OKUL DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ: ÖLÇEK GELİŞTİRME ÇALIŞMASI[1]

SCHOOL EVALUATION SCALE: SCALE DEVELOPMENT STUDY

Mehmet Yaşar KILIÇ[2], Deniz GÜLMEZ[3], Mustafa YAVUZ[4]

Başvuru Tarihi:08.11.2019 Yayına Kabul Tarihi:19.02.2021 DOI: 10.2164/ maeuefd.644586

(Araştırma Makalesi)

Özet: Bu araştırmada okulu bir bütün olarak değerlendirebilecek bir ölçme aracının geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Araştırmada iki farklı gruptan veri toplanmış olup, birinci aşamada 394 yönetici ve öğretmenden toplanan veriler ile açımlayıcı, doğrulayıcı faktör analizleri, güvenirlik analizi ve korelasyon analizleri yapılmıştır. İkinci aşamada ise 1390 yönetici ve öğretmenden toplanan veriler ile doğrulayıcı faktör analizleri tekrar yapılarak ölçeğin doğrulanması amaçlanmıştır. Ulusal ve uluslararası literatür incelenerek oluşturulan madde havuzunun kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzmanların görüşleri doğrultusunda 128 maddelik deneme formu elde edilmiştir. Elde edilen deneme formu vasıtasıyla katılımcıdan veriler toplanmış ve yapılan analizler sonucunda "Okul Değerlendirme Ölçeği" elde edilmiştir. "Okul Değerlendirme Ölçeği" toplam 30 madde ve 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar "liderlik ve yönetimin etkililiği", "öğretme, öğrenme ve değerlendirme kalitesi", "öğrenci yetkinlikleri" ve "okulun fiziki yeterlikleri" olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin güvenirliğini sağlayabilmek amacıyla Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısının yanı sıra, Spearman Brown, Gutmann Split-Half teknikleri ile ölçeğin iki yarı test güvenirlikleri hesaplanmıştır. Ayrıca ölçeğin madde toplam korelasyonları da incelenmiştir. Analizler neticesinde üzerinde çalışılan ölçeğin toplam Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı .96 olarak bulunmuştur. Sonuç olarak ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu kanısına varılmıştır.

Anahtar Sözcükler: *Okul değerlendirme ölçeği, okul değerlendirme, ölçek geliştirme, geçerlik, güvenirlik.*

Abstract: In this research, it is aimed to develop a measurement tool that can evaluate the school as a whole. Research data were collected from two different groups, and in the first stage, descriptive, confirmatory factor analyzes, reliability analysis and correlation analysis were performed with the data collected from 394 administrators and teachers. In the second stage, it was aimed to verify the scale by repeating confirmatory factor analyzes with the data collected from 1390 administrators and teachers. Expert opinion was sought to ensure the content validity of the item pool created by examining the national and international literature. In accordance with the opinions of the experts, a trial form consisting of 128 items was obtained. Data were collected from the participants through the trial form obtained, and the "school evaluation scale" was obtained as a result of the analysis. The "School Evaluation Scale" consists of 30 items and 4 sub-dimensions. These sub-dimensions are called "effectiveness of leadership and management", "teaching, learning and evaluation quality", "student competencies" and "physical competences of the school". In order to ensure the reliability of the scale, in addition to Cronbach's Alpha reliability coefficient, the two-half test reliability of the scale was calculated with Spearman Brown and Gutmann Split-Half techniques. In addition, item-total correlations of the scale were also examined. As a result of the analysis, the total Cronbach's Alpha reliability coefficient of the scale studied was found as .96. As a result, it was concluded that the scale is valid and reliable.

Keywords: *School evaluation scale, school evaluation, scale development, validity, reliability.*

[1] Bu çalışma VIth International Eurasian Educational Research Congress'de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

[2] Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, myasarkilic@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-8675-5126

[3] Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, dderinbay@erbakan.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-9778-0431

[4] Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, mustafayavuz@erbakan.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-5697-5120

Giriş

Eğitimin kitlelere yayılması okul ve öğrenci sayılarını artırmış ve okullar arasındaki rekabeti üst seviyelere çıkarmıştır. Bu durum ülkenin kaynaklarını kullanan okullar için hesap verebilirlik ve saydamlık politikalarını zorunlu hale getirmiştir. Bugün çok sayıda ülkede eğitim öğretimin niteliğini artırmak adına eğitim politikalarında okulların iç ve dış değerlendirmelerine yer verilmektedir (Blok, Sleegers & Karsten, 2008; Godfrey, 2020; Nusche, Laveault, MacBeath & Santiago, 2012; OECD, 2013). Ayrıca okul değerlendirme dünyada eğitimde kalite güvence sistemlerinde kullanılan yaklaşımlardan biri olarak uygulanmaktadır (European Commission, 2015; Eurydice, 2015). Okulun değerlendirilmesi aynı zamanda eğitim sisteminin de sistematik bir şekilde değerlendirilmesi ve izlenmesini içerdiğinden değerlendirmenin bütüncül bakış açısı sağlaması açısından yararlı olacağı düşünülmektedir.

Genel olarak bakıldığında okullar, öğrencilerin istenilen becerileri kazanabilmesi için eğitim-öğrenim gördükleri, somut ve soyut uygulamalar yaptıkları ve sosyalleştikleri yerler olarak görülmektedir. Bu nedenle toplumun ve çağın gerisinde kalmadan sürekli gelişmesi için okulların örgütsel, yönetsel, teknolojik ve ekonomik olarak desteklenmesi ve geliştirilmesi gerekmektedir (Lezotte, 1992). Diğer bir açıdan bakıldığında okullar, eğitim sisteminin gereklerini ülkenin belirlediği hedefler ve politikalar doğrultusunda yerine getiren kurumlardır. Okulların eğitim sisteminin tutarlı, daha uygulanabilir, etkili ve verimli olabilmesi için kendi içerisinde çeşitli değerlendirmeler yapması ve yeni düzenlemelere gitmesi gerektiği belirtilmektedir (Gürsel, 2013). Değişim ve gelişmeyi sağlayacak eğitimin verildiği yer olan okuldan beklentiler arttıkça sistemin daha nitelikli işlemesi ve ilerleyebilmesi için değerlendirmenin kaçınılmaz olacağı düşünülmektedir. Okul değerlendirme, okulların performansının bütüncül bir yaklaşımla ele alınmasını içeren şeffaf ve işbirlikçi bir süreç olarak da görülmektedir. Değerlendirme, işbirlikçi bir süreç olarak görülmekte çünkü okul yönetimi, öğretmenler, öğrenciler, veliler ve varsa dış değerlendiriciler de süreçte yer almaktadır (Msezane, 2020). Bu kapsamda okul değerlendirme bu konuda bilgi sağlayacak paydaşların da katılımıyla gerçekleştirilerek, sürece farklı bakış açılarının dahil edilmesini ve elde edilen bilgilerin çeşitlenmesini sağlayacaktır.

Okulun değerlendirilmesi, değerlendirme sonucunda gerekli düzenlemelerin yapılması ve okulun hedefleri doğrultusunda gerekli adımların atılması başta okul müdürünün sorumluluğundadır (Wildy ve diğ., 2007). Diğer bir ifade ile okul müdürü, okulun etkililiği için gerekli kaynakların sağlanması ve uygulamaların değerlendirilmesi konusunda belirleyici kişidir (Goldberg, 2001). Blase ve Blase, lider olarak okul müdürünün okulda etkililiği sağlamak için model olma, danışmanlık yapma, takdir etme, önerilerde bulunma ve geri bildirimde bulunma gibi davranışlar sergilemesi gerektiğini ifade etmektedir (aktaran Yavuz, 2006). Değerlendirme sürecinde önemli görülen geri bildirim, öğretmenlerin ve yöneticilerin gerçek performanslarıyla var olması gereken performanslarının ne düzeyde olduğunun değerlendirilmesine yardımcı olur (Ashdown, 2014). Okul müdürünün geri bildirimde bulunması, okul içerisinde değerlendirme mekanizmasının çalıştığının bir göstergesi olduğu söylenebilir. Bu geribildirimler etkililiğin artırılması ve gerekli

değişimlerin uygulanabilmesi için değerlendirme verileri olarak görülmektedir (Hart, 2011). Dolayısıyla bir okul yöneticisinin okulda yapılan bütün uygulamalarla ilgili sürekli olarak geri bildirim sağlaması ve bu uygulamaları değerlendirmesinin zorunluluk olduğu üzerinde durulmaktadır (Taymaz, 2011).

Okul değerlendirmesi, bir bütün olarak okulun kalitesini gözlemlemeyi ve iyileştirmeyi amaçlamaktadır. Okul değerlendirmesi, eğitim ve öğretim ve/veya okul yönetiminin tüm yönlerini içeren geniş çaptaki okul faaliyetleriyle ilgilidir (Eurydice, 2015). Okul değerlendirme karar süreci, kaynak ayırımı ve okul geliştirmeyi destekleyecek değişim sürecinin aracısı olarak görülmektedir. Okulların etkili bir şekilde izlenmesi ve değerlendirilmesi, öğrenci öğrenmesinin sürekli iyileştirilmesinin temeli olarak da düşünülmektedir. Okullar uygulamalarını nasıl geliştirecekleri konusunda kendi performansları hakkında geri bildirime ihtiyaç duyarlar. Değerlendirme ile okullar performansları hakkındaki bilgiye ulaşmış olurlar. Okulun değerlendirilmesi öğrenme ve öğretme, okul liderliği, eğitim yönetimi, okul çevresi ve insan kaynakları yönetimi gibi temel süreçlere odaklanmaktadır (OECD, 2013). Ayrıca okul değerlendirmenin okul iklimi, öğretmenler arası işbirliği, temel becerilere odaklanma, öğrenci gelişimini izleme ve değerlendirme, okul/yönetimsel liderlik, aile katılımı politikası ve yüksek beklentiler gibi unsurlarla ilişkili olduğu ifade edilmektedir (Creemers & Reezigt, 1996). Değerlendirmenin okuldaki süreçler hakkında genel bir bilgi sağladığı göz önünde bulundurularak bu araştırmada da literatüre dayalı olarak okul değerlendirme liderlik ve yönetimin etkililiği, öğrenme, öğretme ve değerlendirme kalitesi, öğrenci yetkinlikleri ve okulun fiziki yeterlikleri olmak üzere dört boyut altında bir bütün olarak ele alınmaktadır. Aşağıda bu dört alt boyuta ilişkin açıklamalara yer verilmektedir.

Liderlik ve Yönetimin Etkililiği: Okulların etkililiğinin sağlanabilmesinde ve öğrencilerin başarısının artırılmasında okulun örgüt yapısının ve öğrencilerin bireysel yeteneklerinin etkili olduğu üzerinde durulmaktadır (Bishara, 2017; Creemers & Reezigt, 1996; Hallinger & Hech, 1998; Mortimore, 1993; Sammons, Hillman & Mortimore, 1995; Silins & Mulford, 2002). Okul etkililiğini artıran diğer bir unsur ise okuldaki liderlik ve yönetimin etkililiğidir. Konu ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde, okulun istenilen amaçlara ulaşabilmesi için yöneticinin liderlik rolü ve yönetimin verimliliği kritik faktörler olarak görülmektedir (Balcı, 1988; Çobanoğlu & Badavan, 2017; Hallinger & Heck, 1999; Negiş Işık & Gümüş, 2017). Okulda yürütülen eğitim öğretim programından istenilen verimin alınması ve gerçekleştirilen etkinliklerin başarıya ulaşabilmesi, yöneticinin okulu etkili bir şekilde yönetmesi ile sağlanabilir (Bottoms, O'Neil, Fry & Hill, 2003). Okul yöneticisinin okul paydaşları ile kurduğu iyi ilişkiler, öğretmen ve öğrencilerin performansını maksimum düzeye çıkarmaktadır (Helvacı & Aydoğan, 2011). Okul yöneticisinin sürekli kendisini geliştiren, öğretmenlere gelişim olanakları oluşturan ve onların gelişimini sürekli takip eden, hata yapabileceklerini kabul eden bir yönetici olmasının yanı sıra okul içerisinde iyi bir öğretim lideri olması gerekmektedir (Sagor & Barnett, 1994). Okul yöneticisinin öğretim liderliği davranışlarının öğretimi ve öğretmeni geliştirme, öğretimsel iklim geliştirme, iletişim becerileri, öğretimi denetleme, amacı açıklama ve öğrenci gelişimini

izleme olmak üzere altı boyuttan oluştuğu ifade edilmektedir (Tanrıöğen, 2000). Öğretim lideri olarak okul yöneticisinin okulun bütün süreçlerini ve paydaşlarla ilişkileri etkileyen kişiler olduğu görülmektedir. Okul yöneticileri sahip oldukları bilgi, beceri, deneyim ve liderlik özellikleri ile okulun geleceğinin planlanmasında, öğretmenlerin organize edilmesinde, okuldaki değişim ve gelişim süreçlerinin oluşturulmasında ve sürdürülmesinde önemli rolü üstlendikleri bilinmektedir (Gareis & Tschannen-Moran, 2005). Okul yöneticisinin etkili yönetimi ve liderlik özellikleri okulun amaçlarına ulaşabilmesi için önemli bir etken olarak görülmektedir. Bu nedenle liderlik ve yönetim, okulu bir bütün olarak değerlendirmeyi amaçlayan ölçme aracının bir alt boyutu olarak yer alması gerektiği düşünülmüştür.

Öğretme, Öğrenme ve Değerlendirme Kalitesi: Öğrenme-öğretme faaliyetlerin sonunda belirlenen amaçlara ne düzeyde uyulduğunu veya amaçlarla ilgili istenilen davranışların ne düzeyde kazandırıldığını belirleyebilmek amacıyla değerlendirme yapılmalıdır (Marsh & Willis, 2007). Okullarda okutulan derslerin amaçlarının gerçekleşme düzeyleri değerlendirme sonucunda tespit edilir. Değerlendirme vasıtasıyla öğrenme-öğretme süreçleri analiz edilerek eğitim öğretimin eksik yanları belirlenir ve bu doğrultuda yeni yol haritası çizilir (Bozkurt, 1995). Sınıf içerisinde eğitim ve öğretimin istenilen kalitede yürütülebilmesi için öğrencilerden sürekli dönütler almak gerekir. Bu durumda en büyük sorumluluk öğretmendedir. Bundan dolayı öğretmenin gerekli ölçme-değerlendirme becerilerine sahip olması gerekmektedir (Turgut & Baykul, 2012). Yapılan araştırmalar etkili bir değerlendirme ve geri bildirim süreci ile öğrenci başarısı arasında ilişki olduğunu göstermektedir (Allen, 2016; Fisher ve diğ., 1981; Silverman, Tyson & Krampitz, 1992). Dolayısıyla eğitim siteminin amaçlarının beklenen düzeyde gerçekleşmesi, sınıf içinde eğitimin uygulayıcıları olan öğretmenlerin yeterliklerine bağlıdır. Eğitim sisteminde bu kadar önemli olan öğretmenlerin sürekli olarak kendisini yenilemesi ve geliştirmesi öğrencilerin gelişimi açısından önemli bir etkendir (Gültekin, 2002). Öğretmenlerin sahip olduğu yeterlikler öğrenci gelişimini olumlu yönde etkilerken, aksi durumunda öğrencilerin istenilen öğrenme düzeyine ulaşamadığı ifade edilmektedir (Yaşar, 2014).

Öğrenci Yetkinlikleri: Okulun en temel amacı öğrenci yetkinliklerini geliştirmektir. Okulun girdileri, amaçları, öğrenme ve değerlendirme süreçleri öğrenci yetkinliklerini geliştirmeyi hedeflemelidir (Ankara Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Programları Geliştirme Birimi, 2010; Günay, 2012). Son dönemlerde 21.yy yetkinlikleri olarak da adlandırılan, ülkelerin öğretim programlarının amaçlarında, Dünya Ekonomi Forumu (World Economic Forum [WEF]) ve Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]) gibi kuruluşların raporlarında yer alan karmaşık problemleri çözme, yaratıcılık, eleştirel düşünme, işbirliği yapabilme, bilişsel esneklik, hatalardan öğrenme gibi yetkinlere sahip birey yetiştirmek, günümüz okullarının en önemli amaçları arasında yer almaktadır (WEF, 2016; OECD, 2017). Bu yetkinlikler alınan dersler kapsamında öğrencilerin sergilemesi gereken özellikler olarak da açıklanabilir. Günümüz bireylerinin sahip olması gereken bu yetkinlikler, planlı ve düzenli öğretme-öğrenme faaliyetleri neticesinde yaşantıları yoluyla onlara kazandırılması amaçlanan bilgi, beceri, yetenek, tutum, ilgi ve alışkanlıklardır

(Akkoyunlu, Yağcı & Önderoğlu, 2012). Yetkinlikler ancak, öğretmek yerine öğrenmeye odaklanılması halinde kazanılabilir. Bu süreç öğretmenin neler sağlayabileceği ile ilgili değil, öğrencinin bir dersin sonunda ne gösterebileceği ile ilgilidir (Donnelly & Fitzmaurice, 2005).

Okulun Fiziki Yeterlikleri: Öğrencinin başarısında ve öğrencinin okula ve sınıfa entegrasyonunda okulun fiziki yapısının önemi büyüktür (Başar, 2001). Okulların sahip olduğu fiziksel yeterlikler, öğrencilerin okulda olumlu deneyimler yaşamaları ve başarılı olabilmeleri açısından önem taşımaktadır. Sadece öğrencilerin değil, öğretmenlerin de yeterli performans sergileyebilmeleri için okulun ısınması, temizliği, kullanışlı bir bahçesi, kütüphanesi, spor salonu, laboratuvarı, dersliklerin yeterli ve standartlara uygun olması gibi fiziki koşulların sağlanması gerekmektedir (Eğitim Reformu Girişimi, 2016). Bu özellikler dikkate alındığında Tapanien, okulun fiziki yeterliklerinin eğitim-öğretimi destekleyici ya da sınırlayıcı etkisinin olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca okulun fiziki durumunun öğrencilerin okulda daha fazla zaman geçirmelerini, öğretimin etkililiğini ve dolayısıyla öğrenme çıktılarını derinden etkilediğini belirtmektedir (aktaran Aydoğan, 2012). Fiziki yapının yetersiz olması öğrencileri motivasyon, okula devam, performans ve başarı bakımından olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu nedenle mevcut okul binalarının çağın gereklerine göre tasarlanmaması ve donatılması, öğrencilerin ve öğretmenlerin motivasyonunu olumlu yönde etkileyerek öğrenme süreçlerini daha etkili hale getirebileceği söylenebilir (Aydoğan, 2012). Aynı zamanda uluslararası sınavlarda (PISA) okulun fiziksel alt yapısının ve eğitim materyallerinin durumunun öğrenci başarısı üzerindeki etkisi üzerinde durulmaktadır (OECD, 2017). Bu kapsamda fiziksel yeterliklerin değerlendirme ölçütlerinden biri olarak dikkate alınabileceği düşünülmüştür.

Konu ile ilgili literatür incelendiğinde Kulaksızoğlu, Çakar ve Dilmaç (1999) tarafından geliştirilen ve "Okul Değerlendirme Ölçeği" olarak isimlendirilen benzer bir ölçeğe rastlanmaktadır. Ancak bu ölçek bireylerin okula yönelik tutumunu ölçmek amacı ile geliştirilmiştir. Ayrıca okula yönelik tutumu ölçmeye yönelik başka ölçme araçları da bulunmaktadır. Bu ölçekler de öğrencilerin okula ilişkin tutumlarını belirlemeye yönelik geliştirilmiştir (Adıgüzel, 2012; Alıcı, 2013; Balkıs & Arslan, 2016). Mevcut araştırmanın hedef kitlesinin öğretmenler ve yöneticiler olması ve okuldaki süreçleri genel olarak ele alması sebebiyle diğer ölçme araçlarından farklılık göstermektedir. Ulusal ve uluslararası literatür incelendiğinde okul değerlendirme sürecine önem verildiği görülmektedir. Bu kapsamda birçok ülkede değerlendirme ölçütleri ile ilgili okullar kendilerini geliştirmek için çaba sarf etmektedir. Özellikle okulu bir bütün olarak ele alan uluslararası değerlendirme ölçütleri dikkate alınarak hazırlanan geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının ulusal literatüre kazandırılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir. Bu araç ile okulları değerlendirerek güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenmesi ve bu doğrultuda geliştirme odaklı gerekli çalışmaların yapılması, eğitim-öğretim sürecinin daha verimli ve etkili işlemesini sağlayacağı düşünülmektedir. Toplumu geleceğe hazırlamak için eğitim öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirildiği yerler olan okulların değerlendirilmesi, var olan durumun ortaya çıkarılması ve sonucunda daha etkili bir şekilde varlıklarını sürdürebilmeleri için okulların gerekli adımları atmaları önem arz etmektedir.

Buradan hareketle bu araştırmada okulu değerlendirebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

Yöntem

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Konya il merkezindeki okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmen ve yöneticiler oluşturmaktadır. Çalışmada iki farklı zamanda veri toplanmıştır. Birinci aşamada uygun örnekleme yöntemi ile ulaşılan 394 öğretmen ve yönetici araştırmanın katılımcılarını oluşturmaktadır. Katılımcıların %58,1'i erkek (n=229), %41,9'u kadındır (n=165). Ayrıca katılımcıların %35'i yönetici (n=138) ve %65'i öğretmen (n=256) olarak görev yapmaktadır. Katılımcıların %32,5'i ilkokulda (n=128), %31'i ortaokulda (n=122), %30,7'si lisede (n=121), %5,8'i ise okul öncesinde (n=23) çalışmaktadır. Katılımcıların %93,9'u devlet okulunda görev yaparken (n=370), %6,1'i ise özel okulda (n=24) görev yapmaktadır.

İkinci aşamada ise benzer şekilde uygun örnekleme yöntemi ile ulaşılan 1390 yönetici ve öğretmen araştırmanın katılımcılarını oluşturmaktadır. Katılımcıların %52,2'si erkek (n=725), %47,8'i kadın (n=665), %21,7'si yönetici (n=301) ve %78,3'ü ise öğretmen (n=1089) olarak görev yapmaktadır. Ayrıca katılımcıların %35,1'i ilkokulda (n=488), %30,2'si ortaokulda (n=420), %29,1'i lisede (n=405), %5,5'i ise okul öncesinde (n=77) çalışmakta ve %97,1'i devlet okulunda görev yaparken (n=1350), %2,9'u ise özel okulda (n=40) görev yapmaktadır.

Ölçeğin Geliştirilme Süreci

Ölçek geliştirmenin ilk aşamasında ulusal ve uluslararası literatür incelenerek okul değerlendirme sisteminin nasıl uygulandığı hakkında bilgiler elde edilmiştir. Bu kapsamda ulusal ve uluslararası literatürdeki okul değerlendirme sistemleri ve bazı raporlar irdelenmiş ve ölçekte kullanılabilecek madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzu oluşturulurken özellikle PISA raporları ve Birleşik Krallık okul değerlendirme sistemleri incelenmiş ve maddelerin okulu tüm yönleriyle değerlendirebilecek nitelikte olmasına özen gösterilmiştir. Oluşturulan madde havuzunun kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla biri Türkçe Eğitimi ve ikisi Eğitim Bilimleri alanından olmak üzere toplam üç uzmanın görüşleri alınmıştır. Kapsam geçerliği, ölçek maddelerinin ölçülmek istenilen önceden tasarlanmış davranışlar bütününü ne ölçüde ölçtüğü ile ilgilidir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2010, s.119). Uzmanların görüşleri doğrultusunda araştırmacılar bir araya gelerek maddeleri tekrar gözden geçirmiştir. Bu kapsamda bazı ifadeler havuzdan çıkarılmış ve bazı ifadeler ise birleştirilerek 128 maddelik deneme formu elde edilmiştir. Elde edilen deneme formuna ilk aşamada açımlayıcı-doğrulayıcı faktör analizi, güvenirlik analizleri ve korelasyon analizi yapılmıştır. İkinci aşamada ise tekrar doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bu analizler neticesinde "Okul Değerlendirme Ölçeği" elde edilmiştir. Katılımcılardan, "Tamamen Katılıyorum" (5), "Katılıyorum", "Orta Derecede Katılıyorum",

"Katılmıyorum" ve "Kesinlikle katılmıyorum" (1) arasında değişen beşli Likert tipi bir ölçek üzerinde kendi algılarını ifade etmeleri beklenmiştir.

Verilerin toplanması

Oluşturulan deneme formu iki aşamada da gönüllülük esasına göre yöneticilere ve öğretmenlere uygulanmıştır. Katılımcılara ölçek uygulanırken ölçeğin doldurulması hakkında bilgilendirmeler yapılmış, ayrıca ölçek sorularının dışında bazı demografik değişkenlerin yer aldığı bölümün de doldurulması istenmiştir. İlk aşamada toplamda 600 katılımcıya ölçek dağıtılmıştır. Toplanan ölçekler kontrol edildiğinde katılımcıların cevaplamak istememesi, ölçeği yarım bırakması, bütün maddeleri aynı cevaplaması ve ölçeklerde eksik veri olması sebepleriyle 134 veri kapsam dışında bırakılarak 466 veri analize dahil edilmiştir. Elde edilen veriler normal dağılım ve çoklu normal dağılım bakımından incelenmiştir. Bu bağlamda çoklu normalliğin sağlanabilmesi amacıyla Maholonobis değerlerine bakılarak 72 veri analiz dışı bırakılmıştır. Böylece kalan 394 ölçeğe gerekli analizler yapılmıştır. İkinci aşamada ise 1500 katılımcıya ölçekler ulaştırılmış olup, toplanan ölçekler katılımcıların cevaplamak istememesi, ölçeği yarım bırakması, bütün maddeleri aynı cevaplaması ve ölçeklerde eksik veri olması sebepleriyle kontrol edildikten sonra 110 veri kapsam dışında tutularak 1390 veri analiz sürecine dahil edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin verdikleri yanıtlar doğrultusunda elde edilen verilerle ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. "Okul Değerlendirme Ölçeği"nin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla SPSS-21 programı ile açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır. Ayrıca veriler normal dağılım ve çoklu normal dağılım bakımından incelenmiştir. Bu bağlamda çoklu normalliğin sağlanabilmesi amacıyla Maholonobis değerlerine bakılarak uç değerler çıkarılmıştır. Verilerin basıklık ve çarpıklık katsayıları incelenmiş ve bu değerlerin -1 ile +1 değerleri arasında olduğu görülmüştür. Bu değerler verilerin normal dağıldığının bir göstergesidir (Hair, Black, Babin, Anderson & Tatham, 2013). Veriler çoklu doğrusal bağlantı bakımından da değerlendirilmiş ve bu doğrultuda değişkenler arasındaki korelasyon değerleri incelenmiştir. Büyüköztürk (2011), değişkenler arasındaki korelasyon düzeyinin .80 ve üzerinde olması durumunda, çoklu doğrusal bağlantı sorununun olabileceğini ifade etmektedir. Korelasyon analizi sonucunda çoklu bağlantı sorununa neden olabilecek büyüklükte ilişkilerin olmadığı görülmüştür. Ölçeğin madde geçerliğini sağlayabilmek için madde toplam korelasyon analizi incelenmiştir. Deneme formundan elde edilen verilerin faktör analizine uygunluğunu belirleyebilmek için ise Kaiser-Meyer Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity testi yapılmıştır. Faktör analizi yapıldıktan sonra elde edilen ölçeğin doğrulunu test edebilmek için AMOS-24 programı ile doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. DFA sonucunda elde edilen uyum iyiliği değerlerinin incelenmesinde, ki-kare/serbestlik derecesi (X^2/sd), uyum iyiliği indeksi (goodness of fit index) GFI, karşılaştırmalı uyum indeksi (comparative fix index) CFI, düzeltilmiş uyum indeksi (adjusted goodness of fit index) AGFI, (normlaştırılmış uyum indeksi) NFI, yaklaşık hataların ortalama karekökü (root mean of square error of approximation) RMSEA ve standardize edilmiş kalıntıların ortalama karekökü (standardized root mean of square residual)

SRMR değerleri dikkate alınmıştır. Ölçeğin güvenirliğini belirleyebilmek için Cronbach's Alpha, Spearman Brown ve Guttman Split Half testi yapılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde "Okul Değerlendirme Ölçeği"nin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Ölçeğin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Ölçeğin geçerliği. Açımlayıcı faktör analizi yapmadan önce verilerin faktör analizine uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla KMO değeri hesaplanmıştır. Ayrıca Bartlett Sphericity değeri de Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Ölçeğin Barlett's Test ve Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) Örneklem Ölçüm Sonuçları

Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) Örneklem Uyum Değeri		0,969
Bartlett Küresellik Testi	X^2	10130,582
	Sd	435
	p	p = 0,000*

*p<0.01

Yapılan analiz sonuçlarına göre KMO değeri .969 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca Bartlett Sphericity testi değeri anlamlı bulunmuştur [x^2:10130,582, p<.000]. Bu sonuçlara göre verilerin faktör analizi yapmaya uygun olduğu saptanmıştır.

AFA sonucunda elde edilen faktör yapısına ilişkin öz değerler ve açıklama varyansları Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2

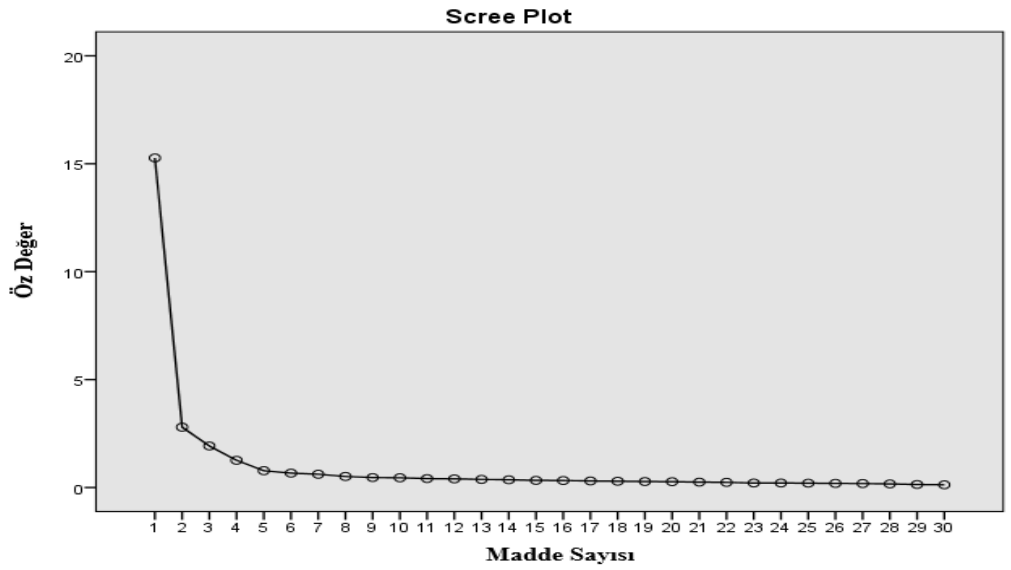
Ölçeğin Alt Boyutlarının Öz Değerleri ve Açıkladıkları Varyans Yüzdeleri

	Başlangıç Özdeğer			Döndürme Sonrası Toplam		
Alt Boyut	Toplam	Varyans %	Kümülatif %	Toplam	Varyans %	Kümülatif %
1	15,267	50,891	50,891	5,945	19,816	19,816
2	2,796	9,321	60,213	5,849	19,495	39,311
3	1,925	6,418	66,631	5,207	17,358	56,669
4	1,261	4,204	70,835	4,250	14,166	70,835

Açımlayıcı faktör analizinde varimax döndürme tekniği kullanılmıştır. Deneme formundan elde edilen verilere faktör analizi yapıldıktan sonra ilk haliyle 12 faktörlü bir yapının ortaya çıktığı görülmüştür. Literatürde ölçek geliştirme sürecinde ölçeklerin faktör yük değerlerinin .30 ve üzeri olması gerektiğinden (Büyüköztürk, 2002; Crocker & Algina, 1986; Erkuş, 2003) faktör yükü .30 ve üzeri olan maddeler değerlendirilmiş, faktör yükü bu değerin altında kalan maddeler

dışarda tutulmuştur. Ayrıca, maddeler binişiklik düzeyine göre değerlendirilmiş (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2012) ve aynı faktör altında yüksek faktör değerine sahip olan maddeler çıkarıldıktan sonra ölçek formuna son hali verilmiştir. Bu işlemler sonucunda Tablo 2'de de görüldüğü gibi ölçeğin, öz değeri birden büyük dört alt boyuttan oluştuğu görülmektedir. Birinci alt boyut toplam varyansın 19,816'sını, ikinci alt boyut toplam varyansın 19,495'ini, üçüncü alt boyut toplam varyansın 17,358'ini ve dördüncü alt boyut toplam varyansın 14,166'sını açıklamaktadır. Bu dört alt boyut ise ölçekteki toplam varyansın %70,835'ini açıklamaktadır.

Alt boyutların kırılma noktalarını gösteren serpilme diyagramı Şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1. Serpilme diyagramı (Scree plot)

Serpilme diyagramına bakıldığında öz değeri birden büyük olan dört farklı kırılma noktası olduğu göze çarpmaktadır. Sonuç olarak ölçeğin dört alt boyuttan oluştuğu görülmektedir. AFA sonucunda ölçeğin dört faktörlü yapısına ait maddelerin faktör yük değerleri ve madde toplam korelasyonları Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3

Döndürme Sonucu Faktör Yükleri ve Madde Toplam Korelasyonu

	Faktörler				
Maddeler	**Liderlik ve Yönetimin Etkililiği**	**Öğretme, Öğrenme ve Değerlendirme Kalitesi**	**Öğrenci Yetkinlikleri**	**Okulun Fiziki Yeterlikleri**	**Madde Toplam Korelasyonu**
S25	,794				,788*
S5	,782				,745*
S21	,776				,762*
S18	,773				,721*
S10	,767				,784*
S12	,729				,749*
S35	,713				,715*
S15	,688				,716*
S54		,775			,737*
S63		,761			,768*
S67		,744			,771*
S59		,741			,748*
S65		,727			,790*
S57		,695			,722*
S69		,659			,738*
S97			,800		,775*
S98			,782		,787*
S102			,781		,736*
S111			,770		,746*
S96			,769		,788*
S100			,705		.784*
S94			,703		,788*
S104			,662		,701*
S124				,817	,560*
S120				,782	,542*
S123				,772	,583*
S125				,642	,619*
S128				,621	,388*
S113				,609	,569*
S127				,554	,515*

*p<,01

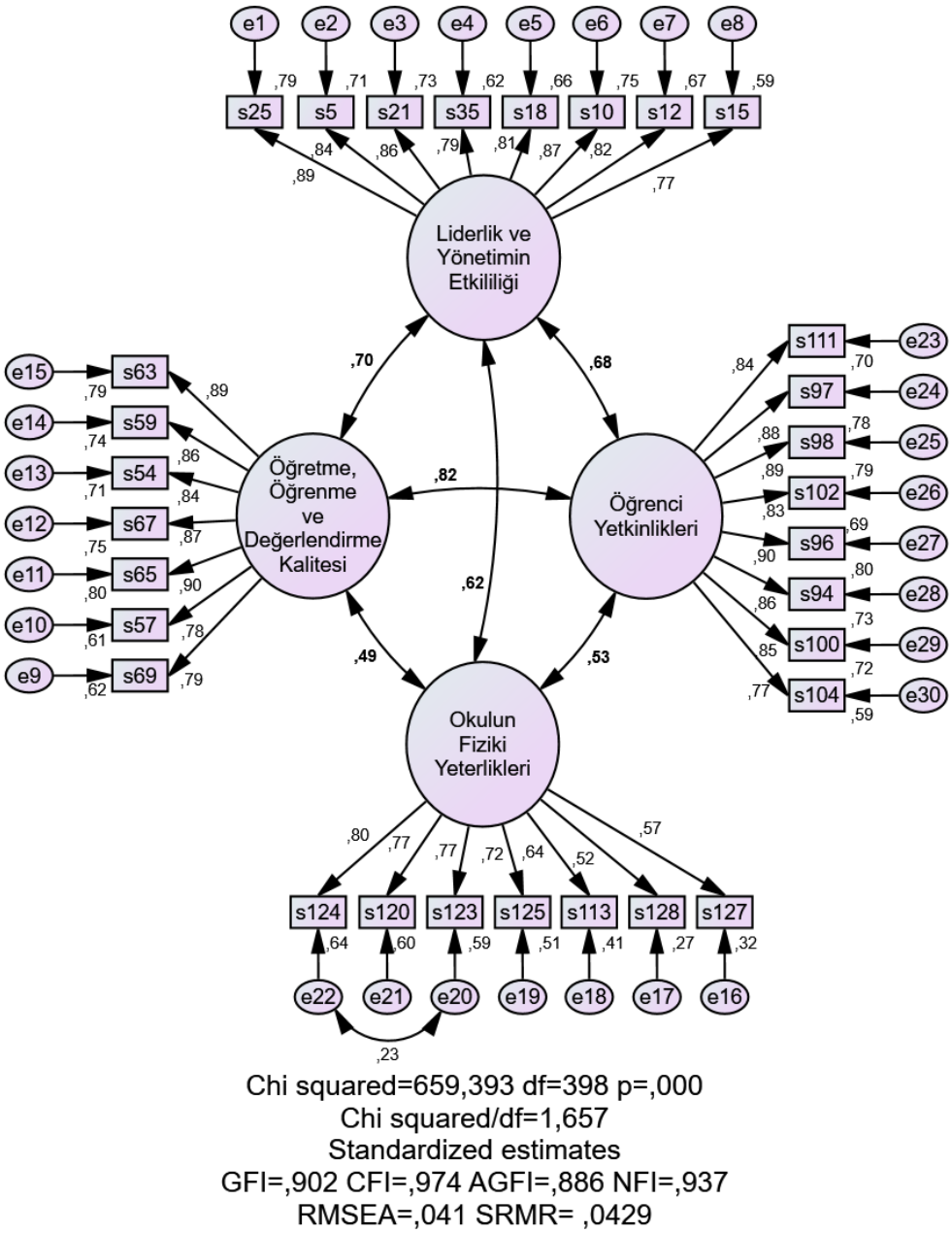
Tablo 3 incelendiğinde 25, 5, 21, 18, 10, 12, 35 ve 15. soruların liderlik ve yönetimin etkililiği faktöründe en yüksek faktör yüküne sahip olduğu; 54, 63, 67, 59, 65, 57 ve 69. soruların öğretme, öğrenme ve değerlendirme kalitesi faktöründe en yüksek faktör yüküne sahip olduğu; 97, 98, 102, 111, 96, 100, 94 ve 104. soruların öğrenci yetkinlikleri faktöründe en yüksek faktör yüküne sahip olduğu ve 124, 120, 123, 125, 128, 113 ve 127. soruların ise okulun fiziki yeterlikleri faktöründe en yüksek faktör yüküne sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca faktör yük değerleri ,554 ve ,817 arasında değişmektedir.

Yapılan AFA sonucunda ölçeğin toplam 30 maddeden ve dört alt boyuttan oluştuğu görülmektedir Elde edilen dört alt boyut ulusal ve uluslararası literatür göz önünde bulundurularak isimlendirilmiştir. Bu bağlamda birinci alt boyut, eğitim öğretimin denetlenmesi, değerlendirme raporlarına göre yol haritası çizilmesi, ortaya çıkan sorunlar için etkili çözümler üretilmesi gibi ifadelerden oluştuğu için "liderlik ve yönetimin etkililiği" olarak adlandırılmıştır.

İkinci alt boyut, öğrenmenin gerçekleşmesine yönelik uygun öğretim yaklaşımının seçilmesi, öğrencilerin motive edilmesi ve geri bildirim verilmesi, öğrencilerinin gelişiminin sağlanması için uygun ortamın oluşturulması ve etkili değerlendirme uygulamaları geliştirmeye yönelik ifadelerden oluştuğu için "öğretme, öğrenme ve değerlendirme kalitesi" olarak adlandırılmıştır. Üçüncü alt boyut, öğrencilerin işbirliği içinde çalışması, öğrendiği konular arasında anlamlı ilişkiler kurması ve gerekli becerilerin elde edilmesine ilişkin ifadeleri içerdiği için "öğrenci yetkinlikleri" olarak adlandırılmıştır. Dördüncü alt boyut ise okulun temizliği, güvenlik için alınan önlemleri ve sahip olunan olanaklara yönelik ifadeleri kapsadığı için "okulun fiziki yeterlikleri" olarak adlandırılmıştır. "Liderlik ve yönetimin etkililiği" ve "öğrenci yetkinlikleri" alt boyutu sekiz maddeden, "öğretme, öğrenme ve değerlendirme kalitesi" ve "okulun fiziki yeterlikleri" alt boyutu ise yedi maddeden oluşmaktadır. Ölçekte ters puanlanmış madde bulunmamaktadır. "Liderlik ve yönetimin etkililiği" alt boyutu "*yöneticiler bir önceki yılın değerlendirme raporuna göre yol haritası çizerler*" ve "*yöneticiler öğrenme ve öğretme kalitesini sürekli olarak denetler*" gibi ifadeler içermektedir. "Öğrenci yetkinlikleri" alt boyutu "*öğrenciler farklı konular arasında anlamlı ilişkiler kurarlar*" ve "*öğrenciler öğrenmeye gerekli ilgi ve katılımı gösterirler*" gibi ifadeler içermektedir. "Öğretme, öğrenme ve değerlendirme kalitesi" alt boyutu "*öğretmenler öğrenim hedeflerine uygun öğretim yaklaşımlarını seçer ve kullanırlar*" ve "*öğretmenler öğrencileri derse başlamadan önce motive ederler*" gibi ifadeler içermektedir. "Okulun fiziki yeterlikleri" alt boyutu "o*kul içinde ve dışında öğrencilerin güvenliği için gerekli önlemler alınmıştır*" ve "*okul çevresinde gürültü seviyesi oldukça düşüktür*" gibi ifadeler içermektedir.

Ölçekte bulunan maddelerin toplam korelasyonuna bakıldığında bütün maddelerin korelasyonlarının anlamlı ($p<,01$) ve pozitif yönde olduğu görülmektedir. Elde edilen bu sonuçlara göre maddelerin aynı yapı içerisinde olduğu söylenebilir. Büyüköztürk (2002), madde toplam korelasyonu .30 ve daha yüksek olan maddelerin ayırt edicilik özelliğinin yüksek olduğunu ifade etmiştir. Korelasyon değerlerinin .388 ile .790 arasında değiştiği görülmektedir. Bu çerçevede ölçekte yer alan maddelerin ayırt ediciliğinin yüksek olduğu söylenebilir.

Elde edilen 30 maddelik ve dört alt boyuttan oluşan formun yapısını doğrulayabilmek için AMOS 24 programı ile DFA yapılmıştır. Oluşturulan modele ilişkin birinci düzey DFA Şekil 2'de gösterilmektedir.



Şekil 2. Birinci düzey DFA sonuçları

Şekil 2'de oluşturulan modelin uyum iyiliği sonuçlarına bakıldığında X^2/sd=1.657, GFI=.902, CFI=.974, AGFI=.886, NFI=.937, RMSEA=.041 ve SRMR=.0429 olarak bulunmuştur. Ayrıca hata kaynaklarının aynı olduğu değerlendirilerek 123. ve 124. soruların hata oranları birleştirilmiştir. DFA sonucu elde edilen modele ilişkin uyum değerleri Tablo 4'de gösterilmiştir.

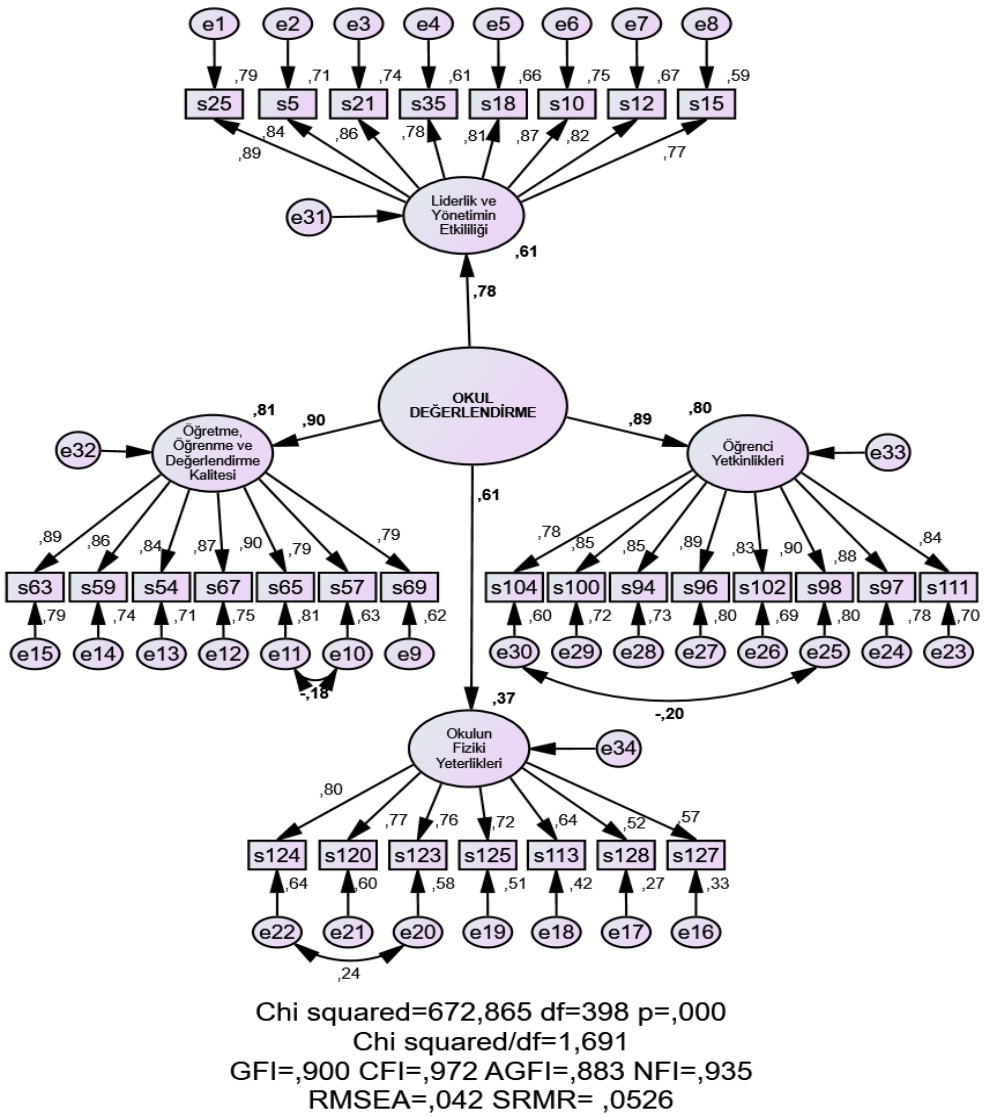
Tablo 4

Elde Edilen Modele İlişkin İndeksler ve Standart Uyum İndeksleri

Uyum İndeksleri	Mükemmel Uyum Değerleri	Kabul Edilebilir Uyum Değerleri	1.Düzey Modelin Uyum Değerleri
X^2/sd	$0 \leq X^2/Sd \leq 3$	$4 \leq X^2/Sd \leq 5$	1,657
GFI	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI \leq 95$	,902
CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI \leq .95$	,974
AGFI	$.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$.85 \leq AGFI \leq .90$	,886
NFI	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI \leq .95$	,937
RMSEA	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$	,041
SRMR	$.00 \leq SRMR \leq .05$	$.05 \leq SRMR \leq .10$	,0429

Kaynak: Baumgartner & Homburg, 1996; Bentler, 1980; Bentler & Bonett, 1980; Browne & Cudeck, 1993; Kline, 2011; Marsh, Hau, Artelt, Baumert & Peschar, 2006; Meydan & Şeşen, 2011; Schermelleh-Engel, Moosbrugger & Müller, 2003.

Genel olarak sonuçlara bakıldığında uyum değerlerinin mükemmel uyum ve kabul edilebilir uyum sergiledikleri görülmektedir. Yapılan analizlerden sonra ortaya çıkan dört boyutlu yapının okul değerlendirme olarak tanımlanan üst yapının bileşenleri olup olmadığını test etmek için ikinci düzey DFA yapılmıştır. Oluşturulan model Şekil 3'de gösterilmiştir.



Şekil 3. İkinci düzey DFA sonuçları

Yukarıdaki ikinci düzey uyum iyiliği sonuçlarına bakıldığında X^2/sd=1.691 GFI=.900 CFI=.972 AGFI=.883 NFI=.935 RMSEA=.042 SRMR=.0526 olarak bulunmuştur. Ayrıca hata kaynaklarının aynı olduğu değerlendirilerek 57.- 65., 98.-104. ve 123.-124. soruların hata oranları birleştirilmiştir. Oluşturulan modele ilişkin uyum değerleri Tablo 5'de gösterilmiştir.

Tablo 5

İkinci Düzey DFA Sonucu Elde Edilen Modele İlişkin İndeksler ve Standart Uyum İndeksleri

Uyum İndeksleri	Mükemmel Uyum Değerleri	Kabul Edilebilir Uyum Değerleri	2.Düzey Modelin Uyum Değerleri
X^2/sd	$0 \leq X^2/Sd \leq 3$	$4 \leq X^2/Sd \leq 5$	1,691
GFI	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI \leq 95$	,900
CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI \leq .95$	,972
AGFI	$.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$.85 \leq AGFI \leq .90$	,883
NFI	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI \leq .95$	,935
RMSEA	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$	,042
SRMR	$.00 \leq SRMR \leq .05$	$.05 \leq SRMR \leq .10$	,0526

Kaynak: Baumgartner & Homburg, 1996; Bentler, 1980; Bentler & Bonett, 1980; Browne & Cudeck, 1993; Kline, 2011; Marsh, Hau, Artelt, Baumert & Peschar, 2006; Meydan & Şeşen, 2011; Schermelleh-Engel, Moosbrugger & Müller, 2003.

Genel olarak sonuçlara bakıldığında uyum değerlerinin mükemmel uyum ve kabul edilebilir uyum sergiledikleri görülmektedir. Liderlik ve yönetimin etkililiği, öğretme, öğrenme ve değerlendirme kalitesi, öğrenci yetkinlikleri, okulun fiziki yeterlikleri alt boyutlarının okul değerlendirme olarak tanımlanan yapının boyutları olduğunu ve bunların üst yapıyı oluşturduğu analizler sonucunda doğrulanmıştır.

Tablo 6'da doğrulanan ölçek alt boyutları ve toplam puanlar arasındaki Pearson momentler çarpım korelasyon analizi verilmiştir.

Tablo 6

Alt Boyutlar ve Toplam Puanlar Arasındaki Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Analizi

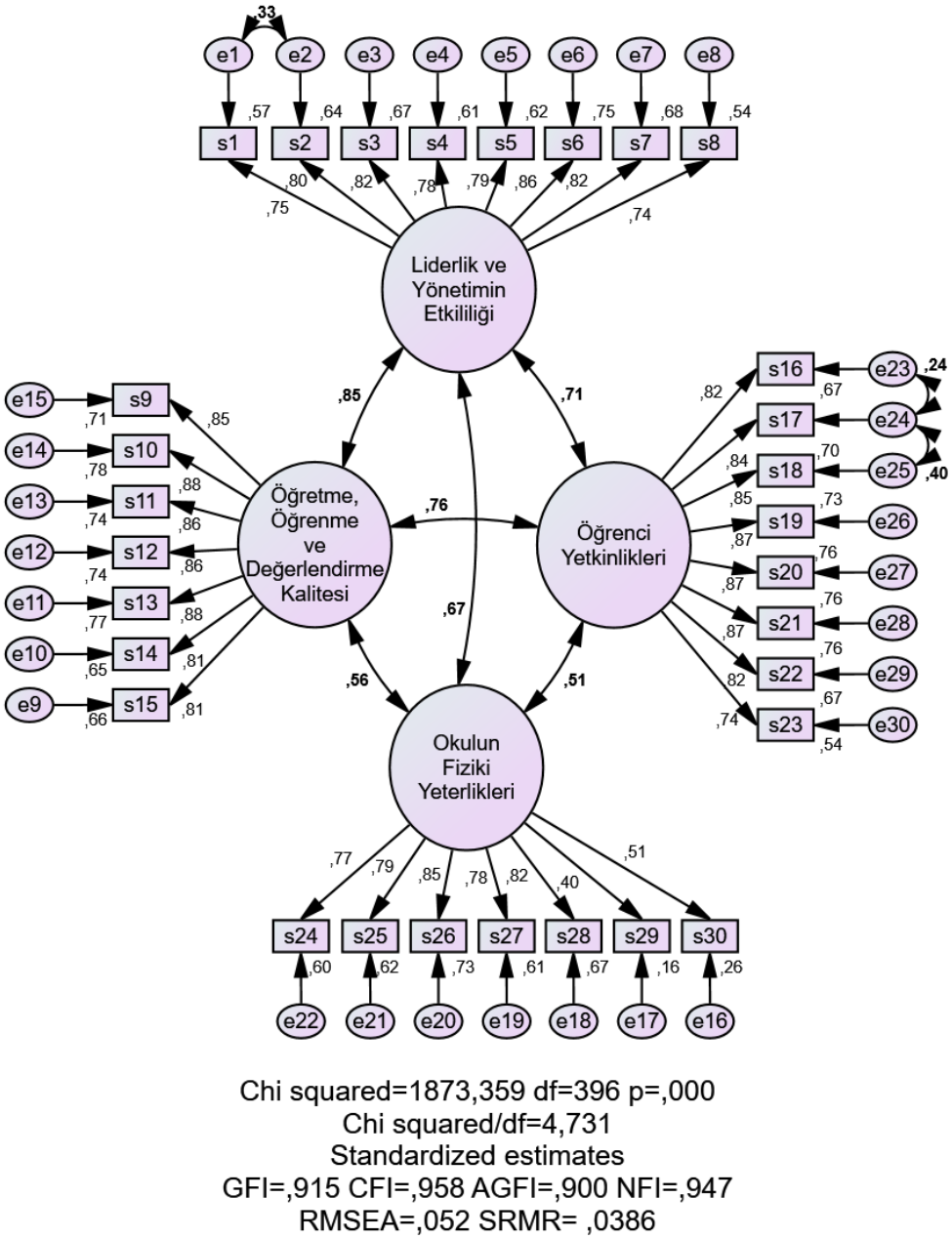
Ölçeğin Alt Boyutları	Toplam	Liderlik ve Yönetimin Etkililiği	Öğretme, Öğrenme ve Değerlendirme Kalitesi	Öğrenci Yetkinlikleri	Okulun Fiziki Yeterlikleri
Liderlik ve Yönetimin Etkililiği	,877*	1			
Öğretme, Öğrenme ve Değerlendirme Kalitesi	,866*	,663*	1		
Öğrenci Yetkinlikleri	,876*	,643*	,783*	1	
Okulun Fiziki Yeterlikleri	,731*	,567*	,473*	,499*	1

*p<0.01

Pearson momentler çarpım korelasyon analizi sonuçları incelendiğinde alt boyutlar arasında pozitif yönde anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir. Alt boyutlar arasındaki en yüksek ilişkinin "öğretme, öğrenme ve değerlendirme kalitesi" alt boyutu ile "öğrenci yetkinlikleri" alt boyutu arasında olduğu görülmektedir ($r=.783$ $p<0.01$). En düşük ilişkinin ise "öğretme, öğrenme ve

değerlendirme kalitesi" alt boyutu ile "okulun fiziki yeterlikleri" alt boyutu arasında olduğu görülmektedir (r=.473; p<0.01).

Çalışmanın ikinci aşamasında 1390 katılımcıdan elde edilen veriler ile doğrulayıcı faktör analizi tekrarlanmıştır. Bu doğrultuda modelin birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi Şekil 4'de gösterilmektedir.



Şekil 4. Birinci düzey DFA sonuçları

Şekil 4'deki birinci düzey DFA uyum iyiliği sonuçlarına bakıldığında X^2/sd=4.731, GFI=.915, CFI=.958, AGFI=.900, NFI=.947, RMSEA=.052 ve SRMR=.0386 olarak bulunmuştur. Ayrıca

hata kaynaklarının aynı olduğu değerlendirilerek 1.-2., 16.–17. ve 17.–18. soruların hata oranları birleştirilmiştir. DFA sonucu elde edilen modele ilişkin uyum değerleri Tablo 7'de gösterilmiştir.

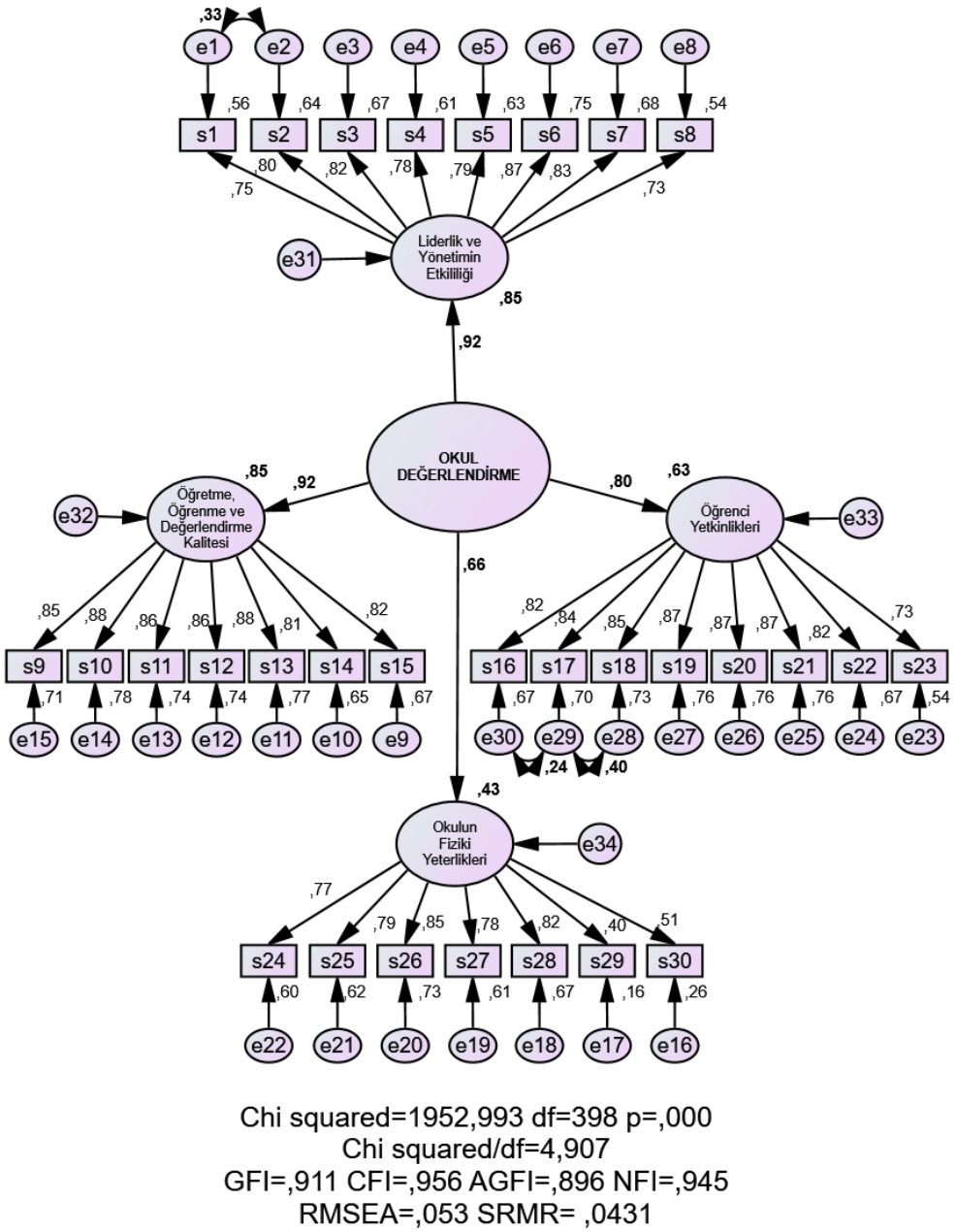
Tablo 7

Elde Edilen Modele İlişkin İndeksler ve Standart Uyum İndeksleri

Uyum İndeksleri	İyi Uyum Değerleri	Kabul Edilebilir Uyum Değerleri	1.Düzey Modelin Uyum Değerleri
X^2/sd	$0 \leq X^2/Sd \leq 3$	$4 \leq X^2/Sd \leq 5$	4,731
GFI	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI \leq 95$	,915
CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI \leq .95$	,958
AGFI	$.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$.85 \leq AGFI \leq .90$	,900
NFI	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI \leq .95$	,947
RMSEA	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$	,052
SRMR	$.00 \leq SRMR \leq .05$	$.05 \leq SRMR \leq .10$	,0386

Kaynak: Baumgartner ve Homburg, 1996; Bentler, 1980; Bentler ve Bonett, 1980; Browne ve Cudeck, 1993; Kline, 2011; Marsh, Hau, Artelt, Baumert ve Peschar, 2006; Meydan ve Şeşen, 2011; Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003.

Genel olarak sonuçlara bakıldığında uyum değerlerini iyi uyum ve kabul edilebilir uyum sergiledikleri görülmektedir. Yapılan analizlerden sonra ortaya çıkan dört boyutlu yapının okul değerlendirme olarak tanımlanan üst yapının bileşenleri olup olmadığını test etmek için ikinci düzey faktör analizi yapılmıştır. Bu doğrultuda modelin ikinci düzey DFA Şekil 5'de gösterilmektedir.



Şekil 5. İkinci düzey DFA sonuçları

Yukarıdaki ikinci düzey uyum iyiliği sonuçlarına bakıldığında X^2/sd=4.907 GFI=.911 CFI=.956 AGFI=.896 NFI=.945 RMSEA=.053 SRMR=.0431 olarak bulunmuştur. Ayrıca hata kaynaklarının aynı olduğu değerlendirilerek 1.-2., 16.-17. ve 17.-18. soruların hata oranları birleştirilmiştir. DFA sonucu elde edilen modele ilişkin uyum değerleri Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8

İkinci Düzey DFA Sonucu Elde Edilen Modele İlişkin İndeksler ve Standart Uyum İndeksleri

Uyum İndeksleri	İyi Uyum Değerleri	Kabul Edilebilir Uyum Değerleri	2.Düzey Modelin Uyum Değerleri
X^2/sd	$0 \leq X^2/Sd \leq 3$	$4 \leq X^2/Sd \leq 5$	4,907
GFI	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI \leq 95$	,911
CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI \leq .95$	,956
AGFI	$.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$.85 \leq AGFI \leq .90$	,896
NFI	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI \leq .95$	,945
RMSEA	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$	,053
SRMR	$.00 \leq SRMR \leq .05$	$.05 \leq SRMR \leq .10$	,0431

Kaynak: Baumgartner ve Homburg, 1996; Bentler, 1980; Bentler ve Bonett, 1980; Browne ve Cudeck, 1993; Kline, 2011; Marsh, Hau, Artelt, Baumert ve Peschar, 2006; Meydan ve Şeşen, 2011; Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003.

Genel olarak sonuçlara bakıldığında uyum değerlerinin iyi uyum ve kabul edilebilir uyum sergiledikleri görülmektedir. Liderlik ve yönetimin etkililiği, öğretme, öğrenme ve değerlendirme kalitesi, öğrenci yetkinlikleri, okulun fiziki yeterlikleri alt boyutlarının okul değerlendirme olarak tanımlanan yapının boyutları olduğunu ve bunların da üst yapıyı oluşturduğu analizler sonucunda doğrulanmıştır.

Ölçeğin güvenirliği. Ölçeğin güvenirliğini hesaplamak için Spearman Brown ve Guttman Split Half güvenirlik tekniği kullanılmıştır. Bu tekniklerle yapılan analizler sonucunda Spearman Brown formülüyle hesaplanan iki yarı test güvenirliği .882 ve Guttman Split-Half tekniği kullanılarak yapılan iki yarı test güvenirliği de .875 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu değerler neticesinde ölçeğin iç tutarlılığının ve iki yarı test güvenirliğinin iyi düzeyde olduğu söylenebilir. Ölçek ve alt boyutlar için hesaplanan Cronbach's Alpha güvenirlik katsayı değerleri Tablo 9'da gösterilmektedir.

Tablo 9

Ölçeğin ve Alt Faktörlerin Cronbach's Alpha Değeri

Ölçeğin Boyutları	Cronbach Alpha
Liderlik ve Yönetimin Etkililiği	,945
Öğretme, Öğrenme ve Değerlendirme Kalitesi	,946
Öğrenci Yetkinlikleri	,954
Okulun Fiziki Yeterlikleri	,857
Toplam Ölçek	,964

Tablo 9'da verilen güvenirlik katsayıları incelendiğinde ölçeğin genel güvenirliğinin .964 olduğu görülmektedir. Bu sonuç ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir. Ayrıca liderlik ve yönetimin etkililiği alt boyutunun Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı .945, öğretme, öğrenme ve değerlendirme kalitesi alt boyutunun Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı ,946, öğrenci yetkinlikleri alt boyutunun Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı .954 ve okulun fiziki

yeterlikleri alt boyutunun Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı .857 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler, ölçeğin okulu değerlendirmede uygulamalarında güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Okulları değerlendirmede kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirilmesi amacıyla yapılan bu çalışma kapsamında ulusal ve uluslararası literatürdeki okul değerlendirme sistemleri ve raporlar irdelenmiş ve ölçekte yer alabilecek ifadeler çıkarılarak madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzunun geçerliğini sağlamak amacıyla biri Türkçe Eğitiminden ve ikisi Eğitim Bilimlerinden olmak üzere toplam üç uzmanın görüşleri alınmış ve 128 maddelik deneme formu elde edilmiştir. Elde edilen deneme formunda ilk aşamada 394 katılımcıdan toplanan verilerle açımlayıcı-doğrulayıcı faktör analizi, güvenirlik analizi ve korelasyon analizi yapılmıştır. İkinci aşamada ise 1390 katılımcıdan elde edilen veriler ile doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Faktör analizi yapmadan önce ölçeğin faktör analizine uygun olup olmadığını belirlemek için KMO değerine bakılmış ve Barlett Testi yapılmıştır. Bu analizler sonucunda KMO değeri .969, Barlett Testi ise [x2: 10130,582, p<.000] anlamlı olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre verilerin faktör analizi yapmaya uygun olduğu görülmüştür. Faktör analizi sonucunda toplam 128 maddeden oluşan deneme formu 4 alt boyut ve 30 maddelik ölçek haline gelmiştir. Bu alt boyutlar "liderlik ve yönetimin etkililiği", "öğretme, öğrenme ve değerlendirme kalitesi", "öğrenci yetkinlikleri" ve "okulun fiziki yeterlikleri" olarak isimlendirilmiştir.

Yükseköğretim Kalite Kurulu (2016) tarafından hazırlanan dış değerlendirme ölçütleri de dört boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar kalite güvence sistemi, eğitim ve öğretim, araştırma ve geliştirme ve yönetim sistemi olarak belirlenmiştir. Eğitim ve öğretim alt boyutu, geliştirilen ölçeğin öğretme, öğrenme ve değerlendirme kalitesi, öğrenci yetkinlikleri ve fiziki yeterlikler boyutunu kapsamaktadır. Ayrıca araştırma geliştirme alt boyutu da fiziki yeterlikler alt boyutu ile benzerlik göstermektedir. Kurum değerlendirme formunun yönetim sistemi alt boyutunun ise bu çalışmadaki liderlik ve yönetimin etkililiği boyutu ile benzer özellikler barındırdığı ifade edilebilir.

Açımlayıcı faktör analizi sonrasında elde edilen dört faktörlü yapıyı doğrulamak amacıyla birinci düzey DFA yapılmıştır. Birinci düzey DFA sonuçları incelendiğinde X^2/sd=1.657, GFI=.902, CFI=.974, AGFI=.886, NFI=.937, RMSEA=.041 ve SRMR=.0429 olarak hesaplanmıştır. Bir sonraki aşamada ise ikinci düzey DFA yapılmıştır. İkinci düzey DFA'dan elde edilen uyum iyiliği sonuçlarına bakıldığında X^2/sd= 1.691 GFI=.900 CFI=.972 AGFI=.883 NFI=.935 RMSEA=.042 SRMR=.0526 olarak hesaplanmıştır. Birinci ve ikinci düzey dfa sonuçlarına bakıldığında elde edilen değerlerin mükemmel uyum ve kabul edilebilir uyum sergiledikleri ifade edilebilir (Bayram, 2013; Kline, 2011).

Ölçeğin Cronbach α güvenirlik katsayıları ise liderlik ve yönetimin etkililiği boyutunda .945, öğrenme, öğretme ve değerlendirme kalitesi boyutunda .946, öğrenci yetkinlikleri boyutunda .954 ve okulun fiziki yeterlikleri boyutunda ise .857 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin genel güvenirliği ise .964 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin güvenirliği Spearman Brown ve Guttman Split Half teknikleri ile de hesaplanmıştır. Bu bağlamda Spearman Brown ile hesaplanan iki yarı test güvenirlik katsayısı .882 ve Guttman Split-Half tekniği ile hesaplanan iki yarı test güvenirlik katsayısı ise .875 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlara göre ölçeğin güvenilir olduğu ifade edilebilir.

Ayrıca ölçeğin toplam madde korelasyonu ve alt boyutlar arasındaki korelasyon değerleri incelenmiştir. İncelenen sonuçlara göre maddelerin aynı yapı içerisinde olduğu görülmektedir. Alt boyutlar arasındaki en yüksek ilişkinin "öğretme, öğrenme ve değerlendirme kalitesi" alt boyutu ile "öğrenci yetkinlikleri" alt boyutu arasında, en düşük ilişkinin ise "okulun fiziki yeterlikleri" alt boyutu ile "öğretme, öğrenme ve değerlendirme kalitesi" alt boyutu arasında olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Literatür incelendiğinde Kulaksızoğlu, Çakar ve Dilmaç (1999) çalışmalarında bireylerin özel ve resmi okullara karşı tutumlarını belirlemek amacıyla "okul değerlendirme ölçeği" geliştirmişlerdir. Çalışma, katılımcıların büyük bir çoğunluğunun özel okullara karşı olumlu tutum sergilediğini göstermektedir. Bu çalışmada ise geliştirilen ölçekle okulun dört alt boyut altında değerlendirilmesi üzerinde durulmuştur. Adıgüzel, (2012) yaptığı çalışmada okula ilişkin tutum ölçeği geliştirmiştir. Ölçekte ortaöğretim öğrencilerinin okula yönelik tutumlarını belirleyebilmek amacıyla hazırlanmıştır. Ölçeğin "sevgi", "değer", "uyum" ve "güven" olmak üzere dört alt boyuttan oluştuğu ifade edilmiştir. Benzer bir şekilde Alıcı (2013) ve Balkıs ve Arslan (2016) ise lise öğrencilerinin okula karşı tutumlarını belirleyebilmek amacıyla ölçek geliştirmiştir. Bu çalışmada ise yönetici ve öğretmenlerin okulu bir bütün olarak değerlendirmesi üzerine odaklanılmıştır.

Anne Çocuk Eğitim Vakfı [AÇEV] tarafından hazırlanan kurum değerlendirme formunun alt boyutları okul müdürü, öğretmen, program, okul ortamı (okul-veli ilişkisi, fiziksel koşullar, beslenme sağlık ve güvenlik) ve ölçme ve değerlendirmeyi içermektedir. Bu formda yer alan okul müdürü alt boyutu, bu çalışmanın liderlik ve yönetimin etkililiği alt boyutu ile benzerlik gösterirken, program alt boyutu ise bu çalışmanın öğrenme, öğretme ve değerlendirme kalitesi ve öğrenci yetkinlikleri alt boyutlarıyla benzer özellikler taşımaktadır. Ayrıca okul ortamı alt boyutu ise bu çalışmanın okulun fiziki yeterlikleri alt boyutu ile benzer özellikler taşımaktadır. Kurum değerlendirme formu genel olarak incelendiğinde bu çalışmanın alt boyutları ile uyumluluk gösterdiği ifade edilebilir. Benzer şekilde OECD de (2013) okul değerlendirme kapsamında öğrenme ve öğretme, okul liderliği, eğitim yönetimi, okul çevresi ve insan kaynakları yönetimi gibi süreçleri dikkate almaktadır. Bunu, hem öğrencilerin başarısı ve ilerlemesi, hem de öğrenci sonuçlarının eşitliği gibi öğrenci sonuçlarının bir analizi ile ilişkilendirerek yapmaktadır. Ayrıca okulun altyapısı, finansmanı ve okul personelinin özellikleri gibi girdileri de dikkate almaktadır.

Bu açıdan okulun bir bütün olarak değerlendirilmesini amaçlanarak geliştirilen ölçme aracı literatürdeki çalışmalar ve değerlendirme ölçütleri dikkate alınarak hazırlanmıştır.

İrlanda hükümeti eğitim ve beceri birimi tarafından hazırlanan Okul Öz değerlendirme Rehberi (School Self-Evaluation Guidelines–Post Primary) (2016-2020) isimli raporda okul değerlendirme ilkeleri üzerinde durulmuştur. Bu rapor okulun gelişim sürecini, planlama ve öğretme-öğrenme faaliyetlerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Öğretmenleri ve öğrenmeyi sistematik ve tutarlı bir şekilde değerlendirmek için belirli standartlar oluşturulmuş ve öğrenci çıktıları üzerine odaklanılmıştır. Ayrıca liderlik ve yönetimin etkililiğinin öneminden bahsedilmiş, liderlerin ve yöneticilerin öğrenmeye ve öğretmeye liderlik etme, örgütü yönetme, okul gelişimine liderlik etme, liderlik kapasitesini geliştirme becerilerine yer verilmiştir (Department of Education and Skills, 2016). Rapor incelendiğinde bu çalışmanın alt boyutları ile kesişen unsurların olduğunu söylemek mümkündür. Birleşik Krallık Hükümetinin İngiltere Eğitim Bakanlığına bağlı olarak devlet okullarını ve bazı bağımsız okulları denetlemek için görevlendirdiği Eğitim, Çocuk Hizmetleri ve Beceriler Standartları Ofisi (Office for Standards in Education, Children's Services and Skills [OFSTED]) okulları bazı alt boyutlar bakımından değerlendirmektedir. OFSTED'in (2016) okul değerlendirme raporları incelendiğinde bu boyutlar arasında liderlik ve yönetimin etkililiği, öğretme, öğrenme ve değerlendirme kalitesi ve öğrenci çıktıları alt boyutları yer almaktadır. Bu değerlendirme ölçütlerinin okullarda ayrıntılı bir değerlendirme yapmayı hedeflediği anlaşılmaktadır. Aynı zamanda bu araştırmada ortaya çıkan alt boyutlarla da benzerlik göstermesi bütüncül bir bakış açısı ile okulun değerlendirilmesi adına önemli görülmektedir. Bu çalışmada geliştirilen ölçeğin okulların durumuna ilişkin genel bir bakış açısı sağlaması adına kullanılması önerilmektedir.

Kaynakça

Adıgüzel, A. (2012). Okula ilişkin tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 11(*40), 30-45.

Akkoyunlu, B., Yağcı, E., & Önderoğlu, S. (2012). *Bologna süreci (yeterlilikler ve öğrenme kazanımları ilişkisi).* Ankara: Hacettepe Üniversitesi. Erişim Adresi: http://www.hubologna.hacettepe.edu.tr/calistay/1909/ProgramOgrenmeCiktilari190912.pptx

Alıcı, D. (2013). Okula yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: Güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Eğitim ve Bilim, 38*(168), 318-331.

Allen, M. (2016). *A qualitative study of International school working conditions and learning environment in relation to student achievement*, (Doctoral dissertation). Saint Charles: Lindenwood University

Ankara Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Programları Geliştirme Birimi. (2010). *Ders öğrenme çıktıları yazma. Ankara Üniversitesi eğitim programları geliştirme çalışması.* Ankara:

Ankara Üniversitesi. Erişim adresi: http://bologna.ankara.edu.tr/wp-content/uploads/sites/273/2016/08/ogranme_kazanimi_yazma.pdf

Anne Çocuk Eğitim Vakfı [AÇEV]. *Okul öncesi öğretmenlerin başucu rehberi. Kurumun değerlendirilmesi.* Erişim adresi: https://www.acevokuloncesi.org/kaynak-dokumanlar/anket-test-olcek/

Ashdown, L. (2014). *Performance management.* London: Kogan Page Publishers.

Aydoğan, İ. (2012). Okul binalarının özellikleri ve öğrenciler üzerine etkileri. *Milli Eğitim Dergisi, 42*(193), 29-43.

Balcı, A. (1988). Etkili okul. *Eğitim ve Bilim, 12*(70), 21-30.

Balkıs, M., & Arslan, G. (2016). Okul tutum değerlendirme ölçeğinin psikometrik özellikleri: Güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 9*(1), 1-16.

Başar, H. (2001). *Sınıf yönetimi* (5. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Baumgartner, H., & Homburg, C. (1996). Applications of structural equation modeling in marketing and consumer research: A review. *International Journal of Research in Marketing, 13*(2), 139-161. doi: 10.1016/0167-8116(95)00038-0

Bayram, N. (2013). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Amos uygulamaları* (2. baskı). İstanbul: Ezgi Kitabevi.

Bentler, P. M. (1980). Multivariate analysis with latent variables: Causal modeling. *Annual Review of Psychology, 31*(1), 419-456. doi: 10.1146/annurev.ps.31.020180.002223

Bentler, P.M., & Bonett, D.G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin, 88*(3), 588-606. doi: 10.1037/0033-2909.88.3.588

Bishara, S. (2017). School effectiveness and student achievement. *International Journal of Contemporary Research and Review, 8*(02), 20171-20188. doi:10.15520/ijcrr/2017/8/02/123

Blok, H., Sleegers, P. & Karsten, S. (2008). Looking for a balance between internal and external evaluation of school quality: evaluation of the SVI model. *Journal of Education Policy, 23*(4), 379-395. doi: 10.1080/02680930801923773

Bottoms, G., O'Neill, K., Fry, B., & Hill, D. (2003). *Good principals are the key to successful schools: Six strategies to prepare more good principals.* Atlanta, GA: Southern Regional Education Board

Bozkurt, E. (1995). Eğitimde değerlendirmenin gerekliliği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 1*(4), 531-534.

Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In Bollen, K.A., & Long, J.S. (Ed.). *Testing structural equation models* (pp. 136-162). Beverly Hills, CA: Sage

Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum* (13. Basım). Ankara: Pegem A Yayınclılık.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 32*(32), 470-483.

Creemers, B. P. M., & Reezigt, G. J. (1996). School level conditions affecting the effectiveness of instruction. *School Effectiveness and School Improvement, 7*(3), 197–228. doi:10.1080/0924345960070301

Crocker, L., & Algina, J. (1986). *Introduction to classical and modern test theory*. Toronto: Holt, Rinehart and Winston

Çobanoğlu, F., & Badavan, Y. (2017). Başarılı okulların anahtarı: Etkili okul değişkenleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 26*, 114-134.

Department of Education and Skills (2016). *School self-evaluation guidelines 2016-2020: Post-primary*. Dublin: Department of Education and Skills.

Donnelly, R., & Fitzmaurice, M. (2005) Designing modules for learning. In G. O'Neill, S. Moore & B. McMullin (Eds.), *Emerging issues in the practice of University Learning and Teaching*. Dublin: All Ireland Society for Higher Education (AISHE).

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve Lisrel uygulamaları*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Eğitim Reformu Girişimi (2016). *Eğitim izleme raporu 2015-2016.* İstanbul: Sabancı Üniversitesi. Erişim adresi: http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/EIR2015-16_ArkaPlanRaporu_OgrenmeOrtamlari_IO.pdf

Erkuş, A. (2003). *Psikometri üzerine yazılar.* Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Eurydice. (2015). *Assuring quality in education: Policies and approaches to school evaluation in Europe (Eurydice report*). Luxembourg: Publications Office of the European Union.

European Commission. (2015). *Comparative study on quality assurance in EU school education systems – policies, procedures and practices.* Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Fisher, C. W., Berliner, D. C., Filby, N. N., Marliave, R., Cahen, L. S., & Dishaw, M. M. (1981). Teaching behaviors, academic learning time, and student achievement: An overview. *The Journal of Classroom Interaction, 17*(1), 2-15.

Gareis, C. R., & Tschannen-Moran, M. (2005). *Cultivating principals' sense of efficacy: Supports that matter*. Paper to be presented at the annual meeting of the University Council for Educational Administration, Nashville, TN.

Goldberg, M. F. (2001). Leadership in education: Five commonalities. *Phi Delta Kappan, 82*(10), 757-761. doi: 10.1177/003172170108201010

Godfrey D. (2020). *From External Evaluation, to School Self-evaluation, to Peer Review*. In: Godfrey D. (eds) School Peer Review for Educational Improvement and Accountability. Accountability and Educational Improvement. Springer, Cham. doi:10.1007/978-3-030-48130-8_1

Gültekin, M. (2002). Eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirme programlarının yeniden düzenlenmesi kapsamında ilköğretime öğretmen yetiştirme. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12(*1-2), 49-65.

Günay, D. (2012). Yükseköğretimde öğrenme kazanımlarına dayanan kalite güvence sistemi. B. S. Gür ve M. Özer (Eds.), *Türkiye'de yükseköğretimin yeniden yapılandırılması ve kalite güvence sistemi içinde* (ss. 13–20). Ankara: Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı. Erişim adresi: http://file.setav.org/Files/Pdf/20121217125617_zonguldak-web2.pdf

Gürsel, M. (2013). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi.* Konya: Çizgi Kitabevi.

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2013). *Multivariate data analysis*. Essex: Pearson Education Limited.

Hallinger, P. & Heck, R. (1999). Can leadership enhance effectiveness? In T. Bush , L. Bell , R. Bolam, R. Glatter and P. Ribbins (Eds.), *Educational management: Redefining theory, policy and practice* (s.178–190). Londra: Paul Chapman.

Hallinger, P., & Heck, R.H. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980- 1995. *School Effectiveness and School Improvement, 9*(2), 157-191. doi: 10.1080/0924345980090203

Hart, E. W. (2011). *Feedback in performance reviews.* North Carolina: Center for Creative Leadership.

Helvacı, M. A., & Aydoğan, İ. (2011). Etkili okul ve etkili okul müdürüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 4*(2), 41-60.

Kesercioğlu, T., Balım, A. G., Ceylan, A., & Moralı, S. (2001). *İlköğretim okulları 7. sınıflarda uygulanmakta olan Fen dersi konularının öğretiminde görülen okullar arası farklılıklar*. IV. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi (125-130). Ankara: Milli Eğitim Basımevi

Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: The Guilford Press.

Kulaksızoğlu, A., Çakar, M. & Dilmaç, B. (1999). Türkiye'de özel okullar hakkındaki tutumla ilgili bir araştırma. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 11*, 233-246.

Lezotte, L. W. (1992). *Treating the total quality effective school*. Washington, DC: Effective Schools Products Ltd

Marsh, C.J., & Willis, G. (2007). *Curriculum: Alternative approaches, ongoing issues*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.

Marsh, H.W., Hau, K.T., Artelt, C., Baumert, J., & Peschar, J.L. (2006). OECD's brief self-report measure of educational psychology's most useful affective constructs: Cross-cultural, psychometric comparisons across 25 countries. *International Journal of Testing, 6*(4), 311-360. doi: 10.1207/s15327574ijt0604_1

Meydan, C. H., & Şeşen, H. (2011). *Yapısal eşitlik modellemesi AMOS uygulamaları.* Ankara: Detay Yayıncılık.

Mortimore, P. (1993). School effectiveness and the management of effective learning and teaching. *School Effectiveness and School Improvement, 4*(4), 290-310. doi: 10.1080/0924345930040404

Msezane S.B. (2020). *School Evaluation: Approaches, Frameworks, and Indicators*. In: Leal Filho W., Azul A.M., Brandli L., Özuyar P.G., Wall T. (eds) Quality Education. Encyclopedia of the UN Sustainable Development Goals. Springer, Cham. doi:10.1007/978-3-319-95870-5_8

Negiş Işık, A. & Gümüş, E. (2017). Yönetici öz-yeterliği ve okul etkililiği arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 25*(1), 419-434. doi: 10.24106/kefdergi.309192

Nusche, D., Laveault, D., MacBeath, J., & Santiago, P. (2012). OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: New Zealand 2011. OECD Publishing

OECD (2017). *PISA 2015 results (Volume III): Students' well-being.* Paris: OECD Publishing. Erişim adresi: https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264273856-en.pdf?expires=1608220151&id=id&accname=guest&checksum=A3FE409E24846DE421D4F3A19D69A2F5

OECD (2013). *Synergies for better learning: An international perspective on evaluation and assessment*. Paris: OECD. Erişim adresi: http://www.oecd.org/education/school/Evaluation_and_Assessment_Synthesis_Report.pdf

OFSTED, Eğitim, Çocuk Hizmetleri ve Beceriler Standartları Ofisi (2016). Erişim adresi: https://reports.ofsted.gov.uk/search?q=&location=&lat=&lon=&radius=&level_1_types=0

Sagor, R., & Barnett, B. G. (1994). *The TQE principal: A transformed leader*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.

Sammons, P., Hillman, J., & Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of effective schools: A review of school effectiveness research.* England: Office For Standards in Education [OFSTED].

Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online, 8*(2), 23-74.

Silins, H., & Mulford, B. (2002). Leadership and school results. In Leithwood K. et al. (Eds.), Second international handbook of educational leadership and administration (pp. 561-612). Dordrecht: Springer

Silverman, S., Tyson, L., & Krampitz, J. (1992). Teacher feedback and achievement in physical education: Interaction with student practice. *Teaching and Teacher Education, 8*(4), 333-344. doi: 10.1016/0742-051X(92)90060-G

Tanrıöğen, A. (2000). Temel eğitim öğretmenlerinin okul müdürlerinden bekledikleri öğretimsel liderlik davranışları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7*(7), 67-73.

Taymaz, H. (2011). *Okul yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Turgut, M. F., & Baykul, Y. (2012). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Pegem A Yayıncılık.

WEF (World Economic Forum). (2016). *New vision for education: Fostering social and emotional learning through technology*. Cologny/Geneva: World Economic Forum. Erişim adresi: http://www3.weforum.org/docs/WEF_New_Vision_for_Education.pdf

Wildy, H., Clarke, S., & Slater, C. (2007). International perspectives of principal preparation: How does Australia fare?. *Leading & Managing, 13*(2), 1-14.

Yaşar, M. (2014). Öğretmen adaylarının "eğitimde ölçme ve değerlendirme" dersine yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4*(2), 64-83.

Yavuz, M. (2006). *İlköğretim okulu müdürlerinden beklenen roller ve karşılanma düzeyleri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Yükseköğretim Kalite Kurulu (2016). *Kurumsal dış değerlendirme ölçütleri*. Ankara. Erişim Adresi:https://yokak.gov.tr/Common/Docs/Site_degerlendirme_prog_doc/kurumsal%20d%C4%B1%C5%9F%20de%C4%9Ferlendirme%20%C3%B6l%C3%A7%C3%BCtleri.pdf

Extended Abstract

The spread of education to the masses increased the number of schools and students and increased the competition between schools to the highest level. This situation puts pressure on schools to continuously improve themselves. It is thought that schools should be constantly evaluated in order to identify their own deficiencies. In this context, in many countries internal and external evaluations of schools are included in educational policies to increase the quality of education. These worldwide evaluations are applied as one of the approaches used in quality assurance systems in education.

In general, schools are seen as places where students receive education, make concrete and abstract applications and socialize in order to gain the desired skills. For this reason, schools should be supported and developed in organizational, managerial, technological and economic terms for the continuous development of society without lagging behind the age. From another point of view, schools are institutions that fulfill the requirements of the education system in line with the targets and policies determined by the country. It is stated that schools should make various evaluations and make new regulations in order for the education system to be consistent, more applicable, effective and efficient.

In this study, school evaluation is handled as a whole under four dimensions: “Effectiveness of leadership and management”, “quality of learning”, “student competencies”, and “physical competences of the school”.

In order to prepare the society for the future, it is important to evaluate the schools where education and training activities are carried out, to reveal the existing situation and to take the necessary steps for them to survive more effectively. Based on this, it is aimed to develop a valid and reliable measurement tool that can evaluate the school in this study.

The participants of the study are teachers and administrators working in pre-school, primary, secondary and high schools in Konya city center in the 2018-2019 academic year. Data were collected at two different times in the study. In the first phase of data collection, 394 teachers and administrators are the participants of the research. In the second phase, 1390 administrators and teachers constitute the participants of the research.

School evaluation systems and some reports in national and international literature were examined and item pool containing the expressions that could be used in the scale was created. The item pool was sent to three experts, one from Turkish Education and two from Educational Sciences, and their opinions about the statements were obtained. In this context, some expressions were removed from the pool and some expressions were combined and a trial form of 128 items was obtained. In this study, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) and Barlett Test of Sphericity were performed primarily in an attempt to find out the appropriateness of factor analysis on data. KMO value of this scale was identified as .96 which means that data gathered by the scale fit for factor analysis. Barlett Test of Sphericity was used so as to find out whether there was a

relationship between the variables. By means of the results obtained from Barlett Test of Sphericity, data set of this study was found to have a normal distribution as the chi-square test statistics was determined as significant ($\chi 2$=10130,582, p<.000). For EFA, factor construct and rotated factor loadings determined by the Varimax vertical rotation method. Depending the results of EFA, the scale is composed of four factors. The total variance explained is 70.835 %. Factor loadings of 30 items vary from .55 to .81. For the scale, CFA was performed for the purpose of confirming the results of EFA, which have revealed that there are 30 items grouped into four factors in the scale. As a result of the DFA performed with two different data collected, it was seen that the goodness of fit was quite good. The Cronbach's Alpha coefficients were calculated to examine internal consistency of test scores for each subscale and the total scale. The Cronbach's Alpha for the "Effectiveness of leadership and management," subscale was .94, for "Quality of learning, teaching and assessment" subscale .94, for "Student competencies" subscale .95, for "Physical competences of the school" subscale .85 and for the total scale .96 indicating high internal consistency. These values indicate that the scale is a reliable measurement tool in evaluating the school. When the national and international literatures are examined, it is seen that the school evaluation process is given importance. In this context, schools in many countries are making efforts to improve themselves on evaluation criteria. It is considered that it can be beneficial to provide a measurement tool which takes school as a whole.

OKUL DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

1. Yöneticiler bir önceki yılın değerlendirme raporuna göre yol haritası çizerler.
2. Yöneticiler öğrenme ve öğretme kalitesini sürekli olarak denetler.

3. Yönetici ve öğretmenler öğrenciler için uygun hedefler belirler ve hedefe ulaşabilmeleri için gerekli desteği sağlar.
4. Yöneticiler diğer okul yöneticileriyle mesleki ilişkiler kurarlar.
5. Yönetici ve öğretmenler istenmeyen davranışlar sergileyen öğrenciler için etkili çözümler üretirler.
6. Yönetici ve öğretmenler kendilerini sürekli yenilemeleri konusunda çaba sarf ederler.
7. Yönetici ve öğretmenler öğrencinin gelişimini sağlamak için velilerle sürekli olarak bilgi paylaşımı yaparlar.
8. Okulun amaçları ve değerleri internet sitesinde açık bir şekilde belirtilir.
9. Öğretmenler öğrenim hedeflerine uygun öğretim yaklaşımlarını seçer ve kullanırlar.
10. Öğretmenler öğrencileri derse başlamadan önce motive ederler.
11. Öğretmenler ders içerisinde öğrencilerine sürekli geribildirim verirler.
12. Öğretmenler öğrencilerde öğrenmenin hayat boyu süren bir çaba olduğu bilincini oluştururlar.
13. Öğretmenler işbirliği içerisinde güvenilir ve geçerli değerlendirme uygulamaları geliştirir ve uygular.
14. Öğretmenler özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin gelişimi için gerekli koşulları oluştururlar.
15. Öğretmenler öğrencilerden beklentilerini açık bir şekilde ifade ederler.
16. Öğrenciler farklı konular arasında anlamlı ilişkiler kurarlar.
17. Öğrenciler öğrenmeye gerekli ilgi ve katılımı gösterirler.
18. Öğrenciler hem bağımsız hem de işbirliğine dayalı şekilde amaçlı ve verimli olarak çalışabilirler.
19. Öğrenciler arkadaşlarının görüşlerini ve deneyimlerini saygılı bir şekilde dinler.
20. Öğrenciler herhangi bir konuyu neden öğreniyor olduklarının farkındadırlar.
21. Öğrenciler gerektiğinde davranışlarını değiştirme ve uyarlama becerilerine sahip olurlar.
22. Sınıflardaki ve öğrenme alanlarındaki ilişkiler ve etkileşimler, işbirlikçi ve üretken bir öğrenme ortamını destekler.
23. Öğrenciler yanlış cevaplar vermeye çekinmezler ve yanlışların öğrenme sürecinin bir parçası olduğunu bilirler
24. Okul binasının içinde ve dışında boya/badana yeterli düzeydedir.
25. Okulun tuvaletleri yeterli sayıda ve temizdir.

26. Okul içinde ve dışında öğrencilerin güvenliği için gerekli önlemler alınmıştır.
27. Okulda özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerle ilgili gerekli düzenlemeler yapılmıştır.
28. Sınıfların aydınlatmaları yeterli düzeydedir.
29. Sınıflarda akıllı tahta, projeksiyon cihazı, bilgisayar vb. bulunur.
30. Okul çevresinde gürültü seviyesi oldukça düşüktür.

ETİK BEYAN: "*Okul değerlendirme ölçeği: Ölçek geliştirme çalişmasi"* başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır. Karşılaşılacak tüm etik ihlallerde "Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Yayın Kurulunun" hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederim.