

**T.C.
DİCLE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ TEFTİŞİ PLANLAMASI VE EKONOMİSİ BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**İLKÖĞRETİM OKULLARINDA TOPLAM KALİTE YÖNETİMİ UYGULAMALARINA
İLİŞKİN MÜDÜR VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ
(Diyarbakır İli Örneği)**

**HAZIRLAYAN
Özgür TÜRKMEN**

**TEZ DANIŞMANI
Yrd.Doç.Dr. Hasan ŞENTÜRK**

DİYARBAKIR

2006

ÖZ

Bu araştırma, Diyarbakır ili merkezinde bulunan İlköğretim okullarında, Toplam Kalite Yönetimi uygulamalarına ilişkin müdür ve öğretmenlerin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır.

Araştırma evrenini, 2004-2005 öğretim yılında, Diyarbakır il merkezinde bulunan İlköğretim okullarında görevli müdür ve öğretmenler oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini ise 44 müdür ve 922 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmaya katılan müdür ve öğretmenlere “Kişisel Bilgi Formu” ile birlikte 43 maddelik “Toplam Kalite Yönetimi Uygulamaları Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen verilerin çözümlenmesi, SPSS (Statistical Package for the Social Science) For Windows 12.0 programından yararlanılarak yapılmıştır. Verilerin analiz ve yorumunda, t-testi, varyans analizi(one-way) ve scheffé testinden faydalanılmıştır. Anlamlılık düzeyi 0,05 olarak alınmıştır.

Verilerin analizi sonucunda özetle şu sonuçlar elde edilmiştir:

1. Mezuniyet değişkenine göre, ilköğretimdeki Toplam Kalite Yönetimi uygulamalarına ilişkin müdür algıları arasında anlamlı fark saptanmazken, öğretmen algıları arasında anlamlı fark bulunmuştur.

2. Kıdem değişkenine göre, ilköğretimdeki Toplam Kalite Yönetimi uygulamalarına ilişkin müdür ve öğretmen algıları arasında anlamlı fark bulunmuştur.

3. Cinsiyet değişkenine göre, ilköğretimdeki Toplam Kalite Yönetimi uygulamalarına ilişkin müdür ve öğretmen algıları arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

4. Kademe değişkenine göre, ilköğretimdeki Toplam Kalite Yönetimi uygulamalarına ilişkin öğretmen algıları arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

5. İlköğretim okullarında görev yapan müdür ve öğretmenlerin Toplam Kalite Yönetimi uygulamalarına ilişkin genel algıları arasında anlamlı fark saptanmıştır. Yöneticilerin genel algı ortalaması 3,36 “orta” derecede, öğretmenlerin genel algı ortalaması ise 2,50 “az” derecede bulunmuştur.

6. İlköğretim okullarında görev yapan müdür ve öğretmenlerin Toplam Kalite Yönetimi uygulamalarına ilişkin algılarının ortalaması ise 2,93 olarak bulunmuştur. Bu sonucu genel olarak ele aldığımızda “orta” dereceyi göstermektedir.

ABSTRACT

This study has been done in order to solve the problem “How are the perceptions of education managers and teachers in regard to applicability of Total Quality Management in Turkish Primary School?”

The universe of the research is the education managers and teacher who are on duty in State Primary School in the centre of Diyarbakır province, in the education year of 2004-2005. Forty four education managers and nine hundred ninety-nine teachers constitute the sampling of the research. All of the subjects contributed to the study were administered a “Demographic Information Sheet” and “The Questionnaire of the Applicability of Total Quality Management” which has got forty-three questions. Data were analysed by the 12.0 Windows programme for SPSS (Statistical package for the Social Science). We used t-test, variant analysis (one way) and sheffé test for analysing and interpreting of data. The level of significance has been taken as 0,05.

As a summary, at the end of the data analysis the following results have been obtained:

1. According to graduation variant, there has not been found any significant difference among the perceptions of the administrators but has been found significant difference among the perceptions of the teachers in regard to applicability of Total Quality Management in Primary School.

2. According to the occupation seniority variant, there has been found significant difference among the perceptions of the administrators and teachers in regard to applicability of Total Quality Management in Primary School.

3. According to gender variant, there has not been found any significant difference among the perceptions of the administrators and teachers in regard to applicability of Total Quality Management in Primary School.

4. According to the degree being worked variant, there has not been found any significant difference among the perceptions of the teachers in regard to applicability of Total Quality Management in Primary School.

5. There has been found significant difference among the general perceptions of the administrators and teachers who are working in the primary school in regard to applicability of Total Quality Management. The general perception level of the administrators; 3,36 “medium” degree and the general perception level of the teachers; 2,50 “little” degree have been found.

6. The perception level of the administrators and teachers who are working in the primary school in regard to the applicability of Total Quality Management was 2,93. When the results are evaluated generally, it can be seen that this is a medium degree.

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Yönetimi, Denetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan _____

Üye _____

Üye _____

Üye _____

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

...../...../ 2006

Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Hızlı bir şekilde gelişmekte olan çağımızda insanoğlunun gelişmelere ayak uydurması, bilim ve teknolojiyi yakından tanınması ve onlarla yaşaması artık neredeyse bir zorunluluk haline gelmiştir. Gelişen çağa ayak uydurmak, çağın adamı olabilmek ise ancak kaliteli bir eğitim ile mümkün olmaktadır. Bunun yolu da eğitim kurumlarından geçmektedir.

Küreselleşen dünyada meydana gelen hızlı gelişmelere paralel olarak ülkede ortaya çıkan gereksinmelere göre planlanmış bilgi ve becerilerle donatılmış, geleceğe güvenle bakan, bulunduğu her ortamda üretken ve aktif olabilen bireyler yetiştirmek eğitim kurumlarımızın başlıca görevleridir. Bu kurumlardan bir tanesi ve belki de en önemlisi ilköğretim okullarımızdır.

İlköğretim okullarımızın gelişen dünyaya ayak uydurması, sürekli kendini yenileme sürecini başlatması, öğrenciyi merkez yapan bir eğitim sistemini benimsemesi, öğrencilere öğrenmeyi öğrenmesini öğretmesi, düşünme ve araştırmaya yönlendirmesi, belirlenen hedefe ulaşabilmesi için bir modele, değişime ihtiyaç vardır. Bu model “Toplam kalite yönetimi” dir.

İlköğretim okullarımızda istenilen bu değişiklikleri gerçekleştirebilecek olan toplam kalite yönetiminin uygulanmasında ise Milli Eğitim yöneticilerimizin ve öğretmenlerimizin büyük önemi vardır. Kalite uygulamalarında yönetici ve öğretmenlerimize düşen görevlerin ne derecede yapıldığı, yapılan çalışmalarda ne gibi sonuçlar elde edildiği ve bu sonuçlara ilişkin algıların neler olduğu konusunda yapılan çalışmalarda eksiklik hissedilmektedir.

Araştırmanın gerçekleştirilmesinde birçok kişinin katkısı ve emeği olmuştur. Araştırmamın tüm aşamalarında ve yüksek lisans öğrenimim süresince her türlü destekte bulunan ve yardımlarını hiçbir zaman esirgemeyen danışman hocam Yrd.Doç.Dr. Hasan ŞENTÜRK’e, kuramsal çerçevenin oluşmasında tecrübe ve bilgilerinden faydalandığım Prof.Dr. Hasan AKGÜNDÜZ, özellikle SPSS bilgisayar programının kullanımı, istatistik işlemlerinin çözümlenmesi ve yorumlanmasında yardımcı olan Yrd.Doç. Dr. Behçet ORAL, Yrd.Doç.Dr. Abidin DAĞLI ve Yunus AVANOĞLU’na ayrıca, Doç.Dr. Nilay ÇABUKKAYA ve eşim Şenay TÜRKMEN’e de teşekkür etmeyi bir borç bilirim. Araştırma süresince yardımlarını esirgemeyen ve anketleri doldurarak araştırmaya katkıda bulunan ilköğretim müdür ve öğretmenlerine de ayrıca teşekkürlerimi sunarım.

Özgür TÜRKMEN

İÇİNDEKİLER

ÖZ.....	II
ABSTRACT.....	III
ONAY.....	IV
ÖNSÖZ.....	VI
İÇİNDEKİLER	VII
TABLOLAR LİSTESİ.....	IX
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	X
KISALTMALAR.....	XI
GİRİŞ.....	1
Problem	1
Problem Cümlesi.....	10
Alt Problemler.....	10
Araştırmanın Önemi.....	11
Sayıtlar.....	11
Sınırlılıklar.....	12
Tanımlar.....	12
Yöntem.....	13
Araştırma Modeli.....	13
Evren.....	13
Örneklem	13
Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi ve Uygulanması.....	14
Verilerin Çözümlemesi ve Yorumu.....	15
1. İLKÖĞRETİM OKULLARINDA TOPLAM KALİTE YÖNETİMİ UYGULAMALARI.....	16
1.1. Eğitsel Deneyimin Niteliği ve Vizyonu.....	16
1.2. Toplam Kalite Yönetiminin Öznel ve Nesnel Bileşenleri.....	17
1.2.1. Kalitenin Tanımı.....	17
1.2.2. Yönetim Yaklaşımlarında Kalite.....	18
1.2.3. Toplam Kalite Yönetimi.....	22
1.2.4. Toplam Kalite Yönetiminin Tarihsel Gelişimi.....	24
1.2.5. Toplam Kalite Yönetiminin Felsefesi.....	29
1.2.6. Toplam Kalite Yönetiminin Gelişmesine Katkısı Olan Yaklaşımlar.....	31
1.2.7. Toplam Kalite Yönetiminin Amaçları.....	34
1.2.8. Toplam Kalite Yönetiminin Sınırlılıkları.....	35
1.2.9. Toplam Kalite İle İlgili Kavramlar.....	36

1.3. Eğitim Toplam Kalite Yaklaşımları.....	45
1.3.1. Eğitimde Kalite.....	45
1.3.2. Toplam Kalite Yönetiminin Eğitime Uygulanabilirliği.....	48
1.3.3. Eğitimde Kaliteyi Geliştirme Araç ve Teknikleri.....	56
1.4. İlköğretim Okullarında Toplam Kalite Yönetimi Uygulamaları.....	63
1.4.1. İlköğretim Okulları Hakkında Genel Bilgi	63
1.4.2. İlköğretimin Önemi.....	63
1.4.3. Ülkemizde İlköğretimin Gelişimi.....	64
1.4.4. İlköğretim Okullarında Toplam Kalite Yönetimi Uygulama Süreci.....	65
2. İLKÖĞRETİM OKULLARINDA TOPLAM KALİTE YÖNETİMİ UYGULAMALARINA İLİŞKİN MÜDÜR VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ / <i>Diyarbakır Örneği</i>	70
2.1. Kişisel Durumlara İlişkin Bulgular.....	70
2.1.1. Müdür ve Öğretmenlerin Genel Dağılımları	70
2.1.2. Müdürlerin Mezuniyete Göre Dağılımları.....	70
2.1.3. Öğretmenlerin Mezuniyete Göre Dağılımları.....	71
2.1.4. Müdürlerin Kıdemlerine Göre Dağılımı.....	71
2.1.5. Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Dağılımı.....	72
2.1.6. Müdürlerin Cinsiyete Göre Dağılımları.....	72
2.1.7. Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımları.....	72
2.1.8. Öğretmenlerin Kademe Göre Dağılımları.....	73
2.2. Müdürlerin Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri.....	73
2.3. Öğretmenlerin Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri.....	76
2.4. Müdür ve Öğretmenlerin Toplam Kalite Uygulamalarına İlişkin Genel Görüşleri.....	83
TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER.....	85
KAYNAKÇA.....	94
EKLER.....	98

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1	Geleneksel Yönetim ve TKY Anlayışı Arasındaki Fark	24
Tablo 2	Haftalara Göre Öğrenci Şikayetlerini Gösteren Kontrol Yaprakları	60
Tablo 3	Müdür ve Öğretmenlerin Genel Dağılımları.....	70
Tablo 4	Müdürlerin Mezuniyet Durumları.....	70
Tablo 5	Öğretmenlerin Mezuniyet Durumları.....	71
Tablo 6	Müdürlerin Kıdem Süreleri.....	71
Tablo 7	Öğretmenlerin Kıdem Süreleri.....	72
Tablo 8	Cinsiyete Göre Müdür Dağılımı.....	72
Tablo 9	Cinsiyete Göre Öğretmen Dağılımı.....	72
Tablo 10	Öğretmenlerin Kademeye Göre Dağılımları.....	73
Tablo 11	Müdürlerin Mezuniyet Durumlarına Göre TKY Uygulamalarına İlişkin Algılarının Ortalama ve Standart Sapmaları.....	73
Tablo 12	Müdürlerin Mezuniyet Durumlarına Göre TKY Uygulamalarına İlişkin Algılarının Varyans Analizi.....	74
Tablo 13	Müdürlerin Mesleki Kıdeme Göre TKY Uygulamalarına İlişkin Algılarının Ortalama ve Standart Sapmaları.....	74
Tablo 14	Müdürlerin Mesleki Kıdeme Göre TKY Uygulamalarına İlişkin Algılarının Varyans Analizi.....	75
Tablo 15	Müdürlerin Cinsiyete Göre TKY Uygulamalarına İlişkin Algılarının Karşılaştırılması.....	76
Tablo 16	Öğretmenlerin Mezuniyet Durumlarına Göre TKY Uygulamalarına İlişkin Algılarının Ortalama ve Standart Sapmaları.....	77
Tablo 17	Öğretmenlerin Mezuniyet Durumlarına Göre TKY Uygulamalarına İlişkin Algılarının Varyans Analizi.....	77
Tablo 18	Öğretmenlerin Mesleki Kıdeme Göre TKY Uygulamalarına İlişkin Algılarının Ortalama ve Standart Sapmaları.....	79
Tablo 19	Öğretmenlerin Mesleki Kıdeme Göre TKY Uygulamalarına İlişkin Algılarının Varyans Analizi.....	80
Tablo 20	Öğretmenlerin Çalıştıkları Kademeye Göre TKY Uygulamalarına İlişkin Algılarının Karşılaştırılması.....	81
Tablo 21	Öğretmenlerin Cinsiyete Göre TKY Uygulamalarına İlişkin Algılarının Karşılaştırılması.....	82
Tablo 22	Müdür ve Öğretmenlerin TKY Uygulamalarına İlişkin Genel Algılarının Karşılaştırılması.....	83

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1	Shewart Döngüsü / Deming Döngüsü	33
Şekil 2	Batı Tarzı Gelişme	37
Şekil 3	Japon Tarzı Gelişme	38
Şekil 4	Şikayet Sebepleri İçin Pareto Analizi	58
Şekil 5	PYSU Döngüsü.....	59
Şekil 6	Balık Kılıcı Diyagramı	61
Şekil 7	Kelime Dağarcığı Çalışması	62

KISALTMALAR

T.K.Y.	: Toplam Kalite Yönetimi
T.K.K.	: Toplam Kalite Kontrol
İ.K.K.	: İstatistiksel Kalite Kontrol
A.S.C.Q.	: American Society For Quality Control
K.K.Ç.	: Kalite Kontrol Çemberleri
E.T.K.Y.	: Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi
M.L.O.	: Müfredat Laboratuvar Okulları
P.Y.S.U.	: Planla-Yap-Sına-Uygula

GİRİŞ

Problem

Her insan sahip olduğu birçok yetenek ve ihtiyaçları ile dünyaya gelir. İhtiyaçların karşılanması ve yeteneklerin geliştirebilmesi için ise insanlar hayatları boyunca süren bir yetişme ve yetiştirilme süreci içine girer. Toplumların en değerli kaynağı olan insanların yetiştirilme sürecinde eğitimin katkısı çok büyüktür ve bu katkının önemi giderek artmaktadır. Yetiştirilme süreci içerisindeki insanın, bilinç evrimini çerçeveleyen yasalar ve eğitimin sunduğu katkı bir kaynaktan özlü bir şekilde şöyle betimlenmektedir;

İnsan bilincinin gelişiminde temel çıkış noktası, insanın kendi açılımı olan varlık sistemini ve bu sistem işleyişini yaratan göreceli varoluşsal program dilini kavraması, kendi yaşam dilini varlığın program diline uyarlanmasıdır. Parça aklın bütün akla uyumlanması demek olan bu süreçte eğitim, insan bilincinin kendini ifade etmek için yarattığı en önemli araçlardan biridir.¹

Gerçekte eğitim, her insanın kendi özünde varolan öz gözlemlene, öz denetleme yeteneğinin dışa yansımalarıyla ortaya çıkan ve insanın özgürleşme vizyonunu temsil eden, bütünleşmiş varlık olarak gelişimini sağlayan doğal yeteneğinin dışa vurumudur. Eğitim, ilkesel olarak insanın göreceli boyuta geçmekle edindiği bilinç blokajlarını açan, ihtiyaçlardan özgürleştiren, tam özgürlüğü deneyimlemeyi sağlayan, her türlü özdeşleşmeyi ve tepkiselliği artırarak insanı yetkin bir varlık durumuna getiren, açının merkezindeki özne-nesne ikilemini ortadan kaldırarak otorite ikilemi yerine, insanı mutlak otorite - nesnel dünyayı onun yarattığı olma koordinatına taşıyan bir sevgi ve özgürlük duruşudur.²

Bu çerçevede, yukarıda tanımlanan niteliklere sahip eğitimin yükleneceği vizyon ise, eğitsel deneyimi meydana getiren amaç ve araç boyutundaki somut ve soyut unsurları olması gereken yere konuşlandırmak, nesnel dünyanın sunduğu çeşitli felsefelerin insanı kullanmasına engel olmak ve insanın doğal özünü bulmasına kanal olmaktır. Eğitimin bu vizyonu gerçekleştirebilmesi için, kendi sınırlarını iyi bilmesi, entelektüel bir bakışla asla canlı varoluşun yerini tutamayacağı gerçeğini kabullenmesi, toplumun eğitim bilgi ve pratiğini hakem statüsünde karşıt ve taraftar olmadan filtre edebilme farkındalığına sahip olması gerekir.³

İnsanlar, eğitimin bu vizyonunu gerçekleştirebilmesi için zaman içerisinde çeşitli felsefeler geliştirmiştir. Özünde, insanın eğitsel deneyimlerine ilişkin betimlemelerden ibaret olan bu felsefeler genel olarak, insan bilincinin total evriminin oluş ve olay ayakları ile ilgili nedensellik örüntülerine bağlı bütünsel açıklamalar olarak tanımlanır. Buna

¹ Hasan, Akgündüz. "Eğitime Dair Kuramsal ve Tarihsel Çözümlemeler", **Yüksek Lisans Ders Notları**, Diyarbakır, 2006, s.1.

² Hasan, Akgündüz: a.g.e. s.6.

³ Hasan, Akgündüz: a.g.e. s.7.

göre kimi felsefeler oluş temelli, kimileride olay temelli yatay nitelikte projeksiyonlar olarak karşımıza çıkar. Daha çok spiritüel öğretiler oluş temelli felsefelerdir. “İnsanın kendini bilmesi doğayı bilmesidir” önermesi buna işaret eder. Burada niteliği içte arayan ve evrimi içten dışa bir süreç olarak algılayan tutum öne çıkar.⁴

İnsanın ve onun nesnel projeksiyonu olan doğanın varlık dili programlamasının örtüşmesini sağlayan, insan benliğinde sadece yatay düzlemde hacimsel ve nicel büyüme gerçekleştirilmeyip, dikey anlamda yükseliş sağlayan bu felsefelerden biride oluş temelli bir felsefe olan, Toplam Kalite Yönetimi (TKY) felsefesidir.

TKY, Meta –Modern bir eğitim duruşu olarak görülmektedir. Burada varoluş, asla düzensiz ve rastlantısal çatışmalar içinde değildir. Varlığın atıksız çalıştığı ve mükemmel olduğu görüşü hakimdir. Amaç, doğaya yeni bir dil yüklemek değil doğal dili öğrenip ona uyum sağlamaktır. Bu anlayışta, varlıkta birbirini yok edici gibi gözükten dinamiklerin gerçekte, aynı bütünün birbirini açan evrimsel partneri olduğu paradigmaları olduğu görüşü hakimdir.⁵

TKY anlayışı ile birlikte günümüzde varlığını sürdüren çeşitli örgütler kalite anlayışını benimseyerek, yönetim anlayışında, işgörenlere yaklaşımında, üretim süreçlerinde ve çevre ile olan ilişkilerinde bütüncül bir değişim içerisine girmişlerdir.

Bu değişim, öncelikle endüstri alanında gündeme gelmiştir. Temel amacında rekabetçi bir ortamda pazarda söz sahibi olabilmek için daha düşük maliyetli ve daha nitelikli ürünler üretmektir.⁶ Endüstride görülen bu değişimden eğitim sisteminin ve örgütlerinin etkilenmemesi ise imkansız görünmektedir. Çünkü eğitim örgütlerinin de hedefi etkili olabilmek ve varlığını sürdürebilmektir.⁷

Eğitimde kalite denildiği zaman, eğitim sisteminin beğenilmesi, kusursuzluğu, insanların yenilikleri izleyebilme bilgi ve becerisine sahip olması; kısaca, bu davranışları gösteren insanların yetiştirilmesi akla gelmektedir. Eğitim sisteminin kalitesi, insan kaynaklarının, fiziksel kaynakların, öğrenci hizmetlerinin, sosyal ve kültürel çevrenin, eğitim teknolojisinin, öğrenci - okul- sektör iş birliğinin, eğitim yönetiminin ve eğitim programının kalite - zenginlik dengesi ile yükseltilebilir.⁸

⁴ Hasan, Akgündüz: a.g.e. s.7.

⁵ Hasan, Akgündüz: a.g.e. s.15.

⁶ Mehmet Şişman ve Selahattin Turan.Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi, Pegem Yayıncılık, Ankara, 2002, s.47.

⁷ Nükhet, Yetiş. “Mühendislik Eğitiminde Kalite ve Akreditasyon”. **IV.Ulusal Kalite Kongresi, Toplam Kalite Yönetimi ve Eğitimde Kalite,Özgeçmişler ve Tebliğiler**, Tüsiad-KalderYayınları,İstanbul,1995,s.192.

⁸ Ali, Temel . “Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi”. **www. Eğitim.Aku.tr (24/03/2005)**, 2003, s.2.

Tarif edilen kaliteli eğitimin, eğitim sisteminin en işlevsel parçası olan kaliteli okullarda verileceği de bir gerçektir. Düşünce ve eğitim kurumları olan okullar, toplumların değişen şartlara uyum sağlayabilmeleri ve hayatta kalabilmeleri açısından çok önemli kurumlardır. Bu kurumların stratejik rolü; *toplumsal bünyeyi besleyen kültür enerjisini yeniden üretme ve topluma katılan insan kaynağında niteliğe dönüştürmeyi gerçekleştirmeleridir.*⁹ Ancak eğitim sistemimiz içerisinde bulunan okullarımıza şöyle bir bakacak olursak; ezbere ve genel bilgiye dayalı, beceri kazandırma yerine, diploma kazandırmaya yönelik bir yapıya sahip olan okullarımız, işsizliği adeta beslemektedir. Her işi yapmak üzere eğitilmiş, genel bilgilerle donatılmış kişiler, doğal olarak her işi yapamamaktadır. Eğitim sisteminde yer alan okullar, öğrencilerini bir üst okula hazırlamanın dışında bir amacı olmayan okullar durumuna dönüşmüştür. Bu nedenle eğitimin en küçük ve en önemli hizmet birimi olan okullarda kalite çalışmalarına geçilmesi, eğitimin kalitesini, dolayısıyla başarısını arttıracaktır.

Kaliteyi arttıracak olan TKY'nin eğitim kurumlarında uygulanabilmesinde, öncelikle üst yöneticilerin, TKY'yi benimsemeleri ve uygulamaya destek vermeleri gerekmektedir. T.K.Y'de üst yönetimin liderliği büyük önem taşımaktadır. Sürekli gelişmeyi ve değişen koşullara ve de müşteri beklentilerine etkili bir şekilde uyum sağlamayı ilke edinen T.K.Y, bunu büyük oranda yöneticinin liderlik özelliklerine bağlamaktadır. Deming, T.K.Y'nin örgütlerde üst yönetici tarafından başlatılması gerektiğine inanmaktadır. Deming'e göre "kalite yönetimidir" ve bir kurumun gelişmesindeki temel sorun, üst yönetimin liderliğidir.¹⁰

Okul yöneticileri her şeyden önce örgütlerinin lideri olmaktadır. Liderlik, insanları istenen biçimde hareket ettirme yeteneğidir.¹¹ TKY'de liderlik, örgütün hedeflerini iyi bilme, çalışanlarının gereksinmelerini karşılama, örgütün misyonunu ve vizyonunu çalışanları ile birlikte saptama, grup dinamiğini oluşturma ve bunu sürekli kılma gibi beceriler gerektirir. Unutulmamalıdır ki, liderler çalışanlarıyla, çalışanlar da liderleriyle güçlüdür. Bu nedenle okul yöneticisi güvenilir bir lider, iyi bir planlayıcı, bilgili ve becerikli bir yönetici, akıllı bir denetleyici, aktif bir yürütücü ve izleyici olabilmelidir.¹²

Kalite liderliğini yapan okul yöneticisi, okul personelini sürekli gelişmeye kilitlemelidir. Sürekli gelişme yorulmadan sürekli olarak koşmaya benzer. Koşu esnasında

⁹ Hasan, Akgündüz. **Osmanlı Medrese Sistemi**, Ulusal Yayıncılık, İstanbul, 1997, s.16.

¹⁰ Vehbi, Çelik. **Eğitimsel Liderlik**, Pegem Yayıncılık, Ankara, 2000, s.183.

¹¹ Franklin, Moore . **Management Organization and Practice**, Newyork Harper and Row Publishers, 1964, s.26.

¹² Y.K, Kaya. **Eğitim Yönetimi Kuram ve Uygulama**, Bilim Yayınları, Ankara, 1996, s.35.

durulduğu zaman, rakipleriniz geçer. Kalite liderliği durmadan kaliteye koşmaktır. Dolayısıyla kalite lideri ne durmayı nede yarıştan ayrılmayı tercih eder. Kalite lideri, zaman süreci içinde kalite okulunu oluşturmaya yönelir, neşeli ve kaygılı bir yolculuk yapar.¹³

Bu yolculuk esnasında eğitim liderlerinin aile, çevre ve baskı gruplarının desteğini her zaman arkalarına almaları gerekmektedir. Okullar topluma doğrudan hizmet veren, çevresiyle sürekli etkileşim halinde olan örgütler olduğu için çevresinin beklentilerini göz ardı edemez. Bu nedenle okulun kalite lideri olan yöneticiler kaliteyi geliştirme doğrultusunda katılımcı bir liderlik davranışı göstermelidir. Okul liderleri okulun başarısının dolayısıyla eğitimin kalitesinin arttırılması konusunda çevreyi aydınlatmaya çalışırken, çevrenin desteğini almak zorundadır.¹⁴

Okulun çevresinin ve baskı gruplarının desteğini alan kalite lideri en çok desteğe ve yardıma okul içerisinde ihtiyaç duyacaktır. Bu desteği ise elbetteki öğretmenlerden alacaktır. Bunun içinde iyi yetişmiş kalite konusunda yeterli bilgi ve becerilere sahip öğretmenlere ihtiyaç vardır

Öğretmenlik bilincinin üç önemli evrim basamağından söz edilebilir. Birincisi öğretim teknisyenliği yani sıradan öğretmen bilincidir. İkincisi eğitimlik ve paranoyal öğretmen bilincidir. Üçüncüsü ise ustalık ve uyanmış öğretmen bilincidir.¹⁵ Belirtilen bu üç bilinç hali Akgündüz tarafından şöyle betimlenmiştir;

Birinci düzey, tamamen mekanik tekrara dayanan şartlanmış öğretmenin bilinç halidir. Bu düzeyde eğitim teknisyeni koşullanmış robot olarak çalışır. Toplumun ona yüklediği eğitim misyonu asla sorgulanmadan tekrarlanacak, işe koşulacak nitelik kaynakları havası hakimdir. İnsanın dürtüsel boyutunu yansıtan bu düşük bilinç hali, tamamen korkudan ibaret bir öğretmen meslek kişiliğini karakterize eder. Yürütülen programların dışına çıkılmaması her öğrencin fabrikasyon bir tepki aygıtına dönüştürülmesi ve olabildiğince tekrar yeteneğinin kazandırılması öğretim teknisyenliği vizyonunun daha doğrusu illüzyonun ana çerçevesini teşkil eder. Eğitimcilik, öğretmen bilincinin ikinci dikey büyüme kademesini teşkil eder. Eğitimcinin en büyük illüzyonu mesleki egosu mesleki birikim ve deneyiminin yegane nitelik kaynağı olduğu anlayışı kendi dışındakilerin kurtarılmaya muhtaç zavallılar olduğu düşüncesi yani kısacası kurtarıcı formasyonudur. Yadsıyıcı, yargılayıcı, düzeltici tamamen dikkati dışa dönük bir mesleki icra tablosu eğitimciliğin öznesini teşkil eder. Öğretmen meslek bilincinin daha ileri (nihai) formu ustalık bilincidir. Bu bilincin temel karakteristiği özne-nesne ikileminin ortadan kalkması ve birlik vizyonunun

¹³ Vehbi, Çelik. **Eğitimsel Liderlik**, Pegem Yayıncılık, Ankara, 2000, s.184.

¹⁴ Vehbi., Çelik: a.g.e. s.185.

¹⁵ Hasan, Akgündüz: a.g.e. s.28.

deneyimlenmesidir. Usta daima yeni deneyimler ve deneyimlemeyi kılavuzlar. Ustanın temel vizyonu, anlamak ve anlatmak değildir. Öğrenen ve öğretmenin kendi olduğu bilinciyle olmaktır. Burada amaç, bağımlı kitlesini artırmak değildir. Bilakis öğrenme ihtiyacından ve otorite bağımlılığından azami özgürleşme sağlamaktır. Bunun anlamı, her insanın içsel öğretmenini uyandırarak protez nitelikli dış öğretmenlere bağımlılığı ortadan kaldırmak, yani insanı kendi ruhani hali temelinde yetkinleştirmektir.¹⁶

TKY'nin okullarımızda istenilen biçimde uygulanabilmesi için gerekli olan öğretmen ise, yukarıda tanımlanan, üçüncü tip, ustalık ve uyanmış öğretmen bilincine sahip öğretmendir. Belirtilen tutumlara sahip olan bu tip bir öğretmenin, yeni bir sınıf ruhu ve dolayısıyla da yeni bir okul ruhu oluşturması beklenir. Böyle bir anlayışa sahip olan bir öğretmen, notlar üzerinde yoğunlaşmayı öğrenmelerin diğer sonuçları yada çıktıları üzerinde duracaktır. Bu durumda öğrenciler, sınıftan ayrıldıktan sonrada öğrenme arzusu içinde olacaklardır. Öğrenme sürecinde öğretmen, olabildiğince öğrenme takımları oluşturacak; öğrenme, bir paylaşma süreci olarak işlev görecektir.¹⁷ Öğrenciye bu teknik verildikten sonra artık öğretmen rehber, yönlendirici ve koordinatör olarak daha faydalı olacaktır.

Verilen bilgilerden anlaşılacağı üzere, TKY uygulamalarında yönetici ve öğretmene son derece önemli görevler düşmektedir. Ancak eğitim sistemimiz içerisinde TKY yaklaşımının felsefesi, yönetici ve öğretmenlerce iyi anlaşılammış, bu yeni anlayışın önemini kavrayarak uygulamaya geçmeleri çoğu okulda sağlanamamıştır.

Öğretmen ve yöneticilerin, okullarda TKY'ni amacına uygun başlatamamalarının bir çok nedeni olabilir. Ya verilen hizmet içi eğitim kursları yönetici ve öğretmenlerde bir zihniyet değişikliği yaratacak kadar işlevsel olamamış, ya da okullarda gerekli olan alt yapı iyi oluşturulamamıştır. Görünen odur ki TKY ile ilgili çalışmalar çoğu okulda yalnızca kağıt üzerinde yapıyor görünmekte, kalite adına çok fazla bir şey yapılamamaktadır. Çünkü eğitim sistemindeki statik yapı değişmeye karşı direnmektedir. Bu alanda yapılan araştırmalarda bu durumu destekler görünmektedir.¹⁸

¹⁶ Hasan, Akgündüz: a.g.e. s.28-30,.

¹⁷ Mehmet Şişman ve Selahattin Turan: a.g.e. s.120.

¹⁸ Kezban, Kuran. "Bir Değişim ve Gelişim Süreci Olarak Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi ve Aktif Öğrenme İlişkisi", **Çağdaş Eğitim Dergisi**, Yıl:30, Sayı: 317, 2005, s.18.

Yiğit ve Bayraktar'ın¹⁹ gerçekleştirmiş oldukları “Toplam Kalite Yönetim İlkelerinin İlköğretim Okullarında Uygulanabilirliğine İlişkin Öğretmen Algıları” adlı araştırmada; TKY yaklaşımının ilköğretim okullarında uygulanabilirliğine ilişkin, bu kurumlarda görev yapan öğretmenlerin algılarını saptamak amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Kırklareli İli'ne bağlı Babaeski ve Pehlivanköy ilçelerinin merkez ve köy ilköğretim okullarında görev yapan toplam 112 sınıf ve branş öğretmenleri oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak ise 40 soruluk anket uygulanmıştır.

Araştırmada, öğretmenlerin, büyük bir bölümünün (% 71'i) TKY felsefesi konusunda ayrıntılı bir bilgiye sahip olmadığı, %74'ünün TKY ile ilgili bir eğitime gereksinim duyduğu, %63'ünün okullarında eğitim ve öğretimde kaliteyi artırmak amacı ile seminer ve konferans çalışmalarının yapılması gerektiğine inandığı sonuçlarına varılmıştır. Buna ek olarak öğretmenler, öğretmen sayılarının okullarına göre yeterli sayıda olmadığını, okulun fiziksel ortamının ve okullarında bulunan ders araç ve gereçlerinin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Araştırma sonucunda, liderlik ve takım çalışmasının sağlanması konusunda, cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklar da ortaya çıkmıştır. Erkek öğretmenler, bayan öğretmenlere göre; okul müdürlerini bu konuda daha yeterli görmüşlerdir. Kıdem değişkeni ile ilgili olarak, kıdem arttıkça TKY uygulamalarına ilişkin algı ortalamalarının da yükseldiği gözlenmiştir.

Hamedoğlu, “İlköğretimde Toplam Kalite Yönetiminin Uygulanmasında Görülen Engeller” adlı araştırmasında; Sakarya ili'nde görev yapan ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin TKY'nin uygulanması sırasında görülen engellere yönelik düşüncelerini öğrenmeyi ve bu engellere yönelik çözüm yolları üretmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 60 müdür ve 250 öğretmen oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak 47 maddelik anket uygulanmış, uygulamada görülen engellere ilişkin olarak “Müdür ve öğretmen görüşleri arasında fark var mıdır?” ve “Öğretmen görüşleri arasında cinsiyet, kıdem ve eğitim durumuna göre fark var mıdır?” sorularına cevap aranmıştır.²⁰

Araştırmada; TKY'nin okullarımızda uygulanmasının önünde engel olarak gösterilen 47 maddenin hemen hemen tamamının engel olarak görüldüğü sonucuna varılmıştır. Özellikle

¹⁹ Birol Yiğit ve Mehmet Bayraktar. “Toplam Kalite Yönetim İlkelerinin İlköğretim Okullarında Uygulanabilirliğine İlişkin Öğretmen Algıları”, **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı:158, 2003, 33-36.

²⁰ M.Ali, Hamedoğlu. “İlköğretimde Toplam Kalite Yönetiminin Uygulanmasında Görülen Engeller”, **Yüksek Lisans Tezi**, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya, 2002, s.101-103.

müdürler, öğretmenlere göre bu görüşleri daha yüksek düzeyde engel olarak görmüşlerdir. Kıdem değişkeni ile ilgili olarak, kıdem arttıkça engellerin daha etkili olduğu, kıdem azaldıkça etkisinin azaldığı sonucuna varılmıştır. Cinsiyet değişkeni ile ilgili olarak ise, bayan ve erkekler arasında uygulamada karşılaşılan engellerin farklı konularda olduğu sonucuna varılmıştır. TKY'nin uygulamalarında görülen en önemli engeller; TKY felsefesini bilmeden uygulamaya geçilmiş olması, yönetime güvenmeme ve üst yönetimin değişime karşı olumsuz tavır takınmaları, velilerin okula karşı ilgisiz olması ve okuldaki kararlara katılmaması, okullarda ikili öğretim yapılması ve kalabalık sınıf yapılarının oluşması, rehberlik hizmetlerinin yetersiz oluşu, müfettişlerin TKY konusunda yeterli rehberlik yapmaması, okuldaki görevlilerin ortak bir vizyon etrafında bütünleşememeleri, öğretmenlerdeki güdülenme eksikliği ve iş doyumunun olmaması olarak sıralanmıştır.

Sarı tarafından yapılan “İlköğretim Okullarında Toplam Kalite Yönetimi Projesi Uygulama Sonuçları” adlı araştırmada; ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin, sürdürülen TKY uygulamalarına ilişkin görüş ve önerileri, ve okuldaki uygulamaların şu andaki durumu betimlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın örneklemini Adana ili merkez ilçelerinde (Seyhan, Yüreğir) görev yapan 20 ilköğretim okulu ve bu okullarında görev yapan 48 yönetici ile 231 öğretmen oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak 25 soruluk TKY anketi uygulanmıştır.²¹

Araştırma sonucunda, araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin görüşleri arasında, veli ve okul çalışanlarının yönetimde aktif rol alması, okul müdürünün TKY uygulamaları için eğitici önderlik yapması, okulda mevcut durumu ve problemleri saptamak amacı ile yapılan veri toplama tekniklerinden ihtiyaç analizi anket formu uygulaması, yöneticilerin uygulama için gerekli desteği vermesi, personele TKY konusunda eğitim verilmesi, TKY için gerekli fiziksel koşulların oluşturulması konularında anlamlı farklar oluşmuştur. Yöneticilerin yarıdan fazlası bu konuda yapılan çalışmaları yeterli bulurken, öğretmenlerin yarıdan fazlası ise yetersiz bulmuşlardır. Araştırmada, kıdem değişkeni ile ilgili olarak kıdem arttıkça yönetici ve öğretmenlerin çalışmaları daha yeterli bulduğu, mezun olunan okul değişkenine göre Eğitim Fakülteleri mezunlarının yapılan çalışmaları Eğitim Enstitülerinden ve Diğer Fakültelerden mezun olanlara göre daha yetersiz gördüğü, cinsiyet değişkenine göre ise gruplar arasında anlamlı bir fark çıkmadığı sonuçlarına varılmıştır.

²¹ Belgin, Sarı . “İlköğretim Okullarında Toplam Kalite Yönetimi Uygulama Sonuçları”, **Yüksek Lisans Tezi**, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana, 2002, s.125-131

Sarıkaya, “Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi ve Milli Eğitim Yöneticilerinin Eğitimde Toplam Kaliteye Bakış Açısı” adlı araştırmasında İstanbul ili Milli Eğitim yöneticilerinin toplam kaliteye bakış açılarını tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini, 40 okuldaki okul müdürleri oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak ise 34 soruluk anket uygulanmıştır.²²

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular şöyle özetlenmiştir:

Araştırmaya katılan müdürlerin; % 45’i çalışanların düşüncelerini dikkate almamaktadır, % 62’si öğretmenlerin kendisinin geliştirmesi için her zaman fırsat verilmesine karşı çıkmaktadır, % 55’i hiyerarşik düzeni benimsemektedir, % 73’ ü TKY konusunda hizmet içi eğitim almamıştır, %60’ı kurumlarda birimler arası görev, yetki ve sorumluluk açısından çatışmaların yaşandığını belirtmiştir.

Sönmez, “Özel ve Resmi Genel Lise Müdürlerinin TKY’nin Genel Liselerde Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşleri” adlı araştırmasında TKY’nin liselerde uygulanabilirliğini belirlemek amacıyla 38 maddeden oluşan bir anket hazırlamıştır. Bu maddeler TKY’nin 9 ilkesini oluşturan alt başlıklardan yararlanılarak hazırlanmıştır. Anket 1998-1999 öğretim yılında 22 özel, 68 resmi olmak üzere 90 lise müdürüne uygulanmıştır.

Araştırmada şu bulgulara ulaşılmıştır;²³

- *Resmi genel lise müdürleri, TKY’nin liselerde uygulanabilirliğine “orta” derecede katılmaktadır.*
- *Özel lise müdürleri, TKY’nin uygulanabilirliğine “çok” derecede katılmaktadır.*
- *Resmi lise müdürleri ile özel lise müdürlerinin görüşleri arasında anlamlı fark vardır.*

Cafoğlu tarafından yapılan “Öğretmen Algısında Kaliteli Okul” adlı araştırmada, öğretmenlerin “Kaliteli Okul” kavramının özünde bulunan uygulamalardan, en çok hangilerine ağırlık verdiklerini incelemiş, öğretmenlerce önem verilen uygulamaların farklı eğitim seviyelerinde hizmet veren öğretmenlerde değişip değişmeyeceği gözlenmiştir.²⁴

Araştırma grubunu Ankara’nın çeşitli ilköğretim okullarından seçilen 60 öğretmen oluşturmuştur. Sonuç olarak öğretmenler açık iletişim imkanlarının sunulduğu, motivasyonun

²² Murat, Sarıkaya. “Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi ve İstanbul İli Milli Eğitim Yöneticilerinin Eğitimde Toplam Kaliteye Bakış Açısı”, **Yüksek Lisans Tezi**, Marmara Ün. Fen Bilimleri Ent., İstanbul, 2001, s.113.

²³ Namık, Sönmez. “Özel ve Resmi Genel Lise Müdürlerinin Toplam Kalite Yönetiminin Genel Liselerde Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşleri”, **Yüksek Lisans Tezi**, Hacettepe Üniversitesi, Ankara, 1999, s.117

²⁴ Zuhul, Cafoğlu. “Öğretmen Algısında Kaliteli Okul”, **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı:137, 1998, s.42.

yüksek tutulduğu ortamları tercih etmektedir. Öğretmen merkezli öğretim anlayışının hala devam ettiği belirlenmiştir. Öğrencilerin okul ve sınıf kararlarına katılmalarının öğretmenler tarafından daha az benimsendiği sonucu ortaya çıkmıştır.

Ensari, gerçekleştirmiş olduğu “Eğitimde Toplam Kalite Yönetimine İlişkin Bazı Uygulamalar” adlı araştırmasını, İstanbul ili eğitim kurumlarındaki güncel kalite anlayışını belirlemek amacıyla yapmıştır. Araştırma 1998-1999 eğitim yılı ilk ve orta öğretim düzeyi eğitim kurumlarındaki (müdür, öğretmen, öğrenci, veli) 1117 kişi üzerinde yapılmıştır. Araştırma sonucunda en fazla önem verilen 5 kalite kavramı: Önce İnsan, İşbirliği, Sağlıklı İletişim, Yenilikçi Olmak ve Sorun Çözme’ dir. En az önem verilen 5 kalite kavramı ise: Müşteri Odaklı Olmak, İstatistiksel Süreç Kontrolü, Vizyon, Kıyaslama ve Misyon’dur.²⁵

Demirtaş, Toplam Kalite Yönetimi’nin ilköğretim okullarında uygulanması konusunda, Kütahya ilinde yaptığı araştırmada 58 maddeden oluşan bir anket formunu ilköğretim okullarında görev yapan 34 sınıf 34 branş öğretmenine uygulamıştır. TKY’nin ilkeleri; müşteri odaklılık, katılımcılık, sürekli gelişme, eğitim, liderlik ve yönetim açısından analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda okullarımızda yapılan uygulamaların, TKY ile uyummadığı sonucuna ulaşılmıştır.²⁶

Koç ve Demirtaşlı tarafından “Eğitimde Kalite Kontrol Süreci Olarak Ölçme ve Değerlendirme’ de Yaşanılan Sorunlar” ı saptamak amacıyla Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi’nde yürütülen Öğretmenlik Meslek Bilgisi Sertifika Programı’na katılan öğrenciler üzerinde bir araştırma yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak 51 maddelik bir anket formu geliştirilmiştir. 1995 -1996 öğretim yılının 1.döneminde 234 öğrenci üzerinde bu araştırma yürütülmüştür. Elde edilen başlıca bulgular şunlardır;²⁷

- *Öğrenci başarısını değerlendirmede az sayıda ölçmeye dayanıldığı; proje ve ödev çalışmalarına yeterince önem verilmediği belirtilmiştir.*
- *Sınav sorularının, daha alt seviyedeki bilişsel ürünleri ölçtüğüne ilişkin sorunlar “orta sıklıkta” gözlenen sorunlardır.*
- *Sınav süresinin yetmemesi, sınav kağıdında sınav ile ilgili açıklamanın yer almaması biraz sık rastlanan sorunlardır*
- *Dönem sonu başarı notunda, yazılı sınavlardan alınan notların ağırlığının daha fazla olduğu belirtilmiştir.*

²⁵ Ensari, Hoşcan. **21.Yüzyıl Okulları İçin Toplam Kalite Yönetimi**, Sistem Yayıncılık, İstanbul, 2003, s. 54

²⁶ Murat, Sarıkaya: a.g.e. s.36

²⁷ Koç, Nizamettin ve Demirtaşlı Ç.Nükhet. “Üniversite Öğrencilerinin, Akademik Başarılarının Değerlendirmesinde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri (Ön araştırma). III.Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirisi, Bursa, 1996, s.13

Millî Eğitim Bakanlığının son birkaç yıldır üzerinde önemle durduğu, ilk ve orta dereceli okullarımızda bir an önce uygulanmasını benimsediği TKY yaklaşımı araştırmalardan da anlaşılacağı üzere, ilköğretim okullarımızda genel itibariyle arzulanan bir biçimde ve başarı ile uygulanmamaktadır. Genel anlamda amacı; kaliteli eğitim yapmak ve sonuçta toplumun beklentilerine uygun insan gücü yetiştirmek olan ilköğretim okullarımız, bu amaçlarına nitelikli müdürler ve okulların verimliliğinde güçlü bir etkiye sahip olan öğretmenlerle ulaşabilecektir. Ancak bu noktada, TKY' nın temel uygulayıcıları olarak düşünülen okul müdürleri ve öğretmenlerinin TKY uygulamalarına ilişkin görüşleri bir soru işareti olarak karşımıza çıkmaktadır.

İşte bu çalışmada da, İlköğretim okullarında toplam kalite yönetimi uygulamalarına ilişkin müdür ve öğretmen görüşlerinin ne olduğunu ortaya çıkarmak amaçlanmıştır.

Problem Cümlesi

İlköğretim okullarında toplam kalite yönetimi uygulamalarına ilişkin müdür ve öğretmen görüşlerinin değerlendirmesi nedir?

Problem daha ayrıntılı olarak aşağıda alt problemler halinde belirtilmiştir.

Alt Problemler

1. İlköğretim okullarında Toplam Kalite Yönetimi (TKY) uygulamalarına ilişkin müdür görüşleri;
 - Mezun oldukları eğitim kurumları,
 - Mesleki kıdem,
 - Cinsiyet,
 değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
2. İlköğretim okullarında Toplam Kalite Yönetimi (TKY) uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri;
 - Mezun oldukları eğitim kurumları,
 - Mesleki kıdem,
 - Görevli buldukları kademe (I.Kademe,II.Kademe),
 - Cinsiyet,
 değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
3. İlköğretim okullarında Toplam Kalite Yönetimi uygulamalarına ilişkin müdür ve öğretmen görüşleri arasında fark var mıdır?

Araştırmanın Önemi

TKY; bugün ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığının tüm birimlerinde yaygınlaşmasını amaçladığı bir yaklaşımdır. Milli Eğitim Bakanlığı, 19 Ekim 1999 tarihinde yayımladığı 2506 Sayılı Tebliğler Dergisinde, TKY' nin tüm devlet okullarında uygulanmasını istemektedir.²⁸

İlköğretim okullarında TKY' nin uygulanması, çağın gereklerine uygun bir eğitim sistemi oluşturmak açısından önemlidir. Ancak, TKY yaklaşımının ilköğretim okullarında başarılı bir şekilde uygulanmasını, müdür ve öğretmenlerin konu ile ilgili bilgi ve algı düzeylerinin belirleyeceği düşünülmektedir.

Yapılan bu araştırmanın sonuç ve önerilerinin karar verme durumunda olan mekanizmalara iletilmesi, ilköğretim okullarında görev yapan müdür ve öğretmenlerin TKY' nin uygulanması sırasında karşılaştıkları sorunların çözümünde gerekli önlemlerin yerinde ve zamanında alınmasını sağlayabilecektir.

Ayrıca, ülkemizde TKY konusunda yapılan araştırmalar olmasına rağmen eğitimde TKY konusunda yapılan araştırmalar sınırlıdır. Özellikle temel eğitimin verildiği ilköğretim okullarında uygulanan TKY ve bu uygulamalarda görev alan müdür ve öğretmenlerin TKY' ne ilişkin görüşlerini ortaya koyan araştırmaların eksikliği hissedilmektedir. Bu nedenle, TKY uygulamalarına ilişkin müdür ve öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi, müdür ve öğretmenlerin TKY uygulamalarını benimsemeye veya yürütmeye ne kadar hazır olduklarının saptanması açısından önemli görülmektedir.

Bu çalışmanın amacı; TKY' nin uygulanabilirliği açısından ilköğretim okullarında görevli müdür ve öğretmenlerin kendi kurumlarına ilişkin görüşlerinin değerlendirmesini yapmaktır. Bu bakımdan araştırmanın ilköğretim okullarında TKY' nin uygulanabilirlik düzeyinin belirlenmesine katkı sağlayacağı beklenmektedir.

Sayıtlar

- Okul müdürleri ve öğretmenler anketi yanıtlarken görüşlerini içtenlikle yansıtmışlardır.
- Her örgütün özelliğinden kaynaklanan, Toplam Kalite Yönetimini etkileyen, duruma bağlı çok sayıda değişken vardır.

²⁸ Kezban, Kuran. "Bir Değişim ve Gelişim Süreci Olarak Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi ve Aktif Öğrenme İlişkisi", **Çağdaş Eğitim Dergisi**, Yıl:30, Sayı: 317, 2005, s.18.

Sınırlılıklar

- Bu araştırma 2004-2005 eğitim –öğretim yılında Diyarbakır il merkezindeki resmi ilköğretim okullarında görevli bulunan okul müdürleri ve bu okullarda görev yapan asil öğretmenlerle sınırlıdır.
- Elde edilen veriler ankete verilen yanıtlarla sınırlıdır.

Tanımlar

Toplam Kalite Yönetimi: Çevre ile iletişim ve etkileşim içerisinde, çevrenin ihtiyaçlarını takip eden, okulu etkileyen unsurları dengede tutan, değişime açık, okul içerisinde öğretmen, öğrenci ve personel arasında ahengi sağlayan, iyi ilişkiler kuran, demokratik, hoşgörülü, anlayışlı, statükocu olmayan geniş görüş açısına sahip, eldeki kaynakları rasyonel kullanan bir yönetim felsefesidir.²⁹

Müşteri: Bir mal veya hizmeti satın alan kimseler veya üretim sürecinde rol oynayan bütün çalışanlar.³⁰ Eğitim müşterisi kavramı içerisinde, eğitim hizmeti sunumunda, doğrudan veya dolaylı olarak hizmet alan herkes (öğrenci, öğretmen, diğer çalışanlar, iş dünyası, aileler ve toplum) girmektedir.³¹

Dış Müşteri: Bir ürün yada hizmetten, kaliteli olması şartıyla en yüksek faydayı sağlamak isteyen kişiler. Üretilen mal veya hizmeti alan, kullanan ve tüketen, kişiler, kurumlardır.³² Eğitimde dış müşteri kavramı içerisinde, aileler, toplum, iş dünyası v.b. girmektedir.

İç Müşteri: Bir mal yada hizmetin üretim sürecinde rol alan bütün çalışanlar.³³ Eğitimde iç müşteri kavramı içerisinde, öğrenciler, öğretim elemanları, okul yöneticileri ve diğer çalışanlar girmektedir.

²⁹ Muhittin, Şimşek. **Sorularla Toplam Kalite Yönetimi ve Kalite Güvence Sistemleri**, Alfa Yayınları, 2000, s.78.

³⁰ Mehmet Şişman ve SelahattinTuran: a.g.e. s.55.

³¹ Ceylan, Memduh. “Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi ve Müşteri Memnuniyeti”. **Eğitim Yönetimi**. Pegem Yayıncılık, Yıl:3, Sayı:12, 1997, s.24.

³² Mehmet Şişman ve SelahattinTuran: a.g.e. s.55,56.

³³ Mehmet Şişman ve SelahattinTuran: a.g.e. s.55.

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, verilerin toplanması, verilerin çözümlenmesi ve yorumuna ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, ilköğretim okullarında Toplam Kalite Yönetimi uygulamalarına ilişkin müdür ve öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesine yönelik betimsel bir çalışmadır. Bu araştırma temelde, uygulanan anketlerden ve ilgili literatürden elde edilen bilgilere dayanmaktadır.

Betimsel nitelikte olan bu araştırmada, İlköğretim Okullarında görevli müdürler ve öğretmenlerin Toplam Kalite Yönetimi uygulamalarına ilişkin görüşleri bağımlı değişken, Toplam Kalite Yönetimi uygulamalarına ilişkin görüşlerinin farklılaşmasına neden olabileceği düşünülen mezun olunan fakülte, mesleki kıdem, öğretmenler için görev yaptıkları kademe ve cinsiyet bağımsız değişkenler olarak kabul edilmiştir.

Betimsel-survey niteliğindeki araştırmalar, geçmişte veya halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır.³⁴

Evren

Araştırma evrenini, 2004 -2005 eğitim – öğretim yılında Diyarbakır ili merkezindeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ilköğretim okullarında görevli okul müdürü ve öğretmenler oluşturmuştur.

Diyarbakır il Milli Eğitim Müdürlüğü İstatistik Şubesi'nden alınan bilgilere göre 2004-2005 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır il merkezindeki resmi ilköğretim okulların sayısı 98 dir. Bu ilköğretim okullarında toplam 98 müdür ve 3560 öğretmen görev yapmaktadır.

Örneklem

Araştırmanın örneklemini, Diyarbakır ili merkezindeki okullar arasından random yöntemiyle seçilen 44 resmi ilköğretim okulu ve bu okullarda çalışan müdürler ile öğretmenler oluşturmuştur. Bu okullarda çalışan 44 müdür ve 950 öğretmene veri toplama aracı uygulanmıştır. Müdürlere dağıtılan toplam 44 anketin hepsi, öğretmenlere dağıtılan 950 anketin ise 922 tanesi geçerli bulunmuştur.

³⁴ Niyazi, Karasar. **Bilimsel Araştırma Yöntemi**, Tekışık Matbaası, Ankara, 1994, s.77.

Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi ve Uygulanması

Araştırmadaki kuramsal bilgiler, ilgili literatür taranarak elde edilmiş ve bu bilgiler ışığında veri toplama aracı oluşturulmuştur. Araştırmanın uygulamaya dayalı verilerinin toplanmasında anket formu kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan ankete, Birol ve Bayraktar (2003) ve Sarıkaya'nın (2001) hazırlamış olduğu anket formları ile öğretmen, müdür ve müfettiş görüşlerinden yararlanılarak ilkönce 60 maddelik ilk şekli verilmiştir. Bu anketteki maddeler, başta danışman öğretim üyesinin eleştirileri olmak üzere, Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü'ndeki öğretim elemanlarının görüşleri alınarak yeniden düzenlenmiştir. Daha sonra veri toplama aracı, Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerince dil, anlatım, ve içerik yönünden incelendikten sonra, Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü'nde görevli alan uzmanı öğretim elemanlarına tekrar incelettirilmiştir. Bu incelemeden sonra gerekli düzeltmeler yapılarak veri toplam aracına son şekli verilmiştir.

Son şekil verildikten sonra geçerlilik ve güvenilirliğini artırmak amacıyla Random Yöntemiyle seçilen 5 ilköğretim okulundaki 5 müdür ve 96 öğretmene ön uygulama yapılmıştır. Sonuçlar, görevli alan uzmanı öğretim elemanları tarafından incelenmiştir. Anketin geçerlilik ve güvenilirliği için olumlu uzman görüşleri yeterli görülmüş ve anket örneklemedeki okullara uygulanmıştır.

Veri toplama aracı iki bölümden oluşmuştur. Veri toplama aracının I. bölümünde müdür ve öğretmenlere ilişkin kişisel bilgilere yer verilmiştir. Bu bölümde; müdürler için 3, öğretmenler içinde 4 madde yer almaktadır. II. bölümde ise müdür ve öğretmenlerin Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarına ilişkin görüşlerinin tespitine yönelik 43 soruya yer verilmiştir (Ek:1,Ek:2).

Araştırmada yer alan maddelere verilen cevapların aritmetik ortalamasının yorumu için, beşli dereceleme ölçeğindeki seçeneklere; “hiç” seçeneği için 1, “az” seçeneği için 2, “orta” seçeneği için 3, “çok” seçeneği için 4, “tam” seçeneği için 5 puan verilmiştir.

Veri toplamak amacıyla geliştirilmiş olan anketin uygulanabilmesi için uygulama izni alındıktan sonra (Ek:3) eğitim – öğretimin II.döneminde 25/02/2005 – 17/05/2005 tarihleri arasında örneklemedeki okullara gidilerek araştırmacı tarafından bizzat uygulanmıştır. Uygulamaya başlamadan önce yanıtlama oranının yüksek olmasını sağlamak amacıyla müdür ve öğretmenlere açıklama yapılmış, araştırmanın konusu ve amacı hakkında bilgi verilmiştir. Araştırmanın problemsiz uygulanması için valililikten alınan olur yazısının fotokopisi okul müdürlerine verilerek okul müdürlerinden yardım istenmiştir.

Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

Veri toplama araçları üzerinde istatistiksel değerlendirmeler yapılmadan önce veri toplama aracının müdür ve öğretmenler tarafından yönergeye uygun olarak cevaplandırılıp cevaplandırılmadığını belirlemek amacı ile tek tek gözden geçirilmiş, yönergeye uygun doldurulmayan veya eksik yanıtlanan veri toplama araçları değerlendirilmeye alınmamıştır.

Geçerli veri toplama aracı daha önce hazırlanan formlara kodlanmış ve bilgisayar ortamında SPSS 12.0 for Windows programı kullanılarak çözümlenmiştir.

Verilerin analizi ve yorumunda iki grubun karşılaştırılması durumunda t-testi, grup sayısının üç yada daha fazla olduğu durumlarda tek boyutlu varyans (one-way) analizinden yararlanılmıştır. Varyans analizinde bulunan "F" değerinin anlamlı çıkması durumunda, değişikliğin (farkın) kaynağını bulmak için en küçük önemli farklar tekniği Scheffé testinden faydalanılmıştır. Gruplar arası farkın anlamlı olup olmadığı tabloda bulunan "t" ve "F" değerleri karşılaştırılarak verilmiştir. Grupların karşılaştırılmasında anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmıştır.

Verilerin yorumlanmasında veri toplama aracındaki her maddeye ilişkin verilen değerler, o maddenin gerçekleşme düzeyinin göstergesi kabul edilmiştir. Ortalamaların yorumlanmasında ölçeğin seçenekleri, bunların sınırları ve verilen ağırlıklar aşağıda verilmiştir.

<u>Verilen Ağırlık</u>	<u>Seçenek</u>	<u>Sınırı</u>
1	Hiç	1.00-1.81
2	Az	1.81-2.60
3	Orta	2.61-3.40
4	Çok	3.41-4.20
5	Tam	4.21- 5.00

1. İLKÖĞRETİM OKULLARINDA TOPLAM KALİTE YÖNETİMİ UYGULAMALARI

1.1. Eğitim Deneyiminin Niteliği ve Vizyonu

Eğitim, insanlık tarihinde bireysel ve toplumsal açıdan varolmanın en temel koşullarından biri olagelmıştır. Özellikle bilgi ve teknoloji çağı gibi çeşitli nitelikle tanımlanan çağımızda; eğitimin değeri, vazgeçilmezliği daha bir önem kazanmakta çağdaş dünyada varolmanın, bireysel ve toplumsal açıdan arzulanan güce ulaşabilmenin yolu nitelikli bir eğitim sürecine ve vizyonuna sahip olmakla mümkün görünmektedir. Eğitimin bu niteliği ve sahip olması gereken vizyonu bir kaynakta özlü bir şekilde şöyle betimlenmektedir;

Günüümüzde bütün şiddetiyle deneyimlemekte olduğumuz çağdaş yaşam formatı, insanlığın zamana ve mekana bağlı yatay evrimleşmesinde sınırlarını zorladığı bir dönem olarak karşımıza çıkmaktadır. Çağımızın en karakteristik özelliği, hacim ve hız boyutunda hızlı bir gelişme yaşanmasıdır. Toplumda ilerlemenin göstergesi olarak kabul edilen çeşitli değerler varlık, bilgi, değer ve insan konusunda önemli zararlar meydana getirmektedir.³⁵

Günüümüzün eğitim bilinci ve pratiği de bu ters-yüz edişlerin derin izlerini taşımaktadır. Varlığa ilişkin ters-yüz edişin en önemli göstergesi, varlığın özünün inceleme konusu yapılmaması, görüntülerin gerçek yerine konulmasıdır. Varlığın ruhsal, fiziksel ve zihinsel özelliklerinden sadece fiziksel ve zihinsel özelliklerinin ön plana çıkarılması, varlığın özünün geri plana atılması dış nedenselliğe bağlı bir yüzeyselleşme meydana getirmektedir. Aynı durum bilgi içinde geçerlidir. Edinilmiş bilgi yani gördüğüne inanma tepkiselliğini yansıtan ölü bilgi, canlı varoluşsal doğal bilmenin yerini almış durumdadır. İnsanın gücü sadece, sahip olduğu ölü bilgi seviyesiyle ölçülür duruma gelmiştir. Bu durum, insanın mutlak özünü temsil eden yürek kapasitelerini ve düşünme dediğimiz doğal yaratıcılık yetilerini sadece bilme, inanma ve yapmalarla sınırlı yetilere indirgemıştır. Bir bakıma insan, maddi geçerlilikleri olan değerleri yukarılara taşıırken, manevi kapasitelerini günüümüzde terk etmiştir.³⁶

Bütün bu indirgemeler eğitim bilinci ve pratiğinde gözle görülür bir değişim yaratmış durumdadır. Gerçekte dikey eğitim her insanın doğal programlamasında varolan öz gözleme, öz denetleme yetisinin nesnel alana yansmasıyla ortaya çıkan ve insanın özgürleşme vizyonunu temsil eden bütünleşmiş varlık olarak evrimleşmesini sağlayan doğal yetinin dışı vurumudur. Dikey eğitim ilkesel olarak insanı, çağımızın dayatmış olduğu nesnel ihtiyaçlardan arındırarak onu özgürleştiren ve yetkin bir varlık durumuna getiren bir eğitim duruşudur. Ancak günüümüzde bu anlayıştan tamamen uzaklaşmıştır. Eğitim daha çok doğal yaratıcılık vizyonundan

³⁵ Hasan, Akgündüz:a.g.e. s.6.

³⁶ Hasan, Akgündüz:a.g.e. s.6.

eğitsel şiddet illizyonuna dönüşmüş ve insanı hayatını idame ettirmek boyutunda sürekli ihtiyaç algılaması halinde olan bir varlık durumuna getirmiştir.³⁷

Orta çağda var olan dinsel dogmatizm günümüzde, akıl ve ego dogmatizmi ile yer değiştirmiştir. Bu durum, hem süreç ve hem de ürün olarak aklın, bilginin ve nesnelin insanı kullandığı bir görünüm ortaya çıkarmıştır. Bunun sonucu olarak da, sahip olduğu öznel bileşenleri ile insanın içindeki süper insanı açığa çıkarması beklenen eğitim bu özelliğini yitirmiştir. Eğitilmiş insan, daha yoğun ve hacimli bilgiye sahip insan olarak tanımlanmıştır.³⁸

Yukarıda verilen bilgilerden anlaşılacağı üzere insan, nesnel bir dogmatizmin içine sürüklenmekte ve doğasına aykırı olan sürekli bağımlı bir varlık durumuna getirilmektedir. Eğitim sisteminde amaç ve araç kavramlarının yer değiştirmesinden kaynaklanan bu durumu ortadan kaldırmak için öncelikle, varılacak limanı doğru belirlenmelidir. Daha sonra yolcu ile yolculuk araçlarını belirlemek daha kolay olacaktır. Burada eğitimin yükleneceği vizyon, eğitsel deneyimi meydana getiren amaç ve araç boyutundaki somut ve soyut unsurları olması gereken yere konuşturmak, nesnel dünyanın sunduğu çeşitli felsefelerin insanı kullanmasına engel olmak ve insanın doğal özünü bulmasına kanal olmaktır. Eğitim bu vizyonu gerçekleştirebilmesi için, kendi sınırlarını iyi bilmesi, entelektüel bir bakışla asla canlı varoluşun yerini tutamayacağı gerçeğini kabullenmesi, toplumun eğitim bilgi ve pratiğini hakem statüsünde karşıt ve taraftar olmadan filtre edebilme farkındalığına sahip olması gerekir.³⁹

1.2. Toplam Kalite Yönetiminin Öznel ve Nesnel Bileşenleri

1.2.1. Kalitenin Tanımı

Kalite kavramına süreç içerisinde yüklenmiş olan değişik anlamlar kalite ile ilgili kullanılan birçok tanımı ortaya çıkarmıştır. Herkesin genel olarak uzlaşacağı bir kalite tanımı yapılması neredeyse olanaksızdır. Değişik kalite tanımlarının yapılması kalitenin çok boyutlu olmasından kaynaklanmaktadır. Aşağıda kaliteyle ilgili yapılan değişik tanımlardan en fazla kullanılan birkaç tanesi sıralanmıştır.

Kalite, bir ürün yada hizmetin değeridir,

Kalite, önceden belirlenmiş bulunan özelliklere uygunluktur,

Kalite, ihtiyaçlara uygunluktur,

Kalite, kullanıma uygunluktur,

Kalite, eksikliklerden kaçınmaktır,

Kalite, müşteri beklentilerini karşılamak veya onların ilerisine geçmektir.⁴⁰

³⁷ Hasan, Akgündüz:a.g.e. s.7.

³⁸ Hasan, Akgündüz: a.g.e. s.6.

³⁹ Hasan, Akgündüz: a.g.e. s.6.

⁴⁰ Muhittin, Şimşek. "Kalite Yönetimi", Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Yayınları, Sayı:11, 1998, s.6.

Yukarıdaki tanımlar çerçevesinde daha kapsamlı bir biçimde kaliteyi tanımlamamız gerekirse kalite; sorunların ortaya çıkmasından önce çözümleri oluşturan, mal ve hizmetlerin yapısına tasarım yoluyla üstünlük katan, üretilen mal ve hizmetlerde azami tüketici (müşteri) tatmini amaçlayan, eğitilmiş, işleri yapabilmek için gerekli araç ve gereç ile donatılmış ve talimatlarla desteklenmiş bir personelle ulaşılan, değişen ve gelişen talepleri cevaplayabilmek için değişim yapmaya hazır (esnek) ve istekli olan, üretimde gerekli faaliyetlerin hızlı ve doğru olarak yapılmasını sağlayan, işleri zamanında yapmayı sağlayacak programları olan ve bunlara uyan, süregelen her türlü gelişmeyi kapsayan, uzun dönemde bir işi ilk defada doğru olarak yapmayı öngören, dolayısıyla, mal ve hizmet üretiminde kusursuzluk arayışı içinde olan, bir sistem yaklaşımıdır.

Günümüzde kısaca “amaca uygunluk derecesi” olarak da tanımlanabilen kalite, önceleri “standartlara uygunluk” şeklinde ifade edilmekteydi. Ancak tüketici istek ve beklentilerinin zamanla değişim göstermesi üzerine “kullanıma uygunluk” olarak algılanmaya başlanmıştır. Kalite bir yandan verimlilik, maliyet; diğer yandan yöneticiler dahil tüm elemanların vasıf ve uzmanlaşma derecesi gibi işletme içi birçok kriterde belirleyici rol oynarken, sağlık, eğitim, kültür ve ahlaki normlara katkısıyla da toplumlar için vazgeçilmez bir öge olmuştur.⁴¹

Kaliteyle ilgili yukarıda belirtilen kavramlar ve topluma etkileri eskiden beri bilinmektedir. Ancak birçok yönetim uzmanları bu temel kavramları kullanarak yeni yaklaşımlar ve teoriler geliştirmişlerdir. Aşağıda tarihsel süreç içerisinde meydana gelen yönetim yaklaşımları kısaca özetlenmiştir.

1.2.2. Yönetim Yaklaşımlarında Kalite

Yönetim teorilerinden bahsederken genellikle son yüzyılı ele alırız. Oysa yönetim kavramı, M.Ö. 3000’li yıllara kadar dayanır.

Endüstri Devrimi’nden önce, toplumda işi yapan genellikle zanaatkarlar vardı. Usta – çırak usulü yetişen bu kişiler insan yada hayvan gücünü kullanarak işi görürlerdi. Bu devirden sonra ise; belirli konularda uzmanlaşma başlamış ve bugünkü fabrika üretim sistemlerine olanak sağlanmıştır.

Yönetim düşüncesinde ulaşılan bilgi birikimi ve sistemleştirme çabaları sonucunda, 20.yüzyılın başından itibaren ortaya çıkan yönetim teorileri, yönetim bilimi literatüründe

⁴¹ Mahmut, Demirkan. **Toplam Kalite Yönetimi ve Türk İlişkiler Sistemine Etkileri**, Değişim Yayınları, Sakarya, 1997, s.45.

“Klasik”, “Neoklasik” ve “Modern” yönetim teorileri olarak, üç ana başlık altında incelenmiştir.⁴²

Örgüt ve yönetimle ilgili geliştirilen bu kuramlar, esas itibariyle insan doğası ile ilgili bir takım sayılılara dayanmaktadır. Klasik yönetim kuramında bu konuda kötümser bir görüş egemen iken; neoklasik kuramda iyimser bir görüş ağır basmaktadır. Modern yaklaşımda ise, bu konuda dengeli bir tutum benimsenmiştir.⁴³

Bu yaklaşımlar ana çizgileri ile aşağıda çıkarılmıştır:

1.2.2.1. Klasik Yönetim Kuramı

Klasik yönetim kuramcıları, örgütü merkeze alarak “örgüt için iyi olan, iş gören içinde iyidir” görüşünü savunmuş; örgüte genelde mekanik yönden yaklaşarak özellikle “örgütsel yapı” üzerinde durmuş; “insansız örgüt” görüşünü benimsemişlerdir.⁴⁴

Klasik Yönetim Kuramları, yönetim fonksiyon ve ilkelerini açıklayarak, tek bir yönetim kuramına ulaşmaya çalışan kuramlardır. Ancak hızla düşen ekonomik kazancın örgüt üzerinde oluşturduğu baskı ve daha fazla üretim ihtiyacı bu konudaki çalışmalarını engellemiştir.⁴⁵

Bu yönetim kuramını savunanlar, daha sonraki örgüt ve yönetim kuramcıları tarafından “İnsansız örgüt kuramcıları” olarak suçlanmışlardır. Klasik örgüt kuramcıları, örgüt içindeki insanı bir verim aracı ya da makinesi gibi görerek onun beklentilerini, ihtiyaçlarını, kültürel farklılıklarını önemsememişlerdir.⁴⁶

Klasik yönetim kuramcılarının , yönetim biliminin gelişmesine önemli bazı katkıları olmuştur: Yöneticiliği bir meslek olarak görmeleri, yöneticileri bazı ilke ve tekniklerle desteklemeleri, onlara yön vermeleri, başarının yollarını göstermeleri, katkıları arasında sayılabilir.⁴⁷

Klasik Yönetim Kuramı, eğitim yönetimi alanında da etkili olmuştur. İşletme ilkelerinin okula uygulanmasıyla, Klasik Yönetim Kuramı'nın etkileri görülmeye başlamıştır. Bu yaklaşımla “verime dönük okul” modası egemen olmuş; okullar fabrika,

⁴² Mahmut, Demirkan: a.g.e. s.23.

⁴³ Mustafa, Aydın. **Eğitim Yönetimi**, Hatipoğlu Yayınları, 5.Baskı, Ankara, 1998, s.37-45.

⁴⁴ Mustafa, Aydın: a.g.e. s.59.

⁴⁵ Mahmut, Demirkan: a.g.e. s.26.

⁴⁶ Mehmet, Şişman. **Örgüt Kültürü**, Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, Eskişehir, 1994, s.14.

⁴⁷ Mustafa, Aydın: a.g.e. s.60.

öğrenciler hammadde yönetici ve öğretmenler de “verim uzmanı” olarak görülmüştür.⁴⁸

Sonuç olarak Klasik Yönetim kuramcılarının, örgüt yapısı ile ilgilendiği, insan faktörüne ayrı bir önem vermediği söylenebilir.

1.2.2.2. Neo – Klasik Yönetim Kuramı

Yönetimde “beşeri ilişkiler yaklaşımı” olarak nitelendirilen bu kuramın doğmasında, Elton Mayo ve Roethlisberger’in önderliğinde, Western Elektrik Şirketinin Hawthorne fabrikasında yürütülen araştırmalar (1924 – 1930) etkili olmuştur.

İnsan davranışı, beşeri ilişkiler, motivasyon, yönetimde değişme ve gelişme gibi konular bu yaklaşımın temel inceleme konularıdır.⁴⁹ İnsan ve yönetim sorunlarına daha çok sosyal ve psikolojik açıdan yaklaşan bu kuramcılar, insanın bir takım inanç, beklenti, algı, coşku ve tutumlarının varlığına dikkat çekmişlerdir.

Şişman’ın çeşitli kaynaklardan aktardığına göre; bu kuramcılar, örgütsel yapı ve süreçlerde insan öğesinin göz ardı edilemeyeceğini belirterek, örgütteki biçimsel olmayan (informal) örgütün önemi üzerinde durmuş, “mekanik insan” görüşü yerine, “organik insan” görüşünü benimsemişlerdir.⁵⁰ Bu yaklaşımda ise, örgüt yerine “insan” merkez alınmış, “insan için iyi olan, örgüt için de iyidir” görüşü benimsenmiştir.

Bu yönetim kuramında, Klasik kuramcılarının tersine, insan faktörünün önemli olduğu, örgütün ikinci plana alındığı, insanın bir makine gibi değil; sosyal, psikolojik bir varlık olarak görüldüğü söylenebilir.

Bu kuram, eğitim yönetimi alanında da etkilerini göstermiştir. Bu etkilere bağlı olarak Klasik Yönetim Kuramı içinde yer alan verim etkeni, özelliğini kaybetmiştir. Okulların verimliliğini arttırması, değerlendirme sorumluluğunu azaltması ve çalışanların mutluluğuna önem vermesi, bu yaklaşımın, okul yöneticileri tarafından benimsenmesinde temel etkenler olmuştur. Bu yaklaşım, okulların programlarında da kendini göstermiştir. “Eğitilen bireyin hayata uyumunu sağlama” Amerikan eğitim programlarının temel amacı olmuştur.⁵¹

Neo – Klasik Kuram içinde gelişen çevreci ve davranışçı yaklaşımlar, eğitim yönetimi alanında etkili olmuştur. Davranışçı yaklaşımlar, yönetici, öğretmen, öğrenci gibi,

⁴⁸ Mehmet, Şişman: a.g.e. s.15.

⁴⁹ Mahmut, Demirkan: a.g.e. s.26.

⁵⁰ Mustafa, Aydın: a.g.e. s.70.

⁵¹ Mehmet, Şişman: a.g.e. s.15-19.

örgütün iç öğelerinin birbiri ile etkileşimine önem verirken; çevreci yaklaşımlar, okulun dış çevresinde yer alan veliler, iş dünyası gibi çeşitli baskı gruplarının varlığına dikkat çekmiştir.

Neo-Klasik Yönetim Kuram'ının, Klasik Yönetim Kuramı'nın eksiklerinin tamamlayan ve Modern Yönetim Düşüncesine geçişi hazırlayan bir aşama olarak görüldüğü söylenebilir.

1.2.2.3. Modern Yönetim Kuramı

Teknolojide meydana gelen hızlı gelişmeler işletmelerde bir çok değişim yaratmıştır. Kişiler ve işletmeler açısından bu gelişmelerin en önemli sonucu, “sürekli değişim zorunluluğu” olmuştur. Bu nedenle kişiler ve işletmeler sürekli kendini yenilemek zorunda kalmışlardır.⁵²

Bu durumun sonucu olarak Modern Yönetim Kuramı kendini göstermiştir. Modern Yönetim Kuramlarından en önemlileri “Sistem Yaklaşımı” ve “Durumsallık Yaklaşımı”dır.

Sistem yaklaşımı'nda örgütler, bir çok alt sistemden oluşan bir üst sisteme bağlı olan karmaşık bir sistem olarak düşünülür. Ancak bu örgütler, çevreleri ile etkileşimi olan açık birer sistemdirler. Bu yaklaşım, örgütü etkileyen bütün değişkenleri ve verileri bir arada görme imkanı sağladığı için, sorunların çözümüne yeni bir bakış açısı getirmiştir.

Sistemci Yaklaşım, örgüt kavramını, örgüt içi ve dışı çevreler içinde yer alan çeşitli öge ve değişkenlerin karşılıklı ilişki ve etkileşimlerini vurgulayarak açıklamaya çalışmaktadır.

Sistemci Yaklaşımında örgüt, bir açık sistem olarak görülmüş, örgüt ve örgütün içinde yer aldığı dış çevre arasındaki karşılıklı alış-veriş, girdi-çıkıtı, ilişki ve etkileşimler vurgulanarak, örgütün yaşamını sürdürebilmesi için alt sistemlerini bütünleştirmesi ve çevreye uyum sağlaması, temel gerekler olarak belirtilmiştir.⁵³

Eğitim alanında da Açık Sistem Yaklaşımı, okulu örgütünü çözümlenmede benimsenen temel yaklaşımlardan biri olmuştur. Bu yaklaşıma göre okul, çevreden çeşitli girdiler alan ve ona çıktılar sunan açık bir sistem olarak görülmüştür.⁵⁴

⁵² Akın, Besim. “İstatistik Proses Kontrol”. **Uluslar Arası Kalite Yönetimi Yüksek Lisans.Ders Notları**, İstanbul, 1998, s.12.

⁵³ İ.Ethem, Başaran. **Örgütsel Davranış**, Ankara Üniv. Eğitim Fakültesi Yayınları, Ankara, 1998, s.46,47.

⁵⁴ Mehmet, Şişman: a.g.e. s.18,19.

Modern Yönetim Kuramlarının en önemlilerinden biri de Durumsallık yaklaşımıdır. Durumsallık Yaklaşımı, Sistem Yaklaşımının bir devamı gibi düşünülebilir.

Durumsallık Yaklaşımı, örgütün iç çevrelerinde yapılan düzenlemelerin (yapı,karar verme süreçleri, teknoloji, öğretim teknikleri), örgüt içi ve örgüt dışı çevrenin beklentilerine göre düzenlenmesi gereği üzerinde durmaktadır.⁵⁵ Kısaca bu yaklaşımda örgüt ve yönetim olgusunun, dış çevrenin durumsal özelliklerinden ayrı düşünülmemeyeceği ve anlaşılamayacağı vurgulanmaktadır. Ayrıca bu yaklaşıma göre örgütler, örgütte meydana gelen değişmeler ile çevrede meydana gelen değişmeler arasında uzlaştırıcı bir görev üstlenmektedir.

Durumsallık yaklaşımı “herhangi bir örgütün varlığını devam ettirebilmesi ve etkili olabilmesi için azami düzeyde performans göstermesi gerektiği” tezi üzerine kurulmuştur.⁵⁶ Bu yaklaşımda örgütler arası benzerlikten çok, farklılıklar önem taşıdığından yönetim süreç ve teknikleri, farklılık arz eder. Bu yaklaşım, daha çok araştırmaya dayanan bir yaklaşımdır.⁵⁷

Uluslararası rekabet, ulusal sınırların anlamını yitirmesi ve globalleşme; yönetim düşüncesi ve organizasyon üzerinde önemli etkisi olan bir diğer faktördür. Dünya’da uluslar arası ilişkilerin ve rekabetin hız kazanması, ekonomik bloklaşmalar, mevcut kaynakların daha verimli kullanılması zorunluluğu, giderek artan bilinçli tüketici kitlesi ve çevre duyarlılığı gibi gelişmeler yönetimde yeni anlayışları da beraberinde getirmiştir. Şimdiye kadar bilinen yönetim kuramları, Geleneksel Yönetim Anlayışı olarak nitelendirilmektedir. İşte bu aşamada TKY, yeni yönetim anlayışı olarak ortaya çıkmaktadır.

1.2.3. Toplam Kalite Yönetimi

Günümüzde gelişen uluslar arası rekabet, iş ve yönetim anlayış kurumları mükemmeli aramaya yönelmiştir. Bu arayışlar sonucunda ulaşılan noktalardan biri de Toplam Kalite Yönetimi’dir.

Burnham, Toplam Kalite Yönetimini “*İlk defa ve her zaman doğru yapma, müşterilerin doyumunu ve sürekli gelişme temeline dayandırır*”. Bu nedenle müşterilerin beklediği kalite seviyesine ulaşmak için gerekli olan çalışmalar, tasarım aşamasından başlar, sürekli gelişme kapsamında üretim, satış ve satış sonrası hizmetlerle devam eder. Ulaşılan kalite seviyesinin korunması ve daha da geliştirilebilmesi için şikayetler beklenmeden, yeni

⁵⁵ Mehmet, Şişman: a.g.e. s.20.

⁵⁶ Mehmet, Şişman: a.g.e. s.21.

⁵⁷ Mahmut, Demirkan: a.g.e. s.28.

ve gelişmiş kalite anlayışının devam etmesi gerekmektedir. Sürekli gelişme çabaları bu anlayışa cevap vermek içindir.⁵⁸

Kalite unsurlarını ön plana çıkararak; müşteri memnuniyetini hedefleyen bir yönetim anlayışı olan TKY, son yıllarda dünyada olduğu gibi ülkemizde de örgütlerin bünyelerinde uygulamaya çalıştıkları son yeniliklerden biridir.

Bir örgütte kaliteyi yakalayabilmek için, kurumda çalışan herkesin kaliteyi düşünmesi gerekmektedir. Başarıya götüren şeyin kalite olduğu herkesçe bilinmelidir. Kalite, ürünün üretiminden sonra kontrolüne dayanmamalıdır. Bir şey üretildikten sonra onda birtakım eksiklikler bulmanız örgütsel açıdan çok önemli değildir. Önemli olan bir şeyi üretirken hatasız üretmektir. Örgütte bir takım ruhu oluşturulmalıdır. Tüm yer bireysel ve birlikte bu ortak kültürün oluşmasına katkı sağlamalıdır.⁵⁹

Toplam Kalite Yönetimi ile başarılı olmak isteyen bir örgüt şu dört ilkeyi göz önünde bulundurmalıdır;⁶⁰

- *Örgütün dikkatinin müşterilerin istek ve beklentilerine yöneltilmesi,*
- *Örgütte yapılan tüm işlemlerde kaliteli ürünler sunabilmek için üst yöneticilerin modellik yapması,*
- *Örgüt mensuplarının en iyi hizmeti sunabilmeleri için gerekli eğitim, gelişme ve yenileşme imkanına sahip olması,*
- *Sürekli gelişim ilerleme için, herkes için, sistematik yenileşme süreçleri.*

TKY, korkunç bir rekabetin olduğu günümüzde, işletmelerin uzun süre ayakta kalabilmesini sağlayan bir yaklaşım olarak görülmektedir.⁶¹ Bu yaklaşımın temel unsurları ve geleneksel yönetim yaklaşımlarından farkı karşılaştırılmalı olarak Tablo-2'de sıralanmıştır.⁶²

⁵⁸ Muhittin, Şimşek: a.g.e. s.51.

⁵⁹ Servet, Özdemir. **Eğitimde Örgütsel Yenileşme**, Pegem Yayıncılık, Ankara, 2000, s.46.

⁶⁰ Servet, Özdemir: a.g.e. s.48.

⁶¹ Mina, Özdemir. **Toplam Kalite Yönetiminde Temel Kavramlar ve Uygulamalar**, Alfa Yayınları, İstanbul, 1997, s.9.

⁶² Mehmet Durdu, Karşlı. **Yönetimsel Etkililik**, Pegem Yayıncılık, İstanbul, 2004, s.75.

Tablo 1. Geleneksel Yönetim ve TKY Anlayışı Arasındaki Fark

<i>Toplam Kalite Yönetim Anlayışı</i>	<i>Geleneksel Yönetim Anlayışı</i>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Müşteri merkezli</i> • <i>Problemi engellemeye odaklı</i> • <i>İnsana yatırım yapar</i> • <i>Kalite stratejisi var</i> • <i>Şikayetler öğrenme fırsattır</i> • <i>Kalite tüm yönetim alanları için</i> • <i>Üst yönetim kalite öncüsüdür</i> • <i>Gelişme süreci herkesi kapsar</i> • <i>Kalite için personel güdülenir</i> • <i>Rol ve sorumluluklar nettir</i> • <i>Açık değerlendirme stratejisi var</i> • <i>Tüketici tatmininde kalite</i> • <i>Uzun dönemli kalite planı</i> • <i>Kalite kültürün bir parçasıdır</i> • <i>Farklı misyonu var</i> • <i>İşgören müşteridir</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>İş ihtiyaçları merkezli</i> • <i>Problemi bulmaya yönelik</i> • <i>Personeli geliştirme esastır</i> • <i>Kalite stratejisi yok</i> • <i>Şikayetler rahatsızlık işareti</i> • <i>Kalite standartları net değil</i> • <i>Üst yönetimin rolü kontroldür</i> • <i>Gelişme yönetim ekibi içindir</i> • <i>Prosedür ve kurallar önemlidir</i> • <i>Rol ve sorumluluk açık değildir</i> • <i>Net değerlendirme stratejisi yok</i> • <i>Kalite fiyatın düşük olmasıdır</i> • <i>Kısa dönemli kalite planı</i> • <i>Kalite bazı güçlükler yaratır</i> • <i>Farklı misyonu yok</i> • <i>İşgören müşteri değildir</i>

1.2.4. Toplam Kalite Yönetiminin Tarihsel Gelişimi

“Bir inşaat ustasının inşa ettiği bir ev, ustanın yetersizliği ve işini gerektiği gibi yapamaması nedeniyle yıkılarak ev sahibinin ölümüne yol açarsa, o usta öldürülecektir”.

Yukarıda kaliteye ilişkin madde İ.Ö. 2150 tarihli Hammurabi Yasası’nda yer almaktaydı. Phoenician muayene görevlileri, ürün kalitesinde sürekli yapılan uygunsuzlukları kusurlu ürünü yapanın elini keserek önlemeye çalışıyorlardı. Muayene görevlileri ürünleri, yönetimin belirlemiş olduğu özelliklere uygunluğu açısından kontrol ederek kabul yada red kararı veriyorlardı. Amaç ürünler ile ilgili şikayetlerin karşılanması ve ticari ahlakın oluşturulmasının sağlanmasıydı. İ.Ö. 1450 yılında ise eski Mısır’da muayene görevlileri taş blokların yüzeylerinin dikliğini telden oluşturdukları bir araç ile kontrol ediyorlardı. Bu yöntemi Orta Amerika’daki Aztekler de kullanmıştır.⁶³

⁶³ Rıdvan Bozkurt ve Aynur Odaman. **ISO 9000 Kalite Güvence Sistemleri**, Mim Yayınları, Ankara,1995, s.1

13.yy boyunca Osmanlıda Çıraklık ve Esnaf Loncaları gelişmiştir. Üretim ve üreten ilişkileri loncalar tarafından düzenlenmekteydi. Bir ekonomik ve sosyal sistem olan loncalar hem üretimin hem de insanın kalitesiyle yakından ilgiliydiler. Her isteyen istediği alanda çalışmak üzere bir atölye açamazdı. Hammadde olarak gelen malların ilk kalite kontrolü, yiğitbaşılar tarafından bir yerde yapılır ve buradan esnafa dağıtılırdı. Malın kalitesine göre müşteriye satılacak fiyatı da belirlenir (narh), bunun üstünde fiyatla mal satan veya bozuk mal satan esnafın belgesi elinden alınırdı. Her esnaf bağlı olduğu loncaya yazılır ve bir aidat öderdi. Cumhuriyet'ten sonra bu loncaların yerini esnaf odaları aldı.⁶⁴

Loncalarda “İş ahlakı” ile ilgili düzenlemelerde vardı. Lonca sisteminde usta çırak ilişkileri dolaysız bir nitelik taşımaktaydı. Çırak belli safhalardan geçtikten sonra kalfalığa ve daha sonra da ustalığa yükselmekteydi ve her yükselişte kendine özgü merasimler yapılmaktaydı. Bu merasimler hem güdüleme, hem de kimin ne seviyede olduğunu gösterme açısından önemliydi. Böylece “konunun uzmanlarına iş yaptırılmış” olmaktadır.⁶⁵

19.yy'da modern endüstriyel sistem doğmuş, sanayi devriminden sonra makineleşmenin artmasıyla üretim şekilde atölye tipi üretimden fabrikalaşmaya ve kitle üretimine geçiş yapmıştır. Endüstri devrimiyle eski önemini kaybeden usta ve kalfalar yeni sistemin vasıflı iş gücünü teşkil etmişlerdir. Ancak mal arzı açığı bulunan ekonomilerde başarı kriterleri çok üretmek ve ölçmek ekonomisinden yaralanmak şeklinde kendini gösterince üretim artışına paralel ortaya çıkan istihdam açığı vasıfsız işçilerden karşılanmaya çalışılmış ve böylece kalitede düşme görülmüştür. Genelde tarım işçiliğinden fabrika işçiliğine geçen vasıfsız işçinin verimsiz ve kalitesiz çalışması işletmelerde sorun olmuş çözümü için işin yapılandırılması gereği duyulmuştur.⁶⁶

1900'lerin başlarında F.W.Taylor'un öncülüğünü yaptığı bilimsel yönetim yaklaşımı, geniş bir kabul görmüştür. Üretim ve Yönetim faaliyetlerinin bilimsel olarak incelenmesi ve yönetim uygulamalarının bilimsel esaslara dayandırılması gereğini savunan bilimsel yönetim yaklaşımının öncüleri bu amaçla çeşitli araştırmalar yapmışlar, özellikle üretim faaliyetlerinde israf ve kayıpları azaltmak suretiyle verimlilik ve etkinliğin arttırılmasını amaçlamışlardır.

Ancak, insanı bir makine gibi gören, sadece verilen emirleri yerine getiren standart sürede en fazla ürün üretmeye çalışan insanları yaratan bu sistem, daha sonra çalışanlar

⁶⁴ Nusret, Ekin. **Endüstri İlişkileri**, İstanbul Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 1979, s.5-9.

⁶⁵ Mina, Özveren: a.g.e. s.7.

⁶⁶ Mina, Özveren: a.g.e. s.7.

üzerinde tatminsizliklere neden olmuş, bu durum verimsiz çalışmanın bir diğer nedenini oluşturmuştur.⁶⁷

Amerika’da Taylor atölye düzeyinde verimlilik çalışmalarını arttırırken bilimsel yöntemin diğer önemli ismi Weber’de Almanya’da yönetimin ilkeleri ve bürokrasi konusunda yeni teoriler geliştirmiştir. Weber’in kalite yönetimine katkıları, sistem kurma, görev, yetki, ve dağılımın akılcı ve bilimsel bir şekilde yapılmasını sağlamak şeklinde olmuştur. Weber’e göre, işletmeler büyüdükçe bürokraside artmaktadır. Bu teorilere göre, kişiler kendilerine düşen görevleri belli standartlar dahilinde yerine getirmelidirler. Ancak bölünen işlerle ve uzmanlaşmayla birlikte yetki ve sorumluluklarda tanımlanmış ve herkes kendi işiyle uğraşır hale gelmiştir. Bütün gözden kaçırılmıştır. Bu yöntem o günkü şartlara göre iyi sonuç vermiş fakat zamanla çalışanların işe yabancılaşması ve işe bağlılığın azalması gibi sorunlara neden olmuştur. Bu sorunlara cevap vermek üzere çeşitli araştırmalar yapılmış, özellikle Elton Mayo ve arkadaşlarının Hawthorne Elektrik şirketindeki çalışmaları “Yönetimde insan faktörü” nün önemini ortaya çıkarmıştır.⁶⁸

Hawthorne fabrikasında Deming, Taylor’ın otoriter yönetim metodunun insan ruhunu alçalttığına; işçi, yönetim ve şirketin ilgi ve menfaatlerine zararlı olduğuna inanmıştır.⁶⁹

Bu araştırmaya göre fiziksel şartlar ne olursa olsun, küçük grupların oluşturduğu takımlarda iş veriminin arttığı görülmüştür. Çünkü bu takımlarda ilişkiler sıcak, samimi ve yapılandırılmamıştır. Manevi teşvikler, maddi teşviklerden daha önemlidir. Böylece insanlar daha hevesli ve işlerine daha bağlı çalışmaktadırlar. Buda kaliteyi ve verimliliği arttırmaktadır. Bu çalışmaların bugünün “Kalite Çemberlerinin” ve “Takım Çalışmalarının” temelini oluşturduğunu söylemek yanlış olmayacaktır.⁷⁰

20.yüzyılın başlarında Henry Ford, Ford Motor Şirketi’nin imalat ortamında hareketli montaj hattını kullanmaya başlamıştır. Montaj hattı üretimi ile karmaşık operasyonlar sadeleştirilmiş ve düşük maliyette yüksek kaliteli ürünlerin imali gerçekleştirilmiştir. Bu sürecin bir sonucu olarak imalatın sonunda kötü ürünler iyi ürünlerden ayrılmaya başlamıştır. Üretim sorumlularının önceliği ürün kalitesi değil, imal edilen ürün sayısı idi. Yöneticiler,

⁶⁷ Mina, Özveren: a.g.e. s.8.

⁶⁸ Mina, Özveren: a.g.e. s.9.

⁶⁹ Hayal, Köksal. “Geçmişten Günümüze Sanayiden Eğitime Kalite”, **İş Fikirleri Dergisi**, Yıl:1, Sayı:11, 1997, s.33.

⁷⁰ Mina, Özveren: a.g.e. s.9.

ürün taleplerini karşılayamadıklarında işlerini kaybedebilmekte, yetersiz kaliteli üretimde ise yalnızca kınanmaktaydılar. İşletmelerin üst yönetimleri bu sistemde kalitenin zarar gördüğünün farkına varmış ve “muayene şefliği” kadrosu istihdam edilmeye başlanmıştır. 1920 ve 1940 yılları arasında endüstriyel teknoloji hızlı bir şekilde değişmiştir.⁷¹

Bell Sistem ve Western bölümler arası koordinasyon eksikliği ve ürünlerdeki kusurlar sonucu oluşan sorunları gidermek amacıyla, Muayene Mühendisliği Bölümü kurularak kalite kontrolü başlatılmıştır.⁷²

Bell laboratuvarlarında, (1930) ilk kez Dr. W.A. Sheawart istatistiksel kalite kontrolü (İ.K.K) başlatmıştır. Örnekle yaparak, tüm üretim partisinin kalitesi hakkında istatistiksel çıkarım yapmaya yönelik olan İ.K.K, gerçekten büyük faydalar sağlamıştır. Bu dönemde, muayenecilerin rolü değişmiş ve sayıları azalmıştır.⁷³

Kalite güvence terimini ilk olarak kullanan Edwards’a göre kalite, yönetimin sorumluluğunda olmalıdır. Kalite işletmenin bütün organizasyonel bölümlerinin planlı ve birbirine bağlı çalışmaları ile oluşur. Bu yaklaşım organizasyon şemasında işletmedeki diğer müdürler düzeyinde bir kalite kontrol müdürünün atanması anlamına gelmektedir.

II.Dünya Savaşı kalite teknolojisinin gelişmesini hızlandırmıştır. Üretim kalitesinin iyileştirilmesi gerekliliği kalite kontrol konusundaki çalışmaların artmasına ve bilginin daha çok paylaşılmasına yol açmıştır. 1946 yılında Amerikan Kalite Kontrol Derneği oluşturulmuş ve başkanlığına George Edwards seçilmiştir. İşletmeler belgelendirme programları başlatmışlar, kalite güvence uzmanları sorunları çözmek amacı ile “kusur analiz teknikleri” geliştirmişler ve tasarım aşamasına katılmaya başlamışlardır. Bu arada ürünlerin çevresel performansı test edilmeye başlanmıştır. Ancak, II.Dünya Savaşı bitince kalite kontrolüne olan ilgi yitirmeye başlanmıştır. Kuruluşların çoğu kalite kontrolü yalnızca savaş sırasında gerekli olarak algılandıkları için, bu konuda yapılacak çalışmaları gereksiz bulmaya başlamıştır.⁷⁴

Savaştan sonra Amerika Birleşik Devletleri’nde kendi çalışmalarının hızla terk edildiğine tanık olan Shewart verdiği bir seminerde şu ilginç sözü söylemiştir; “Kaliteden geriye hiçbir şey kalmadı, hatta bir fiske toz bile.”⁷⁵

⁷¹ Rıdvan Bozkurt ve Aynur Odaman: a.g.e. s.1.

⁷² Rıdvan Bozkurt ve Aynur Odaman: a.g.e. s.1.

⁷³ Gönül, Yenersoy. **Toplam Kalite Yönetimi**, Rota Yayınları, İstanbul, 1997, s.45.

⁷⁴ Rıdvan Bozkurt ve Aynur Odaman: a.g.e. s.2.

⁷⁵ Hayal, Köksal: a.g.e. s.33.

Bell Sistem’de George Edwards ve Walter Shewart ile çalışmış olan W.Edwards Deming, Japon Bilim Adamları ve Mühendisleri birliği tarafından önde gelen iş adamlarına konferans vermek üzere Japonya’ya davet edilmiştir. İş adamlarının amacı savaş sonrası, Japonya’yı yeniden imar etmek, dış pazarlara girmek ve düşük kaliteli ürünlerin iyileştirilmesi için yöntemler geliştirebilmektedir. Deming, Japonların kendi geliştirdiği yöntemleri uygulamaları durumunda dünyada kalite devrimi yapabileceklerine inandırmıştır. İş adamları Deming’in öğütlerini uygulamıştır. Bu arada Japon bilim adamı Kaoru Ishikawa, sürekli iyileştirmede kullanılan bazı teknikleri kullanarak bir yandan da teknolojileri geliştirerek kalitelerini, verimliliklerini ve rekabet güçlerini sürekli olarak iyileştirmiş ve güçlendirmiştir. Japon İmparatoru Hirohito, Deming’i ekonomiye olan katkıları nedeni ile İkinci Derecede Kutsal Hazine Madalyası ile ödüllendirmiştir.

1961 yılında Armand V. Feigenbaum Toplam Kalite Kontrol (Total Quality Control) adlı kitabını yayınlamıştır. Feigenbaum kalite kontrolü işletmenin tasarımından satış sonrasına kadar olan bütün fonksiyonlarına yaymıştır. Feigenbaum ilk kez Toplam Kalite Kontrol kavramını kullanan kişidir. Ortaçağ zaman değin kalite ile ilgili çalışmalar önlemeye değil, düzeltici çalışmalara yöneliktir. Kore savaşı, endüstrinin güvenilirlik ve nihai ürün testi çalışmaları yapmasına neden olmuştur. Ek olarak yapılan testlerin hiçbirisi kuruluşları kalite ve güvenilirlik hedeflerine ulaştıramamıştır. Böylece, imalat ve mühendislik fonksiyonlarında da kalite ve iyileştirme programlarının önemi anlaşılmaya başlamıştır.⁷⁶ TTK yaklaşımını kullanarak başarılı sonuçlar ortaya koyanlar ise Japonlar olmuştur. 1962 yılında Ishikawa, Feigenbaum’un TTK anlayışından bazı noktalarda farklılık gösteren ve Toyota fabrikalarında uygulanan bu yönetim şekline “Firma Çapında Kalite Kontrol” adını vermiştir.⁷⁷

1960’lı yılların sonlarına doğru Amerika’da otellerde, bankalarda ve kamu kuruluşlarında “Hizmet Sektöründe Kalite Güvencesi” uygulamaları başlatılmıştır. Amerika, savaş sonrası Avrupa ve Japonya’da yeniden yapılanma çalışmaları sürdürüldüğü için hala dünya pazarlarında liderliğini sürdürmekteydi.

Dış rekabet 1970’li yıllarda Amerikan şirketlerini tehdit etmeye başlamıştır. Özellikle otomobil ve beyaz eşyada Japon kalitesi üstünlüğünü kanıtlamıştı. Tüketiciler satın alma kararını verirken ürünün uzun-erimli yaşamı ile fiyat ve kaliteyi de göz önüne almaya başlamışlardı. Tüketicilerin kalite ile giderek artan bir şekilde ilgilenmeleri ve dış rekabet Amerikan şirketlerinin kaliteye daha fazla önem vermelerine yol açmıştır. 80’li yılların

⁷⁶ Rıdvan Bozkurt ve Aynur Odaman: a.g.e. s.2-4.

⁷⁷ Gönül, Yenersoy: a.g.e. s.46.

başlarında kalite, kuruluşların tüm fonksiyonlarına girmeye başlamıştır. Artık işletmeler imalata değil, sistemin bütününe odaklanmaya çalışmaktadır. Kuruluşlar da yarın hala var olabilmek için sürekli iyileştirme çalışmalarının gerekliliğini ve önemini anlamıştır.⁷⁸

Özellikle 1990'lı yılların başlarından itibaren rekabette yeni bir kavram ortaya çıkmıştır. O da “toplam kalite” dir. Dünya pazarlarında rekabetin artması, Avrupa'nın tek pazar halinde bütünleşme çabaları, kıt kaynakların daha etkin ve verimli kullanılması, ucuz ve bol ürünlere doyan tatminsiz müşteri kitleleri, kaliteli ürünlere olan istemin artmasına ve örgütlerde toplam kalitenin temellerinin atılmasına neden olmuştur.⁷⁹

Yukarıda yazılanlardan anlaşılacağı üzere, kalite İ.Ö 2150'lerden başlayan ve 1990'lı yıllara kadar gelen tarihsel süreç içerisinde çeşitli dönemlerde önemini yitirse bile sürekli var olmuş bir kavramdır. Geçmişte kalitesiz yaptıkları inşaatların yıkılmasının cezası olarak ölümle cezalandırılan ustaların yerini bugün, kalitesiz üretim yapan firmaların müşteri tatminin sağlayamamaları nedeniyle iflasa uğramaları ve piyasadan yok olmaları almıştır. Bu nedenle kalitenin insanlar için önemi giderek artan bir seyir izlemektedir. Özellikle çağımızda gelişen teknolojik imkanlar nedeniyle bilgiye ulaşımın kolaylaşması müşterilerin ürünler hakkında daha çok bilinçlenmelerine ve bu da üretim yapan firmaların kaliteye daha çok önem vermelerine sebep olmuştur. Buna ek olarak, üretilen ürünlere insan sağlığını ve güvenliğini ön plana çıkaran uluslararası standartların getirilmesi, çağımızda kalite kavramını daha da önemli hale getiren bir gelişme olmuştur.

1.2.5. Toplam Kalite Yönetiminin Felsefesi

İnsanlar tarih boyunca çeşitli eğitim sistemleri yardımı ile yeni yetişen kuşakları yoğurmuşlar ve onlara belirli bir yön kazandırmışlardır. Kullandıkları sistemler toplumları belli bir süre etkilemiştir. Temelleri sağlam olmayan sistemler zamanla egemen oldukları toplumun ihtiyaçlarını karşılayamamış, onların beklentilerine cevap veremez hale gelmiş, buda doğal olarak sisteme tepkilerin doğmasına neden olmuş ve yeni arayışlara geçilmiştir. Günümüzde de devam eden bu arayışlar insanoğlunun daha yeni yeni deneyimlemeye başladığı bir yönetim felsefesi olan Toplam Kalite Yönetim Felsefesini gündeme oturtmuştur.

Günümüz rekabet ortamında; müşterilerin artan beklentileri, iyinin mükemmeliğin ötesinde dünya çapında olmanın hedeflenmesi, teknolojinin hızla gelişmesi, kalitesizliğin ağır

⁷⁸ Rıdvan Bozkurt ve Aynur Odaman: a.g.e. s.2-4.

⁷⁹ Ersen, Haldun. **Toplam Kalite ve İnsan Kaynakları Yönetimi İlişkisi, Verimli ve Etkin Olmanın Yolu**, İstanbul, 1996, s.32.

maliyeti, artan uluslar arası rekabet karşısında işletmelerin başarılı olabilmeleri için TKY felsefesi yeni bir bakış açısı sunmaktadır.

TKY felsefesine göre; tüm örgüt çalışanları adam yerine koyuluyor, sistemin bir parçası olarak görülüyor. Başarılı olabilmek için çok çalışmak değil; “akıllı” çalışmak gerekir. Örgütsel amaçları dikkate alarak çalışan birey, daha başarılı olur. Örgütsel başarı için para değil, başarı gereklidir; başarı içinde çalışanların iyi motive edilmeleri şarttır. Çalışanlar iyi yönlendirilirse, işlerini daha çabuk ve daha kaliteli bir şekilde ortaya koyabilirler. Burada yönetimin görevi: Çalışanlara rehberlik ederek, liderce bir yönetim ortaya koyarak, örgütsel verimliliği ve kaliteyi geliştirmek olmalıdır. Yönetim, örgütün çeşitli birimlerinde çalışanların fikirlerinde yaralanarak, onların topluca örgütsel kaliteyi arttırmalarına öncülük etmelidir. Örgütte “sıfır hata”yı yakalayabilmek için, yönetimin, işi yapanlara hata yapmamasını öğretmesi gerekmektedir. Buda örgütlerin sürekli “öğrenen örgütler” olması anlamına gelmektedir.⁸⁰

TKY felsefesinde sürekli gelişme önemi bir kavramdır. Bu kavram; durum veya seviye ne olursa olsun onu daha ileriye götürmek, iyileştirmek ve geliştirmek olarak tanımlanmaktadır. Burada hedef; belirli bir standardı tutturmak değil, seviyeyi sürekli ve hızlı bir tempoda geliştirmektir.⁸¹

TKY felsefesinde önemli olan, “müşteri” dir. Müşteri kavramı, TKY’nin anahtar kavramlarından birisidir. Bu nedendir ki, birçok kalite tanımı müşteriye göre yapılmaktadır. Bu tanıma göre kalite, müşteri beklenti ve ihtiyaçlarının karşılanması biçiminde tanımlanmaktadır. Dolayısıyla bir mal ya da hizmetin temel tayin edicisi müşteri olarak görülmektedir.⁸²

TKY felsefesinin en belirgin özelliği ise, “insana saygı”dır. İnsan, hem örgütün ürününden yaralanan müşteri, hem de örgüt çalışanı olarak önemli değere sahiptir. İnsan makine değil, sosyal, psikolojik, duygusal v.b. özellikleri olan varlıktır. Örgütün daha verimli olması yönetimin görevidir. İnsana verilen değer yönetimde kaliteyi arttırmanın temeli olarak değerlendirilmektedir.⁸³

⁸⁰ Okutan, Mehmet. “Toplam Kalite Yönetiminde Temel Kavramlar ve Uygulamaları”, **Yaşadıkça Eğitim Dergisi**, Sayı:63, 1999, s.25,26

⁸¹ Mahmut, Demirkan: a.g.e. s.81,82.

⁸² Mehmet Şişman ve Selahattin Turan: a.g.e. s.55.

⁸³ Mehmet, Okutan: a.g.e. s.25.

1.2.6. Toplam Kalite Yönetiminin Gelişmesine Katkısı Olan Yaklaşımlar

1.2.6.1. William Edwards Deming

1900'da doğmuş olup aslen ABD'lidir. Japon işletmeleri üzerine araştırmalar yapmış bir istatistikçi ve yönetim kuramcıdır. 1950'lerde Japonya'ya özel bir görevle gitmiş, Japon iş adamlarına İstatistiksel kalite kontrol konusunda konferanslar vermiştir. O günden bu güne Japonya da Deming Kalite Ödülü adı altında bir ödül verilmektedir. Kendisi, üçüncü dalga endüstri devriminin kurucusu olarak da kabul edilmektedir.⁸⁴

Deming kalite gelişimi konusundaki fikirlerini 14 başlık altında toplamıştır;⁸⁵

- *Hizmet ve ürünlerin geliştirilmesi için amaçlarda süreklilik sağlamak,*
- *Geleneksel yöntemlerden ayrı olarak yeni bir kalite ve sürekli gelişim felsefesi benimsemek,*
- *Kaliteyi yakalamak için teftişe bağımlılığı bırakmak,*
- *Yapılan işi sadece para ile ödüllendirmeye son vermek,*
- *Hizmet ve üretim sistemlerini sürekli geliştirmek,*
- *Mesleğin daha iyi icrası için sürekli eğitim vermek,*
- *Liderlik tesis etmek,*
- *Korkuyu yenmek,*
- *Bölümler arasındaki engelleri kaldırmak,*
- *Slogan ve nasihatlerden kaçınmak,*
- *İş kotalarını kaldırmak,*
- *Çalışanların başarılarından dolayı gurur duymalarını engelleyen unsurları ortadan kaldırmak,*
- *Zengin bir eğitim ve kendini yenileme programı hazırlamak,*
- *Değişimi sağlayacak tedbirleri almak*

1.2.6.2. Joseph M. Juran

1904'de Romanya'nın Braila kasabasında doğmuş olup 1912'de ABD'ye göç etmiş, elektrik mühendisliği ve hukuk eğitimi görmüş, meşhur Western Elektrik Şirketi'nde kontrol bölümü baş denetçiliğine kadar yükselmiştir. Newyork Üniversitesi'nde öğretim üyesi olarak

⁸⁴ Mehmet Şişman ve Selahattin Turan: a.g.e. s.55.

⁸⁵ Ahmet Mahiroğlu ve Bekir Buluç. "Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi ve Kalite Yönetiminin Araçları", www.Gazi.Edu.Tr. Erişim Tarihi: 25/03/2004, 2004, s.8.

da çalışan Juran'ın, Japonların ekonomik başarılarında Deming gibi pay sahibi olan kişilerden bir olduğu kabul edilmektedir.⁸⁶

Juran kalite gelişimi konusundaki fikirlerini 10 başlık altında toplamıştır.⁸⁷

- *İyileştirme için fırsat ve ihtiyaçların farkında olunmasını sağlamak,*
- *İyileştirme için amaç belirlemek,*
- *Amaçlara ulaşmak için örgütlenmek,*
- *Çalışanların eğitilmesi,*
- *Projelerin Uygulanması ve sorunların çözümlenmesi,*
- *İlerlemelerin raporlaştırılması,*
- *Başarını tanınması ve bilinmesi,*
- *Sonuçların paylaşılması,*
- *Sonuçların muhafaza edilmesi,*
- *Yıllık iyileştirme çalışmalarının, sistemin ve sürecin bir parçası haline getirilmesi .*

1.2.6.3. Walter A.Shewart

Üretimde kaliteyi geliştirmek konusunda büyük katkıları bulunan Shewart iyi bir matematikçiydi. İstatistiksel kalite kontrol kavramını gündeme getirmiş ve istatistiksel kontrol kartı adını verdiği bir kart geliştirmiştir. Shewart tüm bilgileri genç Deming'e de öğretmişti. Shewart Deming'e aynı zamanda gittikçe artan yüksek kalitede üretimi garanti eden, üç safhadan oluşan ve süreklilik gösteren bir yöntemde göstermiştir. Shewart'ın "Belirleme – Üretme – Kontrol" dönüşündeki odak nokta kontroldür. Deming sonraları bu üçlü dönüyü dörtlü "Planla – Uygula – Sonucu İrdele – Hayata Geçir " veya Deming Dönüsü adı verilen modele çevirmiştir.(Şekil 1)

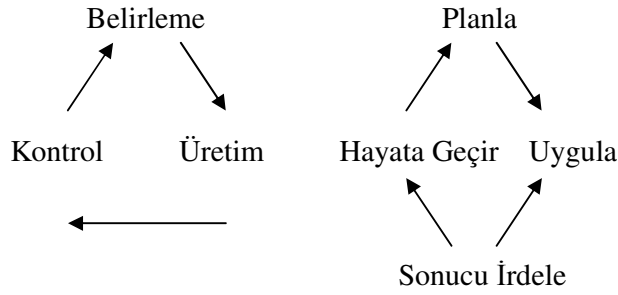
Deming'in önce Amerikalılara, sonra da savaştan yenik çıkan Japonlara kazandırdığı "Kalite Yönetimi" felsefesinin ortaya çıkışında Shewart'ın buluşları ve öğretileri çekirdeği oluşturmuştur.⁸⁸

⁸⁶ Mehmet Şişman ve Selahattin Turan: a.g.e. s.32.

⁸⁷ Mehmet Şişman ve Selahattin Turan: a.g.e. s.35.

⁸⁸ Hayal, Köksal: a.g.e. s.33.

Şekil 1: *Shewart Döngüsü / Deming Döngüsü*⁸⁹



1.2.6.4. Armand Feigenbaum

1920 yılında doğmuş, 26 yıl General Elektrik Firması'nda çalışmış, 1951'de doktorasını tamamlamış, çeşitli şirketlerde çalıştıktan sonra kendine ait Genel Sistemler adlı bir şirket kurmuştur. Feigenbaum, bir kalite kontrol uzmanı olarak geleneksel kalite iyileştirme araçları olan istatistik, motivasyon ve eğitimi bir süre kullanmasına rağmen, bunların etkin yöntemler olmadığını ileri sürerek kalitenin, grup ve bireye dayalı araç ve tekniklerle geliştirilemeyeceğini kabul etmiş, konuya daha bütüncül biçimde yaklaşmaya çalışmıştır⁹⁰

Feigenbaum kalite geliştirmede şu yöntemlerin izlenmesi üzerinde önemle durmuştur;⁹¹

- *İnsan ilişkilerinin geliştirilmesi,*
- *İstatistiki veri toplama,*
- *Bilgilendirme için istatistiki gösterim tekniklerinin kullanılması,*
- *Dalgalanmaları azaltmak için istatistiki süreç kontrol ve ölçümlerinin kullanılması,*
- *İdeal yapının şekillendirilmesi ve gösterilmesi,*
- *Gelişmeyi sağlamak için organize edilmesi.*

1.2.6.5. Philip B.Crosby

Crosby, adını ilk defa 1960'larda Martin Şirketi'nde kalite kontrol sorumlusu iken getirmiş olduğu "sıfır hata" kavramı ile duyurmuş ve "Quality Is Free" adlı kitabı milyonlarca satmıştır. Ona göre kalite yönetimi tek kelime ile özetlenebilir: Önlem alma. Crosby'e göre önlem alma ya da önleyici tedbir, kalitede mükemmeliği yakalamanın temel yoludur. Ayrıca Crosby çalışanların örgüte bağlılıklarının ve yönetimle bütünleşmelerinin kalitenin ön koşulu

⁸⁹ Hayal, Köksal: a.g.e. s.33.

⁹⁰ Mehmet Şişman ve Selahattin Turan: a.g.e. s.38.

⁹¹ Ahmet Mahiroğlu ve Bekir Buluç: a.g.e.s.8.

olduğunu savunmaktadır. Dolayısıyla Crosby'e göre kalitenin geliştirilmesinde temel sorumluluk yine yöneticilere düşmektedir.⁹²

1.2.6.6. Kaoru Ishikawa

Japon kalite mucizesinin baş mimarlarından. 1915' te Tokyo'da doğmuş, 1939'da Tokyo Üniversitesi Kimya Mühendisliği bölümünden mezun olmuştur. 1946'dan itibaren çeşitli sanayilerde istatistiksel kalite kontrolü anlatmış ve uygulamıştır. Bu bağlamda kalite eğitimine önem vererek basit istatistik tekniklerin en alt seviyedeki işçilere kadar yayılmasını sağlamıştır. 1952'de Deming ödülünü, 1972'de American Society for Quality Control'un büyük ödülünü 1977'de Endüstriyel standartlar alanında Japon hükümeti tarafından verilen Blue Ribbon Medal ödülünü, 1983'te ASCQ tarafından verilen Shewart Medal ödülünü almıştır. Japonya'da "Kalite Çemberleri"nin ve "Sebeup - Sonuç Diyagramı"nın bulucusu olarak adını kalite yazının da duyurmuştur.⁹³

Ishikawaya göre kalitede başarımın sırrı:⁹⁴

- *Gelişen bir insan olmaktan ve tüm yeteneklerini sonuna kadar kullanabilmekten doğan tatmini tadabilmek,*
- *Özgüveni olup kendini tam olarak gerçekleştirebilen bir birey olmak,*
- *Beynini kullanarak, istekle çalışarak, topluma katkıda bulunabilmek,*

olarak açıklanmaktadır.

Ishikawa örgütte karşılaşılabilecek problemlerin çözümü için geliştirdiği araçlar (Pareto Analizi, Sebeup - Sonuç Diyagramı, Tabakalama, Çetele Diyagramı, Histogram, Serpilme Diyagramı, Kontrol Şemaları) ile kalite çalışmalarına önemli katkılarda bulunmuştur.

1.2.7. Toplam Kalite Yönetiminin Amaçları

TKY'nin amacı, üretimde sıfır hata yönetimine geçmektir. Kalite, üretim sonrası yapılan kalite kontrolleri ile değil, üretim sürecinde gerekli müdahaleleri yaparak; ürünün hatasız üretilmesi ile sağlanır. Kalitenin sağlanması üretim sürecinin belli basamaklarında değil, hammadde seçiminden ürünün elde edilmesine kadar, bütün üretim kademelerini içerir.⁹⁵

⁹² Mehmet Şişman ve Selahattin Turan: a.g.e. s.35-36.

⁹³ Mina, Özveren: a.g.e. s.14,15.

⁹⁴ Hayal, Köksal: a.g.e. s.35.

⁹⁵ Ali Temel: a.g.e. s.3.

TKY ile hedeflenen Savurganlığı önlemek, verimliliği arttırmak, kaliteyi arttırmak, maliyeti düşürmek, işlem zamanlarını kısaltmak, sürekli iyileştirmek ve geliştirmektir.⁹⁶ TKY üretim sürecinde yer alan ve üretime katkı sağlayan her çalışana, yaptığı işi iyileştirme ve geliştirme sorumluluğu vermeyi gerektirir.

TKY eğitim alanında da uygulanmaya çalışılmaktadır. Bu yönetim anlayışının eğitimde ki amaçları ise Milli Eğitim Bakanlığı tarafından şu şekilde açıklanmıştır;⁹⁷

- *Çağın getirdiği değişim ve gelişmeleri doğru algılayıp değerlendirmek,*
- *Eğitim çalışanlarının sürekli eğitim ile niteliklerini yükseltmek,*
- *Eğitim hizmetlerinden yaralananların memnuniyetini yükseltmek,*
- *Problemlerin çözümünde ve eğitim yönetiminde karar alma süreçlerine ilgililerin katılımını sağlamak,*
- *Karar almada veri kullanmayı yaygın hale getirerek; verilerle yönetim anlayışını hakim kılmak.*

TKY'nin bu amaçlarının gerçekleşmesi, birbirine bağlı temel ilkelerin göz önünde bulundurulmasına bağlıdır. Bu temel ilkeler; Müşteri tatmini, Sürekli iyileştirme, Yönetimin liderliği, Çalışanların katılımı, Etkin sorun çözme, Sürekli eğitim, Örgüt kültürü, Ölçüm ve istatistiktir.⁹⁸

1.2.8. Toplam Kalite Yönetimi'nin Sınırlılıkları

Toplam Kalite Yönetimi, Türkiye'de daha çok uluslararası yabancı ortaklı ve büyük işletmelerde uygulanmaktadır. Küçük sanayi işletmelerinde yayılamamıştır. Ülkemizdeki TKY ile ilgili uygulamaların 10 yıllık bir geçmişi olmasına rağmen hala sağlıklı sonuçlar alınamamıştır. Bunun pek çok nedeni vardır. Bu nedenleri; yönetimlerin bilgisizliği ve bazı sonuçlardan kaçması, işletmelerin başarısız uygulamalarını saklamak istemeleri, sonuçları üreten süreçlerin farklı olması; bu yüzden karşılaştırma yapmanın zorlaşması, işletmelerde örnekleme sayısını oluşturacak kadar TKY uygulayan işletmelerin bulunmaması şeklinde sıralayabiliriz.⁹⁹

Sanayi işletmeleri için geliştirilen TKY'nin eğitime uygulanmasında da sıkıntılar vardır. TKY'nin eğitime uygulanması zaman alan, zor ve pahalı bir süreçtir. Eğitim sistemimizin TKY'nin ilkelerini uygulama konusunda bazı engelleri vardır. Örneğin kalabalık

⁹⁶ İsmail, Efil. **Toplam Kalite Yönetimi ve Toplam Kaliteye Ulaşmada Önemli Bir Araç ISO 9000 Kalite Güvence Sistemi**, Uludağ Üniversitesi Güçlendirme Vakfı, Bursa, 1996, s.39.

⁹⁷ MEB. "Norm Kadro Yönetmeliği" . **23782 Sayılı Resmî Gazete**, 1999, s.3.

⁹⁸ Servet, Özdemir. "Toplam Kalite Yönetimi ve Katılımcılık", **Eğitim Yönetimi Dergisi**, Sayı:3, 1996, s.33.

⁹⁹ Mina, Özveren: a.g.e. s.55.

sınıflar, yetersiz araç ve gereçler, öğretmen yetiştirilmenin farklılığı TKY'nin, ülkemizde, uygulanabilirliğini güçleştirmektedir.

Eğitim sürecinin girdileri olan eğitim programı, eğitimciler, diğer çalışanlar, para, eğitim araçları gibi öğelerin, üretim süreci bakımından sıfır hatalı ya da kaliteli olması gerektiği belirtilmektedir.¹⁰⁰ O halde, ülkemizdeki TKY'ni uygulayabilmenin en temel koşulu öncelikle “girdi”lerle ilgili olan sorunların çözümlenmesidir.

1.2.9. Toplam Kalite İle İlgili Temel Kavramlar

1.2.9.1. Müşteri Odaklılık

Günümüz sınırsız rekabet ortamında başarıya ulaşmanın tek yolu tüketiciye yönelmektir. İşletmeler tüketici tatmini sağlayabildikleri ölçüde kalıcı olabilmektedirler. Tüketici odaklı üretim sürecini benimseyen işletmeler, tüketiciye arzuladığı ve gereksinim duyduğu ürün ve hizmet paketini sunarak rekabet üstünlüğü sağlayabilmektedirler. Bu süreci oluşturabilmenin temel koşulu ise toplam kalite yönetimi modelini benimsemek ve etkin olarak kullanmaktır. Yani, tüketiciye yönelmenin yolu üretimde ve yönetimde toplam kalite uygulamaktan geçmektedir.¹⁰¹

TKY'de müşteri kavramı iç ve dış müşteri olmak üzere iki açıdan ele alınmaktadır. Örgüt içi açısından, bir mal yada hizmetin üretim sürecinde rol alan bütün çalışanlar birbirlerinin müşterisi olarak tanımlanmaktadır. Dolayısıyla üretim sürecini herhangi bir aşamasında rol alan bir çalışan yada birim, kendisinden sonra o ürün yada hizmetin üretilmesinde herhangi bir işlemde bulunacak kişi ve birimlerin beklentilerini dikkate alarak işlemde bulunması gerekir. Diğer taraftan dış müşteri ise, bir kurumun üretmiş olduğu mal ve hizmetleri alan, kullanan ve tüketen kişiler, kurumlar olarak tanımlanmaktadır.¹⁰²

TKY'nin temel prensibi müşteri tatminidir. Müşteriyi tatmin edebilmek için ne istediğini iyi bilmek gerekir. Her müşterinin beklentisi farklıdır. Bu farklı beklentileri tatmin etme yolları da farklı olacaktır. Bu bakımdan müşterinin gereksinimlerinin belirlenmesi, müşterinin gereksinimlerini en az maliyetle karşılayacak sürecin belirlenmesi konuları üzerinde önemle durulması gerekmektedir.¹⁰³

¹⁰⁰ Ali, Temel: a.g.e. s.5

¹⁰¹ Muhittin, Şimşek: a.g.e. s.67.

¹⁰² Mehmet Şişman ve Selahattin Turan: a.g.e. s.55-56.

¹⁰³ Mina, Özveren: a.g.e. s.41.

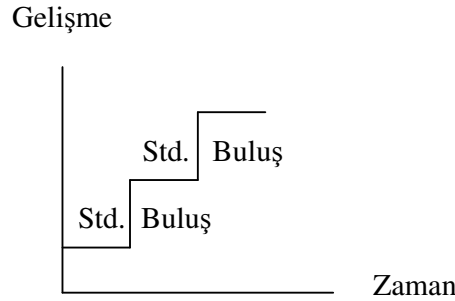
1.2.9.2. Sürekli Gelişme (Kaizen)

Japonların performanslarını en iyi açıklayan ilkelerin başında gelen kaizen, Japonca değişim (Kai) ve iyi (Zent) kelimelerinden oluşan sürekli gelişme anlamında kullanılmaktadır. Bu sözcük bir felsefeyi, bir yaşam tarzını ifade etmektedir. Japonlara göre kaizen öyle bir düşüncedir ki, her Japon her geçen günün bir öncekinden daha iyi olması için, evinde, işinde, sosyal yaşamında sürekli bir gayret içinde olmalıdır. Bu gelişmenin boyutu önemli değildir. Örneğin bahçenize dikeceğiniz bir çiçek, boyayacağınız bir kapıda bir gelişmedir.¹⁰⁴

Japonlar, Kaizen'i gerçekleştirirken, sıçramaların büyüklüğü değil sıklığı sayesinde Batı'ya nazaran daha büyük ilerlemeler kaydetmişlerdir.

Batının klasik gelişme tarzı, üretim belirli standartlara göre sürerken, araştırmacılar laboratuvarlarda bir buluş yaparlar ve bu uygulamaya konulursa bir sıçrama yaratır. Yeni buluşa kadar üretim bu standartta devam eder. Bunu şekil 2'deki gibi gösterebiliriz.¹⁰⁵

Şekil 2: Batı Tarzı Gelişme.¹⁰⁶



Bu sistemde üretim yapanlarla, araştırma yapanlar farklı insanlardır. Sürekli gelişmede ise aynı kişilerdir. Üretimi yapan kişiler, belli bir zaman zarfında çok sayıda iyileştirme ve geliştirme yapabilirse, bunların toplam etkisiyle sıçramalı gelişme hızına yakın ve bazen ondan da hızlı bir gelişme yakalayabilirler. Burada laboratuvar, işyerinin kendisi olmaktadır.¹⁰⁷

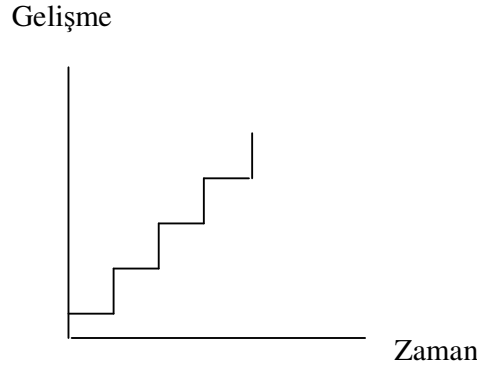
¹⁰⁴ Mina, Özveren: a.g.e. s.15.

¹⁰⁵ Mina, Özveren: a.g.e. s.15.

¹⁰⁶ Mina, Özveren: a.g.e. s.16.

¹⁰⁷ Mina, Özveren: a.g.e. s.16.

Şekil 3: Japon Tarzı Gelişme.¹⁰⁸



Toplam kalitede sürekli değiştirmeye yönelik kararlar kişilerin inanç, düşünce ve varsayımlarına göre değil, sağlıklı verilerden elde edilen gerçeklere göre verilir. Sürekli gelişmede hedef belli standardı tutturmak olmadığından geline seviye ne olursa olsun sürekli ve hızlı bir tempoda gelişme hedeflenir. Bunu gerçekleştirmek için kullanılan tekniklerden biri de Dr.Deming'in P-D-C-A (Planla, Yap, Kontrol Et, Harekete Geç) çevrimidir.¹⁰⁹

Bu çevrim kısaca her faaliyet ya da projenin önce planlanmasını, bu planın doğrultusunda uygulanmasının ve ortaya çıkan sonuçların değerlendirilerek gerekli önlemlerin alınmasını önermektedir. Sonra tekrar başa dönülerek gelişmeye süreklilik kazandırılır.¹¹⁰

Kısaca sürekli gelişmenin yararlarını; tüm faaliyetler de bir canlılık meydana getirmesi, örgütlerde amaç ve hedef birliği sağlaması, çalışanların bilgi ve beceri düzeyi sürekli olarak değiştirmesi, çalışanların motivasyonu arttırması, etkileşim içinde birimlerin ortak sorunlarını en kısa yoldan ve kalıcı bir şekilde çözmesi , üretim ve diğer rekabet unsurlarında daha hızlı bir gelişme göstermesi şeklinde sıralayabiliriz.¹¹¹

1.2.9.3. Önlemeye Dönük Yaklaşım

Toplam Kalite modelinin temelinde “hataları ayıklamak” yerine “hataları önlemek” yaklaşımı vardır.

Önlemeye dönük yaklaşımın genel bir ifadesi **planlamanın doğru yapılması**

¹⁰⁸ Mina, Özveren: a.g.e. s.16.

¹⁰⁹ Mete, Şirvancı. “Toplam Kalite Yönetiminin Temel Öğeleri”, **Önce Kalite Dergisi**, Yıl:2, Sayı: 5, 1992, s.42.

¹¹⁰ Mete, Şirvancı: a.g.e. s.42.

¹¹¹ Muhittin, Şimşek: a.g.e. s.54,55.

şeklinde özetlenebilir. Her yönü ile dönüşülmüş kapsamlı ve titiz bir planlama çalışması ile sonra oluşabilecek hataların çok büyük bir bölümüm ortadan kaldırılabilir.

Tüm hata kaynaklarını öngörmek mümkün değilse de, olası sürprizlere önceden hazırlanmak, tamamen hazırlıksız yakalanmaya kıyasla büyük avantaj sağlar. Planlamaya harcanan her dakika son derece değerlidir.¹¹²

1.2.9.4. Ölçüm ve İstatistik

Günümüzün yoğun rekabet ortamında üstünlük sağlayabilmek için, şirketin her yönüyle gelişmesi gerekir. Ölçemediğimiz şeyi istediğimiz yönde geliştiremeyiz. O nedenle ölçüm ve istatistik toplam kalitenin vazgeçilmez parçalarıdır.¹¹³

TKY’de iş görenlerden sürekli bilgi üretmeleri istenir. Toplanan bilgilerin doğruluğu kadar ölçülebilir ve değerlendirilebilir sayısal verilere dayanıyor olması da TKY’nin esasıdır. Bilgilere ve ölçülen verilere göre yönetim yaklaşımı organizasyonun yönetiminden başlamalıdır. Bilgi toplama ve istatistiksel veri değerlendirme teknikleri konularında çalışanlar mutlaka eğitilmelidir.

Ölçüm ve istatistik TKY’nin vazgeçilmez parçalarıdır. TKY’ye göre ölçülemeyen şeyler kontrol altında tutulamaz. Tahminler, varsayımlar, sadece daha önceki deneyimlere dayalı karar mekanizmaları güvenilir olmaktan uzaktır. Gerçekleri bilmek, ölçmek, düzeltmek, düzelttikten sonra tekrar ölçüp yapılan çalışmanın doğruluğunun ispatlanması gerekir. Örneğin müşterilerimizin istediğini sandığımız şeyleri yaparak onları tatmin etmeye çalışırız. Ancak onların gerçekten ne istediğini bilmek, yapılacak pazar araştırmaları, müşteri tatmini anketleri gibi çalışmalarla yani gerçek ölçüm ve değerlendirmelerle mümkündür. Doğaldır ki bunun için doğru şeyleri doğru şekilde ölçmek gerekir.¹¹⁴

1.2.9.5. Sürekli Eğitim

TKY’de eğitim ve öğrenmenin sürekliliğinden söz edilmektedir. Bunun nedeni ise, bilgi birikiminin sürekli artması, yeni yöntem ve tekniklerin gündeme gelmesi ve bunların daha nitelikli insan gücünü gerekli kılmasıdır.

Burada eğitim ve öğrenme, hem bireysel hem de takım halindeki örgütsel eğitim ve öğrenmeleri kapsamaktadır. Dolayısıyla bireysel anlamda insanların kendi kendilerine

¹¹² İbrahim, Kavrakoğlu. “Toplam Kalitenin Temelleri”, **Önce Kalite Dergisi**, Yıl:1, Sayı:1, 1992, s.41.

¹¹³ İbrahim, Kavrakoğlu: a.g.e. s.34.

¹¹⁴ Besim, Akın. “İstatistik Proses Kontrol”. **Uluslar Arası Kalite Yönetimi Yüksek Lisans Ders Notları**, İstanbul, 1995, s.67.

öğrenmesi ve kendini geliştirmesi söz konusu olabileceği gibi, takım içinde yada grup içinde öğrenme ve örgütsel öğrenme de söz konusu olabilir. TKY’de sürekli eğitim ve öğrenme yollarından en ilgi çeken ise örgütsel hatalardan öğrenmedir. Hatalar bir ceza aracı olarak değil, bir öğrenme aracı olarak görülmektedir.¹¹⁵

Kısaca TKY’de, sistemin içinde yer alan herkesin sürekli eğitim ve öğrenme çabası içinde olması gerekir, buda örgütlerin öğrenen örgütler olmasıyla mümkündür.

1.2.9.6.Liderlik

TKY konusunda gündeme getirilen hemen bütün görüşlerin içinde en çok vurgu yapılan konulardan birisi liderliktir. Uygun bir yönetim yapısı ve buna yön veren ve rehberlik eden liderler olmadıkça örgütlerde kaliteli ürün ve hizmetlerin üretilmesinden bahsetmek mümkün değildir.¹¹⁶

T.K.Y’nde üst yönetimin liderliği büyük önem taşımaktadır. Sürekli gelişmeyi ve değişen koşullara ve müşteri beklentilerine etkili bir şekilde uyum sağlamayı ilke edinen T.K.Y, bunu büyük oranda yöneticinin liderlik özelliklerine bağlamaktadır. Deming, T.K.Y’nin örgütlerde üst yönetici tarafından başlatılması gerektiğine inanmaktadır. Deming’e göre “kalite yönetimidir” ve bir kurumun gelişmesindeki temel sorun, üst yönetimin liderliğidir.¹¹⁷

TKY’ye geçiş, örgütte var olan bütün alışkanlıkları ve süreçleri temelinden sarsacaktır. Böylesi büyük bir değişim karşısında çalışanların farklı tepkiler vermeleri ve değişime direnç göstermeleri çok normaldir. Bu noktada en büyük görev yöneticilere (kalite liderleri) düşmektedir. Toplam kalite anlayışını benimsemiş olan yöneticilerin, bu yeni gelişmeleri çalışanlara açıkça anlatmaları ve onlarında bu yeni sistemi benimsemelerini sağlamaları gerekmektedir. Tüm yöneticilerin bu konuda kararlı davranmaları ve ortak hareket etmeleri şarttır.¹¹⁸

¹¹⁵ Mehmet Şişman ve Selahattin Turan: a.g.e. s.58.

¹¹⁶ Mehmet Şişman ve Selahattin Turan: a.g.e. s.49.

¹¹⁷ Vehbi, Çelik: a.g.e. s.183.

¹¹⁸ Muhittin, Şimşek: a.g.e. s.53.

TKY'nin üst yönetimden beklediği liderlik fonksiyonları kısaca aşağıdaki gibi sıralanabilir;¹¹⁹

- *Paylaşılmış bir görev anlayışı ve vizyon yaratmak,*
- *Etkileşimci bir örgüt tasarlamak ve yönetmek,*
- *İnsanlar arasında etkileşimi yönetmek,*
- *Çalışanları yetkilendirmek,*
- *Öğrenen bir örgüt yaratmak,*
- *Sorun çözmede kararlı davranmak,*
- *Örgütsel gelişme için strateji çizmek ve bunu tartışmak.*

Görüldüğü gibi TKY' deki liderlik anlayışı sorumluluk sahibi, astlarına ilgi ve yetenekleri doğrultusunda rehberlik eden, gerekli kaynağı sağlayan, çalışanlarına yeteneklerini kullanma ve geliştirme olanakları yaratıldıkça kurumun daha da gelişeceğine inanan, insanların verimliliğinin yaptıkları işten zevk almalarına ve performanslarından onur duymalarına bağlı olduğunu kabul eden bir anlayıştır.¹²⁰

1.2.9.7. Vizyon ve Misyon

Bu iki sözcük de İngilizce olmasına rağmen Türkçe 'de de yaygın bir biçimde aynen kullanılmaktadır. Bunlardan vizyon sözcüğü geleceğe ilişkin bir takım anlamlar yüklenerek tanımlanmaktadır. Bu kavramı bireysel, örgütsel ve ulusal açılardan tanımlamak mümkündür. Bir örgüt açısından düşünüldüğünde vizyon, o örgütün gelecekte ulaşmak istediği yeri ve örgütün gelecekteki resmini ifade etmektedir. Ancak bu resim, ham hayal ürünü olmayıp üyeleri o noktaya ulaşma konusunda ikna edebilecek, motive edebilecek ve eyleme sevk edebilecek bir resim olmalıdır.¹²¹

Misyon ise, bir örgütün gerçekleştirmek durumunda olduğu temel görevidir. O örgütün varlık sebebidir. Vizyon ve misyon iç içedir ve bu iki kavramda örgütün amaçlarıyla ilgilidir. Örneğin bir hastanenin temel misyonu bütün hastaları iyileştirmek ve bu konuda elinden gelen çabayı göstermektir. Bir okulun temel misyonu ise, bütün öğrencilerin sahip oldukları potansiyeli ortaya çıkarmak, onları özgürleştirmek, geliştirmek ve kendi kendine öğrenen bireyler yetiştirmek olabilir.¹²²

¹¹⁹ Yüksel, Özden. **Eğitimde Yeni Değerler**, Pegem Yayıncılık, 5.Baskı, Ankara, 2002, s. 142.

¹²⁰ Yüksel, Özden: a.g.e. s.143.

¹²¹ Mehmet Şişman ve Selahattin Turan: a.g.e. s.49.

¹²² Mehmet Şişman ve Selahattin Turan: a.g.e. s.50.

1.2.9.8. Amaçlar

Örgütler bir amaç için kurulurlar. Çalışanlarında kendi amaçları vardır. İnsanlar bu amaçlarına erişebilmek için organizasyonlara katılırlar. Ancak böyle bir sistem içinde herkesin kendi amacını yüzde yüz gerçekleştirmesi söz konusu değildir. Ortak amaç için her üye kendi amacının bir kısmından vazgeçer ve diğerlerinin amaçlarının gerçekleştirilmesine yardımcı olur. Bunun için hissedarlar, yöneticiler, çalışanlar aralarında bir anlaşma oluştururlar. Dolayısıyla örgüt amaçlarını oluştururken örgütle ilişkisi olan herkesin amaçları arasında bir denge oluşturulması gerekir.¹²³

Amaçlar, Örgütün temel vizyonunu ve misyonu gerçekleştirmek için konulmuş ara hedeflerdir. TKY anlayışında amaçlar konusunda en önemli nokta, amaçların örgütte çalışan tüm bireyler tarafından açıkça bilinmesi ve paylaşılmasıdır. Çünkü başkaları tarafından konulmuş amaçlar çalışanların zamanla sisteme yabancılaşmasına neden olmaktadır. Bunun sonucu olarak da örgütler durağanlaşmakta ve dinamizmini kaybetmektedir.

1.2.9.9. İletişim

İletişim görevle ilgili bilgilerin ve bildirimlerin, yönetmenden en uçtaki görevliye, en uçtaki görevliden yönetmene, görevlerin birbirine bozulmadan iletilmesidir. Böylece her görevli, diğer görevlilerin her birinin, amaçlar için yaptığı eylem ve işlemlerden, aldığı yeni kararlardan bilgi edinmiş olur.¹²⁴

İletişim, sadece iş görenlerin formal örgütün amaçlarını ve kendi görevlerini anlamalarını değil, birbirlerini tanımalarını ve benimsemelerini de sağlar. Ortak bir amaç doğrultusunda işbirliği yapmak durumunda olan örgüt üyelerinin, birbirlerini yakından tanımalarının ve kabul etmelerinin önemi açıktır.¹²⁵

TKY, örgütte birimler, bölümler, yönetenler ve çalışanlar arasındaki bütün iletişim kanallarının açık olmasını, iletişim engellerinin ortadan kaldırılmasını, yatay ve dikey iletişime önem verilmesini gerekli kılmaktadır. Aynı ürün yada hizmetlerin üretilmesinde sürecine birlikte katılan insanların her şeyden önce örgütün temel girdisi olan bilgiyi paylaşmaları gerekmektedir. Bu da ancak iletişimle mümkün olabilir. Kısaca iletişim, örgütsel diyalog ve müzakerenin temelini oluşturur. Bu müzakere ve diyalog olmadan ortak anlamlara dayalı bir örgütsel yaşam kurulamaz.¹²⁶

¹²³ Mina, Özveren: a.g.e. s.59.

¹²⁴ İ.Ethem, Başaran. **Eğitime Giriş**, Kadıoğlu Matbaası, Ankara, 1994, s.208.

¹²⁵ İ.Ethem, Başaran: a.g.e. s.149.

¹²⁶ Mehmet Şişman ve Selahattin Turan: a.g.e. s.51.

1.2.9.10. Kalite Kültürü

Bir örgütün dış ortamda varlığını sürdürme ve kendi iç işlerini yönetme kapasitesini geliştirdiği sırada toplu olarak, kaliteye ilişkin değerlerin öğrenilmesi çabalarının tümünü ifade eden, tüm bireyler tarafından paylaşılan değerler bütünüdür.¹²⁷

TKY kültüründe; değişme ve yenilik çok önemlidir. Bu nedenle, değişme ve yeniliği öngören, bunlara kolay uyum sağlayabilen, kendi örgüt kültürünü yaratabilen bir örgüt ve yönetim yapısını oluşturmak gerekliliği vardır. Bu nedenle kültürün tüm öğeleri kalite açısından her defasında yeniden gözden geçirilir.¹²⁸

Kalite kültürünü yaratabilmiş örgütlerde statü ikinci planda kalmalıdır. Bu anlayışta, işin gerektirdiği her durum veya koşulda liderlik pozisyonu değişebilir. Bu bir tür durumsal liderlik anlayışıdır. Ayrıca takım çalışmalarının oluşturulması, yenileştirilmesi ve geliştirilmesi kalite kültürünün vazgeçilmez ögesidir. Öğrenme, gelişme ve yetişme gibi kavramlar, kalite kültüründe işlevsel kavramlar haline getirilmiş, söylev olmaktan çıkmıştır. Bürokrasi olabildiğince azaltılmış, kaldırılması öngörülmüştür.¹²⁹

1.2.9.11. İklim

İklim konusunda farklı tanımlar yapılabilmektedir. Buna göre iklim, bir yandan bireylerin bir takım durumlar karşısında gösterdikleri tepki olarak tanımlanırken diğer taraftan da bireylerin davranışı üzerinde etkili olan koşullar dizisi olarak tanımlanmaktadır. İklim örgütte bireyler arası ilişkileri, bu ilişkilerde gözlenen davranış ve duyguları ifade etmektedir. Bir tanıma göre iklim, işyerine ilişkin olarak çalışanlar tarafından algılanan ve onların tutum ve davranışlarını etkileyen öğeler bütünüdür. Bir başka ifade ile iklim, örgütün nesnel ortam, uygulama ve koşullarına ilişkin olarak çalışanların öznel yargılarını ifade etmektedir. Bu algılar, genelde kültürün davranışsal, sembolik, uygulama boyutlarıyla ilgili olabilir. Örneğin, örgütte gücün dağılımı, ücret ve terfi uygulamaları, işin yapısı, fiziksel koşullar, gruplar ve bireysel arası ilişkiler gibi. Kısaca bu algılayışları, olması gerekene ilişkin beklentilerle var olan durum arasındaki farkı göstermekte, bu bağlamda iyi yada kötü, olumlu yada olumsuz iklimden söz edilebilir.¹³⁰

Bir örgütte TKY'nin uygulanabilmesi için olumlu bir örgüt iklimine ihtiyaç vardır. Rasyonellik, bürokrasi ve formalizasyon ilkelerine sıkı sıkıya bağlı örgütlerde olumlu bir

¹²⁷ Muhittin, Şimşek: a.g.e. s.30.

¹²⁸ Mehmet Durdu, Karslı: : a.g.e. s.76.

¹²⁹ Mehmet Durdu, Karslı: : a.g.e. s.76,77.

¹³⁰ Mehmet Şişman ve Selahattin Turan: a.g.e. s.56.

iklim olmayacağı gibi TKY'nin uygulanması da mümkün değildir.¹³¹

1.2.9.12. İnsan

TKY'de klasik yönetimin vasıfsız işgücü kaynağından beklenen, itaatkar, emirleri kusursuz uygulayan, uzun saatler çalışan, fiziksel olarak güçlü işgücü yerine, aşağıdaki özelliklere sahip kişiler aranmaktadır.¹³²

- *Akıyla çalışan, düşünen, analiz ve sentez yapabilen,*
- *Yenilikçi – yaratıcı,*
- *Eğitilmiş,*
- *Katılımcı ve takım çalışmasına yakın,*
- *Kendine güvenen,*
- *Kendi kendini kontrol edebilen ve sürekli geliştirebilen,*
- *Çalışkan,*
- *Örgüte öneriyle katkıyla bulunan,*
- *İnsiyatif kullanabilen,*
- *Bilgi üreten ve bilgisini paylaşabilen.*

1.2.9.13. Katılım ve Takım Çalışması

Katılım, yönetim biliminde üzerinde çok durulan kavramlardan birisidir. Katılım, çalışanların örgüt ve yönetimle bütünleşmelerini, örgütsel ve yönetsel kararlarda söz sahibi olmalarını ve sorumluluk üstlenmelerini ifade eder. Katılım aynı zamanda paylaşmadır. TKY'de vurgu yapılan kavramlardan birisi de takım yada ekip çalışmasıdır. Katılma olmadan ekip ruhu oluşturmakta da mümkün değildir. Katılım ve ekip çalışması çağcıl yönetim tartışmalarının merkezinde yer almaktadır. Bunun karşıtı bir durum, bireysel karar vermeyi, diğerlerinin verilmiş olan kararlara uymasını, bireysel başarı ve rekabetin tercih edilmesini ifade eder. Katılım, takım ruhu ve ekip çalışmasını olmadığı işletme ve kurumların başarılı olması mümkün değildir. Özellikle kamu kesiminin, özel sektörün ve toplumun gerisinde kalmasını başlıca nedeni söz konusu değerlerin bu kesim ve yöneticileri tarafından benimsenmemiş olmasıdır. Katılımın olmadığı kurumlar şeffaflığını kaybetmekte, dinamizmini yitirmekte ve hastalıklı bir şekilde varlıklarını sürdürmeye çalışmaktadır.¹³³

İyi bir ürün veya hizmet sunabilmek için kurumdaki tüm çalışanların bir bütün halinde çalışması şarttır. TKY'de katılmalı yönetim, Kalite Kontrol Çemberleri (KKÇ) yöntemiyle uygulanır. KKÇ'i "aynı yerde çalışan kalite yönetimi faaliyetlerini gönüllü olarak yerine getirmeyi üstlenen kişilerden oluşan küçük bir çalışma grubu" dur.¹³⁴

¹³¹ Mehmet Şişman ve Selahattin Turan: a.g.e. s.53,54.

¹³² Mina, Özveren: a.g.e. s.48.

¹³³ Mehmet Şişman ve Selahattin Turan: a.g.e. s.56.

¹³⁴ Yüksel, Özden: a.g.e. s.139.

1.2.9.14. Sıfır Hata Kavramı

Sıfır hata günümüzde yönetim anlayışı olarak önemli bir yer kazanan “ kalite yönetiminin ” en son ve en büyük gelişmelerinden biridir.¹³⁵

Sıfır hata, hata nedenlerini araştırıp ortadan kaldırmaya çalışmaktır. Hatanın tamamen ortadan kaldırılması mümkün olmayabilir, fakat hata nedenlerini bilip ona göre gerekli önlemler alınabilir. Herkes yada her grup kendi işini ilk seferde en iyi yapmaya ve kişilerin görevleri yaparken hedeflerine yöneltilmeye özendirilmesi önemlidir.

Örgütlerde sonuç kontrolü günümüzde geçerliliğini yitirmiştir. Bunun yerini süreç ve önleyici denetim almaktadır. Hata noktalarını önceden tahmin ederek tedbir almak ve süreç içerisinde amaca doğru, standartlara doğru gidişi denetlemek sıfır hatanın kapsamında yer alan konulardır. “Mükemmele ulaşılamaz ancak kusursuzluğa ulaşılabilir” mantığı sıfır hata yaklaşımının algısıdır. Önceden belirlenen standartları, belirlendiği gibi uygulamak kusursuzluk anlamına geleceğinden sıfır hata mümkün olabilir. Sıfır hataya ulaşmasa bile, sıfır hatayı hedeflemek hata oranını minimal bir boyutta tutmak mümkün olabilir.¹³⁶

Sanayide mal üretimindeki “yüzde yüz kalite”, eğitim açısından ise “tam öğrenme” ile eşdeğerdir denilebilir. Tam öğrenme, okuldaki %20 oranındaki beklendik başarıyı %75 ile %90’a hatta %95’e çıkararak bir öğrenme sürecidir. Öğretme işinde hatalar azaldıkça herkesin öğrenmesi artacaktır. Tam öğrenmede; duyarlı ve planlı bir öğretim hizmeti sağlanır, öğrenme güçlükleriyle karşılaşanlara yerinde ve zamanında yardım edilir, onlara tam, yani önceden kararlaştırılan yetkinlikle öğrenmeleri için yeterli zaman verilir. Onlar için anlamlı olan bir “tam öğrenme” ölçütü belirlenirse, hemen hemen bütün öğrenciler yüksek düzeyde bir öğrenme gücü geliştirebilirler.¹³⁷

1.3. Eğitim Toplam Kalite Yaklaşımları

1.3.1. Eğitimde Kalite

TKY, ilkin mal üreten işletmelerle ilgili olarak gündeme gelmiştir. Türkiye’de yaygın çalışmalar da yine bu bağlamda başlamıştır. Daha sonra bu yaklaşımın başta kamu kurumları

¹³⁵ Muhittin, Şimşek: a.g.e. s.49.

¹³⁶ Ali, Akdemir. **Vizyon Yönetimi**, Bayrak Matbaası, İstanbul, 1998, s.82,83.

¹³⁷ Abidin, Dağlı . “Toplam Kalite Yönetimi ve Eğitim Sistemine Uygulanabilirliği”. **www.e-sosder.com (01/04/2005)**, 2003, s.2,3.

olmak üzere eğitim ve sağlık örgütlerinde, yerel yönetimlerde ve diğer hizmet üreten örgütlerde uygulanabilmesine ilişkin çalışmalar, araştırmalar ve uygulamalar yapılmaya başlanmıştır.¹³⁸

Var olan değerlerin sürdürülmesinin yanında yeni değerlerin toplumsal yaşama uyumunun gerçekleştirilmesinde en etkili araç olan eğitim, belirtilen hizmet alanlarının en sorunlu olanlarından biri olarak değerlendirilebilir. Çünkü eğitim sistemleri, siyasal ve teknolojik durumların yarattığı bu günün dünyasında eğitim hizmetini tüketenlerin (müşterilerin) üst düzeyde oluşan beklentilerini karşılayamaz duruma düşmüşlerdir. Dolayısıyla eğitimde kalitenin var olan anlayışlarla gerçekleştirilemeyeceği artık kabul edilmiş durumdadır.¹³⁹

Günümüz yaşam sisteminde artık toplum ve bireyler:¹⁴⁰

- *Eğitimden; bilimsel, teknik, ekonomik ve kültürel, gelişmelere daha çok katkı sağlamasını beklemektedirler.*
- *Eğitimin, sağlığın korunmasıyla ilgili bilgi, beceri ve davranışların kazandırmasını sağlaması istemektedirler.*
- *Kendine sunulan eğitim sisteminde, yaşamını kolaylaştıracak özellikler aramaktadır.*
- *Eğitimin etkin, kesintisiz ve uygun fiyatlarla sunulmasını istemektedir.*
- *Eğitim hizmetinden yararlanırken ortaya çıkacak maliyeti, eğitimin kalitesiyle ilgili ölçüt olarak değerlendirmektedir.*
- *Eğitim hizmetinden en üst düzeyde yararlanmak istemektedir.*
- *Eğitim hizmetinden yararlanırken, okulda geçen süreyi dikkate almaktadır.*
- *Çevreye karşı duyarlı hale gelmişler ve bu yöndeki eğitim isteklerini açıkça ortaya koymaya başlamışlardır.*
- *Eğitim hizmetinden yararlanırken daha demokratik insan ilişkilerini seçmekte, karar katılmayı temele almakta ve eğitim içeriğinin de bu yönde oluşturulmasını istemektedirler.*
- *Hep iyiyi istemekte ve daha seçici durumdadırlar.*

¹³⁸ Mehmet Şişman ve Selahattin Turan: a.g.e. s.70.

¹³⁹ Feyyat, Gökçe. "Bir Değişme Aracı Olarak Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi ve Öğrenmenin Değerlendirilmesi". **Çağdaş Eğitim Dergisi**. Yıl:27, Sayı:284, s.11.

¹⁴⁰ Feyyat, Gökçe: a.g.e. s.11.

Belirtilen nedenlerle eğitim sistemleri şu anda var olan yönetim felsefesini, çevre ile iletişim ve etkileşim içerisinde, çevrenin ihtiyaçlarını takip eden, okulu etkileyen unsurları dengede tutan, değişime açık, okul içerisinde öğretmen, öğrenci ve personel arasında ahengi sağlayan, iyi ilişkiler kuran, demokratik, hoşgörülü, anlayışlı, statükocu olmayan geniş görüş açısına sahip, eldeki kaynakları rasyonel kullanan bir yönetim felsefesi olan TKY felsefesi ile yenilemek durumundadırlar.¹⁴¹

TKY anlayışının temelinde başarıya inanma vardır. Başarıya inanç kaliteyi sağlamanın en etkili araçlarından biridir. Eğitimde kaliteyi yükseltecek ve başarıyı arttıracak inançlar temel yol göstericiler olarak kabul edildiğinde eğitimde kalitenin sağlanabileceği söylenebilir. Bu inançlar aşağıdakiler olarak belirtilebilir;¹⁴²

Yetenekler geliştirilebilir: İyi bir gelişme desteği ve koşulu sağlandığında öğrenciler, sahip oldukları tüm potansiyellerini geliştirebilirler.

Herkes mükemmele ulaşabilir: Tüm öğrenciler en üst düzeyde başarı gösterebilir.

Başarısızlık sorunları engellenebilir: Başarısızlıklar önenebilir.

İyimserlik: Eğitim ve gelecekle ilgili iyimserlik, yapılacakların en iyi yapılmasına hizmet eder.

Gelişmede işbirliği: Öğrenme ile ilgili her türlü deneyimler cesaretlendirilmeli ve nasıl işbirliği yapılacağı öğrencilere örneklendirilmelidir.

Kapsamlı Programlar: Ödül programları dahil tüm programlar kapsamlı olmalı ve her öğrenciye güçlü bir öğrenme ve gelişme olanağı sunmalıdır.

Üst düzeyde öğrenme: Tüm öğrenciler sürekli olarak ne öğrendiklerini, nasıl öğrendiklerini, niçin öğrenmeleri gerektiğini ve öğrenmeleri gerekenleri daha iyi nasıl yapacaklarını bilmelidirler.

Güven: Eğitim ortamında yer alan öğrenciler, yöneticiler ve velilerin oluşturduğu bir öğrenme toplumunda güven, bir iç yapışkanlık bağı olarak hizmet etmelidir.

Başarı: Başarı ve çaba durunca başarısızlığın ortaya çıktığı bilinmelidir.

Geçerlilik ve doğruluk: İnsanlar olumsuz eleştiri ve hata bulma yoluyla değil, en iyi biçimde samimi övme ve onaylama ile yetişir.

¹⁴¹ Mehmet Şişman ve Selahattin Turan: a.g.e. s.83.

¹⁴² Feyyat, Gökçe: a.g.e. s.13.

1.3.2. Toplam Kalite Yönetiminin Eğitime Uygulanabilirliği

İkinci Dünya Savaşı sonrasında Japonya'da tüketim mallarının kalitesini arttırmak amacıyla başlatılan çalışmalarda, verimliliğin ve müşteri doyumunun artması, maliyetlerin düşmesi ve kaynak israfının azalması yönünde başarılı sonuçlar elde edilmiştir. Günümüzde yönetim etkinliklerinde sistematik bir yaklaşım olarak kabul edilen toplam kalite yönetiminin her tip örgütte başarı ile uygulanabileceği öne sürülmektedir.¹⁴³

Özellikle insan unsurunun baskın olduğu bir örgüt tipi olan eğitim örgütlerinde TKY'nin uygulanabilmesi zaman zaman tartışma konusu olmasına karşın, TKY ilkelerinin eğitim örgütlerinde uygulanabileceği görüşü dünyada giderek yaygınlaşmaktadır. TKY'ye ilişkin olarak Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) üç dalgadan söz edilmektedir. Schargel'e (1993) göre, ilk kalite dalgası, 1950'de Deming'in kalite kavramını Japonya'ya götürdüğü zaman başlamıştır. İkinci dalga ise endüstri kesiminin aydın liderlerinin, bu kavramı 1980'lerde ABD'ye geri getirmesi ile oluşmuştur. Üçüncü dalga bu kavramın (Eğitimde Toplam Kalite) eğitim dünyasına girmesiyle kendini göstermiştir. Bunun sonucu olarak ABD'deki bazı okullarda eğitimde TKY uygulaması üzerinde çalışmalar yapılmaya ve yaygınlaştırılmaya başlamıştır.¹⁴⁴

Eğitimde kalite denildiği zaman, eğitim sisteminin beğenilmesi, kusursuzluğu, insanların yenilikleri izleyebilme bilgi ve becerisine sahip olması; kısaca, bu davranışları gösteren insanların yetiştirilmesi akla gelmektedir.¹⁴⁵ Eğitim örgütlerinin de hedefi bu kaliteyi yakalamaktır. Daha çok bir kamu hizmeti olarak verilen eğitim hizmetinde örgütlerin varlıkları üretim örgütleri kadar değişen şartların etkisi altında olmasa da eğitim örgütlerinin başarısızlığı uzun dönemde bütün toplumu olumsuz yönde etkilemektedir. Eğitim örgütleri de değişen çevreye uyum sağlamak zorundadır. Eğitimciler sürekli olarak eğitim sisteminin, okulların, öğretmenlerin, yöneticilerin ve öğrencilerin etkili olması için çeşitli önlemler almaktadırlar. Üretim örgütlerinde önemli düzeyde başarı elde eden TKY de bu doğrultuda başvurulan önemli anlayışlardan biridir.¹⁴⁶

Eğitim örgütlerinin kültürel sürekliliği sağlaması, istikrarlı demokratik bir toplumu oluşturması, halkın hayat seviyesini yükseltmesi, hayat boyu sürecek bir öğrenmenin ve

¹⁴³ Ahmet, Şahin. "Eğitim Sisteminde Toplam Kalite Yönetimi ve İsrafın Önlenmesi", **Yeni Türkiye Kalite Özel Sayısı**, Yıl:5, Sayı:26, 1999, s.317.

¹⁴⁴ Memduh, Ceylan. "Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi ve Müşteri Memnuniyeti". **Eğitim Yönetimi**. Pegem Yayıncılık, Yıl:3, Sayı:12, 1997, s.23.

¹⁴⁵ Ali, Temel: a.g.e. s.2.

¹⁴⁶ A.Faruk, Yayıncı. "Toplam Kalite Yönetimi ve Eğitim", **www.Ekolay.com.tr/egitim/tky (17/03/2004)**, 2000, s.10.

insanın gelişiminin temelini oluşturması gerekmektedir. Bu da ancak kalite uygulamalarının eğitim örgütlerine taşınmasıyla sağlanabilir. ¹⁴⁷

Toplam kalite yönetimi uygulamalarının eğitim örgütlerimize getireceği bir çok fayda vardır. Bu faydaları şöyle sıralanabilir;

1.3.2.1. Sistemin Parçaları Daha Uyumlu Çalışır

Her idareci, öğretmen, öğrenci, veli ve diğer eğitim görevlisi ortak amaçlara odaklanır. Vizyonun ışığında, belirlenen amaçlar ve ilkeler doğrultusunda varılmak istenen sonuçlar herkesin ortak hedefi haline gelir. ¹⁴⁸

Toplam kalite yönetimi öğrencilerle birlikte öğretmenlerin ve diğer çalışanların kalite geliştirme aşamalarının tamamına aktif olarak katılmalarını sağlayacaktır. Bu süreç içinde aileler ile de yakın bir ilişki kurulabileceği ayrıca önem taşımaktadır. ¹⁴⁹

Birbirine bağlı eğitim süreçlerinin analizi, eğitim elemanlarına kendilerinin bu sistem içindeki yerlerini ve sorumluluklarını daha iyi gösterir. ¹⁵⁰

Ülkemizde kültürel bir oluşum olarak, “öğretmen–öğrenci” “öğrenci –idareci” mesafesi kavramlarının böylelikle yeni bir boyut kazanmasının getirisi çok yüksek olacaktır¹⁵¹

Bunun yanısıra proje ve süreç takımları ve kalite çemberleri gibi takımlar halinde çalışmak, verilen eğitimin de yardımı ile öğretmenler, idareciler, öğrenciler ve diğer personel arasındaki iletişimi güçlendirir. ¹⁵²

Toplam kalite yönetimi çalışmalarında sıklıkla vurgulanan, kurum içinde iletişim kanallarının herkes için (çift yönlü olarak) açık hale gelmesi ve yapılan her birim iş için tüm katılanların bilgilendirilmesi dolayısıyla geribildirim (feedback) sürecinin kısılması ve daha yeterli hale gelmesi sağlanan büyük faydalardandır. ¹⁵³

1.3.2.2. Sistem Sürekli İyileşir

Toplam kalitenin getirdiği, öncelikle sistem anlayışı, takımlar halinde sistematik problem çözme yaklaşımını izleyerek çalışma düzeni ve yönetimin liderlik desteği sistemin

¹⁴⁷ Ahmet, Şahin: a.g.e. s.322

¹⁴⁸ Hayal, Köksal (2). **Kalite Okullarına Geçişte Toplam Kalite Yönetimi**, Dünya Yayınları, İstanbul, 1998, s.57.

¹⁴⁹ Mehmet, Yahyagil. “Eğitim Sistemine Toplam Kalite Uygulamasının Sağlayacağı Yararlar”, **Ödül Kazanan Makaleler**, Kalder, 1997, s.42.

¹⁵⁰ Hayal, Köksal (2): a.g.e. s.57.

¹⁵¹ Mehmet, Yahyagil: a.g.e. s.43.

¹⁵² Hayal, Köksal (2): a.g.e. s.57.

¹⁵³ Mehmet, Yahyagil: a.g.e. s.44.

alt süreçlerinin (öğrenci kayıt, ders çizelgeleme, öğretim, beslenme gibi) ve müşteri tedarikçi ilişkilerinin iyi anlaşılmasına yardımcı olur. Kalite takımlarının değişik uzmanlık dallarından gelen kimselerden oluşması problemlere çok yönlü bakış kazandırır ve daha etken çözümler bulunmasını kolaylaştırır.

Yönetimin, çalışanlara güvenmesi ve onlara tüm potansiyellerini değerlendirebilmeleri için destek vermesi ise verimliliği artırır.

Spanbauer, toplam kalite yönetimi uygulayan birçok yükseköğretim kurumunda yaptığı araştırmaya dayanarak, bu kurumlarda gözlenen iyileştirmelerden bazılarını şöyle sıralamaktadır: Kayıt – kabul, harç ödeme, yönlendirme gibi süreçlerde öğrencilerin bekleme zamanlarının azalması, ders çizelgelemenin iyileşmesi, ders yükü dağılımının daha dengeli olması, kampus çapında iletişim ve bilgi kaynaklarına erişimin iyileşmesi. Oregon Eyalet Üniversitesinde de benzer sonuçlar gözlenmiştir. Genel olarak, eğitim ile ilgili planlama, tasarı, öğretim, çizelgeleme, destek hizmetler gibi süreçlerin iyileşmesi ile müşteri memnuniyetinin arttığı, maliyetin düştüğü, çevrim sürelerinin azaldığı, toplum ve iş dünyası ile ilişkilerin daha iyiye gittiği gözlenmektedir.¹⁵⁴

1.3.2.3. Geleceğin Gerekleri Daha İyi Karşlanır

Eğitimin kalitesini sistem yaklaşımı ile yönetmek, karar alma ve uygulamada uzun dönemli bakış açısını korumayı sağlar. Toplam kalite yönetiminin en önemli katkılarından biri sadece son ürüne bakmayan aksine sürecin her aşamasını gözden geçiren bir anlayış olacaktır.¹⁵⁵

Bu şekilde tek bir eğitim kurumundaki üst yönetimin kararlılığını sürdürmesi, gelişimin benimsenmesi ve düzenlenecek olan “yetiştirme ve eğitim programlarıyla” ve toplam kalite yönetimi sürecinin işlerlik kazanarak, bunun çevreye yansımaları, diğer eğitim örgütleri ve bir bütün olarak toplum için hem bu güne hem de geleceğe dönük büyük yararlar sağlayacaktır.

Eğitim sistemimiz içinde orta ve yüksek öğretim kurumlarımız, birbirinden bağımsız bölümlerden farklı yapıda alt sistemlerden ve birbirleriyle uyumlu olmayan faaliyetlerden oluşmaktadır. TKY‘ye geçilmesiyle entegre bir şekilde esas hedefe eşgüdüm sağlanacaktır.¹⁵⁶

¹⁵⁴ Hayal, Köksal (2): a.g.e. s.57,58.

¹⁵⁵ Hayal, Köksal (2): a.g.e. s.58.

¹⁵⁶ Ömer Bulut, Ramazan Gökbunar, Emin Çivi, Mehmet E. Öztürk. “Eğitim Yönetiminin Çağdaştırılması, Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi Uygulaması ve Yararları”. **Ödül Kazanan Makaleler**, Kalder, 1997, s. 75,76.

1.3.2.4. Eğitimden Beklentileri Olan Grupların Memnuniyeti Artar

Toplam kalite yaklaşımı, eğitimden beklentileri olan öğrenci, aile, işveren, öğretim elemanı ve diğer eğitim kurumları gibi gruplara (müşteriye) odaklanır. Bu grupların beklentilerini anlamaya ve karşılamaya önem verir.

Bu tür yaklaşımlar sonucunda, öğrencilerin ve öğretim elemanlarının eğitimden duyduğu memnuniyet artar. Öğrenmeyi, kaliteyi, verimliliği ve yaratıcılığı engelleyen korku azalır. Bireyler daha iyi eğitilir. Eğitim çalışanlarının morali yükselir. Toplum, aileler ve işverenler gibi sistemin dışında algılanan grupların aslında sistemin bir parçası, öğretim ve öğrenme sürecinin bir uzantısı olduğu daha iyi karşılanır. Eğitim kurumunun imajı ve halkla ilişkileri iyileşir. En genel anlamda, toplumun yaşam kalitesi yükselir.¹⁵⁷

Bugün ülkemizde de hemen hemen her düzeydeki eğitim kurumunda yaygın bir gözlem, öğrencilerdeki motivasyon düşüklüğü ve bilgi yetersizliğidir. İnsanlara kalıp düşünceler veren “ezberci öğretim” yaklaşımları genel olarak eleştirilmekle birlikte tepkiler ve önlemler yetersiz kalmaktadır.¹⁵⁸

İşte bu ortamda toplam kalite yönetimi ilke ve prensiplerinin uygulanması, interaktif, meta öğrenme gibi çağdaş öğretim yöntemlerinin kullanılarak, öğrencilerin başarılı olabileceklerine ikna edilmelerine ve kendilerine olan özgüvenlerinin artmasına neden olacaktır.

TKY'nin eğitim alanına uygulanmasında kalite kavramının, “müşterinin” (öğrencinin) tatmin edilmesini esas almasıyla, eğitimin amacının öğrencileri başarıya hazırlamak ve onlara “öğrenmekten zevk almayı öğretmek” olduğunu vurgulayan uzmanlar arasındaki paralellığe de bu bağlamda dikkat çekmek gerekmektedir.¹⁵⁹

Eğitimde TKY ile birlikte öğrencilerde yüksek başarıya duyulan istek, sevgi ve saygı artmakta, eğitim konuları sevimlikte, konular hakkında ayrıntılı bilgiler öğrenmeye karşı oluşan talep artmaktadır. Öğrenciler, problem çözme teknikleri geliştirmek, iş ve benzeri ortamlardaki oluşan fırsatları değerlendirmek, değişik alanlardaki bilgileri entegre edebilmek ve ekip olarak çalışabilmek, iletişim ve analiz yeteneklerini geliştirebilmek v.b. konularda beceriler kazanmaktadır.¹⁶⁰

¹⁵⁷ Hayal, Köksal(2): a.g.e. s.58.

¹⁵⁸ Mehmet, Yahyagil: a.g.e. s.43.

¹⁵⁹ Mehmet, Yahyagil: a.g.e. s.43.

¹⁶⁰ Ömer Bulut ve Diğerleri: a.g.e. s.70.

1.3.2.5. Öğrenme ve Bilginin Uygulanması İyileşir

Toplam kalite yaklaşımının eğitim siteminin sadece öğretim, müfredat geliştirme, öğrenmenin değerlendirilmesi gibi alt süreçlerinde bile uygulanması öğretme ve öğrenme sürecini önemli boyutlarda ve olumlu yönde etkiler. Bu yaklaşımın getirdiği takım çalışması, çok amaçlı laboratuvarlar, esnek dersler ve personel sözleşmeleri, sınıfta toplam kalite yaklaşımının ve tekniklerinin uygulanması gibi değişiklikler öğrenme başarısını arttırmaktadır.¹⁶¹

1.3.2.6. Öğretim Sürecinin Tüm Aşamalarında Ve Değerlendirilmesinde Kullanılacak Yöntemler Ve Ölçme Tekniklerinin Dikkatle Ele Alınmasını Sağlar

Gelişmiş ülkelerinde zaman zaman gündeme getirdiği üzere, derslerde işlenen konuların tek boyutlu görüş ve bilgi ünitelerini aktarmadan öteye geçemediği çoğu durumda, öğrencilerin “başarı notlarının” anlamsız kaldığı bir gerçektir. TKY uygulamalarının buradaki fonksiyonu, öğretim sürecinin tüm aşamalarında ve bunun değerlendirilmesinde bütün eğitici ve öğrencilerin kullanılacak yöntemler ve ölçme teknikleri üzerinde ciddiyetle durmalarını sağlamaktır. Bu şekilde, eğitim kurumlarında öğrenciler, “öğrenme süreci içinde” daha bilinçli bir yaklaşımla, ders içeriklerinin hazırlanmasından, işlenmesine kadar, üzerlerine sorumluluk almaları gerektiğini kavrayabileceklerdir. Bu anlayışın bir alt sonucu da, “eğitmcilerin” de öğrenciler tarafından sorgulanabilmeleri; yöneticilerin de bunu dikkatle analiz ederek gerekli önlemlerin alınması için çaba göstermeleridir.¹⁶²

1.3.2.7. TKY Sonucu, “Öğretme”, “Öğrenmeye” Yönelecektir

“Öğrenme” eylemi öğrenci ile birlikte öğretmenleri ve veliyi de kapsayacaktır. Okul; mekanik işlev gören bir kurum değil, “öğretmen – öğrenci – veli” üçlüsü ile topluca “öğrenen” organik bir sisteme dönüşecektir. Öğretmen; “öğreten” pozisyonundan çıkarak, yol gösteren - yardım eden- öğrencinin kişiliğine kavuşmasını sağlayan ve öğrencinin tüm psikolojisi ve öğrenme profili kavrayarak ailesi de dahil olmak üzere rehberlik ve danışmanlık görevi üstlenen bir konuma geçecektir. Eğitim hayatı boyu devam eden bir eylem haline dönüşerek, “öğrenmeyi öğretme” hedef olacaktır.

Eğitim sistemimiz öğrencilerin yetersiz olduğu alanlar üzerinde yoğunlaşmakta ve bu zayıf yönleri gidermeye çalışmaktadır. TKY ile birlikte öğrencilerin güçlü yönleri ortaya

¹⁶¹ Hayal, Köksal (2): a.g.e. s.58,59.

¹⁶² Mehmet, Yahyagil: a.g.e. s.45.

çıkarılacak ve öğrencinin bunları etkin olarak kullanma yollarını öğrenmesi sağlanacaktır. Böylece öğrencilerin performansı ve yaratıcılıkları güçlü yönlerinin etkin kullanılması ile arttırılacaktır.¹⁶³

Özetle, TKY eğitimde; verimliliği artırır, müşteri doyumunu yükseltir, hizmet kalitesini yükseltir, motivasyon ortamını sağlar, maliyeti azaltır, israfı önler, bilgi akışını, sürekli gelişmeyi, bakımlı binaların ve çevrenin oluşmasını, başarılı öğretmenlerin teminini, kaynakların etkin kullanımını ve arttırılmasını, öğrenciler ve diğer tüm çalışanların güçlenmesini, öğrencilerin öğrenmeyi öğrenmesini, her türlü eğitim teknolojisinin işe koşulmasını, sınıf disiplinin iyileştirilmesini, öğretmen öğrenci ilişkilerinin iyileşmesini, öğretmenlerin streslerini azaltılmasını, değerlendirmede kullanılacak yöntemlerin ve ölçme tekniklerinin gelişmesini, öğretme ve öğrenme sürecinden duyulan memnuniyetin artmasını, problem çözme ve karar verme sürecinin iyileşmesini, eğitim kurumlarına duyulan güven ve saygının artmasını sağlar.

Eğitim sistemimize yukarıda açıklanan katkılar yanında daha büyük katkılar sunması beklenen TKY’i anlayışının eğitim kurumlarında nasıl uygulanabileceğini ise Erdoğan şöyle açıklamaktadır;¹⁶⁴

1. Eğitimde başarı, sınavlarda alınan başarı ve mezun sayısı gibi dar ölçeklere dayalı olarak değerlendirilmeye çalışılmaktadır. Eğitimde belli bir puanın altında kalanlar başarısız, üstünde kalanlar ise başarılı olarak nitelendirilir. TKY’nin esas alınmasıyla herkesin başarılı yönleri ortaya konmalıdır.
2. Eğitimde nitelik, büyük ölçüde eğitimle ilgilenen kişiler tarafından ve genellikle yukarıdan aşağıya belirlenmektedir. Bu nedenle de ortaya çok geniş bir çerçevede ihtiyaç duyulmayan bir kalite çıkabilmektedir. Bu durumda eğitimde kalitenin belirlenmesinde ve geliştirilmesinde okulun müşterisi sayılabilecek olan öğrenci, veli, toplum, devlet gibi kişi ve kurumların ihtiyaçları ve istekleri de dikkate alınmalıdır.

¹⁶³ Ömer Bulut ve diğerleri a.g.e. s.55.

¹⁶⁴ İrfan, Erdoğan. **Eğitimde Değişim Yönetimi**, Pegem Yayıncılık, Ankara, 2002, s.107.

3. Eğitimde kalitenin en son ölçülmesi de önemli bir sorundur. Eğitim sisteminde bir dersin başarılıp başarılmadığından üniversitede okuma düzeyine sahip olunup olunmadığına kadar birçok nitelik, birkaç saatlik sınav anında ölçülmeye çalışılmaktadır. Hızla değişen dünya ve insan doğası, değerlendirme yargılarının uzun dönem geçerli olmasını zorlaştırmaktadır. Bu yüzden değerlendirmelerin geçmişi, şimdiki ve geleceği yansıtması gerekir. Bu durumda eğitimdeki başarının yani niteliğin sadece bir final zamanına sıkıştırılarak değil belli bir süreç içinde yayılarak ölçülmesi gerekir.
4. Eğitim sisteminde öğrenilecek konular yaşlara ve sınıflara göre sınırlanmaktadır. Nitelik ve başarı belli bir düzeye ulaşmaya değil iyinin iyisi olmaya yani sınırsız gelişmeye endekslenmiş olarak gerçekleştirilmeye çalışılmalıdır.
5. Eğitimde yeni bir uygulamaya gidildiği zaman bunun başarılı olup olmadığı beklenmekte ve elde edilen sonuçlardan hareketle yeni bir yola başvurulmaktadır. Oysa sonucu yani bir başarısızlık veya bir başarıyı bekleyip ondan sonra yeni tedbirler almak yerine, işleyiş anında kalitenin geliştirilmesine yani hatanın düzeltilmesine çaba harcamalıdır.
6. Eğitimin amaçlarının değişen zamana göre işlevsel kalabilmesi de önemli bir sorundur. Türk toplumu sosyal, siyasal, kültürel ve ekonomik alanlardaki değişimi genellikle hızlı yaşamaktadır. Ancak eğitimin amaçlarındaki yenileşme aynı ölçüde hızlı olmamaktadır. Nitekim eğitim sisteminin değişen koşullar çerçevesinde yeni bilgi, beceri, ve değerleri üretmedeki gecikmesinde, amaçlarının genellikle sabit kalmasının önemli rolü vardır. TKY anlayışının “Amaçların süreklilik içinde olması yeni zamana göre işlevselliğini koruması” ilkesi eğitime uygulandığında, eğitimin amaçlarının sürekli olarak işlevsel kalacak şekilde geliştirilmesi gerekir.
7. Eğitimdeki verimsizliğe yol açan bir başka etken de, herşeyin yukarıdan aşağıya merkeziyetçi bir yapı içerisinde sıkı bir şekilde denetime ve teftişe bağlı olmasıdır. Yukarıdan aşağıya teftişin yapılan eğitim öğretim etkinliklerinin de baskın olması, doğal olarak uygulayıcıları yeni bir şeyleri denemekten alıkoymaktadır. Bu da eğitimcileri ve eğitim uygulamalarını kendiliğinden klasikleştirmektedir. TKY’ nin “Teftişe olan bağımlılığın azaltılması ilkesine göre, eğitimciler yeniyi rahat bir şekilde deneyebilmeli, bir kalıba uymanın dışında kendi özgün çizgilerini yakalayabilmelidir. Bu şekilde teftiş ve değerlendirme de kendiliğinden kolaylaşır.

8. Eğitim ve öğretimin sadece öğretmen ve öğrenci ilişkileri ile sınırlı bir alanda gerçekleşmesi de bir başka önemli sorundur. TKY' ne göre ürünün kaliteli olması üretimin sadece belirli süreçlere değil hammaddenin seçilmesinden son ürünün elde edilmesine kadar bütün süreçlere bağlıdır. Bu anlayışı eğitime uyarladığımız zaman bireyin eğitilmesi sürecinin gerçekleştiği alanın öğretmen öğrenci ekseninden daha kapsamlı bir alana taşınması gerekir ki, buda eğitim için sağlanan girdileri arttırır. Böylece öğretmen dışında, okulda yer alan diğer birimlerde eğitim ve öğretimden beklenen ürünleri elde etmede bir sorumluluk alanına girmelidirler. Eğitimde ürünün elde edilmesi ile, öğretmenin yanında memuru, hizmetlisi ve ebeveyn ile top yekün bir çaba sağlanmalıdır.
9. Eğitim dışı kurumlarda ürünlerin elde edilmesindeki süreç zaman içerisinde değişirken eğitimde bir ürünün elde edilmesindeki yani bir öğrencinin yetiştirilmesindeki süreçte çok fazla bir değişiklik olmamaktadır. TKY' i, anlayış olarak üretim sisteminin sürekli gelişmesi düşüncesini benimsemektedir. Bu durumda TKY' ye göre yapılanmış olan bir eğitim sisteminde bilgi, beceri ve tavırların kazandırılmasında izlenen yolda zamana göre değişmelidir. Bu şekilde, eğitim ve öğretimde zaman içinde klasikleşen ve işlevsizleşen belirli yöntemler cesaretle terk edilmeli ve yeni yöntemlere başvurulabilmelidir.
10. Eğitim kurumlarında öğretmen, ataması yapıldıktan ve stajyerliği kalktıktan sonra artık sürekli “öğreten” kişi olarak algılanır.oysa günümüzde yaşanan değişimler o kadar hızlıdır ki bir yıl önce bile öğrenilen bilgiler geçersiz olabiliyor veya ortaya yeni doğrular ve gerçekler çıkıyor. Kurumda mesleki eğitime önem verilmesini esas alan TKY' i anlayışı, eğitim, kurumlarında görev yapan öğretmenlerin daha önce almış oldukları eğitimin üstüne sürekli olarak yeni bilgi, beceri ve tekniklerin eklenmesini gerektirir. TKY anlayışına göre mesleki eğitim sadece bir kurs türü eğitimle sınırlı olmanın da ötesinde kurumun, bireyin kendi kendini yetiştirmesi için müsait hale getirilmesi ile sağlanmalıdır. Bu da okulların öğretmenler için bir “öğrenen organizasyon” olması ile gerçekleşir.
11. Anaokulundan üniversiteye kadar eğitim kurumları, program ve alan açısından birbirinden kopuk bir şekilde yapılanmaktadır.okullarda sunulan eğitim ve öğretimde keskin sınırlar bulunmaktadır. Bu sınırlar zaman zaman kalınlaşmakta ve yapaylaşmaktadır. Oysa değişik bölümler,programlar ve düzeylerde kazandırılmaya çalışılan bilgiler birbirinden o kadar farklı değildir.toplam kalite yönetimi anlayışına göre adeta yapay sınırlar etrafında kurulu olan eğitim ve öğretim programları

arasındaki ilişkiler geliştirilmiş olur ve bu şekilde eğitimin daha nitelikli ve üretken olması sağlanır.

12. Eğitimdeki bir başka sıkıntı da hedeflerin slogan düzeyinde kalmasıdır. TKY anlayışına göre slogan düzeyinde kalan hedeflerin ifade edilmesi ile yetinmemeli, bu hedeflerin nasıl gerçekleştirileceği de ortaya konmalıdır.
13. Hedeflerin ve başarının sayısal değerlerle gösterilmesi de eğitimde çok yaygındır ve birçok sorunun da kaynağıdır. Eğitimde sayısal kriterlere ve kotalara aşırı bağlı kalma, bireyleri aynı olmaları ve belli düzeylere ulaşmaları için adeta kalıplamaktadır. Bu şekilde eğitim gören bireyler, belli standartlar dikkate alınarak oluşturulan eleme sistemine göre kazanıyorlar veya kaybediyorlar. TKY'nin yukarıda söylediğimiz “hedeflerin sayısal değerlere ve kotalar dayalı olmaması gerekir ilkesi” benimsendiğinde, her birey eğitim sürecindeki anlık performanslarıyla damgalanmamalı ve sürekli gelişme fırsatları bulabilmelidir. Bu şekilde herkes değerli görülmelidir ve herkesin her şeye ulaşabilmesi üzerinde durulmalıdır.
14. Eğitim kurumları, kendi kendine yenileyebilecek bir örgütsel yapıdan mahrum olması nedeniyle toplumda oluşan değişmelere ayak uyduramamaktadır. TKY'ne göre kurumun kendi kendine değişebilmesini sağlayacak bir örgütsel yapıya sahip olması gerekmektedir. Bu durumda değişmeyi önleyen ve yavaşlatan merkeziyetçi yapının azaltılması gerekir. Böylece eğitimde girişilecek yenilikler, yukarıdan aşağıya izin ve direktiflerin verilmesine dayalı olarak değil de çevresel koşulları göz önünde bulunduran stratejik yönetim anlayışı çerçevesinde yönetilir ve başarılı olur.

Özetle TKY'yi, birbiriyle son derece tutarlı ve ilişkili olan ilkelerden oluşan bir felsefeye dayanmaktadır. Dolayısıyla TKY'ni, eğitim sistemini geliştirebilmek için başvurulması gereken bir paradigma olarak görebiliriz.

1.3.3. Eğitimde Kaliteyi Geliştirme Araç ve Teknikleri

Toplam kalite yönetiminde başarılı olabilmek için ölçme ve değerlendirilmenin yapılması önemlidir. Çıktıların ölçülebilir olması ile kalite sağlanabilecektir. Toplam kalite yönetiminde eğitim organizasyonlarının yalnızca çıktısı ile ilgilenilmemektedir. Toplam kalite yönetimi, organizasyonun bütün elemanları ile yakından ilgili bir çalışmadır. Eğer toplam kalite yönetiminin bir organizasyonda iyi kurulup işlemesi isteniyor ise araç ve tekniklerin kullanımı ile elde edilebilecek doğru bilgi ve bunun sonucunda verilecek doğru kararlar önem arz etmektedir. İyi ölçülmüş ve belirlenmiş göstergeler öğretmen ve yöneticilere eğitim sisteminin nasıl işlemesi gerektiği üzerinde temel bilgileri sağlayacaktır. Bir eğitim

organizasyonunun günlük çalışmalarında, karşı karşıya kalınan problemlerle ilgili olarak çözüm yolları aramada çeşitli teknikler ve araçlar kullanılır. Toplam kalite yönetiminin en belirgin özelliği gerçeklerle sonuca varmasıdır. Bu eğitim sektörü için ayrı bir anlam ifade etmektedir. Bu nedenle eğitimcilerin kalite gelişiminde çok sık uygulanan temel stratejilerin ve yöntemlerin yorumlanmasına ve kullanımına mutlaka öğrenmeleri gerekmektedir.¹⁶⁵

Ancak bu araç ve teknikler tümüyle TKY demek değildir. Bu araç ve teknikler çok yararlı ama TKY için yeterli değildir. Tüm dikkatler sadece bu araçlara odaklanırsa, TKY için gerekli bir takım diğer adımların atılması bile engellenebilir. Bu nedenle, TKY'nin sadece bu araç ve tekniklerden ibaret olduğu inancı ile yola çıkıp, bu araçlara aşırı önem verilirse kurumlar kalite yolculuğunda tam tersi yöne doğru gidebilir.¹⁶⁶

Toplam kalite yönetiminde kalite geliştirmede kullanılan birçok araç ve teknikler vardır. Burada en çok kullanılanlar tercih edilmiştir.

1.3.3.1. Pareto Analizi

Pareto analizi, kalite geliştirme çabalarında en yaygın olarak kullanılan tekniklerden biridir. Bu tekniğe göre problemlerin %80'inin, sebeplerin %20'sinden kaynaklandığı iddia edilmektedir.

Diğer bir deyişle, elimizdeki bilginin dikkatle çözümlenmesi, sürecin başarısını etkileyen az ama hayati öneme sahip etkenlerin saptanmasına yardımcı olur.¹⁶⁷

Herhangi bir olayı ortaya çıkaran faktörler önem derecesine göre sıralanarak o olayın ortaya çıkmasına zemin hazırlayan durumların ortadan kaldırılması için yeni tespitler yapılır. Pareto analizi ile eğitim kurumlarındaki en baskın problemleri hemen ortaya çıkarabilmek mümkündür. Örnek olarak bir kul yönetimine öğrenci başarısızlığı ile ilgili olarak gelen şikayetler önem derecesine ve şikayet sıklığına göre sıralandığında aşağıdaki grafik elde edilmektedir. Bu grafiğe (Şekil 4) göre de şikayetlerin %80'ni sebeplerin %20'sinden ortaya çıktığı görülmektedir.¹⁶⁸

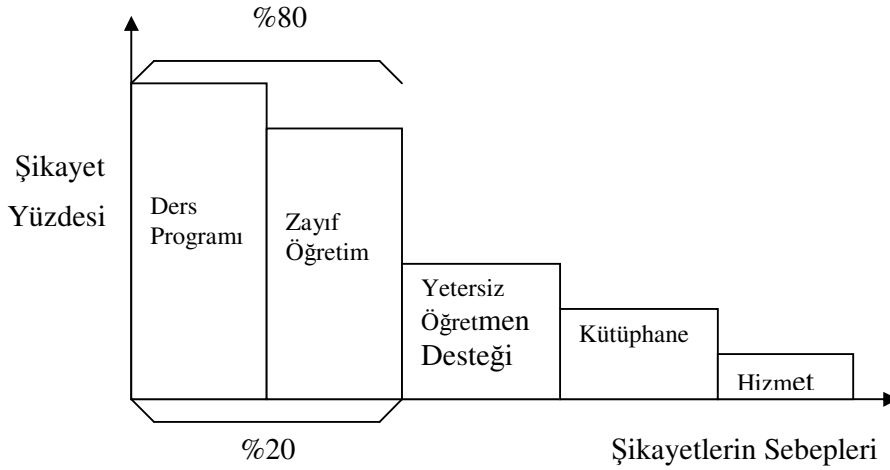
¹⁶⁵ Zuhul, Cafoğlu. Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi, Avni Akyol Ümit Kültür ve Eğitim Vakfı, 1996, s.88,89 İstanbul.

¹⁶⁶ Hayal, Köksal (2): a.g.e. s.75.

¹⁶⁷ Hayal, Köksal (2): a.g.e. s.79.

¹⁶⁸ Zuhul, Cafoğlu: a.g.e. s.92.

Şekil 4: Şikayet Sebepleri İçin Pareto Analizi¹⁶⁹



1.3.3.2. PYSU (Planla –Yap – Sına – Uygula) Döngüsü

PYSU döngüsü bir öğrenme modelidir. Burada önemli olan, değişim sunulmadan önce getirilmesi gereken süreç ile ilgili olarak bilgiyi arttırmadır.¹⁷⁰

Örneğin, öğrenciler kendi öğrenme süreçlerinin yapısını daha iyi anlamak için bu döngüyü kullanmayı öğrenebilirler (Şekil 5). Yeni bir üniteye başlayan öğrenciler, planlama safhasında konuya nasıl başlayıp, ne yapacaklarını planlayabilirler. Ünite de yapılması gereken işlemleri, örneğin, not alma, gerekli okumayı yapma, sınıf içi faaliyetlere katılma, proje ve ödevleri gerçekleştirme ve sınavını verme gibi işini planlayıp örgütleyebilirler. Bu esnada da, yaptıkları işin kaydını tutmayı ihmal etmezler. Ünite sonundaki “çalışma” safhasında öğretmen ve öğrenciler, ünite amaçlarının gerçekleştirilmesi için neler yapıldığını tartışır, yorumlar, kayıtları inceleyerek neyin doğru, neyin eksik yapıldığını belirleyerek yanlışları düzetme yoluna giderler.

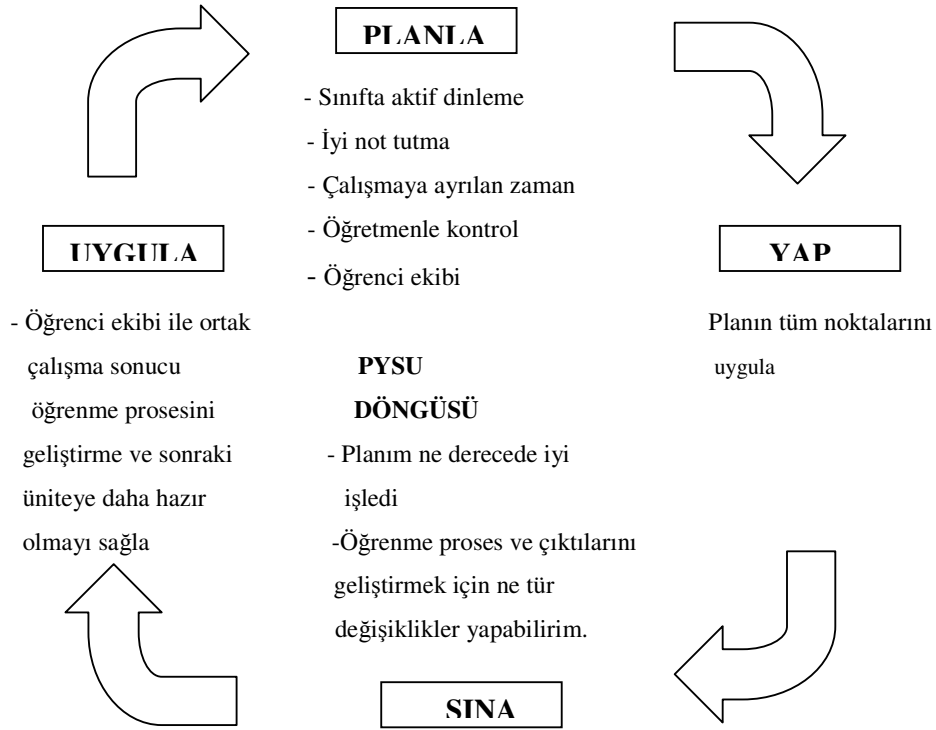
Son basamakta; üniteyi daha iyi işleyebilmek için neler öğrendiklerini ortaya dökerler. Böylece PYSU döngüsü ortak çalışmayla, sürekli gelişime daha iyi yollar sağlama ve daha yüksek başarıya ulaşma amacıyla kullanılmış olur. TKY'nin en verimli araçlarından biri olan PYSU döngüsü herhangi bir yaşamsal süreci, örneğin; etkin akademik toplantıları ve yönetim kurallarını, okul gezilerini, veli toplantılarını ve okula ilgiyi toplama çalışmalarını yönlendirmede ve geliştirmede kullanılır.¹⁷¹

¹⁶⁹ Zuhul, Cafoğlu : a.g.e. s.92.

¹⁷⁰ Ensari, Hoşcan : a.g.e. s.41.

¹⁷¹ Hayal, Köksal (2): a.g.e. s.81,82.

Şekil 5: PYSU Döngüsü¹⁷²



1.3.3.3. Kontrol Yaprakları

Herhangi bir durumla karşılaşıldığında uygun kayıt aşamasında bir kontrol işareti konularak, belirlenen sürenin sonunda bu işaretler sayılarak olayın kaç defa tekrarlandığı bulunur. Kontrol yaprakları kullanımı doğru zamanda doğru tip bilgi toplamamıza yardım ettiği gibi, problem çözüme ve süreç kontrol işlemlerinin çoğu için mantıki bir başlama noktası olabilir.

Okullardaki çeşitli problem kaynakları bu kontrol tabloları ile netleştirilebilir. Örneğin okullardaki öğrenci şikayetlerinin araştırılması üzerine yapılan bir çalışmada haftalık periyotlar dikkate alınarak şöyle bir tablo oluşturulabilir.¹⁷³ (Tablo -3)

¹⁷² Hayal, Köksal (2): a.g.e. s.85.

¹⁷³ Zuhul, Cafoğlu : a.g.e. s.96.

Tablo 2: Haftalara Göre Öğrenci Şikayetlerini Gösteren Kontrol Yaprakları¹⁷⁴

Öğrenci Şikayetleri	I. Hafta	II. Hafta	III. Hafta	IV. Hafta	V. Hafta	Toplam
Arkadaşlar	///	////	///	////	/	16
Öğretmenler	////	//	//	/	///	12
Servis	///	////	/	////	///	16
Kantin	////	///	/	///	//	15
Toplam	15	14	7	14	9	

1.3.3.4. Beyin Fırtınası

Beyin fırtınası yöntemi ile problemlerin ve istenen çıktıyı etkileyen bütün faktörlerin ortaya konulmasına yardımcı olunur. Problemlerin ortaya konulmasında beyin fırtınası tekniğinin önemi büyüktür. Beyin fırtınası; değişik olaylar karşısında, çok sayıda düşüncenin üretilmesi için kullanılan bir tekniktir. Grubun her üyesi sıra ile tartışılan problemlerle ilgili düşüncelerini ortaya koymaya davet edilir. Bütün düşünceler daha derin analiz için kayıt edilir.¹⁷⁵

Beyin fırtınasında uygulamasında ilk ve en önemli adım problemin net bir şekilde ortaya konulmasıdır. Sonra problemin çözümü için sırasıyla diğer üyelerin fikirleri dinlenir. Fikirler beyan edildiği gibi kabul edilip kaydedilir. Eleştiriye, tartışmaya ve yoruma oturumda yer verilmez. Fikir üretimini körüklemek için doğal, samimi ve neşeli bir ortam yaratılır. Fikir üretimi bittiğinde önerilen fikirlerin kişilerce sindirilmesi için bir süre tanınır. Oturumun sonunda uzlaşma yoluyla en iyi fikirler belirlenir. Bu amaçla oylama, puanlama v.b. yöntemler kullanılabilir.¹⁷⁶

1.3.3.5. Balık Kılçığı Diyagramı

Bu diyagram problemlerin ana ve alt nedenlerine inmede açık ve net bir tablo sergilemektedir. Daha sonra ana nedenler başlıklar halinde yazılır ve bunların kanatları altın da alt nedenler yazılarak diyagram tamamlanır.¹⁷⁷

Şekil 6'ya göre öğrenci başarısının geliştirilmesi yolunda; öğretmenlerle daha iyi ilişkiler, ailelerden daha fazla destek ve ekip elemanlarından daha fazla yardım planlanmaktadır. Böylece ekip, başarının yükseltilmesi konusunda hangi kaynaklardan ne tür destek sağlanabileceğini dengeleyip planlayabilmektedir.¹⁷⁸

¹⁷⁴ Zuhall, Cafağlı: a.g.e. s.97.

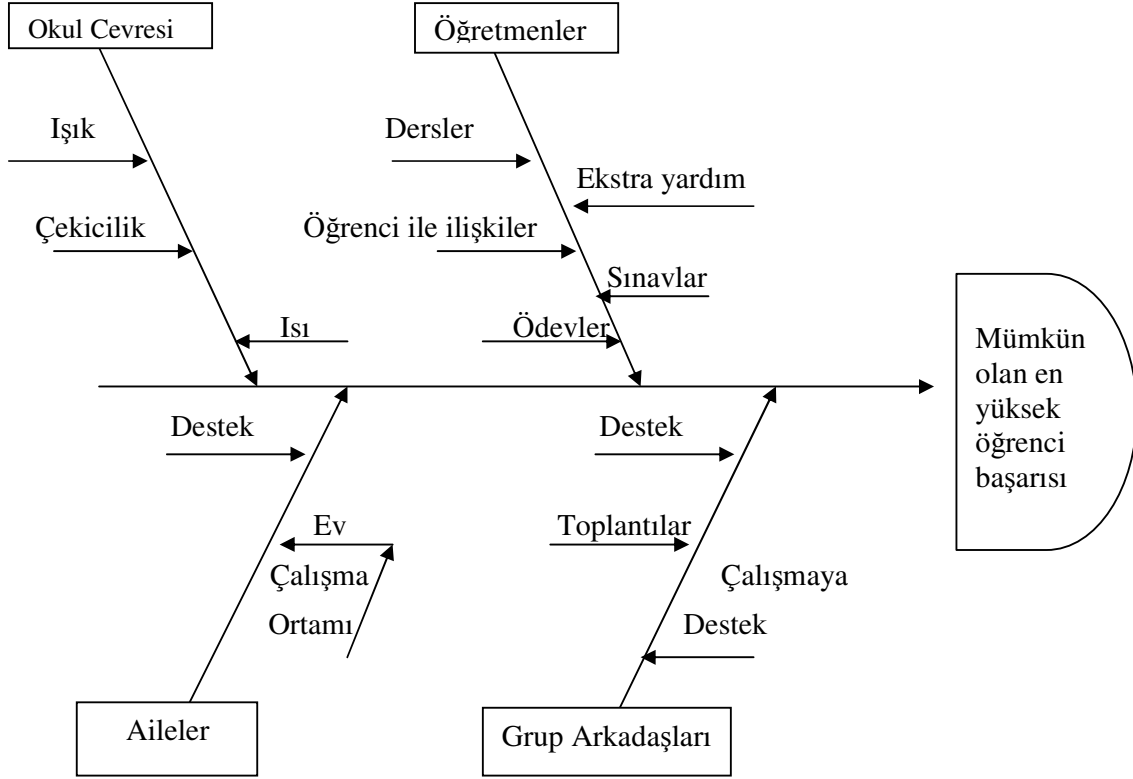
¹⁷⁵ Zuhall, Cafağlı: a.g.e. s.90.

¹⁷⁶ Coşkun, Özkan. **Kobi'lerde Kalite Geliştirme Süreci ve Uygulama Örnekleri**, İTO, İstanbul, 1999, s.78.

¹⁷⁷ Zuhall, Cafağlı: a.g.e. s.95.

¹⁷⁸ Hayal, Köksal (2): a.g.e. s.78.

Şekil 6: Balık Kılçığı Diyagramı¹⁷⁹



1.3.3.6. Akış Diyagramları

Bir akış şemasında süreç basamakları doğal sırasınıda gösterilir. Böylece uygulamada sürecin ilk adımında saptanıp, yeni ve iyileştirilmiş bir yönelimle gerçekleştirilme yoluna gidilir. Bu araç özellikle planlama aşamasında, zorlukların sezilip önlemlerin alınmasına yardım eder.¹⁸⁰

Eğitimde akış diyagramları; yeni bir eğitim sisteminin okul yönetimi ya da geniş bir topluluğa tanıtımı, öğretmenlerce ders planlaması ve program hazırlanması süreçleri ile, özellikle belirli dönemlerde tekrarlanan ders araç-gereçleri siparişi, yeni ders kitaplarının onayı, yeni öğretmen seçimi ve eğitimi süreçleri gibi bir çok alanda etkili bir biçimde kullanılabilir.¹⁸¹

Akış diyagramlarının eğitimdeki bir başka yaygın kullanımı da, sınıf içerisinde öğrencilere, derste çözümleyici yetenek ve problem çözme becerilerinin öğretilmesi biçimindedir. Belirli bir ders içerisinde örneğin, Anadil dersinde kelime bilgisini arttırmak

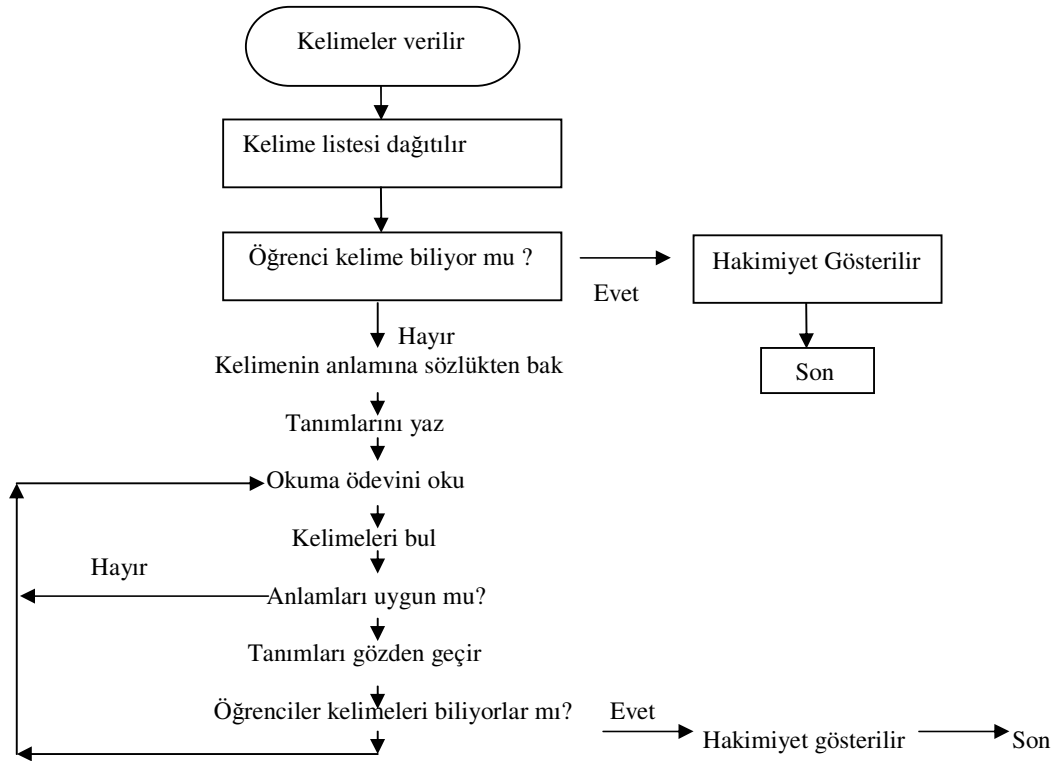
¹⁷⁹ Hayal, Köksal (2): a.g.e. s.78.

¹⁸⁰ Zuhul, Cafoğlu: a.g.e. s.75.

¹⁸¹ Ensari, Hoşcan: a.g.e. s.127.

için sürekli akış diyagramları nasıl kullanılabilir? Kelime dağarcığını genişletmek için oluşturulan grup işe, sistemi olduğu şekliyle tanımlayarak başlamalıdır. Bu çalışmanın amacı doğrultusunda, sistemin içinde bulunan kelime dağarcığı, tanımlama ve cümle içinde kullanma konusunda yeterli bilgi sahibi olduğunu göstermek için kullanılır. Kelime dağarcığını artırma ile ilgili varolan sistemi anlayarak, ekip bu konuda bir çalışma süreci için gerekli olan aşamaları öğrenmede; öğretmen tarafından verilen, akış diyagramlarını kullanır.¹⁸² (Şekil 7)

Şekil 7: Kelime Dağarcığı Çalışması¹⁸³



1.3.3.7. Dağılım Diyagramları

Bu diyagram iki değişken arasındaki ilişkinin gösteriminde kullanılabilen bir diyagramdır. Dağılım diyagramı parametreler arasında varolan ilişkinin yönünü ya da pozitif veya negatif olup olmadığını açıklayan bir diyagramdır.¹⁸⁴

Uygun bir dağılım diyagramı çizmek için aralarında anlamlı bir ilişki bulunan ve birbirini etkilemekte olan iki adet değişkenle ilgili olarak, belirlenen bir zaman süresinde 50 - 100 adet arasında örnek alınmalı ve hesaplamalar bunlara göre yapılmalıdır. Dağılım

¹⁸² D.Clearly, Longford. Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi, (Çev:Beko), Kalder Yayınları, İstanbul, 1999, s.99.

¹⁸³ D.Clearly, Longford: a.g.e. s.101.

¹⁸⁴ Zuhul, Cafoğlu: a.g.e. s.94.

diyagramı, iki bileşik veri kümesi arasındaki ilişkilerin belirtilmesi için kullanılan bir grafikte gösterme tekniğidir.¹⁸⁵

1.4. İlköğretim Okullarında Toplam Kalite Yönetimi Uygulamaları

1.4.1. İlköğretim Okulları Hakkında Genel Bilgi

Eğitim Sistemimizde 7-14 yaş grubundaki çocuklar için eğitim programının uygulandığı kurumlardır. İki kademededen oluşan bu kurumlarda birinci kademe beş yıl ve ikinci kademe üç yıl olmak üzere toplam sekiz yıldır. Birinci ve ikinci kademesi ile bütünlük içinde eğitim yapan ve başlangıçta temel eğitim adı ile kurulan sekiz yıllık bu okulların isimleri ilköğretim okullarına dönüştürülmüştür. İlköğretim okullarında kesintisiz eğitim yapılır ve bitirenlere ilköğretim diploması verilir.¹⁸⁶

İlköğretim okullarının amaç ve görevleri Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 23.maddesinde aşağıdaki şekilde belirtilmiştir;¹⁸⁷

- *Her Türk çocuğuna iyi bir vatandaş olmak için gerekli temel bilgi, beceri ve alışkanlıkları kazandırmak, onu milli ahlak anlayışına uygun olarak yetiştirmek;*
- *Her Türk çocuğunu ilgi, istidat ve kabiliyetleri yönünden geliştirerek, hayata ve üst öğrenime hazırlamaktır.*
- *İlköğretimin son ders yılının ikinci yarısında öğrencilere, orta öğretimde devam edilebilecek okul ve programların hangi mesleklerin yolunu açabileceği ve bu mesleklerin kendilerine sağlayacağı yaşam standardı konusunda tanıtıcı bilgiler vermek üzere rehberlik servislerince gerekli çalışmalar yapılır.*

1.4.2. İlköğretimin Önemi

İlköğretimin eğitim sisteminin temel taşıdır. Bu eğitim kademesinde çocuğa toplum içinde diğer bireylerle uyum içinde yaşama kural ve becerileri ile yaşamlarını daha iyi bir biçimde sürdürebilmeleri için gerekli temel bilgi ve beceriler kazandırılır. Bu nedenle tüm ülkelerde ilköğretim çocuklar için zorunlu hale getirilmiştir.

İlköğretimin birinci kademesinde çocuklar okuma-yazma , okuduğunu anlama, ana dilini doğru kullanma, temel matematiksel işlemler, önemli toplumsal ve doğal olaylar hakkında temel bilgiler edinirler. Bu bilgi ve beceriler çocuğun gelecekteki öğrenmeleri için temel teşkil eder. İlköğretim ikinci kademesinde ise öğrenciler hayata ve bir üst öğrenim

¹⁸⁵ TSE . **Türk Standardı**. TS ISO 9004, Ankara, 1996, s.22.

¹⁸⁶ Şükrü, Ergit. **Milli Eğitim İle İlgili Mevzuat 1**, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul, 2000, s.135.

¹⁸⁷ Şükrü, Ergit: a.g.e. s.193.

kademesine hazırlanırlar.¹⁸⁸

Görüldüğü gibi ilköğretim kurumları, bir toplumun eğitim sistemi içindeki ilk basamağını oluşturmaktadır. Diğer eğitim basamakları da ilköğretime dayanmaktadır. Dolayısıyla, bu eğitim basamağı; toplumun sadece eğitim sistemini değil, aynı zamanda toplumun diğer istemlerini de olumlu yada olumsuz etkilemektedir. İlköğretim, bir alt sistem olup, genel eğitim sistemimizin temelidir. Bu temel sağlam ve doğru olmadığı takdirde, orta öğretim ve yüksek öğretim alt sistemlerinden beklenen sonuçların ve ürünlerin alınamayacağı kesindir.¹⁸⁹

İlköğretim kademesinin eğitim sistemi içinde önemli kılan diğer bir özelliği ise, özellikle eğitim olanaklarının sınırlı ve ilköğretimden sonra örgün eğitimi terk etme oranının yüksek olduğu az gelişmiş ve Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerde, toplumdaki bireylerin en azından temel bilgi ve becerilerle donanık hale getirilmesini sağlamasıdır. Bu özelliklere sahip ülkelerde ilköğretimin temel işlevi çocuğu hayata hazırlamak olduğu için ,öğrencilere temel bilgi ve beceriler kazandırıldıktan sonra ,ikinci kademe de onları mesleğe hazırlamak gerekmektedir.¹⁹⁰

1.4.3. Ülkemizde İlköğretimin Gelişimi

Osmanlı döneminde uzun yıllar ihmal edilen ilkokullar 19. yüzyılın başlarından itibaren önem kazanmaya başlamıştır. İlkokulların parasız ve zorunlu olması ilk kez 2. Mahmut döneminde 1826 yılında yayınlanan bir ferman ile duyurulmuştur. Bu amaca ulaşmak için yapılan tüm çalışmalara karşın Cumhuriyetin ilanına kadar ilkokulların ülke çapında yaygınlaştırılması sağlanamamıştır. Cumhuriyetin ilanından sonra ilkokulların zorunlu ve parasız olması konusu yeniden ele alınmış ve ilköğretimin 7-14 yaş çocukları için parasız ve zorunlu olduğu ifadesi 1924 Anayasasının 87. Maddesinde yer almıştır. İlköğretim süresi ülkemizde uzun yıllar 5 yıl olarak uygulanmış, 1961 yılında Temel Eğitim yasası ile bu sürenin 8 yıl olması kabul edilmiştir. İlköğretim uygulaması ilk kez 1981-82 öğretim yılında 10 okulda başlatılmıştır. Ancak gerçek anlamda **kesintisiz** ve **zorunlu** 8 yıllık ilköğretime geçiş için gerekli yasal düzenlemeler 1997 yılında yapılarak uygulamaya 1997-98 öğretim yılından itibaren başlanmıştır.¹⁹¹

¹⁸⁸ Münire, Erden: a.g.e. s.175.

¹⁸⁹ İ.Hakkı Minici, M.Metin Arslan, Nihat Özçelik. "İlköğretim Okulu Müdürlerinin Okul Yönetiminde Karşılaştıkları Sorunlar". **Çağdaş Eğitim Dergisi**. Yıl:28, Sayı:298, 2003, s.30.

¹⁹⁰ Münire, Erden: a.g.e. s.175.

¹⁹¹ Münire, Erden: a.g.e. s.176.

1.4.4. İlköğretim Okullarında Toplam Kalite Yönetimi Uygulama Süreci

Toplam kalite yönetimi, bugün ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığının tüm birimlerinde yaygınlaşmasını amaçladığı bir yaklaşımdır. Milli Eğitim Bakanlığı, 19 Ekim 1999 tarihinde yayımladığı 2506 sayılı Tebliğler Dergisinde, Toplam Kalite Yönetiminin tüm devlet okullarında uygulanmasını istemektedir.¹⁹²

TKY'nin okulda gerçekleşmesinde “MLO Uygulamalarının Yaygınlaştırılması Yönergesi”ne göre üç aşamalı bir süreç uygulanır.¹⁹³ Aşağıda bu aşamalar sırayla incelenmiştir.

1.4.4.1. Ön Hazırlık Aşaması

Bir örgütte TKY uygulamasına geçmeden önce yapılması gereken bazı çalışmalar ve dikkate alınması gereken önemli hususlar vardır;¹⁹⁴

- *Tüm personelin eğitimden geçirilmesi*
- *Tüm Çalışanların kenetlenmesi*
- *TKY'ye ulaşmak için yapılacak işlemlerin iyileştirilmesi*
- *Destekleyici bir okul kültürü*
- *Müşteri ile iletişim*

Okul yönetiminde TKY uygulamaları bir süreçtir ve bu süreç bir takım eylem ve faaliyetlerin yapılmasını gerektirir. Bunlardan en önemlisi eğitimidir.

TKY' nin her türlü uygulamasında kullanılan birincil araç “eğitim”dir. Üst yönetimden başlayarak TKY' nin uygulanacağı örgütte (ya da alanda) yer alan her birime, eğitim ve yetiştirme tekniklerini kullanarak gerekli değişimi sağlamak esastır.¹⁹⁵

Öğretmen ve yöneticilere verilecek olan eğitimin içeriği TKY felsefesinin kavram ve değerlerini, yöntem ve tekniklerini kapsamalı, okul çevre ilişkilerini, okul kalite geliştirme kurulunu, okul iyileştirme ekiplerinin oluşturulmasını ve müşterilerin memnuniyetlerini en üst düzeye çıkarabilmek için yapılması gerekenleri, mevcut durumun tespitini yapmayı içermelidir.¹⁹⁶

¹⁹² Kezban, Kuran: a.g.e. s.18.

¹⁹³ MEB: a.g.e. s.159.

¹⁹⁴ MEB: a.g.e. s.161.

¹⁹⁵ Mehmet, Yahyagil: a.g.e. s.41.

¹⁹⁶ Mehmet Şişman ve Selahattin Turan: a.g.e. s.99,100.

1.4.4.2. Uygulama Aşaması

Uygulama aşamasında OGYE (Okul Gelişim Yönetim Ekibi) kalite yönetimi sürecinin geliştirilmesi ve denenmesi için karar vermiştir. Bu amaçla kurum liderinin önderliğinde uygun bir birim pilot alanı olarak belirlenir ve burada TKY süreci tasarlandığı şekliyle başlatılır. Çalışmalarda TKY bilincinin yaygınlaştırılması amaçlanır. TKY' yi desteklemeyen okul kültürü, kaliteyi ve TKY' den beklenen sonucu olumsuz yönde etkileyecektir.¹⁹⁷

Okul yönetiminde TKY süreci uygulama aşamasında yapılması gerekenleri aşağıdaki gibi sıralanmıştır;¹⁹⁸

- *Okul yöneticilerinin liderliği*
- *Okul vizyonunun ve amaçlarının belirginleşmesi*
- *İç ve Dış müşteri ihtiyaçlarının belirlenmesi*
- *Politika ve stratejilerin belirlenmesi*
- *Okul kaynaklarının harekete geçirilmesi*
- *Okul süreçlerinin geliştirilmesi*

TKY sürecinin her aşamasında okul yöneticilerin liderliği olmadan TKY'nin okul yaşamında uygulanabilmesi olanaklı değildir. Lider TKY kültürünü oluşturan, geliştiren ve yücelten kişidir. Bir lider olarak okul yöneticilerinden bu süreçte beklenenler, katılımı sağlama, destekleme, kendini okula adanmış insanların başarı ve çalışmalarını takdir etmedir. Okul müdüründen, bir eğitim ve öğretim lideri olarak okul tarafından belirlenen stratejik amaçları, okul vizyon ve misyonunu gerçekleştirme ve örgütsel performansı en üst düzeye çıkarması beklenmektedir.¹⁹⁹

TKY'ye erişmede en büyük engellerden birisi eğitimi en üst düzeyde planlayan, tasarlayan ve denetleyen devletten başlayarak okul idarecilerine kadar yönetici olanların toplam kaliteyi yeterince gönül vermemeleri, gerekli çabayı ve liderliği göstermemeleridir. Eğitimde liderliğin en önemli işlevi, tüm eğitim çalışmalarını ortak amaçlara erişmek için özendirmesidir. En başta vizyonun, misyonun, amaçların ve politikaların belirlenmesi ve bunların yaygın ve açık bir şekilde anlaşılması ve benimsenmesinin sağlanması toplam kaliteye erişmek için ön koşuldur.²⁰⁰

¹⁹⁷ MEB: a.g.e. s.164,165.

¹⁹⁸ Mehmet Şişman ve Selahattin Turan: a.g.e. s.98

¹⁹⁹ Mehmet Şişman ve Selahattin Turan: a.g.e. s.103.

²⁰⁰ W.Jean, Kolarik. **Creating Quality Concepts, Systems, Strategies and Tools**, McGraw Publishers, Hill, NY USA, 1995, s.63.

Eğitimde müşteri denince eğitim hizmetinden dolayı ve dolaysız olarak hizmet olan herkes bu kavramın içine girmektedir. Eğitimde temel amaç kendisinden hizmet bekleyen herkesin istekleri doğrultusunda hizmet götürmektir. Müşterilerin (öğrenci, yönetici, veli, öğretmen, iş dünyası, toplum...)bilinen, araştırabilen, görünen, isteklerinin yanı sıra olabilecek isteklerin de saptanabilmesi çalışmaları hedeflenmelidir. Bu da müşteri tatmininin organizasyonda temel hareket noktası olarak alınması ve hizmetlerin müşterilere en iyi şekilde sunulması ile mümkün olabilecektir. “Kaliteyi müşteri belirler” felsefesi hareket noktasını oluşturmalıdır. Bunun için müşterilerin beklentilerinin neler olabileceğinin araştırılması gereklidir.²⁰¹

Kaliteyi yakalayabilmek için, iç ve dış müşterilerle sürekli görüş alış verişinde bulunmak ve geri besleme kanallarını açık tutmak gerekir. Toplum kesimlerinin ne düşündüklerini, ihtiyaçlarını ve beklentilerini tam olarak anlayabilmek için kullanabilecek geri besleme teknik ve yöntemleri okuldaki mevcut durumu ve ihtiyaçları belirlemek amacıyla kullanılabilir.

Bunların başlıcalarını şöyle sıralayabiliriz;²⁰²

- Kurum içi anket,
- Kişisel görüşmeler,
- Müşteri odaklı gruplar,
- Müşteri ile doğrudan ilişkisi olan personelden bilgi alma,
- Danışmanlar tarafından yürütülen anketler,
- Üniversite, özel kişi ve gruplar, tarafından yürütülen araştırmalar,
- Okul kayıtları, kütük arşiv bilgilerinin incelenmesi,
- İlgili alanımıza giren kişilerin mektupları, ziyaretleri gibi...

Okulda tüm bu çalışmaları yapabilmek için örgüt kültürünün oluşması gereklidir. Bir örgütte tüm bireyler arasında paylaşılan kurallar, politikalar, adet ve gelenekler gibi resmi yapı ve kişiler arasındaki ilişkilerde güven, açıklık, kabul etme ve grup süreçlerine katılma gibi bir takım değerler ve tutumlar bütününe “örgüt kültürü” denir.²⁰³

Kültürün oluşturulmasında örgütün politika ve stratejilerinin belirlenmesi önemlidir. Okul ve eğitim açısından politika ve strateji eldeki kaynakların (insan, para, teknoloji, araç-gereç, mevzuat, bilgi, yapı vb.) kullanılmasını, değerlendirilmesini bunlara dayalı bir biçimde, geleceğe dönük olarak stratejik planlar ve eylemler geliştirmeyi kapsar. Kısacası politika ve strateji belirleme, okulun sahip olduğu kaynakları, en üst düzeyde ve en etkili

²⁰¹ Zuhul, Cafoğlu (1): a.g.e. s.112.

²⁰² MEB: a.g.e. s.163.

²⁰³ Zeynep, Fidan: a.g.e. s.18.

olarak kullanabilmek ve okul amaçlarının ve vizyonunun gerçekleşebilmesi için yapılması gerekenleri belirleme sürecidir.²⁰⁴

*Okulda TKY açısından yeterli bir kalite kültürü oluşturmak için; Tutarlı bir örgüt yapısına, Uygun teknoloji ve süreç tasarımına, Performans değerlendirme ve ödül sistemine, Önemli bireysel sorunlara dikkat edilmesine, İyi geliştirilmiş örgütsel kalite, misyon ve hedeflerine, Paylaşılan bir vizyon ve amaçların saydamlaştırılmasına gerek vardır.*²⁰⁵

Okulun vizyonu, okulun gelecekteki resmini ya da nerede olmak istediğini ifade eder. Bu vizyonun oluşturulması, paylaştırılması ve onu gerçekleştirebilmek için topyekün bir çaba gösterilmesi gerekmektedir. Amaçlar ise vizyona göre daha spesifik hedefleri ifade etmektedir. Bir bakıma vizyonu gerçekleştirebilmek için ulaşılmaması öngörülen ara değerler ya da araçlar olarak görülebilir.²⁰⁶ Okul amaçlarının oluşturulması sürecinde öğrenci, öğretmen, yönetici, veli tüm müşterilerin katılımı amaçlara ulaşmayı kolaylaştıracaktır.

1.4.4.3. Değerlendirme Aşaması

TKY bir süreçtir. Süreç bir işin başlangıcından bitişine kadar olan tüm evreleri kapsamaktadır. Bir okulda TKY 'ye geçiş süreklilik gerektirir. Bu süreçte ulaşılan sonuçların sürekli gözden geçirilmesi, kalitenin izlenmesi ve ölçülmesi, hizmet kalitesi kriterlerinin oluşturulması, sonuçların değerlendirilmesi ve buna göre yeni stratejilerin belirlenmesi gerekmektedir.

Şişman ve Turan, okul yönetiminde TKY süreci değerlendirme aşamasını şu şekilde ifade etmişlerdir.²⁰⁷

- İnsan boyutuna ilişkin sonuçlar
- Topluma ilişkin sonuçlar
- Genel performansa ilişkin sonuçlar

TKY anlayışı her şeyden önce insanı merkeze alır. Her kurum ve kuruluş insanı merkeze koymak ve onun etrafında gelişimi sürdürmek zorundadır. Okulda kaliteyi ortaya çıkarabilmek için okuldaki herkesin bilgi ve yeteneğine ihtiyaç vardır. Bu nedenle insan kaynakları yönetimine önem verilmektedir.

²⁰⁴ Mehmet Şişman ve Selahattin Turan: a.g.e. s.105.

²⁰⁵ MEB: a.g.e. s.148.

²⁰⁶ Mehmet Şişman ve Selahattin Turan: a.g.e. s.104.

²⁰⁷ Mehmet Şişman ve Selahattin Turan: a.g.e. s.98.

İnsan kaynağının ortaya çıkarılması ve desteklenmesi, TKY' nin "insana saygı" temel ilkesinin vazgeçilmez bir gereğidir. Ancak bu şekilde çalışan herkesin birey olarak kabul edilme, fark edilme, tanınma, değerlerini ortaya koyma, başarılı olma gibi "ego" ihtiyaçları yerine getirilebilir ve gerçek katılım sağlanabilir.²⁰⁸

Örgütler ve okullar toplum için vardır. Bu bakımdan bütün paydaşların ve toplumun beklentilerinin karşılanması, temel hedef olmalıdır. Bunun ne derecede karşılandığının da belirlenmesi gerekmektedir. Topluma ilişkin sonuçlar, okulun, toplum yaşamının kalitesinin yükseltilmesi, doğal kaynakların ve çevrenin korunması, bunun için gerekli önlemlerin alınması gibi konuları da kapsamaktadır.²⁰⁹

Genel performansla ilişkin sonuçlar kapsamında yer alan ve üzerinde durulması gereken bazı konular ise, okulun toplumdaki saygınlığı, kaynakların etkin kullanımı, verimlilik, yenilik yeteneği, değişimin bir yaşam biçimi olarak algılanması, öğrenmenin en üst düzeye çıkarılması, öğrenci potansiyellerinin tam olarak ortaya çıkarılması ve yönlendirilmesi, esneklik, mükemmellik anlayışına dayalı bir örgüt kültürü ve herkesin öğretme ve öğrenmeye istekli, arzulu olduğu olumlu bir okul ikliminin oluşturulmasıdır.²¹⁰

Görüleceği üzere okulda kalite iyileştirme ve geliştirme birbirini takip eden çeşitli kavramlardan oluşan bir süreçtir. Bu sürecin başarıyla sonuçlanabilmesi hazırlık, uygulama ve değerlendirme aşamalarında belirtilen kavramların sabırla uygulanmasına ve karşılaşılan sorunların çözümü noktasında samimi çabalar sarf edilmesine bağlıdır. Kalite konusunda gerekli eğitimi almış, kaliteye inanmış olan okul yönetimi ve personel, üst yönetiminde maddi ve manevi desteğiyle okulları için belirlemiş oldukları vizyon ve amaçları gerçekleştirebilecektir.

²⁰⁸ Gönül, Yenersoy: a.g.e. s.179.

²⁰⁹ Mehmet Şişman ve Selahattin Turan: a.g.e. s.109.

²¹⁰ Mehmet Şişman ve Selahattin Turan: a.g.e. s.110.

2. İLKÖĞRETİM OKULLARINDA TOPLAM KALİTE YÖNETİMİ UYGULAMALARINA İLİŞKİN MÜDÜR / ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ / Diyarbakır Örneği

Bu bölümde, araştırma probleminin çözümü için toplanan verilerin yöntem bölümünde açıklanan tekniklerle çözümlenmesi sonucunda elde edilen bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlar yer almaktadır. Bulgular ile ilgili yorumlar, araştırmanın alt probleminin verilmişindeki sıraya uyularak düzenlenmiştir. Alt problemlere geçmeden önce araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlere ilişkin kişisel bilgiler verilmiştir.

2.1. Müdür Ve Öğretmenlerin Kişisel Durumlarıyla İlgili Bulgular

Bu başlık altında, araştırma kapsamına alınan müdürlerin mezuniyet durumu, kıdem, cinsiyet değişkenleri ile öğretmenlerin mezuniyet durumu, kıdem, kademe, cinsiyet değişkenlerine ilişkin bulgular yer almaktadır.

2.1.1. Müdür ve Öğretmenlerin Genel Dağılımı

Tablo 3'te yönetici ve öğretmenlerin genel dağılımı verilmiştir

Tablo 3
Müdür ve Öğretmenlerin Genel Dağılımları

Denekler	N	%
Müdür	44	4.5
Öğretmen	922	95.5
Toplam	964	100

Tablo 3 incelendiğinde, araştırmanın örneklemini %4.5 oranı ile müdürlerin ve %95.5 ile de öğretmenlerin oluşturduğu görülmektedir.

2.1.2. Müdürlerin Mezuniyete Göre Dağılımları

Tablo 4'te müdürlerin mezuniyet durumları sunulmuştur.

Tablo 4
Müdürlerin Mezuniyet Durumları

Mezuniyet	N	%
Eğitim Enstitüleri	11	25
Eğitim Fakültesi	20	45.5
Fen - Edebiyat Fakültesi	0	0
Başka Fakülteler (Ziraat,Hukuk,Veterinerlik v.s.)	13	29.5
Toplam	44	100

Tablo 4'teki veriler incelendiğinde müdürlerde, Eğitim Fakültesi mezunları %45.5 ile ilk sırayı almaktadır. İkinci sırayı % 29.5 ile Başka Fakülteler (Ziraat,Hukuk,Veterinerlik v.s.), üçüncü sırayı ise %25 ile Eğitim Enstitüleri almaktadır. Fen - Edebiyat Fakültelerinden mezun müdürlere örneklem içerisinde rastlanmamıştır.

2.1.3. Öğretmenlerin Mezuniyete Göre Dağılımları

Tablo 5'da öğretmenlerin mezuniyet durumları verilmiştir.

Tablo 5
Öğretmenlerin Mezuniyet Durumları

Mezuniyet	N	%
Eğitim Enstitüleri	172	18.6
Eğitim Fakültesi	485	52.6
Fen - Edebiyat Fakültesi	127	18.7
Başka Fakülteler (Ziraat,Hukuk,Veterinerlik v.s.)	138	14.9
Toplam	922	100

Tablo 5'deki veriler incelendiğinde, öğretmenlerde Eğitim Fakültesi mezunları %52.6 ile birinci sırayı almaktadır. İkinci sırayı %18.7 ile Fen - Edebiyat Fakültesi, üçüncü sırayı %18.6 ile Eğitim Enstitüleri, dördüncü sırayı ise %14.9 ile Başka Fakülteler almıştır.

2.1.4. Müdürlerin Kıdemlerine Göre Dağılımı

Müdürlerin mesleki kıdeme göre dağılımları Tablo 6'de verilmiştir.

Tablo 6
Müdürlerin Kıdem Süreleri

Kıdem	N	%
1-5 yıl	0	0
6-10 yıl	13	29.5
11-15 yıl	9	20.4
16-20 yıl	6	18.6
21 ve daha fazla yıl	16	36.3
Toplam	44	100

Tablo 6'de görüldüğü gibi, müdürlerde %36.3 ile 21 yıl ve üstü kıdemliler birinci sırada yer almaktadır. İkinci sırada % 29.5 ile 6-10 yıl kıdemliler, üçüncü sırada %20.4 ile 11-15 yıl kıdemliler, dördüncü sırada %18.6 ile 16-20 yıl kıdemliler gelmektedir. Müdürlerde 1-5 yıl kıdemlilere örneklem içerisinde rastlanmamıştır.

2.1.5. Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Dağılımı

Öğretmenlerin mesleki kıdeme göre dağılımları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7
Öğretmenlerin Kıdem Süreleri

Kıdem	N	%
1-5 yıl	222	24.7
6-10 yıl	339	36.7
11-15 yıl	141	15.2
16-20 yıl	82	8.8
21 ve daha fazla yıl	138	14.9
Toplam	922	100

Tablo 7’de görüldüğü gibi, öğretmenlerde %36.7 ile 6-10 yıl kıdemliler birinci sırada yer almaktadır. İkinci sırada % 24.7 ile 1-5 yıl kıdemliler, üçüncü sırada %15.2 ile 11-15 yıl kıdemliler, dördüncü sırada %14.9 ile 21 yıl ve üstü kıdemliler, beşinci sırada %8.8 ile 16-20 yıl kıdemliler gelmektedir.

2.1.6. Müdürlerin Cinsiyete Göre Dağılımları

Müdürlerin cinsiyete göre dağılımları Tablo 8’da verilmiştir.

Tablo 8
Cinsiyete Göre Müdür Dağılımı

Cinsiyet	N	%
Bayan	6	13.6
Erkek	38	86.4
Toplam	44	100

Tablo 8’de görüldüğü üzere, erkek müdür oranı %86.4, bayan müdürler oranı ise %13.6 dır.

2.1.7. Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımları

Öğretmenlerin cinsiyete göre dağılımları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9
Cinsiyete Göre Öğretmen Dağılımı

Cinsiyet	N	%
Bayan	393	42.6
Erkek	529	57.4
Toplam	922	100

Tablo 9’da görüldüğü üzere, erkek öğretmen oranı %57.4, bayan öğretmen oranı ise %42.6 dır.

2.1.8. Öğretmenlerin Kademeye Göre Dağılımları

Öğretmenlerin kademeye göre dağılımları Tablo 10’de verilmiştir.

Tablo 10

Öğretmenlerin Kademeye Göre Dağılımları

Kademe	N	%
I. Kademe (Sınıf Öğretmenleri)	619	67.1
II. Kademe (Branş Öğretmenleri)	303	32.9
Toplam	922	100

Tablo 10’deki verilerde, I. Kademenin (sınıf öğretmenleri) %67.1, II.Kademenin (branş öğretmenleri) %32.9 olduğu görülmektedir.

2.2. Müdürlerin Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri

Birinci alt problem; “İlköğretim okullarında Toplam Kalite Yönetimi (TKY) uygulamalarına ilişkin müdür görüşleri;

- Mezun oldukları eğitim kurumları,
- Mesleki kıdem,
- Cinsiyet,

değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmişti. Bu alt problem aşağıda ayrıntılı olarak incelenmiştir.

a. Müdürlerin Mezuniyet Durumlarına Göre Görüşleri

Birinci alt problemin birinci boyutu, ilköğretimde okullarında TKY uygulamalarına ilişkin müdür görüşleri arasında mezuniyet değişkenine göre anlamlı fark var mıdır? biçiminde ifade edilmiştir. Bu alt problemi çözebilmek için müdürlerin mezuniyete göre, ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 11’de yer almaktadır.

Tablo 11

Müdürlerin Mezuniyet Durumlarına Göre TKY Uygulamalarına İlişkin Algılarının Ortalama ve Standart Sapmaları

Grup	N	X	SS
Eğitim Enstitüleri	11	3.68	0.54
Eğitim Fakültesi	20	3.15	0.61
Fen - Edebiyat Fakültesi	0	0.00	0.00
Başka Fakülteler	13	3.41	0.68

Mezuniyet değişkenine göre müdürlerin algılarının ortalamaları 3.15 ile 3.68 arasında değişmektedir. Bu algılar incelendiğinde; en yüksek algı ortalaması 3.68 (*çok*

derecede) ile Eğitim Enstitülerinden mezun olanlarda çıkmıştır. İkinci sırayı 3.41 (çok derecede) ortalama ile Başka Fakültelerden mezun olanlar, üçüncü sırayı 3.15 (*orta derecede*) ortalama ile Eğitim Fakültelerinden mezun olanlar almıştır (Tablo 11).

Tablo 11'deki algı ortalamaları arasında gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığı varyans (one-way) analizinden yararlanılarak saptanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12
Müdürlerin Mezuniyet Durumlarına Göre TKY Uygulamalarına İlişkin Algılarının Varyans Analizi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	"F" Değeri	Sonuç
Gruplar arası	1.99	2	0.99	2.56	P>.05
Grup İçi	15..95	41	1.06		
Toplam	17.95	43			

Tablo 13'e yansıyan verilerde, mezuniyet durumlarına göre, müdürlerin TKY uygulamalarına ilişkin algılarının arasında 0.05 düzeyinde anlamlı fark oluşmadığı görülmektedir. Ancak ortalamalar dikkate alındığında Eğitim Enstitülerinden ve Başka Fakültelerden mezun olanların algıları, Eğitim Fakültelerinden mezun olanların algısından daha yüksek çıkmıştır. Eğitim Fakültelerinden mezun olan müdürlerin algısının düşük çıkma sebebi, TKY'nin okullarında uygulanması konusunda daha duyarlı olmaları ve beklentilerine göre uygulamadaki mevcut durumların yetersiz olmasından kaynaklanabilir.

b) Müdürlerin Kıdeme Göre Görüşleri

Birinci alt problemin ikinci boyutu, İlköğretim okullarında TKY uygulamalarına ilişkin müdür görüşleri kıdem değişkenine göre anlamlı fark oluşturmakta mıdır? biçiminde ifade edilmişti. Bu alt problemi çözebilmek için müdürlerin mesleki kıdeme göre algılarının ortalamaları ve standart sapma sonuçları Tablo 14'de görülmektedir.

Tablo 13
Müdürlerin Mesleki Kıdeme Göre TKY Uygulamalarına İlişkin Algılarının Ortalama ve Standart Sapmaları

Grup	N	X	SS
1-5 yıl	0	0.00	0.00
6-10 yıl	13	2.90	0.62
11-15 yıl	9	3.47	0.43
16-20 yıl	6	3.13	0.62
21 ve daha fazla yıl	16	3.76	0.51

Tablo 13'deki verilerde müdürlerin kıdem değişkenine göre algılarının ortalamaları 2.90 ile 3.76 arasında değişmektedir. Bu algılar incelendiğinde; en yüksek algı ortalaması 3.76 (*çok derecede*) ile 21 yıl ve üstü kıdemli olanlarda görülmektedir. İkinci sırayı 3.47 (*çok derecede*) ortalama ile 11-15 yıl kıdemli olanlar, üçüncü sırayı 3.13 (*orta derecede*) ortalama ile 16-20 yıl kıdemli olanlar, dördüncü sırayı 2.90 (*orta derecede*) ortalama ile 6-10 yıl kıdemli olanlar almaktadır.

Tablo 13'deki algıların ortalamaları arasında gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığı varyans (one-way) analizinden yararlanılarak saptanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 14'de verilmiştir.

Tablo 14
Müdürlerin Mesleki Kıdeme Göre TKY Uygulamalarına İlişkin Algılarının Varyans Analizi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	"F" Değeri	Sonuç
Gruplar arası	5.79	3	1.93	6.35	P<.05
Grup İçi	12.15	40	0.34		
Toplam	17.95	43			

Tablo 14'e yansıyan veriler, mesleki kıdem durumlarına göre, müdürlerin TKY uygulamalarına ilişkin algılarının arasında anlamlı fark oluştuğunu göstermiştir. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Scheffé testinden yararlanılmıştır. Analiz sonuçları aşağıda yer almaktadır.

Anlamlı fark 6-10 yıllık mesleki kıdeme sahip olanlar ile 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip olanlar (grup 2 ile 5) arasında çıkmıştır. Bu fark Tablo 14'te verilen 6-10 yıllık kıdemlilerdeki 2.90 (*orta derecede*) ortalama ile, 21 yıl ve üstü kıdemlilerdeki 3.76 (*çok derecede*) ortalama arasında görülmüştür. Bu sonuçlara göre 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip olanların algı ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

21 yıl ve üstü kıdemlilerin algılarının daha yüksek çıkmasının sebebi, müdürlerin kıdem süreleri arttıkça deneyim sahibi olmaları, okul kültürüne alışmaları, okul personeli, öğrenciler ve velilerle daha iyi iletişim kurmaları şeklinde açıklanabilir. Ayrıca kıdem süreleri fazla olan müdürlerin eğitim sistemimizin statükocu yapısına daha kolay uyum sağlamaları ve yönetimle, okullarının problemleri konusunda daha iyi iletişim kurmaları uygulamalara ilişkin algılarının daha iyimser olması sonucunu doğurabilir. Buna ek olarak, TKY hakkında 1999 yılından bu yana verilen hizmet içi eğitim seminerlerine, kıdem süreleri fazla olan müdürlerin daha çok katılmış olması, onların TKY hakkında daha fazla bilgiye sahip olmalarını ve bu

konudaki algılarının daha yüksek çıkmasını sağlamış olabilir. Yiğit ve Bayraktar²¹¹, Sarı²¹² ve Hamedoğlu²¹³ 'de yönetici ve öğretmenlerin, kıdem süreleri arttıkça TKY uygulamalarına ilişkin algı ortalamalarının da yükseldiğini tespit etmiştir. Saptanan bu bulgularla araştırmada elde edilen sonuçlar örtüşmektedir.

c. Müdürlerin Cinsiyete Göre Görüşleri

Birinci alt problemin üçüncü boyutu, ilköğretim okullarında TKY uygulamalarına ilişkin Müdür görüşleri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark var mıdır? biçiminde ifade edilmiştir. Bu alt problemi çözebilmek için t- testinden faydalanılmış ve sonuçlar Tablo 15’de yer almıştır.

Tablo 15
Müdürlerin Cinsiyete Göre TKY Uygulamalarına İlişkin
Algılarının Karşılaştırılması

Grup	N	X	SS	SD	“t” değeri	Sonuç
Bayan	6	3.16	0.53	42	0.98	P>.05
Erkek	38	3.39	0.66			

Tablo 15’de cinsiyet değişkenine göre müdürlerin algılarının ortalamaları 3.16 ile 3.39 arasında değişmektedir. Erkek müdürlerdeki algıların ortalaması 3.39 (*orta derecede*) , bayan müdürlerdeki algıların ortalaması ise 3.16 (*orta derecede*) dir. Bu verilere göre erkek müdürlerin algı ortalamalarının bayan müdürlerden daha yüksek olduğu gözükmemektedir.

Tablo 15, cinsiyete göre, müdürlerin TKY uygulamalarına ilişkin algılarının arasında anlamlı fark oluşmadığını göstermektedir. Bu bulgular Sarı²¹⁴ tarafından yapılmış olan “İlköğretim Okullarında Toplam Kalite Yönetimi Projesi Uygulama Sonuçları” adlı araştırma verileriyle de örtüşmektedir. Tablo 15’deki verilere göre her iki grup da TKY ile ilgili yapılan çalışmaları orta derecede bulmuştur.

2.3. Öğretmenlerin Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri

İkinci alt problem “İlköğretim okullarında Toplam Kalite Yönetimi (TKY) uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri;

- a. Mezun oldukları eğitim kurumları,
- b. Mesleki kıdem,
- c. Görevli buldukları kademe (I.Kademe,II.Kademe),
- d. Cinsiyet,

²¹¹ Birol Yiğit ve Mehmet Bayraktar: a.g.e. s.35.

²¹² Belgin, Sarı: a.g.e. s.126.

²¹³ M.Ali, Hamedoğlu: a.g.e. s.102.

²¹⁴ Belgin, Sarı: a.g.e. s.126.

değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmişti. Bu alt problem aşağıda ayrıntılı olarak incelenmiştir.

a. Öğretmenlerin Mezuniyet Durumlarına Göre Görüşleri

İkinci alt problemin birinci boyutu, ilköğretim okullarında TKY uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri arasında mezuniyet değişkenine göre anlamlı fark var mıdır? biçiminde ifade edilmiştir. Bu alt problemi çözebilmek için öğretmenlerin mezuniyete göre, ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 16’de yer almaktadır.

Tablo 16
Öğretmenlerin Mezuniyet Durumlarına Göre TKY Uygulamalarına İlişkin Algılarının Ortalama ve Standart Sapmaları

Grup	N	X	SS
Eğitim Enstitüleri	172	2.69	0.76
Eğitim Fakültesi	485	2.42	0.61
Fen - Edebiyat Fakültesi	127	2.43	0.59
Başka Fakülteler	138	2.61	0.70

Tablo 16’da mezuniyet değişkenine göre öğretmenlerin algılarının ortalamaları 2.42 ile 2.69 arasında değişmektedir. Bu algılar incelendiğinde; en yüksek algı ortalaması 2.69 (*orta derecede*) ile Eğitim Enstitülerinden mezun olanlarda görülmektedir. İkinci sırayı 2.61 (*orta derecede*) ortalama ile Başka Fakültelerden mezun olanlar, üçüncü sırayı 2.43 (*az derecede*) ortalama ile Fen Edebiyat Fakültelerinden mezun olanlar, dördüncü sırayı 2.42 (*az derecede*) ortalama ile Eğitim Fakültelerinden mezun olanlar almaktadır.

Tablo 16’daki algı ortalamaları arasında gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığı varyans (one-way) analizinden yararlanılarak saptanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17
Öğretmenlerin Mezuniyet Durumlarına Göre TKY Uygulamalarına İlişkin Algılarının Varyans Analizi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	“F” Değeri	Sonuç
Gruplar arası	11.74	3	3.91	9.08	P<.05
Grup İçi	395.87	918	0.43		
Toplam	407.62	921			

Tablo 17’deki nicel veriler, mezuniyet durumlarına göre, öğretmenlerin TKY uygulamalarına ilişkin algılarının arasında anlamlı fark oluştuğunu göstermektedir. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Scheffé testinden yararlanılmıştır. Analiz sonuçları aşağıda yer almaktadır.

İlk olarak, Eğitim Enstitüleri ile Eğitim Fakülteleri (grup 1 ile 3) arasında anlamlı fark görülmüştür. Bu gruplar arasındaki algı ortalamaları Eğitim Enstitüleri mezunlarında 2.69 (*orta derecede*), Eğitim Fakültesi mezunlarında 2.42 (*az derecede*) dir. Bu verilere göre Eğitim Enstitüleri mezunlarının algı ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

İkinci olarak, Eğitim Enstitüleri ile Fen Edebiyat Fakülteleri (grup 1 ile 5) arasında anlamlı fark görülmüştür. Bu gruplar arasındaki algı ortalamaları Eğitim Enstitüleri mezunlarında 2.69 (*orta derecede*), Fen Edebiyat Fakültesi mezunlarında 2.43 (*az derecede*) dir. Bu verilere göre Eğitim Enstitüleri mezunlarının algı ortalamalarının Fen Edebiyat Fakültesi mezunlarından daha yüksek olduğu görülmektedir.

Üçüncü olarak, Eğitim Fakülteleri ile Başka Fakülteler (grup 3 ile 6) arasında anlamlı fark görülmüştür. Bu gruplar arasındaki algı ortalamaları Eğitim Fakültesi mezunlarında 2.42 (*az derecede*), Başka Fakülte mezunlarında 2.61 (*az derecede*) dir. Bu verilere göre Başka Fakülte mezunlarının algı ortalamalarının Eğitim Fakültesi mezunlarından daha yüksek olduğu görülmektedir.

Elde edilen verilere göre, Eğitim Fakülteleri ve Fen Edebiyat Fakülteleri mezunları arasında anlamlı fark oluşmamıştır. Ancak Eğitim Fakülteleri ve Fen Edebiyat Fakülteleri ile Eğitim Enstitüleri ve Başka Fakültelerden mezun olanlar arasında 0,05 düzeyinde anlamlı farklar oluşmuştur. Genel olarak, Eğitim Fakülteleri ve Fen Edebiyat Fakülteleri mezunlarının algıları, Eğitim Enstitüleri ve Başka Fakültelerden mezun olanlara göre daha düşük çıkmıştır. Bunun nedeni, Eğitim Fakültesi ve Fen Edebiyat Fakültesi mezunlarının iyi bir genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon alması olabilir. Eğitim bilimleri alanında kendini geliştirmiş, kuram ve ilkeleri iyi bilen bireylerin, eğitim sisteminde var olan uygulamalar konusundaki duyarlılıkları ve bu sistem içerisindeki uygulamalardan beklentileri daha yüksek olacaktır. Dolayısıyla, duyarlılıklar ve beklentiler yüksek olduğu için, uygulamalara ilişkin algıları daha düşük çıkmış olabilir.

Eğitim Enstitüleri mezunlarının TKY uygulamalarına ilişkin algılarının, Eğitim Fakültesi ve Fen Edebiyat Fakültelerinden daha yüksek çıkmasının sebeplerinden biri de ülkemizde, Eğitim Enstitüsü mezunları döneminde eğitimde nitelikten ziyade niceliğe önem verilirken, bugün niteliğe önem verilmesidir. Bu nedenle, Eğitim Enstitüsü mezunlarının bu süreç içerisindeki nitelik artışının farkında oluşları yapılan uygulamalara ilişkin algılarının yüksek çıkmasına sebep olabilir.

Başka fakültelerden mezun olanların TKY uygulamalarına ilişkin algılarının, Eğitim Fakültelerinden daha yüksek çıkmasının sebebi, öğretmenlik formasyonu almamaları

olabilir. Ülkemizde öğretmen açığının kapatılabilmesi için yakın zamana kadar belli bir konuda uzman olan yada herhangi bir lisans programını tamamlamış kişiler öğretmen olarak atanmıştır. Bu kişilere öğretmenlik mesleğine dair kısa süreli kurslar verilmiş yada herhangi bir kurs verilmemiştir. Bunun sonucu olarak Başka Fakülte mezunları uygulamalara ilişkin eksiklikleri Eğitim Fakültesi mezunlarına göre daha az görmüş olabilir ve bu nedenle de algıları daha yüksek çıkmış olabilir.

Yukarıda elde edilen bu bulgular Sarı'nın elde ettiği bulgular ile örtüşmektedir. Sarı'nın yaptığı araştırmada, mezun olunan okul değişkenine göre, Eğitim Fakültesi mezunlarının TKY'yi uygulamalarına ilişkin yapılan çalışmaları Eğitim Enstitüleri ve Diğer Fakültelerden mezun olanlara göre daha yetersiz gördüğü sonucuna varılmıştır.²¹⁵

b) Öğretmenlerin Kıdeme Göre Görüşleri

İkinci alt problemin ikinci boyutu, İlköğretim okullarında TKY uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri arasında kıdem değişkenine göre anlamlı fark oluşturmakta mıdır? biçiminde ifade edilmişti. Bu alt problemi çözümlmek için öğretmenlerin mesleki kıdeme göre algılarının ortalamaları ve standart sapma sonuçları Tablo 18'de görülmektedir.

Tablo 18

Öğretmenlerin Mesleki Kıdeme Göre TKY Uygulamalarına İlişkin Algılarının Ortalama ve Standart Sapmaları

Grup	N	X	SS
1-5 yıl	222	2.43	0.61
6-10 yıl	339	2.38	0.59
11-15 yıl	141	2.49	0.66
16-20 yıl	82	2.72	0.74
21 ve daha fazla yıl	138	2.80	0.74

Tablo 18'de kıdem değişkenine göre öğretmenlerin algılarının ortalamaları 2.38 ile 2.80 arasında değişmektedir. Bu algılar incelendiğinde; en yüksek algı ortalaması 2.80 (*orta derecede*) ile 21 yıl ve üstü kıdemli olanlarda görülmektedir. İkinci sırayı 2.72 (*orta derecede*) ortalama ile 16-20 yıl kıdemli olanlar, üçüncü sırayı 2.49 (*az derecede*) ortalama ile 11-15 yıl kıdemli olanlar, dördüncü sırayı 2.43 (*az derecede*) ortalama ile 1-5 yıl kıdemli olanlar, beşinci sırayı 2.38 (*az derecede*) ortalama ile 6-10 yıl kıdemli olanlar almaktadır.

²¹⁵ Belgin, Sarı: a.g.e. s.128.

Tablo 18'deki alguların ortalamaları arasında gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığı varyans (one-way) analizinden yararlanılarak saptanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19
Öğretmenlerin Mesleki Kıdeme Göre TKY Uygulamalarına İlişkin Algularının Varyans Analizi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	"F" Değeri	Sonuç
Gruplar arası	22.43	4	5.60	13.35	P<.05
Grup İçi	385.19	917	0.42		
Toplam	407.62	921			

Tablo 19'a yansıyan veriler, mesleki kıdem durumlarına göre, öğretmenlerin TKY uygulamalarına ilişkin algularının arasında anlamlı fark oluştuğunu göstermektedir. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Scheffé testinden yararlanılmıştır. Analiz sonuçları aşağıda yer almaktadır.

İlk olarak, 1-5 yıllık kıdemliler ile 16-20 yıllık kıdemliler (grup 1 ile 4) arasında anlamlı fark görülmüştür. Bu gruplar arasındaki algı ortalamaları 1-5 yıllık kıdemlilerde 2.43 (*az derecede*), 16-20 yıllık kıdemlilerde 2.72 (*orta derecede*) dir. Bu verilere göre 16-20 yıllık kıdemlilerin algı ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

İkinci olarak, 1-5 yıllık kıdemliler ile 21 yıl ve üzeri kıdemliler (grup 1 ile 5) arasında anlamlı fark görülmüştür. Bu gruplar arasındaki algı ortalamaları 1-5 yıllık kıdemlilerde 2.43 (*az derecede*), 21 yıl ve üzeri kıdemlilerde 2.80 (*orta derecede*) dir. Bu verilere göre 21 yıl ve üzeri kıdemlilerin algı ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Üçüncü olarak, 6-10 yıllık kıdemliler ile 16-20 yıllık kıdemliler (grup 2 ile 4) arasında anlamlı fark görülmüştür. Bu gruplar arasındaki algı ortalamaları 6-10 yıllık kıdemlilerde 2.38 (*az derecede*), 16-20 yıllık kıdemlilerde 2.72 (*orta derecede*) dir. Bu verilere göre 16-20 yıllık kıdemlilerin algı ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Dördüncü olarak, 6-10 yıllık kıdemliler ile 21 yıl ve üzeri kıdemliler (grup 2 ile 5) arasında anlamlı fark görülmüştür. Bu gruplar arasındaki algı ortalamaları 6-10 yıllık kıdemlilerde 2.38 (*az derecede*), 21 yıl ve üzeri kıdemlilerde 2.80 (*orta derecede*) dir. Bu verilere göre 21 yıl ve üzeri kıdemlilerin algı ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Son olarak, 11-15 yıllık kıdemliler ile 21 yıl ve üzeri kıdemliler (grup 3 ile 5) arasında anlamlı fark görülmüştür. Bu gruplar arasındaki algı ortalamaları 11-15 yıllık kıdemlilerde 2.49 (*az derecede*), 21 yıl ve üzeri kıdemlilerde 2.80 (*orta derecede*) dir. Bu verilere göre 21 yıl ve üzeri kıdemlilerin algı ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Elde edilen bu bulgular, kıdem süreleri arttıkça öğretmenlerin genel olarak TKY uygulamalarına ilişkin algılarının arttığını göstermektedir. Aynı zamanda bu bulgular, Yiğit ve Bayraktar²¹⁶, Sarı²¹⁷ ve Hamedoğlu²¹⁸ tarafından yapılan araştırmalarda elde edilen; “*Yönetici ve öğretmenlerin, kıdem süreleri arttıkça TKY uygulamalarına ilişkin algı ortalamaları da yükselmektedir*” sonucuyla da örtüşmektedir. Bu durumun sebebi, öğretmenlerin kıdem artışına paralel olarak deneyim sahibi olması ve böylece eğitimin nasıl bir akış içinde olması gerektiğini daha iyi bilmesi, okul kültürüne alışmaları, çalıştıkları örgüte ve mesleğe daha çok bağlanmaları, yönetim, veli ve öğrencilerle daha iyi iletişim kurmaları olabilir. Eğitim sistemimizin halen hiyerarşik yapının etkilerinden kurtulamaması nedeniyle yönetimin, kıdemi az olan öğretmenlerimizi okulda alınan kararlara az katması yada hiç katmaması onların okula ve okul kültürüne geç alışmasına ve bunun sonucu olarak okulda yapılan çalışmalara duyarsız kalmalarına neden olabilir. Nitekim veri toplama aracının (anketin) 14. maddesinde “*Okul müdürlerinin, öğretmenlerin bilgi birikiminden yararlanması*” ile ilgili olarak öğretmenlerin algıları ortalamasının 2.45 (*az derecede*) çıkması bu görüşü doğrulayıcı niteliktedir.

c. Öğretmenlerin Çalıştıkları Kademeye Göre Görüşleri

İkinci alt problemin üçüncü boyutu, ilköğretim okullarında TKY uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri arasında çalıştıkları kademeye (I.veya II.kademe) göre anlamlı fark var mıdır? biçiminde ifade edilmiştir. Bu alt problemi çözebilmek için t- testinden faydalanılmış ve sonuçlar Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20
Öğretmenlerin Çalıştıkları Kademeye Göre TKY Uygulamalarına İlişkin Algılarının Karşılaştırılması

Grup	N	X	SS	SD	“t” değeri	Sonuç
I.Kademe	619	2.47	0.67	920	1.88	P>.05
II.Kademe	303	2.57	0.64			

²¹⁶ Birol Yiğit ve Mehmet Bayraktar: a.g.e. s.36.

²¹⁷ Belgin, Sarı: a.g.e. s.126.

²¹⁸ M.Ali, Hamedoğlu: a.g.e. s.102.

Tablo 20’de kademe değişkenine göre öğretmenlerin algılarının ortalamaları 2.47 ile 2.57 arasında değişmektedir. I.Kademe öğretmenlerindeki algıların ortalaması 2.47 (*az derecede*) , II.Kademe öğretmenlerindeki algıların ortalaması ise 2.57 (*az derecede*) dir. Bu verilere göre II.Kademe öğretmenlerinin algı ortalamalarının I.Kademe öğretmenlerinden daha yüksek olduğu gözükmektedir.

Tablo 20’ye yansıyan veriler, çalıştıkları kademeye göre, öğretmenlerin TKY uygulamalarına ilişkin algılarının arasında anlamlı fark oluşmadığını göstermektedir. Her iki grupta ilköğretim okullarında TKY ile ilgili yapılan çalışmaların az derecede olduğu görüşünü paylaşmaktadır. Ancak I.Kademe öğretmenlerinin algı ortalaması daha düşük çıkmıştır. Bunun sebebi I.Kademe öğretmenlerinin eğitime ilişkin beklentilerinin daha fazla olmasından kaynaklanabilir. Ayrıca I.Kademe öğretmenlerinin dersleri II. Kademe öğretmenlerine göre fazla olduğu için okulda daha fazla bulunmaları, okuldaki TKY ile ilgili gözlemleri daha iyi yapmalarını ve eksiklikleri daha iyi görmelerini sağlamış olabilir.

d. Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Görüşleri

İkinci alt problemin üçüncü boyutu, ilköğretim okullarında TKY uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark var mıdır? biçiminde ifade edilmiştir. Bu alt problemi çözebilmek için t- testinden faydalanılmış ve sonuçlar Tablo 21’de yer almıştır.

Tablo 21
Öğretmenlerin Cinsiyete Göre TKY Uygulamalarına İlişkin
Algılarının Karşılaştırılması

Grup	N	X	SS	SD	“t” değeri	Sonuç
Bayan	393	2.49	0.64	920	1.56	P>.05
Erkek	529	2.51	0.68			

Tablo 21’de öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre algıları ortalamaları 2.49 ile 2.51 arasında değişmektedir. Erkek öğretmenlerdeki algıların ortalaması 2,51 (*az derecede*) , bayan öğretmenlerdeki algıların ortalaması ise 2.49 (*az derecede*) dir. Bu verilere göre erkek öğretmenlerin algı ortalamalarının bayan öğretmenlerden daha yüksek olduğu gözükmektedir.

Tablo 21’e yansıyan veriler, cinsiyete göre, öğretmenlerin TKY uygulamalarına ilişkin algıları arasında anlamlı fark oluşmadığını göstermektedir. Her iki grupta ilköğretim okullarında TKY ile ilgili yapılan çalışmaların yetersiz olduğu görüşünde birleşmiştir.

2.4. Müdür ve Öğretmenlerin Toplam Kalite Uygulamalarına İlişkin Genel Görüşleri

Üçüncü alt problem, ilköğretim okullarında TKY uygulamalarına ilişkin müdür ve öğretmenlerin genel görüşleri arasında fark var mıdır? şeklinde ifade edilmişti. Bu alt problemi çözmek için t- testinden faydalanılmış ve sonuçlar tablo 22’te gösterilmiştir.

Tablo 22
Müdür ve Öğretmenlerin TKY Uygulamalarına İlişkin Genel Algılarının Karşılaştırılması

Grup	N	X	SS	SD	“t” değeri	Sonuç
Müdür	44	3.36	0.64	964	0.041	P<.05
Öğretmen	922	2.50	0.66			

Tablo 22’de müdür ve öğretmenlerin TKY uygulamalarına ilişkin genel algı ortalamaları 2.50 ile 3.36 arasında değişmektedir. Öğretmenlerdeki algıların ortalaması 2.50 (*az derecede*)’dir. Bu sonuç öğretmenlerin, okulda yapılan TKY uygulamalarını az derecede bulduğunu göstermektedir. Bu durum ise Yiğit ve Bayraktar’ın elde etmiş olduğu “*Öğretmenler, okulda yapılan uygulamaları genel olarak TKY için yetersiz bulmuştur*”²¹⁹ sonucuyla paralellik göstermektedir.

Müdürlerdeki algıların ortalaması ise 3.36 (orta derecede) dir. Elde edilen bu sonuç ise Sönmez tarafından elde edilen “*Resmi genel lise müdürleri, TKY’nin liselerde uygulanabilirliğine “orta” derecede katılmaktadır*”²²⁰ sonucuyla aynıdır.

Tablo 23’ye yansıyan veriler, müdür ve öğretmenlerin TKY uygulamalarına ilişkin genel algıları arasında gözlenen farkın 0.05 düzeyinde anlamlı olduğunu göstermektedir. Bu verilere göre müdürlerin TKY uygulamalarına ilişkin algı ortalamalarının öğretmenlerden daha yüksek olduğu gözükmemektedir. Bu durum Sarı’nın elde ettiği “*Müdürlerin yarıdan fazlası TKY konusunda yapılan çalışmaları yeterli bulurken, öğretmenlerin yarıdan fazlası ise yetersiz bulmuşlardır*”²²¹ şeklindeki sonuçla örtüşmektedir. Müdürlerin algılarının öğretmenlere göre daha yüksek çıkmasının nedeni, müdür ve öğretmenlerin TKY konusundaki aldıkları eğitimin farklılığı olabilir. Çünkü müdürler bu eğitimleri daha çok il formatörü ve uzman kişilerden alırken, öğretmenler okul müdürlerinden ve kurum temsilcilerinden almaktadırlar. Bu nedenle görüşler arasında anlamlı farklılık ortaya çıkmış olabilir. Ayrıca müdürlerin okulun tümü ile ilgilenmesi, okulu daha çok sahiplenmesi daha

²¹⁹ Birol Yiğit ve Mehmet Bayraktar: a.g.e. s.37.

²²⁰ Namık, Sönmez: a.g.e. s.117.

²²¹ Belgin, Sarı: a.g.e. s.130.

fazla çaba göstermesi buna karşılık öğretmenlerin genellikle sınıflarıyla ilgilenmeleri ve okulun genelinde yapılan çalışmalarını tam olarak gözlemleyememeleri mevcut uygulamaları yetersiz bulmalarına sebep olabilir.

Elde edilen verilere göre müdür ve öğretmenlerin TKY uygulamalarına ilişkin genel algıları 2,93 (*orta derecede*)'dır. Bu durum ilköğretim okullarındaki TKY uygulamalarının istenilen düzeyde olmadığını göstermektedir. Demirtaş, yaptığı araştırmada “*Okullarımızda yapılan uygulamalar, TKY ile uyuşmamaktadır*”²²² sonucunu elde etmiştir. Bu sonuçlara göre, TKY ile ilgili çalışmalar çoğu okulda yalnızca kağıt üzerinde yapılmakta, kalite adına gerçek anlamda çok fazla bir şey yapılamamaktadır.

²²² Ç.Nükhet, Demirtaşlı: a.g.e. s.13.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

TARTIŞMA

Eğitim insanda doğuştan var olan potansiyeli ortaya çıkararak, onun kendisini tanımasını ve yetenekleri doğrultusunda kendisini geliştirebilmesini esas alan bir süreçtir. İnsanlar, eğitimin bu işlevini yerine getirebilmesi için zaman içerisinde birçok felsefi sistemler geliştirerek yeni yetişen kuşakları yoğurmuşlar ve onlara belirli bir yön kazandırmışlardır. Kullandıkları sistemler toplumları belli bir süre etkilemiştir. Ancak temelleri sağlam olmayan sistemler zamanla egemen oldukları toplumun ihtiyaçlarını karşılayamamış, onların beklentilerine cevap veremez hale gelmiş yada araç olmaktan çıkıp amaç durumuna gelmiştir. Buda doğal olarak sisteme tepkilerin doğmasına neden olmuş ve yeni arayışlara geçilmiştir. Örneğin, ortaçağda daha çok iç boyutu abartan tutum ön plana çıkarken modernitede ise bu durum yadsınmış ve ters yönde bir gelişim olmuştur. Yani bir etkisellik ve tepkisellik söz konusudur. Tarihte bu tür zıtlıklara hemen her dönemde rastlanmaktadır, rastlanacaktır. İnsan, düşündükçe ve araştırdıkça yeni fikirler geliştirecek, daha başka yaklaşımların ortaya çıkmasını sağlayacaktır.

Bu araştırmada da bu yaklaşımlardan biri olan TKY incelenmeye çalışılmıştır. TKY, özellikle 1990 yılından itibaren diğer alanlarda olduğu gibi eğitim yönetiminde de oldukça ilgi gören yeni bir yönetim anlayışı olarak gelişmeye başlamıştır. Kimilerince TKY, eğitimle ilgili yaşanan sorunlar için bir kurtuluş olarak algılanmış, eğitim sistemini içerisinde bulunduğu açmazlardan kurtaracak bir çıkış yolu olarak görülmüştür. Kimileri içinse daha önce geliştirilen yaklaşımların yeni bir ifadesi olarak algılanmıştır. Ancak her ne şekilde algılanırsa algılandıkça günümüzde TKY, yaşamının her alanında uygulanan ve getirdiği yaklaşımların gerektiği şekilde yapılmasıyla iyi sonuçlar verebilen bir yönetim felsefesi haline gelmiştir.

TKY kendi içinde bir bütünlük arz eden ve gerektiği şekilde uygulanmasıyla eğitimde istenilen amaçlara ulaşmada kolaylık sağlayacak bir araç olmasına rağmen uygulamalarda önemli eksiklikler görülmektedir. TKY, merkezci olmayan katılım ve paylaşım dayanan bir anlayıştır. Ancak Türkiye’de merkezci bir anlayışla tepeden tabana doğru yaygınlaştırılmaya çalışılmaktadır. Bununla ilgili pek çok yönetmelik ve yönerge hazırlanmıştır. Ama tabandaki uygulayıcılar alışık tavırlarını sürdürmekte, bunun gelip geçici bir moda olduğu anlayışını yaygın bir içimde taşımaktadır.

İşte bu araştırmada da tabandaki uygulayıcılar olan okullardaki müdür ve öğretmenlerin TKY uygulamalarına ilişkin algıları ortaya çıkarılarak var olan durum hakkında

bilgi sahibi olmak istenmiş, Türkiye’de bu konu üzerinde çalışanlar ve özellikle okullarda bu anlayışı yerleştirmek için uğraş veren müdür ve öğretmenlere yararlı olmak amaçlanmıştır.

Araştırmadan elde edilen verilere göre; müdürlerin TKY uygulamalarına ilişkin algıları arasında mezuniyet ve cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark oluşmadığı, ancak kıdem değişkenine göre ise anlamlı fark olduğu gözlenmiştir. Kıdem arttıkça müdürlerin TKY uygulamalarına ilişkin algılarının da arttığı görülmüştür. Bu durum müdürlerin kıdem süreleri arttıkça deneyim sahibi olmaları, okul kültürüne alışmaları, okul personeli, öğrenciler ve velilerle daha iyi iletişim kurmaları şeklinde açıklanabilir. Ayrıca kıdem süreleri fazla olan müdürlerin eğitim sistemimizin statükocu yapısına daha kolay uyum sağlamaları ve yönetimle, okulların problemlerinin çözümü konusunda daha iyi iletişim kurmaları uygulamalara ilişkin algılarının daha iyimser olması sonucunu doğurabilir. Buradan çıkan sonuç; kıdem süreleri fazla olan müdürlerin daha fazla deneyim sahibi olduğu ve TKY uygulamalarına ilişkin algılarının daha iyi olduğudur. Bu nedenle daha fazla deneyim sahibi olan müdürlerin tecrübelerinden diğer müdürlerin yararlanması için ortam sağlanmalıdır.

İlköğretimdeki öğretmenlerin TKY uygulamalarına ilişkin algıları arasında cinsiyet ve görev yapılan kademe (I. Kademe, II. Kademe) değişkenine göre anlamlı fark ortaya çıkmazken, mezuniyet ve kıdem değişkenine göre anlamlı fark ortaya çıkmıştır.

Mezuniyet değişkenine göre, Eğitim Fakülteleri ve Fen Edebiyat Fakülteleri mezunları arasında anlamlı fark oluşmamıştır. Ancak Eğitim Fakülteleri ve Fen Edebiyat Fakülteleri ile Eğitim Enstitüleri ve Başka Fakültelerden (hukuk, ziraat, veterinerlik v.s.) mezun olanlar arasında 0,05 düzeyinde anlamlı farklar oluşmuştur. Genel olarak, Eğitim Fakülteleri ve Fen Edebiyat Fakülteleri mezunlarının algıları, Eğitim Enstitüleri ve Başka Fakültelerden mezun olanlara göre daha düşük çıkmıştır. Bu durum, Eğitim Fakültesi ve Fen Edebiyat Fakültesi mezunu öğretmenlerin, yetiştirildikleri program farklılığı ve akademik beklentileriyle nedeniyle eğitim sistemi ile ilgili uygulamalara ilişkin duyarlılıklarının yüksek olmasıyla açıklanabilir. Beklentileri ve duyarlılıkları yüksek olan öğretmenlerinde uygulamalara ilişkin algıları daha düşük çıkmış olabilir. Başka Fakültelerden mezun olanların TKY uygulamalarına ilişkin algılarının daha yüksek çıkmasının sebebi ise, öğretmenlik formasyonu almamaları olabilir. Ülkemizde öğretmen açığının kapatılabilmesi için yakın zamana kadar belli bir konuda uzman olan yada herhangi bir lisans programını tamamlamış kişiler öğretmen olarak atanmış, bu kişilere öğretmenlik mesleğine dair kısa süreli kurslar verilmiş yada herhangi bir kurs verilmemiştir. Öğretmenlik mesleğine dair kurs veya formasyon almayan öğretmenlerin ise eğitimdeki uygulamalara ilişkin beklentileri ve

duyarlılıkları daha düşük olabilir. Dolayısıyla Başka Fakülte mezunu öğretmenler, eksiklikleri daha az görmüş olabilir ve bu da onların algılarını daha yüksek çıkarmış olabilir.

Yukarıda belirtilen anlamlı farkın ortadan kaldırılması yani uygulamalara ilişkin olarak öğretmenler arasında istenilen ortak bir algı oluşturulabilmesi için, hizmet sırasında öğretmenlere belli periyotlarla hizmet-içi yeterli, nitelikli bir eğitim verilmesi gerekmektedir. Bu sayede, aynı zamanda öğretmenlerin duyarlılıkları artırılabilir ve yapılan uygulamalardan daha fazla verim elde edilebilir.

Mesleki kıdem durumlarına göre ise, öğretmenlerin TKY uygulamalarına ilişkin algılarının arasında anlamlı fark olduğu ve kıdem süreleri arttıkça öğretmenlerin genel olarak TKY uygulamalarına ilişkin algılarının arttığı görülmüştür. Bu durumun sebebi, öğretmenlerin kıdem artışına paralel olarak deneyim sahibi olması ve böylece eğitimin nasıl bir akış içinde olması gerektiğini daha iyi bilmesi, okul kültürüne alışmaları, çalıştıkları örgüte ve mesleğe daha çok bağlanmaları, yönetim, veli ve öğrencilerle daha iyi iletişim kurmaları olabilir. Eğitim sistemimizin halen hiyerarşik yapının etkilerinden kurtulamaması nedeniyle yönetimin, kıdemi az olan öğretmenlerimizi okulda alınan kararlara az katması yada hiç katmaması onların okula ve okul kültürüne geç alışmasına ve bunun sonucu olarak okulda yapılan çalışmalara duyarsız kalmalarına neden olabilir. Nitekim veri toplama aracının (anketin) 14. maddesinde “Okul müdürlerinin, öğretmenlerin bilgi birikiminden yararlanması” ile ilgili olarak öğretmenlerin algıları ortalamasının 2,45 (az derecede) çıkması bu görüşü doğrulayıcı niteliktedir. Buradan çıkan sonuç; kıdem süreleri az olan öğretmenlerimizin TKY uygulamalarına ilişkin algılarını yükseltmek için mutlaka belirli çalışmalar yapılması gerektiğidir. Bu çalışmalar araştırmamızdan elde edilen verilere göre; öğretmenler arasında sağlıklı bir iletişim kurulması ve bilgi paylaşımının yapılması, öğretmenler arasında kurulacak çalışma takımlarında kıdem süreleri az olanlarla çok olanların bir araya getirilmesi, tüm öğretmenlerin okulla ilgili alınacak kararlara katılımlarının sağlanarak okula ve okul kültürüne alıştırılması, onların yenilikçi girişimlerine destek verilmesi, müdürler ve müfettişler tarafından TKY konusunda rehberlik yapılması olarak sıralanabilir.

İlköğretimdeki müdür ve öğretmenlerin TKY uygulamalarına ilişkin genel algıları incelenmiş ve algılar arasında 0,05 düzeyinde anlamlı bir fark oluşmuştur. Elde edilen veriler, müdürlerin TKY uygulamalarına ilişkin algı ortalamalarının öğretmenlerden daha yüksek olduğunu göstermiştir. Bu durum müdürler ile öğretmenlerin görev, sorumluluk, yetki alanları ve çalışma biçimlerinin farklı olmasından kaynaklanmış olabilir. Bunun için öğretmenlere

eğitim-öğretim alanının dışında, yönetim, planlama ve program yapma gibi alanlarda yetki ve sorumluluk verilebilir.

Müdür ve öğretmenlerin TKY uygulamalarına ilişkin ortak algıları ise 2,93 (*orta derecede*) çıkmıştır. Bu durum, tabandaki uygulayıcılar olan okullardaki müdür ve öğretmenlerin TKY uygulamalarına ilişkin algılarının istenilen düzeyde olmadığını göstermiştir.

SONUÇ

1. İlköğretimdeki müdürlerin TKY uygulamalarına ilişkin algıları arasında mezuniyet değişkenine göre anlamlı fark bulunamamıştır. Algılar incelendiğinde; en yüksek algı ortalaması 3.68 (*çok derecede*) ile Eğitim Enstitülerinden mezun olanlarda görölmektedir. İkinci sırayı 3.41 (*çok derecede*) ortalama ile Başka Fakültelerden mezun olanlar, üçüncü sırayı 3.15 (*orta derecede*) ortalama ile Eğitim Fakültelerinden mezun olanlar almıştır. (Tablo-11)

2. İlköğretimdeki müdürlerin TKY uygulamalarına ilişkin algıları arasında kıdem değişkenine göre anlamlı fark bulunmuştur. Algılar incelendiğinde; en yüksek algı ortalaması 3.76 (*çok derecede*) ile 21 yıl ve üstü kıdemli olanlarda görölmüştür. İkinci sırayı 3.47 (*çok derecede*) ortalama ile 11-15 yıl kıdemli olanlar, üçüncü sırayı 3.13 (*orta derecede*) ortalama ile 16-20 yıl kıdemli olanlar, dördüncü sırayı 2.90 (*orta derecede*) ortalama ile 6-10 yıl kıdemli olanlar almıştır. Anlamlı fark ise, 6-10 yıllık mesleki kıdeme sahip olan müdürlerdeki 2.90 (*orta derecede*) ortalama ile 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip olan müdürlerdeki 3.76 (*çok derecede*) ortalama arasında görölmüştür. Veriler incelendiğinde, genel olarak kıdem arttıkça müdürlerin TKY uygulamalarına ilişkin algılarının da arttığı dikkati çekmiştir. (Tablo-13)

3. İlköğretimdeki müdürlerin TKY uygulamalarına ilişkin algıları arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark bulunamamıştır. Cinsiyet değişkenine göre müdürlerin algılarının ortalamaları 3.16 ile 3.39 arasında değişmektedir. Erkek müdürlerdeki algıların ortalaması 3.39 (*orta derecede*) , bayan müdürlerdeki algıların ortalaması ise 3.16 (*orta derecede*) dır. Bu verilere göre her iki grupta okullarda TKY ile ilgili yapılan çalışmaları orta yeterlikte bulmuştur. (Tablo-15)

4. İlköğretimdeki öğretmenlerin TKY uygulamalarına ilişkin algıları arasında mezuniyet değişkenine göre anlamlı fark bulunmuştur. Bu farklar;

İlk olarak, Eğitim Enstitüleri ile Eğitim Fakülteleri (grup 1 ile 3) arasında anlamlı fark bulunmuştur. Bu grupların algı ortalamaları; Eğitim Enstitüleri mezunlarında 2.69 (*orta derecede*), Eğitim Fakültesi mezunlarında 2.42 (*az derecede*) dir. Bu sonuçlara göre, Eğitim Enstitüleri mezunlarının algılarının ortalamaları Eğitim Fakültelerine göre daha yüksek çıkmıştır. (Tablo-16)

İkinci olarak, Eğitim Enstitüleri ile Fen Edebiyat Fakülteleri (grup 1 ile 5) arasında anlamlı fark bulunmuştur. Bu grupların algı ortalamaları; Eğitim Enstitüleri mezunlarında 2.69 (*orta derecede*), Fen Edebiyat Fakültesi mezunlarında 2.43 (*az derecede*) dir. Elde edilen bu sonuçlara göre, Eğitim Enstitüleri mezunlarının algılarının ortalamaları Fen Edebiyat Fakültesi mezunlarından daha yüksek çıkmıştır. (Tablo-16)

Üçüncü olarak, Eğitim Fakülteleri ile Başka Fakülteler (grup 3 ile 6) arasında anlamlı fark bulunmuştur. Bu grupların algılarının ortalamaları; Eğitim Fakültesi mezunlarında 2.42 (*az derecede*), Başka Fakülte mezunlarında 2.61 (*az derecede*) dir. Bu verilere göre, Başka Fakülte mezunlarının algılarının ortalamaları Eğitim Fakültesi mezunlarından daha yüksek çıkmıştır. (Tablo-16)

5. İlköğretimdeki öğretmenlerin TKY uygulamalarına ilişkin algıları arasında kıdem değişkenine göre anlamlı fark bulunmuştur. Bu farklar;

İlk olarak, 1-5 yıllık kıdemliler ile 16-20 yıllık kıdemliler (grup 1 ile 4) arasında anlamlı fark görülmüştür. Bu grupların algılarının ortalamaları; 1-5 yıllık kıdemlilerde 2.43 (*az derecede*), 16-20 yıllık kıdemlilerde 2.72 (*orta derecede*) dir. Bu verilere göre, 16-20 yıllık kıdemlilerin algıları daha yüksek çıkmıştır. (Tablo-18)

İkinci olarak, 1-5 yıllık kıdemliler ile 21 yıl ve üzeri kıdemliler (grup 1 ile 5) arasında anlamlı fark bulunmuştur. Bu grupların algılarının ortalamaları; 1-5 yıllık kıdemlilerde 2.43 (*az derecede*), 21 yıl ve üzeri kıdemlilerde 2.80 (*orta derecede*) dir. Bu verilere göre, 21 yıl ve üzeri kıdemlilerin algıları daha yüksek çıkmıştır. (Tablo-18)

Üçüncü olarak, 6-10 yıllık kıdemliler ile 16-20 yıllık kıdemliler (grup 2 ile 4) arasında anlamlı fark bulunmuştur. Bu grupların algılarının ortalamaları; 6-10 yıllık kıdemlilerde 2.38 (*az derecede*), 16-20 yıllık kıdemlilerde 2.72 (*orta derecede*) dir. Bu verilere göre, 16-20 yıllık kıdemlilerin algıları daha yüksek çıkmıştır. (Tablo-18)

Dördüncü olarak, 6-10 yıllık kıdemliler ile 21 yıl ve üzeri kıdemliler (grup 2 ile 5) arasında anlamlı fark bulunmuştur. Bu grupların algılarının ortalamaları; 6-10 yıllık kıdemlilerde 2.38 (*az derecede*), 21 yıl ve üzeri kıdemlilerde 2.80 (*orta derecede*) dir. Bu verilere göre, 21 yıl ve üzeri kıdemlilerin algıları daha yüksek çıkmıştır. (Tablo-18)

Son olarak, 11-15 yıllık kıdemliler ile 21 yıl ve üzeri kıdemliler (grup 3 ile 5) arasında anlamlı fark bulunmuştur.. Bu grupların algılarının ortalamaları 11-15 yıllık kıdemlilerde 2.49 (*az derecede*), 21 yıl ve üzeri kıdemlilerde 2.80 (*orta derecede*) dir. Bu verilere göre, 21 yıl ve üzeri kıdemlilerin algıları daha yüksek çıkmıştır. (Tablo-18)

Elde edilen bu bulgular, kıdem süreleri arttıkça öğretmenlerin genel olarak TKY uygulamalarına ilişkin algılarının arttığını göstermiştir.

6. İlköğretimdeki öğretmenlerin TKY uygulamalarına ilişkin algıları arasında görev yapılan kademe değişkenine göre anlamlı fark bulunamamıştır. Kademe değişkenine göre öğretmenlerin algılarının ortalamaları 2.47 ile 2.57 arasında değişmektedir. I.Kademe öğretmenlerindeki algıların ortalaması 2.47 (*az derecede*) , II.Kademe öğretmenlerindeki algıların ortalaması ise 2.57 (*az derecede*) dir. Bu verilere göre, her iki grupta ilköğretim okullarında TKY ile ilgili yapılan çalışmaların yetersiz olduğu görüşünü paylaşmıştır. (Tablo-20)

7. İlköğretimdeki öğretmenlerin TKY uygulamalarına ilişkin algıları arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark bulunamamıştır. Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre algılarının ortalamaları 2.49 ile 2.51 arasında değişmektedir. Erkek öğretmenlerdeki algıların ortalaması 2,51 (*az derecede*) , bayan öğretmenlerdeki algıların ortalaması ise 2.49 (*az derecede*) dir. Elde edilen bu bulgulara göre, her iki grupta ilköğretim okullarında TKY ile ilgili yapılan çalışmaların yetersiz olduğu görüşünde birleşmiştir. (Tablo-21)

8. İlköğretimdeki görev yapan müdür ve öğretmenlerin Toplam Kalite Yönetimi (TKY) uygulamalarına ilişkin genel algı ortalamaları 2.50 ile 3.36 arasında değişmektedir. Öğretmenlerdeki algıların ortalaması 2.50 (*az derecede*)'dir. Müdürlerdeki algıların ortalaması ise 3.36 (*orta derecede*) dir. Bu sonuçlara göre öğretmenler, ilköğretim okullarında TKY'nin uygulanmasına yönelik yapılan çalışmaları yetersiz, müdürler ise orta düzeyde bulmuştur. (Tablo-22)

9. İlköğretimdeki görev yapan müdür ve öğretmenlerin TKY uygulamalarına ilişkin ortak algıları ise 2,93 (*orta derecede*) çıkmıştır. Bu durum, tabandaki uygulayıcılar olan okullardaki müdür ve öğretmenlerin TKY uygulamalarına ilişkin algılarının istenilen düzeyde olmadığını göstermiştir.

Elde edilen bu sonuçlara bakılarak, eğitim örgütlerinin etkiliklerinin artırılması noktasında önemli bir değişme ve yönetim anlayışı olarak karşımıza çıkan TKY yaklaşımının felsefesi okullarca iyi anlaşılammış, okullarda müdür ve öğretmenlerin bu yeni anlayışın önemini kavrayarak uygulamaya geçmeleri çoğu okulda sağlanamamıştır. Bunun nedenleri

araştırmadan elde edilen bulgulara göre, okulların fiziki yönden, ders araç ve gereçleri yönünden ve maddi yönden yetersiz olması, sınıfların kalabalık olması, okullarda kaliteyi arttırmak amacıyla seminer ve konferans çalışmalarının düzenlenmesi konusunda yapılan çalışmaların yetersiz olması, öğretmenlerin meslekleriyle ilgili karşılaştıkları problemlerin çözümünde yeterince yardım alamamaları, okullarda kurulan takımların üyeleri arasında iyi bir iletişimin kurulamaması, müdür ve öğretmenlerimizin okullarda bu türlü bir değişime tam olarak hazır olmaması, velilerin okulla ilgili alınan kararlara ve yapılan çalışmalara katılımlarının yeterince sağlanamaması şeklinde sıralanabilir.

Yukarıda sıralanan bu nedenlerden dolayı, bugün ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığının tüm birimlerinde yaygınlaşmasını amaçladığı bir yaklaşım olan TKY, çoğu okulumuzda gerektiği şekilde uygulanamamakta ve doğal olarak da istenilen sonuçlar alınamamaktadır. Bu nedenle, kendi içerisinde bir bütünlük gösteren ve gerektiği şekilde uygulanmasıyla istenilen sonuçların alınabildiği TKY'nin okullarımızda başarıyla hayata geçirilebilmesi için vakit kaybetmeden belirlenen eksikliklerin tamamlanması gerekmektedir. Özellikle, müdür ve öğretmenlerimizin, bu konuda nicelik ve nitelik yönünden yeterli bir hizmet içi eğitime alınarak bu değişime inanan bir anlayışa sahip olmaları sağlanmalıdır. Çünkü müdür ve öğretmenlerimizin birçoğu halen TKY' ni tam olarak bilmemekte ve doğal olarak da onu benimseyememektedirler. Tabandaki uygulayıcılar olan müdür ve öğretmenler tarafından, tam olarak bilinmeyen ve benimsenmeyen bir yönetim anlayışının uygulanmasından da iyi sonuçlar beklemek haksızlık olacaktır.

ÖNERİLER

Bu alt başlık altında araştırmada elde edilen sonuçlar çerçevesinde, uygulayıcılar ve araştırmacılar için yorumlar yer almaktadır.

Uygulayıcılar İçin Öneriler

- Araştırmada, okulların fiziki yönden, ders araç ve gereçleri yönünden ve maddi yönden yetersiz olduğu ortaya çıkmıştır. Bu nedenle, bir an önce okulların fiziksel yapısını; kullanışlı ve sağlık koşullarına uygun, öğretim programlarına ve çağın gereklerine uyumlu ders araç ve gereçleriyle donatılmış bir hale getirmek gerekmektedir. Ayrıca, ilköğretim okullarındaki maddi yetersizliğin giderilebilmesi amacıyla, bu okullara ödenek tahsis edilmelidir. Bu yöndeki çalışmalar okullardaki öğretimin kalitesinin artırılmasında ve TKY'nin başarı ile uygulanmasına olumlu katkılar sağlayabilecektir.

- Araştırmada elde edilen bulgular, sınıfların kalabalık olduğunu ve bu durumun TKY'nin uygulanmasında büyük bir engel oluşturduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu nedenle, okullardaki sınıf öğrenci sayıları ile öğretmen sayılarının en azından Millî Eğitim Bakanlığı'nın hazırlamış olduğu "Norm Kadro Yönetmeliğine" uygun olması sağlanmalıdır.
- Araştırmada, her iki grupta (müdür ve öğretmen) kaliteyi arttırmak amacıyla seminer ve konferans çalışmalarının düzenlenmesi konusunda yapılan çalışmaları yetersiz bulmuşlardır. Bu nedenle, okullarda, öğretimdeki kaliteyi arttırmak amacı ile seminer ve konferans çalışmalarına daha fazla zaman ayrılmalıdır. Bununla birlikte Millî Eğitim Bakanlığı tarafından verilen hizmet içi eğitim kursları, daha çok müdür ve öğretmenin katılabileceği biçimde plânlanmalı ve düzenlenmelidir.
- Araştırmada elde edilen bulgular, öğretmenlerin meslekleriyle ilgili karşılaştıkları problemlerin çözümünde yeterince yardım alamadıklarını ortaya çıkarmıştır. Bu nedenle, müdürler, öğretmenlerin okula bağlılığını arttırabilmek için onlara mesleki konularda daha fazla yardımda bulunmalı ve onlara okul için önemli olduklarını hissettirmelidirler.
- TKY anlayışında güdüleme kavramı önemli bir yer tutmaktadır. Ancak araştırmada elde edilen bulgulara göre bu konuda müdürlerin çoğu yetersiz kalmaktadır. Bu nedenle müdürler, öğretmenlerin performanslarını yükseltebilmek ve verimliliğini arttırabilmek için gerekli olan güdüleme kavramına daha fazla duyarlılık göstermeli ve onları her fırsatta güdülemelidirler.
- TKY'nin ilköğretim okullarında başarılı bir şekilde uygulanabilmesi takım çalışmasıyla doğru orantılıdır. İyi bir takım çalışması için takım üyeleri arasında iyi bir iletişim gereklidir. Araştırmadan elde edilen bulgularda müdür ve öğretmen görüşleri arasında çıkan anlamlı farklar takım çalışması ve iletişim konularında istenilen düzeyde olunmadığını göstermektedir. Bu nedenle, takımlar kurulurken çalışılan kademe, kıdem ve cinsiyet gibi değişkenlere bakılmamalı ve oluşturulan takımlar arasında etkili bir iletişim kurulmalıdır.
- TKY anlayışında öğrenen örgüt kavramı önemli bir yer tutmaktadır. Ancak elde edilen sonuçlar, okullarımızın öğrenen ve sürekli gelişen örgüt olmadığını bir göstermiştir. Öğrenen ve sürekli gelişen bir örgüt olabilmek

için ise üniversitelerimizle işbirliği yapılmalı, hizmet içi eğitim kursları düzenlenmeli, süreli ve süresiz yayınlar takip edilmelidir. Ayrıca, yeterince finansman ayrılarak okullarımızda öğretmenlerimizin de yararlanabileceği bir kütüphane oluşturulmalı, onların kişisel gelişimlerine ve formasyon bilgilerine katkıda bulunacak kaynaklar sağlanmalıdır.

- Araştırmadan elde edilen bulgular, genel itibariyle okullarda öğrenci merkezli öğretim anlayışının orta düzeyde olduğunu göstermiştir. Bu ise TKY'deki öğrenci merkezli öğretim anlayışı ile örtüşmemektedir. Bu nedenle, öğrenci merkezli öğretimi yerleştirebilmek için öğretmenlerimiz geleneksel öğretmen imajını silmelidir. Öğretmenlerimiz klasik öğretme yaklaşımları yerine, TKY'deki öğrenme yaklaşımlarını öğrencilere sunmalıdır.
- Araştırmadan elde edilen bulgular, velilerin ihtiyaçlarını ve uygulamalardan tatmin durumlarını tespit etmek için düzenli bilgi toplanmadığını, okulda alınan kararlara ve yapılan etkinliklere katılımlarının sağlanmadığını ortaya koymaktadır. Ancak TKY anlayışında veliler önemli bir yer tutmaktadır. Bu nedenle, velilerin okulu sahiplenmesi, okulla ilgili problemlere duyarlı olması için onlarla iyi iletişim kurmaya daha fazla özen göstermeli, onları karar alma sürecine katmalı, okulun sıkıntı ve problemlerini onlarla paylaşmalı, sosyal aktiviteleri onlarında katılabileceği şekilde düzenlenmeli, yapılan çalışmalara aktif olarak katılan velileri çeşitli mekan ve zamanlarda ödüllendirici davranışlarda bulunulmalıdır.

Araştırmacılar İçin Öneriler

- Bu araştırmada elde edilen sonuçlar TKY Projesinin okullarda istenilen düzeyde uygulanmadığını ortaya koymuştur. TKY Projesinin okullarda istenilen düzeyde neden uygulanmadığı araştırılabilir.
- Araştırmada elde edilen sonuçlara göre özellikle Eğitim ve Fen Edebiyat Fakültesi mezunlarının TKY uygulamalarına ilişkin algıları diğer mezunlara göre daha olumsuz çıkmıştır. Benzer şekilde müdürlerin algıları da öğretmenlere göre daha yüksek çıkmıştır. Bunların nedenlerin ortaya koyan bir araştırma yapılabilir.
- Toplam Kalite Yönetiminin felsefesi müdür ve öğretmenlerce yeterince algılanamamıştır. Bu nedenle, TKY'nin felsefi temellerini ortaya koyan bir araştırma yapılabilir.

KAYNAKLAR

Akdemir, Ali (1998). **Vizyon Yönetimi**, Bayrak Matbaası, İstanbul.

Akın, Besim (1995). “İstatistik Proses Kontrol”. Uluslar Arası Kalite Yönetimi Yüksek Lisans Ders Notları, İstanbul.

Akgündüz, Hasan (1997). **Osmanlı Medrese Sistemi**, Ulusal Yayıncılık, İstanbul.

_____ (1998). **Eğitim Sorunlarına Tarihsel Bakış Yöntemi**, Zafer Matbaası, Diyarbakır.

_____ (2006). “Eğitime Dair Kuramsal ve Tarihsel Çözümler”, **Yüksek Lisans Ders Notları**, Diyarbakır.

Akyüz, Yahya (1993). **Türk Eğitim Tarihi**, Kültür Koleji Yayınları, İstanbul.

Aydın, Mustafa (1998). **Eğitim Yönetimi**, Hatipoğlu Yayınları, 5.Baskı, Ankara.

Başaran, İ.Ethem (1994). **Eğitime Giriş**, Kadıoğlu Matbaası, Ankara.

Bozkurt, Rıdvan ve Aynur Odaman (1995). **ISO 9000 Kalite Güvence Sistemleri**, Mim Yayınları, Ankara.

Bulut, Ömer, Ramazan Gökbunar, Emin Çivi, Mehmet E. Öztürk (1997). “Eğitim Yönetiminin Çağdaştırılması, Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi Uygulaması ve Yararları”. **Ödül Kazanan Makaleler**, Kalder.

Cafoğlu, Zuhale (1996). **Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi**, Avni Akyol Ümit Kültür ve Eğitim Vakfı, İstanbul.

_____ (1998). “Öğretmen Algısında Kaliteli Okul”, **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı:137, 42-46.

Ceylan, Memduh (1997). “Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi ve Müşteri Memnuniyeti”. **Eğitim Yönetimi**. Pegem Yayıncılık, Yıl:3, Sayı:12, 21-28.

Çelik,Vehbi (2000). **Éğitimsel Liderlik**, Pegem Yayıncılık, Ankara.

Dağlı, Abidin (2003). “**Toplam Kalite Yönetimi ve Eğitim Sistemine Uygulanabilirliği**”. www.e-sosder.com (01/04/2005).

Demirkan, Mahmut (1997). **Toplam Kalite Yönetimi ve Türk İlişkiler Sistemine Etkileri**, Değişim Yayınları, Sakarya.

Efil, İsmail (1996). **Toplam Kalite Yönetimi ve Toplam Kaliteye Ulaşmada Önemli Bir Araç ISO 9000 Kalite Güvence Sistemi**, Uludağ Üniversitesi Güçlendirme Vakfı, Bursa.

Ensari, Hoşcan (2003). **21.Yüzyıl Okulları İçin Toplam Kalite Yönetimi**, Sistem Yayıncılık İstanbul.

Ekin, Nusret (1979). **Endüstri İlişkileri**, İstanbul Üniversitesi Yayınları, İstanbul.

- Erden, Münire (1998). **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**, Alkım Yayıncılık, İstanbul.
- Erdoğan, İrfan (2002). **Eğitimde Değişim Yönetimi**, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Ergit, Şükrü (2000). **Milli Eğitim İle İlgili Mevzuat 1**, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.
- Ersen, Haldun (1996). **Toplam Kalite ve İnsan Kaynakları Yönetimi İlişkisi, Verimli ve Etkin Olmanın Yolu**, İstanbul.
- Gökçe Feyyat (2002). “Bir Değişme Aracı Olarak Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi ve Öğrenmenin Değerlendirilmesi”. **Çağdaş Eğitim Dergisi**. Yıl:27, Sayı:284, 11.
- Hamedoğlu, M.Ali (2002). “İlköğretimde Toplam Kalite Yönetiminin Uygulanmasında Görülen Engeller” , Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Hergüner, Recep (1998). “Eğitimde Toplam Kalite Uygulamasının Sağlayacağı Yararlar”. **Eğitim Yönetimi**. Pegem Yayıncılık, Yıl:4, Sayı:13, 189.
- İnandı, Yusuf (2001). “Öğretmenin Kariyer Gelişiminde Müdürün Görevleri”. **Eğitim Yönetimi Dergisi**. Yıl:7, Sayı:28, 526
- Karasar, Niyazi (1994). Bilimsel Araştırma Yöntemi, Tekışık Matbaası, Ankara.
- Karlı, Mehmet Durdu (2004). **Yönetmelik Etkililik**, Pegem Yayıncılık, İstanbul.
- Kaya, Y.K (1996). **Eğitim Yönetimi Kuram ve Uygulama**, Bilim Yayınları, Ankara.
- Kavrakoğlu, İbrahim (1992). “Toplam Kalitenin Temelleri”, **Önce Kalite Dergisi**, Yıl:1, Sayı:1, 34-42.
- Koç, Nizamettin ve Demirtaşlı Ç.Nükhet (1996). “Üniversite Öğrencilerinin, Akademik Başarılarının Değerlendirmesinde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri (Ön araştırma)”, **III.Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirisi**, Bursa.
- Kolarik, W.Jean. (1995). **Creating Quality Coricepts, Systems, Strategies and Tools**, Mc Graw Publishers, Hill, NY USA.
- Köksal, Hayal (1997). “Geçmişten Günümüze Sanayiden Eğitime Kalite”, **İş Fikirleri Dergisi**, Yıl:1, Sayı:11, 33-35.
- Köksal, Hayal (1998). **Kalite Okullarına Geçişte Toplam Kalite Yönetimi**, Dünya Yayınları, İstanbul.
- Kuran, Kezban (2005). “Bir Değişim ve Gelişim Süreci Olarak Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi ve Aktif Öğrenme İlişkisi”, **Çağdaş Eğitim Dergisi**, Yıl:30, Sayı: 317, 16.
- Longford, D.Clearly (1999). **Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi**, (Çev:Beko), Kalder Yayınları, İstanbul.

Mahiroğlu Ahmet ve Bulu Bekir (2004). “**Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi ve Kalite Yönetiminin Araçları**”, [www.Gazi .Edu.Tr](http://www.Gazi.Edu.Tr). Erişim Tarihi: 25/03/2004.

MEB.EARGED (1999). **Toplam Kalite Yönergesi**, Milli Eğitim Basımevi, Ankara.

MEB (1999). “Norm Kadro Yönetmeliği” . **23782 Sayılı Resmî Gazete**.

Minici, İ.Hakkı, M.Metin Arslan, Nihat Özçelik (2003). “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Okul Yönetiminde Karşılaştıkları Sorunlar”. **ağdaş Eğitim Dergisi**. Yıl:28, Sayı:298, 30

Moore, Franklin (1964). **Menagement Organization and Practice**, Newyork Harper and Row Publishers.

Oğuzkan, A.Turhan (1981). **Eğitim Terimleri Sözlüğü**, Ankara Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.

Okutan, Mehmet (1999). “Toplam Kalite Yönetiminde Temel Kavramlar ve Uygulamaları”, **Yaşadıkça Eğitim Dergisi**, Sayı:63, 14-16.

Özdemir, Servet (1996). “Toplam Kalite Yönetimi ve Katılımcılık”, **Eğitim Yönetimi Dergisi**, Sayı:3, 23,24.

_____ (2000). **Eğitimde Örgütsel Yenileşme**, Pegem Yayıncılık, Ankara.

Özden, Yüksel (2002). **Eğitimde Yeni Değerler**, Pegem Yayıncılık, 5.Baskı, Ankara.

Özkan, Coşkun (1999). **Kobi’lerde Kalite Geliştirme Süreci ve Uygulama Örnekleri**, İTO, İstanbul.

Özveren, Mina (1997). **Toplam Kalite Yönetiminde Temel Kavramlar ve Uygulamalar**, Alfa Yayınları, İstanbul.

Sarı, Belgin (2002). “İlköğretim Okullarında Toplam Kalite Yönetimi Uygulama Sonuçları”, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Sarıkaya, Murat (2001). “Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi ve İstanbul İli Milli Eğitim Yöneticilerinin Eğitimde Toplam Kaliteye Bakış Açısı”, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Sönmez, Namık (1999). “Özel ve Resmi Genel Lise Müdürlerinin Toplam Kalite Yönetiminin Genel Liselerde Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşleri”, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

şahin, Ahmet (1999). “Eğitim Sisteminde Toplam Kalite Yönetimi ve İsrafın Önlenmesi”, **Yeni Türkiye Kalite Özel Sayısı**, Yıl:5, Sayı:26, 315-319.

şimşek, Muhittin (1998). “Kalite Yönetimi”, **Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Yayınları**, Sayı:11, 3,4.

_____ (2000). **Sorularla Toplam Kalite Yönetimi ve Kalite Güvence Sistemleri**, Alfa Yayınları, İstanbul.

Şirvancı, Mete (1992). “Toplam Kalite Yönetiminin Temel Öğeleri”, **Önce Kalite Dergisi**, Yıl:2, Sayı: 5, 42-44.

Şişman Mehmet ve Turan Selahattin (2002), **Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi**, Pegem Yayıncılık, Ankara.

Şişman, Mehmet (1994). **Örgüt Kültürü**, Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, Eskişehir.

Taymaz, Haydar (2003), **Okul Yönetimi**, Pegem Yayıncılık, Ankara.

Temel, Ali (2005). “**Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi**”. [www. Eğitim.Aku.tr](http://www.Egitim.Aku.tr) (24/03/2005).

Tekışık Hüseyin Hüsnü ve Karabıyık Erol Ünal (1991). **Milli Eğitimle İlgili Yönetmelikler**, Gaye Matbaacılık, Ankara.

TSE (1996). **Türk Standardı**. TS ISO 9004, Ankara.

Yahyagil, Mehmet (1997). “Eğitim Sistemine Toplam Kalite Uygulamasının Sağlayacağı Yararlar”, **Ödül Kazanan Makaleler**, Kalder.

Yaylacı, A.Faruk (2000). “**Toplam Kalite Yönetimi ve Eğitim**”, www.Ekolay.com.tr/egitim/tky (17/03/2004).

Yenersoy, Gönül (1997). **Toplam Kalite Yönetimi**, Rota Yayınları, İstanbul.

Yetiş, Nükhet (1995). “Mühendislik Eğitiminde Kalite ve Akreditasyon”. **IV.Ulusal Kalite Kongresi, Toplam Kalite Yönetimi ve Eğitimde Kalite, Özgeçmişler ve Tebliğler**, Tüsiad-Kalder Yayınları, S.192, İstanbul.

Yiğit Birol ve Bayraktar Mehmet (2003). “Toplam Kalite Yönetim İlkelerinin İlköğretim Okullarında Uygulanabilirliğine İlişkin Öğretmen Algıları”, **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı:158, 33-36.

EKLER

Ek 1: İlköğretim Okullarında Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarına İlişkin Müdür ve Öğretmenlerin Görüşlerinin Değerlendirilmesi - Müdür Anketi

Ek 2: İlköğretim Okullarında Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarına İlişkin Müdür ve Öğretmenlerin Görüşlerinin Değerlendirilmesi - Öğretmen Anketi

Ek 3: Müdür ve Öğretmenlerin Veri Toplama Aracında Belirtilen TKY Uygulamalarına İlişkin Algıları

Ek 4: İl Milli eğitim Müdürlüğü ve Valilikten Alınan Uygulama İzni

Ek: 1

İLKÖĞRETİM OKULLARINDA TOPLAM KALİTE YÖNETİMİ UYGULAMALARINA İLİŞKİN MÜDÜR VE ÖĞRETMENLERİN GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ (A-MÜDÜR ANKETİ)

Sayın Yönetici,

Bu araştırmanın amacı, “İlköğretim Okullarında Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarına İlişkin Müdür ve Öğretmenlerin Görüşlerinin Değerlendirmesi” yapmaktır.

Araştırma sonuçları araştırmacı tarafından bilimsel çalışmalarda kullanılacaktır. Bu bilimsel çalışmaya katkıda bulunmanız için soruların tümünü içtenlikle ve samimi olarak cevaplandırmanız beklenilmektedir.

Araştırma anketi iki bölümden oluşmaktadır. I. Bölümde kişisel bilgiler, II. Bölümde ise “İlköğretim Okullarında Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarına İlişkin Müdürlerin Görüşleri”ni ölçen sorular bulunmaktadır. Ankete isminizi yazmanıza gerek yoktur. Şimdiden ilgilere için teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Özgür TÜRKMEN
Dicle Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Yüksek Lisans Öğrencisi

1.BÖLÜM

Bu bölümde, kendinize uygun olan yalnız bir seçeneği (X) şeklinde işaretleyiniz.

1. En son mezun olduğunuz eğitim kurumu:
 - 1() Eğitim enstitüleri
 - 2() Eğitim fakültesi
 - 3() Fen edebiyat fakültesi
 - 4() Başka (lütfen belirtiniz.....)

2. Müdürlükteki toplam çalışma süreniz.
 - 1() 1-5 yıl
 - 2() 6-10 yıl
 - 3() 11-15 yıl
 - 4() 16-20 yıl
 - 5() 21 ve daha fazla yıl

3. Cinsiyetiniz: 1 () Bayan 2 () Erkek

2.BÖLÜM

Not: Aşağıdaki etkinliklerin okulunuzda ne derece uygulandığını yandaki ölçekte belirtiniz.

		Okulunuzda Uygulanma Derecesi				
		Hiç	Az	Orta	Çok	Tam
	ETKİNLİKLER					
1	Okulun fiziksel çalışma ortamının (bina durumu, sınıf sayısı, laboratuvar v.b) yeterliliğinin sağlanması					
2	Eğitim ve öğretim için gerekli olan ders araç ve gereçlerinin (tepegöz, bilgisayar,video v.b) sağlanması					
3	Okulunuza T.K.Y için gerekli olan mali kaynağın ve desteğin sağlanması					
4	Okulun mali kaynaklarının yerinde ve amaca uygun olarak kullanılması					
5	Okulun ihtiyacına göre öğretmen yeterliliğinin sağlanması					
6	Okulda, eğitim ve öğretimde kaliteyi arttırmak amacıyla seminer ve konferans çalışmalarının düzenlenmesi					
7	Okuldaki tüm personelin değişme ve yenileşmeye hazır olması					
8	Okul müdürlerini vizyon sahibi olması ve onu çalışanlar ile paylaşması					
9	Okul müdürlerinin, okulun hedeflerini gerçekleştirmek için öğretmenlere liderlik yapması					
10	Okul müdürlerinin, öğretimin kesintiye uğramaması için gerekli önlemleri alması					
11	Okul müdürlerinin, okulun iyileştirme çalışmalarında öncelik verilecek işleri saptaması					
12	Okul müdürlerinin, okulun iyileştirme çalışmalarında aktif rol oynaması					
13	Okul müdürlerinin, öğretmenlerin mesleki sorunlarıyla ilgilenmesi					
14	Okul müdürlerinin, öğretmenlerin bilgi birikiminden yararlanması					
15	Okul müdürlerinin, çalışanları harekete geçirmek için dış güdüleyiciler (Parasal özendiriciler, ceza v.b.) yerine, iç güdüleyicileri (tanınma, takdir edilme, saygı görme v.b.) kullanması					
16	Okul müdürlerinin, öğretmenleri kariyer yapmaları konusunda teşvik etmesi					
17	Okul müdürlerinin, öğretmenlerin yenilikçi girişimlerine destek vermesi					
18	Okul müdürlerinin, okulda, öğrenen liderlik (sürekli öğrenme, öğrendiklerini etrafındakilerle paylaşma) davranışlarını sergilemesi					
19	Okulun öğretmenleri arasında sağlıklı bir iletişimin kurulması					
20	Okulun amaçlarını gerçekleştirmek için takım çalışmasının yapılması					
21	Okulda çalışanlar arasında bilgi paylaşımının sağlanması					
22	Rehberlik ve danışma hizmetlerinin okuldaki etkililiğinin sağlanması					
23	Verimli çalışan personelin ödüllendirilmesi					
24	Okul müdürlerinin, öğretmenlerin moral düzeyini üst seviyede tutması ve çalışma isteklerini arttırması					
25	Okul müdürlerinin, öğretmenleri sınıflarında ziyaret etmesi , onlara rehberlik edip, destek vermesi					

		Okulunuzda Uygulanma Derecesi				
ETKİNLİKLER		Hiç	Az	Orta	Çok	Tam
26	Öğretmenlerin ihtiyaçlarını ve uygulamalardan tatmin durumlarını tespit etmek için düzenli bilgi toplanması					
27	Okul öğretmenlerinin mesleki gelişiminin sağlanması için üniversiteler ile işbirliğine gidilmesi					
28	Okul personeline mesleki gelişimlerini sağlayacak olan kitap, dergi, v.b. kaynakların sağlanması					
29	Okul öğretmenlerinin, mesleki gelişimleri için gerekli olan kaynaklardan yararlanması					
30	Öğretmenlerin öğrencilere yakın ilgi göstermesi ve onlarla diyalog kurması					
31	Okulda, öğrenci merkezli bir öğrenimin yapılması					
32	Öğretmenlerin öğrencilere rehberlik etmesi					
33	Öğretmenlerin öğrencileri eleştirme yerine onlara yol göstermesi					
34	Öğretmenlerin öğrencilerle koordineli çalışması					
35	Öğretmenlerin öğrenci başarısızlığını yargılayan değil, başarısızlığın nedenlerini araştıran bir davranış sergilemesi					
36	Yaratıcı düşüncenin teşvik edilmesi					
37	Öğrenmeyi öğrenen, yeni teknolojileri kullanabilen ve bilgiyi sürekli arayan öğrencilerin yetiştirilmesi					
38	Eğitim ve öğretime ilişkin öğrenci tepkilerinin düzenli olarak değerlendirilmesi					
39	Öğrenciler için hedeflenen davranışların, onlara tam olarak kazandırılması					
40	Velilerin ihtiyaçlarını ve uygulamalardan tatmin durumlarını tespit etmek için düzenli bilgi toplanması					
41	Okulda alınan kararlara okul-veli işbirliği açısından velilerin katılması					
42	Öğrenci velilerinin, eğitimle ilgili yapılan etkinliklere katılımlarının sağlanması					
43	Okulda, T.K.Y ile ilgili yapılan çalışmaların denetlenmesi ve değerlendirilmesi					

Katkılarınız için teşekkür ederim...

Ek: 2

İLKÖĞRETİM OKULLARINDA TOPLAM KALİTE YÖNETİMİ UYGULAMALARINA İLİŞKİN MÜDÜR VE ÖĞRETMENLERİN GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ (B-ÖĞRETMEN ANKETİ)

Sayın Meslektaşım,

Bu araştırmanın amacı, “İlköğretim Okullarında Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarına İlişkin Müdür ve Öğretmenlerin Görüşlerinin Değerlendirmesi” yapmaktır.

Araştırma sonuçları araştırmacı tarafından bilimsel çalışmalarda kullanılacaktır. Bu bilimsel çalışmaya katkıda bulunmanız için soruların tümünü içtenlikle ve samimi olarak cevaplandırmanız beklenilmektedir.

Araştırma anketi iki bölümden oluşmaktadır. I. Bölümde kişisel bilgiler, II. Bölümde ise “İlköğretim Okullarında Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarına İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri”ni ölçen sorular bulunmaktadır. Ankete isminizi yazmanıza gerek yoktur. Şimdiden ilgileriniz için teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Özgür TÜRKMEN
Dicle Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Yüksek Lisans Öğrencisi

1.BÖLÜM

Bu bölümde, kendinize uygun olan yalnız bir seçeneği (X) şeklinde işaretleyiniz.

3. En son mezun olduğunuz eğitim kurumu:

- 1() Eğitim enstitüleri
2() Eğitim fakültesi
3() Fen edebiyat fakültesi
4() Başka (lütfen belirtiniz.....)

4. Öğretmenlikteki toplam çalışma süreniz.

- 1() 1-5 yıl
2() 6-10 yıl
3() 11-15 yıl
4() 16-20 yıl
5() 21 ve daha fazla yıl

3. Okulun hangi kademesinde görev yapmaktasınız:

- 1() I.Kademe (ilkokul) 2() II. Kademe (ortaokul)

4. Cinsiyetiniz: 1 () Bayan 2 () Erkek

2.BÖLÜM

Not: Aşağıdaki etkinliklerin okulunuzda ne derece uygulandığını yandaki ölçekte belirtiniz.

		Okulunuzda Uygulanma Derecesi				
		Hiç	Az	Orta	Çok	Tam
	ETKİNLİKLER					
1	Okulun fiziksel çalışma ortamının (bina durumu, sınıf sayısı, laboratuvar v.b) yeterliliğinin sağlanması					
2	Eğitim ve öğretim için gerekli olan ders araç ve gereçlerinin (tepegöz, bilgisayar,video v.b) sağlanması					
3	Okulunuza T.K.Y için gerekli olan mali kaynağın ve desteğin sağlanması					
4	Okulun mali kaynaklarının yerinde ve amaca uygun olarak kullanılması					
5	Okulun ihtiyacına göre öğretmen yeterliliğinin sağlanması					
6	Okulda, eğitim ve öğretimde kaliteyi arttırmak amacıyla seminer ve konferans çalışmalarının düzenlenmesi					
7	Okuldaki tüm personelin değişme ve yenileşmeye hazır olması					
8	Okul müdürlerini vizyon sahibi olması ve onu çalışanlar ile paylaşması					
9	Okul müdürlerinin, okulun hedeflerini gerçekleştirmek için öğretmenlere liderlik yapması					
10	Okul müdürlerinin, öğretimin kesintiye uğramaması için gerekli önlemleri alması					
11	Okul müdürlerinin, okulun iyileştirme çalışmalarında öncelik verilecek işleri saptaması					
12	Okul müdürlerinin, okulun iyileştirme çalışmalarında aktif rol oynaması					
13	Okul müdürlerinin, öğretmenlerin mesleki sorunlarıyla ilgilenmesi					
14	Okul müdürlerinin, öğretmenlerin bilgi birikiminden yararlanması					
15	Okul müdürlerinin, çalışanları harekete geçirmek için dış güdüleyiciler (Parasal özendiriciler, ceza v.b.) yerine, iç güdüleyicileri (tanınma, takdir edilme, saygı görme v.b.) kullanması					
16	Okul müdürlerinin, öğretmenleri kariyer yapmaları konusunda teşvik etmesi					
17	Okul müdürlerinin, öğretmenlerin yenilikçi girişimlerine destek vermesi					
18	Okul müdürlerinin, okulda, öğrenen liderlik (sürekli öğrenme, öğrendiklerini etrafındakilerle paylaşma) davranışlarını sergilemesi					
19	Okulun öğretmenleri arasında sağlıklı bir iletişimin kurulması					
20	Okulun amaçlarını gerçekleştirmek için takım çalışmasının yapılması					
21	Okulda çalışanlar arasında bilgi paylaşımının sağlanması					
22	Rehberlik ve danışma hizmetlerinin okuldaki etkililiğinin sağlanması					
23	Verimli çalışan personelin ödüllendirilmesi					
24	Okul müdürlerinin, öğretmenlerin moral düzeyini üst seviyede tutması ve çalışma isteklerini arttırması					
25	Okul müdürlerinin, öğretmenleri sınıflarında ziyaret etmesi , onlara rehberlik edip, destek vermesi					

		Okulunuzda Uygulanma Derecesi				
ETKİNLİKLER		Hiç	Az	Orta	Çok	Tam
26	Öğretmenlerin ihtiyaçlarını ve uygulamalardan tatmin durumlarını tespit etmek için düzenli bilgi toplanması					
27	Okul öğretmenlerinin mesleki gelişiminin sağlanması için üniversiteler ile işbirliğine gidilmesi					
28	Okul personeline mesleki gelişimlerini sağlayacak olan kitap, dergi, v.b. kaynakların sağlanması					
29	Okul öğretmenlerinin, mesleki gelişimleri için gerekli olan kaynaklardan yararlanması					
30	Öğretmenlerin öğrencilere yakın ilgi göstermesi ve onlarla diyalog kurması					
31	Okulda, öğrenci merkezli bir öğrenimin yapılması					
32	Öğretmenlerin öğrencilere rehberlik etmesi					
33	Öğretmenlerin öğrencileri eleştirme yerine onlara yol göstermesi					
34	Öğretmenlerin öğrencilerle koordineli çalışması					
35	Öğretmenlerin öğrenci başarısızlığını yargılayan değil, başarısızlığın nedenlerini araştıran bir davranış sergilemesi					
36	Yaratıcı düşüncenin teşvik edilmesi					
37	Öğrenmeyi öğrenen, yeni teknolojileri kullanabilen ve bilgiyi sürekli arayan öğrencilerin yetiştirilmesi					
38	Eğitim ve öğretime ilişkin öğrenci tepkilerinin düzenli olarak değerlendirilmesi					
39	Öğrenciler için hedeflenen davranışların, onlara tam olarak kazandırılması					
40	Velilerin ihtiyaçlarını ve uygulamalardan tatmin durumlarını tespit etmek için düzenli bilgi toplanması					
41	Okulda alınan kararlara okul-veli işbirliği açısından velilerin katılması					
42	Öğrenci velilerinin, eğitimle ilgili yapılan etkinliklere katılımlarının sağlanması					
43	Okulda, T.K.Y ile ilgili yapılan çalışmaların denetlenmesi ve değerlendirilmesi					

Katkılarınız için teşekkür ederim...

Ek: 3

MÜDÜR VE ÖĞRETMENLERİN VERİ TOPLAMA ARACINDA BELİRTİLEN TKY UYGULAMALARINA İLİŞKİN ALGILARI

Sorular	Grup	N	X	SS	SD	"t" değeri	Sonuç
Soru 1	Müdür	45	2.95	1.14	966	2.97	* P<.05
	Öğretmen	923	2.53	0.90			
Soru 2	Müdür	45	3.15	1.27	966	3.91	* P<.05
	Öğretmen	923	2.45	1.16			
Soru 3	Müdür	45	1.75	1.11	966	0.19	P>.05
	Öğretmen	923	1.75	0.89			
Soru 4	Müdür	45	3.97	1.27	965	6.39	* P<.05
	Öğretmen	923	2.80	1.20			
Soru 5	Müdür	45	3.95	1.10	966	3.46	* P<.05
	Öğretmen	923	3.33	1.17			
Soru 6	Müdür	45	2.20	0.96	966	2.13	P>.05
	Öğretmen	923	1.86	1.04			
Soru 7	Müdür	45	2.93	0.93	966	1.53	P>.05
	Öğretmen	923	2.70	0.99			
Soru 8	Müdür	45	3.71	1.25	966	6.68	* P<.05
	Öğretmen	923	2.58	1.09			
Soru 9	Müdür	45	3.88	1.13	966	7.43	* P<.05
	Öğretmen	923	2.62	1.11			
Soru 10	Müdür	45	4.20	0.94	966	6.21	* P<.05
	Öğretmen	923	3.13	1.12			
Soru 11	Müdür	45	4.15	0.95	966	7.07	* P<.05
	Öğretmen	923	2.99	1.08			
Soru 12	Müdür	45	4.20	0.96	966	7.23	* P<.05
	Öğretmen	923	2.98	1.10			
Soru 13	Müdür	45	3.82	0.91	966	8.23	* P<.05
	Öğretmen	923	2.49	1.06			
Soru 14	Müdür	45	3.71	0.94	966	7.78	* P<.05
	Öğretmen	923	2.45	1.05			
Soru 15	Müdür	45	3.62	1.05	966	6.93	* P<.05
	Öğretmen	923	2.39	1.16			
Soru 16	Müdür	45	3.62	1.19	966	9.35	* P<.05
	Öğretmen	923	2.06	1.08			
Soru 17	Müdür	45	3.93	1.17	966	8.11	* P<.05
	Öğretmen	923	2.51	1.14			
Soru 18	Müdür	45	3.84	0.99	966	8.64	* P<.05
	Öğretmen	923	2.42	1.07			
Soru 19	Müdür	45	3.95	1.04	966	6.64	* P<.05
	Öğretmen	923	2.91	1.02			
Soru 20	Müdür	45	3.62	1.09	966	7.38	* P<.05
	Öğretmen	923	2.44	1.04			
Soru 21	Müdür	45	3.71	1.16	966	7.17	* P<.05
	Öğretmen	923	2.57	1.02			
Soru 22	Müdür	45	3.53	1.34	966	4.97	* P<.05
	Öğretmen	923	2.71	1.05			
Soru 23	Müdür	45	3.24	1.28	966	8.08	* P<.05
	Öğretmen	923	1.94	1.04			

Sorular	Grup	N	X	SS	SD	"t" değeri	Sonuç
Soru 24	Müdür	45	3.82	0.96	966	8.93	* P<.05
	Öğretmen	923	2.31	1.10			
Soru 25	Müdür	45	3.17	1.24	966	6.63	* P<.05
	Öğretmen	923	2.08	1.06			
Soru 26	Müdür	45	2.97	0.96	966	6.18	* P<.05
	Öğretmen	923	2.07	0.95			
Soru 27	Müdür	45	1.84	0.99	966	3.59	* P<.05
	Öğretmen	923	1.42	0.74			
Soru 28	Müdür	45	2.51	1.03	966	5.03	* P<.05
	Öğretmen	923	1.78	0.93			
Soru 29	Müdür	45	3.20	0.99	966	5.91	* P<.05
	Öğretmen	923	2.31	0.97			
Soru 30	Müdür	45	3.53	0.78	966	2.46	P>.05
	Öğretmen	923	3.19	0.90			
Soru 31	Müdür	45	3.28	0.89	966	3.99	* P<.05
	Öğretmen	923	2.69	0.98			
Soru 32	Müdür	45	3.57	0.91	966	3.21	* P<.05
	Öğretmen	923	3.12	0.93			
Soru 33	Müdür	45	3.55	0.84	966	3.44	* P<.05
	Öğretmen	923	3.06	0.93			
Soru 34	Müdür	45	3.33	0.73	966	3.54	* P<.05
	Öğretmen	923	2.83	0.93			
Soru 35	Müdür	45	3.20	0.81	966	2.58	P>.05
	Öğretmen	923	2.80	0.99			
Soru 36	Müdür	45	3.26	0.88	966	3.13	* P<.05
	Öğretmen	923	2.76	1.04			
Soru 37	Müdür	45	3.22	0.84	966	4.71	* P<.05
	Öğretmen	923	2.50	0.99			
Soru 38	Müdür	45	3.11	0.93	966	4.10	* P<.05
	Öğretmen	923	2.52	0.94			
Soru 39	Müdür	45	3.22	0.82	966	4.07	* P<.05
	Öğretmen	923	2.69	0.85			
Soru 40	Müdür	45	2.91	0.84	966	3.64	* P<.05
	Öğretmen	923	2.37	0.96			
Soru 41	Müdür	45	3.04	1.16	966	5.19	* P<.05
	Öğretmen	923	2.24	0.99			
Soru 42	Müdür	45	2.95	1.14	966	5.47	* P<.05
	Öğretmen	923	2.14	0.96			
Soru 43	Müdür	45	2.95	0.92	966	5.93	* P<.05
	Öğretmen	923	2.09	0.95			

Ek: 4