



T.C.
KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İŞLETME ANABİLİM DALI

**LİSELERDE EĞİTİM HİZMET KALİTESİ:
DOHUK İLİNDE BİR UYGULAMA**
(YÜKSEK LİSANS TEZİ)

Omar Hazim Abdullah ALOMARI

DANIŞMAN
DR. ÖĞR. ÜYESİ ERTUĞRUL ÇAVDAR

**T.C.
KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İŞLETME ANABİLİM DALI
İŞLETME BİLİM DALI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**LİSELERDE EĞİTİM HİZMET KALİTESİ: DOHUK İLİNDE
BİR UYGULAMA**

Omar Hazim Abdullah ALOMARI

**Danışman
Jüri Üyesi
Jüri Üyesi**

**Dr. Öğr. Üyesi Ertuğrul ÇAVDAR
Dr. Öğr. Üyesi Bülent YILDIZ
Doç. Dr. Serdar YENER**

KASTAMONU - 2019

TEZ ONAYI

Omar Hazim Abdullah ALOMARI tarafından hazırlanan " **Liselerde Eğitim Hizmet Kalitesi: Dohuk İlinde Bir Uygulama**" adlı tez çalışması aşağıdaki jüri üyeleri önünde savunulmuş ve **oy birliği / ~~oy çokluğu~~** ile **Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı**'nda **YÜKSEK LİSANS** olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı	Doç. Dr. Serdar YENER Sinop Üniversitesi
Jüri Üyesi (Danışman)	Dr. Öğr. Üyesi Ertuğrul ÇAVDAR Kastamonu Üniversitesi
Jüri Üyesi	Dr. Öğr. Üyesi Bülent YILDIZ Kastamonu Üniversitesi

[Handwritten signatures of the jury members]

06.12/2019.

Enstitü Müdürü

Doç. Dr. İbrahim YENEN

[Handwritten signature of the Dean]

TAAHHÜTNAME

Tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yapıldığını bildirir ve taahhüt ederim.


İmza
Omar Hazim Abdullah
ALOMARI

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

LİSELERDE EĞİTİM HİZMET KALİTESİ: DOHUK İLİNDE BİR UYGULAMA

Omar Hazim Abdullah ALOMARI
Kastamonu Üniversitesi
Sosyal Bilimleri Enstitüsü
İşletme Ana Bilim Dalı

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Ertuğrul ÇAVDAR

Bu çalışmada eğitim sektöründe hizmet kalitesinin ve bunu liselerde uygulama düzeyinin araştırılması amaçlanmıştır. Anket temel olarak iki ana bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm lise öğretiminde kalite güvencesi ölçmek üzere, öğretim kadrosu kalitesi, öğretim kalitesi, öğrenci kalitesi, müfredat kalitesi ve eğitim araçları kalitesi olmak üzere beş boyutu içermektedir. İkinci bölümde ise fonksiyonel hizmet kalitesini ölçmek üzere ServQual ölçeğinden yararlanılmış, fiziksel özellikler, güvenilirlik, heveslilik, güven ve empati boyutlarına yer verilmiştir. Anket Irak Dohuk ilinde bulunan altı devlet lisesinde uygulanmış, bu kapsamda liselerde eğitim gören 400 öğrenci ile görüşme yapılmıştır.

Veriler analiz edilmeden önce araştırmada kullanılan ölçeklerin yapı geçerliğini ve güvenilirliği test edilmiştir. Bunun için keşfedilen ve doğrulayıcı faktör analizlerin ile güvenilirlik analizi yapılmıştır.

Araştırma hipotezleri t testi ve tek yönlü varyans analizi ile test edilmiştir. Analizler neticelerinde öğretim kadrosu kalitesi, eğitim araçları kalitesi, kalite güvencesi, fiziksel özellikler, güvenilirlik, heveslilik, güven, empati boyutlarına ilişkin değerlendirmelerde kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek değerlendirmeler yaptığı görülmüştür. Öğrencilerin eğitim gördükleri alana göre yapılan analizlerde hiçbir boyuta ilişkin değerlendirmenin alana bağlı olarak farklılık arz etmediği görülmüştür.

Dohuk ilinde hizmet veren liselere ilişkin değerlendirmelerde tüm boyutlara ilişkin değerlendirmeler vasatın üzerindedir. Eğitim hizmet kalitesi kötü olmamakla birlikte iyileştirmeye ihtiyaç duyulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Hizmet Kalitesi, Kalite Yöntemi, Irak, Dohuk.

2019, 103 Sayfa

ABSTRACT

MSc. Thesis

QUALITY OF SERVICE IN EDUCATION: AN APPLICATION IN DUHOK CITY

Omar Hazim Abdullah ALOMARI
Kastamonu University
Institute for Social Sciences
Department of Business Management

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Ertuğrul ÇAVDAR

In this study, it is aimed to investigate the service quality in education sector and its application level in high schools. The questionnaire consists of two main sections. The first section includes five dimensions to measure quality assurance in high school education, namely the quality of the teaching staff, the quality of the teaching, the quality of the students, the quality of the curriculum and the quality of the teaching equipment. In the second part, ServQual scale was used to measure functional service quality and physical characteristics, reliability, enthusiasm, confidence and empathy were given. The survey was conducted in six state high schools in Dohuk, Iraq, and 400 interviews were conducted with high school students. Before analyzing the data, the construct validity and reliability of the scales used in the research were tested. For this purpose, reliability analysis was conducted with the discovered and confirmatory factor analyzes. Research hypotheses were tested with t test and one way analysis of variance. As a result of the analysis, it was seen that female students made higher evaluations than male students in the evaluations regarding the quality of teaching staff, quality of educational tools, quality assurance, physical characteristics, reliability, enthusiasm, trust and empathy. According to the analyzes carried out according to the field of study of the students, it was seen that there was no difference in the evaluation of any dimension depending on the field.

In the evaluations regarding the high schools serving in the province of Dohuk, the evaluations regarding all dimensions are above average. Although the quality of education service is not bad, improvement is needed.

Key Words: Education, Service Quality, Quality Method, Iraq, Dohuk.

2019, 103 Pages

ÖNSÖZ

Bu çalışmaya büyük katkıda bulunan aşağıdaki kişilere yürekten teşekkür ediyorum ve minnettarlığımı sunuyorum. Öncelikle, engin bilgi birikimi ve yaratıcı düşüncesiyle beni yönlendiren danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Ertuğrul ÇAVDAR'a derin ve içten teşekkürlerimi ifade etmek istiyorum. O'nun gözetiminde çalışmak benim için her zaman büyük bir değer olmuştur. Detaylı ve yapıcı yorumları ve bu çalışma boyunca yaptığı kritik destek için derinden minnettarım. Yüksek Lisans Projesinin değerlendirme kurulu üyeleri olan Dr. Öğr. Üyesi. Bülent YILDIZ ve Doç. Dr. Serdar YENER'esıcak ve içten teşekkürlerimi sunmak isterim; Sunumum sırasında vermiş olduğunuz destek, rehberlik ve önerilerinizi derinden takdir ediyorum. Ayrıca, araştırmalarını tamamlamalarına yardımcı olmak adına öğrencilere iyi bir ortam ve imkânlar sağladığı için Kastamonu Üniversitesi'ne teşekkür ediyorum. Son olarak, onların sürekli ve kararlılıkla beni cesaretlendirdikleri ve üniversitedeyken geçirdiğim süre boyunca bana sevgiyle yaklaşmak lütfunda bulundukları için muazzam minnettarlığım ailemedir. Sonsuz teşvikleri ve inançları bana ilham verdi, veriyor ve ilerde de verecek, bu sebeple onlara her zaman borçlu olacağım.

Omar Hazim Abdullah ALOMARI
Kastamonu, Aralık 2019

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET.....	iv
ABSTRACT	v
ÖNSÖZ.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	ix
TABLolar DİZİNİ	x
1. GİRİŞ	1
2. EĞİTİM KAVRAMI VE IRAK EĞİTİM SİSTEMİ:	3
2.1. Eğitim	3
2.2. Irak Eğitim Sistemi	5
2.2.1. <i>Irak Eğitim Sisteminin Tarihi</i>	8
2.2.1.1. <i>İngiliz İşgali Döneminde Eğitim</i>	10
2.2.1.2. <i>Bağımsızlık Sonrası Eğitim</i>	12
2.2.2. Irak Eğitim Sistemi	13
2.2.2.1. <i>Irak'ta Eğitimin Temel Yapısı</i>	14
2.2.2.2. <i>Irak'taki Lise Öğretim Sisteminin Genel İlkeleri</i>	14
2.2.2.3. <i>Liselerde Eğitim Kadrosu</i>	16
2.2.2.4. <i>Öğrenci Kabulü</i>	17
2.2.2.5. <i>Eğitim Dönemi</i>	18
3. KALİTE KAVRAMI VE EĞİTİMDE HİZMET KALİTESİ.....	20
3.1. Kalite Kavramı.....	20
3.2. Toplam Kalite Yönetimi.....	20
3.3. Eğitimde Kalite Yönetimi.....	22
3.3.1. Eğitimde Toplam Kalite Yönetiminin Amaçları	27
3.3.2. Eğitimde TKY Aşamaları:	28
3.4. Hizmet Kavramı	31
3.5. Hizmet Kalitesi	33
3.5.1. Sunulan Hizmetlerin Özellikleri.....	33
3.5.2. Hizmet kalitesi Ölçümü	34
3.5.2.1. <i>SERVQUAL Modeli</i>	36
3.6. Eğitimde Kalite	41
3.6.1. Eğitimde Kalite Unsurları	42
3.6.2. Eğitimde Kalite Düzeyinin Ölçülmesi	43
3.6.3. Eğitimde Kalite Göstergeleri.....	44
3.6.3.1. <i>Eğitim Kadrosunun Kalitesi</i>	44
3.6.3.2. <i>Öğrenci Kalitesi</i>	44
3.6.3.3. <i>Eğitim Müfredatının Kalitesi</i>	44
3.6.3.4. <i>Eğitim Kurumlarının Kalitesi</i>	45
3.6.4. Eğitim Hizmetleri Kalitesi	46
3.6.4.1. <i>Öğrenci Memnuniyeti</i>	46
3.6.4.2. <i>Müşteri Odaklılık</i>	47
3.7. Literatür Araştırması	49
4. IRAK ORTA ÖĞRETİM HİZMETLERİNDE KALİTE	56
4.1. Araştırmanın Amacı Ve Önemi	56

4.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi	56
4.3. Ölçme Araçları.....	57
4.4. Ölçme Araçlarının Geçerlik ve Güvenilirliği	57
4.5. Araştırmanın Sınırları.....	58
4.6. Araştırmanın Bulguları.....	58
4.6.1. Analizlerde Kullanılan Ölçeklerin Faktör Analizi	58
4.6.2. Ölçeklerin Ait KMO ve Bartlett Testleri	58
4.6.3. Ölçeklerin Doğrulayıcı Faktör Analizi	59
4.6.3.1. Lise Öğretiminde Kalite Güvencesi Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi.....	59
4.6.3.2. Eğitim Hizmetinin Kalitesi Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi.....	62
4.6.4. Ölçeklerin Güvenilirlik Analizi	65
4.6.5. Demografik Bulgular	67
4.6.6. Ölçeklerin Tanımlayıcı İstatistik Bulguları.....	68
4.6.7. Analiz Türünün Belirlenmesi	70
4.6.8. Korelasyon Analizi	71
4.6.9. Farklılık Analizleri	74
4.6.9.1. Öğrencilerin Cinsiyetleri İle Ölçeklerin Analizi.....	74
4.6.9.2. Öğrencilerin Bölümleri İle Ölçeklerin Analizi	77
5. SONUÇ VE ÖNERİLER	80
KAYNAKÇA.....	89
EKLER.....	100
1. Lise Öğretiminde Kalite Güvencesi	101
2. Eğitim hizmetinin kalitesi	102
ÖZGEÇMİŞ	103

ŞEKİLLER DİZİNİ

	Sayfa
Şekil 3.1: Servqual hizmet kalitesi formu	38
Şekil 3.2: Eğitimde kalite güvence süreçleri	45
Şekil 4.1: Lise Öğretiminde Kalite Güvencesi Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi ...	60
Şekil 4.2: Eğitim Hizmetinin Kalitesi Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi	63

TABLOLAR DİZİNİ

	Sayfa
Tablo 3.1. Servqual modelinde hizmet kalite ölçüm boyut ve maddeleri	40
Tablo 4.1. Analizlerde Kullanılan Ölçeklere Ait KMO Ve Bartlett Testleri	59
Tablo 4.2. Lise Öğretiminde Kalite Güvencesi Ölçeği Maddelerinin Regresyon Katsayıları	60
Tablo 4.3. Doğrulamalı Faktör Analizi Uyum İyiiliği Sonuçları İçin Normal ve Kabul Edilebilir Değerler ile Modelimize Ait uyum İyiiliği Değerleri	62
Tablo 4.4. Eğitim Hizmetinin Kalitesi Ölçeği Maddelerinin Regresyon Katsayıları.....	64
Tablo 4.5. Doğrulamalı Faktör Analizi Uyum İyiiliği Sonuçları İçin Normal Ve Kabul Edilebilir Değerler ile Modelimize Ait uyum İyiiliği Değerleri	65
Tablo 4.6. Lise Öğretiminde Kalite Güvencesi Ölçeği ve Alt Faktörlerine Ait Güvenilirlik Analizi.....	66
Tablo 4.7. Eğitim Hizmetinin Kalitesi Ölçeği ve Alt Faktörlerine Ait Güvenilirlik Analizi .	67
Tablo 4.8. Katılımcıların Cinsiyetlerine Ait Frekans Dağılımı	67
Tablo 4.9. Katılımcıların Bölümlerine Ait Frekans Dağılımı	68
Tablo 4.10. Öğrencilerin Demografik Verilere Göre Lise Öğretiminde Kalite Güvencesi Ölçeğine Ait Tanımlayıcı İstatistikler	69
Tablo 4.11. Öğrencilerin Demografik Verilere Göre Eğitim Hizmetinin Kalitesi Ölçeğine Ait Tanımlayıcı İstatistikleri	69
Tablo 4.12. Ölçeklere ait Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk normallik testleri.....	70
Tablo 4.13. Ölçekler ve Alt Faktörlerine İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri	71
Tablo 4.14. Lise Öğretiminde Kalite Güvencesi, Eğitim Hizmetlerinin Kalitesi Ölçeklerinin ve Alt Faktörlerinin Birbirleriyle Olan İlişkisi	72
Tablo 4.15. Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Ölçeklerin Analizi	74
Tablo 4.16. Öğrencilerin Bölümlerine Göre Ölçeklerin Analizi.....	77

1. GİRİŞ

Küresel düzeyde eğitim, çağın bilimsel, teknolojik ve kültürel değişiklikleriyle daha fazla yüzleşebilmek için onu geliştirmek ve modernize etmek adına birçok ciddi girişimlere tanık olmaktadır. Bu durum ulusların yaşam tarzları ve iş geliştirme konusundaki imkanlarından en iyi şekilde faydalanmalarını sağlayacak şekilde bu değişkenleri kullanmalarına ve bu alanlara yatırım yapmalarına daha fazla olanak sağlamaktadır. Çünkü iyi bir eğitim, değişim ve kalkınmaya öncülük edecek ve her yeni ve modern gelişmeyle yüzleşecek ve bunlara emniyet sibi olabilecek araç ve imkanları barındırır. Bu nedenle yeni hükümet, eğitim hizmetleri kalitesi idaresi aracılığıyla, arka arkaya ve hızlı bir şekilde oluşan gelişmelere, daha gelişmiş ve modern bir yaşam tarzı sunabilmek amacıyla çeşitli yöntemlerle ayak uydurmaya çalışıyor.

Çünkü, toplam kalitenin öğretim sürecindeki temel amacı, eğitim sürecindeki sürekli iyileştirme işlemi ile öğrenci ve öğretmenlerin temsil ettiği iç müşteriyi ve velilerin, toplumun ve iş dünyasının temsil ettiği dış müşteriyi memnun etmektir. Bu konu, kötüleşen Irak eğitiminin durumu karşısında istenen ve olması gereken eğitim hedeflerine ulaşmak için gerçekleştirilmesi zorunlu bir hedeftir. Eğitim reformu ve gelişimi için birçok girişimde bulunulmuştur fakat bir yönden, eğitim yönetiminin tüm eğitim sürecinde büyük önem ifade etmesi ve diğer yönden Irak eğitim yönetiminin içinde bulunduğu mevcut problemler amaçlanan bilimsel gelişmeler önünde engel olmuştur.

Lise dönemi eğitimi, modern teknolojilerle ve uluslararası ve bölgesel arenada ortaya çıkan değişimlerle başa çıkması için insanın yetiştirilmesinde modern dünyada temel esastır. Irak eğitim sistemi, birçok problemten mustarıptır. Bunlardan bazılarını şu şekilde sıralayabiliriz.

- Finansal ve aynı kaynakların eğitim verimliliğini etkileyecek şekilde uygun kullanılmaması. Eğitim müfredatı ile bilimsel araştırmalar gereksinimleri arasında bağlantı kurulmaması. Öğrencilere sunulan alanlar arasında ki tanımlama eksikliği

- Yerel piyasasının ihtiyaçları, öğrenci yoğunluğu ve buna bağlı olarak onları kabulde ki kapasite eksikliği, laboratuvar ve kütüphanelerin eğitim rolünü yerine getirmedeki yetersizliği.

Bu bahsi geçen konuların hepsi; modern değişimlerle yüzleşebilecek ve mevcut durumun sınırlarını aşarak geleceğin getireceği tehdit ve fırsatları karşılamak için geleceye bakan nesiller inşa etmek adına yeni bir düşünceyle, stratejik bir planlama yaklaşımını benimseme zorunluluğunu beraberinde getirmektedir.

Bütün bu bahsi geçenlerden ötürü çalışma dört bölüme ayrılmıştır.

Birinci bölüm (GİRİŞ) başlığını taşımaktadır.

İkinci bölümde (EĞİTİM KAVRAMI VE IRAK EĞİTİM SİSTEMİ) konusu işlenmiştir.

Üçüncü bölümde ise (KALİTE KAVRAMI VE EĞİTİMDE HİZMET KALİTESİ) konuları ele alınmıştır.

Dördüncü bölüm (IRAK ORTA EĞİTİM HİZMETLERİNDE KALİTE) Başlığı ile çalışmada yer almıştır.

Beşinci bölüm ise (SONUÇ VE ÖNERİLER) Başlığı ile çalışmada yer almıştır.

Çalışma, gündüz eğitimi veren (6) liseden seçilen (400) erkek / kız öğrenciden oluşan bir örneklem gurubunu içermektedir. Bu örneklem gurubu üzerinde eğitimde hizmet kalitesini ölçmek adına iki eksenden oluşan (SERVQUAL) ölçüm programı uygulanmıştır. Ardından veri dökümü yapılarak sonuçlar (SPSS) programı kullanılarak analiz edilmiştir. Ve çalışma, bir takım çıkarım ve önerilerle sonlandırılmıştır. Daha sonra bu alanda çalışma yapacak araştırmacılar için bazı çalışma konuları önerilmiştir.

2. EĞİTİM KAVRAMI VE IRAK EĞİTİM SİSTEMİ:

2.1. Eğitim

Öğretim mesleği (öğretmenlik), bütün toplumlarda özellikle de gelişmekte olan toplumlarda en önemli mesleklerden birisidir. Onun kendine has özellikleri, hedefleri ve sistemi vardır. Bu meslek önemini birçok kaynaktan alır, bu kaynakların en önemlisi toplum eğitim içeriği ve bunun fert ve toplum üzerindeki etkileridir. Bu meslek, millet veya halk olarak hepsine belirli hedef ve amaçlar doğrultusunda şekil verebilen tek meslektir. Bu yönüyle o diğer mesleklerde bıraktığı izler ve etkiler açısından mesleklerin anası konumundadır.

Öğretim, ferdin, doğal çevresiyle ve toplumla olumlu iletişime geçebilmesi, ona uyum sağlayabilmesi ve sorumluluk ve yükümlülüklerini öğrenerek toplumun gelişmesine katkı sağlayacak etkinlik ve faaliyetleri yapması adına ferdin eğitim veya gelişmesini amaçlayan araçtır. (Muhammed, 2005).

Öğretim, kendine has özel bir yapısı olan ve herhangi bir toplumda insanla ilgilenen bir meslektir. Öğretimin önemi, sadece fert ve toplumun gelişmesindeki büyük sorumluluğundan dolayı değil, aynı zamanda öğretim faaliyetleri sürecinde göz önünde bulundurulması gereken birçok etkisinden dolayı önemi katlanarak artmaktadır. (El-Hassun vd., 2000).

Günümüzdeki modern bakış açısı öğretimi, onun toplumdaki kalkınma projelerine katkısı, nüfus patlaması ile mücadele etmesi ve teknolojik gelişmelerle bağlantılı üretim süreci olmasıyla ele almaktadır. Buna ek olarak insanın büyüme sürecinde her birisi birbirinden farklı özelliklere, problemlere ve beklentilere sahip süreçleri eğitim ve öğretimin önüne koyması, bu mesleği belli özelliklere sahip olması gereken kendine has bir meslek haline getirmektedir.

Öğretmen önemli bir rolü eda etmesi yönüyle bu meslek İslam dünyasında yüksek bir konuma sahiptir. (El-Gamidi, 2009) Peygamber efendimiz (sallallahu aleyhi ve sellem) (ben öğretmen olarak gönderildim) hadisinde kendini öğretmen olarak ifade

ettiği bir yerde bu mesleği övmüştür. Aynı şekilde edebiyatçılar, şairler, önemli politikacılar öğretmeni övmüşlerdir, bunlar arasında büyük bir üne sahip şairler prensi Ahmet Şevki'nin ifadeleri şöyledir:

“Öğretmene saygıda kusur etme öğretmen neredeyse peygamber olacaktı”

Aklın inşasında ve aydınlatılmasında, toplumların kalkınmasında eğitimin çok büyük etkisi vardır. Eğitim ve öğretim sürecinde, üstlendiği vazifeden dolayı öğretmen köşe taşı sayılır. Bu projenin hayata geçirilmesinde öğretmen çok büyük rol üstlenir. O sadece bilgiyi aktaran bir araç değil aynı zamanda nesilleri yetiştiren, geleceğe hazırlayan, kültürlü ve eğitimli insanı inşa eden ve aynı zamanda akılları durağanlıktan ve cehaletten kurtaran, öğrencilerin hayat yolunu aydınlatan, toplumun kalkınmasında liderlik yapan ve vatani koruyan bir kalkandır. Eğitim ve öğretim mesleği normalden daha fazla sabır, güvenilirlik ve ilgi gerektiren zor ve meşakkatli bir meslektir. Çünkü o yarının büyüklerini yetiştirmektedir. Bu yönüyle öğretmenin deneyimli, eğitimci ve sosyal olmasını gerektirir. Aynı zamanda öğrencinin zihinsel, duygusal ve davranışsal özelliklerini ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurması ve öğrencinin kişiliğini oluşturacak olan eğilimlerini ve kabiliyetlerini ortaya çıkarması gerekir ki bunların gerçekleşmesi öğretmenin büyük çaba göstermesini gerekir. (Keşide, 2018).

Dünyadaki politik, ekonomik ve sosyal gelişim ve kalkınmanın sağlanması öğretim sistemi, programı ve hedefleriyle bağlantılı olduğu açıkça ortaya konmuştur. Eğitim ve öğretim işlevini yapanların kendine özel bilimsel bir öğretim, hazırlık ve yetiştirme sürecinden geçmeden herhangi birinin yapacağı kolay bir süreç olmaktan çıkmıştır.

Günümüzde öğretmenlik mesleğini icra eden kişi bu ve diğer gelişmelerin etkileriyle karşılaşır ve mücadele eder. Mesleğini icra ederken bu tarz gelişmelerin doğrudan veya dolaylı etkisini çok hızlı fark eder. Bunun yanında, kişinin mesleğinde başarılı olması onun öğretim, psikoloji, öğretim metotları ve modern öğretim teknolojisi yöntemleri alanında yeni ve modern gelişmeleri ve prensipleri takip etmesine mani değildir. Eğitim, eğitim psikolojisi ve eğitim ve öğretim yöntemleri konularında derin bilimsel yöntemlere dayanmayan ve öğretim alanındaki temel prensipler

hakkında pratik bilimsel deneyimi, gerekli teknik becerileri ve olumlu zihinsel ve psikolojik tutumları olmayan herhangi bir eğitimci hiç şüphesiz hayal kırıklığına uğrayacak ve mesleğinde başarısız olacaktır.

2.2. Irak Eğitim Sistemi

Irak, ilk insanlık için uygarlık ve medeniyet beşiği olmuştur, öyle ki bu bölge insanın bilimsel çalışmalarında ilk sistemli girişimlerine şahitlik etmiştir. Iraklılar Mezopotamya’da kökleri milattan önce 3000 yılına dayanan gelişmiş bir medeniyet kurmuşlardır. Sümerler, eski Irak’ın güneyinde insanlık medeniyetinin ilk temellerini atan en eski antik halklar arasındadır. Onlara, bu medeniyetin gelişmesinde Irak’ın orta ve güneyine yerleşen Akadlar ve Babiller ve Irak’ın kuzeyine yerleşen Asuriler ve Irak’ın diğer bölgelerine yerleşen başka milletler de iştirak edip katkı sağlamışlardır.

Milattan önce 4.yy’da Mezopotamya’da yazının keşfedilmesi, insanlığın en büyük entelektüel ve bilimsel başarısıdır. O dönemde keşfedilen bu yazı çivi yazısı idi. Bu buluş insanlık tarihinde ilköğretim kurumlarının Mezopotamya medeniyetinde ortaya çıkmasına neden olmuştur.

İnsanlık medeniyetindeki ilk okul Sümerliler döneminde kurulmuş olup o dönemde bunlara “levhalar evi” öğrencilerine de “levhalar evi çocuğu” adı verilmiştir. Bu okullarda öğretim mühendislik, matematik, tıp ve astronomi alanlarını kapsamıştır. (Mezal, 1990).

O okullar gelişerek zamanla, botanik, coğrafya, matematik, ve başka çeşitli bilimlerin okutulduğu bilim ve kültür merkezleri haline gelmiştir. (Kerimir, 1980) ’ın belittiğine göre, Es-Sumariyye okulları edebi eserlerin kaleme alındığı merkezler haline gelmiştir. (Kerimir, 1980).

Burada eğitim, önceki dönemlere ve diğer kültürlerle göre daha gelişmiş ve daha kaliteli idi zira bu dönemde buyut el-elvah (levhalar evi) adı verilen düzenli, sistemli okullar vardı. Öğrenciler çamurdan yapılmış oturaklar üzerinde oturdular. Aynı

şekilde elde edilen kelimeler listesi, M.Ö 4. asırda bir eğitim sistem ve müfredatının olduğuna işaret etmektedir. (Kadduh, 2000).

Şorбек ilinde elde edilen okul belgeleri buna direk delil sunulmaktadır. (Ez-Züheyri, 2017) Zira Milattan önce 3000 yıllarına ait olan bazı levhalarda elde edilen yazılarda öğrencilerin, velilerin ve öğretmenlerin isimleri bulunmaktadır. (Kerimir, 1980) 'ın belirttiğine göre, Vadi Rafideyn bölgesinde okulların, resmi eğitim kurumları olarak ortaya çıkışları çivi yazısının icadının bir neticesidir.

Daha sonraki dönemlerde yazı, resim yazısından başka bir şekil almıştır (Hamed, 2012). Daha sonraki dönmlerde bu konudaki gelişmeler daha yavaş gerçekleşmiş olup M.Ö 2500'de Sümerlilerin yaşadığı bölgelerde bir kısım okullar ortaya çıkmıştır. Sümer okullarının ilk baştaki hedefleri, yönetim, ekonomi ve devlet sicillerinde çalışanlara Sümer dilini öğretmekten ibaretti. (Lux & Krestofir, 1980).

Araştırmacılar, Sümerliler tarafından M.Ö 4000 yılından itibaren dilin kullanıldığını zamanla tedrici olarak M.Ö 1800 yıllarda sönmeye yüz tuttuğunu fakat ibadethanelerde dini ritüel olarak kaldığını ifade ederler. (Eş-Şeyh, 2017).

Bundan sonraki dönemde Akadlar ve Babiller medeniyeti gelmiştir Akat medeniyeti, doğu Sami dillerinden sayılan Akatçayı kullanmıştır. Bu dilin başlangıcı takriben M.Ö 3000 yıllarına uzanır. Çivi yazısıyla çamurdan yapılan levhalar üzerine yazılmıştır. Ayrıca bu dil, Akadlar, Babilliler, Asurlular arasında kullanılmıştır. Akatça, Hristiyanlık gelinciye kadar devam etmiştir.

Akad dili ana dildir. Babillilerin ve Asurluların dili ise Akad dilinden gelişen iki farklı lehçedir. Bundan dolayı Akatça bazen, Sami dillerinden Babillilerin ve Aşurların kullandığı lehçelerden biri sayılmıştır. Son olarak, Akad dili, Babil'de ve Asurluların ülkesinde kullanılan dil idi. (Soma, 1967).

Bu medeniyet, Samilerin dışında Sümerlilerle yan yana yaşadı. Akad medeniyeti ilk altmışlık sistemi kullanan medeniyet olma özelliğine sahiptir. Bu sistem, daha sonraları astronomi, hendese, açı ve ağırlık ölçümlerinde kullanılan temel

matematiksel sistemdir. Heykel oymacılığında çok yaratıcılıklar ortaya koymuşlardır. Bu medeniyetin ömrü diğerlerine göre en kısa olandır. (Eş-Şeyh, 2017).

Bu medeniyetten sonra ise M.Ö 3000 yıllarında Babil Medeniyeti gelmiştir. Hammurabi Babil'i ülkenin başkenti olarak seçti ve ülkeyi hukukun esas alındığı astronomi ve matematik bilim insanlarının bilgisine dayanan bir toplum inşa etti.

Hammurabi kanunları en eski yazılı yasama kanunları sayılır, ticari ve insani ilişkileri ele alan bu kanunlar (282) maddeden oluşmaktadır. (Soma, 1967).

Asur medeniyeti geniş bir kültüre sahip olup Ninova'da, günümüze kadar birçok bilginin aktarılmasında rol oynayan ünlü bir kütüphane kurmuşlardır. Astronominin temellerinin atılmasında da onlar rol oynamıştır. Seneyi altı aya, ayları günlere, bir günü de 12 saat 30 dk bölmüşlerdir. Ayrıca matematiğin gelişmesine katkı sağlamışlar, hesaplamalarda ondalık kesirli sayıları, kare, dikdörtgen ve karekökü kullanmışlardır. (El-Es'ad, 2017).

(Kokaz, 1980) 'ın aktardığına göre Asurlularda resmi eğitim, birinci derecede üst sınıflara özel idi ve bunları saraya ait kurumlar yönetirken Babil ülkesinde öğretmenler de tüccarlar ve el sanatları ustalarından oluşuyordu. Bilimsel eğitimin verildiği okullar ise eğitim niteliği taşıyan özel kurumlar idi.

Yükseköğretim ise bazı istisnalar hariç yöneticilere, yazıcılara, soylulara has idi. Okullarda tam teşekküllü eğitim almalarının sebebi, çift dillilik ve çivi yazısının zorluğu idi. Bundan dolayı medeniyetlerde okul adı verilen ilk eğitim kurumları kurulmuştur. (Kokaz, 1980).

Bu okullar sadece çivi yazısıyla sınırlı kalmamış diğer çeşitli bilimlere de kapsamıştır. Okulların yayılmasına rağmen eğitim belli bir sınıfla sınırlı kalmıştır. Bundan dolayı da eğitilmiş insanlar toplumda önemli konumları elde ediyorlardı.

Babillilerin bizlere bıraktıkları önemli eserler arasında, dil kavramları diyebileceğimiz çivi yazısına ait şekiller ve bunların Sumer ve Akad dillerindeki

manaları ile hayvan, bitki, taş ve insan uzuvlarının isimleri ile alakalı çizelgeler / şekiller sayılabilir. (Kerimir 1980)

Bu dönemde öğretmenin görevi, öğrenciler için yeni levhaların hazırlanmasını sağlamak ve öğrencilerin günlük ezberlerini dinlemek idi. (Eş-Şeyh, 2017).

2.2.1. Irak Eğitim Sisteminin Tarihi

Irak'ta eğitim, Osmanlı yönetimi ile birlikte bazı bölgelerde dini medreseler/okullar veya diğer adıyla (ketetip) şeklinde başlamış ve sonrasında dini azınlıklara ait özel modern okullar neşet etmiştir. Bu kurumlara el-ebe el-kermeyiyyin okulu (1721), el-Keldeniyye okulu (1843) İsrail birliği okulu (1865) örnek olarak verilebilir. Daha sonra Mithat paşa (1869) senesinde Reşadiye sivil okulu, Reşadiye askeri okulu, askeri ortaokulu ve fen ve teknik sanat okulu olmak üzere dört adet okul kurmuştur. Bu okullarda resmi dil Türkçe olup coğrafya, tarih ve matematik gibi modern bilimler okutulmakta idi. Bu okullar geniş bir kabul görmüş ve ketetip okulu (medrese) öğrencilerini alarak genelde Türk ordusunda istihdam etmek için yetiştirmiştir. (El-Vasili, 2017).

Bu dönemden sonra eğitim sektörüne ilgi ve özen gösterilmesi gerektiği talepleri kendini göstermeye başlamıştır. Özellikle toplum, öğretimin ve çocuklarının daha güzel bir gelecek elde etmesi adına okullara katılımının önemini kavramaya başlamıştır. Bundan dolayı okulların açılması ülkenin ileri gelenlerinin ve yöneticilerin ilgi ve alakasına neden olmuştur. İslami Irak fakültesinin (El-E'zamiyye Fakültesi) (1911) yılı haziran ayında gerçekleşen açılışında büyük bir tören düzenlenmiştir. Bu törene bölgenin sivil ve askeri bütün idareci ve ileri gelenleri katılmıştır. Osmanlı öğretim sistemini etkileyecek görüşlere rağmen, anayasal dönemde gerçekleşen bütün gelişmeler, Osmanlının 20 Eylül 1869 da çıkardığı ve Osmanlı devletinde ki ibtida-i Rüşdi ve i-dadi (ilkokul, ortaokul ve lise) merhalelerindeki öğretim sistemini düzenleyen ve “genel öğretim kanunu” adını verdiği kanunun dışına çıkmamıştır. (Muhsin 2018).

Halkın, öğretimin önemini kavramaya başladığı bu dönemden sonra, özellikle maddi imkânları iyi olan halkın destek ve katkıları ile okulların sayısı artmıştır. Bağdat

şehrinin köylerinden olan el-Huveyder ahalisi (7715) kuruş bağış toplayarak çocuklarının öğretime katkı sağlayacak özel bir kütüphane kurmuşlardır.

Bu dönemde eğitim ve öğretim bakanlığı Bağdat'ta öğretmen okulu kurulması için maddi destek sağlamış ve 8/12/1911 senesinde törenle okulun temeli atılmıştır. Bağdat mülkiye ortaokulu öğrencilerine 35 bin kuruş harcanmıştır. (Hilal vd., 2017).

Aynı zamanda bu dönemde millet meclisi içinden Arapça'nın, okullarda resmi dil olması adına daha aktif hale getirilmesi gerektiği sesleri yükselmeye başlamıştır. Bunun yanında öğretim sistemi, muhafazakâr ve gerici bir kesim tarafından tenkide uğramıştır. Iraklı müsteşarlar anayasal düzenin onlara verdiği süre karşısında şaşırılmışlardır. Onlar da Arap kültürüne ağırlık veren ve eğitim programında Arapçayı kullanan modern okullar kurmuşlardır. Süleyman Feyzi, Basra'da 27 Ocak 1908 yılında "tizker-ül hürriye" (Özgürlük Hatırası) adında bir okul kurmuştur. Bir grup Bağdat aydını 12 Aralık 1908'de "et-terakki el-Ca'feri" (Caferi kalkınışı) adında bir okul kurmuşlardır. Yöneticiler sistemin denetlenmesinde, kendini güçlü bir şekilde ortaya koyan gelişim ve değişime ayak uydurulması adına yetişen neslin önünde yeni ufuklar açılmasına, modern bilimlerde yeni alanlarla ilgilenilmesine ve yabancı dillere ağırlık verilmesine dikkat etmişlerdir. Böylece Osmanlı devleti döneminde kurulan okul sayısı: (160) ilkokul, (4) lise, (3) öğretmen okulu (1) sanat okulu, (1) yüksek okul'a (hukuk fakültesi) ulaşmıştır. Bütün bu aşamalardaki öğrenci sayısı (8250), öğretmen sayısı ise (382)'dir. (Er-Rabi'i, 2008).

Osmanlı devletinden sonra İngiltere'nin (1914-1917) yılları arasında güney Irak'ı işgali sırasında Basra, ebu el-Kasıb, ez-Zübeyr ve en-Nasırıyye bölgelerinde her okulda (80-85) öğrencisi ve (4) öğretmeni olan (4) dört okul kurulmuştur. İngiltere'nin (1917) yılında Bağdat'ı işgalinin ardından (1922-1923) yılları arasında eğitim ve öğretim bakanlığının raporlarına göre Irak'taki okul sayısı (8000)'e ulaşmıştır. Bu dönemden sonra da okulların sayısı artmaya devam etmiştir. İstatistiki bilgilere göre (950) den fazla ilkokul, (35) den fazla lise, (397) den fazla yüksekokula ulaşmış olup bunların hepsi devlet okuludur. Bütün bu kurumlardaki toplam öğrenci sayısı (73960), öğretmen sayısı ise (620)'dir. (1936) yılında yurt dışına gönderilen burslu öğrenci sayısı (67) 'ye ulaşmıştır. (Hassun, 2015).

2.2.1.1. İngiliz İşgali Döneminde Eğitim

Bununla beraber İngiltere, Irak'ın (Musul, Bağdat ve Basra) gibi çoğu illerini ele geçirdi ve ardından farklı bölgelerde sivil yönetimi, yargıyı ve ekonomiyi düzenlemeye başladı ve yeni ilkokullar ve Müslüman kızlar için yeni okullar açtı. Hristiyan okulları, denetimi ve öğretmenlerinin maaşlarının ödenmesi yönüyle devlet okulları haline getirildi. Eğitim dili olarak Arapça (56 okulda), Türkçe (11 okulda), Türkmençe (doğu sınırı boyunca bulunan bölgede), Kürtçe (6 okulda) Farsça (1 okulda) kabul edildi. Ayrıca edebiyat evi ve Edebiyat Üniversitesi kuruldu, (1919) yılında eczacılık okulunun kurulmasıyla beraber sağlık idaresi oluşturuldu. Osmanlı döneminde eczacılık alanında İstanbul ve Suriye mezunları istihdam ediliyordu. Bazı durumlarda, hastanelerde bu mesleği icra edenler eczacı olarak istihdam edilmiştir.(El-Hilali, 2017) Bunun yanında işgalci İngiltere yönetimi, orta öğretimi sınırlamaya çalışmış ve kamu dairelerinde istihdam edilecek memur ihtiyacını karşılamak amacıyla sadece ilköğretime yoğunlaşmıştır. Bunun yanında İngiltere kendi arzuladığı aşiretçiliği desteklemek amacıyla kırsal kesimle şehir halkı arasında uçurum oluşturmak hedefiyle kırsal kesimde eğitimi engellemiştir. Aynı zamanda eğitim bakanlığına kısıtlı bütçe ayırmak suretiyle de bu kasıtlı ihmali daha belirgin hale getirmiştir. (Şemsüddin Zeki, 2015)

"22 Ağustos 1918" de (Bumen) eğitim bakanlığına getirildikten sonra, Osmanlı eğitim sisteminden yararlanarak eğitim sisteminde bazı değişiklikler yapmaya başladı. Eğitim alanında ki bazı yetkililerle beraber yaptığı saha ziyaretleri neticesinde genel bir eğitim politikası oluşturdu. İşe İlk önce ilkokulların durumunu iyileştirmekle ve yönetici ve kalifiye öğretmen eksikğine rağmen yeni ilkokullar açmakla başladı. Buman'ın koyduğu yeni eğitim politikası sayesinde eğitim merdiveninin basamakları ilkokul, ortaokul ve ekonomi okullarından oluşmaya başladı. İlkokulda eğitim süresini 4 sene olarak belirledi. İlkokullarda, çocukların ilkokula başlamadan önce iki sene devam ettiği ve ilk kısım diye adlandırılan aynı okul içinde yeni bir bölüm oluşturuldu. Lise döneminde eğitim süresi ise 4 sene olarak belirlendi fakat öğretmen yetersizliği nedeniyle bu durum kabul edilmedi. Sadece, devlet dairelerinde görev yapacak personeli yetiştirmek amacıyla Musul, Bağdat ve Basra gibi büyük illerde liselerin açılmasına karar verildi.

Yükseköğretimle alakalı olarak ise, 1919 Eylülünde hukuk okulu açıldı. Daha sonra ise Âl-i Beyt okulu, Tıp mühendisliği açıldı. Buralarda eğitim süresi ise 3 sene olarak teklif edildi. Burman'ın eğitim alanında yaptığı önemli işlerden birisi de sınavların seyri ve okula kabul şartları konmasıdır. Ayrıca Irak dışına sözel ve sayısal alanlarda eğitim görmesi amacıyla öğrenci gönderilmiştir. Aynı zamanda İngiliz işgali zamanında gerçekleştirilen ve eğitim ve öğretim sisteminde büyük etki bırakan önemli değişikliklerden birisi de Irak'ta eğitim ve öğretim sisteminin ana hatlarını belirleyen kararname ve kanunlardır. (Ed-Decili, 1963)

İngiliz makamları öğretim dilini Arapça, ilkokullarda okutulan yabancı dili de İngilizce yaptılar fakat işgal makamları lise dönemi eğitim ve öğretimine gereken önemi göstermemişlerdir. Hanri Dobes, ilkokul ve lise dönemlerini kapsayan Amerikan okullarıyla yetinmiş ve diğer liselerin açılmasını, ilkokulların kuruluş aşamasındaki başarının gerçekleşmesinden sonraki döneme ertelemiştir. Yükseköğretim fikrini ise gerekli şartların oluşmasına kadar ertelemiştir.

İşgal güçleri, yabancı dini okullara da önem vermişlerdir. Bu okullara maddi destek sağlamışlardır. O dönemde bulunan bu tarz okullar Amerika, Katolik, Keldeni birleşik okulları ve Yahudi okulları idi. (El-Waiili, 2017)

Osmanlı hâkimiyetinin sona erdiği dönemde Bağdat'taki öğretimin durumu Basra'dakinden daha iyi idi. Bağdat ve ona bağlı bölgelerde (71) ilkokul (1) lise, (1) sanat okulu, (1) öğretmen okulu ve (1) hukuk fakültesi vardı. İngiliz işgal kuvvetleri Bağdat'a girdikten sonra bu kurumların öğretmenlerinin çoğu Osmanlı ordusuyla birlikte Musul'a çekilmiş ve öğrenmen eksikliği ve öğretim için gerekli ihtiyaçların karşılanamaması nedeniyle bu kurumlar kapanmak zorunda kalmıştır. Zira bu kurumlar Osmanlı ordusunun bölgeden çekilmesi ve şehrin tahliyesi esnasında maddi zarara uğramıştır. (Karal, 1990)

2.2.1.2. Bağımsızlık Sonrası Eğitim

Irak 1932 yılında bağımsızlığını elde etmiş ve böylece İngiliz yönetimi sona ermiştir. Irak, 1932 yılında birleşmiş milletlere üye olmuştur. (El-Cadiri, 2013).

Irak'ın 1932 yılında bağımsızlığını elde etmesinden sonra ilk öne çıkan olgulardan birisi öğretime verdiği önemdir. Hükümet genel öğretim sistemine önem vermiş, yerel ihtiyaçlara cevap verecek şekilde uyarlamıştır. Eğitim ve öğretim sistemini kendi ayakları üzerinde durabilecek kalkınma sistemine göre uyarlamıştır. (Menhel, 2016).

Bu seneler içerisinde yükseköğretimde gerek temellerin atılması ve gerekse nitelikli büyüme konusunda gözle görülür bir gelişme ve kalkınma görülmüştür. (Kartal, 1990).

Irak'ta eğitim, 14 Temmuz 1958' den 8 Şubat 1963'e kadar devlet tarafından büyük ilgi gömüştür. Krallıktan cumhuriyete geçildikten sonra eğitime çok büyük bir yönelme olmuş ve 70'li ve 80'li yıllarda Irak eğitimde çok büyük mesafeler kat etmiştir. İlk öğretim zorunlu hale getirilmiş orta, lise üniversite dönemlerinde de eğitimi daha geniş alana yayılmıştır. Bu seneler eğitimde altın seneler olarak tanımlanmıştır. Öyle ki Irak'ta eğitim sistemi bölgedeki en iyi eğitim sistemi haline gelmiş ve birçok başarıya imza atmış ve eğitime katılma oranı (%100)'e ulaşmış ve (15-45) yaş arası okuma yazma bilmeyenlerin oranında düşüş yaşanmıştır. Eğitime yapılan yatırım Irak bütçesinin %20'ni oluşturmuştur. (el-Azami, 1981) Fakat 80'lerin ortasından itibaren İran'la 8 yıl süren savaşıla birlikte ülkede eğitim sistemi çökmeye başlamıştır. Bundan dolayı da, ülke ve toplum inşasında temel dayanak sayılan eğitim ihmal edilmiştir. Sonrasında ise birinci dereceden okul binaları olmak üzere alt yapıyı yerle bir eden körfez ve Kuveyt harbi vuku bulmuş sonrasında da bölgesel ve uluslararası olarak dünya ile ilişkilerinin kesildiği ekonomik ambargo dönemi başlamıştır. Bu ambargo, birleşmiş milletlerin Irak'la ilişkilerin kesilmesi tavsiyesinin yer aldığı 7. Madde kapsamına alınmıştır. Bu olumsuz koşullar bilimsel, kültürel, sosyal alanları ve eğitim sistemini olumsuz etkilemiştir. (Nuri, 2015).

2.2.2. Irak Eğitim Sistemi

Irak'ta eğitim ve öğretim sektörü, hükümet tarafından çok büyük ihmale uğramıştır. Bu durum, Amerika'nın (2003) yılındaki işgalinden bu yana, eğitim ve öğretim bakanlığının başarısızlığı neticesinde eğitimin çok gerilemesine sebep olmuştur. Irak, yetmişli yıllarda ümmiliği sona erdirme yolunda büyük başarılar elde ettikten ve eğitimde Arap ülkeleri arasında başı çeker konuma yükseldikten sonra şu anda içinde bulunduğu bu acı duruma düşmüştür ki Birleşmiş milletlere bağlı UNESCO, o dönem Irak eğitim ve öğretim sistemini uluslararası alanda en iyi eğitim sistemi olarak seçmiştir. Fakat bugün bütün bu başarılar ve kazanımlar eski hikâyelerden biri haline gelmiştir. Dünya Ekonomik forumu'nun yayınladığı yükseköğretim kalite göstergeleri ve Eğitim ve Bilişsel beceriler ve global eğitim kazanımları kurumu (PEARSON), Irak ve 5 Arap ülkesini, eğitim kalite standartları eksikliği nedeniyle değerlendirme alanından birkaç seneliğine çıkarmak için yayınladığı göstergeler de buna işaret etmektedir (UNICEF, 2014)

Irak eğitim seviyesinin gerilemesinin birkaç nedeni:

- 1- Kötü yönetim ve eğitimin geliştirilmesi için gerekli olan stratejik plan eksikliği
- 2- Finansal ve idari yolsuzluk
- 3- Bilimsel diplomaların verilmesindeki kolaylık
- 4- Irak'ın, en düşük eğitim kalite standartlarına dahi sahip olmaması
- 5- Destek ve teşvik eksikliği, eğitim müfredatı geriliği ve eğitime ilginin yetersiz olması nedeniyle yenilik ve modernize eksikliği
- 6- Eğitim müfredatının geriliği ve ülkenin ekonomik ihtiyaçlarına cevap verememesi
- 7- Müfredat geliştirme araştırmalarını etkileyen siyasi müdahaleler
- 8- Üniversitelerde ve özel okullarda parayı veren kazanır olgusunun yaygınlaşması (Shibeeb, 2019).

2.2.2.1. Irak'ta Eğitimin Temel Yapısı

Irak eğitim sisteminin basamakları aşağıdaki aşamalardan oluşur:

1. Okul öncesi dönem (anaokulu): (kreş ve anasınıfı) olmak üzere bu aşamada öğretim süresi iki senedir. Çocuklar (4) yaşında kreşe (5) yaşında da anasınıfına kabul edilir.
2. İlkokul dönemi: Süresi altı yıldır, eğitim ve öğretim dönemi başlangıcında altı yaşını dolduran her çocuğun ilkokula başlaması zorunludur. Bu dönem, bakanlığın düzenlediği sınav sonunda bir sonraki aşamaya devam etmeye hak kazandığını gösteren diplomayı almasıyla sona erer.
3. Lise dönemi: ilkokul döneminden sonra ve lisans döneminden önce gelen bu aşamanın süresi altı yıldır. Bu dönem iki aşamadır (Eğitim Bakanlığı, 1981) :
 - a) Ortaöğretim: süresi üç yıl olup bakanlığın düzenlediği sınav sonucunda ortaokul diplomasını elde etmesiyle sona erer.
 - b) Lise dönemi: Süresi üç yıl olup okul türleri aşağıdaki şekildedir.
 - Akademik liseler: bunlar birinci yılsonunda sözel ve sayısal olarak iki kısma ayrılır.
 - Meslek liseleri: sanat, ziraat, ticaret, sağlık ve veterinerlik bölümleri vardır. (Hüseyin & Toma, 2009).
4. Yüksek Öğretim dönemi: Bu aşamaya lise diplomasını elde edenler kabul edilir. Bu aşama iki seviyeden oluşur:
 - a) Teknik Yüksek Okullar: Burada öğretim süresi iki yıl olup buradan mezun olan öğrencilere iki yıllık teknik yüksekokul diploması verilir.
 - b) Üniversiteler: Üniversitelerde öğretim süresi bölümüne göre (4-6) yıl arası sürer. Aynı zamanda üniversitelerde farklı alanlarda mastır ve doktora diplomasını elde edecek yüksel lisans programları da yer almaktadır.

2.2.2.2. Irak'taki Lise Öğretim Sisteminin Genel İlkeleri

Lise eğitim sistemi, temel eğitim aşamasını tamamlayan öğrencilerin lise dönemini tamamlamaları, kişiliklerini fiziksel ve fikri açıdan geliştirmeleri ve genel kültürlerini, dillerini, düşüncelerini, bilgisayar, matematik, sosyal, bilimler, coğrafya, tarih ve fen konusunda bilgilerini geliştirmeleri ve bunları hayatta ve mesleki ve

Üretim alanında kullanmaları adına, fikri ve bilimsel beceri kazanmaları ve aynı zamanda enstitü, ksekokul ve niversite hayatlarında öğrenimlerini devam ettirebilmeleri adına tecrübe edinmeleri için gayret ve çaba sarf eder. Aynı zamanda onların mmet ve milletleri için dürüst birer vatandaş olmaları ve demokrasiye bağlı kalmaları, memleketlerinin kalkınması için modern prensiplere bağlı kalarak çalışmaları adına bütün bu bahsi geçenlerin toplumun hedefleri ile uyumlu olmasına ve öğrencilerin uluslararası insan haklarına ve çevreye saygılı yetişmelerine dikkat eder.

Lise ğretim sistemi, öğrencilerin eğitim yönünü ihmal etmeden onların fen bilimlerini elde etmelerini amaçlar. (Eğitim Bakanlığı, 1977).

Modern eğitim sistemi, kendine güvenen, demokratik prensiplere bağlı bir nesil yetiştirmeye çalışmaktadır. Memleketine ve ümmetine bağlı, sağlığının öneminin farkında olan, eğitim ve öğretimin gerçekleşmesi adına sınıf içindeki bireysel kabiliyetlere göre demokratik prensipleri dikkate alarak nesillerin hayatlarını en güzel şekilde değerlendirmelerini sağlamaktadır.

Modern eğitim sistemi, erkek ve kız öğrenciler arasında görev ve haklar açısından eşit fırsatlar sunmaktadır. Irak eğitim sisteminde hiçbir fiziksel ve psikolojik cezaya izin verilmez, böyle bir durumun ortaya çıkması halinde okul bunun ortadan kaldırılmasından sorumludur. Öğrenci, bu sistemde ana odaktır. Eğitim sisteminin tamamı, öğrenciye ilim ve yüksek değerleri ulaştırmak için çalışır.

Eğitim okulun görevi ise öğrencileri toplum hayatındaki sorumlulukları çerçevesinde aktif görev almaları adına onların hayata hazırlanması için eğitmek ve hazırlamaktır. Okul, ğrencilerin önünde düşünme, yaratıcılık ve girişimcilik kapılarını açar ve onlara bağımsız bir hayat hazırlar.

Lise döneminde eğitim  senedir. (Bu sınıflar 10, 11 ve 12. Sınıflar olarak tanımlanır)

Bu sisteme göre tüm öğrenciler, temel eğitim aşamasındaki mezuniyet derecesine (not ortalamasına) göre bu aşamada okuyabilir.

Eğitim ve ğretim bakanlığı, lise dönemi eğitim ve ğretim politikasından sorumludur, bu politikaya göre ülkenin kalkınma program hedefleri gerçekleştirilir. Planlar araştırma merkezleri ile bağlantı sağlanarak hayata geçirilir. Aynı zamanda

eğitim bakanlığı eğitim ve yardımcı kitap programlarının konulmasından, eğitim metotlarının geliştirilmesinden, eğitim malzemelerinin temin edilmesinden, eğitim ve öğretim aktivitelerinin ve sınavların koordinasyonundan, eğitim ve öğretim işleminin geliştirilmesi adına gerekli planların konulmasından sorumludur. (Eğitim Bakanlığı, 1981)

Lise dönemi okulların açılmasında aşağıdaki iki nokta dikkate alınır:

1. Bireylere, temel eğitim dönemindeki ortalamasına göre eğitim fırsatının sağlanması.
2. Beşeri yeterliliklerin, eğitim araçlarının ve maddi maliyetlerin en güzel şekilde değerlendirilmesi.

Ayrıca gerek görüldüğü durumlarda akşam liseleri de açılmaktadır.

Eğitim ve öğretim bakanlığı, bu okulların sınavlarını gerçekleştirmek için belirli bir sayıda lise öğretmeni seçer. Aynı zamanda bu okullar kendine özel kitap, metot ve sınav sistemi de kullanabilir. Burada önemli olan, bütün bu çalışmaların lise dönemi eğitim sistemi amaçlarını olumsuz etkilememesidir.

Değerlendirme için sınavlar ölçü sayılmaz, sınavlar sadece öğrencinin amaçlarına ulaşması için bir değerlendirme ve takip sistemidir. (Eğitim Bakanlığı, 1977)

2.2.2.3. Liselerde Eğitim Kadrosu

Eğitim kadrosu okul müdürü, yardımcıları ve öğretmenlerden oluşur. Bunların katılımıyla öğretmenler meclisi oluşturulur ve bütün bu tarafların katılımı ve yardımlaşmasıyla eğitim, öğretim, okul yönetim görevi ve ihtiyaca göre öğrencilerin yetişmesi adına eğitim, öğretim ve bilimsel çalışmaları yerine getirilir.

Irak'ta, eğitim fakültesi ve enstitüleri mezunlarının öğretmen olarak tayin olabilmeleri için gerekli koşul ve kriterler:

- a) Öğretmen tayininde öncelik şehit yakınlarına verilir (Şehit çocukları ve eşleri)
- b) Rekabet her alanda ve bay ve bayanlar arasında, ortalamaya göredir

c) Gelişmemiş bölgelerde ve köylerde en az üç yıl hizmet edenler

d) Tayin için başvuruda bulunan şahısla, il eğitim müdürlüğünde bir heyet tarafından ikili görüşme/mukabele gerçekleştirilir. (Eğitim Bakanlığı, 2009)

Liselere Müdür, müdür yardımcısı veya öğretmen ataması yapılırken aşağıdaki şartlar göz önünde bulundurulur:

1. Öğretmenlerin lisans ve lisansüstü diplomalara sahip olmaları.
2. Müdür yardımcısının öğretim yapmaya uygun olması ve yönetim ve organizasyon konularında bu işe yeterliliğini gösteren en az üç yıllık deneyim sahibi olması şart koşulur. (Et-Tai, 2017)
3. Okul müdürünün bilimsel, eğitim ve öğretim yeterliliğini ispat edeceği, il merkezinde beş yıl veya daha fazla, ilçe ve kazalarda da üç yıl öğretim deneyiminin olması gerekir. Atamalarda daha önceden müdür yardımcılığı yapmış olanlar tercih edilir. Fakat ihtiyaç halinde ve gelişmekte olan bölgelerde hizmet süresine bakılmaksızın müdür tayini yapılır.
4. Müdür adayının kabiliyetli, iyi bir üne sahip olması, demokratik prensiplere ve insan haklarına inanan ve aynı zamanda kendisinin herhangi bir eğitim cezası almamış olması gerekir.
5. Yukarıda işaret edilen koşul ve kriterler yerine getirildikten sonra ve iki yazılı sınavı ve mülakatı (%60) veya daha fazla ortalama ile geçtikten sonra aday öğretmene müdürlük makamı verilir.

2.2.2.4. Öğrenci Kabulü

1. Öğrencinin okula kaydı ile beraber kaydı aktif hale gelmiş olur ve akademik eğitim ve öğretim döneminin başlamasından itibaren (30) gün okula gelmemesi durumunda sınıfta kalmış sayılır ve bu durum okul sicil kayıtlarına işlenir.
2. Miladi sene sonunda yirmi bir (21) yaşını tamamlayanlar onuncu sınıfa kayıt yaptıramazlar.
3. Yirmi dört (24) yaşını tamamlayanlar gündüz okuluna (örgün eğitime) kayıt yaptıramazlar.
4. Öğrencinin Irak içinde nakil durumunu kanunlar belirler.
5. Yurt dışından (Irak dışından) nakil gelen öğrenci, eğitim bakanlığının ilgili birimleri tarafından diploma denkliği yapıldıktan sonra kabul edilir.

6. Öğrenci 10. Sınıfta başka bir bölüme veya şubeye nakil gidebilir fakat bu işlem için öğretmenler kurulunun onayı gerekir.
7. Öğrenciler, bu bendin 3. Fıkrasında belirtilen yaş sınırını geçmişlerse bu durumda akşam okuluna devam edebilirler veya dışarıdan sınavlara girebilirler.
8. Okul idaresi, eğitim kadrosuyla birlikte, gerekli alt yapının hazırlanması adına temel öğretim döneminden mezun olan öğrencilerin tespit edilmesinden ve bunların eğitim genel müdürlüğüne bildirilmesinden ve bununla alakalı olarak komşu okullarla diyalog ve iletişiminden sorumludur.
9. Okul idaresi, 10. Sınıfa devam edecek öğrencilerin kayıt işlemlerinden sorumludur. Kayıt işlemleri her sene 01/07 - 15/09 tarihleri arasında tamamlanır.

2.2.2.5. Eğitim Dönemi

Öğrenciler için akademik eğitim ve öğretim süresi dokuz (9) aydır. Eğitim dönemi her yılın eylül ayının 3. Haftası başlar. Herhangi bir sebepten dolayı belirtilen tarihte eğitim ve öğretime başlayamayan okullar, eğitim programını tamamlamak üzere kayıp süreyi daha sonra telafi ederler.

Eğitim ve öğretim kadrosu, her yıl eylül ayının ilk haftası okullarında göreve başlarlar ve böylece her türlü faaliyet ve aktiviteler de başlamış olur.

Liselerde eğitim ve öğretime aşağıdaki tarihlerde ara verilir:

- a) Birinci dönem tatili 25/12 - 2/1 tarihleri arasındadır.
- b) İkinci dönem tatili 11/3 – 24/3 tarihleri arasındadır.
- c) Yaz tatili: öğrenciler için yaz tatili, son sınavların bitiminden itibaren başlar ve 14/9 tarihine kadar devam eder, ikinci tur sınavlarına katılan öğrenciler ise tatil esnasında gerçekleşen sınavlar nedeniyle tüm resmi tatil döneminden istifade edemezler.

Okullar, yaz tatili genel sınavları göz önünde bulundurularak 1/7 tarihinde başlar ve 31/8 tarihinde sona erer. Okulların açılması ise, her sene Eylül ayının üçüncü haftasına denk gelen 18/09 tarihi ne güne dek gelirse eğitim başlar. (Irakta resmi tatil günleri olan cuma ve cumartesi hariç).

Okul yönetiminin, görevlilerinin ve çalışanlarının yaz tatili mesaiileri eğitim ve öğretim bakanlığının özel talimatı ile belirlenir.

Liselerdeki günlük devam süresi tam gün olup bunda eğitim ve öğretim programının uygulanması göz önünde bulundurulur.

Eğitim ve öğretim kadrosu, bütün öğrencilerin lise dönemi öğrenimini tamamlamaları adına okula düzenli devam etmesi için çaba sarf eder. Devamsızlıkları veya okulu bırakmaları durumunda, velilerle yardımlaşarak öğrencilerle görüşülür ve okula devam etmeleri için problemleri çözülmeye çalışılır. Bütün bunlara rağmen okulu terk etmeleri durumunda, eğitim ve öğretim bakanlığının lise öğretim dönemine ait kanun ve talimatları uygulanır.

Öğrencinin özürsüz olarak devamsızlık yapması durumunda aşağıdaki işlemler uygulanır:

- a) Öğrencinin devamsızlığı bir haftaya ulaşması durumunda velisi konu ile alakalı bilgilendirilir.
- b) Öğrencinin devamsızlığı iki haftaya ulaşması durumunda velisi okula davet edilir. (Al-Abed, 2009).

3. KALİTE KAVRAMI VE EĞİTİMDE HİZMET KALİTESİ

3.1. Kalite Kavramı

Kalite, işi güzelleştirme ve iyileştirmeden başlayarak, geliştirme, değiştirme ve daha iyi bir hale getirme adına kullanılan yöntem veya yollardır. O, bir yönetim şekli olup, kurumun aktivite, esneklik ve rekabet gücünü artırmayı hedefler. (Mücahit, 2005).

Kalite, stratejik bir yönetim süreci olup, bir grup değerlere dayanır. Hareket gücünü bilgiden alır. Bu öyle bir bilgidir ki, iyileştirme ve geliştirmede sürekliliği sağlama adına çalışanları ve onların güç ve kabiliyetlerini bu işte kullanır. (El-Benna, 2007).

Diğer bir tanıma göre kalite “profesyonelliği elde etme adına devamlı iyileştirme ile beraber o, yönetim bilimi ve mevcut imkânlar dahilinde en uygun yatırım sanatıdır.” (Ahmet, 2012).

3.2. Toplam Kalite Yönetimi

Toplam Kalite Yönetimi (TKY), seksenlerin ortalarında (20.yy da) yönetimde ortaya çıkan modern ve yeni bir kavram olup diğer birçok kavramlarda olduğu gibi araştırmacı bilim inanlarının bakış açılarına göre tanımlı farklılık arz eder.

TKY, bu anlayış ve felsefenin farkında olarak ve yönetimin bu işe inanmasıyla gerçekleşen bir kısım prensip ve gereksinimlere dayalı bir yönetim sistemidir. Bu süreç, çalışanların ortak çalışması, stratejik planlaması, iç ve dış kitleye odaklanması, performansın, sunulan hizmet ve ürünlerin sürekli iyileştirilmesi ve geliştirilmesi, ölçüm kriterlerinin ve görev analizlerinin belirlenmesi, hataların önüne geçilmesi, çalışanlara gereken teşvik ve motivasyonun sağlanması ve gerekli eğitim ve kursların verilmesiyle ile gerçekleşir. (El-Kebis, 2011).

(Alvan, 2005) TKY uygulamanın amacının, kurum içinde kapsamlı ve birbiriyle ilişkili iyileştirmelerin yapılması ve kurumun bütün birim, bölüm ve çalışanlarının katılımıyla Toplam Kalite Yönetiminin gerçekleştirilmesi olduğunu belirtmiştir.

Toplam Kalite Yönetimi, kurum, birey ve toplumun mevcut insani ve maddi imkânlarına göre hedeflerini gerçekleştirmesi adına bütün eğitim sürecinin girdi ve çıktılarında bulunması gereken bir takım standart ve özelliklerdir. Toplam Kalite Yönetimi eğitimde, eğitimin çıktılarında sürekli iyileştirmeyi ve geliştirmeyi gerçekleştirecek bir kısım standart ve işlemleri işaret eder. Aynı zamanda eğitim çıktılarında ve aktivitelerinde hedeflenen standart ve kalite, eğitim kurumlarının istediği amaç ve hedeflere ulaşmasına yardımcı olacak yöntem ve araçları elde etmelerini sağlar. (Assak, 2012).

Toplam Kalite Yönetimi, örgütsel enerjinin, maddi/fiziksel ve insan kaynaklarının, belirlenen hedeflere ulaşılması, müşterilerin ihtiyaç ve taleplerinin yerine getirilmesi adına kullanılması ve değerlendirilmesine dayanan modern bir bakış açısıdır. Bu yönetim sisteminin kendisine özel yöntem ve prensipleri vardır. (Edward Deming)'ın koyduğu bu prensipler Toplam Kalite Yönetiminin uygulanmasında genel çerçeve ve referansı oluşturur. Fakat bunlar bir kurumdan diğerine değişiklik arz eder. (Ali, 2008).

Deming Toplam Kalite Yönetimi ile alakalı bazı prensipler koymuştur, bu prensipler şu şekilde özetlenebilir:

1. Eğitim kurumlarının hedeflerinin geliştirilmesi, Bu hedefler öğrencilerin eğitilmesinde rekabet ruhunun ortaya çıktığı kaliteye dayanır.
2. Açık Ekonomik dönemle uyumlu modern bir eğitim felsefesi benimsemek
3. Kaliteyi elde etmek amacıyla denetimlerden uzak durmak ve kaliteyi sıfırdan inşa edip kurmak
4. Güven ve aidiyet üzerine bina edilmiş iş ilişkileri ve bağlantıları kurmak.
5. Hizmet sırasında çalışanlara eğitim ve kişisel gelişim programları koymak
6. Katılımcı liderlik.
7. İş ortamında uygun psikolojik bir atmosfer oluşturmak.
8. Departmanlar arasındaki idari ve örgütsel engelleri ortadan kaldırmak
9. Sloganlardan ve çalışanları eleştirmekten uzak durmak
10. Hedeflerin niceliğine değil niteliğine odaklanmak.
11. Hiyerarşik yönetim sisteminden uzaklaşarak bireysel özgürlüğe saygı duymak.

12. Sürekli ve tekrar eğitim.
13. Çalışma ve değişimde herkesin katılımını sağlama. (El-Buhmi, 2011)

3.3. Eğitimde Kalite Yönetimi

Eğitim sürecinin ve ilerlemesinin karşı karşıya kaldığı, okullarda ki yönetim sorunlarını çözmek, süreci iyileştirmek, modern eğilimlere ayak uydurmak ve incelenen idari problemleri çözmek ve eğitim sürecini teşvik edip geliştirmek amacıyla üretim ve ekonomik alanlarda kullanılan yönteme ayak uydurmak gerekmektedir. (Mustafa vd., 2006)

Günümüzde kalite konusu dünyanın öyle çok ilgisini çekmiştir ki düşünürler bu çağa (kalite çağı) adını vermişlerdir. Kalite anlayışı, Eğitim kurumlarının, eğitim kalitesini artırmak için başvurdukları en önemli yöntemlerden biri haline gelmiştir. Eğitim kurumlarının göz ardı edecekleri bir durum olmaktan çıkmış, hayatlarını devam ettirip ayakta kalabilmeleri adına zaruri bir hal almıştır.

Toplam kalite yönetimi, örgütlerin yönetim gelişimi için popüler hale gelen modern yönetim trendlerinden biri sayılır. Bu konuda bir hakikatin iki yüzü olmaları nedeniyle eğitim reformu ve toplam kalite hakkında derin bir kültür oluşturmuşlardır. Toplam kalite yönetimi diğer idari yöntemlerde olduğu gibi onu destekleyen ve karşı çıkanların arasında kalmıştır. Bu yöntemin temelde sanayi ve ticaret kökenli olmasına rağmen eğitim kurumlarında da uygulanmak istenmesi, iki taraf arasında ki ayırt edici mesafeyi her geçen gün daha da artırmaktadır.

Onu destekleyenler, toplam kalite yönetiminin eğitim kurumlarında uygulanabilir olduğunu savunmaktadırlar. Aynı zamanda diğer alanlarda elde ettiği başarıyı bu alanda da elde edeceğini ifade etmektedirler. Onlar bu bakış açılarını, eğitim kurumları ticaret ve ekonomi kurumları gibidir varsayımı üzerine kurmaktadırlar. Bu yüzden eğitim kalitesini artırmak için toplam kalite yönetimi prensipleri benimsenebilir görüşündedirler. (Muhammed, 2005)

(Alimat, 2004) başarılı okul ile başarısız/zayıf okul arasında ki en önemli farkın, o okulun idare yönteminde gizli olduğunu savunmaktadır. Bu yüzden özellikle

gelişmiş ülkelerdeki birçok okulun veya eğitim kurumunun görüşü, toplam kalite yönetiminin uygulanması yönündedir. Aynı zamanda değişken olmayan bir eğitim hizmeti ve idari iç disiplin, büyümeyi ve ayrıcalıklı farklı bir eğitim sunmayı sağlar. Toplam kalite yönetimi anlayışı bu kriter ve temellere dayanır.

Modern yöntem ve aktiviteler, uygulandığı farklı alan ve sektörlerde birçok ülkede başarıya ulaşmıştır. İşte tam burada bu yöntemler temel eğitim okullarında yüksek ve aktif kaliteye ulaşmamıza yardımcı olur. (Alimat, 2004), (Çelebi, 2010)

Aşağıda belirtilen nedenlerden dolayı, eğitim alanında Toplam Kalite Yönetimine ihtiyaç duyulmaktadır:

1. Eğitimdeki eksiklik. Bundan, karşılık beklemeden eğitime yatırım yapılması kastedilmektedir. Mezunlar ve eğitim çıktıları iş dünyasının reel talebini karşılamamaktadır.
2. Eğitim ile sonuçları/çıktıları arasındaki uçurumun giderek açılması. Öyle ki, ihtiyaç duyulan bazı meslek ve iş alanlarını mevcut eğitim sistemi karşılamamakta veya bunun tam tersi mezuniyetten sonra uygun iş alanları bulunmamaktadır.
3. Bütün eğitim merhalelerinde eğitim maliyetlerinin yükselmesi.
4. Eğitim yatırımlarının getirisinin düşmesi.
5. Eğitimin bilgiye odaklanması ve davranış ve becerileri göz ardı etmesi ve önemsememesi.
6. Her seviyede ki eğitim programları tasarımına katılımın olmaması.
7. Örgütsel rollerdeki dengesizlik, Mezunların işe alınmasındaki/atanmasındaki gecikmeye ek olarak, birçok üniversite mezununun, alanı veya bölümü olmayan bilimsel işlerde / mesleklerde çalışması (Ahmet, 2003)

Eğitimde kalite yönetimi, eğitimin tüm şube ve aşamalarında uygulanan tam, eksiksiz bir yöntemdir. Çalışanlara ve çalışma ekibine, öğrencilerin ve yararlanıcıların eğitim ihtiyaçlarına cevap verme işi veya yeterli ve verimli bir ekiple en az maliyetle en iyi eğitim hizmetlerini mümkün olan en yüksek kalite ile gerçekleştirme işlemidir. (El-Esedi, 2014).

Diğer bir tanıma göre eğitim sisteminde kalite yönetimi, “Eğitim kalitesini ve maliyetini etkileyecek ana unsurları ciddi ve sıkı kontrol ve takip sistemidir”. (Galip & Alem, 2008).

Eğitim sisteminde Toplam Kalite Yönetimi, yönetim ve liderlik yöntemlerini iyileştirme, geliştirme ve modern değişimlerin buna dâhil edilmesi, ayrıca bu değişikliklerin hayata geçirilmesinde öğretim kurumunun bütün kadrosunun desteğini ve bu işte aktif rol almasını sağlayarak sürekli değişim ve gelişmenin sağlanması olarak ifade edilir. Bunun yanında Toplam Kalite Yönetimi, zamanın zorlukları ve gelişen değişimler karşısında eğitim kurumları arasında etik rekabetin yaratılması ve iş dünyasının ihtiyaçlarına ve toplumun gereksinimlerine cevap verilmesi adına her bir öğrencinin yetenek, beceri ve iş dünyasının ihtiyaçlarına göre zihinsel, fiziksel, psikolojik ve sosyal olarak yetiştirilmesi ve hazırlanmasıdır. (El-Hariri, 2011).

Okullarda Toplam Kalite Yönetimi ile kastedilen, “eğitim sürecinde, çalışma ekibinin, öğrencilerin ve yararlanıcıların ihtiyaçlarına cevap vermek amacıyla, okulların sözel ve sayısal bölümlerinde uygulanan genel yöntem ve sistemdir.” Başka bir ifadeyle o; en iyi araştırma ve danışmanlık eğitim ve öğretim hizmetlerinin bütün eğitim kurumlarında en uygun yöntem, en düşük maliyet ve mümkün olan en yüksek kalitede gerçekleştirilmesidir. (Hasan, 2011).

Eğitim kurumlarında uygulanan Toplam Kalite Yönetimi bir grup şartları içermektedir. Bunların en önemlileri: (El-Esedi, 2014).

1. Toplu ve işbirliğine dayalı çalışma yöntemini benimsemek.
2. Bireyin kurumda elde ettiği yetenek, beceri ve deneyimlerine dikkat etmek.
3. İyileştirme ve geliştirmede sürekliliğe her daim özen göstermek.
4. İlk andan itibaren doğru performans ve çalışma ile hataların en aza indirilmesi ve böylece maliyetin minimuma düşürülmesi ve eğitim sürecinden yararlananların memnuniyetinin sağlanması.
5. Amaç, organizasyon yapısı, çalışma yöntemi ve motivasyon gibi eğitim sisteminin bütün süreçlerinde entegrasyon ve bütünlüğün sağlanması.

Özet olarak, Toplam Kalite Yönetiminin eğitim kurumlarında uygulanmasını istemek, eğitim kurumlarının çıktılarını iyileştirme yoluyla karını artırmayı amaçlayan ve onun için çalışan ticaret veya sanayi kuruluşları haline getirmeği planladığımız anlamına gelmez. Fakat Toplam Kalite Yönetiminin eğitimde yararlanmamız gereken yönü, ürün kalitesi adına eğitim yönetimi üslup ve yöntemlerinin geliştirilmesi olmalıdır. Ayrıca bütün eğitim süreçlerinden istifade eden ilk yararlanıcıların sayısını artırmaya çalışmaktır. İlk yararlanıcılar bütün kurum ve kuruluşları ile toplum ve bireyleridir. Eğitimde gösterilen gayret ve çabaların memnun edici seviyede olması için, en iyi ve kaliteli ürünü elde edebilme adına, okullar arasında rekabet kıvılcımının yakılmasına ihtiyaç vardır. (El-Der & Fargulli, 2012).

Eğitim sisteminin önemi ve içinde bulunduğu durum değerlendirildiğinde, eğitim sisteminde TKY uygulamalarının nedenleri aşağıdaki gibi sıralanabilir:

1. Eğitim sürecinin çıktılarının iyileştirmek.
 2. Yatay ve dikey düzeyde etkili bir iletişim ortamı oluşturmak.
 3. Yönetim tarzını katılımcı yönetimle değiştirmek.
 4. Eğitim sürecinde çalışan tüm bireylerin potansiyel ve enerjilerini araştırmak.
 5. Merkezi yönetim şeklini sürdürürken, kurum çalışanlarına da yetki vermenin bir yoludur
 6. Öğrencinin, bu sürecin amacı ve eksenini olduğunu hesap edersek, onun müşteri olarak bu eğitim sürecinde memnun edilmesi gerekir.
- bir strateji benimsemişlerdir. Bu strateji eğitim sürecinin kalitesinin düşmesine neden oldu
8. Toplam Kalitenin, özel bir yönetim kültürü vardır ve bu da eğitim kurumundaki yönetim sistemi kültürünün değiştirilmesini gerektirmektedir. Toplam kaliteye ulaşmak için mevcut hakim değer ve davranışların değiştirilmesi anlamına gelmektedir.
 9. Eğitim sürecinde, sürekli veri analizi yöntemiyle, düzenli bir şekilde iyileştirme yapma ihtiyaç ve zarureti vardır.

10-Bilimsel bilgi akışına dayanan kapsamlı teknoloji devrimi, toplumların eğitim sistemlerinin kalitesini yükseltmek için rekabet etmelerini sağlayan insani bir mücadeledir. (El-Benna, 2007)

Çevre koşullarındaki hızlı değişim, birçok sorumluluğu eğitim kurumlarına yüklemektedir. Bu sorumlulukların en önemlileri ve öne çıkanları şunlardır:

1. Eğitim sürecinin, öğrenci, öğretmen, yönetim, finansman, müfredat, öğrenci, tekrar ve durgunluktan çıkan ve açık seçenekler ufkuna açılmış olan felsefe gibi eğitim sisteminin tüm unsurlarında kapsamlı bir değişikliğe gitme zarureti
2. Eğitim kurumlarının, hedeflenen değişimin doğru yoldan sapmaması adına, toplumun değer ve kimliğini koruyarak toplum fertlerini değişen dünya şartlarında hayata hazırlama işlevini yapma ihtiyacı. Bu değişim, insanın aklını, fikrini ve inancını koruyarak onları değişime açık hale getirmeli ve yaşam standartlarının çoğunu gelişim ve modernizeyle uyumlu olacak şekilde geliştirmeli ve değiştirmelidir.
3. Değişimle, onun yönetimiyle ve onun toplumun yararına istihdamı ile başa çıkabilecek daha esnek/uyumlu şahsiyetlerin yetiştirilmesi. Bu durum, sürekli değişen ihtiyaçları cevap verebilme adına daha etkili öğretim yöntemleri gerektirmekte ve aynı zamanda eğitim sisteminin tüm bileşenlerinin sürekli test edilip değerlendirilmesi ve iyileştirilmesi adına stratejiler gerektirmektedir.
4. Bilimsel araştırmalara, onu yaymaya, mekanizma ve araçlarını destekleme ve güçlendirmeye özen göstermek ve hızlı değişimden kaynaklı oluşan koşul ve sorunların çözümü adına öğretmenlere gerekli materyal kullanma yeteneği kazandırmak. Çünkü bu realiteler hayata geçirilmeden toplum yerinde sayar ve geride kalır.

Bütün bu bahsi geçenler, eğitim programlarının yeni bir eğitim ve öğretim kalitesine/çeşidine ihtiyacının kaçınılmaz olduğu anlamına gelmektedir. (öngörülen bir süreç) Değişkenlere ve yapılan hazırlıklara göre onunla (beraber ortak) başa çıkabilir ve bu program dâhilinde insan, başkalarıyla belli bir süreç sona ermeden devamlı yardımlaşabilir ve karşılıklı çalışabilir. Eğitimli kişilerin beceri ve kabiliyet eğitimleri hayat boyu devam eder. (kritik süreç) Mevcut örf ve adetlere teslim olmayı reddeder. O, henüz gerçekleşmeden önce onun mutlaka tahakkuk edip gerçekleşeceğine inanmayı gerektirir. (Muhammed, 2005).

3.3.1. Eğitimde Toplam Kalite Yönetiminin Amaçları

Eğitim kurumlarında Toplam Kalite Yönetiminin uygulanmasındaki temel amaçlar, öğrenci, veli ve topluma sunulan hizmetlerin iyileştirilmesi ve onların memnuniyetlerinin temin edilmesi adına maliyetlerin, sürenin ve işgücünün düşürülmesi ve bununla beraber hizmet ve çıktının/ürünün geliştirilmesidir. Bu amaçların diğer alt başlıkları ise şöyledir:

1. Maliyetlerin düşürülmesi
2. Kalitenin elde edilmesi
3. İşlem süresinin en aza indirilmesi
4. Okul yönetimleri arasındaki işbirliğini artırarak, verimliliğin artırılması ve ekip çalışmasının teşvik edilmesi
5. Faydasız işlemlerin azaltılması (tekrarlanan işlemler gibi), çalışanların güveninin kazanılması ve çalışmalarının iyileştirilmesi.
6. Ulusal ve uluslararası ortamda rekabet gücünün artırılması
7. Okullarda çalışan insan kaynaklarının organizasyondaki etkinliklerinin artırılması
8. Öğrencilerin ve piyasanın ihtiyaçlarının tespit edilmesi ve bunlara cevap verilmesi
9. Kalıcılık ve sürekliliğin sağlanması.
10. Öğretim ve öğrenim için uygun ortamın sağlanması.
11. Eğitim süreç ve uygulamalarının sıkı denetlenmesi.
12. Sürekli takip yöntemi ile öğretmenlerin deneyimlerinin artırılması.
13. İletişim sürecinin iyileştirilmesi
14. İletişim kalitesinin ve öğrencilere sunulan hizmet verim ve yeterliliğinin iyileştirilmesi (El-Hariri, 2011)

Toplam Kalite Yönetimi, Herhangi bir kurumun işlerini tam ve kusursuz yerine getirebilmesi için temel prensiptir. Özellikle bunun önemi eğitim ve öğretim kurumlarında daha fazla öne çıkmaktadır. Kaliteli eğitim kurumları ile diğerleri arasındaki en önemli fark, bu kurumların yönetim şeklidir. Bundan dolayı birçok eğitim kurumu, özellikle de gelişmiş ülkelerdeki kurumlar Toplam Kalite Yönetimini

uygulamaya özen göstermişlerdir. Bu durum eğitim hizmetlerini ve yönetimde disiplini güvence altına alan, aynı zamanda büyüme ve mükemmelliğe zemin hazırlayan bir sistemdir.

Eğitim ve Öğretimde Toplam Kalite Yönetiminin amaç ve hedeflerini aşağıdaki şekilde özetleyebiliriz:

1. Öğrencilerin, velilerin ve toplumun gereksinimlerine cevap vermek ve onları memnun etmek
2. Öğrencilerin, eğitim süreci ve amacı hakkında farkındalıklarını artırmak ve kendi kendine öğrenim fırsatlarının etkinliğini artırmak.
3. Bütün çalışanların, sorumluluk ve rollerinin farkında olarak, okul yönetimini geliştirme ve iyileşmesine konusunda katılımlarını sağlamak.
4. Yönetim bürokrasisini büyük ölçüde azaltmak, birçok işlemin tekrarına son vermek, resmi talimatlara uyulmasını sağlayarak karar alımında katılımı artırmak. (Crosby, 1979)
5. Yerel saygı ve takdirin artırılması, kurumun öğrenci ve topluma sunduğu hizmetler aracılığıyla, yerel toplumun kalkınmasındaki payından dolayı eğitim kurumlarının tanınmasını sağlamak.
6. Eğitim kurumlarının, kaynak ve vakit gibi potansiyel imkânlarının heder edilmesinin önüne geçmek.
7. Eğitim kurumlarının bünyesinde kapsamlı ve planlı bir sistemin kurulmasına yardımcı olmak (Ali, 2008)

3.3.2. Eğitimde TKY Aşamaları:

(El-Samurai & El-Naser, 2012) eğitim kurumlarındaki Toplam Kalite Yönetimi aşamalarını şu şekilde belirlerler:

1. Hazırlık aşaması: Bu aşamada eğitim kurumunun vizyon ve hedefleri belirlenir. Eğitim kurumunun stratejik planının hayata geçirilmesi için politika ve toplu Toplam Kalite Yönetiminin planlanması ve bunun hayata geçirilmesi adına gerekli kaynak belirlenir.

2. Planlama aşaması: Okulun, belirlenen vizyon, amaç ve politikalarının kabulü, detaylı planlamanın yapılması, pratikte uygulanacak planın hazırlanması, gerekli kaynakların reel olarak tahsis edilmesi.
3. Ölçme ve değerlendirme aşaması: Diğer aşamaların desteklenmesi adına gerekli bilgilerin sağlandığı aşamasıdır. Bu işlemler, organizeinin bütün seviyelerinde ölçme, değerlendirme, anket ve ikili görüşmelere, bireylerin ve toplumun değerlendirmesine, kurumun zayıf ve güçlü yönlerin tespitine bağlıdır. Bu aşama, öz değerlendirme, kapsamlı müşteri taraması ve eğitim etkisini kapsar.
4. Uygulama aşaması: Bu aşama daha önce gerçekleştirilen uygulamalardan yararlanılan aşamadır. Bu aşamada müdür ve çalışanların etkin eğitimleri gerçekleştirilir. Aynı zamanda bu aşama, uygulamaların değerlendirildiği ve gerekli değişikliklerin uzman ekip tarafından gerçekleştirildiği bir aşamadır. (El-Samurai & El-Naser, 2012).

Hiç şüphesiz kaliteli bir eğitim kurumu ile diğer zayıf eğitim kurumu arasındaki en önemli fark, o kurumun yönetim şeklidir. Bundan dolayı birçok eğitim kurumu, özellikle de kalkınmış ülkelerdeki eğitim kurumları bazı standart ve kriterler kullanarak Toplam Kalite Yönetimini uygulamaktadırlar. Bu standartlardan bazıları şunlardır:

1. Eğitim kadrosu ile ilgili kalite standartları: Seçim, bilimsel yeterlilik, nitelik, bilimsel çıktı, beceri ve yetenekler ile ilgili kriterlerdir. Ayrıca geliştirilmeye ne derece açık oldukları ve performans takip yöntemleri ile ilgili kriterlerdir. Ayrıca bu standartlar performans takipleri, öğretim metotları, öğrencilerden elde edilen geri bildirim yöntemleri, öğrencilerin ölçüm ve değerlendirilmesi, araç- gereç ve kütüphane kalitesi ve araştırma projelerine ve araç gereçlere ayrılan fonla ölçülür. (El-Hariri, 2011)
2. Öğrencilerle ilgili standartlar: Bu standartlar, öğrencilerin öğretmenlere oranını, onlara sunulan hizmet seviye ve kalitesini, bir öğrencinin ortalama maliyetini, öğrencilerin motivasyon, yetenek ve bu işe hazır olma düzeylerini kapsar.
3. Müfredatla ilgili standartlar: Bu standartlar, müfredatın niteliğini, alaka düzeyini, içeriğini, gerçeğe uygunluğunu, uygulanabilirliğini, bilgi ve

etkinlikleri sunma şeklini ve metodunu, ulusal ve kültürel müfredat ve programa bağımlılık ölçüsünü içerir.

4. Okul yönetimi ile ilgili standartlar: Bu kriterler, liderlerin seçim ve eğitimindeki gösterilen özen ve dikkati, insanlarla olan ilişki ve etkili iletişim düzeylerini, bu liderlerin gelişmelere, yeniliklere, sürekli araştırma ve kaliteye olan ilgi ve alakalarını içerir.
5. Okul ve toplum arasındaki ilişki ile ilgili standartlar: Bu standartlar, okulun, toplumun ihtiyaçlarına cevap verebilmesi, toplumun problemlerini çözmeye katkısı, bölüm ve alanlarını toplumun ihtiyaçlarına göre uyarlayarak okul ile toplum arasında iletişim kurabilmesi, insan ve düşünce kaynakları ile toplumun üretim ve hizmet sektörleri arasında yapıcı ve olumlu bir etkileşim kurabilmesi ile alakalıdır. (El-Hariri, 2007)

(Hasan, 2011), Toplam Kalite Yönetiminin uygulanabilmesi için, aşağıda özellikleri verilen bir ortamın gerekliliğine işaret etmektedir.

1. TKY için özel bir politikanın hazırlanması: (Toplam Kalite Yönetiminin uygulanması ve yönetilmesi adına bir sorumlunun belirlenmesi, idare tarafından sistemin nasıl denetleneceği ve takip edileceğinin belirlenmesi).
2. İzlenecek programın belirlenmesi: (kayıt gücü, teklif ve öneri sunma, müfredat belirleme, değerlendirme, çalışanların eğitim ve gelişimi)
3. Çalışma talimatlarının tanımlanması: Çalışma talimatları açık, anlaşılır ve uygulanabilir olmalıdır.
4. Sürekli kontrol: Bu, kurumun prosedür ve talimatların uygulanmasını sağlayacağı araçtır.
5. Düzeltici işlemler: İhmal edilen, gözden kaçan veya yanlış yapılan eylem ve işlemlerin düzeltilmesidir.
6. İcraat adımları: ISO sistemi gibi Toplam Kalite Yönetiminin eğitim alanında, uygulanması adına standartların belirlenmesi; bu da, Toplam Kalite Yönetiminin uygulanma sürecinin, uluslararası bir eğitim kurumunun standartlarına uygunluk ölçümü anlamına gelmektedir. (Hasan, 2011)

3.4. Hizmet Kavramı

Hizmet, maddi bir niteliği olmayan, ücretli veya ücretsiz bir tarafın diğer tarafın ihtiyaçlarına cevap vermek amacıyla sunduğu soyut bir etkinlik ve faaliyet olarak görülür. Bu, eğitim hizmetlerindeki gibi bağımsız, transfer/nakil hizmetlerinde ki gibi fiziksel bir ürünle bağlantılı veya satış sonrası satılan ürünle bağlantılı da olabilir. Hizmetin üründen ayrılan bazı özellikleri vardır, bazı araştırmacılar bunları şu şekilde belirlemişlerdir. (El-Müdeyire, 2008).

- Müşteri ihtiyaçlarının ve performans kriterlerinin ölçüm, değerlendirme ve tespiti, müşteri farklılığından dolayı zordur.
- Hizmet üretim ve sunumu uzmanlık gerektirir. Diğer ürünlerin üretimleriyle karşılaştırıldığında, aynı hizmeti sunan farklı kişiler arasında hizmet standardının sağlanması büyük bir çaba gerektirir. Hatta aynı hizmeti sunan aynı kişinin o hizmeti sunuş kalitesi belirli zamanlarda farklılık arz edebilir.
- Sunulan hizmetin genel itibari ile soyut olması. Bunun yanında hizmet kalitesinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi zordur. Bu durum, yararlanıcının hizmet hakkındaki çoğu zaman net olmayan beklentileri ile alakalıdır.
- Hizmet üretim ve tüketiminin birbirinden ayrılamaması. Hizmet ölçümü genelde müşterinin ondan faydalanması sonrası gerçekleşir.
- Bazı hizmetlerin üretimi müşterilerin katılımıyla gerçekleşir. Bunlara örnek olarak tıbbi ve kanuni danışmanlıklar verilebilir.
- Müşteri etkileşimlerinin kalitesi, hizmet kalitesinin ölçümünde en önemli unsuru oluşturur
- Hizmet sunan kişinin deneğim ve becerilerine ve buna ilaveten zaman ve mekân farklılığına göre hizmet sunumunda farklılık oluşabilir.

Buradan anlaşılacağı üzere hizmet kalitesinin tanımında ortak bir görüşe ulaşmak oldukça zordur. (Hernon & Nitecki, 2001) bunun üzerinde durmuş ve hizmet kalitesi hakkında 4 farklı bakış açısı olduğunu belirtmiştir.

- Mükemmellik; dış hedef kitlenin görüşlerine dayanır ve çok hızlı değişebilir.

- Değer; bir grup standardı içerir. Kalite ve değer birbirinden farklı iki temeldir. Birincisi, beklentilere cevap verme derecesini, ikincisi ise kullanıcının hizmetten elde ettiği yararı bilmesini ifade eder.
- Şartnamelere uygunluk, bu, ölçümü kolaylaştırabilir fakat hizmeti alan kişi iç özellikleri bilmiyor olabilir veya hiç ilgilenmiyor da olabilir.
- Beklentilere veya daha fazlasına cevap verilmesi; beklentiler, hizmet alıcının diğer hizmet vericilerle olan deneyimlerine göre değişkenlik gösterebilir ve yeniden şekillenebilir. Pazarlama uzmanlarının çoğu bu bakış açısının tercih edildiğinin üzerinde durmaktadır. (El-Arabi & Bou Annan, 2010) ‘e göre hizmet kalitesi, müşterinin beklentilerinin ötesinde mükemmel bir hizmet sunmaktır. Aynı zamanda müşterilere sunulan hizmetin beklentiler karşısındaki ölçümüdür. (Naccar & Farid, 2000) ‘a göre o, müşterilerin aldığı hizmeti o hizmet hakkındaki beklentileri ile karşılaştırmasıdır. (Mülkiyet, 2016) ‘a göre o, müşterilerin hizmet beklentisi ile aldığı hizmet arasındaki farklılık derecesidir.

Müşterilerin beklentilerine veya daha fazlasına cevap verilmesi üzerinde duran tanımlar en gerçekçi tanımlardır. Zira burada hizmeti veya malı satın alanlar ve kalite ile ilişkili işlemlerden ve olaylardan faydalananlar onlardır. Örgütlerin, müşterilerin ihtiyaç ve beklentileri konusunda araştırma yapmaları ve bunları müşterilerin memnuniyetini kazanma adına uyacakları asgari standartlar haline getirerek müşterileri memnun etmeleri gerekir. (Reşid & El-Atvi, 2001)

Yukarıda belirtilenlere göre kalite güvencesi 3 temel kritere bağlıdır.

1. Kriter; pay sahipleri, toplum, müşteriler, tedarikçiler ve çalışanlardan oluşan ve eğitim kurumundan faydalanan kitlenin amaçlarını / beklentilerini gerçekleştirmesidir.
2. Kriter; yüksek kaliteyi elde etmede kaynakların doğru kullanılma yeterliliğidir.
3. Kriter; eğitim kurumundaki girdi ve çıktıların sürekli iyileştirilme süreçleri ile ilişkilidir.

3.5. Hizmet Kalitesi

Hizmet kalitesi “müşterinin hizmete atfettiği mükemmellik ve üstünlük derecesi” olarak da tanımlanmıştır (Al-Hariri, 2007).

Müşteri memnuniyeti, organizasyonun hizmet kalitesini kontrol etmesini sağlayan en önemli standartlardan biridir. Bu nedenle çoğu kuruluşlar, piyasada devamlılığını güvence altına alma adına müşteri memnuniyetini artırmak için çalışırlar. Bunu da müşterilerin memnuniyet ve hizmet kalite anlayışını tanıyarak yapmaya çalışırlar. (Razi & Abbas, 2011).

3.5.1. Sunulan Hizmetlerin Özellikleri

Hizmet kalitesi ölçüm sistem ve yöntemleri geliştirilmiştir. Çünkü bu, müşteri memnuniyetini ölçerek, hizmet sektöründeki kuruluşların kalitesini ölçme adına en uygun sistemdir. Bu süreç, “müşterilerin beklentileri ile aşağıda verilen bazı standart ve faktörlere dayanarak aldıkları hizmet arasındaki fark, hizmet kalitesini gösterir” varsayımından hareketle başlar.

Hizmet kalitesini etkileyen faktörler:

- a) Güvenilirlik: Hatasız hizmet sunabilme yeteneğidir. Hizmetin her zaman, aynı standartlarda ve hatasız sağlanması anlamına gelir.
- b) Duyarlılık: Müşterilere yardımcı olmayı ve hizmet sunumunda hızı ifade eder. Çünkü hizmet sunumundaki gecikme, özellikle de geçerli bir sebep olmadan yaşanan bir gecikme hizmet kalitesi hakkında olumsuz algının oluşmasına neden olur. (El-Ali, 2010).
- c) Fiziksellik: Hizmet sunumunda kullanılan fiziksel gerçekler ve verilerdir. (Fiziksel ekipmanlar ve müşterilerin kullandığı tesis ve kurumlar).
- d) Yeterlilik: Hizmet sunumunda gerekli bilgi ve beceriye sahip olmaktır.
- e) Nezaket: İncelik, saygı ve şeffaflıktır. (Bell, 2010).
- f) Güvenilirlik: Müşterinin tehlikeli ve risk hissetmemesidir.
- g) Anlayış: Müşterilerin ihtiyaçlarını anlama yönünde gösterilen çabadır (Al-Hariri, 2007)

3.5.2. Hizmet kalitesi Ölçümü

Hizmet kalite ölçümü müşterinin beklentileri ile aldığı hizmet kalitesi algısı arasındaki değerlendirme sürecidir. (Mousa & Shehab, 2014)

Algılanan hizmet kalitesi, müşteri tarafından algılanan hizmet kalitesi anlamına geldiği gibi beklentileri ile algısı arasındaki karşılaştırma anlamına da gelir.(Mousa & Shehab, 2014) Beklentiler, geçmiş deneyimler, reklamlar ve duyular ile oluşur.

Hizmet kalitesi ölçüm ve değerlendirmesi iki yönden değerlendirilebilir:

- 1- İç değerlendirme: Yönetimin konum ve tutumudur.
- 2- Dış değerlendirme: Müşterilerin sunulan hizmet kalitesi hakkındaki algılarıdır. Modern pazarlama anlayışı müşteriye önem verir ve onu pazarlamanın kalbi olarak değerlendirir. Bu nedenle hizmet kalitesinin ölçüm ve değerlendirmesi, müşterilerin, sunulan hizmet kalitesi ve özellikleri hakkındaki algı ve görüşlerine ve sonrasında bunları kalitesi hakkında hüküm vermek adına beklentileri ile karşılaştırmasına dayanır(Mehdi vd., 2002)

Yukarıda bahsi geçenlere dayanarak, algılanan hizmet kalitesinin, beklenti ve algıların karşılaştırılmasından ibaret olduğu söylenebilir. (Parasuraman vd., 1985), hizmet kalitesini değerlendirmek ve alınması beklenen hizmet ile algılanan hizmet arasındaki uyumluluğu belirlemek için Servqual modeli adı verilen bir model geliştirmişlerdir. Bu yöntem, müşterilerin hizmet hakkındaki beklentileri ile hizmet alım sonrası, sunulan gerçek hizmet seviyesi hakkındaki algılarına dayanır. Daha sonra ise bu beklenti ve algı arasındaki farkın tespiti yapılır. Başlangıçta hizmet kalite ölçümü için on boyut ortaya koydular. Bu boyutlar: güvenilirlik, güven, ulaşılabilirlik, heveslilik, empati, tüketiciyi anlama, iletişim, fiziksel özellikler, performans hızı, uygunluk.

Daha sonraki çalışmalarda (Parasuraman vd., 1988) bu on boyutu, hizmet kalitesini ortaya koyan ve (22) ifadeyi içeren beş boyutta toplamışlardır:

1. Fiziksel özellikler: Bu unsurlar, kurumun ekipman modernitesini, fiziksel araçların vizyonunu, çalışanlarının dış görünümünü ve kurumun genel görünümünün etkisini ölçen dört değişkeni içerir.
2. Güvenilirlik: Kurumun, müşterilerine verdiği sözü yerine getirme derecesini, problemleri çözüme konusundaki ilgisini, hizmet performansını, müşterilere söz verdiği zamanda hizmet sunma taahhüdünü ve hatasız kayıt tutuma işlemini ölçen beş değişkeni içerir.
3. Heveslilik: Bu boyut, kuruluşun müşterilerine hizmet sunma zamanını bildirmesini, çalışanlarının anında hizmet sağlama konusundaki çabalarını, çalışanlarının yardım ve destek sağlama konusundaki tutumlarını ve çalışanların isteklere derhal cevap verme konusundaki performanslarını ölçen dört değişkeni içermektedir.
4. Güven: Bu boyut, çalışanların müşterilere güven verme durumlarını, müşterilerin çalışanlarla ilişkilerinde kendilerini güvende hissetmelerini, çalışanların müşterilerle ilişkisindeki nezaketini ve müşterilerin sorularını cevaplayacak bilgiye sahip olma derecelerini ölçen dört değişkeni içerir.
5. Empati: Bu boyut, kurum çalışanlarının müşterilere özel ilgilerini, ihtiyaçları hakkındaki anlayışlarını, kuruluşun çalışma saatlerinin tüm müşterilere uyacak şekilde uyarlanmasını, kuruluşun müşterilerin yüksek çıkarları için çalışmasını ve müşterilerin ihtiyaçları hakkında yeterli bilgiye sahip olma durumlarına dair beş değişkeni içerir.

Bu ölçek hakkında çok sayıda çalışma yapılmış ve birçok tenkide uğramıştır. Bunlar arasında en önemli çalışma, (Kur'an & Al-Sayed, 2001) 'ın yeni ölçek modellerini ortaya koyan, kısaca SERVPERF adı verilen ve gerçek performans ölçümünün gerçekleştiği modeldir. Bu yöntem bir önceki yönteme alternatif olarak geliştirilmiştir. Bu yöntemde, beklenti ve algı arasındaki fark göz ardı edilir ve hizmet kalitesi ölçümü için sadece gerçek performans dikkate alınır. Bu model, fiziksel özellikler, güvenilirlik, heveslilik, güven ve empatiden oluşan, kalitenin beş boyutuna dayalı hizmet performansı ile ilgili yöntem ve işlemlerin doğrudan değerlendirilmesine dayanmaktadır.

Taylor ve Cronin, SERVPERF modelinin, performans ölçümünde en iyi yöntem olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Önceki ölçeklerden ayrılan yönleri, uygulamadaki kolaylığı, ölçümdeki basitliği ve yüksek doğruluk derecesidir.

3.5.2.1. SERVQUAL Modeli

Berry, Zeithaml ve Parasuraman hizmet kalitesi bileşenleri ve ona bir model oluşturma çalışmasına 1985 yılında başlamıştır. Hizmet kalitesi ölçümüne yönelik bu çalışma sonra gelen çalışma, ölçüm ve yazıları da etkilenmiştir. Çalışmada öncelikle kalite keşif araştırması yapmıştır. Bu çalışmanın amacı, yönetim ve tüketici bakış açısına göre kalite sorunlarının nedenlerini belirlemek ve bunları çözmek için stratejiler önermek amacıyla, hizmet kalite olgusunu daha iyi anlamaktır. Çalışma kapsamında, Amerika Birleşik Devletleri'nde bankalar, kredi kartları, aracılık ve onarım firmaları olmak üzere her biri farklı bir hizmet sektöründe çalışan dört farklı kurum değerlendirilmiştir. Araştırmada uygulayıcılar, pazarlama müdürleri, müşteri hizmetleri yetkilileri ve üst düzey yöneticilerle (bir-iki saat arasında değişen) 14 görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelerde şu açık sorular yöneltilmiştir: Müşteriye göre kalite nedir? Kaliteyi iyileştirme/geliştirme adımları nelerdir? Kaliteyi yükseltme sorunları nelerdir? Ayrıca araştırmacılar, her sektörden üç grup olacak şekilde, yaş ve cinsiyet açısından homojen on iki grup tartışması düzenlenmiştir. Katılımcılar, kurum ismi vermeden genel olarak deneyimlerini ve fikirlerini tartışmışlardır.

Bu görüşme ve tartışma gruplarının sonuçlarına ve onaylama/olumsuzlama ilkesine dayanarak müşterinin kendisine sunulan hizmeti kendi beklentilerine göre değerlendirdiği söylenebilir. Önceki literatür ve saha araştırmasına dayanarak, hizmet kalitesini ölçmede beş boşluk temeline dayanan kavramsal bir model geliştirilmiştir. Bunlardan en önemlisi, müşterinin genel olarak sektör kurumlarından beklediği performans ile kurumun fiili performansı arasındaki farktır/boşluktur. Bu modele göre yüksek kalite performansı müşteriye şaşırtan ya da beklentilerini aşan hizmettir. Buradan hareketle şu denklem ortaya çıkmaktadır

Kalite = algılar - beklentiler.

Boşluk modeline göre; hizmetin fiili performansı ile müşterinin algısı, müşterinin ihtiyaçlarına göre beklentisi, önceki deneyimleri ve başkalarının deneyimlerinden edindiği izlenimler arasındaki farkın/boşluğun derecesi kaliteyi belirler. Bu modele ek olarak, müşterilerin her bir maddeye verdikleri önem değerlerindeki dikkate alan modellerde kullanılmıştır.

$$\text{Kalite} = \text{algılamalar} \times \text{önem}$$

Çalışmada, müşteri beklentileri ve algıları arasındaki boşluğun yanı sıra, müşterinin kalite değerlendirmesini etkileyeceği düşünülen dört boşluğa daha ulaşılmıştır. (Parasuraman vd., 1985)

1.Boşluk: Müşterilerin beklentileri ile yönetimin bu beklentileri algılaması arasındaki fark. Bazı müşterilerin beklentilerini, yönetimlerin algılayamadığı veya müşteriler nazarındaki önemin farkında olamadığı ortaya çıkmıştır.

2.Boşluk: Yönetimin, müşterilerin kalite beklentilerini doğru okuyamamasından kaynaklanan fark. Yöneticilerle yapılan görüşmeler, müşterilerin tüm beklentilerinin, dalgalı talep, düzensizlik, vasıflı işgücü eksikliği ve yöneticilerin hizmeti yerine getirmedeki eksikliği gibi nedenlerden dolayı kalite ve standarda dönüştürmenin mümkün olmadığını göstermiştir.

3.boşluk: Kalite için belirlenen ve taahhüt edilen standartlar ile gerçekleşen performans arasındaki fark. Hizmet için yönlendirilme ve direktiflerin konulması ve belirlenmesi, her zaman onların uygulanacağı anlamına gelmez. Bu konuda şirket yöneticileri personel performansındaki dengesizliği ve farkı dile getirmiştir.

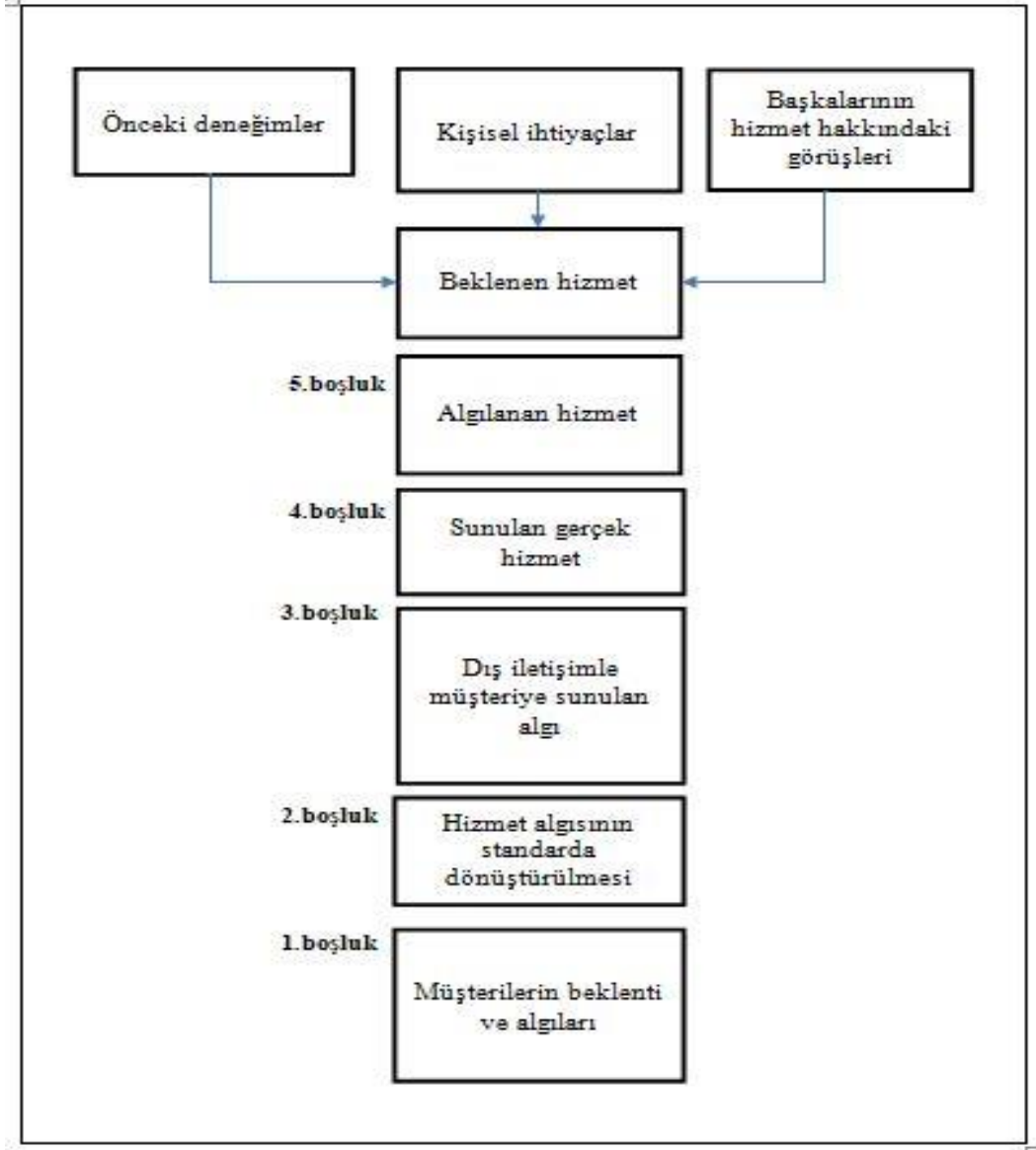
4.Boşluk: Gerçekleşen performans ile amaçlanan kalite düzeyi arasındaki fark. Hizmet hakkındaki abartılı pazarlama, müşterinin beklentilerini yükseltmektedir ve bu beklentiler karşılanmadığında da müşterilerin değerlendirmesi düşmektedir.

Aynı şekilde fark, müşterilerin isteklerini yerine getirme konusunda kurumun ve çalışanlarının gösterdikleri çabayı anlatmadaki eksikliğinden kaynaklanmaktadır. Bu

çaba ve gayretlerden müşterileri haberdar etmek bazı önyargıları veya yanlış anlamaları ortadan kaldırabilir ve hizmet değerlendirmelerini iyileştirebilir.

5.Boşluk: Beklenen hizmet ile müşteriye sunulan hizmet kalitesindeki farklılıklar ya da sapmalardır

Bu beş boşluk arasında araştırmacıların en çok dikkatini çeken 5. Boşluk olmuştur. Şekil 3.1, söz konusu beş boşluğu ve oluşumunda nelerden etkilendiğini göstermektedir.



Şekil 3.1: Servqual hizmet kalitesi formu (Parasuraman vd., 1985)

Servqual modelinde ölçüm yöntemi:

Araştırmacılar kalitenin tespiti adına 10 kriter ortaya koymuşlardır. Hizmet sektörlerindeki bu kalite kriterleri bir sektörden diğerine farklılık arz etse de onların bakış açısına göredir:

1. Güvenilirlik: ilk seferinde kusursuz hizmet performansını ifade eder. Yükümlülüklerin yerine getirilmesi, kayıt ve faturaların doğruluğu ve anlaşılan teslim zamanına riayet edilmesidir.
2. Heveslilik: Çalışanların, müşterilere hizmet sunma konusundaki istek, arzu ve hazırlıkları ile beraber hizmet sunma hızlarıdır.
3. Verimlilik: Müşterilerle muhatap olan ve hizmet sunan çalışanların bilgi ve beceridir.
4. Hizmete kolay ve hızlı erişim: Hizmetin telefon iletişimi ile kolaylaştırılması, bekleme süresinin kısalığı, hizmet sunma zamanının, yer ve konumunun uygunluğudur.
5. Nezaket: Kişi ve mülkiyete saygıyı, kişisel iletişimde güler yüzlülüğü, etik davranış ve çalışanların dış görünüşünü içerir.
6. İletişim: Kullanıcının hizmet ve maliyeti hakkında anlaşılır bir şekilde sürekli bilgilendirilmesi ve problemlerin çözümü için kendisine güven verilmesidir.
7. Dürüstlük: Dürüstlük, güven, müşterinin çıkarlarını korumaya özen gösterilmesidir. Esas olarak, şirketin adını, itibarını ve müşterilerle kişisel etkileşimin yolunu içerir.
8. Güven: Müşterilerin tehlike ve şüphelerden korunması, güven altına alınması ve müşteri bilgi gizliliğinin muhafaza edilmesidir.
9. Müşterinin anlaşılması: Müşteriyi, ihtiyaçlarını ve isteklerini anlama çabası ve ona kişisel ilgi ve alaka gösterme gayretidir.
10. Fiziksel özellikler: Hizmeti sunumunda kullanılan ekipman ve araçlar ile çalışanların dış görünümüdür.

Araştırmacılar, daha sonra gerçekleştirilen araştırmaların sonuçlarına dayanarak bazı boyutların birleştirilmesi ihtimalini değerlendirmişlerdir. Sonraki çalışmalarında algılanan hizmet kalitesini ölçme yöntemini, Servqual modeli adını verdikleri bir yöntemle ölçmeye başlamışlardır. Bu oluşumlardaki beklenti ve algılar çift uçlu 22

sorudan oluşan bir ölçüm ve en yükseği kesinlikle katılıyorum ve en düşüğü kesinlikle katılmıyorum arasında değişen 7 dereceli bir piramitten oluşan değerlendirilme sistemidir.

Tablo 3.1. Servqual modelinde hizmet kalite ölçüm boyut ve maddeleri

Fiziksel özellikler	Fiziksel ekipmanlar ve çalışanlarının dış görünüşü
Güvenilirlik	Hizmetlerin doğru ve yeterli sunulması
Heveslilik	Müşterilere yardımcı olma seviyesi ve hizmet hızı
Güven	Çalışanların, bilgisi nezaketi ve güven verme gücü
Empati	Kurumun müşterilere gösterdiği bireysel ilgi

Son iki boyut olan güven ve empati, aslında on temel bileşimden yedisini temsil eden öğeleri içermektedir. Bunlar; iletişim, güvenilirlik, güven, verimlilik, nezaket, müşteriye anlama ve hizmet ulaşımıdır. Birçok inceleme ve araştırmalardan sonra bunlar birleştirilmiştir.

Modelin temel fikri, kalitenin elde edilmesinde tüketicinin rol ve deneyimlerinin önemi ve memnuniyet ve sadakatini kazanma amacıyla beklentilerine cevap verilmesinin önemini içerir. Buradan hareketle, kurumun çalışma ve gayretlerini doğru yönde yapabilmesi için kalite ölçümü, müşterilerin bakış açılarına dayanarak yapılır. Ayrıca, buna ilaveten farklı sonuçlarda oraya koyulmuştur. İşlem kalitesinin yanı sıra çıktı kalitesinin önemine de değinilmiş isede, bazıları tarafından, Berry ve arkadaşlarının üç boyut metodunda teknik kalite olgusunu dikkate almadıkları iddiasının önüne geçememiştir. Kurumun, müşterilerle iletişiminin ve özel durumlarda müşterilere gösterilen kişisel ilgisinin önemine de vurgu yapılmıştır. Araştırmacılar, kalitenin birden fazla seviyesi olduğunu doğrulamaktadır. Normal aktivitelerde sunulan genel seviye ve hata veya yanlış anlaşılma durumlarında sunulan istisnai olağan üstü hizmet seviyesidir. Makale yazarları, bazı kurumların müşterileri ile aralarında hiçbir zaman direk iletişimin olmadığını, fakat herhangi bir hata oluşması durumunda bu hatanın düzeltilmesi için yoğun bir iletişim sürecine geçtiklerinden bahsetmektedirler. (Parasuraman vd., 1991)

(Kur'an & Al-Sayed, 2001), hizmet kalitesi araştırmalarında müşterilerin beklentilerinin ölçmenin zorunlu olmadığı sonucuna ulaşmış, Hizmet kalitesi ölçümünde algılanan hizmet kalitesinin ölçümünün yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca çalışma sonuçları satın alma konusunda tüketici memnuniyetinin, hizmet kalitesine göre daha etkili olduğunu göstermiştir.

Çavdar, Önal ve Kıpçak sosyal hizmetler ve icra dairesi hizmetlerine yönelik çalışmalarında ServQual ölçeğinin beş boyutunun yanısıra bilgilendirmenin hizmet kalitesindeki önemine değinmiş ve bu iki sektör açısından müşteri önem değerlendirmelerinin bunu desteklediğini belirtmiştir. Kılıçlı, (Çavdar & Yüksek 2017) tarafında dış sağığı hizmetlerine yönelik yapılan çalışma bu sonuçları destekler niteliktedir. Çalışmada altı boyutlu hizmet kalitesi ölçeğinin DFA sonuçlarının gerekli uyum iyiliğı değerlerini sağladığı görülmektedir.

3.6. Eğitimde Kalite

Eğitimde kalite olgusunun önemi uluslararası gündeminde yerini korumaktadır. Eğitim kalitesi, fertler ve toplum açısından büyük önem taşımaya başlamıştır. Birçok bilimsel çalışmanın sonuçları bu bakış açısını desteklemektedir.

(AKAO, 1996) 'ın çalışması, kalite yönetimi felsefesinden doğan pratik yöntemlerin uygulanmasında eğitim kurumlarının, hala diğer alanlara göre daha yavaş olduğunu göstermiştir. Kalite yönetiminin temel prensipleri, hala eğitim kurumlarının yönetim uygulamalarında eksiktir.

Eğitimde kalite, başlangıcı olan fakat sonu olmayan dinamik, değışken bir süreçtir. O, belirli bir süre zarfında veya sınırlar çerçevesinde yürütölen bir program veya proje olarak düşünölmemelidir. Eğitimde kalite, finansörlerin beklentilerinin sürekli değışken olması, elde edilen kaynakların homojen olmaması, öğrencilerin istihdam olanaklarının daireselliğı, toplumun ihtiyaçlarının net olmayışı nedeniyle o sürekli hareket halinde olan bir süreçtir. Buna ilaveten, kalite olgusuna dair bakış açısının sabit ve değışmez olduğu inancı veya geçmişteki performans kalitesinin günümüzdeki performans kalitesi yerine geçeceği inancı yanlıştır. Kalite aynı zamanda zaman ve mekânla da ilişkilidir. (Muhammed, 2005).

Eğitim alanındaki kalite yönetimi, eğitimin özü ve durumunu gösteren, girdilerin, tüm boyutlarını, süreçlerini, yakın veya uzak çıktılarını doğru ve kapsamlı bir şekilde yansıtan bir grup faktörleri ifade eder. Aynı şekilde, herhangi bir toplumda istenilen ve uygun olan hedeflere ulaşılmasına yarayan sürekli bir etkileşimdir. Özün doğruluğuna ve sağlamlığına göre kalite seviye ve düzeyi de farklılık arz eder. (Linda, 1995).

Eğitim alanındaki kalite yönetimi felsefesi yeni bir yönetim felsefesidir. Amaçlarına ulaşmak ve öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap vermek için eğitim kurumunun tüm enerjisini ve insan kaynaklarını değerlendirmeye yoğunlaşmasıdır. Bu bakış açısının temel ilkeleri şunlardır:

1. Değişimin kabulü ve ona göre hareket edilmesi.
2. Eğitim hizmetlerinde kaliteye odaklanılması.
3. Eğitim kurumu, öğrenciler, aileleri ve toplum arasında ortak bir vizyonun olması.
4. Eğitim kurumu içinde öğrencilere odaklanılması.
5. Eğitim sürecinde önde olma ve mükemmellik için çaba gösterilmesi.
6. Eğitim kurumu içerisinde takım ve ekip çalışması anlayışının yerleşmesi.
7. Eğitim sürecinin tüm unsurlarına ilişkin bütüncül bir veri tabanının oluşturulması.
8. Eğitim kurumunda, eğitim ve yönetim kadrosu tarafından etkin liderliğin olması.

3.6.1. Eğitimde Kalite Unsurları

Eğitim alanında kalite unsurları, eğitim sürecindeki etkenlere dayanarak aşağıdaki şekilde belirlenebilir.

1. Müfredatının kapasitesi, kapsamlılığı, teknolojik alanda gerçekleşen gelişmelerle ilişkisi, ekonomik problemlerle mücadelesi, kültürel değişimlerle muamelesi açısından eğitim müfredatının kalitesi. Ayrıca bu müfredatın programın, değişen çevre koşullarına uyumluluk esnekliği.
2. Öğretmenin bilimsel ve davranışsal kalitesi.

3. Akademik bakış açısı ve pratik uygulamalarına dayanan öğretim metotlarının kalitesi ve işlenen ve öğretilen konuların güncel sorun ve çevre problemleriyle ilişkisi.
4. Kütüphane ve ekipmanın kalitesi, modernliği ve yeterliliği.
5. Yönetimin kalitesi. Yönetim sürecinin kalitesi arttıkça insani ve fiziksel kaynakların kullanımı, analiz, uygulama ve ölçme gibi eğitim sistemini geliştirme süreci de iyileşecektir.
6. Ekipman ve bilimsel araştırma projelerinin desteklenme ve finansman kalitesi.
7. Yukarıda geçen her eksen için gerekli olan performans ölçüm ve değerlendirme kalitesi. (Reco & Navarr, 1999)

3.6.2. Eğitimde Kalite Düzeyinin Ölçülmesi

Eğitimde kalite yönetimi ölçümü, toplu ve sürekli bir gelişimin sağlanması ve kurum düzeyinde bütün etkinlik ve aktiviteleri kapsamaları adına bilimsel bir yöntemi, kurum yönetimi adına ekip ve takım ruhu çalışmasını gerektirmektedir. Aynı şekilde kalite yönetimi, öğrencinin kuruma ilk kabul edildiği günden itibaren, bütün eğitim süreçlerinde ve eğitiminde öğrenci ile alakalı işlemler ile onun mezun olması ve iş dünyasına atılmasına kadar olan süreyi kapsayan dönemdir.

Kalite ile ilgilenenler, eğitimde kalite yönetiminin dayandığı faktörleri şu şekilde belirlemişlerdir.

1. Kaliteyi güvence altına almayı hedefleyen bir yönetim anlayışını benimsemek.
2. Yönetimde yaratıcı fikirlere açık olmak ve bunları önemsemek.
3. Kurum içi ve dışında öğrenciye önem vermek ve onlarla ilgilenmek.
4. Öğrenci, öğretmen ve yönetim aygıtı arasında katılımcılığa önem vermek.
5. Eğitim kurumundaki her bireyin kaliteden sorumlu olmasını sağlamak.
6. Öğrencinin ihtiyaçlarını tespit edip belirlemek.
7. Eksik yönleri tespit edilerek düzeltilmesi ve mükemmelliğe götürecek yönlerin desteklenmesi.
8. İyileştirme ve gelişmenin devamlılığını sağlamak.
9. Eğitim kurumundaki bütün çalışanların, kalite kültürünü geliştirmek.

10. Eğitim kurumundaki bütün çalışanların, kurumun karşılaştığı problemlerin çözümüne katılmalarını sağlamak.
11. Öğrencinin başarısız olmasının önüne geçmek.
12. Kalitenin sağlanması adına eğitim kurumundaki bütün çalışanları eğitmek. (El-Hariri, 2011).

3.6.3. Eğitimde Kalite Göstergeleri

Eğitim ve öğretim kurumlarında kalitenin gerçekleşmesi için gerekli olan unsurlar aşağıdaki gibi sıralanabilir:

3.6.3.1. Eğitim Kadrosunun Kalitesi

Eğitim işlemini yerine getiren kadronun bilimsel yeterliliği, davranışı, kültürü, bilimsel deneyimidir. Aynı şekilde, eğitim kadrosunun boyutu, eğitim konusundaki yeterliliği, topluma katkıları, akademik eğitim seviyeleri, yayımlanmış kitap, makale yönüyle bilimsel üretim boyutları, kadronun eğitime ayırdığı süre ve son olarak eğitim kadrosunun öğrencilerine saygısıdır.

3.6.3.2. Öğrenci Kalitesi

Öğrenci, eğitim sürecinin ana bileşenlerinden birisidir. Öğrencilerin kalitesi bilimsel, sağlıklı ve kültürel olarak yeterlilik derecesini ifade eder. Öğrencilerin seçimi ve kabulü, lise eğitiminin kalitesindeki ilk adımı temsil eder. Öğrenci seçimi, kalitenin önemli bir göstergesi olması nedeniyle, bu amaç için tasarlanmış yüksek kaliteli özel sınavlar yapılması gerekir ki bu öğrenciler bilim ve bilimsel araçları keşfetme, yaratma ve anlama yeteneğine sahip seçkin mezunlar arasında yerlerini alsınlar. (El-Mallah, 2005).

3.6.3.3. Eğitim Müfredatının Kalitesi

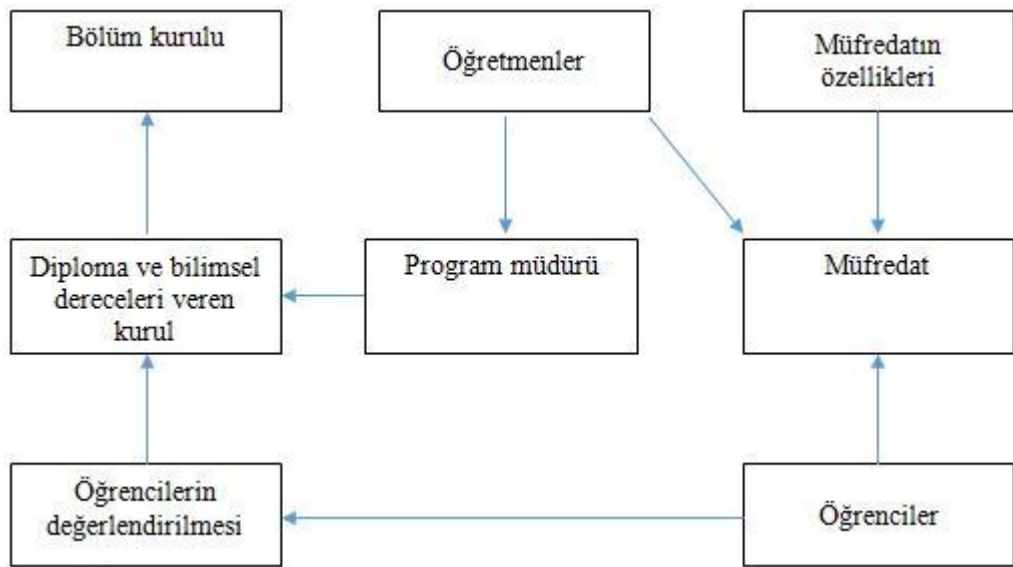
Eğitim müfredatının kalitesi, eğitim programlarının ve planlarının kalitesini, kapsamını, derinliğini, esnekliğini, çeşitli küresel zorlukları ve bilgi devrimini kavramasını, küresel değişkenlere uyumluluğunu ve öğrencilerin kişiliklerinin

oluşumuna katkısını ifade eder. Bu tarz bir eğitim sistemi, eğitimi telkinden uzaklaştırıp, programların ve eğitim yöntemlerinin pratik uygulanması sayesinde öğrencilerin fikir ve zihinlerini canlı tutar.

3.6.3.4. Eğitim Kurumlarının Kalitesi

Eğitim kurumlarının kalitesi, eğitim sürecinin önemli bir eksenini temsil eden bina ve donanımları, genel etkenler arasında önemli bir kesimi temsil eder. Derslikler, havalandırma, aydınlatma, sıralardan oluşan eğitim donanımları eğitimin kalitesine ve çıktılara etki eder. Ayrıca binanın kullanılabilirliği, görevini yerine getirme özelliği, öğrenci sayısına uygun olması, öğretmenlerin ve öğrencilerin kütüphanelerden, laboratuvarlardan yararlanma imkanı ile her bir eğitim kurumuna tahsis edilen fon miktarı ile alakalıdır. Yukarıda belirtilenlerden anlaşılacağı üzere eğitimdeki kalite güvencesi, 5 temel kalite göstergesine veya 5 temel kalite güvence eksenine dayandığı açıktır. Bu amaca ulaşmak için tasarlanmış sınavlarla yapılan nitelikli öğrenci seçimi, eğitim kalitesini güvence altına almak adına birinci adım sayılır. Bu adımdan sonra ise eğitim çıktı kalitesinin yüksek olması adına diğer gösterge ve bileşenlerin kalitesini sağlamak gelir (Diab, 2017)

Aşağıda verilen şekil eğitim kurumlarında kalite güvence süreçlerini göstermektedir.



Şekil 3.2: Eğitimde kalite güvence süreçleri (Pears & Arnold, 2010)

3.6.4. Eğitim Hizmetleri Kalitesi

Eğitim hizmetinin kalitesi, diğer hizmet türlerinde olduğu gibi, onun hakkında karar verenlerin görüşlerine dayanan nispeten anlaşılabilir bir kavram olarak algılanmaktadır. “Kalite anlayışı kişilere ve zamana göre değişkenlik arzeder” ifadesi yukarıdaki bakış açısını onaylar. Eğitim hizmetleri kalitesi, paydaşlarla ilişkisi ve bu hizmeti sunma esnasındaki koşulların yanında, eğitim kurumunun karşılaştığı problemler ile belirlenir. (Raşid & El-Atawi, 2011)

3.6.4.1. Öğrenci Memnuniyeti

Çoğu eğitim kurumu, öğrencilerin önünde birçok seçeneğin olduğunu farkındadır. Bunlardan birisi de öğrencinin daha iyi eğitim ve öğretim hizmeti alabileceği başka bir eğitim kurumuna nakil yapma seçeneğidir. Özellikle özel ve kamu eğitim kurumlarının coğrafi olarak yayılmasının yanında, sayısının artmasıyla birlikte bu fırsat daha da artmıştır. Bundan dolayı, sunulan eğitim ve öğretim hizmetlerindeki öğrenci memnuniyeti okullardaki kalite olgusunu etkileyen en büyük faktör haline gelmiştir. (Qumn vd., 2009) Öğrencilerin kendi eğitim kurumlarından memnuniyeti, onların kurumlarına karşı olumlu duygular beslemelerini sağlar. (Danielsom, 1998) Bu duygu, öğrencilerin akademik ve sosyal ihtiyaçlarına cevap verilmesi neticesinde gerekli kaynakları elde etmeleriyle alakalıdır. Ayrıca bunda akademik performans, rehberlik kalitesi, öğrencilerin kendi arasındaki ve öğrencilerle eğitim ve yönetim kadrosu arasındaki iletişim ve etkinlik de etkilidir.

(Vaughn, 1995), memnuniyetin öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verilmesi, mezuniyetlerine ve gerekli diplomayı elde etmelerine yardımcı olunması ile orantılı olduğunu savunur. Aynı zamanda eğitim kurumunun öğrencilerin ihtiyaçlarına ve öğrencilerin gayret ve çalışmalarına cevap vermesi ile eğitim ve öğretim ortamının kalitesinin öğrenciler tarafından itiraf ve kabul edilmesinin yanında eğitim kurumundaki sosyal hayat ile alakalı olduğuna işaret eder. (Levitz, 2004) ise öğrenci memnuniyetinin, öğrencilerle eğitim kurumundaki öğretim ve yönetim kadrosunun belirlediği bir kısım akademik ve sosyal faktörlere bağlı olduğunu savunur.

Sunulan maddi kolaylıklar, okul politikası, öğrencilerin eğitim kurumunun karşılama ve tutumundan memnuniyetleri ile alakalıdır.(Sehuh & Upcyaft, 2000). (Low, 1996) öğrenci memnuniyetinin, eğitim kurumunun öğrencilerin ihtiyaç ve arzularına ne kadar cevap verdiği konusunda önemli bir gösterge sayılacağını savunur. Bu aynı zamanda o eğitim kurumunun hedeflerini gerçekleştirme, başarısı ve canlılığı konusunda bir ölçektir. Bunun yanında onun ölçüm ve değerlendirilmesi hemen iyileştirilmesi ve düzeltilmesi gereken yönlerin tespit edilmesi adına bütün kurumlar için bir temel ve hayati bir etkidir. Öğrenci memnuniyeti için okulların aşağıda bahsi geçenleri yerine getirmesi gerekir: (Razi & Abbas, 2011)

- Öğrencinin ihtiyaç ve gereksinimlerini tespit etmek
- O gereksinimlere cevap verilmesi
- Zayıf veya olması gerekenden düşük olan hizmet performansının güçlü ve zayıf yönlerinin tespit edilmesi

Herhangi bir eğitim kurumunun bunları gerçekleştirebilmesi için, eğitim kurumunun sunduğu eğitim kalitesi düzeyi hakkında öğrenci memnuniyeti verilerini elde etmesi gerekir ki öğrenciye sunduğu en iyi hizmetler ile iyileştirilmesi gereken alanları tespit edebilsin.

Müşteri memnuniyeti, ihtiyaç ve arzularını tespit yoluyla sürekli manada onların sadakatlerinin kazanılması, bütün örgütler için başarı anahtarı sayılır. Aynı şekilde bu memnuniyetin gerçekleştirilmesi, farklı gelişim ve değişimler karşısında piyasanın ihtiyaçlarına cevap verebilme yolunda bir adım sayılır. Müşteri memnuniyetsizliği, o müşterilerin alımlarının düşmesi, şikâyetlerinin artması ve rakip firmalarla çalışmaları nedeniyle iş maliyetlerinin artmasına sebep olur.

3.6.4.2. Müşteri Odaklılık

Araştırma ve çalışmalar, örgütlerin müşteri odaklı çalıştıkları zaman daha başarılı olduklarını ortaya koymuştur. (Slater & Maclachian, 2000) Kurumlar eğer müşteri sadakatini etkilemek istiyorsa, hizmet kalitesini etkileyen faktörleri öğrenmek zorundadır. Özellikle bunu müşteri odaklılık prensibini benimseyerek yapmalıdır. (Anderson & Zemek, 1998) müşteri odaklı çalışma, örgütün/kurumun, müşterilerin

ihtiyaç ve beklentilerine kaliteden ödün vermeden cevap vermesi ve onları tatmin etmesidir.

(Narver & Slater, 1990) ve (Schneider vd., 1998), müşteri odaklılığı müşterilerin yeterli şekilde sürekli olarak anlaşılması şeklinde tanımlarlar. (Xueveb & Gatignon, 1997) ise, müşterilerin beklenti ve ihtiyaçlarının tespit edilip onlara cevap verilmesidir der. (Deshpande Farley & Webster, 1993) da müşteri odaklılığını başkalarına yarar sağlamadan önce müşterilerin yararını önceleyip tercih eden bir grup değerler topluluğu olarak tanımlar.

Müşteri odaklılık, kurumun, müşterilerinin ihtiyaç ve arzularını tespit etmesi adına gösterdiği gayret ve onları etkileyen değişim ve gelişmeleri açıklaması ile aynı zamanda memnuniyetlerini kazanma yolunda çaba sarf etmesidir. Müşteri odaklılık, kurumun müşterilere yönelik yerine getirmesi gereken bazı aktiviteleri içerir. Bunun için çalışanların, aldıkları ödül ve destekler neticesinde müşteriye karşı tutum, davranış, muamelelerini ve hizmet kalitesini geliştirmeleri ve iyileştirmelidir. (Schneider vd., 1998).

Yukarıda geçenlere ek olarak, daha önce bahsedildiği gibi müşteri odaklı çalışmayı öngören hizmet ortamı, piyasanın üç boyutundan birisidir. (Kelley, 1992) Piyasanın gidişatı ve müşteri odaklılığın ölçüm ve değerlendirilmesi (Chen, 1998) (Lukas & Fervell, 2000) örneğinde olduğu gibi çalışanların bakış açısına göre değerlendirilir.

Müşteri memnuniyeti bireyin, çıktı hakkındaki beklenti ve elde ettiği performans karşılaştırması sonucunda ulaştığı duygu düzeyidir. (Es-Sahn, 2002).

Bütün bu geçenlerden sonra memnuniyetin üç düzeyini şu şekilde ayırabiliriz / sınıflandırabiliriz.

1. Performansın beklentiden düşük olması; düşük kalite, müşteri memnuniyetsizliği
2. Performansın beklenti düzeyinde olması; kaliteli çıktı, müşteri memnuniyeti
3. Performansın beklentiden yüksek olması: yüksek kalite, yüksek müşteri memnuniyeti (Kotler, 2000)

3.7. Literatür Araştırması

Lüteratürde Eğitim hizmetlerinin kalitesinin ölçülmesine yönelik bir çok çalışmaya rastlanmaktadır.

(Çavdar, 2009) yaptığı çalışmada literatürde yükseköğretim hizmet kalitesine yönelik unsurlar için Gazi Üniversitesi İktisat ve İdari Bilimler Fakültesi öğrencilerine anket uygulaması yapılmıştır. Çalışmanın anketinde öğrencilerden belirtilen hizmet kalitesi unsurları için önem ve durum değerlendirmeleri yapmaları istenmiştir. Belirtilen kalite unsurlarının tümü öğrenciler tarafından önemli olarak değerlendirilmiştir

(Aşur & Abadle, 2007) Gazze İslam Üniversitesi'ndeki işletme bölümü master programını inceleyerek, Filistin üniversitelerinin yükseköğretim hizmetleri sunmadaki rolünü ölçmek amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Çalışmada ServQual ölçeği kullanılarak beklenen hizmet kalitesi ile algılanan hizmet kalitesi arasındaki farklar hesaplanmıştır. Çalışma sonuçlarına göre öğrencilerin algı ve beklentileri arasında (0,70) oranında boşluk bulunmuştur. Kaliteyi belirleyen boyutlar arasında en iyi faktörün “güven” olduğu ve bu boyutta beklenti ve algı arasındaki farkın (0,5725) olduğu saptanmıştır. En düşük faktörün ise “heveslilik” olduğu ve bu boyutta beklenti ve algı arasındaki farkın (0,89) olduğu görülmüştür. (Aşur & Abadle, 2007).

ServQual ölçeğinin kullanıldığı diğer bir çalışmada (Hasan vd., 2009) hizmet kalite boyutları ile öğrenci memnuniyeti arasındaki ilişkiyi ölçmeyi amaçlamıştır. Özel yükseköğretim kurumlarında okuyan 200 öğrenci üzerinde yapılan çalışmada, hizmet kalitesinin beş faktörünün, öğrenci memnuniyeti ile yakından alakalı olduğu sonucuna varılmıştır. Yüksek lisans programında özel üniversite ve kamu kurumlarının sundukları hizmet kalitesi hakkındaki öğrenci memnuniyetinde empatiden sonra en yüksek derecesi heveslilik almıştır.

(Karl, 2011) hizmet kalitesine etki eden faktörleri belirleyerek eğitim alanında kalite ölçümünü hedeflemiştir. Bu amaçla ServQual ve ServPerf ölçeklerinin kullanıldığı çalışma öğrencilerin beklentileri ile aldıkları reel hizmetler arasında boşluğun

olduğunu ortaya koymuştur. Ölçüm sonuçları, fiziksel özellikler, güvenilirlik, heveslilik, güven ve empati boyutları arasında boşluğun olduğunu göstermiştir. Çalışma, zayıf ve güçlü yönlerin tespiti adına üniversite öğrencileri üzerinde sürekli ölçüm yapılması gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Bireyler yükseköğretim hizmetlerini ilk defa almaktadırlar, bundan dolayı beklentileri hüküm vermede yerinde olmayabilir ve bunun yanında algılanan hizmet kalitesi de muhatabın kalite performans algısına dayanır. Malezya yükseköğretim hizmet kalitesinin ölçümünde, doğruluk ve tutarlılığın yanında, yükseköğretim kurumlarındaki hizmet kalitesini ortaya koyması yönüyle ServPerf ölçüm sisteminin daha uygun bir yöntem olduğu belirtilmiştir. Buna göre beklentiler, algılanan kalitenin bir parçası değildir. Bunun yanında önceki birçok çalışma, muhatabın hizmetler hakkındaki ölçüm ve değerlendirmesinin performans üzerinden olduğunu ortaya koymuştur. Bu durum, yükseköğretim hizmet kalitesi ölçümünde, sadece performansa dayalı bir yaklaşımın tercih edilmesinin daha uygun olduğu belirtilmiştir

(Bougherra, 2014) yaptığı çalışma ile Cezayir Mesile Üniversitesi'nde ki yükseköğretim hizmet kalite güvence göstergelerini ölçmeyi, fakültenin diğer fakülteler arasındaki konumunu öğrenmeyi ve problemleri çözerek kalite güvencesini artırmayı ve kurumun zayıf noktalarını öğrenmeği hedeflemiştir. 70 öğrenci üzerinden yapılan araştırmada, bazı öneri ve tavsiyelerde bulunmuştur. Bunların en önemlileri; eğitim müfredat kalitesinin artırılması gerektiği, fakültedeki bütün eğitim araçlarının iyileştirilmesi zorunluluğu ve eğitim kalitesinin yükseltilmesi için fakülte yönetiminin çalışması gerektiğidir.

(Ebu Warda & Mohammed, 2007) bazı Arap ve yabancı ülke deneyimleri ışığında, eğitim kalite güvencesini sağlamak amacıyla önerilen kriterleri ve bu deneyimlerden istifade etme yollarını öğrenmeği hedeflemiştir. Bu araştırmanın önemi, Suudi Arabistan'da eğitim kalitesini güvence altına almak için gerekli kriter ve standartları

ortaya koymasından kaynaklanmaktadır. Ayrıca bu çalışma, kalite güvencesi kriter ve standartları üzerine araştırma ve çalışma imkanı veren bazı gelişmiş ülkelerdeki eğitim kalite kriterlerini ortaya koymaktadır. Bu araştırma konuyu incelemede, çağdaş eğitim çalışmalarında araştırma literatürünün yanında, temelde betimleyici yaklaşımı benimsemiştir. Çalışma sonuçlarına göre kalite güvence standartlarının gelişmiş ülkelerde uygulanması, genel eğitim kalitelerini önemli ölçüde yükseltmiştir.

(El-Amir & El-Avamle, 2011), eğitim denetçilerinin bakış açısına göre, Ürdün okullarında eğitim güvence kriterlerinin uygulanma derecesini tanımayı hedeflemiştir. Araştırma örneklemi, (139) erkek ve (61) bayan denetçi olmak üzere toplamda (200) denetçiden oluşmuştur. Bu denetçiler, Ürdün Haşimi Krallığı eğitim müdürlüklerinde çalışan denetçilerden rassal olarak seçilmiştir. Anket sekiz konuda hazırlanmıştır: Öğrenci işleri, öğrenim ve öğretim, eğitim programı (müfredat), insan kaynakları, liderlik, planlama, yerli halk, maddi kaynaklar, eğitim ve öğretim performansı. Sonuçlar, müfredat boyutunun yüksek derecede, diğer boyutların orta derecede olduğunu ortaya koymuştur. Sonuçlar, cinsiyet, deneyim ve bilimsel yeterlilik gibi çalışma değişkenleri açısından kalite güvence kriterlerinin uygulamasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığını göstermiştir. Araştırmacılar, bu projenin Eğitim Bakanlığı'ndaki okullara uygulanması gereği üzerinde durmuş ve uygulanmasını tavsiye etmişlerdir. Ayrıca eğitim ve öğretim bakanlığının kalite güvence standartlarına göre, planlama konusunda eğitim denetçilerine ve öğretmenlere eğitim kursları ve çalıştayları düzenlemesi gerekliliği üzerinde durulmuştur.

(Çelebi, 2010), öğretmenlerin bakış açısına göre, TKY'nin planlama ve uygulama alanında öğretmenlere düzenlenen mesleki gelişim programlarına etkisini ve varsa cinsiyet, bilimsel yeterlilik ve deneyim faktörlerinin etkisini öğrenmeyi amaçlamıştır.

Çalışma örneklemini okul geliştirme ekibi ve öğretmenleri arasından seçilen (60) erkek ve 48 bayan öğretmenden oluşmuştur. Çalışma sonuçları TKY'nin, planlama ve uygulama alanında ve diğer alanlarda mesleki gelişim programlarına açık ve net etkisi olduğunu göstermiştir. Cinsiyette göre yapılan analizlerde kadınlar lehine istatistiksel anlamlı farklılıkları olduğu belirtilirken, bilimsel yeterlilik ve deneyim değişkenlerinde bireyler arasında istatistiksel bir farkın olmadığı ortaya konulmuştur. (Mansour, 2005) TKY kriterlerinin Gazze ili liselerinde uygulanmasına yönelik bir plan geliştirmek amacıyla (60) maddeden oluşan bir anket hazırlayarak bunu 102 okul müdürüne dağıtmıştır. Araştırma sonuçları ilgili okullarda TKY ile ilgili farkındalık eksikliği, idari karar verme sürecinde istatistiksel yöntemlere başvurma eksikliği, sürekli iyileştirme süreci eksikliği ve TKY araçları kullanım eksikliği olduğunu göstermiştir.

(Al-Shirqawi, 2002) TKY ve Milli Eğitim Bakanlığına bağlı lise yönetimleri hakkında bilgi toplamak için elektronik bilgisayar araştırmalarını kullanmıştır. Araştırmada, Kahire ve Beni Süveyf illerindeki lise müdürleri, yardımcıları ve öğretmenlerinden oluşan bir grup örneklem üzerinde uygulanan anket kullanılmıştır. Çalışma sonuçları, modern idare yöntemleri konusunda yönetim kadrosunun eğitime gereken özen gösterilmediğini göstermektedir. Okul müdürlerinin TKY metotlarını benimsemesi ve ekip ruhunun önündeki engellerin ortadan kaldırması gerekmektedir.

(Hernandez, 2002) Teksas Eğitim Bölgesinde TKY uygulamalarına yönelik araştırmasında, TKY'nin denetçiler, eğitim hizmetlerinden sorumlu yardımcıları, okul yönetimi, öğretmenler üzerinde yukarıdan aşağıya doğru uygulandığını, ve müdür ve öğretmenlerin görevleri sırasında sürekli bir eğitim sürecinin olduğunu

belirtmiştir. Ayrıca okullarda TKY etkinliğini artırmak için daha iyi yöntemlerin bulunması gerektiği ifade edilmiştir.

(Garey, 1999) İngiltere’de yaptığı çalışmada TKY’nin üniversite kampüsünde uygulanmasında payı olan etkenleri belirlemek amacıyla, fakülte dekanlarına ve üniversite rektörlerine yöneltilmek üzere, üniversite ve fakültelerindeki TKY hakkında açık soruları içeren bir anket hazırlanmıştır. Araştırma, (60) adet devlet eğitim kurumunu kapsamıştır. Araştırma sonuçlarına göre, destek ve gereklilikleri içeren dış çevre girdileri, TKY programlarını kampüste uygulama konusunda, dekan ve rektörü motive etme etkisine sahiptir. Uygulamalar ve bütçe azlığı gibi iç faktörler, TKY programlarını uygulanması konusunda dekan ve rektörleri etkilemektedirler.

(Adomaitiene, 1999) TKY standartlarını, bunların uygulanma imkânını ve önündeki engelleri analiz ederek, TKY’ni Litvanya’daki Eğitim Kurumlarında uygulamayı amaçlamıştır.

(Carey, 1995) Deming ilkeleri kullanılarak TKY’nin eğitim sürecinde uygulanmasını ve bunun eğitim sürecine etkisini öğrenmeyi amaçlamıştır. Araştırmacılar, TKY’nin uygulanması için Deming kriterlerinin temel yapısını oluşturan 14 ilkeyi inceledikten sonra her bir kriterin üniversite yönetiminde ve eğitim programında nasıl uygulanabileceği hakkında öneriler sunmuşlardır. Çalışma sonuçlarına göre TKY uygulamasını başarılı kılan temel faktörler ekip ruhunda gizlidir. Deming kriterleri, eğitim sürecinde rehber ve yol gösterici olarak kullanılabilir.

(Lagrosen, 1997) yaptığı çalışmada TKY ilkelerinin okullardaki etkisini araştırmak, bu kriterlerin okullarda uygulanma imkânını ve ne ölçüde teşvik edilebileceğini öğrenmek amacıyla TKY sistemini yeniden yapılandırmanın uygun yöntemlerini inceleyerek bunları Tabby ilçesindeki 4 okul üzerinde denemiştir. Çalışmada,

okullarda kullanılan ilke ve değerleri, önerilen TKY ilkeleri ile karşılaştırmış ve mukayese etmiştir. Gözlem ve yüz yüze görüşme yöntemiyle toplanan veriler üzerinden yapılan değerlendirmelerde TKY'nin okullarda uygulanmasının güzel sonuçlar verdiği belirtilmiştir. Bazı okul yöneticilerinin TKY hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığı gözlemlenmiştir. değillerdir.

(Cathy, 1998) TKY ilkelerinin Deming modeli aracılığıyla okul yönetiminde kullanılmasına yönelik çalışmada, kısa ve uzun vadeli hedeflerin gerçekleştirilmesi için, bir planın konulması, öğretim kadrosunun eğitilmesi, bir çalışma ekibinin oluşturulması ve iyileştirme sürecinin devamlılığının sağlanması gerektiğini belirtmiştir.

(Brown & Jacqueline, 1995) Organ vilayetinde çalışan memurların, TKY uygulamalarına yönelik bakış açıları incelemek amacıyla, eğitim bakanlığında çalışan 400 görevli üzerinden bir anket uygulaması yapmıştır. Çalışma sonuçları TKY'nin uygulamalarına yönelik bakış açısının, hizmet türü, cinsiyet, eğitim düzeyi, yaş, etkin köken ve çalışma yerine göre farklılık arzetmediğini göstermiştir.

(Chobadin vd., 1994) okul ve üniversite eğitiminde kalite uygulamasının gerekliliklerini araştırmak için yaptıkları çalışmada, gelişim gereksinimlerinin belirlenmesinde, kalite güvencesi standartlarının dikkate alınmadığını ortaya koymuştur.

Çalışma sonuçları, her seviyede sürekli iyileştirme anlayışının yerleştirilmesi gerektiği, gerekli teknik ekip ve ekipmanların sağlanması zarureti ve eğitim kurumlarının çıktısı sayılan öğrenciler aracılığıyla kurumun ölçüm ve değerlendirilmesinin yapılması gerektiğini göstermiştir.

(Seymour, 1991) TKY programının Amerikan Üniversitelerinde uygulanmasının pozitif yönlerini ve uygulanmasının önündeki engelleri belirlemek amacıyla TKY

programını uygulayan 23 kurum üzerinde bir çalışma yapmıştır. Araştırma sonuçları çoğu üniversitede TKY uygulamalarının önünde engeller olduğunu bununla birlikte eğitimde TKY uygulamaları ile iyileştirme ve geliştirmeyi sağlayarak kendi üniversite ve fakültelerinde bir fark yaratabileceklerini göstermiştir.

4. IRAK ORTA ÖĞRETİM HİZMETLERİNDE KALİTE

4.1. Araştırmanın Amacı Ve Önemi

Ölçme araçlarının güvenilirlik ve geçerliliğinden emin olunduktan ve soruların nasıl cevaplandırılacağı konusuyla alakalı talimatlar da ekledikten sonra araştırmacı, 22/09/2019 - 01/10/2019 tarihleri arasında Dahok ilinde araştırma aracını bizzat kendisi temel çalışma örneklemini üzerinde uygulamıştır. Örneklem grubuna araştırmanın bilimsel amaçları hakkında kısa bilgi verilmiş ve cevaplarının gizli kalacağı ve bilimsel araştırma dışında kullanılmayacağı açıklanmış ve kendilerinden hiçbir alanı boş bırakmadan doldurmaları istenmiştir.

Bu araştırmanın amacı Dohuk ili liselerindeki eğitim hizmetlerinin kalite düzeyini değerlendirmektir. Araştırmanın alt amaçları ise eğitim hizmet kalitesinin kadın ve erkekler arasında anlamlı farklılık gösterip göstermediğini, özel okul ve kamu okulları arasında anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit etmektir.

4.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemini

Evren araştırmacı tarafından araştırılan birey ve tüm grubu ifade eder (Al-Refaa & Jubran, 2015).

Araştırmanın evrenini; 2018 – 2019 eğitim ve öğretim döneminde Dohuk il merkezinde bulunan devlet liselerindeki (28150) öğrenciler oluşturmaktadır Bunlar sözel ve sayısal bölümlerde okuyan (15100) erkek ve (13050) kadın öğrencidir. Araştırmacı bu istatistikleri Dohuk ili eğitim müdürlüğüne ait (Tehsil el-Mihne) kitabının 1. ekinden almıştır.

Araştırmanın örneklemini, Dohuk il merkezinde bulunan devlet liselerinde okuyan öğrencilerden %54 oranında tesadüfi olarak seçilen 200 erkek ve 200 kadın olmak üzere toplam 400 öğrencilerden oluşmaktadır. Örneklemim 200'ü devlet okulunda, 200'ü de özel okulda öğrenim görmektedir.

4.3. Ölçme Araçları

Mevcut araştırma konusu “Eğitimde hizmet kalitesi ve bunun Dohuk il merkezinde bulunan lise dönemi öğrencilerinin nazarında liselerde uygulanması”dır. Araştırmacı, araştırma konusu ile alakalı çalışmaları ve önceki çalışmaları inceledikten sonra liselerde eğitim kalitesi konusunu ele almıştır. Daha sonra (Parasuraman vd., 1985) tarafından tasarlanan servqual modeli kullanılarak anketler Irak ortamına uyarlanmıştır. Anket iki bölümden oluşmaktadır.

1. bölüm lise öğretiminde kalite güvencesini içermekte olup 20 sorudan oluşmaktadır.

2. bölüm; eğitim hizmetleri kalitesini içermekte olup 20 sorudan oluşmaktadır.

4.4. Ölçme Araçlarının Geçerlik ve Güvenilirliği

Güvenilirlik, kullananın veya koyucusunun sahip olması gereken temel faktörlerden biridir. Aynı zamanda, araştırmanın konusunu ölçmede bulunması gereken etkin ölçüm şartlarından birisidir. (Ahmed & Marwa, 2013) (Ebel 1972) ölçümü yapılacak konunun dikkatli ve hatasız ölçüm derecesine göre o aracın güvenilir sayılacağına işaret etmektedir (Ebel, 1972). Bu nedenle araç, güvenilirliğinden emin olmak ve lise öğrencilerine ne derece uygun olduğunu görmek amacıyla eğitim, psikoloji, yönetim ve ekonomi alanlarında uzman 16 kişiden oluşan bir hakem grubuna sunulmuştur. Hakem grubun, soruların (%80)’ne onay vermesinden sonra geriye kullanmaya uygun 20 soru kalmıştır. Araştırma soruları 5’li likert ölçeğinde hazırlanmıştır.

Geçerlilik, iyi bir performans için en önemli koşullardan birisidir. Geçerlilik, sonuçlardaki tutarlılıktır (Marshall, 1972). Geçerlilik aynı bireyler üzerinde ve aynı koşullar altında ölçüm olgusunun tekrarı durumunda benzer sonuçları vermesidir (Eş-Shuaibi vd., 2014).

4.5. Araştırmanın Sınırları

Mevcut araştırma, sadece Dohuk ili liselerinde, 2018-2019 eğitim ve öğretim yılında, devlet okullarında okuyan sabahçı öğrencilerle sınırlıdır.

4.6. Araştırmanın Bulguları

Uygulanan anket neticesinde elde edilen verilerin analizi bu bölümde yapılmıştır. Verilerin analizinin yapılabilmesi için anket formları uygun kodlamalar yapılarak IBM SPSS 25.0 programına aktarılmıştır. Analizlerde lise öğretiminde kalite güvencesi ölçeği ve eğitim hizmetinin kalitesi ölçeklerine ait örneklem yeterliliği (Kaiser-Meyer-Olkin-KMO) ve Bartlett küresellik testi tespit edilmiş, doğrulayıcı faktör analizleri ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Katılımcıların demografik verilerine ait frekans analizleri yapılmıştır. Analizde kullanılan ölçeklerin birbirleriyle ilişkisi incelenmiştir. Ölçeklerin demografik verilere göre analizleri yapılmıştır. Analizlerde tanımlayıcı istatistikler frekans (n), yüzde (%), ortalama ve standart sapma minimum ve maksimum olarak belirtilmiştir.

4.6.1. Analizlerde Kullanılan Ölçeklerin Faktör Analizi

Analizlerde kullanılan lise öğretiminde kalite güvencesi ölçeği ve eğitim hizmetinin kalitesi ölçeğine ait KMO ve Bartlett testleri yapılarak ölçeklere ilişkin doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve sonuçlar aşağıda başlıklar halinde verilmiştir.

4.6.2. Ölçeklerin Ait KMO ve Bartlett Testleri

Faktör analizi değişkenler arasındaki ilişkiyi açıklayan ve değişkenlerin temelindeki boyutları belirleyen bir analiz türüdür (Hinton vd., 2004). Analizde kullanılan ölçeklere faktör analizi yapabilmek için faktör analizine uygunluğunun testlerle ölçülmesi gerekmektedir. Bu testler örneklem yeterliliği (Kaiser-Meyer-Olkin-KMO) ve Bartlett küresellik testidir. Faktör analizinin ön koşullarını test etmek için,

ölçeklerimize Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi ve Bartlett Küresellik Testi uygulanmış ve bulgular Tablo 3.1.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.1. Analizlerde Kullanılan Ölçeklere Ait KMO Ve Bartlett Testleri

		Lise Öğretiminde Kalite Güvencesi Ölçeği	Eğitim Hizmetinin Kalitesi Ölçeği
Kaiser-Meyer-Olkin Testi		,921	,903
Bartlett Küresellik Testi	Yaklaşık Ki-kare	10293,524	3966,497
	Serbestlik derecesi	435	190
	p	,000	,000

Tablo 4.1.'de ölçeklerimize ait Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değerleri görülmektedir. Bu değerlerin 0,60'dan büyük olması verilerin faktör analizine uygunluğunu göstermektedir. Küresellik testi oranının (p) ,000 olması verilerden anlamlı faktörler çıkacağını ifade etmektedir. Sonuç incelendiğinde analizlerimizde kullanılan ölçeklerin ikisinin de faktör analizine uygun oldukları anlaşılmıştır.

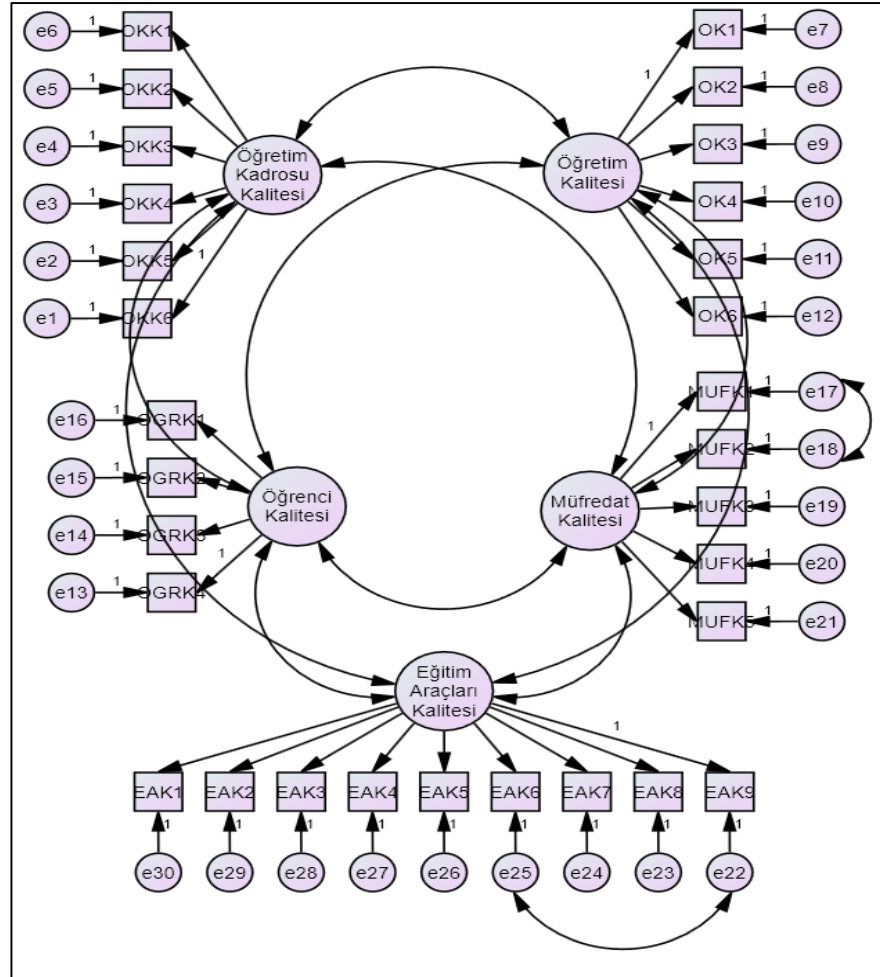
4.6.3. Ölçeklerin Doğrulayıcı Faktör Analizi

Doğrulayıcı faktör analizi modeli için analizlerde kullanılan lise öğretiminde kalite güvencesi ölçeği ve eğitim hizmetinin kalitesi ölçeklerinin yapısındaki gözlenemeyen faktörler ile bu faktörler arasındaki karşılıklı bağımlı etkiler AMOS 24 programı ile incelenmiştir.

4.6.3.1. Lise Öğretiminde Kalite Güvencesi Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi

Lise öğretiminde kalite güvencesi ölçeği 5 boyuttan oluşmaktadır. Gözlenemeyen değişkenleri temsil eden elips şeklinde Şekil 4.1.'de gösterilmiştir. Bu 5 faktör birbiriyle ilişkilidir ve aralarındaki ilişki çift yönlü oklarla gösterilmiştir. Gözlenemeyen değişkenlerin göstergeleri olarak belirlenen ölçülebilen değişkenler (ölçek maddeleri) dikdörtgen sembollerle gösterilmiştir. Modelde yer alan tek yönlü okların ucundaki e değerleri modelde açıklanamayan varyansları temsil eden hata terimleridir. Doğrulayıcı faktör analizinde maksimum olabilirlik tahmin yöntemi

kullanılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi varsayımları olan ölçeğe ait değişkenler arasında korelasyon olduğu fakat aşırı kolinearite olmadığı($r > .09$) ve maddelerin puanlarının normal dağılıma yakın olduğu(değişkenlerin skewness ve kurtosis değerleri ± 1 aralığında) analize başlamadan tespit edilmiştir.



Şekil 4.1: Lise Öğretiminde Kalite Güvencesi Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi

Tablo 4.2. Lise Öğretiminde Kalite Güvencesi Ölçeği Maddelerinin Regresyon Katsayıları

			Regresyon Katsayıları	S.Hata	C.R.	<i>p</i>	Standartlaştırılmış Regresyon Katsayıları
OKK6	<	R1	1,000				,642
OKK5	<	R1	1,254	,433	5,209	***	,731
OKK4	<	R1	1,265	,540	5,307	***	,621
OKK3	<	R1	1,130	,516	5,101	***	,629
OKK2	<	R1	1,146	,506	5,225	***	,750

			Regresyon Katsayıları	S.Hata	C.R.	p	Standartlaştırılmış Regresyon Katsayıları
OKK1	<	R1	1,248	,463	5,285	***	,787
OK1	<	R2	1,000				,727
OK2	<	R2	1,102	,074	14,792	***	,756
OK3	<	R2	1,281	,080	15,965	***	,814
OK4	<	R2	1,300	,082	17,031	***	,803
OK5	<	R2	1,359	,095	16,423	***	,642
OK6	<	R2	,864	,084	13,755	***	,421
OGRK4	<	R3	1,000				,695
OGRK3	<	R3	1,093	,076	14,425	***	,744
OGRK2	<	R3	1,222	,079	15,492	***	,801
OGRK1	<	R3	1,173	,076	15,508	***	,802
MUFK1	<	R4	1,000				,686
MUFK2	<	R4	1,072	,066	16,243	***	,689
MUFK3	<	R4	1,239	,085	14,559	***	,812
MUFK4	<	R4	1,372	,088	15,571	***	,772
MUFK5	<	R4	1,263	,098	14,973	***	,774
EAK9	<	R5	1,000				,592
EAK8	<	R5	1,094	3,803	5,8,6	***	,613
EAK7	<	R5	1,483	4,658	6,122	***	,715
EAK6	<	R5	1,132	1,483	5,987	***	,459
EAK5	<	R5	1,306	4,675	5,625		,688
EAK4	<	R5	1,043	5,622	4,342	***	,801
EAK3	<	R5	1,255	6,378	5,874	***	,778
EAK2	<	R5	1,107	6,587	5,772	***	,821
EAK1	<	R5	1,226	6,349	5,441	***	,833

***p<.05

Tablo 4.2.'de maksimum olabilirlik (maximum likelihood) tahmin yöntemi ile hesaplanan yol katsayılarının (regresyon katsayılarının) değerleri gösterilmektedir. Ayrıca elde edilen tüm katsayıların istatistiksel olarak anlamlı olduğu anlaşılmıştır ($p<.05$). Tabloda ayrıca model için hesaplanan tüm yol katsayılarının standartlaştırılmış değerleri de (maddelerin faktör yükleri) yer almaktadır. Bu değerler incelendiğinde, en yüksek değer EAK1(Sınıfların alanı uygundur) (0,833) maddesine ait olduğu ve en düşük değer OK6 (Öğrenciler sınıfta dersi rahat işitmektedirler.) (0,421) maddesine ait olduğu görülmektedir.

Tablo 4.3. Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İyiliği Sonuçları İçin Normal ve Kabul Edilebilir Değerler ile Modelimize Ait uyum İyiliği Değerleri

İndeks	Normal Değer	Kabul Edilebilir Değer	Modele Ait Uyum İyiliği Değerleri
“p” Değeri	$p > 0.05$	-	.242
X ² /sd	<2	<5	2.704
GFI	>0.95	>0.90	.921
AGFI	>0.95	>0.90	.912
CFI	>0.95	>0.90	.933
RMSEA	<0.05	<0.08	.072
RMR	<0.05	<0.08	.066
SRMR	<0.05	<0.08	.052

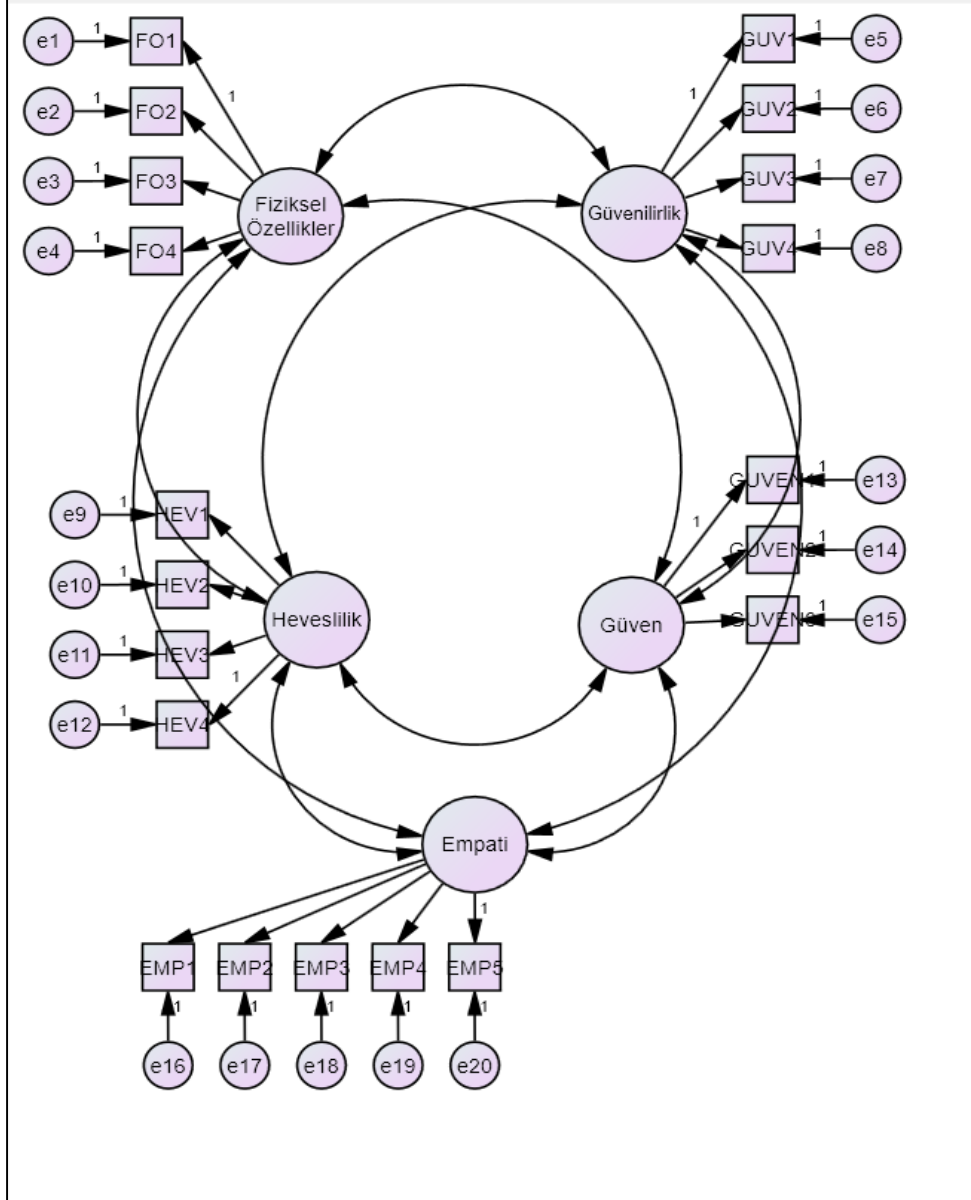
Tablo 4.3.’te herhangi bir doğrulayıcı faktör analizi uyum iyiliği sonuçlarına için normal ve kabul edilebilir değerler gösterilmiştir (Çapık, 2014). Tablonun en sağında bizim modelimiz için elde ettiğimiz uyum iyiliği değerleri verilmiştir. Sonuçlar yukardaki tabloda verilen uyum iyiliği sınırları ile kıyaslanmıştır.

Tablo da modele ait X²/sd (Ki-Kare/sd) değeri gösterilmiştir. Bu değer 2.704 olarak bulunmuş ve $2.704 < 3$ olduğu için modelin verilerle kabul edilebilir bir uyum gösterdiği anlaşılmıştır. Tabloda gösterildiği üzere modelimize ait GFI=.921, AGFI=.912, CFI=.933 RMSEA=.072, RMR=.066 ve SRMR=.052 olarak bulunmuştur. Bu indeks değerleri neticesinde modelin kabul edilebilir bir uyuma sahip olduğu gözlenmiştir.

4.6.3.2. Eğitim Hizmetinin Kalitesi Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi

Eğitim hizmetinin kalitesi ölçeği 5 boyuttan oluşmaktadır. Gözlenemeyen değişkenleri temsil eden elips şeklinde Şekil 4.2.’de gösterilmiştir. Bu 5 faktör birbiriyle ilişkilidir ve aralarındaki ilişki çift yönlü oklarla gösterilmiştir. Gözlenemeyen değişkenlerin göstergeleri olarak belirlenen ölçülebilen değişkenler (ölçek maddeleri) dikdörtgen sembollerle gösterilmiştir. Modelde yer alan tek yönlü okların ucundaki *e* değerleri modelde açıklanamayan varyansları temsil eden hata terimleridir. Doğrulayıcı faktör analizinde maksimum olabilirlik tahmin yöntemi kullanılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi varsayımları olan ölçeğe ait değişkenler

arasında korelasyon olduğu fakat aşırı kolinearite olmadığı ($r > .09$) ve maddelerin puanlarının normal dağılıma yakın olduğu (değişkenlerin çarpıklık ve basıklık değerleri ± 1 aralığında) analize başlamadan tespit edilmiştir. Bu bulgu verilerin normal dağılıma sahip olduğunu göstermektedir.



Şekil 4.2: Eğitim Hizmetinin Kalitesi Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi

Tablo 4.4. Eğitim Hizmetinin Kalitesi Ölçeği Maddelerinin Regresyon Katsayıları

			Regresyon Katsayıları	S.Hata	C.R.	<i>p</i>	Standartlaştırılmış Regresyon Katsayıları
FO4	<---	F1	,824	,053	15,427	***	,709
FO3	<---	F1	1,024	,051	19,989	***	,858
FO2	<---	F1	,870	,047	18,530	***	,813
FO1	<---	F1	1,000				,811
GUV1	<---	F2	1,000				,766
GUV2	<---	F2	,563	,056	10,032	***	,538
GUV3	<---	F2	,917	,062	14,788	***	,810
GUV4	<---	F2	,555	,050	11,059	***	,592
HEV4	<---	F3	1,000				,537
HEV3	<---	F3	1,825	,181	10,064	***	,807
HEV2	<---	F3	1,050	,136	7,743	***	,505
HEV1	<---	F3	1,905	,196	9,698	***	,733
GUVEN1	<---	F4	1,000				,790
GUVEN2	<---	F4	,885	,051	17,371	***	,803
GUVEN3	<---	F4	1,089	,059	18,482	***	,844
EMP5	<---	F5	1,000				,409
EMP4	<---	F5	1,806	,350	5,151	***	,556
EMP3	<---	F5	3,154	,572	5,512	***	,802
EMP2	<---	F5	1,806	,362	4,993	***	,497
EMP1	<---	F5	3,294	,605	5,442	***	,725

*** $p < .05$

Tabloda maksimum olabilirlik (maximum likelihood) tahmin yöntemi ile hesaplanan yol katsayılarının(regresyon katsayılarının) değerleri gösterilmektedir. Ayrıca elde edilen tüm katsayıların istatistiksel olarak anlamlı olduğu anlaşılmıştır ($p < .05$). Tabloda ayrıca model için hesaplanan tüm yol katsayılarının standartlaştırılmış değerleri de (faktör yükleri) yer almaktadır. Bu değerler incelendiğinde, en yüksek değer FO3 (Okulun genel görünümü, sunulan eğitim hizmetinin niteliği ve kalitesi ile tutarlıdır.) (0,858) maddesine ait olduğu ve en düşük değerin de EMP5 (Okul, öğrencilerin ihtiyaçları hakkında bilgiye sahiptir.) (0,409) maddesine ait olduğu görülmektedir.

Tablo 4.5. Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İyiliği Sonuçları İçin Normal Ve Kabul Edilebilir Değerler ile Modelimize Ait uyum İyiliği Değerleri

İndeks	Normal Değer	Kabul Edilebilir Değer	Modele Ait Uyum İyiliği Değerleri
“p” Değeri	$p > 0.05$	-	.345
X ² /sd	<2	<5	3,294
GFI	>0.95	>0.90	.924
AGFI	>0.95	>0.90	.941
CFI	>0.95	>0.90	.919
RMSEA	<0.05	<0.08	.068
RMR	<0.05	<0.08	.054
SRMR	<0.05	<0.08	.065

Tablo 4.5.’te herhangi bir doğrulayıcı faktör analizi uyum iyiliği sonuçlarına için normal ve kabul edilebilir değerler gösterilmiştir (Çapık, 2014). Tablonun en sağında ise ile bizim modelimiz için elde ettiğimiz uyum iyiliği değerleri verilmiştir. Sonuçlar yukardaki tabloda verilen uyum iyiliği sınırları ile kıyaslanmıştır.

Tablo da modele ait X²/sd (Ki-Kare/sd) değeri gösterilmiştir. Bu değer 3,294 olarak bulunmuş ve $3,294 < 5$ olduğu için modelin verilerle kabul edilebilir bir uyum gösterdiği anlaşılmıştır. Tabloda gösterildiği üzere modelimize ait GFI=.924, AGFI=.941, CFI=.919 RMSEA=.068, RMR=.054 ve SRMR=.065 olarak bulunmuştur. Bu indeks değerleri neticesinde modelin kabul edilebilir bir uyuma sahip olduğu gözlenmiştir.

4.6.4. Ölçeklerin Güvenilirlik Analizi

Güvenirlilik değeri bir ölçme aracının tekrarlanan ölçümlerde aynı sonucu verme derecesinin göstergesidir. Güvenirlik kavramı yapılan her ölçüm için gereklidir, çünkü güvenilirlik ankette yer alan soruların birbirleri ile olan tutarlılığını ve kullanılan ölçeğin ilgilenilen sorunu ne derece yansıttığını ifade eder. Güvenirlik analizinde kullanılan modellerden biri de Alfa modelidir (Kalaycı, 2010).

“Alfa (α) katsayısına bağlı olarak ölçeğin güvenilirliği aşağıdaki gibi yorumlanır:

- $0,00 \leq \alpha \leq 0,40$ ise ölçek güvenilir değildir.
- $0,40 \leq \alpha \leq 0,60$ ise ölçek düşük güvenilirliktedir.
- $0,60 \leq \alpha \leq 0,80$ ise ölçek oldukça güvenilirdir.
- $0,80 \leq \alpha \leq 1,00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir.

Ölçeğin cronbach alfa değerinin 0,4'den büyük olması gerekmekte ve 1 tam değerine yaklaştıkça güvenilirlik seviyesinin yükseldiği kabul görmektedir. Alfa değerinin düşük çıkması testin homojen olmadığını yani birkaç özelliği bir arada ölçtüğünü gösterir.” (Çakır, 2014).

Bu çalışmasının alan çalışmasında kullanılan ölçeklerin güvenilirliğinin test edilmesinde de cronbach alfa katsayısı kullanılmıştır. Çalışmanın alan çalışması kısmında kullanılan ölçeklerin ve alt faktörlerinin güvenilirlik analizine ilişkin sonuçlar Tablo 4.6.'da yer almaktadır.

Tablo 4.6. Lise Öğretiminde Kalite Güvencesi Ölçeği ve Alt Faktörlerine Ait Güvenilirlik Analizi

Ölçekler	Madde Sayısı	Cronbach Alfa
Lise öğretiminde kalite güvencesi ölçeği	30	,940
Öğretim kadrosu kalitesi alt faktörü	6	,701
Öğretim kalitesi alt faktörü	6	,809
Öğrenci kalitesi alt faktörü	4	,841
Müfredat kalitesi alt faktörü	5	,893
Eğitim araçları kalitesi alt faktörü	9	,863

Tablo 4.7. Eğitim Hizmetinin Kalitesi Ölçeği ve Alt Faktörlerine Ait Güvenilirlik Analizi

Ölçekler	Madde Sayısı	Cronbach Alfa
Eğitim hizmetinin kalitesi ölçeği	20	,915
Fiziksel özellikler alt faktörü	4	,872
Güvenilirlik alt faktörü	4	,764
Heveslilik alt faktörü	4	,732
Güven alt faktörü	3	,851
Empati alt faktörü	5	,703

Tablo 4.6. ve Tablo 4.7. incelendiğinde araştırmanın ölçeklerinin hepsinin Cronbach Alfa değerinin 0,60'ın üzerinde olduğu görülmektedir. Bu yüzden ölçeklerin güvenilir bir şekilde ölçümlenmiş olduğu ve güvenilirliklerinin yeterli seviyede olduğu tespit edilmiştir.

4.6.5. Demografik Bulgular

Bu kısımda araştırmaya katılan öğrencilere ilişkin demografik ulgulara yer verilmiştir.

Katılımcılar hakkındaki cinsiyet durumu dağılım verileri analiz edilerek Tablo 4.8.'da açıklanmıştır.

Tablo 4.8. Katılımcıların Cinsiyetlerine Ait Frekans Dağılımı

		N	%	Geçerli %	Kümülatif %
Cinsiyet	Kız	200	50,0	50,0	50,0
	Erkek	200	50,0	50,0	100,0
	Toplam	400	100,0	100,0	

Ankete katılan öğrencilerin 200'ü(%50) kız, 200'ü(%50) erkektir.

Katılımcılar okudukları bölüme ilişkin bulgular Tablo 4.9.'da açıklanmıştır.

Tablo 4.9. Katılımcıların Bölümlerine Ait Frekans Dağılımı

		N	%	Geçerli %	Kümülatif %
Bölüm	Sayısal	162	40,5	40,5	40,5
	Sözel	238	59,5	59,5	100,0
	Toplam	400	100,0	100,0	

Ankete katılan öğrencilerin 162'si (%40,5) sayısal, 238'i (%59,5) sözel bölümlerinde eğitim görmektedir.

4.6.6. Ölçeklerin Tanımlayıcı İstatistik Bulguları

Ankete katılan 400 öğrenciye toplamda 50 maddeden oluşan lise öğretiminde kalite güvencesi ölçeği ve eğitim hizmetinin kalitesi ölçekleri uygulanmıştır. Ankette kullanılan ölçekler 5'li likert tipi olup katılımcılardan ölçekteki sorulara karşılık 'kesinlikle katılıyorum', 'katılıyorum', 'kararsızım', 'katılmıyorum' ve 'kesinlikle katılmıyorum' seçeneklerinden birini işaretlemeleri istenmiştir. Kesinlikle katılıyorum 5, katılıyorum 4, kararsızım 3, katılmıyorum 2, ve kesinlikle katılmıyorum 1 olacak şekilde puan verilerek katılımcıların her bir soruya verdiği puanlar toplanmış çıkan sonuç toplam soru sayısına bölünerek öğrencilerin lise öğretiminde kalite güvencesi ve eğitim hizmetinin kalitesine ilişkin algıları belirlenmiştir. Öğrencilerin algıları belirlenirken ters kodlu sorular yeniden kodlanmıştır. Öğrencilerin demografik verilere göre lise öğretiminde kalite güvencesi ve eğitim hizmetinin kalitesi algılarına ait tanımlayıcı istatistikler aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.10. Öğrencilerin Demografik Verilere Göre Lise Öğretiminde Kalite Güvencesi Ölçeğine Ait Tanımlayıcı İstatistikler

	Cinsiyet				Bölüm			
	Kız		Erkek		Sayısal		Sözel	
	Ort.	SS.	Ort.	SS.	Ort.	SS.	Ort.	SS.
Lise Öğretiminde Kalite Güvencesi (Genel)	4,08	,51	3,95	,49	4,03	,42	4,00	,55
Öğretim kadrosu kalitesi alt faktörü	3,95	,48	3,84	,52	3,92	,44	3,88	,54
Öğretim kalitesi alt faktörü	4,17	,58	4,09	,58	4,13	,55	4,13	,61
Öğrenci kalitesi alt faktörü	3,95	,75	3,87	,68	3,93	,55	3,89	,81
Müfredat kalitesi alt faktörü	4,14	,72	4,02	,72	4,10	,66	4,07	,77
Eğitim araçları kalitesi alt faktörü	4,13	,57	3,92	,58	4,05	,55	4,00	,61

Ort: Ortalama, SS: Standart Sapma

Genel anlamda öğrencilerin lise öğretiminde kalite güvencesi algılarının yüksek olduğu söylenebilir. (4,08) Kız öğrenciler erkek öğrencilere göre, sayısal bölümü okuyan öğrenciler sözel bölüm okuyanlara göre öğretim kadrosu kalitesini, öğretim kalitesini öğrenci kalitesini müfredat kalitesini, eğitim araçları kalitesini ve genel anlamda lise öğretiminde kalite güvencesini daha yüksek düzeyde algılamaktadır. Sadece hem sayısal hem de sözel bölümü öğrenciler öğretim kalitesinin eşit düzeyde olduğunu düşünmektedir (4,13).

Tablo 4.11. Öğrencilerin Demografik Verilere Göre Eğitim Hizmetinin Kalitesi Ölçeğine Ait Tanımlayıcı İstatistikleri

	Cinsiyet				Bölüm			
	Kız		Erkek		Sayısal		Sözel	
	Ort.	SS.	Ort.	SS.	Ort.	SS.	Ort.	SS.
Eğitim hizmetinin kalitesi (Genel)	3,84	,56	3,60	,63	3,77	,58	3,69	,62
Fiziksel özellikler alt faktörü	3,98	,79	3,73	,80	3,93	,79	3,80	,81
Güvenilirlik alt faktörü	3,80	,72	3,56	,83	3,75	,74	3,64	,82
Heveslilik alt faktörü	3,77	,66	3,51	,79	3,67	,73	3,62	,74
Güven alt faktörü	3,84	,79	3,68	,84	3,83	,78	3,71	,85
Empati alt faktörü	3,81	,60	3,57	,69	3,70	,64	3,68	,66

Ort: Ortalama, SS: Standart Sapma

Tablo 4.11.'e göre kız öğrenciler erkek öğrencilere göre, sayısal bölümü öğrenciler de sözel bölümü öğrencilere göre eğitim hizmetlerinin fiziksel özelliklerini, güvenilirliğini, hevesliliğini, güvenliğini, empatisini ve son olarak genel anlamda eğitim hizmetinin kalitesini daha yüksek bulmaktadır.

4.6.7. Analiz Türünün Belirlenmesi

Ankette kullanılan lise öğretiminde kalite güvencesi ve eğitim hizmetlerinin kalitesi ölçeklerine ve alt faktörlerine yönelik ayrı ayrı yapılan Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk normallik testlerinde anlamlılık (p) kısmındaki değerler incelendiğinde sonuçların $p < ,05$ olması sebebiyle verilerin normal dağılıma sahip olmadıkları anlaşılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.12.'de verilmiştir.

Tablo 4.12. Ölçeklere ait Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk normallik testleri

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	Serbestlik Derecesi	p	İstatistik	Serbestlik Derecesi	p
Lise Öğretiminde Kalite Güvencesi(Genel)	,064	400	,001	,959	400	,000
Ö. kadrosu kalitesi	,132	400	,000	,970	400	,000
Öğretim kalitesi	,108	400	,000	,923	400	,000
Öğrenci kalitesi	,167	400	,000	,940	400	,000
Müfredat kalitesi	,138	400	,000	,906	400	,000
Eğitim araçları kalitesi	,063	400	,001	,960	400	,000
Eğitim Hizmetinin Kalitesi(Genel)	,077	400	,000	,976	400	,000
Fiziksel özellikler	,150	400	,000	,938	400	,000
Güvenilirlik	,146	400	,000	,958	400	,000
Heveslilik	,163	400	,000	,947	400	,000
Güven	,231	400	,000	,917	400	,000
Empati	,159	400	,000	,960	400	,000

Ölçeklere ait normallik testleri incelendiğinde verilerin normal dağılmadığı anlaşılmaktadır ($p < ,05$) fakat verilere ait histogramlara bakıldığında verilerin normal dağılıma yakın olduğu görülmektedir. Sadece test sonuçlarına göre karar vermek yanıltıcı olabileceğinden, test sonuçlarına ek olarak verilerin çarpıklık ve basıklık değerlerine de bakmak önemlidir.

Tablo 4.13. Ölçekler ve Alt Faktörlerine İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

	N	Çarpıklık	Basıklık	İstatistik	Standart Hata
	İstatistik	İstatistik	Standart Hata		
Lise Öğretiminde Kalite Güvencesi(Genel)	400	-,788	,122	,039	,243
Öğretim kadrosu kalitesi	400	-,439	,122	,285	,243
Öğretim kalitesi	400	-,943	,122	,323	,243
Öğrenci kalitesi	400	-,644	,122	,616	,243
Müfredat kalitesi	400	-,902	,122	,699	,243
Eğitim araçları kalitesi	400	-,487	,122	,112	,243
Eğitim Hizmetinin Kalitesi(Genel)	400	-,503	,122	-,195	,243
Fiziksel özellikler	400	-,722	,122	,342	,243
Güvenilirlik	400	-,544	,122	,036	,243
Heveslilik	400	-,693	,122	,275	,243
Güven	400	-,875	,122	,748	,243
Empati	400	-,547	,122	-,131	,243
Geçerli N	400				

Çarpıklık ve basıklık değerleri eğer $\pm 1,5$ aralığında olursa verilerin normal dağıldığı söylenebilir. Ankette kullanılan lise öğretiminde kalite güvencesi ve eğitim hizmetlerinin kalitesi ölçeklerine ve alt faktörlerine ait skewness ve kurtosis değerleri incelendiğinde değerlerin ± 1 aralığında olduğu anlaşılmış ve verilerin normal dağıldığı varsayılmıştır. Bağımsız değişkenlerin ölçek puanları bakımından analizleri için bağımsız örneklem t-testi (independent sample t test) kullanılmıştır. Bağımsız değişkenler arası ilişki pearson korelasyon katsayısı ile incelenmiştir. İstatistiksel anlamlılık değeri $p < ,05$ olarak kabul edilmiştir.

4.6.8. Korelasyon Analizi

Korelasyon analizi, iki değişken arasındaki doğrusal ilişkiyi veya bir değişkenin iki veya daha çok değişken ile olan ilişkisini test etmek, varsa bu ilişkinin derecesini ölçmek için kullanılan istatistiksel bir yöntemdir. Korelasyon analizinde amaç; bağımsız değişken (X) değiştiğinde, bağımlı değişkenin (Y) ne yönlü değişeceğini görmektir.

İki değişken arasındaki doğrusal ilişkinin derecesi “r” simgesiyle gösterilen korelasyon katsayısıyla ölçülür. Korelasyon katsayısı iki değişkenin değişimlerinde, ne dereceye kadar uygunluk olduğunu belirler, fakat hiçbir şekilde neden sonuç ilişkisi kurmaz. Korelasyon katsayısının alabileceği en küçük değer -1, en büyük değerse +1 olur, başka bir tanımla korelasyon katsayısı, $-1 \leq r \leq +1$ arasında değer alır. Korelasyon katsayısının işareti pozitifse, değişkenlerden birinin değeri artarken diğerinin de arttığını gösterir. Korelasyon katsayısının işareti negatifse, değişkenlerden birinin değeri artarken diğerinin değerinin azaldığını gösterir. Yani ters yönlü ilişki söz konusudur. $r = 0$ olduğunda ise değişkenler arasında doğrusal bir ilişkinin bulunmadığı söylenebilir. r 'nin +1'e eşit olması, değişkenler arasında pozitif ve tam doğrusal bir ilişkinin varlığını ortaya koyar. r 'nin -1'e eşit olması ise, değişkenler arasında negatif ve tam doğrusal bir ilişkiyi belirler. Değişkenler arasındaki ilişki kuvvetlendikçe ± 1 'e, zayıfladıkça 0'a yaklaşan bir korelasyon katsayısı elde edilir (Şıklar & Yüzer, 2006)

Analizlerde kullanılan lise öğretiminde kalite güvencesi ve eğitim hizmetlerinin kalitesi ölçeklerinin ve alt faktörlerin birbirleriyle olan ilişkini incelemek için pearson korelasyon analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.14.'te verilmiştir.

Tablo 4.14. Lise Öğretiminde Kalite Güvencesi, Eğitim Hizmetlerinin Kalitesi Ölçeklerinin ve Alt Faktörlerinin Birbirleriyle Olan İlişkisi

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1	r	1											
2	r	,919	1										
	p	,000											
3	r	,784	,684	1									
	p	,000	,000										
4	r	,834	,823	,620	1								
	p	,000	,000	,000									
5	r	,740	,552	,502	,506	1							
	p	,000	,000	,000	,000								
6	r	,865	,790	,516	,625	,513	1						
	p	,000	,000	,000	,000	,000							
7	r	,793	,782	,454	,694	,561	,766	1					
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000						

8	<i>r</i>	,754	,730	,413	,614	,462	,823	,877	1				
	<i>p</i>	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000					
9	<i>r</i>	,752	,816	,494	,785	,519	,584	,770	,592	1			
	<i>p</i>	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000				
10	<i>r</i>	,474	,455	,233	,368	,376	,488	,763	,552	,441	1		
	<i>p</i>	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000			
11	<i>r</i>	,728	,690	,464	,583	,552	,694	,825	,809	,634	,457	1	
	<i>p</i>	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		
12	<i>r</i>	,486	,455	,235	,433	,363	,496	,779	,578	,423	,603	,476	1
	<i>p</i>	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	

1: Lise Öğretiminde Kalite Güvencesi(Genel)

2: Öğretim kadrosu kalitesi

3: Öğretim kalitesi

4: Öğrenci kalitesi

5: Müfredat kalitesi

6: Eğitim araçları kalitesi

7: Eğitim hizmetinin kalitesi(Genel)

8: Fiziksel özellikler

9: Güvenilirlik

10: Heveslilik

11: Güven

12: Empati

Tablodaki pearson korelasyon analizinde korelasyon katsayıları (*r*) ve istatistik anlamlılık değerleri (*p*) incelendiğinde lise öğretiminde kalite güvencesi, eğitim hizmetlerinin kalitesi ölçeklerinin ve tüm alt faktörlerinin birbirleriyle istatistiksel açıdan anlamlı ($p < .05$) ve pozitif yönde ($r > 0$) ilişkilerini olduğu tespit edilmiştir.

En kuvvetli ilişki Lise Öğretiminde Kalite Güvencesi(Genel) ile Eğitim Hizmetinin Kalitesi(Genel) ölçekleri arasında tespit edilmiştir.($r = ,919$, $p = ,000$).

En zayıf ilişki ise heveslilik alt faktörü ile öğretim kalitesi alt faktörü arasında tespit edilmiştir. ($r = ,233$, $p = ,000$).

4.6.9. Farklılık Analizleri

Değişkenlerin analize katılan öğrencilerin demografik özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediğini tespit edebilmek için bağımsız örneklem t testleri yapılmıştır.

4.6.9.1. Öğrencilerin Cinsiyetleri İle Ölçeklerin Analizi

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre ölçek puanlarının istatistiksel açıdan anlamlı farklılaşıp farklılaşmadığını tespit edebilmek için bağımsız örneklem t-testleri (Independent Samples t-Test) yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.15.'te verilmiştir.

Tablo 4.15. Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Ölçeklerin Analizi

		N	Ortalama	Standart Sapma	t	df	p
Öğretim Kadrosu Kalite	Kız	200	3,95	,47535	2,227	398	,027
	Erkek	200	3,84	,51924			
Öğretim Kalitesi	Kız	200	4,16	,58228	1,286	397,995	,199
	Erkek	200	4,09	,58425			
Öğrenci Kalitesi	Kız	200	3,94	,574962	1,121	393,789	,263
	Erkek	200	3,86	,67572			
Müfredat Kalitesi	Kız	200	4,13	,72358	1,662	393,993	,097
	Erkek	200	4,01	,72047			
Eğitim Araçları Kalitesi	Kız	200	4,12	,57497	3,658	398	,000
	Erkek	200	3,91	,57609			
Lise Öğretiminde Kalite Güvencesi	Kız	200	4,07	,50679	2,622	398	,009
	Erkek	200	3,94	,49373			
Fiziksel Özellikler	Kız	200	3,97	,79342	3,177	398	,002
	Erkek	200	3,72	,79611			
Güvenilirlik	Kız	200	3,80	,72231	3,052	398	,002

	Erkek	200	3,56	,83019			
Heveslilik	Kız	200	3,76	,66212	3,602	398	,000
	Erkek	200	3,50	,78995			
Güven	Kız	200	3,83	,78794	1,979	398	,048
	Erkek	200	3,67	,84467			
Empati	Kız	200	3,80	,59590	3,651	398	,000
	Erkek	200	3,57	,68796			
Eğitim Hizmetinin Kalitesi	Kız	200	3,83	,55695	3,937	398	,000
	Erkek	200	3,60	,62704			

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre öğretim kadrosu kalite algıları anlamlı farklılaşmaktadır ($t(398)=2,227$, $p = ,027 < ,05$). Diğer bir ifadeyle öğrencilerin cinsiyetleri, öğretim kadrosu kalite algılarını anlamlı etkilemektedir. Kız öğrencilerin (3,95) öğretim kadrosu kalite algısı erkek öğrencilere (3,84) göre istatistiksel açıdan anlamlı şekilde yüksektir.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre öğretim kalitesi algısı anlamlı farklılaşmamaktadır ($t(397,995)=1,286$; $p = ,199 > ,05$). Diğer bir ifadeyle öğrencilerin cinsiyetleri, öğretim kalitesi algılarını anlamlı etkilememektedir.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre öğrenci kalitesi algıları anlamlı farklılaşmamaktadır ($t(393,789)=1,121$; $p = ,263 > ,05$). Diğer bir ifadeyle öğrencilerin cinsiyetleri, öğrenci kalitesi algılarını anlamlı etkilememektedir.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre müfredat kalitesi algıları anlamlı farklılaşmamaktadır ($t(393,993)=1,662$; $p = ,097 > ,05$). Diğer bir ifadeyle öğrencilerin cinsiyetleri, müfredat kalitesi algılarını anlamlı etkilememektedir.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre eğitim araçlarının kalitesi algıları anlamlı farklılaşmaktadır ($t(398)=3,658$, $p = ,000 < ,05$). Diğer bir ifadeyle öğrencilerin cinsiyetleri, eğitim araçlarının kalitesi algılarını anlamlı etkilemektedir. Kız

öğrencilerin(4,12) eğitim araçlarının kalite algısı erkek öğrencilere(3,91) göre istatistiksel açıdan anlamlı şekilde yüksektir.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre lise öğretiminde kalite güvencesi algıları anlamlı farklılaşmaktadır ($t(398)=2,622$, $p = ,009 < ,05$). Diğer bir ifadeyle öğrencilerin cinsiyetleri, lise öğretiminde kalite güvencesi algılarını anlamlı etkilemektedir. Kız öğrencilerin(4,07) lise öğretiminde kalite güvencesi algısı erkek öğrencilere(3,94) göre istatistiksel açıdan anlamlı şekilde yüksektir.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre fiziksel özellikler algıları anlamlı farklılaşmaktadır ($t(398)=3,177$, $p = ,002 < ,05$). Diğer bir ifadeyle öğrencilerin cinsiyetleri, eğitim hizmetlerinin fiziksel özellikleri kalitesi algılarını anlamlı etkilemektedir. Kız öğrencilerin(3,97) eğitim hizmetlerinin fiziksel özellikleri kalitesi algısı erkek öğrencilere(3,72) göre istatistiksel açıdan anlamlı şekilde yüksektir.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre güvenilirlik algıları anlamlı farklılaşmaktadır ($t(398)=3,052$, $p = ,002 < ,05$). Diğer bir ifadeyle öğrencilerin cinsiyetleri, eğitim hizmetlerinin güvenilirlik kalitesi algılarını anlamlı etkilemektedir. Kız öğrencilerin(3,80) eğitim hizmetlerinin güvenilirlik kalitesi algısı erkek öğrencilere(3,56) göre istatistiksel açıdan anlamlı şekilde yüksektir.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre heveslilik algıları anlamlı farklılaşmaktadır ($t(398)=3,602$, $p = ,000 < ,05$). Diğer bir ifadeyle öğrencilerin cinsiyetleri, eğitim hizmetlerinin heveslilik kalitesi algılarını anlamlı etkilemektedir. Kız öğrencilerin(3,76) eğitim hizmetlerinin heveslilik kalitesi algısı erkek öğrencilere(3,50) göre istatistiksel açıdan anlamlı şekilde yüksektir.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre güven algıları anlamlı farklılaşmaktadır ($t(398)=1,979$, $p = ,048 < ,05$). Diğer bir ifadeyle öğrencilerin cinsiyetleri, eğitim hizmetlerinin güven kalitesi algılarını anlamlı etkilemektedir. Kız öğrencilerin(3,83) eğitim hizmetlerinin güven kalitesi algısı erkek öğrencilere(3,67) göre istatistiksel açıdan anlamlı şekilde yüksektir.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre empati algıları anlamlı farklılaşmaktadır ($t(398)=3,651$, $p = ,000 < ,05$). Diğer bir ifadeyle öğrencilerin cinsiyetleri, eğitim hizmetlerinin empati kalitesi algılarını anlamlı etkilemektedir. Kız öğrencilerin(3,80) eğitim hizmetlerinin empati kalitesi algısı erkek öğrencilere(3,57) göre istatistiksel açıdan anlamlı şekilde yüksektir.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre eğitim hizmeti kalitesi algıları anlamlı farklılaşmaktadır ($t(398)=3,9371$, $p = ,000 < ,05$). Diğer bir ifadeyle öğrencilerin cinsiyetleri, eğitim hizmetinin kalitesi algılarını anlamlı etkilemektedir. Kız öğrencilerin(3,83) eğitim hizmetinin kalitesi algısı erkek öğrencilere(3,60) göre istatistiksel açıdan anlamlı şekilde yüksektir.

4.6.9.2. Öğrencilerin Bölümleri İle Ölçeklerin Analizi

Öğrencilerin bölümlerine göre ölçek puanlarının istatistiksel açıdan anlamlı farklılaşıp farklılaşmadığını tespit edebilmek için bağımsız örneklem t-testleri (Independent Samples t-Test) yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.16.'da verilmiştir.

Tablo 4.16. Öğrencilerin Bölümlerine Göre Ölçeklerin Analizi

		N	Ortalama	Standart Sapma	t	df	p
Öğretim Kadrosu Kalite	Sayısal	162	3,92	,43647	,919	386,224	,359
	Sözel	238	3,87	,53949			
Öğretim Kalitesi	Sayısal	162	4,12	,54611	-,040	369,265	,968
	Sözel	238	4,13	,60916			
Öğrenci Kalitesi	Sayısal	162	3,93	,54604	,610	397,978	,542
	Sözel	238	3,89	,80912			
Müfredat Kalitesi	Sayısal	162	4,09	,65758	,429	377,271	,668
	Sözel	238	4,06	,76643			
Eğitim Araçları Kalitesi	Sayısal	162	4,05	,55177	,847	366,182	,397
	Sözel	238	4,00	,60592			
Lise Öğretiminde Kalite Güvencesi	Sayısal	162	4,03	,42268	,700	392,631	,485
	Sözel	238	3,99	,55295			

Fiziksel Özellikler	Sayısal	162	3,92	,78559	1,546	353,805	,123
	Sözel	238	3,80	,81364			
Güvenilirlik	Sayısal	162	3,75	,73510	1,420	368,698	,156
	Sözel	238	3,63	,81759			
Heveslilik	Sayısal	162	3,66	,73395	,686	349,117	,493
	Sözel	238	3,61	,74439			
Güven	Sayısal	162	3,82	,77771	1,384	364,206	,167
	Sözel	238	3,71	,84574			
Empati	Sayısal	162	3,70	,64460	,341	541,459	,734
	Sözel	238	3,68	,66060			
Eğitim Hizmetinin Kalitesi	Sayısal	162	3,76	,57699	1,327	361,843	,186
	Sözel	238	3,68	,62033			

Öğrencilerin bölümlerine göre öğretim kadrosu kalite algıları anlamlı farklılaşmamaktadır ($t(386,224)=,919$; $p = ,359 > ,05$). Diğer bir ifadeyle öğrencilerin bölümleri, öğretim kadrosu kalite algılarını anlamlı etkilememektedir.

Öğrencilerin bölümlerine göre öğretim kalitesi algıları anlamlı farklılaşmamaktadır ($t(369,265)=-,040$; $p = ,968 > ,05$). Diğer bir ifadeyle öğrencilerin bölümleri, öğretim kalitesi algılarını anlamlı etkilememektedir.

Öğrencilerin bölümlerine göre öğrenci kalitesi algıları anlamlı farklılaşmamaktadır ($t(397,978)=,610$; $p = ,542 > ,05$). Diğer bir ifadeyle öğrencilerin bölümleri, öğrenci kalitesi algılarını anlamlı etkilememektedir.

Öğrencilerin bölümlerine göre müfredat kalitesi algıları anlamlı farklılaşmamaktadır ($t(377,271)=,429$; $p = ,668 > ,05$). Diğer bir ifadeyle öğrencilerin bölümleri, müfredat kalitesi algılarını anlamlı etkilememektedir.

Öğrencilerin bölümlerine göre eğitim araçlarının kalitesi algıları anlamlı farklılaşmamaktadır ($t(366,182)=,847$; $p = ,397 > ,05$). Diğer bir ifadeyle

öğrencilerin bölümleri, eğitim araçlarının kalitesi algılarını anlamlı etkilememektedir.

Öğrencilerin bölümlerine göre lise öğretiminde kalite güvencesi algıları anlamlı farklılaşmamaktadır ($t(392,631)=,700$; $p = ,485 > ,05$). Diğer bir ifadeyle öğrencilerin bölümleri, lise öğretiminde kalite güvencesi algılarını anlamlı etkilememektedir.

Öğrencilerin bölümlerine göre fiziksel özellikler algıları anlamlı farklılaşmamaktadır ($t(353,805)=1,546$; $p = ,123 > ,05$). Diğer bir ifadeyle öğrencilerin bölümleri, eğitim hizmetlerinin fiziksel özellikler kalitesi algılarını anlamlı etkilememektedir.

Öğrencilerin bölümlerine göre güvenilirlik algıları anlamlı farklılaşmamaktadır ($t(368,698)=1,420$; $p = ,156 > ,05$). Diğer bir ifadeyle öğrencilerin bölümleri, eğitim hizmetlerinin güvenilirlik kalitesi algılarını anlamlı etkilememektedir.

Öğrencilerin bölümlerine göre heveslilik algıları anlamlı farklılaşmamaktadır ($t(349,117)=,686$; $p = ,493 > ,05$). Diğer bir ifadeyle öğrencilerin bölümleri, eğitim hizmetlerinin heveslilik kalitesi algılarını anlamlı etkilememektedir.

Öğrencilerin bölümlerine göre güven algıları anlamlı farklılaşmamaktadır ($t(364,206)=1,384$; $p = ,167 > ,05$). Diğer bir ifadeyle öğrencilerin bölümleri, eğitim hizmetlerinin güven kalitesi algılarını anlamlı etkilememektedir.

Öğrencilerin öğrencilerin bölümlerine göre empati algıları anlamlı farklılaşmamaktadır ($t(541,459)=,341$; $p = ,734 > ,05$). Diğer bir ifadeyle öğrencilerin bölümleri, eğitim hizmetlerinin empati kalitesi algılarını anlamlı etkilememektedir.

Öğrencilerin bölümlerine göre eğitim hizmetinin kalitesi algıları anlamlı farklılaşmamaktadır ($t(361,843)=1,327$; $p = ,186 > ,05$). Diğer bir ifadeyle öğrencilerin bölümleri, eğitim hizmetinin kalitesi algılarını anlamlı etkilememektedir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Eğitim kavramı insanlığın her döneminde hayat boyu devam eden bir süreç olarak önemini korumuştur. Büyük medeniyetler ancak eğitilmiş bir toplum ile kurulabilir. Günümüz dünyasında her ülke tüm vatandaşları için belirli bir eğitim düzeyini sağlamak ve ihtiyaç duyduğu yetişmiş eleman kaynağını sağlayabilmek için farklı alan ve seviyeleri içeren eğitim sistemleri kurmuştur. Kamu bütçelerinde eğitime önemli kaynaklar ayrılmıştır. Kaynakların etkin kullanımı ve istenilen amaca ulaşmada, kurulan bu sistemlerin en iyi şekilde çalışmasını sağlamak amacıyla eğitim hizmetlerinin istenilen kalite düzeylerini sağlaması gerekir. Bu çalışma Irak'ın Dohuk ilinde yürütülmekte olan lise eğitim kurumlarının hizmet kalitesini değerlendirmek ve ihtiyaç duyulan iyileştirme alanlarını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu kapsamda hazırlanan tez çalışması üç temel bölümden oluşmaktadır. Çalışmanın ilk bölümünde eğitim kavramına ve geçmişten günümüze Irak eğitim sistemine değinilmiştir. İkinci bölümünde kalite kavramına ilişkin gerekli açıklamalara ve eğitimde hizmet kalitesine yönelik yapılmış çalışmalara yer verilmiştir. Üçüncü bölümde ise Irak'ın Dohuk ilinde yapılan araştırma ilişkin bulgular açıklanmıştır.

Çalışmanın uygulama bölümünde liselerde verilen eğitim hizmet kalitesini değerlendirmek üzere, Dohuk ilinde hizmet veren altı devlet lisesi seçilmiş, bu liselerde eğitim gören 400 öğrenciye anket uygulaması yapılmıştır. Anket temel olarak iki ana bölümde oluşmaktadır. İlk bölüm lise öğretiminde kalite güvencesi ölçmek üzere, öğretim kadrosu kalitesi, öğretim kalitesi, öğrenci kalitesi, müfredat kalitesi ve eğitim araçları kalitesi olmak üzere beş boyutu içermektedir. İkinci bölümde ise fonksiyonel hizmet kalitesini ölçmek üzere ServQual ölçeğinden yararlanılmış, fiziksel özellikler, güvenilirlik, heveslilik, güven ve empati boyutlarına yer verilmiştir. Ankete katılan öğrencilerin 200'ü kız (%50), 200'ü erkektir (%50). Öğrencilerin 162'si sayısal (%40,5), 238'i sözel (%59,5) bölümlerinde eğitim görmektedir.

Araştırma bulguların göre, öğretim kadrosu kalitesi alt faktörünün genel puan ortalaması 3,89'dur. En yüksek puan ortalaması (4,19) madde 5 (öğretmenler, öğrencilere sınavlarda objektif değerlendirmeler yaparlar) değişkenine aittir. En

düşük puan ortalaması(3,73) ise madde 3 (öğretmenler, müfredatta planlandığı gibi konuları sunar ve örneklerle zenginleştirirler) değişkenine aittir.

Lise öğretiminde kalite güvencesi ölçeği öğretim kalitesi alt faktörünün genel puan ortalaması 4,13'tür. En yüksek puan ortalaması(4,40) madde 4 (okul planlı ve sistemli bir öğretim sistemine sahiptir) değişkenine aittir. En düşük puan ortalaması(4,09) ise madde 5 (öğretmenler, dersin önemli konularını vurgular ve tekrarlarlar) değişkenine aittir.

Lise öğretiminde kalite güvencesi ölçeği öğrenci kalitesi alt faktörünün genel puan ortalaması 3,90'dır. En yüksek puan ortalaması(3,93) madde 4 (öğrenciler, öğrenim için yeterli zaman ayırırlar) değişkenine aittir. En düşük puan ortalaması(3,87) ise madde 1 (çalışmak için bizde bir istek vardır) değişkenine aittir.

Lise öğretiminde kalite güvencesi ölçeği müfredat kalitesi alt faktörünün genel puan ortalaması 4,07'dir. En yüksek puan ortalaması(4,20) madde 1 (müfredatın hedefleri açıktır) değişkenine aittir. En düşük puan ortalaması(4,02) ise madde 5 (müfredattaki iş boyutu uygundur) değişkenine aittir.

Lise öğretiminde kalite güvencesi ölçeği eğitim araçlarının kalitesi alt faktörünün genel puan ortalaması 4,02'dir. En yüksek puan ortalaması(4,24) madde 5 (okuldaki kütüphane hizmetleri tatmin edicidir) ve madde 8 (sınıflar rahatlık hissi verir) değişkenlerine aittir. En düşük puan ortalaması(3,76) ise madde 3 (yeterli sayıda öğretmen vardır) değişkenine aittir.

Eğitim hizmetinin kalitesi ölçeği fiziksel özellikler alt faktörünün genel puan ortalaması 3,85'dir. En yüksek puan ortalaması(3,91) madde 2 (binalar, sınıflar ve bahçeler görünüşte uygun ve çekicidir) değişkenine aittir. En düşük puan ortalaması(3,80) ise madde 1 (okul gelişmiş ve modern ekipmana sahiptir) değişkenine aittir.

Eğitim hizmetinin kalitesi ölçeği güvenilirlik alt faktörünün genel puan ortalaması 3,68'dir. En yüksek puan ortalaması(3,91) madde 4 (okul, öğrencilerin problemlerini

önemser ve sorularını cevaplar) değişkenine aittir. En düşük puan ortalaması(3,45) ise madde 1 (okul gelişmiş ve modern ekipmanlara sahiptir) değişkenine aittir.

Eğitim hizmetinin kalitesi ölçeği heveslilik alt faktörünün genel puan ortalaması 3,63'tür. En yüksek puan ortalaması(3,85) madde 4 (okul, öğrenci şikâyetlerine hızlı cevap verir) değişkenine aittir. En düşük puan ortalaması(3,40) ise madde 1 (okul hizmetlerini kısa sürede sunar) değişkenine aittir.

Eğitim hizmetinin kalitesi ölçeği güven alt faktörünün genel puan ortalaması 3,75'tir. En yüksek puan ortalaması(3,82) madde 2 (öğretmen ve çalışanların davranışları öğrenciye güven verir) değişkenine aittir. En düşük puan ortalaması(3,69) ise madde 1 (öğrenciler okulda olduklarında kendilerini güvende hissederler) değişkenine aittir.

Eğitim hizmetinin kalitesi ölçeği empati alt faktörünün genel puan ortalaması 3,69'dur. En yüksek puan ortalaması(3,91) madde 5 (okul, öğrencilerin ihtiyaçları hakkında bilgiye sahiptir) değişkenine aittir. En düşük puan ortalaması(3,40) ise madde 1 (okul, öğrencilerin şartlarını göz önünde bulundurarak onlara iyi davranır) değişkenine aittir.

Yapılan korelasyon analizi sonuçlarına göre lise öğretiminde kalite güvencesi, eğitim hizmetlerinin kalitesi ölçeklerinin ve tüm alt faktörlerinin birbirleriyle istatistiksel açıdan anlamlı ve pozitif yönde ilişkilerinin olduğu tespit edilmiştir.

Cinsiyee göre yapılan analiz sonuçları incelendiğinde, öğretim kadrosu ve eğitim araçlarına ilişkin kalite algılarının cinsiyete bağlı olarak farklı değerlendirildiği görülmektedir. Her iki boyut için kız öğrencilerin kalite algısı erkek öğrencilere göre istatistiksel açıdan anlamlı şekilde yüksektir. Öğretim kalitesi, öğrenci kalitesi ve müfredat kalitesi algılarını cinsiyete bağlı olarak değişmemektedir. Tüm boyutlar birlikte değerlendirildiğinde lise öğretiminde kalite güvencesi algılarının cinsiyete göre farklılık arzettiği, kız öğrencilerin lise öğretiminde kalite güvencesi algısının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

ServQual ölçeğinin beş boyutuna göre yapılan analizlerde gerek bir bütün olarak hizmet kalitesi algısının, gerekse tek tek fiziksel özellikler, güvenilirlik, heveslilik,

güven ve empati boyutlarına ilişkin değerlendirmelerin cinsiyete göre farklılık gösterdiği, kız öğrencilerin erkeklere göre daha yüksek değerlendirmeler yaptığı görülmektedir.

Öğrencilerin eğitim gördükleri alana göre yapılan değerlendirmelerde ise gerek öğretim kalite güvencesi, gerekse ServQual ölçeğine ilişkin hiçbir boyutun öğrencilerin eğitim gördüğü alana bağlı olarak farklı değerlendirilmediği görülmüştür.

Irak' eğitim sistemi, hükümetin kontrolünde olan merkezi bir eğitim sistemidir. Dünyanın herhangi bir yerindeki eğitim sistemi aşağıda belirtilen şu dört temel unsur üzerine kurulmuştur:

1. Öğretmen
2. Öğrenci
3. Okul veya üniversite (Bilginin elde edildiği yer)
4. Eğitim müfredatı

Irak eğitim sistemi, uzun zamandan beri eğitimin her aşamasında, eğitim süreci ve gelişiminin önünde engel teşkil eden birçok sorun ve zorluktan muztariptir. Bu problemler yukarıda bahsi geçen eğitim sürecinin dört maddesiyle bağlantılıdır. Bunları şu şekilde açıklayabiliriz

1- Öğretmen

- Öğretmen, eğitimsel ve eğitsel olarak uygun niteliklere sahip değildir.
- Öğretmenin elde ettiği maddi gelir çok az olup kendisine rahat bir yaşam sunmamaktadır.
- Bazı öğretmenler öğrencilere güzel örnek teşkil etmemektedirler.
- Öğretmenler, vakitlerinin çoğunu özel derslere ayırmakta olup, okulda ki mevcudiyetleri sadece görevi yerine getirmekten ibarettir. Özellikle bu durum çoğu Iraklı öğrenciler ve veliler için kâbus haline gelen lise dönemi eğitiminde daha çok görülmektedir. Ayrıca, özellikle genel lise sınavlardaki

kopyacılık ve soruların sızdırılması gibi olaylar veliler için maddi yük ve öğrenciler için de psikolojik yıkım halini almaktadır.

2- Öğrenci

- Öğrenci, eğitime olan güvenini kaybetmekte ve kendisinde gelecek endişesi oluşmaktadır.
- Öğrenci, okuldaki öğretmenlerden gördüğü ilgiden daha fazla bir ilgi ve alakayı ders esnasında özel ders veren öğretmenlerden gördüğü için tamamen özel derslere yönelmiştir.
- Öğrenciler, diğer öğrencilerde olmayan kabiliyet ve yeteneklerini alay veya eğlence konusu olmasından korktukları için ortaya koyamamaktadırlar.

3- Okul

- Finans ve destek eksikliği nedeniyle okullarda bilimsel ve maddi imkânlar zayıftır.
- Sınıflardaki öğrenci sayısı fazladır. Sınıflar genellikle 50 öğrenci içermektedir.
- Öğrencileri okula gitmeye teşvik ve motive edecek uygun ortam bulunmamaktadır
- Okullarda, öğrencilerdeki yaratıcı ruhunu geliştirecek bilimsel laboratuvarlar bulunmamaktadır. Var olanlar da sadece isimden ibarettir.

4- Eğitim müfredatı

- Matematik ve fizik gibi sayısal dersler de dahil olmak üzere eğitim, tamamen ezber ve bilgi aktarmaya dayalıdır.
- Öğrencilerin yaratıcı yönlerini geliştirmeye yönelik noktalar dikkate alınmadan müfredatın doldurulması. Bu durum da öğrencileri derslerle alakalı özet aramaya itmektedir.
- Müfredat sadece teorik kısımla ilgilenmekte, pratik ve uygulamalara önem vermemektedir.
- Müfredat, bilimsel gelişmelere uyum sağlamamaktadır. Müfredat eski olup okul kitaplarında içerik açısından herhangi bir güncelleme yapılmamıştır. Olanlar da sadece görünüşte bir güncellemeden ibarettir.
- Müfredat öğrencilerin yaşları ile uyumlu değildir.

Her ne kadar, muazzam bir ilerleme kaydedilmesi için eğitim sistemi geliştirilerek insan sermayesinin artırılması mümkün olsa da bu yukarıda bahsi geçen konular, Irak eğitim sisteminin en önemli problemleridir. Eğitim deneyimleri kalitesi hala çok düşüktür. Özel ders verme piyasası, sadece eksik yönlerin tamamlanmasına yönelik değil zarureten kaynaklanan sebeplerden ötürü büyük oranda yayılmıştır.

Iraklılar, içinde bulunulan büyük problemler nedeniyle, eğitimde gerçekleşecek herhangi bir düzeltmeyi kabul eder hale gelmişlerdir.

Irak'taki güncel uygulamaların aksine, bilimsel eğitim geliştirme deneyimleri, çocuğa erken dönemden itibaren ilgi gösterilmesi ve kabiliyetlerinin keşfedilmesi ile başlar. Irak'ta ise bu durum ilköğretim bitiminin ardından hayata geçer ki çocuk bu dönemde 12 yaşını tamamlamış ve ilköğretim kabiliyetlerini kaybetmiş olur. Bunun yanında çoğu dünya ülkesi erken çocukluk dönemine, üniversite döneminden daha fazla önem vermektedirler. Çünkü bu yaş dönemi, eğitim müfredatı doldurulmadan önce çocuğun kabiliyetlerinin keşfedilmesinde temel oluşturmaktadır. Irak çocukları doğal çevreleri ve kültürel mirasları nedeniyle gereken ilgiyi görmeleri ve değerlendirebilecekleri iyi şartların sunulması halinde milletlere liderlik edebilecek dünyadaki en iyi çocuklardan olabilirler.

Müfredat ve okul dersleri uzmanları, Iraklı öğrencilerin önüne ana bir hedef konulmasının zorunlu olduğunu ifade ederler. Ardından bu hedefin şuurla olması sağlanmalıdır. Bu hedef; bütün yoğunluğunu ve ilgisini yoğunlaştıracığı Irak devleti olmalıdır. Japonların birinci dünya savaşından sonra yaptıkları gibi bu hedef öğrencinin ilgi ve alaka duyduğu alanlar arasında birinci sıraya yükseltilmelidir.

Iraklıların itimat edip dayanması gereken en önemli kalkınma aracı; öğretmenler, öğrenciler ve eğitim kurumlarının yeniden düzenlenmesiyle, eğitim sisteminin tamamen değiştirilmesi olmalıdır. Bunların kişiliklerinin vatanını, milletini seven ve onlar için çalışan kişiler olacak şekilde kişiliklerinin ve şahsiyetlerinin yeniden oluşturulması gerekmektedir. Kalkınmanın temeli, yalnızca öğretim değil, aynı zamanda ahlaklı, dürüst ve etik kişiliğe sahip bir nesil yetiştirilmesini sağlayacak eğitim sistemiyle mümkündür. İşte bu, Irak'ın karşı karşıya kaldığı gerçek zorluktur. Bu zorluk; bambaşka ve şu anda olduğundan farklı yeni bir kişilik yaratma

zorluğudur. Bu kişilik ve şahsiyet; yüksek etkinlik, başarı ve yeterliliğe sahip olmalıdır. Şu anda bazı lider kadrolarda ve şahsiyetlerde olduğu gibi görünüşte iyi ama gerçekte kötü olmamalıdır.

Yeni bir vizyon ve yüksek fikirler aramak iyi ve güzeldir. Çünkü uluslararası rekabet çerçevesinde ele alındığında, Irak'ın içinde bulunduğu durumdan çıkması için gerçek başlangıç noktası burasıdır. Öyle ki küresel bir vizyon yerelde uygulanmalıdır. Kalkınma adına küresel ve uluslararası olan her aracı Araplaştırmalı ve Iraklaştırmalıyız. Son olarak; gelecekte eğitim ve öğretim sürecinde yararlanmak üzere yetenekli, yetişmiş ve konusuna hakim öğretmenlerin hazırlanıp yetiştirilmesi gerekmektedir. Herhangi bir devletin kalkınması için eğitimin asıl temel olduğu gerçeğinden hareketle ülkenin maddi, manevi ve idari bütün imkânları bu konuya seferber edilmelidir.

Hiç şüphesiz gelişme ve kalkınmanın ana sütununu eğitim oluşturmaktadır. Dünyada, ülkeler arasındaki mücadelenin şekli değişmiş durumdadır. Günümüzde yarış artık eğitimde gerçekleşmektedir. Ülkeler arasındaki bu mücadelenin ekonomik, siyasi, askeri boyutları olsa da sonuçta bunların hepsini eğitimdeki mücadele temsil etmektedir. Çünkü kalkınma ve gelişme en nihayetinde eğitimle sağlanmaktadır. Ekonomik, askeri ve siyasi alanlarda gelişmesini ve kalkınmasını tamamlayan tüm devletler bu gelişmelerini eğitim yoluyla gerçekleştirmişlerdir. Eğitim, ferdin yetiştirilmesi, kişiliğinin oluşması ve kabiliyetlerinin gelişmesinde ana ve temel sütundur. Aynı zamanda, kalkınma ve refahı gerçekleştirmeyi amaçlayan etik toplumların gelişmesinde ve ülkelerin inşa edilmesinde en önemli etken olarak eğitim görülür. Zira küçük yaşlarda verilen eğitim kayalara oyulan nakış gibidir. Günümüzde, Irak toplumunun gerçek kalkınmayı sağlaması için dikkat edilmesi gereken en önemli konu; çocuklar anaokuluna başladığı andan itibaren verilen eğitimin kalitesi ve metodudur. (Hamed, 2017)

Irak eğitim müfredatını geliştirmek adına çeşitli çözümler ele alınmalıdır, bunlardan bazıları şunlardır:

- 1- Sınavlardan sorumlu ilgili merkezin; sadece elde edilen akademik bilginin test edilmesine dayalı değil, aynı zamanda öğrencinin zeka ve yaratıcılığının da test edildiği bir sınav sistemi geliştirmesi gerekmektedir.
- 2- Bilimsel yeterliliğe sahip Iraklı uzmanlardan meydana gelen bilimsel bir kurul oluşturulmalıdır. Bu kurul uzman ve hocaların çalışmalarını sahada aktif bir şekilde değerlendirmek ve öğretim kadrosunun ve öğrencilerin yaratıcı yeteneklerinden yararlanmak için çaba sarf etmelidir.
- 3- Sınıflardaki öğrenci yoğunluğu, (30) öğrenciyi geçmeyecek şekilde azaltılmalıdır.
- 4- Dünya standartlarına uygun, modern ve gelişmiş okullar inşa edilmelidir.
- 5- Öğretmenler, Irak eğitim sistemini geliştirmek amacıyla eğitim ve kurs almaları için gelişmiş ülkelere gönderilmelidir.

Uygulanması halinde Irak eğitim sisteminin bazı problemleri ile yüzleşmeye ve bunları çözmeye yarayacak bazı öneriler araştırmacının bakış açısından şu şekilde sunulabilir:

1. Eğitim alanında adil bir yatırımın gerçekleşmesini sağlayacak yasa ve mevzuatın geliştirilmesi ve düzenlenmesi. Ve böylece hayati bir önem taşıyan bu alanda yatırım yapacak yatırımcıların çekilmesi ve teşvik edilmesi.
2. İş ve sanayi dünyasını, mezunlarda bulunması gereken özelliklerin belirlenmesi ve eğitim kurumlarının finansa edilmesi konularında yükseköğretim kurumlarıyla işbirliği yapmaya davet etmek.
3. Eğitim hizmetleri performans düzeyinin ve bunların sunuş şeklinin uluslararası standartlara göre iyileştirilmesi için Ekonomik yönetim yöntemlerinin kullanıldığından emin olmak.
4. Gelecek adına net bir yol haritasının hazırlanması. Bu yol haritası aracılığıyla eğitim alanında hizmet veren yerli derneklerin rolleri tespit edilerek eğitimin geliştirilmesinde ciddi katılımları sağlanmalıdır.
5. Eğitim sisteminin tüm unsurlarında, uluslararası standartlar uygulanarak eğitim sistemimizde ve kurumlarımızda toplam kalite kültürünü oluşturmak.
6. Yeni eğitim kaynakları bulmak için çağın gelişmelerden, bilgi teknolojilerinden faydalanılması gerekmektedir.

7. Okulun, öğrenciler için çekici bir yer haline gelmesi için teknik, bilimsel ve sportif etkinlikler arttırılmalıdır.
8. Eğitim binalarının genişletilmesi ve laboratuvarların, bilgisayar salonlarının, resim ve sanat salonlarının, oyun alanlarının ve elektronik kütüphanelerin kurulması gerekmektedir.
9. Milli Eğitim Bakanlığında, eğitim fakültesi mezunları haricinde kimsenin çalışmaması ve bunun içinde öğretmenlerin teknik olarak yetiştirilmeleri ve eğitimlerinin sürekliliğinin sağlanması.
10. Örnek okulların gösterdikleri başarı nedeniyle bu okullara ilginin fazla olması, sınıflardaki öğrenci yoğunluğunu artırmıştır. Bunun önüne geçmek amacıyla bu başarılı örnek okulların sayısının artırılması.

Son olarak, aktivitelerin çeşitliliği, motivasyon, ve öğretmenlerle öğrenciler ve öğrencilerin kendi arasındaki iletişimin aktif oluşu gibi uygun ortam hem öğretmen hem de öğrenci için daha geniş seçenekler sunabilir. Eğitim ortamı sadece okul müfredatıyla sınırlı olmayıp aynı zamanda (öğretmen, öğrenci, ekipman ve malzeme)'yi de içerir.

KAYNAKÇA

- Abdul-Hamzah, B. A., (2010). Toplam Kalite Yönetimi ve Öğretim Üyelerinin bakış açısına göre bunun Kadisiyah Üniversitesi Fakültelerinde Uygulanabilirliği, *Kadisiye İdari ve Ekonomik Bilimler Dergisi.* , 6(3), 12-2.
- Adomaitiene R. J. (1999): Tom uygulama Lithuania Eğitim kurumları, Konferans Bildirisi Konferansı (*Yükseköğretim kurumları ve toplam Kalite*) 14 (30-31) Ağustos 1999 Verana.
- Ahmed H.K & Marwa L.M (2013). Eğitim Kurumlarında Stratejik Planlama ve Toplam Kalite, (*Dar At-Taif, Kahire*) 9(3), 255-98 Mısır.
- Ahmet İ. A. (2003). Eğitim ve Okul Yönetiminde Toplam Kalite Yönetimi, *Dar Al Wafaa*, Mısır.
- Ahmet Ö. K. A., (2012). *kalite yönetimi ilkeleri ışığında sayısal bölüm başkanları için gerekli yetkinlikler ve öğretim üyelerinin mesleki uyumluluğu ile ilişkisi*, yayınlanmamış yüksek lisans (mastır) tezi, Tekrit Üniversitesi, Irak.
- AKAO, Yoji, Kazushi NAGAI ve Nobuhiro MAKI (1996), "QFD Concept for Improving Higher Education", *Proceedings of ASQC's 50'h Annual Quality Congress* 50-69.
- Al-Abed K. M. (2009). *Toplam Kalite Yönetimi ve Temel Stratejisi, Sonelva Kurumu Saha Çalışması*, Cezayir'de yayınlanmış yüksek lisans tezi.
- Ali E., (2008). *Cezayir'deki yükseköğretim kurumlarına Toplam Kalite Yöntemlerinin uygulababilirliliği, gerekçeleri ve temel gereklilikleri*, yayınlanmamış yüksek lisans tezi, El-Haj Üniversitesi, Cezayir.
- Alimat S., (2004). Eğitim Kurumlarında Toplam Kalite Yönetimi, *Dar Al Shorouk*, Ürdün 121-145..

- Al-Shirqawi M. M. I., (2002). Toplam Kalite Yönetimi ile Okulların idaresi, 2.kat, *en-Nahda el-Mısıryye kütüphanesi*, Kahire, Mısır.
- Al-Taie & Muhammed Hasan Ciyad, (1977). Irak'ta Eğitim ve Uzman Denetimi 23, 69-65.
- Alvan K. N. (2005). Toplam Kalite Yönetimi ve ISO Gereklilikleri, 1. Kat, *Dar As Saqafa*, Amman, Ürdün.
- Amjad Kasım, (2012). Eğitim Kurumlarında Değişim Yönetimi, 1. kat, *Dar Al-Sekafe*, Amman, Ürdün.
- Assak L. Paul, (2012): "Toplam Kalite Yönetimi İlkesi ve Okul kültürü ile Öğretmen Yetiştirme Prensibi Arasındaki İlişki, Ed, D. *Missour Columbia Üniversitesi* 37 (326-334).
- Aşur Y. H & Abadle T. O., (2007). *Gazze İslam Üniversitesinde MBA durumu yüksek lisans eğitim hizmetleri kalitesini ölçme*, El Aksa Üniversitesi.
- Bahice Halil İsmail, (1985). Irak uygarlığında yazı, kat 1, *Dar el-Jabal*, Beyrut, Lübnan.
- Bell, D. (2010). Rekabetin artması için hizmet kalite yönetimi, performans, *NewZealand Business Journal*, 18, 29–41.
- Bougherra R., (2014). *Eğitim Hizmetleri Kalite Güvencesinin Değerlendirilmesi, L.M.D. sistemine göre öğrencilerin bakış açısı*, Cezayir Mesila Üniversitesi İktisadi ve İdari bilimler Fakültesi Yüksek Lisans örneğini.
- Brown D. & Jacqueline L., (1995): *Organizasyondaki bir öğrenci, devletin eğitim bölümünde tez çalışmasında TQ uygulamasına yönelik tutumu değiştirir*. San Diego, CA 55-7.

- Carey, F, (1995). Bir dizi kolej ve üniversitede toplam kalite yönetimi için başarı ve başarısızlık uygulamaları British, *Industrial Rlations Journal*, 38 (1), 14-33 .
- Chobadin, A. & Speller, S ve Jones, (1994). "hizmet kalitesi, kavramlar ve modeller", *uluslararası kalite ve güvenilirlik yönetimi dergisi*, cilt.1, no.9. pp.43-66.
- Crosby P., (1979): *düzensiz kalite*, NewYork, McGrow Hill Co, 309-223.
- Çavdar E., (2009). Higher eğitiminde çeyrek boyut hizmeti. *Niğde üniversitesi. İktisadi ve idari bilimler fakültesi dergisi*. 2, 100-2.
- Çavdar Ertuğrul, (2017). *Yüzyıl Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*. Kış-2017) / 3.
- Çelebi İ. A. A. (2010). Toplam Kalite Yönetiminin Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Programlarına Etkisi (*Uluslararası Araştırma Ajansı Deneyimi - Ürdün*). *Şam Üniversitesi*, 17(2), 26-4.
- Diab S. R., (2017). Filistin yükseköğretiminde kalite göstergeleri. *Al-Kuds üniversitesinin dergisi*. 2(6), 99-2
- Ebu Warda, Sherine Hamed Mohamed, (2007). Eğitim Hizmetleri Kalitesini Ölçümü İçin Öneri Model, *Mansoura Üniversitesi*, 31 (1), 277-328, Mısır.
- Ed-Decili H., (1963). Tekaddümü-t Talim el-Mali fi-l Irak, Irak'ta maliye eğitiminin gelişimi, *el-İrşat matbaası*, Bağdat, Irak.
- Eğitim Bakanlığı (1977). Tadil edilen (1977) yılı (2) nolu Lise dönemi öğretim sistemi, *Eğitim Bakanlığı Matbaası*, Bağdat, Irak.
- Eğitim Bakanlığı, (1981). 1977 yılı 22 Sayılı ve 23 sayı ile tadil edilen Lise eğitim sistemi, *Eğitim Bakanlığı Matbaası* Bağdat, Irak.

- Eğitim Bakanlığı, (2009). Irak Eğitim Bakanlığı öğretim mekanizma ve kuralları, *Eğitim Bakanlığı Matbaası*, Irak.
- El-Ali A. S. M., (2010). Toplam Kalite Yönetimi Uygulamaları, *Dar Al-Masirah*, 2. baskı, Amman, Ürdün.
- El-Amir M. & El-Avamle A., (2011). Ürdün Okulu'nda, eğitim denetçileri nazarında kalite güvence standartlarının uygulanma derecesi, *Ürdün Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7, (1), 83-61Ürdün.
- El-Azami, Halid Halil Hamoudi, (1981). Bağdat el-Mustansiriya Okulu, *Darel-Hürriye*, 25, 93-96. Bağdat, Irak.
- El-Benna R. R., (2007). Toplam Kalite Yönetimi Kavramı ve Bakanlık Direktifleri ile Ülke Okullarında Uygulanması, *Yıllık Konferans (21)*. lise eğitimi, Ürdün.
- El-Benna R. R., (2007). Toplam Kalite Yönetimi Kavramı ve Bakanlık Direktifleri ile İngiltere Okullarındaki Uygulamalarında İletim Yöntemi, *Yıllık Konferans (21)* Hazırlık Eğitimi, Ürdün.
- El-Buhmi F. Ş., (2011). Eğitim ve Okul Yönetiminde Modern Eğilimler, *Dar el-Camia el-Cedide*, İskenderiye, Mısır.
- El-Cadiri K. (2013). 1932'de Irak'ın bağımsızlığı, Dürer Irak Forumları, www.dorar-aliraq.net
- El-Der I. K. & Fargulli A. A. (2012). Toplam Kalite Yönetimi ve Trablus Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Uygulanabilirliği, *Mısır Yükseköğretimi Kalite Güvencesi için Uluslararası Arap Konferansı*.
- El-Es'ad J., (2017). Asurlular ve Kuzey Irak'taki eski uygarlıkları. *İnternetten alınan bir makale* 29(4), 11-42. 20 kasım 2018 tarihinde.

- El-Esedi S. J. (2014). Üniversite ve Uluslararası Eğitimde Eğitim Felsefesi, 1. kat, *Dar Safa*, Amman, Ürdün.
- El-Gamidi A. A., (2009). *Uzmanların nazarında ilkokul döneminde toplam kalite standartlarının önemi*, Suudi Arabistan Krallığı Yüksek Lisans Tezi.
- El-Hariri R. O., (2007). Okul Sisteminde Stratejik Planlama, *Dar Al-Fikr*, 1. Kat, Amman, Ürdün.
- El-Hariri R., (2011). Yüksek Öğretimde Liderlik ve Kalite Yönetimi, 1. kat, *Dar As-Sekafe*, Amman, Ürdün.
- El-Hassun A. I. vd., (2000). *Genel Öğretim Yöntemleri Eğitim Bakanlığı*, Irak Cumhuriyeti.
- El-Hilali A., (2017), Tarik et-Talim fi-l Irak fi ahdi-l ihtilal el-Biritani 1914-1921, İngiliz işgali döneminde Irak'ta eğitim, *Dar er-Rafidin – Beyrut*.
- El-Kebis L. M., (2011). *Toplam Kalite Yönetimi uygulamasının Katar Anaokulları Üzerindeki Etkisi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). British Arap Üniversitesi, Katar.
- El-Mallah M. A. A., (2005). Batı Şeria ilindeki Filistin üniversitelerinde toplam kalite yönetimi standartlarının gerçekliği, *An-Najah Üniversitesi, Nablus, Filistin*. 72(3), 29-31.
- El-Müdeyire, Ahmed Abdel-Razzaq, (2008). Yüksek Öğretimde Toplam Kalite Yönetimi Standartları, *Arap Birliği Üçüncü Arap Konferansında (İslami Giriş). Zorluklar ve Beklentiler*, Şarm El-Şeyh, 9(11), 186-185.
- El-Samurai M. S. & El-Naser A. H., (2012). Üniversite eğitiminde toplam kalite yönetimi uygulamaları, Kat 1, *Dar Ez-Zakira*, Bağdat, Irak.

- El-Vasili, Musfer Bin Jubran, (2017). Küresel Eğilimler Işığında Suudi Arabistan Okullarında Kalite Güvencesi Algısı ve Akreditasyon Standartları Oluşturma, *Al-Baha Üniversitesi İnsani Bilimler Dergisi*, Al-Jumaa Üniversitesi, Suudi Arabistan. 20(2), 129-135.
- El-Waiili K., (2017). Osmanlının son Döneminde Irak'ta Eğitim, www.ahewar.org
- Er-Rabi'i I. N., (2008). Osmanlı ve Kraliyet Dönemi Irak Eğitim Tarihi.
- Es-Sahn M. F., (2002). Pazarlama Yönetimi Okumaları, *Dar el-Camiyye*, Mısır, Kudüs Açık Üniversitesi, Gazze, Filistin.
- Eş-Shamaa, Salam, (2017). Irak eğitim sistemi çöküşe doğru, *(Et-Talim) Eğitim Gazetesi*, yıl 1974, sayı 40.
- Eş-Shuaibi, Muhammed, El-Sager Qasem & Saeed Bin Abdullah El-Shahrani, (2014). Öğrencilerin Bakış Açısına göre Kral Khalid Üniversitesi Eğitim Hizmetleri Kalitesinin Değerlendirilmesi, , *Dhamar Üniversitesi Araştırma Dergisi*, Sayı 19, Suudi Arabistan.
- Eş-Şeyh H. H. A., (2017). eski Mezopotamya dilleri, *Eş-Şafak gazetesi*.
- Et-Tai M. J., (2017). Okul Müdür Yardımcısı'nın Görev ve Yetkileri, *Irak Öğretmenler Ağı*.
- Ez-Züheyri T. N., (2017). Mezopotamya'da Eğitim, Bağdat, Irak.
- Fadel & Abdulwahed, (2000). Sümer efsanesi ve destanı, kat 1, *Dar eş-Şuun es-Sekafiyye*, Bağdat, Irak.
- Galip R. M. & Alem T. A. (2008). Öğretim Üyelerinin Mesleki Gelişimi- Üniversite Eğitiminde Toplam Kaliteye Giriş, *Üniversite Eğitiminde Kalite Güvencesi Dergisi*, Cilt 1, s (1),286-294. Sana'a, Yemen.

- Hamad & Dilshad Abdul Rahman, (2009). Liselerin eğitim sistemi, *Kürdistan Bölgesi Eğitim Bakanlığı*, Irak.
- Hamed M. (2012). Kitabın doğuşu ve Gelişimi, *Abha Üniversitesi*, Suudi Arabistan Krallığı, 154-149.
- Hamed, Hana Mahmoud, (2017). "Japonların eğitim alanındaki tecrübeleri ve bunlardan yararlanma yolları". *İstatistiksel Bilgi Genel Müdürlüğü, Mısır*.
- Harb & Tarık, (2018). Irak'ta Eğitimin Çöküşü, Bağdat, Irak.
- Hasan A. T. (2011). Yeni Binyılda Eğitim Yönetimi, Değişen dünyada Yenilenmiş Yaklaşım, *Dar Al Ulum*, Kahire, Mısır.
- Hasan H. F. A. & İlias A. & Rahman R. A. & Razak M. Z. A., (2009). *Hizmet Kalitesi ve Öğrenci Memnuniyeti, Uluslararası İşletme Araştırmaları Özel Yüksek lisans Çalışması* 13 (3). 163-158.
- Hassun A., (2015). Irak'ta eğitimin gerçekliği, *el-Wifaq gazetesi*, Irak.
- Hazar & Said, (2012). Eğitim, Öğretim ve Mezopotamya Vadisindeki kökleri Al-Takha www.altaakhipress.com
- Hernandez j. (2002): Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi, Arxos Okulu Uygulanması, *Uluslararası Taslak Özet* 62 (11), 3639.
- Hernon Cronin Jr. & Nitecki Steven Taylor. (2001). SERVPERF Versus SERVQUAL: Performansa Dayalı Hizmet Kalite Ölçümü ". *Pazarlama Dergisi*, 12(58), 25- 131.
- Hilal A. vd., (2017). 1638-1917 Osmanlı Dönemi Irak Eğitim Tarihi, *Dar Al Rafidin*, kat 1, m 1, Irak 246.

- Hüseyin B. A. & Toma F., (2009). Irak'ta eğitimin gelişimi, *eğitim çalışmaları*, Bağdat, Irak, 12, 274-258.
- Kadduh M., (2000). Tarihsel sürecinde yazının ortaya çıkışı ve gelişimi, *Dar Al Multaqa*, Beyrut, Lübnan.
- Karal, (1990). *Boşluk Yaklaşımını Kullanarak Elektronik Hizmetlerin Kalite Ölçümü - Ürdün Telekomünikasyon Sektöründe Ampirik Bir Çalışma*, Orta Doğu Üniversitesi, Ürdün.
- Karl, H, (2011). Pazarlama Yönetimi, Amerika Birleşik Devletleri, pearson education inc 82, 219-201.
- Kerimir S. N., (1980). Mezopotamya'da özgünlük tarihi başlangıcı, *Dar Al-Hafiz*, Bağdat, Irak.
- Keşide F., (2018). Eğitim zor bir meslektir, *ElSada Gazetesi*. 66(7), 139-111 <http://elsada.net/74471/>.
- Kokaz, (1980) , sosyal, eğitim ve sağlık hizmetleri alanında Toplam Kalite yönetimi, *Dar Nil el-Arabiyye* 12(5), 302-303 Kahire.
- Kotler P., (2000). Pazarlama Yönetimi, *uluslararası Prentice salonu*, New Jersey, ABD.
- Kur'an & Ahmad Al-Sayed (2001). Toplam Kalite Yönetimi Stratejisi, İslam ve Kalkınma Vakfı, *İslam ve Kalkınma sitesi*.
- Lagrosen S. (1997). *Okulda Kalite kontrol, İsveç kömürünün işletme ekonomisi açısından uygulanabilirliğinin bir analizi*, Edsbruk, Akademistry ck, AB.ck, AB 92, 59-61.

- linda G. J., (1995) *Değişimin sürekliliği: Altı kolej ve üniversitedeki değişim stratejilerinin incelenmesi*, yayımlanmamış doktora tezi, Memphis Üniversitesi, Memphis.
- Lux & Krestofir, (1980). Çamur medeniyeti ve eski Irak eğitim politikası, *Dar al-Jahez*, Bağdat, Irak
- Mansour N. A. A. (2005). *Gazze ili liselerinde toplam kalite yönetimi ilkelerinin uygulanması için bir öneri*, Yüksek Lisans Tezi, Gazze, Filistin.
- Marjan Ahmad, (2015). Japonya eğitim sistemini farklı kılan nedenler, Çeviren: Muna Yunus. *Al-Arabi gazetesi*.
- Mehdi & Abbas Eid ve diğerleri (2002). Eğitim Esasları, *Yükseköğretim ve Bilimsel Araştırma Bakanlığı*, Irak.
- Mezal J. A. (1990). Irak Eğitim Sistemi, *Yükseköğretim Bakanlığı*, Musul Üniversitesi.
- Mousa & Shahrazad Mohammad Shehab (2014). Irak Ortaokul ve lise müdürlerinin Toplam Kalite Yönetimi Standartlarında Eğitim Stratejileri, Kahire Üniversitesi, *Araştırma Enstitüsü*, 22, (3), 22-30.
- Muhammed A. El-S. A., (2005). *Eğitim Kurumlarında Toplam Kalite Yönetimi, İslami Bakış açısı*, Doktora Tezi, Eğitim Fakültesi, Mansoura Üniversitesi, Mısır.
- Muhammed A. K. (2005). *Bazı ülkelerin standartları ışığında öğretmen yetiştirme sisteminin geliştirilmesi stratejileri*, Eğitim Derneğinin 14-15 Ocak tarihlerinde Eğitim fakültesinde düzenlediği 13. Yıllık Konferansı, Mısır, Beni Suef.
- Muhsin J. A., (2018). Irak Eğitim Tarihi, *kitabab@kitabab.com*.

- Mustafa ,Sarayra, Khalid Ahmad Al-Assaf, (2006). Teori ve Uygulama Arasında Yükseköğretim Kurumlarında Toplam Kalite Yönetimi, *Üniversite eğitimi Kalite Güvencesi Dergis*, 18(8),(12-15).
- Mücahit A. J., (2005). Eğitim Kurumları Kütüphanelerinde ve bilgi işlem bölümlerinde Toplam Kalite Yönetimi Uygulamaları. *Yayınlanmış bir araştırma* 54, 173-86.
- Mülkiyet, iyi, (2016). 1914-1932 yıllarında Irak ilköğretim tarihi, *Eğitim ve İnsan Bilimleri Temel Eğitim Fakültesi Dergisi*, sayı 26 Diyala Üniversitesi,
- Naccar & Farid (2000). Rekabet ve Uygulamalı Tanıtım, Mısır 80-1977 (2) nolu Geçici Anayasa'nın 57. Maddesine ve 1921 yılı 124. Maddesi istinaden Irak Liseleri eğitim sistemi, Bağdat,
- Nur El-Arabi & Bou Annan, (2010). *Hizmet Kalitesi ve Müşteri Memnuniyeti Üzerindeki Etkileri, Alışveriş Yönetimi üzerine yapılmış Yüksek Lisans Tezi*, Mohamed Boudiaat Üniversitesi, Messila, Cezayir.
- Nuri Abdul Cabbar, (2015). 2003 sonrası Irak eğitim gerçeği, Stoke Holm İsveç, *İnternette alınmış bir makale*.
- Parasuraman A & Zeithaml, V. & Berry & Leonard L. (1991) SERVQUAL Ölçeğinin İyileştirilmesi ve Yeniden Değerlendirilmesi, *Perakendecilik Dergisi*, 67(4), 420-500.
- Parasuraman A., Zeithaml V. & Berry L. (1985). Hizmet kalitesinin kavramsal bir modeli ve gelecekteki araştırmalar için çıkarımı, *pazarlama sıklığı*, (güz, 1985), 55(4), 41-50.
- Parasuraman, A., Zeithaml, V.A. & Berry L.L (1988). SERVQUAL, Perakendeciliği ölçmek için çoklu madde ölçeği, 12-40.

- Parasuramau, A. Zeithaml, R.A. & Berry, L.L., (1985). "Hizmet kalitesinin kavramsal bir modeli ve gelecekteki araştırmalar için etkileri, *Pazarlama Dergisi*, 49 (3), 41-50.
- Rafida Omar Al-Hariri, (2007). toplam kalite ışığında Geleceğin okullarının idari liderlerinin yetiştirilmesi, kat 1 *Dar Al-Fikr*, Amman, Ürdün.
- Raşid S. A. & El-Atawi A. A., (2011). Eğitim Hizmetleri kalitesi ve öğrenci memnuniyetine etkisi, *Kadisiye Üniversitesi*, 98, 33-25.
- Rawab A. & Garbi S., (2009). Eğitim Hizmetleri Kalitesi, *Mohammed Khudair Üniversitesi*, Biskra, Cezayir, 42, 19-31.
- Razi J. M. & Abbas B. A., (2011). Yükseköğretimde kalite güvencesi ve algılanan hizmet kalitesi üzerindeki etkisi, *Kadisiya Üniversitesi*, 25,36-18.
- Reşid Muhammed & El-Atvi Sawsan, (2001). Okul yönetimi ve okul müdürünün görevleri, *Durar Irak Formu*, www.drar-aliraq.net.
- Shibeeb A. A. (2019), et-talim fi-l Irak mahattatiküm ve sükriyye arabiyye ve alemiyye, Irak'ta eğitim istasyonunuz ve Arap dünyasında ve uluslararası alay konusu, *eş-minber el-hur, el-huz, eş-Şuyui gazetes*i, Bağdat-Irak, 85, 23-33.
- Soma İ. K., (1967). Süryani kültürü, *Arjantin'de basılmıştır* p:205.
- Şemsüddin Zeki K. (2015). Ette'lim es-Senevi fi-l Irak fi-l ısriniyyet, yirmili yıllarda.
- Şıklar E. & Yüzer A. F. (Ed.), (2006). İstatistik, Anadolu Üniversitesi, Açık Öğretim Yayınları, Eskişehir. 269-274
- Tabachnick B.G. & Tabachnick, L.S. (2013). *Fidell Using Multivariate Statistics* (sixth ed.)Pearson, Bos.
- UNICEF (2014). *Orta Doğu ve Kuzey Afrika Raporu*.

EKLER

Eğitimde Hizmet Kalite ölçümü ve Liseler üzerinde bir uygulama
Kastamonu Üniversitesi
İşletme ve İktisat Fakültesi
İşletme Bölümü
Yüksek Lisans /Mastır

Sevgili Öğrenci:

Allah'ın selamı rahmeti ve bereketi üzerinize olsun...

Araştırmacı, idari bilimlerde yüksek lisans derecesi almak için gerekli olan (eğitimde hizmet kalitesi ve bunun öğrenciler nazarında liselerde uygulanması) konulu araştırmayı yürütmeyi amaçlamaktadır. Araştırmacı, iki eksenli oluşan eğitimde hizmet kalitesi için Servqual modelini kullanmıştır. Birinci eksen; liselerde eğitim kalitesi güvencesini içeren 30 sorudan oluşmaktadır. İkinci eksen: eğitim hizmetleri kalitesini içeren 20 sorudan oluşmaktadır. Anketteki her soruyu dikkatlice okuyarak uygun gördüğünüz alternatifinin önüne () doğru işareti koymanızı rica ederim. Hiçbir soruyu cevapsız bırakmamanızı rica ederim. Bu anket sonuçları sadece bilimsel araştırmada kullanılacağından adınızı yazmanıza gerek yoktur. İşbirliğiniz için teşekkürler.

Danışman
Dr. Öğr. Üyesi
Ertuğrul ÇAVDAR

Y.L Öğrencisi
Omar Hazim Abdullah
ALOMARI

Doldurulması gereken bilgiler

Cinsiyet: erkek ()

kadın ()

Bölüm: sayısal ()

sözel ()

1. Lise Öğretiminde Kalite Güvencesi

S	Paragraflar	Kesinlikle Katılıyor	Katılıyor	Kararsız	Katılmıyor	Kesinlikle Katılmıyor
Öğretim kadrosunun kalitesi						
1	Öğretmenler doğru ve yüksek düzeyde öğretmenlik becerisine sahiptirler.					
2	Öğretmenlerin, öğrencilerle iletişim becerileri ve pozitif etkileşimi vardır.					
3	Öğretmenler, müfredatta planlandığı gibi konuları sunar ve örneklerle zenginleştirirler.					
4	Öğretmenler, öğrencilerle ilgilenirler.					
5	Öğretmenler, öğrencilere sınavlarda objektif değerlendirmeler yaparlar.					
6	Öğretmenler sınavlarda öğrencilere yeterli zaman tanırırlar					
Öğretim kalitesi						
1	Öğretmenler, sadece ezbere dayalı değil, aynı zamanda düşünmeyi teşvik eden öğretim yöntemlerini kullanırlar.					
2	Öğretmenler, konu ve alana uygun öğretim yöntemlerini kullanırlar.					
3	Öğretmenler, öğrencilerin derse aktif katılmalarına izin verirler.					
4	Okul planlı ve sistemli bir öğretim sistemine sahiptir.					
5	Öğretmenler, dersin önemli konularını vurgular ve tekrarlarlar.					
6	Öğrenciler sınıfta dersi rahat işitmektedirler.					
Öğrenci kalitesi						
1	Çalışmak için bizde bir istek vardır.					
2	Öğrencilerin çoğunda farkındalık vardır.					
3	Öğrenciler performans seviyelerinin farkındadırlar					
4	Öğrenciler, öğrenim için yeterli zaman ayırırlar.					
Müfredat kalitesi						
1	Müfredatın hedefleri açıktır.					
2	Müfredatın değerlendirmeleri çok uygundur.					
3	Müfredatın içeriği, eğitimdeki modern gelişmelere paraleldir.					
4	Müfredat dersleri öğrenciler tarafından bilinmektedir.					
5	Müfredattaki iş boyutu uygundur.					
Eğitim araçlarının kalitesi						
1	Sınıfların alanı uygundur					
2	Öğrencilerimiz her zaman yardım talep ederler.					
3	Yeterli sayıda öğretmen vardır					
4	Okul, öğrenciler için rahat ulaşım hizmetleri sunmaktadır.					
5	Okuldaki kütüphane hizmetleri tatmin edicidir.					
6	Bilgisayar, internet ve yazılım gibi hizmetler tatmin edicidir.					
7	Bilgisayar vs gibi öğretim için gerekli araçlar yeterlidir.					
8	Sınıflar rahatlık hissi verir					
9	Öğrencilerin mesleki dersleri için gerekli olan bilgi ve işlemler tarafımızca bilinir.					

2. Eğitim hizmetinin kalitesi

S	Paragraflar	Kesinlikle Katılıyor	Katılıyor	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
Fiziksel özellikler						
1	Okul gelişmiş ve modern ekipmana sahiptir.					
2	Binalar, sınıflar ve bahçeler görünüşte uygun ve çekicidir					
3	Okulun genel görünümü, sunulan eğitim hizmetinin niteliği ve kalitesi ile tutarlıdır.					
4	Park yerleri uygundur.					
Güvenilirlik						
1	Okul gelişmiş ve modern ekipmanlara sahiptir.					
2	Okul, eğitim hizmetlerini ilk seferden itibaren doğru vermeye gayret gösterir.					
3	Okul, sınav tarihleri, kayıt tarihleri, ve dersler gibi programları belirlenen zamanlarda uygular					
4	Okul, öğrencilerin problemlerini önemser ve sorularını cevaplar.					
Heveslilik						
1	Okul hizmetlerini kısa sürede sunar					
2	Okul, her zaman öğrencilere yardım etmeye hazırdır.					
3	Okul, eğitim programlarının tarihi hakkında doğru bilgi verir.					
4	Okul, öğrenci şikâyetlerine hızlı cevap verir.					
Güven						
1	Öğrenciler okulda olduklarında kendilerini güvende hissederek.					
2	Öğretmen ve çalışanların davranışları öğrenciye güven verir					
3	Öğretmen ve çalışanlar okulda insani duygularla hareket ederler					
Empati						
1	Okul, öğrencilerin şartlarını göz önünde bulundurarak onlara iyi davranır.					
2	Okul, öğrencilerle çok ilgilenir					
3	Okul, öğrencilerin önceliklerini önceler					
4	Ders saatleri tüm öğrenciler için uygundur.					
5	Okul, öğrencilerin ihtiyaçları hakkında bilgiye sahiptir.					

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Omar Hazim Abdullah ALOMARI
Doğum Yeri ve Yılı : **Irak- Ninawa, 10.01.1983**
Medeni Hali : Bekar
Yabancı Dili : ingilizce
E-posta : oh30090@gmail.com



Eğitim Durumu

Lise : AL-Baraa Bin Malik Lisesi, 2003
Lisans : Musul Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, 2008