



Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi

<http://kutuphane.uludag.edu.tr/Univder/uufader.htm>

Öğretmen ve Öğrencilerin Gösterdikleri Davranışların Kaliteli Eğitim Açısından Değerlendirilmesi (Denetçi Görüşleri)

Feyyat Gökçe

*Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü
fgokce@uludag.edu.tr*

ÖZET

Kaliteli eğitim, kaliteli yaşam için gereksinim duyulan bilgi ve becerilerin kazanılmasında etkili bir araçtır. Kaliteli eğitimde öğrenme-öğretme sürecinde gösterilen davranışlar büyük önem taşır. Bu araştırma, ilköğretim okullarında öğrenci ve öğretmen davranışlarının kaliteli eğitime olan etkisini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu amaç için İstanbul ve Ankara illerinde görevli 334 ilköğretim denetçisinin görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmada 1993'te İngiltere Eğitim Standartları Bürosu (OFSTED) tarafından geliştirilen "Kaliteli Öğrenme ve Kaliteli Öğretme" ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, denetçiler kaliteli eğitim için öğretmen ve öğrencilerin öğrenme çabalarını yeterli bulmaktadırlar. Araştırmaya katılan denetçilerin görüşlerinin görev yerlerine göre değişmediği bulgusuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara göre, araştırmanın yapıldığı okullardaki öğretmen ve öğrencilerin çabalarının kaliteli bir eğitim için yeterli olmadığı şeklinde bir değerlendirmeye gidilebilir. Buradan hareketle öğrenme ve öğretme sürecini bir bütün olarak gören ve buna göre ortak çaba gösteren öğrenci, öğretmen, denetçi ve yöneticilerden oluşturulmuş bir eğitim ortamına gereksinim duyulduğu söylenebilir.

Anahtar Sözcükler: Kaliteli Eğitim, Kalite, Öğrenme, Öğretme, İlköğretim, Denetçi.

The Evaluation of Teachers and Students' Behaviour İn Terms of Quality Education (Supervisors' Views)

ABSTRACT

Quality education is an effective instrument to acquire the knowledge and skills for a quality life. Behaviour in teaching-learning processes is crucially important for it. This study was conducted to investigate the effects of elementary school teachers and students' behaviour on quality education. 334 supervisors in Istanbul and Ankara were asked for their views. The Quality Learning and Teaching Scale developed by OFSTED was used. The results suggest that the supervisors find teachers and students' efforts inadequate for quality education. Their views did not change according to the places. Considering the results, it can be concluded that we need an educational environment with students, teachers, supervisors and directors considering teaching and learning processes as a whole and working according to that.

Key Words: Quality Education, Quality, Learning, Teaching, Elementary Education, Supervisor.

GİRİŞ

Yüzyılın son çeyreğinde meydana gelen değişmeler, günümüz toplumsal kurumlarını daha önce eşine rastlanmadık biçimde etkilemiştir (Altan, 2001; House, 2000; Whitaker, 1993). Siyasi, ekonomik, kültürel ve teknolojik boyuttaki bu değişmeler (Morrison, 1998), insanların tercihlerini farklılaştırmış, bunun sonucunda da toplumsal kurumlardan beklentiler artmıştır (Sallis, 1996). Eğitim sistemleri beklentilerden ve tercihlerden en çok etkilenen örgütlerin başında gelmektedir (Bonstingl, 1996). Bu nedenle eğitim sistemlerinin büyük bir değişme baskısı altında birçok sorunla karşı karşıya kaldıkları söylenebilir (Fullan, 1997). Eğitimle ilgili sorunlar seçilen eğitim politikalarından, toplumun eğitime verdiği önemden, eğitim sisteminin yönetsel yapısı ve işleyişinden, teknoloji ya da kaynak yetersizliğinden kaynaklanabilir (Lam, 2001). Bunların yanında iyi düzenlenmemiş eğitsel amaçlar, yetersiz ve bakımsız binalar, kötü çalışma koşulları, iyi planlanmamış zaman programı, iyi yönetilemeyen öğrenme-öğretme süreci, eksik yetiştirme ve geliştirme gibi çeşitli sorunlar da eğitimde kaliteyi etkileyebilir (Arcaro, 1995). Ancak sorunlar hangi boyutta olursa olsun okuldaki ve sınıftaki öğrenme-öğretme sürecine yansımakta ve eğitimde kalitenin düşmesine neden olabilmektedir.

Öğrenme-öğretme sürecinde okul ve sınıf, eğitim sisteminin merkezinde yer alan en önemli kurumlar olarak değerlendirilebilir (Stool ve Fink, 1999). Okul ve sınıftaki öğrenme-öğretme sürecinin kalitesinin kaliteli eğitim hizmetinin üretilmesinde büyük bir öneme sahiptir. Öğrenme-öğretme sürecinde kaliteyi etkileyen faktörlerin tamamında öğrenci ve öğretmenlerin öğrenme ve öğretmeye ilişkin çabaları yer aldığından (Fullan, 1997), bu çabanın iyi yönetilmesi gerekir. Çünkü başarısızlık çoğu kez çabanın yetersizliğinden değil, bu çabanın iyi yönetilemeyişinden kaynaklanmaktadır (Arcaro, 1995). Denetçi bu çabanın yönetilmesinde öğretmen ve öğrencilerin başvurabileceği en önemli kaynak kişilerden biri olarak değerlendirilebilir (Aydın, 1993). Bu çalışma öğrenci ve öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde gösterdikleri davranışları konusunda ilköğretim denetçisinin görüşlerine dayalı olarak, eğitimde kalite sorunlarının ortaya konulması ve çözüm önerilerinin geliştirilmesine katkıda bulunabilecek bir girişim olarak değerlendirilebilir.

Kaliteli Eğitim Sürecinde Öğrenci ve Öğretmen Davranışları

Kaliteli eğitim, öğrenci odaklı, amaçlı ve yönelimli, katılımcı, verilere dayalı, etkileşimli, öğrenci öğrenmesini vurgulayan, deneyime dayalı öğrenmeyi ve süreci izlemeyi esas alan ve çıktı güvencesine sahip olan eğitim olarak belirtilebilir (Arcaro, 1995). Kaliteli eğitimde öğretmenlerin; öğrencileri tanıma, onların gereksinimlerini karşılamaya yardımcı olma, güdüleme, ödül ve övgüyü kullanma, kolaylaştırma, destekleme, ciddi ve kararlı davranma, güvenilir olma, karara katılma olanağı verme gibi davranışlar göstermesi kaliteli bir öğrenmenin temel koşullarındandır (Bonstingl, 1996). Kaliteli bir öğrenme için öğrenciler; a) soyutlaştırma, anlama ve keşfetme kapasitesi, b) olaylar arasındaki ilişkiyi görme ve sistemli düşünme, c) sürekli öğrenme yoluyla kendi yolunu bulma yeteneği ve d) başkalarıyla işbirliği yapmada sosyal beceriler olmak üzere dört temel beceriye sahip olmak zorundadırlar. Dolayısıyla kaliteli eğitim yukarıda belirtilen becerileri kapsayan ve farklı öğrenme alanlarını temele alan yeni öğrenme paradigmasına sahip olan eğitim olarak belirtilebilir (Stool ve Fink, 1999).

Öğretmen, günümüz eğitim sisteminde öğretim sürecinin en etkili değişkeni olarak değerlendirilebilir (Armutçuoğlu, 1992). Kaliteli bir eğitim öğrenci başarısını eğitsel sürece ve gerçek yaşama dayalı performansa göre değerlendiren, farklı özellikteki öğrencilerin birlikte öğrenmelerini sağlayan öğretilerin varlığı ile gerçekleştirilebilir (Townsend, 1997). Kaliteli eğitim için öğretmenin temel görevi öğrencilere etkili öğrenme ortamı oluşturmaktır (Hopkins, 1997). Kaliteli bir öğretim sürecinde öğretmenler öğrencilerin öğrenmelerini farklı değerlendirme araçları ve yöntemleriyle sürekli olarak

ölçer ve geri bildirimde bulunurlar (Geringer, 2003). Farklı öğrenme ve öğretme teknikleri kullanırlar. Öğrencileri güdülemek için çaba gösterirler. Öğrenci başarılarını daha çok öğrenme için bir güdüleme aracı olarak kullanır ve öğrenme güçlüğü çekenlere yardımcı olurlar (Armutçuoğlu, 1992). Öğrencilere özgüven kazandırarak öğrenmekten doyum sağlamalarına katkıda bulunurlar ve öğrencilerinde işbirliği yapma davranışlarını geliştirerek, kendilerini kolayca ifade edebilmeleri için kararlara öğrencileri de katarlar (Baştepe, 2004).

Türkiye Eğitim Sisteminde Kalite Sorunları

Türkiye eğitim sisteminin büyük bir değişme baskısı altında olduğu söylenebilir. Türkiye’de eğitimin toplumsal ve bireysel gereksinimleri karşılayamadığı, toplumu dünya ile birleştirecek ve geleceğe hazırlayacak kalitede olmadığına ilişkin görüşler giderek şiddetini arttırmaktadır (TUBİTAK, 2005).

Türkiye eğitim sistemi, geçmişten günümüze sürekli bir gelişme içinde olmasına karşılık, günümüz koşullarının toplumsal ve bireysel gereksinimlerini karşılamada istenilen düzeyde olmadığı söylenebilir (Sunay, 1996). Çünkü Türkiye’de okullarda kalıplaşmış değerler tekrarlanmakta, farklılık ve yaratıcılık kabul görmemekte, bilimsel düşünmeye yönelik araştırma ve sorgulamaya çok az yer verilmektedir (Onur, 1994). Diğer taraftan ilköğretimde sürenin kısalığı, ikili öğretim, öğrenci başına yapılan harcamaların düşüklüğü (Büyükkaragöz, 1993) eğitimde bilimselliğin yerleşmemiş olması (Akarsu, 2000), eğitimin üretici insan yetiştirmekten yoksun oluşu (Onur, 1994), eğitim sisteminin merkezîyetçi-karışmacı bir yönetsel anlayışa sahip olması (Balci, Aydın, Yılmaz ve ark., 2007), yeni teknolojinin girmemesi ya da etkili olarak kullanılamaması (Çalık, 2003), ulusal bir eğitim politikasının bulunmaması, yaygın eğitimin yaygınlaştırılmaması, fırsat eşitliğinin sağlanamaması (Nurmi ve Darling, 1997) ve öğretmen yetiştirmedeki yetersizlikler (Budak ve Demirel, 2003) gibi sorunlar da kalitesizliğin nedenleri arasında sayılabilir.

Bir eğitim sisteminin kalitesine yönelik değerlendirmelerde eğitimle ilgili göstergeler önemli yer tutar. Windham’a (1988) göre eğitimle ilgili göstergeler eğitim sisteminin girdileri, öğrenme-öğretme süreci ve çıktılara dayalı olarak ortaya konulabilir. UNICEF (2000) tarafından yapılan sınıflandırmada ise eğitimde kalite ile ilgili göstergeler öğrenenler, öğrenme ortamı, öğrenmenin içeriği, öğrenme ve öğretme süreci ve bu sürece yönelik çıktılara göre yapılabilir. Göstergeler ulusal ya da uluslar arası düzeyde hazırlanabilir. Ancak eğitimin kalitesiyle ilgili sağlıklı değerlendirmelerin

yapılabilmesinin uluslar arası göstergelere dayanması gerektiği söylenebilir (Karip, 2007). Ulusal düzeyde eğitimle ilgili olarak doğrudan ya da dolaylı olarak yapılan değerlendirmelere bakıldığında eğitimde kaliteyi etkileyen girdilerin yanında öğrenme-öğretme sürecinden kaynaklanan kalite sorunların bulunduğu söylenebilir. Üniversite giriş sınavlarında ve OKS (Ortaöğretim Kurumları Sınavı) sınavlarında on binlerce öğrencinin sıfır puan alıyor olmaları öğrenme-öğretme sürecinde öğretmen ve öğrenci çabasının iyi yönetilemeyişinden de kaynaklanmış olabilir. Uluslararası PISA (Programme for International Student Assessment) araştırmasında 15 yaş grubu içinde matematik başarısı sıralamasında Türk öğrencilerin 40 ülke içinde 34. TIMSS (Third International Mathematics and Science Study) araştırmasında 8. sınıf öğrencilerinin 38 ülke içinde 32. sırada olması, ayrıca okuma ve fen bilimleri alanlarında 15 yaş grubunda Türk öğrencilerin OECD ülkeleri içinde 30 ila 35. sırada yer almış olmaları (Karip, 2007), uluslar arası karşılaştırmalarda Türk öğrencilerin 57 ülke içinde sözlü yetenekte 37. matematikte 43. ve fen bilimlerinde ise 44. olmaları (Tekişik, 2008) öğrenme-öğretme sürecine yönelik kalite sorunlarına örnek verilebilir.

Türkiye’de eğitimde kalitesizliğe neden olan sorunlar eğitim sisteminin yapısından, işleyişinden, yönetiminden (Doğan, 1999; Balcı, 2000), bina, araç-gereç ve para gibi maddi girdilerle (Büyükkaragöz, 1993), yönetici, öğretmen, denetçi, öğrenci ve yardımcı personel gibi insan girdilerinden kaynaklanabileceği gibi (Özdemir, 2003; Odabaşı, 1992), öğrenme ve öğretme sürecindeki etkileşim yetersizliğinden (Coddington, 1997; Murphy ve Frosyth, 1999) ya da değerlendirme ölçüt ve uygulamalarından da kaynaklanabilir (Semerci ve Çelik, 2002). Ancak sorunlar hangi durumdan kaynaklanırsa kaynaklansın öğrenme-öğretme sürecine yansiyarak öğrenme ve öğretmeyi olumsuz yönde etkilemektedir. Eğitim denetçileri yukarıda belirtilen sorunların belirlenmesi ve çözüme kavuşturulmasında öğretmen ve öğrencilere eğitsel rehberlik yaparak katkıda bulunabilirler. İlköğretim Kurumları Rehberlik ve Teftiş Yönergesi’nin (MEB, 2001) 8. maddesinin (j) bendinde; “*Öğrenci başarısızlığının nedenlerini araştırma, çözüm yolları önerme, özel eğitimi gerektiren öğrenciler için gerekli önlemlerin alınması*” ifadesi bu katkının gerekçesini açıkça ortaya koyması açısından önemlidir.

İlköğretim denetçileri eğitsel amaçların gerçekleşme düzeyini ortaya koyma, değerlendirme, düzeltme ve geliştirmeye (Başar, 1998) yönelik çalışmaları 3797 sayılı Yasa (Başbakanlık, 1992) gereği il milli eğitim müdürlükleri içinde yer alan İlköğretim Müfettişler Kurulu Başkanlığı aracılığı ile İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği (MEB, 1999) ve İlköğretim Kurumları Rehberlik ve Teftiş Yönergesi’ne (MEB, 2001)

göre yerine getirirler. Yasal metinlerden de anlaşılacağı üzere İlköğretim denetçileri eğitim amaçlarının gerçekleşmesini engelleyen sorunların belirlenmesi ve uygun çözüm önerilerinin ortaya konularak kaliteli bir eğitim hizmetinin sunulmasından sorumlu görevliler olarak görünmektedirler. Dolayısıyla kaliteli eğitim hizmetinin sunulmasında öğretmen ve öğrencilerin öğrenme ve öğretme sürecinde gösterdikleri davranışları konusunda ilköğretim denetçilerinin görüşlerinin büyük önem taşıdığı söylenebilir. Bu değerlendirmelere dayalı olarak ilköğretim denetçilerinin görüşlerine dayanarak öğrenme-öğretme sürecinde öğretmen ve öğrencilerin davranışlarının düzeyinin belirlenmesi araştırmaya değer bulunmuştur. Bu araştırmanın amacı, öğrenme ve öğretme sürecinde öğrenci ve öğretmen davranışlarını ortaya koyarak kaliteli eğitime ulaşılmasına katkıda bulunmaktır. Bu genel amaca ulaşabilmek için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğrencilerin öğrenme sürecinde gösterdikleri davranışları konusunda ilköğretim denetçilerinin görüşleri nedir?
2. Öğretmenlerin öğretme sürecinde gösterdikleri davranışları konusunda ilköğretim denetçilerinin görüşleri nedir?
3. Denetçilerin görüşleri görev yerlerine göre farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Örnekleme

Araştırma tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Araştırmanın çalışma evreni, 2008-2009 öğretim yılında Ankara (185) ve İstanbul (300) illerinde görev yapan 485 ilköğretim denetçisinden oluşmaktadır. Evrende yer alan denetçilerden 334'üne ulaşılmıştır (%69). Bu sayı araştırma için kabul edilebilir bulunmuştur (Balcı, 2005; Krijie ve Morgan, 1970).

Veri Toplama Aracı

Araştırmada 1993'te İngiltere Eğitim Standartları Bürosu (OFSTED) tarafından geliştirilen "Kaliteli Öğrenme ve Kaliteli Öğretme" ölçeği kullanılmıştır (Morrison, 1998). Araştırmada kullanılan ölçme aracı Türkçeye çevrilerek geçerlik ve güvenilirlik çalışması için 17'si Bursa ilinde olmak üzere 54 ilköğretim müfettişi, Bursa ilinde, 49'u ilköğretim okulu müdürü ve 105'i de ilköğretim okulu öğretmeni olmak üzere toplam 208 kişiye uygulanmıştır.

Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemede faktör analizinden yararlanılmıştır. Tabachnick ve Fidell'e (2001) göre ön uygulamadaki 208 kişi, analiz için yeter sayıdadır. Ön uygulama verilerinin faktör analizine uygunluğu Barlett küresellik testi (Barlett test of sphericity) ve Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örnekleme yeterlik testiyle sınanmıştır. Barlett küresellik testi sonucuna göre verilerin çok değişkenli normal dağılım gösterdiği görülmüştür ($\chi^2=55241,528$, $p=0,000$). Ölçeğin KMO değeri 0,983 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, KMO için önerilen 0,60'ın üstünde olduğundan verilerin faktör analizine uygun olduğu söylenebilir (Albayrak, 2006; Büyüköztürk, 2005). Temel bileşenler faktör türetme yönteminin kullanıldığı analizde öğrencilerin öğrenme sürecinde gösterdikleri davranışlara ait maddeler bir faktör, öğretmenlerin öğretme sürecinde gösterdikleri davranışlara ait maddeler ise bir diğer faktör olarak varsayılmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2001). Kesin faktör sayısının belirlenmesi için varimax tekniği kullanılmıştır. Maddelerin faktörlerdeki yük değeri en düşük 0,30 olarak belirlenmiştir (Büyüköztürk, 2005; Albayrak, 2006). Döndürme sonrası 2 faktörlü bir yapı tespit edilmiştir. Birinci faktöre düşen 1'den 29'a kadar olan 28 madde öğrencilerin öğrenme sürecinde gösterdikleri davranışlara, ikinci faktöre düşen 29'dan 62'ye kadar olan 34 madde ise, öğretmenlerin öğretme sürecinde gösterdikleri davranışlarına aittir. Birinci faktörün varyansı açıklama yüzdesi % 42,54, ikinci faktörün varyansı açıklama yüzdesi % 13,33 olarak hesaplanmıştır. İki faktörün birlikte varyansı açıklama yüzdesi % 55,874 olup, ölçek iki faktörlü kabul edilebilir (Büyüköztürk, 2005; Tabachnick ve Fidell, 2001).

Ölçeğin iç tutarlılığı için yapılan güvenilirlik çalışmasında madde-toplam korelasyonları ve Cronbach- α katsayıları hesaplanmıştır. Hesaplanan madde-toplam korelasyonlarının 0,465-0,729 arasında değiştiği dikkate alınırsa maddelerin ayıricılık gücünün "oldukça iyi" olduğu söylenebilir (Baykul, 2000). Birinci faktörün Cronbach- α katsayısı 0,976, ikinci faktörün Cronbach- α katsayısı 0,969 olarak hesaplanmıştır. 62 maddelik ölçeğin Cronbach- α katsayısı ise 0,98'dir. Buna göre ölçeğin iç tutarlılık anlamında yüksek güvenilirliğe sahip olduğu söylenebilir.

Kaliteli öğrenme ve öğretme ye ilişkin denetçi görüşlerini belirlemek amacıyla "En üst düzeyde" (4,20-5,00 arasındaki puanlar), "Üst düzeyde" (3,40-4,19 arasındaki puanlar, "Orta düzeyde" (2,60-3,39 arasındaki puanlar), "Alt düzeyde" (1,80-2,59 arasındaki puanlar ve "En alt düzeyde" (1-1,79 arasındaki puanlar) olmak üzere beşli derecelendirme kullanılmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmada öğretmen ve öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecinde gösterdikleri davranışlar konusunda denetçilerin görüşlerini içeren anketler, Ankara ve İstanbul'daki İlköğretim Müfettişler Kurulu Başkanlıkları ve Tüm Eğitim Müfettişleri Sendikası ile işbirliği yapılarak uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Analiz için uygun görülen 334 anket SPSS 15,0 paket programı yardımı ile analiz edilmiştir. Görüşler aritmetik ortalamalar yardımıyla, görüşler arasındaki fark ise t-testi ile test edilerek yorumlanmıştır.

BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde Ankara ve İstanbul illerinde görev yapmakta olan ilköğretim denetçilerinin kişisel özelliklerine yönelik bulgular ile öğrenme-öğretme sürecinde öğrenci ve öğretmenlerin gösterdikleri davranışlarla ilgili denetçi görüşleri yer almaktadır.

Kişisel Bilgilere Ait Bulgular

Araştırma kapsamına alınan denetçilerden 178'i İstanbul, 156'sı ise Ankara ilinde görev yapmaktadırlar. Denetçilerin %92,8'i erkek, %7,8'i kadındır. Denetçilerin eğitim durumlarına bakıldığında, %96,4'ünün lisans, %3,6'sının ise yüksek lisans düzeyinde eğitime, %4,2'sinin 5-10 yıl, %12'sinin 11-20 yıl ve %83'nün de 20 yıl ve üzerinde kıdeme sahip oldukları görülmüştür. Bu bulgulara dayalı olarak denetçilerin büyük bir bölümünün erkek olduğu, çok azının yüksek lisans derecesine sahip olduğu, bununla birlikte çok büyük bir bölümünün uzun yıllardır meslekte buldukları söylenebilir.

Bulgular gelişmiş ülkelerin verileriyle karşılaştırıldığında kadın denetçilerin sayısının oldukça az olduğu söylenebilir (Bozkurt ve Karabıyık, 2003). Örneğin Kore'de kadın denetçilerin oranı %20'dir (Carron, Grauwe ve Govinda, 1998). Türkiye'de kadınların yöneticiler içindeki oranı göz önüne alındığında bu durum normal olarak görülebilir. Bu ise kadınların yönetici olmalarını engelleyen "cam tavanlar" kavramı ile açıklanabilir (Gökçe, 2009).

Denetçi Görüşlerine Dayalı Bulgular

Analiz sonuçlarına göre öğrencilerin öğrenme, öğretmenlerin de öğretme davranışlarını 2,60-3,39 aralığında "Orta düzeyde" gösterdikleri belirlenmiştir (Tablo 1).

Tablo 1: Öğrencilerin Öğrenme Davranışları Konusunda Denetçi Görüşleri

Öğrenme-öğretme sürecinde öğrenciler:	\bar{X}	SS
Derslere sürekli ve etkili bir biçimde katılmaktalar	2,90	0,71
Bilgi ve becerilerini kullanabilmektedirler	2,80	0,70
Bilgi, beceri ve kavramanın gerektirdiği süreçte etkililer	2,78	0,72
Çoklu öğrenme yollarını kullanabilmekteler	2,59	0,81
Öğrenme sürecinde gözlem araştırma inceleme yöntemlerini kullanmaktalar	2,73	0,80
Nitelikli sorular sorabilmekte ve sorulara uygun çözüm önerisi getirebilmekteler	2,66	0,78
Öğrenmelerini değerlendirebilmekteler	2,68	0,81
Araştırma becerilerini geliştirmekte ve kullanmaktalar	2,65	0,79
Öğrendiklerini açıklayabilmekte ve yorumlayabilmekteler	2,82	0,74
Öğrendiklerine odaklanabilmekte ve işbirliği yapabilmekteler	2,84	0,73
Öğrenme güçlüğü yaşadıklarında cesaretlerini yitirmemekteler	2,84	0,91
Öğrendiklerini daha çok öğrenmeyi güçlendirmek için kullanmaktalar	2,85	0,83
Öğrenme güçlükleri ile baş edebilmekteler	2,62	0,80
Öğrenmeye odaklanabilmekteler	2,83	0,77
Öğrenmelerini farklı koşullarda (ev, kütüphane, konferans...) sürdürebilmekteler	2,70	0,87
Öğrenmeyi değerli görmekte ve öğrenmekten zevk almaktalar	2,82	0,76
Yeteneklerini sergileyebilecekleri etkinlikler yapmaktalar	2,91	0,85
Öğrenmenin gerektiği etkinlikleri yerine getirmekteler	2,92	0,72
Öğretmeni dikkatle dinlemekteler	3,13	0,82
Derse aktif olarak katılmaktalar	2,92	0,71
Kendi kendilerine çalışarak etkili öğrenebilmekteler	2,72	0,79
İşbirliği içinde çalışarak etkili öğrenmekteler	2,77	0,82
Öğrenmenin sorumluluğunu taşımaktalar	2,85	0,76
Konuya uygun kaynaklar seçebilmekteler	2,75	0,70
Öğrendiklerini sözel ve uygulamalı olarak ortaya koyabilmekteler	2,89	0,71
Neyi neden öğrendiklerini bilmekteler	2,62	0,80
Hatalarından ders çıkarabilmekteler	2,60	0,81
Kendilerinin ve sınıfın öğrenmesini olumlu katkılar yapabilmekteler	2,80	0,74
GENEL ORTALAMA (\bar{X})	2,79	

Denetçilere göre öğrenciler, kaliteli öğrenmeyi sağlayan 28 davranıştan 27'sini 2,60-3,39 aralığında "Orta düzeyde", "Çoklu öğrenme yöntemlerini kullanma davranışını" "Alt düzeyde" göstermektedirler. Bu sonuca göre öğrencilerin farklı ve birçok öğrenme yöntemini yeterince kullanamıyor olmaları üst düzey öğrenmenin bir engeli olarak belirtilebilir. Öğrencilerin öğretmenlerini dikkatle dinleme davranışını en üst değerde

($X=3,11$) gösteriyor olmaları, öğretmen merkezli eğitimin bir özelliği olarak değerlendirilebilir. Bu sonuçlara dayalı olarak denetçilerin kaliteli eğitim için öğrencilerin öğrenme çabalarını yeterli bulmadıkları söylenebilir. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin kaliteli eğitime ulaşmayı sağlayabilecek öğrenme davranışlarının hiç birisini “En üst düzeyde” göstermemiş olmaları, araştırma kapsamına alınan okullarda öğrencilerin kaliteli eğitim için öğrenmeyi bir gereksinim olarak görmedikleri, öğrenmekten zevk almadıkları, öğrenme için yeterince çaba göstermedikleri ve var olan öğrenme çabalarını da iyi yönetemedikleri şeklinde değerlendirilebilir.

İlköğretim denetçileri eğitimde kaliteye ulaşılacak öğretim davranışlarının öğretmenler tarafından ($\bar{X}=2,90$) “Orta düzeyde” gösterildiğini belirtmişlerdir (Tablo 2).

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler, öğrencilerden ($X=3,54$) “Üst düzeyde” performans beklediklerini belirtmektedirler. Bununla birlikte “Amaçları öğrenci özelliklerine göre düzenlemekte” yetersiz kalmaktadırlar. Başka bir deyişle öğretmenler öğrencilere kazandırılacak davranışlarda öğrencilerin bireysel özelliklerini çok fazla dikkate almamaktadırlar. Bu durum sistemdeki öğretmenlerin kendilerini merkeze alan bir anlayışla öğretmenliklerini sürdürdükleri şeklinde değerlendirilebilir. Oysa günümüz iletişim dünyasında sınıflar benzersizlik özelliğine sahip bir yapı göstermekte; sınıf aynı hazır bulunuşluğa sahip öğrencilerden çok, her öğrencinin farklı hazır bulunuşluk düzeyinde bulunduğu bir yer olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu duruma rağmen öğretmenlerin kaliteli eğitim için gereken davranışların hiç birini “Üst düzeyde” ya da “En üst düzeyde” göstermiyor olmaları kaliteli eğitimin önündeki en büyük engellerden biri olarak değerlendirilebilir.

Tablo 2: Öğretmenlerin Öğretme Davranışları Konusunda Denetçi Görüşleri

Öğrenme-öğretme sürecinde öğretmenler:	\bar{X}	SS
Öğrenmeyi desteklemekteler ve kolaylaştırmaktalar	3,09	0,72
Öğrencilerden üst düzey performans beklemekteler	3,54	0,91
Öğrencilerin kavrama düzeylerini ve becerilerini geliştirmekteler	2,94	0,73
Dersleri planlı işlemekteler	2,86	0,96
Öğrencilerin performanslarını sürekli olarak izlemekteler	2,80	0,86
Öğrencileri bireysel özelliklerini ve gereksinimlerini dikkate almaktalar	2,65	0,89
Öğrenci özelliklerine göre amaçları düzenlemekteler	2,57	0,91
Hedef davranışları açıkça ortaya koymaktalar	2,67	0,89
Hedeflerin farkına varılması ve anlaşılmasını sağlamaktadırlar	2,71	0,86
Öğrencilerden uygun ve yerinde performans beklemekteler	3,04	0,85
Amaçlara uygun yöntem teknik ve araçları kullanmaktalar	2,82	0,81
Yeterli alan bilgisine sahipler	3,11	0,80
Amaçlara uygun içerik hazırlayabilmekteler	2,78	0,82
Ders etkinliklerini öğrenmeyi kolaylaştıracak şekilde seçmekteler	2,82	0,84
Öğrenme etkinliklerini zevkli hale getirmekteler	2,77	0,84
Öğrencileri öğrenmeye motive etmekteler	2,85	0,86
Öğrencilerine üst düzeyde başarı beklentilerinin olduğunu belirtmekteler	3,09	1,00
Performansı ve başarıyı sürekli kılacak önlemler almaktalar	2,80	0,83
Öğrencileri desteklemekte, teşvik etmekte ve cesaretlendirmekteler	2,97	0,84
Öğrencilerin kaynaklardan gereğince yararlanmalarını sağlamaktalar	2,87	0,81
Öğrencilerin kazanımlarını sürekli değerlendirmekte ve dönüt vermekteler	2,71	0,78
Uygun öğrenme hızı ile dersleri yürütmekteler	2,86	0,76
Amaçların niteliğine göre öğretme tekniklerini kullanmaktalar	2,85	0,77
Öğretme tekniklerinin sırasını ve hızını amaca göre ayarlamaktalar	2,72	0,75
Sınıflarını öğrenmeyi kolaylaştıracak şekilde düzenlemekteler	2,82	0,73
Bütün öğrencileri öğrenme sürecine aktif olarak katılmaya teşvik etmekteler	2,77	0,85
Öğrencilerle olumlu/pozitif ilişkiler geliştirmekteler	2,97	0,83
Öğrencilere kazanımlarını değerlendirebilecekleri ortamlar yaratmaktalar	2,85	0,78
Öğrencilerine öğrenilecekleri açıkça belirtmekteler	2,96	0,86
Öğrencilerin soru sormalarını teşvik etmekteler	3,04	0,85
Sorularla öğrenmeyi güçlendirmekteler	2,98	0,88
Öğrencilerin öğrenmesinde anlatım tekniğini etkili olarak kullanmaktalar	3,14	0,99
Tartışmalara rehberlik etmekteler ve yönetmekteler	2,91	0,84
Öğrenme ve öğretme sürecine uygun davranışlar göstermekteler	3,02	0,87
GENEL ORTALAMA (\bar{X})	2,90	

Sonuçlardan da anlaşılacağı üzere denetçiler kaliteli eğitim için öğrenci ve öğretmenlerin çabalarını yeterli bulmamaktadırlar. Bununla birlikte denetçiler de öğretmenler gibi öğrencilerden daha fazla çaba göstermeleri gerektiğine inanmaktadırlar. Buradan hareketle araştırmaya katılan denetçilerin okullardaki eğitimin kalitesinin yeterli olmadığını kabul ettikleri, ancak kalitesizliğin genel olarak öğrencilerden kaynaklandığına inandıkları söylenebilir.

Yapılan t-testi sonuçlarına göre Ankara'da görev yapan denetçilerle İstanbul'da görevli denetçilerin görüşleri arasında manidar fark bulunmamıştır (Tablo 3). Bu sonuç, denetçi görüşlerinin görev yerine göre değişmediği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 3: Denetçilerin Görüşlerine Ait t-testi Sonuçları

Davranış Grupları	Denetçilerin görev yerleri	N	Ort	S d	t	p
Öğrenci Davranışları	Ankara	156	2,76	0,49436	-0,820	0,413
	İstanbul	178	2,81	0,50787		
Öğretmen Davranışları	Ankara	156	2,92	0,59595	0,820	0,413
	İstanbul	178	2,87	0,56867		

SONUÇ ve ÖNERİLER

Eğitim, dünyada var olan birçok sorunun azaltılmasında işe koşulabilecek temel toplumsal kurumlardan biri olarak değerlendirilebilir (UNESCO, 1996). Günümüz toplumsal sorunlarını çözerek kaliteli bir yaşam oluşturma çabaları tam olarak başarıya ulaşmamış olsa da (Lam, 2001), kaliteli eğitim, toplumun gelecekteki gereksinimlerini karşılayacak bilgi, beceri ve anlayışların oluşturulmasında etkili olarak kullanılacak temel değişme araçlarından biri olarak belirtilebilir (Bauman, 1996; Carneiro, 2004).

Kaliteli eğitim öğretmen ve öğrencinin öğrenme-öğretme sürecindeki çabasına ve bu çabanın etkili olarak yönetilmesine bağlıdır (Arcaro, 1995). Kaliteli eğitim için öğrenme sürecinde, öğrenenin öğrenmeyi bir gereksinim olarak görmesi ve kendi öğrenmesini yönetebilmesi gerekir (Bostingl, 1996). Bu ise, bilgiyi üreten ve tüketen, ürettiği bilgiyi sorun çözmeye kullanan, becerili, toplumsal yaşamın gereklerini yerine getiren; sürekli öğrenen ve gelişime açık bireyler yetiştiren öğretmenlerle mümkün

olabilir (Arabacı, 2005). Oysa Türkiye’de bugün hala iki nesil önce kullanılmakta olan öğretmen merkezli bilgi kazanmaya yönelik ezberci eğitim egemenliğini sürdürmektedir (Kuran, 2005).

Araştırma sonuçları da göstermektedir ki ilköğretimde yapılandırmacılık esasına dayanan ve 2005-2006 öğretim yılından itibaren uygulamaya konulan programlara (Erdem, 2007) rağmen öğretmenler genel olarak öğretmen merkezli bir öğrenme-öğretme sürecini benimsemeye devam etmektedirler. Kapusuzoğlu (2004), Gürses, Özkan ve ark. (2006) tarafından yapılan araştırmalarda öğretmenlerin bireysel özellikleri yeterince dikkate almadıkları sonucuna ulaşmış olmaları bu araştırmanın bulgularını destekler görünmektedir. Ayrıca Celep ve Erdoğan (2002) tarafından Edirne ilinde 112 öğretmen ve 356 öğrenci ile yapılan araştırmanın sonuçları ile bu araştırmada, eğitimde kalitesizliğe neden olan öğretmen davranışlarının benzerlik göstermesi anlamlıdır.

Bu sonuçlara göre denetçilerin okuldaki öğrenme-öğretme etkinliklerinden memnun olmadıkları söylenebilir. Bu sonuç kaliteli bir eğitim için kabul edilemez olmakla birlikte, eğitimdeki kalitesizliğin asıl yerinin öğrenme-öğretme süreci olduğunu ortaya koyması açısından önemlidir. Araştırmayla elde bir başka sonuç ise, denetçilerin öğrenmenin sorumluluğunu Taylorcu bir anlayışla öğrencilere yüklemiş olmalarıdır (Koçel, 1999). Başka bir deyişle denetçiler öğrencileri öğrenme işçileri olarak algılamaktadırlar (Bursalıoğlu, 2008). Bu durum eğitim sisteminin bürokratik-hiyerarşik yapı ve işleyişine (Uluğ, 1998; Şişman ve Turan, 2003) bağlı olarak kaliteli eğitimle ilgili sorumlulukların genel olarak başkalarına yüklenme davranışı ile açıklanabilir. Denetçilerin kaliteli eğitim için uygun davranışları öğrencilerden bekliyor olmaları bu duruma örnek gösterilebilir.

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak araştırma kapsamına alınan ilköğretim okullarında bir kalite sorunundan söz edilebilir. TED (2007) tarafından 18 ilde 4000 öğrenci, 1500 öğretmen ve 1500 veli ile gerçekleştirilen bir araştırmada öğretmenlerin %88’nin Türkiye’deki ilköğretim okullarında bir kalite sorunu bulunduğu belirtmiş olmaları bu yargıyı desteklemesi açısından önemlidir. Araştırmalar göstermektedir ki kaliteli eğitim için öğrenme-öğretme sürecinde gösterilecek öğrenme ve öğretme davranışları büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle kaliteli öğrenme ve kaliteli öğretmenin kaliteli eğitimin temel koşulu olduğu söylenebilir. Buradan hareketle Türkiye’de kaliteli eğitim için uygun araç-gereç yöntemleri kullanabilen, öğrencileri farklı öğrenenler olarak görebilen ve öğrenmekten doyum sağlayan öğrenenler olarak yetiştirebilen öğretmenlerle, eğitsel amaçların gerçekleşme düzeyinin ortaya konulmasında öğrenme ve

öğretme sürecini bir bütün olarak gören denetçilerden oluşturulmuş bir eğitim ortamına gereksinim duyulduğu söylenebilir.

Araştırmayla elde edilen sonuçlara dayalı olarak aşağıdakiler önerilebilir:

1. Öğrencilere kendi öğrenmelerini yönetebilecekleri bilgi ve beceriler kazandırılmalıdır.
2. Öğrenme-öğretme sürecine katılanlarda kaliteli eğitimin ortak sorumluluğu gerektiren bir süreç olduğu anlayışı benimsetilmelidir.
3. Öğrencileri sıralamayı esas alan ve onları kalite sürecine katmayan sonuca dayalı geleneksel kalite anlayışından vazgeçilmelidir.
4. Öğretmenler kaliteyle başlayan öğrenme ve öğretme sürecine dayalı kalite anlayışı ile yetiştirilmelidir.

KAYNAKLAR

- Akarsu, F. 2000. Cumhuriyet Dönemi Eğitim Uygulamaları. *Eğitim ve Bilim*, 25(116), 3-7.
- Albayrak, A.S. 2006. Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri. *Ankara: Asil Yayın Dağıtım*.
- Altan, Z. 2001. Öğretmenlere Değişimi Öğretme ve Değişim Kuramlarının Öğretmenlerin Teknoloji Eğitimindeki Yeri. *Eğitim ve Bilim*, 26 (110), 26-31.
- Arabacı, İ.B. 2005. Öğretme-Öğrenme Sürecine Öğrencilerin Katılımı ve Sınıfta Demokrasi. *Çağdaş Eğitim*, 316, 20-27.
- Arcaro, J. S. 1995. Quality in Education. *Florida: St. Lucie Pres*.
- Armutçuoğlu, G. 1992. Hizmet İçi Eğitimde Görev Alan Öğretmenlerde Bulunması Gereken Nitelikler. *Eğitim*, 2, 86-117.
- Aydın, M. 1993. Çağdaş Eğitim Denetimi. *Ankara: Pegem Yayınları*.
- Balcı, A. 2000. İki Binli Yıllarda Türk Milli Eğitim Sisteminin Örgütlenmesi ve Yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 6(22), 495-508.
- Balcı, A. 2005. Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler. *Ankara: Pegem A Yayıncılık*.

- Balcı, A., Aydın, İ., Yılmaz, K., Memduhoğlu, H.B. ve Apaydın, Ç. 2007. Türk Eğitim Sisteminde İlköğretimin Yönetimi ve Denetimi: Mevcut Durum ve Yeni Perspektifler.
- Karip. E. (Ed), İlköğretimde Kalite: Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Sistemi, Temel Sorunları ve Çözüm Önerileri (126-185). Ankara: TED Yayınları.
- Başar, H. 1998. Eğitim Denetçisi: Roller, Yeterlikleri, Seçilmesi ve Yetiştirilmesi. Ankara: Pegem Yayınları.
- Başbakanlık.1992. Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun. Resmi Gazete, No:21226
- Baştepe, İ. 2004. Etkili Okul ve Nitelikleri. Çağdaş Eğitim. 315, 33-39.
- Bauman, P. C. 1996. Governing Education. M.A.: Allyn and Bacon, A Simon and Schuster Company.
- Baykul, Y. 2000. Eğitimde ve Psikolojide Ölçme: Klasik Test Teorisi ve Uygulaması. Ankara: ÖSYM Yayınları
- Bonstingl, J. J. 1996. School of Quality. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Bozkurt, E. ve Karabıyık, İ. 2003. Türk Milli Eğitiminde Denetim Sistemi Sorunları ve Çözüm Önerileri. Türk Milli Eğitim Teftiş Sisteminde Yapılanma Sorunu. Ankara:Temsen Yayınları.
- Budak, Y., Demirel, Ö. 2003. “Öğretmenlerin Hizmet içi İhtiyacı”. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi.33, 62-81.
- Bursahoğlu, Z. 2008. Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama. Ankara: Pegem Yayınları.
- Büyükkaragöz, S. 1993. Türk Milli Eğitiminden Çeşitlemeler. Eğitim. 3, 76-88.
- Büyüköztürk, Ş. 2005. Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Carneiro, A. 2004. Teaching Management and Management Educators: Some Considerations. Management Decision. 42(3/4), 430-438.
- Carron, G., Grauwe, A.D., Govinda, R. 1998. Supervision and Support Services in Asia. Pris: Unesco, International Institute for Educational Planning.

- Celep, C., Erdoğan, S. 2002. Orta Öğretimde Olumlu Öğretmen-Öğrenci İlişkileri. *Eğitim ve Bilim*, 27 (124), 13-22.
- Codding, J. 1997. (Ed). Townsend, T. Restructuring and Quality: Issues for Tomorrow's Schools. *London: Routledge*.
- Çalık, T. 2003. Eğitimde Değişimin Yönetimi; Kavramsal Bir Çözümleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* 36, 536-557.
- Doğan, İ. 1999. Küresel Değerler ve Eğitim: Türkiye Örneği, *Eğitimde Yansımalar 21. Yüzyılın Eşiğinde Türk Eğitim Sistemi Ulusal Sempozyumu. 25-27 Kasım, Ankara*.
- Erdem, A. 2007. Eğitimde Yapılandırmacılık Yaklaşımı. Ulusal Teknik Eğitim ve Eğitim Bilimleri genç Araştırmacılar Sempozyumu'nda sunulmuş sözlü bildiri. *Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli*.
- Geringer, j. 2003. Reflections on Professional Development: Toward High-Quality Teaching and Learning. *PHI Delta Kappan. A Special Section on Teacher Education*. 373-380.
- Gökçe, F. "Behaviour of Turkish Elementary School Principals in the Change Process: An Analysis Of Perceptions Of Both Teachers And School Principals". *Educational Management, Administration and Leadership*. 37(2), 199-216 (2009).
- Gürses, A., Özkan, E., Çam, F., Taşgın, E.2006. Öğrenciler Arasındaki Bireysel Farklılıkları ve Öğretmenlerin Bireysel Farklılıkları Bilip-Uygulama Düzeyleri. 15. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda sunulmuş sözlü bildiri. Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Muğla*.
- Fullan, M. (Ed). 1997. Rethinking Educational Change, Fullan, M. (Ed). The Challenge of School Change. *Illinois: Sky Light Professional Development*
- Hopkins, D. 1997. Improving the Quality of Teaching and Learning. *Support for Learning*. 12(4), 162-
- House, R.E. 2000. Economic Change, Educational Policy Formation and the Role of the State. (Ed. H. Altrichter ve J. Eliot). Images of Educational Change. *Buckingham; Open University Press*.
- Kapusuzoğlu, Ş. 2004. İlköğretim Düzeyinde, Sınıf Yönetimi Uygulamalarının Öğrenci-Öğretmen Görüşleri ve Sınıf Yönetimi Profilleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda sunulmuş sözlü bildiri. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya*.

- Karip, E. (Ed). 2007. İlköğretimde Kalite: Avrupa Birliği Kalite Göstergeleri Çerçevesinde Kalitenin değerlendirilmesi. E. Karip. (Ed), İlköğretimde Kalite: Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Sistemi, Temel Sorunları ve Çözüm Önerileri (ss.211-307). *Ankara: TED Yayınları*.
- Krijieie, R.V., Morgan, D.W. 1970. Determining Sample Size for Research Activities. *Educational and Psychological Measurement*. 30, 607-610.
- Koçel, T. (1999). İşletme Yöneticiliği. *İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım*.
- Kuran, K. 2005. Bir Gelişim Değişim Süreci Olarak Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi ve Aktif Öğrenme İlişkisi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 317, 14-22.
- Lam, J.Y.L. 2001. Economic Rationalism and Education Reforms in Developed Countries. *Journal of Educational Administration* 39(4), 346- 358.
- MEB. 2001. Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Rehberlik ve Teftiş Yönergesi. *Tebliğler Dergisi*, No: 2521
- MEB. 1999. Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği, *Tebliğler Dergisi*, No: 2505, (24.5.2009 Tarih ve 27237 Sayılı Resmi Gazetede yayınlanan değişikliklerle).
- Morrison, K. 1998. Management Theories for Educational Change. *London: Paul Chapman Publishing Ltd*.
- Murphy, J., Frosyth, P.B. 1999. A Decade of Change: An Overview, Educational Administration. *California: Carwin Pres Inc*.
- Nurmi, R.W., Darling, J.R.1997. International Management Leadership. *London: International Business Press*.
- Odabaşı, M. 1992. Ulusal Eğitimimizde Karşılaşılan Başlıca Sorunlar Nelerdir? Sanayileşme Sürecinde Türk Eğitimi ve Sorunları. *Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları*.
- Onur, B. 1994. Türk Eğitim Sisteminin Özellikleri. *Eğitim ve Bilim*. 18(93), 9-17.
- Özdemir, İ. 2003. Öğretmenlerin İş Başında Yetiştirilmelerinde Okul Yöneticisinin Rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 35, 448-465.

- Sallis, E. 1996. Total Quality Management in Education. *London: Kogan Page.*
- Semerci, N., Çelik, V. 2002. İlköğretimde Problemler ve Çözüm Yolları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 30, 205-218.
- Stool, L., Fink, D. 1999. Changing Education: Changing Our Schools. *Buckingham: Open University Press.*
- Sunay, H. 1996. Ortaöğretim Kurumlarında Öğretmen Yetiştirmede Üniversite Öğretiminin Önemi. *Eğitim Yönetimi*. 2, 279-294.
- Şişman, M., Turan, S. 2003. Eğitimde Yerelleşme ve Demokratikleşme Çabaları: Teorik Bir Çözümleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 34, 300-315.
- Tabachnick, B.G., Fidel, L.S, 2001. Using Multivariate Statistics. *Boston: Allyn and Bacon.*
- TED. 2007. İlköğretimin Sorunları Alan Araştırması. *Ankara: TED Yayınları.*
- Tekışık, H.H. 2008. Milli Eğitimdeki Başarısızlık ve ÖSS. *Çağdaş Eğitim*. 354, 1-5.
- Townsend, T. (Ed). 1997. School of the Future: A Case Study In Systemic Educational Development. Restructuring and Quality: Issues for Tomorrow's Schools. *London: Routledge.*
- TUBİTAK. 2005. Vizyon 2023 Teknoloji Öngörü Projesi. *Eğitim ve insan kaynakları sonuç raporu ve strateji belgesi. Ankara.*
- Uluğ, F. 1998. Eğitim Sisteminde Değişme, Yapısal Uyum Sorunları, *Eğitim Yönetimi*. 14, 153-166.
- UNESCO. 1996. Yirmi Birinci Yüzyılda Eğitim Uluslar Arası Komisyon Raporu. *Eğitim Yönetimi*. (2)1, 11-24.
- UNICEF. 2000. Defining Quality in Education. *A paper presented by UNICEF at the meeting of The International Working Group on Education, Florence: Italy.*
- Whitaker, P. 1993. Managing Change in Schools. *Buckingham: Open University Press,*
- Windham, D.M. 1998. Effectiveness Indicators in the Economic Analysis of Education. *International Journal of Educational Research*, 12, 575-666.