



T.C.

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

YÜKSEK
LİSANS
TEZİ

İLKOKUL, ORTAOKUL VE
LİSELERİN KALİTE UNSURLARI
AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

MUSTAFA ÜNET

EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE
EKONOMİSİ

TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

Antalya, 2023

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ
TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

İLKOKUL, ORTAOKUL VE LİSELERİN KALİTE UNSURLARI
AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ
Mustafa ÜNET

Danışman: Prof. Dr. Kemal KAYIKÇI

Antalya, 2023

DOĞRULUK BEYANI

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum bu çalışmayı, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakçalardan gösterilenlerden oluştuğunu ve bu eserleri her kullanışmada alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım. Enstitü tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.

31/07/2023

MUSTAFA ÜNET

T.C.

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

..... 'nın bu çalışması tarihinde jürimiz tarafından
..... Ana Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programında
Yüksek Lisans Tezi olarak **oy birliği/oy çokluğu** ile kabul edilmiştir

İMZA

Başkan : (Unvan) **Adı Soyadı**

.....

(Çalıştığı Kurum, Fakülte, Bölüm)

Üye : (Unvan) **Adı Soyadı**

.....

(Çalıştığı Kurum, Fakülte, Bölüm)

Üye (Danışman) : (Unvan) **Adı Soyadı**

.....

(Çalıştığı Kurum, Fakülte, Bölüm)

YÜKSEK LİSANS TEZİNİN ADI:

ONAY: Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından
uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunun tarihli ve sayılı
kararıyla kabul edilmiştir.

Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Yüksek lisans eğitimim boyunca her daim bilgisi, özverisi, pozitifliği ve tecrübesiyle yanımda olan; tükenmişlik ve çaresizlik hissettiğim anda geri dönütleri ile cesaret ve umut aşılayan bu süreçte yapabileceğime dair güvenini benden esirgemeyen çok kıymetli hocam ve tez danışmanım Prof. Dr. Kemal KAYIKÇI'ya teşekkürü bir borç bilirim. Ayrıca verilerin analizi aşamasında kıymetli zamanlarını ayırarak bize destek olan saygıdeğer hocam Doç. Dr. Bilal Barış ALKAN'a teşekkür ederim.

Bu tez, ilkokul, ortaokul ve liselerin kalite unsurları açısından değerlendirilmesi konusunda yapılan araştırmaların bir derlemesi ve Türkiye'deki okulların kalite unsurlarının belirlenmesi ve uygulanması konusunda önerilerin sunulduğu bir çalışmadır.

Bu çalışmayı, birlikte tüm zorlukların üstesinden geldiğimiz eşim, hayat arkadaşım Melis ÜNET'e, sevgili çocuklarımız Kenan Pars ve Kuzey Sarp'a ithaf ediyorum.

Mustafa ÜNET

ÖZET

İLKOKUL, ORTAOKUL VE LİSELERİN KALİTE UNSURLARI AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

ÜNET, Mustafa

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümü

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Kemal KAYIKÇI

Ağustos 2023, 73 sayfa

Her bireyin kaliteli ve nitelikli eğitim alması aynı zamanda bir insan hakkıdır. 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda fırsat ve imkân eşitliği maddesi kapsamında eğitimde tüm bireylere kaliteli eğitim sağlanması esastır. Bu bağlamda bu çalışmada, ilkokul, ortaokul ve liselerin kalite unsurları ile ilgili bir ölçme aracının geliştirilmesi ve bu okul türlerinin kalite unsurları açısından değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Bu çalışma, okulların kalite unsurlarına ilişkin bir ölçeğin geliştirilmesini sağlaması, okul türlerine göre kalite durumlarını ortaya koyarak bu açıdan karşılaştırılmalarına ve eksikliklerinin tespit edilerek tamamlanmasına ilişkin önerilerin geliştirilmesine olanak vermesi bakımından önemlidir.

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Antalya ili Muratpaşa, Kepez, Aksu Döşemealtı ve Konyaaltı ilçelerinde ilkokul ortaokul ve liselerde görev yapan müdür, müdür yardımcı ve öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklemi ise gelişigüzel örnekleme yöntemiyle ile belirlenen 591 okul müdürü, müdür yardımcısı ve öğretmen oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen okul kalite unsurları ölçeği kullanılmıştır.

Verilerin analizinde t-testi, ANOVA ve post-hoc testlerinden Tukey testi kullanılarak, okul kalite unsurları düzeyi okul kademesi, okul türü, kıdem, görev türü, cinsiyet ve ilçe değişkenlerine göre incelenmiştir.

Çalışma sonuçlarına göre, katılımcıların cinsiyetine, okul kademesine, okul türüne, katılımcıların görev türlerine ve ilçeye göre okulların kalite alt boyutları arasında anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Liselerin destek bölümü ve bahçe düzeninin ilkokul ve ortaokullara göre, ilkokulların okul çevre ilişkisinin ortaokullara göre kalite unsuru düzeyinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Fakat okul müdürü, müdür yardımcısı ve öğretmenlerin okul kalite unsurları düzeyi kıdem değişkenine göre incelendiğinde alt boyutlar arasında anlamlı farklılık oluşmadığı görülmüştür.

Tüm okul kademelerinde etkili bir okul çevre işbirliği gerçekleştirmek için çift yönlü iletişim kanallarının sürekli açık tutulması sağlanmalıdır. Okul bahçeleri öğrencilerinin ihtiyaçlarına göre düzenlenmelidir. Türkiye'nin geleceği olan öğrencilerin eğitim gördüğü okullar planlanırken yeterince bütçe ayırmalı ve tam donanımlı eğitim kurumları planlanmalıdır.

Anahtar Kelimeler: İlkokul, Ortaokul, Lise, Kalite, Kalite Unsurları



ABSTRACT

EVALUATION OF PRIMARY SCHOOL, SECONDARY AND HIGH SCHOOLS IN TERMS OF QUALITY

ÜNET, Mustafa

Master's Degree, Institute of Educational Sciences

Thesis Advisor: Prof. Dr. Kemal KAYIKÇI

August 2023, 73 pages

It is also a human right for every individual to receive quality and qualified education. It is essential to provide quality education to all individuals in education within the scope of the equality of opportunity and opportunity article in the National Education Basic Law No. 1739. In this context, in this study, it is aimed to develop a measurement tool related to the quality elements of primary, secondary and high schools and to evaluate these school types in terms of quality elements. This study is important in terms of providing the development of a scale regarding the quality elements of schools, revealing the quality status according to school types, allowing them to be compared in this respect and to develop suggestions for determining and completing their deficiencies.

In this study, the relational survey model, one of the quantitative research methods, was used. The universe of the research consists of principals, assistant principals and teachers working in primary schools, secondary schools and high schools in Antalya province Muratpaşa, Kepez, Aksu Döşemealtı and Konyaaltı. The sample consists of 591 school principals, vice principals and teachers determined by random sampling method. The school quality elements scale developed by the researcher was used to collect the data.

In the analysis of the data, t-test, ANOVA and Tukey test, which is one of the post-hoc tests, were used, and the level of school quality elements was examined according to school level, school type, seniority, task type, gender and district variables.

According to the results of the study, there were significant differences between the quality sub-dimensions of the schools according to the gender of the participants, school level, school type, task types of the participants and the district. It has been observed that the support section of high schools and the garden layout are higher than primary and secondary schools, and the quality element level of the school-environment relationship of primary schools is higher than secondary schools. However, when the level of school quality elements of the

school principal, vice principal and teachers was examined according to the seniority variable, it was seen that there was no significant difference between the sub-dimensions.

In order to achieve an effective school-environment cooperation at all school levels, two-way communication channels should be kept open at all times. School gardens should be arranged according to the needs of the students. While planning the schools where the students who are the future of Turkey are educated, enough budget should be allocated and fully equipped educational institutions should be planned.

Keywords: Primary, Secondary, High School, Quality, Quality Terms



İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	i
ÖZET.....	ii
ABSTRACT.....	iv
İÇİNDEKİLER.....	vi
ŞEKİLLER LİSTESİ	ix
TABLolar LİSTESİ	x
KISALTMALAR	xi
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Alt Problemler.....	3
1.3. Araştırmanın Amacı.....	3
1.4. Araştırmanın Önemi.....	3
1.5. Sayıtlar	4
1.6. Sınırlılıklar	4
1.7. Tanımlar.....	4
BÖLÜM II.....	6
KURAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	6
2.1. Eğitim Kavramı	6
2.2. Eğitimin İşlevleri.....	7
2.3. Eğitimin Belirleyicileri.....	9
2.2.1. Ev, Ebeveyn Nitelikleri Faktörü	9
2.2.2. Öğretim Süreci Faktörü.....	9
2.2.3. Okul, Eğitim-Öğretim Kaynakları Faktörü	10
2.2.4. Öğrenci Nitelikleri Faktörü.....	11
2.2.5. Kurumsal-Çevre Faktörü	11
2.4. Eğitim Hakkı.....	12
2.5. Nitelikli Eğitim.....	13
2.6. Kalite Kavramı	14
2.6.1. Kalite Gelişimi.....	15
2.6.2. Toplam Kalite Yönetimi.....	16
2.6.3. Toplam Kalite Yönetiminde Temel Kavramlar.....	17
2.6.4. Eğitimde Kalite	20

2.6.5. Eğitimde Kalite Göstergeleri	20
2.6.6. Eğitimde Kalite ve Unsurlar.....	22
2.6.7. Türkiye’de Kaliteli Eğitim Çalışmaları.....	24
2.6.8. Dünyada Kaliteli Eğitim Çalışmaları	25
2.7. İlgili Alanyazın Taraması	26
BÖLÜM III	28
YÖNTEM	28
3.1. Araştırma Yöntemi	28
3.2. Evren ve Örneklem.....	28
3.3. Çalışma Grubu.....	29
3.4. Ölçeğin Geliştirilme Süreci.....	30
3.4.1. Madde Oluşturma Aşaması.....	30
3.4.2. Uzman Görüşüne Başvurma Aşaması	31
3.4.3. Ön Deneme Aşaması	31
3.4.4. Ölçek Analizi Aşaması	31
3.5. Veri Toplama Süreci	39
3.6. Verileri Çözümleme Yöntemleri.....	39
BÖLÜM IV	41
BULGULAR.....	41
4.1. Okul Kalite Unsurları Düzeylerinin Okul Kademe Değişkenine Göre İncelenmesi	41
4.2. Okul Kalite Unsurları Düzeylerinin Kurum Türü Değişkenine Göre İncelenmesi	43
4.2.1. Okul Kalite Unsurları Düzeylerinin Ortaokul Kurum Türü Değişkenine Göre İncelenmesi.....	43
4.2.2. Okul Kalite Unsurları Düzeylerinin Lise Kurum Türü Değişkenine Göre İncelenmesi	44
4.3. Okul Kalite Unsurları Düzeylerinin Görev Türü Değişkenine Göre İncelenmesi	47
4.4. Okul Kalite Unsurları Düzeylerinin Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi	48
4.5. Okul Kalite Unsurları Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi	50
4.6. Okul Kalite Unsurları Düzeylerinin Okulun Bulunduğu İlçe Değişkenine Göre İncelenmesi.....	51
BÖLÜM V	55
SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER.....	55
5.1. Sonuç ve Tartışma	56
5.2. Öneriler	59
5.2.1. Uygulamacılara Yönelik Öneriler.....	59
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	60
KAYNAKÇA.....	62

EKLER	74
1-Akdeniz Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma Yayın Etiği.....	74
2- Antalya İl Millî Eğitim Müdürlüğünün Araştırma İzin Onay Yazısı	75
3- Okul Kalite Unsurları Ölçeği Taslağı	76
4- Okul Kalite Unsurları Ölçeği (Açımlayıcı Faktör Analizi Sonrası).....	80
5- Özgeçmiş	82
6- İntihal Raporu	83



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 3.1. Okul Kalite Unsurları Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Path Diagramı	37
--	----



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 3.1. Katılımcılara Ait Tanımlayıcı İstatistikler	29
Tablo 3.2. KMO Testi Sonuçları	32
Tablo 3.3. Ölçeğin Maddeleri İçin Açıklanan Toplam Varyans Değerleri	33
Tablo 3.4. Okul Kalite Unsurları Ölçeğinin Döndürme Sonrası AFA Sonuçları	34
Tablo 3.5. Faktör Analizi Sonucu Oluşan Alt Faktörler ve Maddeler	35
Tablo 3.6. Geçerlilik Güvenirlik Analizi Sonuçları	36
Tablo 3.7. Standart Uyum İyiliği Ölçütleri Uyum İyiliği İndeksleri Ölçütler	38
Tablo 3.8. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) Uyum İndeksi Sonuçları	38
Tablo 3.9. Çarpıklık ve Basıklık Değerleri	39
Tablo 3.10. Okul Kalite Unsurları Ölçeği Düzey Puan Aralığı	40
Tablo 4.1. Kademeye Göre Okul Kalite Unsurları Ölçek Puanlarına İlişkin Sonuçlar.....	41
Tablo 4.2. <i>Tukey Testi Sonuçları</i>	42
Tablo 4.3. Ortaokul Kurum Türüne Göre Okul Kalite Unsurları Ölçek Puanlarına İlişkin Sonuçlar	43
Tablo 4.4. <i>Lise Kurum Türüne Göre Okul Kalite Unsurları Ölçek Puanlarına İlişkin Sonuçlar</i>	44
Tablo 4.5. <i>Tukey Testi Sonuçları</i>	46
Tablo 4.6. Görev Türüne Göre Okul Kalite Unsurları Ölçek Puanlarına İlişkin Sonuçlar.....	47
Tablo 4.7. <i>Tukey Testi Sonuçları</i>	48
Tablo 4.8. Kıdeme Göre Okul Kalite Unsurları Ölçek Puanlarına İlişkin Sonuçlar	49
Tablo 4.9. Cinsiyete Göre Okul Kalite Unsurları Ölçek Puanlarına İlişkin Sonuçlar.....	50
Tablo 4.10. İlçeye Göre Okul Kalite Unsurları Ölçek Puanlarına İlişkin Sonuçlar	51
Tablo 4.11. <i>Tukey Testi Sonuçları</i>	52

KISALTMALAR

ISCED : Uluslararası Unsur Eğitim Sınıflandırması

PISA : Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı

ULAKBİM : Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkez

MLO : Müfredat Laboratuvar Okulları

DFA : Doğrulayıcı Faktör Analizi

KMO : Kaiser Meyer Olkin

BÖLÜM I

GİRİŞ

Günümüzde eğitim, toplumların gelişmesi ve ilerlemesi için vazgeçilmez bir unsurdur. Eğitim sistemi, öğrencilerin bireysel ve toplumsal gelişimlerine katkıda bulunurken, ülkelerin ekonomik, sosyal ve kültürel alanlarda ilerlemesine de yardımcı olmaktadır. Bu nedenle, eğitim sisteminin kalitesi, toplumların geleceği açısından son derece önemlidir.

Türkiye'de de eğitim sistemi, sürekli olarak geliştirilmeye ve iyileştirilmeye çalışılmaktadır. Bu amaç doğrultusunda, okulların kalite unsurlarının belirlenmesi ve uygulanması önemli bir konudur. Okulların kalite unsurlarının belirlenmesi, okulların öğrenci başarısını artırmak ve öğrencilerin bireysel ve toplumsal gelişimlerine katkıda bulunmak için gereklidir.

Bu çalışma ilkökul, ortaokul ve liselerin kalite unsurları açısından değerlendirilmesini amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda, Türkiye'deki farklı okulların kalite unsurlarının belirlenmesine ve bu unsurların okullardaki uygulamalarına yönelik bir inceleme yapmayı hedeflemektedir. Çalışma, nicel araştırma yöntemleri kullanılarak gerçekleştirilmiştir ve Antalya'nın farklı bölgelerindeki ilkökul, ortaokul ve liselerden oluşan bir örneklem kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, Türkiye'deki okulların kalite unsurlarının belirlenmesinde farklı kriterlerin kullanıldığını ve okulların kalite unsurlarına uygunluğun değişkenlik gösterdiğini göstermiştir. Bu çalışmanın sonuçları, Türkiye'deki okulların kalite unsurlarının belirlenmesi ve uygulanması konusunda yapılabilecek iyileştirmeleri ortaya koymaktadır.

Bu çalışma, okulların kalite unsurlarına uygunluğun artırılması ve öğrenci başarısının artırılması için önemli bir çerçeve sağlamaktadır. Bu çerçeve, Türkiye'deki okulların kalite unsurlarının belirlenmesi ve uygulanması konusunda yol gösterici olacaktır.

1.1. Problem Durumu

Türkiye'deki eğitim sistemi, öğrencilerin bireysel ve toplumsal gelişimlerine katkıda bulunurken, ülkelerin ekonomik, sosyal ve kültürel alanlarda ilerlemesine de yardımcı olması gereken önemli bir alandır. Ancak, eğitim sisteminin kalitesi ve verimliliği hala birçok sorunla karşı karşıyadır. Bu sorunların başında, okulların kalite unsurlarının belirlenmesi ve

uygulanması konusunda yeterli bir yapılanmanın bulunmaması gelmektedir. Eğitim sürecinin gereği gibi yapılıp yapılmadığı, amaca ulaşıp, ulaşılmadığı, hangi ölçüde ulaşıldığı, hangi ölçüde ulaşılmadığı gibi önemli konuları belirlemek durumundadır (Toprakçı, 2001). Ancak tüm bunlar için öncelikle değerlendirme standartlarının belirlenmesi, tespit edilmesi gerekmektedir.

Ayrıca, öğrenci başarısı ve öğretmen yeterliliği gibi faktörlerin yanı sıra, eğitim materyalleri ve tesislerin kalitesi, okul bahçeleri, veli ilişkileri ve sosyal faaliyetler okulların kalite unsurlarına uygunluğu açısından önemlidir. Bu nedenle, okulların kalite unsurlarının belirlenmesi ve uygulanması konusunda yapılabilecek iyileştirmeler, öğrencilerin bireysel ve toplumsal gelişimlerine katkıda bulunmanın yanı sıra, ülke ekonomisi ve sosyal yapı açısından da büyük önem taşımaktadır.

Bu nedenle, Türkiye'deki eğitim sisteminin kalitesinin artırılması ve okulların kalite unsurlarının belirlenmesi ve uygulanması konusunda daha etkili bir yapılanmanın oluşturulması gerekmektedir. Bu yapılanma, öğrencilerin bireysel ve toplumsal gelişimlerine katkıda bulunmanın yanı sıra, ülke ekonomisi ve sosyal yapı açısından da önemli bir katkı sağlayacaktır.

Türkiye'de bu konu ile ilgili literatür incelendiğinde eğitim kalitesi kavramı üzerine genel değerlendirmeler yapıldığı, eğitim kalitesi arayışına tarihi süreç içerisinde değinildiği ve bu çalışmaların genel olarak yükseköğretim seviyesine yönelik yapıldığı söylenebilir. (Karaca, 2008; Özdemir, 1995; Sağır ve Atalay, 2016; Serin ve Aytekin, 2009; Şişman, 1997; Yıldız ve Ardiç, 1999). Bunun yanı sıra bazı araştırmalarda öğretmenlerin eğitim kalitesi kavramına ilişkin görüşlerine de yer verilmektedir. Bu bağlamda Büyükşahin ve Şahin (2017) çalışmasında öğretmenlerin bakış açısıyla eğitimin kalitesi konusuna değinmiştir. Sonuç olarak öğretmenlerin kaliteli eğitim sunması için işini ve öğrencilerini sevmesi sabırlı olması ve sosyal yönünün kuvvetli olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Ünüvar (2011) yaptığı araştırmada okul öncesi eğitimin kalitesinin yükseltilmesi konusunda yöneticilere, öğretmenlere ve velilere görüşlerini sormuş ve kaliteli eğitimin kendini sürekli güncelleyen, yeniliklere açık, genç, aktif öğretmenlerle olabileceği sonucuna ulaşmıştır. Bakay (2012) ise öğretmen görüşlerinin alınarak okuldaki kalite kültürünün incelendiğinde çalışmasında, öğretmenlere göre çalışılan okulun türü, velinin ekonomik durumu ve öğretmenlerin eğitim durumlarının okulun kalite kültürü oluşmasında etkili olduğu sonucuna varmıştır.

Bu çalışmada ilkokul, ortaokul ve liselerin kalite unsurları ile ilgili ölçme aracı geliştirilmesini ve müdür, müdür yardımcısı ve öğretmen görüşlerine göre ilkokul, ortaokul ve liselerin kalite unsurları açısından değerlendirilmesini amaçlamaktadır.

1.2. Alt Problemler

Okul müdür, müdür yardımcısı ve öğretmenlerin görüşlerine göre,

1. Okul kademeleri değişkenine göre okul kalite unsurları ne düzeydedir, bu düzeyler arasında anlamlı farklılık var mıdır?
2. Okul türleri dikkate alındığında
 - a. Ortaokul türlerine göre kalite unsurları ne düzeydedir, bu düzeyler arasında anlamlı farklılık var mıdır?
 - b. Lise türlerine göre okul kalite unsurları ne düzeydedir, bu düzeyler arasında anlamlı farklılık var mıdır?
3. Katılımcıların görev türü değişkenine göre okul kalite unsurları ne düzeydedir bu düzeyler arasında anlamlı farklılık var mıdır?
4. Çalışanların kıdem değişkenine göre okul kalite unsurları ne düzeydedir bu düzeyler arasında anlamlı farklılık var mıdır?
5. Okulda görevli müdür, müdür yardımcısı ve öğretmenlerin cinsiyetleri değişkenine göre okul kalite unsurları ne düzeydedir? Bu düzeyler arasında anlamlı farklılık var mıdır?
6. Okulun bulunduğu ilçe değişkenine göre kalite unsurları ne düzeydedir? Bu düzeyler arasında anlamlı farklılık var mıdır?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, okul kalite düzeylerinin ölçülmesi için okul kalite unsurları leğinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Geliştirilen lek aracılığıyla eğitim kurumlarının kalitesini artırmak öğrencilerin de başarılarını artıracaktır.

Ayrıca bu çalışmanın amacı, araştırmacı tarafından geliştirilen ölçek aracılığıyla ilkokul, ortaokul ve liselerin kalite unsurlarını belirleyerek, bu kurumların mevcut durumlarını değerlendirmek ve eğitim kurumlarının kalite unsurlarını artırmak için öneriler sunmaktır. Bu çalışma, eğitim kurumlarının kalitesini belirleyerek, eğitim kurumlarının kalite açısından güçlü ve zayıf yönlerini tespit etmeyi hedefler. Bu tespitler, eğitim kurumlarının kalite unsurlarının belirlenmesinde önemli bir rol oynar.

1.4. Araştırmanın nemi

"İlkokul, Ortaokul ve Liselerin Kalite Unsurları Açısından Değerlendirilmesi" konulu yüksek lisans tezi, eğitim kurumlarının kalitesini değerlendirmeye yönelik bir araştırmadır. Bu

Çalışma, eğitim kurumlarının kalite unsurlarının belirlenmesi, bu unsurların karşılanıp karşılanmadığının tespit edilmesi ve gerekli iyileştirmelerin yapılması için önemlidir. Eğitim, toplumun geleceğini şekillendiren önemli bir alandır ve kaliteli bir eğitim sistemi, toplumun gelişimi için kritik bir faktördür. Eğitim kurumlarının kaliteli olması, öğrencilerin başarılarını artırır, toplumun eğitim seviyesini yükseltir ve ülkenin kalkınmasına katkı sağlar.

Bu tez çalışmasında geliştirilen okul kalite unsurları ölçeğinin eğitim sürecinde karşılaşılan kalite sorunlarının nasıl ortaya çıktığı, çözüm için neler yapılması gerektiği ve bu süreçten sonra ortaya kalite sorunu ile ilgili sorun çıkmaması konularında bu çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.5. Sayıtlar

Bu çalışmanın temel varsayımları şu şekilde sıralanabilir;

- Çalışmanın gerçekleştirildiği örneklem, evreni temsil etmektedir.
- Çalışma sırasında katılımcıların ifadelerinin amaca yönelik çalışmaya yol gösterme niteliğinde olduğu varsayılmıştır.
- Çalışmada katılımcıların verdiği cevapların, katılımcıların genel görüşleriyle benzer olduğu kabul edilmiştir.

1.6. Sınırlılıklar

Bu çalışma, Antalya ilindeki 5 merkez ilçe olan Aksu, Konyaaltı, Kepez, Muratpaşa, ve Döşemealtı ilçeleri ile sınırlıdır. Bu nedenle, çalışmanın sonuçları sadece bu ilçelerdeki ilkokul, ortaokul ve liseler için geçerlidir. Bu çalışma, Türkiye'nin diğer illerindeki eğitim kurumları için geçerli olmayabilir. Ayrıca, bu çalışma sadece belirli bir zamanda yapılmıştır ve gelecekteki değişikliklerin sonuçları üzerinde bir etkisi olabilir.

1.7. Tanımlar

Eğitim Kurumu: Eğitim ve öğretim çalışmaları yürüten ve bu doğrultuda öğrencilere çeşitli eğitim programları sunan bir kurumdur (Vikipedi, 2023).

Kalite: Mükemmellik, değer, unsurlara uygunluk, müşteri beklentilerini karşılamak ve aşmaktır (Adam, 1997:9).

İlkokul: Çocukların okul öncesi eğitiminden sonra başlayacağı ilköğretimi ifade eder (Vikipedi,2021).

Ortaokul: Öğrencilere örgün eğitim sisteminin temel bilgi ve becerilerini kazandırarak onları ortaöğretime hazırlayan eğitim öğretim kurumu (Türk Dil Kurumu Sözlükleri, n.d.).

Lise: Öğrencileri ortaokuldan sonra hayata ve yükseköğretime hazırlayan eğitim öğretim kurumu (Türk Dil Kurumu Sözlükleri, n.d.).



BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Eğitim Kavramı

Eğitimin ne olduğu sorusunun cevabı yüzyıllardır verilmeye çalışılmaktadır. Dünya tarihinde altın izler bırakmış olan bazı kişiler yaşadıkları dönemin, kültürün ve bakış açıların farklılığından dolayı eğitim tanımını farklı biçimlerde yapmaktadır. Örneğin Platon, eğitim, bedene ve ruha, yetenekli olduğu (yetkinliği) mükemmelliği vermektir derken; Çiçeron eğitim, çocuğu insan haline getirmek sanatıdır ifadesini kullanmıştır (Sönmez, 2010: 116). Günümüz yakın olan kişilerden olan J.J. Rousseu eğitim, doğaya göre insan yetiştirmektir; Stein ise eğitim, yetileri, hep birden ve uyumlu olarak geliştirmektir olarak tanımlamıştır (Sönmez, 2010: 116). Yine aynı biçimde Ziya Gökalp ise eğitimi bireyin ulusal kültüre göre yetiştirilmesi olarak yorumlamaktadır (Alkan, 2019: 240). Eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik davranışlar meydana getirme sürecidir (Ertürk, 1988). Görüldüğü üzere eğitimin genel kabul görmüş tek bir tanımı bulunmamaktadır. Bu bağlamda günümüzde kabul gören anlamda eğitimden bahsedilecektir.

İnsanın canlı ve sosyal bir mevcudiyeti vardır. Bir canlı olmasından dolayı tabiatın verdiği özellikleri ve aklı sayesinde gereksinimlerini karşılamada içgüdüsünden hareket etmektense üretmek için çaba sarf etmiş, üretimini bölüşmüş ve yüzyıllarca kültürel bir birikim sağlamıştır. İnsan hem kişisel olarak hem de içinde bulunduğu toplumun daim olması için genel anlamda inanç, norm, sembol, iletişim ve araç gereçlerden sağladığı kültürel içeriği sonraki nesillere iletmektedir. Bu da "kültürleme" olarak isimlendirilmektedir (Şahin, 2007: 20). Eğitimin bir düzen ve program içerisinde yürütülen kurumsal yönü formel eğitim olarak tanımlanmaktadır. Bu yönden eğitim, kişinin davranışlarında bireysel yaşantısı neticesinde oluşan ve kasıtlı değişim ortaya çıkarma süreci olarak isimlendirilmektedir. Hedef, kişide bulunması gereken ve eğitim neticesinde kazandırılabilen nitelikleri; eğitim durumları veya bir başka deyişle öğrenme ve öğretme etkinlikleri bu bahsedilen niteliklerin meydana gelebilmesi için gerekli olan eğitim yaşantılarını; değerlendirmeyse niteliğin hangi düzeyde oluştuğuna ilişkin bir değer yargısına ulaşma sürecini belirtir. Eğitim süreci neticesinde bireylerin davranışlarında değişimler oluşur. Nispeten kalıcı izi olan bu davranış değişiklikleri öğrenme olarak ifade edilmektedir. Öğretmeye öğrenmeye rehber olma, öğrenmeyi gerçekleştirme faaliyetleridir (Şahin, 2007: 20).

Eğitimi bir kavram olarak değerlendirmek önemli olmakla birlikte eğitimin bir bilim dalı olarak kabul edildiği gerçeği de söz konusudur. Bu noktada 19. yüzyılla beraber pozitif bilimler oluşmaya başlamış, bilim dünyasında pek çok alanda bilim dalları ortaya çıkmıştır. Bu bilim dallarından bir tanesi ise eğitim bilimleridir. Eğitim bilimleri disiplinler arası bir bilimdir. Bünyesinde pek çok disiplini bulundurmaktadır. Bu disiplinlerle beraber temeller oluşturur. Eğitimin felsefi, sosyal, hukuki, psikolojik, ekonomik ve politik temelleri vardır. Bu temeller doğrultusunda eğitim pek çok işlev kazanmaktadır. Bu bağlamda devam eden bölümde eğitimin işlevlerine odaklanmakta fayda vardır.

2.2. Eğitimin İşlevleri

Eğitim insanlığa sunulan en kutsal eylemlerdendir. Devletlerden kişilere kadar çeşitli yapıların biçimlendirilmesinde eğitimin izlerini görmek mümkündür. Bireye nüfuz ederek programlayan ve faaliyetlerini sürdürmesini sağlayarak toplumun ayakta durmasını sağlamaktır. Buradan hareketle son zamanlarda ivme kazanan gelişim ve değişimle beraber ve ertelenmesi mümkün olmayan eğitim boyunca bireylerin yaşamını kolay hale getirmesi, zenginleşmesi istenmektedir. Bu isteklerin karşılanmasıysa eğitimin bireysel, toplumsal, siyasal, ekonomik, felsefi ile gizli işlevlerin olması gerektiği biçimde toplumun ve kişilerini üstünde faal kılınması ile mümkündür (Doğan, 2014: 1).

Buna göre eğitimin açık işlevleri, kişilere eğitim vererek kazandırılmak istenen edinimleri içeren işlevlerdir. Millî eğitimin hedefleri doğrultusunda oluşturulan müfredat programlarıyla eğitimin tüm kademesinde uygulanmaktadır. Bu kapsamda eğitimin açık işlevleri bireysel, toplumsal, siyasal, ekonomik, felsefi olmak üzere beşe ayrılmaktadır.

- **Eğitimin Toplumsal İşlevi:** Toplumun zaman içerisinde oluşturduğu kültürü gelecek nesiller aktarmak, kişinin yaşadığı topluma uyumunu arttırmak, araştıran ve kendi kültürüne dinamizm katan birey yetiştirmektir (Şenel, 2018: 4). Bu kültürler toplumdan topluma değişmekle beraber o toplumun özellikle dil, hoşgörü/empati, normlar/değerler, doğaya dahil olma/kendini tanıma, düşünme yapısı, topluma uygun tipik davranış örnekleri, teknoloji, ekonomi, din, sanat, spor ve oyunları hem daha çok gelişmesi hem de sonraki jenerasyonlara aktarılması oldukça elzemdir (Ültanır, 2003: 304-307).

- **Eğitimin Ekonomik İşlevi:** Eğitim sistemi o ülkenin iktisadi kural ve ilkeler doğrultusunda işlenmektedir. Eğitimin çıktılarından olan insan ise içinde bulunduğu ülkenin iktisadi ihtiyacı doğrultusunda insan gücünün olmasını sağlar. Kişi aldığı eğitimle yaşamı boyunca bilinç sahibi üretici ve tüketicisi olması sağlamaktır (Şenel, 2018: 4).

• **Eğitimin Bireysel İşlevi:** Bireyler, iyi bir sosyal statü elde etme, kariyer elde etme ve kendini gerçekleştirme gibi kişisel hedeflere eğitim yoluyla ulaşabilirler. (Fidan ve Erden,1998). Eğitimin bireysel işlevi bireylere belirli bir statü kazandırabilir, toplumsal hareketlilik sağlayabilir ve meslek, gelir, yaşam tarzı gibi toplumsal sınıf kriterlerini daha iyi hale getirebilir (Demirel, 2011). Ayrıca eğitimin görevi sınırları keskin bir biçimde belirlenmiş basmakalıp bilgi ve beceri aktaran dersler değildir. Bireylere yön gösteren, bireylerin kişisel gelişimini destekleyen bir alt yapı oluşturur. Böylece toplumu oluşturan bireyler özelinde gelişme sağlanır, toplumun kalkınması ve yenileşmesi gerçekleşmiş olur.

• **Eğitimin Siyasal İşlevi:** İçinde bulundu ülkenin anayasal yapısına uyumlu, ülkenin menfaati için geliştirilen politikalara uygun birey olmasını sağlamaktır. Bununla beraber lider vasıfları olan, bilinç düzeyi yüksek ve girişimci seçmen yetişmesini sağlamaktır (Şenel, 2018: 4). Çünkü devlet zaman içinde kurumsallaşır ve toplumun gerekli politik hamlelerinde ve amaçlarında etkin bir güç haline gelir. Bu siyasi kuvvetin şekli de eğitimin en mühim sınırlayıcısı ve çerçeveleyenidir. Siyasi gücün kişilere ve gruplara kadar yayılımı geniş kitlelerin eğitilmesi mecburiyeti getirmiştir (Tezcan, 2007: 334).

• **Eğitimin Felsefi İşlevi:** Bireyin çok yönlü akıl yürütme şekilleri geliştirme, bireye farklı bakış açıları kazandırma, bireyin var olan durumları sorgulaması, yargılaması, kritik yapması, sonuca varması, doğruyu, iyiyi ve güzel olan şeyleri aramasına yardımcı olur. Eğitime yönelik görüş egemen yaşam içinde göreceli ve gecikmeli dahi olsa şekil değiştirmektedir. Bu değişen bakış açısı eğitimin felsefesini dolaylı olarak etkilemektedir. Çünkü felsefesizlik hayat içinde mümkün değildir. Felsefeyi umursamamak bile bir felsefedir. İşte bu değişen bakış açılarıyla kaçınılmaz olan felsefi işlevler çeşitli felsefi akımlarla eğitimden etkilenir ve eğitimi etkiler (Doğan, 2014: 10-12).

Eğitimin gizli işlevleri ise açık işlevin neticesinde kişilerin ulaştığı diğer işlevlerdir. Dolaylı yollar ile kişi kazanmış olur. Kişi genellikle farkında olmadan bu gizli işlevlerden etkilenir. Bu gizli işlevler çoğunlukla topluma ait olma ve sosyalleşme şeklinde gerçekleşir. Bu işlevler şöyle sıralanabilir; eş bulma, çevre edinip tanıdık kazanma, belli bir statüye gelme, suç işlenmesine engel olma, kişiyi koruma, işsizliği azaltmak, temizleyicilik, çocuk bakıcılığı, çocuğun maddi kazanç uğruna çalıştırılmasına engel olması gibi işlevler var (Doğan, 2014: 13-14). Elbette bu işlevler dışında toplumdan topluma, dönemden döneme çeşitlilik veya değişkenlik gösterecektir.

2.3. Eğitimin Belirleyicileri

Eğitimin belirleyicilerin neler olduğunu görmek için eğitimin ve eğitim sistemlerinin oluşturduğu eğitimi belirleyen temel unsurlara bakmak gerekmektedir. Eğitimi belirleyen unsurlar, içinde bulunulan coğrafyaya ve dönemin şartlarına göre şekil alabilmektedir. Fakat yer yer farklılık da olsa toplumsal ve bireysel ihtiyaçlar göz önüne alındığında şu faktörlerin daha ön planda olduğu görülmektedir:

- (i) Ev, ebeveyn nitelikleri faktörü;
- (ii) Öğretim süreci faktörü;
- (iii) Okul, eğitim-öğretim kaynakları faktörü;
- (iv) Öğrenci nitelikleri faktörü ve
- (v) Kurumsal-çevre faktörü (Yıldırım, 2012: 243).

2.2.1. Ev, Ebeveyn Nitelikleri Faktörü

Eğitim öğretim gören bireyin içinde bulunduğu, vaktinin önemli kısmını geçirdiği evin sosyoekonomik durumu, evin içinde bulunan anne - baba nitelikleri (eğitim durumları, icra ettikleri meslekleri, yaşadıkları çevre, dünya görüşü, bakış açısı vb.), kardeş sayısı, kardeşlerin doğum sırası gibi unsurlar oldukça önem arz etmektedir. Çünkü çocuklar kurumsal olarak bir eğitim-öğretime dâhil olmadan önce ilk eğitimlerini aileden informal biçimde almaktadırlar. Kendilerini, yaşadıkları çevrelerini, doğruyu yanlışları ilk onları yetiştiren anne-babalarından öğrenirler. Çocuğun hayatına aileden aldıkları eğitimin yanında bir süre sonra okulda verilen örgün eğitim de dâhil olur. Bu okul hayatlarında tek bir pencereden bakılması pek sağlıklı değildir. Örneğin öğrenci, öğretmen, aile gibi pek çok unsur etkili olmaktadır. Ailelerin çocuklarının gelişimlerini desteklemek, eğitim öğretim ile ilgili ihtiyaçlarını daha rahat karşılayabilmeleri için eğitim- öğretilimin içinde olması gerekmektedir. Bundan dolayı çocukların eğitiminde okul ile aile birliği oldukça mühimdir.

2.2.2. Öğretim Süreci Faktörü

Eğitim sürecinde temel unsurların çeşitliliği, kalitesi, uyumu, içinde bulunulan eğitim sistemiyle ilişkisi eğitimin belirleyicisi konumunda olmaktadır. Dönemin şartları, toplumun ihtiyacı, eğitimin sunulduğu ülkedeki politikalar gibi pek çok unsura göre eğitimin biçimi ve kalitesi değişmektedir. Bu değişimden kaynaklı eğitimin çıktıları da farklılık arz etmektedir. Aynı zamanda eğitim kalitesinde farklılıklar görülmektedir. Eğitimin kalitesi ise süreç içinde

eğitim verilmiş bireylerin, kendi eğitimleriyle ilgili beceri, bilgi ve davranışları ile ait olduğu toplumun gereksinimlerine istenilen biçimde yanıt verebilme olarak değerlendirilebilir. İyi eğitim ile iyi meslek sahibi olan kişi eğitimi neticesinde topluma pek çok hizmette bulunabilir. Hiç üretim olmasa bile ülke içinde her alanda her kurum ve kuruluşun temelini oluşturan vatandaşlar yetiştirmek eğitim sürecinin genel isteğidir. Bu eğitim kalitesini oluşturmak için eğitim bilimleri ile uğraşan kişiler yeni yöntem, teknik, felsefe ve anlayış oluşturarak sürekli ihtiyaca göre güncellemektedirler. Örneğin, eskiden eğitim anlayışı öğretmen merkezliken günümüzde eğitim anlayışı öğrenci merkezli hale bürünmüştür. Bu ve buna benzer başka güncellemeler de mevcuttur (Kayadibi, 2001: 75).

Eğitim süreci çeşitli yaklaşım ve felsefelerden etkilenen eğitim programları sayesinde işlerlik kazanır ve ilerleme kaydeder. Kısaca iyi hazırlanmış bir eğitim programı eğitimin önemli bir belirleyicisi olarak başka eğitim programı sürecine ve çıktılarına katkı sağlamaktadır.

2.2.3. Okul, Eğitim-Öğretim Kaynakları Faktörü

Eğitimi belirleyen unsurlardan biri de eğitim öğretimde sunulan ve kullanılan kaynaklardır. Bu kaynakların mevcudiyetleri ve nitelikleri önemlidir. Eğitim hizmetinin verildiği kurumun nitelikleri oldukça önemlidir. Kurumdaki öğrenci sayısı, derslerin özellikleri (laboratuvar, atölye, uygulama sınıfları, spor salonu...), ayrıca öğrencilerin beslenme, barınma gibi fizyolojik ihtiyaçlarını karşılama bakımından önem arz etmektedir. Kurum binası eğitime ne kadar uygun ise öğretmenlerin sunacağı eğitim hizmeti ve öğrencilerin eğitimden faydalanma düzeyi o denli artacaktır.

Sınıf içi dekorasyon, sınıf düzeni (pano düzeni, oturma düzeni vb.), grup çalışmalarının rahatça yapılabilen alanların varlığı, işlenen ders ait kullanılabilecek araç gereçlerin varlığı ve kullanışlılığı, içinde bulunduğumuz çağa uygun teknolojik imkânlar (akıllı tahta, projeksiyon, tablet, bilgisayar vb.), sınıfın ses yalıtımı, uygun ısı ve ışık düzenlemeleri eğitim öğretimde niteliği oldukça değiştiren faktörlerdir. Kullanılan eşyalarını estetik olması, akılda kalıcı renk uyumunun yakalanması, yeni kuşağın ilgisi çeken tasarımlarda olması öğrencilerin dikkatini çekecektir (Aydoğan, 2012: 33-35). Daha çok kullanılacak ve daha çok faydalı olacaktır. Okul kaynaklarının eğitim politikasına uygunluğu eğitimin belirleyici unsuru haline getirmektedir.

2.2.4. Öğrenci Nitelikleri Faktörü

Eğitimin belirleyen unsurlardan biri de öğrenci nitelikleri faktörüdür. Öğrencileri niteliklerini değerlendirmek önemlidir çünkü eğitim hizmeti sunulan hedef kitlenin taşıdığı özellikler eğitimin anlamlılığını arttıracaktır. Hedef kitleyi yani öğrencileri devamlı gözlemek ve değerlendirmek zamanla oluşan değişimlere yönelik farkındalığı arttıracaktır. Böylece eğitimin diğer belirleyicilerindeki faktörlerde çeşitli ayarlamalar yapılabilir.

İlk olarak öğrenci cinsiyetinin farklı olması, verilebilen eğitim süresini, eğitim sonrasındaki insan kaynaklarında değerlendirilmesini, verilecek eğitimin niteliğini etkileyecektir. Dünyada pek çok ülkede ve Türkiye'de erkek çocuklar bir avantaj olarak görülür ve ailenin erkek çocuk üzerinde beklentisi artar. Böylece erkek çocuk aileden eğitim için maddi-manevi destek alır. Destek alan erkek öğrenci eğitim sonrasında iş hayatına daha çok bulunur. Eğitim hayatı daha uzun sürer. Bu durumda eğitimin yönünü ve yönelimi buna göre ayarlanacaktır. Kız çocuklarının eğitimi ise daha çok toplumsal açıdan değerlendirilmektedir. İyi bir anne olmak, iyi bir eş olmak, yaşadığı topluma uygun davranışlar sergilenmesi öğrenmek gibidir. Günümüze kadar bu durumlar daha az gözlenirse de hala etkisi sürmektedir eğitimi belirleyen unsurlardan olmaktadır (Tan, 2019).

2.2.5. Kurumsal-Çevre Faktörü

Eğitimin belirleyicilerinden biri de kurum içi çalışmalar, kurumun işleyişi ve kurum etrafında bulunan çevresel faktörlerdir. Kurum içerisinde personelin niteliği önem arz etmektedir. Çünkü bu nitelikler kurum kültürü değiştirebilmekte, kurum işleyişi etkileyebilmektedir.

Kurum personelleri arasında ilk sırada o kurumun yöneticileri gelmektedir. Kurum düzenini sağlamakta, mahiyetindeki personele eşit davranmada, merkezin ve amirlerinin emir ve isteklerini yerine getirmede görevli, sorumlu ve yetki sahibi olan kişilerdir. Okul müdürlerinin, yöneticilerin kurumsal iş ve işlemleri halledebilmesi için sekiz farklı yeterliliği sahip olması gerekmektedir. Bu sekiz farklı yeterlilik alanlarına sahip olma durumuna göre eğitimin niteliği değişmektedir. Bu yeterlilikler ise:

- Derslerin İçeriklerinin Sunuluşunun Yönetme: Güncel müfredatı geliştirme ve uygulamadır.
- Meslekte Sürekli Gelişmek: Gereksinimler çerçevesinde kendisinin ve mahiyetindeki çalışanların mesleki gelişimini arttırmak için çalışmalar ve düzenlemeler yapmaktır.

- Kurumun Kaynaklarını Yönetme: Okula sunulan ve okula ait olan taşınır taşınmaz malların kullanımı, fiziki ve mali kaynakları idare etmektir.
- Okul, Toplum ve Aile İlişkileri: Öğrenci velileri ve yerel toplum ile etkileşim halinde bulunmaktır.
- Öğrencileri Yönetme: Öğrencilerin okula, eğitim öğretime uygun davranışlarda bulunması sağlamak, sorun ortaya çıktığında kontrol edebilmek ve davranışların uygun olması için rehberlik sağlamaktır.
- Okula Ait Değerler Sistemi: Sağlıklı ve güvenilir okul atmosferi oluşturmaktır.
- İdari Yönetim: Okul için gerekli evrakları düzenler, teknik ve idari işleri takip eder ve değerlendirmesi yapar (Peker ve Selçuk, 2011).

2.4.Eğitim Hakkı

Eğitim ve insan haklarının aslında ortak bir amacı bulunmaktadır. Bu amaç; herkes için özgür, müreffeh ve onurlu bir yaşam olarak tanımlanabilir (Akyeşilmen, 2014). Bu bağlamda eğitim hakkı, devletin temel bir insan hakkı olarak katkıda bulunmasını gerektiren bir sosyal hak olarak görülmektedir. Diğer bir deyişle, eğitim hakkı her insanın doğuştan hakkıdır ve devlet tarafından eşit olarak sağlanmalıdır. (Algan ve Algan, 2013; Gümüş, 2012).

Ülke yönetimlerinde ve gelişimlerinde eğitimin amaçları ve işlevi ayrı bir yer tutmaktadır. O yüzden eğitim ülke politikası olarak belli bir düzen ve sistem içerisinde sunulmaktadır. Eğitimin ve okulların hedefleri genellikle belirgin ve açık değildir. Ancak bu hedefler çoğu zaman ülkelerin ulusal hedefleriyle birlikte ele alınmaktadır. (Şişman, 2013). Bu amaçlara; bireylerin küreselleşme sürecine bağlı olarak uluslararası düzeyde rekabet edecek, kültürel işbirliği yapacak, bilgi ve teknoloji alışverişinde bulunacak ve çevreyi koruyacak vatandaşlar haline getirilmesi buna örnek olarak gösterilebilir (Celkan, 2019; Sezer, 2020). Bu doğrultuda incelendiğinde eğitimin genel amacı iyi bir vatandaş, iyi bir birey ve kişiye uygun iyi bir meslek sahibi olmasını sağlamaktır.

Tarihsel süreç incelendiğinde eğitimin hak olarak görülmesi 1789 Fransız İnsan ve Vatandaşlık Hakları Bildirgesi'ne dayanmaktadır. Zira Fransız devrimi ile birlikte kamu hizmeti fikri açık ve belirgin bir şekilde ortaya çıkmış ve eğitimin, tüm kesimlerin yararlanabileceği bir kamu hizmetine dönüştürülmesi için gerekli düzenlemeler yapılmıştır (Birinci, 2017). 1948 yılında Birleşmiş Milletler tarafından İnsan Hakları Evrensel Beyannamesinin kabul edilmesiyle eğitim temel bir hak olarak tanınmıştır.

Bu bağlamda Birleşmiş Milletler tarafından 1966'da Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi kabul edilmiştir. Bu sözleşmede, eğitim hakkıyla ilgili daha kapsamlı açıklamalar yapılmıştır. 1989'da Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'nin kabul edilmesiyle, diğer çocuk hakları gibi bağlayıcı bir yapıya kavuşan eğitim hakkı yeniden ortaya çıkmış ve ülkeler arası bağlayıcı bir yapı kazanmıştır (Karaman Kepenekci ve Taşkın, 2017). 1979 yılında Birleşmiş Milletler tarafından kabul edilen Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi, ifadeleriyle kadınların eğitim haklarını gündeme taşımış, üye devletler ve dünya nezdinde farkındalık yaratmaya çalışmıştır (Levent ve Dönmez Övür, 2019).

Eğitim hakkının uluslararası ve ulusal düzenlemelerindeki temel vurgusuna kısaca değinilebilir. Eğitim hakkı, İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nde "Herkes eğitim hakkına sahiptir." (md. 26), "Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi'nde "Taraflar devletler, herkesin eğitim görme hakkına sahip olduğunu kabul ederler" (md. 13), Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'de "Taraflar Devletler, çocuğun eğitim hakkını kabul ederler ve bu hakkın fırsat eşitliği temeli üzerinde" gerçekleşmesi yönünde bir dizi önlem alırlar (md. 28). Anayasa İnsan Hakları Sözleşmesi Ek 1 Protokol'de, "Hiç kimse eğitim hakkından yoksun bırakılamaz.", Avrupa Sosyal Şartında "Taraflar mesleki eğitim hakkının etkin biçimde kullanılmasını sağlamak üzere" bazı önlemleri almak durumundadırlar. Kadınlara Karşı Ayrımcılığın Önlenmesi Beyannamesi ise "Taraflar Devletler... kadın erkek eşitliği esasına dayanarak eğitimde erkeklerle eşit hakka sahip olmalarını sağlamak için kadınlara karşı ayrımı önleyen bütün uygun tedbirleri alacaklardır". Ulusal mevzuat olarak Anayasa'da ise eğitim ve öğretim hakkı başlığı altında, "Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz." şeklindedir. Sözleşmelerde yer alan maddeler doğrultusunda herkesin cinsiyet, ırk, etnik veya sosyal köken, politik görüş veya din, yaş, engellilik gibi durumlarına hiç bakılmaksızın eğitimden yararlanması gerektiği eğitim hakkının herkesin hakkı olduğu sonucuna ulaşılabilir (Ataman, 2008).

2.5.Nitelikli Eğitim

Nitelik, Türk Dil Kurumu sözlüğüne göre "bir şeyin ne olduğunu gösteren ve diğerlerinden ayıran özellik" ve "bir şeyin iyi veya kötü olma durumu kalite" anlamına gelmektedir. Bakıoğlu ve Baltacıoğlu (2010) kaliteyi insana önemseme, sürekli gelişme ve yenileme olarak tanımlamaktadır. Eğitimden bahsederken nitelik yerine kalite ve verim kavramları kullanılarak kaliteli eğitim verimli eğitim olarak da literatürde yerini almıştır.

Aydoğanoğlu (2003) göre “kalite” ve “nitelik” kavramları farklıdır. Konu eğitim olunca ticari işlerde sıklıkla kullanılan “kalite” den değil, nitelikli eğitim kavramından bahsederiz. Çünkü kalite müşterinin isteğini ön planda tutar ve ona göre ürün ve hizmet ortaya koyar. Dolayısıyla kaliteyi belirleyen piyasayı yönlendiren müşterilerin istekleridir. Nitelikli eğitim ise ocuk, genç ve tüm ulus için güzel bir toplum oluşturulması amacıyla kültürel sanatsal sportif bilimsel faaliyetlerin tümü olan eğitimden bahsederiz. Bu sebeple “kaliteli eğitim” demekle, daha çok ticari bir eğitim anlamı taşıtmaktadır. Dolayısıyla kalite kavramı ticari bir ürünü, nitelik kelimesinin ise bir hizmeti belirttiğini söyleyebiliriz. Erdem (2005) ise nitelikli eğitimi tanımlarken verimli kelimesini kullanmıştır.

Eğitim ülkeden ülkeye değişiklik gösterdiği için eğitimin niteliği de her ülkenin eğitim ihtiyaçları ile eğitim amaçlarıyla yakından ilgilidir (Köymen, 1991:87). Erdem’e (2005:11) göre etkili ve nitelikli eğitim, bireyin eğitim hayatının en başından sorgulayıcı ve yaratıcı olması düşünebilmesi, araştırmacı olması, öğrenmeyi hevesli olmasını amaçlayan bir eğitimidir. UNICEF (2007:28) kaliteli ve nitelikli eğitimin üç temel noktası vardır. “Koşullara uygun ve kapsamlı müfredat, hakları koruyan öğrenme ve değerlendirme ve çocukların dostu, huzurlu, güvenli ve sağlıklı ortamlar” kaliteli eğimin temelini oluşurmaktadır.

2.6.Kalite Kavramı

Kalite hem nitel hem de nicel bileşenlerden (şimşek (2001), süreç ve sonuç fonksiyonlarından (Chaffe; Lawrence, 1992) oluşmaktadır. Bir anlamda insana değer verme, sürekli değerme ve yenilenme olarak tanımlanır (Bakioğlu, Baltacı, 2010). Kalite “standarda uygunluk” ile özdeşleşmektedir (Kavrakoğlu, 1998). Kalite, hatasız üretimi sağlayacak bir araç, (Ensari, 2003, 8) verimlilik, esnekliktir, etkili olmaktır, programa uymaktır, süreçtir, yatırımdır (Juran, 1981, 35). Dolayısıyla kalite; mükemmellik, değer, unsurlara uygunluk, müşteri beklentilerini karşılamak ve aşmaktır (Adam 1997:9).

Kalite, istek ve beklentilere uygunluktur. Ayrıca; ekonomik, sosyal, siyasal ve kültürel alanlarda yaşamımızı etkileyen bir kavramdır. Kalite zaman içerisinde sürekli gelişmektedir, dinamik bir kavramdır. Bireylerin beklentileri her karşılandığında yükselme eğilimi gösterir (Yurtsever, 2015: 24).

Bunun yanında küreselleşen dünya ticareti nedeniyle, tüketicilerin seçenekleri çoğalmıştır. Bu da daha ucuza daha kaliteli ürün temin etme ihtiyaını ortaya koymuştur. Rekabette kalitenin önemli bir unsur olduğunu fark eden işletmeler kaliteye önem vermeye

başlamıştır. Ulusal ve uluslararası rekabetin vazgeçilmezi haline gelmiştir (Taşlıyan ve Gök, 2012: 71).

Müşteriye hizmet etmek sadece kalitesi yüksek ürünler üretmek değildir. Müşteriler artık kaliteli olmayan malları tercih etmemektedir. Aldığı ürün kalitesiz çıktığında iade etmekte ve başka firmalardan alışveriş yapmaktadırlar. İşletmeler teknik ve beşeri unsurları birleştirmeli ve süreklilik sağlamalıdır. Daimi müşteri potansiyelini oluşturmak isteyen bir işletme, en üst kademedan başlayarak işletmenin tüm kademelerinde hizmeti kaliteli bir şekilde üretmeli ve sürekli iyileştirmeyi benimsemelidir (Taşlıyan ve Gök, 2012: 72).

2.6.1. Kalite Gelişimi

Tarihte ilk olarak Milattan önce 2150 tarihli Hammurabi kanunlarında kalite kavramı ile ilgili bilgilere rastlanmaktadır. Örneğin bu yasalardan birinde inşaat ustasının yaptığı evin yıkılması sonucunda ev sahibi ölürse eğer inşaat ustasının cezası ölüm olmaktadır. Mısır da ise taşların yüksekliği telden yapılmış araçla müfettişler tarafından kontrol edilmekteydi. Sonuç olarak kalite kavramı işin düzgün yapılması anlamına gelmektedir (Şimşek ,2000).

Taş Devri'nde insanlar bilinmeyen şeyleri ölçmek için standart parçalar kullanırdı. Böylelikle en ilkel kontrol biçimlerin biri uygulanmıştı. Tarımla uğraşan bölgelerde görsel denetim ve kalite kontrol ile ilgili ilk uygulamalar bizzat tüketiciler tarafından gerçekleştirilmiştir. Daha sonraki yıllarda, kasabalarda belirli pazarlar ortaya çıkmaya başladı. Müşterinin ürün veya hizmet seçimi, mal sahibinin yaratıcılığına ve itibarına dayalı olmaya başladı. Bir anlamda marka seçimi kalite kontrol anlamına gelmekteydi (Şimşek ,1998).

Sonraki yıllarda hammaddeler, ürünler ve süreçler loncalar (Ahilik) tarafından özelleştirildi ve üyelerin bunlara uyması gerekmektedir. Ayrıca cezalar ve teşvikler geliştirilerek uygulanmaya başlandı. Bu dönemde kalitenin sorumluluğu zanaatkarların elindeydi (Şimşek, 2000).

13. yüzyılda üretici, ürünün üretiminden, üretim sürecinden ve hammaddeden sorumluydu. Üreticiler tasarımlarını müşterilerinin beğenisine sunuyorlardı. Terzilik mesleği buna bir örnektir. Mağazaya gelen müşteriler kumaşı beğeniyor, örnek modeller gösteriliyor, şekil beğeniliyor ve alıcının özel istekleri varsa alınıyordu. Sonuç olarak, müşterinin ihtiyaçlarına göre giysiler dikilmeden önce birkaç prova yapılıyordu. Burada önemli bir kalite sorunu ortaya çıkmıyordu. Çünkü alıcı ve satıcı kalitenin ne olması gerektiğini adım adım belirlemekteydi (Şimşek, 2000).

13. yüzyılda esnaf locaları ve çıraklık ilgili kurumlar geliştirildi. Ustalar hem eğitici hem de sınav görevlisiydiler. Müşterilerini, ticareti ve ürünleri iyi tanır ve kaliteyi ön plana çıkartıyorlar. Zanaatkarlar işleriyle ve başkalarını da kaliteli işler yapmaları için eğitmekten gurur duyuyorlardı. Bunun sonucunda da zanaatkarlar ölçüm ve yönetim standardı oluşturmuştur (Akın, 2001).

Sanayi devriminde test ve otomasyonun gelişmesi ayrıca Taylor Modeline geçiş ile birlikte şirketler önemli ölçüde ilerleme kaydetti. Kaliteyi kontrol etmek için kalite kontrol üniteleri ve üst düzey laboratuvarlar kurulmaya başlandı. Tüm sorumluluğu kalite kontrol birimlerine vererek hatalı hatasız ürün ayıklama işlemi yapıldı. Bu sayede kalite ürün ve kalitesiz ürün ayrımı yapıyorlardı (Şimşek, 1998).

Antik çağlardan beri kalite, durumu ve mühendislik performansı açısından tartışılan ve ticari yönden incelenen bir kavram olmuştur. 20. yüzyıldan sonra teknolojinin ilerlemesi ile modern anlamda “istatistiksel kalite kontrol” gelişmeye başlamasıyla ve “toplam kalite yönetimi” yönetim sistemi içinde yerini almaya başlamıştır (Demirkan, 1997).

İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra Amerika Birleşik Devletleri'nin (Amerika Birleşik Devletleri) normal üretim sistemlerinde kalite anlayışı gelişmiştir. Savaş sırasında askeri teçhizatın yüzde 100 kontrolünün çözüm olmadığı anlaşıldı ve örnek alma istatistiği geliştirilmiştir. 1950'lerde işçilikle ilgili kalite maliyetleri üzerine araştırmalar gelişmekteyken, Juran, Kalite Kontrol El Kitabını 1951'de yayınladı. Deming, istatistiksel kalite kontrol üzerinde çalıştı. Feigenbaum, "Toplam Kalite Yönetimi" kavramından ilk olarak 1961 yılında söz etmiştir. 1961'de ise P. Crosby tarafından sıfır hata kavramı geliştirilmiştir. (Şimşek, 2000)

2.6.2. Toplam Kalite Yönetimi

İnsanlar sadece üretim faaliyetlerinde öne çıkmakla kalmadı ayrıca insanlar müşteri olarak da işletmeler üzerinde baskısını artırmaya başladı. Günümüzün rekabet ortamında hem çalışanların hem de müşterilerin ihtiyaçları ön plana çıkmıştır. Bu olgu, bilim adamlarını ve iş adamlarını yeni araştırmalar yapmaya sevk etmiştir. Bu yüzden işletmelerde her şeyin kaliteli olması gerekliliği toplam kalite felsefesinin önemini arttırmıştır. Uzun süreç içerisinde müşteri memnuniyetini, başarmayı, işletmenin kendi çalışanı ve topluma faydalı olmayı amaç edinen kalite kavramı odak noktası olmuş tüm çalışanların dahil olduğu bir yaklaşımdır. (Akın, Çetin ve Erol, 1998).

Klasik yönetim yaklaşımlarına bakılacak olursa bireyin öneminin göz ardı edildiğini görülmektedir. Bireylerin öneminin göz ardı edilmesinden kaynaklanan sorunlar toplam kalite

yönetimi kavramının ortaya çıkmasında önemli rol oynamıştır. II.Dünya Savaşı sonrasındaki yıllarda teknoloji oldukça gelişmiş ve üretim süreci karmaşık hale gelmeye başlamıştır. Yöneticiler ve karar vericiler arasındaki koordinasyon ve geri bildirim sisteminin zorunlu hale gelmesi toplam kalite kontrolünü ortaya çıkarmıştır. (Kavrakoğlu, 1993) Toplam kalite yönetimi çalışanları kontrol etmek yerine, çalışanlara güven veren, bireysel faaliyetlerden çok takım çalışmasına önem veren bir yaklaşımdır (Türedi, 2012).

W. Edward Deming, Joseph Juran ve Philip Crosby toplam kalite yönetiminin temelini oluşturmuşlardır. Arman V. Feigenbaum ve Kaoru Ishikawa ise kalite kavramının gelişmesinde önemli rol oynamışlardır. (Akın, Çetin ve Erol,1998). Kalite kavramı Masaaki İmai tarafından geliştirilen KAİZEN felsefesiyle geliştirilmiş ve bu felsefe Japonya'nın Dünya'da söz sahibi olmasını sağlamıştır.

2.6.3. Toplam Kalite Yönetiminde Temel Kavramlar

Toplam kalite yönetim sürecini hem çalışanlar hem de müşteriler adına daha iyi analiz edebilmek için hangi boyutların üzerinde durulması gerektiği konusu oldukça önemlidir. Toplam kalite yönetim sürecini iyi yürütmek gerekli unsurlar şu şekilde sıralayabiliriz;

Müşteri odaklılık: Müşteri odaklılık, mevcut ve ortaya çıkan müşteri ihtiyaçlarının ve beklentilerinin belirlenmesini ayrıca etkili müşteri ilişkileri kurulmasını içermektedir. Bu unsur müşteri memnuniyetinin nasıl ve ne ölçüde olması gerektiği ve bunun doğru bir şekilde belirlenebileceğini ortaya koymaktadır.(Samson ve Terziovski, 1999) Klasik yönetim anlayışında yukarıdan aşağıya hiyerarşik bir yönetim anlayışı varken, yeni yaklaşımda müşteri istek ve ihtiyaçlarına göre tüm birimlerin yönlendirilmesi esastır. Hatta tam olarak müşteri memnuniyeti asıl amaçtır. (Kağnıcıoğlu, 2002) Müşteri odaklı yönetim anlayışın uygulanması için müşterinin istek ve ihtiyaçlarının iyi bilinmesi yani müşterinin iyi tanınması gerekmektedir. Toplam kalite yönetimi müşteriyi iç ve dış müşteri olarak ikiye ayırmaktadır.

a) İç müşteri: İç müşteriler, söz konusu mal ve hizmetlerin üretimine doğrudan veya dolaylı olarak katkıda bulunan tüm çalışanlardır. Öncelikle iç müşteriler olarak şirkette çalışan herkesin beklentileri, istekleri ve ihtiyaçları önemlidir. Ayrıca şirketteki herkes birbirini müşteri olarak görmektedir. (Bolat, 2000) Müşteri memnuniyetine giden yol öncelikle çalışanların memnuniyetinden geçmektedir. Çalışan memnuniyeti söz konusu olduğunda, genellikle maaş, işyeri imkânları vb. anlaşılmaktadır. Çalışanlar ve yönetim arasında maddi unsurların yanı sıra güven, takdir, yönetime katılım, şeffaflık gibi çalışan memnuniyetini artıran konular da gündem konusu olmaktadır (Çelik, 1993).

b) Dış Müşteri: Dış müşteriler, kaliteye dayalı ürünleri seçerek şirketin karını maksimize etmek isteyen kişilerdir. İşletmeler dış müşterin İstek ve ihtiyaçlarını tam olarak anlamalı ve bunun için araştırma yapmalıdırlar. Beklentileri karşılayan ürünler geliştirmek için araştırma ve geliştirme harcamalarına önem vermek gerekmektedir. Ayrıca işletmeler müşteri isteğine göre modifikasyonlar yaparak üründe sıfır hataya ulaşarak müşteriyi memnuniyetini en üst seviyeye getirmelidir (Şimşek, 2000).

Bir ürün seçerken, müşteriler ürünün hem maliyetine hem de kalitesine odaklanır. Müşteri bir ürün seçerken kalite ve maliyet arasındaki ilişkiye odaklanır ve kararını bu ilişkinin gücüne göre verir (Ören, 2002). Eğer işletmeler uzun süre faaliyet göstermek istiyorsa düşük maliyet ve yüksek kalitede ürün ortaya koymak mecburiyetinde olduklarını bilmelidir.

Liderlik: Toplam kalite yönetimini en iyiye ortaya koymak ve bu süreci iyi yönetmek olarak tanımlarsak bu duruma rehberlik edecek yol gösterecek lidere ihtiyaç vardır. En iyiye ortaya koymak zor ve zahmetlidir. Çalışanların motivasyonlarını kaybetmemeleri ve durmadan çalışmaları etkili liderle mümkündür. Müşteri istek ve ihtiyaçlarını dikkate alan liderler, çalışanları buna göre yönlendirip bakış açısı kazandırarak işletmenin devamlı olmasını sağlarlar (Duran ve Ece, 2010). Liderliğin amacı, insan ve makine performansını geliştirmek ve üretkenliği arttırmak ayrıca insanları işleriyle gururlandırmak olmalıdır. Olumsuz olarak, liderliğin amacı, hatayı bulup kaydetmekten çok hatanın nedenini ortadan kaldırmaktır. İnsanların daha az çabayla daha verimli iş yapmasını sağlamaktır (Akaş, 1998).

Kaizen felsefesinde sürekli gelişmenin sürekli eğitimle olacağı belirtilmiştir. Bu sebeple toplam kalite yönetimi liderliği, bir "Eğitici Liderlik" tipidir. Eğitim liderliği, personele, günlük görevlerinin yerine getirilmesinde; rapor yazma, toplantılarda departmanlarını temsil etme, soruları yanıtlama, kendi işlerini kontrol etme ve başkalarının çalışmalarını kontrol etme gibi faaliyetleri öğrenmelerinde yardımcı olacaktır. Eğitici liderlik, insanların iş deneyimlerini arttıran bilinçli, önceden tasarlanmış bir süreçtir. İşgörenlerin performansını geliştirmek bir yana, sürdürmek için dahi zorunlu bir yöntemdir (Kayıkçı, 1999).

Sürekli Gelişme (Kaizen): Kaizen kelimesini oluşturan “kai” kelimesi değişim, “zen” kelimesi ise iyi, daha iyi anlamına gelmektedir. "KAİZEN" kelimesi sürekli gelişmeyi ve daha iyiye gitmeyi amaç edinmiş bir felsefedir. Japonlara göre bireylerin işte, evde ve sosyal yaşamlarında gün içinde olduklarından daha iyi olması için durmadan çalışması gerekmektedir (Yalçın, 2006). Kaizen felsefesi sonuca değil sürece önem veren bir felsefedir. Bu süreçte çalışanların nasıl iyiye ulaşacaklarını planlaması gerekmektedir (Imai, 1994). sadece sonuca bakılan çalışmalar kısa vadede başarı getirirken sürece önem veren çalışmalar uzun vadede başarı getirmektedir.

Deming sürekli gelişmeyi sağlayacak yöntemlerden biri olan Deming Döngüsü hakkında bilgi vermiştir. Deming Döngüsü, planla, uygula, kontrol et ve önlem al olarak da bilinir (Kavrakoğlu, 1994).

Eğitim: Toplam kalite yönetiminin en önemli unsurlarından biri çalışanların eğitimidir. Eğitimin çeşitliliği ve devamlılığı işletmenin tüm birimlerine yayılmalıdır. Eğitimin devamlılığı ve her çalışanın eğitime katılmasıyla sürekli gelişim sağlamaktadır (Çelik, 1993). Eğitimin amacı, çalışanlara istenilen kaliteyi en ekonomik şekilde üretebilecek bilinç, bilgi ve becerileri kazandırmaktır. Sonuç olarak, daha yetenekli çalışanlar kendi performanslarını geliştirecek bu durumda şirketin performansının artmasını sağlayacaktır.

Deming'e göre bütün çalışanların eğitim alması gerekmektedir. Özellikle üst ve orta düzey yöneticiler için toplam kalite yöntemleri geçiş rolleri ve sorumlulukları hakkında uygun eğitimler sağlanmalıdır. Üst yönetiminden toplam kalite yönetimine katkı sağlaması ve çalışmaları yönlendirmesi istenmektedir. Bununla birlikte tüm yöneticilere alt ve üst arası iletişimin nasıl olması gerektiği ile ilgili eğitim verilmesi önemlidir. Kurumdaki takımlara istatistiksel araçları nasıl kullanacakları, takım uyumuna nasıl ulaşacakları ve sorunları nasıl çözecekleri hakkında eğitim verilmesi asıl amaç olmalıdır (Weaver, 1998).

Takım Çalışması: Bir işletmede takım çalışmasının istenmesinin temel nedeni, çalışanların işletme içindeki düşünme, planlama ve karar alma süreçlerine katılımıdır. Takım yönetimi, karar vermenin ve ekiplere sorumluluk atamanın sonucu ortaya çıkmaktadır. Çalışanların bilgi, beceri, yetenek ve yaratıcılıkları geliştirilerek planlama ve karar alma sürecine dahil olduklarında işletmenin hedeflerine ulaşma olasılığı daha yüksek olacaktır. Takım çalışmalarında esneklik sağlanarak çalışanlar ve müşteriler arasında yakın ilişkiler kurulması istenmektedir. Asıl amaç müşteri memnuniyetini sağlamaktır. Fırsatların şirketler tarafından etkin kullanımı doğru insanları örgütte toplama ve onları yönetme ile doğru orantılıdır (Top, 2009).

Sıfır Hata: Toplam kalite yönetiminde esas olan işlem sonucunda hata düzetmek değil en başta hata yapmamaktır. Ürün ve hizmetleri ilk seferde doğru kullanmak toplam kalite yönetiminin en önemli amaçlarından biridir. Geleneksel yönetimin aksine toplam kalite yönteminde küçükte olsa hataya yer yoktur. Çünkü küçük de olsa hata olursa sıfır hata görüşüyle çelişir. Bu sebeple hataların kaynağına inerek neden ortaya çıktığını bulmak gerekir (Karyağdı, 2001: 68).

2.6.4. Eğitimde Kalite

Hem eğitim kurumları hem de eğitim sistemleri eğitimde kalite arayışına giderek daha fazla önem vermektedir (Cafıoğlu, 1996). Eğitimde kalite, hedeflere ulaşma derecesi, başarının değerlendirilmesi ve bu başarının hak edildiğinin tespit edilmesi anlamına gelmektedir. Aynı zamanda faaliyetlerin ve sonuçların bazı unsurlara, ölçütlere veya hedeflere göre arzu edilir olduğuna dair bir değerlendirmedir (Bakioğlu ve Baltacı, 2010). Eğitimin kalitesi, eğitimin amaç ve işlevinin gerçekleşme biçimi ve derecesi olarak kabul edilmektedir (Karşlı, 1997; Uysal, 1998). Aydın'a (1991) göre, eğitim kurumları faaliyetlerini ne ölçüde ya da ne kadar iyi yürüttüklerini belirlemelidir. Eğitim kurumlarının, eğitim sürecinin doğru yürütölüp yürütölmediğı, amaca ulaşılıp ulaşılmadığı, ne ölçüde ulaşıldığı ya da ulaşılamadığı gibi önemli konulara açıklık getirmesi gerekmektedir (Toprakçı, 2001).

2.6.5. Eğitimde Kalite Göstergeleri

Eğitimin kalitesi, eğitim hedeflerine ulaşılması, öğrencilerin iş dünyasının taleplerine göre yetiştirilmesi, öğrenci başarısının ve deneyiminin artırılması ve öğretim sürecinde teori-pratik bağlantısının kurulması açısından değerlendirilmektedir (Yıldırım, 2002). Yalnız'a (2007) göre eğitim sisteminin kalitesi, insan kaynakları, maddi kaynaklar, öğrenci hizmetleri, sosyal ve kültürel çevre, eğitim teknolojisi, öğrenci, okul ve işletme arasındaki işbirliği, eğitim yönetimi ve eğitim programının kalitesi ve zenginliği dengelenerek geliştirilebilir. Eğitim örgütlerinin kaliteli ürün üretebilmeleri için örgüt içindeki personeli (öğretmen ve öğrencileri) ve örgütün hizmet verdiği sosyal çevreyi müşteri olarak algılamaları ve müşteri memnuniyetini dikkate almaları gerekmektedir (Yalnız, 2007). Müşteri olarak öğrenenlerin eğitim sürecinin merkezinde yer aldığını belirtmiştir. Eğitim kurumlarında üç grup müşteri olduğunu belirtmiştir: Eğitim süreçlerinde yer alan ve bu süreçlerin sonunda ürün olarak ortaya çıkan öğrenenler, eğitim süreçlerini yöneten ve öğrenenleri yetiştiren öğretmenler ve eğitim süreçlerinin ürünü olan bireylerden yararlanan iş çevresi. Eğitim kurumları, müşterilerinin kaliteli hizmet almalarını sağlamak için geliştirmekte olan dünyada bu üç grubun ihtiyaçlarını dikkate alarak eğitimde kalite yönetimi uygulamalarını benimsemiştir. (Schwartzman, 1995).

Diğer birçok hizmet sektöründe olduğu gibi eğitim hizmetlerinde de kalitenin sağlanması için akreditasyon sürecinden yararlanılmaktadır. "Akreditasyon, yetkili bir kurumun bir kuruluşun, programın veya grubun unsurlara veya kriterlere uygunluğunu doğruladığı ve onayladığı resmi bir süreçtir" (Hesapçıoğlu, 2003:3). Günümüzde akreditasyon, eğitim kurumlarının kamuya ve öğrencilere karşı sorumlu olma, hesap verebilir olma, şeffaflık

yaratma ve akademik kaliteyi artırma çabalarının önemli bir unsurudur (Hesapçioğlu, Bakioğlu ve Baltacı, 2001). Akreditasyon, kurumların belirlenmiş unsurları ne ölçüde karşıladıklarını belirleyerek kurumların kendi kendilerini düzenlemelerini sağlar (Hesapçioğlu, 2003). Eğitimde akreditasyonun amaçları şu şekilde sıralanabilir (Peker, 1996:25): "Kurumun faaliyetlerinin belirlenmiş unsurlara ve ölçülere uygunluğunu sağlamak", "eğitim programlarının geliştirilmesinde kurumlara rehberlik etmek", "eğitim alanları ile ilgili alanlarda sürekli eğitimsel iyileştirme kültürü oluşturmak". Ancak akreditasyon, eğitim sistemimizde yetişkin eğitimi veya diğer eğitim düzeylerine kıyasla yükseköğretim düzeyinde daha yaygın ve etkili bir şekilde uygulanmaktadır. Yükseköğretimde akreditasyon, "eğitim kalitesinin artırılması ve sistematik bir yaklaşımla sürekli iyileştirilmesi", "eğitim ve öğretim kalitesinin güvence altına alınması" ve "yükseköğretimin hizmet sunduğu kesimlere eğitim ve öğretim kalitesinin belirli unsurlara dayandığının güvence altına alınması" amaçlarına hizmet etmektedir (Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 1999:11). Tezsürücü ve Bursalıoğlu'na (2013) göre eğitimde kalite değerlendirmesi, eğitim kurumunun işlevlerinde yer alan tüm birimlerin ve eğitim programının sonuçlarının değerlendirilmesiyle yapılabilir. Kurumların kalite değerlendirmesinde sıklıkla kullanılan unsur kriterlerin çeşitli sakıncaları olabilir. Farklı eğitim kurumlarında aynı kalite göstergelerinin kullanılması yararlı görülmemektedir (Ischinger, 2006). Ancak bu göstergeler genel olarak 3 ana kategoriye ayrılabilir (Jallade, 2011): "Çıktı göstergeleri okuldaki öğrenme sürecinin etkililiğini değerlendirmeyi, eğitim göstergeleri derece ve yeterliliklerin şeffaflığını ve açıklığını artırmayı, performans göstergeleri ise eğitimin sisteminin etkililiğini değerlendirmeyi amaçlar" (Jallade, 2011:15).

Kaliteli eğitim, doğru zamanda, doğru yerde ve doğru öğretmenlerle doğru eğitimin verilmesiyle sağlanır (Imanova, 2008). Kaliteli eğitimin ne anlama geldiği ve hangi özelliklere sahip olması gerektiği şu şekilde açıklanabilir (Tosun, 2002):

- Kalite, öğretmenin sınıfta kaliteyi ortaya çıkaran güç olduğunu anlamak demektir.
- Öğrencinin sınıftaki her olgunun alıcısı ve merkezi olduğunu anlamak demektir.
- Sınıftaki her öğrenciden en iyisini beklemek demektir.
- Sürekli gelişim demektir.
- Öğrenme uğruna öğrenmeye odaklanmak demektir.
- Rekabetten işbirliğine geçmek anlamına gelir.
- Kaliteli öğrenme bir reform programı değil, eğitimin tüm yönlerine bakmanın bir yoludur.

İngiltere'de Kalite Güvence Ajansı (1999) eğitimde kaliteyi etkileyen faktörleri altı grupta sınıflandırmıştır.

1. Eğitim programı
2. Öğretme, öğrenme ve değerlendirme
3. Öğrenci gelişimi ve başarısı
4. Öğrenci desteği ve rehberlik
5. Öğrenme kaynakları
6. Yönetim (aktaran Erişen, 2003:3).

Millî Eğitim Bakanlığı Ortaokulu Teftiş Rehberi şu başlıklardan oluşmaktadır.

- 1.Eğitim Öğretim Ortamları
- 2.Eğitim Öğretim Faaliyetleri
- 3.Yönetim Faaliyetleri
- 4.Mali İş ve İşlemler (MEB,2023)

2.6.6. Eğitimde Kalite ve Unsurlar

"Kalite" terimi tarih boyunca çeşitli alanlarda ve anlamlarda kullanılmıştır. Kalitenin çok boyutlu doğası nedeniyle, tek bir kavram oluşturulmadan birçok kalite tanımı yapılmıştır (Tekin 2006; Sheridan, 2001). Kalite kavramı önemli ve her insanı yakından ilgilendiren bir kavram olduğu için tanımlarda "nadirlik", "lüks", "mükemmellik" gibi terimlerle eşanlamlı olarak kullanılmıştır. Ancak zaman içinde kalite kavramının bu şekilde kullanımı önemli ölçüde değişmiştir. Kalite, koşullara uygunluk derecesi ya da bir ürün veya hizmetin belirlenmiş veya potansiyel gereksinimleri karşılama yeteneğine dayanan bir dizi özellik olarak ifade edilebilir (Tekin, 2006; ISO-8402, 1989).

Yeni dünya düzeninin gerektirdiği nicelik ve nitelikte işgücünün hazırlanmasında kilit rol oynayan eğitim kurumlarının, kendilerinden beklenen görevleri etkin bir şekilde yerine getirebilmeleri için niteliksel bir yapıya kavuşmaları gerekmektedir (Erişen, 2003:285). Son yıllarda kalite kavramının dünyanın birçok yerinde özel ve kamu kuruluşlarında uygulanması, bu yaklaşımın eğitim kalitesini daha da artırabileceği varsayımıyla eğitim kurumlarında da uygulanmasına yol açmıştır.

Eğitim bilimi alanında kalite; öğretim yöntemleri, öğrenme etkinlikleri, materyaller, öğrenme süreçleri, etkinlikler, içerik ve öğrencilere sunulan fırsatlar gibi nitel bileşenlerin yanı sıra öğretimin ilgililik derecesi, öğrenci çıktıları ve öğrenme deneyimlerinin değerlendirilmesi

gibi nicel bileşenlerin nasıl etkili ve verimli bir şekilde uygulanabildiğine dair bilgi sağlayan göstergeler bütünüdür. Bir başka tanıma göre ise etkinliklerin ve çıktıların bazı unsurlar, ölçütler ya da hedefler doğrultusunda istenen özelliklere sahip olup olmadığının değerlendirilmesidir (Uysal ve Kuzu, 2011:52).

MES'in kaliteli eğitim tanımı şöyledir: "Öğrenme sorumluluğunu öğrenciye, öğretme sorumluluğunu da öğretmene yükleyen bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım, öğrenciyi merkeze almayı, onun aktif katılımını sağlamayı, onun ihtiyaçlarını karşılayan eğitim teknolojilerini kullanmayı ve hümanist teorilerle ortak kavramları kullanmayı içerir" (MEB, 2006:45). Bu çok dar tanımın aksine, kaliteli eğitimi tüm çocuklar için bir hak olarak gören UNICEF, kaliteli eğitimin unsurlarını şu şekilde tanımlamaktadır (UNICEF, 2000:4):

- Sağlıklı ve iyi beslenmiş, öğrenmeye hazır ve öğrenirken aileleri ve toplumları tarafından desteklenen öğrenciler,
- Uygun kaynaklara ve olanaklara sahip sağlıklı, güvenli, emniyetli ve toplumsal cinsiyete duyarlı öğrenme ortamları,
- Özellikle yazma, aritmetik ve yaşam becerileri gibi temel becerilerin yanı sıra toplumsal cinsiyet, sağlık, beslenme, bulaşıcı hastalıkların önlenmesi ve barış gibi konularda bilgi öğretmek için uygun müfredat ve materyalleri içeren içerik,
- İyi yönetilen sınıflarda ve okullarda eğitimli öğretmenler tarafından çocuk merkezli öğretim yöntemlerinin kullanılması yoluyla eşitsizlikleri azaltmak ve öğrenmeyi kolaylaştırmak için beceri değerlendirmesi,
- Millî eğitim hedefleri ve olumlu toplum katılımı ile ilgili bilgi, beceri ve tutumlara ilişkin sonuçlar.

Öğrenme her yerde gerçekleşebilir, ancak eğitim sistemlerinin hedeflediği olumlu öğrenme çıktıları kaliteli bir öğrenme ortamında elde edilir. Öğrenme ortamı fiziksel, psikososyal ve hizmet unsurlarını içerir. Tüm bu unsurların kalitesi öğrenme üzerinde dolaylı bir etkiye sahiptir. Bu nedenle, öğrenme ortamının kalitesini sağlamaya yönelik girişimler etkili öğrenme için büyük önem taşımaktadır. Bu konudaki en önemli girişim, öğrenme ortamı için unsurların belirlenmesidir.

Unsur, yetkili bir organ tarafından hazırlanan ve oybirliğiyle onaylanan, kesin kriterlere göre geliştirilmiş teknik özellikler veya tek tip kurallar, kılavuzlar veya tanımlar içeren basılı bir belgedir (ISO, 1996). Unsurların en büyük avantajı, bir kez oluşturulduktan sonra paylaşım ve yeniden kullanım için bilgi sağlamalarıdır (Greenes, 2006:373).

Unsurlar, etkili bir eğitim sisteminde önemli bir unsurdur. Öğrenme çıktılarının kalitesini artıran unsurlar, hem kamu hem de aileler için denetim sisteminin ayrılmaz bir parçasıdır. Okul ve eğitim unsurlarının kullanımı, uygun şekilde kullanıldığında eşitlikçi hizmet sunumu ve kalitenin iyileştirilmesi için kritik öneme sahiptir (Attfield ve Vu, 2013: 74). Unsurların kritik önemi göz önüne alındığında, eğitim ortamı için kalite unsurlarının belirlenmesine ihtiyaç vardır.

2.6.7. Türkiye’de Kaliteli Eğitim Çalışmaları

Tüm dünyada olduğu gibi eğitimde yeniden yapılanma durumu eğitimi üst noktalara taşıma arzusu Türkiye’yi de etkisi altına almıştır. Bu süreçte çeşitli sistem ve çalışmalara ağırlık verilmiştir.

MLO, yeni yaklaşım ve yeni eğitim programlarının yaygınlaştırılmasından önce teknolojik gelişmelerin eğitime yansıtılacağı okullar olarak tanımlanmaktadır (MEB, 1999d:78). MLO uygulamasından elde edilecek sonuçların duruma göre müfredat laboratuvar okulları uygulamasının tüm eğitim sisteminde kullanılması planlanmıştır (MEB, 1999e, s. 7).

Başka bir ifadeyle müfredat laboratuvar okulları programı tüm eğitim sistemine uygulamadan önce pilot uygulamalarla çalışma yapılan okullar olarak tanımlanmaktadır (MEB, 1999d:78; MEB, 1999e:7).

MEB’e göre (1999e:7) MLO’lar, eğitim fakültesi bulunan iller olmak üzeri 7 bölgeden her bölgeden 2 okul olarak seçilmiştir. Taşra ve şehir ilişkisi düşünülerek ilkokulların %30’unun, ortaokulların %20’si ve liselerin %15’inin taşra bölgelerden seçilerek MLO’nun uygulanması düşünülmüştür.

Müfredat laboratuvar okulları yaygınlaştırma yönergesinde belirtildiği (MEB, 1999a) gibi eğitim sisteminin araştırma geliştirme bölümleridir. Eğitim öğretim süreçlerinde ve eğitim yönetiminde Bakanlığın yürüteceği araştırma geliştirme çalışmalarına öncülük etmek amacıyla Türkiye’de sadece 23 ilde bulunan 208 MLO, belirlenmiştir. Belirlenen okullarda uygulanan pilot çalışmalar sonucunda oluşan verilerin diğer okulların gelişimine önemli katkı sağlanacağı düşünülmüştür (MEB, 1999e:7).

Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Rehberlik ve Teftiş Yönergesi’nde eğitime yönelik değerlendirme ölçütlerine yer verilmiştir (MEB, 2013). Bahsedilen yönerge incelendiği zaman; kurumun fiziki yapısı, eğitim- öğretim ve değerlendirme, büro işler, yönetim paydaş çevre ilişkileri, kendini yetiştirme şeklindeki alanlarda toplandığı, ve bu kurum yöneticilerinin okulu yönetimindeki kalite unsurları

incelediğinde daha çok okulun fiziki yapısı ve kurumsal yazışma evrak büro gibi alanlara yoğunluk verildiği, bu durumun nedeninin yönergenin hazırlandığı dönemdeki okulların bu duruma ihtiyacı olduğu söylenebilir.

Türkiye başka bir çalışma olan İlköğretim Kurumları Unsurları (İKS) ; Öğrencilere yönelik sunulan her türlü çalışmanın sonucunun toplanarak gerekli planlamanın yapıldığı bir değerlendirme sistemidir.

Okullarda var olan durumun ortaya konması, ulaşılmak istenen durumla arasındaki farkın belirlenmesi ve sonrasında eksiklerin giderilerek istenilen seviyeye ulaştırılması amacıyla yapılan bir sistemdir.

Millî Eğitim Bakanlığının uyguladığı İlköğretim Kurumları Standartları; öğrenme ve öğretim süreçleri, eğitim yönetimi ve destek hizmetler olarak 3 genel alanda toplanmıştır. Bu bölümlerin içeriğinde bunun dışında 12 standart ve 43 alt standart yer almaktadır (MEB, 2013).

Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığı bağlı resmi okulların dışında özel okulların fiziki durumuna yönelik Özel Öğretim Genel Müdürlüğü’nü tarafından “Özel Öğretim Kurumları Unsurlar Yönergesi” hazırlamıştır. Bu yönerge hükümlerine göre özel öğretim kurumlarının fiziki yapıları için belli kriterler oluşturulmuştur (MEB; 2012).

Türkiye’de 30/03/2012 tarihinde uygulanmaya başlanan 6287 sayılı kanun gereği zorunlu eğitim 4+4+4 olmak üzere toplam 12 yıl olmuştur. (1,2,3,4) ilkokul, (5,6,7,8) ortaokul ve (9, 10, 11, 12) lise olarak düzenlenmiştir. (MEB, 2012). Eğitim standartlarını uygulamak, 12 yıllık zorunlu eğitim uygulamalarına paralel hale getirilmelidir.

2.6.8. Dünyada Kaliteli Eğitim Çalışmaları

Eğitimi kaliteli hale getirme ve verilecek eğitimin planlanmasında kalite standartları belirlemek Amerika Birleşik Devletleri, İngiltere, ve Tayland gibi ülkelerde uygulanan bir eğitim sistemidir.

İngiltere’de eğitimi geliştirme çalışmaları Ofsted, Department for Children, Schools and Families tarafından yürütülmüştür. Çalışma, ağırlıklı puanları belirlemek için ailelerin ve çocukların görüşlerini kullanarak okullara her yıl için puan verilmektedir. 2009 yılında uygulamaya konmasına rağmen, sistemin herhangi bir izleme veya değerlendirme bileşeni olmadı ve, sadece puan verme ile sınırlı kaldı (Ofsted, 2009:15).

Amerika Birleşik Devletleri Eğitim Bakanlığı tarafından öğrenci merkezli eğitim uygulama süreçleri olarak bilinen ortaokul ve lise eğitim standartları oluşturmuştur. Kendall ve arkadaşları tarafından geliştirilen standartlar yerel eyaletler ve bölge için ayrıştırılmış veriler

sunmaktadır. Öğrencinin ders başarısına ve ilerlemesine bağlı olarak bu standartlar oluşturulmaktadır. (Kendall, 2007:5). Zemelam, Daniels ve Hyde tarafından Catalyst for Change dergisinde 2001 yılında yayımlanan makalede bu standartlar değerlendirilerek tamamlanması gereken yönleri ve çalışmanın güçlü tarafları ortaya konmuştur. Güçlü yönlerine okullardaki olumlu örnekler verilirken, tüm sistemin müfredat raporları baz alınarak değerlendirilmesi çalışmanın zayıf yönü olarak gösterilmiştir (Zemelam, Daniels ve Hyde, 2001: 12-14).

Tayland'da 1997 yılında Çocuk Dostu Okul Projesi kapsamında yapılmış olan standart geliştirme çalışmaları beş kategoride değerlendirilmektedir:

1. Akademik ve toplumsal bilgi ve beceriler
2. Kararlara katılım
3. Toplumsal cinsiyet
4. Sağlık, koruma ve güvenlik
5. Ailenin ve çevrenin çocukla ilgili alınacak kararlara katılımı (UNICEF, 2006:1).

2.7. İlgili Alanyazın Taraması

Uludağ (2008) yaptığı çalışmada mekanın insanlar için her zaman önemli olduğunu belirtmiştir. Okulun insanların yaşam alanlarından biri olduğu düşünüldüğünde elbette bu yapılar da incelenmektedir. Sarı ve Cenkseven (2008) okul yaşam kalitesinin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisinin tartışılmaz bir gerçek olduğuna dikkat çekmektedir. Tanner (1999) araştırmasında, okul tasarımı ve sınıf atmosferinin öğrenmenin ötesinde öğrenci davranışlarını da etkilediğini, kalabalık ortamların öğrenciler üzerinde olumsuz etki yarattığını vurgulamıştır. Bu nedenle okul ortamının doğal denge dikkate alınarak oluşturulması, dinlenme ve sakinlik ortamı oluşturulması gerektiğini ifade etmektedir. Ayrıca okullarda doğal ışığın çocukların sağlığı ve gelişimi için çok önemli olduğunu ayrıca okulun idari alanlarının okulun en merkezi noktasında ve öğrencilere kolay ulaşabilecek noktada olması gerektiğini belirtmektedir.

Dinç ve Onat (2002) yaptığı araştırmalarda, Türkiye'de ilkokulların belirli faktörlere göre işlememesi nedeniyle, okul yönetiminin, genellikle alanı işgal etmeden, mevcut yapıların kullanımını kolaylaştırmak veya yer kazanmak için gerekli mimari tedbirleri almadan değişiklikler yapmak zorunda kaldığı ortaya çıkmıştır. Araştırma sonuçlarıyla örtüşen bu durum, eğitim alanında sorumluların ilköğretim okullarının plansız ve düzensiz inşa edilmesinden sonra buldukları ilkel çözümlere başvurmalarına neden olmaktadır.

Akkoyunlu (2008) çağımızın bilgi toplumuna insan yetiştirmek için hazırlanan eğitim ortamının öğrenciler için daha etkili ve ilgi çekici hale getirilmesi için öğrenci merkezli yöntemlere odaklanmanın önemini vurgulamıştır. Bu yaklaşımın bir parçası olarak, öğrenme ortamının çok yönlü yönetilmesi ve ilkokulların bilgi çağıyla mücadele için gerekli donanımına sahip olması gerektiğini, okulların sınıf olmak dışında da gerekli donanım ve ortama sahip olması gerektiğini belirtmiştir.

Okul bahçeleri, çocuklar için daha esnek bir öğrenme ortamı yaratır. Güvenli okul alanları, çocukları vandalizmden ve olası kazalardan korur ve toplum ile çocuklar arasında daha yakın kültürel bağlar oluşturur (Wagner ve Gordon, 2010). Vural (2016) çalışmasında Erzurum'un Palandöken, Yakutiye ve Aziziye ilçelerindeki okullarda çevre düzenleme uygulamalarının yapıldığı Mecidiye İlköğretim Okulu'nda yaptığı araştırmada, okul bahçeleri peyzaj yoluyla fiziksel olarak iyileştirilerek öğrencilere zengin oyun alanları ve fiziki alanlar sağlanmış ve bunun sonucunda öğrencilerde psikolojik, sosyal ve fiziksel gelişim gözlemlenmiştir. Ayrıca donanımlı olan okul bahçesinin öğrencilerin akademik başarılarına katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Okul ile ailenin sağlıklı bir iletişim ve işbirliği içerisinde olması okul başarısının yükselmesine önemli katkı sağlar. Ayrıca Aslanargun (2007)'un araştırmasında belirttiği gibi, öğretmenler ve aileler arasındaki iyi iletişim, okuldaki disiplin sorunlarını da önleyebilir. Okul ve aile arasındaki yakın işbirliği, öğrencilere anlayışla yaklaşımları, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini dikkate alarak sosyal etkinlikler düzenlemeleri, velilerin desteği ve aktif katılımı ile öğrenci motivasyonu artırılabilir ve istenmeyen davranışların sıklığı azaltılabilir. Okul ve aile arasındaki ortaklık, çocukların akademik alandaki başarılarının ve özellikle eğitim faaliyetlerine katılan ailelerin çocuklarının akademik başarılarının artması okula devam sürelerinin artmasına ve çocukların benlik algılarının gelişmesine katkı sağlamaktadır. (Albez ve Ada, 2017). Bu doğrultuda, öğrenme sürecinin niteliğini artırmak için yönetici, öğretmen ve veli işbirliğine ihtiyaç duyulmaktadır (Epstein ve Salinas, 2004). Alan çalışmaları da bu ortaklığın okulları ve aileleri güçlendirdiğini ve öğrenci başarısını artırdığını göstermektedir (Erdener ve Knoepfel, 2018; Epstein, 1987, 1996, 2018; Henderson ve Mapp, 2002; Thompson, 1993).

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, bir bireyde öğrenmenin gerçekleşmesi ve arzu edilen davranışları geliştirmek için uygulanan, geçmişteki veya şimdiki durumu olduğu gibi tanımlayan bir dizi süreçtir. Genel tarama modelinde, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evrenin tamamı veya evrenden alınan bir grup ya da örneklem grubu taranarak evren hakkında genel bir yargıya varılır. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla değişken arasında birlikte değişiklik olup olmadığını belirlemek için kullanılan bir tarama yöntemidir. İlişkisel tarama modelinde değişkenlerin değişip değişmediği, değişiklik varsa değişikliğin nasıl olduğu ortaya konmaya çalışılır (Karasar, 2011). Bu bağlamda elde edilen veriler incelenmiştir.

3.2. Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evrenini 2022-2023 eğitim öğretim yılında Antalya İli Muratpaşa, Kepez, Konyaaltı, Aksu ve Döşemealtı ilçeleri ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 16300 müdür, müdür yardımcısı ve öğretmen oluşturmaktadır. Kalite unsurlarının belirlenmesi ve değerlendirilmesi amacıyla, evren olarak belirtilen bu eğitim kurumlarından gelişigüzel örnekleme yöntemi ile 591 katılımcıya müdür, müdür yardımcısı ve öğretmene ölçek uygulanmıştır.

Örneklem büyüklüğünü belirlemek için Çıngı (1994) tarafından belirtilen formül kullanılmıştır.

$$n = \frac{Nt^2pq}{d^2(N-1)+t^2pq}$$

N : Evren büyüklüğü
n : Örneklem sayısı
p : Olayın görüş sıklığı
q : Olayın görülmeme sıklığı
t : Kritik değer
d : Kabul edilebilir $\pm$ hata miktarı (Hoşgörü Düzeyi)

Evren büyüklüğü 16300, olayın görüş sıklığı 0.5, olayın görülmeme sıklığı 0.5, örneklem büyüklüğüne ilişkin kabul edilebilir hata miktarı 0.05 olduğu, %95 güven aralığındaki kritik t değerinin 1.96 olarak alındığı durumda örneklem büyüklüğü 378 olarak elde edilmiştir.

3.3. Çalışma Grubu

Ölçek çalışmasına toplamda 591 kişi katılmıştır. Katılımcılara ait betimsel istatistikler Tablo 3.1.'de yer almaktadır.

Tablo 3.1. Katılımcılara Ait Tanımlayıcı İstatistikler

	Değişkenler	N	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	268	45,3
	Erkek	323	54,7
	Total	591	100,0
Görev	Öğretmen	368	62,3
	Müdür Yardımcısı	115	19,5
	Müdür	108	18,3
	Total	591	100,0
Görev Yılı	0 -10 yıl	40	6,8
	11 - 20 yıl	249	42,1
	21 - 30 yıl	236	39,9
	30 ve üzeri	66	11,2
	Total	591	100,0
Okulun Kurum Türü	İlkokul	231	39,1
	Ortaokul	190	32,1
	İmam Hatip Ortaokulu	27	4,6
	Anadolu Lisesi	52	8,8
	Fen Lisesi	12	2,0
	Meslek Lisesi	52	8,8
	İmam Hatip Lisesi	23	3,9
	Sosyal Bilimler Lisesi	4	0,7
	Total	591	100,0
Okulun Bulunduğu İlçe	Döşemealtı	74	12,5
	Aksu	143	24,2
	Kepez	128	21,7
	Muratpaşa	186	31,5
	Konyaaltı	60	10,2
	Total	591	100,0

Bu çalışmadaki katılımcıların %45,3'ü kadın %54,7'si ise erkek katılımcıdır. Katılımcıların %62,3'ü öğretmen, %19,5'i müdür yardımcısı ve %18,3'ü müdür olarak görev yapmaktadır. Katılımcıların %42,1'i 11 – 20 yıl, %39,9'u 21 – 30 yıl, %11,2'si 30 ve üzeri yıl

çalışmakta iken %6,8'i 0 – 10 yıl aralığında görev yılına sahiptir. Katılımcıların görev yaptığı kurumların türü incelendiğinde %39,1'i ilkokul, %32,1'i ortaokul, %8,8'i Anadolu lisesi ve meslek lisesi, %4,6'sı imam hatip ortaokulu, %3,9'u imam hatip lisesi ve %7'si sosyal bilimler lisesinde görev yapmaktadır. Görev yapılan okulların %31,5 Muratpaşa, %24,2'si Aksu, %21,7'si Kepez, %12,5 Döşemealtı ve %10,2'si Konyaaltı'nda bulunmaktadır.

3.4. Ölçeğin Geliştirilme Süreci

İlkokul, ortaokul ve lise kalite unsurlarını belirlemeye yönelik hazırlanan ölçme aracının geliştirilme sürecinde, geçmiş örnekler incelenmiş (Akkoyunlu ve diğer. 2005; Altunçekiç ve diğer., 2005; Bıkmaz, 2004; Bindak, 2005; Karadeniz, 2005; Kiraz, 2003; Köse ve Çıkrıkçı, 2007; Şeker ve diğer., 2004; Yılmaz ve Çavaş, 2007) ve genel olarak ölçme araçlarının geliştirilmesi sürecinde aşağıdaki aşamalar takip edilmiştir.

1. Madde Oluşturma Aşaması
2. Uzman Görüşüne Başvurma Aşaması
3. Ön Deneme Aşaması
4. Geçerlilik ve Güvenirlik Hesaplama Aşaması (Karasar, 1999; Balcı, 2005).

3.4.1. Madde Oluşturma Aşaması

Ölçek geliştirme sürecinde ilk olarak müfredat laboratuvar okulları, ilköğretim kurum standartları ve Millî Eğitim Bakanlığı yönetici teftiş raporu ile ilgili literatür taraması gerçekleştirilmiştir. Alan uzmanlarının görüşü alınarak 58 soruluk likert tipi soru havuzu oluşturulmuştur.

Ölçek maddeleri hazırlama aşamasında maddelerin eşit bir şekilde olumlu ve olumsuz olarak ifade edilmesine; sade ve kolay anlaşılır olmasına; bir maddenin birden fazla anlama gelmemesi konularına dikkat edilmiştir. Ayrıca geliştirilen ölçekte kullanılan olumlu maddeler için “tamamen katılıyorum” ve “çok katılıyorum” ifadeleri, olumsuz maddeler içinse “hiç katılmıyorum” ve “az katılıyorum” ifadeleri kullanılmıştır. Olumlu veya olumsuz bir görüş belirtmeyen maddeler için ise “orta düzey katılıyorum” ifadesi kullanılmıştır.

3.4.2. Uzman Görüşüne Başvurma Aşaması

Bir ölçme aracının geçerliliği ve güvenilirliği, bireylerin davranışlarını tahmin etmedeki başarısı ile doğru orantılıdır (Büyüköztürk, 2004). Geçerlilik, bir ölçüm aracının ölçtüğünü iddia ettiği değişkenle ne kadar doğru olduğuna ilişkin bir kavramdır. Kapsam, uyum değeri ve yapı geçerliliği olmak üzere üç tür geçerlilik değeri vardır ve çalışmada kullanılan ölçme aracının özelliklerine göre bu geçerlilik türlerinden biri veya birkaçı uygun olmaktadır. Bu aşamada hazırlanan ölçeğin kapsam geçerliliği açısından yeterliliği kontrol edilmiştir. Kapsam geçerliliği, ölçütün unsurlarının araca uygun olup olmadığı ve ölçütün ihtiyaç alanını temsil edip etmediğini belirlemek için bir uzmana danışılarak sağlanır. Bunun için ölçeğin uzmanlar tarafından ölçüm hedeflerini ve ihtiyaç duydukları içeriği temsil edip etmeyeceği tartışılır (Tyler, 1971).

Hazırlanan taslak halindeki ölçek Akdeniz Üniversitesinde Ölçme değerlendirme ve Eğitim Yönetim alanında uzman eğitimcilere sunulmuştur. Uzmanların görüş ve tavsiyeleri dikkate alındığında kalite unsuru olmayan maddeler ve birbiriyle aynı anlama gelen maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Yapılan düzeltmelerden sonra ölçeğin son hali toplam 45 maddeden oluşmuştur. Uzman görüşlerinden sonra geliştirilmekte olan ölçme aracının kapsam geçerliliğine sağlanmaya çalışılmıştır.

3.4.3. Ön Deneme Aşaması

45 maddeden oluşan taslak ölçek ile Mayıs 2022’de Aksu, Döşemealtı, Konyaaltı, Kepez ve Muratpaşa ilçelerinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi okullarda görev yapan 398 öğretmen ve yöneticiden bilgi toplanmıştır. Bu likert tipi ölçek ile okul yönetici ve öğretmenlerin kurum kalite unsurlarına bakış açılarını ifade etmeleri beklenmiştir. Likert tipi ölçek, güvenilirliği ve geçerliliği yüksek, çeşitli duyuşsal özellikleri ölçmek için sıklıkla kullanılan bir yöntemdir (Tekindal, 2009). Ayrıca likert tipi ölçek uygulanan kişi, bir tutuma ne düzeyde katıldığı hakkında bilgi vermektedir (Tavşancıl, 2006). Oluşturulan maddeler beşli likert tipinde olup, “Tamamen Katılıyorum” (5), “Çok Katılıyorum” (4), “Orta Düzey Katılıyorum” (3), “Az Katılıyorum” (2), “Hiç katılmıyorum” (1) şeklinde derecelendirilmiştir.

3.4.4. Ölçek Analizi Aşaması

Açımlayıcı faktör analizi uygulamasından önce, örneklem büyüklüğünün faktörleştirmeye uygunluğunu test etmek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi

uygulanmıştır. Yapılan KMO ve Bartlett's Testi sonuçları Tablo 3.2.'de yer almaktadır.

Tablo 3.2. KMO Testi Sonuçları

KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,942
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	10471,877
	df	990
	Sig.	,000

Kaiser Meyer Olkin sonucu 0,942 olarak ortaya çıkmıştır. KMO testi sonucu en az 0,5 olmalıdır. Eğer sonuç 0,5'ten daha az ise daha fazla veri toplanması gerekmektedir. Testin sonuçları 0,5—0,7 arasında olduğu durumda, 0,7-0,8 arasında ise iyi ve 0,8 üzeri ise mükemmel bir biçimde kullanılabileceğini göstermektedir. Böylece örneklemin yeterli olduğu gözükmemektedir. Anlamlılık değeri ise 0,05'ten küçük olması nedeniyle yapılan testin anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca Bartlett küresellik testi sonuçları incelendiğinde, elde edilen ki-kare değerinin manidar olduğu görülmüştür ($p < .01$).

3.4.4.1. Açıklayıcı Faktör Analizi

45 maddeden oluşan kalite unsurları ölçeği için 398 katılımcıya uygulanmıştır. SPSS 22 programı kullanılarak açıklayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Kalitenin alt boyutları ele alınsa da ana tema kalite olduğu için faktörler arasında bağ olması beklenmektedir ve bu doğrultuda yöntem olarak direct oblimin tercih edilmiştir. Veri setinin büyük olması da direct oblimin yönteminin seçilmesi için bir neden olmuştur.

Faktör analizi sonuçlarına göre maddelerin faktör yük değerleri büyük önem taşımaktadır. Büyüköztürk (2002, 2003), maddelerin faktör yük değerlerinin 0,45 ve üzeri olmasının iyi sonuç vereceği; az sayıda madde için bu sınır değerin 0,30'a düşürülebileceğini belirtmiştir. Yapılan istatistik sonuçlarının anlamlı çıkması ve ölçeğinin faktör yapılarını belirlemek için faktör analizi yapılmıştır. Okul kalite unsurları ölçeğinde yer alan maddelerin ortak faktör varyanslarının 0,408-0,776 arasında değiştiği görülmüştür. Değerlere bakıldığında, maddelerin faktör yüklerinin yüksek olduğu görülmektedir. Aşağıdaki tabloda okul kalite unsurları ölçeği için açıklanan toplam varyans değerleri görülmektedir.

Tablo 3.3. Ölçeğin Maddeleri İçin Açıklanan Toplam Varyans Değerleri

Bileşenler	Başlangıç Öz Değerleri			Kareler Toplamı Ekstraksiyonu			Kareler Toplamı
	Toplam	Varyans	Toplanmış	Toplam	Varyans	Toplanmış	Rotasyonu
		Yüzdesi	Yüzde		Yüzdesi	Yüzde	Toplam
1	15,839	35,199	35,199	15,839	35,199	35,199	10,821
2	2,817	6,260	41,459	2,817	6,260	41,459	4,089
3	2,619	5,819	47,278	2,619	5,819	47,278	8,632
4	1,671	3,714	50,991	1,671	3,714	50,991	7,883
5	1,545	3,434	54,425	1,545	3,434	54,425	3,953
6	1,293	2,873	57,298	1,293	2,873	57,298	5,858
7	1,223	2,718	60,016	1,223	2,718	60,016	4,436
8	1,096	2,436	62,452	1,096	2,436	62,452	3,413
9	,966	2,146	64,598				
10	,946	2,102	66,699				
11	,857	1,904	68,603				
12	,819	1,820	70,423				
13	,811	1,803	72,227				
14	,764	1,699	73,925				
15	,678	1,506	75,431				
16	,638	1,418	76,849				
17	,617	1,371	78,220				
18	,605	1,345	79,565				
19	,576	1,279	80,844				
20	,562	1,248	82,092				
21	,537	1,194	83,286				
22	,509	1,130	84,417				
23	,483	1,073	85,489				
24	,473	1,051	86,540				
25	,453	1,007	87,547				
26	,418	,928	88,475				
27	,395	,877	89,352				
28	,392	,870	90,222				
29	,383	,851	91,073				
30	,372	,826	91,899				
31	,337	,749	92,648				
32	,323	,719	93,367				
33	,310	,690	94,057				
34	,285	,634	94,690				
35	,277	,617	95,307				
36	,264	,587	95,894				
37	,246	,546	96,440				
38	,236	,524	96,964				
39	,232	,515	97,479				
40	,219	,487	97,966				
41	,212	,471	98,437				
42	,192	,427	98,864				
43	,183	,407	99,271				
44	,175	,389	99,660				
45	,153	,340	100,000				

Oluşan beş faktörün açıklanan toplam varyans miktarı %54.425'tir. Faktörlerin açıkladıkları varyans miktarlarına bakıldığında sırasıyla; birinci faktörün %35.199'unu, ikinci faktörün %6,260'ını, üçüncü faktörün %5,819'unu, dördüncü faktörün %3,714'ini, beşinci faktörün %3.434'ünü ise açıkladığı belirlenmiştir. Bu oranın % 40 ile % 60 arasında olması

yeterlidir. (Tavşancıl, 2005).

Tablo 3.4. *Okul Kalite Unsurları Ölçeğinin Döndürme Sonrası AFA Sonuçları*

	Bileşen							
	1	2	3	4	5	6	7	8
S1							,836	
S2							,842	
S3		,359					,425	
S4		,807						
S5		,847						
S6		,734						
S7		,549						,355
S8	,302	,305						,378
S9		,527						
S10	,711							
S11	,737							
S12	,486					,329		
S13	,589							
S14	,714							
S15	,581							
S16	,583							
S17	,628							
S18	,505							
S19					-,532			
S20					-,722			
S21					-,619			
S22	,306			,353				
S23	,404				-,319			
S24								,663
S25	,380					,305		
S26						,420		
S27	,305			,413				
S28				,665				
S29				,604	-,315			
S30				,760				
S31				,611				
S32	,325			,409				
S33								,507
S34						,571		
S35						,843		
S36			,673					
S37			,700					
S38			,668					
S39			,706					
S40			,737					
S41			,728					
S42			,441					
S43				,528				
S44						,532		
S45			,455	,319				

Faktör analizinde grupların oluşmadığı görülmüştür. Direct oblimin eğik döndürme tekniği kullanılarak 45 madde ile 2. faktör analizi yeniden yapılmış ve 45 maddelik ölçeğin son halinde 8 alt boyutta toplandığı görülmüş ve her bir alt boyuta giren maddeler incelendiğinde, binişik maddeler (s3, s8, s22, s23, s25, s32) ve mantıklı grup oluşturmayan bileşenler

çıkarıldığında 29 maddeden oluşan anlamlı 5 grubun oluştuğunu görülmüştür. Maddelerin birden fazla faktöre girmemesi, birden fazla faktöre girmesi dahilinde alınabilecek ölçüt faktör yükleri arasında en az 0.10 fark olmasıdır. İki faktördeki yük değerleri arasında 0.10'dan az fark olan maddeler binişik maddeler olarak adlandırılmaktadır. Tavşancıl (2010)

Oluşan alt faktörler döndürme sonrası pilot uygulamada olduğu gibi 5 faktör ve ölçek formu 29 madde olarak en son halini almıştır. Bu aşamadan sonra her bir faktöre giren ölçek maddeleri incelenmiş ve alt boyutlar isimlendirilmiştir. Bu çerçevede; birinci faktör “Öğrenciye sunulan hizmetler”, ikinci faktör “Okulun destek bölümleri”, üçüncü faktör “Eğitim öğretim ve sosyal faaliyetler”, dördüncü faktör “Okul veli ve çevre işbirliği”, beşinci faktör “Okulun bahçe düzeni” olarak isimlendirilmiştir. Alt faktörler ve maddeler şunlardır;

Tablo 3.5. Faktör Analizi Sonucu Oluşan Alt Faktörler ve Maddeler

Madde No	Maddeler
Faktör 1 Öğrenciye Sunulan Hizmetler	
Md. 10* (6)	Okulun genel temizlik ve düzeni sağlanmıştır.
Md. 11 (7)	Okulun içme suyunda sağlık koşulları sağlanmıştır.
Md. 12 (8)	Özel gereksinimli öğrenciler için fiziki koşullar sağlanmıştır.
Md. 13 (9)	Öğrenciler için yeterli sayıda lavabo ve tuvalet bulunur.
Md.14 (10)	Tuvaletlerde hijyen ve temizlik durumu uygundur.
Md. 15 (11)	Dersliklerde kullanılan donanım öğretimi kolaylaştırmaktadır.
Md. 16 (12)	Sınıftaki sıralar ve masalar öğrenci gelişimine uygundur.
Md. 17 (13)	Okulda uygun iklim koşulları (ısıtma-soğutma) sağlanır.
Md. 18 (14)	Sivil savunma, yangın deprem gibi afetlere tedbirler alınmıştır.
Faktör 2 Okulun Destek Bölümleri	
Md. 4 (1)	Her öğrenciye resim atölyesinden yararlanma fırsatı verilir.
Md. 5 (2)	Her öğrenciye müzik odasından yararlanma fırsatı verilir.
Md. 6 (3)	Her öğrenciye bilişim sınıfından yararlanma fırsatı verilir.
Md. 7 (4)	Her öğrenciye konferans salonundan yararlanma fırsatı verilir.
Md. 9 (5)	Her öğrenciye fen laboratuvarından yararlanma fırsatı verilir.
Faktör 3 Eğitim Öğretim ve Sosyal Faaliyetler	
Md. 36 (22)	Her öğrenciye okul dışı gezilere katılım imkânı verilir.
Md. 37 (23)	Öğrencilere sportif, kültürel ve sanatsal etkinliklere katılım fırsatı verilir.
Md. 38 (24)	Öğrencilere sosyal sorumluluk projesinde görev verilir.
Md. 39 (25)	Okulun katıldığı sportif faaliyetlerde başarı sağlanır.
Md. 40 (26)	Okulun katıldığı sanatsal ve kültürel faaliyetlerde başarı sağlanır.
Md. 41 (27)	Okulda yürütülen ulusal ve uluslararası projelerde başarı sağlanır.
Md. 42 (28)	Öğrencilere okulda serbest zamanlarını değerlendirebileceği imkânlar sağlanır.
Md. 45 (29)	Okulda düzenli yılsonu etkinlikleri yapılır.(Sergi, şenlik gibi)
Faktör 4 Okul Çevre ve Veli İşbirliği	
Md. 27 (18)	Okul aile birliği çalışmaları etkin bir şekilde yürütülmektedir
Md. 28 (19)	Okula veli ve çevre desteği yeterlidir
Md. 29 (20)	Okul türüne dayalı olarak sağlanan bütçe yeterlidir.
Md. 30 (21)	Okul aile birliği gelirleri okul ihtiyaçlarını yeterince karşılamaktadır.
Faktör 5 Okulun Bahçe Düzeni	
Md. 19 (15)	Bahçede öğrencilerin her mevsim dinlenebileceği alanlar yeterlidir.
Md. 20 (16)	Okul bahçesinde yeterince yeşil alan vardır.
Md. 21 (17)	Okul bahçesinde tüm öğrenci grubuna hitap edecek spor imkânı sağlanır.

*Parantez işareti dışında olan maddeler, 45 maddelik taslak ölçeğe ait maddelerdir.

Ölçeğe ilişkin geçerlilik güvenirlik analizi sonuçları Tablo 3.6.'da yer almaktadır.

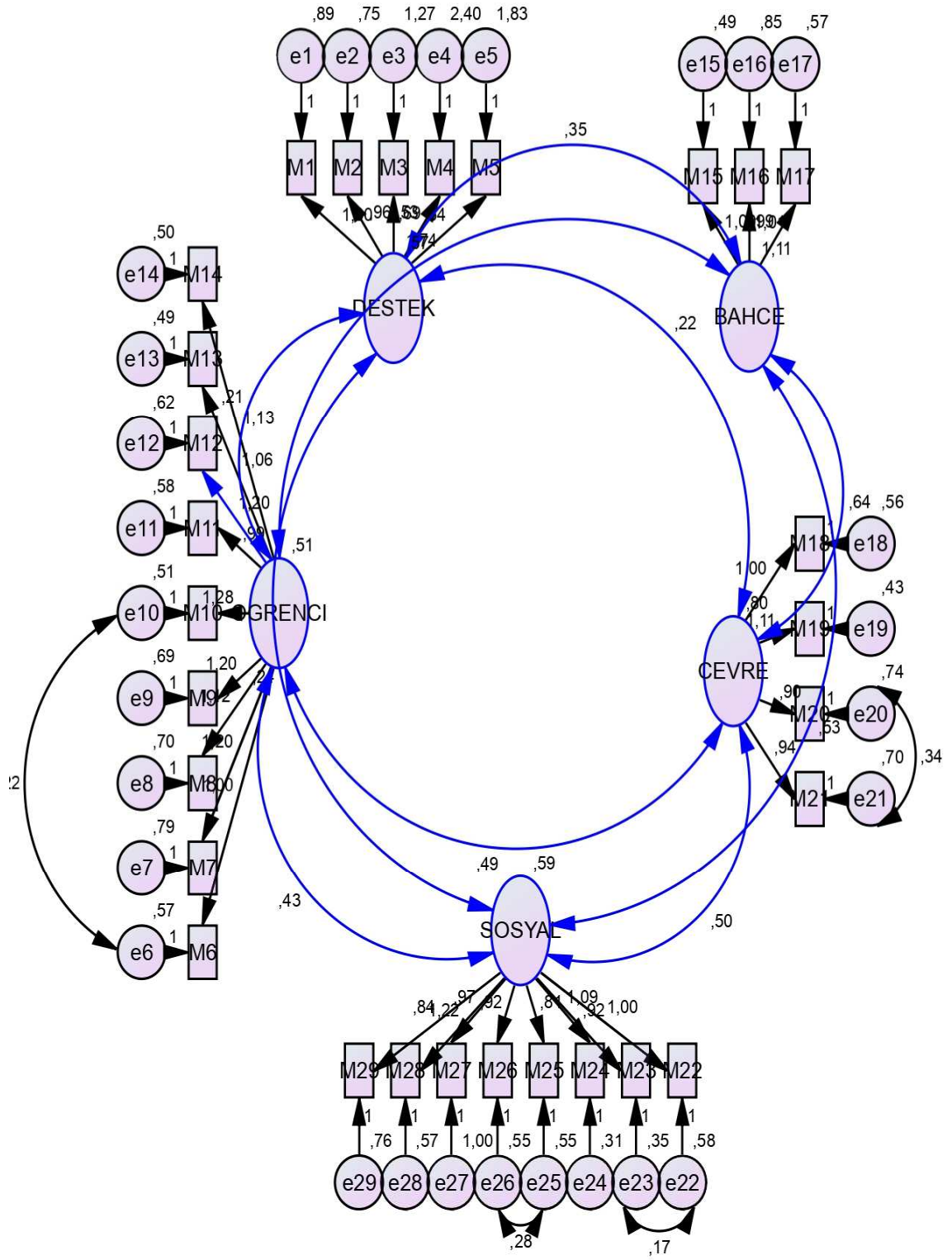
Tablo 3.6. *Geçerlilik Güvenirlik Analizi Sonuçları*

Cronbach's Alpha	Madde Sayısı	Maddeler	Faktörler
,929	29		Toplam (5 Boyut)
,765	5	6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14	Faktör 1
,908	9	1, 2, 3, 4, 5	Faktör 2
,843	3	15, 16, 17	Faktör 3
,852	4	18, 19, 20, 21	Faktör 4
,890	8	22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29	Faktör 5

Cronbach Alpha katsayısı, testin güvenirliğini belirlemede önemli bir fikir sunmaktadır. Bu katsayı Lee Cronbach tarafından geliştirilmiştir. Ayrıca Cronbach's Alpha değeri %70 üzerinde olması yeterlidir. Ölçeğin iç tutarlılığını test etmek için geçerlilik güvenirlik analizi sonuçlarına göre 29 maddeden oluşan okul kalite unsurları ölçeğinin Cronbach's Alpha değeri 0,929 olduğu gözlemlenmiştir. Bu oran testin güvenilir olduğunu göstermektedir.

3.4.4.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi

Doğrulayıcı faktör analizi, bilinen sayıda faktörün meydana getirdiği yapının anlamlı olup olmadığını test etmeye yarayan istatistiksel bir tekniktir. Doğrulayıcı faktör analizinin amacı belirlenen faktör ya da faktörlerin modeli açıklamakta yeterli olup olmadığını doğrulamaktır (Yılmaz vd. 2009). Bu okul kalite unsurları ölçek geliştirme çalışması için açımlayıcı faktör analizi yapılmış ve 29 madde beş faktörlü bir yapının ortaya çıktığı görülmüştür. 29 maddelik okul kalite unsurları ölçeği Antalya ili Muratpaşa, Kepez, Konyaaltı, Aksu ve Döşemealtı ilçelerinde görev yapan müdür, müdür yardımcısı ve öğretmen olmak üzere toplam 591 katılımcıya uygulanmıştır. Elde edilen ölçeği doğrulamak için AMOS programı kullanarak doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır. DFA ile yapılan analiz sonucunda ölçüm modeli şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 3.1. Okul Kalite Unsurları Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Path Diagramı

Bir modelin kabul edilebilmesi için modelin verilerle olan ilişkilerinin tutarlılığını gösteren “uyum iyiliği kriterleri” dikkate alınmaktadır. Modelin verilerle uyumluluğunu ve kurulan teorinin doğruluğunu değerlendirmek için önerilen kabul edilebilir kriter aralığı aşağıdaki tabloda sunulmaktadır (Uzun, Gelbal ve Öğretmen, 2010).

Tablo 3.7. *Standart Uyum İyiliği Ölçütleri Uyum İyiliği İndeksleri Ölçütler*

Uyum İyiliği İndeksleri	Ölçütler
X ² /df	<5
RMSEA	0,00≤RMSEA≤0,10
RMR	0,00≤RMR≤0,10
GFI	0,80≤GFI≤0,95
CFI	0,90≤CFI≤0,97
NFI	0,80≤NFI≤0,95
NNFI	0,95≤NNFI≤0,97
AGFI	0,80≤AGFI≤0,90

Tablo 3.8. *Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) Uyum İndeksi Sonuçları*

	X ²	df	p	X ² /df	RMR	AGFI	CFI	RMSEA
MODEL1	1549,406	367	,000	4,222	,10	,809	,877	0,074
MODEL2	1140,929	363	,000	3,143	0,093	0,856	0,919	0,060

*Modifikasyon sonrası oluşturulan modelin uyum indeksi değerleri

“Model 1” DFA sonucu uyum indeksleri incelendiğinde X²/df 4,222, AGFI 0,809 ve RMSEA değerleri istenilen düzeyde olup RMR değerinin 0,10 olduğu ve kabul edilebilir değer olmadığı ayrıca Comparative Fit Index (CFI) değerinin 0,877 olduğu ve kabul edilebilir değer olmadığı görülmüştür. Bu değerler sonucunda modifikasyonlar incelenmiş ve 10-14, 20-21, 22-23 ve 25-26 maddeleri arası modifikasyon uygulanarak “Model 2” oluşturulmuştur.

“Model 2” uygunluğunun değerlendirilmesinde Ki Kare (x²) Uyum İyilik Testi, x²/df, RMSEA, RMR, CFI, ve AGFI değerlerine ilişkin karşılaştırmalar yapılmıştır. Bu sonuçlara göre, Ki kare (x²) Uyum İyilik Testi sonucunun 1140.929 (P= 0.0) anlamlı olduğu, x²/df değerinin 3,14 kabul edilebilir olduğu, Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) değerinin 0.06 olduğu ve 0,05≤RMSEA≤0,10 aralığında kabul edilir düzeyde olduğu görülmüştür. RMR değerinin 0,093 olduğu ve 0.10’ın altında olması kabul edilebilir olduğuna; Comparative Fit Index (CFI) değerinin 0,913 olduğu ve 0,90≤CFI≤0,97 aralığında iyi uyum değerinde olduğu görülmüştür. Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI) değerinin 0.856 olduğu

ve $0,80 \leq AGFI \leq 0,90$ aralığında kabul edilebilir değer aralığında olduğu görülmüştür. Uyum indekslerinde 0.90 ve üzeri iyi uyum olarak kabul edilir ve 0.80'in üstündeki değerler ise kabul edilebilir değerlerdir. Okul kalite unsurları ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi sonucunda uyum indeksleri değerlerinin uygun olduğu görülmüştür.

3.5. Veri Toplama Süreci

Bu çalışmada araştırma tarafından okullarda kalite unsurları ile ilgili 29 maddeden oluşan okul kalite unsurları ölçeği geliştirilmiştir. Okul kalite unsurları ölçeği Antalya İl Millî Eğitim Müdürlüğü izniyle, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ilkokul ortaokul ve liselerde görev yapan müdür, müdür yardımcısı ve öğretmenlere Google Form kullanılarak uygulanmıştır. Geliştirilen ölçek ile okulların kalite unsurları hakkında bilgi toplanması planlanmıştır. Bu gözlemler, okulların kalite unsurları açısından önemli olan okulun fiziki durumları, eğitim-öğretim durumları sosyal faaliyetleri gibi konular hakkında bilgi sağlayacaktır.

3.6. Verileri Çözümleme Yöntemleri

Okul kalite unsurları ölçeği verileri Google Form kullanılarak toplanmış ve IBM SPSS 22 programı ile analiz edilmiştir. Öncelikle veri kontrolü yapılmış ve eksik veri olmadığı görülmüştür. Geçerliliği ve güvenirliği uygun olan okul kalite unsurları ölçeğinin verilerin frekans analizi yapıldı ve ölçek puanlarının normalliği basıklık ve çarpıklık değerleriyle ilgili bilgiler tablo 3.9.'da yer almıştır. Çarpıklık (Skewness) ve Basıklık (Kurtosis) değerlerinin $-1,5$ ile $+1,5$ arasında değer alması verilerin normal dağıldığı kabul edilir (Tabachnick and Fidell, 2013). Dolayısıyla ilişkisel analizlerde parametrik testler tercih edilmiştir.

Tablo 3.9. Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Boyutlar	Skewness	Kurtosis
Öğrenciye Sunulan Hizmetler	-0,39	-0,559
Destek Bölümleri	0,763	-0,436
Eğitim Öğretim ve Sosyal Faaliyetler	0,293	-0,391
Okul Veli ve Çevre İşbirliği	0,1	-0,451
Okulun Bahçe Düzeni	0,057	-0,973

Gruplara göre karşılaştırmada bağımsız gruplar t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yöntemi kullanılmıştır. Anova analizi için hangi gruplar arasında farkın olduğunu göstermek için Tukey yöntemi kullanılmıştır. İstatistiksel analizlerde $p < .05$ anlamlılık düzeyi test edilmiştir.

Katılımcıların okul kalite unsurları ölçeği algı düzeyleri verdikleri cevaplara göre çok düşük, düşük, orta, yüksek ve çok yüksek olmak üzere beş bölümde sınıflandırılmıştır. Puan aralıkları, toplam puanın beşe bölünmesiyle elde edilmiştir. Bilgi düzeyi değerlendirme ölçütlerine ilişkin bilgiler tablo 3.10.'da yer almaktadır.

Tablo 3.10. *Okul Kalite Unsurları Ölçeği Düzey Puan Aralığı*

Değerlendirilen Unsur	Puan Aralığı	Değerlendirme Ölçütü
Okul Kalite Unsurları Ölçeği Düzeyi	1.00-1.80	Çok Düşük
	1.81-2.60	Düşük
	2.61-3.40	Orta
	3.41-4.20	Yüksek
	4.21-5.00	Çok Yüksek

Sonuç olarak, bu çalışmada verileri çözümlemek için istatistiksel analiz yöntemleri ve nicel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Bu yöntemler sayesinde, okulların kalite unsurları açısından performansları hakkında ayrıntılı ve kapsamlı bir analiz yapılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde, Antalya ili Muratpaşa, Kepez, Konyaaltı, Döşemealtı ve Aksu ilçelerinde görev yapan müdür, müdür yardımcısı ve öğretmenlere uygulanan araştırmacı tarafından geliştirilen kalite unsurları ölçeğinden elde edilen verilerin analizine ilişkin bulgular yer almaktadır.

4.1. Okul Kalite Unsurları Düzeylerinin Okul Kademe Değişkenine Göre İncelenmesi

Katılımcıların çalıştıkları kademe ile okul kalite unsuru ölçeğine ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yöntemi uygulanmıştır. Analiz sonuçları tablo 4.1.'de yer almaktadır.

Tablo 4.1. *Kademeye Göre Okul Kalite Unsurları Ölçek Puanlarına İlişkin Sonuçlar*

Ölçek Alt Boyutları		N	$\bar{X}$	SS	F	P
Öğrenciye Sunulan Hizmetler	İlkokul	231	3,8899	7,42557	1,390	0,250
	Ortaokul	217	3,7568	7,57226		
	Lise	143	3,8034	8,29703		
	Total	591	3,8201	7,70289		
Destek Bölümleri	İlkokul	231	1,6545	3,70418	95,175	0,000
	Ortaokul	217	2,2479	5,39956		
	Lise	143	3,0965	5,78226		
	Total	591	2,2213	5,64460		
Eğitim Öğretim ve Sosyal Faaliyetler	İlkokul	231	3,7927	6,01375	,738	0,479
	Ortaokul	217	3,7419	6,26243		
	Lise	143	3,6897	7,31663		
	Total	591	3,7492	6,43770		
Okul ve Çevre İşbirliği	İlkokul	231	3,1926	3,86671	8,580	0,000
	Ortaokul	217	2,8134	3,84242		
	Lise	143	3,0175	3,93727		
	Total	591	3,0110	3,92447		
Okul Bahçe Düzeni	İlkokul	231	3,1183	3,58917	5,036	0,007
	Ortaokul	217	3,1644	3,39678		
	Lise	143	3,4872	3,26045		
	Total	591	3,2245	3,46507		

Kademe değişkenine göre okul kalite unsurları ölçeği öğrenciye sunulan hizmetler alt boyutunda ilkokulda ($\bar{X}$ =3,88), ortaokulda ($\bar{X}$ =3,75) ve lisede ($\bar{X}$ =3,80) ortalama ile kalite unsurları “Yüksek” düzeydedir. Destek bölümleri alt boyutunda ilkokulda ($\bar{X}$ =1,65) ortalama

ile kalite unsurları “Çok Düşük”, ortaokulda ($\bar{X}=2,24$) ortalama ile kalite unsurları “Düşük” ve Lisede ise ($\bar{X}=3,09$) ortalama ile kalite unsurları “Orta” düzeydedir. Eğitim öğretim ve sosyal faaliyetler alt boyutunda ilkokulda ($\bar{X}=3,79$), ortaokulda ($\bar{X}=3,74$) ve lisede ($\bar{X}=3,68$) ortalama ile kalite unsurları “Yüksek” düzeydedir. Okul ve çevre işbirliği alt boyutunda ilkokulda ($\bar{X}=3,19$), ortaokulda ($\bar{X}=2,81$) ve lisede ($\bar{X}=3,01$) ortalama ile kalite unsurları “Orta” düzeydedir. Okul bahçe düzeni alt boyutunda ilkokulda ($\bar{X}=3,11$), ortaokulda ($\bar{X}=3,16$) ortalama ile kalite unsurları “Orta” düzeyde, lise ise ($\bar{X}=3,48$) ortalama ile kalite unsurları “Yüksek” düzeydedir.

Analiz sonuçlarına göre katılımcıların çalıştığı kademe ile okul kalite unsurları ölçeği alt boyutları olan öğrenciye sunulan hizmetler ve eğitim öğretim ve sosyal faaliyetler arasında istatistiki açıdan anlamlı farklılık yoktur ($p>0,05$). Fakat katılımcıların çalıştığı kademe ile okul kalite unsurları ölçeği alt boyutu olan destek bölümleri, okul ve çevre işbirliği ve okul bahçe düzeni arasında istatistiki açıdan anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($p<0,05$). Farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yaygın olarak kullanılan post hoc testlerinden Tukey testi tercih edilmiştir.

Tablo 4.2. Tukey Testi Sonuçları

Ölçek Alt Boyutları			Ortalama Farkı	Std. Hata	P
Destek Birimi	İlkokul	Ortaokul	-,59338*	,09292	,000
		Lise	-1,44196*	,10458	,000
	Ortaokul	İlkokul	,59338*	,09292	,000
		Lise	-,84858*	,10587	,000
	Lise	İlkokul	1,44196*	,10458	,000
		Ortaokul	,84858*	,10587	,000
Okul ve Çevre İşbirliği	İlkokul	Ortaokul	,37928*	,09158	,000
		Lise	,17516	,10308	,206
	Ortaokul	İlkokul	-,37928*	,09158	,000
		Lise	-,20412	,10434	,124
	Lise	İlkokul	-,17516	,10308	,206
		Ortaokul	,20412	,10434	,124
Okul Bahçe Düzeni	İlkokul	Ortaokul	-,04604	,10845	,905
		Lise	-,36885*	,12207	,007
	Ortaokul	İlkokul	,04604	,10845	,905
		Lise	-,32282*	,12356	,025
	Lise	İlkokul	,36885*	,12207	,007
		Ortaokul	,32282*	,12356	,025

Destek birimi alt boyutunda kademesi ilkokul olanların aldıkları puan kademesi ortaokul ve lise olandan daha düşüktür. İlkokul, ortaokul ve liseler arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. ($p<0,05$). Okul ve çevre işbirliği alt boyunda kademesi ortaokul olanların puanı ilkokul ve liseden daha düşüktür. İlkokul ve Ortaokul arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır.

($p<0,05$). Okul bahçe düzeni alt boyutunda; kademe ilkokul olanların aldıkları puan kademesi ortaokul ve liseden olandan düşüktür. Lise ve ortaokul ile lise ve ilkokul arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. ($p<0,05$).

4.2. Okul Kalite Unsurları Düzeylerinin Kurum Türü Değişkenine Göre İncelenmesi

İlkokul, ortaokul ve lise kademelerinin kendi düzeylerinde anlamlı farklılıkları incelenmiştir. İlkokulda tek kurum türü olduğu için inceleme yapılmamıştır. Ortaokulda, ortaokul ve imam hatip ortaokulu, lisede ise Anadolu lisesi, fen lisesi, meslek lisesi ve imam hatip Liseleri arasındaki farklılıklar incelenmiştir.

4.2.1. Okul Kalite Unsurları Düzeylerinin Ortaokul Kurum Türü Değişkenine Göre İncelenmesi

Katılımcıların çalıştıkları ortaokul kurum türü ile okul kalite unsurları ölçeğine ilişkin bağımsız örneklem t testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları tablo 4.3.'te yer almaktadır.

Tablo 4.3. Ortaokul Kurum Türüne Göre Okul Kalite Unsurları Ölçek Puanlarına İlişkin Sonuçlar

Ortaokullar		N	$\bar{X}$	SS	P
Öğrenciye Sunulan Hizmetler	Ortaokul	190	3,7269	7,60297	0,166
	İHO	27	3,9671	7,20478	
Destek Bölümleri	Ortaokul	190	2,2453	5,29713	0,923
	İHO	27	2,2667	6,18310	
Eğitim Öğretim ve Sosyal Faaliyetler	Ortaokul	190	3,7362	6,38893	0,775
	İHO	27	3,7824	5,38225	
Okul ve Çevre İşbirliği	Ortaokul	190	2,8079	3,74152	0,825
	İHO	27	2,8519	4,56794	
Okul Bahçe Düzeni	Ortaokul	190	3,1193	3,38192	0,120
	İHO	27	3,4815	3,41189	

Ortaokul kurum türü değişkenine göre okul kalite unsurları ölçeğinin öğrenciye sunulan hizmetler alt boyutunda ortaokulda ($\bar{X}=3,72$) ve imam hatip ortaokulu ($\bar{X}=3,96$) ortalama ile kalite unsurları “Yüksek” düzeydedir. Destek bölümleri alt boyutunda ortaokulda ($\bar{X}=2,24$) ve imam hatip ortaokulunda ise ($\bar{X}=2,26$) ortalama ile kalite unsurları “Düşük” düzeydedir. Eğitim öğretim ve sosyal faaliyetler alt boyutunda ortaokulda ($\bar{X}=3,73$) ve imam hatip ortaokulunda ($\bar{X}=3,78$) ortalama ile kalite unsurları “Yüksek” düzeydedir. Okul ve çevre işbirliği alt boyutunda ortaokulda ($\bar{X}=2,80$) ve imam hatip ortaokulunda ($\bar{X}=2,85$) ortalama ile

kalite unsurları “Orta” düzeydedir. Okul bahçe düzeni alt boyutunda ortaokulda ($\bar{X}=3,11$) ortalama ile “Orta ” düzeyde imam hatip ortaokulunda ise ($\bar{X}=3,48$) ortalama ile kalite unsurları “Yüksek” düzeydedir.

Analiz sonuçlarına göre ortaokul türü değişkinine göre okul kalite unsurları düzeyleri arasında öğrenciye sunulan hizmetler, destek bölümleri, eğitim öğretim ve sosyal faaliyetler, okul ve çevre işbirliği ve okul bahçe düzeni alt boyutları arasında istatistiki açıdan anlamlı farklılık tespit edilmemiştir ($p>0,05$).

4.2.2. Okul Kalite Unsurları Düzeylerinin Lise Kurum Türü Değişkenine Göre İncelenmesi

Katılımcıların çalıştıkları lise kurum türü ile okul kalite unsurları ölçeğine ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yöntemi uygulanmıştır. Analiz sonuçları tablo 4.4.’te yer almaktadır.

Tablo 4.4. Lise Kurum Türüne Göre Okul Kalite Unsurları Ölçek Puanlarına İlişkin Sonuçlar

	Liseler	N	X	SS	F	P
Öğrenciye Sunulan Hizmetler	Anadolu Lisesi	52	3,7393	1,05338	1,436	0,235
	Fen Lisesi	12	3,8241	,60201		
	İmam Hatip Lisesi	23	4,1594	,76821		
	Meslek Lisesi	52	3,6987	,91236		
	Total	139	3,8010	,93140		
Destek Bölümleri	Anadolu Lisesi	52	3,2231	,97148	7,209	0,000
	Fen Lisesi	12	4,2667	,59289		
	İmam Hatip Lisesi	23	2,8174	1,45966		
	Meslek Lisesi	52	2,7462	1,07748		
	Total	139	3,0676	1,15283		
Eğitim Öğretim ve Sosyal Faaliyetler	Anadolu Lisesi	52	3,8077	,88508	3,433	0,019
	Fen Lisesi	12	4,2188	,51711		
	İmam Hatip Lisesi	23	3,6250	,84611		
	Meslek Lisesi	52	3,4111	,96930		
	Total	139	3,6646	,91163		

Tablo 4.4. devamı

	Liseler	N	X	SS	F	P
Okul ve Çevre İşbirliği	Anadolu Lisesi	52	3,1683	,95451		
	Fen Lisesi	12	3,0417	,92830		
	İmam Hatip Lisesi	23	2,8587	,86545	0,710	0,548
	Meslek Lisesi	52	2,9375	1,09127		
	Total	139	3,0198	,99002		
Okul Bahçe Düzeni	Anadolu Lisesi	52	3,3910	1,16357		
	Fen Lisesi	12	4,0000	,75210		
	İmam Hatip Lisesi	23	3,6957	1,00460	1,523	0,211
	Meslek Lisesi	52	3,3654	1,10507		
	Total	139	3,4844	1,09399		

Lise kurum türü değişkenine göre okul kalite unsurları ölçeğinin öğrenciye sunulan hizmetler alt boyutunda Anadolu lisesinde ($\bar{X}=3,73$), fen lisesinde ($\bar{X}=3,82$), imam hatip lisesinde ($\bar{X}=4,15$) ve meslek lisesinde ($\bar{X}=3,69$) ortalama ile kalite unsurları “Yüksek” düzeydedir. Destek bölümleri alt boyutunda Anadolu lisesinde ($\bar{X}=3,22$) ortalama ile kalite unsurları “Orta”, fen lisesinde ($\bar{X}=4,26$) ortalama ile kalite unsurları “Çok Yüksek” imam hatip lisesinde ($\bar{X}=2,81$) ortalama ile kalite unsurları “Orta” ve meslek lisesinde ($\bar{X}=2,74$) ortalama ile kalite unsurları “Orta” düzeydedir. Eğitim öğretim ve sosyal faaliyetler alt boyutunda Anadolu lisesinde ($\bar{X}=3,80$) ortalama ile kalite unsurları “Yüksek”, fen lisesinde ($\bar{X}=4,21$) ortalama ile kalite unsurları “Çok Yüksek”, imam hatip lisesinde ($\bar{X}=3,62$) ortalama ile kalite unsurları “Yüksek” ve meslek lisesinde ($\bar{X}=3,41$) ortalama ile kalite unsurları “Yüksek” düzeydedir. Eğitim öğretim ve sosyal faaliyetler alt boyutunda Anadolu lisesinde ($\bar{X}=3,80$) ortalama ile kalite unsurları “Yüksek” fen lisesinde ($\bar{X}=4,21$) ortalama ile kalite unsurları “Çok Yüksek” imam hatip lisesinde ($\bar{X}=3,62$) ortalama ile kalite unsurları “Yüksek” ve meslek lisesinde ($\bar{X}=3,41$) ortalama ile kalite unsurları “Yüksek” düzeydedir. Okul ve çevre işbirliği alt boyutunda Anadolu lisesinde ($\bar{X}=3,16$), fen lisesinde ($\bar{X}=3,04$), imam hatip lisesinde ($\bar{X}=2,85$) ve meslek lisesinde ($\bar{X}=2,93$) ortalama ile kalite unsurları “Orta” düzeydedir. Okul bahçe düzeni alt boyutunda Anadolu lisesinde ($\bar{X}=3,39$) ortalama ile kalite unsurları “Orta” fen lisesinde ($\bar{X}=4,00$) ortalama ile kalite unsurları “Yüksek” imam hatip lisesinde ($\bar{X}=3,69$) ortalama ile kalite unsurları “Yüksek” ve meslek lisesinde ($\bar{X}=3,36$) ortalama kalite unsurları ile “Orta” düzeydedir.

Analiz sonuçlarına göre liseler arası okul kalite unsurları düzeyleri bakımından

öğrenciye sunulan hizmetler, okul ve çevre işbirliği ve okul bahçe düzeni alt boyutları arasında istatistiki açıdan anlamlı farklılık yoktur ($p>0,05$). Fakat katılımcıların çalıştığı liseler arasında ile destek bölümü, eğitim öğretim ve sosyal faaliyetler alt boyutları arasında istatistiki açıdan anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($p<0,05$). Farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yaygın olarak kullanılan post hoc testlerinden Tukey testi tercih edilmiştir.

Tablo 4.5. Tukey Testi Sonuçları

Ölçek Alt Boyutları			Ortalama Farkı	Std. Hata	P
Eğitim Öğretim ve Sosyal Faaliyetler	Anadolu Lisesi	Fen Lisesi	-,41106	,28453	,474
		İmam Hatip Lisesi	,18269	,22248	,844
		Meslek Lisesi	,39663	,17424	,109
	Fen Lisesi	Anadolu Lisesi	,41106	,28453	,474
		İmam Hatip Lisesi	,59375	,31638	,243
		Meslek Lisesi	,80769*	,28453	,027
	İmam Hatip Lisesi	Anadolu Lisesi	-,18269	,22248	,844
		Fen Lisesi	-,59375	,31638	,243
		Meslek Lisesi	,21394	,22248	,771
	Meslek Lisesi	Anadolu Lisesi	-,39663	,17424	,109
		Fen Lisesi	-,80769*	,28453	,027
		İmam Hatip Lisesi	-,21394	,22248	,771
Destek Bölümleri	Anadolu Lisesi	Fen Lisesi	-1,04359*	,34655	,016
		İmam Hatip Lisesi	,40569	,27098	,442
		Meslek Lisesi	,47692	,21222	,116
	Fen Lisesi	Anadolu Lisesi	1,04359*	,34655	,016
		İmam Hatip Lisesi	1,44928*	,38535	,001
		Meslek Lisesi	1,52051*	,34655	,000
	İmam Hatip Lisesi	Anadolu Lisesi	-,40569	,27098	,442
		Fen Lisesi	-1,44928*	,38535	,001
		Meslek Lisesi	,07124	,27098	,994
	Meslek Lisesi	Anadolu Lisesi	-,47692	,21222	,116
		Fen Lisesi	-1,52051*	,34655	,000
		İmam Hatip Lisesi	-,07124	,27098	,994

Eğitim öğretim ve sosyal faaliyetler ve destek bölümleri alt boyutlarında meslek lisesi ve fen lisesi arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Destek bölümlerinde Anadolu lisesi ve fen lisesi arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür ($p<0,05$).

4.3. Okul Kalite Unsurları Düzeylerinin Görev Türü Değişkenine Göre İncelenmesi

Katılımcıların görev türü ile okul kalite unsurları ölçeğine ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yöntemi uygulanmıştır. Analiz sonuçları tablo 4.6.'da yer almaktadır.

Tablo 4.6. Görev Türüne Göre Okul Kalite Unsurları Ölçek Puanlarına İlişkin Sonuçlar

Ölçek Alt Boyutları	Görev Türü	N	X	SS	F	P
Öğrenciye Sunulan Hizmetler	Öğretmen	368	3,5516	,84134	60,23500	0,000
	Müdür Yardımcısı	115	4,1469	,73416		
	Müdür	108	4,3868	,59176		
	Total	591	3,8201	,85588		
Destek Bölümleri	Öğretmen	368	2,2500	1,13132	1,94700	0,1440
	Müdür Yardımcısı	115	2,3061	1,16207		
	Müdür	108	2,0333	1,07356		
	Total	591	2,2213	1,12892		
Eğitim Öğretim ve Sosyal Faaliyetler	Öğretmen	368	3,6243	,83901	12,85700	0,000
	Müdür Yardımcısı	115	3,8967	,77415		
	Müdür	108	4,0174	,60673		
	Total	591	3,7492	,80471		
Okul ve Çevre İşbirliği	Öğretmen	368	2,8471	,97494	14,50700	0,000
	Müdür Yardımcısı	115	3,3283	,95878		
	Müdür	108	3,2315	,90475		
	Total	591	3,0110	,98112		
Okul Bahçe Düzeni	Öğretmen	368	3,0145	1,16219	18,54000	0,000
	Müdür Yardımcısı	115	3,4464	1,06868		
	Müdür	108	3,7037	1,03454		
	Total	591	3,2245	1,15502		

Görev türü değişkenine göre okul kalite unsurları ölçeğinin öğrenciye sunulan hizmetler alt boyutunda öğretmenlerin ($\bar{X}=3,55$), müdür yardımcısının ($\bar{X}=4,14$) ortalama ile kalite unsurları “Yüksek” müdürün ise ($\bar{X}=4,38$) ortalama ile kalite unsurları “Çok Yüksek” düzeydedir. Destek bölümleri alt boyutunda öğretmenlerin ($\bar{X}=2,25$), müdür yardımcısının ($\bar{X}=2,30$) ve müdürün ($\bar{X}=2,03$) ortalama ile kalite unsurları “Düşük” düzeydedir. Eğitim öğretim ve sosyal faaliyetler alt boyutunda öğretmenlerin ($\bar{X}=3,62$), müdür yardımcısının ($\bar{X}=3,89$) ve müdürün ($\bar{X}=4,01$) ortalama ile kalite unsurları “Yüksek” düzeydedir. Okul ve çevre işbirliği alt boyutunda öğretmenlerin ($\bar{X}=2,84$), müdür yardımcısının ($\bar{X}=3,32$) ve müdürün ($\bar{X}=3,23$) ortalama ile kalite unsurları “Orta” düzeydedir. Okul bahçe düzeni alt boyutunda öğretmenlerin ($\bar{X}=3,01$) ortalama ile kalite unsurları “Orta”, müdür yardımcısının ($\bar{X}=3,44$) ve müdürün ($\bar{X}=3,70$) ortalama ile kalite unsurları “Yüksek” düzeydedir.

Analiz sonuçlarına göre katılımcıların görev türü ile okul kalite unsurları arasında destek bölümleri arasında istatistiki açıdan anlamlı farklılık yoktur ($p>0,05$). Fakat katılımcıların görev türü ile öğrenciye sunulan hizmetler, eğitim öğretim ve sosyal faaliyetler, okul ve çevre işbirliği ve okul bahçe düzeni alt boyutları arasında istatistiki açıdan anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($p<0,05$). Farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yaygın olarak kullanılan post hoc testlerinden Tukey testi tercih edilmiştir.

Tablo 4.7. Tukey Testi Sonuçları

Ölçek Alt Boyutları			Ortalama Farkı	Std. Hata	P
Öğrenciye Sunulan Hizmetler	Öğretmen	Müdür Yardımcısı	-,59523*	,08344	0,000
		Müdür	-,83520*	,08548	0,000
	Müdür	Öğretmen	,59523*	,08344	0,000
		Müdür	-,23997	,10466	0,058
	Yardımcısı	Öğretmen	,83520*	,08548	0,000
		Müdür Yardımcısı	,23997	,10466	0,058
Eğitim Öğretim ve Sosyal Faaliyetler	Öğretmen	Müdür Yardımcısı	-,27242*	,08429	0,004
		Müdür	-,39304*	,08635	0,000
	Müdür	Öğretmen	,27242*	,08429	0,004
		Müdür	-,12062	,10572	0,489
	Yardımcısı	Öğretmen	,39304*	,08635	0,000
		Müdür Yardımcısı	,12062	,10572	0,489
Okul ve Çevre İşbirliği	Öğretmen	Müdür Yardımcısı	-,48111*	,10249	0,000
		Müdür	-,38433*	,10499	0,001
	Müdür	Öğretmen	,48111*	,10249	0,000
		Müdür	,09678	,12856	0,732
	Yardımcısı	Öğretmen	,38433*	,10499	0,001
		Müdür Yardımcısı	-,09678	,12856	0,732
Okul Bahçe Düzeni	Öğretmen	Müdür Yardımcısı	-,43188*	,11988	0,001
		Müdür	-,68921*	,12281	0,000
	Müdür	Öğretmen	,43188*	,11988	0,001
		Müdür	-,25733	,15036	0,202
	Yardımcısı	Öğretmen	,68921*	,12281	0,000
		Müdür Yardımcısı	,25733	,15036	0,202

Öğrenciye sunulan hizmetler, eğitim öğretim ve sosyal faaliyetler, okul ve çevre işbirliği, okul bahçe düzeni alt boyutlarında öğretmen ve müdür ile öğretmen ve müdür yardımcısı arasında istatistiki açıdan anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($p<0,05$).

4.4. Okul Kalite Unsurları Düzeylerinin Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi

Katılımcıların görev yılı ile okul kalite unsurları ölçeğine ilişkin tek yönlü varyans

analizi (ANOVA) yöntemi uygulanmıştır. Analiz sonuçları tablo 4.8.'de yer almaktadır.

Tablo 4.8. Kıdeme Göre Okul Kalite Unsurları Ölçek Puanlarına İlişkin Sonuçlar

	Kıdem	N	$\bar{X}$	SS	F	P
Öğrenciye Sunulan Hizmetler	0 -10 yıl	40	3,8611	,68343	1,229	0,298
	11 - 20 yıl	249	3,7510	,88742		
	21 - 30 yıl	236	3,8960	,84911		
	30 ve üzeri	66	3,7845	,84617		
	Total	591	3,8201	,85588		
Destek Bölümleri	0 -10 yıl	40	1,9350	,95905	1,921	0,125
	11 - 20 yıl	249	2,2643	1,15830		
	21 - 30 yıl	236	2,2814	1,12783		
	30 ve üzeri	66	2,0182	1,08909		
	Total	591	2,2213	1,12892		
Eğitim Öğretim ve Sosyal Faaliyetler	0 -10 yıl	40	3,6750	,79047	0,218	0,884
	11 - 20 yıl	249	3,7555	,82177		
	21 - 30 yıl	236	3,7669	,81841		
	30 ve üzeri	66	3,7064	,70591		
	Total	591	3,7492	,80471		
Okul ve Çevre İşbirliği	0 -10 yıl	40	3,0188	1,03060	2,517	0,057
	11 - 20 yıl	249	2,8845	,99189		
	21 - 30 yıl	236	3,1112	,99390		
	30 ve üzeri	66	3,1250	,81483		
	Total	591	3,0110	,98112		
Okul Bahçe Düzeni	0 -10 yıl	40	3,4417	1,14824	2,614	0,051
	11 - 20 yıl	249	3,2236	1,13691		
	21 - 30 yıl	236	3,2839	1,14850		
	30 ve üzeri	66	2,8838	1,20752		
	Total	591	3,2245	1,15502		

Kıdem değişkenine göre okul kalite unsurları ölçeğinin öğrenciye sunulan hizmetler alt boyutunda “0-10 yıl” kıdemi olanın ($\bar{X}=3,86$), “11-20 yıl” kıdemi olanın ($\bar{X}=4,14$), “21-30 yıl” kıdemi olanın ($\bar{X}=3,89$) ve “30 ve üzeri” kıdemi olanın ($\bar{X}=3,78$) ortalama ile kalite unsurları “Yüksek” düzeydedir. Destek bölümleri alt boyutunda “0-10 yıl” kıdemi olanın ($\bar{X}=1,93$), “11-20 yıl” kıdemi olanın ($\bar{X}=2,26$), “21-30 yıl” kıdemi olanın ($\bar{X}=2,28$) ve “30 ve üzeri” kıdemi olanın ($\bar{X}=2,01$) ortalama ile kalite unsurları “Düşük” düzeydedir. Eğitim öğretim ve sosyal faaliyetler alt boyutunda kalite unsurları “0-10 yıl” kıdemi olanın ($\bar{X}=3,67$), “11-20 yıl” kıdemi olanın ($\bar{X}=3,75$), “21-30 yıl” kıdemi olanın ($\bar{X}=3,76$) ve “30 ve üzeri” kıdemi olanın ($\bar{X}=3,70$) ortalama ile kalite unsurları “Yüksek” düzeydedir. Okul ve çevre işbirliği alt boyutunda kalite unsurları “0-10 yıl” kıdemi olanın ($\bar{X}=3,01$), “11-20 yıl” kıdemi olanın ($\bar{X}=2,88$), “21-30 yıl” kıdemi olanın ($\bar{X}=3,11$) ve “30 ve üzeri” kıdemi olanın ($\bar{X}=3,01$) ortalama ile kalite unsurları “Orta” düzeydedir. Bahçe düzeni alt boyutunda kalite unsurları

“0-10 yıl” kıdemi olanın ($\bar{X}=3,44$) ortalama ile “Yüksek”, “11-20 yıl” kıdemi olanın ($\bar{X}=3,22$), “21-30 yıl” kıdemi olanın ($\bar{X}=3,28$) ve “30 ve üzeri” kıdemi olanın ($\bar{X}=2,88$) ortalama ile kalite unsurları “Orta” düzeydedir.

Analiz sonuçlarına göre katılımcıların kıdemine göre okul kalite unsurları arasında istatistiki açıdan anlamlı farklılık tespit edilmemiştir ($p>0,05$). Alt boyutlarda da istatistiki açıdan anlamlı farklılık bulunamamıştır.

4.5. Okul Kalite Unsurları Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

Katılımcıların cinsiyetleri ile kalite unsurları ölçeğine ilişkin bağımsız gruplar t testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları tablo 4.9.’da yer almaktadır.

Tablo 4.9. Cinsiyete Göre Okul Kalite Unsurları Ölçek Puanlarına İlişkin Sonuçlar

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	P
Öğrenciye Sunulan Hizmetler	Erkek	323	4,0138	,79934	0,000
	Kadın	268	3,5867	,86490	
Destek Bölümleri	Erkek	323	2,3498	1,19993	0,002
	Kadın	268	2,0664	1,01770	
Eğitim Öğretim ve Sosyal Faaliyetler	Erkek	323	3,8344	,77385	0,005
	Kadın	268	3,6465	,83029	
Okul ve Çevre İşbirliği	Erkek	323	3,0913	,96412	0,029
	Kadın	268	2,9142	,99442	
Okul Bahçe Düzeni	Erkek	323	3,4489	1,07085	0,000
	Kadın	268	2,9540	1,19610	

Cinsiyet değişkenine göre okul kalite unsurları ölçeğinin öğrenciye sunulan hizmetler alt boyutunda erkeklerde ($\bar{X}=4,01$) ve kadınlarda ($\bar{X}=3,58$) ortalama ile kalite unsurları “Yüksek” düzeydedir. Destek bölümleri alt boyutunda erkeklerde ($\bar{X}=2,34$) ve kadınlarda ($\bar{X}=2,06$) ortalama ile kalite unsurları “Düşük” düzeydedir. Eğitim öğretim ve sosyal faaliyetler alt boyutunda erkeklerde ($\bar{X}=3,83$) ve kadınlarda ($\bar{X}=3,64$) ortalama ile kalite unsurları “Yüksek” düzeydedir. Okul ve çevre işbirliği alt boyutunda erkeklerde ($\bar{X}=3,09$) ve kadınlarda ($\bar{X}=2,91$) ortalama ile kalite unsurları “Orta” düzeydedir. Okul bahçe düzeni alt boyutunda erkeklerde ($\bar{X}=3,44$) ortalama ile kalite unsurları “Yüksek” ve kadınlarda ise ($\bar{X}=2,95$) ortalama ile kalite unsurları “Orta” düzeydedir.

Analiz sonuçlarına göre cinsiyet ile okul kalite unsuru alt boyutları olan öğrenciye sunulan hizmetler, destek bölümleri, eğitim öğretim ve sosyal faaliyetler, okul ve çevre işbirliği ve okul bahçe düzeni arasında istatistiki açıdan anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($p<0,05$). Erkek katılımcıların kadın katılımcılara göre okul kalite unsur algısı daha yüksektir.

4.6. Okul Kalite Unsurları Düzeylerinin Okulun Bulunduğu İlçe Değişkenine Göre İncelenmesi

Katılımcıların okulunun bulunduğu ilçe ile okul kalite unsurları ölçeğine ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yöntemi uygulanmıştır. Analiz sonuçları tablo 4.10.'da yer almaktadır.

Tablo 4.10. İlçeye Göre Okul Kalite Unsurları Ölçek Puanlarına İlişkin Sonuçlar

	İlçe	N	$\bar{X}$	SS	F	P
Öğrenciye Sunulan Hizmetler	Döşemealtı	74	3,8288	,73270	3,287	0,011
	Aksu	143	4,0117	,84225		
	Kepez	128	3,6736	,89006		
	Muratpaşa	186	3,7437	,83762		
	Konyaaltı	60	3,9019	,94216		
	Total	591	3,8201	,85588		
Destek Bölümleri	Döşemealtı	74	2,5216	1,14237	4,393	0,002
	Aksu	143	2,0462	1,09356		
	Kepez	128	2,2531	1,17788		
	Muratpaşa	186	2,0978	1,00016		
	Konyaaltı	60	2,5833	1,32578		
	Total	591	2,2213	1,12892		
Eğitim Öğretim ve Sosyal Faaliyetler	Döşemealtı	74	3,8125	,61837	1,546	0,187
	Aksu	143	3,8628	,76386		
	Kepez	128	3,6494	,88068		
	Muratpaşa	186	3,7359	,82120		
	Konyaaltı	60	3,6542	,86399		
	Total	591	3,7492	,80471		
Okul ve Çevre İşbirliği	Döşemealtı	74	2,8581	,76198	1,498	0,201
	Aksu	143	2,9738	1,06468		
	Kepez	128	2,9297	1,04379		
	Muratpaşa	186	3,1196	,92496		
	Konyaaltı	60	3,1250	1,02666		
	Total	591	3,0110	,98112		
Okul Bahçe Düzeni	Döşemealtı	74	3,5405	1,09197	5,638	0,000
	Aksu	143	3,4825	1,09607		
	Kepez	128	3,0911	1,15145		
	Muratpaşa	186	2,9928	1,15103		
	Konyaaltı	60	3,2222	1,21303		
	Total	591	3,2245	1,15502		

İlçe değişkenine göre okul kalite unsurları ölçeğinin öğrenciye sunulan hizmetler alt boyutunda Döşemealtı ilçesinde ($\bar{X}$ =3,82), Aksu ilçesinde ($\bar{X}$ =4,01), Kepez ilçesinde ($\bar{X}$ =3,67), Muratpaşa ilçesinde ($\bar{X}$ =3,74) ve Konyaaltı ilçesinde ($\bar{X}$ =3,90) ortalama ile kalite unsurları

“Yüksek” düzeydedir. Destek bölümü alt boyutunda Döşemealtı ilçesinde ($\bar{X}=2,52$), Aksu ilçesinde ($\bar{X}=2,04$), Kepez İlçesinde ($\bar{X}=2,25$), Muratpaşa ilçesinde ($\bar{X}=2,09$) ve Konyaaltı ilçesinde ($\bar{X}=2,58$) ortalama ile kalite unsurları “Düşük” düzeydedir. Eğitim öğretim ve sosyal faaliyetler alt boyutunda Döşemealtı ilçesinde ($\bar{X}=3,81$), Aksu ilçesinde ($\bar{X}=3,86$), Kepez ilçesinde ($\bar{X}=3,64$), Muratpaşa ilçesinde ($\bar{X}=3,73$) ve Konyaaltı İlçesinde ($\bar{X}=3,65$) ortalama ile kalite unsurları “Yüksek” düzeydedir. Okul ve çevre işbirliği alt boyutunda Döşemealtı ilçesinde ($\bar{X}=2,85$), Aksu ilçesinde ($\bar{X}=2,92$), Kepez ilçesinde ($\bar{X}=3,11$), Muratpaşa ilçesinde ($\bar{X}=3,12$) ve Konyaaltı ilçesinde ($\bar{X}=3,01$) ortalama ile kalite unsurları “Orta” düzeydedir. Okul bahçe düzeni alt boyutunda Döşemealtı ilçesinde ($\bar{X}=3,54$) ve Aksu ilçesinde ($\bar{X}=3,48$) ortalama ile kalite unsurları “Yüksek düzeydedir. Kepez ilçesinde ($\bar{X}=3,09$), Muratpaşa ilçesinde ($\bar{X}=2,99$) ve Konyaaltı ilçesinde ($\bar{X}=3,22$) ortalama ile kalite unsurları “Orta” düzeydedir.

Analiz sonuçlarına göre okulun bulunduğu ilçe ile eğitim ve öğretim sosyal faaliyetler ve okul ve çevre işbirliği alt boyutu arasında istatistiki açıdan anlamlı farklılık yoktur ($p>0,05$). Fakat okulun bulunduğu ilçe ile öğrenciye sunulan hizmetler, destek bölümleri ve okul bahçe düzeni arasında istatistiki açıdan anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($p<0,05$). Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için Tukey testi uygulanmıştır.

Tablo 4.11. Tukey Testi Sonuçları

Ölçek Alt Boyutları		Ortalama Farkı	Std. Hata	P
Öğrenciye Sunulan Hizmetler	Döşemealtı	Aksu	,12162	,561
		Kepez	,12403	,721
		Muratpaşa	,11673	,950
		Konyaaltı	,14755	,988
		Döşemealtı	,12162	,561
	Aksu	Kepez	,10334	,010
		Muratpaşa	,09446	,038
		Konyaaltı	,13064	,918
		Döşemealtı	,12403	,721
		Aksu	,10334	,010
	Kepez	Muratpaşa	,09754	,952
		Konyaaltı	,13288	,424
		Döşemealtı	,11673	,950
		Aksu	,09446	,038
		Kepez	,09754	,952
	Muratpaşa	Konyaaltı	,12610	,719
		Döşemealtı	,14755	,988
		Aksu	,13064	,918
		Kepez	,13288	,424
		Muratpaşa	,12610	,719

Tablo 4.11 devamı

Ölçek Alt Boyutları		Ortalama Farkı	Std. Hata	P	
Destek Bölümler	Döşemealtı	Aksu	,47547*	,15983	,025
		Kepez	,26850	,16300	,468
		Muratpaşa	,42377*	,15340	,047
		Konyaaltı	-,06171	,19390	,998
	Aksu	Döşemealtı	-,47547*	,15983	,025
		Kepez	-,20697	,13581	,547
		Muratpaşa	-,05170	,12414	,994
		Konyaaltı	-,53718*	,17168	,016
	Kepez	Döşemealtı	-,26850	,16300	,468
		Aksu	,20697	,13581	,547
		Muratpaşa	,15528	,12818	,745
		Konyaaltı	-,33021	,17463	,323
	Muratpaşa	Döşemealtı	-,42377*	,15340	,047
		Aksu	,05170	,12414	,994
		Kepez	-,15528	,12818	,745
		Konyaaltı	-,48548*	,16571	,029
	Konyaaltı	Döşemealtı	,06171	,19390	,998
		Aksu	,53718*	,17168	,016
		Kepez	,33021	,17463	,323
		Muratpaşa	,48548*	,16571	,029
Okul Bahçe Düzeni	Döşemealtı	Aksu	,05802	,16286	,997
		Kepez	,44939	,16608	,054
		Muratpaşa	,54771*	,15631	,004
		Konyaaltı	,31832	,19757	,491
	Aksu	Döşemealtı	-,05802	,16286	,997
		Kepez	,39137*	,13838	,039
		Muratpaşa	,48969*	,12649	,001
		Konyaaltı	,26030	,17493	,571
	Kepez	Döşemealtı	-,44939	,16608	,054
		Aksu	-,39137*	,13838	,039
		Muratpaşa	,09831	,13061	,944
		Konyaaltı	-,13108	,17794	,948
	Muratpaşa	Döşemealtı	-,54771*	,15631	,004
		Aksu	-,48969*	,12649	,001
		Kepez	-,09831	,13061	,944
		Konyaaltı	-,22939	,16885	,654
	Konyaaltı	Döşemealtı	-,31832	,19757	,491
		Aksu	-,26030	,17493	,571
		Kepez	,13108	,17794	,948
		Muratpaşa	,22939	,16885	,654

Öğrenciye sunulan hizmetler alt boyutunda; Aksu ilçesinde bulunan okulların puanları Kepez ilçesi ve Muratpaşa ilçesi yüksektir. Aksu ilçesi ve Muratpaşa ilçesi ile Aksu ilçesi ve Kepez ilçesi arasında istatistiki açıdan anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($p<0,05$).

Destek bölümleri alt boyutunda; Döşemealtı ilçesinden bulunan okulların puanları Aksu ilçesinde bulunan okullardan yüksektir. Muratpaşa ilçesinde bulunanların puanları Döşemealtı ilçesi ve Konyaaltı ilçesinden düşüktür. Konyaaltı ilçesi bulunanların puanı Döşemealtı ilçesi, Aksu ilçesi, Muratpaşa ilçesi ve Kepez ilçesinden yüksektir. Döşemealtı ve Aksu ile Döşemealtı Muratpaşa ilçesi arasında istatistiki açıdan anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($p<0,05$).

Okul ve bahçe düzeni alt boyutunda; Döşemealtı ilçesinde bulunan okulların puanı Muratpaşa ilçesinde bulunanlardan yüksektir. Aksu ilçesinde bulunan okulların puanı Kepez'den yüksektir. Muratpaşa ilçesinde bulunan okulların puanı Konyaaltı İlçesi, Döşemealtı ilçesi ve Aksu ilçesinden düşüktür. Aksu ilçesi ve Kepez ilçesi, Aksu ilçesi ve Döşemealtı ilçesi ve Muratpaşa ilçesi arasında istatistiki açıdan anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($p<0,05$).



BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu çalışmada, ilkokul, ortaokul ve liselerin kalite unsurları ile ilgili ölçme aracı geliştirilerek okul türlerinin kalite unsurları açısından değerlendirilmesini yapılmıştır. Çalışmaya katılanların %54,7'si erkek, %45,3'ü kadın katılımcılardan oluşmaktadır. Katılımcıların %62,3'ü öğretmen, %19,5'i müdür yardımcısı ve %18,3'ü müdür olarak görev yapmaktadır. Katılımcıların görev süresi incelendiğinde %42,1'i 11-20 yıl, %39,9'u 21-30 yıl, %11,2'si 30 ve üzeri yıl çalışmakta iken %6,8'i 0-10 yıl aralığında görev yapmaktadır.

Katılımcıların görev yaptığı kurumların türüne bakıldığında, %39,1'i ilkokul, %32,1'i ortaokul, %8,8'i Anadolu lisesi ve meslek lisesi, %4,6'sı imam hatip ortaokulu, %3,9'u imam hatip lisesi ve %7'si sosyal bilimler lisesinde görev yapmaktadır. Görev yapılan okulların %31,5'i Muratpaşa ilçesi, %24,2'si Aksu ilçesi, %21,7'si Kepez ilçesi, %12,5'i Döşemealtı ilçesi ve %10,2'si Konyaaltı ilçesinde bulunmaktadır.

Okul kalite unsurları ölçeğinin kapsam geçerliliği kapsamında 45 maddelik taslak ölçek Mayıs 2022'de Antalya merkez ilçelerinde görev yapan müdür, müdür yardımcısı ve öğretmen olarak görev yapan toplam 398 katılımcıya uygulanmıştır. Gerekli geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapıldıktan sonra 29 madde ve beş boyuttan oluşan beşli likert tipi ölçek kullanıma hazır hale getirilmiştir.

Ölçeğin tutarlılığını test etmek için geçerlilik güvenirlik analizi sonuçlarına göre 29 maddeden oluşan okul kalite unsurları ölçeğinin Cronbach's Alpha değeri 0,929 olduğu gözlemlenmiştir. Bu sonuç, ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir.

29 maddeden oluşan okul kalite unsurları ölçeği 2022-2023 eğitim öğretim yılında Antalya merkez ilçelerinde görev yapan müdür, müdür yardımcısı ve öğretmen olarak görev yapan toplam bağımsız 591 katılımcıya uygulanmıştır. Elde edilen veriler üzerinde doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır.

Doğrulayıcı faktör analizi uyum indeksleri Ki kare (χ^2) Uyum İyilik Testi sonucunun 1140.929 ($P= 0.0$) anlamlı olduğu, χ^2/df değerinin 3,14 kabul edilebilir olduğu, Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) değerinin 0.06 olduğu ve $0,05 \leq RMSEA \leq 0,10$ aralığında kabul edilir düzeyde olduğu görülmüştür. RMR değerinin 0,93 olduğu ve 10'in altında olması kabul edilebilir olduğuna; Comparative Fit Index (CFI) değerinin 0,913 olduğu ve $0,90 \leq CFI \leq 0,97$ aralığında iyi uyum değerinde olduğu görülmüştür.

Antalya ili Muratpaşa, Konyaaltı, Kepez, Döşemealtı ve Aksu resmi okullarında görev yapan müdür, müdür yardımcısı ve öğretmenlere görüşlerine göre ortaya çıkan sonuçlar yorumlanmıştır.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Çalışmanın bu bölümünde bulgular doğrultusunda ortaya çıkan sonuçlara ve bu sonuçların tartışmasına yer verilmiştir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar geliştirilen ölçeğin geçerli ve güvenilir bir yapıda olduğunu göstermektedir. Geliştirilen ölçek okulların kalite unsurlarını ölçmek için geliştirilen ölçme araçlarının sınırlı sayıda olması açısından önemlidir. Geliştirilen ölçeğin “Okul Kalite Unsurları Ölçeği” olarak isimlendirilmesiyle yapılan çalışmanın alanda özgün bir çalışma olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda geliştirilen ölçek okul kalite unsurları düzeylerinin belirlenmesinde katkı oluşturabilir.

Bu çalışma geliştirilen ölçek aracılığıyla ilkokul, ortaokul ve liselerin okul kalite unsurları açısından değerlendirilmesi konusunda bir fikir sunmaktadır. Çalışmanın sonucunda kademe, kurum türü, görev türü, cinsiyet ve ilçe değişkenlerine göre okul kalite unsurları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Müdür, müdür yardımcısı ve öğretmenlerin okul kalite unsurları düzeyleri kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Birinci alt problem incelendiğinde araştırmada katılımcıların kademe değişkenine göre okul kalite unsurları destek alt boyutunda ilkokul, ortaokul ve liseler arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Resim odası, müzik odası, bilişim sınıfı fen laboratuvarı ve konferans salonu ile ilgili eğitimler daha çok ortaokul ve lisede yer alması sebebiyle ilkokuldan ayrılmaktadır. Okul veli ilişkisinde okul kalite düzeyi ortalama puanı ilkokulda ortaokul ve liseye göre daha yüksektir. Alan yazında bu çalışmaya benzer olarak sınıf düzeyi yükseldikçe veli katılımının azaldığına yönelik saptamalar bulunmaktadır (Chen, 2008; Çıkar, 2019). Çiftçi ve Bal (2015), sekizinci sınıf velilerinin, beşinci, altıncı ve yedinci sınıf velilerine göre daha az katılım gösterdiklerini belirtmektedir. Erdoğan ve Demirkasımoğlu (2010), alt sınıflarda çocuğu olan velilerin, okul yöneticileriyle ve öğretmenlerle daha fazla iletişime geçtiklerini, üst sınıflarda çocuğu olanların okulla daha az iletişime geçtiklerini saptamıştır. EPSTEIN ve Dauber (1991) ise, küçük yaştaki öğrencilerin rehberliğe daha fazla gereksinim duyduklarını; öğrencilerin yaşları büyüdükçe serbest hareket etme eğilimlerinin arttığını; sınıf düzeyleri yükseldikçe okuldaki derslerin daha karmaşıklaşıp zorlaştığını; bütün bunların velinin aile katılımı konusunda daha az katkı vermesi sonucunu doğurduğunu belirtmiştir. Araştırmanın sonucu bu

bilgileri doğrulamaktadır. Bahçe düzeni alt boyutunda lise ortalama puanı ortaokul ve ilkokul ortalama puanından daha yüksektir. Türkiye’de Yılmaz (1995), Kelkit ve Özel (2003) ile Özdemir ve Yılmaz (2008) tarafından da belirtilmiş olduğu gibi okul bahçelerine ilişkin sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Kayıkçı, Altun ve Karakoç’a (2019) göre genel olarak okul bahçeler estetik anlayıştan uzak kalmıştır. Bahçe duvarlarının ve bankların renkli olması gerektiğini ve zamanın çoğunu okulda geçiren 6-12 yaş grubundaki öğrenciler için okul bahçesinin ilgi çekici olması öğrencilerin zevklerine hitap etmesinin önemli olduğunu belirtmişlerdir. İlkokul ve ortaokul öğrencileri yaş itibarıyla daha hareketli dönemde olmaları sebebiyle bahçede hareketli alanların daha fazla olması beklenmektedir. İlkokul, ortaokul ve lisenin okul kalite unsurları düzeyi bakımından farklılık göstermesi bu bağlamda değerlendirilebilir.

İkinci alt problem a maddesi incelendiğinde araştırmada katılımcıların okul kalite unsurları düzeyleri ve ortaokul kurum türü değişkeni arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. İmam hatip ortaokulları son zamanlarda ortaokul bünyesinde açılarak aynı bina aynı bahçe kullanmaktadır. Ayrıca aynı öğretmen ve aynı yöneticilere sahip olmaları sebebiyle farkın oluşmadığını söyleyebiliriz.

İkinci alt problem b maddesi incelendiğinde araştırmada katılımcıların okul kalite unsurları düzeyleri ve lise kurum türün değişkeni arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Destek birimleri ve eğitim öğretim sosyal faaliyetler alt boyutunda fen lisesin diğer lise türlerinden daha yüksek ortalama puana sahip olduğu görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde okul kalite unsurlarını düzeyi ile görev türünü inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Fen liselerin akademik başarının yanında sportif ve sanatsal alanlarda da başarılı olduğu ve kurumun bunu desteklediği şeklinde değerlendirilebilir.

Üçüncü alt problem incelendiğinde araştırmada katılımcıların okul kalite unsurları düzeyleri ve görev türü değişkeni arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Müdür ve müdür yardımcılarının kalite unsurları ölçeği puanları öğretmenlere göre yüksektir. Kurum yöneticileri kalite unsurlarının olumlu veya olumsuz sonuçlarından daha çok kendilerini sorumlu olarak gördükleri için farkın ortaya çıktığı şeklinde değerlendirilebilir. Ayrıca kalite unsurları okulun başarısını da ortaya koyduğu için kalite unsurlarına daha olumlu bakmaktadırlar. Öğretmen açısından incelendiğinde de öğretmenlerin okul kalite unsurları düzeyinin daha iyi olması beklentisi içerisinde olduğu görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde okul kalite unsurlarını düzeyi ile görev türünü inceleyen çalışmaya rastlanmamıştır.

Dördüncü alt problem incelendiğinde araştırmada katılımcıların okul kalite unsurları düzeyleri ve kıdem değişkeni arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bu çalışmaya benzer

olarak Can ve Çetin (2022) okul yöneticilerinin eğitimde toplam kalite yönetimi algılarının mesleki kıdem değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Ancak Buğday (2010)'ın çalışmasında mesleki kıdem arttıkça toplam kalite yönetimi uygulamalarının okul gelişimine etkisine olan inancın azaldığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Buğday (2010)'ın çalışmasının aksine Bayraktar (2014)'ın meslek liselerinde çalışan yöneticilerle yapmış olduğu çalışmada 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip yöneticilere oranla daha fazla mesleki kıdeme sahip yöneticilerin Toplam Kalite Yönetimine ilişkin görüşlerinin daha olumlu olduğunu saptamıştır. Bu sonuçlar çalışmamızla örtüşmemektedir. Bu farklı bulgular neticesinde kıdemin okul kalite unsurları düzeyi üzerinde etkisine ilişkin kesin yargıya varılamamaktadır.

Beşinci alt problem incelendiğinde araştırmada katılımcıların okul kalite unsurları düzeyleri ve cinsiyetleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu farklılıkların tamamı okullarda görev yapan erkek müdür, müdür yardımcısı ve öğretmenler lehine gerçekleşmiştir. Erkek müdür, müdür yardımcısı ve öğretmenlerin kurumlarındaki kalite unsurları algılama düzeyleri, kadın meslektaşlarından anlamlı derecede daha yüksektir. Bu çalışmaya benzer olarak Ünkarcılar (2014) Devlet liselerinde cinsiyete göre Servqual puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. ($p > 0,05$) Fakat kızların memnuniyetsizliği daha fazla bulunmuştur ($-1,36 < -1,03$). Tüketim alanında yapılan araştırmada, Asoğlu, Kaya ve Sevinç (2009) cinsiyet ile alınan gıda ürünlerinde kalite güvence belgesi olmasının önemsenmesi arasında 0,725 değeri ile % 0,01 anlamlılık düzeyinde çok güçlü pozitif doğrusal bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bu iki değişken arasında bir neden sonuç ilişkisi olmamakla birlikte, bayanların yaptıkları gıda alışverişlerinde kaliteyi daha fazla önemsedikleri yorumu yapılabilir. Çalışmanın aksine Buğday (2010)'ın, Kocatepe (2010)'nin ve Türkmen (2006)'in yapmış olduğu araştırmalarda da cinsiyet değişkeni toplam kalite yönetimi algı düzeyi için istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Altıncı alt problem incelendiğinde okul kalite unsurları düzeyleri ve ilçe değişkeni arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Öğrenciye sunulan hizmetler ve bahçe düzeni alt boyutunda Aksu İlçesi okul kalite unsurları ortalama puanı Muratpaşa, Kepez, Konyaaltı ve Döşemealtı İlçesinden daha yüksektir. Aksu İlçesi ve Muratpaşa ile Aksu İlçesi ve Kepez arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Bu çalışmaya benzer Çalık ve Tabak (2019) Eğitim sisteminde okullar yetersiz kaldığından sınıflar kalabalık olup ders araç-gereçleri odası, kütüphane, laboratuvar, toplantı salon vb. yerler yetersizdir. Millî Eğitim Bakanlığı verileri incelendiğinde Muratpaşa ve Kepez İlçelerinde derslik başına 32 öğrenci Aksu ilçesinde ise derslik başına 19 öğrenci olduğu görülmektedir. Derslik başına öğrenciyi sayısı daha az olan

Aksu ilçesinde öğrenciye sunulan hizmetler ve bahçe düzeni puanı daha yüksektir. Mevcut çalışmada elde edilen sonuçlar alanyazında yapılan çalışmalara paralellik göstermektedir.

Günümüzde eğitim, toplumların gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır. Bu nedenle, okulların kalitesi büyük bir önem taşımaktadır. Bu tezde, ilkokul, ortaokul ve liselerin kalite unsurları içeren ölçek geliştirilerek bu okul türlerinin değerlendirilmesi yapılmıştır.

Bu çalışmada, öğrenciye sunulan hizmetler, kaynaklar ve materyaller, okul tesisleri, veli ilişkileri, sosyal faaliyetler, bahçe düzeni gibi faktörler incelenmiştir. Çalışma sonuçlarına göre, cinsiyete, kurum türüne, kademeye, görev türüne, ilçeye göre anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Fakat Yönetici ve öğretmenlerin kıdemlerine göre incelendiğinde alt boyutlar arasında anlamlı farklılık oluşmamıştır.

Sonuç olarak, ilkokul, ortaokul ve liselerin kalite unsurları açısından değerlendirildiğinde her okul düzeyinde farklı bölümlerle ilgili iyileştirme yapılması gerektiği ortaya çıkmıştır. İlkokulda destek bölümünde ($\bar{X}=1,65$) “Çok Düşük”, bahçe düzeninde ($\bar{X}=3,11$) “Orta”, okul çevre işbirliği bölümünde ($\bar{X}=3,19$) “Orta” düzeyde, ortaokulda destek bölümünde ($\bar{X}=2,24$) “Orta” okul ve çevre işbirliği bölümünde ($\bar{X}=2,81$) “Orta”, bahçe düzeni bölümünde ($\bar{X}=3,16$) “Orta” düzeyde lisede ise okul ve çevre işbirliği bölümünde ($\bar{X}=3,01$) “Orta”, destek bölümünde ($\bar{X}=3,09$) “Orta” düzeyde olduğu görülmüştür. Bu iyileştirmelerin yapılmasıyla, öğrencilerin başarısı artacak, öğretmenlerin niteliği yükselecek ve toplumların gelişimine katkı sağlanacaktır. Bu nedenle, eğitim kalitesinin artırılması için devlet, okul yöneticileri, öğretmenler ve diğer paydaşların birlikte çalışması gerekmektedir.

5.2. Öneriler

Bu çalışmada, ilkokul, ortaokul ve liselerin okul kalite unsurları açısından değerlendirilmesi yapılmıştır. Bu değerlendirme sonucunda, okulların kalite unsurlarına uygunluğunun artırılması için bir dizi öneri sunulabilir. Aşağıda, bu önerilerden bazıları verilmiştir:

5.2.1. Uygulamacılara Yönelik Öneriler

- Ülkemizin geleceği olan öğrencilerimizin eğitim gördüğü okullar planlanırken düşük bütçe ayırmak kabul edilemez. Eğitim kurumları tam donanımlı eğitim kadrosu tam bir şekilde planlanmalıdır. Uzun yıllar eğitimin devam edeceği bu kurumlarda bir kurum kültürü oluşacaktır. Düşük bütçelerle düşünülmeden planlanan eğitim kurumları hem uzun soluklu olmuyor hem de sürekli tadilat gerektirmektedir. Bu nedenle güzel geniş

tam donanımlı planlanan okullar öğrenci veli öğretmenlerde olumlu duygular oluşturacaktır.

- Özellikle ilkokul ve ortaokulda okulun destek bölümlerine önem verilmelidir. Okullar planlanırken resim odası, müzik odası, bilişim sınıfı, toplantı salonu ve fen laboratuvarın olması düşünülmelidir.
- Okul yönetiminde katılımcılık ve şeffaflık sağlanması, okulların kalite unsurlarını artırmak için önemlidir. Okul yönetimleri, öğretmenler, öğrenciler ve velilerin görüşlerini dikkate almalı ve okulun tüm paydaşlarına açık ve şeffaf bir şekilde bilgi vermelidir.
- Öğrencinin sadece akademik olarak değil sanatsal sportif faaliyetler konusunda eğiterek çok yönlü birey olması sağlanmalıdır. Özellikle meslek liselerinde bu konuya biraz daha ağırlık verilmelidir.
- Özellikle ilkokul ve ortaokul okul bahçelerine gerekli önem verilerek okul bahçeleri ilkokul ve ortaokul öğrencinin ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikte düzenlenmelidir.
- Tüm okul kademelerinde etkili bir okul- aile işbirliği gerçekleştirmek için çift yönlü iletişim kanallarının sürekli açık tutulması sağlanmalıdır. Bu amaçla velilerin okulu ziyaret etmelerinin yanı sıra öğretmenler de belli aralıklarla aile ziyaretleri düzenlemeli ve bu ziyaretlerin yararı konusunda aileler bilinçlendirilmelidir. Özellikle liselerde velilerin okul ile ilişkisinin sağlamlaştırılması konusunda çalışmalar yapılmalıdır.
- Yukarıdaki öneriler, okulların kalite unsurlarını artırmak için uygulanabilecek bazı yolları göstermektedir. Ancak, her okulun kendi özelliklerine göre özelleştirilmiş önerileri uygulaması gerekmektedir. Okullar, öğrencilerin daha iyi eğitim almalarını sağlamak için sürekli olarak kalite unsurlarını gözden geçirmeli ve geliştirmelidir.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Araştırmanın sınırları genişletilerek Antalya genelinde veya farklı illerdeki uygulanabilir.
- Araştırma nitel araştırma yöntemleri ile de yapılabilir.
- Okul kalite unsurları düzeylerinin katılımcıların eğitim durumu değişkenine göre de analizi yapılabilir.
- Bu araştırma kamu okullarında tamamlanmıştır. Özel okullarda yapılacak olan araştırma sonuçları ile kamu okullarında tamamlanan bu çalışmanın sonuçları karşılaştırılabilir.

- Çalışma veli ve öğrencilerin bakış açısıyla uygulanabilir.
- Okul kalite unsurları ölçeği yeni maddelerle zenginleştirilebilir.



KAYNAKÇA

- Adam, E.E. (1997). An International Study of Quality Improvement Approach an Firm Performance. *International Journal of Operations and Production Management*, v.17,n,9.
- Akaş, C. (1998). *Krizden Çıkış*. Arçelik A. Ş., İstanbul.
- Akın, B., Canan Ç., ve Vedat E. (1998). *Toplam Kalite Yönetimi ve ISO 9000*. İstanbul: Beta Basın Yayım Dağıtım A.Ş.
- Akın, M. (2001). Yapay Sinir Algıları. *İstanbul Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 0 (25)
- Akkoyunlu, B. (2008). Bilgi okuryazarlığı ve Yaşam Boyu Öğrenme. *8th International Educational Technology Conference (IETC2008)*, 6-9 Mayıs 2008. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Akkoyunlu, B., Orhan, F. ve Umay, A. (2005). Bilgisayar Öğretmenleri İçin “Bilgisayar Öğretmenliği Öz-Yeterlilik Ölçeği” Geliştirme Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 1-8.
- Akyeşilmen, N. (2014). Uluslararası İnsan Hakları Düzenlemeleri ve Eğitim: Eğitime Hak Temelli Bir Bakış. *Millî Eğitim Dergisi*, 44(201), 5-16.
- Albez, C. ve Ada, Ş. (2017). Okul-aile ortaklığı: Güçlükler, beklentiler, gereksinimler, öneriler. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 5(2), 1-18.
- Algan, B. ve Algan, M. (2013). Eğitim Hakkı ve Özgürlüğü Bağlamında Eğitim Hizmetlerinin Ruhsat Usulü İle Özel Kişilere Gördürülmesi. *Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 17(3), 147-194.
- Alkan, C. (2019). Eğitimci Ziya Gökalp. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, C. 20, S. 1, ss. 232-244.
- Altunçekiç, A., Yaman, S. ve Koray, Ö. (2005). Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlilik İnanç Düzeyleri ve Problem Çözme Becerileri Üzerine Bir Araştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13 (1), 93-102.

- Aslanargun, E. (2007). Okul- Aile İşbirliği ve Öğrenci Başarısı Üzerine Bir Tarama Çalışması. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, s:119– 135
- Asoğlu, V. , Kaya, K. , Sevinç, M. R. & Sevinç, G. (2014). Kalite Standartları Ve Şanlıurfa İlindeki Tüketicilerin Kalite Standartlarını Önemseme Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma. *Akademik Araştırmalar ve Çalışmalar Dergisi (AKAD)* , 6 (11) , 87-103
- Ataman, H. (2008). Eğitim Hakkı ve İnsan Hakları Eğitimi. Ankara: İnsan Hakları Gündemi Derneği.
- Attfield, I. ve Vu, B. T. (2013). A rising tide of primary school standards—The role of data systems in improving equitable access for all to quality education in Vietnam. *International Journal of Educational Development*, 33(1), 74-87.
- Aydoğan, İ. (2012). Okul Binalarının Özellikleri Ve Öğrenciler Üzerine Etkileri. *Millî Eğitim Dergisi*, 42 (193) , 29-43
- Aydoğanoglu, E. (Hazırlayan)(2003). *Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi Gerçeği*. Eğitim Sen Yayınları, Ankara.
- Bakay, M.E. (2012). *Öğretmen Algılarına Göre Okullarda Kalite Kültürü (İzmir ili örneği)*. Doktora Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli
- Bakioğlu, A., ve Baltacı, R. (2010). *Akreditasyon: Eğitimde Kalite*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Balcı, A. (2005). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeleri*. (5. baskı). Ankara: Pegem Yayınevi.
- Bayraktar, F. (2014). Eğitim Açısından Felsefe ve Sanat İlişkisi. *Sanat ve Tasarım Dergisi*, 1 (14), 35-42.
- Bıkmaz, F. H. (2004). Sınıf Öğretmenlerinin Fen Öğretiminde Öz Yeterlilik İnancı Ölçeğinin Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması. *Millî Eğitim Dergisi*, 161; Kış.
- Bindak R. (2005). Tutum ölçeklerine madde seçmede kullanılan tekniklerin karşılaştırılması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(10), 17-26.

- Birinci, G. (2017). İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nin kısa tarihi I: Milletler Cemiyeti'nden Birleşmiş Milletler'e. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 50-81.
- Bolat, T. (2000). *Toplam Kalite Yönetimi*. 1.Basım, Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş., İstanbul.
- Buğday, İ. (2010). *İlköğretim Okullarında Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarının Okul Yöneticileri Açısından Değerlendirilmesi (Kâğıthane İlçesi Örneği)*. Yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32, 470-483.
- Büyüköztürk, Ş. (2003). *Veri analizi el kitabı (3.Baskı)*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2004). *Veri analizi el kitabı (4. Baskı)*. Ankara: Pegem Yayınevi
- Büyükşahin, Y., ve Şahin, A. (2017). Öğretmenlerin gözünden eğitimde kalite sorunsalı. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 6(3), s. 1134-1152.
- Cafoğlu, Z. (1996). *Eğitimde toplam kalite yönetimi*. İstanbul: Avni Akyol Ümit Kültür ve Eğitim Vakfı Yayınları.
- Celkan, H. Y. (2019). *Eğitim sosyolojisi*. Elazığ. Asos Yayınları.
- Chaffe, E.E. ve Lawrence, S. (1992). *Quality: Transforming Postsecondary Education*. Washington: George Washington University.
- Chen, J. J. (2008). Grade-Level Differences: Relations of Parental, Teacher and Peer Support To Academic Engagement and Achievement among Hong Kong Students. *School Psychology International*, 29(2), 183-198.
- Çalık, C. (2006). Örgütsel Sosyalleşme Sürecinde Eğitimin Değişen Rolü ve Önemi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, C. 14, S. 1, ss. 1-10.
- Çelik, C. (1993). Kalite Yönetiminde İnsan Faktörü. *Verimlilik Dergisi, Kalite Özel Sayısı*.

- Çetin, S. Ve Can, N. (2022). Okul Yöneticilerinin Eğitimde Toplam Kalite Yönetimine İlişkin Algılarının İncelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(3), 1124-1135.
- Çingı, H. (1994). *Örnekleme Kuramı*. Hacettepe Üniversitesi Fen Fakültesi Yayınları, Ankara, 346 s
- Çiftçi, M. ve Bal N. P. (2015). Ortaokul Öğrencilerinin Anne-Baba Katılım Düzeyi İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 12(1), 363-384
- Demirel, Ö. (2011). *Eğitimde Program Geliştirme: Kuramdan Uygulamaya. (17. bs)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirkan, M. (1997). Toplam Kalite Yönetimi ve Türkiye’de Sosyal Politika Aracı Olarak Uygulanabilirliği Üzerine Bir İnceleme. *3.Verimlilik Kongresi*, Bildiriler MPM Yayınları, Ankara.
- Dinç, P. & Onat, E. (2002). Bir İlköğretim Yapısının Bina Programı Ve Tasarımı Bağlamında Değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Mühendislik Mimarlık Fakültesi Dergisi*, 17 (3)
- Doğan, S. (2014). Eğitimin işlevleri. C. T. Uğurlu (Ed). *Eğitim Bilimine Giriş İçinde* (s. 27-41) Ankara: Eğiten Kitap.
- Duran, C.ve Ece, O. (2010). *Kalite Ödüllerinin Firma Değeri Üzerindeki Etkisinin Analizi*. Ekin Basım Yayın Dağıtım, Bursa.
- Ensari, H. (2003). *21. Yüzyıl Okulları İçin Toplam Kalite Yönetimi*. Sistem Yayıncılık, Ankara,
- Epstein, J. L. ve Dauber, S. L (1991). School Programs and Teacher Practices of Parental Involvement in Inner-City Elementary and Middle Schools. *The Elementary School Journal*, 91(3), 289-305
- Epstein, J. L. ve Jansorn-Rodriguez, N. (2004). School, family and community partnerships link the plan. *Education Digest*, 67 (6), 19-23.
- Erdem, A. R. (2005). Öğrenmede Etkili Yollar: Öğrenme Stratejileri ve Öğretimi. *İlköğretim Online* , 4 (1) , 1-6 .
- Erden, M. (1998). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Alkım Yayınları. İstanbul

- Erdener, M.A., ve Knoeppel, R.C. (2018). Parents' perceptions of their involvement in schooling. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 4(1), 1-13.
- Erdoğan, Ç. ve Demirkasımoğlu, N. (2010). Ailelerin Eğitim Sürecine Katılımına İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3 (3) , 399-431 .
- Erişen, Y. (2003). Toplam Kalite Sistemini Oluşturmada Temel Aşama: Unsurların Belirlenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(3), 1-13.
- Ertürk, S. (1988). Türkiye'de Eğitim Felsefesi Sorunu. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(3), 11-16.
- Fidan, N.(1998). *Eğitime Giriş*. Alkım Yayınları. İstanbul
- Greenes, R.A. (2006). The Role of Standards: What We can Expect and When. (Editör: Robert A Greenes). *Clinical Decision Support: The Road Ahead*.USA: Elsevier Inc, 373-381.
- Gümüş, A. T. (2012). Eğitim Hakkının Dönüşümü. *Journal Of Social Studies Education Research*, 3(1), 119-134.
- Henderson, A., ve Mapp, K. L. (2002). A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement. *Austin, TX: Southeast Educational Development Laboratory*.
- Hesapçıoğlu, M. (2003). Eğitim Kurumlarında Kalite Olgusu ve Kalite Güvence Sistemleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 23(23), 143-160.
- Imanova, S. (2008). Eğitimde Yönetim Kalitesi. *Journal of Qafqaz University*. 24, s.180- 189.
- Ischinger, B. (2006). Higher education for a changing world. *OECD Observer*, 255, 22-24
- Jallade, J. P. (2011). International approaches to education: A review of some major cooperative programmes. *European Journal of Education*, 46(1), 7-24.

- Juran, J. M. F. M., Gryne and R. S. Bingham, (1981). *Quality Control Handbook* 3rd edition. *Mc Graw Hill Book Company*, New York, January.
- Kağnıcıoğlu, C. H. (2002). Günümüz İşletmelerinin Yaşam Anahtarı: Müşteri Odaklılık. *Ege Academic Review*, 2 (1), 0-0
- Karaca, E. (2007). Eğitimde kalite arayışları ve eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21, s.61-80.
- Karadeniz, C. (2005). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının coğrafya alanına ilişkin öz yeterlik inancı ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 63-69.
- Karaman-Kepeneci, Y. ve Taşkın, P. (2017). *Eğitim hukuku*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemi (9.Basım)*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları
- Karşlı, M. D. (1997). Teknik Eğitimin yönetimi ve kalite. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 10(10), 207-218.
- Karyağdı, N. (2001). *Toplam Kalite Yönetimi ve Türk Vergi Sistemi*. ASO Yayını, Ankara.
- Kavrakoğlu, İ. (1998). *Kalite, Kalite Güvencesi ve ISO 9000*. 3. Baskı , Kalder Yayınları Rekabetçi Yönetim Dizisi No: 1, İstanbul.
- Kayadibi, F. (2012). Eğitim Kalitesine Etki Eden Faktörler ve Kaliteli Eğitimin Üretime Katkısı. *Journal of Istanbul University Faculty of Theology*, C. 0, S. 3, ss. 71-94.
- Kayıkçı, K. (1999). Toplam Kalite Yönetiminde Liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Pegem Yayınları, 20 (20) , 577-595
- Kayıkçı, K., Altun, M. ve Karakoç, G. G. (2019). İlk Ve Ortaokullarda Okul Bahçelerinin Nitelikli Eğitim Hakkı Çerçevesinde İncelenmesi. *Eğitim Araştırmaları-2019*, 207-227
- Kelkit A. ve Özel A.E. (2003). A Research on theDetermination of Physical Planning of School Gardens in Çanakkale City. *Pakistan Journal of AppliedSciences* 3, 240-246.

- Keskin, E. (2010). *Sağlık Kurumlarında Toplam Kalite Uygulamalarının ve Sürekli iyileştirmenin Çalışanların Motivasyonu Üzerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Kiraz, E. (2003). Uygulama öğretmeni yeterlilik ölçeği: Ölçü aracı geliştirme örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(4), 387-398.
- Kocatepe, Ş. (2010). *Eğitimde Stratejik Planlama ve Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarının Okul Yöneticiler Tarafından Algılanması*. Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul
- Köse, İ. A. Ve Çıkrıkçı, N. D. (2007). Öğretmen öz-yeterlik algısı ölçeğinin farklı gruplarda yapı geçerliliğinin sınanması. 16. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, 5-7 Eylül 2007, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Tokat, Türkiye.
- Köymen, Ü. (1991). Nitelikli öğretmen Yetiştirme Modeli. *Eğitimde Nitelik Geliştirme: Eğitimde Arayışlar I. Sempozyumu Bildiri Metinleri*, s.87-90.
- Levent, F. A. ve Dönmez Övür, M. (2019). *Eğitim hukuku*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Meb. (2013). İlköğretim Kurumları Unsurları Uygulama Yönergesi. (30/11/2013 tarihinde http://mevzuat.meb.gov.tr/html/8080_8051.html- adresinden alındı).
- Meb. (2013). İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Rehberlik ve Teftiş Yönergesi. (02/09/2013 tarihinde <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/54.html> - adresinden alındı).
- Meb. (2013). 2012 tarihli Özel Öğretim Kurumları Unsurlar Yönergesi. (06/12/2013 tarihinde http://ookgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_09/19034903_zelretmkurumlari_unsurlarynerges.pdf - adresinden alındı).
- Meb. (2023). 2023 tarihli Ortaokul teftiş raporu. (05/11/2023 tarihinde https://tkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_11/29115412_ORTAOKULLAR_REHBERLYK_VE_DENETYM_REHBERI.pdf- adresinden alındı).
- Meb. (1999a). Millî Eğitim Bakanlığı Müfredat Laboratuvar Okulu Uygulamalarının Yaygınlaştırılmasına İlişkin Yönerge. *Tebliğler Dergisi*,. 2506.

- Meb. (1999d). *2000 yılında Millî eğitim*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi. MEB. (1999e). *Müfredat laboratuvar okulları modeli*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- Meb. (1999e). *Müfredat laboratuvar okulları modeli*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- Ören, K. (2002). *Toplam Kalite Yönetiminde İnsan Gücü Faktörü*. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Özdemir, S. (2002). Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi.
[https://www.researchgate.net/publication/274703678_EGITIMDE_TOPLAM_KALITE_YONETIMI](https://www.researchgate.net/publication/274703678_EGITIMDE_TOPLAM_KALITE_YONETIMI_sayfasından_erişilmiştir) sayfasından erişilmiştir.
- Özdemir, A. and Yılmaz, O. (2008). Assessment of outdoor school environments and physical activity in Ankara's primary schools. *Journal of Environmental Psychology*, sayı 28, ss. 287-300.
- Peker, Ö. (1996). Eğitimde Kalite ve Akreditasyon. *Amme İdaresi Dergisi*, /29 /4 (Ankara), s. 19-39.
- Peker, S. ve Selçuk, G. (2011). Okul Müdürlerinin Yeterliklerinin Eğitim Öğretim Sürecine Etkisi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, C. 9, S.2, ss. 472-480.
- Sağır, M., ve Atalay, T. (2015). Eğitimde kalite ve akreditasyon sorunu: Eğitim fakülteleri üzerine bir deneme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*. 20(20), s503-519.
- Samson, D. ve Terziovski, M. (1999). Toplam Kalite Yönetimi Uygulamaları ile Operasyonel Performans Arasındaki İlişki. *Operasyon Yönetimi Dergisi*, 17, 393-409.
- Sarı, M. ve Cenkseven, F. (2008). İlköğretim öğrencilerinde okul yaşam kalitesi ve benlik kavramı. *Uluslar Arası İnsan Bilimleri Dergisi*, Cilt:5 Sayı:2
- Schwartzman, R. (1995). Students as customers: A mangled managerial metaphor. *ERIC Document Reproduction Service* No. ED 383 022.

- Serin, H., ve Aytekin, A. (2009). Yüksek eğitimde toplam kalite yönetimi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 11(15), s. 71-81.
- Sezer, Ş. (2020). Öğretmen adaylarının görüşlerine göre Türk Millî eğitiminin genel amaçlarının gerçekleşme düzeyi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(24), 2269-2296
- Sheridan, S. (2001). Pedagogical Quality in Preschool. *An Issue of Perspectives Acta Universitatis Gothoburgensis*. Sweden: Acta Universitatis Gothoburgensis
- Sönmez, S. (2010). Eğitilme Arzusunun Yüceliği, Eğitilmeme Özgürlüğünün Saçmalığı. *Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, C. 0, S. 2, ss. 115-121.
- Şahin, A.E. (2007). *Eğitim Bilimlerine Giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık , ss. 1-24.
- Şeker, H., Deniz, S. ve Görgen, İ. (2004). Öğretmen yeterlikleri ölçeği. *Millî Eğitim Dergisi*, 164, 105-118.
- Şenel, E. A. (2018). *Eğitimin Temel Kavramları, Eğitim Bilimine Giriş*. der. M. Güntekin, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Şimşek, M. (1998). *Toplam Kalite Yönetimi*. 2. Baskı. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Şimşek, M. (2001). *Toplam Kalite Yönetimi*. 3. Baskı. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Şişman, M. (1997). Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları. IV. *Eğitim Bilimleri Kongresinde Sunulan Sözlü Bildiri*, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Şişman, M. (2013). *Eğitim bilimlerine giriş*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Tan, E. M. (2019). Çocuğun Cinsiyetine Göre Ailenin Başarıya Etkisi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, C. 12, S. 1, ss. 107-125.
- Tanner, K. (1999). School Design Factors for Improving Student Learning Elementary. *MA, HMFH Architects*
- Taşlıyan, M. ve Gök, S. (2012). Kamu ve Özel Hastanelerde Hasta Memnuniyeti: Kahramanmaraş'ta Bir Alan Çalışması. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(1), 69-94.

- Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tavşancıl E. (2010). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara, Nobel Yayın Dağıtım, 2010: 45-51.
- Tekin, M. (2006). *Kalite Güvence ve Unsurlar*. Konya: Günay Ofset.
- Tekindal, S. (2009). *Duyuşsal özelliklerin ölçülmesi için araç oluşturma*. Ankara: Pegem
- Tezcan, M. (2019). *Eğitim Sosyolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tezsürücü, D. ve Bursalıoğlu, S. A. (2013). Yükseköğretimde Değişim: Kalite Arayışları. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* , 10 (2) , 97-108 .
- Thompson P. W. (1993). Quantitative reasoning, complexity, and additive structures. *Educational Studies in Mathematics*, 25 (3), 165-208.
- Top, S.(2009). *Toplam Kalite Bağlamında Sürekli İyileştirme Anlayışı*. Beta yayınları, İstanbul.
- Toprakçı, E. (2001). Güç Merkezleri Açısından Okulun Örgütsel Farklılıkları. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, Sayı 26, Yıl 7.
- Tosun, Ü. (2002). *Onurlu disiplin*. İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Tdk Sözlükleri (n.d.).Güncel Türkçe Sözlük. <https://sozluk.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Türedi, S. (2012). İç Kontrol Sistemi ve Toplam Kalite Yönetimi İlişkisi. *Uluslararası Alanya İşletme Fakültesi Dergisi*, C:4, S:1.
- Türk Eğitim Sistemi, (2022).Türkiye Fulbright Eğitim Komisyonu. 20 Haziran 2021 tarihinde kaynağından arşivlendi. Erişim tarihi: 2 Ağustos 2022.
- Türkmen, Ö. (2006). *İlköğretim Okullarında Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarına İlişkin Müdür ve Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi (Diyarbakır İli Örneği)*. [Yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.

- Tyler, L. E., (1971). *Test and measurement (Second Edition)*. Prentice- Hall.
- Uludağ, Z. (2008). İnsan ve Mekan İlişkisinde Okul. *Eğitime Bakış Dergisi*. 11, 23- 31.
- Unicef. (2007). *Implementation Handbook For The Convention on The Rights of The Child*. Rachel Hodgkin and Peter Newell.
- Uysal, M. (2005). Yetişkinlerde öğrenme. A.Ü. *Sürekli Eğitim Merkezi, Avrupa Konseyi Proje Ofisi, Eğitimcilerin Eğitimi Temel Eğitim Programı*, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Uysal, Ö. ve Kuzu, A. (2011). Çevrimiçi Eğitimde Kalite Unsurları: Amerika Örnekleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, July 1, 49-74.
- Ültanır, G. (2003). Eğitim ve Kültür İlişkisi-Eğitimde Kültürün Hangi Boyutlarının Genç Kuşaklara Aktarılacağı Kaygısı. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, C. 23, S. 3, ss. 291-309.
- Ünkaracalar, T. (2014). *Hizmet Kalitesi Yönetmeliği: Devlet Lisesi Ve Özel Lisede Eğitim Kalitesinin Ölçümü Ve Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ünüvar, Ü. (2011). *Okul Öncesi Eğitime Kalitenin Geliştirilmesine İlişkin İdareci, Öğretmen ve Veli Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya
- Vikipedi (2021, August). İlkokul. https://tr.wikipedia.org/wiki/ilkokul_adresinden_alinmistir.
- Vikipedi (2023, February 26). Eğitim kurumu. [https://tr.wikipedia.org/wiki/Eğitim_kurumu_adresinden_alinmistir](https://tr.wikipedia.org/wiki/Egitim_kurumu_adresinden_alinmistir).
- Vural, H. (2016). *Erzurum kenti okul bahçelerinin fiziki yeterlilikleri ve peyzaj tasarım sonrası eğitime katkılarının analizi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi/Mimarlık ve Tasarım Fakültesi, Erzurum.
- Wagner, C. ve Gordon, D. (2010). Planning school grounds for outdoor learning. *National Clearinghouse for Educational Facilities at the National Institute of Building Sciences*, 1-7.
- Weaver, N. Charles (1997). *Toplam Kalitenin Dört Aşaması*. Çev. Tuncay Birkan- Osman Akınhay, Sistem Yayıncılık:137, İstanbul.

- Yalçın, B. (2006). *Toplam Kalite Yönetimi ve Kalite Dinamikleri*. Editör: Said KINGIR, Toplam Kalite ve Stratejik Yönetimde Yeni Eğilimler, Gazi Kitabevi, Ankara.
- Yalnız, B. (2007). *Toplam kalite yönetim ilkelerinin ortaöğretim kurumlarında uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen algıları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Yıldırım, H. A. (2002). *Eğitimde toplam kalite yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın.
- Yıldırım, K. (2012). PISA 2006 Verilerine Göre Türkiye’de Eğitimin Kalitesini Belirleyen Temel Faktörler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, C. 10, S. 2, ss. 229-255.
- Yıldız, G. ve Ardiç, K. (1999). Eğitimde toplam kalite yönetimi. *Bilgi Sosyal Bilimler Dergisi*. 1(1), s. 73-82.
- Yılmaz, H. 1995. Erzurum kenti okul bahçelerinin peyzaj mimarlığı ilkeleri yönünden incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Ziraat Fakültesi dergisi*, S. 26 (4), ss. 537-547.
- Yılmaz, H. ve Çavaş, P. H. (2007). Fen öğrenimine yönelik motivasyon ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 6 (3), 430-440.
- Yılmaz, V., Çelik, H. E., ve Yağızer, C. (2009). Çevresel duyarlılık ve çevresel davranışın ekolojik ürün satın alma davranışına etkilerinin yapısal eşitlik modeliyle araştırılması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 1-14.
- Yurtsever, A. (2015). *Acil Sağlık Hizmetlerinde Kalite ve Hasta Memnuniyeti*. Yüksek Lisans Tezi. Haliç Üniversitesi. İstanbul

EKLER

1- Akdeniz Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma Yayın Etiği

Evrak Tarih ve Sayısı: 13.05.2022-357749



T.C
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu
KURUL KARARI



TOPLANTI TARİHİ : 12.05.2022
TOPLANTI SAYISI : 09
KARAR SAYISI : 201

Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü öğretim üyesi **Prof. Dr. Kemal KAYIKÇI**'nın danışmanlığını, **Mustafa ÜNET**'in araştırmacılığını üstlendiği, *"İlkokul, Ortaokul Ve Liselerin Kalite Standartları Açısından Değerlendirilmesi"* konulu çalışmanın, fikri hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğun başvurucuya ait olmak üzere, proje süresince uygulanmasının etik olarak **uygun olduğuna** oy birliği ile karar verilmiştir.

Prof. Dr. Hilmi DEMİRKAYA
Kurul Başkanı

Başkan
Prof. Dr.
Hilmi DEMİRKAYA

Başkan Yrd.
Prof. Dr.
Sibel MEHTER AYKIN

Üye
Prof. Dr.
Ebru İÇİGEN

Üye
Prof. Dr.
Nurşen ADAK

Üye
Prof. Dr.
Sibel PAŞAOĞLU YÖNDEM

Üye
Prof. Dr.
Taner KORKUT

Üye
Prof. Dr.
Gökhan AKYÜZ

2- Antalya İl Millî Eğitim Müdürlüğünün Araştırma İzin Onay Yazısı

Evrak Tarih ve Sayısı: 20.03.2023-605633



T.C.
ANTALYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-98057890-605.01-72608196
Konu : Araştırma Uygulama İzni
Mustafa ÜNET

20.03.2023

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 14/03/2023 tarih ve 599645 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Mustafa ÜNET'in "İlkokul, Ortaokul ve Liselerin Kalite Standartları Açısından Değerlendirilmesi" isimli araştırmasını İlimiz Muratpaşa, Konyaaltı, Aksu, Döşemealtı ve Kepez ilçelerinde bulunan görevli okul yöneticileri ve öğretmenlere yönelik uygulama isteği ile ilgili yazınız Müdürlüğümüz ARGE Birimi Değerlendirme ve İnceleme Komisyonunca incelenmiş; "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinlerine Yönelik İzin ve Uygulama 2020/2 Genelgesi" gereğince uygun görülmüş olup, Müdürlüğümüzün 17/03/2023 tarih ve 72573298 sayılı onayı ve uygulanacak veri toplama araçları onaylanarak ekte gönderilmiştir.

İlgili genelgenin 28. Maddesi gereğince, sonuç raporunun bir örneğinin CD ortamında (başvuru sahibinin ekte örneği bulunan dilekçe ile) Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosuna gönderilmesi hususunda; Gereğini arz ederim.

Fatma Zeynep ŞERAN
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EKLER:

- 1- Onay ve ekleri (3 sayfa)
- 2- Dilekçe Örneği (1 sayfa)

Adres : Söğüksu Mah. Hamidiye Cad. No:59
Muratpaşa / Antalya
Telefon No : 0 (242) 238 60 00
E-Posta: basarizleme07@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Bilgi için: Mustafa KUÇUKKARA Dahili (132)
Unvan : Teknisyen
İnternet Adresi: ilbap07.meb.gov.tr Faks:2422386001

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden c7b3-9779-342c-8136-b738 kodu ile teyit edilebilir.

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.
Evrak sorgulaması <https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5543&eD=BSMHDZL49Z&eS=605633> adresinden yapılabilir. (PIN:65582)

3- Okul Kalite Unsurları Ölçeği Taslağı

OKUL UNSURLARI ÖLÇEĞİ

Çocuk haklarına dair sözleşmede de belirtildiği üzere her çocuğun eğitim hakkıdır ve devletin çocuğa verdiği eğitimin asgari unsurlara uygun olması gerekir. Bu görüşten yola çıkarak ülkemizde zamanla uygulanan Müfredat Laboratuvarları Okulları Unsurları , Kurum Unsurları, Eğitim Yapıları Asgari Tasarım Unsurları ve Özel Öğretim Kurumları Unsurları Yönergesi dikkate alınmıştır.

Aşağıdaki ölçeğin amacı hazırlamakta bulunduğum yüksek lisans tezi için bilimsel bilgi toplamaktır. Ölçek bölüm 1 ve bölüm 2 olarak İki bölümden oluşmaktadır. Ölçeğe vereceğiniz cevaplar bilimsel amaçlar doğrultusunda gruplandırılarak, yalnızca bu araştırmada kullanılacaktır. Bu yüzden ölçeğin herhangi bir yerine isim ve kimliğinizle ilgili bilgiler yazmanıza gerek yoktur.

Araştırmanın sağlıklı bulgulara ulaşması ölçekteki ifadeler vereceğiniz cevaplara bağlı olacağından, cevaplarınızın gerçek anlamda tutum ve görüşlerinizi yansıtmaları çok önemlidir. Ölçekte yer alan sorularının tümünü içtenlikle yanıtlamanızı ve gereken özeni göstermenizi diler, ilgi ve yardımlarınız için teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Mustafa ÜNET
Eğitim Yönetimi ve Denetimi
Yüksek Lisans Öğrencisi

A-Genel Bilgiler

1-Cinsiyetiniz:

2-Göreviniz :

3-Meslekteki Yılıınız :

3-Kurum Türü :

5-Okulun Bulunduğu İlçe:

B-Okul Unsurları Ölçeği

Aşağıda okulun unsurlarıyla ilgili ifadeler bulunmaktadır. Her cümleyi dikkatle okuyunuz. Size göre uygun olan ifadeleri işaretleyiniz.

Sorular	Tamamen Katılıyorum	Çok Katılıyorum	Orta Düzey Katılıyorum	Az katılıyorum	Hiç Katılmıyorum.
1-Dersliklerin kapasitesi öğrenci sayısına uygundur.					
2-Öğretmen odasının kapasitesi öğretmen sayısına uygundur.					
3-Rehberlik servisi hizmet koşullarına uygundur.					
4-Her öğrenciye resim atölyesinden yararlanma fırsatı verilir.					
5-Her öğrenciye müzik odasından yararlanma fırsatı verilir.					
6-Her öğrenciye bilişim sınıfından yararlanma fırsatı verilir.					
7-Her öğrenciye konferans salonundan yararlanma fırsatı verilir.					
8-Her öğrenciye kütüphaneden yararlanma fırsatı verilir.					
9-Her öğrenciye fen laboratuvarından yararlanma fırsatı verilir.					
10-Okulun genel temizlik ve düzeni sağlanmıştır.					
11-Okulun içme suyunda sağlık koşulları sağlanmıştır.					
12-Özel gereksinimli öğrenciler için fiziki koşullar sağlanmıştır.					
13-Öğrenciler için yeterli sayıda lavabo ve tuvalet bulunur.					
14-Tuvaletlerde hijyen ve temizlik durumu uygundur.					
15-Dersliklerde kullanılan donanım öğretimi kolaylaştırmaktadır.					

16-Sınıftaki sıralar ve masalar öğrenci gelişimine uygundur.					
17-Okulda uygun iklim koşulları (ısıtma-soğutma) sağlanır.					
18-Sivil savunma, yangın deprem gibi afetlere tedbirler alınmıştır.					
19-Bahçede öğrencilerin her mevsim dinlenebileceği alanlar yeterlidir.					
20- Okul bahçesinde yeterince yeşil alan vardır.					
21-Okul bahçesinde tüm öğrenci grubuna hitap edecek spor imkânı sağlanır.					
22-Okul çevresi güvenli ortama sahiptir.					
23- Okul bahçesi güvenli bir kullanım alanına sahiptir.					
24- Okul bahçesinde öğrencilerin bahçe kullanımını kısıtlayacak ek yapılar bulunmamaktadır.					
25-Öğrencilere kantin veya yemekhanede sağlıklı beslenme imkânı ve uygun koşullar sağlanmıştır.					
26-Öğrenciler okula ulaşımı kolayca sağlamaktadır.					
27-Okul aile birliği çalışmaları etkin bir şekilde yürütülmektedir.					
28-Okula veli ve çevre desteği yeterlidir.					
29-Okul türüne dayalı olarak sağlanan bütçe yeterlidir.					
30-Okul aile birliği gelirleri okul ihtiyaçlarını yeterince karşılamaktadır.					
31-Okulun genel akademik başarısı yeterlidir.					
32-Öğrenci başarısızlık nedenleri araştırılıp başarının artırılması sağlanır.					
33-Okulun öğrencileri okuldan kaydını alarak yaygın eğitimi (Halk Eğitimi- Açık					

Ortaokul-Açık Lise) tercih etmemektedir.					
34- Dezavantajlı öğrencilere özel destek hizmeti sağlanır.					
35-Özel eğitim gerektiren öğrencilere uygun imkânlar sağlanır.					
36-Her öğrenciye okul dışı gezilere katılım imkânı verilir.					
37-Öğrencilere sportif, kültürel ve sanatsal etkinliklere katılım fırsatı verilir.					
38-Öğrencilere sosyal sorumluluk projesinde görev verilir.					
39-Okulun katıldığı sportif faaliyetlerde başarı sağlanır.					
40-Okulun katıldığı sanatsal ve kültürel faaliyetlerde başarı sağlanır.					
41-Okulda yürütülen ulusal ve uluslararası projelerde başarı sağlanır.					
42-Öğrencilere okulda serbest zamanlarını değerlendirebileceği imkânlar sağlanır.					
43-Öğrencilerin okula özürsüz devamsızlığı düşüktür.					
44- Okulda her branştan yeterince öğretmen vardır.					
45- Okulda düzenli yılsonu etkinlikleri yapılır.(Sergi, şenlik gibi)					

4- Okul Kalite Unsurları Ölçeği (Açımlayıcı Faktör Analizi Sonrası)

Sorular	Tamamen Katılıyorum	Çok Katılıyorum	Orta Düzey Katılıyorum	Az katılıyorum	Hiç Katılmıyorum
1-Her öğrenciye resim atölyesinden yararlanma fırsatı verilir.					
2-Her öğrenciye müzik odasından yararlanma fırsatı verilir.					
3-Her öğrenciye bilişim sınıfından yararlanma fırsatı verilir.					
4-Her öğrenciye konferans salonundan yararlanma fırsatı verilir.					
5-Her öğrenciye fen laboratuvarından yararlanma fırsatı verilir.					
6-Okulun genel temizlik ve düzeni sağlanmıştır.					
7-Okulun içme suyunda sağlık koşulları sağlanmıştır.					
8-Özel gereksinimli öğrenciler için fiziki koşullar sağlanmıştır.					
9-Öğrenciler için yeterli sayıda lavabo ve tuvalet bulunur.					
10-Tuvaletlerde hijyen ve temizlik durumu uygundur.					
11-Dersliklerde kullanılan donanım öğretimi kolaylaştırmaktadır.					
12-Sınıftaki sıralar ve masalar öğrenci gelişimine uygundur.					
13-Okulda uygun iklim koşulları (ısıtma-soğutma) sağlanır.					
14-Sivil savunma, yangın deprem gibi afetlere tedbirler alınmıştır.					
15-Bahçede öğrencilerin her mevsim					

dinlenebileceği alanlar yeterlidir.					
16- Okul bahçesinde yeterince yeşil alan vardır.					
17-Okul bahçesinde tüm öğrenci grubuna hitap edecek spor imkânı sağlanır.					
18-Okul aile birliği çalışmaları etkin bir şekilde yürütülmektedir.					
19-Okula veli ve çevre desteği yeterlidir.					
20-Okul türüne dayalı olarak sağlanan bütçe yeterlidir.					
21-Okul aile birliği gelirleri okul ihtiyaçlarını yeterince karşılamaktadır.					
22-Her öğrenciye okul dışı gezilere katılım imkânı verilir.					
23-Öğrencilere sportif, kültürel ve sanatsal etkinliklere katılım fırsatı verilir.					
24-Öğrencilere sosyal sorumluluk projesinde görev verilir.					
25-Okulun katıldığı sportif faaliyetlerde başarı sağlanır.					
26-Okulun katıldığı sanatsal ve kültürel faaliyetlerde başarı sağlanır.					
27-Okulda yürütülen ulusal ve uluslararası projelerde başarı sağlanır.					
28-Öğrencilere okulda serbest zamanlarını değerlendirebileceği imkânlar sağlanır.					
29- Okulda düzenli yılsonu etkinlikleri yapılır.(Sergi, şenlik gibi)					

5- Özgeçmiş

Kişisel Bilgiler

Adı ve Soyadı : Mustafa ÜNET

Doğum Tarihi ve Yeri:

Eğitim Durumu

Lisans Eğitimi : Ege Üniversitesi- Eğitim Fakültesi- Bilgisayar Öğretmenliği

Lisansüstü Eğitimi : Akdeniz Üniversitesi- Ölçme Değerlendirme Tezsiz Yüksek Lisansı

İş Deneyimi

Çalıştığı Kurumlar :

Müdür Yardımcısı-Başöğretmen Atatürk Ortaokulu-Muratpaşa/Antalya (2023-Şuana kadar)

Müdür Yardımcısı-Melahat Faraçlar Ortaokulu-Muratpaşa/Antalya (2022-2023)

Müdür Yardımcısı-Nurcan Rüstem Cömertoğlu Ortaokulu-Aksu/Antalya (2018-2022)

Müdür Yardımcısı-Celal Sönmez Ortaokulu-Aksu/Antalya (2017-2018)

Müdür Vekili-Hacıaliler Ortaokulu-Aksu/Antalya (2016-2017)

Müdür Vekili-Gökdere Atatürk Ortaokulu-Aksu/Antalya (2014-2016)

Müdür Yardımcısı-Solak Ortaokulu- Aksu/Antalya (2014-2014)

Müdür Vekili-Gülyazı Ortaokulu-Uludere/Şirnak (2013-2014)

Öğretmen- Gülyazı İlköğretim Okulu-Uludere/Şirnak (2011-2013)

İletişim

E-posta Adresi :

6- İntihal Raporu

İLKOKUL, ORTAOKUL VE LİSELERİN KALİTE UNSURLARI AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

ORJİNALLİK RAPORU

% 19	% 18	% 8	% 8
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	acikbilim.yok.gov.tr İnternet Kaynağı	% 3
2	dergipark.org.tr İnternet Kaynağı	% 3
3	www.nef.balikesir.edu.tr İnternet Kaynağı	% 1
4	paperzz.com İnternet Kaynağı	% 1
5	dergipark.gov.tr İnternet Kaynağı	% 1
6	www.arastirmax.com İnternet Kaynağı	% 1
7	open.metu.edu.tr İnternet Kaynağı	% 1
8	Submitted to Dokuz Eylul Universitesi Öğrenci Ödevi	% 1
9	dergipark.ulakbim.gov.tr İnternet Kaynağı	% 1

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kâğıt ve elektronik kopyalarının Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- ☐ Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

Tezim/Raporum sadece Akdeniz Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.

- ☐ Tezimin/Raporumun yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

28.08.2023

Mustafa ÜNET