

# EĞİTİMDE KALİTENİN TANIMLANMASI

## Don Adams

Çeviren Necati Cernaloğlu  
Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi  
Araştırma Görevlisi

Eğitimde kaliteye karşı uluslararası dikkatin yoğunlaşması eğitimde iyileştirme kavramlanm, tanımlanmış olan varsayımların girdi, işleme, çıktıkırım birleşimi olan eğitimsel gelişmelerden, reformlardan ve eğitimsel tartışmaları değiştirdi. Bu yeni dikkatlerin yoğunlaştığı alan okul ve onun değiştirdiği çevresine daha fazla dikkat çekildi. Eğitimde iyileşme ihtiyacı halk ve hükümetler için yeni meydan okuma alanları yaratırken eğitimde kalite tanımında zorluklar görüldü. Bu makale, eğitimde kalite kavramını sınıflandırdı. Planlama ve değerlendirme amaçları için kalite nosyonunda bazı güçlükleri önerildi. Eğitimde kalitenin dinamik karakterisidiği ve karmaşıklığı içerik özelliklerini değiştirdi. Kalite tanımı toplumda güç bölünmesine, çatışma ve ayrılmalara yol açtı. Eğitimde kalitenin özelliği üzerine sağlanan uzlaşmanın heterojen toplumlarda imkansız halt: geldi, fakat böyle bir uzlaşma geliştirme ve iyileştirmede zorunlu değildir. İGliteyi geliştirmek, yeniden tanımlamak, okulları geliştirmek, aile ve eğitimciler için daha önemli bir görev olabilir.

1980'li ve 1990'lı yılların en göze çarpan özelliklerinden birisi de uluslararası düzeyde eğitimde kalite üzerine yoğunlaşmış olmasıdır. Plan ve politikalar, eğitimsel büyüme ve okul girişi gibi bir dereceye kadar okulun kalitesini daha da artıran destekleyiciler, ya da daha önceden dikkatlerin yoğunlaştığı önceliklerle de yer değiştirme şeklinde ifade edilmiştir. Halen yürürlükte olan eğitimin sosyal ve ekonomik transformasyonu gerçekleştirilmede yetersiz kalacağı evrensel bir varsayım olarak görünmektedir.

Eğitimin içsel ve dışsal koşulları bu yeni eğilime uygun ortam yaratmadadır. Dışsal ya da çevresel faktörler sayısal gelişme üzerine vurgulanan bir mali talebin genişlemesine duyulan bir tepkiyi de içermektedir. Bu (durum genellikle, ulusal beklentilerde ve eğitimli işsizler sorunu, ekonomik ve

teknolojik değişmeyi artıracak üst düzeyde bilgi ve beceriye sahip insangücünü karşılamada başarısız olmuştur. Eğitim sisteminde eğitimsel faktörlerin, içsel amacı okulların sosyo-ekonomik yönleri hesaba katılmaksızın öğrenmeyi artıracak şekilde düzenlenebileceğine ilişkin, mesleki açıdan bir iyimserlik havasının yaratıldığı çağdaş okul sınıfları düzeyindeki araştırmalarla bağlantılıdır.

Eğitimde kalite kavramının altında henüz derinlemesine bir inceleme bulunmasa da bu durum hala varlığını sürdürmektedir ve bir tanımdcki herhangi bir ifade bir çok sorunda ifade edilmektedir.

Bilgi ya da kuram kalitenin tanımlanması çabalan sırasında yardımcı bulunabilir. Sosyal kuram mı? Öğrenme kuramı mı? Öğretim kuramı mı? Etkili okul araştırmaları mı? Eğitimin üretim işlevinin incelenmesi çalışma'arı mı? Bu çeşitli kuram ve paradigmlar eğitimsel kuramları farklı şekilde mi tanımlamaktadır? Eğitimde kalitenin kavramsallaştırılmasındaki güç ve politik ilişkiler nedir? Bu önemli bir sorudur. Kuramların kalitesi, kaliteyi tanımlayana göre kalite nedir? Kalitenin operasyonel tanımına kim karar verecek? Eğitim Bakanlığı, yerel yöneticiler, öğretmenler, veliler kaliteyi farklı şekilde mi tanımlıyorlar? Bir dereceye kadar okul, halk, hatta sınıflar karşı karşıya getirilebilir mi? Ne zaman eğitim ile baskı grupları, devlet ve velile." arasında gerginlik oluyor?

Eğer eğitim hizmetinden yararlananların tümü farklı tanımları yapıyorlarsa, bu karşı fikirlerin bulunduğu bir ortamda hangi politikalar geliştirilebilir? Ve daha iyi eğitim sistemi nasıl düzenlenebilir, büyüklüğü, seçimi, kalite için öğrenci potansiyelinin çeşitliliği nasıl olacak? Evrensel politikaları ortaya çıkarmak için ne yapılıyor?

Eğitimde kalite kavramı anlamaya çalışıldığı zaman, eğitimde kalite kavramı, planlanan amaçlar için kullanma ve ortaya çıkarmada birkaç sorun vardır. Bu makalede üç sorun tartışılacaktır, ilk olarak kalite ve kalitenin bağlantılı olduğu program, örgüt, eğitim sisteminin değerlendirilmesi ve özellikleri birbirinden ayrıştırılacaktır. Bu durumda, eğitimde kalitenin anlamı tanımlanmıştır Eğitimde kalitenin değerlendirilmesi, planlama, toplumun amaçları için kalite kavramını operasyonel olarak başlatmaya teşebbüs edebilmesidir.

### **Kalite, Verimlilik, Fayda ve Değer Arasındaki Farklar**

Eğitim literatürü genellikle değer, fayda, verimlilik ve kalite gibi kavramları birbirine karştırır. Gelişmenin kapsamlı bir görüşü ve bu kavramların pek çok kullanımının açıklanmasını gerektirir. Aşağıda bu kavramların özet farklılıkları verilmiştir, bununla birlikte eğitimsel değermenin değerlendirilmesi ve planlama ile kavramlar arasında daha iyi iletişime katkıda bulunmaktadır.

Uygulamada, kalite ve onun ilgili kavramları genellikle girdi, süreç, ürün, çıktı olarak tanımlanmaktadır. Ürün tipik olarak öğrenci başarısındaki değerimelere, başarı oranlarına, diplomaya, öğrenci tutum ve değerlerine işaret etme etedir. Sonuçlar, eğer çıktıdan ayrılabiliriyorsa uzun dönemde davranışlar, değerler, tutumlar, iş bulma, gelir düzeyi gibi eğitimsel sonuçlara ışık tutmaktadır. Girdiler, eğer politika manipülasyonu ile sınırlıysa, öğretmen ve öğrenci özelliği, program, tesisler, mali teşebbüslerdeki değerimleri içerir. Girdi içeriğe ait düşünülebilir. Süreçler öğretmen, öğrenci, yönetici, araç-gereç, maleryal, eğitim aktivitelerindeki teknoloji arasındaki etkileşimi olduğundan dolayı, genellikle kabul edilir.

Verimlilik, girdi ile çıktı ilişkisi olarak basitçe tanımlanabilir. Ya da daha kesin olarak verimlilik, bir girdinin varolan durumunun maksimum düzeyi olarak tanımlanabilir ya da girdi, çıktının daha minimum halidir (Windham 1986). USAID tarafından verimlilik şu şekilde tanımlanmaktadır. "Verimlilik kavramı bir eğitim sistemi için yapılacak analizi kapsar. Eğitimsel girdilerin ve süreçlerin maliyeti sağlanan etkililik gibi elde edilen fayda ile ilişkilidir. Verimlilik kavramı sadece çıktı ve ürünlerin doğru olarak ölçülmesi için kullanılmadadır" (Burchfield 1991, Winter). Bununla birlikte, girdiler, çıktılar ve ürünler ülkeden ülkeye, bölgeden bölgeye bir toplumdaki başka bir topluma göre anlamlı farklılıklar gösterebilir. Örneğin, çıktılar ve ürünler bireyler, olaylar kadar gruplar, bilişsel ve duyuşsal nedenlerin birleşimini de içerebilir.

Verimlilik kurumlarda kullanılan insan, madde gibi kaynakları atıl durumda tutmamak, israf etmemek amacıyla maksimum düzeyde kullanıldığından dolayı eğitim planlamacıları ve yöneticiler tarafından görülebilir. Eğitim planlamacıları ve eğitim ekonomistleri, müşterilerini iç verimlilik ve dış verimlilik olarak ayırırlar, iç verimlilik aynı düzeyde alınan girdi ile daha fazla çıktı elde etme ya da girdinin azaltılması ile aynı oranda çıktı elde etme gibi kullanılan kaynakların yöntemine işaret eder. Çıktıların, amaçların ya da hedeflerin ölçülmesi girdi ve süreçlerin maliyeti ile bağlantılıdır. Lockheed (1988) yılında iç verimlilik ve dış verimlilikle ilgili olarak daha başka bir ayırım yapmak"adır. Lockheed'e göre; iç verimlilik, parasal olmayan çıktıların, maliyet-etkililiğin

ölçülmesiyle dengeleştirilmekte ve girdilerin ölçülmesinde parasal kavramların kullanılmasıdır. Bu yüzden iç verimliliğin daha düşük maliyetle olması gerekir diye bir zorunluluk yoktur. Girdi ve çıktıların oranı maliyetlerin birleştirilmesini gerektirebilir. Lockheed'in planında, iç verimlilik, girdi ve çıktıların her ikisinin de parasal olarak ölçülmediğinde, birbirine oranı olarak tanımlanmaktadır.

Dış verimlilik girdi ve çıktıların maliyeti ile ilgilidir. Eğitimdeki etkisi uzun dönemlidir. Dış etkilik, girdi ve çıktıların parasal olmayan yönü ile ilgilidir. VVindhom'ın belirttiği gibi eğitimde değişme uygulamaları ve planlamadaki amaç." etkililik ya da verimliliği artırma eylemleri etkililik ya da verimli iği artırma olasılığını maksimize etme çabalarında yöneticiler ya (ta planlamacıların temel aldığı okula ait bölümler olmalıdır. Bunlar; (1) Girdi ve girdinin süreçteki etkililiği ile ilgili bilgi elde edebilme. (2) Beklenen çıktı ve ürünlerin süreç çeşitliliği ile ilgili ilişkiler. (3) Beklenen kaynakların ekte edilebilirliğiyle ilgili reform maliyeti.

Değer, sonuçlar, dağıtım, fırsatlar gibi alışılmış anlamında tammlanabi'ir. C o b b e (1990) değer kavramını kısaca şöyle tanımlamaktadır. Eğitimde değer kavramı giriş kısmında birbirinden ayrılan gruplar arasında temsil edilmede eşitlik ve eğitim sisteminin başarısıdır. Bu yüzden, eğer dağıtım, fırsatlar ya ca sonuçlar eşit değilse, eğitimde etkililik politikalarının yeterli düzeyce başarabilmek için diğer politikalar tarafından desteklenmesi gerekecektir. Bilindiği gibi pek çok ülkede kabul edilen değer ölçütlerine karşı yapılıcn direnme eğitim programlarının daha fazla katılımı geliştirme ve toplumsal özelliklerinde muhakeme edilmesine neden olmuştur. Eğitimdeki programlcı ve değerlendirmeyi içeren görüşler sert tartışmalara yol açmıştır, ilkelerde anlaşma sağlansa bile uygulamada sağlanamamıştır.

Değer görüşü eğitim programlarının kalitesi şeklinde tanımlanmasına rağmen, değer ve kalite zaman zaman bir uzlaşma da sağlanamamıştır. BJ seçeneklerde ifade edilen "değer ya da mükemmellik midir" Böyle kelimeler kaynakların ya da girdilerin sağlanması ve daha sonraki süreçlerin desteklenmesinde eğitim hizmetleri ve çıktılarının daha çok eşit bir biçimde dağıtılmasını ima etmektedir. Öğrencileri kültürel geçmişi olan çeşitli d l bilimcilerdir.

Değer kavramının temelinde böyle farklılıkları tanıma ve eğitim uygulamalarında uygun uyarlamayı yapmayı ifade eder. Bir çok ülkede yasal araçların kullanımı ayrımcı eğitimsel uygulamalarda zorunlu olarak, azaltılmaktadır. Amerika Birleşik Devletlerinde Örgütsel olarak belirtiler

değerler, eğitimsel doğrular bir kaç eyalette dört kat uygulanması 3 rıza gösterilmiştir.

Kalite, verimlilik ve değer kavramları bir kaç şekilde kullanılır. Kalite sonuç olarak ayırıcı ve düzgüsel olarak tanımlanır. Bu yüzden, kalite bir birey ya da örgütün asli özelliklerine katkıda bulunur. "Bir okul öğretmene sahip olan bir örgüttür". Kalite, statü ve değer derecesiyle bağlantılıdır. "A ya da B okulu iyi bir okuldur" ya da "A okulu B okulundan daha iyidir". Bu durumda eğitim reformu ve yenileşme kalite ya da kavramın normative (düzgüsel) kullanılış biçimi tartışılmaktadır.

Kalite daima etkililik ile eş anlamlı kullanılır. Yüksek kalite denildiğinde anlaşılan gerçek ya da beklenen etkililiği ifade eder. Yani, daha iyi girdi, işleme, süreçtir. Snyder (1990) yaptığı personel kalitesi şu şekildedir. "Kalite bir personelin değerlendirilmesidir. Fiziksel şartlara ve durumlar tarafından etkilenmesine rağmen, kalite his, duygu, tutum, değer gibi objektif göstergelerin toplamından daha fazladır.

### **Eğitimde Kalitenin Çoklu Tanımından Ayrıştırma**

Eğitimde kalite fikri kavramsal kargaşa içerisinde aynı kelimelerle birden çok yerde gereksiz yere kullanılmaktadır. Daima "iyi kalite programları iyi sonuçları verir" "Yüksek kaliteli okullar mükemmeldir" Bu yüzden planlama ve değerlendirmenin önemi daha azdır. Pek çok eğitimci Pirsig (1974) ifade ettiği "olası engellere" olumlu bir şekilde yaklaşmaktadır.

"Bazı düşünceler diğerlerinden daha iyidir. O halde daha iyi olan nedir? Hep aynı yerde durmaktadır. Kaliteden istenen nedir? Kalite nedir?"

Eğitimciler tarafından verilen kalitenin yaygın altı görüşü vardır: Kalitenin ünü; Kaynak ve girdi olarak kalite; süreç olarak kalite; içerik olarak kalite; çıktı ve ürün olarak kalite ve katma değer olarak kalite. Bir ün olarak kalitenin tanımına başvurulduğunda nadiren daha alt düzeydeki eğitim değerlendirildiğinden dolayı yükseköğretim kurumlarının değerlendirilmesi muhtemelen daha yaygındır. Astin (1983) En mükemmel fakülte ve okullar üzerinde bir uzlaşmaya kolayca ulaşıldığını ileri sürdüğünde, muhtemelen onların ününü kullanıyordu. "Amerika Birleşik devletlerinde bulunan insanların çoğunun geleneksel olarak kendi eğitim kurumlarının en iyi olduğu yönündeki bir kabulden kaynaklandığı söylenebilir. Bu ünün temel nedeni, bu

*nemli ccmaloflk*

fakültelerinin tamamen açık olmasına karşın, onların girdi ve çıktları hakkındaki varsayım ya da bilgiler içerdiği görülmektedir.

Kaynaklar ve diğer girdiler olarak kalite, herkesçe kabul edilen mesleki denklığı ve uluslararası bürolarda çalışmada görülen çok fazla düzeydeki yansımaları olan bir popüler tanımdır. Mali kaynaklarla ilgili veriler, öğrencilerin sosyali ve tarihsel öğrenmesi, eğitim sonuçları gösteren verilerle kolayca ulaşılabilir.

Bir süreç olarak kalite, sadece bir girdi ya da sonuç olarak değil a/nı zamanda öğretmen, öğrenci ve diğer eğitimciler arasındaki kurum içi etkileşimin doğası, program, okul ya da sistemin "yaşam kalitesi" değerler (VVCEFA, 1996) ileri sürülmektedir. Öğretmenler genellikle bir süreç olarak kalite görüşünü vurgulamaktadır. Kalite ihtiyacı görüşü ürün, çıktı ve sonuçların değerlendirilmesini beklemez, fakat memnuniyet, istek, heves ya (ta öğretmen ve öğrencilerin yorumlarını bir incelemeye tabi tutabileceğine yönelik bir varsayım vardır. Süreç, objektif ya da öğrenci sözleri ve etkileşim süreçleri çıktı araştırmaları için sadece bir belge olarak görülebilir.

içerik olarak kalite, ülkeden ülkeye, toplumdan topluma, kurumlara karşı işgörenlerin bilgi, beceri ve yetenekleri ile ilgili önyargılarının bir görüntüsüdür. Bir dereceye kadar pek çok bölge ve toplumsal değişkenler bütün dünyada bulunmasına rağmen, eğitimsel içeriğe karşı olan bir eğilim ilk düzey okullarca iç-program bir uluslararası kabule doğru olan hareketi kabul edilebilir. (3 iş oluşturmak, uluslararası dili (s) ve (tarih) Bununla birlikte, içerik program için yeterli bir eş anlamlı sözcük değildir. Program (içsel ya da yaygın) araştırma anlamı için sosyal aktiviteler ve bilişsel, duygusal değişkenlerin bir büyük etkileşim sürecinin görünüşü olarak tasarlanabilir. Bu yüzden, program, süreç ve içerik kavramlarında bir ayrılmazlık, bağıllık görülebilir.

Çıktı ya da ürün olarak kalitenin görünüşü, ölçme güçlüğüne rağmen politika belirleyicileri arasında oldukça popülerdir. Kalitenin bu tanımında kullanılan tipik ölçümleri bilişsel becerileri, bir üst eğitime devam etme durumu, gelir va mesleki statüde elde edilen başarıdır.

Kalite bir değişme ölçüsü olarak da yorumlanabilir. Katma-değer olarak kalite öğrenci üzerinde sistem, örgütün etki ve izlenimlerine işaret eder. Yani okulun kuralları, kültürü, program öğrenciyi nasıl değiştirebilir? Eğitim bazer, öğrencilerin potansiyellerini geliştirdiği, insan kapasitesini artırdığı, ifade edilmektedir, ilke olarak, değişme sadece bireyler üzerinde değil aynı zamanda toplumsal gruplar, kurumlar üzerinde de incelenebilir. Katma-değer

tanımında belirtilen durum, eğitimin kalitesi ne kadar yüksekse, o kadar da öğrencinin davranış, değer, tutum ve bilgisine katkıda bulunabileceğini ima etmektedir. Tipik olarak bu durum öğrenci gelişimi ve değişimini değerlendirmede yoğunlaşır. Operasyonel olarak, bu tanım çıktı ve ürünün okul ya da programın giriş noktasında öğrencilerden sürekli veri toplamaya yönelik olan bir düşüncedir.

Girdi, süreç, çıktı, ürün ve katma değer olarak kalitenin tanımları kutu 1 'de verilmektedir. Bununla birlikte, eğitimde kalitenin kavramsal ifadesi girdi, süreç, çıktı, içerik ya da bunlar arasındaki ilişkilerin birleşimidir. Buradaki eğilin son yıllarda eğitim alanında yapılmış olan araştırmalarda bulunabilir ve uluslararası politika ve planlama dokümanlarında bu genişleme daha da azaltılmaktadır. 2. kutu kalite ile ilgili 6 görüşü ya da 2 öğeyi içermektedir.

#### 1. Kutu Girdi, İşleme, Çıktı, (Ürün) ve Katma-Değer Olarak Eğitimde Kalitenin Tanımlanması

##### Girdi Olarak

Eğitimi programlarının kalitesi bağımsız olarak fakülte kalitesinin ölçülmesi, öğrenci kalitesi, büyüklük, kaynaklar, üst düzeyde saygınlık ortaya konan ölçütlerin bir seti olarak anlaşılabilir. Fairweather, S. & Brown, D.F. (1991). Academic program quality. *Scholar Administrator*, 14 (2).

##### Bir Süreç Olarak

Okul ve okulun bütün çevresinin yönetim biçimi yaşayan kalite için okula nüfuz etmiştir. Okulda kalitenin yaşatılması sadece okulun özel amaçlarını desteklemeyi, aynı zamanda okulun, diğer kültürler, gruplar, bürolar arasında amaçların paylaşılmasıyla basan artırılabilir. (Frymier, 3 (ed.). (1983). *Bad times, good schools*. Kappa Delta Pi, 17.

##### Çıktı ve Ürün Olarak

Modern toplumla bağlantılı olarak değerler ve tutumlar nasıl kazandırılır? Ve toplumsal sorumluluk nasıl başlanır? En iyi okul nasıl gerçekleşir? Kalite bunlarla ilgili olmaktadır.

Bu yüzden kalite, öğrenciye en iyi iş nerede ve nasıl bulabileceğini, milli değerlerin, ihtiyaçların, geleneklerin, becerilerin oryantasyonunu içerir. (PP. 31-32) *Education in Sub-Saharan Africa: Policies for Adjustment, revitalization and expansion* (1989). A World Bank Policy Study.

##### UNESCO

iyi kaliteli bir temel eğitim okulu ve temel bilgilerin kazandırılması, bütün toplumda bireylerin ihtiyacı olan bilgi ve becerilerin elde edilmesini bir görüş olarak ortaya koymaktadır. *Education for all*. (1980). *Bulletin of the UNESCO Principal Regional office for Africa and the Pacific*.

Başarı durumunu tesbit etmek amacıyla yapılan sınavlar ile öğrencilerin elde edilen basan düzeyini basitçe kalite olarak tanımlayabiliriz. *IEQ Project Paper (936-5536)*. (1991) Office of Education. Bureau for Research and Development. USAID.

##### Katma-Değer Olarak

Eğitim programlarının kalitesi sadece beklenen sonuçlara doğrudan katkıda bulunduğu geniş bir tanımla yapılabilir. Bu kalitenin katma-değeri olarak ifade edilir. Bergauist, W.H. & Armstrong, J. (1986). *Planning effectively for educational quality*. Jossey Bass Publishers.

Bir okul ya da bir eğitim programının kalitesi insan kapasitesini genişleten eğitim amaçları ve gerçek anlamında tanımlanır. *Commonwealth Secretariat*. (1991). *Improving the quality of basic education*, 4, London.

## 2. Kutu

## Girdi, İşleme, Çıktı Ya da Katma-Değerin Birleşimi Olarak Eğitimde Kalite

Son olarak bir eğitim programının kalitesi girdi, işleme, çıktı, ürün, beklenen sonuçlarda değeriendiülen katma-değer onların bir diğeriyle arasındaki ilişkiler tarafından tanımlanacaktır (Ben:jquisL, W . H . Sc ArmotranyJ. (1986). Planuingeffectively for education quality. 2. Jossey-Bass Publishers.

... Eğitimde kalitenin anlamı duru bir hale getirilmelidir. Bu kavram ya girdi ya da çıktı anlamında iki şekilde tanımlanabilir. İlkinde eğitimde kalite, öğretmen niteliği, sınıf büyüklüğü, öğretim yöntemi, pedagojik, materyaller ve program gibi okulun girdileriyle ilgili olanlardır. Eğitimde kalite bu girdilerin iyi olduğu düşünöldüğü zaman yüksek olduğu söylenebilir, ikincisi de, eğitimde kalite sistemin çıkölanıyla, iç işlemleriyle bağlantılıdır. Mezun olan öğrenci program amaçlarını başarıyorsa yüksek kaliteden söz edilir. Mingat, A. & Ping Tan, J. (1988). Analytical tods for sector vwork in education 59. Washington, DC : Thea World Bank.

Eğitimde kalite bir eğitim standardı olarak, amaçlan anlama olarak, anlamlandırma ve eğitimin aslı olan seçilmiş özelliklerin oluşturulması olarak da görölebilir.

Eğitimde kalite tamamen eğitim uygulamalarını yeniden yönlendirme, yeniden **tanımlamayı** iyi bir eğitim için iddia etmektir. Quality ol Education: What art thau (November 1991). 5 & 16. Third SEAMED IINNOTECH International Conferene Philippines. [Okul kalitesini iyileştirme] bir sistematik, öğrenme durumundaki amaçlı çabalana iddia eder ve daha çok bir okuldaki içsel durumlarla bağlantılıdır, eğitimsel amaçlan daha etkili olarak başarmak nihai hedefidir. Boller, R. (1989). School improvement. 10. Acco, Amersfoort (The Netherlands).

Eğitimde kalitenin temeli öğrenci potansiyelinin elde edildiği bir süreçtir. Basic quality Education An inlerim report (1974). Helena, Montona State Department of Public Instruction.

Eğitimde kalitenin iyileştirilmesi (IEQ) projesinin uygulandığı ölkelerden Ghana ve Guatemala'daki eğitim reformlarına devlet öncölük etmektedir. Eğitimde kalite düşöncesi yönetim tarafından yansıtılmaktadır. Guatemala'daki kalitenin fanımı girdi ve süreçleri, özellikle öğrenme ile ilgili olan yüksek öğrenci performansını içerir. Değer düşöncesi oldukça açıktır ve sınırlıdır, maliyet kalitenin başarılmasında içsel bir görünüşü ifade eder. Varolan durumlardaki bir eleştir, kalitenin artırılmasında kullanılan başlangıç kriterlerinin bir seti ve nitelik için değerlerin detaylı bir şekilde tanımlanması sağlanır.

## 3. Kutu

## Guatemala'da Kalitenin Tanımı

Guatemala'da eğitimde kalite öğrencinin öğrenme durumu iyileştirmeyi ifade eden okulun araç-gereç ve diğeri girdilerinin bir karakteristiği olarak tanımlanmaktadır. Niteliksiz öğretmen öğrenci performansını da düşölür ilkesinden hareket edilmektedir. Hatalı supervizyon ve gelişme, yalıtım, öğretmen statüsünün olmayışı, aileler ve toplumun desteğinin **olmayışı**, öğretim materyallerinin bulunmayışı ve basan standartlarından yoksunluk eğitim düzeyinin daha da düşmesine katkıda bulunmaktadır ve sonuçta atıl duruma düşen eğitim ve sürekli yinelenen konular olmaktadır. Bu yüzden son eğitim relormu öğretmenlerin bilgi ve beceri düzeyini geliştirmek için hizmetiçi eğitim ve varolan kaynaklan daha etkili kullanabilmeleri için yapılan danışmanlık ve daha iyi öğretim için (radyo, kırklı öğretim yöntemleri, öğretim materyalleriyle) düşük maliyetle öğretmenlere yardımcı olmaktadır. Guatemalanın kırsal alanındaki çocuklan, azınlıklan, kızlan temel eğitimden geçmelerini sağlamak **temel hedeftir. Intemal mornerandum prepared by IEQ Projeet stoff (See Endnote #1).**



Ghana'lı eğitimciler, Ghana'da eğitimin son yıllarda aşırı derecede ihmal edildiğini belirtmektedirler. Bu durumda kalite tüm eğitim girdilerinin yeniden düzenlenmesi kadar yeniden yapılmasıyla da ilgilidir. Daha fazla inaktif, öğrenme çevresi, yaşamın her anında yararlanılan pratik bilgiler kalitenin iyileştirilmesi için bir binanın temeli olarak ele alınmaktadır.

#### 4. Kutu

##### Ghana'da Eğitimde Kalite

Ghana'da 1980'li yıllarda eğitimdeki kalite belirgin oranda düştü. Pek çok eğitimci ve öğretmen diğer Afrika ülkesine göç etti. Ghana'daki hükümet eğilimde değişiklik yapmaya çalıştı. Girdi ve süpervizyona sahip değillerdi. Okullardan mezun olanların, okuma-yazma becerisi dahi gelişmemişti. Sistemi bu aksaklıktan kurtarmak gerekiyordu, ilk olarak Ghana'daki kültür ve değerleri bir bütün haline getirmeye ve program üzerinde dikkatler toplanmaya başlandı, işgücünün ihtiyaçtan ve toplumun beklentilerine uygun olarak teknik beceriler kazandırmaya çaba gösterildi.

Mrs. Camille Handane-Lutterodth.

Coordinator/JPREP/Management Unit

Ministry of Education

Accra, Ghana

1980'li yıllardan sonra, hükümet, okulun kaynakların verimli kullanmaya başladı. Juniar okullarını, ortaokul haline dönüştürdük. Öğrencilerimizin mesleki becerilerini daha uygun bir duruma getirmeye özen gösterdik. Toplumda mesleki becerilerini geliştirmeye çalıştık. Öğretmenler göç ettikleri diğer Afrika ülkelerinden geri dönmeye başladılar. Biz şu anda bilgi ve becerisi düşük orta öğretimde görevli öğretmenlerin kalitesini yükseltmek için aşama aşama çalışmalarımıza devam ediyoruz, ilk önce öğrencilerimize okuma ve yazmayı öğretmen istiyoruz. Öğrencilerimizin yollardaki işaret ve levhaları okumalarını, beslenme ile ilgili bilgi sahibi olmalarını, suyu içmeden önce kaynatılması gerektiğini, seçimlerde adını yazma ve oyunu kullanabilmelerini istiyoruz. Şu anda öğretmen eğitiminde yoğunlaştık ki, bu öğretmenlerinde öğrencilerini en iyi şekilde yetiştirsinler diye. Biz eğitim sistemimizi nasıl daha iyi getirebiliriz? Bununla ilgili planları nasıl yaparız? Bu konuda geniş ölçüde bir uzlaşma sağlamış bulunuyoruz.

Mrs. Sara Opong.

Director Of Basic Education

Ministry of Education

Bir reformda yaratıcı olunmalıdır. Öğrencilerimizin sorunların çözümünde aktif olmalarını istiyoruz, öğrenme ve öğretme faaliyetlerini bir bütün haline getirdik. Yeni öğrenme çevreleri yaratmak istiyoruz. Okuldan sonra yaşamda neyi bilmek? Neyi yapmak önemlidir? Biz öğrencilerimizin kendilerine güvenmelerini ve sorgulayıcı olmalarını istiyoruz. Öğretmen eğitim programında, öğretmeni yol gösterici haline getirdik. Öğretmenlerin öğrencileriyle etkileşim içerisinde olmasını istiyoruz.

Dr. John Atta-Quason

Deputy Director-General

Ghana Education Service

Definitions Collected by Dr. Jane Schubert, Director of IEQ Projeet (See Endnote# 1)

## Eğitimde Kalite Kavramının Daha İŖe Vuruk Hale Getirilmesi

Eğitimde kalite kavramının çeŖitli tanımları ve kavramla ilgi grŖler özetle Ŗu Ŗekildedir.

- Kalite çok anlama sahiptir.
- Kalite bireylerin değerleri ve yorumlarının bir yansımasıdır.
- Kalite daima çok boyutludur. Değer ve verimlilikle aynı anlamca kullanılabilir.
- Kalite dinamiktir. Zamana ve içeriğe göre deđiŖebilir.
- Kalite ya nitel ya da nicel ölçümlerle değerlendirilebilir.
- Kalitenin amaçları, verimlilik, değer ya da diğer amaçlarla atıŖabilir.
- Kalitenin anlamı değer, kültür ve geleneklerin temeline dayanır. Okul, aile, toplum ya da bölgelere göre özel anlam verilebilir.
- Farklı grupların, tarafların birbirinden farklı kalite tanımları vardır. Bu yüzden "kazanalar" ya da "kaybedenler" zel durumlara göre belirlenir.

Yukarıda eğitimde kalite ile ilgili olarak yapılan çok çeŖitli tanımların, eğitimde 3 kalitenin özelliklerini tanımlamadaki güçlüğünden dolayı daha baŖka değerkenlerinde not edilmesi gerekir. Eğitim programları ve aktiviteleri farklı amaçlar, farklı yollarla düzenlenebileceğinden dolayı, toplumlar aras, okullararası ya da sınıflar arasında dahi kalitenin değerlendirilmesi çok az benzer anlamlara sahiptir.

Eğitimde kalite kavramının özelliklerine ait daha iyimser bir liste Ŗunları içerebilir.

- Kalite içerikle tanımlanabilir.
- Bazı varsayımlar altında nesnel olarak ölçülür.
- Kalite daima tamamlayıcı, ekleyici ya da verimlilik ve değer kavramlarını birleŖtiricidir.
- Kalitenin yüksek maliyette olma zorunluluğu yoktur.
- VerilmiŖ olan benzeri misyonlar ve amaçlar ve karŖılaŖtırabilir içerik, eğitim kalitesi eğitimde yerleŖik olanlara karŖı değerlendirilebilir.
- Kalitenin ne olduğuna iliŖkin bir uzlaŖma olmasa bile, kalitenin gerekli ve zorunlu olduğuna yönelik bir uzlaŖma vardır.

DŖnlen bu özellik örnekleri, muhtemel kalite tanımında genel olarak bir modanın varlığıdır. Bir operasyonel tanımın özelliği planlama ve değerme

uygulamalarında kullanılır. Genel bir sınıflama tanımına karşı olunduğundan dolayı, eğitimde "Bir içerik olarak kalite" şunları kolaylaştırır:

- (1) Yönü, amaçları ve misyonu açıktır.
- (2) Kalitenin moral ve ahlaki değerlerin süreç içinde anlaşılması ya da kalite tanımının seçiminde göz önünde alınır.
- (3) Verilen herhangi bir sınıfla, okulun, program ya da sistemde okul öğretmenlerini dürüst olmaya zorlayabilir mi? Zorlama gücüne sahip olmadığı öğrenme aşamaları var mıdır?
- (4) Sistem performansının sorumluluğu yürütmeye kullanıcının dostluğu sadece "Nasıl yapabilir" sorusuna değil, aynı zamanda kalite hakkında ihtiyaç duyulan bilgilere "Neden ihtiyaç" duyulduğunda sorulması gerekir.
- (5) Uzun dönemde kalite standartları anlamı tüm aşamaları daha başka fikirlerinde aydınlatılmasında kesin kararı da belirtir.

Bu makalenin amacı, eğitimde kalitenin kavramsallaştırılması, operasyonel hale getirilmesi ya da kurumsallaştırılmış olan mesleki ya da sosyo-politik süreçlerini analiz etmek değildir. Bir sonraki çalışmada eğitimde değişimin uygulamadaki niteliği ya da iyileştirme stratejileri tartışılacaktır. Bununla birlikte bu makalede yenileşme ve reform konteksi içinde bir kalite inceleme sürecinde, kalitenin tanımından izole edilerek hareket etmek amacıyla burada zorunlu olarak bir kaç tipik aktivitenin açıklaması bulunmaktadır. Eğitimde kalitenin iyileştirilmesinde planlanmış teşebbüslerde genellikle kaçınılmış olarak üç tip aktivite vardır. Amaçların tanımlanmasında kesin olanlar ya da ima edilenler; Yüksek kalite eğitiminin tanımsal bir modelinin kabulü ve eğitimde kalitenin göstergeleri ya da nicel ölçümler, sayısal gelişmeler. Her aktivitenin özet tartışması görevlerin içerdiği potansiyel karmaşıklık içinde gösterilebilir.

Aşağıda eğitimde kalite ile ilgili paylaşılmış amaçlar ya da başarılar verilmiştir. Tablo 1 eğitimde kalitenin mümkün olan bir kaç örneğini vermektedir.

**Tablo 1. Eğitimde Kalitenin Amaçları Öğrenci Başarıları**

Denk Giriş  
Denk Basan  
Yüksek öğrenci Beklentisi ve Duyumu  
Yüksek Aile Beklentisi ve Duyumu  
Vatandaşlık Sorumluluğu  
Demokratik Karar Verme  
İstihdam Edebilme

Amaçlar geliştirilebilir ve değiştirilebilir. Her amaç bir sorun ya da bir ihtiyaca karşılık olarak doğrudan ya da dolaylı olarak bir görüşü yansıtır. Planlara süreçlerinde "bir misyonu geliştirmeyi" içerir. Önemli bir soru birkaç amaçla genelleştirilebilir. Çeşitli eğitim düzeylerindeki amaçlarla bağlantılı olabilir. Uygulamada abartılmış amaçlar bulunmuş ve eğitimciler okulda program ya da proje düzeyinde doğrudan ya da dolaylı amaçlara yönelik olarak çalışmaktadırlar.

Tablo 1 'de amaçların odaklandığı bir kaç sorun seçici operasyonel amaçlarla bağlantılı olan politik ve mesleki tartışmalar önerilmektedir. Amaçlar için göstergelerden ya da ölçümlerden yararlanmak ve geliştirmek için şu sorunlara cevap vermek gerekir.

- Bir dereceye kadar başlangıçta saptanan amaçlar spesifik hale getirebilir mi? Çeşitli ilgil gruplarıyla bağlantılı eğitimsel amaçlardaki farklılık nasıl uzlaştırılacak?
- Öğrenci başarı kavramında, ilerleme hangi öğrenci grupları arasındadır? Eğer maksimize edilecek öğrenci başarı ise, bütü ilerlemeler öğrenci için mi olacak? Talep edilen okur yazarlık ve yüksek beceri başarı mıdır? Hangi öğrenci için, hangi beceri ve hangi bilgini gerekeceğine kim karar verecek? Yukarıdaki seçenekler ahlak ilkelerini de içerecek mi?
- Hangi formda denklik ve eşitliğin ait olduğu bir kültürel içerik ve cinsiyel, ahlaki kurallara el kaldırılır mı?
- İnsan kaynağı ve maliyet kavramında ailelerin beklentileri ve öğrenci taleplerinin karşılanmasında nasıl gerçekçi olunabilir? Aile ya da öğretmen, "doyum" kavramında hangisi önceliğe sahiptir?
- Vatandaşlık, sorumluluğu ve demokratik karar verme varolan sosyal ve politik kurumların tartışmaları konularında bunlar desteklenecek mi?
- İstihdam edilebilme sadece doyum sağlayabilecek bir kriter mi?

Bu öncül olarak yapılan tanımların amaçlara katkıda bulunabilmesi için eğitimde kalitenin kaliteli okul özelliklerinin nicel bir modeli çok önemli olabilir (5 kutuya bakıyoruz). Bir kaliteli okulun profili önceden bilinmesi gereklidir. Örneğin, kabul edilen program, öğretim yöntemleri, yönetici rolleri gibi. Kaliteli okulun yerel bir profilini geliştirmek eğitimi iyileştirmek üzerine yapılar diyaloglarda halkın ve yönetimin ikna edilebilmiş olması gerekir. Bununla birlikte, görevle değerinin altında hesaplanmamalıdır. Örneğin böyle bir modelin başlangıç amacı sadece konuşulacak mı? Eğitim bilimi böyle bir profilde hedefler ve tasfiye edilen kaynaklarda güven garantisi veriyor mu? Bu döngünün süreçleri arasında bir üstünlük kurulabilir mi? Her karakteristiğin

maliyeti kararlaştırılabilir mi? En verimli olan nedir? İçerik öğeleri, süreç, yönetimin öğelerinde bir ardışıklık başarıda bir sorun yaratır mı?

Okullar ve kaliteli programın özelliklerini tanımlamak ve eğitimsel amaçları oluşturmak eğitimde kalitedeki değişme için planlama ve operasyonelleştirilme aktivitelerinden kaçınılmadığı sürece önemlidir. Buna ek olarak, denk monitör bir değerlendirme ve etkili değişme kolektif bir vargıdır, eğitimsel durumlarda ölçülebilen bir kontrol listesi vardır. Eğitim göstergelerinin sistem analizi bu çalışmanın esnasındadır. Bununla birlikte bir kaç gözlemci başka şekilde önerebilir.

Eğitimsel verimlilik ve kalite ayrılan kavramlardır ve her biri girdiye sahiptir. Süreç ve çıktı 3X3 komponenti ayrı ölçümlerin karşılaştırılması ve tanımlanmasına izin verir. Ancak, böyle olması mümkün gibi gözüküyor. Daha fazla vaatler ya eğitim girdilerini kavramında süreç veya çıktıda ya da eğitim uygulamalarında kalite, eğitimsel verimliliği gösteren düzenlemelerde geliştirilmeye çalışılmaktadır. Henüz verimlilik ve etkinlik kavramlarını kalite kavramından ayırmaya yönelik bir ayırım bulunmamaktadır. Yani verimlilik ve etkililiğin amaçları ve hedefleri kalitenin ölçümünde birleştirilir. Worn (1992)'de yaptığı çalışmada "bazı planlama amaçları için potansiyel tehlikeleri açıklamaktadır. Horn, bir okulda öğrencinin öğrenmesi için öncelikli gereklerin sağlanmasını tartışmaktadır. Kalitenin temsili olarak neye işaret edildiğini belirleyen kriterlerle (F.Q.L) ülkede geliştirilmiş olmalıdır. Bununla birlikte horn şu örnekleri vermektedir.

F.Q.L. Tanımlamak için Örnek Kriterler: Kalite-Bağlantılı Süreçler

a) Okul denetçileri tarafından düzenlenen raporlar ya da okullarda sınıf öğretmenlerine yapılan teftişlerde gösterilen okul günlükleri, başöğretmen ya da o bölümden sorumlu olanların en azından günde bir defa yaptıkları gözlem ziyaretleri.

b) Üst düzey denetçilerinin yılda en az iki defa yaptıkları okul ziyaretlerindeki gözlemlerini gösteren bölge raporları.

F.Q.L Tanımlaması için Örnek Kriterler: Kalite Bağlantılı Sonuçlar

a) ilkokula kayıt yaptıran öğrencilerin %75'i, 6. sınıfa devam etmektedir.

b) Referans değerlendirme kriterlerinde ölçme aracı olarak okuma-yazma ve hesap alanlarındaki özel performans standartlarına katılan 6 öğrenciden en azından %80'i

## F.Q.L Tanımlanması İçin Örnek Kriterler: Pedagojik Bağlantılı Girdiler

c) Her sınıfta ve her öğretmene 30 ile 45 arasında öğrenci düşmelidir.

b) Uygun görülen dil ve matematik ders kitaplarından her 3 öğrencinin elde edebilmesi.

Bu kriterler öğretmen, yönetici okul, öğretim materyalleri gerekli tesisler için yeterli bir liste olabilir.

C'zetle, FQL'nin gelişigüzel bir incelemesinde ve benzeri teşebbüslerde aşağıdaki sınırlılıklar önerilebilir.

- Geçerli kararların bir bölümü olan göstergeler bir teorik ağın kabulünde değiştirilmelidir.
- Ne FQL ne de eğitimde kalitenin profili reddedilen göstergenin ve seçilen politikaların önemli bir rolü olarak tanımlanamaz.
- Kalite tanımı ya da ulusal göstergeler alt düzeydeki göstergeleri planlama için yeterli değildir.
- Gösterge düzeyinde eğitimciler arasındaki bir uzlaşma imkansızdır.
- Böyle göstergeler bir bürokratik araç olarak ödül ya da cezayı ve değerlendirme için tartışmasız bir şekilde kullanılmış olabilir.
- Bu standartların başarısı yüksek özel amaçların riskiyle sınırlıdır.

Benzeri eleştirilerin pek çoğu Tablo 1'de eğitimde kalitenin amaçlarıyla ilgili teşebbüsler geniş bir şekilde verilmiştir. Herhangi bir amacın başarısını ölçmek teknik olarak sınırlıdır ve politik ve mesleki olarak karşı çıkılır. Toplumun amaçlarının çoğu nitel ve nicel olarak düzenlenmeyen öğretmen ve öğrenciler oluşturur. Bu yüzden "ölçme tekniğini kim geliştirecek?" ve "Ölçümler kimi tatmin edecek? Bütün bunlar yoğun bir tartışma konusunu oluşturmaktadır.

### 5. Kutu

#### **Kalite Okulun Profilinin Bir Bütün Haline Getirilmesi**

##### **İçerik ve Süreçler**

- \* Her öğrencinin kişiliği, farklı etnik yapısı, sınıf kültüründe tanınması
- \* Ders kitapları ve okuma materyallerinin sağlanması
- \* Öğretimde mantıklı sıra takip edilmesi ve sistematığı
- \* Düzenli, güvenli, sağlıklı bir çevre
- \* Öğretim amaçlarının açıklığı
- \* Görev çizelgeleri
- \* Düzenli ev ödevleri
- \* **Problem çözme eğitimi ve beceri eğitimi**

- \* Yüksek basan beklentisinin açıkça iletilmesi
- \* Zom nlu olduğu zaman radyo ve düşük maliyetli araçların kullanılması
- \* Aktif öğrenmeye yönelik sınıf havası
- \* Bütün uygulamalardan alınan dönüt ve yönlendirme
- \* Bağımsız öğrenme

#### **Okul Yönetimi**

- \* Eğitimde kalitenin amaçlarını bilme
- \* Eğitimde kalitenin taahhüdü
- \* Yüksek beklentileri ve başarılan içeren okul iklimini geliştirmede okulun havasını geliştirm i taahhüdü
- \* Yeterli tesisleri yapma taahhüdü
- \* Öğretmenlerin mesleki gelişimleri ve değerlendirilmelerinde yardım
- \* Eğitim bürokrasisi ile etkileşim
- \* Mevcut yapıyı kavrama kadar değişim uygulamalarında taahhüt
- \* Hem sonrrnluluk hem de bilgi artırmada taahhüt
- \* Bir öğretim lideri olarak kabul edilen roller
- \* Öğretmen ihtiyaçları ve stillerini tanıma
- \* Öğretmenlerin eğitimi için düzenli hizmet-içi eğitim
- \* Yarışmada ve sonuçlardaki beklentiler
- \* Okul halk ilişkileri arasındaki işbirliğini geliştirme

Prensip olarak, eğer elde edilebilen araştırma araçları yeteri derecede sophistike ise, muhtemelen yapılabilir. Her zaman bir eğitim için öğretmen, öğretici, yönetici, politika belirleyicileri vb. ya da kalitenin bir tanımının çiftli matrix aktiviteleridir. Daha başka her tanımın bir bağlantısı olabilir ya da nicel, nitel ölçümleri bulunur. Bu ölçümler normatif, kriter ve uzmanların standartlarının üç katıyla bağlantılıdır. Elbette bu çabalar mümkün olsa bile böyle kaçınılamayan süreç ve verilerle de bağlantılıdır.

Kalitenin verilen herhangi bir tanımında, eğitim kurumlarının kapasitesi, amaçlarının anlaşılması ya da farklı beklentiler tarafından eleştirilecek ve reddedilecek bir konu olabilir. Tam bir doyumdan uzak olsa bile yararlı bir bakış noktası olmasına rağmen girdi, çıktı, ürün gibi kavramlar yine de faydalıdır. Yüksek kalite eğitim öneriler şartlar ve sonuçlar tarafından sadece tanımlanabiliyorsa, elbetteki okulun örgütsel karmaşıklığı ya da toplum ve onun sosyal çevresiyle etkileşimi yetersiz demektir. Öğrenci ve öğretmenlerin davranışları, becerileri kesin tanımlanan manipulasyonu çıktı ölçümlerini iyi derecede artıracaktır. Bununla demokratik uygulamaları öğrenme ya da eleştiri becerisi ya da popüler eylemleri örgütleme ise, sadece kaynakları artırmak, okul süresini artırmak ya da daha fazla elde edilen öğretim materyalleri beklenen sonuçları başarmak için yeterli olmayacaktır. Ne de beklenen sonuçlar standart testlerden elde edilen puanlar tarafından keşfedebilecektir.

## KAYNAKLAR

- Asrin, A.W. (1983). Educational Excellence. Aspirations and realities. In the proceedings. Middle States Association of College and Schools. Philadelphia.
- Burchfield, S. (1991). Winter. Planning and implementing educational management. 9. Tallahassee, FL: 1EES Bulletin, Florida State University.
- Cobbe, S. (1990). Education indicators for policy purpose in Indonesia Jakarta: Ministry of Education and Culture.
- Hom, R. (1992). The fundamental quality level indicator system for primary schools (Draft Memorandum). United States Agency for International Development, Bureau for Africa.
- Lockheed, M. Hannushek, E. (1988). Improving educational efficiency in developing countries: What do we know?, 21-37
- Firsig, R. (1974). Zen and the art of motorcycle maintenance. New York : Morrow.
- Synder, C. W. (1990). Affective context of school as a potential indicator of teacher receptivity to instructional change and teacher worklife quality. In D.W. G Chapman & C.A. Carrier, (Eds.) Improving Educational Quality.
- WCEFA. (1990). Meeting basic learning needs : A vision for the 1990 s. New York: UNICEF
- Windham, D. (1986). Indicators of educational effectiveness and efficiency. Tallahassee, FL IIES Project, 10.