



**KKTC
YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ, DENETİMİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ
ANA BİLİM DALI**

**ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDA KALİTE GELİŞİMİ: OKUL ÖZ
DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ**

DOKTORA TEZİ

Hülya ŞENOL

Lefkoşa

Ekim, 2017

**KKTC
YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ, DENETİMİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ
ANA BİLİM DALI**

**ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDA KALİTE GELİŞİMİ: OKUL ÖZ
DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ**

DOKTORA TEZİ

Hülya ŞENOL

Tez Danışmanı: Prof.Dr.Gökmen DAĞLI

Lefkoşa

Ekim, 2017

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Hülya ŞENOL'un “Ortaöğretim Kurumlarında Kalite Gelişimi: Okul Öz Değerlendirme Ölçeğinin Geliştirilmesi” başlıklı tezi Ekim 2017 tarihinde, jürimiz tarafından Eğitim Yönetimi, Denetimi, Planlaması ve Ekonomisi Ana Bilim Dalı'nda DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

İmza

Başkan : Prof. Dr. Mehmet ÇAĞLAR

Üye : Prof. Dr. Fatoş SİLMAN

Üye : Prof.Dr. Zehra ALTINAY GAZİ

Üye : Prof.Dr. Münevver YALÇINKAYA

Üye : Prof. Dr. Gökmen DAĞLI (Danışman)

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

...../...../.....

Prof. Dr. Fahriye ALTINAY AKSAL

Eğitim Bilimleri Enstitü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Bu tezin içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dökümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi; tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu; çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce, sonuç ve bilgilere bilimsel etik kuralların gereği olarak eksiz şekilde uygun atıf yaptığımı ve kaynak göstererek belirttiğimi beyan ederim.

16 / 10 /2017

Hülya ŞENOL

ÖNSÖZ

Bu tez çalışmasında ortaöğretim kurumlarında Toplam Kalite Yönetiminin bir parçası olan iç denetimi mümkün kılabilmek için tüm eğitim paydaşlarının beklentilerine dayalı bir “okul öz değerlendirme ölçeği” geliştirmek, geliştirilen ölçeği liselerde öğrencilere uygulayarak, öğrencilerin kendilerine sunulan eğitim hizmet kalitesi hakkındaki algılarını belirlemek amaçlanmıştır. Çalışmanın diğer amacı ise liselerde eğitim hizmet kalitesini artırabilmek için eğitim hizmetini veren okul müdür ve öğretmenlerinin bu konudaki görüşlerini almaktır. Bu araştırmanın konusu, yapılan çalışmaların yönlendirilmesi, sonuçların değerlendirilmesi ve yazımı aşamasında yapmış olduğu büyük katkılarından dolayı tez danışmanım Sayın **Prof. Dr. Gökmen Dağlı’ya**, her konuda öneri ve eleştirileriyle yardımlarını gördüğüm **hocalarıma** ve **arkadaşlarıma** teşekkür ederim. Bu araştırma boyunca maddi ve manevi desteklerinden dolayı **aileme** teşekkür ederim.

Aliye Derya Şenol’a

Hülya ŞENOL

Ekim , 2017

ÖZET

ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDA KALİTE GELİŞİMİ: OKUL ÖZ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ

ŞENOL, Hülya

Eğitim Yönetimi, Denetimi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Gökmen DAĞLI

Ekim, 2017, 210 Sayfa

Bu araştırma Karma yöntem kullanılarak hazırlanmıştır. Çalışma sırayla bir nicel ve bir nitel iki araştırmadan oluşmaktadır. Nicel araştırmanın amacı ortaöğretim kurumlarında Toplam Kalite Yönetiminin bir parçası olan iç denetimi mümkün kılabilmek için tüm eğitim paydaşlarının beklentilerine dayalı bir “okul öz değerlendirme ölçeği” geliştirmek ve geliştirilen ölçeği lise öğrencilerine uygulayarak, öğrencilerin kendilerine sunulan eğitim hizmet kalitesi hakkındaki algılarını belirlemektir. Bu araştırmada, betimsel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Konu ile ilgili literatür, hizmet kalitesini ölçen modeller ve ölçekler, Türkiye ve yabancı ülkelerdeki üniversitelerin ve ortaöğretim kurumlarının Toplam Kalite Yönetimi çerçevesindeki web siteleri ve hazırladıkları formlar incelenmiş, ISO çalışmaları ile ilgili basılı kitaplar taranmıştır. Ayrıca Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Milli Eğitim yasası, öğretmenler yasası, spor kolları yönetmeliği, disiplin yönetmeliği, sınav geçme tüzüğü, kütüphaneler tüzüğü, rehberlik ve danışmanlık tüzüğü ve zorunlu taşımacılık tüzüğü incelenmiştir. Ayrıca eğitim paydaşlarının beklentilerini belirleyebilmek amacı ile 50 lise öğrencisi, 20 öğretmen, 50 veli, 2 müfettiş ve 5 okul idarecisinden “Sizce okullarda verilen eğitim hizmetinin kalitesini gösteren unsurlar nelerdir?” sorusuna yanıt verecek şekilde bir kompozisyon yazısı yazmaları istenmiştir. Yapılan çalışmaların değerlendirilmesi sonucunda 74 önermeden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur. Ölçeğin kapsam geçerliliğinin sağlanması için, eğitim yönetimi, denetimi, ekonomisi ve planlaması bölümünde üç uzmana ve üç ölçme değerlendirme uzmanına madde havuzu ve uzman görüş formu verilmiştir. Hazırlanan ölçek maddelerinin gramer kurallarına uygunluğu,

açıklığı vb açısından değerlendirilmesi ise iki Türkçe öğretmeni tarafından yapılmıştır. Pilot çalışma olarak 5 li Likert tipinde hazırlanan ölçek, rastgele seçilen 50 lise öğrencisine uygulanmıştır. Uzman görüşleri ve pilot uygulama göz önünde tutularak 69 maddelik bir önerme havuzu oluşturulmuştur. Ölçek %95 güven düzeyi ve %3,81 örnekleme hatası ile tabakalı rastgele örnekleme yöntemi kullanılarak toplam 600 lise öğrencisine uygulanmıştır. Ölçeğe ait KMO değeri 0.94 ve Bartlett's Test of Sphericity'e ait Chi Square değeri 16.918 dir ve Barlett testi anlamlı bulunmuştur ($p= 0.00$). Doğrulayıcı faktör analizi χ^2/df değeri 3,08 olarak hesaplanmıştır. Geliştirilen modelin RMSEA değeri 0.06 ve GFI değeri 0.94, CFI değeri 0.93 ve NFI değeri 0.96 dır. Araştırmacı tarafından yapılan analiz sonucunda Spearman Brown formülüyle hesaplanan split-half test güvenilirliği 0,85 ve Guttman Split-Half tekniği kullanılarak yapılan güvenilirlik 0,94 bulunmuştur. Ölçek genelinin ve alt boyutlarının güvenilirliklerine ilişkin yapılan Croanbach alfa testi sonucunda ölçek geneli croanbach alfa güvenilirlik katsayısının 0,95 olduğu, alt boyulara ait güvenilirlik katsayılarının ise 0,75 ile 0,92 arasında değiştiği saptanmıştır. Yapılan analizler sonucunda 7 boyutlu, toplam 38 maddeden oluşan Okul Öz Değerlendirme Ölçeği hazırlanmıştır. Hazırlanan ölçeğin 7 boyutu öğretim kadrosu, okul aktiviteleri, ölçme ve değerlendirme, okul başarısı, okul yönetimi, okul fiziki çevresi ve okul rehberlik ve danışmanlık servsidir. Elde edilen değerler Okul Öz Değerlendirme ölçeğinin geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir. Hazırlanan ölçeğin uygulanması sonucunda lise öğrencilerinin %55 inin okulları tarafından kendilerine verilen hizmet kalitesinden memnun olduğu, ve öğrencilerin demografik özelliklerine göre hizmet kalitesi algıları arasında önemli farklılıkların olduğu saptanmıştır.

Nitel araştırmada liselerde öğrenci memnuniyetini artırabilmek için hizmet kalitesinin artırılması konusunda yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak 10 lise müdürü ve 22 lise öğretmenlerinin görüşleri alınmış ve içerik analizi yapılmıştır. Bu çalışmada amaç lise yönetim ve eğitim kadrosunun eğitimde hizmet kalitesi konusunda farkındalığını artırmak ve okullarda kalite kültürünün oluşabilmesi için katılımlarını sağlamaktır. Katılımcılar öğretmen ve müdürlerin alması gereken hizmet içi eğitimler, rehberlik ve psikolojik danışmanlık servisinin temel görevleri, öğretmenler tarafından etkili öğretim yöntemlerinin kullanılmasının gereği, öğrenci ve müdürler arasındaki iletişimin önemi, öğrencilerin okul aktivitelerine katılımlarının artırılması, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusundaki eğitim ihtiyacı ve okulların fiziksel donanımının geliştirilmesi

konusunda sahip olunan mali bütçe konularında çok önemli görüşler bildirmiştir. Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde ortaöğretim kurumlarında hizmet kalitesini ölçen, okul müdür ve öğretmenlerin eğitim hizmet kalitesinin geliştirilmesi konusunda görüşlerini alan daha önce yapılan bir araştırma olmaması ise araştırmaya önem katmaktadır.

Anahtar Kelimeler: *Eğitim, Hizmet Kalitesi, Lise, Müdürler, Öğrencilerin algıları, Öğretmenler, Toplam Kalite Yönetimi*

ABSTRACT**QUALITY IMPROVEMENT IN SECONDARY SCHOOLS: DEVELOPING A
SCHOOL SELF-EVALUATION SCALE****ŞENOL, Hülya****Educational Administration, Supervision, Economics and Planning****Advisor: Prof. Dr. Gökmen DAĞLI****October, 2017, 210 pages**

In this study, Mixed Research Method was used. The research includes both quantitative and qualitative studies. The objective of the quantitative study is to try to develop a “School Self-Evaluation Scale (SSES)” based on the expectations of all education stakeholders which can be used at secondary schools to reveal the perceptions of students about service quality in education so as to allow for internal control at secondary schools which is a part of total quality management. In this study, descriptive research method was used. Literature, models and scales for measuring service quality, websites and forms prepared within total quality by universities and secondary schools in Turkey and abroad and printed books on International Organization for Standardization were examined in order to develop a school self-evaluation scale. In addition, law on national education, law on teachers, sports branches by-law, discipline by-law, bylaws on school councils and federations, bylaws on grade passing and test at secondary schools and secondary education institutions, bylaws on school libraries, bylaws on school guidance and psychological counselling, and obligatory transportation bylaws for secondary schools in North Cyprus were examined. With the aim of determining the expectations of education stakeholders from quality education, 50 students, 20 teachers, 50 parents, 2 inspectors and 5 school management staff in secondary education were asked to write a composition which would answer the question “*In your opinion, what are the factors that prove the existence of service quality in education offered at schools?*”. At the end of the

study, a draft scale was created which consisted of 74 items in total. In order to ensure content validity, a draft scale and an expert opinion form were given to three specialists in education management, control, planning and economy and three experts in testing and evaluation, so as to ensure content validity. After the scale items were prepared, the opinions of two academics at the Turkish Language Teaching department were sought so as to control every draft item in terms of conformity to grammar rules, clarity, and monosomy. As pilot study, the prepared draft was applied to 50 lycee school students who were randomly selected. Necessary changes were made on the draft scale taking into consideration the data collected from experts and the preliminary testing. An application and a material pool was finalised consisting of 69 items in total. A sample of 600 students was selected at a 95 percent confidence level and 3,81 percent sampling error. KMO value was calculated as 0.94 and the result of Bartlett's test, Chi-square value was calculated as 16.918 so that Bartlett's test was significant ($p= 0.00$). Confirmatory factor analysis χ^2/df value was 3,08. RMSEA value of the model developed was 0.06. GFI value of the school self-evaluation scale was 0.94. CFI value of the scale developed was 0.93. NFI value of the school self-evaluation scale was 0.96. the result of the split half test reliability calculated with Spearman Brown formula was 0.85 and calculated with Guttman split half technique was 0.94. Cronbach alpha coefficient for overall scale was 0.95 and reliability coefficient of sub items was between 0.75 and 0.92. The school self-evaluation scale consists of 7 dimensions (sub-scales) and a total number of 38 items. The seven dimensions in the scale are teaching staff, school activities, testing and evaluation, school achievement, school administration, school physical environment and school guidance and counselling. These results indicate that School Self-Evaluation Scale is valid and reliable. Obtained data showed that the scale developed is reliable and valid. The results revealed that 55% of the students were satisfied about the school services and 45% are dissatisfied. Also there are significant differences between the perceptions of high school students according to their demographic features.

In quantitative study, the opinions of 10 high school principals and 22 teachers were taken about how to improve service quality in education to improve student satisfaction. Semi-structured interview technique was used and the results are analysed according to content analysis. The main aim in this research is to increase the awareness of the principals and teachers about service quality in education and to provide their contribution to create a quality culture in high schools. Participants declared opinions

about the in-service training needs of teachers and principals, principals duties of guidance and counselling services, usage of effective teaching methods by the teachers, importance of relations between students and principals, increasing participation of students in school activities, need of teachers for education about testing and evaluation and budget needed for developing schools' infrastructures. This is the only study which measured satisfaction of secondary school students and took opinions of principals and teachers to improve service quality in education in Turkish Republic of Northern Cyprus and research about this topic in high schools is scarce in literature. This adds importance to this research.

Key Words: *Education, Lycee, Principals, Service Quality, Student's Perceptions, Teachers, Total Quality Management*

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI.....	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar LİSTESİ.....	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xvi
TANIMLAR.....	xvii
KISALTMALAR.....	xviii

BÖLÜM I

GİRİŞ

1 .1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	6
1.2.1. Alt Amaçlar.....	7
1.3. Araştırmanın Önemi	9
1.4. Sınırlılıklar	13
1. 5. Sayıtlılar	13
1.6. Tanımlar	13
1.7. Kısaltmalar.....	14

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1.Toplam Kalite Yönetimi İle İlgili Temel Kavramlar	
2.1.1.Kalite	15
2.1.2.Kalite Planlaması.....	16
2.1.3.Kalite Politikası.....	16
2.1.4.Kalite Kontrolü.....	16

2.1.5.Kalite Güvencesi.....	16
2.1.6.Kalite Yönetimi.....	16
2.1.7.Kalite Sistemi.....	17
2.1.8.Kalite Sistem Denetimi.....	17
2.1.9.Sürekli İyileştirme.....	17
2.1.10.Kalite Halkası.....	18
2.1.11.Stratejik Yönetim.....	18
2.1.12.Toplam Kalite Yönetimi.....	18
2.2.Toplam Kalite Hareketinin Tarihçesi.....	20
2.3. Kalite Öncüleri.....	22
2.3.1.Frederick W. Taylor.....	22
2.3.2.William Edwards Deming.....	22
2.3.3. Joseph Moses Juran.....	24
2.3.4. Philip B. Crosby.....	25
2.3.5.Arman Fiegenbaum.....	26
2.3.6. Kaoru Ishikawa.....	26
2.4. Kalite Konusunda Akreditasyon Sağlayan Birlikler ve Kalite Ödülleri.....	27
2.4.1.Baldrige Kriterleri.....	27
2.4.2.Uluslararası Standartlar Örgütü (ISO 9000).....	28
2.4.3.Yetenek Olgunluk Entegrasyonu.....	30
2.4.4.Six Sigma.....	30
2.4.5.Avrupa Kalite Yönetimi Vakfı.....	31
2.4.6.Avrupa Uluslararası Okullar Birliği (ECIS).....	32
2.4.7.Deming Ödülü.....	33
2.5. Hizmet Kalitesi Nedir? Hizmet Kalitesini Etkileyen Faktörler Nelerdir?.....	33
2.6.Hizmet Kalitesini Ölçen Modeller.....	34
2.6.1.Kritik Olaylar Tekniği.....	35
2.6.2.Servqual Modeli.....	36
2.6.3.Servperf Modeli.....	38
2.6.4.Gronroos Modeli.....	38
2.7. Eğitim.....	39
2.8. Eğitimde Müşteriler.....	39
2.9. Eğitimde Kalite.....	40

2.10. Eğitimde Kaliteye Neden İhtiyaç Vardır?.....	41
2.11.Okulların Kendini Değerlendirmesi ve Etkili Okullar.....	44
2.12.Eğitimde Toplam Kalite Araştırmaları.....	47
2.12.1 Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’nde Yapılan Araştırmalar.....	47
2.12.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	48

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli.....	55
3.2. Evren ve Ömeklem.....	55
3.2.1. Demografik Veriler.....	57
3.3. Nicel Araştırmada Okul Öz Değerlendirme Ölçeğinin Geliştirilmesi.....	60
3.3.1. Nicel Araştırmada Okul Öz Değerlendirme Ölçeğinin Kapsam Geçerliliği.....	61
3.3.2. Nicel Araştırmada Pilot Çalışma.....	62
3.4. Okul Öz Değerlendirme Ölçeğinin Uygulanması.....	62
3.5. Okul Öz Değerlendirme Ölçeğinin Verilerinin Çözümlemesi.....	62
3.6. Okul Öz Değerlendirme Ölçeğinin Yapı Geçerliliği.....	63
3.6.1. Okul Öz Değerlendirme Ölçeğinin Açıklayıcı Faktör Analizi.....	63
3.6.2. Okul Öz Değerlendirme Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi.....	66
3.7. Okul Öz Değerlendirme Ölçeğinin Güvenirlik Testi.....	68
3.8. Nitel Araştırmada Veri Toplama Süreci.....	68
3.9. Nitel Araştırmada Veri Toplama Aracı.....	69
3.10. Nitel Araştırmada Data Toplama.....	70
3.11. Nitel Araştırmada Data Analizi.....	70
3.12. Nitel Araştırmada Verilerin Kodlanması.....	70
3.13.Verilerin Kodlara ve Temalara Göre Düzenlenmesi.....	71
3.14.Araştırmada Etik.....	71

BÖLÜM IV BULGULAR

4.1. Bulgular.....	72
--------------------	----

BÖLÜM V TARTIŞMA

5.1.Tartışma	
5.1.1. Nicel bulgulara ilişkin tartışma.....	119
5.1.2. Nitel bulgulara ilişkin tartışma.....	132

BÖLÜM VI SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar	
6.1.1. Nicel Bulgulara İlişkin Sonuçlar.....	137
6.1.2. Nitel Bulgulara İlişkin Sonuçlar.....	142
6.2. Öneriler	
6.2.1.Araştırmanın Sonuçlarına Yönelik Öneriler.....	143
6.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	145

KAYNAKÇA.....	147
----------------------	------------

EKLER

EK.1. Anket Uygulaması İçin Ortaöğretim Dairesi'nden Alınan İzin Belgesi	169
EK.2.Uygulanan Anket Örneği.....	170
EK.3. Okul Öz Değerlendirme Ölçeği.....	176
EK 4. Nitel Araştırmada Kullanılan Görüşme Formu.....	180
EK 5. Özgeçmiş.....	182
EK 6. Turnitin raporu.....	189

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Öğrencilerin demografik özellikleri.....	57
Tablo 2. Müdür ve Öğretmenlerin demografik özellikleri.....	59
Tablo 3. Okul Öz Değerlendirme Ölçeği Kalite Alanları ve Önerme Sayıları.....	61
Tablo 4. Açımlayıcı faktör analizi sonuçları.....	64
Tablo 4.1. Açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre madde faktör yükleri.....	65
Tablo 5. DFA Uyum İyiliği İndeksi.....	67
Tablo 6. Öğrencilerin Eğitim-Öğretim Kadrosu alt boyutunda yer alan ifadeler verdikleri yanıtların dağılımı.....	73
Tablo 7. Öğrencilerin Okul Faaliyetleri alt boyutunda yer alan ifadeler verdikleri yanıtların dağılımı.....	75
Tablo 8. Öğrencilerin Ölçme ve Değerlendirme alt boyutunda yer alan ifadeler verdikleri yanıtların dağılımı.....	77
Tablo 9. Öğrencilerin Okul Başarısı alt boyutunda yer alan ifadeler verdikleri yanıtların dağılımı.....	79
Tablo 10. Öğrencilerin Okul Yönetimi alt boyutunda yer alan ifadeler verdikleri yanıtların dağılımı.....	81
Tablo 11. Öğrencilerin Okulun Fiziki Durumu alt boyutunda yer alan ifadeler verdikleri yanıtların dağılımı.....	83
Tablo 12. Öğrencilerin Okul Rehberlik Hizmetleri alt boyutunda yer alan ifadeler verdikleri yanıtların dağılımı.....	85
Tablo 13. Öğrencilerin Okul Öz Değerlendirme Ölçeğinden ve alt boyutlarından aldıkları toplam puanlara ilişkin tanımlayıcı istatistikler.....	86
Tablo 14. Öğrencilerin okullarının bulunduğu bölgelere göre Okul Öz Değerlendirme Ölçeğinden aldıkları toplam puanların karşılaştırılması.....	88
Tablo 15. Öğrencilerin yaşlarına göre Okul Öz Değerlendirme Ölçeğinden aldıkları toplam puanların karşılaştırılması.....	90
Tablo 16. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre Okul Öz Değerlendirme Ölçeğinden aldıkları toplam puanların karşılaştırılması.....	93
Tablo 17. Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıflara göre Okul Öz Değerlendirme Ölçeğinden aldıkları toplam puanların karşılaştırılması.....	94

Tablo 18. Öğrencilerin lise türlerine göre Okul Öz Değerlendirme Ölçeğinden aldıkları toplam puanların karşılaştırılması.....	97
Tablo 19. Öğrencilerin bir önceki yıl karne notlarına göre Okul Öz Değerlendirme Ölçeğinden aldıkları toplam puanların karşılaştırılması.....	100
Tablo 20. Öğrencilerin uyruklarına göre Okul Öz Değerlendirme Ölçeğinden aldıkları toplam puanların karşılaştırılması.....	102
Tablo 21. Öğrencilerin yaşadıkları yerleşim yerlerine göre Okul Öz Değerlendirme Ölçeğinden aldıkları toplam puanların karşılaştırılması.....	104
Tablo 22. Öğrencilerin anne eğitim durumlarına göre Okul Öz Değerlendirme Ölçeğinden aldıkları toplam puanların karşılaştırılması.....	105
Tablo 23. Öğrencilerin baba eğitim durumlarına göre Okul Öz Değerlendirme Ölçeğinden aldıkları toplam puanların karşılaştırılması.....	107
Tablo 24. Öğrencilerin genel olarak okuldaki eğitim-öğretim koşullarından memnuniyet durumlarına göre Okul Öz Değerlendirme Ölçeğinden aldıkları toplam puanların karşılaştırılması.....	108
Tablo 25. Öğrencilerin Okul Öz Değerlendirme Ölçeğinde yer alan alt boyutlardan aldıkları toplam puanlar arasındaki korelasyonlar.....	109
Tablo 26. Nitel Araştırmada Verilerin Analizi Sonucu Ortaya Çıkan Tema ve Alt Temalar	111
Tablo 27. Eğitim-öğretim kadrosunun öğrencilerine verdiği hizmet kalitesini artırabilmek için ilgili görüşler.....	113
Tablo 28. Okul yönetim kadrosunun öğrencilerine verdiği hizmet kalitesini artırabilmek için ilgili görüşler.....	114
Tablo 29. Okul rehberlik hizmetlerinin kalitesini artırabilmek için ilgili görüşler.....	115
Tablo 30. Okul faaliyetlerinin kalitesini artırabilmek için ilgili görüşler.....	116
Tablo 31. Ölçme ve değerlendirme (sınav hazırlama, uygulama, değerlendirme, analiz ve , öğrencilere geri dönüt verme süreci) hizmetinin kalitesini artırabilmek için ilgili görüşler.....	117
Tablo 32. Okul fiziki çevresini geliştirmek için ilgili görüşler.....	118

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Öğrencilerin bölgelere göre dağılımı.....	56
Şekil 2. Öğrencilerin öğrenim gördükleri lise türlerine göre dağılımı.....	58
Şekil 3. Öğrencilerin bir önceki yıl aldıkları karne derecelerine göre dağılımı.....	58
Şekil 4. Açımlayıcı Faktör Analizi Scree Plot.....	64
Şekil 5. Path diagram of model	67
Şekil 6. Öğrencilerin genel olarak okuldaki eğitim-öğretim koşullarından memnuniyet duyma durumlarına dağılımı.....	72

TANIMLAR

Bu bölümde araştırmanın içinde sık sık geçen bazı terimlerin tanımları verilmiştir. Verilen tanımlar, araştırmada bu terimlerin hangi anlamda kullanıldıklarına yöneliktir.

Ortaöğretim Kurumu: K.K.T.C. ortaokul ve liselerini kapsayan bir terimdir.

Lise: 15-18 yaş grubundaki öğrencilerin devam ettiği okullardır (Milli Eğitim Yasası, 9).

Yönetici: K.K.T.C. ortaöğretim kurumlarında görev yapan müdür, müdür muavini bu araştırmada "yönetici" sözcüğü ile ifade edilecektir.

Müdür: Bu araştırmada müdür, ortaöğretim kurumlarında yönetimden sorumlu kişiyi anlatmaktadır.

Müdür Muavini: Bu araştırmada müdür muavini, ortaöğretim kurumlarının yönetiminde müdüre yardımcı kişiyi ifade etmektedir.

Eğitim Bakanlığı: K.K.T.C. Milli Eğitim, Gençlik ve Spor Bakanlığı , bu araştırmanın belirli yerlerinde "eğitim bakanlığı" olarak ifade edilecektir.

KISALTMALAR

K.K.T.C.: Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti

M.E.B: Milli Eğitim Bakanlığı

S.P.S.S: Statistical Package For Social Science

ANOVA: Varyans Analizi

V.b: Ve bunun gibi

V.d: Ve diğerleri

s.d. : Serbestlik derecesi

Ort. kareler: Ortalamanın kareleri

F: Varyans analizi neticesinde'çıkan değer.

p : Varyans analizi neticesinde çıkan f değerinin tablo değeri.

ISO 9000: Uluslararası Standartlar Örgütü

CMMI: Yetenek Olgunluk Entegrasyonu (Capability Maturity Model Integration)

EFQM : Avrupa Kalite Yönetimi Vakfı

ECIS : Avrupa Uluslararası Okullar Birliği

ISO 9000:2000

OECD: Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü

PDCA cycle: . Deming planla, yap, kontrol et ve hareket et (plan, do, check, act)

basamaklarını içeren metod

SPC: Deming'in istatistiksel metodları istatistiksel işlem kontrolü (Statistical Process Control)

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde sırasıyla araştırmanın problem durumu, amacı, alt amaçları, önemi, sınırlılıkları, sayıtları, konu ile ilgili tanımlar ve yazımda kullanılan kısaltmaların açıklamasına yer verilmiştir.

1.1.Problem Durumu

Günümüzde küreselleşme sürecinde kültürel, ekonomik, politik, ekolojik ve teknolojik alanlarda yeni gelişmeler yaşanmaktadır (Matei, 2014). Bu gelişmeler merkezinde insan olan bilgi toplumunu yaratmıştır. Bilgi teknolojilerindeki hızlı gelişmeler ve uluslararası ticaret bireylerin bilgi toplumuna katılımını gerektirmektedir. Bilgi toplumunu oluşturan bireylerin arasında iletişim ağı her geçen gün biraz daha artmakta ve artan iletişim sayesinde bireyler yaşanan tüm gelişmeleri algılama ve adapte olma ihtiyacı hissetmektedirler (Karabulut,2015).

Ürün ve hizmet üreten firmalar hızla büyüyen rekabet ortamında hayatta kalabilmek ve kaliteli hizmet verebilmek için mücadele etmekte bu nedenle gelişen teknolojiyi kullanabilen, yabancı dil bilen kalifiye elemanlara ihtiyaç duymaktadırlar (Akgöz ve Gürsoy, 2014). Bunu başarabilmek için öğrencilerin sadece akademik başarılarının ölçülmemesi gerekmektedir. Öğrencilerin kritik düşünme, problem çözme, işbirliği içinde çalışma, atiklik ve uyum , girişken, girişimci, etkili iletişim, bilgiye ulaşan ve analiz eden , bilgi, iletişim ve teknoloji okur yazarı, meraklı ve hayal gücü olarak sıralanan 21. yüzyıl yeteneklerine sahip olması gerekmektedir (Husin et al., 2016; Wagner, 2014 aktaran Gravemeijer ve diğ., 2017).

Toplumların gelişmesi, ilerlemesi, refah seviyesine ulaşmaları ve firmaların artan taleplerinin karşılanması bireylerin kişisel gelişimine bağlıdır. Üniversite eğitime veya iş dünyasına giriş kapısı olarak kabul edilen ortaöğretimi başarılı bir şekilde tamamlamanın önemi gün geçtikçe artmaktadır (European Commission, 2000).

Her geçen gün yeni iş sahaları ortaya çıkmaktadır. Bu iş sahalarında konularında eğitilmiş ve tam donanımlı kalifiye elemanlara olan olan ihtiyacın artması eğitimde kalite konusunu ön plana çıkartmaktadır. Bireyler çağdaş bilgi ve

başarıya sahip olmak, diğer bireyler ile rekabet edebilecek düzeyde donanımına sahip olmak istemektedirler. Ülkeler nitelikli iş gücü ihtiyacını karşılamak istiyorsa halkın geneline hizmet eden tüm eğitim kurumlarında verimliliğin artmasına ön ayak olmalıdırlar. Eğitim kurumlarında verimliliğin artırılmasının anahtarı hizmet kalitesinin artırılmasıdır. Gelişmekte olan ülkeler okul kalitesini güçlendirmek ve artırmak için sayı yerine kalite ile ilgilenmelidir (Hanushek,2005). Eğitimde toplam kalite yönetiminin uygulanmasına olan ilgi büyümektedir (Cheng, 2003 aktaran Ngware, 2006) çünkü eğitim kurumlarının akademik standartları endüstriden gelen baskılar ve teknolojiadaki değişimler sebebi ile geliştirilmelidir.

Toplam kalite yönetimi müşterilere kaliteli hizmet ve ürünler üretebilmek için sürekli gelişimi sağlayan bir yönetim yoludur. (Nawelwa ve diğ., 2015). Toplam kalite yönetiminin prensipleri müşteri odaklılık, liderlik, ekip elemanlarının katılımı, sürekli gelişmeye adanırılık, yönetimde sistem yaklaşımının benimsenmesi, karşılıklı faydalı ilişkiler kurulmasıdır (Bunglowala ve Asthana, 2016). Okullar hizmet kalitesini artırılabilmek için Toplam Kalite Yönetiminin gerekliliklerini yerine getirmelidirler (Önal, 2004) ve okullarda kalite kültürü yaratılmalıdır (Militarua ve diğ., 2013).

Toplam kalite yönetimi eğitimde gelişmenin en güçlü aracıdır ve ilkökul, ortaokul, üniversite ve eğitim kurslarında kullanılabilir (Winn ve Green, 1998).Toplam kalite yönetimi eğitim kurumlarında süreç verimliliğini artırır ve geliştirir ayrıca kayıpları ve maliyetleri azaltır (Motwani ve Kumar, 1997), akademik ve akademik olmayan manevi gücü artırmak, öğrencilerin üretkenliğini artırmak ve onlara daha yüksek kalite hizmetler vermek için kullanılabilir (Aina, 2012). Özevren (2000)' e göre eğitim kurumlarının kalite teşebbüsleri onlara yarışabilme ve farklı çevresel koşullara adapte olabilme gücü sağlar. Eğitime yapılan yatırım sosyal avantajların yanısıra gerçek büyük ekonomik kazançlar sağlar (Hanushek, 2005).

İbrahim ve diğ.(2017) ne göre uygun öğretim materyallerinin ve eğitim altyapısının sağlanması, iletişimsel öğrenme atmosferinin yaratılması, öğretmenlere destek sağlanması ve yüksek kalite öğretmenlerin varlığı kaliteli eğitimin önemli boyutlarıdır.

Müşteri odaklılık ISO 9000-2000 and the EFQM 'in temel odak konularından biridir (Al-Ibrahim, 2014).

Öğrenciler eğitimin müşterileridir ve eğitim kurumları öğrencilerinin ne

istediğine odaklanmalıdır (Oldfield ve Baron, 2000), öğrencilerin memnuniyetini artırmak toplam kalitenin prensiplerinden bir tanesidir (Ceylan,1997; Sallis,2002; Gruber ve diğ., 2010).

Eğitimde kalite sadece birinci müşteri olarak öğrencilerin ihtiyaçlarını belirlemek değil, tüm eğitim paydaşlarının verilen hizmetler doğrultusunda ihtiyaçlarını belirlemek ve bu ihtiyaçları karşılamaktır (Kwan, 1996; Motwani ve Kumar, 1997; Rowley, 1997; Hwang ve Teo, 2001; Lagrosen ve diğ.,2004; Imanova, 2006; Okay, 2009).

Eğitimde hizmet kalitesi bir eğitim kurumunun hizmet performansı hakkındaki öğrencilerin beklentileri ile algıları arasındaki farktır (Ahmad ve Garg, 2012; Nell ve Cant, 2014). Menon (2015) eğitimdeki hizmet kalitesinin beş önemli faktöründen şöyle bahsetmektedir:

- Çekirdek hizmet veya hizmet ürünü: eğitim kurumu tarafından sunulan müfredat ve dersler
- Hizmet dağıtımının insane unsuru: akademik fakülte ve akademik yönetim
- Hizmet dağıtımının insane olmayan unsuru: işlemler, sistemler ve teknoloji
- Hizmetin somutluğu: kolej ve sınıfın altyapısı
- Sosyal sorumluluk: toplum sosyal yardım programları

Kontrol etme, tanınırlık, ve kalite gelişimini amaçlayan okulların etkinliğini ve işlevini takip eden 3 temel araç vardır:

- Dış değerlendirme
- Okul iç değerlendirmesi
- Yerel ve uluslararası sınavlar

Küreselleşme ve teknolojiadaki gelişmeler ve ülkelerarası artan iletişim sayesinde kurumlar rekabet ortamında ayakta kalabilmek için kalitelerinin denetlenmesi ve akredite edilmesi için dış denetleme kuruluşları ile çalışmakta ayrıca kalitelerini halka duyurma ve marka yaratmada en etkili faaliyetlerden biri olan kalite ödüllerine başvurumaktadırlar. Kurumların kalitelerinin denetlenmesini sağlayan, oluşturdukları raporlar ile kurumların kalite gelişimlerine katkıda bulunan ve onları ödüllendiren kuruluşlar ve birlikler bulunmaktadır. Bu kurum ve birliklerden başlıcaları Baldrige Kriterleri, ISO 9000:2000, Yetenek Olgunluk Model Entegrasyonu (Capability Maturity Model Integration –CMMI), Six Sigma, EFQM -

European Foundation for Quality Management, ECIS-European Council Of International Schools ve Deming Ödülü' dür (Halis, 2000).

Eğitimde gelişmeyi sağlayabilmek için okulların işbirliğine ihtiyacı vardır fakat bir çok ülkede okulların performansını yargılayan ve onları sıralayan yerel ve uluslararası sınavlar halkın okullar üzerine baskı yapmasına, okul seçmelerine ve iş birliği yerine okullararası yarışmaya neden olmaktadır. İç ve dış denetleme birbirini tamamlar. Eğitimde kalite geliştirmeye odaklı iç değerlendirmeye artan bir eğilim vardır. Okullara açık, aktif ve kendini yönetme rolünü veren kendini değerlendirme sistemi öğrenme ve öğretmedeki gelişimi izleyen bir mekanizma olmalı ve ülkeye özel geliştirilmelidir. Her ülkede içerik farklıdır, etkili bir değerlendirme sistemi her ülkenin gerçeklerini ve limitlerini hesaba katan sistemdir (UNESCO, 2004).

“Kendini değerlendirme bir kurumun aktivitelerini kapsamlı, sistematik ve düzenli bir şekilde gözden geçirmesidir. Kendini değerlendirme bir kuruma güçlü olduğu alanları ve geliştirmesi gerekenleri fark etmesine yardımcı olur ve gelişmede son noktaya ulaşılır.” (EFQM, 2013; Özmantar, 2011; O'Brien ve diğ., 2017; Podgomik ve Vogrinç, 2017; Sampaio ve Leite, 2017).

Giderek önemi artan kendini değerlendirme öğrencilerin ihtiyaçlarını beklentilerini anlamada yardımcı olan, eğitimde gelişmeyi ve standartları yakalamayı sağlayan bir katalizördür. ISO 9000 serileri, Avrupa Kalite Ödülü gibi kalite sistemleri bir kurum için çok önemli disiplinlerdir. Ancak bu disiplinler kaliteyi geliştirmekten çok hesap verebilme sorumluluğunu (accountability) yerine getirme eğilimindedirler. Kalite gelişimi sadece bir kurumda sürekli gelişme kültürünün yaratılması ve kurumların kendini değerlendirmesiyle gerçekleşir. Kendini değerlendirme bir eğitim kurumu için çok önemlidir ve sürekli analiz ve ölçme gerektirir. Teftiş bir kurumun kendini değerlendirerek kalite kontrolü yapmasını sağlar. Teftiş kalite gelişimi ile aynı değildir ve kalite gelişimi dışarıdan empoze edilemez. Bu nedenle kurumlar kalite gelişim işlemlerini dış teftişçilere bırakmamalıdır (Sallis, 2002).

Anlamlı bir değerlendirme okulların kalite güvencesinin sağlanması için iyi bir araçtır. Bir okulun kendini değerlendirmesine tüm okul çalışanları ve işverenleride katılmalıdır. Okulun varolan durumu, eğilimleri, güçlü yönleri, zayıf yönleri, tehditler ve istenilen değişimleri belirlemelidir (Bilcik ve Kadnar, 2011).

OECD (2012)'ye göre çoğu ülkede merkezi politikalar ve prosedürleri vurgulayan okul değerlendirmeleri yerine gelişim için okulların kendini

değerlendirmelerine doğru bir gidişat söz konusudur. Kendini değerlendirme okulun ihtiyaçlarına ve koşullarına cevap vermesi nedeniyle gelişmeyi sağlayan bir araçtır.

Avrupa Komisyonu (2002) kaliteli okul gelişimi adlı raporuna göre değerlendirme iç veya dış veya iki şeklin birleşimi olabilir. Çoğu Avrupa ülkeleri bu iki tip değerlendirmenin en üretken bileşimini aramaktadırlar. İdeal olarak iç ve dış değerlendirme bilgi kaynağı olarak birbirini tamamlar. Okulların performansını takip etmek standartları yükseltmek için gereklidir fakat dışarıdan bunu yapmak çok maliyetlidir. Okulların kendini değerlendirme uzmanlığı artarsa ve gereken araçlara bu konuda ulaşabilirlerse stratejiler büyür ve denetimin rolü değişir.

(Assuring Quality in Education Report of European Commission) Avrupa Komisyonunun Eğitimde Kalite raporuna (2015) göre son on yılda Avrupada iç okul değerlendirmesi büyüme gösterdi ve öneriden çok zorunlu hale gelmiştir.

Kumar (2008)' ye göre Toplam Kalite Yönetiminin Eğitim kurumlarında uygulanabilmesi için 5 basamaklı bir süreçten bahsetmektedirler. Bu aşamalardan başlangıç aşamasına göre var olan durumu ortaya çıkartmak için iç ve dış müşterilere anketler uygulanmalı, diğer kuruluşlarla performans kıyası yapılmalı, kalite gelişim takımları oluşturulmalı, kurumun amaç ve hedeflerini geçerli bir şekilde ölçen kalite göstergeleri ve ölçütler belirlemelidir.

Galloway (1998)' e göre eğitim bir hizmet endüstrisidir. Eğitim çevresinin diğer endüstri kurumlarının hizmet kalitesini ve müşterilerinin memnuniyetini ölçmek için kullandığı teknikleri hayata geçirmeye ihtiyacı vardır. Bu teknikler iç ve dış müşterileri içermelidir. Eğitimde geliştirilecek hizmet kalite modeli yönetimin yüksek kaliteyi belirlemesine, problemlerin ne olduğuna karar vermesine yardımcı olacaktır.

Lagrosen ve diğ. (2004) bu konuda tüm paydaşların bakışını hesaba katan bir araştırmanın değerli olacağını savunmuştur.

Eğitimde toplam kalite ile ilgili araştırmalar incelendiğinde tüm eğitim paydaşlarının beklentilerini gözönünde bulunduran bir araştırmaya rastlanamamıştır. Ayrıca Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde bulunan ortaöğretim kurumlarının iç denetimini mümkün kılan bir uygulamanın olmadığı da görülmüştür.

Problem Cümlesi

Bu bağlamda, araştırma konusu olarak ortaöğretim kurumlarında iç denetimi mümkün kılabilmek için tüm eğitim paydaşlarının beklentilerine dayalı bir “okul öz değerlendirme ölçeği” geliştirilmesinde yarar görülmüştür. Buna istinaden araştırmamızın problem cümlesi, “Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti devlet liselerinde okuyan öğrencilerin okulların kendilerine sunduğu eğitim hizmet kalitesi hakkındaki algıları nelerdir?” olacaktır.

Araştırmanın birinci aşamasında geliştirilen Okul Öz Değerlendirme ölçeğinin lise öğrencilerine uygulanması sonucu elde edilen veriler incelendiğinde araştırmaya dahil edilen öğrencilerin %55’inin genel olarak kendilerine sunulan eğitim hizmet kalitesinden memnuniyet duyduğu, %45’inin ise memnun olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca lise öğrencilerinin okulları tarafından kendilerine sunulan hizmet kalitesi hakkındaki algıları arasında cinsiyet, sınıf, okul tipi, anne ve babalarının eğitim düzeylerine göre önemli farklılıklar olduğu ortaya çıkmıştır. Eğitimin birincil paydaşları olan öğrencilerin bu konudaki memnuniyetlerinin artırılması Toplam kalite yönetiminin esas prensiplerinden bir tanesidir. Elde edilen bu sonuçlar Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti liselerinde öğrencilere verilen eğitim hizmet kalitesini artırma ve bu nedenle eğitim hizmetini veren okul müdürlerinin ve öğretmenlerin görüşlerine başvurma gereğini ortaya çıkarmıştır..

1.2.Araştırmanın Amacı

Eğitim kurumlarında verimliliğin artırılmasının anahtarı hizmet kalitesinin artırılmasıdır. Toplam kalite yönetiminin vurguladığı faktörlerden bazıları kurumların uzun süreli kalite gelişimine odaklanarak müşterilerin ihtiyaç ve isteklerini karşılaması, gelişmeyi planlaması, yapılanı analiz etmesi ve kendini değerlendirmesidir. Toplam kalite üzerine çalışan bir çok araştırmacı okulların öğrenme ve öğretmedeki gelişimlerini izlemelerine olanak tanıyan, ülkeye özel geliştirilen bir öz mekanizmasının olmasını önemle vurgulamaktadırlar (EFQM; Bilcik ve Kadnar, 2011; Özmantar, 2011; Avrupa Komisyonu, 2015; O’Brien ve diğ., 2017; Podgomik ve Vogrinç, 2017; Sampaio ve Leite, 2017; Scherman ve diğ., 2017).

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’nde bulunan devlet liselerinde dış denetim Milli Eğitim Bakanlığı müfettişleri tarafından yapılmakta olup, liselerde bir iç denetim mekanizması bulunmamakta ve Toplam Kalite Yönetimi uygulanmamaktadır.

Araştırmanın birinci amacı Ortaöğretim Kurumlarında Toplam Kalite Yönetiminin bir parçası olan iç denetimi mümkün kılabilmek için, lise öğrencilerinin kendilerine sunulan hizmet kalitesi hakkındaki algılarını belirlemek için kullanılabilecek bir “okul öz değerlendirme ölçeği” geliştirmektir.

Araştırmanın ikinci amacı ise lise okul müdürlerinin ve öğretmenlerin görüşlerini alarak eğitimde hizmet kalitesini artırabilmek için çözümler üretmek ve öğrenci memnuniyetini artırmaktır. Bu sayede okul müdürlerinin ve öğretmenlerin eğitimde kalite konusunda farkındalığını artırmak, müdür ve öğretmenlerin katılımlarını sağlayarak okullarda kalite kültürünü oluşturmak ise çalışmanın diğer amaçları arasındadır. Bu amaç bir çok araştırmacı tarafından önerilmektedir (Murley ve diğ., 2008; Mendenhall ve diğ., 2013; Şahin , 2013; Tsiolakki ve Tsiakkiros, 2013; Ah-tek ve Starr, 2014; Duzevic ve Casni, 2015; Iachini ve diğ., 2016). Hizmet kalitesini ölçerek güçlü , zayıf yönleri ve hizmet kalitesini etkileyen faktörleri belirleme çok önemlidir, bu durum öğrencilere daha iyi kaynaklar sağlanmasına ve daha iyi hizmet verilmesine olanak tanır (Abdullah, 2006). Müdürlerin liderliği okulların gelişimi için en önemli faktördür (Wiyono, 2017). Tüm eğitim paydaşların özellikle müdür ve öğretmenlerin başlangıcından itibaren okul gelişimine katkı koyması önemlidir (James, 2008), okul personelinin katılmadığı toplam kalite yönetimi anlamsızdır (Shahmohammadi, 2017).

Bu genel amaca ulaşmak için araştırmaya katılan lise müdür ve öğretmenlerine “Liselerde öğrencilere sunulan eğitim hizmetlerinin kalitesini artırabilmek için neler yapılabilir?” sorusu yöneltilmiştir.

1.2.1. Alt Amaçlar

1.2.1.1.Lise öğrencileri öğrenimlerini sürdürdükleri okulların verdiği hizmet kalitesinden genel olarak memnun mudur?

1.2.1.2.Lise öğrencilerinin öğrenimlerini sürdürdükleri okulların eğitim-öğretim kadrosu tarafından kendilerine verilen hizmet kalitesi hakkındaki algıları nasıldır?

- 1.2.1.3.Lise öğrencilerinin öğrenimlerini sürdürdükleri okullarda yapılan faaliyetlerin kalitesi hakkındaki algıları nasıldır?
- 1.2.1.4.Lise öğrencilerinin öğrenimlerini sürdürdükleri okulların ölçme-değerlendirme servisi tarafından kendilerine verilen hizmet kalitesi hakkındaki algıları nasıldır?
- 1.2.1.5.Lise öğrencilerinin öğrenimlerini sürdürdükleri okulların başarıları hakkındaki algıları nasıldır?
- 1.2.1.6.Lise öğrencilerinin öğrenimlerini sürdürdükleri okulların yönetim kadrosu tarafından kendilerine verilen hizmet kalitesi hakkındaki algıları nasıldır?
- 1.2.1.7.Lise öğrencilerinin öğrenimlerini sürdürdükleri okulların fiziki durumu hakkındaki algıları nasıldır?
- 1.2.1.8.Lise öğrencilerinin öğrenimlerini sürdürdükleri okulların rehberlik servisi tarafından kendilerine verilen hizmet kalitesi hakkındaki algıları nasıldır?
- 1.2.1.9.Lise öğrencilerinin öğrenimlerini sürdürdükleri okulların eğitim hizmet kalitesi hakkındaki algıları okulların bulunduğu bölgelere göre istatistiksel olarak farklı mıdır?
- 1.2.1.10.Lise öğrencilerinin öğrenimlerini sürdürdükleri okulların eğitim hizmet kalitesi hakkındaki algıları öğrencilerin yaşlarına göre istatistiksel olarak farklı mıdır?
- 1.2.1.11.Lise öğrencilerinin öğrenimlerini sürdürdükleri okulların eğitim hizmet kalitesi hakkındaki algıları öğrencilerin cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak farklı mıdır?
- 1.2.1.12.Lise öğrencilerinin öğrenimlerini sürdürdükleri okulların eğitim hizmet kalitesi hakkındaki algıları sınıf derecelerine göre istatistiksel olarak farklı mıdır?
- 1.2.1.13.Lise öğrencilerinin öğrenimlerini sürdürdükleri okulların eğitim hizmet kalitesi hakkındaki algıları lise türüne göre istatistiksel olarak farklı mıdır?
- 1.2.1.14.Lise öğrencilerinin öğrenimlerini sürdürdükleri okulların eğitim hizmet kalitesi hakkındaki algıları bir yıl önceki karne notlarına göre istatistiksel olarak farklı mıdır?
- 1.2.1.15.Lise öğrencilerinin öğrenimlerini sürdürdükleri okulların eğitim hizmet kalitesi hakkındaki algıları öğrencilerin uyruklarına göre istatistiksel olarak farklı mıdır?

- 1.2.1.16. Lise öğrencilerinin öğrenimlerini sürdürdükleri okulların eğitim hizmet kalitesi hakkındaki algıları öğrencilerin yaşadıkları yerleşim yerlerine göre istatistiksel olarak farklı mıdır?
- 1.2.1.17. Lise öğrencilerinin öğrenimlerini sürdürdükleri okulların eğitim hizmet kalitesi hakkındaki algıları öğrencilerin anne eğitim durumlarına göre istatistiksel olarak farklı mıdır?
- 1.2.1.18. Lise öğrencilerinin öğrenimlerini sürdürdükleri okulların eğitim hizmet kalitesi hakkındaki algıları öğrencilerin baba eğitim durumlarına göre istatistiksel olarak farklı mıdır?
- 1.2.1.19. Öğrencilerin Okul Öz Değerlendirme Ölçeğinde yer alan alt boyutlardan aldıkları toplam puanlar arasında ilişki var mıdır?
- 1.2.1.20. Liselerde öğrencilere eğitim-öğretim kadrosu tarafından sunulan eğitim hizmet kalitesi nasıl artırılabilir?
- 1.2.1.21. Liselerde öğrencilere yönetim kadrosu tarafından sunulan hizmet kalitesi nasıl artırılabilir?
- 1.2.1.22. Liselerde öğrencilere rehberlik ve psikolojik danışmanlık servisi tarafından sunulan hizmet kalitesi nasıl artırılabilir?
- 1.2.1.23. Liselerde okul faaliyetlerinin (ders dışı, sportif, sergi, yarışma, seminer vb.) kalitesini artırmak için neler yapılabilir?
- 1.2.1.24. Liselerde ölçme ve değerlendirme hizmet kalitesini artırmak için neler yapılabilir?
- 1.2.1.25. Liselerde fiziki çevreyi (sınıf, bahçe, laboratuvarlar, toplantı, spor salonları, kütüphane vb.) geliştirmek için neler yapılabilir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Okullarda hizmet kalitesini artırabilmek için Toplam Kalite Yönetiminin okullarda uygulanması, bir çok kalite akreditasyonu sağlayan örgüt (ISO; EFQM, 2013 vb.) ve araştırmacı tarafından tavsiye edilmektedir (Özevren, 2000; Önal, 2004; Hanuskek, 2005; Ngware, 2005; Aina, 2012; Militarua ve diğ., 2013; Nawelva ve diğ., 2015; Bunglowala ve Asthana, 2016; İbrahim ve diğ., 2017). Müşteri odaklılık (ISO; EFQM, 2013; Ceylan, 1997; Oldfield ve Baron, 2000; Sallis, 2002; Gruber ve diğ., 2010; Al-İbrahim, 2014) ve onların beklenti-algılarını belirleyerek ihtiyaçlarının karşılanması Toplam Kalite Yönetiminin en önemli unsurlarındandır (Hwarng ve

Teo, 2001; Lagrosen ve diğ., 2004; Imanova, 2006; Okay, 2009; Ahmad ve Garg, 2012; Nell ve Cant, 2014; Menon, 2015).

İç ve dış denetleme okulların mevcut durumunu ortaya koyan iki metottur ve birbirini tamamlar. KKTC’ de Ortaöğretim kurumlarında dış denetim Milli Eğitim Bakanlığı müfettişleri tarafından yapılmaktadır. Fakat okulların kendine ayna tutmasını sağlayan bir iç denetim sistemi bulunmamaktadır. İç denetimin her ülkenin gerçeklerini ve limitlerini hesaba katarak (UNESCO,2004) okul öz değerlendirilmesi şeklinde yapılması bir çok araştırmacı ve organizasyon tarafından tavsiye edilmektedir (EFQM, 2013; OECD, 2012; Abdullah, 2006; Bılcık ve Kadnar, 2011; Özmantar, 2011, Avrupa Komisyonu, 2015; O’Brien ve diğ., 2017; Podgomic ve Vogrina, 2017; Sampaio ve Leite, 2017)

Hizmet kalitesini ölçen bir çok model geliştirilmiştir. Bu modeller Critical Events Modeli, the Gronroos Modeli, the Servperf Modeli ve Servqual’ dır (Halis, 2000). Fakat bu modellerin hiç biri eğitimde hizmet kalitesini ölçmek için geliştirilmemiştir.

Üniversitelerde çok sayıda araştırmacının Servqual ölçeğini kullanarak ölçek maddelerini eğitime adapte ederek eğitimin birincil müşterileri olarak görülen öğrencilerin memnuniyetini ölçtüğünü görmekteyiz. Bu çalışmalardan başlıcaları: Tan ve Kek, 2004; Özgül ve Devedakan, 2005; Ting ve Abella, 2007; Yılmaz ve diğ., 2007; Archambault, 2008; Hasan ve Ilias, 2008; Okumus ve Duygun, 2008; Khodayari ve Khodayari, 2011; Sökmen, 2011; Sukwadi ve diğ., 2011; Wong ve diğ., 2012; Koni ve diğ., 2013; Yousapronpaiboon, 2014; Zainuddin ve diğ., 2014; Kamble ve Sarangdhar, 2015; Kassim ve diğ., 2015; Wael, 2015; Sahney, 2016).

Üniversitelerde öğrencilerin memnuniyetini ölçmeyi amaçlayan bazı araştırmacılar ise SERVPERF modelini kullanmıştır. Bu araştırmalardan bazıları Karami ve Olfati, 2012; Diedericks, 2015; Adedamola ve diğ., 2016 tarafından yapılan araştırmalardır.

Üniversitelerde hizmet kalitesinin ve öğrenci memnuniyetinin ölçümünde bazı araştırmacıların ise var olan ölçekler yerine kendi ölçeklerini geliştirdikleri ve bu ölçekleri üniversite öğrencilerine uygulayarak öğrenci memnuniyetini ve hizmet kalitesini ölçtükleri görülmektedir. Bu çalışmalardan bazıları: Athiyaman, 1997; Elliot ve Shin, 1999; Sallis, 2002; Ling ve diğ., 2010; Moro-Egido ve diğ., 2010; Krickl ve Geertshuis, 2012; Asaduzzaman ve diğ., 2013; Al-Refai ve diğ., 2015; Darrin, 2015; Elhadary, 2016 dır.

Üniversitelerde yapılan Toplam kalite çalışmalarının çok sayıda olmasına rağmen literatürde ilkökul, ortaokul ve lise seviyesinde çok az sayıda çalışma yapıldığı gözlenmiştir. Bu durum Sweis ve diğ. (2016) tarafından da desteklenmektedir.

İlkokullarda yapılan başlıca toplam kalite çalışmaları hizmet kalitesinin ölçen Ene ve Tatar (2010); ailelerin algılarını ölçen Karadağ (2010); öğrencilerin algılarını ölçen Sumaedi ve diğ. (2011); ailelerin memnuniyetini ölçen İncesu ve Aşıkil (2012); yapılan toplam kalite çalışmaları hakkında öğretmen ve idarecilerin düşüncelerini değerlendiren Akan ve Şavaş (2014); müfettişlerin algılarını ölçen Çolak (2015); okul öz değerlendirme projesini değerlendiren Karagiorgi ve diğ. (2015); okul gelişim takımı hakkında okul müdürlerinin algılarını ölçen Şahin (2015) ve toplam kalite yönetimi hakkında öğretmenlerin algılarını ölçen Yasin (2015) tir.

Ortaöğretimde yapılan başlıca çalışmalar ise öğretmenlerin ortaokullarda yöneticiler tarafından hangi düzeyde toplam kalitenin uygulandığını araştıran Ngware ve diğ. (2006); öğrenci memnuniyetini ölçen Yıldız ve diğ. (2006); yöneticilerin Toplam Kalite Yönetiminin Uygulanabilirliği ile ilgili görüşlerini tespit eden Yenel ve diğ.(2008); öğrencilerin beklenti ve memnuniyet seviyelerini ölçen Demirtaş ve Kahveci(2010); toplam kalite sürecinde okul müdürlerinin kullandığı stratejiler ve karşılaştıkları zorlukları araştıran Mobegil ve diğ. (2010), ortaokullarda görev yapan eğitimcilerin hizmet kalitesi hakkında beklenti ve algılarını ölçen bir ölçek hazırlayan Ramseook-Munhurrin ve Naidoo (2010) öğretmenlerin kaliteli okul kavramı ile ilgili algılarının belirleyen Türkyılmaz ve Kuş (2010); performans yönetimini ölçen Atamtürk ve diğ. (2011); öğretmenlerin kaliteyi anlama ve geliştirme hakkındaki fikirlerini araştıran Jidamva (2012); öğretim görevlisi ve öğretim görevlisi olmayan personelin Toplam Kalite Yönetimi algılarını ölçen Shankar (2012); öğrencilerin memnuniyeti ve motivasyonları arasındaki ilişkiyi araştıran Hassan ve diğ. (2013);ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerini alarak bir hizmet kalitesi ölçeği geliştiren Ramseook-Munhurrin ve Nundlall (2013); sürdürülebilir kalite güvencesi konusunda velilerin ortak olma durumunu araştıran Joshua (2014); ortaokul öğretmenlerinin toplam kalite algılarını ölçen Wani (2014); analitik hiyerarşi işlemi ile eğitim hizmet kalitesini değerlendiren Atsan (2015); toplam kalite yönetiminin ortaokul yönetiminde uygulanmasını araştıran

Ejionueme and Oyoyo (2015); ve toplam kalite yönetimi çalışmalarını araştıran Nawelwa ve diğ. (2015) tir.

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde Toplam kalite yönetimi ve hizmet kalitesi hakkında yapılan çalışmalar çok az sayıdadır. Bu çalışmalardan başlıcaları Deming'in öndört ilkesini inceleyip, yapılandırarak KKTC Milli Eğitim Bakanlığı yasa ve dökümanlarını liderlik, bilgi paylaşımı, süreklilik, motivasyon ve mesleki gelişim, boyutları açısından inceleyen ve 8 daire müdürü ile görüşen Sarpten ve Batman (2009), devlet ortaokullarındaki onbir öğretmenin ve onaltı müdürün performans yönetimine ilişkin algılarını değerlendiren Atamtürk ve diğ. (2011); Yakınoğlu Kolejinde 2012-2013 eğitim yılında lise öğrencilerinin ve öğretmenlerin toplam kalite uygulamalarına yönelik görüşlerini almak üzere bir çalışma gerçekleştiren İşlek ve Hürsen (2014); Yedidalga bölgesindeki ilkokullarda öğretmen, okul idaresi ve çalışanlarını 48 velinin değerlendirmesini içeren bir çalışma yapan Çamlıca (2016) ve Lefkoşa'da ortaokullarda müdür, öğretmen ve öğrencilerin davranışlarını gözlemleyip onların davranışlarının Toplam kaliteye uygunluğunu araştıran Şan (2016) dir.

İncelenen araştırmalar arasında eğitim hizmet kalitesi ölçümünde eğitim paydaşlarından sadece öğrenciler veya sadece veliler üzerine odaklanan çalışmalara rastlanmasına rağmen, eğitim paydaşları olan Milli eğitim Bakanlığı müfettişleri, okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler ve velilerin eğitimde hizmet kalitesi konusunda beklentilerini belirleyerek bir ölçek oluşturan, Kıbrıs Türk Cumhuriyeti devlet liselerindeki öğrencilerin eğitim hizmet kalitesi hakkındaki algılarını ölçmeyi hedefleyen ilk araştırma olması araştırmaya önem katmaktadır. Tüm eğitim paydaşlarının bakışını hesaba katan bir araştırmanın değerli olacağı görüşü Lagrosen ve diğ. (2004) tarafından desteklenmektedir.

Kalite gelişim aşamalarına eğitim paydaşları ve uygulayıcıları olan müdür ve öğretmenlerin katılımlarını sağlayarak okullarda kalite kültürünü oluşturmak bir çok araştırmacı tarafından önerilmektedir (James, 2008; Murley ve diğ., 2008; Mendenhall ve diğ., 2013; Şahin, 2013; Tsiolakki ve Tsiakkiros, 2013; Ah-tek ve Starr, 2014; Duzevic ve Casni, 2015; Iachini ve diğ., 2016; Shahmohammadi, 2017; Wiyono, 2017).

Bu durum eğitim hizmet kalitesinin artırılması konusunda müdür ve öğretmenlerin görüşlerini alan bu araştırmanın sonuçlarının literatüre katkıda bulunabileceği görüşünü desteklemektedir.

1.4.Sınırlılıklar

Bu araştırma,

- 1- Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde Lefkoşa, Gazimağusa, Güzelyurt,İskele ve Girne şehirlerindeki devlet liselerinde uygulanmıştır.
- 2- Verilerin toplanması ve analizi 2015-2016 ve 2016-2017 Eğitim-Öğretim yılı ile sınırlıdır.
- 3- Araştırma Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti devlet liselerinde kayıtlı öğrenciler, müdür ve öğretmenlerden elde edilen veriler ile sınırlıdır
- 4- Nicel araştırma bulguları hazırlanan ölçek soruları ile sınırlıdır.
- 5- Nitel araştırma bulguları yarı-yapılandırılmış görüşmeler esnasında müdür ve öğretmenlere sorulan sorular ile sınırlıdır.

1.5.Sayıtlılar

- 1- Yapılan nicel çalışmada veri toplama amacı ile hazırlanarak kullanılan ölçekte görüşlerini belirten lise öğrencileri, ölçek uygulaması öncesinde okul öz değerlendirmesi ve önemi hakkında bilgilendirilmiştir. Bu nedenle öğrencilerin anketleri yanıtlarken gerçek düşüncelerini yansıtacakları varsayılmaktadır.
- 2- Nicel çalışmada kullanılan anketin, araştırılan durumu ortaya koyabilecek kapsamda olduğu varsayılmaktadır.
- 3- Nitel çalışmada veri toplama amacı ile yapılan görüşmelerde görüşlerini belirten lise okul müdürleri ve öğretmenlerinin görüşme sorusunu yanıtlarken gerçek düşüncelerini yansıtacakları varsayılmaktadır.
- 4- Nitel çalışmada lise müdür ve öğretmenlerine yöneltilen sorunun , araştırılan durumu ortaya koyabilecek kapsamda olduğu varsayılmaktadır.

1.6.Tanımlar

Bu bölümde araştırmanın içinde sık sık geçen bazı terimlerin tanımları verilmiştir. Verilen tanımlar, çalışmada bu terimlerin hangi anlamda kullanıldıklarına yöneliktir.

Ortaöğretim Kurumu: Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'ndeki ortaokul ve liseleri kapsayan bir terimdir.

Lise: 15-18 yaş grubundaki öğrencilerin devam ettiği okullardır (Milli Eğitim Yasası, 9).

Yönetici: K.K.T.C. liselerinde görev yapan müdür ve müdür muavinleri bu araştırmada "yönetici" sözcüğü ile ifade edilecektir.

Müdür: Bu araştırmada müdür, liselerde yönetimden sorumlu kişiyi anlatmaktadır.

Müdür Muavini: Bu araştırmada müdür muavini, lise yönetiminde müdüre yardımcı olan kişiyi ifade etmektedir.

Eğitim-Öğretim Kadrosu: Öğretmenler

1.7.Kısaltmalar

KKTC: Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti

M.E.B: Milli Eğitim Bakanlığı

S.P.S.S: Sosyal Bilimler için istatistik paket programı

ANOVA: Varyans Analizi

V.b: Ve bunun gibi

F: Varyans analizi neticesinde'çıkan değer.

p : Varyans analizi neticesinde çıkan f değerinin tablo değeri.

ISO 9000: Uluslararası Standartlar Örgütü

CMMI: Yetenek Olgunluk Entegrasyonu (Capability Maturity Model Integration)

EFQM : Avrupa Kalite Yönetimi Vakfı

ECIS : Avrupa Uluslararası Okullar Birliği

OECD: Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde Toplam Kalite Yönetimi temel kavramlarına, Toplam Kalite hareketinin tarihçesine, Toplam Kalite öncülerine, kalite konusunda akreditasyon sağlayan birlikler ve kalite ödüllerine, hizmet kalitesini ölçen modellere, eğitim, eğitimde müşteriler, eğitimde kalite ve ortaöğretimde hizmet kalitesi ile ilgili yapılmış yurt içi ve yurt dışı araştırmalara değinilmiştir.

2.1. Toplam Kalite Yönetimi İle İlgili Temel Kavramlar

2.1.1. Kalite (Quality)

Sanayi devriminden sonra ortaya çıkan kalite kavramı farklı kişilere göre farklı anlamlar ifade etmesi nedeni ile tanımlanması çok güç bir kavramdır. Farklı şekilde yapılan tanımlardan bir kaçı aşağıdaki gibidir:

“Kalite (Quality), bir ürün veya hizmetin belirlenen veya olabilecek ihtiyaçları karşılama kabiliyetine dayanan, özelliklerinin toplamıdır” (Kalite Sözlüğü, ISO 9001).

Kalite müşterilerin ihtiyaç ve isteklerini fazlasıyla karşılayan algılamadaki kalitedir (Sallis, 2002).

Kalite, müşterinin gereksinimlerini karşılayan ve müşteriyi memnun eden ürünlerin özellikleridir ve eksiksiz ve hatasız olmalıdır (Juran ve Godfrey, 1999).

Shewhart, kaliteyi malın mükemmelliği olarak ele almıştır (aktaran Halis, 2000).

Philip Crosby kaliteyi ihtiyaçların, tam olarak karşılanması ve gerekliliklere ve şartnamelere uygunluktur olarak tanımlamıştır (aktaran Halis, 2000).

“Feigenbaum’a göre bir ürünün veya hizmetin kalitesi tüketici ihtiyaçlarını mümkün olan en ekonomik seviyede karşılamayı amaçlayan mühendislik, imalat, kalitenin idamesi ve pazarlama özelliklerinin bileşimidir” (aktaran Halis, 2000).

Tüm araştırmacıların kalite kavramları incelendiğinde, kalite müşteri ihtiyaçlarını ve isteklerini karşılama, gerekliliklere uyarak müşteriyi memnun etme girişimleri olarak özetlenebilir.

2.1.2.Kalite Planlaması (Quality Planning)

Kalite planlaması kalite hedeflerine odaklanmak ve gereken kaynakları belirlemektir (Kalite Sözlüğü, ISO 9001).

2.1.3.Kalite Politikası (Quality Policy)

Kalite politikası bir kuruluşun üst yönetimi tarafından belirlenen kalite ile ilgili amacıdır (Kalite Sözlüğü, ISO 9001).

2.1.4.Kalite Kontrolü (Quality Control)

Kalite kontrol, arzu edilen kaliteyi yakalamak için kullanılan teknikler ve faaliyetlerdir (Kalite Sözlüğü, ISO 9001).

Kalite kontrol standarda uymayan ürünlerin tespit edilerek elimine edilmesidir. Kalite kontrol işleminden sonra gerçekleşir, denetimciler tarafından kontrol edilir ve çok fazla kayıp ve tekrar çalışmaya sebep olur (Sallis, 2002).

2.1.5. Kalite Güvencesi (Quality Assurance)

Kalite güvencesi, ürün veya hizmetlerde, arzu edilen kaliteyi karşılayabilmek ve güveni sağlamak için yapılması gereken planlı ve sistematik faaliyetlerin bütünüdür (Kalite Sözlüğü, ISO 9001).

Kalite güvencesi kalite kontrolünden farklıdır. Çünkü işleminden önce ve işlem sırasında gerçekleşir bu nedenle her zaman ilk seferde belirlenen standartlara uygun hatasız ürün üretilir. Teftiş kalite güvencesinde önemli bir yere sahiptir fakat bunun yanında denetçiden çok kalite çemberleri veya grupları olarak çalışan işgücünün sorumluluğudur (Sallis, 2002).

2.1.6. Kalite Yönetimi (Quality Management)

Tüm yönetim işlevlerinden bir tanesi olan kalite yönetimi kalite politikasını belirlemek ve uygulamaktır (Kalite Sözlüğü, ISO 9001).

2.1.7.Kalite Sistemi (Quality System)

Kalite Sistemi kalite yönetiminin uygulanması için gerekli olan kuruluş yapısı, sorumluluklar, prosedürler, prosesler ve kaynaklardır (Kalite Sözlüğü, ISO 9001).

2.1.8.Kalite Sistem Denetimi (Quality System Audit)

Sistem elemanlarının uygunluğunu, gelişmişliğini, belirginliğini ve etkin bir biçimde uygulanırlığını incelenmek ve tarafsız olarak değerlendirilmektir (Kalite Sözlüğü, ISO 9001).

2.1.9. Sürekli İyileştirme (Kaizen)

Shewhart tarafından ortaya atılmış Japonca bir kavramdır. Bir kuruluşta üst yönetimin liderlik yapması, personelin eğitimi, takımlar halinde çalışması ve müşterilere odaklanarak belirlenen tüm hedefler doğrultusunda üretilen tüm ürünlerin, verilen hizmetlerin ve sürecin sistemli bir şekilde sürekli iyileştirilmesidir (Kalite Sözlüğü, ISO 9001).

İsak (2009) a göre Kaizen malzeme, işçilik, enerji ve ekipman etkinliğini sağlamak, çevre, iş güvenliği ve tertip-düzen konularında gerçekleşen olumsuzlukları iyileştirmek için yapılan çalışmaları kapsar. Önce-Sonra Kaizen en fazla iki kişiden oluşan, tecrübe ve sağduyuya dayanan, kısa sürede tüm alanlarda uygulanabilen çalışmalardır. Kobetsu-Kaizen ise onaltı büyük kaybı engelleyebilmek için üç ile beş kişiden tarafından 3-6 ay arasında önce ve sonrasında yapılan gözlem ve veri takipleridir.

Kaizen yaklaşımda tüm çalışanların Kaizen faaliyetlerinde yer alması esastır. Kaizen yaklaşımının üç ana bileşeni vardır:

- Tüm Kaizen projelerinde belirlenmiş problemler vardır
- Çalışanlar takım halinde belirlenen problemle ilgili geliştirici fikirler öne sürerler
- Takım uğraşılan problemin en iyi çözümünü belirler ve uygulamaya koyar. Uygulamadan sonra takım Kaizen işleminin etkisini değerlendirmekle sorumludur (Chen ve diğ., 2001).

2.1.10 Kalite Halkası (Quality Loop, Quality Spiral)

Bir ürün veya hizmet hakkında ihtiyaçların belirlenerek, bu ihtiyaçların karşılanıp karşılanmadığının araştırılmasına kadar olan birbirine bağımlı faaliyetler dizidir (Kalite Sözlüğü, ISO 9001).

2.1.11. Stratejik Yönetim (Strategic Management)

Bir kurumun iç-dış çevresini ve aralarındaki ilişkileri analiz etmek ve kurumun uzun dönemli amaçlarını belirleyerek bu amaçlara ulaşabilmek için yapılması gerekenleri belirlemek ve uygulamaktır (Kalite Sözlüğü, ISO 9001).

2.1.12. Toplam Kalite Yönetimi (Total Quality Management-TQM)

Toplam Kalite Yönetimi kaliteli ürünler ve hizmetler üreten firmalarda tüm çalışanları içeren bir yönetim felsefesi ve stratejisidir. Toplam Kalite Yönetiminin temelleri Amerika ve Japonya’da kalite kontrolü çalışmaları yapan W. Edwards Deming, Philip B. Crosby ve Joseph M. Juran’ın düşünceleridir.

Toplam Kalite Yönetimi eklektik bir yönetim yaklaşımıdır. Toplam Kalite Yönetiminin Temel Unsurları:

- Yaklaşım: Üst yönetimin önderliği
- Kapsam: Tüm örgüt bazında kalite
- Ölçek: Kaliteden herkesin sorumlu olması
- Felsefe: Hata bulma değil hata önleme
- Standart: İlk girişimde doğru yapma
- Tema: Sürekli geliştirme
- Performans: Kıyaslama (Benchmarking)
- Amaç: İç ve dış müşterilerin tatmini
- Odak: Süreç üzerinde yoğunlaşma
- Metodoloji: Bilimselliktir (Halis, 2000)

Toplam Kalite evrensel bir mesajdır ve bir pratik yönetim modelidir ve bu model 1982’ de Peters ve Waterman tarafından popüler olmuştur. Toplam kalite yönetiminin vurguladığı faktörler:

- Müşterilerin ihtiyaç ve isteklerini karşılamak

- Uzun süreli kalite gelişimine odaklanmak
- Gelişmeyi planlamak ve yapılanı analiz etmek
- Personeline inanan ve personele kalite sorumluluğu verecek seviyede kararları delege eden liderlik,
- Personelinin başarılarını takdir eden ve personelinin cesaretlendiren liderlik
- Strateji, basamak basamak başarılan küçük projelerle kalıcı değişim
- Takım çalışması
- Takım elemanlarına uygun çalışma şartlarının sağlanması
- Analiz
- Kendini değerlendirmedir.

Toplam kalite yönetimi kalite güvencesini içerir, genişletir ve geliştirir. Her çalışanın amacı müşteriye memnun etmektir (Sallis, 2002).

Eğitimde gelişme için güçlü bir araç olan Toplam Kalite Yönetimi lise, ortaokul, ilkokul, üniversite ve eğitimlerde kullanılabılır. Toplam kalitenin başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için 4 ana faktör bulunmaktadır:

- Denetim zincirinde herkesin desteğini almak
- Müşterileri belirlemek
- İşlemlerin açık anlaşılır düzeltici olmasına odaklanmak
- Deming'in 14 ilkesini bir rehber ve kontrol listesi olarak kullanmaktır (Winn ve Green, 1998).

Kumar (2008) Toplam Kalite Yönetiminin Eğitim kurumlarında uygulanabilmesi için beş basamaklı bir süreçten bahsetmektedirler. Eğitim kurumlarında kalite artırma çalışmalarında bir taslak olarak kullanılabilecek bu beş adımı şu şekilde açıklamaktadırlar:

1. Aşama: Karar verme: En üst yönetim toplam kalite yönetiminin neden ve nasıl uygulanması gerektiğiyle ilgili anlayış geliştirmelidir.
2. Aşama: Hazırlık safhası: Yönetim kurumun iç değerlendirmesini yaparak güçlü ve zayıf yönlerini saptamalı, anahtar personele eğitim verilmeli, vizyon ve hedefler belirlenmelidir. Bu konuda yöneticiler organizasyon kültürünün toplam kalite yönetimini teşvik edip etmediğine dikkat etmelidir.
3. Aşama: Başlangıç aşaması: Süreç adlandırılmalı, amaç belirlenmeli, personel eğitilmeli, varolan durumu ortaya çıkartmak için iç ve dış

müşterilere anketler uygulanmalı, diğer kuruluşlarla performans kıyası yapılmalı, kalite gelişim takımları oluşturulmalı, kurumun amaç ve hedeflerini geçerli bir şekilde ölçen kalite göstergeleri ve ölçütler belirlemelidir.

4. Aşama: Genişleme/ Birleştirme safhası: Sürekli eğitim , yeni takımlar yeni departmanlar oluşturma, gerekli olduğunda aşamalarda yardımcı olacak uzmanlardan yardım alma, kalite gelişimlerini teşhis etme ve takdir etme.
5. Aşama: Değerlendirme aşaması: Programın başarısı veya başarısızlığı yıllık olarak değerlendirilmeli başarısız olan programların tasarımı tekrar yapılmalıdır.

2.2. Toplam Kalite Hareketinin Tarihçesi

13. yüzyılda çıraklık ve esnaf loncaları toplumda iş hayatını ve ilişkilerini düzenleyen ve denetleyen ve dini kaynaklardan beslenen birliklerdi (Halis, 2000).

19. yüzyılın sonlarına kadar kalite ürünü tasarlayan ve yapan ustanın sorumluluğunda idi. 20. yüzyıl başlarında ise benzer işleri yapan işçilerin çalışmalarını ve ürün kontrolünü ustabaşılar yapmaya başladı (Halis, 2000).

Kalite kavramı sanayi devrimi ile ortaya çıkmıştır. Sanayi devrimi ile seri üretim (mass production) metodu gelişti. Seri üretim sanayiye girince işçinin ürün kalitesi ile ilgili sorumluluğu ve kendi kendine kaliteyi kontrol etmesi sorumluluğu yok oldu. 20 .yüzyıl başında F.W. Taylor’ un geliştirdiği bilimsel yöntemle bütünleşen yeni üretim metodları üretimde insan gücünü azalttı. İş bölümü ve kalite kontrol üretime girdi. Defolu ürünü belirlemeye yarayan kalite kontrol daha sonraları ekonomik olarak görülmemeye başlandı. Çünkü kalite kontrol işçinin kaliteye önem vermesini sağlamıyordu. İkinci Dünya Savaşından sonra kalite gelişimi ve kalite güvencesi üretime girdi ve işçilerin kalite sorumluluğu tekrar geri döndü.

1924’te Bell Telfon Laboratuvarları’nda çalışan Walter A. Shewhart ilk istatistiksel kalite kontrolünün temellerini attı. 1930 yılında Amerikalı bir istatistikçi olan W.Edwards Deming endüstriyel işlemlerde kayıp ve çeşitliliği ortadan kaldırmak için metodlar geliştirmeye başladı. Deming, Hawthorne plant adlı bir firmada işe başladı. Bu firma 40000 çalışanı işe aldı ve bu çalışanlardan bir taneside kalite öncülerinden Joseph Juran idi. Telefon üreten bu firmada 1927 ve 1932 de

Elton Mayo ve arkadaşları ünlü Hawthorne etkisi adlı ünlü görüşü ortaya attı. Bu görüşe göre üretimin artmasındaki en önemli faktörler liderlik biçimi ve grup uyumuydu. Western elektrikten sonra Deming Amerika tarım departmanında göreve başladı. Burada yine bir istatistikçi olan Walter Shewhart ile tanıştı. Shewhart'ın amacı üretimde kayıp ve gecikmeyi önlemek için istatistiksel kontrolü kullanmaktı. Deming, Shewhart'ın metodlarını ilerletti ve geliştirdi. Deming planla, yap, kontrol et ve hareket et (plan, do, check, act) basamaklarını içeren PDCA cycle olarak adlandırdığı bir metodolojiyi ortaya attı. Bu metod sürekli kalite gelişimi yönetiminin ilk metodu idi. Günümüzde Shewhart ve Deming'in istatistiksel metodları istatistiksel işlem kontrolü (Statistical Process Control-SPC) olarak bilinir ve bu uygulama toplam kalite yönetiminin desteği olarak kabul edilir. Deming ve Juran 1940' larda Japonya'ya gitti ve Japon iş adamlarına kalite kontrol dersleri verdi. Deming Japon işadamlarına kalite kontrolünden önce müşteri beklentilerine önem vermelerini ve ürünlerini bu doğrultuda yüksek standartlarda üretmelerini salık verdi. Joseph M. Juran kalite yönetimine odaklandı ve 1951'de Quality Control Handbook basıldı. Juran "Jurans triology" adı altında üç önemli konuya odaklandı: Kalite planlaması, kalite kontrolü ve kalite gelişimi. Japonlar Deming ve Juran'ın fikirlerini uygulamaya koydu ve kalite hareketi Japonya'da üretimden sonra sırayla hizmet endüstrisine daha sonraları banka, finans, otomobil ve elektronik eşya üretimine sıçradı. Ishikawa, kalite yönetimine takım çalışmaları boyutunu ilave etti. 1970' lerde Japonya'da kalite evrimi başladı. 1980' li yıllarda Japonlar Juran ve Deming'in fikirlerini geliştirdiler ve bunun adına Toplam Kalite Kontrolü (Total Quality Control-TQC) dediler (Halis, 2000).

Japonya' nın dünya pazarlarında büyük pay kapmasından endişelenen İngiltere ve Amerikaya Kalite gelişimi ve kalite güvencesi 1980 lerde ilgi çekici gelmeye başladı. 1982 de Peters ve Waterman Amerikadaki mükemmel şirketlerin özelliklerini açıklayan mükemmellik araştırmalarını yayınladı. Bu araştırmaya göre önde gelen firmaların müşteri ile bağları çok güçlü ve bu firmalarda basit ve bürokratik olmayan yapılar var, takımlar aktif ve istekli vizyonları geniş liderler tarafından yönetiliyorlardı (Halis, 2000).

Volkswagen, BT ve Phillips'in de dahil olduğu EQFM (Foundation for Quality Management) yeni kalite kültürünü geliştirmek için kuruldu. 1990'lardan sonra eğitimde kaliteye ilgi arttı. 2001 yılında Kuzey İrlanda'da bulunan St. Marys College Avrupa Kalite ödülünü aldı ve aynı yıl İngiltere'den City Technology

College ise ikincilik ödülünü almıştır ve bu sayede kalite akımı eğitimdede ana faktör olmaya başlamıştır (Sallis, 2002).

2.3. Kalite Öncüleri

2.3.1. Frederick W. Taylor (1856-1915)

Makine mühendisi olan Taylor Midvale Şirketi'nde yönetici olduktan sonra A.B.D.'nin en büyük buhar işleyicisini tasarladı ve 1890 da patentini aldı.

1890'da ağaç gövdesinden, Mitscherilch yöntemi ile sülfite hamuru üreten Manufacturing Investment Co.'da genel müdür oldu. Bu şirkette çalışırken 2 büyük değirmen inşa etti, defter tutma sistemini geliştirdi.

Bethlehem Steel'de çalıştığı sürede, modern Taylor-White yüksek hız takımlarını işleme yöntemini geliştirdi ve Metal Kesme Sanatı isimli kitabında bu konu ile ilgili deneyleri anlattı.

1911 tarihinde Bilimsel Yönetimin Prensipleri adlı makalesi yayınlandı. Bu makalede açıkladığı önemli ilkeler ve fikirlerinin tamamına "Taylorculuk" denilmektedir.

Taylor 1907'de Amiral Goodrich'e Newyork tersanesinde yardımcı oldu ve uyguladığı metodlar deniz kuvvetlerinde kullanıldı.

1911 de Shop Management (Atölye Yönetimi) isimli kitabı yayınlandı. İşçi verimliliğini artırabilmek için performansa bağlı maaş sistemi, metod etüdü ve zaman etüdü hakkında çalışmalar yapmıştır.

2.3.2. William Edwards Deming (1900-1993)

Wyoming Üniversitesi'nden mühendislik diploması alan Deming, Colorado Üniversitesinde fizik ve matematik dalında master derecesini aldıktan sonra Yale Üniversitesinde matematiksel fizik üzerine doktora çalışmaları yapmıştır. Amerika tarım departmanında göreve başlamış ve burada geleceğinde büyük etki yaratacak kişi olan Shewhart ile tanışmıştır. Shewhart günümüzde bilinen istatistiksel kontrol chartı icat etmiştir. 1937 de Raymond Birge ile istatistiksel teori hataları adlı broşürünü bastı.

1939' da Shewhart ve Deming'in kalite kontrolü açısından istatistiksel metod adlı eseri basılır. 1940 larda anket tekniklerine dayanan istatistiğin kullanımını

başlatır ve SPC tekniğini tanıtır. SPC kalite gelişimdeki ilk istatistiksel metod kullanımıdır. 1943 te Standford Üniversitesi'nde 2000 kişiye Shewhart'ın "PDSA Cycle" denilen metodunu öğretir. 1950 de Japon mühendisler birliği ve bilim adamları kendisini kalite gelişiminde istatistiğin kullanımı hakkında eğitim vermek üzere Japonya'ya davet eder. 1950 de "some theory of sampling ve elementary principles of statistical control of quality" adlı kitaplarını yayınlar. 1951 de Japon bilim adamları ve mühendisleri birliği Deming ödülünü kurumlarında istatistiksel teoriyi tüketici araştırmalarında, oraganizasyonda, ürün dizaynında ve üretimde kullanan şirketlere vermeye başlar (Encyclopedia of Business).

1959-1962 yıllarında Türkiye'de merkezi istatistik ofisinde danışmanlık yapar. 1960 da "sample design in business research", 1967 de "what happened in Japan" ı yayınlar. 1982 de "quality productivity ve competitive position" ve "out of crisis" adlı iki kitabını yayınlar. Bu kitapta Amerikan şirketlerinin yönetsel dönüşümlerini nasıl yapacağını ve nasıl kaliteyi yakalayacaklarını açıklayan 14 ilkesini detaylı olarak açıklar. Derin bilgi sistemi, planla-uygula-kontrol et-önlem al (PUKÖ) ve 14 Nokta ilkesi Deming'in kalite yaklaşımının üç önemli unsurudur.

Kendisine 1960'ta Japon imparatoru "Kutsal Hazine Düzeni" ödülünü, 1987'de Amerika Başkanı Ronald Reagan Ulusal Teknoloji Ödülü'nü ve 1988'de Ulusal Bilimler Akademisi Üstün Bilim İnsanı ödülünü verir (Deming.org).

Deming'in ondört kalite ilkesi:

- Amaçlarda süreklilik yaratın (Create constancy of purpose)
- Yeni felsefeyi benimseyin (Adopt a new philosophy)
- Kitlesele denetime bağılı kalmayın (Cease dependence on mass inspection)
- Fiyat etiketi üzerinden iş görmeyeson verin (End the practice of conducting business on costalone)
- Prosesleri sürekli olarak geliştirin (Constantly improve processes)
- Kurumu eğitin (Institute training)
- Liderlik tesis edin (Institute leadership)
- Korkuyu kovun (Drive out fear)
- Engelleri yıkın (Break down barriers)
- Amaçlar ve sloganlar ile ilgili saplantıdan vazgeçin (Avoid obsession with goals and slogans)
- Sayısal kotalardan vazgeçin (Eliminate numerical quotas)

- İşçilerin gururunu önleyecek bariyerleri ortadan kaldırın (Remove barriers to pride of workmanship)
- Tüm organizasyonun katılımını sağlayın (Organization-wide involvement)
- Yönetimin sorumluluklarını belirleyin (Define management's responsibilities to make it happen) (Winn ve Green,1998).

2.3.3. Joseph Moses Juran (1904- 2008)

Juran Minnesota Üniversitesinin elektrik mühendisliği bölümünden mezundur. Chicago Loyolo Üniversitesi'nden Hukuk doktorası almıştır. Amerika Birleşik Devletleri ve Japonya'da kalite yönetimini yayan öncülerdendir. 1981' de Japon İmparatoru kendisine Order of Sacred Treasure ödülü verdi.

Bir çok makale ve kitabın yanı sıra en önemli eseri Juranın kalite kontrol el kitabıdır (Juran's Quality Control Handbook). Juran'a göre kalite "kullanıma yada amaca uygunluk" tur.

Juran' a göre kalite problemlerinin %85 i yönetimden kaynaklanır (Juran ve Godfrey, 1999).

Juran (1999)' a göre kaliteyi yakalamak için politikalar ve amaçlar doğrultusunda vizyon geliştirilmelidir, amaçların sonuçlara dönüşmesi yönetsel işlemler ve aktivitelerle gerçekleştirilir. Juran kalite konusunda üst yönetimin aktif liderlik yapması gereğini ve bu konuda eğitilmesi gereğini vurgulamıştır. Juran'ın "Proje Yaklaşımı" na göre sorunlar belirlenmeli ve bir plan doğrultusunda sorunlar çözülmelidir. Juran müşteri konusu üzerinde önemle durmuş ve iç müşteri kavramını ortaya artmıştır (Juran ve Godfrey,1999).

Juran'ın kalite üçlüsü kalitenin planlaması, kontrolü ve geliştirilmesidir. Bu süreçteki on adım:

- Gelişme için ihtiyaç ve fırsatların farkında olun
- Gelişme için amaçlar oluşturun
- Amaçların kavranmasını örgütleyin
- Eğitimi sağlayın
- Problem çözmek için projeler geliştirin
- Raporlar geliştirin
- Tasdik edin
- Sonuçları ilişkilendirin

- Kayıtları tutun
- Örgüt süreçlerini ve sistemleri düzenli olarak geliştirin (Juran ve Godfrey, 1999).

2.3.4. Philip B. Crosby (1926-2001)

Crosby ABD'li kalite uzmanıdır, Florida eyaletinde toplam kalite yönetimi ile ilgili eğitim veren Kalite Koleji (Quality College) ni açmış daha sonra yönetim danışmanlığı şirketi (Philip Crosby Associates) kurmuştur. Crosby'e göre amaç gereksinimleri zamanında tek seferde ve her zaman yerine getirmek olmalıdır. Crosby' e göre kalite gereksinimlere uygunluktur. Crosby düşük kaliteli ürünün ilk sorumlusunu yönetim olarak gösterir, onun toplam kaliteye yaklaşımı sıfır hata ve bedava kalite (Quality is free) dir. Bu yaklaşımlara göre temel ilkeler:

- Yönetim kalite gelişim ihtiyacına inanmalıdır, kalite gelişimi kar gelişimi ile eşittir
- Her departman ve görevden kişilerin bulunduğu kalite geliştirme takımları kurulmalıdır
- Kalite ölçütleri belirlenmeli, ölçülmeli, rapor edilmeli ve düzeltici işlemler gerektiğinde yapılmalıdır
- Kalite değerlendirmesinin maliyeti hesaplanmalıdır
- İşverenler kalite farkındalığı için kalite gelişimi konusunda eğitilmelidir
- Problemler tartışılmalı ve düzeltici faaliyetler yapılarak bu durum alışkanlık haline getirilmelidir.
- Sıfır hata programı için komite kurulmalıdır bu komitenin amacı iletişimi sağlamak ve herkesin işini ilkseferde doğru yapmasını sağlamaktır.
- Tüm yönetim sıfır hata için resmi eğitim almalıdır
- Sıfır hata günlerinde süpervizörler programı açıklamalıdır
- Her süpervizör belirli ölçülebilen amaçlar saptamalıdır
- Problemler 24 saat belirlenebilmeli ve hata sebebi yok edilmelidir
- Amaçlar doğrultusunda çalışarak seçkin çalışmalar yapanlar ödüllendirilmeli ve takdir edilmelidir fakat bu finansal şekilde olmamalıdır.
- Kalite uzmanları ve takım liderleri düzenli toplantılar yaparak gelişmeyi tartışmalı ve kalite programını iyileştirmeli ve geliştirmelidir.

- Tüm bu yaklaşımlar tekrarlanmalıdır.

Crosby ‘nin düşünceleri 4 maddede özetlenebilir:

- Kalitenin tanımı gereksinimlere uygunluktur
- Kalite sistemi önlemedir
- Performans standardı sıfır hatadır, işleri ilk seferde doğru yapmaktır
- Kalitenin ölçümü uygunsuzluğun maliyetidir.

Crosby ‘nin yayınlanan çok sayıdaki eserlerinden bazıları gözyaşı olmadan kalite, sonsuz başarılı organizasyon ve kalite bedavadır.

2.3.5. Arman Fiegenbaum (1922-2014)

Feigenbaum toplam kalite kontrol kavramını yaratan ve günümüzdeki kalite anlayışının kurucusu olarak kabul edilen ABD'li bir iş adamıdır. Union College'de lisans , Massachusetts Institute of Technology'de ise yüksek lisans ile doktora eğitimini tamamlamıştır. 1961–1963 arasında Amerikan Kalite Topluluğu'na başkanlık etmiştir.

Toplam Kalite Kontrolü adlı kitabı 1951 de yayınlanmıştır. General Electric'te kalite mühendisi olarak çalışmış ve Hitachi ve Toshiba gibi firmaların kalite anlayışını incelemiştir. Ona göre “kalite müşteri ve satış fiyatı çerçevesinde en iyiyi elde etmektir” ve kontrolü dört aşamayı içerir. Bu aşamalar standartların belirlenmesi, standartlara uygunluğun değerlendirilmesi ve standartlar aşılsa harekete geçilerek bu standartların geliştirilmesidir (Huggins, 1998).

2.3.6. Kaoru Ishikawa (1915-1989)

Kimya mühendisi olan Ishikawa Amerikalılardan istatistiksel kalite kontrolünün temellerini öğrendi ve Japon kalite stratejisininin gelişmesine katkılar sağladı. Aşağıdan yukarıya (bottom-up) yaklaşımı kalite çemberleri en önemli çalışmalarıdır ve bu konularda iki kitap yazmıştır.

Ishikawa tüm firmaların anlayarak uygulayabileceği yedi istatistiksel yöntemin önemini her zaman vurguladı. Bu yöntemler Pareto Analizi, Sebep-Sonuç diyagramı, Tabakalama, Çetele Diyagramı, Histogram, Kontrol Şemaları ve Serpilme Diyagramıdır (Halis, 2000).

Ishikawa en üst yönetimin kalite stratejisinde önemini her zaman vurgulamış ve yöneticilere kalite dersleri ve konferansları vermiştir. Deming ödül komitesinin bir üyesi olarak denetleme sistemi geliştirmiştir ve bu sistemde en üst yönetimin katılımını ön koşul koymuştur. 1959'dan itibaren yeni ürün gelişimi için kalite kontrol sistemini geliştirme faaliyetlerinde bulunmuştur.

Kalite Kontrol Rehberi "Guide to Quality Control" adlı kitabı İngilizceye çevrilmiş ve Amerikan şirketlerinde kalite eğitim programlarında esas alınmıştır. Onun görüşüne göre etkili standartlar müşteri gereksinimleri doğrultusunda kurulmalıdır. Hayatı boyunca sanayiye yeniden canlandırmak için yeni fikirler geliştirmiş ve fikirleri geniş çapta kabul görmüştür (Becquet, 2012).

2.4. Kalite Konusunda Akreditasyon Sağlayan Birlikler ve Kalite Ödülleri

Küreselleşme ve teknolojiye gelişmeler ve ülkelerarası artan iletişim sayesinde kurumlar rekabet ortamında ayakta kalabilmek için kalitelerinin denetlenmesi ve akredite edilmesi için dış denetleme kuruluşları ile çalışmakta ayrıca kalitelerini halka duyurma ve marka yaratmada en etkili faaliyetlerden biri olan kalite ödüllerine başvurumaktadırlar. Aşağıda kurumların kalitelerinin denetlenmesini sağlayan, oluşturdukları raporlar ile kurumların kalite gelişimlerine katkıda bulunan kuruluşlar ve birlikler ile kalite konusunda öncülük yapan kuruluşlara veriler ödüller hakkında bilgiler yer almaktadır (Halis, 2000).

2.4.1. Baldrige Kriterleri

1980 lerin ortasında Amerikalı liderler Amerikan şirketlerinin sürekli genişleyen talepkar küresel pazarda yarışabilmek için kaliteye odaklanmaları gereğini farketmiş ve bunun üzerine kalite yönetiminden sorumlu avukat Malcolm Baldrige'in ölümünden sonra onun bu konudaki katkılarına atfen Malcolm Baldrige Ulusal Kalite Arttırma hareketini 1987 yılında başlatmıştır. Genel amaç ticari kuruluşların, sağlık ve eğitim organizasyonlarının rekabet gücünü artırmaktır. Baldrige mükemmellik programı kuruluşların en iyi performanslarına ulaşmalarına yardım etmekte, rol-model organizasyonları belirlemek ve en iyi yönetim uygulamalarını, esaslarını ve stratejilerini belirleyerek paylaşmaya odaklanmıştır. Baldrige Mükemmellik programı çerçevesinde kuruluşlara sunulan hizmetler aşağıdaki gibidir (Çömlek, 2009):

- Bütünleşmiş yönetim taslağı

- Gelişim çabalarını değerlendirmek için değerlendirme araçları
- Eğitilmiş uzman takımlardan geri bildirim raporları
- Baldrige kriterlerini kullanarak gelişimin nasıl sağlanacağını öğretildiği workshoplar, konferanslar
- Ulusal rol-modellerin başkanlık tarafından ödüllendirilmesi

2007 eğitimde mükemmellik performansı kriterleri beş ana ve alt kategorilerden oluşmaktadır, bu kategorilerden bazıları:

- Liderlik
- Stratejik planlama
- Öğrenci, paydaşlar ve piyasaya odaklanma
- Ölçme, bilgi ve analiz yönetimi
- İş gücü
- Süreç yönetimi dir (Hindistan Ulusal Denetleme ve Akreditasyon Birliği, 2007).

2.4.2. Uluslararası Standartlar Örgütü (ISO 9000)

1946'da 25 ülkeden delegeler Londra İnşaat mühendisliği enstitüsünde toplanmış ve uluslararası bir kuruluş yaratmayı planlamıştır. Bu toplantının genel amacı endüstriyel standartların birleştirilmesi ve uluslararası koordinasyonunu kolaylaştırmaktır.

ISO 1947 yılında resmi olarak kurulmuştur. ISO adı Yunancadan “**isos**” yani eşit kelimesinden türetilmiştir. ISO bir uluslararası standardizasyon kuruluşudur. ISO bağımsızdır ve hükümete bağlı değildir. 164 ülkeden ulusal üyelikleri bulunmaktadır. Sistemi koordine eden ISO genel sekreterliği İsviçre'nin Cenevre şehrinde yer almaktadır. Kurulduğu günden bugüne 19500 uluslararası standartları yayınlamıştır. Bu standartlar ticaret, endüstri, teknoloji, tarım, inşaat, mekanik mühendislik, üretim, dağıtım, taşıma, sağlık, bilgi ve iletişim teknolojileri, besin, su, çevre, enerji, kalite yönetimi, uygunluk değerlendirmesi ve hizmetleri, eğitim vb. konularda belirlenmiştir. Genel amaç ürünlerin, hizmetlerin ve uygulamaların şartnamelerini belirleyerek sanayide daha etkin olmaya yardımcı olmaktır. ISO Uluslararası Standartları ürün ve hizmetlerin güvenilir, güvenli ve iyi kalitede olmasını garanti altına alır. İş dünyasında kaybı ve hataları minimize etmek üretkenliği artırmak için

stratejik araçlar sunar. ISO şirketlere yeni pazarlara erişim sağlar ve adaletli ve özgür bir küresel ticaret imkanı sağlar (Iso.org; Sun, 2000).

Halis (2000)'e göre Toplam Kalite Yönetiminin uygulanmasında bir adım olan ISO 9000 ile ürünler değil kalite sistemini kuran firmalar belgelendirilmektedir. Müşterinin güvenini sağlayamaya yönelik olan ISO 9000 müşteri ile sözleşme gereği yapılır ve minimum kalite düzeyini belirleyen ve kazanılanları korumaya yönelik statik bir sistemdir. ISO-9000 serisi içinde belgelendirmeye esas üç standart bulunmaktadır (Halis, 2000).

- ISO 9001: en kapsamlı olan ve tasarım, geliştirme, üretim, tesis ve hizmet alanlarındaki modeldir.
- ISO 9002: tasarım yapmayan firmalara yönelik olan üretim, tesis ve hizmet alanlarındaki modeldir.
- ISO 9003: alanları en son yapılan muayene ve test olan bir modeldir.

Halis (2000) ISO 9000 uygulama sürecini aşağıdaki gibi açıklamıştır:

- Üst yönetimin ISO-9000 almaya karar vermesi
- Uygun standartların seçilmesi
- Bir denetçinin yürütme komitesi için atanması
- Varolan sistemin tetkiki
- Yapılması gereken faaliyetlerin ve faaliyet planının hazırlanması
- El kitabının taslak olarak hazırlanması
- Firma çapından eğitimin başlaması
- Kalite el kitabını destekleyen belgelerin toplanması
- İş fonksiyonu için çalışma prosedürünün tanımlanması ve firma çapında standardize edilmesi
- İç kalite tetkik sisteminin kurulması
- Resmi tetkikin yapılması
- Periyodik gözlemlerin ve öz değerlendirmelerin yapılması (Halis, 2000).

2.4.3. Yetenek Olgunluk Entegrasyonu (Capability Maturity Model Integration-CMMI)

Yetenek Olgunluk Model Entegrasyonu (CMMI) Carnegie Mellon Üniversitesi'ne bağlıdır ve Amerikan Savunma Bakanlığı'nın talebi üzerine 1986 yılından itibaren yazılım mühendislik enstitüsü tarafından geliştirilen örgütlerin yazılım süreçlerinin olgunluğunu değerlendiren bir model ve süreçtir. CMMI yazılım şirketlerine ürün geliştirme iyileştirme konusunda yardımcı olur , kalite ve verimliliği artırmayı amaçlar. CMMI seviyeleri (Stoddard, 2008):

- 0: Belirlenen hedeflerden bir tanesi veya çoğu başarılamamıştır.
- 1: Ürün üretilirken elde edilen gelişim kurumsallaşmadığında zamanla kaybolabilir.
- 2: Tüm planlanan süreçlere bağlı kalınır.
- 3: Üçüncü seviye değer seviyelerden belirlenen standartların kapsamı, süreç tanımlamaları ve uygulanan işlemlerin işlevselliği bakımından farklıdır.
- 4: Kurum tarafından amaçlanmış tüm ölçüm ve süreç performansına ulaşıldığı için elde edilen veriler istatistiksel terimler ile ifade edilir ve inceleme süreç devam ettiği süre zarfında devam eder.
- 5. Yenilikçi olan süreç performansı sürekli iyileşme halindedir.

2.4.4. Altı Sigma (Six Sigma)

Altı Sigma, bir yönetim stratejisidir. İşletmelerde tüm işlemlerde mükemmelliğin sağlanması amaçlanır. Kolay ve etkili istatistik araçları kullanılarak süreçler tanımlanır, ölçülür, analiz edilir, iyileştirilir (Türkan ve diğ., 2009).

1970 yılında bir Amerika şirketi olan Motorola verimsizlik nedeniyle Quasar isimli televizyon şirketini bir Japon şirketi olan Matsushita'ya satmış ve bu şirket fabrikanın hata oranını % 3 lere kadar düşürmüştür. Motorola çalışanları bu başarının nedenlerini araştırmış ve Japonların ürün süreç kalitesine önem verdiğini farketmişlerdir. Motorola firmasında yüksek mühendis ve istatistikçi olan Bill Smith 4 aşamalı MAIC (Ölçme, analiz etme, geliştirme, kontrol etme) adlı problem çözme yaklaşımını geliştirmiştir (Aveta Business Institute, 2017). Galvin Motorola'da Altı Sigma 1987 yılında her alanda kullanılabilecek (yönetim, hizmet, süreç ve ürün) gerekli yeterlilik standartları olarak kabul edildi.

Öztürk (2009)'a göre bu strateji bir milyonda 3.4 birim hata oranına ulaşmayı amaçlar.

Pande ve diğ.(2000) Altı sigma yaklaşımı müşteri memnuniyetini artırma, çevrim sürelerini düşürerek hataları azaltma konularına odaklanır.

Çabuk ve Karayılmazlar (2010)' a göre bu yaklaşımı kullanan firmalar tüm süreçlerin sayısal olarak bekledikleri kalitede olup olmadığını görebilir. Bu yaklaşımın tüm sektörlerde kullanılabileceğini özellikle değişim ihtiyacı, stratejik iyileştirme ve problem çözme konularında çalışan firmalar tarafından tercih edildiğini belirtir. Altı sigmayı kullanan bir çok büyük ve ufak çaplı şirketlerde de verimliliğin artırılıp bir çok başarıya imza atıldığı bilinmektedir.

Tanımlama, ölçüm, analiz, geliştirme ve kontrol bu yaklaşımın stratejileridir ve gerçek müşterilere odaklanmak, verilere dayanan proaktif yönetim, işlem odaklı olmak, işbirliği, yukarıdan aşağı doğru eğitim ise bu yaklaşımın ilkeleridir.

2.4.5. Avrupa Kalite Yönetimi Vakfı

Avrupa Kalite Yönetim Vakfı (EFQM) 1988 tarihinde Avrupa'daki kuruluşların sürdürülebilir mükemmelliğini sağlamak amacı ile kurulmuştur. Bu vakfın odaklandığı temel kavramlar çalışanların geliştirilmesi ve katılımı, sürekli öğrenme, iyileştirme ve yenilikçilik, müşterilere odaklanmak, işbirliklerini geliştirmek, veriler-süreçler ile yönetim ve amaç ile liderliğin tutarlılığıdır (efqm.org).

500 yada daha az elemanı olan şirketler şirketin tümü için, daha fazla elemana sahip şirketler ise bu ödüle bölümler halinde başvurabilir. Başvurudan sonra ilgili şirketin kalite ile ilgili uygulamalarını denetlemek için şirketlerin faaliyet ortamları ziyaret edilir. Ziyaretlerin masrafları başvuruyu yapan şirket tarafından karşılanır. O yılın Avrupa Kalite Ödülü kazanan şirkete foruma ev sahipliği yapan ülkenin devlet başkanı tarafından verilir. Avrupa Kalite Ödülünde baz alınan dokuz kriter ve puanları (Kılıç ve Türker, 2005):

Girdiler:

- Liderlik :100
- İşgörenlerin yönetimi: 90
- Strateji ve politika: 80
- Kaynaklar:90
- Liderlik:140

Sonuçlar:

- İş görenlerin tatmini:90
- Müşterilerin tatmini:200
- Toplum üzerinde etki:60
- Liderlik:150 (Halis, 2000).

2.4.6. Avrupa Uluslararası Okullar Birliği- (ECIS)

Uluslararası okullar ile ilgili olan ve kar amacı olmayan bu birlik 1965 tarihinde kurulmuştur. 2003 yılından beri tüm faaliyetlerini Uluslararası Okullar Birliği (CIS) adı altında sürdürmektedir. ECIS üyeleri olan uluslararası okullara, bireylere ve eğitim kurumları ile yaptığı işbirliği ile onlara profesyonel gelişim olanakları sunar. Liderlik ve öğretim konularında yeni fikirlerin, gelişmelerin paylaşımını sağlamak için Uluslararası Okullar dergisini üyeleri ile paylaşır, konferanslar düzenler. ECIS üyelerine Uluslararası öğretim sertifikası (International Teaching Certificate (ITC)), Uluslararası liderlik ve yönetim programı (International Leadership and Management Programme (ILMP)), Sürdürülebilir Uluslararası Okullar yönetim diploması (the Sustainable International Schools Governance (SISG) Diploma), Etkili okullar konulu kitapların yayınlanması gibi bir çok hizmet sağlamaktadır. ECIS 'in üyesi olan uluslararası okullara verdiği akreditasyonun sağladığı yararlar aşağıdaki gibi sıralanabilir (Ecis.org):

- yurt içi ve dışındaki kişilere, eğitim kurumlarına okulla ilgili çok olumlu mesajlar verir;
- yapılan öz-değerlendirmeler sonucu hazırlanan raporlar okulun gelişimine katkı koyar;
- okulun bölümleri arasında uyum ve iletişimi güçlendirir;
- yapılan değerlendirmeler sonunda okula birçok faydalı ve yapıcı öneriler sunulur;
- okulun dünyadaki diğer okullarla iletişim kurmasına yardımcı olur;
- yapılan öz-değerlendirme ve inceleme ziyaretleri sonucunda okula raporlar sunulur ve bu raporlar ışığında okul geleceğe yönelik planlarını hazırlayabilir;
- bir okulun tüm yönleri yüksek standartlar seviyesine çıkartılır;
- tüm elde edilen bilgiler digital ortamda kaydedilir;

- Okulun tüm çalışanları eksik ve zayıf noktalarını farkeder ve bunları düzeltmek için sürekli çabalar;
- Okuldaki her çalışan kendini ve kurumu değerlendirir (Ecis.org).

2.4.7. Deming Ödülü

Bu ödül Japon bilim adamları ve mühendisleri (JUSE) tarafından 1952 tarihinde başlatılmış, 1987 tarihinden itibaren ise Japonya dışındaki firmalarında kapsamına almıştır. Amacı firmalarda istatistiksel süreç kontrolü yaparak kalite kontrolünü gerçekleştirmektir. Küçük ölçekli firmalar, büyük ölçekli firmaların tümü veya bir bölümü yada kişisel olmak üzere çeşitli kategorilerde verilmektedir. Kişisel kategoride bu ödül, kalite kontrol konusunda pratik veya teorik alanda başarılı olan, istatistiksel kalite kontrolün yaygınlaştırılmasına katkıda bulunan bireylere verilmektedir. Şirketler ise aşağıdaki kriterler bazında değerlendirilir:

- Amaçlara yönelik politika ve planlama
- Yönetim ve organizasyon
- Yapılan kalite kontrol eğitimi ve yaygınlaştırılması
- Elde edilen kalite bilgilerinin kullanılması ve yayılması
- Analizler
- Standardizasyonlar
- Kontrol etme
- Kalite güvencesi
- Elde edilen sonuçlar
- İleriye yönelik yapılan planlar (Gençyılmaz ve Zaim, 1999).

2.5. Hizmet Kalitesi Nedir? Hizmet Kalitesini Etkileyen Faktörler Nelerdir?

Hizmet kalitesi verilen, hizmet hakkında tüketicinin beklentisinin ne olduğunu saptayarak bu beklentileri karşılama derecesi olarak bir çok araştırmacı tarafından tanımlanmaktadır (Athiyaman, 1997; Cheng ve Tam, 1997; Joseph ve Joseph, 1997; Dibb ve diğ., 2001; Lovelock ve Wirtz, 2007; Voss ve diğ., 2007).

Hizmet kalitesinin üç önemli boyutu bulunmaktadır. Bu boyutlar:

- hizmeti sunan ile tüketici arasındaki iletişim
- hizmet süreci ve

- fiziksel kanıttır (Oldfield ve Baron, 2000).

Hizmeti verenin nezaketi, gülyüzlülüğü, yetenekleri, bilgisi, tüketiciyi tatmin etme isteği, yardımseverliği, görünüşü (Baran, 2014) ve tüketicilerin beklentileri (Dibb ve diğ., 2001) tüketicinin hizmet kalitesi algısını etkiler. Bu nedenle tüketicilerin beklentileri doğru tespit edilmelidir. Tüketici beklentilerinin doğru tespit edilememesi kalitenin düşük algılanmasına neden olabilir (Oldfield ve Baron, 2000).

Joseph ve Joseph (1997)' e göre eğitimde öğrencilerin eğitim kalitesi hakkındaki algılarını etkileyen faktörler eğitim programı, eğitimin kurumun imajı, fiziksel şartlar, hizmeti veren eğitim kurumunun bulunduğu yerleşim bölgesi dir. Bu faktörlerden en önemlisi ise eğitim kurumunun imajıdır. Bunların yanısıra öğretim elemanlarının rolü öğrencilerin hizmet kalitesi algısını önemli derecede etkilemektedir (Voss ve diğ, 2007)

Tan ve Kek (2004) üniversitelerde yaptığı çalışma sonucunda sosyal ve fiziki şartları, ders ve ders içeriklerini eğitimde kaliteyi etkileyen etmenler olarak saptamıştır.

Athiyaman (1997) yaptığı çalışmalar sonucunda eğitim kurumuna karşı öğrencilerin tutumlarını ve eğitim hizmetinden tatmin olma durumunu etkileyen faktörleri sosyal şartlar, sınıfların genişliği, dersler ve ders içerikleri olarak belirlemiştir.

Öğrencilerin okul hizmetlerinin kalitesine ait algıları onların yapmış olduğu içsel değerlendirmeleri içermektedir. Öğretmenlerin ders verme yeterlilikleri, öğrencilerin gereksinim duyduğu akademik bilgeleri sağlamaları, güncel konuları takip etmeleri, okulun eğitim-öğretim programları, müfredatı, okulda kullanılan teknoloji, öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzeyi eğitimde algılanan kaliteyi belirleyen unsurlardandır. Bu konulardaki yüksek doyum öğrenci memnuniyetini oluşturmaktadır (Demir, 2013)

2.6. Hizmet Kalitesini Ölçen Modeller

Hizmet kalitesinin ölçümünde, farklı modeller geliştirilmiştir. Bunlardan bazıları Cronin ve Taylor tarafından geliştirilmiş olan Servperf modeli, Parasuraman ve arkadaşları tarafından geliştirilen Servqual modeli ve Flanagan'ın iş

performansı ile ilgili yaptığı çalışmalara dayanan Kritik Olaylar ve Gronroos modelleridir (Seth ve diğ., 2005).

2.6.1 Kritik Olaylar Tekniği

Kritik Olaylar Tekniği (Critical Incident Technique) nin temelleri 1930 larda Sir Francis Galton tarafından atılmış ve 1954 John C.Flanagan'ın yaptığı çalışmalarla son şeklini almıştır. Falanagan İkinci Dünya Savaşı sırasında Amerika Birleşik Devletleri Hava Kuvvetlerinin Havacılık Psikoloji Programı çerçevesinde çalışmalarını sürdürmüştür. Falanagan' ın çalışmaları etkili ve etkili olmayan çalışma davranışlarını ayırtetmeye odaklanmıştır. Kritik olaylar tekniği iş gereksinimlerinin tanımlanması, etkili uygulamalar için öneriler geliştirme ve birçok disiplinde çalışan profesyonellerin yeterliliklerini belirlemede kullanılmasının yanısıra özellikle hizmet araştırmalarında kullanılmıştır. Kritik Olaylar Tekniği, insan davranışları hakkındaki gözlemlerin toplanması ve gözlemlerin uygulamadaki problemlerin çözümüne yardımcı olabilecek biçimde sınıflandırılması için özel olarak tanımlanmış prosedürler dizisinden oluşur (Flanagan, 1954).

Kritik Olaylar Tekniğinin beş aşaması;

- Genel amaçların tespit edilmesi
- Planların ve şartnamelerin belirlenmesi
- Veri toplama
- Veri analizi
- Veriyi yorumlama ve rapor etmedir (Flanagan, 1954).

Kritik olaylar tekniğinde bir hizmet hakkında müşterilerin tatmin olduğu ve tatmin olamadığı deneyimlerini hikaye şeklinde aktarmaları istenir. Toplanan veriler sınıflandırılır, kayıt ve analiz edilir. Veriler formlar, bire-bir veya ikili görüşmeler şeklinde toplanır. Veri kategorileri geliştirilerek her kategorideki olaylar sınıflandırılır.

Kritik Olaylar Tekniğinin Avantajları:

- Dürüst nitel yaklaşımı destekler
- Veri toplamak ve analiz etmek için açık belirlenmiş klavuzlar önerir
- Pratik sonuç gelişimini sağlar
- Gerçek insan deneyimlerine odaklanır
- Esnektir
- Uygulaması kolaydır

- Problem çözmeye ve performans artırmaya yardım eder
- Eğitim çalışmalarını destekler (Hughes, 2007).

Kritik Olaylar Tekniğinin Dezavantajları

- Fenomenografi , katılımcı eylem araştırması gibi diğer nitel metodların güçlü teorik temellerinden yoksundur
- Zıt tanımlamalar (etkili-etkili değil, başarılı-başarısız vb.) insan deneyiminin geçişleri ve nüansları ile uğraşmada her zaman uygun olmayabilir (Hughes, 2007).

2.6.2. Servqual Modeli

Hizmet kalitesini ölçen SERVQUAL Modeli Parasuraman, Zeithaml ve Berry tarafından 1988 tarihinde geliştirilmiştir. Geliştirdikleri bu ölçeğin küçük değişiklikler ile her tür hizmet sektöründe kullanılabileceğini savunmaktadırlar. Araştırmacılar menkul değerler, bankacılık, tamir bakım hizmetleri, kredi kartı hizmetleri kategorilerinde çalışan yöneticilerle odak grup görüşmeleri yapmış ve müşterilerin hizmet kalitesini değerlendirirken kullandığı kriterleri belirlemişlerdir. Sonuç olarak hizmet kalitesinin on boyutunu aşağıdaki gibi sıralamışlardır (Parasuraman ve diğ., 1988):

- Tangibles: fiziksel özellikler
- Reliability: güvenilirlik
- Responsiveness: Heveslilik
- Competence: Yeterlik
- Access: Ulaşılabilirlik
- Courtesy: Nezaket
- Communication: İletişim
- Credibility: İnanılabilirlik
- Security: Güvenlik
- Understanding: Anlayış

Araştırmacılar 1988 yılında hazırladıkları on maddelik ölçeği tekrar revize etmiş ve beş temel boyut ve 22 soru içeren bir ölçek formuna dönüştürmüşlerdir. Bu modelde hizmet kalitesi skorunu hesaplamak için öncelikle müşterilerin verilen hizmet türünden beklentileri, daha sonra verilen hizmet ile ilgili algıları ölçülerek aralarındaki fark hesaplanmaktadır.

SERVQUAL ölçeğini oluşturan beş temel boyut (Saat, 1999):

- 1- Fiziksel Özellikler (Tangibles): Kurumdaki çalışanların görünümü, kullanılan araç ve gereçler, sağlanan fiziksel olanaklar
- 2- Güvenilirlik (Reliability): Kurumun yapmaya söz verdiği hizmeti kusursuz, güvenilir biçimde yapma becerisi
- 3- Yanıtlanabilirlik (Responsiveness): Çalışanların kurum müşterilerine yardım etme isteğinde olup ve hizmeti zamanında sunmaları
- 4- Güvence (Assurance): Çalışanların verilen hizmet hakkında bilgili olması ve nezaketleri sayesinde tüm müşterilerde güven duygusu uyandırmaları
- 5- Empati (Empathy): Çalışanların tüm müşteriler ile bireysel olarak ilgilenerek onlara yardım etmesi (Parasuraman ve diğ., 1998).

Araştırmacılar müşterilerin bir hizmet türünden beklentileri ile bu hizmet hakkındaki algıları arasında bazı boşluklar tespit etmiş ve kalite problemlerine yol açan faktörlerin daha iyi tayin edilebilmesi için boşluklar modelini geliştirmişlerdir.

- Birinci Boşluk : Konumlandırmadaki boşluktur. Bu boşluk yönetimin müşteri beklentilerini algılayışı ile müşterilerin gerçek beklentileri arasındaki boşluktur.
- İkinci Boşluk: Özelliklerdeki boşluktur. Müşteri beklentilerini yönetimin algılayışı ile verilen hizmetin kalite özellikleri arasındaki boşluktur.
- Üçüncü Boşluk: Teslimattaki boşluktur. Sunulan hizmetin sahip olduğu kalite özellikleri ile bu hizmetin verilmesi arasındaki boşluktur.
- Dördüncü Boşluk: İletişimdeki boşluktur. Verilen hizmet ile bu hizmetin nasıl iletildiğiyle ilgili boşluktur
- Beşinci Boşluk: Algılamadaki boşluktur. Müşterilerin algıladığı ve beklediği hizmet arasındaki boşluktur (Adil ve diğ., 2013)

SERVQUAL ölçeğinde beş hizmet kalitesi boyutu ve toplam yirmi iki madde bulunmaktadır. Bu ölçek önce müşterilere uygulanmakta ve onlara verilen hizmet ile ilgili beklentileri sorulmaktadır. Daha sonra aynı boyutlar ve boyutlara ilişkin maddelerle, müşterilerin verilen hizmet ile ilgili algıları sorulmaktadır. SERVQUAL modelinde kullanılan denklem (Seth ve diğ., 2005) :

$$SQ = \sum_{j=1}^k P_{ij} - E_{ij}$$

SQ= tüm servis kalitesi, k= madde sayısı

P_{ij} = performans algılaması

E_{ij} = Beklenen hizmet kalitesi

Elde edilen veriler sayesinde kurumlar müşteriler tarafından hangi hizmetin kalitesinin düşük, hangi boyutun daha önemli olduğunu anlayabilir. Sonuç olarak düşük kaliteli görülen boyutlar hakkında firmalar iyileştirme çabalarına girebilirler. Parasuraman ve arkadaşları SERVQUAL ölçeğinin diğer kullanım alanlarını aşağıdaki gibi belirlemişlerdir:

- Firmalar müşterilerinin beklenti ve algılarını farklı zamanlarda karşılaştırabilir
- Firmalar kendi skorlarını rakiplerinin skorları ile karşılaştırabilir
- Firmalar farklı müşteri kesimlerinden veriler elde edebilir
- Firmalar iç müşterilerinde kalite algılarını değerlendirebilirler (Parasuraman ve diğ., 1988).

2.6.3. Servperf Modeli

Sadece hizmet performansının ölçülmesinin yeterli olduğuna inanan Cronin ve Taylor 1992 yılında tek boyuttan oluşan SERVPERF modelini geliştirmiş ve SERVQUAL modelini oluşturan 22 soruyu aynen kullanmıştır (Bülbül ve Demirer, 2008).

SERVQUAL modelini eleştiren Cronin ve Taylor kuru temizleme, fast food, bankacılık ve haşere kontrolü alanlarında SERVPERF modelini uygulamış ve sadece performans yönteminin üstünlüğünü destekleyen ampirik kanıtlar bulmuşlardır. SERPERF hizmet kalitesi ölçümünde kullanılan denklem (Adil ve diğ., 2013):

$$SQ_i = \sum_{j=1}^k P_{ij}$$

SQ_i = Bireyin algıladığı hizmet kalitesi 'i' k=özellik sayısı / maddeler

P=hizmet firmasının performansı'j' açısından bireyin algısı 'i'

2.6.4. Gronroos Modeli

Amerikan hizmet kalitesi bakış açısı Parasuraman ve arkadaşları tarafından 1985 ve 1988 yılında yaptıkları çalışmalara dayanmaktadır. Hizmet kalitesinin Avrupa perspektifine dayanan ve daha eksiz bir temsili olan Groonroos, 1982

yılında Lehtinen ve Lehtinen tarafından geliştirilen bir modeldir. Bu modele göre hizmet kalitesinin üç boyutu bulunmaktadır. Bu boyutlar :

- Teknik kalite (hangi hizmet sağlanıyor?)
- Fonksiyonel görünüş (hizmet nasıl sağlanıyor?)
- İmaj

Hizmeti veren firma müşterilerde pozitif bir imaj yarattı ise küçük hatalar bağışlanabilir. Eğer hizmet veren firma müşterilerde negatif bir imaj yarattı ise firmanın herhangi bir hatası müşteriler tarafından büyütülecektir (Kang ve James, 2004).

2.7. Eğitim

İnşa etmek, ayağa kaldırmak, dikmek anlamına gelen eğitim kelimesi Latince educare fiilinden gelir.

Türk Dil Kurumuna göre ise eğitim çocukların ve gençlerin toplumda yerlerini alabilmeleri, kişiliklerini geliştirebilmeleri ve gerekli bilgilere, becerilere ve anlayışlara sahip olabilmeleri için onlara okulda veya okul dışında, doğrudan veya dolaylı olarak yardım etme ve terbiye demektir (TDK).

Dewey' e göre eğitim bir öğrenme şeklidir ve bilgi, beceriler ve alışkanlıklar bir kuşaktan diğerine öğretme, eğitme ve araştırma ile transfer edilir. Eğitim sıklıkla diğerlerinin rehberliğinde olabildiği gibi kendi kendine öğrenme şeklinde de olabilir.

Sallis (2002)' ye göre eğitim hizmet sağlayıcısıdır, eğitim çocuklara, öğrencilere, ailelerine ve sponsorlara öğüt verir, öğretim, denetleme, rehberlik yapar.

Eğitim gelişme için güçlü bir güdüleyici, fakirliği azaltan, sağlık, cinsiyet eşitliği, barış ve istikrarı artıran en güçlü araçlardan biridir (World Bank, 2017).

Vos (1996) eğitimi temel insan ihtiyacı, sosyal, politik gelişimi sağlayan, insanların refahını artıran anahtar faktör olarak görmektedir.

2.8. Eğitimde Müşteriler

Müşteri bir kurumun verdiği hizmeti kurumun içinden veya dışından alan, yararlanan kişi veya kuruluştur (Kalite Sözlüğü, ISO 9001).

Ceylan (1997)' göre eğitim müşterisi tanımına doğrudan veya dolaylı hizmet alan öğrenci, aileleri, akademik personel, diğer kurum çalışanları, iş dünyası ve toplum vb. herkes girmektedir.

Juran ve Godfrey (1999)'a göre müşteri bir üründen veya ürünü üreten işleminden etkilenen kişidir ve müşteriler iç ve dış müşteri olarak sınıflandırılabilir.

Sallis (2002) eğitim müşterilerini iç (destek personel ve öğretmenler) ve dış müşteriler (birinci olarak öğrenciler, ikincil olarak aileler, sponsorlar, üçüncül olarak toplum, hükümet ve işgücü piyasası) olarak sınıflandırmıştır.

İmanova (2006) ise akademik-yönetim,talebe, yönetici, akademik personel ve diğer çalışanları iç müşteriler; okullar, toplum, iş dünyası ve aileleri ise dış müşteriler olarak sınıflandırmıştır..

2.9. Eğitimde Kalite

“Kalite “müşterinin aldığı değeri algılaması”olarak ifade edilirken, bu eğitim için de aynı önem ve geçerliğe sahip olmalıdır. Artık eğitimde de kaliteyi belirleyen müşteri algısı olacaktır.Müşterinin algı ve beklentisi kaliteyi belirlemede en önemli kriterler arasında sayılacaktır” (İmanova, 2006).

Sallis (2002)' e göre eğitime ürün üretme olarak değil hizmet sanayisi olarak bakmak gerekir . Sallis eğitimde kalitenin kaynaklarını dokuz maddede toplamıştır:

- Seçkin öğretmenler
- Yüksek ahlaki kıymetler
- Kusursuz sınav sonuçları
- İş, yerel toplumun ve ailelerin sağladığı destek
- Kaynakların zenginliği
- En son teknolojinin uygulanması
- Yapılan liderliğin amaçlı ve güçlü olması
- Çocuk ve öğrencilere özel ilgi ve özen
- İyi dengelenmiş merak uyandıran müfredat
- Personel motivasyonu ve akademik liderlik
- Öğrenci merkezlilik

Sallis (2002) eğitimde kalitenin zayıflayıp kötüleşmesine yol açan sebepleri aşağıdaki gibi sıralamaktadır:

- Kötü müfredat dizaynı
- Uygun olmayan kötü binalar
- Kötü çalışma ortamı
- Uygun olmayan sistemler ve prosedürler

- Yetersiz ve yaratıcılıktan uzak zaman çizelgeleri
- Gerekli kaynakların yetersizliği
- Yetersiz personel gelişimi, personelin bilgi eksikliği, deneyim eksikliği, motivasyon ve iletişim eksikliğidir.

UNICEF (2000) kaliteli eğitimi beş maddede tarif etmiştir. Bu tarife göre kaliteli eğitim:

- Sağlıklı, iyi beslenen, öğrenmeye hazır, aileleri ve toplum tarafından desteklenen öğrenciler
- Sağlıklı, güvenli, koruyucu, cinsiyet duyarlı, uygun kaynakları ve olanakları sağlayan çevre
- Okuryazarlık, hayat için gerekli beceriler, cinsiyet, sağlık, beslenme, AIDS ten korunma ve barış vb temel becerileri ve bilgiyi elde etmeyi sağlayan müfredat ve materyaller
- İyi donanımlı sınıflarda öğrenci merkezli öğretim yaklaşımını kullanan eğitilmiş öğretmenler, öğrenmeyi kolaylaştıran ve eşitsizliği azaltan değerlendirmeler
- Eğitimde ulusal amaçlara bağlı olma ve toplumda pozitif yer almadır.

2.10. Eğitimde Kaliteye Neden İhtiyaç Vardır?

“Bireylerin toplumdaki rolünü alabilmesi için okulların, gereksinim duyulan davranışları öğrencilerin kazanması konusuna yönelmesi; bunun için de etkili eğitim nasıl tasarlanmalıdır sorusuna odaklaşması gerekir” (Fer, 1999).

Hindistan Ulusal Değerlendirme ve Akreditasyon Birliği (2007)’ e göre eğitim kurumlarının eğitimde kaliteye önem vermelerinin sebeplerini aşağıdaki gibi özetlemiştir:

- Küreselleşen dünyada hayatta kalmak için eğitim kurumları arasındaki yarış
- Harcanan para, zaman ve haklarının bilincinde olan ve en kaliteli eğitimi almak isteyen eğitim kurumlarının müşterileri olan öğrenci, aileleri ve sponsor firmaların memnun edilmesi gereği
- Eğitimde standartların yakalanıp muhafaza edilmesi
- Tanınmışlığı (accountability) sağlamak

- Eğitim personelinin iç ve dış müşterileri memnun edebilmek için moral ve motivasyon ihtiyaçlarının karşılanması
- Güvenilirlik, prestij ve statüde tutarlılık
- İmaj

Sallis (2002) eğitim kurumlarının neden kalite güvencesi aktivitelerine katılması gerektiğini araştırmış ve kalite gelişimi için dört neden olduğuna karar vermiş ve bu nedenleri kalite zorunlulukları “four quality imperatives” olarak adlandırmıştır. Bu zorunluluklar:

- Ahlaki zorunluluk: Öğrenciler, aileler, ve toplum eğitimin müşterileridir ve en iyi kaliteli eğitimi almayı hak ederler.
- Profesyonel zorunluluk: Profesyoneller öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verebilmek için en iyi sınıf, kurum yönetimini mümkün olan en yüksek standartlarda sağlamalıdır
- Rekabet zorunluluğu: eğitim kurumları yaşamlarını sürdürebilmek ve diğer kurumlarla yarış edebilmek için müşterilerinin ihtiyaçlarına odaklanmalıdır
- Sorumluluk: Okullar ve kolejler toplumlarının bir parçasıdır ve eğitimin politik taleplerine cevap vermeli ve halka yüksek standartlarını göstermelidirler.

Sallis (2002)’ e göre bu zorunlulukları yerine getirmeyen eğitim kurumlarının yaşamı ve tehlikeye girer, öğrencilerine en iyi hizmeti sağlayamayan eğitim kurumları öğrencilerini kaybeder ve öğrencileri diğer eğitim kurumlarını tercih eder. Sallis’e göre bir eğitim kurumunda kalite çerçevesinin bileşenleri aşağıdaki gibidir:

- Liderlik ve strateji gelişimi kalite gelişimi için çok önemlidir. Strateji gelişimi için açıkça misyon, vizyon belirlenmeli, iç ve dış müşterilerin strateji gelişimine katılması, kurumun etkinliği için değerlendirme gereklidir.
- Müşteri memnuniyeti- odak grupları, anketler, açık günler metodlar ile iç ve dış müşteriler ile bunun yanı sıra kuruma devam etmek istemeyen kişiler ilede konuşarak onların ihtiyaç ve beklentilerini analiz etmek ve bu doğrultuda kararlar vermek gereklidir.

- Kurumda pozisyonu ne olursa olsun, kalite arayışında takımlara rehberlik edecek, karşılaşılan problemleri çözmek için yardımcı olacak ve müdüre direk gelişim hakkında rapor veren elemanlara ihtiyaç vardır
- Kurumu idare edenler gelişimi takip etmelidir, bu kişiler kalite yönetiminin felsefesi ve metodları hakkında bilgilendirilmeli ve değerlendirme stratejileri hakkında özel eğitim almalıdırlar.
- Tüm çalışanlar toplam kalite yönetiminin temelleri hakkında, takım çalışması, değerlendirme metodları, problem çözme ve karar alma teknikleri hakkında eğitilmeli ve toplam kalitede öncü eğitim kurumlarını ziyaret etmelidir.
- Müfredat, çalışma programı, yapılan işlerin raporları, sınav raporları ve başarı raporları oluşturulmalı ve bu konuda başarı ve başarısızlıklar rapor edilip başarısızlıkların önlenmesi için harekete geçilmelidir.
- Formative, summative sınavlar, notlama kriterleri ve ödüllendirme şartları detaylandırılmalıdır
- Tüm personel kalite işlemlerinde rol almalı, kurumda gerçekleşen tüm faaliyetlerden tüm çalışanlar haberdar edilmelidir. Personelin başarısı takdir edilmelidir.
- Kalite programının uygulanmasının ve uygulanmamasının kurum için olacak maliyeti bilinmelidir.
- Modern bir müfredatın uygulanması tüm personelin fikirlerini paylaşacağı takım çalışması ile mümkün olabilir
- Kalite araç ve teknikleri kullanılmalıdır
- Kendini değerlendirme kültürünün bir eğitim kurumunda oluşması gerekmektedir.

Hergüner (1998)'e göre Toplam kalite uygulamalarının eğitime sağladığı yararlar aşağıdaki gibidir:

a) Okul yönetimine sağladığı yararlar:

- Öğretimde merkeziyetçilikten uzaklaşılabilir
- Her okul kendi sorunlarını çözebilir, çözülemeyen sorunların miktarı azalır
- Bilgiler bölgeler arasında koordineli bir şekilde kolaylıkla aktarılabilir

- Eğitimin iyileştirilmesi için daha fazla sayıda araştırma yapılabilir
- Araştırmalardan elde edilen verilere göre çok kısa sürede uygulamaya geçilebilir
- Sorunlarını çözebilmiş ve bu konuda öneriler sunabilen ekipler yapılacak bu araştırmalara katkıda bulunabilir
- Ders verme dışında okul sorumluluklarını paylaşan, öğretmenler katkılarıyla sorunların çözüldüğünü gördükçe , çalışmaları takdir edildikçe çalışma istekleri artar ve kurumda daha uzun yıllar çalışmak isterler
- Her türlü savurganlık önlenir
- Okullar kendi bütçelerini kullanabilir, önceliklerini belirleyebilir ve bütçelerini artırmak için yeni kaynaklar bulabilir.
- Kararların uygulaması her düzeyde yapılan temsille kolaylaşır
- Öğrencilerin okul sorunlarının çözümüne katılmaları onların okullarını benimsemelerine yardımcı olur.

b) Öğrencilere sağladığı yararlar:

- Sorusunun yanıtını bulan öğrenci başka bir soru oluşturabilir
- Öğrencilerin sosyal bir birey olmasını sağlar, onların kişisel ve kişilerarası yetkinliklerini geliştirir,
- Bulundukları takımın bir elemanı olmalarını, sınavlarda başarısızlık tehdidi olmaksızın hep iyiyi istemelerine ve toleranslı olmalarına yardım eder
- Öğrenciler liderlik özellikleri kazanabilir, bilimsel olarak düşünebilen bireyler olarak yetişebilirler.

2.11. Okulların Kendini Değerlendirmesi ve Etkili Okullar

Kontrol etme, tanınırlık, ve kalite gelişimini amaçlayan okulların etkinliğini ve işlevini takip eden 3 temel araç vardır:

- Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan dış değerlendirme
- Okul iç değerlendirme
- Yerel ve uluslararası sınavlar

Bir çok ülkede yerel ve uluslararası yapılan sınav sonuçları okulların performansını yargılamak ve onları sıralamak için bir çok ülkede kullanılmaktadır.

Sınav sonuçları bir çok ülkede halka açıklanmakta halkın okullar üzerine baskı yapması ve okul seçmelerine ve okullararası yarışa yol açmaktadır. Okulların yarıştan çok işbirliğine ihtiyacı vardır. İç ve dış denetleme birbirini tamamlar. Okullarda kendine değerlendirme eğilimi artmaktadır. Bu durum okulların gelişiminde onlara açık, aktif ve kendini yönetme rolü vermektedir. Kendini değerlendirme okulların kendisine biz ne yapıyoruz? Doğru şeylerimi yapıyoruz? Diğerleri yapılanları nasıl algılıyor? Sorularını sormasını sağlar. Okullara ayna tutar ve okulların organizasyon, yönetim, müfredat, öğretme, öğrenme, öğrenci başarısı, öğrencilere verilen destek, toplum ilişkileri, aile ve öğrenci memnuniyet seviyeleri vb. konuları gözden geçirme imkanı sağlar. Okulların kendini değerlendirmesi kalite geliştirmeye odaklı olmalıdır. Kendini değerlendirme öğrenme ve öğretmedeki gelişimi izleyen bir mekanizma olmalı ve ülkeye özel geliştirilmelidir. Her ülkede içerik farklıdır, etkili bir değerlendirme sistemi her ülkenin gerçeklerini ve limitlerini hesaba katan sistemdir (UNESCO, 2004).

“Kendini değerlendirme bir kurumun aktivitelerini kapsamlı, sistematik ve düzenli bir şekilde gözden geçirmesidir. Kendini değerlendirme bir kuruma güçlü olduğu alanları ve geliştirmesi gerekenleri fark etmesine yardımcı olur ve gelişmede son noktaya ulaşılır.” (EFQM, 2013).

Sallis (2002)’ ye göre giderek önemi artan kendini değerlendirme öğrencilerin ihtiyaçlarını beklentilerini anlamada yardımcı olan, eğitimde gelişmeyi ve standartları yakalamayı sağlayan bir katalizör. ISO 9000 serileri, Avrupa Kalite Ödülü gibi kalite sistemleri bir kurum için çok önemli disiplinlerdir. Ancak bu disiplinler kaliteyi geliştirmekten çok hesapverebilme sorumluluğunu (accountability) yerine getirme eğilimindedirler. Kalite gelişimi sadece bir kurumda sürekli gelişme kültürünün yaratılması ve kurumların kendini değerlendirmesiyle gerçekleşir. Kendini değerlendirme bir eğitim kurumu için çok önemlidir ve sürekli analiz ve ölçme gerektirir. Teftiş bir kurumun kendini değerlendirerek kalite kontrolü yapmasını sağlar. Teftiş kalite gelişimi ile aynı değildir ve kalite gelişimi dışarıdan empose edilemez. Bu nedenle kurumlar kalite gelişim işlemlerini dış teftişçilere bırakmamalıdır.

Anlamlı bir değerlendirme okulların kalite güvencesinin sağlanması için iyi bir araçtır. Bir okulun kendini değerlendirmesine tüm okul çalışanları ve işverenleride katılmalıdır. Okulun varolan durumu, eğilimleri, güçlü yönleri, zayıf

yönleri, tehditler ve istenilen değişimleri belirlemelidir. Okulun kendini değerlendirme sürecinde önemle üzerinde durulması gereken konular:

- Tüm okul çalışanların ve okul paydaşları arasında işbirliği
- Gerekli motivasyonun sağlanması
- Çalışanların okul hedeflerine uyumu
- Görevlerin bölünmesi
- Okul yönetiminin kendini değerlendirme hedeflerini belirlemesi ve çalışanlarını bu konuda bilgilendirmesi
- Değerlendirmenin sistematik olarak yapılması
- Değerlendirmeler bazında tüm çalışanlara tüm aktivitelerin kavranması, değerlendirilmesi, planlaması için yeterli zaman verilmesi dir. (Bilcik ve Kadnar, 2011).

Çoğu ülkede merkezi politikalar ve prosedürleri vurgulayan okul değerlendirmeleri yerine gelişim için okulların kendini değerlendirmelerine doğru bir gidişat söz konusudur. Kendini değerlendirme okulun ihtiyaçlarına ve koşullarına cevap vermesi nedeniyle gelişmeyi sağlayan bir araçtır (OECD, 2012; Podgomik ve Vogrinç, 2017; Sampaio ve Leite, 2017; Scherman ve diğ., 2017).

Kaliteli okul gelişimi adlı raporuna göre tüm eğitim sistemleri değerlendirme ve yönlendirme gerektirir, amaç ulusal, yerel ve okul değerlendirmeleri eğitim sisteminin amaçlar doğrultusunda yapılıp yapılmadığını denetler ayrıca sistem müdürlerine, okul müdürlerine, öğretmenlere ve halka bilgi verir, diyalog imkanı sağlar ve okul gelişimi ve gelişme planlarının hazırlanmasında temel oluşturur. Değerlendirme iç veya dış veya iki şeklin birleşimi olabilir. Çoğu Avrupa ülkeleri bu iki tip değerlendirmenin en üretken bileşimini aramaktadırlar. İdeal olarak iç ve dış değerlendirme bilgi kaynağı olarak birbirini tamamlar. Okulların performansını takip etmek standartları yükseltmek için gereklidir fakat dışarıdan bunu yapmak çok maliyetlidir. Okulların kendini değerlendirme uzmanlığı artarsa ve gereken araçlara bu konuda ulaşılabilirlerse stratejiler büyür ve denetimin rolü değişir. bu raporda Avrupa, Avusturya, Danimarka, Macaristan, Hollanda, Portekiz, İskoçya ve İspanya'nın okul gelişimi, kaliteli eğitim ve okulların kendini değerlendirmelerine olanak sağlayacak çalışmaları ve web siteleri yer almıştır (Avrupa Komisyonu, 2002).

2.12. Eğitimde Toplam Kalite Araştırmaları

Bu bölümde, eğitimde toplam kaliteye ilişkin yapılmış araştırmalara yer verilmiştir. Buna göre yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalar aşağıda verilmiştir.

2.12.1. Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’nde Yapılan Araştırmalar

Literatür incelendiğinde Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’nde eğitimde toplam kalite üzerine Sarpten ve Batman (2009), Atamtürk ve diğ. (2011), İşlek ve Hürsen (2014), Çamlıca (2016) ve Şan (2016) tarafından yapılan çalışmalara ulaşılabilmektedir. Bu çalışmalar özetle aşağıdaki gibidir:

Sarpten ve Batman (2009) Deming’in öndört ilkesini inceleyip, yapılandırmış ve KKTC Talim Terbiye Dairesi, Milli Eğitim Yasası, Eğitim Ortak Hizmetler Dairesi, Denetleme, Değerlendirme ve Yönlendirme Kurulu kuruluş, görev, çalışma esasları yasaları, Yüksek Öğrenim ve Dış İlişkiler Dairesi, İlköğretim Dairesi, Genel Ortaöğretim Dairesi, Mesleki Teknik Öğretim Dairesi dökümanlarını liderlik, bilgi paylaşımı, süreklilik, motivasyon ve mesleki gelişim, boyutları açısından incelemiş ve 8 daire müdürü ile görüşmüştür. Katılımcıların algılarına göre örgüt yapısı ve yasal mevzuat süreklilik, motivasyon, mesleki gelişim, ve liderlik boyutlarında yetersiz, bilgi paylaşımı boyutunda ise çok yetersiz olarak tespit edilmiştir.

Atamtürk ve diğ. (2011) devlet ortaokullarındaki onbir öğretmenin ve onaltı müdürün performans yönetimine ilişkin algılarını değerlendirmiştir. Araştırma sonucunda kıdem ve performans yönetiminin boyutları ile örgüt kültürü arasında anlamlı fark olduğu belirtilmiştir.

İşlek ve Hürsen (2014) yılında Yakınoğlu Koleji’nde 2012-2013 eğitim yılında lise öğrencilerinin öğretmenlerin toplam kalite uygulamalarına yönelik görüşlerini almak üzere bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmada seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilen 94 öğrenciye anket uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrenciler öğretmenlerin toplam kalite uygulamalarını yeterli bulmaktadır. Ayrıca bu konuda öğrencilerin cinsiyeti ve yaşları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Çamlıca (2016) Yedidalga bölgesindeki ilkokullarda yaptığı çalışmada 48 veli, öğretmen, okul idaresi ve çalışanlarını değerlendirmiştir. Veliler olumlu davranış kazanma, değerlendirme, güvenlik, sınıf atmosferi, öğrenme-öğretme

yöntem ve teknikleri, teneffüsler, kantin, fiziki ortam, ders araç ve gereçleri, ulaşılabilirlik ve iletişim, ilgi, istek ve önerilere önem verme, kararlara katılım, öğrenci işleri, ders programları, sosyal-kültürel ve sportif faaliyetler ve eğitim konularında her zaman memnun olduklarını belirtmiştir.

Şan (2016) Lefkoşa’da ortaokullarda müdür, öğretmen ve öğrencilerin davranışlarını gözlemleyip onların davranışlarının Toplam kaliteye uygunluğunu araştırmıştır. Bayraktar Ortaokulu’nda yönetici, öğretmen ve öğrencilere anket uygulamıştır. Araştırmada yapılan analizlere göre okuldaki öğretim ortamının Toplam Kalite Yönetimi felsefesine göre istenilen düzeyde olmadığı sonucuna varılmıştır.

Mevcut alanyazın incelendiğinde Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’nde Ortaöğretim kurumlarında Toplam kaliteyi yakalayabilmek için gerekli olan okul iç denetimi ile ilgili bir çalışma yapılmadığı gözlenmiştir.

2.12.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Hizmet kalitesinin ölçümünde, farklı modeller geliştirilmiştir. Bunlardan bazıları Flanagan (1930-1954)’ ın iş performansı ile ilgili yaptığı çalışmalara dayanan Kritik Olaylar; Lehtinen ve Lehtinen (1982) tarafından geliştirilmiş Gronroos modeli; Cronin ve Taylor (1992)’ un geliştirdiği Servperf modeli, Parasuraman ve arkadaşları (1988; 1991; 1993) tarafından geliştirilen Servqual modelidir Fakat bu modellerin hiç biri eğitimde hizmet kalitesinin ölçümü için geliştirilmemiştir.

Üniversitelerde çok sayıda araştırmacının Servqual ölçeğini kullanarak ölçek maddelerini eğitime adapte ederek eğitimin birincil müşterileri olarak görülen öğrencilerin memnuniyetini ölçtüğünü görmekteyiz. Bu çalışmalardan başlıcaları: Tan ve Kek, 2004; Özgül ve Devedakan, 2005; Ting ve Abella, 2007; Yılmaz ve diğ., 2007; Archambault, 2008; Hasan ve Ilias, 2008; Okumus ve Duygun, 2008; Khodayari ve Khodayari, 2011; Sökmen, 2011; Sukwadi ve diğ., 2011; Wong ve diğ., 2012; Koni ve diğ., 2013; Yousapronpaiboon, 2014; Zainuddin ve diğ., 2014; Kamble ve Sarangdhar, 2015; Kassim ve diğ., 2015; Wael, 2015; Sahney, 2016).

Üniversitelerde öğrencilerin memnuniyetini ölçmeyi amaçlayan bazı araştırmacılar ise SERVPERF modelini kullanmıştır. Bu araştırmalardan bazıları Karami ve Olfati, 2012; Diedericks, 2015; Adedamola ve diğ., 2016 tarafından yapılan araştırmalardır.

Üniversitelerde hizmet kalitesinin ve öğrenci memnuniyetinin ölçümünde bazı araştırmacıların ise var olan ölçekler yerine kendi ölçeklerini geliştirdikleri ve bu ölçekleri üniversite öğrencilerine uygulayarak öğrenci memnuniyetini ve hizmet kalitesini ölçtükleri görülmektedir. Bu çalışmalardan bazıları: Athiyaman, 1997; Elliot ve Shin, 1999; Sallis, 2002; Ling ve diğ., 2010; Moro-Egido ve diğ., 2010; Krickl ve Geertshuis, 2012; Asaduzzaman ve diğ., 2013; Al-Refai ve diğ., 2015; Darrin, 2015; Elhadary, 2016 dır.

Bir eğitim kurumunda toplam kalitenin uygulanması ve kalite gelişimde kendini değerlendirmenin gereğine inanan Sallis (2002) yılında basılan eğitimde toplam kalite adlı eserinde kaliteli okulların gelişimini sağlamak için Martin Barlosky ve Steve Lawton tarafından oluşturulan kontrol listesini düzenlemiştir. Yapısında genel olan Avrupa Kalite Yönetim Kurumu ve ISO 9000 nın yanısıra Sallis hazırladığı kontrol listesinin eğitim için tasarlandığını ve öğretme, öğrenme ve öğrencilere sunulan hizmetleri içeren 10 kalite göstergesinden oluştuğunu belirtmektedir. Sallis'in tasarladığı bir eğitim kurumunun kendini değerlendirmesini sağlayan bu kontrol listesinde göstergeler aşağıdaki gibidir:

- Erişim
- Müşteri hizmetleri
- Liderlik
- Fiziksel çevre ve kaynaklar
- Etkili öğrenme ve öğretme
- Öğrenciler
- Personel
- Dış ilişkiler
- Oragnizasyon
- Standartlar (Sallis, 2002).

Üniversitelerde yapılan Toplam kalite çalışmalarının çok sayıda olmasına rağmen literatürde ilkokul, ortaokul ve lise seviyesinde çok az sayıda çalışma yapıldığı gözlenmiştir. Bu durum Sweis ve diğ. (2016) tarafından da desteklenmektedir. Araştırmacılara göre eğitimde hizmet kalitesi araştırmalarının çoğu okul kalitesini üniversite öğrencilerinin perspektivinden değerlendirme konusuna odaklanırken, ortaöğretimde bu konu keşfedilmemiş bir alandır.

İlkokullarda yapılan başlıca toplam kalite çalışmaları hizmet kalitesinin ölçen Ene ve Tatar (2010); ailelerin algılarını ölçen Karadağ (2010); öğrencilerin algılarını ölçen Sumaedi ve diğ. (2011); ailelerin memnuniyetini ölçen İncesu ve Aşıkgil(2012); toplam kalite çalışmaları hakkında öğretmen ve idarecilerin düşüncelerini değerlendiren Akan ve Şavaş (2014); müfettişlerin algılarını ölçen Çolak (2015); okul öz değerlendirme projesini değerlendiren Karagiorgi ve diğ. (2015); okul gelişim takımı hakkında okul müdürlerinin algılarını ölçen Şahin (2015) ve toplam kalite yönetimi hakkında öğretmenlerin algılarını ölçen Yasin (2015) tir.

Ortaöğretimde yapılan başlıca çalışmalar öğretmenlerin ortaokullarda yöneticiler tarafından hangi düzeyde toplam kalitenin uygulandığını araştıran Ngware ve diğ. (2006); öğrenci memnuniyetini ölçen Yıldız ve diğ. (2006); yöneticilerin Toplam Kalite Yönetiminin Uygulanabilirliği ile ilgili görüşlerini tespit eden Yenel ve diğ. (2008); öğrencilerin beklenti ve memnuniyet seviyelerini ölçen Demirtaş ve Kahveci (2010); toplam kalite sürecinde okul müdürlerinin kullandığı stratejiler ve karşılaştıkları zorlukları araştıran Mobegil ve diğ. (2010), ortaokullarda görev yapan eğitimcilerin hizmet kalitesi hakkında beklenti ve algılarını ölçen bir ölçek hazırlayan Ramseook-Munhurrin ve Naidoo (2010), öğretmenlerin kaliteli okul kavramı ile ilgili algılarının belirleyen Türkyılmaz ve Kuş (2010); performans yönetimini ölçen Atamtürk ve diğ. (2011); öğretmenlerin kaliteyi anlama ve geliştirme hakkındaki fikirlerini araştıran Jidamva (2012); öğretim görevlisi ve öğretim görevlisi olmayan personelin Toplam Kalite Yönetimi algılarını ölçen Shankar (2012); öğrencilerin memnuniyeti ve motivasyonları arasındaki ilişkiyi araştıran Hassan ve diğ. (2013); ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerini alarak bir hizmet kalitesi ölçeği geliştiren Ramseook-Munhurrin ve Nundlall (2013); sürdürülebilir kalite güvencesi konusunda velilerin ortak olma durumunu araştıran Joshua (2014); ortaokul öğretmenlerinin toplam kalite algılarını ölçen Wani (2014); analitik hiyerarşi işlemi ile eğitim hizmet kalitesini değerlendiren Atsan (2015); toplam kalite yönetiminin ortaokul yönetiminde uygulanmasını araştıran Ejionueme and Oyoyo (2015); ve toplam kalite yönetimi çalışmalarını araştıran Nawelwa ve diğ. (2015) tir. Bu çalışmalardan bazıları aşağıda özetlenmiştir.

Yenel ve diğ. (2008) Mamak ve Çankaya’ daki ortaöğretim kurumlarında çalışan 271 yöneticinin Toplam Kalite Uygulamaları ile ilgili görüşlerini belirlemek

için bir anket uygulanmıştır. Araştırmaya katılan yöneticilerin görüşlerinin olumlu olduğu sonucuna varılmıştır.

Türkyılmaz ve Kuş(2010) Kırşehirde ilk ve ortaöğretimde çalışan öğretmenlerin kaliteli okul algılarını ölçebilmek için bir anket formu geliştirmiş ve 2008-2009 eğitim-öğretim yılında uygulamıştır. Bu konuda cinsiyet ve kıdemin etkili olmadığını fakat çalışılan kuruma göre “belirginlik ve paylaşımcılık”, “okul liderliği”, “veli ve okul çevresinin katılımı”, “iletişim ve iş birliği”, “müfredat, “öğrenme ortamı”, eğitim ve değerlendirme”, okul kalite nitelikleri ve “yüksek standartlar açısından anlamlı farklılıklar olduğunu ve bu farklılıkların ilköğretimde çalışanlar lehine olduğunu belirtmişlerdir.

Ngware ve diğ. (2006) Kenya ortaokullarında kalite yönetiminin uygulaması hakkında bir araştırma yapmıştır. Bu çalışmada bir üniversitenin M.Ed ve PDGE programlarının birinci ve ikinci yılında olan 300 öğretmene 37 maddelik bir anket uygulanmış ve öğretmenlerin okul yönetimlerinin toplam kalite unsurlarından liderlik, çalışanların motive edilmesi, stratejik planlama ve insan kaynaklarını geliştirme uygulamaları hakkında görüşleri toplanmıştır. Çalışma sonunda bazı okul müdürlerinin kaydadeğer miktarda öğretmenleri motive ederek liderlik yaptığını, bazı okullarda ise insan kaynakları uygulamalarının yeterli olmasına rağmen stratejik planlama unsuruna kendilerini adanmadıkları görülmüştür.

Mobegil ve diğ. (2010) kaliteli eğitimi sağlama sürecinde okul müdürlerinin kullandığı stratejiler ve karşılaştıkları zorlukları araştırmıştır. Araştırma 120 devlet ortaokulunda anketler, görüşme ve gözlem teknikleri kullanılarak yapılmıştır. Araştırma sonucunda müdürlerin müfredat kontrolünün sadece öğretmenlerin tuttuğu kayıtları kontrol etmekle sınırlı olduğu, bölüm denetimine, ön değerlendirme ve sınıf ziyaretlerine daha az önem verdiği gözlenmiştir. Kısıtlı bütçenin öğretim metodları, öğrenim ve öğretim materyalleri, fiziksel olanaklar konularında zorluklar yaşanmasına sebep olduğu görülmüştür.

Ramseook-Munhurrin ve Naidoo(2010) yılında Mauritius bölgesinde bulunan ortaokullarda görev yapan eğitimcilerin hizmet kalite algısını belirleyebilmek için bir ölçek geliştirmiştir. Beş ortaokulda görev yapan eğitimci ile yapılan görüşmeler ve SERVQUAL ölçeğine dayanarak güvenilirlik, cevap verebilirlik, güvence, empati, somut gerçekler, hizmet olanakları ve okul disiplini olmak üzere yedi boyuttan ve 30 maddeden oluşan EDUSERV ölçeği hazırlanmıştır. Ölçek 390 ortaokulda görev yapan eğitimciye uygulanmış ve bu anketlerden 13

tanisi eksik cevaplama nedeniyle elenmiştir. Yapılan faktör analizi sonucu ortaokul eğitimcilerinin beklentileri ve algılarını ölçen geçerli ve güvenilir bir ölçek elde edilmiş ve regresyon analizi yapılarak kalite boyutları ile genel memnuniyet arasındaki ilişkide incelenmiştir.

Shankar (2012) Meerutta ortaöğretimde görev yapan 100 öğretim görevlisi ve ve öğretim görevlisi olmayan personelin Toplam Kalite Yönetimi algılarını ölçmüştür. Erkek ve bayan öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunmuş, bayan öğretmenler erkek öğretmenlerden daha yüksek skor elde etmiştir. Öğretim görevlisi olan ve olmayan personel arasında ise önemli bir fark bulunamamıştır.

Ramseook-Munhurrin ve Nundlall (2013) Mauritius' ta bulunan ortaokullar için hizmet kalitesini ölçen bir ölçek geliştirmiştir. Çalışmada Parasuraman ve arkadaşları tarafından 1988 de geliştirilen ölçek temel oluşturmuştur. Odak grup olarak bir ortaokuldaki beş eğitimcinin hizmet kalitesi hakkında görüşlerine ve literatür taramasına bağlı olarak bir soru havuzu oluşturulmuştur. Hazırlanan anket 390 ortaokulda görev yapan eğitimeciye uygulanmıştır. Çalışmada ortaöğretimde hizmet kalitesinin beş boyutlu olduğu ve boyutların okul olanakları, güvenirlilik, cevap verebilirlik, empati ve güvence-disiplin olduğu sonucuna varılmıştır.

Ejionueme ve Oyoyo (2015) çalışmalarında Toplam Kalite Yönetiminin Umuahia bölgesindeki ortaokul yönetiminde uygulanmasını araştırmıştır. Araştırmacılar ortaokullarda toplam kalite yönetimi uygulanması ile ilgili soru formu geliştirmiş ve ölçeği 53 müdür, 53 müdür yardımcısı, 252 öğretmene uygulamıştır. Araştırmada toplam kalite yönetim uygulamasının ortaokul yönetiminde yetersiz olarak uygulandığı sonucuna varmışlardır. Bu nedenle araştırmacılar milli eğitimin seminerler, workshoplar ve konferanslar organize etmesini ve okul müdürlerinin toplam kalite aktivitelerine kendilerini adayıp etkin bir şekilde katılım göstermelerini tavsiye etmişlerdir.

Yıldız ve diğ., 2006; Jamaa, 2010; Sumaedi ve Baktı, 2011; Marul, 2014; Güllü ve Şahin, 2015 liselerde toplam kalite araştırmaları yapan araştırmacılarından bir kaçıdır. Bu çalışmalar özetle aşağıdaki gibidir:

Yıldız ve diğ. (2006) Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı olan Muğla 75. Yıl Fen Lisesi'nde bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmada 90 öğrencinin okulun Toplam Kalite Yönetimini uygulamadan önce ve uygulanması sırasındaki memnuniyetlerini ölçerek karşılaştırmıştır. Uygulama sonucunda öğrencilerin memnuniyet düzeylerinde artışlar tespit edilmiştir.

Jamaa (2010), Endonezya’da bir devlet okulundaki Sallis (1998) tarafından geliştirilen kontrol listesini öğrencilere uygulamış ve Toplam Kalite Yönetiminin beş bileşeni olan fiziksel çevre, kaynaklar, insan kaynakları, işlemler ve ürünlerin okul etkinliğini araştırmıştır. Bir kaç maddenin çıkartılmasıyla modifiye edilen kontrol listesini okul müdürüne ve 45 öğretmene uygulanmıştır. Ayrıca araştırmacı okulda gözlemlerde bulunmuştur. Beş bileşenin averajı +3.0 olarak bulunmuştur ki bu sonuç averaj etkinliği göstermektedir.

Sumaedi ve diğ. (2011) yaptığı çalışmada Endonezya’da bulunan ISO 9001 sertifikası olan ve ISO 9001 sertifikası olmayan okullarda öğrencilerin hizmet kalitesi algıları arasında bir fark olup olmadığını araştırmıştır. Araştırmada 100 öğrenciye anket uygulanmıştır. Araştırma sonucuna göre ISO 9001 sertifikası olan ve ISO 9001 sertifikası olmayan okullarda öğrencilerin hizmet kalitesi algıları arasında önemli bir fark olduğu sonucuna varılmıştır.

Marul (2014) eğitim ortamlarının öğrenci memnuniyetine etkisini incelemek, öğrenci motivasyonunu ve öğretimin verimliliğini artıran unsurları belirlemek amacı ile İstanbul ili Şişli ilçesi sınırları içerisinde kalan 26 özel ve resmi liseden tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen 311 öğrenciye hazırladığı anketi uygulamıştır. Araştırma sonuçları eğitim ortamlarının öğrenci memnuniyetine etkisinin cinsiyet, lise türü, babanın öğrenim durumu, annenin öğrenim durumu ve babanın işi ve mesleğine göre farklılaştığını ayrıca özel okullarda okuyan öğrencilerin memnuniyet düzeylerinin resmi okullardaki öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğunu göstermiştir.

Güllü ve Şahin (2015) lise öğrencilerinin dersanelerden almış oldukları hizmet kalitesini belirlemeyi amaçlamıştır. Aksaray merkez ilçesinde yürütülen araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin hizmet kalite algıları beklentilerinden daha düşük çıkmıştır. Ayrıca öğrencilerin sosyo-demografik özellikleri ile kalite algılarına yönelik faktörler arasında farklılıklar saptanmıştır.

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı 1999 yılından itibaren okulda ve sınıfta kaliteyi yakalamak, amacı ile Toplam Kalite Yönetimi çalışmalarını sürdürmektedir. Bakanlık, kalite bilincini ülke genelinde yaymak için 25 Kasım 1999 yılında bir kalite derneği olan KalDer ile “İyiniyet Bildirgesi”ni imzalamıştır. Taşra Teşkilatı Toplam Kalite Yönetimi Uygulama Projesi kapsamında bir kılavuz hazırlanmıştır. Birinci bölümde “Stratejik Planlama”, ikinci bölümde “Problem Çözme Ekipleri” ve üçüncü bölümde ise özdeğerlendirme konusu yer almaktadır (T.C. Milli Eğitim

Bakanlığı Taşra Teşkilatı Toplam Kalite Yönetimi Uygulama Projesi Kılavuzu, 2002).

Araştırmanın Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde ortaöğretim okullarında lise öğrencilerinin eğitim hizmet kalitesi hakkındaki algılarını ölçmeyi hedefleyen ilk araştırma olması ve literatürde bu düzeyde eğitim hizmet kalitesini ölçmüş bir araştırmaya rastlanamaması araştırmaya önem katmaktadır. Bunun yanısıra incelenen araştırmalarda eğitim hizmet kalitesi ölçümünde eğitim müşterilerinden sadece öğrenciler veya sadece veliler üzerine odaklanan çalışmalara rastlanmasına rağmen, eğitim hizmeti paydaşları olan idareci, öğretmen, eğitim denetimcisi, öğrenci ve velilerin beklentilerini göz önünde tutan başka bir çalışma bulunamamasıda araştırma sonuçlarının literatüre katkıda bulunabileceği görüşünü desteklemektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma modeli, evren ve örneklem, okul öz değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi, kapsam geçerliliği, pilot çalışma, veri toplama aracının uygulanması, verilerin çözümü, ölçeğin yapı geçerliliği ve güvenilirlik testi ve nitel araştırmanın tüm aşamaları açıklanmıştır.

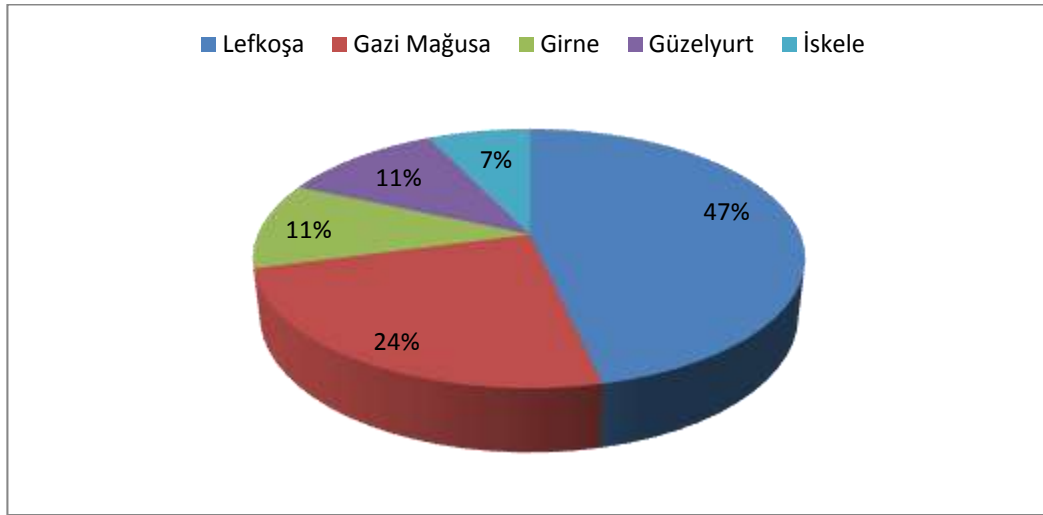
3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Creswell (2006)'e göre karma araştırmada nicel ve nitel yaklaşımlar birlikte kullanılır ve bu durum araştırma problemlerini daha iyi anlamamızı sağlar. Çalışma sırayla bir nicel ve bir nitel olmak üzere iki araştırmadan oluşmaktadır. Yapılan nicel araştırmada orta öğretim kurumlarında toplam kalite yönetiminin bir parçası olan iç denetimi mümkün kılabilmek için tüm eğitim paydaşlarının beklentilerine dayalı bir “Okul Öz Değerlendirme Ölçeği” geliştirmek ve geliştirilen ölçeği lise öğrencilerine uygulayarak, öğrencilerin kendilerine sunulan eğitim hizmet kalitesi hakkındaki algılarını belirlemek amaçlanmıştır. Çalışmada betimsel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Yapılan nitel araştırmada ise liselerde öğrenci memnuniyetini artırabilmek için hizmet kalitesinin artırılması konusunda yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak 10 lise müdürü ve 22 lise öğretmenlerinin görüşleri alınmış ve içerik analizi yapılmıştır. Karasar (1998)'e göre yarı yapılandırılmış görüşme tekniği tam yapılandırılmış görüşmeler kadar katı değildir, yapılandırılmamış görüşmeler kadar esnek değildir bu iki uç arasındadır.

3.2. Evren ve Örneklem

Nicel araştırmanın evreni Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti devlet liselerinde öğrenim gören lise öğrencilerini kapsamaktadır. Kontrol, maliyet ve zaman açısından araştırma evreninin tamamına ulaşılması güç olacağından tabakalı rastgele örnekleme yöntemi ile çalışma evrenini temsil edecek şekilde örneklem seçilmiştir. Bu örnekleme çeşidinde evren homojen tabakalara ayrılarak her tabakadan örnek seçilir ve seçimler birleştirilir (Özdamar, 2001).

Araştırma evreninde yer alan 6364 öğrenci KKTC’de yer alan Lefkoşa, Gazi Mağusa, Girne, Güzelyurt ve İskele ilçelerinde bulunan öğrenci ağırlıklarına göre tabakalanmış ve güven düzeyi %95, örnekleme hatası %3,81 kabul edilerek toplam 600 kişilik örneklem seçilmiştir. Örneklemin bölgelere göre ağırlıkları Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1. Öğrencilerin bölgelere göre dağılımı

Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin %47’si Lefkoşa ilçesinde bulunan liselerde, %24’ü Gazi Mağusa ilçesinde, %11’i Girne, %11’i Güzelyurt ve %7’si İskele ilçesinde yer alan liselerde öğrenim görmektedir. Katılımcıların 61,8’i kadın %38,2’i ise erkektir. Araştırmaya dahil edilen öğrencilerin %18,7’si dokuzuncu sınıf, %22,3’ü onuncu sınıf, %29,8’i on birinci sınıf ve %29,2’si on ikinci sınıfta öğrenim görmektedir. Öğrencilerin okul türlerine göre dağılımı incelendiğinde; %14,5’i Fen/Anadolu lisesi, %32,5’i Kolej ve %53’ü Klasik lise öğrencisidir.

Nitel araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak çalışma grubu belirlenmiştir. Bu örnekleme yöntemi, problemle ilgili saptanan özelliklere sahip durumlar, kişiler, nesneler veya olaylardan örneklemin oluşturulmasıdır (Büyüköztürk ve diğ., 2013). Araştırmada, devlet liselerinde öğrencilere verilen hizmet kalitesinin artırılması konusunda eğitim-öğretim hizmeti veren 22 lise öğretmeni ve 10 müdür yer almıştır. Örneklemin yapılan araştırmanın amacına uygun olarak oluşturulduğu düşünülmektedir (Tavşancıl ve Aslan, 2001).

3.2.1.Demografik Veriler

Tablo 1

Öğrencilerin Demografik Özellikleri

Demografik Özellikler	Sayı (n)	Yüzde (%)
Yaş		
14 yaş	105	17,50
15 yaş	122	20,33
16 Yaş	131	21,83
17 Yaş	200	33,33
18 Yaş	42	7,00
Cinsiyet		
Kız	371	61,83
Erkek	229	38,17
Sınıf		
Dokuzuncu Sınıf	112	18,67
Onuncu Sınıf	134	22,33
On birinci sınıf	179	29,83
On ikinci sınıf	175	29,17
Anne eğitim durumu		
İlköğretim	179	29,83
Lise	304	50,67
Lisans	78	13,00
Lisansüstü	39	6,50
Baba eğitim durumu		
İlköğretim	165	27,50
Lise	324	54,00
Lisans	78	13,00
Lisansüstü	33	5,50
Yerleşim Yeri		
Şehir Merkezi	294	49,00
Köy/Kasaba	306	51,00
Toplam	600	100,00

Tablo 1.'de araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özelliklerine göre dağılımı verilmiştir. Öğrencilerin %17,50'si 14 yaşında, %20,33'ü 15 yaşında, %21,83'ü 16 yaşında, %33,33'ü 17 yaşında ve %7'si 18 yaşındadır. Öğrencilerin 61,83'ü kadın %38,17'si erkektir. Araştırmaya dahil edilen öğrencilerin %18,67'si dokuzuncu sınıf, %22,33'ü onuncu sınıf, %29,83'ü on birinci sınıf ve %29,17'si on ikinci sınıfta öğrenim görmektedir. Öğrencilerin %29,83'ünün annesi ilköğretim

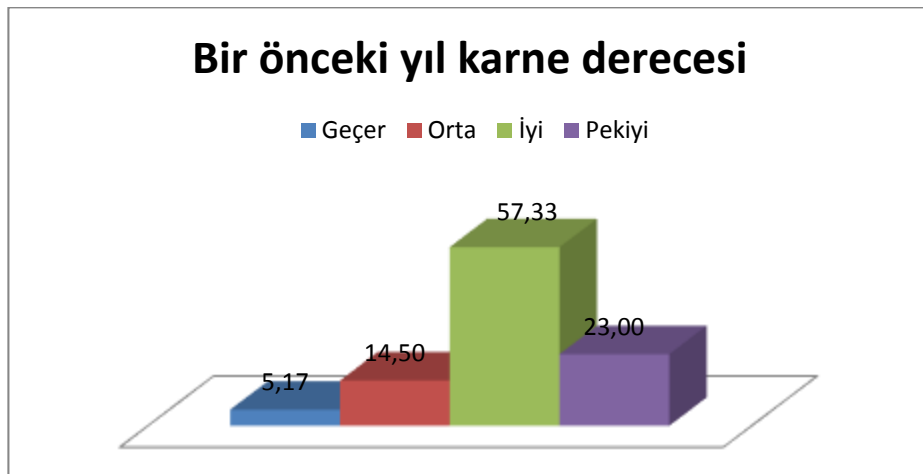
mezunu, %50,67'si lise, %13,00'ü lisans ve %6,50'si lisansüstü mezunudur. Öğrencilerin %27,50'sinin babası ilköğretim, %54,00'ünün lise, %13,00'ünün lisan ve %5,50'sinin lisansüstü mezunudur.

Şekil 2'de verilen öğrencilerin öğrenim gördükleri lise türlerine göre dağılımı incelendiğinde, %14,5'i Fen/Anadolu lisesi, %32,5'i Kolej ve %53'ü Klasik lise öğrencisidir.



Şekil 2. Öğrencilerin öğrenim gördükleri lise türlerine göre dağılımı

Şekil 3'te öğrencilerin bir önceki yılda almış oldukları karne derecelerine göre dağılımı verilmiş olup, öğrencilerin %5,17'si geçer, %14,50'si orta, %57,33'ü iyi ve %23,00'ü pekiyi karne derecesine sahiptir.



Şekil 3. Öğrencilerin bir önceki yıl aldıkları karne derecelerine göre dağılımı

Nitel araştırmada 22 lise öğretmeni ve 10 okul müdürü ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Öğretmenlerin % 9.10 u 25-30 yaş, %36.36 sı 31-35 yaş,

%27.27 si 36-40, % 9.09 u 41-45 yaş, %18.18 i 46-50 yaş aralığındadır. Öğretmenlerin % 64 ü bayan, % 36 sı erkektir. Öğretmenlerin % 13.63 ü 0-5 yıl, % 22.72 si 6-10 yıl, %18.18 i 11-15 yıl, %27.27 si 16-20 yıl, % 13.63 ü 21-25 yıl, ve %4.54 ü 26 ve üzeri yıl eğitim tecrübesine sahiptir. Araştırmaya katılan müdürlerin % 30 u 36-40 yaş, %10 u 41-45 yaş, % 60 ı 46-50 yaş aralığındadır. Müdürlerin % 60 ı bayan, %40 ı erkektir. Müdürlerin %30 u 11-15 yıl, %10 u 16-20 yıl ve % 60 ı 26 ve üzeri yıl eğitim tecrübesine sahiptir. Tablo 2 de katılımcıların demografik özellikleri sunulmuştur.

Tablo 2

Müdür ve Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

	Öğretmen (%)	Müdür (%)
Yaş Grubu		
25-30 yaş arası	9,10	-
31-35 yaş arası	36,36	-
36-40 yaş arası	27,27	30
41-45 yaş arası	9,09	10
46- 50 yaş arası	18,18	60
Cinsiyet		
Kadın	64	60
Erkek	36	40
Mesleki Tecrübe		
0-5 yıl arası	13,63	-
6-10 yıl arası	22,72	-
11-15 yıl arası	18,18	30
16-20 yıl arası	27,27	10
21-25 yıl arası	13,63	-
26 ve üzeri	4,54	60

3.3. Nicel araştırmada Okul Öz Değerlendirme Ölçeğinin Geliştirilmesi

İlk aşama olarak hizmet kalitesini ölçen modeller incelenmiştir Bu modeller Cronin ve Taylor (1992) tarafından geliştirilmiş olan Servperf modeli, Flanagan (1930-1954) 'ın iş performansı ile ilgili yaptığı çalışmalara dayanan Kritik Olaylar Tekniği, Lehtinen ve Lehtinen (1982) tarafından geliştilmiş Gronroos modeli ve Parasuraman ve diğ. (1988) tarafından geliştirilen Servqual modelidir.

İkinci aşama olarak eğitimde hizmet kalitesi üzerine yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalar incelenmiştir.

Üçüncü aşama olarak, Toplam kalite çerçevesinde Türkiye ve yabancı ülkelerdeki üniversitelerin ve ortaöğretim kurumlarının web siteleri ve hazırladıkları formlar incelenmiş, ISO çalışmaları ile ilgili basılı kitaplar taranmıştır. Ayrıca Milli Eğitim yasası, öğretmenler yasası, spor kolları tüzüğü, disiplin tüzüğü, Okul Aile Birlikleri ve Federasyonları Tüzüğü, ortaöğretim kurumları sınıf geçme ve sınav tüzüğü, okul kitaplıkları tüzüğü, Okul rehberlik ve psikolojik danışmanlık tüzüğü, zorunlu taşımacılık tüzüğü araştırılmıştır.

Dördüncü aşama olarak, eğitim paydaşlarının kaliteli eğitimden beklentilerini belirleyebilmek için 50 lise öğrencisi, 20 lise öğretmeni, lisede öğrencisi bulunan 50 veli, 2 müfettiş ve 5 okul idaresi çalışanına “Sizce okullarda verilen eğitim hizmetinin kalitesini gösteren unsurlar nelerdir?” sorusuna yanıt verecek şekilde bir kompozisyon yazısı yazmaları istenmiştir. Paydaşlar tarafından yazılan kompozisyonların değerlendirilmesi, literatür taraması ve uzman görüşleri sonucunda 8 kalite alanı ve toplam 74 önermeden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur. Ölçek maddeleri beşli likerttipinde (“5” kesinlikle katılıyorum, “4” katılıyorum, “3” kararsızım, “2” katılmıyorum ve “1” kesinlikle katılmıyorum) hazırlanmıştır. Ölçeğin birinci bölümünde katılımcıların kişisel bilgilerini belirlemek için maddeler, ikinci bölümde ise 8 kalite alanına ait önermeler bulunmaktadır. Okul öz değerlendirme ölçeğinde bulunan 8 kalite alanı ve her kalite alanında bulunan önerme sayısı aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 3

Nicel Araştırmada Hazırlanan Okul Öz Değerlendirme Ölçeği Kalite Alanları ve Önerme Sayıları

Kalite Boyutu	Önerme Sayısı
Kalite alanı I: Eğitim-Öğretim Kadrosu	20
Kalite alanı II: Okul Faaliyetleri	9
Kalite alanı III: Ölçme ve Değerlendirme	10
Kalite alanı IV: Okul Başarısı	4
Kalite alanı V: Okul Yönetimi	8
Kalite alanı VI: Okul Fiziki Durumu	9
Kalite alanı VII: Okul Rehberlik Hizmetleri	9
Kalite alanı VIII: Okul Servisleri	5
Toplam önerme sayısı	74

3.3.1. Nicel araştırmada Oluşturulan Okul Öz Değerlendirme Ölçeğinin Kapsam Geçerliliği

Kapsam geçerliliğinin sağlanması için Eğitim yönetimi denetimi planlaması ve ekonomisi dalında üç alan uzmanına, 3 ölçme ve değerlendirme uzmanına hazırlanan ölçek taslağı ve bir uzman görüş formu verilmiştir. Uzmanların hazırlanan ölçek taslağını inceleyerek soruların sıralanışı, madde sayısı, cevap seçeneklerinin sıralanışı, yazı formatı, ölçek sunuş bölümü, anket cevaplama yönergesi, ölçeğin kullanılabilirliği, amaca uygunluğu, kişisel bilgiler bölümünün uygunluğu ve her kalite alanındaki önermelerin amaca uygunluğu bakımından görüşlerini verilen uzman görüş formunda belirtmeleri ve önerilerini yazmaları istenmiştir. Her madde Türkçe öğretmenliği bölümünde görev yapan iki öğretim üyesi tarafından açıklık, dil bilgisi kurallarına uygunluk, net ve bir tek anlam taşıması bakımlarından kontrol edilmiştir.

Araştırmacı tarafından hazırlanan soru havuzunda uzmanların görüş ve tavsiyeleri doğrultusunda düzenlemeler yapılarak 69 maddelik taslak form oluşturulmuştur. Ölçeğin bu formu, görüşleri alınan uzmanların tamamı tarafından öğrencilerin eğitimde hizmet kalitesi hakkındaki algılarını değerlendirmede uygun olacağı yönünde görüş bildirmiştir.

3.3. 2. Nicel Araştırmada Pilot Çalışma

Hazırlanan taslak rastgele seçilen 50 lise öğrencisine uygulanmıştır. Bu ön uygulama araştırmacı tarafından bizzat uygulanmıştır. Bu uygulama sırasında yönergenin öğrenciler tarafından anlaşılıp anlaşılmadığı, öğrencilerin anlamadığı maddelerin olup olmadığı, öğrencilere verilen sürenin yeterli olup olmaması saptanarak taslak formda gereken tüm değişiklikler yapılmıştır.

3.4. Okul Öz Değerlendirme Ölçeğinin Uygulanması

Anket 2015-2016 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde (Nisan-Mayıs) katılımcılara uygulanmıştır. Tüm katılımcılar ankete başlamadan önce araştırmanın amacı ve ölçeğin yanıtlanması konularında bilgilendirilmişlerdir.

3.5. Okul Öz Değerlendirme Ölçeği Verilerinin Çözümlemesi

Verilerin istatistiksel çözümlemesinde SPSS 21 ve AMOS 21 programları, öğrencilerin tanıtıcı özelliklerini ve ölçeğe verdikleri yanıtları saptamak amacıyla frekans analizi ve tanımlayıcı istatistikler kullanılmıştır. Ölçeğin güvenilirliği iç tutarlılık testi ve half-split yöntemiyle belirlenmiştir. Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile ölçeğin yapı geçerliliği ölçülmüştür. Öğrencilerin ölçek genelinden ve ölçekte yer alan alt boyutlardan aldıkları toplam puanların saptanmasından tanımlayıcı istatistikler kullanılmıştır. Öğrencilerin tanıtıcı özelliklerine göre ölçek geneline ve alt boyutlarına ilişkin toplam puanların karşılaştırılmasında kullanılacak hipotez testlerini tespit etmek amacıyla, öğrencilerin ölçek genelinden ve alt boyutlarından aldıkları toplam puanların normal dağılıma uyumu Kolmogorov-Smirnov, Shapiro Wilk testleriyle test edilmiş ve ilgili puanlara ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri göz önünde bulundurulmuştur. Hazırlanan ölçeğin normal dağılıma uyduğu belirlenmiş ve parametrik hipotez testleri kullanılmıştır. Levene testinin kullanılması sonucu varyansların homojen olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin cinsiyet, yaşadıkları yerleşim yeri ve genel olarak okulun eğitim-öğretim koşullarından memnuniyet durumları ölçek genelinden ve alt boyutlarından aldıkları toplam puanların karşılaştırılmasında bağımsız örneklem t

testi kullanılmıştır. Varyans analizi (ANOVA) kullanılarak öğrencilerin okullarının bulunduğu bölge, yaş, öğrenim görülen lise türü, karne notu, anne ve baba eğitim durumlarına göre ölçek genelinden ve alt boyutlarından aldıkları toplam puanların karşılaştırılması yapılmıştır. Post hoc testlerinden Tukey testi kullanılarak gruplar arasındaki farkın hangi kategoriden kaynaklandığı saptanmıştır.

Son olarak öğrencilerin Okul Öz Değerlendirme ölçeğinde yer alan alt boyutlardan aldıkları toplam puanlar arasındaki korelasyonlar, Pearson korelasyon analizi ile test edilmiştir.

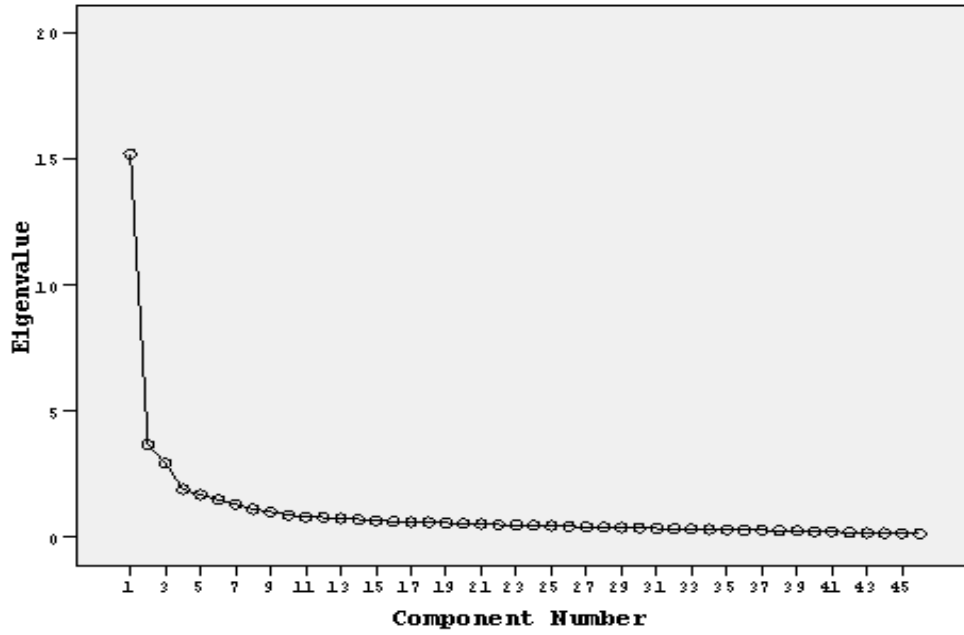
3.6. Okul Öz Değerlendirme Ölçeğinin Yapı Geçerliliği

Okul öz değerlendirme ölçeğinin yapı geçerliliğinin sağlanmasında Açıklayıcı Faktör Analizi ve Doğrulamalı Faktör Analizinden yararlanılmıştır.

3.6.1. Okul Öz Değerlendirme Ölçeğinin Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA)

Sosyal bilimlerde geliştirilen bir ölçme aracında bulunan her maddeye katılımcıların verdiği cevaplar arasında bir düzen olup olmadığını belirlemek için kullanılan faktör analizi çok değişkenli analiz yöntemlerinden bir tanesidir (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Açıklayıcı faktör analizi değişkenler arası ilişkilerden hareket eder faktör bulur ve teori üretir (Tabachnick ve Fidell, 2001).

Açıklayıcı faktör analizinden önce Kolmogorov-Smirnov testi ile veri seti incelenmiş ve veri setinin normal dağılıma uyumlu olduğu saptanmıştır. Verilerin, faktör analizi için uygunluğu ve veri yapısının faktör çıkarma için uygunluğu hakkında bilgi edinebilmek için Kaiser-Meğer-Olkin (KMO) katsayısı hesaplanmıştır. Değişkenler arasında ilişki olup olmadığını kısmi korelasyonlar temelinde incelemek için ise Bartlett küresellik (sphericity) testi kullanılmıştır. KMO' nun .60'tan yüksek çıkması beklenir (Büyüköztürk, 2009). Ölçeğe ait KMO katsayısı 0,94 ve Bartlett's Test of Sphericity'e ait Chi Square değeri 16.918 ve anlamlı bulunmuştur. Buna göre ölçek faktör analizi yapılmaya uygun bulunmuştur. Pallant (2010) e göre Catell's scree test sonucunda dirsek üzerindeki bütün faktörler data setindeki varyansı açıklayabilir. Açıklayıcı faktör analizi sonuçlarını detaylı incelemeyen ölçekte yer alan faktör sayısına ilişkin kestirimde bulunmak adına Şekil IV'de verilen Scree Plot incelenmiş ve ölçekte özdeğerleri (eigenvalue) 1'in üzerinde olan 8 faktör olduğu saptanmıştır.



Şekil 4. Açıklayıcı Faktör Analizi Scree Plot

Temel bileşenler analizi ve varimax dönüşümü yapılarak uygulanan açıklayıcı faktör analizi sonuçlarında, faktörlerin açıkladığı varyanslar incelenmiş ve 8'nci faktörün toplam varyansın %1,2'sini açıkladığı saptanmış ve ölçeğin 7 faktörlü yapıda olduğuna karar verilmiştir. Faktör yükleri 0,5'in altında olan maddeler ölçekten atılarak açıklayıcı faktör analizi tekrarlanmıştır. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda 23 madde ölçekten atılmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda ölçeğin 46 madde ve toplam varyansın %63,22'sini açıklayan 7 alt boyuttan oluştuğu saptanmıştır. Açıklayıcı faktör analizi sonuçları Tablo 4. ve Tablo 4.1'de verilmiştir.

Tablo 4

Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Faktör	Özdeğerler			Döndürülmüş Kareler Toplamı		
	Özdeğer	Açıklanan Varyans	Kümülatif Varyans (%)	Özdeğer	Açıklanan Varyans	Kümülatif Varyans (%)
Faktör 1	15,19	33,03	33,03	15,19	33,03	33,03
Faktör 2	3,66	7,97	41,00	3,66	7,97	41,00
Faktör 3	2,93	6,38	47,37	2,93	6,38	47,37
Faktör 4	1,89	4,12	51,49	1,89	4,12	51,49
Faktör 5	1,68	3,66	55,15	1,68	3,66	55,15
Faktör 6	1,49	3,24	58,39	1,49	3,24	58,39
Faktör 7	1,30	2,83	61,22	1,30	2,83	61,22

Tablo 4.1

Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçlarına Göre Madde Faktör Yükleri

ITEMS	Faktör I	Faktör II	Faktör III	Faktör IV	Faktör V	Faktör VI	Faktör VII
Item 4	0,75						
Item 3	0,69						
Item 5	0,69						
Item 6	0,68						
Item 8	0,66						
Item 7	0,65						
Item 1	0,64						
Item 2	0,58						
Item 19	0,53						
Item 10	0,53						
Item 15	0,51						
Item 21		0,75					
Item 22		0,67					
Item 23		0,66					
Item 24		0,62					
Item 33			0,79				
Item 34			0,76				
Item 36			0,72				
Item 41				0,72			
Item 40				0,70			
Item 43				0,67			
Item 48					0,77		
Item 47					0,76		
Item 50					0,73		
Item 49					0,72		
Item 51					0,72		
Item 46					0,70		
Item 44					0,59		
Item 45					0,51		
Item 54						0,74	
Item 53						0,71	
Item 58						0,68	
Item 55						0,67	
Item 59						0,59	
Item 52						0,56	
Item 56						0,54	
Item 57						0,52	
Item 62							0,84
Item 67							0,82
Item 64							0,79
Item 68							0,78
Item 63							0,75
Item 61							0,70
Item 69							0,65
Item 66							0,64
Item 65							0,61

3.6.2. Okul Öz Değerlendirme Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)

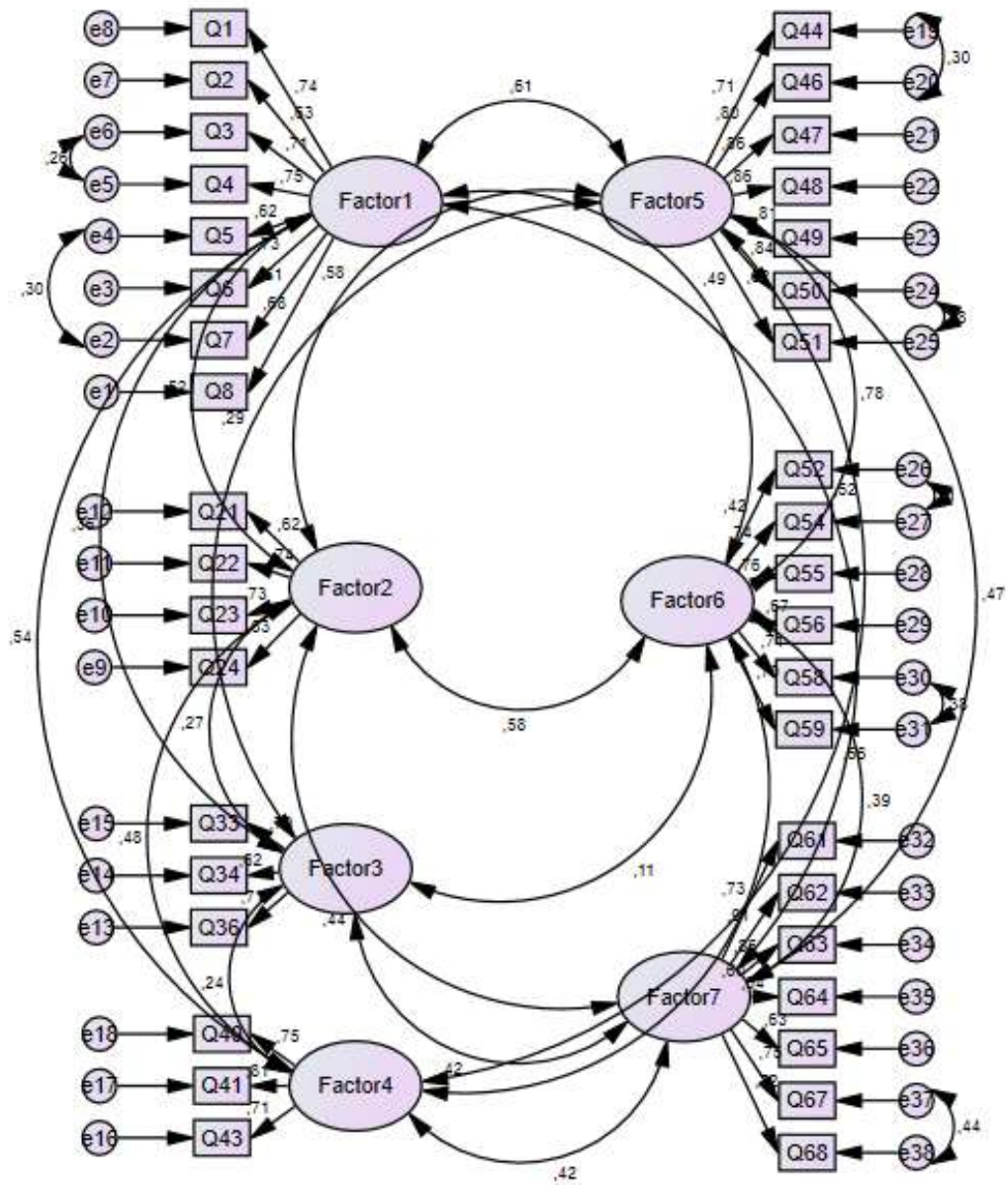
Araştırmada Açımlayıcı faktör analizi ile ortaya çıkarılan faktörler Doğrulayıcı Faktör Analizi yöntemi ile tekrar analiz edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi, açıklayıcı faktör analizinin (AFA) birnevi devamıdır. AFA yukarıda belirtmiş olduğumuz gibi daha önce belirlenmemiş faktörleri bulmaya yarayan bir işlemken, Doğrulayıcı faktör analizi, belirlenen faktörler arasında yeterli düzeyde ilişki varmı, faktörler modeli açıklıyormu sorularına cevap bulmak için uygulanır (Özdamar, 2004).

Araştırmacı tarafından yapılan DFA sonucunda, AFA ile belirlenen 46 maddelik ölçekten 8 madde daha atılarak 38 maddelik okul öz değerlendirme ölçeğinin nihai formu oluşturulmuştur. Hooper ve diğ. (2008)'e göre χ^2/df değerinin 5 ve altında olması kabul edilebilir uyumu göstermektedir. DFA sonucundan elde edilen χ^2/df değeri 3,08 olup, kabul edilebilir uyumdan söz edebiliriz. Modele ilişkin RMSEA değerinin 0,06 olduğu ve kabul edilebilir uyum değeri olan 0,08'in altında olduğundan, RMSEA açısından kabul edilebilir uyum olduğu saptanmıştır. GFI uyum iyiliği anlamına gelir, bu değer 0,90'ın üzerinde olması kabul edilebilir, 0,95'in üzerinde çıkması ise mükemmel uyumu işaret etmektedir. (Çokluk ve diğ., 2010). Çalışmada bulunan GFI değeri 0,94 olup, kabul edilebilir uyum olduğunu kanıtlamaktadır. CFI değeri (The comparative fit index- CFI) modelin uyumunu analiz eder. Bu index datalar arasında ve hipotez modeldeki farklılıkları inceler (Gatignon, 2010). Hu and Bentler (1999)'e göre CFI değerleri 0-1 aralığında değer alır. Büyük değerler daha iyi bir uyumu gösterir. Değişkenler arasında hiçbir ilişkinin olmadığını varsayarak kurulan modelin yokluk (null) modelinden farkını veren ve değişkenler arasında ilişkinin olmadığını öngören CFI değeri 0,90'ın üzerinde olması halinde kabul edilebilir uyum bulunmaktadır (Çokluk ve diğ., 2010). Modele ilişkin hesaplanan CFI değeri kabul edilebilir uyum değerinden yüksek olup 0,93'tür. NFI (the normed fit index) hipotez edilen chi-square değeri ile null modelin chi-square değeri arasındaki farkı analiz eder (Bentler ve Bonett, 1980). NFI değeri 0-1 arasında değişir. NFI değeri .95 veya üzeri iyi bir model uyumunu gösterir (Hu ve Bentler, 1999). DFA sonucunda NFI değeri 0,96 bulunmuştur ve mükemmel uyum saptanmıştır. DFA uyum iyiliği indeksi tablo 5 te ve modele ilişkin PATH diagramı şekil 5 te gösterilmiştir.

Tablo 5

DFA Uyum İyiliği İndeksi

χ^2/df	3,08
RMSEA(Root Mean Square Error of Approximation)	0,06
GFI(Goodness of Fit Index)	0,94
NFI(Normed Fit Index)	0,96
CFI (Comparative Fit Index)	0,93



Şekil 5: Modele ilişkin PATH diagramı

Doğrulamalı faktör analizi neticesinden ölçekten 8 madde daha atılarak toplam 38 maddelik ölçeğin nihai formu oluşturulmuştur. Açıklayıcı ve Doğrulamalı faktör analizi neticesinde ölçekte “Eğitim-öğretim kadrosu”, “Okul faaliyetleri”, “Ölçme ve değerlendirme”, “Okul başarısı”, “Okul yönetimi”, “Okulun fiziki durumu” ve “Okulun rehberlik hizmetleri” olmak üzere 7 alt boyut yer aldığı saptanmıştır.

3.7. Okul Öz Değerlendirme Ölçeğinin Güvenilirlik Testi

Okul öz değerlendirme ölçeğinin güvenilirliği iç tutarlılık testleri olan croanbach alfa ve split-half yöntemi ile test edilmiştir. Ayrıca korelasyona dayalı madde-toplam puan analizi de yapılmıştır. Split-half güvenilirliği testi yarılama yöntemi olarak da bilinir ve test puanları arasında olan tutarlılığı işaret eder (Büyüköztürk, 2009). Spearman Brown formülü kullanılarak split-half test güvenilirliği 0,85 ve Guttman Split-Half tekniği kullanılarak güvenilirlik 0,94 olarak hesaplanmıştır. Croanbach α katsayısı her test maddesine verilecek cevapların üç veya daha fazla olması durumunda kullanılır. Croanbach α güvenilirlik katsayısının .70 veya daha yüksek çıkması, test puanlarının güvenilirliği için yeterlidir (Büyüköztürk, 2009). Ölçek genelinin ve alt boyutlarının güvenilirliklerine ilişkin yapılan croanbach alfa testi sonucunda ölçek geneli croanbach alfa güvenilirlik katsayısının 0,95 olduğu, alt boyutlara ait güvenilirlik katsayılarının ise 0,75 ile 0,92 arasında değiştiği saptanmıştır. Split-half ve croanbach alfa testlerinin yanı sıra Madde-toplam madde korelasyonlarının yeterli olması sonucu okul öz değerlendirme ölçeğinden herhangi bir madde çıkarılmamış ve ölçeğin güvenilir olduğu tespit edilmiştir.

3.8. Nitel araştırmada veri toplama süreci

Nitel araştırma verileri 09 Ocak– 30 Şubat 2017 tarihleri arasında müdür ve öğretmenlerin kendilerini rahat ifade edebildiği ve ses kayıtlarının yapılabildiği sessiz ortamlarda, kendileri tarafından verilen zaman dilimlerinde toplanmıştır. Her görüşmenin süresi ortalama 45 dakikadır.

3.9. Nitel araştırmada veri toplama aracı

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu form alan yazındaki bilgiler ışığında ve katılımcıların okul hizmet kalitesinin nasıl artırılacağına ilişkin görüşlerini alabilecek şekilde geliştirilmiştir. Formdaki sorular kolay anlaşılma, çok boyutlu olmama, yanıtlayıcıyı yönlendirici olmaması gibi ilkelere dikkat edilerek hazırlanmıştır (Bogdan ve Biklen, 1992; Akt. Yılmaz ve Altınkurt, 2011).

Formun i  geçerliliğini sağlamak için form alanda    uzmana verilerek amaca hizmet etme, anlaşılrlık ve uygulanabilirlik açısından formun incelenmesi sağlanmıştır. Uzmanların  nerileri doğrultusunda görüşme formu düzenlenmiştir.

 kinci aşamada ise iki lise  ğretmeni ve iki okul müdürü ile pilot görüşme yapılmış bu sayede soruların açık ve anlaşılır olup olmadığı, verilen cevapların soruların yanıtlarını yansıtıp yansıtmadığı belirlenmiştir. Herhangi bir sorun yaşanmadığı görülmüştür. Görüşmeler sırasında kaydedilen sesler yazılı metin haline dönüştürülmüştür. Uzun süreli etkileşim ile i  geçerliği (inandırıcılığını) sağlamak için uzman incelemesi ve pilot görüşmelerin süreleri uzun tutulmuştur.

Olabilecek veri kayıplarını önlemek ve verilerin araştırma sorularına uyumunu sağlayabilmek için görüşmeler süresince araştırmacılarından biri görüşmeyi yönetirken, diğer araştırmacı süreci gözlemlemiş gerektiğinde katılımcılara ek sorular sorarak açıklamalar yapılmasını istemiştir. Araştırmanın inandırıcılığını yükseltebilmek için görüşme yapılan katılımcılardan doğrudan alıntılar yapılmıştır.

Araştırma süreci ve bu süreçte yapılan tüm işlemler ayrıntılı bir şekilde betimlenerek araştırmanın dış geçerliği (aktarılabirliğini) sağlanmıştır. Elde edilen bulguların tamamı yorum yapılmadan doğrudan sunularak araştırmanın i  güvenirliği (tutarlılığını) artırılmıştır.

Bu işlemlerden sonra alanda iki farklı uzmandan dökümleri incelemeleri istenmiştir. Uzmanlar sorulan soruların açık ve anlaşılır olup olmadığını, araştırılan konuyu kapsayıp kapsamadığını ve gerekli olan bilgileri sağlayıp sağlamadığını kontrol etmiş ve %90 oranında görüş birliğine varmışlardır. Bu sayede soru maddelerinin geçerliği saptanmıştır.

Araştırmanın dış güvenirliğini (teyit edilebilirlik) artırabilmek için araştırmanın yazımında araştırmanın önemi, katılımcıların seçim şekli, kavramsal

çerçeve ve veri analiz yöntemleri ile ilgili ayrıntılı açıklamalar yapılmıştır. Ayrıca, araştırmanın ham verileri diğer araştırmacıların talep etmesi ya da başka araştırmalar ile karşılaştırmalar yapabilmek amacı ile saklanmıştır.

3.10. Nitel araştırmada data toplama

Tüm katılımcılara görüşme soruları aynı sözcük ve tonlamalar ile yöneltilmiştir. Görüşmeler sırasında sesler kaydedilmiş aynı zamanda not alma tekniğinde kullanılmıştır. Elde edilen 128 sayfa veri yazıya döküldükten sonra verilerin güvenilirliğini sağlamak için tutulan ses kayıtları ve ses kayıt dökümleri başka bir araştırmacı tarafından incelenerek araştırmacıların dökümleri ile karşılaştırma yapılmıştır (Uzuner ve Çolak, 2004: Akt. Yılmaz ve Altinkurt, 2011).

3.11. Nitel araştırmada data analizi

Araştırma verileri betimsel analiz ve içerik analizi teknikleri kullanılarak çözümlenmiştir. Betimsel analiz tekniğinde veriler belirlenen temalara göre özetlenir yorumlanır, katılımcıların görüşlerini çarpıcı şekilde yansıtebilmek için sık sık doğrudan alıntılar kullanılır ve elde edilen sonuçlar neden sonuç ilişkileri çerçevesinde yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2003). Betimsel analiz tekniğinin üç etkinlik basamağı olan verilerin azaltılması, sunumu, sonuç çıkarma ve doğrulama uygulanmıştır (Türnüklü, 2000). Çarpıcılık (farklı görüş), çeşitlilik ve uç örnekler, açıklayıcılık (temaya uygunluk) ölçütleri dikkate alınarak alıntılar seçilmiştir.

3.12. Nitel araştırmada verilerin kodlanması

Araştırmada yapılan görüşmeler esnasında elde edilen ses kayıtları çözümlenmiş ve yazılan her satıra numara verilerek görüşme dökümü oluşturulmuştur. Ses kayıtları ve görüşme dökümleri alanda bir uzman tarafından incelenerek yanlış ya da eksik bölümlerin kontrolü yapılmıştır. İncelenen veriler anlamlı bölümlere ayrılmıştır. Kendi içinde anlamlı bütünler oluşturan bölümler isimlendirilip kodlanmıştır. Daha sonra kodlar bir araya getirilmiş ve temalar ortaya çıkarılmıştır. Hazırlanan kodlama anahtarının güvenilirliğini saptamak için yansız atama yolu ile seçilerek çoğaltılan iki görüşme dökümü kodlama anahtarı bağımsız olarak araştırmacılar tarafından kullanılarak değerlendirilmiştir. Yapılan değerlendirmeler soru bazında tek tek karşılaştırılmış ve kodlama anahtarına son

şekli verilmiştir. İçerik analizinde güvenilirliği saptamak için Miles ve Huberman (1994)'ın uyuşum yüzdesi formülü kullanılmıştır (“Güvenirlik = Görüş birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100”). Çalışmada, genel uyuşum yüzdesi 0.94 olarak hesaplanmıştır. Uyuşum yüzdesinin %70 olması güvenilirlik yüzdesine ulaşıldığını gösterir (Yıldırım ve Şimşek, 2003).

3.13. Verilerin Kodlara ve Temalara Göre Düzenlenmesi:

Araştırmada belirli kategoriler altında veriler toplanarak temalar oluşturulmuştur. Müdür ve öğretmenlerin görüşleri doğrudan, okuyucuların anlayabileceği dilde sunulmuştur. Gizlilik esası göz önünde tutularak katılımcıların görüşleri isimleri verilmeden kodlanarak aktarılmıştır. Buna göre lise öğretmenlerinin görüşleri “Ö” olarak kodlanmış ve her katılımcıya kodunun yanında “Ö1, Ö2, Ö3, Ö4...” şeklinde numara verilmiştir. Lise müdürlerinin görüşleri ise “M” harfi ile kodlanmış ve her katılımcıya M1, M2, M3, M4... şeklinde bir numara verilmiştir. Aşağıda örnek kodlama sistemi sunulmuştur:

Örnek-1: “.....”(M (1))

Örnek-2: “.....”(Ö (1))

M: Müdür; Ö: Öğretmen ve 1,2,3....sayısını belirtmektir.

3.14. Araştırmada Etik

Bir felsefe dalı olarak tanımlanan “Etik”, Yunanca ethos (töre, gelenek, alışkanlık) sözcüğünden türetilmiş olup, insanlar arasındaki ilişkilerin temelinde bulunan değerlerin niteliğini ve temellerini araştırmaktadır. Araştırmacılar yaptıkları araştırmaların tüm içeriğinden birinci derece sorumlu olduğundan dolayı etik ilkelere uyma konusunda çok dikkatli olmalıdırlar.

Bu tez çalışmasında, herhangi bir uydurma bilgi verilmemiş, sonuçlar çarpıtılmamış, aşırma yapılmamış ve araştırmanın bütünlüğünü bozacak şekilde parçalara ayırmak suretiyle dilimleme yapılmamıştır. Tüm kaynaklar amacına ve usulüne uygun olarak kullanılmıştır.

Araştırmada lise öğrencilerine uygulanan ölçek, lise müdür ve öğretmenlerine uygulanan görüşme formu, Eğitim Bakanlığı’ndan alınan izin belgesi ve araştırmacının özgeçmişi ekler bölümünde sunulmaktadır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Bu bölümde araştırma verilerinin analizleri sonucunda ulaşılan bulgular yer almaktadır.

“Lise öğrencileri öğrenimlerini sürdürdükleri okulların verdiği hizmet kalitesinden genel olarak memnun mudur?”



Şekil 6. Öğrencilerin genel olarak okuldaki eğitim-öğretim koşullarından memnuniyet duyma durumlarına göre dağılımı

Şekil 6’da görüldüğü gibi araştırmaya dahil edilen öğrencilerin %55’i genel olarak okuldaki eğitim-öğretim koşullarından memnuniyet duyduklarını belirtirken, %45’i memnun olmadığını ifade etmiştir.

“Lise öğrencilerinin öğrenimlerini sürdürdükleri okulların eğitim-öğretim kadrosu tarafından kendilerine verilen hizmet kalitesi hakkındaki algıları nasıldır?”

Boyut 1 (eğitim-öğretim kadrosu): 8 maddeden oluşan öğretim kadrosu boyutu öğrencilerin okul öğretim kadrosunun verdiği hizmet kalitesini nasıl algıladıklarını ölçmektedir. Bu boyuttan okulun alabileceği minimum puan 8 maksimum puan 40 dır. Bu boyuttan elde edilen maksimum puan öğrencilerin öğretmenleri tarafından verilen hizmetin kalitesi hakkında olumlu görüşe sahip olduklarını göstermektedir.

Tablo 6

Öğrencilerin Eğitim-Öğretim Kadrosu Alt Boyutunda Yer Alan İfadelere Verdikleri Yanıtların Dağılımı

Eğitim-Öğretim Kadrosu	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum		$\bar{x}$	s
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
1.Öğretmenlerimiz verdiği sözü zamanında yerine getirir.	44	7,33	40	6,67	163	27,17	216	36,00	137	22,83	3,60	1,13
2.Öğretmenlerimiz ders saatini planlı bir şekilde kullanır.	28	4,67	40	6,67	95	15,83	275	45,83	162	27,00	3,84	1,04
3.Öğretmenlerimiz öğrencilerin sorunları ile zamanında ilgilenir.	71	11,83	84	14,00	152	25,33	193	32,17	100	16,67	3,28	1,24
4.Öğretmenlerimiz öğrencilerine yardım etme konusunda heveslidir.	39	6,50	75	12,50	161	26,83	200	33,33	125	20,83	3,50	1,14
5.Öğretmenlerimiz ders anlatmaya isteklidirler.	31	5,17	50	8,33	110	18,33	248	41,33	161	26,83	3,76	1,09
6.Öğretmenlerimiz öğrencilere karşı naziktir.	64	10,67	68	11,33	182	30,33	186	31,00	100	16,67	3,32	1,19
7.Öğretmenlerimiz kendi alanlarında bilgili ve tecrübelidir.	22	3,67	42	7,00	121	20,17	231	38,50	184	30,67	3,86	1,05
8.Öğretmenlerimiz öğrencilerine özenli ve bireysel ilgi gösterir.	62	10,33	102	17,00	171	28,50	167	27,83	98	16,33	3,23	1,21

Tablo 6’da öğrencilerin Eğitim-Öğretim Kadrosu alt boyutunda yer alan ifadelere verdikleri yanıtların dağılımı verilmiştir. Öğrencilerin geneli “Öğretmenlerimiz verdiği sözü zamanında yerine getirir.”, “Öğretmenlerimiz ders saatini planlı bir şekilde kullanır.”, “Öğretmenlerimiz öğrencilerine yardım etme konusunda heveslidir.”, “Öğretmenlerimiz ders anlatmaya isteklidirler.” ve “Öğretmenlerimiz kendi alanlarında bilgili ve tecrübelidir.” önermelerine “katılıyorum” şeklinde yanıt vermiştir. Eğitim-Öğretim Kadrosu alt boyutunda diğer ifadeler ise öğrencilerin geneli “kararsızım” yanıtını vermiştir.

“Lise öğrencilerinin öğrenimlerini sürdürdükleri okullarda yapılan faaliyetlerin kalitesi hakkındaki algıları nasıldır?”

Boyut 2 (okul aktiviteleri): 4 maddeden oluşan okul aktiviteleri boyutu öğrencilerin okul aktiviteleri hakkındaki algılarını ölçmektedir. Bu boyuttan okulun alabileceği minimum puan 4 maksimum puan 20 dir. Bu boyuttan elde edilen maksimum puan öğrencilerin okul aktiviteleri hakkında olumlu görüşe sahip olduklarını göstermektedir.

Tablo 7

Öğrencilerin Okul Faaliyetleri Alt Boyutunda Yer Alan İfadelere Verdikleri Yanıtların Dağılımı

Okul Faaliyetleri	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum		$\bar{x}$	s
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
21.Okulumuzda öğrenciler sportif faaliyetlere katılım için özendirilir.	106	17,67	90	15,00	133	22,17	153	25,50	118	19,67	3,15	1,37
22. Okulumuzda gerçekleşen sergi, yarışma, şiir dinletisi gibi kültürel faaliyetlere katılım konusunda öğrencilerin yetenekleri göz önünde bulundurulur.	67	11,17	66	11,00	151	25,17	194	32,33	122	20,33	3,40	1,24
23.Okulumuzda öğrencilerin genel kültürlerini geliştirici faaliyetler (kitap tanıtımları, seminer, konferans vb.) yeterlidir	118	19,67	90	15,00	165	27,50	138	23,00	89	14,83	2,98	1,33
24.Okulumuzda öğrenciler proje çalışmalarını sergileyebilir.	82	13,67	82	13,67	149	24,83	175	29,17	112	18,67	3,26	1,29

Tablo 7 de araştırmaya katılan ğrencilerin Okul Faaliyetleri alt boyutunda yer alan ifadelere verdikleri yanıtların dağılımı verilmiştir. Öğrencilerin geneli “Okulumuzda gerçekleşen sergi, yarışma, şiir dinletisi gibi kültürel faaliyetlere katılım konusunda öğrencilerin yetenekleri göz önünde bulundurulur” ifadesine katılıyorum şeklinde yanıt verirken, ölçekte yer alan “Okulumuzda ğrenciler sportif faaliyetlere katılım için özendirilir.” , “Okulumuzda ğrencilerin genel kültürlerini geliştirici faaliyetler (kitap tanıtımları, seminer, konferans vb.) yeterlidir” ve “Okulumuzda ğrenciler proje çalışmalarını sergileyebilir.” ifadelerine kararsızım şeklinde yanıt vermiştir.

“Lise ğrencilerinin öğrenimlerini sürdürdükleri okulların lme-değerlendirme servisi tarafından kendilerine verilen hizmet kalitesi hakkındaki algıları nasıldır?”

Boyut 3 (lme ve değerlendirme): 3 maddeden oluşan lme ve değerlendirme boyutu öğrencilerin okulun lme ve değerlendirme hizmeti hakkındaki algılarını ölçmektedir. Bu boyuttan okulun alabileceği minimum puan 3 maksimum puan 15 tir. Bu boyuttan elde edilen maksimum puan öğrencilerin okul lme değerlendirme hizmeti hakkında olumlu görüşe sahip olduklarını göstermektedir.

Tablo 8

Öğrencilerin Ölçme ve Değerlendirme Alt Boyutunda Yer Alan İfadelere Verdikleri Yanıtların Dağılımı

Ölçme ve Değerlendirme	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum		$\bar{x}$	s
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
33.Okul sınavlarımız önceden öğrencilere bildiren tarihlerde yapılır.	18	3,00	19	3,17	58	9,67	222	37,00	283	47,17	4,22	0,96
34.Sınavlar süresince sınıflarımızda yeterli sayıda gözcü öğretmen bulunur.	27	4,50	24	4,00	73	12,17	218	36,33	258	43,00	4,09	1,05
36.Öğrenciler yapılan değerlendirme sonunda sınav kağıtlarını görebilir.	22	3,67	35	5,83	106	17,67	228	38,00	209	34,83	3,95	1,04

Öğrencilerin Ölçme ve Değerlendirme alt boyutunda yer alan ifadelere verdikleri yanıtların dağılımı Tablo 8’de verilmiştir. Öğrencilerin geneli “Okul sınavlarımız önceden öğrencilere bildiren tarihlerde yapılır.” önermesine “kesinlikle katılıyorum”, “Sınavlar süresince sınıflarımızda yeterli sayıda gözcü öğretmen bulunur” ve “Öğrenciler yapılan değerlendirme sonunda sınav kağıtlarını görebilir” önermelerine ise “katılıyorum” yanıtını vermiştir.

“Lise öğrencilerinin öğrenimlerini sürdürdükleri okulların başarıları hakkındaki algıları nasıldır?”

.

Boyut 4 (okul başarıları): 3 maddeden oluşan okul aktiviteleri boyutu öğrencilerin okul başarıları hakkındaki algılarını ölçmektedir. Bu boyuttan okulun alabileceği minimum puan 3 maksimum puan 15 tir. Bu boyuttan elde edilen maksimum puan öğrencilerin okullarının okul sınavları, yarışmalar, dış sınavlarda başarıları hakkında olumlu görüşe sahip olduklarını göstermektedir.

Tablo 9

Öğrencilerin Okul Başarısı Alt Boyutunda Yer Alan İfadelere Verdikleri Yanıtların Dağılımı

Okul Başarısı	Kesinlikle		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle		$\bar{x}$	s
	Katılmıyorum								Katılıyorum			
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
40.Okulumuz uluslararası sınavlarda (IGCSE-GCE veya ÖSS) başarısı yüksektir.	102	17,00	65	10,83	207	34,50	144	24,00	82	13,67	3,07	1,25
41.Okulumuz okullar arası yapılan bilimsel yarışmalarda (bilgi, proje vb)başarılıdır.	73	12,17	68	11,33	201	33,50	168	28,00	90	15,00	3,22	1,20
43.Okulumuzun öğrencilerini üniversiteye yerleştirme oranı yüksektir.	69	11,50	55	9,17	166	27,67	178	29,67	132	22,00	3,42	1,25

Tablo 9’ da araştırmaya dahil edilen öğrencilerin Okul Başarısı alt boyutunda yer alan ifadelere verdikleri yanıtların dağılımı verilmiştir. Öğrencilerin geneli “Okulumuzun öğrencilerini üniversiteye yerleştirme oranı yüksektir.” önermesine katılıyorum, “Okulumuz uluslararası sınavlarda (IGCSE-GCE veya ÖSS) başarısı yüksektir.” ve “Okulumuz okullar arası yapılan bilimsel yarışmalarda (bilgi, proje vb)başarılıdır.” ifadelerine ise “kararsızım” şeklinde yanıt vermiştir.

“Lise öğrencilerinin öğrenimlerini sürdürdükleri okulların yönetim kadrosu tarafından kendilerine verilen hizmet kalitesi hakkındaki algıları nasıldır?”

Boyut 5 (okul yönetimi): 7 maddeden oluşan okul yönetimi boyutu öğrencilerin okul yöneticileri verdiği hizmet kalitesi hakkında algılarını ölçmektedir. Bu boyuttan okulun alabileceği minimum puan 7 maksimum puan 35 tir. Bu boyuttan elde edilen maksimum puan öğrencilerin okul yönetiminin verdiği hizmet kalitesi hakkında olumlu görüşe sahip olduklarını göstermektedir.

Tablo 10

Öğrencilerin Okul Yönetimi Alt Boyutunda Yer Alan İfadelere Verdikleri Yanıtların Dağılımı

Okul Yönetimi	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum		$\bar{x}$	s
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
44.Okul idarecilerimiz öğrencilere verdiği sözü zamanında yerine getirir.	125	20,83	92	15,33	186	31,00	110	18,33	87	14,50	2,90	1,32
46.Okul idarecilerimiz öğrencilerin sorunları ile zamanında ilgilenir.	100	16,67	107	17,83	167	27,83	133	22,17	93	15,50	3,02	1,30
47.Okul idarecilerimiz öğrencilere yardım etme konusunda heveslidir.	116	19,33	91	15,17	178	29,67	138	23,00	77	12,83	2,95	1,29
48.Okul idarecilerimiz öğrencilere karşı naziktir.	131	21,83	93	15,50	142	23,67	142	23,67	92	15,33	2,95	1,37
49.Okul idarecilerimizin yöneticilik konusunda bilgili ve tecrübelidir.	78	13,00	69	11,50	149	24,83	183	30,50	121	20,17	3,33	1,28
50.Okul idarecilerimiz öğrencilere özenli ve bireysel ilgi gösterir.	120	20,00	111	18,50	159	26,50	132	22,00	78	13,00	2,90	1,31
51.Okul idarecilerimiz öğrenciler ile iyi bir iletişim içerisindedir.	107	17,83	95	15,83	166	27,67	151	25,17	81	13,50	3,01	1,29

Tablo 10’da öğrencilerin Okul Yönetimi alt boyutunda yer alan ifadelere verdikleri yanıtların dağılımı verilmiştir. Öğrencilerin genel olarak bu alt boyutta yer alan önermelerin tümüne “kararsızım” şeklinde yanıt verdikleri görülmektedir. Öğrencilerin bu alt boyutta en düşük puan aldıkları önerme “Okul idarecilerimiz öğrencilere özenli ve bireysel ilgi gösterir.” , en yüksek puan aldıkları önerme ise “Okul idarecilerimizin yöneticilik konusunda bilgili ve tecrübelidir.” önermesidir.

“Lise öğrencilerinin öğrenimlerini sürdürdükleri okulların fiziki durumu hakkındaki algıları nasıldır?”

Boyut 6 (okul fiziksel çevresi): 6 maddeden oluşan okul yönetimi boyutu öğrencilerin okul fiziki çevresi hakkında algılarını ölçmektedir. Bu boyuttan okulun alabileceği minimum puan 6 maksimum puan 30 tir. Bu boyuttan elde edilen maksimum puan öğrencilerin okul fiziki çevresi hakkında olumlu görüşe sahip olduklarını göstermektedir.

Tablo 11

Öğrencilerin Okulun Fiziki Durumu Alt Boyutunda Yer Alan İfadelere Verdikleri Yanıtların Dağılımı

Okulun Fiziki Durumu	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum		$\bar{x}$	s
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
52.Sınıflarımız öğrenci sayısına göre yeterlidir.	112	18,67	69	11,50	91	15,17	177	29,50	151	25,17	3,31	1,44
54.Okulumuzda tüm alanlar yeterli donanıma sahiptir.	133	22,17	125	20,83	149	24,83	125	20,83	68	11,33	2,78	1,31
55.Okul açık ve kapalı spor alanlarımız yeterlidir.	210	35,00	126	21,00	87	14,50	104	17,33	73	12,17	2,51	1,42
56.Okul kütüphanemiz de öğrencilerin ders ihtiyaçlarına cevap verebilecek sayıda kitap bulunmaktadır.	182	30,33	101	16,83	133	22,17	107	17,83	77	12,83	2,66	1,40
58. Okulumuzda tüm alanlar temizdir.	170	28,33	113	18,83	136	22,67	89	14,83	92	15,33	2,70	1,41
59.Okulumuzda tüm faaliyetler güvenlik içinde yürütülür.	101	16,83	73	12,17	163	27,17	155	25,83	108	18,00	3,16	1,32

Tablo 11’de öğrencilerin Okulun Fiziki Durumu alt boyutunda yer alan ifadelerle verdikleri yanıtların dağılımı verilmiştir. Öğrencilerin geneli “Okul açık ve kapalı spor alanlarımız yeterlidir.” önermesine katılmıyorum şeklinde yanıt vermiş, bu alt boyutta bulunan diğer önermelere ise genel olarak “kararsızım” yanıtı verilmiştir. Öğrencilerin en yüksek puanı “Sınıflarımız öğrenci sayısına göre yeterlidir.” önermesinden almıştır.

“Lise öğrencilerinin öğrenimlerini sürdürdükleri okulların rehberlik servisi tarafından kendilerine verilen hizmet kalitesi hakkındaki algıları nasıldır?”

Boyut 7 (okul rehberlik ve danışmanlık servisi): 7 maddeden oluşan okul rehberlik ve danışmanlık servisi boyutu öğrencilerin okul rehberlik ve danışmanlık servisi tarafından verilen hizmetin kalitesi hakkında algılarını ölçmektedir. Bu boyuttan okulun alabileceği minimum puan 7 maksimum puan 35 tir. Bu boyuttan elde edilen maksimum puan öğrencilerin okul rehberlik ve danışmanlık servisi tarafından verilen hizmet kalitesi hakkında olumlu görüşe sahip olduklarını göstermektedir.

Tablo 12

Öğrencilerin Okul Rehberlik Hizmetleri Alt Boyutunda Yer Alan İfadelere Verdikleri Yanıtların Dağılımı

Okul Rehberlik Hizmetleri	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum		$\bar{x}$	s
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
61.Rehberlik görevlilerimiz öğrencilere ait kayıtları ve bilgileri hatasız ve ulaşılabilir. olarak tutmaktadır	44	7,33	29	4,83	95	15,83	222	37,00	210	35,00	3,88	1,16
62.Rehberlik görevlilerimiz öğrenciye yardım etme konusunda heveslidir.	57	9,50	34	5,67	87	14,50	225	37,50	197	32,83	3,79	1,23
63.Rehberlik görevlilerimiz öğrencilere karşı naziktir.	44	7,33	39	6,50	73	12,17	226	37,67	218	36,33	3,89	1,18
64.Rehberlik görevlilerimiz öğrencilere özenli ve bireysel ilgi gösterir.	43	7,17	58	9,67	105	17,50	191	31,83	203	33,83	3,76	1,22
65.Okulumuzda rehberlik ve psikolojik danışman sayısı öğrenci sayısına göre yeterlidir.	89	14,83	79	13,17	145	24,17	146	24,33	141	23,50	3,29	1,35
67.Rehberlik servisimiz öğrencilere meslekler hakkında bilgi verir .	55	9,17	41	6,83	86	14,33	212	35,33	206	34,33	3,79	1,24
68.Rehberlik servisimiz üniversiteler hakkında öğrencileri bilgilendirir.	57	9,50	52	8,67	109	18,17	198	33,00	184	30,67	3,67	1,26

Tablo 12’de verilen öğrencilerin Okul Rehberlik Hizmetleri alt boyutunda yer alan ifadelere verdikleri yanıtların dağılımı incelendiğinde, öğrencilerin geneli bu alt boyutta yer alan “Okulumuzda rehberlik ve psikolojik danışman sayısı öğrenci sayısına göre yeterlidir.” önermesine kararsızım yanıtını vermiştir. Bu alt boyutta yer alan diğer altı önermeye ise öğrencilerin “katılıyorum” yanıtını vererek olumlu görüş bildirmiştir.

Tablo 13

Öğrencilerin Okul Öz Değerlendirme Ölçeğinden ve Alt Boyutlarından Aldıkları Toplam Puanlara İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Okul Öz Değerlendirme Ölçeği	n	Toplam Puan				Madde Puanı	
		$\bar{x}$	s	Min	Max	$\bar{x}$	s
Eğitim-Öğretim Kadrosu	600	28,38	6,72	8	40	3,55	0,84
Okul Faaliyetleri	600	12,78	4,04	4	20	3,20	1,01
Ölçme ve Değerlendirme	600	12,26	2,49	3	15	4,09	0,83
Okul Başarısı	600	9,70	3,12	3	15	3,23	1,04
Okul Yönetimi	600	21,06	7,76	7	35	3,01	1,11
Okulun Fiziki Durumu	600	17,12	6,17	6	30	2,85	1,03
Okulun Rehberlik Hizmetleri	600	26,05	7,04	7	35	3,72	1,01
Ölçek Geneli	600	127,35	27,33	53	190	3,35	0,72

Tablo 13’te araştırmaya dahil edilen öğrencilerin Okul Öz Değerlendirme Ölçeğinden ve alt boyutlarından aldıkları toplam puanlara ilişkin tanımlayıcı istatistikler verilmiştir.

Tablo 13 incelendiğinde araştırma kapsamına alınan öğrencilerin ölçekte yer alan Eğitim-Öğretim Kadrosu alt boyutundan ortalama $28,38 \pm 6,72$ puan aldıkları saptanmıştır. Öğrencilerin bu alt boyuttan aldıkları minimum toplam puan 8, maksimum toplam puan ise 40’tır. Genel olarak öğrenciler bu alt boyutta yer alan önermelere “katılıyorum” yanıtını vererek olumlu görüş bildirmiştir.

Bu sonuçlar lise öğrencilerinin genel olarak öğretmenlerin verdiği hizmetin kalitesinden memnun olduklarını görüşünü göstermektedir.

Öğrencilerin Okul Faaliyetleri alt boyutundan aldıkları toplam puanlara ilişkin ortalama değere $12,78 \pm 4,04$ olup, alınan minimum puan 4, maksimum puan ise 20’dir. Öğrenciler bu alt boyutta yer alan ifadelere genel olarak “kararsızım” yanıtını vermiştir.

Öğrencilerin ölçekte yer alan Ölçme ve Değerlendirme alt boyutundan aldıkları puanlar incelendiğinde, öğrencilerin ortalama $12,26 \pm 2,49$ puan aldığı saptanmıştır. Bu alt boyuttan öğrenciler minimum 3 puan, maksimum 15 puan almıştır. Genel olarak öğrenciler bu alt boyutta yer alan sorulara “katılıyorum” yanıtını vermiş ve olumlu görüş bildirmiştir.

Bu sonuçlar lise öğrencilerinin genel olarak ölçme-değerlendirme servisinin verdiği hizmetin kalitesinden memnun olduklarını görüşünü göstermektedir.

Öğrencilerin Okul Başarısı alt boyutundan aldıkları toplam puanlara ilişkin ortalama değere $9,70 \pm 3,12$ olup, alınan minimum puan 3, maksimum puan ise 15’tir. Araştırmaya dahil edilen öğrencilerin bu alt boyutta yer alan ifadelere genel olarak “kararsızım” yanıtını verdikleri saptanmıştır

Araştırmaya dahil edilen öğrencilerin Okul Yönetimi alt boyutundan aldıkları en düşük puan 7, en yüksek puan ise 35’tir. Öğrencilerin bu alt boyuttan aldıkları toplam puan ortalamasının $21,06 \pm 7,76$ olduğu saptanmıştır. Bu alt boyuta ilişkin madde başına düşen puan ortalaması $3,01 \pm 1,11$ olup, öğrenciler bu alt boyuta ilişkin “kararsızım” şeklinde görüş bildirmiştir.

Öğrencilerin Okulun Fiziki Durumu alt boyutundan aldıkları toplam puan ortalaması $17,12 \pm 6,17$ olup, bu alt boyuttan alınan minimum puan 6, maksimum puan ise 30’dur. Araştırma kapsamına alınan öğrenciler bu alt boyutta yer alan önermelere genel olarak “kararsızım” şeklinde yanıt vermiştir.

Araştırma kapsamına alınan öğrenciler ölçekte yer alan Okulun Rehberlik Hizmetleri alt boyutundan en düşük 7, en yüksek 35 puan almış olup, bu alt boyuttan alınan ortalama puan $26,05 \pm 7,04$ ’tür. Öğrenciler bu alt boyutta yer alan önermelere genel olarak “katılıyorum” şeklinde yanıt vermiş ve olumlu görüş bildirmiştir.

Bu sonuçlar lise öğrencilerinin genel olarak okul rehberlik servisinin verdiği hizmetin kalitesinden memnun olduklarını görüşünü göstermektedir

Öğrencilerin Okul Öz Değerlendirme Ölçeği genelinden almış oldukları toplam puan ortalaması $127,35 \pm 27,33$ ’tür. Ölçek genelinden alına en düşük puan 53, en yüksek puan ise 190’dır.

“Lise öğrencilerinin öğrenimlerini sürdürdükleri okulların eğitim hizmet kalitesi hakkındaki algıları okulların bulunduğu bölgelere göre istatistiksel olarak farklıdır?”

Tablo 14’te Öğrencilerin okullarının bulunduğu bölgelere göre Okul Öz Değerlendirme Ölçeğinden aldıkları toplam puanların karşılaştırılmasına ilişkin Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları sunulmuştur.

Tablo 14

Öğrencilerin Okullarının Bulunduğu Bölgelere Göre Okul Öz Değerlendirme Ölçeğinden Aldıkları Toplam Puanların Karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Bölge	N	$\bar{x}$	s	Min	Max	F	p	Tukey
Eğitim-Öğretim Kadrosu	Lefkoşa	279	28,84	6,98	8	40	2,54	0,04*	1-5
	Gazi Mağusa	146	28,94	6,73	8	40			2-5
	Girne	65	27,69	6,74	8	39			
	Güzelyurt	67	27,51	5,20	15	38			
	İskele	43	25,88	6,63	10	40			
Okul Faaliyetleri	Lefkoşa	279	12,65	4,40	4	20	3,16	0,01*	2-3
	Gazi Mağusa	146	13,61	3,75	4	20			
	Girne	65	11,80	4,00	4	20			
	Güzelyurt	67	12,16	3,36	4	18			
	İskele	43	13,26	2,98	7	20			
Ölçme ve Değerlendirme	Lefkoşa	279	12,23	2,55	3	15	0,34	0,85	
	Gazi Mağusa	146	12,23	2,63	4	15			
	Girne	65	12,32	2,18	6	15			
	Güzelyurt	67	12,55	2,24	4	15			
	İskele	43	12,05	2,53	4	15			
Okul Başarısı	Lefkoşa	279	9,82	3,19	3	15	1,85	0,12	
	Gazi Mağusa	146	10,08	2,98	3	15			
	Girne	65	8,98	3,52	3	15			
	Güzelyurt	67	9,39	2,64	3	15			
	İskele	43	9,28	3,10	3	15			
Okul Yönetimi	Lefkoşa	279	21,58	7,63	7	35	3,75	0,01*	1-3
	Gazi Mağusa	146	22,14	7,73	7	35			1-5
	Girne	65	19,09	8,07	7	35			2-3
	Güzelyurt	67	20,27	7,47	7	34			2-5
	İskele	43	18,21	7,76	7	35			
Okulun Fiziki Durumu	Lefkoşa	279	17,63	6,07	6	30	7,85	0,00*	1-3,1-4
	Gazi Mağusa	146	18,55	6,05	6	30			1-5
	Girne	65	15,85	5,94	6	29			2-3
	Güzelyurt	67	14,96	5,68	6	29			2-4
	İskele	43	14,26	6,43	6	30			2-5
Okulun Rehberlik Hizmetleri	Lefkoşa	279	25,91	7,54	7	35	1,44	0,22	
	Gazi Mağusa	146	26,53	6,64	7	35			
	Girne	65	24,54	6,84	7	35			
	Güzelyurt	67	27,22	5,81	7	35			
	İskele	43	25,74	6,86	7	35			
Ölçek Geneli	Lefkoşa	279	128,65	28,13	53	190	3,73	0,01*	1-3,1-4
	Gazi Mağusa	146	132,08	26,68	62	183			1-5
	Girne	65	120,28	28,15	65	177			2-3
	Güzelyurt	67	124,06	22,41	77	172			2-4
	İskele	43	118,67	26,51	65	190			2-5

* $p < 0,05$

Tablo 14 incelendiğinde araştırma kapsamına alınan öğrencilerin okullarının bulunduğu bölgelere göre ölçekte yer alan Eğitim-Öğretim Kadrosu alt boyutundan aldıkları toplam puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır ($p<0,05$). Bu fark İskele bölgesinde öğrenim gören öğrenciler ile Lefkoşa ve Gazi Mağusa bölgelerinde öğrenim gören öğrencilerden kaynaklanmakta olup, İskele bölgesinde öğrenim gören öğrencilerin Eğitim-Öğretim Kadrosu alt boyutundan aldıkları toplam puanlar, Lefkoşa ve Gazi Mağusa bölgelerinde öğrenim öğrencilerden daha düşük bulunmuştur.

Öğrencilerin okullarının bulunduğu bölgelere göre ölçekte yer alan Okul Faaliyetleri alt boyutundan aldıkları toplam puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır ($p<0,05$). Girne bölgesinde öğrenim gören öğrenciler, Gazi Mağusa bölgesinde öğrenim gören öğrencilere göre bu alt boyuttan istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha düşük puan almıştır. Diğer bölgelerde öğrenim gören öğrencilerin aldıkları puanlar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değildir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin okullarının bulunduğu bölgelere göre Okul Yönetimi alt boyutundan aldıkları toplam puanlar karşılaştırıldığında, İskele ve Girne bölgelerinde öğrenim gören öğrenciler ile Lefkoşa ve Gazi Mağusa bölgelerinde öğrenim gören öğrencilerin bu alt boyuttan aldıkları toplam puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır ($p<0,05$). İskele ve Girne bölgelerinde öğrenim gören öğrenciler Okul Yönetimi alt boyutundan Lefkoşa ve Gazi Mağusa bölgelerinde öğrenim gören öğrencilere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha düşük puan aldığı tespit edilmiştir.

Öğrencilerin öğrenim gördükleri okulların bulunduğu bölgelere göre Okulun Fiziki Durumu alt boyutundan aldıkları toplam puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır ($p<0,05$). Bu fark Lefkoşa ve Gazi Mağusa bölgelerindeki öğrencilerden kaynaklanıyor olup, bu bölgelerdeki okullarda öğrenim gören öğrenciler Girne, Güzelyut ve İskele bölgelerinde öğrenim gören öğrencilere göre Okulun Fiziki Durumu alt boyutundan daha yüksek puan almıştır.

Öğrencilerin öğrenim gördükleri bölgelere göre Okul Öz Değerlendirme Ölçeğinde yer alan Ölçme ve Değerlendirme, Okul Başarısı ve Okulun Rehberlik Hizmetleri alt boyutlarından aldıkları toplam puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır ($p>0,05$). Öğrenciler, öğrenim gördükleri bölgelere bakılmaksızın, bu alt boyutlardan benzer puanlar almıştır.

“Lise öğrencilerinin öğrenimlerini sürdürdükleri okulların eğitim hizmet kalitesi hakkındaki algıları öğrencilerin yaşlarına göre istatistiksel olarak farklıdır?”

Tablo 15’te araştırmaya dahil edilen öğrencilerin yaşlarına göre Okul Öz Değerlendirme Ölçeğinden aldıkları toplam puanların karşılaştırılmasına ilişki Varyans Analizi Sonuçları verilmiştir.

Tablo 15
Öğrencilerin Yaşlarına Göre Okul Öz Değerlendirme Ölçeğinden Aldıkları Toplam Puanların Karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Yaş	n	$\bar{x}$	s	Min	Max	F	p	Tukey
Eğitim-Öğretim Kadrosu	14 yaş	105	31,64	5,99	11	40	11,23	0,00*	1-3,1-4
	15 yaş	122	29,15	7,04	8	40			1-5
	16 yaş	131	27,53	6,16	8	40			2-3
	17 yaş	200	27,43	6,73	8	40			2-4
	18 yaş	42	25,14	6,05	15	36			2-5
Okul Faaliyetleri	14 yaş	105	14,90	3,94	4	20	14,75	0,00*	1-3,1-4
	15 yaş	122	13,66	3,39	4	20			1-5
	16 yaş	131	11,60	3,95	4	20			2-3
	17 yaş	200	12,00	4,16	4	20			2-4
	18 yaş	42	12,33	3,17	5	20			2-5
Ölçme ve Değerlendirme	14 yaş	105	12,96	2,17	7	15	4,28	0,00*	1-5
	15 yaş	122	12,14	2,64	4	15			
	16 yaş	131	12,22	2,34	5	15			
	17 yaş	200	12,22	2,57	3	15			
	18 yaş	42	11,17	2,56	3	15			
Okul Başarısı	14 yaş	105	10,87	3,10	3	15	6,09	0,00*	1-2
	15 yaş	122	9,84	2,67	3	15			1-3
	16 yaş	131	9,73	3,06	3	15			1-4
	17 yaş	200	9,08	3,34	3	15			1-5
	18 yaş	42	9,31	2,77	4	15			
Okul Yönetimi	14 yaş	105	26,31	7,03	7	35	20,13	0,00*	1-2
	15 yaş	122	21,33	7,72	7	35			1-3
	16 yaş	131	19,65	7,12	7	35			1-4
	17 yaş	200	20,05	7,50	7	35			1-5
	18 yaş	42	16,36	6,39	7	30			2-5
Okulun Fiziki Durumu	14 yaş	105	19,90	5,78	7	30	8,79	0,00*	1-2
	15 yaş	122	17,55	6,53	6	30			1-3
	16 yaş	131	16,36	5,82	6	30			1-4
	17 yaş	200	16,42	5,90	6	30			1-5
	18 yaş	42	14,62	6,22	6	28			
Okulun Rehberlik Hizmetleri	14 yaş	105	29,30	4,69	16	35	9,57	0,00*	1-2
	15 yaş	122	24,16	8,25	7	35			1-3
	16 yaş	131	26,73	5,80	7	35			1-4
	17 yaş	200	25,38	7,37	7	35			1-5
	18 yaş	42	24,48	7,34	7	35			2-3,5-3
Ölçek Geneli	14 yaş	105	145,89	24,95	79	190	18,92	0,00*	1-2,1-3
	15 yaş	122	127,83	28,67	62	190			1-4,1-5
	16 yaş	131	123,82	23,56	66	175			2-3
	17 yaş	200	122,56	26,83	53	186			2-4
	18 yaş	42	113,40	20,66	74	143			2-5

* $p < 0,05$

Öğrencilerin yaşlarına göre Okul Öz Değerlendirme Ölçeğinde yer alan Eğitim-Öğretim Kadrosu alt boyutundan aldıkları toplam puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır ($p<0,05$). 14 ve 15 yaşında yer alan öğrenciler diğer yaşlardaki öğrencilere göre bu alt boyuttan istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek puan almıştır.

Öğrencilerin yaşlarına göre Eğitim-öğretim kadrosu alt boyutunda aldıkları toplam puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$). Bu fark 14 ve 15 yaşındaki öğrencilerden kaynaklanmakta olup, 14 ve 15 yaş grubundan yer alan öğrenciler diğer öğrencilere göre bu alt boyuttan daha yüksek puan almıştır.

Öğrencilerin yaşlarına göre Okul Faaliyetleri alt boyutunda aldıkları toplam puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$). Bu fark 14 ve 15 yaşındaki öğrencilerden kaynaklanmakta olup, 14 ve 15 yaş grubundan yer alan öğrenciler diğer öğrencilere göre bu alt boyuttan daha yüksek puan almıştır.

Öğrencilerin ölçekte yer alan Ölçme ve Değerlendirme alt boyutundan aldıkları toplam puanlar karşılaştırıldığında, öğrencilerin yaşlarına göre bu alt boyuttan aldıkları toplam puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır ($p>0,05$). 14 yaşındaki öğrenciler 18 yaşındaki öğrencilere göre Ölçme ve Değerlendirme alt boyutundan istatistiksel olarak daha yüksek puan almıştır. Diğer yaşlardaki öğrenciler ise bu alt boyuttan benzer puanlar almıştır.

Araştırmaya dahil edilen öğrencilerin yaşlarına göre Okul Başarısı alt boyutundan aldıkları toplam puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır olup ($p<0,05$), bu fark 14 yaşındaki öğrencilerden kaynaklanmaktadır. 14 yaşındaki öğrenciler bu alt boyuttan diğer yaşlardaki öğrencilere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek puan almış ve bu alt boyuta ilişkin daha olumlu görüş bildirmiştir.

Öğrencilerin yaşlarına göre Okul Yönetimi alt boyutundan aldıkları puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır ($p<0,05$). 14 yaşındaki öğrenciler diğer yaşlardaki öğrencilere göre bu alt boyuttan daha yüksek puan almıştır. Ayrıca 15 yaşında olan öğrencilerin bu alt boyuttan aldıkları puanlar 18 yaşındaki öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin yaşlarına göre ölçekte yer alan Okulun Fiziki Durumu alt boyutundan aldıkları toplam puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$). 14 yaşındaki öğrenciler diğer öğrencilere göre bu alt boyuttan daha yüksek puan almış ve daha olumlu görüş bildirmiştir.

Öğrencilerin yaşlarına göre Okul rehberlik hizmetleri alt boyutunda aldıkları toplam puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$). Bu fark 14 yaşındaki öğrencilerden kaynaklanmakta olup, 14 yaş grubundan yer alan öğrenciler diğer öğrencilere göre bu alt boyuttan daha yüksek puan almıştır.

Öğrencilerin yaşlarına göre okulun rehberlik hizmetleri ölçeğinden aldıkları toplam puanlar karşılaştırıldığında, öğrencilerin yaşlarına göre bu alt boyuttan aldıkları toplam puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır ($p<0,05$). 14 yaşındaki öğrenciler diğer yaş gruplarında yer alan öğrencilerden anlamlı düzeyde daha yüksek puan almıştır.

“Lise öğrencilerinin öğrenimlerini sürdürdükleri okulların eğitim hizmet kalitesi hakkındaki algıları öğrencilerin cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak farklıdır?”

Tablo 16’da araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre Okul Öz Değerlendirme Ölçeğinden aldıkları toplam puanların karşılaştırılmasına ilişkin t testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 16’da verilen sonuçlar incelendiğinde öğrencilerin cinsiyetlerine göre Okul Öz Değerlendirme Ölçeği genelinden ve ölçekte yer alan Okul Yönetimi alt boyutundan aldıkları toplam puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır ($p<0,05$). Erkek öğrenciler kız öğrencilere göre hem ölçek genelinden hem de okul yönetimi alt boyutundan daha yüksek puan almıştır.

Tablo 16

Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Okul Öz Değerlendirme Ölçeğinden Aldıkları Toplam Puanların Karşılaştırılması

Alt boyutlar	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	s	t	p
Eğitim-Öğretim	Kız	371	28,32	6,75	-0,28	0,78
Kadrosu	Erkek	229	28,48	6,70		
Okul	Kız	371	12,59	4,07	-1,45	0,15
Faaliyetleri	Erkek	229	13,08	3,97		
Ölçme ve	Kız	371	12,35	2,45	1,06	0,29
Değerlendirme	Erkek	229	12,12	2,56		
Okul	Kız	371	9,54	3,14	-1,59	0,11
Başarısı	Erkek	229	9,96	3,09		
Okul	Kız	371	20,37	7,96	-2,78	0,01*
Yönetimi	Erkek	229	22,17	7,31		
Okulun	Kız	371	16,77	6,07	-1,75	0,08
Fiziki Durumu	Erkek	229	17,68	6,31		
Okulun	Kız	371	25,61	7,40	-1,95	0,05
Rehberlik Hizmetleri	Erkek	229	26,76	6,37		
Ölçek	Kız	371	125,55	28,01	-2,05	0,04*
Geneli	Erkek	229	130,26	26,01		

* $p < 0,05$

“Lise öğrencilerinin öğrenimlerini sürdürdükleri okulların eğitim hizmet kalitesi hakkındaki algıları öğrenim gördükleri sınıflara göre istatistiksel olarak farklıdır?”

Tablo 17’de öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıflara göre Okul Öz Değerlendirme Ölçeğinden aldıkları toplam puanların karşılaştırılmasına ilişkin Varyans Analizi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 17

Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Sınıflara Göre Okul Öz Değerlendirme Ölçeğinden Aldıkları Toplam Puanların Karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Sınıf	n	$\bar{X}$	S	Min	Max	F	p	Tukey
Eğitim-Öğretim Kadrosu	9. 'ncu Sınıf	112	30,79	6,31	11	40	13,57	0,00*	1-3
	10. 'ncu Sınıf	134	30,07	7,09	8	40			1-4
	11. 'nci sınıf	179	27,11	5,98	8	40			2-3
	12. 'nci sınıf	175	26,85	6,73	8	40			2-4
Okul Faaliyetleri	9. 'ncu Sınıf	112	14,71	3,72	4	20	22,01	0,00*	1-3
	10. 'ncu Sınıf	134	13,88	3,67	4	20			1-4
	11. 'nci sınıf	179	12,01	3,53	4	20			2-3
	12. 'nci sınıf	175	11,49	4,31	4	20			2-4
Ölçme ve Değerlendirme	9. 'ncu Sınıf	112	12,58	2,63	6	15	1,45	0,23	
	10. 'ncu Sınıf	134	12,42	2,34	4	15			
	11. 'nci sınıf	179	12,19	2,40	4	15			
	12. 'nci sınıf	175	12,01	2,59	3	15			
Okul Başarısı	9. 'ncu Sınıf	112	10,66	2,95	3	15	15,64	0,00*	1-4
	10. 'ncu Sınıf	134	10,07	2,87	3	15			2-4
	11. 'nci sınıf	179	10,07	2,90	3	15			3-4
	12. 'nci sınıf	175	8,43	3,27	3	15			
Okul Yönetimi	9. 'ncu Sınıf	112	24,98	7,48	7	35	18,62	0,00*	1-3
	10. 'ncu Sınıf	134	22,28	7,95	7	35			1-4
	11. 'nci sınıf	179	19,99	7,34	7	35			2-3
	12. 'nci sınıf	175	18,71	7,11	7	35			2-4
Okulun Fiziki Durumu	9. 'ncu Sınıf	112	19,88	5,71	7	30	12,03	0,00*	1-3
	10. 'ncu Sınıf	134	17,57	6,64	6	30			2-3
	11. 'nci sınıf	179	15,74	5,78	6	30			4-3
	12. 'nci sınıf	175	16,42	5,92	6	30			
Okulun Rehberlik Hizmetleri	9. 'ncu Sınıf	112	28,49	5,60	7	35	8,05	0,00*	1-2
	10. 'ncu Sınıf	134	25,01	8,15	7	35			1-3
	11. 'nci sınıf	179	26,56	5,88	7	35			1-4
	12. 'nci sınıf	175	24,75	7,61	7	35			
Ölçek Geneli	9. 'ncu Sınıf	112	142,08	25,47	79	190	20,60	0,00*	1-3
	10. 'ncu Sınıf	134	131,30	30,19	62	190			1-4
	11. 'nci sınıf	179	123,67	22,95	72	175			2-3
	12. 'nci sınıf	175	118,65	26,10	53	186			2-4

* $p < 0,05$

Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıflara göre Okul Öz Değerlendirme Ölçeğinde yer alan Eğitim-Öğretim Kadrosu alt boyutundan aldıkları toplam puanlar

arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır ($p<0,05$). Dokuzuncu ve onuncu sınıfta öğrenim göre öğrenciler on bir ve on ikinci sınıfta öğrenim gören öğrencilere göre bu alt boyuttan istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek puan almış ve daha olumlu görüş bildirmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıflara göre Okul Faaliyetleri alt boyutunda aldıkları toplam puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$). Bu fark dokuzuncu ve onuncu öğrenim gören öğrencilerden kaynaklanmakta olup, bu sınıflarda öğrenim gören öğrenciler diğer öğrencilere göre Okul Faaliyetleri alt boyutundan daha yüksek puan almıştır.

Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıflara göre ölçekte yer alan Ölçme ve Değerlendirme alt boyutundan aldıkları toplam puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır ($p>0,05$). Öğrenim gördükleri sınıflara bakılmaksızın öğrenciler bu alt boyuttan benzer puanlar almıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıflara göre Okul Başarısı alt boyutundan aldıkları toplam puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır olup ($p<0,05$), bu fark on ikinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerden kaynaklanmaktadır. On ikinci sınıfta öğrenim gören öğrenciler bu alt boyuttan diğer sınıflarda öğrenim gören öğrencilere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha düşük puan almıştır. Başka bir ifadeyle on ikinci sınıf öğrencileri diğer öğrencilere göre bu alt boyuta ilişkin daha olumsuz görüş bildirmiştir.

Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıflara göre Okul Yönetimi alt boyutundan aldıkları puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır ($p<0,05$). Bu fark dokuzuncu ve onuncu sınıfta öğrenim gören öğrencilerden kaynaklanmakta olup, dokuzuncu ve onuncu sınıf öğrencileri diğer öğrencilere göre bu alt boyuttan daha yüksek puan almıştır.

Araştırmaya kapsamına alınan öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıflara göre ölçekte yer alan Okulun Fiziki Durumu alt boyutundan aldıkları toplam puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$). On birinci sınıfta öğrenim gören öğrenciler diğer öğrencilere göre bu alt boyuttan daha düşük puan almış ve daha olumsuz görüş bildirmiştir.

Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıflara göre okulun rehberlik hizmetleri ölçeğinden aldıkları toplam puanlar karşılaştırıldığında, öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıflara göre bu alt boyuttan aldıkları toplam puanlar arasındaki farkın

istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır ($p<0,05$). Bu fark dokuzuncu sınıfta öğrenim gören öğrencilerden kaynaklanmaktadır. Dokuzuncu sınıf öğrencileri diğer öğrencilere göre bu alt boyuttan daha yüksek puan alarak bu alt boyuta ilişkin daha olumlu görüş bildirmiştir.

Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıflara göre Okul Öz Değerlendirme Ölçeği genelinden aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır ($p<0,05$). Dokuzuncu ve onuncu sınıfta öğrenim gören öğrencilerden öğrenciler ölçek genelinden diğer öğrencilere göre daha yüksek puan almıştır. Başka bir ifadeyle dokuzuncu ve onuncu sınıf öğrencileri diğer sınıflarda öğrenim gören öğrencilere göre Okul Öz Değerlendirme Ölçeğinde yer alan ifadelerle daha olumlu görüş bildirmiştir.

“Lise öğrencilerinin öğrenimlerini sürdürdükleri okulların eğitim hizmet kalitesi hakkındaki algıları lise türüne göre istatistiksel olarak farklıdır?”

Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin öğrenim gördükleri lise türlerine göre Okul Öz Değerlendirme Ölçeğinden aldıkları toplam puanların karşılaştırılmasına ilişkin Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18

Öğrencilerin Lise Türlerine Göre Okul Öz Değerlendirme Ölçeğinden Aldıkları Toplam Puanların Karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Lise türü	n	$\bar{X}$	S	Min	Max	F	p	Tukey
Eğitim-Öğretim Kadrosu	Fen Lisesi	39	30,00	7,25	8	40	1,94	0,12	
	Anadolu Lisesi	48	26,96	5,87	8	40			
	Devlet Koleji	195	28,84	6,79	8	40			
	Klasik Lise	318	28,11	6,71	8	40			
Okul Faaliyetleri	Fen Lisesi	39	12,90	4,12	5	20	16,65	0,00*	3-4
	Anadolu Lisesi	48	12,65	4,47	4	20			
	Devlet Koleji	195	11,24	3,93	4	20			
	Klasik Lise	318	13,73	3,74	4	20			
Ölçme ve Değerlendirme	Fen Lisesi	39	12,82	2,32	6	15	0,99	0,40	
	Anadolu Lisesi	48	12,13	2,06	8	15			
	Devlet Koleji	195	12,35	2,38	5	15			
	Klasik Lise	318	12,15	2,64	3	15			
Okul Başarısı	Fen Lisesi	39	10,18	3,45	3	15	7,89	0,00*	2-1
	Anadolu Lisesi	48	11,67	2,08	6	15			2-3
	Devlet Koleji	195	9,61	3,09	3	15			2-4
	Klasik Lise	318	9,41	3,14	3	15			
Okul Yönetimi	Fen Lisesi	39	21,82	8,22	7	35	5,74	0,00*	2-3
	Anadolu Lisesi	48	23,46	5,92	7	35			2-4
	Devlet Koleji	195	19,31	7,52	7	35			
	Klasik Lise	318	21,67	7,92	7	35			
Okulun Fiziki Durumu	Fen Lisesi	39	16,46	5,58	8	28	5,82	0,00*	3-2
	Anadolu Lisesi	48	19,79	5,49	6	30			3-4
	Devlet Koleji	195	15,99	4,98	6	30			
	Klasik Lise	318	17,49	6,83	6	30			
Okulun Rehberlik Hizmetleri	Fen Lisesi	39	29,08	6,15	14	35	6,12	0,00*	3-1
	Anadolu Lisesi	48	25,90	6,68	9	35			3-4
	Devlet Koleji	195	24,56	7,39	7	35			
	Klasik Lise	318	26,61	6,81	7	35			
Ölçek Geneli	Fen Lisesi	39	133,26	25,11	66	179	4,31	0,01*	1-3
	Anadolu Lisesi	48	132,54	24,12	85	186			1-4
	Devlet Koleji	195	121,90	25,35	53	185			2-3
	Klasik Lise	318	129,18	28,75	62	190			3-4

* $p < 0,05$

Araştırmaya dahil edilen öğrencilerin öğrenim gördükleri lise türüne göre Okul Öz Değerlendirme ölçeğinde bulunan Eğitim-Öğreti Kadrosu ve Ölçme ve

Değerlendirme alt boyutlarından aldıkları toplam puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır ($p>0,05$).

Öğrencilerin lise türlerine göre Okul Faaliyetleri alt boyutundan aldıkları toplam puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmış olup, bu farkın devlet koleji ve klasik lisede öğrenim gören öğrencilerden kaynaklandığı tespit edilmiştir ($p<0,05$). Klasik lisede öğrenim gören öğrenciler bu alt boyuttan devlet kolejinde öğrenim gören öğrencilere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek puan almış ve daha olumlu görüş bildirmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim gördükleri lise türlerine göre ölçekte yer alan Okul Başarısı alt boyutundan aldıkları puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$). Bu fark Anadolu lisesinde öğrenim gören öğrencilerden kaynaklanmaktadır ve Anadolu lisesi öğrencileri diğer lise türlerinde öğrenim gören öğrencilere göre bu alt boyuttan daha yüksek puan almıştır.

Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin lise türlerine göre Okul Yönetimi alt boyutundan aldıkları puanlar karşılaştırıldığında, Devlet kolejinde öğrenim gören öğrencilerin bu alt boyuttan aldıkları puanlar ile Anadolu lisesi ve klasik lisede öğrenim gören öğrencilerin puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır ($p<0,05$).

Öğrencilerin öğrenim gördükleri lise türlerine göre ölçekte yer alan Okulun Fiziki Durumu alt boyutundan aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiş olup, bu fark devlet kolejinde öğrenim gören öğrenciler ile Anadolu lisesi ve klasik lisede öğrenim gören öğrencilerden kaynaklanmaktadır. Devlet koleji öğrencilerin bu alt boyuttan aldıkları puanların, fen lisesi ve klasik lisede öğrenim gören öğrencilerin puanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde düşük olduğu saptanmıştır ($p<0,05$).

Öğrencilerin öğrenim gördükleri lise türlerine göre Okulun Rehberlik Hizmetleri alt boyutundan aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$). Bu fark devlet kolejinde öğrenim gören öğrenciler ile fen lisesi ve klasik lisede öğrenim gören öğrencilerden kaynaklanmaktadır. Devlet koleji öğrencilerin Okulun Rehberlik Hizmetleri alt boyutundan aldıkları puanların, fen lisesi ve klasik lisede öğrenim gören öğrencilerin puanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde düşük olduğu saptanmıştır.

Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin öğrenim gördükleri lise türlerine göre Okul Öz Değerlendirme ölçeği genelinden aldıkları puanlar karşılaştırıldığında, öğrencilerin lise türlerine göre ölçek puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır ($p<0,05$). Fen Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin ölçek genelinden aldıkları puanlar devlet koleji ve klasik lise öğrencilerine göre , Anadolu lisesi ve klasik liselerde öğrenim gören öğrencilerin ölçek toplam puanları devlet kolejinde öğrenim gören öğrencilerden daha yüksektir.

“Lise öğrencilerinin öğrenimlerini sürdürdükleri okulların eğitim hizmet kalitesi hakkındaki algıları bir yıl önceki karne notlarına göre istatistiksel olarak farklıdır?”

Tablo 19’da verilen öğrencilerin bir önceki yıla ait karne notlarına göre Okul Öz Değerlendirme ölçeği geneli ve alt boyutlarından aldıkları puanların karşılaştırılmasına ilişkin Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları sunulmuştur.

Tablo 19

Öğrencilerin Bir Önceki Yıl Karne Notlarına Göre Okul Öz Değerlendirme Ölçeğinden Aldıkları Toplam Puanların Karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Karne notu	n	$\bar{X}$	S	Min	Max	F	p
Eğitim-Öğretim Kadrosu	Geçer	31	25,42	7,34	15	40	2,57	0,05
	Orta	87	27,93	6,32	15	40		
	İyi	344	28,78	6,50	8	40		
	Pekiyi	138	28,32	7,25	8	40		
Okul Faaliyetleri	Geçer	31	11,71	4,35	4	20	0,87	0,46
	Orta	87	12,79	3,97	4	20		
	İyi	344	12,91	3,96	4	20		
	Pekiyi	138	12,69	4,21	4	20		
Ölçme ve Değerlendirme	Geçer	31	12,90	1,74	8	15	1,07	0,36
	Orta	87	12,47	2,48	3	15		
	İyi	344	12,19	2,56	3	15		
	Pekiyi	138	12,15	2,46	4	15		
Okul Başarısı	Geçer	31	8,97	3,77	3	15	1,56	0,20
	Orta	87	9,55	2,86	3	15		
	İyi	344	9,64	3,11	3	15		
	Pekiyi	138	10,13	3,15	3	15		
Okul Yönetimi	Geçer	31	19,97	8,27	7	35	0,85	0,46
	Orta	87	20,15	7,68	7	35		
	İyi	344	21,17	7,83	7	35		
	Pekiyi	138	21,61	7,54	7	35		
Okulun Fiziki Durumu	Geçer	31	15,61	6,79	6	30	1,31	0,27
	Orta	87	16,36	6,06	6	30		
	İyi	344	17,40	6,31	6	30		
	Pekiyi	138	17,25	5,72	6	30		
Okulun Rehberlik Hizmetleri	Geçer	31	26,06	7,15	7	35	2,68	0,05*
	Orta	87	26,18	6,88	7	35		
	İyi	344	26,59	6,95	7	35		
	Pekiyi	138	24,59	7,21	7	35		
Ölçek Geneli	Geçer	31	120,65	31,09	71	190	1,06	0,37
	Orta	87	125,44	26,19	66	190		
	İyi	344	128,68	26,81	57	190		
	Pekiyi	138	126,74	28,41	53	190		

* $p<0,05$

Öğrencilerin bir önceki yıla ait karne notları ile Okul Öz Değerlendirme ölçeğinde yer alan Okulun Rehberlik Hizmetleri alt boyutundan aldıkları toplam puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır ($p<0,05$). Bu

fark bir önceki yıla ait karne notu pekiyi olan öğrencilerden kaynaklanmakta olup, notu pekiyi olan öğrenciler bu alt boyuttan diğer öğrencilere göre daha düşük puan almıştır. Başka bir ifade ile bir önceki yıla ait karne notu pekiyi olan öğrenciler diğer öğrencilere göre Okul Rehberlik Hizmetleri alt boyuta ilişkin daha olumsuz görüşe sahiptir.

Öğrencilerin bir önceki yılki karne notlarına göre ölçek genelinden ve diğer alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır ($p>0,05$).

“Lise öğrencilerinin öğrenimlerini sürdürdükleri okulların eğitim hizmet kalitesi hakkındaki algıları öğrencilerin uyruklarına göre istatistiksel olarak farklıdır?”

Tablo 20’de araştırma kapsamına alınan öğrencilerin uyruklarına göre Okul Öz Değerlendirme Ölçeğinden aldıkları toplam puanların karşılaştırılmasına ilişkin Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları sunulmuştur.

Tablo 20

Öğrencilerin Uyruklarına Göre Okul Öz Değerlendirme Ölçeğinden Aldıkları Toplam Puanların Karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Uyruk	n	$\bar{x}$	s	Min	Max	F	p	Tukey
Eğitim-Öğretim Kadrosu	KKTC	321	29,16	6,75	8	40	6,17	0,00*	1-2
	TC	114	28,31	6,94	8	40			1-3
	TC+KKTC	149	26,84	6,24	8	40			
Okul Faaliyetleri	KKTC	321	12,66	4,18	4	20	2,14	0,12	
	TC	114	13,50	3,78	4	20			
	TC+KKTC	149	12,58	3,86	4	20			
Ölçme ve Değerlendirme	KKTC	321	12,42	2,30	4	15	1,62	0,20	
	TC	114	11,94	2,80	3	15			
	TC+KKTC	149	12,33	2,52	3	15			
Okul Başarısı	KKTC	321	9,97	3,02	3	15	3,36	0,04*	1-3
	TC	114	9,76	3,13	3	15			2-3
	TC+KKTC	149	9,17	3,32	3	15			
Okul Yönetimi	KKTC	321	21,69	7,23	7	35	4,04	0,02*	1-3
	TC	114	21,32	8,66	7	35			2-3
	TC+KKTC	149	19,54	7,99	7	35			
Okulun Fiziki Durumu	KKTC	321	17,53	6,04	6	30	2,92	0,05	
	TC	114	17,06	6,90	6	30			
	TC+KKTC	149	16,05	5,90	6	30			
Okulun Rehberlik Hizmetleri	KKTC	321	26,33	6,72	7	35	0,63	0,53	
	TC	114	26,51	7,01	7	35			
	TC+KKTC	149	25,65	7,40	7	35			
Ölçek Geneli	KKTC	321	129,76	26,34	53	190	4,08	0,02*	1-3
	TC	114	128,40	30,54	57	190			2-3
	TC+KKTC	149	122,15	25,98	62	185			

* $p<0,05$

Tablo 20 incelendiğinde öğrencilerin uyruklarına göre ölçekte yer alan Eğitim-Öğretim Kadrosu alt boyutundan aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır ($p<0,05$). Bu fark KKTC uyruk öğrencilerden

kaynaklanmakta olup, KKTC uyruklu öğrenciler TC uyruklu ve çift uyruklu (TC ve KKTC) öğrencilere göre daha yüksek puan almıştır.

Öğrencilerin uyruklarına göre ölçekte yer alan Okul Faaliyetleri, Ölçme ve Değerlendirme, Okulun Fiziki Durumu ve Okulun Rehberlik hizmetleri alt boyutlarından aldıkları toplam puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır ($p<0,05$).

Öğrencilerin uyruklarına göre ölçekte yer alan Okul Başarısı alt boyuttan aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır ($p<0,05$). Bu fark çift uyruklu (TC ve KKTC) uyruk öğrencilerden kaynaklanmaktadır. Çift uyruklu öğrencilerin bu alt boyuttan aldıkları puanlar diğer öğrencilere göre daha düşüktür.

Araştırmaya dahil edilen öğrencilerin uyruklarına göre Okul Yönetimi alt boyuttan aldıkları puanlar karşılaştırıldığında, çift uyruklu (TC ve KKTC) öğrencilerin bu alt boyuttan aldıkları puanların diğer öğrencilere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde düşük olduğu saptanmıştır ($p<0,05$).

Öğrencilerin uyruklarına göre Okul Öz Değerlendirme ölçeği genelinden aldıkları puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır ($p<0,05$). Çift uyruklu (TC ve KKTC) öğrenciler ölçek genelinden yalnız TC ve yalnız KKTC uyruklu öğrencilere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha düşük puan almıştır. Bu durum yalnız TC veya yalnız KKTC uyruklu öğrencilerin çift uyruklulara göre okul hizmet kalitesinden daha memnun olduğunu göstermektedir.

“Lise öğrencilerinin öğrenimlerini sürdürdükleri okulların eğitim hizmet kalitesi hakkındaki algıları öğrencilerin yaşadıkları yerleşim yerlerine göre istatistiksel olarak farklıdır?”

Tablo 21’de araştırmaya katılan öğrencilerin yaşadıkları yerleşim birimlerine göre Okul Öz Değerlendirme Ölçeğinden aldıkları toplam puanların karşılaştırılmasına ilişkin t testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 21

Öğrencilerin Yaşadıkları Yerleşim Yerlerine Göre Okul Öz Değerlendirme Ölçeğinden Aldıkları Toplam Puanların Karşılaştırılması

Alt boyutlar	Yerleşim yeri	n	$\bar{x}$	s	t	p
Eğitim-Öğretim	Şehir Merkezi	290	27,41	6,52	-3,57	0,00*
Kadro	Köy/Kasaba	294	29,37	6,78		
Okul	Şehir Merkezi	290	12,74	3,93	-0,38	0,71
Faaliyetleri	Köy/Kasaba	294	12,87	4,14		
Ölçme ve	Şehir Merkezi	290	12,17	2,49	-1,31	0,19
Değerlendirme	Köy/Kasaba	294	12,44	2,43		
Okul	Şehir Merkezi	290	9,52	3,19	-1,59	0,11
Başarısı	Köy/Kasaba	294	9,93	3,07		
Okul	Şehir Merkezi	290	20,08	7,69	-3,07	0,00*
Yönetimi	Köy/Kasaba	294	22,04	7,73		
Okulun	Şehir Merkezi	290	16,48	6,30	-2,25	0,02*
Fiziki Durumu	Köy/Kasaba	294	17,63	6,05		
Okulun	Şehir Merkezi	290	26,09	6,49	-0,36	0,72
Rehberlik Hizmetleri	Köy/Kasaba	294	26,30	7,39		
Ölçek	Şehir Merkezi	290	124,49	26,29	-2,71	0,01*
Geneli	Köy/Kasaba	294	130,57	27,90		

* $p < 0,05$

Tablo 21’de verilen sonuçlar incelendiğinde öğrencilerin yaşadıkları yerleşim yerlerine göre göre Okul Öz Değerlendirme Ölçeği genelinden ve ölçekte yer alan Eğitim-Öğretim Kadrosu, Okul Yönetimi ve Okulun Fiziki Durumu boyutlarından aldıkları toplam puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır ($p < 0,05$). Köy/Kasabada ikamet eden öğrenciler şehir merkezinde ikamet eden öğrencilere göre hem ölçek genelinden hem de bu alt boyutlardan daha yüksek puan almıştır.

“Lise öğrencilerinin öğrenimlerini sürdürdükleri okulların eğitim hizmet kalitesi hakkındaki algıları öğrencilerin anne eğitim durumlarına göre istatistiksel olarak farklıdır?”

Öğrencilerin anne eğitim durumlarına göre Okul Öz Değerlendirme Ölçeğinden aldıkları toplam puanların karşılaştırılmasına ilişkin Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 22

Öğrencilerin Anne Eğitim Durumlarına Göre Okul Öz Değerlendirme Ölçeğinden Aldıkları Toplam Puanların Karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Anne Eğitim Durumu	n	$\bar{X}$	S	Min	Max	F	p	Tukey
Eğitim-Öğretim Kadrosu	İlköğretim	179	27,32	6,60	8	40	5,38	0,00*	1-4
	Lise	298	29,01	6,48	8	40			2-4
	Lisans	70	29,90	6,01	18	40			3-4
	Lisansüstü	37	25,86	8,94	8	40			
Okul Faaliyetleri	İlköğretim	179	12,78	3,76	4	20	0,02	1,00	
	Lise	298	12,82	4,21	4	20			
	Lisans	70	12,87	3,86	4	20			
	Lisansüstü	37	12,68	4,30	4	20			
Ölçme ve Değerlendirme	İlköğretim	179	11,90	2,94	3	15	4,36	0,00*	1-4
	Lise	298	12,58	2,14	3	15			2-4
	Lisans	70	12,56	2,17	6	15			3-4
	Lisansüstü	37	11,54	2,57	6	15			
Okul Başarısı	İlköğretim	179	9,28	3,23	3	15	2,88	0,04*	1-2
	Lise	298	9,81	3,11	3	15			1-3
	Lisans	70	10,54	2,83	3	15			1-4
	Lisansüstü	37	9,62	3,20	3	15			
Okul Yönetimi	İlköğretim	179	20,35	7,86	7	35	1,66	0,17	
	Lise	298	21,37	7,82	7	35			
	Lisans	70	22,36	7,27	7	35			
	Lisansüstü	37	19,76	7,53	7	35			
Okulun Fiziki Durumu	İlköğretim	179	16,27	6,28	6	30	1,72	0,16	
	Lise	298	17,24	6,33	6	30			
	Lisans	70	17,67	5,69	6	30			
	Lisansüstü	37	18,22	5,45	6	30			
Okulun Rehberlik Hizmetleri	İlköğretim	179	26,58	6,56	7	35	0,71	0,55	
	Lise	298	26,14	7,25	7	35			
	Lisans	70	26,19	6,68	7	35			
	Lisansüstü	37	24,76	6,95	9	35			
Ölçek Geneli	İlköğretim	179	124,48	26,60	62	186	2,12	0,10	
	Lise	298	128,97	27,88	53	190			
	Lisans	70	132,09	23,58	71	174			
	Lisansüstü	37	122,43	30,48	67	190			

*p<0,05

Öğrencilerin anne eğitim durumlarına göre Okul Öz Değerlendirme Ölçeğinde yer alan Eğitim-Öğretim Kadrosu alt boyutundan aldıkları puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır ($p<0,05$). Annesi lisansüstü mezunu olan öğrenciler, diğer öğrencilere göre bu alt boyuttan istatistiksel olarak anlamlı düzeyde düşük puan almıştır.

Öğrencilerin anne eğitim durumlarına göre ölçekte yer alan okul faaliyetleri, okul yönetimi, okulun fiziki durumu ve okulun rehberlik hizmetleri alt boyutlarından ve ölçek genelinden aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$).

Araştırmaya dahil edilen öğrencilerin anne eğitim durumlarına göre ölçekte yer alan Ölçme ve Değerlendirme alt boyutundan aldıkları puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$). Bu fark annesi lisansüstü mezunu olan öğrencilerden kaynaklanmakta olup, annesi lisansüstü mezunu olan öğrenciler, diğer öğrencilere göre bu alt boyuttan istatistiksel olarak anlamlı düzeyde düşük puan almıştır.

Öğrencilerin anne eğitim durumlarına göre ölçekte yer alan Okul başarısı alt boyutundan aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. ($p<0,05$). Bu fark annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerden kaynaklanmakta olup, annesi ilkokul mezunu olan öğrenciler, diğer öğrencilere göre bu alt boyuttan istatistiksel olarak anlamlı düzeyde düşük puan almıştır.

“Lise öğrencilerinin öğrenimlerini sürdürdükleri okulların eğitim hizmet kalitesi hakkındaki algıları öğrencilerin baba eğitim durumlarına göre istatistiksel olarak farklıdır?”

Tablo 23’te araştırmaya dahil edilen öğrencilerin baba eğitim durumlarına göre Okul Öz Değerlendirme Ölçeğinden aldıkları toplam puanların karşılaştırılmasına ilişkin Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları sunulmuştur.

Tablo 23

Öğrencilerin Baba Eğitim Durumlarına Göre Okul Öz Değerlendirme Ölçeğinden Aldıkları Toplam Puanların Karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Baba Eğitim Durumu	n	$\bar{X}$	S	Min	Max	F	p	Tukey
Eğitim-Öğretim Kadrosu	İlköğretim	161	28,08	6,91	8	40	0,60	0,62	
	Lise	314	28,73	6,51	8	40			
	Lisans	78	28,03	6,67	8	40			
	Lisansüstü	31	27,61	8,04	8	40			
Okul Faaliyetleri	İlköğretim	161	12,76	3,97	4	20	3,61	0,01*	1-4
	Lise	314	12,99	3,99	4	20			2-4
	Lisans	78	13,05	3,82	4	20			3-4
	Lisansüstü	31	10,55	4,82	4	20			
Ölçme ve Değerlendirme	İlköğretim	161	12,26	2,75	3	15	0,11	0,95	
	Lise	314	12,35	2,39	3	15			
	Lisans	78	12,27	2,21	6	15			
	Lisansüstü	31	12,13	2,35	7	15			
Okul Başarısı	İlköğretim	161	9,38	3,26	3	15	1,57	0,20	
	Lise	314	9,75	3,03	3	15			
	Lisans	78	10,31	3,03	3	15			
	Lisansüstü	31	9,77	3,64	3	15			
Okul Yönetimi	İlköğretim	161	20,06	8,08	7	35	1,67	0,17	
	Lise	314	21,67	7,49	7	35			
	Lisans	78	21,12	8,45	7	35			
	Lisansüstü	31	20,19	6,65	7	35			
Okulun Fiziki Durumu	İlköğretim	161	16,27	6,61	6	30	1,46	0,23	
	Lise	314	17,24	6,01	6	30			
	Lisans	78	17,47	6,34	6	30			
	Lisansüstü	31	18,26	5,38	8	30			
Okulun Rehberlik Hizmetleri	İlköğretim	161	26,80	6,36	7	35	1,13	0,34	
	Lise	314	26,21	7,12	7	35			
	Lisans	78	25,45	7,01	7	35			
	Lisansüstü	31	24,77	7,94	9	35			
Ölçek Geneli	İlköğretim	161	125,60	28,03	63	186	0,80	0,50	
	Lise	314	128,94	26,77	57	190			
	Lisans	78	127,69	27,47	53	177			
	Lisansüstü	31	123,29	27,91	66	190			

* $p < 0,05$

Tablo 23'te verilen sonuçlar incelendiğinde, öğrencilerin baba eğitim durumlarına göre ölçekte yer alan Okul Faaliyetler alt boyutundan aldıkları puanlar

arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmış olup, babası lisansüstü düzeyinden eğitime sahip olan öğrenciler bu alt boyuttan diğer öğrencilere göre daha düşük puan almıştır.

Öğrencilerin baba eğitim durumlarına göre ölçek genelinden ve ölçekte yer alan diğer alt boyutlardan aldıkları puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$).

Tablo 24

Öğrencilerin Genel Olarak Okuldaki Eğitim-Öğretim Koşullarından Memnuniyet Durumlarına Göre Okul Öz Değerlendirme Ölçeğinden Aldıkları Toplam Puanların Karşılaştırılması

Alt boyutlar	Genel memnuniyet	n	$\bar{x}$	s	t	p
Eğitim-Öğretim	Memnun olan	323	31,19	5,33	12,59	0,00*
Kadro	Memnun olmayan	261	24,94	6,66		
Okul	Memnun olan	323	13,79	3,85	6,79	0,00*
Faaliyetleri	Memnun olmayan	261	11,59	3,94		
Ölçme ve	Memnun olan	323	12,84	2,10	6,06	0,00*
Değerlendirme	Memnun olmayan	261	11,64	2,71		
Okul	Memnun olan	323	10,67	2,72	8,62	0,00*
Başarısı	Memnun olmayan	261	8,55	3,22		
Okul	Memnun olan	323	23,89	7,07	10,67	0,00*
Yönetimi	Memnun olmayan	261	17,58	7,15		
Okulun	Memnun olan	323	18,96	5,69	8,76	0,00*
Fiziki Durumu	Memnun olmayan	261	14,70	6,00		
Okulun Rehberlik	Memnun olan	323	28,15	5,86	7,95	0,00*
Hizmetleri	Memnun olmayan	261	23,77	7,43		
Ölçek	Memnun olan	323	139,49	22,90	13,47	0,00*
Geneli	Memnun olmayan	261	112,78	24,92		

* $p<0,05$

Tablo 25

Öğrencilerin Okul Öz Değerlendirme Ölçeğinde Yer Alan Alt Boyutlardan Aldıkları Toplam Puanlar Arasındaki Korelasyonlar

Alt boyutlar		Eğitim-Öğretim Kadrosu	Okul Faaliyetleri	Ölçme Ve Değerlendirme	Okul Başarısı	Okul Yönetimi	Okulun Fiziki Durumu	Okul rehberlik Hizmetleri
Eğitim- Öğretim Kadrosu	r p	1,00						
Okul Faaliyetleri	r p	0,42	1,00					
Ölçme ve Değerlendirme	r p	0,30	0,21	1,00				
Okul Başarısı	r p	0,45	0,37	0,20	1,00			
Okul Yönetimi	r p	0,54	0,50	0,25	0,58	1,00		
Okulun Fiziki Durumu	r p	0,44	0,44	0,13	0,51	0,70	1,00	
Okulun Rehberlik Hizmetleri	r p	0,47	0,38	0,34	0,38	0,47	0,38	1,00

* $p < 0,05$

Tablo 25'te öğrencilerin Öğrencilerin Okul Öz Değerlendirme Ölçeğinde yer alan alt boyutlardan aldıkları toplam puanlar arasındaki korelasyonlara ilişkin Pearson korelasyon analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 25 incelendiğinde öğrencilerin ölçeğe yer alan alt boyutların hepsinin birbirleriyle arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönlü bir korelasyon olduğu saptanmıştır ($p < 0,05$). Başka bir ifadeyle öğrencilerin herhangi bir alt boyuttan aldıkları puanlar yükseldikçe, diğer alt boyutlardan aldıkları puanlarda yükselmektedir.

Öğrencilerin alt boyutlarından aldıkları puanlar arasındaki korelasyonlar genelde orta kuvvetlidir. Ancak Okul Yönetimi ile Okulun Fiziki Durumu, Eğitim Öğretim Kadrosu ve Okul Başarısı alt boyutları arasında kuvvetli korelasyonlar bulunmaktadır. Öğrencilerin Ölçme ve Değerlendirme alt boyutu puanları ile diğer alt boyutlardan aldıkları puanlar arasındaki korelasyonlar ise düşük kuvvetli korelasyondur.

Nitel Araştırmada Verilerin Analizi Sonucu Ortaya Çıkan Tema ve Alt Temalar

Tablo 26

Nitel Araştırmada Verilerin Analizi Sonucu Ortaya Çıkan Tema ve Alt Temalar

1. Eğitim-öğretim kadrosunun öğrencilerine verdiği hizmet kalitesini artırabilmek için ilgili görüşler

-
- 1.1. Etkin öğretim yöntemlerinin kullanımına ilişkin görüşler
 - 1.2. Öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesine ilişkin görüşler
 - 1.3. Müfredatların düzenlenmesi ve geliştirilmesine ilişkin görüşler
 - 1.4. Hizmet içi eğitime ilişkin görüşler
 - 1.5. Öğretmen eksikliğinin giderilmesine ilişkin görüşler
 - 1.6. Öğretmenlerin akademik yeterliliklerine ilişkin görüşler
-

2. Okul yönetim kadrosunun öğrencilerine verdiği hizmet kalitesini artırabilmek için ilgili görüşler

-
- 2.1. Müdürlerin görevlerine ilişkin görüşler
 - 2.2. Müdürlere verilmesi gereken hizmet içi eğitimlere ilişkin görüşler
 - 2.3. Müdür öğretmen ilişkilerine ilişkin görüşler
 - 2.4. Müdür öğrenci ilişkilerine ilişkin görüşler
-

3. Okul rehberlik hizmetlerinin kalitesini artırabilmek için ilgili görüşler

-
- 3.1. Rehberlik servisinin görevlerine ilişkin görüşler
 - 3.2. Rehberlik personeli eksikliğine ilişkin görüşler
 - 3.3. Rehberlik görevlilerine verilmesi gereken hizmet içi eğitimlere ilişkin görüşler
 - 3.4. Rehberlik görevlilerinin akademik yeterliliklerine ilişkin görüşler
 - 3.5. Rehberlik servisi öğretmen arasındaki ilişkilere ilişkin görüşler
-

4. Okul faaliyetlerinin (ders dışı, sportif,sergi, yarışma,seminer vb) kalitesini artırabilmek için ilgili görüşler

-
- 4.1. Okul faaliyetlerinin nitelik, çeşit ve sayılarının artırılmasına ilişkin görüşler
 - 4.2. Okul faaliyetlerinin planlanması ve değerlendirilmesine ilişkin görüşler
 - 4.3. Okul faaliyetleri için ayrılan bütçe ile ilgili görüşler
 - 4.4. Okul faaliyetlerine öğrencilerin katılımına dair görüşler
-

5. Ölçme ve değerlendirme (sınav hazırlama,uygulama, değerlendirme, analiz ve öğrencilere geri dönüt verme süreci) hizmetinin kalitesini artırabilmek için ilgili görüşler

-
- 5.1. Ölçme-değerlendirme birimin oluşturulmasına ilişkin görüşler
 - 5.2. Ölçme-değerlendirme biriminin işleyişine ilişkin görüşler
 - 5.3. Ölçme-değerlendirme konusunda öğretmenlere verilmesi gereken eğitim konusundaki görüşler
-

6. Okul fiziki çevresini (sınıf, bahçe, laboratuvarlar, toplantı, spor salonları, kütüphane vb)geliştirebilmek için ilgili görüşler

-
- 6.1. Fiziki çevre eksiklerinin saptanarak bu eksikliklerin giderilmesine ilişkin görüşler
 - 6.2. Spor salonu, laboratuvarlar, kütüphane vb alanların donanımına ilişkin görüşler
 - 6.3. Fiziki çevrenin düzenlenmesi için ayrılan bütçe ile ilgili görüşler
-

Tablo 26’da araştırmacıların birbirinden bağımsız olarak oluşturduğu ve daha sonra uzlaşıya vardığı alt temalar yer almaktadır.

Birinci ana tema “Eğitim-öğretim kadrosunun öğrencilerine verdiği hizmet kalitesini artırabilmek için ilgili görüşler” dir. Bu ana temanın alt temaları ise etkin

öğretim yöntemlerinin kullanımına ilişkin görüşler, öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesine ilişkin görüşler, müfredatların düzenlenmesi ve geliştirilmesine ilişkin görüşler, hizmetiçi eğitime ilişkin görüşler, öğretmen eksikliğinin giderilmesine ilişkin görüşler ve öğretmenlerin akademik yeterliliklerine ilişkin görüşlerdir.

İkinci ana tema “Okul yönetim kadrosunun öğrencilerine verdiği hizmet kalitesini artırabilmek için ilgili görüşler”dir. Bu ana temanın alt temaları ise müdürlerin görevlerine ilişkin görüşler, müdürlere verilmesi gereken hizmet içi eğitimlere ilişkin görüşler, müdür öğretmen ilişkilerine ilişkin görüşler, müdür öğrenci ilişkilerine ilişkin görüşlerdir.

Üçüncü ana tema olan “Okul rehberlik hizmetlerinin kalitesini artırabilmek için ilgili görüşler” başlığı altında ise rehberlik servisinin görevlerine ilişkin görüşler, rehberlik personeli eksikliğine ilişkin görüşler, rehberlik görevlilerine verilmesi gereken hizmet içi eğitimlere ilişkin görüşler, rehberlik görevlilerinin akademik yeterliliklerine ilişkin görüşler, rehberlik servisi öğretmen arasındaki ilişkilere ilişkin görüşler yer almaktadır.

Dördüncü ana tema olan “Okul faaliyetlerinin (ders dışı, sportif, sergi, yarışma, seminer vb) kalitesini artırabilmek için ilgili görüşler” başlığı altında ise okul faaliyetlerinin nitelik, çeşit ve sayılarının artırılmasına ilişkin görüşler, okul faaliyetlerinin planlanması ve değerlendirilmesine ilişkin görüşler, okul faaliyetleri için ayrılan bütçe ile ilgili görüşler ve okul faaliyetlerine öğrencilerin katılımına dair görüşler yer almaktadır.

Beşinci ana tema “Ölçme ve değerlendirme (sınav hazırlama, uygulama, değerlendirme, analiz ve öğrencilere geri dönüt verme süreci) hizmetinin kalitesini artırabilmek için ilgili görüşler” dir. Bu ana temanın alt temaları ise ölçme-değerlendirme birimin oluşturulmasına ilişkin görüşler, ölçme-değerlendirme biriminin işleyişine ilişkin görüşler ve ölçme-değerlendirme konusunda öğretmenlere verilmesi gereken eğitim konusundaki görüşlerdir.

Altıncı ana tema “Okul fiziki çevresini (sınıf, bahçe, laboratuvarlar, toplantı, spor salonları, kütüphane vb) geliştirebilmek için ilgili görüşler” dir. Bu ana temanın alt temaları ise fiziki çevre eksiklerinin saptanarak bu eksikliklerin giderilmesine ilişkin görüşler, spor salonu, laboratuvarlar, kütüphane vb alanların donanımına ilişkin görüşler ve fiziki çevrenin düzenlenmesi için ayrılan bütçe ile ilgili görüşlerdir.

Eğitim-öğretim kadrosunun öğrencilerine verdiği hizmet kalitesini artırabilmek için ilgili görüşler

Tablo 27

Eğitim-Öğretim Kadrosunun Öğrencilerine Verdiği Hizmet Kalitesini Artırabilmek İçin İlgili Görüşler

	Öğretmen	Müdür
	%	%
1.1. Etkin öğretim yöntemlerinin kullanımına ilişkin görüşler	50	70
1.2. Öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesine ilişkin görüşler	28	20
1.3. Müfredatların düzenlenmesi ve geliştirilmesine ilişkin görüşler	55	40
1.4. Hizmet içi eğitime ilişkin görüşler	73	50
1.5. Öğretmen eksikliğinin giderilmesine ilişkin görüşler	23	10
1.6. Öğretmenlerin akademik yeterliliklerine ilişkin görüşler	32	60

Araştırmanın birinci ana teması eğitim-öğretim kadrosunun öğrencilerine verdiği hizmet kalitesini artırabilmek için ilgili görüşlerin belirlenmesi kapsamında oluşturulmuştur. Bu boyut bağlamında 22 öğretmen ve 10 okul müdürünün görüşleri alınmıştır. Katılımcıların görüşleri Tablo 27’de sunulmuştur. Bu konudaki en yüksek yüzde % 73 olarak öğretmenlere verilmesi gereken hizmet içi eğitimler konusundadır. Bu konu hakkında bir öğretmen, “ *Öğretmenler topluma yön veren, onu şekillendiren kişilerdir. Öğretmenlere özellikle mesleğe yeni başlayanlara müfredatlar, güncel eğitim-öğretim teknikleri, eğitimde teknolojinin kullanımı, branşları ve ölçme değerlendirme ile ilgili hizmet içi uygulamalı kurslar, seminerler verilmelidir. Bu eğitimler sırasında tecrübeli ve mesleğe yeni başlayanlar arasında bilgi alışverişi yapılmalıdır (Ö (1))*” şeklinde görüşlerini ifade etmiştir.

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu ihtiyaç duydukları hizmet içi eğitimleri vurgularken okul müdürlerinin % 70 i öğretmenlerin etkin öğretim yöntemlerini kullanmasının önemini vurgulamıştır. Bu konu hakkında bir müdür “*öğretmenler işledikleri konu daha iyi anlatabilmek için derse çok iyi hazırlanmalı, farklı güncel kaynaklardan yararlanmalıdır. Ders sırasında teknolojiyi kullanmalı, farklı yazılı ve görsel kaynaklardan yararlanmalılar. Öğretmenler öğrencileri ile göz teması kurmalı, onlara sık sık sorular sorarak derse katılımlarını teşvik etmelidir. Ders anlatırken sandalyede oturmak yerine daha aktif olmalı, ses tonlarını ders süresince ölçülü bir şekilde ayarlamalıdır*” (M(4)).

Okul yönetim kadrosunun öğrencilerine verdiği hizmet kalitesini artırabilmek için ilgili görüşler

Bu ana tema bağlamında 22 öğretmen ve 10 okul müdürünün görüşleri alınmış ve bu görüşler Tablo 28 'de alt temalar ve oranları olarak sunulmuştur.

Tablo 28

Okul Yönetim Kadrosunun Öğrencilerine Verdiği Hizmet Kalitesini Artırabilmek İçin İlgili Görüşler

	Öğretmen	Müdür
	%	%
2.1. Müdürlerin görevlerine ilişkin görüşler	68	40
2.2. Müdürlere verilmesi gereken hizmet içi eğitimlere ilişkin görüşler	86	30
2.3. Müdür öğretmen ilişkilerine ilişkin görüşler	28	40
2.4. Müdür öğrenci ilişkilerine ilişkin görüşler	23	60

Öğretmenlerin % 86 sı müdürlere verilmesi gereken hizmet içi eğitimler konusunda görüş bildirmiştir. Bu konu hakkında bir öğretmen, *“okul müdürü genellikle eğitim tecrübesi fazla olan öğretmenlerden bakanlık tarafından atanıyor bazen tam tersi. Okul müdürleri tüm öğretmen ve öğrencileri ortak hedef ve amaçlarda birleştiren, insan ilişkileri, genel kültürleri akademik yeterlilikleri olan, en az bir yabancı dili akıcı bir şekilde konuşan ve teknolojiyi eğitimde kullanabilen kişiler olmalıdır. Tüm okul müdürlerinin kenidini geliştirebilmesi için okullarında kullanılan müfredatların içerikleri, öğrencilerin hazırlandıkları sınavlar, liderlik, okul yönetimi ve toplam kalite vb konularda ivedilikle eğitim alması gerekmektedir (Ö (18))”*.

Okul müdürlerinin %60 ı ise müdürler ve öğrenciler arasındaki ilişkiler üzerinde durmuştur. Bu konuda bir müdür *“okul müdürleri öğrencilerin problemleri ile yakından ilgilenmeli ve kısa sürede bu problemlerin çözülmesi için çaba sarfetmelidir (M (7))”*. şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

Okul rehberlik hizmetlerinin kalitesini artırabilmek için ilgili görüşler

Bu ana tema bağlamında 22 öğretmen ve 10 okul müdürünün görüşleri alınmış ve bu görüşler Tablo 29'da alt temalar ve oranları olarak sunulmuştur.

Tablo 29

Okul Rehberlik Hizmetlerinin Kalitesini Artırabilmek İçin İlgili Görüşler

	Öğretmen	Müdür
	%	%
3.1. Rehberlik servisinin görevlerine ilişkin görüşler	95	70
3.2. Rehberlik personeli eksikliğine ilişkin görüşler	50	30
3.3. Rehberlik görevlilerine verilmesi gereken hizmet içi eğitimlere ilişkin görüşler	18	20
3.4. Rehberlik görevlilerinin akademik yeterliliklerine ilişkin görüşler	14	30
3.5. Rehberlik servisi öğretmen arasındaki ilişkilere ilişkin görüşler	14	75

Öğretmenlerin % 95 i rehberlik servisinin yapması gereken görevler konusunda görüş bildirmiştir. Bu konu hakkında bir öğretmen, “Okul rehberlik servisi tüm öğrencileri PDR servisinin görevleri konusunda bilgilendirmeli, öğrencileri çok iyi tanımalı ve takip etmelidir. Elde ettikleri bulgular doğrultusunda her öğrenci için dosya hazırlamalı ve bu dosyalar ilkokuldan lise son sınıfa kadar doldurulmalı ve her öğretmenin bu dosyalara ulaşımı sağlanmalıdır. Rehberlik servisi öğrencilere meslek tanıtımı ve seçimi, kimlik bunalımı, bağımlılık, kariyer planlaması, ergenlik, üniversiteler vb konularda seminerler vermelidir. Bu konuda okullarda ayrı ders olmalıdır. Tenefüs araları bu görevleri yerine getirmek için yetersizdir (Ö(23))”.

Müdürlerin % 75 i ise rehberlik servisi ile öğretmenler arasında görüş alışverişi olması gerekliliği ni vurgulamaktadır. Bir müdür, “öğrencileri daha iyi tanıyabilmek, problemlerini kısa sürede çözebilmek profesyonel anlamda onların bilgisini ve yeteneklerini belirleyebilmek için ve onları daha iyi yönlendirebilmek için öğretmenler ve rehberlik ve psikolojik danışmanlık servisi arasındaki bilgi alışverişi olması şarttır (M(3))” şeklinde görüş bildirmiştir.

Okul faaliyetlerinin (ders dışı, sportif,sergi, yarışma,seminer vb) kalitesini artırabilmek için ilgili görüşler

Bu ana tema bağlamında 22 öğretmen ve 10 okul müdürünün görüşleri alınmış ve bu görüşler Tablo 30’da alt temalar ve oranları olarak sunulmuştur.

Tablo 30

Okul Faaliyetlerinin (Ders Dışı, Sportif, Sergi, Yarışma, Seminer vb) Kalitesini Artırabilmek İçin İlgili Görüşler

	Öğretmen	Müdür
	%	%
4.1. Okul faaliyetlerinin nitelik, çeşit ve sayılarının artırılmasına ilişkin görüşler	28	60
4.2. Okul faaliyetlerinin planlanması ve değerlendirilmesine ilişkin görüşler	50	50
4.3. Okul faaliyetleri için ayrılan bütçe ile ilgili görüşler	28	-
4.4. Okul faaliyetlerine öğrencilerin katılımına dair görüşler	55	70

Öğretmenlerin % 55 i ve müdürlerin % 70 i okul faaliyetlerinin planlanması ve değerlendirilmesi konusunda görüş bildirmiştir. Bu konu hakkında bir öğretmen, “Okul faaliyetleri öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda idare, öğrenci başkanlarının ve öğretmenlerin birlikte katılacağı toplantılarla belirlenmelidir. Planlanan faaliyetler için alanında uzman kişiler görev almalıdır. Yapılan faaliyetlerin takibi ve denetimi sağlanmalıdır. Her yıl sonunda her faaliyet yapılacak toplantılarda değerlendirilmelidir (Ö(7))” şeklinde görüşlerini bildirirken bir okul müdürü ise, “okul aktiviteleri öğrencilerin yetenek ve ilgi alanları doğrultusunda seçilmelidir ve öğrenciler okul faaliyetlerine katılım için motive edilmelidir (M(7))” şeklinde görüş bildirmiştir.

Ölçme ve değerlendirme (sınav hazırlama,uygulama, değerlendirme, analiz ve öğrencilere geri dönüt verme süreci) hizmetinin kalitesini artırabilmek için ilgili görüşler

Bu ana teme bağlamında 22 öğretmen ve 10 okul müdürünün görüşleri alınmış ve bu görüşler Tablo 31’ de alt temalar ve oranları olarak sunulmuştur.

Tablo 31

Ölçme ve Değerlendirme (Sınav Hazırlama, Uygulama, Değerlendirme, Analiz ve Öğrencilere Geri Dönüt Verme Süreci) Hizmetinin Kalitesini Artırabilmek İçin İlgili Görüşler

	Öğretmen	Müdür
	%	%
5.1. Ölçme-değerlendirme birimin oluşturulmasına ilişkin görüşler	23	50
5.2. Ölçme-değerlendirme biriminin işleyişine ilişkin görüşler	32	40
5.3. Ölçme-değerlendirme konusunda öğretmenlere verilmesi gereken eğitim konusundaki görüşler	64	60

Öğretmenlerin % 64 ü ve müdürlerin % 60 ı ölçme ve değerlendirme konusunda öğretmenlere verilmesi gereken eğitim konusunda ortak görüş bildirmiştir. Bu konu hakkında bir öğretmen, “Çoğu okulda ölçme değerlendirme kadrosu yok veya sadece 1 kişi. Bu sayı çok yetersiz. Ölçme değerlendirme görevlileri alanında uzman olmalıdır. Özellikle mesleğe yeni başlayan öğretmenlere sınav hazırlama ve değerlendirme teknikleri hakkında eğitim verilmelidir. Ölçme ve değerlendirme servisi öğretmenlerin hazırladıkları sınav sorularını incelemeli, değerlendirme şekillerini incelemeli eksik ve hataları saptayarak öğretmenlere geri bildirimde bulunmalıdır” (Ö (6))” şeklinde görüş bildirirken bu konuda bir müdür ise “Öğretmenler sınav hazırlama özellikle sınav süresine uygun olarak soruların hazırlanması konusunda eğitim almalıdır. Sınav soruları hazırlandıktan sonra mutlaka cevap anahtarlarıda hazırlanmalı. Sınav sorularını ölçme-değerlendirme biriminin incelemesi gerekir. Gördükleri hataları öğretmenlere bildirmeliler. Bu da bir nevi hizmet içi eğitimidir. Ölçme değerlendirme birimin sınav sonuçları ile ilgili idareye verdiği bilgiler her zümrede yapılacak toplantılarda değerlendirilmelidir fakat bu konuda yeterli uzmanımız maalesef yok (M (1))” şeklinde görüşlerini belirtmiştir.

Okul fiziki çevresini geliştirmek için ilgili görüşler

Bu ana teme bağlamında 22 öğretmen ve 10 okul müdürünün görüşleri alınmış ve bu görüşler Tablo 32’ de alt temalar ve oranları olarak sunulmuştur.

Tablo 32

Okul Fiziki Çevresini Geliştirmek İçin İlgili Görüşler

	Öğretmen	Müdür
	%	%
6.1. Fiziki çevre eksiklerinin saptanarak bu eksikliklerin giderilmesine ilişkin görüşler	59	50
6.2. Spor salonu, laboratuvarlar, kütüphane vb alanların donanımına ilişkin görüşler	68	60
6.3. Fiziki çevrenin düzenlenmesi için ayrılan bütçe ile ilgili görüşler	77	80

Öğretmenlerin % 77’si ve müdürlerin ise % 80 i milli eğitim bakanlığının fiziki çevresinin düzenlenmesi için ayrılan bütçenin artırılması gerektiğini vurgulamıştır. Bu konu hakkında bir öğretmen, *“tüm fiziki koşullar düzenli temiz ve ergonomik olmalıdır. Okuldaki her alanın etkili olarak verimli bir şekilde değerlendirilebilmesi için mimar ve mühendislerden görüş alınmalıdır. Bu konuda öğrenci ve öğretmenlerinde fikirleride sorulmalıdır. Fakat bakanlığın bu konuya ayırdığı bütçe yok denecek kadar az. Sadece çok acil tamirler için maddi katkı var. Bu konuda Okul aile birlikleri, ve belediyelerden yardım istenebilir. Ayrıca Avrupa Birliğine projeler sunulabilir. Bu konuda okulda idareci, öğretmen, veli ve öğrencilerden oluşan takımlara ihtiyaç var (Ö(6))”*. Bu konuda bir müdür ise *“Var olan fiziksek alanların korunması konusunda gereken özenin gösterilmesi gerekli. Fiziki koşulları geliştirmek tabiki yatırım meselesi! Okul aile birliklerinden alınan yardımların dışında devletin ciddi olarak bu konuda destek vermesi gerekir. Şirketler sponsor olabilir (M(9))”*.

BÖLÜM V

TARTIŞMA

5.1.1. Nicel Bulgulara İlişkin Tartışma

“Lise öğrencileri öğrenimlerini sürdürdükleri okulların verdiği hizmet kalitesinden genel olarak memnun mudur?”

Yapılan çalışmanın sonuçları analiz edildiğinde araştırmaya dahil edilen öğrencilerin %55’inin genel olarak okuldaki eğitim-öğretim koşullarından memnun olduğu fakat %45’inin memnun olmadığını görülmektedir.

Karatzias ve diğ. (2001)’e göre öğrencilerin pozitif düşünceleri ve davranışları onların okullarından duydukları memnuniyet derecesine bağlıdır. Okul memnuniyeti başarılı akademik deneyimlerin sonucu olabilir ve bu durum ilerdeki başarıya da etkiler (Petegem ve diğ., 2008).

Sarı ve diğ. (2007) yılında yaptıkları çalışma öğrencilerin lise yaşam kalitesine ilişkin algılarının orta düzeyde olduğunu göstermiştir.

Sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan okullar fiziksel çevre ve sosyo-kültürel açılarından daha iyi ortamlar sağladığı için öğrenciler bu okullardaki yaşam kalitesini yüksek derecede algılamaktadır. Günümüzde öğrenciler oldukça seçicidir, aldıkları eğitime gayet eleştirel bakmakta ve sunulan hizmetlerden memnuniyet duymamaktadırlar bunun sebebi eğitim ihtiyaçlarının okullar tarafından yeterince karşılanmadığına inanmalarıdır (Petegem ve diğ., 2008).

Okul hizmet kalitesi hakkında duyulan memnuniyet eğitim-öğretim kadrosu, yönetim kadrosu, okul başarısı, okul aktiviteleri, rehberlik hizmetleri, fiziki yapı vb gibi bir çok faktörden etkilenmektedir. Yapılan çalışmada devlet liselerinde okuyan öğrencilerin genel olarak kendilerine sunulan eğitim-öğretim koşullarından memnun olma derecesinin orta seviyede olduğu saptanmıştır. Aşağıda öğrenci memnuniyetini etkileyen bu faktörler hakkında öğrencilerin görüşleri ve ilgili tartışmalar yer almaktadır.

“Lise öğrencilerinin öğrenimlerini sürdürdükleri okulların eğitim-öğretim kadrosu tarafından kendilerine verilen hizmet kalitesi hakkındaki algıları nasıldır?”

Araştırmaya dahil edilen öğrencilerin geneli öğretmenlerinin verdiği sözü zamanında yerine getirmesi, ders saatini planlı bir şekilde kullanması, öğrencilerine yardım etme konusunda hevesli olması, ders anlatmaya istekli olması ve kendi alanlarında bilgili ve tecrübeli olmaları konularına “katılıyorum” şeklinde yanıt vermişlerdir.

Fakat öğretmenlerin öğrencilerin sorunları ile zamanında ilgilenme, öğrencilere karşı nazik olma ve öğrencilere özenli ve bireysel ilgi gösterme konularında ise öğrencilerin geneli “kararsızım” yanıtını vermiştir.

Sallis (2002) eğitim hizmeti verenlerin öğrencilere gösterdiği ilgi ve özeni eğitimde kalitenin kaynaklarından biri olarak vurgulamaktadır.

Koyuncu ve Erden (2010)’ da yaptığı araştırma öğretmenlerin “lütfen, teşekkür ederim, özür dilerim” gibi nezaket içeren kelimeleri sınıflarda kullanması; derslerin daha eğlenceli işlenmesini; öğretmenlerin sorulara doğru cevap veren öğrencileri kutlamaları öğrencilerin mutlu olmasını sağladığını ortaya çıkarmıştır (aktaran Demirtaş ve Kahveci, 2010).

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti devlet liselerinde toplam kalite yönetimi uygulanmamaktadır. Toplam kalite uygulamalarının okullara sağladığı yararlar bir çok araştırmacı tarafındanda desteklenmektedir (Motwani ve Kumar, 1997; Hergüner, 1998; Winn ve Green, 1998; Özevren, 2000; Sallis, 2002; Önal, 2004; Hanuskek, 2005; Gruber ve diğ., 2010; Nawelwa ve diğ., 2015; Bunglowala ve Asthana, 2016).

Yıldız ve diğerleri (2006) öğrencilerin Toplam Kalite Yönetimi uygulamadan önceki ve sonraki memnuniyetlerini çeşitli kalite boyutlarında karşılaştırmıştır. Çalışma sonuçlarına göre özellikle öğretmenlere ulaşılabilirlik ve iletişim konusunda ayrıca okul toplumunun birbirlerine karşı göstermiş oldukları nezaket ve saygı olgularında anlamlı bir artış gözlenmiştir.

Öğretmenlerin öğrencilerine zamanında bireysel ilgi gösterememeleri ders saat sayılarının veya çeşidinin fazla olması gibi faktörlerden kaynaklanabilir. Yapılan araştırmadan ve literatürden elde edilen bilgiler ışında, ulaşılabilirlik, müşteri odaklılık, müşterilerin beklenti ve ihtiyaçlarını gözönünde tutma Toplam kalitenin en önemli unsurlarındandır. Öğrencilerin eğitim-öğretim kadrosunun

kendilerine sunduğu hizmet kalite algılarını artırabilmek için Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti devlet liselerinde Toplam Kalite Yönetimi çalışmalarının başlatılması gereği kaçınılmazdır.

“Lise öğrencilerinin öğrenimlerini sürdürdükleri okullarda yapılan faaliyetlerin kalitesi hakkındaki algıları nasıldır?”

Araştırmaya katılan öğrencilerin geneli “Okulumuzda gerçekleşen sergi, yarışma, şiir dinletisi gibi kültürel faaliyetlere katılım konusunda öğrencilerin yetenekleri göz önünde bulundurulur” ifadesine katılıyorum şeklinde yanıt verirken, ölçekte yer alan “Okulumuzda öğrenciler sportif faaliyetlere katılım için özendirilir”, “Okulumuzda öğrencilerin genel kültürlerini geliştirici faaliyetler (kitap tanıtımları, seminer, konferans vb.) yeterlidir” ve “Okulumuzda öğrenciler proje çalışmalarını sergileyebilir” ifadelerine kararsızım şeklinde yanıt vermiştir.

Oyun, dans, spor vb. sosyal aktiviteler öğrencilerin fiziksel gelişimi, hareketliliği, motor gelişimleri ve sosyal becerilerinin gelişimi açısından önemlidir (Simpkins ve diğ., 2006). Öğrencilerin sosyal aktivitelere katılımı ve akademik başarıları arasında önemli bir ilişki vardır (Skinner ve diğ., 1998).

Müfredat dışı faaliyetler öğrenci motivasyonunu artıran en önemli etkenlerden biridir (Hasan ve diğ., 2013; Kösterelioğlu ve Kösterelioğlu, 2015).

Yıldız ve diğ. (2006) Toplam Kalite Yönetimi uygulamalarının öncesi ve sonrasında öğrenci memnuniyetinde yaptığı değişimi incelemişlerdir. Uygulama sonunda yeterli sayıda sosyal ve kültürel faaliyetlerin, bilimsel ve sportif etkinliklerin yapılması konularında öğrenci memnuniyetinde artış gözlenirken, öğrencilerin bu faaliyetleri beğenmesi ve fırsat eşitliği konusunda anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür.

Demirtaş ve Kahveci (2010) Elazığ'da ilköğretim ikinci kademe öğrencilerine uyguladıkları anket sonucunda klüp çalışmaları, sosyal, sportif etkinliklerin çeşitliliği ve öğrencilerin bu aktivitelere teşvik edilmesi konularında öğrencilerin memnuniyet düzeylerinin orta seviyede olduğunu bulmuştur.

Öğrencilerin beklentilerinin karşılanması Toplam Kalite Yönetiminin en önemli unsurlarından bir tanesidir ve öğrencilerin akademik başarısı açısından önemlidir. Bu nedenle okul idaresinin ve öğretmenlerin sayı ve nitelik açısından zengin okul içi ve dışı etkinliklerin planlanması konusunda öğrencilerin ilgi ve

ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmaları ve onları bu aktivitelere teşvik etmeleri gerekmektedir.

“Lise öğrencilerinin öğrenimlerini sürdürdükleri okulların ölçme-değerlendirme servisi tarafından kendilerine verilen hizmet kalitesi hakkındaki algıları nasıldır?”

Araştırmaya dahil edilen öğrencilerin geneli “Okul sınavlarımız önceden öğrencilere bildiren tarihlerde yapılır.” önermesine “kesinlikle katılıyorum”, “Sınavlar süresince sınıflarımızda yeterli sayıda gözcü öğretmen bulunur” ve “Öğrenciler yapılan değerlendirme sonunda sınav kağıtlarını görebilir.” önermelerine ise “katılıyorum” yanıtını vermiştir.

Demirtaş ve Kahveci (2010) nin öğrenci memnuniyetini ölçtüğü çalışmada etkinlikler, proje, sınav, ödevlerde öğretmenlerin adil değerlendirme yapmaları, sınavların sahtekârlık ve kopya olayları olmadan uygulanması konularında öğrenci memnuniyetini orta derecede saptamıştır.

Yapılan analiz sonucu öğrencilerin akademik başarılarını değerlendiren ölçme-değerlendirme servisi hakkında olumlu görüşlere sahip olmaları bu boyutta kalitenin yakalandığını göstermesi açısından mutluluk vericidir. Yakalan kalite boyutlarının sürekliliğinin sağlanması da elzemdir.

“Lise öğrencilerinin öğrenimlerini sürdürdükleri okulların başarıları hakkındaki algıları nasıldır?”

Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin geneli okulun öğrencilerini üniversiteye yerleştirme oranı yüksekliği önermesine katılmasına rağmen “Okulların uluslararası sınavlarda (IGCSE-GCE veya ÖSS) başarısının yüksek olması ve okullar arası yapılan bilimsel yarışmalarda (bilgi, proje vb) başarılı olması ifadelerine “kararsızım” şeklinde yanıt vermiştir.

Okullar üniversiteye yerleşen öğrenci sayıları hakkında tüm öğrencilere bilgi vererek veya bu durumun veliler tarafından sürekli sorgulanması sebebiyle öğrenciler okullarının üniversiteye öğrenci yerleştirme konusunda bilgi sahibi olmuş olabilirler.

ÖSS ve GCE sınav sonuçları incelendiğinde son beş yılda KKTC’ de devlet liselerinde okuyan öğrencilerin genel olarak bu sınavlarda düşük başarı elde ettiğini

görmekteyiz. Bu nedenle bir çok öğrenci Türkiye’deki üniversitelere açılan KKTC kontenjanları ile gitmektedir. İngiltere’deki bir çok üniversitenin ise hazırlık okuluna yazılabilmektedirler. Öğrencilerin uluslararası sınavlarda karşılaştığı sorunların belirlenip, bu sorunları gidermek için çalışmalar yapılması uygun olabilir. Ayrıca yurt içinde bilimsel bilgi ve proje yarışmaları maalesef çok nadir olarak gerçekleştirilmektedir. Yurt dışı bilimsel yarışmalara katılım ise yok denecek kadar azdır. Öğrenci motivasyonunu, onların bilime olan ilgilerini, okullarına olan bağlılığı artıran bu tür aktivitelerin Milli Eğitim Bakanlığı ve okulların işbirliği ile planlanıp uygulamaya konulması önem arz etmektedir.

“Lise öğrencilerinin öğrenimlerini sürdürdükleri okulların yönetim kadrosu tarafından kendilerine verilen hizmet kalitesi hakkındaki algıları nasıldır?”

Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin genel olarak bu alt boyutta yer alan önermelerin tümüne “kararsızım” şeklinde yanıt verdikleri görülmektedir.

Wiyono (2017) ve Sallis (2002) okul müdürlerinin liderliğini okulun gelişimi için gerekli olan en önemli faktörlerden biri olarak belirtmektedir. Ayrıca eğitim hizmeti verenlerin eğitim paydaşları ile olan ilişkileri, nezaketi, güler yüzlülüğü, yardımseverliği ve tüketicileri tatmin etme isteği onların hizmet algılarını önemli seviyede etkilemektedir (Dibb ve diğ., 2001)

Bütüncül bir okul iklimini yaratmak ve sürekli gelişmeyi sağlamak okul müdürünün en önemli görevlerindendir (Brewer ve Blase, 2001). Etkili bir okulun anahtar elemanı etkili bir okul müdürüdür (Whitaker, 1997). Okul müdürünün performansı okul iklimini etkilediğinden öğrenci başarısını ve onların kognitif davranışlarında etkiler (Korir ve KarrKidwell, 2000).

Halawah’a (2005) göre, tüm öğrencilere ilgi ve destek sağlanırsa okul iklimi oluşur ve bu iklim okul yöneticileri, öğretmen ve öğrenciler arasındaki iletişim güçlendirilirse geliştirilebilir. Bu nedenle müdürler etkili iletişim stratejilerine sahip olmalıdır.

Bu bağlamda okul müdürleri öğrencilerin görüşlerini göz önünde tutarak verdikleri hizmetin kalitesini gözden geçirmeli, öğrenci-idare arasındaki iletişimi artırmaya çalışmalıdırlar.

“Lise öğrencilerinin öğrenimlerini sürdürdükleri okulların fiziki durumu hakkındaki algıları nasıldır?”

Öğrencilerin geneli “Okul açık ve kapalı spor alanlarımız yeterlidir.” önermesine katılmıyorum şeklinde yanıt vermiş, bu alt boyutta bulunan donanım, kütüphane, temizlik ve güvenlik içeren diğer önermelere ise genel olarak “kararsızım” yanıtı verilmiştir.

Okulun alt yapısı kaliteli eğitimin en önemli unsurlarındandır (İbrahim ve diğ., 2017). Fiziksel şartlar öğrencilerin hizmet kalite algısını etkiler (Athiyaman, 1997; Joseph ve Joseph, 1997; Tan ve Kek, 2004). Uygun kaynaklar ve olanakları sağlayan çevre, iyi donanımlı sınıflar kaliteli eğitimin şartlarıdır (UNICEF, 2000). Kötü binalar, gerekli kaynakların yetersizliği ve uygun olmayan çevre eğitimde kaliteyi zayıflatan unsurlardandır (Sallis, 2002).

Hasan ve diğ. (2013) yaptığı çalışmada okul fiziki durumunu öğrencilerin motivasyonunu sağlayan en önemli unsurlardan biri olarak bulmuştur.

Bir eğitim kurumunda çağdaş eğitim olanaklarının öğrencilere sunulabilmesi için her yıl sonunda eksiklerin, tamirlerin ve alınması gereken materyallerin belirlenip, yeni eğitim yılı başında bunların tedarik edilmesi okullarda rutin yapılan Toplam Kalite çalışmalarındandır. Bu konuda Toplam kalite, önceliklerin belirlenmesi ve bütçenin en doğru kullanılabilmesi açılarından da okullara destek sağlayacaktır. Ayrıca uygulama süresince hazırlanacak temizlik ve güvenlik kontrol listeleri ve bu listelerin düzenli kontrolü bu konularda öğrenci memnuniyetinin artışına olanak sağlayacaktır.

“Lise öğrencilerinin öğrenimlerini sürdürdükleri okulların rehberlik servisi tarafından kendilerine verilen hizmet kalitesi hakkındaki algıları nasıldır?”

Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin geneli bu alt boyutta yer alan “Okulumuzda rehberlik ve psikolojik danışman sayısı öğrenci sayısına göre yeterlidir.” önermesine kararsızım yanıtını verirken “diğer bilgi ve kayıtları tutma, yardımcı ve nazik olma, bireysel ilgi gösterme, mesleklere yönlendirme ve üniversiteler hakkında bilgilendirme” konularındaki altı önermeye ise “katılıyorum” yanıtını vererek olumlu görüş bildirmiştir.

Demirtaş ve Kahveci (2010) ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin beklenti ve memnuniyetlerini ölçen bir çalışma yapmıştır. Öğrenci memnuniyetinin rehber

öğretmenlerin sınıftaki her öğrencinin başarı durumuyla ilgilenmesi konusunda yüksek derecede olduğunu saptamıştır.

Psikolojik danışma ve rehberlik servis elemanı sayısının azlığı konusu okul müdür ve öğretmenleri ile yapılan görüşmelerde de sorun olarak belirtilmiştir. Bu önerme hariç diğer rehberlik hizmetlerinden öğrencilerin memnun olması bu konuda hizmet kalitesinin yakalandığının bir ipucu sayılabilir. Bu durum mutluluk vericidir.

Liselerde her öğrencinin sorunlarıyla ilgilenilebilmesi, mesleklere ve üniversitelere doğru şekilde yönlendirilebilmeleri konularında rehber öğretmen sayısının artırılması ve hatta her sınıfa bir sınıf rehber öğretmenin atanması öğrencilerin mutluluğu ve başarısı açısından elzemdir.

“Lise öğrencilerinin öğrenimlerini sürdürdükleri okulların eğitim hizmet kalitesi hakkındaki algıları okulların bulunduğu bölgelere göre istatistiksel olarak farklıdır?”

Araştırmaya dahil edilen öğrencilerin Okul Öz Değerlendirme Ölçeği genelinden almış oldukları toplam puanlar karşılaştırıldığında, öğrencilerin öğrenim gördükleri okulların bulunduğu bölgelere göre ölçek toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Lefkoşa ve Gazi Mağusa bölgelerinde yer alan okullarda öğrenim gören öğrenciler, eğitim-öğretim kadrosu, okul faaliyetleri, okul yönetimi, okul fiziki durumu boyutlarından ve ölçek genelinden diğer bölgelerde öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksek puan almış ve olumlu görüş bildirmiştir.

Joseph ve Joseph (1997)’ e göre eğitim kurumlarının bulunduğu bölge öğrencilerin eğitimde hizmet kalite algısını etkiler.

Lefkoşa ve Gazi Mağusa liselerinde eğitim veren öğretmen ve idarecilerin devlet öğretmen yeterlilik sınavında yüksek puan almış, branşlarında başarılı öğretmenlerden oluşması, bu bölgelerdeki okullarda daha fazla tamir ve onarım yapılması sayesinde fiziki şartların daha iyi olması ve bu sayede öğrencilere daha fazla sosyal ve kültürel alanlarda olanak sağlanabilmesi bu sonucu doğurmuş olabilir.

“Lise öğrencilerinin öğrenimlerini sürdürdükleri okulların eğitim hizmet kalitesi hakkındaki algıları öğrencilerin yaşlarına göre istatistiksel olarak farklıdır?”

Araştırmaya dahil edilen öğrencilerin yaşlarına göre okul fiziki durumu hariç Okul Öz Değerlendirme Ölçeğinin diğer altı boyutundan ve ölçek genelinden aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. 14 ve 15 yaşındaki öğrenciler ölçek genelinden diğer yaşlardaki öğrencilere göre daha yüksek puan almıştır. Ayrıca 14 yaşındaki öğrenciler de 15 yaşındaki öğrencilere göre daha yüksek puan almıştır. Bu durum yaş ilerledikçe okul eğitim hizmet kalitesinden duyulan memnuniyetin azaldığını göstermektedir.

Şahin ve diğ. (2011) ve Sarı ve diğ. (2007) nin yaptıkları araştırmaların sonuçları elde edilen bu sonucu desteklemektedir. Sarı ve diğ. (2007) ye göre 12. sınıfların üniversite girişleri için yaşadıkları stres ve son yıllarında beklentilerinin karşılanmadığından duydukları hayal kırıklığı ve dokuzuncu sınıfların okulda diğer sınıflara göre daha az zaman geçirmiş olması ve beklentilerinin karşılanacağını umut ettikleri için bu gibi benzer sonuçlar çıkabilir.

Yaş ilerledikçe öğrenciler daha fazla ülke içi ve ülke dışında öğrenim gören öğrenciler ile daha fazla iletişim kurmakta, ülke dışı eğitim olanakları hakkında fikir sahibi olmaktadır. Öğrencilerin elde ettikleri veriler doğrultusunda kendi okulları ile gelişmiş ülkelerdeki okulların eğitim hizmet kalitesini kıyaslamaları bu sonuçları doğrulmuş olabilir.

“Lise öğrencilerinin öğrenimlerini sürdürdükleri okulların eğitim hizmet kalitesi hakkındaki algıları öğrencilerin cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak farklıdır?”

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre Okul Öz Değerlendirme Ölçeği genelinden ve ölçekte yer alan Okul Yönetimi alt boyutundan aldıkları toplam puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Erkek öğrenciler kız öğrencilere göre hem ölçek genelinden hem de okul yönetimi alt boyutundan daha yüksek puan almıştır. Diğer hizmet kalitesi boyutları hakkında kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Cinsiyetin okul memnuniyeti üzerine yapılan bir çok çalışma farklı sonuçlar vermiştir. Bourke ve Smith (1989); Marks (1998); Mok ve Flynn (2002); Karatzias ve diğ.(2001); Demir ve diğ. (2012) yaptığı çalışmalar kız öğrencilerin erkek

öğrencilere oranla okullarındaki yaşam kalitesini daha olumlu algıladığını ortaya koymuştur.

Demirtaş ve Kahveci (2010)' nin yaptığı çalışma sonucuna göre öğretmen, ders, etkinlik ve okul çevresi faktörlerinde erkek öğrencilerin beklenti ve memnuniyet düzeyleri, kız öğrencilere göre daha yüksektir. Bu çalışmaya benzer olarak Marul (2014)' un yaptığı çalışmaya göre de erkek öğrenciler kız öğrencilere göre okulların sosyal kulüp etkinliklerinden, okulların lavabo ve tuvalet hizmetlerinden daha memnundurlar. Bu araştırma sonuçları tez sonuçlarını desteklemektedir.

Sarı ve diğ. (2007) ise yaşam kalitesini ölçmek için LİSEYKÖ adını verdikleri bir ölçek geliştirmiş ve bu ölçeği Adana şehrinde 478 öğrenciye uygulamıştır. Okula yönelik duygular alt boyutunda araştırma sonuçları erkek öğrencilerin lehine, sosyal etkinlikler alt boyutunda ise kız öğrencilerin lehine anlamlı çıkmıştır.

Bunun yanısıra Verkuyten ve Thijs (2002) Hollandalı ilköğretim okullarında çalışma yapmıştır. Araştırmacılar okul memnuniyeti üzerinde öğrencilerin cinsiyetlerinin bir etken olmadığı sonucuna varmıştır.

“Lise öğrencilerinin öğrenimlerini sürdürdükleri okulların eğitim hizmet kalitesi hakkındaki algıları öğrenim gördükleri sınıflara göre istatistiksel olarak farklıdır?”

Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıflara göre Okul Öz Değerlendirme Ölçeği tüm boyutlarından ve genelinden aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Dokuzuncu ve onuncu sınıf öğrencileri diğer sınıflarda öğrenim gören öğrencilere göre Okul Öz Değerlendirme Ölçeğinde yer alan ifadelerle daha olumlu görüş bildirmiştir.

Literatür incelendiğinde sınıf düzeyi ve öğrenci memnuniyeti konusunda farklı bulgulara rastlamaktayız.

Şahin ve diğ. (2011) çalışmasında birinci sınıf öğrencilerinin yaşam kalitesi memnuniyet düzeyi, son sınıf öğrencilerinden daha yüksek çıkmıştır. Bunun yanısıra Sarı ve diğ. (2007) nin çalışmasında ise 11. sınıf öğrencilerinin öğretmenler, okula yönelik duygular, okul yönetimi, statü boyutunda elde ettiği ortalamalar 9. sınıf öğrencilerden yüksek çıkmıştır.

Onikinci sınıf öğrencilerin mezun olma durumunda olmaları, mezun olduktan sonra iş bulma endişeleri, doğru üniversiteyi seçme ve sınavlara hazırlanma baskısı gibi faktörler öğrencilerin hizmet kalitesi algılarını olumsuz yönde etkilemiş olabilir. Son sınıf öğrencileri okullarında geçirdikleri dört yıl zarfında eğitim beklentilerinin yeterince karşılanamadığı kanısında olabilir. Birinci sınıf öğrencileri ise okullarında yenidir ve eğitim beklentilerinin karşılanacağı umudunu taşıyor olabilirler.

“Lise öğrencilerinin öğrenimlerini sürdürdükleri okulların eğitim hizmet kalitesi hakkındaki algıları lise türüne göre istatistiksel olarak farklıdır?”

Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin öğrenim gördükleri lise türlerine göre Okul Öz Değerlendirme ölçeği genelinden aldıkları puanlar karşılaştırıldığında, öğrencilerin lise türlerine göre ölçek puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Fen Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin okul faaliyetleri, rehberlik hizmetleri ve ölçek genelinden aldıkları puanlar devlet koleji ve klasik lise öğrencilerine göre, Anadolu lisesi ve klasik liselerde öğrenim gören öğrencilerin ölçek toplam puanları devlet kolejinde öğrenim gören öğrencilerden daha yüksektir.

Verkuyten ve Thijs (2002)’e göre iyi okul koşulları öğrencilerin okul memnuniyet düzeyini , mutluluk veren okul ortamı ise öğrencilerin akademik yeterliliklerini artırır.

Zulling ve diğ. (2011) sekiz orta ve yüksekokulda okul iklimi ve okul memnuniyeti arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Çalışmada öğretmen ve okul yöneticileri boyutunda lise türleri açısından anlamlı farklılaşma görülmüş ve bu farkın sebebinin okuldaki memnuniyete dayalı olumlu iklim olabileceği vurgulanmıştır.

Güllü ve Şahin (2015) hizmet kalitesi değerlendirmesi konulu çalışmalarında fen ve sosyal bilimler lisesi öğrencilerinin dershanelerin teknik yeterliliklerini Anadolu ve Anadolu Öğretmen Lisesi öğrencilerine göre daha önemli bulmaktadırlar.

Fen liselerinde özellikle bilim şenliği, sergileri vb. bilim ile yapılan faaliyetlerin çeşitliliği, fen laboratuvarlarının etkin kullanılması, bu okullara alanlarında uzman fen öğretmenlerinin ve rehberlik elemanlarının atanmış olması fen lisesindeki öğrencilerin diğer öğrencilere göre okul faaliyetleri ve rehberlik

hizmetleri konusunda daha memnun olmasına sebep olmuş olabilir. Öğrenciler ilk ve ortaokul sonunda yapılan devlet sınavlarından aldıkları puanlar doğrultusunda farklı okul türlerine yerleştirilmektedir. En yüksek puan alan limitli sayıda öğrenci anadolu liselerine yerleştirilmektedir. Akademik anlamda bu öğrencilerin başarılı olması, araştırmacılarında desteklediği gibi (Petegem ve diğ., 2008) motivasyonlarını artırmış ve okul hizmetleri hakkındaki algılarını olumlu yönde etkilemiş olabilir.

“Lise öğrencilerinin öğrenimlerini sürdürdükleri okulların eğitim hizmet kalitesi hakkındaki algıları bir yıl önceki karne notlarına göre istatistiksel olarak farklıdır?”

Öğrencilerin bir önceki yılki karne notlarına göre rehberlik boyutu hariç ölçek genelinden ve diğer alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır. Başarılı öğrencilerin rehberlik servisi alt boyutu hakkındaki memnuniyeti diğer öğrencilere göre düşük çıkmıştır.

Bu durum bir önceki yıl alınan karne ortalama notunun bir sonraki yıl okul hizmet kalitesi hakkındaki memnuniyeti etkileyen bir faktör olmadığını göstermektedir. Akademik anlamda başarılı olan öğrencilerin daha iyi üniversitelere giderek daha iyi eğitim görme arzusunda olmaları rehberlik ve psikolojik danışmanlık servisinden olan beklentilerini artırmış ve memnuniyet düzeylerini düşürmüş olabilir.

“Lise öğrencilerinin öğrenimlerini sürdürdükleri okulların eğitim hizmet kalitesi hakkındaki algıları öğrencilerin uyruklarına göre istatistiksel olarak farklıdır?”

Öğrencilerin uyruklarına göre Okul Öz Değerlendirme ölçeği eğitim-öğretim kadrosu, okul başarısı, okul yönetimi ve ölçek genelinden aldıkları puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır. Çift uyuklu (TC ve KKTC) öğrenciler ölçek genelinden yalnız TC ve yalnız KKTC uyuklu öğrencilere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha düşük puan almıştır. Bu durum yalnız TC veya yalnız KKTC uyuklu öğrencilerin çift uyuklulara göre okul hizmet kalitesinden daha memnun olduğunu göstermektedir

Çift uyruklu öğrenciler hem Türkiye hem KKTC’de bulunan devlet liselerinde verilen hizmet kalitesi hakkında daha fazla bilgiye sahip olabilir ve yaptıkları kıyaslama sebebi ile bu öğrencilerin memnuniyetlerinin daha düşük olduğu söylenebilir.

“Lise öğrencilerinin öğrenimlerini sürdürdükleri okulların eğitim hizmet kalitesi hakkındaki algıları öğrencilerin yaşadıkları yerleşim yerlerine göre istatistiksel olarak farklıdır?”

Öğrencilerin yaşadıkları yerleşim yerlerine göre göre Okul Öz Değerlendirme Ölçeği genelinden ve ölçekte yer alan eğitim-öğretim kadrosu, okul yönetimi ve okulun fiziki durumu boyutlarından aldıkları toplam puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Köy/Kasabada ikamet eden öğrenciler şehir merkezinde ikamet eden öğrencilere göre hem ölçek genelinden hem de bu alt boyutlardan daha yüksek puan almıştır. Bu durum köy ve kasabada ikamet eden öğrencilerin şehirlerde ikamet eden öğrencilere göre okul hizmet kalitesinden daha fazla memnun olduğunu göstermektedir. Şehirlerin insan sayısı olarak daha fazla kalabalık olması, trafik sorunları vb faktörler sebebi ile oluşan psikolojik baskılar, şehirlerde özel okulların olması ve şehirlerde devlet liselerinde okuyan öğrencilerin özel okulların şartları ile kendi okullarını kıyaslamaları sonucu şehirlerde yaşayan öğrencilerin memnuniyet düzeyleri daha az olabilir.

“Lise öğrencilerinin öğrenimlerini sürdürdükleri okulların eğitim hizmet kalitesi hakkındaki algıları öğrencilerin anne eğitim durumlarına göre istatistiksel olarak farklıdır?”

Annesi lisansüstü mezunu olan öğrenciler eğitim-öğretim kadrosu, ölçme ve değerlendirme alt boyutundan diğer öğrencilere göre daha düşük puanlar alırken, annesi ilkokul mezunu olan öğrenciler, diğer öğrencilere göre okul başarısı alt boyuttundan istatistiksel olarak anlamlı düzeyde düşük puan almıştır.

Bu konuda literatür incelendiğinde farklı sonuçlar görülmektedir. Marul (2014) öğrenci memnuniyet algılarının anne eğitim düzeyine göre değiştiği sonucuna varmıştır. Karatzias ve diğ. (2001) yaptığı çalışmada anne ve babanın eğitim seviyesinin öğrencilerin okul yaşam kalitesi algıları üzerinde etkili olmadığını tespit etmiştir.

Durmaz (2008) annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerin memnuniyet düzeyi ile annesi lise mezunu olan öğrencilerin memnuniyet düzeyi arasında anlamlı bir fark bulmuştur. Bu fark annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerin lehinedir.

Lisans üstü eğitim görmüş annelerin akademik alanda başarılı kişiler olması, farklı lise ve üniversitelerdeki eğitim olanakları hakkında daha fazla bilgiye sahip olmaları çocuklarının başarılı olması konusundaki istekleri ve bu doğrultuda okullardan beklentilerinin fazla olması onların eğitim hizmet algılarını düşürmüş olabilir.

“Lise öğrencilerinin öğrenimlerini sürdürdükleri okulların eğitim hizmet kalitesi hakkındaki algıları öğrencilerin baba eğitim durumlarına göre istatistiksel olarak farklıdır?”

Babası lisansüstü düzeyinden eğitime sahip olan öğrenciler okul faaliyetleri boyutundan diğer öğrencilere göre daha düşük puan almıştır. Bu durum baba eğitim düzeyi yükseldikçe öğrenci memnuniyetinin azaldığını göstermektedir. Bu konuda literatürde farklı sonuçlara rastlanmıştır.

Marks (1998) çalışmasında anne ve babaları daha çok eğitim almış öğrencilerin okulları ile daha mutlu olduğunu, aynı doğrultuda Molk ve Flynn (2002)’ da babaların eğitim düzeyi ile öğrencilerin okul yaşam kalitesi ile ilgili algılarının doğru orantılı olduğunu saptamıştır.

Demir ve diğ. (2012) yaptığı çalışmada öğrencilerin okul yaşam kalitesi ölçeği puanları öğretmenler, öğrenciler boyutlarında baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermesine rağmen statü, sosyal etkinlikler, ve genel toplam boyutlarında, okula yönelik olumlu duygular, okul yöneticileri, okula yönelik olumsuz duygular boyutlarında baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Akademik anlamda uzman babalarının yapılabilecek okul faaliyetlerinin çeşitleri, yurt içi ve dışı bir çok özel ve devlet okulunda yapılan akademik faaliyetler hakkında daha fazla bilgi sahibi olması ve bu nedenle beklentilerinin yüksek olması onların hizmet kalitesi algılarını dolayısıyla memnuniyet düzeylerini düşürmüş olabilir.

“Öğrencilerin Okul Öz Değerlendirme Ölçeğinde yer alan alt boyutlardan aldıkları toplam puanlar arasında ilişki varmıdır?”

Araştırmaya katılan öğrencilerin ölçekte yer alan alt boyutların hepsinin birbirleriyle arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönlü bir korelasyon olduğu saptanmıştır. Başka bir ifadeyle öğrencilerin herhangi bir alt boyuttan aldıkları puanlar yükseldikçe, diğer alt boyutlardan aldıkları puanlarda yükselmektedir. Özellikle okul yönetimi ve fiziki durum, öğretim kadrosu ve okul başarısı arasında kuvvetli pozitif korelasyonlar görülmektedir.

Bu durum çalışmada saptanan eğitim hizmet kalitesinin alt boyutları olan eğitim-öğretim kadrosu, okul yönetimi, okul başarısı, okul faaliyetleri, fiziki durum, ölçme ve değerlendirme, rehberlik ve psikolojik danışmanlık servisinden ayrı ayrı duyulan memnuniyetin birbirini etkilediğini, bir boyuttan alınan yüksek memnuniyetin diğer boyuttan alınan memnuniyeti pozitif yönde etkileyebileceği görüşünü ortaya çıkartmıştır. Bu nedenle eğitimde hizmet kalitesi tüm bu boyutlar göz önünde tutularak bir bütün olarak algılanmalı ve tüm boyutlarda gelişim konusunda çaba harcanmalıdır.

5.1.2. Nitel Bulgulara İlişkin Tartışma

Eğitim-öğretim kadrosunun öğrencilerine verdiği hizmet kalitesini artırabilmek için ilgili görüşler

Bu konuda öğretmenler ve okul müdürleri “etkin öğretim yöntemlerinin kullanımı, öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesi, müfredatların düzenlenmesi ve geliştirilmesi, hizmet içi eğitim, öğretmen eksikliğinin giderilmesi ve öğretmenlerin akademik yeterlilikleri” ne ilişkin görüşler bildirmiştir. Öğretmenlerin % 73’ ü öğretmenlere verilmesi gereken hizmet içi eğitimler konusunda görüş bildirmiştir.

İbrahim ve diğ.(2017)’ ye göre öğretmenlere destek sağlanması ve yüksek kaliteli öğretmenlerin varlığı kaliteli eğitimin önemli boyutlarından.

Koda(2012)’ ya göre öğretmenin profesyonel gelişimi öğretmenlerin eğitimdeki yetenekler ve bilgidaki olan değişimler ile başa çıkabilmesi için bir gerekliliktir. Hizmet içi kurslar modern okullaşmanın bir gereği olarak

öğretmenlere kapasitelerini artırmaya yardımcı olur (Nawab, 2017) ve aynı zamanda hizmet içi öğretmen gelişim programları okulun gelişimini teşvik eder (Dreer ve diğ., 2017; Trorey ve Cullingford, 2017).

Okul müdürlerinin % 70 i ise öğretmenlerin etkin öğretim yöntemlerini kullanmasının önemini vurgulamıştır. Wooley (2017) öğretmen ve öğrenciler arasındaki pozitif ilişkilerin ve pozitif öğretim stratejilerinin kullanılmasının etkili ve pozitif öğrenme ortamını yaratacağını vurgulamaktadır ve sistematik olarak teknolojiyi kullanan öğretim stratejileri öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmesini, performansını ve motivasyonlarını pozitif yönde etkilemektedir (Gabrielle, 2017).

Toplam Kalite Yönetiminin bir gerekliliği ve literatürdeki araştırmalarında desteklediği gibi öğrencilere kaliteli, etkin eğitimin verilebilmesi için öğretmenlerin profesyonel gelişimleri için çaba sarfedilmelidir. Öğretmenlere verilecek olan hizmet içi eğitimlerin çeşitleri, sayısı, zamanlamasını içeren planlama çalışmalarının devlet okullarında başlatılması gereği kendini açıkça göstermektedir.

Okul yönetim kadrosunun öğrencilerine verdiği hizmet kalitesini artırabilmek için ilgili görüşler

Bu alt amaca ait öğretmen ve okul müdürleri “müdürlerin görevleri, müdürlere verilmesi gereken hizmet içi eğitimler, müdür-öğretmen ve müdür- öğrenci ilişkilerine ilişkin görüşler bildirmişlerdir.

Öğretmenlerin % 86 sı müdürlere verilmesi gereken hizmet içi eğitimler konusunda görüş bildirmiştir. Okul liderleri bilgi, yetenek ve davranışlarını geliştirecek formal ve informal profesyonel gelişim aktivitelerine katılır ise okulun etkinliği ve etkililiği için fark yaratabilirler (Abonyi, 2017).

Okul müdürlerinin % 60 ı ise müdürler ve öğrenciler arasındaki ilişkiler üzerinde durmuştur. Dibb ve diğ. (2001) e göre hizmet verenlerin nezaketi, yardımseverliği, güler yüzlülüğü ve tüketiciler ile olan ilişkileri onların kalite algılarını önemli seviyede etkilemektedir. Korkmaz (2005)’ a göre okul müdürlerinin pozitif davranışları uygun öğrenme, öğretme ortamları yaratmada ve öğrenci başarısında bir köprü görevi görmektedir.

Nitel çalışmada yapılan görüşmelerde öğretmenler özellikle mesleğe yeni başlayan öğretmenler ve okul müdürlerinin hizmet içi eğitim alması gereğini vurgulamıştır. Araştırmacılarında desteklediği gibi tüm eğitim hizmetini verenlerin profesyonel gelişimi onların güncel gelişmeleri takip etmesi, yaşanan sorunlar ile daha kolay mücadele edebilmesi

açısından çok önemlidir. Hizmeti verenler ile öğrenciler arasında kurulacak pozitif ilişkiler ise öğrencilerin motivasyonunu ve eğitimde hizmet kalite algısını artırıcı unsurlardandır.

Okul rehberlik hizmetlerinin kalitesini artırabilmek için ilgili görüşler

Rehberlik hizmetlerinin kalitesinin artırılması konusunda öğretmen ve müdürler “rehberlik servisinin görevleri, rehberlik personeli eksikliği, rehberlik görevlilerine verilmesi gereken hizmet içi eğitimler, rehberlik görevlilerinin akademik yeterlilikleri ve rehberlik servisi-öğretmen arasındaki ilişkiler”e ilişkin görüşlerini dile getirmişlerdir.

Öğretmenlerin % 95’i rehberlik servisinin yapması gereken görevler konusunda görüş bildirmiştir. Öğrenciler akademik ve kariyer konularında yardıma ihtiyaç duymaktadır (Chen ve Kok, 2015). Bu nedenle rehberlik ve danışmanlık görevlileri kariyer, ilaç bağımlılığı karşıtı, okul şiddeti, yol güvenliği ve disiplin durumları gibi bir çok konuda kampanyalarda yer almalıdır (Low ve diğ., 2013).

Müdürlerin % 75’ i ise rehberlik servisi ile öğretmenler arasında görüş alışverişi olması gerekliliğini vurgulamaktadır. Kok ve Low (2017)’ a göre çocuklarımızın gelişiminden sorumlu olan tüm eğitim paydaşları arasında değişen sosyal, çevresel problemler ve konular ile mücadele etmek için işbirliğine ihtiyaç vardır.

Okul danışmanlarının rolü öğrencilerin akademik başarısını artırmada çok büyüktür, tüm eğitim paydaşları arasında öğrencilerin akademik başarılarını artırmak için yapılacak işbirliği ve bunun için stratejik planlar geliştirmek performansı düşük okulları başarıları yüksek olan okullara dönüştürmek için gereklidir (Hines ve diğ., 2017).

Çalışmaya katılan öğrenciler, öğretmen ve müdürler rehberlik elemanı sayısının yetersiz olduğu sorununu ortaya koymuştur. Öğrencilerin bu sorun dışında tüm rehberlik hizmetlerinden memnun olduğu görülmektedir. Öğretmenler ise okul iklimi ve başarısının artmasında büyük role sahip olan rehberlik ve psikolojik danışmanların verdiği hizmetlerin artırılması, iyileştirilmesi ve müdürler ise rehberlik- öğretmenler arasındaki ilişkilerin kuvvetlendirilmesi konularında çok önemli önerilerde bulunmuştur.

Okul faaliyetlerinin (ders dışı, sportif,sergi, yarışma,seminer vb) kalitesini artırabilmek için ilgili görüşler

Bu konuda öğretmen ve okul müdürleri “okul faaliyetlerinin nitelik, çeşit ve sayılarının artırılması, okul faaliyetlerinin planlanması ve değerlendirilmesi, okul faaliyetleri için ayrılan bütçe ve okul faaliyetlerine öğrencilerin katılımı”na dair görüşler bildirmiştir.

Öğretmenlerin % 55’ i ve müdürlerin % 70’ i okul faaliyetlerinin planlanması ve değerlendirilmesi konusunda görüş bildirmiştir. Denault ve Guay (2017) müfredat dışı aktivilere katılımın öğrencilerin okul motivasyonlarını artırdığını belirtilerek bu görüşleri desteklemektedir.

Öğrencilerin okul faaliyetleri konusunda ölçek genelinde kararsız bir durum sergilemesi, müdür ve öğretmenlerin ise okul faaliyetlerinin plan ve değerlendirmesi hakkında yüksek yüzde ile görüş bildirmeleri bu konuda devlet liselerinde problem olduğu sonucunu göstermektedir. Okul faaliyetleri kaliteli eğitimin vazgeçilmez bir parçasıdır. Toplam Kalite Yönetiminin bir parçası olarak öğrencilerin bu konudaki beklentilerini belirleyip, aktivitelerin öğrencilerin memnuniyetini artırıcı şekilde planlanması ve değerlendirilmesi gereği ortaya çıkmaktadır.

Ölçme ve değerlendirme (sınav hazırlama,uygulama, değerlendirme, analiz ve öğrencilere geri dönüt verme süreci) hizmetinin kalitesini artırabilmek için ilgili görüşler

Bu alt amaca yönelik olarak öğretmen ve okul müdürleri “ölçme-değerlendirme birimin oluşturulması, ölçme-değerlendirme biriminin işleyişi ve ölçme-değerlendirme konusunda öğretmenlere verilmesi gereken eğitimler” konusundaki düşüncelerini aktarmışlardır.

Öğrenciler genelde rehberlik ve psikolojik danışmanlık servisi hakkında olumlu görüş bildirirken, öğretmenlerin % 64’ ü ve müdürlerin % 60’ ı ölçme ve değerlendirme konusunda öğretmenlere verilmesi gereken eğitimler konusunda ortak görüş bildirmiştir. Bu bulgular Gelbal ve Kelecioğlu (2007) tarafından desteklenmektedir. Araştırmacılara göre öğretmenler geleneksel olmayan metodları kullanmamaktadırlar bu nedenle ölçme teknikleri konusunda

öğretmenlerin eğitime ihtiyaç duyduğunu savunmaktadır. Özellikle mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin sınav hazırlama teknikleri, sınav süresini ayarlama gibi konularda hizmet içi eğitim alması öğrencilerin akademik başarılarının doğru bir şekilde ölçülebilmesi açısından elzemdir.

Okul fiziki çevresini geliştirmek için ilgili görüşler

Bu konuda öğretmenler ve müdürler “fiziki çevre eksiklerinin saptanarak bu eksikliklerin giderilmesi, spor salonu, laboratuvarlar, kütüphane vb alanların donanımı ve fiziki çevrenin düzenlenmesi için ayrılan bütçe” ile ilgili görüşlerini bildirmiştir.

Öğretmenlerin % 77’si ve müdürlerin ise % 80’ i Milli Eğitim Bakanlığı tarafından fiziki çevresinin düzenlenmesi için ayrılan bütçenin artırılması gerektiğini vurgulamıştır.

Flores (2017) ye göre eğitimde her ülkede en büyük harcama payı günlük harcamalar ve maaşlara ayrılırken kütüphane, bilgisayarlar ve alt yapıya ayrılan pay çok düşüktür. Bu nedenle özellikle fakir çevrelerdeki okullar bağışlar aramalıdır (Ngwenya ve Sibanda, 2017).

Hergüner (1998) Toplam Kalite Yönetiminin okullarda uygulanması ile okullar bütçe uygulamalarında önceliklerini tespit edebilir ve hatta kaynak artırma faaliyetlerine başlayabilirler.

Okulların donanım ve fiziki çevre düzenlemeleri konusunda öğrencilerinin beklentilerini göz önünde bulundurması, çağdaş eğitim veren okullarda ki durumu inceleyerek kıyaslamalar yapmaları, elde edilen veriler doğrultusunda eksiklikleri belirlemeleri ve Toplam Kalite Yönetimi çerçevesinde yapılacak bütçe çalışmaları sayesinde kaliteyi yakalamaları öncelikli düşünülmesi gereken çalışmalardandır.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, uygulanan karma araştırmada ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlara dayalı geliştirilen öneriler yer almaktadır.

6.1. Sonuçlar

6.1.1. Nicel Bulgulara İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın bulguları dikkate alınarak, aşağıdaki sonuçları ortaya koymak mümkündür.

- 1- Araştırmaya dahil olan lise öğrencilerinin kendilerine sunulan eğitim hizmet kalitesi hakkındaki algılarını ölçen, yüksek güvenirlik ve geçerliliğe sahip bir okul öz değerlendirme ölçeği geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçek 7 boyut ve 38 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin 7 boyutu öğretim kadrosu, okul aktiviteleri, ölçme ve değerlendirme, okul başarısı, okul yönetimi, okulun fiziksel çevresi ve okul rehberlik ve danışmanlık hizmetidir.
- 2- Araştırmaya dahil edilen öğrencilerin %55'i genel olarak okuldaki eğitim-öğretim koşullarından memnuniyet duyduğunu belirtirken, %45'i memnun olmadığını ifade etmiştir.
- 3- Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin ölçekte yer alan Eğitim-Öğretim Kadrosu alt boyutunda yer alan önermelerden “öğretmenlerinin verdiği sözü zamanında yerine getirmesi, ders saatini planlı bir şekilde kullanması, öğrencilerine yardım etme konusunda hevesli olması, ders anlatmaya istekli olması ve kendi alanlarında bilgili ve tecrübeli olmaları” konularına “katılıyorum” şeklinde yanıt vermişlerdir. Fakat öğretmenlerin “öğrencilerin sorunları ile zamanında ilgilenme, öğrencilere karşı nazik olma ve öğrencilere özenli ve bireysel ilgi gösterme” konularında ise öğrencilerin geneli “kararsızım” yanıtını vermiştir.

Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin ölçekte yer alan Eğitim-Öğretim Kadrosu alt boyutundaki önermelere genel olarak “katılıyorum” şikkını

işaretleyerek okullarındaki eğitim-öğretim kadrosunun verdiği hizmetten memnun olduklarını belirtmişlerdir.

- 4- Araştırmaya katılan öğrencilerin geneli Okul Faaliyetleri alt boyutunda yer alan ifadelerden “Okulumuzda gerçekleşen sergi, yarışma, şiir dinletisi gibi kültürel faaliyetlere katılım konusunda öğrencilerin yetenekleri göz önünde bulundurulur” ifadesine katılıyorum şeklinde yanıt verirken, ölçekte yer alan “Okulumuzda öğrenciler sportif faaliyetlere katılım için özendirilir”, “Okulumuzda öğrencilerin genel kültürlerini geliştirici faaliyetler (kitap tanıtımları, seminer, konferans vb.) yeterlidir” ve “Okulumuzda öğrenciler proje çalışmalarını sergileyebilir” ifadelerine kararsızım şeklinde yanıt vermiştir.

Öğrenciler Okul Faaliyetleri alt boyutundaki ifadelere genel olarak “kararsızım” şeklinde yanıt vermiştir.

- 5- Öğrencilerin geneli ölçekte yer alan Ölçme ve Değerlendirme alt boyutunda yer alan önermelerden “Okul sınavlarımız önceden öğrencilere bildiren tarihlerde yapılır.” önermesine “kesinlikle katılıyorum”, “Sınavlar süresince sınıflarımızda yeterli sayıda gözcü öğretmen bulunur” ve “Öğrenciler yapılan değerlendirme sonunda sınav kağıtlarını görebilir.” önermelerine ise “katılıyorum” yanıtını vermiştir.

Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin ölçekte yer alan Ölçme ve Değerlendirme alt boyutundaki sorulara genel olarak “katılıyorum” yanıtını vererek okullarındaki ölçme-değerlendirme servisinin verdiği hizmetten memnun olduklarını belirtmişlerdir

- 6- Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin geneli Okul Başarısı alt boyutunda yer alan ifadelerden “okulun öğrencilerini üniversiteye yerleştirme oranı yüksekliği önermesine katılmasına rağmen “Okulların uluslararası sınavlarda (IGCSE-GCE veya ÖSS) başarısının yüksek olması ve okullar arası yapılan bilimsel yarışmalarda (bilgi, proje vb) başarılı olması ifadelerine “kararsızım” şeklinde yanıt vermiştir.

Öğrenciler Okul Başarısı alt boyutunda yer alan ifadelere genel olarak “kararsızım” yanıtını vermiştir.

- 7- Öğrencilerin genel olarak Okul Yönetimi alt boyutunda yer alan önermelerin tümüne “kararsızım” şeklinde yanıt verdiği görülmektedir.

- 8- Öğrencilerin geneli Okulun Fiziki Durumu alt boyutunda yer alan önermelerden “Okul açık ve kapalı spor alanlarımız yeterlidir.” önermesine katılmıyorum şeklinde yanıt vermiş, bu alt boyutta bulunan donanım, kütüphane, temizlik ve güvenlik içeren diğer önermelere ise genel olarak “kararsızım” yanıtı verilmiştir.
- Öğrenciler Okulun Fiziki Durumu alt boyutundaki önermelere genel olarak “kararsızım” şeklinde yanıt vermiştir.
- 9- Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin geneli ölçekte yer alan Okulun Rehberlik Hizmetleri alt boyutunda yer alan önermelerden “Okulumuzda rehberlik ve psikolojik danışman sayısı öğrenci sayısına göre yeterlidir.” önermesine kararsızım yanıtını verirken “diğer bilgi ve kayıtları tutma, yardımcı ve nazik olma, bireysel ilgi gösterme, mesleklere yönlendirme ve üniversiteler hakkında bilgilendirme” konularındaki altı önermeye ise “katılıyorum” yanıtını vererek olumlu görüş bildirmiştir.
- Araştırma kapsamına alınan öğrenciler Okulun Rehberlik Hizmetleri alt boyutunda yer alan önermelere genel olarak “katılıyorum” şeklinde yanıt vermiş, olumlu görüş bildirmiştir ve okullarındaki rehberlik servisinin verdiği hizmetten memnun olduklarını belirtmişlerdir.
- 10- Araştırmaya dahil edilen öğrencilerin Okul Öz Değerlendirme Ölçeği genelinden almış oldukları toplam puanlar karşılaştırıldığında, öğrencilerin öğrenim gördükleri okulların bulunduğu bölgelere göre ölçek toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Lefkoşa ve Gazi Mağusa bölgelerinde yer alan okullarda öğrenim gören öğrenciler, eğitim-öğretim kadrosu, okul faaliyetleri, okul yönetimi, okul fiziki durumu boyutlarından ve ölçek genelinden diğer bölgelerde öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksek puan almış ve olumlu görüş bildirmiştir.
- 11- Araştırmaya dahil edilen öğrencilerin yaşlarına göre okul fiziki durumu hariç Okul Öz Değerlendirme Ölçeğinin diğer altı boyutundan ve ölçek genelinden aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. 14 ve 15 yaşındaki öğrenciler ölçek genelinden diğer yaşlardaki öğrencilere göre daha yüksek puan almıştır. Ayrıca 14 yaşındaki öğrenciler de 15 yaşındaki öğrencilere göre daha yüksek puan

almıştır. Bu durum yaş ilerledikçe okul eğitim hizmet kalitesinden duyulan memnuniyetin azaldığını göstermektedir.

- 12- Öğrencilerin cinsiyetlerine göre ölçek genelinden ve Okul Yönetimi alt boyutundan aldıkları toplam puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Erkek öğrenciler kız öğrencilere göre hem ölçek genelinden hem de okul yönetimi alt boyutundan daha yüksek puan almıştır.
- 13- Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıflara göre Okul Öz Değerlendirme Ölçeği tüm boyutlarından ve genelinden aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Dokuzuncu ve onuncu sınıf öğrencileri ölçek genelinden diğer öğrencilere göre daha yüksek puan almıştır. Başka bir ifadeyle dokuzuncu ve onuncu sınıf öğrencileri diğer sınıflarda öğrenim gören öğrencilere göre Okul Öz Değerlendirme Ölçeğinde yer alan ifadelerle daha olumlu görüş bildirmiştir.
- 14- Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin öğrenim gördükleri lise türlerine göre Okul Öz Değerlendirme ölçeği genelinden aldıkları puanlar karşılaştırıldığında, öğrencilerin lise türlerine göre ölçek puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Fen Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin okul faaliyetleri, rehberlik hizmetleri ve ölçek genelinden aldıkları puanlar devlet koleji ve klasik lise öğrencilerine göre, Anadolu lisesi ve klasik liselerde öğrenim gören öğrencilerin ölçek toplam puanları devlet kolejinde öğrenim gören öğrencilerden daha yüksektir.
- 15- Öğrencilerin bir önceki yılki karne notlarına göre rehberlik boyutu hariç ölçek genelinden ve diğer alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır. Başarılı öğrencilerin rehberlik servisi alt boyutu hakkındaki memnuniyeti diğer öğrencilere göre düşük çıkmıştır.
- 16- Öğrencilerin uyruklarına göre Okul Öz Değerlendirme ölçeği eğitim-öğretim kadrosu, okul başarısı, okul yönetimi ve ölçek genelinden aldıkları puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır. Çift uyruklu (TC ve KKTC) öğrenciler ölçek genelinden yalnız TC ve yalnız KKTC uyruklu öğrencilere göre anlamlı düzeyde

daha düşük puan almıştır. Bu durum yalnız TC veya yalnız KKTC uyruklu öğrencilerin çift uyruklulara göre okul hizmet kalitesinden daha memnun olduğunu göstermektedir

- 17- Öğrencilerin yaşadıkları yerleşim yerlerine göre göre Okul Öz Değerlendirme Ölçeği genelinden ve ölçekte yer alan eğitim-öğretim kadrosu, okul yönetimi ve okulun fiziki durumu boyutlarından aldıkları toplam puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Köy/Kasabada ikamet eden öğrenciler şehir merkezinde ikamet eden öğrencilere göre hem ölçek genelinden hem de bu alt boyutlardan daha yüksek puan almıştır. Bu durum köy ve kasabada ikamet eden öğrencilerin şehirlerde ikamet eden öğrencilere göre okul hizmet kalitesinden daha fazla memnun olduğunu göstermektedir.
- 18- Annesi lisansüstü mezunu olan öğrenciler eğitim-öğretim kadrosu, ölçme ve değerlendirme alt boyutundan diğer öğrencilere göre daha düşük puanlar alırken, annesi ilkokul mezunu olan öğrenciler, diğer öğrencilere göre okul başarısı alt boyuttan istatistiksel olarak anlamlı düzeyde düşük puan almıştır.
- 19- Babası lisansüstü düzeyinden eğitime sahip olan öğrenciler okul faaliyetleri boyutundan diğer öğrencilere göre daha düşük puan almıştır. Bu durum baba eğitim düzeyi yükseldikçe öğrenci memnuniyetinin azaldığını göstermektedir. Bu konuda literatürde farklı sonuçlara rastlanmıştır.
- 20- Araştırmaya katılan öğrencilerin ölçekte yer alan alt boyutların hepsinin birbirleriyle arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönlü bir korelasyon olduğu saptanmıştır. Başka bir ifadeyle öğrencilerin herhangi bir alt boyuttan aldıkları puanlar yükseldikçe, diğer alt boyutlardan aldıkları puanlarda yükselmektedir. Öğrencilerin alt boyutlarından aldıkları puanlar arasındaki korelasyonlar genelde orta kuvvetlidir. Ancak Okul Yönetimi ile Okulun Fiziki Durumu, Eğitim Öğretim Kadrosu ve Okul Başarısı alt boyutları arasında kuvvetli korelasyonlar bulunmaktadır. Öğrencilerin Ölçme ve Değerlendirme alt boyutu puanları ile diğer alt boyutlardan aldıkları puanlar arasındaki korelasyonlar ise düşük kuvvetli korelasyondur.

6.1.2. Nitel Bulgulara İlişkin Sonuçlar

- 1- Eğitim-öğretim kadrosunun öğrencilerine verdiği hizmet kalitesini artırabilmek için ilgili görüşler: Bu konuda öğretmenler ve okul müdürleri “etkin öğretim yöntemlerinin kullanımı, öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesi, müfredatların düzenlenmesi ve geliştirilmesi, hizmet içi eğitim, öğretmen eksikliğinin giderilmesi ve öğretmenlerin akademik yeterlilikleri’ ne ilişkin görüşler bildirmiştir. Öğretmenlerin % 73’ ü öğretmenlere verilmesi gereken hizmet içi eğitimler konusunda görüş bildirmiştir. Okul müdürlerinin % 70’ i ise öğretmenlerin etkin öğretim yöntemlerini kullanmasının önemini vurgulamıştır.
- 2- Okul yönetim kadrosunun öğrencilerine verdiği hizmet kalitesini artırabilmek için ilgili görüşler: Bu alt amaca ait öğretmen ve okul müdürleri “müdürlerin görevleri, müdürlere verilmesi gereken hizmet içi eğitimler, müdür-öğretmen ve müdür- öğrenci ilişkilerine ilişkin görüşler bildirmişlerdir.
Öğretmenlerin % 86’ sı müdürlere verilmesi gereken hizmet içi eğitimler konusunda görüş bildirmiştir. Okul müdürlerinin % 60’ ı ise müdürler ve öğrenciler arasındaki ilişkiler üzerinde durmuştur.
- 3- Okul rehberlik hizmetlerinin kalitesini artırabilmek için ilgili görüşler: Rehberlik hizmetlerinin kalitesinin artırılması konusunda öğretmen ve müdürler “rehberlik servisinin görevleri, rehberlik personeli eksikliği, rehberlik görevlilerine verilmesi gereken hizmet içi eğitimler, rehberlik görevlilerinin akademik yeterlilikleri ve rehberlik servisi-öğretmen arasındaki ilişkiler”e ilişkin görüşlerini dile getirmişlerdir.
Öğretmenlerin % 95’ i rehberlik servisinin yapması gereken görevler konusunda görüş bildirmiştir. Müdürlerin % 75’ i ise rehberlik servisi ile öğretmenler arasında görüş alışverişi olması gerekliliğini vurgulamaktadır
- 4- Okul faaliyetlerinin (ders dışı, sportif,sergi, yarışma, seminer vb) kalitesini artırabilmek için ilgili görüşler: Bu konuda öğretmen ve okul müdürleri “okul faaliyetlerinin nitelik, çeşit ve sayılarının artırılması, okul faaliyetlerinin planlanması ve değerlendirilmesi, okul faaliyetleri için

ayrılan bütçe ve okul faaliyetlerine öğrencilerin katılımı”na dair görüşler bildirmiştir.

Öğretmenlerin % 55’i ve müdürlerin % 70’i okul faaliyetlerinin planlanması ve değerlendirilmesi konusunda görüş bildirmiştir.

- 5- Ölçme ve değerlendirme (sınav hazırlama, uygulama, değerlendirme, analiz ve öğrencilere geri dönüt verme süreci) hizmetinin kalitesini artırabilmek için ilgili görüşler: Bu alt amaca yönelik olarak öğretmen ve okul müdürleri “ölçme-değerlendirme birimin oluşturulması, ölçme-değerlendirme biriminin işleyişi ve ölçme-değerlendirme konusunda öğretmenlere verilmesi gereken eğitimler” konusundaki düşüncelerini aktarmışlardır.

Öğrenciler genelde rehberlik ve psikolojik danışmanlık servisi hakkında olumlu görüş bildirirken, öğretmenlerin % 64’ü ve müdürlerin % 60’ı ölçme ve değerlendirme konusunda öğretmenlere verilmesi gereken eğitimler konusunda ortak görüş bildirmiştir.

- 6- Okul fiziki çevresini geliştirmek için ilgili görüşler: Bu konuda öğretmenler ve müdürler “fiziki çevre eksiklerinin saptanarak bu eksikliklerin giderilmesi, spor salonu, laboratuvarlar, kütüphane vb alanların donanımı ve fiziki çevrenin düzenlenmesi için ayrılan bütçe” ile ilgili görüşlerini bildirmiştir.

Öğretmenlerin % 77’si ve müdürlerin ise % 80’ i Milli Eğitim Bakanlığı tarafından fiziki çevresinin düzenlenmesi için ayrılan bütçenin artırılması gerektiğini vurgulamıştır.

6.2.Öneriler

Aşağıda araştırmada yapılan analizler sonucu elde edilen bulgulara dayanarak uygulayıcılara ve araştırmacılara öneriler sunulmaktadır.

6.2.1.Araştırmanın Sonuçlarına Yönelik Öneriler

- 1- Milli Eğitim Bakanlığı üniversitelerin Eğitim Yönetimi, Denetimi, Planlaması ve Ekonomisi bölümleri ve Toplam Kalite Uzmanları ile işbirliği yaparak lise yönetici ve öğretmenlerine Toplam Kalite Yönetimi konusunda

seminerler vererek kalite çalışmalarının devlet liselerinde başlatılmasına önayak olabilirler.

- 2- Öğrencilerin eğitim hizmet kalite algısını dolayısıyla okul memnuniyet düzeyini ölçmek için geliştirilen “Okul Öz Değerlendirme Ölçeği” Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’nde tüm bölgelerde bulunan devlet liselerinde kullanılabilir. Bu sayede okullar öğrencilerin kendilerine verilen eğitim hizmeti hakkındaki algılarını ölçerek, var olan durumu değerlendirebilir, okullarının güçlü ve zayıf yönlerini tespit edebilirler. Yapılan tespitlere dayanarak liseler, zayıf yönlerini ortadan kaldırmak, güçlü yönlerini korumak ve öğrencilerinin memnuniyetini artırmak için stratejik planlar hazırlayabilirler.
- 3- Okullar Okul Öz Değerlendirme Ölçeğini belirli periyotlarda düzenli bir şekilde kullanarak, eğitimde hizmet kalitesini artırmak için yaptıkları teşebbüslerdeki ilerlemeyi ölçebilirler.
- 4- Harcanan zaman ve masrafı azaltmak, uygulama etkinliğini, katılımı artırabilmek için geliştirilen Okul Öz Değerlendirme ölçeği bilgisayar ortamında öğrenci ve veliler tarafından cevaplanacak şekilde programlanabilir. Bu sayede öğrenci ve veliler ölçeği yıl içinde belirtilen tarihlerde kısa sürede cevaplayabilir, ölçme ve değerlendirme uzmanları ise toplanan verileri daha kısa sürede değerlendirebilir.
- 5- Okul yönetimleri öğretmenlerin zamanında ve bireysel olarak öğrencileri ile ilgilenmelerini engelleyen faktörleri tespit edip bu sorunun kısa sürede giderilmesi için çalışmalar yapabilir.
- 6- Tüm yönetici ve öğretmenler öğrencilerin ihtiyaç ve isteklerini gözönünde bulundurarak, onların aktif katılımlarını sağlayacak şekilde okul faaliyetlerini planlayıp hayata geçirebilirler.
- 7- Okullar öğrencilerin uluslararası sınavlarda başarı ve bilimsel faaliyetlere katılım konularını masaya yatırarak bu konulardaki eksikleri tespit edebilir ve başarıyı artırıcı çalışmalar yapabilirler.
- 8- Okullarda donanım, kütüphane, temizlik ve güvenlik konularında eksikler tespit edilip daha iyi hizmet verebilmek için çalışmalar yapılabilir.
- 9- Öğrencilere bireysel ve zamanında gerek eğitsel gerek sorun çözücü gerekse mesleki danışmanlık konularında kaliteli hizmet verebilmek için rehberlik ve danışmanlık uzman sayıları artırılabilir.

- 10- Rehberlik ve psikolojik danışmanlık servisi ile öğretmenler arasında olması gereken bilgi-alışverişini artırabilmek için çalışmalar yapılabilir. Örneğin öğretmenlerin programlarına görüşme saatleri eklenebilir.
- 11- Okul yönetimi ve öğretmenleri son sınıfta okuyan öğrenciler ile toplantılar düzenleyebilir. Bu toplantılarda onların sorunlarını, istek ve önerilerini öğrenip okul hizmet kalitesi hakkındaki memnuniyet düzeylerini yükseltebilmek için çalışmalar yapılabilir.
- 12- Okul yöneticileri ve öğretmenler hizmet kalitesinin artırılması konusunda özellikle eğitimi lisans üstü olan velilerin katılımının artırıldığı toplantılar düzenleyebilir. Bu toplantılarda eğitim hizmetlerinin kalite sorunları ve bu sorunların çözüm şekli saptanabilir.
- 13- Milli Eğitim Bakanlığı tüm devlet liselerinde görev yapan öğretmen ve idarecilerin profesyonel gelişimleri için ihtiyaç duydukları hizmet içi ihtiyaçları (ölçme-değerlendirme, etkili eğitim-öğretim yöntemleri, branş gelişimi vb.) belirleyebilir. Bu ihtiyaçları karşılamak için üniversiteler ile konu bazında alan uzmanları ile işbirliği yapabilirler.
- 14- Toplam kaliteyi başarı ile uygulayabilmenin temelinde insanı geliştiren ve öne çıkaran sistemleri yaratma yatmaktadır. Bu bağlamda, öğretmen eğitiminde hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimde TKY'ne yer verilmelidir.
- 15- Milli Eğitim Bakanlığı devlet lise yöneticilerinin ve öğretmenlerin katılımlarının sağlandığı toplantılar düzenleyerek okul fiziki çevre, donanım vb. gibi konularda ihtiyaç duyulan bütçe planlaması ve her okula ayrılan bütçenin artırılması konularında çalışmalar yapılabilir.

6.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- 1- Araştırmacılar Kuzey Kıbrıs Cumhuriyeti devlet liselerinde verilen eğitim hizmetlerinin kalitesini arttırabilmek için iç eğitim paydaşlarının (öğrenci, öğretmen, yöneticiler, diğer çalışanlar) görüşlerini alan çalışmalar yapılabilir.
- 2- Araştırmacılar Kuzey Kıbrıs Cumhuriyeti devlet liselerinde verilen eğitim hizmetlerinin kalitesini arttırabilmek için dış eğitim paydaşlarının (veliler, iş dünyası, hükümet görevlileri vb.) görüşlerini alan çalışmalar yapılabilir.

- 3- Araştırmacılar lise öğretmen ve müdürlerinin katılımı ile çalışmalar yaparak onların etkili eğitim yöntemleri, ölçme ve değerlendirme, etkili ve pozitif iletişim vb. konularda hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını belirleyebilir. Belirlenen ihtiyaçlar doğrultusunda Milli Eğitim Bakanlığı ile işbirliği yaparak eğitim seminerleri hazırlayabilir ve bu sayede öğretmen ve müdürlerin profesyonel gelişimlerine katkıda bulunabilirler.
- 4- Farklı ülkelerdeki araştırmacılar ise geliştirilen bu ölçeği kendi kültürlerine uyarlama çalışmaları yapabilir. Farklı ülkelerden elde edilen sonuçları karşılaştırmalı çalışmalar yapabilirler.
- 5- Araştırmacılar gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerdeki yönetici ve öğretmenler ile eğitimde hizmet kalitesinin artırılması konusunda çalışmalar yapabilir.

KAYNAKÇA

- Abdullah, F. (2006). Measuring Service Quality in Higher Education: Three Instruments Compared. *International Journal of Research Methods in Education*, 29(1), 71-89.
- Abonyi, U. K. (2017). Relationship between Professional Development of Head Teachers and Supervision of Instruction in Ghanaian Basic Schools. *British Journal of Education*, 5(3), 11-26.
- Adedamola, O., Modupe, O. ve Ayodele, A. (2016). Measuring Students' Perception of Classroom Quality in Private Universities in Ogun State, Nigeria Using SERVPERF. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 7(2),1.
- Adil, M.; Ghaswyneh, O.F.M.A. ve Albkour, A. M. (2013). Servqual and Servperf: Review of Measures in Services Marketing Research. *Global Journal of Management and Business Research Marketing*, 3(6), 64-76.
- Ahmad, N. ve Garg, I. (2012). Service Quality in Schools: Secondary School Students' Perspective. *Electronic International Interdisciplinary Research Journal*, 1(3), 170-188.
- Ah-tek, J. C. ve Starr, K. E. (2014).Total Quality Management in Mauritian education and principals' decision making for School Improvement. "Driven" or "Informed" by Data? *Journal of Educational Administration*, 52(6), 833-849.
- Aina, S. (2012). Application of Total Quality Management in the Classroom. *British Journal of Arts and Social Sciences*, 11(1), 22-32.
- Airey, D. ve Bennett, M. (2007). Service Quality in Higher Education: The Experience of Overseas Students. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education*, 6(2), 1473-8376.
- Akan, D. ve Savaş, M. (2014). A Qualitative Study on Total Quality Management Practice in Elementary School. *Anatolian Journal of Educational Leadership and Instruction*, 2 (1), 1-11.
- Akgöz, E. ve Gürsoy, Y. (2014). Turizm Eğitiminde Yabancı Dil Öğrenme, İstek ve Kararlılıkları: Selçuk Üniversitesi Beyşehir Örneği. *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*, 2(1), 21-29. Erişim adresi: http://www.jotags.org/Articles/2014_vol2_issue1/2014_vol2_issue1_article3.pdf

- Al-Ibrahim, A. (2014). Quality Management and Its Role in Improving Service Quality in Public Sector. *Journal of Business and Management Sciences*, 2(6), 123-147.
- Al-Refai, A. I., Al-Omar, H. O., Son, M. S. ve Hamdy, H. I. (2015). Managing Service Quality of High School Delivery: Evidence from Kuwait. *International Journal of Education*, 7(2), 67-94.
- Archambault, Z. L. (2008). Measuring Service Performance, Student Satisfaction and its Impact on Student Retention in Private, Post-Secondary Institutions Edith Cowan University. *European Journal of Marketing*, 31(7), 528-540.
- Asaduzzaman, M., Hossain, M. ve Rahman, M. (2013). Service Quality and Student Satisfaction: A Case Study on Private Universities in Bangladesh. *International Journal of Economics, Finance and Management Sciences*, 1(3), 128-135.
- Atamtürk, H., Aksakal, F. A., Gazi, Z. A. ve Atamtürk, A.N. (2011). Evaluation of Performance Management in State Schools: a Case of North Cyprus. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 40, 33-43.
- Athiyaman, A. (1997) "Linking student satisfaction and service quality perceptions: the case of university education". *European Journal of Marketing*, 31(7), 528-540.
- Atsan, N. (2015). Measuring Educational Service Quality Using Analytic Hierarchy Process. *International Journal of Education and Research*, 3(2). Erişim adresi: <http://www.ijern.com/journal/2015/February-2015/42.pdf>
- Aveta Business Institute (2017). Six Sigma. Erişim adresi: <https://www.sixsigmaonline.org/>
- Aydın, A. ve Şentürk, İ. (2007). Eğitimde Toplam Kalite Yönetiminin Uygulanması (İlköğretim Okulları Örneği). *Sosyal Bilimler Dergisi* Sayı: 17, Baldridge Performance Excellence Program. Erişim adresi: <http://www.nist.gov/baldrige/about/history.cfm>
- Baran, T. (2014). Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Penceresinden Eğitim Kalitesi: Bir Araştırma. *Pamukkale Journal of Eurasian Socioeconomic Studies*, 1(1), 11-22.
- Barlett, M.S. (1954). A note on the multiplying Faktörs for various chi-square approximations. *Journal of the Royal Statistical Society*, 16 (Series B), 296-298.

- Bayrak, C. ve Ağaoğlu, E. (2008). İlköğretim Okullarında Yönetici ve Öğretmenlerin Toplam Kalite Yönetimine İlişkin Görüşleri. Erişim adresi: www.kuey.net/index.php/kuey/article/view/625/438
- Bateson J. E. G. ve Hoffman K. D. (2011). *Services Marketing*. 4th Edition. Canada: Cengage Learning.
- Becquet, M. C. (2012). *Teleoperation: Numerical Simulation and Experimental Validation*, Vol.4, Springer Science & Business Media, Technology & Engineering:Italy. Erişim adresi: https://books.google.com.tr/books?id=W3jrCAAAQBAJ&dq=Ishikawa+Hayat%C4%B1&source=gbs_navlinks_s
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107(2), 238-46.
- Bentler, P. M. ve Bonett, D. G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88, 588-606.
- Bilcik, A. ve Kadnar, J. (2011). Self-Evaluation in Managerial Work within Educational Institutions. Erişim adresi: http://www.mtf.stuba.sk/docs/internetovy_casopis/2011/3/bilcik.pdf
- Bourke, S. ve Smith, M. (1998). Quality of school life and intentions for further education: the case of rural high school. A Paper Presented At The Annual Conference of The Australian Association For Research in Education At Adelaide, South Australia.
- Brewer, J. ve Blase, J. (2001). Ten steps to success. *Journal of Staff Development*, 22(1), 30-31.
- Bunglowala, A. ve Asthana, N. (2016). A Total Quality Management Approach in Teaching and Learning Process. *International Journal of Management (IJM)* 7(5), 223-227.
- Bülbül, H. ve Demirel, Ö. (2008). Hizmet Kalitesi Ölçüm Modelleri Sevqual ve Serperf'in Karşılaştırmalı Analizi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 181-198.
- Büyüköztürk, Ş. (2003). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* (Geliştirilmiş 3. Baskı), Ankara: Pegem Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K. E., Akgün, E. Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (14th edition). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi

- Ceylan, M. (1997). Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi ve Müşteri Memnuniyeti. *Eğitim Yönetimi*, (1): 23-29. Erişim adresi: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/kuey/article/viewFile/5000050979/5000048208>
- Chen, K. S. ve Kok, J. K. (2015). Barriers to seeking school counselling: Malaysian Chinese School Students. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 1–15. Erişim adresi: <https://www.cambridge.org/core/journals/journal-of-psychologists-and-counsellors-in-schools/article/barriers-to-seeking-school-counselling-malaysian-chinese-school-student-perspectives/B129E8C8E255831E35DC760E99FF3FA9>
- Cheng, Y. C. ve Tam, W. M. (1997). Multi-models of Quality in Education. *Quality Assurance in Education*, 5(1)1, 22 – 31.
- Creswell, J. W. ve Plano Clark, V. L. (2006). Designing and Conducting Mixed Methods Research. Thousand Oaks, CA: Sage
- Cronin J. J. ve Taylor, S.A. (1992). Measuring Service Quality: A Re-examination and Extension. *Journal of Marketing*, 56(3), 55–68.
- Çabuk, Y. ve Karayılmazlar, S. (2010). Altı Sigma Yaklaşımı. *Bartın Orman Fakültesi Dergisi*, 12(17), 95.
- Çamlıca, C. (2016). School-Parents Satisfaction in TRNC Primary Schools (The Sample of Yedidalga). *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 5(3), 40-49.
- Çelik, M. ve Taşar, H. (2012). Eğitimde Toplam Kalite Bilinci Üzerine Bir İnceleme: Adıyaman Örneği. *Uluslararası Alanya İşletme Fakültesi Dergisi*(*International Journal of Alanya Faculty of Business*), 4(2), 1-12.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve LISREL Uygulamaları*. Ankara: Pegem. Net.
- Çolak, A. (2015). İlköğretim Okullarında Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarına İlişkin İl Eğitim Denetmenlerinin Algıları (Diyarbakır ili örneği), Yüksek Lisans Tezi. Erişim adresi: <http://acikerisim.dicle.edu.tr:8080/xmlui/handle/11468/849>
- Çömlek, O. (2009). Özdeğerlendirme ve Verimlilik Analizi Yoluyla Performans Değerlendirmeye Yönelik Bir Model Önerisi. Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi. Erişim adresi: http://katalog.ibb.gov.tr/kutuphane2/YordamVt/projem_istanbul/pi_00116.pdf
- Darrin, T. (2015). Quality of Vegetarian Cafeteria Services and Students' Overall Satisfaction with their University. *International Forum*, 18(1), 81-96.

Deming, W. E. (1986) *Out of Crisis*. Cambridge University Press, Cambridge.

Demir, O., Kaya, I. H. ve Metin, M. (2012). Lise Öğrencilerinde Okul Kültürünün Bir Ögesi Olarak Okul Yaşam Kalitesi Algısının İncelenmesi (An Investigation of High School Students' School Quality of Life Perceptions as an Element of School Culture). *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(4), 9-28.

Demir, Ş. Ş. (2013). The relationship among expectation, perceived quality-value and satisfaction: A study on undergraduate students of tourism . *International Journal of Human Sciences*,10(1), 307-324.

Demirtaş, Z. ve Kahveci, G. (2010). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okullarına Yönelik Beklenti ve Memnuniyet Düzeyleri. *E-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 1C0263, 5(4), 2150- 2161.

Denault, A. S. ve Guay, F. (2017). Motivation towards extracurricular activities and motivation at school: A test of the generalization effect hypothesis. *Journal of Adolescence*, 54, 94–103.

Devos, G. ve Verhoeven, J. C. (2003). School Self-Evaluation-Conditions and Caveats The Case of Secondary Schools. *Educational Management, Administration and Leadership*, 31(4), 404-420.

Dibb, S., Simkin, L., Pride, W.M. ve Ferrel, O. C. (2001). *Marketing Concepts and Strategies*. Houghton Mifflin, Fourth European Edition.

Diedericks, R., Klerk, N. ve Bevan-Dye, A. L. (2015). Students' Perceptions of Service Quality at a South African Traditional University and a University of Technology. *Kamla-Raj, J Soc Sci*, 43(2), 161-171.

Dreer, B., Dietrich, J. ve Kracke, B. (2017). From In-service Teacher Development to School Improvement: Faktörs of Learning Transfer in Teacher Education. Teacher Development. *An International Journal of Teachers' Professional Development*, 21(2), 1

Durmaz, A. (2008). *Liselerde Okul Yaşam Kalitesi: Kırklareli İli Örneği (Quality of School Life in High Schools: The Case of Kırklareli Province)*. Med Thesis (Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi). Edirne: Trakya University, Sosyal BilimlerEnstitüsü. Erişim adresi: <http://dspace.trakya.edu.tr:8080/jspui/bitstream/1/750/1/AY%C5%9EE%20DURMAZ.pdf>.

Duzevic, I. ve Casni,A.C. (2015). Student and Faculty Perceptions of Service Quality: The Moderating Role of the Institutional Aspects. *High Educ*, 70, 567-584.

ECIS (2017). ECIS, Aims and Scope. Erişim adresi: <https://www.ecis.org/>

- EFQM(2013). EFQM. Erişim adresi:
<http://www.efqm.org/sites/default/files/determiningexcellence teaser.pdf>
- Ejionueme, L. K. ve Oyoyo A, O. (2015). Application of Total Quality Management (TQM) in Secondary School Administration in Umuahia Education Zone. *Journal of Education and Practice*, 6 (27), 102-111.
- Elhadary, O. (2016). Student Satisfaction in STEM: An Exploratory Study. *American Journal of Educational Research*, 4(2), 195-199.
- Elliott, K. (1999). Assesing Student Satisfaction: An Approach to Help In the Development of Marketing Strategy for a University. Erişim adresi:
<http://sbaer.uca.edu/research/mma/1999/09.pdf>
- Ene, S. ve Tatar, A. (2010). Eğitim Kurumlarında Hizmet Kalitesinin Ölçümü ve Bir Özel İlköğretim Okulunda Uygulama. *Öneri*, 9(33), 99-108.
- European Commission (2000). *European Report on the Quality of School Education*. Erişim adresi: <http://europa.eu.int>.
- European Commission (2002). Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care. Erişim adresi:
ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/.../ecec-quality-framework_en.pdf
- European Report (2000). Report on the Quality Of School Education Sixteen Quality Indicators, European Commission. Erişim adresi:
<http://www.slideshare.net/pmihnev/european-report-on-the-quality-of-school-education-sixteen-quality-indicators-2000>
- European Commission Report (2015). Assuring Quality in Education, Policies and Approaches to School Evaluation in Europe. Erişim adresi:
http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/178_en.pdf
- Evans, J. ve Lindsay, W. (2007). Managing for Quality and Performance Excellence. Thomson: United States.
- FER, S. (1999). Okul Gelişim Stratejileri İle İlgili Bir İnceleme , VIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, 1-3 Eylül 1999, Trabzon.
- Field, A. P. (2005). *Discovering statistics using SPSS (2nd edition)*. London: Sage.
- Flanagan, C. J. (1954). The Critical Incident Technique. *Psychological Bulletin*, Vol.51, No.4 , American Institute for Research and University of Pittsburgh. Erişim adresi: <http://www.apa.org/pubs/databases/psycinfo/cit-article.pdf>
- Flores, I. (2017). Modelling Efficiency in Education. How are European countries

spending their budgets and what relation between money and performance. *Sociologia, Problemas E Praticas*, 83, 157-170.

Fraenkel, J. R. ve Wallen, N. E. (1996). *How to Design and Evaluate Research in Education*. New York: McGraw-Hill.

Gabrielle, D. M. (2017). *The Effects of Technology-Mediated Instructional Strategies on Motivation, Performance, and Self- Directed Learning*. Florida State University Libraries, Electronic Theses, Treatises and Dissertations, A Dissertation submitted to the Department of Educational Psychology and Learning Systems. Erişim adresi: <http://gabrielleconsulting.com/gabrielleaect.doc>

Galloway, L. (1998). Quality perceptions of internal and external customers: a case study in educational administration. *The TQM Magazine*, 10(1), 20-26.

Gatignon, H. (2010). *Confirmatory Faktör Analysis in Statistical analysis of management data*. Erişim adresi: http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4419-1270-1_4

Glasser, W. (1990). *The quality school: Managing students without coercion*. New York (NY): Perennial Library.

Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H. (2007). Teachers' Proficiency Perceptions of About the Measurement and Evaluation Techniques and the Problems They Confront. *H. U. Journal of Education*, 33, 135-145.

Gençyılmaz, A. ve Zaim, S. (1999). Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi. *İ.Ü.İşletme Fakültesi Dergisi*, 28(2), 17.

Gravemeijer, K., Stephan, M., Julie, C., Lin, F. ve Ohtani, M. (2017). What Mathematics Education May Prepare Students for the Society of the Future? *Int J of Sci and Math Educ*, 15:105-123. Erişim adresi: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2Fs10763-017-9814-6>.

Gruber, T., Fuß, S., Voss, R. ve Gläser-Zikuda, M. (2010). Examining Student Satisfaction with Higher Education Services: Using a New Measurement Tool. *International Journal of Public Sector Management*, 23(2), 105-123.

Gullu, K. ve Sahin, A. R. (2015). Service Quality Evaluation of University Private Preparation Courses Students and an Implementation. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 10(2), 37-57. Erişim adresi: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/nwsasocial/article/view/5000080336>.

Halawah, I. (2005). The relationships between effective communication of high school principal and school climate. *Education*, 126 (2), 334-345.

- Halis, M. (2000). *Paradigmadan Uygulamaya Toplam Kalite Yönetimi ve ISO 9000 Kalite Güvence Sistemleri. ISO 9002 Kalite Belgesi Çalışmaları*, Beta: İstanbul 2000.
- Hanushek, E. A. (2005). Why Quality Matters in Education? *Finance and Development*, 42(2), 1.
- Hasan, N., Malik, S. A. ve Khan, M. M. (2013). Measuring Relationship between Students' Satisfaction and Motivation in Secondary Schools of Pakistan. *Middle-East Journal of Scientific Research*, 18(7), 907-915.
- Hasan, A. F. H., İlias, A., Rahman, A. R. ve Razak, A. Z. M. (2008). Service Quality and Student Satisfaction: A Case Study at Private Higher Education Institutions. *International Business Research*, 1(3), 163-175.
- Hergüner, G. (1998). Eğitimde Toplam Kalite Uygulamasının Sağlayacağı Yararlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4(1), 1-21.
- Hines, E. M., Moore III, J. L., Mayes, R. D., Harris, P. C., Vega, D., Robinson, D. V., Gray, C. N. ve Jackson, C. E. (2017). Making Student Achievement a Priority: The Role of School Counselors in Turnaround Schools. *UrbanEducation*, 1-22. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/profile/Desiree_Vega/publication/312540290_Making_Student_Achievement_a_Priority_The_Role_of_School_Counselors_in_Turnaround_Schools/links/58815daf4585150dde3f4133/Making-Student-Achievement-a-Priority-The-Role-of-School-Counselors-in-Turnaround-Schools.pdf
- Hooper, D., Coughlan, J. ve Mullen, M. R. (2008). Structural Equation Modelling: Guidelines for Determining Model Fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.
- Hu, L. ve Bentler, P. M. (1999). Cut-off criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55.
- Huggins, L. P. (1998) Total quality management and the contributions of A.V. Feigenbaum. *Journal of Management History*, 4(1), 60-67.
- Hughes, M. (2007). The Tools and Techniques of Change Management. *Journal of Change Management*, 7(1), 37-49.
- Husin, W. N. F. W., Arsad, N. M., Othman, O., Halim, L., Rasul, M. S., Osman, K. ve Iksan, Z. (2016). Fostering students' 21st century skills through Project Oriented Problem Based Learning (POPBL) in integrated STEM education program. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 17(1), 1-

19.

- Hwarng, H. B. ve Teo, C. (2001). Translating customers' voices into operations requirements: A QFD application in higher education. *International Journal of Quality & Reliability Management*, 18(2), 195-225.
- Iachini, A. L., Pitner, R. O., Morgan, F. ve Rhodes, K. (2016). Exploring the Principal Perspective: Implications for Expanded School Improvement and School Mental Health. *Children and Schools*, 38(1), 40-48.
- Ibrahim, Y., Arshad, R. ve Salleh, D. (2017). Stakeholder perceptions of secondary education quality in Sokoto State, Nigeria. *Quality Assurance in Education*, 25(2), 248-267. Erişim adresi: <http://www.emeraldinsight.com/doi/abs/10.1108/QAE-04-2016-0021>.
- Imanova, S. (2006). Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi. *Journal of Qafqaz University*, Number18. Erişim adresi: http://journal.qu.edu.az/article_pdf/1030_347.pdf
- İncesu, G. ve Aşıkgil, B. (2012). An Evaluation of the Relationship between Service Quality in Primary Education and Parent Satisfaction. *International Journal of Business and Management*, 7(18), 92-98. Erişim adresi: [file:///C:/Users/NewTech/Downloads/17774-67126-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/NewTech/Downloads/17774-67126-1-PB%20(1).pdf)
- India National Assessment and Accreditation Council (2007). Quality Assurance in Higher Education. Erişim adresi: http://oasis.col.org/bitstream/handle/11599/101/QAHE_Intro.pdf?sequence=1
- İsak, H. (2009). 5S. Erişim adresi: <http://www.tpmrehberi.com/5s/5s.sunu.pdf>
- Islek, D. ve Hürsen, Ç. (2014). The evaluation of students' views concerning the teacher qualifications for the total quality implementations. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 4834-4838. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/270847601_The_Evaluation_of_Students'_Views_Concerning_the_Teacher_Qualifications_for_the_Total_Quality_Implementations
- ISO 900:2000 (2017). Quality Management Systems-Requirements. Erişim adresi: <http://www.iso.org/standard/21823.html>
- Jamaa, S. A. (2010). The effectiveness of applying total quality management in Public Senior High School Kasihan 1 Bantul, Yogyakarta Indonesia. *Journal of Education*, 3(1), 25-35.

- James, F. (2008). An exploration of school improvement theory and practice in secondary schools in Trinidad and Tobago University of Warwick Institute of Education. *British Educational Research Association Annual Conference*, Heriot-Watt University, Edinburgh.
- Jidamva, G. B.(2012). Understanding and Improving Quality of Secondary School Education. Tanzania / George Jidamva. - Åbo : Åbo Akademi University Press, 2012. Diss. Åbo AkademiUniversity. Erişim adresi: http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/86169/jidamva_george.pdf
- Joseph, M. ve Joseph, B. (1997). Service quality in education: a student perspective. *Quality, Assurance in Education*, 5(1), 15 – 21.
- Joshua, A. A.(2014). Principals and Parents Partnership for Sustainable Quality Assurance in Nigerian Secondary Schools.*4th International Conference on Education, Research and Innovation*, IPEDR vol.81. Erişim adresi: <http://www.ipedr.com/vol81/023-ICERI2014-R10009.pdf>
- Juran, J. M. ve Godfrey, A. B.(1999). *Juran's Quality Handbook*. 5th Edition, McGraw-Hill: Newyork
- Kaiser, H. (1970). A second generation Little Jiffy. *Psyschometrika*, 39, 401-15.
- Kaiser, H. (1974). An index of Faktörial simplicity. *Psychometrika*, 39, 31-6.
- Kalite Sözlüğü(2017). ISO 9001. Erişim adresi: <http://adlbelge.com/iso-9001-kalite-terimleri-sozlugu>
- Kline, P. (1994). *An Easy Guide to Faktör Analysis*, London: Routledge
- Kahmis, M.H., Muhamad, A. ve Mamat, N. (2014). Perception and Expectation of Students Towards the Service Quality: Perspective in Malaysian Research University. *Malaysian Online Journal of Educational Management*, 2(2),73-91.
- Kamble, A. A. ve Sarangdhar, P. (2015). Assessing Service Quality and Customer Satisfaction in Management Education Using SERVQUAL Model. *Journal of Commerce & Management Thought*, 6(2), 369-382.
- Kang, G. ve James, J. (2004). Service quality dimensions: an examination of Gronroos's service quality model. *Managing Service Quality*, 14(4), 266–277.
Erişimadresi: <http://www.ida.liu.se/~steho87/und/htdd01/1080140401.pdf>
- Karabulut, B.(2015). Bilgi Toplumu Çağında Dijital Yerliler, Göçmenler ve Melezler. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı 21, 11-23.

- Karadağ, E. (2010). İlköğretim Okullarında Hizmet Kalitesi: Veli Algılarına Dayalı Bir Araştırma. *Journal of Education and Humanities/ Theory and Practice*, 1, 19-42.
- Karatzias, A., Papadioti-Athanasiou, V., Power, K.G. ve Swanson, V. (2001). Quality of school life. Development and preliminary standardization of an instrument based on performance indicators in Scottish secondary schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 12 (3), 265 – 284.
- Karagiorg, İ. Y., Nicolaidou, M., Yiasemis, C. ve Georghiades, P. (2015). Emergent data-driven approaches to school improvement: The Journey of Three Schools Through Self –Evaluation. *Improving Schools*, 18(1), 69-82.
- Karami, M. ve Olfati, O. (2012). Measuring service quality and satisfaction of students: A case study of students' perception of service quality in high-ranking business schools in Iran. *African Journal of Business Management*, 6(2), 658-669.
- Karasar, N. (1998). *Bilimsel araştırma yöntemi* (8. bs). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kassim, N. M., Bogari, N. ve Zain, M. (2015). Female Students' Perception of Service Quality in a Gender-Segregated College Environment. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 43(6), 921-930.
- Khodayari, F. ve Khodayari, B. (2011). Service Quality in Higher Education. *Interdisciplinary Journal of Research in Business*, 1(9), 38- 46.
- Kılıç, R. ve Türker, E. (2005). Süreç Yönetiminin EFQM Mükemmellik Modelindeki Önemi (Eczacıbaşı Vitra A.Ş. Örneği). *Mevzuat Dergisi*, yıl 8, sayı 87. Erişim adresi: <https://www.mevzuatdergisi.com/2005/03a/01.htm>
- Koda, G. M. (2012). Teacher Resource Centres: A Strategy for Secondary School Teachers' Professional Development in Tanzania. *Journal of Education, Humanities and Sciences*, 1(2), 78-92.
- Kok, J. K. ve Low, S. K. (2017). Proposing a collaborative approach for school counselling. *International Journal of School&Educational Psychology*, 1-9. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/profile/Low_Sew_Kim/publication/312142923_Proposing_a_collaborative_approach_for_school_counseling/links/58733f8e08ae8fce49238c81.pdf.
- Koni, A., Zainal, K. ve İbrahim, M. (2013). An Assessment of the Services Quality of Palestine Higher Education. *International Education Studies*, 6(2), 33-48.
- Korir, J. ve Karr-Kidwell, P. J. (2000). The relationship between self esteem and

effective educational leadership. (ERIC Document Reproduction Service ED443142):1-98. Erişim adresi:
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED443142.pdf>

- Korkmaz, M. (2005). The Relationship between Organizational Health and Student Achievement in Primary Schools. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 44, 529-548.
- Kösterelioğlu, M. A. ve Kösterelioğlu, İ. (2015). Effects of High School Students' Perceptions of School Life Quality on Their Academic Motivation Levels. *Educational Research and Reviews*,10(3), 274-281. Erişim adresi:
http://www.academicjournals.org/article/article1422537122_Kosterelioglu%20and%20Kosterelioglu.pdf
- Krickl, O. ve Geertshuis, S. (2012). Continuing Education Services-Perceived Service Value and Related Constructs. Management, Knowledge and Learnin. International conference. Erişim adresi: http://issbs.si/press/ISBN/978-961-6813-10-5/papers/ML12_061.pdf
- Kumar, A. (2008). Meaning, aims and processes of education. *School of Open Learning*. University of Delhi, India. Erişim adresi:
<https://sol.du.ac.in/solsite/Courses/UG/StudyMaterial/16/Part1/ED/English/SM-1.pdf>
- Kwan, P. Y. K. (1996). Application of Total Quality Management in Education: Retrospect and Prospect. *International Journal of Educational Management*, 10(5), 25-35.
- Lagrosen, R. S. ve Leitner, M. (2004). Examination of the dimensions of quality in higher education. *Quality Assurance in education*, 12(2), 61-69.
- Lehtinen, J. R. ve Lehtinen, U. (1982), "Service quality: a study of quality dimensions", unpublished Working Paper, Service Management Institute, Helsinki.
- Ling, K. C., Chai, L. T. ve Piew, T. H. (2010). The 'Inside-out' and 'Outside-in' Approaches on Students' Perceived Service Quality: An Empirical Evaluation. *Management Science and Engineering*, 4(2), 1-26.
- Lehtinen, U. ve Lehtinen, J. R. (1982). Service Quality: a Study of Quality Dimensions, Helsinki. *Service Quality Measurement, Marketing Intelligence and Planning*, 11(4), 4-12.
- Lovelock, C. ve Wirtz, J. (2007). *Services Marketing People, Technology, Strategy*. Pearson International Edition, Sixth Edition, USA:World Scientific Publishing Co. Inc.
- Low, S. K., Kok, J. K. ve Lee, M. N. (2013). A holistic Approach to School-Based

Counselling and Guidance Services in Malaysia. *School Psychology International*, 34(2), 190–201.

- Manoj, M. ve Abdallah, O. M. (2015). Student Satisfaction and Quality of Service: A study on Student Information System at the Al-Buraimi University College. *Global Journal for Research Analysis*, 4(8), 294-296.
- Marks, G. N. (1998). Attitudes to school life: their influences and their effects on achievement and leaving school, Australian Council For Educational Research, LSAY Research Report, No:5. Erişim adresi: http://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1061&context=lsay_research
- Marul, O. (2014). *Okullardaki Öğretim Ortamının Liselerdeki Öğrenci Memnuniyetine Etkisi (Effect of Teaching Environment on Student Satisfaction in High Schools)*. Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi [MEd dissertation]. Turkey: Yeditepe University.
- Matei, S. C. (2014). Globalization- An Antropological Approach. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 149, 542 – 546.
- McNamara, G. ve O'Hara, J. (2008). The importance of the concept of self-evaluation in the changing landscape of education policy. *Studies in Educational Evaluation*, 34, 173–179.
- Mendenhall, A. N, Iachini, A. ve Butcher, D. A. (2013). Exploring Stakeholder Perceptions of Facilitators and Barriers to Implementation of an Expanded School Improvement Model. *Children and Schools*, 35(4), 225- 234.
- Menon, S. A. (2015). Enhancing Service Quality in Higher Education. *IOSR Journal of Research & Method in Education (IOSR-JRME)*, 5(5), 55-60. Erişim adresi: <http://www.iosrjournals.org/iosr-jrme/papers/Vol-5/Version-2/H05525560.pdf>
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). California: Sage.
- Militaru, M., Ungureanu, G. ve Chenic (Crețu), A. Ș. (2013). The Prospects of Implementing the Principles of Total Quality Management (TQM) in Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 93, 1138 – 1141, 3rd World Conference on Learning, Teaching and Educational Leadership (WCLTA-2012).
- Milli Eğitim Bakanlığı (2016). Strateji Geliştirme Başkanlığı 2015-2016 Eğitim ve Öğretim Yılı Eğitim ve Öğretimde Yenilikçilik Ödülü Alan Çalışmalar Raporu. Erişim adresi: http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_03/09171428_4._EYitim_ve_

YYretimde_YenilikYilik_YdYlY_Alan_YalYYmalar.pdf

- Mobegil, F. O., Ondigi, A. B. ve Oburu, P. O. (2010). Secondary School Headteachers' Quality Assurance Strategies and Challenges in Gucha District. *Kenya Educational Research and Reviews*, 5(7), 408-414.
- Mok, M. M. C. ve Flynn, M. (2002). Determinants of students' quality of school life: A path model. *Learning Environments Research*, 5(3), 275-300.
- Moro-Egido, A.I. ve Panades, J. (2010). An Analysis of Student Satisfaction: Full-Time vs. Part-Time Students. *Social Indicators Research*, 96(2), 363-378.
- Motwani, J. ve Kumar, A. (1997). The need for implementing total quality management in education. *International Journal of Educational Management*, 11(3), 131-135.
- Munhurrun, P. R., Naidoo, P. ve Nundlall, P. (2010). Proposed Model for Measuring Service Quality in Secondary Education. *International Journal of Quality and Service Sciences*, 2(3), 335-336.
- Murley, L. D., Keedy, J. L. ve Welsh, J. F. (2008). Examining School Improvement through the Lens of Principal and Teacher Flow of Influence in High-Achieving, High-Poverty Schools. *Leadership and Policy in Schools*, 7, 380-400.
- Nadiri, H., Kandampully, J. ve Hussain, K. (2009). Students' perceptions of service quality in higher education. *Total Quality Management & Business Excellence*, 20(5), 523-535.
- National Science Teachers Association (2011). *Quality Science Education and 21st-Century Skills*. Erişim adresi: http://static.nsta.org/pdfs/PositionStatement_21stCentury.pdf.
- Nawab, A. (2017). What difference could in-service training make? Insights from a public school of Pakistan. *Journal of Teacher Development*, 21(1), 142-159.
- Nawelwa, J., Sichinsambwe, C. ve Mwanza, B. G. (2015). An analysis of total quality management (TQM) practices in Zambian secondary schools: A survey of Lusaka District. *The TQM Journal*, 27(6), 716-731.
- Nell, C. E. ve Cant, M.C. (2014). Determining student perceptions regarding the most important service features and overall satisfaction with the service quality of a higher education institution. *Management*, 19(2), 63- 87.
- Ngware, M. W. (2006). Total quality management in secondary schools in Kenya: extent of practice. *Quality Assurance in Education*, 14(4), 339-362.

- Ngwenya, V. C. ve Sibanda, D. (2017). How can Education Managers in Secondary Rural Schools Generate Funds within a School Based Management Framework? *Advances in Social Sciences Research Journal*, 4(2), 113-125.
- Niculescu, L. ve Dima, A. M. (2010). The Quality of Educational Services-Institutional Case Study from the Romanian Higher Education. *Transylvanian Review of Administrative Sciences*, No.29E, 100-108.
- O'Brien, S., McNamara, G., O'Hara, J. ve Brown, M. (2017). External specialist support for school self-evaluation: Testing a model of support in Irish post-primary schools. *Evaluation*, vol. 23(1), 61-79
- OECD (2012). Better Life Index. Erişim adresi:
<http://www.oecdbetterlifeindex.org/topics/education>
- Okay, ř. (2009). Effect of Total Quality Management Applications on Academic and Social Success of Students in Vocational and Technical Secondary Education According to the Perception of Manager and Teachers. *Journal of TSA*, 132-148.
- Okumuş, A. ve Duygun, A. (2008). Eğitim Hizmetlerinin Pazarlanmasında Hizmet Kalitesinin Ölçümü ve Algılanan Hizmet Kalitesi İle Öğrenci Memnuniyeti Arasındaki İlişki. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 17-38.
- Oldfield, B. M. ve Baron, S. (2000). Student Perceptions of Service Quality in a UK University Business and Management Faculty. *Quality Assurance in Education*, 8(2), 85-95.
- Önal, İ. (2004). Eğitim ve Bilgi Hizmetlerinde Toplam Kalite Uygulamaları. *Türk Kütüphaneciliği*, 18(1), 27-42
- Öztürk, A. (2009). *Kalite Yönetimi ve Planlaması*, Ekin Yayınevi, Bursa, ISBN 978-9944-141-79-6. Encyclopedia of Business, 2nd ed. Erişim adresi:
<http://www.referenceforbusiness.com/encyclopedia/>
- Özdamar, K. (2001). *Örnekleme Yöntemleri*. 4ncü Baskı, Eskişehir:Anadolu Üniversitesi.
- Özdamar, K. (2004). *Tabloların Oluşturulması, Güvenirlik ve Soru Analizi. Paket Programlarla İstatistiksel Veri Analizi-1*. 5th ed. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Özevren, M. (2000). *Toplam kalite yönetimi: Temel kavramlar ve uygulamalar*. İstanbul: Alfa.
- Özgül, E. ve Devedakan, N. (2005). Üniversitelerde SERVQUAL Tekniği İle Algılanan Hizmet Kalitesinin Ölçülmesine Yönelik Karşılaştırılmal Bir Araştırma. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(2),1-24.

- Özmantar, Z. K. (2011). Okullarda Etkili Stratejik Plan Hazırlama Süreci: Bir Eylem Araştırması The Process of Effective Strategic Plan Development for Schools: An Action Research. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(4), 1389 -1421. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/223370>
- Pallant, J. (2010). *SPSS*. 4th edition, pp. 182-184, Buckingham:Mc Graw Hill.
- Pande, P. S., Neuman, R.P. ve Cavanagh, R.R. (2000). *The Six Sigma Way: How GE Motorola and Other Top Companies are Improving Their Performance*, New York: McGraw-Hill.
- Parasuraman, A., Zeithaml, V. A. ve Berry, L. L. (1985) “A Conceptual Model of Service Quality and Its Implications for Future Research”, *Journal of Marketing*, 49(Autumn), 41-50.
- Parasuraman, A., Berry, L. L. ve Zeithaml, A. V. (1988). SERVQUAL: A Multi-Item Scale for Measuring Consumer Perceptions of Service Quality. *Journal of Retailing*, Vol. 64, No.1, 12-40.
- Parasuraman, A., Zeithaml, V. ve Berry, L. L. (1990). *Delivering Quality Service: Balancing Customer Perceptions and Expectations*, New York: The Free Press.
- Petegem, K.V., Creemers, B., Aelterman, A. ve Rosseel, Y. (2008). The importance of pre-measurements of wellbeing and achievement for students’ current wellbeing. *South African Journal of Education*, 28,451-468.
- Peters, T. ve Waterman,R. (1982). *In Search of Excellence: Lessons from America's Best Run Companies*. New York: Harper and Row
- Podgomik, V. ve Vogrinç, J. (2017). The Role of Headteachers, Teachers, and School Counselors in the System of Quality Assessment and Assurance of School Work. *Sage Open*, 7(2), 1-13.
- Ramseook-Munhurrin, P. ve Naidoo, P. (2010). A proposed model for measuring service quality in secondary education. *International Journal of Quality and Service Sciences*, 2(3), 335-351
- Ramseook-Munhurrin, P. ve Nundlall, P. (2013). Service quality measurement for secondary school setting. *Quality Assurance in Education*, 21(4), 1.
- Rani, P. (2016). Total Quality Management in Education. *Indian Journal of Research*, 5(9), 56-57.
- Rowley, J. (1997). Beyond service quality dimensions in higher education and towards a service contract. *Quality Assurance in Education*, 5(1), 7-14.

- Saat, M. (1999). Kavramsal Hizmet Modeli ve Hizmet Kalitesini Ölçme Aracı Olarak Servqual Analizi. *G.Ü.İ.İ.B.F. Dergisi*, 3(99), 107-118. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/287993>
- Sahney, S. (2016). Use of multiple methodologies for developing a customer oriented model of total quality management in higher education. *International Journal of Educational Management*, 30(3), 326-353.
- Sallis, E. (2002). *Total Quality Management in Education*. Erişim adresi: http://herearmenia.files.wordpress.com/2011/09/ebookscluborg__total_quality_management_in_education.pdf.
- Sampaio, M. ve Leite, C. (2017). From curricular justice to educational improvement: What is the role of schools' self-evaluation?. *Improving Schools*, 20(1),1-14.
- Sarı, M., Otunç, E. ve Erceylan, H. (2007). Quality of Life in High Schools: The Case of Adana Province (Liselerde Okul Yasam Kalitesi: Adana İli Ornegi). *Educational Administration: Theory and Practice (Kuram ve Uygulamada EgitimYonetimi)*, 50, 297-320.
- Sarpten, S. ve Batman, K. A. (2009). *The Study of the Organization of the Ministry of Education and Culture of the TRNC According to Total Quality Management*. [KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı Örgütünün Toplam Kalite Açısından İncelenmesi]. Paper presented at the First International Congress of Educational Research, Çanakkale 18 Mart University, 123, Çanakkale, Turkey, 1-3 May.
- Sasser, W. E., Olsen, R. P. ve Wyckoff, D. D. (1978). *Management of Service Operations*, Allyn & Bacon, Boston, MA.
- Scherman,V., Bosker, R. J. ve Howie, S. J. (2017). *Monitoring the Quality of Education in Schools*. The Netherlands : Sense Publishers:Rotterdam.
- Senol, H. ve Dagli, G. (2016). Quality Improvement in Secondary Schools: Developing a School Self-evaluation Scale. *International Journal of Educational Sciences*, 15(1, 2), 53-65.
- Senol, H. ve Dagli, G. (2017). Increasing Service Quality in Education: Views of Principals and Teachers. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*,13(8), 4857–4871.
- Seth, N., Deshmukh, S. G. ve Vrat, P. (2005). Service quality models: a review. *International Journal of Quality & Reliability Management*, 22(9), 913-949.
- Shahmohammadi, N. (2017). The Evaluation of Teachers' Job Performance Based on Total Quality Management (TQM). *International Education Studies*, 10(4). Canada: Canadian Center of Science and Education.

- Shankar, A. (2012). Total Quality Management in Secondary Education: Perception Of Teacher in MEERUT Region. *The International Journal's Research, Journal Of Economics and Business Studies*. Vol.1, No.12,1.
- Sharabi, M. (2013). Managing and improving service quality in higher education. *International Journal of Quality and Service Sciences*, 5, 309–320.
- Simpkins, S. D., Fredricks, J. A., Davis-Kean, P. E. ve Eccless, J. S. (2006). *Healthy mind, Healthy Habits: The Influence of Activity Involment In Middle Childhood*. Newyork:Cambridge University Press.
- Six Sigma(2017). History and Development of Six Sigma. Aveta Business Institute. Erişim adresi: <http://www.sixsigmaonline.org/six-sigma-training/>
- Skinner, E. A., Zimmer-Gembeck, M. J. ve Connell, J. P. (1998). Individual differences and the development of perceived control. *Monographs. Soc.. Res. Child. Dev.*, 63(2-3), 204.
- Sökmen, A. (2011). Öğrenci Memnuniyetine Yönelik Ankara'daki Bir Meslek Yüksekokulunda Araştırma. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 66-79.
- Stoddard, R. W. (2008). Tools Supporting CMMI High Maturity for Small Organizations. (International Congress of Software Engineering d it A li ti) .Carnegie Mellon University and its Applications , Software Engineering Institute Carnegie Mellon University. Erişim adresi: http://www.sei.cmu.edu/library/assets/presentations/Tools_Supporting_CM MI_Small_Organizations.pdf
- Sukwadi, R., Yang, C. ve Liu, F. (2011). Towards An Identification and Classification of Service Quality Attributes in Higher Education. *International Journal of e-Education, e-Business, e-Management and e-Learning*, 1(2), 163-168.
- Suldo, S. M., Frank, M. J., Chappel, A. M., Albers, M. M. ve Bateman, L. P. (2014). American High School Students' Perceptions of Determinants of Life Satisfaction. *Social Indicators Research*, 118(2), 485–514.
- Sumaedi, S., Mahatma, G. ve Bakti, Y. (2011). The Students' Perceived Quality Comparison of ISO 9001 and Non-ISO 9001 Certified School: an Empirical Evaluation. *International Journal of Engineering & Technology*, IJET-IJENS, Vol: 11, No: 01, 80-84.
- Sun, H. (2000). Total quality management, ISO 9000 certification and performance improvement. *International Journal of Quality & Reliability Management*, 17 (2),168-179.
- Sümer, N. (2000). Yapısal Esitlik Modelleri: Temel kavramlar ve ornek uygulamalar. *Turk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 74-79.

- Sweeney, L. (2016). A Predictive Model of Student Satisfaction. *Irish Journal of Academic Practice*, 5(1), 1-30.
- Sweis, R., Diab, H., Saleh, F. I. M., Suifan, T. ve Dahiyat, S. E. (2016). Assessing service quality in secondary schools: the case of Jordan, Benchmarking: *An International Journal*, 23(5), 1207-1226. Erişim adresi: <https://doi.org/10.1108/BIJ-04-2015-0031>
- Şahin, İ., Zoraloğlu, Y. R. ve Şahin, F. N. (2011). Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Amaçları, Eğitsel Hedefleri, Üniversite Öğreniminden Beklentileri ve Memnuniyet Durumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*; 17(3), 429-452.
- Şahin, I. (2013). The Principals of Primary Schools Ideas on Their School Development Strategies and Practices. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(1), 242- 250.
- Şahin, I. (2015). The Opinions of Principals about the School Development Management Team. *Elementary Education Online*, 14(2), 621-633.
- Şan, E. (2016). Total quality management in learning environment case of secondary school in Northern Cyprus. *International Journal of Innovative Research in Education*, 3(2), 86-96.
- Şentürk, H. ve Türkmen, Ö. (2009). İlköğretim Okullarındaki Yönetici ve Öğretmenlerin Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarına İlişkin Algıları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*. 12, 128-142.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2001). *Using Multivariate Statistics*. 4th Edition. MA: Allyn and Bacon, Inc.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics (5th Ed)*. Boston: Pearson Education.
- Tan, C. K. ve Kek, W. S. (2004). Service Quality in Higher Education Using an Enhanced SERVQUAL Approach. *Quality in Higher Education*, 10(1), 17-25.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). *İçerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- TDK, Büyük Türkçe Sözlük (t.y.). Erişim adresi: http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts
- Deming Institute(t.y.). The W. Edwards . Erişim adresi: [www. Deming.org](http://www.Deming.org)
- The World Bank (t.y.). Education. Erişimadresi: <http://pubdocs.worldbank.org/en/885391491506807243/Education>

- Ting, H. D. Abella, S. M. (2007). Measuring Student Course Evaluations: The Use of a Loglinear Model. *International Education Journal*, 8(1), 194-204. Erişim adresi: <http://iej.com.au>
- Trorey, G. ve Cullingford, C. (2017). *Professional Development and Institutional Needs*. USA: Routledge. Erişim adresi: https://books.google.com.cy/books?hl=en&lr=&id=IEErDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA223&dq=total+quality+management++role+principals+teachers++&ots=ZOJyhRLWv&sig=4VJnbgte5c1geG60Ri9B-1XJc&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false.
- Tsiolakki, C. M. ve Tsiakkiros, A. (2013). The Views of Cypriot Primary School Principals on School Improvement: *Leadership for Learning, ISEA*, 41(2), 3-17.
- Türkan, Y. S., Manisalı, E. ve Çelikkol, M.F. (2009). Evaluation of Critical Success Faktörs Effect On Six Sigma Project Success in Turkey's Manufacturing Sector. *Journal of Engineering and Natural Sciences Mühendislik ve Fen Bilimleri Dergisi*, Sigma, 27, 105-117.
- Türkyılmaz, M. ve Kuş, Z. (2010). Öğretmenlerin Okul Kalitesini Algılamalarındaki Farklılıklar. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 285-304.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitim bilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılacak Nitel Bir Araştırma Tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24, 543-559.
- UNICEF (2000). Defining Quality in Education. Erişim adresi: <https://www.unicef.org/education/files/QualityEducation.PDF>
- UNESCO (2004). School Evaluation for Quality Improvement Report, Asian Network of Training and Research Institutions in Educational Planning. Erişim adresi: <http://www.unesco.org.iiep>
- UNICEF (2013). Çocuklar ve eğitim sistemi. Erişim adresi: <http://www.unicef.org.tr/sayfa.aspx?id=20>
- Wael, T. (2015). Using Servqual Model to Assess Service Quality and Students Satisfacti in Pavia University – Italy. *International Journal of Research in Business Studies and Management*, 2(3), 24-31. Erişim adresi: <http://www.ijrbsm.org/pdf/v2-i3/4.pdf>
- Wani, I. A. (2014). Perception of Secondary School Teachers Towards Total Quality Management In Education. *International Journal of Humanities and Social Science Invention*, 3(6), 1.
- Whitaker, B. (1997). *Instructional leadership and visibility*. Washington: The Clearing House.

- Winn, C. R. ve Green, S. R. (1998). Applying Total Quality Management to the Educational Process. *Int. J. Engng Ed.*, 14(1), 24-29. Erişim adresi: <http://www.ijee.ie/articles/Vol14-1/ijee959.pdf>
- Wiyono, B. B. (2017). The Effect of Self-evaluation on the Principals' Transformational Leadership, Teachers' Work Motivation, Teamwork Effectiveness, and School Improvement. *Theory and Practice, International Journal of Leadership in Education*, 1-21. Erişim adresi: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13603124.2017.1318960>.
- Wong, L. K., Ong, F. S. ve Kuek, Y. T. (2012). Constructing a Survey Questionnaire to Collect Data on Service Quality of Business Academics. *European Journal of Social Sciences*, 29(2), 209-221. Erişim adresi: <http://www.europeanjournalofsocialsciences.com>
- Woolley, M. (2017). *The Challenge of Teaching*, Singapore:Springer. Erişim adresi: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-981-10-2571-6_24.
- World Bank (t.y.). Education. Erişim adresi: <http://www.worldbank.org/en/topic/education/overview>
- Verkuyten, M. ve Thijs J. (2002). School satisfaction of elementary school children: the role of performance, peer relations, ethnicity and gender. *Social Indicators Research*, 59, 203-228.
- Vos, R. (1996). Educational Indicators: What's to be Measured? Working Paper Series I-I. Erişim adresi: <http://ciu.reduaz.mx/calidad%20educativa/private/antologia/tema4/indicadores.pdf>
- Voss, R., Gruber, T. ve Szmigin, I. (2007). Service Quality in Higher Education: The Role of Student Expectations. *Journal of Business Research*, 60, 949-959.
- Yasin, U. (2015). *İlkokullarda TKY ilkelerinin uygulanmasına ilişkin öğretmen algıları*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tezsiz Yüksek Lisans, Eğitim Yönetimi, Denetimi, Planlaması ve Ekonomisi Bölümü. Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr>
- Yenel, İ. F., Çolakoğlu, T. ve Demir, İ. (2008). Ortaöğretim Kurumlarında Toplam Kalite Yönetiminin Uygulanabilirliğine İlişkin Yöneticilerin Görüşleri Üzerine Bir Araştırma. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 2(2). Erişim adresi: <http://dergi.nigde.edu.tr/index.php/besyodergi/article/viewFile/30/40>
- Yıldız, M. S., Erdemir, İ. ve Gitmez, M. (2006). Bir Ortaöğretim Kurumunda Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarının Öğrenci Memnuniyeti Üzerine Etkisinin İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı 172, 143.

- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2003). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, V., Filiz, Z. ve Yaprak, B. (2007). Servqual Yöntemiyle Yükseköğretimde Hizmet Kalitesinin Ölçülmesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 299-316.
- Yılmaz, K. ve Altinkurt, Y. (2011). Prospective teachers' views about the problems of Turkish educational system. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 942-973.
- Yousapronpaiboon, K. (2014). SERVQUAL: Measuring Higher Education Service Quality in Thailand. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 1088–1095.
- Zainuddin, S., Kahmis, M. H., Muhamad, A. ve Mamat, N. (2014). Perceptions and Expectations of Students Towards the Service Quality: Perspective in Malaysian University. *Malaysian Online Journal of Educational Management*, 2(2), 73-91.
- Zullig, K. J., Huebner, E. S. ve Patton, J. M. (2011). Relationships among school climate domains and school satisfaction. *Psychology in the Schools*, 48(2), 133.

EKLER

EK-1: ANKET UYGULAMASI İÇİN ORTAÖĞRETİM DAİRESİNDEN ALINAN İZİN BELGESİ



**KUZEY KIBRIS TÜRK CUMHURİYETİ
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
GENEL ORTAÖĞRETİM DAİRESİ MÜDÜRLÜĞÜ**

Sayı: GÖÖ.0.00.35-A/14/15-/599 25.05.2015

Sayın Hülya Senol, 

Bgr: 25.05.2015 tarihli başvurunuz

Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğünün TTD.0.00.03-12-15/497 sayılı ve 25.05.2015 tarihli yazısı uyarınca "Okul Özdeğerlendirme Ölçeğinin Geliştirilmesi" konulu bilimsel anket çalışmasının gizlilik ve görhürlük ilkelere riayet edilerek uygulanması müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Ancak uygulamadan önce bağlı bulunduğu okul müdürlüğüyle istişarede bulunulup anketin hangi okulla ne zaman uygulanacağı birlikte saptanmalıdır.

Anket uygulandıktan sonra sonuçların Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğüne ileştirilmesi yasa gereğidir.

Bilgilerinize saygı ile rica ederim


Mustafa Borataş
Müdür

 **OB:SD**

Tel : 0951 400 1235 / 406 - 224 8487
Fax : 0951 400 1227 8410
E-mail : mbn@oksbas.mn Lefkoşa-KY010

EK-2: UYGULANAN ANKET ÖRNEĞİ

Sevgili Öğrenciler,

Bu doktora çalışmasının amacı, öğrenci algısına göre Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde bulunan devlet liselerinde mevcut Eğitim sisteminin güçlü yönlerini ortaya çıkarmak, eksiklikleri ve zayıf yönleri belirleyerek, okulların belirlenen güçlü yönlerinin devamını sağlamak, zayıf ve eksik yönlerini gidermeye yönelik düzeltici çalışmalar yapabilmelerine katkı sağlayacak “Okul Öz Değerlendirme Ölçeği” geliştirmektir. Her soruya cevap verilmesi araştırmanın güvenilirliği açısından önemlidir. Verdiğiniz kişisel cevapların gizliliği sağlanacaktır. Anket formuna adınızı yazmanıza gerek yoktur. Anket sorularını cevaplarken göstereceğiniz ilgi ve samimiyetten dolayı teşekkür ederiz.

Hülya ŞENOL
Yakındoğu Üniversitesi
Doktora Öğrencisi

Prof .Dr.Gökmen DAĞLI
Yakındoğu Üniversitesi
Tez Danışmanı

I. BÖLÜM : KİŞİSEL ÖZELLİKLER

1.Yaşınız:.....

2. Cinsiyetiniz : ()1. Kız ()2. Erkek

3.Sınıfınız: ()9. Sınıf ()10. Sınıf ()11. Sınıf ()12. Sınıf

4. Öğrenim gördüğünüz okul türü:

()1. Fen Lisesi ()2. Anadolu Lisesi ()3. Devlet Koleji

()4. Özel Kolej ()5.Klasik Lise ()6. Meslek Lisesi

5. Geçen yılki karne dereceniz:

()1.Desteklenmelidir “E” (3,50-4,49) ()2. Geçer “D” (4,50-5,49)

()3. Orta “C” (5,50-6,49) ()4. İyi “B” (6,50-8,49) ()5. Pek İyi “A” (8,50-10,00)

6. Uyuşgunuz: ()1. KKTC ()2. TC ()3. TC+KKTC ()4. Diğer

7. En uzun süre yaşadığınız yerleşim yeri : ()1. Şehir Merkezi ()2. Köy/Kasaba

8. Annenizin öğrenim durumu: ()1. İlköğretim ()2. Lise ()3. Lisans ()4. Lisansüstü

9. Babanızın öğrenim durumu: ()1. İlköğretim ()2. Lise ()3. Lisans ()4. Lisansüstü

10. Genel olarak okulunuzdaki eğitim-öğretim koşullarından memnun musunuz?

()1. Evet, memnunum ()2. Hayır, memnun değilim

II. OKUL ÖZ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

Aşağıda 38 madde bulunmaktadır. Her maddeyi dikkatlice okuduktan sonra size göre uygun olan seçeneğe (X) işareti koyunuz.

	Kesinlikle Katılıyor	Katılıyor	Kararsız	Katılmıyor	Kesinlikle Katılmıyor
Eğitim-Öğretim Kadrosu					
1.Öğretmenlerimiz verdiği sözü zamanında yerine getirir.	()	()	()	()	()
2.Öğretmenlerimiz ders saatini planlı bir şekilde kullanır.	()	()	()	()	()
3.Öğretmenlerimiz öğrencilerin sorunları ile zamanında ilgilenir.	()	()	()	()	()
4.Öğretmenlerimiz öğrencilerine yardım etme konusunda heveslidir.	()	()	()	()	()
5.Öğretmenlerimiz ders anlatmaya isteklidirler.	()	()	()	()	()
6.Öğretmenlerimiz öğrencilere karşı naziktir.	()	()	()	()	()
7.Öğretmenlerimiz kendi alanlarında bilgili ve tecrübelidir.	()	()	()	()	()
8.Öğretmenlerimiz öğrencilerine özenli ve bireysel ilgi gösterir.	()	()	()	()	()
9.Öğretmenlerimiz seçmeli ders, bölüm/program, okul ve meslek seçimlerinde öğrencilere yardım eder.	()	()	()	()	()
10.Öğretmenlerimiz ders veya konuları, günlük ders programı çerçevesinde öğretir.	()	()	()	()	()
11.Öğretmenlerimiz okulla ilgili sosyal ve kültürel etkinlikleri yerine getirir.	()	()	()	()	()
12.Öğretmenlerimiz öğrencilerde ulusal değerlerin kökleşmesini sağlar.	()	()	()	()	()
13.Öğretmenlerimiz öğrencilerin kişilik ve yeteneklerini tam olarak geliştirmelerine yardımcı olur.	()	()	()	()	()
14.Öğretmenlerimiz öğrencilerin serbest düşünme ve hareket etmelerine yardımcı olur.	()	()	()	()	()
15.Öğretmenlerimiz öğrencilerin toplum yaşamı ile ilgili iyi alışkanlıklar kazanmaları için çaba gösterir.	()	()	()	()	()
16.Öğretmenlerimiz mezhep, siyasal düşünce, dil, din, ırk ve felsefi inanç ayırımı yapmazlar.	()	()	()	()	()
17.Öğretmenlerimiz öğrenci seviyesine uygun olarak ders anlatır.	()	()	()	()	()
18.Öğretmenlerimiz derslerinde okuldaki mevcut akıllı tahta, bilgisayar, projektör, internet, poster, maket vb. teknolojiden yararlanır.	()	()	()	()	()
19.Öğretmenlerimiz öğrencilerin derse katılımına önem verir.	()	()	()	()	()

20.Öğretmenlerimiz sınıf içi disipline özen gösterir.	()	()	()	()	()
Okul Faaliyetleri					
1.Okulumuzda öğrenciler sportif faaliyetlere katılım için özendirilir.	()	()	()	()	()
2. Okulumuzda gerçekleşen sergi, yarışma, şiir dinletisi gibi kültürel faaliyetlere katılım konusunda öğrencilerin yetenekleri göz önünde bulundurulur.	()	()	()	()	()
3.Okulumuzda öğrencilerin genel kültürlerini geliştirici faaliyetler (kitap tanıtımları, seminer, konferans vb) yeterlidir	()	()	()	()	()
4.Okulumuzda öğrenciler proje çalışmalarını sergileyebilir.	()	()	()	()	()
5.Ulusal gün ve haftalarda kutlamalar ve anma törenleri yapılır.	()	()	()	()	()
6. Ders yılı başında okulumuzda her sınıftan bir öğrenci öğretmenlerimizin himayesinde seçilerek “Onur Genel Kurulu” oluşturulur.	()	()	()	()	()
7.Okulumuzda disiplin kurulu etkin bir şekilde çalışır.	()	()	()	()	()
8. Her ders yılı sonunda bölüm ve alana bakılmaksızın disiplin kurulunun görüşü alınarak son sınıfta mezuniyet notu en yüksek olan öğrenci okul birincisi seçilir.	()	()	()	()	()
9.Okul aile birliğimiz, öğrencilere maddi ve manevi katkılar sağlar.	()	()	()	()	()

	Kesinlikle Katılıyor	Katılıyor	Kararsız	Katılmıyor	Kesinlikle Katılmıyor
Ölçme ve Değerlendirme					
1.Okul sınavlarımız müfredata uygun olarak hazırlanır	()	()	()	()	()
2.Okul sınavlarımızda verilen süre yeterlidir.	()	()	()	()	()
3.Sınavlarımız da, sorular açık ve anlaşılır bir şekilde hazırlanır.	()	()	()	()	()
4.Okul sınavlarımız önceden öğrencilere bildiren tarihlerde yapılır.	()	()	()	()	()
5.Sınavlar süresince sınıflarımızda yeterli sayıda gözcü öğretmen bulunur.	()	()	()	()	()
6.Okul sınav sonuçlarımız zamanında öğrencilere duyurulur.	()	()	()	()	()
7.Öğrenciler yapılan değerlendirme sonunda sınav kağıtlarını görebilir.	()	()	()	()	()
8.Öğrenciler sınav notlarına itiraz edebilir.	()	()	()	()	()
9.Yabancı dil sınavlarımız dinleme, konuşma, okuma, anlama, yazma becerileri	()	()	()	()	()
10.Okulumuzda ödevler öğrencilerin zaman ve emek açısından gücünü aşmayacak seviyede düzenlenir.	()	()	()	()	()
Okul Başarısı					
1.Okulumuz uluslararası sınavlarda (IGCSE-GCE veya ÖSS) başarısı yüksektir.	()	()	()	()	()
2.Okulumuz okullar arası yapılan akademik yarışmalarda (bilgi, proje vb)başarılıdır.	()	()	()	()	()
3.Okulumuz okullar arası yapılan sportif yarışmalarda başarılıdır.	()	()	()	()	()
4.Okulumuzun öğrencilerini üniversiteye yerleştirme oranı yüksektir.	()	()	()	()	()
Okul Yönetimi					
1.Okul idarecilerimiz öğrencilere verdiği sözü zamanında yerine getirir.	()	()	()	()	()
2.Okul idarecilerimiz öğrencilerin kayıt ve bilgilerini hatasız ve ulaşılabilir şekilde tutar.	()	()	()	()	()

3.Okul idarecilerimiz öğrencilerin sorunları ile zamanında ilgilenir.	()	()	()	()	()
4.Okul idarecilerimiz öğrencilere yardım etme konusunda heveslidir.	()	()	()	()	()
5.Okul idarecilerimiz öğrencilere karşı naziktir.	()	()	()	()	()
6.Okul idarecilerimizin yöneticilik konusunda bilgili ve tecrübelidir.	()	()	()	()	()
7.Okul idarecilerimiz öğrencilere özenli ve bireysel ilgi gösterir.	()	()	()	()	()
8.Okul idarecilerimiz öğrenciler ile iyi bir iletişim içerisinde.	()	()	()	()	()
Okulun Fiziki Durumu					
1.Sınıflarımız öğrenci sayısına göre yeterlidir.					
2.Sınıflarımızda aydınlatma ve havalandırma yeterlidir.					
3.Okulumuzda tüm alanlar yeterli donanıma sahiptir.					
4.Okul açık ve kapalı spor alanlarımız yeterlidir.					
5.Okul kütüphanemiz de öğrencilerin ders ihtiyaçlarına cevap verebilecek sayıda kitap bulunmaktadır.					
6.Okulumuzda teknolojik araç ve gereçler (bilgisayar,akıllı tahta, fotokopi, teyp v.b.) çalışır durumdadır.					
7.Okulumuzda tüm alanlar temizdir.					
8.Okulumuzda tüm faaliyetler güvenlik içinde yürütülür.					
9.Okul kantinlerimizde satılan yiyecekler sağlıklı ve temizdir.					

	Kesinlikle Katılıyor	Katılıyor	Kararsız	Katılmıyor	Kesinlikle Katılmıyor
Okul Rehberlik Hizmetleri					
1.Rehberlik görevlilerimiz öğrencilerin kayıt ve bilgilerini hatasız ve ulaşılabilir şekilde tutar.	()	()	()	()	()
2.Rehberlik görevlilerimiz öğrenciye yardım etme konusunda heveslidir.	()	()	()	()	()
3.Rehberlik görevlilerimiz öğrencilere karşı naziktir.	()	()	()	()	()
4.Rehberlik görevlilerimiz öğrencilere özenli ve bireysel ilgi gösterir.	()	()	()	()	()
5.Okulumuzda rehberlik ve psikolojik danışman sayısı öğrenci sayısına göre yeterlidir.	()	()	()	()	()
6.Rehberlik servisimiz okula yeni başlayan öğrencilere okulu tanıtır.	()	()	()	()	()
7.Rehberlik servisimiz öğrencilere meslekler hakkında bilgi verir .	()	()	()	()	()
8.Rehberlik servisimiz üniversiteler hakkında öğrencileri bilgilendirir.	()	()	()	()	()
9.Rehberlik servisimiz öğrencilere toplantı, konferans, panel gibi etkinlikler düzenler.	()	()	()	()	()
Okul Servisleri					
1.Servis görevlilerimiz öğrenciler ile sevgi-saygı çerçevesinde konuşur.	()	()	()	()	()
2.Servis şoförümüz trafik kurallarına uyar.	()	()	()	()	()
3.Servisimizde sıcak-soğuk klima çalışır.	()	()	()	()	()
4.Servisimiz zamanlamaya özen gösterir.	()	()	()	()	()
5.Okul servisimiz emniyetlidir.	()	()	()	()	()

EK -3: OKUL ÖZ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ (İstatiksel analiz sonucu)

I. BÖLÜM : KİŞİSEL ÖZELLİKLER

1.Yaşınız:.....

2. Cinsiyetiniz : ()1. Kız ()2. Erkek

3.Sınıfınız: () 9. Sınıf () 10. Sınıf () 11. Sınıf () 12. Sınıf

4. Öğrenim gördüğünüz okul türü:

()1. Fen Lisesi ()2. Anadolu Lisesi ()3. Devlet Koleji

()4. Özel Kolej ()5.Klasik Lise ()6. Meslek Lisesi

5. Geçen yılki karne dereceniz:

()1.Desteklenmelidir “E” (3,50-4,49) ()2. Geçer “D” (4,50-5,49)

()3. Orta “C” (5,50-6,49) ()4. İyi “B” (6,50-8,49) ()5. Pek İyi “A” (8,50-10,00)

6. Uyruğunuz : ()1. KKTC ()2. TC ()3. TC+KKTC ()4. Diğer

7. En uzun süre yaşadığınız yerleşim yeri : ()1. Şehir Merkezi ()2. Köy/Kasaba

8. Annenizin öğrenim durumu: ()1. İlköğretim ()2. Lise ()3. Lisans ()4. Lisansüstü

9. Babanızın öğrenim durumu: ()1. İlköğretim ()2. Lise ()3. Lisan ()4. Lisansüstü

10. Genel olarak okulunuzdaki eğitim-öğretim koşullarından memnun musunuz?

()1. Evet, memnunum ()2. Hayır, memnun değilim

BÖLÜM II: OKUL ÖZ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

Aşağıda 38 madde bulunmaktadır. Her maddeyi dikkatlice okuduktan sonra size göre uygun olan seçeneğe (X) işareti koyunuz.

	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
Eğitim-Öğretim Kadrosu					
1.Öğretmenlerimiz verdiği sözü zamanında yerine getirir.	()	()	()	()	()
2.Öğretmenlerimiz ders saatini planlı bir şekilde kullanır.	()	()	()	()	()
3.Öğretmenlerimiz öğrencilerin sorunları ile zamanında ilgilenir.	()	()	()	()	()
4.Öğretmenlerimiz öğrencilerine yardım etme konusunda heveslidir.	()	()	()	()	()
5.Öğretmenlerimiz ders anlatmaya isteklidirler.	()	()	()	()	()
6.Öğretmenlerimiz öğrencilere karşı naziktir.	()	()	()	()	()
7.Öğretmenlerimiz kendi alanlarında bilgili ve tecrübelidir.	()	()	()	()	()
8.Öğretmenlerimiz öğrencilerine özenli ve bireysel ilgi gösterir.	()	()	()	()	()
Okul Faaliyetleri					
1.Okulumuzda öğrenciler sportif faaliyetlere katılım için özendirilir.	()	()	()	()	()
2. Okulumuzda gerçekleşen sergi, yarışma, şiir dinletisi gibi kültürel faaliyetlere katılım konusunda öğrencilerin yetenekleri göz önünde bulundurulur.	()	()	()	()	()
3.Okulumuzda öğrencilerin genel kültürlerini geliştirici faaliyetler (kitap tanıtımları, seminer, konferans vb) yeterlidir	()	()	()	()	()
4.Okulumuzda öğrenciler proje çalışmalarını sergileyebilir.	()	()	()	()	()

Lütfen Arka Sayfaya Geçiniz.

	Kesinlikle Katılıyor	Katılıyor	Kararsız	Katılmıyor	Kesinlikle Katılmıyor
Ölçme ve Değerlendirme					
1.Okul sınavlarımız önceden öğrencilere bildiren tarihlerde yapılır.	()	()	()	()	()
2.Sınavlar süresince sınıflarımızda yeterli sayıda gözcü öğretmen bulunur.	()	()	()	()	()
3.Öğrenciler yapılan değerlendirme sonunda sınav kağıtlarını görebilir.	()	()	()	()	()
Okul Başarısı					
1.Okulumuz uluslararası sınavlarda (IGCSE-GCE veya ÖSS) başarısı yüksektir.	()	()	()	()	()
2.Okulumuz okullar arası yapılan akademik yarışmalarda (bilgi, proje vb)başarılıdır.	()	()	()	()	()
3.Okulumuzun öğrencilerini üniversiteye yerleştirme oranı yüksektir.	()	()	()	()	()
Okul Yönetimi					
1.Okul idarecilerimiz öğrencilere verdiği sözü zamanında yerine getirir.	()	()	()	()	()
2.Okul idarecilerimiz öğrencilerin sorunları ile zamanında ilgilenir.	()	()	()	()	()
3.Okul idarecilerimiz öğrencilere yardım etme konusunda heveslidir.	()	()	()	()	()
4.Okul idarecilerimiz öğrencilere karşı naziktir.	()	()	()	()	()
5.Okul idarecilerimizin yöneticilik konusunda bilgili ve tecrübelidir.	()	()	()	()	()
6.Okul idarecilerimiz öğrencilere özenli ve bireysel ilgi gösterir.	()	()	()	()	()
7.Okul idarecilerimiz öğrenciler ile iyi bir iletişim içerisinde.	()	()	()	()	()
Okulun Fiziki Durumu					
1.Sınıflarımız öğrenci sayısına göre yeterlidir.					
2.Okulumuzda tüm alanlar yeterli donanıma sahiptir.					
3.Okul açık ve kapalı spor alanlarımız yeterlidir.					
4.Okul kütüphanemiz de öğrencilerin ders ihtiyaçlarına cevap verebilecek sayıda kitap bulunmaktadır.					
5.Okulumuzda tüm alanlar temizdir.					
6.Okulumuzda tüm faaliyetler güvenlik içinde yürütülür.					

Lütfen Arka Sayfaya Geçiniz.

	Kesinlikle Katılıyor	Katılıyor	Kararsız	Katılmıyor	Kesinlikle Katılmıyor
Okul Rehberlik Hizmetleri					
1.Rehberlik görevlilerimiz öğrenci bilgi ve kayıtlarını hatasız ve ulaşılabilir şekilde tutmaktadır	()	()	()	()	()
2.Rehberlik görevlilerimiz öğrenciye yardım etme konusunda heveslidir.	()	()	()	()	()
3.Rehberlik görevlilerimiz öğrencilere karşı naziktir.	()	()	()	()	()
4.Rehberlik görevlilerimiz öğrencilere özenli ve bireysel ilgi gösterir.	()	()	()	()	()
5.Okulumuzda rehberlik ve psikolojik danışman sayısı öğrenci sayısına göre yeterlidir.	()	()	()	()	()
6.Rehberlik servisimiz öğrencilere meslekler hakkında bilgi verir .	()	()	()	()	()
7.Rehberlik servisimiz üniversiteler hakkında öğrencileri bilgilendirir.	()	()	()	()	()

Anket Bitmiştir, Teşekkür Ederiz.

EK-4: NİTEL ARAŞTIRMADA KULLANILAN GÖRÜŞME FORMU

Tarih: -----/-----/2017

Saat (Başlangıç / Bitiş)-----/-----

Merhaba, adım Hülya Şenol. Ben Yakınoğlu Üniversitesi Eğitim Yönetimi, Denetimi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalında doktora öğrencisiyim. Danışman öğretmenimin adı Prof. Dr. Gökmen Dağlı' dır. Öğrencilerin kognitif, dilsel, duygusal, sosyal becerilerinin geliştiği, yetenek ve becerilerini farkederek meslek seçimlerini yaptığı eğitim kurumları olması nedeni ile lise yılları hayatın dönüm noktası olarak adlandırılmaktadır. Toplam kalite yönetimi, üniversiteye veya iş dünyasına açılan kapı olarak nitelendirilen lise eğitimde kaliteyi artırmak için kullanılan en önemli araçlardan bir tanesidir. Öğrenci memnuniyeti ise toplam kalite yönetiminin en önemli esaslarından bir tanesidir. Bu araştırmada öğrencilere verilen eğitim hizmet kalitesini artırmak için eğitimde yapılması gereken hamleleri belirleyebilmek için görüşlerinizi almak istiyoruz. Katkılarınız için şimdiden teşekkür ediyoruz..

Görüşmeye geçmeden önce, verdiğiniz kişisel cevapların gizliliğinin sağlanacağını belirtmek isteriz. Bunun yanı sıra araştırma raporunda isimleriniz kesinlikle yer almayacak, bunun yerine isimleriniz şifrelenecektir.

İzin verirseniz görüşmeyi kaydetmek istiyoruz. Görüşmenin yaklaşık kırkbeş dakika süreceğini tahmin ediyoruz.

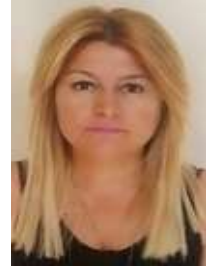
Görüşmemize başlamadan önce sormak istediğiniz soru ya da belirtmek istediğiniz herhangi bir düşünceniz var mı?

İzin verirseniz sorulara başlamak istiyoruz.

GÖRÜŞME SORULARI

- 1- Liselerde eğitim-öğretim kadrosunun öğrencilerine verdiği hizmet kalitesini artırabilmek için neler yapılmalıdır?
- 2- Liselerde okul yönetim kadrosunun öğrencilerine verdiği hizmet kalitesini artırabilmek için neler yapılmalıdır?

- 3- Liselerde okul rehberlik hizmetlerinin kalitesini artırabilmek için neler yapılmalıdır?
- 4- Liselerde okul faaliyetlerinin (ders dışı, sportif,sergi, yarışma,seminer vb) kalitesini artırabilmek için neler yapılmalıdır?
- 5- Liselerde ölçme ve değerlendirme (sınav hazırlama,uygulama, değerlendirme, analiz ve öğrencilere geri dönüt verme süreci) hizmetinin kalitesini artırabilmek için neler yapılmalıdır?
- 6- Liselerde okul başarısını artırabilmek için neler yapılmalıdır?
- 7- Okul fiziki çevresini (sınıf, bahçe, laboratuvarlar, toplantı, spor salonları, kütüphane vb) geliştirebilmek için neler yapılmalıdır?
- 8- Sizce yukarıda belirtilen sorular dışında eğitimde hizmet kalitesini artırabilmek için neler yapılmalıdır?

EK-5 ÖZGEÇMİŞ**ADI:** HÜLYA**SOYADI:**ŞENOL**DOĞUM TARİHİ:**30.04.1969**DOĞUM YERİ:** ISTANBUL**UYRUĞU:** TC-KKTC**MEDENİ DURUMU:**EVLİ**ADRES:** HALKEN 2 ALASYA EVLERİ SAMSI SOKAK NO:28 TUZLA GAZİMAĞUSA**E-MAIL:**hulya.senol@emu.edu.tr**YABANCI DİL :** İYİ DERECEDE İNGİLİZCE**EĞİTİM DURUMU****DOKTORA:** YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİNDE EĞİTİM YÖNETİMİ, DENETİMİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ BÖLÜMÜ (2017)**DOKTORA TEZ KONUSU:**

ORTAEĞİTİM KURUMLARINDA KALİTE GELİŞİMİ: OKUL ÖZ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ

TEZ DANIŞMANI: PROF. DR. GÖKMEN DAĞLI**MASTER :** DOĞU AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ, EĞİTİM BİLİMLERİ BÖLÜMÜ(2006)**MASTER TEZ KONUSU:**

“COMPARATIVE STUDY: SCIENCE LESSONS TAUGHT IN ENGLISH VERSUS SCIENCE LESSONS TAUGHT IN TURKISH”

TEZ DANIŞMANLARI: ASSIST PROF .HÜSEYİN YARATAN, ASSIST.PROF . HAMİT CANER**ÜNİVERSİTE :** MARMARA ÜNİVERSİTESİ, ATATÜRK EĞİTİM FAKÜLTESİ, BİYOLOJİ ÖĞRETMENLİĞİ BÖLÜMÜ (İNGİLİZCE , 1991)

YAYINLAR

Senol, H. & Dagli, G. (2017). Increasing Service Quality in Education: Views of Principals and Teachers. *EURASIA Journal of Mathematics Science and Technology Education*, 13(8): 4857-4871. DOI: 10.12973/eurasia.2017.00969a

Senol H & Dagli G 2016. Quality Improvement in Secondary Schools: Developing a School Self-evaluation Scale. *International Journal of Educational Sciences*, 15(1,2):53-65.

ORAL PRESENTATIONS IN INTERNATIONAL SCIENTIFIC CONFERENCES

Quality Improvement in Secondary Schools: Developing School Self-Evaluation Scale-presented at 6th World Conference on Learning, Teaching and Educational Leadership, University of Descartes, Paris, France, 2015

REVIEW:

“Developing scientific literacy through multimodal activities that integrate science and literacy instruction”, 2007, *Journal of Research in Science Teaching*

MÜFREDAT GELİŞTİRME

2008 yılında ortaokul 6,7, ve 8. sınıflar fen ve teknoloji müfredatları Prof. Ali Yıldırım, Assist.Prof Ercan Kırmızı ve Hülya Şenol tarafından hazırlanmıştır.

CALISILAN KURUMLAR VE VERİLEN DERSLER

KURUM ADI	TARİH	ÜNVAN	DERSLER
DOĞU AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ	2016-2017	Part-time Öğretim Görevlisi	- BIOLOGICAL BASES OF BEHAVIOR - DAVRANIŞIN BİYOLOJİK TEMELLERİ - ANATOMİ-FİZYOLOJİ
DOĞU AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ	2015-2016	Part-time Öğretim Görevlisi	- BIOLOGICAL BASES OF BEHAVIOR - DAVRANIŞIN BİYOLOJİK TEMELLERİ - GENEL BİYOLOJİ - ANATOMİ-FİZYOLOJİ
DOĞU AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ	2014-2015	Part-time Öğretim Görevlisi	- BIOLOGICAL BASES OF BEHAVIOR - DAVRANIŞIN BİYOLOJİK TEMELLERİ - GENEL BİYOLOJİ - ANATOMİ-FİZYOLOJİ
GREEN ISLAND MONTESSORI PRE-SCHOOL	2014-2017	DİREKTÖR	-
YENİ DÖNEM DERSANESİ	2011-2015	DİREKTÖR	-IGCSE BIOLOGY -AS BIOLOGY -A LEVEL BIOLOGY -PSYCHOLOGY -CLINICAL CHEMISTRY -MICROBIOLOGY

			-STATISTICS - HUMAN ANATOMY -BIOCHEMISTRY -PHYSIOLOGY -PHARMA I –II -PHARMA I lab -BOTANY I-II
DOĞU AKDENİZ KOLEJİ	2008-2011 2000-2011	MÜDÜRMUAVİNİ FEN BÖLÜM BAŞKANI BİYOLOJİ ÖĞRETMENİ	-IGCSE BIOLOGY -AS BIOLOGY -A LEVEL BIOLOGY -IGCSE CHEMISTRY -GENERAL SCIENCE
DOĞU AKDENİZ KOLEJİ	2008-2011	ISO 9001:2000 komite üyesi (Ekrem Cengizoğlu and Mete Unlucan ile birlikte ISO çalışmaları yapmıştır)	
AR-EL KOLEJİ	1995-2000	BİYOLOJİ ÖĞRETMENİ	-ÖSS BİYOLOJİ -FEN VE TEKNOLOJİ
TERCÜMAN KOLEJİ	1991-1995	FEN BÖLÜM BAŞKANI BİYOLOJİ ÖĞRETMENİ	-ÖSS BİYOLOJİ -FEN VE TEKNOLOJİ
KADIKÖY ANADOLU LİSESİ			2009 yılında Kadıköy Anadolu lisesinde 5 ay süresince fen ve biyoloji öğretmenlerine deneysel çalışma ve araştırma konulu desler verdim ve başarılı olan katılımcı öğretmenlere deneysel çalışma sertifikası verilmiştir.

ÜYELİKLER:

- European Council of International Schools
- Montessori Europe

ULUSLARARASI KOORDİNATÖRLÜKLER (2000-2011):

- International coordinator of Volvo Adventure Web Based Project
- International coordinator of Youngreporters for the Environment Web-based project
- International coordinator of South Eastern Environmental Project (SEMEP) supported by UNESCO

BİLGİSAYAR BİLGİSİ

- Microsoft word
- Microsoft Excel
- Power point
- SPSS

VERDİĞİM SEMİNERLER :

Seminar given by Hülya Şenol

- 1- Konu: “ Bioethanol production from plant products”

Yer : Department of Mechanical Engineering, MESEM 1 Doğu Akdeniz Üniversitesi

Tarih : 3 Ocak 2007, Perşembe

- 2- Konu : “Constructivist Approach” to the science teachers

Yer: Açık Öğretim Fakültesi , Lefkoşa

Tarih :2008

- 3- Session Chair in International Educational Conference held in Salamis Bay Hotel, organized by Faculty of Educational Sciences in 2008.

- 4- Konu : ISO 9001-2000 to the teachers

Yer: Doğu Akdeniz Koleji

Tarih : 2009

- 5- Konu : “Development of Curriculum in Science” to science teachers

Yer : Türk Maarif College

Tarih :2008

- 6- Konu : “ISO 9001-2000”- Total Quality Management” to teachers

Yer : Eastern Mediterranean College

Tarih : 2009

- 7- Konu : “Montessorri Education” to pre-school teachers

Yer : Green Island Montessori Pre-school

Tarih : 2015

- 8- Konu : “Education in Turkey, in England & application to universities” to lycee students

Yer : Yeni Dönem Dersanesi

Tarih : 2015

SERTİFİKA VE ÖDÜLLER

- 2017-Certificate of Montessorri philosophy and theory
- 2017-Certificate of Daily activities, mathematics and language studies in Montessorri education
- 2017- Certificate of Education for trainers in Montessorri Education
- 2016 Certificate for 40 hours of Montessori Seminar in Harran University(HARÜSEM)
- 2016-Certificate of Oral Presentation in 6th World Conference on Learning, Teaching & Educational Leadership, France
- 2016- Certificate of Participation in the 1st Winter Data Retreat of EMU Genetics Club
- 2000-2011 tarihleri arasında Doğu Akdeniz Koleji’ tarafından verilen çok sayıda plaket
- Certificate of Appreciation from department of Mechanical Engineering, EMU for giving a seminar to the EMU students as a spike event- 2007
- Plaket-2007 First Young Inventors by Famagusta Municipality
- Plaket-2007 Biology project competition by TRNC Ministry of Education and Culture
- Certificate in recognition of successful completion of the Summer Institute : Teaching Science, Math and Other Subjects in English by UNITED STATES EMBASSY in 2006
- Plaket-2006 First Young Inventors by Famagusta Municipality
- Plaket-2006 CYPRO Science Project Competition (KTEV)
- Plaket-2005 CYPRO Science Project Competition (KTEV)
- Plaket-2003 Science Competition by TRNC Ministry of Education and Culture
- Plaket- 2002 UNESCO-SEMEP International Project Competition (First Rank in Mediterranean Region)

- Certificates of Participation in UNESCO-SEMEP project (1998-1999, 1999-2000,2001-2002, 2002-2003, 2003-2004)
- Letter of Thanks from MEF for participation in International Science Research Competition (1999, 1997, 1995, 1993)
- Teşekkürname: Türkiye Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı -1992

YAPTIĞIM ARAŞTIRMA PROJELERİ

1- Araştırma konusu:Mental Arithmetic-in Karakol Primary School

2- Araştırma konusu :Production of bio-ethanol from plant products

Hülya Şenol

This project was presented in MEF Science project competition and also in Volvo Adventure Web-based Science Project Competition

3- Araştırma konusu :Production of natural indicators from regional flowers.

Hülya Şenol

This project was presented in MEF Science project competition and also in Volvo Adventure Web-based Science Project Competition

4- Araştırma konusu: Antimicrobial effects of essential oils extracted from herbs.

This project was presented in MEF Science project competition in

5- Araştırma konusu :Effect of nicotine on learning and short-term memory .

Hülya Şenol, Assoc. Dr. Gülay Üzümlü(İstanbul University), Prof. Dr. Ziya Ziya İstanbul University, Prof.Dr. Mustafa Taşyürekli(Cerrahpaşa Faculty)

This project was presented in MEF Science project competition in 1999

6- Araştırma konusu :Effect of high glucose level on human T-lymphocytes

Hülya Şenol, Dr. İlber Kahraman

This project was presented in MEF Science project competition in 1997.

7- Araştırma konusu : Effect of estrogen and progesteron hormones on plant growth

This project was presented in MEF Science Project Competition in 1995

8- Araştırma konusu :Agricultural herbicides

This project was presented in MEF Science Project Competition in 1993

KATILDIĞIM ULUSLARARASI PROJELER

- Young Reporters for The Environment Web-based Projects
- Volvo adventure web-based project
- UNESCO-SEMEP project

KATILDIĞIM EĞİTİMLER, HİZMETİÇİ EĞİTİM SEMİNERLERİ VE KONFERANSLAR

2017

Özel Eğitim-Piaget Gelişim Merkezi

Montessorri philosophy and theory

Daily activities, mathematics and language studies in Montessorri education

Certificate of Education for trainers in Montessorri Education

2016

Montessori Seminar in Harran University(HARÜSEM)

Positive Behavior Support in Early Childhood Education-Washington University

2015

Montessori Education –Princeton University

2014

Montessori Education-Ayla Şen- Princeton University

Eğitimde Ölçek geliştirme- Prof. Cem Birol

2013-

Mental Arithmetic-Mega Aritmatik Merkezi

2010

Dr. Burak Ali Çiçek-Environmental Awareness

Altuğ Revnak Eti- Biomimetics

Dr. Salih Kavaz-Sexually transmitted diseases

2009

Emine Kunter-Puberty

Nuran Akman- ISE-International Services in Education

Şöhret Ercen-Obesity

Ali Adalier-Additive drugs

2008

- Prof.DrAli Yıldırım and Dr. Ercan Kiraz-Constructivist Approach at Ministry of Education and Culture for teachers
- Assist Prof. Dr. Fatoş Erozan-Classroom Management
- Banu Şavkın- Learning Disabilities
- Hidayet Ağören-Healthy life and healthy nutrition
- Assist.Prof.Hüseyin Yaratın-Discovery Learning
- Ali Yaman – Communication with Adolescents
- Dursun Oğuz- Civil Defense
- Banu Şavkın-Puberty
- Prof. Dr. Mehmet Altınay-ISO 9001:2000
- İnci Taşyürek-Harmful effects of cigarette smoking and alcohol
- Dr. Mehmet Başman- Puberty

2007

- Assist.Prof. Biran Mertan-Puberty
- Dr.Umut Altunç-Balanced Diet
- Dr. Sertan Kağan-Motivation of teachers
- Prof.Dr.Ali Yıldırım- Curriculum Development
- Serra İnci-Body language

2006

Summer Institute : Teaching Science, Math and Other Subjects in English by UNITED STATES EMBASSY in 2006

2003

- Dr Deryck Viney –Botanic Seminar
- Sonay Barutçu-Environmental Pollution Seminar
- Tevfik Oral-Measurement and Evaluation Seminar
- Dr. Hasan Yağlı-Adolescence
- Mehmet Sardoğan-Empathy
- TRNC Ministry of Education-Struggle with stress and communication with problem children
- Altınay Kışlalı-Developing vision
- Cem Birol-Body language and communication with problem children
- Dr.Deryek Viney- Botanic Seminar

- The Civil Defence Organization- Civil Defence
- Nalan Yılmaz-Guidance and Counseling
- Dr. Hükmet Yücel, Dr. Sadiye Emircan- First Aid
- Prof. Dr. Uğur Öner-Conflict Resolution
- Dr. Meral Başgelmez-Do I hear my child?

1997-2000

- Adnan Kulaksızoğlu-Psychology of Adolescence
- Emre Kongar-Sociology –society
- İbrahim Dönmezer-Communication in family
- Üstün Dökmez-Empathy
- Haluk Yavuzer-Psychology of Childeren
- Haluk Yavuzer-Mother-Father and Children
- Haluk Yavuzer-Education of children
- Doğan Cücenoglu-Human
- İlkay Kasatura-Success in school
- Didem Güzey-Family and children
- Özcan Köknel-Personality and psychology of children
- Şengül Mertol-Guidance and Counseling
- İlkin Öz-Children and Family, Children
- Atalay Yörükoğlu-Psychology Health of Children
- Melike Cengiz-Reading for understanding
- Hacettepe University-Mother-Father School
- Ömer Yılmaz-Computer-based education in science, Microsoft Word and Excel Education
- Mine Çiğdem Danabaş-Drama Education
- Prof. Alev Önder- Drama Education
- Hacettepe University- Total Quality Management
- Commision of Private Colleges- Classroom Management
- Uğur Dersaneleri-Success in ÖSS

EK 6. TURNİTİN RAPORU

Hülya Şenol

ORJİNALLİK RAPORU

%**5**

BENZERLİK ENDEKSİ

%

İNTERNET
KAYNAKLARI

%**5**

YAYINLAR

%

ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

- 1** KAHRAMAN, Gülcan, ÖZYİĞİT, Günnur and KAYA, Sıdıka. "Hastanelerin Radyoloji, Radyoterapi ve Nükleer Tıp Biriminde Çalışan Sağlık Personelinin Çalışan Güvenliği Konusundaki Farkındalığı", Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi, 2016. %**1**

Yayın
- 2** ALTUNAY, Esen, ORAL, Gülşin and YALÇINKAYA, Münevver. "Eğitim kurumlarında mobbing uygulamalarına ilişkin nitel bir araştırma", Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2014. <%**1**

Yayın
- 3** Atay, Selma. "Sağlık Yüksekokulu Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeyleri", Hacettepe University Faculty of Health Sciences Nursing Journal/13085328, 20090101 <%**1**

Yayın
- 4** Turan, Türkan. "Meslek Lisesi Öğrencilerinin Obesite Sıklığının ve Beslenme Alışkanlıklarının <%**1**

İncelenmesi", TAF Preventive Medicine
Bulletin/1303734X, 20090101

Yayın

-
- 5 Noyan, Cemal, Asli Darcin, Serdar Nurmedov, Onat Yilmaz, and Nesrin Dilbaz. "Validity and reliability of the Turkish version of the Smartphone Addiction Scale-Short Version among university students", Anatolian Journal of Psychiatry, 2015. <% 1
- Yayın

-
- 6 Saracaloğlu, Asuman Seda and Kanmaz, Ahmet. "EĞİTİM FAKÜLTESİ BİRİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNE GENEL BİR BAKIŞ", e-Journal of New World Sciences Academy (NWSA), 2012. <% 1
- Yayın