

## ETKİLİ EĞİTİM SİSTEMLERİNİN GELİŞTİRİLMESİ

Dr. Emin KARİP  
Kemal Koksall

*Bu makalede etkili eğitim sistemlerinin geliştirilmesi için bilimsel bilgi kaynağını oluőturan eğitim sistemlerinin etkililiği ve eğitimde nitelik geliştirme alanlarında yapılan araőtirmaların temel bulguları ve bu bulgulardan çıkarılacak politika önerileri tartıőtılmaktadır. Bu alandaki bulgular ve politika önerileri yönetim ve liderlik, öğretmenlerin mesleki geliőtini, parasal kaynaklar ve tesisler, ve öğretim programlarını içeren dört kategoride incelenmektedir. Ayrıca, etkili eğitim sistemlerinin geliştirilmesinde yerel eylem planına olan gereksinim üzerinde durulmaktadır.*

Son otuz yılda geliőtmiőt ve geliőtmekte olan ölkeler eğitim sistemlerini geliştirmek amacıyla bir çok yenilikler yapmıőttır. Bu yenilikler, sistem düzeyinde reformları, modern kurumlar oluşturma çabaları, modern öğretim araç ve gereçlerinin sağlanması, öğretmenlerin profesyonel bilgi ve beceri düzeylerinin yükseltilmesini ve okul yönetiminde yenilikler yoluyla öğretme-öğrenme sürecini geliştirmeye yönelik deđiőtik uygulamaları kapsamıőttır.

Uluslararası alanda eğitimin geliőtirilmesine olan gereksinim üzerinde gittikçe artan bir görüőt birliği bulunmaktadır. Ancak bu görüőt birliğinin uygulanabilir politikalar haline dönüőtürülmesinde büyük güçlüklerle karőtılaőtılmaktadır. Türkiye de geliőtmekte olan diğer ölkeler gibi, bir " taraftan eğitim sisteminin sayısal olarak geniőtletilmesi için çaba gösterirken, diğer yandan toplumun sürekli olarak deđiőtten bilgi gereksinimlerini karőtılayabilmek için eğitim sistemini nitelik yönünden geliştirme zorunluluğu içindedir. Türkiye'de eğitim yöneticileri eğitimde niteliği artıracak ve daha etkili bir eğitim sistemi oluőturacak deđiőtiklikleri bir süreç olarak planlamak ve uygulamaya dönüőtürmek zorundadır.

Etkili bir eğitim sistemi oluşturmada uluslararası iki bilgi kaynağı büyük değer taşıyacaktır. Birincisi etkili okullar üzerinde yapılan uluslararası araőtirmalar. İkincisi de geliőtmekte olan ölkelerde eğitimde nitelik araőtirmalarıdır. Bu çalışmada hem geliőtmiőt ölkelerdeki hem de geliőtmekte olan ölkelerdeki araőtirmalar incelenmektedir.

Bu çalışmanın amacı eğitim sistemlerinin etkililiği ve eğitimde nitelik konusunda yapılan araőtirmalardan elde edilen temel bulgu ve genellemelerden çıkarılacak politika önerilerini belirleyerek eğitimde niteliği artırmaya yönelik politikaların uygulanmasında kullanılabilir stratejileri tartıőtılmaktadır.

### ***Okulun Etkililiğinin Ölçülmesi ve Tanımlanması***

Örgütsel etkililik kuramsal bir yapı ya da analitik bir abstraksiyon olarak görülebilir. Örgütlerin işleyişine ilişkin kuramlar, etkili örgütlerin özellikleri ve örgütleri daha etkili yapan etkenler konusunda değişik sonuçlara götürebilir (Rowan, 1985). Örgütsel etkililiğin araştırılmasında izlenebilecek yaklaşımlar iki genel başlık altında toplanabilir: Amaç-merkezli yaklaşım ve doğal sistemler yaklaşımı. Amaç-merkezli yaklaşım, örgütlerin tanımlanmış amaçları olduğu ve bu amaçlara ulaşmak için kesin bir çaba gösterildiği varsayımını kabul eder. Bu yaklaşım çerçevesinde eğitimde etkililik, her bir okulun ya da eğitim sistemlerinin amaçlarına ulaşma dereceleri olarak tanımlanır. Bu yaklaşımın izlenmesi uygulamada amaçlara ulaşma ölçekleri ve eğitim göstergeleri üzerinde yoğunlaşma sonucunu doğurmuştur. Doğal sistem yaklaşımı ise, örgütlerin çoğu durumda amaçların kesin olarak belirlenip tanımlanmasını olanaksız kılabileceği büyük ve karmaşık bir yapıya sahip olduğunu kabul eder. Örgütler öncelikle yeterli kaynak oluşturma, yüksek moral, serbest iletişim, demokratik liderlik ve katılımcı problem çözme yapıları gibi etkenlere bağlı olarak örgütsel sağlığı ve yaşamlarını sürdürmeye yönelik olarak çalışırlar (Rowan, 1985). Bu yaklaşım, sistem ve örgütlerin etkililiğini tanımlamada örgüt içi süreç ve özellikler üzerinde yoğunlaşmaktadır. Her iki görüşün paradigmatik kökleri farklı olmakla birlikte, eğitimciler arasında amaçlar kadar örgütsel iç yapılar ve süreçlerin de eğitimin sonuçları açısından önem taşıdığı görüşü yaygınlaşmaktadır.

Amaç-merkezli yaklaşıma göre okullar belirli kısa dönemli öğretim amaçlarını gerçekleştirmeye yöneliktirler. Özellikle 1960 ve 1970'lerde yaygın olarak kullanılan bu yaklaşıma göre bir okulun etkililiği, standart testlerle ölçülen öğrenci başarı düzeyi ile tanımlanmaktadır. Etkililiğin tanımlanmasında genel olarak kullanılan ölçü birimi ise öğrenci test puanlarının okul ortalamasıdır (Bickel, 1990; MacKenzie, 1983; Purkey ve Smith, 1985; Rowan, 1985).

Doğal sistemler yaklaşımına göre öğretimin etkililiği yalnızca belirli öğrenim dallarındaki bilgiyle ya da bilişsel becerilerle sınırlı olmayıp, formal öğretimin ve okul ortamının bir sonucu olarak diğer sosyal becerileri ve yaşam becerilerini, hatta değerleri ve davranışları da kapsamalıdır. Etkililiğin belirlenmesi öğretim uygulamaları, öğretimsel liderlik, okul iklimi, ve öğretim programının bir bütün olarak eşgüdümü gibi etkenlerin de değerlendirilmesine dayandırılmalıdır. Mart 1991'de Tayland-Jomtien'de düzenlenen "Herkes için Eğitim Konferansı"nda etkili okullar, öğretim dallarında bilginin, bilişsel becerilerin, bireyin ve toplumun gereksinimleri doğrultusunda değer ve davranışların kazanılmasını etken ve katılımcı yaklaşımlarla sağlayan örgütler olarak tanımlanmıştır (UNESCO, 1991).

Eğitimde nitelik üzerinde yapılan ilk araştırmalarda üretim fonksiyonu (production function) modeli izlenmiştir. Çıktı ya da üretim tipik olarak öğrencilerin standart testlerle belirlenen başarı düzeyi olarak tanımlanmıştır. Girdiler ise sayısal olarak ölçülebilen okul ve öğrenciyle

ilgili pek çok değişkeni kapsamıştır. Coleman Report (1966) ve Plowden Report (1966) gibi bu modeli izleyen çalışmalar genel olarak aile ve sosyo ekonomik statü ile ilgili değişkenlerin öğrenci başarısını belirlemede okul ile ilgili değişkenlere göre çok daha önemli bir role sahip olduğu sonucuna varmıştır. Bu çalışmaların yöntem yönünden çok ağır eleştirilere uğramasına karşın, okul ile ilgili etkenlerin öğrenci başarısı üzerinde önemli bir etkisi bulunmadığı genellemeleri 1960 ve 1970'li yıllarda politikacılar ve araştırmacılar arasında büyük ölçüde kabul görmüştür.

Gelişmekte olan ülkelerde yapılan araştırmalar endüstrileşmiş ülkelerdeki araştırmaların tersine, doğrudan okul ile ilgili etkenlerin de öğrenci başarı düzeyinin belirlenmesinde önemli olduğunu göstermiştir (Schiefelbein ve Farrell 1981, Heyneman ve Loxley, 1982). Bu çalışmalar sonucunda, öğrenci başarısının okul-içi ve okul-dışı etkenlerin kompleks etkileşiminin bir ürünü olduğu görüşü yaygınlık kazanmıştır. Öğrencinin öğrenmesi aile ile ilgili değişkenlerle okul girdileri arasındaki etkileşimin bir işlevidir. Bazı araştırmacılar okul ile ilgili etkenlerin öğrenci başarısı üzerindeki etkisinin ülkelerin gelişmişlik düzeyi ile ters orantılı olarak değiştiğini vurgulamıştır (Fuller, 1987). Dünya Bankası araştırmaları da gelişmekte olan ülkelerde öğretmenlerin ve okulun öğrenci başarısı üzerindeki etkisinin sosyo-ekonomik statü etkisinden daha fazla olduğu sonucuna varmıştır (VWorldBank, 1990).

ABD'deki son araştırmalar, okul ve sınıf düzeyinde yapılacak yeniliklerle öğrenci başarısının anlamlı düzeyde geliştirilebileceğini göstermektedir. Bazı araştırmalar okul ile ilgili etkenlerin de öğrenci başarısını belirlemede önemli olduğunu gösterse de, aile ile ilgili etkenlerin daha etkili olduğu görüşü henüz reddedilmiş değildir (Tedfie ve Springfield, 1993, Karip, 1994).

## ETKİLİ EĞİTİM SİSTEMLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNDE POLİTİKA VE STRATEJİLER

Özellikle endüstrileşmiş ülkelerde eğitimde üretim fonksiyonu araştırma sonuçlarına göre öğrenci başarısını belirlemede temel etkenler olarak kabul edilen aile ile ilgili değişkenler genelde eğitimciler ve politikacılar tarafından manipüle edilemeyen değişkenlerdir. Diğer taraftan kaynak girdileri gibi kontrol edilebilir değişkenlerle öğrenci başarısı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamış olması eğitimciler için ciddi bir sorun oluşturmuştur (Hanushek, 1994). Bu nedenle, etkili okul araştırmaları okulların başarı düzeyindeki farklılıkların kaynağının belirlenmesinde okul içi süreçler ve örgütsel değişkenlere yönelmiştir. Bu çalışmaların çoğunluğunun kuramsal çerçevesini Edmonds'm (1979) geliştirdiği ve genel olarak "etkili okul formülü" ya da "beş etken formülü" diye adlandırılan yaklaşım belirlemiştir. Bu yaklaşıma göre, öğrenci başarı düzeyindeki farklılıklar beş temel etken ile ilişkilidir:

1. Disiplin sorunlarından arındırılmış ve öğrenmeye uygun bir OKUL iklimi.

## *Karip ve Koksall*

2. Okul yöneticisinin güçlü bir öğretimsel liderlik özelliğine sahip olması, amaçları belirlemesi, disiplini sağlaması, sık sık sınıf gözlemi yapması ve öğrenme için özendirici koşullar oluşturmaması.
3. Temel beceri dallarına, özellikle matematik ve okumaya ağırlık verilmesi.
4. Öğretmenlerin, tüm öğrencilerin başarabileceği beklentisine sahip olması.
5. Öğrenci başarı düzeyinin sık aralıklarla değerlendirilmesi ve bunun için de öğretim amaçlarının açık olarak tanımlanması.

Araştırma bulguları, eğitimde niteliğin öğretim programları ve araçlarında, öğretmenler ve öğretmenlerin mesleki gelişiminde, yönetimde, ve tesislerde yapılacak yenilik ve iyileştirme çabaları ile artırılabilceğini göstermektedir. Bu alanlarda iyileştirmenin etkili olabilmesi için bazı önkoşulların sağlanması gerekir. Öncelikle okulların öğrenmeyi geliştirebilmesi için tüm öğrencilere okula giriş olanağı sağlanması ve öğrencilerin okula devamı zorunludur. İkinci olarak, öğrencilerin ve öğretmenlerin güvenlik, sağlık ve genel çevre temizliği gibi temel gereksinimlerinin karşılanması gerekir. Bunun yanında, öğretmenlerin belirli bir düzeyde yaşam standardı sağlamaya yeterli bir ücret kazanması ve öğretmenliğe bir meslek olarak bağlılık göstermesi zorunludur. Bu temel koşullar sağlanmadan oluşturulacak politikaların başarısı sınırlı olacaktır.

Ayrıca eğitimi geliştirmeye yönelik politikaların ayrıntılarının belirlenmesi ve uygulanmasında yerel ve örgütsel koşullara göre uyarlamalar gerekmektedir. Bu uyarlamaların yapılmasının karmaşık bir süreç olması, en azından aşağıda belirtilen noktaların göz önünde bulundurulmasını gerektirmektedir.

1. Okul eğitiminin çoklu çıktıları olması nedeniyle bu çıktılar her zaman ve koşulda uygulanabilecek temel bir strateji ile maksimize edilememektedir.
2. Bu çıktıların üretimiyle ilgili kişiler (öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler) dış koşullara değişik tepkiler gösterecek derecede heterojen özelliklere sahiptir.
3. Okulun amaçlanan sonuçlara ulaşabilmesi için öğrencilerin okula girişteki yetenekleri, öğrenci aileleri ile ilgili özellikler, toplumsal yapı, öğrenci grubunun özellikleri, okul kuralları, iş piyasasının özellikleri gibi koşulların dikkate alınması gerekir.
4. Bu koşullar ancak belirli bir düzeyde merkezi yönetimin kontrolü altındadır (Schvville ve diğerleri, 1986).

## ***Yönetim ve Liderlik***

Liderlik öğrenci başarısına ve diğer örgütsel amaçların gerçekleştirilmesine katkısı bakımından etkili okul kavramının ayrılmaz bir parçası olarak görülmektedir. Araştırmalar daha çok liderlik davranışı, okul yöneticilerinin ve program yöneticilerinin liderlik biçimleri, okul yöneticilerinin kişisel ve profesyonel özellikleri ve bir bütün olarak okul

ikliminin geliştirilmesinde okul yöneticilerinin rolü üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bu alandaki araştırmalar, okul yöneticisinin öğrenci ve öğretmenlerden ve diğer personelden beklentileri, karar verme ve problem çözme davranışları gibi liderlik özellikleri ve öğrenci başarısı arasında anlamlı düzeyde ilişki olduğunu göstermektedir. Ancak, bu araştırmalar okul yöneticisinin eğitim düzeyi ya da aldığı eğitimin türü, yöneticilikte kıdem ve derecesi, ya da yeterli sayıda yönetsel personel olmasının öğrenci başarısı üzerinde etkisine ilişkin yeterli bulgular sağlayamamıştır (Levine ve Lezotte, 1990). Bu alandaki çalışmalar yöneticilerin öğrenci başarısını etkileyen özelliklerinin tanımlanmasında kısıtlı ampirik bulgulara dayalı olarak normatif ifadelerin kullanılmaktadır.

Gelişmekte olan ülkelerdeki araştırma sonuçları da liderliğin önemine ilişkin endüstrilemiş ülkelerdeki bulguları destekler niteliktedir. Öğrenme koşullarının iyileştirilmesi ve öğretmenlerin geliştirilmesi ancak güçlü bir örgütsel liderlik ve kurumsal destek ile başarıya ulaşabilir (VWorld Bank, 1990). Sosyal evrenin küçük bir modeli olarak görülen okul ortamında, okul kültürü öğrenci başarısı üzerinde etkili bir role sahiptir (Rovvan, 1985; Schvville ve diğerleri, 1986). Yerel düzeydeki okul liderliği bulunduğu toplumsal çevre içinde okul iklimini ve kültürünü belirlemektedir. Sonuçta okul iklimi bir çevre olarak öğretmenlerin öğretim etkinliklerinde girişimciliğini, kendi öz beklentilerini ve öğrencilerinden başarı beklentilerini, bilgilerini ya da ne öğretecekleri konusundaki tutumlarını, öğretmenlerin ders araç ve gereçlerini etkili olarak kullanmalarını, ve öğrencilerin geldikleri çevreden kaynaklanan farklılıklar karşısında tutumlarını olumlu ya da olumsuz yönde etkileyecektir.

Milli Eğitim Bakanlığı çatısı altında merkezden yerel yönetimlere kadar her bir birimin yeterliği etkili okulların geliştirilmesi ve işleyişinde doğrudan etkili olacaktır. Dünya Bankası'nın değerlendirmelerine göre, uygun bir şekilde yapılandırılmış eğitim örgütü her düzeydeki yöneticilere görevlerini etkili olarak yapabilmeleri için gerekli yetki ve kaynakları sağlayacaktır (World Bank, 1990). Eğitimde yönetsel yapı merkeziyetçi ya da yerelleştirilmiş olabilir. Bu iki yönetsel yapının biri ya da diğeri başarının garantisi değildir. Her ikisi de etkili olabileceği gibi etkili olmayabilir de. Öğrenci başarısında ve okulların işleyişlerinde kalıcı iyileştirmeleri amaçlayan politikalar okulların yerel çevre ve iklimlerine göre düzenlenir ve tabandan yukarıya doğru (bottom-up) çalışmaları teşvik ederse daha başarılı olmaktadır. Böyle bir tabana dayalı değişim çalışması en azından öğretmenleri ve yerel okul yöneticilerini kapsayan katılımcı bir yaklaşım gerektirir. Bu yaklaşım çerçevesinde eğitim yönetiminin yerelleştirilmesinin en belirgin avantajı okul müdürlerine yenilik ve değişikliklerin uygulanmasında yetki verilmesidir. Okul müdürlerinden yerel düzeyde güçlü bir liderlik rolü oynaması beklenmelidir. Okul müdürü eğitimde niteliğin geliştirilmesinde sorumluluk almalı ve bu sorumluluğu öğretmenlerle paylaşmalıdır. Müdür öğretmenlerin mesleki gelişimlerini ve öğrencilerin ulaşabilecekleri en üst düzey başarıyı göstermelerini teşvik eden bir okul iklimi ve öğrenme-merkezli bir ortam oluşturmaya

## *Karip ve Koksall*

çalışmalıdır. Bu süreç içinde değişiklik ve yeniliklerin uygulanmasında ortaya çıkacak sorunların çözümüne öncelik verilmelidir.

Yerel düzeyde yönetimlerdeki yetersizlikler çoğu zaman programların ve diğer kurumsal değişikliklerin tam olarak uygulanmasında engel oluşturmaktadır. Yerel düzeyde okul yönetiminin etkililiği, materyal kısıtlılığı, öğretmenleri işe alma ve işten çıkarma konusunda yerel yönetimlere yetki verilmemesi, ve finansal kaynak yetersizliği gibi etkenlerce sınırlanmaktadır. Yerelleştirmenin temel amaçlarından biri de okul yöneticilerine öğretimi yönetmek, geliştirmek ve yerel kaynakları mobilize edebilmek için zorunlu olan yetkilerin ve bütçe kontrolünün verilmesidir.

### ***Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi***

Öğretmenlerin ve yöneticilerin okulun amaçlarını açık olarak tanımladıkları, yüksek düzeyde beklentiler belirledikleri (Cohn ve Rossmiller, 1987; Purkey ve Smith, 1985) ve standartlar konusunda açık ve tutarlı oldukları okullarda öğrenci başarısı iyileşme eğilimi göstermektedir (Schwille ve diğerleri, 1986). Öğrenci başarısının belirlenmesinde öğretmenlerin önemli bir öge olduğunun vurgulanmasına karşın, öğretmenlerin kıdem durumları ve lisans üstü eğitim alıp almadıkları gibi demografik ve kişisel özellikleri ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkinin niteliği konusunda bulgular yeterli değildir (Clark, 1980).

Araştırmalar genel olarak öğretimde etkili okullarda, okul düzeyinde personel geliştirme çalışmalarının varlığını vurgulamaktadır (Gregory, 1980). Personel geliştirme her zaman formal olarak örgütlenmiş yetiştirme programları olarak tanımlanmamalıdır. Örneğin, Clark (1980) öğretmenler arasında bilgi alış-verişi, öğretim etkinliklerin planlanması için zaman sağlanması gibi informal süreçlerin de etkili okullarda personel geliştirmenin bir parçası olduğunu vurgulamaktadır.

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin merkezinde alan bilgileri ve pedagojik yeterlilikleri bulunmaktadır. Bu bilgi ve yeterlilikleri kazanmada en maliyet-etkili yöntemin ne olduğu konusu oldukça tartışmalıdır. Geleneksel formal öğretmen yetiştirme programları maliyetlerinin yüksek oluşu ve yeterince etkili olmayışları yönünden eleştirilmektedir. Son yıllarda bir çok hizmet içi yetiştirme programları uygulamaya konmuş ve bunların bazıları belirli bir düzeyde başarı göstermiştir. Gelişmekte olan ülkelerde radyo ve açık öğretim programları çoğu zaman kurumsal öğretmen yetiştirme biçimlerine karşı düşük maliyetli bir alternatif olmuştur. Son yıllarda hizmet içi yetiştirme çalışmalarının yerelleştirilmesi ve okul düzeyinde organize edilmesi eğilimi gözlenmektedir.

Öğretmenler yenilik ve değişikliklerin uygulanmasında okul düzeyinde etkililiği belirleyici bir role sahiptir. Okul düzeyinde değişiklikleri uygulama kapasitesi büyük ölçüde öğretmenlere bağlıdır. Öğretmenler politikanın en alt düzeydeki uygulayıcıları olarak çoğu kez öğretim süreci içinde politikaları yeniden tanımlar ve belirlerler. Sarason (1971) eğitimde

değişimin öğretmenlerin ne yaptığına ve ne düşündüğüne bağlı olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle, eğitimde yönetim düzeyinde yapılacak uyarlamaların aşan değişiklikler öğretmenlerin destek ve katılımını sağlayacak düzenlemeleri gerektirir.

Öğretmenlerin alan bilgilerini ve pedagojik becerilerini geliştirmek amacıyla düzenlenen hizmet içi yetiştirme programları etkili bir eğitim sistemi geliştirilmesi için bir zorunluluk olarak görülmeli ve düzenli olarak uygulanmalıdır. Bu tür programlarda öğretmenlerin yeterlikleri göz önünde bulundurulmalı ve başarılı öğretmenleri ödüllendirmeye yönelik bir yapı oluşturulmalıdır. Hizmet içi yetiştirme programları, öğretmenlerin değişikliklerin ve yeniliklerin nasıl uygulanacağı ve öğretimin nasıl iyileştirilebileceği gibi konularda görüş alış-verişinde bulunabilecekleri ve birbirlerinden öğrenebilecekleri bir ortam oluşturulmalıdır. Bu nedenle, hizmet içi yetiştirme programlarının içeriğinin belirlenmesinde öğretmenler arası ilişkilerin niteliğinin dikkate alınması gerekir. Hizmet içi yetiştirme çalışmaları ödemeler, sorumluluklar, ve özendirici etkenlerle ilişkili bir biçimde geniş kapsamlı mesleki geliştirme çalışmalarının bir parçası olmalıdır. Schvville ve diğerleri (1986) geliştirmekte olan ülkelerde mesleki geliştirme için gerekli süre, kaynak ve destek sağlanmasının okullarda amaçlanan değişiklikleri gerçekleştirmede en önemli strateji olduğu sonucuna varmışlardır.

Öğretmenlerin davranış ve tutumlarındaki olumlu değişimlerin pekiştirilmesi hizmet içi yetiştirmenin bir parçası olmalıdır. Öğretmenlerin öğretme-öğrenme süreci içinde öğrenci katılımını artırıcı nitelikte davranış ve tutumları öğrenci başarısının geliştirilmesinde büyük önem taşımaktadır. Ancak, öğretmenlerin örgütsel amaçların gerçekleştirilmesine katkıda bulunmaya istekli olmaları çoğu kez okul müdürünün ve diğer yöneticilerin uyguladıkları stratejilere bağlıdır.

### ***Parasal Kaynaklar ve Tesisler***

Eğitim politikacıları genelde kaynakların yeterlik düzeyi üzerinde durmaktadır. Gelişmiş ülkelerdeki etkili okul çalışmaları bu konuda su iki onuca varmıştır: 1) Eğitim harcamalarındaki farklılıklar öğrenci başarısındaki varyasyonu anlamlı düzeyde açıklayamamaktadır (Hanushek, 1994); 2) okul tesislerinin niteliği öğrenci başarısı ile ilişkili değildir (Clark, 1980; Cohn ve Rossmiller, 1987).

Ancak, Gelişmiş ülkelerdeki kaynak dağılımındaki varyasyon öğrenci başarısındaki farklılıkları açıklayacak derecede olmayabilir. Bunun da ötesinde, kaynakların miktarı değil de kullanımı önemli olabilir (Lankford and VVyckoff, 1995; Ödden and Clune, 1995). Daha önceki araştırmalarda eğitim harcamalarındaki artışların öğrenci başarısı üzerinde bir etkisi olmadığı görüşü ağırlık kabul görmekle birlikte, Lankford and VVyckoff (1995) normal sınıflardaki öğrencilerin eğitim harcamalarındaki toplam artışlardan aldıkları payın oldukça düşük olduğunu belirtmektedir. Örneğin, New York eyaletinin eğitim harcamaları incelendiğinde, 1980-1992

döneminde öğrenci başına düşen harcamalardaki reel artış %46'dır. Ancak bu artışın büyük bir kısmı özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler için harcanırken, toplam harcamalarda normal sınıflardaki öğrencilere ayrılan oranın azaldığı görülmektedir. Mackenzie'ye (1983) göre de, kaynakların öğrenci başarısı üzerindeki etkisi liderlik ile kaynaklar arasındaki etkileşimin niteliğine bağlıdır. Bu nedenle sorun kaynakların nötral girdiler olarak değerlendirilmesi yerine, bu kaynakların amaçlara ulaşmada optimal şekilde kullanılması sorunudur.

Araştırmacılar belirli düzeyde minimum kaynakların ve tesislerin sağlanmasının etkili bir eğitim sistemi için zorunluluk olduğu konusunda görüş birliği içindedir. Gelişmiş ülkeler tipik olarak bu minimum düzeyi aşmışlardır. Bu nedenle sağlanacak ek kaynakların öğrenci başarısı üzerindeki direkt etkisi marjinal olmaktadır. Diğer taraftan gelişmekte olan ülkelerin çoğunda kaynaklarda minimum düzeyde bir yeterlilik sağlanamadığı görülmektedir. Kaynakların artırılması ve okul tesislerinin iyileştirilmesi, öğretmenlerin yetersizliği ve motivasyon düşüklüğü gibi koşulların olumsuz etkilerini gideremeyebilir. Fakat öğrencilerin okula devamı ve okul ortamında etkinliklere isteyerek ve severek katılımları için bir zorunluluk olarak görülebilir.

Uluslararası alanda uzmanlar gelişmekte olan ülkelerin eğitimde karşılaştıkları darboğazları aşabilmeleri için eğitim harcamalarında önemli ölçüde artışların zorunluluğunu vurgulamakla birlikte, Türkiye'de GSMH'dan eğitime ayrılan pay ve dolayısıyla öğrenci başına düşen birim harcamalar oldukça düşük bir düzeyde seyretmektedir (Adams, Karip ve Sylvester, 1991). Eğitim harcamalarında yapılması gereken artışlar öğrenci başarısının yükseltilmesi için zorunlu, fakat yeterli koşul olarak görülmemelidir.

Araştırmaların öğrenci başarısı ile eğitim harcamaları arasında anlamlı düzeyde pozitif bir etki bulunamış olması kaynak artırımını konusunda getirilecek öneriler için kısıtlayıcı bir rol oynamaktadır. Ancak Ferguson'un da (1991) belirttiği gibi parasal kaynakların yeterlik düzeyi ile öğrenci başarısı arasında bir ilişki bulunmayışı pek de mantıklı gözükmemektedir. Lankford ve VVyckoff'un (1995) elde ettiği ilk bulgular Ferguson'un bu konudaki görüşünü destekler niteliktedir.

Tesislerle ilgili olarak birbiriyle ilişkili iki ayrı husus göz önünde bulundurulmalıdır. Öncelikle, tüm öğrenciler için temel sağlık ve güvenlik gereksinimlerinin karşılanabileceği nitelikte tesis ve donanım sağlanmalıdır. Temel gereksinimlerin karşılanmasından sonra hangi tesis ve donanımlar için yatırım yapmanın eğitimde kaliteyi yükseltmeye daha çok katkı sağlayacağı sorusunun cevaplanması gerekir. Bu sorunun cevabı da yerel düzeyde koşullar ve gereksinimlere göre değişecektir. Örneğin, Uganda'da yapılan bir araştırmada, öğrenci başarı düzeyinin yükselmesinde en etkili donanım okulda bir teksir makinasının bulunması olduğu sonucuna varılmıştır (Heyneman, 1976). Çünkü ders kitapları bulunmayan öğrenciler için öğretim materyalleri ancak teksir edilerek sağlanabilmiştir. Tesis ve



donanımların öğrenci başarısı üzerindeki etkisi konusunda, ülkenin ya da yerel toplumun gelişmişlik düzeyi ne kadar düşük ise tesis ve donanımların etkisi o ölçüde yüksek olmaktadır.

### **Öğretim Programları**

Etkili okullar açıkça belirlenmiş ve üzerinde anlaşmaya varılmış öğretim amaçlarına sahip olma özelliği ile karakterize edilmektedir (Bickel, 1990; Purkey ve Smith, 1985). Öğretim kaynaklarıyla ilgili çalışmalar da öğretim araç ve gereçleri, öğretim amacıyla televizyon kullanımı, bilgisayar destekli öğretim gibi etkenlerle öğrenci başarısı arasında anlamlı düzeyde pozitif ilişki olduğunu göstermektedir (McCarthy, 1980). Ancak, bu çalışmalarda öğrenci başarısını anlamlı düzeyde artırmak için gerekli kaynakların düzeyi konusunda bilgi verilmemektedir.

Öğretmenlerin öğrencilerden beklentileri onların öğretim programlarını ve öğretim stratejilerini belirlemede önemli role sahiptir. Öğrenci başarısı ile öğretmenlerin öğrencilerden beklentileri arasındaki ilişkiyi araştıran deneysel bir çalışma, eğer öğretmenler bütün öğrenciler için yüksek düzeyde başarı beklentisine sahip değilse, öğretim etkinliklerinin yüksek başarı gösteren öğrenciler için daha yüksek başarı beklentilerini ve düşük düzeyde başarılı öğrenciler için de düşük düzey beklentilerini pekiştirmeye yönelik olduğunu göstermiştir (Stallings, 1985).

Bazı çalışmalar öğretim için ayrılan sürenin de öğrenci başarısı ile ilişkili olduğunu göstermiştir. Ancak, her bir konu üzerinde öğretim için ayrılan sürenin uzunluğu sonuç olarak düzenli ve disiplinli bir sınıf ortamı, öğretme-öğrenme sürecini destekleyici okul çevresi ve öğretmenlerin kullandığı öğretim yöntemlerince belirlenmektedir. Her bir sınıf içinde uygulanan temel öğrenme dallarına ağırlık veren ve ders etkinliklerinde etkileşimsel öğrenmeye daha çok süre ayıran sınıf yönetimi stratejileri ile öğrenci başarısı arasında, özellikle başarı düzeyi düşük öğrenciler için, anlamlı düzeyde pozitif ilişki görülmektedir (Cohn ve Rossmiller, 1987; Mackenzie, 1983).

Gelişmekte olan ülkelerde öğrenciler için ders kitaplarının ve öğretmenler için de kaynak materyallerin sağlanması öğrenci başarısı üzerinde pozitif etki göstermiştir (Montero-Siebert, 1989). Ancak, ders kitaplarının, özellikle yeterlikleri sınırlı öğretmenlerce etkili olarak kullanılabilmesi için büyük bir özenle hazırlanması gerekmektedir (Thiagarajan ve Paigna, 1989). Fuller (1987) ise ders kitaplarının öğrenci başarısı üzerinde önemli derecede etkili olduğunu, ancak bu etkililiğin ne tür öğretim uygulamaları ile artırılabilirliği üzerinde durulması gerektiğini belirtmektedir.

Araştırmalar ders kitaplarının ve öğrenci materyallerinin sağlanmasının öğrenci başarısını geliştirmede önemli rolü olduğunu göstermiştir. Ancak toplum ve aile çevresinin yeterli düzeyde öğrenmeyi destekleyici koşullar sağlayamadığı durumlarda ders kitapları ve materyallerin sağlanması daha da önemli hale gelmektedir. Öğretim zaman ve materyallerinin kullanımını

## *Karip ve Koksall*

doğrudan etkileyen politikalar öğrenci başarısı üzerinde büyük ölçüde etkili olabilir. Kaynaklardaki kıtlıklar nedeniyle, ders araç ve gereçlerinin en düşük maliyetle ve araç-gereçlerin öğretim ile daha ilişkili olacak şekilde yerel düzeyde üretimini sağlayacak alternatifler araştırılmalıdır (Montero-Siebert, 1989).

Ancak ders kitaplarının ve materyallerin sağlanması, bu kaynakların uygun bir şekilde kullanılacağı anlamına gelmez. Öğretmenlerin öğretim materyallerini kullanmak için uygun bir eğitim almış olmaları ve kullanm için motivasyonlarının yüksek olması durumunda bu materyaller faydalı olacaktır. Merkezi yönetim tarafından sağlanan öğretim materyallerinin özenle koruma altına alındığı ve bir çok öğretmen tarafından hiç kullanılmadığı bir gerçektir. Uygun öğretim materyallerinin üretim ve dağıtımını sağlayacak bir altyapıya ek olarak uygun kullanım ve kullanımı özendirici yetiştirme programlarını da öngören bir öğretimi geliştirme politikası oluşturulması gerekmektedir.

## EĞİTİMİN GELİŞTİRİLMESİNDE UYGULAMA

Araştırmalar bir okulun etkililiği ile ilgili koşulların neler olduğu ve bu koşullarla öğrenci başarısı arasındaki ilişki konusunda oldukça zengin bir birikime sahiptir. Fakat bu araştırmalar eğitimi geliştirmede farklı ortamlara ve kültürlerle uyarlanabilecek reçeteler sunmaz. Bu konudaki yaygın olan kanının aksine, etkili okul çalışmaları doğrudan doğruya *eğitimi geliştirme süreci* konusunda fazla bir bilgi sağlamaz. Uluslararası alanda yapılan etkili okul araştırmalarının oluşturduğu bilgi tabanından hareketle eğitim sistemlerini geliştirme stratejilerinin oluşturulması ve bu stratejilerin uygulanmasında bazı farklı yaklaşımlar izlenebilir.

Türkiye'de eğitim sistemi Milli Eğitim Bakanlığı'ndan yerel düzeyde okullara kadar uzanan ulusal düzeyde bir bürokratik yapı içinde işler. Genellikle eğitimde değişim ve yenilik çalışmaları merkezden başlar ve merkezden yönlendirilir. Bu işleyiş içinde, ideal olarak, değişim süreci şu aşamaları izler:

1. Merkezi düzeydeki yöneticiler söz konusu reform ya da yemlikle ilgili temel değişkenleri belirler;
2. Politika alternatiflerini belirler;
3. Her bir alternatifin riskleri ve getireceği yararları değerlendirilir;
4. Alternatifler içinde en maliyet/etkili olanı seçilir;
5. Yerel düzeyde yöneticiler ve öğretmenler değişimi uygular.

Bu hiyerarşik ya da bürokratik yaklaşım yaygın olarak bilindiği için burada daha fazla üzerinde durulmayacaktır. Bu yaklaşım son yıllarda oldukça eleştirilmekle birlikte değişim sürecim kontrol altında tutabilme gerekçesiyle hala yaygın olarak kullanılmaktadır.

Hiyerarşik modele karşı Elmore (1978), uygulamada doğrudan katılımı söz konusu olan taraflara daha çok önem veren ve yerel olandan merkeze doğru

işleyen (backvvard mapping) bir yaklaşım önenektedir. Bu yaklaşım, sistematik olarak aşağıdaki somların irdelenmesini gerektirir:

1. Eğitimde belirli yeniliklerin gerçekleştirilmesi ya da iyüestirmelerin yapılabilmesi için yerel düzeyde verilmesi gereken kritik kararlar nelerdir? Bu karalan kim vemiektedir?
2. Özellikle, merkezi düzeydeki yöneticiler, bu kararlardan ne gibi sonuçlar beklemektedir?
3. Bu karalan etkileyen diğer dış etkenler nelerdir?
4. Yapüacak değişikliğin uygulanmasıyla ilgili birimler nelerdir ve bu birimler istenilen sonuçlara ulaşmada nasü katkı sağlayabilir?
5. Yerel birimlerin uygulamayı gerçeUeştirmesinde başarıyı artırmak için merkezi düzeydeki yöneticilerin kullanabilecekleri yöntem ve araçlar nelerdir?

Son yıllarda bu yaklaşım büyük bir ilgi görmektedir. Özellikle yerel düzeyde kapasite oluşturmada bu yaklaşım başanlı olmaktadır.

### ***Yerel Düzeyde Eylem Planı Gereksinimi***

Uygulama planlanılın yerel düzeyde gerçekleştirilmesinin önemini kavrayabilmek için şu koşullann gözden geçirilmesi gerekir:

1. Katı bir bürokratik yapı, yerel düzeyde kültürel farklılıklar, ve eğitimde kaynak dağılımındaki farklılıkların bulunduğu bir ortamda eğitimde değişimin uygulanmasını planlamanın karmaşıklığı;
2. Eğitimin amaçlarının karmaşıklığı ve eğitimin niteliğine üişkin belirsizlikler;
3. Türkiye'de eğitimde giderek artan uzmanlaşma, otonomi ve yerelleşme eğilimleri;
4. Uluslararası alanda eğitimde değişme sürecinde okul ve ortamla ilgili etkenlerin uygulamanın başansı açısından önemim vurgulayan araştırma bulguları.

Uygulamada eylem planlaması salt rasyonel yaklaşıma karşıt olarak bir pratisyen doktor yaklaşımı önerir. Rasyonel ya da hiyerarşik yaklaşım değişimin desenlenmesi ve uygulanmasından önce oldukça zaman alıcı bir araştırma ve deneme sürecinin önemini vurgular. Rasyonel yaklaşımın yenilik ve reformların uygulanmasında araştınnaya dayalı bilgiyi temel aldığı savunulur. Diğer yandan rasyonel yaklaşımın uygulanması eğitimde karar verme sürecindeki belirsizlikleri ve ortamla ilgili kannaşıklıklan göz ardı eden oldukça zaman alıcı ve maliyeti yüksek bir stratejidir.

Eğitimde değişimin uygulanmasına pratisyen yaklaşımı daha etkili eğitim sistemlerinin geliştirilmesinde yerel düzeyde başlatılabilecek ve uygulanabilecek yenilikler üzerinde yoğunlaşır. Bu yaklaşım hem maliyetinin düşük olması ve rasyonel yaklaşıma göre daha az zaman alması yönüyle hem de yerel düzeyde değişimi gerçekleştirebilecek kapasitenin oluşturulması bakımından tercih edilmektedir.

**KAYNAKLAR**

- Adams, D.K., Karip, E., & Sylvester, J. (1991). *A global analysis of education, social and economic change in rapidly industrializing countries*, Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh.
- Bickel, V.V.E. (1990). The effective schools literature: implications for research and practice. In *Handbook of School Psychology*. New York, NY: Wiley & Sons.
- Clark, D.L. (1980). An analysis of research development, and evaluative reports on exceptional urban elementary schools. In *Why do some urban schools succeed?* Phi Delta Kappan.
- Clark, D.L., Lotto, L.S. & McCarthy, M.M. (1980). Factors associated with success in urban elementary schools. *Phi Delta Kappan*, 61, 467-470.
- Cohn, E., & Rossmiller, R. (1987). Research on effective schools: implications for less developed countries. *Comparative Education Review*, 31(2), 377-399.
- Coleman, J., Campbell, E., Hobson, C, McPartland, J., Mood, A., Veinfall, F., & York, R. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: Department of Health, Education and Welfare.
- Central Advisory Council for Education, (1967). *Plowden Report*. London, England.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37, 15-27.
- Elmore, R.F. (1978). Organizational models of social program implementation. *Public Policy*, 26(2), 185-228.
- Ferguson, R. F. (1990). *Racial pattern in how school and teacher quality affect achievement and earnings*. Cambridge: John F. Kennedy School of Government.
- Fuller, B. (1987). Is primary school quality eroding in the Third World? *Comparative Education Review*, 30 (4), 491-507.
- Gregory, L.L. (1980). Synthesis of the case studies. In *Why do some urban schools succeed?* Phi Delta Kappan.
- Hanushek, E.A. (1994). Money might matter somewhere. *Educational Researcher*, 24(9), 45-51.
- Heyneman S.P. & Loxley W. A. (1982). Influences on academic achievement across high and low income countries: A re-analysis of IEA data. *Sociology of Education*, 55(1): 13-21
- Heyneman, S.P. (1976). Education during a period of austerity, Uganda. *Comparative Education Review*, 27 (3).
- Karip, Emin (1994). *Sources of variation in student achievement in Pennsylvania public schools*. Unpublished Ph.D. dissertation, University of Pittsburgh.
- Lankford, H. & Wyckoff, J. (1995). Where has the money gone? An analysis of school district spending in New York. *Educational evaluation and Policy Analysis*, 17(2), 195-218.

- Levine, Daniel U. & Lezotte, L.VV. (1990). *Unusually effective schools: A review and analysis of research and practice*, National Center for Effective Schools Research and Development, Madison, WI.
- Mackenzie, D.E. (1983). Research for school improvement: An appraisal of some recent research trends. *Educational Research*, April, pp. 5-17.
- McCarthy, M. M. (1980). An aggregation of the case study literature. In *Why do some urban schools succeed?* Phi Delta Kappan.
- Montero-Siebert, M. (1989). *Classroom management: Instructional strategies and allocation of learning resources*. Cambridge, Ma: fflID.
- Ödden, A. & Clune, W. (1995). Improving educational productivity and school finance. *Educational Researcher*, 24(9), 6-10.
- Purkey, S.C. & Smith, M.S. (1985). School reform: The district policy implications of the effective schools literature. *Elementary School Journal*, 85, 353-38.
- Rowan, B. (1985). The assessment of school effectiveness. In R. Kyle (Ed.), *Reaching for excellence: An effective schools sourcebook*. Washington, DC: National Institute of Education, The Institute.
- Sarason, S. (1971). *The culture of school and the problem of change*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Schiefelbein, E., & Farrell, J. (1981). *Determinants of school achievement: A review of research for developing countries*. Ottawa: IDRC.
- Schvville, J., Beeftu, A, Navarro, R., Pronty, R., Raudenbush, S., Schmidt, W., Tsang, M., & Wheeler, C. (1986). *Recognizing fostering and modeling the effectiveness of schools as organizations in third world countries*. Michigan State University.
- Stallings, J. (1985). Effective elementary school practices. In R. Kyle (Ed.), *Reaching for excellence: An effective schools sourcebook*. Washington, DC: National Institute of Education, The Institute.
- Teddlie, C, Stringfield, S., (1993). *Schools make a difference: Lessons learned from a 10-year study of school effects*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Thiagarajan, S. & Passigna, A.L. (1988). *Literature review on the soft technologies of learning*. BRIDGES Report Series.
- UNESCO, (1991). *Education for ali conference: Final report*. Jomtien, Thailand, UNESCO publications.
- World Bank. (1990). *Primary Education*. A World Bank Policy Paper. Washington, D.C.: The World Bank.

### ***Yazarlar***

Dr. Emin KARIP, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi'nde öğretim görevlisi olarak çalışmaktadır. Eğitimde politikaların uygulanması ve yeniden yapılanma konularında araştırmalar yapmaktadır.

Kemal KOKSAL, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi'nde öğretim görevlisi olarak çalışmaktadır. Eğitimde yönetimin yerelleştirilmesi konusunda doktora tez çalışmasını yürütmektedir.