

## İlköğretim Okullarında Hizmet Kalitesi: Veli Algılarına Dayalı Bir Araştırma

ENGİN KARADAĞ

*Eskişehir Osmangazi Üniversitesi*

**Özet.** Bu araştırmanın amacı, ilköğretim okullarının hizmet kalitelerine ilişkin veli algılarının çok boyutlu olarak değerlendirilmesidir. Araştırma nicel araştırma desenlerinden tarama ve nitel araştırma desenlerinde durum çalışması deseni birlikte kullanılarak tasarlanmıştır. Araştırmanın alışma grubu İstanbul ili Anadolu yakasında bulunan ve tabakalı örnekleme yöntemiyle belirlenen 6 ilköğretim okulunda öğrencisi bulunan 470 veliden oluşmuştur. Araştırmada veriler, Parasuraman, Zeithaml & Berry (1988; 1991; 1993) tarafından geliştirilen ve Bülbül & Demirer (2008) tarafından Türk dili ve kültürüne uyarlanan SERVQUAL Hizmet Kalitesi Ölçeği ile toplanmıştır. Ölçek yirmi iki madde ve (i) fiziksel görünümler, (ii) güvenilirlik (iii) yanıt verebilirlik (iv) güvence ve (v) empati olmak üzere beş faktörden oluşmaktadır. Araştırmada nitel veriler ise bir adet açık uçlu soru ile elde edilmiştir. Araştırmada elde edilen nicel verilerin özömlenmesinde verilerin normal dağılmamasından dolayı Many Whitney-U ve Kruskal Wallis-H testleri, nitel verilerin özömlenmesine ise betimsel analiz tercih edilmiştir. Bulgular ilköğretim okullarının hizmet kalitesine ilişkin olarak veli algılarının düşük olduğunu göstermiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Hizmet kalitesi, okul kalitesi, SERVQUAL modeli

## Service Quality in Primary Schools: A Study Based on Parents' Perceptions

**Abstract.** The purpose of this study of parents' perceptions related to the primary school service quality was considered multidimensional. This study was designed as a survey design from quantitative research and as a case study from qualitative research. The sample group was created from 470 parents who stay in Istanbul Anatolian side and have students in six schools defined with stratified sampling method. In this study, Bülbül & Demirer (2008) collect data with SERVQUAL Service Quality that was developed by Parasuraman, Zeithaml & Berry (1988; 1991; 1993) and adapted to Turkish language and culture. This scale was created from 22 items and 5 factors such as physical appearance, reliability, responding availability, assurance and empathy. Qualitative data were gathered with an open-ended question. Analyzing the quantitative data, Many

Whitney-U and Kruskal Wallis-H test was used due to lack of normal distribution. Analyzing the qualitative data, descriptive analysis is preferred. Findings show that, parents' perceptions related to the primary school service quality are low.

**Keywords:** Service Quality, school quality, SERVQUAL model

Küreselleşen dünyada, ekonomik gelişmelere ve sanayileşmeye paralel olarak hizmet kavramının önemi ve payı hızla artmaktadır. Bunun başlıca nedenleri, hizmet sektörünün refah ve gelişmişlik düzeyinin bir göstergesi olması ve teknolojik gelişmelere paralel olarak yaşanan değişimlerin çok değişik hizmet türlerini ortaya çıkarmasıdır. Ayrıca küreselleşmenin etkileri ve gelişmenin yol açtığı değişiklikler nedeniyle hizmet sektörü gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde önemi artan bir sektör haline gelmiştir. Bu öneme paralel olarak eğitim, finansman, sağlık, hukuk gibi alanlarda meydana gelen değişimler bu alanlardaki hizmet türlerinin ve hizmet işletmelerini artmasına yol açmıştır (Öztürk, 2005, s.18).

Söz konusu gelişim ve değişime paralel olarak ortaya iki temel kavram çıkmaktadır: (i) Hizmet ve (ii) kalite. Hizmet, genel itibari ile bir tarafın diğer tarafa sunduğu, dokunulamayan ve herhangi bir şeyin sahipliğiyle sonuçlanamayan bir faaliyet ya da fayda olarak tanımlanmaktadır (Kotler, 1997, s.467). Buna karşın Deming (1998) kaliteyi birkaç boyutta ele alarak tanımlamaya çalışmıştır. İlk tanıma göre kalite: “işletmenin ürettiği ürün ve performansının kalite standartlarına uygun olması” iken diğer tanıma göre ise “tüketicinin işletmenin ürettiği ürün ya da hizmet hakkındaki yargısı”dır (s.137).

Hizmet ve kalite kavramlarının işletme bilimi alanında çalışılmasına paralel olarak Parasuraman, Zeithaml & Bery (1985) hizmet ve kalite kavramlarını *hizmet kalitesi* adı altın bütünleştirerek bir teori geliştirmişlerdir. Teoriye göre hizmet kalitesi, müşterinin beklentileri ile algılamaları açısından bakıldığında, müşterinin beklentileri ile algılamaları arasındaki karşılaştırma olarak tanımlanabilir (s.42). Yine teoriye göre, hizmet tipine bakılmadan hizmetler için temel kriterler oluşturulmuştur. Bu kriterler ise on ana kategoride toplanmış ve bu kriterlere hizmet kalitesinin boyutları adı verilmiştir. Bu boyutlar; (i) güvenilirlik, (ii) karşılık verebilmek, (iii) yeterlilik, (iv) ulaşılabilirlik, (v) saygı, (vi) iletişim, (vii) inanılabilirlik, (viii) güvenlik, (ix) müşteriye anlamak ve (x) fiziksel varlıklardır (Zeithaml, Parasuraman & Berry, 1990, s.20-22). Çeşitli araştırmacıların hizmet kalitesine ilişkin yaptıkları çalışmalar devam ettikçe, hizmet kalitesi ile ilgili on faktörden aslında sadece beşinin

yüksek düzeyde ilişkili olduğu bu faktörlerin kendi aralarında da karşılıklı etkileşim içinde buldukları sonucu ortaya çıkmıştır (Değermen, 2006, s.24).

### **Hizmet Kalitesinin Ölçülmesi**

Hizmetlerin somut ürünlerden farklı olması, diğer bir deyişle, hizmetlerin soyut, değişken, stoklanamaz ve ayrılmaz oluşu hizmet kalitesi ölçümlerini güçleştirmektedir. Fakat bir hizmet işletmesi, her ne olursa olsun müşteri tarafından nasıl değerlendirildiğini bilmelidir. Bu sebeple de hizmet kalitesini ölçmek zorundadır (Altan, Atan & Ediz, 2003, s.2). Bu zorunluluktan dolayı literatürde hizmet kalitesinin ölçümüne yönelik çeşitli modeller geliştirilmiştir. Bu modellerden yaygın olarak kullanılan modeller (i) SERVQUAL, (ii) SERPERF, (iii) GRÖNROOS modelleridir. Parasuraman, Zeithaml ve Bery (1985) servis kalitesini on belirleyici altında toplamıştır. Bunlar; fiziksel varlık, güvenilirlik, iletişim, güvenlik, müşteriye anlamak, inanılabilirlik, saygı, yeterlilik, karşılık verebilmek ve ulaşılabilirliktir (Mersha & Adlakha, 1992, s.34). Parasuraman daha sonra, 1990 yılında hizmet kalitesinin müşteri algılamaları ölçümü için SERVQUAL (SERViceQUALity) modelini geliştirmiştir (Kang, James & Alexandris, 2002, s.278). Bu model on belirleyiciliği altında beş hizmet kalitesi boyutu üzerinde yoğunlaşmıştır. Bunlar; (i) fiziksel görünüm, (ii) güvenilirlik, (iii) yanıt verebilirlik, (iv) güvence ve (v) empati'dir (Bebko, 2000, s.11). Bu model temel olarak fark analizinden oluşmakta ve onaylamama paradigması anlayışına dayanmaktadır (Cronin & Taylor, 1992, s.56). Onaylamama paradigmasına göre, müşteri beklentisi ile müşterinin elde ettiği hizmet birbiri ile tam olarak örtüşüyorsa, bu durumda beklenti ile algılanan performans birbirini onaylıyor anlamı çıkmaktadır. Tersine beklenti, müşterinin elde ettiği hizmetten daha fazla olduğu durumda veya elde edilen hizmet, müşteri beklentisinin üzerinde olduğu durumda sırasıyla negatif veya pozitif onaylamama söz konusu olmaktadır. Bu durumda hizmet işletmelerinin hedefi, en azından müşteri beklentisine eşit bir performans ortaya koymaktır (Değermen, 2006, s.37).

Sonuç olarak model algılanan hizmet kalitesi, müşterilerin bir hizmetten beklentileri ile hizmeti sunan işletmenin performansından algıladıkları arasındaki farka dayanır. Dolayısıyla model iki ana kısımdan oluşmaktadır. Birinci kısmı beklentiler oluşturmaktadır. Birinci kısımda, müşterilerin hizmetle ilgili genel beklentilerini anlamaya yardımcı olacak

beş kalite boyutu temsil eden 22 değişken bulunmaktadır (Zeithaml, Parasuraman & Berry, 1990, s.23). Bu 22 değişken, modelde kaliteli olarak tanımlanabilen hizmetler için bir hizmette bulunması gereken olası özellikler araştırılarak elde edilmiştir, diğer bir deyişle, müşteri değer yargılarına göre belirlenmiştir (Değermen, 2006, s.38). Modelin ikinci kısmını algılamalar oluşturmaktadır. Bu kısımda hizmet üretimi yapan bir işletme hakkındaki müşteri değerlendirmelerini ölçecek 22 değişkenin tamamının karşılaştırılması yapılmaktadır. Bu karşılaştırmada, müşterilerin algılamaları ile beklentileri arasındaki farka dayanmaktadır. *SERVQUAL skoru = Algılama skoru - Beklenti skoru* (Tan ve Kek, 2004, s.17) olarak belirlendiğinden, SERVQUAL skoru -4 ile +4 arasında değişmektedir. SERVQUAL skorunun pozitif olması, müşteri beklentilerinin aşıldığı anlamına gelmekte ve müşterilerin aldıkları hizmetlere ilişkin kalite algısının yüksek olduğu yorumu yapılabilmektedir. SERVQUAL skorunun negatif olması durumunda ise müşteri beklentilerinin karşılanmadığı ve dolayısıyla da müşterilerin aldıkları hizmetlere ilişkin kalite algısının düşük olduğu söylenebilmektedir. SERVQUAL skoru sıfır ise algılanan hizmet kalitesinin tatminkâr olduğu yani beklentilerin karşılandığı sonucu ortaya çıkacaktır. (Devebakan, 2005, s.46-47). Sonuçta alınan hizmet beklentileri karşılıyor veya beklentilerin üstünde ise hizmetin kaliteli olduğu sonucuna varılmaktadır. Aksi durumda ise yani alınan hizmetin beklentilerin altında olduğu durumda memnuniyetsizlik hissi söz konusudur.

Hizmet kalitesinin ölçümüne ilişkin diğer bir model ise SERVQUAL modeline alternatif olarak Cronin & Taylor (1992) tarafından geliştirilen SERPERF modelidir. Model esas olarak SERVQUAL modelinde yer alan ve müşteri değerlendirmelerini ölçecek 22 değişkenin tamamının aynen kullanılmasından oluşmaktadır. Fakat bu modelde hizmet kalitesinin sadece performanstan/algılamalardan (*hizmet kalitesi = performans*) oluşmaktadır. Modeli SERVQUAL modelinden ayıran bir diğer özellik ise SERPERF modelinin beş boyuttan değil sadece tek boyuttan meydana geldiğidir (Cunningham & Young, 2002; Jain & Gupta, 2004).

Bu iki modelden farklı olarak geliştirilen GRÖNROOS modelinde hizmet kalitesini (i) teknik ve (ii) fonksiyonel kalite olarak iki ana temel üzerine inşa edilmiştir. Teknik kalite, hizmeti yerine getiren kişinin veya yerin fiziksel görünümünü; fonksiyonel boyutu ise, hizmeti süreciyle ilişkilidir (Kang & James, 2004, s.266).

## Eğitimde Hizmet Kalitesi

Eğitimde kalitenin tanımı, genel olarak kalite tanımına benzemektedir. Bu nedenle kavramı kullanan ilk kuşak araştırmacılar kalite kavramını *eğitimde mükemmellik* olarak tanımlanmıştır. Yönetimin bilimi açısından hizmet sektöründe hizmet edilen herkes müşteridir. Ancak eğitimde müşterileri ayırmak gerekir. Eğitim kurumlarında öğrenci, anne-baba, personel ve toplumdaki herkes yer alır ve eğitimin müşterilerini (i) iç ve (ii) dış müşteriler olarak iki grupta sınıflandırılır. Anne-baba, personel ve öğrenciler iç müşteri, şirketler ve toplum ise dış müşteri olarak değerlendirilmiştir (Madu, Aheto, Kuei & Winokur, 1994, s.57). Buna sınıflandırmaya karşın; Kanji, Tambi & Wallace (1999) ise eğitimin müşterilerini bölgelerinin esaslarına göre (i) birincil ve (ii) ikincil gruplar olarak sınıflandırmıştır. Eğiticiler (öğretmenler, hizmetli) birincil iç müşteri, öğrenciler (paydaş) ikincil iç müşteridir. Öğrenci ayrıca birincil dış müşteri ve anne-babaları ise ikincil dış müşteriler olarak sınıflandırmıştır (s.357).

Doksanlı yıllardan itibaren eğitim kurumları hizmet sektörleri arasında en başta gelen ve en hızlı büyüyen sektörlerden biri haline gelmiş; eğitim sektöründeki bu hızlı büyüme eğitim kurumlarında yönetsel ve fonksiyonel değişimlere neden olmuştur. Özellikle toplam kalite yönetimin yaygınlaşması ile yönetsel değişimler, diğer hizmet sektörlerinde olduğu gibi müşteri (öğrenci ve veli) odaklanılmasını zorunlu hale getirmiştir. Bu tip bir yönetim yaklaşımının temel amacı öğrenci ve veliyi memnun etme ve örgüt için sürekli kılmaktır (Andaleeb, 1998, s.181). Dolayısıyla, eğitim yöneticileri kaliteli bir eğitim yönetimi için, eğitim ortamının bütün yönleriyle birlikte ele alınmasına yönelik toplam kalite yönetimi anlayışının gerektiğini fark etmelidirler (Wright & O'Neill, 2002, s.37). Söz konusu bu gerekliliğe paralel olarak her sektörde olduğu gibi eğitim hizmetleri sektöründe de en önemli konulardan biri, eğitim hizmetlerinin yürütülmesinin her aşamasında dikkat edilmesi gereken unsurlardan biri olan algılanan hizmet kalitesini belirleyebilmektir. Bu unsurun en önemli nedeni ilgili literatür incelendiği zaman karşılaşılan, hizmet kalitesi ile ilgili olarak yapılan araştırmalar hizmet kalitesinin; kurum performansı (Bernd, 1993; Varinli & Çakır, 2004) müşteri tatmini ve satın alma amacıyla (Boulding, Kalra, Staelin & Zeithaml, 1993) ilişkisidir.

## Amaç

Hizmet kalitesine ilişkin literatür incelendiği zaman özellikle eğitim sektöründeki çalışmalarının yüksek öğretim ile sınırlı kaldığı görülmektedir. Bu eksiklikten hareket edilerek hazırlanan bu araştırmanın amacı; eğitim hizmetlerinin en önemli paydaşı konumundaki ilköğretim okulu velilerinin ilköğretim okullarının hizmet kalitelerine ilişkin algılarını tespit etmektir.

### *Alt Amaçlar*

- İlköğretim okulların hizmet kalitesine ilişkin veli algıları genel olarak hangi düzeydedir?
- İlköğretim okulların hizmet kalitesine ilişkin veli algıları velilerin *cinsiyet, eğitim düzeyi, çocuğunun okul türü ve çocuğunun sınıf düzeyi* değişkenlerine göre bir farklılık göstermekte midir?
- İlköğretim okullarının hizmet kalitesi eksikliklerine ilişkin veli görüşleri nelerdir?

## Yöntem

### *Desen*

İlköğretim okullarının hizmet kalitelerine ilişkin olarak veli algılarının belirlenmesinin amaçlandığı araştırma, nicel ve nitel araştırma desenleri birlikte kullanılarak tasarlanmıştır. Araştırmada öncelikle hizmet kalitesine ilişkin veli algılarının çeşitli demografik değişkenlerine göre değerlendirilmesinde *tarama* deseni kullanılmıştır. Tarama desenleri, geçmişte görülen ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Önemli olan, onu uygun bir biçimde gözleyip belirleyebilmektir. Tarama deseni ile yapılan bir araştırmanın iki temel sınırlılığı vardır. Bunlar, veri bulma ile kontrol güçlükleridir (McMillan & Schumacher, 2006). Araştırmanın diğer bir boyutunda ise elde edilen nicel verilerin daha derinlemesine incelenmesi amacıyla nitel araştırma

desenlerinden *durum çalışması* deseni kullanılmıştır. Durum çalışması ise güncel bir olgunun gerçek şartlar içerisinde derinliğine, bütüncül bir yaklaşım içerisinde araştırılmasıdır (Yin, 2003).

### *Çalışma Grubu*

Bu araştırmanın evren parametresinin çok geniş ranja sahip olması nedeniyle çalışma grubu belirlenmesi yoluna gidilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu belirlemek üzere İstanbul ili Anadolu yakasına bulunan ilköğretim okulları buldukları bölgenin sosyo-ekonomik özelliklerine göre 3 (yüksek-orta-düşük) gruba ayrılmıştır. Daha sonra her gruptan 2'şer ilköğretim okulu random yolla seçilerek 6 ilköğretim okulu belirlenmiştir (McMillan ve Schumacher, 2006). Bir sonraki aşamada bu ilköğretim okullarda öğrencisi bulunan 470 veli araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Tablo 1'de araştırmanın çalışma grubunun özelliklerine ilişkin dağılımlar sunulmuştur.

**Tablo 1**

*Çalışma Grubunun Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları*

<i>Seçenekler</i>		<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>Toplam</i>
Cinsiyet		Erkek	Kadın				-
	$\eta$	168	298				466
	%	36.1	63.9				100
Eğitim Düzeyi		İlkokul	Ortaokul	Lise	Üniversite		-
	$\eta$	206	64	120	74		464
	%	44.4	13.8	25.9	15.7		100
Okul Türü		Kamu	Özel				-
	$\eta$	448	22				470
	%	95.3	4.7				100
Çocuğunun Sınıf Düzeyi		1. sınıf	2. sınıf	3. sınıf	4. sınıf	5. sınıf	-
	$\eta$	220	92	68	28	58	466
	%	47.2	19.7	14.6	6.0	12.4	100

### *Veri Toplama Aracı*

Araştırmada veri toplama aracı olarak *SERVQUAL Hizmet Kalitesi Ölçeği* kullanılmıştır. Bu aracın özellikleri aşağıda açıklanmaktadır:

*SERVQUAL Hizmet Kalitesi Ölçeği*: Parasuraman, Zeithaml & Berry (1988; 1991; 1993) tarafından bireylerin almış oldukları hizmetlerin kalitesine ilişkin algılarını ortaya çıkartmak amacıyla geliştirilmiştir. Literatürde *SERVQUAL* ölçeğinin Türkçe literatürdeki araştırmalarda ölçeğin güvenilirliğini ve geçerliliğini doğrulayan araştırmaların (Çatı & Yıldız, 2005) bir hayli sınırlı olduğu gözlemlenmiştir. Birçok araştırma



(Altan & Atan, 2004; Devebakan & Aksaraylı, 2003; Dursun & Çerçi, 2004) ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu varsayımıyla örneklemelerinin hizmet kalitesini ölçmüştür. Ölçeğe ilişkin olarak yapılan son Türk kültürüne uyarlanması, geçerlik ve güvenilirlik çalışması Bülbül & Demirer (2008) tarafından yapılmıştır. Bülbül & Demirer (2008) tarafından yapılan çalışma sonuçları aşağıdaki şekilde özetlenebilir:

- Örneklem büyüklüğünün faktör analizine uygunluğunu gösteren KMO değerleri 0.91 ve Bartlett's Sphericity Testi  $\chi^2=5624.97$  ( $p<0.01$ ) olarak saptanmıştır.
- Temel bileşenler ve varimax döndürme yöntemi uygulanarak yapılan faktör analizinde ölçekteki tüm boyutların özdeğerlerinin 1'den ve faktör yüklerinin de 0.50'den büyük olarak saptanmıştır. Bu sonuçlara göre hizmet kalitesini ölçmeyi amaçlayan ölçeğin de beş boyuttan meydana geldiği ve modeldeki her bir ölçeğin belirli bir yapıyı ölçtüğü dolayısıyla ölçeklerin yapısal geçerliliğe sahip olduğu söylenebilir.
- Ölçeğin açıklanan varyanslar değerleri incelendiğinde %68,3'lük bir varyansın açıkladığı tespit edilmiştir.
- Ölçeğin tüm boyutlara ilişkin Cronbach Alpha katsayıları incelendiğinde ölçeğin içsel tutarlılığının yüksek olduğu saptanmıştır. Boyutların Cronbach Alpha değerleri 0.81 ile 0.88 arasında değişmektedir.

Sonuç olarak Türk diline ve kültürüne uyarlanan ölçekte ifadeler; kesinlikle katılıyorum (5), katılıyorum (4), kısmen katılıyorum (3), katılmıyorum (2), kesinlikle katılmıyorum (1) olmak üzere beş aşamalı Likert tipi derecelendirme skalası yardımıyla değerlendirilmektedir. Ayrıca ölçekte, beş hizmet kalitesi faktörünü yansıtan yirmi iki (22) madde sıralı bir biçimde verilmiştir. Ölçek beş faktörden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan maddelerin ilişkili olduğu hizmet kalitesine göre dağılımları şu şekildedir:

(i) Fiziksel görünüm: Bu boyuttan alınan yüksek puan, ilköğretim okullarında kullanılan donanım, personel ve hizmet verilen yerin fiziki görünümüne sahip olduğunun göstergesidir.

Madde örnekleri:

- (1) İlköğretim okulları modern araç-gereç ve teknolojiye sahip olmalıdır.
- (2) İlköğretim okullarının fiziksel ortamı, görsel olarak çekici olmalıdır.

(ii) Güvenilirlik: Bu boyuttan alınan yüksek puan, taahhüt edilen hizmetin kusursuz, güvenilir biçimde yerine getirme becerisi olduğunun göstergesidir.



Madde örnekleri:

(1) İlköğretim okullarının yöneticisi bir konuda söz verdiği zaman, sözünü tutmalıdır.

(2) İlköğretim okullarında herhangi bir sorunla karşılaştığımda, yöneticiler sorunları çözmelidir.

(iii) Yanıt verebilirlik: Bu boyuttan alınan yüksek puan, velilere karşı hevesli ve yardımsever olma, hizmeti zamanında ve çabuk yerine getirme olduğunun göstergesidir.

Madde örnekleri:

(1) İlköğretim okullarının eğitim-öğretim zamanı konusunda veliler bilgilendirilmelidir.

(2) İlköğretim okullarının yönetici ve öğretmenlerinden anında yardım alınmalıdır.

(iv) Güvence: Bu boyuttan alınan yüksek puan, Çalışanların bilgili, nazik olması ve müşterilerde güven duygusu uyandırma etme becerileri olduğunun göstergesidir.

Madde örnekleri:

(1) İlköğretim okullarındaki öğretmen ve yöneticiler güvenilir olmalıdır.

(2) İlköğretim okullarında öğrenciler kendilerini güvende hisselidir.

(v) Empati: Bu boyuttan alınan yüksek puan, okulun velilere kişisel ilgi göstermesi ve duyarlılığı olduğunun göstergesidir.

Madde örnekleri:

(1) İlköğretim okullarındaki öğretmen ve yöneticiler, veliler ile içtenlikle ilgilenmelidir.

(2) İlköğretim okullarındaki yöneticiler, tüm velilerine uygun olan saatlerde bilgi sunmalıdır.

Ölçeğin iç tutarlılık düzeyinin bu çalışmada elde edilen veriler üzerinden Cronbach Alpha kat sayısı ile yinelenmiştir. Ölçeğin faktörlerine ilişkin Cronbach Alpha kat sayıları 0.62–0.79 arasında hesaplanmıştır. Tablo 2’de ölçeğin faktörlerinin madde sayıları, Bülbül & Demirel (2008) ve bu çalışmada elde edilen iç tutarlılık kat sayıları sunulmuştur.

**Tablo 2**  
*Ölçeğin Güvenirlilik Kat Sayıları*

Faktörler	Madde Sayısı	Bu araştırma		Bülbül & Demirel (2008)	
		$\eta$	Alpha	$\eta$	Alpha
1-Fiziksel görünüm	4	470	.83	440	.81
2-Güvenirlilik	5	470	.89	440	.87
3-Yanıt verebilirlik	4	470	.86	440	.85
4-Güvence	4	470	.83	440	.86
5-Empati	5	470	.81	440	.88

## İşlem

Araştırmada veriler, iki ayrı aşamada elde edilmiştir. (i) Birinci aşamada SERVQUAL Hizmet Kalitesi Ölçeği'nin çalışma grubundaki velilere 2009–2010 öğretim yılında araştırmacı tarafından uygulanması yoluyla elde edilmiştir. Ölçeğin cevaplandırma süresinin yaklaşık 10-15 dakika sürdüğü gözlenmiştir. (i) İkinci aşamada çalışma grubunda yer alan tüm katılımcılara ek bir kâğıt verilerek ilköğretim okullarındaki hizmet kalitesi eksikliğine ilişkin duygu, düşünce ve istekleri saptanmıştır. Araştırmada verilerin çözümlenmesi aşaması ise altı (6) aşamadan oluşmuştur. Bu aşamalara ilişkin ayrıntılar aşağıda sunulmuştur:

- (i) *Birinci Aşama:* Araştırmada istatistiksel çözümlenmelere geçilmeden önce, demografik değişkenler gruplandırılmış, bunun ardından velilere uygulanan veri toplama aracı üzerindeki maddeler 5'li Likert sistemiyle puanlandırılmıştır. Veri toplama aracının temelini oluşturan SERVQUAL Hizmet Kalitesi Ölçeği'ne göre hizmet kalitesi beklentiler ve algılamaların bir fonksiyonudur. Diğer bir ifadeyle SERVQUAL ölçüm modeli, beklenen kalite ile algılanan kalite arasında oluşan farklılığa dayanmaktadır (hizmet kalitesi = performans – beklentiler). Bu nedenle veri birbirini izleyen aynı ölçeğin iki farklı versiyonu (performans ve beklenti) ile toplanmıştır. İlkinde beklentiler ikincisinde algılamalar (performans) ölçülmektedir. Daha sonra elde edilen beklenti puanlarından algılama puanlarının çıkarılmasıyla hizmet kalitesi puanı hesaplanmaktadır. Ölçekten elde edilebilecek puan ranjı -4 ile +4 arasında değişmektedir. Elde edilen puanın yüksekliği hizmet kalitesinin o faktörüne ilişkin algının yüksekliğini ifade etmektedir.
- (ii) *İkinci Aşama:* Araştırma grubunu oluşturan velilerin demografik özelliklerini belirleyici frekans ( $\eta$ ) ve yüzde (%) değerleri çıkarılarak; ölçeğin tüm boyut puanları için ortalama ( $\bar{X}$ ) ve standart sapma (SS) puanları hesaplanmıştır.
- (iii) *Üçüncü Aşama:* İlköğretim okulu velilerinin hizmet kalitesi puanlarının velilerin çeşitli demografik değişkenlerine göre test etmeden önce araştırma verilerinin normal dağılım özelliği taşıyıp taşımadıkları *Kormogorov-Smirnov Testi* ile tespit edilmiştir (bkz. Tablo 3). Tabloda sunulduğu üzere,

SERVQUAL Ölçeği'nden elde edilen puanların normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek örneklem Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda dağılımların normal olmadığı saptanmıştır.

**Tablo 3**

*Ölçekten Elde Edilen Puanların Normal Dağılımını Belirlemek Amacıyla Yapılan Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları*

<b>Faktörler</b>	<b><math>\eta</math></b>	<b><math>X</math></b>	<b><math>SS</math></b>	<b><math>Z</math></b>	<b><math>p</math></b>
1-Fiziksel görünüm	470	-1.12	.97	1.89	.00
2-Güvenilirlik	470	-1.09	1.03	2.23	.00
3-Yanıt verebilirlik	470	-1.03	.94	1.81	.00
4-Güvence	470	-0.97	.96	2.62	.00
5-Empati	470	-1.05	1.02	2.35	.00

(iv) *Dördüncü Aşama:* Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda verilerin normal dağılım özelliği göstermemesinden dolayı non-parametrik analiz teknikleri kullanılmıştır. Bu kapsamda; çalışma grubunu oluşturan velilerin, hizmet kalitesi puanlarının; (i) *cinsiyet* ve *okul türü* değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *Many Whitney-U testi*; (ii) *eğitim düzeyi* ve *çocuğunun sınıf düzeyi* değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *Kruskal Wallis-H testi*; (iii) Kruskal Wallis-H testi sonrasında elde edilen farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için *Many Whitney-U testi* kullanılmıştır.

(v) *Beşinci Aşama:* Araştırmanın durum çalışması kapsamında elde edilen veriler *betimsel analiz* tekniği ile çözümlenmiştir. *Betimsel analiz*; nitel çözümlenmelerdeki verilerin özgün biçimlerine sadık kalınarak, kişilerin söylediklerinden, yazdıklarından ve dokümanların içeriklerinden doğrudan alıntılar yaparak, betimsel bir yaklaşımla verilerin sunumudur. Ayrıca betimsel analiz, nitel çözümlenmelerde yer alan kelimelere, ifadelere, kullanılan dile, diyalogların yapısına ve özelliklerine, kullanılan sembolik anlatımlara ve benzetmelere dayanarak tanımlayıcı bir analiz yapılması olarak da tanımlanabilir (Kümbetoğlu, 2005, s.154). Araştırmada kullanılan betimsel analiz dört aşamadan oluşmuştur. Bunlar; (i) Betimsel analiz için bir çerçeve oluşturulması: Bu aşamada araştırmanın kavramsal çerçevesi dâhilinde yer alan boyutlardan yola çıkılarak veri analizi için

bir çerçeve oluşturulmuştur. Böylece verilerin hangi temaların altında sunulacağı belirlenmiştir. (ii) Verilerin işlenmesi: Bu aşamada, bir önceki aşamada oluşturulan genel çerçeveye göre elde edilen veriler okunarak düzenlenmiştir. (iii) Bulguların tanımlanması: Bu aşamada düzenlenen verilerin tanımlanması ve gerekli olan yerlere doğrudan alıntılar yapılmıştır. (iv) Bulguların yorumlanması: Bu aşamada tanımlanan bulguların açıklanması, ilişkilendirilmesi ve açıklanması yapılmıştır.

- (vi) *Altıncı Aşama*: Araştırmanın nitel boyutunun *iç geçerliğini* sağlamak için: (i) araştırma bulgularının sunumunda duruma ilişkin bilgiler ortaya konulduktan sonra yorumlar yapılmıştır. (ii) Araştırmada bulgularının tutarlılığının sağlanması için kategorileri oluşturan temaların kendi aralarındaki tutarlılığı içsel homojenlik ve dışsal heterojenlik ölçütleri dikkate alınarak değerlendirilmiştir. Çalışmanın *dış geçerliğini* ifade etmek için: (i) Araştırmada yöntem bölümünde desen, örneklem, veri toplama aracı, verilerin çözümlenmesi süreçlerindeki işlemlere ayrıntılı olarak yer verilmiştir. Çalışmanın *iç güvenilirliğini* sağlamak için: (i) Veri analizinde, kuramsal yapı temel alınarak kategorilerin belirlenmesi sağlanmıştır. (iii) Veri analizi sürecinde yapılan kodlamalar araştırmacılar haricinde başka bir araştırmacı tarafından da yapılarak karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmaların tutarlılık düzeyinin hesaplanması için *Cohen's Kappa*<sup>1</sup> (Schurter, 2001; Simon, 2006) analiz tekniği kullanılmıştır. Elde edilen tutarlılık katsayısı .93 bulunmuştur. Araştırmanın *dış güvenilirliğini* sağlamak için: (i) Benzer çalışma yapacak araştırmacılara, araştırma desenlerini kurgularken yardımcı olabilmek amacıyla; araştırmada, üzerinde çalışılan durum ve kullanılan yöntemler, çalışmanın ilgili bölümlerinde detaylarıyla sunulmuştur. (ii) Veri toplama ve analizi yöntemleri ile ilgili ayrıntılı açıklamalara yer verilmiştir.

<sup>1</sup> Nitel araştırmalardaki kodlayıcılar arasındaki tutarlılığın tespit edilmesi için genellikle Kendal Concordance Analizi veya Uyum (Correspondance) Analizi kullanılmasına karşın, çalışmada Cohen's Kappa analizinin seçilmesinin temel nedeni Cohen's Kappa'da şans faktörünün diğer analizlere oranlar azaltılmasıdır (McKenzie vd., 1996, s.484).

## Bulgular

### *Hizmet Kalitesi Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikî Bulgular*

Tablo 4'te araştırmaya katılan ilköğretim okulu öğrenci velilerinin okulların hizmet kalitesine ilişkin faktör düzeyindeki puanlara ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri sunulmuştur.

Tabloda görüldüğü gibi araştırmaya katılan ilköğretim okulu öğrenci velilerinin okulların hizmet kalitesine ilişkin ölçek faktörlerine aldıkları puanların ortalaması -1.12 ile -0.97 arasında değişmektedir. Ölçeğin faktörlerinden elde edilen puanların değeri göz önüne alındığında, ilköğretim okulu öğrenci velilerinin okulların hizmet kalitesine ilişkin algılarının düşük bir seviyede olduğu söylenebilir. Ayrıca faktörler arasında *fiziksel görünüm* ve *güvenilirlik* veliler tarafından en düşük ortalama ile değerlendirilmiştir.

**Tablo 4**  
*Ölçekten Elde Edilen Puanların Ortalama ve Standart Sapmaları*

Faktörler	$\eta$	$X$	SS
1-Fiziksel görünüm	470	-1.12	0.97
2-Güvenilirlik	470	-1.09	1.03
3-Yanıt verebilirlik	470	-1.03	0.94
4-Güvence	470	-0.97	0.96
5-Empati	470	-1.05	1.02

### *Hizmet Kalitesi Puanlarının Velilerin Demografik Değişkenlerine Göre Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular*

Tablo 5'te ilköğretim okulu velilerinin hizmet kalitesi faktör puanlarının velilerin cinsiyet değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Many Whitney-U testi sonuçları sunulmuştur.

İlköğretim okulu velilerinin hizmet kalitesinin *fiziksel görünüm* ve *güvenilirlik* faktörlerinde velilerin cinsiyetleri açısından istatistiksel olarak erkek veliler lehine anlamlı bir farklılaşma saptanmıştır [ $p < .05$ ]. Buna karşın hizmet kalitesinin diğer faktörlerinde velilerin cinsiyetleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır [ $p > .05$ ].

**Tablo 5**  
*Hizmet Kalitesi Puanlarının Velilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları*

Faktörler	Cinsiyet	$\eta$	$X$	SS	$\Sigma_{\text{sıra}}$	U	Z	p
1-Fiziksel görünüm	Erkek	168	-1.29	0.98	209.5	21006	-2.89	.00
	Kadın	298	-1.02	0.95	247.0			
2-Güvenilirlik	Erkek	168	-1.22	1.30	216.3	22150	-2.07	.03
	Kadın	298	-1.01	0.85	243.1			
3-Yanıt verebilirlik	Erkek	168	-1.09	0.93	229.1	24306	-.52	.60
	Kadın	298	-1.00	0.94	235.9			
4-Güvence	Erkek	168	-1.10	0.99	222.2	23142	-1.36	.17
	Kadın	298	-0.91	0.94	239.8			
5-Empati	Erkek	168	-1.11	1.03	226.3	23824	-.86	.38
	Kadın	298	-1.01	1.02	237.5			

Tablo 6’da ilköğretim okulu velilerinin hizmet kalitesi faktör puanlarının velilerin okul türü değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Many Whitney-U testi sonuçları sunulmuştur.

İlköğretim okulu velilerinin hizmet kalitesinin *fiziksel görünüm*, *güvenilirlik* ve *empati* faktörlerinde velilerin okul türü açısından istatistiksel olarak özel okul velilerinin lehine anlamlı bir farklılaşma saptanmıştır [ $p < .05$ ]. Buna karşın hizmet kalitesinin diğer faktörlerinde velilerin okul türü açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır [ $p > .05$ ].

**Tablo 6**  
*Hizmet Kalitesi Puanlarının Velilerin Okul Türü Değişkenine Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları*

Faktörler	Okul	$\eta$	$X$	SS	$\Sigma_{\text{sıra}}$	U	Z	p
1-Fiziksel görünüm	Kamu	448	-1.14	.96	232.5	3598	-2.14	.03
	Özel	22	-.68	1.02	295.9			
2-Güvenilirlik	Kamu	448	-1.12	1.03	231.7	3241	-2.72	.00
	Özel	22	-.50	.86	312.1			
3-Yanıt verebilirlik	Kamu	448	-1.05	.94	233.1	3886	-1.68	.09
	Özel	22	-.65	.94	282.8			
4-Güvence	Kamu	448	-.99	.96	233.5	4050	-1.42	.15
	Özel	22	-.75	.93	275.4			
5-Empati	Kamu	448	-1.07	1.03	232.8	3730	-1.93	.05
	Özel	22	-.60	.75	289.9			

Tablo 7’de ilköğretim okulu velilerinin hizmet kalitesi faktör puanlarının velilerin eğitim düzeyi değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları sunulmuştur.

İlköğretim okulu velilerinin hizmet kalitesinin *fiziksel görünüm, güvenilirlik, yanıt verebilirlik ve güvence* faktörlerinde velilerin eğitim düzeyi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma saptanmıştır [ $p < .05$ ]. Söz konusu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun saptanması amacıyla yapılan Many Whitney-U testi sonucunda:

(i) *Fiziksel görünüm* faktöründe ilkokul mezunu veliler ile diğer eğitim düzeylerindeki veliler arasında ilkokul mezunu veliler lehine;

(ii) *Güvenilirlik* faktöründe ilkokul mezunu veliler ile üniversite mezunu veliler arasında ilkokul mezunu veliler lehine;

(iii) *Yanıt verebilirlik ve güvence* faktörlerinde ise ilkokul mezunu veliler ile lise mezunu veliler arasında ilkokul mezunu veliler lehine anlamlı bir farklılaşma saptanmıştır.

Buna karşın hizmet kalitesinin empati faktöründe velilerin eğitim düzeyi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır [ $p > .05$ ].

**Tablo 7**

*Hizmet Kalitesi Puanlarının Velilerin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları*

Faktörler	Eğitim Düzeyi	$n$	$X$	SS	$X_{sıra}$	$x^2$	SD	$p$
1-Fiziksel görünüm	İlkokul	206	-0.90	0.98	261.60	20.14	3	.00
	Ortaokul	64	-1.31	1.06	215.81			
	Lise	120	-1.20	0.75	218.72			
	Üniversite	74	-1.48	1.01	188.28			
2-Güvenilirlik	İlkokul	206	-1.02	0.92	249.72	11.84	3	.00
	Ortaokul	64	-1.10	0.91	236.58			
	Lise	120	-1.14	0.84	228.26			
	Üniversite	74	-1.27	1.54	187.91			
3-Yanıt verebilirlik	İlkokul	206	-0.91	0.93	249.98	8.06	3	.04
	Ortaokul	64	-1.01	0.96	237.50			
	Lise	120	-1.19	0.82	212.67			
	Üniversite	74	-1.18	1.04	211.69			
4-Güvence	İlkokul	206	-0.83	0.93	254.58	10.54	3	.01
	Ortaokul	64	-0.95	0.88	222.75			
	Lise	120	-1.18	1.01	210.00			
	Üniversite	74	-1.12	0.96	215.96			
5-Empati	İlkokul	206	-0.94	0.99	241.65	4.18	3	.24
	Ortaokul	64	-1.20	1.07	212.50			
	Lise	120	-1.18	1.04	219.60			
	Üniversite	74	-1.02	1.05	245.24			

Tablo 8’de ilköğretim okulu velilerinin hizmet kalitesi faktör puanlarının velilerin çocuklarının sınıf düzeyi değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları sunulmuştur.

İlköğretim okulu velilerinin hizmet kalitesinin *tüm* faktörlerinde velilerin eğitim düzeyi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma



saptanmıştır [ $p < .05$ ]. Söz konusu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu saptanması amacıyla yapılan Many Whitney-U testi sonucunda:

(i) *Fiziksel görünüm* faktöründe 1. sınıf velileri ile 3. sınıf velileri arasında 1. sınıf velileri lehine ve 5. sınıf velileri ile 2. ve 3. sınıf velileri arasında 5. sınıf velileri lehine;

(ii) *Güvenilirlik* faktöründe 1. sınıf velileri ile 2. sınıf velileri arasında 1. sınıf velileri lehine;

(iii) *Yanıt verebilirlik* faktöründe 3. sınıf velileri ile 4. sınıf velileri arasında 3. sınıf velileri lehine ve 5. sınıf velileri ile 4. sınıf velileri arasında 5. sınıf velileri lehine;

(iv) *Güvence* faktöründe 1. sınıf velileri ile 2. sınıf velileri arasında 1. sınıf velileri lehine, 3. sınıf velileri ile 4. sınıf velileri arasında 3. sınıf velileri lehine ve 5. sınıf velileri ile 2. sınıf velileri arasında 5. sınıf velileri lehine;

(v) *Empati* faktöründe 1. sınıf velileri ile 2. sınıf velileri arasında 1. sınıf velileri lehine, 3. sınıf velileri ile 2. sınıf velileri arasında 2. sınıf velileri lehine ve 5. sınıf velileri ile 2. sınıf velileri arasında 5. sınıf velileri lehine anlamlı bir farklılaşma saptanmıştır.

**Tablo 8**

*Hizmet Kalitesi Puanlarının Velilerin Çocuğunun Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları*

Faktörler	Sınıf Düzeyi	$\eta$	$X$	SS	$X_{sıra}$	$\chi^2$	SD	$p$
1-Fiziksel görünüm	1. Sınıf	220	-1.01	0.92	248.27	15.82	4	.00
	2. Sınıf	92	-1.30	0.93	213.89			
	3. Sınıf	68	-1.50	1.08	185.82			
	4. Sınıf	28	-1.05	0.86	239.21			
	5. Sınıf	58	-0.86	1.03	261.71			
2-Güvenilirlik	1. Sınıf	220	-0.95	1.08	248.55	16.99	4	.00
	2. Sınıf	92	-1.44	0.94	189.05			
	3. Sınıf	68	-1.04	1.04	247.10			
	4. Sınıf	28	-1.33	0.78	193.25			
	5. Sınıf	58	-1.06	1.07	250.40			
3-Yanıt verebilirlik	1. Sınıf	220	-1.00	0.93	237.43	14.70	4	.00
	2. Sınıf	92	-1.23	1.06	211.61			
	3. Sınıf	68	-0.90	0.70	251.88			
	4. Sınıf	28	-1.50	0.94	164.00			
	5. Sınıf	58	-0.81	0.97	265.33			
4-Güvence	1. Sınıf	220	-0.93	0.86	238.06	42.02	4	.00
	2. Sınıf	92	-1.40	0.96	173.78			
	3. Sınıf	68	-0.65	1.03	289.35			
	4. Sınıf	28	-1.32	1.00	171.57			
	5. Sınıf	58	-0.73	1.05	275.33			
5-Empati	1. Sınıf	220	-0.96	1.07	244.85	20.33	4	.00
	2. Sınıf	92	-1.40	1.07	186.80			
	3. Sınıf	68	-0.95	0.96	250.35			
	4. Sınıf	28	-1.31	0.74	188.79			
	5. Sınıf	58	-0.82	0.86	266.33			

### *Hizmet Kalitesi Eksikliğine İlişkin Bulgular*

Araştırma kapsamında ilköğretim okullarının hizmet kalitelerine ilişkin veli algıları yukarıda sunulmuştur. Buna paralel olarak yapılan *betimsel* sonucunda velilerin eksikliğini ifade ettiği hizmet alanları; (i) mali yapı yetersizliği, (ii) sosyal imkân yetersizliği, (iii) teknolojik alt yapı yetersizliği, (iv) güvenlik hizmetleri yetersizliği, (v) temizlik hizmetleri yetersizliği ve (vi) okul yönetimi ve veli iletişimi yetersizliği olarak altı (6) tip hizmet alanından söz edilebilir. Velilerin ifade ettikleri hizmet eksikliği alanları analiz edildiğinde, ortak özelliklerini aşağıdaki noktalarda özetlemek mümkündür:

(i) Mali yapı yetersizliği: Mali yapı, ilköğretim okullarının gelir-gider dengesinin sağlanması ile eğitimden beklenen toplumsal, siyasal ve ekonomik işlevlerin yerine getirilmesi, eğitime ayrılan kaynakların düzeyine ve bu kaynakların etkili ve verimli kullanımını içermektedir. Eğitimde mali yapının temel taşı oluşturulan finansman eğitimin maliyetlerini karşılamak için gereken parasal kaynaklardır. Eğitim finansmanı kavramı, eğitim hizmetinin sunumu için gerekli olan parasal kaynakların sağlanmasıyla ilgilidir. Kuşkusuz sağlanan parasal kaynakların harcanması da o kadar önemlidir (Karakütük, 2006, s.221). Buna karşın araştırmada elde edilen okullardaki mali yapı eksiklikleri şu şekilde ifade edilmiştir. Örneğin:

“Okul ihtiyaçlarının karşılanması ve güzelleştirilmesi için daha devlet tarafından fon ayrılmalıdır. Okul gelirinin fazlalaşması için çeşitli faaliyetler düzenlenmelidir.”

“Devletin eğitime çok daha fazla önem vermesi gerekir. Kamu okullarında birçok ihtiyaç veliler tarafından karşılanmaktadır.”

“Okullar açıldığı zaman bağış altında zorla para alınmaktadır. Bu durumlarda öğrencilerin maddi durumlarına bakılmamaktadır. Bu durum hem öğrenci hem de veliyi zor durumda bırakmaktadır.”

“Milli Eğitim Bakanlığı genel bütçesini daha fazlalaştırmalıdır. Okullarda eğitime katkı gibi ekstra paralar toplanmamalı, okul aile birlikleri her veliyi aynı gözetmemeli, çocukları ve velileri istismar edip zorunlu yardım toplamamalı. Yeterli bağış toplanamıyorsa başka kaynakla bulmalı. İl milli eğitim müdürleri bu konuda istismarda bulunan okulları samimi ve gerçek olarak takip etmeli.”

“Eğitim semeresi uzun vadede alınan bir yatırımdır. Geleceğimize yatırımdır. Fakat bunu ticari fırsat olarak gören mili eğitim etütlerden alınan ve okula katkı adı altında her ya ailelerden alınan (serbest deniyor ama mecburi tutuluyor, baskı yapılıyor) parayı hiç istemeden çocuğumuza istemeden de olsa farklı muamele yapılıyor. Bu parayı bakanlık adına utanarak ödüyorum. Her seçimde veya bir sürü bahaneler ile devlet olarak trilyonlarca para harcaniyorsa çocuklarımızın, hepimizin, memleketimizin yararı olan çocuklarımızın eğitimi söz konusu olduğu

zaman neden devlet imkânları bir anda kısıltıyor.”

“Kamu’ya ait ilköğretim okullarının hepsinin aynı düzeyde ve yeterli donanımına sahip olmasını isterim. Herkese eşit ve yeterli eğitim düzeyi sunulmalıdır.”

(ii) Sosyal imkân yetersizliği: Bireyin gelişiminde en önemli süreçlerden biri sosyal gelişimdir. Sosyal gelişim, bireylerin belirli bir grubun işlevsel üyeleri haline geldikleri ve grubun diğer üyelerinin değerlerini, davranışlarını ve inançlarını kazandıkları bir süreçtir. Her ne kadar bu süreç, doğumdan hemen sonra başlayıp bireyin yaşamı boyunca sürmekle birlikte, etkilediği davranışların çoğu ilk çocukluk döneminde belirgin duruma gelmektedir (Gander & Gardiner, 2004). Bu nedenler sosyal imkânların en yüksek olması gerekli olan yerlerin bireyin ilk çocukluk döneminin geçtiği önemli yerlerden birinin okullar olduğudur. Buna karşın araştırmada elde edilen bulgular bu durumun eksikliğini ortaya koymaktadır. Özellikle okulların sosyal imkânlarının eksikliği şu şekilde ifade edilmiştir. Örneğin:

“Okul bünyesinde sosyal aktivitelerin yapılmasını; dolayısıyla daha sosyal bireyler yetişmesini isteriz. Sportif aktiviteleri yapacak çalışma salonumuz yok. Kış aylarında çocuklar spor yapamamaktadır.”

“Öğrenciler tek düze eğitim mantığının dışında daha sosyalleştirilmeli ve katılımcı olarak yetiştirilmelidir.”

“Okulumuz sosyal imkânlardan çok yoksun. En basit spor yapacakları bir salonları yok. Çocuklarımızın spor dersinde okulun bahçesinde çıkıp koşuyorlar. Ellerini ayaklarının kaldır, ikide top oynuyorlar, bitti! Al sana spor. Bu beni çok üzüyor. 20 yıl önce neyse yine aynı. Çünkü bizde okurken öyleydi. Şimdi hatta daha kötüye bile gidiyor. Sadece boş alan var hadi okul yapalım. Bitti! İle olmuyor.”

(iii) Teknolojik alt yapı yetersizliği: Bilimsel ilerlemenin bir göstergesi olan teknolojik gelişmeler hayatın her alanını etkin olarak etkilemektedir. Teknolojileri altyapısı; kaynakların verimli kullanılmasını, verilerin güvenliğini, kesintisiz iletişimi, etkin maliyet yönetimini sağlamaktadır. Bu etkin yapının en güçlü kullanım alanlarında biride okulların olması gerekirken, araştırmada elde edilen sonuçlar bu durumun tersini ifade etmektedir. Bu duruma ilişkin olarak nitel bulgularda şu şekilde ifade edilmiştir. Örneğin:

“Okullar teknolojik donanımlara sahip değildirler.”

“Çocuklarımızın daha iyi ve verimli olabilmesi için çağın gerektirdiği ortamların yaratılması ve çağdaş eğitiminin şart olduğunu biliyoruz. Bu nedenle okullarda bilgisayar ve donanımları yaygınlaştırılmalıdır.”

“Bence, okulda ki bütün dersliklerde yeni bilgisayar yani teknoloji den yararlanılmalıdır. Ayrıca çocuklar bilişim teknoloji derslerinde bilgisayardan yararlanmakta geri çekinmemelidirler.”

(iv) Güvenlik hizmetleri yetersizliği: Okul güvenliği; öğrencilerin, öğretmenlerin ve diğer personelin kendilerini fiziksel, psikolojik ve duygusal bakımdan özgür hissetmeleri olarak tanımlanabilmektedir (Dönmez, 2001). Tanımdan da anlaşılacağı üzere okul güvenliği öğretim sürecinin en önemli yapı taşlarından birini içermesine karşın araştırmada elde edilen bulgular okulların güvenli birer ortam sağlamadığını göstermektedir. Örneğin:

“Okullarda güvenlik titizlikle sağlanmalıdır. Yabancı kişilerin okul alanı içine girişleri engellenmelidir. Öğrencilerin okula kesici, delici veya ateşli silahlar ya da aletler sokmaları engellenmelidir.”

“Çocuğumun güvenliği benim için çok daha önemlidir. Bu nedenle kötü alışkanlıkları olan öğrencilerin tespit edilip, diğerlerine zarar vermeden engellenmesi gerekmektedir.”

“Okullarında sahip olması gereken en önemli özellik güvenli bir ortam ve güvenli bir çevredir. Bu nedenle güvenlik görevlilerinin sayısının artırılması gerekmektedir.”

“Çocuğumun eğitimin yanında her zaman güvende olmasını isterim. Çocuğum okulda olduğu zaman aklımızın onda kalmaması gerekmektedir. Çünkü şu dönemde okulumuza ait bir güvenlik görevlisi bir yok.”

(v) Temizlik hizmetleri yetersizliği: Bireylerin toplu olarak faaliyet gösterdikleri yerlerin başında gelen okullarda, öğretim süreci ile ilgili olarak direkt bağlantısız görünen bir konuda temizlik hizmetleridir. Buna karşın araştırmada elde edilen bulgular okulların temizlik hizmetleri konusunda eksikliğini ortaya koymaktadır. Örneğin:

“İlköğretim okullarının çoğunda temizlik ve hijyen hemen hemen hiç yok.”

“Okullarımızda temizlik çok önemli olduğunuz düşünüyorum. Tüm okullarımızda buna yeterince özen gösterilmesini istiyorum.”

(vi) Okul yönetimi ve veli iletişimi yetersizliği: Okul-aile iş birliğinin, sürecin her aşmasında etkin olması gerekmektedir. Bu etkinliğin geliştirilmesi, hem okulun amaçlarına ulaşmasına hem de öğrencilerin davranışların olumlu yönde gerçekleştirebilmelerine imkân tanıyacaktır. Özellikle, ilköğretimin birinci kademesinde sağlıklı bir okul-aile etkileşimi ve işbirliğinin oluşturulması, çocukların gelecekteki yaşantılarını olumlu

yönde etkilemesi açısından çok büyük bir önem taşımaktadır (Genç, 2005). Bu öneme karşın araştırmada elde edilen bulgular okul-aile işbirliğinde iletişim sorunlarının olduğunu ortaya koymaktadır. Örneğin:

“Okulumuzun yöneticileri ve öğretmenleri veliler ile birebir biraz daha ilgilense ve biraz daha bilgilendirse daha mükemmel bir okula sahip olacağız.”

“Okulumuzun idarecilerinin, velilere daha saygılı ve kibar olmasını isterim. Bu velilerin ortak sorunudur. Okula girdiğimiz zaman koyun muamelesi görüyor ve itici konuşmalara maruz kalıyoruz.”

“En başta veli ve öğretmen her sıkıntıda birbirlerine açıklıkla paylaşmalıdır. Okulumuz ailedir söz bunun ispatıdır. Mutluluğumuzu nasıl anında paylaşıyorsak, her hangi bir problemde de aynı olmalıdır. Yoksal güvenilirlik ilkesi yok olur. Buda başarıyı engeller.”

## Tartışma

Bu araştırmada, ilköğretim okullarının hizmet kalitelerine ilişkin veli algılarını belirlemek amaçlanmıştır. Bu amacı gerçekleştirmek üzere 470 ilköğretim okulu velisinden toplanan veriler nicel ve nitel veri analizleri ile derinlemesine irdelenmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular temel olarak üç aşamada değerlendirilmiştir.

Araştırmada elde edilen bulgular velilerin, ilköğretim okullarının hizmet kalitesine ilişkin algısının tüm faktörlerde düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. Ayrıca *fiziksel görünüm ve güvenilirlik* veliler tarafından en düşük hizmet kalitesi algısına sahip faktörlerdir. Elde edilen bulgular bir bütün olarak irdelendiği zaman araştırmada her bir hizmet kalitesinin faktörlerine ilişkin elde edilen negatif puanlar velilerin ilköğretim okullarının yürüttükleri eğitim hizmetine ilişkin algılamalarının beklentilere göre daha düşük bir değere sahip olduğunu göstermektedir. Özellikle bu fark fiziksel görünüm ve güvenilirlik faktöründe daha çok öne çıkmaktadır. Bu durum esasında velilerin okullara tam olarak güvenemediklerini içermektedir. Ayrıca Türkiye’deki ilköğretim okul binalarının yaşlarının yüksek olması ve tek tip projeler ile yapılması fiziksel görünüm algısının düşük çıkmasının nedeni olduğu söylenebilir. Ayrıca bir kısım araştırmada hizmet kalitesi algısı ile memnuniyet arasında pozitif yönlü bir ilişki saptanmıştır (Okumuş & Duygun, 2008; Schvaneveldt, Enkawa & Miyakawa, 1991). Bu nedenle velilerin hizmet kalitesi algılamalarının iyileştirmesinin eğitim hizmetlerinden duydukları memnuniyet düzeylerinde olumlu katkı sağlayacaktır. Bunun içinde öncelikle ilköğretim okullarının fiziki görünümünün ve güvenirlüğünün artırılması gerekmektedir.

Araştırmada ele alınan velilerin ilköğretim okullarının hizmet kalitesi algıları velilerin demografik özelliklerine göre değerlendirmesine ilişkin olarak elde edilen önemli sonuçlar şu şekilde özetlenebilir:

- Erkek veliler, kadın velilere göre oranla *fiziksel görünüm* ve *güvenirlilik* hizmet kalitesi faktörlerini daha olumlu algılamaktadırlar.
- Özel okul velileri, kamu okulu velilerine oranda *fiziksel görünüm*, *güvenirlilik* ve *empati* hizmet kalitesi faktörlerini daha olumlu algılamaktadırlar.
- İlkokul mezunu veliler, diğer eğitim düzeylerindeki velilere oranda *fiziksel görünüm*, *güvenirlilik*, *yanıt verebilirlik* ve *güvence* hizmet kalitesi faktörlerini daha olumlu algılamaktadırlar.
- Birinci sınıf velileri, diğer sınıf düzeylerindeki velilere oranda *fiziksel görünüm*, *güvenirlilik*, *yanıt verebilirlik*, *güvence* ve *empati* hizmet kalitesi faktörlerini daha olumlu algılamaktadırlar.

Araştırmanın bu amacına ilişkin bulgular bir bütün olarak irdelendiği zaman özellikle özel okulların mali yapılarından kaynaklanan avantajlarını kamu okullarına oranla daha iyi kullandıkları görülmektedir. Ayrıca özellikle birinci sınıf velilerinin algılarının diğer velilere oranla yüksek çıkmasının nedeni olarak okulları tam olarak tanıyamamaları olduğu söylenebilir.

Araştırma kapsamında elde edilen diğer önemli bulguda ise velilerin eksikliğini ifade ettiği hizmet alanlarına ilişkindir. Bu alanlar; (i) mali yapı yetersizliği, (ii) sosyal imkân yetersizliği, (iii) teknolojik alt yapı yetersizliği, (iv) güvenlik hizmetleri yetersizliği, (v) temizlik hizmetleri yetersizliği ve (vi) okul yönetimi ve veli iletişimi yetersizliğidir. Hizmet kalitesi, ürün kalitesine kıyasla soyut ve ölçülenmesi güç bir nitelik taşımasından dolayı hizmet kalitesinin belirlenmesinde SERVQUAL modelinin dışındaki faktörlerinde belirlenmesi önemlidir (Christopher, Payne & Ballantyne, 1996, s.93). Bu faktörler arasında; güvenirlilik, hizmet sunmaya hazırlıklılık, liyakat, erişim ve hız, insancıl ilişkiler (Royne, 1996), inanılabilirlik, güvenlik, müşteriye anlamak ve bilmek, hizmetin somutlaştırılması ve iletişim sayılabilir (Kunts & Lemming, 1996; Lovelock & George, 1996). Araştırmanın bu boyutunda elde edilen sonuçlara da bakıldığı zaman özellikle literatürdeki faktörlerin bir kısmı ile uyum içerisindedir. Uyum içerisinde görünmeyen faktörler incelendiği zaman daha çok eğitim hizmetlerine has özellikler olduğu görülmektedir.

Okulların güvenlik hizmetlerinin yetersizliği araştırmanın en önemli bulgusu niteliğindedir. Bu durum Türkiye’de özellikle son yıllarda sadece eğitim hizmetlerinde değil, toplumun tamamında boy gösteren sosyolojik bir sıkıntıdır. Bu durum Maslow’un ihtiyaçlar hiyerarşisinin ikinci basamağı olan güvenlik ve emniyet ihtiyacına karşılık gelmektedir. Maslow’a göre bu hiyerarşideki ihtiyaçlardan biri tamamen tatmin edildiğinde, ikinci ihtiyaç baskın hale gelmektedir (Hoy & Miskel, 2010). Bu okulların eğitsel amaçlarına ulaşmasını sağlamak için okul paydaşlarının fiziksel ve psikolojik korku yaşamadan, özgürce öğrenebilecekleri ve öğretebilecekleri, güvenli bir okul ortamı yaratılmalıdır. Ancak güvenli bir okul ortamı oluşturulurken, bu ortamı etkileyen öğelerin göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Bu bağlamda, okulda güvenliğin sağlanmasını olumsuz olarak etkileyebilecek fiziksel, psikolojik ve sosyal bütün kurumsal etkenler göz önünde bulundurulmalı ve bu etkenlerin olumsuz etkilerini azaltmaya ve önlemeye yönelik önlemler alınmalıdır (Özer & Dönmez, 2007, s.173).

Sonuç olarak eğitimde hizmet kalitesini artırmak için fiziksel yapılara, güvenilirliğe ve yanıt verebilirliğine hassasiyet gösterilmesi gerekmektedir. Eğitimin en önemli paydaşlarından olan velilerin çocuklarının eğitimiyle ilgili sorunlarını anlamak için okul yönetimleri tarafından empati yapılması, veliye her zaman saygılı olunması, okul ortamlarının temiz ve düzenli olması hizmet kalitesi artırıcı çalışmalarını içermektedir. Ayrıca yapılan bu araştırmanın sonuçlarının güvenilirliği için muhtemel araştırma ve ölçüm hatasına neden oluşturabilecek uygulamalardan kaçınılmasına karşın, araştırmada verilerin kısıtlı bir bölgeden ve tek bir hizmet kalitesi ölçüm modeli ile elde edilmesi araştırma sonuçlarının doğrulanması gerektirmektedir. Dolayısıyla daha sonra yapılacak araştırmanın daha geniş örneklem gruplarında ve farklı modellerin birlikte kullanımı ile literatüre katkı sağlayacaktır.

## Kaynaklar / References

- Altan, Ş., & Atan M. (2004). Bankacılık sektöründe toplam hizmet kalitesinin SERVQUAL analizi ile ölçümü. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 1, 17-32.
- Altan, Ş., Atan, M., & Ediz, A. (2003). *SERVQUAL analizi ile toplam hizmet kalitesinin ölçümü ve yüksek eğitimde bir uygulama*, 12. Ulusal Kalite Kongresi www.kalder.org/genel/.../seno1%20altan%20Kongre %20Sunusu.ppt adresinden 05 Haziran 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Andaleeb, S. S. (1998). Determinants of customer satisfaction with hospitals: A managerial model. *International Journal of Health Care Quality Assurance*, 11(6), 181-187.
- Bebko, C. P. (2000). Service intangibility and its impact on consumer expectations of service quality. *Journal of Service Marketing*, 14(1), 9-26.



- Bernd, S. (1993). Using the critical incident technique in measuring and managing service quality, G. Scheuing & F. William (Ed.) *Christopher service quality handbook* (pp.408-428). New York: American Management Association.
- Boulding, W., Kalra, A., Staelin, R., & Zeithaml, V. A. (1993). A dynamic process model of service quality: from expectations to behavioral intentions. *Journal of Marketing*, 30(1), 7-27.
- Bülbül, H., & Demirer, Ö. (2008). Hizmet kalitesi ölçüm modelleri SERVQUAL ve SERPERF'in karşılaştırmalı analizi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 181-198
- Christopher, M., Payne, A., & Ballantyne, D. (1996). *Relationship marketing: Bringing quality, customer service and marketing together*. London: Butterworth-Heinemann.
- Cronin, J. J., & Taylor, S. A. (1992). Measuring service quality: A reexamination and extension. *Journal of Marketing*, 56, 55-68.
- Cunningham, F. L., & Young, E. C. (2002). Cross-cultural perspectives of service quality and risk in air transportation. *Journal of Air Transportation*, 7(1), 3-26.
- Çatı, K., & Yılmaz, A. (2002). Hastaların hastan hizmetlerinin kalitesini algılama düzeylerinin ölçümüne yönelik bir araştırma. *Pazarlama Dünyası Dergisi*, 16(4), 46-53.
- Değermen, H. A. (2006). *Hizmet ürünlerinde kalite, müşteri tatmini ve sadakati: Hizmet kalitesi ile müşteri sadakatinin sağlanması ve GSM sektöründe bir uygulama*. İstanbul: Türkmen Kitabevi.
- Deming, W. E. (1998). Krizden çıkış, C. Akaş (Çev.). İstanbul: Kalder Yayınları.
- Devebakan, N. (2005). *Sağlık işletmelerinde algılanan hizmet kalitesi ölçümü*. İzmir.
- Devebakan, N., & Aksaraylı, M. (2003). Sağlık işletmelerinde algılanan hizmet kalitesinin ölçümünde SERVQUAL skorlarının kullanımı ve özel Altınordu hastanesi uygulaması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 38-54.
- Dönmez, B. (2001). Okul güvenliği sorunu ve okul yöneticisinin rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 7(25), 63-74.
- Dursun, Y., & Çerçi, M. (2004). Algılanan sağlık hizmeti kalitesi, algılanan değer, hasta tatmini ve davranışsal Niyet ilişkileri üzerine bir araştırma. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 23, 1-16.
- Gander, M. J., & Gardiner, H. W. (2004). *Çocuk ve ergen gelişimi* (Çev. B. Onur). İstanbul: İmge Kitabevi.
- Genç, S. Z. (2005). İlköğretim 1. kademedeki okul-aile işbirliği ile ilgili öğretmen ve veli görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 227-243.
- Hoy, W., & Miskel, C. (2010). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama* (Çeviri Editörü: S. Turan). Ankara: Nobel.
- Jain, K. S., & Gupta, G. (2004). Measuring service quality: SERVQUAL vs. SERPERF Scales. *Vikalpa*, 29(2), 25-37.
- Kang, G., & James, J. (2004). Service quality dimensions: An examination of Grönroos's service quality model. *Managing Service Quality*, 14(4), 266-277.
- Kang, G., James J., & Alexandris, K. (2002) Measurement of internal service quality: Application of the SERVQUAL battery to internal service quality. *Managing Service Quality*, 12(5), 278-291.
- Kanji, G. K. , Tambi, A. M., & Wallace, W. (1999). A comparative study of quality practices in higher education institutions in the US and Malaysia. *Total Quality Management*, 10(3), 357-371.
- Karakütük, K. (2006). Yükseköğretimin finansmanı. *Milli Eğitim*, 171, 219-242.
- Kotler, P. (1997). *Marketing management: Analysis, planning, implementation and control*. New Jersey: Prentice Hall International.

- Kunts, P., & Lemming, J. (1996). *Managing service quality*. London: Paul Chapman Publishing.
- Kümbetoğlu, B. (2005). *Sosyolojide ve antropolojide niteliksel yöntem ve araştırma*. İstanbul: Bağlam.
- Lovelock, C. H., & George, S. Y. (1996). Developing global strategies for service business. *California Management Review*, 38(2) 64-86.
- Madu, C., Aheto, J., Kuei, C. H., & Winokur, D. (1996). Adaptation of strategic total quality management philosophie. *International Journal of Quality and Reliability Management*, 13(3), 57-72.
- McKenzie, D. P., Mackinnon, A. J., Peladeau, N., Onghena, P., Bruce, P. C., Clarke, D. M., Harrigan, S., & McGorry, P. D. (1996). Comparing correlated kappas by resampling: is one level of agreement significantly different from another?. *Journal of Psychiatric Research*, 30, 483-492.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2006). *Research in education: Evidence based inquiry*. Boston: Brown and Company.
- Mersha, T., & Adlakha, V. (1992). Attributes of service quality: the consumers' perspective. *International Journal of Service Industry Management*, 3(3), 34-45.
- Okumuş, A., & Duygun, A. (2008). Eğitim hizmetlerinin pazarlanmasında hizmet kalitesinin ölçümü ve algılanan hizmet kalitesi ile öğrenci memnuniyeti arasındaki ilişki. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 17-38.
- Özer, N., & Dönmez, B. (2007). Okul güvenliğine ilişkin kurumsal etkenler ve alınabilecek önlemler. *Milli Eğitim*, 173, 299-313.
- Öztürk, S. A. (2005). *Hizmet pazarlaması*. Ankara: Ekin Kitabevi.
- Parasuraman, A., Zeithaml, V. A., & Berry, L. L. (1985). A conceptual model of service quality and its implications for future research. *Journal of Marketing*, 49, 41-50.
- Parasuraman, A., Zeithaml, V. A., & Berry, L. L. (1993). Research note: More on improving service quality measurement. *Journal of Retailing*, 69(1), 140-147.
- Parasuraman, A., Zeithaml, V. A., & Berry, L. L. (1988). SERVQUAL: A multiple-item scale for measuring consumer perceptions of services quality. *Journal of Retailing*, 64(1), 12-40.
- Parasuraman, A., Zeithaml, V. A., & Berry, L. L. (1991). Refinement and reassessment of the SERVQUAL scale. *Journal of Retailing*, 67(4), 420-450.
- Royne, S. M. (1996). Demographic discriminators of service quality in the banking industry. *The Journal of Service Marketing*, 10(4), 6-22.
- Schurter, C. (2001). Kappa as a parameter of a symmetry model for rater agreement. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*. 26, 331-342
- Schvaneveldt, S. J., Enkawa, T., & Miyakawa, M (1991). Consumer evaluation perspectives of service quality: evaluation factors and two-way model of quality. *Total Quality Management*, 2(2), pp.149-161.
- Simon, P. (2006). Including omission mistakes in the calculation of Cohen's Kappa and an analysis of the coefficient's paradox features. *Educational & Psychological Measurement*. 66(5), 765-777.
- Tan, Kay C. ve Kek Sei W. (2004). Service quality in higher education using an enhance SERVQUAL approach. *Quality in Higher Education*, 10(1), 17-24.
- Varinli, İ., & Çakır, A. (2004). Hizmet kalitesi, değer, hasta tatmini ve davranışsal niyetler hakkındaki ilişki: Kayseri'de poliklinik hastalarına yönelik bir araştırma. *Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 33-52.
- Wright, C., & O'Neill, M. (2002). Service quality evaluation in the higher education sector: An empirical investigation of students' perceptions. *Higher Education Research & Development*, 21(1), 23-39.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and Methods*. London: Sage Publications.
- Zeithaml, V. A., Parasuraman, A., & Berry, L. (1990). *Delivering service quality: Balancing customer perceptions and expectations*. New York: The Free Press.

## The Formation of Educational Entrepreneurs through Doctoral Programs in Mexico and California

CHARLES L. SLATER  
*California State University Long Beach*

**Abstract:** Centralization and control of education can stifle initiative, prevent problem solving, and result in low student achievement. Nonetheless, many countries maintain centralized control of education and grant little autonomy to school directors to help them face the daily challenges of administrative problems or the more profound issue of parents who have little voice in their own education or the education of their children. School directors need autonomy to become educational entrepreneurs who take initiative and involve local constituencies. Woods and Woods' (2009) define four types of entrepreneurialism. Business entrepreneurialism is intended to achieve a competitive advantage. Social entrepreneurialism reduces deprivation and social exclusion. Public entrepreneurialism promotes a democratic vision for the good of the community. Cultural entrepreneurialism establishes meaning in the school. The paper examined two doctoral programs in educational leadership programs that intend to promote entrepreneurship. The program orientation, pedagogy, and outcomes associated with a doctoral program in California and a doctoral program in Mexico aimed to develop educational entrepreneurs. The founding of these two programs is described along with an analysis of a course in each program that attempts to develop the entrepreneurial skills of leadership. In their courses, students conducted oral history projects and analyses of leadership that were connected to a real school context. They were able to practice entrepreneurial skills and develop field projects to fulfill the requirements of research and school improvement. This conceptualization of the practice of leadership goes beyond the academic skills of information gathering and research. It includes entrepreneurial skills to help leaders advocate for all stakeholders. Experiences that have the potential to develop entrepreneurship can take students to new areas and ask them to step back and think in different ways.

**Keywords:** Entrepreneur, educational leadership, international, doctoral program

The term entrepreneur is usually associated with business as a person who envisions a new enterprise and takes the risks to make it happen. Lately the term has been used in education to describe a principal who is able to garner resources for a school or a superintendent who creates partnerships with the community. The meaning has gone beyond the financial sense and can describe a practitioner who will exert leadership to advocate for

those who are marginalized and have little voice in their own education or the education of their children.

A necessary condition of entrepreneurship is autonomy that allows flexibility to meet local conditions. This importance of context can be traced to the ideas of John Dewey. He advocated the kind of local control that would make it possible for a school director to take initiative to address school problems. He not only expressed these ideas in relation to education in the US, but also in China, Japan, Mexico, Russia, and Turkey. Turan (2000) reported Dewey's recommendations for education in Turkey in 1926:

Dewey warned about the danger of centralization and the removal of local control in education. He pointed out that centralized systems can "prevent local communities taking the responsibilities which they should take; and produce too uniform a system of education, not flexibly adapted to the varying needs of different localities"... (Turan, 2000, p.551; Dewey, 1926).

Despite these recommendations, the centralization of control of education continues to be common in both developed and developing nations. Yet school directors face conditions that require them to act as entrepreneurs. Author (2002) reported that school leaders in Mexico were called upon to do much more than occupy a position. They had to become entrepreneurs to garner resources necessary for their schools. One new director arrived at her school site in a rural area only to discover that there was no building. Her first task was to organize parents to build the school. Another director had to construct a fence around the playground to protect children from highway traffic. In an urban school near an airport, the school director worked with parents to raise funds and construct a cover over the play area to allow adequate shade for the physical education program. Another director went on a protest march with parents to draw attention to the school's need for better bathroom facilities (Author, 2008).

The actions of these Mexican school directors can be understood in terms of Woods and Woods' (2009) four types of entrepreneurialism. Business entrepreneurialism is intended to achieve a competitive advantage. Social entrepreneurialism reduces deprivation and social exclusion. Public entrepreneurialism promotes a democratic vision for the good of the community. Cultural entrepreneurialism establishes meaning in the school. We will explore further each type of entrepreneurialism.

## **Business Entrepreneurialism**

Business entrepreneurialism refers to overcoming lack resources. The shortage of funding reported above is not only a problem in Mexico; California faces its worst financial crisis in history with budget shortfalls in the billions of dollars. An elementary principal in Southern California makes it a practice to ask parents to supply Kleenex and writing paper for students. She culls through the parent emergency notification cards to find work addresses of businesses that meet be partners with school. She recruits Hollywood production firms to use her school as a staging area. The money she collects goes into a gift account that cannot be accessed by anyone outside of the school. She has also learned to spend fast whatever public funds she receives lest they be swept away when needed by the district.

The statewide budget reductions are having other effects on schools throughout the state. An urban middle school in southern California was making progress to move out of Program Improvement (PI) status. A dynamic principal and a young staff were making steady gains in student achievement in mathematics and language arts. This year's budget reductions resulted in layoff notices to 15 of 36 teachers. Maintaining progress with new teachers from other schools will require entrepreneurial skills to attract and keep teachers. Rice (2010) reviewed principal effectiveness studies and concluded that the quality of leadership can determine teacher satisfaction as well as their decisions about where to work and whether to stay.

Ouchi (2003) studied urban school districts in the US and Canada to determine which ones were successful and why. He found a correlation between the degree of autonomy granted to principals and the achievement of students. The range of budget control for schools was dramatic from 6.1% in New York to 91.7% in Edmonton. His first key to success for the principal was to be an entrepreneur.

## **Social Entrepreneurialism**

Business entrepreneurialism is a familiar category but social entrepreneurialism goes beyond the everyday uses of the term. It refers reduction of depravation. An entrepreneur can be someone who takes risks to experiment and establish new ways of doing things to address issues of social justice.

Dillard (1995) argued that concern, care, and advocacy are necessary to improve the conditions of the urban poor. They are grounded in personal history of the leader. Leadership is transformational work that moves beyond what Sergiovanni (2000) called the *systemsworld* and toward the *lifeworld*.

### **Public Entrepreneurialism**

Public entrepreneurialism is the promotion of a democratic vision for the school. Webber and Scott (2008) described entrepreneurial aspects of boundary-breaking leadership such as innovative leadership that can create short and long-term opportunities for learning that make a difference for school communities. This includes the creation of financial resources but it is not limited to them. The primary purpose is educational. They described high quality and sustainable initiatives on the part of both the instructor and students. Besides innovative behavior, the other entrepreneurial dimensions include networking, a time-space communication framework, local-global perspective, the conception of educational organizations as knowledge centers, and an integration of face-to-face and Internet learning.

At this point principals may wonder if they qualify as entrepreneurs. After all, many good administrators are also conservative managers who protect the interest of their school and its parents, teachers, and students. However, boundary breaking entrepreneurship does not necessarily mean taking big risks. Gladwell (2010) offered a caution when he reported a study of successful entrepreneurs by Michel Villette and Catherine Vuillermot (2010). They found that successful business entrepreneurs tended to minimize risk and find advantageous situations where they were highly likely to succeed. The authors even used the term *predator* to describe the entrepreneurial behavior of taking advantage of weak prey. The term predator is a bit extreme, particularly for schools, but the language of the hunt describes the clever determination of the entrepreneur who seeks resources.

In the field of educational leadership, Pozner (2000) argued for both action and recognition of complexity:

Leadership...does not maintain the status quo, resignation, or high levels of complacency. On the contrary, it is the dimension of strategic educational management that assumes that undertaking changes requires collective identification of problems and planning, recognition of conflicts, (and) an evaluation of context and values to realize socially useful results (p.18).



This combination of action and reflection is meant to develop leaders who will promote a vision focused on teaching and learning and encourage innovation through teamwork.

### **Cultural Entrepreneurialism**

Cultural entrepreneurialism has to do with the establishment of meaning. A local-global perspective implies both attention to diversity and the personal context of the leader. Riehl (2000) reviewed literature that described leaders who fostered new meanings about diversity, promoted inclusive school cultures, and built relationships between schools and communities. She understood organizations as social constructions with multiple constituencies that must understand and embrace any change that is going to take hold. Meaning making is the central dynamic of a social organization. The principal can engage people in democratic discourse to affect their conceptions. The discourse is open, respectful, and carried out through dialogue. The experience can be transformational, but it is often elusive. Many schools strive to become a Professional Learning Community (PLC) but many achieve it in name only.

An educational entrepreneur, then, is a practitioner who takes action to advocate for those who are marginalized, recognizes complexity, and takes intelligent risks. Is there any way that educational leadership programs can develop entrepreneurs who will obtain financial resources for their schools and take risks to become social entrepreneurs who will advocate for those most in need in their schools?

This paper will look at two educational leadership programs that intend to promote this type of entrepreneurship. We will consider the program orientation, pedagogy, and outcomes associated with a doctoral program in California and a doctoral program in Mexico that are working to develop educational entrepreneurs. We will describe the founding of these two programs and then examine a course in each program that attempts to develop the entrepreneurial skills of leadership.

According to the program descriptions, the doctoral programs at California State University Long Beach (CSULB) and the Universidad del Valle Mexico Hermosillo (UVM) focus on the development of entrepreneurial skills and attitudes and the ability to advocate for all stakeholders. The intent is for leaders to utilize the knowledge and tools necessary to create and sustain vibrant educational environments. They plan and conduct research and evaluation studies to improve educational



lives of others and make recommendations to improve future educational practices. These goals are carried out in a variety of courses. We will examine one course from each program that is organized with similar content: Organizational Culture and Community Engagement at California State University Long Beach (CSULB) and *Dirección y Liderazgo en la Educación* at *La Universidad del Valle de México (UVM)*.

### **California State University Long Beach (CSULB)**

The California State University system launched its first independent doctoral programs in education following Senate Bill 724 in 2007. There has been a long running debate between a research oriented doctorate versus a doctorate grounded in practice. The Carnegie Project on the Education Doctorate has advocated a redesign of the research doctorate (PhD) and has suggested the professional practice doctorate (P.P.D.) as a replacement of the Ed.D.

The intent of the P.P.D. is to create a type of training unique to the needs of the educational practitioner. Shulman (2005) referred to signature pedagogies that, “form habits of the mind, habits of the heart, and habits of the hand...they prefigure the cultures of professional work and provide the early socialization into the practices and values of a field” (p.59). Olson and Clark (2009) proposed leader-scholar communities as a signature pedagogy that would “bridge the gap between what is learned at the university and what is practiced in schools” (p.216).

One of the courses at CSULB is Organizational Culture and Community Engagement. The graduate students are also teachers or administrators in the public schools. In the CSULB course students examined their leadership in their own school context. Students learned about each other and networked in several ways. They gave tours of their schools either on-site or virtually. Comments about the everyday running of the school and examination of documents and facilities revealed aspects of the culture.

The major project of the course was an oral history that was intended to give voice to a constituency in the public school (*See*: Angrosino, 2008; Yow, 2005). One student who was also a teacher in a charter school interviewed the founder of the school to understand his motivation and vision. A supervisor of principals wanted to know how support for new principals changed over time. She conducted interviews with principals who started their careers in different eras.

A student I will call Jennifer was a principal in an urban school that was making steady progress toward improved behavior and student achievement. She described the changes that were transforming the school:

Student behavior was the first priority for change. The campus was plagued by several fights each day and many active gangs...students wore baggy white Ts and oversized blue Dickies, popular among the gangs in the neighborhood. After two months, feeling at the edge of survival, the semester ended. Behavior standards were developed by the staff and introduced when students came back from winter break, January 2006. Teachers cite the beginning of behavior standards and consequences for misbehavior as one of the key positive changes in the culture at Washington. Changes also included adding after school detentions (ASD) and on campus suspension (OCS) for students who were not following the expected standards of behavior. Students who fought on campus were now cited by the police. Students were given clear expectations for behavior, rewards for maintaining behavior, and consistent consequences. Over the next three years the leadership team worked to change the structure and culture of the school to be more inclusive of teachers and other staff members. The new leadership team sought to empower teachers and make the school culture more teacher-centered than administrator-centered. This was accomplished by creating a site-based decision making team (SDM) with teacher department heads and by having teachers run the grade level meetings, with administration to observe and help when needed. The new leadership team made up of the principal, three assistant principals, one counselor, facilitator, two curriculum coaches, and school secretary. Weekly meetings with an open agenda enabled everyone to have a voice and issues to be resolved quickly or discussed and tabled for the next week. Many of the previous administrators and counselors were not in favor of putting teachers in leadership roles, and they chose to transfer from Washington. ... (Later the school test scores increased)... The staff was ecstatic, feeling that the work on behavior and instruction was finally paying off. The good scores validated the hard work of the staff. They felt they had turned the corner on improvement and could continue the program and sustain the gains. (Still later)...the staff got confirmation that tests scores had increased again.

This principal demonstrated social entrepreneurial behavior through her advocacy and commitment to a marginalized part of the larger community. She showed public entrepreneurial behavior through the establishment of firm and consistent rules for discipline. She showed respect for teachers and created a democratic environment to gain their active participation. Together these activities helped to define a new culture for the school (cultural entrepreneurialism). She was also effective in gaining resources for the school, but not so effective that she could prevent the effects of massive state-wide budget reductions.

## La Universidad del Valle de México (UVM)

In August of 2005, the *Universidad del Valle de México* initiated a Doctorate in Planning and Educational Leadership with three areas of emphasis: teaching, planning and leadership. The goal was to form professionals capable of directing processes of innovation in educational institutions throughout the region and to contribute to the development of administration through research. The model of instruction was based a hybrid of on-line as well as in-class activities.

One of the courses at UVM was *Dirección y Liderazgo en la Educación*. Students began with an examination of their own leadership. Then they completed the Leadership Practices Inventory (Kouzes & Posner, 2002) and compared their results to those in other countries (Slater, 2002).

They wrote both a biography of a leader whom they admired and an autobiography tracing their own leadership development. They used Gardner's (1995) concept of story, embodiment, audience, and institutionalization. They determined if the leader was inclusive or exclusive and whether the leadership was direct or indirect. Students tended to choose bigger than life characters such as Gandhi, Benito Juarez, Martin Luther King, Jose Vasconcelos, Abraham Lincoln, or Mother Teresa who embody characteristics of leadership such as commitment to justice and an ennobling vision. Invariably, these selections elicited thoughts about values and about what was most important in leadership. They began to compare themselves with their admired leader.

Students continued to struggle with leadership issues in their autobiographies. In the following excerpt, a student I will call Enrique was frank about the challenges that he faced as a school director.

I faced the onslaughts that emerged from the union and official leadership... finally they managed to agree to significant advances in labor, social, and academic aspects for the benefit of the educational system... I am proud of these accomplishments. I established academic guidelines that created an opening, in an educational system burdened by centralized politics, but with teachers committed to doing well. Educational institutions are composed of people who signify the potential to change each other in positive ways. If we are not eager to better ourselves, then we are destined for mediocrity. This has been my vision as part of team of work. Experiences that remind us that the experiences of our students, parents and co-workers are similar to what we have experienced. The past accompanies us to direct the present and visualize the future. Through innovation we can obtain new educational perspectives. Leadership addresses the tasks of management. Nevertheless, if we are not channeled toward common goals, we

become easy prey to the diatribe that generates conflict far from the common good. Some would use force to achieve their desires when persuasion fails. My experience upon becoming a school director has been to create conditions to bring about adequate and sufficient education and sustain an institutional vision that involves everyone in taking part in the framing of educational goals.

This school director was particularly strong in developing public and cultural entrepreneurship. He involved faculty in the work of the school to create a common vision. He protected his school from outside forces that would derail the attention to students.

## **Conclusion**

These courses have the potential to help students recognize diversity and develop entrepreneurial skills. Jennifer and Enrique may have had these skills before they took the courses, but they were able to reflect on their progress and the kind of steps they were taking to advance the mission of their schools. Other students could follow their work, offer critiques, and consider the extent to which they wanted or would be able to emulate their entrepreneurial approach.

The oral history projects and the leadership analysis were connected to a real school context. In the rest of the doctoral program, these students could practice entrepreneurial skills and develop field projects that would fulfill the requirements of research and school improvement.

This conceptualization of the practice of leadership goes beyond the academic skills of information gathering and research. It includes entrepreneurial skills to help leaders advocate for all stakeholders. Experiences that have the potential to develop entrepreneurship can take students to new areas and ask them to step back and think in different ways.

Robertson and Webber (2002) advocated for this type of approach when they developed the boundary-breaking leadership model based on their international experience with electronic discussions, travel-study exchange programs for educators, and a leadership institute. Participants were able to move beyond self, develop a sense of agency, and gain greater perspective. The type of leadership could be promoted through professional networks, cross-role dialogue, and international experiences to see local-global connections. The design would include the use of technology, involvement of participants in planning, and development of a sense of community.

## References

- Angrosino, M. V. (2008). *Exploring oral history. A window on the past*. Long Grove, IL: Waveland Press.
- Dewey, J. (1926). *What Mr. John Dewey Thinks of the Educational Policies of México*. Mexico City: Talleres Gráficos de la Nación.
- Dillard, C. B. (1995). Leading with her life: An African American feminist (re) interpretation of leadership for an urban high school principal. *Educational Administration Quarterly*, 31(4), 539-563.
- Hansuvadha, N., & Slater, C. L. (November, 2009). *The journey of educational leaders toward cultural competence*. University Council for Educational Administration, Anaheim, CA.
- Gardner, H. M. (1995). *Leading minds: An anatomy of leadership*. NY: Basic Books.
- Gladwell, M. (January 18, 2010). The sure thing: The myth of the daredevil entrepreneur. *The New Yorker*, 24-29.
- Kouzes, J., & Posner, B. (2002). *The leadership challenge*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Ouchi, W. G., & Segal, L. G. (2003). *Making schools work: A revolutionary plan to get your children the education they need*. NY: Simon & Schuster.
- Pozner, P. (2000). *Desafíos de la educación: Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, UNESCO.
- Robertson, J. M., & Webber, C. F. (2002). Boundary-breaking leadership: A must for tomorrow's learning communities. In K. Leithwood & P. Hallinger (Eds.) *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration* (pp.519-556). Dordrecht, the Netherlands: Kluwer Academic.
- Riehl, C. J. (2000). Critical Literature on the Practice of Educational Administration. *Review of Educational Research*, 70(1)55-81.
- Sergiovanni, T. (2000). *The life world of leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Villette, M., & Vuillermot, C. (2010). *From predators to icons: Exposing the Myth of the Business Hero*. ILR Press.
- Turan, S. (2000). John Dewey's report of 1924 and his recommendations on the Turkish educational system revisited. *History of Education*, 29(6), 543-555.
- Webber, C. F., & Scott, S. (2008). Entrepreneurship and educational leadership development: Canadian and Australian Perspectives. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 12(14). Retrieved March 17, 2010, from [http://www.ucalgary.ca/iejll/webber\\_%2526\\_scott](http://www.ucalgary.ca/iejll/webber_%2526_scott)
- Woods, P. A., & Woods, G. J. (2009). Testing a typology of entrepreneurialism: Emerging findings from an Academy with an enterprise specialism. *Management in Education* 23, 125-129.
- Yow, V. R. (2005). *Recording oral history: A guide for the humanities and social sciences*. Lanham, MD: Alta Mira.