

**ÖĞRETMEN ALGILARINA GÖRE OKULLARDA KALİTE  
KÜLTÜRÜ  
(İZMİR İLİ ÖRNEĞİ)**

**Pamukkale Üniversitesi  
Sosyal Bilimler Enstitüsü  
Doktora Tezi  
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı  
Eğitim Yönetimi Denetimi Planlaması  
ve Ekonomisi Bilim Dalı**

---

**Mehmet Emin BAKAY**

**Danışman: Prof. Dr. Hüseyin KIRAN**

**Şubat 2012**

**DENİZLİ**

## DOKTORA TEZİ ONAY FORMU

Bu çalışma, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi, Denetimi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı'nda jürimiz tarafından Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı

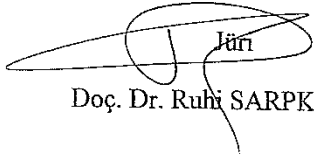
Prof. Dr. Hayrettin AKYILDIZ

  
Jüri

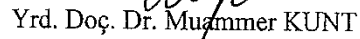
Prof. Dr. Hüseyin KIRAN

  
Jüri

Doç. Dr. Ramazan BAŞTÜRK

  
Jüri

Doç. Dr. Ruhi SARP KAYA

  
Jüri

Yrd. Doç. Dr. Muammer KUNT

Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 15/02/2012 tarih ve 05/19 sayılı kararı ile onaylanmıştır.

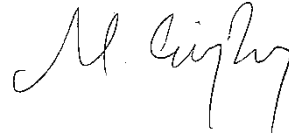


Prof. Dr. Turhan KAÇAR

Enstitü Müdürü

Bu tezin tasarımı, hazırlanması, yürütülmesi, araştırmaların yapılması ve bulgularının analizlerinde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, bu çalışmaların doğrudan birincil ürünü olmayan bulguların, verilerin ve materyallerin bilimsel etiğe uygun olarak kaynak gösterildiğini ve alıntı yapılan çalışmalara atfedildiğini beyan ederim.

İmza :



Öğrencinin Adı Soyadı: Mehmet Emin BAKAY

## TEŞEKKÜR

Araştırma sürecinde, her türlü desteğini gördüğüm değerli danışmanım Prof. Dr. Hüseyin KIRAN'a sonsuz teşekkür ederim.

Araştırma süresince yardımlarını esirgemeyen jüri üyelerim Prof. Dr. Prof. Dr. Hayrettin AKYILDIZ, Doç. Dr. Ramazan BAŞTÜRK, Doç. Dr. Ruhi SARPKAYA, Yrd. Doç. Dr. Muammer KUNT'a teşekkür ederim.

Araştırmamın ve doktora öğrenimimin her aşamasında anlayış, sabır ve yardımlarını her zaman yanımda hissettiğim hocalarım Prof. Dr. Abdurrahman TANRIÖĞEN ve Prof. Dr. Reşide KABADAYI' ya şükranlarım sonsuzdur.

Ayrıca, öğrenim yaşantım süresince dostluklarını ve desteklerini benden esirgemeyen arkadaşlarım Doç. Dr. Erdiç DURU, Yrd. Doç. Dr. Mustafa BULUŞ, Yrd. Doç. Dr. Murat BALKIS, Yrd. Doç. Dr. Yüksel Deniz ARIKAN, Dr. Aydan KURŞUNOĞLU ORDU, Bahattin DEMİR ve Güldan KALEM' e teşekkür ederim.

Araştırma verilerinin toplanmasında ve uygulanmasında yardımcı olan öğretmenlere, okul müdürlerine ve beni destekleyen Menderes İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nde görevli mesai arkadaşlarıma ve burada adını sayamadığım dostlarıma teşekkür ederim.

Tüm eğitim yaşamım boyunca her zaman yanımda olan sevgili annem, babam ve kardeşlerime; beni sürekli olarak destekleyen eşim Nurhan LANPİR BAKAY' a teşekkür ve sevgilerimi sunuyorum.

## ÖZET

### ÖĞRETMEN ALGILARINA GÖRE OKULLARDA KALİTE KÜLTÜRÜ

#### (İZMİR İLİ ÖRNEĞİ)

BAKAY, Mehmet Emin  
Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri ABD  
Tez Yöneticisi: Prof. Dr. Hüseyin KIRAN

Şubat 2012, 132 Sayfa

Bu çalışmanın amacı, İzmir ili metropol alanında bulunan ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin algılarına göre, okullarda kalite kültürünün ne düzeyde yerleştiğini ve kalite kültürünün oluşmasına katkıda bulunan değişkenleri belirlemektir. Araştırmada, hem nicel hem de nitel veri toplamak yoluyla “karma araştırma deseni” uygulanmıştır. Araştırmanın alt problemlerinin çözümlenmesinde Tek Yönlü Varyans Analizi, İki Ortalama Arasındaki Farkın Önemlilik Testi, Tukey HSD Testi ile Tümevarımcı İçerik Çözümleme yönteminden yararlanılmıştır.

Araştırmanın sonuçları, İzmir ili metropol alanında görev yapan öğretmenlerin okullardaki kalite kültürünü ( $\bar{X} = 3,51$ ) “Katılıyorum” aralığında algıladıkları, öğretmenlerin okullardaki kalite kültürüne ilişkin algılarının onların yaşlarına ve meslekteki görev sürelerine farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır. İlköğretim okulunda görev yapan öğretmenler, genel liseler ve meslek liselerinde görev yapanlara göre, lisansüstü derecesine sahip öğretmenler, önlisans derecesine sahip olanlara göre, OGYE de görev alan öğretmenler, almayanlara göre, sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan velilerin bulunduğu okullarda çalışan öğretmenler, yüksek olanlara göre ve erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre okullardaki kalite kültürünü daha düşük düzeyde algılamaktadırlar. İlköğretim okulunda etkililikle uygulanan kalite kültürü alt boyutlarının sırasıyla; “aynı maliyete kalite” ve “öğretmen katılımı” iken “veriye dayalı karar verme”, “işbirliği”, “paylaşılan vizyon”, “uzun vadeye odaklılık”, “sistem odaklılık”, “müşteri odaklılık” ve “sürekli gelişme” alt boyutlarının tamamında etkili bir uygulamanın olmadığı görülmektedir. Lisede ise kalite kültürü alt boyutlarından hiç biri etkililikle uygulanmamaktadır. Görüşme yapılan öğretmenlerin büyük bir bölümü TKY’ ye soğuk bakmakta, TKY çalışmalarına katılmakta isteksiz ve TKY felsefesini benimsememektedirler. Öğretmenler TKY’ ye ilişkin çoğunlukla olumsuz tutumlara sahip olup, mevcut uygulanma biçimiyle TKY’ nin Türk Eğitim Sistemi’ne katkısı olmadığını ve beklenen faydayı sağlamadığını belirtmektedirler.

**Anahtar Kelimeler:** Kalite kültürü, TKY, öğretmen algıları, ilköğretim, ortaöğretim

**ABSTRACT****QUALITY CULTURE IN SCHOOLS ACCORDING TO TEACHERS' PERCEPTION****(İZMİR CASE)**

BAKAY, Mehmet Emin  
PhD Thesis, Department of Educational Sciences  
Supervisor: Prof. Dr. Hüseyin KIRAN  
February 2012, 132 pages

The study aim is examining levels of quality culture at schools and the factors affecting the development of quality culture according to teachers working in Izmir metropolitan area. "Mixed research pattern" was used by applying both quantitative and qualitative data collection methods. The sub-problems of the research were analyzed by One-Way ANOVA, Independent-Samples T Test, Tukey HSD Test and Content Analysis Method.

The research results show the teachers working in Izmir metropolitan area perceive quality culture ( $\bar{X} = 3,51$ ) with "agree" range at schools and their level of perception of school quality culture doesn't differ according to their age and year of experience. Following teacher groups have higher level of quality perception; teachers working in primary school than teachers working in general academic and vocational high schools, teachers with an associate degree than teachers with a masters degree, teachers not working in School Development Management Team than teachers working, females than males, teachers working at schools with high income level families than teachers working at the schools with low income level families. In primary schools while "quality at same cost" and "teacher involvement" are effectively implemented, there are no effective implementations in other sub-dimensions. In high schools no quality culture sub-dimensions are effectively implemented. Most of the teachers in primary and high schools are very distant to TQM, reluctant to participate in TQM activities and adopting TQM philosophy. Teachers generally have negative attitudes towards TQM and state that with present application format TQM have no contribution to Turkish Education System.

**Key Words:** Quality Culture, TQM, teachers' perception, primary school, secondary schools

## İÇİNDEKİLER

DOKTORA TEZİ ONAY FORMU.....	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
BİLİMSEL ETİK SAYFASI.....	II
TEŞEKKÜR.....	III
ÖZET.....	IV
ABSTRACT.....	V
İÇİNDEKİLER .....	VI
TABLolar DİZİNİ .....	VIII

## BİRİNCİ BÖLÜM

### GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Problem Cümlesi.....	6
1.3. Alt Problemler.....	6
1.4. Araştırmanın Amacı.....	7
1.5. Araştırmanın Önemi.....	8
1.6. Sayıtlar.....	8
1.7. Sınırlılıklar.....	9
1.8. Tanımlar.....	9
1.9. Kısaltmalar.....	10

## İKİNCİ BÖLÜM

### KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. TKY ve Kalite Kültürü.....	11
2.1.1. TKY' nin tarihçesi ve öncüleri.....	11
2.1.1.1. Walter A. Shewhart (1891-1967).....	12
2.1.1.2. W. Edwards Deming (1900-1993).....	13
2.1.1.3. Joseph M. Juran (1904- 2008).....	13
2.1.1.4. Kaoru Ishikava (1915-1989).....	14
2.1.1.5. Philip B. Crosby (1926-2001).....	14
2.1.1.6. Armand V. Feigenbaum (1922-).....	15
2.1.2. Kamu örgütlerinde toplam kalite yönetimi.....	15
2.1.3. TKY ve eğitim.....	20
2.1.4. Kalite kültürü.....	22
2.1.4.1. Paylaşılan vizyon.....	30
2.1.4.2. Müşteri odaklılık.....	30
2.1.4.3. Uzun vadeye odaklılık.....	31
2.1.4.4. Sürekli gelişme.....	31
2.1.4.5. Öğretmen katılımı.....	31
2.1.4.6. İşbirliği.....	32
2.1.4.7. Veriye dayalı karar verme.....	32
2.1.4.8. Sistem odaklılık.....	33
2.1.4.9. Aynı maliyete kalite.....	33

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

3.1. Yurt içinde yapılan araştırmalar.....	34
3.2. Yurt dışında yapılan araştırmalar.....	45

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM YÖNTEM

4.1. Araştırma modeli.....	49
4.2. Evren .....	50
4.3. Örneklem.....	51
4.4. Veri Toplama Araçları .....	53
4.4.1 Okul Kalite Kültürü Ölçeği (OKKÖ).....	53
4.4.1.1. Ölçeğin geçerliği .....	56
4.4.1.2. Ölçeğin güvenirliği.....	59
4.4.2. Kalite Kültürü Görüşme Formu (KKGF).....	60
4.4.3. Veri toplama araçlarının uygulanması .....	61
4.5. Verilerin Çözümlemesi .....	61
4.5.1. Nicel verilerin çözümlenmesi .....	61
4.5.2. Nitel verilerin çözümlenmesi .....	63

## BEŞİNCİ BÖLÜM BULGULAR VE YORUMLAR

5.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	65
5.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	66
5.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	79
a) Paylaşılan vizyon alt boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri .....	79
b) Müşteri odaklılık alt boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri .....	81
c) Uzun vadeye odaklılık alt boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri.....	84
d) Sürekli gelişme alt boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri.....	85
e) Öğretmen katılımı alt boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri .....	88
f) İşbirliği alt boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri .....	90
g) Veriye dayalı karar verme alt boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri.....	92
h) Sistem odaklılık alt boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri.....	94
i) Aynı maliyete kalite alt boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri .....	96
5.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	99
5.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	104
SONUÇLAR VE ÖNERİLER .....	108
KAYNAKLAR .....	115
EKLER.....	121
ÖZGEÇMİŞ .....	131



## TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 2- 1 Geçmişte ve gelecekte TKY.....	18
Tablo 4- 1 Araştırmanın değişkenleri ve ölçme araçları.....	49
Tablo 4- 2 2010–2011 Eğitim öğretim yılında İzmir ili metropol alanında bulunan ilçelerdeki okul ve öğretmen Sayıları .....	50
Tablo 4- 3 Evren ve örnekleme bulunan okulların türlerine göre dağılımı ve örnekleme oranı.....	51
Tablo 4- 4 Örnekleme alınan ilköğretim okulları .....	52
Tablo 4- 5 Görüşme yapılan öğretmenlere ilişkin veriler .....	53
Tablo 4- 6 Pilot uygulamaya dahil edilen öğretmenlerin cinsiyet, yaş ve bransa göre dağılımı .....	56
Tablo 4- 7 OKKÖ’ nin faktör yapısı ve maddelerin faktör yük değerleri .....	58
Tablo 4- 8 OKKÖ’nün temel bileşenler analizi sonuçları .....	59
Tablo 5- 1 Öğretmenlerin okullarda kalite kültürünün yerleşme düzeyine ilişkin algılarını betimleyen istatistik değerler.....	65
Tablo 5- 2 Öğretmenlerin yaşlarına göre dağılımı, okullarda yerleşen kalite kültürüne ilişkin puan ortalamaları ve standart sapmaları.....	67
Tablo 5- 3 Öğretmenlerin okullarda yerleşen kalite kültürüne ilişkin algılarının yaşlarına göre farklılığını gösteren tek yönlü varyans analizi testi sonuçları.....	67
Tablo 5- 4 Öğretmenlerin okullarda yerleşen kalite kültürüne ilişkin algılarının cinsiyetlerine göre dağılımı ve t testi sonuçları.....	68
Tablo 5- 5 Öğretmenlerin meslekteki görev sürelerine göre dağılımı, okullarda yerleşen kalite kültürüne ilişkin puan ortalamaları ve standart sapmaları .....	69
Tablo 5- 6 Öğretmenlerin okullarda yerleşen kalite kültürüne ilişkin algılarının meslekteki görev sürelerine göre farklılığını gösteren tek yönlü varyans analizi testi sonuçları .....	70
Tablo 5- 7 Öğretmenlerin görev yaptıkları okulun türüne göre dağılımı, okullarda yerleşen kalite kültürüne ilişkin puan ortalamaları ve standart sapmaları .....	70
Tablo 5- 8 Öğretmenlerin okullarda yerleşen kalite kültürüne ilişkin algılarının görev yaptıkları okulun türüne göre farklılığını gösteren tek yönlü varyans analizi testi sonuçları.....	71
Tablo 5- 9 Öğretmenlerin okullarda yerleşen kalite kültürüne ilişkin algılarının görev yaptıkları okulun türüne göre Tukey HSD testi sonuçları .....	71
Tablo 5- 10 Öğretmenlerin branşlarına göre dağılımı, okullarda yerleşen kalite kültürüne ilişkin puan ortalamaları ve standart sapmaları .....	73
Tablo 5- 11 Öğretmenlerin okullarda yerleşen kalite kültürüne ilişkin algılarının branşlarına göre farklılığını gösteren tek yönlü varyans analizi testi sonuçları.....	73
Tablo 5- 12 Öğretmenlerin okullarda kalite kültürünün yerleşme düzeyine ilişkin algılarının branşlarına göre Tukey HSD testi sonuçları.....	73
Tablo 5- 13 Öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre dağılımı, okullarda yerleşen kalite kültürüne ilişkin puan ortalamaları ve standart sapmaları .....	74
Tablo 5- 14 Öğretmenlerin okullarda yerleşen kalite kültürüne ilişkin algılarının eğitim düzeylerine göre farklılığını gösteren tek yönlü varyans analizi testi sonuçları.....	75
Tablo 5- 15 Öğretmenlerin okullarda yerleşen kalite kültürüne ilişkin algılarının eğitim düzeylerine göre Tukey HSD testi sonuçları .....	75

Tablo 5- 16 Öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki velilerin sosyo ekonomik düzeylerine göre dağılımı, okullarda yerleşen kalite kültürüne ilişkin puan ortalamaları ve standart sapmaları.....	76
Tablo 5- 17 Öğretmenlerin okullarda yerleşen kalite kültürüne ilişkin algılarının görev yaptıkları okuldaki velilerin sosyo ekonomik düzeyine göre farklılığını gösteren tek yönlü varyans analizi testi sonuçları .....	77
Tablo 5- 18 Öğretmenlerin okullarda yerleşen kalite kültürüne ilişkin algılarının onların görev yaptıkları okuldaki velilerin sosyo ekonomik düzeylerine göre Tukey HSD testi sonuçları .....	77
Tablo 5- 19 Öğretmenlerin okullarda yerleşen kalite kültürüne ilişkin algılarının okul gelişim yönetim ekibinde (OGYE) görev alıp almamalarına göre dağılımı ve t testi sonuçları .....	78
Tablo 5- 20 Görüşme yapılan öğretmenlerin kalite kültürü alt boyutlarına ilişkin olumlu ve olumsuz görüşlerini betimleyen tablo .....	98
Tablo 5- 21 Öğretmenlerin TKY' ne ilişkin olumlu ve olumsuz görüşlerine ilişkin frekanslar.....	101

## BİRİNCİ BÖLÜM

### GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, araştırma probleminin dayandığı kuramsal çerçeve, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayıtlılar, sınırlılıklar ve araştırmanın temel terimleri ve kısaltmalar yer almaktadır.

#### 1.1. Problem Durumu

Ülkelerin politik, ekonomik, sosyal, kültürel yapılarındaki değişiklikler ve dünyada her geçen gün yeni aşamalar kaydeden teknolojik yenilikler örgütler arasındaki rekabet açısından önemli açılımları da beraberinde getirmektedir (Balci, 2002). Geline süreçte, eğitim ve öğretimin kalitesi ülkelerin en önemli önceliği olarak öne çıkmaktadır. Öte yandan öğrencilerin sahip olması gereken yüksek düzeyde bilgi, beceri ve yetenekler; sosyalleşme, istihdam ve aktif vatandaşlığın en önemli gereklilikleri olarak tanımlanmaktadır (European Comission, 2001: 1). Bu çerçevede nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi için eğitim olanaklarının genişletilmesi bütün dünyanın üzerinde özenle durduğu temel konu haline gelmiş bulunmaktadır (DPT, 2006: 5). Bu gerçeklik ülkemiz açısından ele alındığında, eğitim sistemimizin, işgücü piyasasının ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kaldığı, ekonominin ve işgücü piyasasının taleplerine cevap verecek ve özellikle gençlerin istihdam edilebilirliğini artıracak yeni mekanizmalara ihtiyaç bulunduğu görülmektedir (DPT, 2006: 39).

Eğitimin hemen her kademesinde, ayrılan kaynaklarla öncelikle artan öğrenci sayılarının doğurduğu zorunlu ihtiyaçlar karşılanabilirken, eğitimde nitelik sorununun önemini koruduğu görülmektedir. (DPT, 2006: 40). Eğitim sistemi, değişme ve gelişmeyi takip edememek, teknolojiyi yakalayamamak, araç-gereç, personel ve kaynak yetersizliği, bilimsel araştırma faaliyetlerinin azlığı, sistemdeki personelin bir kısmının

istenilen nitelik ve kalite standartlarından yoksun oluşu, eğitim programlarının verimlilik standartlarını gerçekleştirmede yetersiz kalması gibi problemlerle karşı karşıyadır (Tekin ve Gül, 2004).

İlköğretim kurumlarının; öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini geliştirerek onları hayata ve üst öğrenime hazırlama (MEB, 2003) ve ortaöğretim kurumlarının; öğrencilere, asgari ortak bir genel kültür vererek toplumu tanımaları, sorunlara çözüm yolları aramaları ve yurdun iktisadi sosyal ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunma bilinç ve gücünü kazanmaları, ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda hem mesleğe hem de yüksek öğretime veya hayata ve iş alanlarına hazırlanmalarının sağlanması amaçları ile Dokuzuncu Kalkınma Planı'ndaki saptamalar birlikte değerlendirildiğinde, ülkemizde ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarının amaçlarını gerçekleştirebildiklerini söylemek zor görünmektedir.

Kalite sorunu ile başa çıkabilmek için örgütler farklı yönetim araçları ve yöntemleri kullanmaya başlamışlardır. Toplam Kalite Yönetimi'nin Amerikan şirketlerinde uygulanmaya başlanmasından sonra, kalite paradigması okul gelişim modeli olarak okullara uyarlamaya ve kullanılmaya başlanmıştır (Detert vd. 2003). TKY teorisinin eğitime uyarlanması De Cosmo vd., Edwell, Sherr ve Loizer, Bonser, Tribus, Brigham, Heverly ve Rhodes gibi pek çok teorisyen ve uygulamacının dikkatini çekmiştir. Söz konusu araştırmacılar eğitim kurumlarının çoğunun sanayi örgütleriyle aynı nedenlerle TKY' yi uygulamaya başladıklarını belirtmektedirler (Kwan, 1996).

Değişen çağa ayak uydurmak, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okul ve kurumların etkililiğini arttırmak ve böylece Milli Eğitim'in genel ve özel hedeflerini gerçekleştirerek, nitelikli bir eğitim vermek yoluyla çağın insanını yetiştirmek amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı, 1999 yılında Toplam Kalite Yönetimi Uygulama Yönergesi'ni yayınlamıştır.

Yönergenin 5. maddesi uygulamadaki temel ilkeleri şöyle tanımlamaktadır:

- Uygulamaların bir plan ve proje dahilinde gerçekleştirilmesi,
- Yararlanıcıların memnuniyeti,
- İlgili tarafların katılımı ve ekip çalışması,

- Kaynakların etkili ve verimli kullanılması,
- Hizmetlerin sürekli ölçülmesi,
- Sistemin sürekli geliştirilip iyileştirilmesi,
- Personelin sürekli eğitimi ve hizmetlerin sunumunda mükemmelliğin yakalanması,
- Personelin potansiyelini kullanabileceği uygun bir çalışma ortamı,
- Öğrenen birey, öğrenen organizasyon yaklaşımı,
- Çalışanların çözümün bir parçası olması yaklaşımı,
- Sürekli değişme ve gelişme,
- Kalitenin bütün personelin işi olduğu yaklaşımı,
- Çalışanların iş doyumunun ön planda tutulması.

Söz konusu yönergeye ek olarak Milli Eğitim Bakanlığı, Haziran 2001 tarihinde “MEB Taşra Teşkilatı TKY Uygulama Projesi” hayata geçirilmiş ve Toplam Kalite Yönetimi anlayışını Bakanlığa bağlı her derece ve türdeki okul/kurumlara 2004–2005 eğitim öğretim yılının sonuna kadar yaygınlaştırmayı amaçlamıştır. Projede TKY uygulaması Avrupa Kalite Yönetimi Vakfı (EFQM) Mükemmellik Modelini esas alan özdeğerlendirme çalışmalarıyla yürütülmektedir. Bu model bir kurumun/kuruluşun performansını aşağıda sunulan değişik ağırlıktaki dokuz kriterle ölçmekte ve kuruluşun kuvvetli yönleri ile iyileştirmeye açık alanlarını ortaya çıkarmaktadır. Aşağıda EFQM mükemmellik modelinin kriterleri verilmektedir (EFQM, 2011).

1. Liderlik
2. Politika ve strateji
3. Çalışanlar
4. İşbirlikleri ve kaynaklar
5. Süreçler
6. Müşterilerle ilgili sonuçlar
7. Çalışanlarla ilgili sonuçlar
8. Toplumla ilgili sonuçlar
9. Temel performans sonuçları

Okulda mükemmellik modelini esas alan bir özdeğerlendirmenin yapılabilmesi için mükemmellik modeli ana kriterlerini ve alt alanlarını ele alarak okula uyarlama çalışmalarını yapacak kriter ekipleri oluşturulur. Kriter ekipleri, mükemmellik modelinin özdeğerlendirme aracı olarak kullanılabilmesi için gerekli veri toplama araçlarını belirleme, modelin kriterlerini esas alan okulun performansı ile ilgili verileri toplama ve verileri değerlendirme çalışmalarını yürütürler. Okulda yeterli personel varsa her kriter için 3-5 kişiden oluşan bir ekip kurulur. Yeterli personel yok ise iki kritere bir ekip de kurulabilir. Personel sayısı ekip oluşturmaya yeterli değilse ilgili taraflar bir araya gelerek her bir kriteri ele alıp özdeğerlendirme çalışmasını yapabilirler (MEB, 2002). Milli eğitim Bakanlığı EFQM modelinin kriterlerini ölçüt olarak 1995 yılından beri, okul ve kurumlarda toplam kalite yönetimi uygulamalarında emsallerine göre üstün başarı gösteren okul/kurum ve ekiplerin ödüllendirilmesine ilişkin esas ve usulleri düzenleyen ödül yönergesi (MEB, 2005) kapsamında TKY ödül sürecini yürütmektedir. Önerge kapsamında yılın kaliteli okulu ve ekibi seçilmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı 1999 yılından beri TKY' nin uygulanması için çaba, emek ve kaynak harcamaktadır. Bakanlık tarafından, il ve ilçe milli eğitim müdürlükleri bünyesinde, TKY alanında yeterli olduğu düşünülen öğretmenler ve yetiştirilen formatörler tam zamanlı olarak görevlendirilmektedir. Diğer bir ifade ile TKY uygulamalarının okullarda yerleşmesi için binlerce öğretmen sınıflardan alınarak bu alanda il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerinde görevlendirilmektedir. Okullarda OGYE ve kriter ekipleri oluşturularak bir çok okul yöneticisi ve öğretmenin TKY ile ilgili iş ve işlemler ve TKY ile ilgili anketlerin uygulanması, değerlendirilmesi ve raporlanmasını da içeren pek çok rutin işlemi yerine getirmek için yüksek miktarlarda zaman ve maddi kaynak harcanmaktadır. Halen bakanlık, il ve ilçe müdürlüklerinde tam zamanlı istihdam edilen öğretmenler ve TKY formatörleri görev yapmaktadır. Uzun yıllardır TKY' yi tüm öğretmenlere anlatmak için de onbinlerce öğretmene hizmetiçi eğitim seminerleri düzenlenmiş ve düzenlenmeye devam edilmektedir.

Öte yandan 2006/55 sayılı genelge (MEB, 2006) ile okul ve kurumlarda stratejik plan zorunlu hale getirilmiştir. Kurumların stratejik planları için de yeni personel ve formatörler görevlendirilmekte, konuyla ilgili hizmetiçi eğitim faaliyetleri düzenlenmektedir. Burada stratejik planın TKY çalışmaları dışında, bağımsız bir

faaliyet gibi görünmesi ise ciddi bir koordinasyon probleminin işaretçisi olarak ortaya çıkmaktadır. Stratejik planlamanın aslında TKY' nin ayrılmaz bir parçası ve planlama aracı olduğu göz ardı edilmemelidir. İlğan (2008), müşteri tatminini esas alan örgütler kaliteyi stratejik planlama sürecinin bir parçası olarak tanımlamaları gerektiğini belirtmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmî ve özel ilköğretim kurumlarında sunulan her türlü hizmetin niteliğini arttırmak için okul gelişimine yönelik planlama, uygulama, izleme, değerlendirme çalışmalarına ilişkin usul ve esasları düzenleyen Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Standartları Yönergesi Temmuz 2011 tarihli 2646 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayımlanarak yürürlüğe girmiştir (MEB, 2011). Yönerge kapsamında Bakanlık merkez teşkilatı, il ve ilçe milli eğitim müdürlükleri ve okullar bünyesinde yönergeye ilişkin iş ve işlemleri takip edip yürütecek öğretmen ve personel görevlendirmeleri yapılmakta, veli, öğrenci ve öğretmenlere anketler uygulanmaktadır. Yönergenin uygulanması ile elde edilen verilerin stratejik planın hazırlanması ve okul gelişiminde kullanılması amaçlanmaktadır. Yönergenin sadece ilköğretim okulları ile sınırlandırılarak, okul öncesi eğitim ve ortaöğretim okullarının bu yönergenin dışında tutulması, sistem yaklaşımı fikrine aykırı gibi görünmektedir. Milli Eğitim Bakanlığının yönetimi geliştirmeye ilişkin yasal düzenlemeler yapmaya çalıştığı, ancak TKY, stratejik planlama ve İlköğretim Kurumları Standartları'nın bir biri ile sağlıklı bir biçimde ilişkilendirilmediği görülmektedir. TKY kurum kültürünün değişmesini gerektirir. Bunu sağlamanın zor olduğu ve zaman aldığı bilinen bir gerçektir. Bu süreç tutum, davranış ve çalışma yöntemlerinde değişikliği gerektirir. TKY' nin bir etki yaratması için personelin TKY felsefesini benimsemesi ve içselleştirmesi gerekir. Kültürün değişmesi sadece davranışların değişmesini değil aynı zamanda yönetimde de bir değişimi gerektirir (Sallis, 2002: 26). Milli Eğitim Bakanlığı'nın son yıllarda TKY' nin okullarda uygulanmasına ilişkin çabalarına rağmen, TKY uygulamalarının okullarımızda yerleşmediği, hala sorunlar yaşandığı (Töremen ve Karakuş, 2009: 30, Doğan, 2002, Öter, 2006) ve özellikle değişim yönetimi konusunda pek çok problemin olduğu görülmektedir (Töremen ve Karakuş, 2009: 30).

Öte yandan MEB (2011) 1990'lı yıllarında başlayan kalite hareketinin, eğitim üzerine kısıtlı etki yarattığını ve KALDER ile bir iyi niyet protokol imzalamışsa da,

kalitenin iyileştirilmesinde ilişkin çabaların gelişimsel olduğunu ve merkezi teknik bürokrasinin geleneksel değerlerinin değişmesiyle ilgili fazla etki yaratmadığını belirtmektedir.

1999 yılından bu yana uygulanan TKY uygulamalarının, hedeflerine ne derece ulaştığı, okullarda kalite kültürünün öğretmenler açısından ne düzeyde benimsendiği ve okullarda kalite kültürünün yerleşip yerleşmediğinin araştırılması zorunluluğu ortaya çıkmıştır.

Okullarda kalite kültürünün hangi düzeyde yerleştiğinin ortaya konması ve araştırma sonuçlarının taraflarla ve özellikle Milli Eğitim Bakanlığı ile paylaşılması bu çalışmayı önemli kılmaktadır. Ülkemizde bu alanda yapılmış sınırlı sayıda araştırma bulunması da konunun önemini arttırmaktadır.

## **1.2. Problem Cümlesi**

İzmir ili metropol alanında görev yapan öğretmenlere göre çalıştıkları okullarda kalite kültürünün yerleşme düzeyi nedir? Bu düzey onların bireysel ve mesleki özelliklerine göre önemli farklılıklar göstermekte midir?

## **1.3. Alt Problemler**

1. Öğretmenlerin algılarına göre, okullardaki kalite kültürünün yerleşme düzeyi nedir?

2. Öğretmenlerin okullardaki kalite kültürünün yerleşme düzeyine ilişkin algıları onların;

- a. yaşlarına
- b. cinsiyetlerine
- c. meslekteki çalışma sürelerine
- d. çalıştıkları okulun türüne (ilköğretim / ortaöğretim)
- e. branşlarına



- f. eğitim durumlarına
- g. çalıştıkları okuldaki velilerin sosyo ekonomik düzeyine
- h. okul gelişim yönetim ekibinde (OGYE) görev alıp almamalarına göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?

3. Öğretmenlerin görüşlerine göre okullarda,

- a. paylaşılan vizyon
- b. müşteri odaklılık
- c. uzun vadeye odaklılık
- d. sürekli gelişme
- e. öğretmen katılımı
- f. işbirliği
- g. veriye dayalı karar verme
- h. sistem odaklılık
- i. aynı maliyete kalite alt boyutlarının uygulanma düzeyi nedir?

4. Öğretmenler, okullarda TKY uygulamalarını nasıl algılamaktadırlar?

5. Öğretmenlere göre TKY uygulamalarının Türk Eğitim Sistemine etkileri nelerdir?

#### **1.4. Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmanın amacı, İzmir ili metropol alanında bulunan ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin algılarına göre, okullarda kalite kültürünün ne düzeyde yerleştiğini ve kalite kültürünün oluşmasına katkıda bulunan değişkenleri belirlemek ve okullardaki kalite kültürü ve TKY uygulamalarının etkiliğini arttırmaya yönelik öneriler getirmektir.

### 1.5. Araştırmanın Önemi

İzmir ili metropol alanında bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okullarda kalite kültürünün ne düzeyde yerleştiğinin ve oluşmasına etki eden faktörlerin saptanması, TKY uygulamalarının değerlendirilmesi ile araştırma sonuçlarının taraflarla ve özellikle Milli Eğitim Bakanlığı ile paylaşılması çalışmayı önemli kılmaktadır. Çalışmanın sonuçları, Milli Eğitim Bakanlığı'nın, TKY uygulamalarının geliştirilmesi ve daha etkili bir biçimde uygulanması için bir referans oluşturacaktır.

Alan yazın tarandığında ülkemizde TKY konusunda yapılmış çalışmalara rastlanmakla birlikte “kalite kültürü” konusunda sınırlı sayıda araştırma yapıldığı görülmektedir. Daha önce yapılmış çalışmaların büyük bir bölümünde, kalitenin sonuç kriterlerine ve kaliteye ilişkin algılara odaklanmıştır. Bu çalışmada özellikle kaliteye ilişkin değerler, inançlar ve davranışlar üzerine odaklanılmaktadır. Çalışmada kültür öğelerine odaklanması ile daha derin ve detaylı verilere ve bunlara dayalı çözüm önerilerine ulaşılmaya çalışılmıştır. Öte yandan araştırma, TKY uygulamalarının merkezinde yer alan ve uygulayıcısı olan, farklı tür ve düzeydeki okullarda (ilköğretim ve ortaöğretim) görev yapan öğretmenlerin kalite kültürüne ilişkin görüşlerini yansıttığı için daha kapsamlı ve karşılaştırmaya olanak verecek niteliktedir. Araştırma kapsamına alınan okul türleri Türk Eğitim Sistemi'nin büyük bir bölümünü oluşturduğundan elde edilen sonuçlardan sisteme ilişkin daha genel sonuçlara ulaşılabilir. Araştırmanın farklı okul tür ve düzeylerini birlikte ele alması çalışmanın önemini arttırmaktadır. Öte yandan araştırmada hem nicel hem de nitel araştırma tekniklerinin kullanılması, kalite kültürüne ilişkin daha detaylı verilerin toplanmasına olanak sağlamaktadır. Geniş kapsamlı araştırmadan elde edilen sonuçların hem okul müdürleri hem de bakanlık üst düzey karar vericileri için gelecekte yapılacak uygulamalara ışık tutabileceği düşünülmektedir.

### 1.6. Sayıtlar

1. Araştırmada kullanılan “Okullarda Kalite Kültürü Ölçeği” araştırmaya katılan öğretmenlerin okullardaki kalite kültürüne ilişkin algılarını ölçmek için uygundur.

2. Araştırmada kullanılan araştırma teknikleri, araştırmanın amacına uygundur.

### 1.7. Sınırlılıklar

1. Araştırma, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı İzmir ili metropol alanındaki ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin betimlemeleri ile sınırlıdır. Özel okullar ve özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenler kapsam dışı tutulmuştur.
2. Araştırma, geliştirilen ölçek ve görüşme formu ile elde edilen verilerle sınırlıdır.

### 1.8. Tanımlar

**Etkililik:** Barnard' a göre; örgütün amaçlarına ulaşma derecesidir (Balcı, 2007).

**Kalite kültürü:** Okullarda; aynı maliyete kalite, işbirliği, müşteri odaklılık, öğretmen katılımı, paylaşılan vizyon, sürekli gelişme, uzun vadeye odaklılık ve veriye dayalı karar verme ilkelerinin benimsenip uygulandığı kültürdür (Detert vd., 2003).

**Kültür:** Kültür, toplumların tarihlerinden devir aldıkları maddi ve manevi mirasların toplamıdır (Kongar, 1972). Geniş kapsamlı olarak bakıldığında kültür, bir toplumun tüm yaşam biçimidir. Toplumun duygu, düşünce ve hareketlerinden oluşan kalıplar, kültürü oluşturur. Kültür, insanların fiziksel ve toplumsal çevrelerine uyum sağlayabilmeleri için yaratıkları maddi ve manevi eserlerin tümüdür (Tezcan, 1993). O'Reilly ve Chatman kültürü, bireylerin davranış ve tutumlarına rehberlik edecek uygun davranış, tutum, norm ve paylaşılan değerlerin belirlenmesi ve saptanması sistemi olarak tanımlamaktadırlar (Detert vd., 2003).

**Örgüt Kültürü:** Örgüt kültürü, bir örgütteki bireylerin ve grupların davranışlarını güçlü bir biçimde şekillendiren ve örgüt üyeleri tarafından paylaşılmış inançlar ve beklentiler tarafından belirlenen normlardan oluşur (Şimşek, 2007). Örgütsel kültür "örgütün bilincinin derinliklerinde yer alan, bilinç dışı çalışan, sorgulanmadan kabul edilmiş, örgütün kendisini ve çevresinin nasıl algıladığını belirleyen ve örgüt üyeleri tarafından paylaşılmış varsayımlar ve inançlardır (Şimşek, 2007:108). Burke göre ise kuruluşundan beri örgütte kökleşmiş kurallar ve değerler dizisidir (Daft, 2001: 314 ).

***Toplam Kalite Yönetimi:*** Goesh ve Davis' e göre; Toplam kalite bir örgütün başarısında anahtar rol üstlenen sürekli değişim sürecine uyum ve eğitimi ön plana çıkaran bir yönetim felsefesidir (Şimşek, 2007).

### **1.9. Kısaltmalar**

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

TKY: Toplam Kalite Yönetimi

OKKÖ: Okul Kalite Kültürü Ölçeği

OGYE: Okul Gelişim Yönetim Ekibi

KKGF: Kalite Kültürü Görüşme Formu

EFQM: Avrupa Kalite Yönetimi Vakfı

Öğretmenler: 2010–2011 eğitim öğretim yılında İzmir metropol alanındaki ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenler.

## İKİNCİ BÖLÜM

### KAVRAMSAL ÇERÇEVE

#### 2.1. TKY ve Kalite Kültürü

##### 2.1.1. TKY' nin tarihçesi ve öncüleri

Kalite konusundaki ilk çalışmalar 1930'lu yıllarda ABD'de başlamıştır. Walter A. Shewhart, İstatistiksel Kalite Kontrol alanında önemli çalışmalar yapmıştır. Üretimde istatistiksel yöntemleri uygulamıştır. Shewhart'ın kalite konusundaki çalışmalarını ABD'de W. Edwards Deming ve Joseph M. Juran'ın çalışmaları izlemiştir. Bu iki bilim adamı Japonya'ya davet edilmiş ve Japon mühendislere kalite geliştirme, kalite planlama ve kalite kontrol konularında seminerler vermişlerdir. Günümüzde pek çok araştırmacı Deming'i toplam kalite yönetiminin kurucusu olarak kabul etmektedir. Ancak Deming kadar, Juran'ın da toplam kalite felsefesine önemli katkıları olduğunu belirtmekte fayda vardır. 1950'li yılların sonlarına doğru Toplam Kalite Kontrolü alanında kayda değer çalışmalar yapan bir diğer Amerikalı yönetim uzmanı Armond V. Feigenbaum'dur. Amerikalı Philip Crosby ise toplam kalite yönetiminde çok önemli bir kavram olan "Sıfır Hata" (Zero Defect) akımının öncülerinden biri olarak kabul edilmektedir (Sallis, 2002, Aksu, 2002, Şimşek, 2007).

Japon bilim adamları da toplam kalite felsefesinin gelişimine önemli katkılarda bulunmuşlardır. 1960'lı yılların başlarında Kaoru Ishikawa'nın "Kalite Çemberleri" ve "Neden-Etki Analizleri" konusundaki çalışmaları, kalite mühendisliğinin gelişimine önemli katkısı olan Genichi Taguchi'nin İstatistiksel Deney Tasarımı ve Kalite Kayıp Fonksiyonu, kalite konusundaki çalışmaları daha da hızlandırmıştır. Bu arada Japon Taaichi Ohna'nın "Tam Zamanında Üretim" modeli de geleneksel Taylorizm ve Fordizm'deki kitle üretimi anlayışının yıkılmasına neden olmuştur. Japon Masaaki Imai'nin "Kaizen" (Sürekli Gelişme) felsefesi ise TKY' nin gelişme basamaklarından

birisidir. Harward Üniversitesi profesörlerinden Michael E. Porter'in rekabet stratejisi alanındaki çalışmaları ile "stratejik yönetim" yeni yönetim felsefesinin önemli bir boyutunu oluşturmuştur. 1980'li yılların bir başka önemli gelişmesi de "En İyi Uygulamaların Adaptasyonu" (Benchmarking) adı verilen yönetim tekniğinin organizasyonlarda uygulanmasıdır (Sallis, 2002, Şimşek, 2007, Aktan, 2010).

Kalitenin gelişimine yönetim tarihi açısından bakıldığında, TKY' nin bir çok geleneksel yönetim ve kalite fikirlerinin dönüşümünden ortaya çıktığı görülebilir. Frederik Taylor ile başlayan bilimsel yaklaşım, Henry Fayol ve Max Weber tarafından geliştirilmiştir. Üretim ve çıktıya odaklanan bilimsel yönetim, endüstri devriminin ortaya çıkmasıyla birlikte, yerini insan ögesinde yoğunlaşılana bir anlayışa bırakmıştır. Örgütü sosyal bir sistem olarak ele alan Elton Mayo ise, işgörenlerin veriminde çalışma gruplarının etkisini vurgulamıştır. Yönetimde giderek insan ögesi ile verimlilik bütünleştirilmeye çalışılmıştır (Aksu, 2002: 94). Toplam kalite yönetiminin 20. Yüzyılın ilk çeyreğinde başlamasına rağmen, klasik örgüt ve işletme kuramlarının artık var olan örgütsel sorunları çözemez hale gelmesi nedeni ile 1980'lerde tekrar doğmuştur (Şimşek, 2007: 61). Başlangıçta sadece kalite geliştirme, planlama ve kontrol konularında yapılan araştırmalar daha da genişleyerek Toplam Kalite adı verilen yeni bir yönetim yaklaşımının doğuşunu hazırlamıştır (Aktan, 2010).

Toplam kalite yönetimi anlayışının ortaya çıkması ve gelişmesinde, Walter A. Shewhart, W. Edwards Deming, Joseph M. Juran, Kaoru Ishikawa, Philip B. Crosby, Armand V. Feigenbaum önemli rol oynamışlardır. Aşağıda söz konusu isimlerin toplam kalite yönetiminin gelişmesine yaptıkları katkılara kısaca yer verilmektedir.

#### **2.1.1.1. Walter A. Shewhart (1891-1967)**

Shewhart'ın toplam kalite anlayışına getirdiği en önemli katkı ve yenilik, istatistik ölçme yöntemlerinin üretim süreçlerine uyarlanmasıdır (Şimşek, 2007: 62). Shewhart üretim süreçlerinde "değişkenliğin" anlaşılması ve kontrol altına alınması konularında örneklem ve olasılık analizi gibi çeşitli istatistik araçları sıradan insanların bile anlayabileceği basitlik ve yalınlıkta tanımlamış ve örnekleyerek kullanılmasını sağlamıştır (Şimşek, 2007: 62).

### 2.1.1.2. W. Edwards Deming (1900-1993)

Shewhart'ın geliştirdiği “değişkenlik” ve istatistiki süreç kontrol işlemlerini daha da geliştirerek üretim süreçlerinde nasıl kullanılacağını mühendislerin eğitiminde kullandı. Amerika'da gerekli ilgiyi göremeyen Deming, 1947 yılında Japonya'ya davet edildi. Japonya'daki sanayicilere istatistiki kontrol yöntem ve tekniklerini öğretti ve yöntem Japonya'da başarı ile uygulandı. Deming toplam kalite literatürüne “istatistiki süreç kontrol çizelgeleri”, kalite planlama modeli (PDCA) ve bilinen 14 ilkesi ile önemli katkılarda bulunmuştur (Şimşek, 2007: 63).

Deming klasik işletmelerde beş ölümcül hastalığı;

- a. Amaç ve süreklilik yoksunluğu,
- b. Kısa vadeli getirilere odaklanmak,
- c. Performans, liyakat ve yıllık değerlendirmelerin yanlış veya eksik araçlarla yapılması veya hiç yapılmaması,
- d. Yönetimin sık sık değişmesi,
- e. Yönetimin karar verme süreçlerinde daha az görülebilir veya örtük faktörleri ihmal ederek aşırı şekilde nicel verilere odaklanması olarak tanımlamaktadır (Şimşek, 2007: 64).

Deming'e göre kalite yönetimin görev ve sorumluluğundadır. Bir işletmede ortaya çıkan sorunların %80'i çalışanlardan değil, sistemden kaynaklanır, sistemden ise yönetenler sorumludur diyerek kalitede temel sorumlunun yönetim olduğunu vurgulamaktadır.

### 2.1.1.3. Joseph M. Juran (1904- 2008)

Juran da Deming'e paralel olarak, kalitenin temel sorumlusu olarak yönetimi sorumlu gören bir bakış açısına sahiptir. Kalite anlayışının tepeden başlaması gerektiğini savunarak; kalite planlaması kalite kontrol ve kalite iyileştirme ilkelerinden oluşan ve Juran üçlüsü olarak bilinen basit metodolojiyi kullanmıştır (Şimşek, 2007: 66).

Juran, toplam kalite felsefesinin yaygınlaştırılması ve geliştirilmesi için ilk adım olarak değişime direncin üstesinden gelinmesi gerektiğini savunur. Değişimin kabulü için de iki adımın gerekliliğini savunur. Bunlar (1) Eski alışkanlık, tutum ve inançları hiç öğrenmeme (2) Yenilerini öğrenme. Bu konuda ödül ve onaylamanın etkili olabileceğini savunmaktadır ( Aksu, 2002: 99).

#### **2.1.1.4. Kaoru Ishikava (1915-1989)**

Amerikan üretim teknikleri ile Japon üretim ve şirket kültürünün sentezine dayalı yeni bir işletme paradigması önermiştir. “Kalite çemberleri” kavramının babası olarak bilinir. Öte yandan bütün örgütü kapsayan kalite kontrol kavramını geliştirerek bütün örgütün tepeden tırnağa her bireyin eğitimi ve kalitenin başta yönetim olmak üzere, örgütte çalışan herkesin sorumluluğunda olduğunu vurgulayarak Deming ve Juran’ın düşüncelerini desteklemiştir (Şimşek, 2007: 68).

Ishikava’nın toplam kalite akımına diğer önemli bir katkısı, basit problem çözme tekniklerini her bilgi ve beceri düzeyindeki çalışanların anlayabileceği ve kullanabileceği tarzda iş ortamlarına uyarlamış ve Ishikava diyagramı, pareto analizi, histogram, süreç akış şemaları ve çeteleler gibi kalite kontrol araçlarını geliştirmiştir (Şimşek, 2007: 68; Aksu, 2002:105).

#### **2.1.1.5. Philip B. Crosby (1926-2001)**

“Sıfır hata”, “ilk defa yaparken doğru yap” ve “beklentilere uygunluk” gibi toplam kalite literatüründe sıklıkla kullanılan ilke ve kurallar Crosby tarafından geliştirilmiştir (Şimşek, 2007:69). Crosby’nin temel iletisi, iş görenlerin iş ahlakı ve kaliteyi geliştirmeye doğru güdülemektir. Crosby işgören hatalarının arkasında kültürel boyut olduğunu ileri sürmüştür. İşgörenlere tüm yaşamları boyunca belirli bir hata sınırının verilmesini öngörmektedir. Crosby de Deming gibi sıfır hata planının uygulanması için çok bilinen on dört adımı toplam kalite literatürüne kazandırmıştır (Aksu, 2002: 102).



### 2.1.1.6. Armand V. Feigenbaum (1922-)

Feigenbaum toplam kalite literatürüne başarısızlığın maliyetiyle ortaya konan “kalitenin maliyeti”, “kalite değerlendirme” ve “önleme maliyeti” kavramlarını kazandırmıştır (Aksu, 2002: 104). Feigenbaum kalitenin teknik yönlerinden ziyade yönetsel ve insani boyuta dikkat çekmiştir. Ona göre kalite herkesin paylaştığı bir bilinç olmalıdır (Şimşek, 2007: 72). Feigenbaum örgütün sosyal ve teknik yönlerini bir araya getirme yoluyla, tüm yönetim ve işleme ilişkin işlevleri eşgüdümleme ve denetleme yoluyla “örgüt çapında bir yönetim” öngörmektedir (Aksu, 2002: 104).

Kalite öncülerinden Deming ve Crosby, kalitede yönetimin sorumluluğu ve sıfır hata kavramına, Juran’ın kültür ve değişim yönetimi konusuna, Feigenbaum’un durumsal yönetim yaklaşımı ile örgütün insan ve teknik boyutuna dikkat çekmişlerdir. Ishikava ise kalite yönetim süreç ve tekniklerini basitleştirerek tüm işgörenlerin anlayabilecekleri düzeye indirgemıştır. Sanayi örgütlerinin verimliliğini arttırmak amacıyla ortaya çıkan TKY yaklaşımı zaman içinde kamu örgütlerine de uyarlanarak, hizmet sektöründeki kurumlarında uygulayabileceği bir teknik olarak hükümetler tarafından ulusal politikaların bir parçası olarak yerini almıştır. Aşağıdaki bölümde TKY’ nin kamu örgütlerinde uygulanması ele alınmaktadır.

### 2.1.2. Kamu örgütlerinde toplam kalite yönetimi

Yaşanan hızlı değişimler, kamu örgütlerini de etkilemekte ve yeni yönetim arayışlarına itmektedir. Bu arayış ise son yıllarda TKY’ nin kamu örgütlerine uygulanması yönünde gerçekleşmektedir. Aşağıda, TKY’ nin kamu sektöründe uygulanmasının gerekliliği, uygulamada yaşanan sorunlar ve zorluklar tartışılmaktadır.

Balcı, (2005) kamu örgütlerinde TKY uygulamasına geçmenin nedenlerini,

- a) Dünyada yaşanan hızlı gelişmelere kamu örgütlerinin ayak uydurmaları gereksinimi,
- b) Vatandaşların kamu hizmetleri hakkındaki endişeleri,
- c) Özelleştirme için artan baskılar,
- d) Azalan kaynakların kamu kurumları bütçelerini de daha fazla tasarruf ve verimliliğe itmesi olarak sıralamaktadır.

Balcı (2005) TKY' nin uyarlanması sırasında kamu sektörünün doğasından kaynaklanan bazı güçlükler olduğunu ifade etmektedir.

a) Kamu sektörü değişime dirençlidir.

b) Kamu sektörü ve örgütsel performansın belirlenmesinde dikkat edilen kriterler arasında, örgütün yaptığı işlerdeki performansı genellikle yoktur. Geleneksel olarak birçok alanda monopol durumunda bulunan bir kamu örgütünün müşterilerinin de gidebilecekleri başka alternatifler olmadığı için ya buldukları ile yetinmek ya da hizmetsiz kalmak arasında tercih yapmaları gerekmektedir.

c) Mevcut sistemde, çalışanların ücretlerinde iş sırasında gösterdikleri performansın etkisi yok denecek kadar azdır. Başarılı olan bir insanla başarısız olan arasında ücret açısından genellikle bir fark bulunmaz.

d) Kamu sektöründe yöneticilerin serbest hareket alanları kısıtlıdır. Zaman zaman politikacıların devreye girmeleri söz konusudur.

e) Yapısal engeller, kamu örgütlerinin esnek biçimde hareket etme olanaklarını kısıtlayabilirler.

f) Kamu sektöründe çalışma kültüründen kaynaklanan problemler uygulama açısından büyük önem taşıyabilir. Örgütsel kültür TKY' nin başarısı açısından üzerinde düşünülmesi ve çalışılması gereken çok önemli konulardan biridir.

Balcı (2005) kamu örgütlerinde TKY' nin uygulanması sırasında karşılaşılabilecek zorlukları ve problem alanlarını aşağıdaki biçimde ifade etmektedir.

1. Birinci zorluk hizmet ve ürün ayırımından kaynaklanmaktadır. Hizmetlerin ölçülemezliği ve üretildikleri anda tüketilir özellikte olmaları nedeniyle kalite standartlarının belirlenmesi ve korunması zordur. Ayrıca, hizmetlerin kalitesinin ölçülmesi diğer bir problem alanıdır.

2. Müşteri ve vatandaş ikilemi kamu örgütlerinin önündeki bir başka sorun alanıdır. Özel sektör kuruluşlarında müşterinin tanımının yapılması daha kolay iken kamu sektöründe müşteriyi tanımlamak oldukça güç bazen de tartışmalı olabilmektedir. Öte yandan “vatandaş” kavramının yerine “müşteri” kavramının kullanılması tepkilere

neden olmaktadır. Bazılarına göre; öyle bir değişim vatandaşlık haklarından vazgeçmek anlamına gelmekte ve “devlet vatandaş ilişkisini interaktif düzeyden basit bir ticari alışveriş seviyesine” indirgemektedir.

3. Özel sektörün arz ve talebe yönelik üretim yaparak en çok miktarı satmayı hedeflediğini belirten Mintzberg de aynı mantığın kamu hizmetlerine de uygulanmasının sakıncalı olabileceğini belirtmektedir. Örneğin, sağlık ve eğitim hizmetleri gibi kamu kurumlarının profesyonel hizmet sunduğu alanlarda bu anlayışın çok tehlikeli olabileceğini vurgulamaktadır.

4. TKY girdi ve süreç odaklı olması nedendi ile kısa dönemli sonuçlara yöneliktir. Bu yaklaşımın sonuçta kamuda uzun dönemli amaçların kısa döneme çevrilmesine yol açabileceği belirtilmektedir.

5. Bazı kamu örgütlerinde TKY, politik avantaj elde etmek, sosyal değişimlere meşruluk kazandırmak ve çalışanlar üzerinde daha fazla otorite kurmanın bir yolu olarak kullanılabilir.

6. TKY uygulamaları içerikten yoksun bir şekilde sadece retoriksel olarak dile getirilmekte ve pratiğe yansımayan moda terimler sıkça kullanılarak, içerikten yoksun bir TKY anlayışı ile yetinildiği görülmektedir. Ancak, bunların örgütsel başarıyı getirmeyeceği bilakis zararlı olacağı gerçeği göz ardı edilmektedir (Balcı, 2002).

Yukarıda ifade edilen tüm zorluklara ve eleştirilere rağmen (Dikmen ve Dikmen, 2004) gelinen aşamayı biçimde ifade etmektedirler.

“İster sevelim ister sevmeyelim; toplam kalite yönetimi, etkisini günümüzde dünya çapında azımsanamayacak bir noktaya ulaştırmış bir yaklaşım olarak karşımızda durmaktadır. Çok ülkeli şirketlerden, üçüncü dünyada fason üretim yapan fabrikalara, kamu sektöründen devlet dışı örgütlere kadar yüksek düzeyde uygulama alanı bulan bu model, adeta çağın kendini ifade etme biçimiyle bütünleşmiştir. Eleştirsek de; insana ve çalışana yaklaşımından, kavramların içini boşaltıp anlamsızlaştırmasından ve sonra da insanların yüzyıllardır değer yüklediği kavramları bir slogana dönüştürerek tekrar önümüze sürmesinden hoşlanmasak da toplam kalite yönetiminin gücü ortadadır ve sırf bu nedenle de yeni kapitalist üretim paradigmasına yaptığı katkı ve üretim sistemindeki dönüşüme eklenme ve bu dönüşüme kattığı anlam analiz edilmeye, nasıl bir üretim modelinin üzerinde yükseldiği gibi sorular tartışmaya değerdir”.

Hızlı teknolojik gelişmelerin örgütsel yapıları etkilediği ve değiştirdiği dikkate alındığında TKY de ortaya çıkan örgütlerin ihtiyaçlarına göre evrilmek durumundadır. TKY kamu sektöründe güncelliğini korumakla birlikte gelişen ve değişen bir

yaklaşımıdır. TKY' nin gelecekteki modelleri, yöneticilerin kendi uygulamalarında dikkate alacakları bir dizi operasyonel ve stratejik seçimlere odaklanan katı ve kuralcı olmayan daha esnek bir hal alacaktır (Vinni, 2007). Silvestro (2001) TKY' nin gösterdiği değişimi aşağıdaki tabloda ifade etmektedir.

**Tablo 2- 1 Geçmişte ve gelecekte TKY**

<i>20. yüzyılda TKY</i>	<i>Yeni yüzyılda TKY</i>
TKY mükemmelliğin kutsal kasesi	TKY bir sürekli gelişme seyahatidir.
Uygulamaya yönelik genel yaklaşım	Uygulamaya yönelik durumsal hassas yaklaşım.
Araç ve tekniklere yönelik katı ve tutucu yaklaşım.	Revizyonist yaklaşım: iyi uygulamaların evrimsel yapısının kabul edilmesi
Sabit, değişmez TKY modeli	TKY operasyonel ve stratejik seçimler olarak kavramlaştırılmaktadır
TKY'yi desteklemek için yönetim kontrol sistemlerine odaklanma	Özellikle profesyonel hizmetlerde daha esnek uygulamaların geliştirilmesi.

Silvestro (2011) 20.Yüzyılda TKY' nin çok katı bazı teknik ve araçlar ile sınırlandırıldığını, sabit ve değişmez bir model olarak nitelendirildiğini, uygulamaya yönelik genel bir yaklaşıma sahip olup örgütler düzeyinde farklı durum ve yapılara uyarlanmadığını ve çoğunlukla katı kontrol sistemlerine odaklanıldığını belirtmektedir. Ancak yeni yüzyılda TKY' nin geleneksel, katı uygulamaların dışına çıkarak geliştiğini, durumsal yaklaşım ilkelerini benimsediğini, stratejik ve operasyonel seçimler olarak algılanıp daha esnek ve geliştirilebilir bir model olarak algılanmaya başladığını ifade etmektedir. Benzer şekilde Vinni (2007) kamu sektöründe TKY' nin önemini yitirmeyeceğini, etkililikle uygulanabilmesi için durumsal esnek yaklaşımının uygulanmasına ihtiyaç olduğunu ve TKY' nin kamu kurumlarında uygulanmasının kaçınılmaz olduğunu vurgulamaktadır.

Ülkemizde kamu örgütlerinde TKY uygulamalarının tarihçesine bakıldığında bir çok üst politika belgesinde TKY' ye yer verildiği ve bunun kamuda verimlilik için çözüm aracı olarak ön plana çıktığı görülmektedir. Söz konusu yönelim Sekizinci Kalkınma Planı'nda "Kamu yönetiminin yeniden yapılandırılmasında; kamu hizmetlerinin yeniden değerlendirilmesi, görev ve teşkilat arasında dengenin sağlanması, hizmet etkinliğinin artırılması, kamu hizmetlerinde vatandaşın taleplerini esas alan kaliteli mal ve hizmet sunumu, gerekli sayı ve nitelikte personelin istihdamı, katılımcılık ve halka dönük bir yönetim anlayışının yerleştirilmesi esas olacaktır" (DPT, 2000: 230) biçiminde ifade edilmektedir. Aynı planda "Eğitim kurumlarının başarı değerlendirmesi için toplam kalite yönetimini de dikkate alan, performans ölçümüne

dayalı bir model geliştirilecek ve bölgeler arası dengesizlikler giderilecektir” (DPT, 2000: 83) ifadesi ile de uzun vadede eğitim kurumlarında TKY' nin uygulanacağı belirtilmektedir. Aynı yaklaşım, Dokuzuncu Kalkınma Planı'nda “kamu yönetiminde merkezi bir yapıya sahip olan ülkemizde, ekonomik ve sosyal gelişme sürecinin etkin yönetimini sağlamak üzere kamu yönetiminin yurttaş odaklı, kaliteli, etkili ve hızlı hizmet sunabilen; esneklik, saydamlık, katılımcılık, hesap verme sorumluluğu, öngörülebilirlik gibi kavramları öne çıkaran çağdaş bir anlayışa, yapıya ve işleyişe kavuşturulması bir gereklilik halini almıştır” (DPT, 2006: 57) saptaması ile Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı döneminde kamu hizmetlerinde istenen düzeltme ve verimin sağlanamadığı ifade edilmiştir.

Dokuzuncu Kalkınma planında; “işgücü piyasasına ilişkin bilgi sistemleri geliştirilmesi, eğitim ve işgücü piyasasının daha esnek bir yapıya kavuşturulması ve istihdamın ve işgücü verimliliğinin artırılması için, yaşam boyu eğitim stratejisi dikkate alınarak ekonominin talep ettiği alanlarda insan gücü yetiştirilecektir” (DPT, 2007: 92) ifadesi ile de özellikle eğitim sektöründe de bir önceki plan döneminde istenen hedeflere ulaşamadığı ortaya konmaktadır. Kamu sektöründe kaliteli hizmet üretilmesine ilişkin vurgu, daha sonra hazırlanan planlar ve stratejik belgelerde yer almaya devam etmektedir. 2008 Yılı Uygulama Programı (DPT, 2007); Orta Vadeli Program 2010-2012 (DPT, 2009), Türkiye'nin AB Müktesebatına Uyum Programı 2007-2013 (DPT, 2006), Vizyon 2023: Eğitim ve İnsan Kaynakları Sonuç Raporu ve Strateji Belgesi (TÜBİTAK, 2005), 60. Hükümet Eylem Planı 2008-2012 (DPT, 2007), Bilgi Toplumu Eylem Stratejisi (DPT, 2006) belgelerinde konuyla ilgili hedefler ve stratejiler belirlenerek hayata geçirilmeye çalışılmaktadır. Yukarıda anılan belgelerde saptanan hedeflerin hayata geçebilmesi için “Kamu İdarelerinde Stratejik Planlamaya İlişkin Usul ve Esaslar Hakkında Yönetmelik” yürürlüğe girmiştir. Buna göre; stratejik planlama çalışmalarının, tüm kamu idarelerine yaygınlaştırılmasına karar verilerek TKY tüm kamu kurumları için zorunlu hale getirilmiştir.

Yukarıda sunulan üst politika belgeleri incelendiğinde, TKY' ye özel bir vurgu olduğu, TKY' nin kamu sektöründe önümüzdeki yıllarda da uygulanmasına devam edileceği anlaşılmaktadır. Çalışmanın bundan sonraki bölümünde TKY uygulamalarının eğitim sistemi içindeki yeri ve ilgili çalışmalara detaylı olarak değinilmektedir.

### 2.1.3. TKY ve eğitim

Eğitimin kalitesi, ulusların ve bireylerin uzun vadeli refahı ve kalkınmasının belirleyicisidir (Babbar, 1995: 35). Eğitim sisteminin ortaya çıkışından günümüze kadar kaliteli bir eğitim sistemine ulaşma çabaları devam etmektedir. Eğitimde kaliteye ilgi son yirmi yılda giderek artmaktadır (Warren, 1992: 337) Gelenen yüzyılda eğitim sektöründe henüz kalite sorununun yanıtı bulunamamış ve arayışlar devam etmektedir.

Eğitimde imkân ve fırsat eşitliğinin sağlanması için süreçlerin kontrol edilmesi ve tüm eğitim kurumlarında birbirinin aynısı olmasa bile birbirine yakın eğitim olanaklarının sunulmasının sağlanması çocukların, gençlerin ve yetişkinlerin daha eşitlikçi bir toplumda rollerini yerine getirmeleri ve daha iyi yaşam sürmeleri için gerekli bilgi ve beceriyi edinmeleri gerekir. Bu nedenle başarı için eğitimde kaliteye odaklanmak bir zorunluluk haline gelmiştir. (UNESCO, 2004). Özel sektörde elde edilen başarının altında yatan yönetim felsefesinin TKY olduğu düşüncesinden yola çıkarak günümüzde eğitim sektörüne de TKY uygulamalarının hayata geçirilmesi gerektiği Taylor ve Hill (1993), Bengisu (2007), Sallis (2002), Berry (2007), Dahlgaard, (1995) gibi bir çok araştırmacı tarafından savunulmaktadır.

TKY uygun biçimde uygulandığında, kurumlar; planlama, yönetim, kültür değişimi ve uzun vadeli perspektiflerinde kayda değer ilerlemeler kaydetmektedirler (Taylor ve Hill, 1993: 21). Eğitimde de TKY, diğer hizmet dallarında olduğu gibi bir kurumun başarısı ve sürekliliği bakımından son derece büyük bir öneme sahiptir (Bengisu, 2007:748). Gelenen süreçte, hem kalkınma planları hem de stratejik üst belgelerde de ifade edildiği gibi TKY' nin eğitim sistemine entegre edilmesi ve etkililikle kullanılması bir zorunluluk haline almıştır.

Ancak okullarda TKY uygulamak ve amaçları gerçekleştirmek kolay bir süreç değildir. Uzun, zor ve karmaşık bir süreçtir. Okullardaki çalışma takımlarının kısa sürede gelişmesini sağlayacak, onları eğitecek ve etkili bir TKY uygulamasını sağlayacak hazır programlar ve araçlar mevcut değildir (Murgatroyd, 1993). TKY olgusunun iyi anlaşılması ve özellikle eğitim hizmetlerine yönelik gerekli uyarlamaların yapılması gereklidir (Bengisu, 2007:748). Ticari hayatta kaliteyi geliştirme hayati ve

öncelikli bir süreçtir. Fakat eğitim sisteminin karmaşıklığı ve değerlerin önemi kalite duruşunu daha karmaşık ve farklı bir duruma getirir (Sallis, 2002: 3).

TKY' nin eğitim sürecine katkıları konusunda literatürde çok sayıda kaynak bulmak mümkündür. Öte yandan, TKY' nin eğitim örgütlerinde uygulanmasının yaratacağı olumsuzluklar ve problemlere de değinen görüşler az da olsa mevcuttur.

TKY' nin, emeğin örgütlü gücünü parçalayıp, devletin toplumsal boyutlarını küçülten ve bu konularda toplumsal rızanın örgütlenmesini sağlayan otoriter-popülist bir anlayış olduğu; bununla birlikte TKY' de müşteri odaklılık ilkesi ile de kapıkulları yaratılmasının amaçlandığı, kamu çalışanlarının müşteriye değil kamuya hizmet veren kişiler oldukları, bu nedenle temel değerlerin 'müşteri odaklılığı' yerine eşitlik ve özgürlük olması gerektiği şeklinde, alternatif bakış açıları da mevcuttur (İlhan vd., 2008: 90).

Murgatroyd (1993), bazı okullarda TKY uygulamalarının başarısız olduğunu ifade etmektedir. Murtgaytrod TKY' nin okullarda uygulanmasına ilişkin sorunları ve karşılaşılan güçlükleri a) başlangıç aşamasındaki güçlükler ve b) uygulama aşamasındaki güçlükler olmak üzere iki grupta ele almaktadır.

*Başlangıç aşamasındaki güçlükler:*

- 1) Liderlerin kendilerini adama ve inanmaları konusundaki eksiklikleri
- 2) TKY' nin yaygınlaştırılmasına yönelik zayıf planlama
- 3) TKY' nin geliştirilmesi için yeterli olmayan veriler
- 4) TKY' nin uygulanmasına ilişkin beceri eksikliği

*Uygulama aşamasındaki güçlükler:*

- 1) Çok sayıda çalışma takımının olması ama yeterli desteğin olmaması,
- 2) Pek çok şeyin ölçülmesi ancak sonuçta bunların işe yaramaması,
- 3) Çok şaşaalı lafın olup, görünen iş ve başarının olmaması,
- 4) Sürece bakmadan sadece problemlerin çözülmesi,
- 5) Hareket gücünün azalması, sıkı kalıplar içinde kalınarak boşa emek harcanması olarak ifade etmektedir.

Benzer şekilde İlğan vd (2008), geçişi engelleyen unsurları şu şekilde açıklamaktadırlar.

- 1) İşin başındayken kesin ve ulaşılabilir hedefler belirlenmemesi,
- 2) Kesin ve sabit bir hedefe sahip olunmaması; işgörenlerin yapılan çalışmaların nedenini ve yararını tam olarak anlayamamaları,
- 3) Yöneticilerin astlarına karşı güç kullanması ve baskı yapması,
- 4) Verilere değil, varsayımlara dayanarak karar verilmesi,
- 5) TKY' ye geçiş sürecinde tüm paydaşların etkin katılım ve desteğinin sağlanmaması,
- 6) Liderin ve personelin eğitime yatırım yapılmaması ve
- 7) Liderin, TKY' yi uygulama sürecinde ısrarcı olmaması.

Sanayi kökenli olan TKY, eğitimde uygulanmaya çalışıldığında daha hassas ve dikkatli olunmalıdır. Buna rağmen uzun vadede kültürün değişmesi için okulu bir bütün olarak ele alan, sürekli gelişmeyi ve okulun kalite felsefesinin geliştirilmesi için etkili bir liderlik konusunda TKY değerli bir yöntem olarak görünmektedir (Berry,2007: 52, Dahlgaard, 1995:5-6).

Çalışmanın bundan sonraki bölümünde TKY uygulamalarının başarısı üzerinde etkili olan, özünde bir kültür değişimi olan kalite kültürü kavramı üzerinde durulmaktadır.

#### **2.1.4. Kalite kültürü**

Eğitimde kalite yönetimi, endüstri kökenli TKY öncüleri olan Deming ve Juran'ın görüşlerine dayanarak yapılandırılmıştır. Toplam Kalite Yönetimi; sürekli gelişme, müşteri odaklılık, veriye dayalı karar verme, süreç geliştirme, sistem düşüncesi ve çalışanların öğrenmesi felsefesi ve pratiğini içermektedir. Detert vd (2000) sayısız okulun bu temel prensiplere dayanarak ilerleme kaydettiklerini belirtmektedir.

TKY' nin eğitim kurumlarına temel katkısı, kalitenin gelişmesi, etkinliğin artması ve örgütsel kültürün değişmesidir ( Berry, 1997: 54). Bununla beraber daha önce yapılan sistemli araştırmalar, kalite yönetim programlarının eğitimciler açısından benimsenmemesi nedeni ile TKY' nin başarısız olduğunu göstermektedir (Detert vd



2000). Yapılan sınırlı çalışmalar bunun nedeninin okullarda belirgin bir kalite kültürü olmadığını, TKY' nin de bu nedenle başarısız olduğunu göstermektedir.

Jepperson ve Swidler' e göre kültürün dört temel bileşeni vardır. Bunlar; değerler, inanışlar, normlar ve sembollerdir. Kültürün bu dört temel bileşeni zihinsel (değerler ve inanışlar), davranışsal (normlar) ve fiziksel (semboller) yönler olarak gözlenir. Bu açıklamalar ışığında kültür; “bireylere rehberlik eden davranışlar, tutumlar, normlar ve hangi değerlerin uygun olduğunu belirlediği bir sistem” dir. Diğer bir ifade ile kültür, davranışsal normların, bireysel değer ve inanışların paylaşılmasıdır (Detert vd, 2002: 1, AEL, 2005). Literatürde 150'nin üstünde kültür tanımı bulunmaktadır. Bu tanımların tamamında kültürün, değerler, inanışlar ve örgüt üyeleri tarafından paylaşılan doğru davranışlar olduğu yönünde ortak bir görüş vardır. Ortak algılar kurumu bir arada tutan, davranışlara rehberlik eden “sosyal zımk” olarak adlandırılmaktadır (Detert, 2001:186).

TKY uygulamasına geçilmesi, genellikle yeni bir kültüre geçişin de başlaması anlamına gelir. Ancak, Hunt'un da belirttiği gibi, "Mekanik bir arızanın giderilmesinin tersine, kültürel değişimin olması zordur ve zaman alır. Hele hele bir kamu örgütünde kalite kültürünün hiç yokken yerleştirilmesi için basit bir yol bulunamaz" (Balcı, 2005).

Stolp (1994) okul kültürünü, okuldaki herkes tarafından paylaşılan ve yerleşen normlar, değerler, inanışlar, törenler, ritüeller, gelenekler ve mitlerin anlaşılma biçimi olarak tanımlamaktadır. Güçlü kültürü olan okullarda öğrencilerin daha başarılı oldukları ve öğretmenlerin daha yüksek motivasyona sahip oldukları Jerry ve William (1992) ile Cheng (1993) tarafından yapılan araştırmalarda ortaya konmaktadır (Stolp, 1994).

Jenni ve Mauriel (2004) kalite kültürünü, Deming'in 14 ilkesini eğitime uyarlayarak 7 alandaki uygulamaların ölçülmesi ile tanımlamışlardır. Bu alanlar;

- 1) eğitim
- 2) müşteri odaklılık
- 3) sistem düşüncesi

- 4) sürekli gelişme
- 5) karar yeterliliği ve veriye dayalı faaliyet
- 6) liderlik ve
- 7) çalışma ve değerlendirme becerisi olarak tanımlanmaktadır.

Sursock (2011) ise kalite kültürünün ilkelerini aşağıdaki biçimde sıralamaktadır:

1. Bir okul toplumu inşa etmek ve personelin kurum ile özdeşleşmesi,
2. Öğrencilerin okul toplumuna katılımının geliştirilmesi,
3. Kalite kültürünün kurum içindeki iletişimin bir parçası haline getirilmesi, yetki devrinin yapılması ve değişime dirençle karşı direnç ile baş etmek için stratejilerin geliştirilmesi,
4. Kalite izleme süreçleri ve standartlarının üstesinden gelinmesi konusunda uzlaşma içinde olunması,
5. Kurumla ilgili önemli verilerin toplanması- tarihsel, karşılaştırmalı, ulusal ve uluslararası- ve bu verilerin sistematik olarak toplanıp analiz edilmesi,
6. İç ve dış paydaşların uygun bir biçimde sürece dahil edilmesi,
7. Öğretmen, öğrenci ve diğer personeli kapsayacak şekilde öz değerlendirme sürecinin uygun değişimin gerçekleşip gerçekleşmediğini ortaya koyacak şekilde izlenmesi ve ortak bir biçimde yapılması,
8. Stratejik yönetim süreçlerinin uygun bir şekilde uygulanmasına ilişkin izleme ve iç değerlendirme süreçlerinin saptanması.

Kwan (2006) TKY' nin uygulanmasında üst yönetimin desteği hayati önem taşıdığını vurgularken, Tungkunan vd. (2008) iyi bir kalite kültürünün iyi bir yönetim planı ve herkesin işbirliği olmadan oluşmayacağını belirtmektedir. Harvey ve Stensaker (2008) kalite kültürü oluşturulmaya çalışılırken dikkatli olunması gerektiğine dikkat çekmektedirler. Kalite kültürü, işlerin nasıl yürüdüğü, kurumun nasıl faaliyet gösterdiği, kimlerle ilişkili olduğu ve kendini nasıl gördüğü gibi kurumla ilgili sorular sorulurken kullanılacak ilk ve en önemli araçtır. Harvey ve Stensaker (2008), kalite kültürü konusunda çalışılırken akılda tutulması gereken dokuz önemli uyarıyı aşağıdaki gibi sıralamaktadırlar.

- 1) Kurumda daima örtük ama baskın ve kalite kültürüyle ilişkili bir kültür mevcuttur. Bu kültür dikkate alınmalıdır.
- 2) Kalite kültürü önceden belirlenmiş bir şey değil, bir yaşam tarzı olarak ele alınmalıdır.
- 3) Kalite kültürü her derde deva değildir ve bazen gerçeklikten uzak olabilir.
- 4) Kalite kültürü basitçe uygulanabilecek prosedürlerden ziyade, deneyimlerin öğrenildiği, demokratik kavram ile ilişkilendirilmiş, yaşanan bir süreçtir.
- 5) Kalite kültürü, sadece çıktılarının her aşamada kontrol edildiği bir süreç değil aynı zamanda mantıksal bir çerçevedir.
- 6) Kalite kültürü bir düşünce sisteminin oluşturulmasıdır. Daha önceden belirlenmiş açıklamalar ve hazır reçeteler ile ifade edilemez.
- 7) Kalite kültürü, bilgi transferini sınırlayan bir konsept değildir.
- 8) Kalite kültürü bireyler tarafından sahiplenilmezse hiçbir şeydir.
- 9) Öğretmenler kalite kültürüne direnç gösterip benimsemezler ve bunu yöneticilerin geçici bir hevesi olarak algıarlarsa bunu akademik özgürlüklerini ve yetkilerini sınırlayan bir araç olarak görmeleri hastalık haline gelir.
- 10) İdeal tipte belirlenmiş bir TKY kültürü tanımının ve ölçme araçlarının olmaması önemli sorunlardan biridir.

Detert (2003)'e göre son zamanlarda yapılan çalışmalarla kalite yönetimi uygulamaları ve örgütsel kültür ilişkilendirilmeye çalışılmıştır. Ancak ölçülen örgüt kültürünün kalite kültürünü kapsayıp kapsamadığı tartışma konusu olmuştur. Genellikle mevcut kültür ölçekleri, örgütsel kültürü ölçmek için geliştirilmiştir. Mevcut çalışmalar iki kategoriye ayrılmaktadır. Bu çalışmaların bir kısmının kalite yönetiminin örgütler tarafından uygulanmasına ilişkin kesin ve belirlenmiş çerçevesi vardır. Örneğin; Deming'in (1982) çerçevesi yönetim süreçleri ve sürekli gelişme gibi pratik alanlara odaklanmaktadır. Bu çalışmalar bir örgütteki kalite yönetimini ortaya çıkaracak uygulamaların tanımlanmasında yardımcı olur fakat temelindeki değerler ve inanışlar açısından çok fazla şey açıklamamaktadırlar. Diğer çalışmalar kültürel değerler ve inanışların ölçülmesi ile onların kalite uygulamaları ile ilişkisi üzerine yoğunlaşmaktadır. Bu çalışmalar kültürü ölçmek için Rekabet Değerleri Çerçevesi (Competing Values Framework), Örgüt Kültürü Profili (The Organizational Culture Profile) ve Okul Çalışma Kültürü Profili (School Work Culture Profile) gibi araçları

kullanmakta ve daha sonra kültürel profillerin kalite yönetimi ile ilişkisini incelemektedirler. Bu çalışmalar kültürün öğeleri ve kalite arasındaki ilişki hakkında faydalı bilgi sağlamaktadırlar ancak bunlar ölçekte belirlenmiş kültür öğeleri ile sınırlıdır. Örneğin kalite yönetiminin en önemli öğelerinden biri müşteri memnuniyetine ilişkin değer ve inanışlardır. Ancak söz konusu boyut, yukarıda sözü edilen ölçeklerin çoğunda bulunmamaktadır. Bu ölçeklerle, çalışılan örgütlerin kültür boyutları hakkında genel bir bilgi elde edilebilir fakat “kalite yönetimi felsefesinin temelindeki inançlar ve değerler nelerdir?” sorusuna çok sınırlı yanıtlar alınabilir.

Yukarıda belirtilen Kalite Yönetimi ve kültür arasındaki ilişkilerin belirlenmesindeki sınırlılıklar nedeni ile Detert (2002) çalışmasında sadece eğitim örgütlerinde uygulanan kalite yönetiminin kültürel felsefesi ve eğitim örgütlerinde uygulanması üzerine odaklanmıştır. Detert vd (2003) kalite kültürünü ölçmek ve alana kalite kültürünü ölçecek bir ölçek kazandırmak amacıyla Quality Management Culture Survey (Kalite Yönetimi Kültürü Ölçeği) SQMCS ölçeğini geliştirmişlerdir. Çalışma, detaylı bir literatür taraması, uzman ve uygulayıcıların katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Kalite kültürü ölçeği kalite yönetiminin okullardaki davranışsal normlar ve değerlerinin ortaya konmasıyla okulların kalite kültürlerini ölçmeyi amaçlamaktadır.

Detert(2002) okullarda yönetici ve öğretmenlerin sahip olduğu kalite kültürüne ilişkin değerleri 9 başlık altında ele almaktadır. Bu değerlerin tersi olan değerler de birlikte verilmektedir. Başta verilen değerlerin yüksek oranda benimsenmiş olması daha yüksek bir kalite kültürünün varlığına işaret etmektedir. Karşıt değerlerin varlığı ise kalite kültürünün zayıflığına işaret etmektedir.

*Değer 1: Okul başarısı için öğretmen kadrosu, çalışanlar ve yöneticiler arasında ortak bir vizyon ve ortak bir hedef olması gereklidir.*

Vizyon ve belirlenen hedefe ilişkin bir istikrar olmalı ve tüm çalışanlar tarafından paylaşılmalıdır. Bireyler kurum genelindeki amaçları adına bazı yetkilerine fedakârlıklar yapmaya istekli olmalıdır. Başarılı okullar, vizyon ve hedefler konusunda fikir birliği yapmış ve bunların başarılması için ısrar eden çalışanların bulunduğu okullardır.

*Karşıtı: Başarılı okullar, çoğunlukla belirsiz ve anlaşılması zor yüksek hedefler olsa bile, bireylerin kendi vizyonlarını ve hedeflerini belirleme haklarına saygı duyarlar.*

Bu değere göre, işin uzmanı olan öğretmenler, kendi sınıf kuralları ve uygulamalarını kendileri seçmelidirler. Etkili bir öğretmen kendi sınıf hedeflerini gerçekleştirdiği zaman okulun etkililiğine de katkıda bulunur. Bütün öğretmenlerin ortak hedefler doğrultusunda eğitim yapmaları için çok ısrarcı olduğunda, yenilikçi ve kaliteli eğitim engellenir.

*Değer 2: Eğitim ihtiyaçları öncelikle ebeveynler, öğrenciler ve diğer paydaşlar tarafından belirlenmelidir.*

Öğrenme merkezli eğitim, öğrenmeye ve öğrencilerin gerçek ihtiyaçlarının karşılanmasına odaklanmaktadır. Her öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarına göre eğitim görerek potansiyelini en iyi derecede kullanması bir vatandaşlık hakkıdır. Öğrenme merkezli eğitimde öğrencilerin, öğretmenlerin, ebeveynlerin ve diğer sosyal grupların, okuldaki programlar ve müfredat üzerinde söz hakkı olmalıdır.

*Karşıtı: Eğitim ile ilgili kararları eğitim uzmanları vermelidir.*

Ebeveynler ve diğer sosyal gruplar, eğitim müfredatı açısından çocukların gerçekten neye ihtiyacı olduğunu bilemezler. Müfredat, öğrencilerin değerlendirilmesi değerlendirme vb. konularda karar vermede öğretmenlerin uzmanlığı temel unsur olmalıdır. Bir okulun hedefleri öncelikle öğretmen kadrosu ve okul idaresi tarafından belirlenmelidir.

*Değer 3: Eğitimi iyileştirmek uzun vadeli bir bağlılık gerektirir.*

Okul gelişimi, uzun vadeli ve istikrarlı hedeflere gerçekleştirilmelidir. Bunun için öğretmenlerin çaba ve zaman konusunda fedakârlık göstermeleri gerekir.

*Karşıtı: Okuldaki öğrencilerin acil ihtiyaçları ve okulun yapması gereken acil günübürlük işler oldukça önemlidir. Gelecek oldukça belirsiz olduğundan onun için fazla plan yapmaya gerek yoktur.*

Kısa vadede sonuç getirecek her faaliyet faydalıdır. Sonuçları hemen görülemeyecek hedef ve programlar değiştirilmelidir.

*Değer 4: Okul, eğitim sürecini geliştirmek için sürekli bir değişim çabasında olmalıdır.*

Öğretmenler ve okuldaki herkes koşulları daha iyi hale getirmek için zaman ve enerji harcamalıdır. Bu bitmek bilmeyen bir süreçtir. İnsanlar değişime ilişkin riskleri almaya istekli olmalıdırlar.

*Karşıtı: Okullar değişim konusunda tutucu olmalıdır.*

Çocukları eğitirken, bildiğimiz yöntemle bağlı kalmak başarısızlık riskini almaktan daha iyidir. Değişim her zaman gelişme anlamına gelmez.

*Değer 5: Öğretmenler okulun bir bütün olarak geliştirilmesinde aktif rol almalıdırlar.*

Öğretmenlerin eğitim süreci ile ilgili fikirleri değerlidir ve kalite gelişimi için gereklidir. Kararlar merkezi olmamalı ve öğretmenlerin önemli kararlara özgür biçimde dahil olmalıdırlar.

*Karşıtı: Okulun genel işleyişi yöneticilere ve bazı öğretmen liderlerine bırakılmalıdır.*

Kararlar okuldaki birkaç birey tarafından alınmalıdır. Ortak karar alma süreci çok yavaş ve tutarsızdır. Öğretmenler ekip toplantıları, kurul çalışmaları ya da idari görevler için sınıftan nadiren çıkarılmalıdır. Okul çapında kararlar almak için öğretmenler değil, müdür maaş alır.

*Değer 6: Etkili bir okul için işbirliği gereklidir.*

Kaliteli bir eğitimin gerçekleşmesi için tüm kurum birlikte çalışmalıdır. Öğretmenler sadece kendi işlerini yapmaları istenmemelidir. İşbirliği, daha iyi kararların alınmasına, yüksek kaliteye ve çalışan memnuniyetine neden olur. Birimler arasında işbirliğine olanak sağlayacak bir şekilde örgütlenmelidir.

*Karşıtı: Minimum işbirliği ile mesleki özerklik, etkili bir okulun anahtarıdır.*

Öğretmenler sınıfları ilgili kararları kendileri aldıkları zaman çok daha etkilidirler. Yalnız çalışmak genellikle grup içinde çalışmaktan ve sonu gelmeyen toplantılara katılmaktan daha verimlidir.

*Değer 7: Karar alma süreci gerçekçi bilgiye dayanmalıdır.*

Bir okul en iyi şekilde, bakış açılarına göre değil gerçeklere göre yönetilir. En iyi kararlar veri ve analizlere göre verilir. Verinin elde edilmesi ve değerlendirilmesi süreci nesnel kriterlere göre yapılmalı ve yapıcı amaçlar için kullanılmalıdır.

*Karşıtı: Karar alma süreci kişisel ve mesleki deneyime dayalı olmalıdır.*

En iyi kararlar kişisel tecrübeler ve eğitim uzmanlarının fikirlerine göre verilir. Okul performansı hakkında verilerin yorumlanması güçtür. Eğitim süreçleri ve çıktıları kesin ve doğru olarak ölçülemez. Tıp ya da ticaret gibi diğer alanlardan farklı olarak, okullarda kıyaslama yapılacak çok az veri bulunur.

*Değer 8: Kalite ile ilgili sorunlar, öğretmenlerden değil, verimsiz sistem ve süreçlerden kaynaklanmaktadır.*

Kalite geliştirme, öğretmenleri daha fazla çalışmaya zorlamaktan ziyade süreçleri daha iyi kullanarak ve daha fazla paydaşın sürece dahil olması ile mümkün olur. Çalışanların çoğu yetenekli ve çalışmaya isteklidir.

*Karşıtı: Birçok problemin kaynağı insan hatasıdır.*

Eğer bir şey ise, bu genellikle biri hata yaptığı içindir. Sistemimiz oldukça iyidir. Ters giden bir şey olduğunda çalışanları denetlemek ve disiplin önlemleri almak kaliteyi geliştirmek için insanları motive etmenin önemli aracıdır. Eğer öğretmenler daha az hata yaparsa daha başarılı bir eğitim sağlanacaktır.

*Değer 9: Kalite mevcut kaynaklarla geliştirilebilir.*

Süreçleri geliştirerek ve problemleri engelleyerek okullar eğitimin kalitesini çok az ya da hiç ek kaynağa ihtiyaç duymaksızın arttırabilirler. Bu, okuldaki işleri farklı

yollarla yapmak ve kaynak israfına neden olan bazı süreçlerin düzeltilmesi ile sağlanabilir.

*Karşıtı: Mevcut kaynaklarla elimizden gelenin en iyisini yapıyoruz.*

Sistemimizde çok az israf veya yetersizlik mevcuttur. Elimizdeki kıt kaynaklarla en iyisini yapmaya çalışıyoruz. Daha fazla para olmadan bu okulun daha nitelikli eğitim yapması mümkün değildir. .

Bu çalışmada, Detert vd. (2002)'nin bu yaklaşımı temel olarak alınmıştır. Bu nedenle çalışmada, Detert vd. (2003) tarafından hazırlanan Kalite Yönetimi Kültürü Ölçeği (Quality Management Culture Survey) ölçeğinin alt boyutları çalışmanın sınırlarını belirlenmesinde esas alınmıştır. Söz konusu alt boyutlar, alt boyutlara ilişkin kalite kültürü değeri ve söz konusu değerlerin varlığına işaret eden davranışlar aşağıda açıklanmaya çalışılmaktadır.

#### **2.1.4.1. Paylaşılan vizyon**

*Değer: Okul başarısı için öğretmen kadrosu, çalışanlar ve yöneticiler arasında ortak bir vizyon ve ortak bir hedef olması gereklidir.*

Bu değer paylaşılan eylemin gücüne olan inanç ile ilgilidir (Detert vd, 2002: 193). Paylaşılan vizyon boyutu, öğretmenlerin görev yaptıkları okulun stratejik planının hazırlanmasına katkıda bulunarak, tüm çalışanlarla birlikte okula özgü misyon ve vizyonun belirlenmesinde aktif rol almaları, söz konusu misyon ve vizyonu bilmeleri ve işlerini buna göre yapmalarını kapsamaktadır. Özellikle okulda yapılan bütün faaliyet ve sınıf içi etkinliklerde okulun misyon ve vizyonunun göz önünde bulundurulması gerekir.

#### **2.1.4.2. Müşteri odaklılık**

*Değer: Eğitim ihtiyaçları öncelikle ebeveynler, öğrenciler ve diğer paydaşlar tarafından belirlenmelidir.*

Bu değer, öğretmenlerin mesleki bilgileri ile ebeveynlerden, toplumdan ve diğer paydaşlardan gelen tavsiyelerin birleştirilerek öğrenciler için neyin en uygun olduğuna karar verilmesi ile ilgilidir (Detert vd, 2002: 194). Müşteri odaklılık boyutu, okul ve



öğrenciler ile ilgili kararlar alınırken, söz konusu kararlarda öğretmen, veli, öğrenci ve çevredeki sosyal gruplara danışılıp, görüşlerinin ve beklentilerinin dikkate alınması ve katkı sunmalarına olanak sağlanmasıyla ilgilidir.

#### **2.1.4.3. Uzun vadeye odaklılık**

*Değer: Eğitimi iyileştirmek uzun vadeli bir bağlılık gerektirir.*

Bu değer, okulun kendine özgü uzun vadeli, gerçekçi, uygulanabilir ve bütün paydaşlar ile mutabık kalınmış hedeflerinin olmasıyla ilgilidir. Öğretmenlerin, okul yönetiminin, veli ve öğrencilerin okulun geleceği ile ilgili, özellikle de öğrencilerin geleceği ile ilgili hedeflerinin olması gerekir. Okulda etkili bir rehberlik ve yönlendirme sisteminin kurulması da bu boyutun önemli göstergelerinden biridir. Öte yandan okulların merkezi sınavların sonuçlarına değil, öğretim programları ve uzun vadeli süreci içeren değerlendirme sistemlerine odaklanmaları ile ilgilidir. (Detert vd, 2002: 195).

#### **2.1.4.4. Sürekli gelişme**

*Değer: Okul, eğitim sürecini geliştirmek için sürekli bir değişim çabasında olmalıdır.*

Bu değer işlerin hiçbir zaman “yeterince iyi” olarak görülmediği bir zihniyeti temsil eder ve süreçlerin ve ürünlerin gelişmesi için devamlı olarak üzerlerinde çalışıldığı kurumlarda bulunur (Detert vd, 2002: 195). Okulun zayıf ve güçlü yanlarının tüm çalışanlar tarafından bilinmesi, öğretmen ve yöneticilerin kendilerini geliştirmek için bir çaba içinde olmaları, sürekli ve istekli olarak hizmetiçi eğitimlere katılmaları ile ilgilidir. Öte yandan öğretmenlerin öğrencileri sadece akademik anlamda değil aynı zamanda onları bir bütün olarak geliştirecek faaliyetlere yer vermeleri bu boyutun önemli göstergedir. Bu değer Deming’in (1982) ilkeleri arasında “sürekli ve daima gelişme” gelişme olarak ifade edilmektedir.

#### **2.1.4.5. Öğretmen katılımı**

*Değer: Öğretmenler okulun bir bütün olarak geliştirilmesinde aktif rol almaldırlar.*

Öğretmenlerin başta okul ve öğrenciler ile ilgili alınan kararlara aktif olarak katılmaları okul kalite kültürünün önemli göstergelerinden biridir (Detert vd, 2002: 196). Öğretmenlerin, okulun tamamını geliştirecek projeler üzerinde istekli olarak çalışmaları, okulun başarısı ve başarısızlığı durumlarında kişisel sorumluluk hissetmeleri ve okulu geliştirecek proje öneri sunmaları öğretmen katılımı boyutunun göstergeleri sayılabilir. Bu değer, “ortak karar alma” ve “insanların değeri” kavramları ile ifade edilebilir.

#### **2.1.4.6. İşbirliği**

*Değer: Etkili bir okul için işbirliği gereklidir.*

Bu değer maksimum verimliliği sağlamak için bağımsızlığın önemini açıkça vurgulamaktadır. İşbirliğinin daha doğru kararlara, daha yüksek kaliteye ve yüksek morale önayak olduğu görüşünü ifade eder (Detert vd, 2002: 197). Okul yönetiminin, öğretmenlerin okul ile ilgili kararlara katılımlarını teşvik etmesi, öğretmenlerin yaptığı önerilerin dikkate alınması, okul ile ilgili bir iş olduğunda tüm öğretmenlerin katkı sunmaya çalışması ve birbirlerine yardımcı olması, etkili ders anlatım yöntemleri konusunda öğretmenlerin sık sık sohbet ederek birbirleri ile ders materyallerini paylaşması işbirliği boyutunun göstergeleri sayılabilir.

#### **2.1.4.7. Veriye dayalı karar verme**

*Değer: Karar alma süreci gerçekçi bilgiye dayanmalıdır.*

Detert vd, (2002) bu değeri “gerçekler ile yönetim” olarak adlandırır ve kalite kültürünün merkezine alır. Buna göre sebep ve sonuç ilişkisine dayalı her sistem ilerleme gerçekleştirmek için ölçüm ve istatistik gerektirir. Veri birikimi ve analizler olmadan, eğilimlerin, sebep ve sonuç ilişkilerinin ve değişkenler arasındaki ilişkilerin açık ve net olmaktan çok uzak olacağı belirtilmektedir. Öğretmenlerin işlerini yaparken bilimsel araştırma verilerinden faydalanmasını, öğrencilerin performanslarının sürekli ölçülerek geliştirmeye yönelik tedbirlerin alınması, öğrencilerden gelen dönütlere ve sınav sonuç analizlerine göre ders anlatım yöntemlerinin değiştirilip, geliştirilmesi veriye dayalı karar verme boyutunun önemli göstergeleri olarak sayılabilir.

#### **2.1.4.8. Sistem odaklılık**

*Değer: Kalite ile ilgili sorunlar, öğretmenlerden değil, verimsiz sistem ve süreçlerden kaynaklanmaktadır.*

Bu Kalite değeri, birçok hatanın kaynağı olarak şahıslardan ziyade sürece odaklanmanın önemli olduğunu, kişilerin iyi bir iş ortaya çıkarma isteğinde oldukları ancak içinde çalıştıkları sistem tarafından sıklıkla engellendikleri görüşünü temsil eder. Okuldaki Tüm çalışmalar bir süreç olarak görülmeli, anlaşılmalı ve belgelenmelidir (Detert vd, 2002: 200). Yönetici ve öğretmenlerin okulu kendi içinde bir sistem ve üst sistemin bir parçası olarak görmeleri ve bu doğrultuda, öğretmenlerin kendi sınıfları dışındaki sorunları çözmeye çalışmaları, kendi sınıfında olmayan öğrencilerin de disiplin sorunlarıyla ilgilenip müdahale etmeleri, öğrencilerin gelişimleri ile ilgili bilgilerin paylaşılması, zümre toplantılarında alınan kararların etkili bir biçimde uygulanması sistem odaklılık boyutunun göstergeleri olarak sayılabilir.

#### **2.1.4.9. Aynı maliyete kalite**

*Değer: Kalite mevcut kaynaklarla geliştirilebilir.*

Bu değer sisteme yeni girdiler yapmadan, mevcut olanaklarla süreçlerin iyileştirilmesi yoluyla daha başarılı bir eğitimin yapılabileceğine olan inancı ifade eder. Öğrenci başarısızlığını başından engellemek, başarısızlığı eğitim sürecinde belirleyip düzeltmekten çok daha az maliyetlidir (Detert vd, 2002: 201). Sadece okul yönetiminin, değil öğretmenlerin de okula maddi katkı sunabilecek kaynakları araştırıp bulmaları, okuldaki araç gereçler (laboratuvarlar, bilgi iletişim teknolojisi araçları, spor salonu ve diğer alanlar) ve bölümlerin etkili ve verimli bir biçimde kullanılması ile okuldaki sarf malzemelerinin israf edilmeden amaca uygun bir şekilde kullanılması aynı maliyete kalite boyutunun göstergeleri olarak sayılabilir.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

#### 3.1. Yurt içinde yapılan araştırmalar

Aksu (2009) tarafından İzmir ili metropol alanında, ilköğretim okulu öğretmenlerinin okullarındaki toplam kalite yönetimi düzeyine ilişkin algılarını, bu algıların bazı değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini ve öğretmenlerin toplam kalite yönetimine ilişkin algılarıyla vizyoner liderliğe ilişkin algıları arasındaki ilişkileri belirlemeye yönelik yapılan araştırmada aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

1. Öğretmenler TKY felsefesini anlamakta, ilgili çalışmalarını desteklemekte, benimsemektedirler.
2. Bayan öğretmenler erkek öğretmenlere göre TKY' ni daha olumlu algılamaktadırlar.
3. Öğretmenlerin TKY' ne ilişkin algıları, kıdemlerine, branşlarına ve eğitim düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Töremen ve Karakuş (2009) tarafından yapılan araştırmada, ilköğretim okullarında öğretmen algılarına göre TKY uygulamalarının çeşitli değişkenler açısından incelenmiş ve aşağıda sunulan verilere ulaşılmıştır.

1. Milli Eğitim Bakanlığının çabalarına rağmen okullarda TKY' nin uygulanmasına ilişkin problemler mevcuttur.
2. TKY uygulamalarına ilişkin öğretmen algıları branşlarına göre farklılık göstermektedir. Branş öğretmenleri TKY uygulamalarını sınıf öğretmenlerine göre daha olumsuz olarak değerlendirmektedirler.
3. Eğitim düzeyi yüksek öğretmenler TKY uygulamalarını daha olumsuz olarak değerlendirmektedirler.

4. TKY uygulamalarına ilişkin öğretmen algıları cinsiyete göre önemli farklılık göstermemektedir.

Şentürk ve Türkmen (2009) tarafından yapılan “İlköğretim Okullarındaki Yönetici ve Öğretmenlerin Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarına İlişkin Algıları” isimli çalışmada ise ilköğretim okullarındaki TKY uygulamalarını yöneticiler kısmen başarılı bulurken, öğretmenler tümüyle yetersiz görmektedirler. Her iki grubun algıları arasında;

1. Okulun fiziksel ve mali koşullarının iyileştirilmesiyle ilgili uygulamalar,
2. İnsan unsurunu geliştirmeye yönelik uygulamalar,
3. Yönetimsel liderlik alanındaki uygulamalar,
4. Katılımın sağlanmasına ve takım çalışmasına yönelik uygulamalar
5. Eğitim-öğretim sürecine yönelik uygulamalar boyutlarında anlamlı farklılıklar bulunmaktadır.

Bu durum TKY uygulamalarında eşgüdüm içinde hareket etmeleri gereken yönetici ve öğretmenlerin farklı algılara ve farklı yaklaşımlara sahip olduklarını göstermektedir. Bu nedenle, okullarda gerekli olan değişimin sağlanması ve eğitimde kalitenin artırılması konusunda yeni bir yaklaşım olarak karşımıza çıkan TKY' nin, başta yönetici ve öğretmenler olmak üzere tüm katılımcılar tarafından doğru biçimde algılanması sağlanmalıdır.

Günbayı ve Çevik (2004) tarafından yapılan, Afyon il merkezinde bulunan İlköğretim okulu yöneticilerinin ve öğretmenlerinin Toplam Kalite Yönetimine ilişkin görüşlerini araştıran çalışmada, ilköğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenler Toplam Kalite Yönetiminin “katılım”, “takım çalışması”, “sürekli gelişme”, “liderlik”, “iletişim”, “değişme ve yenileşme” boyutlarına “çok yüksek” düzeyde önem vermektedirler. Söz konusu boyutlara, yöneticilerin öğretmenlerden daha yüksek düzeyde önem verdikleri belirlenmiştir.

Üstün (2006) tarafından yapılan ve ilköğretim okullarındaki yönetici ve öğretmenlerin TKY uygulamalarına ilişkin görüşlerinin değerlendirildiği çalışmada, ilköğretim okulu yöneticilerinin TKY' nin dokuz alt boyutunun tamamında

öğretmenlere göre daha olumlu görüş bildirdiklerini ortaya koymaktadır. Öte yandan TKY ve ilişkili kavramların hem öğretmenler hem de yöneticiler tarafından yeterince kavranmadığını ortaya koymaktadır.

Aydın ve Şentürk (2007) tarafından, öğretmenlerin görüşlerine göre TKY ilkelerinin ilköğretim okullarında uygulanabilirliğinin saptanması amacıyla, Eğitimde Toplam Kalite yönetiminin Uygulanması isimli araştırmada aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

1. Kıdemi düşük olan öğretmenlerin, yüksek kıdeme sahip öğretmenlere göre, yönetime katılma ve yönetim süreçleri hakkında bilgilendirilmeleri konusunda daha yüksek beklentilere sahiptirler.

2. Öğretmenlere okul yönetimi ile ilgili alanlarda görev ve sorumluluk verilmesi konusunda lisans derecesinde öğrenim görmüş öğretmenlerin, lisans derecesine sahip olmayan öğretmenlere göre yetki ve sorumluluk açısından daha yüksek beklentilere sahiptirler.

3. Branş öğretmenleri ve düşük kıdeme sahip öğretmenler, okul yönetimi ve öğretimle ilgili bilimsel gelişmelerin izlenmesi ve uygulanması konusunda daha yüksek beklentilere ve bu konuda yönetici yeterliliklerinin düşük olduğu düşüncesine sahiptirler.

4. Zümre (branş) toplantılarında alınan kararların ve öğretime ilişkin sorun çözme çalışmalarının okul yönetimine denetlenip değerlendirilmesi konusunda öğretmen görüşleri, kıdem değişkeni açısından farklılaşmaktadır. 1-5 yıl ve 6-10 yıl kıdemi bulunan öğretmen görüşleri, diğer değişkenlere kıyasla düşük düzeylerde yer almaktadır.

5. Öğretmenler arasındaki mesleki dayanışma ve işbirliğinin güçlenmesine önem verilmesi konusunda öğretmenlerin görüşleri kıdem değişkenine göre farklılaşmaktadır. Düşük kıdeme sahip öğretmenlerin mesleki dayanışma konusunda yüksek beklentileri bulunmaktadır.

6. Öğretmenler, okul yöneticilerinin, okulda etkili bir iletişim için gerekli olan rolleri yerine getirdikleri kanısını taşımaktadır. Ancak düşük kıdeme bulunan öğretmenlerin, açık ve etkili bir iletişim yaratılmasında yüksek beklentilere sahip oldukları görülmektedir.

7. Öğretmenler, yöneticilerin okulda karşılıklı güven ve dayanışma anlayışını yerleştirdiği kanısını paylaşmaktadır. Ancak, düşük kıdeme sahip öğretmenler yöneticileri bu yönde yetersiz görmektedirler.

Aydın ve Şentürk (2007) aynı çalışmada aşağıdaki sonuçlara ulaşmışlardır.

1. Öğretmenlerin görüşlerine göre, okul yönetimi, insan kaynağının yönetimi ve liderlik, okulun kültürel yapısı boyutlarında var olan durumun TKY ilkeleri ile büyük ölçüde uygunluk gösterdiği ve bu doğrultuda TKY' nin ilköğretim okullarında uygulanabilirliğinin yüksek olduğu;

2. İlköğretim okullarında, rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerinin yeterince yerleştirilemediği;

3. İlköğretim okullarındaki yöneticiler, öğretmenlerin okul yönetimine katılımlarını sağlama; onlara bu alanda yetki ve sorumluluk verme konusunda yeterli bulunmadıkları;

4. İlköğretim okulu yöneticilerinin, yönetim süreçlerinde yeterince araştırmacı bir tutum sergileyemedikleri, bilimsel araştırma bulgularından yararlanamadıkları;

5. İlköğretim okullarında, öğretmenlerin, okulun eğitim öğretim etkinliklerinin planlanmasına katılımlarının sağlandığı;

6. Öğretmenlerin, okulun öğretim sürecinin iyileştirilmesi ve çağdaş öğretim yöntemlerine ulaşılması yönünde desteklendiği;

7. Yöneticilerin insan kaynağının geliştirilmesine önem verdikleri;

8. İlköğretim Okulu yöneticilerinin, okulda işbirliği, güven, mesleki dayanışma ve iletişimi geliştirilmesinde başarılı buldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Öter (2006) İlköğretim Okullarında Toplam Kalite Yönetimi Çalışmalarının Değerlendirilmesi isimli araştırmasına göre öğretmenler TKY uygulamalarının okullarda yeterince yerleşmediğini ve TKY sisteminin okullarda kurulmadığını belirtmektedirler.

Yiğit ve Bayraktar (2003) tarafından TKY yaklaşımının ilköğretim okullarında uygulanabilirliğine ilişkin, bu kurumlarda görev yapan öğretmenlerin algılarını saptamak amacıyla yapılan çalışmada elde edilen bulgular aşağıda sunulmaktadır.

1. Okullarda alınacak kararlara velilerin katılımı konusunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark vardır. Velilerin okulda alınacak kararlara katılımlarının sağlanması bayan öğretmenler daha başarılıdır.

2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir bölümü (% 71'i) TKY felsefesi konusunda ayrıntılı bir bilgiye sahip değildir. Ayrıntılı bilgiye sahip olmayan öğretmenlerin uygulamada yeterli başarıyı gösteremeyeceği çok açıktır. Ayrıca ğretmenlerin % 74' TKY ile ilgili bir eğitime gereksinim duymaktadırlar. Diğer yandan ğretmenlerin% 63', okullarında eğitim ve öğretimde kaliteyi artırmak amacı ile seminer ve konferans çalışmalarının yapılması gerektiğine inanmaktadırlar.

3. Araştırmaya katılan ğretmenlerin% 55'i çalıştıkları okulun fiziksel çalışma ortamının % 57'si ise okullarında bulunan ders araç ve gereçlerinin eğitim ve ğretim açısından yeterli olmadığı kanısındadır.

4. Öğretmenlerin % 71'i okullarında takım çalışması yapıldığı düşüncesindedir. Ancak okulda uygulanan takım çalışmalarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark vardır. Erkek ğretmenler, takım olma ya da takımın bir yesi olma konusunda kendilerini bayan öğretmenlere göre daha başarılı algılamaktadır.

Koral (2003) tarafından, ilköğretim okulu ğretmenlerinin TKY ilkelerine ilişkin algılarını ölçmek amacıyla yapılan araştırmada, ğretmenlerin TKY ilkelerini yüksek derecede benimsedikleri ancak, söz konusu ilkelerin uygulamada düşük düzeyde gerçekleştiğini bildirmektedir. TKY ilkelerinin etkilikle uygulanabilmesi için okul müdürlerinin bunu benimsemeleri ve istemelerinin çok önemli olduğu ve okul müdürlerine rağmen, okullarda TKY' nin uygulanamayacağı ifade etmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığının yeniden yapılandırılması kapsamında hazırlanan ve Yeşil Belge olarak adlandırılan raporda aşağıdaki saptamalara yer verilmektedir (MEB, 2011).

1. Ulusal seviyede eğitim kalitesine ilişkin performans göstergeleri yoktur.

2. Kalite ile ilgili hususlar, eğitim-ğretim sürecinden ziyade, girdilere odaklanılmaktadır.

3. 1990'lı yıllarında başlayan kalite hareketi, eğitim üzerine kısıtlı etki yaratmıştır.



4. Milli Eğitim Bakanlığı, Toplam Kalite Yönetiminin uygulanması için KALDER ile bir iyi niyet protokol imzalamışsa da, kalitenin iyileştirilmesinde ilişkin çabalar gelişimsel olmuştur ve merkezi teknik bürokrasinin geleneksel değerlerinin değişmesiyle ilgili fazla etki yaratmamıştır.

5. İl düzeyindeki kalite güvencesi, çıktılarının kalitesi yerine girdilerin kalitesine odaklanmaktadır. İl yöneticileri için kalite, eğitim yöneticilerinin ve okul yöneticilerinin müfettişler tarafından değerlendirilmesidir.

6. Sosyal ortaklara ve paydaşlara, ve özellikle STK'lara, güvensizlik mevcuttur.

7. MEB, eğitim ortakları ve paydaşları ile birlikte çalışmaya karşı isteksizdir. Bunun sebebi, sosyal ortakların eğitim dair yeterlikleri konusunda bazı şüpheleri olduğu düşünülmektedir.

8. Eğitim kurumlarında genel olarak kalite kavramı, gereken önemde ele alınmamaktadır.

Ertugut (2009) tarafından yapılan "Toplam Kalite Yönelimli Eğitim Kurumlarında Eğitim Yöneticilerinin Dönüştürücü ve Sürdürücü Liderlik Düzeylerinin Karşılaştırılması" isimli araştırmada ödül alan eğitim kurumlarındaki eğitim yöneticilerinin kendi algılamalarına ve astların yöneticilerini değerlendirmelerine göre dönüştürücü ve sürdürücü liderlik düzeylerinin ölçülmesine çalışılmıştır. Araştırma bulguları, Ulusal Kalite Ödülü alan ve Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı eğitim kurumlarından, taşrada yer alan kurumların dönüştürücü liderlik düzeylerinin daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Merkez teşkilatındaki kurumların dönüştürücü liderlik düzeyleri orta düzey kabul değerleri aralığında olmakla birlikte bu kurumda görev yapan yöneticilerin sürdürücü liderlik özelliklerine daha fazla sahip olduğu anlaşılmaktadır. Taşra teşkilatındaki örgütlerde görev yapan yönetici ve çalışanların toplam kalite yönetimi ile ilgili bilinçlilik seviyeleri merkez teşkilatı örgütüne göre daha yüksektir. Araştırmada elde edilen diğer bulgular aşağıda sunulmaktadır.

1. Kurumlarda görev yapan bazı yöneticiler devlet dairelerinde TKY çalışmalarının tepe yöneticisinin bilgi ve hoşgörüsüne bağlı olduğunu, bu çalışmaların kurumda reel anlamda başarı kazanması için TKY' nin yöneticilere özenle anlatılması gerektiği kanısındadır. Bazı yöneticiler TKY' nin kamuda uygulanabilmesinin zorluğuna

dikkat çekerek kalite çalışmalarının ancak üst yönetimin desteği ve motivasyonu ile yürüyebileceğini düşünmektedir.

2. Merkez örgütünde görev yapan bir kısım yönetici, kurumun Ulusal Kalite Ödülü aldığı yılda: yöneticilerin güçlülüğünün ön planda olduğunu, kurumdaki geri bildirim ve iletişimin mükemmel bir düzeyde olduğunu belirtmiş, fakat araştırmanın yapıldığı tarihte kurumun daha önceki örgütsel atmosferinden uzak olduğunu ifade etmiştir. Başka bir yönetici, kurumda kalite çalışmalarının aynı etkililikte devam edebilmesi için kurumdaki kritik konuma sahip bazı yöneticilerin kaliteye bakış açılarını değiştirmesi ve kendilerini geliştirmesi gerektiğine inanmaktadır.

3. Taşra örgütü çalışanlarından bazıları kurumlardaki yönetici değişikliklerinin kalite çalışmalarını aksattığı kanaatindedir. Bu kanıya sahip çalışanlar, TKY uygulamaları başarılı bir şekilde yürütülürken, okula atanan yöneticilerin TKY felsefesine inanmadıklarından dolayı klasik yönetsel uygulamaları sürdürmeye çalıştıklarını, bu durumun TKY uygulamalarını verimsiz kıldığını hatta bazen de sonlandırdığına inanmaktadırlar.

4. Taşra örgütü çalışanlarından bazıları, TKY uygulamalarının okulların tercihine bırakılmaması gereğine ve her okulda stratejik bir kalite planlamasının yapılmasının zorunlu kılınması gereğine inanmaktadır. Araştırma yapılan kurumlarda özellikle çalışanlar tarafından sıklıkla ifade edilen hususlardan biri de, kalite çalışmalarını özenle yürütmeye çalışan her seviyedeki çalışanın özlük hakları ve ücretlendirme açısından desteklenmesi gereğidir. Farklı kurumlarda görev yapan birçok çalışanın ortak beklentisi, performansa dayalı ücretlendirme sisteminin TKY uygulamalarını da kapsayacak şekilde geliştirilmesidir. Çalışanlar bunun kurumlardaki TKY uygulamalarında motivasyonu arttıracığı ve kalite uygulamalarının kurumun geneline yayılmasında birincil faktör olduğu kanaatindedirler.

Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED) (2007) tarafından yapılan “Endüstri Meslek Liselerinde Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarının Değerlendirilmesi” isimli çalışma Türkiye genelinde endüstri meslek liselerinde görev yapan 1668 yönetici (okul müdür, müdür yardımcısı ve şef) ve 112 il ve ilçe milli eğitim müdürü ile yapılmıştır. Araştırma; Millî Eğitim Bakanlığı Erkek Teknik Öğretim Genel Müdürlüğüne bağlı endüstri meslek liselerinde yürütülen Toplam Kalite Yönetimi uygulamalarına yönelik okul yönetimi ve bağlı

bulunduğu il / ilçe millî eğitim müdürlerinin değerlendirmelerini belirleyerek bu liselerde TKY esas ve usullerini geliştirmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre katılımcıların %70’inden fazlasının endüstri meslek liselerinde uygulanan TKY çalışmalarını “iyi” olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Aynı zamanda söz konusu okullarda TKY felsefinin benimsendiği vurgulanmaktadır.

Okay (2009) tarafından yapılan, “ Öğretmenlerin Algılarına Göre Mesleki ve Teknik Ortaöğretimde Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarının Öğrencilerin Akademik ve Sosyal Başarılarına Etkisi” isimli araştırmada aşağıdaki bulgular elde edilmiştir.

1. TKY uygulamalarının, öğrencilerin yüksek öğrenime ve meslek hayatına geçişte, okullarda yapılan yönlendirme faaliyetlerini olumlu yönde etkilemektedir.

2. Okullarda öğrencilerin psikolojik problemlerini çözmeye yönelik verilen rehberlik hizmetlerinin, TKY uygulamalarından önemli düzeyde olumlu olarak etkilenmektedir.

3. Öğrencilerin davranışlarında iyileşme ve disiplin olaylarında azalmanın TKY uygulamaları sonucunda gerçekleşmesi görüşünde meslek dersleri öğretmenlerinin, genel kültür öğretmenlerine oranla iyileşme gözlediği görülmektedir.

4. TKY ekiplerinde görev alan öğretmenlerle almayanlar arasında yapılan karşılaştırmada öğrencilerin mezuniyet sonrası yönlendirilmesi dışında- anlamlı farklılık görülmemektedir.

5. Öğretmenlerden 6-10 yıl aralığında hizmet yılı olanlar diğer aralıktakilere göre TKY uygulamalarının etkilerini olumsuz yönde değerlendirdikleri ifade edilmektedir.

Okay (2008), Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarının Mesleki ve Teknik Ortaöğretimde Paydaşlar Arasındaki İletişime Etkileri isimli araştırmasında aşağıdaki bulguları elde etmiştir.

1. Öğretmenler, TKY uygulamalarının iletişime etki düzeyinin “orta” seviyede değerlendirilmektedir.

2. TKY ekiplerinde görev alan öğretmenlerin, TKY uygulamalarının öğretmenlerle veliler arasındaki iletişime olumlu katkılar sağladığı yönünde, ekiplerde görev almayanlara göre olumlu görüş belirtmektedirler.

3. TKY uygulamalarının bireysel başarıdan ziyade okul başarısını (ben bilincinden biz bilincine geçiş) önemszenmesine yani takım ruhunun oluşarak aidiyet bilincinin yükselmesine etkileri konusunda TKY ekiplerinde görev alan öğretmenler olumlu değerlendirmelerde bulunmuşlardır.

4. Genel olarak TKY uygulamalarında aktif görev alan öğretmenlerin, almayanlara göre daha optimistik değerlendirmeler yaptığı ifade edilebilir.

5. TKY uygulamalarının okullarda paydaşlar arasında iletişimi istenilen düzeyde geliştirdiği görülmemektedir.

6. Branş farklılığına ilişkin TKY uygulamalarının paydaşlar arasındaki iletişime etkilerinin değerlendirmesinde anlamlı bir farklılık gerçekleşmemiştir.

7. 6-10 yıl aralığında görev yapan öğretmenlerin okullardaki TKY uygulamalarının paydaşlar arasındaki iletişime etkilerine ilişkin değerlendirmelerinde, diğer öğretmenlere göre memnuniyet düzeylerinin düşük olduğu görülmektedir.

8. 11-15 hizmet yılı aralığında görev yapan öğretmenlerin, 6-10 yıl aralığında görev yapan öğretmenlere oranla TKY uygulamalarının okuldaki paydaşlar arasındaki iletişimi olumlu düzeyde etkilediğine ilişkin görüşler arasında farklılık çıkmıştır.

Yenel vd (2008) tarafından ortaöğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin, çalıştıkları kurumlarında TKY' nin uygulanabilirliğine ilişkin görüşlerini tespit etmek amacıyla yapılan araştırmada, yöneticilerin ortaöğretim kurumlarında TKY' nin uygulanabileceğine ilişkin olumlu görüş bildirdiklerini belirtilmektedir.

Yaman (2006) tarafından Orta Öğretim Kurumlarında Yürütülen Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarının Yönetici ve Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi isimli çalışmada aşağıdaki bulgular elde edilmiştir.

1. Araştırmaya katılan tüm öğretmene ve yöneticiler, TKY uygulamalarını 3,23 ile orta düzeyde değerlendirmektedirler.

2. Meslek liselerinde çalışan öğretmenler diğer liselerde çalışanlara göre TKY uygulamalarını daha olumlu olarak değerlendirmektedirler.

3. 40 yaş ve üzeri öğretmenler diğer öğretmenlere göre daha yüksek bir TKY algısına sahiptirler.

4. TKY uygulamalarının değerlendirilmesi eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

5. TKY eğitimi alanlar almayanlara göre daha olumlu TKY algısına sahiptirler.

6. Öğretmenler TKY' nin gelip geçici bir moda olduğunu ve TKY uygulamaları kapsamında yapılan çalışmaların gereksiz olduğunu farklı katılma dereceleri ile ifade etmektedirler.

Doğan (2008) tarafından Adnan Menderes Üniversitesi'nde Örgütlerde Vizyon ve Misyonların Çalışanlarca Kabulü isimli çalışmada, ADÜ çalışanlarının vizyon ve misyonların başarıya ulaşmasında yöneticilerin kilit rolü olduğu ve tüm çalışanların katılım ve desteğine ihtiyaç duyulduğu ve vizyon ile misyonların kelimelerde kalmayıp eylemlere yansıtılması gerektiğini düşündükleri bulgusu elde edilmiştir.

Türkiye'de yapılan araştırmalara bakıldığında, özellikle ilköğretim okullarına yönelik araştırmaların fazlalığı dikkati çekmektedir. Bu araştırmalarda, Aksu (2009) ilköğretim okulu öğretmenlerinin okullarındaki toplam kalite yönetimi düzeyine ilişkin algılarını, Töremen ve Karakuş (2009) ilköğretim okullarında öğretmen algılarına göre TKY uygulamalarını, Şentürk ve Türkmen (2009) ilköğretim okullarındaki yönetici ve öğretmenlerin TKY uygulamalarına ilişkin algılarını, Günbayı ve Çevik (2004) ilköğretim okulu yöneticilerinin ve öğretmenlerinin TKY'ne ilişkin görüşlerini, Aydın ve Şentürk (2007) öğretmenlerin görüşlerine göre TKY ilkelerinin ilköğretim okullarında uygulanabilirliği, Öter (2006) ilköğretim okullarında TKY çalışmalarının değerlendirilmesi, Yiğit ve Bayraktar (2003) TKY yaklaşımının ilköğretim okullarında uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen algılarını, Koral (2003) ilköğretim okullarında görav yapan öğretmenlerin TKY ilkelerine ilişkin algılarını, araştırmışlardır.

Orta öğretim kurumları ile sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (2007) endüstri meslek liselerinde TKY uygulamalarının değerlendirilmesi, Okay (2008) TKY Uygulamalarının mesleki ve teknik ortaöğretimde paydaşlar arasındaki iletişime etkileri,

Okay (2009) öğretmenlerin algılarına göre mesleki ve teknik ortaöğretimde TKY uygulamalarının öğrencilerin akademik ve sosyal başarılarına etkisi, Yenel vd. (2008) ortaöğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin, çalıştıkları kurumlarında TKY' nin uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri, Yaman (2006) ortaöğretim kurumlarında yürütülen TKY uygulamalarının yönetici ve öğretmenler tarafından değerlendirilmesi konularını araştırmışlardır.

Yurt içinde yapılan araştırmalar bir bütün olarak ele alındığında, araştırmaların neredeyse tamamında nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı görülmektedir. Öte yandan “kalite kültürü” konusunda yapılmış çalışmalara ise rastlanmamaktadır. Araştırmalarda TKY içerik ve felsefesi açısından ele alındığında öğretmenlerin olumlu algılara sahip oldukları görülmektedir. Ancak TKY' nin okullardaki mevcut uygulamalarının değerlendirildiği araştırmalarda öğretmen algılarının çoğunlukla olumsuz olduğu görülmektedir.

Gerek ekonomi ve işletme yönetimi alanında, gerekse akademik alanda rehber olarak kullanılan TKY literatürü; TKY' yi kalkınmanın, gelişmenin ve çağdaş işletme yönetiminin sembolü saymaktadır. TKY' yi olumlayan ancak eleştirel bakış açısına yer vermeyen bu literatür, eleştirel değerlendirme ve analizlerden muaf bir görünüm sergilemektedir (Balkız, 2004: 100).

### 3.2. Yurt dışında yapılan araştırmalar

Adomaitiene ve Ruzevicius (2007) Litvanya eğitim sisteminde TKY uygulamalarının, eğitim oğretim ve araştırma sürecine katkısının araştırıldığı araştırmada uygulamada yaşanan sorunları aşağıda sunulduğu biçimde sıralamışlardır.

1. Eğitimde kalitenin ne olduğuna ilişkin ortak bir tanım ve amaç bulunmamaktadır.
2. Eğitim kurumlarının çoğu, kendilerine ait misyon, vizyon ve kalite politikasına sahip değildirler.
3. Eğitim oğretim kurumlarının yöneticileri kalite ve gerekliliklerini anlamaktan yoksundurlar. Öğrenciler ve eğitim süreci yeterince gözlenip ölçülmemektedir.
4. Kurumlar uzun vadeli hedeflerden çok kısa vadeli hedeflere yönelmeyi tercih etmektedirler.
5. Kurumda çalışan tüm bireyleri sürece dahil etmek oldukça karmaşıktır.
6. Personelin kaliteye bakış açısını değiştirmek uzun zaman gerektirir.
7. TKY' nin uygulanmaya başlanmasından sonra yönetimi geliştirme çalışmaları sona ermiştir ve sürekli gelişme süreci sekteye uğramaktadır.
8. Yöneticilerin büyük bir bölümü TKY gerekliliklerini anlamamakta ve bilmemektedirler.

Pour ve Yeshodhara (2009) tarafından Hindistan'da yapılan ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin ilişkin algılarını ölçmek amacıyla yapılan araştırma sonuçlarına göre kadın öğretmenler ile erkek öğretmenlerin TKY' ne ilişkin algılamaları arasında önemli farklılık bulunmuştur. Kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre daha olumlu bir bakış açısına sahiptirler. Araştırma sonuçları öğretmenlerin ilişkin algılarının onların branşlarına göre farklılık göstermediğini ortaya koymuştur.

OECD (2001) tarafından bazı ülkelerde yapılan araştırma sonunda aşağıdaki bulgulara ve genellemelere ulaşılmıştır.

1. Okul müdürlerini bitmek tükenmek bilmeyen yasa ve yönetmeliklerle sıkıcı bir hale getirmekten çok onlara lider olabilmeleri için zaman ve olanaklar sağlanmalıdır.

Diğer önemli bir konu ise okulları mümkün olduğunca az detayla uğraştırmak ve nelerin hangi amaçla ölçüleceğine sağlıklı karar vermektir.

2. Birçok ülkede, eğitim giderek politik önemi artan bir olgu haline gelmekte ve kamu yönetim reformu ile birlikte ele alınmaktadır.

3. Değişen çağa ve teknolojiye ayak uyduracak eğitim yönetimi yöntemleri klasik yapılarını korumaya devam etmekte ve çağa uygun hale getirilmemektedir.

4. Okul liderlerinin yetiştirilmesi ve değişime ayak uydurmalarının sağlanması zaman gerektirmektedir.

5. Başarılı olan okullar, net bir vizyona sahip ve okuldaki her paydaşın görev ve sorumluluklarının net ve yazılı olduğu, her öğretmenin öğrencisine liderlik ettiği okullardır.

6. Değişime direnişin olması hem okul hem de sistem düzeyinde doğaldır. Bir çok ülkede değişime direnişi kırmak için maddi olanakların artırılması motivasyon aracı olarak kullanılmakla birlikte, asıl olan bireylerin bunu içselleştirmesi, başarı duygusu, sorumluluk ve kendini gerçekleştirmeleleridir.

7. İletişim ve takım çalışması bir okulda başarının anahtarıdır.

8. Değişim okul veya topluluğun kendi İnisiyatifi ile başladığında tüm kaynaklar seferber edilir. Değişim isteği empoze edilmemeli, okulun kendisi tarafından başlamalıdır.

9. Başarılı bir okulda bir kişinin liderliği ve karizmasına dayalı değişim yöntemleri risklidir. Bunun yerine yeni liderlerin ortaya çıkmasına olanak sağlanmalıdır.

Jenni ve Mauriel (2004) tarafından toplam kalite teknik ve süreçlerini uygulayan 49 okulda çalışan 1952 öğretmenin görüşlerine göre kalite uygulamalarının gerçekte nasıl uygulandığına ve nasıl uygulanması gerektiğine ilişkin yapılan araştırmada aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır. Söz konusu çalışmada bu doktora tezinin alt boyutlarının belirlenmesine kaynaklık eden ve Detert vd. (2003) tarafından geliştirilen SQMCS ile saptanan kalite kültürü alt boyutlarına odaklanılmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgular aşağıda sunulmaktadır.



1. Öğretmenler okullarda var olan işbirliğinin daha yüksek olması gerektiğini ifade etmişlerdir.

2. Öğretmenlerin kalite kültürü alt boyutlarına ilişkin görüşlerine bakıldığında etkililikle uygulanan alt boyutların sırasıyla; a) paylaşılan vizyon b) sistem odaklılık c) öğretmen katılımı d) sürekli gelişme e) veriye dayalı karar verme f) aynı maliyete kalite g) uzun vadeye odaklılık ve h) işbirliği alt boyutları olduğu belirtilmektedir.

3. Araştırmada, öğretmen algılarının kalite kültürünün “işbirliği” alt boyutuna ilişkin görüşlerinin branşlarına göre istatistiksel olarak önemli bir fark göstermediği ortaya çıkmıştır. Ancak meslek liselerinde görev yapan öğretmenler diğer okul türlerinde görev yapan öğretmenlere göre “işbirliği” alt boyutunu daha düşük ortalama ile değerlendirmektedirler. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenler, liselerde görev yapanlara göre işbirliğine, beraber çalışmaya ve okuldaki faaliyetlere katılmaya yönelik daha olumlu görüşlere sahiptirler.

4. Öğretmenlerin kıdemlerine göre “işbirliği” alt boyutuna ilişkin görüşleri farklılık göstermemektedir. Cinsiyete göre önemli bir farklılık bulunmamasına rağmen bayan öğretmenler, erkek öğretmenlere göre daha olumlu görüşlere sahiptirler.

5. Öğretmenler okulda “müşteri odaklılık” ilkesine çok fazla önem verildiğini ve bunun bu kadar önemli olmamasını gerektiğini ifade etmektedirler. Öğretmenler dışarıdan kişilerin onların sınıf içindeki öğretim biçimlerine müdahil olmalarını istememektedirler.

Kelemen (2000) İngiltere’de TKY uygulayan ve hizmet sektöründe faaliyet gösteren kurumlara ilişkin yaptığı araştırmada, TKY’ nin anlaşılabilir bir dili olduğunu ve TKY’ nin son yıllarda daha da tartışılabilir hale geldiğini çünkü nelerin TKY kapsamında olduğu veya olmadığına ilişkin kesin karar verebilmek için belirlenmiş kriterler mevcut olmadığını ifade etmektedir.

Barret (2006) sınırlı kaynakların etkili bir biçimde kullanılması, okulların daha başarılı olması ve herkes için eşit eğitim olanaklarının sağlanması açısından UNESCO tarafından da önerilen 7 önceliği

1. öğretmene yatırım
2. öğretmen eğitiminde ve yönetici yetiştirilmesinde reform

3. uygun ve kaliteli öğrenme materyalleri
4. okullara daha fazla özerklik ve etkili bir izleme
5. eğitim sektörünün farklı birimleri arasında etkili ilişkiler
6. özel eğitime daha fazla önem verilmesi
7. hizmet alanlarına daha fazla destek olarak sıralamaktadır.

Ngware vd (2006) Kenya'daki ortaöğretim kurumlarında görev yapan okul müdürlerinin, sürekli gelişme boyutu için gerekli TKY becerilerini gösteremedikleri, okulların çoğunda stratejik kalite planlamasının benimsenmediğini ancak okulların çoğunda insan kaynakları yönetimi için gerekli çalışmaların yapıldığı bulgusunu elde etmiştir.

Sivola vd (2009) Finlandiya eğitim sistemindeki başarının altında yatan önemli nedenlerden birinin, okulların sahip olduğu ve belediyeler tarafından desteklenen radikal özerklik ve ikincisinin ise ulusal test sınavları ile sınıflamalara karşı olan yaklaşım olduğunu belirtmektedir.

Yurt dışında yapılan araştırmalar incelendiğinde, TKY' nin uygulamaya dönük yönlerinin daha spesifik olarak ele alındığı görülmektedir. Diğer bir ifade ile araştırmalar TKY' nin tüm boyutlarında değil, bir veya birden çok boyutta daha detaylı olarak ele alındığı ve eğitim sürecine katkısı üzerinde odaklanıldığı görülmektedir.

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evreni, örnekleme, veri toplama araçları ve verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

#### 4.1. Araştırma modeli

Araştırmada, İzmir ili metropol alanında bulunan ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin algılarına göre kurumlarındaki “kalite kültürü” nün ne düzeyde yerleştiğini saptamak amacıyla hem nicel hem de nitel veri toplamak yoluyla “karma araştırma deseni” uygulanmıştır. Karma araştırma deseni, bir araştırmada farklı nitel ve nicel verilerin birleştirilmesidir (Tashakkori ve Tedlie, 2003: 190).

Araştırmanın tekniği, değişkenleri ve ölçme araçları Tablo 4.1’de verilmektedir.

**Tablo 4- 1** Araştırmanın değişkenleri ve ölçme araçları

<i>Araştırma Tekniği</i>	<i>Değişkenler</i>	<i>Ölçme Araçları</i>
<i>Nicel</i>	1. Öğretmenlerin bireysel ve mesleki özellikleri (Bağımsız değişken)	Okul Kalite Kültürü Ölçeği (OKKÖ) (Bölüm I)
	2. Öğretmenlerin okullardaki kalite kültürüne ilişkin algıları (Bağımlı değişken)	Okul Kalite Kültürü Ölçeği (OKKÖ) (Bölüm II)
<i>Nitel</i>	3. Öğretmenlerin okullardaki kalite kültürüne ilişkin görüşleri (Bağımlı değişken)	Kalite Kültürü Görüşme Formu (KKGF)

Nicel veriler ilişkisel tarama modeli ile kullanılarak elde edilmiştir. İlişkisel tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 1999: 77). Araştırmanın amacı, çok sayıda obje veya insana ilişkin bazı betimlemelerde bulunmaksa, tarama modeli en uygun modeldir (Balcı, 1995).

Nitel verilerin toplanmasında “amaçlı örnekleme” yöntemi kullanılmış ve veriler “yarı yapılandırılmış görüşme” tekniği ile toplanmıştır. Bu veri toplama yöntemi, benzer konulara yönelmek yoluyla değişik insanlardan aynı tür bilgilerin alınması amacıyla hazırlanmaktadır. Görüşme formu araştırma problemi ile ilgili tüm boyutların ve soruların kapsanmasını güvence altına almak için geliştirilmiş bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 122). Goetz ve LeCompte’e (2005) göre nitel araştırmacıların birincil kaygısı, nicel araştırmacılarda olduğu gibi belirli bir evrene sağlam genellemeler yapmak değil, bir evrende olası çeşitlilik, zenginlik, farklılık ve aykırılıkları çalışmalarına dâhil ederek bütüncül bir resim elde etmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Nitel araştırma çalışılan konuyu derinlemesine ve tüm olası ayrıntıları ile incelemeyi amaç edinmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Açıklanan nedenden dolayı nitel çalışma yoluyla elde edilen sonuçlar araştırmaya katılanların görüşleri ile sınırlı olup evrene genellenemez.

#### 4.2. Evren

Araştırmanın evrenini, 2010–2011 eğitim-öğretim yılında İzmir ili metropol alanında resmi okullarda (ilköğretim ve ortaöğretim) görev yapan 21979 öğretmen oluşturmaktadır. Evrene ait istatistikî bilgiler Tablo 4.2’de verilmiştir

**Tablo 4- 2** 2010–2011 Eğitim öğretim yılında İzmir ili metropol alanında bulunan ilçelerdeki okul ve öğretmen Sayıları

İlçeler	Genel Lise		Meslek Lisesi		İlköğretim		Toplam	%
	Okul	Öğretmen	Okul	Öğretmen	Okul	Öğretmen		
Konak	33	947	45	1225	73	2099	4271	19,43
Bornova	18	730	28	621	65	2251	3602	16,39
Karabağlar	18	571	15	408	53	2192	3171	14,43
Buca	13	530	12	350	56	1984	2864	13,03
Karşıyaka	17	618	10	224	41	1491	2333	10,61
Bayraklı	5	216	9	145	41	1344	1705	7,76
Çiğli	13	346	9	193	32	892	1431	6,51
Gaziemir	4	151	10	216	20	633	1000	4,55
Güzelbahçe	5	214	5	43	10	329	586	2,67
Balçova	5	155	2	39	9	319	513	2,33
Narlıdere	4	113	2	33	10	357	503	2,29
Toplam	135	4591	147	3497	410	13891	21979	100

Tablo verileri incelendiğinde İzmir metropol alanında bulunan öğretmenlerin %73,89'unun Konak, Bornova, Karabağlar, Buca ve Karşıyaka ilçelerinde görev yaptığı görülmektedir. Bu nedenle araştırma örneklemini söz konusu ilçelerdeki okullar ve bu okullarda çalışan öğretmenlerden oluşturulmuştur.

### 4.3. Örneklem

Araştırmanın nicel kısmının örneklemini “oranlı küme örnekleme” yöntemi ile belirlenmiştir. Oranlı küme örneklemede, evren araştırma bulguları açısından önemli farklılıklar getirebileceği düşünülen değişken (ler) e göre alt evrenlere ayrılır. Ardından her bir alt evrenden, o alt evrenin bütün içindeki oranını yansıtacak şekilde küme seçilir (Karasar, 1999: 115).

Evreni temsil edecek örneklem sayısı Cochran (1962) tarafından önerilen formül dikkate alınarak belirlenmiştir. Ayrıca, Krejcie & Morgan (1970) ve Gay (1996) tarafından önerilen tabloda da örneklem sayısının yeterli olduğu görülmektedir.

Araştırma örneklemine alınan okullar, örneklemin temsil ediciliğini arttırmak üzere okulların türü ve buldukları ilçe değişkenleri bakımından evrende buldukları oranda araştırma örneklemine alınmıştır. Tablo 4,3'te evren ve örnekleme bulunan okulların türlerine göre dağılımı, öğretmen sayıları ve örnekleme oranları verilmektedir.

**Tablo 4- 3** *Evren ve örnekleme bulunan okulların türlerine göre dağılımı ve örnekleme oranı*

Okul Türü	EVREN		ÖRNEKLEM	
	Okul Sayısı N	Öğretmen Sayısı N	Seçilen Okul Sayısı n	Seçilen Öğretmen Sayısı n
İlköğretim Okulu	410	13891	11	276
Genel Lise	135	4591	4	121
Meslek Lisesi	147	3497	4	133
Toplam	692	21979	19	530

Örnekleme alınan okullar ve buralarda görev yapan öğretmenler evrende yüksek oranlarda temsil edilmelerinden dolayı sırasıyla Konak, Bornova, Karabağlar, Buca, Karşıyaka ve Bayraklı ilçelerinden seçilmiştir. İlçelerde bulunan okullar ve öğretmenler evrende temsil edildikleri oranlarda örnekleme alınmışlardır. Evrende daha düşük oranlarda temsil edilen Çiğli, Gazimir, Güzelbahçe, Balçova ve Narlıdere ilçelerindeki

okullar ve buralarda çalışan öğretmenler örnekleme dahil edilmemiştir. Araştırma örnekleme alınan okullar Tablo 4.4’ te verilmektedir.

**Tablo 4- 4 Örnekleme alınan ilköğretim okulları**

Sıra No	İlçe	Okul Türü	Okulun Adı
1	Bornova	İlköğretim Okulu	Kars Halil Atilla İlköğretim Okulu
2	Bornova	İlköğretim Okulu	Orkide İlköğretim Okulu
3	Buca	İlköğretim Okulu	Akıncılar İlköğretim Okulu
4	Buca	İlköğretim Okulu	Çakabey İlköğretim Okulu
5	Karabağlar	İlköğretim Okulu	Şehit Muzaffer Erdönmez İlköğretim Okulu
6	Karabağlar	İlköğretim Okulu	Cevdet Güçlüer İlköğretim Okulu
7	Bayraklı	İlköğretim Okulu	Petkim Latife Hanım İlköğretim Okulu
8	Konak	İlköğretim Okulu	Halitbey İlköğretim Okulu
9	Konak	İlköğretim Okulu	Alsancak Melih Özakat İlköğretim Okulu
10	Konak	İlköğretim Okulu	Hacı Şakir Eczacıbaşı İlköğretim Okulu
11	Karşıyaka	İlköğretim Okulu	İnci Şener İlköğretim Okulu
12	Bornova	Lise	Gülsefa Kapancıoğlu Lisesi
13	Buca	Lise	Şirinyer Lisesi
14	Karabağlar	Lise	Eşrefpaşa Anadolu Lisesi
15	Konak	Lise	Kız Lisesi
16	Bornova	Meslek Lisesi	Bornova Kız Meslek Lisesi
17	Buca	Meslek Lisesi	Buca Endüstri Meslek Lisesi
18	Karabağlar	Meslek Lisesi	Atatürk Endüstri Meslek Lisesi
19	Konak	Meslek Lisesi	Göztepe Kız Meslek Lisesi

Araştırmanın nitel kısmı için amaçlı örnekleme yöntemlerinden “aykırı durum örnekleme” kullanılmıştır. Bu örnekleme tekniği, derin bir incelemeye tabii tutulabilecek sınırlı sayıda ancak aynı ölçüde bilgi bakımından zengin durumların çalışılmasını öngörür. Aşırı ve aykırı durumlar normal durumlara göre daha zengin veri ortaya koyabilir ve araştırma problemini derinlemesine ve çok boyutlu bir biçimde anlamamıza yardımcı olabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 110).

Araştırmanın ilk aşamasında “Okul Kalite Kültürü Ölçeği” ile toplanan veriler değerlendirildiğinde okullarda yerleşen kalite kültürüne ilişkin en yüksek aritmetik ortalamaya, Bornova Orkide İlköğretim Okulu ve en düşük aritmetik ortalamaya Buca Şirinyer Lisesi’nde görev yapan öğretmenlerin sahip olduğu görülmüştür. Her iki okuldan 4’er öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılarak nitel veriler toplanmıştır.

Seçilen öğretmenlere ilişkin demografik verilere Tablo 4.5’te verilmektedir.

**Tablo 4- 5 Görüşme yapılan öğretmenlere ilişkin veriler**

<i>Okul Türü</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>Meslekteki çalışma süresi</i>	<i>Okuldaki çalışma süresi</i>	<i>Branş</i>	<i>Eğitim Düzeyi</i>	<i>OGYE de görev alıp almama</i>
İlköğretim	K	27	6	sınıf	Ön Lisans	Hayır
İlköğretim	E	14	4	Resim	Lisans	Hayır
İlköğretim	K	13	4	Sınıf	Lisans	Hayır
İlköğretim	K	10	4	Rehber	Lisans	Evet
Lise	K	13	13	Felsefe	Lisans	Evet
Lise	K	13	7	Resim	Lisansüstü	Hayır
Lise	E	27	14	Fizik	Lisans	Hayır
Lise	K	14	14	İngilizce	Lisans	Hayır

#### 4.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen “Okul Kalite Kültürü Ölçeği” (EK I) ile “Kalite Kültürü Görüşme Formu” (EK II) kullanılmıştır.

Aşağıda, araştırmada kullanılan veri toplama araçları hakkında ayrıntılı bilgi verilmektedir.

##### 4.4.1 Okul Kalite Kültürü Ölçeği (OKKÖ)

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Okul Kalite Kültürü Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin geliştirilmesinde Detert vd. (2003) tarafından hazırlanan Kalite Yönetimi Kültürü Ölçeği’nin (Quality Management Culture Survey) alt boyutları esas alınmıştır. Ancak geliştirilen ölçek uyarlama çalışması değildir. QMCS’deki birçok maddenin ülkemizdeki eğitim sistemine uygun olmamasından dolayı, QMCS’den bazı maddeler madde havuzuna alınmıştır. Diğer maddeler de Detert vd.’nin yaklaşımı temel alınarak literatüre dayalı olarak yazılmıştır.

Ölçek araştırmaya katılan öğretmenlerin okullardaki kalite kültürüne ilişkin algılarını ölçmeyi amaçlayan ölçek iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğretmenlerin kişisel ve mesleki özelliklerini ölçmeyi amaçlayan 8 madde (yaş, cinsiyet, meslekteki görev süresi, görev yapılan okulun türü, branş, eğitim durumu, görev yapılan okuldaki velilerin sosyo-ekonomik durumu, OGYE de görev alıp almama bulunmaktadır. Ölçeğin ikinci bölümü öğretmenlerin kalite kültürüne ilişkin algılarını ölçmeyi amaçlayan 34 maddeden oluşmaktadır. Aşağıda Okul Kalite Kültürü Ölçeği (OKKÖ)’nin ikinci kısmında yer alan maddeler verilmektedir.

1. Öğretmenler, görev yaptıkları okulun stratejik planında belirlenmiş vizyon ve misyonu bilirler.
2. Öğretmenler, işlerini okulun stratejik planında belirlenmiş misyon doğrultusunda yaparlar.
3. Öğretmenler sınıf içi faaliyetleri belirlerken, okulun stratejik planında belirlenmiş vizyonu göz önünde bulundururlar.
4. Okullarda, stratejik planın vizyon ve misyonu tüm çalışanların katkısı ile belirlenir.
5. Veliler okulun stratejik planındaki misyon ve vizyonu bilirler.
6. Öğrenciler ile ilgili kararlar alınırken, velilerin de görüşleri alınır.
7. Okullarda, eğitim öğretim faaliyetleri planlanırken velilerin ve çevrenin beklentileri göz önüne alınır.
8. Okulların stratejik planlarındaki misyon ve vizyon, öğretmenler kurulunda tartışılıp belirlenir.
9. Okulların stratejik plan doğrultusunda belirlenmiş, kendine özgü, uzun vadeli hedefleri vardır.
10. Okullarda öğretmenler, öğrencilerin geleceği konusunda sık sık sohbet eder.
11. Okullarda, okulun geleceği ile ilgili sık sık sohbetler edilir.
12. Okullarda, öğrenciler üst öğrenim için yeteneklerine göre sağlıklı bir şekilde yönlendirilirler.
13. Okulun zayıf ve güçlü yanları tüm öğretmenler tarafından bilinmektedir.
14. Okul yöneticileri, kendilerini geliştirmek için sık sık hizmetiçi eğitimlere katılırlar.
15. Öğrencilerden gelen dönütlere göre, öğretmenler dersin işlenişini değiştirirler.



16. Okullarda, öğrencilere sadece ders konularında değil aynı zamanda onları geliştirecek konularda da eğitim verilmektedir.

17. Öğretmenler, mesleki gelişimleri için hizmetiçi eğitim kurslarına istekli olarak katılmaktadırlar.

18. Öğretmenler, okulun tümünü geliştirecek projeler üzerinde çalışmaya isteklidirler.

19. Okulun amaçları gerçekleşmediği zaman, öğretmenler kişisel sorumluluk hissederler.

20. Öğretmenler, okulu geliştirecek faaliyet ve proje önerileri sunarlar.

21. Öğretmenler, öğretmenler odasında etkili ders anlatım yöntemleri konusunda sık sık sohbet ederler.

22. Okullarda, okulun geneli ile ilgili yapılacak bir iş olduğunda tüm öğretmenler katkı sunmaya çalışır.

23. Yöneticiler, öğretmenlerin okul ile ilgili kararlara katılımlarını teşvik eder.

24. Öğretmenlerin okul ile ilgili yaptığı öneriler okul yönetimleri tarafından dikkate alınır.

25. Öğrencilerin performansları sürekli olarak ölçülür ve geliştirmeye yönelik tedbirler alınır.

26. Öğretmenler, öğrencilerin sınav sonuç analizlerini dikkate alır.

27. Öğretmenler işlerini yaparken, bilimsel araştırma verilerinden faydalanırlar.

28. Tüm öğretmenler okuldaki sarf malzemelerini israf etmeden amaca uygun bir şekilde kullanırlar.

29. Okuldaki araç gereçler, verimli bir şekilde kullanılır.

30. Öğretmenler de okula maddi katkı sunabilecek kaynakları araştırır, bulurlar.

31. Öğretmenler, kendi sınıfında olmasa bile okulda var olan sorunları çözmeye çalışır.

32. Öğretmenler, kendi öğrencileri dışındaki öğrencilerin disiplin sorunları ile ilgilenmezler.

33. Öğretmenler, öğrenciler için hazırladıkları ders içi etkinliklerini (soru, sunu, çalışma kağıtları vb.) paylaşırlar.

34. Zümre toplantılarında alınan kararlar kâğıt üstünde kalır. (Ters)

#### 4.4.1.1. Ölçeğin geçerliği

Hazırlanan ölçeğin kapsam geçerliği için, eğitim yönetimi alanında 3, ölçme alanında bir ve eğitim bilimleri alanından bir akademisyenlerin görüş ve önerilerine başvurulmuştur. Elde edilen bilgiler doğrultusunda, ölçekte gerekli değişiklik ve düzeltmeler yapılmış ve ölçek pilot uygulama için hazır hale getirilmiştir. Pilot uygulama örneklem içinden asıl uygulamaya dahil edilmeyen 341 kişilik öğretmen grubu ile gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulamaya katılan öğretmenlere ilişkin bilgiler Tablo 4.6’da verilmiştir.

**Tablo 4- 6** Pilot uygulamaya dahil edilen öğretmenlerin cinsiyet, yaş ve branşa göre dağılımı

	<i>f</i>	<i>Yüzde</i>
<i>Cinsiyet</i>		
Kadın	217	63,6
Erkek	124	36,4
Toplam	341	100,0
<i>Yaş</i>		
20-25	9	2,6
26-30	16	4,7
31-35	60	17,6
36-40	62	18,2
41-45	89	26,1
46-50	58	17,0
51 ve üstü	47	13,8
Toplam	341	100,0
<i>Branş</i>		
Sınıf öğretmeni	91	26,7
Branş öğretmeni	250	73,3
Toplam	341	100,0

Ölçeğin yapı geçerliği için, pilot uygulamada elde edilen veriler faktör analizine tabi tutulmuştur. Faktör analizinden önce, maddelerin ölçek için uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla her bir maddenin ayırt ediciliğine (madde toplam korelasyonları) bakılmıştır. Madde toplam korelasyonu, ölçek maddelerinden alınan puanlar ile ölçeğin toplam puanı arasındaki ilişkiyi açıklar. Madde toplam korelasyonunun yorumlanmasında; madde toplam korelasyonu 0.30 ve daha yüksek olan maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiği, 0.20 – 0.30 arasında kalan maddelerin de zorunlu görülmesi durumunda teste alınabileceği, 0.20’den daha düşük maddelerin ise teste alınmaması gerektiği kabul edilir (Büyüköztürk, 2006). Bu çalışmada 0.40 sınır değeri ölçüt olarak alınmıştır. Madde toplam korelasyonları incelenirken, maddelerden alınan puan ile toplam puanı incelenmiştir Madde toplam korelasyonları incelendikten sonra madde toplam korelasyonu 0.40’ nin altında olan 20 madde ölçekten çıkarılmış ve geriye kalan 34 madde faktör analizine alınmıştır.

Verilerin faktör analizine uygun olup olmadığını belirlemek için ise, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett değerleri incelenmiştir. Verilerin faktör analizine uygunluğu için KMO değerinin minimum. 60 olması; Barlett testinin anlamlı çıkması gerekmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2007). OKKÖ’nün Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri. 930 bulunmuştur. Barlett testi sonucu ise 3651,571 ( $p < 0.01$ ) olarak hesaplanmıştır. Bu iki bulgu verilerin faktör analizi yapabilmek için uygun olduğunu göstermektedir.

Madde- toplam korelasyonu analizinden sonra ölçekte kalan 34 madde üzerinden yapılan faktör analizinde OKKÖ, Temel Bileşenler Analizi (Principal Component Analysis) ile sınıanmıştır. Ölçekteki faktörler incelenirken Varimax dik döndürme tekniği uygulanmıştır. Faktörlerin oluşturulmasında maddelerin faktör yükü için alt sınır .40 olarak alınmıştır. Faktör yük değerinin 0.50’den yüksek olması iyi bir ölçüttür ancak 350 ve üzerindeki örneklemler için faktör yükünün 0.30’un üzerinde olması yeterlidir (Hair vd, 2009).

Temel Bileşenler Analizi sonucunda öz değeri 1’den büyük 6 faktör bulunmuştur. Bu 6 faktörün tümü varyansın % 66,49’unu açıklamaktadır. Birinci faktörün özdeğerininin 15,59 ile toplam varyansın %45,86’sını açıklaması ve buna en

yakın olan ikinci faktörün özdeğerinin 2,25 ile toplam varyansın %6,64'ünü açıklaması nedeni ile ölçeğin tek boyutlu olduğu ortaya çıkmıştır. Söz konusu boyut “*Okul Kalite Kültürü*” olarak adlandırılmıştır. Aiken’ e (Aktaran Buluş, 2000) göre .20 ve üzerindeki ayırt etme göstergeleri maddenin kabul edilebilir düzeyde işlevsel olduğu anlamını taşır. Özdamar’a (1997: 500) göre ise madde analizlerinde, ölçeğin toplanabilirlik özelliğinin bozulmaması için, madde-bütün korelasyonlarının negatif olmaması ve hatta. 25 değerinden yüksek olması beklenir, ancak bu da kesin kural değildir (Aktaran Buluş, 2000). Buna göre, elde edilen madde-bütün korelasyonlarının yeterli düzeyde güçlü olduğu ve OKKÖ’nin toplanabilirlik özelliği olduğu söylenebilir. Elde edilen bulgular Tablo 4.7 ve Tablo 4.8 de verilmektedir.

**Tablo 4- 7** OKKÖ’ nin faktör yapısı ve maddelerin faktör yük değerleri

Ölçek maddeleri	1. Faktör
1.	,726
2.	,800
3.	,794
4.	,748
5.	,534
6.	,641
7.	,619
8.	,665
9.	,605
10.	,729
11.	,705
12.	,501
13.	,577
14.	,550
15.	,536
16.	,616
17.	,515
18.	,759
19.	,716
20.	,654
21.	,674
22.	,695
23.	,717
24.	,754
25.	,687
26.	,706
27.	,678
28.	,692
29.	,766
30.	,524
31.	,691
32.	,767
33.	,586
34.	,680

**Tablo 4- 8 OKKÖ'nün temel bileşenler analizi sonuçları**

<i>Maddeler</i>	<i>Aygen Değer</i>	<i>Varyans yüzdesi</i>	<i>Toplam Varyans</i>
1	15,592	45,860	45,860
2	2,259	6,643	52,504
3	1,359	3,997	56,500
4	1,282	3,772	60,272
5	1,111	3,267	63,539
6	1,005	2,955	66,494
7	,891	2,622	69,116
8	,841	2,472	71,588
9	,720	2,116	73,705
10	,684	2,012	75,717
11	,655	1,926	77,644
12	,598	1,758	79,402
13	,574	1,688	81,090
14	,565	1,662	82,751
15	,513	1,508	84,259
16	,465	1,367	85,627
17	,458	1,346	86,973
18	,410	1,205	88,178
19	,400	1,175	89,353
20	,356	1,046	90,399
21	,347	1,020	91,419
22	,329	,968	92,387
23	,302	,888	93,275
24	,292	,859	94,134
25	,256	,754	94,888
26	,243	,714	95,602
27	,227	,669	96,271
28	,221	,651	96,921
29	,206	,606	97,528
30	,204	,599	98,127
31	,182	,536	98,663
32	,168	,493	99,156
33	,158	,463	99,619
34	,129	,381	100,000

#### 4.4.1.2. Ölçeğin güvenilirliği

OKKÖ'nin güvenilirliğini belirlemek amacıyla, faktör analizi sonucunda oluşturulan 34 maddelik ölçek için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış ve madde analizi yapılmıştır. Ölçek için hesaplanan güvenilirlik katsayısı .95 bulunmuştur.

Güvenirliği belirlemede ikinci olarak, 34 maddelik OKKÖ' nin madde analizleri yapılmıştır. Maddelerin toplam korelasyon değerleri incelendiğinde 0.40'tan düşük hiçbir maddenin bulunmadığı görülmüştür (Tablo 4.7). Bu bilgiler doğrultusunda ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilir.

#### **4.4.2. Kalite Kültürü Görüşme Formu (KKGF)**

Araştırma rneklemine alınan öğretmenlerin okullarda var olan kalite kültürüne ilişkin algıları nicel olarak incelendikten sonra, kalite kültürü ve TKY uygulamalarına ilişkin daha detaylı bilgiler elde etmek amacıyla çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır (EK 2). Görüşme formu araştırma problemi ile ilgili tüm boyutların ve soruların kapsamasını güvence altına almak için geliştirilmiş bir yöntemdir (Yıldırım ve şimşek, 2005: 122).

Öğretmenlerle yapılan yüz yüze görüşmelerde araştırmanın alt problemlerini daha iyi açıklamak için; kapalı uçlu, yarı açık uçlu ve açık uçlu sorular sorulmuştur. Nitel araştırmada geçerliğin ve güvenirliğin sağlanmasında kullanılan önemli stratejilerden biri "eşitleme" dir (Yıldırım ve şimşek, 2005: 94). Bu çalışmada nicel veri toplama aracının yanında nitel veri toplama aracı kullanılmasındaki temel amaç, toplanan verileri teyit etmek ve böylece araştırmanın geçerliğini artırmaya çalışmaktır.

Görüşme formu oluşturulurken öncelikle uzman görüşü alınarak, taslak görüşme formu hazırlanmıştır. Daha sonra farklı okul türlerinde görev yapan 3 ğretmen ile görüşme yapılmıştır. Öğretmenlerden gelen yanıtlar doğrultusunda görüşme soruları yeniden ele alınarak nihai görüşme formu hazırlanmıştır.

Görüşme formunda toplamda 18 soruya yer verilmiştir. Sorulardan 5 tanesi öğretmenlerin kişisel ve mesleki özellikleri ile ilgili olup, 13 tanesi onların kalite kültürü alt boyutları ve TKY uygulamalarına ilişkin görüşleri ile ilgilidir.

Görüşmeler 2011 yılı Haziran ayında, öğretmenlerin derslerinin olmadığı seminer döneminde gerçekleştirilmiştir. Görüşme yapılmadan önce araştırma kapsamına alınan okul müdürlerinden randevu alınmış ve öğretmenler odasında öğretmenlerle bir toplantı yapılmıştır. Toplantı sırasında araştırmanın amacı ve görüşmenin içeriği anlatılarak,

görüşme için istekli olan öğretmenler belirlenmiştir. Daha sonra öğretmenlerden randevu alınarak uygun oldukları günlerde, okullarında ve araştırma için araştırmacıya tahsis edilen odada 30 dakika süren görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler, görüşme yapılan öğretmenlerden izin alınarak ses kayıt cihazına kaydedilmiştir.

#### **4.4.3. Veri toplama araçlarının uygulanması**

Veri toplama araçlarının uygulanması için İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne başvurularak gerekli onay alınmış ve uygulamaya başlanmıştır (EK 3).

Ölçeklerin okullara ulaştırılması, uygulanması ve geri dönüşlerin sağlanması araştırmacı tarafından yapılmıştır. Görüşmeler de araştırmacı tarafından araştırma kapsamına alınan okullara gidilerek yapılmıştır.

### **4.5. Verilerin Çözümlemesi**

#### **4.5.1. Nicel verilerin çözümlemesi**

OKKÖ, 5'li likert tipindedir ve öğretmenlerden maddelerin karşısında bulunan "Tamamen Katılıyorum", "Katılıyorum", "Kısmen Katılıyorum", "Katılmıyorum" ve "Hiç Katılmıyorum" seçeneklerinden birisini işaretlemeleri istenmiştir. OKKÖ tek boyutlu bir ölçektir ve ölçekten toplam bir puan elde edilmektedir. Öğretmenlerin verdiği yanıtlar, OKKÖ için "Tamamen katılıyorum" dan "Hiç katılmıyorum" a 5'ten 1'e doğru sayısal değerler verilerek puanlanmıştır. Ölçeklerde yer alan olumsuz maddeler ters çevrilerek hesaplamalara dahil edilmiştir. Ölçekten en düşük 34 ve en yüksek 170 puan alınabilmektedir.

Verilerin analizinde ilk olarak hangi istatistiksel testlerin yapılacağına karar vermek için verilerin normal dağılım gösterip göstermediği Kolmogorov – Smirnov testi ve çarpıklık (skewness) - basıklık (kurtosis) değerlerine bakılarak incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda gerek Kolmogorov – Smirnov testi, gerekse çarpıklık ve basıklık değerleri verilerin normal dağılım gösterdikleri tespit edilmiştir (EK:5). Araştırma verilerinin parametrik test varsayımlarını sağlaması nedeni ile veriler parametrik testler kullanılarak çözümlenmiştir.

Araştırmanın birinci alt problemi “Öğretmenlerin algılarına göre, okullardaki kalite kültürünün yerleşme düzeyi nedir?” biçiminde ifade edilmişti. Bu alt problemin çözümlenmesinde, her bir okul için ve genel olarak öğretmenlerin OKKÖ’ ne verdikleri yanıtlardan elde edilen aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Aynı şekilde araştırmanın ikinci alt problemi olan “Öğretmenlerin okullardaki kalite kültürünün yerleşme düzeyine ilişkin algıları onların; yaşlarına, cinsiyetlerine, çalıştıkları okulun türüne, branşlarına, eğitim durumlarına, çalıştıkları okulun sosyo ekonomik düzeyine ve okul yönetim gelişim ekibinde (OGYE) görev alıp almamalarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” biçiminde ifade edilmişti. Bu alt problemin çözümlenmesinde de her bir okul için ve genel olarak öğretmenlerin OKKÖ’ ne verdikleri yanıtlardan elde edilen aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Aritmetik ortalamalar yorumlanırken aralıklar;

4.20 - 5.00 “Tamamen Katılıyorum”,

3.40 - 4.19 “Katılıyorum”,

2,60 - 3.39 “Kısmen Katılıyorum”,

1.80 - 2.59 “Katılmıyorum”,

1.00 - 1.79 “Hiç Katılmıyorum” biçiminde değerlendirilmiştir.

Araştırmanın verileri normal dağılım gösterdiği için ikinci alt problem çözümlenirken, iki alt kategorili değişkenlerde (cinsiyet, okul yönetim ekibinde görev alıp almama) İki Ortalama Arasındaki Farkın Önemlilik Testi (t test) ; üç ya da daha fazla kategorili değişkenlerde (yaş, çalışılan okulun türü, çalışılan okuldaki velilerin sosyo ekonomik düzeyi, branş, eğitim durumu) Tek Yönlü Varyans Analizi(Oneway Anova) testi yapılmıştır. Tek Yönlü Varyans Analizi Testi sonucunda, grup ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık çıkmış ise farklılığın hangi grubun ortalamasından kaynaklandığını bulmak amacıyla Tukey Testi analizi yapılmıştır (Sümbüloğlu ve Sümbüloğlu, 1995: 59, 76, 95, 185).



Araştırmada elde edilen verilerin kodlamaları, çözümlenmesi, tablolaştırılması, yazımı araştırmacı tarafından yapılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde SPSS paket programı kullanılmıştır.

#### 4.5.2. Nitel verilerin çözümlenmesi

Miles ve Huberman (1994), nitel veri çözümlene sürecini; verileri işleme, verilerin gösterimi ve sonuçlandırma/doğrulama olarak açıklamaktadır. Çalışmada yer alan; görüşmeler tümevarımcı içerik çözümlene yöntemi ile ele alınmıştır.

Nitel veriler çözümlenmeden önce alan yazında kalite kültürüne ilişkin yapılan çalışmalar incelenmiştir. Çalışmalarda kalite kültürü ilgili olan kavramsal yapılar belirlendikten sonra, araştırma çerçevesi oluşturulmuş ve böylece temalar belirginleştirilmiştir. Nitel veriler kodlanırken bu temalar göz önünde bulundurulmuştur.

Temalara ulaşma sürecinde, sırasıyla 1) Öğretmenlerin konuşma kayıtları kelime işlemci program yardımı ile belgelere aktarılmıştır, 2) Görüşme soruları ayrı ayrı belgeler haline getirilerek öğretmenlerin her alt probleme ilişkin görüşleri bir araya getirilmiştir. 3) Öğretmen ifadeleri alt kodlar biçiminde ön değerlendirmeye alınmıştır.

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Öğretmenlerin görüşlerine göre, okullarda

- a) paylaşılan vizyon
- b) müşteri odaklılık
- c) uzun vadeye odaklılık
- d) sürekli gelişme
- e) öğretmen katılımı
- f) işbirliği
- g) veriye dayalı karar verme
- h) sistem odaklılık

1) aynı maliyete kalite alt boyutlarının uygulanma düzeyi nedir?”, dördüncü alt problemi “Öğretmenler, okullarda TKY uygulamalarını nasıl algulamaktadırlar?” ve araştırmanın beşinci alt problemi “Öğretmenlere göre TKY uygulamalarının Türk Eğitim Sistemi'ne etkileri nelerdir?” biçiminde ifade edilmişti. Söz konusu alt problemler, yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilen ses kayıtları tümevarımcı içerik çözümleme yöntemi çözümlenmiştir.

## BEŞİNCİ BÖLÜM

### BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmanın her bir alt problemi alt başlıklar şeklinde ele alınarak, elde edilen bulgular tablolar halinde verilmiş ve yorumları yapılmıştır.

#### 5.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt problemi “Öğretmenlerin algılarına göre, okullarda kalite kültürünün yerleşme düzeyi nedir? ” biçiminde ifade edilmişti. Öğretmenlerin okullarda kalite kültürünün yerleşmesine ilişkin algılarını betimleyen aritmetik ortalama ve standart sapmalara, okullar bazında Tablo 5.1’de yer verilmektedir.

**Tablo 5- 1** Öğretmenlerin okullarda kalite kültürünün yerleşme düzeyine ilişkin algılarını betimleyen istatistik değerler

<i>Okul Adı</i>	$\bar{X}$	<i>Ss</i>
Orkide İlköğretim Okulu	4,00	,55
Melih Özakat İlköğretim Okulu	3,96	,79
Kars Halil Atilla İlköğretim Okulu.	3,94	,70
Şehit Muzaffer Erdönmez İlköğretim Okulu	3,82	,54
Halitbey İlköğretim Okulu	3,76	,70
Çakabey İlköğretim Okulu	3,75	,54
İnci Şener İlköğretim Okulu	3,66	,93
Eşrefpaşa Anadolu Lisesi	3,60	,81
Hacışakir Eczacıbaşı İlköğretim Okulu	3,58	,59
Akıncılar İlköğretim Okulu	3,54	,62
İzmir Kız Lisesi	3,53	,60
Gülsefa Kapancıoğlu Lisesi	3,50	,65
Petkim Latife Hanım İlköğretim Okulu	3,39	,62
Cevdet Güçlüer İlköğretim Okulu	3,36	,76
Buca Endüstri meslek lisesi	3,27	,72
Atatürk Endüstri Meslek Lisesi	3,26	,74
Kız Teknik ve Meslek Lisesi	3,23	,47
Göztepe Kız Meslek Lisesi	3,18	,73
Şirinyer Lisesi	3,10	,64
Genel Ortalama	3,51	,72

Tablo 5.1'deki veriler incelendiğinde, araştırmanın İzmir ili metropol alanında yer alan 11 ilköğretim okulu, 4 genel lise ve 4 meslek lisesinde yapıldığı görülmektedir. Okullar bazında aritmetik ortalamalara bakıldığında okullarda yerleşen kalite kültürünün Bornova Orkide İlköğretim Okulu öğretmenleri tarafından ( $\bar{X} = 4,00$ ) en yüksek “Katılıyorum” aralığında algılandığı görülmektedir. Okullarda yerleşen kalite kültürünü ise düşük aritmetik ortalama ile ( $\bar{X} = 3,10$ ) değerlendiren grup ise Buca Şirinyer Lisesi'nde görev yapan öğretmenlerdir. Bu okulda görev yapan öğretmenler okullarda yerleşen kalite kültürünü ölçeğin “Kısmen Katılıyorum” aralığında değerlendirmektedirler.

Genel ortalamaya bakıldığında ise İzmir ili metropol alanında görev yapan öğretmenler okullarda yerleşen kalite kültürünü ( $\bar{X} = 3,51$ ) “Katılıyorum” aralığında değerlendirmektedirler. Araştırma bulgusu, Aksu (2009) tarafından elde edilen “öğretmenlerin TKY felsefesini anladığı, ilgili çalışmaları desteklediği ve benimsedikleri” bulgusu ile örtüşmektedir. Öte yandan araştırma bulgularının, Yiğit ve Bayraktar (2003), Koral (2003), Yaman (2003), Öter (2006), Töremen ve Karakuş (2006), Ngware (2006), Okay (2008) ile Şentürk ve Türkmen(2009) tarafından elde edilen ve okullardaki TKY uygulamalarının orta düzeyde olduğu ve TKY' nin uygulanmasına ilişkin problemlerin mevcut olduğu bulgusu ile örtüşmediği söylenebilir.

Sonuç olarak, İzmir ili metropol alanındaki okullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre, okullarda kalite kültürünün “Katılıyorum” aralığında değerlendirilmesi nedeni ile yerleştiği söylenebilir.

## **5.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Araştırmanın ikinci alt problemi “Öğretmenlerin okullardaki kalite kültürünün yerleşme düzeyine ilişkin algıları onların; yaşlarına, cinsiyetlerine, çalıştıkları okulun türüne, branşlarına, eğitim durumlarına, çalıştıkları okulun sosyo ekonomik düzeyine ve okul yönetim gelişim ekibinde (OGYE) görev alıp almamalarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” biçiminde ifade edilmişti.

Bu alt probleme ilişkin bulgular ve çözümler aşağıda verilmektedir.

**a. Öğretmenlerin okullardaki kalite kültürünün yerleşme düzeyine ilişkin algıları onların yaşlarına göre önemli farklılık göstermekte midir?**

Öğretmelerin okullardaki kalite kültürünün yerleşme düzeyine ilişkin algılarının onların yaşlarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için yaşlarına göre sayısal dağılımı, kalite kültürü puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 5.2' de sunulmaktadır.

**Tablo 5- 2 Öğretmenlerin yaşlarına göre dağılımı, okullarda yerleşen kalite kültürüne ilişkin puan ortalamaları ve standart sapmaları**

Yaş Grupları	n	$\bar{X}$	SS
20-25	11	3,92	,63
26-30	30	3,64	,55
31-35	95	3,37	,67
36-40	95	3,55	,69
41-45	125	3,45	,70
46-50	97	3,49	,81
51 ve üstü	77	3,64	,78
Toplam	530	3,51	,72

Tablo 5.2 incelendiğinde, İzmir ili metropol alanında görev yapan 20-25 yaş grubundaki öğretmenlerin okullardaki kalite kültürünün yerleşmesine ilişkin puan ortalamalarının ( $\bar{X} = 3,92$ ) en yüksek ve 31-35 yaş grubundaki öğretmenlerin ( $\bar{X} = 3,37$ ) ise en düşük olduğu görülmektedir. Tablo verileri incelendiğinde, öğretmenlerin mesleğe başlarken okulların yapısını ve sistemi bilmedikleri için yüksek beklentilere sahip oldukları, ancak zaman içinde okulu ve sistemi tanıdıkça beklenti düzeylerinin düştüğü söylenebilir. Okullardaki kalite kültürünün öğretmenlerin yaşlarına göre farklılık gösterip göstermediğini sınamak amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testi sonuçları Tablo 5.3'te sunulmaktadır.

**Tablo 5- 3 Öğretmenlerin okullarda yerleşen kalite kültürüne ilişkin algılarının yaşlarına göre farklılığını gösteren tek yönlü varyans analizi testi sonuçları**

Varyans Kaynağı	KT	SD	KO	F	P
G.A	6,043	6	1,007	1,932	0.074*
G.İ	272,593	523	,521		
Toplam	278,636	529			

\*p>0.05 Fark önemsiz

Tablo 5.3 incelendiğinde, İzmir ili metropol alanında görev yapan öğretmenlerin okullarda yerleşen kalite kültürünün yerleşme düzeyine ilişkin algılarının onların

yaşlarına göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Diğer bir ifade ile okullardaki kalite kültürünün algılanmasında yaş değişkeninin istatistiksel olarak önemli olmadığı söylenebilir.

**b. Öğretmenlerin okullardaki kalite kültürünün yerleşme düzeyine ilişkin algıları onların cinsiyetlerine göre önemli farklılık göstermekte midir?**

İzmir ili metropol alanında görev yapan öğretmenlerin okullardaki kalite kültürünün yerleşme düzeyine ilişkin algılarının cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini saptamak amacıyla yapılan t testi sonuçları Tablo 5.4’ te sunulmaktadır.

**Tablo 5- 4 Öğretmenlerin okullarda yerleşen kalite kültürüne ilişkin algılarının cinsiyetlerine göre dağılımı ve t testi sonuçları**

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	SD	t	p
Kadın	342	3,58	,718	528	2,995	0.003*
Erkek	188	3,38	,723			

\*p<0.05 Fark önemli

Tablo 5.4’ te sunulan veriler incelendiğinde, İzmir ili metropol alanında görev yapan öğretmenlerin okullardaki kalite kültürünün yerleşmesine ilişkin algılarının onların cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Kadın öğretmenler ( $\bar{X} = 3,58$ ), erkek öğretmenlere göre ( $\bar{X} = 3,38$ ) okullardaki kalite kültürünü daha yüksek düzeyde algılamaktadırlar. Diğer bir ifade ile kadın öğretmenler okullardaki kalite kültürünü “Katılıyorum” aralığında değerlendirirken, erkek öğretmenler “Kısmen Katılıyorum” aralığında değerlendirmektedirler. Araştırma bulguları, Jenni ve Mauriel (2004), Pour ve Yeshodhara (2009) ile Aksu (2009) tarafından elde edilen kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre TKY’ ye ilişkin daha olumlu bir bakış açısına sahip oldukları bulgusu ile paralellik göstermektedir. Bu bulgu, Töremen ve Karakuş (2009) tarafından elde edilen “ TKY uygulamalarına ilişkin öğretmen algılarının cinsiyete göre önemli farklılık göstermediği” bulgusunu ise desteklememektedir. TKY’ ye ilişkin olumlu bakış açısına sahip olan kadın öğretmenlerin, okullarda yerleşen kalite kültürünü de daha yüksek düzeyde algıladıkları söylenebilir.

**c. Öğretmenlerin okullardaki kalite kültürünün yerleşme düzeyine ilişkin algıları onların meslekteki görev sürelerine göre önemli farklılık göstermekte midir?**

Öğretmelerin okullardaki kalite kültürünün yerleşme düzeyine ilişkin algılarının onların meslekteki görev sürelerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için meslekteki görev sürelerine göre sayısal dağılımı, kalite kültürü puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 5.5’ te sunulmaktadır.

**Tablo 5- 5 Öğretmenlerin meslekteki görev sürelerine göre dağılımı, okullarda yerleşen kalite kültürüne ilişkin puan ortalamaları ve standart sapmaları**

Meslekteki Görev Süreleri	n	$\bar{X}$	SS
0-5 yıl	31	3,76	,57
6-10 yıl	48	3,46	,63
11-15 yıl	137	3,48	,71
16-20 yıl	120	3,49	,71
21 yıl ve üstü	194	3,51	,78
Toplam	530	3,51	,72

Tablo 5.5 incelendiğinde, İzmir ili metropol alanında görev yapan, görev süreleri 0-5 yıl olan gruptaki öğretmenlerin okullardaki kalite kültürünün yerleşme düzeyine ilişkin algılarının puan ortalamalarının en yüksek ( $\bar{X} = 3,76$ ) ve meslekte 6-10 yıldır çalışan grubun ortalamasının ise en düşük ( $\bar{X} = 3,46$ ) olduğu görülmektedir. Bu bulgu, Okay (2009) tarafından yapılan araştırmada elde edilen “6–10 yıl aralığında hizmet yılı olan öğretmenler diğer aralıktakilere göre TKY uygulamalarının etkilerini olumsuz yönde değerlendirmektedir” bulgusu ile paralellik göstermektedir.

Günbayı ve Çevik (2004) tarafından yapılan araştırma, düşük kıdeme sahip öğretmenlerin yönetime katılma, bilimsel gelişmelerin izlenmesi ve uygulanması ile mesleki dayanışma konularında, daha kıdemli öğretmenlere göre daha yüksek beklentilere sahip olduklarını göstermekte olduğu ve bu bulgunun da araştırma bulguları ile örtüştüğü görülmektedir. Diğer bir ifade ile 0–5 yıl görev süresine sahip öğretmen grubunun okullardaki kalite kültürünü en yüksek düzeyde algılayan grup olduğu söylenebilir. Bu durumun mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin yüksek beklentileri ile ilgili olabilir. Bir başka neden ise mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin TKY ve kalite kültürüne ilişkin yeterli bilgiye sahip olmamaları ve böylece sağlıklı değerlendirme yapamamaları olabilir.

Öğretmenlerin okullardaki kalite kültürünün yerleşme düzeyine ilişkin algılarının meslekteki görev sürelerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini saptamak amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi(ANOVA) testi sonuçları Tablo 5.6' da sunulmaktadır.

**Tablo 5- 6** Öğretmenlerin okullarda yerleşen kalite kültürüne ilişkin algılarının meslekteki görev sürelerine göre farklılığını gösteren tek yönlü varyans analizi testi sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	SD	KO	F	p
G.A	2,306	4	,576	1,095	P=0.358*
G.İ	276,331	525	,526		
Toplam	278,636	529			

\*p>0.05 Fark önemsiz

Tablo 5.6'daki veriler incelendiğinde, İzmir ili metropol alanında görev yapan öğretmenlerin okullardaki kalite kültürünün yerleşme düzeyine ilişkin algılarının meslekteki görev sürelerine göre önemli farklılık göstermediği anlaşılmaktadır. Diğer bir ifade ile öğretmenlerin meslekteki görev süreleri onların okullarda yerleşen kalite kültürüne ilişkin algılarına etki etmemektedir denebilir. Benzer durumun yaş değişkeninde de anlamlı farklılık göstermemesi söz konusu iki değişkenin bir biri ile paralel olmasından kaynaklanıyor olabilir. Araştırma bulguları Aksu (2009) tarafından elde edilen bulguyu destekler niteliktedir.

#### **d. Öğretmenlerin okullardaki kalite kültürünün yerleşme düzeyine ilişkin algıları onların görev yaptıkları okulun türüne göre önemli farklılık göstermekte midir?**

Öğretmelerin okullardaki kalite kültürünün yerleşme düzeyine ilişkin algıları onların görev yaptıkları okulun türüne göre farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için görev yaptıkları okulun türüne göre sayısal dağılımı, kalite kültürü puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 5.7' de sunulmaktadır.

**Tablo 5- 7** Öğretmenlerin görev yaptıkları okulun türüne göre dağılımı, okullarda yerleşen kalite kültürüne ilişkin puan ortalamaları ve standart sapmaları

Okul Türü	n	$\bar{X}$	SS
İlköğretim Okulu	276	3,68	,70
Genel Lise	121	3,40	,70
Meslek Lisesi	133	3,23	,67
Total	530	3,51	,72



Tablo 5.7’de sunulan veriler incelendiğinde ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okullarda yerleşen kalite kültürüne ilişkin en yüksek puan ortalamasına ve meslek liselerinde çalışan öğretmenlerin ise en düşük puan ortalamasına sahip olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin okullarda yerleşen kalite kültürüne ilişkin algılarının görev yaptıkları okulun türüne göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini saptamak amacıyla yapılan Tek yönlü varyans analizi(ANOVA) testi sonuçları Tablo 5.8’ de sunulmaktadır.

**Tablo 5- 8** Öğretmenlerin okullarda yerleşen kalite kültürüne ilişkin algılarının görev yaptıkları okulun türüne göre farklılığını gösteren tek yönlü varyans analizi testi sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	SD	KO	F	p
G.A	19,991	2	9,995	20,366	0.000*
G.İ	258,646	527	,491		
Toplam	278,636	529			

\*P<0.05 Fark önemli

Tablo 5.8’ de sunulan Tek Yönlü Varyans Analizi(ANOVA) testi sonuçları, öğretmenlerin okullarda yerleşen kalite kültürüne ilişkin algılarının görev yaptıkları okul türüne göre önemli farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Farkın hangi grubun ortalamasından kaynaklandığını bulmak amacıyla yapılan Tukey HSD testi sonuçları Tablo 5.9’ da verilmektedir.

**Tablo 5- 9** Öğretmenlerin okullarda yerleşen kalite kültürüne ilişkin algılarının görev yaptıkları okulun türüne göre Tukey HSD testi sonuçları

Okul Türü	1	2	3	$\bar{X}$
İlköğretim Okulu	1	*	*	3,68
Genel Lise	2			3,40
Meslek Lisesi	3			3,23

\*p<0,05 Fark önemli

Farkın hangi grubun ortalamasından kaynaklandığını bulmak amacıyla yapılan Tukey HSD testi sonuçlarına göre okullarda yerleşen kalite kültürüne ilişkin en yüksek aritmetik ortalamaya sahip olan ilköğretim okulu öğretmenleri ( $\bar{X} = 3,68$ ) ile genel liselerde ( $\bar{X} = 3,40$ ) ve meslek liselerinde ( $\bar{X} = 3,23$ ) görev yapan öğretmenler arasında önemli farklılık olduğu görülmektedir. İlköğretim okulu öğretmenleri okullarda daha yüksek bir kalite kültürü olduğunu düşünürken, genel liselerde ve meslek liselerinde görev yapan öğretmenler okullardaki kalite kültürünü daha düşük düzeyde

algılamaktadırlar. Bu farklılığın nedeni, ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin lisede çalışan meslektaşlarına göre okulda daha çok zaman harcamaları ve böylece okuldaki yönetim işleri ile daha iç içe olmalarından kaynaklanıyor olabilir. Bu bulgu, Jenni ve Mauriel (2004) tarafından elde edilen, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler liselerde görev yapanlara göre işbirliğine, beraber çalışmaya ve okuldaki faaliyetlere katılmaya daha isteklidirler bulgusu ile örtüşmektedir. Diğer bir neden ise ilköğretim okullarının liselere göre daha küçük okullar olması ve öğretmen sayısının az olması nedeni ile öğretmenlerin okul yönetimi ve birbirleri ile daha iyi iletişim ve işbirliği yapmaları olabilir. Öte yandan kalite kültürünün okulun bütünü ile ilgili olduğu düşünüldüğünde, lise öğretmenlerinin çoğunlukla derslere odaklanmaları ve öğrencileri üniversite sınavlarına hazırlamaları nedeni ile okulun işleyişi ile ilgili konulara pek müdahil olmamaları diğer bir neden olarak ifade edilebilir.

Araştırma kapsamına alınan meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin kalite kültürünü ( $\bar{x} = 3,23$ ) “Kısmen Katılıyorum” aralığında değerlendirmeleri ve okul türleri arasında en düşük kalite kültürü ortalamasına sahip olmaları ile EARGED (2007) tarafından yapılan araştırmada endüstri meslek liselerinde, TKY çalışmalarının “iyi” olarak değerlendirildiği ve TKY felsefesinin söz konusu okullarda benimsendiği bulgusu örtüşmemektedir. Bu farkın bir nedeni genel liseler ile meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin kaliteye yükledikleri farklı anlamlar ve beklentiler ile ilgili olabilir. İlköğretim okullarında öğretmenler daha çok işbirliği, beraber çalışma kültürü ve ailelerle iletişimi dikkate alırlarken, liselerde görev yapan öğretmenler daha çok akademik başarı ve ürün kalitesine odaklı bir yaklaşıma sahip oldukları söylenebilir.

**e. Öğretmenlerin okullardaki kalite kültürünün yerleşme düzeyine ilişkin algıları onların branşlarına göre önemli farklılık göstermekte midir?**

Öğretmenlerin okullardaki kalite kültürünün yerleşme düzeyine ilişkin algıları onların branşlarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için branşlarına göre sayısal dağılımı, kalite kültürü puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 5.10’ da sunulmaktadır.

**Tablo 5- 10 Öğretmenlerin branşlarına göre dağılımı, okullarda yerleşen kalite kültürüne ilişkin puan ortalamaları ve standart sapmaları**

Öğretmenlerin Branşları	n	$\bar{X}$	SS
Meslek Dersleri	55	3,11	,69
Kültür Sanat Dersleri	59	3,67	,72
Sayısal Dersler	96	3,55	,61
Sözel Dersler	191	3,43	,71
Sınıf	127	3,68	,75
Toplam	528	3,51	,728

İzmir ili metropol alanında görev yapan öğretmenlerin okullardaki kalite kültürünün yerleşme düzeyine ilişkin algılarının branşlarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini saptamak amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testi sonuçları Tablo 5.11’ de sunulmaktadır.

**Tablo 5- 11 Öğretmenlerin okullarda yerleşen kalite kültürüne ilişkin algılarının branşlarına göre farklılığını gösteren tek yönlü varyans analizi testi sonuçları**

Varyans Kaynağı	KT	SD	KO	F	p
G.A	15,513	4	3,878	7,717	0.000*
G.İ	262,854	523	,503		
Toplam	278,356	527			

\*P<0.05 Fark önemli

Tablo 5,11’ de sunulan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları, öğretmenlerin okullardaki kalite kültürünün yerleşme düzeyine ilişkin algılarının branşlarına göre farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Farkın hangi grubun ortalamasından kaynaklandığını bulmak amacıyla yapılan Tukey HSD testi sonuçları Tablo 5.12’ de sunulmaktadır.

**Tablo 5- 12 Öğretmenlerin okullarda kalite kültürünün yerleşme düzeyine ilişkin algılarının branşlarına göre Tukey HSD testi sonuçları**

Öğretmenlerin Branşları	1	2	3	4	5	$\bar{X}$
Meslek Dersleri	1	*	*	*	*	3,11
Kültür Sanat Dersleri	2					3,67
Sayısal Dersler	3					3,55
Sözel Dersler	4					3,43
Sınıf	5					3,68

\*p<0,05 Fark önemli

Tablo 5.12’ de sunulan veriler incelendiğinde, okullarda yerleşen kalite kültürüne ilişkin en yüksek aritmetik ortalamaya sahip olan öğretmen grupları sırasıyla; sınıf öğretmenleri ( $\bar{X} = 3,68$ ), kültür sanat dersleri öğretmenleri ( $\bar{X} = 3,67$ ), sayısal ders öğretmenleri ( $\bar{X} = 3,55$ ) ve sözel ders öğretmenleri ( $\bar{X} = 3,43$ ) iken, en düşük aritmetik

ortalamaya sahip olan meslek dersleri öğretmenleri ( $\bar{X} = 3,11$ ) ile diğer tüm gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

Buna göre okullarda kalite kültürünü olumlu olarak algılayan gruplar, sırasıyla sınıf, sanat ve beceri dersleri, sayısal dersler, sözel dersler ve meslek dersleri öğretmenleri olduğu söylenebilir. Araştırma sonuçları, Pour ve Yeshodahara (2009) ve Aksu (2009) öğretmenlerin TKY' ye ilişkin bakışlarının branşlarına göre farklılık göstermediği, bulgusu ile örtüşmemektedir. Töremen ve Karakuş (2009) ile Aydın ve Şentürk (2007) ise branş öğretmenlerinin TKY uygulamalarını sınıf öğretmenlerine göre daha olumsuz olarak değerlendirdikleri bulgusu ile araştırma bulgusu paralellik göstermektedir.

Jenni ve Mauriel (2004) öğretmenlerin kalite kültürünün alt boyutu olan işbirliğine ilişkin algılarının branşlarına göre istatistiksel olarak farklılık göstermediğini ancak meslek lisesi öğretmenlerinin daha düşük ortalamaya sahip olduklarını belirtmektedirler. Meslek dersleri öğretmenlerinin diğer öğretmen gruplarından farklılaşmasının nedeni, söz konusu grubun kalite kültürünü daha çok ürün odaklı ve üretilen ürünün kalitesine yönelik, somut ve dokunulabilir olarak algılamalarından kaynaklanıyor olabilir. Diğer bir ifade ile meslek dersleri öğretmenleri, daha çok somut çıktılara odaklandıklarından dolayı kalite kültürünü de somut öğeler, alt yapı ve ürünler ile ilişkilendirmektedirler denebilir.

#### **f. Öğretmenlerin okullardaki kalite kültürünün yerleşme düzeyine ilişkin algıların eğitim düzeylerine göre önemli farklılık göstermekte midir?**

Öğretmenlerin okullardaki kalite kültürünün yerleşme düzeyine ilişkin algılarının onların eğitim düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için eğitim düzeylerine göre sayısal dağılımı, kalite kültürü puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 5.13' te sunulmaktadır.

**Tablo 5- 13 Öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre dağılımı, okullarda yerleşen kalite kültürüne ilişkin puan ortalamaları ve standart sapmaları**

<i>Eğitim Düzeyleri</i>	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>
Önlisans	46	3,75	,75
Lisans	443	3,49	,72
Yüksek Lisans	41	3,36	,68
Toplam	530	3,51	,72

İzmir ili metropol alanında görev yapan öğretmenlerin okullarda yerleşen kalite kültürüne ilişkin algılarının onların eğitim düzeylerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini saptamak amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testi sonuçları Tablo 5.14' te sunulmaktadır.

**Tablo 5- 14 Öğretmenlerin okullarda yerleşen kalite kültürüne ilişkin algılarının eğitim düzeylerine göre farklılığını gösteren tek yönlü varyans analizi testi sonuçları**

Varyans Kaynağı	KT	SD	KO	F	p
G.A	3,650	2	1,825	3,498	0.031
G.İ	274,986	527	,522		
Toplam	278,636	529			

\*P<0.05 Fark önemli

Tablo 5.14' te sunulan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları, öğretmenlerin okullardaki kalite kültürünün yerleşme düzeyine ilişkin algılarının eğitim düzeylerine göre farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Farkın hangi grubun ortalamasından kaynaklandığını bulmak amacıyla yapılan Tukey HSD testi sonuçları Tablo 5.15' te sunulmaktadır.

**Tablo 5- 15 Öğretmenlerin okullarda yerleşen kalite kültürüne ilişkin algılarının eğitim düzeylerine göre Tukey HSD testi sonuçları**

Eğitim Düzeyi	1	2	3	$\bar{X}$
Önlisans	1		*	3,75
Lisans	2			3,49
Yüksek Lisans	3			3,36

Tablo 5.15' te sunulan veriler incelendiğinde, en yüksek kalite kültürü ortalamasına sahip olan önlisans derecesine sahip olan öğretmenler ile ( $\bar{X} = 3,75$ ) ile en düşük aritmetik ortalamaya sahip olan lisansüstü derecesine sahip öğretmen grubunun ( $\bar{X} = 3,36$ ) okullarda yerleşen kalite kültürünü algılamaları arasında önemli farklılık olduğu anlaşılmaktadır. Diğer bir ifade ile önlisans derecesine sahip öğretmenler okullarda yerleşen kalite kültürünü lisansüstü derecesine sahip öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde algılamaktadırlar. Lisans derecesine sahip öğretmenler ( $\bar{X} = 3,49$ ) ile diğer iki grup arasında önemli farklılık bulunmamaktadır. Ancak aritmetik ortalamalara bakıldığında, eğitim düzeyi yükseldikçe okullarda yerleşen kalite kültürünün daha düşük düzeyde algılandığı görülmektedir. Bu durum, eğitim düzeyi yükseldikçe beklentilerin ve farkındalığın da yükseldiği, bu nedenle düşük eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin daha düşük beklentilere ve dolayısıyla diğerlerine göre daha olumlu

algıya sahip oldukları söylenebilir. Bu bulgu, Aydın ve Şentürk (2007) tarafından elde edilen, lisans derecesine sahip öğretmenlerin olmayanlara göre yetki ve sorumluluk konularında daha yüksek beklentilere sahip oldukları bulgusu ile paralellik göstermektedir. Benzer şekilde araştırma bulguları, Töremen ve Karakuş (2009) tarafından elde edilen, eğitim düzeyi yüksek olan öğretmenler TKY uygulamalarını daha olumsuz olarak algılamaktadırlar bulgusu ile paralellik göstermektedir. Aksu (2009) tarafından elde edilen, öğretmenlerin eğitim düzeylerinin TKY algılamalarına etki etmediği bulgusu, araştırma bulgusu ile paralellik göstermemektedir.

**g. Öğretmenlerin okullardaki kalite kültürünün yerleşme düzeyine ilişkin algıları görev yaptıkları okuldaki velilerin sosyo ekonomik düzeyine göre önemli farklılık göstermekte midir?**

Öğretmenlerin okullardaki kalite kültürünün yerleşme düzeyine ilişkin algılarının görev yaptıkları okuldaki velilerin sosyo ekonomik düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki velilerin sosyo ekonomik düzeyine göre sayısal dağılımı, kalite kültürü puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 5.16’ da sunulmaktadır.

**Tablo 5- 16 Öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki velilerin sosyo ekonomik düzeylerine göre dağılımı, okullarda yerleşen kalite kültürüne ilişkin puan ortalamaları ve standart sapmaları**

Sosyo Ekonomik Düzey	n	$\bar{X}$	SS
Kötü	97	3,35	,74
Orta	356	3,52	,72
İyi	77	3,63	,69
Toplam	530	3,51	,72

Tablo 5.16’ da sunulan veriler incelendiğinde, sırasıyla velilerinin sosyo ekonomik düzeyini “iyi” olarak tanımlayan okullarda görev yapan öğretmenlerin, okullarda yerleşen kalite kültürünü en yüksek ortalama ile ( $\bar{X} = 3,63$ ) değerlendiren grup olduğu görülmektedir. Çalıştıkları okullardaki velilerin sosyo ekonomik düzeyini “orta” olarak tanımlayan grubun ( $\bar{X} = 3,52$ ) daha düşük aritmetik ortalamaya ve “kötü” olarak tanımlayan öğretmen grubunun ise en düşük ( $\bar{X} = 3,35$ ) kalite kültürü aritmetik ortalamasına sahip oldukları görülmektedir.

İzmir ili metropol alanında görev yapan öğretmenlerin okullardaki kalite kültürüne ilişkin algılarının onların görev yaptıkları okullardaki velilerin sosyo

ekonomik düzeylerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini saptamak amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları Tablo 5.17’ de sunulmaktadır.

**Tablo 5- 17 Öğretmenlerin okullarda yerleşen kalite kültürüne ilişkin algılarının görev yaptıkları okuldaki velilerin sosyo ekonomik düzeyine göre farklılığını gösteren tek yönlü varyans analizi testi sonuçları**

Varyans Kaynağı	KT	SD	KO	F	p
G.A	3,453	2	1,726	3,306	0.037*
G.İ	275,184	527			
Toplam	278,636	529			

\*P<0.05 Fark önemli

Tablo 5.17’ de sunulan Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları, öğretmenlerin okullardaki kalite kültürünün yerleşme düzeyine ilişkin algıları arasında görev yaptıkları okullardaki velilerin sosyo ekonomik düzeylerine göre anlamlı farklılık olduğunu göstermektedir. Farkın hangi grubun ortalamasından kaynaklandığını bulmak amacıyla yapılan Tukey HSD testi sonuçları Tablo 5.18’ de sunulmaktadır.

**Tablo 5- 18 Öğretmenlerin okullarda yerleşen kalite kültürüne ilişkin algılarının onların görev yaptıkları okuldaki velilerin sosyo ekonomik düzeylerine göre Tukey HSD testi sonuçları**

Sosyo Ekonomik Düzey	1	2	3	$\bar{X}$
Kötü	1		*	3,35
Orta	2			3,52
İyi	3			3,63

Tablo 5.18’ de sunulan veriler incelendiğinde, çalıştıkları okulun velilerinin sosyo ekonomik durumunu “iyi” olarak betimleyen öğretmen grubu ( $\bar{X} = 3,63$ ) ile “kötü” olarak betimleyen öğretmen grubunun ( $\bar{X} = 3,35$ ) okullarda yerleşen kalite kültürüne ilişkin algıları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Görev yaptıkları okuldaki velilerin sosyo ekonomik durumunu “orta” olarak betimleyen öğretmen grubu ( $\bar{X} = 3,52$ ) ile diğer gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Aritmetik ortalamalara bakıldığında, okullardaki velilerin sosyo ekonomik düzeyleri yükseldikçe öğretmenlerin de okuldaki kalite kültürünü algılamaları olumlu yönde değişmektedir. Bu farklılığın nedeni sosyo ekonomik düzeyi ve buna bağlı olarak eğitim düzeyi yüksek olan veli profiline sahip olan okullarda, eğitim öğretim sürecinde öğrenciye ve okula maddi desteğin yüksek olduğu, böylece okuldaki eğitim öğretim materyalleri ve olanakların daha iyi olduğu, bu durumun da öğretmen algıları üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu söylenebilir. Sosyo ekonomik düzeyi iyi olan velilere sahip olan okulların velilerinin beklentilerinin de yüksek olacağı ve okulların bu beklentileri

karşılama için daha çok çaba harcamaları gerekeceği açıktır. Öte yandan olanakları fazla olan okulda çalışan öğretmenlerin okula ilişkin olumlu tutum geliştirmeleri de bu farkın nedenlerinden biri olabilir. Sonuç olarak velilerin sosyo ekonomik durumunun okullarda yerleşen kalite kültürünü etkilediği söylenebilir.

**h. Öğretmenlerin okullardaki kalite kültürünün yerleşme düzeyine ilişkin algıları onların okul gelişim yönetim ekibinde (OGYE) görev alıp almamalarına göre önemli farklılık göstermekte midir?**

İzmir ili metropol alanında görev yapan öğretmenlerin okullardaki kalite kültürünün yerleşme düzeyine ilişkin algılarının, okul gelişim yönetim ekibinde (OGYE) görev alıp almamalarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini saptamak amacıyla yapılan t testi sonuçları Tablo 5.19' da sunulmaktadır.

**Tablo 5- 19 Öğretmenlerin okullarda yerleşen kalite kültürüne ilişkin algılarının okul gelişim yönetim ekibinde (OGYE) görev alıp almamalarına göre dağılımı ve t testi sonuçları**

Cinsiyet	n	$\bar{X}$	SS	SD	t	p
Evet	243	3,42	,74376	528	2,529	0.012*
Hayır	287	3,58	,70322			

\*p<0.05 Fark önemli

Tablo 5.19' da sunulan veriler incelendiğinde, İzmir ili metropol alanında görev yapan öğretmenlerin okullardaki kalite kültürünün yerleşme düzeyine ilişkin algılarının, okul gelişim yönetim ekibinde (OGYE) görev alıp almamalarına göre anlamlı farklılık göstermediği anlaşılmaktadır. OGYE de görev alan öğretmenler ( $\bar{X} = 3,42$ ) okullarda var olan kalite kültürünü, görev almayan öğretmenlere göre ( $\bar{X} = 3,58$ ) daha düşük düzeyde algılamaktadırlar.

OGYE de görev alan öğretmenlerin TKY uygulamaları hakkında detaylı bilgiye sahip olduğu, okulun stratejik planı ve TKY ile ilgili tüm çalışmaların yürütülmesinde sorumlu oldukları düşünüldüğünde, elde edilen veriler, ayrıca önem kazanmaktadır. Bu farklılığın nedeni, OGYE de görev yapan öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre kalite kültürüne ilişkin beklentilerinin daha yüksek olmasından kaynaklanıyor olabilir. Bu bulgular ile öğretmenlerin eğitim düzeyleri yükseldikçe okullardaki mevcut kalite kültürünü daha düşük düzeyde algıladıkları bulgusu ile paralellik göstermektedir. Diğer bir ifade ile TKY hakkında detaylı bilgiye sahip olan OGYE'de görev alan öğretmenler



ile lisansüstü eğitim derecesine sahip olan öğretmenler, okullardaki kalite kültürünü diğer öğretmenlere göre daha düşük düzeyde algılamaktadırlar. Araştırma bulgusu Yaman (2006) tarafından elde edilen, TKY uygulamalarında aktif olarak çalışan öğretmenler, diğerlerine göre TKY'ye ilişkin daha optimistik bir bakış açısına sahiptirler bulgusu ile örtüşmemektedir.

### **5.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Araştırmanın üçüncü alt problemi “ Öğretmenlerin görüşlerine göre, okullarda;

- a. paylaşılan vizyon
- b. müşteri odaklılık
- c. uzun vadeye odaklılık
- d. sürekli gelişme
- e. öğretmen katılımı
- f. işbirliği
- g. veriye dayalı karar verme
- h. sistem odaklılık

i. aynı maliyete kalite ilkeleri ne derecede uygulanmaktadır? biçiminde ifade edilmişti. Bu alt probleme ilişkin bulgular ve çözümler yapılan içerik analizine dayanılarak aşağıda verilmektedir.

#### **a) Paylaşılan vizyon alt boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri**

OKKÖ sonuçlarına göre okullarda yerleşen en yüksek kalite kültürü puan ortalamasına sahip ilköğretim okulunda görev yapan öğretmenlerin okulda var olan vizyona ilişkin görüşleri aşağıda sunulmaktadır.

“Vizyonumuz budur diye çalışmıyorum. Ben eğitim öğretim temel ilkelerine göre çalışma yapıyorum”(İ1).

“Var ve biz bunu gerçek anlamda uygulamaya aldığımızı düşünüyoruz. Yalnız bu projeyi kendimiz belirledik. Yani dayatma bir proje olmadı. Diğer türlü kâğıt üstünde kalıyor.”(İ2).

“Öğrenciye yönelik eğitim içerikli vizyon misyon belirlenmesini bu çalıştığım okulda gördüm. O da öğrenci davranışlarının düzeltilmesine yöneliktir” (İ3).

“Vizyon okulun gündemine ve işleyişine, günlük faaliyetlerine girmiyor, daha çok kağıtta panoda kalıyor. Vizyon yön gösterici olmuyor. Okuldaki hiç bir öğretmen okulun misyonunu vizyonunu yazamaz” (İ4).

Görüşme yapılan 4 öğretmenden ikisinin olumlu ve diğer 2'nin olumsuz ifadeler kullandığı görülmektedir. Öğretmenlerden 2'si okulun vizyonunun olduğunu ancak bunun yol gösterici olmadığını, vizyona göre çalışmadıklarını, bunun kağıt üstünde kaldığını ifade etmektedirler. Olumlu ifade kullanan öğretmenler de daha önce okulda yürütülen TKY ödülü almalarını sağlayan bir projeye atıfta bulunarak vizyonu söz konusu proje ile sınırlandırmaktadırlar.

OKKÖ sonuçlarına göre okullarda yerleşen en düşük kalite kültürü puan ortalamasına sahip lisede görev yapan öğretmenlerin okulda var olan vizyona ilişkin görüşleri aşağıda sunulmaktadır.

“Yani sadece, daha doğrusu üniversite başarısına dönük bir vizyon var. Okulun vizyonunu ben bilmiyorum. Ne yazdıklarını bilmiyorum. Daha önceden yaptım, ben de çalıştım. Şimdi ne yaptılar bilmiyorum. Biraz üst bir grup seçildi onlar bu yıl ki çalışmayı yürüttüler. Ondan sonra gelecek yıl için çalışmalar yapıldı. Gelecek yıla ait görevlerimiz var onlara da daha henüz başlamadık, onları bilmiyorum”. (O1).

“Yani aslında evet kağıt üzerinde vardır. Uygulanabilirliği de umarım ki vardır. Bu doğaçlama gidiyor” (O2).

“Yeterince olduğunu sanmıyorum. İdareci arkadaşlar hedef koyabiliyor onu ona göre yapıyordur” (O3).

“Okullarda paylaşılan bir vizyon adı altında var ama aslında yok. Herkesin kafasına göre belirlediği bir şey var. O doğrultuda gidiyor. Okulun belli bir vizyonu olduğundan insanların emin olduğunu bilmiyorum. Yazılıyor ama yazan kişi biliyor. Diğer arkadaşların ya da diğer öğretmenlerin bildiğini hiç zannetmiyorum. Kağıt üstünde kalıyor. Onda biz de vardık hatta şu

anda hatırladım ama yani hiç haberimiz olmadı. İlgili müdürümüz ya da müdür muavinimiz kendisi öyle bir şey yazdı. Haberimiz yok” (O4).

Lisede görev yapan öğretmenlerin tamamı okulda bir vizyon olduğunu, bunu kendilerinin bilmediğini ve kağıt üstünde kaldığını ifade etmektedirler.

Türk Eğitim Sistemi’nde okullar yasa gereği vizyon ve misyona sahip olmak zorundadırlar. Yapılan görüşme sonuçları incelendiğinde ise hem ilköğretim okulunda hem de lisede vizyonun kağıt üstünde kaldığı, göstermelik olduğu, pratikte hiçbir yararının olmadığı, eğitim öğretim faaliyetlerinde yol gösterici olmadığı, taraflar ile paylaşılmadığı söylenebilir. Bu durum, OECD’nin (2011) “başarılı okulların, net bir vizyona sahip oldukları ve okuldaki her paydaşın görev ve sorumluluklarının net ve yazılı olduğu” biçimindeki saptaması ile örtüşmemektedir. Benzer şekilde, Jenni ve Mauriel (2004) tarafından, Amerika’daki okullarda en güçlü kalite kültürü alt boyutunun “paylaşılan vizyon” olduğu bulgusu araştırma bulgusu ile örtüşmemektedir. Adomaitiene ve Ruzevicius (2007) tarafından Litvanya’da yapılan çalışmada elde edilen, eğitim kurumlarının çoğunun kendilerine ait misyon, vizyon ve kalite politikasına sahip olmadıkları bulgusu ile Ngware vd (2006) tarafından Kenya’da yapılan çalışmada elde edilen, okulların çoğunda stratejik kalite planlamasının benimsenmediği bulgusu araştırma bulgusu ile paralellik göstermektedir.

Okulun paylaşılan bir vizyona sahip olmasının ve bunun bütün paydaşlar tarafından bilinip, vizyona göre hareket edilmesinin önemli bir kalite kültürü göstergesi olduğu göz önüne alındığında, bu alt boyutta gerekli kültürün oluşmadığını söylemek mümkündür. Mevcut durumda okulun vizyonunun görevlendirilen bir ekip (OGYE) tarafından yazıldığı ve yasal zorunluluğu yerine getirmek amacıyla yapıldığı anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin, velilerin, öğrencilerin ve sosyal grupların bilmediği bir vizyonun okula yarar sağlayamayacağı söylenebilir.

#### **b) Müşteri odaklılık alt boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri**

OKKÖ sonuçlarına göre okullarda yerleşen en yüksek kalite kültürü puan ortalamasına sahip ilköğretim okulunda görev yapan öğretmenlerin müşteri odaklılık alt boyutuna ilişkin görüşleri aşağıda sunulmaktadır.

“Müşteri kelimesi okullara pek uymuyor. Velilerin beklentilerine odaklı çalışmıyorum” (İ1).

“Veliyi müşteri olarak görmüyoruz. Aileden biri olarak görüyoruz. Velilerimiz sürece katılıyorlar. Bu konuda çok duyarlılar. Okul aile birliğimiz bu anlamda çok iyi çalışıyor” (İ2).

“Müşteri sözü itici. Çeşitli kesimlerden veliler var. 35 kişiyi birden memnun etmeniz mümkün değil. Ben velilerin benim sınıf içinde yaptığım eğitim şekline karışmalarını istemiyorum bunu sevmiyorum. Ben onların evindeki yemeğin tuzuna, şekline karışmıyorum”(İ3).

“Müşteri lafı çok çirkin. TKY' nin jargonunda hata var. Müşteri dendiği zaman bu ve diğer okullardaki pek çok öğretmen rahatsız olur. ...10 yıl önce öğretmenlik daha merkezdeyken şimdi öğrenci ve velinin memnuniyetini önemseyen bir anlayış ufak kıpırtılarla da olsa geliyor. Öğrenciyi merkeze alan bir yaklaşım var ama bu istenen düzeyde değil (İ4).

İlköğretim okulunda görev yapan öğretmenler, kalite kültürünün önemli unsurlarından olan “müşteri odaklılık” kavramını bilmemekte veya yanlış algılamaktadırlar. Müşteri memnuniyetini sadece velinin görüş ve beklentilerinin dikkate alınması ile sınırlı tutmaktadırlar. Okulda görev yapan öğretmenlerin tamamı TKY' nin jargonundan rahatsız olduğunu, müşteri lafının eğitim örgütlerine uygun olmadığını ifade etmektedirler.

OKKÖ sonuçlarına göre okullarda yerleşen en düşük kalite kültürü puan ortalamasına sahip lisede görev yapan öğretmenlerin “müşteri odaklılık” alt boyutuna ilişkin görüşleri aşağıda sunulmaktadır.

“Müşteri, zaten müşteri lafı bile bizim için kötü. Okuldan hizmet alanlar okul yönetimine ve karar alma süreçlerine katılmıyorlar. Velileri bu işin içine katamıyoruz. İlkokul mezunu genelde aileler. Okulda yapılacak işlere ve kararlara öğretmenler aktif olarak katılıyor. Öğrencilerin de pek çoğu katılıyor” (O1).

“Bizim okulumuz için uygulanıyor. Okul yönetimimiz bizi bu anlamda alınan her karara katmaya çalışıyor. Bizim okulumuz için uygulanıyor ama genel anlamda Türkiye okullarında ne kadar uygulanabiliyordur bilmiyorum” (O2).

“Her bir öğrenciyi topluluğu, farklı düşünce yasındaki öğrencileri memnun ettiğimiz sanmıyorum” (O3).

Okullarda uygulandığını düşünmüyorum. Aslında müşteri olarak düşünmek bana göre çok yanlış” (O4).

İlköğretim okulunda görev yapan öğretmenlere benzer şekilde, lisede görev yapan öğretmenler de TKY jargonunun rahatsız edici olduğunu ifade etmektedirler. İlköğretim okulu öğretmenleriyle diğer bir benzerlik ise lisede de “müşteri odaklılık” kavramının bilinmemesidir. Öğretmenler müşteri odaklılık kavramını veli ve öğretmenlerin alınan kararlara katılımı ile sınırlandırmaktadırlar.

Her iki okulda görev yapan öğretmenler açısından “müşteri odaklılık” kavramı ele alındığında yanlış bir algılamadan söz edilebilir. Bunun nedeni ise TKY ile ilgili kavramların yanlış anlatılması ve kullanılan terminolojinin sanayiden alınarak okullara uyarlanmasının olduğu söylenebilir. Araştırmanın bu bulgusu ile Kelemen (2000) tarafından elde edilen, TKY' nin anlaşılabilir bir dili olduğu bulgusu ile paralellik göstermektedir.

Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde yedi öğretmenin “müşteri odaklılık” kavramı ve okullarda uygulanması ile olumsuz ve sadece bir kişinin olumlu ifadeler kullandığı görülmektedir. Olumlu ifade kullananlardan biri (O2) söz konusu kavramı sadece öğretmen ve öğrencilerin kararlara katılımı ile sınırlandırmaktadır.

Öğretmenler velilerin eğitim düzeylerinin düşük olduğunu, onların eğitim ile ilgili konularda görüş sunamayacakları, eğitim işinin ise bir uzmanlık ve kendi işleri olduğunu bu nedenle velilerin ve diğer paydaşların müdahalelerine ihtiyaç duymadıklarını ifade etmektedirler. Jenni ve Mauriel (2004) Amerika’da öğretmenlerin, okulda “müşteri odaklılık” ilkesine çok fazla önem verildiğini ve bunun bu kadar önemli olmamasını gerektiğini ifade ettikleri ve dışarıdan kişilerin onların sınıf içindeki öğretim biçimlerine müdahil olmalarını istemedikleri bulgusu ile araştırmanın bulgusu paralellik göstermektedir.

Sonuç olarak, hem ilköğretim okulunda hem de lisede “müşteri odaklılık” alt boyutuna ilişkin, TKY felsefesine uygun, paydaş katılımını öngören bir kültürün varlığından söz edilemeyeceğini söylemek yanlış olmayacaktır.

### c) Uzun vadeye odaklılık alt boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri

OKKÖ sonuçlarına göre okullarda yerleşen en yüksek kalite kültürü puan ortalamasına sahip ilköğretim okulunda görev yapan öğretmenlerin “uzun vadeye odaklılık” alt boyutuna ilişkin görüşleri aşağıda sunulmaktadır.

“Genelde Bakanlığın 5 yıllık 10 yıllık planlar vardır. Bir sürü toplantılar yapılıyor orada duyuruluyor ancak bunlar pek etkili olmuyor. Çok uzun vadeli çalışmalar göremiyorum. En fazla bir iki yıllık seneye şunu bunu yapalım şeklinde planlar var” (İ1).

“Bu uygulama yeni mi geldi? Geldiğim lisede bunları kağıt üzerinde gördüm uygulamasını görmedim yaşamadım. Bu okulda gerçek anlamda uygulamayı gördüm yaşadım” (İ2).

“Eğitim öğretim yılının sonuna odaklı bir yaklaşım var. Genel hatları ile genel eğitim planlamaları, hedefleri, nereye ulaşacağımız söz konusu değildir (İ4).

Görüşme yapılan ilköğretim okulu öğretmenlerinden biri (İ2) dışında diğerleri okullarda uzun vadeli bir planlama olmadığını, genellikle eğitim öğretim yılı sonuna odaklı bir çalışma yürütüldüğünü ifade etmektedirler. İlköğretim okulunda görev yapan öğretmen görüşleri değerlendirildiğinde, ilköğretim okullarında uzun vadeye odaklı bir çalışmanın olmadığı sonucuna ulaşılabilir.

Lisede görev yapan öğretmenlerin “uzun vadeye odaklılık” alt boyutuna ilişkin görüşleri aşağıda verilmektedir.

“Uzun vadeli hedefler saçma çünkü uzun vadeli plan yapacak bir ülkede yaşamıyoruz. Akşam kanun çıkıyor sabah uygulamaya kalkıyorlar. Her dakika bir şey değiştiği için kimse uzun vadeli plan yapmaya gerek duymuyor (O1).

“Üniversite sınavlarına odaklanıyoruz (O2).

“Okulun Anadolu lisesi olması sebebiyle müdür beyin bir standart getirmeye çalışıyor ve hedefimiz 3-4 yıl içinde İzmir de Anadolu liseleri içinde bir yere gelmesini istiyor. Biz öğretmenler de buna ikna olmuş durumdayız (O3).

“Sadece üniversiteye öğrenci kazandırmak açısından var. Çocuğun hem eğitim hem de öğretim açısından hazırlamanız, hayata hazırlamanız gerekirken sadece teste bağlı bir sınava hazırlanma gibi görünüyor” (O4).

Lisede görev yapan öğretmen görüşleri birlikte değerlendirildiğinde liselerde de uzun vadeli bir planlamanın olmadığını, öğretmenlerin bundan haberdar olmadığını söylemek mümkündür. Öğretmenlerin tamamı okulda uzun vadeli değil, üniversite sınavlarına odaklı bir çalışmanın olduğunu ifade etmektedirler.

İlköğretim okulu ve lisede görev yapan öğretmenlerin görüşleri bir bütün olarak değerlendirildiğinde, okullarda “uzun vadeye odaklılık” ilkesinin etkililikle uygulanmadığını söylemek mümkündür. Araştırmanın bu bulgusu Adomaitiene ve Ruzevicious (2007) tarafından elde edilen, kurumlar uzun vadeli hedeflerden çok kısa vadeli hedeflere yönelmeyi tercih etmektedirler bulgusu ile paralellik göstermektedir.

“Uzun vadeye odaklılık” alt boyutuna ilişkin görüşler ile “paylaşılan vizyon” alt boyutuna ilişkin görüşlerin paralellik gösterdiği ve böylece öğretmen görüşlerinin kendi içinde tutarlılık gösterdiğini söylemek mümkündür. Diğer bir ifade ile okullarda “paylaşılan vizyon” ilkesinin etkililikle uygulanmadığı düşünüldüğünde, vizyonun da gelecek ile ilgili olduğu dikkate alındığında her iki alt boyuttaki verilerin bir birbirin destekler nitelikte olması gerçekçi görünmektedir.

#### **d) Sürekli gelişme alt boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri**

OKKÖ sonuçlarına göre okullarda yerleşen en yüksek kalite kültürü puan ortalamasına sahip ilköğretim okulunda görev yapan öğretmenlerin “sürekli gelişme” alt boyutuna ilişkin görüşleri aşağıda sunulmaktadır.

“Net göremiyorum ama vardır diye düşünüyorum. Kişisel bir şeydir” (İ1).

“Seminerlere etkin katılan bir okuluz. Seminer dönemini öğretmenler odasında çay içerek geçiren bir okul değiliz. Okul idaresi milli eğitimden gelen evrak yükü nedeniyle öğrenciye gereken ilgiyi gösteremiyor. Çok fazla angaryamız, yükümüz var” (İ2).

“Öğretmenin geçim derdi olmayacak, sınıflar kalabalık olmayacak. Öğretmenlerin maddi sıkıntılarını da eklerseniz öğretmen nasıl verimli olacak. İyi bir eğitim için öğretmenin kafası dinç olacak. Öğretmen çocuğunu bırakacağı kreş olmalı. Okullarda personelin geliştirilmesine yönelik planları var ama bu kağıt üzerinde kalıyor. Hizmetiçi eğitimlerin yeri ve zamanlaması uygun değil” (İ3).

“Çağın ve geline teknolojik gelişmenin gerisinde. Bazı alanlarda çocuklar bizden bir adım önde. Eğitimciler ve idareciler o hıza erişmiyor. Kişisel gelişim genellikle birey odaklıdır. Sistem öğretmeni geliştirmek üzere kurulu değil. Bunu sağlayacak alt yapı da destek politikası da yok. Okulun böyle bir politikası yok” (İ4).

İlköğretim okulunda görev yapan öğretmenlerin tamamı “sürekli gelişme” alt boyutunu öğretmenin kendini geliştirmesi ile sınırlandırmakta ve öğretmeni merkeze almaktadır. Öğretmenlerin tamamı öğretmenlerin kendilerini yeterince geliştiremediklerini, çağın ve teknolojinin gereklerinden uzakta olduklarını ifade etmektedirler. Öğretmenlerin sürekli gelişmelerinin önündeki engeller olarak, ekonomik ve özlük haklarının yetersizliğini göstermektedirler. Öte yandan öğretmenlerden ikisi yöneticilerinin de işlerin yoğunluğundan dolayı kendilerini geliştiremediklerini ifade etmektedirler. Öğretmen görüşleri bir bütün olarak değerlendirildiğinde “sürekli gelişme” kavramının kişisel bir durum olduğu, bunu destekleyecek milli eğitim politikalarının olmadığını ifade etmektedirler.

OKKÖ sonuçlarına göre okullarda yerleşen en düşük kalite kültürü puan ortalamasına sahip lisede görev yapan öğretmenlerin “sürekli gelişme” alt boyutuna ilişkin görüşleri aşağıda sunulmaktadır.

“Hizmet içi eğitimler çok daha sağlıklı olsun. Yani çok fazla eksikimiz var aslında, hepimizin eksikliği var ben bunu kabul ediyorum. Ama neden bilmiyorum benim bilgisayar bilmediğime kanaat getiriyor milli eğitim sürekli bana bilgisayar kursu veriyorlar. Ben sınıf içi yönetim ile ilgili, ergen yönetimi ile ilgili, o tarz dersler almak istiyorum, o tarz eğitimler almak istiyorum. Yani bu kursları düzgün zamanlarda da yapmıyorlar. İdareciler de bizim gibiler yani biz ne kadar geliştiriyorsak onlar da o kadar geliştiriyorlar” (O1).

“Öğretmenlerimizin genelde kendini pek geliştirmediğini görüyoruz. Hatta mesela şu bahsettiğiniz konu TKY bununla ilgili bile çok fazla bilgimiz yok. Belli bir süre içinde o çarkın içinde dönmeye devam ediyorlar. Okul yönetimleri de bu anlamda çok fazla etkili değil” (O2).

“Hizmetiçi eğitim kurslarının uygulama zamanını çok doğru bulmuyorum. Sene içindeki seminerleri öğretmenler yük olarak görüyor, yorucu oluyor. Örneğin ölçme ve değerlendirme noktasında ihtiyaçlarımız var bir de çocukların gençlik psikolojilerinde



gençlik durumlarını veren seminerler verilese daha iyi olur. Gençlik sorunları ile ilgili daha doğrusu” (O3).

“Bunu her öğretmenin uyguladığını ya da uygulayabildiğini düşünmüyorum. 30 yıllık öğretmense hatta geriye gidiyor Bizler de seminer istiyoruz, 5 senedir ısrarla ben söylüyorum mesela; sınıf yönetimi ya da ergene nasıl davranılır? (O4).

Lisede görev yapan öğretmenler de “sürekli gelişme” alt boyutunu öğretmenin kendini geliştirmesi olarak algılamaktadırlar. Öğretmenlerin tamamı “sürekli gelişme” alt boyutunun yetersiz olduğunu ifade etmektedirler. Sürekli gelişmenin önemli unsurlarından biri olarak gördükleri hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin yeri, zamanı ve içeriğinden memnun olmadıklarını, ihtiyaç duydukları hizmetiçi eğitim kurslarının düzenlemediğini ifade etmektedirler. Öğretmenlerin meslekteki görev süreleri uzadıkça kendilerini geliştirme ihtiyacı duymadıkları da bir öğretmen tarafından (O3) ifade edilmektedir. Öte yandan idarecilerin kendilerini geliştirmesi konusunda, öğretmenler de idarecilerin kendilerini yeterince geliştiremediklerini belirtmektedirler.

Hem ilköğretim de hem de lisede görev yapan öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, okullarda “sürekli gelişme” ilkesinin uygulanmasına ilişkin tamamının olumsuz görüş bildirdiği görülmektedir.

Her iki okulda da “sürekli gelişme” ilkesi sadece öğretmenin kendini geliştirmesi ile sınırlandırılmaktadır. Öğretmenlerden 3’ü idarecilerin kendini geliştirmesi ile ilgili boyuta değinirken öğretmenlerden hiç biri öğrencilerin sürekli gelişmesi konusuna değinmemişlerdir. Sonuç olarak okullarda “sürekli gelişme” alt boyutunun etkililikle uygulandığını söylemek mümkün görünmemektedir. Araştırmanın bulgusu ile Adomatiene ve Ruzevicious (2007) tarafından elde edilen, TKY uygulanmaya başlanmasından sonra yönetimi geliştirme çalışmaları sona ermiş ve sürekli gelişme süreci sekteye uğramıştır bulgusu ile paralellik gösterdiği söylenebilir. Öte yandan Ngware vd (2006) tarafından elde edilen, ortaöğretimde görev yapan okul müdürlerinin sürekli gelişme boyutu için gerekli TKY becerilerini gösteremedikleri bulgusu ile paralellik gösterdiği söylenebilir. Barret (2006) ve UNESCO tarafından, okulların daha başarılı olması ve herkes için eşit eğitim olanaklarının sağlanması için

öğretmene yatırım yapılmasının gerekliliği vurgusu ile araştırmada elde edilen bulguların paralellik göstermediği söylenebilir.

#### e) Öğretmen katılımı alt boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri

OKKÖ sonuçlarına göre okullarda yerleşen en yüksek kalite kültürü puan ortalamasına sahip ilköğretim okulunda görev yapan öğretmenlerin “öğretmen katılımı” alt boyutuna ilişkin görüşleri aşağıda sunulmaktadır.

“Bu okul 7 yıllık bir okul. Öğretmen katılımı sayesinde Toplam Kalite Yönetmeliği ile ilgili birincilik ve ikincilik ödülümüz var. Paylaşımçı, katılımcı bir ortamımız vardı ama son bir yıldır bunu yapamıyoruz. Yönetimin değişiminden dolayı katılımımız çok az. Çok şey bize danışılmadan uygulanıyor. Eskiden öğretmen katılımı daha yüksek düzeydeyken şimdi daha az. Bu da yöneticinin tutumuyla direkt ilgilidir” (İ1).

“Öğretmenler TKY konusunda alınan kararlara kesinlikle katılmaktadır. Önceki müdürümüz daha demokratik daha katılımcıydı. Bugün biraz daha katı fakat paylaşıma açık bir müdürümüz var. Bu da yöntem farklılığından kaynaklanabilir. O yüzden katılımlarımıza, söz almalarımıza ket vuran yok” (İ2).

“Okul yönetiminin idarenin tutumuyla ilgili bir durumdur. Kimi konularda idareciler öğretmeni işe katmak istemiyor bazı konularda ise katıyor. Öğretmenler yeterince katılıyor diyebilirim” (İ3).

“Biz bir proje içinde aktif olarak iki yıl çalıştık ve bu aktif katılımı oldu. Proje ekibi gerçekten gönüllü kuruldu. Muhtar bize eşlik etti. Okul aile birliği canla başla katkı verdi. Biz burada TKY çalışmaları yaparken bir ekip vardı. Projeyi biz seçtik biz istedik bizim ihtiyacımız vardı. Öğrenci davranışlarını daha iyi bir noktaya taşımak istedik ve o yüzden de hareketli ve iyi bir ekip katılımıyla biz bu işi yürüttük” (İ4).

İlköğretim okulunda görev yapan öğretmenlerin tamamı okullarda “öğretmen katılımı” ilkesinin uygulandığını, okul ile ilgili kararlara katılabildiklerini ifade etmektedirler. Ancak öğretmen katılımının müdürün tercihi ve kararına bağlı olduğu da ifade edilen diğer önemli bir nokta olarak dikkati çekmektedir.

OKKÖ sonuçlarına göre okullarda yerleşen en düşük kalite kültürü puan ortalamasına sahip lisede görev yapan öğretmenlerin “sürekli gelişme” alt boyutuna ilişkin görüşleri aşağıda sunulmaktadır.

“Kurulda her şey konuşulur. Hatta kavga da edilir. Ama kuruldan çıkınca yine herkes bildiğini okur. O yüzden mesela ben son 5 yıldır kurullarda falan hiç konuşmuyorum. Konuşmaya gerek yok çünkü konuşmanın bir anlamı kalmıyor. Çünkü kuruldan bir çıkıyorsunuz herkes gene aynı kendi bildiğini okuyor. Orada söyleniyor, söyleniyor, söyleniyor ondan sonra çıkıp oturuyoruz gene aynı şekilde hiç bir değişiklik olmuyor o da bir anlam taşıyor benim için” (O1).

“Bu anlamda bizim okulda bu var. Müdürümüz sağ olsun katılımı kolaylaştırıyor. Biz de katılmak için elimizden geleni yapıyoruz. Katılım okul yönetimine bağlıdır. İdari kadro öğretmenlerle bu işi gerçekten yapacağına inandırıp, inanıp iyi bir şekilde çalışabiliyorsa o zaman öğretmenler de çok fedakâr olup her anlamda yardımcı olabiliyorlar okul idaresine” (O2).

“Öğretmen karar aşamasına katılmalı, okuldaki etkinliklere ben yaptım, ben öyle istedim yapacaksınız modunda verilen görevler öğretmenler tarafından sevilerek yapılmıyor. Yapılsa da verim sağlanmıyor (O3).

“Genel de isteksiz insanlar. Bir kaçma var. Ben öyle hissediyorum. Yani insanlara ekstra bir şeyler yaptırmak zaman kaybı gibi geliyor, okulda kalmak. Açıkça öyle söyleyeyim. Okul idareleri öğretmenlerin karara katılımını istemezler. Yani bu yüzümüze de açıkça söyleniyor. Demokratik katılımdan yanayız, herkesin fikri alınsın ama bir kaç olayda buna uyulmadığını kendi aldıkları kararın doğru olduğu düşünülüyor. Bu da karşı tarafta bir yılgınlık yaratıyor yani bu kadar neden çaba göstereyim diye düşünüyorsunuz” (O4).

Lisede görev yapan öğretmenlerden sadece biri “öğretmen katılımı” konusunda olumlu ifade kullanırken, diğerleri olumsuz ifade kullanmaktadır. Diğer bir öğretmen ise fikirlerini söyleyebildiğini, kararlara katılabildiğini ancak alınan kararların uygulanmaması nedeniyle rahatsız olduğunu ifade etmektedir. Olumsuz ifade kullanan öğretmenler otokratik yönetim tavrının öğretmenin moralini bozduğunu ve yılgınlık yarattığını ifade etmektedirler.

İlköğretim ve liselerde görev yapan öğretmenlerin “öğretmen katımlı” alt boyutuna ilişkin görüşleri karşılaştırıldığında ilköğretim okulunda “öğretmen katılımı” ilkesinin liseye göre daha olumlu uygulandığı söylenebilir.

Her iki grubun görüşleri dikkatle incelendiğinde “öğretmen katılımı” ilkesinin yöneticilerin inisiyatifinde olduğu, okul müdürünün tavrının belirleyici rol oynadığını söylemek mümkündür.

Sonuç olarak okul müdürünün inisiyatifinde olmakla birlikte, okullarda “öğretmen katılımı” ilkesinin çoğunlukla öğretmenler tarafından olumlu olarak algılandığı ve uygulandığı söylenebilir.

#### **f) İşbirliği alt boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri**

OKKÖ sonuçlarına göre okullarda yerleşen en yüksek kalite kültürü puan ortalamasına sahip ilköğretim okulunda görev yapan öğretmenlerin “işbirliği” alt boyutuna ilişkin görüşleri aşağıda sunulmaktadır.

“Çalıştığım okullarda uygulanıyor. Bir işte okulda çalışan 25 arkadaşımın hangisinden yardım istesem bana yardım ederler. Okulla ilgili bir çalışmada herkes yapabildiği kadar destek olur. Bu bir okul politikası değil öğretmenlerin kişisel tercihleridir. Çok iyi bir öğretmen kadromuz var”(İ1).

“Okulumuzda işbirliği çok iyidir. Bunda yöneticilerin yöntemleri belirleyicidir. Bizim okulda nefes alış verişimiz okul yöneticilerinin kapıyı hangi açıyla açtıklarıyla orantılıdır” (İ2).

“Küçük olan okullarda katılım, paylaşım çok daha iyi diye düşünüyorum. Bu okul için de bunu söyleyebilirim. Kalabalık okullarda işbirliği dayanışmanın pek sağlanmadığını düşünüyorum” (İ3).

“Biz burada TKY çalışmaları yaparken bir ekip vardı. Projeyi biz seçtik biz istedik bizim ihtiyacımız vardı. Öğrenci davranışlarını daha iyi bir noktaya taşımak istedik ve o yüzden de hareketli ve iyi bir ekip katılımıyla biz bu işi yürüttük.” (İ4).

İlköğretim okulunda işbirliği ile ilgili görüş belirten öğretmenlerin tamamı olumlu ifadeler kullanarak, okulda işbirliğinin yüksek düzeyde olduğunu

belirtmektedirler. Öğretmenlerden (İ1) biri bu etkili işbirliğinin idarenin politikası değil öğretmenlerin kişisel tercihi olduğunu belirtirken diğer öğretmen (İ2) bunun idarenin tavrıyla ilişkili olduğunu ve diğeri (İ3) ise okulun küçük olmasının önemli, olumlu bir faktör olduğunu ifade etmektedirler. Yapılan görüşmelerde, ilköğretim okulunda yöneticinin değişmesi ile birlikte işbirliğinin sekteye uğradığı ve geçmişe özlem duydukları anlaşılmaktadır.

OKKÖ sonuçlarına göre okullarda yerleşen en düşük kalite kültürü puan ortalamasına sahip lisede görev yapan öğretmenlerin “işbirliği” alt boyutuna ilişkin görüşleri aşağıda sunulmaktadır.

“Öğretmen idare mecburen işbirliği yapıyoruz, orada bir sıkıntı olmuyor. Zaten idareci ne derse onu yapıyoruz genelde. Farklı branşlar arasında da mecburen oluyor aslında bir anlamda” (O1).

“Zümre toplantılarında işbirliği yapılması ile ilgili kararlar alınır ancak onların çoğu hep kağıt üstünde kalır. Öğretmenlerle işbirliği yapılacak diye 5-6 tane branş yazılır bunlarla işbirliğine falan gidilecek diye ama genelde işte onların içinden bir tanesi uygundur. Küçük, öğretmen kadrosu daha dar olan okullarda daha kolay olur çünkü o samimiyet birbirine ulaşılabilirlik daha kolaydır. Bizim okulda da yine mümkün olduğunda yardımlaşmamız, işbirliğine gitmemiz var ama okul kadromuz çok kalabalık. Bu anlamda branşlarla beraber işbirliği içinde çalışmak çok mümkün olmuyor. Kendi branşımızla sınırlı kalıyor” (O2).

“Bizim okulumuzda gerçekten öğretmenler arasında işbirliği mükemmel yakın diyebileceğim bir durumda. Hizmetlisinden, müdür yardımcısına, öğretmene ve müdür beye kadar” O3.

“Öğretmene göre değişiyor. Öğretmenler arasında da kişisel, iyi niyetliyseniz iyi niyetli ilişkileriniz varsa tamam ama yoksa çok nadir gördüğümüz insanlarsa çok zor” (O4).

Okuldaki işbirliği konusunda olumsuz ifadeler kullanan öğretmen görüşleri incelendiğinde öğretmenlerden biri (O1) okulda zorunluluktan dolayı işbirliği yapıldığını, diğeri (O2) zümre kararlarında işbirliği kararı alındığını ancak hayata geçmediğini ve kağıt üstünde kaldığını ayrıca okulun büyüklüğünün işbirliği yapılması konusunda olumsuz bir faktör olduğunu belirtmektedir. Diğer bir öğretmen (O4)

işbirliğinin tanındık, samimi olunan öğretmenler olmadıkça zor geliştiğini belirtmektedir. Okuldaki işbirliği konusunda olumlu ifade kullanan öğretmenlerden biri (O3) okuldaki tüm çalışanlar arasında işbirliği olduğunu ifade derken diğerleri işbirliği alt boyutunda sorunlar yaşandığını ifade etmektedirler.

İlköğretim ve lisede görev yapan öğretmenlerin görüşleri bir bütün olarak değerlendirildiğinde, işbirliği konusunda görüş belirten 8 öğretmenden 6'sı olumlu görüş belirtirken sadece 2'si olumsuz görüş belirtmektedir. İlköğretim okulunda işbirliği alt boyutunun liseye göre daha etkililikle uygulandığı sonucuna varılabilir. Araştırmanın bu bulgusu Jenni ve Mauriel (2004) tarafından elde edilen, öğretmenlerin okullarda mevcut olandan daha yüksek bir işbirliği beklentisi içinde buldukları bulgusu ile örtüşmemektedir.

Sonuç olarak okullarda işbirliği ilkesinin önemli ve güçlü bir kültürel olgu olduğu, işbirliği ilkesinin etkili olmasında okulun büyüklüğü, idarecinin tutumu ve öğretmenlerin kişisel özelliklerinin önemli etkenler olduğu söylenebilir. Okullarda işbirliği ilkesinin yüksek düzeyde var olmasının öğretmenlerin bireysel ve kültürel özelliklerinden kaynaklanıp kaynaklanmadığı, TKY uygulamaları ile ilişkili olup olmadığı araştırılmalıdır.

#### **g) Veriye dayalı karar verme alt boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri**

OKKÖ sonuçlarına göre okullarda yerleşen en yüksek kalite kültürü puan ortalamasına sahip ilköğretim okulunda görev yapan öğretmenlerin “veriye dayalı karar verme” alt boyutuna ilişkin görüşleri aşağıda sunulmaktadır.

“Anket sonucu elde edilen verilere göre mi? Rehberlik derslerinde bu tür çalışmalar yapıyoruz. Okulun işleyişi ile ilgili yapılan anketlerle ilgili bize bir geri dönüş bildirilmedi şu ana kadar.” (İ1).

“Tüm öğretmenler derslerinin değerlendirmesini yapıyorlar. Belli branşlardaki sbs'ye yönelik veriler çok daha önem kazanıyor. Öğrencilerle görüşmeler yapılıyor. Ama ben branş olarak dışında kalıyorum” (İ2).

“Velilere öğretmenlere testler anketler uygulandı” (İ3).

“Anketler düzenlediğimizde sonuçlarını dikkate değer şeyleri paylaşıyoruz. Hiç kullanılmıyor değil. Ama okulda yapılan her iyileşme, etkinlik bilimsel verilere dayanmıyor.” (İ4).

İlköğretim okulunda görev yapan öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde “veriye dayalı karar verme” alt boyutuna ilişkin olumsuz ifadeler kullanan öğretmen görüşlerine göre veli ve öğretmenlere uygulanan anket sonuçlarının paylaşılmadığı ve sonuçlarının kullanılmadığı söylenebilir. Öte yandan sınavlara kaynaklık eden derslerin sonuçlarının analiz edildiği böylece tüm derslerin değerlendirilmediği belirtilmektedir. Olumlu ifade kullanan öğretmenler ise sınav analizlerinin düzenli yapıldığını belirtmektedirler.

OKKÖ sonuçlarına göre okullarda yerleşen en düşük kalite kültürü puan ortalamasına sahip lisede görev yapan öğretmenlerin “veriye dayalı karar verme” alt boyutuna ilişkin görüşleri aşağıda sunulmaktadır.

“Okulumuzda istatistiklere bakarak hareket etmiyoruz ama sınav yaptıysak mutlaka değerlendiriyoruz. Yani ister istemez çünkü okuyoruz. Çocukların isimlerini bile hatırlayamıyorum ki Sınavlarda ne aldıklarının analizini hatırlayabileyim. İstatistik çıkarıyoruz ama sınıf bazında genel bir istatistik çıkıyor. Genelde bu istatistikler ilçeden isteniyor, biz de bir şekilde yapıp veriyoruz yani çok fazla düşünmeden” (O1).

“O son zamanlarda geliştirdiğimiz bizim okulumuzda. Genelde bilgilerin hepsi istatistik anlamda döküm halinde çıkarılıyor. Yani bu yavaş yavaş da bir alışkanlık haline geldi, kullanılıyor. Yani sonuçlarının da çok daha etkili olduğunu düşünüyorum ben (O2).

“Öğrenci başarısıyla ilgili tabii biz her sınav sonrasında analiz yapıyoruz ve bu analizler sonrasında eksikliklerimizi görüyoruz bu eksikliklerimizi tamamlamak için, gidermek için daha doğrusu ders sırasında sene içerisinde gereken önlemleri alıyoruz” (O3).

“Yani hiçbir bilimsel veriye dayalı olduğunu düşünmüyorum. Biz istatistikçi değiliz, yapamıyoruz.” (O4).

Lisede görev yapan öğretmen görüşleri incelendiğinde 3 öğretmenin olumlu, 2 öğretmenin de olumsuz ifadeler kullandıkları görülmektedir. Olumsuz ifadeler kullanan öğretmen görüşleri incelendiğinde öğretmenlerden 2’si sınav analizlerini zorunlu olduğu için yaptıklarını, diğeri ise okuldaki hiçbir faaliyetin hiçbir bilimsel veriye

dayanmadığını ifade etmektedir. Olumlu ifadeler kullanan öğretmenler ise yapılan sınav analizlerinin ve toplanan istatistiksel verilerin sonuçlarının etkili olduğunu, bu yaklaşımın giderek sistemde oturmaya başladığını ifade etmektedirler.

Hem ilköğretim hem de lisede görev yapan öğretmen görüşleri birlikte değerlendirildiğinde, ilköğretim okulunda “veriye dayalı karar verme” ilkesinin daha kapsamlı ele alındığı, lisede ise sadece sınav analizleri ile sınırlandırıldığı söylenebilir.

Sonuç olarak her iki okulda da sınav sonuçlarına istatistiksel verilerin toplandığı ancak söz konusu verilerin etkili kullanılmadığını söylemek mümkündür. Diğer bir ifade ile araştırma yapılan her iki okulda da “veriye dayalı karar verme” ilkesinin etkili bir biçimde uygulandığını söylemek mümkün görünmemektedir. Araştırma bulgusu ile Aydın ve Şentürk (2007) tarafından elde edilen, ilköğretim okulu yöneticilerinin, yönetim süreçlerinde yeterince araştırmacı bir tutum sergileyemedikleri, bilimsel araştırma bulgularından yararlanamadıkları bulgusu ile paralellik göstermektedir. Murgatroyd’un (1993) TKY uygulamaları sırasında pek çok şeyin ölçüldüğü ancak sonuçta bunların işe yaramadığı bulgusu ile araştırma bulgusu paralellik göstermektedir. Öğretmenler, veli ve öğrencilere pek çok anket uygulandığını, İKS ve stratejik plan çalışmaları kapsamında pek çok verinin toplandığını ancak bunların işe yaramadığını ifade etmektedirler. Söz konusu veri toplama işlerinin de öğretmenleri bıktırdığı söylenebilir.

#### **h) Sistem odaklılık alt boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri**

OKKÖ sonuçlarına göre okullarda yerleşen en yüksek kalite kültürü puan ortalamasına sahip ilköğretim okulunda görev yapan öğretmenlerin “sistem odaklılık” alt boyutuna ilişkin görüşleri aşağıda sunulmaktadır.

“Ne demek istiyorsunuz? Benim sınıfımdaki bir olumsuz olayın diğer sınıfları da olumsuz etkileyeceğini düşünmüyorum” (İ1).

“Alt sınıflardaki öğretmenlerle görüşüp sanatsal yeteneği olan öğrencileri tespit ederim. Kulüp çalışmalarında okulun bütün öğrencilerinin sanatsal gelişimi için çaba harcıyorum” (İ2).

“Zaten her gün yazı imzalıyoruz” (İ3).



“Kağıt üstünde var ama bence gerçekte yok. Uygulamada sıfır. Ben kendim bile bu terime yabancı kalıyorum. Aslında toplantılarda bu konuşuluyor. Ama bir sistematigi yok ve okulun bütününe yansımış değil. Öğretmenler sistemin ne olduğunu cevaplayamaz bence. TKY ile ilgili çalışmaları yaparken evrakları toparlarken anketleri uygularken bana en çok sorulan soru burada ne demek isteniyor sorusudur” (İ4).

İlköğretim okulunda görev yapan öğretmenlerden 1’i dışında (İ4) diğerlerinin “sistem” kavramını anlamakta zorluk yaşadıkları görülmektedir. Söz konusu öğretmen OGYE’ de görev yapmasına rağmen kendisinin bile bu terime yabancı kaldığını belirterek kullanılan terminolojinin anlaşılmaz olduğunu ifade etmiştir. Öte yandan ilköğretimde çalışan öğretmenlerin tamamının görüşleri ele alındığında okulda “sistem odaklılık” ilkesinin etkililikle uygulanmadığı sonucuna ulaşılabilir.

OKKÖ sonuçlarına göre okullarda yerleşen en düşük kalite kültürü puan ortalamasına sahip lisede görev yapan öğretmenlerin “sistem odaklılık” alt boyutuna ilişkin görüşleri aşağıda sunulmaktadır.

“Amacı olan çocuklar dersleri gerekli ve gereksiz diye ayırıyorlar. Amacı olmayan öğrenciler için ise bir şey fark etmiyor. Öğretmenler dersleri gerekli gereksiz diye ayırmıyor. Bizler o yönden iyiyiz. Matematik öğretmeni daha değerlidir, resim öğretmeni değersizdir diye bir şey yok. Öyle bir yargı da yok öyle bir bakış açısı da yok” (O1).

“Şimdi öğrenci bazı derslerden başarılı olamıyor. Olduğu dersler var, olamadığı dersler var. Gönül istiyor ki hepsi her dersten başarılı olsun. Ama şu var biz başarılı öğrencilerin arkasında duruyoruz” (O3).

“İnsanlar ellerinden geldiği kadar olayları engellemeye çalışıyorlar. Planlara dahil olan, yol gösterici olarak olabiliyor” (O4).

Görüşme yapılan öğretmenlerden lisede çalışanların hiç biri sistem odaklılık kavramını, daha basit anlamda ise “sistem” kavramının ne olduğunu anlayamadı. Araştırma sırasında, hem ilköğretim hem de lisede OGYE de görev yapan (İ4) öğretmen dışındakilere kavram anlatılmadı. Araştırmacının tüm çabalarına rağmen konu hakkındaki görüşleri alınamadı.

Sonuç olarak görüşme yapılan 8 öğretmenden 7'sinin kavramı anlayamadığı saptanmıştır. Anlamı bile bilinmeyen “sistem odaklılık” alt boyutunun uygulamada var olamayacağı, bazen tesadüfen uygulansa bile bunun bilinçli olamayacağı söylenebilir. Araştırmanın bu bulgusu Jenni ve Mauriel (2004) tarafından elde edilen ve Amerika'daki okullarda en etkili alt boyutlardan ikinci sırada yer alan alt boyutun “sistem odaklılık” olduğu bulgusu ile paralellik göstermemektedir.

### **i) Aynı maliyete kalite alt boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri**

OKKÖ sonuçlarına göre okullarda yerleşen en yüksek kalite kültürü puan ortalamasına sahip ilköğretim okulunda görev yapan öğretmenlerin “aynı maliyete kalite” alt boyutuna ilişkin görüşleri aşağıda sunulmaktadır.

“İyi bir donanıma sahibiz. Var olan araç gereç ve laboratuvarlar uygun bir şekilde kullanılıyor” (İ1).

“Kağıt dışında bir israfımız yok. İdarecilerimiz teknolojiyi yaşama iyi uyguluyorlar. Eğitim öğretim için lazım olan her türlü araç gereç sağlanıyor” (İ2).

“Okulumuzda var olan tüm materyaller çok iyi değerlendiriliyor” (İ3).

“Laboratuvar, bilgisayarlar, mevcut olduğumuz donanım en iyi şekilde kullanılıyor. Ama aynı maliyete daha iyiye gidiyor muyuz bunu değerlendiremeyeceğim. Malzemeleri tutumlu kullanıyoruz geri dönüşümle ilgilenen bir okuluz” (İ4).

İlköğretim okulunda görev yapan öğretmenlerin tamamı “aynı maliyete kalite” alt boyutunun etkililikle uygulandığını ifade etmektedirler. Ders araç gereçlerinin ve eğitim materyallerinin amaca uygun bir şekilde ve israf edilmeden kullanıldığı öğretmen görüşlerinden anlaşılmaktadır.

OKKÖ sonuçlarına göre en düşük kalite kültürü puan ortalamasına sahip lisede görev yapan öğretmenlerin “aynı maliyete kalite” alt boyutuna ilişkin görüşleri aşağıda sunulmaktadır.

“Onu zaten kıt kanaat yapmaya çalışıyorlar” (O1).

“Çoğu zaman okullarda bilgisayarlar, projeksiyonlar, laboratuvarlar dururlar, işlevselliğini yitirir bir kenara atılırlar. Ama bizim okulda kullanılıyor” (O2).

“Fizik kimya biyoloji laboratuvarımız yapıldı. Ders programlarımız çakışıyor ve oraları çok da etkili kullanamadık bu sene. Kullanmamamızın sebebi bazen programlarımızın çakışması, bazen yeteri kadar, öğrenci kalitesinin o deneyleri o şeyleri yapacak düzeyde olmaması. Yani oraya götürdüğümüzde kırıp dökmekten de korktuğumuz için, sıfır olduğu için kullanmıyoruz” (O3).

“Kaynak kullanımında idare karar veriyor öğretmenin bunda bir katkısı yok. Atölyeler yapıldı ve kullanılıyor. Bir şeye sahip çıkılmıyor. Bunlar hoş şeyler değil ama bilgisayarımız vardı, iki senedir o bilgisayar çalışmıyor. İki senedir internette problem var. Var olan Kaynaklar bile kullanılmıyor” (O4).

Lisede görev yapan öğretmenlerden 2’si “aynı maliyete kalite” alt boyutuna ilişkin olumlu ifadeler kullanırken, diğer ikisi olumsuz ifadeler kullanarak var olan kaynakların ve eğitim öğretim materyallerinin etkilikle kullanılmadığı ve korunmadığı yönünde görüş bildirmektedirler.

İlköğretim ve lisede çalışan öğretmenlerin görüşleri birlikte değerlendirildiğinde 8 öğretmenden 6’sı olumlu görüş bildirirken 2’si olumsuz görüş bildirmektedir. İlköğretim ve lisede görev yapan öğretmenlerin görüşleri karşılaştırıldığında ise “aynı maliyete kalite” ilkesinin ilköğretim okullarında daha etkili bir biçimde uygulandığını söylemek mümkündür. Bu farklılığın nedeni ise ilköğretim okullarında öğretmenler okula kaynak toplamak için bizzat görev alıp veli ve öğrencilerle muhatap olduklarından söz konusu bağışlarla alınan malzemeleri daha dikkatli ve özenli kullanmaları ve sahiplenmeleri etkili olmuş olabilir. Lisede okula bağış toplanması, veli ve öğrencilerle muhatap olunması daha çok okul yönetimleri ve okul aile birlikleri aracılığı ile gerçekleşmektedir. Öte yandan liseler Milli Eğitim Bakanlığı’ndan doğrudan ödenek almakta, öğretmenler okulun ihtiyacı olan malzemenin temin sürecinde doğrudan sürece dahil olmamaktadırlar. Bu durum onların mevcut malzemeleri sahiplenmemelerinin böylece etkili ve verimli kullanılmalarının bir nedeni olabilir. Öte yandan ilköğretim müfredatının değişmesi öğretmenleri daha çok eğitimsel materyal kullanmaya zorlaması okulda var olan materyallerin kullanılmasının

nedenlerinden biri olabilir. Öğretmen görüşleri birlikte değerlendirildiğinde, okullarda var olan sınırlı kaynakların etkililikle kullanıldığını söylemek mümkün görünmektedir.

Çalışmanın bu bölümünde önceki bölümlerde detaylı olarak ele alınan ve görüşme yoluyla toplanan nitel veriler kodlanarak “kalite kültürü alt boyutları”nın tamamına ilişkin “olumlu” ve “olumsuz” görüşler sayısallaştırarak Tablo 5.20’de sunulmaktadır.

**Tablo 5- 20** Görüşme yapılan öğretmenlerin kalite kültürü alt boyutlarına ilişkin olumlu ve olumsuz görüşlerini betimleyen tablo

Kalite kültürü alt boyutları	İlköğretim Okulu		Lise		Toplam	
	Olumlu	Olumsuz	Olumlu	Olumsuz	Olumlu	Olumsuz
Aynı maliyete kalite	4	0	2	2	6	2
Öğretmen katılımı	3	1	1	3	4	4
Veriye dayalı karar verme	2	2	2	2	4	4
İşbirliği	2	2	1	3	3	5
Paylaşılan vizyon	1	3	0	4	1	7
Uzun vadeye odaklılık	1	2	0	4	1	6
Sistem odaklılık	1	3	0	4	1	7
Müşteri odaklılık	0	4	0	3	0	7
Sürekli gelişme	0	4	0	4	0	8
Toplam	14	21	6	29	20	50

Tablo 5.20’de sunulan veriler incelendiğinde, ilköğretim okulunda öğretmen görüşlerine göre etkili bir biçimde uygulanan kalite kültürü alt boyutlarının sırasıyla; “aynı maliyete kalite” ve “öğretmen katılımı” olduğu görülmektedir. “Veriye dayalı karar” verme ve “işbirliği” alt boyutlarında kısmen olumlu görüşler bulunmakla birlikte etkililikle uygulanabildiğini söylemek mümkün görünmemektedir. Paylaşılan vizyon, uzun vadeye odaklılık, sistem odaklılık, müşteri odaklılık ve sürekli gelişme alt boyutlarının tamamında etkili bir uygulamanın olmadığı söylenebilir.

Tablo 5.20’de sunulan veriler incelendiğinde ise lisede kalite kültürü alt boyutlarından hiç birinin etkili bir uygulamasının olmadığı söylenebilir. Jenni ve Mauriel (2004) tarafından elde edilen bulgular ile araştırma bulguları paralellik göstermemektedir.

Her iki okuldaki öğretmen görüşleri incelendiğinde, ilköğretim okulunda görev yapan öğretmenlerin kalite kültürü alt boyutlarına ilişkin olarak 14 olumlu görüşe karşın

21 olumsuz görüş bildirdiği görülmektedir. Lisede görev yapan öğretmen görüşleri incelendiğinde ise 6 olumlu görüşe karşın 29 olumsuz görüş olduğu görülmektedir. Her iki okulun görüşleri birlikte ele alındığında toplam 20 olumlu görüşe karşın 50 olumsuz görüşün olduğu ortaya çıkmaktadır.

Sonuç olarak; araştırma örneğine alınan OKKÖ' den en yüksek puanı alan ilköğretim okulunda görev yapan öğretmenlerin görüşleri ile OKKÖ' den en düşük puanı alan lisede görev yapan öğretmenlerin görüşleri arasında büyük oranda benzerlik olduğu ve her iki okulda da etkili bir "kalite kültürü" nün yerleşmediği söylenebilir.

#### **5.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Araştırmanın dördüncü alt problemi "Öğretmenler, okullarda TKY uygulamalarını nasıl algılamaktadırlar? biçiminde ifade edilmişti. Bu alt probleme ilişkin bulgular ve çözümlenmeler yapılan içerik analizine dayanılarak aşağıda verilmektedir.

OKKÖ sonuçlarına göre okullarda yerleşen en yüksek kalite kültürü puan ortalamasına sahip ilköğretim okulunda görev yapan öğretmenlerin TKY' ne ilişkin görüşleri aşağıda sunulmaktadır.

"Gereksiz evrak ve anket. Yaptığımız işlerin yazıya dökülmesi. Biz zaten gerekli çalışmaları okulda yapıyoruz. Yaptığımız işi kâğıtla anlatmak bana gereksiz geliyor" (İ1).

"Eğitim kurumlarında genel kalitenin artırılması aklıma geliyor. Evrakların çok uygulamanın az olduğu bir sürecin olduğunu tanımlayabilirim. Gerçek kalitenin uygulamayla artırılacağını, kâğıt üzerinde kalitenin artmayacağı düşüncesindeyim" (İ2).

"İlk duyduğumda çok soğuk baktım. Müşteriden bahsediyordu daha çok maddeci gibi geldi bana. Müdürlerden de duyuyorum bahçeyi, çatıyı bahçeyi yaptırarak ödül aldık şeklinde TKY çalışmaları duyuyordum ama bu okula geldiğimde öğrencilerin davranışlarını düzeltmeye, geliştirmeye yönelik bir TKY konusu seçildiğini gördüm ve bunu ben destekledim. Ondandır sonra bu işe olumlu bakmaya başladım. Önceden kesinlikle olumlu bakmıyordum. Daha çok niceliğe değil niteliğe dönük çalışmaların yararlı olduğunu düşünüyorum" (İ3).

“TKY okulu tüm hatlarında bulunduğu yerden daha iyi noktaya götürmektir. Maddi olanaklar ve fiziki şartlar iyileştirildiğinde kalitenin arttığına inanılıyor ama ben böyle düşünmüyorum. Davranışlardaki iyileşmenin de kalite altında değerlendirileceğini düşünüyorum. Fiziksel iyileştirmeler, bilgisayar aldık filan şeklinde düşünülüyor. TKY'nin geneline bakacak olursak insanlar bunu bir angarya olarak algılıyor. Yaptıkları çalışmaların sonucunu alamıyorlar. O kadar anket yaptık ne oldu diyorlar. Kriterler doldurduk ne oldu diye insanlar soruyor. Boşuna evrak dolduruluyor. Kimse gönüllülükle yer alayım hadi ekip olalım demiyor” (İ4).

İlköğretim okulunda görev yapan öğretmen görüşleri incelendiğinde 3 öğretmen olumsuz görüş bildirirken sadece 1 öğretmenin olumlu görüş bildirdiği görülmektedir. Olumlu görüş bildiren öğretmenin (İ1) ise okulda daha önce yapılmış bir projeyi referans göstererek sadece söz konusu proje ile ilgili görüş bildirdiği ve sistemi bir bütün olarak ele almadığı söylenebilir.

OKKÖ sonuçlarına göre okullarda yerleşen en düşük kalite kültürü puan ortalamasına sahip lisede görev yapan öğretmenlerin TKY' ne ilişkin görüşleri aşağıda sunulmaktadır.

“İlk duyduğumda, yani kaliteyi yükseltmek amaçlı diye düşünmüştüm. Daha sonra arkadaşlarımızla konuşmalarımızdan ya da gelen metinlerden daha farklı bir şey olduğunu düşündük yani orda bambaşka bir dil yaratılmaya çalışılmış ve o dili anlamakta öncelikle zorlandık. İşte vizyon, misyon işte öğrenciye müşteri denmesi gibi kavramlar bizi rahatsız etti. Hiç hoşlanmadık, kabullenmedik bayağı zorlandık bu konuda. Şimdi mecbur olduğumuz için yapıyoruz aslında” (O1).

“Eğitimde kaliteyi yükseltmek ama bu konuyla ilgili bizim okulumuzda pek fazla çalışma yapılmadı. Yapılan çalışmalar genelde kağıt üzerinde kaldı. Bu anlamda çok ekstra bir çalışmamız olmadı” (O2).

“Toplam Kalite eğitimi dediğimizde okulumuzdaki eğitim düzeyini arttırmak için hedeflerin oluşması ve bu hedef doğrultusunda bir yerlere varmaya üniversitedeki başarısını arttırmak gibi düşünüyorum. Kağıt üzerinde yapılan kalite yönetimi çok da başarılı olacağını sanmıyorum” (O3).

“Kalite derken neyi çağrıştırdığını da bilmiyorum açıkça. Yani şöyle aslında şöyle söyleyeyim ben size, okuldan yapılması istenen, öğretmenlerden yapılması istenen, okul

idaresinden yapılması istenen şeyler var. İyi hizmet adına ya da daha iyi eğitim adına ama bunları sadece öğretmen ve idarecilere bırakıyorlar. Yani devletin hiç bir katkısı yok. Burası ticarethane değil, para nerden bulunacak daha iyi hizmet nasıl verilecek” (O4).

Lisede görev yapan öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin tamamının TKY hakkında olumsuz görüş bildirdikleri görülmektedir. Diğer bir ifade ile lisede görev yapan öğretmenlerin TKY ile ilgili olumlu bir algıya sahip olmadıkları söylenebilir.

Hem ilköğretim okulunda hem de lisede görev yapan öğretmen ile yapılan 30 dakikalık tüm görüşme kayıtlarının içerik analizleri sonucunda kullandıkları olumlu ve olumsuz ifadeler gruplanarak Tablo 5.21’de sunulmaktadır.

**Tablo 5- 21 Öğretmenlerin TKY’ ne ilişkin olumlu ve olumsuz görüşlerine ilişkin frekanslar**

<i>Olumlu</i>	<i>f</i>	<i>Olumsuz</i>	<i>f</i>
Daha iyi eğitim	7	İsteksizlik/soğuk bakma/kabullenmeme/yetersiz katılım	7
Çalışanların uyumu	1	Fiziksel değişiklik/niteliğe dönük olmaması	6
Mantıklı bir sistem	1	Teorik	5
İlerleme	1	Kırtasiyecilik	4
		İtici ve anlaşılmaz terminoloji	4
		Okullara sorumluluk yükleme	2
		Zorunluluk tan dolayı yapma	2
		Başarısız uygulama	1
		Gereksiz bulma	1
Toplam	10		32

Tablo 5.21’de sunulan veriler incelendiğinde, öğretmenlerin TKY’ ne ilişkin 32 olumsuz ifadeye karşın, 10 olumlu ifade kullandıkları görülmektedir.

Olumlu ifadeler incelendiğinde TKY’ ye ilişkin toplam 10 olumlu görüş olduğu, bunlardan 7’sinin “daha iyi bir eğitim” için bir araç ve birer kişinin de “çalışanların uyumu”, “mantıklı bir sistem” ile “ilerleme” gibi kavramlarla tanımladıkları görülmektedir. Araştırmanın bu bulgusu Aksu’nun (2009) elde ettiği, öğretmenler TKY felsefesini anlamakta, ilgili çalışmalarını desteklemekte, benimsemektedirler bulgusu ile örtüşür gibi görünmekle birlikte, olumlu ifadelerin çok sınırlı sayıda olması dikkate alınması gereken önemli bir konudur.

Olumsuz ifadeler incelendiğinde ise en yüksek frekans ile “isteksizlik/soğuk bakma/kabullenmeme/yetersiz katılım” olduğu görülebilir. Yapılan görüşmelerde öğretmenlerin büyük bir bölümünün TKY’ ye soğuk baktığı, TKY çalışmalarına katılmakta isteksiz olduğu ve kabullenmedikleri, dolayısıyla yeterli katılımın olmadığını söylemek mümkün görünmektedir.

İkinci sırada en çok frekans ile öğretmenlerin TKY’ yi “fiziksel değişiklik” ve “niteliğe dönük olmama” kavramlarıyla ilişkilendirdikleri görülmektedir.

En çok frekansa sahip diğer olumsuz ifadelerden biri ise “kırtasiyecilik” kavramıdır. Öğretmenler, TKY’ nin göstermelik bir şey olduğunu, uygulama sırasında hazırlanan çok sayıdaki standart form, anket ve belgenin zorunluluktan dolayı doldurulduğunu, bunların çok zaman aldığını ve onları rahatsız ettiğini ifade etmektedirler. Bu bulgu OECD (2001) tarafından önerilen, okulları mümkün olduğunca az detayla uğraştırmak ve nelerin hangi amaçla ölçüleceğine sağlıklı karar vermek gerekir bulgusu ile paralellik göstermektedir.

Olumsuz ifadelerden bir diğeri “itici ve anlaşılmaz terminoloji” kavramının olduğu görülmektedir. Öğretmenler TKY’ nin dilinin rahatsız edici olduğunu, özellikle öğrenci ve veliye müşteri denmesinin kabul edilemez bir durum olduğunu ifade ederlerken, diğer bazı kavramları da anlamadıklarını ifade etmektedirler. Araştırmanın bulgusu ile Kelemen’in (2000) TKY’ nin anlaşılmaz bir dili olduğu ve son yıllarda daha da tartışmalı hale geldiği, nelerin TKY kapsamında olduğu veya olmadığına ilişkin kesin karar verebilmek için belirlenmiş kriterler mevcut olmadığı bulgusu ile paralellik göstermektedir.

Olumsuz görüşlerden biri de TKY’ nin “okullara sorumluluk yükleme” aracı olduğu görüşüdür. Öğretmenler üst yönetimin yapması gereken işler ile yerine getirmeleri gereken sorumlulukları okullara yüklediklerini ifade etmektedirler. Bunun eğitim öğretim işlerinin yanında, öğretmenlere okul için finansal kaynak bulmaya kadar giden geniş bir çerçevede olduğunu belirtmektedirler. Bu olumsuz yargının nedeni, okullarda TKY’ nin fiziksel bir değişim olarak algılanıp, yöneticilerin öğretmenlere daha iyi eğitim olanakları için para toplatmaları ve yeterince destek olmamaları olabilir.



Olumsuz görüşlerden bir başkası “zorunluluktan dolayı yapma” olarak ifade edilmiştir. Öğretmenler TKY' nin okullarda var olduğunu, bununla ilgili bazı iş ve işlerler yaptıklarını ancak bunu benimsemeden, yasal zorunluluktan dolayı göstermelik olarak yaptıklarını belirtmektedirler.

Olumsuz görüşlerden biri ise TKY’ yi “başarısız bir uygulama” olarak tanımlarken bir başka görüş “gereksiz bir uygulama” olarak tanımlamaktadır.

Sonuç olarak hem ilköğretim okulunda hem de lisede öğretmenlerin TKY’ ye olumlu baktıklarını söylemek zor görünmektedir. Diğer bir ifade ile öğretmenlerin TKY’ ne ilişkin çoğunlukla olumsuz tutumlara sahip oldukları söylenebilir. Araştırmanın bu bulgusu ile Töremen ve Karakuş’un (2009) Milli Eğitim Bakanlığı’nın çabalarına rağmen okullarda TKY' nin uygulanmasına ilişkin problemler mevcuttur, Şentürk ve Türkmen’in (2009) TKY uygulamalarını yöneticiler kısmen başarılı bulurken, öğretmenler tümüyle yetersiz görmektedirler, Aydın ve Şentürk’ün (2007) ilköğretim okullarındaki yöneticiler, öğretmenlerin okul yönetimine katılımlarını sağlama; onlara bu alanda yetki ve sorumluluk verme konusunda yeterli bulunmadıkları, Öter’ in (2006) TKY uygulamalarının okullarda yeterince yerleşmediği ve TKY sisteminin okullarda kurulmadığı, Yiğit ve Bayraktar’ın (2003) öğretmenlerin büyük bir bölümünün (% 71’i) TKY felsefesi konusunda ayrıntılı bir bilgiye sahip olmadıkları, Koral’ın (2003) öğretmenlerin TKY ilkelerini yüksek derecede benimsedikleri ancak, söz konusu ilkelerin uygulamada düşük düzeyde gerçekleştiği, Erturgut’un (2009) bazı yöneticiler TKY' nin kamuda uygulanabilmesinin zor olduğu ve kalite çalışmalarının ancak üst yönetimin desteği ve motivasyonu ile yürüyebileceği, Okay’ın (2009) öğretmenlerden 6-10 yıl aralığında hizmet yılı olanların, diğer aralıktakilere göre TKY uygulamalarının etkilerini olumsuz yönde değerlendirdikleri, Yaman’ın (2006) öğretmenler TKY' nin gelip geçici bir moda olduğu ve TKY uygulamaları kapsamında yapılan çalışmaların gereksiz olduğu, Adomaitiene ve Ruzevicius’un (2007) eğitim öğretim kurumlarının yöneticilerinin kalite ve gerekliliklerini anlamaktan yoksun oldukları ve öğrenciler ile eğitim sürecinin yeterince gözlenip ölçülmediği, Murgatroyd’un (1993) bazı okullarda TKY uygulamalarının başarısız olduğu, Ngware vd (2006) Kenya’daki ortaöğretim kurumlarında görev yapan okul müdürlerinin gerekli TKY becerilerini gösteremedikleri bulgularıyla örtüştüğü söylenebilir.

### 5.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın beşinci alt problemi “Öğretmenlere göre TKY uygulamalarının Türk Eğitim Sistemi’ne etkileri nelerdir? biçiminde ifade edilmişti. Bu alt probleme ilişkin bulgular ve çözümlenmeler yapılan içerik analizine dayanılarak aşağıda verilmektedir.

OKKÖ sonuçlarına göre en yüksek kalite kültürü puan ortalamasına sahip ilköğretim okulunda görev yapan öğretmenlerin TKY uygulamalarının Türk Eğitim Sistemine olumlu ve olumsuz etkileri ne ilişkin görüşleri aşağıda sunulmaktadır.

“Benim kişisel görüşüm faydası yoktur diye düşünüyorum. Biz bu işi zaten yapıyoruz. Bir sürü anket geliyor, o kadar çok ki anket yine mi anket deyip laf olsun diye okumadan doldurduğum çok anket oldu benim. TKY' de düzgün çalışılırsa herhalde 10 anket var. Sorular da çok kolay değil. Bazıları ağır oluyor. Öğrenciye veriyorum unutuyor toplayamıyorum. Veliye veriyorum geri gelmiyor benim çok zamanımı alıyor bu evraklar. Aşırı kırtasiyecilik ve zaman kaybı var. sıcak bakmıyorum. Sevemedim” (İ1).

“TKY' nin işe yarayıp yaramadığı hususunda 14 yıldır kafamda bir fikir tam olarak oluşmadı. TKY' de o kadar çok detay ve kırtasiye işi var ki bütünü kaçırmaya neden oluyor. Bütünü algılayamıyoruz. Çocuğu sadece akademik alanlara yöneltir geliştirirseniz bu gelişme sayılmaz onu sanat alanında desteklemeniz geliştirmeniz gerekir” (İ2).

“TKY' nin Türk eğitim sistemine bir katkısı yok diyeyim mi demeyeyim mi. Bilmiyorum. Okulda dayanışma iyi ama dayatmacı zihniyete kızıyorum ben. Neden evraklarla idareyi ve öğretmeni boğuyoruz? Zaten yapılması gerekenler okulda yapılıyor buna ne gerek var. Okullar arsında bu bir yarışa dönüştürülüyor. Bu tür çalışmalar okulları ve öğretmenleri birbirine düşürmeye yönelik. Üstten aşağı bir dayatma başlıyor bu defa. Zaten okulda biz pek çok şeyi yapıyoruz. Ben TKY'yi gereksiz buluyorum. Sevmiyorum. Zaten öğretmenin üzerinde yeterince proje, okumaz yazmazlar var. Yetiştirmen gereken bir sürü iş var. Yok, o proje geliyor bu proje geliyor. Yani öğretmenlerde bir bıkkınlık var öğretmenlerde. İzmir’in yemekleri, İzmir’i yaşamak isimli projeler var. Bunlar öğretmenin mi işi. Öğretmene çok fazla iş geliyor bu da bıkkınlık yapıyor. Ben TKY' nin işlerliğinin olduğunu düşünmüyorum. Gerekli

olduğunu da düşünmüyorum. Başlangıçta gönüllülük esası olmakla birlikte kimse gönüllü olmayınca zoraki hale getirdiler. Ancak parasal konuda veli ve öğretmeni işe karıştırılmasına karşıyım. Bence öğretmene yapılacak en kötü şey veli ile öğretmen arasına para koymaktır” (İ3).

“Biraz daha sağlıklı adapte edilebilseydi, müşteri odaklılıktan çıkabilseydi, eğitimi iyileştirmek fiziksel olarak algılanmasaydı, istedik davranış kazandırmaya dönük örnek uygulamalar olsaydı bence bu kadar soyut ve yabancı olmayacaktı öğretmenler için. Girişi hatalı oldu. O yüzden herkesteki TKY imajı bozuk zaten. Ben hala ticari zihniyetten hoşlanmıyorum. Öğrenciye böyle bakılmamalı. Biz bir proje yaptık davranışları düzeltmeyle ilgiliydi. Bu da TKY' nin bir olumlu yansımasıydı. TKY' nin eğitime yansıyan bir ayağını gördük. Bizde de TKY' nin okuldaki imajını o toplardı zaten. Bu biraz bizi motive etti. Demek ki bir faydası olabilir istenen düzeye geldiğinde ama şimdilik o düzeyde değil. Önyargı ve o imaj değişmeden çok zor bence. Olmayacak gibi” (İ4).

İlköğretim okulunda görev yapan öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin tamamının TKY' nin Türk Eğitim Sistemine katkısı ile ilgili olumlu bir görüşe sahip olmadığı görülmektedir. İlköğretim okulunun geçmiş yıllarda TKY ödülü almış olması ve öğretmenlerin de olumsuz bakış açısına sahip olmaları birlikte değerlendirildiğinde ortaya son derece çarpıcı bir sonuç çıkmaktadır. Öğretmen görüşlerinden anlaşıldığı kadarı ile geçmişte öğrenci davranışları ile ilgili bir proje yaptıkları, bu proje ile ödül aldıkları ve bu nedenle de araştırmanın birinci aşamasında uygulanan anketlere söz konusu projenin yarattığı olumlu imaj etkisi (Halo etkisi) ile anket sorularına daha yüksek puanlar verdikleri söylenebilir. Ancak nitel araştırma (görüşme) sonuçları, TKY' ye ilişkin söz konusu olumlu tutumun, yöneticinin değişmesi ve projenin sürdürülebilir hale getirilmemesi nedeniyle yerini giderek olumsuz bir tutuma terk ettiğini ortaya koymaktadır. Araştırmanın bu bulgusu, Koral (2003) tarafından elde edilen, TKY ilkelerinin etkilikle uygulanabilmesi için okul müdürlerinin bunu benimsemeleri ve istemelerinin çok önemli olduğu ve okul müdürlerine rağmen, okullarda TKY' nin uygulanamayacağı bulgusu ile Erturgut (2009) tarafından elde edilen, kurumlardaki yönetici değişikliklerinin kalite çalışmalarını etkilediği bulgusunu destekler niteliktedir.

OKKÖ sonuçlarına göre okullarda yerleşen en düşük kalite kültürü puan ortalamasına sahip lisede görev yapan öğretmenlerin TKY uygulamalarının Türk Eğitim Sistemine olumlu ve olumsuz etkileri ne ilişkin görüşleri aşağıda sunulmaktadır.

“Genel anlamda baktığımızda öğretmenlerin pek çoğu buna zaten karşılar çünkü müşteri kelimesi zaten onları en baştan bitiriyor yani müşteri dendiği anda para işlerine öğretmenleri katmaya çalışma, yani parayı kendimizin bulması işte o ekonomik kaynakları bizim üretmemiz gerekmesi, o bile insanları zaten soğutuyor bu şeyden. Öğrencilerin haberinin bile olduğunu zannetmiyorum böyle bir çalışmadan. Velilerin de hiç haberi yok. Biz kendimiz çalıp kendimiz oynuyoruz. O yönden problem yok” (O1).

“Çok somut anlamda bir şey diyemeceğim. Açıkçası dediğim gibi TKY diye bir şey var ama havada bir yerlerde duruyor. Çok müdahil değiliz” (O2).

“Faydalı oluyor mu ve ne kadar oluyor yüzdesi ne kadar orda şüphelerim var. Kağıt üzerinde yapılan kalite yönetiminin çok da başarılı olacağını sanmıyorum. TKY nin somut bir katkısını hatırlamıyorum” (O3).

“Yani uygun kullanıldığı takdirde, şartlar uygun olarak hazırlandığı takdirde yararlı olacaktır. TKY' nin somut bir faydası olmadı. Kendi şartlarımızı kendimiz yaratmaya çalışıyoruz. Çocuklara da doğal olarak faydası olmuyor” (O4).

Lisede görev yapan öğretmen görüşleri incelendiğinde ilköğretim okuluna benzer şekilde öğretmenlerin hiç birinin TKY' nin Türk Eğitim Sistemine katkısı konusunda olumlu görüşe sahip olmadığı söylenebilir.

Nicel araştırma sonuçlarına göre, ilköğretim okulunda görev yapan öğretmenlerin okullarda yerleşen en yüksek kalite kültürü aritmetik ortalamasına ( $\bar{X} = 4,00$ ) ve lisede görev yapan öğretmenlerin en düşük kalite kültürü aritmetik ortalamasına ( $\bar{X} = 3,10$ ) sahip oldukları bulgusu elde edilmişti. Her iki okulda görev yapan öğretmen algıları arasında “kalite kültürü” açısından istatistiksel olarak fark olduğu düşünüldüğünde, benzer şekilde nitel araştırma sonuçlarına göre de öğretmenlerin TKY' ye yönelik tutumlarında da bir farklılık olması gerekirdi. Ancak, nicel araştırmada aralarında farklılık olduğu görülen ilköğretim okulundaki öğretmenlerle lisede görev yapan öğretmenlerin, nitel araştırma verileri değerlendirildiğinde TKY hakkında benzer bir algıya sahip oldukları görülmektedir. Bu

durum nitel ve nicel araştırma arasındaki fark ile açıklanabilir. Nicel yöntemlerle kurumun işleyişine ve boyutlarına ilişkin çeşitli sayısal veriler elde edilebilir. Ancak, kurumun işleyiş süreci içinde çeşitli etkinliklerin “neden” iyi yapılmadığı, çalışanların işleyişi nasıl etkilediği, çeşitli boyutlar ve süreçler arasında ne tür ilişkiler olduğu gibi konularda sayısal yöntemler yeterli düzeyde açıklayıcı olamayabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 315).

Görüşme sonuçlarına bakıldığında araştırma kapsamına alınan 8 öğretmenin tamamı, TKY' nin Türk Eğitim Sistemine bir katkısının olmadığı konusunda hemfikir gibi görünmektedirler. Öte yandan öğretmenlerden hiç birinin TKY' nin Türk Eğitim Sistemine katkısı konusunda olumlu görüş bildirmemesi son derece önemli bir bulgudur.

## SONUÇLAR VE ÖNERİLER

### Sonuçlar

Bu araştırmanın en önemli bulgusu İzmir ili metropol alanında görev yapan öğretmenlerin çalıştıkları okullarda kalite kültürünün ( $\bar{X} = 3,51$ ) ile “Katılıyorum” düzeyde yerleştiğinin belirtilmesidir. Öğretmenlere göre çalıştıkları okullardaki kalite kültürünün yerleşme düzeyi onların yaşlarına, meslekteki görev sürelerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Buna karşın kalite kültürünün yerleşme düzeyi, öğretmenlerin cinsiyetine, görev yaptıkları okuldaki velilerin sosyo ekonomik düzeyine, çalıştıkları okulun türüne, branşlarına ve eğitim düzeylerine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir.

Kadın öğretmenler ( $\bar{X} = 3,58$ ) erkek öğretmenlere göre ( $\bar{X} = 3,38$ ) okullardaki kalite kültürünü daha yüksek düzeyde yerleştiğini belirtmektedir.

İlköğretim okulu öğretmenleri ( $\bar{X} = 3,68$ ) genel ( $\bar{X} = 3,40$ ) ve mesleki lise ( $\bar{X} = 3,23$ ) öğretmenlerine göre çalıştıkları okullarda kalite kültürünün daha yüksek düzeyde yerleştiğini belirtmektedir. Okullarda kalite kültürünün yerleşme düzeyinin öğretmen branşlarına göre dağılımında da benzer bir durum gözlenmektedir. Sınıf öğretmenleri ( $\bar{X} = 3,68$ ) kalite kültürünün okullarında en yüksek düzeyde yerleştiğini belirten grup olmuştur. Buna karşın özellikle mesleki liselerde görev yapan meslek dersleri öğretmenleri ( $\bar{X} = 3,11$ ) okullarında kalite kültürünün yerleşme düzeyini en düşük düzeyde algılayan öğretmen grubudur. Sanat ( $\bar{X} = 3,67$ ), sayısal ( $\bar{X} = 3,55$ ) ve sözel ders öğretmenleri ( $\bar{X} = 3,43$ ) ise okullarda yerleşen kalite kültürünü "Katılıyorum" aralığında değerlendirmektedirler.

Önlisans düzeyinde öğrenim gören öğretmenler ( $\bar{X} = 3,75$ ) çalıştıkları okullarda kalite kültürünün yerleşme derecesini lisansüstü düzeyde öğrenim görmüş ( $\bar{X} = 3,36$ ) öğretmenlerden daha yüksek düzeyde algılamaktadırlar.

Öğretmenlerin okullarda yerleşen kalite kültürüne ilişkin değerlendirmeleri görev yaptıkları okullarda öğrenim gören öğrenci velilerinin sosyo ekonomik düzeylerine göre de anlamlı farklılık göstermektedir. Görev yaptıkları okullardaki velilerin sosyo ekonomik durumunu “iyi” olarak betimleyen öğretmenler ( $\bar{X} = 3,63$ ),

çalıştılarıdaki okullardaki velilerin sosyo ekonomik düzeyini “kötü” olarak betimleyen öğretmenlere göre ( $\bar{X} = 3,35$ ) okullardaki kalite kültürünün yerleşme düzeyini daha yüksek olarak betimlemektedir. Okullardaki velilerin sosyo ekonomik düzeyleri yükseldikçe öğretmenlerin de okuldaki kalite kültürünün yerleşmesine ilişkin algılamaları olumlu yönde değişmektedir.

Kalite kültürünün okullarda yerleşme derecesi ile ilişkili olan bir başka değişken ise öğretmenlerin okul gelişim yönetim ekibinde görev alıp almamasıdır. OGYE de görev alan öğretmenler ( $\bar{X} = 3,42$ ) kalite kültürünün çalıştıları okullarda yerleşme derecesini bu ekipte görev almayan öğretmenlere göre ( $\bar{X} = 3,58$ ) daha düşük düzeyde algılamaktadırlar. Bu bulgulardan eğitim düzeyi daha yüksek öğretmenler ile okul gelişim yönetim ekibinde yer alan öğretmenlerin kalite konusunda farkındalık derecelerinin daha yüksek olduğu ve konuya daha eleştirel baktıkları söylenebilir. Öğretmenlerin eğitim düzeyi yükseldikçe beklentileri de yükseldiğinden, okullarda kalite kültürünün yerleşme düzeyini daha düşük düzeyde algılamaktadır.

Öğretmenler kendilerine yöneltilen açık uçlu sorulara verdikleri cevaplarda, araştırmanın nicel kısmında elde edilen bulgular ile örtüşmemektedir. OKKÖ ile elde edilen verilere göre İzmir İli metropol alanındaki okullarda yerleşen kalite kültürünün öğretmenler tarafından "Katılıyorum" aralığında ( $\bar{X} = 3,51$ ) yüksek derecede değerlendirilmektedir. Öte yandan görüşme yapılan ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenler, vizyonun kâğıt üstünde kaldığını, göstermelik olduğunu, pratikte hiçbir yararının olmadığını, eğitim öğretim faaliyetlerinde yol gösterici olmadığını ve ilgili uygulamaların taraflar ile paylaşılmadığını belirtmektedirler. Bu yüzden öğretmenler TKY ile ilgili bazı iş ve işleri benimsemeyen, yasal zorunluluktan dolayı göstermelik olarak yaptıklarını belirtmektedirler. Araştırmanın nicel bölümünde elde edilen veriler ile nitel bölümünde elde edilen veriler arasında farklılıklar var gibi görünmektedir. Bu durum ise araştırmanın daha önceki bölümlerinde açıklandığı üzere nicel ve nitel çalışma arasındaki farklılıktan kaynaklanmaktadır.

Öğretmenler hem ilköğretim okulunda hem de lisede kalite kültürünün **alt boyutları** kapsamında yer alan uygulamaların da yetersiz olduğunu belirtmektedir.

Öğretmenlerin yanıtlarından, “paylaşılan vizyon” alt boyutunda yer alan etkinliklerin etkililikle uygulanmadığı anlaşılmaktadır. İlköğretim okulları ve liselerde “müşteri odaklılık” bakımından da benzer bir durum gözlenmektedir. Hatta öğretmenler veli ve öğrenci memnuniyet anketlerinin göstermelik olarak yapıldığını belirtmektedirler.

Benzer şekilde, öğretmenlerin bildirimlerinden “sürekli gelişme” , “uzun vadeye odaklılık”, “öğretmen katılımı” ve “işbirliği” alt boyutlarının gerektirdiği uygulamaların da okullarda yeterince hayata geçirilmediği ve etkililikle uygulanmadığı anlaşılmaktadır. Okullarda uzun vadeli bir planlama bulunmamakta ve çalışmalar genellikle öğretim yılı sonuna odaklı olarak gerçekleştirilmektedir. Öte yandan öğretmenler, ‘sürekli gelişme” alt boyutu bakımından önemli gördükleri hizmet içi eğitim faaliyetlerinin yeri, zamanı ve içeriğinden memnun değildir. Zira hizmet içi eğitim kursları öğretmenlerin öğrenme gereksinmelerine göre düzenlenmemektedir.

İlköğretim okulunda görev yapan öğretmenler "karara katılım" alt boyutunun etkililikle uygulandığını, ancak bunun okul müdürünün inisiyatifinde olduğunu belirtmektedirler. Lise öğretmenleri ise okullardaki uygulamaları “öğretmen katılımı” alt boyutu bakımından yetersiz olarak nitelemektedir. Buna paralel bir bulgu da “işbirliği” alt boyutunda gözlenmektedir. Özellikle ilköğretim okulu öğretmenleri çalıştıkları okullarda bu kapsamda etkili uygulamalar yapıldığını belirtmektedir. “öğretmen katılımı” boyutunda olduğu gibi öğretmenler bu boyutta da yöneticilerin tutumunun önemine işaret etmektedir. Bunlardan TKY felsefesinde temel ilkelerden biri olan paydaş katılımının yeterince hayata geçirilmediği söylenebilir. “Veriye dayalı karar verme” alt boyutu bakımından da benzer bir durum gözlenmektedir. Öğretmenler hem ilköğretim okullarında hem de liselerde sınav sonuçlarına ilişkin istatistiksel verilerin toplandığı ancak bunların etkili kullanılmadığını belirtmektedirler. “Veriye dayalı karar verme” alt boyutunun ilköğretim okullarında daha kapsamlı ele alındığı; liselerde ise sadece sınav analizleri ile sınırlandırıldığı anlaşılmaktadır.

İlköğretim okulu ile lise toplam kalite yönetiminin çeşitli alt boyutların uygulanma derecesi bakımından karşılaştırıldığında; öğretmenlerin değerlendirmelerine göre “aynı maliyete kalite” alt boyutu ilköğretim okulunda liseden daha etkililikle



uygulanmaktadır. İlköğretim okulunda kaynakların verimli bir biçimde kullanılmasına karşın lisede "aynı maliyete kalite" alt boyutu maddi kaynaklarla sınırlandırılmakta, eğitim öğretimin kalitesi, zaman ve insan kaynağı göz ardı edilmektedir.

Bunlara karşın ilköğretim okulunda sırasıyla “veriye dayalı karar” verme ve “işbirliği” alt boyutlarının gerektirdiği uygulamalara ilişkin sınırlı sayıda görüş bulunmakla birlikte, bu alt boyutların etkilikle uygulanabildiğini söylemek mümkün görünmemektedir. Paylaşılan vizyon, uzun vadeye odaklılık, sistem odaklılık, müşteri odaklılık ve sürekli gelişme alt boyutlarının tamamında etkili bir uygulamanın olmadığı görülmektedir. Lisede ise kalite kültürü ile ilgili alt boyutların hiç birinin etkililikle uygulanmadığı anlaşıldığından, lisenin kalite kültürü bakımından ilköğretim okuluna göre daha olumsuz bir durumda bulunduğu söylenebilir.

İlköğretim ve lisede gözlenen bu farklılıklara rağmen toplam kalite yönetimi uygulamalarının, hem ilköğretim okullarında hem de liselerdeki ortak olgulardan birincisi ve en önemlisi öğretmenlerin, başta “sürekli gelişme” ilkesi olmak üzere kalite kültürünün çeşitli alt boyutlarını okulun amaçları ve öğrencilere kazandırılacak olan davranışlarla ilişkilendirmemektedirler.

İkinci ortak olgu öğretmenlerin tümünün TKY ile ilgili kavramların anlam ve kapsamını bilmemeleridir. Gerçekten öğretmenler TKY' nin itici ve anlaşılmaz bir terminolojisi olduğunu, dilinin rahatsız edici olduğunu, özellikle öğrenci ve veliye müşteri denmesinin kabul edilemez bir durum olduğunu, diğer bazı kavramları da anlamadıklarını ifade etmektedirler. Üçüncü olarak öğretmenler hem ilköğretim okullarında unda hem de liselerde, TKY'yi “fiziksel değişiklik” ve “niteliğe dönük olmama” kavramlarıyla ilişkilendirmektedirler. Bunlara paralel olarak, öğretmenlerin TKY' ye olan tutumlarının da olumsuz olduğu gözlenmektedir. Dördüncü ortak olgu olarak nitelenebilecek bu durum nedeniyle öğretmenlerin çoğu TKY' yi “kırtasiyecilik” ve ‘göstermelik bir şey’ olarak nitelemektedir. Öğretmenler, TKY' nin uygulama sırasında kullanılan çok sayıdaki standart form, anket ve belgenin zorunluluktan dolayı doldurulduğunu, bunların çok zaman aldığını ve onları rahatsız ettiğini ifade etmektedirler.

TKY uygulamalarına ilişkin diğer bir durum ise öğretmenlerin üst yönetimin yapması gereken işler ile yerine getirmeleri gereken sorumlulukları, TKY aracılığı ile okullara yüklediklerini belirtmesidir. Öğretmenlere yüklenen işler ise öğretmenlik görevinin yanında okul için finansal kaynak bulmaya kadar uzanmaktadır.

Son olarak, öğretmenler mevcut TKY uygulamalarının Türk Eğitim Sistemi' ne katkısı olmadığını ve beklenen faydayı sağlamadığını belirtmektedirler.

## **Öneriler**

### **Uygulayıcılara öneriler**

1. Öğretmenlerin, okullarda kalite kültürünün yerleşmesinde yöneticilerin inisiyatif ve tutumunun belirleyici olduğunu belirtmesinden okullara eğitim yönetimi alanında öğrenim görmemiş ve yöneticilik formasyonu olmayanların yönetici olarak atanmaması önerilebilir. Bu kapsamda önerilebilecek bir başka şey de halen görevde bulunan yöneticilerin yöneticilik yeterliliklerinin geliştirilmesidir. Bunun için yönetici değerlendirmeleri yapılmalı ve alınan sonuçlara göre yetersiz alanları geliştirici ve yanlışları düzeltici eğitim programları düzenlenmelidir. Benzer şekilde okul müdürü ve üst yöneticilerin TKY konusunda daha iyi yetiştirilmeleri gerektiği söylenebilir. Okul yöneticilerinin kalite kültürünün yerleşmesindeki önemli aktörlerden biri olması dolayısıyla yönetici eğitimi için gerekli yatırımı yapmak Milli Eğitim Bakanlığı'nın öncelikleri arasında yer almalıdır.

2. Öğretmenlerin TKY' ye karşı olumsuz tutumlarını düzeltecek çalışmalara başlanmalıdır. Öğretmenlerin bıkkınlığını azaltmak üzere alınacak önlemlerin başında bürokratik işlemlerin ve kırtasiyeciliğin azaltılması düşünülebilir. Bu kapsamda alınabilecek bir başka önlem de TKY uygulamalarının öğretmenlere getirdiği ek işlerin görev tanımları ile ilişkilendirilip gerekiyor ise ücretlendirilmesidir.

3. TKY uygulamalarının etkililiğini artırmak için ilgili iş ve işlemlerin sadeleştirilmesi, TKY' nin okullara ilave iş yükü getiren yapısından kurtarılıp, daha pratik, sade ve uygulanabilir bir yapıya kavuşturulması önerilebilir.

4. TKY kapsamındaki kavramların öğretmenlerce ve paydaşlarca daha iyi anlaşılması için önlemler alınmalıdır. TKY' nin dili sanayi kökenli terminolojiden arındırılarak kültürümüze ve eğitim sistemimize uygun hale getirilmesi önerilebilir.

5. TKY uygulamalarının öğretim hedefleri ve ders hedefleriyle ilişkilendirilebilmesi için program geliştirme ve konu alanı uzmanlarının katılımıyla program geliştirme çalışmalarına girilmelidir.

6. Milli Eğitim Bakanlığı TKY uygulamalarını sistem bütünlüğü içinde ele almalıdır. TKY uygulamaları, stratejik planlama çalışmaları ve İKS uygulamaları bütünleştirilerek sadeleştirilmelidir.

7. Liselerde ve özellikle mesleki liselerde TKY uygulamalarının etkililiğini artıracak önlemler alınmalıdır.

8. Eğitim sisteminin bir bütün olduğu düşünüldüğüne, eğitim fakültelerinden başlayarak öğretmen adaylarının kalite konusunda yetiştirilerek sisteme girmeleri, kalite kültürünün okullarda yerleşmesine katkı sağlayabileceği söylenebilir.

9. TKY uygulamalarının etkili bir biçimde uygulanabilmesi için kalite kültürü boyutuna ağırlık verilmeli, bakanlık bu konuda gerekli çalışmaları acil olarak yapmalıdır. Bu çalışmada elde edilen bulgular bir başlangıç noktası olarak yön gösterici olabilir.

10. TKY uygulamaları için harcanan insan ve madde kaynağı ile ilgili olarak fayda maliyet analizi yapılması, olumsuz sonuca varıldığında uygulamadan vazgeçilmelidir.

11. TKY' nin okulu geliştirmek için bir araç olduğu unutulmamalı bu nedenle amaçlarla araçların yer değiştirmesine fırsat verilmesine olanak sağlayacak uygulamalara girilmelidir.

12. TKY uygulamaları standart formattan kurtarılmalı, okullara bu konuda daha fazla özerklik verilmelidir. Her okula bulunduğu çevre ve olanaklar ile öğrenci sayısına göre bağımsız bütçe bir bütçe sağlanmalı, kaynakların etkin kullanım için yerleşmeye gidilmelidir. Bu amaçla okul yönetimlerine daha fazla yetki ve kaynak sağlanmalıdır.

13. TKY uygulamalarının değerlendirilmesinde nicel araçların yanında nitel araştırma araçlarından da faydalanılmalıdır.

#### **Araştırmacılara öneriler**

1. TKY uygulamalarını okulların ve öğretim hedefleriyle ya da öğrencilerin kazanımlarıyla ilişkilendirebilecek araştırmalar yapılabilir.

2. Kalite kültürünün ilköğretim okullarında liselere göre bazı alt boyutlarda daha fazla yerleşmesinin nedenleri araştırılmalıdır. Benzer şekilde liselerdeki uygulamaların etkililiğinin nasıl arttırılacağı konusunda araştırmalar yapılabilir.

3. TKY uygulamaları ile ilgili fayda maliyet analizini içeren çalışmalar yapılabilir.

4. TKY ve kalite kültürü konularında yapılacak araştırmalarda nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı çalışmaların yapılarak daha derinlemesine bilgilerin elde edilmesini sağlayacak çalışmalar yapılabilir.

5. Aynı araştırma okul yöneticileri, milli eğitim müdürleri, şube müdürleri, denetmenler ve denetçiler ile yapılarak sonuçlar karşılaştırılabilir.

6. Araştırma, resmi ve özel okullarda karşılaştırmalı olarak yapılabilir.

## KAYNAKLAR

- Adomaitiene, R. and Ruzevicius, J. (1999). TQM Implementation in Lithuanian Education Institutions, *TQM in University*, s. 498-509. <http://www.esoe.org> (15.03.2011).
- Aksu, A.(2009). İlköğretim Okullarında Toplam Kalite Yönetimi ve Vizyoner Liderlik, *Eğitim ve Bilim*, Cilt 34, Sayı 153, s.99-116.
- Aksu, M. (2002). *Eğitimde Stratejik Planlama ve Toplam Kalite Yönetimi*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Aktan, C.C. *Toplam Kalite Yönetiminin Temelleri ve Kamu Yönetiminde Uygulanması*. <http://www.tezakedemisi.com/FileUpload/ks212629/File/aktan-kal.pdf> (17.06.2011).
- Appalachia Educational Laboratory (2005). The Cultural Approach to Studying Schools. <http://www.edvantia.org/pdta/pdf/Culture.pdf> (11.11.2011).
- Aydın, A., Şentürk, İ. (2007). Eğitimde Toplam Kalite Yönetiminin Uygulanması, *Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı:17.
- Babbar, S. (1995). Applying TQM to Educational Instruction, *International Journal of Public Sector Management*, Cilt: 8, Sayı: 7, s.35-55.
- Balcı A. (1995). *Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler*, 72 TDFO Bilgisayar Yayıncılık, Ankara.
- Balcı A. (2007). *Etkili Okul Geliştirme Kuram Uygulama ve Araştırma*, Pegem Yayınları, Ankara.
- Balcı, A. (2002) *Implementation of Total Quality Management in Public Sector: An Empirical Analysis of a Turkish Case* (Doktora Tezi), ODTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Balcı, A. (2005). Kamu Örgütlerinde Toplam Kalite Yönetimi Uygulanması: Olumlu Perspektifler ve Olası Zorluklar. *Selçuk Üniversitesi Karaman İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*. Sayı:2 Cilt:5, s.196-211.
- Baldrige Performance Excellence Program (2011). 2011-2012 Education Criteria for Performance Excellence, [http://www.nist.gov/baldrige/publications/upload/2011\\_2012\\_Education\\_Criteria.pdf](http://www.nist.gov/baldrige/publications/upload/2011_2012_Education_Criteria.pdf) (07.06.2011).
- Balkız Irmak, Ö. (2004).Toplam Kalite Yönetimi ve Eleştirisi, *Sosyoloji Dergisi*, Cilt:12. Sayı:13, s. 99-116

- Barlosky, M., Lawton, S. (1995). *Developing Quality Schools*. Kodak Canada Inc and the Ontario Institute for Studies in Education. Toronto.
- Barret, A.M. vd. (2006). The Concept of Quality in Education a Review of the International Literature on Concept of Quality in Education. <http://www.edqual.org/publications/workingpaper/edqualwp3.pdf> (01.11.2011).
- Bengisu, M. (2007) Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi, *Journal of Yasar University*, Cilt: 2, Sayı: 7, s. 739-749.
- Berry, G. (1997). Leadership and the Development of Quality Culture in Schools. *International Journal of Educational Management*, Cilt:11, Sayı:2, s. 52-64.
- Cochran, W. (1962). *Sampling Techniques*, John Wiley Sons Inc., New York.
- Crosby, P B. (1979). *Quality is Free*. Mentor Boks: New York.
- Daft, R L. (2001). *Organizational Theory and Design*, South-Western, Ohio.
- Dahlgaard, J.J. vd (1995). Total Quality Education and Education, *Total Quality Management*, Cilt:6, s.5-6.
- Deming, W. E. (1982). *Out of the Crisis*, Cambridge University Pres, Cambridge.
- Detert, J.R., & Jenni, R. (2000). An Instrument For Measuring Quality Practices in Education, *Quality Management Journal*, Cilt:7, Sayı: 3, s.20-37.
- Detert, J.R., vd. (2001). A Culture Framework for Education: Defining Quality Values and Their Impact in U.S. High Schools. *School Effectiveness and School Improvement*, Sayı:12, No:2, s.183-212.
- Detert, J.R. vd. (2003), The Measurement of Quality Management Culture in Schools: Development and Validation of the SQMCS. *Journal of Operation Management*, Sayı: 21, s. 307-328.
- Devlet Planlama Teşkilatı (2000). *Uzun Vadeli Strateji ve Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı 2001-200*. Ankara.
- Devlet Planlama Teşkilatı (2006). *Bilgi Toplumu Eylem Stratejisi*, Ankara.
- Devlet Planlama Teşkilatı (2006). *Dokuzuncu Kalkınma Planı (2007-2013)*. Ankara.
- Devlet Planlama Teşkilatı (2006). *Türkiye'nin AB Müktesebatına Uyum Programı (2007-2013)*, Ankara.
- Devlet Planlama Teşkilatı (2007). *2008 Yılı Uygulama Programı*, Ankara.
- Devlet Planlama Teşkilatı (2007). *60. Hükümet Eylem Planı (2008-2012)*, Ankara.
- Devlet Planlama Teşkilatı (2009). *Orta Vadeli Program (2010-2012)*, Ankara.

- Dikmen Kayıran M., Dikmen A.A., (2004).Her Derde Deva İksir Toplam Kalite Yönetimi”, *Toplum ve Hekim*, Cilt: 19, Sayı:3, s.190-196.
- Doğan, E. (2002). *Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi*, Academyplus, Ankara
- Doğan, H. (2008). Örgütlerde Vizyon ve Misyonların Çalışanlarca Kabulü ve Adnan Menderes Üniversitesi Örneği. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, Sayı: 10, Cilt:3, s. 93-110.
- Eğitimi Araştırma Geliştirme Dairesi Başkanlığı (2007). Endüstri Meslek Liselerinde Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarının Değerlendirilmesi. [http://earged.meb.gov.tr/tamamlanan/Toplam\\_kalite.pdf](http://earged.meb.gov.tr/tamamlanan/Toplam_kalite.pdf) (23.12.2010).
- Erturgut, R. (2009). Toplam Kalite Yönelimli Eğitim Kurumlarında Eğitim Yöneticilerinin Dönüştürücü ve Sürdürücü Liderlik Düzeylerinin Karşılaştırılması: MEB Merkez ve Taşra Teşkilatındaki Örgütlerde Ampirik Bir Araştırma, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt: 8, s. 181-189.
- European Commission (2001). *European on the Quality of School Education Sixteen Quality Indicators*, Office for Official Publications of European Communities, Luxembourg.
- European Foundation for Quality Management, [www.efqm.org](http://www.efqm.org) (17.05.2011).
- Gay, L.R. (1996). *Educational Research: Competencies for Analysis and Application*, (Fifth Ed.), Prentice-Hall Inc., Englewood Cliffs, N.J.
- Günbayı, İ., Çevik, V. (2004). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin ve Öğretmenlerinin Toplam Kalite Yönetimine İlişkin Görüşleriyle İlgili Bir Araştırma, *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı:163.
- Hair, J. F. Vd (2009). *Multivariate Data Analysis*. Pearson Prentice Hall.
- Harvey, L. ve Stendaker, B. (2008). Quality Culture: Understandings, Boundaries and Linkages, *European Journal of Education*, Cilt: 43, Sayı: 4.
- İlğan, A. Vd (2008). Örgütsel Gelişim Aracıları Olarak Toplam Kalite Yönetimi ile Stratejik Yönetim ve Planlama Yaklaşımları, *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt:3, Sayı:35, s.72-92.
- Jenni, R. W. ve Mauriel, J. (2004). Cooperation and Colloboration: Reality or Rhetoric?, *International Journal of Leadership in Education*, Cilt: 7, Sayı: 2, s.181-195.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Kelemen, M. (2000). Too Much or Too Little Ambiguity: The Language of Total Quality Management. *Journal of Management Studies*, Cilt: 37 Sayı: 4, s. 483-498.

- Kongar, E. (1972). *Toplumsal Değişme*, Bilgi Yayınevi, Ankara.
- Koral, N.Ö. (2003) *A Study on Primary School Teachers' Perceptions of the Total Quality Management Principles* (Doktora Tezi), ODTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Krejcie, R.V., Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30, 607-610.
- Kwan, Y.K. P. (1996). Application of Total Quality Management in Education: Resrotpect and Prospect, *International Journal of Educational Management*, Cilt: 10, Sayı:5, s. 25-35.
- Miles, M. B. ve Huberman, M. A. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook* . Thousand Oaks, Sage Publications. CA.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2002). *Milli Eğitim Bakanlığı Taşra Teşkilatı Toplam Kalite Yönetimi Uygulama Projesi Klavuzu*, Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2003). *İlköğretim Kurumları Yönetmeliği*, Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2005). *Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi Uygulamaları Ödül Yönergesi*, Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2006). *Kamu İdarelerinde Stratejik Planlamaya İlişkin Usul ve Esaslar Hakkında Yönetmelik*, Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2006). *Stratejik Planlama*, Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2010). *Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği*, Ankara
- Milli Eğitim Bakanlığı (2011). *Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Standartları Uygulama Yönergesi*, Ankara
- Milli Eğitim Bakanlığı (2011). Türkiye'de Eğitim Yönetimi Reformu. <http://www.memurlar.biz/haber/mebin-yesil-kitabi-195487.html> (10.10.2011).
- Murgatroyd, S. (1993). Implementing Total Quality Management in the School: Challenges and opportunity, *School Organization*, Cilt: 13, Sayı: 3.
- Ngware, M. W., vd. (2006). Total Quality Management in Secondary Schools in Kenya: Extent of Practice, *Quality Assurance in Education*, Cilt: 14 Sayı: 4, s.339 – 362
- OECD. (2001). *New School Management Approaches*, OECD publication Service, Paris.
- Okay, Ş. (2008). Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarının Mesleki ve Teknik Ortaöğretimde Paydaşlar Arasındaki İletişime Etkileri, *TÜBAV Bilim*, Cilt:1, Sayı:2, s. 79–87.



- Okay, Ş. (2009). Öğretmenlerin Algılarına Göre Mesleki ve Teknik Ortaöğretimde Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarının Öğrencilerin Akademik ve Sosyal Başarılarına Etkisi, *TSA*, Cilt:13, Sayı: 1.
- Öter, H. (2006) *İlköğretim Okullarında Toplam Kalite Yönetimi Çalışmalarının Değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi), Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Pour, M H. ve Yeshodhara, K. (2009) Total Quality Management (TQM) in Education Perception of Secondary School Teachers. <http://www.ejournal.aiaer.net/ARCHIVES2009.htm> (02.05.2010).
- Sallis. E. (2002). *Total Quality Management in Education*, Sterling Stylus Publishing Inc, USA.
- Silvestro, R. 2001. "Towards a Contingency Theory of TQM in Services: How Implementation Varies on the Basis of Volume and Variety." *International Journal of Quality & Reliability Management*, Cilt: 18, Sayı: 3, s. 286.
- Sivola, H. vd (2009). Quality Assurance and Evaluation (QAE) in Finnish Compulsory Schooling- A National Model or Just Unintended Effects of Radical Decentralization?, *Journal of Education Policy*, Cilt: 24, Sayı:2,.
- Stolp, S. (1994) Leadership for School Culture, <https://scholarsbank.uoregon.edu/xmlui/bitstream/handle/1794/3312/digest091.pdf> (07.08.2011).
- Sursock, A.(2011). *Examining Quality Culture Part II. European University Association*. Brussels. [http://www.eua.be/pubs/Examining\\_Quality\\_Culture\\_Part\\_II.pdf](http://www.eua.be/pubs/Examining_Quality_Culture_Part_II.pdf) (02.08.2011).
- Şentürk, H. Türkmen, Ö. (2009). İlköğretim Okullarındaki Yönetici ve Öğretmenlerin Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarına İlişkin Algıları, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 12, s.128–142.
- Şimşek, H. (2007). *Toplam Kalite Yönetimi Kuram, İlke, Uygulamalar*, Seçkin Yayınevi, Ankara.
- Tashakkori, A. ve Tedlie C.(2003). *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research*, Sage Publication, California.
- Taylor, L. J Hill, F. (1993). Quality Management in Education, *Quality Assurance in Education*, Cil: 1 Sayı: 1, s. 21 – 28.
- Tekin, M. Gül, H. (2004). Eğitim Kurumlarında Toplam Kalite Yönetimi Anlayışı ve Uygulamaları Üzerine Gazi Osmanpaşa Üniversitesinde Bir Araştırma, <http://www.veribaz.com/viewdoc.html?tk-uzerine-arastirma-451500.html> (06.05.2011).
- Tezcan, M. (1993). *Kültür ve Kişilik*, Ankara Üniversitesi Yayınları, Ankara.

- Töremen, F., Karakuş, M. (2009). Total Quality Management Practices in Turkish Primary Schools, *Quality Assurance in Education*, Cilt:17, Sayı:1, s. 30–44.
- Tungkunan, P. vd. (2008). Strategic Plan for Developing Quality culture at Eastern School of The Office of Vocational Education Commission, Thailand. *ABAC Journal*, Cilt:28, Sayı: 2, s.52-63.
- TÜBİTAK. (2005). *Vizyon 2023: Eğitim ve İnsan Kaynakları Sonuç Raporu ve Strateji Belgesi*, Ankara.
- UNESCO. (2004). Education for All The Quality Imperative, <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001373/137333e.pdf> (02.12.2010).
- Üstün, A. (2006). İlköğretim Okullarındaki Yönetici ve Öğretmenlerin Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi: Amasya İli Örneği, *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı:13.
- Vinni, R. (2007). Total Quality Management and Paradigms of Public Administration, *International Public Management Review*, Cilt: 8, Sayı: 1, s.123.
- Warren, J. (1992). Learning As An Indicator of Educational Quality, *Studies in Higher Education*, Cilt:17, Sayı:3, s. 337–348.
- Yaman, Ş. (2006) *Orta Öğretim Kurumlarında Yürütülen Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarının Yönetici ve Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yenel, İ. F. vd (2008). Ortaöğretim Kurumlarında Toplam Kalite Yönetiminin Uygulanabilirliğine İlişkin Yöneticilerin Görüşleri Üzerine Bir Araştırma, *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, Cilt2, Sayı2, s. 111–120.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Seçkin, Ankara.
- Yiğit, B., Bayraktar, M. (2003, Bahar). Toplam Kalite Yönetim İlkelerinin İlköğretim Okullarında Uygulanabilirliğine İlişkin Öğretmen Algıları. *Milli Eğitim Dergisi*. Sayı: 158.

# **EKLER**

## EK 1: Okul Kalite Kültürü Ölçeği

Sayın Meslektaşım;

Bu anket, İzmir ili Metropol alanında görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okullarda kalite kültürünün ne derecede yerleştiğini ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. Toplanan veriler bilimsel amaçlarla kullanılacak ve kişisel bilgileriniz gizli tutulacaktır. Bu nedenle anketin üzerine adınızı yazmanıza gerek yoktur. Anketi yanıtlarken lütfen I. Bölümde kişisel bilgilerinizi, II. Bölümde kalite kültürünün okullarda uygulanma derecesine ilişkin algılarınızı her bir maddeyi dikkatlice okuyarak, durumunuza uygun seçeneğe X işareti koyunuz. İlgi ve katkılarınız için teşekkür ederim.

M. Emin BAKAY  
Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü  
Eğitim Yönetimi Denetimi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı  
Doktora Öğrencisi

Okulunuzun adı: .....

### I. Bölüm

#### Kişisel Bilgiler

1. Yaşınız: ( ) 20-25 ( ) 26-30 ( ) 31-35 ( ) 36-40 ( ) 41-45 ( ) 46-50 ( ) 51 ve üstü

2. Cinsiyetiniz: ( ) Kadın ( ) Erkek

3. Meslekteki Görev Süreniz :

( ) 0-5 yıl ( ) 6-10 yıl ( ) 11-15 yıl ( ) 16-20 yıl ( ) 21 yıl ve üstü

4. Görev yaptığınız okulun türü:

( ) İlköğretim Okulu ( ) Genel Lise (Anadolu, Fen, Sosyal bilimler) ( ) Meslek Lisesi

5. Branşınız:

<input type="checkbox"/>	Anasınıfı	<input type="checkbox"/>	Felsefe Grubu	<input type="checkbox"/>	Rehberlik
<input type="checkbox"/>	Almanca	<input type="checkbox"/>	Fen Bilgisi	<input type="checkbox"/>	Resim
<input type="checkbox"/>	Beden Eğitimi	<input type="checkbox"/>	Fizik	<input type="checkbox"/>	Sınıf
<input type="checkbox"/>	Bilişim Teknolojileri	<input type="checkbox"/>	Görsel Sanatlar	<input type="checkbox"/>	Sosyal Bilgiler
<input type="checkbox"/>	Biyoloji	<input type="checkbox"/>	İngilizce	<input type="checkbox"/>	Tarih
<input type="checkbox"/>	Coğrafya	<input type="checkbox"/>	Kimya	<input type="checkbox"/>	Teknoloji Tasarım

<input type="checkbox"/>	Din Kültürü ve Ah. Bil.	<input type="checkbox"/>	Matematik	<input type="checkbox"/>	Türk Dili ve Edebiyatı
<input type="checkbox"/>	Ev Ekonomisi	<input type="checkbox"/>	Müzik	<input type="checkbox"/>	Türkçe
<input type="checkbox"/>	Meslek Dersleri				

6. Eğitim durumunuz: ( ) Önlisans ( ) Lisans ( ) Lisansüstü

7. Görev yaptığınız okuldaki velilerinin sosyo-ekonomik durumunu genel olarak nasıl tanımlarsınız?

( ) Kötü ( ) Orta ( ) İyi ( ) Çok İyi

8. Bu yıl veya daha önceki yıllarda okul yönetim gelişim ekibinde (OGYE) görev aldınız mı?

( ) Evet ( ) Hayır

## II. Bölüm

Lütfen bu kısımda aşağıdaki yargılara katılma derecenizi belirtiniz. Ölçek maddelerini değerlendirirken 1(Hiç Katılmıyorum) ile 5 (Tamamen Katılıyorum) arasında bir derecelendirme yapınız ve (X) ile işaretleyiniz.		(1) Hiç Katılmıyorum	(2) Biraz Katılıyorum	(3) Kısmen Katılıyorum	(4) Katılıyorum	(5) Tamamen Katılıyorum
1	Öğretmenler, görev yaptıkları okulun stratejik planında belirlenmiş vizyon ve misyonu bilirler.					
2	Öğretmenler, işlerini okulun stratejik planında belirlenmiş misyon doğrultusunda yaparlar.					
3	Öğretmenler sınıf içi faaliyetleri belirlerken, okulun stratejik planında belirlenmiş vizyonu göz önünde bulundururlar.					
4	Okullarda, stratejik planın vizyon ve misyonu tüm çalışanların katkısı ile belirlenir.					
5	Veliler okulun stratejik planındaki misyon ve vizyonu bilirler.					
6	Öğrenciler ile ilgili kararlar alınırken, velilerin de görüşleri alınır.					
7	Okullarda, eğitim öğretim faaliyetleri planlanırken velilerin ve çevrenin beklentileri göz önüne alınır.					
8	Okulların stratejik planlarındaki misyon ve vizyon, öğretmenler kurulunda tartışılıp belirlenir.					
9	Okulların stratejik plan doğrultusunda belirlenmiş, kendine özgü, uzun vadeli hedefleri vardır.					
10	Okullarda öğretmenler, öğrencilerin geleceği konusunda sık sık sohbet eder.					
11	Okullarda, okulun geleceği ile ilgili sık sık sohbetler edilir.					
12	Okullarda, öğrenciler üst öğrenim için yeteneklerine göre sağlıklı bir şekilde yönlendirilirler.					
13	Okulun zayıf ve güçlü yanları tüm öğretmenler tarafından bilinmektedir.					
14	Okul yöneticileri, kendilerini geliştirmek için sık sık hizmetiçi eğitimlere katılırlar.					
15	Öğretmenler, öğrencilerden gelen dönütlere göre, dersin işlenişini değiştirirler.					
16	Okullarda, öğrencilere sadece ders konularında değil aynı zamanda onları geliştirecek konularda da eğitim verilmektedir.					
17	Öğretmenler, mesleki gelişimleri için hizmetiçi eğitim kurslarına istekli olarak katılmaktadırlar.					
18	Öğretmenler, okulun tümünü geliştirecek projeler üzerinde çalışmaya isteklidirler.					
19	Okulun amaçları gerçekleşmediği zaman, öğretmenler kişisel sorumluluk hissederek.					
20	Öğretmenler, okulu geliştirecek faaliyet ve proje önerileri sunarlar.					
21	Öğretmenler, öğretmenler odasında etkili ders anlatım yöntemleri konusunda sık sık sohbet ederler.					

22	Okullarda, okulun geneli ile ilgili yapılacak bir iş olduğunda tüm öğretmenler katkı sunmaya çalışır.					
23	Yöneticiler, öğretmenlerin okul ile ilgili kararlara katılımlarını teşvik eder.					
24	Öğretmenlerin okul ile ilgili yaptığı öneriler okul yönetimleri tarafından dikkate alınır.					
25	Öğrencilerin performansları sürekli olarak ölçülür ve geliştirmeye yönelik tedbirler alınır.					
26	Öğretmenler, öğrencilerin sınav sonuç analizlerini dikkate alır.					
27	Öğretmenler işlerini yaparken, bilimsel araştırma verilerinden faydalanırlar.					
28	Tüm öğretmenler okuldaki sarf malzemelerini israf etmeden amaca uygun bir şekilde kullanırlar.					
29	Okuldaki araç gereçler, verimli bir şekilde kullanılır.					
30	Öğretmenler de okula maddi katkı sunabilecek kaynakları araştırır, bulurlar.					
31	Öğretmenler, kendi sınıfında olmasa bile okulda var olan sorunları çözmeye çalışır..					
32	Öğretmenler, kendi öğrencileri dışındaki öğrencilerin disiplin sorunları ile ilgilenmezler.					
33	Öğretmenler, öğrenciler için hazırladıkları ders içi etkinlikleri (soru, sunu, çalışma kâğıtları vb.) paylaşırlar.					
34	Zümre toplantılarında alınan kararlar kâğıt üstünde kalır.					

Teşekkürler.

## **EK 2: Kalite Kültürü Görüşme Formu (KKGF)**

Merhaba, adım Mehmet Emin BAKAY. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Denetimi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı'nda doktora öğrencisiyim.

Doktora tez çalışmamda, İzmir İli metropol alanında görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre ilköğretim ve ortaöğretim okullarında kalite kültürü ne düzeyde yerleştiğini ortaya koyan bir araştırma yapmaktayım. Özellikle 1999 yılından beri Türk Eğitim Sistemi'nde uygulanan Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarının etkililiği ve okullarda kalite kültürünün ne düzeyde yerleştiğinin ortaya konmasında sizin görüşlerinizin önemli olduğunu düşünüyorum. Katkılarınız için şimdiden teşekkür ediyorum.

Bu araştırma kapsamında farklı okullardan ve branşlardan öğretmenlerle görüşmeler yapıyorum. Yaptığım tüm görüşmelerde verilen bilgiler, sadece bu araştırmada kullanılacak ve kişisel bilgiler kesinlikle gizli tutulacaktır. Görüşmemizin yaklaşık yarım saat süreceğini tahmin ediyorum. İzin verirseniz görüşmeyi kaydetmek istiyorum. Bu şekilde hem zamanı daha iyi kullanabiliriz, hem de sorulara vereceğiniz yanıtların kaydını daha ayrıntılı tutma fırsatı elde edebilirim.

Bu araştırmaya katılmayı kabul ettiğini için şimdiden teşekkür ederim. Eğer sizin bana görüşmeye başlamadan önce sormak istediğiniz bir soru varsa, önce bunu yanıtlamak istiyorum.

### **Sorular**

1. Ne kadar süredir öğretmenlik yapıyorsunuz?
2. Ne kadar süredir bu okulda çalışıyorsunuz.
3. Branşınız nedir?
4. Hangi okulu bitirdiniz?
5. Daha önce OGYE ekibinde görev yaptınız mı?
6. Toplam Kalite Yönetimi size neleri çağrıştırıyor?
7. Kalite kültürü kavramı size neleri çağrıştırıyor?
8. Okullarda paylaşılan bir vizyon var mıdır?
9. Okullarda müşteri odaklılık ilkesi ne derecede uygulanmaktadır?
10. Okullarda uzun vadeye odaklılık ilkesi ne derecede uygulanmaktadır?
11. Okullarda sürekli gelişme ilkesi ne derecede uygulanmaktadır? (Yönetici, öğretmen ve öğrenci açısından)
12. Öğretmen katılımı ilkesi ne derecede uygulanmaktadır?
13. Okullarda işbirliği ilkesi ne derecede uygulanmaktadır?



14. Okullarda veriye dayalı karar verme ilkesi ne derecede uygulanmaktadır?
15. Okullarda sistem odaklılık ilkesi ne derecede uygulanmaktadır?
16. Aynı maliyete kalite ilkesi ne derecede uygulanmaktadır?
17. Toplam Kalite Yönetimi uygulamalarının Türk Eğitim sistemine olumlu veya olumsuz etkileri nelerdir?
18. Okullarda kalite kültürünün gelişmesini etkileyen olumlu veya olumsuz faktörler nelerdir?

## Ek:3 Araştırma izin belgesi

T.C.  
İZMİR VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.35.00.29-044/ 31292  
Konu : Mehmet Emin BAKAY'ın  
Araştırma İzni

20 Mars 2011

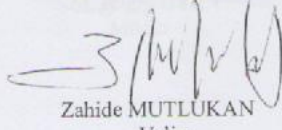
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİNE  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
(Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Başkanlığı)  
DENİZLİ

İlgi: a) 28/02/2007 tarihli ve B.08.4.EGD.0.33.03.311-311/1084 sayılı Makam Onayı.  
b) Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Başkanlığı'nın 16/05/2011 tarih ve 500-090 sayılı yazısı.  
c) Valilik Makamı'nın 16/05/2011 tarihli ve 30451 sayılı Makam Onayı.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Denetimi, Planlaması, Ekonomisi Bilim Dalı doktora öğrencisi Mehmet Emin BAKAY'ın "Eğitim Kurumlarında Kalite Kültürünün İncelenmesi" konulu tez çalışması için kullanacağı ölçekleri, Ekli lisedeki Konak, Bornova, Karabağlar, Buca ve Karşıyaka ilçelerine bağlı genel lise, ilköğretim okulu ve meslek liselerinin öğretmenlerine e uygulaması Valilik Makamının ilgi (c) onayı ile uygun görülmüştür.

Araştırmacı tarafından yapılan sunu çalışmasının tamamlanmasından itibaren ilk ve ikinci yarıyılın bitimine en az üç hafta kalıncaya kadar, ilgi (a) Makam Onayı ile yürürlüğe giren Yönerge kapsamında "Araştırmanın Teslimine İlişkin Taahhütname Tutanağı" doldurularak çalışmanın iki örneğinin CD'ye aktararak Müdürlüğümüze gönderilmesi gerekmektedir.

Gereğini ve bilgilerinizi rica ederim.

  
Zahide MUTLUKAN  
Vali a.  
Şube Müdürü

EKLER:  
1) Valilik Onayı (1 Sayfa)  
2) Araştırma Değerlendirme Formu (1 Sayfa)  
3) Okul Listesi (1 Sayfa)  
4) Onaylı Veri Araçları (1 adet 3 sayfa)  
5) Araştırma Tamamlandıktan Sonra, Araştırmanın Teslimine İlişkin Taahhütname Tutanağı (1 Sayfa)

35268 Konak / İZMİR  
Telefon : (0 232) 4772128  
Faks : (0 232) 4772152  
E-Posta : [argn35@meb.gov.tr](mailto:argn35@meb.gov.tr)  
İnt. Adresi : <http://izmir.meb.gov.tr>

EGİTİMDE REFORM  
Daha aydınlık gelecek!

EGİTİMDE REFORM  
Daha aydınlık gelecek!

## Ek:4 Ölçek kullanma izin belgesi

← Archive Spam Delete → Move to Inbox Labels More ▾

**RE: The measurement of quality management in schools** Inbox | X [show details](#) 6/10/10 [Reply](#)

★ James Detert jrd239@cornell.edu to Emin

Dear Emin,

I'm excited to hear that your entire country has decided to use TQM tools to try to improve and assess improvement in public schools.

You are most welcome to use the SQMCS – it is not copyrighted and I would be thrilled to know someone is attempting to systematically document the use of these practices and, hopefully, to measure improvements.

Best wishes.

Jim Detert

---

**From:** Emin BAKAY [mailto:[emin\\_bakay@yahoo.com](mailto:emin_bakay@yahoo.com)]  
**Sent:** Wednesday, June 09, 2010 5:26 PM  
**To:** [rschroed@umn.edu](mailto:rschroed@umn.edu); James Detert; [cudeck.1@osu.edu](mailto:cudeck.1@osu.edu)  
**Subject:** The measurement of quality management in schools

Dear Professors;

This is M. Emin BAKAY from Izmir /Turkey. I am working as a district manager at the Turkish Ministry of Education. At the same time I am Phd. student at the Pamukkale University ([www.pau.edu.tr](http://www.pau.edu.tr)).

I dedice to study on TQM in education for my Phd. Since 1999 in Turkish schools government try to apply TQM in all public schools. But unfortunately there is no evaluation regarding effectiveness of TQM in Turkish schools. So I would like to work on this topic in order to investigate the effect of TQM application or Turkish Education System. While I was searching on the Ebrary I meet with your excellent paper and tool.

I would like to have your permission to use SQMCS tool as a basis of my research. Your suggestions and support will be very welcome.

I am looking forward to hear from you.

Best regards.

**Mehmet Emin BAKAY**  
Menderes Ilce Milli Eğitim Mudurlugu  
Menderes Town National Education Directorate  
Menderes / Izmir / Turkey  
Tel: [+902327821477](tel:+902327821477)  
Fax: [+902327821305](tel:+902327821305)  
Mobile: [+90905052322992](tel:+90905052322992)

**EK:5 Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları ile verilerin çarpıklık ve basıklık değerleri**

<i>Bağımsız Değişkenler</i>	<i>Kolmogorov-Smirnov</i>				
	<i>İstatistik</i>	<i>SD</i>	<i>p</i>	<i>Çarpıklık</i>	<i>Basıklık</i>
<b><i>Yaş</i></b>					
20-25	,148	11	,200	-,584	,145
26-30	,121	29	,200	-,500	-,757
31-35	,054	94	,200	-,024	-,516
36-40	,052	95	,200	-,021	-,662
41-45	,050	125	,200	-,138	-,406
46-50	,068	97	,200	-,351	-,242
51 ve üstü	,071	77	,200	-,172	-,722
<b><i>Cinsiyet</i></b>					
Kadın	,041	340	,200	-,146	-,584
Erkek	,041	188	,200	-,218	-,216
<b><i>Meslekteki Görev Süresi</i></b>					
0-5 yıl	,134	31	,163	-,473	-,193
6-10 yıl	,077	47	,200	-,261	-,774
11-15 yıl	,052	136	,200	-,109	-,413
16-20 yıl	,062	120	,200	-,149	-,629
21 yıl ve üstü	,052	194	,200	-,152	-,402
<b><i>Okul Türü</i></b>					
İlköğretim Okulu	,057	274	,030	-,407	-,097
Genel Lise	,054	121	,200	,029	-,576
Meslek Lisesi	,049	133	,200	-,001	-,297
<b><i>Branş</i></b>					
Meslek dersleri	,094	55	,200	,193	-,067
Kültür Sanat Dersleri	,078	59	,200	-,529	-,333
Sayısal Dersler	,052	96	,200	,125	-,450
Sözel dersler	,045	191	,200	-,063	-,498
Sınıf	,061	127	,200	-,498	-,020
<b><i>Eğitim Durumu</i></b>					
Önlisans	,103	46	,200	-,054	-,620
Lisans	,040	441	,082	-,198	-,438
Yüksek Lisans	,109	41	,200	-,250	-,628
<b><i>Velilerin Sosyo Ekonomik Durumu</i></b>					
Kötü	,057	97	,200	-,026	-,515
Orta	,040	354	,200	-,218	-,360
İyi	,061	77	,200	-,069	-,690
<b><i>OGYE'de Görev Alıp Almama</i></b>					
Evet	,036	243	,200	-,067	-,422
Hayır	,054	285	,043	-,244	-,216

**ÖZGEÇMİŞ**

- Adı, Soyadı** : Mehmet Emin BAKAY
- Doğum Yeri ve Tarihi** : Gercüş- 07.12.1970
- İş Adresi** : Menderes İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü  
Menderes İZMİR
- Yabancı Dili** : İngilizce (KPDS - Aralık 2009 Puanı 79)
- Lisans ve Yüksek Lisans Eğitimi** : Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümü 1999  
Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı  
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı 2001
- İletişim** : eminbakay@gmail.com