

Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi

Teori ve Uygulama

Journal of Education and Humanities
Theory and Practice

ISSN: 1309-8659



Cilt (Vol): 1 Sayı (No): Yaz (Summer) 2010



EĞİTİM VE İNSANİ BİLİMLER DERGİSİ
TEORİ VE UYGULAMA

[JOURNAL OF EDUCATION AND HUMANITIES
THEORY AND PRACTICE]

Editör

Selahattin Turan

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
e-posta: sturan@ogu.edu.tr

Editör Yardımcısı

Engin Karadağ

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
e-posta: enginkaradag@ogu.edu.tr

Editörler ve Danışma Kurulu

Mehmet Şişman	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Duncan Waite	Texas State University
Burhanettin Tatar	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Leona Lobell	University of Phoenix
Vehbi Çelik,	Mevlana Üniversitesi
Ahmet Aypay	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Adil Şen	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi

Teori ve Uygulama

Journal of Education and Humanities
Theory and Practice

www.eibd.org.tr

Cilt (Vol): 1 Sayı (No): Yaz (Summer) 2010

MAKALELER

Başlarken

Ahmet Gündoğdu

3

Örgütsel İmaj ve Örgüt Kültürü:

Öğretmen Adayı Örnekleminde Nedensel Bir Araştırma

Fatih Bektaş

5

İlköğretim Okullarında Hizmet Kalitesi:

Veli Algılarına Dayalı Bir Araştırma

Engin Karadağ

19

The Formation of Educational Entrepreneurs through

Doctoral Programs in Mexico and California

Charles L. Slater

43

Patterns and Forms of Violent Behaviors Encountered

Among Pupils in Turkish Public Schools

Selahattin Turan, Zuhâl Çubukçu, Pınar Girmen

53

Mapping Principal Preparation in Alberta, Canada

Charles F. Webber, Shelleyann Scott

75

Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi

Teori ve Uygulama

Journal of Education and Humanities
Theory and Practice

ISSN: 1309-8659

Cilt (Vol): 1 Sayı (No): Yaz (Summer) 2010

Yayın Türü:

Yaygın Süreli

İdare Yeri:

EğİTİM-BİR-SEN Genel Merkezi
G.M.K. Bulvarı Ş. Daniş Tunalıgil Sokak No: 3/13
Maltepe-Ankara/Türkiye
Tel : (0.312) 231 23 06
Bürocell: (0.533) 741 40 26
Faks : (0.312) 230 65 28
www.egitimbirsen.org.tr
e-posta: egitimbirsen@egitimbirsen.org.tr

Sahibi:

EğİTİM-BİR-SEN Adına
Ahmet GÜNDOğDU
Genel Başkan

Sorumlu Yazı İşleri Müdürü:

Hıdır YILDIRIM

Genel Basın Yayın Sekreteri

Grafik Tasarım

Selim AYTEKİN

Baskı: Hermes Ofset Ltd. Şti.

T: (0.312) 384 34 32

www.hermesofset.com.tr

Baskı Tarihi: 16.07.2010

2250 Adet

Başlarken...

AHMET GÜNDOĞDU

Eğitim-Bir-Sen ve Memur-Sen Genel Başkanı

Hayat; kesintisiz bir arayış, değişim, dönüşüm süreci olduğu kadar, bir yüzleşme, rekabet, savaşım ve işbirliği alanıdır. Ve hayatta kalan, fark yaratan, çözüm üreten, insanların sahip olduklarından daha iyi bir yaşama standardı, daha iyi bir değerler dizisi sunabilen olmuştur. Her kim olursak olalım ya da hangi örgütün başında olursak olalım (ekonomiden siyasete, bilimden sanata, insanlararası ilişkiden uluslararası ilişkilere, iç dünyanın inşasından toplumsal inşaya değin) adım attığımız her yerde “sayısız seçenek ve rakibin bulunduğu” gerçeğini görmezden gelemeyiz. Artık, “ilerlemek, ileride kalmak insanların ve örgütlerin temel yönelimi olduğu kadar stratejisidir.”

İleride olmanın ve ileride kalmanın da temel koşulu; ilgilerimize, hedeflerimize, faaliyet alanımıza yön veren temel yasaları bilmek ve bu temel yasaları bireysel aklımıza, eğer bir örgütte yer almışsak, örgütsel aklımıza rehber etmemiz olacaktır. Aksi bir tutum, sorunları sadece ötelere, yıkımımızı sadece geciktirir, fakat mukadder sondan, yani yenilmekten asla kaçamayız. Eğer sahip olduğumuz birikimle kendimizi/örgütümüzü rakiplerimizden farklı, benzersiz kılamıyorsak, kendimizi hiç arzu etmediğimiz ortaklıkların içinde yol almaya çalışırken buluruz. Aslına bakarsanız, şeytanla işbirliği dediğimiz şeylerin doğasında da buna benzer açmazlar vardır.

Farkında olalım ya da olmayalım, “*hayatta, artık her şeyin her şeyle bağlantılı olduğu, eşzamanlı süreçler olarak iş gördüğü gerçeği*” yakın tarihin en önemli keşiflerinden biridir. Her şey her şeyle bağlantılı olduğu içindir ki, insanla/toplumla ilgili bir alanda ortaya çıkan bir gelişme, siyasal sistemi, kültürü, toplumsal yapı ve değerleri, geçmiş ve gelecek algısını etkileyebilmektedir. Tek başına, bağımsız bir olay olarak gördüğümüz bir hadisenin açık ya da gizli pek çok gelişmeyi tetiklediğini artık çok daha net görebiliyoruz. Bu gerçeği göremeyenler için tek başına bir hamlenin, bir kazanımın, avantaj olarak tanımladıkları bir durumun daha sonra onların kâbusları olmaya başladığını görmeleri için çok uzun zamanın geçmesi gerekemeyecektir.

Hayatımızın bütün aşamalarında biz de, “Her olay bir bütünün, bir ağın parçasıdır” yasına uygun hareket etmeliyiz. Aksi halde başlangıçta kazanım gibi gördüğümüz şeylerin günün birinde dezavantaja yol açıp açmayacağını sorgulamayı akıl edemeyiz. Örneğin, tüccar tek bir alım satımdan elde ettiklerini bir kenara koyarak değil, servetinin ağırlığı oranında etkide bulunarak ayakta kalır. Bu kural savaşlarda da geçerlidir. Tek bir olayın kazanç mı kayıp mı olduğu, muharebenin sonunda belli olur. Çünkü her küçük ölçekli çatışmayı bir stratejinin, savaşın nihai amacının bir parçası olarak görmek gerekir.

İnsanlar, geliştirdikleri disiplinlerle canlılar ve cansızlar evrenine yön veren temel yasalara ulaşmayı başarmışlardır. Ulaştıkları bu yasaları teknoloji-ekonomi-siyaset-

eğitim gibi alanlarda stratejik bir araç olarak kullanmayı da bilmişlerdir. İnsanla ilgili geliştirilen disiplinler de, insan davranışlarına yön veren olguları, sistemleri, değer ve anlam evrenlerini anlaşılır kılmayı başarmışlardır. 1982 yılında dđnyadaki “*bđyđk yđnelimlere*” dair öngörülerini, “Sanayi toplumundan bilgi toplumuna, zorlama teknolojiden yüksek teknolojiye, milli ekonomiden dünya ekonomisine, kısa vadeden uzun vadeye, merkezizetlikten yerinden yđnetime, kurumsal destekten kendi kendine yardıma, temsili demokrasiden katılımcı demokrasiye, hiyerarşiden ađ örgütlerine, ‘o/veya’dan çok seenekliğe, kuzeyden güneye” şeklinde sıralayan gelecek bilimciyi¹ zaman haklı çıkardı.

şimdi bulunduğumuz yerden geleceğe doğru baktığımızda, insanların ortaya attığı en önemli sorulara, geçmişte olduğu (oğu zaman) gibi, 50 yıl sonra cevap bulabileceklerini söyleyebiliriz. Bu süreyi yorumlayan uzmanların gerekçelerinden biri, insanın öğrenime başlamasından emekliliğe kadar bir bilimsel kariyer süresine denk dđřmesidir. Başka bir neden olarak, “bilimsel tutuculuk, sağlam bir anlayışa sahip olma eğilimi” olduğunu ileri sürerler. Nedenleri ne olursa olsun karşıt bir dđřünce, davranış için zorlanmadığı sürece insanlar, halihazırda iyi anlaşılmış fikirlerle ve tekniklerle çalışmalarını yürütecektir.

Gelecekle ilgili olarak, “kuantum teorisinden ve bilişim/iletişim teknolojilerinden başlayalım: Yeni bilgisayarlar, sıradan bilgisayar için olanaksız olan hesaplamaları yapmak için “üstdüşüm ve dolaşıklık” gibi kuantum etkilerini kullanan makroskobik aygıtlar olacaktır. Kozmolojiyle (uzay bilim) ilgili olarak evrenin geçmişine ilişkin ayrıntılı bir tabloyu kesinlikle elde etmiş olacağız... Diğer yandan Dđnyayı Saran Ađ’ın (www) sanal gerçekliği ortaya çıkarmasına tanık olduk. Yakın gelecekte “Dijital Rönesans”la beraber “Siber Uzay” bizi bekliyor. 1960’ların karşı kđltür hareketinin siber uzayda yaşatmaya çalıştığı safiyane ruh, Silikon Vadisi’nin hiperkapitalizmi karşısında yenik dđřüyor. Siber uzay, göz açıp kapayınca kadar reklamlara boğuldu, giderek çok uluslu şirketlerin denetimi altına girdi. Siber uzay, kendi korsanlarını, siberteröristlerini, eylemcilerini yetiştirdi. En önemlisi, günlük gerçeğimizi de içine alan bir boşluğa sahip yeni bir sömürgeleştirme biçimi olduğunu fark ettik. Ve siber uzaya göç ederken, birçok özelliğimizi de beraberimizde taşıdık, taşımaya devam ediyoruz.

Gelecekte daha mı akıllı olacağız? Çocuklarımız 50 yıl öncesine göre daha mı iyi eğitilecek? 50 yıl sonra bilgi edinmek öylesine kolay olacak ki, insanın öğrenmek istediği şeyi yüksek sesle söylemesi yeterli olacak. Çünkü içine yeterince teknoloji yüklenerek güçlendirilmiş duvarlardan anında istediklerimizin karşılığını alabileceğiz... Bunlara benzer sayısız sorular ve öngörülerle beklemediğimiz anda karşılaşacağız.

Biz Eğitim-Bir-Sen ailesi olarak bugüne kadar, “*Olanlardan ve olacaklardan sorumluyuz*” bilinciyle hareket ettik. “*Biz, kendimiz ve insanlık ailesi için en iyi olanı teklif edebilmeliyiz*” dđřüncesi, temel ilkelerimizden biri oldu. Bu yüzden, sürdürülebilir küresel uygarlığın kurulmasını sağlayacak en önemli araçlardan biri olan bilgi, bizim vazgeçilmez müttfikimizdir. “*Akıllarımızı başka akıllarla buluşturma*” stratejisinin mündemiç olduğu bu ittifak için “Eğitim ve İnsani Bilimler: Teori ve Uygulama Dergisi”nin çok iyi bir seçim olduğuna inanıyoruz.

Derginin ölkemiz ve insanlık bilim çevreleri için bir platform olması temennilerimle emek veren, verecek olan herkese şükranlarımı sunuyorum.

¹ Naisbitt, J. ve Aburdene, P. (1990). *Megatrends 2000*. NY: Avon Books.

Örgütsel İmaj ve Örgüt Kültürü: Öğretmen Adayı Örnekleminde Nedensel Bir Araştırma

FATİH BEKTAŞ
Atatürk Üniversitesi

Özet. Bu çalışmada örgütsel imajın örgüt kültürüne olan etkisinin öğretmen adayları algılarına dayalı olarak belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu nedenle araştırma nedensel desen kullanılarak tasarlanmıştır. Araştırmanın evreni, 2009-2010 öğretim yılı bahar yarıyılında Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini, ilgili fakültenin ilköğretim bölümü sınıf, ilköğretim matematik, okul öncesi, fen bilgisi ve sosyal bilgiler öğretmenliği anabilim dallarında öğrenim görmekte olan 354 son sınıf öğretmen adayını ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Veriler iki ölçek yardımıyla elde edilmiştir. Cerit (2006) tarafından geliştirilen Örgütsel İmaj Ölçeği; akademik çevre, fiziksel-sosyal çevre ve toplumsal algılanma olmak üzere üç faktörden oluşmaktadır. Diğer veri toplama aracı olan Örgüt Kültürü Ölçeği Erdem ve İşbaşı (2001) tarafından geliştirilmiş ve tek faktörden oluşmaktadır. Verilerin çözümlenmesinde Pearson Çarpım Momentler Korelasyon ve Çoklu Doğrusal Regresyon analizlerinden yararlanılmıştır. Bulgular örgütsel imaj faktörlerinin -akademik çevre, fiziksel-sosyal çevre, toplumsal algılanma-birlikte örgüt kültürünün %57'sini yordadığı; ayrıca, örgüt kültürünü en yüksek yordayan değişkenin %44 düzeyinde akademik çevre faktörü olduğunu göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Örgüt kültürü, örgütsel imaj, öğretmen adayları, eğitim fakültesi

Organizational Image and Culture of Organization: A Causal Research on a Sample of Pre-service Teachers

Abstract. The purpose of this study was to determine the effects of organizational image on culture of organization according to perceptions of pre-service teachers. For this purpose, the research was designed on a causal research design. The universe of the study consisted of pre-service teachers who were students at Atatürk University Kazım Karabekir Education Faculty in the second term of 2009-2010 academic years. The sample consisted of randomly chosen 354 participants who were the last year students of primary education, primary mathematics teaching, pre-school education, science teaching, and social science teaching departments. The data were collected through two different scales. The Scale of Organizational Image designed by Cerit (2006) had three sub-dimensions, *academic environment, physical-social environment, and social perception*. The other data collection instrument, Scale of Culture of Organization was

designed by Erdem and İşbaşı (2001) and had only one factor. In the analysis of the data, techniques of Pearson Multiplication Moment Correlation and Multiple Linear Regression Analysis were used. The findings showed that the factors of organizational image –academic environment, physical-social, social perception- together predicted 57% of culture of organization; and also, the variable most strongly predicted the culture of organization was academic environment with the rate of 44%.

Keywords: Culture of organization, organizational image, pre-service teachers, faculty of education

Günümüzde küreselleşme olgusu nedeniyle, ulusal ve uluslararası arenada rekabet edebilmeleri için örgütler, rekabet güçlerini artırmak durumundadırlar. Rekabet gücünü artırmak ise, çalışanların kendilerini örgütle bütünleştirmelerine, örgüt için kolaylıkla özveride bulunabilmelerine bağlıdır. Bu da örgütlerde ortak bir gücün varlığını gerektirir. En basitinden en ilerisine kadar tüm örgütlerde var olan bu ortak güç kültürdür (Köse, Tetik & Ercan, 2001). Özellikle örgütler, içinde buldukları toplumun kültürel paradigmasının bir ürünüdür. Aynı zamanda, özel çevresi, farklı girdileri ve süreçlerine dayalı olarak her örgüt bir kültür üretir (Morey & Luthans, 1985). Bu üretime paralel olarak örgüt kültürü kavramı yönetim bilimi literatüründe, yirminci yüzyılın son çeyreğinden itibaren özellikle örgütlerin performanslarına, verimliliklerine, yönetsel etkinliğe ve örgütsel davranışlara odaklanan çalışmalarla popüler hâle gelmesine (Alvesson, 1990; Hofstede, 1998) karşın; örgüt kültürünün oluşumu oldukça karmaşık bir süreçtir. Bu süreçte sosyalleşme, ritüeller, dil, otorite, ekonomi, teknoloji gibi pek çok değişkenin etkisinden söz edilebilir. Bu nedenle kültür birçok faktörün etkileşiminin bir ürünü olarak ortaya çıkmaktadır. Bunlardan bazıları diğerlerine göre daha baskın olabilir. Ancak ortak kültürün oluşabilmesi her şeyden önce birbiriyle etkileşen bir insan grubunun varlığına ve birlikteliğine bağlıdır (Şişman, 2002).

Örgüt Kültürü

Kültür çeşitli bilim dallarının ilgi alanına giren ortak bir araştırma kavramıdır. Kültür kavramının bakmak, yetiştirmek anlamına gelen *colere* veya *culture* kelimesinden geldiği kabul edilmektedir. Kültür çağlar boyunca sosyal bilimlerde insan ve toplumla ilgili bir kavram olarak çeşitli anlamlar yüklenerek tanımlana gelmiş olsa da, bir toplumun yaşam biçimi, öğrenilen davranışlar bütünü, davranışları düzenleyen

normatif bir sistem tanımları daha çok insan grupları açısından ele alındığında kabul görmektedir (Şişman, 2002). Genel anlamda kültür, belirli bir toplumun yaşamlarından doyum sağlamaları için, başardığı tüm bilgi, inanç, sanat, ahlak, yetenek ve alışkanlıklarla toplumsal kuralları kapsamaktadır. Bir toplumun yaşama biçimini sürdürmek, kurumlarını düzenlemek, öğrenilmiş davranış biçimlerini ve insani birliklerde oluşan tüm etkinliklerini karşılamak ve gereksinimlerini yerine getirmek için geliştirdiği bir yaşam biçimi olarak ifade edilebilir (Şimşek & Fidan, 2005).

1970'li yılların sonlarından itibaren kültürün çalışma hayatına adapte edilmesiyle oluşan *örgüt kültürü* kavramına ilişkin çalışmalarda artışa özellikle sosyoloji ve antropolojinin örgüt kültürü çalışmalarına yönelimlerin etkisi olmuştur. Ayrıca örgüt kültürü; makro ve mikro analitik teorilere dayandığı, kültürün makro analitik yaklaşımın grupların sürdürülebilirliğine yönelik grup ve alt grupların kültürünü anlamaya ilişkin, mikro analitik yaklaşımın ise her bir bireyin bilinçli veya tesadüfi olarak içerisinde yer aldığı bir şey olarak incelenmektedir (Ouchi & Wilkins, 1985). Bu durum özellikle kültür hakkındaki görüş farklılıklarının, kültür kavramının farklı tanımlanmasına, dolayısıyla örgüt ve kültür konularına farklı yönlerden yaklaşılmasına neden olmaktadır (Giriz, 2003).

Söz konusu bu görüş ayrılıklarını bir kenara bırakıldığında örgüte ilişkin değerler, normlar, inançlar, gelenekler, törenler ve sembollerin birleşimi olarak ifade edilebilecek olan örgütsel kültür, çalışanların örgüt içindeki davranışlarını temelden etkilemektedir. Hiçbir insan yaşadığı toplumun kültüründen bağımsız olarak davranmadığı gibi, hiçbir çalışan da örgüt kültüründen bağımsız olarak davranamaz (Çelik, 2002). Ayrıca örgüt kültürü, kültürel ve sembolik olgulara ilişkin düşünce tarzı konusunda sosyal gerçekliklere yönelik değerler ve varsayımları içeren şemsiye bir kavram olarak görülmektedir (Alvesson, 2002). Bu doğrultuda örgüt kültürü, örgüte ait birimleri bir arada tutan ve onlara ayırt edici bir kimlik kazandıran paylaşılan -değerler, normlar, felsefeler, bakış açıları, beklentiler, tutumlar, efsaneler- yönelimler olarak tanımlanmaktadır (Hoy & Miskel, 2010).

Örgüt kültürünü oluşturan faktörlerin belirlenmesi çalışmaları, yukarıda belirtilen tartışmaların gölgesinde kalmasına karşın, özellikle günümüzde önem kazanmıştır. Örgüt kültürünün oluşumunda değişik faktörlerin etkisi olduğu söylenebilir. Bu oluşum sürecinin en önemli belirleyicilerinden birisini de örgütsel imaj kavramı oluşturmaktadır.

Temel değerler ve inançlar, örgüt kültürünün alt yapısını oluştururken; örgütsel imaj bunlarının dışsal yansımalarını temsil etmektedir.

Örgütsel İmaj

Örgütsel imaj, yirminci yüzyıl boyunca ürün ve hizmet alanında bilgi ve enformasyon akınına uğrayan her meslekten insanın, yöneticinin, en önemli ilgi alanlarından birini oluşturmuştur. Artan yaşam standartlarıyla birlikte insanların ürün ve hizmet alımı konusundaki seçimleri de farklılaşmıştır (Vigoda-Gadot, Vinarski-Peretz & Ben-Zion, 2003).

Duyu organları tarafından dış uyarıcılar aracılığıyla algılanan nesnelere bilinç ve zihindeki karşılığı, benzeri ve görünümü şeklinde tanımlanabilecek olan imaj, herhangi bir birey, kurum ya da durumun bireyde ve toplumda uyandırdığı etki ile bütünleşen karşılığıdır. Bu karşılık, kişinin ve toplumun tavır alışının, görüş sahibi oluşunun, tutum belirlemesinin bir ön şartıdır (Saracel vd., 2001). Bu bağlamda örgütsel imaj, örgütün logosu görüldüğünde veya ismi duyulduğunda akla gelen şey ya da örgüte ilişkin zihinde oluşan bir resim olarak ifade edilmektedir (Gray & Balmer, 1998).

İmaj, sürekli olarak değişen, dinamik ve karmaşık bir kavram olarak açıklanabilmektedir (Dichter, 1985). Bu komplekslik, bireyin örgüte yönelik imaj algısının bazen olumlu; bazen ise olumsuz olabilmesinden kaynaklanmaktadır. Örgütün çalışanları ile dostça olan ilişkilerinden dolayı olumlu bir imaja sahip olan birey, farklı bir zamanda örgütün ürününe yönelik yaşadığı hoş olmayan bir durumdan dolayı olumsuz bir imaja sahip olabilir (Kazoleas, Kim & Moffitt, 2001).

İmaj kavramının çeşitli tanımlarına rağmen, kurumsal görünüm, iletişim ve davranışın toplamında ifadesini bulan imaj; iyi, kötü veya alelade olabilir. İmaj konusunda en önemli özellik onun kazanıldığıdır. İmaj iç ve dış hedef kitle üzerinde inandırıcılık ve güven yaratmak ile sürdürmek gibi önemli bir işlevi yerine getirmektedir (Peltekoğlu, 2004). İyi bir imaj oluşturma, hedef kitlelerin imaj oluşumuna konu olan kurumu iyi bir şekilde tanıması, onun hakkında doğru ve olumlu bir izlenime sahip olması ile mümkündür. Bu da kurumların daha saygın ve uzun süreli yaşamalarını sağlar (Taşkın & Sönmez, 2005). Ayrıca örgütsel imaj, örgütün var olma sebebinin yakın ve uzak çevresinden her kesim üzerinde gerçeğe yakın bir algı oluşturmaya ve başarılı olması bakımından son derece önemli bir olgu olarak görülmektedir (Aksoy & Bayramoğlu, 2008).

Kennedy (1977, *Akt: Nguyen & Leblanc, 2001*) örgütsel imajın (i) duygusal ve (ii) işlevsel olmak üzere iki temel öğeden oluştuğunu ifade etmektedir. (i) Duygusal boyut; örgüte yönelik duygu ve tutumlar tarafından açıklanan psikolojik boyutla, (ii) işlevsel boyut ise kolaylıkla ölçülebilen somut özelliklerle ilgilidir.

Belirtilen özellikleri itibari ile önemli bir yönetim bilimi kavramı olan örgütsel imajın genel olarak değerlendirmesine yönelik olarak yapılan araştırmalar incelendiğinde; (i) kurumun iyi yönetim tarzı, (ii) finansal gücü, (iii) yenilik yapma becerileri, (iv) nitelikli personeli kuruma çekme ve onları elde tutma becerileri, (v) sosyal sorumluluk bilinci gibi ölçütler ile değerlendirildikleri görülmektedir (Küçük, 2005).

Örgüt içi ve dışı faktörlerin bir araya gelerek oluşturdukları örgüte özgü olan bu yapının, dış çevre tarafından algılanan biçimi olarak da ifade edilen imajın, örgütün kültürüne göre biçimlendiği belirtilse de, örgütsel kimliğin kültürel olarak yerleşmesinin örgütsel imaj tarafından sağlanan sembolik materyallerle gerçekleştiğini ifade eden çalışmalara da rastlanmaktadır (Hatch & Schultz, 1997). Bu bağlamda örgüte ilişkin var olan imajı korumak ve devamını sağlamak için örgütün olumlu bir kültüre sahip olması ve var olan kültürü devam ettirmesi gerektiği düşünüldüğünde kültürün de imaja göre biçimlenebileceği söylenebilir. Bu düşünceden hareketle örgütsel imaj ve örgüt kültürü arasındaki ilişkiden yola çıkarak, örgüt imajının örgüt kültürünü ne kadar etkilediğini ortaya koymak araştırmanın temel amacını oluşturmuştur.

Yöntem

Desen: Bu araştırmanın deseninde eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin algıları doğrultusunda akademik çevre, fiziksel-sosyal çevre ve toplumsal faktörlerden oluşan örgütsel imajın örgüt kültürünün oluşma sürecini ne ölçüde yordadığını incelemek amacıyla nedensel bir desen kullanılmıştır. Nedensel desen, bir kısım değişkenler arasında ortaya çıkmış veya var olan neden-sonuç ilişkilerini inceleyen bir araştırma desendir. Nedensel araştırma deseni, araştırma değişkenleri arasındaki ilişkinin neden-sonuç ilişkisi olduğu düşünüldüğünde kullanılır (Karadağ, 2009). Araştırmanın teorik yapısında örgütsel imaj ve örgüt kültürü arasındaki ilişkinin neden-sonuç ilişkisi olduğu düşüncesinden hareket edilerek desenlenen araştırma, örgütsel imaj bağımsız değişken, örgüt kültürü ise bağımlı değişken olarak ele alınmıştır.

Evren ve Örneklem: Araştırmanın evreni 2009-2010 öğretim yılında Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 7210 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmanın örnekleme ise amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen ilgili eğitim fakültesinin sınıf, ilköğretim matematik, fen ve teknoloji, okul öncesi ve sosyal bilgiler öğretmenliği programlarının son sınıflarında öğrenim gören toplam 354 öğretmen adayından oluşmaktadır. Örneklem belirlenmesine ölçüt örnekleme yönteminin kullanılmasında; (i) öğrencilerin fakültede dört yıllık lisans programına kayıtlı olmaları, (ii) programın öngördüğü sürenin -olumsuz algıya yol açabileceğinden dolayı- aşılmamış olması ve (iii) yerleşke içerisinde aynı binada öğretime devam etmiş olmaları temel alınmıştır. Ayrıca araştırma sadece son sınıf öğretmen adayları örnekleme üzerinde yürütülmüştür. Bu durumun nedeni, örgütsel imajın ve örgüt kültürünün algılanmasına dört yıllık bir sürenin yeterli olması varsayımdır. Örneklem grubunun demografik özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Örneklem Grubunun Demografik Bilgilerine Ait 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>
	Erkek	Kadın				-
Cinsiyet	η 149	205				354
	% 42.1	57.9				100
	Sınıf Öğr.	İlköğr. Mat	Fen ve	Okul	Sosyal	-
Program	η 87	67	Teknoloji	Öncesi	Bil.	354
türü	% 24.6	18.9	71	77	52	100
			20.1	21.8	14.7	
	Genel	Anadolu	Anadolu	Meslek	Diğer	-
Mezun	η 200	37	Öğretmen	11	38	354
olunan lise			68			
türü	% 56.5	10.5	19.2	3.1	10.7	100
	I. Öğretim	II. Öğretim				-
Öğrenim	η 185	169				354
durumu	% 52.3	47.7				100

Veri Toplama Araçları: Araştırmada Örgütsel İmaj Ölçeği ve Örgüt Kültürü Ölçeği olmak üzere iki adet veri toplama aracı kullanılmıştır. Bu ölçeklere ilişkin bilgiler aşağıda sunulmuştur.

Örgütsel İmaj Ölçeği: Ölçek Cerit (2006) tarafından eğitim fakültesi öğrencilerinin örgütsel imaja yönelik algılarının belirlenmesi için geliştirilmiştir. Ölçeğin kapsam geçerliliği çalışması için uzman görüşlerinden yararlanılmış, yapı geçerliliği için faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi sonucunda ölçek üç faktörden (akademik çevre, fiziksel-sosyal çevre, toplumsal algılanma) oluşmakla birlikte tek boyutlu olarak da kullanılabilir. Ölçek, hiç (1), az (2), orta (3), çok (4) ve tam (5) olmak üzere 5’li Likert tipi toplam on yedi (17) maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin bu araştırma için hesaplanan iç tutarlılık düzeyi Cronbach Alpha değeri ise 0.70–0.83 arasında hesaplanmıştır.

Örgüt Kültürü Ölçeği: Ölçek Erdem ve İşbaşı (2001) tarafından bireylerin örgüt kültürü algılarını belirlemek için geliştirilmiştir. Yılmaz & Oğuz (2005) tarafından eğitim fakültesi öğrencilerinin örgüt/fakülte kültürü algılarını belirlemek için yeniden düzenlenmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğinin tespiti için yapılan faktör analizinde ölçeğin tek faktörden oluştuğu saptanmıştır. Ölçek tamamen katılıyorum (5), katılıyorum (4), kararsızım (3), katılmıyorum (2) ve kesinlikle katılmıyorum (1) olmak üzere 5’li Likert tipi toplam yirmi yedi (27) maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin iç tutarlılık düzeyi Cronbach Alpha değeri .89’dur. Bu araştırmada için hesaplanan iç tutarlılık düzeyi Cronbach Alpha değeri 0.91 olarak hesaplanmıştır. Sonuç olarak her iki ölçeğin madde sayıları, ortalama skorları, standart sapmaları ve güvenilirlik katsayıları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Örgütsel İmaj ve Örgüt Kültürü Ölçeklerinin Güvenirlik Katsayıları, Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Örgütsel İmaj Ölçeği	Madde Sayısı	Alpha	\bar{X}	SS	η
1-Akademik Çevre	7	.72	20.1	3.73	354
2-Fiziksel ve Sosyal Çevre	5	.67	14.5	3.23	354
3-Toplumsal Algılanma	5	.70	14.4	3.11	354
TOPLAM	17	.83	57.7	9.87	354
Örgüt Kültürü Ölçeği	Madde Sayısı	Alpha	\bar{X}	SS	η
TOPLAM	27	.91	71.2	15.45	354

İşlem: Araştırmada veriler Örgütsel İmaj ve Örgüt Kültürü Ölçeklerinin örneklem grubundaki öğretmen adaylarına 2009–2010 öğretim yılı bahar döneminde araştırmacılar tarafından uygulanması yoluyla elde edilmiştir. Ölçeklerin cevaplandırma süresinin yaklaşık 10-15 dakika sürdüğü gözlenmiştir. Elde edilen verilerin çözümlenmesi aşaması üç (3) aşamadan oluşmuştur. Bu aşamalara ilişkin ayrıntılar aşağıda sunulmuştur:

- (i) *Birinci Aşama:* Araştırmada istatistiksel çözümlemelere geçilmeden önce, öğretmen adaylarına uygulanan veri toplama araçları 5’li Likert sistemiyle puanlandırılmıştır.
- (ii) *İkinci Aşama:* Örgütsel İmaj ile Örgüt Kültürü Ölçeklerinden elde edilen puanlar arasındaki ilişkilerin saptanması için *Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Analizi* kullanılmıştır.
- (iii) *Üçüncü Aşama:* Örgütsel İmaj Ölçeği’nden elde edilen puanlarının Örgüt Kültürü Ölçeği’nden elde edilen puanları yordama düzeyinin belirlenmesinde *Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi* kullanılmıştır. Bu analizde örgütsel imaj faktörleri akademik çevre, fiziksel-sosyal çevre ve toplumsal algılanma bağımsız değişken, örgüt kültürü ise bağımlı değişken olarak ele alınmıştır.

Bulgular

Örgütsel İmaj ve Örgüt Kültürü Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Bulguları

Tablo 3’te öğretmen adaylarının örgütsel imaj ve örgüt kültürü algı puanları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi için yapılan korelasyon analizi sonuçları sunulmuştur.

Tabloda görüldüğü üzere öğretmen adaylarının fakültelerine yönelik örgüt kültür algıları ile örgütsel imajın akademik çevre [$r=.67$]; fiziksel-sosyal çevre [$r=.55$] ve toplumsal algılanma [$r=.58$] puanları arasında pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler saptanmıştır.

Tablo3*Örgütsel İmaj ve Örgüt Kültürü Arasındaki Korelasyon Matrisi*

Değişkenler	1	2	3	4
Örgütsel İmaj Ölçeği				
1-Akademik Çevre	-			
2-Fiziksel ve Sosyal Çevre	.45*	-		
3-Toplumsal Algılanma	.53*	.46*	-	
Örgüt Kültürü Ölçeği				
4-Toplam	.67*	.55*	.58*	-

$\eta=354$, * $p<.01$

Örgütsel İmaj ve Örgüt Kültürü Puanları Arasındaki Çoklu Regresyon Bulguları

Tablo 4'te öğretmen adaylarının örgütsel imaj puanlarının örgüt kültürü puanını yordama gücünü değerlendirmek amacıyla yapılan çok değişkenli doğrusal regresyon analizi sonuçları sunulmuştur.

Çok değişkenli doğrusal regresyon analizinin yapılabilmesi öncelikle, bağımsız değişkenler [örgütsel imaj faktörleri] arasındaki olası çoklu bağıntı kontrolü için yapılan korelasyon analizi sonucunda tüm korelasyon katsayılarının $<.70$ olduğu saptanmıştır. Elde edilen bu değerlere göre bağımsız değişkenler arasında çoklu bağıntı olmadığı sonucuna varılmıştır (Sipahi, Yurtkoru & Çinko, 2006). Hata terimleri ile bağımsız değişkenlerin serpinti diyagramları için elde edilen grafiklerden hata terimlerinin eş varyanslılık varsayımının gereklerini sağladığı görülmüştür. Ayrıca bağımlı değişkene [örgüt kültürü] ait, tahmin edilen ve gözlenen değerlerin farkı olarak tanımlanan hata terimlerinin dağılımını kontrol etmek amacıyla $Q-Q$ grafiklerinin dağılımlarından normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir.

Tabloda görüldüğü üzere öğretmen adaylarının örgütsel imaj faktör (akademik çevre, fiziksel-sosyal çevre ve toplumsal algılanma) puanlarının birlikte örgüt kültürü puanını yordama gücü istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur [$F_{(3, 354)}=129.69$, $p<.01$]. Araştırmada incelenen üç yordayıcı değişkenin birlikte örgüt kültürü puanındaki değişimin %57'sini [$R=.75$, $R^2=.57$] açıklayabildiği, örgüt kültürü puanındaki %43'lük değişimin ise diğer değişkenlerle açıklanabileceği saptanmıştır. Ayrıca üç bağımsız değişkenin (akademik çevre, fiziksel-sosyal çevre ve toplumsal algılanma)

yordama düzeyleri ayrı ayrı incelendiğinde; üç faktöründe örgüt kültürü puanındaki değişimi anlamlı düzeyde yordadığı, buna karşın en yüksek yordayan değişkenin %44 düzeyinde *akademik çevre* faktörü iken en düşük yordayan değişkenin ise %23'lük değer ile *toplumsal algılanma* faktörü olduğu saptanmıştır.

Tablo 4

Örgütsel İmaj ve Örgüt Kültürü Arasındaki Çok Değişkenli Regresyon Matrisi

İmaj	B	SH_B	β	t	p
Sabit	1.95	3.21		0.24	.80
Akademik çevre	1.83	0.17	.442	10.23	.00
Fiziksel ve Sosyal çevre	1.15	0.19	.243	5.89	.00
Toplumsal Algılanma	1.16	0.21	.234	5.40	.00

$\eta=354, R=.75, R^2=.57, F=129.699, p<.01$

Tartışma

Öğretmen adaylarının örgüt kültürü algıları ile örgütsel imajın (i) akademik çevre, (ii) fiziksel-sosyal çevre ve (iii) toplumsal algılanma faktörleri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Elde edilen bu sonuç irdelendiği zaman Hatch ve Schultz (1997) tarafından örgüt kültürü ile imaj kavramlarının birbirlerini tamamladığı, her birinin diğerini kapsadığını ifade ederek aralarındaki ilişkiye dikkat çekilmektedir. Buna karşın özellikle ilgili literatür incelendiğinde örgüt kültürü (Brown, 1992; Can, 2008; Christian, 1959; Denison, 1996; Easton, 1966; Erdem & İşbaşı, 2001; Fiş & Wasti, 2009; Marcoulides & Heck, 1993; Ouchi & Wilkins, 1985; Yılmaz & Oğuz, 2005) ve örgütsel imajla (Erdoğan, Develioğlu, Gönüllüoğlu & Özkaya, 2006; Ivy, 2001; Javalgi, Traylor, Gross & Lampman, 1994; Karabey, 2005; Lievens, Hoyer & Anseel, 2007) ilgili farklı değişkenler arasındaki ilişkiye yönelik çalışmalara rastlanmasına karşın iki kavram arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmalara rastlanmamaktadır. Bu durum özellikle araştırmada elde edilen sonuçların tutarlılığın karşılaştırılmasını güçleştirme ve araştırmanın en önemli sınırlılığını oluşturmaktadır.

Araştırmada elde edilen en önemli bulgu ise örgütsel imajın örgüt kültürüne olan etkileridir. Özellikle örgütsel imaj faktörleri (akademik çevre, fiziksel ve sosyal çevre, toplumsal algılanma) birlikte örgüt kültüründeki değişimin %57'sini yordamaktadır. Ayrıca örgütsel imajın akademik çevre faktörü %44 düzeyinde örgüt kültürünü en yüksek yordayan değişken, %23'lük değer ile *toplumsal algılanma* faktörü ise en düşük yordayan değişkendir. Öğretmen adaylarının toplumsal algılanma gibi dışsal çevre olarak ifade edilebilecek olan bu faktörü yeterli düzeyde algılamamış olabilecekleri, içerisinde yer aldıkları akademik ortamdan dolayı bu yöndeki görüşlerinin daha belirgin olabileceği, bu yönde bir sonucun elde edilmesinde etkili olduğu söylenebilir. Sonuç olarak örgüt kültürü, paylaşılan değerler, inançlar, ortak bir misyon, kahramanlar, adetler, gelenekler ve bir tarihten oluşur. Üyelerin davranışlarını ve verimliliğini etkiler, okulun veliler ve toplum karşısındaki imajını belirler (Leifeste, 1999). Stolp'a (1996) göre de, güçlü gelenekleri, törenleri, ritüelleri ve sembolleri içeren ve derinden algılanan örgüt kültürü, öğrenci başarısı ve motivasyonu ile verimlilik ve bireysel tatminleri olumlu yönde etkilemektedir. Ayrıca örgüt kültürü, örgüt paydaşlarının davranışlarını etkileme, temel inanç ve değerlerin örgüt üyelerince paylaşılma düzeylerine bağlı olarak güçlü ve zayıf olarak nitelendirilir (İpek, 1999).

Elde edilen bulgular bir bütün olarak irdelendiği zaman eğitim fakültelerinin tercih edilmesi bağlamında, öğrenciler tarafından algılanan imajlarının ne düzeyde olduğunun araştırılması gerekmektedir. Olumlu bir imaja sahip olarak eğitim fakültelerini tercih eden öğrencilerin bu imajlarını koruma ve devam ettirmede fakültede yer alan örgüt kültürünün de olumlu olması önemli görülmektedir. Bu nedenle eğitim örgütlerinin iç ve dış paydaşları tarafından algılanan örgütsel imaj ve örgüt kültürlerine yönelik ilişkisel ve nedensel araştırmaların gerçekleştirilmesi önerilmektedir.

Kaynaklar / References

- Aksoy, R., & Bayramoğlu, V. (2008). Sağlık işletmeleri için kurumsal imajın temel belirleyicileri: Tüketici değerlemeleri. *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(7), 85-96.
- Alvesson, M. (1990). On popularity of organizational culture. *Acta Sociologica*, 33(1), 31-49.
- Alvesson, M. (2002). *Understanding organizational culture*. London: Sage Publications Ltd.
- Brown, A. (1992). Organizational culture: the key to effective leadership and organizational development. *Leadership & Organizational Development*, 13(2), 3-6.
- Can, A. (2008). Örgüt kültürünün hastanelerde toplam kalite yönetimi uygulamalarına uygunluğunun testine yönelik bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13(3), 293-307.
- Cerit, Y. (2006). Eğitim fakültesi öğrencilerinin üniversitenin örgütsel imaj düzeyine ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 12(47), 343-365.
- Christian, R. C. (1959). How important is the corporate image?. *The Journal of Marketing*, 24(2), 79-80.
- elik, V. (2002). *Okul kültürü ve yönetimi*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Denison, D. R. (1996). What is the difference between organizational culture and organizational climate? A native's point of view on a decade of paradigm wars. *The Academy of Management Review*, 24(3), 619-654.
- Dichter, E. (1985). Commentary: what's in an image. *The Journal of Consumer Marketing*, 2(1), 75-81.
- Easton, A. (1966). Corporate style versus corporate image. *Journal of Marketing Research*, 3(2), 168-174.
- Erdem, F., & İşbaşı, O. J. (2001). Eğitim kurumlarında örgüt kültürü ve öğrenci alt kültürünün algılamaları. *Akdeniz Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 1, 33-57.
- Erdoğan, B. Z., Develioğlu, K., Gönüllüoğlu, S. & Özkaya, H. (2006). Kurumsal imajın şirketin farklı paydaşları tarafından algılanışı üzerine bir araştırma. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15, 55-76.
- Fiş, A. M., & Wasti, S. A. (2009). Örgüt kültürü ve girişimcilik yönelimi ilişkisi. *ODTÜ Gelişme Dergisi* (Özel Sayı), 35, 127-164.
- Giriz, S. (2003). Örgüt kültürü çalışmalarında yönetsel yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 9(35), 374-397.
- Gray, E. R., & Balmer, J. M. T. (1998). Managing corporate image and corporate reputation. *Long Range Planning*, 31(5), 695-702.
- Hatch, M. J., & Schultz, M. (1997). Relations between organizational culture, identity and image. *European Journal of Marketing*, 31(5/6), 356-365.

- Hofstede, G. (1998). Identifying organizational subcultures: An empirical approach. *Journal of Management Studies*, 35(1), 1-12.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi: Teori, uygulama ve araştırma* (Çeviri Editörü: S. Turan). Ankara: Nobel.
- Ivy, J. (2001). Higher education institution image: A correspondence analysis approach. *The International Journal of Educational Management*, 15(6/7), 276-282.
- İpek, C. (1999). *Resmi ve liseler ve özel liselerde örgütsel kültür ve öğretmen öğrenci ilişkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Javalgi, R. G., Traylor, M. B., Gross, A. C., & Lampman, E. (1994). Awareness of sponsorship and corporate image: an empirical investigation. *Journal of Advertising*, 23(4), 47-58.
- Karabey, C. N. (2005). *Örgütsel özdeşleşme, örgütsel imaj ve örgütsel vatandaşlık davranışı ilişkisi: Bir uygulama*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Karadağ, E. (2009). Spiritual leadership and organizational culture: A study of structural equation model. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 9(3), 1357-1405.
- Kazoleas, D., Kim, Y., & Moffitt, M. A. (2001). Institutional image: A case study. *Corporate Communications*, 6(4), 205-216.
- Köse, S., Tetik, S., & Ercan, C. (2001). Örgüt kültürünü oluşturan faktörler. *Yönetim ve Ekonomi*, 7(1), 219-242.
- Küçük, F. (2005). İnsan kaynakları açısından kurumsal imaj. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(2), 247-266.
- Leifeste, K. (1999) *A Study of the Process of Importing a Culture of Success*, Texas Technology University, Digital Dissertations, Pub.no: AAT 9925639.
- Lievens, F., Hoyer, G. V., & Anseel, F. (2007). Organizational identity and employer image: Towards a unifying framework. *British Journal of Management*, 18, 45-59.
- Marcoulides, G. A., & Heck, R. H. (1993). Organizational culture and performance: proposing and testing a model. *Organization Science*, 4(2), 209-225.
- Morey, N., & Luthans, F. (1985). Refining the displacement of culture and the use scenes and themes in organizational studies. *Academy of Management Review*, 10(2), 219-229.
- Nguyen, N., & Leblanc, G. (2001). Corporate image and corporate reputation in customers' retention decisions in services. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 8(4), 227-236.
- Ouchi, W. G., & Wilkins, A. L. (1985). Organizational culture. *Annual Review of Sociology*, 11, 457-483.
- Peltekoğlu, F. B. (2004). *Halkla ilişkiler nedir?*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Saracel, N., Özkara, B., Karakaş, M., Yelken, R., Vatandaş, C., Bayram, A. K. vd. (2001). Afyon Kocatepe Üniversitesi'nin kurumsal imajı: Afyon halkının üniversiteyi algılaması tutum ve beklentilerine ilişkin araştırma. Afyon: AKÜ Yayınları.
- Sipahi, B., Yurtkoru, S., & Çınko, M. (2006). *Sosyal bilimlerde SPSS'le veri analizi*. İstanbul: Beta Yayın Dağıtım.

- Stolp, S. (1996). Leadership for school culture, *Emergency Librarian*, 23(3). 20-23.
- Şimşek, N., & Fidan, M. (2005). *Kurum kültürü ve liderlik*. Konya: Tablet Yayıncılık
- Şişman, M. (2002). *Örgütler ve kültürler*. Ankara, Pegema Yayıncılık.
- Taşkın, E., & Sönmez, S. (2005). Kurumsal imaj oluşturmada halkla ilişkilerin rolü ve bir alan araştırması. *Akademik Bakış Uluslar arası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi*, 7, 1-27.
- Vigoda-Gadot, E., Vinarski-Peretz, H. & Ben-Zion, E. (2003). Politics and image in the organizational landscape an empirical examination among public sector employees. *Journal of Managerial Psychology*, 18(7/8), 764-787.
- Yılmaz, K., & Oğuz, E. (2005). Eğitim bilimleri fakültesi öğrencilerinin fakülte kültürüne ilişkin algıları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(1), 101-122.

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				-
	η	168	298				466
	%	36.1	63.9				100
Eğitim Düzeyi		İlkokul	Ortaokul	Lise	Üniversite		-
	η	206	64	120	74		464
	%	44.4	13.8	25.9	15.7		100
Okul Türü		Kamu	Özel				-
	η	448	22				470
	%	95.3	4.7				100
Çocuğunun Sınıf Düzeyi		1. sınıf	2. sınıf	3. sınıf	4. sınıf	5. sınıf	-
	η	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)	
		η	Alpha	η	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 çözümlemelere 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 (η) 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

Faktörler	η	X	SS	Z	p
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*¹ (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.

¹ 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	η	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	η	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	η	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	η	X	SS	$X_{sıra}$	χ^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 neysek 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 çalışmaları 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
- 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.

Patterns and Forms of Violent Behaviors Encountered Among Pupils in Turkish Public Schools¹

SELAHATTİN TURAN

ZUHAL ÇUBUKÇU

PINAR GİR MEN

Eskişehir Osmangazi University

Abstract: In this study, the types of behavior, within the context of violence, encountered among pupils studied. This study is considered important in the aspect of recognizing the types of violence encountered in schools and impeding them. The main purpose of this study is to find out the perceptions of the teachers about the types of behavior that they observe within the context of violence among pupils in school and the pupils' opinions about the types of the behavior they experience. The study was carried out with the teachers and the pupils in the primary and secondary public schools. 756 pupils and 131 teachers participated in the study. Consequently, the teachers stated that the pupils mostly experienced institutional violence but contrary to what the teachers said, pupils stated that they mostly encountered behaviors including physical, verbal, sexual, emotional violence.

Keywords: Violence, public schools, educational policy

One of the fundamental problems of contemporary societies is the phenomenon of violence. Because of this, violence has become one of the research fields of the social scientist and psychologist. The phenomenon of violence, which emerged with the humankind history, has a complicated structure together with a great deal of individual and social component. Violence is a phenomenon, which always exists and alters in line with the time and society (Coser, 1956; Lewin, 1945). This fact leads to define violence in different forms in different time, society, culture and belief models. It is possible to, individually, consider every sort of behavior, which is bad for health, causes pain, and obstructs the social and emotional development as "violence." Violence is actually a part of human nature and a kind of suppressed behavior. It is the exertion of the power and

¹ The earlier version of this paper presented at the *International Society for Educational Planning (ISEP)*, October 16-19, 2008, Istanbul, Turkey.

strength that individual has to himself/herself, other people, other groups or a society through threatening or employing it. Such behaviors may result in injury or loss (Bulut, 2008; Subaşı, 2001; Subaşı and Akın 2006; Benbenishty and Astor, 2009; Öğülmüş, 1995a, 1995b, 1996; Cornell and Mayer, 2010; Swearer, Espelage, Vaillancourt, and Hymel, 2010). A string of behaviors such as forcing, causing physically or psychological pain, hitting, beating, injuring and torturing are the most common types of violence.

Violence is a form of behavior that is related to aggression. In that sense, violence involves a provocative and wearing action, which is directed towards someone, but from time to time, it involves staying away from actions or being passive. In that context, the definition of violence not only involves all kinds of physical attacks but also includes some verbal actions. Aggression is defined as the totality of the behaviors, which are dashing, forcing and aggressive. According to Steinmetz (1986) violence is physical or any type of negative behaviors that lead an individual to be subjected to intimidation, be injured, and be provoked or be under emotional pressure. Violence is a kind of devastating and destructive aggression. It is a phenomenon, which involves injuring individuals or objects to some extent, is strong, uncontrolled, extreme, sudden and collective or individual (Yıldırım, 1998). Another description of violence is that it is the behaviors directed towards others to damage directly or indirectly their physical, ethical, moral, spiritual integrity, properties and cultural values by one of the sides or some of them. It does not matter to what extent it will cause damage. Such behaviors are common in mutual relationships (Michaud, 1991). Olweus (1999), defined violence as “the aggressive behaviors directed towards an object, another person or oneself to cause pain, injure and disturb.”

Violence depends on so many components in societal level and family and can emerge individually or between individuals. Violence can be broadly defined as not only the intentional physical behaviors against another person but also the unintentional verbal psychological pressure. In that sense, violence is seen as a type of behavior involves restricting the rights and liberties. Aggression, violent behaviors, chaos and terror deeply affect the overall society. The women who are under 30 and have children, girls, adolescent girls, women of all ages, all children, old people, people with disabilities, homeless people, refugees and immigrants, are the ones who are at serious risk of being exposed to violent acts. In societies not

only women, old people, people with disabilities, immigrants, homeless people, but also children seem to be one of the groups who are at the serious risk of being exposed to violent behaviors. It is certain that children are the ones who are the defenseless and mostly affected by the events within the scope of violence.

The behaviors related to violence emerge in the form of disobeying the law, injuring an individual, insulting, wounding someone's pride, disquieting, treating roughly, hurting, using force, overriding others' rights (Erten & Ardalı, 1996; Subaşı & Akın, 2006). One of the most important reasons of the violence is social relationships in society. Violence can be broadly defined as not only the intentional physical behaviors against another person but also the unintentional verbal psychological pressure. In that sense, violence is seen as a type of behavior includes restricting the rights and liberties (Şahin & Beyazova, 2001; Ergil, 2001). Violence, which shows itself in variety forms, is a phenomenon, which we can often encounter, both in individual and social dimensions nowadays. In every society pressure, torment, frightening, intimidation, killing, punishing, rebellion are the types of violence encountered in variety degrees and forms. When we look over violence with regard to its types, we come across physical, emotional psychological, verbal, sexual, economical and so many behaviors as types of violence.

The types of violence encountered in societal and daily life;

- Violence towards oneself: suicide, the behaviors that damage the body.
- Violence between people: the violence towards woman, child, elderly, violence in the family, dating violence.
- Systemized violence: international violence, collective violence, political violence, power violence, violence towards the power.
- Media violence: the violence which is caused by the sounds, the images and the articles in the written press and broadcast media.
- Other types of violence: gang violence, blood feud, street violence, body and human trade, pornography, violence towards homosexual and lesbian, violence towards minorities, violence in school, work and sport.

Due to being multi-dimensional phenomenon, violence can be classified in variety forms. Therefore, with its psychological, moral,

political, economical sides it can be discussed from different point of views. The reasons behind violence can be listed as biological reasons, reasons related to learning; use of violence as a tool of teaching, social reasons, reasons related to the interaction between people. In that case, it can be said that violence does not occur because of only one reason; it is a social problem and stems from the environment. In the last two decades, violence in school has become one of the subjects that is often confronted and receives a lot of attention. Violence in school, bullying and harassment incidents increase or decrease from time to time. Some factors such as increase in urbanization and schooling rates, becoming widespread of means of communication lead to increase in the number of some incidents consist of violence. In this regard, bullying and harassment have been put down on the country agenda. While a rapid urbanization, democracy, human rights and globalization are being experienced nowadays, the subjects related to violence take place on the agenda, too.

Violence in Schools

It is possible to see violence in education institutions both as the patterns and rules of the institution, as a form of teaching staff's, school administrators', teachers' behaviors and as a form of the behaviors among pupils who is schooling in the education institutions or as a form of school officials' manners to their own institution. The concept of 'violence in school' used in a sense that it defines the behaviors like aggression and crime which cause negative results on the school atmosphere, break the learning process of the pupils and obstruct their developments. Violence in school consists of so many intentional behaviors such as psychical and psychological injuries and giving damage to real estate. These incidents also involve the behaviors, which differ in severity and frequency. The behaviors like homicide, using gun, sexual harassment, fight, bullying, verbal threat, intimidation, whipping, gang violence, rape, hate violence, vandalism, physical or verbal harassment on the school way, behave harshly towards beloved can be seen as the behaviors, including violence, in schools (Astor and Meyer, 2001; Bulut, 2008; Çınkır & Karaman-Kepenekçi, 2003; Öğülmüş, 2006). In other words, violence in school emerges in the form of a threatening environment, physical harm, emotional pressure and this situation is a big handicap for pupils' success. Violence in school is one of the forms of emerging of adults' reactional

life. Children are both perpetrators and victims. The violence incidents can be prevented by the help of the effective curriculums that will be put into practice at the schools.

Studies indicate that, in the Turkish public schools, the types of violence experienced in schools emerge as a form of fighting, swearing, quarrel and verbal attacks. The types of violence that the pupils claim that they experience are as follow; the knife and gun fights result in injury, the fight are caused by the people out of school, the violence incidents which are caused by the gangs which are formed inside and outside of school, the violence incidents experienced to extort money, the fights that happen due to girl-boy friendship (Radikal, 2008). Other types of violence are common situations for both pupils and teachers. The way how the pupils and the teachers balance the incidents that happen in their schools will affect the ways of evaluating the violence problem in their schools. Within the context of a school, teachers', pupils' and the public's judgments about the size of the problem or security are not same as the estimations about the behavioral incidents. For example; although pupils and teachers might be able to be aware of the violence incidents frequently happen in their school, they might be able to be unwilling to admit that the school environment has a violence problem. If we look at from a realistic perspective, while a school may be safe from some aspects and within some sub-contexts, it may not be safe from other aspects. For example; during lessons classroom is considered a safe place, on the other hand, the cafeteria is considered dangerous. While some pupils totally avoid sub-contexts, others may be exposed to danger (Astor & Meyer, 2001).

In the first stages of the process of socialization, children determine how to behave in some situations observing the people around them and imitating them. Within that context, when the behaviors involve violence are taken into consideration, it is possible to say that those types of behaviors can be learned. The point of view, which advocates that violence is a learned behavior, draws attention to the fact that it is also used as a method of teaching. The child who has witnessed the use of violence to secure discipline in school and home assimilates it as a role while solving a problem and sees it as a natural option. Family environment plays a significant role in the process of learning violence. Attitudes of parents, uneducated parents, education system, economical insufficiency of country, minority of art and sports centers for teenagers, computer games, imaginary violence that the internet websites consist,

publications including violence in the media are regarded as factors in the spreading of violence in schools. That subject has come to the fore because of the rapid developments in the communication technology and widely consumption of the mess media, which has a hold over the society. In the frame of the process of socialization, it is important not only to realize that aggressive behavior learned during childhood and adulthood emerge by the effects of the mess media but also to solve the problems that are caused by those behaviors. The problems, which are the results of the violence incidents among people who live in a society, should be seen as a part of social life. It is significant to understand and analyze. To be able to prevent people trying to solve their problems using force it is necessary to make individuals identify themselves and improve their empathy skills during their social life.

In recent years, violence in school is seen as a serious and multi-dimensional problem. The violence phenomenon, which has many dimensions including physical, emotional, sexual, political, and institutional, and severity has become a situation, which is frequently encountered in schools, as occurs in every part of society. That situation makes it necessary to debate on violence, do academic studies, take precautions according to the results of the researches. Teachers and administrators' views about school bullying were brought forward in public schools. Educators declares that pushing as a form of physical bullying, name-calling and teasing as a form of verbal bullying, giving damage to the properties as a form of emotional bullying, saying sexuality contented words as a form of sexual bullying are the most common types of bullying behaviors that were encountered in schools. The conclusion was that bullying occurs mostly in the school garden and boys use bullying to solve their problems because they do not know how to solve them. Kapçı (2004) indicates that the types and prevalence rates of bullying that 4th and 5th grade pupils are exposed, whether there is difference in the type of bullying depending on socioeconomic status, grade and gender, how the level of self-respect, depression, state and constant anxiety differs when a pupil is exposed and isn't exposed to bullying were explored. According to the research %40 of the pupils were exposed to physical, verbal, emotional and sexual bullying. It was also found that bullying was more related to psychological variables, rather than demographic ones. The studies further indicate that 7th and 8th grade pupil' views about the violence and the harassment, which was encountered in schools. In the

study, it was examined which behaviors pupils conceptualize as violence, which ones they conceptualize as harassment. According to the results of the research, the pupils categorized the violence as verbal, psychical and sexual.

Verbal violence involved disrespect, being humiliated, command, slander, lie, gossip; psychical violence involves fighting, blow, spitting, pulling and tearing out hair. In a study, by Akgün, Araz and Karadağ (2007), it was aimed to set up a training program for pupils to teach how to deal with disputes. This program was set to teach pupils to solve the disputes constructively, improve their dispute solving skills and to diminish their aggression tendencies. The research demonstrated that the training program for solving disputes had reduced the pupils' constructive dispute solving skills. While pupils' aggression tendencies and behavior disorders lessened in some classes at the end of the training, nothing changed in some classes. In the research done by Deveci, Karadağ and Yılmaz (2008) 5th grade pupils' perception of violence, the types of violence they face to face around them, suggestions for preventing violence, their feelings about violence were determined. At the end of the study, it was seen that pupils had defined violence in different forms such as fighting, beating, maltreating, swearing, yelling, injuring. At the same time, children described violence incidents they mostly came across around them as fighting, beating, snatching, extortion, burglary. To prevent violence children suggested some solving problems like by talking, calling police, and warning, being tolerant and lovely, and behaving respectfully. They also expressed their feelings about violence as sadness, fear, revenge, feeling bad and getting excited. With the help of school-parent cooperation, some necessary precautions should be taken to lessen the violence incidents pupils come across around them. According the results of the study 'Comparing the Proportion of Whipping in Schools Between 1992 and 2002' done by Gözütok, Er ve Karacaoğlu (2006), whereas the psychical punishment that the pupils mostly experience was slapping in 1992, pulling ear took its place in 2006. In addition, the study stated that the frequency of being exposed to physical punishment increased comparing to past. The result of the survey done with teachers who work at various primary and secondary schools, pupils study at these schools, teacher candidates demonstrated that whipping had been going on despite all prohibitions. According to the evaluation done at the end of the research, in Turkey parent and teacher authority, both adults and

children assimilated the methods of pressure. The study done by Cowie, Hutson, Öztuğ and Myers (2008) found out that the influence of the grade and peer support on the pupils' perception of safety in school. According to the research results, there was a little difference between the perception of pupil with peer support and without peer support. Beside this, when the correlation between pupils' perceptions and their grades were examined it was found out that seniors defined school as a friendly place and comparing to others felt more safety in toilets and classes. In their study Marachi, Avi and Benbenishty, tried to find out the behaviors in the form of violence that the Arabian children had encountered. According to the research results, the behaviors including violence that the pupils encountered were in the form of force, dead threat, intimidation. Compared to girls, boys were more likely to experience violence. The research done by Motoko and Seunghye (2007) the participants were 150 schools from South Korea and 216 schools from United States. The research consisted of the directors, Math teachers who work at these schools and 8th grade pupils. According to the research results, the percentage of the violence incidents experienced in the United States was higher. According to the pupils of both countries, the percentage of the violence incidents was higher than the one that was reported by the school administration.

The purpose of the study

In this study, within the context of violence, the violent behaviors encountered among pupils in schools were explored. In other words, the main purpose of this study is to identify the views of the teachers, who work in Turkish public schools in the city of Eskisehir, about the forms of behavior within the context of violence and pupils' opinions about the forms of behavior they encounter. The following questions were tried to answer relying on this aim.

1. What do teachers think and feel about the concept of violence?
2. What do pupils think about the violent behaviors that they experience in school?
3. Does the type of violent behavior differ according to gender and grade?
4. What do teachers think about the violent behaviors experienced among pupils?
5. Is there any difference between teachers' and pupils' opinions about the violent behavior?

Methodology

The study was carried out with the teachers and pupils in primary and secondary schools in Eskisehir. 756 pupils and 131 teachers participated in the study. The information about sample group related to pupils was shown in Table 1.

Table 1
The information about sample group related to pupils

Variables	N	%
Gender		
Girl	389	51,5
Boy	367	48,5
Grade		
6	90	11,9
7	146	19,3
8	39	5,2
9	347	45,9
10	134	17,7
Total	756	100,0

It is proposed that bullying experienced in schools can be examined in four different categories like psychological (pushing, kicking etc.) verbal (name-calling, teasing etc.) emotional (excluding, damaging the properties etc.) sexual (harassment with hand, saying sexuality contented words etc.) (Elliot, 1997). The survey “The types of behavior encountered among pupils in schools” (2007) used in the study was upgraded in line with the classifications in the survey “Bullying and Violence” which was prepared by Çınkır and Karaman-Kepenekçi (2003). Two different surveys were prepared as a data collection instrument for teachers and pupils.

The survey applied to pupils had two parts. The first part involved items related to personal information. The second part involved totally 24 items related to types of behavior under five sub-dimensions (types of violence). The survey applied to teachers had two parts. The first part involved totally 26 items related to types of behavior under five sub-dimensions (types of violence). The second part involved an open-ended question, which asked teachers to express their feelings and opinions about the ‘violence’ concept. To test the reliability of the survey “The Types of Behavior Experienced among Pupils in Schools” for each group Cronbach Alpha coefficient was measured. The results of the measurement were shown in Table 2 and Table 3.

Table 2
Reliabilities and the Five Subscales (applied to pupils)

Type of behavior	Items	Reliability (alpha)
Physical	1, 2, 3, 4, 5, 6	,79
Verbal	7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14	,86
Emotional	15, 16, 17, 18	,79
Sexual	19, 20, 21	,72
Institutional	22, 23, 24	,79
Total	24	,91

Table 3
Reliabilities and the Five Subscales (applied to teachers)

Type of behavior	Items	Cronbach's Alpha
Physical	1, 2, 3, 4, 5, 6	,829
Verbal	7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14	,894
Emotional	15, 16, 17, 18	,881
Sexual	19, 20, 21	,800
Institutional	22, 23, 24, 25, 26	,818
Total	26	,940

Arithmetic mean, standard deviation etc were used to analyze the data in quantitative dimension. Together with descriptive statistics techniques, parametric statistics techniques were used in the comparison of binary heap. For independent groups with Equal Variances T-test and for comparison of heaps more than two One Way the Analysis of Variance (ANOVA) techniques were used. After the analysis of variance, when the statistics of the F-test was significant, the source of the difference was searched using the “Tukey HSD” test.

In the analysis of the data in quantitative dimension, the answers of the teachers were examined one by one to identify the primary and secondary school teachers' opinions and feelings about violence. At the end of the examination each opinions and feelings that the teachers had claimed was entitled under a theme by the researchers and an expert. Researchers and the expert worked independently of each other while entitling the themes and sub-themes. The last form of the themes and sub-themes was drawn in line with common sense. The opinions and feelings had been obtained were presented with their frequencies in tables. 91 teachers of 131 primary and secondary school teachers participated in the qualitative dimension of the research.

Findings and Interpretations

The findings, which were grouped under sub-headings according to the survey questions, were interpreted and analyzed. Teachers' feelings and opinions about the concept of 'violence' were grouped under 10 themes. The frequency distribution of the 10 themes that had been identified was shown at table 4.

Table 4

Teachers' feelings and opinions about the concept of 'violence' (N=91)

Feelings and opinions	f
Immorality	23
Use of physical force	13
Inhuman treatment	11
Terror	11
Psychological pressure	9
Defense mechanism	7
Lack of love	6
Fear	5
Illiteracy	3
State	3

When the table 4 is examined, it is seen that twenty-three teachers see violence as immorality. The thought, which sees violence as exerting physical force, comes after that. The violent behaviors the teachers have described as exerting psychical force involve behaviors such as whipping, beating, thrashing, pulling ear. Eleven teachers have described violence as inhuman treatment and terror. As seen in table 4, nine teachers have described violence as psychological pressure. Seven teachers have seen violence as a kind of defense mechanism. Six teachers have described violence as a sign of lack of love. Teachers think that the individuals who do not have human love expose violence. Five teachers' opinions and feelings have gathered under fear theme. It can be thought that those teachers have expressed their opinions and feelings about that subject considering the individuals who are exposed to violence. Three teachers have described violence as the concept of 'illiteracy' which represents being ignorance and inexperienced. In addition, three teachers have described it as state, which is an organizational legal entity. When we examine the statements of the teachers who have described the violence as immorality, it can be said that they think that the ones who perpetrate violence do not take into consideration the forms of behavior and the rules that they have to obey in a society. Immortality can be defined as a kind of lack of good characteristics. Here are some examples of the teachers' feelings and opinions about the 'immorality' theme.

“All types of violence are the result of immorality. The fights that happen at court houses where justice and inequality were put into practice are the indicator of that. Rule of law is influenced by customs and traditions.”

“It is a kind of negative treatment towards someone’s around in the face of an event”

“Unnecessary acts which mustn’t happen”

“Neurotic behaviors which are not appropriate for human beings and are more common in the behaviors of uneducated, impatient, unskilled and selfish people”

“Not to respect people and their lives and opinions”

The teachers who have described violence as physical force agree that people have recourse to behaviors such as whipping, beating, and thrashing in the scope of violence. Here are some examples of the teachers’ feelings and opinions about the ‘use of physical force’ theme.

“Force exposed to others by someone”

“Slap, bullying”

“Physical pressure exposed to someone who is weak by someone who is strong”

The teachers who have described violence as inhuman treatment see it as an indication of becoming inhuman. Here are some examples of the teachers’ feelings and opinions about the ‘inhuman treatment’ theme.

“A concept that I want to think that it doesn’t belong to human beings”

“Whatever happens no body deserve it”

“It is equivalent of being human but not behaving as a human”

The teachers who have described violence as terror see the behaviors such as killing someone, frightening someone, damaging property as an indication of violence. Here are some examples of the teachers’ feelings and opinions about the ‘terror’ theme.

“Feelings such as animosity, hate, revenge”

“Emotionally and physically wearing behaviors that someone is exposed”

“Terror, pain, tears”

The teachers who have described violence as a kind of psychological pressure think that psychological pressure leave permanent trace, effects on individuals. Here are some examples of the teachers’ feelings and opinions about the ‘psychological pressure’ theme.

“It happens in different forms. Physical, psychological, mental etc... I can say that the circumstances which have undesired permanent traces and wear someone’s body and soul out.”

“It is a psychological illness. Externalizing the feelings which are nice but incomplete and haven't been experienced, misdirecting the feelings”

The teachers who have described violence as a kind of defense mechanism support the assumption that it is observed in similar forms in different individuals and individuals cannot consciously comprehend it by themselves because it is unconscious and automatic. Here are some examples of the teachers' feelings and opinions about the 'defense mechanism' theme.

“It is a method used by the people who have internal problems. These people who exert violence are problematic; when they use violence against others, the victims become problematic individuals as well”

“It is defense mechanism of unhappy people. It is vicious circle of the people who cannot express themselves”

“They are reactional applications that someone does to live and continue his/her existence.

The teachers who have described violence as the indication of lack of love think that a person who is lack of love can have recourse to violence. Here are some examples of the teachers' feelings and opinions about the 'lack of love' theme.

“Horror, fights, misery”

“Love should take the place of the violence which still exists in our society. Love should take the place of the problems solved with violence”

“It is one of the most common illnesses whose medicine is love”

The teachers who have described violence as fear express their feelings thinking the individuals who are exposed to violence. They define the feelings against an encountered or expected danger as sadness, pain, anxiety. Here are some examples of the teachers' feelings and opinions about the 'fear' theme.

“A power I have never experienced, In addition I don't want to experience. When I hear the word 'violence' the first thing that comes to my mind is the husbands who beat their wives.”

“It is the thing that I am afraid of a lot”

The teachers who have described violence as illiteracy emphasize that those kinds of behaviors are illiteracy and inexperience. Here are some examples of the teachers' feelings and opinions about the 'illiteracy' theme.

“Something that illiteracy has caused”
“It shows that the person who use violence is helpless and miserable”
“It is a concept which mustn't be put into practice. If there is violence, there is no education”

The teachers who have described violence as state match violence with the state, which is an organizational legal entity. Here are some examples of the teachers' feelings and opinions about the 'state' theme.

“State”;
“State policy”

What do pupils think about the violent behaviors they have experienced in school?

To form an average opinion about pupils' views about the violent behaviors experienced in school, arithmetic mean and standard deviation of the answers were calculated. Findings were shown in table 5.

Table 5

Pupils' Views about the Violent Behaviors Experienced in School

Type of behavior	N	\bar{X}	S
Physical	756	4,70	,54
Verbal	756	4,32	,72
Emotional	756	4,43	,80
Sexual	756	4,60	,76
Institutional	756	4,66	1,18
Total	756	4,14	,58

When the finding is examined, it is seen that the pupils who has engaged in the survey have different opinions about the violent behaviors they experienced in school. When Table 5 is examined, it is seen that physical violence, which arrives at average of 4.70, has the highest average. Institutional violence which arrives mean 4,66 comes after that. The averages of other types of violence are as follow; Sexual violence arrives mean 4,60, emotional violence arrives mean 4,43, verbal violence arrives mean 4,32. Those findings demonstrate that pupils mostly experience physical violence such as beating, whipping, kicking, slapping, and pulling hair or ear, physical jokes. Institutional violence, which involves breaking tables and desk, drawing or writing something on the walls, polluting the shared areas and toilets, comes after that. It is seen that pupils rarely experience verbal violence. Pupils think that they are rarely exposed to teasing, name- calling and swearing.

Does the type of violent behavior experienced in school differ according to pupils' gender?

The variables in this study were gender and grade. The findings related to the distribution of different types of violent behavior that the pupils' experienced in school according to their gender were shown in table 6.

Table 6

The Types of Violent Behavior That the Pupils' Experienced in School According to Gender

Behaviors/Gender		N	\bar{X}	S	df	t	p
Physical	Girl	389	4.70	.48	754	.041	.968
	Boy	367	4.69	.58			
Verbal	Girl	389	4.33	.69	754	.601	.548
	Boy	367	4.30	.74			
Emotional	Girl	389	4.39	.79	754	-1.095	.274
	Boy	367	4.46	.79			
Sexual	Girl	389	4.64	.74	754	1.608	.108
	Boy	367	4.55	.78			
Institutional	Girl	389	2.54	1.09	754	-2.817	.005
	Boy	367	2.78	1.26			
Total	Girl	389	4.12	.54	754	-.854	.393
	Boy	367	4.16	.63			

When the types of violent behavior that pupils experience according to their gender in school are examined, it is seen that except institutional violence, other types of violent behavior exposed to both girls and boys are almost same. There is not a significant difference. That leads us to the conclusion that the types of violent behavior does not differ according to the pupils' gender. According to the findings, the use of institutional violence differs between boys and girls. A greater number of boys than girls damage the school property.

Does the type of violent behavior experienced in school differ according to grade?

The findings related to the distribution of different types of violent behavior that pupils experience in school according to their grade were shown in table 7.

Table 7
The Types of Violent Behavior That the Pupils' Experienced in School According to

<i>Grade</i>						
Behaviors/Grade	N	\bar{X}	S	df	F	p
Physical						
6	90	4.47	.57	751.4	7.438	.000
7	146	4.62	.49			
8	39	4.65	.46			
9	347	4.79	.43			
10	134	4.71	.73			
Total	756	4.70	.53			
Verbal						
6	90	4.11	.72	751.4	10.172	.000
7	146	4.12	.77			
8	39	4.05	.77			
9	347	4.43	.63			
10	134	4.47	.75			
Total	756	4.32	.71			
Emotional						
6	90	4.26	.68	751.4	7.106	.000
7	146	4.20	.91			
8	39	4.23	.82			
9	347	4.54	.71			
10	134	4.53	.85			
Total	756	4.43	.79			
Sexual						
6	90	4.68	.49	751.4	1.705	.147
7	146	4.56	.79			
8	39	4.33	.90			
9	347	4.62	.73			
10	134	4.60	.89			
Total	756	4.60	.76			
Institutional						
6	90	2.35	.94	751.4	2.590	.036
7	146	2.57	1.21			
8	39	2.52	1.20			
9	347	2.77	1.16			
10	134	2.70	1.32			
Total	756	2.66	1.18			
Total						
6	90	3.98	.48	751.4	6.959	.000
7	146	4.01	.62			
8	39	3.96	.66			
9	347	4.23	.51			
10	134	4.20	.70			
Total	756	4.14	.58			

When the types of violent behavior that pupils experience according to their grade in school are examined, it is seen that grade has influence on the types of violent behavior such as physical, verbal and sexual violence. It can be said that there is significant difference among the types of behavior. The findings demonstrate that grade has influence on the frequency of exposure to the violent behaviors. How pupils' feelings and thoughts are affected by those violent behaviors is also associated with grade. It can be said that their age, peer relationships, individual differences has influence on their evaluation of the violent behaviors they experience.

What do teachers think about the violent behaviors they encounter in school?

To form an average opinion about teachers' views about the violent behaviors they observe among pupils in school, arithmetic mean and standard deviation of the answers were calculated. Findings were shown in table 8.

Table 8
Teachers' Views About the Violent Behaviors They Observe Among Pupils in School

Behaviors	N	\bar{X}	S	df	t	p
Physical	131	2.46	.75	885	41.034	.000
Verbal	131	2.69	.75	885	23.770	.000
Emotional	131	2.56	.86	885	24.376	.000
Sexual	131	1.91	.81	885	36.761	.000
Institutional	131	3.00	.85	885	-3.208	.001
Total	131	2.60	.64	885	28.502	.000

When the finding is examined, it is seen that the teachers who participated in the survey has different opinions about the violent behaviors they observe among pupils in school. When Table 8 is examined, it is seen that institutional violence which arrives at average of 3, 00 has the highest average. Verbal violence, which arrives at average of 4, 66 come after that. The averages of other types of violence are as follows; Emotional violence arrives at average of 2, 56, physical violence arrives at average of 2,46, sexual violence arrives at average of 1,91. The findings demonstrate that teachers agree on that pupils mostly engage in institutional violence, which involves behaviors that damage the institution such as breaking tables and desk, drawing or writing something on the walls, polluting the shared areas and toilets. Verbal violence, which included teasing, name-

calling, swearing, slandering, threat, and gossip, came after that. Teachers think that they rarely observe sexual violence among pupils.

The differences between the teachers and pupils' views about the types of violent behaviors encountered in school

The findings related to the differences between the teachers and pupils' views about the types of violent behaviors encountered in school were shown in table 9.

Table 9
The Differences Between the Teachers' and Pupils' Views

Behaviors	Teacher			Pupil			df	t	p
	N	X	S	N	\bar{X}	S			
Physical	131	2.467	.752	756	1.300	.538	885	41.034	.000
Verbal	131	2.693	.752	756	1.677	.719	885	23.770	.000
Emotional	131	2.568	.866	756	1.569	.796	885	24.376	.000
Sexual	131	1.918	.811	756	1.397	.764	885	36.761	.000
Institutional	131	3.007	.853	756	3.339	1.187	885	-3.208	.000
Total	131	2.601	.648	756	1.753	.588	885	28.502	.000

When the finding is examined, it is seen that teachers who participated in the survey agree on that pupils mostly employ institutional violence. Contrary to teachers' views, pupils agree on that they mostly experience physical, verbal, sexual and emotional violence.

Results and Recommendations

Results

While teachers were expressing their feelings and opinions about the concept of 'violence', they stated that they had mostly observed incidents such as beating, slapping, bullying, fighting, snatching, usurping, burglary, injuring the animals, stabbing, yelling. In addition, they mentioned the violent incidents in movies, series and murder incidents in television. In addition, they referred to feelings like animosity, hate, revenge, terror and tear. Finally, they defined violence in different forms such as immorality, exertion of physical force, inhuman treatment, terror, psychological pressure, defense mechanism, lack of love, fear, illiteracy, state.

The types violent that the pupils experience in school are physical, institutional, sexual, emotional verbal violence. The influence of grade and gender on the types of violent behaviors pupils experience in school were examined. According to the correlation between gender and violence, the exertion of institutional violence differs between boys and girls. A greater number of boys than girls damage the school property. According to the correlation between grade and violence, grade has great influence on the types of violent behavior such as physical, verbal and sexual violence. The types of violent behavior pupils experience vary between primary and secondary school.

The teachers have lined the types of violent behaviors they have observed among students up from the more to the less as follow; institutional, verbal, emotional, physical and sexual behaviors. Teachers and pupils have different point of views about the types of violent encountered in school. Teachers agree on that pupils mostly employ institutional violence. Contrary to teachers' views, pupils agree on that they mostly experience physical, verbal, sexual and emotional violence.

Recommendations

It is important that parents and school should be in cooperation to lessen and prevent the violent incidents in schools. School administrator, teachers and parents should do something, which is good for pupils. Parents and teachers should work together to create a convenient learning environment. Pupils will be more successful if their learning experiences at home support their attempts to learn at school. For example parents should give their children freedom of choose, support their ideas, opinions and interests, be a model being citizen, behave equal, debate on local, national, international events, bring magazines, newspapers, encyclopedias, books at home, support children to watch appropriate television programs.

In primary school, which is the obligatory stage of Turkish Education System, pupils consciously gain knowledge, skills, attitudes, values. Thus, education in primary school is considered an advantage against the violence incidents. Several lessons in Primary School Curriculum aim to get comprehend the basic citizenship rights and responsibilities to pupils. As a result, pupils learn how to behave in a society. They realize which behaviors they should and should not do. Program involves some conscious learning activities, which are carried out to prevent violence

incidents. It is a fact that such activities will be effective to reduce violence incidents in future because today's pupils are tomorrow's adults.

Specialists in educational psychology service are responsible for preventing violence incidents in school. Educational psychologists have important duties such as to prepare educational programs about 'compromise' and 'solving disagreements without using violence', to give seminars on such kind of subjects to pupils, teachers, and administrators, school's staff, to teach problem solving skills. All of them will contribute to preventing violence incidents that happen in our schools.

Violence is an individual, social and educational problem. It is seen as an important field of study on behalf of parents and educators. It tries to identify the risk factors which cause it, the long-term and short term effects of violence. According to those findings it tries to plan avoidance strategies. Educators expect that experts will do new researches related to that study field. The results of such kind of research should be discussed and investigated in lessons related to educational sciences. Thus it will be a great advantage for teacher candidates to improve their perspectives related to their roles in future. In that context, it can be suggested that case studies, which exemplify real life applications, should be investigated more often in the theoretic lessons, which are presented in the frame of pre-service teacher training program.

References

- Akiba, M., & Han, S. (2007) Academic differentiation school achievement and school violence in the USA and South Korea. *Compare: A Journal of Comparative Education*, 37, 201–219.
- Astor, R., & Meyer, H. (2001). The conceptualization of violence-prone school subcontexts. *Urban Education*, 36 (3) 374-399.
- Akgün, S., Araz, A., & Karadağ, S. (2007). Anlaşmazlıklarımızı çözebiliriz: İlköğretim öğrencilerine yönelik bir çatışma çözümü eğitimi ve psiko-sosyal etkileri [We Can Solve the Disagreements: A Dispute Solving Education Oriented Towards Students in Primary School and Psycho –Social Effects]. *Türk Psikoloji Dergisi*, 22(59), 43-67.
- Benbenishty, R., & Astor, R. A. (2009). *School violence in context culture, neighborhood, family, school, and gender*. London: Oxford Scholarship Online.
- Bulut, S. (2008). Okullarda görülen öğrenciden öğrenciye yönelik şiddet olaylarının bazı değişkenler açısından arşiv araştırması yöntemiyle incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 23-38.

- Coser, L. A. (1956). *The functions of social conflict*. Glencoe, IL: Free Press
- Çinkır, Ş., & Karaman-Kepenekçi, Y. (2003). Öğrenciler arası zorbalık [Bullying among students]. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 34, 236-253.
- Cornell, D. G. and Mayer, M. J. (2010). Why do school order and safety matter? *Educational Researcher*, 39 (1), 7-15.
- Cowie, H., Hutson, N., Öztuğ, O., & Myers C. (2008) The impact of peer support schemes on pupils' perceptions of bullying, aggression and safety at school. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 13, 63-71.
- Deveci, H., Karadağ, R., & Yılmaz, F. (2008). İlköğretim öğrencilerinin şiddet algıları [Primary school students' perception of violence]. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(24), 351-368.
- Erten, Y., & Ardalı, C. (1996). Saldırganlık, şiddet ve terörün psikososyal yapıları [Psycho-social structure of aggressiveness, violence and terror] . *Cogito*, 6-7, 143-163.
- Elliot, M. (1997). *101 ways of dealing with bullying*. London: Hodder Children's Book.
- Elliott, D. S., Hamburg, B. A., & Williams, K. R. (1998). *Violence in American schools: A new perspective*. NY: Cambridge University Press.
- Ergil, D. (1980). *Türkiye'de terör ve şiddet* [Terror and violence in Turkey]. Ankara: Turhan Kitabevi.
- Gözütok, F. D., Er, O., & Karacaoğlu, C.(2006). *Okullarda dayak: 1992-2006 yılları karşılaştırması*. I. Şiddet ve Okul: Okul ve Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Önlemler Tedbirler Sempozyumu. İstanbul, 28-31 Mart 2006.
- Kapçı, E. G. (2004). İlköğretim öğrencilerinin zorbalığa maruz kalma türünün ve sıklığının depresyon, kaygı ve benlik saygısıyla ilişkisi. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1), 1-13.
- Kocacık, F. (2001). Şiddet olgusu üzerine. *CÜ İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 2 (1), 1-7.
- Lewin, K. (1948) *Resolving social conflicts; selected papers on group dynamics*. Gertrude W. Lewin (ed.). NY: Harper & Row.
- Marachi, R., Avi, A. & Benbenishty, B. (2007). Effects of teacher avoidance of school policies on student victimization. *School Psychology International*. 28, 501-518.
- Michaud, Y. (1991). *Şiddet* [Violence]. İstanbul: İletişim Yayınevi.
- Olweus, D. (1999). *The nature of school bullying: A cross national perspective*. London: Routledge.
- Özönder, C., Sağlam, S., Aksoy, E., Uluocak, Ş., & Köktürk, V. G. (2005). *İlköğretim okullarında şiddet ve taciz*. Ankara: KÖK Sosyal ve Stratejik Araştırmalar.
- Swearer, S. M., Espelage, D. L., Vaillancourt, L., and Hymel, S. (2010). What can be done about school bullying linking research to educational practice. *Educational Researcher*, 39 (1), 38-47.
- Subaşı, N. (2001). Violence against women and effects on women's health. *Aktüel Tıp Dergisi*, 6(1), 83-87.
- Subaşı, N., & Akın, A. (2006). Kadına yönelik şiddet: nedenleri ve sonuçları [Violence oriented towards woman: reasons and consequences]. www.huksam.hacettepe.edu.tr/yay.shtml.Date:15.07.2008

- Şahin, F., & Beyazova, U. (2001). Çocuğun şiddetten korunma hakkı. *Milli Eğitim-Online, 151*, [Online]: <http://www.meb.gov.tr> adresinden 28.01.2010 tarihinde ulaşılmıştır.
- Öğülmüş, S. (1995a). *Okullarda (Liselerde) şiddet ve saldırganlık*. Yayınlanmamış Araştırma Raporu. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Öğülmüş, S. (1995b). *Tahripçilik*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Öğülmüş, S. (2006). Okullarda şiddet ve alınabilecek önlemler. *Eğitime Bakış, 2(7)*, 16-24.
- Öğülmüş, S. (1996). *Liselerde şiddet olaylarının psikolojik temelleri*. Ankara: Türk Yurdu Yayınları.
- Vatandaş, C. (2003). Aile ve şiddet Türkiye’de eşler arası şiddet [Family and violence: partner violence in Turkey]. Ankara: Uyum Ajans.
- Violence Against Women (1996). *WHO Consultation Geneva, 5-7 February, FRH/ WHD/96.27*.
- Yıldırım, A. (1998). *Sıradan şiddet*, İstanbul: Boyut Kitapları.

Mapping Principal Preparation in Alberta, Canada

CHARLES F. WEBBER

Thompson Rivers University

SHELLEYANN SCOTT

University of Calgary

Abstract: This research project investigates the effectiveness of principal preparation programs for early-career principals using the question *How useful are principal preparation programs to novice principals?* This paper maps the formal and informal principal preparation opportunities available in Alberta, Canada. The analysis was part of the International Study of Principal Preparation designed to explore leadership development in 13 countries. The social, political, and economic context of Alberta is outlined to provide a backdrop for the education system in which principals' practice. The study employed a mixed-methods design comprised of three stages: mapping of principal preparation programming using a range of information sources, case studies of school principals in the first three years of their appointments, and a questionnaire administered to a sample of early-career principals in each country represented by the ISPP research team. This article reports the first stage mapping of principal preparation programming in Alberta, Canada. Principal preparation in Alberta is described in terms of its intended audience, content, structure, deliverers, delivery modes, credentials, and pedagogy. Leadership development opportunities that are described include non-credit in-service, graduate certificates and graduate diplomas, master's degrees, and doctoral degrees. Informal programs may be powerful but variable in terms of rigor. The laddering from graduate certificate-graduate diploma-master's degree may provide an articulation pathway that more traditional programs preclude. Formal programs may link local, national, and international evidence more strongly than their informal counterparts. The mapping of principal preparation in Alberta, Canada, suggests that leadership development has evolved over the history of the province and nation and, therefore, so must leadership development programming. The mapping also suggests that principal preparation should attend more to the needs of all citizens in Alberta, not just the majority. There is a need for ongoing cross-cultural examinations of leadership development and its impact on principals' identities and professional practices. The authors caution against "credential creep" in that more certificates, diplomas, and degrees do not necessarily mean better leadership without adequate attention to the social, political, and economic environments in which leaders practice. Also, the potential benefits of inter-institutional collaboration among organizations and across cultures should be explored in future studies. Finally, the authors do not suggest a one-size-fits-all model for leadership development but, rather, they offer a set of insights intended to inform other professional developers.

Recent research from around the world suggests that principal preparation programs should be offered to principals to prepare them for the complexities of this important role (Cowie, Crawford, & Turan, 2007). Programs should address the particularities of the communities principals serve and help aspiring principals understand the expectations that they must meet (Mulford, 2004). The format of principal preparation “may include mentoring, learning sets, field observation and analysis, school visits, case studies and focus group meetings” (Cheung & Walker, 2006, p. 405). In the context of globalization, cross-cultural comparisons, particularly those that include consideration of societal contexts, are valuable for informing leadership development approaches in specific countries. As Turan (2000, p. 544) stated,

The idea of understanding society and its interrelation with schools has long been ignored by educational reformers and leaders. Educational reforms and studies have focused on the school and ignored its relationship with the different dimensions of social, political and economic life.

Moreover, as Webber and Robertson (2003) noted, it is, “More important than ever [that] leaders to be able to adapt to this changing world and to develop cross-cultural literacy and sensitivity” (p. 15). The International Study of Principal Preparation (ISPP) (<http://ucalgary.ca/~cwebber/ISPP/>) is a response to the need for greater cross-cultural understanding of educational leadership and how it can be developed.

The ISPP is an international collaboration of scholars spanning a wide range of countries: Australia, Canada, England, Germany, Jamaica, Mexico, New Zealand, Scotland, South Africa, Tanzania, Turkey, the United States, and China. This research project investigates the effectiveness of principal preparation programs for early-career principals. Therefore, the research question is, *How useful are principal preparation programs to novice principals?* The findings from this study are intended to inform leadership development programs around the world.

The ISPP was designed as a three-stage study. Stage one involved the mapping of existing principal preparation in participant countries. In stage two case studies were conducted in each country to describe the early-career experiences and perceptions of novice leaders. In stage three a common survey instrument, based on the findings of preceding stages, is being administered internationally. The qualitative and quantitative data will be used to inform principal preparation and the scholarly community.

The ISPP provides the opportunity for unique insights into leadership development across culturally diverse settings, not just Western

contexts. Cross-cultural collaborations nurtured by the ISPP provide new perspectives that expand and challenge our assumptions about educational leadership, contexts, professional relationships, and behaviors of all members of the school community. The research typology exemplified by the ISPP is possible only because of the convergence of new technologies, global migration patterns, and the willingness of current scholars to embrace both similarities and differences.

This report is a description of principal preparation in the province of Alberta in Canada. Principal preparation in this setting will be described in terms of its intended audience, content, structure, deliverers, delivery modes, credentials, and pedagogy. We will close with a discussion of the implications for “boundary-breaking” leadership preparation (Robertson & Webber, 2002).

Context

What follows is a brief overview of the Alberta setting and its education system. The context will be described in terms of demographics and immigration patterns, economy, governance systems, educational frameworks, quality assurance, and educator appointment requirements.

Alberta is a prosperous western Canadian province with a wealth of natural resources (Government of Alberta, 2010c). The province is the site of the second largest crude oil reserves in the world and of 70% of Canadian coal deposits. Alberta is also the site of the largest petrochemical industry in Canada and, as a result, exports petrochemical-based products around the world. Alberta’s agricultural industry is the second largest in Canada and is predominantly focused on cattle and other livestock, plus grain crops such as wheat, oats, barley, canola, and peas. The forestry industry in Alberta draws on over 38,000,000 hectares of woodlands, which is approximately 60% of the total provincial land base. This strong natural resource base is complemented by the manufacturing, research and development, food processing and professional service industries. The provincial economic base is enhanced further by a strong tourism industry that generates over \$5 billion in annual revenues. A major boost to the Alberta economy came from more open trade with the North American Free Trade Agreement (NAFTA) partners, the United States and Mexico. Indeed, the value of NAFTA to Alberta is demonstrated in the tenfold increase in exports to NAFTA partners between 1989 and 2008 (University of Alberta School of Business, 2010).

The population of Alberta in 2009 was 3,687,662, the fourth largest among the Canadian provinces (Statistics Canada, 2009). In 2009 Alberta's population growth was the fastest in the nation. Over 60% of international immigrants to Alberta are skilled workers and 59% of those are from Asia (Government of Alberta, 2009a). Within Alberta, there is a large indigenous First Nations population which includes the Blackfoot, Cree, Chipweyan, Dene, Sarcee and Stoney people. There are 134 reserves in Alberta, areas allocated to specific First Nations tribal groups (bands) through treaties negotiated with the federal government in the 1870s (Indian and Northern Affairs Canada, 2009). As of 2008, there were over 63,000 First Nations people living on Alberta reserves. However, this number does not take into account the First Nations people living off-reserve or those who have lost their treaty status through marriage (Government of Alberta, 2009b).

In Canada, each province and territory is assigned responsibility for education (Council of Ministers of Education, nd). The exception is First Nations education which operates in the following manner: "Canada's federal government funds the majority of First Nations education through First Nations-operated schools on reserves, provincially administered schools off reserves, and federal schools operated by the Department of Indian and Northern Affairs Canada on reserves" (Canadian Education Association, 2007, p. 1). Education of First Nations people in Canada is haunted by the negative legacy of the Indian Act of 1876 which led to the establishment of residential schools where First Nations children often were required to live in an attempt to assimilate the children into the dominant culture (Ottmann, 2009).

In Alberta there are 62 public, separate and francophone school boards that operate within the auspices of the Government of Alberta. It is noteworthy that Catholic separate schools are considered one component of the public system, unlike some other provinces in Canada. One of the tenets of the provincial education system is that parents have choice about where to send their children to school, including private schools. Further, charter schools, which are part of the public education system, have emerged to cater to the demand for specific educational programming, such as gender, pedagogy, English-as-a-second-language and discipline-specific approaches to teaching and learning (Government of Alberta, 2010b)

School-aged children from 6 to 16 years are required to attend elementary through secondary schools. Kindergarten is an optional program for pre-elementary school-aged children. Elementary school

spans grades 1 through 6, junior high school consists of grades 7 through 9, while senior high school grades go from 10 through 12. Quality assurance processes include standardized achievement tests administered in core subject areas at grades 3, 6, and 9. In addition, grade 12 students must write standardized diploma examinations (50% of students' total final grade) in the core academic subject areas which, averaged with a teacher-assigned grade, are used by postsecondary institutions for admission purposes. The department of education requires all schools to follow a province-wide program of studies that covers all grades and subjects (Government of Alberta, 2010a). As part of the quality assurance process, Alberta students are assessed in relation to other students around the world as part of the Programme for International Student Assessment (PISA). Data from 2006 indicate that Alberta students score well above international averages (Government of Alberta, 2010d). A recent province-wide study exploring assessment policy and practice reported high levels of confidence and trust in the educational system, including teachers and school leaders (Webber, Aitken, Lupart, & Scott, 2009).

Upon graduation from high school, students may opt to study at a wide range of Alberta postsecondary institutions, including comprehensive universities that offer undergraduate and graduate degrees and focus on both applied and pure research. Other postsecondary institutions focus exclusively on undergraduate degrees, diplomas, and university transfer programs. There are 11 regional colleges that specialize in academic upgrading, apprenticeships, certificates, and diplomas. Two large polytechnical institutions offer credentials in trades and technical vocations, plus applied degrees and transfer programs. Five independent "university colleges" that offer liberal arts, science, and education baccalaureate degrees within a faith-based educational culture. Finally, there are two specialized institutions that offer undergraduate, graduate, and professional development programs in fine arts, cultural, and creativity studies (Government of Alberta, 2010e).

To be certificated as a teacher in Alberta elementary and secondary schools, educators must have at least four years of university education and a recognized degree, which includes detailed study of professional teacher education and at least 10 weeks of supervised student teaching. Teachers who earned their credentials outside of Alberta must be reviewed by the Teacher Qualifications Service (Alberta Teachers' Association, nd). Alberta teachers' salaries are well above those of the average Canadian teacher (Brockington, 2009).

Alberta school principals are expected to align their practice with the principal quality practice guidelines created by educational stakeholders (Alberta Education, 2009). The dimensions encompass fostering effective relationships, visionary leadership, leading a learning community, providing instructional leadership, developing and facilitating leadership, managing school operations and resources, understanding and responding to the larger societal context (Alberta Education, 2009). Leadership development practices vary across the province and will be explored in subsequent sections of this report.

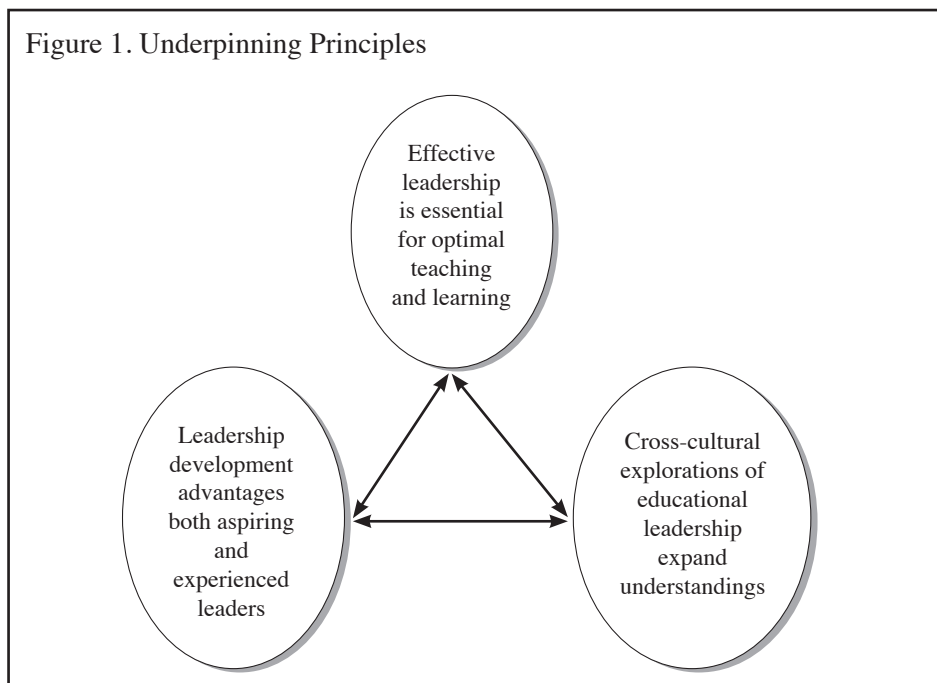
Conceptual Framework

This report is based on several assumptions drawn from recent theory and research. First, effective educational leadership is essential for supporting teachers' instructional capacity and promoting student achievement (Fullan, 2007). Moreover, aspiring principals must understand what effective leaders actually do to provide stability and foster improvement (Leithwood, 2007). Our first assumption is supported further by Murphy's (2008) assertion that, "...leadership is the most critical element in the narrative of organizational recovery" (p.90).

Second, leadership development is advantageous for aspiring school leaders in order to empower them to meet the challenges of modern schooling (Macpherson, 2009; Scott & Webber, 2008). It can be argued that leadership development ought to continue throughout leaders' careers as they move through different contexts and levels of expertise (Steffy, Wolfe, Pasch, & Enz, 2000). In fact, successful succession planning is dependent upon systematic leadership development. Leithwood (2007) noted that "unplanned principal succession is one of the most common sources of schools failing to progress, in spite of what teachers might do... especially on initiatives to increase student achievement" (p.45).

Third, cross-cultural understandings of educational leadership are critical in an era of globalization when people and ideas migrate throughout the world (Crossley, Bray, & Packer, 2009; Shah, 2006). Although the particularities may be different, Scott and Rarieya (2010, p.12) argued that "...regardless of the setting, the role of a school leader is complex, demanding and important" and, therefore, cross-cultural analyses are useful for advancing the knowledge and skills of principals. Scott and Rarieya's (2010) claim is supported by Walker and Dimmock's (2004) assertion:

Since culture is reflected in all aspects of school life, and people, organizations and society share differences and similarities in terms of their cultures, it is clearly a useful concept with universal application and appeal, one appropriate for comparing influences and practices endemic to educational leadership and administration. (p.169)



The assumptions depicted in Figure 1 provide the foundation for the following analysis of principal preparation in Alberta, Canada.

Review of ISPP Findings

Because of space limitations, the following account of ISPP findings is summarized from a previous report (Scott & Webber, submitted) which should be consulted for additional detail. A full listing of ISPP-related publications is available online at <http://ucalgary.ca/~cwebber/ISPP/pubs.htm>.

The published reports written by members of the ISPP research team were analyzed to identify the following themes: cross-cultural insights, succession planning, professional identity, reconceptualizing leadership development, and revisioning instructional leadership. Each of these themes is described briefly below.

Cross-Cultural Insights

Scott and Rarieya (2010) noted that, in reference to their cross-cultural study of principals in Canada and Tanzania, that there were more thematic similarities than differences, though the particularities of each context are important. As Slater et al. (2007) highlighted, educational leaders should strive to become “cultural travelers” (p. 83) who understands the cultural nuances of their work.

More effective leadership development is needed across the countries studied by the ISPP collaborators. However, leadership development is incidental or absent in many countries (Wildy & Clarke, 2008). When leadership development does exist it too often is in the form of an apprenticeship model that reinforces traditional conceptualizations of leadership and the status quo (Onguko, Abdalla, & Webber, 2010). Further, existing principal preparation programs underplays the technical aspects of school leadership such as time management, goal setting, policy interpretation, and budget management (Nelson, de la Colina, & Boone, 2008).

Succession Planning

The ISPP team reported failures across nations to plan appropriately for principal succession. This was the case in developing nations such as Mexico (Slater et al., 2007) and Kenya (Onguko, Abdalla, & Webber, 2008) where unclear and corrupt appointment processes marred the credibility of new principals. Surprisingly, it also was a problem in countries, such as Scotland, with well established educational infrastructures (Cowie & Crawford, 2007).

Professional Identity

A recurrent theme across cultural contexts was the difficulty of forming sound professional identities which resulted in discomfort and uncertainty (Clarke, Wildy, & Pepper, 2007). Professional learning networks provide one form of support for newly appointed principals as they form their professional identities (Cowie & Crawford, 2008, 2009; Cowie, Crawford, & Turan, 2007). The formation of professional identity is confounded by the complex expectations for school leaders, e.g., too much paperwork (Slater, et al., 2008), relationship challenges and student behaviors (Nelson, et al., 2008), parental expectations and conflict management (Slater et al., 2007).

Reconceptualizing Leadership Development

One form of leadership development is not appropriate for all settings (Cowie & Crawford, 2007). Therefore, one ISPP report suggested a flexible leadership development framework, called the 4L framework (Scott & Webber, 2008), with the capacity to be modified across cultural contexts (Webber & Scott, 2009). The 4L framework recognized the importance of leadership development across career stages and the need for sufficient time to learn, reflect, collaborate, and grow. The 4L framework also recommended a range of formats, including role-embedded learning, mentoring, action research, networking, internships, collaboration, and formal study. The model includes a description of teachable dimensions of leadership that emerged in the various settings of the ISPP.

Wildy and Clarke (2008), along with Cowie and Crawford (2009) offered conceptualizations of leadership development that encompassed the importance of understanding place, that is, the physical, interpersonal, and personal uniqueness of each principal's setting. They also emphasized the importance of personal resilience, self-efficacy, and the ability to multi-task.

Revisoning Instructional Leadership

The ISPP report underscore the longstanding tension between providing instructional leadership and managing the administration of the school (Nelson, et al., 2008). However, Scott and Webber (2008) argued that leadership and management should not be considered as dichotomous constructs. Rather, they suggested that management ought to be seen as leadership because of the impact of administrative duties on teaching and learning throughout schools. They later posited that leadership and management should be complemented by concurrent attention to educational entrepreneurship (Scott & Webber, submitted) that promotes innovation in the context of social responsibility.

Methodology

The main research question for the International Study of Principal Preparation is *How useful are principal preparation programs to novice principals?* To begin to answer this question, the ISPP research team created a mixed-methods study (Gall, Gall, & Borg, 2010; Gay, Mills, & Airasian, 2009) comprised of three stages: mapping of principal preparation programming using a range of information sources, case studies of school principals in the first three years of their appointments,

and a questionnaire administered to a sample of early-career principals in each country represented by the ISPP research team. The ISPP researchers in some nations restricted their parts of the study to primary/elementary school principals, while those in other countries included the full range of school leaders in the first three years of their initial appointments.

The mapping component required the ISPP team to establish current provisions for leadership development existing within each country using a common framework for analysis. To initiate this process, representatives of the team met face-to-face over a three-day period to plan the details of the overall study. This included the development of a mapping framework that could be applied to the principal preparation experiences available in each of their countries. The mapping criteria included the preparation programs' intended audience, content, structure, deliverers, delivery modes, credentialing, and pedagogy. The research team agreed that they would utilize a variety of information sources such as government policies, institutional program descriptions available in print and online, documentation of professional development providers such as professional associations and consortia, and researcher knowledge of local contexts. As all members of the team had a long history of working within their educational and cultural contexts, their insider knowledge was deemed a legitimate source of qualitative data, along the lines of what Gall, Gall, and Borg (2010) and Mills (2011) described as participant observers.

Principal Preparation in Alberta, Canada

A description of principal preparation requires careful explanation of terminology. Table 1 presents the definitions of several key terms relevant to the education setting described in this report.

Current Programming in Alberta, Canada

Alberta has never had formal province-wide requirements for appointment as a school principal beyond the holding of an undergraduate degree and a current teaching certificate. However, a master's degree, usually in educational administration and leadership, is the informal prerequisite in all urban and most rural regions of the province. Therefore, virtually all Alberta principals have a master's degree and increasing numbers hold a doctoral degree. Table 2 summarizes the range of credit and non-credit professional programming available to aspiring and current principals in the province of Alberta. Programming includes non-credit in-service, certificates and diplomas, master's degrees, and doctoral degrees. Each of these programs is explained below in terms of its participants, content, structure, deliverers, delivery modes, credentials, and pedagogy.

Table 1
Defining the Educational Setting

Terms	Alberta, Canada
Ministry of Education	Alberta Education is the provincial ministry responsible for the education of youth from kindergarten through grade 12 (K-12). It is responsible for establishing the Program of Studies and benchmarking standards for students, teachers, principals, and superintendents. It provides resources and funding to support schools, special needs students, francophone schooling, and supports some aspects of Aboriginal education. It provides some professional development support to educators. It also has oversight of the regulations and policies related to K-12 education.
School Boards	The Constitution Act of 1867 provided each province and territory with control of its education system (Council of Ministers of Education, nd). Within the province of Alberta, the legislature has delegated authority for much of the day-to-day operation of schools to school boards (Alberta School Act, 2009). School boards in Alberta make decisions regarding district priorities, resource allocation, policy development, communication with the community and staff, and adjudicating policy disputes (Government of Alberta, 2010b). School superintendents, the chief executive officer in school districts, are appointed by the Minister of Education upon the recommendation of individual school boards.
Teacher Education	Alberta Education, the ministry responsible for K-12 education, evaluates credentials and issues teaching certificates to individuals who possess the necessary educational qualifications. Teacher education is delivered by the postsecondary institutions that have formal agreements with the provincial government to offer programs that meet the specifications for certification. To be certificated as a teacher in Alberta, individuals must hold a minimum of a four-year baccalaureate degree that incorporates at least 48 credit hours (one course normally equals 3 credits) in teacher education and a minimum of 10 weeks of supervised teaching practice (Government of Alberta, 2010f).
School Principals	The principal is the educational leader in a school and responsible for administration and instructional leadership. Principals may be required to teach, depending upon the size of the school. A completed master's degree is the usual requirement for appointment as a principal and increasing numbers hold completed doctoral degrees. All principals must hold an Alberta teaching certificate and have teaching experience. They are expected to meet the professional standards outlined in the <i>Principal Quality Practice Guidelines</i> (Alberta Education, 2009).
Postgraduate and graduate terminology	Alberta universities use the term <i>postgraduate</i> to refer to certificate and diploma programs that are post-undergraduate and not graduate-level credentials. Graduate-level credentials are considered to be more scholarly and rigorous than postgraduate qualifications.
Course	Graduate courses offered by Alberta universities consist of approximately 40 hours of contact time or, in the case of online courses, equivalent study activities, plus individual reading, studying, and completing written assignments.

Table 2.
Leadership Development Opportunities in Alberta, Canada.

	Non-Credit In-Service Certificate or Diploma	Master's	Doctoral
Client Group	Teachers preparing for positions as assistant or vice principals, or principals who already hold master's degrees.	A very small number of principals have a bachelor's degree plus a four-course graduate certificate or an eight-course graduate diploma covering content area in areas such as educational administration, curriculum, or special education	School-based educators who aspire to leadership appointments in schools, districts, and departments of education.
Content	General in-service topics such as brain-based learning, multiple intelligences, learning styles, etc.	Introductory courses in educational administration theory and research: change and innovation, organizational theory, leadership, community-school relations, communication, policy studies, planning, decision making, school culture.	Introductory and advanced courses in educational administration and leadership, focusing on change and innovation, organizational theory, leadership, community-school relations, communication, policy studies, planning, decision making, school culture.
Structure	Short evening or weekend sessions. Occasionally one-week residential/retreat programs.	Four or eight courses, each consisting of approximately 40 hours of contact time or online equivalent. Courses typically consist of readings, semi-structured dialogue, article reviews, reflective essays, and final critical essay.	Typical doctoral students take approximately two years of coursework, usually about eight or more courses, plus two years of research and dissertation writing. After coursework is completed, students must submit a research proposal and complete comprehensive written and oral examinations.
Deliverers	Teachers' associations, school districts, regional consortia, private consultants.	Faculties of Education in urban and provincial universities. Sometimes universities from other provinces and countries, particularly the U.S., deliver programs in Alberta.	Larger universities have offered master's degrees for many decades while smaller universities have offered master's degrees for 15 to 20 years. Several American universities deliver master's degrees in Alberta.

Face-to-face over evenings and weekends. Certificates and diplomas have been offered in traditional campus venues. Increasingly, they are offered online, in week-long seminars, and over summers. The course-based master's degree usually is offered in evenings and during summer breaks. Most students in course-based programs are part-time and continue paid employment. Selected universities have slightly over half of course-based students studying via distance and/or online education. Course-based students are the vast majority of master's students. Only small numbers of students complete thesis-based degree programs. PhD programs are delivered on campus in the usual North American manner: one to two years of coursework, submission of a research proposal, oral examination, dissertation research, and final oral examination. Distance format doctoral degrees are Doctor of Education rather than Doctor of Philosophy. EdD programs typically have slightly more coursework but are consistent in nearly every other respect to PhD programs. Distance EdD programs attract students from a wider geographic area and most EdD students are part-time.

Delivery Modes

The master's degree is the unofficial requirement for all leadership appointments at the assistant principal level and beyond. It need not be in educational leadership but a master's degree is a de facto requirement for administrative appointments in schools, districts, and departments of education. Doctoral degrees now are very common among superintendents and senior department of education staff. More and more elementary and secondary school principals hold doctorates and, though still rare, some classroom teachers hold doctorates.

Credentialing

Non-credit certificates usually are given but they have no merit in terms of more than attendance records. Certificates and diplomas have some status but this credential is not as popular as the master's degree. However, the University of Calgary offers a step-by-step credentialing pathway that allows participants to progress from certificate to diploma to master's degrees with full academic and tuition credit for each preceding step. In other provincial postsecondary institutions, diplomas are often used as an articulation pathway to other graduate credentials.

Master's degree courses are similar to the format for diploma courses, i.e. a rigorous set of expectations. The focus in doctoral degrees is on integration, some breadth, and a lot of depth of knowledge. There is an expectation for sustained study over a long period of time with the goal of original research being conducted.

Short presentations with plenty of discussion. No written work. Some professional readings. Most graduate certificates and diplomas are of high level graduate study. Courses typically consist of readings from refereed sources, intense dialogue, perhaps student presentations, and written assignments.

Pedagogy

Non-Credit In-Service

Non-credit in-service programming is the most informal of the leadership development options available to aspiring and current principals. Participants tend to be individuals who want to learn more about school leadership as they consider moving into these roles. Alternatively, they are practicing principals who have a master's degree and do not wish to undertake doctoral studies but have a desire to stay current with leadership theory and research.

In-service topics cover a broad range of topics germane to the principalship. Some examples of in-service topics are legal issues for school administrators, shared decision making, instructional leadership, assessment and evaluation, conflict management, and teacher supervision. On occasion, school leaders attend workshops on topics that teachers in their schools are studying, e.g., student engagement, differentiated instruction, student assessment, and specific subject areas like language arts or mathematics.

Most in-service offerings consist of short evening or weekend sessions. They also may be structured as one-week residential courses. Typically, in-service sessions are stand alone and not part of a larger school or district professional development initiative. They usually are delivered by school districts to individuals within their pool of aspiring leaders, provincial teachers' associations through their specialist councils, and regional consortia comprised of organizations representing various educational stakeholder such as school boards, the College of Alberta School Superintendents, the School Councils Association, the Association of School Business Officials of Alberta, and the provincial department of education.

Most in-service sessions consist of short presentations in conjunction with group discussion. There rarely is any requirement for written work or demanding professional reading. Participants may be provided with informal certificates for the purpose of verifying attendance but do not lead to any formal credentialing.

Graduate Certificates and Diplomas

A very few principals in Alberta have only a baccalaureate (undergraduate) degree plus a graduate certificate or, more often, a graduate diploma in

areas such as educational administration, curriculum studies, or special education. Virtually all of these principals were appointed two decades or more ago and work in rural school districts. More recent registrants in credit certificate and diploma programs are individuals who are preparing for the principalship and intend to complete a master's degree. The certificate-to-diploma pathway makes the master's degree more attainable for working participants with family commitments.

Graduate certificates and diplomas address a range of topics but, those planning to become principals, most often focus on educational administration theory and research. This area of study includes topics such as change and innovation, organizational theory, leadership, school-community relations, communication, policy studies and strategic planning, plus other related issues. At the certificate and diploma levels, courses tend to be introductory with more in-depth study occurring at the master's and doctoral levels.

Most Alberta universities do not offer graduate certificates but offer graduate diploma programs. However, as mentioned earlier, the University of Calgary offers a progressive path from certificate through diploma to a master's degree. Certificates consist of four courses, each comprised of approximately 40 hours of contact time or online equivalent. Diplomas build on the certificate with an additional four courses (a total of eight courses). Courses require participants to undertake scholarly readings, participate in professional dialogue with colleagues, and complete a range of assessment tasks such as article reviews, reflective essays, and critical literature reviews.

Graduate certificates and diplomas are delivered in Alberta by faculties of education in urban and regional universities across Canada and, increasingly, by American public and private universities. Delivery modes include face-to-face, online, blended, and intensive week-long or summer-based programs. Students most often are part-time registrants in the certificate and diploma programs which are aimed at working professionals.

Although useful, graduate certificates and diplomas have less cachet than master's degrees. They are particularly useful as qualifying work for educators whose undergraduate grades are too low for direct entry into graduate programs.

Master's Degrees

The master's degree in educational administration and leadership is aimed primarily at school-based educators who aspire to leadership positions within schools, districts, and provincial ministries of education. Courses range from introductory-through-advanced levels and cover a wide range of leadership and administrative issues similar to those studied in graduate certificates and diplomas.

Students in master's degree programs in educational leadership offered by Alberta universities may complete either a course-based or a thesis program. Course-based programs require 12 courses and, at some universities, an exit project or major paper. Students in thesis routes normally take fewer courses but undertake a substantial research project and write a thesis that must be defended at the conclusion of the degree program. Course-based master's programs are designed for practitioners who wish to remain in school, district, and provincial systems. Master's degrees that require a thesis are aimed at individuals intending to progress to doctoral studies and to seek research and teaching positions at universities.

Doctoral Degrees

Although the master's degree is the de facto requirement for appointment to the principalship, increasing numbers of school principals have continued their learning through doctoral studies. Indeed, principals who aspire to private consulting, the superintendency, the professoriate, and department of education positions recognize that a doctoral degree expands their career options. Students apply to either the Doctor of Philosophy (PhD) or Doctor of Education (EdD) program, with the former aimed primarily at future academics while the latter is intended mainly for educators who seek senior leadership positions within the education systems. Both degrees require some course work and a large original research study culminating in a dissertation that is examined by a panel of experts who determine if the research is a significant addition to the scholarly literature. Course work includes qualitative and quantitative research methods courses, plus courses focusing on topics within the field of educational administration and leadership, e.g., planning and governance, educational law, policy and politics, globalization, and technology.

Doctoral students normally take about two years of course work, comprised of eight or more courses. Once course work has been completed, students are required to write a research proposal that must be approved by their supervisor. Then doctoral students must complete a candidacy examination which involves writing a major academic paper and defending it to a panel of academic experts. Upon successful completion of candidacy, students undertake their research and report their findings in a thesis called a doctoral dissertation. The student then must defend the dissertation in an oral examination conducted by a panel of academics that includes the members of the student's supervisory committee plus two external examiners. The successful completion of the research proposal, candidacy examination, research and dissertation preparation and defense normally take about two years.

There are just two universities in Alberta that award doctoral degrees, the University of Calgary and the University of Alberta. The latter institution was one of the first Canadian institutions in western Canada to offer doctoral degrees in education and this has resulted in a relatively large number of principals and superintendents who hold the PhD or EdD. Both the University of Calgary and the University of Alberta continue to offer on-campus face-to-face PhD and EdD programs, while the University of Calgary also offers the EdD in a primarily online format. Both degrees can be taken on a full or part-time basis. The online EdD offered by the University of Calgary has attracted students from across Canada and international settings; however, the international EdD students are generally Canadian expatriates. Recently, several foreign institutions have begun offering doctoral degrees in Alberta in an online mode.

Doctoral degrees are becoming common among senior educational leaders in Alberta. Some school principals hold doctoral degrees and, though it is rare, some classroom teachers hold doctorates. There are few financial incentives for teachers to obtain doctorates if they wish to remain in the classroom. However, doctoral degrees place them at an advantage for promotion opportunities which can result in higher salaries.

Discussion

The value of reporting this analysis of principal preparation in Alberta, Canada, does not lie in its potential to serve as a model for other contexts. Rather, it has merit as information set for those who provide leadership development in other Canadian provinces and other countries. The ISPP has revealed the clear need for ongoing leadership development

and the demand across the participant countries for access to formal and informal programs endorses this finding. Other studies may question the relationship between leadership and student achievement (Levine, 2005; Youngs & King, 2002), but there is merit in studying the ways in which principals can be better prepared. Leithwood, Seashore Louis, Anderson and Wahlstrom (2004) noted that the total impact of leadership on student learning is approximately one quarter of the sum effect of schools. Thus, it seems obvious that attending to leadership development has the potential to improve learning. At the very least, ongoing study of leadership and its influences, such as the ISPP, are valuable in terms of understanding leadership within different socio-political, economic, and cultural contexts.

Our analysis of leadership development in Alberta suggests that leadership development in that setting has evolved over the history of the province and nation. Such change should be expected to continue and, therefore, so must leadership development programming so that principals and superintendents can stay current with the changing educational environment. For example, the demographic changes resulting from globalization have included a much greater diversity in the population of Alberta. This suggests that principal preparation should attend more to the needs of all citizens in Alberta, not just the majority.

The mapping process revealed the wide availability of informal leadership development in Alberta. It is worth noting that informal programs may be powerful but variable in terms of rigor. As well, they can be characterized as fragmented and ad hoc. Perhaps the perceived desirability of informal programming comes from its very accessibility, an attribute that should be incorporated into more formal programs offered by postsecondary institutions. For example, the laddering from graduate certificate-graduate diploma-master's degree may provide an articulation pathway that more traditional programs preclude.

The advantage that formal programming has over informal offerings is the rigor in terms of the evidence-based underpinnings. As well, our examination of the content of formal programs leads to the conclusion that they link local, national, and international evidence more strongly than their informal counterparts.

Conclusion

In this report, we highlighted the importance of the social, political, and economic contexts of educational leadership. We demonstrated the

need for ongoing cross-cultural examinations of leadership development and its impact on principals' identities and professional practices. We also described the context of educational leadership in Alberta and provided a conceptual framework for studying leadership development. The findings of the ISPP across cultures were summarized with the goal of informing the design of leadership development programming across Canada and internationally. This article also mapped the formal and informal leadership preparation opportunities available in Alberta, Canada.

To close, we offer three suggestions for future examinations of leadership development. First, we caution against what we call "credential creep." That is, more certificates, diplomas, and degrees do not necessarily mean better leadership without adequate attention to the social, political, and economic environments in which leaders practice. Second, the potential benefits of inter-institutional collaboration among organizations and across cultures should be explored in future studies. The expansion of globalization makes it reasonable that educational leaders need to develop cross-cultural literacies to a far greater degree than in the past. Finally, the ISPP findings do not suggest a one-size-fits-all model for leadership development but, rather, they offer a set of insights intended to inform other professional developers.

References

- Alberta Education. (2009). *The principal quality practice guideline: Promoting successful school leadership in Alberta*. Edmonton: Author.
- Alberta Teachers' Association. (nd). Teacher Qualifications Service (TQS). Retrieved from <http://www.teachers.ab.ca/Salary%20and%20Benefit/Pages/Teacher%20Salary%20Qualifications.aspx>
- Brockington, R. (2009). Summary public school indicators for the provinces and territories, 2000/2001 to 2006/2007. Ottawa: Statistics Canada. Retrieved from <http://www.statcan.gc.ca/pub/81-595-m/81-595-m2009078-eng.pdf>
- Canadian Education Association. (2007). *Public education in Canada: Facts, trends, and attitudes*. Retrieved from http://www.cea-ace.ca/media/en/CEA-ACE_PubEd.07_E_FinalWEB.pdf
- Cheung, R.M., & Walker, A. (2006). Inner worlds and outer limits: The formation of beginning school principals in Hong Kong. *Journal of Educational Administration, 44*(4), 389-407.
- Clarke, S., Wildy, H., & Pepper, C. (2007). Connecting preparation with reality: Primary principals' experiences of their first year out in Western Australia. *Leading and Managing, 13*(1), 81-90.

- Council of Ministers of Education (nd). *Education in Canada*. Retrieved from <http://www.cmec.ca/pages/canadawide.aspx#02>
- Cowie, M., & Crawford, M. (2009). Headteacher preparation programmes in England and Scotland: Do they make a difference for the first-year head? *School Leadership and Management*, 29(1), 5-21.
- Cowie, M., & Crawford, M. (2008). "Being" a new principal in Scotland, *Journal of Educational Administration* 46(6), 676-689.
- Cowie, M., & Crawford, M. (2007). Principal preparation – still an act of faith? *School Leadership and Management*, 27(2), 129-146.
- Cowie, M., Crawford, M., & Turan, S. (2007, April). *Principal preparation in England, Scotland and Turkey*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago IL.
- Crossley, M., Bray, M., & Packer, S. (2009). Education in the small states of the Commonwealth: Towards and beyond global goals and targets. *The Round Table*, 98(405), 731-751.
- Fullan, M. (2007). Change theory as a force for school improvement. In J. Burger, C.F. Webber, & P. Klinck (Eds.). *Intelligent leadership* (pp. 27-39), Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Gall, M., Gall, J.P., & Borg, W.R. (2010). *Applying educational research*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education Inc.
- Gay, L.R., Mills, G.E., & Airasian, P. (2009). *Educational research: Competencies for analysis and applications* (9th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Government of Alberta. (2010a). *Alberta's official immigration website: Alberta's education system*. Retrieved from <http://www.alberta-canada.com/immigration/living/educationalssystem.html>
- Government of Alberta. (2010b). *Education: Role of school boards*. Retrieved from <http://education.alberta.ca/admin/role.aspx>
- Government of Alberta. (2010c). *Industry and economy*. Retrieved from <http://alberta.ca/home/181.cfm>
- Government of Alberta. (2010d). *National and international testing*. Retrieved from <http://education.alberta.ca/admin/testing/nationaltesting.aspx>
- Government of Alberta. (2010e). *Post-secondary institutions*. Retrieved from <http://www.advancededucation.gov.ab.ca/post-secondary/institutions/public.aspx>
- Government of Alberta. (2010f). *Teacher certification in Alberta*. Retrieved from <http://education.alberta.ca/teachers/certification.aspx>
- Government of Alberta. (2009a, December). *Alberta demographic spotlight*. Retrieved from http://www.finance.alberta.ca/aboutalberta/demographic_spotlights/2009_1221_International_Migration_Spotlight_Final.pdf
- Government of Alberta. (2009b). *2009 population list*. Retrieved from <http://www.municipalaffairs.alberta.ca/documents/LGS/2009pop.pdf>
- Indian and Northern Affairs Canada. (2009). *First Nations in Alberta*. Retrieved from <http://www.ainc-inac.gc.ca/ai/scr/ab/fn/pubs/fna/fna-eng.pdf>

- International Study of Principal Preparation. (2010). *Focus of the study*. Retrieved from <http://people.ucalgary.ca/~cwebber/ISPP/focus.htm>
- Leithwood, K. (2007). What we know about educational leadership, in J. Burger, C.F. Webber, and P. Klinck (Eds), *Intelligent leadership: Constructs for thinking education leaders*, Springer, Dordrecht, pp. 41-66.
- Leithwood, K., Seashore Louis, K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning*. New York NY: The Wallace Foundation.
- Levine, A. (2005). *Educating school leaders*. Washington, DC: Education Schools Project. Available online: <http://www.edschools.org/pdf/Final313.pdf>
- Macpherson, R. (2009). How secondary principals view New Zealand's leadership preparation and succession strategies: Systematic professionalisation or amateurism through serial incompetence? *Leading and Managing*, 15(2), 44-58.
- Mills, G.E. (2011). *Action research: A guide for the teacher researcher* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education Inc.
- Mulford, B. (2004). Congruence between the democratic purposes of schools and school principal training in Australia. *Journal of Educational Administration*, 42(6), 625-639.
- Murphy, J. (2008). The place of leadership in turnaround schools: Insights from organizational recovery in the public and private sectors. *Journal of Educational Administration*, 46(1), 74-98.
- Nelson, S.W., de la Colina, M.G., & Boone, M.D. (2008). Lifeworld or systemworld: What guides novice principals? *Journal of Educational Administration* 46(6), 690-701.
- Onguko, B., Abdalla, M., & Webber, C.F. (2010). *Walking in unfamiliar territory: Headteachers' preparation and experiences in their first year in Tanzania*. Manuscript submitted for publication.
- Onguko, B., Abdalla, M., & Webber, C.F. (2008). Mapping principal preparation in Kenya and Tanzania, *Journal of Educational Administration* 46(6): 715-726.
- Ottmann, J. (2009). Canada's First Nations people: Ethnicity and leadership. *AS-eDUC Journal*, 6(2), 100-116. *Alberta School Act: Revised Statutes of Alberta 2000*. Chapter S-3 (2009).
- 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 Publishers.
- Scott, S., & Rarieya, J. (2010). *Professional development of school leaders: Cross-cultural comparisons from Canada and East Africa*. Manuscript submitted for publication.
- Scott, S., & Webber, C.F. (submitted). *Entrepreneurialism for Canadian principals: Yesterday, today, and tomorrow*.
- Scott, S., & Webber, C.F. (2008). Evidence-based leadership development: The 4L framework. *Journal of Educational Administration*, 46(6), 762-776.

- Shah, S. (2006). Leading multiethnic schools: A new understanding of Muslim youth identity. *Educational Management, Administration, & Leadership*, 34(2), 215-237.
- Slater, C.L. Boone, M., Nelson, S., De La Colina, M., Garcia, E., Grimaldo, L., Rico, G., Rodríguez, S., Sirios, D., Womack, D., Garcia, J.M., & Arriaga, R. (2007). *El Escalafón y el Doble Turno: An international perspective on school director preparation. Journal for Educational Research and Policy Studies*, 6(2), 60-90.
- Slater, C.L., Garcia, J.M., & Gorosave, G.L. (2008). Challenges of a successful first-year principal in Mexico, *Journal of Educational Administration* 46(6), 702-714.
- Statistics Canada. (2009). *Quarterly demographic estimates*. Retrieved from <http://www.statcan.gc.ca/daily-quotidien/090929/t090929b2-eng.htm>
- Steffy, B.E., Wolfe, M.P., Pasch, S.H. and Enz, B.J. (2000), The model and its application, in Steffy, B.E., Wolfe, M.P, Pasch, S.H. and Enz, B.J. (Eds), *Life cycle of the career teacher*. Thousand Oaks, CA: Kappa Delta Pi and Corwin 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.
- University of Alberta School of Business. (2010). *Alberta's largest export numbers are to NAFTA members: Report*. Retrieved from <http://www.business.ualberta.ca/People/Media/MediaReleasesAndStories/2010/01/AlbertasLargestExportNumbersAreToNAFTAMemberReport.aspx>
- Walker, A. & Dimmock, C. (2004) The international role of the NCSL: Tourist, colporteur or confrere? *Educational Management Administration and Leadership*, 32(3), pp. 269-287.
- Webber, C.F., Aitken, N., Lupart, J., & Scott, S. (2009, May). *The Alberta Student Assessment Study Final Report*. Report to Alberta Education, Edmonton, Alberta.
- Webber, C.F. & Robertson, J.M. (2003). Developing an international partnership for tomorrow's educational leaders. *International Studies in Educational Administration*, 31(1), 15-32.
- Webber, C.F., & Scott, S. (2009). Leadership development in support of inclusive education in Ukraine. *Leading and Managing*, 15(2), 88-103.
- Wildy, H., & Clarke, S. (2008). Principals on L-plates: Rear view mirror reflections, *Journal of Educational Administration* 46(6), 727-738.
- Youngs, P., & King, M.B. (2002). Principal leadership for professional development to build school capacity. *Educational Administration Quarterly*, 38(5), 643-670.

EĞİTİM VE İNSANİ BİLİMLER DERGİSİ: TEORİ VE UYGULAMA

[JOURNAL OF EDUCATION AND HUMANITIES: THEORY AND PRACTICE]

Amaç ve Kapsam

Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama, Eğitimciler Birliği Sendikası [Eğitim-Bir-Sen] sponsorluğunda, *Kış* ve *Yaz* olmak üzere, yılda iki kez yayımlanan hakemli bir dergidir. Dergide, eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme başta olmak üzere, eğitim ve insani bilimlerin bütün alanları ile ilgili disiplinler arası *teorik* ve *uygulamalı* çalışmaların yayımlanması amaçlanmaktadır.

Yazarlara Bilgi

Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama'ya gönderilen makaleler önce amaç, konu, içerik, genel yayım ve yazım kurallarına uygunluk yönlerinden Yayım Kurulu'na incelenir. Uygun bulunmayan makaleler değerlendirilmeden yazarlarına iade edilir.

Yayımlanmasının olanaklı olduğuna karar verilen makaleler, bilimsel bakımdan değerlendirilmek üzere, Hakem Kurulu'nun veya konu alanıyla ilgili en az iki üyesinin, görüşüne sunulur. Bir makalenin dergide yer alabilmesi için Hakem Kurulu veya konu alanı ile ilgili en az iki kişinin olumlu görüş bildirmiş olması gerekmektedir.

Makalelerine ilişkin düzeltme önerileri almış olan yazarlar düzeltme işlemlerini, düzeltme önerisiyle birlikte, ya makale üzerine açıklama kutularına yazarak, değişiklikleri izle komutunu kullanarak ya da ayrı bir raporla sayfa, paragraf ve satır belirterek göstermelidir. Hakemler tarafından önerilen değişiklikler yazar veya yazarlar tarafından benimsenmezse makale, yazarı/yazarları tarafından geri çekilebilir. Ayrıca böyle bir durumda, Yayın Kurulu yazıyı yazarına geri vermek ya da bir başka hakeme başvurmak konusunda tam yetkilidir. Yazar(lar)la hakemler arasındaki iletişimi yalnızca Editör veya Editör yardımcıları sağlar. Aksi belirtilmedikçe Yayın Kurulu, iletişimini birinci yazarla yürütür. Dergide aşağıda belirtilen yazım esaslarına uygun olarak hazırlanan ve inceleme kurulu tarafından onaylanan makaleler yayımlanır.

Dergiye gönderilecek yazılar, A4 boyutlarında üst, alt, sağ ve sol boşluk 2,5 cm 1,5 satır aralıklı, sola dayalı, satır sonu tirelemesiz ve 12 punto Times New Roman yazı karakteri kullanılarak yazılmalıdır. Gönderilen tablo, şekil, resim, grafik ve benzerlerinin derginin sayfa boyutları dışına taşmaması ve daha kolay kullanılmalrı amacıyla 12 x 20 cm'lik alanı aşmaması gerekir. Bundan dolayı tablo, şekil, resim, grafik ve benzeri unsurlarda daha küçük punto ve tek aralık kullanılabilir.

Yazarlar *her biri ayrı bir sayfada başlamak kaydıyla* aşağıdaki bölümleri içermelidir:

- Başlık sayfası, (yazar(lar)ın tam adları, çalıştıkları kurumlar ve makale üst başlığını içeren) 90-120 kelime arası Türkçe öz ve 3-5 kelime arası Anahtar Kelimeler, 90-120 kelime arası İngilizce öz ve 3-5 kelime arası Anahtar Kelimeler. Türkçe veya İngilizce özde, araştırmanın amacı, yöntem ve en önemli bulgu mutlaka ifade edilmelidir.

- Ana Metin: *Ampirik çalışmalar* giriş, yöntem [evren-örneklem, veri toplama araçları/ları, verilerin çözümlenmesi] bulgular, tartışma bölümlerini içermelidir. *Derleme türü çalışmalar* ise problemi ortaya koymalı, ilgili alan yazınına yetkin bir biçimde analiz etmeli, literatürdeki eksiklikler, boşluklar ve çelişkilerin üzerinde durmalı ve çözüm için atılması gereken adımlardan bahsetmelidir. *Diğer çalışmalarda* ise konunun türüne göre değişiklik yapılabilir, fakat bunun okuyucuyu sıkacak ya da metinden faydalanmasını güçleştirecek detayda alt bölümler şeklinde olmamasına özen gösterilmelidir. Kaynakça, *-APA Yayım Kılavuzu (2009), İstanbul: Kaknüs Yayınları-* adlı yayım kılavuzu esas alınarak hazırlanmalıdır. Bu kurallara uygun olmayan yazılar yazarlarına iade edilir.

- Yazar Notları ve yazışma adresi, telefon, faks ve e-posta adresi (özellikle editoryal yazışmaların yapılacağı bir e-posta adresinin bulunması önem taşımaktadır) bulunmalıdır.

- Çalışmanın, Word 6.0 veya sonrası sürümü ile yazılmış bir kopyasının sturan@ogu.edu.tr ve enginkaradag@ogu.edu.tr e-posta adresine ekli dosya olarak gönderilmesi editoryal sürecin başlaması için yeterlidir. Çalışma gönderildikten sonra en geç bir hafta içinde alındığını teyit eden bir elektronik posta mesajı gönderilir.

Telif ve Baskı

Dergiye gönderilen makaleler başka bir yerde yayımlanmamış veya yayımlanmak üzere gönderilmemiş olmalıdır. Yayımlanmak üzere kabul edildiği takdirde, *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, makalelerin bütün yayım haklarına sahip olacaktır. Makalenin yayımlanması durumunda beş adet dergi yazar(lar)a ücretsiz gönderilir. Yayımlanan yazıların içeriğinden, alıntı ile telif hakkı olan şekil ve görsellerden yazarlar sorumludur.

Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi

Teori ve Uygulama

Journal of Education and Humanities
Theory and Practice

www.eibd.org.tr

Cilt (Vol): 1 Sayı (No): Yaz (Summer) 2010

MAKALELER

Başlarken

Ahmet Gündoğdu

3

Örgütsel İmaj ve Örgüt Kültürü:

Öğretmen Adayı Örnekleminde Nedensel Bir Araştırma

Fatih Bektaş

5

İlköğretim Okullarında Hizmet Kalitesi:

Veli Algularına Dayalı Bir Araştırma

Engin Karadağ

19

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

Charles L. Slater

43

Patterns and Forms of Violent Behaviors Encountered Among Pupils in Turkish Public Schools

Selahattin Turan, Zuhul Çubukçu, Pınar Girmen

53

Mapping Principal Preparation in Alberta, Canada

Charles F. Webber, Shelleyann Scott

75

ISSN 1309-8659



EĞİTİM-BİR-SEN
Eğitimciler Birliği Sendikası

