILAŞTIRMALI EĞİTİM BAĞLAMINDA OKUL
GELİŞİMİNE YÖNELİK BİR OKUL KALİTE GÜVENCESİ
MODELİ**

DOKTORA TEZİ

ASUMAN YILMAZ ŞEN

Tez Danışmanı

PROF. DR. İLKNUR MAYA

ÇANAKKALE – 2023



T.C.

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

**KARŞILAŞTIRMALI EĞİTİM BAĞLAMINDA OKUL GELİŞİMİNE
YÖNELİK BİR OKUL KALİTE GÜVENCESİ MODELİ**

DOKTORA TEZİ

Asuman YILMAZ ŞEN

Tez Danışmanı

Prof. Dr. İlknur MAYA

ÇANAKKALE – 2023

ETİK BEYAN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Yönergesi'ne uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada; tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi, kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı, bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu, bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi taahhüt ve beyan ederim.

Asuman YILMAZ ŞEN

21/08/2023

TEŞEKKÜR

Doktora tez çalışmam sürecinde, yapıcı önerileri ile çalışmalarına yön veren, her ihtiyaç duyduğumda yardımlarını esirgemeyen ve öğrencisi olmaktan gurur duyduğum değerli danışman hocam Prof. Dr. İlknur MAYA'ya en içten teşekkürlerimi sunuyorum.

Doktora öğrenimim boyunca, kendilerinden çok şey öğrendiğim Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı'ndaki değerli hocalarıma ve görüşleriyle tezime katkı sağlayan tez izleme komisyonu üyelerim Prof. Dr. Salih Zeki GENÇ ve Prof. Dr. Hasan ARSLAN hocalarıma saygı ve şükranlarımı sunuyorum.

Tezimi hazırlamam sürecinde, en uygun çalışma ortamını sunan İstiklal Ortaokulu Müdürü Bilge KAVLAK'a ve tüm çalışma arkadaşlarıma teşekkürü bir borç bilirim.

Bu süreçte, manevi olarak destek olan ve iyi dileklerini eksik etmeyen Necla MELEK ile Suna ÖZDEN'e ve tüm arkadaşlarıma teşekkür ediyorum.

Hayatımın her anında benimle birlikte sevinen ve üzülen annem Hatice YILMAZ ve babam Kemal YILMAZ'a, her zaman yanımda olan ağabeylerim İbrahim YILMAZ ve Recep YILMAZ'a çok teşekkür ediyorum. Bu süreçte benden desteğini ve anlayışını hiç esirgemeyen canım eşim Harun ŞEN'e tüm kalbimle teşekkür ediyorum.

Ve bu tezi kızımıza ithaf ediyorum.

Asuman YILMAZ ŞEN
Çanakkale, 2023

ÖZET

KARŞILAŞTIRMALI EĞİTİM BAĞLAMINDA OKUL GELİŞİMİNE YÖNELİK BİR OKUL KALİTE GÜVENCESİ MODELİ

Asuman YILMAZ ŞEN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Doktora Tezi

Danışman: Prof. Dr. İlknur MAYA

21/08/2023, 231

Bu araştırmada karşılaştırmalı eğitim bağlamında temel eğitim okullarına yönelik bir okul kalite güvencesi modelinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu bağlamda araştırma hem nitel hem de nicel verilerin bir arada kullanıldığı karma yöntem ile tasarlanmıştır. Araştırmanın nitel boyutu iki kısımdan oluşmaktadır. İlk kısımda “Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı” olarak adlandırılan Programme for International Student Assessment (PISA) (2018) sınavında başarılı olan bazı ülkeler ile Türk eğitim sisteminin temel eğitim okullarına yönelik kalite güvencesi uygulamalarına yer verilmektedir. Araştırmanın nitel boyutunun ikinci kısmına ilişkin öğretim üyeleri, eğitim müfettişleri, okul yöneticileri ve öğretmenlerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler, belirlenen temalar altında betimsel analiz tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda ise araştırmacı tarafından öğretmenlere yönelik bir okul kalite değerlendirme anketi geliştirilmiş ve Çanakkale ili merkez ilçesinde görev yapan öğretmenlere uygulanmıştır. Her bir anket sorusuna yönelik frekans, yüzdeler ve ortalama hesaplaması yapılarak katılımcıların hangi kategorilerde yanıtlar verdikleri belirlenmiştir. Yanı sıra katılımcıların “kategorilere verilen yanıtlar” ile “okul türü” arasındaki ilişkiyi incelemek için ki-kare (χ^2) bağımsızlık testi yapılmıştır.

Araştırmanın sonucunda, yapılan doküman incelemelerinden ve görüşmelerin analizlerinden elde edilen bulgular ışığında temel eğitim okullarına yönelik bir okul kalite güvencesi modeli ortaya konulmuştur. İlgili modelde yer alan kalite güvencesi

uygulamalarının, paydaşları, süreci, veri toplama araçları ve çıktıları yapılandırılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda öğretmenlerin görüşlerine göre, Çanakkale ili merkez ilçesindeki temel eğitim okullarının fiziksel yapı ve olanaklarının iyileştirilmesi ve okulların sivil toplum örgütleri ile iş birliği yaparak daha çok öğrenim süreçlerinin içerisinde yer almalarının sağlanması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Kalite Güvencesi, PISA, Öz Değerlendirme, Dış Değerlendirme, Ödüllendirme



ABSTRACT

A SCHOOL QUALITY ASSURANCE MODEL FOR SCHOOL DEVELOPMENT IN THE CONTEXT OF COMPARATIVE EDUCATION

Asuman YILMAZ ŞEN

Çanakkale Onsekiz Mart University

School of Graduate Studies

Doctoral Dissertation in Educational Science

Advisor: Prof. Dr. İlknur MAYA

21/08/2023, 303

In this research, it is aimed to develop a school quality assurance model for basic education schools in the context of comparative education. In this context, the research was designed with a mixed method in which both qualitative and quantitative data were used together. The qualitative dimension of the research consists of two parts. In the first part, some countries that were successful in PISA (Programme for International Student Assessment) (2018) and the quality assurance practices of the Turkish education system for basic education schools are included. Interviews were held with faculty members, education inspectors, school administrators and teachers regarding the second part of the qualitative dimension of the research. The obtained data were analyzed using the descriptive analysis technique under the determined themes. In the quantitative dimension of the study, a school quality assessment questionnaire was developed by the researcher for teachers and applied to teachers located in the central district of Çanakkale. Frequency, percentage and arithmetic means were calculated for each survey question and it was determined in which categories the participants answered. In addition, the chi-squared (χ^2) independence test was conducted to examine the relationship between the participants' "responses to categories" and "school type".

As a result of the research, a school quality assurance model for basic education schools has been put forward in the light of the findings obtained from the document reviews and the analysis of the interviews. The stakeholders, process, data collection tools and

outputs of the quality assurance practices in the relevant model are structured. According to the opinions of the teachers regarding the quantitative dimension of the research, it can be recommended to improve the physical structure and facilities of basic education schools in the central district of Çanakkale and to ensure that schools are more involved in learning processes by cooperating with non-governmental organizations.

Keywords: Quality Assurance, PISA, Self-evaluation, External Evaluation, Reward



İÇİNDEKİLER

JÜRİ ONAY SAYFASI	i
ETİK BEYAN	ii
TEŞEKKÜR	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	viii
SİMGELER VE KISALTMALAR	xiii
TABLolar DİZİNİ	xiv
ŞEKİLLER DİZİNİ	xxv

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	7
1.3. Araştırmanın Önemi	9
1.4. Araştırmanın Varsayımları	10
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	10
1.6. Tanımlar	11

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE/ÖNCEKİ ÇALIŞMALAR

2.1. Kuramsal Açıklama	12
2.1.1. Kalite Kavramı	12
2.1.2. Kalitenin Tarihi Süreci	16

2.1.3. Kalite Liderleri	20
William Edwards Deming	20
Joseph Juran	26
Philip Crosby	29
Armand Vallin Feigenbaum	30
Kaoru Ishikawa	31
Genichi Taguchi	31
2.1.4. Kalite Güvencesi	32
2.1.5. Toplam Kalite Yönetimi (TKY)	34
2.1.6. Kalite ve Eğitim	41
2.1.7. Eğitimde Kalite Güvencesi	44
2.1.8. Eğitimde Kalite Güvencesi Uygulamaları	47
Öz Değerlendirme	47
Dış Değerlendirme	50
2.1.9. Kalite Güvencesi Sistemleri	51
ISO	52
Baldrige Mükemmellik Çerçevesi	54
EFQM	58
2.2. İlgili Araştırmalar	62
2.2.1. Okul Eğitiminde Kalite İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	62
2.2.2. Okul Eğitiminde Kalite İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar...	67

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

3.1. Araştırmanın Modeli	72
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu	73
3.2.1. Araştırmanın Nitel Boyutuna İlişkin Çalışma Grubu	73
3.2.2. Araştırmanın Nicel Boyutuna İlişkin Çalışma Grubu	77
3.3. Araştırmanın Veri Toplama Araçları	78
3.3.1. Araştırmanın Nitel Boyutuna İlişkin Veri Toplama Araçları	78

Araştırmanın Nitel Boyutuna İlişkin Veri Toplama Araçlarının Geçerliliği ve Güvenilirliği	80
3.3.2. Araştırmanın Nicel Boyutuna İlişkin Veri Toplama Araçları	82
Araştırmanın Nicel Boyutuna İlişkin Veri Toplama Araçlarının Geçerliliği ve Güvenilirliği	83
3.4. Araştırma Verilerinin Analizi ve Yorumlaması.....	88
3.4.1. Araştırmanın Nitel Boyutuna İlişkin Verilerin Analizi ve Yorumlaması	88
3.4.2. Araştırmanın Nicel Boyutuna İlişkin Verilerin Analizi ve Yorumlaması	91

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMA BULGULARI

4.1. PISA (2018)'de Başarılı Olan Bazı Ülkelerde Temel Eğitim Kurumlarının Kalitesini Güvence Altına Almak Adına Yapılan Çalışmalar	92
4.1.1. Hong Kong'da Temel Eğitim Kurumlarının Kalitesini Güvence Altına Almak Adına Yapılan Çalışmalar	92
Hong Kong'da Okul Eğitiminde Öz Değerlendirme Uygulamaları.....	93
Hong Kong'da Okul Eğitiminde Dış Değerlendirme Uygulamaları	98
4.1.2. Estonya'da Temel Eğitim Kurumlarının Kalitesini Güvence Altına Almak Adına Yapılan Çalışmalar	100
Estonya'da Okul Eğitiminde Öz Değerlendirme Uygulamaları	100
Estonya'da Okul Eğitiminde Dış Değerlendirme Uygulamaları	102
4.1.3. Finlandiya'da Temel Eğitim Kurumlarının Kalitesini Güvence Altına Almak Adına Yapılan Çalışmalar	103
Finlandiya'da Okul Eğitiminde Öz Değerlendirme Uygulamaları	103
Finlandiya'da Okul Eğitiminde Dış Değerlendirme Uygulamaları	104
4.1.4. İrlanda'da Temel Eğitim Kurumlarının Kalitesini Güvence Altına Almak Adına Yapılan Çalışmalar	107
İrlanda'da Okul Eğitiminde Öz Değerlendirme Uygulamaları	112
İrlanda'da Okul Eğitiminde Dış Değerlendirme Uygulamaları	114
4.1.5. Polonya'da Temel Eğitim Kurumlarının Kalitesini Güvence Altına Almak Adına Yapılan Çalışmalar	117
Polonya'da Okul Eğitiminde Öz Değerlendirme Uygulamaları	117

Polonya'da Okul Eğitiminde Dış Değerlendirme Uygulamaları	118
Polonya'da Okul Eğitiminde Öğretmen Değerlendirmeleri	119
Polonya'da Okul Eğitiminde Merkezi Sınavlar İle Öğrenci Değerlendirmeleri	120
4.1.6. Yeni Zelanda'da Temel Eğitim Kurumlarının Kalitesini Güvence Altına Almak Adına Yapılan Çalışmalar	120
Yeni Zelanda'da Okul Eğitiminde Öz Değerlendirme Uygulamaları	122
Yeni Zelanda'da Okul Eğitiminde Dış Değerlendirme Uygulamaları	123
4.2. Türk Eğitim Sisteminde Temel Eğitim Kurumlarının Kalitesini Güvence Altına Almak Adına Yapılan Çalışmalar	124
4.2.1. Milli Eğitim Bakanlığı Kalite Çalışmaları	125
4.3. Türk Eğitim Sisteminde Temel Eğitim Okullarının Kalitesini Yükseltmek Adına Bir Okul Kalite Güvencesi Modelinde Yer Alabilecek Uygulamalara İlişkin Katılımcıların Görüşleri	128
4.3.1. Türk Eğitim Sisteminde Temel Eğitim Okullarının Kalitesini Yükseltmek Adına Bir Okul Kalite Güvencesi Modelinde Yer Alabilecek Uygulamalara İlişkin Öğretim Üyelerinin Görüşleri	129
4.3.2. Türk Eğitim Sisteminde Temel Eğitim Okullarının Kalitesini Yükseltmek Adına Bir Okul Kalite Güvencesi Modelinde Yer Alabilecek Uygulamalara İlişkin Eğitim Müfettişlerinin Görüşleri	149
4.3.3. Türk Eğitim Sisteminde Temel Eğitim Okullarının Kalitesini Yükseltmek Adına Bir Okul Kalite Güvencesi Modelinde Yer Alabilecek Uygulamalara İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşleri	162
4.3.4. Türk Eğitim Sisteminde Temel Eğitim Okullarının Kalitesini Yükseltmek Adına Bir Okul Kalite Güvencesi Modelinde Yer Alabilecek Uygulamalara İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri	183
4.4. Temel Eğitim Okullarına Yönelik Kalite Güvencesi Modeli	205
4.5. Çanakkale İli Merkez İlçesi Kamu Temel Eğitim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlere Göre Okullarının Kalitesine Yönelik Görüşleri	215

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma	289
------------------------------	-----

5.1.1. PISA (2018)'de Başarılı Olan Bazı Ülkelerde Temel Eğitim Kurumlarının Kalitesini Güvence Altına Almak Adına Yapılan Çalışmalara Yönelik Sonuç ve Tartışma	289
PISA (2018)'de Başarılı Olan Bazı Ülkelerde Temel Eğitim Kurumlarının Kalitesini Güvence Altına Almak Adına Yapılan Çalışmaların Karşılaştırmalı Sonuçları	289
5.1.2. Türk Eğitim Sisteminde Temel Eğitim Kurumlarının Kalitesini Güvence Altına Almak Adına Yapılan Çalışmalara Yönelik Sonuç ve Tartışma ..	297
5.1.3. Türk Eğitim Sisteminde Temel Eğitim Okullarının Kalitesini Yükseltmek Adına Bir Okul Kalite Güvencesi Modelinde Yer Alabilecek Uygulamalara İlişkin Katılımcıların Görüşlerine Yönelik Sonuç ve Tartışma	298
5.1.4. Çanakkale İli Merkez İlçesi Kamu Temel Eğitim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okulların Kalitesine Yönelik Sonuç ve Tartışma	304
5.2. Öneriler	308
5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	308
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	310
KAYNAKÇA	311
EKLER	I
EK 1. GÖRÜŞME FORMU	I
EK 2. ANKET	XXI
ETİK KURUL İZİNLERİ	XXIV
UYGULAMA İZİNLERİ	XXVI
ÖZGEÇMİŞ	XXVIII

SİMGELER VE KISALTMALAR

ABD	Amerika Birleşik Devletleri
EARGEP	Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı
EDB	Hong Kong Eğitim Bürosu
EFQM	Avrupa Kalite Yönetim Vakfı
ESDA	Okul Gelişimi ve Hesap Verilebilirlik için Online Platform
EURYDICE	Avrupa Eğitim Bilgi Ağı
FINEEC	Finlandiya Eğitim Değerlendirme Merkezi
ISA	Ulusal Standardizasyon Dernekleri Uluslararası Federasyonu
ISO	Uluslararası Standardizasyon Örgütü
ITT	Uluslararası Telefon ve Telgraf
KGİ	Kapsam Geçerliliği İndeksi
KGO	Kapsam Geçerliliği Oranları
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
MEBBİS	Milli Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemi
MLO	Müfredat Laboratuvar Okulları
NIST	Ulusal Standartlar ve Teknoloji Enstitüsü
OECD	Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü
OKDA	Okul Kalite Değerlendirme Anketi
PISA	Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı
RADAR	Sonuçlar, Yaklaşımlar, Yayma, Değerlendirme ve İyileştirme
STK	Sivil Toplum Kuruluşu
TKY	Toplam Kalite Yönetimi
UNESCO	Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu
UNICEF	Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu
UNSCC	Birleşmiş Milletler Standartlar Koordinasyon Komitesi
n	Öğretmen sayısı
%	Yüzde
f	Frekans
\bar{X}	Aritmetik Ortalama
χ^2	Ki-kare testi

TABLULAR DİZİNİ

Tablo No	Tablo Adı	Sayfa No
Tablo 1	ABD’de Kalitenin Gelişimi	19
Tablo 2	Araştırmaya Katılan Öğretim Üyelerine İlişkin Demografik Bilgiler	74
Tablo 3	Araştırmaya Katılan Eğitim Müfettişlerine İlişkin Demografik Bilgiler	74
Tablo 4	Araştırmaya Katılan Okul Yöneticilerine İlişkin Demografik Bilgiler	75
Tablo 5	Araştırmaya Katılan Öğretmenlere İlişkin Demografik Bilgiler	76
Tablo 7	Araştırmaya Katılan Öğretmenlere Yönelik Betimsel İstatistikler	77
Tablo 8	Katılımcılarla Yapılan Görüşmelerin Ortalama Süreleri	81
Tablo 9	Geçerlilik ve Güvenilirlik Kavramlarının Nicel ve Nitel Araştırmalarda Karşılaştırılması	81
Tablo 10	Kapsam Geçerliği Sonuçları	84
Tablo 11	İç Tutarlılık Güvenirlik Katsayıları Sonuçları	85
Tablo 12	Madde Güvenirlik İstatistikleri	86
Tablo 13	Temel Performans Ölçütleri	96
Tablo 14	Performans Göstergeleri Alanları ve İlgili Paydaşlar	97
Tablo 15	Kalite Çerçevesi Taslağı	109
Tablo 16	Standart İfadeleri	112
Tablo 17	Öğretim Üyelerinin Görüşlerine Göre Birinci Temaya Yönelik Kodlar	130
Tablo 18	Öğretim Üyelerinin Görüşlerine Göre İkinci Temaya Yönelik Kodlar	131
Tablo 19	Öğretim Üyelerinin Görüşlerine Göre Üçüncü Temaya Yönelik Kodlar	133

Tablo 20	Öğretim Üyelerinin Görüşlerine Göre Üçüncü Temaya Yönelik Kodlar	134
Tablo 21	Öğretim Üyelerinin Görüşlerine Göre Üçüncü Temaya Yönelik Kodlar	135
Tablo 22	Öğretim Üyelerinin Görüşlerine Göre Üçüncü Temaya Yönelik Kodlar	136
Tablo 23	Öğretim Üyelerinin Görüşlerine Göre Dördüncü Temaya Yönelik Kodlar	137
Tablo 24	Öğretim Üyelerinin Görüşlerine Göre Dördüncü Temaya Yönelik Kodlar	139
Tablo 25	Öğretim Üyelerinin Görüşlerine Göre Dördüncü Temaya Yönelik Kodlar	140
Tablo 26	Öğretim Üyelerinin Görüşlerine Göre Dördüncü Temaya Yönelik Kodlar	139
Tablo 27	Öğretim Üyelerinin Görüşlerine Göre Beşinci Temaya Yönelik Kodlar	141
Tablo 28	Öğretim Üyelerinin Görüşlerine Göre Beşinci Temaya Yönelik Kodlar	143
Tablo 29	Öğretim Üyelerinin Görüşlerine Göre Beşinci Temaya Yönelik Kodlar	144
Tablo 30	Öğretim Üyelerinin Görüşlerine Göre Beşinci Temaya Yönelik Kodlar	144
Tablo 31	Öğretim Üyelerinin Görüşlerine Göre Altıncı Temaya İlişkin Kodlar	145
Tablo 32	Öğretim Üyelerinin Görüşlerine Göre Yedinci Temaya Yönelik Kodlar	146
Tablo 33	Öğretim Üyelerinin Görüşlerine Göre Sekizinci Temaya Yönelik Kodlar	147
Tablo 34	Öğretim Üyelerinin Görüşlerine Göre Dokuzuncu Temaya Yönelik Kodlar	148
Tablo 35	Eğitim Müfettişlerinin Görüşlerine Göre Birinci Temaya Yönelik Kodlar	149

Tablo 36	Öğretim Üyelerinin Görüşlerine Göre İkinci Temaya Yönelik Kodlar	150
Tablo 37	Eğitim Müfettişlerinin Görüşlerine Göre Üçüncü Temaya Yönelik Kodlar	151
Tablo 38	Eğitim Müfettişlerinin Görüşlerine Göre Üçüncü Temaya Yönelik Kodlar	152
Tablo 39	Eğitim Müfettişlerinin Görüşlerine Göre Üçüncü Temaya Yönelik Kodlar	153
Tablo 40	Eğitim Müfettişlerinin Görüşlerine Göre Üçüncü Temaya Yönelik Kodlar	154
Tablo 41	Eğitim Müfettişlerinin Görüşlerine Göre Dördüncü Temaya Yönelik Kodlar	155
Tablo 42	Eğitim Müfettişlerinin Görüşlerine Göre Dördüncü Temaya Yönelik Kodlar	156
Tablo 43	Eğitim Müfettişlerinin Görüşlerine Göre Dördüncü Temaya Yönelik Kodlar	157
Tablo 44	Eğitim Müfettişlerinin Görüşlerine Göre Dördüncü Temaya Yönelik Kodlar	158
Tablo 45	Eğitim Müfettişlerinin Görüşlerine Göre Beşinci Temaya Yönelik Kodlar	159
Tablo 46	Eğitim Müfettişlerinin Görüşlerine Göre Altıncı Temaya İlişkin Kodlar	160
Tablo 47	Eğitim Müfettişlerinin Görüşlerine Göre Yedinci Temaya Yönelik Kodlar	160
Tablo 48	Eğitim Müfettişlerinin Görüşlerine Göre Sekizinci Temaya Yönelik Kodlar	161
Tablo 49	Eğitim Müfettişlerinin Görüşlerine Göre Dokuzuncu Temaya Yönelik Kodlar	162
Tablo 50	Okul Yöneticilerinin Görüşlerine Göre Birinci Temaya Yönelik Kodlar	163
Tablo 51	Okul Yöneticilerinin Görüşlerine Göre İkinci Temaya Yönelik Kodlar	164

Tablo 52	Okul Yöneticilerini Görüşlerine Göre Üçüncü Temaya Yönelik Kodlar	166
Tablo 53	Okul Yöneticilerini Görüşlerine Göre Üçüncü Temaya Yönelik Kodlar	167
Tablo 54	Okul Yöneticilerini Görüşlerine Göre Üçüncü Temaya Yönelik Kodlar	168
Tablo 55	Okul Yöneticilerini Görüşlerine Göre Üçüncü Temaya Yönelik Kodlar	170
Tablo 56	Okul Yöneticilerinin Görüşlerine Göre Dördüncü Temaya Yönelik Kodlar	171
Tablo 57	Okul Yöneticilerinin Görüşlerine Göre Dördüncü Temaya Yönelik Kodlar	173
Tablo 58	Okul Yöneticilerinin Görüşlerine Göre Dördüncü Temaya Yönelik Kodlar	174
Tablo 59	Okul Yöneticilerinin Görüşlerine Göre Dördüncü Temaya Yönelik Kodlar	175
Tablo 60	Okul Yöneticilerinin Görüşlerine Göre Beşinci Temaya Yönelik Kodlar	176
Tablo 61	Okul Yöneticilerinin Görüşlerine Göre Beşinci Temaya Yönelik Kodlar	177
Tablo 62	Okul Yöneticilerinin Görüşlerine Göre Beşinci Temaya Yönelik Kodlar	178
Tablo 63	Okul Yöneticilerinin Görüşlerine Göre Beşinci Temaya Yönelik Kodlar	178
Tablo 64	Okul Yöneticilerinin Görüşlerine Göre Altıncı Temaya İlişkin Kodlar	179
Tablo 65	Okul Yöneticilerinin Görüşlerine Göre Yedinci Temaya Yönelik Kodlar	180
Tablo 66	Okul Yöneticilerinin Görüşlerine Göre Sekizinci Temaya Yönelik Kodlar	181
Tablo 67	Okul Yöneticilerinin Görüşlerine Göre Dokuzuncu Temaya Yönelik Kodlar	182

Tablo 68	Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Birinci Temaya Yönelik Kodlar	184
Tablo 69	Öğretmenlerin Görüşlerine Göre İkinci Temaya Yönelik Kodlar	185
Tablo 70	Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Üçüncü Temaya Yönelik Kodlar	187
Tablo 71	Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Üçüncü Temaya Yönelik Kodlar	188
Tablo 72	Okul Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Üçüncü Temaya Yönelik Kodlar	189
Tablo 73	Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Üçüncü Temaya Yönelik Kodlar	190
Tablo 74	Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Dördüncü Temaya Yönelik Kodlar	192
Tablo 75	Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Dördüncü Temaya Yönelik Kodlar	194
Tablo 76	Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Dördüncü Temaya Yönelik Kodlar	195
Tablo 77	Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Dördüncü Temaya Yönelik Kodlar	196
Tablo 78	Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Beşinci Temaya Yönelik Kodlar	197
Tablo 79	Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Beşinci Temaya Yönelik Kodlar	199
Tablo 80	Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Beşinci Temaya Yönelik Kodlar	199
Tablo 81	Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Beşinci Temaya Yönelik Kodlar	200
Tablo 82	Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Altıncı Temaya İlişkin Kodlar	200
Tablo 83	Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Yedinci Temaya Yönelik Kodlar	201
Tablo 84	Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Sekizinci Temaya Yönelik Kodlar	202

Tablo 85	Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Dokuzuncu Temaya Yönelik Kodlar	203
Tablo 86	Okul Kalite Güvencesi Modeli Çalışma Takvimi	206
Tablo 87	Okul Kalite Güvencesi Modeli Öz Değerlendirme	210
Tablo 88	Okul Kalite Güvencesi Modeli Dış Değerlendirme	212
Tablo 89	Madde 1'e Ait Frekans Sonuçları	215
Tablo 90	Madde 1'e Ait Beklenen ve Gözlenen Frekanslar ve Fisher's Exact Test Sonuçları	216
Tablo 91	Madde 2'ye Ait Frekans Sonuçları	217
Tablo 92	Madde 2'ye Ait Beklenen ve Gözlenen Frekanslar ve Fisher's Exact Test Sonuçları	217
Tablo 93	Madde 3'e Ait Frekans Sonuçları	218
Tablo 94	Madde 3'e Ait Beklenen ve Gözlenen Frekanslar ve Fisher's Exact Test Sonuçları	219
Tablo 95	Madde 4'e Ait Frekans Sonuçları	220
Tablo 96	Madde 4'e Ait Beklenen ve Gözlenen Frekanslar ve Pearson Chi-Square Test Sonuçları	220
Tablo 97	Madde 5'e Ait Frekans Sonuçları	221
Tablo 98	Madde 5'e Ait Beklenen ve Gözlenen Frekanslar ve Fisher's Exact Test Sonuçları	222
Tablo 99	Madde 6'ya Ait Frekans Sonuçları	222
Tablo 100	Madde 6'ya Ait Beklenen ve Gözlenen Frekanslar ve Pearson Chi-Square Test Sonuçları	223
Tablo 101	Madde 7'ye Ait Frekans Sonuçları	224
Tablo 102	Madde 7'ye Ait Beklenen ve Gözlenen Frekanslar ve Fisher's Exact Test Sonuçları	224
Tablo 103	Madde 8'e Ait Frekans Sonuçları	225

Tablo 104	Madde 8'e Ait Beklenen ve Gözlenen Frekanslar ve Pearson Chi-Square Test Sonuçları	226
Tablo 105	Madde 9'a Ait Frekans Sonuçları	227
Tablo 106	Madde 9'a Ait Beklenen ve Gözlenen Frekanslar ve Fisher's Exact Test Sonuçları	227
Tablo 107	Madde 10'a Ait Frekans Sonuçları	228
Tablo 108	Madde 10'a Ait Beklenen ve Gözlenen Frekanslar ve Pearson Chi-Square Test Sonuçları	229
Tablo 109	Madde 11'e Ait Frekans Sonuçları	230
Tablo 110	Madde 11'e Ait Beklenen ve Gözlenen Frekanslar ve Pearson Chi-Square Test Sonuçları	230
Tablo 111	Madde 12'ye Ait Frekans Sonuçları	231
Tablo 112	Madde 12'ye Ait Beklenen ve Gözlenen Frekanslar ve Fisher's Exact Test Sonuçları	232
Tablo 113	Madde 13'e Ait Frekans Sonuçları	233
Tablo 114	Madde 13'e Ait Beklenen ve Gözlenen Frekanslar ve Fisher's Exact Test Sonuçları	233
Tablo 115	Madde 14'e Ait Frekans Sonuçları	234
Tablo 116	Madde 14'e Ait Beklenen ve Gözlenen Frekanslar ve Fisher's Exact Test Sonuçları	235
Tablo 117	Madde 15'e Ait Frekans Sonuçları	236
Tablo 118	Madde 15'e Ait Beklenen ve Gözlenen Frekanslar ve Fisher's Exact Test Sonuçları	236
Tablo 119	Madde 16'ya Ait Frekans Sonuçları	237
Tablo 120	Madde 16'ya Ait Beklenen ve Gözlenen Frekanslar ve Pearson Chi-Square Test Sonuçları	238
Tablo 121	Madde 17'ye Ait Frekans Sonuçları	239
Tablo 122	Madde 17'ye Ait Beklenen ve Gözlenen Frekanslar ve Fisher's Exact Test Sonuçları	239

Tablo 123	Madde 18'e Ait Frekans Sonuçları	240
Tablo 124	Madde 18'e Ait Beklenen ve Gözlenen Frekanslar ve Fisher's Exact Test Sonuçları	241
Tablo 125	Madde 19'a Ait Frekans Sonuçları	242
Tablo 126	Madde 19'a Ait Beklenen ve Gözlenen Frekanslar ve Pearson Chi-Square Test Sonuçları	242
Tablo 127	Madde 20'ye Ait Frekans Sonuçları	243
Tablo 128	Madde 20'ye Ait Beklenen ve Gözlenen Frekanslar ve Pearson Chi-Square Test Sonuçları	244
Tablo 129	Madde 21'e Ait Frekans Sonuçları	245
Tablo 130	Madde 21'e Ait Beklenen ve Gözlenen Frekanslar ve Pearson Chi-Square Test Sonuçları	245
Tablo 131	Madde 22'ye Ait Frekans Sonuçları	246
Tablo 132	Madde 22'ye Ait Beklenen ve Gözlenen Frekanslar ve Pearson Chi-Square Test Sonuçları	247
Tablo 133	Madde 23'e Ait Frekans Sonuçları	248
Tablo 134	Madde 23'e Ait Beklenen ve Gözlenen Frekanslar ve Fisher's Exact Test Sonuçları	248
Tablo 135	Madde 24'e Ait Frekans Sonuçları	249
Tablo 136	Madde 24'e Ait Beklenen ve Gözlenen Frekanslar ve Fisher's Exact Test Sonuçları	250
Tablo 137	Madde 25'e Ait Frekans Sonuçları	250
Tablo 138	Madde 25'e Ait Beklenen ve Gözlenen Frekanslar ve Pearson Chi-Square Test Sonuçları	251
Tablo 139	Madde 26'ya Ait Frekans Sonuçları	252
Tablo 140	Madde 26'ya Ait Beklenen ve Gözlenen Frekanslar ve Fisher's Exact Test Sonuçları	252
Tablo 141	Madde 27'ye Ait Frekans Sonuçları	253

Tablo 142	Madde 27'ye Ait Beklenen ve Gözlenen Frekanslar ve Fisher's Exact Test Sonuçları	254
Tablo 143	Madde 28'e Ait Frekans Sonuçları	255
Tablo 144	Madde 28'e Ait Beklenen ve Gözlenen Frekanslar ve Fisher's Exact Test Sonuçları	255
Tablo 145	Madde 29'a Ait Frekans Sonuçları	256
Tablo 146	Madde 29'a Ait Beklenen ve Gözlenen Frekanslar ve Fisher's Exact Test Sonuçları	257
Tablo 147	Madde 30'a Ait Frekans Sonuçları	258
Tablo 148	Madde 30'a Ait Beklenen ve Gözlenen Frekanslar ve Pearson Chi-Square Test Sonuçları	258
Tablo 149	Madde 31'e Ait Frekans Sonuçları	259
Tablo 150	Madde 31'e Ait Beklenen ve Gözlenen Frekanslar ve Pearson Chi-Square Test Sonuçları	260
Tablo 151	Madde 32'ye Ait Frekans Sonuçları	261
Tablo 152	Madde 32'ye Ait Beklenen ve Gözlenen Frekanslar ve Fisher's Exact Test Sonuçları	261
Tablo 153	Madde 33'e Ait Frekans Sonuçları	262
Tablo 154	Madde 33'e Ait Beklenen ve Gözlenen Frekanslar ve Fisher's Exact Test Sonuçları	263
Tablo 155	Madde 34'e Ait Frekans Sonuçları	263
Tablo 156	Madde 34'e Ait Beklenen ve Gözlenen Frekanslar ve Pearson Chi-Square Test Sonuçları	264
Tablo 157	Madde 35'ya Ait Frekans Sonuçları	265
Tablo 158	Madde 35'e Ait Beklenen ve Gözlenen Frekanslar ve Fisher's Exact Test Sonuçları	266
Tablo 159	Madde 36'ya Ait Frekans Sonuçları	267
Tablo 160	Madde 36'ya Ait Beklenen ve Gözlenen Frekanslar ve Pearson Chi-Square Test Sonuçları	267

Tablo 161	Madde 37'ye Ait Frekans Sonuçları	268
Tablo 162	Madde 37'ye Ait Beklenen ve Gözlenen Frekanslar ve Pearson Chi-Square Test Sonuçları	269
Tablo 163	Madde 38'e Ait Frekans Sonuçları	269
Tablo 164	Madde 38'e Ait Beklenen ve Gözlenen Frekanslar ve Fisher's Exact Test Sonuçları	270
Tablo 165	Madde 39'a Ait Frekans Sonuçları	271
Tablo 166	Madde 39'a Ait Beklenen ve Gözlenen Frekanslar ve Fisher's Exact Test Sonuçları	271
Tablo 167	Madde 40'a Ait Frekans Sonuçları	272
Tablo 168	Madde 40'a Ait Beklenen ve Gözlenen Frekanslar ve Fisher's Exact Test Sonuçları	273
Tablo 169	Madde 41'e Ait Frekans Sonuçları	274
Tablo 170	Madde 41'e Ait Beklenen ve Gözlenen Frekanslar ve Fisher's Exact Test Sonuçları	274
Tablo 171	Madde 42'ye Ait Frekans Sonuçları	275
Tablo 172	Madde 42'ye Ait Beklenen ve Gözlenen Frekanslar ve Pearson Chi-Square Test Sonuçları	276
Tablo 173	Madde 43'e Ait Frekans Sonuçları	277
Tablo 174	Madde 43'e Ait Beklenen ve Gözlenen Frekanslar ve Pearson Chi-Square Test Sonuçları	277
Tablo 175	Madde 44'e Ait Frekans Sonuçları	278
Tablo 176	Madde 44'e Ait Beklenen ve Gözlenen Frekanslar ve Fisher's Exact Test Sonuçları	279
Tablo 177	Madde 45'e Ait Frekans Sonuçları	280
Tablo 178	Madde 45'e Ait Beklenen ve Gözlenen Frekanslar ve Fisher's Exact Test Sonuçları	280
Tablo 179	Madde 46'ya Ait Frekans Sonuçları	281

Tablo 180	Madde 46'ya Ait Beklenen ve Gözlenen Frekanslar ve Pearson Chi-Square Test Sonuçları	282
Tablo 181	Madde 47'ye Ait Frekans Sonuçları	283
Tablo 182	Madde 47'ye Ait Beklenen ve Gözlenen Frekanslar ve Pearson Chi-Square Test Sonuçları	283
Tablo 183	Madde 48'e Ait Frekans Sonuçları	284
Tablo 184	Madde 48'e Ait Beklenen ve Gözlenen Frekanslar ve Pearson Chi-Square Test Sonuçları	285
Tablo 185	Madde 49'a Ait Frekans Sonuçları	286
Tablo 186	Madde 49'a Ait Beklenen ve Gözlenen Frekanslar ve Pearson Chi-Square Test Sonuçları	286
Tablo 187	Madde 50'ye Ait Frekans Sonuçları	287
Tablo 188	Madde 50'ye Ait Beklenen ve Gözlenen Frekanslar ve Fisher's Exact Test Sonuçları	288

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil No	Şekil Adı	Sayfa No
Şekil 1	Kalitenin Kavramsal Modeli	14
Şekil 2	Deming Döngüsü	21
Şekil 3	Kalite Güvencesi Tanımlarında Var Olan Yaygın Yapısal Unsurlar	33
Şekil 4	Toplam Kalite Kapsamı	39
Şekil 5	Dünya Bankası Eğitim 2020 Stratejisi Kaliteli Eğitim Çerçevesi	42
Şekil 6	Eğitim Örgütleri Yönetim Sistemi Çerçevesi	52
Şekil 7	Baldrige Mükemmellik Çerçevesi	55
Şekil 8	RADAR Puanlama Matrisi	60
Şekil 9	Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formunun Oluşturulma Aşamaları	77
Şekil 10	Okul Kalite Değerlendirme Anketi Oluşturulma Süreci	81
Şekil 11	Ükelere Yönelik Oluşturulan Temalar	86
Şekil 12	Görüşme temaları	88
Şekil 13	Okul Gelişimi ve Hesap Verilebilirlik Çerçevesi Temel Uygulamalarının Döngüsü	91
Şekil 14	Öz Değerlendirme Döngüsü	92
Şekil 15	Performans Göstergeleri Çerçevesi	93
Şekil 16	2016- 2020 Ulusal Değerlendirme Planı Ana Alanları	104
Şekil 17	Okul Kalite Güvencesi Modeli	205

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Araştırmanın giriş bölümünde araştırmanın problem durumuna, amacına, önemine, varsayımlarına, sınırlılıklarına ve bazı kavramların tanımlarına yer verilmektedir. Araştırmanın problem durumu, alanyazında yapılan çalışmalar ile zenginleştirilerek oluşturulmuştur.

1.1. Problem Durumu

Kalite kavramının varlığı milattan önce 2000’li yıllara kadar uzanmaktadır. Kalitenin bu kadar erken bir tarihten binlerce yıl boyunca farklı medeniyetler aracılığıyla geliştiği görülmektedir. Mısırlılar ve Romalılar tarafından ortaya konulan eserlerde ve kanunlarda kalitenin yansımaları yer almaktadır (Elshennawy, 2004). Avrupa’da Orta Çağ boyunca işinin ehli zanaatkarlar tarafından üretim ve denetim işi yapılmakta olduğu görülmektedir. Üretimi yapan kişiler işçilikleri ile gurur duymakta ve zanaatlarını devam ettirecek çırak ve kalfaları yetiştirmekteydiler. Kalite güvencesinin ise resmi bir anlamı olmadığı ifade edilmektedir. Kalite ancak ürünü üreten kişiler tarafından sağlanabilmektedir. Sanayi Devrimi ile birlikte modern anlamda kalite güvencesi çabalarının temelleri atılmıştır (Evans ve Lindsay, 2002).

Yirminci yüzyılın başlarında bilimsel yönetimin babası olarak bilinen Frederick Taylor’un çalışmaları ön plana çıkmaktadır. Bilimsel yönetimin en önemli noktası, planlama ve yürütmenin ayrılmasıdır. Yanı sıra işbölümü kavramının ortaya çıkması, verimliliğin yükselmesine katkı sağlamıştır. Üretim hacminin artmasıyla birlikte kalite giderek zorlaşan bir durum haline dönüşmeye başlamıştır. Bu durum 1920’lerde kalite mühendisliğinin 1950’ler de ise güvenilirlik mühendisliğinin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Kalite mühendisliği, kalite kontrol süreçlerinde istatistiksel yöntemlerin kullanılmasına ve kontrol çizelgeleri ile istatistiksel süreç kontrolü kavramlarının ortaya çıkmasını sağlamıştır. Güvenilirlik mühendisliği ise, geleneksel üretim sonrası kontrol yaklaşımından tasarım ve üretim süreçlerinde kalitenin yer alması gerektiğini vurgulamaktadır (Goetsch ve Davis, 2000). Yanı sıra 1920’li ve 1930’lu yıllarda “The Bell System” ve “Western Electric” firmalarında kalite kontrol birimlerinin oluşturulması ve bu birimlerde çalışan Walter Shewhart, Harold Dodge, George Edwards ve Edward Deming’in

istatistiksel kalite yöntem ve tekniklerini ortaya koymaları, kaliteye yönelik yaklaşımlarda değişimlere neden olduğu görülmektedir (Elshennawy, 2004).

Kaliteye yönelik çalışmalarda II. Dünya Savaşı'nın etkisinin yadsınamayacağı söylenebilir. Savaş sırasında üretimin karşılanmasına odaklanan Amerika Birleşik Devletleri için bu durum olumsuz, askeri olmayan ürünlerin üretiminde dünyanın geri kalanıyla rekabet etmeyi öğrenen Japonya için ise olumlu olmuştur. Japon ürünlerinin rekabet edebilir seviyeye gelmesiyle birlikte batılı şirketler küresel piyasada rekabet edebilir olmak için kalitenin iyileştirilmesi gerektiğini anlamaya başlamışlardır (Goetsch ve Davis, 2000). Yanı sıra 1950'lili yıllarda, sürekli denetim, kabul kontrol çizelgeleri ve değişkenlere dayalı denetim kavramlarının ön planda olduğu belirtilmektedir. Deming, Ishikawa ve Taguchi'in Japon ürünlerinin kalitelerini yükseltmeye yönelik çalışmalar yaptıkları ve başarılı oldukları görülmektedir. 1960'lı yılların "Toplam Kalite Kontrol" ve "Sıfır Hata" kavramlarının ortaya çıktığı zamanlar olduğu ifade edilmektedir. 1970'lere gelindiğinde ise, Ishikawa diyagramlarının, katılımcı kalite kontrol kavramının ve Taguchi yöntemlerinin yaygınlaştığı belirtilmektedir. 1980'li yılların ise, sloganlar çağı olarak kabul edildiği, kalite kontrol kavramının kalite yönetimi kavramına doğru kaydığı ve bilgisayarların kalite kontrollerinde kullanılmaya başlandığı zamanlar olduğu görülmektedir (Elshennawy, 2004).

Yaşamın her anında olan kalite, karşılaşıldığında bilinen ve hissedilen bir olgudur. İnsanlar, market alışverişi yaparken, bir restoranda yemek yerken veya herhangi bir satın alma işlemi gerçekleştirirken bir takım kriterler uygularlar. Bu kriterler insanların ayırım yapmalarını sağlar. Böylelikle kriterlerin karşılanma düzeyine göre satın alma işleminin kalitesini belirlerler (Goetsch ve Davis, 2000).

Kalite çok boyutlu ve göreceli bir kavramdır. Kişilerin ihtiyaçlarına ve beklentilerine, bulunulan zamana göre değişmektedir. Hemen her gün kaliteye yönelik değişim sürekli devam etmekte olup farklı paradigmlar oluşturulmaktadır (Elshennawy, 2004).

Mutlak bir tanımı bulunmayan kalite kavramı, mükemmellik, kullanıma uygunluk, şartnamelere uygunluk, ihtiyaçlara uygunluk, kusurlardan kaçma ve müşterilerin beklentilerini

karşılama olarak tanımlanabilmektedir (Elshennawy, 2004). Yanı sıra kalite, çok çeşitli özellikleri içerisinde barındıran bir beklenti ve ihtiyaç olarak nitelendirilmektedir (Top, 2009).

Kalite güvencesi kavramının ilk olarak istatistiksel kalite kontrol süreçlerinin kalitenin belirlenmesinde kullanılması ile ortaya çıktığı söylenebilir. Özellikle 1940'lı yıllarda II. Dünya Savaşı ile birlikte üretim süreçlerinin desteklenmesine ihtiyaç duyulmuş olup ilgili konularda standartların geliştirilmesi yoluna gidilmiştir. Sonraki yıllarda ise çeşitli kalite güvencesi sistemleri yoluyla çeşitli alanlara yönelik standartların oluşturulduğu görülmektedir (Çetin, 2013).

Kalite güvencesi, üretilen ürünlerin ve sunulan hizmetlerin tanımlanan ve belirlenen kalite göstergelerine ulaşıldığına dair güvence oluşturabilmek için yapılan planlı ve sistemli işlemlerin tümüdür (Tuncer, 2010). Benzer şekilde Tekin (2011)'e göre de kalite güvencesi, ürün ve hizmetlerin belirlenen kalite standartlarına uygun olarak müşterilerin beklentilerinin ve ihtiyaçlarının karşılanması için yürütülen sistematik çalışmalardır. Bu bağlamda kalite güvencesinin ürünlerde ve hizmetlerde, belirli bir kalite düzeyine ulaşmak için gereken tüm kararları ve çalışmaları kapsadığı söylenebilir. Diğer bir yandan kalite güvencesi, kalitenin sağlanmasında her bir çalışanın katılımını ve bu süreci içselleştirmelerini gerektirmektedir.

Kaliteye yönelik 1980'li ve 1990'lı yıllarda toplam kalite yönetimi hareketinin hız kazandığı görülmektedir. Toplam kalite yönetimi, sunulan hizmetin ve ortaya çıkarılan ürünün, katılımcı ve işbirliği anlayışı içerisinde, mevcut kaynakları da etkili ve verimli kullanarak oluşturulmasını içermektedir. Yanı sıra toplam kalite yönetimi müşterilerin ihtiyaçlarına ve beklentilerini ön planda tutmakta ve sürekli gelişim ve değişimi vurgulamaktadır (Kaya, 2010). Toplam kalite yönetimi, bir örgütü oluşturan bireylerin bilgilendirilmesini, yetkilendirilmesini ve işbirliği içerisinde çalışmaların yürütülmesiyle sürekli gelişimi içermektedir (Acet, 2010). Top (2009)'a göre toplam kalite yönetimi, bir örgütte sürekli gelişimin esas alınarak önceden belirlenmiş müşteri ihtiyaçlarının ve beklentilerinin karşılanmasını yöneten bir yönetim felsefesidir. Demirci (2008)' e göre ise toplam kalite, örgütteki tüm kişiler tarafından içselleştirilen ve ortak çabalarla ortaya konulan sistemli faaliyetler dizisi olarak tanımlanabilmektedir. Toplam kalite, kusurlu ürünlerin ayıklanmasından ziyade kusurlu ürünlerin üretiminin önlenmesini amaçlamaktadır. Yukarıdaki tanımlardan yola çıkılarak toplam kalite, bir örgütteki tüm çalışanlar

ve yöneticiler tarafından benimsenen, müşterilerin beklentilerinin karşılanmasına yönelik işbirliği içerisinde yürütülen çalışmalara dayanan sistemli bir süreç olduğu ifade edilebilir.

Toplam kalite yönetiminin temelinde bazı ilkeler vurgulanmaktadır. Bu ilkelerden ilki, sürekli gelişimdir. Örgütler için sürekli gelişim bir yaşam felsefesi olarak nitelendirilmektedir. Örgütlerin geleceğe yönelik olarak şekillenmelerini, iyileşmelerini ve gelişmelerini içermektedir. Bu durum diğer örgütlere yönelik rekabet üstünlüğü de sağlayabilmektedir. İkinci ilke, müşteri odaklılıktır. Örgütlerde hizmet veya ürün alan kişilerin ihtiyaçlarının ve beklentilerinin karşılanmasını kapsamaktadır. Diğer bir ilke, çalışanların memnuniyetidir. Örgütlerde iç müşteriler olarak nitelendirilen çalışanların örgütlerin gelişim süreçlerine yönelik bilgilendirilmelerini ve söz sahibi olmalarını içermektedir. Bu bağlamda çalışanların aidiyetlerinin güçlenmesi ve memnuniyetlerinin sağlanması beklenmektedir. Bir diğer ilke ise, çalışanların gelişimidir. Bireysel anlamda çalışanların kişisel ve mesleki gelişimlerinin sağlanmasını kapsamaktadır. Ön plana çıkan diğer ilkeler ise, üst yönetimin liderliği ve bütünleştirmedir. Bu bağlamda üst yöneticilerin örgütün tüm süreçlerine bizzat katılmaları ve paydaşlarının da katılımlarını sağlamaları ve böylelikle ortaklık duygusunun oluşması beklenmektedir. Örgütlerin rakiplerinin en iyi uygulamalarını inceleyerek kendi zayıf yönlerini iyileştirici politikalar ve uygulamalar geliştirmelerini sağlamaya yönelik kıyaslama yapmak, örgütlerin meydana gelebilecek hatalara yönelik önleme çalışmaları yürütmelerine yönelik sıfır hata ve örgütlerin tüm süreçlerde kanıta dayalı veriler kullanarak hareket etmelerine yönelik istatistiki verilerden yararlanmak ilkelerinin de toplam kalite yönetiminin temelini oluşturduğu söylenebilir (Bridge, 2003; Doğan, 2002).

Hizmet örgütü olarak nitelendirilen eğitim kurumlarında, kaliteye yönelik çalışmalara 1980'li yılların sonlarında rastlanmaktadır. Sanayi kuruluşlarından eğitim kurumlarına kalitenin uyarlanması, tartışmalara neden olmaktadır. Sanayi kuruluşlarında olduğu gibi kalite eğitim kurumlarında tek bir ürünün çıktısı veya göstergesi ile değerlendirilememektedir. Bu bağlamda eğitim kurumlarında verilen hizmetin kalitesine odaklanılmalıdır. Diğer bir yandan eğitim kurumlarında verilen hizmet hemen tüketilmektedir. Bu nedenle doğru ve zamanında hizmetin verilmesi gerekmektedir. Yanı sıra eğitim kurumlarında ham maddeye de müdahale edilememektedir. Bu bağlamda ancak sunulan hizmetin süreci yapılandırılabilir (Ensari, 1999).

Eğitim kurumlarında hizmet sürecinin tasarımı uygun bir şekilde tasarlanır ve uygulanırsa kalitenin ortaya çıkacağı söylenbilir (Uluğ Akça, 2007).

Okul eğitimde kaliteyi, temel yeterliliklerin öğrenciler tarafından kazanılması, okul sistemelerinin eğitliki ve kapsayıcı olması, okullarda mükemmelliğe yönelik çalışmaların yapılması ve öğrencilerin okuldan iş piyasasına veya ileri eğitime başarılı bir şekilde geçiş yapmalarının sağlanması olarak tanımlamaktadır. Okullarda kalite, etkili kalite güvencesi sistemleri oluşturularak, kaliteli ğretim faaliyetleri yürütülerek, yönetişim ve liderliğin kalitesini iyileştirilerek, kaynakları sürdürülebilir kullanımı sağlanarak ve kanıta dayalı politikalar ve uygulamalar desteklenerek, elde edilebilir (European Commission, 2015). Diğer bir yandan okulların daha verimli hale gelmesi için daha az hiyerarşik ve esnek yönetim anlayışının benimsenmesi ve okulların fırsat eğitliğini sağlamak adına öğrencilerin becerilerini en st düzeyde geliştirme olanaklarının sunulması vurgulanmaktadır (Genç ve Eryaman, 2008).

Okullarda kalite güvencesi uygulamaları, yürütülen eğitim ğretim faaliyetlerinde kalitenin sağlanması ve iyileştirilmesi amacıyla yapılmaktadır. Yanı sıra öğrencilere uygun ve elverişli bir ğretim ortamını sağlamak, bölgesel ve ulusal düzeyde belirlenen standartları karşılamak ve okulların mevcut durumlarını ortaya koyarak ihtiyaçlarını tespit etmek amacıyla da okullarda kalite güvencesi uygulamaları yrtlmektedir (European Commission, 2018).

Okullarda kalite güvencesini sağlamak için çeşitli değerlendirme çalışmaları yapılmaktadır. Bu alışmalar, okulların mevcut durumlarını ortaya koymakta ve gelişimlerine yönelik ilk adımı başlatmaktadır. Yapılan değerlendirme çalışmaları, okulların geliştirilmesi gereken yönlerini tespit ederek okul gelişim planlarının hazırlanması sürecine dayanak oluşturmaktadır. Bu bağlamda değerlendirme çalışmalarının objektif bir şekilde, çoklu paydaş katılımı ile yürütülmesi önemlidir. Bu süreçlerde farklı veri kaynakları ile veriler toplanmalıdır. Bu durum daha gerçekçi sonuçların ortaya çıkmasını sağlayabilir. Yanı sıra profesyonel bir şekilde paydaşların sürece katılmaları, okulların gelişimlerine yönelik nesnel verilerin elde edilerek gelişim hedeflerinin ve planlarının yapılandırılmasını kolaylaştırabilir.

Okullarda kalite güvencesini sağlamak için yürütülen değerlendirme çalışmaları, okullarda yer alan iyi uygulamaların paylaşılmasını ve okulların diğer okullar ile kıyaslamalarının yapılabilmesini sağlamaktadır. Okulların kıyaslama yapılması sürecinde amaç, okullara arasında lig tablosu oluşturmak değil, okulların iyi uygulamalarını ön plana çıkartarak paylaşımların yapılmasıdır. Böylelikle okulların gelişimi sürecine katkı sağlanabilir.

Okullarda kalite güvencesini sağlamak için yürütülen değerlendirme çalışmaları, ülkeden ülkeye göre farklılaşmakta ve çeşitlenmektedir. Bazı ülkelerde sadece öz değerlendirme çalışmaları yoluyla okullarda kalite güvencesini sağlamak amaçlanırken bazı ülkelerde dış değerlendirme çalışmaları ağırlık kazanmaktadır. Yürütülen öz değerlendirme ve dış değerlendirme çalışmalarında yer alan paydaşlar, zaman aralıkları, süreci, ölçme ve değerlendirme araçları ve sonuçlarına dayalı yapılan çalışmalar da ülkelere göre değişiklik göstermektedir. Yanı sıra ulusal paydaş anketleri yoluyla ülke düzeyinde okul eğitime dair çeşitli paydaşlardan verilerin toplandığı ülkelerde bulunmaktadır. Diğer bir yandan belirtilen değerlendirme çalışmalarında, ulusal düzeyde yapılan sınav sonuçlarına ve uluslararası düzeyde yapılan sınav sonuçlarına da verilen önem, ülkelerin eğitim politikalarına göre şekillendiği söylenebilir.

Türk eğitim sisteminde kaliteye yönelik yapılan çalışmalar incelendiğinde ise sürekli değişimlerin yapıldığı gözlenmektedir. Okulların denetimi ve değerlendirilmesi, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)'e bağlı müfettişler aracılığıyla yürütülmekte ve bu müfettişlerin görev yaptıkları birimlerinin ve unvanlarının yıllar içerisinde isim değişikliklerine uğradığı görülmektedir. Diğer bir yandan Türk eğitim sisteminde 1990'lı yıllarda başlayan kalite çalışmalarının 1999 yılında toplam kalite yönetimi çalışmaları ile devam ettiği belirtilmektedir. Bakanlık ve taşra teşkilatlarına toplam kalite yönetimine yönelik eğitimler verilmesinin ardından okullarda toplam kalite yönetimi çalışmalarının yürütüldüğü ifade edilmektedir. Ancak yapılan bazı araştırmalarda öğretmenler toplam kalite yönetimi çalışmalarını anlamlı bulmamakta (Paköz, 2011), soğuk bakmakta (Bakay, 2012), yetersiz görmekte (Kocaçınar, 2014) ve benimsememektedir (Bakay, 2012; Kaya, 2010; Taşdemir, 2014). Bu nedenle gerek toplam kalite yönetimi çalışmaları gerek se toplam kalite yönetimi bağlamında ödül yönergeleri günümüzde uygulanmamaktadır. MEB, 2015 yılına gelindiğinde ise bir kalite çerçevesi oluşturarak verilen eğitimin uluslararası düzeyde standartlara uyumlu hale getirmeyi amaçlamaktadır. Yanı sıra MEB, temel eğitim okullarına yönelik

standartların oluşturulması ve ulusal düzeyde çeşitli paydaşlara uygulanması yönünde “İlköğretim Kurum Standartları Sistemini” oluşturmuştur. 2011, 2014 ve 2017 yıllarında ilgili kurum standartlarına yönelik uygulama yönergeleri yayınlanmıştır. Yapılan bazı araştırmalarında (Şahin ve Çeper, 2013; Zıngıl, 2012) ifade ettiği gibi Milli Eğitim Bilişim Sistemi (MEBBİS) üzerinden yürütülen ilköğretim kurum standartları değerlendirme çalışmalarına yeterli düzeyde katılım sağlanamamıştır. Diğer bir yandan Fernandez-Cruz, vd. (2019) tarafından yapılan araştırmada, kalite güvencesi uygulamalarının okulların öğrenme ve öğretme süreçlerine olumlu yönde önemli bir etkisi olduğu ortaya konulmuştur. Bu bağlamda Türk eğitim sisteminin okul eğitiminde kalitenin yükseltilebilmesi için kapsamlı, uygulanabilir ve etkili bir okul kalite güvencesi modeline ihtiyaç duyduğu söylenebilir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada karşılaştırmalı eğitim bağlamında temel eğitim okullarına yönelik bir okul kalite güvencesi modelinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu kapsamda “Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı” olarak adlandırılan Programme for International Student Assessment (PISA) (2018) sınavında başarılı olan bazı ülkelerin kalite güvencesi uygulamaları ile Türk eğitim sistemindeki kalite güvencesi uygulamaları incelenmiştir. Yanı sıra öğretim üyeleri, eğitim müfettişleri, okul yöneticileri ve öğretmenlerle görüşmeler gerçekleştirilmiş olup temel eğitim okullarına yönelik kalite güvencesi modelinin uygulamaları, paydaşları, uygulama zaman aralıkları, gereklilikleri, ölçme ve değerlendirme araçları ve çıktıları belirlenmiştir. Elde edilen bulgulardan temel eğitim okullarına yönelik bir okul kalite güvencesi modeli oluşturulmuş olup öğretmenlere yönelik “Okul Kalite Değerlendirme” anketi geliştirilmiştir. Bu bağlamda aşağıda belirtilen problemlere ve alt problemlere yanıtlar aranmıştır.

1. PISA (2018) sınavında başarılı olan bazı ülkelerde temel eğitim okullarının kalitesini yükseltmek adına yapılan çalışmalar nelerdir?

1.1. Hong Kong'ta temel eğitim okullarının kalitesini yükseltmek adına yapılan çalışmalar nelerdir?

1.2. Estonya’da temel eğitim okullarının kalitesini yükseltmek adına yapılan çalışmalar nelerdir?

1.3. Finlandiya’da temel eğitim okullarının kalitesini yükseltmek adına yapılan çalışmalar nelerdir?

1.4. İrlanda’da temel eğitim okullarının kalitesini yükseltmek adına yapılan çalışmalar nelerdir?

1.5. Polonya’da temel eğitim okullarının kalitesini yükseltmek adına yapılan çalışmalar nelerdir?

1.6. Yeni Zelanda’da temel eğitim okullarının kalitesini yükseltmek adına yapılan çalışmalar nelerdir?

2. Türk eğitim sisteminde temel eğitim okullarının kalitesini yükseltmek adına yapılan çalışmalar nelerdir?

3. Eğitim paydaşlarının görüşlerine göre temel eğitim okullarının kalitesini yükseltmek adına nasıl bir okul kalite güvencesi modeli önerilebilir?

3.1. Öğretim üyelerinin görüşlerine göre, Türk eğitim sisteminde temel eğitim okullarının kalitesini yükseltmek adına nasıl bir okul kalite güvencesi modeli önerilebilir?

3.2. Eğitim müfettişlerinin görüşlerine göre, Türk eğitim sisteminde temel eğitim okullarının kalitesini yükseltmek adına nasıl bir okul kalite güvencesi modeli önerilebilir?

3.3. Okul yöneticilerinin görüşlerine göre, Türk eğitim sisteminde temel eğitim okullarının kalitesini yükseltmek adına nasıl bir okul kalite güvencesi modeli önerilebilir?

3.4. Öğretmenlerin görüşlerine göre, Türk eğitim sisteminde temel eğitim okullarının kalitesini yükseltmek adına nasıl bir okul kalite güvencesi modeli önerilebilir?

4. Türk eğitim sisteminde temel eğitim okullarının kalitesini yükseltmek adına nasıl bir okul kalite güvencesi modeli önerilebilir?

5. Temel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre okullarının kalitesi nasıldır?

5.1. Temel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre okullarının kalitesi okul türlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Okul eğitiminde kalite güvencesi, son yıllarda önem kazanan bir olgudur. Akreditasyon çalışmalarının hız kazanmasıyla özellikle yükseköğretim kurumlarında kalite güvencesine yönelik çalışmaların yürütüldüğü görülmektedir. Bu bağlamda Kalaçay (2019)'a göre, yükseköğretim kurumlarında akreditasyon çalışmaları ile, kalite bilincinin oluşması ve kurumlara bir akreditasyon kuruluşunun rehberliği ve desteği ile kendilerini yansıtmaya fırsatı verilerek aday öğrencilerine kalitesini kanıtlanması sağlanmaktadır. Yanı sıra Çakmak (2020), akreditasyon çalışmaları ile yükseköğretim kurumlarının veya programlarının kalitesinin geliştirebileceğine, kurumlara veya programlara kamuoyunun güveninin artabileceğine ve kurumların ve programların akademik anlamda saygınlık kazanarak öğrenci hareketliliğinin sağlanabileceğine vurgu yapmaktadır. Bu bağlamda yükseköğretim kurumlarının yanı sıra okullarda da eğitimin kalitesinin geliştirilebilmesi için çeşitli çalışmaların yapılmasına ve uygulanmasına gerek duyulduğu söylenebilir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın eğitimde kaliteyi güvence altına almaya yönelik çalışmalarına bakıldığında 08.05.2019 tarihinde mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarına yönelik kalite güvencesi yönergesinin yayımlandığı görülmektedir. Temel eğitim okullarına yönelik ise kalite güvencesi yönergesi yayınlanmamakta olup, Teftiş Kurulu Başkanlığı tarafından denetim ve değerlendirme çalışmalarının yürütüldüğü belirtilmektedir. Bu bağlamda temel eğitim okullarına yönelik kalite güvencesi modellerinin geliştirilmesine ve uygulanmasına ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

Araştırmada kamu temel eğitim okullarına yönelik bir okul kalite güvencesi modeli geliştirilmiştir. Geliştirilen modelde yer alacak uygulamalara, paydaşlara, uygulama zaman aralıklarına, gerekliliklerine, ölçme ve değerlendirme araçları ile çıktılara yer verilmiştir. Bu süreçte PISA (2018) sınavında başarılı olan bazı ülkelerin (Hong Kong, Estonya, Finlandiya, İrlanda, Polonya ve Yeni Zelanda) temel eğitim okullarına yönelik kalite çalışmalarına ile öğretim üyelerinin, eğitim müfettişlerinin, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin temel eğitim okullarında kalite güvencesi uygulamalarına yönelik görüşlerine yer verilmiştir. Böylelikle kamu temel eğitim okullarında mevcut durumun ortaya konulması, okulların geliştirilmesi gereken alanların tespit

edilmesi ve sunulan eğitimin kalitesinin iyileştirilmesi beklenmektedir. Diğer bir yandan temel eğitim okullarının kalitesini ortaya koymaya yönelik öğretmenlerin kendi okullarını değerlendirmelerini içeren bir okul kalite değerlendirme anketi geliştirilmiştir. Alan yazın taraması yapıldığında, kamu temel eğitim okullarına yönelik bir okul kalite güvencesi modeli geliştiren araştırmaya rastlanmaması ve temel eğitim okullarının kalitesini değerlendirmeye yönelik öğretmen anketine rastlanmaması araştırmanın yapılmasını gerekli kıldığı söylenebilir.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

1. PISA, uluslararası düzeyde ülkelerin eğitime yönelik başarı durumlarını ortaya koyan objektif bir değerlendirme programıdır.

2. Ülkelerin eğitim alanında başarı düzeylerine etki eden etmenlerden biri, okul kalite güvencesi uygulamalarıdır.

3. PISA (2018)'de başarılı olan Hong Kong, Estonya, Finlandiya, İrlanda, Polonya ve Yeni Zelanda etkili okul kalite güvencesi uygulamalarına sahiptirler.

4. Araştırma kapsamında yararlanılan bilimsel kaynaklardan ve görüşlerine başvuru katılımcılardan elde edilen bulgular, mevcut durumu tanımlar nitelikte olup bir okul kalite güvencesi modeli önermek için yeterli veriyi sağlamaktadır.

5. Araştırma kapsamında oluşturulan “Okul Kalite Güvencesi Öğretmen Anketi'nin” sorularının geçerliliği uzman görüşleri ile sağlanır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Bu araştırma, Çanakkale ili merkez ilçesinde görev yapan öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin ile bu ilde çalışan eğitim müfettişlerinin ve öğretim üyelerinin görüşleri ile sınırlıdır.

2. Bu araştırma verileri, 2021-2022 ve 2022-2023 eğitim öğretim yıllarında elde edilen dokümanlar ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Kalite: İç ve dış paydaşların açık ve örtük beklentilerini karşılamak için hizmetler sunan eğitim sisteminin girdi, süreç ve çıktısındaki unsurların karakteristiğidir (Cheng, 1995).

Kalite güvencesi: Eğitim kurumları tarafından ortaya konulan kalitenin sağlanması ve iyileştirilmesi için birlikte tasarlanmış entegre bir dizi politika, etkinlik, prosedür, kural, kriter, doğrulama aracı ve mekanizmasıdır (European Commission, 2015).

Karşılaştırmalı eğitim: İki veya daha fazla eğitim sisteminin belirlenen alanlarda ulusal veya kültürel bağlamda benzerliklerini veya farklılıklarını ortaya koyan bir disiplinler arası alt alanıdır (Manzon, 2011).

Temel eğitim okulları: Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okul öncesi kurumlarını, ilkokulları ve ortaokulları kapsamaktadır.

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölüm, kuramsal açıklama ve ilgili araştırmalar başlıkları adı altında araştırmaya yönelik bazı kavramların tanımlanarak açıklanmasını ve bu kavramlara yönelik yurt içinde ve yurt dışında yapılmış çalışmaları içermektedir.

2.1. Kuramsal Açıklama

Bu bölümde kalite, kalite güvencesi, kalite liderleri, eğitimde kalite, toplam kalite yönetimi ve kalite yönetim sistemleri kavramları tanımlanarak açıklanmıştır. İlgili kavramlara yönelik olarak yapılan araştırmalara yer verilmektedir.

2.1.1. Kalite Kavramı

Kalite, birçok paydaşı içeren, eğitimsel, ekonomik, politik ve sosyal bağlamda düşünülmesi gereken, dinamik ve sürekli değişen bir mükemmellik arayışına sahip, çok boyutlu bir kavramdır. Bu nedenle, kalitenin tanımlanması zordur. Kalite tanımlanması sürecinde, sağlayıcılar, ürün kullanıcıları, çıktı kullanıcıları ve çalışanlar olan paydaşlar göz önünde bulundurulmalıdır. Her bir paydaş, kalite tanımlanmasında farklı bir bakış açısına sahiptir. Ürün kullanıcıları kaliteyi, aldıkları hizmet ile, çıktı kullanıcıları elde edilen sonuçlara dayalı olarak kaliteyi yorumlamaktadır. Diğer bir yandan kalite, çok boyutlu bir kavram olan kaliteyi, tek bir cümleye indirgemek, kalitenin tek boyutlu ve işlevselleştirmeyecek kadar genel bir kavram olarak dönüşmesine neden olabilmektedir (Schindler, Puls-Elvidge, Welzant ve Crawford, 2015).

Kalite, insanların günlük hayatında sürekli olarak ilgilendikleri bir kavramdır. Demirci (2008)'ye de göre, kalite yaşamın her anında yer alan bir olgudur. Müşteriler tarafından ortaya konulan kalite, kişilere ve zamana göre değişkenlik gösterebilir. Bu durumda örgütlerin bu değişimleri izlemeleri hatta yönlendirmeleri gerektiği söylenebilir. Ensari (1999)'a göre ise kalite, karşılaşıldığında bilinen ve hissedilen bir şey olabilir ancak tanımlanması güç bir kavramdır. Kalite, hataların yokluk derecesi olarak ifade edilen şartnamelere uygunluk ve alınan ürün veya

hizmete yönelik müşterilerin tatmin derecesi olarak ifade edilen müşteri hizmetlerinin karşılanmasıdır.

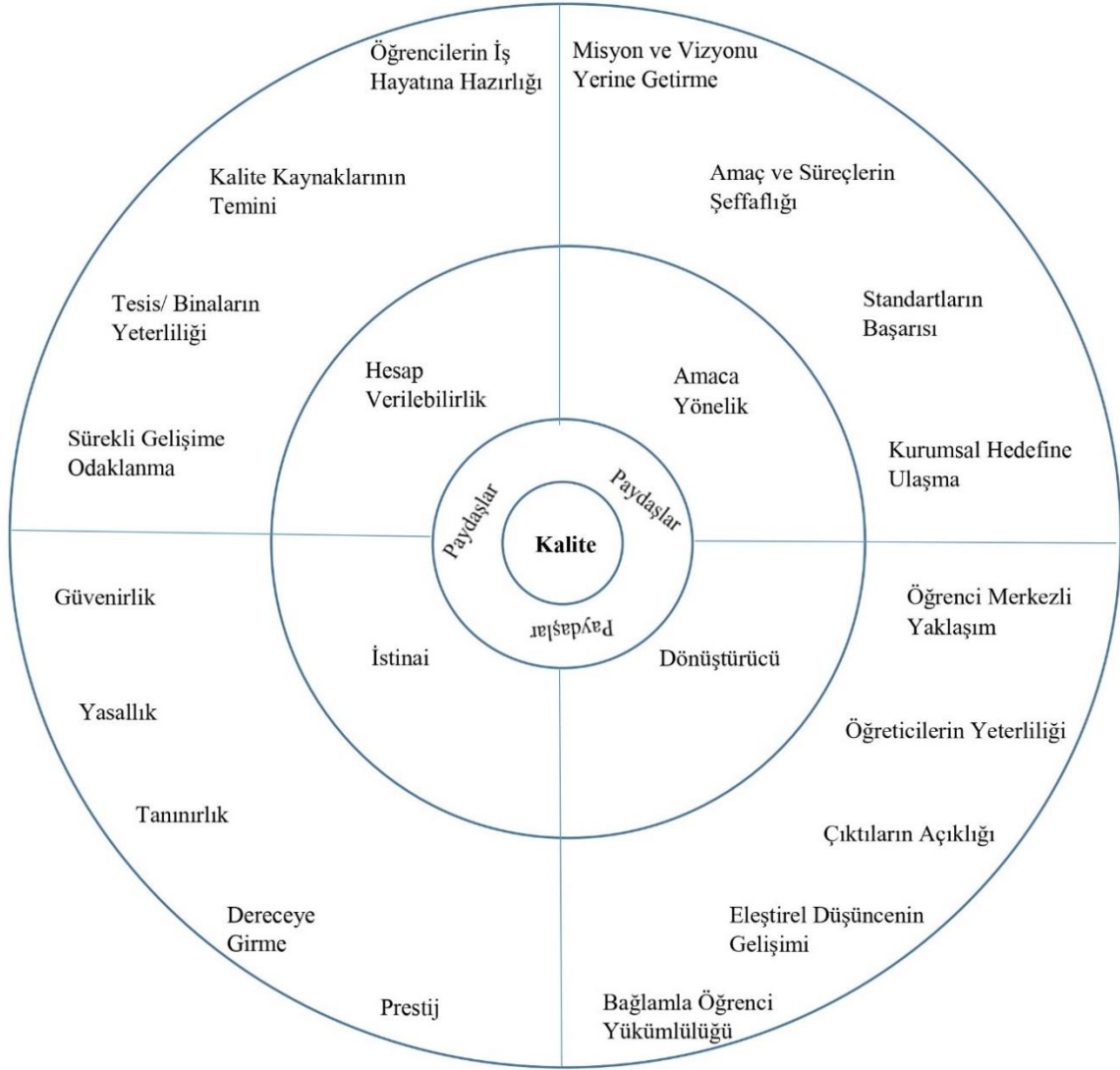
Juran'a göre kalite; kullanıma uygunluktur. Crosby kaliteyi, ihtiyaçlara uygunluk olarak tanımlamakta sıfır hata kavramını ortaya atmaktadır. Ishikawa'ya göre kalite, spesifik olmayandır. Tam kalite, tam fiyat ve tam miktar vurgulanmaktadır. Feingenbaum kaliteyi, en düşük maliyetle müşteri tatmini olarak tanımlamaktadır. Müşteri merkezdedir. Deming'e göre ise kalite, amaca uygunluktur (Şişman ve Turan, 2002). Holt (2000)' a göre ise; kalite, teori ve pratiğin sentezidir. Prosedürel ve doğrusal bir süreç olmayıp, karmaşık eylemleri içermektedir. Kalite iyileşmeye yönelik bir çabadır ancak kalitenin sağlanması için yeniliklere ihtiyaç duyulmaktadır.

Elassy (2015)'e göre; kalitenin tanımlanmasının zor olmasının iki nedeni bulunmaktadır. Bunlar, kalitenin göreceli bir kavram olması ve kalitenin çok çeşitli bağlamlarda kullanılmasıdır. Göreceli bir kavram olarak kalite, bir kişi tarafından kaliteli olarak nitelendirilen bir durum veya ürünün, başka bir kişi tarafından aynı ürünün düşük kalitede bulunabilmesidir. Yanı sıra her bireyin kaliteye yönelik farklı algıları olabilmektedir. Örneğin, bir öğretmenin kaliteyi tanımlamasıyla öğrencilerin tanımlaması farklı olmakta birlikte yöneticilerin kaliteye bakış açıları farklı olabilmektedir. Diğer bir yandan kalite, hastaneler, şirketler, fabrikalar ve okullar gibi farklı kurumlarda uygulanmaktadır. Her bir durumda karşılanmasını beklenen standartların farklılaşması nedeniyle kalite, farklı anlamlar içermektedir. Kalite kavramının tanımlanmasında karşılaşılan zorluklara rağmen, gelişimin yolu kalitenin tanımı ile şekillenecek olması nedeniyle, kalitenin tanımını yapmak önemlidir.

Evrensel olarak kabul edilen bir tanımlı olmayan kalite kavramına yönelik tanımlar incelendiğinde bazı benzer unsurların yer aldığı görülmektedir. Bunlara göre, kalite, müşteri beklentilerini karşılamayı ve hatta bu beklentileri aşmayı içermektedir. Kalite, ürünler, hizmetler, insanlar, süreçler ve ortamlar için geçerlidir. Yanı sıra kalite sürekli değişen bir durum olup, bugün kalite olarak kabul edilen şey, yarın kalite olarak kabul edilecek kadar iyi olmayabilir. Bu bağlamda “*kalite, beklentileri karşılayan veya aşan ürünler, hizmetler, insanlar, süreçler ve ortamlarla ilişkili dinamik bir durumdur*” şeklinde tanımlanabilir (Goetsch ve Davis, 2000: 50).

Kalite, amaca yönelik, istisnailik, dönüştürücü ve hesap verilebilirlik olmak üzere dört kavramsallaştırmayı içermektedir (Schindler, vd., 2015). Amaca yönelik kalite, mevzuat tarafından tanımlanan misyon ve vizyona, standartlara, şartnamelere ve gereksinimlere uygun kurumsal ürün ve hizmetlerdir. İstisnai kalite, yüksek standartların yerine getirilmesi ile kurumsal ürün ve hizmetlerin farklılığının ortaya konulmasıdır. Dönüştürücü kalite, kurumsal ürün ve hizmetlerin, öğrencilerin öğrenmelerini ve kişisel ve mesleki durumlarını olumlu yönde etkilemeleridir. Hesap verilebilir kalite ise, kurumların, kaynakların optimum kullanılması ve sıfır hata ile doğru ürün ve hizmetlerin sağlanmasında paydaşlarına karşı sorumlu olmasıdır (Cheng ve Tam, 1997; Harvey ve Green, 1993).

Kalite, istenilen girdi ve çıktıları yansıtan göstergelerin tanımlanmasını içermektedir. Bu göstergeler, çeşitli alanlar altında sınıflandırılabilir (Schindler, vd., 2015: 7).



Şekil 1. Kalitenin kavramsal modeli (Schindler, vd., 2015: 7)

Şekil 1’de kalitenin kavramsal modeli yer almaktadır. Bu modelin merkezinde paydaşlar bulunmakta ve model dört temel kavram olan amaca yönelik, istisnai, dönüştürücü ve hesap verilebilirlik üzerinde şekillenmektedir. Her bir kavrama yönelik göstergeler, modeli çevrelemektedir. Amaca yönelik kalitede, misyon ve vizyonu yerine getirme, amaç ve süreçlerin şeffaflığı, standartların başarısı ve kurumsal hedeflere ulaşma göstergeleri vurgulanmaktadır. İstinai kalitede, güvenilirlik, yasallık, tanınırlık, dereceye girme ve prestij göstergeleri ön plana çıkmaktadır. Dönüştürücü kalitede, öğrenci merkezli yaklaşım, öğretmenlerin yeterliliği, çıktıların açıklığı, eleştirel düşünmenin gelişimi ve bağlamla öğrenci yükümlülüğü göstergeleri yer almaktadır. Hesap verilebilir kalitede ise, öğrencilerin iş hayatına hazırlığı, kalite kaynaklarının

temini, tesislerin yeterliliği ve sürekli gelişime odaklanma göstergeleri ile ilişkilendirilmektedir. Bu model, kalitenin tanımında yer alan kavramlar ve göstergeler arasındaki ilişkileri ortaya koymaktadır (Schindler, Puls-Elvidge, Welzant ve Crawford, 2015).

2.1.2. Kalitenin Tarihi Süreci

Kalitenin, çağlar boyunca farklı süreçlerden geçtiği belirtilmektedir. Kalite, taş devri kadar erken bir tarihte binlerce yıl boyunca, farklı medeniyetler aracılığıyla gelişmiştir. Dönüşüm sürekli devam ederek, daha iyi kalite ortaya çıkartmaya yönelik farklı paradigmlar oluşturulduğu ve bugün uyguladığımız kalite durumuna ulaştığı bilinmektedir (Elshennawy, 2004).

Kalite kavramının varlığı, kabile şeflerinin, kralların ve firavunların hüküm sürdüğü yıllara kadar uzanmaktadır. Milattan önce 2000'li yıllara uzanan Hammurabi kanunlarında kaliteye yönelik ifadeler rastlanmaktadır (Gitlow, Oppenheim ve Oppenheim, 1995). Eski Mısır'da ise kalite, mükemmelliğin sembolüdür. Mısırlıların piramidleri inşa etmelerinde ve bir yıldaki ayları ve günleri standardize etmelerinde, kalitenin yansımaları görülmektedir (Elshennawy, 2004). Milattan önce 1450'li yıllarda Mısırlılar tarafından yapılan duvar resimleri, ölçüm ve incelemenin kanıtlarını taşımaktadır. Yanı sıra piramit taşlarının kesimlerdeki hassasiyet ve blokların arasına bugün bile bıçak sokulamaması bu durumun kanıtı olduğu söylenebilir. Mısırlıların başarıları, iyi geliştirilmiş yöntemlerin ve hassas ölçüm cihazlarının tutarlı kullanımına dayandırılmaktadır (Evans ve Lindsay, 2002). Romalılarda da yüksek kaliteli köprüler ve çeşitli mimari eserler ile tanındıkları belirtilmektedir. Yanı sıra Romalıların, yüksek kalite ve güvenliği sağlamak için katı yasalar uyguladıkları ifade edilmektedir (Elshennawy, 2004).

Kaliteyi takip etme sürecinde birçok ülkenin, kalite kavramının gelişmesine katkıda bulunduğu görülmektedir. Almanya, ticari markaların ve kalite güvence mühürlerinin kullanımını savunan ilk ülkelerden biri olarak kalite güvencesinde öncü ülkelerden olabilecekleri belirtilmektedir. İskandinavya'da, kalite planlama, kontrol ve iyileştirmenin varlığına dair kanıtlar, eski İskandinavya'nın gemi inşa endüstrisinde görülebildiği ifade edilmektedir. Diğer bir ülke olan Fransa'da kalite güvencesi, katedrallerin inşa edilmesinde belirli standartların ve işçiliğin oluşturulması ile milattan sonra onikinci yüzyıla kadar uzandığı görülmektedir. Birleşik Krallığın,

altının kalitesinin belirlenmesinde karat kavramını ortaya çıkardığı ve delik işaretleme kullanımına öncülük ettiği ifade edilmektedir (Elshennawy, 2004).

Onüçüncü yüzyıla gelindiğinde, Avrupa’da loncalık ve çıraklık teşkilatlarının geliştiği görülmektedir. Esnaflar hem eğitmen hem de müfettiş rolünü üstlenmişlerdir. Müşterilerini tanıyan esnaflar, kaliteli ürün ve hizmet sağlamaktadırlar. Dünya nüfusunun hızla yükselmeye başlamasıyla ürünlere duyulan ihtiyacında artmaya başladığı görülmektedir (Gitlow, Oppenheim ve Oppenheim, 1995). 1900’lü yılların başlarına gelindiğinde, bilimsel yönetimin babası olarak bilinen Frederick W. Taylor’un çalışmaları ön plana çıkmaktadır. Taylor, üretim felsefesine yeni bir bakış açısı ortaya koyarak planlamayı ve yürütmeyi birbirinden ayırmıştır. Böylelikle planlama görevi yöneticilere ve mühendislere, yürütme görevi ise denetçilere ve işçilere verilmiştir. Verimliliği arttırmaya odaklanan yöneticiler, kalite güvencesini denetçilere vermiştir. Gerekli incelemeleri yapması için fabrikalarda çok sayıda denetçi çalışmakta olduğu görülmektedir (Evans ve Lindsay, 2002). Diğer bir yandan Frederick Taylor, iş planmasını işçilerin ve ustabaşlarının yapmalarından ziyade endüstri mühendislerinin yapmasını sağlamıştır. Yirminci yüzyılla birlikte sadece zenginlerin ulaşabildiği bazı ürünlerin kitlelere yayıldığı bir çağ başlamıştır. Ürünlerin düşük maliyetle üretiminin yapılabilmesiyle birlikte imalat alanında kalitenin denetlenmesine ihtiyaç duyulmuştur. İlerleyen zamanlarda üretimin kalitesini denetleyenlerin önceliği, ürünlerin kalitesinden ziyade verilen son tarihe kadar ürünlerin yetiştirilmesine dönüştüğü görülmektedir (Gitlow, Oppenheim ve Oppenheim, 1995).

Yirminci yüzyılın ilk yarısında kalitenin sağlanması için sadece kalite kontrollerinin yapıldığı söylenebilir. İlerleyen yıllarda üretim örgütlerinin ayrı bir birim olarak kalite bölümlerini oluşturdukları görülmektedir. Bu durumda hem üretim işini yapan işçiler hem de örgütü yöneten yöneticiler kaliteden uzaklaşmıştır. Kaliteyi ayrı bir bölümün sorumluluğuna vererek verimliliğe ve üretim miktarına odaklandıkları ve bunun sonucu olarak üst düzey yöneticilerin üretimde niceliğin yanı sıra kalitenin ön plana çıktığı zamanlara gelindiğinde hazırlıksız yakalandıkları belirtilmektedir (Evans ve Lindsay, 2002).

Modern anlamda kaliteye, 1920’li yılların öncülük ettiği görülmektedir. “The Bell System” ve “Western Electric” firmalarının ürünlerin üretimindeki hataları ve birimler arasında

koordinasyon eksikliğinden kaynaklanan hataları tespit etmek için kalite kontrol birimi oluşturdukları ifade edilmektedir (Gitlow, Oppenheim ve Oppenheim, 1995). Bu firmalarda çalışan kalite uzmanları, endüstriyel kalite güvencesinin modern tarihinin liderleri olarak görülmektedir. Bu kişilerin en bilinenleri, Walter Shewhart, Harold Dodge, George Edwards ve Edward Deming'tir. Kalite kontrolü sürecinde kullanılacak istatistiksel kalite kontrol yöntemlerinin, üretim sürecindeki kalite problemlerinin çözümüne yönelik kontrol çizelgelerinin ve pek çok istatistiksel teknik ve yaklaşımın ilgili kişiler ve çalışma arkadaşları tarafından ortaya konulduğu belirtilmektedir (Evans ve Lindsay, 2002). Yanı sıra, müşterilerin riskleri, üreticilerin riskleri, kabul olasılığı, kusurlu toleransı gibi kavramların ortaya çıktığı belirtilmektedir. 1930'lı yıllarda, kalite tekniklerinin endüstriyel uygulamalarının yaygınlaştığı, kalite kontrolüne yönelik uluslararası ilginin arttığı ifade edilmektedir. Geliştirme ve imalat birimlerinde istatistiksel uygulamaların geliştirilmesi için bir ortak komite, 1930'lu yıllarda oluşturulduğu görülmektedir (Elshennawy, 2004).

İkinci Dünya Savaşı sürecinde Amerika Birleşik Devletleri (ABD) tarafından istatistiksel örnekleme yöntemlerinin kullanıldığı görülmektedir. Yanı sıra çeşitli istatistiksel yöntemlerin üretim sektöründe kalite kontrolü sürecinde kullanılmaya başlanıldığı belirtilmektedir. Diğer bir yandan savaş zamanı üretim sürecinde kalitenin etkisinin minimum düzeyde olduğu ifade edilmektedir. Savaşın ardından ABD'de ortaya çıkan üretim kıtlığı, üretim sürecinde kaliteden ziyade niceliğe odaklanmayı gerekli kılmıştır. Bu süreçte ABD'de fikirleri tam olarak karşılık bulmayan Juran ve Deming, Japonların ekonomisini yeniden inşa etme çabalarına yardım etmeye yönelik istatistiksel kalite yöntemlerini tanıttıkları belirtilmektedir. Juran ve Deming, Japonlara verdikleri eğitimler sürecinde sadece kalite uzmanlarına değil üst düzey yöneticilerin kalite anlayışını anlamalarına ve benimsemelerine odaklanmışlardır. Japonların bu üst düzey yöneticilerin desteğiyle örgütlerine kaliteyi benimsettiği ve sürekli iyileştirme kültürünü geliştirdikleri ifade edilmektedir. Japon üretim sektöründeki kaliteye yönelik gelişmeler yavaş ama istikrarlı olduğu görülmektedir. 1970'lere gelindiğinde Japonlar, Batı pazarlarında kendilerine yer bulmaya başladıkları belirtilmektedir (Evans ve Lindsay, 2002).

ABD'nin kaliteye yönelik bakış açısının değişmeye başlaması 1980'li yıllarda olmuştur. 1950'ler ve 1960'larda Japon ürünleri kalitesiz olarak nitelendirilmiş ancak 1970'lere gelindiğinde

artan küresel rekabetle birlikte ABD’li tüketicilerin satın alma kararlarında değişimlerin meydana geldiği görülmektedir (Evans ve Lindsay, 2002). ABD’de kalitenin gelişimine yönelik bilgileri içeren Tablo 1, aşağıda sunulmaktadır (Goetsch ve Davis, 2000: 52).

Tablo 1

ABD’de Kalitenin Gelişimi

Yıl	Gelişmeler
1911	Frederick W. Taylor’un ‘Bilimsel Yönetim İlkeleri’ ni yayınlaması
1931	Bell Laboratuvarlarından Walter A. Shewhart’ın ‘Mamul Ürünlerin Kalitesinin Ekonomik Kontrolü’ adlı kitabıyla istatistiksel kalite kontrolünü tanıtmaları
1940	W. Edward Deming’in ABD Nüfus Sayımı Bürosu’na istatistiksel örnekleme tekniklerinin uygulamasında yardımcı olması
1941	W. Edward Deming’in kalite kontrol tekniklerini öğretmek için ABD Savaş Bakanlığı’na katılması
1950	W. Edward Deming’in kalite konusunda Japon bilim adamlarına, mühendislere ve şirket yöneticilerine hitap etmesi
1951	Joseph M. Duran’ın ‘Kalite Kontrol El Kitabı’ nı yayınlaması
1961	Martin Şirketi’nin sıfır hata ile bir Pershing füzesi üretmesi
1970	Philip Crosby’nin sıfır hata kavramını tanıtmaları
1979	Philip Crosby’ nin ‘Kalite Ücretsizdir’ kitabını yayınlaması
1980	Televizyon belgeseli olan ‘Japonlar Yapabiliyorsa ... Biz Neden Yapamıyoruz?’ un yayınlanarak W. Edward Deming’ in yeniden ABD’ de tanınması
1981	Ford Motor Şirketi’nin W. Edward Deming’i, otomobil üreticisi ile kalite uzmanı arasında zorlu ama verimli bir ilişki başlatan üst düzey yöneticileriyle konuşmaya davet etmesi
1982	W. Edward Deming’ in ‘Kalite, Verimlilik ve Rekabetçi Konum’ kitabını yayınlaması
1984	Philip Crosby’nin ‘Gözyaşları Olmadan Kalite: Sorunsuz Yönetim Sanatı’ nı yayınlaması
1984	ABD hükümetinin Ekim ayını ‘Ulusal Kalite Ayı’ olarak ilan etmesi
1987	ABD Kongresi’nin Malcolm Baldrige Ulusal Kalite Ödülü’nü oluşturması
1988	ABD Savunma Bakanı Frank Carlucci’nin ABD Savunma Bakanlığı’nı toplam kaliteyi benimsetmeye yönlendirmesi

Tablo 1'in devamı

1989	Florida Power and Light şirketinin Japonya'nın Deming ödülünü kazanması ve bu şirketin bu ödülü kazanan Japon olmayan ilk şirket olması
1993	Toplam kalite yaklaşımının ABD kolejlerinde ve üniversitelerinde yaygın olarak öğretilmesi

ABD'de 1980'li yıllarda kaliteyi tetikleyen olaylardan birisi de NBC televizyonunun 'Japonlar Yapabiliyorsa ... Biz Neden Yapamıyoruz?' adlı programda Deming'in Japonların kalite gelişiminde oynadığı ana rolün vurgulanmasıdır. Yaklaşık 30 yıl önce Deming'in Japonlara kaliteyi anlatması, ABD'de yeni yankı uyandırmaktadır. Deming, 1993 yılına kadar "Ford Motor, General Motors ve Procter & Gamble" şirketleri ile kaliteye yönelik çalışmalar sürdürdüğü görülmektedir. Diğer bir yandan ABD hükümeti, kalitenin ulusal ekonomik kalkınma için kritik önemi fark etmeye başlamıştır. Bu bağlamda 1984 yılının Ekim ayını 'Ulusal Kalite Ayı' olarak belirlemiştir. 1987 yılında ise, ABD Kongresi, Malcolm Baldrige Ulusal Kalite Ödülü'nü düzenlemiştir. Bu ödülün ABD iş dünyasında kaliteye yönelik farkındalığı çok yükselttiği söylenebilir. ABD'de 1980'li ve 1990'lı yıllarda kalite ilgi tahmin edilemez bir seviyede arttığı belirtilmektedir. 1989 yılında ilk kez Florida Power and Light şirketinin Japonya'nın Deming ödülünü kazandığı ve bu şirketin bu ödülü kazanan Japon olmayan ilk şirket olduğu görülmektedir. 1990'lı yılların ortalarında kaliteye yönelik yüzlerce kitap yazıldığı ve kalitenin ABD kolejlerinde ve üniversitelerinde öğretilmeye başlanıldığı ifade edilmektedir. İlerleyen yıllarda örgütler, kalite ilkelerini yönetim sistemlerine entegre etmesiyle birlikte toplam kalite yönetimi kavramı popüler olmuştur. Böylelikle kalite yeni bir anlam kazanarak mühendisliğe dayalı teknik bir disiplin olmaktan örgütsel boyutta performans mükemmelliğine geçiş yaptığı belirtilmektedir (Evans ve Lindsay, 2002).

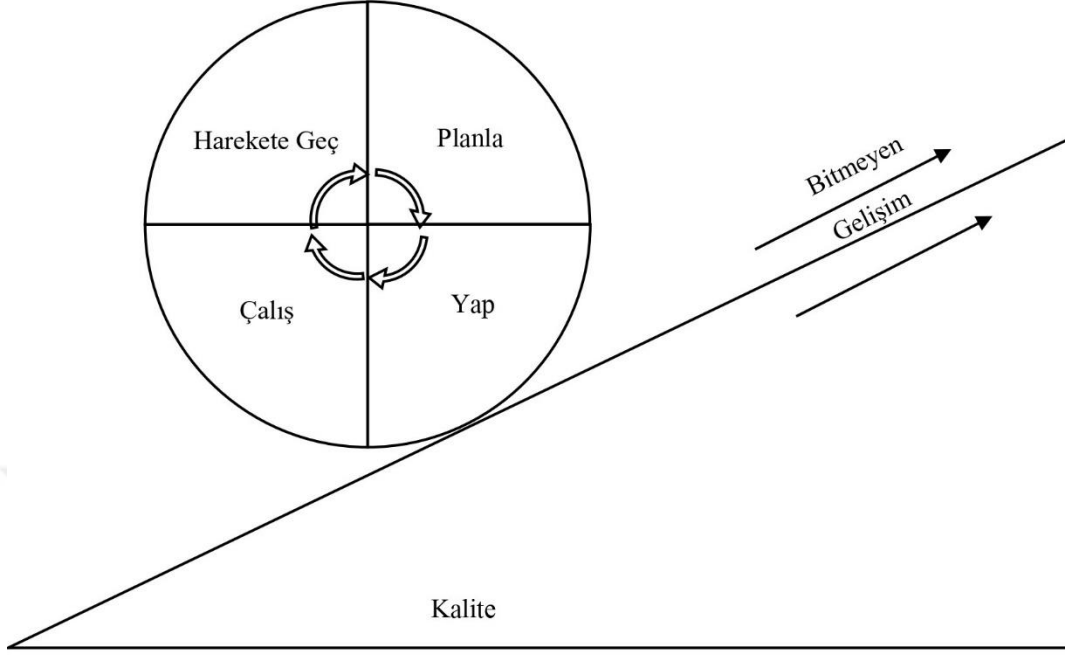
2.1.3. Kalite Liderleri

William Edwards Deming

W. Edwards Deming'in, dünyada en çok tanınan kalite lideri olduğu söylenebilir. Kalite güvencesi ve toplam kalite yönetimi kavramlarının 1930'lu ve 1940'lı yıllarda Amerikalı bir istatistikçi olan fizik doktoru W. Edward Deming tarafından geliştirildiği görülmektedir. Deming, çalışmalarına 1930'lu yıllarda Western Electric firmasının Şikago'daki Hawthorne fabrikasında

başlamıştır. Bu fabrikada Elton Mayo ve arkadaşlarının 1927 ve 1932 yılları arasında çalıştığı belirtilmektedir. Deming, Western Electric firmasından sonra, fizik alanında doktora derecesi alan Deming, Amerika Tarım ve Sayım Bürosu Bölümünde çalıştığı belirtilmektedir. İlk kitabı, ‘Verilerin İstatistiksel Uyarlaması’ dır. Deming’in 1940’lı yıllarda, Japonlara bir araştırmanın nasıl yürütüleceği üzerine ve 1946-1950 yıllarında, Amerikan Ordusu’na istatistiksel kalite kontrol yöntemleri üzerine eğitimler verdiği ifade edilmektedir. Japonlar, 1948 yılında ‘Kalite Kontrol Araştırma Grubu’ oluşturarak, Deming, Japonya’ya tekrar davet edilmiştir. Deming’in, Japonya’daki ilk Amerikan kalite gurusu olduğu görülmektedir. 1951 yılında Japonlar, Japon endüstrisine yönelik Deming Ödülünü vermeye başladıkları belirtilmektedir. Katkılarından dolayı Deming, Japonya’da ulusal bir kahraman olduğu ifade edilmektedir. Deming, Japonlara, kaliteye yönelik sistematik ve titiz bir yaklaşım oluşturmaları yönündedir. Ancak 1980’lere gelindiğinde Deming’in fikirleri ABD’de karşılık bulmaya başlamıştır. ‘Out of Crisis’ kitabı, 1982 yılında Cambridge Üniversitesi Yayınlarından yayınlanan Deming, modern kalite devriminin baba figürü olarak kabul edilmektedir (Elshennawy, 2004; Ensari, 1999; Kurt, 2007). Deming en çok, Deming döngüsü, 14 madde ve 7 ölümcül hastalık ile tanınmaktadır (Goetsch ve Davis, 2000).

Deming döngüsü, bir ürünün üretimini, tüketici ihtiyaçları ile ilişkilendirmek ve araştırma, tasarım, üretim, pazarlama gibi tüm alanların kaynaklarını, bu ihtiyaçları karşılamaya yönelik ortak bir çaba geliştirmek için ortaya konulduğu belirtilmektedir (Goetsch ve Davis, 2000). Deming döngüsü, gelişim için basit bir yöntemdir. Orjinali Shewhart döngüsü olarak adlandırılan döngü, 1950’de Japonlar tarafından Deming döngüsü olarak yeniden adlandırılmıştır. Deming döngüsü dört aşamadan oluşmaktadır. Bunlar; planla, yap, çalış ve harekete geç olarak adlandırılmaktadır. Üçüncü aşamadaki “çalış” yerine 1990 yılına kadar “kontrol et” kullanılmaktaydı. 1990’da Deming, “çalış” ifadesinin daha olduğunu düşünerek değişik yaptığı belirtilmektedir (Evans ve Lindsay, 2002). Deming döngüsü Şekil 2’ de gösterilmektedir (Gitlow, vd., 1995: 26).



Şekil 2. Deming döngüsü (Gitlow, vd., 1995: 26).

Bu döngü, en iyi uygulama yöntemini geliştirmek için planlamanın yapılması ile başlamaktadır. Yanı sıra döngüsünde planla aşaması, mevcut durumu ve süreci (girdileri, çıktıları, müşterileri ve tedarikçileri) tanımlamayı, müşterilerin beklentilerini anlamayı, verileri toplamayı, problemleri tanımlamayı ve çözümler ile eylem planları geliştirmeyi içermektedir. Yapılan planlama, yap aşamasında küçük ölçekte test edilir. Bu aşamada tarafsız verinin sağlanması hedeflenmektedir. Ardından yapılan testlerin çalışma aşamasında etkileri ortaya konulmakta, test verileri analiz edilmekte ve test planının doğru bir şekilde işleyip işlemediği belirlenmektedir. Bu durumda düzeltilmesi gereken alanlar olduğunda önceki aşamaya geri dönülmektedir. Son aşama olan harekete geçme aşaması ise, nihai planının uygulanmasını ve örgüt içerisinde yaygınlaştırılmasını içermektedir. Yanı sıra bu aşamada, gerekli olan düzeltici önlemler alınmaktadır. Bu süreç daha sonra diğer iyileştirme fırsatlarının ortaya konulması için planla aşamasına geri dönülmesini gerektirmektedir. Bu döngü, hiç bitmeyen bir iyileşme ile sonsuza kadar devam etmektedir (Evans ve Lindsay, 2002; Gitlow, vd., 1995).

Deming, kalite mükemmelliğini 14 madde ile ortaya koymaktadır. Bu ilkelerin seçilerek bazılarının örgütlerde uygulanmasının doğru olmadığını, hepsinin uygulanması gerektiğini vurgulamaktadır (Evans ve Lindsay, 2002: 97-103).

Madde 1: Bir vizyon oluşturun ve bağlılığı gösterin.

Bir rgt, uzun vadeli yönelimini ortaya koymak için değerlerini, misyonunu ve geleceğe yönelik vizyonunu tanımlamalıdır. Deming, örgütlerin sadece kar için var olmaması gerektiğini, müşterilere ve çalışanlara hizmet etme amacını taşıyan sosyal varlıklar olduğunu vurgulamaktadır. Müşterilere etkili bir şekilde hizmet etmek için uzun vadeli bir bakış açısına sahip olması ve yeniliğe, eğitime ve araştırmaya yatırım yapılması gerektiği belirtilmektedir.

Madde 2: Yeni felsefeyi ürenin.

Dünya sürekli olarak değişmektedir. Bu bağlamda örgütlerin hayattta kalabilmeleri için müşterin memnuniyetsizliğine yol açan kalitesiz ürünlerin üretimine son vermeleri ve onun yerine, işverenler ve çalışanlar arasında karşılıklı iletişime dayalı müşteri odaklı yaklaşımları benimsemeleri vurgulanmaktadır. Örgütlerin yöneticilerinden depo çalışanlarına kadar yeni felsefenin renilmesi gerektiği ifade edilmektedir.

Madde 3: Denetimi anlayın.

Rutin yapılan denetimler, mevcut olan hataları ve kusurları ortaya koymaktadır. Ortaya konulan hata ve kusurların ise iyileştirilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda çalışanların kendi alanları ile ilgili sorumlulukları üstlenmeleri desteklenmelidir. Denetim, alışanları suçlamak için değil, ancak iyileştirme ve gelişim için veri toplama aracı olarak kullanılabilir.

Madde 4: Sadece maliyete dayalı karar vermeye son verin.

Maliyeti azaltmak için üretilen ürünün veya sunulan hizmetin kalitesinden ödün vermek, örgütlerin maliyetini daha çok yükseltmektedir. Bu bağlamda tedarikçiler ile uzun süreli ilişkiler kurularak, karşılıklı gelişim için sadakat ve fırsatların oluşabileceği vurgulanmaktadır. Tedarikçiler uzun süreli ilişkilerin devamı için sadece kaliteli ürünlerin kabul edildiğini bilmelidirler. Bu durumda istatistiksel yöntemler, iletişim için ortak bir dil oluşturabilir.

Madde 5: Hiç durmadan sonsuza kadar geliştirin.

Gelişim hem tasarım hem de üretim için gereklidir. Geliştirilmiş tasarım, müşterilerin ihtiyaçlarını ve üretim süreçlerini anlamakla ortaya çıkmaktadır. Geliştirilmiş retim ise, sabit,

tahmin edilebilir süreçlerin oluşturulmasıyla gerçekleştirilir. Bu süreçte gelişim için istatistikî yöntemler bir araç olabilir.

Madde 6: Eğitimi yapılandırın.

İnsanlar, örgütlerin en değerli kaynakları olarak iyi bir iş yapmak istemekte ama genellikle nasıl yapacaklarını bilmemektedirler. Yönetim onlara yardım etmek için sorumluluk almalıdır. Eğitimler, çalışanlara hem kalitenin ve üretimin iyileştirilmesi için hem de örgütün onların geleceğine yatırım yaptığını göstererek motivasyonlarını yükseltmeleri için verilmelidir.

Madde 7: Liderliği yapılandırın.

Yönetimin işi denetim değil liderliktir. Denetim basit şekilde işleri izlemek ve yönetmektir. Liderlik ise, çalışanlara daha az çaba ile işlerini daha iyi yapmaları için rehberlik etmelerini sağlamaktır. Denetim, yönetim ve iş gücü arasında bağlantıyı oluşturmalıdır. İyi denetçiler, çalışanlara işlerini daha iyi yapmalarına ve becerilerini geliştirmelerine yardım eden koçlardır. Liderlik, işten korkuyu ortadan kaldırmaya ve takım çalışmasını cesaretlendirmeye yardım edebilir.

Madde 8: Korkulardan kurtulun.

Örgütlerde çalışanlar başarısızlık korkusu, belirlenen hedefleri ve günlük kotaları tutturamama korkusu ile sorunlardan sorumlu tutulma gibi nedenlerle sistem içerisindeki kalite sorunlarını bildirmekten çekinebilirler. Bu durum süreç içerisinde örgütün daha çok zarar görmesine neden olabilir. Korkunun kısa vadeli düşünmeye yol açtığı belirtilmektedir. Yöneticiler ve çalışanlar arasında karşılıklı saygı olmadan sistemin çalışmayacağı ifade edilmektedir.

Madde 9: Takım çalışmalarını optimize edin.

Takım çalışması, bölümler ve çalışanlar arasındaki iç rekabet kaynaklı oluşan engellerin yıkılmasını sağlamaktadır. İş birliği içerisinde çalışmayan çalışanların ve bölümlerin, müşterilerin ihtiyaçlarını anlayamadıkları ve bu durumun da kalitenin azalmasına neden olduğu belirtilmektedir.

Madde 10: Teşvik edici sözleri bertaraf edin.

“Sıfır Hata, İlk Seferinde Doğru Yap, Üretkenliği ve Kaliteyi Arttırın” gibi sloganların ve motivasyon programlarının kişileri yanlış yönlendirdiği ifade edilmektedir. Bu tarz motivasyon programlarının, tüm kalite sorunlarını insan davranışı kaynaklı olduğunu varsaydığı belirtilmektedir. Çalışanlar, hataları nedeniyle cezalandırılmaktadırlar. Sistem kaynaklı sorunlar da gözden kaçırılmaktadır. Bu bağlamda kalitenin sloganlarla değil, istatistiksel düşünme ve eğitim ile yükseltilebileceği ifade edilmektedir.

Madde 11: Sayısal kotalara ve hedeflere göre yönetimi kaldırın.

Standartlar ve kotalar kısa vadeli perspektiflerden ortaya çıkmaktadır. Bu durum da korkuya neden olmaktadır. Çalışanların belirlenen kotalara ve hedeflere ulaşmak için kaliteyi bertaraf edebileceği belirtilmektedir. Yanı sıra çalışanların sadece yapmaları isteneni yapacakları ve kotalara erişmeyi hedefleyerek kaliteyi yükseltmek adına içtenlikle çaba göstermeyecekleri ifade edilmektedir.

Madde 12: İşçilikten gurur duymanın önündeki engelleri kaldırın.

Fabrika işçilerine, satış baskısı karşısında tekdüze görevler verilmekte ve kusurlu ürünleri çalıştırmaları istenmektedir. Yanı sıra işçilerin üretim sürecinden haberdar olmayan bir denetçiye de rapor vermeleri beklenmektedir. Oysa ki işçilerin işlerine yönelik katkı sağlayabilecekleri ve yaptıkları çalışmalarla kendilerini değerli hissettikleri bir sisteme gerek duyulmaktadır.

Madde 13: Eğitimi ve kişisel gelişimi teşvik edin.

Örgütlerin çalışanlarına yaptıkları işlere yönelik eğitimler sunmanın yanı sıra uzun vadede başarı için çalışanların kişisel gelişimlerine yönelik olanakları da teşvik etmelidir. Bireyin değerini geliştirmenin güçlü bir motivasyon yöntemi olduğu belirtilmektedir.

Madde 14: Harekete geçin.

Dönüşüm, bir örgütün üst yönetiminden başlamakta ve örgütteki herkesi kapsamaktır. Deming’in felsefesinin örgütlere yansması için büyük bir kültürel değişime ihtiyaç duyulduğu ifade edilmektedir.

Deming, 14 madde ile bir şirketin kaliteyi uygulamalarına olumlu geçiş sürecinde ne yapması gerektiğini ortaya koymaktadır. 7 ölümcül hastalık ile de böyle bir dönüşümü engelleyebileceğine inandığı unsurlara yer vermektedir (Goetsch ve Davis, 2000: 63).

1- Şirketi ayakta tutmaya ve istihdam sağlamaya yeterli bir pazara sahip ürün ve hizmetleri planlama amacının sürekli olmaması.

2- Kısa vadeli karlara vurgu yapma, acımasızca devralma girişimleri korkusu ve bankacılar ile hissedarların temettü üretme baskısı tarafından yönlendirilen kısa vadeli düşünme

3- Hedeflere ulaşmak için yöntemler veya kaynaklar sağlamadan hedeflere göre yöneticiler ve yönetim için kişisel inceleme sistemleri, performans değerlendirmeleri, liyakat derecelendirmeleri ve yıllık değerlendirmeler

4- Yöneticiler tarafından sık sık iş değiştirme

5- Bilinmeyen veya bilinmeyecek olana çok az veya hiç dikkat edilmeden karar vermede sadece görünür veri ve bilgilerin kullanılması.

6- Aşırı tıbbi masraflar

7- Beklenmedik durum ücretleri üzerinde çalışan avukatların neden olduğu aşırı sorumluluk maliyetleri

Deming yaklaşımının temelinde, üretkenlik, verimlilik ve kalite yer almaktadır. Kaliteyi vazgeçilmez bir unsur olarak ortaya koyan Deming, bu anlayışın kurumlara yerleşmesinde, yönetim algısının en önemli faktör olduğunu belirtmiştir. Yanı sıra kurumların müşteri odaklı bir anlayışla tüm paydaşların işbirliği içerisinde çalıştığı bir kurum ortamının oluşturulması gerektiği ifade edilmektedir. Diğer bir yandan, rekabet edilebilir olmak için sürekli iyileşme bir ön koşul olarak görülmektedir. Performans değerlendirmesinin yapılması ve sistemsel düzeyde eksiklerin ve hataların giderilerek, iyileştirilmenin yapılması ön planda tutulan diğer bir noktadır (Kurt, 2007).

Joseph Juran

Balkan doğumlu Amerikalı Joseph Juran, kaliteye yönelik yaptığı katkılar ile tanınmaktadır. Hem mühendislik hem de hukuk derecelerine sahip olan Juran, Juran enstitüde kalite yönetimi alanında çok sayıda araştırma, eğitim ve danışmanlık hizmeti verdiği

görülmektedir. Kaliteye yönelik oluşturduğu yayınlar, 14 farklı dile çevrilmiştir. Yanı sıra Juran, Japonya'da kalite geliştirme çalışmalarında yer almış olup Japonya ile Amerika Birleşik Devletleri arasındaki dostluğu teşvik etmiştir. Bu nedenle Japon imparatoru tarafından kutsal hazine nişanı madalyası ile ödüllendirildiği belirtilmektedir. Juran en çok, ilerlemeye yönelik Juran'ın 3 temel adımı, kalite gelişimine yönelik Juran'ın 10 temel adımı, Pareto ilkesi ve Juran üçlemesi ile bilinmektedir (Goetsch ve Davis, 2000).

Juran, şirketlerin küresel düzeyde kaliteyi yakalamaları için bazı temel adımları uygulamaları gerektiğini öne sürmektedir. Bu bağlamda ilerlemeye yönelik olarak üç temel adım ortaya koymuştur. Bu adımlar aşağıda belirtilmektedir (Goetsch ve Davis, 2000: 64):

1- Adanmışlık ve aciliyet duygusuyla birlikte sürekli olarak yapılandırılmış iyileştirmeler elde edin.

2- Kapsamlı bir eğitim programı oluşturun.

3-Üst yönetim adına bağlılık ve liderlik oluşturun.

Juran'ın kalite gelişimine yönelik 10 temel adım ortaya koyduğu görülmektedir. Bu adımlar, Deming'in 14 maddesi ve diğer kalite liderlerinin görüşleri ile benzer noktalar taşımaktadır. Juran'ın 10 temel adımı aşağıda belirtilmektedir (Goetsch ve Davis, 2000: 65):

1- Hem gelişim ihtiyaçları hem de gelişim fırsatlarına yönelik farkındalık yaratın.

2- Gelişime yönelik hedefler koyun.

3- Belirlenen hedefleri karşılamaya yönelik düzenlemeler yapın.

4- Eğitim verin.

5- Problem çözmeyi amaçlayan projeler ortaya koyun.

6- İlerlemeleri raporlayın.

7- Tanınırlık sağlayın.

8- Sonuçları paylaşın.

9- Olumlu sonuçları koruyun.

10- Gelişimi şirketin düzenli iş akışına yerleştirerek ivmeyi koruyun.

Juran, pareto ilkesini desteklemektedir. Pareto ilkesine göre örgütler, sorunların çoğuna neden olan birkaç temel kaynağın ekarte etmeye odaklanmalıdırlar. Yanı sıra Juran ve Deming, yönetim tarafından kontrol edilen sistemlerin sorunların çoğuna neden olduğunu düşünmektedirler (Goetsch ve Davis, 2000).

Juran'ın kalitenin yönetiminde, "Juran Üçlemesi" olarak adlandırılan, üç temel yönetim süreci olduğu vurgulanmaktadır. Bunlar; kalite planlaması, kalite kontrolü ve kalite gelişimidir. Kalite planlaması, müşterilerin ihtiyaçlarını karşılamak için ihtiyaç duyulan ürünlerin, sistemlerin ve süreçlerin gelişimini içermektedir. Kalite planlaması, müşterilerin kim olduğunun belirlenmesini, müşterilerin ihtiyaçlarının tanımlanmasını, müşterilerin ihtiyaçlarını karşılayan özelliklere sahip ürünlerin geliştirilmesini, örgütün bu özellikleri üretmesine izin veren sistemlerin ve süreçlerin gelişimini ve işlemsel düzeyde planın uygulanmasını içermektedir. Kalite kontrolü ise, kalite performansını değerlendirmeyi, hedeflerle performansın karşılaştırılmasını ve hedeflerle performans arasındaki farklılıkları ortaya koymayı içermektedir. Diğer bir yandan kalite gelişimi ise, sürekli ve ilerleyen bir şekilde olmalıdır. Bu bağlamda, yıllık kalite gelişimlerine yönelik gerekli altyapının oluşturulması, geliştirilmesi gereken alanların belirlenmesi, bu alanlara yönelik projelerin yürütülmesi, ilgili projelere yönelik sorumlu ekiplerin oluşturulması, ekiplere sorunların tanımlanmasında, nedenlerinin ortaya konulmasında ve çözümünde ihtiyaç duyabilecekleri desteğin sağlanması gerekmektedir (Goetsch ve Davis, 2000). Juran'ın yaklaşımı, müşterilerin ihtiyaçlarını izlemeyi, kaliteyi ölçmek için bir sisteme sahip olmayı, müşteri ihtiyaçlarını karşılayan ürünler tasarlamayı, ürün tasarımlarını optimize etmeyi ve kaliteyi yükseltmek için süreç gelişimini vurgulamaktadır (Elshennawy, 2004).

Juran'nın yaklaşımında dört temel unsur bulunmaktadır. Bunlar; ulaşılabacak spesifik hedefler oluşturma, hedeflere ulaşmak için planlamalar yapma, hedeflere ulaşmak için sorumlulukları belirleme ve elde edilen sonuçlara göre ödüllendirmektir. Juran, kalite sorunlarının işgörenlerin gösterdikleri performastan ziyade, kötü yönetimin hatası olduğunu ve kaliteyi yükseltmek için uzun vadeli eğitim programlarının uygulanması gerektiğini ifade etmektedir (Elshennawy, 2004).

Philip Crosby

Philip Crosby, tanınmış bir kalite lideridir. Müfettiş olarak başlayan kariyerine, kalite müdürü olarak devam eden Crosby, çeşitli kalite kontrol işlerinde çalıştığı görülmektedir. Yanı sıra 14 yıl, Uluslararası Telefon ve Telgraf (ITT) şirketinde kalite yöneticisi olarak çalıştığı belirtilmektedir. Crosby'nin, 1979 yılında "Quality is Free- Kalite Bedavadır" isimli kitabını, 1984 yılında "Quality without Tears- Gözyaşları Olmadan Kalite" isimli kitabını yayınladığı ifade edilmektedir. Florida'da, 'Philip Crosby Birliği'ni ve 'Kalite Koleji'ni kurarak, 60.000'den fazla kişiye eğitim verdiği belirtilmektedir. Crosby'nin, ABD Savunma Bakanlığı'ndan sıfır hata kavramını ortaya çıkarttığı için özel bir ödül aldığı görülmektedir (Elshennawy, 2004).

Crosby kaliteyi, uygunluk olarak tanımlamaktadır. Crosby, sıfır hata yönetimi, kalite aşısı ve kalite gelişimine yönelik 14 adımı ile tanınmaktadır. Crosby'nin aşısı üç bileşenden oluşmaktadır. Bunlar; kararlılık, eğitim ve uygulamadır. Crosby'nin kalite gelişimine yönelik 14 adımı ise aşağıda belirtilmektedir (Goetsch ve Davis, 2000: 67).

- 1-Yönetimin uzun vadede kaliteye bağlı olduğunu açıkça belirtin.
- 2- Bölümler arası kalite ekipleri oluşturun.
- 3- Mevcut ve olası sorunların nerede olduğunu belirleyin.
- 4- Kalitenin maliyetini değerlendirin ve onun nasıl bir yönetim aracı olarak kullanılabileceğini açıklayın.
- 5- Tüm çalışanların kalite farkındalığını ve kişisel bağlılığını yükseltin.
- 6- Tespit edilen sorunları düzeltmek için hemen harekete geçin.
- 7- Bir sıfır hata programı oluşturun.
- 8- Denetleyenleri, kalite programında sorumluluklarını yerine getirebilmeleri için eğitin.
- 9- Tüm çalışanların yeni bir yön olduğunun farkında olmasını sağlamak için 'Sıfır Hata Günü' düzenleyin.
- 10- Bireyleri ve ekipleri, hem bireysel hem de ekip helişim hedeflerini oluşturmak için teşvik edin.
- 11- Çalışanları, kalite hedeflerine ulaşma sürecinde karşılaştıkları engelleri yönetime anlatmaya teşvik edin.

- 12- Katılan çalışanları takdir edin.
- 13- Sürekli iletişimi teşvik etmek için kalite kurulları oluşturun.
- 14- Kalite gelişiminin hiç bitmeyen bir süreç olduğunu göstermek için herşeyi tekrar edin.

Armand Vallin Feigenbaum

Feigenbaum'un kalite kariyeri 1950'li yıllarda başlamıştır. 10 yıl boyunca "General Electric" şirketinde üretim ve kalite kontrol müdürlüğü yaptığı görülmektedir. 1968 yılında Pittsfield, Massachusetts'te "General Systems Company'yi" kurarak, başkanlık görevini yürütmüştür. Çeşitli uluslararası kalite örgütlerinin katılımını içeren "Uluslararası Kalite Akademisi" nin yönetim kurulu başkanlığını yapmıştır (Evans ve Lindsay, 2002).

Feigenbaum en çok kalite kontrol kavramını ortaya koymasıyla bilinmektedir. Feigenbaum, kontrolün dört aşamadan oluşan bir yönetim aracı olduğunu belirtmektedir. Bunlar; kalite standartlarını oluşturmak, oluşturulan kalite standartlarına uygunluğunu değerlendirmek, standartlar aşıldığında harekete geçmek ve standartlarda iyileştirmeler için planlamalar yapmaktır (Elshennawy, 2004).

1951 yılında, Armand V. Feigenbaum'un toplam kalite kontrol kitabı "Kalite Kontrol: İlkeler, Uygulamalar ve Yönetim" başlığı ile yayınlanmıştır. Feigenbaum kaliteyi, örgütteki herkesin katılımını gerektiren stratejik bir iş aracı olarak gördüğü belirtilmektedir. Kitap, hatalı ürünlerin tespit edilmesinden ziyade, hatalı ürünlerin üretilmesinin önlenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Feigenbaum'un kitabında yanı sıra, kontrol grafiklerinde ve örnekleme yöntemlerinde kullanılan istatistiksel kalite kontrolün önemi belirtilmektedir. Diğer bir yandan, gelen malzemelerin ve yeni tasarlanan malzemelerin kontrolünün önemine değinildiği ifade edilmektedir. Kitapta belirtilen bu unsurların, toplam kalite yönetimi felsefesinin önemli birer parçası oldukları görülmektedir (Elshennawy, 2004; Evans ve Lindsay, 2002).

Feigenbaum yanı sıra düşük kalite nedeniyle boşa giden fabrika kapasitesine vurgu yapmaktadır. Diğer bir yandan Feigenbaum kaliteye yönelik olarak çeşitli ilkeleri ortaya koymuştur. Bu ilkelere, müşterileri kalitenin yargıcı olarak nitelendirmekte, kalite ile yeniliği

birbiriyle ilişkili olduğunu ve karşılıklı olarak birbirlerine fayda sağladığını belirtmekte, kaliteyi yönetmenin işi yönetmek olduğunu ve kalitenin sürekli bir iyileştirme süreci olduğunu ön plana çıkarmaktadır (Evans ve Lindsay, 2002).

Kaoru Ishikawa

Japonların kalite devriminde Kaoru Ishikawa ilk öncülerden biri olarak nitelendirilmektedir. Ishikawa, Japon kalite stratejisinin temel yapısının oluşturulmasında etkili olduğu bilinmektedir. Tokyo üniversitesinde mühendislik alanında profesör unvanı ile çalışan Ishikawa, kalite kontrole yönelik dergilerde editörlük ve oluşturulan örgütlerde yöneticilik görevlerini üstlendiği belirtilmektedir. Ishikawa, katılımcı ve aşağıdan yukarıya bir kalite görüşünü benimsediği ifade edilmektedir. Yanı sıra toplam başarı için örgüt boyutunda bir kalite kontrol yaklaşımının benimsenmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Evans ve Lindsay, 2002).

Ishikawa, kalitenin eğitimle başladığını ve eğitimle bittiğini belirtmektedir. Müşterilerin ihtiyaçlarını bilmek ise kalitenin ilk adımı olarak nitelendirilmektedir. Öncelikle kalitenin ön plana konulması gerektiğini ve hedeflerin uzun vadeli karlara göre oluşturulmasını ifade etmektedir. Örgütlerde ortaya çıkan sorunların istatistiksel yöntemler kullanılarak basit analizle çözülebileceğini ve sorunların çözümünde belirtilerden çok sorunun temel nedenine odaklanılması gerektiğini vurgulamaktadır. Yanı sıra ideal kalite kontrolünün denetime gerek kalmadığında gerçekleştiği ve kalite kontrolünden tüm çalışanların ve bölümlerin sorumlu olduğunu ön plana çıkarmaktadır (Evans ve Lindsay, 2002).

Genichi Taguchi

Japon bir mühendis olan Genichi Taguchi, varyasyonu azaltmanın ekonomik değerini açıklamıştır. Bu bağlamda Taguchi kaliteyi, bir tasarım şartnamesinin hedef değerinden sapması olarak ölçtüğü ve bu sapmayı parasal olarak değişimin maliyetini ifade eden ekonomik bir kayıp fonksiyonuna çevirdiği bilinmektedir (Evans ve Lindsay, 2002). Taguchi'nin kayıp fonksiyonu, müşterinin daha tutarlı ürünlere sahip olma isteğini ve üreticinin daha düşük maliyetle kaliteli bir ürün yapma isteğini tanımlamaktadır. Bu istekleri gerçekleştirmek için Taguchi, tüm hedef değerlerin nominal değerler ve nominal değerlere ilişkin toleranslar cinsinden belirtilmesini

önermektedir. Kalite kaybı işlevi, ürünün veya sürecin performansı, nominal değerinden saptığı için yaşanan ekonomik kaybı temsil etmektedir (Elshennawy, 2004). Yanı sıra Taguchi, ürün tasarımına yönelik mühendislik yaklaşımlarının geliştirilmesine de katkı sağladığı görülmektedir. Tasarım değişkenlerini belirlemek için deneysel tasarım tekniklerinin kullanılmasını savunarak kalite sorunlarını erken tasarım aşamasında ele aldığı ifade edilmektedir (Evans ve Lindsay, 2002).

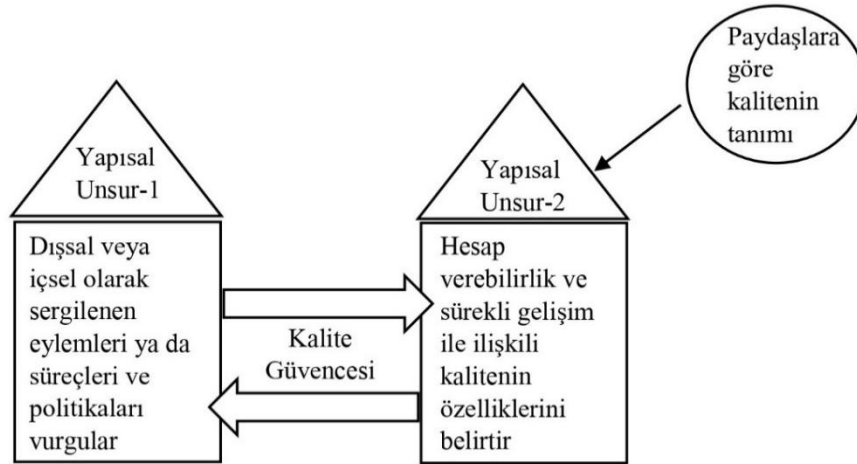
Taguchi, ürün veya süreç varyasyonunu, hedef değerinden azaltmak için alınabilecek üç tasarım önlemi olduğunu belirtmektedir. Bunlar; sistem tasarımı, parametre tasarımı ve tolerans tasarımıdır. Sistem tasarımı, sonuçta ortaya çıkan ürün kontrol özelliklerini alarak, değişim derecesinin ölçülebileceği nominal değerleri belirlemektedir. Sistem tasarımı, müşteri ihtiyaçlarının ürünün tasarlanması sürecine dahil edilmesini sağlamak için, tasarım ekibinin yeniliklere açık olmasını gerektirmektedir. Parametre tasarımı, ürün parametresindeki geçici değerleri düzenlemektedir. Ürün ve süreç tasarımının son aşaması, tolerans tasarımıdır. Tolerans tasarımının amacının, başarılı bir şekilde parametre tasarımından sonra bile var olabilecek hata faktörlerini kontrol etmek olduğu ifade edilmektedir (Elshennawy, 2004).

2.1.4. Kalite Güvencesi

Kalite güvencesinin temeli büyük ölçüde imalat sanayine dayanmaktadır. Yapılan üretimin kalitesini izlemek, özellikle yirminci yüzyılın ikinci yarısında giderek önemli hale geldiği ve bu süreçte kalitenin izlenmesine yönelik, yeni bir çalışma kolunun olduğu görülmektedir. Endüstri öncesi dönemlerde üretim yapan kişiler kendi üretimlerinin kalitesini kontrol edebilmekte iken, endüstri ile birlikte farklı alanlarında kalite ve standartların sağlanmasına yönelik çeşitli organlar oluşturulduğu belirtilmektedir. Endüstrinin gelişmesiyle, bir ürünün ortaya çıkarılması sürecinde, bir işçinin ürünün küçük bir parçasını oluşturduğu ve son ürün ile daha az ilgilendikleri gözlenmiştir. Bunun sonucunda işgörenler, üretimin kontrol edilmesinde müfettişleri görevlendirdiği ve ürünlerdeki kusur sayısını azaltmasına yönelik “kalite kontrol mekanizmaları” olarak adlandırılan bir dizi farklı yolun geliştirildiği ifade edilmektedir. Şirketlerin ürünlerindeki kusur sayısını azaltmanın yollarını bulmaya çalışmaları sonucunda, mühendisler ile kalite yönetiminde uzmanlık geliştirmeye başlayan kişilerin bilgisi kullanılarak, üretimin her aşamasında kaliteyi kontrol etmek için sistemler ve süreçler geliştirildiği görülmektedir (Allais, 2009; Ensari, 1999).

Kalite güvencesine yönelik çeşitli tanımlamalar mevcuttur. “Kalite güvencesi, makro ve mikro düzeyde örgütsel amaçlara, hedeflere ve sonuçlara ne derecede ulaşılabildiğini değerlendirmek için kullanılan bir metodolojidir” (Doherty, 2008: 260). Kalite güvencesi, kurumsal veya bir kurumun içindeki birimsel düzeyde, performansın iyileşmesine katkıda bulunabilecek bir yönetim aracıdır (Doherty, 2008). “Kalite güvencesi, hatalı üretimi en aza indirecek süreç ve yöntemleri geliştirme çabası çerçevesinde üretim öncesi planlamaya odaklanan bir etkinliktir.” (Ensari, 1999: 7). Moreland ve Clark (1998)’e göre kalite güvencesi, hataları önleyip kaliteyi ortaya çıkarmaya çalışarak, süreçlerden tutarlı sonuçlar elde etmeyi amaçlayan bir yaklaşımdır. European Commission (2015)’e göre ise kalite güvencesi, eğitim kurumları tarafından ortaya konulan kalitenin sağlanması ve iyileştirilmesi için birlikte tasarlanmış entegre bir dizi politika, etkinlik, prosedür, kural, kriter, doğrulama aracı ve mekanizması olarak tanımlanmaktadır.

Kalite güvencesi tanımlarında iki unsur vurgulanmaktadır. İlk olarak kalite güvencesinin, dışsal olarak kalite güvencesi ajanları ve akreditasyon kuruluşları ile içsel olarak kurumun kendisi tarafından gerçekleştirilen bir dizi süreç, politika ve eylemler olduğu ikincisinde ise sürekli gelişim ve hesap verilebilirliğin sürdürülmesine yönelik kalite özelliklerinin belirtilmesi vurgulanmaktadır. Kalite güvencesi tanımlarında bu iki yapısal unsurda belirtilen kavramlar yaygın olarak kullanılmaktadır. Kalite güvencesi tanımlarında yer alan ortak yapısal unsurlar Şekil 2’de gösterilmektedir (Schindler, vd., 2015: 8).



Şekil 2. Kalite güvencesi tanımlarında var olan yaygın yapısal unsurlar (Schindler, vd., 2015: 8)

Cheng (2002), eğitimde kalite güvencesine üç farklı paradigmadan yaklaşmaktadır. Bunlar; içsel kalite güvencesi, arayüz kalite güvencesi ve gelecek kalite güvencesi dalgalarıdır. 1970'li yıllarda, ilk olarak okulların öğrenme ve öğretme yöntem ve süreçlerine odaklanılarak, okulun içsel performansını yükseltmeye yönelik, içsel kalite güvencesi dalgasının ortaya çıktığı görülmektedir. 1990'lı yıllarda, ikinci olarak, okulların iç ve dış paydaşlarının topluma karşı hesap verilebilir olması amaçlanarak, müşteri memnuniyeti ve rekabet gibi kavramlara odaklanan arayüz kalite güvencesi dalgasının oluştuğu belirtilmektedir. Gelecek kalite güvencesi dalgasında ise, çoklu zeka, küreselleşme, yerelleşme ve bireyselleşme kavramları ön plana çıkmakta ve eğitimin amaçlarının, içeriğinin, uygulamalarının ve sonuçlarının yeni nesillerin geleceğine uygunluğunu vurgulamaktadır. Kalite güvencesi kavramındaki paradigma değişimleri ile kalite kavramının tanımlarındaki değişiklikler ile ilişkilendirilebilir.

Biggs (2001) kalite güvencesini iki bağlama dayalı olarak ele almaktadır. Bunlar, (1) retrospektif kalite güvencesi, (2) prospektif kalite güvencesidir. Retrospektif kalite güvencesi, daha önceden yapılmış olan çalışmaları inceleyerek, kurum dışı bir birim tarafından belirlenen standartlara karşı özetleyici bir karar vermektedir. Hesap verilebilirlik vurgulanmakta ve süreç yukarıdan aşağıya ve bürokratiktir. Yargılayıcı olmakta birlikte nicel verilere odaklanılmaktadır. Yanı sıra veriler özetleyicidir. Diğer bir yandan prospektif kalite güvencesi, kurumun amacına uygun bir şekilde, şu anda ve gelecekte öğretmen ve öğrenmenin etkili bir şekilde sürmesini vurgulamaktadır. Kalite güvencesi ile öğretimin sürekli olarak gelişiminin sürmesini amaçlayan bir öğretim sisteminin oluşturulması gerektiği ifade edilmektedir. Prospektif kalite güvencesine göre kalite, amaçlara uygun ve dönüştürücü olmak olarak tanımlanmaktadır. Şu ana ve geleceğe odaklanılmakta iken süreç aşağıdan yukarıyadır. Destekleyici olmakla birlikte nitel verilere odaklanılmaktadır. Yanı sıra veriler, biçimlendiricidir.

2.1.5. Toplam Kalite Yönetimi (TKY)

Toplam kalite yönetimi, çoğunlukla kalite güvencesi ile ilişkili olan yaklaşımdır. Toplam kalite yönetimi, bir kuruluşun çalışmalarının bir parçası olan tüm süreçleri izlemek için geliştirilen sistemler olarak tanımlanmaktadır. Toplam kalite yönetim sistemleri, sadece bitmiş ürünlere

bakmak yerine, üretim sürecinin tüm adımları incelenmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Allais, 2009).

Toplam kalite yönetimi kavramı, Amerika Birleşik Devletleri'nde 1980'lerin sonu ve 1990'ların başında geniş ölçüde kabul görmeye başlamıştır. Bu süreçte toplam kalite yönetimi kavramının içerisinde yer alan unsurlardan istatistiksel verilerin kullanımı, takım çalışması, sürekli iyileştirme, müşteri memnuniyeti ve çalışanların katılımı gibi bazıları vizyoner kuruluşlar tarafından kullanıldığı görülmektedir. Toplam kalite yönetimi kavramı ise, bu unsurları bir araya getirmekte ve koordineli olarak uygulanmasını sağlamaktadır (Goetsch ve Davis, 2000).

Toplam kalite yönetimi, kalite kavramında olduğu gibi farklı tanımlamalara sahiptir. Toplam kalite yönetimi, bir kuruluşunun ürünlerinin, hizmetlerinin, insanların, süreçlerinin ve ortamlarının sürekli geliştirilmesiyle rekabet gücünü en üst düzeye çıkarmaktır. Bu bağlamda toplam kalite yönetimi yaklaşımı, stratejiye dayalı hareket etme, müşteri odaklı olma, karar vermede ve problem çözmede bilimsel yaklaşım, uzun süreli bağlılık, takım çalışması, sürekli süreç gelişimi, mesleki gelişim, kontrol yoluyla özgürlük, amaç birliği, çalışanların katılımı ve yetkilendirilmesi gibi özellikleri uyguladığı taktirde gerçekleştirilebilir (Goetsch ve Davis, 2000).

Toplam kalite yönetimi, daha yüksek kalite seviyelerine ulaşmada ve üretkenliğin yükseltilmesinde, etkili bir yöntem olarak görülmektedir. TKY'nin amacı, bir kuruluşta sürekli gelişim girişimleriyle, uzun vadeli bir süreç uygulamaktır. TKY'nin, kalite fonksiyon dağıtımının temel teknik ve prensiplerini, Taguchi yöntemlerini, istatistiksel süreç kontrolünü, tam zamanında yaklaşımını ve mevcut yönetim araçlarını yapılandırılmış bir yaklaşımla bütünleştirdiği belirtilmektedir. Deming'in, Juran'ın, Crosby'nin, Ishikawa'nın ve Taguchi'nin öğretilerini temel alınarak, TKY'yi geliştirildiği ifade edilmektedir. TKY'nin, temel yönetim tekniklerinin, mevcut geliştirme çabalarının ve teknik araçların sürekli süreç iyileştirmeye odaklanan disiplinli bir yaklaşıma entegre edilmesi yoluyla üretim ve hizmet sistemini sürekli geliştirme süreci olduğu belirtilmektedir. Sürekli gelişim sonuçları, bir örgüte rakiplerinin üzerinde bir avantaj sağladığı söylenebilir (Elshennawy, 2004).

Toplam kalite yönetimi, insanları önemseyen bir yönetim anlayışına sahiptir. Tüm paydaşları anlamak ve onlarla etkili bir iletişim gerçekleştirmek bir örgüt için temel stratejilerdir. Toplam kalite yönetimi, örgütün gelişimine yönelik zaman ve çaba harcamayı ve değişime karşı istekli olmayı gerektirmektedir. Yanı sıra, örgüte üst düzey bir bağlılık ve güçlü vizyoner bir liderlik, toplam kalite yönetimi felsefesinin örgütte uygulanması için gereklidir. Bu bağlamda örgütteki işgörenler güçlendirilmeli, ekip çalışması ortamı oluşturulmalı ve tüm paydaşların farkındalığı arttırılmalıdır (Kaiseroglou ve Sfakianaki, 2020).

Örgütler için bir yaşam felsefesi olarak nitelendirilen toplam kalite yönetimi, süreç içerisinde tüm paydaşları ile birlikte çalışarak örgütlerin müşterilerinin ihtiyaçlarını ve beklentilerini karşılamasıdır. Bu bağlamda örgütler için sürekli değişim ve gelişim bir gerekliliktir (Kocaçınar, 2014). Toplam kalite yönetimi kültüründe, örgütsel hiyerarşi içerisinde görevi ne olursa olsun her birey, toplamın yani bütünün yönetiminden sorumludur (Doherty, 2008).

Toplam kalite yönetimi yaklaşımında vurgulanan bazı temel ilkeler bulunmaktadır. Bu ilkeler aşağıda belirtilmektedir (Goetsch ve Davis, 2000:54-58):

- **Stratejiye Dayalı:** Toplam kalite örgütleri, vizyon, misyon, temel amaçları ve eylemleri içeren kapsamlı bir stratejik plana sahip olmalıdır. Bu plan, toplam kalite örgütlerine küresel piyasada sürdürülebilir rekabet avantajı sağlamaya yönelik tasarlanmalıdır.
- **Müşteri Odaklı:** Toplam kalite yaklaşımında müşteri, en önde gelendir. Bu durum hem dış müşteriler hem de iç müşteriler için de geçerlidir. Dış müşteriler, ürünün veya verilen hizmetin kalitesini tanımlar. İç müşteriler ise, insanların, süreçlerin ve ürünler ile ilişkili ortamların kalitesini tanımlaya yardım eder.
- **Kaliteye Bağlılık:** Dış ve iç müşteriler tarafından kalitenin tanımlanmasıyla birlikte örgütler, bu tanımlamayı karşılamak ve aşmak için tutkulu olmayı gerektirmektedir. Bir örgütün kaliteye bağlı ve saplantılı olması, yeterince iyinin hiçbir zaman yeterince iyi olmamasıdır.
- **Bilimsel Yaklaşım:** Bir işin yapılandırırken, işe yönelik karar verirken ve sorunları çözerken bilimsel yaklaşımın kullanılması önemlidir. Performansın gözlenmesinde ve gelişim süreçlerinde veriye dayalı olarak hareket etmek diğer bir önemli noktadır.

- Uzun Süreli Bağlılık: Toplam kalite yaklaşımı, bütünsel olarak bir örgütün kaliteye uzun süreli bağlılığını kapsamaktadır. Bu durum başarı için bir gereklilik olarak görülmektedir.
- Takım Çalışması: Örgüt içerisindeki bölümler arasındaki rekabet, diğer örgütler ile rekabet gücünün enerjisini kullanma eğilimine sahiptir. Bu nedenle iç rekabetten çok takım çalışmaları gerçekleştirilerek diğer örgütler ile rekabete odaklanılmalıdır.
- Sürekli Süreç Gelişimi: Ürünlerin ve verilen hizmetin sürekli olarak iyileştirilmesi için sistemin sürekli olarak iyileştirilmesini içermektedir.
- Eğitim ve Öğretim: Örgütlerdeki çalışanların eğitimi toplam kalite için bir gerekliliktir. Tüm çalışanlar, mesleki gelişimlerine yönelik eğitimleri desteklenmelidir. Çok çalışmayı bilen kişilerin aynı zamanda verimli çalışmayı da öğrenmeleri, eğitim ve öğretim ile mümkün olabilir.
- Kontrol Yoluyla Özgürlük: Çalışanları yetkilendirmek ve karar alma süreçlerine katılımlarını sağlamak, toplam kalite yaklaşımının temelini oluşturmaktadır. Bu durum çalışanların alınan kararları benimsemelerine ve sahiplenmelerine katkı sağlar. Toplam kalite yaklaşımı tarafından sağlanan bu özgürlükler aslında iyi planlanmış kontrollerin sonuçlarıdır.
- Amaç Birliği: Toplam kalite yaklaşımının uygulanabilmesi için örgütler, amaç birliğine sahip olmalıdır. Toplam kalite yaklaşımında işbirliği bir normdur. Çalışanlar ve yöneticiler arasında uyumsuzluğun toplam kalite yaklaşımında yeri yoktur.
- Çalışanların Katılımı ve Yetkilendirilmesi: Çalışanların karar alma süreçlerinde yer alması, daha iyi kararların alınmasını ve alınan kararların daha çok sahiplenilmesini sağlayabilir. Diğer bir yandan çalışanların iyi belirlenmiş parametreler ile iş süreçlerinin iyileştirilmesine yönelik kararların alınmasına yönelik yetkilendirilmesi, ilgili çalışanların katkı sağlamalarına olanak tanır.

Evans ve Lindsay (2002)'e göre ise toplam kalite yönetimi üç temel ilkeye dayanmaktadır. Bunlardan ilki müşterilere ve paydaşlara odaklanmadır. Kaliteyi değerlendiren en önemli kişi müşteridir. Müşterilerin beklentilerini karşılamak ve aşmak için örgütler, müşterilerin memnuniyetine ve bağlılığına katkı sağlayan tüm ürünleri ve hizmetleri tam olarak anlamalıdır. Bunun için örgütlerin, kusurları ve hataları azaltmanın ve şikayetleri yanıtlamanın ötesine geçmesi gerekir. Örgütler, hem müşterileri memnun eden yeni ürünler tasarlamalı hem de değişen tüketici

ve pazar taleplerlerine hızlı yanıt verebilmelidir. Yanı sıra çalışanlar ve toplum bir örgütün önemli paydaşlarıdır. Bir örgütün başarısı, çalışanlarının ve paydaşlarının bilgisine, becerisine, yaratıcılığına ve motivasyonuna bağlıdır. Bu nedenle örgütler, çalışanlarına gelişimleri için fırsatlar sağlamalı, bilgileri paylaşmalı ve yetki vermelidir.

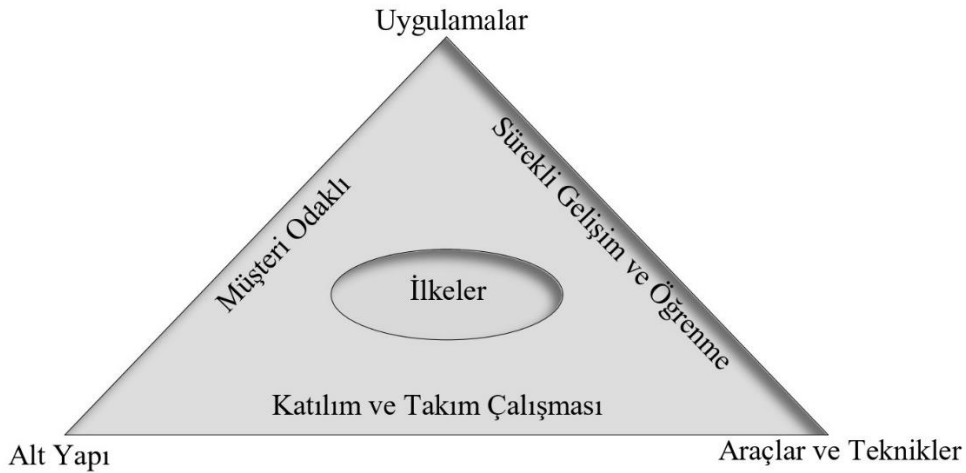
İkinci ilke ise, örgütteki herkesin katılımı ve takım çalışmasıdır. Yöneticiler çalışanlara kararlara katılma ve katkıda bulunma özgürlüğü tanımalıdırlar. Bir örgütte işini en iyi anlayan kişi onu yapandır. Bu bağlamda işini nasıl geliştirebileceğini bilen ve kalitenin gelişmesine daha çok katkıda bulunabilecek kişi de çalışandır. Ancak tek başına çalışanı kararlara katılmaya teşvik etmek yerine yöneticiler, çalışanların karar alma süreçlerine katılımlarını, örgüt kültürünün bir parçası haline çevirmelidirler. Yanı sıra toplam kalitenin bir diğer önemli bileşeni takım çalışmasıdır. Geleneksel olarak örgütlerde dikey bir yapılanma mevcur iken, toplam kalite birimler arasında yatay yapılandırmanın olmasını gerektirmektedir. Bu bağlamda takım çalışması kültürün örgüt kültürünün bir parçası haline gelmesi de önemlidir (Evans ve Lindsay, 2002).

Toplam kalite yönetiminin dayandığı üçüncü ilke ise, sürekli gelişim ve öğrenme tarafından desteklenen sürece odaklanmaktır. Örgütün tüm işlevleri bir sürecin içerisinde. Süreç yaklaşımı, örgütteki küçük bir parçaya odaklanmak yerine tüm sistemi bir araya getirerek gerekli tüm faaliyetleri birbirine bağlamaktadır. Diğer bir yandan sürekli gelişim, hem küçük ve kademeli olan arttırımlı gelişimler hem de büyük ve hızlı gelişimler olarak belirtilmektedir. Bu gelişimler, yeni ve geliştirilmiş ürünler ile müşteriye değer katarak, hataları azaltarak, kaynakların kullanılmasındaki verimliliği arttırarak ve müşteri şikayetlerine yönelik yanıt verme sürecini iyileştirerek gerçekleştirilebilir. Örgütlerin süreç odaklı olmaları, tüm işlevlerini bir araya getiren sinerjiyi anlamalarını ve sorunların gerçek kaynaklarının tespit edilmesine yardımcı olarak sürekli gelişimi desteklemelerini sağlayabilir (Evans ve Lindsay, 2002).

Şimşek (2009)'e göre toplam kalite yönetiminin dayandığı ilkeler, ilk defasında ve her defasında doğru yap, müşterilerden ve çalışanlardan öğrenme, sürekli iyileştirmeyi ve geliştirmeyi rutin haline getirme, takım çalışması ve çalışanlar ile yöneticiler arasında güven inşa etmedir. Bu ilkelerden ilk defasında ve her defasında doğru yap ilkesinde, ilk defa yapılırken yanlış ve kusurlu üretilen ürünlerin ve sunulan hizmetlerin gelecekte sistemin tamamına yayılan hatalara ve

sapmalara neden olabileceği vurgulanmaktadır. Bu duruma örnek olarak, çizgisiz kağıda yazı yazarken eğimli yazılan üst satırın referans alınması ve park yerlerindeki çizgilere dikkat edilmeden yapılan yanlış bir araç parkı nedeniyle sonraki araçlarında yanlış park etmelerine yol açması verilmektedir. Müşterilerden ve çalışanlardan öğrenme ilkesine göre, müşterilerin ihtiyaçlarının ve beklentilerinin ortaya konulması, küresel pazarda örgütlere avantaj sağladığı belirtilmektedir. Yanı sıra çalışanların görüşlerinin alınması ve karar alma süreçlerinde yer almaları, yapılan üretimin ve sunulan hizmetin benimsenmesini sağlayacağı ifade edilmektedir. Sürekli iyileştirmeyi ve geliştirmeyi rutin haline getirmek için ise, iyileştirme ve geliştirme faaliyetlerinin tabana yayılması yani çalışanlara devredilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Yanı sıra küçük iyileştirmelerin ve gelişimlerin zaman içerisinde köklü değişimleri başlatılabileceği belirtilmektedir. Diğer bir ilke olan takım çalışması ve çalışanlar ile yöneticiler arasındaki güveni inşa etmede yatay örgütlenme ve çalışanları örgütün merkezine koyma vurgulanmaktadır. Takım çalışmasının etkili bir şekilde yürütülmesi için de karşılıklı güvene ihtiyaç duyulduğu ifade edilmektedir.

Toplam kalite yönetiminin dayandığı ilkelerin, kurumsal bir altyapı, yönetim uygulamaları ve bazı teknik ve araçlar ile desteklenmesi gerekli görülmektedir. Toplam kalite yönetiminin kapsamını içeren bu durum, aşağıdaki Şekil 3'te gösterilmektedir. (Evans ve Lindsay, 2002: 22).



Şekil 3. Toplam kalite kapsamı (Evans ve Lindsay, 2002: 22)

Şekil 3’te görüldüğü üzere altyapı, toplam kalite ilkelerini gerçekleştirmek için gerekli olan temel yönetim sistemlerini içermektedir. Bu yönetim sistemleri; müşteri ilişkileri yönetimi, liderlik ve stratejik planlama, insan kaynakları yönetimi, süreç yönetimi, veri ve bilgi yönetimidir. Müşteri ilişkileri yönetimi, mevcut ve potansiyel müşterilerin ihtiyaçlarını anlamayı, müşterileri dinlemeyi ve onlardan öğrenmeyi, değişen pazar koşullarına uyum sağlamayı ve iyi ilişkiler kurmak için etkili stratejiler geliştirmeyi kapsamaktadır. Liderlik ve stratejik planlama, tüm yöneticilerin kalite liderleri olarak hareket etmelerini, yöneticilerin iş gücüne ilham olmalarını, motive etmelerini ve yüksek beklentiler oluşturarak şirketin yönetim süreçlerine bu beklentileri yerleştirmeyi içermektedir. Yanı sıra etkili bir stratejik iş planlaması, müşterilerin beklentilerini, yeni iş fırsatlarını, küresel pazarı ve teknolojik gelişmeleri ön görebilmeyi sağlamalıdır. İnsan kaynakları yönetimi, kendini işine adanmış ve iyi eğitilmiş iş gücüne sahip olmak için uygun, güvenli ve sağlıklı çalışma ortamlarının tasarımını ve yönetimini kapsamaktadır. Süreç yönetimi, müşterilerin ihtiyaçlarına yönelik ürün ve hizmetleri geliştirmek için sürecin tasarımını ve sürekli gelişimini içermektedir. Veri ve bilgi yönetimi ise, örgütlerin tüm faaliyetleri için temel oluşturmayı, karar verme ve gelişime yönelik uygulama ölçütleriyle karşılaştırmalar yapmayı sağlamalıdır (Evans ve Lindsay, 2002).

Toplam kalite yönetiminin kapsamını oluşturan diğer unsur ise uygulamalardır. Uygulamalar, örgütlerin performans hedeflerine ulaşmak için altyapının her bir ögesinde gerçekleşen faaliyetler olarak belirtilmektedir. Bu bağlamda örgütün performansının izlenmesi bir liderlik uygulaması, çalışanların memnuniyetinin belirlenmesi insan kaynakları uygulanması, ürün ve hizmetlerin tasarım, üretim ve teslimat süreçlerini koordine etmek bir süreç yönetimi uygulaması olarak adlandırılmaktadır (Evans ve Lindsay, 2002).

Toplam kalite yönetiminin kapsamını oluşturan diğer bir unsur ise araçlardır. Araçlar, çalışmaların planlanması, verilen toplanması, sonuçların analiz edilmesi ve problemlerin çözülmesine yönelik çok çeşitli grafiksel ve istatistiksel yöntemlerdir. Çalışanların gelişimine yönelik verilen eğitimler sonucunda üretim sektöründeki kusurların eğitimlerini gösteren çizelgeler bir araçtır. Akış çizelgeleri, kontrol çizelgeleri, histogramlar, neden sonuç grafikleri, pareto tabloları ve dağılım grafikleri de toplam kalite uygulamalarının şekillendirilmesinde kullanılan araçlardan olduğu belirtilmektedir (Evans ve Lindsay, 2002).

Toplam kalite uygulamalarında örgütlerin yaygın hataları bulunmaktadır. Bu hatalardan ilki, üst düzey yönetim yetkilendirmesi ve zayıf liderliktir. Bazı örgütler, yönetim süreçlerine tüm çalışanlarını katmaya yönelik liderliği uygulamak yerine, kalite konusunda bir uzmanı yetkilendirmekte ve sorunluluğu o kişiye devretmektedir. Bu durumda toplam kalite yaklaşımının temel esaslarından biri karşılanmamaktadır. İkinci hata ise, takım çılgınlığıdır. Örgütte takımlar oluşturulmakta ve çalışanlar bir takımın üyesi yapılmaktadır. Ancak takım halinde çalışmak, öğrenilmesi gerekmektedir. Yöneticiler nasıl etkili bir koç olunacağını, çalışanlar nasıl etkili bir ekip üyesi olunacağını öğrenmelidir. Yanı sıra bu durum örgütün kültürüne yansımalıdır. Öğrenme gerçekleşmeden ve örgüt kültürü değişmeden ekipler oluşturmak, sorunları çözmek yerine yeni sorunlara yol açabilir. Diğer bir hata ise, sadece tek bir kalite yönetim yaklaşımına bağlanmaktır. Tüm örgütlere yönelik tek bir yaklaşım geliştirmek ve uygulamak başarılı sonuçlar vermeyebilir. Bu nedenle örgütler kendi özelliklerini göz önünde bulundurarak kalite yönetimi yaklaşımlarını şekillendirmelidir. Bir diğer hatanın ise, çalışanların eğitimler aracılığıyla farkındalığını sağlayarak bu durumu davranışlarını yansıtmaları konusundaki karmaşıklığıdır. Kısa süreli ve uygulamaya dayalı olmayan eğitimlerin çalışanların davranışlarına yansımalarını beklemek doğru olmayacaktır (Goetsch ve Davis, 2000).

2.1.6. Kalite ve Eğitim

Eğitimde sektörde kalite çalışmalarının 1980’li yılların sonlarından itibaren ABD’deki ve İngiltere’deki bazı okullarda yürütülmeye başlandığı görülmektedir. Eğitim süreci ile sanayi ürünlerinin üretim sürecinin karşılaştırılmasına eğitimciler çok sıcak bakmamaktadırlar. Ancak 1990’lı yıllardan itibaren sanayi üretim süreci deneyimlerinden öğretiler çıkarmaya yönelik isteğin giderek yükseldiği belirtilmektedir (Ensari, 1999).

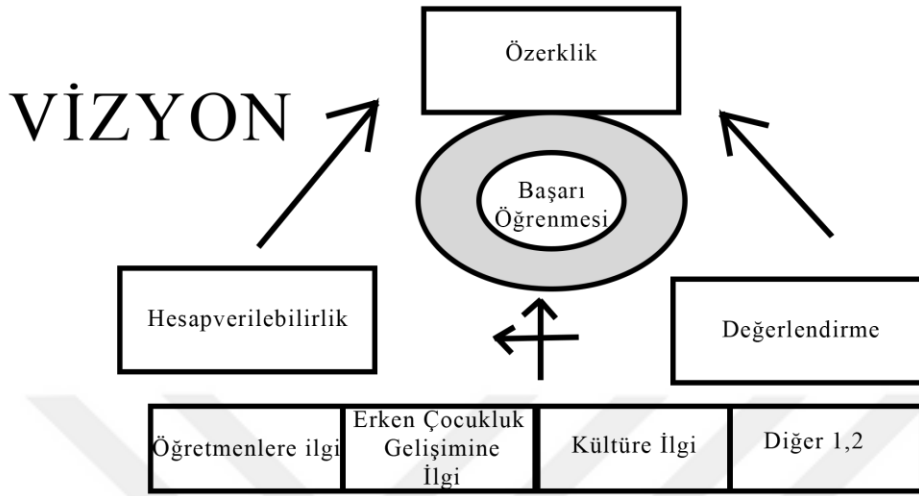
Eğitimde kalite, tek bir gösterge ile değerlendirilemeyen çok boyutlu bir kavramdır. Eğitimde kalite, iç ve dış paydaşların açık ve örtük beklentilerini karşılamak için hizmetler sunan eğitim sisteminin girdi, süreç ve çıktısındaki unsurların karakteristiğidir (Cheng, 1995).

Eğitim sektöründe, ürünün kaynağına yani hammaddeye nasıl olması gerektiğine ve tasarlanmasına müdahale edilememektedir. Bu nedenle eğitim sektöründe ürünü ve kaliteli ürünü

tanımlamak mümkün görülememektedir. Ancak üründen ziyade verilen hizmetin kalitesini ortaya koymak amacıyla süreç tanımlanabilir ve tasarlanabilir. Hizmetler, kişilerden kişilere doğrudan verilmektedir. Bu nedenle bu hizmeti veren işgörenlerin gelişimleri önemlidir. Çünkü onlar, müşteriler ile doğrudan iletişim kurup hizmet sunmaktadırlar. Diğer bir yandan hizmet, verildiği anda kullanıldığından zamanında ve doğru bir şekilde verilmelidir (Ensari, 1999).

Birleşmiş Milletler, Ocak 2016'ta yürürlüğe giren onyedinci tane sürdürülebilir kalkınma amacı ortaya koyduğu görülmektedir. Bu amaçlardan dördüncüsü ise kaliteli eğitimidir. Kaliteli eğitim amacı, 2030 yılına kadar cinsiyet eşitsizliğini ortadan kaldırarak, tüm kız ve erkek öğrencilerin ücretsiz ve kaliteli ilköğretim ve ortaöğretim eğitimlerini tamamlamalarını, tüm kız ve erkek öğrencilerin kaliteli bir erken çocukluk eğitimi alarak ilköğretime hazır hale gelmelerini, tüm erkek ve bayanların kaliteli bir mesleki, teknik ve yükseköğretime erişebilmelerini, tüm çocuklar için kapsayıcı ve etkili bir öğrenme ortamı oluşturulmasını ve gelişmekte olan ülkelerde öğretmen eğitimi için uluslararası işbirliği ile nitelikli öğretmen ihtiyacını karşılanmasını içermektedir (United Nations, 2021).

Dünya Bankası eğitim 2020 stratejisi kapsamında, kaliteli eğitimin çerçevesini yeniden tanımladığı belirtilmektedir. Bu tanımlama da kalitenin bir amaçtan öte, ölçümler ve ulaşılması planlanan hedefler somut bir şekilde ifade edilmektedir. Yanı sıra, kurumsal, yapısal ve bağlamsal anlayışları bütünleştirmektedir. Belirtilen çerçeve “6As” olarak adlandırılmaktadır. “6As”, değerlendirme, özerklik, hesap verilebilirlik, öğretmenlere ilgi, erken çocukluk gelişimine ilgi ve kültüre ilgi olarak tanımlanmaktadır. 6As kaliteli eğitim çerçevesine yönelik şekil, aşağıda gösterilmektedir (Patrinos, vd., 2013: 5).



Şekil 5. Dünya Bankası Eğitim 2020 Stratejisi kaliteli eğitim çerçevesi (Patrinos, vd., 2013: 5)

Şekil 5 incelendiğinde, özerklik, hesap verilebilirlik, değerlendirme ve öğretmenlere ilgi, erken çocukluk gelişimine ilgi ve kültür arasındaki ilişkinin, doğrusal olmadığı görülmektedir. Bu model, yinelemeli ve etkileşimlidir. Belirtilen üç kurumsal faktör ve üç yapısal kalite unsuru dahil olmak üzere altı faktör, eğitimin kalitesini artırmak için çok önemli olduğu ifade edilmektedir. “6As” modeli, bütüncül ve kapsayıcı bir yaklaşımı temsil etmektedir. Etkili eğitim planlamasının yapılabilmesi ve yeniliklere karşı oluşabilecek zorlukları aşmaya yönelik potansiyel stratejileri vurgulamaktadır. Yanı sıra gelişmekte olan ülkelerde, kalite reformu girişimlerine ilham verebilecek bir örnek tipoloji sunmaktadır. Diğer bir yandan kalite unsurları, ilgili paydaşların performans seviyelerinin izlenmesini kolaylaştıran güvenilir ve geçerli göstergelerin (girdiler, çıktılar ve sonuçlar) geliştirilmesi için kullanılabilir (Patrinos, Velez ve Wang, 2013).

Ekonomik perspektiften kaliteli eğitim, kamu finansal getirilerini karşılayan ve insani gelişmeyi doğrudan etkileyen sosyal sorunlara yönelik eğitimidir. Sürdürülebilir ve kapsayıcı eğitim vurgulanmaktadır. Dünya Bankası, kaliteli eğitimi bu perspektiften yorumlamaktadır. Kaliteli eğitimde, çocukların okuryazarlık, matematik, akıl yürütme ve sosyal beceriler gibi temel becerilerin kazanmalarına ve yaşamları boyunca ileri düzey becerileri öğrenebilme fırsatına sahip

olabilmelerine odaklanılmaktadır. Ekonomik perspektife göre kalite, önceden belirlenmiş ölçülebilir göstergelere veya standartlara uygunluk olarak yorumlanmaktadır (Ng, 2015).

Hümanistik perspektife göre kaliteli eğitimde, eğitim süreçleri vurgulanmaktadır. Bireye ve eğitimin öğrenciyi nasıl etkilediğine odaklanılmaktadır. Kaliteli eğitimin merkezinde, okul iklimi, okul yönetimi, pedagoji ve diğer sınıf uygulamaları gibi konular yer almaktadır. Kalite, eğitim sürecindeki ayrıntılar olarak yorumlanmaktadır. “Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu” olarak adlandırılan UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) ve “Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu” olarak adlandırılan UNICEF (United Nations Children’s Fund), hümanistik perspektife göre kaliteli eğitimin savunucularıdır (Ng, 2015).

Ng (2015)’e göre kaliteli eğitim, bütünsel gelişmeyi vurgulamaktadır. Bütünsel gelişimin öğrencinin hem sanatsal, sportif, akademik olmayan alanlarda gelişimini hem de karakter ve kişiler arası becerilerinin gelişimini ifade etmektedir. Kaliteli eğitim, öğrencilerin geleceğe yönelik bilgi ve beceriler ile donanmasını sağlamaktadır. Öğrencileri yaşama hazırlayan 21. yüzyıl becerilerinin, sosyal duygusal becerilerin, eleştirel ve yaratıcı düşünmenin edinilmesidir. Yanı sıra kaliteli eğitim, saygı, sevgi, kibarlık, dürüstlük, merhamet gibi iyi değerleri öğretmektedir. Diğer bir yandan kaliteli eğitim, öğrencilerin olumlu bir öğrenme tutumu geliştirmelerini sağlar. Bunun için öğrenme, eğlenceli, ilgi çekici ve anlamlı olmalıdır.

2.1.7. Eğitimde Kalite Güvencesi

Eğitimde kalite güvencesi, eğitim kurumları tarafından ortaya konulan kalitenin sağlanması ve iyileştirilmesi için birlikte tasarlanmış entegre bir dizi politika, etkinlik, prosedür, kural, kriter, doğrulama aracı ve mekanizması olarak tanımlanmaktadır (European Commission, 2015). Kalite güvencesi uygulamaların nihai amaçları, öğrencilerin mümkün olan en iyi öğrenme fırsatlarına sahip olmalarını sağlayarak, öğrenme ve öğretimi iyileştirmektir. Diğer bir yandan kalite güvencesi uygulamalarına, okulların ulusal yeterlilik çerçevelerinde belirtilen standartları karşılamalarına sağlamak, kaynakları etkili ve adil bir şekilde dağıtmak, riskli okulları tespit

ederek ek destek sunmak ve okul gelişimini desteklemek amacıyla iyi uygulamaları paylaşmak amacıyla da başvurulabilmektedir (European Commission, 2018).

Kalite güvencesi yaklaşımları işlevlerine ve faaliyetlerin yönelimlerine göre sınıflandırılabilir. İşlevlerine göre kalite güvencesi yaklaşımları, özetleyici ve biçimlendirici olarak ayrılmaktadır. Özetleyici kalite güvencesi yaklaşımları kapsamında okul eğitimi süreçleri kontrol edilmekte, kalite standartlarına uygunluğu ortaya konulmakta ve sorumlu olan kişiler sonuçlardan etkilenmektedir. Biçimlendirici kalite güvencesi yaklaşımları kapsamında ise, özetleyici bir kalite güvencesi değerlendirmesi sonucunda ortaya çıkan zayıflıklar ele alınmakta, sürekli bir iyileştirme döngüsü içerisinde uygulamaların ve sonuçların iyileştirilmesine yönelik çalışmalar yapılmakta ve kalite standartları ve hedefler yeniden ele alınmaktadır. Diğer bir yandan yönelimlerine göre kalite güvencesi yaklaşımları ise, dışarıdan yönlendirilen ve içsel olarak yönlendirilen faaliyetler olarak kategorize edilmektedir. Dışarıdan yönlendirilen kalite güvencesi faaliyetleri, kurum dışı kişiler tarafından yapılan değerlendirmeleri ve standartlaştırılmış testleri içermektedir. İçsel olarak yönlendirilen kalite güvencesi faaliyetleri ise, bu süreçte birincil sorumluluğa sahip sağlayıcılar tarafından yapılan değerlendirmeleri, eleştirel yansıtma ve öz değerlendirme süreçlerini kapsamaktadır. Kalite güvencesi uygulamalarında karma yaklaşımlarda görülmektedir. Öğretmenler tarafından yapılan sınıf içi performansı tespit etmek amacıyla yapılan testler, özetleyici içsel olarak yönlendirilen kalite güvencesi faaliyetlerine, standartlaştırılmış öğrenci değerlendirmeleri, özetleyici dışarıdan yönlendirilen kalite güvencesi faaliyetlerine, dış uzmanlar tarafından yürütülen danışmanlık hizmetleri, biçimlendirici dışarıdan yönlendirilen kalite güvencesi faaliyetlerine ve okullar içerisinde iyi uygulamaların paylaşılması adına oluşturulan ağlar, biçimlendirici içsel olarak yönlendirilen kalite güvencesi faaliyetlerine örnek olarak verilebilirler (European Commission, 2015).

Okullarda kalite güvencesi süreci, üç aşamaya sahiptir. Bunlar; standart belirleme aşaması, hesap verilebilirlik aşaması ve iyileştirme aşamasıdır. Standart belirleme aşamasında, eğitim kurumlarına yönelik olarak kalite standartları ortaya konulmaktadır. Hesap verilebilirlik aşamasında, eğitim kurumlarının faaliyetlerine yönelik mevcut durumu ortaya koymak için dış değerlendirme, öz değerlendirme, eğitici personellerin değerlendirilmesi ve öğrenci değerlendirmeleri gibi çeşitli değerlendirmeler yapılmaktadır. İyileştirme aşamasında ise, eğitim

kurumlarının kalitesinin güvence altına almak ve iyileştirmek için eğitim kurumu çalışmalarına yönelik hizmet içi eğitimler, okul gelişim planları, danışmanlık hizmetleri, iyi uygulamaların paylaşılmasını içeren ağ faaliyetleri gibi çeşitli uygulamalar yapılmaktadır (European Commission, 2015).

Okul kalite güvencesi sürecinde, çeşitli paydaşlar yer almaktadır. Sistem düzeyinde yer alan paydaşlar, Eğitim Bakanlığı, Ulusal Müfettişlik Birimleri ve Ulusal Bağımsız Denetim ve Danışma Organları'dır. Bölgesel düzeyde bu süreçte belediyeler yer alabilir. Okul paydaşları olarak ise, okul personelleri, okul yönetim kurulu ve öğrenciler rol üstlenebilir. Diğer bir yandan okul kalite güvencesi sürecinde veliler ve sivil toplum temsilcileri de katılabilirler (European Commission, 2015). Bu durum ülkeden ülkeye hatta bazı ülkelerde bölgeden bölgeye farklılaşmakta olup, ilgili ülkelerin veya bölgelerin okul eğitime yönelik amaçlarına göre şekillenmektedir.

Kalite güvencesi sürecinde, etkili bir değerlendirme için bazı koşulların karşılanması gerektiği belirtilmektedir. Bunlar, kalite ve kalite güvencesine yönelik geliştirilmiş ortak bir anlayış, finansal ve insan kaynakları, yeterli becerilere sahip sorumlu kişiler, nicel ve nitel veriler ile okulların sosyo- kültürel geçmişleridir (European Commission, 2015). Diğer bir ifade ile kalite güvencesi uygulamalarından etkili bir sonuç elde etmek için paydaşların süreci benimsemelerinin, yetkin kişiler tarafından ilgili uygulamaların sürdürülmesinin, çoklu ölçme ve değerlendirme araçları kullanılarak verilerin toplanmasının ve okulların bir kimliğe sahip olmalarının önemli görüldüğü söylenebilir.

Okullara yönelik kalite standartlarının oluşturulması, kalitenin ne olduğuna yönelik ortak bir anlayışın oluşmasına katkı sağlamakta, okulların kendilerinden ne beklendiğini anlamalarına yardımcı olmakta ve olumlu bir diyalog sürecinin oluşumunu desteklemektedir. Bu süreçte okulun sosyal öğrenme çıktılarına da odaklanılmalıdır (European Commission, 2015).

Okulların değerlendirmeleri sürecini yürüten kişiler “değerlendiriciler” olarak değil, “iyileştirmenin destekçileri” olarak adlandırılabilirler. Bu kişiler farklı mesleki geçmişe sahip en az iki kişiden oluşan bir ekip olmalıdır. Bir ekip üyesi, Bakanlık müfettişi veya baş öğretmen gibi

okullarda deneyime sahip kişiler olabilir. Diğer bir ekip üyesi ise, eğitimde araştırma yöntemleri alanında yetkinliğe sahip eğitim araştırmacıları olabilir (European Commission, 2015). Değerlendirme yapan kişilere yönelik olumsuz bakış açısı ortadan kaldırıldığında değerlendirilen kişiler ve kurumların daha açık ve şeffaf olması beklenebilir.

Okul kalite güvencesi uygulamalarında, kalite çerçeveleri hazırlanmalıdır. Bu çerçevelerde, kalite boyutları tanımlanmalı ve ölçülecek göstergeler ile ulaşılması hedeflenen asgari düzeyde standartlar belirtilmelidir. Okul kalite güvencesi sürecinde dokümantasyondan uzaklaşılmalıdır. Bu sürecin bir iş yükü olarak görülmesinin önüne geçilmelidir. Değerlendirmede rol üstelenen kişiler ve paydaşlar, temel yeterliliklere sahip olmalıdırlar. Diğer bir yandan bu süreç, kontrol etmekten öte geçerek, biçimlendirici işlevi de ön plana çıkartılmalıdır. Bu bağlamda değerlendirme sonuçlarına yönelik olarak, okul gelişim planları hazırlanabilir. Yanı sıra tespit edilen geliştirilmesi gereken alanlara yönelik olarak çalışmalar başlatılarak, okul personellerin gelişimlerine yönelik de eğitimlerde düzenlenebilir (European Commission, 2015).

2.1.8. Eğitimde Kalite Güvencesi Uygulamaları

Eğitimde okullar ve kurumlar, kalite güvencelerini sağlamaya yönelik çeşitli uygulamalara başvurduğu görülmektedir. Öz değerlendirme yapmak ve dış değerlendirmeye tabi tutulmak bu uygulamaların başında geldiği söylenebilir.

Öz Değerlendirme

Öz değerlendirme, okulların sürekli kalite gelişimlerini desteklemenin bir yolu olarak görülmektedir (van der Bij, vd., 2016). Anlamlı bir öz değerlendirme, eğitimin amaçlarını içeren paylaşılmış uzun süreli bir vizyonu ve tüm eğitim politikaları bütünleşen bir değerlendirme yaklaşımını destekleyen iyi tasarlanmış bir politika çerçevesini gerektirmektedir. Bu bağlamda anlamlı bir okul öz değerlendirme sürecinin yürütülebilmesi için gereklilikler aşağıda belirtilmektedir (European Commission, 2020a).

- Tüm paydaşlarla birlikte geleceğe yönelik bir eğitim vizyonu oluşturma: Paydaşlarla birlikte oluşturulan eğitim vizyonu, paydaşların okul kalite güvencesi uygulamalarını

katılımlarını arttırabilir ve güven duygusunu geliştirebilir. Yanı sıra bu süreçte okulun önceliklerini yönlendirebilir.

- Okul kalite güvencesi uygulamalarının üst politikalarla tutarlılığını sağlama: Okul kalite güvencesi uygulamalarında yaklaşımlar, genel bir tutarlı çerçevenin parçasını oluşturmalıdır. Bu çerçevenin ise, eğitim politikalarıyla uyumlu olması beklenmektedir.
- Okul öz değerlendirme sürecinin kanıta dayalı yürütülmesi: Okul öz değerlendirmeleri, kanıta dayalı olmalıdır. Okul hakkında bütünsel bir resim oluşturmak amacıyla nitel ve nicel verileri toplamak, analiz etmek, yorumlamak ve öğrencilerin performansı ve okul gelişimine yönelik kesin stratejiler belirlemek çok önemlidir.
- Okul öz değerlendirme sürecindeki paydaşların kapasitelerinin gelişimlerini sağlama: Okul öz değerlendirme sürecinde yer alan paydaşların okul değerlendirme okuryazarlığını geliştirmeleri önemli görülmektedir. Bu bağlamda öğretmenlik formasyonu eğitiminde değerlendirme ve sürekli iyileştirme için gereken yetkinliklere odaklanmak, yeni öğretmenlerin kariyerlerine başladıklarında bu süreçlere girmeleri için temel oluşturabilir. Okul liderlerinin okul öz değerlendirmesine rehberlik etme ve destekleme kapasitesi özellikle önemlidir. Okul liderleri, örneğin veri kullanımını modelleyerek veya işbirliğine dayalı tartışmalara öncülük ederek veya kaynakların sağlanmasını ve iyileştirmeye yönelik ve eleştirel düşünmeyi mümkün kılan ve mevcut uygulamalara meydan okuyan bir kültürün geliştirilmesini sağlayarak öz değerlendirmeyi destekleyebilirler.
- Okul kalite güvencesi süreçlerinde paydaş katılımını destekleyerek beklentilerin, rollerin ve sorumlulukların netliğini sağlama: Kalite güvence süreçlerine geniş paydaş katılımı şeffaflığı, güveni ve sahiplenmeyi teşvik edebilir. Bu bağlamda paydaşlar, değerlendirme döngüsünün çeşitli aşamaları boyunca dahil edilmelidir. Paydaşların okul düzeyinde öz değerlendirmeye ve dış değerlendirmeye katılımı, bütüncül okul gelişimine yapıcı bir katkı yapabilmeleri ve yapabilmeleri için aktif olarak desteklenmelidir. Diğer bir yandan kalite güvence süreçlerine paydaş katılımı, yalnızca açıkça tanımlanmış roller ve sorumluluklar olduğunda ve katılımın simgesel bir faaliyet olmadığı durumlarda bu paydaşları içeren katılımcı karar verme yapısı olduğunda yüksek güven ortamına ve bütüncül okul gelişimine katkıda bulunacaktır. Bu nedenle paydaş katılımının temsil edilebilirliği sağlanmalı ve dezavantajlı grupların sesleri de dahil olmak üzere tüm sesler duyulmalıdır.

- Okullarda işbirliğini teşvik etme: Öğrenen örgütler olarak okullar, öğretmenleri ve okul liderlerini yerel işbirliğine dayalı araştırma, ağ oluşturma ve sürekli mesleki gelişim yoluyla eş zamanlı olarak hem pedagojik hem de örgütsel uygulamalarını geliştirmeye teşvik etmeli ve etkinleştirmelidir. Benzer şekilde profesyonel öğrenim toplulukları, ayrı ayrı okul yöneticileri ve öğretmenleri, ortak endişeleri olan daha geniş bir profesyonel ağının parçası olarak görmektedir. Bu nedenle kalite ve gelişim için işbirliğine dayalı çalışmalar yürütülmeli ve etkin okul ağları oluşturulmalıdır.
- Okul öz değerlendirmesine yönelik araçlar, yönergeler ve yaklaşımlar: Ulusal ve yerel düzeydeki politika yapıcılar, okulları öz değerlendirme ve gelişimlerinde desteklemek için yerel bağlam ve ihtiyaçlara uyarlanabilen çeşitli araçlar, kılavuzlar ve yaklaşımlar sağlayabilirler. Bu durumda araçlar yeni teknolojileri içerebilir ve hem nicel hem de nitel büyük veri kümelerini toplamak ve yönetmek için fırsatlar sağlayabilir. Yanı sıra istatistiksel veri işleme sağlayan çeşitli bilgi teknolojileri araçları ve internet tabanlı etkileşimli platformlar da kullanılabilir.
- Okul öz değerlendirmesini desteklemek için yeterli kaynak ayırma: Okul öz değerlendirmesini mümkün kılacak veri toplama araçlarının eğitimi ve satın alınması veya geliştirilmesi için özellikle mali kaynaklara ihtiyaç vardır. Değerlendirme okuryazarlığını geliştirme ve yerleştirme zamanı, başarılı bir okul öz-değerlendirmesinin bir koşulu olarak sıklıkla bahsedilmektedir. Öz değerlendirme sonucunda planlanan iyileştirmelerin uygulanması için de zaman gereklidir. Bu bağlamda yeterli insan ve mali kaynakların tahsis edilmelidir.

European Commission (2015)'e göre ise, öz değerlendirme süreci, her okula göre şekillenebilir. Hazırlanan çerçeveler, okullara göre uyarlanabilmelidir. Sürecin sonucunda hazırlanan raporlar, özet bilgiler içermeli ve uygulanabilir olmalıdır. Yanı sıra öz değerlendirme sürecinde yer alan paydaşlara, bu değerlendirmenin neden yapıldığı ve okulun gelişimine nasıl bir katkı sağlayabileceği belirtilmelidir. Paydaşların bu süreci bir zaman kaybı olarak görmelerinin önüne geçilmelidir. Açıklık, dürüstlük, yapıcı eleştiriler, işbirliği ve kapsayıcılık öz değerlendirmenin temel değerleridir. Diğer bir yandan öz değerlendirme sürecinde yer alan paydaşlar, bu konuda yeterliliğe sahip olmalıdır.

Okul gelişimine en iyi şekilde hizmet etmek ve öğrencilerin değişen ihtiyaçlarını karşılamak için okul kalite güvencesi uygulamaları arasında tutarlılığa ve sinerjiye ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle okul öz değerlendirmesi ve dış değerlendirmesi birbirini desteklemelidir. Dış değerlendirme sürecini yöneten birimler, diyalog temelli yaklaşımlar geliştirerek okul öz değerlendirmesini dış değerlendirmenin önemli bir noktası haline getirebilirler. Böylelikle öz değerlendirme süreci daha çok önemsenir ve dış değerlendirme ile desteklendiği söylenebilir (European Commission, 2020a).

Dış Değerlendirme

Dış değerlendirme, okulların mevcut durumları ve performansları hakkında objektif, geçerli ve güvenilir veriler elde etmek amacıyla yürütülmektedir. Bu süreçte, ülkelere ve bölgelere göre farklı yöntemler kullanılabilir ve dış değerlendirme farklı kişiler tarafından gerçekleştirilebilir. Dış değerlendirme sürecinde ülkelerin ve bölgelerin eğitim öncelikleri esas alınarak belirlenen alanlara veya mevcut durumun ortaya koyularak riskli okulların belirlenmesine yönelik çalışmalar yapılmaktadır. Bu bağlamda dış değerlendirmelerin makro düzeyde politikeler belirlemek ve kaynak tahsisi sağlamak için önemli veriler ortaya koyduğu söylenebilir (European Commission, 2018).

Dış değerlendirme, uzman değerlendiriciler tarafından yürütülebilir. İlgili uzman değerlendiriciler, ilgili ülkenin veya bölgenin eğitim bakanlıklarında görev yapan kişiler olabilir. Yanı sıra bu kişiler, eğitim bakanlıklarından bağımsız bir kuruluştaki görev yapan kişiler olabilir. Ancak bu kişilerin alanlarında yeterli yetkinliğe sahip, bilimsel araştırma yöntemleri konusunda donanımlı olmaları gerektiği vurgulanmaktadır (European Commission, 2018).

Dış değerlendirme sürecinde veriler, çeşitli yöntemler kullanılarak toplanabilir. Belirlenen paydaşlar ile bireysel veya odak grup görüşmeleri yapılabilir. Memnuniyet anketleri uygulanabilir. Bunların yanı sıra resmi dokümanlar incelenebilir. Bölgesel, ulusal ve uluslararası düzeyde yapılan sınav sonuçları değerlendirilebilir. Okullarda uygulanan iyi uygulamalar desteklenerek, diğer okullara yaygınlaştırılabilir.

Avrupa Komisyonu tarafından kalite güvencesi uygulamalarında, öz değerlendirme ve dış değerlendirmenin tutarlılığı, öz değerlendirme ve dış değerlendirme sürecinde toplanan verilerden en iyi şekilde yararlanmak için mesleki öğrenme topluluklarının desteklenmesi, paydaşlar arasındaki güvenin olması, yeniliklerin teşvik edilmesi, paydaşlar arasında ortak bir dilin inşa edilmesi, okullar arasında ağların oluşumu, verileri yorumlamak için kapasitenin oluşturulması ve okul gelişimine yönelik dengeli bir görüşün geliştirilmesi vurgulanmaktadır (European Commission, 2018).

European Commission (2020)'e göre, hem öz değerlendirme hem de dış değerlendirme, birbirlerini güçlendirdikleri tutarlı bir yaklaşımın parçasıdır. Müfettişlikler ve diğer ulusal ve yerel kurumlar, rehberlik ve araçlar sağlayarak, diyalog temelli yaklaşımlar geliştirerek, okul öz değerlendirmesini dış değerlendirmenin önemli bir özelliği haline getirerek, okullarda ve okullar arasında oluşturulan ağlarda işbirliğini teşvik ederek ve iyi uygulamaları paylaşarak okul öz değerlendirmesini destekleyebilirler. Okulun gelişimine hizmet etmek için ise, öz değerlendirme ve dış değerlendirme arasında bir sinerjinin oluşumunun gerekli olduğu söylenebilir.

Dış değerlendirme, öz değerlendirmenin tanımlanması ve şekillendirilmesi sürecinde önemli rol oynamaktadır. Dış değerlendirme, kurumların kalitesi hakkında ipuçları içerse de kurumsal özerklik açısından kısıtlamalara neden olabilmektedir. Bu bağlamda kalite güvencesi çerçevelerinin kuralcı bir yaklaşımdan daha çok yorumlamacı bir yaklaşıma dönmesi gerektiği ifade edilmektedir (Cardosa, vd., 2017).

2.1.9. Kalite Güvencesi Sistemleri

Kalitenin güvence altına alınabilmesi için, sürekli değişen koşulların beklentilerini karşılayabilecek bir kalite yönetim sistemi ortaya konulmalı ve ürünün ve hizmetin kalitesinden ziyade sistemin kalitesine odaklanılmalıdır. Ancak sürekli kendini geliştiren bir kalite yönetim sisteminin ortaya konulmasıyla kalite, güvence altına alınabilir (İlkay ve Aslan, 2012).

Kalite güvencesi sistemlerinin en bilindik olanları, “Uluslararası Standardizasyon Örgütü” olarak adlandırılan International Organization for Standardization (ISO), Baldrige Mükemmellik

Çerçevesi ve “Avrupa Kalite Yönetim Vakfı” olarak adlandırılan European Foundation for Quality Management (EFQM)’dir. Bu bağlamda ilgili kalite güvence sistemlerine yönelik bilgiler verilmektedir.

ISO

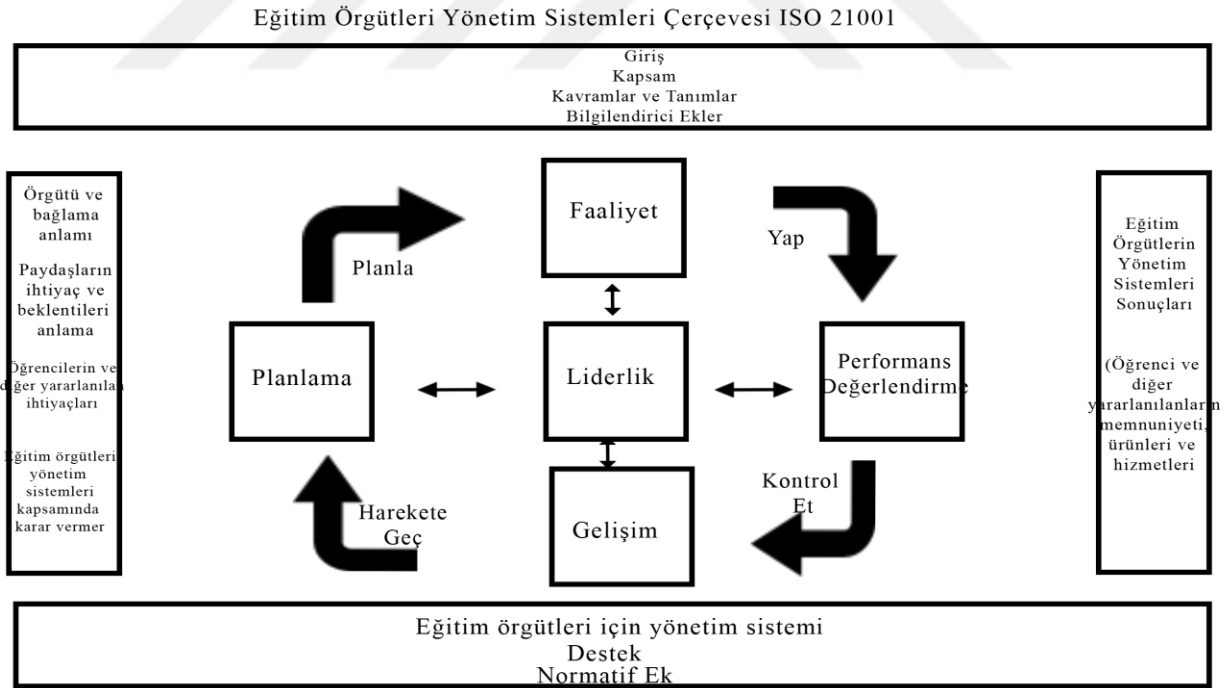
ISO, 1946 yılında Londra’da ulusal standardizasyon kuruluşları konferansında kuruldu. ISO, “Ulusal Standardizasyon Dernekleri Uluslararası Federasyonu” olarak adlandırılan ISA (International Federation of the National Standardizing Associations) ve “Birleşmiş Milletler Standartlar Koordinasyon Komitesi” olarak adlandırılan UNSCC (United Nations Standards Coordinating Committee) birleşimi ile ortaya çıkmıştır. ISO’nun merkezi olarak Cenevre oy çokluğu ile seçilmiştir. Geçen yıllar içerisinde binlerce standartlar oluşturulduğu ve yayınlandığı görülmektedir (Kuert, 1997). ISO, 160’den fazla ülkede 700’den fazla uluslararası, ulusal ve bölgesel kuruluşlarla işbirliği halinde çalışan, bağımsız bir sivil toplum örgütüdür. ISO, konusunda uzman kişilerle çok sayıda konuda insanların ve gezegenin sağlığını korumayı ve küçük ve büyük işletmelere yönelik ekonomik fayda sağlamayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda bir işi yapmanın en iyi yolunun ne olduğunu ortaya koymaya yönelik çalışmalar sürdürmektedir (ISO, 2022).

ISO, ortaya çıkan veya üye kuruluşlar tarafından talep edilen standartların geliştirilmesine yönelik çok sayıda bağımsız teknik uzmanlar ile birlikte çalışmalar yürütmektedir. Bu süreç, ilgili konuya yönelik uzmanlar ile birlikte bir taslağın geliştirilmesi ile başlamaktadır. Ardından geliştirilen taslak paylaşılmakta ve ilgililerin yorumlarına sunulmaktadır. Geliştirilen taslak teknik komitede yer alan uzmanların oylamasına sunulmaktadır. Oylamanın ardından kabul edilen taslak, ISO standardı olma yolunda ilerlemektedir. Oylama da reddedilen taslak ise yeniden şekillendirilmektedir. İlk taslak formun oylamaya sunulmasından standardın tamamen hazırlanıp yayınlanması yaklaşık üç yıllık bir çalışma süresini kapsamaktadır (ISO, 2022).

ISO, 1987 yılında “ISO: 9001” adı altında kalite yönetim sistemi gerekliliklerini ortaya koyan ve çok sayıda kurum ve kuruluş tarafından kullanılan standartları ortaya koyduğu görülmektedir. Bu standartlar, kuruluşlara daha etkili olmak ve müşteri memnuniyetini geliştirmek için yardım etmektedir. ISO: 9001 standartları, esnek olup, her türde ve büyüklükte kurum ve

kuruluş tarafından uygulanabilmektedir. Bu standartlar, kuruluşların hedeflerini tanımlamalarını ve bunlara erişmek için sürekli olarak kendilerini geliştirmelerini vurgulamaktadır. Bu bağlamda ISO: 9001 kuruluşların müşteriye ön plana çıkarmalarını, hedeflerini ortaya koyarak yeni iş fırsatlarını fark etmelerini, riskleri tanımlamalarını ve etkili bir şekilde çalışmalarını ön plana çıkarmaktadır (ISO, 2022).

ISO tarafından eğitim örgütlerine yönelik yönetim sistemlerini içeren standartlarında geliştirildiği görülmektedir. 2018 yılında yayınlanan standartlarda eğitim örgütleri yönetim sistemi ilkelerinin (i) öğrencilere ve diğer yararlanıcılara odaklanmak, (ii) vizyoner liderlik, (iii) paydaşların katılımı, (iv) gelişim, (v) kanıta dayalı karar vermek, (vi) ilişki yönetimi, (vii) sosyal sorumluluk, (viii) erişilebilirlik ve eşitlik, (ix) eğitimde etik davranış ve (x) veri güvenliği ve koruması olduğu görülmektedir. Diğer bir yandan eğitim örgütleri yönetim sistemi çerçevesi Şekil 6' da gösterilmektedir (ISO, 2018).



Şekil 6. Eğitim örgütleri yönetim sistemi çerçevesi (ISO, 2018: ix)

Şekil 6’da görüldüğü üzere eğitim örgütleri yönetim sistemi çerçevesi, on aşamalı bir süreç yaklaşımını benimsemektedir. Birinci, ikinci ve üçüncü aşamada çerçevenin kapsamı ve kavramları tanımlanmaktadır. Dördüncü aşamada, örgütü anlama, paydaşların ihtiyaçlarını ve beklentilerini anlama ve yönetim sisteminin kapsamına karar vermek yer almaktadır. Beşinci aşama ise liderliktir. Liderlik boyutunda, hesapverilebilir olmak, sürekli gelişimi, süreç yaklaşımını ve riske dayalı düşünceyi teşvik etmek, stratejik plan oluşturmak, geliştirmek ve sürdürmek, paydaşların ihtiyaçlarını ve beklentilerini karşılamak, bir eğitim kuruluşu politikası oluşturmak, gözden geçirmek ve örgütün iletişim süreçlerini yönetmek ön plana çıkmaktadır. Altıncı aşama, planlama olarak adlandırılmaktadır. Bu süreçte, örgütün risklerini ve fırsatlarını yönetmek, örgütün hedefleri ve onları gerçekleştirmek için planlama yapmak ve değişimleri planlamak vurgulanmaktadır. Yedinci aşamaya gelindiğinde, örgütün kaynaklarını yönetmek, izlemek ve ölçmek, örgütün performansını etkileyen kişilerinin yeterliliğini belirlemek, desteklemek, sürdürmek ve değerlendirmek ön plana çıkmaktadır. Sekizinci aşama faaliyet olarak adlandırılmaktadır. Bu bağlamda, eğitim faaliyetlerine yönelik gereklilikleri belirlemek, tedarik etmek ve değerlendirmek, eğitim faaliyetlerini tasarlamak, öğretim programını oluşturmak, öğrenci kabul şartlarını oluşturmak ve kayıt etmek ve öğrenci verilerini korumak vurgulanmaktadır. Dokuzuncu aşama olan performans değerlendirmesinde ise, paydaşların memnuniyetlerinin, şikayetlerinin ve itirazlarının değerlendirilmesi ile örgütün öz değerlendirme yapması ve bir üst yönetim tarafından dış değerlendirilmesinin yapılması ön plana çıkmaktadır. Onuncu aşama gelişimdir. Bu boyutta, sürekli örgütün gelişimine yönelik ihtiyaç ve fırsatların belirlenmesi, izlenmesi ve değerlendirilmesi vurgulanmaktadır (ISO, 2018).

Baldrige Mükemmellik Çerçevesi

Baldrige mükemmellik çerçevesi, dünyanın her yerindeki üreticilere, işletmelere, eğitim, sağlık kuruluşlarına ve kar amacı gütmeyen kuruluşlara yönelik uyarlanabilir bir yaklaşıma sahiptir. Bu yaklaşım, Baldrige kriterleri gerekliliklerine yönelik ortak bir dil oluşturmaya ve mükemmelliğe yönlendirmeye olanak tanımaktadır. Sistem perspektifinden yararlanan Baldrige mükemmellik çerçevesi, küresel standartları içermektedir. Standartlar, dünyanın dört bir yanındaki ülkelere dokunarak, kuruluşların başarısına katkıda bulunmaktadır. Yanı sıra kuruluşların güçlü yönlerini belirlemelerine ve bunlardan yararlanmalarına yardımcı olmaktadır. Diğer bir yandan

Baldrige mükemmellik çerçevesi, kurum ve kuruluşların hedeflerine ulaşmalarına, sonuçlarını iyileştirmelerine ve daha rekabetçi olmalarını sağlayan kuralcı olmayan bir çerçeve olarak belirtilmektedir (Baldrige Performance Excellence Program, National Institute of Standards and Technology, 2021a).

Baldrige Mükemmellik Çerçevesinin Gelişimi

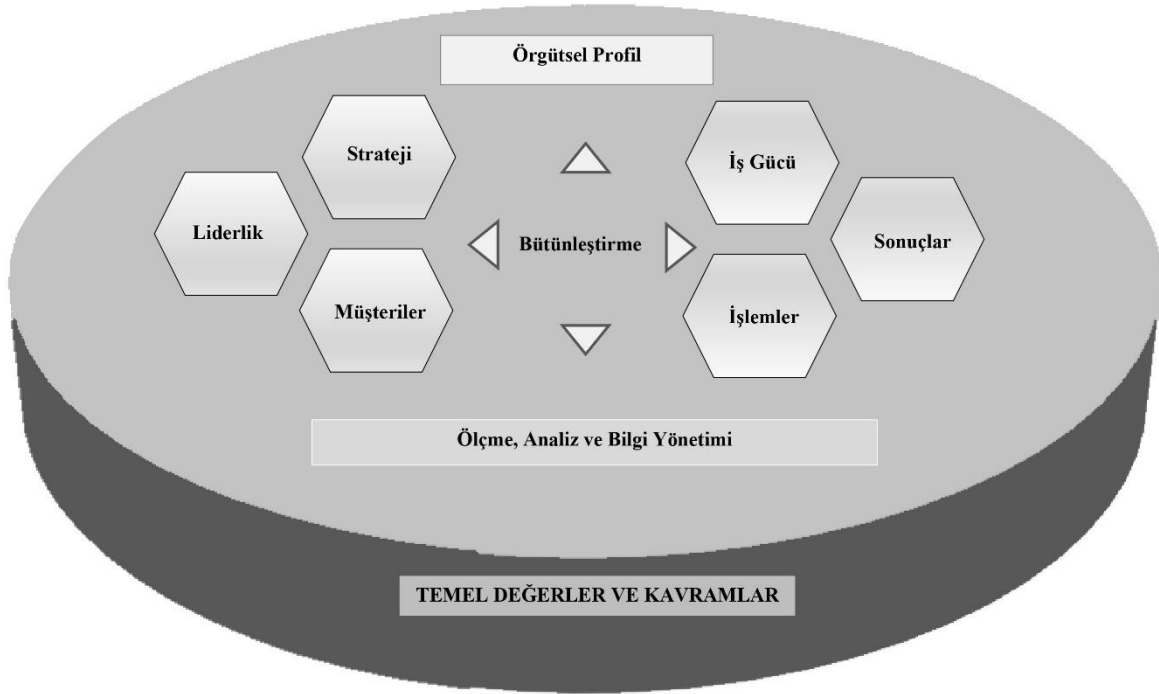
1980'li yıllarda ABD'de, üreticilerinin küresel bir ekonomide rekabet edebilmesine yardımcı olmak için bir dizi kriterin oluşturulması gerektiği fikri ön plana çıkmaktaydı. Dönemin ticaret bakanı olan Malcolm Baldrige tarafından da bu fikrin desteklendiği belirtilmektedir. Ancak, Bakan Baldrige'in zamansız ölümüne kadar mükemmellik için standartlar oluşturma konusunda hızlı gelişmeler yaşanmadı. Bakan Baldrige'in ölümünün ardından onun onuruna ulusal bir kalite ödülü ve ödüle yönelik standartların oluşturulması için 1987 yılı Ağustos ayında yasa çıkartıldı. İlgili yasanın, iş dünyası, endüstri, hükümet ve diğer kuruluşlara yönelik kalite geliştirme süreçlerinde kullanabilecekleri kılavuzları ve kriterleri içerdiği ifade edilmektedir. Ardından yıllık olarak veya iki yılda bir kez Baldrige mükemmellik kriterlerinin yayınlandığı görülmektedir. İlgili kriterler kapsamındaki standartlar, kalite uzmanlarının, şirket yöneticilerinin, akademisyenlerin ve diğer pek çok kişinin geniş çaplı katılımı ile şekillendirildiği belirtilmektedir (Bailey, 2015).

1993 yılına gelindiğinde eğitim ve sağlık sektörleri temsilcileri, kendi sektörlerine yönelik özel kriterlerin geliştirilmesine yönelik "Ulusal Standartlar ve Teknoloji Enstitüsü" olarak adlandırılan NIST (National Institute of Standards and Technology)' e başvurduğu ve 1995 yılında pilot uygulama çalışmalarına başlanıldığı ifade edilmektedir. Günümüzde ise işletmelere, eğitim ve sağlık sektörlerine yönelik ayrı ayrı mükemmellik çerçevelerinin yayınlandığı görülmektedir. Baldrige kalite kriterlerinin, tüm dünyada çeşitli işletmeler ve sektörler tarafından kullanıldığı ve küresel mükemmelliğe yönelik katkılar sunduğu görülmektedir (Bailey, 2015).

Baldrige Mükemmellik Çerçevesi Temel Değerleri, Kriterleri ve Puanlama Yönergeleri

Baldrige mükemmellik çerçevesinde ifade edildiği üzere, bir değerlendirmenin üç unsuru bulunmaktadır. Bunlar; (1) organizasyon profili, (2) kriterler ve (3) puanlama yönergeleridir. Bir kurum organizasyon profilinde, kendisi için neyin önemli olduğunu açıklamaktadır. Kriterlere verilen yanıtlar ile kurum, kendisi için önemli olan şeyleri nasıl başardığını anlatır. Puanlama yönergeleri ile de kurum kendisi için önemli olan şeyleri ne kadar iyi başardığını değerlendirmesine olanak tanımaktadır.

Baldrige mükemmellik çerçevesi, sistem yaklaşımına dayanmaktadır. Baldrige sistem yaklaşımına dayalı olarak çerçevede yer alan şekil, aşağıda gösterilmektedir (Baldrige Performance Excellence Program, National Institute of Standards and Technology, 2021a).



Şekil 7. Baldrige mükemmellik çerçevesi (Baldrige Performance Excellence Program, National Institute of Standards and Technology, 2021a)

Şekil 7’ de görüldüğü üzere, Baldrige mükemmellik yaklaşımının temelinde, temel değerler ve kavramlar yer almaktadır. Baldrige temel değerleri, şunlardır (Baldrige Performance Excellence Program, National Institute of Standards and Technology, 2021a):

- Sistem yaklaşımı
- Vizyoner liderlik
- Öğrenci merkezli mükemmellik
- İnsanlara değer verme
- Çeviklik ve dayanıklılık
- Örgütsel öğrenme
- Başarıya ve yeniliğe odaklanma
- Gerçeklere göre yönetim
- Toplumsal katkılar
- Etik ve şeffaflık
- Değerler ve sonuçlar sunma

Baldrige mükemmellik yaklaşımında kriterler yedi ana alandan oluşmaktadır. Bunlar; (1) liderlik, (2) strateji, (3) müşteriler, (4) ölçme, analiz ve bilgi yönetimi, (5) işgücü, (6) işleyiş, (7) sonuçlar şeklinde olduğu belirtilmektedir. Liderlik kategorisinde, liderlerin rolleri, liderlerin yasal ve etik davranışları, kurumsal yönetişim ve sosyal katılım vurgulanmaktadır. Strateji kategorisinde, strateji gelişimine yönelik kurumsal zorlukların ve avantajların analiz edilmesi, strateji uygulamasında ise eylem planlarının geliştirilerek kaynak tahsislerinin ve iş gücü planlarının oluşturulması ön plana çıkmaktadır. Müşteriler kategorisinde; veliler ve potansiyel veliler ile iletişim süreçleri, imaj ve marka yönetimi ile şikayet yönetimi önemsenmektedir. Ölçme, analiz ve bilgi yönetimi kategorisinde; örgütsel performansla yönelik verilerin toplanması, analiz edilmesi ve analiz sonuçlarına yönelik karşılaştırmalar yapılması vurgulanmaktadır. Yanı sıra bilgi yönetimine yönelik olarak, bilgileri ilişkilendirme ve sistematik bir paylaşım yapılması belirtilmektedir. İşgücü kategorisinde, işin tanımlanması, iş gücünü destekleyici etkili bir ortamın oluşturulması ve iş gücünden en iyi şekilde yararlanmak ön plana çıkmaktadır. İşleyiş kategorisinde, iş süreci tasarımı, süreç geliştirme, tedarik ağları, inavasyon yönetimi, maliyet kontrolü, güvenlik ve siber güvenlik ön plana çıktığı görülmektedir. Sonuçlar kategorisinde ise, öğrencilerin öğrenme sonuçlarının, müşterileriniz tarafından görülen performansın ve

memnuniyetin önemsendiği belirtilmektedir (Baldrige Performance Excellence Program, National Institute of Standarts and Technology, 2021b).

Baldrige mükemmellik çerçevesinde puanlamalar 0-1000 puan arasında verilmektedir. Belirtilen yedi kategoriye puanlar dağıtılmıştır. Liderlik kategorisine 120 puan, strateji kategorisine 85 puan, müşteriler kategorisine 85 puan, ölçme, analiz ve bilgi yönetimi kategorisine 90 puan, işgücü kategorisine 85 puan, işleyiş kategorisine 85 puan ve sonuçlar kategorisine 450 puan verilebilmektedir. Bu durumda bir organizasyonun nasıl olmalı kısmı puanların %55'ini, organizasyonun elde ettiği sonuçlar kısmı ise puanların %45'ini oluşturduğu söylenebilir (American Society for Quality, 2017; akt. Aydın ve Kahraman, 2019).

Baldrige mükemmellik ödüllerine kuruluşlar mayıs ve ağustos ayları arasında başvurumaktadırlar. Kıdemli bir değerlendiricinin de yer aldığı bir ekip, bireysel olarak yapılan başvuruları incelemekte ve kuruluşlar ile sanal bir ortamda görüşmeler gerçekleştirmektedirler. Ardından ekip, hangi kuruluşların yerinde ziyaret edilip edilmeyeceğine karar vermektedirler. Yerinde ziyaret edilmesine karar verilen okullar, eylül ve ekim aylarında kıdemli bir değerlendiricinin de yer aldığı bir ekip tarafından ziyaret edilir ve verilen bilgiler ve çıkarımlar doğrulanır. Ardından hazırlanan rapor hakem heyetine gönderilir. Hakem heyeti raporları kasım ayında değerlendirir ve NIST yöneticisine tavsiye edilip edilmeyeceğine karar verilir. Tavsiye edilmesine karar verilen kuruluşlar, ilgili enstitü yöneticisi tarafından incelenir ve Ticaret bakanlığı sekreterliğine ödül alabilecek kuruluşlar gönderilir. Ticaret bakanlığı sekreterliği, ödül alacak kuruluşları belirler. Her bir kuruma kasım ve aralık aylarında geri bildirim raporları gönderilir ve ödül verilecek kurumlara bir sonraki yıl ilkbaharda ödülleri takdim edilir (Baldrige Performance Excellence Program, National Institute of Standarts and Technology, 2021c).

EFQM

EFQM, dünya çapında kişilerin ve kuruluşların öğrenimlerini ve gelişimlerini destekleyen kar amacı gütmeyen bir örgüttür. EFQM tarafından 1991 yılında bir kalite yönetim modeli ortaya konulmuştur. Bu model, kişilerin ve kuruluşların mevcut durumunu incelemekte ve hangi alanlarda eyleme geçmeleri gerektiği konusunda yardımcı olmaktadır. Yanı sıra modelde

kuruluşların sürdürülebilir değer yaratma yolculuklarında nerede oldukları irdelenmektedir. Böylelikle kuruluşların geleceğe yönelik amaçlarının tutarlılığı ve uyumu ortaya konulmaktadır (KalDer, 2022; EFQM, 2021).

EFQM, Avrupa kökenli bir örgüt olup, Avrupa Birliği Temel Haklar Şartı, Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi ile Birleşmiş Milletler Küresel İlkeler ve Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları doğrultusunda kalite yönetim modeli şekillendirilmiştir. Model, karmaşık ve uyumlu bir sistem içerisinde kuruluşlara yönelik bütünsel bir bakış açısı sunmaktadır (EFQM, 2022).

Kalite yönetim modeli, yıllar içerisinde değişen ve gelişen ihtiyaçlara yönelik değişimlere uğramaktadır. 2018 ve 2019 yıllarında yapılan çalışmalar sonucunda model, yeniden şekillendirilmiştir. Geliştirilen model, (i) müşterilerin öncelikli olması, (ii) uzun vadeli ve paydaş odaklı bir görüş benimsenmesi, (iii) bir kuruluşun bir şeyi neden ve nasıl yaptığı, eylemlerinin sonucunda neleri başardığı ve neden-sonuç ilişkilerinin anlaşılması gerektiği ilkelerini esas almaktadır (EFQM, 2021).

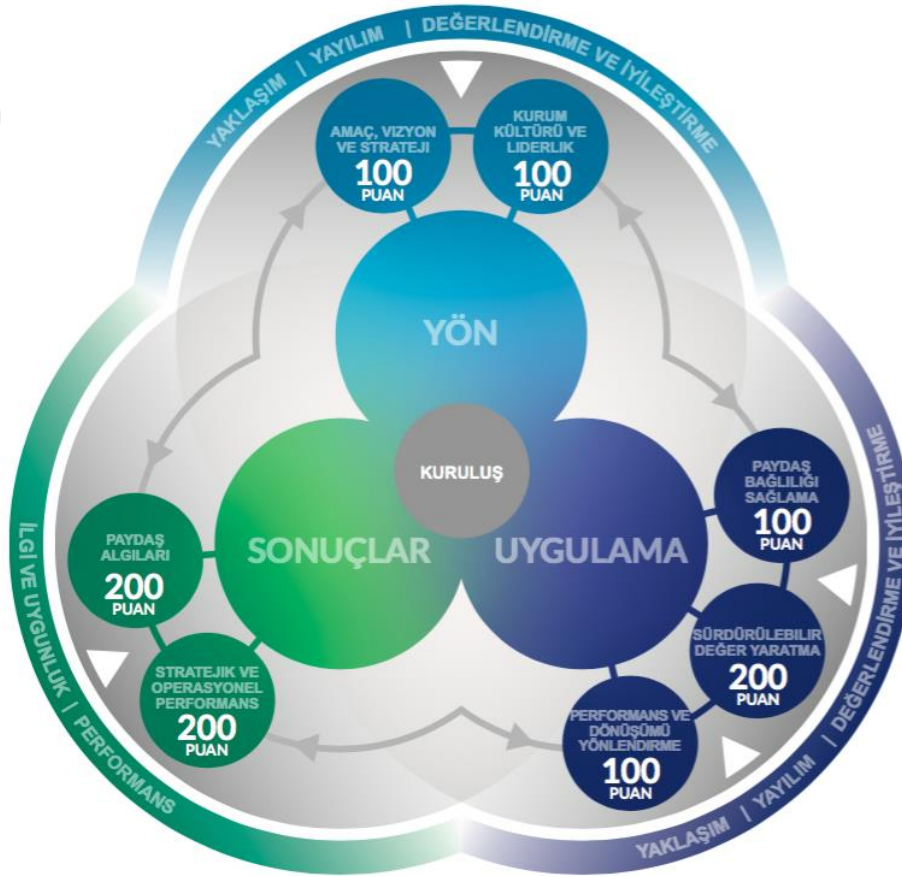
Kalite yönetim modeli, üç temel boyuta sahiptir. Bunlar; yön, uygulama ve sonuçlardır. Bu boyutların temeli ise üç soruya dayanmaktadır. Bu sorular; kuruluşun neden olduğu ve hangi amacı yerine getirdiği, amacını ve stratejisini nasıl gerçekleştirmeyi planladığı ile bugüne kadar ne gerçekleştirdiği ve gelecekte ne gerçekleştirmeyi planladığını içermektedir. Yön boyutu incelendiğinde, kuruluşun amaç, vizyon ve strateji ile kurum kültürü ve liderlik alt başlıklarının ön plana çıktığı görülmektedir. Kuruluşun yaptığı işin neden önemli olduğunu açıkladığı esin veren bir amaca, kuruluşun uzun vadede neleri başarmaya çalıştığını açıkladığı heyecan veren bir vizyona ve amacını nasıl gerçekleştireceğini belirttiği sonuç getiren bir stratejiye sahip olması gerektiği vurgulanmaktadır. Yanı sıra kuruluşun yönünün yapılandırılmasında, paylaşılan ve karşılıklı yarar sağlayan bir kültürün oluşturulması ve liderliğin bir faaliyet olarak konumlandırılması gerektiği belirtilmektedir. İfade edildiği gibi yön kuruluşun izleyeceği yolu tanımlamaktadır. Bu yolda stratejilerinin etkil bir şekilde uygulanabilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Kalite yönetim modelinin uygulama boyutu incelendiğinde, paydaşların tanınması ve paydaş bağlılığının sağlanmasının, sürdürülebilir değer yaratma ile kuruluşun bugününü ve

geleceğini yönlendirme ve dönüştürmenin ön plana çıktığı görülmektedir. Kuruluş, şeffaflık ve hesapverilebilir içerisinde güven esasına göre paydaşları ile ilişkilerini sürdürmesi ve paydaşların gereksinimlerine karar alma süreçlerinde yer vermesi gerektiği belirtilmektedir. Yanı sıra sürdürülebilir değer yaratmanın bir kuruluşa uzun vadeli katkısı göz ardı edilmemesi ve performans ve dönüşümü yönlendirme de veri, bilgi ve bilgi kaynaklarının gücünden yararlanılması gerektiği ifade edilmektedir. Kalite yönetim modelinin sonuçlar boyutu incelendiğinde ise, kuruluşun yön ve uygulama boyutlarında tanımlanan amaçların ne kadar gerçekleştirildiği, sürdürülebilir değer yaratma yolculuğunun neresinde olduğu, temel paydaşlarının beklentilerinin ne kadarının karşılandığı, performans ve dönüşümün yönlendirilmesinde ne kadar başarılı olduğu ortaya konulmaktadır. Bu bağlamda kuruluşların ne kadar başarılı olduklarını bilmeleri, mevcut performanslarını analiz etmeleri, algı sonuçlarını kullanmaları ve geleceğe yönelik öngörülere sahip olmaları beklenmektedir (EFQM, 2021).

EFQM tarafından ortaya konulan mükemmellik modeli kapsamında süreç, kuruluşların başvuru yapması ile başlamaktadır. Başvuru yapan kuruluşlara, dış değerlendirme sürecine, mükemmellik modeline ve değerlendirme süreçlerinde kullanılacak puanlama maktriskine yönelik bilgilendirmeler yapılmaktadır. Ardından kuruluş, başvuru raporunu şekillendirmektedir. Bu süreçte kuruluşu değerlendirecek ve kuruluşa bu süreçte rehberlik edecek ekip oluşturulmaktadır. Ekibin belirlenmesinin ardından kuruluş temsilcileri ile görüşmeler gerçekleştirilmekte ve beklentiler ifade edilmektedir. İlerleyen süreçte saha ziyareti planlanmaktadır. Saha ziyareti sürecinde gerekli doküman incelemeleri ve görüşmeler gerçekleştirilmektedir. Ardından kuruluşa yönelik geri bildirim raporu hazırlanarak, rapor kuruluş ile paylaşılmaktadır. Hazırlanan rapor sonrasında kuruluş ile değerlendirme ekibi bir araya gelerek ilgili kuruluşa yönelik gelişim yol haritası ortaya konulmaktadır. Bu yol haritasının uygulanması beklenmektedir. Yanı sıra ilgili kuruluştan kendi içerisinde bir değerlendirme ve proje ekibi oluşturarak öz değerlendirme yapmaları ve bu değerlendirmenin sonucunda kendilerine yönelik iyileştirmeleri önceliklendirmeleri ve iyileştirmeleri planlamaları beklenmektedir (EFQM, 2021).

Puanlama Matrisi

EFQM tarafından ortaya konulan mükemmellik modeli kapsamında “Sonuçlar, Yaklaşımlar, Yayma, Değerlendirme ve İyileştirme” olarak adlandırılan RADAR (Results-Approaches- Deploy- Assess- Refine) olarak adlandırılan puanlama matrisi kullanılmaktadır. RADAR, kuruluşun gerçekleştirmeyi hedeflediği sonuçlara, sonuçların gerçekleştirilmesini sağlayacak yaklaşımlara, ilgili yaklaşımların yayılmasına, yayılmış yaklaşımları geliştirmek için değerlendirmeye ve iyileştirmeye dayanmaktadır. Kuruluşlar bu matrisi, mevcut durumlarını değerlendirmek, analiz etmek ve geleceğini şekillendirmek için kullanılmaktadırlar. RADAR puanlama matrisi kullanılarak kuruluşlar, 1000 puan üzerinden değerlendirilmektedir. Bu puan, üç boyut ve boyutları oluşturan yedi kritere dayalı olarak dağılımı yapılmaktadır. RADAR puanlama matrisi puan dağılımı, Şekil 8’ de gösterilmektedir (EFQM, 2021: 43).



Şekil 8. RADAR puanlama matrisi. (EFQM, 2021: 43)

Şekil 8 incelendiğinde, yön boyutunda iki kritere dayalı olarak 200 puanın alınabileceği, uygulama boyutunda üç kritere dayalı olarak 400 puanın alınabileceği ve sonuçlar boyutunda ise iki kritere dayalı olarak 400 puanın alınabileceği görülmektedir. Böylelikle başvuruda bulunan kuruluşların 1000 puan üzerinden değerlendirildiği belirtilmektedir. Yanı sıra kriterlerin alt boyutlara sahip olması durumunda her bir boyut için eşit ağırlıklı puan dağılımında yapıldığı ifade edilmektedir.

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde okul eğitiminde kaliteye yönelik olarak yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmektedir.

2.2.1. Okul Eğitiminde Kalite İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Bu bölümde okulların kalitelerinin ortaya konulmasına yönelik yurt içinde yürütülen çalışmaların sonuçlarına, toplam kalite yönetiminin okullarda uygulanmasına yönelik yürütülen çalışmaların sonuçlarına ve uluslararası düzeyde kalite yönetim sistemlerini ortaya koyan kurumlara yönelik bilgileri içeren çalışmaların sonuçlarına yer verilmektedir.

Akyol, Ulutaş ve Durdu (2021) tarafından yapılan araştırmada okul yöneticilerin sınıf denetimi sürecinde öğretmenlerin görüşlerine göre tutumlarının ortaya konulması amaçlanmaktadır. Bu bağlamda yapılan görüşmelerde, öğretmenlerin okul yöneticilerine yönelik beklentileri, okul yöneticilerinin denetim sürecinde üstlendikleri liderlik rolleri ve denetimin ardından geri bildirim sürecinin şekillendirilmesine yönelik oluşturulan alt problemlere yönelik veriler toplandığı görülmektedir. Elde edilen verilerin analizi ile öğretmenlerin okul yöneticilerinden denetim sürecinde kişisel ilişkilerden uzak objektif olmaları ve eşitlik ilkesine dayalı olarak hareket etmelerini ve okul yöneticilerinin denetim konusunda daha yeterli olmalarını bekledikleri ortaya konulmuştur. Yanı sıra okul yöneticilerinin denetim sürecinde yapıcı ve empati kurabilen bir liderlik rolü üstlenmeleri gerektiği ifade edilmektedir. Diğer bir yandan okul yöneticilerinin standart formlar kullanarak denetim sürecini yürütmek yerine branşa ve sınıfa göre uyarlanabilen formlar ile denetimin yapılması gerektiği vurgulanmaktadır. Böylelikle geri

bildirimlerin daha etkili olabileceği belirtilmektedir. Geri bildirim sürecinde öğretmenlere göre sürenin şekillenebileceği ve çok uzun olmaması gerektiği de ifade edilmektedir.

Bayhan (2019) tarafından yapılan araştırmada Bursa'da Avrupa Kalite Yönetim Vakfı Bursa başarı ödülünü alan bir okulun bu ödül alma sürecindeki çalışmalarına yer verilmiş olup, okul yöneticisinin rolü ön plana çıkartılmıştır. Okul yöneticisinin kalite ekiplerini oluşturma, yönetme ve başarıya ulaştırma serüveninde üstlendiği liderlik rolü ve kaliteye yönelik inancı ortaya konulmuştur. Yanı sıra geçen zamanlar içerisinde okul yöneticisinin değişmesiyle birlikte kalite çalışmalarının durduğu ve bunun nedeni olarak da yeni okul yöneticinin kaliteye yönelik olumsuz bir bakış açısına sahip olması olduğu görülmektedir.

Şirin (2018) tarafından yapılan araştırmada okullar arasındaki kalite farkının nedenlerini ortaya koymak amaçlanmaktadır. Bu bağlamda kamuya bağlı okullarda görev yapan öğretmenlerden ve okul yöneticilerinden görüşler alınmıştır. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen anket formu aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın sonuçları göre, okullar arasındaki kalite farklarının oluşma nedenleri; ailelerin sosyo-ekonomik durumları, dezavantajlı öğrencilere sahip okullarda öğretmenlerin uzun süre çalışmak istememeleri, okulların fiziksel ve teknolojik imkanları şeklinde belirtilmektedir.

Dilbaz Sayın ve Arslan (2017) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin öz değerlendirmeye yönelik sonuçlarının incelenmesi ve öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesi sürecinde hangi çoklu veri kaynaklarından yararlanabileceğine yönelik görüşlerin ortaya konulması amaçlanmaktadır. Bu bağlamda yapılan görüşmelerde öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin görüşlerine göre öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesinde çoklu veri kaynağı olarak öz değerlendirme sonuçlarının, öğrencilerin ve okul yönetiminin yer alabileceği ifade edilmektedir. Araştırmacı tarafından geliştirilen öğretmenlerin performanslarını ortaya koyan ölçek ile de elde edilen öz değerlendirmeye yönelik sonuçlarda cinsiyet ve kıdem değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılıkların olduğu görülmektedir.

Maya ve Yılmaz (2017) tarafından yapılan araştırmada PISA (2012)' da başarılı olan bazı ülkelerin eğitim denetimi sistemleri incelenerek Türk eğitim sistemine yönelik önerilerin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu bağlamda Singapur, Güney Kore ve Japonya'nın okul değerlendirme uygulamalarının ve öğretmen değerlendirme uygulamalarının çeşitli bilimsel kaynaklardan doküman incelemesi yoluyla elde edilen verilerin betimsel analiz ile analiz edildiği görülmektedir. Bu bağlamda araştırma sonucunda incelenen ülkelerde okul değerlendirmelerinin belirli zaman aralıkları ile yürütüldüğü ve öz değerlendirmenin ön plana çıkartıldığı görülmektedir. Öz değerlendirme sürecinde de okulların kendi hedeflerini belirleyerek gelişim planlarını hazırladıkları görülmektedir. Öğretmen değerlendirmesi sürecinde ise, öğretmenlerin öz değerlendirme yapmaları ve çoklu değerlendiriciler (okul yöneticileri, veliler ve öğrenciler) tarafından değerlendirilmesi vurgulanmaktadır.

Ermiş (2016) tarafından yapılan araştırmada ISO: 9001 kalite yönetim sistemi uygulamalarının okullarda yürütülen kalite çalışmalarına yönelik etkisini ortaya koymak amaçlanmaktadır. ISO: 9001 kalite belgesi alan okullarda yürütülen çalışmalar sonucunda veriler araştırmacı tarafından geliştiren anket formu aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analiziyle birlikte kalite kavramının okul çalışanları tarafından tam olarak tanınmadığı ve benimsenmediği görülmektedir. ISO: 9001 kalite yönetim sistemine yönelik okullarda görev yapan çalışanlara yönelik eğitimler verilmesi önerilmektedir.

Akpınar (2015) tarafından yapılan araştırmada, toplam kalite yönetimi uygulamalarında kritik başarı faktörlerinin ortaya konulması amaçlanmaktadır. Bu bağlamda araştırmacı tarafından okul çalışanları, öğrenciler ve velilere yönelik anket geliştirilerek veriler toplanmıştır. Toplanan veriler ışığında, okul çalışanlarına göre iyileştirilmeye açık alanlar; kariyer geliştirme, iletişim ve işbirliği, okul yönetiminden memnuniyet ve okul yöneticilerinin liderliği, okulda bulunan araç ve gereçler ile performans değerlendirme olduğu belirtilmektedir. Öğrencilere göre iyileştirilmesi gereken alanlar; rehberlik ve yönlendirme hizmetleri, öğretme-öğrenme süreci, ders araç ve gereçleri, okulun fiziki imkanları, ölçme ve değerlendirme, okul hizmetlerine ulaşma ile kararlara katılım olduğu ifade edilmektedir. Velilere göre ise iyileştirilmesi gereken alanlar; iletişim ve işbirliği, rehberlik ve yönlendirme hizmetleri, öğrenci işleri, okulun fiziki imkanları ile olumlu davranış geliştirme olduğu görülmektedir.

Kalyoncuoğlu (2015) tarafından yapılan araştırmada okul yöneticilerinin görüşlerine göre toplam kalite uygulamalarının değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Bu bağlamda araştırmacı tarafından geliştirilen ölçek ile toplanan veriler ışığında, okul yöneticilerinin toplam kalite yönetimini kısmen başarılı buldukları ortaya konulmuştur.

Ağaoğlu (2015) tarafından yapılan araştırmada toplam kalite yönetimi uygulamalarının okul paydaşları arasındaki iletişim süreçlerine etkisinin ortaya konulması amaçlanmaktadır. Bir kamuya bağlı ortaöğretim kurumunda gerçekleşen araştırmada veriler, Öter ve Töremen (2006) tarafından geliştirilen ölçek aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, toplam kalite yönetimi çalışmalarının paydaşların iletişim süreçlerine olumlu yönde etki ettiği ortaya konulmuştur. Böylelikle ilgili okulun başarısını ve kalitesini de arttırdığı ifade edilmektedir.

Kocaçınar (2014) tarafından yapılan araştırmada yöneticilerin toplam kalite yönetimi uygulamalarının değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Bu bağlamda ilk olarak toplam kalite yönetimi eğitimi yöneticileriyle görüşmeler yapılarak toplam kalite yönetimi uygulamalarının değerlendirmesini içeren bir ölçek geliştirilmiştir. Geliştirilen bu ölçek okul yöneticilerine uygulanmıştır. Yapılan analizlerle birlikte, okul yöneticilerinin toplam kalite uygulamalarının sorunları çözmede çalışanlarla birlikte ortak kararlar alarak çözmeyi sağladığı belirtilmektedir. Diğer bir yandan okullarda toplam kalite yönetimi uygulamalarının ödüllendirilen personellerinin sayısını en düşük oranda arttırdığı ifade edilmektedir.

Taşdemir (2014) tarafından yapılan araştırmada, toplam kalite yönetiminin uygulanabilirliğine yönelik okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri alınmıştır. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen anketler aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, okul yöneticilerinin öğretmenlere göre toplam kalite yönetimine yönelik daha olumlu bakış açısına sahip oldukları ve daha aktif rol üstlendikleri ortaya konulmuştur. Bu bağlamda öğretmenlerin geriplanda kaldıkları ifade edilmektedir. Yanı sıra toplam kalite uygulamalarından okulların yeterli düzeyde yararlanamadıkları belirtilmektedir.

Ulutaş Özşen (2014) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin liderlik stilleri ile toplam kalite yönetimine ilişkin görüşleri arasındaki farkın ortaya konulması amaçlanmaktadır.

Bu bağlamda ‘Liderlik Ölçeği’ ve ‘Toplam Kalite Yönetimi Ölçeği’ ile toplanan veriler, analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin liderlik toplam puanı ile toplam kalite yönetimi liderlik ve çalışanlar, politika ve strateji, hizmet alanlar ve süreçler alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu belirtilmektedir.

Ünkaracalar (2014) tarafından yapılan araştırmada Servqual hizmet ölçeği kullanılarak ortaöğretim öğrencilerinin okullarından beklentileri ile eğitim hizmetinden algıladıkları arasındaki fark ortaya konulmuştur. Araştırma sonucunda öğrencilerin beklenti ve algı düzeyleri arasındaki oluşan farktan yola çıkılarak verilen hizmetin kalitesinin düşük olduğu söylenebilir. Bu bağlamda hizmet kalitesini yükseltecek yaklaşımların okullarda uygulanması önerilmektedir.

Göksoy (2014) tarafından yapılan araştırmada Amerika Birleşik Devletleri’nde ve Avrupa Birliği ülkelerinde eğitim alanında kalite standartları geliştiren kurum ve kuruluşları tanıtmak ve bu standartların alanlarını genel başlıklar halinde ortaya koymak amaçlanmaktadır. Bu bağlamda Türkiye’ye yönelik öneriler sunulmaktadır. Yapılan araştırmanın sonucunda Türk eğitim sisteminin evrensel nitelikte eğitim standartlarını oluşturmaları ve bu standartları oluştururken de bu çalışmaları sürdüren kurum ve kuruluşların eğitim standartları alanlarından yararlanmaları vurgulanmaktadır.

Tartar (2013) tarafından yapılan araştırmada ilköğretim okullarında yapılan TKY çalışmalarına yönelik görüşleri araştırmacı tarafından geliştirilen anketle ortaya konulmuştur. Bu bağlamda araştırma katılımcılarının TKY’ne yönelik görüşlerinin ‘katılıyorum’ düzeyinde olduğu belirtilmiştir. Diğer bir yandan araştırma sonucunda TKY uygulamalarına yönelik öneriler ortaya konulmuştur. Bu bağlamda, TKY il formatörlerinin etkin olması, okullarda kalite çemberleri ekiplerinin oluşturulması, çalışanların kaliteye yönelik olumlu bakış açısı kazandırmaya yönelik çalışmaların yapılması ve kaynakların etkili ve verimli kullanılması önerilerden bazılarıdır.

Bakay (2012) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin okullardaki kalite kültürü algılarının ortaya konulması amaçlanmaktadır. Bu bağlamda öğretmenler ile görüşmeler yapılmış ve araştırmacı tarafından geliştirilen kalite kültürü ölçeği uygulanmıştır. Elde edilen veriler analiz edildiğinde öğretmenlerin görev yaptığı okul türü, mezun oldukları okul, görev yaptıkları

okullardaki ailelerin sosyo-ekonomik durumları ve öğretmenlerin cinsiyetlerine göre kalite kültürünü algılama düzeylerinin farklılaştığı ortaya konulmuştur. Yanı sıra, öğretmenlerin toplam kalite yönetimi uygulamalarına yönelik olumsuz bir bakış açısına sahip oldukları, benimsemedikleri ve okul gelişimine beklenen faydayı sağladığını düşündükleri belirtilmektedir.

Oklay (2011) tarafından yapılan araştırmada toplam kalite yönetimi uygulamalarında karşılaşılan güçlükleri ve bu güçlüklerin nedenlerini ortaya koymak amaçlanmaktadır. Bu bağlamda okul yöneticileri ve öğretmenler ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmelerin sonucunda okullarda etkili bir stratejik planlama yapılamadığı, takım çalışması ve işbirliğinin tam olarak gerçekleşmediği, ödüllendirme sisteminin etkili bir şekilde çalışmadığı ve okul yöneticilerini birer kalite lideri olmaktan uzak oldukları belirtilmektedir.

Paköz (2011) tarafından yapılan araştırmada Malcolm Baldrige kalite yönetim sisteminin eğitime yönelik kriterlerinden yola çıkılarak öğretmenlerin bakış açılarını belirlemek ve algılarını ortaya koymak amaçlanmaktadır. Bu bağlamda ilgili kriterler dikkate alınarak anket oluşturulmuştur. Oluşturulan anket formu ile veriler toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenler, veli ve öğrenci odaklı çalışmalar yürütüldüğünde okul mükemmelliğinin sağlanabileceği belirtirlerken diğer bir yandan da öğretmen odaklı yaklaşımlar olduğunda iş memnuniyetlerinin yükselebileceğini ifade etmektedirler.

Kaya (2010) tarafından yapılan araştırma da okul yöneticilerinin TKY'ye yönelik görüşlerini ve tutumlarını ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır. Yapılan araştırmada veriler anket formu aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analiziyle birlikte araştırmanın sonucunda okullarda TKY'den sorumlu olan müdür yardımcılarının TKY'ye yönelik yeterli düzeyde eğitim almadıkları belirtilmiştir. Yanı sıra öğretmenlerinin TKY çalışmalarını tam olarak benimsemedikleri ve gönüllü olarak çalışma yürütenlerin az sayıda oldukları ifade edilmektedir. Diğer bir yandan TKY uygulamalarına yönelik üst birimlerden gerekli destek ve yardımı alamadıklarını da belirtmişler. Bu bağlamda TKY çalışmalarının gelişigüzel uygulandığı, uygulamalara yansımadağı, paydaş katılımının yetersiz olduğu ve okul yöneticilerinin TKY konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları söylenebilir.

Okul eğitiminde kaliteye yönelik yurt içinde yapılan çalışmalar incelendiğinde, TKY'ye yönelik uygulamaların uygulayıcılar tarafından tam olarak anlaşılmadığı ve benimsenmediği ortaya konulmaktadır. Bu durumun uygulayıcılarda olumsuz bakış açısı oluşmasına neden olduğu belirtilmektedir. Diğer bir yandan kaliteye yönelik olumlu bakış açısı geliştirildiğinde, okul başarımı ve kalitesini yükselttiği yönünde sonuçlara ulaşan araştırmalara da yer verilmiştir. Böylelikle kaliteye yönelik uygulamaların okulların gelişimine olumlu yönde katkı sağlayabileceği söylenebilir. Yanı sıra ilgili alanyazında belirtilen eksiklikleri ve önerileri göz önünde bulundurarak bir kalite güvencesi modelinin ortaya konulması, okul eğitiminde kaliteye yönelik olumlu yönde katkı sağlayabileceği söylenebilir.

2.2.2. Okul Eğitiminde Kalite İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Bu bölümde okulların kalitelerinin ortaya konulmasına yönelik yurt içinde yürütülen çalışmaların sonuçlarına, toplam kalite yönetiminin okullarda uygulanmasına yönelik yürütülen çalışmaların sonuçlarına ve uluslararası düzeyde kalite yönetim sistemlerini ortaya koyan kurumlara yönelik bilgileri içeren çalışmaların sonuçlarına yer verilmektedir.

Brinia, vd. (2020) tarafından yürütülen araştırmada, Yunanistan'da okul öncesi öğretmenlerinin toplam kalite yönetimi felsefesine yönelik algılarını ortaya koymak amaçlanmaktadır. Bu bağlamda okul öncesi öğretmenleri ile yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmeler sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin toplam kalite yönetimi felsefesinin temel parametrelerine aşina olmadıkları belirtilmektedir. Diğer bir yandan, öğretmenlerin karar alma süreçlerine aktif katılım sağladıkları ifade edilmektedir. Katılımcı karar alma ve duygusal zeka araştırmada, etkili ve açık okul kültürünü güvence altına almada gerekli unsurlar olduğu vurgulanmaktadır.

Soria-Garcia ve Martinez- Lorente (2020) araştırmalarında okulun kalite kültürünün, toplam kalite yönetimi ile öğrenciler tarafından algılanan hizmet kalitesi arasındaki ilişkiyi nasıl etkilediğini ortaya koymayı amaçlamaktadırlar. Bu bağlamda İspanya'da 56 ortaokulda 268 öğretmen ve 559 öğrenci ile araştırmalarını yürütmüşlerdir. Toplam kalite yönetimi ilkelerinden ve Servqual ölçeğinden yola çıkılarak öğrenci ve öğretmen ölçekleri geliştirilmiştir. Geliştirilen

ölçekler ile toplanan veriler ile okulların kalite kültürünün kalite yönetimi uygulamalarını etkiledikleri ortaya konulmuştur. Bu bağlamda okulların kalite yönetimi uygulamalarından en iyi sonuçları elde edebilmeleri için kültürel özelliklerinin farkında olmaları gerektiği vurgulanmaktadır. Yanı sıra okulların kalite yönetimi uygulamalarını kişileştirebileceği belirtilmektedir.

Ezenwaji, vd. (2019) Nijerya’da ortaokul ve liselerde oluşturulan okula dayalı yönetim komitesinin okul kalite geliştirme sürecine katılımının etkisini ortaya koymaya yönelik bir çalışma yürütmüşlerdir. Çalışma da ilgili komitenin üyelerine yönelik bilgiler verilmiş ve komitenin görevleri belirtilmiştir. Bu bağlamda Nijerya’da okula dayalı yönetim komitesinde yaklaşık 12-19 seçilmiş gönüllü üyelerin yer aldığı ifade edilmektedir. Bu üyelerin, emekli eğitimcilerden, o bölgede yaşayan kişilerin temsilcilerine, okul aile birliği temsilcilerinden mezun öğrenci temsilcilerine, bölgesel eğitim müdürlüğü temsilcilerinden eğitim bakanlığı temsilcilerine, müfettişlerden yerel yönetim eğitim sekreterine ve emniyet amirine, okul müdürü ve müdür yardımcısından okulun aşçısı ve muhasebecisine kadar şekillenebildiği görülmektedir. Çalışma kapsamında 281 okul müdürüne, 281 okul aile birliği temsilcisine ve 281 okulun bulunduğu bölgede yaşayan toplum temsilcisine anket uygulanmıştır. Elde edilen veriler sonucunda, okula dayalı yönetim komitesinin okulun kalitesini düşük bir oranda geliştirdiği ortaya konulmaktadır. Bu durum özellikle, okul yöneticileri ile okul aile birliği temsilcilerinin kalite güvencesine yönelik yeterli bilgiye sahip olmadıklarına ve ilgili komite üyelerinin okulun işleyişi hakkında yeterli bilgi ve donanıma sahip olmadıklarına dayandırılmaktadır. Bu bağlamda, Bakanlık tarafından kalite güvencesi danışmanlığı hizmetinin verilmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

Zamir (2019) hesapverilebilirliğe yönelik okul değerlendirme modelinin oluşturulmasında okul değerlendirmecilerinin güvenilirliğine ve okul yöneticilerinin liderlik tarzına dikkat çekmektedir. Araştırmada, okul değerlendirmecilerinin güvenilirliğine yönelik, kanıta dayalı değerlendirme yapmalarının, adil, kapsayıcı, geçerli ve güvenilir raporlar hazırlamalarının, değerlendirme sonuçlarının tutarlı olmasının, değerlendiricilerin yeterli bilgi, yetenek ve deneyime sahip olmalarının ve kişilere karşı saygın olmalarının gerektiği vurgulanmaktadır. Diğer bir yandan, okul değerlendirmelerinin etkili ve geliştirici olması için okul yöneticilerinin ise yapıcı bir liderlik tarzını benimsemeleri gerektiği belirtilmektedir.

Fernandez-Cruz, vd. (2019) tarafından yapılan araştırmada ISO: 9001 uygulamasının okullarda öğretim ve öğrenme süreçleri üzerine etkisini ortaya koymayı amaçlanmıştır. İspanya'da toplamda 80 okul öncesi, ilkokul ve ortaokulda yürütölen araştırmada, okul yöneticileri, kalite koordinatörleri ve öğretmenler olmak üzere toplamda 2185 kişinin yer aldığı görölmektedir. Araştırmaya katılan okullar, en az üç yıldır ISO: 9001 uygulamasını okullarında uyguladığı belirtilmektedir. Kalite yönetim sistemlerinin özellikle okulların öğretim ve öğrenme süreçlerine olumlu yönde katkısı yapması beklentisi üzerinden yürütölen araştırmada, öğretim yöntemleri, eylem planları, öğrenci değerlendirmeleri ve ailenin katılımı temalarının yer aldığı bir ölçek kullanılmıştır. Bu bağlamda araştırmanın sonucunda, ISO: 9001 uygulamasının, okulların öğretim ve öğrenme süreçleri üzerine önemli bir etki yarattığına ulaşıldığı ifade edilmektedir.

Pulis (2018) tarafından yapılan araştırmada, öğrencilere göre Malta'da iyi bir okulun kalite göstergelerinin neler olduğunun ortaya konulması amaçlanmaktadır. Bu bağlamda karma yöntem kullanılarak bir araştırma tasarımı yapılmış olup, öğrencilerin hem nitel hem de nicel verilerin oluşturulması sürecinde yer aldıkları görölmektedir. Araştırmada veriler, 42 farklı okuldan toplanmıştır. Öğrencilerle nicel veri toplama aracının oluşturulması sürecinde odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Oluşturulan veri toplama aracı ile toplanan verilerin analiz edilmesinin ardından öğrencilere göre iyi bir okulun üç kalite göstergesinin olduğu ortaya konulmuştur. Bu göstergeler, iyi öğretmenler, temiz bir okul ve iyi bir okul müdürüdür.

Cohen-Azaria ve Zamir (2018) İsrail'de okul müdürlerinin, okul değerlendiricilerine yönelik algılarını ve beklentilerini ortaya koymayı amaçladıkları araştırma da yarı yapılandırılmış görüşme formları ile 33 okul yöneticisinin görüşlerine başvurmuşlardır. İsrail'de okul değerlendirmecilerinin okul personelleri ile işbirliği içerisinde okul değerlendirme kültürünün uygulanmasına öncülük etmesi, okul veri tabanı oluşturması, öğrencilerin başarılarını izlemesi ve değerlendirmesi, okul programlarını değerlendirmesi ve akreditasyon kuruluşları ile görüşmelerde ara bulucu rolünü üstlenmesi beklenmektedir. Araştırma da okul yöneticileri, okul değerlendiricilerini, değerlendirmeyi anlama ve planlama, veri toplama ve analiz etme, değerlendirme bulgularını raporlama ve önerilerde bulunma konularında birer uzman olarak görmektedir. Yanı sıra yönetim sürecinde de okul yöneticileri, okul müdürleri tarafından yönetim süreçlerine liderlik eden ve yönlendiren bir ortak olarak değerlendirilmektedir.

Santaolalla, vd. (2017) tarafından yapılan araştırmada ilkokullar ve ortaokullarda uygulanmak üzere okullardaki kalite yönetim sistemlerinin etkilerini ölçmeye yönelik bir ölçek geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçekte, iletişim, yönetim sistemleri, okul iklimi, öğrenme- öğretim süreçleri, memnuniyet ve dışsal ilişkiler olmak üzere toplamda altı tema altında ölçeğin yapılandırıldığı görülmektedir. Ölçeğin geçerliliği ve güvenilirliğini ortaya koymaya yönelik uzman görüşlerinin alındığı ve 29 ilkokul ve ortaokulda çalışan 709 personele uygulandığı belirtilmektedir. Yapılan araştırma sonucunda geçerli ve güvenilir bir ölçeğin geliştirildiği ifade edilmektedir.

Ketkajorn, vd. (2017) tarafından yapılan araştırmada eğitimde kalite güvencesini etkileyen faktörleri incelemek ve farklı okul büyüklüklerinde kalite güvencesini etkileyen faktörleri karşılaştırmak amaçlanmaktadır. Bu bağlamda araştırmacı tarafından geliştirilen anket ile Tayland'da 33 okul, 1128 okul yöneticisi ve öğretmenlerden veriler toplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda eğitimde kalite güvencesinin genel etkililiğini etkileyen faktörler, yüksekten düşüğe doğru, insan kaynakları yönetimi, liderlik, takım çalışması, motivasyon ve tutumlardır. Bu sonuca dayalı olarak, işine karşı olumlu yönde tutumlara sahip çalışanların, etkili liderlerin ve sorumluluklarını paylaşarak çalışanlarının karar alma süreçlerine katılımlarını sağlayan yönetimin kalite güvencesi sistemini etkiledikleri söylenebilir. Yanı sıra araştırmada farklı okul büyüklüklerine sahip okulların kalite güvencesini etkilediği, bu nedenle farklı okul büyüklüklerinde görev yapan öğretmenlerin kalite güvencesini etkileyen her bir faktöre karşı farklı tutumlara sahip oldukları söylenebilir.

Okul eğitiminde kaliteye yönelik yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde, kalite güvencesi uygulamalarının okulların öğrenme ve öğretim süreçlerinde önemli bir etki yarattığı belirtilmektedir. Diğer bir yandan okulların kalite güvencesine uygulamalarının uygulanmasına etki eden faktörlerin başında insan kaynaklarının ve liderliğin geldiği, yanı sıra okul kültürü ve okulun fiziki koşullarının da bu süreçte etkili olduğu görülmektedir. Bu bağlamda kalite güvencesi uygulamalarının okulların başarısını etkilediği sonucundan yola çıkarak, ilgili faktörler göz önünde bulundurularak bir kalite güvencesi modelinin ortaya konulması, okul eğitiminde kaliteye yönelik olumlu yönde katkı sağlayabileceği söylenebilir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Araştırmanın yöntem bölümünde, araştırma modeline, evrene, örnekleme, veri toplama araçlarına ve öğretmenlere yönelik “Okul Kalite Değerlendirme Anketi” (OKDA)’nın geliştirme süreçlerine, verilerin toplanmasına ve verilerin analizlerine yönelik bilgilere yer verilmektedir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada temel eğitim okullarına yönelik okul kalite güvencesi modelinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu bağlamda hem nitel hem de nicel verilerin bir arada kullanıldığı karma yöntem araştırması tasarlanmıştır. Karma yöntem, nicel ve nitel yöntemlerle toplanan verilerin bir araştırmada birleştirilerek kullanılmasını içermektedir (Creswell, 2002; Johnson ve Christensen, 2014). Creswell (2002)’ye göre “Karma yöntem tasarımları, hem nicel hem de nitel verilerin tek bir çalışmada toplanması ve bu verilerin bir öncelik, sıra ve bilgi bütünleştirme düzeyine göre analiz edilmesi ve raporlanması için kullanılan prosedürlerdir.” Karma yöntem, bir olguyu daha iyi anlamak için nicel ve nitel araştırma yöntemleri arasındaki gücü ve sinerjiyi ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır (Gay, Mills ve Airasian, 2006). Johnson ve Christensen (2014)’e göre, karma yöntem kullanılarak yapılan araştırmalarda nicel ve nitel verilerin bir arada kullanılması, tamamlayıcı bir kuvvet oluşturduğu ve hata yapma olasılığını azalttığı söylenebilir.

Karma yöntem tasarımları, nicel ve nitel verilerin kullanım sıralarına ve araştırmanın amacına göre üç farklı şekilde yapılandırılmaktadır. Birincisi, üçgenleme karma yöntem deseni olarak adlandırılmaktadır. Bu bağlamda araştırmacı, hem nicel hem de nitel verileri aynı anda toplamakta ve veri analizinden elde edilen sonuçları karşılaştırmaktadır. Yapılan karşılaştırmalar sonucunda elde edilen sonuçların birbirini destekler nitelikte olup olmadığı ortaya koyarak yorumlamaktadır. İkincisi, açıklayıcı karma yöntem deseni olarak adlandırılmaktadır. Bu durumda araştırmacı, öncelikle nicel verileri toplamakta ve elde edilen verileri raporlaştırmaktadır. Nicel sonuçlarla araştırma probleminin genel bir resminin elde edilmesinin ardından nitel veriler toplanarak nicel sonuçlar detaylandırılmakta ve açıklanmaktadır. Üçüncüsü ise, keşfedici karma

yöntem deseni olarak adlandırılmaktadır. Bu bağlamda araştırmacı bir olguyu açıklamak ve bir araç tasarlamak için öncelikle nitel verileri toplamakta ve ardından tasarlanan araç test edilmektedir. Araştırmacıların bu deseni, araçlar, değişkenler ve ölçümler bilinmediğinde daha çok kullanıldığı belirtilmektedir (Creswell, 2004). Bu araştırmada da öncelikle nitel veriler toplanarak bir okul kalite güvencesi modeli yapılandırılmış olup, ardından bu okul kalite güvencesi modelinde kullanılacak okul kalite değerlendirme öğretmen anketi geliştirilmiştir. Bu bağlamda bu araştırma da karma yöntem desenlerinden keşfedici yöntem tasarımı kullanılmıştır.

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Bu bölümde, araştırmanın nitel ve nicel boyutuna ilişkin çalışma grubunun nasıl oluşturulduğuna dair bilgilere yer verilmektedir.

3.2.1. Araştırmanın Nitel Boyutuna İlişkin Çalışma Grubu

Araştırmanın nitel boyutu iki kısımdan oluşmaktadır. İlk kısımda PISA (2018)'de başarılı olan bazı ülkeler ile Türk eğitim sisteminin temel eğitim okullarına yönelik kalite güvencesi uygulamalarına yer verilmektedir. Bu bağlamda araştırmanın çalışma grubunu, PISA (2018)'de başarılı olan ve yeterli verileri ulaşılabilen Hong Kong, Estonya, Finlandiya, İrlanda, Polonya ve Yeni Zelanda oluşturmaktadır.

Araştırmanın nitel boyutunun ikinci kısmına ilişkin çalışma grubunu ise, farklı özelliklere sahip 10 öğretim üyesi, 5 eğitim müfettişi, 15 okul yöneticisi ve 20 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın nitel boyutuna ilişkin seçilen öğretim üyeleri, (ÖÜ1, ÖÜ2,..) şeklinde kodlanmış olup ilgili öğretim üyelerine yönelik özellikleri içeren Tablo 2' de aşağıda sunulmaktadır.

Tablo 2

Araştırmaya Katılan Öğretim Üyelerine İlişkin Demografik Bilgiler

	Kod	Görev Unvanı	Cinsiyet	Görev Yeri
1	ÖÜ1	Öğretim Üyesi- Prof. Dr.	Erkek	Yükseköğretim
2	ÖÜ2	Öğretim Üyesi- Dr.	Erkek	Yükseköğretim
3	ÖÜ3	Öğretim Üyesi- Doç. Dr.	Erkek	Yükseköğretim
4	ÖÜ4	Öğretim Üyesi- Doç. Dr.	Erkek	Yükseköğretim
5	ÖÜ5	Öğretim Üyesi- Doç. Dr.	Erkek	Yükseköğretim
6	ÖÜ6	Öğretim Üyesi- Prof. Dr.	Erkek	Yükseköğretim
7	ÖÜ7	Öğretim Üyesi- Doç. Dr.	Erkek	Yükseköğretim
8	ÖÜ8	Öğretim Üyesi- Dr.	Kadın	Yükseköğretim
9	ÖÜ9	Öğretim Üyesi- Dr.	Kadın	Yükseköğretim
10	ÖÜ10	Öğretim Üyesi- Prof. Dr.	Kadın	Yükseköğretim

Tablo 2 incelendiğinde, araştırmaya 10 öğretim üyesinin katıldığı görülmektedir. Öğretim üyelerinin 3 tanesi Prof. Dr., unvanına sahipken, 4 öğretim üyesinin Doç. Dr. ve 3 öğretim üyesi ise Dr. unvanına sahip olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretim üyelerinin her biri yükseköğretim kurumlarında çalışmakta olup, 7 öğretim üyesi erkek, 3 öğretim üyesi ise kadındır.

Araştırmanın nitel boyutuna ilişkin seçilen eğitim müfettişleri (EM1, EM2,...) şeklinde kodlanmış olup, ilgili eğitim müfettişlerine yönelik özellikleri içeren Tablo 3' de aşağıda sunulmaktadır.

Tablo 3

Araştırmaya Katılan Eğitim Müfettişlerine İlişkin Demografik Bilgiler

	Kod	Görev Unvanı	Cinsiyet	Görev Yeri
1	EM1	Eğitim Müfettişi	Erkek	İl MEM
2	EM2	Eğitim Müfettişi	Erkek	İl MEM
3	EM3	Eğitim Müfettişi	Erkek	İl MEM
4	EM4	Eğitim Müfettişi	Erkek	İl MEM
5	EM5	Eğitim Müfettişi	Erkek	İl MEM

Tablo 3 incelendiğinde, araştırmaya katılan 5 eğitim müfettişi bulunmaktadır. Eğitim müfettişleri il milli eğitim müdürlüğünde görev yapmaktadırlar. Araştırmaya katılan eğitim müfettişlerinin tümü erkek olduğu görülmektedir.

Araştırmanın nitel boyutuna ilişkin seçilen okul yöneticileri (OY1, OY2,...) şeklinde kodlanmış olup, ilgili okul yöneticilerine yönelik özellikleri içeren Tablo 4 aşağıda sunulmaktadır.

Tablo 4

Araştırmaya Katılan Okul Yöneticilerine İlişkin Demografik Bilgiler

	Kod	Görev Unvanı	Cinsiyet	Görev Yeri
1	OY1	Müdür Yardımcısı	Kadın	Anaokulu
2	OY2	Müdür Yardımcısı	Kadın	Anaokulu
3	OY3	Okul Müdürü	Kadın	Anaokulu
4	OY4	Okul Müdürü	Erkek	İlkokul
5	OY5	Okul Müdürü	Erkek	İlkokul
6	OY6	Okul Müdürü	Kadın	İlkokul
7	OY7	Okul Müdürü	Kadın	Ortaokul
8	OY8	Okul Müdürü	Erkek	Ortaokul
9	OY9	Müdür Yardımcısı	Kadın	Ortaokul
10	OY10	Okul Müdürü	Erkek	Anaokulu
11	OY11	Müdür Yardımcısı	Kadın	Anaokulu
12	OY12	Müdür Yardımcısı	Erkek	İlkokul
13	OY13	Okul Müdürü	Erkek	Ortaokul
14	OY14	Müdür Yardımcısı	Kadın	İlkokul
15	OY15	Müdür Yardımcısı	Kadın	Ortaokul

Tablo 4 incelendiğinde; araştırmaya 8 okul müdürü 7 müdür yardımcısı olmak üzere 15 okul yöneticisinin katıldığı görülmektedir. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin 9 tanesi kadın, 6 tanesi erkektir. Okul yöneticilerinin 5 tanesi anaokulunda, 5 tanesi ilkokulda ve 5 tanesi de ortaokulda görev yapmaktadır.

Araştırmanın nitel boyutuna ilişkin seçilen öğretmenler (Ö1, Ö2,...) şeklinde kodlanmış olup, ilgili öğretmenlere yönelik özellikleri içeren Tablo 5 aşağıda sunulmaktadır.

Tablo 5

Araştırmaya Katılan Öğretmenlere İlişkin Demografik Bilgiler

	Kod	Görev Unvanı	Cinsiyet	Görev Yeri
1	Ö1	Öğretmen	Kadın	Anaokulu
2	Ö2	Öğretmen	Kadın	Anaokulu
3	Ö3	Öğretmen	Kadın	Anaokulu
4	Ö4	Öğretmen	Kadın	Anaokulu
5	Ö5	Öğretmen	Kadın	İlkokul
6	Ö6	Öğretmen	Kadın	Anaokulu
7	Ö7	Öğretmen	Kadın	İlkokul
8	Ö8	Öğretmen	Kadın	Ortaokul
9	Ö9	Öğretmen	Erkek	Ortaokul
10	Ö10	Öğretmen	Erkek	İlkokul
11	Ö11	Öğretmen	Kadın	Ortaokul
12	Ö12	Öğretmen	Erkek	Anaokulu
13	Ö13	Öğretmen	Erkek	İlkokul
14	Ö14	Öğretmen	Kadın	Ortaokul
15	Ö15	Öğretmen	Kadın	Ortaokul
16	Ö16	Öğretmen	Kadın	İlkokul
17	Ö17	Öğretmen	Erkek	İlkokul
18	Ö18	Öğretmen	Kadın	Ortaokul
19	Ö19	Öğretmen	Kadın	İlkokul
20	Ö20	Öğretmen	Kadın	Ortaokul

Tablo 5 incelendiğinde; araştırmaya 20 öğretmenin katıldığı görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 15 kadın, 5 tanesi erkektir. Araştırmaya katılan öğretmenlerimizin 6 tanesi anaokulunda, 7 tanesi ilkokulda ve 7 tanesi de ortaokulda görev yapmaktadır.

3.2.2. Araştırmanın Nicel Boyutuna İlişkin Çalışma Grubu

Araştırmanın nicel boyutuna ilişkin çalışma grubunu, Çanakkale ili merkez ilçesinde temel eğitim okullarında görev yapan 219 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlere anket uygulaması yapılmış olup ilgili öğretmenlere ilişkin demografik değişkenlere (cinsiyet, öğrenim durumu, mesleki hizmet yılı, görev yapılan okul türü) Tablo 7’de yer verilmektedir.

Tablo 7

Araştırmaya Katılan Öğretmenlere Yönelik Betimsel İstatistikler

	n	%
Cinsiyet		
Kadın	150	68
Erkek	69	32
Öğrenim Durumu		
Önlisans	4	2
Lisans	168	77
Yükseklisans	45	20
Doktora	2	1
Mesleki Hizmet Yılı		
1 Yıldan Az	1	1
1-5 Yıl	19	8
6-10 Yıl	24	11
11-15 Yıl	40	18
16-20 Yıl	41	19
20 Yıl ve Üzeri	94	43
Görev Yapılan Okul Türü		
Okul Öncesi	32	15
İlkokul	65	30
Ortaokul	122	55

Tablo 7 incelendiğinde, araştırma kapsamında yapılan ankete katılan 219 kişiden 150'sinin kadın 68'inin erkek olduğu görülmektedir. Cinsiyete göre bir değerlendirme yapıldığında araştırmaya katılan kişilerin %68'inin kadın, %32'si erkektir. Yanı sıra araştırmaya katılan öğretmenlerin 168 kişisi lisans mezunu, 45 kişisi yüksek lisans mezunu, 4 kişisi doktora mezunu ve 2 kişisi önlisans mezunudur. Öğrenim durumuna göre bir değerlendirme yapıldığında ağırlıklı olarak öğretmenlerin %77'sinin lisans mezunu olduğu belirtilmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden mesleki hizmet yılına yönelik bir değerlendirme yapıldığında öğretmenlerin %43'ünün 20 yıl ve üzeri çalıştığı, %1'inin 1 yıldan az, %8'inin ise 1-5 yıl arasında çalıştığı görülürken diğer mesleki hizmet yıllarında çalışan öğretmen sayısının dengeli bir dağılıma sahip olduğu görülmektedir. Görev yapılan okul türü değişkenine göre bir değerlendirme yapıldığında ise, araştırmaya katılan katılımcılarının %55'i ortaokulda görev yapmakta iken, %30'u ilkokulda, %15'i ise okul öncesi eğitim kurumunda görev yapmaktadır.

3.3. Araştırmanın Veri Toplama Araçları

Bu bölümde araştırmanın nitel ve nicel boyutuna ilişkin veri toplama araçlarına yer verilmektedir. Yanı sıra ilgili veri toplama araçlarının geçerliliğine ve güvenilirliğine yönelik bilgiler de yer almaktadır.

3.3.1. Araştırmanın Nitel Boyutuna İlişkin Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nitel boyutu iki kısımdan oluşmaktadır. İlk kısmına yönelik veriler, belge tarama yöntemiyle toplanmıştır. PISA (2018)'de başarılı olan ve araştırma kapsamında temel eğitim okullarına yönelik kalite güvencesi uygulamalarına yer verilen ülkelerin verileri, ülkelerin ilgili konuya yönelik mevzuatlarından, tez, makale, kitap gibi bilimsel yayınlardan ve “Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü” olarak adlandırılan OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development), “Avrupa Eğitim Bilgi Ağı” olarak adlandırılan EURYDICE gibi ülkelerin eğitim sistemlerine ilişkin uluslararası düzeyde bilgiler veren internet sitelerinden elde edilmiştir. Türkiye'nin temel eğitim kurumlarına yönelik Teftiş Kurulu Başkanlığı çalışmaları ve MEB kalite çalışmalarına yönelik bilgilerde, ilgili konuya yönelik mevzuatlardan, tez, makale, kitap gibi bilimsel yayınlardan ve MEB resmi internet sitesinden elde toplanmıştır.

Araştırmanın nitel boyutunun ikinci kısmında belirlenen çalışma grubu ile görüşme tekniği kullanılarak veriler toplanmıştır. Görüşme, araştırmanın çalışmasının amaçlarına yönelik bir veya daha fazla katılımcıya sorular sormasını, katılımcıların ise kendi eğilimleri doğrultusunda yanıtlar vermesini içermektedir (Glesne, 2011). Gay, Mills ve Airasian (2006)'a göre görüşme, bir kişinin diğer kişiden bilgi almak için etkileşimidir.

Araştırmanın ikinci kısmında belirlenen çalışma grubu ile yapılan görüşmelerde yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak veriler toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde hem açık uçlu hem de kapalı uçlu sorular yer almaktadır. İlgili sorular araştırmacı tarafından önceden belirlenmekte ancak görüşme sürecinde verilen yanıtlara yönelik sorular şekillendirilebilmektedir. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde, yanıtlar sabit cevaplardan oluşmamaktadır (Creswell, 2002; Johnson ve Christensen, 2014). Bu araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formunun oluşturulma aşamalarını içeren Şekil 9 aşağıda sunulmaktadır.



Şekil 9. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun oluşturulma aşamaları

Yarı yapılandırılmış görüşme formunun hazırlanmasına yönelik ilk olarak ilgili alanyazından okul kalite güvencesine yönelik araştırmalar yapılarak sorular oluşturulmuştur. Oluşturulan görüşme formu 4 alan uzmanının ve 2 Türk Dili uzmanının görüşlerine sunulmuştur. Uzmanların görüşleri doğrultusunda soruların sayısında ve köklerinde değişiklikler yapılmıştır. Ardından pilot uygulama aşamasına geçilmiş olup, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak 1 öğretim üyesi, 1 eğitim müfettişi, 2 okul yöneticisi ve 2 öğretmen ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yapılan pilot uygulamaların sonucunda ilgili form kullanılarak örnekleme belirlenen katılımcılar ile görüşmelerin gerçekleştirilmesine geçilmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme formu 12 sorudan oluşmaktadır. Sorular, okul kalite güvencesi modelinde hangi uygulamaların yer alması gerektiğini ortaya koyan sorular ile başlamakta ve katılımcıların yanıtlarına göre alt sorular ile devam etmektedir. Katılımcılara göre

hangi kalite güvencesi uygulamaları modelde yer alması gerekiyorsa, ilgili uygulamalara yönelik hangi paydaşların yer alması gerektiği, hangi zaman aralığında tekrarlanması gerektiği, hangi alanlara öncelik verilmesi gerektiği, hangi ölçme ve değerlendirme araçları kullanılması gerektiği ve seçilen uygulamanın doğru bir şekilde yürütülebilmesi için gerekliliklerin neler olduğu sorulmaktadır. Yanı sıra okul kalite güvencesi uygulamalarının sonuçlarını içeren raporların kimlerle paylaşılması gerektiği vurgulanmaktadır. Diğer bir yandan seçilen kalite güvencesi uygulamalarının değerlendirme sonuçlarının hangi amaçlara yönelik kullanılabileceği, ödüllendirme ve sertifikasyona yer verilip verilmemesi de sorulmaktadır. Böylelikle katılımcıların görüşlerine göre bir okul kalite güvencesi modelinin ana hatlarının oluşturulması hedeflenmiştir.

Araştırmanın Nitel Boyutuna İlişkin Veri Toplama Araçlarının Geçerliliği ve Güvenilirliği

Araştırmanın nitel boyutu iki kısımdan oluşmaktadır. İlk kısma yönelik veriler, belgesel tarama yöntemiyle toplanmış olup, ilgili veri toplama aracı, yasal, ulaşılabilir ve araştırma konusuyla ilgili en son yayınlanan uluslararası dokümanları içermesi nedeniyle, verilerin geçerliliğinin ve güvenilirliğinin yüksek olduğu söylenebilir.

Araştırmanın nitel boyutunun ikinci kısmında veriler, görüşme tekniği kullanılarak toplanmıştır. İlgili görüşmeler, gönüllü katılım ilkesi gözetilerek gerçekleştirilmiş olup, katılımcılara gönüllü katılım onam formu verilmiştir. Katılımcıların uygun oldukları zamanlarda, çalışma yerleri olan üniversitelerdeki ve milli eğitim müdürlüğündeki ofisleri ile okullarda görüşmeler yüzyüze bir şekilde gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan katılımcılardan izinler alınarak, ses kayıt cihazı ile veriler toplanmıştır. Araştırmaya katılan katılımcılarla yapılan görüşmelerin ortalama zamanlarını içeren Tablo 8 aşağıda sunulmaktadır.

Tablo 8

Katılımcılarla Yapılan Görüşmelerin Ortalama Süreleri

Katılımcılar	Ortalama Görüşme Süresi (dakika)
Öğretim Üyeleri	39 dakika 10 saniye
Eğitim Müfettişleri	43 dakika 20 saniye
Okul Yöneticileri	30 dakika 40 saniye
Öğretmenler	26 dakika 45 saniye

Tablo 8’de görüldüğü üzere, öğretim üyeleri ile yapılan görüşmelerin ortalama süresi, 39 dakika 10 saniyedir. Eğitim müfettişleri ile yapılan görüşmelerin ortalama süresi, 43 dakika 20 saniyedir. Yanı sıra Okul yöneticileri ile yapılan görüşmelerin ortalama süresi, 30 dakika 40 saniye iken, öğretmenler ile yapılan görüşmelerin ortalama süresi, 26 dakika 45 saniyedir. Yapılan görüşmelerin ardından görüşmeye ilişkin veriler katılımcılara özetlenmiş olup, eklemek isteyip istemediklerine yönelik katılımcı teyidi alınmıştır. Diğer bir yandan katılımcılar ile yapılan görüşmelerde, araştırmacı ön yargılarını bir tarafa bırakarak yönlendirmeci olmayan bir şekilde görüşmeleri sürdürmüştür.

Geçerlilik ve güvenilirlik kavramları nicel ve nitel yöntemlerde farklı kavramlar ile ifade edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 265). Bu kavramlar arasındaki farklılık, Tablo 9’ da gösterilmektedir.

Tablo 9

Geçerlilik ve Güvenilirlik Kavramlarının Nicel ve Nitel Araştırmalarda Karşılaştırılması

Ölçüt	Nicel Araştırma	Nitel Araştırma
Araştırma sonuçları yoluyla gerçeğin doğru temsili	İç geçerlilik	İnanırcılık
Sonuçların uygulanması	Dış geçerlilik (genelleme)	Aktarılabirlik (Transfer edilebilirlik)
Tutarlılığı sağlama	İç güvenilirlik	Tutarlılık
Nesnel, yansız olma	Dış güvenilirlik (tekrar edilebilirlik)	Teyit edilebilirlik

Nitel araştırmalarda i geçerliliği diğer bir ifade ile inanılrlığı yükseltmek için çeşitli stratejiler kullanılmaktadır. Bunların en bilindik olanı üçgenleme tekniğidir. Üçgenleme tekniğinde, veri toplama sürecinde çoklu yöntemin kullanılması, araştırmacının çoklu veri kaynaklarından yararlanması ve birden fazla araştırmacının araştırma sürecinde yer alması vurgulanmaktadır. Yanı sıra veri toplama sürecinde toplanan verilere yönelik katılımcı teyidinin yapılması, yeterli ve uygun katılımcının araştırmaya katılması ve uzman incelemelerinin yapılması araştırmanın geçerliliğini yükseltebilir (Merriam, 2013). Bu bağlamda bu araştırmanın nitel boyutunda hem literatür taramasının yapılması hem de görüşme tekniğinin kullanılması, veri toplama sürecinde çoklu yöntemlerin kullanıldığını göstermektedir. Yanı sıra farklı görev unvanlarına sahip katılımcılardan verilerin toplanması ise, çoklu veri kaynaklarından yararlandığını ortaya koymaktadır. Araştırma sürecinde, gerek tez danışmanının gerekse tez izleme komisyonu üyelerinin rehberlik ederek değerlendirmeler yapması, veri toplama sürecinde uzman incelemelerinin yapıldığına bir gösterge olabilir. Diğer bir yandan yapılan görüşmelerin ardından toplanan veriler özetlenerek katılımcı teyidinin alındığı ifade edilmektedir. Bu bağlamda araştırmanın geçerliliğini diğer ifade ile inanılrlığını yükseltmek adına araştırmada çeşitli stratejilerin kullanıldığı söylenebilir.

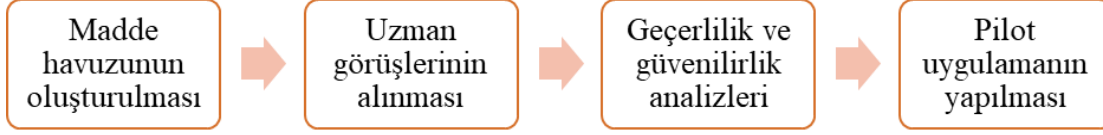
Araştırmada nitel verilerin i güvenilirliğini diğer bir ifade ile tutarlılığını yükseltmek için veri toplama süreçleri ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Yanı sıra elde edilen veriler ile oluşturulan temalara, araştırmanın yöntem bölümünün veri analizi kısmında ayrıntılı olarak yer verilmiştir.

Araştırmada nitel veriler, çeşitli katılımcılardan toplanmıştır. Bu bağlamda çalışma grubu çeşitli ozenli bir şekilde seçilerek azami çeşitliliğe yer verilmesinin dış geçerliliği diğer bir ifade ile aktarılabilirliği arttırmanın bir yolu olduğu düşüncesinden (Merriam, 2013) yola çıkılarak yapılan araştırmanın aktarılabilirliğini yükseltmeye yönelik bazı özellikleri taşıdığı da söylenebilir.

3.3.2. Araştırmanın Nicel Boyutuna İlişkin Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nicel boyutuna ilişkin araştırmacı tarafından öğretmenlere yönelik bir okul kalite değerlendirme anketi geliştirilmiştir. Bu anket, yapılan alanyazın incelemeleri ve

katılımcılarla yapılan görüşmelerden yola çıkılarak oluşturulmuştur. İlgili anketin oluşturulma süreci aşağıdaki şekilde gösterilmektedir.



Şekil 10. Okul kalite değerlendirme anketi oluşturulma süreci

Şekil 10’ da görüldüğü üzere, ilk olarak anket maddelerine yönelik madde havuzu hazırlanmıştır. Bu havuz araştırmanın nitel bölümünde yer alan ülkelerin kalite güvencesi uygulamalarında yer alan odaklanılan alanlar ve bu alanlara yönelik standartlar ile alan yazın taraması sonucunda oluşturulmuştur. Alanyazın taramasında, özellikle uluslararası düzeyde ön plana çıkan bazı uluslararası kalite güvencesi sistemlerinin (ISO, EFQM, ...) akreditasyon süresinde odaklandıkları alanlar ve standartlar incelenmiştir. Ardından 10 tane Eğitim Bilimleri alanında öğretim üyesinin uzman görüşleri, uzman değerlendirme formu aracılığıyla toplanmıştır. Uzman değerlendirme formunda öğretim üyelerinin her bir anket maddesine yönelik “gerekli”, “yararlı/yetersiz” ve “gereksiz” ifadelerini seçmeleri istenmiştir. Elde edilen verilerin sonuçları kullanılarak ilgili ankete yönelik geçerlilik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Diğer bir yandan anket maddelerinin anlaşılır ve açık olup olmadığına yönelik 2 Türk dili uzmanında görüşleri alınmıştır.

Araştırmanın Nicel Boyutuna İlişkin Veri Toplama Araçlarının Geçerliliği ve Güvenilirliği

Araştırmanın nicel verilerini araştırma kapsamında geliştirilen öğretmenlere yönelik OKDA (Okul Kalite Değerlendirme Anketi) oluşturmaktadır. Bu bağlamda anketin kapsam geçerliğine ilişkin 10 farklı uzmanın görüşleri alınarak Lawshe tekniği ile kapsam geçerlilik oranları (KGO) ve kapsam geçerlilik indeksi (KGİ) hesaplanmıştır. Uzmanların madde değerlendirmeleri, kapsam geçerlik ölçütleri (Veneziano ve Hooper, 1997) ve hesaplanan kapsam geçerlik indeksi değerleri Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10

Kapsam Geçerliği Sonuçları

Maddeler	A	B	C	KGO	Maddeler	A	B	C	KGO
Madde 1	10	0	0	1	Madde 26	10	0	0	1
Madde 2	6	4	0	0,2	Madde 27	10	0	0	1
Madde 3	9	1	0	0,8	Madde 28	10	0	0	1
Madde 4	10	0	0	1	Madde 29	8	2	0	0,6
Madde 5	10	0	0	1	Madde 30	10	0	0	1
Madde 6	9	1	0	0,8	Madde 31	10	0	0	1
Madde 7	10	0	0	1	Madde 32	10	0	0	1
Madde 8	10	0	0	1	Madde 33	10	0	0	1
Madde 9	10	0	0	1	Madde 34	10	0	0	1
Madde 10	10	0	0	1	Madde 35	10	0	0	1
Madde 11	10	0	0	1	Madde 36	9	1	0	0,8
Madde 12	10	0	0	1	Madde 37	9	1	0	0,8
Madde 13	10	0	0	1	Madde 38	10	0	0	1
Madde 14	10	0	0	1	Madde 39	10	0	0	1
Madde 15	10	0	0	1	Madde 40	10	0	0	1
Madde 16	9	1	0	0,8	Madde 41	10	0	0	1
Madde 17	9	1	0	0,8	Madde 42	10	0	0	1
Madde 18	10	0	0	1	Madde 43	10	0	0	1
Madde 19	10	0	0	1	Madde 44	9	1	0	0,8
Madde 20	9	1	0	0,8	Madde 45	10	0	0	1
Madde 21	10	0	0	1	Madde 46	10	0	0	1
Madde 22	10	0	0	1	Madde 47	10	0	0	1
Madde 23	10	0	0	1	Madde 48	10	0	0	1
Madde 24	10	0	0	1	Madde 49	10	0	0	1
Madde 25	10	0	0	1	Madde 50	8	2	0	0,6

Uzman sayısı:10

Kapsam geçerlik lut: 0.62

KGİ: 0.936

A: Gerekli **B:** Yararlı/Yetersiz **C:** Gerekli değil, **KGO:** Kapsam geçerlik oranı, **KGİ:** Kapsam geçerlik indeksi

Tablo 10 incelendiğinde, kapsam geçerliliği sonuçlarında negatif KGO değerine sahip madde görülmemiştir. 10 uzman için kapsam geçerliliği ölçütü ile kıyaslandığında anketin 50 maddelik son hali için elde edilen kapsam geçerlilik indeksi 0,936 olarak hesaplanmıştır. Bu değer kapsam geçerliliği için yeterli kanıt sağladığına karar verilmiştir.

Araştırmanın nicel verilerini araştırma kapsamında geliştirilen öğretmenlere yönelik “Okul Kalite Değerlendirme Anketi’nde” yer alan maddelerin kararlılık anlamında güvenilirliğini kontrol edebilmek için tutarlılık anlamında güvenilirlik hesaplanmıştır. Anketin iç tutarlılık anlamında güvenilirliğini belirlemek için ise Cronbach Alpha ve McDonald Omega güvenilirlik katsayıları Jamovi (2022) programı kullanılarak hesaplanmıştır. İlgili güvenilirlik katsayıları Tablo 11’de sunulmaktadır.

Tablo 11

İç Tutarlılık Güvenirlik Katsayıları Sonuçları

	Std. Sapma	Cronbach α	McDonald ω
	3.95	0.619	0.984

Tablo 11 incelendiğinde, güvenilirlik katsayıları incelendiğinde kabul düzeyi olarak belirlenen 0.70 (Nunnally ve Bernstein, 1994) değerinin üzerinde olduğu ve iç tutarlılık anlamında güvenilirliğin sağlandığı belirlenmiştir. Madde güvenilirliğine ilişkin istatistik sonuçları Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12

Madde Güvenirlik İstatistikleri

	\bar{X}	Ss.	Düzeltilmiş madde- toplam korelasyonu	Madde çıkarıldığında güvenirlik sonuçları	
				Cronbach α	McDonald ω
Madde 1	4.11	0.885	0.708	0.984	0.984
Madde 2	4.02	0.766	0.624	0.984	0.984
Madde 3	4.10	0.781	0.694	0.984	0.984
Madde 4	4.05	0.811	0.639	0.984	0.984
Madde 5	3.93	0.778	0.679	0.984	0.984
Madde 6	3.98	0.832	0.713	0.984	0.984
Madde 7	4.00	0.787	0.768	0.984	0.984
Madde 8	3.87	0.863	0.788	0.984	0.984
Madde 9	4.13	0.752	0.683	0.984	0.984
Madde 10	3.92	0.780	0.793	0.984	0.984
Madde 11	3.98	0.763	0.766	0.984	0.984
Madde 12	3.95	0.728	0.752	0.984	0.984
Madde 13	4.07	0.707	0.627	0.984	0.984
Madde 14	4.07	0.693	0.689	0.984	0.984
Madde 15	3.93	0.729	0.686	0.984	0.984
Madde 16	3.95	0.800	0.737	0.984	0.984
Madde 17	3.97	0.789	0.717	0.984	0.984
Madde 18	4.00	0.757	0.713	0.984	0.984
Madde 19	3.97	0.798	0.770	0.984	0.984
Madde 20	3.89	0.850	0.741	0.984	0.984
Madde 21	3.87	0.879	0.785	0.984	0.984
Madde 22	3.89	0.811	0.774	0.984	0.984
Madde 23	4.02	0.815	0.722	0.984	0.984
Madde 24	4.03	0.801	0.719	0.984	0.984
Madde 25	4.03	0.823	0.680	0.984	0.984

Tablo 12'nin devamı

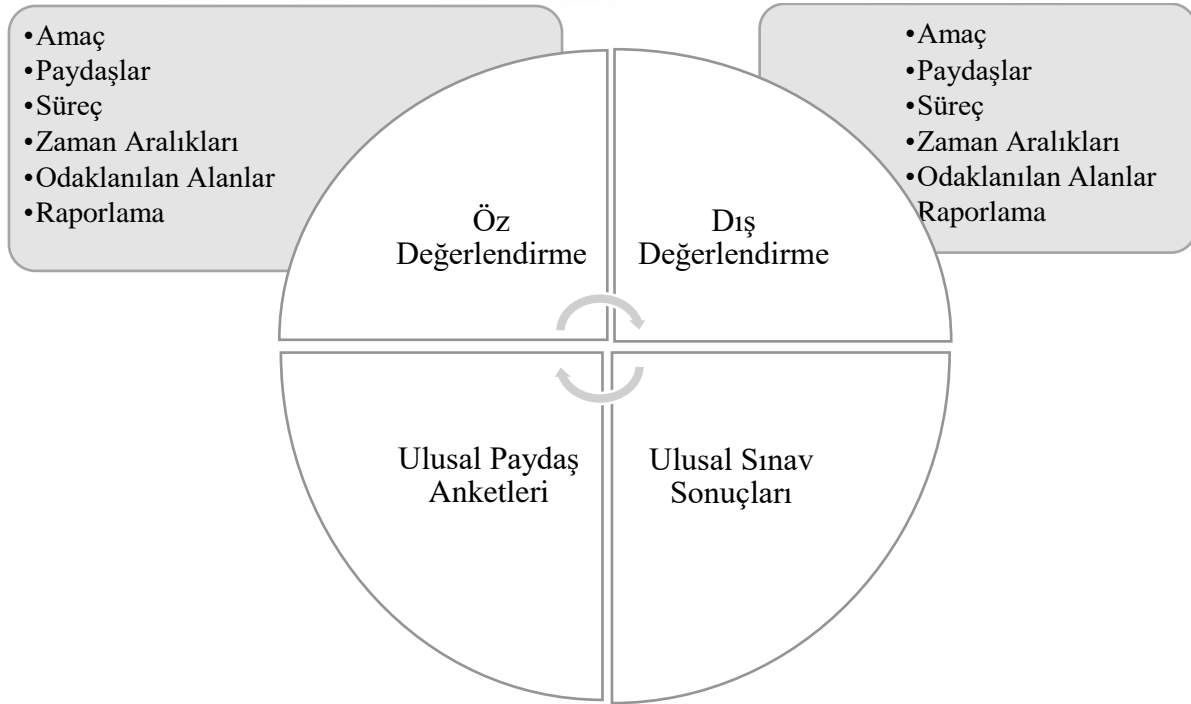
Madde 26	4.06	0.816	0.689	0.984	0.984
Madde 27	4.02	0.826	0.763	0.984	0.984
Madde 28	3.68	0.970	0.579	0.984	0.984
Madde 29	3.68	0.981	0.593	0.984	0.984
Madde 30	3.90	0.867	0.665	0.984	0.984
Madde 31	3.93	0.864	0.742	0.984	0.984
Madde 32	3.91	0.892	0.734	0.984	0.984
Madde 33	4.04	0.823	0.787	0.984	0.984
Madde 34	3.95	0.858	0.777	0.984	0.984
Madde 35	3.84	0.875	0.791	0.984	0.984
Madde 36	3.94	0.868	0.808	0.984	0.984
Madde 37	3.85	0.855	0.825	0.984	0.984
Madde 38	3.91	0.876	0.797	0.984	0.984
Madde 39	3.96	0.890	0.832	0.984	0.984
Madde 40	3.99	0.835	0.847	0.984	0.984
Madde 41	3.97	0.864	0.846	0.984	0.984
Madde 42	3.95	0.839	0.808	0.984	0.984
Madde 43	3.95	0.797	0.820	0.984	0.984
Madde 44	3.98	0.832	0.749	0.984	0.984
Madde 45	3.82	0.919	0.766	0.984	0.984
Madde 46	4.02	0.790	0.795	0.984	0.984
Madde 47	3.98	0.821	0.782	0.984	0.984
Madde 48	3.94	0.808	0.795	0.984	0.984
Madde 49	3.89	0.796	0.760	0.984	0.984
Madde 50	3.73	0.799	0.669	0.984	0.984

3.4. Araştırma Verilerinin Analizi ve Yorumlaması

Araştırmanın bu bölümünde nitel ve nicel yöntemlerle toplanan verilerin analizinin nasıl yapıldığı ifade edilmektedir. Nitel verilerin analizinde oluşturulan temalara ilişkin bilgilere ve nicel boyutta anket maddelerinin analizinde kullanılan istatistiksel analizlere yer verilmektedir.

3.4.1. Araştırmanın Nitel Boyutuna İlişkin Verilerin Analizi ve Yorumlaması

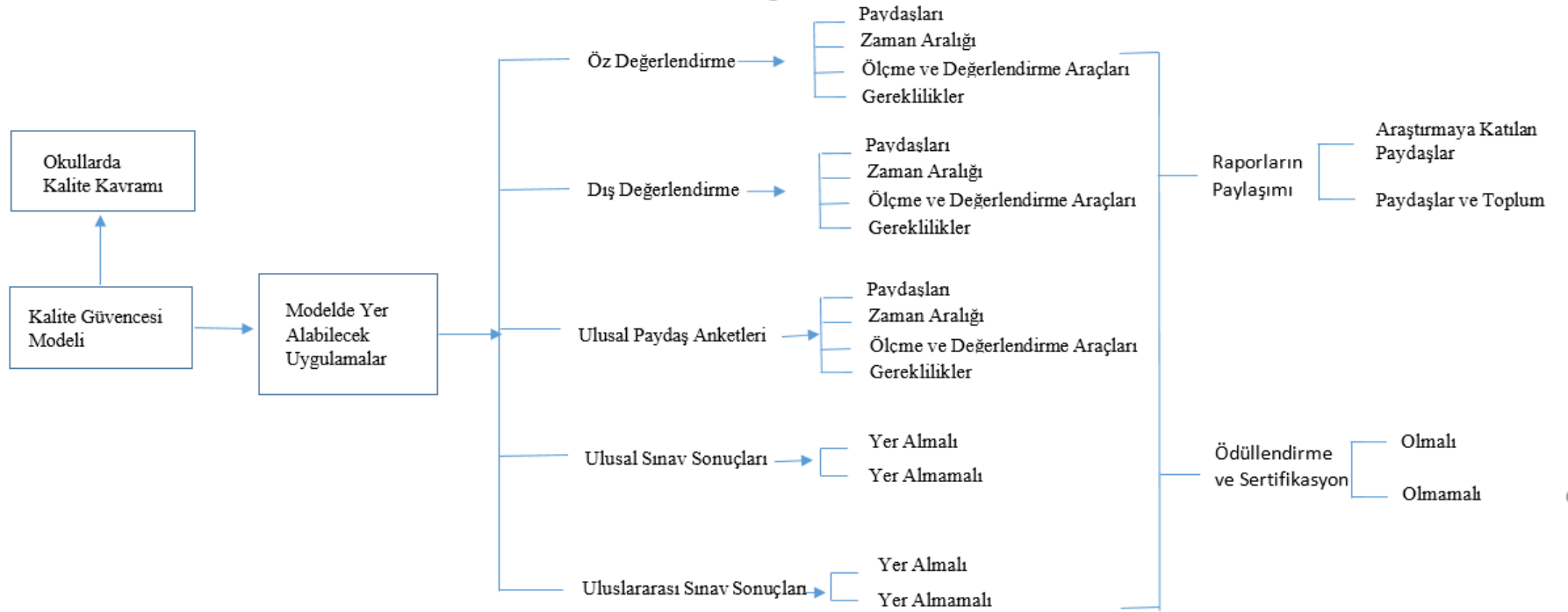
Araştırmanın nitel boyutu iki aşamalıdır. Birinci kısmında PISA (2018)'de başarılı olan bazı ülkelerin temel eğitim okullarına yönelik kalite güvence uygulamalarına yer verilmektedir. Hong Kong, Estonya, Finlandiya, İrlanda, Polonya ve Yeni Zelanda' dan toplanan veriler, betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Betimsel analiz, toplanan verilerin belirlenen temalar altında düzenlenerek yorumlanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu bağlamda elde edilen veriler, Şekil 11'de belirtilen temalar altında kategorize edilmiş olup, ardından karşılaştırmalı olarak analizi yapılmıştır.



Şekil 11. Ükelere yönelik oluşturulan temalar

Şekil 11’de görüldüğü üzere PISA (2018)’de başarılı olan bazı ülkelerin temel eğitim kurumlarının kalite güvencesi uygulamalarına yönelik toplanan verilere, öz değerlendirme, dış değerlendirme, ulusal paydaş anketleri ve ulusal sınav sonuçları temaları altında analiz edilmiştir. Öz değerlendirme ve dış değerlendirme temaları altında ise alt kategoriler oluşturulmuştur. Bu kategoriler, amaç, paydaşlar, süreç, zaman aralıkları, odaklanılan alanlar ve raporlamadır.

Araştırma kapsamında Türkiye’deki temel eğitim okullarındaki kalite güvencesi uygulamalarına yönelik toplanan veriler, Teftiş Kurulu Başkanlığı’nın gelişimi ve MEB kalite çalışmaları başlıkları altında kategorize edilerek raporlaştırılmıştır. Araştırmanın ikinci kısmında görüşme tekniği kullanılarak yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla öğretim üyelerinden, eğitim müfettişlerinden, okul yöneticilerinden ve öğretmenlerden veriler toplanarak betimsel analiz ile analiz edilmiştir. Bu bağlamda görüşmelerden elde edilen verilerin temaları, Şekil 12’de gösterilmektedir.



Şekil 12. Görüşme temaları

Şekil 12’de görüldüğü üzere, yapılan görüşmeler, okullarda kalite kavramı, okul kalite güvencesi modelinde yer alabilecek uygulamalar ve bu uygulamaların paydaşları, zaman aralıkları, ölçme ve değerlendirme araçları ve gereklilikleri temaları ile yapılan değerlendirmeler sonucunda hazırlanan raporların kimlerle paylaşılacağı ve yapılan değerlendirme sonuçlarına göre ödüllendirme ve sertifikasyon verilip verilmemesine yönelik temalar altında kategorize edildiği görülmektedir. Diğer bir yandan yapılan görüşmelerde seçilen uygulamalara yönelik odaklanılması gereken alanlar ve bu alanlara yönelik standartları içeren alt sorulara yeterli yanıtların verilmemesi sonucunda görüşmelerin analizinde yer verilmemiştir.

3.4.2. Araştırmanın Nicel Boyutuna İlişkin Verilerin Analizi ve Yorumlaması

Araştırmanın nicel boyutunda öğretmenlere yönelik OKDA’da (Okul Kalite Değerlendirme Anketi) yer alan maddelere yönelik veriler, Başar (t.y.) tarafından belirtilen “Hiç Katılmıyorum (%0)”, “Az Katılıyorum (%25)”, “Orta Düzeyde Katılıyorum (%50)”, “Çok Katılıyorum (%75)”, “Tamamen Katılıyorum (%100)”, likert ifadeleri kullanılarak toplanmıştır. İlgili anket ile toplanan veriler, SPSS for Windows sosyal bilimler için istatistik paketi kullanılarak analiz edilmiştir. Her bir anket sorusuna yönelik frekans (f), yüzdelik (%) ve ortalama hesaplaması (\bar{X}) yapılarak katılımcıların hangi kategorilerde yanıtlar verdikleri belirlenmiştir. Yanı sıra katılımcıların “kategorilere verilen yanıtlar” ile “okul türü” arasındaki ilişkiyi incelemek için χ^2 bağımsızlık testi yapılmıştır. Beklenen değeri 5 değerinden küçük olan hücrelerin oranı %20’den fazla olduğu zamanlarda Fisher’s Exact Testi, beklenen değeri 5 değerinden küçük olan hücrelerin oranı %20’den az olduğu zamanlarda Pearson Chi- Square Testi kullanılarak “kategorilere verilen yanıtlar” ile “okul türü” arasındaki ilişkinin anlamlı olup olmadığı ortaya konulmuştur. Diğer bir yandan hangi kategorilerde ve hangi okul türleri arasında anlamlı ilişkiler olduğu da belirlenmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın problemlerine ve alt problemlerine yönelik toplanan verilerin analizine dayalı bulgular yer almaktadır. İlgili bulgular, araştırmanın alt problemlerine uygun olarak raporlaştırılmıştır.

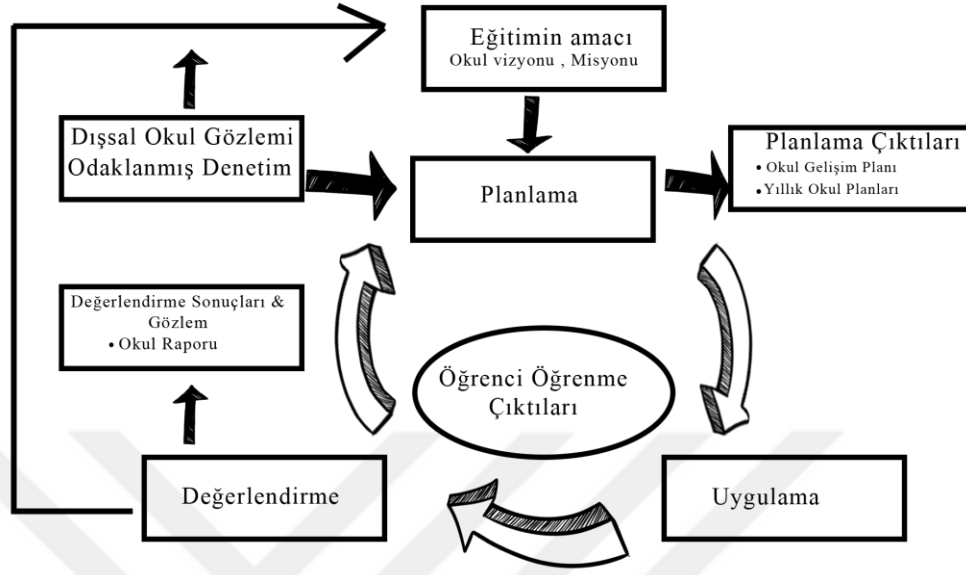
4.1. PISA (2018)'de Başarılı Olan Bazı Ülkelerde Temel Eğitim Kurumlarının Kalitesini Güvence Altına Almak Adına Yapılan Çalışmalar

PISA (2018)'de başarılı olan Hong Kong, Estonya, Finlandiya, İrlanda, Polonya ve Yeni Zelanda'nın temel eğitim kurumlarının kalitelerini yükseltmek için yaptıkları kalite güvencesi uygulamalarına yer verilmektedir. İlgili kalite güvencesi uygulamaları, öz değerlendirme ve dış değerlendirme uygulamaları başlıkları altında detaylandırılmaktadır.

4.1.1. Hong Kong'da Temel Eğitim Kurumlarının Kalitesini Güvence Altına Almak Adına Yapılan Çalışmalar

Hong Kong'ta okul kalite güvencesi uygulamaları, Eğitim Bürosu (EDB) yetkilileri tarafından 2003 yılında uygulamaya konulan “Okul Gelişimi ve Hesapverilebilirlik” çerçevesi kapsamında yürütülmektedir. Bu çerçeve, 2008-2009 yıllarında paydaşlardan gelen geri bildirimler ile yeniden düzenlenmiştir. 2015-2016 yıllarında ise, çerçevenin üçüncü döngüsü başlatılarak, temel performans ölçütleri gözden geçirilmiş ve bu süreçte online platformlar aracılığıyla digitalleştirilme çalışmaları yapılmıştır (EDB, 2015).

“Okul Gelişimi ve Hesapverilebilirlik” çerçevesi, planlama- uygulama- değerlendirme döngüsü içerisinde okulların öz değerlendirmeler yapmalarını ve bu sürecin dış değerlendirmeler aracılığıyla tamamlanmasını vurgulamaktadır (EDB, 2020; Sun ve Pang, 2021). Bu çerçevenin temel uygulamalarının döngüsü aşağıdaki Şekil 13'de gösterilmektedir (EDB, 2020a: 1).

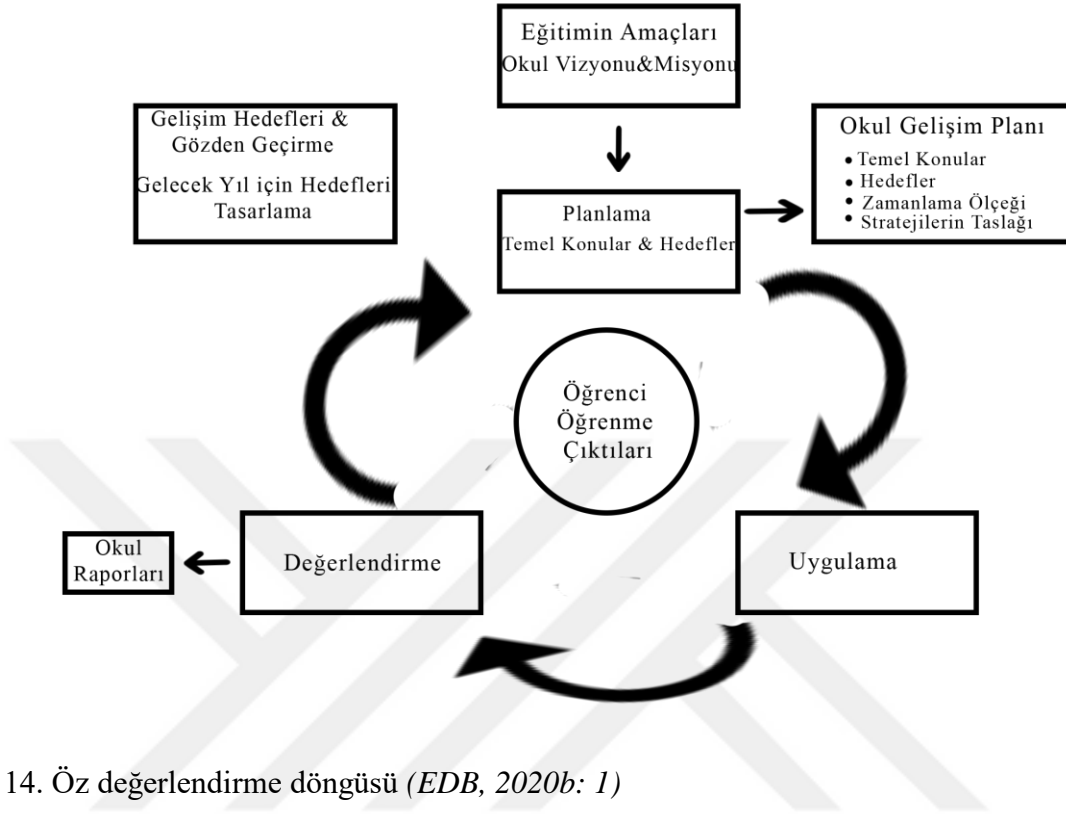


Şekil 13. Okul gelişimi ve hesap verilebilirlik çerçevesi temel uygulamalarının döngüsü (EDB, 2020a: 1)

Şekil 13'de gösterildiği üzere okullar, planlama aşamasında okul gelişim planlarını ve yıllık okul planlarını hazırlamakta ve bu planlardaki eylemler uygulama aşamasında gerçekleştirilmektedir. Değerlendirme aşamasında ise okulların ilerlemelerini ve çalışmalarını içeren okul raporları hazırlamaktadır. Yanı sıra okullar, dışsal okul gözlemleri ve odaklanılmış denetimler ile dış değerlendirmelere tabi tutulmaktadır.

Hong Kong'da Okul Eğitiminde Öz Değerlendirme Uygulamaları

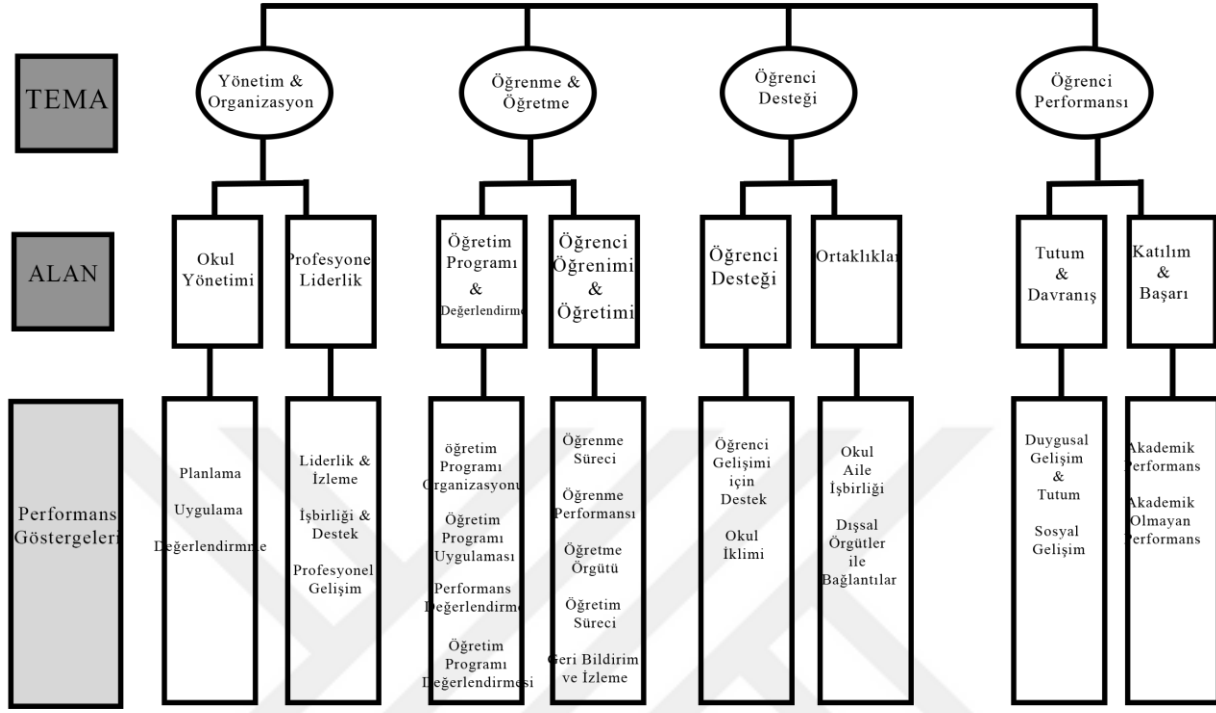
Hong Kong'da okullar, mevcut performanslarını, güçlü yönlerini, iyileştirme alanlarını, gelişim önceliklerini ve hedeflerini ortaya koymak için öz değerlendirme çalışmaları yürütmektedirler. Öz değerlendirme çalışmaları, okulların şeffaflığını ve hesapverilebilirliğini desteklemektedir (Sun ve Pang, 2021). Okullarda öz değerlendirme çalışmaları planlama-uygulama- değerlendirme döngüsü içerisinde yürütülmektedir. Okulların öz değerlendirme döngüsü Şekil 14'te gösterilmektedir (EDB, 2020b: 1).



Şekil 14. Öz değerlendirme döngüsü (EDB, 2020b: 1)

Şekil 14’te görüldüğü üzere, okullar planlama aşamasında okul gelişim planlarını hazırlamaktadırlar. Okul gelişim planları, okulların güçlü yönlerini ve geliştirilmesi gereken yönlerini ortaya koymakta ve yapılması planlanan çalışmaları içermektedir. Bu plan, üç yıllık bir gelişim sürecini kapsamaktadır. Yanı sıra okullar, gelişim planına dayalı olarak gerçekleştirilecek eylemleri içeren yıllık okul planı hazırlamaktadırlar. Bu planda gerçekleştirilecek eylemler hakkında detaylı bilgiler yer almaktadır. Yıllık okul planındaki eylemler, uygulama aşamasında yürütülmektedir. Değerlendirme aşamasında ise okullar yıllık olarak gelişimlerini ifade eden okul raporları hazırlamaktadırlar. Bu aşamada gelişim hedefleri gözden geçirilmekte ve gelecek yılki hedefler güncellenmektedir (EDB, 2020b).

Hong Kong’da okul öz değerlendirme çalışmaları her yıl yapılmaktadır. Bu süreçte Eğitim Bürosu tarafından hazırlanan performans göstergeleri temaları ve alanları ile temel performans ölçütleri rehberlik etmektedir. Okul öz değerlendirme çalışmalarının çerçevesini oluşturan performans göstergeleri aşağıda Şekil 15’de gösterilmektedir (EDB, 2020c: 1).



Şekil 15. Performans göstergeleri çerçevesi, (EDB, 2020c: 1)

Şekil 15’de görüldüğü üzere, performans göstergeleri çerçevesi, yönetim ve organizasyon, öğrenme ve öğretme, öğrenci desteği ve okul değerler sistemi, öğrenci performansı temalarından oluşmaktadır. Bu temalar kapsamında ise ortaya konulan alanlar, okul yönetimi, profesyonel liderlik, öğretim programı ve değerlendirme, öğrenci öğrenmesi ve öğretimi, öğrenci desteği, ortaklıklar, tutum ve davranış, katılım ve başarı olduğu görülmektedir. Bu alanlara yönelik olarak performans göstergeleri de belirtilmektedir (EDB, 2020c).

Hong Kong’da öz değerlendirme çalışmalarına rehberlik etmesi amacıyla, Eğitim Bürosu tarafından temel performans ölçütleri ortaya konulmuştur. Temel performans ölçütleri, yanı sıra okulların raporlaştırma çalışmalarını kolaylaştırmakta ve yerel eğitim otoritelerinin okulların mevcut durumlarını analiz etmelerine ve destek sağlamalarına yardım etmektedir. Bu ölçütler, performans göstergeleri temalarına dayalı olarak hazırlanmıştır. 22 maddeye sahiptir. Bu maddeler aşağıdaki Tablo 13’ de belirtilmektedir (EDB, 2020d: 3).

Tablo 13

Temel Performans Ölçütleri

Temel Performans Ölçütleri	
Yönetim ve	1. Okul yönetimine yönelik paydaşların algıları
Organizasyon	2. Profesyonel liderliğe yönelik paydaşların algıları
	3. Öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik paydaşların algıları
	4. Özel eğitim ihtiyaçlarına yönelik mesleki eğitim
Öğrenme ve	5. Okul günlerinin sayısı
Öğretme	6. Temel öğrenme alanları için ders zamanlarının oranı
	7. Ortaokul düzeyinde derslerin seçimi
	8. Öğretim programı ve Değerlendirmeye yönelik paydaşların algıları
	9. Öğretmeye yönelik paydaşların algıları
	10. Öğrenci öğrenmesine yönelik paydaşların algıları
Öğrenci Desteği ve	11. Öğrenci gelişimi için desteğe yönelik paydaşların algıları
Okul Değerler	12. Okul iklimine yönelik paydaşların algıları
Sistemi	13. Mezunların hedefleri
	14. Okul aile işbirliğine yönelik paydaşların algıları
Öğrenci Performansı	15. Okullara yönelik öğrencilerin tutumları
	16. Hong Kong okul öncesi erişim testi
	17. Kamu sınav sonuçları
	18. Akademik katma değer performansı
	19. Bölge genelinde okullar arasında yarışmalara katılan öğrencilerin oranı
	20. Toplum hizmetine katılan öğrencilerin oranı
	21. Öğrencilerin devam oranı
	22. Kabul edilebilir ağırlık aralığında olan öğrencilerin oranı

Hong Kong'da öz değerlendirme sürecinde okullar, çalışmalarını hakkında öğretmenlerden, uzmanlardan, velilerden ve öğrencilerden paydaş anketleri ile veriler toplamaktadır. Bu veriler okulların yıllık okul raporu ve yıl sonunda hazırlanan okul raporunda veri olarak kullanılmaktadır. Paydaş anketleri performans göstergelerindeki alanlar dikkate alınarak şekillendirilmektedir. Bu alanlar ve alanlara yönelik olarak hangi paydaşlardan veriler toplanacağı Tablo 14'de gösterilmektedir (EDB, 2020d: 5).

Tablo 14

Performans Göstergeleri Alanları ve İlgili Paydaşlar

Alanlar	Anket Maddeleri	İlgili Paydaşlar			
		Öğretmen	Uzman	Öğrenci	Veli
Okul Yönetimi	Okul yönetimine yönelik paydaşların algıları	X	X		
Profesyonel Liderlik	Müdürler, müdür yardımcıları ve orta düzey yöneticiler için “Liderlik ve İzleme” ve “İş Birliği ve Destek” alanlarına yönelik paydaşların algıları	X	X		
Öğretim Programı ve Değerlendirme	Öğretim programı ve değerlendirmeye yönelik paydaşların algıları	X	X		
Öğrenci Öğrenimi ve Öğretimi	Öğretmeye yönelik paydaşların algıları	X			
	Öğrenci öğrenmesine yönelik paydaşların algıları	X		X	
Öğrenci Desteği	Öğrenci gelişimi için desteğe yönelik paydaşların algıları	X	X	X	X
	Okul iklimine yönelik paydaşların algıları	X	X	X	X
Ortaklık	Okul aile iş birliğine yönelik paydaşların algıları				X

Tablo 14’de görüldüğü üzere, öğrenci öğrenmesine, öğrenci gelişimine yönelik desteğe ve okul iklimine yönelik paydaşların algılarını ölçen anketler, tüm paydaşlara (öğretmenler, uzmanlar, öğrenciler ve veliler) uygulamakta iken, okul yönetimine, liderliğe ve öğretmenlerin

profesyonel gelişimine yönelik anketler, öğretmenler ve uzmanlara uygulanmaktadır. Öğretime yönelik öğretmenlerden ve öğrencilerden anketler aracılığıyla veri toplanmak iken, öğretim programı ve değerlendirmeye yönelik sadece öğretmenlerden, okul-aile işbirliğine yönelik sadece velilerden veriler toplanmaktadır.

Hong Kong'da öz değerlendirme çalışmalarına yönelik online platformlar oluşturulmuştur. Okullar ilgili platformlar aracılığıyla öz değerlendirme sürecini yönetebilmekte, yıllara ait analizler yapabilmekte, paydaş anketlerini değerlendirebilmekte ve değerlendirme raporlarını oluşturabilmektedir. “Okul Gelişimi ve Hesapverilebilirlik için Online Platform” ESDA (E-platform for School Development and Accountability) platform, tüm okulların erişimine açılmıştır. Bu platformun öğretmenlerin iş yükünü azaltması beklenmektedir (EDB, 2020d).

Hong Kong'da öz değerlendirme sürecinde hazırlanan Okul Gelişim Raporu, Yıllık Okul Raporu ve Okul raporu, okul yöneticileri tarafından onaylandıktan sonra okulların internet sitelerinden yayınlanmaktadır. Bu durum, okulların şeffaflığını ve hesapverilebilirliğini arttırdığı söylenebilir (EDB, 2020b).

Hong Kong'da Okul Eğitiminde Dış Değerlendirme Uygulamaları

Hong Kong'da okullarda dış değerlendirme uygulamaları, öz değerlendirmenin bir tamamlayıcı olarak görülmektedir. Dış değerlendirme uygulamaları, öz değerlendirmenin etkililiğini doğrulamakta ve okulların gelişimine yönelik öneriler sunmaktadır. Bu bağlamda dış değerlendirme sürecinde, öz değerlendirme sürecinde odaklanılan alanlara ve performans göstergelerine önem verildiği söylenebilir. Diğer bir yandan, her okul kendi bağlamında, farklı misyona, kültüre, büyüklüğe ve geçmiş deneyime sahiptir. Bu nedenle okullar, kendi özelliklerine göre değerlendirilmektedir (EDB, 2021).

Hong Kong'da okul dış değerlendirme uygulamaları, Eğitim Bürosu yetkilileri ve başarılı eğitim personelleri tarafından yürütülmektedir. Değerlendirmeyi yürütecek kişiler, çeşitli eğitimlere katılmaktadırlar. Dış değerlendirme çalışmaları üçer yıllık aralıklarla gerçekleştirilmektedir. Okulların özelliklerine ve büyüklüğüne göre 3 ila 5 gün arasında sürmektedir (EDB, 2021).

Hong Kong'da dış değerlendirme süreci, değerlendirmeyi yürütecek kişilerin 12 hafta öncesinden okul ile iletişim kurması ile başlamaktadır. Okulların, okul gelişim planlarını, yıllık okul planlarını ve okul raporlarını teslim etmeleri istenmektedir. Ardından dış değerlendirmeye 6 hafta kala okul yöneticileri ve iki öğretmen ile dış değerlendirmenin nasıl yürütüleceğine yönelik bilgilendirme toplantısı yapılır. Bu toplantıda okul yöneticisi, okul hakkında genel bilgileri içeren bir sunum da yapar. Dış değerlendirme sürecinde ilk gün, okul gelişim planlarının nasıl uygulandığı, okulun gelişimi nasıl izledikleri ve yapılan çalışmaların öğrencilerin üzerinde nasıl bir etki yarattığı konusunda doküman inceleme çalışmalarının yürütülmesi ile başlamaktadır. Bu kapsamda yanı sıra, farklı sınıflardan farklı öğrencilerin öğrenci ödev dosyaları da incelenmektedir. Dış değerlendirme sürecinde ikinci gün, öğrenme ve öğretme aktivitelerinin gözlenmesine yönelik ders gözlemleri yapılmaktadır. Okulda görev yapan öğretmenlerin en az %50'sinin derslerinin gözlenmesi beklenmektedir. Bu bağlamda öğretmenler gözlem öncesinde bilgilendirilmekte, gözlem sürecinde her zamanki gibi ders işlemleri istenmekte ve gözlem sonrasında kısa bir paylaşım yapılmaktadır. Ders gözlemlerinin ardından okul yönetim kurulu, öğretmenler, uzmanlar, öğrenciler ve veliler ile görüşmeler gerçekleştirilmektedir. Dış değerlendirme sürecinde son gün, okul yöneticileri ve öğretmen temsilcilerine sözlü geri bildirimler yapılmaktadır. Dış değerlendirme sürecinden sonra, taslak rapor hazırlanarak okullara gönderilmekte ve okulların bu rapora 4 hafta içerisinde yanıt vermeleri beklenmektedir. Okulların yanıtları çerçevesinde değerlendirme raporuna son şekli verilmektedir. Dış değerlendirme final raporu okullara gönderildiğinde bu rapor paydaşlar ile paylaşılmakta ve okulun internet sitesinde yayınlanmaktadır. Dış değerlendirme raporu, öz değerlendirme raporu ve okul gelişim planı kapsamında bölgesel eğitim ofisi, okulun gelişimine yönelik çalışmalar yürütülmesine de destek olmaktadır (EDB, 2021).

Hong Kong'da dış değerlendirme uygulamaları kapsamında odak denetim çalışmaları da sürdürülmektedir. Bu bağlamda seçilen okullarda, farklı temel öğrenme alanlarına, müfredat değişikliklerine ve yeni eğitim politikaları uygulamalarına yönelik denetim çalışmaları yapılmaktadır (EDB, 2018).

4.1.2. Estonya’da Temel Eğitim Kurumlarının Kalitesini Güvence Altına Almak Adına Yapılan Çalışmalar

Estonya’da okulların kalite güvencesi uygulamaları, Eğitim ve Araştırma Bakanlığı tarafından yapılan dış değerlendirmeleri, Eğitim ve Gençlik Kurumu tarafından yapılan standart belirleyici testleri, eyalet sınavlarını, okulların final sınavlarını, okulların paydaşları ile birlikte kendi kendilerini değerlendirdikleri öz değerlendirmeleri içermektedir. 2018 yılından itibaren ulusal düzeyde yapılan velilerin, öğrencilerin ve öğretmenlerin katıldığı paydaş menüiyet anketi de kalite güvencesi uygulamalarından biridir (EURYDICE, 2020; European Commission, 2020).

Estonya’da Okul Eğitiminde Öz Değerlendirme Uygulamaları

Estonya’da Eğitim ve Araştırma Bakanlığı, 2006 yılından itibaren eğitim kurumlarına öz değerlendirme yapma zorunluluğu getirmiştir. Öz değerlendirme ile öğrencilerin gelişimine ve eğitim kurumların sürekli gelişimine yönelik koşulların sağlanması amaçlanmaktadır. Bu süreçte okullara, eğitimli danışmanlar tarafından danışmanlık hizmeti sunulmaktadır. Bu bağlamda okullar, Bakanlığın resmi sitesinde yayınlanan eğitim almış bir danışmanı seçerek, okul öz değerlendirme raporu hazırlanması süresince ilgili kişiden yardım alabilmektedirler. Bu kişiler, kalite güvencesi yönetimi üzerine eğitim almış, okul yöneticileri veya okul liderlik takımlarının diğer üyeleridir. Danışmanlık, danışman ile eğitim kurumu arasında karşılıklı güvene dayalı, işbirliği esaslı bir faaliyettir. 2009 ile 2013 yılları arasında okulların danışmanlık hizmeti almaları zorunluluğu kaldırılmış olup, isteğe bağlı hale getirilmiştir. 2013 yılından sonra ise bu hizmeti Bakanlık vermeyi bırakmıştır. Okullar, Bakanlıktan bağımsız kurumlardan danışmanlık hizmeti almaya başlamışlardır. Bakanlık sadece okul öncesi okullarının danışmanlık hizmetini finanse etmeye devam etmektedir. Diğer bir yandan okullar, öz değerlendirme raporuna bir danışmandan yardım alıp almadıklarını belirtmek zorundadırlar (EURYDICE, 2020; MER, 2016; Santiago, Levitas, Rado ve Shewbridge, 2016).

Estonya’da okulların öz değerlendirme süreçlerinde kullanmalarına yönelik bilgi ve materyaller Bakanlık tarafından sağlanmaktadır. “Estonya Eğitim Bilgi Sistemi” ile öğrencilere, öğretmenlere ve okul yöneticilerine ait bilgilere erişim sağlanabilmektedir. Böylelikle okullar,

kendilerini kıyaslayabilmektedirler. Diğer bir görsel bilgi sistemi ise, “Eğitim Gözü” olarak adlandırılmaktadır. Bu bilgi sisteminde harita üzerinden herhangi bir okul ile ilgili öğretmenlerin ve öğrencilerin bilgilerine erişim sağlanmaktadır (Santiago, Levitas, Rado ve Shewbridge, 2016). Yanı sıra okullar öz değerlendirme süreçlerinde, paydaşlarına yönelik memnuniyet anketi sonuçlarını, öğretmenlerin yıllık gelişim raporlarını, öğretmenler tarafından veliler ve öğrenciler ile gerçekleştirilen görüşmeleri, sınav sonuçlarını ve akademisyenler tarafından yapılan araştırma sonuçlarını veri olarak kullanabilmektedir (European Commission, 2015).

Estonya’da okullar, okulun amaçları ve hedeflerini, gelişim ve öğrenci öğrenmesi için yapılacakları içeren en az üç yılı kapsayan bir “Okul Gelişim Planı” hazırlamak zorundadırlar. Bu planında amaç, okulun sürekli gelişimini sağlamaktır. Bu okul planı, mütevelli heyeti, öğretmenler kurulu, öğrenci kurulu ve okuldan uzmanlar ya da dışsal uzmanlarla işbirliği içerisinde hazırlanmalı ve okul yöneticisi planın okulun sitesinde yayınlamak üzere düzenlemelidir. Okul gelişim planları, okul eylem planlarını da içermelidir (Santiago, Levitas, Rado ve Shewbridge, 2016).

Okul, gelişim planı sürecince en az bir kez, öz değerlendirme yapmalıdır. Öz değerlendirme süreçlerine yönelik okul yöneticileri bir öneri hazırlayarak, mütevelli heyetine görüşlerini bildirmeleri üzere sunmaktadır. Öz değerlendirme, devam eden bir süreç olup, hedefler öğrencilerin gelişimin ve okulun sürekli gelişimini desteklemelidir. Bu nedenle, güçlü yönler ve geliştirilmesi gereken alanlar, okul gelişim planında tanımlanmaktadır. Öz değerlendirme, öğretime, eğitim ve yönetime ve onların etkililiğini değerlendirmeye odaklanmalıdır (Santiago, Levitas, Rado ve Shewbridge, 2016).

Estonya’da okullarda yürütülen öz değerlendirme süreci, okulların ihtiyaçlarına ve hedeflerine göre şekillenebilmektedir. Genel olarak bakıldığında ise, okulların eğitim yılı başında hedeflerini belirlediği, belirlenen hedeflere yönelik temalar ayrılarak alt süreçlerin yapılandırıldığı, bu süreçlere yönelik olarak sorumlulukların dağıtıldığı ve eğitim yılı sonunda temalara yönelik olarak alt raporların hazırlanarak, kapsamlı bir raporlamanın yapıldığı belirtilmektedir. Öz değerlendirme sürecinde yer alacak paydaşlar yine okullara göre şekillenebilmekte olup, genel olarak öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin katıldığı

görülmektedir. Diğer bir yandan, okulların bu süreçte, liderlik ve yönetim, personel yönetimi, ilgili paydaşlar ile işbirliği, kaynak yönetimi ve öğretim ve öğrenme süreci alanları ile öğrenci sonuçlarına ve okulun istatistiksel göstergelerine odaklanıldığı ifade edilmektedir (European Commission, 2015).

Estonya’da okulların kalite güvencesi ve gelişimi, büyük ölçüde okul yöneticilerinin sorumluluğundadır. Okul yöneticileri, okul gelişim planını hazırlamaktan ve uygulamaktan, okul öğretim programını onaylamaktan ve okulun öz değerlendirmesine yönelik süreci onaylamaktan sorumludur. Bu bağlamda, okul yöneticilerinin okulun öz değerlendirmesinde ve gelişiminde kilit bir rol oynadıkları söylenilebilir (Santiago, Levitas, Rado ve Shewbridge, 2016).

Estonya’da kamuoyunu bilgilendirmek ve okulların daha iyi bir öz değerlendirme yapmalarına yönelik her okul için KOOLIKAART adı verilen okul dosyası hazırlanmaktadır. Öz değerlendirme sonuçlarına dayalı olarak oluşturulan istatistiksel veriler internet sitelerinde yayınlanmaktadır (EURYDICE, 2020).

Estonya Eğitim ve Araştırma Bakanlığı, 2018 yılında velilerin, öğrencilerin ve öğretmenlerin katıldığı ulusal bir paydaş memnuniyet anketi uygulamıştır. Bu anket sonuçları da okulların öz değerlendirme süreçlerinde girdi olarak kullanılmaktadır. Diğer bir yandan anket sonuçlarının bir kısmı, kamuoyu ile paylaşılmaktadır (European Commission, 2020).

Estonya’da Okul Eğitiminde Dış Değerlendirme Uygulamaları

Okulların dış değerlendiriciler tarafından yapılan denetimleri, Eğitim ve Araştırma Bakanlığı tarafından yürütülmektedir. Eğitim ve Araştırma Bakanlığı yetkilileri tarafından yapılan denetimlerde, okulların yasal düzenlemelerin gerektirdiği düzenlemeleri yapıp yapmadıkları ve bu düzenlemelerin uygulanmasında karşılaşılan sorunların neler olduğu incelenmektedir. Yapılan bu denetimlerde, öz değerlendirme süreçlerine odaklanılmakta, okulun öz değerlendirme süreçlerine paydaşların katılımlarını sağlayıp sağlamadığı incelenmektedir. Diğer bir yandan okulların yasal yükümlülüklerini yerine getirip getirmediğine bakılmakta, okulların mütevelli heyetleri, öğretmenleri ve velileri ile toplantılar gerçekleştirilmekte ve öğretim ve eğitim faaliyetleri de dahil

olmak üzere okulun öğretim ortamı incelenmektedir. Yanı sıra belirli konularda tematik değerlendirme çalışmaları da yürütülmektedir. Bu konular, Eğitim ve Araştırma Bakanlığı tarafından belirlenmekte ve okulların yaklaşık %10'u örneklem olarak seçilerek, değerlendirmelerde yer almaktadır. Bakanlık yetkilileri tarafından yapılan değerlendirmeler, genel olarak sekiz iş günü sürmekte olup, okul öncesi ve temel eğitim okullarına yönelik olarak yapılmaktadır (EURYDICE, 2020; European Commission, 2020; MER, 2016).

Eğitim ve Araştırma Bakanlığı yetkilileri tarafından gerçekleştirilen denetimlerin sonuçları raporlaştırılmaktadır. Raporlar okullar ile paylaşılmakta ve sistemsel bağlamda istatistiksel veriler oluşturularak, bu veriler yıllık olarak yayınlanmaktadır (EURYDICE, 2020).

Estonya'da öğrenme çıktılarının dış değerlendirmesi, standart belirleyici sınavların, eyalet sınavlarının ve okulların final sınavlarının sonuçlarının analiz edilmesiyle de yapılmaktadır. Bu süreçte Eğitim ve Gençlik Kurumu rol üstlenmektedir. Eğitim ve Gençlik Kurumu, ulusal düzeyde sınav sonuçlarını analiz ederek, analiz sonuçlarını internet sitesinden yayınlamaktadır (EURYDICE, 2020).

4.1.3. Finlandiya'da Temel Eğitim Kurumlarının Kalitesini Güvence Altına Almak Adına Yapılan Çalışmalar

Finlandiya'da okul eğitimine yönelik kalite güvencesi uygulamaları; okulların kendi kendilerini değerlendirmesini kapsayan öz değerlendirme çalışmalarını, belediyelerin yerel düzeyde değerlendirmelerini, bölgesel idari kurumları tarafından yapılan bölgesel düzeyde değerlendirmeleri ve Finlandiya Eğitim Değerlendirme Merkezi (FINEEC) tarafından yapılan ulusal düzeyde değerlendirmeleri içermektedir.

Finlandiya'da Okul Eğitiminde Öz-Değerlendirme Uygulamaları

Finlandiya'da okullar, geleceğe yönelik hedeflerini belirleme özerkliğine sahiptirler. Bu bağlamda okulların, bireysel olarak öz değerlendirme çalışmaları yürütmeleri ve bir gelişim planı çerçevesinde hareket etmeleri beklenmektedir (EURYDICE, 2019).

Finlandiya’da Okul Eğitiminde Dış Değerlendirme Uygulamaları

Finlandiya’da okul eğitiminde dış değerlendirme uygulamaları, yerel düzeyde, bölgesel düzeyde ve ulusal düzeyde olmak üzere çeşitlendirilmektedir. Yerel düzeyde değerlendirme çalışmaları, belediyeler tarafından yapılmaktadır. Bu bağlamda belediyeler, sundukları hizmetler olan eğitim hizmetleri, kültür ve kütüphane hizmetleri, spor hizmetleri, gençlik hizmetleri ve sağlık hizmetlerine yönelik temel kamu hizmetleri olarak adlandırılan raporu yayınlamaktadırlar (Auren, 2017).

Bölgesel düzeyde değerlendirme çalışmaları, eyalet idari kurumları tarafından yapılmaktadır. Bu bağlamda, erken çocukluk eğitiminden ortaöğretimde dahil olmak üzere temel kamu hizmetlerinin sağlanmasını izlemektedirler. Yanı sıra, vatandaşlardan gelen şikayetleri incelemekte, eğitim ve kültür hizmetlerindeki mevcut durumu izlemektedirler (Auren, 2017).

Ulusal düzeyde değerlendirme çalışmaları, Finlandiya Eğitim Değerlendirme Merkezi (FINEEC) tarafından yapılmaktadır. Bu merkez, eğitimin değerlendirmesinden sorumlu ve bağımsız bir kurumdur. Finlandiya Ulusal Eğitim Birimi, içerisinde ayrı bir birim olarak çalışmalarını yürütmektedir. Erken çocukluk eğitiminden yükseköğrenime kadar eğitim ile ilgili değerlendirmeleri yapmaktadır (EURYDICE, 2019).

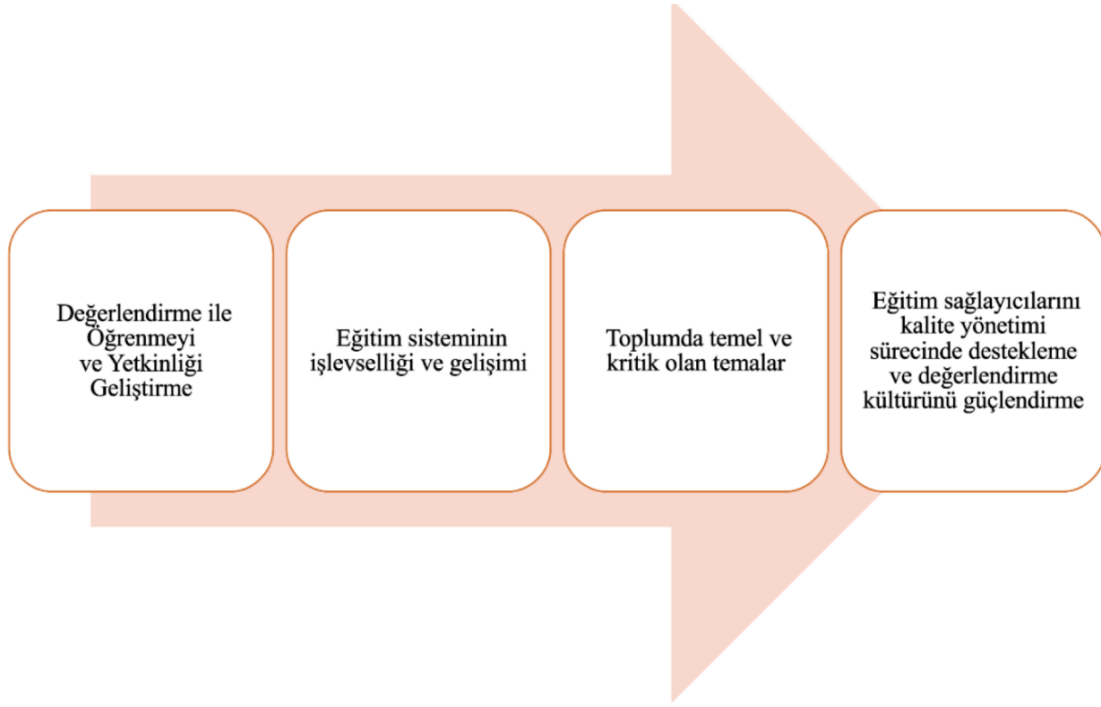
FINEEC’in amacı, eğitim kurumlarına yönelik değerlendirme çalışmalarını yürüterek, eğitimi geliştirmek ve öğrenmeyi desteklemektir. FINEEC’in çalışma ilkeleri; değerlendirmenin bağımsızlığı ve gelişim odaklı değerlendirmedir. FINEEC, yetkin bir değerlendirici ve cesur bir tartışmacı olmayı kendine vizyon olarak edinmiştir. Hedefleri; öğrenmeyi ve yetkinlikler oluşturmayı geliştirmek, eğitimde eşitliği arttırmak, eğitim sisteminin işlevselliğini iyileştirmek ve eğitimin kalitesini geliştirmektir. FINEEC’in değerleri, güvenilirlik, bağımsızlık, açıklık ve cesur olmaktadır (FINEEC, 2021).

FINEEC, sistematik ve tematik değerlendirmeler, öğrenme çıktılarını değerlendirme ve alana özel değerlendirmeler yapmaktadır. Değerlendirmeye katılan okullar, kendi değerlendirme

sonuçlarını ve gelişim tavsiyelerini edinebilmektedirler. Temel eğitim raporları ise, ulusal düzeyde yayınlanmaktadır (FINEEC, 2021).

FINEEC'in paydaşları; Eğitim ve Kültür Bakanlığı, Parlamento Eğitim ve Kültür Komitesi, Finlandiya Ulusal Eğitim Birimi ve Ekonomi Bakanlığı'dır. Eğitim ve Kültür Bakanlığı, FINEEC'in stratejik karar verme birimi olan değerlendirme kurulunu atamaktadır. FINEEC'in finansmanını sağlamaktadır. Dörter yıllık süreyi kapsayan Ulusal Değerlendirme Planını onaylamaktadırlar. Parlamento Eğitim ve Kültür Komitesi ise, eğitim ile ilgili yasaları ele almaktadır. Finlandiya Ulusal Eğitim Birimi ve FINEEC arasında bilgi alış verişi yapılmaktadır. Bu bağlamda Finlandiya Ulusal Eğitim Birimi, FINEEC'e değerlendirmelerde kullanılmak üzere bilgi sağlamakta, FINEEC ise değerlendirme raporlarını paylaşmaktadır. Diğer bir paydaş olan Ekonomi Bakanlığı ise, FINEEC'in finansal yönetimini koordine etmektedir (Auren, 2017).

FINEEC tarafından dörder yıllık süreyi içeren Ulusal Değerlendirme Planı hazırlanmaktadır. Hazırlanan bu plan, Eğitim ve Kültür Bakanlığı tarafından onaylanmaktadır. 2016- 2020 yıllarını kapsayan Ulusal Değerlendirme Planı incelendiğinde ise, değerlendirme uygulamalarının dört ana alanlara sahip olduğu görülmektedir. Bu alanlar aşağıdaki Şekil 16' da özetlenmektedir (FINEEC, 2016).



Şekil 16: 2016- 2020 ulusal değerlendirme planı ana alanları

Şekil 16’da görüldüğü üzere, bu alanların ilki, değerlendirme ile öğrenmeyi ve yetkinliği geliştirmedir. Bu süreçte, öğrenme çıktılarını değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. İkinci alan, eğitim sisteminin işlevselliği ve gelişimidir. Bu süreçte; eğitim sisteminin geçiş aşamalarının işlevselliğinin değerlendirilmesi, eğitim ve kültürel hakların ne ölçüde yerine getirildiğinin ve ulusal bütçe kesintilerinin etkisinin değerlendirilmesi, eğitim kurumlarında ve okullarında huzurlu ve güvenli ortamların güvence altına alınmasına yönelik yapılan mevzuat değişikliklerinin değerlendirilmesi, okul öncesi ve temel eğitime yönelik ulusal müfredat uygulamalarının değerlendirilmesi ve İsveç okullarında iki ve çok dilliliğe yönelik uygulamaların değerlendirilmesi hedeflenmektedir. Üçüncü alanın toplumda temel ve kritik olan temaları içerdiği görülmektedir. Bu bağlamda, göçmenlerin eğitim sistemine entegrasyonunu uluslararası düzeyde karşılaştırmaya yönelik ve öğretmen eğitimi ve mesleki gelişim faaliyetlerinin eğitimdeki değişikliklere cevap verme kapasitesini değerlendirmeye yönelik çalışmaların yapılması amaçlanmaktadır. Dördüncü alanın ise, eğitim sağlayıcılarını kalite yönetimi sürecinde desteklemek ve değerlendirme kültürünü geliştirmektedir. Bu süreçte ise, temel eğitim ve ortaöğretim kurumlarının öz-değerlendirme ve kalite yönetimi prosedürlerinin incelenmesi ve erken çocukluk eğitimi sağlayıcılarını kalite yönetiminde desteklemek ve bir değerlendirme modeli geliştirmek

hedeflenmektedir. Yanı sıra FINEEC, öğrenme çıktılarının digitalleştirilmesine yönelik çalışmalar yürütmesi ve değerlendirmelerin güncelliğini ve etkisini arttırmaya yönelik tematik ve sistem değerlendirmelerini geliştirmesi beklenmektedir. (FINEEC, 2016).

FINEEC, Eğitim ve Kültür Bakanlığı tarafından seçilen örnekleme yer alan okullarda değerlendirme çalışmaları yürütmektedir. Bu değerlendirme çalışmalarının finansmanı, hükümet bütçesinden sağlanmaktadır. Diğer bir yandan örnekleme içerisinde yer almayan okullar, değerlendirme giderlerini karşılayarak, FINEEC'in değerlendirme çalışmalarına katılabilmektedir (FINEEC, 2021).

FINEEC, Ulusal Değerlendirme Planı'nın uygulanmasına yönelik yıllık olarak izleme ve değerlendirme çalışmaları yürütmektedir. İzleme ve değerlendirme raporlarının sonuçlarını Eğitim ve Kültür Bakanlığı ile paylaşmaktadır. Gerekli görüldüğü takdirde değerlendirme planında çeşitli revizyonlar yapılmaktadır (FINEEC, 2016).

4.1.4. İrlanda'da Temel Eğitim Kurumlarının Kalitesini Güvence Altına Almak Adına Yapılan Çalışmalar

İrlanda'da okulların profesyonel kişiler tarafından denetlenmesi, 1816 tarihine kadar uzanmaktadır. Müfettişlik biriminin kurulması ise, 1831 yılına dayanmaktadır. Geçen zamanlar içerisinde, müfettişliğin rolleri ve işlevleri değişse ve gelişse de bazı temel işlevleri halen devam etmektedir. Bu temel işlevler; eğitim kalitesini denetlemek, öğretmenlere ve okul yönetimlerine tavsiyelerde bulunmak ve Bakanlar ve diğer yetkililere, eğitim politikaları konusunda öneriler sunmaktır. Eğitim Bakanlığı'nın bir birimi olan müfettişlik, 1998 tarihli Eğitim Yasası'nın 13. Bölümü uyarınca, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarının değerlendirilmesinden sorumludur. Müfettişlik, eğitim sisteminin kalite güvencesini ve kamu hesap verilebilirliğini sağlamakta, ulusal değerlendirmeler yapmakta, iyi uygulama örneklerini görünür kılmakta, okullara ve kurumlara yönelik denetim raporlarını hazırlamakta ve yayınlamaktadır. Müfettişlik birimi, 1998 yılından beri de, çeşitli yayınlar ile okullara, politika yapıcılara ve daha geniş eğitim topluluklarına, ulusal raporlar ve akademik dergilerde yayınlanan araştırma raporları aracılığıyla tavsiyelerde bulunmaktadır (European Commission, 2018).

İrlanda da eğitimin değerlendirilmesinde, Eğitimi Bakanlığı'nın bir birimi olan Ulusal Müfredat ve Değerlendirme Konseyi de rol oynamaktadır. Ulusal Müfredat ve Değerlendirme Konseyi üyeleri, üçer yıllığına Eğitim Bakanlığı tarafından görevlendirilmektedir. 25 üyeye sahiptir. Bu üyeler, öğretmenlerden, okul yöneticilerinden, veli temsilcilerinden, işletmecilerden ve diğer eğitim paydaşlarından oluşmaktadır. İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarına yönelik müfredat geliştirme çalışmalarının yanı sıra Ulusal Müfredat ve Değerlendirme Konseyi, yaş seviyelerine uygun kriterlere göre elde edilecek bilgi ve standartları ve bu standartlara göre performansı değerlendirme yöntemleri konusunda tavsiyeler içeren yıllık olarak incelemeler yaparak, raporları yayımlamaktadır. Diğer bir yandan Konsey, eğitimde yeni gelişmeler doğrultusunda, öğretmenler ve uygulayıcılar için uygulama örnekleri, çevrimiçi araçlar ve planlama kaynakları geliştirmektedir (European Commission, 2018).

İrlanda'da eğitimin değerlendirilmesinde rol üstlenen bir diğer birim ise, Eyalet Sınav Komisyonu'dur. Bu birim, ilköğretim sonrasında sınavların geliştirilmesi, değerlendirilmesi, akreditasyonu ve sertifikalandırılmasından sorumludur. Yanı sıra, ulusal düzeyde düzenlenen sınavlara yönelik istatistiksel verileri de sağlamaktadır (European Commission, 2018).

İrlanda da okullarda kalite güvencesini sağlanmasını kolaylaştırmada bir diğer rol, Öğretmenler için Mesleki Gelişim Hizmeti birimi üstlenmektedir. Bu birimin amacı, tüm öğrencilerin mümkün olan en iyi eğitimi almaları için öğretmenleri ve okul yöneticilerini güçlendiren kaliteli bir mesleki gelişim hizmeti sunmaktır. Öğretmenler için mesleki gelişim hizmeti biriminde, deneyimli öğretmenler görev yapmaktadırlar. Müfredat ve pedagoji, öğrenme ve öğretim yöntemleri, okul geliştirme ve okul öz değerlendirmesi, okul liderliği, bilgi ve iletişim teknolojileri gibi alanlarda öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemeye yönelik çalışmalar yapılmaktadır (European Commission, 2018).

İrlanda'da Eğitim Bakanlığı, 2016 yılında eğitimin değerlendirilmesinde rol üstlenen tüm paydaşların yararlanabilmesi için bir kalite çerçevesi ortaya koymuştur. Bu çerçeveden, hem okulların öz değerlendirmelerinde hem de Müfettişlik birimi yetkilileri tarafından yapılan dış değerlendirme süreçlerinde yararlanılması amaçlanmaktadır. Çerçeve, yönetim organları, okul

yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler, veliler ve diğer eğitim yetkilileri ile görüş alışverişinde bulunularak hazırlanmıştır (DES, 2016b).

Kalite çerçevesi, “Öğretme ve Öğrenme” ve “Liderlik ve Yönetim” olmak üzere iki boyuta sahiptir. Bu boyutların her biri bir dizi alana ayrılarak, boyutların farklı yönleri vurgulanmıştır. Daha sonra her bir alan için standartlar oluşturulmuştur. Oluşturulan bu standartlar, etkili bir okuldaki uygulamaların özelliklerini belirtmektedir. İlgili çerçevenin boyutlarının, alanlarının ve standartlarının genel bir taslağı Tablo 15’te gösterilmektedir (DES, 2016b: 12).

Tablo 15
Kalite Çerçevesi Taslağı

Alanlar	Standartlar
Öğrenci çıktıları	Öğrenciler; - öğrenmekten keyif alırlar, öğrenmeye motive olurlar ve başarmayı beklerler. - kendilerini ve ilişkilerini anlamak için gerekli bilgi ve becerilere sahiptirler. - ilköğretim müfredatının gerektirdiği bilgi, beceri ve anlayışı gösterirler. - dönem ve yıl için belirtilen öğrenme hedeflerine ulaşırlar.
	Öğrenciler; - amaçlı olarak anlamlı öğrenme etkinliklerine katılırlar. - zorlayıcı ve destekleyici olan saygılı etkileşimler ve deneyimler yoluyla öğrenenler olarak büyürler. - öğrenenler olarak ilerlemelerini yansıtırlar ve öğrenmeleri için bir sahiplik ve sorumluluk duygusu geliştirirler. - yaşam boyu öğrenme için gerekli beceri ve tutumları geliştirme fırsatlarını deneyimlerler.
Öğrenci deneyimleri	

ÖĞRETME VE ÖĞRENME

Tablo 15'in devamı

LİDERLİK VE YÖNETİM	Öğretmenlerin bireysel uygulamaları	<p>Öğretmen;</p> <ul style="list-style-type: none">- gerekli konu bilgisine, pedagojik bilgiye ve sınıf yönetimi becerilerine sahiptir.- öğrencilerin öğrenmesini ilerleten planlama, hazırlık ve değerlendirme uygulamalarını seçer ve kullanır.- öğrenme hedeflerine ve öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına uygun öğretim yaklaşımlarını seçer ve kullanır.- bireysel öğrenme ihtiyaçlarına cevap verir ve gerektiğinde öğretme ve öğrenme etkinliklerini farklılaştırır.
	Öğretmenlerin işbirlikçi uygulamaları	<p>Öğretmenler;</p> <ul style="list-style-type: none">- mesleki gelişime ve profesyonel işbirliğine değer verirler ve bunlarla ilgilenirler.- müfredatın genelinde ve ötesinde öğrenciler için öğrenme fırsatları tasarlamak için birlikte çalışırlar.- toplu olarak tutarlı ve güvenilir biçimlendirici ve özetleyici değerlendirme uygulamaları geliştirirler ve uygularlar.- uzmanlıklarını paylaşarak tüm personel kapasitesinin oluşturulmasına katkıda bulunurlar.
	Öğretme ve öğrenmeyi yönetme	<p>Okul liderleri;</p> <ul style="list-style-type: none">- öğrenme, öğretme ve değerlendirmede iyileştirme, işbirliği, yenilik ve yaratıcılık kültürünü teşvik ederler.- kapsayıcılığı, fırsat eşitliğini ve her öğrencinin bütüncül gelişimine yönelik bir taahhüdü teşvik ederler.- müfredatın planlanması ve uygulanmasını yönetirler.- öğretmenlerin ve öğrencilerin öğrenimini zenginleştiren öğretmen mesleki gelişimini desteklerler.

Tablo 15'in devamı

	<p>Okul liderleri;</p> <ul style="list-style-type: none">- düzenli, güvenli ve sağlıklı bir öğrenme ortamı oluştururlar ve etkili iletişim ile sürdürürler.- öğrenen bir organizasyon oluşturmak ve sürdürmek için okulun insani, fiziksel ve finansal kaynaklarını yönetirler.- zorlu ve karmaşık durumları eşitlik, adalet ve adaleti gösterecek şekilde yönetirler.- mesleki sorumluluğu ve hesap verebilirliği teşvik etmek için bir sistem geliştirirler ve uygularlar.
Okul gelişimini yönetme	<p>Okul liderleri;</p> <ul style="list-style-type: none">- okul için yol gösterici vizyonu iletmek ve gerçekleşmesine öncülük ederler.- okulun sürekli bir öz değerlendirme sürecine katılımına öncülük ederler.- ebeveynlerle, diğer okullarla ve daha geniş toplulukla ilişkiler kurarlar ve sürdürürler.- okulun gelişen ihtiyaçlarına ve eğitimdeki değişikliklere yanıt vermek için değişimi yönetirler ve ara buluculuk yaparlar.
Liderlik kapasitesini geliştirme	<p>Okul liderleri;</p> <ul style="list-style-type: none">- lider olarak uygulamalarını eleştirmek ve etkili ve sürdürülebilir liderlik anlayışlarını geliştirirler.- personellerini liderlik rollerini üstlenmeleri ve yürütmeleri için yetkilendirirler.- öğrenci sesinin, öğrenci katılımının ve öğrenci liderliğinin gelişimini teşvik ederler ve kolaylaştırırlar.- diğer okul liderleriyle profesyonel ağlar kurarlar.

Tablo 15'de görüldüğü üzere, kalite çerçevesi taslağı iki boyutta ve sekiz alanda şekillendirilmiştir. Öğretme ve öğrenme boyutunda, öğrencilerin çıktıklarına, öğrencilerin deneyimlerine, öğretmenlerin bireysel ve iş birliği içerisinde yürüttükleri uygulamalara vurgu yapılmaktadır. Belirtilen alanlara yönelik standartlar da ortaya konulmaktadır. Liderlik ve yönetim boyutunda ise öğretme ve öğrenmeyi yönetme, örgütü yönetme, okul gelişimini yönetme ve

liderlik kapasitesini geliştirme alanlarına odaklanılarak, okul liderlerine yönelik standartların ortaya konulduğu görülmektedir.

Kalite çerçevesinde belirtilen standartlar ile ilgili yanı sıra uygulama ifadeleri yazılmıştır. Uygulama ifadeleri ise kalite çerçevesinde etkili ve oldukça etkili olarak ifade edilmiştir. Böylelikle okulların değerlendirme süreçlerinde geliştirilmesi gereken yönlerinin saptanmasında rehberlik edildiği söylenebilir. Bir standarta yönelik ifade edilen etkili ve oldukça etkili uygulama ifadeleri aşağıdaki Tablo 16’ da gösterilmektedir (DES, 2016b: 9).

Tablo 16
Standart İfadeleri

Standart	Etkili Uygulamanın İfadeleri	Çok Etkili Uygulamanın İfadeleri
Öğretmen, öğrenme hedefine ve öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına uygun öğretim yaklaşımlarını seçer ve kullanır.	Öğretmenler, öğrencilerin değişen ihtiyaçlarını ve yeteneklerini karşılamak için içerik ve etkinlikleri anlamlı bir şekilde farklılaştırır.	Öğretmenler, tüm öğrencilerin öğrenme etkinliklerine meydan okumasını ve öğrenciler olarak başarıyı deneyimlemelerini sağlamak için içerik ve etkinlikleri anlamlı bir şekilde farklılaştırır.

Tablo 16’da belirtilen standartın etkili ve oldukça etkili şeklinde uygulama ifadesi şeklinde ifade edilmesi, öğretmenlerin performanslarını iyileştirmeleri sürecinde, odaklanmaları gereken alanların belirlenmesinde yardımcı olacağı söylenilebilir. Yanı sıra uygulama ifadelerinin etkili ve çok etkili olarak derecelendirme standartlarının belirtilmesi, okul değerlendirme sürecinde daha şeffaf değerlendirmelerin yapılmasına katkı sağlayabileceği söylenilebilir (DES, 2016b).

İrlanda’da Okul Eğitiminde Öz Değerlendirme Uygulamaları

İrlanda’da eğitim bağlamında öz değerlendirme kavramı, dış değerlendirme süreçlerini tamamlayan bir unsur olarak görülmektedir. Öz değerlendirme, okulların gelişim alanlarının belirlenmesi, değerlendirilmesi ve iyi uygulamaların yaygınlaştırılması açısından kilit bir rol üstlenmektedir. Okullarda öz değerlendirme, öğretmenlere nasıl öğrettiklerine ve öğrencilerin nasıl öğrendiklerine sistematik olarak bakmayı sağlayan, işbirliğine dayalı, yansıtıcı bir okul öz

değerlendirme sürecidir. İrlanda'da 2012 yılında tüm okullara öz değerlendirme yapmak zorunlu hale getirilmiş olup, bu süreçte öğrenciler ve velilerde dahil edilmiştir. Kanıta dayalı olan öz değerlendirme sürecinde, toplanan kanıtlar analiz edilmekte, okulun güçlü yönlerine ve gelişim alanlarına yönelik yargılarda bulunulmaktadır. Bunun üzerine üç yıllık iyileştirme planları hazırlanmakta ve planlarda gerçekleştirilmesi hedeflenen eylemler süreç içerisinde izlenmekte ve değerlendirilmektedir. Diğer bir yandan, İrlanda'da Eğitim Bakanlığı, okulların öz değerlendirmelerini desteklemek amacıyla okul kademelerine yönelik uygulama kılavuzları yayınlamaktadır (European Commission, 2018). Bu bağlamda okul öz değerlendirmesi, her okulun kendi bağlamında kendine yönelik bulgular toplamasını, bulguların analiz edilmesini ve iyileşmeye yönelik planlama yapmasını içeren yansıtıcı bir süreçtir (DES, 2016a).

Okul öz değerlendirme süreci altı aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalar döngüsel bir şekilde gerçekleşmekte ve yinelenmektedir. Öz değerlendirme süreci aşamaları aşağıda belirtilmektedir (DES, 2016a):

- 1- Odaklanılan alanın belirlenmesi: Okul paydaşları, müfradet alanlarından ve kalite çerçevesindeki belirtilen alanlardan eğitim-öğretim faaliyetlerinin yönünü belirlemektedirler.
- 2- Kanıtların Toplanması: Odaklanılacak alanların belirlenmesinden sonra, okulun neyi iyi yaptıkları ve nelerin iyileştirilebileceği konusunda kanıtlar toplamasını içermektedir. Bu süreçte nicel ve nitel veriler toplanabilir. Öğretmenlerin akran değerlendirmeleri yapmaları, odak grup görüşmeleri, mülakatlar, anketler ve kontrol çizelgeleri veri toplaması sürecinde kullanılabilir. Veriler, okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler ve velilerden toplanabilir.
- 3- Analiz ve Karar Verme: Bu süreçte veriler analiz edilmekte ve verilere dayalı olarak sonuçlar çıkartılmaktadır. Okulun geliştirilmesi gereken yönlerine yönelik önceliklendirmeler yapılmaktadır. Eylemler belirlenmektedir.
- 4- Öz Değerlendirme Raporunu ve Gelişim Planını Yazma ve Paylaşma: Okullar öz değerlendirme raporlarını ve gelişim planlarını raporlaştıkları ve bu raporları okul paydaşları ile paylaştıkları bir süreçtir.

5- Gelişim Planının Uygulamaya Konulması: Bu sürecin en önemli aşamasıdır. Gelişim planındaki eylemler gerçekleştirildiğinde okullar gelişebilir. Bu nedenle eylemlerin gerçekleştirilmesi adına, tüm paydaşların bu süreçte rol üstlenerek çaba göstermeleri beklenmektedir.

6- Eylemleri İzleme ve Değerlendirme: Eylemlerin sonucunda elde edilen kazanımların izlenmesi ve değerlendirilmesi sürecidir.

Okul öz değerlendirme çalışmaları dört yıllık aralıklarla yeniden şekillenmektedir. İlk yıl öz değerlendirmeye hazırlık süreci olarak, odaklanılacak müfredat alanları belirlenmekte, bulgular toplanmakta, bulgular analiz edilmekte ve iyileştirme çalışmalarının yürütülmesine yönelik bir gelişim planının hazırlanması ve raporlaştırılmasına odaklanılmaktadır. Hazırlanan okul gelişim planı üç yıllık bir süreyi kapsamaktadır. Ancak öz değerlendirme, sürekli olarak yapılmakta olup, gelişim planı doğrultusunda belirlenen hedeflere ne kadar ulaşıldığı izlenilmektedir. Yanı sıra okul yönetimi her yıl, ilerlemelerine yönelik kontrol listesi doldurmaktadır. Müfettişlik birimi tarafından yapılan dış değerlendirmelerde de gelişim planları incelenmekte ve ulaşılan hedeflere yönelik kanıtlar toplanmaktadır. (DES, 2016a).

Okul öz değerlendirme sürecinde dokümantasyona çok odaklanılmamaktadır. Hazırlanan ve yıllık olarak revize edilen ve sürekli izlenen gelişim planı iki bölümden ve toplamda üç sayfadan oluşmaktadır. İlk bölüm, öz değerlendirme raporunu içermektedir. Bu bölümde, bir önceki yıla yönelik değerlendirmeler ve gelişim planında yer alan alanlara yönelik kaydedilen ilerlemenin değerlendirmesi, yeni seçilen müfredat alanının mevcut durumu ve okulun iyileştirme için öncelik verdiği alanlar yer almaktadır. İkinci bölüm ise, gelişim planının yer aldığı bölümdür. Burada, gelişim hedefleri, hedeflere yönelik eylemler, eylemlerden sorumlu kişiler, izleme çalışmalarının kimler tarafından yapılacağı, velilerin bu süreçte nasıl yardımcı olabilecekleri ve hedeflere ulaşmak için bir çalışma takvimi yer almaktadır. Belirtilen öz değerlendirme raporunun ve gelişim planının bir özeti, tüm okul paydaşları ile paylaşılmaktadır (DES, 2016a).

İrlanda'da Okul Eğitiminde Dış Değerlendirme Uygulamaları

İrlanda'da eğitim sisteminin ve okulların değerlendirilmesinden sorumlu kuruluş, Eğitim Bakanlığı Müfettişliği Birimi'dir. Müfettişlik ilköğretim kurumları, ortaöğretim kurumları ve eğitim merkezlerine yönelik yıllık olarak teftiş programları yürütmektedir. Bu kurumlarda ve merkezlerde Müfettişlik birimi tarafından farklı türlerde denetimler gerçekleştirilmektedir. Yapılan teftiş türlerinden ilki, "Bütün Okul Değerlendirmeleri" (Whole School Evaluation) olarak adlandırılmaktadır. Bütün okul değerlendirmeleri, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında yapılmaktadır. Değerlendirme ekibi veya müfettişler tarafından yapılan değerlendirmelerde, okul yönetimi, okul gelişim planı, okul öz değerlendirmesi, öğretim, öğrenme ve öğrencilerin başarıları alanları ön plana çıkmaktadır. Yapılan teftiş türlerinden ikincisi, ders denetimleridir. Belirlenen bir dersin öğretimi ve öğrenimi değerlendirilmektedir. Yapılan teftiş türlerinden bir diğeri ise, program değerlendirmeleridir. Özellikle ortaöğretim kurumlarında verilen derecelere yönelik yapılan değerlendirmelerdir. Gerçekleştirilen sertifika programının niteliği üzerinde durulmaktadır. Diğer denetim türleri ise; erken çocukluk eğitimi denetimleri, eğitim merkezlerinin değerlendirmeleri, yeni göreve başlayan öğretmenlerin denetimleri, rastlantısal (habersiz) yapılan denetimler ve müfredat değerlendirmeleridir. Tüm bu yapılan teftiş türleri, müfettişlerin okul yönetimi, öğretmenler, öğrenciler ve birçok zaman veliler ile etkileşimde bulunmalarını içermektedir. Yapılan değerlendirmeler, paydaşlar ile sözlü olarak paylaşılmakta olup, değerlendirme raporları Bakanlığın internet sitesinden yayınlanmaktadır. Yalnızca, rastlantısal denetimlerin ve aday öğretmen denetimlerinin raporları Bakanlığın internet sitesinden yayınlanmamaktadır. 2006 yılından itibaren yayınlanmaya başlanılan denetim ve değerlendirme raporları, eğitim kurumlarının tüm paydaşlarına ve topluma açık olduğunu göstermektedir. Yapılan bu dış değerlendirmeler ile, iyi uygulama örnekleri paylaşılmakta, okulun öğrencilere sunduğu eğitim kalitesinin nasıl iyileştirilebileceğine yönelik tavsiyelerde bulunulmaktadır (European Commission, 2018).

Yapılan bu genel değerlendirmelere ek olarak, Müfettişlik her yıl tematik değerlendirme projeleri de yürütmektedir. Bu değerlendirmeler, belirlenen derslere, programlara ve araştırma alanlarına yönelik olarak yapılmaktadır. Öğretmen, öğrenci ve veli anketlerinden elde edilen veriler kullanılmaktadır. Değerlendirmenin sonunda sözlü geri bildirimler verilmekte olup,

hizmetin kalitesinin iyileştirilmesi ve politikalar geliştirmeye yönelik genel bir rapor da hazırlanmaktadır (European Commission, 2018).

İrlanda’da yapılan “Bütün Okul Değerlendirmeleri” olarak adlandırılan değerlendirmelere her yıl okulların yaklaşık %10’u katıldığı belirtilmektedir. Diğer bir yandan okulların her yıl %75’inin ise bir değerlendirme sürecinden geçtiği ifade edilmektedir. Bütün okul değerlendirmeleri süreci, Bakanlığa bağlı Müfettiş Birimi tarafından iki müfettişin üç gün süreli değerlendirme sürecini kapsamaktadır. Değerlendirme yapılacak okullar genel olarak rastlantısal olarak seçilmekte ve okullara üç hafta önceden haber verilmektedir. Bütün okul değerlendirmeleri, altı aşamalı bir sürece sahiptir. Bu aşamalar aşağıda belirtilmektedir (European Union, 2015):

- 1- Değerlendirme öncesi: Bu aşamada müfettişler, okulun resmi evraklarını gözden geçirmekte ve okul hakkında genel bilgi almaktadır. Okul yönetim kurulu ve okul aile birliği temsilcileri ile toplantılar yapmaktadırlar. Okul yöneticileri tarafından okulun genel bilgilerini, güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerini içeren sunumlar yapılmaktadır. Müfettişler, rastgele seçilen bazı velilere ve öğrencilere anketler dağıtarak, onlardan veriler toplamaktadır.
- 2- Değerlendirme süreci: Müfettişler ilk olarak okulun resmi belgelerini incelemektedir. Bu belgeler, öğretim programları, okul öz değerlendirme materyalleri ve toplantı tutanaklarını içermektedir. Ardından öğretmenler ve öğrenciler ile toplantılar gerçekleştirmektedirler. Belge inceleme ve toplantılar bir gün sürmektedir. Kalan iki günde ise sınıf gözlemleri yapılarak öğretme ve öğrenme süreçleri izlenmektedir. Buradaki amaç öğretmenleri bireysel olarak değerlendirmek değil öğretme ve öğrenme sürecinin genel özelliklerini izlemektedir. Yaklaşık yirmi ve daha fazla sınıf gözlemi gerçekleştirilmektedir. Sınıf gözlemlerinin ardından öğretmenlere de kısa geri bildirimler verilmektedir.
- 3- Değerlendirme sonrası: Müfettişler, değerlendirme sonuçlarını içeren bir sunum hazırlayarak, okul yönetim kurulu, okul yöneticileri ve öğretmenler ile bu sonuçları paylaşmaktadırlar.
- 4- Değerlendirme sonuçlarının doğrulanması ve okulun yanıtı: Değerlendirme sonuçlarını içeren bir rapor hazırlanarak bu rapor okula gönderilmektedir. Okul, on gün içerisinde

rapora itiraz edebilmekte ve ardından yirmi gün içerisinde de rapora onay yanıtı vermektedir.

- 5- Bütün okul değerlendirme raporu: Rapora son şekli verilerek, değerlendirmeye yönelik bulgular ve tavsiyeler yazılmaktadır. Rapor, tüm okul paydaşları ile paylaşılmakta ve Bakanlığın sitesinden yayınlanmaktadır.
- 6- Değerlendirme sonrası izleme: Okulların değerlendirme raporunda yer alan geliştirilmesi gereken yönlerine yönelik yaptıkları çalışmalar izlenmektedir.

4.1.5. Polonya’da Temel Eğitim Kurumlarının Kalitesini Güvence Altına Almak Adına Yapılan Çalışmalar

Polonya'da 2009 yılından beri, pedagojik denetim çalışmaları sürdürülmektedir. Pedagojik denetimin amacı, eğitim kurumlarının gelişimini desteklemek ve öğrenciler ile öğretmenlerin kapsamlı gelişimini sağlamaktır. Pedagojik denetim, dört bileşene sahiptir. Bunlar; değerlendirme, yasal uygunluk denetimi, öğretmenlerin performanslarını iyileştirmeye yönelik teşvik etme ve okul faaliyetleri hakkında bilgi toplamaktır. Polonya'da kalite güvencesi uygulamaları kapsamında yanı sıra öğretmen değerlendirmeleri ve ulusal sınavlar da yapılmaktadır (European Commission, 2020).

Polonya’da Okul Eğitiminde Öz Değerlendirme Uygulamaları

Öz değerlendirme, öğretmenler ve okul yöneticileri tarafından kişilerin kendi eylemlerini yansıtmaları ve analiz etmelerini içermektedir. Okullardan nerede olduklarını ve hangi yöne gideceklerini bu süreçte belirlemeleri beklenmektedir (Mazurkiewicz, vd., 2014).

Okulların öz değerlendirmeleri, kalite odaklı bir süreçtir. Değerlendirme mevzuata göre her öğretim yılında zorunlu olarak yapılmaktadır. Değerlendirmenin kapsamı ve konusu, okul yöneticileri tarafından belirlenmektedir. Bir önceki yılın değerlendirmesinde elde edilen bulgular bu süreçte gözden geçirilmektedir. Tüm öğretmenlerin katılımı sağlanmaktadır. Öz değerlendirme süreci, mevzuatta belirtilmemektedir. Yanı sıra odaklanılacak alanlarda, okulların ihtiyaçlarına göre şekillenmektedir. Öz değerlendirme sonuçları, okulların gelişim süreçlerine rehberlik

etmektedir. Diğer bir yandan öz değerlendirme raporları yayınlanmamaktadır (European Commission, 2018; European Commission, 2020b; Mazurkiewicz, Walczak & Jewdokimow, 2014).

Polonya’da Okul Eğitiminde Dış Değerlendirme Uygulamaları

Polonya’da dış değerlendirme, bölgesel eğitim otoritelerinde görev yapan müfettişler tarafından gerçekleştirilmektedir. Dış değerlendirmenin amaçları, eğitim sistemini geliştirmek, eğitim sürecine tüm paydaşların katılımını sağlayarak öğrenen organizasyonlar olarak desteklemek, okullar tarafından üstlenilen faaliyetlerin değerini yansıtmak ve bölgesel ve ulusal düzeyde eğitim politikalarına yönelik veri tabanı oluşturmaktır. Bu bağlamda dış değerlendirme sürecine, okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler, veliler ve okulların işbirliği içerisinde buldukları kuruluş temsilcileri katılmaktadır (Mazurkiewicz, Walczak ve Jewdokimow, 2014).

Dış değerlendirme süreci, üç aşamaya sahiptir. Bunlar; hazırlık, inceleme ve özettir. Hazırlık aşamasında, okul müdürü; öğrencileri, velileri, öğretmenleri ve diğer paydaşları bilgilendirerek, değerlendirme sürecinde yer almalarına yönelik davet etmektedir. Müfettişler ise, okul hakkında ön araştırma yaparak, mevcut verileri analiz etmektedir. İnceleme aşaması, beş günlük yerinde süren bir çalışmadır. Bu çalışmalar, bilgilendirme toplantısı ile başlamakta ve paydaşların online anketlere katılımı ile devam etmektedir. Anket sonuçları ise, grup görüşmeleri ile yorumlanmaktadır. Yanı sıra her gün elde edilen verilere yönelik, değerlendirme toplantısı yapılmaktadır. Özet aşamasında müfettişler, taslak değerlendirme raporunu hazırlamaktadır. Hazırlanan rapor, okul yönetimine ve öğretmenlere sunulmaktadır. Rapor üzerine görüşler alınmaktadır. Ardından raporun son hali hazırlanmakta ve hazırlanan rapor internet sitesinde yayınlanmaktadır. Yanı sıra dış değerlendirme sürecinin tamamlanmasının ardından okul yöneticileri ve öğretmenler, dış değerlendirme süreci hakkında geri bildirimlerde bulunmaları istenilmektedir (Mazurkiewicz, Walczak ve Jewdokimow, 2014).

Dış değerlendirme sürecinde bazı öncelikli alanlara odaklanılmaktadır. Bunlar; eğitim süreçlerinin öğrenmeyi geliştirici şekilde düzenlenmesi, öğrencilerin öğretim programında tanımlanan bilgi ve becerileri kazanmaları, öğrencilerin aktif olmaları, okulun sosyal davranışları

şekillendirerek sosyal normlara saygı duymaları, okulun öğrencilerin bireysel gelişimlerini desteklemeleri, velilerin okulların ortakları olmaları, okulun yerel kuruluşlarla işbirliği yapmaları, okulların eğitim sürecini düzenlerken öğrencilerin merkezi sınav sonuçlarını, öz ve dış değerlendirme bulgularını dikkate almaları ve okul yönetiminin gelişime yönelik olması şeklinde ifade edilmektedir (European Commission, 2020b).

Dış değerlendirme uygulamaları, her öğretim yılı için pedagojik denetim planına göre gerçekleştirilmektedir. Değerlendirmelerin kapsamı ve yer alan okulların oranları, yıllara göre farklılık gösterebilmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı, çerçeve planına istinaden Bölgesel Eğitim Otoriteleri, belirli bir yıl için ayrıntılı denetim planları geliştirmekte ve değerlendirilecek okulların seçimine ilişkin kriterleri belirlemektedir. Değerlendirmeler, nicel ve nitel yöntemler aracılığı ile yürütülebilmektedir (European Commission, 2020b).

Polonya’da Okul Eğitiminde Öğretmen Değerlendirmeleri

Öğretmen değerlendirmelerinde iki süreç mevcuttur. Bunlar; performans değerlendirmesi ve mesleki başarıların değerlendirilmesidir. Performans değerlendirmesi, zorunlu değildir. Mevzuatta tanımlandığı şekilde, öğretmenlerin görevlerinin ifasını kapsamaktadır. Herhangi bir zamanda yapılabilmektedir. Ancak, öğretmenlerin bir önceki performans değerlendirmelerinden en az bir yıl geçmesi gerekmektedir. Okul müdürleri tarafından yürütülen değerlendirme çalışmaları kapsamında, öğretmenin olumsuz sonuç alması sonucunda, öğretmen ile iş ilişkisi sonlandırılmaktadır (European Commission, 2020b).

Performans değerlendirmeleri, öğretmenin, Bölgesel Eğitim Otoritelerinin, okul konseyinin ve veli konseyinin talepleri üzerine yapılabilmektedir. Değerlendirme sürecinde okul müdürü, paydaşlardan görüş alabilmektedir. Diğer bir yandan değerlendirme sonuçları terfi sürecinde kullanılabilir (European Commission, 2020b).

Öğretmenlerin mesleki başarılarının değerlendirilmesi ise, terfi için gereklidir. Yanı sıra, deneme sürecinde olan bir öğretmenin değerlendirilmesinde de bu süreç yürütülmektedir. Bu süreçte, öğretmenin bir mesleki gelişim planını ne ölçüde uyguladığına odaklanılmaktadır. Okul

müdürü tarafından yürütülen değerlendirme, terfi için ön koşuldur (European Commission, 2020b).

Polonya’da Okul Eğitiminde Merkezi Sınavlar ile Öğrenci Değerlendirmeleri

Okul performansının objektif olarak ölçülmesi ve değerlendirilmesini sağlayan merkezi sınavlar, eğitimin kalitesini arttırmayı, öğrenme başarılarının değerlendirilmesini desteklemeyi ve sonuçların ülke genelinde karşılaştırılabilirliğini sağlamayı amaçlamaktadır. 8. sınıf sonucunda merkezi, ulusal düzeyde sınavlar uygulanmaktadır. Okulların öz değerlendirmeleri ve dış değerlendirmeleri sürecinde merkezi sınav sonuçları dikkate alınmaktadır (European Commission, 2020b).

4.1.6. Yeni Zelanda’da Temel Eğitim Kurumlarının Kalitesini Güvence Altına Almak Adına Yapılan Çalışmalar

Yeni Zelanda’da 1989 Eğitim Yasası’na dayalı olarak tüm okulların gelişim için sürekli, döngüsel bir değerlendirme ve sorgulama sürecinin içerisinde yer almaları beklenmektedir. Yıllık olarak raporlama süreciyle, öğrencilerinin başarılarına, gelişim için önceliklerine ve yapmayı planladıkları eylemlere yer vermeleri gerekmektedir. Bu bağlamda okullarda öz değerlendirme ve dış değerlendirme çalışmaları yürütülmektedir. Yeni Zelanda’nın temel yaklaşımı, öz değerlendirmeyi ve dış değerlendirmeyi birleştirmektir (ERO, 2016).

Yeni Zelanda’da okullarda kalite güvencesini sağlamaya yönelik öz değerlendirme ve dış değerlendirme sürecinden sorumlu dört birim bulunmaktadır. Bunlar; Eğitim Bakanlığı, Eğitim İzleme Ofisi, Yeni Zelanda Yeterlilikler Kurumu ve Yeni Zelanda Öğretmen Konseyidir. Diğer bir yandan okul mütevelli heyetleri, okulların yönetiminde önemli bir rol üstlenmektedir (Nusche, Laveault, MacBeath ve Santiago, 2012).

Eğitim Bakanlığı; tüm eğitim sisteminin yönetilmesinden sorumludur. Bu bağlamda, ulusal müfredatın ve değerlendirme standartlarının geliştirilmesi, öğretmenlere yönelik minimum standartların oluşturulması, okulların ve eğitimin izlenmesi, değerlendirme çerçevesinin

oluşturulması gibi tüm süreçlerde önemli bir rol oynamaktadır. Yanı sıra eğitim bakanlığı, eğitim politikalarını tasarlamakta, uygulamakta ve izlemektedir (Nusche, Laveault, MacBeath ve Santiago, 2012).

Eğitim İzleme Ofisi; hem okul hem de sistem düzeyinde değerlendirmede yer almaktadır. Bireysel olarak okulların değerlendirilmesinde ve ulusal bağlamda belirli temalarda değerlendirmeler yürütmektedir (Nusche, Laveault, MacBeath ve Santiago, 2012). Devlete bağlı bir birim olan Eğitim İzleme Ofisi, ülkedeki okulları, erken çocukluk eğitimi hizmeti veren kurumları ve toplum fonlarının etkili kullanımını değerlendiren ve raporları yayınlayan sorumlu kurumdur. Eğitim İzleme Ofisi, eğitimden etkili bir şekilde yararlanamayan öğrencilerin çıktıklarına odaklanmakta, öz değerlendirme ile dış değerlendirmeyi birleştirmekte, değerlendirme sürecini katılımcı bir yaklaşımla yürütmekte ve okulların değerlendirme kapasitelerini geliştirmektedir. Yanı sıra Eğitim İzleme Ofisi, risk altında olduğunu düşündüğü okulları, Bakanlığa raporlamaktadır. Diğer bir yandan ulusal düzeyde ERO, eğitim sektörünün performansını, politika uygulamalarını ve iyi uygulamalarını ortaya koymaktadır (ERO, 2016).

Yeni Zelanda'da kalite güvencelerinin yürütülmesinden önemli bir rol üstlenen kurumlardan biri de "Yeni Zelanda Yeterlilikler Kurumu" dur. Bu kurum tarafından hazırlanan çerçeve ile yeterlilik düzeyleri oluşturularak 10 seviyeye ayrılmıştır. Bu bağlamda ortaöğretim derecesinden doktora derecesini elde etmeye yönelik sertifikalar ve diplomalar oluşturulmuştur. Belirtilen sertifika ve diplomaları almaya hak kazanmaya yönelik yeterlilikler tanımlanarak, bu yeterlilikler ölçüsünde öğrenci değerlendirmeleri ve okul değerlendirmeleri şekillenmektedir. Ulusal yeterlilikler çerçevesinde şekillenen değerlendirme süreçleri ile eğitim kurumlarındaki kalitenin geliştirilmesi hedeflenmektedir (ERO, 2021).

Yeni Zelanda Yeterlilikler Kurumu tarafından hazırlanan yeterlilikler, ihtiyaca dayalı olarak şekillenmektedir. Bu bağlamda bireylerin, işverenlerin, endüstrinin ve toplumun değişen ihtiyaçları göz önüne alınmaktadır. Yanı sıra yeterliliklerin sonuçlarına odaklanılmaktadır. Böylelikle daha şeffaf bir süreç ve karşılaştırılabilir veriler elde edilebilmektedir. Yeterliliklerin kazanılması esnek bir şekilde yapılandırılmış olup, bireylerin bu yeterlilikleri nereden elde edeceklerine yönelik bir sınırlılık getirilmemiştir. Bu bağlamda işyerlerinde ve eğitim

kurumlarında, yüzyüze veya uzaktan eğitim yoluyla ilgili yeterlilikler kazanılabilir. Diğer bir yandan yeterlilikler, paydaşlar arasında karşılıklı güven ve hesap verilebilirlik üzerine inşa edildiği söylenebilir (ERO, 2021).

Yeni Zelanda Öğretmen Konseyi ise, öğretmen değerlendirmesinde önemli rol oynamaktadır. Öğretmenlerin değerlendirilmesine yönelik standartların oluşturulmasında, öğretmen etik standartlarının ifade edilmesinde yer almaktadır. Diğer bir yandan, eğitimde kalitenin sağlanmasına yönelik mütevelli heyetleri, okulların yıllık olarak planlama ve raporlama süreçlerini yönetmektedir. Öz değerlendirmenin yapılmasını sağlamaktadır (Nusche, Laveault, MacBeath ve Santiago, 2012).

Yeni Zelanda’da Okul Eğitiminde Öz Değerlendirme Uygulamaları

Yeni Zelanda’da öz değerlendirme, okul kalite güvencesi uygulamalarının merkezinde yer almaktadır. Okullar bu süreci, önceliklerine, ihtiyaçlarına ve hedeflerine yönelik olarak şekillendirebilmektedirler. Yanı sıra bu süreçte, Eğitim İzleme Ofisi tarafından ortaya konulan ulusal okul değerlendirme göstergeleri de dikkate alınmaktadır (ERO, 2021).

Yeni Zelanda’da öz değerlendirme sürecine, okul mütevelli heyetleri, okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler ve veliler katkı sağlamaktadırlar. Okul mütevelli heyetleri, süreci planlamakta ve yapılan çalışmaları raporlamaktadır. Öğretmenler, öğrencilerin değerlendirilmesinde uzman olarak görülmekte ve öz değerlendirme sürecinde de katılımcı olarak yer almaktadırlar. Öğrencilerin ise kendi öğrenme süreçlerinde sorumluluk üstlenmeleri beklenmekte ve öz değerlendirme ve akran değerlendirmesi yaparak öğrenme kapasitelerini geliştirebilecekleri düşünülmektedir. Diğer bir yandan velilerin de değerlendirme çalışmalarına katılmaları desteklenerek, eğitim süreçlerinin içerisine daha çok yer aldıkları söylenilebilir (Nusche, Laveault, MacBeath ve Santiago, 2012).

Öz değerlendirme çalışmaları yıllık olarak raporlanmaktadır. Raporlarında, yönetim, öğretim programı, sağlık, güvenlik ve refah, personel, finans ve demirbaşlara yönelik alanlarda kontrol çizelgelerine yer vermektedirler. Bu raporlar, Eğitim İzleme Ofisi tarafından

onaylanmaktadır. Okullar, raporlarında yer alan alanlara yönelik iyileştirme çalışmalarını Eğitim İzleme Ofisi rehberliğinde yürütmektedir (ERO, 2021).

Yeni Zelanda’da Okul Eğitiminde Dış Değerlendirme Uygulamaları

Okullarda dış değerlendirme çalışmaları, Eğitim İzleme Ofisi yetkileri tarafından yürütülmektedir. Değerlendirme sürecini tek seferlik bir ziyaretten öteye taşımak isteyen Eğitim İzleme Ofisi, okullarla işbirliği içerisinde çalışmalar yürütmekte, okulların gelişim planlarının oluşturulması ve uygulanması sürecinde rehberlik etmektedir. Bu bağlamda her okul için Eğitim İzleme Ofisi yetkilisi görevlendirilmektedir. Okullarda öz değerlendirme sürecine de rehberlik yapan birim, üçer yıllık döngüler halinde dış değerlendirme süreçlerini yürütmektedir (www.ero.govt.nz). Diğer bir yandan, dış değerlendirmenin sıklığı okulların mevcut durumlarına göre de değişebilmektedir. Zorluk yaşayan ve riskli olarak görülen okullar, daha sık dış değerlendirme tabi tutulabilmektedir (Nusche, Laveault, MacBeath ve Santiago, 2012).

Dışsal değerlendirme sürecinde, Eğitim İzleme Ofisi, doküman ve veri analizleri, okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler ve veriler ile görüşmeler, toplantılar ve sınıf gözlemleri ile bilgiler toplamaktadırlar. Sınıf gözlemleri, öğretmenlerin bireysel olarak değerlendirmesi amacıyla değil, öğretimin niteliğinin değerlendirmesi amacıyla gerçekleştirilmektedir (Nusche, Laveault, MacBeath ve Santiago, 2012).

Yeni Zelanda’da öz değerlendirme ve dış değerlendirme süreci, ulusal göstergelere dayalı olarak şekillenmektedir. Okullar, mevcut durumlarını ortaya koyduktan sonra ulusal göstergelere göre önceliklerini ve gelişim yönlerini belirlemektedir. Ulusal göstergelerin amacı, gelişimi teşvik etmek ve iletmeğidir. Çıktı göstergeleri ve süreç göstergeleri olmak üzere iki tür gösterge bulunmaktadır. Çıktı göstergeleri, politika ve eylemlerin etkisini ölçmektedir. Öğrencilerin başarılarını ve gelişimlerini ortaya koyan çıktı göstergeleri, okullarda nelerin başarılması gerektiğini doğrudan ortaya koymaktadır. Öğrenci odaklı olan çıktı göstergeleri, öğrencilerin iyi oluşu, gelişimi ve başarısı için bütünsel bir yaklaşım ortaya koymaktadır. Bu bağlamda çıktı göstergeleri, her öğrencinin; (i) Yeni Zelanda vatandaşı olarak kimliklerine, dillerine ve kültürlerine güvenen, (ii) geleceğe yönelik sosyal ve duygusal olarak becerili, dayanıklı ve iyimser

olan, (iii) başarılı bir hayat boyu öğrencisi olan ve (iv) sürüdürebilir bir geleceği şekillendirmeye farklı alanlarda kendine güvenen bir şekilde katılan ve katkı sağlayan bireyler haline dönüşmelerini hedeflemektedir. Diğer bir yandan süreç göstergeleri ise, okulun etkililiğine ve gelişimine katkı sağlayan uygulamaları tanımlamaktadır. Bu göstergeler, altı temel alan altında kategorize edilmiştir. Bu alanlar; (i) yönetim, (ii) eşitlik ve mükemmellik için liderlik, (iii) eğitimsel olarak güçlü bağlantılar ve ilişkiler, (iv) esnek müfredat, etkili öğretim ve öğrenme fırsatı, (v) mesleki kabiliyet ve ortak kapasite, (vi) gelişimi ve yeniliği inşa etmek için değerlendirme, sorgulama ve anlayıştır (ERO, 2016).

Eğitim İzleme Ofisi tarafından yapılan dış değerlendirmelere yönelik raporlar hazırlanmakta ve bu raporlar okullara gönderilmektedir. Okullara gönderilen bu raporlara yanıtların gelmesinin ardından raporlar, Eğitim İzleme Ofisi'nin internet sitesinden yayınlanmaktadır. Bu yayımlamanın amacı velileri bilgilendirmek olup, okulları kıyaslamak ve yahut sıralamak değildir. Diğer bir yandan yayınlanan raporlar, velilerin okul seçimlerini yapmalarında önemli bir rol oynadığı belirtilmektedir (ERO, 2021).

4.2. Türk Eğitim Sisteminde Temel Eğitim Kurumlarının Kalitesini Güvence Altına Almak Adına Yapılan Çalışmalar

Osmanlı Devleti'ne kadar uzanan teftiş sistemine günümüze yaklaştıkça denetim, değerlendirme, kalite, hesapverilebilirlik gibi yeni kavramlar eklendiği görülmektedir. Türkiye'deki teftiş sistemine de 1967 yılında yürürlüğe giren "Teftiş Kurulu Yönetmeliği" ile teftiş sistemine ve müfettişlerin yetiştirilmelerine kapsamlı bir şekilde yer verilmiştir. 1992 yılına gelindiğinde Teftiş Kurulu Başkanlığı, Milli Eğitim Bakanlığı'nın danışma ve denetim birimleri olarak kabul edilmiş olup, 2011 yılında başkanlık isim değiştirerek Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ismini almıştır. Yanı sıra müfettiş unvanı yerini de denetçi kavramına bırakmıştır. 2014 yılında bu unvan maarif müfettişliği olarak değiştirilmiş olup, il milli eğitim müdürlükleri bünyesinde maarif müfettişlikleri başkanlığı oluşturulmuştur. 2016 yılına gelindiğinde ise, Rehberlik ve Denetim Başkanlığı yeniden Teftiş Kurulu Başkanlığı'na dönüştürülmüştür. 2017 yılında yayınlanan Teftiş Kurulu Başkanlığı yönetmeliği ile başkanlığın görev ve yetkileri ile çalışma usulleri belirtilmiştir. 2018 yılında 1 sayılı Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında

Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi ile Teftiş Kurulu Başkanlığı, Milli Eğitim Bakanlığı'nın hizmet birimi olarak tanımlanmış ve görevleri yeniden ifade edilmiştir. 2021 yılında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi'nde değişiklik yapılarak, Bakanlık Maarif Başmüfettişi ve Bakanlık Maarif Müfettişi unvanlarına sahip kişiler, başmüfettiş ve müfettiş kadrolarına atandığı, yanı sıra Milli Eğitim Bakanlığı taşra birimlerinde görev yapan maarif müfettişleri ve maarif müfettiş yardımcıları ise eğitim müfettişi ve eğitim müfettiş yardımcısı unvanını alarak ilgili kadrolara atandığı görülmektedir (TKB, 2022). Bu bağlamda 2022 yılında eğitim müfettişleri yönetmeliği yayınlanarak, eğitim müfettişlerinin görevleri, rehberlik, iş başında yetiştirme, denetim, izleme ve değerlendirme, araştırma, inceleme, soruşturma ve ön inceleme hizmetlerini yapmak olarak ifade edilmektedir. Yanı sıra eğitim müfettişlerinin üç yıllık süreyi kapsayan çalışma planları hazırlamaları ve bu çalışma planları çerçevesinde yıllık faaliyet programlarını hazırlamaları beklenmektedir. Okul ve kurumlardan her yıl öz değerlendirme çalışmalarını yapmaları ve okul ve kurumların üç yılda bir eğitim müfettişleri tarafından yürütülen denetim çalışmalarında yer almaları istenilmektedir (MEB, 2022).

4.2.1. Milli Eğitim Bakanlığı Kalite Çalışmaları

Milli Eğitim Bakanlığı'nın kalite çalışmaları kapsamında 1990'lı yıllarda Dünya Bankası tarafından desteklenen Milli Eğitimi Geliştirme Projesi (MGEP) karşımıza çıkmaktadır. MGEP, ilköğretim ve ortaöğretimin kalitesinin, öğretmen eğitimlerinin kalitesinin ve yönetim süreçlerinin iyileştirilmesine yönelik düzenlemelerin yapılması amacıyla ortaya konulmuştur. Bu bağlamda, müfredatın incelenmesi, eğitim araçlarının güncellenmesi, eğitim araçlarına yönelik teknik standartların yenilenmesi, ölçme ve değerlendirme sisteminin güçlendirilmesi ve bilimsel veriye ulaşmak için çalışmalar yürütülmesi planlanmıştır. Bu faaliyetlerin gerçekleştirilmesine yönelik olarak çeşitli alt birimler oluşturulmuştur. Bu birimlerden biri de 1992 yılında Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED) olduğu belirtilmektedir (Türkel, t.y.). EARGED, öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin yükseltilmesi ve değerlendirilmesi (EARGED, 1995; Pehlivan, Demirbaş ve Eroğlu, 2001; Geban, Çiçek, Tican Başaran, Demirbaş ve Maden, 2001), çeşitli öğretim programlarının geliştirilmesi (EARGED,1997), meslek liselerinin eğitiminin niteliğinin yükseltilmesi (METARGEM, 1996; EARGED, 2006), öğrenci değerlendirme çalışmalarının güncellenmesi (EARGED, 2010; Tican Başaran, 2005) ve 21.yy. Öğrenci profilinin

ortaya konulmasına yönelik çeşitli çalışmaların (EARGED, 2011) yürüttüğü görülmektedir. MGEP kapsamında oluşturulan EARGED, 2011 yılında yayınlanan 652 sayılı Kanun Hükmündeki Kararname ile kapatılmıştır. MGEP projesi kapsamında ortaya konulan önemli uygulamalardan biri de Müfredat Laboratuvar Okulları (MLO)'dır. Bu okullarda öğrenci başarısının yükseltilmesi hedeflenmiş olup, okul yöneticilerine ve öğretmenlere okul yönetimi ve gelişimi bağlamında daha çok yetki ve sorumluluk verildiği görülmektedir (Dönmez, 2002). Yanı sıra MLO ilkelerinin uygulamalara yansımalarıyla birlikte Toplam Kalite Yönetimi (TKY) anlayışının altyapısının oluşturulduğu belirtilmektedir (Titrek, 2013).

Milli Eğitim Bakanlığı, 1999 yılından itibaren toplam kalite yönetimi çalışmalarına öncelikle uygulama yönergesini yayımlayarak ve merkez teşkilatta görev yapan personellere eğitimler verilerek başladığı belirtilmektedir. Bu projede amaçlanan okulların ve sınıfların kalitesini iyileştirmektir. Bu bağlamda 2001 yılında Milli Eğitim Bakanlığı taşra teşkilatı toplam kalite yönetimi uygulama projesi hazırlanarak, il formatörlerine eğitimler verildiği görülmektedir. Okullarda da kalite kurulları, kalite gelişim ekipleri ve okul gelişim ve yönetim ekipleri oluşturularak, eğitimler verilmiştir. Bu bağlamda okulların öz değerlendirme yapmalarının, iyileştirilmesi gereken alanları tespit etmelerinin ve bu alanlara yönelik olarak planların hazırlamalarının istendiği ifade edilmektedir (MEB, 2002). Yapılan değerlendirmeler sonucunda 2005 yılında toplam kalite yönetimi ödül yönergesi hazırlanarak, yılın okulu/kurumu ve ekibi alanlarında Bakanlık, il ve ilçe milli eğitim müdürlüğü düzeyinde ödüllendirmeler yapıldığı belirtilmektedir (MEB, 2005). 2014 yılında kalite yönetim sistemi oluşturulmasına yönelik taşra teşkilatı ve Bakanlık uygulamaları ile kalite ödüllerini içeren bir yönerge yayınlanmıştır. Bu yönergede, okullarda kalite çemberleri, kalite kurulları ve okul gelişim yönetim ekipleri ile kalite yönetim sürecinin yürütülmesi gerektiği ifade edilmektedir. Bakanlık düzeyinde de bu sürecin izleme ve değerlendirme çalışmalarını yürütmesi için kalite yürütme kurullarının oluşturulması vurgulanmıştır. Bu bağlamda okulların yılda bir kez öz değerlendirme yapmaları ve yılın kaliteli kurumu veya yılın kaliteli ekibi kategorilerinden en az biri için ödüllendirmeye başvuru yapmaları beklenmektedir. Ödüller ilçe, il ve Bakanlık düzeyinde verilmekte olup, okullar temel eğitim, genel oratöğretim, mesleki ve teknik ortaöğretim ve öğrencisiz kurumlar kategorilerinde başvurularını yapabilecekleri belirtilmektedir (MEB, 2014).

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından uygulamaya konulan toplam kalite çalışmaları ve ödülleriine yönelik alanyazın taraması yapıldığında çok sayıda araştırmaya rastlanmaktadır. Bu araştırmaların bazılarının sonuçlarına göre; öğretmenler toplam kalite yönetimi çalışmalarını anlamlı bulmamakta (Paköz, 2011), soğuk bakmakta (Bakay, 2012), yetersiz görmekte (Kocaçınar, 2014) ve benimsememektedir (Bakay, 2012; Kaya, 2010; Taşdemir, 2014). Yanı sıra öğretmenler, toplam kalite yönetimi uygulamalarına yönelik okullarda katılımcı bir yapının olmadığını ifade etmektedirler (Kahraman, 2008; Oklay, 2011; Tantürk, 2007; Taşdemir, 2014; Tuncer, 2010). Diğer bir yandan, Tantürk (2007) tarafından yapılan araştırmada, toplam kalite eğitimi almış öğretmenlerin, toplam kalite yönetimi konusunda eğitim almamış öğretmenlere kıyasla, Çelik (2014) tarafından yapılan araştırmada ise, ödül almış okullarda görevli öğretmenlerin, ödül almamış okullarda görev yapan öğretmenlere kıyasla, toplam kalite yönetimi uygulamalarına yönelik daha olumlu görüşlere sahip oldukları belirtilmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından uygulamaya konulan toplam kalite yönetimi çalışmaları ve ödülleriine yönelik okul yöneticilerinin algı düzeylerini ölçen ve görüşlerine yer ver çalışmaların sonuçlarına göre ise, okul yöneticilerinin algıları, öğretmenlerin algı düzeylerine göre daha yüksektir (Kocaçınar, 2014; Saraç, 2010; Taşdemir, 2014). Toplam kalite eğitimi almış olan okul yöneticilerini algıları, toplam kalite yönetimi almamış yöneticilere kıyasla daha yüksektir (Saraç, 2010). Okul yöneticileri, toplam kalite yönetimi çalışmalarında il formatörlerinden gerekli destek ve yardımı alamadıklarını ifade etmektedirler (Bütün, 2015; Kaya, 2010). Yanı sıra toplam kalite yönetimi ödül yönergesindeki ödülleri, çalışanlar için güdüler nitelikte bulmamaktadırlar (Kalyancuoğlu, 2015; Tartar, 2013). Okul yöneticileri ve öğretmenlere göre, toplam kalite yönetimi çalışmaları, eğitim sistemine istenilen düzeyde katkı sağlamamakta (Bakay, 2012; Çelik, 2014) resmi yükümlülük olarak görülmekte (Sevim, 2010) ve sadece kağıt üzerinde kalmaktadır (Çelik, 2014; Kaya, 2010). Diğer bir yandan ise, Sevim (2010) tarafından yapılan çalışmada, toplam kalite yönetimi ilkeleri gözetilerek, kararlı bir şekilde uygulayan okullarda istenilen kaliteye ulaşıldığı ve olumlu yönde gelişmelerin gerçekleştiği vurgulanmaktadır. Ağaoğlu'na (2015) göre, TKY çalışmaları, paydaşlar arasındaki iletişime etki ederek okul başarısını ve kalitesini önemli ölçüde arttırmaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı, 2015 yılında ise, “Milli Eğitim Bakanlığı Kalite Çerçevesi’ni” hazırlayarak, eğitimin kalitesini artırmayı ve eğitimi uluslararası düzeyde standart ve kriterlere uyumlu hale getirmeyi hedeflemiştir. Yanı sıra, bütünsel olarak eğitim hizmetlerini değerlendirmeyi ve eğitimde fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik tespitler yapmayı amaçlamıştır. Bu bağlamda öğrencilerin temel öğrenme kazanımları, eğitim öğretim hizmetlerinin niteliğini ortaya koymaya yönelik bileşenleri ve eğitim yönetimine yönelik izleme ve değerlendirme bileşenleri hazırlandığı görülmektedir (MEB, 2015).

Milli Eğitim Bakanlığı kalite çalışmaları kapsamında, okulöncesi ve ilköğretim okullarına yönelik olarak standartların oluşturulması, uygulanması ve değerlendirilmesine yönelik olarak çalışmalar yürütmektedir. Bu bağlamda 2007-2009 yılları arasında standartların oluşturulmasına yönelik çalışmalar yürütüldüğü, il eğitimcilerine eğitimler verildiği ve yazılımin test çalışmalarının yapıldığı görülmektedir. MEBBİS sistemi üzerinde oluşturulan İlköğretim Kurum Standartları sistemi, veri girişleri tüm yurttaki ilk olarak 2011 yılında veri girişleri yapılması için açıldığı belirtilmektedir. Öğrencilerin, velilerin, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin sisteme MEBBİS ve e-okul sistemi aracılığıyla veri girişlerini yapmaları ve kurumlarını değerlendirmeleri istenmiştir. Böylelikle, okullarda sunulan hizmete yönelik verilerin toplanması, analiz edilmesi, değerlendirilmesi ve iyileştirici çalışmaların yürütülmesi amaçlanmıştır. 2011 yılında veri girişlerine açılan sisteme, yeterli veri girişleri olmaması nedeniyle aynı yıl kapatılmış olup, 2012 yılında tekrar sistem veri girişlerine açılmıştır. 2013 ve 2014 yılında çalıştaylar düzenlenerek, standartlara yönelik güncellemeler yapılmıştır. 2015 yılında öğrencilerin ve velilerin sisteme katılımlarının zorunlu olmadığı ifade edilmiştir. 2011, 2014 ve 2017 yıllarında kurum standartları uygulama yönergeleri yayınlanmıştır (MEB, 2016; MEB, 2017).

4.3. Türk Eğitim Sisteminde Temel Eğitim Okullarının Kalitesini Yükseltmek Adına Bir Okul Kalite Güvencesi Modelinde Yer Alabilecek Uygulamalara İlişkin Katılımcıların Görüşleri

Türk eğitim sisteminde temel eğitim okullarının kalitesini yükseltmek adına bir okul kalite güvencesi modelinde yer alabilecek uygulamalara yönelik öğretim üyelerinin, eğitim müfettişlerinin, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşlerine yer verilmektedir.

4.3.1. Türk Eğitim Sisteminde Temel Eğitim Okullarının Kalitesini Yükseltmek Adına Bir Okul Kalite Güvencesi Modelinde Yer Alabilecek Uygulamalara İlişkin Öğretim Üyelerinin Görüşleri

Türk eğitim sisteminde temel eğitim okullarının kalitesini yükseltmek adına bir kalite güvencesi modelinde yer alabilecek uygulamalara ilişkin 10 tane öğretim üyesinin görüşleri alınmıştır. Bu bağlamda okullarda kalite kavramına ilişkin görüşlere, modelde yer alabilecek uygulamalara ve bu uygulamaların paydaşları, zaman aralıkları, ölçme ve değerlendirme araçları ile gerekliliklerine ilişkin alınan görüşlere, oluşturulan temalar altında yer verilmektedir.

Birinci tema okullarda kalitedir. Öğretim üyelerinin okullarda kaliteye yönelik görüşleri alınmıştır. Bu bağlamda öğretim üyelerinin görüşleri Tablo 17’de gösterilmektedir.

Tablo 17

Öğretim Üyelerinin Görüşlerine Göre Birinci Temaya Yönelik Kodlar

Okullarda Kalite Kavramı	Katılımcı Kodu
Eğitim öğretimin niteliği	ÖÜ1- ÖÜ3- ÖÜ10
Eğitim programındaki hedeflerin gerçekleşmesi	ÖÜ1- ÖÜ10
Öğrencilerin ve öğretmenlerin mutlu olduğu bir ortam	ÖÜ1- ÖÜ9
Okulun amaçlarının çok boyutlu olarak sergilenmesi	ÖÜ2
Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin niteliği	ÖÜ4- ÖÜ8- ÖÜ9
Okulun değer iklimine sahip olması	ÖÜ5
Güvenli okul	ÖÜ5- ÖÜ8- ÖÜ9
Aidiyeti güçlendirecek faktörlerin bir arada olduğu okul	ÖÜ5
Okulun davetkar olması	ÖÜ5- ÖÜ9
Olumlu iklim	ÖÜ5
Okulun kendi değerleri üzerine kalite anlayışı inşa etme	ÖÜ6
Okulun profesyonel bir yaklaşım sergilemesi	ÖÜ7
Okulun yönetsel ve eğitimsel araçlarını işlevsel bir şekilde harekete geçirebilmesi	ÖÜ7
Okulun uzlaşılı kültürüne sahip olması	ÖÜ7

Tablo 17'nin devamı.

Okulun değişimin belirleyicisi olması	ÖÜ7
Okulun çok sesli olması	ÖÜ7
Standart avcılığı yapan, sürekli standartlarını güncelleyen okul olması	ÖÜ7
Çocuk haklarına saygı duyan, kapsayıcı okul	ÖÜ8
Okulun yeterli ve elverişli fiziki imkanlara sahip olması	ÖÜ7- ÖÜ9

Tablo 17'de görüldüğü üzere, öğretim üyeleri okullarda kalite kavramına yönelik eğitim öğretimi, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin niteliklerini ön plana çıkartmaktadır. Bu bağlamda ÖÜ4, “*Bir sınıfta öğrenme niteliği ne kadar gerçekleşiyorsa aslında okulun kalitesi o kadardır*” şeklinde görüşlerini belirtmektedir. Yanı sıra güvenli okul kavramının da vurgulanmaktadır. Bu bağlamda ÖÜ9'un görüşleri şu şekildedir: “*Okullar, öğrencilerin güvenle yaşabilecekleri yerler olmalı... Okulun fiziksel niteliği, donanımı önemli. Ondan sonra yönetici ve öğretmenler önemli.*” Diğer bir yandan okullardaki öğretmenlerin ve öğrencilerin mutlu olmaları ve okulların davetkar olmaları, okullarda kalite kavramı ile ilişkilendirilmektedir. ÖÜ5, “*Okul kalitesi dediğimizde, okulda yer alan bireylerin gerek öğretmen olarak gerekse öğrenci olarak iyi ki buraya geldim dedirtecek bir iklimin olması gerekmektedir*” şeklinde görüşünü ifade etmektedir. Eğitim programındaki hedeflerin gerçekleştirilmesi ve okulun sahip olduğu fiziki imkanlar da okullarda kalite denildiğinde öğretim üyeleri tarafından vurgulanan noktalardır. Öğretim üyeleriyle yapılan görüşmelerden birinci temaya yönelik oluşturulan diğer kodlar da tabloda görülmektedir. Bu konulara ilişkin öğretim üyelerinin bazılarının görüşleri şu şekildedir:

“Okullarda kalite; bir eğitim örgütünün ona atfedilen misyonu gerçekleştirmek için işe koştuğu bütün süreçlerde profesyonel bir şekilde karşılığını bulabilmesidir. Okul denilen kurumlar profesyonel kurumlardır. Dolayısıyla sistem yaklaşımıyla yaklaştığımızda bütün bileşenlerinde her sürecin profesyonel ilerlemesi gerekmektedir. Profesyonellik kelimesinin karşılığını oturtabildiğimiz taktirde bir kalite yakalanmıştır.” - (ÖÜ7)

“Okullarda kalite, örgüt amaçlarının, bilişsel, duyuşsal, psikomotor boyutlarıyla istenilen nitelikte ortaya konulması, sergilenmesi durumu şeklinde ifade edebiliriz.” - (ÖÜ2)

İkinci tema, okul kalite güvencesi uygulamalarına yer verilmektedir. Bu bağlamda öğretim üyelerine okul kalite güvencesi uygulamalarından hangilerinin okul kalite güvencesi modelinde yer alması gerektiğine yönelik görüşleri belirtilmektedir. Bu bağlamda ilgili temaya yönelik öğretim üyelerinin görüşleri Tablo 18’de gösterilmektedir.

Tablo 18

Öğretim Üyelerinin Görüşlerine Göre İkinci Temaya Yönelik Kodlar

Okul Kalite Güvencesi Uygulamaları	Katılımcı Kodu
Öz değerlendirme	ÖÜ1- ÖÜ2- ÖÜ3- ÖÜ4- ÖÜ5- ÖÜ6- ÖÜ7- ÖÜ8- ÖÜ9- ÖÜ10
Dış değerlendirme	ÖÜ1- ÖÜ2- ÖÜ3- ÖÜ6- ÖÜ7- ÖÜ8- ÖÜ9- ÖÜ10
Ulusal paydaş anketleri	ÖÜ2- ÖÜ3
Ulusal sınav sonuçları	ÖÜ1- ÖÜ3- ÖÜ6- ÖÜ7- ÖÜ8- ÖÜ10
Uluslararası sınav sonuçları	ÖÜ1- ÖÜ2- ÖÜ6- ÖÜ7- ÖÜ10

Tablo 18 incelendiğinde; öğretim üyelerinin tümü, öz değerlendirmenin okul kalite güvencesi uygulamalarında yer alması gerektiğini belirtmektedir. Sekiz öğretim üyesi, öz değerlendirmenin yanı sıra dış değerlendirmenin de modelde yer almasını ifade etmektedirler. Diğer bir yandan iki öğretim üyesi ulusal paydaş anketlerinin modelde yer alabileceğini belirtirken altı öğretim üyesi ulusal sınav sonuçlarının, beş öğretim üyesinin ise uluslararası sınav sonuçlarının okul kalite güvencesi modelinde yer alması gerektiğine vurgu yapmaktadır. Bu duruma yönelik öğretim üyelerinin bazılarının görüşleri şu şekildedir:

“Öz değerlendirme çok önemlidir. Dış değerlendirmede olması gerekmektedir. Mevcut durumun dışarıdan gözlenmesi, değerlendirilmesi gereklidir. Kişilerde körlük alanları oluşabilmektedir..... Ben ulusal düzeyde yapılan sınavları, kaliteyi belirleme de önemli olduğunu düşünüyorum ama işlevsel olmadığını düşünüyorum. Sınavlar, bilişsel boyutu ölçmeye yönelik sadece. Duyuşsal ve psikomotor boyutları ıskalamaktadır. Diğer bir yandan uluslararası düzeyde düzenlenen PISA, TIMSS gibi sınavların daha çok boyutlu değerlendirmeler yaptığını düşünüyorum. Ulusal düzeydeki paydaş anketlerini de önemsiyorum.” - (ÖÜ2)

“Başat olarak okulun öz değerlendirmesini başa koyuyorum. Dışarıdan bir gözlemin çok sığ kalacağını düşünüyorum. Dışarıdan sadece koçluk eğitimi gibi uygulamalar olabilir. Dışarıdan gelen değerlendirmeyi yapacak kişinin topladığı veriler nitelikli olmadığı için verilen geri bildirimler nitelikli olmadığı için bakılan kriterler aslında öğretmenlik niteliğini ölçmediği için öz değerlendirme dışında dışarıdan da değerlendirmenin etkili olacağını düşünmüyorum.” - (ÖÜ4)

“Okullarda kalite güvencesini sağlamaya yönelik uygulamalardan öz değerlendirme kesinlikle yapılması gerekmektedir. Okulu bir kişi gibi düşünelim. Nasıl ki bir insanı kendini tanıması, anlaması için kendini de bir değerlendirmesi gerekir. Öz değerlendirme yerine öz yüzleşme demek daha anlamlı geliyor bana. Benim durumum nedir diye yüzleşmesi gerekmektedir... Okullara bir kimlik kazandırılmalıdır. Mesela buranın en eski okulu 50-70 yıllık. Ama biz sadece bugün kurulmuş, bugünkü müdürden ibaret gibi hareket etmekteyiz. En iyi ihtimalle birkaç hatıra için önceki müdürler diye asıyoruz bu kadar. Bu okul nasıl nasıl kuruldu? Neler yaptı? Hedefi, amacı neydi? Şimdi nereye gidiyor?... Böyle bir bilincin oluşması ve sürecin içselleştirilmesi çok önemlidir. Milli Eğitim Bakanlığı'ndan gelip denetleyecekler yerine kendi oluşturduğunuz kimliğe sahip çıkma heyecanıyla kaliteyi güvence altına almış oluruz.” (ÖÜ5)

Üçüncü temada öz değerlendirmenin paydaşları, zaman aralıkları, ölçme ve değerlendirme araçları ile gerekliliklerine yönelik öğretim üyelerinin görüşlerine yer verilmektedir. Bu bağlamda Tablo 19' da öz değerlendirme sürecinde yer alması gereken paydaşlar belirtilmektedir.

Tablo 19

Öğretim Üyelerinin Görüşlerine Göre Üçüncü Temaya Yönelik Kodlar

Öz Değerlendirme Paydaşları	Katılımcı Kodu
Okul Yöneticileri	ÖÜ1- ÖÜ2- ÖÜ3- ÖÜ4- ÖÜ5- ÖÜ6- ÖÜ7- ÖÜ8- ÖÜ9- ÖÜ10
Öğretmenler	ÖÜ1- ÖÜ2- ÖÜ3- ÖÜ4- ÖÜ5- ÖÜ6- ÖÜ7- ÖÜ8- ÖÜ9- ÖÜ10
Öğrenciler	ÖÜ1- ÖÜ2- ÖÜ3- ÖÜ4- ÖÜ5- ÖÜ6- ÖÜ7- ÖÜ8- ÖÜ9- ÖÜ10
Veliler	ÖÜ1- ÖÜ2- ÖÜ3- ÖÜ5- ÖÜ6- ÖÜ7- ÖÜ8- ÖÜ9- ÖÜ10
Destek Personelleri	ÖÜ1- ÖÜ2- ÖÜ3- ÖÜ5- ÖÜ6- ÖÜ7- ÖÜ8- ÖÜ9- ÖÜ10
Mezun Öğrenciler	ÖÜ2
Komşu Kamu Kurumları	ÖÜ2
Sivil Toplum Örgütleri	ÖÜ5- ÖÜ6
Toplum	ÖÜ5

Tablo 19 incelendiğinde; okul yöneticileri, öğretmenler ve öğrencilerin öz değerlendirme paydaşları olarak yer alması, tüm öğretim üyeleri tarafından ifade edilmektedir. Veliler ve destek personellerinin öz değerlendirme sürecinde yer almasına yönelik öğretim üyelerinin birçoğunun görüş belirttiği görülmektedir. Diğer bir yandan mezun öğrencilerin, komşu kamu kurumlarının, sivil toplum örgütlerinin ve toplumun da öz değerlendirme sürecinde rol üstlenebileceği belirtilmektedir. Buna ilişkin öğretim üyelerinin görüşlerinden bazıları aşağıdaki şekildedir:

“Bu süreçte, okul yöneticileri, öğretmenler, velileri, öğrenciler ve destek personelleri yer almalıdır. Diğer bir yandan, Komşu kurumlarda, mahalledeki kişiler de okulumunuzu nasıl gördüğüne dair anketler aracılığıyla görüşlerini bildirebilirler.” - (ÖÜ2)

“Eğitim yöneticileri tarafından yürütülebilir. Okulun tüm paydaşları katılabilir. Gerekli eğitimlerin verilmesi gerekir. Özellikle öğretmenlere bu durumun işe dönük bir süreç olduğu, kişisel algılanmaması gerektiği garanti edilebilmelidir.” (ÖÜ8)

“Öz değerlendirme sürecinde, okul yöneticileri, öğretmenler, veliler, öğrenciler, destek personelleri, sivil toplum örgütleri ve hatta toplumda yer alabilir. Ne mümkünse kime yer verebiliyorsak bu sürece dahil edebiliriz. Buna gerek yok anlayışını doğru bulmuyorum.” - (ÖÜ5)

Üçüncü temada incelenen öz değerlendirilmeye yönelik yapılma zaman aralığının ne olması gerektiği konusunda öğretim üyelerinin görüşlerine yer verilmektedir. Bu bağlamda öğretim üyelerinin görüşleri Tablo 20’de gösterilmektedir.

Tablo 20

Öğretim Üyelerinin Görüşlerine Göre Üçüncü Temaya Yönelik Kodlar

Öz Değerlendirme Zaman Aralığı	Katılımcı Kodu
Ayda bir kez	ÖÜ1
Öğretmenler her gün	ÖÜ2
Okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenci ve veli temsilcileriyle ayda bir kez	ÖÜ2
Eğitim öğretim yılında iki kez	ÖÜ2
Ara tatil ve dönem arası tatilleri olmak üzere yılda dört kez	ÖÜ3
Süreç değerlendirmesi	ÖÜ4- ÖÜ6- ÖÜ7- ÖÜ9
Eğitici kadrosu iki haftada bir kez	ÖÜ4
Yılda bir kez	ÖÜ5- ÖÜ8- ÖÜ10

Tablo 20 incelendiğinde, öz değerlendirmenin süreç değerlendirmesi şeklinde yürütülebileceği belirtilmektedir. Buna ilişkin ÖÜ6’nın görüşleri şu şekildedir: “*Biten bir süreç değildir. Sürekli devam eder. Bu nedenle bu sürecin takip edilmesinde iç denetim eylem planları oluşturulmalıdır. Hem prosedürel hem de geleneksel hareket etmek gerekmektedir.*” Yanı sıra eğitim öğretim yılında iki kez veya bir kez uygulanabileceği de ifade edilmektedir. Diğer bir yandan, öğretmenlerin daha sık zaman aralıkları ile öz değerlendirme sürecinde yer alabilecekleri söylenmektedir. Bu duruma yönelik ÖÜ4, “*Öz değerlendirme, süreç değerlendirmesinin bir parçasıdır. Kurumsal baz da süreç değerlendirmesi her gün yapılır. Bunun raporlaması ara ara yapılabilir. Süreci değerlendiriyoruz sonuçlara bakmıyoruz. Ara ara paydaşlar bir araya gelerek çıkan verileri yorumlayabilirler. Bu aralık iki hafta da bir olabilir. Öğrenme çıktılarına ve alana bağlıdır*” şeklinde görüşlerini ifade etmektedir.

Üçüncü temada incelenen öz değerlendirme sürecinde hangi ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanılabilmesine yönelik öğretim üyelerinin görüşlerine yer verilmektedir. Bu bağlamda öğretim üyelerinin görüşleri Tablo 21’de gösterilmektedir.

Tablo 21

Öğretim Üyelerinin Görüşlerine Göre Üçüncü Temaya Yönelik Kodlar

Öz Değerlendirme Ölçme ve Değerlendirme Araçları	Katılımcı Kodu
Anketler	ÖÜ1- ÖÜ2- ÖÜ6- ÖÜ9
Görüşmeler	ÖÜ1- ÖÜ2- ÖÜ3- ÖÜ5- ÖÜ7- ÖÜ8- ÖÜ9- ÖÜ10
Öğrenci Ürünleri	ÖÜ4
Organizasyonlar	ÖÜ1- ÖÜ5
Gözlem	ÖÜ1- ÖÜ2- ÖÜ3- ÖÜ4- ÖÜ5- ÖÜ6- ÖÜ7- ÖÜ8- ÖÜ9- ÖÜ10

Tablo 21 incelendiğinde, öz değerlendirme sürecinde ölçme ve değerlendirme araçları olarak gözlem ve görüşmeler daha çok yer alabileceği belirtilmektedir. Buna ilişkin ÖÜ5'in görüşleri şu şekildedir. *“Anketler yerine samimi şeyleri talep etmeliyiz. Değerlendirmeleri bir yemek etkinliği şeklinde de yapabiliriz. Bunun için de bir hafta zaman ayrılmalıdır. Görüşmeler yoluyla verileri toplayabiliriz.”* Yanı sıra bu süreçte anketlerin de kullanılabilceği ifade edilmektedir. Bu durumu ÖÜ9, *“Çok farklı kanallardan veriler toplanmalı. Sadece anket veya sadece görüşme olmaz. Kimisi görüşme de ya da ankette kendini rahat hissedebilir.”* şeklinde ifade etmektedir. Diğer bir yandan öğrenci ürünleri üzerinden öz değerlendirme sürecinde ölçme ve değerlendirme uygulamalarının yürütülebileceği söylenmektedir. Buna ilişkin ÖÜ4'ün görüşleri şu şekildedir: *“Birincil veri, öğrenci ürünleri üzerinden toplanabilir. Öğrenci ne üretmiş, veri odur. Sürecin gözlemlenmesi gerekir.”* Organizasyonlar da öz değerlendirme sürecinde veri kaynağı olarak kullanılabilir.

Üçüncü temada incelenen öz değerlendirmeye yönelik gereklilik neler olduğu konusunda öğretim üyelerinin görüşlerine yer verilmektedir. Bu bağlamda öğretim üyelerinin görüşleri Tablo 22'de gösterilmektedir.

Tablo 22

Öğretim Üyelerinin Görüşlerine Göre Üçüncü Temaya Yönelik Kodlar

Öz Değerlendirme Gereklilikleri	Katılımcı Kodu
Suçlayıcı ve hata bulmaya yönelik olmamalı	ÖÜ2
İl MEM veya İlçe MEM ARGE Birimi görevlileri öz değerlendirme sürecine rehberlik etmeli	ÖÜ3
Mış gibi yapılmamalı	ÖÜ3- ÖÜ5- ÖÜ6- ÖÜ8- ÖÜ9
Paydaşlara sürecin yararlılığı gösterilmeli	ÖÜ3- ÖÜ8
Paydaşların katılımı sağlanmalı	ÖÜ1- ÖÜ2- ÖÜ3- ÖÜ4- ÖÜ5- ÖÜ6 ÖÜ7- ÖÜ8- ÖÜ9- ÖÜ10
Paydaşlar içselleştirmeli	ÖÜ3- ÖÜ4- ÖÜ5- ÖÜ6- ÖÜ7- ÖÜ8 ÖÜ10
Paydaşlar öz değerlendirme yapmaya yönelik eğitime katılmalı	ÖÜ8
Süreç değerlendirmesi	ÖÜ4- ÖÜ6- ÖÜ7- ÖÜ9
Öz değerlendirme kültürü oluşturulmalı	ÖÜ4- ÖÜ6
Yansıtıcı öğrenme ortamları oluşturulmalı	ÖÜ4- ÖÜ7
Hem prosedürel hem de geleneksel hareket edilmeli	ÖÜ6
Raporlama iş yükü olarak görülmemeli	ÖÜ6
Okullar kendi mükemmelliyet modellerini geliştirmeli	ÖÜ5- ÖÜ6
Samimiyet çizgisi yakalanmalı	ÖÜ5- ÖÜ7
Objektiflik sağlanmalı	ÖÜ8- ÖÜ9
Çoklu veri toplama kaynaklarından yararlanma	ÖÜ9

Tablo 22 incelendiğinde, öz değerlendirme sürecinde paydaşların katılımı ve paydaşların öz değerlendirme sürecini içselleştirmeleri önemli görülmektedir. Bu duruma yönelik ÖÜ3'ün görüşleri şu şekildedir: *"Bu süreç angarya olarak görülmemelidir. Mış gibi yapılmamalıdır. Paydaşlara bu sürecin yararlılığı gösterilerek içselleştirilmesi sağlanmalıdır."* Benzer şekilde ÖÜ5 ise, *"Kalite güvencesi, bir üst birimin sormasıyla değil, okulun öğretmen kendi kendine sormasıyla mümkün olabilir. Bunu için de bir bilinç oluşturulmalıdır. Bunu dış denetime bıraktığımız, içselleştiremediğimiz sürece kaliteyi güvence altına alamayız"* şeklinde görüşlerini ifade etmektedir. Yanı sıra öz değerlendirme kültürü ve yansıtıcı öğrenme ortamları da vurgulanmaktadır. Diğer bir yandan, raporlamanın iş yükü olarak görülmemesi için düzenlemeler yapılabileceği belirtilmektedir. Bu duruma yönelik ÖÜ6, *"Raporlanma, bir iş yükü olarak*

görülmemelidir. Onun yerine özdeşleştirme ve kurumun bir değeri olarak gerçekleştirmeli. Bireylerin okul kültürünün bir parçası olarak bu süreci içselleştirmeleri lazım” şeklinde görüşlerini belirtmektedir.

Dördüncü temada dış değerlendirmenin paydaşları, zaman aralıkları, ölçme ve değerlendirme araçları ile gerekliliklerine yönelik öğretim üyelerinin görüşlerine yer verilmektedir. Bu bağlamda Tablo 23'te dış değerlendirme sürecinde yer alması gereken paydaşlar belirtilmektedir.

Tablo 23

Öğretim Üyelerinin Görüşlerine Göre Dördüncü Temaya Yönelik Kodlar

Dış Değerlendirme Paydaşları	Katılımcı Kodu
Bağımsız Dış Kuruluşlar	ÖÜ4- ÖÜ6- ÖÜ8- ÖÜ9
Eğitim Müfettişleri	ÖÜ1- ÖÜ2- ÖÜ3
Okul Yöneticileri	ÖÜ1- ÖÜ2- ÖÜ3- ÖÜ4- ÖÜ5- ÖÜ6- ÖÜ7- ÖÜ8- ÖÜ9- ÖÜ10
Öğretmenler	ÖÜ1- ÖÜ2- ÖÜ3- ÖÜ4- ÖÜ5- ÖÜ6- ÖÜ7- ÖÜ8- ÖÜ9- ÖÜ10
Öğrenciler	ÖÜ1- ÖÜ2- ÖÜ3- ÖÜ4- ÖÜ5- ÖÜ6- ÖÜ7- ÖÜ8- ÖÜ9- ÖÜ10
Veliler	ÖÜ1- ÖÜ2- ÖÜ3- ÖÜ5- ÖÜ6- ÖÜ7- ÖÜ8- ÖÜ9- ÖÜ10
Destek Personelleri	ÖÜ1- ÖÜ2- ÖÜ3- ÖÜ5- ÖÜ6- ÖÜ7- ÖÜ8- ÖÜ9- ÖÜ10
Mezun Öğrenciler	ÖÜ3
Akademisyenler	ÖÜ3- ÖÜ6
Sivil Toplum Örgütleri	ÖÜ2- ÖÜ3- ÖÜ5- ÖÜ7
Diğer Okul Yöneticileri	ÖÜ2- ÖÜ3
İl/İlçe MEM Mentörleri	ÖÜ5
Toplum	ÖÜ5

Tablo 23 incelendiğinde; öğretim üyelerinin tümü dış değerlendirme sürecinde okul yöneticileri, öğretmen ve öğrencilerin yer alması gerektiği, yanı sıra 9 öğretim üyesi de bu paydaşlara ek olarak veliler ve destek personellerinin de dış değerlendirme sürecinde yer alması gerektiğini ifade etmektedirler. Dış değerlendirme sürecinin bağımsız dış kurumlar ve eğitim müfettişleri ile il/ilçe milli eğitim müdürlükleri mentörleri tarafından yürütülebileceği belirtilmektedir. Buna ilişkin öğretim üyelerinin görüşlerinden bazıları aşağıdaki şekildedir:

“Dış değerlendirme bağımsız özerk kuruluşlar tarafından yürütülmeli, akreditasyon sağlanmalıdır. Bağımsız kuruluş, uzman akademisyenler ve araştırma görevlileri ile oluşturabilir. Sırf bu iş için yönlendirilmeleri gerekir. Elde edilen veriler okullarla paylaşılarak, okul mükemmelliyet modellerinin oluşumuna rehberlik etmelidir.”- (ÖÜ6)

“Okul dış değerlendirme sürecinde, müfettişleri önemsemekteyim. Ancak müfettişler öğretmenleri yargılayıcı değil doğru yollar izlenmeli. Diğer okul yöneticileri de dış değerlendirme sürecinde yer alabilir. Okul bölgeleri oluşturulup, o bölgedeki okulların yöneticileri birbiri içerisinde iletişim içerisinde olup birbirlerini değerlendirebilirler. Bu değerlendiriciler, okul yöneticileri, öğretmenler, veliler, öğrenciler ve destek eğitim personellerinden anketler ve bireysel görüşmeler aracılığıyla veriler toplayabilirler. Sivil toplum örgütleri de bu süreçte devreye girmelidirler.” - (ÖÜ2)

“Dış değerlendirme sürecinde, okul yöneticileri, öğretmenler, veliler, öğrenciler, destek personelleri, sivil toplum örgütleri ve hatta toplumda yer alabilir. Müfettişliği hiçbir zaman anlamlı bulmadım. Adı müfettiş değilde rehber olsun. Değerlendiren kişi olmamalıdır. Belki gözlemci olabilir. Diğer bir yandan okulların kalitesine rehberlik etmesi amacıyla İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerinde ölçme ve değerlendirme uzmanlarının, okul danışan veya koçlarının yer aldığı bir birim kurulabilir. Birlikte okul ile bir yol haritası çıkartabilirler. Kaliteye destek verilmelidir.” - (ÖÜ5)

Düğer bir yandan bu süreçte mezun öğrencilerin, akademisyenlerin, sivil toplum örgütlerinin ve diğerk okul yöneticileri ile toplumun da rol üstenebileceği ifade edilmektedir. Bu duruma yönelik ÖÜ3’ün görüşleri şu şekildedir: *“Süreci, müfettişler yürütmelidir. Yanı sıra veliler, çevredeki sivil toplum örgütleri, öğrenciler, okul yöneticileri ve öğretmenler yer alabilir. Okulumuzu şeffaf bir hale getirdikten sonra, iyi uygulamaların paylaşılması ve bazı problemlerin çözümünde danışılması adına diğerk okul yöneticilerinden de yararlanılabilir. Mezun öğrencilerde dış paydaş olarak sürece katılabilirler. Zaman zaman mezuniyet buluşmaları yapılarak, görüş ve temenniler alınabilir. Diğerk bir yandan üniversiteler ile işbirliği içerisine gidilebilir. Akademisyenlerden de destek alınabilir.”*

Dördüncü temada incelenen dış değerlendirmeye yönelik yapıma zaman aralığının ne olması gerektiği konusunda öğretim üyelerinin görüşlerine yer verilmektedir. Bu bağlamda öğretim üyelerinin görüşleri Tablo 24’te gösterilmektedir.

Tablo 24

Öğretim Üyelerinin Görüşlerine Göre Dördüncü Temaya Yönelik Kodlar

Dış Değerlendirme Zaman Aralığı	Katılımcı Kodu
İhtiyaç duyulan zamanlarda	ÖÜ1- ÖÜ3- ÖÜ4- ÖÜ7- ÖÜ8- ÖÜ9
Yılda iki kez	ÖÜ2- ÖÜ3
Yılda bir kez	ÖÜ5
Üç yılda bir kez	ÖÜ6- ÖÜ10

Tablo 24 incelendiğinde; altı öğretim üyesinin dış değerlendirmenin ihtiyaç duyulan zamanlarda gerçekleşebileceğine yönelik görüşlerini bildirdikleri görülmektedir. Buna ilişkin öğretim üyelerinin görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“Okul dış denetimleri, 15-20 gün sürmeli ve öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu zamanlarda gerçekleşmelidir.”- (ÖÜ1)

“Okullar, ihtiyaç duyduğunda denetlenebilir. Standart zamanlar olmamalıdır.” - (ÖÜ3)

Yanı sıra yılda iki kez veya yılda bir kez dış değerlendirmenin yapılabileceği belirtilmektedir. Bu duruma yönelik ÖÜ2’nin görüşleri şu şekildedir: *“Okul dış değerlendirmeleri, müfettişler boyutunda düşündüğümüzde yılda iki kez yapılabilir.”* Diğer bir yandan dış değerlendirmenin üç yılda bir kez de yapılabileceği ifade edilmektedir.

Dördüncü temada incelenen dış değerlendirme sürecinde hangi ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanılabilceğine yönelik öğretim üyelerinin görüşlerine yer verilmektedir. Bu bağlamda öğretim üyelerinin görüşleri Tablo 25’te gösterilmektedir.

Tablo 25

Öğretim Üyelerinin Görüşlerine Göre Dördüncü Temaya Yönelik Kodlar

Dış Değerlendirme Ölçme ve Değerlendirme Araçları	Katılımcı Kodu
Ders videoları	ÖÜ1
Günlükler tutma	ÖÜ1
Anketler	ÖÜ1- ÖÜ2- ÖÜ3- ÖÜ4- ÖÜ6
Görüşmeler	ÖÜ1- ÖÜ2- ÖÜ3- ÖÜ4- ÖÜ5- ÖÜ6- ÖÜ10- ÖÜ3
Mezuniyet buluşmaları	ÖÜ1- ÖÜ2- ÖÜ3- ÖÜ4- ÖÜ5- ÖÜ6- ÖÜ7-
Gözlem	ÖÜ8- ÖÜ9- ÖÜ10

Tablo 25 incelendiğinde, dış değerlendirme sürecinde kullanılacak ölçme ve değerlendirme araçları olarak tüm katılımcılar gözlem yönteminin kullanılabilirliğini belirtmektedir. Yanı sıra, görüşme ve anket yönteminin de tercih edilebileceği görülmektedir. Buna ilişkin ÖÜ2'nin görüşleri şu şekildedir. *“Anketler, tüm paydaşlara uygulanabilir iken odak grup görüşmeleri ve bireysel görüşmeler biraz daha okulla bağlantısı bulunan veliler, öğrenciler ile gerçekleştirilebilir.”* Diğer bir yandan, ders videoları, günlükler ve mezuniyet buluşmaları ile de dış değerlendirmeye yönelik verilerin toplanabileceği ifade edilmektedir. Bu duruma yönelik ÖÜ3, *“Zaman zaman mezuniyet buluşmaları yapılarak, görüş ve temenniler alınabilir.”* şeklinde görüşlerini ifade etmektedir.

Dördüncü temada incelenen dış değerlendirmeye yönelik gereklilik neler olduğu konusunda öğretim üyelerinin görüşlerine yer verilmektedir. Bu bağlamda öğretim üyelerinin görüşleri Tablo 26'da gösterilmektedir.

Tablo 26

Öğretim Üyelerinin Görüşlerine Göre Dördüncü Temaya Yönelik Kodlar

Dış Değerlendirme Gereklilikleri	Katılımcı Kodu
Yargılayıcı olmamalı	ÖÜ2
Okul müfettişleri	ÖÜ2- ÖÜ3
Okul mentörleri	ÖÜ5
Uzman değerlendiriciler	ÖÜ4- ÖÜ6- ÖÜ8- ÖÜ9- ÖÜ10
Profesyonel bir süreç	ÖÜ4- ÖÜ6- ÖÜ7- ÖÜ8- ÖÜ9- ÖÜ10 ÖÜ6
Akreditasyon	ÖÜ3
Üniversiteler ile işbirliği	ÖÜ3
Notla değerlendirme olmamalı	ÖÜ1- ÖÜ2- ÖÜ3
Kısa süreli olmamalı	ÖÜ3- ÖÜ5- ÖÜ6- ÖÜ8
Rehberlik edici	ÖÜ1
Öğretmenlerin ihtiyaçlarına göre şekillenebilen bir yapı	ÖÜ2- ÖÜ5
Ölçme ve değerlendirme uzmanlarının görevlendirilmesi	
Geliştirmeye yönelik değerlendirme	(ÖÜ3)
Çok sesli bir yapı	(ÖÜ7)
Objektiflik	(ÖÜ9)
Değerlendirme ölçütleri	(ÖÜ9) (ÖÜ10)

Tablo 26 incelendiğinde; öğretim üyeleri, dış değerlendirmenin profesyonel bir süreç içerisinde uzman değerlendiriciler tarafından yürütülebileceğini belirtmektedirler. Bu bağlamda okul müfettişlerinin de görev yapabileceği de önerilmektedir. Bu duruma yönelik ÖÜ2'nin görüşleri şu şekildedir. *“Okul müfettişliğini önemsiyorum. Bir denetçi kaç öğretmenle ve okul yöneticisi ile iletişim kurabileceği tespit edilerek o okulların sorumlusu olarak onlarla sürekli etkileşim halinde olabilirler. Aynı şekilde belirli sayıdaki okullara ölçme ve değerlendirme uzmanları görevlendirilebilir. Değerlendirme süreçlerine rehberlik ederek toplanan verilerin analizlerini yapabilirler.”* ÖÜ2

Dış değerlendirmenin kısa süreli olmaması gerektiği ve rehberlik boyutuna önem verilmesi gerektiği de ifade edilmektedir. Yargılayıcı olmayan, notla değerlendirilmeyen, çok sesli ve

geliştirmeye yönelik bir dış değerlendirme süreci vurgulanmaktadır. Buna ilişkin öğretim üyelerinin görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“Not verme olmamalıdır. Değerlendirme, geliştirmeye yönelik bir faaliyettir. Müfettişler rehberlik etmeli, okula olumlu yönde katkıları olabilmelidir.” - (ÖÜ3)

“Dış değerlendirme bağımsız özerk kuruluşlar tarafından yürütülmeli, akreditasyon sağlanmalıdır. Bağımsız kuruluş, uzman akademisyenler ve araştırma görevlileri ile oluşturabilir. Sırf bu iş için yönlendirilmeleri gerekir.” - (ÖÜ6)

Beşinci temada ulusal paydaş anketlerinin okul kalite güvencesi modelinde yer alıp almaması gerektiğine ve nedenlerine yönelik öğretim üyelerinin görüşlerine yer verilmektedir. Bu bağlamda öğretim üyelerinin görüşleri Tablo 27’de gösterilmektedir.

Tablo 27

Öğretim Üyelerinin Görüşlerine Göre Beşinci Temaya Yönelik Kodlar

Ulusal Paydaş Anketleri			
Yer Almalı	Nedenleri	Yer Almamalı	Nedenleri
ÖÜ2 - ÖÜ3	Kıyaslama yapılabilmesi (ÖÜ2) Politika belirlenmesi sürecine katkı sağlayabilmesi (ÖÜ2) Bakanlık eğitim-öğretim sürecinden haberdar olmasını sağlaması (ÖÜ3)	ÖÜ1- ÖÜ4- ÖÜ5- ÖÜ6- ÖÜ7- ÖÜ8- ÖÜ9- ÖÜ10	Her okul birbirinden farklı (ÖÜ1) İl/ilçe düzeyinde paydaş anketleri (ÖÜ1) Nitel araçlar ile veri toplanmalı (ÖÜ4) Samimi yanıtlar (ÖÜ5) (ÖÜ7) Ek bürokrasi (ÖÜ6)

Tablo 27 incelendiğinde, iki öğretim üyesinin ulusal paydaş anketlerine kalite güvencesi modelinde yer verilebileceğini belirtirken, sekiz öğretim üyesinin ulusal paydaş anketlerine yer verilmemesi yönünde görüşlerini ifade ettikleri görülmektedir. Kıyaslama yapılabilmesi ve politika belirleme sürecinde veri olarak kullanılabilmesi nedenleriyle ulusal paydaş anketlerini

yapılabileceği belirtilmektedir. Buna ilişkin ÖÜ2'nin görüşleri şu şekildedir: “Ulusal düzeyde yapılan paydaş anketleri ile okullar ve okul bölgeleri kendilerini kıyaslayabilirler. Yanı sıra politika belirlenmesi sürecinde de bu anketlerin sonuçlarından yararlanılabilir.” Diğer bir yandan katılımcılar, ulusal paydaş anketlerinin ek bürokrasiye neden olabileceği, samimi yanıtlar ortaya çıkmayacağı ve her okula aynı anketin uygulanmaması gerektiği nedenleriyle kalite güvencesi modelinde yer verilmemesi gerektiğini ifade etmektedirler. Bu duruma yönelik ÖÜ1, “Ulusal düzeyde yapılan paydaş anketleri yerine il ve ilçe düzeyinde paydaş anketleri yapılabilir. Ülkemizde yaklaşık 60.000 okul bulunmaktadır. Her bir okul birbirinden farklıdır.” şeklinde görüşlerini ifade etmektedir.

Beşinci temada yanı sıra ulusal paydaş anketlerinin paydaşları, zaman aralıkları ve gerekliliklerine yönelik öğretim üyelerinin görüşlerine yer verilmektedir. Bu bağlamda Tablo 28’ de ulusal paydaş anketlerinde yer alması gereken paydaşlar belirtilmektedir.

Tablo 28

Öğretim Üyelerinin Görüşlerine Göre Beşinci Temaya Yönelik Kodlar

Ulusal Paydaş Anketleri Paydaşları	Katılımcı Kodu
Okul Yöneticileri	ÖÜ2- ÖÜ3
Öğretmenler	ÖÜ2- ÖÜ3
Öğrenciler	ÖÜ2- ÖÜ3
Veliler	ÖÜ2- ÖÜ3
Destek Personelleri	ÖÜ2- ÖÜ3
Komşu Kamu Kuruluşları	ÖÜ2

Tablo 28 incelendiğinde, iki öğretim üyesi ulusal paydaş anketlerinin bir okul kalite güvencesi modelinde yer alabileceğini belirttiği görülmektedir. İlgili öğretim üyeleri, ulusal paydaş anketlerine, okul yöneticilerinin, öğretmenlerin, öğrencilerin, velilerin, destek personellerinin ve komşu kamu kuruluşlarının katılabileceğini ifade etmektedirler.

Beşinci temada incelenen ulusal paydaş anketlerine yönelik yapıma zaman aralığının ne olması gerektiği konusunda öğretim üyelerinin görüşlerine yer verilmektedir. Bu bağlamda öğretim üyelerinin görüşleri Tablo 29’ da gösterilmektedir.

Tablo 29

Öğretim Üyelerinin Görüşlerine Göre Beşinci Temaya Yönelik Kodlar

Ulusal Paydaş Anketleri Zaman Aralığı	Katılımcı Kodu
İki yılda bir kez	ÖÜ2
Yılda üç kez	ÖÜ3

Tablo 29 incelendiğinde, ulusal düzeyde paydaş anketlerinin zaman aralığına yönelik bir öğretim üyesi iki yılda bir kez yapılmasını ifade ederken, diğer öğretim üyesinin yılda üç kez yapılması gerektiğini belirttiği görülmektedir. Bu duruma yönelik ÖÜ2'nin görüşleri şu şekildedir: *“Paydaş anketleri iki yılda bir kez yapılabilir.”* Diğer bir yandan buna ilişkin ÖÜ3'ün görüşleri şu şekildedir: *“Yılda üç kez gerçekleştirilebilir. Dönem başında ihtiyaçlar tespit edilebilir. Dönem ortasında sürecin gidişatıyla ilgili hem de bir sonraki dönemden beklentiler üzerine olabilir. Dönem sonunda ise her ikisinin değerlendirildiği bir paydaş anketi yapılabilir.”*

Beşinci temada incelenen ulusal paydaş anketlerine yönelik gereklilik neler olduğu konusunda öğretim üyelerinin görüşlerine yer verilmektedir. Bu bağlamda öğretim üyelerinin görüşleri Tablo 30'da gösterilmektedir.

Tablo 30

Öğretim Üyelerinin Görüşlerine Göre Beşinci Temaya Yönelik Kodlar

Ulusal Paydaş Anketleri Gereklilikleri	Katılımcı Kodu
Objektiflik	ÖÜ2
Profesyonellik	ÖÜ3

Tablo 30 incelendiğinde, öğretim üyeleri ulusal paydaş anketleri gereklilikleri olarak objektiflik ve profesyonellik kavramlarına vurgu yaptıkları görülmektedir. Buna ilişkin ÖÜ3'ün görüşü şu şekildedir: *“Ulusal paydaş anketleri, düzgün bir şekilde uygulanabilirse gereklidir. Bakanlığında eğitim öğretim sürecinden haberdar olması gerekir.”*

Altıncı temada ulusal sınav sonuçlarının okul kalite güvencesi modelinde yer alıp almaması gerektiğine ve nedenlerine yönelik öğretim üyelerinin görüşlerine yer verilmektedir. Bu bağlamda öğretim üyelerinin görüşleri Tablo 31’de gösterilmektedir.

Tablo 31

Öğretim Üyelerinin Görüşlerine Göre Altıncı Temaya İlişkin Kodlar

Ulusal Sınav Sonuçları			
Yer Almalı	Nedenleri	Yer Almamalı	Nedenleri
ÖÜ1- ÖÜ3	Eğitim öğretimin niteliğinin	ÖÜ2- ÖÜ5	Kaliteyi göstermez. (ÖÜ2)
ÖÜ6- ÖÜ7	belirlenmesi (ÖÜ1)	ÖÜ6- ÖÜ9	Güvenilir değil (ÖÜ5)
ÖÜ8- ÖÜ10	Gösterge (ÖÜ3) Çoklu değerlendirme (ÖÜ7) Güç testleri (ÖÜ7)		

Tablo 31 incelendiğinde altı öğretim üyesi, ulusal sınav sonuçlarının eğitim öğretimin niteliğini ortaya konulmasında bir gösterge olabileceğinden hareketle, kalite güvence modelinde yer alabileceğini belirtmektedirler. Buna ilişkin öğretim üyelerinin görüşlerinin bazıları aşağıdaki şekildedir:

“Ulusal düzeyde yapılan sınavlar, bu modelde yer almalıdır. Önemli göstergelerdir. Ama sadece sınav sonuçlarına odaklanılmamalıdır.” - (ÖÜ3)

“Sınav sonuçları dikkate alınmamalı denilemez. Sadece dikkate alınması gereken bileşenlerden birisidir. Çoklu değerlendirme olmalıdır. En merkezde de değildir. Bireylere hız testi yapamazsınız yapılandırıcı yaklaşımda. Güç testi yapabilirsiniz. Test çözmek yerine problem çözdürmen gerektirmektedir.” - (ÖÜ7)

Diğer bir yandan dört öğretim üyesi, ulusal sınav sonuçlarının okul kalitesini göstermeyeceğini ve güvenilir olmadığını ifade ederek, kalite güvencesi modelinde yer almaması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu duruma yönelik ÖÜ2’nin görüşleri şu şekildedir: *“Ulusal düzeyde*

yapılan sınavlar, kaliteyi göstermemektedir. Okul yöneticileri LGS de kaç tane nitelikli okullara öğrenci yerleştirdikleri ile kıyaslanmaktadır.”

Yedinci temada uluslararası sınav sonuçlarının okul kalite güvencesi modelinde yer alıp almaması gerektiğine ve nedenlerine yönelik öğretim üyelerinin görüşlerine yer verilmektedir. Bu bağlamda öğretim üyelerinin görüşleri Tablo 32’ de gösterilmektedir.

Tablo 32

Öğretim Üyelerinin Görüşlerine Göre Yedinci Temaya Yönelik Kodlar

Uluslararası Sınav Sonuçları			
Yer Almalı	Nedenleri	Yer Almamalı	Nedenleri
ÖÜ1- ÖÜ2	Kıyaslama yapılabilir. (ÖÜ2)	ÖÜ3- ÖÜ4-	Tüm okullar yer almamakta
ÖÜ6- ÖÜ7	Çalışmaya itmektedir. (ÖÜ2)	ÖÜ5- ÖÜ8	(ÖÜ3)
ÖÜ10		ÖÜ9	

Tablo 32 incelendiğinde, beş öğretim üyesinin kıyaslama yapılabilmesi ve okulları çalışmaya itici bir unsur olarak değerlendirdikleri için uluslararası sınav sonuçlarının kalite güvencesi modelinde yer alması gerektiğini belirtmektedir. Buna ilişkin ÖÜ2’nin görüşleri şu şekildedir: “Uluslararası düzeyde düzenlenen sınav sonuçları yer almalıdır. Bu sınav sonuçları bizi zorlamaktadır. Öğrenme öğretme sürecimizi uygun hale getirmeye çalışılmaktadır.” Diğer beş öğretim üyesinin tüm okulların uluslararası sınavlarda yer almadıkları için uluslararası sınav sonuçlarının kalite güvencesi modelinde yer almaması gerektiğini ifade etmektedirler. Bu duruma yönelik ÖÜ3, “Uluslararası düzeyde yapılan sınavlar yer almamalıdır. Her okul katılmamaktadır. Eğitimde birlikteliğin sağlanması adına yer almamalıdır. Bütün okullardan örneklem çerçevesinde alınmadığı için yer almamalıdır.” şeklinde görüşlerini ifade etmektedir.

Sekizinci temada değerlendirme raporlarının değerlendirmeye katılan paydaşlar ile mi yoksa hem paydaşlar hem de toplum ile mi paylaşılması gerektiğine ve nedenlerine yönelik öğretim üyelerinin görüşlerine yer verilmektedir. Bu bağlamda öğretim üyelerinin görüşleri Tablo 33’de gösterilmektedir.

Tablo 33

Öğretim Üyelerinin Görüşlerine Göre Sekizinci Temaya Yönelik Kodlar

Değerlendirme Raporlarının Paylaşımı			
Değerlendirmeye Katılan Paydaşlar	Nedenleri	Paydaşlar ve Toplum	Nedenleri
ÖÜ8	Olumsuz rekabet (ÖÜ8) Olumsuz okul imajı (ÖÜ8)	ÖÜ1- ÖÜ2 ÖÜ3- ÖÜ4 ÖÜ5- ÖÜ6 ÖÜ7- ÖÜ9 ÖÜ10	Açık okul gereğidir. (ÖÜ2) Şeffaf olunmalı (ÖÜ3) (ÖÜ4) (ÖÜ7) (ÖÜ9) Hesapverilebilirlik (ÖÜ4) (ÖÜ9) Okulu tercih edecek kişilere rehberlik (ÖÜ4) Kamuya açık olmalı (ÖÜ6) Yapıcı eleştiriler (ÖÜ9)

Tablo 33 incelendiğinde, yapılan değerlendirmelerin sonuçlarında hazırlanan raporların olumsuz rekabet oluşturabileceği ve okulun imajını olumsuz yönde etkileyebileceği için sadece değerlendirmeye katılan paydaşlar ile paylaşılması gerektiğini bir öğretim üyesi belirtmektedir. Bu duruma yönelik ÖÜ8'in görüşleri şu şekildedir: *“Değerlendirme raporlarında suçlayıcı dil kullanılmamalıdır. Bence çok gerekli değil. Bu durumda olumsuz rekabete döner. Okulun imajını bozabilir.”* Diğer bir yandan, açık okul olmanın bir gereği olarak, şeffaflık ve hesap verilebilirliğin sağlanabilmesi için değerlendirmeye katılan paydaşların yanı sıra toplumla da değerlendirme raporu sonuçlarının paylaşılacağı ifade edilmektedir. Buna ilişkin ÖÜ2'nin görüşleri şu şekildedir: *“Öz değerlendirme ve dış değerlendirme raporları tüm paydaşlar ve toplumla da paylaşılmalıdır. Açık okul anlayışı gereğidir bu. Paydaşların sonuçlar hakkında bilgi sahibi olması gerekir. Aslında bu durumda okulların kalitesini ortaya koyar bir açıdan. Başarılı ve kaliteli okullar niye sonuçlarını paylaşmaktan çekinsinler ki.”* Yanı sıra, değerlendirme sonuçlarını içeren raporların herkesle paylaşılması, değerlendirilen okulu tercih edecek kişilere rehberlik sağlayabileceği de belirtilmektedir. Bu duruma yönelik ÖÜ4, *“Şeffaflık ve hesapverilebilirlik ana ilkedir. Bunun sınırlarını okul yönetimi, öğrenciler ve öğretmenler tarafından belirlenmesi şartıyla tabiki toplumla paylaşılabilir. Okulu tercih edecek kişilerin bu bilgilere ihtiyaç duyulmaktadır.”* şeklinde görüşlerini ifade etmektedir.

Dokuzuncu temada yapılan değerlendirmeler sonucunda ödüllendirme ve sertifikasyon olup olmaması gerektiğine ve nedenlerine yönelik öğretim üyelerinin görüşlerine yer verilmektedir. Bu bağlamda öğretim üyelerinin görüşleri Tablo 34’ de gösterilmektedir.

Tablo 34

Öğretim Üyelerinin Görüşlerine Göre Dokuzuncu Temaya Yönelik Kodlar

Ödüllendirme ve Sertifikasyon			
Olmalı	Nedenleri	Olmamalı	Nedenleri
ÖÜ1- ÖÜ2	Motive edici güç (ÖÜ1) (ÖÜ2)	ÖÜ5-	İçsel motivasyon olmalı (ÖÜ5)
ÖÜ3- ÖÜ4	(ÖÜ3) (ÖÜ4) (ÖÜ6)	ÖÜ7	
ÖÜ6- ÖÜ8	İtici güç (ÖÜ8)		
ÖÜ9-	Nesnel olmalı (ÖÜ8)		
ÖÜ10	Duyularına etki etmeli (ÖÜ9)		

Tablo 34 incelendiğinde, yapılan değerlendirme sonuçlarına dayalı olarak okullara yönelik ödüllendirme ve sertifikasyonun olması gerektiğini belirten sekiz öğretim üyesi bulunmaktadır. İlgili öğretim üyeleri, ödüllendirme ve sertifikasyonu, motive edici ve itici güç olarak görmekte, verilen ödüllerin ve serifikaların ise nesnel ve duygulara hitap eden bir yönünün olmasını ifade etmektedirler. Buna ilişkin ÖÜ9’un görüşleri şu şekildedir. “*Ödüllendirme olmalı. Ödül işe yaramalı. Ödülü alan kişinin motivasyonuna etki etmeli. Duyularını harekete geçirir, kişiyi etkiler. Veliler vermeli mesela ödül. Ama öğretmenler gününde verilen hediyeler gibi olmamalı. Ödül temsili olmalı ama onu alan kişi onurlanmalı.*”

Diğer bir yandan iki öğretim üyesi içsel motivasyonun olması gerektiğini vurgulayarak, ödüllendirme ve sertifikasyonun olmaması gerektiğini belirtmektedirler. Bu duruma yönelik ÖÜ5’in görüşleri şu şekildedir: “*Bende ödüller ve serifikalar formalite şeylerdir. Ben hedefime sahip oldukça ben ödülümü alıyorum zaten. Dolayısıyla ben böyle bir ihtiyaç hissetmiyorum. Bu durum yanlış teşviğe dönüşmektedir. Bu durumu içsel bir motivasyona dönüştürdüğümüz taktirde, dışsal bir ödüle zaten ihtiyaç duymayız.*”

4.3.2. Türk Eğitim Sisteminde Temel Eğitim Okullarının Kalitesini Yükseltmek Adına Bir Okul Kalite Güvencesi Modelinde Yer Alabilecek Uygulamalara İlişkin Eğitim Müfettişlerinin Görüşleri

Türk eğitim sisteminde temel eğitim okullarının kalitesini yükseltmek adına bir kalite güvencesi modelinde yer alabilecek uygulamalara ilişkin 5 tane eğitim müfettişinin görüşleri alınmıştır. Bu bağlamda okullarda kalite kavramına ilişkin görüşlere, modelde yer alabilecek uygulamalara ve bu uygulamaların paydaşları, zaman aralıkları, ölçme ve değerlendirme araçları ile gerekliliklerine ilişkin alınan görüşlere, oluşturulan temalar altında yer verilmektedir.

Birinci tema okullarda kalitedir. Eğitim müfettişlerinin okullarda kaliteye yönelik görüşleri alınmıştır. Bu bağlamda eğitim müfettişlerinin görüşleri Tablo 35’de gösterilmektedir.

Tablo 35

Eğitim Müfettişlerinin Görüşlerine Göre Birinci Temaya Yönelik Kodlar

Okullarda Kalite Kavramı	Katılımcı Kodu
Öğretim programlarının uygulanma düzeyinin değerlendirilmesi	EM1
Memnuniyet	EM2
Belirli standartları karşılayan okul	EM2
Okulun fiziki durumunun elverişli olması	EM3
Okulda kullanılan araç ve gereçlerin yeterli olması	EM3
Öğretmenlerin niteliği	EM3

Tablo 35 görüldüğü üzere, eğitim müfettişleri okullarda kalite kavramına yönelik, öğretim programlarının uygulanma düzeylerinin değerlendirilmesini, memnuniyeti, belirli standartlara ve fiziki koşullara sahip olmayı ve öğretmenlerin niteliklerini ön plana çıkartmaktadır. Bu konulara ilişkin eğitim müfettişlerinin bazılarının görüşleri şu şekildedir:

“Okullarda kalite, MEB öğretim programlarının uygulanma düzeyinin değerlendirilmesi olarak ifade edilebilir. MEB öğretim programlarında yer alan kazanımların öğrencilere öğretilmesi, kalitenin sağlanması için bir gerekliliktir.” - (EM1)

“Okullarda kalite, hizmet alanın belirli standartlar içerisindeki memnuniyetidir. Hizmet alan kişinin sadece memnuniyeti yeterli değildir. Bu memnuniyetin yanı sıra belirli standartları karşılayan okullarda kaliteden söz edilebilir.” - (EM2)

İkinci tema, okul kalite güvencesi uygulamalarına yer verilmektedir. Bu bağlamda eğitim müfettişlerine okul kalite güvencesi uygulamalarından hangilerinin okul kalite güvencesi modelinde yer alması gerektiğine yönelik görüşleri belirtilmektedir. Bu duruma ilişkin temaya yönelik eğitim müfettişlerinin görüşleri Tablo 36’da gösterilmektedir.

Tablo 36

Öğretim Üyelerinin Görüşlerine Göre İkinci Temaya Yönelik Kodlar

Okul Kalite Güvencesi Uygulamaları	Katılımcı Kodu
Öz değerlendirme	EM1- EM2- EM3- EM4- EM5
Dış değerlendirme	EM1- EM2- EM3- EM4- EM5
Ulusal paydaş anketleri	-
Ulusal sınav sonuçları	EM1- EM2- EM3- EM5
Uluslararası sınav sonuçları	EM3

Tablo 36 incelendiğinde; eğitim müfettişlerinin tümü, öz değerlendirme ve dış değerlendirmenin okul kalite güvencesi uygulamalarında yer alması gerektiğini belirtmektedir. Yanı sıra dört eğitim müfettişi ulusal sınav sonuçlarının ve bir eğitim müfettişi de uluslararası sınav sonuçlarının modelde yer alabileceğini ifade etmektedir. Diğer bir yandan araştırmaya katılan eğitim müfettişlerinin tümü, ulusal paydaş anketlerinin okul kalite güvencesi modelinde yer almaması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Bu duruma yönelik eğitim müfettişlerinin bazılarının görüşleri şu şekildedir:

“Özellikle dış değerlendirme yer almalıdır. Ulusal düzeyde kalite standartları belirlenerek, bu standartlar ölçüsünde uzman değerlendiriciler tarafından dış değerlendirmeler yapılmalıdır. Diğer bir yandan okulların kendi gelişimlerini izlemelerine yönelik öz değerlendirmeler yapmalıdırlar. Ulusal düzeyde yapılan sınavların sonuçları da kalite güvencesi modelinde yer almalıdır. Ulusal düzeydeki paydaş anketlerinin ise

güvenilir veriler üreteceğini düşünmediğim için modelde yer alması gerektiğini düşünmüyorum.” - (EM2)

“Okullarda kalite güvencesini sağlamaya yönelik uygulamalarda, öz değerlendirme, dış değerlendirme, ulusal ve uluslararası düzeyde yapılan sınavlar yer almalıdır. Ulusal düzeyde yapılan paydaş anketleri, fırsat eşitliğinin sağlanamayacağını düşündüğümden uygulanabilir görmüyorum.” - (EM3)

Üçüncü temada öz değerlendirmenin paydaşları, zaman aralıkları, ölçme ve değerlendirme araçları ile gerekliliklerine yönelik eğitim müfettişlerinin görüşlerine yer verilmektedir. Bu bağlamda Tablo 37’de öz değerlendirme sürecinde yer alması gereken paydaşlar belirtilmektedir.

Tablo 37

Eğitim Müfettişlerinin Görüşlerine Göre Üçüncü Temaya Yönelik Kodlar

Öz Değerlendirme Paydaşları	Katılımcı Kodu
İl MEM Yöneticileri	EM1
İlçe MEM Yöneticileri	EM1
Okul Yöneticileri	EM1- EM2- EM3- EM4- EM5
Öğretmenler	EM1- EM2- EM3- EM4- EM5
Öğrenciler	EM1- EM2- EM3- EM4- EM5
Veliler	EM1- EM2- EM3- EM4- EM5
Destek Personelleri	EM2- EM3- EM4- EM5

Tablo 37 incelendiğinde, okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler ve velilerin öz değerlendirme paydaşları olarak yer alması, tüm eğitim müfettişleri tarafından ifade edilmektedir. Yanı sıra destek personellerinde bu süreçte paydaş olarak yer alması gerektiği eğitim müfettişlerinin birçoğu tarafından belirtilmektedir. Diğer bir yandan il ve ilçe milli eğitim müdürlükleri yöneticilerinin de öz değerlendirme sürecinde paydaş olarak katılabilecekleri bir eğitim müfettişi tarafından ifade edilmektedir. Buna ilişkin eğitim müfettişlerinin görüşlerinin bazıları aşağıdaki şekildedir:

“Okul öz değerlendirme sürecinde, İl MEM Yöneticileri, İlçe MEM Yöneticileri, Okul Yöneticileri, Öğretmenler, Veliler ve Öğrenciler yer almalıdır. Bu süreçte İl MEM Yöneticileri, öz değerlendirme sürecinin koordinasyonunu sağlamalıdır. Diğer bir yandan Müfettişler, her yıl öz değerlendirme sürecinin uygunluğunu ve işlevselliğini değerlendirmelidir.” - (EM1)

“Öz değerlendirme süreci, okul yöneticileri tarafından yürütülmelidir. Süreçte iç paydaşlar olarak nitelendirilebilecek öğretmenler, öğrenciler, veliler ve destek personellerimiz yer alabilir.” - (EM4)

Üçüncü temada incelenen öz değerlendirmeye yönelik yapılma zaman aralığının ne olması gerektiği konusunda eğitim müfettişlerinin görüşlerine yer verilmektedir. Bu bağlamda eğitim müfettişlerinin görüşleri Tablo 38’de gösterilmektedir.

Tablo 38

Eğitim Müfettişlerinin Görüşlerine Göre Üçüncü Temaya Yönelik Kodlar

Öz Değerlendirme Zaman Aralığı	Katılımcı Kodu
Sene başında, dönem ortasında ve sene sonunda olmak üzere yılda üç kez	EM1 - EM4
Kısa ve uzun vadeli hedeflerin süresi dikkate alınarak okula göre şekillenmeli	EM2
Ayda bir kez	EM3

Tablo 38 incelendiğinde, öz değerlendirme yılda üç kez uygulanabileceği gibi ayda bir kez uygulanması gerektiğini belirten eğitim müfettişi bulunmaktadır. Diğer bir yandan okulların belirledikleri hedeflere göre de şekillenebileceğini öne süren eğitim müfettişi bulunmaktadır. Buna ilişkin EM2’nin görüşleri şu şekildedir: *“Okul öz değerlendirme uygulamaları, okulun belirlediği kısa ve uzun vadeli hedeflere göre yine okulun belirlediği zaman aralıkları ile gerçekleştirilebilir.”*

Üçüncü temada incelenen öz değerlendirme sürecinde hangi ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanılabilmesine yönelik eğitim müfettişlerinin görüşlerine yer verilmektedir. Bu bağlamda eğitim müfettişlerinin görüşleri Tablo 39’da gösterilmektedir.

Tablo 39

Eğitim Mufettişlerinin G6r6şlerine G6re 6ç6nc6 Temaya Y6nelik Kodlar

6z Değerlendirme 6lçme ve Değerlendirme Araçları	Katılımcı Kodu
Anketler	EM1- EM3- EM4
G6r6şmeler	EM1- EM2- EM3- EM4- EM5
6đrenci 6r6nleri	EM4
G6zlem	EM1- EM2- EM3- EM4- EM5

Tablo 39 incelendiğinde, 6z değerlendirme s6recinde 6lçme ve değerlendirme araçları olarak g6zlem ve g6r6şmelerin t6m eğitim mufettişleri tarafından kullanılması gerektiği belirtilmektedir. Yanı sıra bu s6reçte anketlerin de kullanılabilceği ifade edilmektedir. Diğer bir yandan bir eğitim mufettişi, 6đrenci 6r6nleri 6zerinden 6z değerlendirme s6recinde 6lçme ve değerlendirme uygulamalarının y6r6t6lebileceği s6ylemektedir. Bu durumlara ilişkin eğitim mufettişlerinin g6r6şleri şu şekildedir:

“Okul 6z değerlendirme uygulamalarında, daha çok odak grup g6r6şmelerinden ve bireysel g6r6şmelerden yararlanılabilir. Bu g6r6şmelerin okult6m paydaşları ile gruplar halinde, gerekli olduğunda ise bireysel olarak gerçekteştirilebilir.” - (EM2)

“Anketler, okul y6netcilerine, 6đretmenlere, yaş grubu uygun olduğu takdirde 6đrencilere ve velilere uygulanabilir. Okul y6neticileri ve 6đretmenler ile odak grup g6r6şmeleri gerçekteştirilebilir.” - (EM3)

6ç6nc6 temada incelenen 6z değerlendirmeye y6nelik gereklilik neler olduğu konusunda eğitim mufettişlerinin g6r6şlerine yer verilmektedir. Bu bağlamda eğitim mufettişlerinin g6r6şleri Tablo 40’da g6sterilmektedir.

Tablo 40

Eğitim M¼fettiřlerinin G¼r¼řlerine G¼re ¼ç¼nc¼ Temaya Y¼nelik Kodlar

¼z Değerlendirme Gereklilikleri	Katılım Kodu
Paydaşlar ortak bir hedef etrafında bir araya gelmeli	EM1- EM2
Paydaşların aktif katılımı	EM1
Paydaşlara hizmetiçi eğitimler verilmeli	EM3
Paydaşlarla takım alışması	EM4
Paydaşlarla iş birliği	EM4

Tablo 40 incelendiğinde, ¼z değerlendirme s¼recinde paydaşların ortak bir hedef etrafında bir araya gelmeleri iki eğitim m¼fettiři tarafından vurgulanmaktadır. Bu bağlamda, EM1'nin g¼r¼řleri şu şekildedir: *“Okul ¼z değerlendirme uygulamalarını desteklemek ve geliştirmek için, paydaşların ortak bir hedef ve vizyon etrafında toplanmaları ve aktif katılımları birer gerekliliktir.”* Yanı sıra paydaşlarla y¼r¼t¼len işbirliği içerisindeki takım çalışmalarına ¼z değerlendirme s¼recinde dikkat çekilmektedir. Buna ilişkin EM4'nin g¼r¼řleri şu şekildedir: *“¼z değerlendirme s¼recinde olmazsa olmaz ifadeler, saygı çerçevesinde ortak hedefler etrafında bir araya gelme, takım çalışması ve işbirliğidir.”* Diğer bir yandan ¼z değerlendirmenin gereklilikleri olarak paydaşlara hizmet içi eğitimler verilmesi gerektiği belirtilmektedir. Bu duruma ilişkin EM3, *“Okul ¼z değerlendirme uygulamalarını desteklemek ve geliştirmek için paydaşların eğitimli olması gerekmektedir. Bunun için de gerekli hizmetiçi eğitimlerin verilmesi gerekmektedir.”* şeklinde ifade etmektedir.

D¼rd¼nc¼ temada dış değerlendirmenin paydaşları, zaman aralıkları, ¼lme ve değerlendirme araçları ile gerekliliklerine y¼nelik eğitim m¼fettiřlerinin g¼r¼řlerine yer verilmektedir. Bu bağlamda Tablo 41'de dış değerlendirme s¼recinde yer alması gereken paydaşlar belirtilmektedir.

Tablo 41

Eğitim Mufettişlerinin G6r6şlerine G6re D6rd6nc6 Temaya Y6nelik Kodlar

Dış Değerlendirme Paydaşları	Katılımcı Kodu
İl MEM Y6neticileri	EM1
Eğitim Mufettişleri	EM1- EM3- EM4- EM5
Uzman Değerlendiriciler	EM2
İl Kalite Y6netim Birimi	EM3
Okul Y6neticileri	EM1- EM2- EM3- EM4- EM5
6đretmenler	EM1- EM2- EM3- EM4- EM5
6đrenciler	EM1- EM2- EM4- EM5
Veliler	EM1- EM2- EM3- EM4- EM5
Destek Personelleri	EM1- EM2- EM3- EM4- EM5
Akademisyenler	EM2
Diğer Okul Y6neticileri	EM3
Sivil Toplum 6rg6tleri	EM3

Tablo 41 incelendiğinde, eğitim mufettişlerinin t6m6 dış değerlendirme s6recinde yer alması gereken paydaşlar olarak, okul y6neticileri, 6đretmenler, veliler ve destek personelleri olarak belirtmektedirler. Yanı sıra eğitim mufettişlerinin d6rd6 eğitim mufettişleri tarafından s6recin y6netilmesini ve 6đrencilerinden birer paydaş olarak bu s6reçte yer almaları gerektiğini ifade etmektedirler. Diğer bir yandan dış değerlendirmenin bu konunun eğitimini almış uzman kişiler tarafından y6r6t6lebileceği, akademisyenlerden danışmanlık alınabileceği vurgulanmaktadır. Bu bağlamda EM2'nin g6r6şleri şu şekildedir: *“Okul dış değerlendirmeleri, bu konuda eğitim almış profesyonel kişiler, uzman değerlendirmeciler tarafından yapılmalıdır. Bu s6rece okulun hizmetlisi dahil okulda g6rev yapan her bir paydaş ve hizmet alan bireyler katılmalıdır. Okulda g6rev yapan kişileri birer teknisyen olarak tanımlayarak, teknisyelerin b6t6n işleyişteki aksaklıkları bildikleri d6ř6ncesinden hareketle, t6m paydaşların katılımlarının 6nemi vurgulanabilir. Diğer bir yandan dış değerlendirme s6recinde, 6niversiteler ile işbirliği yapılarak, bilimsel temele dayalı bir değerlendirme yapılmalıdır.”* Bunlara ek olarak il milli eğitim m6d6rl6kleri b6nyesinde kalite y6netim ekipleri oluşturularak s6recin y6netilebileceği de ifade edilmektedir. Buna ilişkin EM3'6n g6r6şleri şu şekildedir: *“Okul dış değerlendirmeleri; Kalite Y6netim Birimi tarafından gerçekteşirilmelidir. Kalite Y6netim Biriminde, ağırlıklı olarak maarif*

müfettişleri, İl Milli Eğitim Müdürlüğü yöneticileri ve okul yöneticileri yer alabilir. Müfettişler, diğer okul yöneticileri, veliler ve sivil toplum örgütleri temsilcilerinden gelen veriler, ilgili birim tarafından değerlendirilmelidir.”

Dördüncü temada incelenen dış değerlendirmeye yönelik yapılma zaman aralığının ne olması gerektiği konusunda eğitim müfettişlerinin görüşlerine yer verilmektedir. Bu bağlamda eğitim müfettişlerinin görüşleri Tablo 42’de gösterilmektedir.

Tablo 42

Eğitim Müfettişlerinin Görüşlerine Göre Dördüncü Temaya Yönelik Kodlar

Dış Değerlendirme Zaman Aralığı	Katılımcı Kodu
Dört yılda bir kez	EM1
İki yılda bir kez	EM2
Yılda bir kez	EM3
Yılda iki kez	EM4

Tablo 42 incelendiğinde eğitim müfettişlerinin farklı zaman aralıkları belirttikleri görülmektedir. Dört yılda bir kez dış değerlendirmenin yapılmasından yılda iki kez yapılmasına kadar çeşitli zaman aralıkları ifade edilmektedir. Buna ilişkin EM3’ün görüşleri şu şekildedir: *“Okul dış değerlendirme uygulamaları, eğitim-öğretim yılında yılda bir kez gerçekleştirilebilir. Ancak kalite yönetim birimi ayda bir kez yapılan okul öz değerlendirme raporlarını, her ay gözden geçirmelidir.”*

Dördüncü temada incelenen dış değerlendirme sürecinde hangi ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanılabilmesine yönelik eğitim müfettişlerinin görüşlerine yer verilmektedir. Bu bağlamda eğitim müfettişlerinin görüşleri Tablo 43’te gösterilmektedir.

Tablo 43

Eğitim Mufettişlerinin G6r6şlerine G6re D6rd6nc6 Temaya Y6nelik Kodlar

Dış Değerlendirme 6l6me ve Değerlendirme Ara6ları	Katılımcı Kodu
Anketler	EM1- EM3- EM4
G6r6şmeler	EM1- EM2- EM3- EM4
Resmi dok6manlar	EM1
6ęrenci değerlendirme sonu6ları	EM3
G6zlemler	EM1- EM2- EM3- EM4

Tablo 43 incelendiğinde, dış değerlendirme s6recinde kullanılabilir 6l6me ve değerlendirme ara6ları olarak g6r6şmeler ve g6zlemlerin t6m eğitim mufettişleri tarafından ifade edildiği g6r6lmektedir. Anketlerin kullanılmasını ise eğitim mufettişi g6venilir bulmamaktadır. Buna ilişkin EM2' nin g6r6şleri şu şekildedir: *“Okul dış değerlendirme uygulamalarında, odak grup g6r6şmeleri ve bireysel g6r6şmeler yoluyla veriler toplanabilir. Anketlerin kullanılmasını ise g6venilir bulmamaktayım.”* Diğer bir yandan dış değerlendirme s6recinde, resmi dok6manların ve 6ęrenci değerlendirme sonu6larının 6l6me ve değerlendirme ara6ları olarak kullanılabilirliği belirtilmektedir.

D6rd6nc6 temada incelenen dış değerlendirmeye y6nelik gereklilik neler olduğu konusunda eğitim mufettişlerinin g6r6şlerine yer verilmektedir. Bu bağlamda eğitim mufettişlerinin g6r6şleri Tablo 44'de g6sterilmektedir.

Tablo 44

Eğitim Mufettişlerinin G6r6şlerine G6re D6rd6nc6 Temaya Y6nelik Kodlar

Dış Değerlendirme Gereklilikleri	Katılımcı Kodu
T6m paydaşların katılımı	EM2
6niversiteler ile iş birliği	EM2
Bilimsel temele dayalı bir değerlendirme	EM2
Değerlendiriciler saygın kişiler olarak algılanmalı	EM2
Veriler g6venilir olmalı	EM3
Geri bildirim verilmeli	EM3
Rehberlik ve uygulamanın takibi yapılmalı	EM4
Notla değerlendirme olmamalı	EM4
İyi uygulamalar paylaşılmalı	EM4

Tablo 44 incelendiğinde, eğitim mufettişleri dış değerlendirmenin istenilen sonuca ulaşabilmesi için t6m paydaşların katılımını, 6niversiteler ile iş birliğini, bilimsel temele dayalı bir değerlendirmeyi, değerlendirmecilerin saygınlığını, verilerin g6venilir olmasını, değerlendirmelerin sonunda geri bildirimlerin verilmesini, notla değerlendirmenin olmaması gerektiğini ve iyi uygulamaların paylaşılmasını 6nemsemektedirler. Bu bağlamda eğitim mufettişlerinin g6r6şlerinden bazıları şu şekildedir:

“Okul dış değerlendirme uygulamalarını desteklemek ve geliştirmek için, uzman değerlendiriciler tarafından s6recin y6netilmesini gerektiğini d6ř6nmekteyim. Değerlendirmeyi yapan kişiler, bağımsız ve g6l6 olmalılardır. Saygın birer değerlendirmeci olarak, algılandıkları s6rece dış değerlendirme s6reci sağlıklı bir şekilde y6r6t6lebilir.” – (EM2)

“Okul dış değerlendirme uygulamalarını desteklemek ve geliştirmek için, verilerin g6venilir olması ve değerlendirme sonucunda geri bildirim verilmesi gerekmektedir.” – (EM3)

Beşinci temada ulusal paydaş anketlerinin okul kalite güvencesi modelinde yer alıp almaması gerektiğine ve nedenlerine yönelik eğitim müfettişlerinin görüşlerine yer verilmektedir. Bu bağlamda eğitim müfettişlerinin görüşleri Tablo 45’te gösterilmektedir.

Tablo 45

Eğitim Müfettişlerinin Görüşlerine Göre Beşinci Temaya Yönelik Kodlar

Ulusal Paydaş Anketleri			
Yer	Nedenleri	Yer	Nedenleri
Almalı		Almamalı	
		EM1- EM2-	Yeterli teknolojik alt yapı gerekli
		EM3- EM4-	(EM1)- (EM5)
		EM5	Güvenilir veri üretmez. (EM2)
			Fırsat eşitliği sağlamaz. (EM3)
			Kurumsal bazda katkı sağlamaz. (EM4)

Tablo 45 incelendiğinde, tüm eğitim müfettişleri, ulusal paydaş anketlerinin kalite güvencesi modelinde yer verilmemesi gerektiğini ifade etmektedir. Nedenleri olarak ise, teknolojik alt yapı yetersizliği, güvenilir bir veri kaynağı olmaması, fırsat eşitliğini sağlamaması ve kurumsal düzeyde katkı sağlamaması gösterilmektedir. Bu bağlamda eğitim müfettişlerinin görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“Ulusal düzeydeki paydaş anketlerinin ise güvenilir veriler üreteceğini düşünmediğim için modelde yer alması gerektiğini düşünmüyorum.” - (EM2)

“Ulusal düzeyde yapılan paydaş anketleri, fırsat eşitliğinin sağlanamayacağını düşündüğümünden uygulanabilir görmüyorum. Bu sebepte modelde yer almamalıdır.” - (EM3)

Altıncı temada ulusal sınav sonuçlarının okul kalite güvencesi modelinde yer alıp almaması gerektiğine ve nedenlerine yönelik eğitim müfettişlerinin görüşlerine yer verilmektedir. Bu bağlamda eğitim müfettişlerinin görüşleri Tablo 46’da gösterilmektedir.

Tablo 46

Eğitim Mufettişlerinin G6r6şlerine G6re Altıncı Temaya İlişkin Kodlar

Ulusal Sınav Sonuçları			
Yer Almalı	Nedenleri	Yer Almamalı	Nedenleri
EM1- EM2 EM3- EM5	Kaygı başarıyı getirir. (EM1)	EM4	

Tablo 46 incelendiğinde, d6rt eğitim mufettişi, ulusal sınav sonuçlarının kalite g6vencesi modelinde yer alması gerektiğini ifade ederken, bir eğitim mufettişi ilgili sınav sonuçlarının yer almaması gerektiğini ifade etmektedir. Buna ilişkin EM1'in g6r6şleri şu şekildedir: *“Okul kalite g6vencesini sağlamaya y6nelik uygulamalarda, ulusal d6zeyde yapılan sınav sonuçlarının yer alması, s6re içerinde yer alan paydaşların kaygı d6zeylerinin y6kselmesine neden olsa da, kaygının başarıyı getireceğini d6ř6n6yorum.”*

Yedinci temada uluslararası sınav sonuçlarının okul kalite g6vencesi modelinde yer alıp almaması gerektiğine ve nedenlerine y6nelik eğitim mufettişlerinin g6r6şlerine yer verilmektedir. Bu bağlamda eğitim mufettişlerinin g6r6şleri Tablo 47’de g6sterilmektedir.

Tablo 47

Eğitim Mufettişlerinin G6r6şlerine G6re Yedinci Temaya Y6nelik Kodlar

Uluslararası Sınav Sonuçları			
Yer Almalı	Nedenleri	Yer Almamalı	Nedenleri
EM3	6l6t olarak kullanılabilir. (EM3)	EM1- EM2 EM4- EM5	Okul bazlı gelişime katkı sağlamaz. (EM1)- (EM2)

Tablo 47 incelendiğinde, d6rt eğitim 6yesinin okul d6zeyinde katkı sağlamayacağı d6ř6nmeleri nedeniyle uluslararası sınav sonuçlarının kalite g6vencesi modelinde yer almaması gerektiğini belirtmektedir. Diğer bir yandan bir eğitim mufettişi ise uluslararası sınav sonuçlarının kalite g6vencesi modelinde yer alması gerektiğini ifade etmektedir. Buna ilişkin EM3’6n g6r6şleri

şu şekildedir: “Okul kalite güvencesini sağlamaya yönelik uygulamalarda, uluslararası düzeyde yapılan sınav sonuçları yer alabilir. Bu sonuçlar, ölçüt olarak kullanılabilir.”

Sekizinci temada değerlendirme raporlarının değerlendirmeye katılan paydaşlar ile mi yoksa hem paydaşlar hem de toplum ile mi paylaşılması gerektiğine ve nedenlerine yönelik eğitim müfettişlerinin görüşlerine yer verilmektedir. Bu bağlamda eğitim müfettişlerinin görüşleri Tablo 48’de gösterilmektedir.

Tablo 48

Eğitim Müfettişlerinin Görüşlerine Göre Sekizinci Temaya Yönelik Kodlar

Değerlendirme Raporlarının Paylaşımı			
Değerlendirmeye Katılan Paydaşlar	Nedenleri	Paydaşlar ve Toplum	Nedenleri
EM2- EM4- EM5	İl veya ilçe düzeyinde raporlar yayınlanabilir. (EM2)	EM1- EM3	

Tablo 48 incelendiğinde, değerlendirme sonuçlarını içeren raporların il veya ilçe düzeyinde yayınlanabileceği, bu nedenle de sadece değerlendirmeye katılan paydaşlar ile paylaşılması gerektiğini üç eğitim müfettişi ifade etmektedir. Bu duruma ilişkin EM2’nin görüşleri şu şekildedir: “Okul kalite güvencesini sağlamaya yönelik uygulamaların sonuçlarını içeren öz değerlendirme ve dış değerlendirme raporları, okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler ve veliler ile paylaşılabilir. Ancak toplum ile okul bazında bireysel raporların paylaşılması gerektiğini düşünmüyorum. Bireysel okul değerlendirme raporları yerine İlçe ve İl MEM yetkilileri tarafından hazırlanan toplu verileri içeren raporların toplum ile paylaşılmasını doğru buluyorum.” Diğer bir yandan iki eğitim müfettişi, değerlendirme sonuçlarını içeren raporların paydaşların yanı sıra toplum ile de paylaşılabilceğini belirtmektedir.

Dokuzuncu temada yapılan değerlendirmeler sonucunda ödüllendirme ve sertifikasyon olup olmaması gerektiğine ve nedenlerine yönelik eğitim müfettişlerinin görüşlerine yer verilmektedir. Bu bağlamda eğitim müfettişlerinin görüşleri Tablo 49’da gösterilmektedir.

Tablo 49

Eğitim Mufettişlerinin G6r6şlerine G6re Dokuzuncu Temaya Y6nelik Kodlar

6d6llendirme ve Sertifikasyon			
Olmalı	Nedenleri	Olmamalı	Nedenleri
EM2-	Motive edici g6ç (EM2) (EM3)	EM1-	Eğitimde favori (EM4)
EM3-		EM4	Eşitsizlikler giderilmeli (EM4)
EM5			

Tablo 49 incelendiğinde, yapılan değerlendirme sonuçlarına dayalı olarak okullara y6nelik 6d6llendirme ve sertifikasyonun olması gerektiğini belirten 6ç eğitim mufettişi bulunmaktadır. İlgili eğitim mufettişleri, 6d6llendirme ve sertifikasyonu motive edici bir g6ç olarak g6rmektedir. Buna ilişkin EM2'nin g6r6şleri şu şekildedir: *“6d6llendirme ve sertifikasyonun, okul paydaşlarının motivasyonu için gerekli olduğunu d6şunuyorum.”* Diğer bir yandan yapılan değerlendirme sonuçlarına dayalı olarak 6d6llendirme ve sertifikasyonun olmaması gerektiğini belirten iki eğitim mufettişi bulunmaktadır. Buna ilişkin EM4'6n g6r6şleri şu şekildedir: *“6d6llendirme ve sertifikasyon olmamalıdır. S6re içselleştirildiği takdirde 6d6le ve sertifikaya gerek yoktur. Okullar sınıflandırılmamalıdır. Eğitimde favori yaratmayın ve eşitsizlikler giderilmelidir.”*

4.3.3. T6rk Eğitim Sisteminde Temel Eğitim Okullarının Kalitesini Y6kseltmek Adına Bir Okul Kalite G6vencesi Modelinde Yer Alabilecek Uygulamalara İlişkin Okul Y6neticilerinin G6r6şleri

T6rk eğitim sisteminde temel eğitim okullarının kalitesini y6kseltmek adına bir kalite g6vencesi modelinde yer alabilecek uygulamalara ilişkin 15 tane okul y6neticisinin g6r6şleri alınmıştır. Bu bağlamda okullarda kalite kavramına ilişkin g6r6şlere, modelde yer alabilecek uygulamalara ve bu uygulamaların paydaşları, zaman aralıkları, 6lme ve değerlendirme araçları ile gerekliliklerine ilişkin alınan g6r6şlere, oluşturulan temalar altında yer verilmektedir.

Birinci tema okullarda kalitedir. Okul y6neticilerinin okullarda kaliteye y6nelik g6r6şleri alınmıştır. Bu bağlamda okul y6neticilerinin g6r6şleri Tablo 50'de g6sterilmektedir.

Tablo 50

Okul Yöneticilerinin Görüşlerine Göre Birinci Temaya Yönelik Kodlar

Okullarda Kalite Kavramı	Katılımcı Kodu
Paydaşların ortak hedefler çerçevesinde bir araya gelmesi	OY1
Öğrenci kazanımları	OY2- OY3- OY5- OY13
Nitelikli öğretim materyalleri	OY2- OY12- OY14
Paydaşlar ile işbirliği	OY2- OY4- OY10- OY11- OY13- OY15
Öğretmenlerin memnuniyeti	OY2
Amaca yönelik olma durumu	OY2
Öğrenci yararına çalışmalar	OY2
Okulun fiziki şartlarının elverişli olması	OY3- OY6- OY7- OY10- OY11- OY14
Öğretmen niteliği	OY3- OY7- OY9
Belirlenen hedeflere ulaşma	OY4- OY5- OY12- OY13
Okul yöneticisinin niteliği	OY6
Eğitim öğretimin niteliği	OY6- OY9- OY12
Temel değerleri kazandırma	OY8
Olumlu yönde farklılık yaratma	OY8
Kapsayıcı okul	OY8- OY9
Güvenli okul	OY9
Her bireyin eşit olduğu bir okul	OY9

Tablo 50 incelendiğinde, okul yöneticileri okullarda kalite kavramına yönelik, okulların fiziki şartlarını, paydaşlarla işbirliğini, öğrenci kazanımlarını, belirlenen hedeflere ulaşmayı, nitelikli öğretim materyallerini ve eğitim öğretimin niteliğini ön plana çıkartmaktadır. Bu bağlamda OY6'nın görüşleri şu şekildedir: *“Okullarda kalite, okulun elverişli fiziki imkanlara sahip olarak verimli eğitim öğretim faaliyetlerini sürdürmesidir. Bu süreçte iyi bir okul yöneticisinde de okul sahip olmalıdır. Sonuçta bir okul, yöneticisi kadardır.”* Yanı sıra öğrencilere temel değerleri kazandıran, olumlu yönde farklılık oluşturan ve tüm öğrencileri kapsayan okullar kalite kavramı ile ilişkilendirilmektedir. Buna yönelik OY8'in görüşleri şu şekildedir: *“Okullarda kalite, öğrencilerin temel bilgileri edinmiş, temel değerleri kazanmış bir şekilde eğitim sürecini tamamlamış bir şekilde bir üst kademeye geçmesi şeklinde ifade edilebilir. Dezavantajlı*

öğrencilerine yönelik çalışmalar yapan okul kalitelidir. Kaliteli okul benim gözümde aldığı çocukları mezun ettiğinde çocukların hayatında olumlu yönde farklılık yaratan, o çocuklara temel bilgileri, değerleri vererek topluma kazandıran okuldur. Çocuğu aldığı ile çıkarttığı arasında olumlu yönde fark yaratan okul, kalitelidir.” Diğer bir yandan okullarda kalite kavramı ile güvenli ve her bireyin eşit olduğu okullar olması gerektiği de ifade edilmektedir. Bu bağlamda OY9’un görüşleri şu şekildedir: “Okullarda kalite; nitelikli eğitim veren, çalışanların ve öğrencilerin kendilerini güvende hissettikleri yer olarak ifade edilebilir. Ben bir anneyim. Kızımın olmasını istediğim okul eğitimi iyidir, güvenlidir, eşitlikçi bir okuldur. Devlet okullarında kapıdan giren her öğrenci ve veli benim gözümde eşittir. Kalite, her insanın eşit olduğu bir ortamda var olabilir.”

İkinci tema, okul kalite güvencesi uygulamalarına yer verilmektedir. Bu bağlamda okul yöneticilerine okul kalite güvencesi uygulamalarından hangilerinin okul kalite güvencesi modelinde yer alması gerektiğine yönelik görüşleri belirtilmektedir. Bu bağlamda ilgili temaya yönelik okul yöneticilerinin görüşleri Tablo 51’de gösterilmektedir.

Tablo 51

Okul Yöneticilerinin Görüşlerine Göre İkinci Temaya Yönelik Kodlar

Okul Kalite Güvencesi Uygulamaları	Katılımcı Kodu
Öz değerlendirme	OY1- OY2- OY3- OY4- OY5- OY6- OY7- OY8- OY9- OY10- OY11- OY13- OY14- OY15
Dış değerlendirme	OY1- OY2- OY3- OY4- OY5- OY7- OY8- OY9- OY10- OY11- OY12- OY13
Ulusal paydaş anketleri	OY1- OY3- OY8- OY14
Ulusal sınav sonuçları	OY1- OY3- OY6- OY7- OY10- OY11- OY13- OY14
Uluslararası sınav sonuçları	OY7

Tablo 51 incelendiğinde, okul yöneticilerinin on dördü öz değerlendirmenin, on iki tanesi ise öz değerlendirmenin yanı sıra dış değerlendirmenin okul kalite güvencesi modelinde yer alması gerektiği belirtmektedir. Ulusal paydaş anketlerinin modelde olması gerektiğini ifade eden dört okul yöneticisi bulunmakta iken, ulusal sınav sonuçlarının modelde olması gerektiğini vurgulayan dokuz okul yöneticisi bulunmaktadır. Diğer bir yandan uluslararası sınav sonuçlarının ise okul

kalite güvencesi modelinde yer alması gerektiğini ifade eden bir okul yöneticisi bulunmaktadır. Bu duruma yönelik okul yöneticilerinin bazılarının görüşleri şu şekildedir:

“Modelimizdeki kalite güvencesi uygulamalarında öz değerlendirme daha çok rol üstlenmelidir. Diğer uygulamalar ile sırasıyla, dış değerlendirme, ulusal düzeydeki sınav sonuçları ve ulusal paydaş anketleri. Dış değerlendirme, öz değerlendirmeyi desteklemelidir. Bunu aile metaforu ile de anlatabiliriz. Öz değerlendirme, çekirdek aile üyelerinin yer aldığı ve değerlendirdiği ailenin temel taşıdır. Dış değerlendirme ise, akrabalaradır. Çekirdek aileye destek olan ailenin diğer üyeleridir.”- (OY1)

“Dıştan bir değerlendirme olacaksa bende kendimi öz değerlendirme yapmaya güdülerim. Kendimi hazırlarım.”- (OY10).

Üçüncü temada öz değerlendirmenin paydaşları, zaman aralıkları, ölçme ve değerlendirme araçları ile gerekliliklerine yönelik okul yöneticilerinin görüşlerine yer verilmektedir. Bu bağlamda Tablo 52’de öz değerlendirme sürecinde yer alması gereken paydaşlar belirtilmektedir.

Tablo 52

Okul Yöneticilerini Görüşlerine Göre Üçüncü Temaya Yönelik Kodlar

Öz Değerlendirme Paydaşları	
Okul Yöneticileri	OY1- OY2- OY3- OY4- OY5- OY6- OY7- OY8- OY9- OY10- OY11- OY13- OY14- OY15
Öğretmenler	OY1- OY2- OY3- OY4- OY5- OY6- OY7- OY8- OY9- OY10- OY11- OY13- OY14- OY15
Öğrenciler	OY1- OY2- OY3- OY4- OY5- OY6- OY7- OY8- OY9- OY10- OY11- OY13- OY14- OY15
Veliler	OY1- OY2- OY3- OY4- OY5- OY6- OY7- OY8- OY9- OY10- OY11- OY13- OY14- OY15
Destek Personelleri	OY1- OY2- OY3- OY4- OY5- OY6- OY7- OY8- OY9- OY10- OY11- OY14- OY15
Uzman Değerlendiriciler	OY3- OY4
Eğitim Müfettişleri	OY1- OY7
Ölçme ve değerlendirme uzmanları	OY7
Sivil Toplum Örgütleri	OY1- OY5- OY10
Toplum	OY6- OY10

Tablo 52 incelendiğinde, öz değerlendirme sürecinde tüm okul yöneticileri, okul yöneticilerinin, öğretmenlerin, öğrencilerin, velilerin ve destek personellerinin paydaş olarak yer alabileceğini ifade etmektedir. Yanı sıra uzman değerlendiricilerin, eğitim müfettişlerinin ve ölçme ve değerlendirme uzmanlarının bu sürece danışmanlık yapabileceği vurgulanmaktadır. Diğer bir yandan sivil toplum üyelerinin ve toplumun da öz değerlendirme sürecinde paydaş olarak yer alabileceği belirtilmektedir. Buna ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinden bazıları aşağıdaki şekildedir:

“Okul öz değerlendirme sürecinde; okul yöneticileri, öğretmenler, veliler, öğrenciler ve destek hizmetleri personelleri yer almalıdır. Müfettişler ise, öz değerlendirme sürecinde koordinasyon görevi üstlenebilirler ve rehberlik etmelidirler. Sivil toplum örgütleri de bu süreçte söz sahibi olabilirler.” - (OY1)

“Okul öz değerlendirme sürecinde; uzman değerlendirmeciler, okul yöneticileri, öğretmenler, veliler ve destek hizmetleri personelleri yer almalıdır. Uzman değerlendiriciler, öz değerlendirme süreçlerine yönelik öğretmenleri ve okul yöneticilerini yönlendirmelidir.” - (OY4)

“Sürecini okul yöneticileri yürütmelidir. Yanı sıra bu süreçte öğretmenler, veliler, öğrenciler, destek personelleri yer alabilir. Müfettişler, danışmalık hizmeti sunabilirler. Veya ölçme ve değerlendirme uzmanları bu hizmeti sunabilirler. Üst birime ihtiyacımız yok bu nedenle bu hizmet süreci kurumsal hiyerarşiye dönüşmemelidir.” - (OY7)

Üçüncü temada incelenen öz değerlendirmeye yönelik yapılma zaman aralığının ne olması gerektiği konusunda okul yöneticilerinin görüşlerine yer verilmektedir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin görüşleri Tablo 53’de gösterilmektedir.

Tablo 53

Okul Yöneticilerinin Görüşlerine Göre Üçüncü Temaya Yönelik Kodlar

Öz Değerlendirme Zaman Aralığı	Katılımcı Kodu
Yılda iki kez	OY1- OY2- OY3- OY4- OY5- OY14- OY15
Yılda bir kez	OY10- OY13
Alt grup (okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenci ve veli temsilcileri) ayda bir kez	OY6
Kurumsal bazda yılda bir kez	OY6
Süreç değerlendirmesi	OY7- OY11
Okulların belirlediği kısa ve uzun vadeli hedeflerin zaman aralıkları	OY7- OY9

Tablo 53 incelendiğinde, öz değerlendirmenin yılda iki kez yapılabileceğine yönelik yedi okul yöneticisinin görüşü bulunmaktadır. Yanı sıra yılda bir kez yapılabileceği ve alt gruplar oluşturularak ilgili alt gruplara göre zaman aralığının değişebileceği de ifade edilmektedir. Bu bağlamda OY6’nın görüşleri şu şekildedir: “Okul yöneticisi başkanlığında öğretmenler, veli ve öğrenci temsilcilerin yer aldığı bir alt grup oluşturulup, bu alt grup belirli aralıklar mesela ayda bir bir araya gelebilir. Kurumsal bazda ise yılda bir kez öz değerlendirme yapılabilir.” Diğer bir

yandan öz değerlendirmenin süreç değerlendirmesi şeklinde yürütülebileceği ve okulların belirlediği hedeflerin zaman aralıkların göre de şekillenebileceği belirtilmektedir. Buna ilişkin OY7'nin görüşleri şu şekildedir: “Süreç değerlendirmesini önemsiyorum. Bu nedenle belirlenen hedeflerin vadeleri, bizim öz değerlendirme zaman aralıklarımızı belirlemelidir. Hedefler kısa ve uzun vadeli olabilirler. Bu hedeflerden hangi paydaşlar sorumlu ise O kişiler ile hedef sürecinde değerlendirme yapılmalıdır.”

Üçüncü temada incelenen öz değerlendirme sürecinde hangi ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanılabilceğine yönelik öğretim üyelerinin görüşlerine yer verilmektedir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin görüşleri Tablo 54'de gösterilmektedir.

Tablo 54

Okul Yöneticilerinin Görüşlerine Göre Üçüncü Temaya Yönelik Kodlar

Öz Değerlendirme Ölçme ve Değerlendirme Araçları	Katılımcı Kodu
Anketler	OY3- OY4- OY5- OY6- OY7- OY9- OY10- OY13- OY14- OY15
Görüşmeler	OY3- OY4- OY5- OY6- OY7- OY8- OY9- OY10- OY11- OY13- OY15
Organizasyonlar	OY8

Tablo 54 incelendiğine, öz değerlendirme sürecinde ölçme ve değerlendirme araçları olarak okul yöneticilerinin bazılarının sadece anketlerin, bazılarının sadece görüşmelerin ve bazılarının da hem anketlerin hem de görüşmelerin kullanılabilceğini ifade etmektedir. Yanı sıra çeşitli organizasyonlar yoluyla okula yönelik öz değerlendirmenin yapılabileceği belirtilmektedir. Bunlara ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinin bazıları aşağıdaki şekildedir:

“Okul öz değerlendirme uygulamalarında veriler, bireysel görüşmeler yoluyla toplanabilir. Anketleri doldururken gerekli özenin gösterilmeyeceğini ve yapmış olmak için yapılacağını düşünmekteyim. Bu nedenle bire bir görüşmeler kullanılarak toplanan verilerin daha sağlıklı olacağını düşünmekteyim.” - (OY2)

“Öz değerlendirme sürecinde veriler, bireysel ve odak grup görüşmeleri yolu ile toplanabilir. Ancak toplumun genel bakış açısını öğrenmek için anketler kullanılabilir. Çünkü anketler ile veri toplamaya çalışmak, havanda su dövmeye benzer.” - (OY6)

“Veliler ve öğrencileri sürece çeşitli etkinliklerle katabiliriz. Mesela drama ile. Eğlenceli organizasyonlar ile velileri katmalıyız. Öğrenciler ile de odak grup görüşmeleri gerçekleştirebiliriz. Rehber öğretmeni mi de alarak sınıflara giriyorum beraber okulu değerlendirebiliyoruz. Öğretmenler ve destek personelleri ile odak grup görüşmeleri yapılabilir.” - (OY8)

“Velilerden bilgileri anketler aracılığıyla toplayabiliriz. Az maddeli elektronik anketler bu süreci daha da hızlandırabilir. Ben okulumda her yıl veli memnuniyet anketi uyguluyorum. Hatta okulun dış boyasının değiştirirken bile velilerden ve mahalledeki bireylerden görüşler aldık. Tasarım yaptık. Bu durum velilerin ve çevrenin okulu sahiplenmesine de olumlu yansımaktadır. Okulu da değerli kılıyorlar.” - (OY10)

Üçüncü temada incelenen öz değerlendirmeye yönelik gereklilik neler olduğu konusunda okul yöneticilerinin görüşlerine yer verilmektedir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin görüşleri Tablo 55’de gösterilmektedir.

Tablo 55

Okul Yöneticilerinin Görüşlerine Göre Üçüncü Temaya Yönelik Kodlar

Öz Değerlendirme Gereklilikleri	Katılma Kodu
Güvenilir bir ortam	OY1
Şeffaf bir değerlendirme	OY2
İçselleştirilmeli	OY7- OY14
Okul bazlı hedefler	OY7
Sürecin içerisinde gelişim olacağına inanmalı	OY7
Okullar karşılaştırılmamalı	OY7
Sonuç odaklı değil süreç odaklı değerlendirme	OY7
İlçe MEM bünyesinde ölçme ve değerlendirme uzmanları rehberlik etmeli	OY8
Okul koçları rehberlik etmeli	OY9
Rehberlik edici	OY10
Geliştirici	OY7- OY10
Paydaşlarla işbirliği	OY10- OY14
Girdi-çıkıtı niteliği	OY15
Bütünsel değerlendirme	OY15

Tablo 55 incelendiğinde, öz değerlendirme sürecinde okul yöneticilerinin bazıları, paydaşlarla iş birliğini, sürecin geliştirici olmasını ve içselleştirilmesini önemli görmektedir. Yanı sıra öz değerlendirmenin şeffaf bir şekilde, güvenilir bir ortamda yürütülmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Diğer bir yandan öz değerlendirme sürecine rehberlik edilmesi ve bütünsel bir değerlendirmenin yapılması gerektiği ifade edilmektedir. Bunlara ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinin bazıları aşağıdaki şekildedir:

“Okul öz değerlendirme uygulamalarını desteklemek ve geliştirmek için güvenilir bir ortamın oluşturulması ve şeffaf bir değerlendirmenin yapılması gereklidir.” - (OY2)

“Güven ortamı gereklidir. Sürecin içselleştirilmesi gereklidir. Sürecin içerisinde gelişim olacağına inanılmalıdır. Diğer bir yandan okul bazlı hedeflerin gerçekleştirilmesine yönelik çaba harcanmalıdır. Okullar karşılaştırılmamalıdır. Her okul farklıdır. Sonuç odaklı değil süreç odaklı değerlendirme yapılmalıdır.” - (OY7)

“Bu süreçte de girdi- çıktı niteliği değerlendirilmelidir. Örneğin biz öğrencilerimize akademik anlamda başarı elde etmesini sağlayamamış olabilir ancak onların sosyal duygusal ve psikolojik gelişimlerine katkı sağlamış olabiliriz. Bu durumlar da göz önünde bulundurulmalı.” - (OY15)

Dördüncü temada dış değerlendirmenin paydaşları, zaman aralıkları, ölçme ve değerlendirme araçları ile gerekliliklerine yönelik okul yöneticilerinin görüşlerine yer verilmektedir. Bu bağlamda Tablo 56’da dış değerlendirme sürecinde yer alması gereken paydaşlar belirtilmektedir.

Tablo 56

Okul Yöneticilerinin Görüşlerine Göre Dördüncü Temaya Yönelik Kodlar

Dış Değerlendirme Paydaşları	
Bağımsız Dış Kuruluşlar	OY7- OY8- OY10
Eğitim Müfettişleri	OY1- OY2- OY12
Uzman Değerlendiriciler	OY1- OY3- OY4- OY9- OY10- OY11
İlçe MEM Yetkilileri	OY13
Okul Yöneticileri	OY1- OY2- OY3- OY4- OY5- OY7- OY8- OY9- OY10- OY11- OY12- OY13
Öğretmenler	OY1- OY2- OY3- OY4- OY5- OY7- OY8- OY9- OY10- OY11- OY12- OY13
Öğrenciler	OY1- OY2- OY3- OY4- OY5- OY7- OY8- OY9- OY10- OY11- OY13
Veliler	OY1- OY2- OY3- OY4- OY7- OY8- OY9- OY10- OY11- OY13
Destek Personelleri	OY1- OY2- OY3- OY7- OY8- OY9- OY10- OY11- OY13
Sivil Toplum Örgütleri	OY1- OY2- OY3- OY5
Diğer Okul Yöneticileri	OY2
Toplum	OY5

Tablo 56 incelendiğinde, okul yöneticilerinin birçoğu, dış değerlendirme sürecinde okul yöneticilerinin, öğretmenlerin, öğrencilerin, velilerin ve destek personellerinin yer alabileceğini ifade etmektedirler. Yanı sıra dış değerlendirme sürecini yönlendirebilecek uzman

değerlendiricilerinde bu süreçte rol üstlenebileceği belirtilmektedir. Bu bağlamda OY3'ün görüşleri şu şekildedir: *“Okul dış değerlendirme sürecinde, okul yöneticileri, öğretmenler, veliler, öğrenciler, destek personelleri ve sivil toplum örgütleri yer alabilir. Yanı sıra alanında eğitim almış, uzman değerlendiriciler yer almalıdır. Biz öğretmenler ve okul yöneticileri, değerlendirmeye yönelik verileri nasıl analiz edeceğimiz ve kullanacağımız konusunda yeterli bilgiye sahip olduğumuzu düşünmüyorum. Bu süreçte bu uzman değerlendiriciler, rehberlik etmeli ve yönlendirici olmalıdırlar. Hatta okullarımıza sadece bu işle uğraşacak bir uzman görevlendirebiliriz.”* Diğer bir yandan dış değerlendirme sürecinin eğitim müfettişleri tarafından yürütülebileceğini üç okul yöneticisi ifade etmektedir. Buna ilişkin OY12'nin görüşleri şu şekildedir: *“Yetkili, saygı uyandıran, belki akademik ünvana sahip Maarif müfettişleri tarafından bu süreç yürütülebilir. Ancak müfettişlerimiz özel olarak yetiştirilmeli. Hatta sadece öğretmenlik geçmişi olan kişilerden 15 yıl gibi daha uzun deneyime sahip bireyler arasından seçilmelidir. İl milli eğitim müdürlükleri düzeyinde müfettişlerimiz görev yapabilirler. Bu süreçte katılımcı olarak eğitim personelleri yer alabilir.”* Dış değerlendirme sürecinin ilçe milli eğitim müdürlüklerindeki yetkili kişiler tarafından da yapılabileceğine değinilmektedir. Buna ilişkin OY13'ün görüşleri şu şekildedir: *“Öğretmenleri okul yöneticileri, okul yöneticilerini ilçe milli eğitim müdürlüğündeki yetkililer değerlendirmeli. Paydaşları çalışmalarını takip eden kişiler değerlendirmelidir. Müfettişlerin bir gün iki gün içinde bu değerlendirme çalışmalarını yürütmelerini sağlıklı bulmuyorum. Evraklardan öteye geçilemiyor.”* Belirtilenlerin yanı sıra bağımsız dış kuruluşlar tarafından dış değerlendirmenin yürütülebileceği, sivil toplum örgütlerinin, diğer okul yöneticilerinin ve toplumun da bu süreçte yer alabileceği vurgulanmaktadır.

Dördüncü temada incelenen dış değerlendirmeye yönelik yapıma zaman aralığının ne olması gerektiği konusunda okul yöneticilerinin görüşlerine yer verilmektedir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin görüşleri Tablo 57'de gösterilmektedir.

Tablo 57

Okul Yöneticilerinin Görüşlerine Göre Dördüncü Temaya Yönelik Kodlar

Dış Değerlendirme Zaman Aralığı	Katılımcı Kod
Dönemde bir kez	OY1- OY2
Yılda bir kez	OY3- OY4- OY5- OY7- OY8- OY12- OY13
Yılda dört kez	OY9
İki yılda bir kez	OY10
Okulun talebine göre	OY11

Tablo 57 incelendiğinde, yedi okul yöneticisinin dış değerlendirme zaman aralığı olarak yılda bir kez yapılmasını ifade ettiği görülmektedir. Yanı sıra dönemde bir kez, tılda dört kez, iki yılda bir kez ve okulun talebinine göre şekillenebileceği ifade eden birer okul yöneticisi de bulunmaktadır. Bunlara ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinin bazıları şu şekildedir:

“Yılda bir kez yapılabilir. Kapsamlı bir iş sonuçta. Geri bildirimler verilmelidir.” – (OY8)

“İki ara tatilimiz var artık. Yılda dört kez yapılabilir.”- (OY9)

“Dış değerlendirmeler zorunluluk teşkil etmemeli. Bu nedenle okulun talebine bağlı yapılmalıdır.” (OY11)

Dördüncü temada incelenen dış değerlendirme sürecinde hangi ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanılabilmesine yönelik okul yöneticilerinin görüşlerine yer verilmektedir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin görüşleri Tablo 58’de gösterilmektedir.

Tablo 58

Okul Yöneticilerinin Görüşlerine Göre Dördüncü Temaya Yönelik Kodlar

Dış Değerlendirme Ölçme ve Değerlendirme Araçları	Katılımcı Kodu
Görüşmeler	OY1- OY2- OY3- OY4- OY5- OY7- OY8- OY9- OY10- OY11- OY12
Anketler	OY3- OY4- OY7- OY8- OY9- OY10- OY13
Gözlem	OY8- OY10- OY11- OY12

Tablo 58 incelendiğinde, on bir okul yöneticisi, dış değerlendirme sürecinde kullanılabilecek araçlar olarak görüşmeleri belirttiği görülmektedir. Bir diğer vurgulanan ölçme ve değerlendirme aracı anketlerdir. Görüşmelerin yapılmasını belirten okul yöneticilerinin sayısının anketlerin yapılmasını belirten okul yöneticilerinin sayısından fazla olduğu görülmektedir. Diğer bir yandan bu süreçte gözlemlerin de yapılabileceği ifade edilmektedir. Bunlara ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinin bazıları aşağıdaki şekildedir:

“Okul dış değerlendirme uygulamalarında veriler, uzman değerlendiriciler, öğretmen, destek personelleri ve okul yöneticileri ile bireysel ve odak grup görüşmeleri yoluyla, veliler, öğrenciler ve sivil toplum örgütlerinden anketler yoluyla toplanabilir. Hatta velilerimiz öğrencilerimizin değerlendirme sonuçlarını içeren karnelerine erişimleri, bu anketleri doldurduktan sonra gerçekleşmesine izin verilebilir.” - (OY3)

“Veli ve öğrenci memnuniyet anketleri aracılığıyla öz değerlendirme sürecinde toplanan veriler kullanılabilir.” (OY13)

Dördüncü temada incelenen dış değerlendirmeye yönelik gereklilik neler olduğu konusunda okul yöneticilerinin görüşlerine yer verilmektedir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin görüşleri Tablo 59’da gösterilmektedir.

Tablo 59

Okul Yöneticilerinin Görüşlerine Göre Dördüncü Temaya Yönelik Kodlar

Dış Değerlendirme Gereklilikleri	Katılımcı Kodu
Rehberlik edici	OY1- OY2- OY3
Yönlendirici	OY1- OY2- OY3
Objektif olmalı	OY8- OY10
Geribildirim verilmeli	OY8
Durumsallık	OY8- OY13

Tablo 59 incelendiğinde, okul yöneticileri, dış değerlendirmenin rehberlik edici, yönlendirici ve objektif olması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Bu bağlamda OY1'in görüşleri şu şekildedir: *“Okul dış değerlendirme uygulamalarında ön plana çıkarılması gereken özellik rehberlik edici ve yönlendirici bir değerlendirme sürecinin yapılandırılmasıdır.”* Yanı sıra okullara yapılan dış değerlendirmeler sonucunda geri bildirimler verilmesi ve okulların mevcut koşullarına göre dış değerlendirmelerin yapılması gerektiği ifade edilmektedir. Buna ilişkin olarak OY13'ün görüşleri şu şekildedir: *“Okullar kendi öğrenci profiline, sayısına ve olanaklarına göre değerlendirilmeli. Standartların keskin uygulandığı durumların sağlıklı sonuçlara ulaşılacağını düşünmüyorum.”*

Beşinci temada ulusal paydaş anketlerinin okul kalite güvencesi modelinde yer alıp almaması gerektiğine ve nedenlerine yönelik okul yöneticilerinin görüşlerine yer verilmektedir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin görüşleri Tablo 60'da gösterilmektedir.

Tablo 60

Okul Yöneticilerinin Görüşlerine Göre Beşinci Temaya Yönelik Kodlar

Ulusal Paydaş Anketleri			
Yer Almalı	Nedenleri	Yer	Nedenleri
		Almamalı	
OY1- OY3	Politika belirlenmesi sürecine	OY2- OY4-	Fırsat eşitliği sağlamaz. (OY2)
OY8- OY14	katkı sağlar. (OY8)	OY5- OY6-	Uygulanabilir değildir. (OY2)-
		OY7- OY9-	(OY5)- (OY6)- (OY7)- (OY9)
		OY10-	Her okul birbirinden farklıdır.
		OY11-	(OY5)- (OY13)
		OY12-	Yeterli teknolojik alt yapı gerekli
		OY13- OY15	(OY5)
			Yeterli katılım olmaz. (OY9)
			(OY10)
			Geçerli yanıtlar verilmiyor.
			(OY10)
			Geribildirim verilmiyor. (OY10)

Tablo 60 incelendiğinde, dört okul yöneticisinin ulusal paydaş anketlerine kalite güvencesi modelinde yer verilebileceğini belirtirken, ilgili anketlerin politika belirleme sürecine katkı sağlayabileceği ifade edilmektedir. Bu bağlamda OY8'in görüşleri şu şekildedir: *“Okul kalite güvencesi modelimizde ulusal düzeyde yapılan paydaş anketleri kullanılabilir. Bakanlığın politika belirlemesinde yararlanması gerektiğini düşünüyorum.”* Diğer bir yandan on bir okul yöneticisi ulusal paydaş anketlerinin kalite güvencesi modelinde yer almaması gerektiğini belirtmektedir. İlgili okul yöneticileri ulusal paydaş anketlerini, uygulanabilir bulmamakta, yeterli katılımın olmayacağını düşünmekte ve yapılan anketlerde geri bildirimlerin de verilmediğini ifade etmektedir. Bunlara ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinin bazıları aşağıdaki şekildedir:

“Okul kalite güvencesi modelimizde ulusal düzeyde yapılan paydaş anketlerini uygulanabilir görmüyorum. Her bir okulun sahip olduğu paydaş kitlesi farklıdır. Bizim okulumuzun da uygulanabilir ancak her bir okulda ve çevresinde teknolojik altyapının uygun olduğunu düşünmüyorum.” OY5

“Okul kalite güvencesi modelimizde ulusal düzeyde yapılan paydaş anketleri yer almamalıdır. Uygulanabilir bulmuyorum. Katılımın yeterli olacağını düşünmüyorum.”

OY9

“Okul kalite güvencesi modelimizde ulusal düzeyde yapılan paydaş anketleri yer almamalı. Çok soru oluyor. Okumadan işaretliyorlar. Katılımlar çok az. Dönütte verilmedi. Bu nedenle kimse önemsememeye başladı. Soran yok eden yok.” OY10

Beşinci temada yanı sıra ulusal paydaş anketlerinin paydaşları, zaman aralıkları ve gerekliliklerine yönelik okul yöneticilerinin görüşlerine yer verilmektedir. Bu bağlamda Tablo 61’de ulusal paydaş anketlerinde yer alması gereken paydaşlar belirtilmektedir.

Tablo 61

Okul Yöneticilerinin Görüşlerine Göre Beşinci Temaya Yönelik Kodlar

Ulusal Paydaş Anketleri Paydaşları	Katılımcı Kodu
Okul Yöneticileri	OY1- OY3- OY8- OY14
Öğretmenler	OY- OY3- OY8- OY14
Öğrenciler	OY- OY3- OY8- OY14
Veliler	OY- OY3- OY8- OY14
Destek Personelleri	OY- OY3- OY8- OY14
Sivil Toplum Kuruluşları	OY3

Tablo 61 incelendiğinde, dört okul yöneticisi ulusal paydaş anketlerinin bir okul kalite güvencesi modelinde yer alabileceğini belirttiği görülmektedir. İlgili okul yöneticileri, ulusal paydaş anketlerine, okul yöneticilerinin, öğretmenlerin, öğrencilerin, velilerin ve destek personellerinin katılabileceğini vurgularken, bir okul yöneticisi bu süreçte sivil toplum kuruluşlarının da yer alabileceğini belirtmektedir. Buna ilişkin OY3’ün görüşleri şu şekildedir: *“Okul kalite güvencesi modelimizde ulusal düzeyde yapılan paydaş anketleri kullanılabilir ancak keşke uygulanabilse. Velilerin öğrencilerin karnelerini görüntüleyebilmeleri için zorunlu kılınabilir. Dış değerlendirme sürecine katılan tüm paydaşlarda bu anketlere katılabilir.”*

Beşinci temada incelenen ulusal paydaş anketlerine yönelik yapılma zaman aralığının ne olması gerektiği konusunda okul yöneticilerinin görüşlerine yer verilmektedir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin görüşleri Tablo 62’de gösterilmektedir.

Tablo 62

Okul Yöneticilerinin Görüşlerine Göre Beşinci Temaya Yönelik Kodlar

Ulusal Paydaş Anketleri Zaman Aralığı	Katılımcı Kodu
Yılda bir kez	OY1- OY3- OY8- OY14

Tablo 62 incelendiğinde, ulusal düzeyde paydaş anketlerinin zaman aralığına yönelik tüm okul yöneticileri ilgili anketlerin yılda bir kez uygulanabileceğini ifade ettiği görülmektedir. Buna ilişkin OY8’in görüşleri şu şekildedir: *“Paydaş anketleri yılda bir kez uygulanabilir. Kapsamlı bir iş sonuçta.”*

Beşinci temada incelenen ulusal paydaş anketlerine yönelik gereklilik neler olduğu konusunda okul yöneticilerinin görüşlerine yer verilmektedir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin görüşleri Tablo 63’de gösterilmektedir.

Tablo 63

Okul Yöneticilerinin Görüşlerine Göre Beşinci Temaya Yönelik Kodlar

Ulusal Paydaş Anketleri Gereklilikleri	Katılımcı Kodu
Soruların anlaşılabilir olması	OY1
Uygulanabilirlik	OY3
Geri bildirim verilmeli	OY8- OY14

Tablo 63 incelendiğinde, okul yöneticileri ulusal paydaş anketleri gereklilikleri olarak soruların anlaşılabilir olmasına, uygulanabilirliğine ve anket sonuçlarına yönelik geri bildirimlerin verilmesine vurgu yaptıkları görülmektedir. Buna ilişkin OY1’in görüşü şu şekildedir: *“Okul kalite güvencesi modelimizde ulusal düzeyde yapılan paydaş anketleri kullanılabilir ancak anketlerde yer alan sorular, anlaşılabilir olmalıdır.”*

Altıncı temada ulusal sınav sonuçlarının okul kalite güvencesi modelinde yer alıp almaması gerektiğine ve nedenlerine yönelik okul yöneticilerinin görüşlerine yer verilmektedir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin görüşleri Tablo 64’te gösterilmektedir.

Tablo 64

Okul Yöneticilerinin Görüşlerine Göre Altıncı Temaya İlişkin Kodlar

Ulusal Sınav Sonuçları			
Yer Almalı	Nedenleri	Yer Almamalı	Nedenleri
OY1- OY3- OY4- OY7- OY10- OY11- OY12- OY13- OY14	Gösterge (OY7)	OY2- OY5- OY6- OY8- OY9- OY15	Kaliteyi göstermez (OY2) Başarı sadece akademik anlamda değildir (OY9)

Tablo 64 incelendiğinde dokuz okul yöneticisi, ulusal sınav sonuçlarının eğitim öğretimin niteliğini ortaya konulmasında bir gösterge olabileceğinden hareketle, kalite güvence modelinde yer alabileceğini belirtmektedirler. Buna ilişkin öğretim üyelerinin görüşlerinin bazıları aşağıdaki şekildedir:

“Okul kalite güvencesini sağlamaya yönelik uygulamalarda, ulusal sınav sonuçları, yer alabilir. Netice de akademik başarı da bir göstergedir.” OY7

“Okul kalite güvencesini sağlamaya yönelik uygulamalarda, ulusal sınav sonuçları yer almalı. Sınavlar ülkesiyiz. Sınav sonuçlarının önemli olduğu ülkemizde sınavları göz ardı edemeyiz.” OY13

“Okul kalite güvencesini sağlamaya yönelik uygulamalarda, ulusal sınav sonuçları yer alabilir. Ancak bu sınav sonuçları bu süreçte baskın bir rol üstlenmemelidir.” OY4

Diğer bir yandan altı okul yöneticisi, ulusal sınav sonuçlarının okul kalitesini göstermeyeceğini ve başarının sadece akademik anlamda da olmayacağını ifade ederek, kalite güvencesi modelinde yer almaması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu duruma yönelik OY9’un

görüşleri şu şekildedir: “Okul kalite güvencesini sağlamaya yönelik uygulamalarda, ulusal sınav sonuçları, yer almamalıdır. Başarı sadece akademik anlamda değildir. Hep kenara atılan öğrencilerim oldu. Şu an çok başarılı sanatçılar oldular. Onların şansları yetenekli olmalarıydı. Akademik başarı herşeydir anlayışından uzaklaşılması lazım.”

Yedinci temada uluslararası sınav sonuçlarının okul kalite güvencesi modelinde yer alıp almaması gerektiğine ve nedenlerine yönelik okul yöneticilerinin görüşlerine yer verilmektedir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin görüşleri Tablo 65’de gösterilmektedir.

Tablo 65

Okul Yöneticilerinin Görüşlerine Göre Yedinci Temaya Yönelik Kodlar

Uluslararası Sınav Sonuçları			
Yer Almalı	Nedenleri	Yer Almamalı	Nedenleri
OY7	Farklı coğrafyalardan öğrencilerin bir araya gelmesi faydalı olabilir. (OY7)	OY1- OY2- OY3- OY4- OY5- OY6- OY8- OY9- OY10- OY11- OY12- OY13- OY14- OY15	Kültürümüze uygun değil (OY1) Okul bazlı gelişime katkı sağlamaz. (OY2)- (OY3)- (OY4)- (OY5)

Tablo 65 incelendiğinde, okul yöneticilerinden on dördü, uluslararası sınav sonuçlarının kalite güvencesi modelinde yer almaması gerektiğini ifade ederken, sadece bir okul yöneticisi uluslararası sınav sonuçlarının kalite güvencesi modelinde yer alabileceğini ifade etmektedir. Buna ilişkin OY7’nin görüşleri şu şekildedir: “Okul kalite güvencesini sağlamaya yönelik uygulamalarda, uluslararası sınav sonuçları yer alabilir. Eğer okul böyle bir hedef belirlediyse bu sınav sonuçları da kullanılabilir. Örneğin okulumuz Urfodu sınavına katıldı. Farklı coğrafyalarda yer alan öğrencilerin aynı zamanlarda katılmalarını, aynı soruları çözmelerini güzel ve faydalı buluyorum.”

Sekizinci temada değerlendirme raporlarının değerlendirmeye katılan paydaşlar ile mi yoksa hem paydaşlar hem de toplum ile mi paylaşılması gerektiğine ve nedenlerine yönelik okul yöneticilerinin görüşlerine yer verilmektedir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin görüşleri Tablo 66’da gösterilmektedir.

Tablo 66

Okul Yöneticilerinin Görüşlerine Göre Sekizinci Temaya Yönelik Kodlar

Değerlendirme Raporlarının Paylaşımı			
Değerlendirmeye Katılan Paydaşlar	Nedenleri	Paydaşlar ve Toplum	Nedenleri
OY1- OY2- OY6- OY8- OY15	İl veya İlçe MEM düzeyinde yayınlanabilir (OY15)	OY3- OY4- OY5- OY7- OY9- OY10- OY11-OY12- OY13- OY14	Açık okul gereğidir. (OY7) Şeffaflık (OY7) Farklı çözüm önerileri (OY9) Süzgeçten geçirilmeli (OY11)- (OY12) Velileri yönlendirir. (OY14)

Tablo 66 incelendiğinde, yapılan değerlendirmelerin sonuçlarında hazırlanan raporların sadece değerlendirmeye katılan paydaşlar ile paylaşılabilceğini ifade eden beş okul yöneticisi bulunmaktadır. Buna ilişkin OY15’in görüşleri şu şekildedir: *“Raporlar, il veya ilçe milli eğitim müdürlükleri düzeyinde paylaşılabilir.”* Diğer bir yandan on okul yöneticisi, değerlendirme sonuçlarının değerlendirmeye katılan paydaşlar ve toplum ile paylaşılabilceğini ifade etmektedir. Buna ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinin bazıları aşağıdaki şekildedir:

“Okul kalite güvencesini sağlamaya yönelik uygulamaların sonuçlarını içeren öz değerlendirme ve dış değerlendirme raporları, toplum da dahil tüm paydaşlar ile paylaşılabilir.” OY3

“Okul kalite güvencesini sağlamaya yönelik uygulamaların sonuçlarını içeren öz değerlendirme ve dış değerlendirme raporları, toplum ile paylaşılmalıdır. İyiysek de

kötüysek de bilinsin isterim. Eksik kaldığımız noktalara yönelik birinin bir velimin fikri olur belki. Gelir bir şey söyler.” OY9

“Okul kalite güvencesini sağlamaya yönelik uygulamaların sonuçlarını içeren raporlar, süzgeçten geçirilerek yayınlanabilir.” OY12

Dokuzuncu temada yapılan değerlendirmeler sonucunda ödüllendirme ve sertifikasyon olup olmaması gerektiğine ve nedenlerine yönelik okul yöneticilerinin görüşlerine yer verilmektedir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin görüşleri Tablo 67’de gösterilmektedir.

Tablo 67

Okul Yöneticilerinin Görüşlerine Göre Dokuzuncu Temaya Yönelik Kodlar

Ödüllendirme ve Sertifikasyon			
Olmalı	Nedenleri	Olmamalı	Nedenleri
OY2- OY4- OY5- OY6- OY7- OY8- OY9- OY10- OY11- OY12- OY13- OY14- OY15	Motive edici bir güç OY2- OY4- OY5- OY6- OY7- OY8- OY9 Objektif olmalı OY4- OY5 Olumlu imaj OY15 Okula aidiyeti teşvik eder. OY13	OY1- OY3	İçsel motivasyon olmalı OY1- OY3 Etiketlemeye gerek yok OY3

Tablo 67 incelendiğinde, yapılan değerlendirme sonuçlarına dayalı olarak okullara yönelik ödüllendirme ve sertifikasyonun olması gerektiğini belirten on üç okul yöneticisi bulunmaktadır. İlgili okul yöneticileri, ödüllendirme ve sertifikasyonu, motive edici bir güç olarak görmekte, olumlu imaj oluşturacağını düşünmekte ve objektif olmaları gerektiğini ifade etmektedir. Buna ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinin bazıları aşağıdaki şekildedir:

“Okullarımızda ödüllendirme ve sertifikasyon da olmalıdır. Bu durum motivasyonu sağlayacağını düşünmekteyim.” - (OY2)

“Okul kalite güvencesini sağlamaya yönelik uygulamaların sonuçlar kapsamında, ödüllendirme ve sertifikasyon olmalı. Sertifikaların duvarlarda olması önemlidir hem veliler hem de öğretmenlerin motivasyonları için. Ben İl Milli Eğitim Müdürü olsam, okulların akademik, sosyal, sportif ve kültürel başarılarını takip eder, sene sonunda başarı gösteren okulların yöneticilerini telefonla arar, teşekkür ederim. Okul yöneticilerin bu süreci içselleştirmesi için çok önemli. Ben okul müdürüyüm bunu öğretmenlerime yapıyorum. Öğretmenlerim güzel bir şey yaptıklarında onları çağırıyorum çay kahve söyler teşekkür ederim. Bu durum öğretmenlerimin daha çok okula ait olmasını sağlıyor. Öğrenci de olsun öğretilmekte okula kendilerini ait hissetmedikleri takdirde yeterli başarı gösterememekte.” - (OY13)

Diğer bir yandan iki okul yöneticisi içsel motivasyonun olması gerektiğini vurgulayarak, ödüllendirme ve sertifikasyonun olmaması gerektiğini belirtmektedirler. Bu duruma yönelik OY3’ün görüşleri şu şekildedir: *“Ödüllendirme ve sertifikasyon olması gerektiğini düşünmüyorum. Etiketlemeye gerek yok. Zaten kaliteli okullarda görev yapan paydaşların kendilerini başarılı hissetmeleri bence en büyük ödül.”*

4.3.4. Türk Eğitim Sisteminde Temel Eğitim Okullarının Kalitesini Yükseltmek Adına Bir Okul Kalite Güvencesi Modelinde Yer Alabilecek Uygulamalara İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri

Türk eğitim sisteminde temel eğitim okullarının kalitesini yükseltmek adına bir kalite güvencesi modelinde yer alabilecek uygulamalara ilişkin 20 tane öğretmenin görüşleri alınmıştır. Bu bağlamda okullarda kalite kavramına ilişkin görüşlere, modelde yer alabilecek uygulamalara ve bu uygulamaların paydaşları, zaman aralıkları, ölçme ve değerlendirme araçları ile gerekliliklerine ilişkin alınan görüşlere, oluşturulan temalar altında yer verilmektedir.

Birinci tema okullarda kalitedir. Öğretmenlerin okullarda kaliteye yönelik görüşleri alınmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin görüşleri Tablo 68’de gösterilmektedir.

Tablo 68

Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Birinci Temaya Yönelik Kodlar

Okullarda Kalite Kavramı	Katılımcı Kodu
Öğretmen niteliği	Ö1- Ö3- Ö4- Ö6- Ö13- Ö15- Ö16- Ö17- Ö20
Öğretmenlerin yeniliğe açık olması	Ö1- Ö15
Nitelikli öğretim materyalleri	Ö1- Ö8- Ö10- Ö16- Ö18
Okulun fiziki şartlarının elverişli olması	Ö1- Ö2- Ö4- Ö5- Ö7- Ö10- Ö12- Ö14- Ö15- Ö16- Ö18- Ö20
Paydaşlarla iletişim	Ö2- Ö3- Ö11- Ö15- Ö19
Güvenilir bir ortam	Ö2
Eğitim öğretimin niteliği	Ö5- Ö19
Öğrencilere yönelik ders dışı faaliyetler	Ö4- Ö9- Ö19
Öğretmenler arası işbirliği	Ö6- Ö8
Teknoloji okuryazarlığı	Ö7
Okul yöneticilerinin niteliği	Ö10- Ö17
Öğrencilerin mutlu olduğu okul	Ö11- Ö17
Kişiliği, kimliği olan okul	Ö13
Hedeflerine ulaşan okul	Ö13
Velilerin katılımı	Ö20

Tablo 68 incelendiğinde öğretmenler, okullarda kalite kavramına yönelik okulların fiziki şartlarını, öğretmenlerin niteliğini, nitelikli öğretim materyallerini ve paydaşlarla iletişimi ön plana çıkartmaktadır. Bu bağlamda Ö15'in görüşleri şu şekildedir: “*Bir okulun kaliteli olabilmesi için ilk olarak öğretmenlerin alanında yeterli olması gerekmektedir. Bunun için de alanıyla ilgili seminerlere, projelere, öğretmeni geliştirecek aktivitelere katılması gerekmektedir. Yanı sıra, öğretmen- öğrenci, öğretmen-öğretmen ilişkileri de kaliteli okulun birer göstergeleridir. Diğer bir yandan, okulun laboratuvarlara, spor salonuna, müzik odalarına da sahip olması yani fiziki imkanlarının da yeterli olması gerekmektedir.*” Yanı sıra öğretmenlerin yeniliğe açık olması, ders dışı faaliyetlerin olması ve öğrencilerin mutlu olması okullarda kalite kavramı ile ilişkilendirilmektedir. Bu duruma yönelik öğretmenlerin bazılarının görüşleri şu şekildedir:

“Okullarda kalite, yeniliğe açık öğretmenlerin olması aklıma gelmektedir. Öğretmenler mezun oldukları gibi kalmamalı, yenilikleri takip etmelidir. İkinci faktör ise eğitim materyalleridir. Okulların yeterli donanın malzemelerine sahip olmalarıdır.” - (Ö1)

“Eğitimde kalite, okulun bahçe kapısından içeriye girdiğiniz zaman o okulda göstermeniz gereken davranışları biliyorsanız, o okul kalitelidir diyebiliriz. Yani kimliği, kişiliği olan bir okuldur. Eğitim basamaklarına doğru indiğiniz taktirde eğer ki aldığı yerden çocuğu, hedeflere ulaştırabilen ve çeşitli materyalleri doğru kullanabilen bir ekibe sahipse o okul kaliteli bir okuldur.” - (Ö13)

İkinci tema, okul kalite güvencesi uygulamalarına yer verilmektedir. Bu bağlamda okul öğretmenlere okul kalite güvencesi uygulamalarından hangilerinin okul kalite güvencesi modelinde yer alması gerektiğine yönelik görüşleri belirtilmektedir. Bu bağlamda ilgili temaya yönelik öğretmenlerin görüşleri Tablo 69’da gösterilmektedir.

Tablo 69

Öğretmenlerin Görüşlerine Göre İkinci Temaya Yönelik Kodlar

Modelde Yer Alan Uygulamalar	Katılımcı Kodu
Öz değerlendirme	Ö1-Ö2- Ö3- Ö4- Ö5- Ö6- Ö7- Ö8- Ö9- Ö10- Ö11- Ö12- Ö13 Ö14- Ö15- Ö16- Ö17- Ö18- Ö19- Ö20
Dış değerlendirme	Ö1-Ö2- Ö3- Ö4- Ö5- Ö7- Ö8- Ö10- Ö11- Ö12- Ö13 Ö14- Ö15- Ö16- Ö17- Ö18- Ö19- Ö20
Ulusal paydaş anketleri	Ö5- Ö12- Ö16- Ö18
Ulusal sınav sonuçları	Ö1-Ö2- Ö5- Ö7- Ö8- Ö10- Ö11- Ö12- Ö13 Ö14- Ö15- Ö16- Ö17- Ö18- Ö19- Ö20
Uluslararası sınav sonuçları	Ö10

Tablo 69 incelendiğinde, öğretmenlerin tümü öz değerlendirmenin, on sekizi ise öz değerlendirmenin yanı sıra dış değerlendirmenin okul kalite güvencesi modelinde yer alması gerektiğini ifade etmektedir. Ulusal paydaş anketlerinin okul kalite güvencesi modelinde yer alması gerektiğini belirten altı öğretmen bulunmaktadır. Diğer bir yandan uluslararası sınav

sonuçlarının ise okul kalite güvencesi modelinde yer alması gerektiğini ifade eden bir öğretmen bulunmaktadır. Bu duruma yönelik öğretmenlerin bazılarının görüşleri şu şekildedir:

“Okul kalite güvencesini sağlamak amacıyla öz değerlendirme, dış değerlendirme, ulusal düzeyde paydaş anketleri ve ulusal düzeyde yapılan sınav sonuçları uygulamalar olarak kullanılabilir. Öncelikle okullarda öz değerlendirme yapılmalıdır. Okulun kendini görmesi gerekir. Yanı sıra dış gözler tarafından okulun durumunun fark edilmesi amacıyla da dış değerlendirmeye ihtiyaç duyulmaktadır.” - (Ö5)

“Okul kalite güvencesini sağlamaya yönelik öz değerlendirme kesinlikle olmalı. Kurumu bir kişi olarak düşünürsek eğer, kişi yaptığı işin sonuçlarını diğer kişilerin paydaşların sonuçlarına kıyasla kendisinkini daha kalite veya basit veya monoton yaptığını ölçmeli bence. Ölçmeli ki ortak bir standart vardır zaten. O ortak standartın altında mı üstünde mi tespit edebilmeli. Okullarımızda dış değerlendirme de kesinlikle olmalı. Ulusal düzeyde yapılan sınav sonuçları olmalı. Akademik başarısı yok ama sosyal alanda minarenin tepesine çıkmış bir okul. Para harcamayı sevmeyen çalışmayı sevmeyen delikanlı gibi oluyor bu iş.” - (Ö13)

Üçüncü temada öz değerlendirmenin paydaşları, zaman aralıkları, ölçme ve değerlendirme araçları ile gerekliliklerine yönelik öğretmenlerin görüşlerine yer verilmektedir. Bu bağlamda Tablo 70’de öz değerlendirme sürecinde yer alması gereken paydaşlar belirtilmektedir.

Tablo 70

Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Üçüncü Temaya Yönelik Kodlar

Öz Değerlendirme Paydaşları	Katılımcı Kodu
Okul Yöneticileri	Ö1-Ö2- Ö3- Ö4- Ö5- Ö6- Ö7- Ö8- Ö9- Ö10- Ö11- Ö12- Ö13 Ö14- Ö15- Ö16- Ö17- Ö18- Ö19- Ö20
Öğretmenler	Ö1- Ö2- Ö3- Ö4- Ö5- Ö6- Ö7- Ö8- Ö9- Ö10- Ö11- Ö12 Ö13- Ö14- Ö15- Ö16- Ö17- Ö18- Ö19- Ö20
Öğrenciler	Ö1- Ö2- Ö3- Ö4- Ö5- Ö6- Ö7- Ö8- Ö9- Ö10- Ö11- Ö12- Ö13- Ö14- Ö15- Ö16- Ö17- Ö18- Ö19
Veliler	Ö1- Ö2- Ö3- Ö4- Ö5- Ö6- Ö7- Ö8- Ö9- Ö10- Ö11- Ö13- Ö15- Ö17- Ö19
Destek Personelleri	Ö1- Ö2- Ö3- Ö5- Ö6- Ö7- Ö8- Ö9- Ö11- Ö12- Ö13- Ö15- Ö16- Ö17- Ö18- Ö19- Ö20
Öğretim Üyeleri	Ö3
Okul Aile Birliği	Ö4
Sivil Toplum Örgütleri	Ö19

Tablo 70 incelendiğinde, öz değerlendirme sürecinde öğretmenlerin birçoğunun, okul yöneticilerinin, öğretmenlerin, öğrencilerin, velilerin ve destek personellerinin paydaş olarak yer alabileceğini ifade etmektedir. Buna ilişkin Ö11'in görüşleri şu şekildedir: “*Öz değerlendirme sürecinde öğrenci merkeze alınmalıdır. Ailelere ulaşılmalıdır. Okul yöneticileri ve öğretmenlerde süreci koordine etmelidir. Destek personelleri de yer alabilir.*” Yanı sıra öz değerlendirme sürecinde öğretim üyelerinin yönlendirici olarak rol üstlenebileceği belirtilmektedir. Buna ilişkin Ö3'ün görüşleri şu şekildedir: “*Öz değerlendirme sürecine okul yöneticileri liderlik etmeli, öğretmenler ise etkin rol üstlenmelidir. Bu süreçte veliler, öğrenciler ve destek personelleri yer almalıdır. Diğer bir yandan üniversitelerden bu konuda destek alınabilir. Üniversitelerdeki öğretim üyeleri bu sürece rehberlik edebilirler. Mesleki gelişim için eğitimler düzenleyebilirler.*” Diğer bir yandan öğretmenler, okul aile birliğinin ve sivil toplum örgütlerinin okul öz değerlendirme sürecinde birer paydaş olarak yer alabileceği vurgulanmaktadır. Bu bağlamda Ö4'ün görüşleri şu şekildedir: “*Okulun iç paydaşları yer alabilir. Öğretmenler bu süreçte aktif rol oynamalıdır. Öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanması adına öğretmenlerin ön planda olması önemlidir. Öğrenciler ve velilerde yer alabilir. Okul aile birliği bu süreçte rol üstlenmelidir.*”

Üçüncü temada incelenen öz değerlendirilmeye yönelik yapılma zaman aralığının ne olması gerektiği konusunda öğretmenlerin görüşlerine yer verilmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin görüşleri Tablo 71’de gösterilmektedir.

Tablo 71

Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Üçüncü Temaya Yönelik Kodlar

Öz Değerlendirme Zaman Aralığı	Katılımcı Kodu
Yılda iki kez	Ö1- Ö2- Ö14- Ö15- Ö16- Ö17
Okulların hedeflerinin süreleri	Ö3
Yılda bir kez	Ö4- Ö8- Ö9- Ö13- Ö20
Yılda üç kez	Ö5
İki ayda bir kez	Ö6
Kurumun kendi belirlediği aralıklarla	Ö7- Ö13
Yılda dört kez	Ö10
Sürekli	Ö11- Ö12
Ayda bir kez	Ö18
Okul yöneticileri, öğretmenler ve destek personelleri ile ayda bir kez	Ö19
Veliler ve öğrencilerle dönemde iki kez	Ö19
Sivil toplum örgütleri ile dönemde bir kez	Ö19

Tablo 71 incelendiğinde öğretmenlerin öz değerlendirmenin yılda iki kez ve yılda bir kez yapılabileceğine yönelik görüşlerin ön plana çıktığı görülmektedir. Buna ilişkin Ö10’un görüşleri şu şekildedir: *“Sıklığı, dönemin başında var olan durum analiz edilerek, neler yapılacağı planlanabilir. Dönem sonunda ise değerlendirilebilir. Burada da hareketle dönemde iki kez yapılabilir.”* Yanı sıra öz değerlendirme sürecinde alt gruplar oluşturularak ilgili alt gruplara göre zaman aralığının değişebileceği de ifade edilmektedir. Bu bağlamda Ö19’un görüşleri şu şekildedir: *“Okul yöneticileri, öğretmenler ve destek personelleri ile ayda bir kez neredeyiz, hedefimiz nedir ilerleme durumumuz nedir şeklinde odak grup görüşmeleri gerçekleştirilebilir. Veliler ve öğrenciler ile ise dönemde iki kez görüşmeler gerçekleştirilerek kurumsal bazda dönemde bir kez öz değerlendirme yapılabilir. Diğer bir yandan sivil toplum örgütlerinden dönemde bir kez görüşmeler aracılığı ile görüş alışverişinde bulunulabilir.”* Diğer bir yandan öz değerlendirmenin süreç değerlendirmesi şeklinde yürütülebileceği ve okulların belirlediği

hedeflerin zaman aralıkların göre de şekillenebileceği belirtilmektedir. Buna ilişkin Ö13' ün görüşleri şu şekildedir: *“Öz değerlendirmeyi sınırlamanın doğru olduğunu düşünmüyorum. Ani olaylar, şoklar olabiliyor. Bazen olaylara verdiğimiz refleksler, tepkiler yetersiz kalabiliyor. Reflekslerdeki eksiklikler olduğunda bunu değerlendirip hemen düzeltmeliyiz. Yılda bir kez olmalı diyebilirim belki ama gerektiğinde yılda beş kez de olmalı. Öz değerlendirmenin sıklığını hayattaki dalgalanmalar belirlemeli. Durağan bir yapı olmamalı.”*

Üçüncü temada incelenen öz değerlendirme sürecinde hangi ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanılabilmesine yönelik öğrencilerinin görüşlerine yer verilmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin görüşleri Tablo 72'de gösterilmektedir.

Tablo 72

Okul Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Üçüncü Temaya Yönelik Kodlar

Öz Değerlendirme Ölçme ve Değerlendirme Araçları	Katılımcı Kodu
Anketler	Ö4- Ö5- Ö6- Ö7- Ö8- Ö9- Ö13- Ö15- Ö19 Ö20
Görüşmeler	Ö1- Ö2- Ö3- Ö4- Ö5- Ö6- Ö8- Ö9- Ö10- Ö11- Ö12- Ö13- Ö14- Ö15- Ö16- Ö17- Ö18- Ö19
Gözlemler	Ö8- Ö13- Ö17

Tablo 72 incelendiğinde öz değerlendirme sürecinde ölçme ve değerlendirme araçları olarak okul yöneticilerinin bazılarının sadece anketlerin, bazılarının sadece görüşmelerin ve bazılarının da hem anketlerin hem de görüşmelerin kullanılabilmesini ifade etmektedir. Yanı sıra gözlemler yoluyla öz değerlendirmeye yönelik verilerin toplanabileceğini belirtmektedir. Bunlara ilişkin öğretmenlerin görüşlerinden bazıları aşağıdaki şekildedir:

“Veliler ve öğrencilerden veriler, anketler aracılığıyla toplanabilir. İhtiyaç duyulduğu taktirde veya sınıf temsilcileri ile görüşmeler yapılabilir. Özellikle mevcudu büyük okullarda anketler aracılığıyla verilerin toplanması, herkesin sürecin içerisine katılması açısından önemlidir. Öğretmenler, okul yöneticileri ve destek personelleri ile de odak grup görüşmeleri gerçekleştirilebilir.” - (Ö5)

“Verilen toplanması; velilerle birebir ilişki kurulmalıdır. Bu sokakta da olabilir okulda da. O yakınlığı hissettiğinde veli size dökülüyor, açılıyor, anlatıyor. Öğrencileri dinleyerek katabiliriz. Onlara ne istediklerini sormalıyız.” – (Ö11)

“Veri toplama yöntemleri olarak; velilerden ve öğrencilerden isimsiz memnuniyet anketleri ile veriler toplanabilir. Bu süreçte ancak tarafsızlık ilkesi gözetilmelidir.” - (Ö9)

Üçüncü temada incelenen öz değerlendirmeye yönelik gereklilik neler olduğu konusunda öğretmenlerin görüşlerine yer verilmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin görüşleri Tablo 73’ de gösterilmektedir.

Tablo 73

Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Üçüncü Temaya Yönelik Kodlar

Öz Değerlendirme Gereklilikleri	Katılımcı Kodu
İçselleştirilmeli	Ö1- Ö7- Ö17
Geliştirici olmalı	Ö2- Ö13- Ö15- Ö17- Ö19
Değerlendirme ölçütleri	Ö2
Tarafsızlık	Ö2- Ö9- Ö16- Ö17- Ö18- Ö20
Paydaşlara hizmetiçi eğitimler verilmeli	Ö3
Değerlendirmeyi de değerlendirecek kişiler olmalı	Ö3
İlçe MEM bünyesinde ölçme ve değerlendirme uzmanları rehberlik etmeli	Ö4- Ö5- Ö6
Geri bildirim verilmeli	Ö8
Baskı unsuru olmamalı	Ö8
Nitelikli okul yöneticileri	Ö10
Paydaşlarla işbirliği	Ö11- Ö12- Ö14

Tablo 73 incelendiğinde öğretmenlerin bazıları, öz değerlendirmenin tarafsız ve geliştirici olması gerektiğini ifade etmektedir. Buna ilişkin Ö17’nin görüşleri şu şekildedir: *“Okullarda öz değerlendirme yapılmalı ama objektif ve gerçekçi bir değerlendirme yapılmalı. Gerçekten eksikliklerimizi bulmaya yönelik bu süreç olmalı. Aksi takdirde evrak işinin önüne geçemez. Diğer bir yandan ise, mevcut anlayışla okullarımızda öz değerlendirmenin doğruluk payı yüksek*

sonuçlara sahip olabileceğini düşünmüyorum.” Yanı sıra öğretmenler, öz değerlendirmenin içselleştirmesi ve paydaşlarla iş birliği içerisinde yürütülmesi gerektiğini belirtmektedirler. Diğer bir yandan öz değerlendirme sürecine ilçe milli eğitim müdürlükleri bünyesinde ölçme ve değerlendirme uzmanlarının rehberlik edebileceği vurgulanmaktadır. Bu bağlamda Ö5’ in görüşleri şu şekildedir: “Sağlıklı öz değerlendirme süreçleri için okul öğrenci sayıları dikkate alınarak, okullarda veya ilçe milli eğitim müdürlüklerinde okulların kalite yönetiminden sorumlu ölçme ve değerlendirme uzmanları rehberlik edebilirler.” Yapılan öz değerlendirmelerin sonucunda Ö8, geri bildirimlerin verilmesi gerektiğini de söylemektedir: “Sadece evrak niteliğinde kalmamalı. Yapılan öz değerlendirmelerin geri bildirimleri de yapılmalı. Öz değerlendirme, prosedüre bağlanmamalı. Öğretmenler için baskı unsuru haline dönüştürülmemeli.”

Dördüncü temada dış değerlendirmenin paydaşları, zaman aralıkları, ölçme ve değerlendirme araçları ile gerekliliklerine yönelik öğretmenlerin görüşlerine yer verilmektedir. Bu bağlamda Tablo 74’de dış değerlendirme sürecinde yer alması gereken paydaşlar belirtilmektedir.

Tablo 74

Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Dördüncü Temaya Yönelik Kodlar

Dış Değerlendirme Paydaşları	Katılımcı Kodu
Uzman Değerlendiriciler (İlçe MEM Bünyesinde)	Ö1- Ö7- Ö11- Ö12- Ö14- Ö15- Ö18
Bağımsız Dış Kuruluşlar	Ö2- Ö8- Ö17
Eğitim Müfettişleri	Ö3- Ö4
İl MEM Kalite Birimi	Ö5- Ö13
İlçe MEM Yöneticileri	Ö10- Ö19- Ö20
Okul Yöneticileri	Ö1- Ö2- Ö3- Ö4- Ö5- Ö7- Ö8- Ö10- Ö11- Ö12- Ö13- Ö14- Ö15- Ö16- Ö17- Ö18- Ö19- Ö20
Öğretmenler	Ö1- Ö2- Ö3- Ö4- Ö5- Ö7- Ö8- Ö10- Ö11- Ö12- Ö13- Ö14- Ö15- Ö16- Ö17- Ö18- Ö19- Ö20
Öğrenciler	Ö1- Ö2- Ö3- Ö4- Ö5- Ö7- Ö8- Ö10- Ö11- Ö12- Ö13- Ö14- Ö15- Ö16- Ö17- Ö18- Ö19
Veliler	Ö1- Ö2- Ö3- Ö4- Ö5- Ö7- Ö8- Ö10- Ö11- Ö12- Ö13- Ö15- Ö17- Ö19
Destek Personelleri	Ö1- Ö2- Ö3- Ö4- Ö5- Ö7- Ö8- Ö11- Ö12- Ö13- Ö15- Ö16- Ö17- Ö18- Ö19- Ö20
Mezun Öğrenciler	Ö5
Sivil Toplum Örgütleri	Ö5- Ö13
Toplum	Ö5- Ö16
Diğer Okul Yöneticileri	Ö13- Ö19
Sendika Temsilcileri	Ö13

Tablo 74 incelendiğinde, dış değerlendirme sürecinde öğretmenlerin birçoğunun, okul yöneticilerinin, öğretmenlerin, öğrencilerin, velilerin ve destek personellerinin paydaş olarak yer alabileceğini ifade etmektedir. Yanı sıra dış değerlendirme sürecini yönlendirebilecek uzman değerlendiricilerinde bu süreçte rol üstlenebileceği belirtilmektedir. Bu bağlamda Ö1'in görüşleri şu şekildedir: *“Alanında uzman, branşında da uzman kişiler tarafından yürütülmelidir. İlçe düzeyinde bir yapılanma oluşturulabilir. Ulaşılabilir olmalıdır. Yaşanılan çevreden ilçeden kişiler seçilerek görevlendirilebilir bu görevlere. Tabi görevlendirmenin ardından bu kişiler eğitimlere de tabi tutulmalıdır. Farklı uygulamaları da görmelidirler. Yanı sıra değerlendiricileri de*

değerlendirilenler değerlendirmelidir. Okul yöneticileri ve öğretmenler, değerlendiricilerin faydalı olup olmadığını değerlendirmelidir.” Diğer bir yandan dış değerlendirme sürecinin bağımsız kuruluşlar tarafından yürütülebileceği üç öğretmen ifade etmektedir. Buna ilişkin Ö2’ nin görüşleri şu şekildedir: “Bağımsız bir kuruluş tarafından yapılarak, döngüsel hareketin dışına çıkılması gerektiğini düşünüyorum. Yoksa okullar için dış değerlendirme Bakanlık için öz değerlendirmeye dönüşür. Bakanlığın faaliyetlerini kendisinin değerlendirmesini doğru bulmuyorum. Öz değerlendirme sürecinde yer alan kişiler yer alabilir.” Dış değerlendirme sürecinin maarif müfettişlerinin rehberliği ile de yürütülebileceği belirtilmektedir. Buna ilişkin Ö3’ün görüşleri şu şekildedir: “Süreç, eğitim müfettişleri tarafından yürütülmelidir. Eğitim müfettişleri daha çok rehberlik yapmalılardır. Bu konuda yeterli eğitime sahip olanlar kişiler bilgileri ile ön plana çıkmalı ve saygı görmelidirler. Eğitim müfettişleri öğretmenlik geçmişine sahip olmalıdırlar. Hatta başarılı olan öğretmenlere bu hak verilmelidir. Bu süreçte sürekli eğitimlere katılmalı, farklı okulları ziyaret etmeli bilgiler edinmeli ve bunu okullarla paylaşmalıdırlar. Yanı sıra diğer iç paydaşlar bu süreçte yer alabilirler.” Belirtilen paydaşların yanı sıra, dış değerlendirme sürecinde diğer okul yöneticilerinin, toplumun, sivil toplum örgütlerinin, mezun öğrencilerin ve sendika temsilcilerinin de rol üstenebileceği ifade edilmektedir.

Dördüncü temada incelenen dış değerlendirmeye yönelik yapılaşma zaman aralığının ne olması gerektiği konusunda öğretmenlerin görüşlerine yer verilmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin görüşleri Tablo 75’de gösterilmektedir.

Tablo 75

Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Dördüncü Temaya Yönelik Kodlar

Dış Değerlendirme Zaman Aralığı	Katılımcı Kodu
İki yılda bir	Ö2- Ö8- Ö15- Ö20
Yılda bir kez	Ö1- Ö5- Ö16- Ö17- Ö19
Kısa ve uzun vadeli hedeflerin süresine göre	Ö3- Ö11- Ö18
Dört yılda bir	Ö4- Ö7
Üç yılda bir kez	Ö10- Ö13
Yılda iki kez	Ö12
İhtiyaç duyulduğunda	Ö14

Tablo 75 incelendiğinde öğretmenlerin beş tanesi yılda bir kez dış değerlendirmenin yapılabileceğini ifade ederken, dört tanesi iki yılda bir kez yapılabileceğini söylemektedir. Yanı sıra öğretmenler, okulların hedeflerine göre de dış değerlendirme zaman aralıklarının belirlenebileceğini belirtmektedir. Buna ilişkin Ö3'ün görüşleri şu şekildedir. *“Okul tarafından belirlenen hedeflerin süresine göre belirlenmelidir.”* Diğer bir yandan, dış değerlendirme zaman aralığı okulların ihtiyaçlarına göre şekillendirilebileceği de ifade edilmektedir. Bu bağlamda Ö14'ün görüşleri şu şekildedir. *“Okulların ihtiyaçlarına göre olabilir. İhtiyaç duyulduğunda okul talep edilebilir.”* Okullarda dış değerlendirmenin dört yılda bir kez yapılması gerektiğini belirten iki öğretmen bulunmaktadır. Buna ilişkin Ö7'nin görüşleri şu şekildedir. *“Eğitim sistemimiz 4+4+4 şeklinde yapılandırıldı. Yanı sıra eğitim yöneticisi görevlendirmeleri de 4'er yıllık zaman aralıklarıyla gerçekleşmekte. Bu nedenle 4 yılda bir gerçekleşmesini daha sağlıklı buluyorum.”*

Dördüncü temada incelenen dış değerlendirme sürecinde hangi ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanılabilmesine yönelik öğretmenlerin görüşlerine yer verilmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin görüşleri Tablo 76'da gösterilmektedir.

Tablo 76

Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Dördüncü Temaya Yönelik Kodlar

Dış Değerlendirme Ölçme ve Değerlendirme Araçları	Katılımcı Kodu
Anketler	Ö4- Ö5- Ö13- Ö15- Ö16- Ö18
Görüşmeler	Ö1- Ö2- Ö3- Ö4- Ö5- Ö7- Ö8- Ö10- Ö11- Ö12- Ö13- Ö14- Ö15- Ö17- Ö18- Ö19- Ö20
Organizasyonlar	Ö5
Gözlem	Ö7- Ö8- Ö15- Ö17- Ö18

Tablo 76 incelendiğinde, dış değerlendirme sürecinde kullanılacak ölçme ve değerlendirme araçları olarak görüşmelerin anketlere kıyasla daha çok tercih edildiği görülmektedir. Bu bağlamda Ö11'in görüşleri şu şekildedir: *“İlişki kurmak önemlidir. Birebir iletişim tercih edilmelidir. Bu nedenle görüşmeler yapılmalıdır.”* Yanı sıra gözlemler yapılarak ve organizasyonlar düzenlenerek dış değerlendirmeye yönelik verilerin toplanılabileceği de ifade edilmektedir. Buna ilişkin Ö5'in görüşleri şu şekildedir: *“Anketler ve görüşmeler aracılığıyla süreç yürütülebilir. Mezun öğrencilere yönelik etkinlikler düzenlenebilir. Görüş ve öneriler için bir defter konulabilir ve buraya değerlendirme yapmaları beklenebilir.”*

Dördüncü temada incelenen dış değerlendirmeye yönelik gereklilik neler olduğu konusunda öğretmenlerin görüşlerine yer verilmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin görüşleri Tablo 77'de gösterilmektedir.

Tablo 77

Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Dördüncü Temaya Yönelik Kodlar

Dış Değerlendirme Gereklilikleri	Katılımcı Kodu
Okulu ve çevreyi tanımalı	Ö1- Ö4- Ö10- Ö11- Ö12- Ö14- Ö18- Ö19- Ö20
Rehberlik	Ö1- Ö2- Ö3- Ö4- Ö10- Ö11- Ö12- Ö14- Ö19
Tarafsızlık	Ö2- Ö8- Ö17
Paydaşlarla işbirliği	Ö2
Geliştirici	Ö4- Ö8- Ö15
Sorun giderici	Ö4- Ö15
Çoklu paydaş katılımı	Ö5- Ö13- Ö17
Geri bildirim	Ö7
Motive edici	Ö11
Bilimsellik	Ö11
Yetkili bir değerlendirme	Ö13
Sosyal yaptırım gücü olan bir değerlendirme	Ö13
Farklı bakış açıları	Ö13- Ö16
Girdi-çıkıti kalitesi	Ö17

Tablo 77 incelendiğinde öğretmenler, dış değerlendirmenin gereklilikleri olarak okulu ve çevreyi tanıyan kişiler tarafından rehberlik edici bir şekilde çoklu paydaş katılımı ile yürütülmesi gerektiğini ön plana çıkartmaktadır. Yanı sıra, dış değerlendirmenin tarafsız, geliştirici ve motive edici olması gerektiği de belirtilmektedir. Bunlara ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin bazıları aşağıdaki şekildedir:

“Önceki müfettişlerimizden çok şey öğrendim ben aslında. Özellikle çocuklara nasıl davranmam gerektiği konusunda. Çok insani yerden yaklaşıyorlardı çünkü. Seni motive eden bir yerden yaklaşıyorlardı. Şimdi bu görev okul yöneticilerine bırakıldı. Ve onların da bu süreçte etkin ve geliştirici olduklarını düşünmüyorum. Sadece sınava yönelik kaç öğrenci kazandı, velileri mutlu ettik mi bunun üzerinden değerlendirme yürütülüyor. İlçelerde bir kişi olacak, bütün okullar için. Hem çocuklarla ilgilenecek hem danışman olacak hem işleyişe bakacak. Ya da bir grup oluşturulacak. Bu kişiler çok bilimsel bir

yerden bakacaklar ama hem eğitim psikolojisi açısından bakacaklar. Seçilecek kişiler çevreyi tanması ve bilmesi de önemli.” - (Ö11)

“Dış değerlendirmeyi iki türlü yapılandırmalıyız. Biri yetkili bir değerlendirme, ikincisi yetkisiz ama sosyal yaptırım gücü olan bir değerlendirme. Dış değerlendirmelerde okulun dıştan görünüşünün okul çevresindeki esnafından velisine kadar derneğine kadar yer almalı ve yorumlamalı da. Yetkili değerlendirmeyi ise, müfettişler yürütmemeli. Yılda bir gün gelerek bu süreci değerlendirmesini doğru bulmuyorum. İl Milli Eğitim Müdürlükleri bünyesinde oluşturulabilir. Bu kurulda değerlendirilecek okullardan öğretmen temsilcileri, de yer almalı. Sendika temsilcilerinden, diğer okul yöneticilerine, sivil toplum kuruluşarından kurum yöneticilerine kadar bireyler yer almalıdır. Bu üyeler 3 yılda bir değiştirebilir. Oylama sonucunda bireyler seçilebilir. Tek gözle bakmakla, farklı gözlerden bakmak arasında farklar var.” – (Ö13)

Beşinci temada ulusal paydaş anketlerinin okul kalite güvencesi modelinde yer alıp almaması gerektiğine ve nedenlerine yönelik öğretmenlerin görüşlerine yer verilmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin görüşleri Tablo 78’de gösterilmektedir.

Tablo 78

Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Beşinci Temaya Yönelik Kodlar

Ulusal Paydaş Anketleri			
Yer Almalı	Nedenleri	Yer Almamalı	Nedenleri
Ö5- Ö12- Ö16- Ö18	Geri bildirim verilmeli (Ö16)- (Ö18) Mevcut durum analizi (Ö5) Kıyaslama (Ö5)	Ö1- Ö2- Ö3- Ö4- Ö6- Ö7- Ö8- Ö9- Ö10- Ö11- Ö13- Ö14- Ö15- Ö17- Ö19- Ö20	Özenli yanıt verilmiyor (Ö3)- (Ö19) Uygulanabilir değildir (Ö4)- (Ö7)- (Ö8)- (Ö15)- (Ö19) Tarafsız olmaz (Ö6)- (Ö13) Teknolojik alt yapı yetersizliği (Ö7) Geliştirici değil (Ö13) Geri bildirim verilmiyor (Ö15)

Tablo 78 incelendiğinde dört öğretmen ulusal paydaş anketlerinin mevcut durumun analizini ortaya koyabilmek ve diğer okullarla kıyaslama yapabilmek için okul kalite güvencesi modelinde yer alması gerektiğini ifade etmektedir. Yanı sıra ulusal paydaş anketlerine yönelik geri bildirimlerin verilmesi gerektiği de belirtilmektedir. Bunlara ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin bazıları aşağıdaki şekildedir:

“Ulusal düzeyde paydaş anketleri de olmalı. Ulusal düzeyde nerede olduğumuzu okulların görmesi, kıyaslama yapılabilmesi için gereklidir. Ne kadar iyiyiz, iyinin derecesi ne? Diğer şehirlerdeki okullarla kıyasladığımızda durumumuz ne?” - (Ö5)

Diğer bir yandan on altı öğretmen, uygulanabilir, geliştirici ve tarafsız olmadığı, teknolojik alt yapı yetersizliği ve geri bildirim verilmediği nedenleriyle, ulusal paydaş anketlerinin okul kalite güvencesi modelinde yer almaması gerektiğini ifade etmektedir. Bunlara ilişkin öğretmenlerin görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“Ulusal düzeyde paydaş anketleri uygulanabilir bulmuyorum. Anketlere özenli bir şekilde yanıtlar verilmemektedir.” - (Ö3)

“Ulusal paydaş anketleri, ne işimize yarıyor. Bu nedenle gerekli görmüyorum. Yanıtlarda taraflı olacağını düşünüyorum.” - (Ö13)

Beşinci temada yanı sıra ulusal paydaş anketlerinin paydaşları, zaman aralıkları ve gerekliliklerine yönelik öğretmenlerin görüşlerine yer verilmektedir. Bu bağlamda Tablo 79’da ulusal paydaş anketlerinde yer alması gereken paydaşlar belirtilmektedir.

Tablo 79

Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Beşinci Temaya Yönelik Kodlar

Ulusal Paydaş Anketleri Paydaşları	Katılımcı Kodu
Okul Yöneticileri	Ö5- Ö12- Ö16- Ö18
Öğretmenler	Ö5- Ö12- Ö16- Ö18
Öğrenciler	Ö5- Ö12- Ö16- Ö18
Veliler	Ö5
Destek Personelleri	Ö5- Ö12- Ö16- Ö18

Tablo 79 incelendiğinde, dört öğretmenin ulusal paydaş anketlerinin bir okul kalite güvencesi modelinde yer alabileceğini belirttiği görülmektedir. İlgili öğretmenler, ulusal paydaş anketlerine, okul yöneticilerinin, öğretmenlerin, öğrencilerin ve destek personellerinin katılabileceğini vurgularken, bir öğretmen bu süreçte velilerin yer alabileceğini belirtmektedir. Buna ilişkin Ö5'in görüşleri şu şekildedir: *“Ulusal düzeyde paydaş anketleri de olmalı. Veliler ve okulun iç paydaşlarının katılacağı anketler, iki yılda bir kez yapılabilir. Ulusal düzeyde nerede olduğumuzu okulların görmesi, kıyaslama yapılabilmesi için gereklidir. Ne kadar iyiyiz, iyinin derecesi ne? Diğer şehirlerdeki okullarla kıyasladığımızda durumumuz ne?”*

Beşinci temada incelenen ulusal paydaş anketlerine yönelik yapılma zaman aralığının ne olması gerektiği konusunda öğretmenlerin görüşlerine yer verilmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin görüşleri Tablo 80'de gösterilmektedir.

Tablo 80

Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Beşinci Temaya Yönelik Kodlar

Ulusal Paydaş Anketleri Zaman Aralığı	Katılımcı Kodu
İki yılda bir kez	Ö5
Yılda bir kez	Ö12- Ö16- Ö18

Tablo 80 incelendiğinde, ulusal düzeyde paydaş anketlerinin zaman aralığına yönelik öğretmenlerin üç tanesi ilgili anketlerin yılda bir kez uygulanabileceğini ifade ettiği görülürken, bir öğretmenin ise ilgili anketlerin iki yılda bir kez uygulanabileceğini belirttiği görülmektedir.

Beşinci temada incelenen ulusal paydaş anketlerine yönelik gereklilik neler olduğu konusunda öğretmenlerin görüşlerine yer verilmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin görüşleri Tablo 81’de gösterilmektedir.

Tablo 81

Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Beşinci Temaya Yönelik Kodlar

Ulusal Paydaş Anketleri Gereklilikleri	Katılımcı Kodu
Objektiflik	Ö5
Amaca hizmet etmeli	Ö12- Ö18
Geri bildirim verilmeli	Ö16- Ö18

Tablo 81 incelendiğinde öğretmenler, ulusal paydaş anketleri gereklilikleri olarak objektifliğe, amaca hizmet etmesine ve anket sonuçlarına yönelik geri bildirimlerin verilmesine vurgu yaptıkları görülmektedir. Buna ilişkin Ö12’nin görüşü şu şekildedir: *“Ulusal paydaş anketleri, amacına hizmet edici bir şekilde yapılırsa uygulanabilir.”* Yanı sıra bu duruma yönelik Ö16’ nın görüşü şu şekildedir: *“Ulusal paydaş anketleri de yapılabilir. Ama önemli olan geri bildirimlerin verilmesidir.”*

Altıncı temada ulusal sınav sonuçlarının okul kalite güvencesi modelinde yer alıp almaması gerektiğine ve nedenlerine yönelik öğretmenlerin görüşlerine yer verilmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin görüşleri Tablo 82’de gösterilmektedir.

Tablo 82

Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Altıncı Temaya İlişkin Kodlar

Ulusal Sınav Sonuçları			
Yer Almalı	Nedenleri	Yer Almamalı	Nedenleri
Ö1- Ö2- Ö5- Ö7-	Veri olması (Ö1)	Ö3- Ö4- Ö6-	Sınav odaklı olmamalı (Ö3)-(Ö4)
Ö8- Ö10- Ö11-	Ölçüt olması (Ö5)	Ö9	Sınav sistemi değiştirmeli (Ö6)
Ö12- Ö13- Ö14-	Akademik başarı (Ö13)		Tüm derslerden sınav yok. (Ö9)
Ö15- Ö16- Ö17-	Gösterge olması (Ö15)-		
Ö18- Ö19- Ö20	(Ö16)- (Ö19)		

Tablo 82 incelendiğinde on altı öğretmen, ulusal sınav sonuçlarının bir gösterge, veri ve ölçüt olması nedeniyle okul kalite güvencesi modelinde yer alması gerektiğini ifade etmektedir. Buna ilişkin Ö13'ün görüşleri şu şekildedir: *“Ulusal düzeyde yapılan sınav sonuçları olmalı. Akademik başarısı yok ama sosyal alanda minarenin tepesine çıkmış bir okul. Para harcamayı sevip te çalışmayı sevmeyen delikanlı gibi oluyor bu iş.”* Diğer bir yandan dört öğretmen, ulusal sınav sonuçlarını tüm dersleri kapsamadığı ve sınav odaklı olmamak gerektiği nedenleriyle okul kalite güvencesi modelinde yer almaması gerektiğini vurgulamaktadır.

Yedinci temada uluslararası sınav sonuçlarının okul kalite güvencesi modelinde yer alıp almaması gerektiğine ve nedenlerine yönelik öğretmenlerin görüşlerine yer verilmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin görüşleri Tablo 83’de gösterilmektedir.

Tablo 83

Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Yedinci Temaya Yönelik Kodlar

Uluslararası Sınav Sonuçları			
Yer Almalı	Nedenleri	Yer Almamalı	Nedenleri
Ö10	Çoklu veri kaynağı (Ö10)	Ö1- Ö2- Ö3- Ö4- Ö5- Ö6- Ö7- Ö8- Ö9- Ö11- Ö12- Ö13- Ö14- Ö15- Ö16- Ö17- Ö18- Ö19- Ö20	Ülkelerin beceri düzeyi farklıdır (Ö5) Her okul katılamamaktadır (Ö5)- (Ö7)- (Ö8)

Tablo 83 incelendiğinde sadece bir öğretmen uluslararası düzeyde yapılan sınavların sonuçlarını veri kaynağı olarak görmekte ve okul kalite güvencesi modelinde yer alması gerektiğini ifade etmektedir. Diğer bir yandan on dokuz öğretmen, ülkelerin beceri düzeylerini farklı olduğu ve her okulun katılamadığı nedenleriyle okul kalite güvencesi modelinde yer almaması gerektiğini vurgulamaktadır. Buna ilişkin Ö5’in görüşleri şu şekildedir: *“Uluslararası sınavlar yer almamalıdır. Her ülkenin hedeflenen kazanım ve beceri düzeyi farklıdır. Her okul katılmamaktadır. Bu nedenle yer almasını gerekli görmüyorum.”*

Sekizinci temada değerlendirme raporlarının değerlendirmeye katılan paydaşlar ile mi yoksa hem paydaşlar hem de toplum ile mi paylaşılması gerektiğine ve nedenlerine yönelik öğretmenlerin görüşlerine yer verilmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin görüşleri Tablo 84’de gösterilmektedir.

Tablo 84

Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Sekizinci Temaya Yönelik Kodlar

Değerlendirme Raporlarının Paylaşımı			
Değerlendirmeye Katılan Paydaşlar	Nedenleri	Paydaşlar ve Toplum	Nedenleri
Ö4- Ö6- Ö7- Ö10- Ö17- Ö19	İl veya ilçe düzeyinde yayınlanabilir (Ö17) Önyargı oluşabilir (Ö17) Kaynak (Ö19)	Ö1- Ö2- Ö3- Ö5- Ö8- Ö9- Ö11- Ö12- Ö13- Ö14- Ö15- Ö16- Ö18- Ö20	Şeffaflık (Ö5- Ö11- Ö12- Ö13- Ö15- Ö18) Okul hakkında bilgi (Ö8) Algı değişiklikleri (Ö20)

Tablo 84 incelendiğinde değerlendirme sonuçlarını içeren raporların önyargı oluşturabileceği nedeniyle sadece değerlendirmeye katılan paydaşlar ile paylaşılması gerektiğini altı öğretmen ifade etmektedir. Yanı sıra ilgili raporların il veya ilçe düzeyinde okullara yönelik deşifre edici bilgileri içermeyen yayınlanabileceği ve okullarda kaynak olarak saklanabileceği önerilmektedir. Bunlara ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin bazıları aşağıdaki şekildedir.

“Raporlar, öğretmenler ve okul yöneticileri arasında istişare edilmeli ama dış paydaşlar ile paylaşılması konusunda düşüncelerim var diyebilirim. Okuldaki her işleyişi, velilerle paylaşmak konusunu doğru bulmuyorum.” - (Ö7)

“Raporlar ilçe düzeyinde okul, öğretmen ve öğrenci adı verilmeden paylaşılabilir. Bazı okullar hakkında önyargıların oluşmasının önüne geçilebilir.” - (Ö17)

“Raporlar, süreçte yer alan kişiler ile paylaşılabilir. Toplum ile paylaşılmamalıdır. Okul için kaynak olarak kalmalıdır.” - (Ö19)

Diğer bir yandan on dört öğretmen, değerlendirme sonuçlarını içeren raporların şeffaf olma ve okul hakkında bilgiler içermesi nedenleriyle hem değerlendirmeye katılan paydaşlar ile paylaşılması hem de toplum ile paylaşılması gerektiğini ifade etmektedirler. Bu bağlamda öğretmenlerin görüşlerinin bazıları şu şekildedir:

“Raporlar, paylaşılmalıdır. Özellikle veliler, okulların sitelerinden okullar hakkında sağlıklı bilgiler edinebilirler.” (Ö8)

“Raporlar paylaşılabilir. Neyi gizleceğiz ki veya niye gizlemeyeceğiz ki...” (Ö15)

Dokuzuncu temada yapılan değerlendirmeler sonucunda ödüllendirme ve sertifikasyon olup olmaması gerektiğine ve nedenlerine yönelik öğretmenlerin görüşlerine yer verilmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin görüşleri Tablo 85’de gösterilmektedir.

Tablo 85

Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Dokuzuncu Temaya Yönelik Kodlar

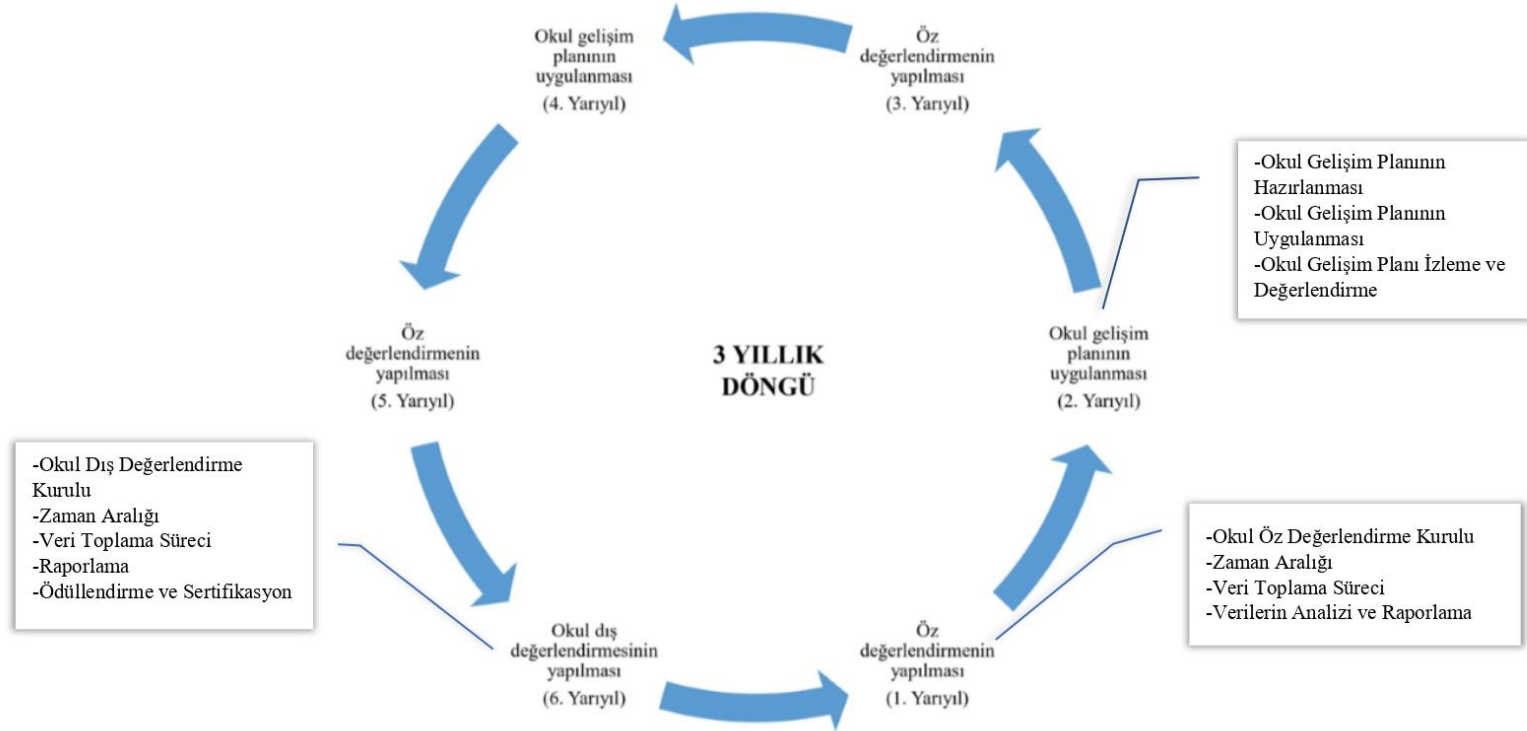
Ödüllendirme ve Sertifikasyon			
Olmalı	Nedenleri	Olmamalı	Nedenleri
Ö2- Ö3- Ö4- Ö5- Ö6- Ö7- Ö8- Ö10- Ö12- Ö13- Ö14- Ö15- Ö17- Ö18- Ö19- Ö20	Motivasyonu sağlar (Ö2-Ö3-Ö4- Ö5- Ö6- Ö7- Ö8- Ö10- Ö12- Ö13- Ö14- Ö15- Ö17- Ö18- Ö19- Ö20)	Ö1- Ö9- Ö11- Ö16	Öğrenci geri bildirimleri yeterli (Ö11) Objektiflik sağlanamaz (Ö16)

Tablo 85 incelendiğinde, yapılan değerlendirme sonuçlarına dayalı olarak okullara yönelik ödüllendirme ve sertifikasyonun olması gerektiğini belirten on altı öğretmen bulunmaktadır. İlgili öğretmenler, ödüllendirme ve sertifikasyonu motivasyon sağlayacağını düşünmektedirler. Buna ilişkin Ö19’un görüşleri şu şekildedir: *“Ödüllendirme ve sertifikasyon motivasyonu artırır. Bu durumun öğrencilere de olumlu yansıtacağını düşünmekteyim.”* Diğer bir yandan yapılan değerlendirme sonuçlarına dayalı olarak ödüllendirme ve sertifikasyonun olmaması gerektiğini

belirten dört öğretmen bulunmaktadır. Buna ilişkin Ö16'nın görüşleri şu şekildedir: *“Ödüllendirme ve sertifikasyon da tarafsızlığın sağlanabileceğini düşünmediğimden olmamalı.”*

4.4. Temel Eğitim Okullarına Yönelik Kalite Güvencesi Modeli

Yapılan araştırma kapsamında, PISA (2018)'de başarılı olan bazı ülkelerin ve Türkiye'nin okullarda kalite güvencesini sağlamaya yönelik uygulamaları incelenmiş olup, öğretim üyeleri, eğitim müfettişleri, okul yöneticileri ve öğretmenlerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda, toplanan veriler belirli temalar altında analiz edilmiş olup, temel eğitim okullarına yönelik bir okul kalite güvencesi modeli ortaya konulmuştur. İlgili modele ait Şekil 17 aşağıda gösterilmektedir.



Şekil 17. Okul kalite güvencesi modeli

Şekil 17’de de görüldüğü üzere model, okulların öz değerlendirme ve dış değerlendirme yaparak okul gelişim planlarını uygulamalarını içermektedir. Bu bağlamda oluşturulan model, üç yıllık zaman aralıklarını kapsamakta olup, modelde kullanılmak üzere öğretmenlere yönelik okul kalite değerlendirme anketleri de oluşturulmuştur. Modelin nasıl, kimler tarafından ve hangi zaman aralıklarında uygulanacağı aşağıdaki Tablo 86’ da gösterilmektedir.

Tablo 86

Okul Kalite Güvencesi Modeli Çalışma Takvimi

ÇALIŞMA TAKVİMİ		UYGULAMALAR
Eğitim-Öğretim Yılı I. Dönemi	1 Eylül	• Okul öz değerlendirme kurulunun oluşturulması
	31 Eylül	
	1 Ekim	• Eğitim müfettişleri tarafından okulların ziyaret edilmesi ve öz değerlendirme sürecine yönelik bilgi verilmesi
	31 Ekim	
	1 Kasım	• Öz değerlendirme yapmaya yönelik paydaşlardan verilerin toplanması ve analiz edilerek raporlanması
	31 Kasım	
	1 Aralık	• Eğitim müfettişleri tarafından okulların ziyaret edilmesi, yapılan öz değerlendirmenin onaylanması ve yayınlanması
	31 Aralık	
	1 Ocak	• Eğitim müfettişlerinin okul gelişim planı hazırlamaya yönelik rehberlik faaliyetleri yürütmesi
	31 Ocak	• Öz değerlendirme paydaşları tarafından okul gelişim planının hazırlanması
Eğitim-Öğretim Yılı II. Dönemi		• Eğitim müfettişleri tarafından okul gelişim planının onaylanması
	1 Şubat	• Okul gelişim planının uygulanması
	31 Mayıs	
	1 Haziran	• Okul gelişim planı kapsamında yapılan çalışmaların raporlanması
	31 Ağustos	

Tablo 86'nın devamı

Eğitim-Öğretim Yılı I. Dönemi	1 Eylül	• Okul öz değerlendirme komitesinin oluşturulması
	31 Eylül	
	1 Ekim	• Eğitim müfettişleri tarafından okulların ziyaret edilmesi, öz değerlendirme sürecine yönelik bilgi verilmesi ve okul gelişim planı raporlarının incelenmesi
	31 Ekim	
	1 Kasım	• Öz değerlendirme yapmaya yönelik paydaşlardan verilerin toplanması ve analiz edilerek raporlanması
	31 Kasım	
	1 Aralık	• Eğitim müfettişleri tarafından okulların ziyaret edilmesi, yapılan öz değerlendirmenin onaylanması ve yayınlanması
	31 Aralık	• Eğitim müfettişlerinin okul gelişim planı kapsamında yapılanların incelenmesi
	1 Ocak	• Öz değerlendirme paydaşları tarafından okul gelişim planının güncellenmesi
	31 Ocak	• Eğitim müfettişleri tarafından okul gelişim planının onaylanması
Eğitim-Öğretim Yılı II. Dönemi	1 Şubat	• Okul gelişim planının uygulanması
	31 Mayıs	
	1 Haziran	• Okul gelişim planı kapsamında yapılan çalışmaların raporlanması
	31 Ağustos	

Tablo 86'nın devamı

Eğitim-Öğretim Yılı I. Dönemi	1 Eylül	• Okul öz değerlendirme komitesinin oluşturulması
	31 Eylül	
	1 Ekim	• Eğitim müfettişleri tarafından okulların ziyaret edilmesi, öz değerlendirme sürecine yönelik bilgi verilmesi ve okul gelişim planı raporlarının incelenmesi
	31 Ekim	
	1 Kasım	• Öz değerlendirme yapmaya yönelik paydaşlardan verilerin toplanması ve analiz edilerek raporlanması
	31 Kasım	
	1 Aralık	• Eğitim müfettişleri tarafından okulların ziyaret edilmesi, yapılan öz değerlendirmenin onaylanması ve yayınlanması
	31 Aralık	• Eğitim müfettişlerinin okul gelişim planı kapsamında yapılanların incelenmesi
	1 Ocak	• Öz değerlendirme paydaşları tarafından okul gelişim planının güncellenmesi
	31 Ocak	• Eğitim müfettişleri tarafından okul gelişim planının onaylanması
Eğitim-Öğretim Yılı II. Dönemi	1 Mart	• Okul dış değerlendirmesinin yapılması
	31 Mayıs	
	1 Haziran	• Okul dış değerlendirme raporlarının hazırlanması
	31 Haziran	
	1 Temmuz	• Okul dış değerlendirme raporlarının yayınlanması
	31 Ağustos	

Tablo 86'da yer alan çalışma takvimi incelendiğinde, okullarda kalite güvencesini sağlama sürecinin öz değerlendirme kurulunun oluşturulması ile başladığı görülmektedir. Araştırma kapsamında elde ettiğimiz verilerden yola çıkılarak öz değerlendirmenin dış değerlendirmeye kıyasla ön planda olması gerektiği söylenebilir. Ardından eğitim müfettişleri tarafından okulların ziyaret edilerek öz değerlendirme sürecine yönelik rehberlik faaliyetlerinin yapılması, çalışma takviminde yer almaktadır. Araştırma kapsamında katılımcılarla yapılan görüşmelerde, öz değerlendirme paydaşları olarak bu sürece rehberlik edecek kişilerin bulunması belirtilmektedir.

Bu bağlamda eğitim müfettişlerinin öz değerlendirme sürecine rehberlik etmeleri önemli görülmektedir. İlgili çalışma takvimine göre birinci eğitim öğretim yılında yapılması gereken diğer faaliyetler, öz değerlendirmeye yönelik paydaşlardan verilerin toplanması, analiz edilmesi ve raporlanmasıdır. Hazırlanan raporlar, eğitim müfettişleri tarafından tekrar okulların ziyaret edilmesi sonucunda onaylanmaktadır. Eğitim müfettişleri, hazırlanan raporların sonucunda okul gelişim planının hazırlanmasına yönelik rehberlik çalışmaları yürütmektedir. Öz değerlendirme sürecinde yer alan paydaşlar tarafından okul gelişim planı hazırlanmakta ve ilgili plan eğitim müfettişlerinin onayına sunulmaktadır.

Okul kalite güvencesi çalışma takviminin ikinci eğitim öğretim yılı, okul gelişim planının uygulanmasını ve ilgili plan kapsamında yürütülen çalışmaların raporlanmasını içermektedir. Üçüncü eğitim öğretim yılı öz değerlendirme sürecinin okul ve eğitim müfettişleri tarafından yapılan çalışmaları içermekte olup, okul gelişim planları güncellenmektedir. Dördüncü eğitim öğretim yılında okul gelişim planları uygulanmakta ve gerçekleştirilen faaliyetler raporlanmaktadır. Beşinci eğitim öğretim yılında öz değerlendirme süreci uygulanmakta olup, okul gelişim planları güncellenmektedir. Altıncı eğitim öğretim yılında ise, okullarda dış değerlendirme çalışmaları yapılmakta, yapılan değerlendirmelere yönelik raporlar hazırlanmakta ve yayınlanmaktadır.

Okul kalite güvencesi modelinde yer alan uygulamalardan öz değerlendirmenin paydaşlarına, zaman aralığına, veri toplama sürecine, verilerin analizi ve raporlamasına, okul gelişim planının hazırlanması, uygulanması, izleme ve değerlendirme çalışmalarının yürütülmesine yönelik bilgiler Tablo 87’de sunulmaktadır.

Tablo 87

Okul Kalite Güvencesi Modeli Öz Değerlendirme

Öz Değerlendirme	
Okul Öz Değerlendirme Kurulu	<ul style="list-style-type: none">• Okul yöneticileri• Okul aile birliği üyeleri• Öğretmenler• Öğrenciler• Veliler• Destek personelleri
Zaman Aralığı	<ul style="list-style-type: none">• Eğitim öğretim yılında en az bir kez
Veri Toplama Süreci	<ul style="list-style-type: none">• Öğretmenler, veliler ve öğrencilere anket uygulanması• Öğrenci ürünlerinin incelenmesi• Öğretmenler ve destek personelleri ile görüşmeler• Ders gözlemleri• Ulusal ve varsa uluslararası sınav sonuçlarının değerlendirilmesi
Verilerin Analizi ve Raporlama	<ul style="list-style-type: none">• Verilerin nicel ve nitel yöntemler ile analiz edilmesi• Okul öz değerlendirme kurulu tarafından öz değerlendirme raporunun hazırlanması• Öz değerlendirme raporunun eğitim müfettişleri tarafından onaylanması• Öz değerlendirme raporunun okulun internet sitesinden yayınlanması

Tablo 87'nin devamı

Okul Gelişim Planının Hazırlanması	<ul style="list-style-type: none">• Okul öz değerlendirme kurulu tarafından öncelikli alanların belirlenmesi• Öncelikli alanlara yönelik iyileştirme eylem planlarının hazırlanması• Eylem planlarının zaman aralığının ve eylem planlarından sorumlu kişilerin belirlenmesi• Eylem planlarının finansman boyutuna yönelik çalışmaların yapılması
Okul Gelişim Planının Uygulanması	<ul style="list-style-type: none">• Eylem planlarının uygulanmasında sorumlu kişiler tarafından çalışmaların yürütülmesi
Okul Gelişim Planı İzleme ve Değerlendirme	<ul style="list-style-type: none">• Okul öz değerlendirme kurulu tarafından okul gelişim planı çerçevesinde yürütülen çalışmaların değerlendirilmesi

Tablo 87'de görüldüğü üzere, okul öz değerlendirme kurulu, okul yöneticilerinden, okul aile birliği üyelerinden, öğretmenlerden, öğrencilerden, velilerden ve destek personellerinden oluşmaktadır. Öz değerlendirmenin eğitim öğretim yılında yılda en az bir kez yapılması gerektiği belirtilmektedir. Öz değerlendirme veri toplama sürecinde öğretmenlere, velilere ve öğrencilere yönelik anket çalışmalarının yapılması, öğretmenler ve destek personelleri ile görüşmelerin gerçekleştirilmesi, öğrenci ürünlerinin incelenmesi, okul yöneticileri tarafından ders gözlemlerinin yapılması ve ulusal veya uluslararası sınav sonuçlarının değerlendirilmesi yer almaktadır. Veriler, nicel ve nitel araştırma yöntemleri ile analiz edilerek okul öz değerlendirme raporu hazırlanmaktadır. Hazırlanan rapor, eğitim müfettişlerinin onaylamasının ardından okulların internet sitelerinden yayınlanması planlanmaktadır. Yapılan öz değerlendirmenin sonucunda okul gelişim planının hazırlanmasına yönelik öncelikli alanlar belirlenmekte, eylem planları hazırlanmakta ve eylem planlarının zaman aralığı, sorumlu kişileri ile finansmanı yapılandırılmaktadır. İlgili okul gelişim planının uygulanması ve yapılan çalışmaların değerlendirilmesi ile öz değerlendirme süreci sona ermektedir.

Okul kalite güvencesi modelinde yer alan uygulamalardan dış değerlendirmenin paydaşlarına, zaman aralığına, veri toplama sürecine, raporlama, ödüllendirme ve sertifikasyon çalışmalarına yönelik bilgiler Tablo 88’de sunulmaktadır.

Tablo 88

Okul Kalite Güvencesi Modeli Dış Değerlendirme

Dış Değerlendirme	
Okul Dış Değerlendirme Kurulu	<ul style="list-style-type: none">• MEB eğitim müfettişleri• Okul yöneticileri• Okul aile birliği üyeleri• Öğretmenler• Veliler• Öğrenciler• Destek personelleri• Okulların iş birliği içerisinde oldukları STK (Sivil Toplum Kuruluşu) temsilcileri
Zaman Aralığı	<ul style="list-style-type: none">• En az üç eğitim öğretim yılında bir kez
Veri Toplama Süreci	Değerlendirme Öncesi <ul style="list-style-type: none">• Eğitim müfettişleri ile okul yöneticileri ile toplantı<ul style="list-style-type: none">- Okul yöneticileri tarafından okul hakkında genel bilgilerin verilmesi- Okulun resmi dokümanlarının teslim edilmesi (Öz değerlendirme raporları, Okul gelişim planları, Öğretim planları, Okul finansman durumu, okul ulusal uluslararası sınav başarı durumlarıvb.)- Rastgele seçilen öğretmenler, veliler ve öğrenciler yönelik anketlerin uygulanması için okul yöneticilerine verilmesi

Değerlendirme

- 1. Gün
 - Okulun genel olarak gezilmesi, tanışma
 - Okul istatistiki bilgilerine yönelik okul yöneticileri ile Görüşmeler
 - Rastgele veliler ve öğrenciler seçilmesi ve ilgilerin Görüşmelere davet edilmesi
- 2. Gün
 - Ders gözlemleri (okulun toplam öğretmen sayısının en az %50 sinin ders gözlemlerinin yapılması)
- 3. Gün
 - Ders gözlemleri
- 4. Gün
 - Velilere ve öğrencilere dağıtılan anketlerin incelenmesi
 - Rastgele seçilen veliler ve öğrenciler ile görüşmeler
- 5. Gün
 - Okul aile birliği üyeleri ile görüşmeler
 - Destek personelleri ile görüşmeler
- 6. Gün
 - Öğretmenlere dağıtılan anketlerin incelenmesi
 - Öğretmenler ile görüşmeler
- 7. Gün
 - Okul yöneticileri ve öğretmenler ile sözlü geri bildirim Toplantıları
 - Okul gelişim planına yönelik öneriler

Değerlendirme Sonrası

- Okul dış değerlendirme taslak raporunun okula teslim edilmesi
 - Okulun taslak rapora yönelik görüşlerini bildirmesi
 - Okul dış değerlendirme raporuna son şeklinin verilmesi
-

Tablo 88'in devamı

Raporlama	<ul style="list-style-type: none">Okul dış değerlendirme raporunun okulun internet sitesinden yayınlanması
Ödüllendirme ve Sertifikasyon	<ul style="list-style-type: none">Okul dış değerlendirme sonuçlarına dayalı olarak kurumsal düzeyde okulların ödüllendirilmesi ve sertifika verilmesi

Tablo 88'de görüldüğü üzere, okul dış değerlendirme kurulu, MEB eğitim müfettişlerinden, okul yöneticilerinden, okul aile birliği üyelerinden, öğretmenlerden, velilerden, öğrencilerden, destek personellerinden ve okulların iş birliği içerisinde oldukları sivil toplum örgütü temsilcilerinden oluşmaktadır. Dış değerlendirmenin en az üç eğitim öğretim yılında bir kez yapılması gerektiği belirtilmektedir. Veri toplama süreci, değerlendirme öncesi, değerlendirme ve değerlendirme sonrası olarak yapılandırılmıştır. Değerlendirme öncesinde, eğitim müfettişlerinin okul yöneticilerinden okul hakkında genel bilgilerin alınarak, resmi dokümanların alınmasını ve rastgele seçilen öğretmenlere, öğrencilere ve velilere anketlerin uygulanması için teslim edilmesini içermektedir. Bu aşamada eğitim müfettişlerinin resmi dokümanların içerisinde yer alan okul öz değerlendirme raporlarını, okul gelişim planlarını, öğretim planlarını, okul finansman durumunu ve ulusal ve uluslararası sınav başarı durumlarını incelemeleri de vurgulanmaktadır. Değerlendirme aşamasının yedi günde yapılması planlanmış olup, ilgili gün sayısı okullara göre uzayabilir. Birinci günde, okul gezilmekte, istatistiki bilgileri ve mevcut olanakları değerlendirilmektedir. İkinci ve üçüncü günde ders gözlemlerinin yapılması planlanmaktadır. Okullarda yer alan öğretmenlerin en az %50'sinin derslerinin gözlenmesi gerektiği belirtilmektedir. Dördüncü günde velilere ve öğrencilere dağıtılan anket sonuçlarının incelenerek ilgili paydaşlar ile görüşmelerin yapılması ifade edilmektedir. Beşinci günde okul aile birliği üyeleri ile destek personelleri ile görüşmeler yapılması, altıncı günde öğretmenlere dağıtılan anketlerin incelenerek görüşmelerin yapılması planlanmaktadır. Son günde ise, okul yöneticileri ve öğretmenler ile dış değerlendirmeye yönelik toplantılar yapılması ve sözlü geri bildirimlerin verilmesi vurgulanmaktadır. Değerlendirme sonrası aşamasında, okul dış değerlendirme taslak raporunun hazırlanması, taslak raporun okula gönderilerek görüşlerinin alınması ve okul dış değerlendirme raporuna son şeklinin verilmesi belirtilmektedir. Okullara gönderilen dış değerlendirme raporunun son halinin okulların internet sitesinden yayınlanarak tüm paydaşlar ve

toplum ile paylaşılması ifade edilmektedir. Yapılan dış değerlendirme çalışmalarının sonuçlarına dayalı olarak okulların kurumsal düzeyde ödüllendirilmesi ve sertifika verilmesi planlanmaktadır.

4.4. Çanakkale İli Merkez İlçesi Kamu Temel Eğitim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlere Göre Okullarının Kalitesine Yönelik Görüşleri

Çanakkale ili Merkez ilçesi kamu temel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin okullarının kalitesine yönelik görüşleri, araştırmacı tarafından geliştirilen Okul Kalite Değerlendirme Anketi (OKDA) ile toplanmış olup, her bir anket maddesi analiz edilerek raporlaştırılmıştır.

OKDA'nın 1. maddesi okul kültürü ile ilgilidir. OKDA'nın "1. Okul, demokratik bir kültüre sahiptir." sorusuna öğretmenlerin vermiş oldukları yanıtlara yönelik ortalama, frekans ve yüzde değerlerini içeren Tablo 86 aşağıda sunulmaktadır.

OKDA'nın 1. maddesi okul kültürü ile ilgilidir. OKDA'nın "1. Okul, demokratik bir kültüre sahiptir." sorusuna öğretmenlerin vermiş oldukları yanıtlara yönelik ortalama, frekans ve yüzde değerlerini içeren Tablo 89 aşağıda sunulmaktadır.

Tablo 89

Madde 1'e Ait Frekans Sonuçları

	\bar{X}	f	%
Hiç Katılmıyorum		1	0.5
Az Katılıyorum		13	5.9
Orta Düzeyde Katılıyorum	4.105	30	13.7
Oldukça Katılıyorum		93	42.5
Tamamen Katılıyorum		82	37.4
Toplam		219	100.0

Tablo 89 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin “1. Okul, demokratik bir kültüre sahiptir.” maddesine “Oldukça Katılıyorum” ve “Tamamen Katılıyorum” cevabını verdikleri görülmektedir. İlgili maddeye yönelik öğretmenlerin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 4.105’tir. Bu bağlamda katılımcılar, okullarının demokratik bir kültüre sahip olduğunu düşündükleri söylenebilir.

OKDA’nın 1. maddesine yönelik ki-kare test sonuçlarına göre, “kategorilere verilen yanıtlar” ile “okul türü” arasındaki ilişkiyi incelemek için χ^2 bağımsızlık testi yapılmıştır. İlgili maddeye yönelik beklenen ve gözlenen frekanslar ile Fisher’s Exact Test sonuçları, Tablo 90’da sunulmaktadır.

Tablo 90

Madde 1’e Ait Beklenen ve Gözlenen Frekanslar ve Fisher's Exact Test Sonuçları

	Kategoriler					p
	Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Oldukça Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	
Okulöncesi	0 [0.1]	1 [1.9]	3 [4.4]	13 [13.6]	15 [12.0]	0.272
İlkokul	0[0.3]	1[3.9]	7 [8.9]	34 [27.6]	23 [24.3]	
Ortaokul	1[0.6]	11[7.2]	20[16.7]	46 [51.8]	44[45.7]	

Tablo 90 incelendiğinde, Madde 1’e yönelik yapılan χ^2 bağımsızlık testi sonucu, beklenen değeri 5 değerinden küçük olan hücrelerin oranı %20’den fazla olduğu için elde edilen Fisher’s Exact Test sonuçlarına göre farklı kategorilere verilen yanıtlar ile farklı okul türleri arasında anlamlı bir fark oluşmamıştır ($p = .272$). Bu bağlamda öğretmenlerin okullarının demokratik bir kültüre sahip olup olmadığına yönelik görüşleri, okul türlerine göre anlamlı bir farklılık taşımadığı söylenebilir.

OKDA’nın 2. maddesi okulun paydaşlarına değer verip vermeme durumuyla ilgilidir. OKDA’nın “2. Okul, tüm paydaşlarına (çalışanlar, öğrenciler, veliler, tedarikçiler ve sivil toplum kuruluşları) değer verir.” sorusuna öğretmenlerin vermiş oldukları yanıtlara yönelik ortalama, frekans ve yüzde değerlerini içeren Tablo 91 aşağıda sunulmaktadır.

Tablo 91

Madde 2'ye Ait Frekans Sonuçları

	\bar{X}	f	%
Hiç Katılmıyorum		0	0.0
Az Katılıyorum		11	5.0
Orta Düzeyde Katılıyorum	4.018	29	13.2
Oldukça Katılıyorum		124	56.6
Tamamen Katılıyorum		55	25.1
Toplam		219	100.0

Tablo 91 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin “2. Okul, tüm paydaşlarına (çalışanlar, öğrenciler, veliler, tedarikçiler ve sivil toplum kuruluşları) değer verir.” maddesine “Oldukça Katılıyorum” ve “Tamamen Katılıyorum” cevabını verdikleri görülmektedir. İlgili maddeye yönelik öğretmenlerin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 4.018’dir. Bu bağlamda katılımcılar, okullarının tüm paydaşlarına değer verdiğini düşündükleri söylenebilir.

OKDA’nın 2. maddesine yönelik ki-kare test sonuçlarına göre, “kategorilere verilen yanıtlar” ile “okul türü” arasındaki ilişkiyi incelemek için χ^2 bağımsızlık testi yapılmıştır. İlgili maddeye yönelik beklenen ve gözlenen frekanslar ile Fisher’s Exact Test sonuçları, Tablo 92’de sunulmaktadır.

Tablo 92

Madde 2'ye Ait Beklenen ve Gözlenen Frekanslar ve Fisher's Exact Test Sonuçları

	Kategoriler					p
	Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Oldukça Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	
Okulöncesi	0 [0.0]	1 [1.6]	2 [4.2]	18 [18.1]	11 [8.0]	0.522
İlkokul	0 [0.0]	4 [3.3]	6 [8.6]	40 [36.8]	15 [16.3]	
Ortaokul	0 [0.0]	6 [6.1]	21 [16.2]	66 [69.1]	29 [30.6]	

Tablo 92 incelendiğinde, Madde 2’ e yönelik yapılan χ^2 bağımsızlık testi sonucu, beklenen değeri 5 değerinden küçük olan hücrelerin oranı %20’ den fazla olduğu için elde edilen Fisher’s Exact Test sonuçlarına göre farklı kategorilere verilen yanıtlar ile farklı okul türleri arasında anlamlı bir fark oluşmamıştır ($p = .522$). Bu bağlamda öğretmenlerin okullarının tüm paydaşlarına değer verip vermediğine yönelik görüşleri, okul türlerine göre anlamlı bir farklılık taşımadığı söylenebilir.

OKDA’nın 3. maddesi okul kültürü ile ilgilidir. OKDA’nın “3. Okul, çeşitliliğe (farklı dil, din, ırk ve kültürel yapıya sahip paydaşlarının varlığına) değer verir.” sorusuna öğretmenlerin vermiş oldukları yanıtlara yönelik ortalama, frekans ve yüzde değerlerini içeren Tablo 93 aşağıda sunulmaktadır.

Tablo 93
Madde 3’e Ait Frekans Sonuçları

	\bar{X}	f	%
Hiç Katılmıyorum		1	0.5
Az Katılıyorum		7	3.2
Orta Düzeyde Katılıyorum		30	13.7
Oldukça Katılıyorum	4.096	113	51.6
Tamamen Katılıyorum		68	31.1
Toplam		219	100.0

Tablo 93 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin “3. Okul, çeşitliliğe (farklı dil, din, ırk ve kültürel yapıya sahip paydaşlarının varlığına) değer verir.” maddesine “Oldukça Katılıyorum” ve “Tamamen Katılıyorum” cevabını verdikleri görülmektedir. İlgili maddeye yönelik öğretmenlerin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 4.096’dır. Bu bağlamda katılımcılar, okullarının farklı dil, din, ırk ve kültürel yapıya sahip paydaşlarının çeşitliliğine değer verdiğini düşündükleri söylenebilir.

OKDA'nın 3. maddesine yönelik ki-kare test sonuçlarına göre, "kategorilere verilen yanıtlar" ile "okul türü" arasındaki ilişkiyi incelemek için χ^2 bağımsızlık testi yapılmıştır. İlgili maddeye yönelik beklenen ve gözlenen frekanslar ile Fisher's Exact Test sonuçları, Tablo 94'de sunulmaktadır.

Tablo 94

Madde 3'e Ait Beklenen ve Gözlenen Frekanslar ve Fisher's Exact Test Sonuçları

	Kategoriler					p
	Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Oldukça Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	
Okulöncesi	0 [0.1]	1 [1.0]	3 [4.4]	12 [16.5]	16 [9.9]	0.201
İlkokul	0 [0.3]	2 [2.1]	7 [8.9]	33 [33.5]	23 [20.2]	
Ortaokul	1 [0.6]	4 [3.9]	20 [16.7]	68 [62.9]	29 [37.9]	

Tablo 94 incelendiğinde, Madde 3'e yönelik yapılan χ^2 bağımsızlık testi sonucu, beklenen değeri 5 değerinden küçük olan hücrelerin oranı %20'den fazla olduğu için elde edilen Fisher's Exact Test sonuçlarına göre farklı kategorilere verilen yanıtlar ile farklı okul türleri arasında anlamlı bir fark oluşmamıştır ($p = .201$). Bu bağlamda öğretmenlerin okullarının farklı dil, din, ırk ve kültürel yapıya sahip paydaşlarının çeşitliliğine değer verip vermediğine yönelik görüşleri, okul türlerine göre anlamlı bir farklılık taşımadığı söylenebilir.

OKDA'nın 4. maddesi okul sunduğu eşit hizmet ile ilgilidir. OKDA'nın "4. Okul, tüm öğrencilerine eşit bir hizmet sağlar." sorusuna öğretmenlerin vermiş oldukları yanıtlara yönelik ortalama, frekans ve yüzde değerlerini içeren Tablo 95 aşağıda sunulmaktadır.

Tablo 95

Madde 4'e Ait Frekans Sonuçları

	\bar{X}	f	%
Hiç Katılmıyorum		0	0.0
Az Katılıyorum		10	4.6
Orta Düzeyde Katılıyorum	4.046	37	16.9
Oldukça Katılıyorum		105	47.9
Tamamen Katılıyorum		67	30.6
Toplam		219	100.0

Tablo 95 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin “4. Okul, tüm öğrencilerine eşit bir hizmet sağlar.” maddesine “Oldukça Katılıyorum” ve “Tamamen Katılıyorum” cevabını verdikleri görülmektedir. İlgili maddeye yönelik öğretmenlerin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 4.046’dır. Bu bağlamda katılımcılar, okullarının tüm öğrencilere eşit bir hizmet sağladığını düşündükleri söylenebilir.

OKDA’nın 4. maddesine yönelik ki-kare test sonuçlarına göre, “kategorilere verilen yanıtlar” ile “okul türü” arasındaki ilişkiyi incelemek için χ^2 bağımsızlık testi yapılmıştır. İlgili maddeye yönelik beklenen ve gözlenen frekanslar ile Pearson Chi-Square Test sonuçları, Tablo 96’da sunulmaktadır.

Tablo 96

Madde 4'e Ait Beklenen ve Gözlenen Frekanslar ve Pearson Chi-Square Test Sonuçları

	Kategoriler					p
	Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Oldukça Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	
Okulöncesi	0 [0.0]	1 [1.5]	3 [5.4]	16 [15.3]	12 [9.8]	0.106
İlkokul	0 [0.0]	3 [3.0]	6 [11.0]	30 [31.2]	26 [19.9]	
Ortaokul	0 [0.0]	6 [5.6]	28 [20.6]	59 [58.5]	29 [37.3]	

Tablo 96 incelendiğinde, Madde 4’e yönelik yapılan χ^2 bağımsızlık testi sonucu, beklenen değeri 5 değerinden küçük olan hücrelerin oranı %20’den az olduğu için elde edilen Pearson Chi-

Square Test sonuçlarına göre farklı kategorilere verilen yanıtlar ile farklı okul türleri arasında anlamlı bir fark oluşmamıştır ($p = .106$). Bu bağlamda öğretmenlerin okullarının tüm öğrencilerine yönelik eşit bir hizmet sağlayıp sağlamadığına yönelik görüşleri, okul türlerine göre anlamlı bir farklılık taşımadığı söylenebilir.

OKDA'nın 5. maddesi okulun öğrencilerinin hazır bulunuşluk durumunu bilmesi ile ilgilidir. OKDA'nın “5. Okul, öğrencilerin hazır bulunuşluk durumunu bilir.” sorusuna öğretmenlerin vermiş oldukları yanıtlara yönelik ortalama, frekans ve yüzde değerlerini içeren Tablo 97 aşağıda sunulmaktadır.

Tablo 97
Madde 5'e Ait Frekans Sonuçları

	\bar{X}	f	%
Hiç Katılmıyorum		0	0.0
Az Katılıyorum		14	6.4
Orta Düzeyde Katılıyorum	3.932	32	14.6
Oldukça Katılıyorum		128	58.4
Tamamen Katılıyorum		45	20.5
Toplam		219	100.0

Tablo 97 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin “5. Okul, öğrencilerin hazır bulunuşluk durumunu bilir.” maddesine “Oldukça Katılıyorum” ve “Tamamen Katılıyorum” cevabını verdikleri görülmektedir. İlgili maddeye yönelik öğretmenlerin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 3.932'dir. Bu bağlamda katılımcılar, okullarının öğrencilerin hazır bulunuşluk durumunu bildiğini düşündükleri söylenebilir.

OKDA'nın 5. maddesine yönelik ki-kare test sonuçlarına göre, “kategorilere verilen yanıtlar” ile “okul türü” arasındaki ilişkiyi incelemek için χ^2 bağımsızlık testi yapılmıştır. İlgili maddeye yönelik beklenen ve gözlenen frekanslar ile Fisher's Exact Test sonuçları, Tablo 98'de sunulmaktadır.

Tablo 98

Madde 5'e Ait Beklenen ve Gözlenen Frekanslar ve Fisher's Exact Test Sonuçları

	Kategoriler					p
	Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Oldukça Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	
Okulöncesi	0 [0.0]	1 [2.0]	3 [4.7]	16 [18.7]	12 [6.6]	0.072
İlkokul	0 [0.0]	5 [4.2]	5 [9.5]	41 [38.0]	14 [13.4]	
Ortaokul	0 [0.0]	8 [7.8]	24 [17.8]	71 [71.3]	19 [25.1]	

Tablo 98 incelendiğinde, Madde 5'e yönelik yapılan χ^2 bağımsızlık testi sonucu, beklenen değeri 5 değerinden küçük olan hücrelerin oranı %20'den fazla olduğu için elde edilen Fisher's Exact Test sonuçlarına göre farklı kategorilere verilen yanıtlar ile farklı okul türleri arasında anlamlı bir fark oluşmamıştır ($p = .072$). Bu bağlamda öğretmenlerin okullarının öğrencilerine yönelik hazır bulunuşluk durumunu bilip bilmediğine yönelik görüşleri, okul türlerine göre anlamlı bir farklılık taşımadığı söylenebilir.

OKDA'nın 6. maddesi okulun dezavantajlı öğrencilerine yönelik programları ile ilgilidir. OKDA'nın "6. Okul, dezavantajlı olan öğrencilerine yönelik iyileştirici programlar yürütür." sorusuna öğretmenlerin vermiş oldukları yanıtlara yönelik ortalama, frekans ve yüzde değerlerini içeren Tablo 99 aşağıda sunulmaktadır.

Tablo 99

Madde 6'ya Ait Frekans Sonuçları

	\bar{X}	f	%
Hiç Katılmıyorum		0	0.0
Az Katılıyorum		13	5.9
Orta Düzeyde Katılıyorum	3.977	39	17.8
Oldukça Katılıyorum		107	48.9
Tamamen Katılıyorum		60	27.4
Toplam		219	100.0

Tablo 99 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin “6. Okul, dezavantajlı olan öğrencilerine yönelik iyileştirici programlar yürütür” maddesine “Oldukça Katılıyorum” ve “Tamamen Katılıyorum” cevabını verdikleri görülmektedir. İlgili maddeye yönelik öğretmenlerin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 3.977’dir. Bu bağlamda katılımcılar, okullarının dezavantajlı öğrencilerine yönelik iyileştirici programlar yürüttüğünü düşündükleri söylenebilir.

OKDA’nın 6. maddesine yönelik ki-kare test sonuçlarına göre, “kategorilere verilen yanıtlar” ile “okul türü” arasındaki ilişkiyi incelemek için χ^2 bağımsızlık testi yapılmıştır. İlgili maddeye yönelik beklenen ve gözlenen frekanslar ile Pearson Chi-Square Test sonuçları, Tablo 100’de sunulmaktadır.

Tablo 100

Madde 6’ye Ait Beklenen ve Gözlenen Frekanslar ve Pearson Chi-Square Test Sonuçları

	Kategoriler					p
	Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Oldukça Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	
Okulöncesi	0 [0.0]	1 [1.9]	3 [5.7]	16 [15.6]	12 [8.8]	0.126
İlkokul	0 [0.0]	1 [3.9]	10 [11.6]	33 [31.8]	21 [17.8]	
Ortaokul	0 [0.0]	11 [7.2]	26 [21.7]	58 [59.6]	27 [33.4]	

Tablo 100 incelendiğinde, Madde 6’ya yönelik yapılan χ^2 bağımsızlık testi sonucu, beklenen değeri 5 değerinden küçük olan hücrelerin oranı %20’den az olduğu için elde edilen Pearson Chi-Square Test sonuçlarına göre farklı kategorilere verilen yanıtlar ile farklı okul türleri arasında anlamlı bir fark oluşmamıştır ($p = .126$). Bu bağlamda öğretmenlerin okullarının dezavantajlı öğrencilerine yönelik iyileştirici programlar yürütüp yürütmediklerine yönelik görüşleri, okul türlerine göre anlamlı bir farklılık taşımadığı söylenebilir.

OKDA’nın 7. maddesi okulun öğrencilerinin öğrenimlerinde kullandıkları yöntemler ile ilgilidir. OKDA’nın “7. Okul, öğrencilerin öğrenimlerini geliştirici yenilikçi yöntemleri destekler.” sorusuna öğretmenlerin vermiş oldukları yanıtlara yönelik ortalama, frekans ve yüzde değerlerini içeren Tablo 101 aşağıda sunulmaktadır.

Tablo 101

Madde 7'ye Ait Frekans Sonuçları

	\bar{X}	f	%
Hiç Katılmıyorum		0	0.0
Az Katılıyorum		13	5.9
Orta Düzeyde Katılıyorum	4.005	28	12.8
Oldukça Katılıyorum		123	56.2
Tamamen Katılıyorum		55	25.1
Toplam		219	100.0

Tablo 101 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin “7. Okul, öğrencilerin öğrenimlerini geliştirici yenilikçi yöntemleri destekler” maddesine “Oldukça Katılıyorum” ve “Tamamen Katılıyorum” cevabını verdikleri görülmektedir. İlgili maddeye yönelik öğretmenlerin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 4.005'tir. Bu bağlamda katılımcılar, okullarının öğrencilerin öğrenimlerini geliştirici yenilikçi yöntemleri desteklediğini düşündükleri söylenebilir.

OKDA'nın 7. maddesine yönelik ki-kare test sonuçlarına göre, “kategorilere verilen yanıtlar” ile “okul türü” arasındaki ilişkiyi incelemek için χ^2 bağımsızlık testi yapılmıştır. İlgili maddeye yönelik beklenen ve gözlenen frekanslar ile Fisher's Exact Test sonuçları, Tablo 102'de sunulmaktadır.

Tablo 102

Madde 7'ye Ait Beklenen ve Gözlenen Frekanslar ve Fisher's Exact Test Sonuçları

	Kategoriler					p
	Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Oldukça Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	
Okulöncesi	0 [0.0]	1 [1.9]	0 [4.1]	15 [18.0]	16 [8.0]	0.014
İlkokul	0 [0.0]	3 [3.9]	10 [8.3]	37 [36.5]	15 [16.3]	
Ortaokul	0 [0.0]	9 [7.2]	18 [15.6]	71 [68.5]	24 [30.6]	

Tablo 102 incelendiğinde, Madde 7'ye yönelik yapılan χ^2 bağımsızlık testi sonucu, beklenen değeri 5 değerinden küçük olan hücrelerin oranı %20'den fazla olduğu için elde edilen

Fisher's Exact Test sonuçlarına göre farklı kategorilere verilen yanıtlar ile farklı okul türleri arasında anlamlı bir fark oluşmamıştır ($p = .014$). Bu bağlamda öğretmenlerin okullarının öğrencilerine yönelik öğrenimlerini geliştirici yenilikçi uygulamalarını destekleyip desteklemediklerine ilişkin görüşleri, okul türlerine göre anlamlı bir farklılık taşımadığı söylenebilir.

OKDA'nın 8. maddesi okulun öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerileri ile ilgilidir. OKDA'nın "8. Okul, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine yönelik çalışmalar yürütür." sorusuna öğretmenlerin vermiş oldukları yanıtlara yönelik ortalama, frekans ve yüzde değerlerini içeren Tablo 103 aşağıda sunulmaktadır.

Tablo 103
Madde 8'e Ait Frekans Sonuçları

	\bar{X}	f	%
Hiç Katılmıyorum		0	0.0
Az Katılıyorum		18	8.2
Orta Düzeyde Katılıyorum	3.872	43	19.6
Oldukça Katılıyorum		107	48.9
Tamamen Katılıyorum		51	23.3
Toplam		219	100.0

Tablo 103 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin "8. Okul, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine yönelik çalışmalar yürütür." maddesine "Oldukça Katılıyorum" ve "Tamamen Katılıyorum" cevabını verdikleri görülmektedir. İlgili maddeye yönelik öğretmenlerin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 3.872'dir. Bu bağlamda katılımcılar, okullarının öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine yönelik çalışmalar yürüttüğünü düşündükleri söylenebilir.

OKDA'nın 8. maddesine yönelik ki-kare test sonuçlarına göre, "kategorilere verilen yanıtlar" ile "okul türü" arasındaki ilişkiyi incelemek için χ^2 bağımsızlık testi yapılmıştır. İlgili maddeye yönelik beklenen ve gözlenen frekanslar ile Pearson Chi-Square Test sonuçları, Tablo 104'de sunulmaktadır.

Tablo 104

Madde 8'e Ait Beklenen ve Gözlenen Frekanslar ve Pearson Chi-Square Test Sonuçları

	Kategoriler					p
	Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Oldukça Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	
Okulöncesi	0 [0.0]	2 [2.6]	1 [6.3]	14 [15.6]	15 [7.5]	0.004
İlkokul	0 [0.0]	4 [5.3]	12 [12.8]	39 [31.8]	10 [15.1]	
Ortaokul	0 [0.0]	12 [10.0]	30 [24.0]	54 [59.6]	26 [28.4]	

Tablo 104 incelendiğinde, Madde 8'e yönelik yapılan χ^2 bağımsızlık testi sonucu, beklenen değeri 5 değerinden küçük olan hücrelerin oranı %20'den az olduğu için elde edilen Pearson Chi-Square Test sonuçlarına göre farklı kategorilere verilen yanıtlar ile farklı okul türleri arasında anlamlı bir fark oluşmuştur ($p = .004$). Bu bağlamda öğretmenlerin okullarının öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine yönelik çalışmalar yürütüp yürütmediklerine yönelik görüşleri, okul türlerine göre anlamlı bir farklılık taşıdığı söylenebilir. “Orta düzeyde katılıyorum” kategorisinde, “okul öncesi” ile “ortaokul”, “tamamen katılıyorum” kategorisinde, “okul öncesi” ile “ilkokul” ve “okul öncesi” ile “ortaokul” okul türleri arasında anlamlı farklılık görülmektedir. Bu bağlamda okul öncesi okullarında görev yapan öğretmenler, ilkokullar ve ortaokullara göre okullarının daha çok öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine yönelik çalışmalar yürüttüğü görüşünü ifade ettikleri söylenebilir.

OKDA'nın 9. maddesi okulun öğrencilerinin öğrenim süreçleri ile ilgilidir. OKDA'nın “9. Okul, öğrencilerin öğrenim süreçlerinde dijital kaynakların kullanılmasını destekler.” sorusuna öğretmenlerin vermiş oldukları yanıtlara yönelik ortalama, frekans ve yüzde değerlerini içeren Tablo 105 aşağıda sunulmaktadır.

Tablo 105

Madde 9'a Ait Frekans Sonuçları

	\bar{X}	f	%
Hiç Katılmıyorum		0	0.0
Az Katılıyorum		8	3.7
Orta Düzeyde Katılıyorum	4.132	25	11.4
Oldukça Katılıyorum		116	53.0
Tamamen Katılıyorum		70	32.0
Toplam		219	100.0

Tablo 105 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin “9. Okul, öğrencilerin öğrenim süreçlerinde dijital kaynakların kullanılmasını destekler.” maddesine “Oldukça Katılıyorum” ve “Tamamen Katılıyorum” cevabını verdikleri görülmektedir. İlgili maddeye yönelik öğretmenlerin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 4.132’dir. Bu bağlamda katılımcılar, okullarının öğrencilerin öğrenim süreçlerinde dijital kaynakların kullanımını desteklediğini düşündükleri söylenebilir.

OKDA’nın 9. maddesine yönelik ki-kare test sonuçlarına göre, “kategorilere verilen yanıtlar” ile “okul türü” arasındaki ilişkiyi incelemek için χ^2 bağımsızlık testi yapılmıştır. İlgili maddeye yönelik beklenen ve gözlenen frekanslar ile Fisher’s Exact Test sonuçları, Tablo 106’da sunulmaktadır.

Tablo 106

Madde 9'a Ait Beklenen ve Gözlenen Frekanslar ve Fisher's Exact Test Sonuçları

	Kategoriler					p
	Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Oldukça Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	
Okulöncesi	0 [0.0]	1 [1.2]	2 [3.7]	15 [16.9]	14 [10.2]	0.750
İlkokul	0 [0.0]	2 [2.4]	7 [7.4]	34 [34.4]	22 [20.8]	
Ortaokul	0 [0.0]	5 [4.5]	16 [13.9]	67 [64.6]	34 [39.0]	

Tablo 106 incelendiğinde, Madde 9’a yönelik yapılan χ^2 bağımsızlık testi sonucu, beklenen değeri 5 değerinden küçük olan hücrelerin oranı %20’den fazla olduğu için elde edilen Fisher’s Exact Test sonuçlarına göre farklı kategorilere verilen yanıtlar ile farklı okul türleri arasında anlamlı bir fark oluşmamıştır ($p = .750$). Bu bağlamda öğretmenlerin okullarının öğrencilerin öğrenim süreçlerinde dijital kaynakların kullanılmasını destekleyip desteklemediğine yönelik görüşleri, okul türlerine göre anlamlı bir farklılık taşımadığı söylenebilir.

OKDA’nın 10. maddesi okulun öğrencilerinin kendi öğrenme süreçlerinin farkında olmaları ile ilgilidir. OKDA’nın “10. Okul, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinin farkında olmalarını sağlar.” sorusuna öğretmenlerin vermiş oldukları yanıtlara yönelik ortalama, frekans ve yüzde değerlerini içeren Tablo 107 aşağıda sunulmaktadır.

Tablo 107
Madde 10’a Ait Frekans Sonuçları

	\bar{X}	f	%
Hiç Katılmıyorum		0	0.0
Az Katılıyorum		13	5.9
Orta Düzeyde Katılıyorum		37	16.9
Oldukça Katılıyorum	3.918	124	56.6
Tamamen Katılıyorum		45	20.5
Toplam		219	100.0

Tablo 107 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin “10. Okul, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinin farkında olmalarını sağlar.” maddesine “Oldukça Katılıyorum” ve “Tamamen Katılıyorum” cevabını verdikleri görülmektedir. İlgili maddeye yönelik öğretmenlerin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 3.918’dir. Bu bağlamda katılımcılar, okullarının öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinin farkında olmalarını sağladığını düşündükleri söylenebilir.

OKDA’nın 10. maddesine yönelik ki-kare test sonuçlarına göre, “kategorilere verilen yanıtlar” ile “okul türü” arasındaki ilişkiyi incelemek için χ^2 bağımsızlık testi yapılmıştır. İlgili

maddeye yönelik beklenen ve gözlenen frekanslar ile Pearson Chi-Square Test sonuçları, Tablo 108’de sunulmaktadır.

Tablo 108

Madde 10’a Ait Beklenen ve Gözlenen Frekanslar ve Pearson Chi-Square Test Sonuçları

	Kategoriler					p
	Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Oldukça Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	
Okulöncesi	0 [0.0]	1 [1.9]	2 [5.4]	13 [18.1]	16 [6.6]	0.001
İlkokul	0 [0.0]	3 [3.9]	10 [11.0]	39 [36.8]	13 [13.4]	
Ortaokul	0 [0.0]	9 [7.2]	25 [20.6]	72 [69.1]	16 [25.1]	

Tablo 108 incelendiğinde, Madde 10’a yönelik yapılan χ^2 bağımsızlık testi sonucu, beklenen değeri 5 değerinden küçük olan hücrelerin oranı %20’den az olduğu için elde edilen Pearson Chi-Square Test sonuçlarına göre farklı kategorilere verilen yanıtlar ile farklı okul türleri arasında anlamlı bir fark oluşmuştur ($p = .001$). Bu bağlamda öğretmenlerin, okullarının öğrencilerin öğrenme süreçlerinin farkında olmalarını sağlayıp sağlamadıklarına yönelik görüşleri, okul türlerine göre anlamlı bir farklılık taşıdığı söylenebilir. “Tamamen katılıyorum” kategorisinde, “okul öncesi” ile “ilkokul” ve “okul öncesi” ile “ortaokul” okul türleri arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu bağlamda okul öncesi okullarında görev yapan öğretmenler, ilkokullar ve ortaokullara göre okullarının daha çok öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinin farkında olmalarını sağladığı görüşünü ifade ettikleri söylenebilir.

OKDA’nın 11. maddesi okulun öğrencilerinin kendi öğrenme süreçlerinde sorumluluk üstlenmeleri ile ilgilidir. OKDA’nın “11. Okul, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerine yönelik sorumluluk üstlenmelerini destekler.” sorusuna öğretmenlerin vermiş oldukları yanıtlara yönelik ortalama, frekans ve yüzde değerlerini içeren Tablo 109 aşağıda sunulmaktadır.

Tablo 109

Madde 11'e Ait Frekans Sonuçları

	\bar{X}	f	%
Hiç Katılmıyorum		0	0.0
Az Katılıyorum		10	4.6
Orta Düzeyde Katılıyorum	3.977	36	16.4
Oldukça Katılıyorum		122	55.7
Tamamen Katılıyorum		51	23.3
Toplam		219	100.0

Tablo 109 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin “11. Okul, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerine yönelik sorumluluk üstlenmelerini destekler.” maddesine “Oldukça Katılıyorum” ve “Tamamen Katılıyorum” cevabını verdikleri görülmektedir. İlgili maddeye yönelik öğretmenlerin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 3.977'dir. Bu bağlamda katılımcılar, okullarının öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinde sorumluluk üstlenmelerini desteklediğini düşündükleri söylenebilir.

OKDA'nın 11. maddesine yönelik ki-kare test sonuçlarına göre, “kategorilere verilen yanıtlar” ile “okul türü” arasındaki ilişkiyi incelemek için χ^2 bağımsızlık testi yapılmıştır. İlgili maddeye yönelik beklenen ve gözlenen frekanslar ile Pearson Chi-Square Test sonuçları, Tablo 110'da sunulmaktadır.

Tablo 110

Madde 11'e Ait Beklenen ve Gözlenen Frekanslar ve Pearson Chi-Square Test Sonuçları

	Kategoriler					p
	Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Oldukça Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	
Okulöncesi	0 [0.0]	0 [1.5]	3 [5.3]	12 [17.8]	17 [7.5]	0.001
İlkokul	0 [0.0]	2 [3.0]	8 [10.7]	40 [36.2]	15 [15.1]	
Ortaokul	0 [0.0]	8 [5.6]	25 [20.1]	70 [68.0]	19 [28.4]	

Tablo 110 incelendiğinde, Madde 11'e yönelik yapılan χ^2 bağımsızlık testi sonucu, beklenen değeri 5 değerinden küçük olan hücrelerin oranı %20'den az olduğu için elde edilen Pearson Chi-Square Test sonuçlarına göre farklı kategorilere verilen yanıtlar ile farklı okul türleri arasında anlamlı bir fark oluşmuştur ($p = .001$). Bu bağlamda öğretmenlerin, okullarının öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerine yönelik sorumluluk üstlenmelerini destekleyip desteklemediklerine yönelik görüşleri, okul türlerine göre anlamlı bir farklılık taşıdığı söylenebilir. “Tamamen katılıyorum” kategorisinde, “okul öncesi” ile “ilkokul” ve “okul öncesi” ile “ortaokul” okul türleri arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu bağlamda okul öncesi okullarında görev yapan öğretmenler, ilkokullar ve ortaokullara göre okullarının daha çok öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerine yönelik sorumluluk üstlenmelerini desteklediği görüşünü ifade ettikleri söylenebilir.

OKDA'nın 12. maddesi okulun öğrencilerinin öğrenimlerinin değerlendirilerek geri bildirim verilmesi ile ilgilidir. OKDA'nın “12. Okul, öğrencilerin öğrenimlerine yönelik çeşitli değerlendirme araçlarını kullanarak belirli aralıklarla öğrencilerine geri bildirim verir.” sorusuna öğretmenlerin vermiş oldukları yanıtlara yönelik ortalama, frekans ve yüzde değerlerini içeren Tablo 111 aşağıda sunulmaktadır.

Tablo 111

Madde 12'ye Ait Frekans Sonuçları

	\bar{X}	f	%
Hiç Katılmıyorum		0	0.0
Az Katılıyorum		11	5.0
Orta Düzeyde Katılıyorum	3.954	30	13.7
Oldukça Katılıyorum		136	62.1
Tamamen Katılıyorum		42	19.2
Toplam		219	100.0

Tablo 111 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin “12. Okul, öğrencilerin öğrenimlerine yönelik çeşitli değerlendirme araçlarını kullanarak belirli aralıklarla öğrencilerine geri bildirim verir.” maddesine “Oldukça Katılıyorum” ve “Tamamen Katılıyorum” cevabını verdikleri görülmektedir. İlgili maddeye yönelik öğretmenlerin verdikleri yanıtların aritmetik

ortalaması 3.954'tür. Bu bağlamda katılımcılar, okullarının öğrencilerin öğrenimlerine yönelik çeşitli değerlendirme araçlarını kullanarak belirli aralıklarla öğrencilerine geri bildirim verdiğini düşündükleri söylenebilir.

OKDA'nın 12. maddesine yönelik ki-kare test sonuçlarına göre, "kategorilere verilen yanıtlar" ile "okul türü" arasındaki ilişkiyi incelemek için χ^2 bağımsızlık testi yapılmıştır. İlgili maddeye yönelik beklenen ve gözlenen frekanslar ile Fisher's Exact Test sonuçları, Tablo 112'de sunulmaktadır.

Tablo 112

Madde 12'ye Ait Beklenen ve Gözlenen Frekanslar ve Fisher's Exact Test Sonuçları

	Kategoriler					p
	Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Oldukça Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	
Okulöncesi	0 [0.0]	0 [1.6]	4 [4.4]	13 [19.9]	15 [6.1]	0.007
İlkokul	0 [0.0]	4 [3.3]	8 [8.9]	42 [40.4]	11 [12.5]	
Ortaokul	0 [0.0]	7 [6.1]	18 [16.7]	81 [75.8]	16 [23.4]	

Tablo 112 incelendiğinde, Madde 12'ye yönelik yapılan χ^2 bağımsızlık testi sonucu, beklenen değeri 5 değerinden küçük olan hücrelerin oranı %20'den fazla olduğu için elde edilen Fisher's Exact Test sonuçlarına göre farklı kategorilere verilen yanıtlar ile farklı okul türleri arasında anlamlı bir fark oluşmamıştır ($p = .007$). Bu bağlamda öğretmenlerin okullarının öğrencilerin öğrenimlerine yönelik çeşitli değerlendirme araçlarını kullanarak belirli aralıklarla öğrencilerine geri bildirim verip vermediklerine yönelik görüşleri, okul türlerine göre anlamlı bir farklılık taşımadığı söylenebilir.

OKDA'nın 13. maddesi okulun öğrencilerinin öğrenimlerine yönelik velilerin bilgilendirilmesi ile ilgilidir. OKDA'nın "13. Okul, öğrencilerin öğrenimlerine yönelik velileri bilgilendiren resmi bir sürece sahiptir." sorusuna öğretmenlerin vermiş oldukları yanıtlara yönelik ortalama, frekans ve yüzde değerlerini içeren Tablo 113 aşağıda sunulmaktadır.

Tablo 113

Madde 13'e Ait Frekans Sonuçları

	\bar{X}	f	%
Hiç Katılmıyorum		0	0.0
Az Katılıyorum		8	3.7
Orta Düzeyde Katılıyorum	4.073	23	10.5
Oldukça Katılıyorum		133	60.7
Tamamen Katılıyorum		55	25.1
Toplam		219	100.0

Tablo 113 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin “13. Okul, öğrencilerin öğrenimlerine yönelik velileri bilgilendiren resmi bir sürece sahiptir.” maddesine “Oldukça Katılıyorum” ve “Tamamen Katılıyorum” cevabını verdikleri görülmektedir. İlgili maddeye yönelik öğretmenlerin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 4.073'tür. Bu bağlamda katılımcılar, okullarının öğrencilerin öğrenimlerine yönelik velileri bilgilendiren resmi bir sürece sahip olduklarını düşündükleri söylenebilir.

OKDA'nın 13. maddesine yönelik ki-kare test sonuçlarına göre, “kategorilere verilen yanıtlar” ile “okul türü” arasındaki ilişkiyi incelemek için χ^2 bağımsızlık testi yapılmıştır. İlgili maddeye yönelik beklenen ve gözlenen frekanslar ile Fisher's Exact Test sonuçları, Tablo 114'de sunulmaktadır.

Tablo 114

Madde 13'e Ait Beklenen ve Gözlenen Frekanslar ve Fisher's Exact Test Sonuçları

	Kategoriler					p
	Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Oldukça Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	
Okulöncesi	0 [0.0]	1 [1.2]	2 [3.4]	15 [19.4]	14 [8.0]	0.160
İlkokul	0 [0.0]	1 [2.4]	5 [6.8]	44 [39.5]	15 [16.3]	
Ortaokul	0 [0.0]	6 [4.5]	16 [12.8]	74 [74.1]	26 [30.6]	

Tablo 114 incelendiğinde, Madde 13’e yönelik yapılan χ^2 bağımsızlık testi sonucu, beklenen değeri 5 değerinden küçük olan hücrelerin oranı %20’den fazla olduğu için elde edilen Fisher’s Exact Test sonuçlarına göre farklı kategorilere verilen yanıtlar ile farklı okul türleri arasında anlamlı bir fark oluşmamıştır ($p = .160$). Bu bağlamda öğretmenlerin okullarının öğrencilerin öğrenimlerine yönelik velileri bilgilendiren resmi bir sürece sahip olup olmadıklarına yönelik görüşleri, okul türlerine göre anlamlı bir farklılık taşımadığı söylenebilir.

OKDA’nın 14. maddesi okulun öğrencilerinin öğrenimlerine yönelik ortak değerlendirmeler yapması ile ilgilidir. OKDA’nın “14. Okul, sınıflar ve dersler arasında ortak değerlendirmeler yaparak adil öğrenmeyi destekler” sorusuna öğretmenlerin vermiş oldukları yanıtlara yönelik ortalama, frekans ve yüzde değerlerini içeren Tablo 115 aşağıda sunulmaktadır.

Tablo 115
Madde 14’e Ait Frekans Sonuçları

	\bar{X}	f	%
Hiç Katılmıyorum		0	0.0
Az Katılıyorum		7	3.2
Orta Düzeyde Katılıyorum		24	11.0
Oldukça Katılıyorum	4.073	134	61.2
Tamamen Katılıyorum		54	24.7
Toplam		219	100.0

Tablo 115 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin “14. Okul, sınıflar ve dersler arasında ortak değerlendirmeler yaparak adil öğrenmeyi destekler.” maddesine “Oldukça Katılıyorum” ve “Tamamen Katılıyorum” cevabını verdikleri görülmektedir. İlgili maddeye yönelik öğretmenlerin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 4.073’tür. Bu bağlamda katılımcılar, okullarının, sınıflar ve dersler arasında ortak değerlendirmeler yaparak adil öğrenmeyi desteklediğini düşündükleri söylenebilir.

OKDA’nın 14. maddesine yönelik ki-kare test sonuçlarına göre, “kategorilere verilen yanıtlar” ile “okul türü” arasındaki ilişkiyi incelemek için χ^2 bağımsızlık testi yapılmıştır. İlgili

maddeye yönelik beklenen ve gözlenen frekanslar ile Fisher's Exact Test sonuçları, Tablo 116'da sunulmaktadır.

Tablo 116

Madde 14'e Ait Beklenen ve Gözlenen Frekanslar ve Fisher's Exact Test Sonuçları

	Kategoriler					p
	Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Oldukça Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	
Okulöncesi	0 [0.0]	0 [1.0]	2 [3.5]	14 [19.6]	16 [7.9]	0.034
İlkokul	0 [0.0]	1 [2.1]	7 [7.1]	42 [39.8]	15 [16.0]	
Ortaokul	0 [0.0]	6 [3.9]	15 [13.4]	78 [74.6]	23 [30.1]	

Tablo 116 incelendiğinde, Madde 14'e yönelik yapılan χ^2 bağımsızlık testi sonucu, beklenen değeri 5 değerinden küçük olan hücrelerin oranı %20'den fazla olduğu için elde edilen Fisher's Exact Test sonuçlarına göre farklı kategorilere verilen yanıtlar ile farklı okul türleri arasında anlamlı bir fark oluşmamıştır ($p = .034$). Bu bağlamda öğretmenlerin okullarının sınıflar ve dersler arasında ortak değerlendirmeler yaparak adil öğrenmeyi destekleyip desteklemediklerine yönelik görüşleri, okul türlerine göre anlamlı bir farklılık taşımadığı söylenebilir.

OKDA'nın 15. maddesi okulun öğrencilerinin değerlendirme süreçlerinde başarı kriterlerinin paylaşılması ile ilgilidir. OKDA'nın "15. Okul, öğretmenlerin, öğrencilerle değerlendirme uygulamaları öncesinde başarı kriterlerini paylaşmasını sağlar." sorusuna öğretmenlerin vermiş oldukları yanıtlara yönelik ortalama, frekans ve yüzde değerlerini içeren Tablo 117 aşağıda sunulmaktadır.

Tablo 117

Madde 15'e Ait Frekans Sonuçları

	\bar{X}	f	%
Hiç Katılmıyorum		0	0.0
Az Katılıyorum		11	5.0
Orta Düzeyde Katılıyorum	3.932	33	15.1
Oldukça Katılıyorum		135	61.6
Tamamen Katılıyorum		40	18.3
Toplam		219	100.0

Tablo 117 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin “15. Okul, öğretmenlerin, öğrencilerle değerlendirme uygulamaları öncesinde başarı kriterlerini paylaşmasını sağlar.” maddesine “Oldukça Katılıyorum” ve “Tamamen Katılıyorum” cevabını verdikleri görülmektedir. İlgili maddeye yönelik öğretmenlerin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 3.932’dir. Bu bağlamda katılımcılar, okullarının, öğretmenlerin, öğrencilerle değerlendirme uygulamaları öncesinde başarı kriterlerini paylaşmasını sağladığını düşündükleri söylenebilir.

OKDA’nın 15. maddesine yönelik ki-kare test sonuçlarına göre, “kategorilere verilen yanıtlar” ile “okul türü” arasındaki ilişkiyi incelemek için χ^2 bağımsızlık testi yapılmıştır. İlgili maddeye yönelik beklenen ve gözlenen frekanslar ile Fisher's Exact Test sonuçları, Tablo 118’de sunulmaktadır.

Tablo 118

Madde 15'e Ait Beklenen ve Gözlenen Frekanslar ve Fisher's Exact Test Sonuçları

	Kategoriler					p
	Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Oldukça Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	
Okulöncesi	0 [0.0]	2 [1.6]	5 [4.8]	14 [19.7]	11 [5.8]	0.212
İlkokul	0 [0.0]	3 [3.3]	8 [9.8]	42 [40.1]	12 [11.9]	
Ortaokul	0 [0.0]	6 [6.1]	20 [18.4]	79 [75.2]	17 [22.3]	

Tablo 118 incelendiğinde, Madde 15’e yönelik yapılan χ^2 bağımsızlık testi sonucu, beklenen değeri 5 değerinden küçük olan hücrelerin oranı %20’den fazla olduğu için elde edilen Fisher’s Exact Test sonuçlarına göre farklı kategorilere verilen yanıtlar ile farklı okul türleri arasında anlamlı bir fark oluşmamıştır ($p = .212$). Bu bağlamda öğretmenlerin, okullarının öğretmenlerin öğrencilerle değerlendirme uygulamaları öncesinde başarı kriterlerini paylaşmasını sağlayıp sağlamadıklarına yönelik görüşleri, okul türlerine göre anlamlı bir farklılık taşımadığı söylenebilir.

OKDA’nın 16. maddesi okulun öğretim programı ile ilgilidir. OKDA’nın “16. Okul, öğretim programı kapsamında, disiplinlerarası çalışmaları destekler.” sorusuna öğretmenlerin vermiş oldukları yanıtlara yönelik ortalama, frekans ve yüzde değerlerini içeren Tablo 119 aşağıda sunulmaktadır.

Tablo 119

Madde 16’ya Ait Frekans Sonuçları

	\bar{X}	f	%
Hiç Katılmıyorum		0	0.0
Az Katılıyorum		13	5.9
Orta Düzeyde Katılıyorum		36	16.4
Oldukça Katılıyorum	3.954	118	53.9
Tamamen Katılıyorum		52	23.7
Toplam		219	100.0

Tablo 119 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin “16. Okul, öğretim programı kapsamında, disiplinlerarası çalışmaları destekler.” maddesine “Oldukça Katılıyorum” ve “Tamamen Katılıyorum” cevabını verdikleri görülmektedir. İlgili maddeye yönelik öğretmenlerin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 3.954’tür. Bu bağlamda katılımcılar, okullarının, öğretim programı kapsamında, disiplinlerarası çalışmaları desteklediğini düşündükleri söylenebilir.

OKDA’nın 16. maddesine yönelik ki-kare test sonuçlarına göre, “kategorilere verilen yanıtlar” ile “okul türü” arasındaki ilişkiyi incelemek için χ^2 bağımsızlık testi yapılmıştır. İlgili

maddeye yönelik beklenen ve gözlenen frekanslar ile Pearson Chi-Square Test sonuçları, Tablo 120’de sunulmaktadır.

Tablo 120

Madde 16’ya Ait Beklenen ve Gözlenen Frekanslar ve Pearson Chi-Square Test Sonuçları

	Kategoriler					p
	Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Oldukça Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	
Okulöncesi	0 [0.0]	1 [1.9]	1 [5.3]	17 [17.2]	13 [7.6]	0.021
İlkokul	0 [0.0]	2 [3.9]	8 [10.7]	38 [35.0]	17 [15.4]	
Ortaokul	0 [0.0]	10 [7.2]	27 [20.1]	63 [65.7]	22 [29.0]	

Tablo 120 incelendiğinde, Madde 16’ya yönelik yapılan χ^2 bağımsızlık testi sonucu, beklenen değeri 5 değerinden küçük olan hücrelerin oranı %20’den az olduğu için elde edilen Pearson Chi-Square Test sonuçlarına göre farklı kategorilere verilen yanıtlar ile farklı okul türleri arasında anlamlı bir fark oluşmamıştır ($p = .021$). Bu bağlamda öğretmenlerin, okullarının öğretim programı kapsamında, disiplinlerarası çalışmalarını destekleyip desteklemediklerine yönelik görüşleri, okul türlerine göre anlamlı bir farklılık taşımadığı söylenebilir.

OKDA’nın 17. maddesi okulun öğrencilerinin sosyal gelişimleri ile ilgilidir. OKDA’nın “17. Okul, öğrencilerin kişiler arası ilişkilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar yürütür.” sorusuna öğretmenlerin vermiş oldukları yanıtlara yönelik ortalama, frekans ve yüzde değerlerini içeren Tablo 121 aşağıda sunulmaktadır.

Tablo 121

Madde 17'ye Ait Frekans Sonuçları

	\bar{X}	f	%
Hiç Katılmıyorum		0	0.0
Az Katılıyorum		13	5.9
Orta Düzeyde Katılıyorum	3.973	32	14.6
Oldukça Katılıyorum		122	55.7
Tamamen Katılıyorum		52	23.7
Toplam		219	100.0

Tablo 121 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin “17. Okul, öğrencilerin kişiler arası ilişkilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar yürütür.” maddesine “Oldukça Katılıyorum” ve “Tamamen Katılıyorum” cevabını verdikleri görülmektedir. İlgili maddeye yönelik öğretmenlerin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 3.973'tür. Bu bağlamda katılımcılar, okullarının, öğrencilerin kişiler arası ilişkilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar yürüttüğünü düşündükleri söylenebilir.

OKDA'nın 17. maddesine yönelik ki-kare test sonuçlarına göre, “kategorilere verilen yanıtlar” ile “okul türü” arasındaki ilişkiyi incelemek için χ^2 bağımsızlık testi yapılmıştır. İlgili maddeye yönelik beklenen ve gözlenen frekanslar ile Fischer's Exact Test sonuçları, Tablo 122'de sunulmaktadır.

Tablo 122

Madde 17'ye Ait Beklenen ve Gözlenen Frekanslar ve Fisher's Exact Test Sonuçları

	Kategoriler					p
	Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Oldukça Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	
Okulöncesi	0 [0.0]	1 [1.9]	2 [4.7]	16 [17.8]	13 [7.6]	0.062
İlkokul	0 [0.0]	1 [3.9]	9 [9.5]	38 [36.2]	17 [15.4]	
Ortaokul	0 [0.0]	11 [7.2]	21 [17.8]	68 [68.0]	22 [29.0]	

Tablo 122 incelendiğinde, Madde 17'e yönelik yapılan χ^2 bağımsızlık testi sonucu, beklenen değeri 5 değerinden küçük olan hücrelerin oranı %20'den fazla olduğu için elde edilen Fisher's Exact Test sonuçlarına göre farklı kategorilere verilen yanıtlar ile farklı okul türleri arasında anlamlı bir fark oluşmamıştır ($p = .062$). Bu bağlamda öğretmenlerin, okullarının öğrencilerin kişiler arası ilişkilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar yürütüp yürütmediğine yönelik görüşleri, okul türlerine göre anlamlı bir farklılık taşımadığı söylenebilir.

OKDA'nın 18. maddesi okulun öğrencilerinin sosyal sorumlulukları ile ilgilidir. OKDA'nın "18. Okul, öğrencilerin sosyal sorumluluklarını geliştirmeye yönelik çalışmalar yürütür." sorusuna öğretmenlerin vermiş oldukları yanıtlara yönelik ortalama, frekans ve yüzde değerlerini içeren Tablo 123 aşağıda sunulmaktadır.

Tablo 123
Madde 18'e Ait Frekans Sonuçları

	\bar{X}	f	%
Hiç Katılmıyorum		0	0.0
Az Katılıyorum		10	4.6
Orta Düzeyde Katılıyorum		33	15.1
Oldukça Katılıyorum	3.995	124	56.6
Tamamen Katılıyorum		52	23.7
Toplam		219	100.0

Tablo 123 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin "18. Okul, öğrencilerin sosyal sorumluluklarını geliştirmeye yönelik çalışmalar yürütür." maddesine "Oldukça Katılıyorum" ve "Tamamen Katılıyorum" cevabını verdikleri görülmektedir. İlgili maddeye yönelik öğretmenlerin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 3.995'tir. Bu bağlamda katılımcılar, okullarının, öğrencilerin sosyal sorumluluklarını geliştirmeye yönelik çalışmalar yürüttüğünü düşündükleri söylenebilir.

OKDA'nın 18. maddesine yönelik ki-kare test sonuçlarına göre, "kategorilere verilen yanıtlar" ile "okul türü" arasındaki ilişkiyi incelemek için χ^2 bağımsızlık testi yapılmıştır. İlgili

maddeye yönelik beklenen ve gözlenen frekanslar ile Fischer's Exact Test sonuçları, Tablo 124'de sunulmaktadır.

Tablo 124

Madde 18'e Ait Beklenen ve Gözlenen Frekanslar ve Fisher's Exact Test Sonuçları

	Kategoriler					p
	Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Oldukça Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	
Okulöncesi	0 [0.0]	1 [1.5]	3 [4.8]	16 [18.1]	12 [7.6]	0.165
İlkokul	0 [0.0]	1 [3.0]	7 [9.8]	40 [36.8]	17 [15.4]	
Ortaokul	0 [0.0]	8 [5.6]	23 [18.4]	68 [69.1]	23 [29.0]	

Tablo 124 incelendiğinde, Madde 18'e yönelik yapılan χ^2 bağımsızlık testi sonucu, beklenen değeri 5 değerinden küçük olan hücrelerin oranı %20'den fazla olduğu için elde edilen Fisher's Exact Test sonuçlarına göre farklı kategorilere verilen yanıtlar ile farklı okul türleri arasında anlamlı bir fark oluşmamıştır ($p = .165$). Bu bağlamda öğretmenlerin, okullarının öğrencilerin öğrencilerin sosyal sorumluluklarını geliştirmeye yönelik çalışmalar yürütüp yürütmediğine yönelik görüşleri, okul türlerine göre anlamlı bir farklılık taşımadığı söylenebilir.

OKDA'nın 19. maddesi okulun öğretmenlerinin mesleki gelişimleri ile ilgilidir. OKDA'nın "19. Okul, öğrencilerin öğrenimlerini iyileştirmek için öğretmenlerin mesleki gelişim uygulamalarına katılmalarını sağlar." sorusuna öğretmenlerin vermiş oldukları yanıtlara yönelik ortalama, frekans ve yüzde değerlerini içeren Tablo 125 aşağıda sunulmaktadır.

Tablo 125

Madde 19'a Ait Frekans Sonuçları

	\bar{X}	f	%
Hiç Katılmıyorum		0	0.0
Az Katılıyorum		12	5.5
Orta Düzeyde Katılıyorum	3.968	37	16.9
Oldukça Katılıyorum		116	53.0
Tamamen Katılıyorum		54	24.7
Toplam		219	100.0

Tablo 125 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin “19. Okul, öğrencilerin öğrenimlerini iyileştirmek için öğretmenlerin mesleki gelişim uygulamalarına katılmalarını sağlar.” maddesine “Oldukça Katılıyorum” ve “Tamamen Katılıyorum” cevabını verdikleri görülmektedir. İlgili maddeye yönelik öğretmenlerin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 3.968’dir. Bu bağlamda katılımcılar, okullarının, öğrencilerin öğrenimlerini iyileştirmek için öğretmenlerin mesleki gelişim uygulamalarına katılmalarını sağladığını düşündükleri söylenebilir.

OKDA’nın 19. maddesine yönelik ki-kare test sonuçlarına göre, “kategorilere verilen yanıtlar” ile “okul türü” arasındaki ilişkiyi incelemek için χ^2 bağımsızlık testi yapılmıştır. İlgili maddeye yönelik beklenen ve gözlenen frekanslar ile Pearson Chi-Square Test sonuçları, Tablo 126’da sunulmaktadır.

Tablo 126

Madde 19'a Ait Beklenen ve Gözlenen Frekanslar ve Pearson Chi-Square Test Sonuçları

	Kategoriler					p
	Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Oldukça Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	
Okulöncesi	0 [0.0]	1 [1.8]	1 [5.4]	14 [16.9]	16 [7.9]	0.008
İlkokul	0 [0.0]	2 [3.6]	11 [11.0]	36 [34.4]	16 [16.0]	
Ortaokul	0 [0.0]	9 [6.7]	25 [20.6]	66 [64.6]	22 [31.1]	

Tablo 126 incelendiğinde, Madde 19’a yönelik yapılan χ^2 bağımsızlık testi sonucu, beklenen değeri 5 değerinden küçük olan hücrelerin oranı %20’den az olduğu için elde edilen Pearson Chi-Square Test sonuçlara göre farklı kategorilere verilen yanıtlar ile farklı okul türleri arasında anlamlı bir fark oluşmamıştır ($p = .008$). Bu bağlamda öğretmenlerin, okullarının öğrencilerin öğrenimlerini iyileştirmek için öğretmenlerin mesleki gelişim uygulamalarına katılmalarını sağlayıp sağlamadıklarına yönelik görüşleri, okul türlerine göre anlamlı bir farklılık taşımadığı söylenebilir.

OKDA’nın 20. maddesi okulun öğretmenlerinin iyi uygulamalarını birbirleriyle paylaşmaları ile ilgilidir. OKDA’nın “20. Okul, kendi içerisinde öğretmen ağları oluşturarak iyi uygulamaların paylaşılmasını destekler.” sorusuna öğretmenlerin vermiş oldukları yanıtlara yönelik ortalama, frekans ve yüzde değerlerini içeren Tablo 127 aşağıda sunulmaktadır.

Tablo 127

Madde 20’ye Ait Frekans Sonuçları

	\bar{X}	f	%
Hiç Katılmıyorum		0	0.0
Az Katılıyorum		14	6.4
Orta Düzeyde Katılıyorum		50	22.8
Oldukça Katılıyorum	3.890	101	46.1
Tamamen Katılıyorum		54	24.7
Toplam		219	100.0

Tablo 127 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin “20. Okul, kendi içerisinde öğretmen ağları oluşturarak iyi uygulamaların paylaşılmasını destekler.” maddesine “Oldukça Katılıyorum” ve “Tamamen Katılıyorum” cevabını verdikleri görülmektedir. İlgili maddeye yönelik öğretmenlerin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 3.890’dır. Bu bağlamda katılımcılar, okullarının, kendi içerisinde öğretmen ağları oluşturarak iyi uygulamaların paylaşılmasını desteklediğini düşündükleri söylenebilir.

OKDA’nın 20. maddesine yönelik ki-kare test sonuçlarına göre, “kategorilere verilen yanıtlar” ile “okul türü” arasındaki ilişkiyi incelemek için χ^2 bağımsızlık testi yapılmıştır. İlgili

maddeye yönelik beklenen ve gözlenen frekanslar ile Pearson Chi-Square Test sonuçları, Tablo 128’de sunulmaktadır.

Tablo 128

Madde 20’ye Ait Beklenen ve Gözlenen Frekanslar ve Pearson Chi-Square Test Sonuçları

	Kategoriler					p
	Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Oldukça Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	
Okulöncesi	0 [0.0]	1 [2.0]	4 [7.3]	13 [14.8]	14 [7.9]	0.007
İlkokul	0 [0.0]	2 [4.2]	10 [14.8]	39 [30.0]	14 [16.0]	
Ortaokul	0 [0.0]	11 [7.8]	36 [27.9]	49 [56.3]	26 [30.1]	

Tablo 128 incelendiğinde, Madde 20’ye yönelik yapılan χ^2 bağımsızlık testi sonucu, beklenen değeri 5 değerinden küçük olan hücrelerin oranı %20’den az olduğu için elde edilen Pearson Chi-Square Test sonuçlarına göre farklı kategorilere verilen yanıtlar ile farklı okul türleri arasında anlamlı bir fark oluşmamıştır ($p = .007$). Bu bağlamda öğretmenlerin, okullarının kendi içerisinde öğretmen ağları oluşturarak iyi uygulamaların paylaşılmasını destekleyip desteklemediklerine yönelik görüşleri, okul türlerine göre anlamlı bir farklılık taşımadığı söylenebilir.

OKDA’nın 21. maddesi okulun öğrencilerinin psikolojik ihtiyaçları ile ilgilidir. OKDA’nın “21. Okul, öğrencilerin psikolojik ihtiyaçlarına yönelik ek iyileştirici uygulamalara sahiptir.” sorusuna öğretmenlerin vermiş oldukları yanıtlara yönelik ortalama, frekans ve yüzde değerlerini içeren Tablo 129 aşağıda sunulmaktadır.

Tablo 129

Madde 21'e Ait Frekans Sonuçları

	\bar{X}	f	%
Hiç Katılmıyorum		0	0.0
Az Katılıyorum		18	8.2
Orta Düzeyde Katılıyorum	3.872	46	21.0
Oldukça Katılıyorum		101	46.1
Tamamen Katılıyorum		54	24.7
Toplam		219	100.0

Tablo 129 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin “21. Okul, öğrencilerin psikolojik ihtiyaçlarına yönelik ek iyileştirici uygulamalara sahiptir.” maddesine “Oldukça Katılıyorum” ve “Tamamen Katılıyorum” cevabını verdikleri görülmektedir. İlgili maddeye yönelik öğretmenlerin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 3.872’dir. Bu bağlamda katılımcılar, okullarının, öğrencilerin psikolojik ihtiyaçlarına yönelik ek iyileştirici uygulamalara sahip olduğunu düşündükleri söylenebilir.

OKDA’nın 21. maddesine yönelik ki-kare test sonuçlarına göre, “kategorilere verilen yanıtlar” ile “okul türü” arasındaki ilişkiyi incelemek için χ^2 bağımsızlık testi yapılmıştır. İlgili maddeye yönelik beklenen ve gözlenen frekanslar ile Pearson Chi-Square Test sonuçları, Tablo 130’da sunulmaktadır.

Tablo 130

Madde 21'e Ait Beklenen ve Gözlenen Frekanslar ve Pearson Chi-Square Test Sonuçları

	Kategoriler					p
	Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Oldukça Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	
Okulöncesi	0 [0.0]	1 [2.6]	4 [6.7]	12 [14.8]	15 [7.9]	0.041
İlkokul	0 [0.0]	4 [5.3]	12 [13.7]	34 [30.0]	15 [16.0]	
Ortaokul	0 [0.0]	13 [10.0]	30 [25.6]	55 [56.3]	24 [30.1]	

Tablo 130 incelendiğinde, Madde 21’e yönelik yapılan χ^2 bağımsızlık testi sonucu, beklenen değeri 5 değerinden küçük olan hücrelerin oranı %20’den az olduğu için elde edilen Pearson Chi-Square Test sonuçlara göre farklı kategorilere verilen yanıtlar ile farklı okul türleri arasında anlamlı bir fark oluşmamıştır ($p = .041$). Bu bağlamda öğretmenlerin, okullarının öğrencilerin psikolojik ihtiyaçlarına yönelik ek iyileştirici uygulamalara sahip olup olmadıklarına yönelik görüşleri, okul türlerine göre anlamlı bir farklılık taşımadığı söylenebilir.

OKDA’nın 22. maddesi okulun öğrencilerinin akademik ihtiyaçları ile ilgilidir. OKDA’nın “22. Okul, öğrencilerin akademik ihtiyaçlarına yönelik ek iyileştirici uygulamalara sahiptir.” sorusuna öğretmenlerin vermiş oldukları yanıtlara yönelik ortalama, frekans ve yüzde değerlerini içeren Tablo 131 aşağıda sunulmaktadır.

Tablo 131

Madde 22’ye Ait Frekans Sonuçları

	\bar{X}	f	%
Hiç Katılmıyorum		0	0.0
Az Katılıyorum		16	7.3
Orta Düzeyde Katılıyorum		37	16.9
Oldukça Katılıyorum	3.890	121	55.3
Tamamen Katılıyorum		45	20.5
Toplam		219	100.0

Tablo 131 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin “22. Okul, öğrencilerin akademik ihtiyaçlarına yönelik ek iyileştirici uygulamalara sahiptir.” maddesine “Oldukça Katılıyorum” ve “Tamamen Katılıyorum” cevabını verdikleri görülmektedir. İlgili maddeye yönelik öğretmenlerin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 3.890’dır. Bu bağlamda katılımcılar, okullarının, öğrencilerin akademik ihtiyaçlarına yönelik ek iyileştirici uygulamalara sahip olduğunu düşündükleri söylenebilir.

OKDA’nın 22. maddesine yönelik ki-kare test sonuçlarına göre, “kategorilere verilen yanıtlar” ile “okul türü” arasındaki ilişkiyi incelemek için χ^2 bağımsızlık testi yapılmıştır. İlgili

maddeye yönelik beklenen ve gözlenen frekanslar ile Pearson Chi-Square Test sonuçları, Tablo 132’de sunulmaktadır.

Tablo 132

Madde 22’ye Ait Beklenen ve Gözlenen Frekanslar ve Pearson Chi-Square Test Sonuçları

	Kategoriler					p
	Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Oldukça Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	
Okulöncesi	0 [0.0]	0 [2.3]	5 [5.4]	13 [17.7]	14 [6.6]	0.007
İlkokul	0 [0.0]	3 [4.7]	9 [11.0]	42 [35.9]	11 [13.4]	
Ortaokul	0 [0.0]	13 [8.9]	23 [20.6]	66 [67.4]	20 [25.1]	

Tablo 132 incelendiğinde, Madde 22’ye yönelik yapılan χ^2 bağımsızlık testi sonucu, beklenen değeri 5 değerinden küçük olan hücrelerin oranı %20’den az olduğu için elde edilen Pearson Chi-Square Test sonuçlarına göre farklı kategorilere verilen yanıtlar ile farklı okul türleri arasında anlamlı bir fark oluşmamıştır ($p = .007$). Bu bağlamda öğretmenlerin, okullarının öğrencilerin akademik ihtiyaçlarına yönelik ek iyileştirici uygulamalara sahip olup olmadıklarına yönelik görüşleri, okul türlerine göre anlamlı bir farklılık taşımadığı söylenebilir.

OKDA’nın 23. maddesi okulun öğrencilerine yönelik sosyal ve kültürel etkinlikleri ile ilgilidir. OKDA’nın “23. Okul, sosyal ve kültürel etkinlikler düzenler.” sorusuna öğretmenlerin vermiş oldukları yanıtlara yönelik ortalama, frekans ve yüzde değerlerini içeren Tablo 133 aşağıda sunulmaktadır.

Tablo 133

Madde 23'e Ait Frekans Sonuçları

	\bar{X}	f	%
Hiç Katılmıyorum		0	0.0
Az Katılıyorum		12	5.5
Orta Düzeyde Katılıyorum	4.023	34	15.5
Oldukça Katılıyorum		110	50.2
Tamamen Katılıyorum		63	28.8
Toplam		219	100.0

Tablo 133 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin “23. Okul, sosyal ve kültürel etkinlikler düzenler.” maddesine “Oldukça Katılıyorum” ve “Tamamen Katılıyorum” cevabını verdikleri görülmektedir. İlgili maddeye yönelik öğretmenlerin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 4.023'dür. Bu bağlamda katılımcılar, okullarının, sosyal ve kültürel etkinlikler düzenlediğini düşündükleri söylenebilir.

OKDA'nın 23. maddesine yönelik ki-kare test sonuçlarına göre, “kategorilere verilen yanıtlar” ile “okul türü” arasındaki ilişkiyi incelemek için χ^2 bağımsızlık testi yapılmıştır. İlgili maddeye yönelik beklenen ve gözlenen frekanslar ile Fisher's Exact Test sonuçları, Tablo 134'de sunulmaktadır.

Tablo 134

Madde 23'e Ait Beklenen ve Gözlenen Frekanslar ve Fisher's Exact Test Sonuçları

	Kategoriler					p
	Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Oldukça Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	
Okulöncesi	0 [0.0]	0 [1.8]	6 [5.0]	14 [16.1]	12 [9.2]	0.668
İlkokul	0 [0.0]	3 [3.6]	9 [10.1]	34 [32.6]	19 [18.7]	
Ortaokul	0 [0.0]	9 [6.7]	19 [18.9]	62 [61.3]	32 [35.1]	

Tablo 134 incelendiğinde, Madde 23'e yönelik yapılan χ^2 bağımsızlık testi sonucu, beklenen değeri 5 değerinden küçük olan hücrelerin oranı %20'den fazla olduğu için elde edilen

Fisher's Exact Test sonuçlarına göre farklı kategorilere verilen yanıtlar ile farklı okul türleri arasında anlamlı bir fark oluşmamıştır ($p = .668$). Bu bağlamda öğretmenlerin, okullarının sosyal ve kültürel etkinlikler düzenleyip düzenlemediğine yönelik görüşleri, okul türlerine göre anlamlı bir farklılık taşımadığı söylenebilir.

OKDA'nın 24. maddesi okulun öğrencilerine yönelik sosyal ve kültürel etkinlikleri ile ilgilidir. OKDA'nın "24. Okul, sosyal ve kültürel etkinliklere katılır." sorusuna öğretmenlerin vermiş oldukları yanıtlara yönelik ortalama, frekans ve yüzde değerlerini içeren Tablo 135 aşağıda sunulmaktadır.

Tablo 135
Madde 24'e Ait Frekans Sonuçları

	\bar{X}	f	%
Hiç Katılmıyorum		0	0.0
Az Katılıyorum		12	5.5
Orta Düzeyde Katılıyorum	4.027	31	14.2
Oldukça Katılıyorum		115	52.5
Tamamen Katılıyorum		61	27.9
Toplam		219	100.0

Tablo 135 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin "24. Okul, sosyal ve kültürel etkinliklere katılır." maddesine "Oldukça Katılıyorum" ve "Tamamen Katılıyorum" cevabını verdikleri görülmektedir. İlgili maddeye yönelik öğretmenlerin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 4.027'dir. Bu bağlamda katılımcılar, okullarının, sosyal ve kültürel etkinliklere katıldığını düşündükleri söylenebilir.

OKDA'nın 24. maddesine yönelik ki-kare test sonuçlarına göre, "kategorilere verilen yanıtlar" ile "okul türü" arasındaki ilişkiyi incelemek için χ^2 bağımsızlık testi yapılmıştır. İlgili maddeye yönelik beklenen ve gözlenen frekanslar ile Fisher's Exact Test sonuçları, Tablo 136'da sunulmaktadır.

Tablo 136

Madde 24'e Ait Beklenen ve Gözlenen Frekanslar ve Fisher's Exact Test Sonuçları

	Kategoriler					p
	Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Oldukça Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	
Okulöncesi	0 [0.0]	0 [1.8]	6 [4.5]	16 [16.8]	10 [8.9]	0.724
İlkokul	0 [0.0]	3 [3.6]	9 [9.2]	33 [34.1]	20 [18.1]	
Ortaokul	0 [0.0]	9 [6.7]	16 [17.3]	66 [64.1]	31 [34.0]	

Tablo 136 incelendiğinde, Madde 24'e yönelik yapılan χ^2 bağımsızlık testi sonucu, beklenen değeri 5 değerinden küçük olan hücrelerin oranı %20'den fazla olduğu için elde edilen Fisher's Exact Test sonuçlarına göre farklı kategorilere verilen yanıtlar ile farklı okul türleri arasında anlamlı bir fark oluşmamıştır ($p = .724$). Bu bağlamda öğretmenlerin, okullarının sosyal ve kültürel etkinliklere katılıp katılmadıklarına yönelik görüşleri, okul türlerine göre anlamlı bir farklılık taşımadığı söylenebilir.

OKDA'nın 25. maddesi okulun öğrencilerine yönelik sportif etkinlikleri ile ilgilidir. OKDA'nın "25. Okul, sportif etkinler düzenler." sorusuna öğretmenlerin vermiş oldukları yanıtlara yönelik ortalama, frekans ve yüzde değerlerini içeren Tablo 137 aşağıda sunulmaktadır.

Tablo 137

Madde 25'e Ait Frekans Sonuçları

	\bar{X}	f	%
Hiç Katılmıyorum		0	0.0
Az Katılıyorum		9	4.1
Orta Düzeyde Katılıyorum	4.027	44	20.1
Oldukça Katılıyorum		98	44.7
Tamamen Katılıyorum		68	31.1
Toplam		219	100.0

Tablo 137 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin "25. Okul, sportif etkinler düzenler" maddesine "Oldukça Katılıyorum" ve "Tamamen Katılıyorum" cevabını verdikleri

görülmektedir. İlgili maddeye yönelik öğretmenlerin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 4.027'dir. Bu bağlamda katılımcılar, okullarının, sportif etkinlikler düzenlediğini düşündükleri söylenebilir.

OKDA'nın 25. maddesine yönelik ki-kare test sonuçlarına göre, "kategorilere verilen yanıtlar" ile "okul türü" arasındaki ilişkiyi incelemek için χ^2 bağımsızlık testi yapılmıştır. İlgili maddeye yönelik beklenen ve gözlenen frekanslar ile Pearson Chi-Square Test sonuçları, Tablo 138'de sunulmaktadır.

Tablo 138
Madde 25'e Ait Beklenen ve Gözlenen Frekanslar ve Pearson Chi-Square Test Sonuçları

	Kategoriler					p
	Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Oldukça Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	
Okulöncesi	0 [0.0]	0 [1.3]	8 [6.4]	12 [14.3]	12 [9.9]	0.204
İlkokul	0 [0.0]	2 [2.7]	18 [13.1]	25 [29.1]	20 [20.2]	
Ortaokul	0 [0.0]	7 [5.0]	18 [24.5]	61 [54.6]	36 [37.9]	

Tablo 138 incelendiğinde, Madde 25'e yönelik yapılan χ^2 bağımsızlık testi sonucu, beklenen değeri 5 değerinden küçük olan hücrelerin oranı %20'den az olduğu için elde edilen Pearson Chi-Square Test sonuçlarına göre farklı kategorilere verilen yanıtlar ile farklı okul türleri arasında anlamlı bir fark oluşmamıştır ($p = .204$). Bu bağlamda öğretmenlerin, okullarının sportif etkinlikler düzenleyip düzenlemediklerine yönelik görüşleri, okul türlerine göre anlamlı bir farklılık taşımadığı söylenebilir.

OKDA'nın 26. maddesi okulun öğrencilerine yönelik sportif etkinlikleri ile ilgilidir. OKDA'nın "26. Okul, sportif etkinliklere katılır." sorusuna öğretmenlerin vermiş oldukları yanıtlara yönelik ortalama, frekans ve yüzde değerlerini içeren Tablo 139 aşağıda sunulmaktadır.

Tablo 139

Madde 26'ya Ait Frekans Sonuçları

	\bar{X}	f	%
Hiç Katılmıyorum		0	0.0
Az Katılıyorum		10	4.6
Orta Düzeyde Katılıyorum	4.064	36	16.4
Oldukça Katılıyorum		103	47.0
Tamamen Katılıyorum		70	32.0
Toplam		219	100.0

Tablo 139 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin “26. Okul, sportif etkinliklere katılır.” maddesine “Oldukça Katılıyorum” ve “Tamamen Katılıyorum” cevabını verdikleri görülmektedir. İlgili maddeye yönelik öğretmenlerin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 4.064'tür. Bu bağlamda katılımcılar, okullarının, sportif etkinliklere katıldığını düşündükleri söylenebilir.

OKDA'nın 26. maddesine yönelik ki-kare test sonuçlarına göre, “kategorilere verilen yanıtlar” ile “okul türü” arasındaki ilişkiyi incelemek için χ^2 bağımsızlık testi yapılmıştır. İlgili maddeye yönelik beklenen ve gözlenen frekanslar ile Pearson Chi-Square Test sonuçları, Tablo 140'da sunulmaktadır.

Tablo 140

Madde 26'ya Ait Beklenen ve Gözlenen Frekanslar ve Pearson Chi-Square Test Sonuçları

	Kategoriler					p
	Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Oldukça Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	
Okulöncesi	0 [0.0]	0 [1.5]	5 [5.3]	13 [15.1]	14 [10.2]	0.541
İlkokul	0 [0.0]	2 [3.0]	12 [10.7]	32 [30.6]	19 [20.8]	
Ortaokul	0 [0.0]	8 [5.6]	19 [20.1]	58 [57.4]	37 [39.0]	

Tablo 140 incelendiğinde, Madde 26'ya yönelik yapılan χ^2 bağımsızlık testi sonucu, beklenen değeri 5 değerinden küçük olan hücrelerin oranı %20'den az olduğu için elde edilen Pearson Chi-Square Test sonuçlarına göre farklı kategorilere verilen yanıtlar ile farklı okul türleri arasında anlamlı bir fark oluşmamıştır ($p = .541$). Bu bağlamda öğretmenlerin, okullarının sportif etkinliklere katılıp katılmadıklarına yönelik görüşleri, okul türlerine göre anlamlı bir farklılık taşımadığı söylenebilir.

OKDA'nın 27. maddesi okulun öğrencilerinin özel eğitim ihtiyaçları ile ilgilidir. OKDA'nın “27. Okul öğrencilerin özel eğitim ihtiyaçlarının karşılanmasında, öğretim uygulamalarının ve stratejilerinin uygulanmasını sağlar.” sorusuna öğretmenlerin vermiş oldukları yanıtlara yönelik ortalama, frekans ve yüzde değerlerini içeren Tablo 141 aşağıda sunulmaktadır.

Tablo 141

Madde 27'ye Ait Frekans Sonuçları

	\bar{X}	f	%
Hiç Katılmıyorum		0	0.0
Az Katılıyorum		14	6.4
Orta Düzeyde Katılıyorum		30	13.7
Oldukça Katılıyorum	4.023	112	51.1
Tamamen Katılıyorum		63	28.8
Toplam		219	100.0

Tablo 141 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin “27. Okul öğrencilerin özel eğitim ihtiyaçlarının karşılanmasında, öğretim uygulamalarının ve stratejilerinin uygulanmasını sağlar.” maddesine “Oldukça Katılıyorum” ve “Tamamen Katılıyorum” cevabını verdikleri görülmektedir. İlgili maddeye yönelik öğretmenlerin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 4.023'tür. Bu bağlamda katılımcılar, okullarının, öğrencilerin özel eğitim ihtiyaçlarının karşılanmasında, öğretim uygulamalarının ve stratejilerinin uygulanmasını sağladığını düşündükleri söylenebilir.

OKDA'nın 27. maddesine yönelik ki-kare test sonuçlarına göre, “kategorilere verilen yanıtlar” ile “okul türü” arasındaki ilişkiyi incelemek için χ^2 bağımsızlık testi yapılmıştır. İlgili

maddeye yönelik beklenen ve gözlenen frekanslar ile Fisher's Exact Test sonuçları, Tablo 142'de sunulmaktadır.

Tablo 142

Madde 27'ye Ait Beklenen ve Gözlenen Frekanslar ve Fisher's Exact Test Sonuçları

	Kategoriler					p
	Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Oldukça Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	
Okulöncesi	0 [0.0]	0 [2.0]	4 [4.4]	14 [16.4]	14 [9.2]	0.303
İlkokul	0 [0.0]	4 [4.2]	11 [8.9]	31 [33.2]	19 [18.7]	
Ortaokul	0 [0.0]	10 [7.8]	15 [16.7]	67 [62.4]	30 [35.1]	

Tablo 142 incelendiğinde, Madde 27'ye yönelik yapılan χ^2 bağımsızlık testi sonucu, beklenen değeri 5 değerinden küçük olan hücrelerin oranı %20'den fazla olduğu için elde edilen Fisher's Exact Test sonuçlarına göre farklı kategorilere verilen yanıtlar ile farklı okul türleri arasında anlamlı bir fark oluşmamıştır ($p = .303$). Bu bağlamda öğretmenlerin, okullarının öğrencilerin özel eğitim ihtiyaçlarının karşılanmasında, öğretim uygulamalarının ve stratejilerinin uygulanmasını sağlayıp sağlamadıklarına yönelik görüşleri, okul türlerine göre anlamlı bir farklılık taşımadığı söylenebilir.

OKDA'nın 28. maddesi okulun bina ve tesisleri ile ilgilidir. OKDA'nın "28. Okul, güvenli binalara ve tesislere sahiptir." sorusuna öğretmenlerin vermiş oldukları yanıtlara yönelik ortalama, frekans ve yüzde değerlerini içeren Tablo 143 aşağıda sunulmaktadır.

Tablo 143

Madde 28'e Ait Frekans Sonuçları

	\bar{X}	f	%
Hiç Katılmıyorum		1	0.5
Az Katılıyorum		29	13.2
Orta Düzeyde Katılıyorum	3.685	55	25.1
Oldukça Katılıyorum		87	39.7
Tamamen Katılıyorum		47	21.5
Toplam		219	100.0

Tablo 143 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin “28. Okul, güvenli binalara ve tesislere sahiptir.” maddesine “Orta Düzeyde Katılıyorum” ve “Oldukça Katılıyorum” cevabını verdikleri görülmektedir. İlgili maddeye yönelik öğretmenlerin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 3.685'tir. Bu bağlamda katılımcılar, okullarının, güvenli binalara ve tesislere sahip olduğunu düşündükleri söylenebilir.

OKDA'nın 28. maddesine yönelik ki-kare test sonuçlarına göre, “kategorilere verilen yanıtlar” ile “okul türü” arasındaki ilişkiyi incelemek için χ^2 bağımsızlık testi yapılmıştır. İlgili maddeye yönelik beklenen ve gözlenen frekanslar ile Fisher's Exact Test sonuçları, Tablo 144'de sunulmaktadır.

Tablo 144

Madde 28'e Ait Beklenen ve Gözlenen Frekanslar ve Fisher's Exact Test Sonuçları

	Kategoriler					p
	Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Oldukça Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	
Okulöncesi	1 [0.1]	0 [4.2]	6 [8.0]	9 [12.7]	16 [6.9]	0.001
İlkokul	0 [0.3]	12 [8.6]	18 [16.3]	23 [25.8]	12 [13.9]	
Ortaokul	0 [0.6]	17 [16.2]	31 [30.6]	55 [48.5]	19 [26.2]	

Tablo 144 incelendiğinde, Madde 28'e yönelik yapılan χ^2 bağımsızlık testi sonucu, beklenen değeri 5 değerinden küçük olan hücrelerin oranı %20'den fazla olduğu için elde edilen

Fisher's Exact Test sonuçlarına göre farklı kategorilere verilen yanıtlar ile farklı okul türleri arasında anlamlı bir fark oluşmuştur ($p = .001$). Bu bağlamda öğretmenlerin, okullarının güvenli binalara ve tesislere sahip olup olmadıklarına yönelik görüşleri, okul türlerine göre anlamlı bir farklılık taşıdığı söylenebilir. “Az katılıyorum” kategorisinde, “okul öncesi” ile “ilkokul”, “tamamen katılıyorum” kategorisinde, “okul öncesi” ile “ilkokul” ve “okul öncesi” ile “ortaokul” okul türleri arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Bu bağlamda okul öncesi okullarında görev yapan öğretmenler, ilkokullar ve ortaokullara göre okullarının daha güvenli binalara ve tesislere sahip olduğu görüşünü ifade ettikleri söylenebilir.

OKDA'nın 29. maddesi okulun bina ve tesisleri ile ilgilidir. OKDA'nın “29. Okul, yeterli büyüklükte, temiz, bakımlı binalara ve tesislere sahiptir.” sorusuna öğretmenlerin vermiş oldukları yanıtlara yönelik ortalama, frekans ve yüzde değerlerini içeren Tablo 145 aşağıda sunulmaktadır.

Tablo 145
Madde 29'a Ait Frekans Sonuçları

	\bar{X}	f	%
Hiç Katılmıyorum		2	0.9
Az Katılıyorum		28	12.8
Orta Düzeyde Katılıyorum	3.680	55	25.1
Oldukça Katılıyorum		87	39.7
Tamamen Katılıyorum		47	21.5
Toplam		219	100.0

Tablo 145 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin “29. Okul, yeterli büyüklükte, temiz, bakımlı binalara ve tesislere sahiptir.” maddesine “Orta Düzeyde Katılıyorum” ve “Oldukça Katılıyorum” cevabını verdikleri görülmektedir. İlgili maddeye yönelik öğretmenlerin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 3.680'dir. Bu bağlamda katılımcılar, okullarının, yeterli büyüklükte, temiz, bakımlı binalara ve tesislere sahip olduğunu düşündükleri söylenebilir.

OKDA'nın 29. maddesine yönelik ki-kare test sonuçlarına göre, “kategorilere verilen yanıtlar” ile “okul türü” arasındaki ilişkiyi incelemek için χ^2 bağımsızlık testi yapılmıştır. İlgili

maddeye yönelik beklenen ve gözlenen frekanslar ile Fisher's Exact Test sonuçları, Tablo 146'da sunulmaktadır.

Tablo 146

Madde 29'a Ait Beklenen ve Gözlenen Frekanslar ve Fisher's Exact Test Sonuçları

	Kategoriler					p
	Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Oldukça Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	
Okulöncesi	1 [0.3]	0 [4.1]	7 [8.0]	9 [12.7]	15 [6.9]	0.002
İlkokul	0 [0.6]	9 [8.3]	20 [16.3]	22 [25.8]	14 [13.9]	
Ortaokul	1 [1.1]	19 [15.6]	28 [30.6]	56 [48.5]	18 [26.2]	

Tablo 146 incelendiğinde, Madde 29'a yönelik yapılan χ^2 bağımsızlık testi sonucu, beklenen değeri 5 değerinden küçük olan hücrelerin oranı %20'den fazla olduğu için elde edilen Fisher's Exact Test sonuçlarına göre farklı kategorilere verilen yanıtlar ile farklı okul türleri arasında anlamlı bir fark oluşmuştur ($p = .002$). Bu bağlamda öğretmenlerin, okullarının yeterli büyüklükte, temiz, bakımlı binalara ve tesislere sahip olup olmadıklarına yönelik görüşleri, okul türlerine göre anlamlı bir farklılık taşıdığı söylenebilir. “Tamamen katılıyorum” kategorisinde, “okul öncesi” ile “ilkokul” ve “okul öncesi” ile “ortaokul” okul türleri arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Bu bağlamda okul öncesi okullarında görev yapan öğretmenler, ilkokullar ve ortaokullara göre okullarının daha yeterli büyüklükte, temiz, bakımlı binalara ve tesislere sahip olduğu görüşünü ifade ettikleri söylenebilir.

OKDA'nın 30. maddesi okulun bina ve tesislerinin bakım ve onarımı ile ilgilidir. OKDA'nın “30. Okul, bina ve tesislerinin düzenli olarak bakım ve onarımını yapmaya yönelik çalışmalarını sürdürür.” sorusuna öğretmenlerin vermiş oldukları yanıtlara yönelik ortalama, frekans ve yüzde değerlerini içeren Tablo 147'de sunulmaktadır.

Tablo 147

Madde 30'a Ait Frekans Sonuçları

	\bar{X}	f	%
Hiç Katılmıyorum		0	0.0
Az Katılıyorum		18	8.2
Orta Düzeyde Katılıyorum	3.900	40	18.3
Oldukça Katılıyorum		107	48.9
Tamamen Katılıyorum		54	24.7
Toplam		219	100.0

Tablo 147 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin “30. Okul, bina ve tesislerinin düzenli olarak bakım ve onarımını yapmaya yönelik çalışmalarını sürdürür.” maddesine “Oldukça Katılıyorum” ve “Tamamen Katılıyorum” cevabını verdikleri görülmektedir. İlgili maddeye yönelik öğretmenlerin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 3.900’dür. Bu bağlamda katılımcılar, okullarının, bina ve tesislerinin düzenli olarak bakım ve onarımını yapmaya yönelik çalışmalarını sürdürdüğünü düşündükleri söylenebilir.

OKDA’nın 30. maddesine yönelik ki-kare test sonuçlarına göre, “kategorilere verilen yanıtlar” ile “okul türü” arasındaki ilişkiyi incelemek için χ^2 bağımsızlık testi yapılmıştır. İlgili maddeye yönelik beklenen ve gözlenen frekanslar ile Pearson Chi-Square Test sonuçları, Tablo 148’de sunulmaktadır.

Tablo 148

Madde 30'a Ait Beklenen ve Gözlenen Frekanslar ve Pearson Chi-Square Test Sonuçları

	Kategoriler					p
	Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Oldukça Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	
Okulöncesi	0 [0.0]	0 [2.6]	4 [5.8]	14 [15.6]	14 [7.9]	0.099
İlkokul	0 [0.0]	7 [5.3]	13 [11.9]	29 [31.8]	16 [16.0]	
Ortaokul	0 [0.0]	11 [10.0]	23 [22.3]	64 [59.6]	24 [30.1]	

Tablo 148 incelendiğinde, Madde 30’a yönelik yapılan χ^2 bağımsızlık testi sonucu, beklenen değeri 5 değerinden küçük olan hücrelerin oranı %20’den az olduğu için elde edilen Pearson Chi-Square Test sonuçlara göre farklı kategorilere verilen yanıtlar ile farklı okul türleri arasında anlamlı bir fark oluşmamıştır ($p = .099$). Bu bağlamda öğretmenlerin, okullarının bina ve tesislerinin düzenli olarak bakım ve onarımını yapmaya yönelik çalışmalarını sürdürüp sürdürmediklerine yönelik görüşleri, okul türlerine göre anlamlı bir farklılık taşımadığı söylenebilir.

OKDA’nın 31. maddesi okulun kriz planına sahip olması ile ilgilidir. OKDA’nın “31. Okul, kriz müdahale planına sahiptir.” sorusuna öğretmenlerin vermiş oldukları yanıtlara yönelik ortalama, frekans ve yüzde değerlerini içeren Tablo 149 aşağıda sunulmaktadır.

Tablo 149
Madde 31’e Ait Frekans Sonuçları

	\bar{X}	f	%
Hiç Katılmıyorum		0	0.0
Az Katılıyorum		17	7.8
Orta Düzeyde Katılıyorum		39	17.8
Oldukça Katılıyorum	3.927	106	48.4
Tamamen Katılıyorum		57	26.0
Toplam		219	100.0

Tablo 149 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin “31. Okul, kriz müdahale planına sahiptir.” maddesine “Oldukça Katılıyorum” ve “Tamamen Katılıyorum” cevabını verdikleri görülmektedir. İlgili maddeye yönelik öğretmenlerin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 3.927’dir. Bu bağlamda katılımcılar, okullarının, kriz müdahale planına sahip olduğunu düşündükleri söylenebilir.

OKDA’nın 31. maddesine yönelik ki-kare test sonuçlarına göre, “kategorilere verilen yanıtlar” ile “okul türü” arasındaki ilişkiyi incelemek için χ^2 bağımsızlık testi yapılmıştır. İlgili

maddeye yönelik beklenen ve gözlenen frekanslar ile Pearson Chi-Square Test sonuçları, Tablo 150’de sunulmaktadır.

Tablo 150

Madde 31’e Ait Beklenen ve Gözlenen Frekanslar ve Pearson Chi-Square Test Sonuçları

	Kategoriler					p
	Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Oldukça Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	
Okulöncesi	0 [0.0]	0 [2.5]	2 [5.7]	15 [15.5]	15 [8.3]	0.019
İlkokul	0 [0.0]	6 [5.0]	9 [11.6]	32 [31.5]	18 [16.9]	
Ortaokul	0 [0.0]	11 [9.5]	28 [21.7]	59 [59.1]	24 [31.8]	

Tablo 150 incelendiğinde, Madde 31’e yönelik yapılan χ^2 bağımsızlık testi sonucu, beklenen değeri 5 değerinden küçük olan hücrelerin oranı %20’den az olduğu için elde edilen Pearson Chi-Square Test sonuçlarına göre farklı kategorilere verilen yanıtlar ile farklı okul türleri arasında anlamlı bir fark oluşmamıştır ($p = .019$). Bu bağlamda öğretmenlerin, okullarının kriz müdahale planına sahip olup olmadıklarına yönelik görüşleri, okul türlerine göre anlamlı bir farklılık taşımadığı söylenebilir.

OKDA’nın 32. maddesi okulun kriz planının uygulanması ile ilgilidir. OKDA’nın “32. Okul, kriz müdahale planına uygun hareket eder.” sorusuna öğretmenlerin vermiş oldukları yanıtlara yönelik ortalama, frekans ve yüzde değerlerini içeren Tablo 151 aşağıda sunulmaktadır.

Tablo 151

Madde 32'ye Ait Frekans Sonuçları

	\bar{X}	f	%
Hiç Katılmıyorum		1	0.5
Az Katılıyorum		17	7.8
Orta Düzeyde Katılıyorum	3.913	40	18.3
Oldukça Katılıyorum		103	47.0
Tamamen Katılıyorum		58	26.5
Toplam		219	100.0

Tablo 148 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin “32. Okul, kriz müdahale planına uygun hareket eder.” maddesine “Oldukça Katılıyorum” ve “Tamamen Katılıyorum” cevabını verdikleri görülmektedir. İlgili maddeye yönelik öğretmenlerin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 3.913’tür. Bu bağlamda katılımcılar, okullarının, kriz müdahale planına uygun hareket ettiğini düşündükleri söylenebilir.

OKDA'nın 32. maddesine yönelik ki-kare test sonuçlarına göre, “kategorilere verilen yanıtlar” ile “okul türü” arasındaki ilişkiyi incelemek için χ^2 bağımsızlık testi yapılmıştır. İlgili maddeye yönelik beklenen ve gözlenen frekanslar ile Fisher's Exact Test sonuçları, Tablo 152’de sunulmaktadır.

Tablo 152

Madde 32'ye Ait Beklenen ve Gözlenen Frekanslar ve Fisher's Exact Test Sonuçları

	Kategoriler					p
	Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Oldukça Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	
Okulöncesi	0 [0.1]	0 [2.5]	2 [5.8]	17 [15.1]	13 [8.5]	0.049
İlkokul	0 [0.3]	5 [5.0]	9 [11.9]	31 [30.6]	20 [17.2]	
Ortaokul	1 [0.6]	12 [9.5]	29 [22.3]	55 [57.4]	25 [32.3]	

Tablo 152 incelendiğinde, Madde 32'ye yönelik yapılan χ^2 bağımsızlık testi sonucu, beklenen değeri 5 değerinden küçük olan hücrelerin oranı %20'den fazla olduğu için elde edilen

Fisher's Exact Test sonuçlarına göre farklı kategorilere verilen yanıtlar ile farklı okul türleri arasında anlamlı bir fark oluşmamıştır ($p = .049$). Bu bağlamda öğretmenlerin, okullarının kriz müdahale planına uygun hareket edip etmediklerine yönelik görüşleri, okul türlerine göre anlamlı bir farklılık taşımadığı söylenebilir.

OKDA'nın 33. maddesi okulun yönetiminin paydaşlarıyla ilişkisi ile ilgilidir. OKDA'nın "33. Okul yönetimi, tüm paydaşları ile güven ve etkili iş birliği oluşturur." sorusuna öğretmenlerin vermiş oldukları yanıtlara yönelik ortalama, frekans ve yüzde değerlerini içeren Tablo 153 aşağıda sunulmaktadır.

Tablo 153
Madde 33'e Ait Frekans Sonuçları

	\bar{X}	f	%
Hiç Katılmıyorum		0	0.0
Az Katılıyorum		14	6.4
Orta Düzeyde Katılıyorum	4.037	28	12.8
Oldukça Katılıyorum		113	51.6
Tamamen Katılıyorum		64	29.2
Toplam		219	100.0

Tablo 153 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin "33. Okul yönetimi, tüm paydaşları ile güven ve etkili iş birliği oluşturur." maddesine "Oldukça Katılıyorum" ve "Tamamen Katılıyorum" cevabını verdikleri görülmektedir. İlgili maddeye yönelik öğretmenlerin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 4.037'dir. Bu bağlamda katılımcılar, okul yönetimlerinin, tüm paydaşları ile güven ve etkili iş birliği oluşturduğunu düşündükleri söylenebilir.

OKDA'nın 33. maddesine yönelik ki-kare test sonuçlarına göre, "kategorilere verilen yanıtlar" ile "okul türü" arasındaki ilişkiyi incelemek için χ^2 bağımsızlık testi yapılmıştır. İlgili maddeye yönelik beklenen ve gözlenen frekanslar ile Fisher's Exact Test sonuçları, Tablo 154'de sunulmaktadır.

Tablo 154

Madde 33'e Ait Beklenen ve Gözlenen Frekanslar ve Fisher's Exact Test Sonuçları

	Kategoriler					p
	Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Oldukça Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	
Okulöncesi	0 [0.0]	1 [2.0]	1 [4.1]	14 [16.5]	16 [9.4]	0.074
İlkokul	0 [0.0]	5 [4.2]	8 [8.3]	31 [33.5]	21 [19.0]	
Ortaokul	0 [0.0]	8 [7.8]	19 [15.6]	68 [62.9]	27 [35.7]	

Tablo 154 incelendiğinde, Madde 33'e yönelik yapılan χ^2 bağımsızlık testi sonucu, beklenen değeri 5 değerinden küçük olan hücrelerin oranı %20'den fazla olduğu için elde edilen Fisher's Exact Test sonuçlarına göre farklı kategorilere verilen yanıtlar ile farklı okul türleri arasında anlamlı bir fark oluşmamıştır ($p = .074$). Bu bağlamda öğretmenlerin, okul yönetimlerinin, tüm paydaşları ile güven ve etkili iş birliği oluşturup oluşturmadıklarına yönelik görüşleri, okul türlerine göre anlamlı bir farklılık taşımadığı söylenebilir.

OKDA'nın 34. maddesi okulun yönetiminin zorlu ve karmaşık durumları yönetimi ile ilgilidir. OKDA'nın "34. Okul yönetimi, zorlu ve karmaşık durumları, adil bir şekilde yönetir." sorusuna öğretmenlerin vermiş oldukları yanıtlara yönelik ortalama, frekans ve yüzde değerlerini içeren Tablo 155 aşağıda sunulmaktadır.

Tablo 155

Madde 34'e Ait Frekans Sonuçları

	\bar{X}	f	%
Hiç Katılmıyorum		0	0.0
Az Katılıyorum		15	6.8
Orta Düzeyde Katılıyorum	3.950	41	18.7
Oldukça Katılıyorum		103	47.0
Tamamen Katılıyorum		60	27.4
Toplam		219	100.0

Tablo 155 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin “34. Okul yönetimi, zorlu ve karmaşık durumları, adil bir şekilde yönetir.” maddesine “Oldukça Katılıyorum” ve “Tamamen Katılıyorum” cevabını verdikleri görülmektedir. İlgili maddeye yönelik öğretmenlerin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 3.950’dir. Bu bağlamda katılımcılar, okul yönetimlerinin, zorlu ve karmaşık durumları, adil bir şekilde yönettiğini düşündükleri söylenebilir.

OKDA’nın 34. maddesine yönelik ki-kare test sonuçlarına göre, “kategorilere verilen yanıtlar” ile “okul türü” arasındaki ilişkiyi incelemek için χ^2 bağımsızlık testi yapılmıştır. İlgili maddeye yönelik beklenen ve gözlenen frekanslar ile Pearson Chi-Square Test sonuçları, Tablo 156’da sunulmaktadır.

Tablo 156

Madde 34’e Ait Beklenen ve Gözlenen Frekanslar ve Pearson Chi-Square Test Sonuçları

	Kategoriler					p
	Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Oldukça Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	
Okulöncesi	0 [0.0]	0 [2.2]	2 [6.0]	14 [15.1]	16 [8.8]	0.006
İlkokul	0 [0.0]	4 [4.5]	9 [12.2]	32 [30.6]	20 [17.8]	
Ortaokul	0 [0.0]	11 [8.4]	30 [22.8]	57 [57.4]	24 [33.4]	

Tablo 156 incelendiğinde, Madde 34’e yönelik yapılan χ^2 bağımsızlık testi sonucu, beklenen değeri 5 değerinden küçük olan hücrelerin oranı %20’den az olduğu için elde edilen Pearson Chi-Square Test sonuçlarına göre farklı kategorilere verilen yanıtlar ile farklı okul türleri arasında anlamlı bir fark oluşmamıştır ($p = .006$). Bu bağlamda öğretmenlerin, okul yönetimlerinin, zorlu ve karmaşık durumları, adil bir şekilde yönetip yönetmediklerine yönelik görüşleri, okul türlerine göre anlamlı bir farklılık taşımadığı söylenebilir.

OKDA’nın 35. maddesi okulun yönetiminin hesap verilebilirliğe yönelik personellerinin öz değerlendirme yapmayı teşvik etmesi ile ilgilidir. OKDA’nın “35. Okul yönetimi, hesap verilebilirliği teşvik etmeye yönelik okul personellerinin kendi performanslarını değerlendirmeye

yönlendirir.” sorusuna öğretmenlerin vermiş oldukları yanıtlara yönelik ortalama, frekans ve yüzde değerlerini içeren Tablo 157 aşağıda sunulmaktadır.

Tablo 157
Madde 35’e Ait Frekans Sonuçları

	\bar{X}	f	%
Hiç Katılmıyorum		1	0.5
Az Katılıyorum		17	7.8
Orta Düzeyde Katılıyorum	3.845	46	21.0
Oldukça Katılıyorum		106	48.4
Tamamen Katılıyorum		49	22.4
Toplam		219	100.0

Tablo 157 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin “35. Okul yönetimi, hesap verilebilirliği teşvik etmeye yönelik okul personellerinin kendi performanslarını değerlendirmeye yönlendirir.” maddesine “Oldukça Katılıyorum” ve “Tamamen Katılıyorum” cevabını verdikleri görülmektedir. İlgili maddeye yönelik öğretmenlerin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 3.845’tir. Bu bağlamda katılımcılar, okul yönetimlerinin, hesap verilebilirliği teşvik etmeye yönelik okul personellerinin kendi performanslarını değerlendirmeye yönlendirdiğini düşündükleri söylenebilir.

OKDA’nın 35. maddesine yönelik ki-kare test sonuçlarına göre, “kategorilere verilen yanıtlar” ile “okul türü” arasındaki ilişkiyi incelemek için χ^2 bağımsızlık testi yapılmıştır. İlgili maddeye yönelik beklenen ve gözlenen frekanslar ile Fisher’s Exact Test sonuçları, Tablo 158’de sunulmaktadır.

Tablo 158

Madde 35'e Ait Beklenen ve Gözlenen Frekanslar ve Fisher's Exact Test Sonuçları

	Kategoriler					p
	Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Oldukça Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	
Okulöncesi	0 [0.1]	0 [2.5]	4 [6.7]	16 [15.5]	12 [7.2]	0.003
İlkokul	0 [0.3]	2 [5.0]	14 [13.7]	28 [31.5]	21 [14.5]	
Ortaokul	1 [0.6]	15 [9.5]	28 [25.6]	62 [59.1]	16 [27.3]	

Tablo 158 incelendiğinde, Madde 35'e yönelik yapılan χ^2 bağımsızlık testi sonucu, beklenen değeri 5 değerinden küçük olan hücrelerin oranı %20'den fazla olduğu için elde edilen Fisher's Exact Test sonuçlarına göre farklı kategorilere verilen yanıtlar ile farklı okul türleri arasında anlamlı bir fark oluşmuştur ($p = .003$). Bu bağlamda öğretmenlerin, okul yönetimlerinin hesap verilebilirliği teşvik etmeye yönelik okul personellerinin kendi performanslarını değerlendirmeye yönlendirip yönlendirmediğine yönelik görüşleri, okul türlerine göre anlamlı bir farklılık taşıdığı söylenebilir. "Tamamen katılıyorum" kategorisinde, "okul öncesi" ile "ortaokul" ve "ilkokul" ile "ortaokul" okul türleri arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Bu bağlamda okul öncesi okullarında görev yapan öğretmenler, ortaokullara göre, ortaokullarda görev yapan öğretmenler ilkokullara göre okul yönetimlerinin daha çok hesap verilebilirliği teşvik etmeye yönelik okul personellerinin kendi performanslarını değerlendirmeye yönlendirdiği görüşünü ifade ettikleri söylenebilir.

OKDA'nın 36. maddesi okulun yönetiminin eğitim alanındaki gelişmeleri ile ilgilidir. OKDA'nın "36. Okul yönetimi, eğitim alanındaki en son gelişmeleri takip eder." sorusuna öğretmenlerin vermiş oldukları yanıtlara yönelik ortalama, frekans ve yüzde değerlerini içeren Tablo 159 aşağıda sunulmaktadır.

Tablo 159

Madde 36'ya Ait Frekans Sonuçları

	\bar{X}	f	%
Hiç Katılmıyorum		0	0.0
Az Katılıyorum		14	6.4
Orta Düzeyde Katılıyorum	3.941	47	21.5
Oldukça Katılıyorum		96	43.8
Tamamen Katılıyorum		62	28.3
Toplam		219	100.0

Tablo 159 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin “36. Okul yönetimi, eğitim alanındaki en son gelişmeleri takip eder.” maddesine “Oldukça Katılıyorum” ve “Tamamen Katılıyorum” cevabını verdikleri görülmektedir. İlgili maddeye yönelik öğretmenlerin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 3.941’dir. Bu bağlamda katılımcılar, okul yönetimlerinin, eğitim alanındaki en son gelişmeleri takip ettiğini düşündükleri söylenebilir.

OKDA’nın 36. maddesine yönelik ki-kare test sonuçlarına göre, “kategorilere verilen yanıtlar” ile “okul türü” arasındaki ilişkiyi incelemek için χ^2 bağımsızlık testi yapılmıştır. İlgili maddeye yönelik beklenen ve gözlenen frekanslar ile Pearson Chi-Square Test sonuçları, Tablo 160’da sunulmaktadır.

Tablo 160

Madde 36'ya Ait Beklenen ve Gözlenen Frekanslar ve Pearson Chi-Square Test Sonuçları

	Kategoriler					p
	Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Oldukça Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	
Okulöncesi	0 [0.0]	0 [2.0]	3 [6.9]	15 [14.0]	14 [9.1]	0.016
İlkokul	0 [0.0]	2 [4.2]	16 [13.9]	24 [28.5]	23 [18.4]	
Ortaokul	0 [0.0]	12 [7.8]	28 [26.2]	57 [53.5]	25 [34.5]	

Tablo 160 incelendiğinde, Madde 36’ ya yönelik yapılan χ^2 bağımsızlık testi sonucu, beklenen değeri 5 değerinden küçük olan hücrelerin oranı %20’den az olduğu için elde edilen

Pearson Chi-Square Test sonuçlarına göre farklı kategorilere verilen yanıtlar ile farklı okul türleri arasında anlamlı bir fark oluşmamıştır ($p = .016$). Bu bağlamda öğretmenlerin, okul yönetimlerinin, eğitim alanındaki en son gelişmeleri takip edip etmediklerine yönelik görüşleri, okul türlerine göre anlamlı bir farklılık taşımadığı söylenebilir.

OKDA'nın 37. maddesi okulun sivil toplum kuruluşları ile öğrenim ortaklıklarının oluşturulması ile ilgilidir. OKDA'nın "37. Okul, öğretim süreçlerine sivil toplum kuruluşlarını dahil ederek, öğrenim ortaklıkları oluşmasını destekler." sorusuna öğretmenlerin vermiş oldukları yanıtlara yönelik ortalama, frekans ve yüzde değerlerini içeren Tablo 161 aşağıda sunulmaktadır.

Tablo 161

Madde 37'ye Ait Frekans Sonuçları

	\bar{X}	f	%
Hiç Katılmıyorum		0	0.0
Az Katılıyorum		16	7.3
Orta Düzeyde Katılıyorum	3.854	50	22.8
Oldukça Katılıyorum		103	47.0
Tamamen Katılıyorum		50	22.8
Toplam		219	100.0

Tablo 161 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin "37. Okul, öğretim süreçlerine sivil toplum kuruluşlarını dahil ederek, öğrenim ortaklıkları oluşmasını destekler." maddesine "Orta Düzeyde Katılıyorum", "Oldukça Katılıyorum" ve "Tamamen Katılıyorum" cevabını verdikleri görülmektedir. İlgili maddeye yönelik öğretmenlerin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 3.854'tür. Bu bağlamda katılımcılar, okullarının, öğretim süreçlerine sivil toplum kuruluşlarını dahil ederek, öğrenim ortaklıkları oluşmasını desteklediğini düşündükleri söylenebilir.

OKDA'nın 37. maddesine yönelik ki-kare test sonuçlarına göre, "kategorilere verilen yanıtlar" ile "okul türü" arasındaki ilişkiyi incelemek için χ^2 bağımsızlık testi yapılmıştır. İlgili maddeye yönelik beklenen ve gözlenen frekanslar ile Pearson Chi-Square Test sonuçları, Tablo 162'de sunulmaktadır.

Tablo 162

Madde 37'ye Ait Beklenen ve Gözlenen Frekanslar ve Pearson Chi-Square Test Sonuçları

	Kategoriler					p
	Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Oldukça Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	
Okulöncesi	0 [0.0]	0 [2.3]	8 [7.3]	10 [15.1]	14 [7.3]	0.044
İlkokul	0 [0.0]	5 [4.7]	14 [14.8]	31 [30.6]	15 [14.8]	
Ortaokul	0 [0.0]	11 [8.9]	28 [27.9]	62 [57.4]	21 [27.9]	

Tablo 162 incelendiğinde, Madde 37'ye yönelik yapılan χ^2 bağımsızlık testi sonucu, beklenen değeri 5 değerinden küçük olan hücrelerin oranı %20'den az olduğu için elde edilen Pearson Chi-Square Test sonuçlarına göre farklı kategorilere verilen yanıtlar ile farklı okul türleri arasında anlamlı bir fark oluşmamıştır ($p = .044$). Bu bağlamda öğretmenlerin, okullarının, öğretim süreçlerine sivil toplum kuruluşlarını dahil ederek, öğrenim ortaklıkları oluşmasını destekleyip desteklemediklerine yönelik görüşleri, okul türlerine göre anlamlı bir farklılık taşımadığı söylenebilir.

OKDA'nın 38. maddesi okulun paydaşlarını karar alma süreçlerine katılımlarının sağlanması ile ilgilidir. OKDA'nın "38. Okul, tüm paydaşların karar alma ve yönetim süreçlerine katılmalarını sağlar." sorusuna öğretmenlerin vermiş oldukları yanıtlara yönelik ortalama, frekans ve yüzde değerlerini içeren Tablo 163 aşağıda sunulmaktadır.

Tablo 163

Madde 38'e Ait Frekans Sonuçları

	\bar{X}	f	%
Hiç Katılmıyorum		1	0.5
Az Katılıyorum		16	7.3
Orta Düzeyde Katılıyorum		40	18.3
Oldukça Katılıyorum	3.913	106	48.4
Tamamen Katılıyorum		56	25.6
Toplam		219	100.0

Tablo 163 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin “38. Okul, tüm paydaşların karar alma ve yönetim süreçlerine katılmalarını sağlar.” maddesine “Oldukça Katılıyorum” ve “Tamamen Katılıyorum” cevabını verdikleri görülmektedir. İlgili maddeye yönelik öğretmenlerin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 3.913’tür. Bu bağlamda katılımcılar, okullarının, tüm paydaşların karar alma ve yönetim süreçlerine katılmalarını sağladığını düşündükleri söylenebilir.

OKDA’ nın 38. maddesine yönelik ki-kare test sonuçlarına göre, “kategorilere verilen yanıtlar” ile “okul türü” arasındaki ilişkiyi incelemek için χ^2 bağımsızlık testi yapılmıştır. İlgili maddeye yönelik beklenen ve gözlenen frekanslar ile Fisher’s Exact Test sonuçları, Tablo 164’ de sunulmaktadır.

Tablo 164

Madde 38’e Ait Beklenen ve Gözlenen Frekanslar ve Fisher's Exact Test Sonuçları

	Kategoriler					p
	Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Oldukça Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	
Okulöncesi	0 [0.1]	0 [2.3]	7 [5.8]	10 [15.5]	15 [8.2]	0.061
İlkokul	0 [0.3]	5 [4.7]	9 [11.9]	37 [31.5]	14 [16.6]	
Ortaokul	1 [0.6]	11 [8.9]	24 [22.3]	59 [59.1]	27 [31.2]	

Tablo 164 incelendiğinde, Madde 38’e yönelik yapılan χ^2 bağımsızlık testi sonucu, beklenen değeri 5 değerinden küçük olan hücrelerin oranı %20’den fazla olduğu için elde edilen Fisher’s Exact Test sonuçlarına göre farklı kategorilere verilen yanıtlar ile farklı okul türleri arasında anlamlı bir fark oluşmamıştır ($p = .061$). Bu bağlamda öğretmenlerin, okullarının, tüm paydaşların karar alma ve yönetim süreçlerine katılmalarını sağlayıp sağlamadıklarına yönelik görüşleri, okul türlerine göre anlamlı bir farklılık taşımadığı söylenebilir.

OKDA’nın 39. maddesi okulun paydaşlarının iletişim süreçlerini yapılandırmaları ile ilgilidir. OKDA’nın “39. Okul, paydaşlarla şeffaflık ve güven esasına dayalı iletişim süreçlerini yapılandırır.” sorusuna öğretmenlerin vermiş oldukları yanıtlara yönelik ortalama, frekans ve yüzde değerlerini içeren Tablo 165 aşağıda sunulmaktadır.

Tablo 165

Madde 39'a Ait Frekans Sonuçları

	\bar{X}	f	%
Hiç Katılmıyorum		2	0.9
Az Katılıyorum		15	6.8
Orta Düzeyde Katılıyorum	3.959	34	15.5
Oldukça Katılıyorum		107	48.9
Tamamen Katılıyorum		61	27.9
Toplam		219	100.0

Tablo 165 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin “39. Okul, paydaşlarla şeffaflık ve güven esasına dayalı iletişim süreçlerini yapılandırır.” maddesine “Oldukça Katılıyorum” ve “Tamamen Katılıyorum” cevabını verdikleri görülmektedir. İlgili maddeye yönelik öğretmenlerin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 3.959’dur. Bu bağlamda katılımcılar, okullarının, paydaşlarla şeffaflık ve güven esasına dayalı iletişim süreçlerini yapılandığı düşünükleri söylenebilir.

OKDA’nın 39. maddesine yönelik ki-kare test sonuçlarına göre, “kategorilere verilen yanıtlar” ile “okul türü” arasındaki ilişkiyi incelemek için χ^2 bağımsızlık testi yapılmıştır. İlgili maddeye yönelik beklenen ve gözlenen frekanslar ile Fisher’s Exact Test sonuçları, Tablo 166’da sunulmaktadır.

Tablo 166

Madde 39'a Ait Beklenen ve Gözlenen Frekanslar ve Fisher's Exact Test Sonuçları

	Kategoriler					p
	Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Oldukça Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	
Okulöncesi	0 [0.3]	1 [2.2]	3 [5.0]	10 [15.6]	18 [8.9]	0.021
İlkokul	1 [0.6]	3 [4.5]	8 [10.1]	38 [31.8]	15 [18.1]	
Ortaokul	1 [1.1]	11 [8.4]	23 [18.9]	59 [59.6]	28 [34.0]	

Tablo 166 incelendiğinde, Madde 39’a yönelik yapılan χ^2 bağımsızlık testi sonucu, beklenen değeri 5 değerinden küçük olan hücrelerin oranı %20’den fazla olduğu için elde edilen Fisher’s Exact Test sonuçlarına göre farklı kategorilere verilen yanıtlar ile farklı okul türleri arasında anlamlı bir fark oluşmamıştır ($p = .021$). Bu bağlamda öğretmenlerin, okullarının, paydaşlarla şeffaflık ve güven esasına dayalı iletişim süreçlerini yapılandırıp yapılandırmadıklarına yönelik görüşleri, okul türlerine göre anlamlı bir farklılık taşımadığı söylenebilir.

OKDA’nın 40. maddesi okulun kurumsal gelişimi ile ilgilidir. OKDA’nın “40. Okul, öğrenmeye yönelik okul kültürüne yansıyan vizyona, misyona ve temel değerlere sahiptir.” sorusuna öğretmenlerin vermiş oldukları yanıtlara yönelik ortalama, frekans ve yüzde değerlerini içeren Tablo 167 aşağıda sunulmaktadır.

Tablo 167
Madde 40’a Ait Frekans Sonuçları

	\bar{X}	f	%
Hiç Katılmıyorum		2	0.9
Az Katılıyorum		12	5.5
Orta Düzeyde Katılıyorum		29	13.2
Oldukça Katılıyorum	3.991	119	54.3
Tamamen Katılıyorum		57	26.0
Toplam		219	100.0

Tablo 167 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin “40. Okul, öğrenmeye yönelik okul kültürüne yansıyan vizyona, misyona ve temel değerlere sahiptir.” maddesine “Oldukça Katılıyorum” ve “Tamamen Katılıyorum” cevabını verdikleri görülmektedir. İlgili maddeye yönelik öğretmenlerin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 3.991’dir. Bu bağlamda katılımcılar, okullarının, öğrenmeye yönelik okul kültürüne yansıyan vizyona, misyona ve temel değerlere sahip olduğunu düşündükleri söylenebilir.

OKDA’nın 40. maddesine yönelik ki-kare test sonuçlarına göre, “kategorilere verilen yanıtlar” ile “okul türü” arasındaki ilişkiyi incelemek için χ^2 bağımsızlık testi yapılmıştır. İlgili

maddeye yönelik beklenen ve gözlenen frekanslar ile Fisher's Exact Test sonuçları, Tablo 168'de sunulmaktadır.

Tablo 168

Madde 40'a Ait Beklenen ve Gözlenen Frekanslar ve Fisher's Exact Test Sonuçları

	Kategoriler					p
	Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Oldukça Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	
Okulöncesi	0 [0.3]	1 [1.8]	3 [4.2]	12 [17.4]	16 [8.3]	0.091
İlkokul	1 [0.6]	3 [3.6]	9 [8.6]	34 [35.3]	18 [16.9]	
Ortaokul	1 [1.1]	8 [6.7]	17 [16.2]	73 [66.3]	23 [31.8]	

Tablo 168 incelendiğinde, Madde 40'a yönelik yapılan χ^2 bağımsızlık testi sonucu, beklenen değeri 5 değerinden küçük olan hücrelerin oranı %20'den fazla olduğu için elde edilen Fisher's Exact Test sonuçlarına göre farklı kategorilere verilen yanıtlar ile farklı okul türleri arasında anlamlı bir fark oluşmamıştır ($p = .091$). Bu bağlamda öğretmenlerin, okullarının, öğrenmeye yönelik okul kültürüne yansıyan vizyona, misyona ve temel değerlere sahip olup olmadıklarına yönelik görüşleri, okul türlerine göre anlamlı bir farklılık taşımadığı söylenebilir.

OKDA'nın 41. maddesi okulun kurumsal gelişimi ile ilgilidir. OKDA'nın "41. Okul vizyonu, misyonu ve temel değerleri, tüm paydaşlar ile katılımcı bir anlayış ve iş birliği içerisinde oluşturulur." sorusuna öğretmenlerin vermiş oldukları yanıtlara yönelik ortalama, frekans ve yüzde değerlerini içeren Tablo 169 aşağıda sunulmaktadır.

Tablo 169

Madde 41'e Ait Frekans Sonuçları

	\bar{X}	f	%
Hiç Katılmıyorum		2	0.9
Az Katılıyorum		14	6.4
Orta Düzeyde Katılıyorum	3.968	31	14.2
Oldukça Katılıyorum		114	52.1
Tamamen Katılıyorum		58	26.5
Toplam		219	100.0

Tablo 169 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin “41. Okul vizyonu, misyonu ve temel değerleri, tüm paydaşlar ile katılımcı bir anlayış ve iş birliği içerisinde oluşturulur.” maddesine “Oldukça Katılıyorum” ve “Tamamen Katılıyorum” cevabını verdikleri görülmektedir. İlgili maddeye yönelik öğretmenlerin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 3.968’dir. Bu bağlamda katılımcılar, okullarının, vizyonu, misyonu ve temel değerleri, tüm paydaşlar ile katılımcı bir anlayış ve iş birliği içerisinde oluşturduğunu düşündükleri söylenebilir.

OKDA’nın 41. maddesine yönelik ki-kare test sonuçlarına göre, “kategorilere verilen yanıtlar” ile “okul türü” arasındaki ilişkiyi incelemek için χ^2 bağımsızlık testi yapılmıştır. İlgili maddeye yönelik beklenen ve gözlenen frekanslar ile Fisher’s Exact Test sonuçları, Tablo 170’de sunulmaktadır.

Tablo 170

Madde 41'e Ait Beklenen ve Gözlenen Frekanslar ve Fisher's Exact Test Sonuçları

	Kategoriler					p
	Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Oldukça Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	
Okulöncesi	0 [0.3]	1 [2.0]	3 [4.5]	13 [16.7]	15 [8.5]	0.243
İlkokul	0 [0.6]	5 [4.2]	7 [9.2]	36 [33.8]	17 [17.2]	
Ortaokul	2 [1.1]	8 [7.8]	21 [17.3]	65 [63.5]	26 [32.3]	

Tablo 170 incelendiğinde, Madde 41’e yönelik yapılan χ^2 bağımsızlık testi sonucu, beklenen değeri 5 değerinden küçük olan hücrelerin oranı %20’den fazla olduğu için elde edilen Fisher’s Exact Test sonuçlarına göre farklı kategorilere verilen yanıtlar ile farklı okul türleri arasında anlamlı bir fark oluşmamıştır ($p = .243$). Bu bağlamda öğretmenlerin, okullarının, vizyonu, misyonu ve temel değerleri, tüm paydaşlar ile katılımcı bir anlayış ve iş birliği içerisinde oluşturup oluşturmadıklarına yönelik görüşleri, okul türlerine göre anlamlı bir farklılık taşımadığı söylenebilir.

OKDA’nın 42. maddesi okulun kurumsal gelişimi ile ilgilidir. OKDA’nın “42. Okul vizyonu, misyonu ve temel değerleri görünürdür.” sorusuna öğretmenlerin vermiş oldukları yanıtlara yönelik ortalama, frekans ve yüzde değerlerini içeren Tablo 171 aşağıda sunulmaktadır.

Tablo 171

Madde 42’ye Ait Frekans Sonuçları

	\bar{X}	f	%
Hiç Katılmıyorum		0	0.0
Az Katılıyorum		17	7.8
Orta Düzeyde Katılıyorum		31	14.2
Oldukça Katılıyorum	3.954	116	53.0
Tamamen Katılıyorum		55	25.1
Toplam		219	100.0

Tablo 171 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin “42. Okul vizyonu, misyonu ve temel değerleri görünürdür.” maddesine “Oldukça Katılıyorum” ve “Tamamen Katılıyorum” cevabını verdikleri görülmektedir. İlgili maddeye yönelik öğretmenlerin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 3.954’tür. Bu bağlamda katılımcılar, okullarının, vizyonu, misyonu ve temel değerleri görünür olduğunu düşündükleri söylenebilir.

OKDA’nın 42. maddesine yönelik ki-kare test sonuçlarına göre, “kategorilere verilen yanıtlar” ile “okul türü” arasındaki ilişkiyi incelemek için χ^2 bağımsızlık testi yapılmıştır. İlgili

maddeye yönelik beklenen ve gözlenen frekanslar ile Pearson Chi-Square Test sonuçları, Tablo 172’de sunulmaktadır.

Tablo 172

Madde 42’ye Ait Beklenen ve Gözlenen Frekanslar ve Pearson Chi-Square Test Sonuçları

	Kategoriler					p
	Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Oldukça Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	
Okulöncesi	0 [0.0]	1 [2.5]	3 [4.5]	13 [16.9]	15 [8.0]	0.030
İlkokul	0 [0.0]	6 [5.0]	7 [9.2]	33 [34.4]	19 [16.3]	
Ortaokul	0 [0.0]	10 [9.5]	21 [17.3]	70 [64.6]	21 [30.6]	

Tablo 172 incelendiğinde, Madde 42’ye yönelik yapılan χ^2 bağımsızlık testi sonucu, beklenen değeri 5 değerinden küçük olan hücrelerin oranı %20’den az olduğu için elde edilen Pearson Chi-Square Test sonuçlarına göre farklı kategorilere verilen yanıtlar ile farklı okul türleri arasında anlamlı bir fark oluşmamıştır ($p = .030$). Bu bağlamda öğretmenlerin, okullarının, vizyonu, misyonu ve temel değerleri görünür olup olmadıklarına yönelik görüşleri, okul türlerine göre anlamlı bir farklılık taşımadığı söylenebilir.

OKDA’nın 43. maddesi okulun kurumsal gelişimi ile ilgilidir. OKDA’nın “43. Okul vizyonun, misyonun ve temel değerlerinin paydaşlar tarafından benimsenmesine yönelik çalışmalar yürütülür.” sorusuna öğretmenlerin vermiş oldukları yanıtlara yönelik ortalama, frekans ve yüzde değerlerini içeren Tablo 173 aşağıda sunulmaktadır.

Tablo 173

Madde 43'e Ait Frekans Sonuçları

	\bar{X}	f	%
Hiç Katılmıyorum		0	0.0
Az Katılıyorum		13	5.9
Orta Düzeyde Katılıyorum	3.950	36	16.4
Oldukça Katılıyorum		119	54.3
Tamamen Katılıyorum		51	23.3
Toplam		219	100.0

Tablo 173 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin “43. Okul vizyonun, misyonun ve temel değerlerinin paydaşlar tarafından benimsenmesine yönelik çalışmalar yürütülür.” maddesine “Oldukça Katılıyorum” ve “Tamamen Katılıyorum” cevabını verdikleri görülmektedir. İlgili maddeye yönelik öğretmenlerin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 3.950’dir. Bu bağlamda katılımcılar, okullarının, vizyonun, misyonun ve temel değerlerinin paydaşlar tarafından benimsenmesine yönelik çalışmalar yürüttüğünü düşündükleri söylenebilir.

OKDA’nın 43. maddesine yönelik ki-kare test sonuçlarına göre, “kategorilere verilen yanıtlar” ile “okul türü” arasındaki ilişkiyi incelemek için χ^2 bağımsızlık testi yapılmıştır. İlgili maddeye yönelik beklenen ve gözlenen frekanslar ile Pearson Chi-Square Test sonuçları, Tablo 174’de sunulmaktadır.

Tablo 174

Madde 43'e Ait Beklenen ve Gözlenen Frekanslar ve Pearson Chi-Square Test Sonuçları

	Kategoriler					p
	Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Oldukça Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	
Okulöncesi	0 [0.0]	1 [1.9]	4 [5.3]	12 [17.4]	15 [7.5]	0.004
İlkokul	0 [0.0]	4 [3.9]	10 [10.7]	31 [35.3]	20 [15.1]	
Ortaokul	0 [0.0]	8 [7.2]	22 [20.1]	76 [66.3]	16 [28.4]	

Tablo 174 incelendiğinde, Madde 43’ye yönelik yapılan χ^2 bağımsızlık testi sonucu, beklenen değeri 5 değerinden küçük olan hücrelerin oranı %20’den az olduğu için elde edilen Pearson Chi-Square Test sonuçlarına göre farklı kategorilere verilen yanıtlar ile farklı okul türleri arasında anlamlı bir fark oluşmuştur ($p = .004$). Bu bağlamda öğretmenlerin, okullarının, vizyonun, misyonun ve temel değerlerinin paydaşlar tarafından benimsenmesine yönelik çalışmalar yürütüp yürütmediklerine yönelik görüşleri, okul türlerine göre anlamlı bir farklılık taşımadığı söylenebilir. “Oldukça katılıyorum” kategorisinde, “okul öncesi” ile “ortaokul”, “tamamen katılıyorum” kategorisinde, “okul öncesi” ile “ortaokul” ve “ilkokul” ile “ortaokul” okul türleri arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Bu bağlamda okul öncesi okullarında görev yapan öğretmenler, ortaokullara göre, ortaokullarda görev yapan öğretmenler ilkokullara göre okullarının daha çok okul vizyonun, misyonun ve temel değerlerinin paydaşlar tarafından benimsenmesine yönelik çalışmalar yürüttüğü görüşünü ifade ettikleri söylenebilir.

OKDA’nın 44. maddesi okulun kurumsal gelişimi ile ilgilidir. OKDA’nın “44. Okul vizyonunun, misyonunun ve temel değerlerinin merkezinde öğrenci vardır.” sorusuna öğretmenlerin vermiş oldukları yanıtlara yönelik ortalama, frekans ve yüzde değerlerini içeren Tablo 175 aşağıda sunulmaktadır.

Tablo 175
Madde 44’e Ait Frekans Sonuçları

	\bar{X}	f	%
Hiç Katılmıyorum		1	0.5
Az Katılıyorum		12	5.5
Orta Düzeyde Katılıyorum	3.977	36	16.4
Oldukça Katılıyorum		112	51.1
Tamamen Katılıyorum		58	26.5
Toplam		219	100.0

Tablo 175 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin “44. Okul vizyonunun, misyonunun ve temel değerlerinin merkezinde öğrenci vardır.” maddesine “Oldukça Katılıyorum” ve “Tamamen Katılıyorum” cevabını verdikleri görülmektedir. İlgili maddeye yönelik öğretmenlerin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 3.977’dir. Bu bağlamda katılımcılar,

okullarının, vizyonunun, misyonunun ve temel değerlerinin merkezinde öğrenci olduğunu düşündükleri söylenebilir.

OKDA'nın 44. maddesine yönelik ki-kare test sonuçlarına göre, “kategorilere verilen yanıtlar” ile “okul türü” arasındaki ilişkiyi incelemek için χ^2 bağımsızlık testi yapılmıştır. İlgili maddeye yönelik beklenen ve gözlenen frekanslar ile Fisher's Exact Test sonuçları, Tablo 176'da sunulmaktadır.

Tablo 176

Madde 44'e Ait Beklenen ve Gözlenen Frekanslar ve Fisher's Exact Test Sonuçları

	Kategoriler					p
	Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Oldukça Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	
Okulöncesi	0 [0.1]	1 [1.8]	1 [5.3]	14 [16.4]	16 [8.5]	0.007
İlkokul	0 [0.3]	5 [3.6]	8 [10.7]	32 [33.2]	20 [17.2]	
Ortaokul	1 [0.6]	6 [6.7]	27 [20.1]	66 [62.4]	22 [32.3]	

Tablo 176 incelendiğinde, Madde 44'e yönelik yapılan χ^2 bağımsızlık testi sonucu, beklenen değeri 5 değerinden küçük olan hücrelerin oranı %20'den fazla olduğu için elde edilen Fisher's Exact Test sonuçlarına göre farklı kategorilere verilen yanıtlar ile farklı okul türleri arasında anlamlı bir fark oluşmamıştır ($p = .007$). Bu bağlamda öğretmenlerin, okullarının, vizyonunun, misyonunun ve temel değerlerinin merkezinde öğrenci olup olmadığına yönelik görüşleri, okul türlerine göre anlamlı bir farklılık taşımadığı söylenebilir.

OKDA'nın 45. maddesi okulun kurumsal gelişimi ile ilgilidir. OKDA'nın “45. Okul, kalite yönetim ekibine sahiptir.” sorusuna öğretmenlerin vermiş oldukları yanıtlara yönelik ortalama, frekans ve yüzde değerlerini içeren Tablo 177'de sunulmaktadır.

Tablo 177

Madde 45'e Ait Frekans Sonuçları

	\bar{X}	f	%
Hiç Katılmıyorum		1	0.5
Az Katılıyorum		19	8.7
Orta Düzeyde Katılıyorum	3.822	52	23.7
Oldukça Katılıyorum		93	42.5
Tamamen Katılıyorum		54	24.7
Toplam		219	100.0

Tablo 177 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin “45. Okul, kalite yönetim ekibine sahiptir.” maddesine “Oldukça Katılıyorum” ve “Tamamen Katılıyorum” cevabını verdikleri görülmektedir. İlgili maddeye yönelik öğretmenlerin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 3.822’dir. Bu bağlamda katılımcılar, okullarının, kalite yönetim ekibine sahip olduğunu düşündükleri söylenebilir.

OKDA’nın 45. maddesine yönelik ki-kare test sonuçlarına göre, “kategorilere verilen yanıtlar” ile “okul türü” arasındaki ilişkiyi incelemek için χ^2 bağımsızlık testi yapılmıştır. İlgili maddeye yönelik beklenen ve gözlenen frekanslar ile Fisher’s Exact Test sonuçları, Tablo 178’de sunulmaktadır.

Tablo 178

Madde 45'e Ait Beklenen ve Gözlenen Frekanslar ve Fisher's Exact Test Sonuçları

	Kategoriler					p
	Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Oldukça Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	
Okulöncesi	0 [0.1]	0 [2.8]	5 [7.6]	12 [13.6]	15 [7.9]	0.011
İlkokul	0 [0.3]	7 [5.6]	14 [15.4]	24 [27.6]	20 [16.0]	
Ortaokul	1 [0.6]	12 [10.6]	33 [29.0]	57 [51.8]	19 [30.1]	

Tablo 178 incelendiğinde, Madde 44’e yönelik yapılan χ^2 bağımsızlık testi sonucu, beklenen değeri 5 değerinden küçük olan hücrelerin oranı %20’den fazla olduğu için elde edilen

Fisher's Exact Test sonuçlarına göre farklı kategorilere verilen yanıtlar ile farklı okul türleri arasında anlamlı bir fark oluşmamıştır ($p = .011$). Bu bağlamda öğretmenlerin, okullarının, kalite yönetim ekibine sahip olup olmadığına yönelik görüşleri, okul türlerine göre anlamlı bir farklılık taşımadığı söylenebilir.

OKDA'nın 46. maddesi okulun performansına yönelik sonuçları paydaşları ile paylaşımı ile ilgilidir. OKDA'nın "46. Okul, performansına yönelik sonuçları, paydaşları ile paylaşmaktadır." sorusuna öğretmenlerin vermiş oldukları yanıtlara yönelik ortalama, frekans ve yüzde değerlerini içeren Tablo 179 aşağıda sunulmaktadır.

Tablo 179
Madde 46'ya Ait Frekans Sonuçları

	\bar{X}	f	%
Hiç Katılmıyorum		0	0.0
Az Katılıyorum		10	4.6
Orta Düzeyde Katılıyorum	4.018	36	16.4
Oldukça Katılıyorum		113	51.6
Tamamen Katılıyorum		60	27.4
Toplam		219	100.0

Tablo 179 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin "46. Okul, performansına yönelik sonuçları, paydaşları ile paylaşmaktadır." maddesine "Oldukça Katılıyorum" ve "Tamamen Katılıyorum" cevabını verdikleri görülmektedir. İlgili maddeye yönelik öğretmenlerin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 4.018'dir. Bu bağlamda katılımcılar, okullarının, performanslarına yönelik sonuçları, paydaşları ile paylaştıklarını düşündükleri söylenebilir.

OKDA'nın 46. maddesine yönelik ki-kare test sonuçlarına göre, "kategorilere verilen yanıtlar" ile "okul türü" arasındaki ilişkiyi incelemek için χ^2 bağımsızlık testi yapılmıştır. İlgili maddeye yönelik beklenen ve gözlenen frekanslar ile Pearson Chi-Square Test sonuçları, Tablo 180'de sunulmaktadır.

Tablo 180

Madde 46'ya Ait Beklenen ve Gözlenen Frekanslar ve Pearson Chi-Square Test Sonuçları

	Kategoriler					p
	Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Oldukça Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	
Okulöncesi	0 [0.0]	0 [1.5]	2 [5.3]	16 [16.5]	14 [8.8]	0.127
İlkokul	0 [0.0]	3 [3.0]	12 [10.7]	30 [33.5]	20 [17.8]	
Ortaokul	0 [0.0]	7 [5.6]	22 [20.1]	67 [62.9]	26 [33.4]	

Tablo 180 incelendiğinde, Madde 46'ya yönelik yapılan χ^2 bağımsızlık testi sonucu, beklenen değeri 5 değerinden küçük olan hücrelerin oranı %20'den az olduğu için elde edilen Pearson Chi-Square Test sonuçlarına göre farklı kategorilere verilen yanıtlar ile farklı okul türleri arasında anlamlı bir fark oluşmamıştır ($p = .127$). Bu bağlamda öğretmenlerin, okullarının, performansına yönelik sonuçları, paydaşları ile paylaşıp paylaşmadıklarına yönelik görüşleri, okul türlerine göre anlamlı bir farklılık taşımadığı söylenebilir.

OKDA'nın 47. maddesi okulun kurumsal gelişimi ile paylaşımı ile ilgilidir. OKDA'nın "47. Okul, bir gelişim planına sahiptir." sorusuna öğretmenlerin vermiş oldukları yanıtlara yönelik ortalama, frekans ve yüzde değerlerini içeren Tablo 181 aşağıda sunulmaktadır.

Tablo 181

Madde 47'ye Ait Frekans Sonuçları

	\bar{X}	f	%
Hiç Katılmıyorum		0	0.0
Az Katılıyorum		12	5.5
Orta Düzeyde Katılıyorum	3.977	40	18.3
Oldukça Katılıyorum		108	49.3
Tamamen Katılıyorum		59	26.9
Toplam		219	100.0

Tablo 181 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin "47. Okul, bir gelişim planına sahiptir." maddesine "Oldukça Katılıyorum" ve "Tamamen Katılıyorum" cevabını verdikleri

görülmektedir. İlgili maddeye yönelik öğretmenlerin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 3.977'dir. Bu bağlamda katılımcılar, okullarının, bir gelişim planına sahip olduğunu düşündükleri söylenebilir.

OKDA'nın 47. maddesine yönelik ki-kare test sonuçlarına göre, "kategorilere verilen yanıtlar" ile "okul türü" arasındaki ilişkiyi incelemek için χ^2 bağımsızlık testi yapılmıştır. İlgili maddeye yönelik beklenen ve gözlenen frekanslar ile Pearson Chi-Square Test sonuçları, Tablo 182'de sunulmaktadır.

Tablo 182

Madde 47'ye Ait Beklenen ve Gözlenen Frekanslar ve Pearson Chi-Square Test Sonuçları

	Kategoriler					p
	Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Oldukça Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	
Okulöncesi	0 [0.0]	0 [1.8]	1 [5.8]	16 [15.8]	15 [8.6]	0.005
İlkokul	0 [0.0]	1 [3.6]	15 [11.9]	30 [32.1]	19 [17.5]	
Ortaokul	0 [0.0]	11 [6.7]	24 [22.3]	62 [60.2]	25 [32.9]	

Tablo 182 incelendiğinde, Madde 47'ye yönelik yapılan χ^2 bağımsızlık testi sonucu, beklenen değeri 5 değerinden küçük olan hücrelerin oranı %20'den az olduğu için elde edilen Pearson Chi-Square Test sonuçlarına göre farklı kategorilere verilen yanıtlar ile farklı okul türleri arasında anlamlı bir fark oluşmuştur ($p = .005$). Bu bağlamda öğretmenlerin, okullarının, bir gelişim planına sahip olup olmadıklarına yönelik görüşleri, okul türlerine göre anlamlı bir farklılık taşıdığı söylenebilir. "Orta düzeyde katılıyorum" kategorisinde, "okul öncesi" ile "ilkokul", "tamamen katılıyorum" kategorisinde, "okul öncesi" ile "ortaokul" okul türleri arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Bu bağlamda okul öncesi okullarında görev yapan öğretmenler, ortaokullara göre okullarının daha çok bir gelişim planına sahip olduğu görüşünü ifade ettikleri söylenebilir.

OKDA'nın 48. maddesi okulun kurumsal gelişimi ile paylaşımı ile ilgilidir. OKDA'nın "48. Okul, gelişim planının hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi süreçlerinde

paydaşlarına sorumluluklar verir.” sorusuna öğretmenlerin vermiş oldukları yanıtlara yönelik ortalama, frekans ve yüzde değerlerini içeren Tablo 183 aşağıda sunulmaktadır.

Tablo 183
Madde 48’e Ait Frekans Sonuçları

	\bar{X}	f	%
Hiç Katılmıyorum		0	0.0
Az Katılıyorum		14	6.4
Orta Düzeyde Katılıyorum	3.941	36	16.4
Oldukça Katılıyorum		118	53.9
Tamamen Katılıyorum		51	23.3
Toplam		219	100.0

Tablo 183 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin “48. Okul, gelişim planının hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi süreçlerinde paydaşlarına sorumluluklar verir.” maddesine “Oldukça Katılıyorum” ve “Tamamen Katılıyorum” cevabını verdikleri görülmektedir. İlgili maddeye yönelik öğretmenlerin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 3.941’dir. Bu bağlamda katılımcılar, okullarının, gelişim planının hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi süreçlerinde paydaşlarına sorumluluklar verdiğini düşündükleri söylenebilir.

OKDA’nın 48. maddesine yönelik ki-kare test sonuçlarına göre, “kategorilere verilen yanıtlar” ile “okul türü” arasındaki ilişkiyi incelemek için χ^2 bağımsızlık testi yapılmıştır. İlgili maddeye yönelik beklenen ve gözlenen frekanslar ile Pearson Chi-Square Test sonuçları, Tablo 184’de sunulmaktadır.

Tablo 184

Madde 48'e Ait Beklenen ve Gözlenen Frekanslar ve Pearson Chi-Square Test Sonuçları

	Kategoriler					p
	Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Oldukça Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	
Okulöncesi	0 [0.0]	1 [2.0]	1 [5.3]	14 [17.2]	16 [7.5]	0.001
İlkokul	0 [0.0]	2 [4.2]	9 [10.7]	37 [35.0]	17 [15.1]	
Ortaokul	0 [0.0]	11 [7.8]	26 [20.1]	67 [65.7]	18 [28.4]	

Tablo 184 incelendiğinde, Madde 48'e yönelik yapılan χ^2 bağımsızlık testi sonucu, beklenen değeri 5 değerinden küçük olan hücrelerin oranı %20'den az olduğu için elde edilen Pearson Chi-Square Test sonuçlarına göre farklı kategorilere verilen yanıtlar ile farklı okul türleri arasında anlamlı bir fark oluşmuştur ($p = .001$). Bu bağlamda öğretmenlerin, okullarının, gelişim planının hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi süreçlerinde paydaşlarına sorumluluklar verip vermediklerine yönelik görüşleri, okul türlerine göre anlamlı bir farklılık taşıdığı söylenebilir. “Orta düzeyde katılıyorum” kategorisinde, “okul öncesi” ile “ortaokul”, “tamamen katılıyorum” kategorisinde, “okul öncesi” ile “ortaokul” okul türleri arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Bu bağlamda okul öncesi okullarında görev yapan öğretmenler, ortaokullara göre okullarının daha çok gelişim planının hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi süreçlerinde paydaşlarına sorumluluklar verdiği görüşünü ifade ettikleri söylenebilir.

OKDA'nın 49. maddesi okulun kurumsal gelişimi ile paylaşımı ile ilgilidir. OKDA'nın “49. Okul gelişim planları, stratejik hedeflere ve bu hedeflere ulaşmaya yönelik eylem planlarına sahiptir.” sorusuna öğretmenlerin vermiş oldukları yanıtlara yönelik ortalama, frekans ve yüzde değerlerini içeren Tablo 185 aşağıda sunulmaktadır.

Tablo 185

Madde 49'a Ait Frekans Sonuçları

	\bar{X}	f	%
Hiç Katılmıyorum		0	0.0
Az Katılıyorum		14	6.4
Orta Düzeyde Katılıyorum	3.886	41	18.7
Oldukça Katılıyorum		120	54.8
Tamamen Katılıyorum		44	20.1
Toplam		219	100.0

Tablo 185 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin “49. Okul gelişim planları, stratejik hedeflere ve bu hedeflere ulaşmaya yönelik eylem planlarına sahiptir.” maddesine “Oldukça Katılıyorum” ve “Tamamen Katılıyorum” cevabını verdikleri görülmektedir. İlgili maddeye yönelik öğretmenlerin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 3.886’dır. Bu bağlamda katılımcılar, okullarının, gelişim planları, stratejik hedeflere ve bu hedeflere ulaşmaya yönelik eylem planlarına sahip olduğunu düşündükleri söylenebilir.

OKDA’nın 49. maddesine yönelik ki-kare test sonuçlarına göre, “kategorilere verilen yanıtlar” ile “okul türü” arasındaki ilişkiyi incelemek için χ^2 bağımsızlık testi yapılmıştır. İlgili maddeye yönelik beklenen ve gözlenen frekanslar ile Pearson Chi-Square Test sonuçları, Tablo 186’da sunulmaktadır.

Tablo 186

Madde 49'a Ait Beklenen ve Gözlenen Frekanslar ve Pearson Chi-Square Test Sonuçları

	Kategoriler					p
	Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Oldukça Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	
Okulöncesi	0 [0.0]	1 [2.0]	2 [6.0]	16 [17.5]	13 [6.4]	0.012
İlkokul	0 [0.0]	2 [4.2]	14 [12.2]	34 [35.6]	15 [13.1]	
Ortaokul	0 [0.0]	11 [7.8]	25 [22.8]	70 [66.8]	16 [24.5]	

Tablo 186 incelendiğinde, Madde 49’a yönelik yapılan χ^2 bağımsızlık testi sonucu, beklenen değeri 5 değerinden küçük olan hücrelerin oranı %20’den az olduğu için elde edilen Pearson Chi-Square Test sonuçlara göre farklı kategorilere verilen yanıtlar ile farklı okul türleri arasında anlamlı bir fark oluşmamıştır ($p = .012$). Bu bağlamda öğretmenlerin, okullarının, gelişim planları, stratejik hedeflere ve bu hedeflere ulaşmaya yönelik eylem planlarına sahip olup olmadıklarına yönelik görüşleri, okul türlerine göre anlamlı bir farklılık taşımadığı söylenebilir.

OKDA’nın 50. maddesi okulun kurumsal gelişimi ile paylaşımı ile ilgilidir. OKDA’nın “50. Okul, eylem planlarının uygulanmasına ve devamlılığına yönelik mali kaynaklarını analiz ederek gerekli ödenek tahsisini yönetir.” sorusuna öğretmenlerin vermiş oldukları yanıtlara yönelik ortalama, frekans ve yüzde değerlerini içeren Tablo 187’de sunulmaktadır.

Tablo 187

Madde 50’ye Ait Frekans Sonuçları

	\bar{X}	f	%
Hiç Katılmıyorum		0	0.0
Az Katılıyorum		16	7.3
Orta Düzeyde Katılıyorum		59	26.9
Oldukça Katılıyorum	3.731	112	51.1
Tamamen Katılıyorum		32	14.6
Toplam		219	100.0

Tablo 187 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin “50. Okul, eylem planlarının uygulanmasına ve devamlılığına yönelik mali kaynaklarını analiz ederek gerekli ödenek tahsisini yönetir.” maddesine “Oldukça Katılıyorum” ve “Tamamen Katılıyorum” cevabını verdikleri görülmektedir. İlgili maddeye yönelik öğretmenlerin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 3.731’dir. Bu bağlamda katılımcılar, okullarının, eylem planlarının uygulanmasına ve devamlılığına yönelik mali kaynaklarını analiz ederek gerekli ödenek tahsisini yönettiğini düşündükleri söylenebilir.

OKDA’nın 50. maddesine yönelik ki-kare test sonuçlarına göre, “kategorilere verilen yanıtlar” ile “okul türü” arasındaki ilişkiyi incelemek için χ^2 bağımsızlık testi yapılmıştır. İlgili

maddeye yönelik beklenen ve gözlenen frekanslar ile Fisher's Exact Test sonuçları, Tablo 188'de sunulmaktadır.

Tablo 188

Madde 50'ye Ait Beklenen ve Gözlenen Frekanslar ve Fisher's Exact Test Sonuçları

	Kategoriler					p
	Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Oldukça Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	
Okulöncesi	0 [0.0]	3 [2.3]	2 [8.6]	18 [16.4]	9 [4.7]	0.012
İlkokul	0 [0.0]	3 [4.7]	16 [17.5]	35 [33.2]	11 [9.5]	
Ortaokul	0 [0.0]	10 [8.9]	41 [32.9]	59 [62.4]	12 [17.8]	

Tablo 188 incelendiğinde, Madde 50'ye yönelik yapılan χ^2 bağımsızlık testi sonucu, beklenen değeri 5 değerinden küçük olan hücrelerin oranı %20'den fazla olduğu için elde edilen Fisher's Exact Test sonuçlarına göre farklı kategorilere verilen yanıtlar ile farklı okul türleri arasında anlamlı bir fark oluşmamıştır ($p = .012$). Bu bağlamda öğretmenlerin, okullarının, eylem planlarının uygulanmasına ve devamlılığına yönelik mali kaynaklarını analiz ederek gerekli ödenek tahsisini yönetip yönetmediklerine yönelik görüşleri, okul türlerine göre anlamlı bir farklılık taşımadığı söylenebilir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulguların sonuçlarına yer verilmekte olup, ilgili sonuçlar tartışma bölümde değerlendirilmektedir. Elde edilen sonuçlar ışığında uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik öneriler sunulmaktadır.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde, PISA (2018)'de başarılı olan bazı ülkelerin temel eğitim kurumlarının kalitesini güvence altına almak adına yapılan çalışmaların sonuçlarına, Türk eğitim sisteminde temel eğitim kurumlarının kalitesini güvence altına almak adına yapılan çalışmaların sonuçlarına, Türk eğitim sisteminde temel eğitim okullarının kalitesini yükseltmek adına bir okul kalite güvencesi modelinde yer alabilecek uygulamalara ilişkin katılımcıların görüşlerine yönelik sonuçlarına ve Çanakkale ili merkez ilçesi kamu temel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre okulların kalitesine yönelik sonuçlarına yer verilmektedir.

5.1.1. PISA (2018)'de Başarılı Olan Bazı Ülkelerde Temel Eğitim Kurumlarının Kalitesini Güvence Altına Almak Adına Yapılan Çalışmalara Yönelik Sonuç ve Tartışma

PISA (2018)'de başarılı olan Hong Kong, Estonya, Finlandiya, İrlanda, Polonya ve Yeni Zelanda'nın temel eğitim kurumlarının kalitelerini yükseltmek için yaptıkları kalite güvencesi uygulamalarının sonuçlarına yer verilmektedir.

Hong Kong'da kalite güvencesi uygulamaları, “Okul Gelişimi ve Hesapverilebilirlik” çerçevesi kapsamında yürütülmektedir. Bu bağlamda okulun mevcut durumlarını, güçlü yönlerini ve iyileştirilmesi gereken alanları ortaya koymak ve hedeflerini belirlemek amacıyla her yıl öz değerlendirme uygulamaları yapılmaktadır. Öz değerlendirme sürecine, okul yöneticileri, öğretmenler, uzmanlar, veliler ve öğrenciler katılmaktadır. Veriler, Eğitim Bürosu tarafından belirlenen temalara yönelik hazırlanan paydaş anketleri aracılığıyla toplanmaktadır. Bu anketler, öğretmenlere, uzmanlara, velilere ve öğrencilere uygulanmaktadır. Hong Kong'ta öz

değerlendirme süreci, planlama, uygulama ve değerlendirme döngüsü içerisinde yürütülmektedir. Planlama çalışmaları kapsamında üçer yıllık aralıklarla okul gelişim planları ve yıllık olarak gerçekleştirilecek eylemleri içeren okul planları hazırlanmaktadır. Uygulama aşamasında, okul planında belirtilen eylemler uygulanmaktadır. Değerlendirme aşamasında ise, ilgili planlara yönelik raporlar hazırlanmaktadır. Hazırlanan raporlar, okul yönetiminin onayından sonra okulların internet sitelerinden yayınlanmaktadır.

Hong Kong'da dış değerlendirme çalışmaları, öz değerlendirmeyi tamamlar niteliktedir. Üçer yıllık zaman aralıklarıyla yapılan değerlendirme çalışmaları, Eğitim Bürosu yetkilileri tarafından yürütülmekte ve bu süreçte okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler ve veliler yer almaktadır. Dış değerlendirme süreci, öz değerlendirme sürecinde hazırlanan okul gelişim planı ve okul planlarının incelenmesi ile başlamaktadır. Ardından öğrencilerin ödev dosyaları incelenmekte, ders gözlemleri ve paydaşlarla görüşmeler yapılmaktadır. Toplanan veriler ışığında geri bildirimler yapılmakta ve raporlar hazırlanmaktadır. Raporlara son şeklinin verilmesinin ardından paydaşlar ile paylaşılmaktadır.

Estonya'da kalite güvencesi uygulamalarının çeşitlendiği görülmektedir. Öz değerlendirme ve dış değerlendirmenin yanı sıra ulusal paydaş anketlerinin uygulandığı ve merkezi sınav sonuçlarının da veri olarak kullanıldığı belirtilmektedir. Estonya'da öz değerlendirme, öğrencilerin ve okulların gelişimi için yapılmaktadır. Bu bağlamda üçer yıllık süreyi kapsayan gelişim planları hazırlanmaktadır. Bu planlar okulların ihtiyaçlarına göre şekillenebilmekte olup, okulun hedeflerine yönelik eylem planlarını da içermektedir. Okullar, her yılın başında hedeflerini belirlemekte, hedeflerine yönelik temalar oluşturmakta, sorumlulukları dağıtmakta ve kapsamlı bir raporlama yapmaktadır. Estonya'da okullar, gelişim planı içerisinde en az bir kez öz değerlendirme yapmaları zorunludur. Öz değerlendirme okul yöneticilerinin sorumluluğunda olup, bu süreçte yer alan paydaşlar, okullara göre şekillenmektedir. Diğer bir yandan okullar öz değerlendirme sürecinde, bağımsız kurumlardan danışmanlık hizmeti de satın alabilmektedir. Okulların birbirlerini kıyaslayabilmeleri için "Eğitim Bilgi Sistemi" ve "Eğitim Gözü" uygulamaları ile diğer okulların bilgilerine erişimleri sağlanmaktadır. Öz değerlendirme sonucunda okulların bir okul dosyası oluşturularak kamuoyunu bilgilendirmeleri sağlanmakta ve istatistikî bilgiler okulların internet sitelerinden yayınlanmaktadır.

Estonya’da dış değerlendirme çalışmaları, Bakanlık yetkilileri tarafından gerçekleştirilmektedir. Bu süreçte okul mütevelli heyetleri, öğretmenler ve veliler de rol üstlenmektedir. Dış değerlendirmede, okulların yasal yükümlülüklerini yerine getirip getirmediği, öz değerlendirme sürecine paydaş katılımlarının sağlanıp sağlanmadığı ve öğretim ortamının mevcut durumu değerlendirilmektedir. Genellikle sekiz iş günü süren sürecin sonunda, geri bildirimler verilmekte ve raporlar hazırlanmaktadır. Hazırlanan raporlar ile istatistiksel veriler oluşturularak bu veriler yıllık olarak yayınlanmaktadır.

Finlandiya’da kalite güvencesi uygulamaları, okul düzeyinde yapılan öz değerlendirme çalışmalarını, yerel düzeyde belediyeler tarafından yapılan değerlendirme çalışmalarını, bölgesel düzeyde eyalet idari kurumları tarafından yapılan değerlendirme çalışmalarını ve ulusal düzeyde FINEEC tarafından yapılan dış değerlendirme çalışmalarını kapsamaktadır.

Finlandiya’da okullar öz değerlendirme sürecinde, gelişim planlarında belirledikleri hedeflere yönelik çalışmalar sürdürmektedir. Yılda bir kez yapılan öz değerlendirme çalışmaları, okullara göre şekillenmektedir. Finlandiya’da dış değerlendirme çalışmaları ise FINEEC olarak adlandırılan müfettişlerden oluşan bağımsız bir kurum tarafından yürütülmektedir. Dörder yıllık süreyi içeren “Ulusal Değerlendirme Planı” hazırlayan FINEEC, Eğitim Bakanlığı’nın veya okulların bireysel talepleri doğrultusunda değerlendirme çalışmaları yapmaktadır. Yıllık olarak sistemsal raporlar, Eğitim Bakanlığı ve okullar ile paylaşılmaktadır. İlgili raporlar ulusal düzeyde yayınlanmaktadır.

İrlanda’da okullara yönelik denetim çalışmalarının 1800’lü yıllara kadar uzandığı görülmektedir. Günümüzde ise kalite güvencesi uygulamaları kapsamında öz değerlendirme ve dış değerlendirme çalışmaları yürütülmektedir. İrlanda’da öz değerlendirme çalışmaları, okul gelişim alanlarının belirlenmesi ve iyi uygulamaların yaygınlaştırılması amacıyla yürütülmektedir. Öz değerlendirme, dış değerlendirmeyi tamamlayıcı bir unsur olarak görülmektedir. Öz değerlendirme, okul yöneticilerinin, öğretmenlerin, öğrenciler ve velilerin katılımı ile gerçekleştirilmektedir. Bu süreç, dörder yıllık aralıklarla yeniden şekillendirilmektedir. İlk yıl, öz değerlendirmeye hazırlık sürecini, okul gelişim planı ise üç yıllık süreyi içermektedir. Ancak okul yönetimi, her yıl ilerlemelere yönelik kontrol çizelgelerini doldurmakta ve öz değerlendirme

hedeflerine ne kadar ulaştığını ortaya koymaktadır. Okul öz değerlendirme raporunun ve gelişim planının özeti, tüm okul paydaşları ile paylaşılmaktadır.

İrlanda'da kalite güvencesi uygulamalarında, Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan çerçevede belirtilen öğrenme ve öğretme ile liderlik ve yönetim alanlarına odaklanılmaktadır. İrlanda'da dış değerlendirme uygulamaları, Eğitim Bakanlığı Müfettişlik Birimi tarafından yürütülmektedir. Bu sürece okul yöneticileri, okul aile birliği üyeleri, öğretmenler, öğrenciler ve veliler katılmaktadır. Değerlendirme öncesinde resmi evraklar incelenmekte, rastgele seçilen öğrencilere ve velilere anketler dağıtılmaktadır. Değerlendirme sürecinde, resmi belgeler, öz değerlendirme raporları ve toplantı tutanakları gözden geçirilmekte, ders gözlemleri yapılmakta, öğrenciler ve öğretmenlerle toplantılar yapılmaktadır. Değerlendirme sonrasında raporlar hazırlanmakta ve yayınlanmaktadır.

Polonya'da kalite güvencesi uygulamaları kapsamında, öz değerlendirme, dış değerlendirme ve öğretmen değerlendirmeleri yapılmaktadır. Polonya'da merkezi sınav sonuçları, kalite güvencesi uygulamalarında veri olarak kullanılmaktadır. Polonya'da öz değerlendirme uygulamaları, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin kendi eylemlerini yansıtmaları ve değerlendirmeleri amacıyla yapılmakta olup okullara göre şekillenmektedir. Her eğitim öğretim yılında yapılan öz değerlendirme uygulamalarına okul yöneticileri ve öğretmenler katılmaktadır. Yapılan değerlendirmeler sonucunda hazırlanan öz değerlendirme raporları yayınlanmamaktadır.

Polonya'da dış değerlendirme uygulamaları, bölgesel eğitim otoritelerinde görev yapan müfettişler tarafından yürütülmekte olup okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler, veliler ve okulların işbirliği içerisinde oldukları kuruluş temsilcileri katılmaktadır. Dış değerlendirme süreci, paydaşların değerlendirme sürecine katılmaları konusunda davet edilmesiyle başlamakta, bilgilendirme toplantılarının ve online anketlerin yapılması ile sürmektedir. Her eğitim öğretim yılında planlanan okullara uygulanan dış değerlendirme sürecinde, öz değerlendirme raporları da incelenmektedir. Yapılan değerlendirmeler sonucunda geri bildirimler yapılmakta ve dış değerlendirme raporları hazırlanarak okulun internet sitesinden yayınlanmaktadır.

Yeni Zelanda'da kalite güvencesi uygulamaları kapsamında, öz değerlendirmeyi ve dış değerlendirmeyi birleştirmek amaçlanmaktadır. Yeni Zelanda'da öz değerlendirme ve dış değerlendirme uygulamaları, Eğitim İzleme Ofisi tarafından yürütölmektedir. Yanı sıra "Yeni Zelanda Yeterlilikler Kurumu" ve "Yeni Zelanda Öğretmen Konseyi" de kalite güvencesi uygulamalarına katkı sağlamaktadır. Yeni Zelanda'da öz değerlendirme uygulamaları, Eğitim İzleme Ofisi tarafından ortaya konulan ulusal göstergeler dikkate alınarak ve okulun ihtiyaçlarına göre şekillendirilebilmektedir. Bu süreç, okul mütevelli heyetleri tarafından planlanıp raporlanırken, öğretmenler, öğrenciler ve velilerde katkı sağlamaktadır. Yıllık olarak yapılan öz değerlendirme raporlarında yer alan kontrol çizelgeleri, Eğitim İzleme Ofisine gönderilmektedir.

Yeni Zelanda'da dış değerlendirme uygulamaları, Eğitim İzleme Ofisi yetkilileri tarafından yürütölmektedir. Yeni Zelanda'da her okul için hem öz değerlendirme sürecine rehberlik eden hem de dış değerlendirme sürecini yürüten bir Eğitim İzleme Ofisi yetkilisi görevlendirilmektedir. Dış değerlendirme sürecine, okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler ve veliler de katkı sağlamaktadır. Belirtilen paydaşlar ile görüşmeler yapılmakta, doküman incelemeleri ve veri analizleri ortaya konulmakta ve sınıf gözlemleri gerçekleştirilmektedir. Üç yılda bir kez yapılan dış değerlendirmeler, okulun mevcut durumuna göre değişen zaman aralıkları ile de yürütölmektedir. Yapılan değerlendirme çalışmaları sonucunda oluşturulan rapor, Eğitim İzleme Ofisinin internet sitesinden yayınlanmaktadır.

PISA (2018)'de Başarılı Olan Bazı Ölkelerde Temel Eğitim Kurumlarının Kalitesini Güvence Altına Almak Adına Yapılan alışmaların Karşılaştırmalı Sonuçları

Okul kalite güvencesi uygulamaları ölkelere göre farklılaşmaktadır. Bazı ölkelerde dış değerlendirme için öz değerlendirme yapılmakta iken, bazı ölkelerde öz değerlendirme için dış değerlendirme yapılmaktadır. Bazı ölkeler ise öz değerlendirme ile dış değerlendirmeyi birleştirmeyi hedeflemektedirler. Avrupa Komisyonu tarafından ortaya koyulan rapora göre, 31 eğitim sisteminde hem öz değerlendirme hem de dış değerlendirme yapıldığı görölmektedir (Avrupa Komisyonu, 2015). Nayir (2013) tarafından yapılan araştırmada da dış değerlendirme ve öz değerlendirmenin okulların değerlendirme sürecinde bir arada kullanılmasının önemli olduğu

vurgulanmakta ve her iki değerlendirmenin de birbirine üstünlük kurmaya çalışmaktan ziyade birbirini tamamlar nitelikte olması gerektiği ifade edilmektedir.

Araştırma kapsamında PISA (2018)'de başarılı olan bazı ülkelerin okul kalite güvencesi uygulamaları incelenmiştir. Bu ülkelerin elde edilen veriler, dış değerlendirme (paydaşları, süreci, zaman aralıkları, odaklanılan alanlar ve raporlama), öz değerlendirme (paydaşları, süreci, zaman aralıkları, odaklanılan alanlar ve raporlama) ulusal paydaş anketleri ve ulusal düzeydeki merkezi sınav sonuçları temaları altında analiz edilmiştir.

Ülkelerin öz değerlendirme süreçlerinde rol oynayan paydaşlar incelendiğinde, Estonya, Yeni Zelanda, Hong Kong, İrlanda ve Finlandiya'da okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler ve velilerin bu süreçte yer aldıkları belirtilmektedir. Polonya'da ise, okul yöneticileri ve öğretmenler öz değerlendirme paydaşlarıdır. Yeni Zelanda ve Estonya'da mütevelli heyetlerinin de paydaş olarak öz değerlendirme sürecinde yer aldıkları ifade edilmektedir. Avrupa Komisyonu raporuna göre, öz değerlendirme uygulamaları 2000'li yıllardan sonra ülkeler tarafından önerilen uygulamalar olmaktan ziyade zorunlu olarak yürütülen uygulamalara dönüştüğü görülmektedir. Bazı ülkelerde bu uygulamalar merkezi veya üst birimler tarafından yapılandırılırken bazı ülkelerde okul yöneticileri tarafından şekillendirilmesine bırakıldığı belirtilmektedir. Yanı sıra, 16 eğitim sistemi, öz değerlendirme sürecinde velilerin ve öğrencilerin de katılımını içeren çok paydaşlı bir değerlendirmeyi yürüttüğü görülürken 7 eğitim sisteminin sadece okul çalışanlarının katılımını içeren bir değerlendirme sürecini yapılandıkları görülmektedir (Avrupa Komisyonu, 2015).

Ülkelerin öz değerlendirme zaman aralıkları incelendiğinde; Polonya, Yeni Zelanda, Hong Kong ve Finlandiya'da yılda bir kez öz değerlendirme yapıldığı, Estonya ve İrlanda da ise, okul gelişim planı sürecinde en az bir kez yapıldığı belirtilmektedir. Yanı sıra İrlanda'da da gelişim planı içerisinde sürekli süreç kontrollerinin de yapıldığı görülmektedir.

Ülkelerin öz değerlendirme süreçleri incelendiğinde; Polonya, Yeni Zelanda ve Finlandiya'da okul yöneticileri tarafından sürecin şekillendirildiği, İrlanda da ise odaklanılacak alanların belirlenmesi ile başlayan sürecin kanıtların toplanması, analiz edilmesi ve karar verme

ile öz değerlendirme raporunun hazırlanması ile devam ettiği ve gelişim planının hazırlanması ile son bulduğu belirtilmektedir. İrlanda'nın yanı sıra Estonya, Hong Kong ve Finlandiya'da okul gelişim planları ve eylem planlarının hazırlandığı görülmektedir.

Ülkelerde yapılan öz değerlendirmeler sonucunda oluşturulan raporlar, Estonya'da istatistiksel verilere dönüştürülerek okulların sitelerinden yayınlandığı, İrlanda'da ise tüm paydaşlar ve toplumla rapor sonuçlarının paylaşıldığı belirtilmektedir. Hong Kong'ta ise, öz değerlendirme raporunun sonucunda oluşturulan okul gelişim planının okulların internet sitelerinden yayınlandığı görülmektedir.

Ülkelerin dış değerlendirme uygulamalarında yer alan paydaşlara baktığımızda, Polonya ve İrlanda'da müfettişlerin etkin rol oynadığı görülmekte iken; Estonya'da Eğitim ve Araştırma Bakanlığı yetkileri ve Hong Kong'ta Eğitim Bürosu yetkilileri ön plandadır. Polonya, Yeni Zelanda, Hong Kong, İrlanda ve Finlandiya'da okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler ve veliler dış değerlendirme sürecinde katılımcı olarak yer aldıkları görülmektedir. Yanı sıra Estonya, İrlanda ve Finlandiya'da okul mütevelli heyetleri veya okul aile birliği adı altında yer alan birimlerin de dış değerlendirme sürecinde rol üstendikleri belirtilmektedir. Finlandiya'da ise dış değerlendirme süreci müfettişlerden oluşan Eğitim Bakanlığı'ndan bağımsız bir birim olan Finlandiya Eğitimi Değerlendirme Merkezi (FINEEC) tarafından dış değerlendirme süreci yürütülmektedir. Avrupa Komisyonu tarafından ortaya koyulan rapora göre de dış değerlendirmenin yürütüldüğü 31 eğitim sisteminin 27'sinde dış değerlendirmeler merkezi veya üst düzey bir birim tarafından yapılmaktadır. Diğer bir yandan Avrupa Komisyonu raporunda, dış değerlendirmenin yürütüldüğü ülkelerde merkezi düzeyde değerlendirme standartlarını içeren çerçevelere dayalı olarak dış değerlendirmenin yapıldığı belirtilmektedir (Avrupa Komisyonu, 2015).

Ülkelerin dış değerlendirme zaman aralıkları incelendiğinde; Polonya, İrlanda ve Finlandiya'da Eğitim Bakanlığı tarafından planlanan okullarda her öğretim yılı dış değerlendirme uygulamaları gerçekleştirilmekte iken, Yeni Zelanda ve Hong Kong'ta okulların gelişim planı süreleri dikkate alınarak, üç yılda bir kez dış değerlendirme yapılabilmektedir. Diğer bir taraftan bu zaman aralığı, Yeni Zelanda'da okullara göre de değişebilmektedir.

Ülkelerin dış değerlendirme süreçleri incelendiğinde; yapılan çalışmalar değerlendirme öncesi, değerlendirme ve değerlendirme sonrası şeklinde sınıflandırılabilir. Değerlendirme öncesinde, Polonya’da resmi evrakların gözden geçirilmesi, değerlendiricilerin ön hazırlık yapmaları ve okul yöneticilerinin paydaşları değerlendirme yapmaya davet etmeleri şeklinde süreç yapılandırılırken, Hong Kong’ta okul gelişim planları, yıllık eylem raporları ve okul raporları değerlendiricilere teslim edilmekte ve bilgilendirme toplantısı yapılmaktadır. İrlanda da ise, rastgele öğrencilere ve velilere anketler dağıtıldığı belirtilmektedir. Değerlendirme sürecine geçildiğinde; Polonya’da beş iş gününü, Estonya’da ise sekiz iş gününü kapsadığı ifade edilmektedir. Polonya’da bilgilendirme toplantıları düzenlenmekte, paydaşlara online anketler gönderilmekte ve grup görüşmeleri yapılmaktadır. Diğer bir yandan, Yeni Zelanda, Hong Kong ve İrlanda’da sınıf gözlemleri yapılmaktadır. Hong Kong’ta öğrenci ödev dosyaları da incelendiği belirtilmektedir. Yeni Zelanda ‘da ise, okul gelişim planlarına yönelik rehberlik çalışmalarının yürütüldüğü ifade edilmektedir. Değerlendirme sonrasında ise; Polonya, Hong Kong ve İrlanda’da değerlendiriciler tarafından taslak raporların hazırlandığı, taslak raporlara yönelik okulların yanıt verdikleri ve son raporun şekillendirildiği görülmektedir.

Ülkelerde yapılan dış değerlendirmeler sonucunda oluşturulan raporların Polonya ve Hong Kong’ ta okulların internet sitelerinden yayımlandığı belirtilmekte iken, Yeni Zelanda ve İrlanda’da Eğitim Bakanlıklarının sitelerinden okul bazlı olarak yayımlandığı ifade edilmektedir. Estonya ve Finlandiya’da ise, raporlar okullar ile paylaşılmakta, sistemsel veriler oluşturulmakta ve bu veriler yıllık olarak yayınlanmaktadır.

Ülkelerde okul kalite güvencesi uygulamaları kapsamında, Estonya’da ulusal paydaş anketlerinin uygulandığı görülmektedir. Bu anketlere veliler, öğrenciler ve öğretmenler katılmaktadır. Ülkelerde okul kalite güvencesi kapsamında ulusal düzeyde merkezi sınavlar incelendiğinde; Polonya’da sekizinci sınıf öğrencilerine merkezi sınavlar yapıldığı ve sınav sonuçlarının ülke geneliyle karşılaştırıldığı, Estonya’da ise Eyalet ve Gençlik Kurumu tarafından standart belirleyici testler ve eyalet sınavlarının yapıldığı belirtilmektedir. İrlanda’da ise Eyalet Sınav Komisyonu, ulusal düzeyde merkezi sınavları düzenlemektedir. Belirtilen ülkelerdeki sınav sonuçları, okulların kalite güvencesi bağlamında veri olarak kullanılmaktadır.

5.1.2. Türk Eğitim Sisteminde Temel Eğitim Kurumlarının Kalitesini Güvence Altına Almak Adına Yapılan Çalışmalara Yönelik Sonuç ve Tartışma

Türk eğitim sisteminde temel eğitim kurumlarının kalitesini güvence altına almak için yürütülen denetim çalışmalarının 1967 yılında yayınlanan teftiş kurulu yönetmeliğine dayandığı görülmektedir. 1992 yılında Teftiş Kurulu Başkanlığı'nın oluşturulmasının ardından çeşitli değişimlerin olduğu belirtilmektedir. Günümüze geldiğinde ise Teftiş Kurulu Başkanlığı'na bağlı eğitim müfettişi unvanını taşıyan kişiler tarafından 3 yılda bir kez okulların denetiminin yapılması planlanmaktadır.

Türk eğitim sisteminde yürütülen kalite çalışmalarına bakıldığında ise 1990'lı yıllarda oluşturulan MGEP ve EARGED birimlerinin faaliyetleri ön plana çıkmaktadır. Toplam kalite yönetimi kavramının yansımaları ise 1999 yılından itibaren görülmeye başlamıştır. MEB merkez ve taşra teşkilatlarında yapılandırma çalışmaları yürütülmüş olup kalite ödülleri verilmesine yönelik yönergelerin ve yönetmeliklerin yayınlandığı belirtilmektedir. Toplam kalite yönetimi uygulamalarına yönelik alanyazında çok sayıda araştırma karşımıza çıkmaktadır. Yapılan araştırmalarda (Bakay, 2012; Paköz, 2011 ve Taşdemir, 2014) öğretmenlerin genel olarak olumsuz algılara sahip oldukları ve ilgili uygulamaların kağıt üzerinde kalan çalışmalar olarak nitelendirdikleri görülmektedir (Çelik, 2014; Kaya, 2010).

MEB'in temel eğitim kurumlarının kalitesini değerlendirmek için standartlar oluşturmaya yönelik çalışmalar yapıldığı belirtilmektedir. 2011, 2014 ve 2017 yıllarında ilköğretim kurum standartları uygulama yönergelerinin yayınlandığı ancak değerlendirme çalışmalarına katılması beklenen paydaşlardan yeterli ölçüde katılım sağlamadıkları görülmektedir. Zingil (2012) tarafından yapılan araştırmada katılımcıların standartları yeterli bulmadıkları ve öğrenciler ile velilerin değerlendirme sürecini önemsemedikleri ortaya konulmaktadır. Şahin ve Çeper (2013) tarafından yapılan çalışmada ise, velilerin okuma yazma bilme durumları ile bilgisayar kullanmayı bilme durumlarının ilköğretim kurum standartlarının değerlendirme sürecine katılmalarını engellediği ve standartlarda yer alan ifadelerin açık ve net olmadığı vurgulanmaktadır.

5.1.3. Türk Eğitim Sisteminde Temel Eğitim Okullarının Kalitesini Yükseltmek Adına Bir Okul Kalite Güvencesi Modelinde Yer Alabilecek Uygulamalara İlişkin Katılımcıların Görüşlerine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Türk eğitim sisteminde temel eğitim okullarının kalitesini yükseltmek adına bir okul kalite güvencesi modelinde yer alabilecek uygulamalara yönelik öğretim üyeleri, eğitim müfettişleri, okul yöneticileri ve öğretmenlerle yapılan görüşmeler, belirlenen temalara yönelik analiz edilmiş olup sonuçları aşağıda belirtilmektedir.

Birinci tema olan okullarda kalite kavramına yönelik araştırmaya katılan katılımcıların birçoğu, eğitim öğretimin niteliği, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin niteliği, okulun fiziki durumunun elverişli olması ve nitelikli öğretim materyallerine sahip olması konularını vurgulamaktadırlar. Yanı sıra okullarda kalite kavramı denildiğinde; güvenli okul, öğrencilerin ve öğretmenlerin mutlu olduğu okul, kapsayıcı okul ve her bireyin eşit olduğu okul ifadelerinin de ön plana çıktığı görülmektedir. Diğer bir yandan katılımcılar, belirli standartları karşılayarak eğitim programındaki hedeflerini gerçekleştiren ve öğrencilere ders dışı faaliyetler sunan okulları da kaliteli olarak nitelendirmektedirler. Pulis (2018) tarafından yapılan araştırmada da iyi bir okulun kalite göstergelerinin iyi öğretmenler, temiz bir okul ve iyi bir okul müdürü olduğu ortaya konulmuştur.

İkinci temada okul kalite güvencesi uygulamalarına yönelik katılımcıların çoğunun öz değerlendirme ve dış değerlendirmenin okul kalite güvencesi modelinde yer alması gerektiğini belirtmektedirler. Yanı sıra ulusal sınav sonuçlarının modelde veri olarak kullanılabilmesi ifade edilmektedir. Araştırmaya katılan elli katılımcıdan on tanesi ulusal paydaş anketlerinin okul kalite güvencesi uygulamalarında yer alabileceğini belirtmektedir. Diğer bir yandan ulusal paydaş anketlerinin okul kalite güvencesi modelinde yer almaması gerektiğini belirten katılımcılar, ilgili anketleri güvenilir ve uygulanabilir bulmadığını, geri bildirimlerinin verilmediğini ve anketlere katılımların yetersiz olduğunu vurgulamaktadırlar. Uluslararası sınav sonuçlarının okul kalite güvencesi modelinde yer almasına yönelik araştırmaya katılan on öğretim üyesinden, beşinin ilgili sınav sonuçlarını dördüncü öncelik olarak nitelendirdikleri görülmektedir. Diğer bir yandan araştırmaya katılan beş eğitim müfettişinden birinin, on beş okul yöneticisinden birinin ve yirmi

öğretmenlerden birinin uluslararası sınav sonuçlarının okul kalite güvencesi modelinde yer alabileceğini ifade ettikleri görülmektedir. Nayir (2013) tarafından yapılan araştırmada da, okulların değerlendirilmesi sürecinde dışsal değerlendirmenin tek başına yeterli olmadığı, dışsal değerlendirmenin yanı sıra içsel değerlendirmenin de yapılması ve bu her iki değerlendirmenin birbirini tamamlayıcı nitelikte olması gerektiği vurgulanmaktadır. Diğer bir yandan, Cardosa, vd. (2017)' ye göre, dış değerlendirme, iç değerlendirmelerin tanımlanması ve şekillendirilmesi sürecinde önemli rol oynamaktadır. Dış değerlendirme, kurumların kalitesi hakkında ipuçları içerse de kurumsal özerklik ve tekillik açısından kısıtlamalara neden olmaktadır. Bu bağlamda kalite güvencesi çerçevelerinin kuralcı bir yaklaşımdan daha çok yorumlamacı bir yaklaşıma dönmesi gerektiği ifade edilmektedir.

Üçüncü temada araştırmaya katılan katılımcıların okul kalite güvencesi uygulamalarından öz değerlendirmenin paydaşlarını, zaman aralığını, ölçme ve değerlendirme araçlarını ve gerekliliklerini şekillendirmelerine yönelik görüşlerine yer verilmektedir. Bu bağlamda katılımcıların birçoğunun görüşlerine göre öz değerlendirme sürecinde yer alması gereken paydaşların okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler, veliler ve destek personelleri olduğu görülmektedir. Yanı sıra il veya ilçe milli eğitim müdürlüklerinin bünyesinde çalışabilecek uzman değerlendiricilerden, eğitim müfettişlerinden ve üniversitelerde görev yapan akademisyenlerden ilgili öz değerlendirme sürecine rehberlik etmeleri beklenmektedir. Diğer bir yandan katılımcıların bazıları, sivil toplum örgütlerinin ve okul çevresinde yaşayan kişilerin de öz değerlendirme sürecinde rol üstlenebileceklerini ifade etmektedirler. Demirkasımoğlu (2014)'e göre de, okullarda öz değerlendirme sürecine eğitimle ilgili tüm paydaşların katılımı gerekli görülmektedir.

Okul kalite güvencesi uygulamalarından öz değerlendirmenin hangi zaman aralıklarında yapılabileceğine yönelik araştırmaya katılan katılımcıların birçoğu, öz değerlendirmenin yılda bir kez veya yılda iki kez yapılabileceğini vurgulanmaktadır. Diğer bir yandan araştırmaya katılan öğretim üyelerinin birçoğu, süreç değerlendirmesinin yapılması gerektiğini belirtmektedir. Araştırmaya katılan katılımcıların bazıları ise, kurumların kendi belirledikleri aralıklarla veya kurumların kısa veya uzun vadeli hedeflerinin sürelerine göre öz değerlendirmenin zaman aralığının belirlenebileceği ifade edilmektedir. Bunlara ek olarak, bazı katılımcılar öz

değerlendirme sürecinde yer alan paydaşlardan alt gruplar oluşturularak ilgili grupların sorumluluk alanlarına göre öz değerlendirme zaman aralığının belirlenebileceği düşünülmektedir.

Okul kalite güvencesi uygulamalarından öz değerlendirme sürecinde hangi ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanılabileceğine yönelik araştırmaya katılan katılımcıların birçoğunun, görüşmelerin, anketlerin ve gözlemlerin yapılarak verilerin toplanmasını ön plana çıkarttıkları görülmektedir. Yanı sıra katılımcılardan bazıları, öğrenci ürünlerinin incelenerek ve paydaşların katıldığı çeşitli organizasyonlar düzenlenerek de verilerin toplanabileceğini ifade etmektedir.

Okul kalite güvencesi uygulamalarından öz değerlendirme gereklilikleri olarak araştırmada yer alan katılımcıların birçoğu, öz değerlendirmenin mış gibi yapılmaması, paydaşların iş birliği içerisinde çalışarak öz değerlendirme sürecini içselleştirmelerini sağlamaları ve tarafsızlık ilkesi gözetilerek öz değerlendirmenin yapılması gerektiği vurgulanmaktadır. Yanı sıra katılımcıların bazıları, öz değerlendirmenin geliştirici olabilmesi için bütünsel bir şekilde süreç odaklı değerlendirme çalışmalarının yürütülmesini ve yansıtıcı öğrenme ortamlarının oluşturulmasını belirtmektedirler. Diğer bir yandan öz değerlendirme sonuçları, bir baskı unsuru haline dönüşmemesine ve samimiyet çizgisinin yakalanmasına değinilmektedir.

Dördüncü temada araştırmaya katılan katılımcıların okul kalite güvencesi uygulamalarından dış değerlendirmenin paydaşlarını, zaman aralığını, ölçme ve değerlendirme araçlarını ve gerekliliklerini şekillendirmelerine yönelik görüşlerine yer verilmektedir. Bu bağlamda katılımcıların birçoğunun görüşlerine göre dış değerlendirme sürecinde yer alması gereken paydaşların okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler, veliler ve destek personelleri olduğu ve dış değerlendirme sürecinin eğitim müfettişleri ve il veya ilçe milli eğitim müdürlükleri bünyesinde çalışabilecek uzman değerlendiriciler tarafından yürütülebileceği ifade edilmektedir. Yanı sıra katılımcıların bazıları dış değerlendirme sürecinin bağımsız dış kuruluşlar tarafından yürütülebileceğini vurgulamaktadır. Dış değerlendirme sürecinde diğer okul yöneticilerinin, sivil toplum örgütlerinin, mezun öğrencilerin ve akademisyenlerinde rol üstlenebileceğine değinilmektedir.

Okul kalite güvencesi uygulamalarından dış değerlendirmenin hangi zaman aralıklarında yapılabileceğine yönelik araştırmaya katılan katılımcıların birçoğu, dış değerlendirmenin yılda bir kez veya iki yılda bir kez yapılabileceğini vurgulamaktadır. Yanı sıra araştırmaya katılan katılımcıların bazıları, okulların kısa ve uzun vadeli hedeflerinin sürelerine göre dış değerlendirmenin zaman aralığının şekillenebileceği ifade edilmektedir. Diğer bir yandan dış değerlendirmenin okulların taleplerine göre ve ihtiyaç duydukları zamanlarda yapılabileceğine de değinilmektedir.

Okul kalite güvencesi uygulamalarından dış değerlendirme sürecinde hangi ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanılabileceğine yönelik araştırmaya katılan katılımcıların birçoğunun, görüşmelerin, anketlerin ve gözlemlerin yapılarak verilerin toplanmasını ön plana çıkarttıkları görülmektedir. Yanı sıra katılımcılardan bazıları, paydaşların katıldığı çeşitli organizasyonlar düzenlenerek de verilerin toplanabileceğini ifade etmektedir. Diğer bir yandan öğrencilerin gelişimlerine yönelik günlükler tutularak ders kayıtlarını içeren videolar izlenerek te verilerin elde edilebileceğine değinilmektedir.

Okul kalite güvencesi uygulamalarından dış değerlendirme gereklilikleri olarak araştırmada yer alan katılımcıların birçoğu, dış değerlendirmenin okulu ve çevreyi tanıyan uzman değerlendiriciler tarafından tarafsız bir şekilde durumsallık ilkesi gözetilerek dış değerlendirme sürecinin yürütülmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Benzer şekilde European Commission (2018)'e göre de dış değerlendirme, uzman değerlendiriciler tarafından yürütülmelidir. Yanı sıra katılımcılardan bazıları dış değerlendirmenin geliştirici, yönlendirici ve rehberlik edici bir yapıya sahip olması gerektiğini belirtmektedirler. Diğer bir yandan okullara dış değerlendirme sürecinde not verilmemesine ve yargılayıcı bir değerlendirme olmamasına da değinilmektedir.

Beşinci temada okul kalite güvencesi modelinde ulusal paydaş anketlerinin yer alıp almamasına ve nedenlerine yönelik katılımcıların görüşlerine yer verilmektedir. Bu bağlamda araştırmaya katılan elli katılımcıdan on tanesi, ulusal paydaş anketlerinin okul kalite güvencesi modelinde yer alabileceğini ifade ederken kırk tanesi, yer almaması gerektiğini vurgulamaktadır. Ulusal paydaş anketlerinin modelde, kıyaslama yapılabilmesi, politika belirlenmesi sürecine katkı sağlayabilmesi ve politika belirleme sürecinde veri olarak kullanılabilmesi nedenleriyle yer

alabileceği ifade edilirken ulusal paydaş anketlerinin ek bürokrasiye neden olabilmesi, samimi yanıtlar içermeyebilmesi, uygulanabilir olmaması ve geri bildirimler verilmemesi nedenleriyle ilgili anketlerin yer almaması gerektiği belirtilmektedir. Benzer şekilde Zıngıl (2012) ve Şahin ve Çeper (2013) tarafından yapılan araştırmalarda, ulusal paydaş anketlerinden biri olarak nitelendirebileceğimiz ilköğretim kurum standartlarının uygulama aşamalarında da çeşitli zorluklar yaşandığı belirtilmektedir.

Okul kalite güvencesi uygulamalarından ulusal paydaş anketlerine hangi paydaşların katılabileceğine yönelik katılımcıların birçoğu, okul yöneticilerinin, öğretmenlerin, velilerin, öğrencilerin ve destek personellerinin yer alabileceğini ifade etmektedirler. Yanı sıra komşu kamu kuruluşları ile sivil toplum örgütlerinin de bu süreçte yer alabileceğini belirten katılımcılarımız bulunmaktadır. Diğer bir yandan, bazı öğretmenler, velilerin ulusal paydaş anketlerinde yer almaması gerektiğini vurguladıkları görülmektedir.

Okul kalite güvencesi uygulamalarından ulusal paydaş anketlerinin hangi zaman aralığında yapılabileceğine yönelik katılımcıların birçoğu yılda bir kez ilgili anketlerin uygulanabileceğini ifade etmektedirler. Yanı sıra iki yılda bir kez ve yılda üç kez, ulusal paydaş anketlerinin yapılabileceğini belirten katılımcılarımız da bulunmaktadır.

Okul kalite güvencesi uygulamalarından ulusal paydaş anketlerinin gereklilikleri olarak araştırmada yer alan katılımcıların birçoğu profesyonel ve objektif bir şekilde uygulanmalarına ve yapılan anketlerin sonuçlarına yönelik okullara geri bildirimlerin verilmesi gerektiğine vurgu yapmaktadırlar. Diğer bir yandan anket sorularının anlaşılır olmasını ve bir amaca hizmet etmesi gerektiğini ifade eden katılımcılarımız da bulunmaktadır.

Altıncı temada okul kalite güvencesi modelinde ulusal sınav sonuçlarının yer alıp almaması gerektiğine ve nedenlerine yönelik katılımcıların görüşlerine yer verilmektedir. Bu bağlamda araştırmaya katılan elli katılımcının otuz beş tanesi ilgili sınav sonuçlarını bir gösterge, ölçüt ve veri olarak değerlendirmekte ve modelde yer alması gerektiğini belirtmektedir. Diğer bir yandan katılımcılardan on beş tanesi ulusal sınav sonuçlarının kaliteyi göstermediğini ve sınav odaklı bir uygulama olmaması gerektiğini ifade ederek modelde yer almaması gerektiğini vurgulamaktadır.

Yedinci temada uluslararası sınav sonuçlarının okul kalite güvencesi modelinde yer alıp almaması gerektiğine ve nedenlerine yönelik katılımcıların görüşlerine yer verilmektedir. Bu bağlamda araştırmaya katılan elli katılımcının sekiz tanesi, ilgili sınav sonuçlarının kıyaslama yapılabilmesi ve okulları çalışmaya itici bir unsur olarak değerlendirdikleri için okul kalite güvencesi modelinde yer alması gerektiğini ifade etmektedir. Diğer bir yandan katılımcılardan kırk iki tanesi tüm okulların yer almadığı ve okul bazlı gelişime katkı sağlamadığı nedenleriyle uluslararası sınav sonuçlarının modelde yer almaması gerektiğini belirtmektedir.

Sekizinci temada değerlendirme raporlarının değerlendirmeye katılan paydaşlar ile mi yoksa hem paydaşlar hem de toplum ile mi paylaşılması gerektiğine ve nedenlerine yönelik katılımcıların görüşlerine yer verilmektedir. Yapılan değerlendirmelerin sonuçlarında hazırlanan raporların olumsuz rekabet oluşturabileceği, okulun imajını olumsuz yönde etkileyebileceği ve okula yönelik ön yargı oluşturabileceği için sadece değerlendirmeye katılan paydaşlar ile paylaşılması gerektiğini ifade eden on beş katılımcı bulunmaktadır. Diğer bir yandan, açık okul olmanın bir gereği olarak, şeffaflık ve hesap verilebilirliğin sağlanabilmesi için değerlendirmeye katılan paydaşların yanı sıra toplumla da değerlendirme raporu sonuçlarının paylaşılabilmesini ifade eden otuz beş katılımcı bulunmaktadır. Gündüz ve Göker (2017)'de yapılan denetimler sonucunda hazırlanan raporların ve geri bildirimlerin öncelikle paydaşlarla paylaşılmasını ve ardından okulun bulunduğu bölgede yaşayanlar başta olmak üzere kamuoyu ile ilgili raporların paylaşılmasını vurgulamaktadırlar.

Dokuzuncu temada yapılan değerlendirmeler sonucunda ödüllendirme ve sertifikasyon olup olmaması gerektiğine ve nedenlerine yönelik katılımcıların görüşlerine yer verilmektedir. Bu bağlamda yapılan değerlendirme sonuçlarına dayalı olarak okullara yönelik ödüllendirme ve sertifikasyonun olması gerektiğini belirten kırk katılımcı bulunmaktadır. İlgili katılımcılar, ödüllendirme ve sertifikasyonu, motive edici ve itici güç olarak görmekte, verilen ödüllerin ve sertifikaların ise nesnel ve duygulara hitap eden bir yönünün olmasını ifade etmektedirler. Diğer bir yandan on katılımcının içsel motivasyonun olması gerektiğini ve etiketlemeye gerek olmadığını vurgulayarak, ödüllendirme ve sertifikasyonun olmaması gerektiğini belirtmektedirler.

Yapılan doküman incelemelerinden ve görüşmelerin analizlerinden elde edilen bulgular ışığında temel eğitim okullarına yönelik bir okul kalite güvencesi modeli ortaya konulmuştur. İlgili model, okulların her yıl öz değerlendirme yapmalarını ve üçer yıllık aralıklarla dış değerlendirmeye tabi tutulmalarını içermektedir. Bu modelde, ulusal ve uluslararası sınav sonuçları da birer ölçüt olarak kullanılabilecektir. Öz değerlendirmede, okul yöneticileri, okul aile birliği üyeleri, öğretmenler, öğrenciler, veliler ve destek personelleri yer almaktadır. Bu süreçte eğitim müfettişleri rehberlik etmekte ve öz değerlendirme raporunu onaylamaktadırlar. Öz değerlendirmeye ilişkin veriler, anketler, görüşmeler ve ders gözlemleri yoluyla toplanmaktadır. Yapılan öz değerlendirme raporu onaylandıktan sonra okulların internet sitelerinden yayınlanması beklenmektedir. Yanı sıra ilgili raporun ışığında okulların gelişim planlarını hazırlaması, uygulaması ve değerlendirmesi gerekmektedir. Diğer bir yandan MEB eğitim müfettişleri tarafından üçer yıllık aralıklarla dış değerlendirmeler yapılması ve bu süreçte okul yöneticilerinin, okul aile birliği üyelerinin, öğretmenlerin, velilerin, öğrencilerin, destek personellerinin ve okulların iş birliği içerisinde oldukları STK temsilcilerinin yer alması planlanmaktadır. Ortalama 7 iş gününde gerçekleştirilmesi beklenen dış değerlendirme sürecinde, doküman incelemeleri, anketler, görüşmeler ve ders gözlemlerinin yapılması gerekmektedir. Değerlendirme sonrasında okullara raporlar gönderilmekte ve ilgili raporların okulların internet sitelerinden yayınlanması beklenmektedir. Yanı sıra dış değerlendirme sonuçlarına dayalı olarak kurumsal düzeyde okulların ödüllendirilmeleri ve okullara sertifikalar verilmesi vurgulanmaktadır.

5.1.4. Çanakkale İli Merkez İlçesi Kamu Temel Eğitim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okulların Kalitesine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Çanakkale ili Merkez ilçesi kamu temel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşleri “Okul Kalite Değerlendirme Anketi” ile toplanmıştır. Çanakkale ili Merkez ilçesinde temel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre, elli maddenin kırk yedisinde yer alan kategorilere “oldukça katılıyorum” ve “tamamen katılıyorum” cevaplarını verdikleri görülmektedir. Madde 28 ve 29’ da okulların ve tesislerinin güvenli, yeterli büyüklükte, temiz ve bakımlı olma durumları vurgulanmaktadır. Bu maddelere yönelik olarak katılımcıların yanıtının “orta düzeyde katılıyorum” ve “oldukça katılıyorum” yönünde olduğu görülmektedir. Bu bağlamda katılımcılardan elde edilen verilerin ışığında, Çanakkale ili Merkez ilçesindeki okulların

fiziksel olanaklarının iyileştirilmesi gerektiği ifade edilebilir. Büyükşahin ve Şahin (2017) tarafından yapılan araştırmada da okulların fiziki koşullarının ve mali durumlarının iyileştirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Benzer şekilde Akbaba ve Turhan (2016) tarafından yapılan araştırmada da araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir kısmının okulların fiziki şartlarını yeterli düzeyde bulmadıkları ortaya konulmuştur. Bir diğer madde olan 37’te ise okulların öğrenim süreçlerinde sivil toplum örgütleri ile iş birliği yaparak öğrenim ortaklıklarının oluşturulmasına yöneliktir. İlgili maddeye katılımcılar, “orta düzeyde katılıyorum”, “oldukça katılıyorum” ve “tamamen katılıyorum” cevaplarını verdikleri görülmektedir. Bu bağlamda okulların sivil toplum örgütleri ile iş birliği yaparak daha çok öğrenim süreçlerinin içerisinde yer almalarını sağlamaları önerilebilir. Benzer şekilde ilgili anket maddelerine verilen yanıtlar içerisinde aritmetik ortalaması en düşük olan maddelerin, okulların ve tesislerinin güvenli, yeterli büyüklükte, temiz ve bakımlı olma durumlarını vurgulayan madde 28 ve 29 olduğu görülmektedir. Diğer bir yandan ilgili anket maddelerine verilen yanıtlar içerisinde aritmetik ortalaması en yüksek olan maddelerin, okulların öğrencilerin öğrenim süreçlerinde dijital kaynakları kullanmalarını desteklemeyi ve okulların demokratik bir kültüre sahip olma durumlarını ifade eden madde 9 ve madde 1 olduğu belirtilmektedir. Bu bağlamda Çanakkale ili Merkez ilçesinde temel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre, okulları öğrencilerin öğrenme süreçlerinde dijital kaynakların kullanılmasını destekledikleri ve okullarının demokratik bir kültüre sahip oldukları söylenebilir.

Çanakkale ili Merkez ilçesi temel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre okulların kalitesine yönelik türleri arasında anlamlı farklılığın ortaya çıktığı dokuz madde bulunmaktadır. Bu maddelerin birincisi, “Madde 8: Okul, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine yönelik çalışmalar yürütür.” olduğu görülmektedir. İlgili maddeye yönelik öğretmenlerin görüşleri “orta düzeyde katılıyorum” kategorisinde, “okul öncesi” ile “ortaokul”, “tamamen katılıyorum” kategorisinde, “okul öncesi” ile “ilkokul” ve “okul öncesi” ile “ortaokul” okul türleri arasında anlamlı farklılık göstermektedir. Bu bağlamda okul öncesi okullarında görev yapan öğretmenler, ilkokullar ve ortaokullara göre okullarının daha çok öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine yönelik çalışmalar yürüttüğü görüşünü ifade ettikleri söylenebilir. Yeşilyurt (2020) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişiminde birçok faktörün ön planda olduğu ve bu faktörlerden bir

tanesinde öğretmen faktörü olduğu belirtilmektedir. Bu bağlamda Köse, vd. (2016) tarafından yapılan araştırmada da okul öncesi öğretmen adayları ile sınıf öğretmeni öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme becerileri arasındaki anlamlı bir farklılık olup olmadığı ortaya konulmuştur. Araştırmanın sonucuna göre, okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme becerilerinin daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Bu durumun nedeni olarak öğretmen adaylarının yetiştirilmesi sürecinde aldıkları derslerdeki farklılıkların olması şeklinde ifade edilmiştir.

İkinci madde, “Madde 10: Okul, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinin farkında olmalarını sağlar.” olduğu görülmektedir. İlgili maddeye yönelik öğretmenlerin görüşleri “tamamen katılıyorum” kategorisinde, “okul öncesi” ile “ilkokul” ve “okul öncesi” ile “ortaokul” okul türleri arasında anlamlı farklılık göstermektedir. Bu bağlamda okul öncesi okullarında görev yapan öğretmenler, ilkokullar ve ortaokullara göre okullarının daha çok öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinin farkında olmalarını sağladığı görüşünü ifade ettikleri söylenebilir.

Üçüncü madde, “Madde 11: Okul, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerine yönelik sorumluluk üstlenmelerini destekler.” olduğu görülmektedir. İlgili maddeye yönelik öğretmenlerin görüşleri “tamamen katılıyorum” kategorisinde, “okul öncesi” ile “ilkokul” ve “okul öncesi” ile “ortaokul” okul türleri arasında anlamlı farklılık göstermektedir. Bu bağlamda okul öncesi okullarında görev yapan öğretmenler, ilkokullar ve ortaokullara göre okullarının daha çok öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerine yönelik sorumluluk üstlenmelerini desteklediği görüşünü ifade ettikleri söylenebilir.

Dördüncü madde, “Madde 28: Okul, güvenli binalara ve tesislere sahiptir.” olduğu görülmektedir. İlgili maddeye yönelik öğretmenlerin görüşleri “az katılıyorum” kategorisinde, “okul öncesi” ile “ilkokul”, “tamamen katılıyorum” kategorisinde, “okul öncesi” ile “ilkokul” ve “okul öncesi” ile “ortaokul” okul türleri arasında anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu bağlamda okul öncesi okullarında görev yapan öğretmenler, ilkokullar ve ortaokullara göre okullarının daha güvenli binalara ve tesislere sahip olduğu görüşünü ifade ettikleri söylenebilir.

Beşinci madde, “Madde 29: Okul, yeterli büyüklükte, temiz, bakımlı binalara ve tesislere sahiptir.” olduğu görülmektedir. İlgili maddeye yönelik öğretmenlerin görüşleri “tamamen

katılıyorum” kategorisinde, “okul öncesi” ile “ilkokul” ve “okul öncesi” ile “ortaokul” okul türleri arasında anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu bağlamda okul öncesi okullarında görev yapan öğretmenler, ilkokullar ve ortaokullara göre okullarının daha yeterli büyüklükte, temiz, bakımlı binalara ve tesislere sahip olduğu görüşünü ifade ettikleri söylenebilir. Yapılan çeşitli araştırmalarda (Akbaba ve Turhan, 2016; İlhan Uryan, 2022 ve Kurşunlu, 2018) okulların fiziki yapılarının okulların ihtiyaçlarını karşılar nitelikte olmadığı ortaya konulmaktadır.

Altıncı madde, “Madde 35: Okul yönetimi, hesap verilebilirliği teşvik etmeye yönelik okul personellerinin kendi performanslarını değerlendirmeye yönlendirir.” olduğu görülmektedir. İlgili maddeye yönelik öğretmenlerin görüşleri “tamamen katılıyorum” kategorisinde, “okul öncesi” ile “ortaokul” ve “ilkokul” ile “ortaokul” okul türleri arasında anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu bağlamda okul öncesi okullarında görev yapan öğretmenler, ortaokullara göre, ortaokullarda görev yapan öğretmenler ilkokullara göre okul yönetimlerinin daha çok hesap verilebilirliği teşvik etmeye yönelik okul personellerinin kendi performanslarını değerlendirmeye yönlendirdiği görüşünü ifade ettikleri söylenebilir.

Yedinci madde, “Madde 43: Okul vizyonun, misyonun ve temel değerlerinin paydaşlar tarafından benimsenmesine yönelik çalışmalar yürütülür.” olduğu görülmektedir. İlgili maddeye yönelik öğretmenlerin görüşleri “oldukça katılıyorum” kategorisinde, “okul öncesi” ile “ortaokul”, “tamamen katılıyorum” kategorisinde, “okul öncesi” ile “ortaokul” ve “ilkokul” ile “ortaokul” okul türleri arasında anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu bağlamda okul öncesi okullarında görev yapan öğretmenler, ortaokullara göre, ortaokullarda görev yapan öğretmenler ilkokullara göre okullarının daha çok okul vizyonun, misyonun ve temel değerlerinin paydaşlar tarafından benimsenmesine yönelik çalışmalar yürüttüğü görüşünü ifade ettikleri söylenebilir.

Sekizinci madde, “Madde 47: Okul, bir gelişim planına sahiptir.” olduğu görülmektedir. İlgili maddeye yönelik öğretmenlerin görüşleri “orta düzeyde katılıyorum” kategorisinde, “okul öncesi” ile “ilkokul”, “tamamen katılıyorum” kategorisinde, “okul öncesi” ile “ortaokul” okul türleri arasında anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu bağlamda okul öncesi okullarında görev yapan öğretmenler, ortaokullara göre okullarının daha çok bir gelişim planına sahip olduğu görüşünü ifade ettikleri söylenebilir.

Dokuzuncu madde, “Madde 48: Okul, gelişim planının hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi süreçlerinde paydaşlarına sorumluluklar verir.” olduğu görülmektedir. İlgili maddeye yönelik öğretmenlerin görüşleri “orta düzeyde katılıyorum” kategorisinde, “okul öncesi” ile “ortaokul”, “tamamen katılıyorum” kategorisinde, “okul öncesi” ile “ortaokul” okul türleri arasında anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu bağlamda okul öncesi okullarında görev yapan öğretmenler, ortaokullara göre okullarının daha çok gelişim planının hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi süreçlerinde paydaşlarına sorumluluklar verdiği görüşünü ifade ettikleri söylenebilir. Sarier ve Uysal (2020) tarafından yapılan araştırmada da okulların gelişimine yönelik paydaşların katılımları ve sorumluluk üstlenmeleri vurgulanmaktadır.

Çanakkale ili Merkez ilçesindeki okulların kalitesine yönelik olarak okul türleri arasındaki farklılıklara baktığımızda genel olarak “okul öncesi” ile “ilkokul” ve “okul öncesi” ile “ortaokul” okul türleri arasında ve çeşitli kategorilerde özellikle “tamamen katılıyorum” kategorisinde anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği görülmektedir. Okul türleri arasındaki anlamlı farklılığı içeren maddelerin kapsamları, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişiminin desteklenmesini, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinin farkında olarak sorumluluk üstlenmelerini, okulların fiziki imkanlarını ve okulun kurumsal gelişimini içermektedir.

5.2. Öneriler

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında uygulayıcılara yönelik ve araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmektedir.

5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Okulların kalitesini yükseltmek için çeşitli kalite güvenceleri uygulamalarını (öz değerlendirme, dış değerlendirme, ulusal ve uluslararası sınav sonuçları) içeren bir model uygulanabilir.

Okul kalite güvencesi uygulamaları kapsamında gerçekleştirilen değerlendirme uygulamalarının, paydaşlar tarafından baskı unsuru olarak görülmemesi için samimiyet çizgisi yakalanarak rehberlik edici, yönlendirici ve geliştirici boyutları ön plana çıkartılabilir.

Okul kalite güvencesi uygulamaları kapsamında gerçekleştirilen değerlendirme uygulamaları, çoklu paydaşların katılımı ile gerçekleştirilerek, paydaşlara ilgili süreçlerde sorumluluk ve yetki verilebilir.

Okul kalite güvencesi uygulamaları kapsamında gerçekleştirilen değerlendirme uygulamalarında yer alan paydaşlara, ölçme ve değerlendirme faaliyetlerine yönelik eğitimler verilebilir. Yanı sıra süreci yöneten okul yöneticileri ve eğitim müfettişleri, yeterli bilgi ve donanıma sahip olması için sürekli olarak kendilerini geliştirme olanakları sunulabilir.

Okul kalite güvencesi uygulamaları kapsamında gerçekleştirilen değerlendirme uygulamalarında çeşitli (anket, görüşme, gözlem, doküman incelemesi vb.) ölçme ve değerlendirme yöntemleri kullanılarak veriler toplanabilir.

Okul kalite güvencesi uygulamaları kapsamında gerçekleştirilen değerlendirme uygulamalarında öğretmenlerin görüşlerini almak için araştırma kapsamında geliştirilen “Okul Kalite Değerlendirme Anketi” kullanılabilir.

Okul kalite güvencesi uygulamaları kapsamında gerçekleştirilen değerlendirme uygulamalarında akademik başarıyı ölçen ulusal ve uluslararası sınav sonuçları birer ölçüt olarak yer alabilir.

Okul kalite güvencesi uygulamaları kapsamında gerçekleştirilen değerlendirme uygulamalarının sonuçları, açık okul olmanın gereği olarak okulların internet sitelerinden yayınlanarak ilgililer ile paylaşılabilir.

Okul kalite güvencesi uygulamaları kapsamında gerçekleştirilen değerlendirme uygulamaları sonuçlarına dayalı olarak öncelikli gelişim alanları içeren bir okul gelişim planı hazırlanabilir.

Okul kalite güvencesi uygulamaları kapsamında gerçekleştirilen değerlendirme uygulamaları sonuçlarına dayalı olarak kurumsal düzeyde ödüllendirmeler yapılarak okullara çeşitli kalite sertifikaları verilebilir.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Bu araştırma kamu temel eğitim okulları ile sınırlı tutulmuş olup farklı tür ve kademelere yönelik okul kalite güvencesi uygulamalarını içeren bir model tasarımını içeren araştırma yürütülebilir.

Bu araştırmada öğretmenlere yönelik “Okul Kalite Değerlendirme Anketi” geliştirilmiş olup, velilere ve öğrencilere yönelik anketler geliştirilebilir. Yanı sıra ölçek geliştirme çalışmaları yapılabilir.

Bu araştırma karma yöntem kullanılarak yapılmış olup, nicel ve nitel desenler tek başına kullanılarak benzer çalışmalar yapılabilir. Yanı sıra ilgili konularda deneysel çalışmalar da yürütülebilir.

KAYNAKÇA

- Acet, T. (2010). Avrupa Kalite Güvence Sistemi ve Akran Değerlendirme Yönteminin Değerlendirilmesi: Çanakkale M.Y.O. Örneği. Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Çanakkale.
- Ağaoğlu, H. T. (2015). Ortaöğretim Kurumlarında Toplam Kalite Yönetimi Uygulamaları Zeynep Salih Alp Teknik ve Anadolu Lisesi. Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Halkla İlişkiler ve Tanıtım Anabilim Dalı, Ankara.
- Akbaba, A. ve Turhan, M. (2016). “İlköğretim okul binalarının fiziksel sorunlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi (Van il örneği).” *KTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (12), 341- 357.
- Akpınar, S. (2015). Ortaöğretimde Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarında Kritik Başarı Faktörleri: Bir Ortaöğretim Kurumu Uygulaması. Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi. Bartın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı, Bartın.
- Akyol, B., Ulutaş, M. Ve Durdu, İ. (2021). “Teachers’ views on the classroom inspection practices of school principles.” *Psycho-Educational Research Reviews*, 10 (1), 143-151.
- Allais, S. M. (2009). *Quality Assurance in Education*. Johannesburg: The Centre for Education Policy Development.
- Aurén, H. (2017). Accountability in Education: Meeting Our Commitments: Finland Country Case Study. Erişim: 21.01.2021, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259545>
- Avrupa Komisyonu (2015). *Eğitimde Kalite Güvencesi: Avrupa’da Okul Değerlendirmesine İlişkin Politikalar ve Yaklaşımlar*. Avrupa Birliği’nin Yayınlar Bürosu: Lüksemburg.
- Aydın, S. ve Kahraman, C. (2019). “Evaluation of firms applying to Malcolm Baldrige National Quality Award: a modified fuzzy AHP method.” *Complex Intelligent Systems*, 5, 53- 63. <https://doi.org/10.1007/s40747-018-0069-9>
- Bailey, D. (2015). The Metrology of Organizational Performance: How Baldrige Standarts Have Become the Common Language for Organizational Excellence Around the World. Erişim: 15.05.2022, <https://www.nist.gov/system/files/documents/baldrige/The-Metrology-of-Organizational-Performance-World-Standards-Day-Paper-July-6-2015.pdf>

- Bakay, M. E. (2012). Öğretmen Algılarına Göre Okullarda Kalite Kültürü (İzmir İli Örneği) Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Denizli.
- Baldrige Performance Excellence Program, National Institute of Standards and Technology (2021a). 2021-2022 Baldrige Excellence Framework: Proven Leadership and Management Practices for High Performance (Education). Erişim: 15.05.2022, <https://www.nist.gov/baldrige/publications/baldrige-excellence-framework/education>
- Baldrige Performance Excellence Program, National Institute of Standards and Technology (2021b). Baldrige Criteria Commentary (Education). Erişim: 15.05.2022, <https://www.nist.gov/baldrige/baldrige-criteria-commentary-education>
- Baldrige Performance Excellence Program, National Institute of Standards and Technology (2021c). Baldrige Award Cycle Overview. Erişim: 15.05.2022, <https://www.nist.gov/baldrige/baldrige-award/award-cycle-overview>
- Başar, H. (t.y.). Araştırmalarda Likert Yanılgıları. Erişim: 09.11.2022, <https://yunus.hacettepe.edu.tr/~alerbas/>
- Bayhan, E. (2019). Başlangıçtan Sonlanmaya EFQM Mükemmellik Modelinin Bir Okulda Uygulamaya Konması: Geriye Dönük Bir Durum Çalışması. Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Kocaeli.
- Biggs, J. (2001). "The reflective institution: Assuring and enhancing the quality of teaching and learning." *Higher Education*, 41 (1), 221-238.
- Van der Bij, T., Geijsel, F. P. ve ten Dam, G. T. M. (2016). "Improving the quality of education through self-evaluation in Dutch secondary schools." *Studies in Educational Evaluation*, 49, 42-50.
- Bridge, B. (2003). *Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi Uygulamaları*. Beyaz Yayınları: İstanbul.
- Brinia, V., Poullou, V. ve Panagiotopoulou, A. R. (2020) "The philosophy of quality in education: a qualitative approach." *Quality Assurance in Education*, 28 (1), 66-77.
- Bütün, H. (2015). Mesleki Ve Teknik Eğitim Kurumlarında Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarının Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi. Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Toplam Kalite Yönetimi Anabilim Dalı, Düzce.

- Büyükşahin, Y. ve Şahin, A. E. (2017). “Öğretmenlerin gözünden eğitimde kalite sorunsalı.” *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (3), 1134- 1152.
- Cardoso, S., Rosa, M. J., Videira, P. ve Amaral, A. (2017). “Internal quality assurance systems: “tailor made” or “one size fits all” implementation?” *Quality Assurance in Education*, 25 (3), 329-342.
- Cheng, Y. C. (1995). “School education quality: conceptualization, monitoring and enhancement.” Slu, P. K. and Tam, T. K. (eds.). in: *Quality in education: insights from different perspectives*. Hong Kong Education Research Association: Hong Kong.
- Cheng, Y. ve Tam, W. (1997). “Multi-models of quality in education.” *Quality Assurance in Education*, 5 (1), 22–31. <http://dx.doi.org/10.1108/09684889710156558>
- Cheng, Y. C. (2002). *Towards the Third Wave of School Effectiveness and Improvement in Hong Kong: Internal, Interface and Future*. Educational Resources Information Center: Maryland.
- Cohen-Azaria, Y. ve Zamir, S. (2018). “School principals’ perceptions and requirements of school evaluators.” *Quality Assurance in Education*, 26 (4), 489-501.
- Creswell, J. W. (2002). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Pearson Education Inc.: New Jersey.
- Çakmak, Ç. (2020). Amerika, Avustralya, İngiltere, Japonya ve Türkiye’de Yükseköğretim Kurum Ve Programlarında Akreditasyon Süreçleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Çanakkale.
- Çelik, S. (2014). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Antalya.
- Çetin, C. (2013). *Toplam Kalite Yönetimi*. Beta Yayıncılık: İstanbul.
- Demirci, H. (2008). *Toplam Kalite Yönetimi*. Kum Saati Yayınları: İstanbul.
- Demirkasımoğlu, N. (2014). “Eğitim Sisteminde Denetim Sürecinin Bir Bileşeni Olarak Öz-Değerlendirme.” İ. Aydın ve K. Yılmaz (ed.). içinde *Eğitim Yönetimi ve Denetimi yazıları*. (s.103-119). Pegem A Yayıncılık: Ankara.

- DES (Department of Education and Skill), (2013). Final Report on the Development and Implementation of the Siolta Quality Assurance Programme. Erişim: 14.03.2021, <https://assets.gov.ie/24668/78fe808b17674edb8c9dcdec01e9dfd7.pdf>
- DES (Department of Education and Skills), (2016a). *School Self-Evaluation Guidelines: 2016-2020-Primary*. Department of Education and Skills: Dublin.
- DES (Department of Education and Skills), (2016b). *Looking at Our School 2016: A Quality Framework for Primary Schools*. Department of Education and Skills: Dublin.
- DES (Department of Education and Skill), (2017). Siolta user manuel. Erişim: 25.03.2021, <https://siolta.ie/media/pdfs/siolta-manual-2017.pdf>
- Dilbaz Sayın, S. ve Arslan, H. (2017). “Öğretmen ve okul yöneticilerinin öğretmen performans değerlendirme sürecindeki çoklu veri kaynakları ile ilgili görüşleri ve öz değerlendirmeleri.” *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6 (2), 1222-1241.
- Doğan, E. (2002). *Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi*. Academyplus Yayınevi: Ankara
- Doherty, G. D. (2008). “On quality in education.” *Quality Assurance in Education*, 16 (3), 255-265.
- Dönmez, B. (2002). “Bir okul geliştirme modeli olarak laboratuvar okulları uygulamasının değerlendirilmesi.” *Eğitim ve Bilim*, 27 (126), 70-83.
- EARGED (Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı) (1995). *Öğretmen Değerlendirme*. Milli Eğitim Basımevi: Ankara.
- EARGED (Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı) (1997). *Milli Eğitim Bakanlığında Program Çalışmaları*. Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı: Ankara.
- EARGED (Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı) (2006). *Meslek Liselerinde İstihdam Özelliğini Kaybetmiş Bölümlerin Değerlendirilmesi*. Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı: Ankara.
- EARGED (Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı) (2010). *Seviye Belirleme Sınavının Değerlendirilmesi*. Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı: Ankara.
- EARGED (Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı) (2011). *MEB 21. Yüzyıl Öğrenci Profili*. Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı: Ankara.

- EDB (Education Bureau) (2015). Implementation of the Next Phase of the School Development and Accountability Framework. Erişim: 14.12.2020, https://www.edb.gov.hk/attachment/en/sch-admin/sch-quality-assurance/circulars-letter/edbc15011_next_phase_sda_en.pdf
- EDB (Education Bureau) (2020a). Quality Assurance for Schools. Erişim: 15.12.2020, <https://www.edb.gov.hk/en/sch-admin/sch-quality-assurance/about-sch-quality-assurance/index.html>
- EDB (Education Bureau) (2020b). School Self-Evaluation Framework. Erişim: 15.12.2020, <https://www.edb.gov.hk/en/sch-admin/sch-quality-assurance/sse/sse.html#framework>
- EDB (Education Bureau) (2020c). Performance Indicators for Schools. Erişim: 15.12.2020, https://www.edb.gov.hk/attachment/en/sch-admin/sch-quality-assurance/performance-indicators/PI-2016_Eng.pdf
- EDB (Education Bureau) (2020d). Tools and Data for School Self Evaluation. Erişim: 15.12.2020, https://www.edb.gov.hk/attachment/en/sch-admin/sch-quality-assurance/performance-indicators/SSE_Tools_2016_Eng.pdf
- EDB (Education Bureau) (2021). External School Review: Information for Schools. Erişim: 15.12.2020, https://www.edb.gov.hk/attachment/en/sch-admin/sch-quality-assurance/esr-other-insp/esr/esr_info_for_sch_202110_en.pdf
- EDB (Education Bureau) (2018). Focus Inspection. Erişim: 15.12.2020, <https://www.edb.gov.hk/en/sch-admin/sch-quality-assurance/esr-other-insp/fi/index.html>
- Elassy, N. (2015). "The concept of quality, quality assurance and quality enhancement." *Quality Assurance in Education*, 23 (3), 250-261. <http://dx.doi.org/10.1108/QAE-11-2012-0046>
- Elshennawy, A. K. (2004). "Quality in the new age and the body of knowledge for quality engineers." *Total Quality Management & Business Excellence*, 15 (5-6), 603-614. <http://dx.doi.org/10.1080/14783360410001680099>
- Ensari, H. (1999). *21. Yüzyıl Okulları için Toplam Kalite Yönetimi*. Sistem Yayıncılık: İstanbul.
- EFQM (European Foundation for Quality Management). (2021). The EFQM Model (2. Edition). Erişim: 16.05.2022, https://mcusercontent.com/8aae4cc18759a21fc7689d67a/files/f25cc787-6b7a-7341-523f-f4e7ed3ac90b/EFQM_MODELBROCHURE_2021_English.pdf

- EFQM (European Foundation for Quality Management). (2022). About EFQM. Erişim: 15.05.2022, <https://efqm.org/>
- Ermış, M. (2017). ISO 9001: 2008 Kalite Yönetim Sistemi Uygulamalarının Eğitim Kurumları Kalitesine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı, İstanbul.
- ERO (Education Review Office). (2016). School evaluation indicators effective practice for improvement and learner success. Erişim: 04.06.2021, https://ero.govt.nz/sites/default/files/202104/School%20Evaluation%20Indicators%20016_0.pdf
- ERO (Education Review Office). (2021). How ERO Reviews. Erişim: 05.06.2021, <https://ero.govt.nz/how-ero-reviews>
- European Commission. (2015). Comparative Study on Quality Assurance in EU School Education Systems: Policies, Procedures and Practices: Final Report. Publication Office of European Union: Luxembourg.
- European Commission (2018). Ireland: Quality Assurance in Early Childhood and School Education. Erişim: 11.04.2021, https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/quality-assurance-early-childhood-and-school-education-31_en
- European Commission (2018). Quality Assurance for School Development: Guiding Principles for Policy Development on Quality Assurance in School Education. Erişim: 10.05.2021, https://ec.europa.eu/education/resources-and-tools/document-library/quality-assurance-for-school-development_en
- European Commission (2020a). Supporting School Self-Evaluation and Development Through Quality Assurance Policies: Key Considerations for Policy Makers. Publications Office of European Union: Luxembourg.
- European Commission (2020b). Poland: Quality Assurance for School Development: Guiding Principles for Policy Development on Quality Assurance in School Education. Erişim: 12.05.2021, https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/quality-assurance-early-childhood-and-school-education-50_en

- EURYDICE (2020). Quality Assurance in Early Childhood and School Education. Erişim: 11.12.2020, https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/quality-assurance-early-childhood-and-school-education-20_en
- Evans, J. R. ve Lindsay, W. M. (2002). *The Management and Control of Quality* (5. Edition). South- Western Publishing: Ohio, USA.
- Ezenwaji, I. O., Otu, M. S., Ezegbe, B. N., Okide, C. C. ve Eseadi, C. (2019). “Community participation quality assurance in secondary school management: The case of school-based management committee.” *Quality Assurance in Education*, 27 (1), 24-40.
- Fernandez-Cruz, F. J., Rodriguez-Mantilla, J. M. ve Fernandez-Diaz, M. J. (2019). “Assessing the impact of ISO: 9001 implementation on school teaching and learning processes.” *Quality Assurance in Education*, 2 (3), 285-303.
- FINEEC (Finnish Education Evaluation Centre), (2016). *National Plan for Education Evaluation 2016-2019*. Helsinki: Finnish Education Evaluation Centre.
- FINEEC (Finnish Education Evaluation Centre). (2021). About us. Erişim : 20.07.2021, <https://karvi.fi/en/fineec/>
- Geban, Ö., Çiçek, F.F., Tican Başaran, S., Demirbaş, A. ve Maden, C. (2001). *21. Yüzyıla Girenken Türk Eğitim Sisteminin İhtiyaç Duyduğu Çağdaş Öğretmen Profili*. Milli Eğitim Basımevi: Ankara.
- Genç, S. Z. ve Eryaman, M. Y. (2008). “Değişen değerler ve yeni eğitim paradigması.” *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (1), 89-102.
- Gitlow, H., Oppenheim, A. ve Oppenheim, R. (1995). *Quality Management: Tools and Methods for Improvement* (2. Edition). Irwin: United States of America.
- Glesne, C. (2015). *Nitel Araştırmaya Giriş*. A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu (çev.). Anı Yayıncılık: Ankara.
- Goetsch, D. L. ve Davis, S. B. (2000). *Quality Management: Introduction to Total Quality Management for Production, Processing and Services* (3. Edition). Pearson Custom Publishing: Boston, United States of America.
- Göksoy, S. (2014). “Eğitim sistemlerinde kalite standartları ve kalite standart alanları.” *Eğitim ve Toplum*, 3 (7), 85-99.
- Gündüz, Y. ve Göker, S. D. (2017). “Eğitim denetimi sürecinde hesap verilebilirlik ve şeffaflık uygulamaları.” *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36 (1), 83-93.

- Harvey, L. ve Green, D. (1993). "Defining quality." *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18 (1), 9– 34. <http://dx.doi.org/10.1080/0260293930180102>
- Holt, M. (2000). "The Concept of Quality in Education". C. Hoy, C. Bayne- Jardine and M. Wood (eds.). in: *Improving Quality in Education*. (pp. 1-9). Routledge: Oxon.
- ISO (International Organization for Standardization). (2018). Educational Organizations- Management Systems for Educational Organizations- Requirements with Guidance for Use. Erişim: 10.05.2022, <https://www.iso.org/standard/66266.html>
- ISO (International Organization for Standardization). (2022). About us. Erişim: 11.05.2022, <https://www.iso.org/>
- İlhan Uryan, H. (2022). Okulların Fiziki ve Donatım Yeterliliklerine Yönelik Okul Yöneticilerinin Görüşleri. Yayınlanmamış Tezsiz Yüksek lisans Projesi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Denizli.
- İlkay, M. S. ve Aslan, E. (2012). "The effect of the ISO 9001 quality management system on the performance of SMEs." *International Journal of Quality Reliability Management*, 29 (7), 753- 778.
- Johnson, B. ve Christensen, L. (2014). *Eğitim Araştırmaları: Nicel, Nitel ve Karma Yaklaşımlar*, (4. Edition). S. B. Demir (çev.). Eğiten Kitap: Ankara.
- Kalaçay, B. (2019). An Analysis of the Effects of Accreditation on the Quality of English Preparatory schools of Foundation Universities in Istanbul. Master's Degree Thesis. Maltepe University Institute of Social Sciences Foreign Languages Education, Istanbul.
- Kahraman, V. (2008). Toplam Kalite Yönetiminin Eğitim Kurumlarında Uygulanması Ve Karşılaşılan Sorunlar. Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İşletme Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.
- Kaiseroglou, N. ve Sfakianaki, E. (2020) "A review of total quality management applications in schools." *Int. J. Management in Education*, 14 (2), 121–134.
- KalDer (Türkiye Kalite Derneği). (2022). EFQM Modeli. Erişim: 21.12.2022, https://www.kalder.org/efqm_mukemmellik_modeli
- Kalyoncuoğlu, D. (2015). Milli Eğitim Bakanlığı Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarının Okul/Kurum Yöneticileri Tarafından Değerlendirilmesi (Trabzon İli Örneği). Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı, Trabzon.

- Kaya, Z. (2010). Avrupa Birliğine Üyelik Sürecinde Türk Eğitim Sisteminde Toplam Kalite Yönetimi Ve İstanbul İlindeki Okullarda Toplam Kalite Yönetiminin Uygulanması Konusunda Bir Araştırma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İktisat Anabilim Dalı, İstanbul.
- Ketkajorn, S., Vajarintarangoon, K. ve Sri-ngan, K. (2017). “Factors affecting the effectiveness of educational quality assurance.” *Journal of Buddhist Education and Research*, 3 (2), 48-56.
- Kocaçınar, A. (2014). Milli Eğitim Bakanlığı Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarının Yöneticiler Tarafından Değerlendirilmesi (Tekirdağ İli Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı, İstanbul.
- Köse, E., Erçoşkun, N. Ç. ve Balcı, A. (2016). “Okul öncesi ve sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerinin incelenmesi.” *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 153-170.
- Kuert, W. (1997). *The Founding Of ISO. Friendship Among Equals: Recollections From ISO's First Fifty Years*. ISO Central Secretariat: Switzerland.
- Kurşunlu, E. (2018). Türkiyede’ki Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Fiziksel Özelliklerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Ankara.
- Kurt, S. (2007). İşletmelerde Kurum İçi Eğitim Sürecinin Performansını Arttırmada Deming Yaklaşımı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı, İstanbul.
- Manzon, M. (2011). “Reconstructing Comparative Education.” in: *Comparative Education: The Construction of a Field*. (pp.217-229). Springer: Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-007-1930-9_6
- Maya, İ. ve Yılmaz, A. (2017). “Eğitim denetimi sistemleri bakımından PISA’da başarı gösteren bazı ülkeler ile Türkiye’nin karşılaştırılması.” *Turkish Studies*, 12 (3), 467-492.
- Mazurkiewicz, G., Walczak, B. & Jewdokimow, M. (2014). *Implementation of a New School Supervision System in Poland*. Erişim: 13.05.2021, <https://dx.doi.org/10.1787/5jxrlrxgc6b-en>

- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2002). Milli Eğitim Bakanlığı Taşra Teşkilatı Toplam Kalite Yönetimi Uygulama Projesi Kılavuzu. Erişim adresi: http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_11/29021616_meb_tasra_tky_uygulama.pdf
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2005). Milli Eğitim Bakanlığı Toplam Kalite Yönetimi Uygulamaları Ödül Yönergesi. Erişim: 11.07.2021, <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1682.pdf>
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2014). Milli Eğitim Bakanlığı Kalite Yönetim Sistemi Yönergesi. Erişim: 12.07.2021, <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1682.pdf>
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2015). Milli Eğitim Kalite Çerçevesi. Erişim: 12.07.2021, http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_06/16110804_MEB_Kalite_Cercevesi.pdf
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2016). Okul Öncesi Eğitim Ve İlköğretim Kurumları Standartları Kılavuz Kitabı. Erişim: 13.07.2021, https://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_08/12103838_kilavuz_kitap_12_08_2016.pdf
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2017). Okul Öncesi Eğitim Ve İlköğretim Kurumları Standartları Uygulama Yönergesi. Erişim: 14.07.2021, <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1838.pdf>
- MEB (2022). Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Müfettişleri Yönetmeliği. Erişim: 10.11.2022, <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2022/03/20220301-9.htm>
- MER (Ministry of Education and Research) (2016). The inspectorate of education of Estonia. Erişim: 05.01.2021, <https://www.hm.ee/en>
- METARGEM (Mesleki ve Teknik Eğitim Araştırma ve Geliştirme Merkezi) (1996). *Endüstri Meslek Lisesi Öğrencilerinin Okul Ve İşletmelerde Beceri Eğitiminin Değerlendirilmesi*. Milli Eğitim Basımevi: Ankara.
- Moreland, N. ve Clark, M. (1998) “Quality and ISO 9000 in educational organizations.” *Total Quality Management*, 9 (2-3), 311-320. <http://dx.doi.org/10.1080/0954412989162>
- Nayir, F. (2013). “Eğitimde kalite geliştirme sürecinde okul değerlendirmenin rolü.” *Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (2), 119- 134.

- Ng, P. T. (2015). "What is quality education? How can it be achieved? The perspectives of school middle leaders in Singapore." *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 27, 307- 322. <http://dx.doi.org/10.1007/s11092-015-9223-8>
- Nunnally, J. C. ve Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory*, (3. Edition). McGraw-Hill, Inc.: New York.
- Nusche, D., Laveault, D., MacBeath, J. ve Santiago, P. (2012). OECD reviews of evaluation and assessment in education: New Zealand 2011. Erişim: 30.05.2021, <https://www.oecd.org/education/school/49681441.pdf>
- Oklay, E. (2011). İlköğretim Okullarında Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarında Karşılaşılan Güçlükler Ve Bu Güçlüklerin Nedenlerine İlişkin Müdür Ve Öğretmen Görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İzmir.
- Paköz, G. (2011). Öğretmenlerin Malcolm Baldrige Mükemmellik Modeli Algılarının Ölçülmesi. Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İzmir.
- Patrinos, H. A., Velez, E. ve Wang, C. Y. (2013). *Framework for the Reform of Education Systems and Planning for Quality*. The World Bank Human: Washington, DC.
- Pehlivan, İ., Demirbaş, A. ve Eroğlu, E. (2001). *Öğretmenlerin Performans Değerlendirme Modeli ve Sicil Raporları*. Milli Eğitim Basımevi: Ankara.
- Pulis, A. (2018). Pupils As Assessors in Quality Assurance of Schools in Malta. Unpublished Ph.D. thesis, University of Leicester, School of Education, Leicester.
- R Core Team (2021). *R: A Language and environment for statistical computing*. (Version 4.1) [Computer software]. Retrieved from <https://cran.r-project.org>. (R packages retrieved from MRAN snapshot 2022-01-01).
- Revelle, W. (2019). *psych: Procedures for Psychological, Psychometric, and Personality Research*. [R package]. Retrieved from <https://cran.r-project.org/package=psych>.
- Santaolalla, R. C., Diaz, M. J. F. ve Rodriguez- Mantilla, J. M. (2017). "Design and validation of a scale to evaluate the impact of implementing a quality management system in school." *Revisit Complutense de Education*, 28 (4), 1211-1226.
- Santiago, P., Levitas, A., Rado, P. ve Shewbridge, C. (2016). *OECD Reviews of School Resources: Estonia 2016*. Paris: OECD Publishing.

- Saraç, B. (2010). Edward Deming'in TKY İlkelerinin İlköğretim Okullarında Uygulanmasına Yönelik Öğretmen Ve Yönetici Algıları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Denizli.
- Sarıyer, Y. ve Uysal, Ş. (2020). "Ortaöğretim kurumlarında yönetime katılım: Okul paydaşlarının görüşleri." *Trakya Eğitim Dergisi*, 10 (3), 950- 965.
- Schindler, L., Puls-Elvidge, S., Welzant, H., ve Crawford, L. (2015). "Definitions of quality in higher education: A synthesis of the literature." *Higher Learning Research Communications*, 5 (3), 3-13. <http://dx.doi.org/10.18870/hlrc.v5i3.244>
- Sevim, E. (2010). İlköğretimde Toplam Kalite Yönetimi Ve Farklı İki Uygulama. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı, Kütahya.
- Soria-Garcia, J. ve Martinez- Lorente, A. R. (2020). "The influence of culture on quality management practices and their effects on perceived service quality by secondary school students." *Quality Assurance in Education*, 28 (1), 49-65.
- Sun, N. ve Pang, K. (2021). "The quality assurance movement: a lesson from Hong Kong schools. New Challenges to Education: Lesson from around the world." *BCES Conference Books*, 19, 83-90.
- Şahin, S. ve Çeper, B. A. (2013). "İlköğretim kurumları standartları (İKS) etkililiği üzerine." *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12 (46), 84-111.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2002). *Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi: Teori ve Uygulama*. Pegem A Yayıncılık: Ankara.
- Şimşek, H. (2009). *Toplam Kalite Yönetimi: Kuram, İlkeler, Uygulamalar*. Seçkin Yayıncılık: Ankara.
- Şirin, Y. (2018). Okullar Arası Kalite Farkının Nedenlerine İlişkin Yönetici Ve Öğretmen Görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Uşak.
- Tantürk, M. U. (2007) Eğitim Örgütlerinde Toplam Kalite Felsefe Ve Uygulamalarının Yerleştirilmesinde Yöneticilerin Rolü Ve Etkililiği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı, İstanbul.

- Tartar, S. (2013). İlköğretim Okullarında Toplam Kalite Yönetimi Çalışmalarının Öğretmen Ve Yönetici Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Bolu.
- Taşdemir, S. (2014). Toplam Kalite Yönetimi İlkelerinin Ortaöğretim Kurumlarında Uygulanabilirliği (Ankara İli Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atılım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı, İstanbul.
- Tekin, M. (2011). *Toplam Kalite Yönetimi*. (7. Baskı). Günay Ofset Matbaacılık: Konya.
- The jamovi project (2022). *jamovi*. (Version 2.3) [Computer Software]. Retrieved from <https://www.jamovi.org>.
- Tıcan Başaran, S. (2005). *Diğer Ülkelerde Lise Bitirme Sınavları Ve Türk Eğitim Sistemi İçin Lise Bitirme Sınavı Modeli Önerisi*. Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı: Ankara.
- Titrek, O. (2013). “Müfredat laboratuvar okulu (MLO) programı kapsam içerisinde bulunan ilköğretim okullarında toplam kalite yönetimi felsefesinin temelini oluşturan Deming’in on dört ilkesinin uygulanma düzeyi.” *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 101-115.
- TKB (Teftiş Kurulu Başkanlığı). (2022). Türk Eğitim Sisteminde Teftişin Tarihsel Gelişimi. Erişim: 12.11.2022, <https://tkb.meb.gov.tr/www/turk-egitim-sisteminde-teftisin-tarihsel-gelisimi/icerik/9>
- Top, S. (2009). *Toplam Kalite Yönetimi Bağlamında Sürekli İyileştirme Anlayışı*. Beta Yayıncılık: İstanbul.
- Tuncer, F. H. (2010). Eğitim Kurumlarında Kalite Yönetim Sistemi Uygulamaları Ve İç Paydaşlar Üzerine Bir Araştırma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı, İstanbul.
- Türkel, S. (t.y.). *Milli Eğitimi Geliştirme Projesi*. Ankara: Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- Uluğ Akça, D. (2007). Eğitim Örgütlerinde Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarının Değerlendirilmesi: Sultanbeyli İlçesi Örneğinde Bir Çalışma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı, İstanbul.

- Ulutaş Özşen, A. (2014). Öğretmenlerin Liderlik Stilleri ile Toplam Kaliteye İlişkin Tutumlarının İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı, İstanbul.
- United Nations. (2021). Sustainable Development Goals. Erişim: 12.11.2021, <https://sustainabledevelopment.un.org/sdg4>
- Ünkaracalar, T. (2014). Hizmet Kalitesi Yönetimi: Eğitim Kalitesinin Ölçümü Ve Karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı, Ankara.
- Veneziano, L. (1997). "A method for quantifying content validity of health-related questionnaires." *American Journal of Health Behavior*, 21 (1), 67-70.
- Yeşilyurt, E. (2020). "Yaratıcılık ve yaratıcı düşünme: Tüm boyut ve paydaşlarıyla kapsayıcı bir derleme çalışması." *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15 (25), 3874-3915.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, (8. Baskı). Seçkin Yayıncılık: Ankara.
- Zamir, S. (2019). "The polymeric model of school evaluation in the era of accountability." *Quality Assurance in Education*, 27 (4), 401-411.
- Zıngıl, G. (2012). İlköğretim Kurumları Standartlarına Dayalı Öz-Değerlendirme Faaliyetinin Tasarımına İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eskişehir.

D- Okul öz değerlendirme uygulamalarında odaklanılması gereken alanlar nelerdir? Birden fazla seçenek işaretlenebilir.

Okul Yönetimi ve Liderlik	
Eğitim- Öğretim Süreci	
Paydaşlar ile İletişim	
Paydaşlar ile İşbirliği	
Mesleki Gelişim	
Okul Sağlığı ve Güvenliği	
Diğer (Belirtiniz.)	

Verdiğiniz yanıtların nedenlerini belirtiniz.

E. Okul öz değerlendirme uygulamalarında, seçtiğiniz odaklanılması gereken alanlarda sorgulanması gereken standartlar nelerdir?

I. Okul Yönetimi ve Liderlik:

II. Eğitim- Öğretim Süreci:.....

III. Paydaşlar ile İletişim:

IV. Paydaşlar ile İşbirliği:

V. Mesleki Gelişim:

VI. Okul Sağlığı ve Güvenliği:

VII. Diğer (.....)

F- Okul öz değerlendirme uygulamalarında, hangi ölçme ve değerlendirme araçlarından yararlanılmalıdır? Birden fazla seçenek işaretlenebilir.

Ölçme ve Değerlendirme Araçları	Uygulanacak Kişiler					
	Okul Yöneticileri	Öğretmen	Öğrenci	Veli	Diğer	Diğer
Anketler						
Odak grup görüşmeleri						
Bireysel görüşmeler						
Öğrenci değerlendirme sonuçları						
Resmi dokümanlar						
Diğer (Belirtiniz.)	(Belirtiniz)					

Verdiğiniz yanıtların nedenlerini belirtiniz.

3) Okul öz değerlendirme uygulamalarını desteklemek ve geliştirmek için hangi koşulların mevcut olması gerekmektedir? Nedenlerini belirtiniz.

4) Okul kalite güvencesini sağlamaya yönelik uygulamalarda **dış değerlendirme yer alması gerektiğini düşünüyorsanız**, aşağıdaki soruları yanıtlayınız.

A- Okul dış değerlendirme sürecinde hangi aşamalar (hazırlık, planlama, uygulama, değerlendirme, izleme vb.) yer almalıdır? Nedenlerini belirtiniz.

B- Okul dış değerlendirme sürecinde hangi paydaşlar (müfettişler, başka okulların yöneticileri, öğretmenler, veliler, öğrenciler, destek personelleri, sivil toplum örgütleri temsilcileri vb.) yer almalıdır? Nedenlerini belirtiniz.

C- Okul dış değerlendirme uygulamaları hangi zaman aralıkları ile gerçekleştirilmelidir? Nedenlerini belirtiniz.

Eğitim-öğretim döneminde bir kez	
Eğitim öğretim yılında bir kez	
İki yılda bir kez	
Üç yılda bir kez	
Dört yılda bir kez	
Beş yılda bir kez	
Diğer (Belirtiniz.)	

D- Okul dış değerlendirme uygulamalarında odaklanılması gereken alanlar nelerdir? Birden fazla seçenek işaretlebilir.

Okul Yönetimi ve Liderlik	
Eğitim- Öğretim Süreci	
Paydaşlar ile İletişim	
Paydaşlar ile İşbirliği	
Mesleki Gelişim	
Okul Sağlığı ve Güvenliği	
Mali İşler	
Diğer (Belirtiniz.)	

Verdiğiniz yanıtların nedenlerini belirtiniz.

E- Okul dış değerlendirme uygulamalarında, seçtiğiniz odaklanılması gereken alanlarda sorgulanması gereken standartlar nelerdir?

I. Okul Yönetimi ve Liderlik:

II. Eğitim- Öğretim Süreci:.....

III. Paydaşlar ile İletişim:

IV. Paydaşlar ile İşbirliği:

V. Mesleki Gelişim:

VI. Okul Sağlığı ve Güvenliği:

VII. Mali İşler

VIII. Diğer (.....)

F- Okul dış değerlendirme uygulamalarında, hangi ölçme ve değerlendirme araçlarından yararlanılmalıdır? Birden fazla seçenek işaretlebilir.

Ölçme ve Değerlendirme Araçları	Uygulanacak Kişiler					
	Okul Yöneticileri	Öğretmen	Öğrenci	Veli	Diğer	Diğer
Anketler						
Odak grup görüşmeleri						
Bireysel görüşmeler						
Öğrenci değerlendirme sonuçları						
Resmi dokümanlar						
Diğer (Belirtiniz.)	(Belirtiniz)					

Verdiğiniz yanıtların nedenlerini belirtiniz.

- 5) Okul dışı değerlendirme uygulamalarını desteklemek ve geliştirmek için hangi koşulların mevcut olması gerekmektedir? Nedenlerini belirtiniz.
- 6) Okul kalite güvencesini sağlamaya yönelik uygulamalarda **ulusal düzeyde yapılan sınav sonuçlarının** yer alması, bu süreci hangi yönde etkileyecektir? Nedenlerini belirtiniz.
- 7) Okul kalite güvencesini sağlamaya yönelik uygulamalarda **ulusal düzeyde yapılan paydaş anketleri yer alması gerektiğini düşünüyorsanız**, aşağıdaki soruları yanıtlayınız.

A- Ulusal düzeyde yapılan paydaş anketlerine hangi paydaşlar (müfettişler, okul yöneticileri, öğretmenler, veliler, öğrenciler, destek personelleri, sivil toplum örgütleri temsilcileri vb.) katılmalıdır? Nedenlerini belirtiniz.

B- Ulusal düzeyde yapılan paydaş anketleri hangi zaman aralıkları ile gerçekleştirilmelidir? Nedenlerini belirtiniz.

Eğitim-öğretim döneminde bir kez	
Eğitim öğretim yılında bir kez	
İki yılda bir kez	
Üç yılda bir kez	
Dört yılda bir kez	
Diğer (Belirtiniz.)	

Verdiğiniz yanıtların nedenlerini belirtiniz.

C- Ulusal düzeyde yapılan paydaş anketlerinde odaklanılması gereken alanlar nelerdir? Birden fazla seçenek işaretlenebilir.

Okul Yönetimi ve Liderlik	
Eğitim- Öğretim Süreci	
Paydaşlar ile İletişim	
Paydaşlar ile İşbirliği	
Okul Sağlığı ve Güvenliği	
Diğer (Belirtiniz.)	

Verdiğiniz yanıtların nedenlerini belirtiniz.

D- Ulusal düzeyde yapılan paydaş anketlerinde, seçtiğiniz odaklanılması gereken alanlarda sorgulanması gereken standartlar nelerdir?

- I. Okul Yönetimi ve Liderlik:
- II. Eğitim- Öğretim Süreci:.....
- III. Paydaşlar ile İletişim:
- IV. Paydaşlar ile İşbirliği:
- V. Okul Sağlığı ve Güvenliği:
- VI. Diğer (.....)

- 8) Okul kalite güvencesini sağlamaya yönelik uygulamalarda ulusal düzeyde yapılan paydaş anketleri kullanımını desteklemek ve geliştirmek için hangi koşulların mevcut olması gerekmektedir? Nedenlerini belirtiniz.
- 9) Okul kalite güvencesini sağlamaya yönelik uygulamalarda **uluslararası düzeyde yapılan sınav sonuçlarının yer alması**, bu süreci hangi yönde etkileyecektir? Nedenlerini belirtiniz.

10) Okul kalite güvencesini sağlamaya yönelik uygulamalarda diğer olarak belirttiğiniz farklı bir uygulama veya uygulamalar var ise; belirtilen uygulamanın aşamaları, paydaşları, zaman aralıkları, odaklanılması gereken alanları, ölçme ve değerlendirme araçları vb. hakkında bilgi veriniz.

11) Okul kalite güvencesini sağlamaya yönelik uygulamaların sonuçlarını içeren hangi raporlar, kimlerle paylaşılmalıdır? Birden fazla seçenek işaretlenebilir.

Raporlar		Okul Yöneticileri	Öğretmen	Öğrenci	Veli	Toplum	Diğer
Okul öz değerlendirme raporları							
Dış değerlendirme raporları							
Ulusal düzeyde yapılan sınav sonuçları							
Ulusal düzeyde yapılan paydaş anketleri sonuçları							
Uluslararası düzeyde yapılan sınavların sonuçları							
Diğer (Belirtiniz.)							

Verdiğiniz yanıtların nedenlerini belirtiniz.

12) Okul kalite güvencesini sağlamaya yönelik uygulamaların (öz değerlendirme, dış değerlendirme, ulusal düzeyde düzenlenen sınavlar, ulusal paydaş anketleri, vb.) sonuçları hangi amaçlara yönelik olarak kullanılmalıdır? Birden fazla seçenek işaretlenebilir.

Okul Gelişim Planı Hazırlanması	
Okul Stratejik Planı Hazırlanması	
Hizmetiçi Eğitim	
Ödüllendirme	
Sertifikasyon	
Ek Ödenek Sağlama	
Okulları Sınıflandırma	
Okulların İhtiyaçlarını Giderme	
Diğer (Belirtiniz.)	

Verdiğiniz yanıtların nedenlerini belirtiniz.

D- Okul öz değerlendirme uygulamalarında odaklanılması gereken alanlar nelerdir? Birden fazla seçenek işaretlenebilir.

Okul Yönetimi ve Liderlik	
Eğitim- Öğretim Süreci	
Paydaşlar ile İletişim	
Paydaşlar ile İşbirliği	
Mesleki Gelişim	
Okul Sağlığı ve Güvenliği	
Diğer (Belirtiniz.)	

Verdiğiniz yanıtların nedenlerini belirtiniz.

E. Okul öz değerlendirme uygulamalarında, seçtiğiniz odaklanılması gereken alanlarda sorgulanması gereken standartlar nelerdir?

I. Okul Yönetimi ve Liderlik:

II. Eğitim- Öğretim Süreci:.....

III. Paydaşlar ile İletişim:

IV. Paydaşlar ile İşbirliği:

V. Mesleki Gelişim:

VI. Okul Sağlığı ve Güvenliği:

VII. Diğer (.....)

F- Okul öz değerlendirme uygulamalarında, hangi ölçme ve değerlendirme araçlarından yararlanılmalıdır? Birden fazla seçenek işaretlenebilir.

Ölçme ve Değerlendirme Araçları	Uygulanacak Kişiler					
	Okul Yöneticileri	Öğretmen	Öğrenci	Veli	Diğer	Diğer
Anketler						
Odak grup görüşmeleri						
Bireysel görüşmeler						
Öğrenci değerlendirme sonuçları						
Resmi dokümanlar						
Diğer (Belirtiniz.)	(Belirtiniz)					

Verdiğiniz yanıtların nedenlerini belirtiniz.

3) Okul öz değerlendirme uygulamalarını desteklemek ve geliştirmek için hangi koşulların mevcut olması gerekmektedir? Nedenlerini belirtiniz.

4) Okul kalite güvencesini sağlamaya yönelik uygulamalarda **dış değerlendirme yer alması gerektiğini düşünüyorsanız**, aşağıdaki soruları yanıtlayınız.

A- Okul dış değerlendirme sürecinde hangi aşamalar (hazırlık, planlama, uygulama, değerlendirme, izleme vb.) yer almalıdır? Nedenlerini belirtiniz.

B- Okul dış değerlendirme sürecinde hangi paydaşlar (müfettişler, başka okulların yöneticileri, öğretmenler, veliler, öğrenciler, destek personelleri, sivil toplum örgütleri temsilcileri vb.) yer almalıdır? Nedenlerini belirtiniz.

C- Okul dış değerlendirme uygulamaları hangi zaman aralıkları ile gerçekleştirilmelidir? Nedenlerini belirtiniz.

Eğitim-öğretim döneminde bir kez	
Eğitim öğretim yılında bir kez	
İki yılda bir kez	
Üç yılda bir kez	
Dört yılda bir kez	
Beş yılda bir kez	
Diğer (Belirtiniz.)	

D- Okul dış değerlendirme uygulamalarında odaklanılması gereken alanlar nelerdir? Birden fazla seçenek işaretlebilir.

Okul Yönetimi ve Liderlik	
Eğitim- Öğretim Süreci	
Paydaşlar ile İletişim	
Paydaşlar ile İşbirliği	
Mesleki Gelişim	
Okul Sağlığı ve Güvenliği	
Mali İşler	
Diğer (Belirtiniz.)	

Verdiğiniz yanıtların nedenlerini belirtiniz.

E- Okul dış değerlendirme uygulamalarında, seçtiğiniz odaklanılması gereken alanlarda sorgulanması gereken standartlar nelerdir?

I. Okul Yönetimi ve Liderlik:

II. Eğitim- Öğretim Süreci:.....

III. Paydaşlar ile İletişim:

IV. Paydaşlar ile İşbirliği:

V. Mesleki Gelişim:

VI. Okul Sağlığı ve Güvenliği:

VII. Mali İşler

VIII. Diğer (.....)

F- Okul dış değerlendirme uygulamalarında, hangi ölçme ve değerlendirme araçlarından yararlanılmalıdır?

Birden fazla seçenek işaretlebilir.

Ölçme ve Değerlendirme Araçları	Uygulanacak Kişiler					
	Okul Yöneticileri	Öğretmen	Öğrenci	Veli	Diğer	Diğer
Anketler						
Odak grup görüşmeleri						
Bireysel görüşmeler						
Öğrenci değerlendirme sonuçları						
Resmi dokümanlar						
Diğer (Belirtiniz.)	(Belirtiniz)					

Verdiğiniz yanıtların nedenlerini belirtiniz.

- 5) Okul dış değerlendirme uygulamalarını desteklemek ve geliştirmek için hangi koşulların mevcut olması gerekmektedir? Nedenlerini belirtiniz.
- 6) Okul kalite güvencesini sağlamaya yönelik uygulamalarda **ulusal düzeyde yapılan sınav sonuçlarının** yer alması, bu süreci hangi yönde etkileyecektir? Nedenlerini belirtiniz.
- 7) Okul kalite güvencesini sağlamaya yönelik uygulamalarda **ulusal düzeyde yapılan paydaş anketleri yer alması gerektiğini düşünüyorsanız**, aşağıdaki soruları yanıtlayınız.

A- Ulusal düzeyde yapılan paydaş anketlerine hangi paydaşlar (müfettişler, okul yöneticileri, öğretmenler, veliler, öğrenciler, destek personelleri, sivil toplum örgütleri temsilcileri vb.) katılmalıdır? Nedenlerini belirtiniz.

B- Ulusal düzeyde yapılan paydaş anketleri hangi zaman aralıkları ile gerçekleştirilmelidir? Nedenlerini belirtiniz.

Eğitim-öğretim döneminde bir kez	
Eğitim öğretim yılında bir kez	
İki yılda bir kez	
Üç yılda bir kez	
Dört yılda bir kez	
Diğer (Belirtiniz.)	

Verdiğiniz yanıtların nedenlerini belirtiniz.

C- Ulusal düzeyde yapılan paydaş anketlerinde odaklanılması gereken alanlar nelerdir? Birden fazla seçenek işaretlenebilir.

Okul Yönetimi ve Liderlik	
Eğitim- Öğretim Süreci	
Paydaşlar ile İletişim	
Paydaşlar ile İşbirliği	
Okul Sağlığı ve Güvenliği	
Diğer (Belirtiniz.)	

Verdiğiniz yanıtların nedenlerini belirtiniz.

D- Ulusal düzeyde yapılan paydaş anketlerinde, seçtiğiniz odaklanılması gereken alanlarda sorgulanması gereken standartlar nelerdir?

- I. Okul Yönetimi ve Liderlik:
- II. Eğitim- Öğretim Süreci:.....
- III. Paydaşlar ile İletişim:
- IV. Paydaşlar ile İşbirliği:
- V. Okul Sağlığı ve Güvenliği:
- VI. Diğer (.....)

- 8) Okul kalite güvencesini sağlamaya yönelik uygulamalarda ulusal düzeyde yapılan paydaş anketleri kullanımını desteklemek ve geliştirmek için hangi koşulların mevcut olması gerekmektedir? Nedenlerini belirtiniz.
- 9) Okul kalite güvencesini sağlamaya yönelik uygulamalarda **uluslararası düzeyde yapılan sınav sonuçlarının yer alması**, bu süreci hangi yönde etkileyecektir? Nedenlerini belirtiniz.
- 10) Okul kalite güvencesini sağlamaya yönelik uygulamalarda diğer olarak belirttiğiniz farklı bir uygulama veya uygulamalar var ise; belirtilen uygulamanın aşamaları, paydaşları, zaman aralıkları, odaklanılması gereken alanları, ölçme ve değerlendirme araçları vb. hakkında bilgi veriniz.

11) Okul kalite güvencesini sağlamaya yönelik uygulamaların sonuçlarını içeren hangi raporlar, kimlerle paylaşılmalıdır? Birden fazla seçenek işaretlenebilir.

Raporlar		Okul Yöneticileri	Öğretmen	Öğrenci	Veli	Toplum	Diğer
Okul öz değerlendirme raporları							
Dış değerlendirme raporları							
Ulusal düzeyde yapılan sınav sonuçları							
Ulusal düzeyde yapılan paydaş anketleri sonuçları							
Uluslararası düzeyde yapılan sınavların sonuçları							
Diğer (Belirtiniz.)							

Verdiğiniz yanıtların nedenlerini belirtiniz.

12) Okul kalite güvencesini sağlamaya yönelik uygulamaların (öz değerlendirme, dış değerlendirme, ulusal düzeyde düzenlenen sınavlar, ulusal paydaş anketleri, vb.) sonuçları hangi amaçlara yönelik olarak kullanılmalıdır? Birden fazla seçenek işaretlenebilir.

Okul Gelişim Planı Hazırlanması	
Okul Stratejik Planı Hazırlanması	
Hizmetiçi Eğitim	
Ödüllendirme	
Sertifikasyon	
Ek Ödenek Sağlama	
Okulları Sınıflandırma	
Okulların İhtiyaçlarını Giderme	
Diğer (Belirtiniz.)	

Verdiğiniz yanıtların nedenlerini belirtiniz.

D- Okul öz değerlendirme uygulamalarında odaklanılması gereken alanlar nelerdir? Birden fazla seçenek işaretlenebilir.

Okul Yönetimi ve Liderlik	
Eğitim- Öğretim Süreci	
Paydaşlar ile İletişim	
Paydaşlar ile İşbirliği	
Mesleki Gelişim	
Okul Sağlığı ve Güvenliği	
Diğer (Belirtiniz.)	

Verdiğiniz yanıtların nedenlerini belirtiniz.

E. Okul öz değerlendirme uygulamalarında, seçtiğiniz odaklanılması gereken alanlarda sorgulanması gereken standartlar nelerdir?

I. Okul Yönetimi ve Liderlik:

II. Eğitim- Öğretim Süreci:.....

III. Paydaşlar ile İletişim:

IV. Paydaşlar ile İşbirliği:

V. Mesleki Gelişim:

VI. Okul Sağlığı ve Güvenliği:

VII. Diğer (.....)

F- Okul öz değerlendirme uygulamalarında, hangi ölçme ve değerlendirme araçlarından yararlanılmalıdır? Birden fazla seçenek işaretlenebilir.

Ölçme ve Değerlendirme Araçları	Uygulanacak Kişiler					
	Okul Yöneticileri	Öğretmen	Öğrenci	Veli	Diğer	Diğer
Anketler						
Odak grup görüşmeleri						
Bireysel görüşmeler						
Öğrenci değerlendirme sonuçları						
Resmi dokümanlar						
Diğer (Belirtiniz.)	(Belirtiniz)					

Verdiğiniz yanıtların nedenlerini belirtiniz.

3) Okul öz değerlendirme uygulamalarını desteklemek ve geliştirmek için hangi koşulların mevcut olması gerekmektedir? Nedenlerini belirtiniz.

4) Okul kalite güvencesini sağlamaya yönelik uygulamalarda **dış değerlendirme yer alması gerektiğini düşünüyorsanız**, aşağıdaki soruları yanıtlayınız.

A- Okul dış değerlendirme sürecinde hangi aşamalar (hazırlık, planlama, uygulama, değerlendirme, izleme vb.) yer almalıdır? Nedenlerini belirtiniz.

B- Okul dış değerlendirme sürecinde hangi paydaşlar (müfettişler, başka okulların yöneticileri, öğretmenler, veliler, öğrenciler, destek personelleri, sivil toplum örgütleri temsilcileri vb.) yer almalıdır? Nedenlerini belirtiniz.

C- Okul dış değerlendirme uygulamaları hangi zaman aralıkları ile gerçekleştirilmelidir? Nedenlerini belirtiniz.

Eğitim-öğretim döneminde bir kez	
Eğitim öğretim yılında bir kez	
İki yılda bir kez	
Üç yılda bir kez	
Dört yılda bir kez	
Beş yılda bir kez	
Diğer (Belirtiniz.)	

D- Okul dış değerlendirme uygulamalarında odaklanılması gereken alanlar nelerdir? Birden fazla seçenek işaretlenebilir.

Okul Yönetimi ve Liderlik	
Eğitim- Öğretim Süreci	
Paydaşlar ile İletişim	
Paydaşlar ile İşbirliği	
Mesleki Gelişim	
Okul Sağlığı ve Güvenliği	
Mali İşler	
Diğer (Belirtiniz.)	

Verdiğiniz yanıtların nedenlerini belirtiniz.

E- Okul dış değerlendirme uygulamalarında, seçtiğiniz odaklanılması gereken alanlarda sorgulanması gereken standartlar nelerdir?

I. Okul Yönetimi ve Liderlik:

II. Eğitim- Öğretim Süreci:.....

III. Paydaşlar ile İletişim:

IV. Paydaşlar ile İşbirliği:

V. Mesleki Gelişim:

VI. Okul Sağlığı ve Güvenliği:

VII. Mali İşler

VIII. Diğer (.....)

F- Okul dış değerlendirme uygulamalarında, hangi ölçme ve değerlendirme araçlarından yararlanılmalıdır? Birden fazla seçenek işaretlenebilir.

Ölçme ve Değerlendirme Araçları	Uygulanacak Kişiler					
	Okul Yöneticileri	Öğretmen	Öğrenci	Veli	Diğer	Diğer
Anketler						
Odak grup görüşmeleri						
Bireysel görüşmeler						
Öğrenci değerlendirme sonuçları						
Resmi dokümanlar						
Diğer (Belirtiniz.)	(Belirtiniz)					

Verdiğiniz yanıtların nedenlerini belirtiniz.

- 5) Okul dış değerlendirme uygulamalarını desteklemek ve geliştirmek için hangi koşulların mevcut olması gerekmektedir? Nedenlerini belirtiniz.
- 6) Okul kalite güvencesini sağlamaya yönelik uygulamalarda **ulusal düzeyde yapılan sınav sonuçlarının** yer alması, bu süreci hangi yönde etkileyecektir? Nedenlerini belirtiniz.
- 7) Okul kalite güvencesini sağlamaya yönelik uygulamalarda **ulusal düzeyde yapılan paydaş anketleri yer alması gerektiğini düşünüyorsanız**, aşağıdaki soruları yanıtlayınız.

A- Ulusal düzeyde yapılan paydaş anketlerine hangi paydaşlar (müfettişler, okul yöneticileri, öğretmenler, veliler, öğrenciler, destek personelleri, sivil toplum örgütleri temsilcileri vb.) katılmalıdır? Nedenlerini belirtiniz.

B- Ulusal düzeyde yapılan paydaş anketleri hangi zaman aralıkları ile gerçekleştirilmelidir? Nedenlerini belirtiniz.

Eğitim-öğretim döneminde bir kez	
Eğitim öğretim yılında bir kez	
İki yılda bir kez	
Üç yılda bir kez	
Dört yılda bir kez	
Diğer (Belirtiniz.)	

Verdiğiniz yanıtların nedenlerini belirtiniz.

C- Ulusal düzeyde yapılan paydaş anketlerinde odaklanılması gereken alanlar nelerdir? Birden fazla seçenek işaretlenebilir.

Okul Yönetimi ve Liderlik	
Eğitim- Öğretim Süreci	
Paydaşlar ile İletişim	
Paydaşlar ile İşbirliği	
Okul Sağlığı ve Güvenliği	
Diğer (Belirtiniz.)	

Verdiğiniz yanıtların nedenlerini belirtiniz.

D- Ulusal düzeyde yapılan paydaş anketlerinde, seçtiğiniz odaklanılması gereken alanlarda sorgulanması gereken standartlar nelerdir?

- I. Okul Yönetimi ve Liderlik:
- II. Eğitim- Öğretim Süreci:.....
- III. Paydaşlar ile İletişim:
- IV. Paydaşlar ile İşbirliği:
- V. Okul Sağlığı ve Güvenliği:
- VI. Diğer (.....)

- 8) Okul kalite güvencesini sağlamaya yönelik uygulamalarda ulusal düzeyde yapılan paydaş anketleri kullanımını desteklemek ve geliştirmek için hangi koşulların mevcut olması gerekmektedir? Nedenlerini belirtiniz.
- 9) Okul kalite güvencesini sağlamaya yönelik uygulamalarda **uluslararası düzeyde yapılan sınav sonuçlarının yer alması**, bu süreci hangi yönde etkileyecektir? Nedenlerini belirtiniz.
- 10) Okul kalite güvencesini sağlamaya yönelik uygulamalarda diğer olarak belirttiğiniz farklı bir uygulama veya uygulamalar var ise; belirtilen uygulamanın aşamaları, paydaşları, zaman aralıkları, odaklanılması gereken alanları, ölçme ve değerlendirme araçları vb. hakkında bilgi veriniz.

11) Okul kalite güvencesini sağlamaya yönelik uygulamaların sonuçlarını içeren hangi raporlar, kimlerle paylaşılmalıdır? Birden fazla seçenek işaretlenebilir.

Raporlar		Okul Yöneticileri	Öğretmen	Öğrenci	Veli	Toplum	Diğer
Okul öz değerlendirme raporları							
Dış değerlendirme raporları							
Ulusal düzeyde yapılan sınav sonuçları							
Ulusal düzeyde yapılan paydaş anketleri sonuçları							
Uluslararası düzeyde yapılan sınavların sonuçları							
Diğer (Belirtiniz.)							

Verdiğiniz yanıtların nedenlerini belirtiniz.

12) Okul kalite güvencesini sağlamaya yönelik uygulamaların (öz değerlendirme, dış değerlendirme, ulusal düzeyde düzenlenen sınavlar, ulusal paydaş anketleri, vb.) sonuçları hangi amaçlara yönelik olarak kullanılmalıdır? Birden fazla seçenek işaretlenebilir.

Okul Gelişim Planı Hazırlanması	
Okul Stratejik Planı Hazırlanması	
Hizmetiçi Eğitim	
Ödüllendirme	
Sertifikasyon	
Ek Ödenek Sağlama	
Okulları Sınıflandırma	
Okulların İhtiyaçlarını Giderme	
Diğer (Belirtiniz.)	

Verdiğiniz yanıtların nedenlerini belirtiniz.

D- Okul öz değerlendirme uygulamalarında odaklanılması gereken alanlar nelerdir? Birden fazla seçenek işaretlenebilir.

Okul Yönetimi ve Liderlik	
Eğitim- Öğretim Süreci	
Paydaşlar ile İletişim	
Paydaşlar ile İşbirliği	
Mesleki Gelişim	
Okul Sağlığı ve Güvenliği	
Diğer (Belirtiniz.)	

Verdiğiniz yanıtların nedenlerini belirtiniz.

E. Okul öz değerlendirme uygulamalarında, seçtiğiniz odaklanılması gereken alanlarda sorgulanması gereken standartlar nelerdir?

I. Okul Yönetimi ve Liderlik:

II. Eğitim- Öğretim Süreci:.....

III. Paydaşlar ile İletişim:

IV. Paydaşlar ile İşbirliği:

V. Mesleki Gelişim:

VI. Okul Sağlığı ve Güvenliği:

VII. Diğer (.....)

F- Okul öz değerlendirme uygulamalarında, hangi ölçme ve değerlendirme araçlarından yararlanılmalıdır? Birden fazla seçenek işaretlenebilir.

Ölçme ve Değerlendirme Araçları	Uygulanacak Kişiler					
	Okul Yöneticileri	Öğretmen	Öğrenci	Veli	Diğer	Diğer
Anketler						
Odak grup görüşmeleri						
Bireysel görüşmeler						
Öğrenci değerlendirme sonuçları						
Resmi dokümanlar						
Diğer (Belirtiniz.)	(Belirtiniz)					

Verdiğiniz yanıtların nedenlerini belirtiniz.

3) Okul öz değerlendirme uygulamalarını desteklemek ve geliştirmek için hangi koşulların mevcut olması gerekmektedir? Nedenlerini belirtiniz.

4) Okul kalite güvencesini sağlamaya yönelik uygulamalarda **dış değerlendirme yer alması gerektiğini düşünüyorsanız**, aşağıdaki soruları yanıtlayınız.

A- Okul dış değerlendirme sürecinde hangi aşamalar (hazırlık, planlama, uygulama, değerlendirme, izleme vb.) yer almalıdır? Nedenlerini belirtiniz.

B- Okul dış değerlendirme sürecinde hangi paydaşlar (müfettişler, başka okulların yöneticileri, öğretmenler, veliler, öğrenciler, destek personelleri, sivil toplum örgütleri temsilcileri vb.) yer almalıdır? Nedenlerini belirtiniz.

C- Okul dış değerlendirme uygulamaları hangi zaman aralıkları ile gerçekleştirilmelidir? Nedenlerini belirtiniz.

Eğitim-öğretim döneminde bir kez	
Eğitim öğretim yılında bir kez	
İki yılda bir kez	
Üç yılda bir kez	
Dört yılda bir kez	
Beş yılda bir kez	
Diğer (Belirtiniz.)	

D- Okul dış değerlendirme uygulamalarında odaklanılması gereken alanlar nelerdir? Birden fazla seçenek işaretlebilir.

Okul Yönetimi ve Liderlik	
Eğitim- Öğretim Süreci	
Paydaşlar ile İletişim	
Paydaşlar ile İşbirliği	
Mesleki Gelişim	
Okul Sağlığı ve Güvenliği	
Mali İşler	
Diğer (Belirtiniz.)	

Verdiğiniz yanıtın nedenlerini belirtiniz.

E- Okul dış değerlendirme uygulamalarında, seçtiğiniz odaklanılması gereken alanlarda sorgulanması gereken standartlar nelerdir?

I. Okul Yönetimi ve Liderlik:

II. Eğitim- Öğretim Süreci:.....

III. Paydaşlar ile İletişim:

IV. Paydaşlar ile İşbirliği:

V. Mesleki Gelişim:

VI. Okul Sağlığı ve Güvenliği:

VII. Mali İşler

VIII. Diğer (.....)

F- Okul dış değerlendirme uygulamalarında, hangi ölçme ve değerlendirme araçlarından yararlanılmalıdır? Birden fazla seçenek işaretlebilir.

Ölçme ve Değerlendirme Araçları	Uygulanacak Kişiler					
	Okul Yöneticileri	Öğretmen	Öğrenci	Veli	Diğer	Diğer
Anketler						
Odak grup görüşmeleri						
Bireysel görüşmeler						
Öğrenci değerlendirme sonuçları						
Resmi dokümanlar						
Diğer (Belirtiniz.)	(Belirtiniz)					

Verdiğiniz yanıtın nedenlerini belirtiniz.

- 5) Okul dışı değerlendirme uygulamalarını desteklemek ve geliştirmek için hangi koşulların mevcut olması gerekmektedir? Nedenlerini belirtiniz.
- 6) Okul kalite güvencesini sağlamaya yönelik uygulamalarda **ulusal düzeyde yapılan sınav sonuçlarının** yer alması, bu süreci hangi yönde etkileyecektir? Nedenlerini belirtiniz.
- 7) Okul kalite güvencesini sağlamaya yönelik uygulamalarda **ulusal düzeyde yapılan paydaş anketleri yer alması gerektiğini düşünüyorsanız**, aşağıdaki soruları yanıtlayınız.

A- Ulusal düzeyde yapılan paydaş anketlerine hangi paydaşlar (müfettişler, okul yöneticileri, öğretmenler, veliler, öğrenciler, destek personelleri, sivil toplum örgütleri temsilcileri vb.) katılmalıdır? Nedenlerini belirtiniz.

B- Ulusal düzeyde yapılan paydaş anketleri hangi zaman aralıkları ile gerçekleştirilmelidir? Nedenlerini belirtiniz.

Eğitim-öğretim döneminde bir kez	
Eğitim öğretim yılında bir kez	
İki yılda bir kez	
Üç yılda bir kez	
Dört yılda bir kez	
Diğer (Belirtiniz.)	

Verdiğiniz yanıtların nedenlerini belirtiniz.

C- Ulusal düzeyde yapılan paydaş anketlerinde odaklanılması gereken alanlar nelerdir? Birden fazla seçenek işaretlenebilir.

Okul Yönetimi ve Liderlik	
Eğitim- Öğretim Süreci	
Paydaşlar ile İletişim	
Paydaşlar ile İşbirliği	
Okul Sağlığı ve Güvenliği	
Diğer (Belirtiniz.)	

Verdiğiniz yanıtların nedenlerini belirtiniz.

D- Ulusal düzeyde yapılan paydaş anketlerinde, seçtiğiniz odaklanılması gereken alanlarda sorgulanması gereken standartlar nelerdir?

- I. Okul Yönetimi ve Liderlik:
- II. Eğitim- Öğretim Süreci:.....
- III. Paydaşlar ile İletişim:
- IV. Paydaşlar ile İşbirliği:
- V. Okul Sağlığı ve Güvenliği:
- VI. Diğer (.....)

- 8) Okul kalite güvencesini sağlamaya yönelik uygulamalarda ulusal düzeyde yapılan paydaş anketleri kullanımını desteklemek ve geliştirmek için hangi koşulların mevcut olması gerekmektedir? Nedenlerini belirtiniz.
- 9) Okul kalite güvencesini sağlamaya yönelik uygulamalarda **uluslararası düzeyde yapılan sınav sonuçlarının yer alması**, bu süreci hangi yönde etkileyecektir? Nedenlerini belirtiniz.

10) Okul kalite güvencesini sağlamaya yönelik uygulamalarda diğer olarak belirttiğiniz farklı bir uygulama veya uygulamalar var ise; belirtilen uygulamanın aşamaları, paydaşları, zaman aralıkları, odaklanılması gereken alanları, ölçme ve değerlendirme araçları vb. hakkında bilgi veriniz.

11) Okul kalite güvencesini sağlamaya yönelik uygulamaların sonuçlarını içeren hangi raporlar, kimlerle paylaşılmalıdır? Birden fazla seçenek işaretlenebilir.

Raporlar		Okul Yöneticileri	Öğretmen	Öğrenci	Veli	Toplum	Diğer
Okul öz değerlendirmesi raporları							
Dış değerlendirme raporları							
Ulusal düzeyde yapılan sınav sonuçları							
Ulusal düzeyde yapılan paydaş anketleri sonuçları							
Uluslararası düzeyde yapılan sınavların sonuçları							
Diğer (Belirtiniz.)							

Verdiğiniz yanıtların nedenlerini belirtiniz.

12) Okul kalite güvencesini sağlamaya yönelik uygulamaların (öz değerlendirme, dış değerlendirme, ulusal düzeyde düzenlenen sınavlar, ulusal paydaş anketleri, vb.) sonuçları hangi amaçlara yönelik olarak kullanılmalıdır? Birden fazla seçenek işaretlenebilir.

Okul Gelişim Planı Hazırlanması	
Okul Stratejik Planı Hazırlanması	
Hizmetiçi Eğitim	
Ödüllendirme	
Sertifikasyon	
Ek Ödenek Sağlama	
Okulları Sınıflandırma	
Okulların İhtiyaçlarını Giderme	
Diğer (Belirtiniz.)	

Verdiğiniz yanıtların nedenlerini belirtiniz.

I. OKUL KALİTE DEĞERLENDİRME ANKETİ

Aşağıdaki maddelerde görev yaptığınız okulunuzun sağlanması beklenen ifadeler yer almaktadır. Bunlara ne derecede katıldığınızı belirtiniz.

SN	Maddele	Hiç Katılmıyorum	Az Katılmıyorum	Orta Düzeyde Katılmıyorum	Oldukça Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
1	Okul, demokratik bir kültüre sahiptir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2	Okul, tüm paydaşlarına (çalışanlar, öğrenciler, veliler, tedarikçiler ve sivil toplum kuruluşları) değer verir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3	Okul, çeşitliliğe (farklı dil, din, ırk ve kültürel yapıya sahip paydaşlarının varlığına) değer verir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4	Okul, tüm öğrencilerine eşit bir hizmet sağlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5	Okul, öğrencilerin hazır bulunuşluk durumunu bilir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6	Okul, dezavantajlı olan öğrencilerine yönelik iyileştirici programlar yürütür.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7	Okul, öğrencilerin öğrenimlerini geliştirici yenilikçi yöntemleri destekler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8	Okul, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine yönelik çalışmalar yürütür.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9	Okul, öğrencilerin öğrenim süreçlerinde dijital kaynakların kullanılmasını destekler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10	Okul, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinin farkında olmalarını sağlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11	Okul, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerine yönelik sorumluluk üstlenmelerini destekler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12	Okul, öğrencilerin öğrenimlerine yönelik çeşitli değerlendirme araçlarını kullanarak belirli aralıklarla öğrencilerine geri bildirim verir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13	Okul, öğrencilerin öğrenimlerine yönelik velileri bilgilendiren resmi bir sürece sahiptir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14	Okul, sınıflar ve dersler arasında ortak değerlendirmeler yaparak adil öğrenmeyi destekler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15	Okul, öğretmenlerin, öğrencilerle değerlendirme uygulamaları öncesinde başarı kriterlerini paylaşmasını sağlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16	Okul, öğretim programı kapsamında, disiplinlerarası çalışmaları destekler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17	Okul, öğrencilerin kişiler arası ilişkilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar yürütür.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18	Okul, öğrencilerin sosyal sorumluluklarını geliştirmeye yönelik çalışmalar yürütür.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19	Okul, öğrencilerin öğrenimlerini iyileştirmek için öğretmenlerin mesleki gelişim uygulamalarına katılmalarını sağlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20	Okul, kendi içerisinde öğretmen ağları oluşturarak iyi uygulamaların paylaşılmasını destekler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21	Okul, öğrencilerin psikolojik ihtiyaçlarına yönelik ek iyileştirici uygulamalara sahiptir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
22	Okul, öğrencilerin akademik ihtiyaçlarına yönelik ek iyileştirici uygulamalara sahiptir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
23	Okul, sosyal ve kültürel etkinlikler düzenler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
24	Okul, sosyal ve kültürel etkinliklere katılır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
25	Okul, sportif etkinlikler düzenler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
26	Okul, sportif etkinliklere katılır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

SN	Maddeler	Hiç Katılmıyorum	Az Katılmıyorum	Orta Düzeyde Katılmıyorum	Oldukça Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
27	Okul öğrencilerin özel eğitim ihtiyaçlarının karşılanmasında, öğretim uygulamalarının ve stratejilerinin uygulanmasını sağlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
28	Okul, güvenli binalara ve tesislere sahiptir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
29	Okul, yeterli büyüklükte, temiz, bakımlı binalara ve tesislere sahiptir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
30	Okul, bina ve tesislerinin düzenli olarak bakım ve onarımını yapmaya yönelik çalışmalarını sürdürür.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
31	Okul, kriz müdahale planına sahiptir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
32	Okul, kriz müdahale planına uygun hareket eder.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
33	Okul yönetimi, tüm paydaşları ile güven ve etkili işbirliği oluşturur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
34	Okul yönetimi, zorlu ve karmaşık durumları, adil bir şekilde yönetir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
35	Okul yönetimi, hesapverilebilirliği teşvik etmeye yönelik okul personellerinin kendi performanslarını değerlendirmeye yönlendirir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
36	Okul yönetimi, eğitim alanındaki en son gelişmeleri takip eder.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
37	Okul, öğretim süreçlerine sivil toplum kuruluşlarını dahil ederek, öğrenim ortaklıkları oluşmasını destekler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
38	Okul, tüm paydaşların karar alma ve yönetim süreçlerine katılmalarını sağlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
39	Okul, paydaşlarla şeffaflık ve güven esasına dayalı iletişim süreçlerini yapılandırır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
40	Okul, öğrenmeye yönelik okul kültürüne yansıyan vizyona, misyona ve temel değerlere sahiptir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
41	Okul vizyonu, misyonu ve temel değerleri, tüm paydaşlar ile katılımcı bir anlayış ve işbirliği içerisinde oluşturulur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
42	Okul vizyonu, misyonu ve temel değerleri görünürdür.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
43	Okul vizyonun, misyonun ve temel değerlerinin paydaşlar tarafından benimsenmesine yönelik çalışmalar yürütülür.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
44	Okul vizyonunun, misyonunun ve temel değerlerinin merkezinde öğrenci vardır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
45	Okul, kalite yönetim ekibine sahiptir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
46	Okul, performansına yönelik sonuçları, paydaşları ile paylaşmaktadır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
47	Okul, bir gelişim planına sahiptir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
48	Okul, gelişim planının hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi süreçlerinde paydaşlarına sorumluluklar verir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
49	Okul gelişim planları, stratejik hedeflere ve bu hedeflere ulaşmaya yönelik eylem planlarına sahiptir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
50	Okul, eylem planlarının uygulanmasına ve devamlılığına yönelik mali kaynaklarını analiz ederek gerekli ödenek tahsisini yönetir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)