

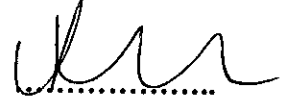
**İSTANBUL İLİ ÖZEL İLK VE ORTAÖĞRETİM OKULLARINDA
UYGULANMAKTA OLAN TOPLAM KALİTE YÖNETİMİNİN,
YÖNETİCİ VE ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL ADANMIŞLIKLARINA
ETKİSİ**

SERPİL DÜZENER

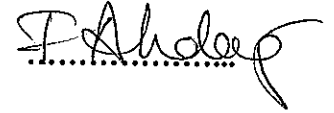
ONAY

Jüri:

Tez Danışmanı : Dr. Adil Serdar SAÇAN



Üye : Yrd. Doç. Dr. Füsün AKDAĞ



Üye : Dr. Mustafa FARSAKOĞLU



Yüksek lisans tezi onay tarihi: 09./06./2007

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER	i
SİMGELER LİSTESİ	viii
ÇİZELGELER LİSTESİ	ix
ÖNSÖZ	xiv
ÖZET	xv
ABSTRACT	xvi
BÖLÜM I	
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem	1
1.2. Problem Cümlesi	3
1.3. Alt Problemler	3
1.4. Araştırmanın Önemi	4
1.5. Sayıtlar	4
1.6. Sınırlılıklar	5
1.7. Tanımlar	5
BÖLÜM II	
2. KALİTE ARAYIŞI VE KALİTENİN TANIMI	8
2.1. Kalitenin İki Boyutu	10
2.1.1. Kalitenin Mesajı	11
2.1.2. Deming, Shewhart ve Juran'ın Katkıları	12
2.1.3. Kalite Konusunda Güncel İlgi Artışı	14
2.1.4. Eğitimin Ürünü	15
2.1.5. Hizmet Kalitesi	16
2.2. Toplam Kalite Yönetimi Anlayışı	20
2.3. Toplam Kalite Yönetiminin Amaçları	22
2.4. Eğitimde Kalite Hareketi	24
2.5. De Ming'in Kalite Felsefesi	27
2.6. Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi	28
2.6.1. Eğitimde Kalite	28
2.6.2. Hedeflenen Kalite Güvencesi İle Sağlanan Faydalar	29
2.7. Eğitimde Toplam Kalite İlkeleri	31

2.8. Toplam Kalite Yönetimi Temel İlkeleri.....	35
2.8.1. Müşteri Odalılık.....	37
2.8.2. Tam Katılım	38
2.8.3. Sürekli Gelişme.....	38
2.8.4. Örgüt Kültürü.....	39
2.8.5. Önce İnsan Anlayışı ve İnsan Kaynakları Yönetimi.....	40
2.8.5.1. MEB sisteminde TKY anlayışının yaygınlaştırılmasının amaçları şunlardır	43
2.8.5.2. TKY' nin Türk Eğitim Sistemindeki Algılanış Biçimi	43
2.9. Kalitenin Geçmişi ve Önde Gelen Temsilcileri.....	43
2.9.1. William Edwards Deming	44
2.9.2. Joseph Moses Juran.....	46
2.9.3. Philip B. Crosby.....	47
2.9.4. William E. Conway.....	49
2.9.5. Armand Vallin Fiengenbaum	50
2.10. Kaliteyle İlgili Bazı Tanımlar.....	53
2.10.1. Kalite Kavramı.....	53
2.10.2. Kalitenin Tanımı	53
2.10.3. Kalite Kontrolü	54
2.10.4. Kalite Güvencesi	54
2.10.5. Kalite Yönetimi	55
2.10.6. Kalite Politikası	55
2.11. Toplam Kalite Yönetimiyle İlgili Bazı Temel Kavramlar	55
2.11.1. Toplam Kalite Yönetimi	55
2.11.2. Liderlik	56
2.11.3. Vizyon ve Misyon	57
2.11.4. Amaçlar	57
2.11.5. İletişim.....	58
2.11.6. Kalite Kültürü.....	58
2.11.7. İklim	59
2.11.8. Girdiler ve Tedarikçiler	60
2.11.9. İnsan.....	60

2.11.10 Müşteri	60
2.11.11. Katılım ve Takım Çalışması	61
2.11.12. Çalışanları Güçlendirme ve Yetkilendirme	61
2.11.13. Sürekli Eğitim ve Öğrenme	61
2.11.14. Sürekli İyileştirme.....	62
2.11.15. Ödül ve Teşvik	62
2.12. Avrupa Kalite Yönetimi Derneği Ve Avrupa Kalite Ödülü	62
2.12.1. EFQM Kalite Değerlendirme Standartları.....	63
2.12.2. Örgütsel Başarı.....	63
2.12.3. İnsanın Yönetimi.....	64
2.12.4. Politika ve Strateji.....	64
2.12.5. Kaynaklar.....	64
2.12.6. Süreçler.....	64
2.12.7. İnsanların Doyumu.....	64
2.12.8. Müşterilere İlişkin Sonuçlar.....	65
2.12.9. Topluma İlişkin Sonuçlar.....	65
2.12.10. Temel Performans Sonuçları.....	65

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli	66
3.2. Evren ve Örneklem.....	66
3.3. Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması	66
3.4. Anketin Uygulanması.....	68
3.5. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması	68

BÖLÜM IV

4. BULGULAR VE YORUM

4.1. Grubun Genel Yapısına İlişkin Frekans ve Yüzdeler.....	70
4.2. Demografik Özelliklere Göre Gerçekleştirilen Analizler	74
4.2.1. TKY Ölçeği Puanlarının Demografik Özelliklere Göre Analizleri	74
4.2.2. Örgütsel Adanmışlık Ölçeği Puanlarının Demografik Özelliklere Göre Analizleri	86
4.3. TKY Ölçeği Alt Boyutları ile Adanmışlık Ölçeği Alt Boyutları	

Arasındaki İlişki.....	102
BÖLÜM V	
5. SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	104
5.1. Sonuç ve Tartışma	104
5.2. Öneriler	110
KAYNAKLAR	112
ÖZGEÇMİŞ	114
EKLER	
1. Örgütsel Adanmışlık Ölçeği	
2. Toplam Kalite Ölçeği	

SİMGELER LİSTESİ

f	Frekans
F	İstatistiklerin Tek Yönlü Faktör Analizi ile anlamlılığını sınamada kullanılan değ.
N	Örneklemin sayısı
p	Anlamlılık derecesi
r	Değişkenler arasındaki ilişkinin gücünü gösteren değer.
sd	Serbestlik Derecesi
ss	Standart Sapma
%	Yüzde
t	İstatistiklerin Anlamlılığını Saptamada Kullanılan Değer
\bar{x}	Aritmetik Ortalama
X^2	İstatistiklerin non-parametrik analizinde anlamlılığını sınamada kullanılan değer

ÇİZELGELER LİSTESİ

Çizelge 5.3.1 TKY Ölçeği cevap değerleri	
Çizelge 5.3.2 Adanmışlık Ölçeği cevap değerleri	
Çizelge 6.1.1 Görev değişkenine ilişkin frekans ve yüzde değerleri	
Çizelge 6.1.2 Cinsiyet değişkenine ilişkin frekans ve yüzde değerleri	
Çizelge 6.1.3 Yaş değişkenine ilişkin frekans ve yüzde değerleri	
Çizelge 6.1.4 Mezuniyet değişkenine ilişkin frekans ve yüzde değerleri	
Çizelge 6.1.5 Okulda çalışma süresi değişkenine ilişkin frekans ve yüzde değerleri	
Çizelge 6.1.6 Meslekte çalışma süresi değişkenine ilişkin frekans ve yüzde değerleri	
Çizelge 6.1.7 TKY ölçeği alt boyutlarına ilişkin \bar{x} , $Sh_{\bar{x}}$, ss, Mod ve Medyan değerleri ..	
Çizelge 6.1.8 Adanmışlık ölçeği alt boyutlarına ilişkin \bar{x} , $Sh_{\bar{x}}$, ss, Mod ve Medyan değerleri	
Çizelge 6.2.1.1 Öğretmenlerin TKY ölçeğine ilişkin madde bazında ortalama puanları	
Çizelge 6.2.1.2 TKY Liderlik ve çalışanlar alt boyutu puanlarının görev türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmaya ilişkin ANOVA testi	
Çizelge 6.2.1.3 TKY hizmet alanlar ve süreçler alt boyutu puanlarının görev türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmaya ilişkin ANOVA testi	
Çizelge 6.2.1.4 TKY politika ve strateji alt boyutu puanlarının görev türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmaya ilişkin ANOVA testi	
Çizelge 6.2.1.5 TKY Liderlik ve çalışanlar alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmaya ilişkin t-testi	
Çizelge 6.2.1.6 TKY hizmet alanlar ve süreçler alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmaya ilişkin t-testi	
Çizelge 6.2.1.7 TKY politika ve strateji alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmaya ilişkin t-testi	
Çizelge 6.2.1.8 TKY Liderlik ve çalışanlar alt boyutu puanlarının yaş türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmaya ilişkin	

ANOVA testi	
Çizelge 6.2.1.9 TKY hizmet alanlar ve süreçler alt boyutu puanlarının yaş türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmaya ilişkin ANOVA testi	
Çizelge 6.2.1.10 TKY politika ve strateji alt boyutu puanlarının yaş türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmaya ilişkin ANOVA testi	
Çizelge 6.2.1.11 TKY Liderlik ve çalışanlar alt boyutu puanlarının mezuniyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmaya ilişkin ANOVA testi	
Çizelge 6.2.1.12 TKY hizmet alanlar ve süreçler alt boyutu puanlarının mezuniyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmaya ilişkin ANOVA testi	
Çizelge 6.2.1.13 TKY politika ve strateji alt boyutu puanlarının mezuniyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmaya ilişkin ANOVA testi	
Çizelge 6.2.1.14 TKY Liderlik ve çalışanlar alt boyutu puanlarının okulda çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmaya ilişkin Kruskal-Wallis H testi	
Çizelge 6.2.1.15 TKY hizmet alanlar ve süreçler alt boyutu puanlarının okulda çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmaya ilişkin Kruskal-Wallis H testi	
Çizelge 6.2.1.16 TKY politika ve strateji alt boyutu puanlarının okulda çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmaya ilişkin Kruskal-Wallis H testi	
Çizelge 6.2.1.17 TKY liderlik ve çalışanlar alt boyutu puanlarının meslekte çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmaya ilişkin ANOVA testi	
Çizelge 6.2.1.18 TKY hizmet alanlar ve süreçler alt boyutu puanlarının meslekte çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmaya ilişkin ANOVA testi	
Çizelge 6.2.1.19 TKY politika ve strateji alt boyutu puanlarının meslekte çalışma süresi	

değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmaya ilişkin ANOVA testi	
Çizelge 6.2.2.1 Öğretmenlerin Adanmışlık ölçeğine ilişkin madde bazında ortalama puanları	
Çizelge 4.2.2.2 Adanmışlık ölçeği okula adanma alt boyutu puanlarının görev türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmaya ilişkin ANOVA testi	
Çizelge 6.2.2.3 Adanmışlık ölçeği öğretim işlerine adanma alt boyutu puanlarının görev türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmaya ilişkin ANOVA testi	
Çizelge 6.2.2.4 Adanmışlık ölçeği öğretmenlik mesleğine adanma alt boyutu puanlarının görev türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmaya ilişkin ANOVA testi	
Çizelge 6.2.2.5 Adanmışlık ölçeği çalışma grubuna adanma alt boyutu puanlarının görev türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmaya ilişkin ANOVA testi	
Çizelge 6.2.2.6 Adanmışlık ölçeği okula adanma alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmaya ilişkin t-testi	
Çizelge 6.2.2.7 Adanmışlık ölçeği öğretim işlerine adanma alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmaya ilişkin t-testi	
Çizelge 6.2.2.8 Adanmışlık ölçeği öğretmenlik mesleğine adanma alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmaya ilişkin t-testi	
Çizelge 6.2.2.9 Adanmışlık ölçeği çalışma grubuna adanma alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmaya ilişkin t-testi	
Çizelge 6.2.2.10 Adanmışlık ölçeği okula adanma alt boyutu puanlarının yaş türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmaya ilişkin ANOVA testi	
Çizelge 6.2.2.11 Adanmışlık ölçeği öğretim işlerine adanma alt boyutu puanlarının yaş türü	

değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmaya ilişkin ANOVA testi	
Çizelge 6.2.2.12 Adanmışlık ölçeği öğretmenlik mesleğine adanma alt boyutu puanlarının yaş türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmaya ilişkin ANOVA testi	
Çizelge 6.2.2.13 Adanmışlık ölçeği çalışma grubuna adanma alt boyutu puanlarının yaş türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmaya ilişkin ANOVA testi	
Çizelge 6.2.2.14 Adanmışlık ölçeği okula adanma alt boyutu puanlarının mezuniyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmaya ilişkin ANOVA testi	
Çizelge 6.2.2.15 Adanmışlık ölçeği öğretim işlerine adanma alt boyutu puanlarının mezuniyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmaya ilişkin ANOVA testi	
Çizelge 6.2.2.16 Adanmışlık ölçeği öğretmenlik mesleğine adanma alt boyutu puanlarının mezuniyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmaya ilişkin ANOVA testi	
Çizelge 6.2.2.17 Adanmışlık ölçeği çalışma grubuna adanma alt boyutu puanlarının mezuniyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmaya ilişkin ANOVA testi	
Çizelge 6.2.2.18 Adanmışlık ölçeği okula adanma alt boyutu puanlarının okulda çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmaya ilişkin Kruskal-Wallis H testi	
Çizelge 6.2.2.19 Adanmışlık ölçeği öğretim işlerine adanma alt boyutu puanlarının okulda çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmaya ilişkin Kruskal-Wallis H testi	
Çizelge 6.2.2.20 Adanmışlık ölçeği öğretmenlik mesleğine adanma alt boyutu puanlarının okulda çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmaya ilişkin Kruskal-Wallis H testi	
Çizelge 6.2.2.21 Adanmışlık ölçeği çalışma grubuna adanma alt boyutu puanlarının okulda çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmaya ilişkin Kruskal-Wallis H testi	

Çizelge 6.2.2.22 Adanmışlık ölçeği okula adanma alt boyutu puanlarının meslekte çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmaya ilişkin ANOVA testi
Çizelge 6.2.2.23 Adanmışlık ölçeği öğretim işlerine adanma alt boyutu puanlarının meslekte çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmaya ilişkin ANOVA testi
Çizelge 6.2.2.24 Adanmışlık ölçeği öğretmenlik mesleğine adanma alt boyutu puanlarının meslekte çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmaya ilişkin ANOVA testi
Çizelge 6.2.2.25 Adanmışlık ölçeği çalışma grubuna adanma alt boyutu puanlarının meslekte çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmaya ilişkin ANOVA testi
Çizelge 6.3.1 TKY Ölçeği Alt Boyutları ile Adanmışlık Ölçeği Alt Boyutları Arasında Anlamlı Bir İlişki Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları

ÖNSÖZ

Gelişmiş ülkelerde görüldüğü gibi sadece sanayi ve iş dünyasında değil eğitimde de her kurum kendini sürekli yenilemeli, bilim ve teknolojiye yaşanan değişim ve yeniliklere ayak uydurmalıdır. Bu ayak uydurma durumu bir süreç haline dönüştürülmelidir. Eğitim kurumları bu gün her zamankinden daha çok bir ülkenin değişmesinde öncü, kalkınmasında ise lokomotif olma vasfını taşımaktadırlar. Bu yüzden, sürekli daha mükemmelliği arayan toplam kalite yönetimine modeli eğitim alanında da kendine yer bulmalı ve eğitim kurumlarının bu modele geçişi için gerekli çalışmalara zaman yitirilmeden başlanmalıdır.

Araştırmam süresince her zaman destekleyici tutumlarıyla bana yardımcı olan tez danışmanım Doç. Dr. Adil Serdar Saçan'a en içten teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmam boyunca yardımlarını esirgemeyen araştırma görevlisi Sayın Engin Karadağ, tez ile ilgili fikirleri için Sayın Oğuz Akpınar'a, çalışmalarına katkıda bulunan arkadaşlarım Sayın Hatice Güleş ile Berna Başkaya'ya ve aileme sonsuz teşekkür ederim.

ÖZET

Bu araştırmanın amacı; İlk ve orta öğretim okullarında toplam kalite yönetimi uygulamasının, yönetici ve öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyine etkisini ortaya koymaktır. Ayrıca yönetici ve öğretmenlerin demografik özelliklerinin toplam kalite yönetimi uygulama düzeyi ile örgütsel adanmışlık düzeyini değerlendirmede bir farklılaşma nedeni olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır.

Bu çalışma; okullarda yönetimden kaynaklanan sorunların ortadan kaldırılması, yönetici ve öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyinin artmasıyla Türk Milli Eğitim Sisteminin hedeflerine ulaşmasına katkı sağlaması açısından önemlidir.

Bu araştırma; özel ilk ve ortaöğretim okullarında çalışan yönetici ve öğretmenlerin TKY ölçeğine verdikleri cevaplardan alınan puanlarla örgütsel adanmışlık ölçeğine verdikleri cevaplardan alınan puanları karşılaştırmak üzere yapılan, ilişkisel tarama modellerinden “karşılaştırma” türünde, betimsel nitelikte bir çalışmadır. Araştırmanın evrenini İstanbul’daki özel ilk ve ortaöğretim okullarında çalışan yönetici ve öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, İstanbul İli Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı olarak faaliyet gösteren ve rasgele yöntemiyle seçilen 38 özel ilk ve ortaöğretim Okulunda görevli 106 yönetici ve öğretmenleri oluşturmaktadır.

Araştırmada; parametrik bağımsız grup t testi, parametrik tek yönlü varyans analizi (ANOVA), farklılıkların kaynağını belirlemek üzere post-hoc LSD testi (en küçük anlamlı farklar), non-parametrik Kruskal Wallis-H testi, non-parametrik Mann Whitney-U testi ve Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi kullanılmıştır. Analizlerde manidarlık değeri olarak $\alpha = .05$ kullanılmıştır.

TKY uygulamaları ile yönetici ve öğretmenlerin adanmışlıkları arasında pozitif yönde bir ilişki mevcuttur. Özel ilk ve ortaöğretim kurumlarında uygulanan yönetim modelleri hizmet verenlerin kuruma adanmışlıklarını sağlamada bazı sorunlara neden olmaktadır. En önemli problem yönetim anlayışının klasik, hiyerarşik yapısını sürdürmesi olup, çalışanların kuruma adanmışlık düzeyini olumsuz etkilemektedir.

ABSTRACT

The aim of this research is to understand the effect of the Total Quality Management applications on commitment of the managers and teachers in private primary and high schools. Moreover, it is aimed to find out if the demographic qualities of the managers and teachers result in different evaluations of Total Quality Management and Organizational Commitment level.

By this research, we tried to overcome the problems created by school management and help to improve organizational commitment level of managers and teacher so that Turkish educational system can be better off.

As a descriptive one, this research is done by comparing scores of data gathered from private primary and high schools' teachers and managers via a three part questionnaire about TQM and Organizational Commitment. The sample of the research randomly selected from private primary and high schools in Istanbul City district and consist of 106 questionnaire conducted to managers and teachers in 38 schools.

For statistical analyses; parametric independent group t test, one way ANOVA, to find sources of the differences among groups post-hoc LSD test and non-parametric Kruskal Wallis-H test, Mann Whitney-U test and for searching relationship between variables Pearson Product Moment Correlation (r) techniques are used. The α level used is .05

It is found that there is a positive and strong relationship between TQM applications and organizational commitment of managers and teachers. Applied management models in private primary and high schools have some serious problems to win commitment of the teachers. One of the most serious problem is due to insisting on classical (vertical type of hierarchy) management style used by some schools which prevents commitment of the teachers to the organization.

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

1.1. Problem

Üretim ve bilişim sistemlerimizin hızla geliştiği ve rekabetin arttığı günümüzde her örgüt verimlilik düzeyini en üst düzeye çıkarmak ihtiyacı hissetmektedir.

Eğitim yönetiminde kalitenin artırılması, yönetimin daha etkin ve verimli hale getirilmesi, tüm dünya ülkelerinde, üzerinde durulan bir konu hatta bir dava haline gelmiştir (Barbaros, 1985).

Okul Yönetiminin kalitesi sınıfa yansır. Okul yönetiminin kalitesine göre olanakların üretimi, dağıtımı, düzeni ve kullanımı değişir. Sınıf yönetiminin kalitesi okul yönetimine göre bir durum alır (Başar, 1994).

Her örgüt gibi okullar da toplumda belli amaçları gerçekleştirmek için kurulmuştur. İlköğretim İlk ve orta öğretim kurumlarının genel anlamda amacı; kaliteli eğitim yapmak ve sonuçta toplumun beklentilerine uygun insan gücü yetiştirmek olarak özetlenebilir. Okullar bu amaçlarına nitelikli yöneticiler ve okulların verimliliğinde güçlü bir etkiye sahip olan öğretmenlerle ulaşabilir. Okullarda istenilen kaliteye ulaşmak, eğitim süreci içinde yapılan hataların en aza indirilmesi ile olanaklıdır (Yiğit, 2003).

TKY'deki "insan odaklı yönetim" anlayışı eğitim kurumlarının işleyişine ilişkin birçok mesaj vermektedir. Tümüyle insanlardan oluşan bir ekiple ve insan üzerinde çalışan eğitim kurumlarının hem öğrencilerine hem de öğretmenine insan olarak büyük önem vermesi okulun başarısı için kaçınılmazdır. Okulu, öğrenci ve öğretmenleriyle herkes için çalışılabilir bir mekan haline getirmek ve herkesin orada bulunmaktan mutluluk duyacağı bir hava yaratmak okul yöneticisinin görevidir. (Özden, 1999)

İçinde yaşadığımız çağ değişimin en fazla ve en hızlı gerçekleştiği bir çağdır. Çünkü ekonomide, sosyal alanda, kültürel yaşamda, siyasal ve toplumsal düzende ve teknolojik yapıda çok yeni gelişmeler yaşanmaktadır.

Gelişme, yaşamın vazgeçilmez bir parçasıdır. Yaşamın içinde gelişme her zaman

vardır ve var olmak zorundadır. Gelişmenin doğal sonucu ise, değişimdir. Tüm canlılar gibi organizasyonlar da ayakta kalabilmek, yaşamlarını sürdürebilmek ve çevreye uyum sağlayabilmek için sürekli bir değişim içinde olmak zorundadırlar. Değişime karşı yaratıcı tepkide bulunmak ve değişimi fırsatlara dönüştürmek için sürekli yeni arayışlar içinde olan yöneticiler ve organizasyon kuramcıları; toplam kalite yönetimi ve öğrenen organizasyonlar yaklaşımlarını ortaya koymuşlardır. Yüzyıllardan beri kurumlar daha iyiyi aramışlardır. Son yüzyılda ise kalite sözcüğü her çalışmanın temelinde yerleşmiştir. Aynı paralelde eğitim kurumları da kalitenin önemini ayrımsamış ve değişim ve gelişimin bir parçası olan bu kavramı temel almaya başlamışlardır (Bridge, 2003).

Toplam kalite yönetimi'nin kökleri; insanların, kuruluşların ve yönetimin birleştirici bir hedefi olduğu varsayımında yatmaktadır. Bu hedef, sürekli gelişmeyi bir yaşam tarzı haline getirmek, özellikle de organizasyonun bir bütün olarak performansını geliştirmektir. Bu hedefe ancak, tepedekilerin düşünüp çalışanların bu düşünceleri uyguladığı, geleneksel ve otoriter emir komuta hiyerarşilerini kırıp her düzeyde düşünmeyi ve uygulamayı gerçekleştirerek varılabilir. Toplam kalite yönetimi, belirli alanlarda uzmanlaşmış ve birbirinden ayrı organizasyonel iş bölümlerine ayrılmış bir yapıdan, birbirleriyle karşılıklı ilişki halinde olan ve sürekli bilgi geri besleyen, öğrenen organizasyonel bölümler yaratmıştır.

Toplam kalite yönetimi örgütün kalite isteği ile oluşmaktadır. Örgüt, kâr ve verimliliğini ürünlerinden memnun olan müşterilerinin sayısının artmasında gördüğü zaman üretim süreçlerini de bu anlayışa göre değiştirmek zorundadır. Örgütte bir takım ruhunun oluşturulması, kararların verilere dayalı olarak alınması, dürüstlük ve yanlış yapmama gibi özellikler her türlü ilişkinin temelini oluşturmaktadır (Özdemir, 1996, s.39).

Eğitim örgütlerinde TKY kültürü belirlenir ve yerleştirilirse insanlar birbirlerinin davranışlarından beklentilerini anlayabilir, hangi davranışların doğru, hangilerinin yanlış olduğuna daha iyi karar verebilir ve ilişkilerini ayarlayabilirler. Yönetici-öğretmen-yardımcı personel ve öğrencilerin kendilerinin kararlarına ve davranışlarına rehberlik eden normlara, değerlere ve prensiplere sahip olmaları gerekir. Bunlar, onlara yeni durumlarla karşı karşıya kaldıklarında o durumu en iyi şekilde yorumlama imkanı sağlayacaktır. Burada önemli olan, bu değerlerin herkes tarafından olabildiğince iyi algılanıp olumlu ortamlarda sürekli geliştirilmesidir (Ashford, Cafağlu, 1996:43-44).

Son yüzyılda toplam kalite yönetimi başlığında bir araya getirilen en yeni yönetim ve iletişim bilgileri tüm dünyada verimliliğin artırılmasında çoğu zaman başarılı olmuştur. Bu durum yönetsel sorunlardan kaynaklanan eğitim-öğretim kalitesizliğine karşı toplam kalite yönetiminin bir çözüm olabileceği düşüncesini yaratmaktadır.

Dile getirdiğimiz düşünceler doğrultusunda Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim okulları önemli bir araştırma alanı olarak görülmüştür. Çünkü İlk ve Ortaöğretim okullarında toplam kalite yönetimi uygulaması konusunda yoğun çalışmalar yapan Milli Eğitim Bakanlığı'nın Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED), Kalite Derneği (KALDER) tarafından düzenlenen "2001 yılı Kamu Kurum ve Kuruluşları Ulusal Kalite Ödülü"ne aday olmuştur (<http://www.meb.gov.tr.htm2006>).

1.2. Problem Cümlesi

Özel ilk ve ortaöğretim okullarında toplam kalite yönetimi uygulamasının yönetici ve öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyine etkisi var mıdır?

1.3. Alt Problemler

1. Toplam kalite uygulamasına yönelik değerlendirmeler,

1. Okul çalışanlarının cinsiyetlerine,
2. Okul çalışanlarının yaşına,
3. Okul çalışanlarının mesleki deneyimlerine,
4. Okul çalışanlarının şu an buldukları okuldaki çalışma sürelerine,
5. Okul çalışanlarının mezuniyet durumlarına,

göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

2. Çalışanların Örgütsel adanmışlık düzeyi;

1. Okul çalışanlarının cinsiyetlerine,
2. Okul çalışanlarının yaşına,
3. Okul çalışanlarının mesleki deneyimlerine,
4. Okul çalışanlarının şu an buldukları okuldaki çalışma sürelerine,
5. Okul çalışanlarının mezuniyet durumlarına,

göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

3. Özel ilk ve ortaöğretim okullarının toplam kalite yönetimi puanı ile öğretmenlerin örgütsel adanmışlık puanı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.4. Araştırmanın Önemi

1-Bu araştırmanın, eğitim kurumlarındaki kalite anlayışının ve düzeyinin belirlenerek, bu kurumlara yönelik yapılacak bilinçlendirme ve eğitim çalışmaları için, hangi tür kurumlara, hangi görev grubuna, hangi konular hakkında eğitici çalışmalar uygulanabileceğini ortaya çıkarmada katkı sağlayacağı beklenmektedir.

2-Okullarda TKY uygulamak için çaba göstermekte olan Milli Eğitim Bakanlığına, Ulusal Kalite Hareketi kapsamında bir giridi sağlayacağı düşünülmektedir.

3-Bu çalışmayla Özel okulların yöneti kalitesi ve özel okul çalışanlarının adanmışlık düzeyleri belirlenerek, özel okulların Türk Milli Eğitim sistemine katkıları ortaya konulabilecektir.

4-Bu çalışma; okullarda yönetimden kaynaklanan sorunların ortadan kaldırılması, yönetici ve öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyinin artmasıyla Türk milli eğitim Sisteminin hedeflerine ulaşmasına katkı sağlanması açısından önemlidir. Araştırma bulguları sonucunda, Türk Milli Eğitiminin hedeflerine ulaşmasında etkili olduğu varsayılan TKY sisteminin okullarda uygulanmasına verilen önemin artması beklenmektedir.

1.5. Sayıtlar

1-Anket ve ölçeklere deneklerin verdikleri cevaplar onların gerçek görüş ve düşüncelerini yansıtmaktadır.

2-TKY Ölçeği'nde kullanılan sorular okulların TKY uygulama düzeyini belirlemede ve örgütsel adanmışlık ölçeği'nde kullanılan sorular yönetici ve öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyini belirlemede yeterlidir.

3-Belirlenen örneklem evreni temsil etmektedir.

4-Örneklem grubunda $N > 30$ ise dağılım parametrik, $N < 30$ ise dağılım nonparametrik.

1.6. Sınırlılıklar

Araştırma sonucunda elde edilecek bulgular aşağıdaki sınırlılıklar dahilinde genellenebilecektir.

1-Araştırma bulguları İstanbul il merkezindeki özel ilk ve ortaöğretim okulları yönetici ve öğretmenleriyle sınırlıdır.

2-Araştırma bulguları, random yöntemiyle seçilen özel ilk ve ortaöğretim okulları ile sınırlıdır.

3-Bu araştırma, 2005-2006 öğretim yılına ilişkin bilgi ve bulgularla sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Adanma (Commitment): Kişinin işine ve organizasyonuna tutku derecesinde bağlanması ve amaçlar için özverili bir şekilde istekle çalışmasıdır.

Bağlılık (loyalty): İşlerin olumlu veya olumsuz gittiği durumlarda çalışma arzusunu kesintisiz destekleyen zihinsel ve duygusal bir süreçtir.

Değerler (values): Bir organizasyonda çalışanların bireysel ve kolektif olarak üstün gördükleri, yüceltikleri, önemli ve değerli bulduklarının tümüdür.

Eğitim Yönetimi (training administration/management): Organizasyonun insan kaynaklarının belirlenecek vizyon, misyon, amaçlar, uzun dönem planlar ve stratejiler doğrultusunda eğitilmesi ve geliştirilmesi için uygun eğitim politikasının belirlenmesi, eğitimin planlanması, eğitimin organizasyonu, eğitim bütçesinin belirlenmesi, ve eğitimlerin etkinliğinin değerlendirilmesi çalışmalarının tümüdür.

İş tanımı (job description): Bir işin içerdiği görevlerin, sorumlulukların ve iş özelliklerinin listesidir.

İş tatmini (job satisfaction): Bir çalışanın yaptığı işin ve elde ettiklerinin ihtiyaçlarıyla ve kişisel değer yargılarıyla örtüştüğünü ya da örtüşmesine olanak sağladığını fark etmesi sonucu yaşadığı bir duygudur.

Katılımcı yönetim (participative management): Çalışanların kendi işlerinin günlük etkinliklerini daha fazla denetleyebilmelerine olanak veren bir yönetim anlayışıdır.

Kurum kültürü (corporate culture): Bir vizyon ve misyon etrafında toplanan insanların sahiplendikleri belli bir inanç ve değerler sistemidir.

Lider (leader): Organizasyonlarda insanların gayretlerini, belirlenen amaçları gerçekleştirmek üzere birleştiren, harekete geçiren, bütün yeteneklerini ortaya koymalarını sağlayan ve onları etkili biçimde yöneten kişidir.

Misyon (mission): Bir organizasyonun varlık nedeninin; müşterileri, karşılanan ihtiyaçları ve kullanılan teknolojiyi de belirtecek Şekilde bir cümle ile ifade edilmesidir.

Motivasyon (motivation): Belirli bir eylemi yerine getirmek için bir insanın bazı içsel ve dışsal faktörlerden aldığı gle coşku, canlanma, davranışlarda kararlılık göstermesi ve davranışlarını yönetmesidir.

Performans (performance): Amaçları elde etmenin etkinlik düzeyi ve verimliliğidir.

Performans değerlendirme (performance evaluation): Bir organizasyonda çalışanların amaçlara ne kadar etkin ve verimli bir Şekilde ulaştıklarının biçimsel olarak ölçülmesi ve değerlendirilmesi sürecidir.

Stratejik amaçlar (strategic goals): Bir organizasyonun beş ile yirmibeş yıl arasındaki bir sürede izleyeceği yn belirleyen ve organizasyon çapında bilinen ve paylaşılan amaçlar.

Strateji belirleme (strategy formulation): Bir organizasyonun misyon ve amaçlarını tanımlayarak, dış fırsatları ve tehlikeleri değerlendirerek ve kendi güçlü ve zayıf yönlerini inceleyerek belirli bir stratejik yn üzerinde karar vermesi sürecidir.

Stratejik yönetim (strategic management): Bir organizasyonun i ve dış çevresinin ve bunların birbirleriyle ilişkilerinin analiz edilmesi ve buradan organizasyonun uzun dönemli amaçlarına ulaşabilmesi için uygun davranış biçimlerinin belirlenmesi ve uygulanması sürecidir.

Süreç tasarımı (process design): Bir ana işi tanımlamak, bu tanıma göre faaliyetleri düzenlemek ve ilişkileri belirli Őekillerde kurmaktır.

Takım (team): Ortak benimsenmiş ve açık bir amaç etrafında, belirlenmiş bir dizi görev ve sorumlulukları yerine getirmek üzere benimsenmiş bir takım üyesinin liderliğini kabul eden uygun büyüklükteki çalışanlar topluluğudur.

Toplam kalite yönetimi (total quality management): İ ve dış müşterilerin ihtiyaç ve beklentilerini karşılamak amacıyla ürün ve hizmetlerin kalitesini ve verimliliğini

sürekli olarak iyileştirmek için yönetimin ve çalışanların yeteneklerini ve kapasitesini geliştirmeye odaklanmış bir yönetim yaklaşımıdır (Barutcugil, 2004).

BÖLÜM II

2. KALİTE ARAYIŞI VE KALİTENİN TANIMI

Kalite kavramı ile ilgili ilk bilgiler, M.Ö. 2150 tarihli Hammurabi kanunlarında yer almaktadır. Bu kanunlarda yer alan hükümlerden biri şudur: “bir inşaat ustasının inşa ettiği ev, ustasının yetersizliği ve işini gerektiği gibi yapmaması nedeniyle yıkılarak, ev sahibinin ölümüne yol açarsa; o usta öldürülür”. M.ö. 1450 yılında ise, eski Mısır’daki muayene elemanları, taş blokların yüzeylerinin dikliğini, telden oluşturdukları bir araçla kontrol etmekteydiler.

Bu bağlamda düşünüldüğünde, kalite ve kaliteli iş yapma, neredeyse insanlık tarihi kadar eskidir ama bu etkinliğin resmi bir sığfata kavuşması, bilimin penceresinden ele alınması ve normlarının oluşturulması için, 20. Yüzyıla kadar beklemek gerekmiştir.

Kalite kavramıyla ilgili güncel düşüncelerin çoğu üretim sektörü kökenlidir. Üretim kalitesi ve standartlarıyla ilgili kaygılar da, 19. Yüzyıl sonu ve 20. Yüzyıl başında nitelikli işçilerin azalmasından ve buna bağlı olarak da toplu üretimde yaşanan zorluklardan doğmuştur. Kalite kontrolü ise, 1920’lerde üretilen sağlam ürünlerin yüzdesini arttırma denemesi olarak ortaya çıkmıştır. İkinci Dünya Savaşı’ndan sonra ise odaklanma, kalitenin kontrolünden, kalite güvencesine kaymıştır. Kalite güvencesi; hatalı üretimi en aza indirecek süreç ve yöntemleri geliştirme çabası çerçevesinde üretim öncesi planlamaya odaklanan bir etkinliktir.

Kalite devrimi Japonya’da 1950’lerde Deming ve Juran gibi öncü isimlerin de yardımıyla gerçekleşmiştir. Deming kalite güvencesinin ve kalite kültürü yaratılmasının önemini vurgularken, 1950’lere kadar, üretimde kalite tanımlarının, müşterilerin gerçekten ne istediğine ilişkin bilgiler yerine uzmanların müşterilerin istediğini düşündüğü şeylere dayandırma eğiliminin var olduğunu öne sürmüştür.

Kalitenin tanımını yapmaya çalışırken, üç önemli kalite kavramı arasındaki farkın iyice anlaşılması gereklidir.

Kalite kontrolü; en eski kalite kavramıdır. Standartlara uygun olmayan parça veya ürünlerin belirlenmesini ve ayrılmasını içerir. Kalite kontrolü hatalı parçaların ayrılmasına ve iadesine ilişkin, üretim olayı tamamlandıktan sonra gerçekleştirilen bir süreçtir. Kaliteyi güvence altına alacak bir yöntem olarak oldukça fazla ıskarta, hurda ve yeniden işleme içerdiğinden çok uygun değildir. Kalite kontrolü genellikle kontrolcüler

ya da gözetimcileri olarak bilinen profesyoneller tarafından gerçekleştirilir. Gözleme ve test etme gibi kalite kontrol yöntemleri eğitim alanında da standartlara uyulup uyulmadığının belirlenmesi için yaygın olarak kullanılmaktadır.

Kalite güvencesi; kalite kontrolünden farklıdır. Bu, olaydan önce veya olay sırasında gerçekleştirilen, öncelikle hataların oluşmasını önlemeye ilişkin bir süreçtir. Kalite; ürünün, önceden belirlenmiş bir spesifikasyona uyumunu garanti altına alma çabasındaki sürecin içerisine tasarlanmıştır. Basit olarak ifade etmek gerekirse, kalite güvencesi, hatasız üretimi sağlayacak bir araçtır. Amaç Philip B. Crosby'nin de ifade ettiği gibi "sıfır hata"dır. Kalite güvencesinde sorumluluk, kalite kontrolünü gerçekleştiren gözetimcinin değil, uzman bir ekibin / takımındadır. Mal ya da hizmetin kalitesi, kalite güvence sistemi adı verilen bir sistem tarafından garanti altına alınmaktadır. Kalite güvencesi sisteminde kritik olan standartların hazırlanması ve yayınlanmasıdır.

Toplam kalite yönetimi ise; kalite güvencesini içerdiği gibi onu daha kapsamlı kılar ve geliştirir. TKY, örgütün tüm üyelerinin amacının müşteriye memnun etmek, örgüt yapısının da onlara bunları yapmalarına olanak verebilecek şekilde olmasını sağlayacak bir kalite kültürünün yaratılmasına ilişkindir. Toplam kalite tanımında tek hakim müşteridir. TKY'nin değişen müşteri beklentilerine göre onların beklentilerini karşılayabilecek, hatta aşacak ürün ve hizmetleri tasarlayacak biçimde hareketliliği de içermektedir.

Kalite Nedir?

- Kalite, kullanıma uygunluktur. (Dr. J.M. JURAN)
- Kalite, ihtiyaçlara yoğunluktur. (P.B.CROSBY)
- Kalite, bir ürünün ifade edilen veya beklenen ihtiyaçları karşılama kabiliyetini oluşturan özelliklerin toplamıdır. (TS 9005-ISO 8402)
- Kalite, müşteri memnuniyetidir.
- Kalite, bir hayat felsefesidir.
- Kalite, bir yaşam tarzıdır.

Kalite, her şeyden önce bir "saygı" ve "nezaket" işidir. Bu saygı üç seviyede gerçekleşir :

- I. Kurum dışında vatandaş ara saygı,
- II. Kurum içinde, herkesin geliştirme ve iyileştirme faaliyetlerine yaptığı katkıya saygı
- III. Çalışma grupları cinde, işgörenlerin yararlı faaliyetlerinden dolayı kendi kendilerine saygı.

Kalite denildiği zaman genellikle “mal ve hizmet kalitesi” ya da “ürün kalitesi” anlaşılmaktadır. Orun kalitesi esasen sonuçtur. Bu sonucu belirleyen başlıca kalite unsurları;

- İnsan kalitesi
- Liderlik kalitesi
- Süreç kalitesi
- Sistem kalitesi
- Donanım kalitesi
- İletişim kalitesi
- Hedeflerin kalitesi

2.1. Kalitenin İki Boyutu

I. Tasarım (Kağıt Üzerinde) Kalitesi

1. Genellik ve eşitlik
2. Ferdin ve toplumun ihtiyaçlarına uygunluk
3. Hukuka uygunluk
4. Süreklilik
5. Planlılık
6. Bilimsellik
7. Fırsat ve imkan eşitliği
8. Eğitim
9. İşbirliği
10. Katılımcı yönetim

II. Uygunluk (Uygulama) Kalitesi

- Mevzuat
- Altyapı
- Uygulayıcılar
- Teknoloji Kullanma
- Bilgi Üretme
- İletişim
- Motivasyon
- Koordinasyon

2.1.1. Kalitenin Mesajı

Kalite tüm gündem maddelerinin önünde gelmekte olup, kalitenin iyileştirilmesi ise tüm kurumların karşısına çıkan en önemli görevlerin başında gelir. Ancak önemine karşın bir çokları kaliteyi oldukça karmaşık bir kavram olarak görmektedir. Kalite tanımı güç olduğu gibi, ölçülmesi de oldukça zordur. Birisinin kalite hakkındaki düşüncesi bir diğeri ile çelişkili olabilir.

Kaliteyi, yaşadığımızda, karşılaştığımızda hepimiz biliriz; ancak onu tanımlamak ve açıklamak güçtür. Günlük yaşamımızda, özellikle kalitenin düzenli bir biçimde bize sağladığı durumlarda, onun doğal olarak var olduğu izlenimine kapılırız. Kalitelin önemini, genellikle onun yokluğundan kaynaklanan hayal kırıklığı ve zaman kaybı yaşadığımızda anlarız. Kalite mükemmeli olağandan ayıran şeydir. Eğitimde de basan ve başarısızlık arasındaki farklılık giderek kalitenin sonucu olmaktadır.

Kalitenin kaynağının araştırılması önemli bir arayıştır. Aynı ihtiyaç eğitimde de duyulmakta, kalitenin kaynağını oluşturmaya aday bir çok öge vardır. Bunlar arasında bakımlı binaları, seçkin öğretmenleri, yüksek ahlak değerlerini, mükemmel sınav sonuçlarını, uzmanlaşmayı, velilerin desteğini, iş ve toplumun oluşturduğu okul çevresini, çeşitli olanakları, en son teknolojilerin uygulanmasını güçlü ve hedefleri belirli liderliği, öğrencilere ilgi ve şefkat ile dengeli programları, ya da bunların bir kaçını bir arada saymak olasıdır.

Oysa IBM' in tanımı basittir: “Kalite müşteri tatminidir.” Ford Motor

Company'nin Başkan Yardımcısı Alex Trotman da benzer bir mesaj vermektedir. "Bu zor günlerde, müşterilerimizi tamamen tatmin etmeliyiz". Bu ifadeler "müşterilerinizi dinleyiniz ve ona gerekli karşılığı veriniz, gerisi kendiliğinden gelecektir" kadar basit bir anlam taşımaları da oldukça iyi bir başlangıcı gösterirler. Kaliteyi ciddi bir biçimde ele alan kurumlar, kalitenin sırrının büyük bir bölümünün, müşterilerin isteklerini dinlemek ve onların ihtiyaçlarını sempatik bir şekilde karşılık vermekte olduğunu bilmektedir. Kalitenin başarılabilmesi için, elbette başka şeylerin de yapılması gereklidir. Ancak unutulmamalıdır ki; kurumlar müşterilerini birinci sıraya koymadıkça, kalitenin geliştirilmesinin ön koşulu sağlanamamış olacaktır.

Kalite iyileştirme ve kalite güvence kavranılan ikinci Dünya Savaşı'ndan sonra ortaya çıkmaya başlamıştır. ABD ve İngiltere'de ise, ancak Japonların dünya pazarındaki giderek artan bir pay alma üstünlüğü dikkati çektikten sonra kapsamlı bir şekilde gündeme gelmiştir. Bu konudaki sorunların çoğu, Japonların başarısının, kendi ulusal kültür ve yönetim tekniklerinden kaynaklanıp kaynaklanmadığına ilişkindir. Kalite yönetimi tekniklerinin kaynaklarına ilişkin sorulara cevap verebilmek için ABD'de 1920'lere dönmek gerekir. (Ensari, 1999).

2.1.2. Deming, Shewhart ve Juran'ın Katkıları

Kalite güvencesi ve toplam kalite kavramlarının Batı'ya gelişi geç olmakla birlikte, temel fikir ilk olarak başka kavramlarla birlikte 1930'lar ve 1940'larda W.Edward Deming tarafından geliştirilmiştir. Amerikalı bir istatistikçi olan fizik doktoru Deming 1900'de doğmuştur. Onun yönetim kuramcısı olarak etkisi Batı'da yeni olmakla birlikte, Japonlar onun yetenek ve görüşlerinden 1950'lerden beri yararlanmaktadır.

Deming'in fikirlerini formüle etmeye, 1930'larda, sanayi sürecinde ıskartayı ve değişkenliğini gidermeye olanak verecek yöntemler arayışı sırasında başlamıştır. Çalışmalarına, Japon kalite devrimine katkı sağlayan diğer bir Amerikalı, Joseph Juran'ın da çalışmakta olduğu Western Electric firmasının Chicago'daki efsanevi Hawthorne fabrikasında başlamıştır. Hawthorne fabrikası o dönemde telefon cihazları üretmekte ve 40.000 den fazla çalışan istihdam etmekteydi. Bu fabrika, 1927 ve 1932 yılları arasında Elton Mayo ve Harvard Üniversitesinden çalışma arkadaşlarının üretkenliğin değişimine neden olan etkenler üzerinde sürdürdükleri bir dizi araştırmanın yapıldığı yer olarak ün kazanan fabrikadır. Mayo ve ekibi, "Hawthorn etkisi"ni burada bulmuşlar ve

organizasyonlardaki informal yapının varlığını ve bunun üretim çıktısı ile verimliliğini etkilemede ne kadar önemli olduğunu yine burada belirlemişlerdir.

Deming, Western Electric firmasından ABD Tarm Bakanlığı'na geçmiştir. Burada çalışırken, New York'taki Bell Laboratories'de çalışan Walter Shewhart adlı bir istatistikçi ile tanışmıştır. Shewhart endüstriyel sürece, istatistiksel kontrol adını verdiği tekniği getirmiştir. Bütün bunlar, endüstriyel süreçlerde değişkenliğe neden olan kaynakları ortadan kaldırmak; bu süreçleri, sonuçları tahmin edebilir ve kontrol altında tutabilir hale getirme amacını taşıyordu. Deming'in ilk katkıları, Shewhart'ın istatistiksel yöntemlerini geliştirmek olmuştur. Shewhart ve Deming'in, Mayo ve ekibinin insan ilişkileri hareketi ile de birleştirilmiş istatistik'i yöntemleri, günümüzde istatistiksel Proses Kontrol (SPS) olarak bilinmekte olup, yöntem TKY'nin teorik temellerinden birisini oluşturmaktadır.

Deming Japonya'yı ilk kez 1940'ların sonlarında, savaş sonrası nüfus sayımında çalışmak üzere ziyaret etmiştir. Çalışmalarından etkilenen Japon Mühendisler Birliği, onu 1950'de önde gelen Japon sanayicilerine istatistiksel proses kontrolünün uygulaması üzerine konferanslar vermek üzere tekrar Japonya'ya davet etmişlerdir. Japon sanayisi Amerikan bombardımanı ile büyük ölçüde yıkılmış, geriye yalnızca diğer ülke üretimlerinin kalitesiz taklitlerinin üretimini yapan küçük bazı atölyeler kalmıştı. Japonlar, diğer sanayileşmiş ülkelerden özellikle, kalite dersini / deneyimini öğrenmek istemişlerdir.

Deming, dinleyicilerinin bu arayışına basit bir yanıt verdi. Onlara müşterilerinin ne istediklerini bulmaya çalışarak başlamalarını önerdi. Bunu öğrendikten sonra da, üretim yöntemleri ile ürünleri en üst standartlara uygun olarak tasarlamalarını tavsiye etti. Bu uygulama onları lider yapmaya yeterli olacaktı. Deming, böyle bir yaklaşımın tam olarak benimsenmesi durumunda herhangi bir şirketin, yaklaşık 5 yıl içerisinde, pazarlarda lider olacağına inanıyordu. Japonlar o yıllarda Deming ve Japonya'yı ziyaret eden Juran ile diğer Amerikalı kalite uzmanlarının fikirlerini uygulamaya koydular. Kalite devrimi önce sanayide başladı, daha sonra hizmet, bankacılık ve finans sektörleri onu izledi. Japonlar Deming ve Juran'ın fikirlerini toplam kalite kontrolü adını verdikleri felsefeye dönüştürdüler; ve dünya pazarının büyük bir bölümüne girdikleri gibi, aslan payını da aldılar. Pazar hakimiyetlerinin en önemli temeli, kaliteye verdikleri önem ve önceliktir. Japonların yaptıkları yönetimde bir düşünce devrimi olarak nitelendirilir. (Ensari, 1999).

2.1.3. Kalite Konusunda Güncel İlgi Artışı

Deming ve Juran'ın fikirlerine o tarihte kendi ülkeleri olan ABD'de önem verilmemiştir. 1950'lerde ve 1960'larda, Amerikan sanayi, sanayi ürünlerine yüksek rağbet gösteren dünya pazarlarına ürettikleri her şeyi satabiliyordu. Amerikan ve birçok Avrupa üretim sanayinin tek ilgi odağını üretimi ve karlılığı arttırmak oluşturuyordu. Kendi ürünleri için satıcı hakimiyetinin var olduğu bu pazarda, kalitenin önceliği yoktu, önde gelen Amerikan şirketleri, ancak Pazar ve Pazar paylarını Japonlara kaptırdıktan sonra, 1970'lerin sonunda kalite mesajını ciddi olarak dikkate almaya başlamıştır. Bir anlamda kalite yuvasına dönüş yapmıştır.

ABD'de dönüm noktasını, 1980'de, NBC'nin hazırladığı "Japonlar Yapabiliyorsa, Biz Niye Yapmayalım?" belgeseli oluşturmuştur. Program Japon sanayisinin ABD pazarındaki hakimiyetine dikkati çekmekteydi. Programın son bölümünde de Deming ve onun Japon ekonomik başarısına katkısı işlenmekteydi, işte bu tarihten itibaren Deming ve Juran'ın ve aynı görüşleri paylaşan diğer uzmanların görüşü araştırmanın yapıldığı yer olarak ün kazana fabrikadır. Mayo ve ekibi, "Howthorn etkisi"ni burada bulmuşlar ve organizasyonlardaki informal yapının varlığını ve bunun üretim çıktısı ile verimliliğini etkilemede ne kadar önemli olduğunu yine burada belirlemişlerdir.

Deming, Western Electric firmasından ABD Tarım Bakanlığı'na geçmiştir. Burada çalışırken, New York'taki Bell Laboratories'de çalışan Walter Shewhart adlı bir istatistikçi ile tanışmıştır. Shewhart endüstriyel sürece, istatistiksel kontrol adını verdiği tekniği getirmiştir. Bütün bunlar, endüstriyle süreçlerde değişkenliğe neden olan kaynakları ortadan kaldırmak; bu süreçleri, sonuçları tahmin edebilir ve kontrol altında tutabilir hale getirme amacını taşıyordu. Deming'in ilk katkısı, Shewhart'ın istatistiksel yöntemlerini geliştirmek olmuştur. Shewhart ve Deming'in, Mayo ve ekibinin insan ilişkileri hareketi ile de birleştirilmiş istatistik'i yöntemleri, günümüzde İstatistiksel Proses Kontrol (SPS) olarak bilinmekte olup, yöntem TKY'nin teorik temellerinden birisini oluşturmaktadır.

Deming Japonya'yı ilk kez 1940'ların sonlarında, savaş sonrası nüfus sayımında çalışmak üzere ziyaret etmiştir. Çalışmalarından etkilenen Japon Mühendisler Birliği, onu 1950'de önde gelen Japon sanayilerine istatistiksel proses kontrolünün uygulaması üzerine konferanslar vermek üzere tekrar Japonya'ya davet etmişlerdi. Japon sanayisi Amerikan bombardımanı ile büyük ölçüde yıkılmış, geriye yalnızca diğer ülke üretimlerinin kalitesiz

taklitlerinin üretimini yapın küçük bazı atölyeler kalmıştı. Japonlar, diğer sanayileşmiş ülkelerden özellikle, kalite dersini / deneyimini öğrenmek istemişlerdir.

Deming, dinleyicilerinin bu arayışına basit bir yanıt verdi. Onlar müşterilerinin ne istediklerini bulmaya çalışarak başlamalarını önerdi. Bunu öğrendikten sonra da, üretim yöntemleri ile ürünleri en üst standartlara uygun olarak iş çevrelerine ilham kaynağı olmaya başlamıştır fakat gene de bu anlayışı çok az kuruluş başarabilmiştir.

Toplam kalitenin mesajı, yöneticilerin kısa vadeli saplantıları bir kenara bırakarak, uzun vadeli bir görüşü benimsemelerini gerektirmektedir. Rekabetin önünde gidebilmek için, organizasyonların, müşteri isteklerini sürekli izlemeleri ve onları fazlasıyla karşılayacak şekilde kendilerini düzenleyecek kararlılıkta olmaları gereklidir. Genel kanı, Japonya'nın günümüzde dünyanın önde gelen sanayi gücü olmasında büyük ölçüde kalite mesajına gönülden inanarak uzun vadeli planlar yapmalarından, kalitenin, ürünlerinin yanısıra, çalışmalarının ilişki re görüşlerinin de içinde yer almasını sağlayacak şekilde tasarım yapmaya önem vermelerinden kaynaklanmaktadır.

Japon yönetim yöntemleri ile Batı sanayilerinkiler arasındaki farklılık kültürel ancak bu farklılık, tamamen ulusal kültür farklılığından kaynaklanmamaktadır. Temel farklılık, şirket kültürü ile kaliteye ilişkin bakıştır. Kalite güvencesi mesajı, her ne kadar Batı Avrupa'da yeni duyulmaktaysa da, rekabette avantaj sağlayabilmenin anahtarının kalite olduğu giderek daha iyi anlaşılmaktadır. Rekabet yalnız Pazar payı için değil, yaratıcı, yenilikçi ve motivasyonu yüksek elemanların istihdamı için de söz konusu olacaktır. (Ensari,1999).

2.1.4. Eğitimin Ürünü

Herhangi bir durum la kaliteyi anlayabilmek için iki temel sorunun sorulması gereklidir. Bunlardan birincisi, ürünün ne olduğuna ilişkindir; ikincisi de müşterilerin kimler olduğudur. Bu sorular eğitimde kalite tartışmasında da geçerlidir.

Eğitimin ürünü nedir? Öğrencinin eğitimin ürünü olup olmadığı üzerine çok tartışma vardır, öğrencilerin, eğitim kurumlarının özellikle disiplin ve davranışlardaki performans düzeyleri itibariyle çıktısı olduklarından çok sık söz edilmektedir. "Mezunlar kaynağı" gibi terimler, sonundan öğrencilerin çıktığı bir üretim hattı izlenimini çağrıştırmaktadır. Ancak bu tanımlamaların birçok eğitim uygulaması ile uyumlu olmaması sorun yaratmaktadır.

Bir ürünün kalite güvencesi sürecine konu olabilmesi için üreticinin onun kaynağını belirlemesi ve kontrol altında bulundurmasına gerek vardır, ikinci olarak da, “hammadde” standart bir süreç ya da süreçler serisinden geçmeli ve çıktı, önceden belirlenmiş ve tanımlanmış spesifikasyonları karşılamalıdır. Böyle bir modelin, eğitime kolaylıkla uygulanabileceğini söylemek pek olası değildir. Böyle bir modelin ilk gereksinmesi, öğrencilerin başlangıçta bir seçime tabi tutulmaları gereğidir.

Bazı eğitim kurumlarında böyle bir uygulama yapılmaktadır; ancak birçoğunda, eşitlik ilkesi gereği böyle bir uygulama yoktur, işte bu noktadan itibaren benzetme giderek olanaksızlaşmaktadır.

Öğrencileri, herhangi bir biçimde garanti edilmiş bir standarda göre üretmek olası değildir. Öğrenciyi ürün olarak niteleyen görüş, öğrenim sürecinin karmaşıklığı ile her bir öğrencinin bireysel bir tekliğini dikkate almamaktadır. (Ensari, 1999).

Bu durumda, ürünü tanımlamak nasıl mümkün olacaktır? Bu soruya doğrudan cevap vermek yerine, eğitimi bir üretim hattı olarak değil bir hizmet olarak değerlendirmek daha yararlı olacaktır.

2.1.5. Hizmet Kalitesi

Hizmet kalitesine ilişkin özellikleri tanımlamak fiziki ürünlerinkileri tanımlamaktan daha güçtür. Bunun nedeni hizmet kalitesinin özelliklerinin bir çok önemli subjektif unsurları içermesidir. Düşük kalite ile kalite hatalarının nedenleri hizmetler ve ürünler için birbirinden farklıdır. Ürün hataları genellikle onları oluşturan hammadde veya bileşenlerin hatalarından kaynaklanır. Tasarımları hatalı olabilir ya da spesifikasyonlara göre üretimleri olası değildir. Oysa düşük kalite düzeyindeki hizmetler genellikle doğrudan doğruya çalışanların davranış ya da tutumları ile ilişkilendirilebilirler; çoğunlukla gerekli önemin ve itinanın gösterilmeyişinden kaynaklanırlar.

Bir hizmetin yerine getirilmesi ile ürünün üretilmesi arasındaki önemli farklılıklardan birincisi, hizmette, hizmeti veren ile son kullanıcı arasındaki ilişkinin doğrudan olmasıdır. Hizmetler kişilerden kişilere doğrudan verilir. Müşteri ile hizmeti veren arasında çok yakın bir ilişki vardır. Hizmetin, onu verenden ya da alandan soyutlanması olası değildir. Her ilişki bir diğerinden farklıdır ve o ilişkinin kalitesini söz konusu hizmeti alan ve veren beraberce oluştururlar. Hizmet iletiminde, üretimde olduğu gibi kesin uyumluluk ve homojenlik olamaz. Hizmetin uyumluluğundan ancak

kısıtlılıkla söz edilebilir.

Hizmetin kalitesini belirleyen ikinci önemli öge; zamandır. Hizmetin zamanında verilmesi gereklidir, hizmetin bu özelliği en az fiziksel içeriği kadar önemlidir. Bunun yanı sıra, hizmet verildiği anda alındığından ve kullanıldığından, onun kalitesini muayene yolu ile kontrol edilmesi durumunda daima geç kalınmış olur. Hizmette söz konusu olabilecek yakın ilişkiler, müşterinin tatmin olup olmadığının belirlenmesine yardımcı olacak çok önemli geri besleme olanakları yaratırlar.

Ürüne göre üçüncü farklılığı hizmetin tamir ya da servis olanağının bulunmamasıdır. Kötü bir yemek kötüdür. Onarımı olası değildir. Bu nedenle hizmetin standartlarının, ilk keresinde ve her seferinde doğru olması çok önemlidir.

Buna karşılık, insan hatası veya aksaklığına ilişkin yüksek olasılık, ilk keresinde doğru standardının başarılmasını olanaksız kılmaya da güçleştirir. Ancak, amaç yine de bu olmamalıdır.

Dördüncü farklılık, hizmetin tanımlanma gücüdür. Çoğu kez potansiyel müşteriye tam olarak neyin sunulduğunu açıklamak güçtür. Müşterilerin de hizmetten ne belediklerini tanımlayabilmek aynı derecede zordur. Hizmet, genelde bir üründen çok bir süreçtir. Hizmette genellikle sonuçtan çok sonuca nasıl ulaşıldığı önem taşır.

Hizmetin beşinci tipik özelliği, müşterilere genellikle genç iş görenler tarafından aktarılmasıdır. Deneyimli kadro müşteriden uzakta yer alır. Müşterilerin çoğunluğunun üst yöneticilere ulaşma imkanı yoktur, ilk ilişkilerin kalite düzeyi, müşterinin tüm örgüt hakkındaki görüşlerini oluşturur. Bu nedenle kuruluşlar müşteri ile doğrudan yüz yüze gelen elemanlarını, daima en iyiyi iletebilmeleri konusunda motive edebilme yollarını bulmalıdırlar. Eğitim ve personel geliştirmenin hayati önemi buradan kaynaklanır. Hizmet sektöründeki üst yöneticiler ön saflarda müşteri ile doğrudan ilişki içinde olamamalarına rağmen ön saflarda görev yapan çalışanlarını yönlendirmeli, onlara kendi hizmet anlayışları ile yerleştirmeyi arzuladıkları standartları iletebilmelidirler.

Son önemli farklılık da hizmette çıktının başarısı, derecesini ve verimliliğini ölçmenin güçlülüğüdür. Performansın kalite düzeyinin ölçülebilmesine olanak veren tek şey müşteri tatminine ilişkin ölçütlerdir. Müşterinin değerlendirmesinde daha çok önde gelen, özen, kibarlık, ilgi, dostça yaklaşım ve yardımcı olma gibi “yumuşak” göstergelerdir. Tanım belirsizliği ya da sübjektivite kötü hizmetin telafisini çok güç kılar;

çünkü bazen tatmin olmamış müşteriyi, hizmetin düzeltildiğine ikna etmek olanaksızdır. Müşteriler kaliteyi, kendilerine verilen hizmetten algıladıklarını, beklentileri ile karşılaştırarak değerlendirirler.

Bu eğitim için de ağırlıklı olarak geçerlidir. Bir kurumun başarısı için ün önemlidir; ancak ün olarak bilinen şeyin öğrencilere gösterilen ilgi ve özenle büyük ilişkisi vardır.

Sunulan hizmet ya da ürünün kalitesinin tatmin edici olup olmadığı hakkında son kararı veren müşteridir. Bu nedenle müşteri kalite iyileştirme programının odak noktası olmak durumundadır.

Eğitimi kalite yönünden analiz etmede, onu bir üretin sürecinden çok bir hizmet olarak görmek daha doğru olacaktır. Bu görüş, benimsendikten sonra kurumun sağlayacağı hizmetleri ve standartlarını açık bir biçimde tanımlamaya ihtiyaç olacaktır”. Bunun ise tüm müşteri grupları ile işbirliği yaparak gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Çünkü müşteri beklentileri günümüzde büyük bir hızla değişmektedir. Yarınlar da var olmak isteyen kuruluşlar müşteri odaklı bir sistem geliştirmek zorundadırlar. (Ensari, 1999).

Hizmet sektöründe kalite göstergeleri :

1. **Erişilebilirlik:** Müşterinin hizmeti sunana ulaşabilmesidir. Ayrıca, amirlerin iç müşteri konumunda bulunan personelin öneri ve tekliflerine her zaman açık olmaları anlamında da anlaşılmalıdır.

2. **Zamanlılık:** Sunulmak istenen hizmetin talep sahibinin beklediği ve istediği zamanda verilmesi esastır.

3. **Profesyonellik:** Hizmet veren kişi veya kuruluşun hizmet alan ile olan ilişkilerindeki hata payının minimum düzeyde olmasını gerektirir.

4. **Güvenilirlik:** Hizmet alanın, hizmet verenden beklediği davranışların başında dürüstlük gelir. Hizmet verenlerin sözleri ile işlerinin güven duyabilecek şekilde uyumluluk göstermesidir, (öğüt verme örnek ol)

5. **Doğruluk:** Müşteriler hizmetlerin ilk defada ve doğru olarak yapılmasını isterler. Yapılan iş, o iş için belirlenen kriterlere uygun olmasını gerektirmektedir.

6. **Tamlık:** Hizmetin eksik bırakılmadan tamamının sunulmasını ifade eder.
7. **Süreklilik:** Hizmet sunumu sürecince ortaya çıkan hataların ve eksikliklerin giderilmesi için gösterilen gayretin derecesini açıklar. (test etme ve uygulamadan kaldırma)
8. **Esneklik:** Sunulan hizmetin değişen koşullarda, müşteri beklentilerini karşılayacak şekilde yeni koşullara uyum gösterebilecek kabiliyette olmasıdır .
9. **Ortam (Ergonomi):** Sunulan hizmetin oluşturduğu ortamın psikolojik ve sosyal durumunu açıklar. (Kurum kültürü)
10. **Güvenlik:** Sunulan hizmette riskten, tehlikeden ve kuşkudan uzak olmanın derecesini belirler. (Fiziksel güvenlik, gizlilik vb.)
11. **Görünüm:** Hizmetin sunulduğu ortamın fiziksel görünümünün durumunu açıklar. (Araç ve gerecin, fiziksel donanımın, personelin ve müşterilerin görünümü. Estetik görüntü)
12. **Anlaşılabilirlik:** Hizmetler karmaşık değil, müşterinin anlayacağı şekilde sade ve basit olarak sunulmalıdır. Müşterinin anladığı dil konuşulmalıdır. www.geredemem 2007

2.2. Toplam Kalite Yönetimi Anlayışı

Toplam Kalite Yönetimi, kaliteyi artırarak rekabet gücünü geliştirmenin çağdaş yönetim biçimidir. TKY aynı zamanda bir yaşam biçimidir çağdaş yaşamın her aşamasında sürekli gelişmeyi ve birlikteliği öngörür.

Toplam kalite yönetimi, sürekli gelişme, müşterilerin doyumu, ilk defada ve her zaman doğruyu yapma temeline dayanır. Maliyetler düşürülürken üretimin kalitesinin artırılması ve müşterilerin memnuniyet seviyelerinin yükseltilmesi hedeflenmektedir. Bu anlayışa göre üretimin kalitesi, ürün üretilirken sağlanır, üretilen bir ürünün eksiklerini bularak kaliteyi artıramayız. önemli olan üretim aşamasında hata yapmamak veya yapılan hataları anında gidermektir.

Toplam kalite yönetimi yaklaşımının ana felsefesi, herhangi bir kurumda çalışan herkesin katılımıyla, sürecin sürekli olarak iyileştirilmesi ve geliştirilmesi temeline dayanır. Burada amaç belli bir standardı tutturmak değil, seviyeyi sürekli ve hızlı bir tempoda geliştirmektir.

Kısaca toplam kalite ; İ ve dış müşteri beklentilerinin yerine getirilmesini temel olarak alan, çalışanların bilgilendirilmesini, yetkilendirilmesini ve takım çalışmalarıyla tüm süreçlerin sürekli iyileştirilmesini hedefleyen bir yönetim felsefesidir.

Örgüt içinde katılımcı ve işbirlikçi anlayışı esas alma, çalışanların potansiyellerinden en yüksek derecede yararlanma ve ülke için iyi olan sosyal paydaşlarda buluşma bu anlayışın temel taşlarını oluşturmaktadır.

Toplam kalite anlayışının unsurlarını ise söyle sıralayabiliriz:

- st yönetimin liderliği,
- Vizyon,
- Vatandaş odaklılık,
- Çalışanların eğitimi,
- Tam katılım ve çalışanların kenetlenmesi,
- Süreçlerin iyileştirilmesi,
- Verimlilik,
- Etkinlik arası,
- Sıfır hata,
- Önlemeye dönük yaklaşım,
- Birimler bazında kalite.

Toplam kalite yönetimi hakkında bu genel bilgiler verildikten sonra kalite organizasyonları ile geleneksel organizasyonlar arasındaki farkı belirtmek yerinde olacaktır.

Klasik Ve Toplam Kalite Yönetimli Örgütlerin Özellikleri

Klasik (geleneksel) Yönetimli Örgüt	Toplam Kalite Yönetimli Örgüt
- Standartlara uymak Tarafların doyumu ve başarısı	-
- Başkalarını Kontrol etmek	- Kendi kendini kontrol etmek.
- Sistem kaliteyi belirler	- Müşteri kaliteyi belirler
- Öğrenenler pasiftir	- Öğrenenler aktiftir
- Sıkı kontrol	- Sürekli gelişme
- Maliyete dayalı	- Sonuca dayalı
- Bütçeye göre plan	- Plana göre bütçe
- Çalışıyorsa değiştirme	- Çalışıyorsa da değiştir.
- Üretimden sonra kalite	- Kalite plan ile başlar ve süreklidir.
- Değişme pahalıdır. (Statiklik)	- Değişme Kârlıdır. (Yenilikçilik)
- Maliyet unsuru olarak eğitim	- Üretim unsuru olarak eğitim
- İç rekabet	- Dış rekabet
- Bireysel görevler üzerinde odaklaşma	- Takım olarak amaçlar üzerinde odaklaşma
- Otokratik yönetim	- Katılmalı yönetim
- Başkalarının ikazı ile çalışma	- Kendiliğinden çalışma -
- Bağımsız birbirine katlanan üyeler	- Birbirine bağlı birlikte olmaktan ve çalışmaktan hoşlanan üyeler
- Riskten sakınma	- Tehditlere meydan okuma
- Aciliyet duygusundan yoksunluk	- Doğal aciliyet duygusu

2.3. Toplam Kalite Yönetiminin Amaçları

1. Savurganlığı önlemek,
2. Verimliliği arttırmak,
3. Kaliteyi arttırmak,
4. Maliyetleri azaltmak,
5. işlem zamanını kısaltmak,
6. Gelişmelerin sürekli izlenerek örgütsel faaliyetlere aktarılmasını sağlamak.

Ganicott ve Throsby (1992) eğitimde kalite konusunda yoğunlaşmanın

başlamadan önce, gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde, eğitimde daha çok üzerinde durulan sayısal genişleme olduğunu belirtmektedir. Çoğu ülkede eğitimsel fırsatın genişlemesi yüksek bir önceliğe sahiptir ve araştırma konuları öncelikle bu tür bir sayısal genişlemenin getirisi üzerinedir. Literatür, 20 yıl önceki öncül çalışmalardan beri, eğitimdeki sayısal genişlemenin getirisinin tahminiyle doludur. Eğitsel kaliteye ilişkin sorunlar yakın zamana kadar ikinci derecededir. Ancak 1980'lerden sonra kalite konusuna gelişmekte olan ülkelerdeki okullaşmanın kalitesini de içerecek şekilde daha çok ilgi gösterilmeye başlamıştır. 1960'lı yılların başında İnsan Sermayesi Kuramı çerçevesinde insana yapılan yatırımın okullaşma ve meslek eğitimi şeklinde algılanması bu iki boyutta çabaları artırmıştır. 1960'lı yılların sonunda ise eğitime ayrılan kaynaklar oldukça büyük oranda artış göstermesine karşın, okullaşmadan beklenen oranda gelir artışı ve gelir dağılımında iyileşme gibi diğer kazanımlar sağlanamamış, eğitimin genel / mesleki dağılımı da planlama hedeflerinin aksine genel eğitimin lehine sonuçlanmıştır. Bu tür gelişmeler eğitimden beklenenler konusunda bir hayal kırıklığı yaratmıştır.

1970'lerde ortaya çıkan eğitime ilişkin kötümser düşünceler arasında, eğitsel kalite konularına aktif ilgi gösterilmesinin nedenleri arasında şunlar sayılmaktadır:

1. Bütçedeki yetersizlikler az gelişmiş ülkelerdeki (AGÜ) hükümetleri harcama önceliklerini yeniden gözden geçirmeye ve bazı kalite değişkenlerini kullanarak eğitsel etkililiği geliştirme yollarını aramaya zorladı. Bunlar arasında öğretmen yetiştirme, ders kitaplarını gözden geçirme, okul bina ve donanımlarını etkili kullanma vb. bulunmaktadır.

2. Pek çok hükümet 1960 ve 1970 arasındaki kayıtlarda başarılan hızlı artışın eğitim kalitesi pahasına gerçekleştirildiğinin farkına vardı. Şimdi de dengeyi diğer yöne doğru değiştirmenin tam zamanı olarak görülmektedir (1980'lerde başlayan görüşler).

3. Az gelişmiş ülkelerde sosyal ve ekonomik eşitliğin geliştirilmesi açık bir amaçtı ve geleneksel olarak dezavantajlı grupların özellikle kızlar, kırsal kesimdeki yoksullar, dini ve etnik azınlıkların çocuklarının daha eşit bir şekilde eğitime geçişlerinin sağlanmasının sadece bir okul yeri sağlama konusu değil, kaçınılmaz bir şekilde sağlanan eğitimin kalitesi ile de ilişkili olduğu görülmüştür.

4. Son olarak, kalite konusuna ilginin yeniden canlanmasının önemli bir başka nedeni de, veri ve yöntem (metodoloji) sorunlarıyla uğraşma konusunda kaydedilen

gelişmelerdir.

Okullarda kalite boyutu, tek başına ele alınabilen bir değişken ile açıklanmaktan çok daha karmaşık değişkenleri içerir. Bununla birlikte, ekonomik çıktılar üzerinde yoğunlaşan insan sermayesi görüşü geleneği ile kalite yerine öğrenci başına ortalama harcamaların kabul edildiği geniş bir literatür ortaya çıkmıştır. Harcamalar üzerindeki çalışmalar kalitenin sadece yaşam boyu kazançlar üzerinde istatistiksel olarak önemli ve olumlu etkisi olmadığını, aynı zamanda toplumun okul kalitesi konusundaki yatırımlarının marjinal getiri oranının da en azından okullara eklenen yıllar yoluyla eğitime yapılan yatırımın marjinal getirisi kadar büyük olduğunu göstermiştir, özellikle kaynakların son derece sınırlı ve harcama kalemlerinin alternatif maliyetlerinin de çok yüksek olduğu az gelişmiş ülkelerde eğitim kalitesi konusu daha büyük bir öncelik taşımaktadır. Eğitimde kalite artışı her zaman büyük harcamalar yapılması anlamına gelmemekte, aksine büyük miktarlarda parasal kayıplardan kurtulma anlamı da taşıyabilmektedir. Kaliteli bir eğitim pahalı olabilir, ancak kalitesiz eğitimin bir ülkeye çok daha pahalıya mal olacağı unutulmamalıdır. Kalitesiz eğitimin bir ülkeye maliyeti ülkenin geleceği açısından yaşamsal bir önem de taşıyabilecektir. Amerika Birleşik Devletlerinde eğitim sisteminin tümüyle gözden geçirilmesi ve bir reform dönemi başlatılmasını sağlayan ünlü “A Nation at Risk-(Risk Altındaki Bir Millet)” adlı raporda kalitesiz eğitimin ülkeyi rekabet edemez durumda bıraktığı, rakiplerine karşı başarısız oldukları, gelecekte de askeri ve ekonomik olarak rakipleriyle yarışamaz duruma gelecekleri üzerinde durulmuştur.

ABD’de Eğitimde Mükemmellik Ulusal Komisyonu’nun 1983 tarihinde yayınlanan “Risk Altındaki Bir Millet” raporundan sonra eğitimde “kalite” kavramının daha çok dile getirilmesine yol açan mükemmellik hareketi büyük önem kazanmıştır. Raporun verdiği bilgilerin gerçeği yansıtmadığı, yanlış yorumlar getirdiği ancak Amerikan toplumunun potansiyel olarak kitlesel düzeyde bir eğitimde mükemmellik isteği bulunduğunun düşünülebileceği ve bu raporun da bunu harekete geçirdiği bu yönelimleri sorgulayan bazı yazarlarca belirtilmektedir.

1990’lı yıllardaki çalışmalarda eğitimde mükemmelliğin göstergeleri olarak çeşitli “reform” düzenlemeleri ve etkinlikleri gösterilmektedir. Bunlar arasında şu maddeler sayılmaktadır:

- Zorunlu okulöncesi eğitim,
- Eyaletlerin denetiminde sınıf geçme, mezuniyet ve okul karşılaştırmalar, için sınavlar,
- Daha çok ve daha uzun okul günleri,
- Ev ödevi ve beceri gelişimi üzerinde yoğunlaşma,
- Öğrencinin program dışı etkinlikler için harcadığı zamanı sınırlama,
- Lise mezuniyeti için ders ve not koşullarının yükseltilmesi,
- Öğretmen eğitiminde devlet kontrolünün artırılması,
- Eyalet yönetimlerince öğretmenlik belgesi (sertifikası) alabilmek için sınava girilmesi koşulunu koyması.

Bu tür bir yönelimin, okulu donuk, cansız, heyecansız bir sıkı çalışma, yaşam için öğrencileri ayıran ve damgalayan bir kurum haline getirme niyetinin bulunduğu ileri sürülmektedir. Bu eleştirilere göre, mükemmellik üzerindeki alan yazın öğrenci ve öğretmenler için okul yaşamının kalitesinin geliştirilmesi, yaratıcılığın teşvik edilmesi ve zevkle öğrenmenin geliştirilmesi, çocuklar arasındaki dezavantajların giderilmesi, fırsatların eşitlenmesi konularında çok az durmaktadır. Yine mükemmellik, eşitlik, adalet arasında birbirini destekleyen bir ilişki olması gerektiği görüşü belirtilen eleştirilerle birlikte gelmektedir. Bunlardan birini seçmek zorunda olmamalıyız. Ancak demokratik bir toplum, eşitliği sağlamaya yönelebilir. Eşitlik (equity) hakkaniyet ve adalete dayalıdır. Bir şeyi yapmak adil olduğunda, eşitlik herkesin aynı şeyi elde etmesini, herkese aynı davranılmasını gerektirmemektedir. Mükemmellik ve eşitliğin okullarda aynı anda desteklenmesi zordur, ancak çabalara değer görünmektedir. Eğitimde bu yaklaşımın uygulanması için iki önemli öncül olduğu düşünülmektedir. Birisi, herkesin başarılı olması için kesin ve açık fırsatlar önerir, diğeri ise performans için standartlar oluşturur. Okulda gelişme sağlamak için her iki öğeye de gerek bulunmaktadır.

2.4. Eğitimde Kalite Hareketi

Eğitimde toplam kalite hareketi oldukça yeni tarihlidir. Bu konuda 1980'li yılların sonundan önceki tarihlere ait çok az referans vardır. TKY doğrultusundaki öncü sayılabilecek bazı yeniden düzenleme çalışmaları ilk kez ABD'deki bazı devlet okulları ile İngiltere'deki bazı okullarda yürütülmüştür. ABD'deki çalışmalar biraz daha önce

olmakla birlikte her iki ülkede de ilgi 1990 ve sonrasında artmaya başlamıştır. Kalite ile ilgili fikirlerin çoğunluğu, özellikle yüksek öğretimde, oldukça iyi bir şekilde geliştirilmiş ve kalite kavranılan giderek artan bir biçimde araştırılmaya ve okullarda uygulanmaya başlamıştır.

Eğitimde toplam kalite yönetiminin verimliliği artırılınca bir yol olarak uygulamada gördüğü ilginin akademik olarak benzer düzeyde olmaması ilginçtir. Harvard Business School'dan Robert Kaplan'ın yakın tarihli bir araştırması ABD'deki 20 önde gelen üniversitesinin birçoğunun MBA ve İş İdaresi programlarında TKY konusunda kapsamı kasıtlı birkaç dersin dışında başka bir şey olmadığını, aynı durumun akademik araştırmalar içinde geçerli olduğunu ortaya koymaktır. Benzer bir durum Avrupa'da da söz konusudur. Ayrıca, Avrupa'da sanayinin TKY konusunda araştırma ve öğrenme gereksinmesi ile üniversitelerin iş idaresi programlarının içeriği arasında önemli bir boşluk olduğu da önemli bir gerçektir. Ekonomik olarak iyi durumda olmak ile toplam kalitenin ilişkisi konusunda yeterli düzeyde bilinçlenme olduğunu söylemekte olası değildir. (Ensari, 1999).

Birçok eğitimci, eğitim süreci ile sanayi ürünlerine ilişkin üretim süreci arasında benzerlikler oluşturulmasına pek sıcak bakmamıştır. Ancak, eğitimcilerin sanayi deneyimlerinden ders alma isteği giderek artmaktadır.

Genel yaklaşım eğitim sürecinin performans göstergeleri ile izlenmesi şeklindedir. Oysa, performans göstergeleri, esas itibariyle sürecin verimine ilişkindir. Bu göstergeler, öğrenme kalitesi ile ya da ilgili eğitim kurumunun müşterilerinin ihtiyaçlarının karşılanmasındaki etkinliği ile ilgili olarak yalnızca kaba bir ölçek olabilirler. Performans göstergelerinin ötesine geçmek isteyen kurumlar, TKY'ye hizmet standartlarının düzeyini yükseltebilecekleri etkin bir araç olarak ciddi bir biçimde bakmaya başlamışlardır.

Öğrenim kurumları, toplam kalite yönetimi (TKY) felsefesinin en kolay ve hızlı uygulanabileceği kurumlar olarak algılanmaktadır. Bu kurumlarda gerek iç müşteri olarak personel kadroları (öğretim elemanı ve idari personel), gerek dış müşteri olarak öğrencilerin yaklaşımlarının, toplam kalite uygulamalarını kavramaya yönelik alt yapı sorunları yaratmayacağı düşünülmektedir.

Toplam kalite yönetimi (TKY) nde sonuçlar yerine sürece yönelik olmak ve

süreçlerin iyileştirilmesi esastır. Bu ilkenin öğrenim kurumlarındaki en belirgin uygulaması dersane ortamındaki öğrenme ve öğretme yöntemlerinin sorgulanması ile ortaya çıkacaktır. Öğrencinin amacı gerçek hayatta kullanabileceği becerileri yaratıcı düşünce ile üretmek, geliştirilenleri kazanmak ve tatbik etmektir.

Bütün örgütler, içinde buldukları çevre tarafından etkilenmektedir. Eğitim örgütleri de içinde bulduktan çevreyi etkilemekte ve yine bu çevre tarafından da etkilenmektedir.

Toplumun şekillenmesinde rol oynayan eğitim kurumlarının bir bütünlük ve beraberlik içinde geleceğe yönelik öğrenci yetiştirebilmeleri, öğrencilerin ve toplumun beklentileri doğrultusunda eğitim vermeleri ile mümkün olacaktır, insan üretici ve tüketici olarak eğitilerek, mal ve hizmetlerin kalitesinin yükselmesine ortam hazırlamalıdır. Burada önemli olan öğrencilerin kendilerini sürekli gelişmeye yöneltecek ihtiyaçları fark etmelerini sağlamaktır. Toplam kalite yönetimi (TKY) nin söz konusu ihtiyaçları gidererek bir problem çözme yöntemi olduğunu unutmamak gerekir.

Bir çok eğitimci, eğitim süreci ile sanayi ürünlerine ilişkin üretim süreci arasında benzerlikler oluşturulmasına pek sıcak bakmamıştır. Ancak, eğitimcilerin, sanayi deneyimlerinden ders alma isteği giderek artmaktadır.

Genel yaklaşım eğitim sürecinin performans göstergeleri ile izlenmesi seklindedir. Oysa, performans göstergeleri, esas itibariyle sürecin verimine ilişkindir. Bu göstergeler öğrenme kalitesi ile ya da ilgili eğitim kurumunun müşterilerinin ihtiyaçlarının karşılanmasındaki etkinliği ile ilgili olarak yalnızca kaba bir ölçek olabilirler. Performans göstergelerinin ötesine geçmek isteyen kurumlar TKY hizmet standartlarının düzeyini yükseltebilecekleri etkin bir araç olarak ciddi bir biçimde bakı laya başlamışlardır. (Ensari, 1999).

Eğitim kurumları için kalitenin geliştirilmesinin önemi, söz konusu kurumların kendi faaliyetlerini kontrol edebilme dereceleri ölçüsünde artacaktır. Bu kurumlar öğrencilerine kaliteli eğitim verebildiklerini gösterebilmelidirler. Günümüzde eskiden olduğu gibi kesin çizgili yaklaşımların söz konusu olmadığı büyük bir rekabet çağında yaşamaktayız. Örneğin İngiltere’de bir çok okulun mesleki eğitim vermeye teşvik edildiği gözlenmektedir; bir çok işveren de bunu teşvik eder bir biçimde yaklaşmaktadır. Diğer taraftan yüksek eğitime birim maliyeti düşürerek daha fazla öğrenci alması için

fon sağlanmaktadır. Kayıtları herkese açık okullar hakkında, velilerin sağlıklı seçim yapabilmeleri için ayrıntılı ve karşılaştırılmalı bilgiler verilmektedir. Yerel yönetimlerin eğitimdeki etkisi tamamen kalkmasa da giderek azalacaktır. Eğitimin bu şekilde dönüşümü, eğitim kurumlarının rakiplerinden farklılıklarını açıkça ortaya koymalarına olanak verecek rekabet stratejilerine belirleme gereğini ortaya çıkartmaktadır. Kurumlar için kalite bazen, tek farklılık göstergesi olacaktır. Yaşamı sürdürmenin ve rekabetle başa çıkmanın en etkili yolu, dikkatleri müşteri gereksinimleri üzerinde yoğunlaştırmaktır.

Mal üretimi ile ilgili TKY uygulamaları gelişimini sürdürdüğü halde hizmet üretiminde geride kalınmış; aynı nedenle, ülkemizde de çağa uyum, sanayi toplumuna geçme isteği dünya pazarına açılma vb. hedeflerin temelindeki “önce insana yatırım” da beklenen gelişim olamamıştır.

Ancak diğer toplumlarda olduğu gibi ülkemizde de eğitimin vazgeçilmezliği, insana verilen değer giderek artması ile daha fazla önem kazanmaktadır. Örgütlerde çalışan insanları “yöneten / yönetilen” ya da “beyin ve eller” yaklaşımları geride kalmış, insan öne çıkarılmış, birliktelik katılımcılık işler hale gelmiştir.

Eğitimin sisteminin sürekli iyileştirilmesi, insana verilen değeri ve insanın bugünden farklı olacak, gelecekteki yaşamına hazırlaması anlamında ele alınabilir. Geleceğin bugünden farklı olacağı ve hizmet kalitesinin güvence altına alınmasının, gelecek on yılda eğitimin tüm alanlarında, kilit meselesi olacağına kuşku yoktur. Bu nedenle eğitim kurumları daha titizlikle ele alınmalı ve geliştirilmelidir.

Eğitimin niteliğini geliştirmek ve öğrenci başarısını arttırmak için eğitim örgütlerinin, öğrencilerin ve toplumun beklentilerine cevap verebilecek bir alt yapıya kavuşturulması gerekmektedir. Okulda paylaşımcı ve işbirliğine dayalı bir çalışma sistemi gerçekleştirilerek eğitimde TKY uygulamasına gidilebilecektir. Bir sistemin olumlu yönde gelişmesi eğitimin düzenli küçük basamaklar halinde ilerlemeyi hedef alması ile mümkün olabilecektir. (Ensari, 1999).

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin kendi nitelikleri ile görevlerinin gerektirdiği nitelikler arasında bir denge olmalı, hizmet öncesinde edindikleri bilgi ve becerilerin yetersizliğini gidermede hizmet içi eğitimden yararlanmada, daha etkili ve verimli hizmet sunmada, yeni teknoloji ve yöntemleri uygulamada en uygun davranışı kazanmalıdırlar, öğrencilere uyarlanacak bu davranışlar okulda verilecek hizmet ile öğrencilerin sürekli

geliştirilmesini sağlayacak bu da eğitimde kaliteyi arttırmanın bir yolu olacaktır. Hızla değişen dünyamızda hiçbir eğitim kurumunu, bir ömür boyu yetecek bilgi ve becerileri bir defada verememektedir. Ülkeler, eğitim sistemlerini sürekli gözden geçirmekte, çağın ve günümüzün koşullarına uygun olarak yeniden yapılandırmaktadırlar.

2.5. Deming'in Kalite Felsefesi

Deming'in en önemli katkısı, hataların düzeltilmesinden çok hataların oluşumunun önlenmesine öncelik ve önem verilmesini vurgulaması olmuştur. Deming tüm kuruluşların örgütlerinin tüm düzeylerinde, 14 maddelik aşağıda özetlenen sistemi benimsemeleri gerektiğini işaret etmektedir.

1. Hizmet ve birimlerin geliştirilmesi için amaçlarda süreklilik yaratmaktır.
2. Yeni bir TKY ve sürekli gelişim felsefesi benimsemek.
3. Kaliteyi yakalamak için bütün halinde teftiş bağımlılığına son vermek
4. Yapılan işi sadece para ile ödüllendirmeye son vermek
5. Hizmet ve üretim sistemlerini sürekli geliştirmek
6. Kurumda mesleki eğitim vermek
7. Liderliği kurmak
8. Korkuyu yenmek
9. Bölümler arasındaki engelleri kaldırmak
10. Slogan, nasihat ve sayısal kısıtlılıkları ortadan kaldırmak
11. İş kotalarını ortadan kaldırmak
12. Çalışanların elde ettikleri başarılarla gurur duymalarını engelleyen unsurları kaldırmak
13. Zengin bir eğitim ve kendini yenileme programı kurma
14. Değişimi sağlayıcı önlemler almak

2.6. Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi

Bireylerin istenilen nitelikte davranış değişikliğini yaratabilmelerini sağlama, ortaya çıkarma ve onları istenilen yönde düzene sokma, yönlendirme sistemi diyebiliriz.

2.6.1. Eğitimde Kalite

- Kalite, koşullara uygunluktur.
- Kalite, öğrencilerin ihtiyaçlarıdır.
- Kalite, amaçlara uygunluktur.
- Kalite, sürekli basan demektir.
- Kalite, geliştirilen bir programın eksikliğini bulmak değil, onu eksiksiz oluşturmaktır.
- Kalite ölçülebilir.
- Kalite, kullanıma uygunluktur.
- Kalite Önemlidir : Sorunlar ortaya çıkmadan önce çözümlerini oluşturur, hizmetlerin yapısına tasarım yoluyla üstünlük ve kusursuzluk katar.
- Kalite Öğrencinin, Öğretmenin, Yöneticinin ve hizmetlinin Tatminidir : Eğitim hizmetinin ne kadar iyi olduğu konusundaki son kararın verdiği memnunluktur.
- Kalite Verimliliklidir : İşlerini iyi yapabilmek için gerekli eğitimden geçen, ihtiyaç duyduğu araç gereç ve talimatlarla desteklenen personelden elde edilir.
- Kalite Etkili Olmaktır : İşleri en kısa sürede ve doğru yapmaktır.
- Kalite Bir Programa Uymaktır : İşleri zamanında yapmaktır.
- Kalite Bir Süreçtir : Süregelen bir gelişmeyi kapsar.
- Kalite Bir Yatırımdır : Uzun dönemde bir işi ilk defada doğru olarak yapmak, hatayı sonradan düzeltmekten daha ucuzdur. (Cafoglu, 1996)

2.6.2. Hedeflenen Kalite Güvencesi İle Sağlanan Faydalar:

- Eğitim seviyesinin kalitesi artar.
- Kalitede süreklilik sağlanır.
- Okulların verimliliği artar.
- Daha iyi rekabet olanağı
- Etkinlik artar.

- Malzeme tasarrufu sağlanır.
- Uygunsuzluk maliyeti iyileştirilir
- Maliyetlerde azalma görülür.
- Basan artar.
- Öğrenci ve öğretmen memnun edilir.
- Öğrenci, öğretmen ve yan tedarikçiler ile sıkı bir işbirliği sağlanır.
- Hizmet alanların güven kaybı azalır.
- Hizmet alanların kaybı azalır.
- Rekabet gücü artar.
- Okullar. Öğretmenler ve hizmetliler arasında insan ilişkileri geliştirilerek, iletişimin artması sağlanır.
- Bölümler arası koordinasyon güçlenir.
- Takım ruhu ile çalışmaları geliştirilir.
- İstatistiksel tekniklerin kullanımı ile ürün ve proseslerin güvenliği sağlanır.
- Uygulanan eğitimler sonucu nitelikli personel gücü artar.
- Sorular zamanında ve oluşmadan önlenir.
- Motivasyon artar, çalışanların moralleri yükselir ve böylece huzurlu bir okul ortamı sağlanır.
- Eğitim politikası olumlu yönde gelişir ve herkes aynı lisanı konuşur.
- Kaliteye bağlılık ve sahiplenme artar.
- Eğitim Bakanlığı kaynakları en iyi şekilde kullanılır.
- Hedef ve Amaç birliği sağlanır.
- Yerinde zamanında karar alma mekanizması işletilir.
- Etkin bir yöntem sağlanır. (Cafoğlu, 1996).

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, geniş görüş açısına sahip, eldeki kaynakları rasyonel kullanan bir yönetim felsefesidir.

TKY anlayışı ile gelişmeler:

- Çağın getirdiği değişim ve gelişmeleri doğru algılayıp değerlendirmek,
- Eğitim çalışanlarının sürekli eğitimi ile niteliklerini yükseltmek,
- Eğitim hizmetinden yararlananların memnuniyetini sağlamak,
- Problemlerin çözümünde ve eğitim yönetiminde karar alma süreçlerine ilgililerin katılımını gerçekleştirmek,
- Aynı zamanda karar almada veri kullanmayı yaygın hale getirerek verilerle yönetim anlayışını hakim kılmak. www.meb.gov.tr 2007

TKY' nin eğitime uygulanması sonucu: öğretmen üzerindeki değişimi:

Okul yöneticisinin TKY kavramını benimsemesiyle mümkün olabilir.

- Sınıf ortamında da belirli oranda değişimler yaşanacaktır.
- ✓ Öğrenci ile öğretmen arasındaki resmi ilişki yerine
- ✓ öğrenci ile dialog kuran,
- ✓ öğrenci üzerine odaklanan,
- ✓ ona rehberlik eden,
- ✓ eleştiren değil yol gösteren,
- ✓ öğrenci ile koordineli çalışan,
- ✓ bilgi vermekten çok bilgiyi paylaşan,
- ✓ bilgiyi sınıf içerisinde değil, dış ortamlarda da arayan,
- ✓ bilim ve teknolojideki değişimleri takip eden,
- ✓ öğrencileri araştırmaya iten,
- ✓ öğrencinin her türlü ihtiyacını bilen,
- ✓ başarısızlığı yargılayan değil, nedenini araştırmaya iten bir öğretmen profili çizilir,

✓ öğrencinin ilgi alanı, becerisi ve yeteneği doğrultusunda eğitim alma ortamı hazırlanır.

TKY' nin eğitime uygulaması sonucu: öğrenci üzerindeki değişimi:

✓ öğrenci artık derslerde sıkılmayacaktır, düşünceleri u sınıf ortamında rahatça ifade edebilecek.

✓ araştırma ve incelemeye yönelecektir.

✓ Eğitim olgu sunu sadece okulda değil, okul dışı yapılacak aktivitelerle kendini sürekli geliştirebilecek. www.meb.gov.tr 2007

2.7. Eğitimde Toplam Kalite İlkeleri

1. Öğrencilere onları geleceğe hazırlamak için, potansiyellerinin tamamen geliştirilmesini sağlayacak zevkli bir eğitim olanağı vermek yolu ile, eğitimin sürekli iyileştirilmesi yönünde bir amaç sürekliliği yaratmaktır. Bir çok eğitim kurumu öğretim ve sınıf koşullarını iyileştirmek için önemli girişimlerde bulunmuşlardır. Ancak bu başarılar önemli olmakla beraber çoğu zaman yerel kalmıştır.

Eğitimdeki iyileştirme ulusal yaklaşımın daha kapsamlı olması gerekir. Bu iyileştirmeler gelecekteki olası gereksinimlere karşılık verebilmelidirler. Mesela, doğumlara ilişkin istatistiksel verilerin gelecekteki olanakları yenilemesi ve gelecekteki öğretmen ihtiyaçlarının belirlenmesinde kullanılabilmesi gibi.

Geleceğe ilişkin ihtiyaçların kestirilmesi, okul alt yapısı ve organizasyonunda yapılacak iyileştirmelere kararlı olmaktan fazlasını gerektirmektedir. Eğitimciler, global ekonomi, yabancı dil gereksinmesi ya da ekolojik araştırmalar gibi okullarda ele alınması gereken konuları göz ardı etmemek durumundadırlar.

Yeni eğitim yöntem ve araçları da dahil olmak üzere, eğitime yönelik araştırmalara kaynak ayırmak gereklidir.

Yapılması gereken; öğretmenler, yöneticiler, diğer çalışanlar ve öğrencilerin vizyon geliştirme sürecini girdi sağlama bakımından bir parçasını oluşturmalarını sağlanmasıdır.

2. Yeni bir felsefe benimsemek. Eğitimde iyileştirme, sürekli bir süreç, hiç bitmeyen bir P (planla) Y (yap) Ç (çalış) U (uygula) çevrimi olarak algılanmalıdır. Eğitimde değişim, bir teknik değil bir kavram, bir araç değil felsefedir.

Yaşamımızın bütün alanlarını bu felsefe denetler; kaliteye ilişkin algılama ve anlayışımız her gün yapmakta olduğumuz seçimleri oluşturmaktadır. Tedarikçi ve müşterilerimizi kaliteden ve yararlarından haberdar etmek, onların da iyileştirmeler yapmalarını sağlayacak, buysa onların yaratıcılıklarını ve güvenlerini arttıracaktır. Eğitim sisteminde yer alan herkes yeni beceriler edinmeli ve kalite devrimini desteklemelidir.

Toplam kalitenin temelinde “hataları önlemek” vardır. Plânlamanın doğru yapılması hataları çok azalttığı gibi değerlendirmeye ve düzeltmeye ayrılan zamanı da yarının altına indirmektedir. Örgütte sürekli gelişme için bu çevrimin uygulanmasına ihtiyaç vardır. Bu çevrim, eğitimin bütün aşamalarında program, yönetim, öğrenci işleri ve diğer alanlarda kolaylıkla uygulanabilir.

3. Karşılaştırmalı ve yarışmalı sınavlardan vazgeçmek (Kalitenin kontrol edilmesi değil onun süreçlerde, üründe yaratılmasının amaç olarak benimsenmesi)

Burada söylenmek istenen “değerlendirme yapmayı durdurma” anlamında değildir. Değerlendirmede amaç, öğrencinin ne kadar öğrendiğinin bir sonraki konuya ya da kavrama hazır olup olmadığının ya da bilgilerin iletim şekli ve yönetiminin iyileştirilmesi gerekiyorsa, bunun öğretmen tarafından nasıl yapılabileceğinin benimsenmesidir, öğrenme sürecinin ideal şekli P (planla), Y (yap), Ç (çalış), U (uygula) çevrimimin uygulanması gibi düşünülebilir; ders hazırlanır (planlama), malzemelerle sunulur (Yapma), analiz edilir (çalışma) ve yeni öğrenilen bilgiler gelecek durumlara uygulanır (uygulama). Dolayısıyla eğitimin etkililiği ancak gelecek durumlarla karşılaşıldığında; yani bilginin doğru ya da yanlış kullanımı ortaya çıkınca anlaşılır.

4. Okula yeni gelen öğrencinin, eğitim malzemelerinin ve diğer girdilerinin kalitesinin sürekli iyileştirilmesi için bu girdileri sağlayan kaynaklarla birlikte çalışmak.

Eğitim sisteminin dinamiğinin farkına varan okullar, kendilerine öğretmen sağlayan okullarla ve öğrenci sağlayan ailelerle yakın işbirliği içinde olacaklardır. Bu iki ilişki birbirinden önemli farklılıklar taşımaktadır. Okullar, öğretmen yetiştiren eğitim kurumlarına, okullarında istihdam etmek istedikleri öğretmenlerde bulunmasını istedikleri özellikleri iletirlerken; ailelere ise istedikleri tür öğrenciyi hazırlamalarında yardımcı olmak durumundadırlar. Okul ve yönetimi bu tür yaklaşımlarda; öğrencilerinin,

öğretmenlerinin ve toplumun ortak çıkarları için uzun vadeli ortaklık ilişkilerinin oluşturulmasına yöneleceklerdir.

5. Eğitim ve hizmet sistemini sürekli olarak iyileştirmek. Eğitim kalite diğer alanlarda olduğu gibi, eğitimin kendisiyle birlikte oluşturulmalıdır. O bir ürün değil, ürünün kendisidir.

Öğretmen ve yöneticilerden oluşan takımların; öğrencilerine velilerine, topluma ve kendi kendilerine sağlamakta oldukları hizmetlerle; esas ürünlerinin kalitesini sürekli iyileştirme yollarının peşinde olmaları gerekmektedir.

6. İşbaşı (hizmet içi) eğitimi kurumlaştırmak. Kalite eğitimle başlar, eğitimle biter, öğretmenlerin güncelleşmesine yardım eden, uzmanlık dallarındaki bilgilerini pekiştiren kurs ve seminerlerin yanı sıra onların öğretme, danışmanlık, yöneticilik ve liderlik becerilerini iyileştirmeye yönelik çalışmalar da sık sık yapılmalıdır. Bunlara ek olarak kalite felsefesi eğitimi, istatistiksel yöntemlerin anlaşılması ve kullanılmasının üzerinde de önemle durulması gerekir. Bütün bunlar, öğretmenin hizmet içi eğitim programlarının bir parçasını oluşturmalı ve eğitim sisteminde yer alan tüm çalışanlarla paylaşılabilmelidir.

7. Liderliği kurumsallaştırmak. Okulda otoriteyi temsil eden herkes (her düzeydeki yönetici, müdür, yardımcılar, deneyimli öğretmenler) eğitimde mükemmellik vizyonunu oluşturmak ve yaymak durumundadırlar. Bunun etkin olarak sağlayabilmek için de nerede bir etkinlik başlatmak gerekiyorsa orada o etkinliği yapmayı öğrenmeleri; okullarının iyileştirilmesi için izlenmesi gerekli yolu çizmeleri ve benimsetmeleri gerekmektedir.

Yöneticilik ile liderlik arasındaki farkı çok açık bir biçimde anlamalı ve liderlik anlayışı benimsenmelidir.

Eğitimde değişimin anahtarı, okulda herkesi yetkilendiren ve potansiyelinin tümünü ortaya koymaya çabalayan herkese yardımcı olmaya çabalayan herkese kendini adanmış liderliktir.

Liderler organizasyonun bütününün amacına odaklanmak, ancak her bireyin bu bütüne katkısının nerede ve ne olduğunu açıkça ortaya koyabilmelidirler, öğretmenlerin birbirleriyle sürdürdükleri takım çalışmaları ve işbirliği ile sınıf içindeki ve dışındaki liderlik yaklaşımlarına önem verilmeli ve bunlar takdir edilmelidir.

8. Korkuyu ortadan kaldırarak okula herkesin etkili çalışabilmesine ortam yaratmak (iletişimin iyileştirilmesi).

Korkuyu okuldan, bölümden, her yerden atmak gereklidir. Herkesin fikirlerini özgürce ifade edebilmesini teşvik edecek bir ortam yaratılması hedeflenmektedir. Çatışmalı ilişkiler verimliliği daima engeller.

Eğitimde değişimin amacı; eğitimcilere kendi düşüncelerini, daha önemlisi eğitime ilişkin iyileştirme önerilerini, herhangi bir sansür ya da cezalandırmanın söz konusu olmadan, özgürce ifade edecekleri bir platformun sağlanmasıdır.

9. Bölümler arasındaki duvarları (organizasyonel engelleri) kaldırmak. Yönetimler insanların işlerini başarı üzerinde önemle durulmalıdır. Bütün bunlar kalitenin önündeki engelleri ortadan kaldırmaya yardımcıdırlar. Öğrencilere bir derste öğrendiklerini bir başka ders ile ilişkilendirme şansını yaratmaktadır.

10. Öğretmen ve öğrencilere yönelik kalite sloganları ile teşvik edici promosyon malzemelerini bırakmak.

11. Öğretmenler ve öğrenciler için sayısal kotaları ortadan kaldırmak gerekir.. İyi düzenlenmiş. Bir sınavdan alınan notun, öğrencinin öğrenme düzeyini, güvenilirliği doğrulanmış şekilde gösterdiği kanıtlanmadığı sürece, anlamlılığında söz edilemez.

12. Öğrenci ve öğretmenleri, başardıklarıyla gurur duymalarından alıkoyan engelleri ortadan kaldırmak, insanların katılımının ve işlerini iyi yapmayı istemelerini sağlamak önemlidir.

Onların başardıkları işlerden gurur duymalarını önleyen engelleri ortadan kaldırmak gerekir. Eğitim yönetiminde tüm dikkat sayılardan kaliteye çevrilmelidir.

Kuruluşta çalışan herkes için güçlü bir sürekli eğitim ve kendini geliştirme programını kurumsallaştırmak. Tüm öğretmen ve idarecilere kendi görevlerine devam ederlerken, kendi eğitimlerini sürdürme olanağı verilmelidir. Alanı ne olursa olsun tüm öğretmenlere, kendi alanlarında ya da seçtikleri başka yeni gelişmeleri öğrenerek, kendilerini güncelleştirme olanağı sağlanmalıdır.

Değişimi başarmak üzere gereğini yapmak ve bu çabaya okulda görevli herkesin katılımını sağlamak (buraya kadar sıralanan 13 maddeyi sahiplenecek bir yönetim

yapısı ve kültürü oluşturmak). Okuldaki herkesi kalite değişimini başarmak üzere harekete geçirmek gereklidir; değişim herkesin görevidir (Erdoğan, 2004).

2.8. Toplam Kalite Yönetimi Temel İlkeleri

1. Müşteri odaklılık
2. Tam kanlım
3. Sürekli gelişme
4. Örgüt kültürü
5. Önce insan anlayışı ve insan kaynakları yönetimi
6. Süreçlerin yönetimi ve sürekli denetimdir. (Cafoglu, 1996).

2.8.1. Müşteri Odaklılık

Uzun dönemde örgüte en çok katkıyı sağlayacak bir ilke olarak kabul edilmektedir, akımı sürecinde üretilen her ürün veya hizmetin kullanıcılarını bir müşteri olarak gören TKY, müşteri isteklerinin tam olarak zamanında, kaliteli ve uç iz olarak sürekli karşılanması temeline dayanır. Müşteriyi merkeze alan bu anlayışta, iki farklı müşteri kavramından söz edilir. Bunlar: İç müşteri ve dış müşteridir.

İç müşteri: Örgüt içinde çalışan herkes bir başkası için bir ürün veya bir hizmet üretmektedir, iç müşteriler, kurumun gelişimi ve üretim sürecinin iyileştirilmesi açısından önemlidir. Müşteri tatmininin en yüksek değer olduğu düşüncesi, öncelikle üst yönetim olmak üzere tüm örgüt çalışanlarına benimsetilmeye çalışılmalıdır, örgüt içinde bu tip düşünce tarzıyla kurulacak ilişkiler sonucunda ortaya çıkan ürün veya hizmetin kalitesi çok yüksek olacaktır.

Dış müşteri: Bunlar örgütün ürettiği ürün veya hizmetten kaliteli olmak şartıyla en yüksek yararı sağlamak isteyen kişiler veya kurumlarıdır, örgüt içinde çalışan tüm elemanlar dış müşteriler için çalışıldığının ve tatmin edilmiş müşterilerin çok değerli olduğunun bilincinde olmalıdır.

İç ve dış müşteri ilişkilerinde aynı dili konuşmak önemlidir. Dış müşteri tatminini sağlayabilmek için geri bildirim sonuçlarını ölçmek, gerekli düzeltmeleri yapmak ve böylece sıfır hataya ulaşmak esas alınmalıdır.

Eğitim sisteminde öğrenciler, öğretmenlerin sunduğu hizmetlerin müşterileri

olurken, bir alt sınıfın öğrencileri bir üst sınıfın müşterileridir. Yine bir alt öğrenim kurumu da bir üst öğrenim kurumunun müşterisidir. Sistemde öğretmenler ve öğrenciler iç müşteri kitlesini oluştururken, sistemin dışında yer alan veliler ve toplumun dolaylı ya da dolaysız olarak eğitimden istifade eden üyeleri dış müşteri kitlesini oluşturur. Bu durumda eğitimde iç müşteriler öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler ve destek personeli dış müşteriler ise üst eğitim kurumları, toplum, iş dünyası ve ailelerdir.

Eğitimin temel müşterileri hiç kuskusuz ki öğrencilerdir. Eğitim hizmetinden direkt olarak etkilenirler. Okullar verecekleri eğitim öğretim hizmetlerinde öncelikli olarak öğrenci ihtiyaçlarını merkeze almalı, her öğrencinin öğrenebileceği ilkesini benimsemeli ve öğrencilerin yeteneklerini ortaya çıkarabilecekleri sağlıklı bir eğitim ortamı hazırlamalıdır.

Eğitim sistemimizin çıktısı ve esas müşterisi olarak düşünülen öğrenci kitlesinin verilen eğitimden memnun olmaları ve kaliteli olarak yetişmeleri sonucunda eğitim sistemindeki iç ve dış müşteri memnuniyeti de sağlanmış olacaktır. (Bridge, 2003) .

2.8.2. Tam Katılım

Günümüzde çalışanlar sadece maddi ihtiyaçlarını karşılayarak tatmin olmamaktadırlar. Başarma, başka insanlar tarafından beğenilme, takdir edilme ve toplumda önemsenen bir konumda olma ihtiyacı “tam katılım”ın oluşma ve gelişmesindeki önemli etkenlerdendir.

Çalışanlar kendilerini ilgilendiren her türlü kararın görüşülmesine ve sonuçlandırılmasına aktif olarak katılıp, düşüncelerini serbestçe ifade etmeyi talep etmektedirler. Toplam kalite yönetimindeki tam katılım anlayışı yetkili kılınma ile karıştırılmamalıdır. Tam katılım, gönüllü olmayı ifade eder, sorumluluğu ve katkıyı kapsar, yönetimden ve yönetilenden “Ben bu örgüte nasıl katkıda bulunabilirim, bu organizasyonu nasıl geliştirebilirim?” sorusunu sormasını bekler.

Toplam kalite yönetimi, örgütün tüm çalışanlarını, müşterileri ve hizmetten yararlanan herkesi içine alır. Örgütte çalışanların iş süreçlerine en geniş ölçüde katılımı esastır.(Bridge, 2003).

2.8.3. Sürekli Gelişme

Toplam kalite yönetimi mükemmeli yakalamak demek değil, iyinin daha iyisini bulmaya çalışmak demektir. Bu daha iyiyi bulabilmek için sürekli bir yolculuk yapmak demektir. Daha iyiyi aramak, düşünme ve uygulama sürecidir. Bu süreçte bilginin toplanması, analizi, sunulması ile ilgili her türlü akılcı ve işlevsel yöntemlerden yararlanır.

Örgütler, bir sistem olarak çevreye uymak, rekabet edebilmek, ayakta kalabilmek, canlılığı koruyabilmek için dinamik bir gelişme süreci içinde olmak zorundadır. Sürekli gelişme ve iyileştirme, bir örgütün yakın ve genel çevresindeki değişimleri sürekli izlenmesi, bu değişimlerin örgüte yansıtılmasına bağlı olarak, örgütteki tüm çalışanları ve süreçleri kapsayan bir iyileştirmedir. Klasik yönetimine bağlı anlayışlarda sıçramaların bu; ilk teknolojik ilerlemelere bağlı olması gelişmeleri sınırlı tutmakta ve tabana yayılmasını önlemektedir. Bu da örgütün başarı ve verimini etkilemektedir. Toplam kalite yönetiminde klasik yönetim anlayışından farklı olarak değişimin gerçekleştirilmesinde sıçramaların büyüklüğü değil sıklığı önemlidir. Gelişmelere paralel olarak gerçekleştirilecek değişim aşamalarında adımların daha sık ve küçük olması tüm örgütün gelişmelerle bütünleşmesine neden olmakta ve oluşum sürekli beslenebilmektedir. (Bridge, 2003).

2.8.4. Örgüt Kültürü

Örgütlerin yeniden yapılanması veya mevcut yapısına uygun örgüt kültürünün yeniden tasarlanması, yeni öğretilerin ve becerilerin kazanılması demektir.

Kültür, bir örgütteki tüm çalışanlar tarafından paylaşılan değerler bütünüdür. Toplam kalite kültüründe temel amaç değişikliklere birdenbire adapte olmaktan çok belli ilkeler doğrultusunda değişiklikleri yönetecek ve yönlendirecek bir yapının oluşturulmasıdır.

Müşteri odaklılık, kalite öncelikli yönetim, süreçlerin sürekli yönetimi ve denetimi
Önce insan anlayışı çalışanların kalitesinin geliştirilmesi, tam katılım, ekip çalışması ve üst yönetimin liderliği örgüt kültürünün oluşturulmasında en önemlilerdir.

Toplam kalite yönetimi açısından bir örgüt kültürü oluşturma ve işbirliği yaratmada temel şart çalışanların katılımını sağlayarak değişime karşı direncin üstesinden gelmek ve yeni yöntemin felsefe ve ilkelerini örgüt çalışanlarına kazandırmaktır. Toplam kalite

yönetiminde bir örgüt kültürünün temel öğeleri olarak katı kurallar içinde yarışma, güç kullanma, kınanma gibi kriterlerin yerine;

- Mükemmellik için uğraş,
- Risk üstlenme ve değişimin desteklenmesi,
- Yönetim ile çalışanlar arasındaki karşılıklı anlayış ve saygı
- Tüketici ve hizmet bekleyen grupların tatmini
- Örgütün sürekli iyileştirilmesi yer almaktadır.
- Okulda toplam kalite yönetimi açısından yeterli bir kalite kültürü oluşturmak

için;

- Paylaşılan bir vizyon ve amaçların saydamlaştırılmasına
- İyi geliştirilmiş örgütsel kalite misyon ve hedeflerine
- Tutarlı bir örgüt yapısına
- Uygun teknoloji ve süreç tasarısına
- Performans değerlendirme ve ödüllendirme sistemine
- Önemli bireysel sorunlara dikkat edilmesine gerek vardır. (Bridge, 2003).

2.8.5. Önce İnsan Anlayışı ve İnsan Kaynakları Yönetimi

Her kurum ve kuruluş insanı merkeze koymak ve onun etrafında gelişimini sağlamak durumundadır. İnsanı dışlayan hiçbir örgütün başarılı olma şansı yoktur, işi ilk defada doğru yapacak ve hala ortaya çıkmadan önlem alacak olan kaliteli insan gücüdür. Okullarda kaliteyi ortaya çıkarabilmek için okul içindeki herkesin bilgisine ve enerjisine ihtiyaç vardır. Kaliteye giden yolda ekip çalışmasından ekip içindeki ilişkiler güçlendirilmelidir.

Toplam kalite yönetimindeki sıfır hata anlayışını eğitim boyutu açısından tam öğrenme yaklaşımına eşdeğer tutabiliriz. Tam öğrenmeye götüren süreçte öğrenmeyi öğrenme anlayışı açısından öğrencilere hedeflenen davranışların tam olarak kazandırılması gerekmektedir. Tam olarak kazandırılmayan davranışlar eğitim sisteminde hatalı birer ürün olarak algılanır.

TKY eğitime uygulandığında neler yapılabilir? Sorusuna cevap aranmalıdır. Bu

soruya cevaplar bulmak için beyin fırtınası yapıldığında kısaca şunlar söylenebilir:

i. Okullarımızda başarı etkili şekilde ölçülememektedir. Belli bir puanın üstünde olanlar başarılı, altında olanlar başarısız olarak nitelendirilmektedir Oysa temel alınan kriterler geliştirilmiş olsa, başarısızların da bir çok konuda başarılı olabilmeleri mümkündür. Herkesin başarılı yönlerini ortaya koyabileceği bir değerlendirmenin yapılması gerekir.

ii. Çevremizde ve insan doğasında çok hızlı değişimler yaşanmaktadır. Bu durum birkaç dakikalık ya da saatlik sınavlara dayalı değerlendirmelere olan güveni azaltmaktadır. Öğrenci niteliğinin belirli alanlara sıkıştırılarak değil, belirli bir sürece yayılarak ölçülmesi gerekir.

iii. Nitelik ve basan belirli bir seviyeye ulaşmaya değil, iyinin iyisine, sınırsız gelişmeye imkân vermelidir. Bireylerin kapasiteleri belli sınırlar içine hapsedilmemelidir. Bulunulan kademedeki dersleri başaran bir öğrenci üst sınıflardaki etkinliklere katılabilmelidir.

iv. Eğitim sistemimize yeni getirilen bir uygulamanın sonuçlan beklenmekte ve uygulamanın başarısız olduğu görüldüğünde vazgeçilmektedir. Deneyimler, hata yapmama maliyetinin, hatalardan kaynaklanan maliyetten daha az olduğunu göstermektedir. Yapılması gereken zaman yitirilmeden uygulama sürecinde aksaklıkların saptanıp giderilmesidir.

v. Okul yönetimleri merkezi yönetim anlayışından sıyrılmalı, sorunları yerinde çözen, alternatif çözümler üreten “Okul merkezli yönetim” anlayışı benimsenmelidir.

vi. Eğitim ve öğretimin öğretmen-öğrenci iletişimi ile sınırlandırılması da doğru değildir, öğretmenin dışındaki diğer birimler de eğitim ve öğretimde sorumluluk almalıdırlar. Ürünün elde edilmesinde öğretmen, yönetici, teknisyen, memur, hizmetli, öğrenci velisi ortak çaba göstermelidir.

vii. Eğitimde kalitenin belirlenmesinde ve geliştirilmesinde okulun müşterisi sayılabilecek olan öğrenci, veli, toplum, devlet gibi kişi ve kurumların ihtiyaçtan ve istekleri de dikkate alınmalıdır.

viii. Devamlı çağdaş öğretim ve öğrenme yöntemlerinden söz edilmekte ancak bunlar uygulamada yeterince yer almamaktadır. Artık belli ölçüde işlevini yitiren geleneksel

öğretim yöntemlerinden vazgeçilmeli yeni yöntem ve teknikler uygulanmalıdır.

ix. Öğretmenlerimiz stajyerliği kalktıktan sonra hep öğreten kişi olarak görülmektedir, öğretmenlerimizin önemli bir kısmı meslek öncesi eğitimlerinde aldıkları bilgilere pek bir şeyler eklemeyen emekli olmaktadır. Bazı alanlarda bir yıl önce öğrenilenler geçersiz hale gelebilmektedir. Toplam kaliteyi başarı ile uygulayabilmenin temelinde insanı geliştiren ve öne çıkaran sistemleri yaratma yatmaktadır. Bu bağlamda, öğretmen eğitiminde hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimde TKY'ne yer verilmelidir. Bu da yetmez! Yeniliklerin hizmet içi eğitimle öğretmenlere iletimi ile yönetilmemeli, okullar “Öğrenen örgütlere dönüştürülmelidir.

x. Eğitim fakültelerinin eğitim programlarına son yıllarda Bilgisayar, Araştırma teknikleri, istatistik, Drama, Mikro öğretim dersleri konulmuştur. Bunlara toplam kalite yönetimi ilâve edilmeli, kuramsal ve uygulamalı ders olarak okutulmalıdır.

xi. Eğitim sisteminde bütünlüğü içinde ve her kademesinde yukarıdan aşağı bir yapılanma biçimi bulunmaktadır. Bu yapının aşağıdan yukarı şekilde kurulması ve işlenmesi sağlanmalıdır.

xii. Başarı daha geniş bir zaman diliminde değerlendirilmeli ve herkes değerli görülmelidir. Eğitimde başarının-kalitenin sadece bir final zamanına sıkıştırılarak değil belirli bir süreç içine yayılarak ölçülmesi gerekir.

xiii. Eğitimde kalitelin belirlenmesinde ve geliştirilmesinde okulun müşterisi sayılabilecek olan öğrenci, veli, toplum, devlet gibi kişi ve kurumların ihtiyaçtan ve istekleri de dikkate alınmalıdır.

xiv. Görevdeki öğretmen ve yöneticiler için “TKY felsefesi ve uygulama Teknikleri”nin verildiği hizmet içi eğitim seminer ve kursları açılmalıdır. Bu kurs ve seminerlerde, az harcamayla yüksek kalite, üretim ve normal kazanmanın yollarından biri olan “kalite çemberleri” ile birlikte, eğitim alanında rahatlıkla uygulanabilecek beyin fırtınası, histogram, kontrol yaprakları, süreç izleme diyagramı, güç kaynağı analizi, kalite evi teknikleri uygulamalı olarak tanıtılmalıdır. İlâve olarak öğretmenlerin yetişmesinde tam öğrenme, kubaşık (işbirlikli) öğrenme, mikro öğretim ve sosyodrama'dan yararlanıla bilinir.

xv. Anaokulundan üniversiteye kadar eğitim kurumları, program ve alanlar arasındaki şuurular kaldırılmalı ve aynı ürün üzerinde uğraş veren birimler arası etkileşim

zenginleşmelidir.

Toplam kalite bir yöntem sorunu olduğu kadar da bir yaşam felsefesidir. Bu nedenle, önce eğitim kuruluşlarının konuyu ele almaları, toplumun sosyal ve kültürel özellikleriyle bütünleştirerek faaliyete geçmeleri gerekir. Ancak, yüzlerce şirket, binlerce yönetici ve mühendis bu konuya girmeye çalışırken yüksek öğretim kuruluşlarımız - birkaç bireysel çaba dışında - konuya kayıtsız ve bilgisiz kalabilmektedir. Türkiye, özlenildiği gibi üst sıralarda bir ülke olmak istiyorsa yüksek öğretimden ilköğretime kadar toplam kaliteyi gündemine almak durumundadır. TKY, uygulandığı bir örgütte, sadece sorunlara çözüm getirmekle kalmaz; örgütü her yönden geliştirmeye yönelik yeni ufuklar açar. Uygulanması hâlinde önemli bir maliyet artışı da yoktur. TKY, eğitimde niteliği artırmada temel alınması gereken bir anlayış olarak kabul edilebilir ise, bir okulun kalite göstergeleri olarak görülen “öğretmen kalitesi, öğretme uygulamaları /sınıf yönetimi, okul yönetimi, okul harcamaları, özel materyal girdileri faktörlerinden önemli bir bölümü gerçekleşmiş olacaktır.

2.8.5.1. MEB sisteminde TKY anlayışının yaygınlaştırılmasının amaçları şunlardır:

1. Eğitim sistemi içinde doğrudan ya da dolaylı olarak bulunan herkesin eğitim sürecini sahiplenmesi ve bu sürecin anlaşılmasını sağlamak,
2. Eğitim hizmetini üretenlerin kendilerini yönetmeleri için gereksinim duyduktan anlayıştan, araçları, yöntem ve teknikler tanımlarını sağlamak,
3. Eğitim sistemi içinde yer alanlara, daha etkili bir eğitim hizmeti üretmeleri için, bilgili ve deneyimli olanlardan yardım alma fırsatı yaratmak,
4. Eğitim sisteminde yer alanlara, insanların ve kullanılan araçlara öncekilerden daha nitelikli olduğu anlayışını kazandırmak,
5. Eğitim sistemi içi ide yer alan herkesin eğitim sürecini geliştirmesi ü sağlamak,
6. Eğitim sistemi içinde yer alan herkese başarının paylaşımı için beklenti ve fırsatları ortaya koymak,
7. Eğitim hizmeti üretenlerde kalite araçlarının kullanımını ve anlaşılmasını sağlamak; planlama yapma, çalışma ve harekete geçme döngüsünün işe koşulmasını gerçekleştirmek. www.meb.gov.tr 2007

Buna göre; MEB, eğitim hizmetinin üretilmesinde öncelikli olarak aşağıda belirtilen anlayışın birimde çalışanlarda oluşturulmasını sağlamaya çalışacaktır.

1. MEB örgütü çalışanlarında, değişme ile ilgili kavramlar oluşturarak her şeyin değişebileceğine ilişkin anlayışı yaratma ve geliştirme.

2. Değişme sürecinde örgütte çalışanlara, değişme yönetiminin gerektirdiği bilgi, beceri ve kişisel özellikleri kazandırma.

3. Çalışanlarında bir değişmeyi uygulayabilen ve sonuçlarını değerlendirebilen değişme yöneticisi özellikleri kazandırma.

4. Çalışanları, toplam kalite kavramlarını ve anlayışını değişme sürecinde kullanabilen bireyler olarak yetiştirme.

5. Çalışanlarında, değişme sürecinde karşılaştıktan sorunları toplam kalite yönetimi anlayışı ile çözme becerisini geliştirme.

6. Değişme sürecinde toplam kalite anlayışı ile elde edilen bilgi, beceri ve deneyimlerden ilkeler, genellemeler, kurallar geliştiren ve gelecek için yordamlarda bulunabilen bireyleri yetiştirme.

2.8.5.2. TKY' nin Türk Eğitim Sistemindeki Algılanış Biçimi;

TKY, okullarda son birkaç yıldır ki sunuluş biçimi ile sadece yönetimi ilgilendiren bir yaklaşımın gibi algılanmaktadır. Birçok okulda uzun zamandır uygulanma sürecine geçildiği halde TKY'nin kavram olarak bile tam olarak anlaşılmadığı gözlenmektedir. Okullara TKY uygulamaları çerçevesinde vizyonlarını belirlemeleri söylenmektedir. Tabi ki birçok kurumda vizyon ve misyon “kes yapıştır” yöntemi ile kopyalamaktadır. Ayrıca ham verilerin doğru bir şekilde hesaplanmasının şart olduğu likert türü envanterlerle durum saptamaları yapılmaya çalışılmakta ve likert türü bir envanterin özüne aykırı bir şekilde ortalama değerleri bulma yerine sadece yüzdelikler hesaplanmakta ve buna göre yorumlar yapılmaya çalışılmaktadır. Yine “insan kaynakları yönetimi” hakkında, sanki böyle bir yaklaşımın uygulanması mümkünmüş gibi alınmaya çalışılmaktadır. www.meb.gov.tr. 2007

2.9. Kalitenin Geçmişi Ve Önde Gelen Temsilcileri

Kalite, örgütler ve yönetim açısından yeni gündeme gelen bir konu değildir. 1990'lı yıllardan itibaren toplam kalite yönetimi (TKY) olarak nitelendirilen yönetim yaklaşımının

gelişiminde rol oynayan çeşitli uzmanlar ve görüşler vardır. Yönetim biliminin bir önceki bölümde kısaca açıklanan tarihsel gelişim süreci incelendiğinde, bugün TKY içinde gündeme gelen bazı görüşlerin, başka yönetim bilimciler tarafından da ifade edildiği görülecektir. (Cafoglu, 1996).

Kalite, yaygın bir biçimde kısaca üretilen mal ve hizmetlerin niteliğini ifade eden bir kavram olarak ele alınırsa, bu anlamda herhalde öteden beri insanların hep kalite özlemi içinde oldukları söylenebilir. Ancak kalite konusunda ilk bilimsel çalışmalara, yönetim biliminin gelişimine paralel olarak XX. yüzyılın başlarından itibaren başlanır. Batıda bilinen ilk standartlar laboratuvarı da 1901'de İngiltere'de kurulmuştur. 1919'da da aynı ülkede önce teknik kontrol kurumu, daha sonra adı değiştirilerek kalite güvence enstitüsü kurulmuştur. Giderek bu çalışmaları başka ülkelerde yapılan diğer çalışmalar ve kurulan başka kuruluşlar takip etmiştir. Türkiye'de ise tarihte standartlarla ilgili ilk belge. Sultan II. Bayezid Han tarafından çıkarılan Bursa'da pazarda satılacak mallara ilişkin olarak getirilen standartlarla ilgili 1502 tarihli "Kanunname-i İhtisab-ı Bursa" adlı belgedir (TSE, 1995). Türk kültürü içinde kalite konusunu içeren bir takım atasözleri ve deyimler vardır. Bunlardan biri de "pabucu dama atılmak" deyimidir. Bu deyim anlamı şudur: Eğer üretilen bir pabuç, müşterinin beğenisini kazanmazsa o pabucu üreten kişi o işi yapmaktan men edilir ve pabucu da dama atılır. Bunun yanında ticari yaşamda müşterinin önemini belirtmek için hala geleneksel ticarethanelerde "müşteri velinimetimizdir" ifadesini görmek mümkündür

Bugün kalite konusyla ilgili dünyada önde gelen ve adından sıkça söz edilen kuruluşlardan birisi olarak Avrupa Kalite Derneğinden (EFQM) aşağıda söz edilmiştir. Ayrıca eğitimde TKY'den söz ederken de ilerideki bölümlerde ABD'deki Baldrige Kalite Programından ayrıntılı olarak söz edilecektir. Türkiye'de ise Türk Standartları Enstitüsünden sonra KALDER adı altında da bir dernek kurulmuş, bu iki kuruluş kalite konusunda birtakım çalışmalar yapmaya başlamıştır. Giderek bu konuyla ilgili çeşitli eğitim ve danışmanlık şirketleri de oluşmaya başlamış, konuya olan ilgide sürekli bir artış gündeme gelmiştir. Aşağıda kalite konusunda öncülük eden bazı uzmanların görüşlerine kısaca yer verilmiştir.

2.9.1. William Edwards Deming

1900'da doğmuş olup aslen ABD'lidir. Japon işletmeleri üzerinde araştırmalar yapmış bir istatistikçi ve yönetim kuramcısıdır. 1950'lerde Japonya'ya özel bir görevle gitmiş, Japon

iş adamlarına istatistiksel kalite kontrol konusunda konferanslar vermiştir. O günden bugüne Japonya'da Deming Kalite Ödülü adı altında bir ödül verilmektedir. Kendisi, üçüncü dalga endüstri devriminin kurucusu olarak da kabul edilmektedir. Deming, ABD'deki yönetim uygulamalarına bazı eleştiriler getirmiş, ABD'de yönetimde katılma önem verilmediğini belirtmiş ve üst yönetimlerin, örgütlerdeki yönetim sorunları ve niteliksiz üretimdeki paylarının %94 dolayında olduğunu ileri sürmüştür. Dolayısıyla Deming'e göre örgütlerdeki temel sorunlar, daha çok kötü yönetimden kaynaklanmaktadır. Ona göre, hatasız ürünler üretebilmek için çalışan insanlara dönük çeşitli motivasyon programlarının geliştirilmesine ve uygulanmasına ihtiyaç vardır.

Deming, daha çok kalite ve nitelik üzerinde durmuş ve bunların ölçülebilmesi için mutlaka istatistiksel bir takım kanıtların ortaya konulması gerektiğini ileri sürmüştür (Deming, 1986). ABD'de çeşitli kurum ve kuruluşlarda danışmanlık görevlerinde de bulunan Deming, bunlardan edindiği deneyimleri 14 temel ilke ile ifade etmiş ve kaliteye topyekün olarak kendini adanmayan bireylerle çalışılması durumunda nitelikli ürün elde etmenin mümkün olamayacağını belirtmiştir. Deming'in literatürde çok söz edilen 14 yönetim ilkesi aşağıda sıralanmıştır.

1. Ürünün ve hizmetin geliştirilmesine yönelik istikrarlı amaçlar oluşturulması,
2. Yeni bir felsefenin benimsenmesi,
3. Yoğun bir denetime bağlanma yerine, kalitenin istatistiksel kanıtlara göre değerlendirilmesi,
4. İşin, etiket fiyatına göre ödüllendirilmesinden vazgeçilmesi,
5. Sorunların keşfedilmesi,
6. İş başında eğitimin kurumsallaştırılması,
7. Üretimin denetiminde yeni yöntemlerin ve liderliğin kurumsallaştırılması,
8. Herkesin işletme yararına etkin bir biçimde çalışabilmesi için korkunun ortadan kaldırılması,
9. Bölümler arası engellerin ortadan kaldırılması,
10. Çalışanlar için oluşturulan sayısal amaçlardan ve sloganlardan vazgeçilmesi,
11. Sayılara dayalı iş tanımlama standartlarından vazgeçilmesi,

12. Çalışan insanların örgüte bağlılıklarını engelleyen etmenlerin ortadan kaldırılması,
13. Etkili bir bireysel ve örgütsel eğitim programının yerleştirilmesi,
14. Yukarıdaki on üç maddeyi her gün uygulamak için çaba gösterecek uygun bir yönetim yapısının oluşturulması.

Yukarıdaki on dört temel ilke ve diğer çalışmaları incelendiğinde Deming, üretimde kalitenin geliştirilmesinde büyük ölçüde yöneticileri sorumlu tutmaktadır. Deming, yönetimde yapısal ve düşünsel bir değişim olmadıkça, kalite ve niteliğin geliştirilemeyeceğini ileri sürmektedir. Şu halde denebilir ki nitelikli bir üretim, ancak iyi bir yönetimin öncülüğünde mümkün olabilir. Burada dikkati çeken bir diğer konu da yöneticilerin üretilen ürünler yerine, sürekli süreçler üzerinde yoğunlaşması, dolayısıyla hatalı ürün üretiminin, üretim süreci aşamasında önlenmesini sağlama gereğidir. Bu durum, yönetimin dikkatinin sürekli süreçler ve sistem üzerinde olması gerektiğini ortaya koymaktadır. Aksi halde yapılacak denetimin pek yarar sağlamayacağı söylenebilir. (Cafoğlu, 1996).

2.9.2. Joseph Moses Juran

1904'te 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. New York Üniversitesi'nde öğretim üyesi olarak da çalışan Juran'ın, Japonların ekonomik başarılarında Deming gibi pay sahibi olan kişilerden biri olduğu kabul edilmektedir. 1954'te Japonya'ya giderek kalite yönetimi üzerine dersler vermiş ve kalite konusunda çeşitli kitaplar yazmıştır (Juran, 1974, 1988). 1979 yılında da kendi adını taşıyan bir enstitü kurarak kalite eğitimi seminerleri vermeye başlamıştır. Ona göre kalite iki türdür. Bunlardan birincisi, özel talep ve beklentileri karşılayacak nitelikteki ürünün, ikincisi ise kullanıma uygun nitelikteki ürünün kalitesini ifade etmektedir. Dolayısıyla burada hem bireysel beklentilerin karşılanması hem de kullanıma uygunluk olmak üzere kaliteli bir ürünün iki boyutuna dikkat çekilmektedir. Juran (1988), kalite kavramını, yönetimin tüm boyutlarını içerecek biçimde çok kapsamlı bir anlamda kullanmış ve Deming'den bazı yönleriyle ayrılmıştır. Ona göre, daha önceki kalite tanımlarında daha çok işin teknik boyutuna önem verilmiş, insani boyut ihmal edilmiştir. Şu halde örgütlerde sorunları anlamının ve çözmenin önkoşulu, önce insanı ve insani sorunları anlamak ve çözmektir.

Juran (1988), genel olarak gelişme ve iyileştirme için üç temel basamaktan söz etmiştir. Bunlardan birincisi, yıllık yapısal iyileştirmelerdir. İkincisi, kapsamlı eğitim programlarıdır. Üçüncüsü de üst yönetimin liderliğidir. Juran (1988)'a göre kalite ile ilgili sorunların ancak %20'si çalışanlardan kaynaklanmakta, dolayısıyla sorunların %80'i yönetimden kaynaklanmaktadır. Ona göre kalite, yönetimin sorumluluğundadır. Kalitenin artırılması için de öncelikle üst yönetimin kalite konusunda eğitilmesi gerekmektedir. Kalite geliştirme için de proje gruplarının oluşturulması gereğini ve kalitenin aşamalı olarak geliştirilebileceğini savunmaktadır. Onun kalite iyileştirmeye dönük olarak geliştirdiği on basamak, aşağıdaki gibi özetlenebilir:

1. İyileştirme için fırsat ve ihtiyaçların farkında olunmasını sağlamak,
2. İyileştirme için amaçlar belirlemek,
3. Amaçlara ulaşmak için örgütlenmek (kalite kurulunun oluşturulması, sorunların belirlenmesi, projelerin seçilmesi, takımların oluşturulması, takım liderlerinin belirlenmesi),
4. Çalışanların eğitilmesi,
5. Projelerin uygulanması ve sorunların çözümlenmesi,
6. İlerlemelerin raporlaştırılması,
7. Başarının tanınması ve bilinmesi,
8. Sonuçların paylaşılması,
9. Sonuçların muhafaza edilmesi,
10. Yıllık iyileştirme çalışmalarının, sistemin ve sürecin bir parçası haline getirilmesi

Juran'ın kalite geliştirme sürecine ilişkin olarak geliştirdiği yukarıdaki aşamalar, Deming'in ilkelerinden bazı yönleriyle farklılaşmaktadır. O, bir bakıma bilimsel araştırma yönteminin, örgütsel sorunların belirlenmesine ve çözümlenmesine uygulanması gerektiğini inanmaktadır. Özellikle de dikkati insan ögesi üzerine çekmektedir. Burada dikkati çeken bir husus da takımlar ve paylaşmadır. Bunlardan hareketle örgütlerde insani sorunlar çözümlenmeden teknik sorunların da çözümlenemeyeceği söylenebilir.

2.9.3. Philip B. Crosby

Crosby, adını ilk defa 1960'larda Martin Şirketi'nde kalite kontrol sorumlusu iken geliştirmiş olduğu "sıfır hata" kavramı ile duyurmuştur. 1965 yılında ITT şirketinin birçok yabancı ülkede bulunan 190'dan fazla fabrikasının kalite kontrol yöneticiliğini yapmıştır. 1979'da adı geçen şirketten ayrılarak kendi adını taşıyan danışmanlık şirketini kurmuş ve bu alanda eserler yazmaya başlamıştır (Crosby, 1979). Crosby'nin "Quality Is Free" adlı kitabı milyonlarca satmıştır.

Crosby (1979)'ye göre kalite, gerekliliklerin yerine getirilip getirilmediğini teyit etmedir. Ona göre, iyi ya da kötü kaliteden söz etmek yerine, gerekliliklerin yerine getirilip getirilmediğinin teyidi söz konusudur. Ona göre kalite yönetimi tek kelime ile özetlenebilir: Önlem alma. Oysa geleneksel kalite yönetimi anlayışında kaliteye ulaşmak için temel kavramlar, "denetim, test etme ve kontrol" idi. Crosby (1979)'e göre önlem alma ya da önleyici tedbir, kalitede mükemmelliği yakalamanın temel yoludur. Crosby de bazı görüşleriyle Deming'den ayrılmaktadır. Bunlardan biri de kalitenin istatistiksel araç ve tekniklerle ölçülmesi anlayışıdır.

Crosby (1979)'e göre, önleyici tedbirin üç temel boyutu vardır. Bunlar, belirleme, eğitim ve uygulamadır. Ona göre kalite geliştirme, bir program olmayıp bir süreçtir ve kalitenin sorumluluğu yönetime aittir. Crosby (1979)'nin "kalite iyileştirme" yöntemi, ondört aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalar şunlardır.

1. Yönetimin kendini kaliteye adanmasından emin olunması
2. Her birim ya da bölüm temsilcilerinden oluşan kalite iyileştirme ekiplerinin oluşturulması,
3. Halihazır ve gelecekte potansiyel kalite problemlerinin hangi konu ve alanlarda olabileceğinin belirlenmesi,
4. Kalite maliyetinin değerlendirilmesi ve onun bir yönetim aracı olarak kullanımının açıklanması,
5. Kalitenin farkında olunmasını sağlama ve her çalışanın birey olarak dikkate alınması,
6. Önceki basamaklarda belirlenen problemleri düzeltmek için eylem içinde olunması,
7. Sıfır hata programları için komitelerin oluşturulması,

8. Kalite geliştirme programlarının etkin bir parçasını oluşturan denetçilerin, bu amaçla eğitilmesi.

9. Sıfır hata günlerinin düzenlenmesi, başarıların ve değişmelerin çalışanlarla birlikte kutlanması ve paylaşılması,

10. Bireylerin, hem kendileri hem de içinde yer aldıkları grupların geliştirilmesine dönük amaçlar belirleme konusunda cesaretlendirilmesi ve yüreklendirilmesi,

11. Bireylerin, iyileştirmeye dönük belirlenmiş amaçları gerçeğe dönüştürme konusunda karşılaştıkları engelleri aşmak için yönetimle sürekli iletişim kurmaya cesaretlendirilmesi,

12. Kalite geliştirme sürecine katılanların tanınıp onurlandırılması ve memnuniyetin kendilerine ifade edilmesi,

13. Düzenli iletişim kurulabilmesi için kalite kurullarının oluşturulması,

14. Kalite geliştirme programlarının bir kez yapıp uygulanan programlar olmadığını vurgulamak için yukarıdaki işlemlerin sürekli tekrar edilmesi.

Crosby'nin geliştirdiği yukarıdaki kalite iyileştirme yöntemini oluşturan aşamalar incelendiğinde, burada da temel vurgunun insan, yani çalışanlar üzerinde olduğu gözlenmektedir. Çalışanların katılımının ve paylaşımının olmadığı bir örgütte yönetimin tek başına kaliteyi geliştirmesi söz konusu olamamaktadır. Burada çalışanların örgüte bağlılıktan ve yönetimle bütünleşmeleri, kalitenin önkoşulu olarak ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla kalitenin geliştirilmesinde temel sorumluluk yine yöneticilere düşmektedir.

2.9.4. William E. Conway

Conway, Deming'in yakın arkadaşlarından biri olup Nashua Şirketi'nin başkanlığına kadar yükselmiş biridir. Bu şirkette kalitenin iyileştirilmesi için Deming'i davet ederek kalite konusunda seminerler vermesini sağlamış, bu seminerler üç yıl devam etmiştir. 1983'te şirketten ayrılarak kendi adını taşıyan bir eğitim ve danışmanlık şirketi kurmuştur. Deming'e yakınlığından dolayı kaliteye ilişkin geliştirmiş olduğu yaklaşımı, "Deming Yöntemi" olarak bilinmesine rağmen ondan bazı yönleriyle ayrılmaktadır. Conway, kalite yönetimine geniş bir anlam yüklemiştir. Ona göre kalite yönetimini oluşturan boyutlar şunlardır: Geliştirme, üretim, yönetim ve müşterilerin istediği nitelikte düşük maliyetli ürün ve hizmetlerin onlara sunulmasıdır. Conway, kalitenin nasıl iyileştirilebileceğinden çok örgütün en iyi ve doğru biçimde nasıl yönetilebileceği üzerinde durmuştur. Ona göre kalite için yeni bir yönetim

anlayış ve sistemi oluşturulması gerekmektedir. Bu değişim sürecinde örgütün yazılı olmayan kurallarının, yani kültürünün de gözden uzak tutulmaması gerekmektedir. Ona göre yönetim, sistem üzerinde çalışırken insanlar da bu sistem içinde çalışmaktadır ve insanlar değişmeye daima açıktır (Pierce, 1991).

Conway, kaliteyi ve üretkenliği artırmak için Altın Plan adını verdiği altı ilkeden oluşan bir plan geliştirmiştir. Bu planın ilkeleri şunlardır:

1. İnsan ilişkileri konusunda beceriler. Örgütte gerekli iyileştirmelerin yapılabilmesi için yönetimin temel görevi, her düzeydeki çalışanları kapsayacak motivasyonun sağlanması ve eğitimin yapılması.

2. İstatistiksel verilerin toplanması. Gelecekte nelerin yapılabileceği ve nelerin iyileştirilebileceğine ilişkin olarak müşteriler, çalışanlar, teknoloji, araç-gereçler hakkında analizler yapabilmek için istatistiksel verilerin toplanması.

3. Basit istatistiksel teknikler. Süreçleri göstermek, problemleri tanımlamak, problemlerin çözümlerini göstermek için basit şema, grafik ve akış tablolarının oluşturulması.

4. İstatistiksel süreç kontrolü. Üretimle ilgili sapmaların belirlenmesi ve en aza indirgenmesine yardımcı olmak üzere istatistiksel süreç kontrolünün sağlanması.

5. İmaj oluşturma. Problem çözümlerinin temel kavramı olup sürecin, prosedürlerin ve işlemlerden doğabilecek kayıpların en aza indirgenmesi için görselliğe önem verilmesi.

6. Endüstri mühendisliği. İyileştirmeyi sağlamak için, işin basitleştirilmesi, işin bölümlenmesi, yöntem analizi, materyal kullanımı gibi yaygın tekniklerin bilinmesi.

Yukarıdaki ilkeler incelendiğinde, Conway'ın da Deming'in etkisiyle kalite geliştirme sürecinde, daha çok istatistiksel konulara ağırlık verdiği gözlenmektedir.

2.9.5. Armand Vallin Fiengenbaum

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. Fiengenbaum, 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 bir biçimde

yaklaşmaya çalışmıştır. Onun üzerinde durduğu temel kavram, toplam kalite kontrol kavramıdır. Ona göre kalite, sadece belli bir gruba özgü olmayıp herkesin işidir. Ona göre kalite, bir malın ya da hizmetin alıcısı ne söylüyorsa odur. Onun bu konudaki çalışmalarına dayalı olarak geliştirdiği ve üzerinde durduğu temel noktalar şunlardır (Feigenbaum, 1991):

1. Bireyler ve ekipler tarafından yapılan işlerin niteliğinin artırılması için kalite iyileştirme süreci yapılandırılmalı ve desteklenmelidir.
2. Kalite, yöneticinin, mühendisin ve pazarlama müdürünün söylediği gibi değil; müşterinin algıladığı gibi anlaşılmalı ve tanımlanmalıdır.
3. Modern kalite iyileştirme çalışmaları, eski teknolojiler aracılığıyla değil, yeni teknolojilerin uygulamaya koyulmasıyla mümkün olabilir.
4. Kalite, icat etmenin ayrılmaz bir parçası haline getirilmelidir.
5. Üstün nitelikte ürün tasarımı ön planda tutulmalıdır.
6. Etkili bir kalite programının temel ölçütü, yeni bir ürünün ortaya konulmasını sağlamaktır.

Fiengenbaum, kaliteye bütünsel bir bakış açısı getirmiş ve kalite geliştirmeyi örgütte herkesin işi olarak görmüştür. Burada dikkati çeken ve yukarıdakilerden farklı olan bir husus da müşteri kavramının ön plana çıkmasıdır. Ona göre kalitenin temel belirleyicisi müşteridir.

Yukarıdakilerin dışında kalite konusunda birçok çalışmalar yapılmıştır. Bunların her biri, birbirine benzer ya da farklı bakış açıları sunmuşlardır. Yukarıda kalite konusundaki görüşleri ana çizgileriyle açıklanan Deming, Juran ve Crosby'nin yaklaşımlarının karşılaştırması aşağıda verilmiştir.

Tablo 1: Deming, Juran ve Crosby'nin Kalite Yaklaşımlarının Bazı Yönlerden Karşılaştırılması

Karşılaştırma Noktaları	Deming	Juran	Crosby
Kalitenin tanımı	Pazara uygun düşük maliyetli ürün üretme	Kullanma uygunluk	Gerekliliklerin belirlenmesi ve teyit edilmesi
Üst yönetimin sorumluluk derecesi	Kalite ile ilgili problemlerin %94'ünden sorumludur.	Kalite problemlerinin sadece %20'si çalışanlardan kaynaklanmaktadır.	Kaliteden yönetim sorumludur.
Performans, standart ve motivasyon	Her alanda performansı ölçmek için istatistikler kullanmak	Mükemmel iş yapmak için sloganlardan uzak durmak	Sıfır hata
Genel yaklaşım	Sürekli geliştirme ile sapmaların en aza indirilmesi ve topyekün denetimden uzak durulması	İnsan ögesine önem verilmesi	Denetim yerine, koruyucu önlemin ön plana çıkarılması
Yapı	Yönetim için 14 ilke	Kaliteyi geliştirmek için 10 basamak	Kaliteyi geliştirmek için 14 basamak
İstatistiksel kontrol süreci (SPQC)	Kalite kontrol için istatistiksel yöntemlerin kullanılması	İstatistiksel kontrol sürecine ihtiyatlı yaklaşılması	İstatistiksel kalite kontrolünün gereksizliği G
Geliştirmenin temeli	Sapmaların sürekli azaltılması	Proje ve çalışması ve amaçların belirlenmesi	Sürece önem verilmesi ve amaçların iyileştirilmesi.
Ekip çalışması	Çalışanların karara katılması	Ekip çalışması ve kalite çemberleri yaklaşımı	Kalite geliştirme ekipleri ve kalite kurallarının oluşturulması.

Kaynak: Bilkent Üniversitesi Endüstri Mühendisliği Bölümü Toplam Kalite Ders Notları (1997) esas alınarak oluşturulmuştur.

2.10. Kaliteyle İlgili Bazı Tanımlar

Aşağıda literatürde sıkça karşılaşılan kaliteyle ilgili bazı kavramların kısa tanım ve açıklamaları yapılmıştır.

2.10.1. Kalite Kavramı

Kalite, sözlük anlamında bir şeyin ne olduğunu, yani mahiyetini ifade eden bir sözcük olup, doğa (tabiat, fitrat), karakter, tür, özellik, nitelik, kullanıma uygunluk, iyilik ve yararlılık derecesi gibi anlamlara gelmektedir. Kalite kavramı, esas itibariyle Türkçe olmayıp İngilizce'den dilimize geçmiştir. Kalite, soyut bir kavram olup tanımlanması da o denli güçtür. Kalite, aslında tanımlanmaktan öte görülmekte, hissedilmekte, yaşanmaktadır. Dolayısıyla bir şeyin kalitesi konusunda karar verebilmek için insanın onu görmesi, kullanması ya da yaşaması gerekmektedir. Kalitenin tanımı konusunda araştırmacılar arasında bir uzlaşma yoktur. Kalite kavramı, yukarıda söz edilen bazı uzmanların çalışmalarıyla birlikte gündeme gelen bir konu olmayıp, M. Ö. Hamurabi Kanunlarında da yer almaktadır. Dolayısıyla denebilir ki kalite konusu insanlığın yaşıyla birlikte bir geçmişe sahiptir.

2.10.2. Kalitenin Tanımı

Kalite kavramı zaman içinde değişik biçimlerde tanımlana gelmiştir. Kalite kavramına farklı açılardan yaklaşıldığında farklı tanımlar yapılabilir. Girdiler, üretim süreci, ürün ve müşteri merkezli kalite tanımları yapılabilmektedir. Geçmişte daha çok standartlara uygunluk olarak tanımlanan kalite, şimdilerde müşteri beklentilerine uygunluk olarak tanımlanmaya başlanmıştır. Aşağıda hizmet ya da mal üreten örgütler açısından yapılmış kalite ile ilgili bazı tanımlar yer almaktadır.

Kalite, bir malın ya da hizmetin tüketici isteklerine uygunluk derecesidir (EFQM, 2001).

Kalite, kullanıma uygunluktur (Juran, 1988).

Kalite, bir ürünün gerekliliklere uygunluk derecesidir (Crosby, 1979).

Hizmet üreten kurumlar açısından yaklaşıldığında ise kalite kavramı daha farklı biçimlerde ele alınabilmektedir. Üretilen hizmetlerin değerini ölçmek, test etmek, saymak, depolamak mümkün değildir. Hizmetlerin alıcısı durumunda olan müşteri kitlesi de homojen beklentilere sahip olmayıp beklentiler farklılaşabilmektedir. Bu tür

örgütlerde hizmetin üretilmesi ile satın alınması ya da tüketilmesi aynı anda gerçekleşmektedir. Burada üretilen hizmete ilişkin özellikle müşteri beklentileri önem kazanmaktadır.

Yukarıdaki tanımlar incelendiğinde, örgütler açısından yaygın bir kabul gören tanıma göre, kalite üretilen bir ürün ya da hizmetin özelliklerinin toplamı olup bunun temel belirleyicisi de müşteri beklenti ve ihtiyaçlarının karşılanmasıdır. Böylece kısaca kalite, müşteri beklentilerine uygunluk, müşteri ihtiyaçlarının ve doyumunun karşılanması olarak tanımlanabilir. Şu halde örgütler açısından kalitenin temel belirleyicisi, müşteri olmaktadır. Kalite ile ilgili tanımlar incelendiğinde çekicilik, uygunluk, dayanıklılık, güvenilirlik, kullanılabilirlik, estetik, yararlılık gibi kaliteyi oluşturan bazı boyutlardan da söz edilebilmektedir. Ancak bunlar, daha çok üretilmiş olan mallara ilişkin özelliklerdir. Üretilen hizmetler söz konusu olduğunda ise daha çok üretilen ve satın alınan hizmetin niteliği ve onun, alıcısının ihtiyaç ve beklentilerine uygunluğu ön plana çıkmaktadır.

2.10.3. Kalite Kontrolü

Kalite kontrol, kalite sistemini oluşturan öğelerden biri olarak kısaca, kalite beklentilerini karşılamak için kullanılan teknik ve faaliyetler biçiminde tanımlanmaktadır. Temel amaç, önceden belirlenen standartlara ulaşmaktır. Buna göre geniş anlamda kalite kontrol, ürün kalitesinin oluşum sürecinde, çeşitli aşamalarda, hammadde, tasarım, malzeme, mamul, yarı mamul, süreç ve işlemler üzerinde, kalite ölçütlerine uygunluğun gözlenebilmesi ve yetersizliklerin belirlenerek ortadan kaldırılması için yapılan faaliyetleri ve uygulanan teknikleri kapsamaktadır. Kısaca kalite kontrol kavramı, bir süreç olarak ürün ve hizmetin başlangıç aşamasından üretim aşamasına kadar etkilendiği tüm faktör ve boyutları kapsamaktadır. Kalite kontrolü, önceden belirlenmiş standartlara göre gerçekleştirilmektedir. Böylece kalite kontrol süreci sonunda, standartlara ne ölçüde ulaşıldığı belirlenmiş olmaktadır (Peşkircioğlu, 1997).

2.10.4. Kalite Güvencesi

Kalite güvencesi, örgütlerin ürettikleri ürün ya da hizmetlerin kalite konusunda önceden belirlenen talepleri karşılamak için yeterli güveni sağlamak amacıyla yapılması gerekli faaliyetler bütünüdür. Kalite güvence sisteminin temelindeki varsayım şudur:

Önceden belirlenen standart ve süreçlere uygun olarak üretilen mal ve hizmetlerin kalitesi de yüksek olur (Bozkurt & Odaman, 1998).

2.10.5. Kalite Yönetimi

Örgüt yönetiminin kalite politikasını belirlemesi ve yön etmesidir. Bu süreç, stratejik planlama, kaynakların belirlenmesi, kalite planlaması, kalite uygulamaları gibi alt süreçleri kapsamaktadır.

2.10.6. Kalite Politikası

Her kurumun kalite iyileştirmeye dönük olarak önceden belirlenmiş bir kalite politikasının geliştirilmiş olması zorunludur. Bu kalite politikası, geleceğe dönük olarak bir örgütün ne yapması ve nasıl yapması gerektiğine ilişkin bir takım temel varsayımlar olarak ifade edilebilir. Bu varsayım ve politikalar, örgütün vizyonu ve misyonunu gerçekleştirmeye yardımcı olacak ilkeler olarak görülebilir. Kalite politikasında örgütün ürettiği mal ve hizmetlerin kalitesine ilişkin temel bakış açısı, çalışanları ve müşterileriyle ilgili görüşleri sürekli geliştirmeye ilişkin hedefleri açık bir biçimde ifade edilmelidir.

2.11. Toplam Kalite Yönetimiyle İlgili Bazı Temel Kavramlar

2.11.1. Toplam Kalite Yönetimi

Başlangıçta kalite, kalite kontrol, toplam kalite kontrol, kalite güvencesi gibi kavramlaştırmalarla gündeme gelen kalite konusu, geniş olarak son on yıldan beri toplam kalite yönetimi kavramlaştırması içinde ele alınmaktadır. Toplam kalite yönetimi ifadesinde üç sözcük vardır. İlk planda bu ifadeyi duyan kişinin kafasında buna ilişkin bir fikrin ya da düşüncenin oluşması mümkün değildir. Bu ifadenin açıklanmaya ihtiyacı vardır. Geçmişte kalite ve yönetim konularında pek çok yaklaşım ve modeller geliştirilmiştir. Daha önce belirtildiği gibi toplam kalite yönetimi başlığı altında gündeme getirilen bazı konular da aslında çok yeni olmayıp, geçmişte değişik yönetim anlayışları içerisinde gündeme getirilmiş konulardır. Bu konular, bir bakıma toplam kalite yönetimi adı altında daha sistematik bir hale getirilmiştir. Bu kavramlaştırma, 1990'lı yılların başından itibaren telaffuz edilmeye başlanmış ve Batı yönetim düşüncesinde meydana gelen bir konudur. Burada ifadeyi oluşturan üç kavramdan birisi toplam sözcüğüdür. Bunu Türkçe'ye "topyekün, birlikte" biçiminde çevirmek daha uygun düşebilir. Burada toplam sözcüğü, bir ürün yada hizmetin üretilmesinde rol alan bütün insanların sürece birlikte katılmasını, bütünleşmesini ifade etmektedir. Kalite sözcüğü, üretilen ürün ya da hizmetlerin önceden belirlenmiş amaç ve

standartlara uygunluğunu, müşterinin beklenti ve ihtiyaçlarını karşılamaını ifade etmektedir. Yönetim sözcüğü ise yukarıdakileri de içeren ve üretilmesi öngörülen ürün ve hizmetlerin uygun bir yönetim ve liderlik yaklaşımı rehberliğinde üretilmesini ifade etmesidir. Dolayısıyla burada temel vurgu yapılan kavram yönetim kavramıdır. Gerek grubun bütünleşmesinde, gerekse nitelikli ürün ve hizmetlerin ortaya konulmasında yönetim ve liderliğin önemi yadsınamaz.

Toplam kalite yönetimi, öncelikle endüstride gündeme gelen bir konudur. Temel amacı da rekabetçi bir ortamda pazarda söz sahibi olabilmek için daha düşük maliyetli ve daha nitelikli ürünler üretmektir. Dolayısıyla bu yaklaşımın diğer sektörlerle uyarlanması ve uygulanmasında bazı sorunlarla karşılaşmaktadır. TKY, her şeyden önce sihirli bir değnek değildir ve başarıya ulaşmanın tek bir yolu da yoktur. TKY, Batı yönetim düşüncesi içinde doğmasına rağmen, en iyi uygulandığı ülke Japonya olmuştur. Aşağıda konu ile ilgili bazı kavramlar açıklanırken bu konu daha iyi anlaşılabilir olacaktır.

TKY konusu, sadece örgütler açısından gündeme gelen bir konu olmayıp bazıları tarafından bir yaşam felsefesi olarak tanımlanmaktadır. Dolayısıyla bu felsefe, sadece örgütlerle sınırlı olmayıp hayatın bütün alanlarında insan yaşamının standartlarını yükseltmeyi, daha kaliteli ve nitelikli bir yaşam sürdürmeyi ve sonuçta grup ya da toplum olarak daha mutlu olmayı ifade etmektedir. TKY, sadece örgütler açısından ürün ya da hizmetin niteliğini artırmak, pazarda daha çok pay sahibi olarak algılandığında, bilimsel yönetim ya da Taylorist yönetim anlayışından çok farklı bir anlam ifade etmemektedir. Üreten insanların mutluluğu gözden uzak tutuldukça, TKY'den söz edilemez. Aşağıda toplam kalite yönetimi yaklaşımı içinde gündeme getirilen ve sıkça vurgulanan bazı kavram ve boyutlar ana çizgilerle açıklanmıştır.

2.11.2. Liderlik

TKY konusunda gündeme getirilen hemen bütün görüşlerin içinde en çok vurgu yapılan konulardan birisi liderliktir (Pierce, 1991; Hagan, 1994). Kalite konusunda yukarıda sözü edilen bazı öncülerin de geliştirmiş olduğu ilkeler içinde yönetim ve liderlik en çok üzerinde durulan boyutlardan birisidir. Zira uygun bir yönetim yapısı ve buna yön veren ve rehberlik eden liderler olmadıkça örgütlerde kaliteli ürün ve hizmetlerin üretilmesinden bahsetmek mümkün değildir. Liderlik, yöneticilikten farklı bir kavram olarak rasyonellikten öte duygusal boyutu ağır basan bir kavramdır ve diğer insanları etkilemeyi,

onlara şevk ve heyecan vermeyi, yüreklendirmeyi, yön göstermeyi ve rehberlik etmeyi ifade eder. Liderlik, geleceği görmeyi, örgütün geleceğine ilişkin inandırıcı vizyon ve hedefler belirlemeyi ve insanları da bunları gerçekleştirmek için seferber etmeyi içerir. Liderlik makam ve statüden çok, kişiliğin ürünüdür. (Erdoğan, 2002) Katı bürokratik kuralların egemen olduğu örgütlerde yöneticilerin liderlik davranışları ve özellikleri göstermesi beklenemez. Bu örgütlerde yöneticinin temel görevi, kontrol ve denetimdir. Bu kontrol ve denetim, ileri derecede insanların sistemden yabancılaşmasına neden olmakta ve insanların motivasyon, performans ve verimlilikleri düşmektedir. Bir örgütte üst yönetimin liderliği olmadan TKY'nin uygulamaya geçirilmesi mümkün değildir.

2.11.3. 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 (Kouzes & Posner, 1991). 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. Vizyon, eldeki fırsatları bütünüyle belirlenen bu hedefi gerçekleştirmek için kullanmayı ve değerlendirmeyi gerekli kılar. Ulaşmak istediği ve herkes tarafından kabul gören bir vizyonu olmayan örgütler durağanlaşır ve dinamizmini kaybeder, hatta yok olur.

Misyon ise, bir örgütün gerçekleştirmek durumunda olduğu temel görevdir. O örgütün varlık sebebidir. Vizyon ve misyon iç içedir ve bu iki kavram da örgütün amaçlarıyla yakından 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, geliştirmek ve kendi kendine öğrenen bireyler yetiştirmek olabilir.

2.11.4. Amaçlar

Amaçlar, örgütün temel vizyonunu ve misyonunu gerçekleştirmek için konulmuş ara hedeflerdir. Örgütlerin açık ya da gizli amaçları olabilir. Açık amaçlar, çalışanların tümünün bilebildiği dokümanlarda yer alan ve yöneticiler ya da kurucular tarafından belirlenmiş amaçlardır. Dolayısıyla çalışan insanların bu belirlenmiş amaçları gerçekleştirmek için

bedensel, zihinsel ve gönül güçlerini ortaya koymaları beklenmektedir. Amaçlar, kendi içinde sınıflandırılabilir: Gündelik, resmi ve bireysel amaçlar gibi. Burada önemli olan nokta, konulan ya da belirlenen amaçların çalışanlar tarafından benimsenme ve paylaşılma durumudur. Örgütlerde çoğu kez çalışanlar, başkalarınca konulmuş amaçları izlemek ve gerçekleştirmek için gerekli olan araçlar olarak düşünülmektedir. Dolayısıyla çoğu kez amaçlar üzerinde herhangi bir söz sahibi olamamaktadırlar. TKY’de amaçların, çalışanların da katılımıyla birlikte belirlenmesi, amaçların gözden geçirilmesi, yeniden yorumlanması ve yeni amaçlar belirlenmesi söz konusudur. Sürekli başkaları tarafından konulmuş amaçları izlemek, bir yönüyle çalışanların sisteme yabancılaşmasına neden olmaktadır.

2.11.5. İletişim

İletişim, esas itibarıyla paylaşma ve anlamı ortak kılmadır. Geleneksel tanımıyla iletişim, düşünce, görüş ve duyguların kodlanarak belli araçlar aracılığı ile bireyler arasında aktarılması sürecidir. Bu sürecin sonunda ulaştırılmak istenen mesajın alıcı tarafından doğru bir biçimde algılanması, iletilen anlamı paylaşılması ve geribildirimde bulunulması beklenmektedir. Örgütlerde iletişim çeşitli türleri söz konusudur. Bireyler, birimler, bölümler arası iletişim söz konusudur. 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 ya da hizmetlerin üretilmesi sürecine birlikte katılan insanların her şeyden önce örgütün temel girdisi olan bilgiyi paylaşmaları gerekmektedir. Bu da ancak iletişimle mümkün olabilir.

2.11.6. Kalite Kültürü

Kültür, kullanımı çok kolay, tanımlanması ise zor bir kavramdır. Kavram üzerinde yüzlerce tanım yapılmıştır. Son yıllarda bu kavram örgütler açısından da sıkça gündeme gelen ve TKY içerisinde de sıklıkla vurgu yapılan bir kavramdır. Kültür, kısaca yaşam biçimidir. Kavramın düşünsel, davranışsal, teknolojik, maddi, sembolik vb. birçok boyutları vardır (Şişman, 1994). Burada bu kavrama daha çok, bilişsel açıdan yaklaşılacaktır. Buna göre kültür, bir insan gurubuyla ilgili olarak ortaklaşa paylaşılan zihinsel yapıyı ifade etmektedir. Yani, bir örgüt ortamında bir araya gelen insanların içinde yer aldıkları fiziksel ve sosyal dünyayı algılama, anlamlandırma, yorumlama ve buna göre eylemde bulunma yollarını ifade etmektedir. Dolayısıyla TKY’den söz edebilmek için her şeyden önce bir örgütteki insanların

ortaklaşa paylaştıkları anlamlar dünyasına ihtiyaçları vardır. Bir takım kavramlara ortak anlamlar yüklemedikçe, ortaklaşa eylemlerden söz etmek mümkün değildir. Örgüt demek, büyük ölçüde ortak eylemler demektir. Eylemlerin temelinde ise anlamlar vardır. Ortaklaşa bir kavram haritasına ve bilişsel bir şemaya sahip olmayan insanların ortak eylemlere girişmesi ve ortak amaçlar için çalışması söz konusu olamaz. TKY, aynı zamanda bir yaşam felsefesi olarak tanımlandı. Dolayısıyla ortak bir yaşam felsefesi olmayan insanların ortak dünyaları ve ortak amaçları da olamaz..

TKY, başlangıçta ABD kültüründe ve yönetim düşüncesi içinde gündeme gelen bir konu olmasına karşılık ilk başarılı uygulamalarının Japonya'da ortaya çıkması tesadüfi değildir. 1970'li yıllardan başlayarak Japon yönetim kültürü, örgüt ve yönetim uygulamaları, batılı araştırmacıların ilgi odağı haline gelmiştir. Japon kültürü, TKY içinde gündeme getirilen bazı konu ve değerleri özünde taşıyan ve insana değer veren bir kültürdür. Bu kültür, ortaklaşa davranışı öne çıkaran, grup merkezli bir kültürdür. TKY'nin özünü de bu oluşturmaktadır. Örgüt ve yönetim uygulamalarında kültürün etkileri ve örgüt kültürleri, son yirmi yıldan beri araştırmacıların üzerinde en çok durduğu konulardan biridir. Dolayısıyla TKY'nin arka planında yer alan kültürel özellik ve dinamikler anlaşılman ve uygun bir kültürel alt yapı hazırlanmadan bu yaklaşımın uygulanabilmesi söz konusu olamaz. Rekabetçi ve bireyci kültürlerde, bireyler arası ya da yönetenler ve yönetilenler arası güç mesafesinin fazla olduğu kültürlerde ve yönetilenlerin karara katılımının söz konusu olmadığı toplumlarda TKY uygulamaları da başarısız olmaya mahkumdur.

2.11.7. İklim

İklim (atmosfer, hava), bir örgüt açısından o örgütteki mevcut koşulların çalışan insanlar tarafından algılanış biçimini ve örgütsel yaşamın niteliğini ifade etmektedir (Turan, 1998; Topal, 2001). İklim, bir örgütle ilgili olarak psikolojik açıdan tanımlanan ve örgütteki insan ilişkilerinin niteliğini ifade eden bir kavramdır. İklim, kültür kavramı ile karşılaştırıldığında, bir örgütün daha çok gözle görülen tarafını karşılayan bir kavramdır. Dışardan herhangi bir kişi örgütü ziyaret ettiğinde oradaki insanlar arası ilişkileri gözlediğinde ve bazı insanlarla konuştuğunda o örgütün iklimi hakkında bir yargıya varabilir. Bu iklim, son derece resmi ilişkileri öne çıkarıyor ve resmi olmayan ilişkileri yadsıyorsa kapalı bir iklim ya da negatif bir atmosferden söz edilebilir. Bunun aksi olarak bir örgütteki insanlar arasında samimi, yakın, dostça ve arkadaşça ilişkiler önemseniyorsa bu iklim daha olumlu bir iklim olarak nitelendirilebilir.

Bir örgütte TKY'nin uygulanabilmesi için pozitif bir örgüt iklimine ihtiyaç vardır.

2.11.8. Girdiler ve Tedarikçiler

Üretimde bulunan bir kurumun söz konusu üretimi gerçekleştirebilmesi için bazı girdileri kullanması gerekir. Bunlara üretim girdileri ya da faktörleri denebilir. Bunlar arasında insan kaynağı, bilgi, teknoloji, ham madde, finansman, politikalar, amaçlar vb. sayılabilir. Bu girdilerin bir kısmı, başka kurumlardan temin edilebilir. Dolayısıyla bir kurumda üretilen mal ve hizmetlerin kalitesi, girdilerin ve tedarikçilerin kalitesine de bağlıdır.

2.11.9. İnsan

İnsan, varlıklar sınıflamasında canlılar kategorisi içinde yer almakta; canlı varlıkların en üstünü olup biyolojik, psikolojik, sosyolojik vb. açılardan farklı biçimlerde ele alınıp tanımlanan bir varlıktır. Felsefe ve dinlerde de insana ilişkin farklı tanımlar yapılmıştır. Örgütler açısından ise insan örgütün temel bir girdisi olarak görülmektedir. Ancak insanı salt üretim girdisi ve aracı olarak görmek yanıltıcıdır. İnsan, anlam üreten ve eylemlerine anlam katan ve dünyayı sahip olduğu bu anlamlara göre yorumlayan bir varlıktır. Örgütler, insanların sadece fiziksel ve zihinsel kapasitelerinden yararlanmakla kalmaz; onların inanç ve gönül gücünden de yararlanmak isterler. Hatta bu sonuncusu diğerlerinden daha önemli görülebilir. İnsanın olmadığı yerde diğer girdilerin bir anlamı yoktur. Bütün girdileri işleyip kullanarak üretimi gerçekleştirecek insan unsurudur. Nitelikli insan gücü olmadan kaliteli mal ve hizmetler üretmek de mümkün değildir.

2.11.10. Müşteri

Müşteri, üretilen bir mal yada hizmetin alıcısı ya da tüketicisi olarak tanımlanmaktadır. Müşteri kavramı, TKY'nin anahtar kavramlardan birisidir. Bu nedenledir ki, birçok kalite tanımı müşteriye göre yapılmaktadır. Bir tanıma göre kalite, müşteri beklenti ve ihtiyaçlarının karşılanması biçiminde tanımlanmaktadır. Dolayısıyla bir mal ya da hizmetin temel tayin edicisi müşteri olarak görülmektedir. TKV'de müşteri kavramı iç ve dış müşteri olmak üzere iki açıdan ele alınmaktadır. Örgüt içi açısından, bir mâl yada hizmetin üretim sürecinde rol alan bütün çalışanlar birbirlerinin müşterisi olarak tanımlanmaktadır. Dolayısıyla üretim sürecinin herhangi bir aşamasında rol alan bir çalışan ya da bir birim, kendisinden sonra o ürün ya da hizmetin üretilmesinde herhangi bir işlemde bulunacak kişi ve birimlerin beklentilerini dikkate alarak işlemde bulunması gerekmektedir. Diğer taraftan

dış müşteri ise, bir kurumun üretmiş olduğu mal ve hizmetleri alan, kullanan ve tüketen kişiler, kurumlar olarak tanımlanmaktadır.

2.11.11. 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 ya da ekip çalışmasıdır. Katılma olmadan ekip ruhu oluşturmak da mümkün değildir.

2.11.12. Çalışanları Güçlendirme ve Yetkilendirme

Geleneksel yönetim anlayışında yöneten-yönetilen ayrımı çok belirgin bir biçimde yapılmakta; yönetenler güçlü, yönetilenler ise güçsüz konumunda olmaktadır. Özellikle ABD’de geliştirilen geleneksel yönetim kuramlarında yönetilenlerden çok yönetenlere vurgu yapılmaktadır. Oysa yeni yönetim yaklaşımlarında yöneten-yönetilen ayrımı daha yumuşatılmakta; yönetim, tek boyutlu bir eylem olmaktan çıkmakta; yönetilenlerin de katılımı ile karşılıklı bir biçimde gerçekleştirilen bir eylem olarak görülmektedir. Dolayısıyla yönetim kavramının yerini “yönetişim” almaktadır. Çalışanların güçlendirilmesi, onların edilgen bir varlık ya da nesne olarak görülmemesi, onlara değer verilmesi, birçok konuda söz hakkı tanınması, yöneten ve yönetilenler arasındaki güç mesafesinin en aza indirilmesi giderek önem kazanan konular olmaktadır. Yetkilendirme ise, yöneticilerin makamlarından kaynaklanan bir takım güçleri -ki bunlardan birisi karar verme yetkisidir astlarına devretmesini ifade eder.

2.11.13. Sürekli Eğitim ve Öğrenme

TKY’de vurgu yapılan diğer önemli bir kavram da sürekli eğitim ve öğrenmedir. Burada eğitim ve öğrenme, hem bireysel hem de takım halindeki örgütsel eğitim ve öğrenmeleri kapsamaktadır. Dolayısıyla bireysel anlamda insanların kendi kendilerine öğrenmesi ve kendini geliştirmesi söz konusu olabileceği gibi, takım içinde ya da grup içinde öğrenme ve örgütsel öğrenme de söz konusu olabilir. 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. Sürekli eğitim ve öğrenmenin birçok yolu vardır. Bunlardan bir tanesi de örgütsel hatalardan öğrenmedir.

Dolayısıyla TKY’de hatalar bir ceza aracı olarak değil, bir öğrenme aracı olarak görülmektedir.

2.11.14. Sürekli İyileştirme

Burada iyileştirme sözcüğü geniş anlamda insan gücünün niteliklerini, üretim süreçlerini ve üretilen ürünlerin niteliğinin sürekli geliştirilmesini ifade etmektedir. Japonlarda “Kaizen” olarak ifade edilen küçük iyileştirmeler, bunun başlangıcını oluşturmaktadır. Bu kavramın özünde saklı olan, her zaman iyinin daha iyisinin olabileceğidir. Dolayısıyla mükemmelliğe ulaşmada herhangi bir son durumun söz konusu olmadığıdır.

2.11.15. Ödül ve Teşvik

Çalışan ve üreten insanların ödüllendirilmesi ve teşvik edilmesi, yönetim yaklaşımlarının üzerinde durdukları önemli bir konudur. Ödül, bir işin başarılması ya da etkin bir biçimde tamamlanması durumunda birey ya da gruplara maddi ya da manevi anlamda verilecek karşılıkları ifade eder. Bunun amacı, örgütsel anlamda performans ve verimliliği sürdürme ve artırmadır. İnsanlar, başarılarının diğerleri tarafından tanınmasını ve bilinmesini isterler. Teşvik ve ödül, sadece maddi anlamda düşünülmemelidir. İnsanlar, farklı yollarla teşvik edilebilir, ödüllendirilebilir ve tanınabilir. TKY’de bireysel ödüllerden çok takımlara ödül verilmesi ön plana çıkmaktadır. Bazı adil olmayan bireysel ödüller ise çatışmalara, performans ve verimliliğinin düşmesine neden olabilmektedir. Batı kültüründe ödül ve teşvikler, bireysel ve performansa dayalıdır. Japon kültüründe ise bireysel ödüller pek kabul görmemektedir.

2.12. Avrupa Kalite Yönetimi Derneği ve Avrupa Kalite Ödülü

1979 yılında ABD’nin de içinde yer aldığı çeşitli ulusların temsilcileri bir araya gelerek kalite konusunda Uluslararası Standartlar Örgütünü (ISO) kurmuşlardır. 1987 yılında da ISO 9000 kalite standartları yayımlanmıştır. Bu standartlar, başlı başına ayrı bir konu olup burada bunların ayrıntısına girilmemiştir (bk. MPM, 1995; Peşkircioğlu, 1997; Bozkurt & Odaman, 1998). Daha sonra 1988 yılında da Avrupa Kalite Yönetimi Derneği (EFQM) kurulmuştur. 1991 yılından itibaren de bu dernek, başarılı olmuş işletmelere kalite ödülü vermeye başlamıştır. Örgütün, çeşitli şirketlerden 650 dolayında üyesi bulunmaktadır. Türkiye, 1980’li yılların ortasından itibaren kalite konusuyla ilgilenmeye başlamıştır. 1990’lı yılların başından itibaren de Türkiye’de kalite konusuna olan ilgi artmaya başlamıştır.

Türkiye’de 1991 yılında Kalite Derneği (Kalder) kurulmuş, başarılı bulunan işletmelere ödül vermeye başlamıştır.

2.12.1. EFQM Kalite Değerlendirme Standartları

Avrupa kalite değerlendirme ya da mükemmellik modeli dokuz ölçüt ya da kriter üzerine geliştirilmiş olup yaptırımı olmayan bir modeldir. Bunlardan beş tanesi, sonuçlar için mümkün kılıcı olup öncül ölçütlerdir. Diğer dört tanesi ise sonuçlara ilişkin ölçütlerdir. Öncül ölçütler, örgütün ne yaptığını; sonuçlar ise, örgütün başarılarını kapsamaktadır. Model, performansın bütün boyutlarına ilişkin olarak devamlı mükemmelliği başarmaya dönük olarak çeşitli yaklaşımların olabileceği görüşünü kabul etmektedir. Bu kabul ediş, şu varsayıma dayanmaktadır: Paydaşlar, kaynaklar ve süreçler aracılığıyla, performans, müşteri, insan ve topluma ilişkin mükemmel sonuçlara ulaşılabilir. Modelin şekilsel görünümü aşağıdaki Şekil 1’deki gibidir (EFQM, 2001):

EFQM modelinin temel kavramları, şunlardan oluşmaktadır. Sonuçlara yönelme, müşteri üzerinde yoğunlaşma, liderlik, amaç açıklığı, süreçler, olgulara dayalı yönetim, insan kaynağının geliştirilmesi ve katılım, sürekli öğrenme, yenileştirme ve iyileştirme, paydaşlık geliştirme ve kamuya dönük sorumluluktur. Bu model incelendiğinde ABD’de geliştirilen Baldrige kalite ödülünde belirlenen ölçütlerle büyük ölçüde aralarında benzerlik olduğu görülmektedir. Aşağıda EFQM modelinde yer alan kriterler kısaca açıklanmıştır.

2.12.2. Örgütsel Başarı

Liderlik örgütün uzun vadeli başarısı için vazgeçilmez bir gerekliliktir. Lider, örgütün genel vizyonunun belirlenmesi, örgütsel değerlerin ve kültürün oluşturulmasında davranış ve eylemleriyle bir model oluşturur. Bir örgütün toplam kalite yönetimi açısından değerlendirilmesinde liderlikle ilgili olarak göz önünde bulundurulmuş başlıca hususlar, ana hatlarıyla üç noktada toplanmaktadır. Bunlardan birincisi, liderin örgütsel başarı için gerekli olan değerleri ve kültürü nasıl oluşturduğu ve bu bağlamda örgüte nasıl bir yön tayin ettiği ve vizyon geliştirdiğidir. İkinci temel nokta, liderin oluşturduğu kültür ve vizyonun nasıl uygulamaya aktarıldığıdır. Üçüncü nokta ise, söz konusu uygulamaların gözden geçirilmesini ve değerlendirilmesini kapsamaktadır.

2.12.3. İnsanın Yönetimi

Bu kriter, örgütteki çalışanların potansiyellerini tam olarak ortaya koyabilmeleri için yapılanları kapsamaktadır. Bu bağlamda insan kaynaklarının nasıl planlandığı ve iyileştirildiği, kapasitelerinin nasıl geliştirildiği, performanslarının sürekli olarak nasıl gözden geçirildiği, nasıl güçlendirildikleri, katılım ve tanınmanın nasıl sağlandığı, örgütte etkili diyalogların nasıl kurulduğu ve insanların nasıl önemsendiği konuları üzerinde durulmaktadır.

2.12.4. Politika ve Strateji

Bu kriter, örgütün politika ve stratejilerini nasıl geliştirdiği, uyguladığı, gözden geçirdiği, değerlendirdiği, bunları plan ve eylemlere nasıl aktardığı konuları üzerinde durmaktadır. Burada dikkati çeken nokta, geliştirilen plan ve stratejilerin dayandırıldığı bilgilerin ne kadar kapsamlı olduğu, geliştirildiği, örgütte iletişimin nasıl kurulduğu düzenli olarak politika ve stratejilerle ilgili hususların nasıl güncelleştirilip geliştirildiğini kapsamaktadır.

2.12.5. Kaynaklar

Bu kriter, örgütün sahip olduğu kaynakları etkili ve etkin bir biçimde nasıl yönettiği konusu üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bu kaynaklar, mali kaynaklar, bilgi kaynakları, tedarikçilerle ilişkiler ve materyaller, bina, araç-gereç ve diğer kaynaklar, teknoloji ve entelektüel sermayenin yönetimine ilişkin bilgi ve verilerden oluşmaktadır.

2.12.6. Süreçler

Bu kriter, örgütsel süreçlerin nasıl belirlendiği, yönetildiği, gözden geçirildiği ve iyileştirildiği konularını kapsamaktadır. Buna ilişkin olarak, yapılan işin başarısı için temel noktaların belirlenmesi, sistemli yönetimi, gözden geçirilmesi ve iyileştirilecek noktaların belirlenmesi, iyileştirmede kullanılacak yenilik ve yaratıcılıkları, süreçlerin nasıl değiştirildiği ve bu değişimin sonuçlarının nasıl değerlendirildiği konularını kapsamaktadır.

2.12.7. İnsanların Doymu

Bu kriter, örgütün başarısının temel faktörü olan insanların iş doyumunun, insanların örgüte ilişkin algılarının, çalışanların iş doyumuna ilişkin ölçümlerin neler olduğu üzerinde yoğunlaşmaktadır.

Burada üzerinde durulan iki temel nokta, bireylerin örgüte ilişkin algılamaları ile bu algılamalara bağlı olarak çalışanların iş doyumlarına ilişkin sonuçlardır.

2.12.8. Müşterilere İlişkin Sonuçlar

Müşteri, ürün ya da hizmetin ulaştığı son kişi olarak tanımlanmakta olup bu kriter, örgütün ürettiği ürün ya da hizmetlerin, müşterileri memnuniyetteki basan derecesinin ne olduğu üzerinde durmaktadır. Bu kriterle ilgili olarak değerlendirme yapılabilmesi için gerekli olan iki veri, müşterilerin, örgütün ürettiği ürün ve hizmetlerle örgütün müşterilerle olan ilişkilerine ilişkin algılan ve müşterilerin bunlardan memnuniyetine ilişkin alınan ölçüm sonuçlarıdır.

2.12.9. Topluma İlişkin Sonuçlar

Örgüt, ürettiği mal ve hizmetlerde yerel, bölgesel, ulusal ve uluslar arası düzeylerde toplumun ihtiyaç ve beklentileriyle memnuniyetlerini göz önünde bulundurmalıdır. Bu kriter, örgütün yaşama ilişkin felsefesini, çevre ve doğal kaynakların korunmasındaki duyarlılığını da içermektedir. Burada da iki boyut öne çıkmaktadır. Bunlardan birincisi, toplumun örgüte ilişkin algılan, ikincisi ise örgütün toplum üzerindeki etkisine dönük olarak aldığı önlemleri kapsamaktadır.

2.12.10. Temel Performans Sonuçları

Bu kriter, örgütün, başta çalışanlar olmak üzere örgütle şu ya da bu biçimde ilişkisi olan tüm kesimler için neler yaptığına ilişkin sonuçları kapsamaktadır. Bunun için iki temel veriye ihtiyaç vardır. Bunlardan birincisi, örgütün performansına ilişkin finansal sonuçlarıdır. İkincisi ise, örgütün performansı için gösterilen ek çabalarıdır.

BÖLÜM III

3.YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma özel ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin TKY ölçeğine verdikleri cevaplardan elde edilen puanlarla, Örgütsel Adanmışlık Ölçeğine verdikleri cevaplardan elde edilen puanları karşılaştırmak üzere yapılan, ilişkisel tarama modellerinden “karşılaştırma” türünde, betimsel nitelikte bir çalışmadır.

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, İstanbul İli Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı faaliyet gösteren özel ilk ve ortaöğretim okullarında görev yapan müdür/müdür yardımcısı ve sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenleri oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini ise, İstanbul İli Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı faaliyet gösteren ve rasgele (random) yöntemiyle seçilen 38 özel ilk ve ortaöğretim okulunda görevli müdür/müdür yardımcısı, sınıf ve branş öğretmenleri oluşturmaktadır. Toplam 120 adet anket çoğaltılarak okuldaki müdür/müdür yardımcısı, sınıf ve branş öğretmenlerine uygulanmak üzere dağıtılmıştır. Dağıtılan 120 adet ankette 118 tanesi geri toplanmış, eksik ve değerlendirmeye alınamayacak durumda olan 12 adet anket örneklemden çıkarılmıştır. Geriye kalan 106 adet anket değerlendirmeye alınmıştır. Anket, belirlenen okullarda görev yapan öğretmenlerden yalnızca istekli olanlara uygulanmıştır.

3.3. Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Bu çalışmada veri toplama yöntemi olarak temel olarak 3 bölümden oluşan bir anket kullanılmıştır. Anketin yönergesinden sonra, anketi cevaplayanların kişisel bilgilerini yoklayan demografik sorular yer almaktadır. İkinci bölümde Örgütsel Adanmışlık Ölçeğine ilişkin 5 dereceli Likert tipi 28 soru bulunmaktadır ve hemen altında sorulara cevap verenlerin kendi düşüncelerini ekleyebilecekleri bir Diğer Düşüncelerim adlı alana yer verilmiştir. Son bölümde ise, yine 5 dereceli Likert tipi TKY Ölçeğine ait 30 adet soru sorulmuştur.

Araştırmada kullanılan TKY Ölçeği, İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından hazırlanan TKY Uygulama Kılavuzu ve KALDER 2000 TKY puan kitabı dikkate alınarak 2004 yılında Cemil KESKİN tarafından yayınlanmamış “İlköğretim okullarında toplam

kalite yönetimi uygulamasının öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyine etkisi” mastır tezi için oluşturulmuştur (Sn. Cemil KESKİN ile görüşülerek kendisinden anketin kullanımı için izin alınmıştır). TKY Ölçeğine ait alt boyutların maddeleri ve geçerlik-güvenirlik değerleri aşağıda sunulmuştur.

- Liderlik ve Çalışanlar: 3, 5, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 16, 17, 21, 23, 24, 26, 28 ve 30

Bu boyutta okuldaki yönetim ve organizasyon kalitesi, çalışan hak ve ödevleri konusunda uygulamaların kalitesi anlaşılmaya çalışılmıştır.

- Hizmet alanlar ve Süreçler: 14, 15, 18, 19, 20, 22, 25, 27 ve 29

Bu boyutta veli ve öğrencilerin katılım ve beklentilerinin karşılanma düzeyi ile süreç özelliklerinin kalitesi anlaşılmaya çalışılmıştır.

- Politika Ve Strateji: 1, 2, 4, 6 ve 7

Bu boyutta okul politika ve stratejilerinin TKY ilkelerine uygun belirlenip belirlenmediği anlaşılmaya çalışılmıştır.

Likert tipi, 5 derceli olan TKY ölçeği için cevap seçenekleri ve değerleri aşağıdaki çizelgedeki gibidir.

Çizelge 3.3.1 TKY Ölçeği cevap değerleri

Verilen Ağırlık	Seçenekler	Sınırı
1	Hiç Katılmıyorum	1.00 –1.79
2	Katılmıyorum	1.80 –2.59
3	Fikrim Yok	2.60 –3.39
4	Katılıyorum	3.40 – 4.19
5	Tam Katılıyorum	4.20 – 5.00

Anketin geçerlik ve güvenirliğine ilişkin çalışmalar Cemal KESKİN tarafından yapılmış ve anketin güvenirlik testi Cronbach’s Alpha ile incelenmiştir. Buna göre Liderlik ve Çalışanlar için Cronbach’s Alpha değeri 0.935, Hizmet Alanlar ve Süreçler için 0.880 ve Politika ve Strateji için 0.827 bulunmuştur.

Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlığı Ölçeği Prof Dr Cevat CELEP ’in Eğitimde Örgütsel Adanma ve Öğretmenler, Anı Yayıncılık, Eylül 2000 kitabında yer aldığı şekilde

kullanılmıştır. Adı geçen eserde ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizleri araştırmacı tarafından yapılmış ve ölçek geçerli ve güvenilir kabul edilmiştir.

Adanmışlık Ölçeği dört boyuttan oluşmaktadır.

- Okula Adanma: 1, 5, 9, 13, 17, 21, 25, 27, 28
- Öğretim İşlerine Adanma: 2, 6, 10, 14, 18, 22, 26
- Öğretmenlik Mesleğine Adanma: 3, 7, 11, 15, 19, 23
- Çalışma Grubuna Adanma: 4, 8, 12, 16, 20, 24

Likert tipi, 5 dereceli olan Adanmışlık Ölçeği için cevap seçenekleri ve değerleri aşağıdaki çizelgedeki gibidir.

Çizelge 3.3.2 Adanmışlık Ölçeği cevap değerleri

Verilen Ağırlık	Seçenekler	Sınırı
1	Çok Az	1.00 –1.79
2	Az	1.80 –2.59
3	Ara sıra	2.60 –3.39
4	Çoğu Zaman	3.40 – 4.19
5	Her Zaman	4.20 – 5.00

3.4. Anketin Uygulanması

Anketin uygulanacağı okulların seçilmesinden sonra, anket formları 120 adet olmak üzere çoğaltılmış ve bir program çerçevesinde okullara gidilmiştir.

3.5. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

İstanbul İli Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı olarak faaliyet gösteren özel ilk ve ortaöğretim okullarında uygulanan anket ile toplanan veriler üç temel kısımdan oluşmaktadır. Birinci kısımda demografik veriler; görev, cinsiyet, yaş, eğitim durumu, okulda çalışma süresi ve meslekteki kıdem hakkında bilgi toplanmıştır. İkinci kısımda ise, öğretmenlerin Likert tipi ve 5 dereceli, 30 sorulu TKY Ölçeği ve son kısımda ise yine Likert tipi 5 dereceli, 28 sorulu Adanmışlık Ölçeği vardır. TKY Ölçeği 3 alt boyuttan ve Adanmışlık Ölçeği 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Demografik veriler, Ölçekler ve boyutları ile ilgili toplanan veriler SPSS 13.0 programı ile çözümlenmiştir.

Verilerin çözümüne geçilmeden önce, EDA (Exploratory Data Analysis/Açıklayıcı Veri Analizi) ile toplanan verilerin belirlenen sınırlar içinde olup olmadığı, hatalar barındırıp barındırmadığı kontrol edilmiş, gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Çözümlemelerde demografik değişkenler (görev, cinsiyet, yaş, eğitim durumu, okulda çalışılan süre ve meslekte çalışılan süre) bağımsız değişkenler olarak kabul edilirken, ölçekler ve alt boyutları bağımlı değişkenler olarak istatistikî analizlere tabi tutulmuşlardır. Bağımsız değişkenlerin kategorileri arasında TKY ve Adanmışlık Ölçeği alt boyutlarına ilişkin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ($p < .05$) bir farklılaşmanın olup olmadığı araştırılırken; önce her boyuta ait maddelere göre inceleme yapılmış, daha sonra ise o boyuta ilişkin grup bazında analiz geçilmiştir. Bağımsız değişkenlerin kategorileri arasındaki farklılaşmalar ve ilişkileri tespiti yönelik istatistikî testler yapılmadan önce bağımlı değişkenlerin (TKY ve Adanmışlık Ölçeği alt boyutları) normal dağılım gösterip göstermediklerine bakılmış ve parametrik veya non-parametrik testlerin hangisinin yapılacağı araştırılmıştır. Buna göre:

106 kişilik örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin, TKY Ölçeği ve Adanmışlık Ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puanların; cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız grup t testi ile görev, yaş, mezun olunan okul ve meslekte çalışma süresi bağımsız değişkenlerine göre değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA), uygulanan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları anlamlı bulunan analizlerden sonra (F değerinin anlamlı olduğu durumda, $p < .05$), farklılıkların kaynağını belirlemek üzere post-hoc LSD testi (en küçük anlamlı farklar), ve okulda çalışma süresi bağımsız değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için non-parametrik Kruskal Wallis-H testi, uygulanan non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucu anlamlı bulunan analizlerden sonra farklılıkların kaynağını belirlemek üzere non-parametrik Mann Whitney-U testi uygulanmıştır. Öğretmenlerin, TKY ve Adanmışlık Ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek üzere Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi kullanılmıştır.

Kategoriler arasında gözlenen ortalamaların, anlamlı bir farka işaret edip etmediği araştırılırken $\alpha = .05$ anlamlılık değeri kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmada ele alınan amaçlar doğrultusunda toplanan verilerin istatistiksel çözümlenmeleri sonucunda elde edilen bulgular ve yorumları yer almaktadır.

Bulgular bölümünde önce örneklem grubunun genel yapısını tanıttıcı frekans ve yüzde dağılımlarına yer verilmiştir. Diğer bulgular; araştırmanın amaçları ve bu amaçların sunulduğu sırasına göre değerlendirilmiştir.

4.1. Grubun Genel Yapısına İlişkin Frekans ve Yüzdeler

Araştırma sürecinde elde edilen demografik verilere göre örneklem grubunu oluşturan 106 müdür/müdür yardımcısı ve öğretmenin, görevi, cinsiyeti, yaşı, mezun olduğu eğitim kurumu, okuldaki çalışma süresi ve meslekteki çalışma süresine ait frekanslar ve yüzde dağılımları verilmiştir.

Çizelge 4.1.1 Görev değişkenine ilişkin frekans ve yüzde değerleri

Görev	f	%	Geçerli %	Yığılmış %
Müdür veya Müdür Yardımcısı	26	24,5	24,5	24,5
Sınıf Öğretmeni	7	6,6	6,6	31,1
Türkçe	8	7,5	7,5	38,7
Matematik	9	8,5	8,5	47,2
Fen B. Öğret.	7	6,6	6,6	53,8
Sosyal B. Öğret.	8	7,5	7,5	61,3
Rehber Öğret.	10	9,4	9,4	70,8
Diğer	31	29,2	29,2	100,0
Toplam	106	100,0	100,0	

Örneklemin görev değişkenine ilişkin frekans ve yüzde değerlerinin verildiği Çizelge 4.1.1'den de görüldüğü gibi, ankete katılan müdür/müdür yardımcısı ve öğretmenler %29,2 ile diğer branşlarda, %24,5 ile müdür/müdür yardımcı alanlarında yoğunlaşmaktadırlar. Örnekleimde seçilen diğer 6 branşa sahip öğretmenler %10'un altında bir yüzde ile temsil edilmektedirler. Genel olarak bakıldığında örneklemindeki görev dağılımının son derece

dengeli olduğu gözükmektedir. En düşük dağılımın %6,6 ile Sınıf ve Fen B. Öğretmenlerinde olduğu anlaşılmaktadır.

Çizelge 4.1.2 Cinsiyet değişkenine ilişkin frekans ve yüzde değerleri

Cinsiyet	f	%	Geçerli %	Yığılmalı %
Kadın	73	68,9	68,9	68,9
Erkek	33	31,1	31,1	100,0
Toplam	106	100,0	100,0	

Çizelge 4.1.2'yi incelediğimizde örneklemimizdeki öğretmenlerin kadın ve erkek olarak epey farklı ağırlıkta dağılıma sahip oldukları görülmektedir. Kadınlar örneklemin %68,9'unu oluştururken, kalan %31,1'ini erkekler oluşturmaktadır.

Çizelge 4.1.3 Yaş değişkenine ilişkin frekans ve yüzde değerleri

Görev	f	%	Geçerli %	Yığılmalı %
21-30	23	21,7	21,7	21,7
31-40	44	41,5	41,5	63,2
41-50	17	16,0	16,0	79,2
51-60	20	18,9	18,9	98,1
61 ve Üstü	2	1,9	1,9	100,0
Toplam	106	100,0	100,0	

Üçüncü bağımsız değişkenimiz olan yaşa göre öğretmenlerin frekans ve yüzde dağılımları üstte, Çizelge 4.1.3'te özetlenmiştir. Buna göre örneklemin ağırlık merkezini 31-40 yaş arasındaki öğretmenler %41,5 ile oluşturmaktadırlar. 21-30 yaşındaki öğretmenler örneklemin %21,7'sini, 51-60 yaşındakiler örneklemin %18,9'unu, 41-50 yaşlarındaki öğretmenler örneklemin %16,0'sını ve son olarak en küçük yüzdeyi 61 ve üstü yaştaki öğretmenler %1,9 ile oluşturmaktadırlar.

Çizelge 4.1.4 Mezuniyet değişkenine ilişkin frekans ve yüzde değerleri

Görev	f	%	Geçerli %	Yığılmalı %
Eğitim Enstitüsü	9	8,5	8,5	8,5
Eğitim Fakültesi	27	25,5	25,5	34,0
Fen-Edebiyat Fakültesi	39	36,8	36,8	70,8
Lisans Üstü	20	18,9	18,9	89,6
Diğer	11	10,4	10,4	100,0
Toplam	106	100,0	100,0	

Örnekleme yer alan öğretmenlerin mezuniyet durumuna ilişkin frekans ve yüzde dağılımları Çizelge 4.1.4’te görüldüğü gibi özetlenmiştir. Örneklemeindeki öğretmenlerin mezuniyetleri bakımından en büyük yüzdenin, %36,8 ile Fen-Edebiyat mezunlarının oluşturduğu görülmektedir. İkinci en büyük kategoriye Eğitim Fakültesi mezunları %25,5 ile ve üçüncü büyük kategoriye %18,9 ile Lisans Üstü mezunlarının oluşturduğu görülmektedir. En küçük yüzdenin ise Eğitim Enstitüsü mezunları tarafından %8,5 ile temsil edildiği görülmektedir.

Çizelge 4.1.5 Okulda çalışma süresi değişkenine ilişkin frekans ve yüzde değerleri

Görev	f	%	Geçerli %	Yığılmalı %
1–5 Yıl	64	60,4	60,4	60,4
6–10 Yıl	28	26,4	26,4	86,8
11–15 Yıl	8	7,5	7,5	94,3
16–20 Yıl	5	4,7	4,7	99,1
21 ve Üstü	1	0,9	0,9	100,0
Toplam	106	100,0	100,0	

Okulda çalışma süresi değişkenine ait frekans ve yüzde dağılımlarının verildiği Çizelge 4.1.5’e baktığımızda, dağılımın okuldaki yeni öğretmenler bakımından ağırlıkta olduğu anlaşılmaktadır. En büyük kategori %60,4 ile 1–5 yıldır okulda görev yapan öğretmenler tarafından oluşmaktadır. İkinci büyük kategori ise %26,4 ile 6–10 yıldır

okulda çalışan öğretmenlerce oluşturulmaktadır. Başka okullara ya da devlet okullarına geçmenin okulda çalışma süresinin kısa olmasının bir açıklaması olabileceği düşünülebilir. Dağılımlara dikkat edildiğinde, okullarda çalışılan yıl arttıkça, kategorideki öğretmenlerin sayısının azaldığı görülmektedir. 21 yıl ve üstü için yüzde 0,9'a düşmektedir.

Çizelge 4.1.6 Meslekte çalışma süresi değişkenine ilişkin frekans ve yüzde değerleri

Görev	f	%	Geçerli %	Yığılmalı %
1-5 Yıl	25	23,6	23,6	23,6
6-10 Yıl	24	22,6	22,6	46,2
11-15 Yıl	17	16,0	16,0	62,3
16-20 Yıl	15	14,2	14,2	76,4
21 ve Üstü	25	23,6	23,6	100,0
Toplam	106	100,0	100,0	

Bağımsız değişkenlerden sonucusu olan, meslekteki çalışma süresine ait frekans ve yüzde dağılımları yukarıda, Çizelge 4.1.6'da özetlenmiştir. Örneklemdeki öğretmenlerin meslekte çalışma süreleri dikkate alındığında, 5 kategori için dengeli bir dağılımın var olduğu söylenebilir. En çok yığılma %23,6 ile 1-5 yıldır ve 21 ile üstü yıldır meslekte çalışanlarda gözükmektedir. 6-10 yıldır meslekte olan öğretmenler örneklemin %22,6'sını, 11-15 yıldır meslekte olanlar örneklemin %16,0'sını ve 16-20 yıldır meslekte olan öğretmenler örneklemin %14,2'sini meydana getirmektedirler. Özellikle belli bir yıl aralığında çok yığılma olduğu örneklem için söylenemez.

Demografik (bağımsız) değişkenlere ait frekans ve yüzdelerden sonra TKY ve Adanmışlık Ölçeklerinin alt boyutlarına ait, öğretmenlerin bu boyutlara verdikleri puanlar Çizelge 4.1.7 ve Çizelge 4.1.8'de özetlenmiştir.

Çizelge 4.1.7 TKY ölçeği alt boyutlarına ilişkin \bar{x} , $Sh_{\bar{x}}$, ss, Mod ve Medyan değerleri

Alt Boyut	N	\bar{x}	$Sh_{\bar{x}}$	ss	Mod	Medyan
Liderlik ve Çalışanlar	106	53,53	1,04	10,77	62,0	57,5
Hiz. Alanlar ve Süreçler	106	34,12	,410	4,22	37,0	35,0
Politika ve Strateji	106	19,25	,311	3,20	21,0	20,0

TKY Ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin öğretmenlerin verdikleri puanların ortalamalarına bakıldığında, Liderlik ve Çalışanlar alt boyutu için en yüksek ortalamanın verildiği görülmektedir. Hizmet Alanlar ve Süreçler alt boyutu ikinci, Politika ve Strateji alt boyutu ise üçüncü yüksek ortalamaya sahiptir. Öğretmenlerin Liderlik ve Çalışanlar alt boyutunu diğer boyutlara göre, okullarında daha olumlu değerlendirdikleri anlaşılmaktadır.

Adanmışlık Ölçeği alt boyutları için öğretmenlerin verdikleri puanların ortalamalarına baktığımızda ise Okula Adanmanın en yüksek ortalamaya, Grubuna Adanmanın ise en düşük ortalamaya sahip olduğunu görüyoruz.

Çizelge 4.1.8 Adanmışlık ölçeği alt boyutlarına ilişkin \bar{x} , $Sh_{\bar{x}}$, ss, Mod ve Medyan değerleri

Alt Boyut	N	\bar{x}	$Sh_{\bar{x}}$	ss	Mod	Medyan
Okula Adanma	106	31,42	,446	4,59	34,0	31,5
Öğretim İşl. Adanma	106	29,38	,361	3,71	31,0	30,0
Öğret. Mesl. Adanma	106	24,98	,350	3,61	23,0	25,0
Grubuna Adanma	106	22,21	,349	3,60	22,0	22,0

Bağımsız değişkenlerinin kategorileri arasında, TKY ve Adanmışlık Ölçekleri alt boyutlarına ilişkin değerlendirmelerinde farklılaşmalar olup olmadığı ve ölçeklerin alt boyutları arasında olumlu veya olumsuz bir ilişkinin olup olmadığını sonraki bölümlerde incelenmiştir.

4.2. Demografik Özelliklere Göre Gerçekleştirilen Analizler

Bu bölümde, örnekleme oluşturan öğretmenlerin TKY Ölçeği ve Adanmışlık Ölçeği'nden aldıkları puanların görev türü, cinsiyet, yaş, mezun olduğu okul, okuldaki çalışma süresi ve meslekteki çalışma süresi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan analizlere yer verilmiştir.

Analiz sonuçlarına ilişkin Çizelgeler amaç sırasına göre aşağıda sunulmuştur:

4.2.1. TKY Ölçeği Puanlarının Demografik Özelliklere Göre Analizleri

Bu bölümde yönetici ve öğretmenlerin görev, cinsiyet, yaş, mezuniyet, okulda çalışma süresi, meslekte çalışma süresi değişkenlerine göre yönetim ve organizasyon kalitesini algılama biçimi değerlendirilmiştir.

Çizelge 4.2.1.1 Öğretmenlerin TKY ölçeğine ilişkin madde bazında ortalama puanları			
Madde	Faktör	N	\bar{x} *
TKY 01	Okulumuzun misyonu ve vizyonu oluşturulmaktadır.	106	4,22
TKY 02	Okulumuzda değişen veli ve öğrenci beklentileri belirlenmektedir.	106	4,21
TKY 03	Okulumuzda tayinler (işe alma) objektif ölçülere göre yapılmaktadır.	106	3,37
TKY 04	Hizmet kalitesinin artırılması için çevre kuruluşlarla işbirliği yapılmaktadır.	106	3,44
TKY 05	Okulumuzda süreçler açıkça tanımlanmaktadır.	106	3,50
TKY 06	Yöneticilerimiz iyileştirme çalışmalarında aktif rol almaktadır.	106	3,83
TKY 07	Diğer okullardaki gelişmeler takip edilerek yenilikler yapılmaktadır.	106	3,55
TKY 08	Çalışan memnuniyeti belirlenmekte ve iyileştirilmektedir.	106	2,93
TKY 09	Okulumuzun gelirleri eğitim öğretim iyileştirilmesine harcanmaktadır.	106	3,03
TKY 10	Çalışanlar süreç tanımlarına uygun olarak eğitilmektedir.	106	2,93
TKY 11	Yöneticilerimiz çevredeki kuruluşlarla işbirliği yapmaktadır.	106	3,38
TKY 12	Okulumuzda performans değerlendirme objektif yapılmaktadır.	106	2,96
TKY 13	Çalışanların performans değerlendirmeleri yapılmaktadır.	106	3,13
TKY 14	Okulumuzun bina bakım ve onarımı yapılmaktadır.	106	4,27
TKY 15	Hizmet çeşit ve süreçleri veli-öğrenci beklentilerine göre geliştirilmektedir.	106	3,73
TKY 16	Okulumuzda kararlar paydaşların katılımıyla alınmaktadır.	106	3,19
TKY 17	Okulumuzda başarı kriterleri bilinmektedir.	106	3,75
TKY 18	Okulumuzda hedeflerimize uygun çalışan eğitimi uygulanmaktadır.	106	3,41
TKY 19	Okulumuzda mevcut teknoloji kullanılmaktadır.	106	3,36
TKY 20	Verilen hizmetle ilgili veli ve öğrencilerimiz bilgilendirilmektedir.	106	4,08
TKY 21	Okulumuzda başarı ödüllendirilmektedir.	106	3,35
TKY 22	Okulumuzda süreç tanımları yapılmaktadır.	106	3,55
TKY 23	Okulumuzda iyileştirmeler ekip çalışmasıyla yapılmaktadır.	106	3,67
TKY 24	Okulumuzda bilgi birikimi çalışanlar arasında paylaşılmaktadır.	106	3,71
TKY 25	İyileştirme takımları problem çözme araçlarını kullanmaktadır.	106	3,76
TKY 26	Okulumuzun hedefleri düzenli olarak duyurulmaktadır.	106	3,66
TKY 27	Okulumuzda süreç sahipleri açıkça belirlenmektedir.	106	3,68
TKY 28	Okulumuzda her kişi ve birimle rahatlıkla iletişim kurabilmekteyim	106	3,60
TKY 29	Okulumuzda veli ve öğrenci memnuniyeti ölçülmektedir.	106	4,28
TKY 30	Yöneticilerimiz görevlendirmeleri isabetli yapmaktadır.	106	3,37

*Tüm öğretmenler için o faktöre ait bulunan ortalama.

TKY Ölçeği için öğretmenlerin puanlama düzeyleri: 1.00–1.79= Hiç Katılmıyorum, 1.80–2.59= Katılmıyorum, 2.60–3.39=Fikrim Yok, 3.40–4.19= Katılıyorum, 4.20–5.00= Tam Katılıyorum.

TKY Ölçeği için ankete katılan öğretmenlerin madde bazında aritmetik ortalamaları Çizelge 4.2.1.1’de verilmiştir. Buna göre öğretmenlerin maddeler için yaptıkları puanlamaların ortalamaları (\bar{x}) 2,93 ile 4,28 arasında olmuştur. Büyükten küçüğe sırasıyla, TKY 29, TKY 14, TKY 1 ve TKY 2 için öğretmenler bu maddedeki ifadeler Tam Katılıyorum demişlerdir. TKY Ölçeğinin madde bazındaki en düşük ortalamaları sırasıyla, TKY 8, TKY 10, TKY 12, TKY 9, TKY 13, TKY 16, TKY 21, TKY 19, TKY 3 ve TKY 30 için Fikrim Yok şeklinde yapılmıştır. Çizelgeden de görüleceği üzere diğer maddeler için öğretmenler Katılıyorum değerlendirmesinde bulunmuşlardır. Genel bir bakış açısıyla, tüm maddeleri olumlu yazılan TKY Ölçeği için öğretmenlerin olumlu bir değerlendirme eğilimi içinde oldukları söylenebilir.

Madde bazında TKY Ölçeğine ilişkin öğretmenlerin ortalama puanlamalarına baktıktan sonra örneklemin demografik özelliklerine göre bu ölçeğin alt boyutlarını değerlendirmede gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı ($p<.05$) bir farklılaşma olup olmadığına bakacak olursak:

Çizelge 4.2.1.2 TKY Liderlik ve çalışanlar alt boyutu puanlarının görev türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmaya ilişkin ANOVA testi

Boyut	Görev	N=10 6	\bar{x}	ss	ANOVA		LSD testi
					F	p	
TKY Liderlik ve Çalışanlar Alt Boyutu	Müdür/Müdür Yardımcısı (1)	26	58,08	8,00	2,424	,025*	1-3 1-8 6-8 7-8
	Sınıf Öğretmeni (2)	7	53,00	9,13			
	Türkçe (3)	8	49,50	13,47			
	Matematik (4)	9	50,89	7,79			
	Fen B. Öğret. (5)	7	50,57	11,07			
	Sosyal B. Öğret. (6)	8	58,50	10,89			
	Rehber Öğret. (7)	10	58,70	6,36			
	Diğer (8)	31	49,35	12,39			

$p<.05$

Çizelgeden de görüleceği gibi, Liderlik ve Çalışanlar boyutu için öğretmenlerin görev türü bakımından anlamlı bir farklılaşma 4 kategori açısından mevcuttur ($F=2,424$ ve $p=,025$). Görev türü kategorileri arasında anlamlı bir farkın bulunması sonrası LSD testi bize Müdür/Müdür Yardımcı ile Türkçe öğretmenleri ve Diğer (seçeneklerde olmayan branşlar) arasında Liderlik ve Çalışanlar boyutu için bir farklılaşma olduğunu ve

Müdür/Müdür Yardımcısının bu boyuta ilişkin daha olumlu bir değerlendirmede bulunduğunu göstermektedir. Müdür/Müdür Yardımcısının bu alt boyutu değerlendirmede daha olumlu bir bakış açısına sahip olması, görevleri nedeniyle anlaşılır bir durumdur. Yine benzer biçimde, Sosyal B. Öğretmenleri ve Rehber Öğretmenlerin Liderlik ve Çalışanlar alt boyutunu (uygulama düzeyini) Diğer kategorisinde görev yapanlara göre daha olumlu değerlendirdikleri anlaşılmaktadır.

Çizelge 4.2.1.3 TKY hizmet alanlar ve süreçler alt boyutu puanlarının görev türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmaya ilişkin ANOVA testi

Boyut	Görev	N=10 6	\bar{x}	ss	ANOVA		LSD testi
					F	p	
TKY Hizmet ve Alt Alanlar Süreçler Boyutu	Müdür veya Müdür Yardımcısı (1)	26	34,65	4,21	2,356	,029*	1-5 2-5 4-5 3-7 5-7
	Sınıf Öğretmeni (2)	7	36,00	3,00			
	Türkçe (3)	8	32,63	7,07			
	Matematik (4)	9	34,78	2,86			
	Fen B. Öğret. (5)	7	30,71	3,30			
	Sosyal B. Öğret. (6)	8	34,50	2,98			
	Rehber Öğret. (7)	10	37,30	2,91			
	Diğer (8)	31	33,10	4,03			

$p < .05$

TKY'nin Hizmet Alanlar ve Çalışanlar alt boyutuna ilişkin öğretmenlerin görev kategorileri arasında bir farklılaşma olup olmadığına dair ANOVA testi farklılaşma olduğuna yöneliktir ($F=2,356$ ve $p=,029$). Müdür/Müdür Yardımcıları, Sınıf Öğretmenleri, Matematik Öğretmenleri Hizmet Alanlar ve Süreçler boyutuna ilişkin uygulama düzeyini Fen B. Öğretmenlerine göre farklı ve daha olumlu değerlendirmektedirler. Yine Rehber Öğretmenler, Hizmet Alanlar ve Çalışanlar boyutuna ilişkin uygulamaları Türkçe ve Fen B. Öğretmenlerine göre daha olumlu değerlendirmektedirler. Rehber öğretmenlerin bu alt boyuttaki uygulamalar bizzat katıldıkları düşünüldüğünde, onların bu boyuta ait uygulamalara daha olumlu bir bakış açısına sahip olmaları beklenebilir bir durumdur.

Çizelge 4.2.1.4 TKY politika ve strateji alt boyutu puanlarının görev türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmaya ilişkin ANOVA testi

Boyut	Görev	N=106	\bar{x}	ss	ANOVA		LSD testi
					F	p	
TKY Politika ve Strateji Alt Boyutu	Müdür veya Müdür Yardımcısı (1)	26	19,92	2,67	,861	,540	Fark Yok
	Sınıf Öğretmeni (2)	7	19,29	3,45			
	Türkçe (3)	8	19,13	5,57			
	Matematik (4)	9	19,11	3,37			
	Fen B. Öğret. (5)	7	20,29	2,14			
	Sosyal B. Öğret. (6)	8	20,25	1,04			
	Rehber Öğret. (7)	10	19,40	2,72			
	Diğer (8)	31	18,19	3,45			

TKY'in Politika ve Strateji alt boyutuna öğretmenlerin görev türü nedeniyle farklı bir değerlendirmede bulunup bulunmadıklarına ilişkin yapılan ANOVA testi, anlamlı bir farklılaşmanın olmadığını göstermektedir (F=,861 ve p=,540). Buna göre, öğretmenlerin görevlerindeki farklılıkların, onların Politika ve Strateji uygulamalarına bakışında bir farklılaşmaya neden olmadığını söylemek gerekir.

Çizelge 4.2.1.5 TKY Liderlik ve çalışanlar alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmaya ilişkin t-testi

Boyut	Cinsiyet	N=106	\bar{x}	ss	t-test		
					t	sd	p
Liderlik ve Çalışanlar	Kadın	73	52,84	11,53	,965	104	,337
	Erkek	33	55,03	8,84			

p<.05

Çizelge 4.2.1.6 TKY hizmet alanlar ve süreçler alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmaya ilişkin t-testi

Boyut	Cinsiyet	N=106	\bar{x}	ss	t-test		
					t	sd	p
Hizmet Alanlar ve Süreçler	Kadın	73	34,16	4,31	,151	104	,881
	Erkek	33	34,03	4,08			

p<.05

Çizelge 4.2.1.7 TKY politika ve strateji alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmaya ilişkin t-testi

Boyut	Cinsiyet	N=106	\bar{x}	ss	t-test		
					t	sd	p
Politika ve Strateji	Kadın	73	19,03	3,41	1,042	104	,300
	Erkek	33	19,73	2,65			

$p < .05$

Öğretmenlerin cinsiyet değişkeni ile TKY'nin üç alt boyutu arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığına bakmak için bağımsız gruplar t-testi uygulanmış olup, Çizelge 4.2.1.5, Çizelge 4.2.1.6 ve Çizelge 4.2.1.7'de sonuçlar özetlenmiştir. Çizelgelerden de görüleceği üzere her üç alt boyut için de cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark ($p < .05$ düzeyinde) bulunamamıştır. Öğretmenlerin kadın veya erkek olmaları, onların Liderlik ve Çalışanlar, Hizmet Alanlar ve Süreçler ile Politika ve Strateji uygulamalarına farklı bakmadıklarını bize göstermektedir. Toplam puan ortalamaları takip edildiğinde, kadın ve erkelerin bu boyutları ne kadar benzer değerlendirdikleri kolayca anlaşılmaktadır.

Çizelge 4.2.1.8 TKY Liderlik ve çalışanlar alt boyutu puanlarının yaş türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmaya ilişkin ANOVA testi

Boyut	Yaş	N=106	\bar{x}	ss	ANOVA		LSD testi
					F	p	
TKY Liderlik ve Çalışanlar Alt Boyutu	21–30 Yaş (1)	23	54,91	8,53	3,888	,011*	1–5 2–4 2–5
	31–40 Yaş (2)	44	51,93	11,12			
	41–50 Yaş (3)	17	53,12	12,88			
	51–60 Yaş (4)	20	55,00	10,92			
	61 ve Üstü (5)	2	61,50	4,95			

$p < .05$

Öğretmenlerin yaş değişkenine bağlı olarak TKY Liderlik ve Çalışanlar alt boyutunu farklı bir şekilde değerlendirip, değerlendirmediklerini anlamaya yönelik yapılan ANOVA testi (Çizelge 4.2.1.8), bize yaş kategorileri arasında anlamlı farklılaşmalar olduğunu göstermektedir ($F=3,888$ ve $p=,011$). Yaş grupları arasında $p < .05$ düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu anlaşıldıktan sonra uyguladığımız post-hoc LSD testi, hangi gruplar arasında anlamlı farklılaşmaların olduğunu ortaya çıkarmıştır. Buna göre, Liderlik ve

Çalışanlar alt boyutu uygulama düzeyini 61 yaş ve üstü öğretmenler, 21–30 yaş ve 31–40 yaşlarındaki öğretmenlere göre daha olumlu değerlendirmektedirler. Yine 51–60 yaş grubunda bulunan öğretmenler, 31–40 yaşlarında olan öğretmenlere göre Liderlik ve Çalışanlar boyutuna dair uygulamaları daha olumlu karşılamaktadırlar. Genel olarak, ileri yaştaki öğretmenlerin, genç öğretmenlere göre Liderlik ve Çalışanlar boyutuna ilişkin uygulamaları daha olumlu buldukları anlaşılmaktadır.

Çizelge 4.2.1.9 TKY hizmet alanlar ve süreçler alt boyutu puanlarının yaş türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmaya ilişkin ANOVA testi

Boyut	Yaş	N=106	\bar{x}	ss	ANOVA		LSD testi
					F	p	
TKY Hizmet Alanlar ve Süreçler Boyutu	21–30 Yaş (1)	23	34,61	3,94	5,740	,006*	2–5 3–5
	31–40 Yaş (2)	44	33,93	3,89			
	41–50 Yaş (3)	17	33,18	6,51			
	51–60 Yaş (4)	20	34,50	2,89			
	61 ve Üstü (5)	2	37,00	1,41			

$p < .05$

Öğretmenlerin yaş değişkeni grupları arasında Hizmet Alanlar ve Süreçler boyutuna ilişkin değerlendirmelerinde bir farklılık olup olmadığının özetlendiği Çizelge 4.2.1.9'a baktığımızda, yine bu değişkenin grupları arasında farklı değerlendirmeler olduğu anlaşılmaktadır (F=5,740 ve p=,006). Farklılıkların hangi yaş grupları arasında olduğunu görmeye yönelik yaptığımız LSD testi sonucu; 61 ve üstü yaşta olan öğretmenlerin, 31–40 yaş ve 41–50 yaş grubunda olan öğretmenlere göre Hizmet Alanlar ve Süreçler boyutu uygulama düzeyini daha olumlu değerlendirdikleri anlaşılmaktadır. Genç öğretmenlerin bu boyuta ilişkin beklenti düzeylerinin daha yüksek olması nedeniyle değerlendirmelerinde, yaş grubu yüksek öğretmenlere göre daha az olumlu değerlendirmelerde buldukları düşünülebilir.

Çizelge 4.2.1.10 TKY politika ve strateji alt boyutu puanlarının yaş türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmaya ilişkin ANOVA testi

Boyut	Yaş	N=106	\bar{x}	ss	ANOVA		LSD testi
					F	p	
TKY Politika ve Strateji Alt Boyutu	21–30 Yaş (1)	23	18,78	3,01	3,210	,041*	1–4
	31–40 Yaş (2)	44	19,09	2,98			
	41–50 Yaş (3)	17	19,12	4,78			
	51–60 Yaş (4)	20	20,30	2,00			
	61 ve Üstü (5)	2	18,50	4,95			

$p < .05$

Örneklemdaki öğretmenlerin yaş değişkeni grupları arasında TKY Politika ve Strateji boyutuna ilişkin $p < .05$ anlam düzeyinde bir farklılaşmanın olup olmadığını anlamaya yönelik yapılan ANOVA analizi sonucu anlamlı bir farklılaşma ($F = ,041$ ve $p = ,041$) olduğu görülmüş ve sonuçlar Çizelge 4.2.1.10’da özetlenmiştir. LSD sonrası hangi gruplar arasında anlamlı bir fark olduğuna bakılmış ve 21–30 yaş grubundaki öğretmenlerin 51–60 yaş grubundaki öğretmenlere göre Politika ve Strateji uygulama düzeyini daha az olumlu buldukları anlaşılmıştır. Diğer yaş grupları arasında anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır.

Çizelge 4.2.1.11 TKY Liderlik ve çalışanlar alt boyutu puanlarının mezuniyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmaya ilişkin ANOVA testi

Boyut	Mezuniyet	N=106	\bar{x}	ss	ANOVA		LSD testi
					F	p	
TKY Liderlik ve Çalışanlar Alt Boyutu	Eğitim Enstitüsü (1)	9	53,22	13,29	2,893	,047*	2–5
	Eğitim Fakültesi (2)	27	51,30	11,03			
	Fen-Edebiyat Fakültesi (3)	39	54,54	10,23			
	Lisans Üstü (4)	20	52,30	11,90			
	Diğer (5)	11	57,91	7,27			

$p < .05$

Öğretmenlerin eğitim durumlarının, onların TKY Liderlik ve Çalışanlar boyutu uygulama düzeylerini farklı olarak değerlendirmelerine neden olup olmadığını anlamak üzere yapılan ANOVA bize $p < .05$ düzeyinde anlamlı bir farklılaşma olduğunu

göstermektedir ($F=2,893$ ve $p=,047$). Çizelge 4.2.1.11'den de takip edilebileceği üzere sadece Eğitim Fakültesi mezunları ile diğer fakültelerden mezunlar arasında Liderlik ve Çalışanlar boyutu uygulamalarına yönelik farklı bir değerlendirme mevcut olup, Eğitim Fakültesi mezunlarının bu boyuta ilişkin değerlendirmeleri daha az olumlu olmuştur. Bunun bir açıklaması, mezun oldukları fakülte itibarıyla, Eğitim Fakültesi mezunlarının okuldaki Liderlik ve Çalışanlar uygulama düzeyinden beklentilerinin daha bilinçli ve yüksek olması olabilir.

Çizelge 4.2.1.12 TKY hizmet alanlar ve süreçler alt boyutu puanlarının mezuniyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmaya ilişkin ANOVA testi

Boyut	Mezuniyet	N=106	\bar{x}	ss	ANOVA		LSD testi
					F	p	
TKY Hizmet Alanlar ve Süreçler Boyutu	Eğitim Enstitüsü (1)	9	36,00	2,06	3,022	,014*	1-2 1-4
	Eğitim Fakültesi (2)	27	33,15	4,89			
	Fen-Edebiyat Fakültesi (3)	39	34,41	4,33			
	Lisans Üstü (4)	20	33,60	4,02			
	Diğer (5)	11	34,91	3,53			

$p < .05$

TKY'nin Hizmet Alanlar ve Süreçler alt boyutu uygulama düzeyi için öğretmenlerin farklı eğitim kurumlarından mezun olmalarının bir farklılaşma nedeni olup olmadığı ANOVA ile çözümlenmiş (Çizelge 4.2.1.12) ve anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmüştür ($F=3,022$ ve $p=,014$). ANOVA sonrası, hangi eğitim kurumu mezunu öğretmenlerin farklı değerlendirmelerde bulunduğunu anlamaya yönelik yapılan LSD testi bize Eğitim Enstitüsü mezunlarının, Eğitim Fakülteleri mezunlarına göre okulda Hizmet Alanlar ve Süreçler boyutu uygulama düzeyini daha olumlu değerlendirdiklerini göstermektedir. Değerlendirmelerdeki bir başka farklılaşma da yine Eğitim Enstitüsü mezunları ile Lisans Üstü mezunları arasında olduğu yönündedir. Yine Eğitim Enstitüsü mezunları Lisans Üstü mezunlarına göre Hizmet Alanlar ve Süreçler boyutuna ilişkin uygulamaları daha olumlu bulmaktadırlar.

Çizelge 4.2.1.13 TKY politika ve strateji alt boyutu puanlarının mezuniyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmaya ilişkin ANOVA testi

Boyut	Mezuniyet	N=106	\bar{x}	ss	ANOVA		LSD testi
					F	p	
TKY Politika ve Strateji Alt Boyutu	Eğitim Enstitüsü (1)	9	19,78	2,44	2,803	,034*	2 ile 1,3, 4,5
	Eğitim Fakültesi (2)	27	17,85	3,69			
	Fen-Edebiyat Fakültesi (3)	39	19,77	3,36			
	Lisans Üstü (4)	20	19,50	2,52			
	Diğer (5)	11	19,91	2,34			

$p < .05$

Mezuniyet değişkenine göre yaptığımız son ANOVA testi TKY'nin Politika ve Strateji alt boyutuna ilişkin öğretmenlerin değerlendirmeleri arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığı yönündedir. Çizelge 4.2.1.13'ten de görülebileceği üzere Eğitim Fakültesi mezunları diğer dört eğitim kategorisi mezunlarına göre, okulda Politika ve Strateji boyutu uygulama düzeyini farklı değerlendirmektedirler ($F=2,803$ ve $p=,034$). Uyguladığımız LSD testi sonucu, Eğitim Fakültesi mezunlarının diğer tüm kategori mezunlarına göre okulda Politika ve Strateji uygulama düzeyini daha az olumlu değerlendirdikleri görülmüştür.

Çizelge 4.2.1.14 TKY Liderlik ve çalışanlar alt boyutu puanlarının okulda çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmaya ilişkin Kruskal-Wallis H testi

Boyut	Okulda Çalışma Süresi	N=106	Sıra Ortalaması	sd	X^2	p
TKY Liderlik ve Çalışanlar Alt Boyutu	1-5 Yıl (1)	64	56,52	4	5,089	,278
	6-10 Yıl (2)	28	44,73			
	11-15 Yıl (3)	8	57,44			
	16-20 Yıl (4)	5	64,80			
	21 Yıl ve Üstü (5)	1	17,50			

$p < .05$

Çizelge 4.2.1.15 TKY hizmet alanlar ve süreçler alt boyutu puanlarının okulda çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmaya ilişkin Kruskal-Wallis H testi						
Boyut	Okulda Çalışma Süresi	N=106	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
TKY Hizmet Alanlar ve Süreçler Boyutu	1-5 Yıl (1)	64	55,30	4	3,669	,453
	6-10 Yıl (2)	28	47,39			
	11-15 Yıl (3)	8	55,75			
	16-20 Yıl (4)	5	67,80			
	21 Yıl ve Üstü (5)	1	20,00			

p<.05

Çizelge 4.2.1.16 TKY politika ve strateji alt boyutu puanlarının okulda çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmaya ilişkin Kruskal-Wallis H testi						
Boyut	Okulda Çalışma Süresi	N=106	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
TKY Politika ve Strateji Boyutu	1-5 Yıl (1)	64	51,44	4	2,430	,657
	6-10 Yıl (2)	28	59,16			
	11-15 Yıl (3)	8	55,13			
	16-20 Yıl (4)	5	52,10			
	21 Yıl ve Üstü (5)	1	21,00			

p<.05

Öğretmenlerin okulda çalışma süreleri değişkeninin 5 alt kategorisi arasında, TKY'nin Liderlik ve Çalışanlar, Hizmet Alanlar ve Süreçler ile Politika ve Strateji alt boyutlarının uygulama düzeyine ilişkin farklı değerlendirmelerde bulunup bulunmadıklarını incelediğimiz non-parametrik Kruskal-Wallis H analizleri sonucunda anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır. Kruskal-Wallis H analizleri sonuçları; Liderlik ve Çalışanlar için X²=5,089 ve p=,278, Hizmet Alanlar ve Süreçler için X²=3,669 ve p=,453 ve son olarak Politika ve Strateji için X²=2,430 ve p=,657 çıkmıştır.

Çizelge 4.2.1.17 TKY liderlik ve çalışanlar alt boyutu puanlarının meslekte çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmaya ilişkin ANOVA testi

Boyut	Meslekte Çalışma Süresi	N=106	\bar{x}	ss	ANOVA		LSD testi
					F	p	
TKY Liderlik ve Çalışanlar Alt Boyutu	1–5 Yıl (1)	25	53,60	9,63	6,490	,028*	2–5 4–5
	6–10 Yıl (2)	24	51,92	9,32			
	11–15 Yıl (3)	17	54,41	11,89			
	16–20 Yıl (4)	15	47,60	12,59			
	21 Yıl ve Üstü (5)	25	57,96	9,98			

$p < .05$

Öğretmenlerin meslekte çalışma süreleri değişkeninin 5 kategorisi arasında, okulda Liderlik ve Çalışanlar alt boyutu uygulama düzeyini farklı olarak değerlendirip değerlendirmediklerini araştırmaya yönelik yaptığımız ANOVA sonucu, $p < .05$ düzeyinde anlamlı farklılaşmaya rastlanmıştır (F=6,490 ve p=,028), Çizelge 4.2.1.17. ANOVA sonrası farklılaşmanın hangi kategoriler arasında olduğunu anlamaya yönelik yapılan LSD testi bize; 21 ve üstü yıldır meslekte olan öğretmenlerin, 6–10 yıldır meslekte olan öğretmenler ve 16–20 yıldır meslekte olan öğretmenler göre okulda Liderlik ve Çalışanlar boyutu uygulama düzeyini daha olumlu değerlendirdiklerini göstermektedir. Daha uzun yıllar meslekte olanların okulda yönetici (Müdür/Müdür Yardımcısı) olma ihtimallerinin yüksek olması bu olumlu değerlendirmenin bir açıklaması olabilir.

Çizelge 4.2.1.18 TKY hizmet alanlar ve süreçler alt boyutu puanlarının meslekte çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmaya ilişkin ANOVA testi

Boyut	Meslekte Çalışma Süresi	N=106	\bar{x}	ss	ANOVA		LSD testi
					F	p	
TKY Hizmet Alanlar ve Süreçler Alt Boyutu	1–5 Yıl (1)	25	34,40	4,14	4,021	,039*	1–4 2–4 5–4
	6–10 Yıl (2)	24	34,50	3,32			
	11–15 Yıl (3)	17	33,65	4,55			
	16–20 Yıl (4)	15	31,67	6,34			
	21 Yıl ve Üstü (5)	25	35,28	2,73			

$p < .05$

Öğretmenlik mesleğinde çalışma süreleri ile okulda Hizmet Alanlar ve Süreçler boyutu uygulama düzeyini değerlendirmede $p < .05$ düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın

olup olmadığına ANOVA ile bakılmış ve $F=4,021$ ve $p=,039$ değerlerinde farklılaşma olduğu görülmüştür (Çizelge 4.2.1.18). LSD testi sonrası hangi gruplar arasında anlamlı farklılaşmalar olduğuna bakılmış ve 1–5, 6–10 ve 21 Yıl ve Üstü meslekte çalışanlar ile 16–20 yıldır meslekte çalışanlar arasında Hizmet Alanlar ve Süreç boyutu uygulama düzeyine ilişkin farklılaşma olduğu görülmüştür. 16–20 yıldır meslekte olan öğretmenlerin diğer üç gruptaki öğretmenlere göre okulda Hizmet Alanlar ve Süreç boyutu uygulama düzeyinden daha az memnun oldukları anlaşılmaktadır.

Çizelge 4.2.1.19 TKY politika ve strateji alt boyutu puanlarının meslekte çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmaya ilişkin ANOVA testi

Boyut	Meslekte Çalışma Süresi	N=106	\bar{x}	ss	ANOVA		LSD testi
					F	p	
TKY Politika ve Strateji Alt Boyutu	1–5 Yıl (1)	25	18,68	3,09	3,096	,047*	1–5 4–5
	6–10 Yıl (2)	24	19,54	2,28			
	11–15 Yıl (3)	17	19,18	3,26			
	16–20 Yıl (4)	15	17,73	5,08			
	21 Yıl ve Üstü (5)	25	20,48	2,18			

$p<.05$

Öğretmenlerin meslekte çalışma süreleri kategorileri arasında okulda TKY'nin Politika ve Strateji boyutu uygulama düzeyini değerlendirmeleri bakımından $p<.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılaşma olduğu anlaşılmaktadır, $F=3,096$ ve $p=,047$ (Çizelge 4.2.1.19). Hangi gruplar arasında farklılaşmaların olduğunu incelediğimiz LSD testi sonucuna göre, 21 ve üstü yıldır öğretmenlik mesleğini yapan öğretmenler okuldaki Politika ve Strateji uygulama düzeyini, 1–5 ve 16–20 yıldır öğretmenlik mesleğini yapanlara göre daha olumlu bulmaktadırlar. Diğer öğretmenlikte çalışma süresi grupları arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır.

4.2.2. Örgütsel Adanmışlık Ölçeği Puanlarının Demografik Özelliklere Göre Analizleri

Bu bölümde öğretmenlerin demografik özellikleri bakımından Örgütsel Adanmışlık Ölçeğinin 4 alt boyutuna ilişkin değerlendirmelerinde anlamlı farklılaşmaların olup olmadığı araştırılmış olup, her bir alt boyut için istatistiksel analizler ve açıklamaları sırasıyla verilmiştir.

Çizelge 4.2.2.1 Öğretmenlerin Adanmışlık ölçeğine ilişkin madde bazında ortalama puanları			
Madde	Faktör	N	\bar{x} *
Ad. 01	Okul için benden normal olarak beklenilenden fazla çaba göstermekteyim	106	4,22
Ad. 02	Dersle ilgili olarak, ders dışında öğrencilere zaman ayırmaktayım	106	4,25
Ad. 03	Öğretmenlik mesleğini seçme kararım yaşamımdaki en olumlu karar	106	4,08
Ad. 04	Ders aralarında öğretmen arkadaşlarımla birlikte olmaktan hoşlanırım	106	4,35
Ad. 05	Alanımla ilgili olmasa da okulda kalmak için başka derse girerim	106	2,38
Ad. 06	Günlük derslerimi yetiştiremediğimde ek ders yapma fırsatı ararım	106	3,57
Ad. 07	Öğretmenlik mesleğinin değerlerini diğer mesleklerinkinden üstün tutarım	106	4,05
Ad. 08	Bu okuldaki öğretmen arkadaşlarımdan başkalarına gururla bahsederim	106	4,08
Ad. 09	Bu okuldan gurur duyarım	106	4,10
Ad. 10	Herhangi bir uyarana gerek kalmadan derslerime zamanında girerim	106	4,33
Ad. 11	Öğretmen olduğumu başkalarına gururla söylerim	106	4,63
Ad. 12	Bu okuldaki öğretmenler beni en yakın arkadaşları olarak görmekte	106	3,67
Ad. 13	Okul yönetiminin öğretmenlere ilişkin uygulamasını onaylamıyorum	106	2,56
Ad. 14	Okuldaki işime dört elle sarılmaktayım	106	4,48
Ad. 15	Öğretmenlik mesleğinde önemli bir yer edinmek istiyorum	106	4,14
Ad. 16	Yaşamımdaki en iyi arkadaşlar bu okulda öğretmendir	106	3,08
Ad. 17	Bu okul bende çalışma şevki uyandırmakta	106	3,74
Ad. 18	Öğrencilerimin aile yaşantısı hakkında bilgi edinmeye çalışırım	106	4,14
Ad. 19	Öğretmenlik mesleğini çalışma hayatı için ideal bir msl. olarak görüyorum	106	4,12
Ad. 20	Bu okuldaki öğretmenlerle okul dışında da ilişkiyi sürdürmekteyim	106	3,55
Ad. 21	Başka bir okulda çalışma şansım olmasına rağmen bu okulu tercih ediyorum	106	4,00
Ad. 22	Başarısız öğrencimin istenilen başarıyı göstermesi için çaba gösteriyorum	106	4,35
Ad. 23	Çalışmama ekonomik açıdan gerek kalmasa da öğretmenliği sürdürürüm	106	3,95
Ad. 24	Kendimi bu okuldaki öğretmenlerin en yakın arkadaşı olarak görüyorum	106	3,48
Ad. 25	Bu okuldaki insanlar arası ilişkileri onaylamıyorum	106	2,20
Ad. 26	Ders yapmaktan zevk alıyorum	106	4,26
Ad. 27	Bu okulun geleceği beni gerçekten ilgilendirmekte	106	4,33
Ad. 28	Bu okul, çalışabileceklerim arasında en iyisidir	106	3,90

*Tüm öğretmenler için o faktöre ait bulunan ortalama.

Adanmışlık Ölçeği için öğretmenlerin puanlama düzeyleri: 1.00–1.79= Çok Az, 1.80–2.59= Az, 2.60–3.39=Ara Sıra, 3.40–4.19= Çoğu Zaman, 4.20–5.00= Her Zaman.

Çizelge 4.2.2.1’de öğretmenlerin Adanmışlık Ölçeği maddelerine verdikleri ortalamalar sıralanmıştır. Öğretmenler en yüksek puanlamayı madde Ad. 11 için Her

Zaman diyerek (ortalama 4,63) yapmışlardır. En düşük ortalama ise 2,20 ile madde Ad. 25 için yapılmış olup, öğretmenler “Bu okuldaki insanlar arası ilişkileri onaylamıyorum” maddesini Az olarak puanlamışlardır. Öğretmenler 9 madde için Her Zaman katıldıklarını, 15 madde için Çoğu Zaman, 1 madde için Ara Sıra ve 3 madde için Az katıldıklarını ifade etmişlerdir.

Adanmışlık Ölçeğinin alt boyutları için istatistiksel analizlere geçilmeden önce, ölçekteki iki maddenin (Ad.13 ve Ad.25) ifadeleri olumsuz olduğu için tersine çevrilmiş ve sonra analizler yapılmıştır.

Çizelge 4.2.2.2 Adanmışlık ölçeği okula adanma alt boyutu puanlarının görev türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmaya ilişkin ANOVA testi

Boyut	Görev	N=106	\bar{x}	ss	ANOVA		LSD testi
					F	p	
Adanmışlık Ölçeği Okula Adanma Alt Boyutu	Müdür veya Müdür Yardımcısı (1)	26	37,69	4,62	6,629	,000*	1-2
	Sınıf Öğretmeni (2)	7	32,29	3,04			1-3
	Türkçe (3)	8	33,50	2,14			1-4
	Matematik (4)	9	30,44	5,25			1-5
	Fen B. Öğret. (5)	7	31,86	5,21			1-6
	Sosyal B. Öğret. (6)	8	35,25	4,50			1-8
	Rehber Öğret. (7)	10	38,90	2,56			2-7
	Diğer (8)	31	30,71	6,17			4-6
						4-7	
						5-6	
						6-8	
						7-8	

$p < .05$

Öğretmenlerin görev türü değişkeninin Okula Adanma düzeyinde bir farklılaşma nedeni olup olmadığını araştırdığımız ANOVA ile $p < .05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu anlaşılmıştır ($F=6,629$ ve $p < .001$), Çizelge 4.2.2.2. Farklılaşmanın kaynağını aradığımız LSD testi bize, Müdür/Müdür Yardımcısı görevinde olanların Rehber Öğretmenleri hariç diğer tüm öğretmenlere göre okula adanmalarının daha yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Rehber öğretmenlerin Müdür/Müdür Yardımcıları kadar okulun tümü ile ilgilenmeleri nedeniyle aralarında okula adanma açısından büyük bir fark olmamasını açıklayan bir sebep olarak düşünülebilir. Bundan başka, Rehber öğretmenlerin Türkçe ve Matematik öğretmenlerine göre, Sosyal B.

Öğretmenlerinin Fen B. Öğretmenlerine ve Diğer branşlardaki öğretmenlere göre okula daha fazla adanmış oldukları anlaşılmaktadır.

Çizelge 4.2.2.3 Adanmışlık ölçeği öğretim işlerine adanma alt boyutu puanlarının görev türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmaya ilişkin ANOVA testi

Boyut	Görev	N=106	\bar{x}	ss	ANOVA		LSD testi
					F	p	
Adanmışlık Ölçeği Öğretim İşlerine Adanma Alt Boyutu	Müdür veya Müdür Yardımcısı (1)	26	30,88	2,72	5,323	,000*	2-8 7-8 5-7
	Sınıf Öğretmeni (2)	7	31,43	2,82			
	Türkçe (3)	8	29,13	3,52			
	Matematik (4)	9	29,22	3,15			
	Fen B. Öğret. (5)	7	28,57	3,60			
	Sosyal B. Öğret. (6)	8	30,13	2,90			
	Rehber Öğret. (7)	10	32,40	1,96			
	Diğer (8)	31	26,77	4,01			

$p < .05$

Öğretmenlerin görev değişkenine göre Öğretim İşlerine Adanma konusunda farklılaşmaların olup olmadığına baktığımızda, yaptığımız ANOVA bize istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmanın mevcut olduğunu göstermektedir ($F=5,323$ ve $p < ,001$). Farklılaşmanın hangi görevler arasında mevcut olduğuna baktığımız LSD testine göre; Sınıf ve Rehber öğretmenler öğretim işlerine, Diğer branşlardaki öğretmenlere göre daha fazla adanmışlardır. Yine Rehber öğretmenler, Fen Bilgisi öğretmenlerine göre öğretim işlerine daha fazla adanmışlardır.

Çizelge 4.2.2.4 Adanmışlık ölçeği öğretmenlik mesleğine adanma alt boyutu puanlarının görev türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmaya ilişkin ANOVA testi

Boyut	Görev	N=106	\bar{x}	ss	ANOVA		LSD testi
					F	p	
Adanmışlık Ölçeği Öğretmenlik Mesleğine Adanma Boyutu	Müdür veya Müdür Yardımcısı (1)	26	26,12	3,10	2,255	,036*	1-8 3-4 4-7 6-7
	Sınıf Öğretmeni (2)	7	24,57	4,47			
	Türkçe (3)	8	26,75	1,67			
	Matematik (4)	9	23,00	2,06			
	Fen B. Öğret. (5)	7	24,43	2,88			
	Sosyal B. Öğret. (6)	8	23,88	2,90			
	Rehber Öğret. (7)	10	27,20	2,62			
	Diğer (8)	31	23,94	4,46			

$p < .05$

Öğretmenlerin görev türüne göre, Öğretmenlik Mesleğine Adanmalarına ilişkin bir farklılaşmanın olup olmadığına bakıldığında istatistiksel olarak $p < ,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir (Çizelge 4.2.2.4). Yaptığımız ANOVA analizi sonucu $F=2,225$ ve $p=,036$ değerlerinde görev türleri arasında Öğretmenlik Mesleğine Adanma değerlendirmesinde farklılaşma bulunmuştur. LSD testi sonucu, Müdür/Müdür Yardımcısı olan öğretmenlerin Diğer branşlarda görev yapanlardan ve Türkçe öğretmenlerin Matematik öğretmenlerinden daha fazla öğretmenlik mesleğine adandıkları görülmektedir. Yine Rehber öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine adanmalarının Matematik ve Sosyal Bilgiler öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlik mesleğine adanmanın, öğretmenlerin görev türlerine göre farklılaştığı genel olarak söylenebilir.

Çizelge 4.2.2.5 Adanmışlık ölçeği çalışma grubuna adanma alt boyutu puanlarının görev türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmaya ilişkin ANOVA testi

Boyut	Görev	N=106	\bar{x}	ss	ANOVA		LSD testi
					F	p	
Adanmışlık Ölçeği Çalışma Grubuna Adanma Alt Boyutu	Müdür veya Müdür Yardımcısı (1)	26	23,77	2,66	2,137	,047*	1-5 1-2 5-7 7-2
	Sınıf Öğretmeni (2)	7	20,86	2,41			
	Türkçe (3)	8	23,13	2,47			
	Matematik (4)	9	21,33	4,03			
	Fen B. Öğret. (5)	7	20,29	2,98			
	Sosyal B. Öğret. (6)	8	21,00	2,51			
	Rehber Öğret. (7)	10	24,00	3,37			
	Diğer (8)	31	21,39	4,46			

$p < .05$

Öğretmenlerin görev türüne göre Çalışma Grubuna Adanma boyutuna ilişkin farklılaşmalar olup olmadığına baktığımızda, $F=2,137$ ve $p=,047$ ANOVA değerleri ile istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu anlaşılmaktadır. Farklılaşmaların olduğu görev kategorilerine baktığımız LSD testine göre; Müdür/Müdür Yardımcısı ve Rehber öğretmenlerin, Sınıf ve Fen Bilgisi öğretmenlerine göre çalışma gruplarına daha fazla adanmış oldukları görülmektedir (Çizelge 4.2.2.5).

Çizelge 4.2.2.6 Adanmışlık ölçeği okula adanma alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmaya ilişkin t-testi

Boyut	Cinsiyet	N=106	\bar{x}	ss	t-test		
					t	sd	p
Okula Adanma	Kadın	73	33,89	5,87	,041	104	,968
	Erkek	33	33,93	5,49			

$p < .05$

Örneklemdaki öğretmenlerin ikinci bağımsız değişkeni olan cinsiyete göre Adanmışlık Ölçeği alt boyutlarından olan Okula Adanma için farklı değerlendirmelerde bulunup, bulunmadıklarını inceldiğimizde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olmadığı anlaşılmaktadır ($t=,041$ ve $p=,968$). Cinsiyet faktörünün Okula Adanma boyutu için bir farklılaşma kaynağı olmadığı görülmektedir.

Çizelge 4.2.2.7 Adanmışlık ölçeği öğretim işlerine adanma alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmaya ilişkin t-testi

Boyut	Cinsiyet	N=106	\bar{x}	ss	t-test		
					t	sd	p
Okul İşlerine Adanma	Kadın	73	29,53	3,80	,644	104	,521
	Erkek	33	29,03	3,54			

$p < .05$

Öğretmenlerin cinsiyet faktörüne göre, Öğretim İşlerine Adanma boyutu için istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı Çizelge 4.2.2.7’de yaptığımız t-testi sonucu ortaya çıkmıştır ($t = ,644$ ve $p = ,521$). Kadın ve erkeklerin bu boyut için verdikleri ortalama puanlara baktığımızda neredeyse hiç fark olmadığı görülmektedir.

Çizelge 4.2.2.8 Adanmışlık ölçeği öğretmenlik mesleğine adanma alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmaya ilişkin t-testi

Boyut	Cinsiyet	N=106	\bar{x}	ss	t-test		
					t	sd	p
Öğretmenlik Mesleğine Adanma	Kadın	73	25,09	3,52	2,485	104	,029*
	Erkek	33	24,72	3,83			

$p < .05$

Cinsiyet değişkenine göre Öğretmenlik Mesleğine Adanma boyutunda bir farklılaşmanın olup olmadığını araştırdığımız t-testi sonucu, öğretmenlerin kadın ve erkek olmalarının bu boyutta bir farklılaşma nedeni olduğu görülmüştür ($t = 2,485$ ve $p = ,029$). Çizelge 4.2.2.8’den de görüleceği üzere kadınların öğretmenlik mesleğine adanmaları erkeklere göre daha yüksek olmaktadır.

Çizelge 4.2.2.9 Adanmışlık ölçeği çalışma grubuna adanma alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmaya ilişkin t-testi

Boyut	Cinsiyet	N=106	\bar{x}	ss	t-test		
					t	sd	p
Çalışma Grubuna Adanma	Kadın	73	22,35	3,57	2,630	104	,030*
	Erkek	33	21,87	3,68			

$p < .05$

Cinsiyet değişkenine göre Adanmışlık Ölçeği alt boyutlarından Çalışma Grubuna Adanma için bir farklılaşma olup olmadığına yönelik yaptığımız t-testi bize istatistiksel

olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($t=2,630$ ve $p=,030$). Buna göre kadınların çalışma grubuna adanmaları erkeklere göre daha yüksek olmaktadır (Çizelge 4.2.2.9).

Çizelge 4.2.2.10 Adanmışlık ölçeği okula adanma alt boyutu puanlarının yaş türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmaya ilişkin ANOVA testi

Boyut	Yaş	N=106	\bar{x}	ss	ANOVA		LSD testi
					F	p	
Okula Adanma	21–30 Yaş (1)	23	34,48	3,99	2,270	,046*	1–2 2–4
	31–40 Yaş (2)	44	33,27	5,97			
	41–50 Yaş (3)	17	33,94	5,55			
	51–60 Yaş (4)	20	34,65	7,19			
	61 ve Üstü (5)	2	33,50	7,78			

$p<.05$

Öğretmenlerin yaş değişkenine göre Okula Adanma durumlarında $p<.05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmanın mevcudiyetine yönelik yaptığımız ANOVA'nın sonucu Çizelge 4.2.2.10'da özetlenmiştir. Çizelgeden de görüleceği üzere yaş değişkenine göre okula adanmada farklılaşma vardır ($F=2,270$ ve $p=,046$). 21–30 ve 51–60 yaş grubundaki öğretmenler, 31–40 yaş grubundaki öğretmenlere göre okula kendilerini daha fazla adamaktadırlar.

Çizelge 4.2.2.11 Adanmışlık ölçeği öğretim işlerine adanma alt boyutu puanlarının yaş türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmaya ilişkin ANOVA testi

Boyut	Yaş	N=106	\bar{x}	ss	ANOVA		LSD testi
					F	p	
Öğretim İşlerine Adanma	21–30 Yaş (1)	23	30,17	2,35	2,509	,025*	2–4
	31–40 Yaş (2)	44	28,48	4,15			
	41–50 Yaş (3)	17	29,29	3,80			
	51–60 Yaş (4)	20	30,60	3,79			
	61 ve Üstü (5)	2	28,50	2,12			

$p<.05$

Öğretmenlerin yaş değişkenine göre Öğretim İşlerine Adanma konusunda farklılaşmaların olup olmadığına yönelik yaptığımız ANOVA'nın sonucunda $F=2,509$ ve $p=,025$ düzeyinde istatistiksel olarak farklılaşma bulunmuştur. Hangi yaş grupları arasında öğretim işlerine adanma konusunda farklılık olduğunu tespit etmeye yönelik

gerçekleştirdiğimiz LSD testine göre 51–60 yaş grubundaki öğretmenlerin, 31–40 yaş grubundaki öğretmenlere göre öğretim işlerine daha yüksek düzeyde adandıklarını görmekteyiz (Çizelge 4.2.2.11).

Çizelge 4.2.2.12 Adanmışlık ölçeği öğretmenlik mesleğine adanma alt boyutu puanlarının yaş türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmaya ilişkin ANOVA testi

Boyut	Yaş	N=106	\bar{x}	ss	ANOVA		LSD testi
					F	p	
Öğretmenlik Mesleğine Adanma	21–30 Yaş (1)	23	25,87	2,46	2,887	,037*	1–5 3–5 4–5
	31–40 Yaş (2)	44	24,27	3,76			
	41–50 Yaş (3)	17	25,53	3,81			
	51–60 Yaş (4)	20	25,60	3,70			
	61 ve Üstü (5)	2	19,50	4,95			

$p < .05$

Yaş değişkenine göre öğretmenlerin, Öğretmenlik Mesleğine Adanmaları durumunda bir farklılaşmanın varlığına yönelik ANOVA ve anlamlı bir farklılaşmanın varlığı durumunda yaptığımız LSD testi sonucu Çizelge 4.2.2.12’de özetlenmiştir. Çizelgeden de görüleceği üzere öğretmenlerin yaş gruplarına göre öğretmenlik mesleğine adanmaları farklılaşmaktadır ($F=2,887$ ve $p=,037$). Farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için uyguladığımız LSD testine göre, 21–30, 41–50 ve 51–60 yaş grubundaki öğretmenler 61 ve üstü yaş grubundaki öğretmenlere göre mesleklerine adanmaları daha yüksek düzeyde olmaktadır. Bunun bir açıklaması 61 yaş ve üstü öğretmenlerin meslek hayatlarının sonlarına yaklaşmış olmaları ve mesleki yorgunluk olabilir.

Çizelge 4.2.2.13 Adanmışlık ölçeği çalışma grubuna adanma alt boyutu puanlarının yaş türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmaya ilişkin ANOVA testi

Boyut	Yaş	N=106	\bar{x}	ss	ANOVA		LSD testi
					F	p	
Çalışma Grubuna Adanma	21–30 Yaş (1)	23	22,74	3,25	,445	,776	Fark Yok
	31–40 Yaş (2)	44	22,02	3,74			
	41–50 Yaş (3)	17	22,65	3,71			
	51–60 Yaş (4)	20	21,85	3,84			
	61 ve Üstü (5)	2	20,00	1,41			

$p < .05$

Öğretmenlerin yaş değişkenine göre incelediğimiz son Adanmışlık Ölçeği alt boyutu olan Çalışma Grubuna Adanma için, yaşın kategorileri arasında bir değerlendirme farkı olup olmadığına yönelik yaptığımız ANOVA istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir (F=,445 ve p=,776), Çizelge 4.2.2.13.

Çizelge 4.2.2.14 Adanmışlık ölçeği okula adanma alt boyutu puanlarının mezuniyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmaya ilişkin ANOVA testi

Boyut	Mezuniyet	N=106	\bar{x}	ss	ANOVA		LSD testi
					F	p	
Okula Adanma	Eğitim Enstitüsü (1)	9	33,67	6,50	2,019	,041*	2-3
	Eğitim Fakültesi (2)	27	32,41	6,47			
	Fen-Edebiyat Fakültesi (3)	39	35,21	5,66			
	Lisans Üstü (4)	20	33,35	5,43			
	Diğer (5)	11	34,18	3,43			

p<.05

Öğretmenlerin mezun oldukları okullar bakımından, Okula Adanmalarında bir farklılaşmanın mevcudiyetine yönelik uyguladığımız ANOVA'ya göre p<.05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşma olduğunu göstermektedir (Çizelge 4.2.2.14). ANOVA sonrası farklılaşmanın kaynağını araştırdığımız LSD testi bize Fen Edebiyat Fakültesi mezunlarının, Eğitim Fakültesi mezunlarına göre okula adanma düzeylerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Çizelge 4.2.2.15 Adanmışlık ölçeği öğretim işlerine adanma alt boyutu puanlarının mezuniyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmaya ilişkin ANOVA testi

Boyut	Mezuniyet	N=106	\bar{x}	ss	ANOVA		LSD testi
					F	p	
Öğretim İşlerine Adanma	Eğitim Enstitüsü (1)	9	31,67	2,50	3,161	,029*	1-2 2-3
	Eğitim Fakültesi (2)	27	27,96	4,19			
	Fen-Edebiyat Fakültesi (3)	39	29,92	3,58			
	Lisans Üstü (4)	20	29,40	3,84			
	Diğer (5)	11	29,00	2,49			

p<.05

Öğretmenlerin mezun oldukları okulun, kendi okullarında Öğretim İşlerine Adanma düzeyinde farklılık yaratıp yaratmadığını anlamaya ilişkin yaptığımız ANOVA, bize

istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, $F=3,161$ ve $p=,029$ (Çizelge 4.2.2.15). Farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu araştırdığımız LSD testine göre; Eğitim Enstitüsü mezunları, Eğitim Fakültesi mezunlarına göre daha yüksek düzeyde öğretim işlerine adanmaktadır. Yine Fen-Edebiyat mezunları Eğitim Fakültesi mezunlarına göre öğretim işlerine daha yüksek düzeyde adanmaktadır.

Çizelge 4.2.2.16 Adanmışlık ölçeği öğretmenlik mesleğine adanma alt boyutu puanlarının mezuniyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmaya ilişkin ANOVA testi

Boyut	Mezuniyet	N=106	\bar{x}	ss	ANOVA		LSD testi
					F	p	
Öğretmenlik Mesleğine Adanma	Eğitim Enstitüsü (1)	9	24,89	4,43	,578	,679	Fark Yok
	Eğitim Fakültesi (2)	27	24,26	4,00			
	Fen-Edebiyat Fakültesi (3)	39	25,62	3,09			
	Lisans Üstü (4)	20	24,90	3,89			
	Diğer (5)	11	24,73	3,41			

$p<.05$

Eğitim durumlarına göre öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Adanma düzeylerine ilişkin bir farklılaşmanın görülüp görülmediğine ilişkin uyguladığımız ANOVA bize istatistiksel olarak gruplar arasında bir farklılaşma olmadığını göstermektedir, $F=,578$ ve $p=,679$ (Çizelge 4.2.2.16). Öğretmenlerin eğitim durumları, onların öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeylerini etkilememektedir. Ortalamalara bakıldığında da her bir eğitim kategorisi için çok yaklaşık değerlerin bulunmuş olduğu görülecektir.

Çizelge 4.2.2.17 Adanmışlık ölçeği çalışma grubuna adanma alt boyutu puanlarının mezuniyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmaya ilişkin ANOVA testi

Boyut	Mezuniyet	N=106	\bar{x}	ss	ANOVA		LSD testi
					F	p	
Çalışma Grubuna Adanma	Eğitim Enstitüsü (1)	9	21,33	3,16	2,343	,048*	1-5 2-5
	Eğitim Fakültesi (2)	27	21,96	4,27			
	Fen-Edebiyat Fakültesi (3)	39	22,21	3,52			
	Lisans Üstü (4)	20	22,45	3,25			
	Diğer (5)	11	23,09	3,45			

$p<.05$

Öğretmenlerin eğitim durumlarının Çalışma Grubuna Adanma konusunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu Çizelge 4.2.2.17’de görülmektedir. Farklılaşmanın varlığına yönelik yaptığımız ANOVA bize $p < ,05$ anlam düzeyinde bir farklılaşma olduğunu söylemektedir, $F=2,343$ ve $p=,048$. Farklılığın kaynaklarını bulmaya ilişkin uyguladığımız LSD testine göre, Diğer eğitim kurumlarından mezun olan öğretmenlerin Çalışma Grubuna adanma seviyelerinin Eğitim Enstitüsü ve Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Çizelge 4.2.2.18 Adanmışlık ölçeği okula adanma alt boyutu puanlarının okulda çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmaya ilişkin Kruskal-Wallis H testi

Boyut	Okulda Çalışma Süresi	N=106	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
Okula Adanma	1–5 Yıl (1)	64	52,34	4	4,361	,359
	6–10 Yıl (2)	28	49,89			
	11–15 Yıl (3)	8	59,19			
	16–20 Yıl (4)	5	70,60			
	21 Yıl ve Üstü (5)	1	97,50			

$p < ,05$

Çizelge 4.2.2.19 Adanmışlık ölçeği öğretim işlerine adanma alt boyutu puanlarının okulda çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmaya ilişkin Kruskal-Wallis H testi

Boyut	Okulda Çalışma Süresi	N=106	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
Okul İşlerine Adanma	1–5 Yıl (1)	64	52,27	4	,480	,975
	6–10 Yıl (2)	28	54,54			
	11–15 Yıl (3)	8	57,44			
	16–20 Yıl (4)	5	54,30			
	21 Yıl ve Üstü (5)	1	67,50			

$p < ,05$

Örneklemdeki öğretmenlerin okullarında çalıştıkları yıl değişkenine göre Adanmışlık Ölçeğinin alt boyutları olan Okula Adanma ve Öğretim İşlerine Adanma düzeylerinde, gruplar arası anlamlı bir farklılaşma olup olmadığı non-parametrik Kruskal-Wallis H testi ile araştırılmış ve $p < ,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır. Okula Adanma

için $X^2=4,361$ ve $p=,359$ (Çizelge 4.2.2.18) ve Öğretim İşlerine Adanma için $X^2=,480$ ve $p=,975$ (Çizelge 4.2.2.19) bulunmuştur. Okulda çalışma süresi değişkenin, bu iki alt adanma boyutu için bir farklılaşma kaynağı olmadığı görülmektedir.

Çizelge 4.2.2.20 Adanmışlık ölçeği öğretmenlik mesleğine adanma alt boyutu puanlarının okulda çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmaya ilişkin Kruskal-Wallis H testi

Boyut	Okulda Çalışma Süresi	N=106	Sıra Ortalaması	sd	X^2	p
Öğretmenlik Mesleğine Adanma	1-5 Yıl (1)	64	55,53	4	7,817	,037*
	6-10 Yıl (2)	28	45,54			
	11-15 Yıl (3)	8	56,63			
	16-20 Yıl (4)	5	57,50			
	21 Yıl ve Üstü (5)	1	101,5			

$p<.05$

Öğretmenlerin okulda çalışma sürelerinin Öğretmenlik Mesleğine Adanma düzeyi açısından bir farklılaşma kaynağı olup olmadığını araştırmak için yapılan Kruskal-Wallis H testi sonucu istatistiksel olarak bir farklılaşma olduğu bulunmuştur, $X^2=7,817$ ve $p=,037$ (Çizelge 4.2.2.20). Farklılaşmanın hangi okulda çalışma süreleri arasında olduğunu tespit etmek için yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda farklılığın 21 ve üstü grubunda olan öğretmenlerle ortalama puanlar sıralamasına göre, 6-10 yıl ve 1-5 yıldır okulda çalışanlar arasında olduğu anlaşılmıştır. Okulda 21 ve üstü yıldır çalışan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine adanma düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

Çizelge 4.2.2.21 Adanmışlık ölçeği çalışma grubuna adanma alt boyutu puanlarının okulda çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmaya ilişkin Kruskal-Wallis H testi

Boyut	Okulda Çalışma Süresi	N=106	Sıra Ortalaması	sd	X^2	p
Çalışma Grubuna Adanma	1-5 Yıl (1)	64	53,07	4	,643	,958
	6-10 Yıl (2)	28	51,96			
	11-15 Yıl (3)	8	61,13			
	16-20 Yıl (4)	5	56,30			
	21 Yıl ve Üstü (5)	1	49,00			

$p < .05$

Okulda çalışma süresi değişkenine göre, öğretmenlerin Çalışma Grubuna Adanma boyutunda anlamlı bir farklılaşmanın varlığını araştırmaya yönelik yaptığımız Kruskal-Wallis H testi bize istatistiksel olarak bir farklılaşma olmadığını göstermektedir, $X^2=,643$ ve $p=,958$ (Çizelge 4.2.2.21). Okulda çalışma süresi Çalışma Grubuna Adanma düzeyinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamaktadır.

Adanmışlık Ölçeği alt boyutları bakımında öğretmenlerin değerlendirmelerinde anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına yönelik son analizler, öğretmenlerin demografik değişkenlerinden meslekte çalışma sürelerine ilişkin olanlar olup sırasıyla aşağıda açıklanmıştır.

Çizelge 4.2.2.22 Adanmışlık ölçeği okula adanma alt boyutu puanlarının meslekte çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmaya ilişkin ANOVA testi

Boyut	Meslekte Çalışma Süresi	N=106	\bar{x}	ss	ANOVA		LSD testi
					F	p	
Okula Adanma	1–5 Yıl (1)	25	33,48	4,66	3,337	,030*	3–4 4–5
	6–10 Yıl (2)	24	33,13	4,54			
	11–15 Yıl (3)	17	34,76	6,97			
	16–20 Yıl (4)	15	32,00	6,79			
	21 Yıl ve Üstü (5)	25	35,64	6,04			

$p < .05$

Öğretmenlerin mesleklerinde çalışma sürelerine ait 5 kategori arasında, Okula Adanma düzeyleri bakımından bir farklılaşma olup olmadığı Çizelge 4.2.2.22’de görüldüğü gibi araştırılmış ve anlamlı bir farklılaşmanın var olduğu anlaşılmıştır ($F=3,337$ ve $p=,030$). Farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu incelediğimiz LSD testine göre 11–15 yıldır öğretmenlik yapanlar 16–20 yıldır öğretmenlik yapanlara göre okula adanma düzeyleri daha yüksektir. Yine, 21 yıl ve üstü öğretmenlik yapanlar 16–20 yıldır öğretmenlik yapanlara göre okula adanma düzeyleri daha yüksek olmaktadır.

Çizelge 4.2.2.23 Adanmışlık ölçeği öğretim işlerine adanma alt boyutu puanlarının meslekte çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmaya ilişkin ANOVA testi

Boyut	Meslekte Çalışma Süresi	N=106	\bar{x}	ss	ANOVA		LSD testi
					F	p	
Öğretim İşlerine Adanma	1–5 Yıl (1)	25	29,48	3,75	4,456	,021*	2–5 3–5
	6–10 Yıl (2)	24	28,67	3,63			
	11–15 Yıl (3)	17	28,47	3,91			
	16–20 Yıl (4)	15	29,00	3,72			
	21 Yıl ve Üstü (5)	25	30,80	3,49			

$p < .05$

Öğretmenlerin mesleklerini yapma süreleri ile Öğretim İşlerine Adanma düzeyleri bakımından bir farklılaşma yaptığımız ANOVA’da ortaya çıkmaktadır, $F=4,456$ ve $p=,021$ (Çizelge 4.2.2.23). Farklılaşmanın hangi meslekte çalışma süreleri için olduğunu görmeye yönelik yaptığımız LSD testine göre 21 yıl ve üstü bir süredir meslekte olanlar, öğretim işlerine adanma düzeyleri 6–10 ve 11–15 yıldır meslekte olanlara göre daha yüksek çıkmıştır.

Çizelge 4.2.2.24 Adanmışlık ölçeği öğretmenlik mesleğine adanma alt boyutu puanlarının meslekte çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmaya ilişkin ANOVA testi

Boyut	Meslekte Çalışma Süresi	N=106	\bar{x}	ss	ANOVA		LSD testi
					F	p	
Öğretmenlik Mesleğine Adanma	1–5 Yıl (1)	25	25,52	2,69	,601	,663	Fark Yok
	6–10 Yıl (2)	24	24,63	3,35			
	11–15 Yıl (3)	17	24,18	4,32			
	16–20 Yıl (4)	15	24,60	4,10			
	21 Yıl ve Üstü (5)	25	25,56	3,94			

$p < .05$

Meslekte çalışma süresi değişkeni kategorileri arasında Öğretmenlik Mesleğine Adanma düzeyi bakımından bir farklılaşmanın olup olmadığını araştırmak için uyguladığımız ANOVA’nın sonuçları Çizelge 4.2.2.24’te özetlenmiştir. Çizelgeden de görüldüğü gibi $p < ,05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bu kategoriler

arasında bulunmamaktadır. Öğretmenlerin meslekte çalışma sürelerinin az veya çok olması onların öğretmenlik mesleğine adanmaları düzeyinde bir farklılaşma kaynağı değildir.

Çizelge 4.2.2.25 Adanmışlık ölçeği çalışma grubuna adanma alt boyutu puanlarının meslekte çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmaya ilişkin ANOVA testi

Boyut	Meslekte Çalışma Süresi	N=106	\bar{x}	ss	ANOVA		LSD testi
					F	p	
Çalışma Grubuna Adanma	1–5 Yıl (1)	25	20,32	3,60	5,097	,038*	1–3 1–4 1–5
	6–10 Yıl (2)	24	22,38	3,89			
	11–15 Yıl (3)	17	23,82	3,47			
	16–20 Yıl (4)	15	23,93	4,27			
	21 Yıl ve Üstü (5)	25	24,36	3,23			

$p < .05$

Öğretmenlerin meslekte çalışma süreleri ile Çalışma Grubuna Adanma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma yaptığımız ANOVA sonrası ortaya çıkmış ve sonucu Çizelge 4.2.2.25'te özetlenmiştir (F=5,097 ve p=,038). LSD testi ile hangi gruplar arasında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu incelenmiş olup bu teste göre; 21 ve üstü, 16–20 ve 11–15 yıldır meslekte olan öğretmenlerin çalışma gruplarına adanma düzeylerinin 1–5 yıldır meslekte olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu anlaşılmıştır.

4.3 TKY Ölçeği Alt Boyutları ile Adanmışlık Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki İlişki

TKY Ölçeğinin üç alt boyutu ve Adanmışlık Ölçeğinin dört alt boyutu arasında ne yönde ve ne güçte bir ilişki olduğunu araştırmaya yönelik bir Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi yapılmış ve sonuçları aşağıda, Çizelge 4.3.1’de özetlenmiştir.

Çizelge 4.3.1 TKY Ölçeği Alt Boyutları ile Adanmışlık Ölçeği Alt Boyutları Arasında Anlamlı Bir İlişki Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları

ÖLÇEKLER	Boyutlar	Parametreler	Liderlik ve Çalışanlar	Hizmet Alanlar ve Süreç	Politika ve Strateji	Okula Adanma	İşlerine Adanma	Öğretmenlik Mesleğine Adanma	Çalışma Grubuna Adanma	
TKY ÖLÇEĞİ	Liderlik ve Çalışanlar	r		,686**	,589**	,629**	,407**	,362**	,409**	
		p		,000	,000	,000	,000	,000	,000	
		N		106	106	106	106	106	106	
	Hizmet Alanlar ve Süreç	r			,539**	,449**	,420**	,282**	,330**	
		p			,000	,000	,000	,003	,001	
		N			106	106	106	106	106	
	Politika ve Strateji	r					,354**	,419**	,316**	,207*
		p					,000	,000	,001	,033
		N					106	106	106	106
ÖRGÜTSEL ADANMIŞLIK ÖLÇEĞİ	Okula Adanma	r					,623**	,660**	,519**	
		p					,000	,000	,000	
		N					106	106	106	
	Öğretim İşlerine Adanma	r							,606**	,422**
		p							,000	,000
		N							106	106
	Öğretmenlik Mesleğine Adanma	r								,506**
		p								,000
		N								106
	Çalışma Grubuna Adanma	r								
		p								
		N								

(p* < .05 düzeyinde anlamlı, p** < .001 düzeyinde anlamlı)

<u>İlişkinin Gücü</u>	<u>r</u>
Çok Zayıf	.00-.19
Zayıf	.20-.39
Orta	.40-.59
Güçlü	.60-.79
Çok Güçlü	.80-1.00

Çizelge 4.3.1'den de görüleceği üzere iki ölçeğin alt boyutlarının tümü arasında pozitif ve olumlu bir ilişki mevcuttur. TKY alt boyutları ile Örgütsel Adanmışlık alt boyutları arasındaki en güçlü ilişki, Liderlik ve Çalışanlar ile Okula Adanma boyutları için hesaplanmıştır ($r=.629$). Liderlik ve Çalışanlar boyutundaki bir iyileşme, Okula Adanma düzeyini de olumlu şekilde etkileyecektir. TKY Ölçeği alt boyutlarından olan Politika ve Strateji, Adanmışlık Ölçeği boyutlarından olan Çalışma Grubuna adanmayı çok zayıf bir şekilde etkilemektedir ($r=.207$). Diğer boyutlar arasında ise ortalama bir ilişkiden bahsedilebilir. TKY alt boyutlarından, Adanmışlık alt boyutlarını en güçlü etkileyen değişken Liderlik ve Çalışanlara ait olandır. Öğretmenlerin adanma düzeyleri en çok Liderlik ve Çalışanlar boyutunda yapılacak iyileştirme veya kötüleştirmelerden etkilenecektir.

BÖLÜM V

5. SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, bir önceki bölümde elde edilen sonuçların genel bir değerlendirilmesi yapılacak ve daha sonra TKY modelinin ilk ve ortaöğretim eğitim kurumlarında daha verimli uygulanması ile öğretmen ve yöneticilerin okula adanmışlık düzeylerinin yükseltilmesi için ne tür iyileştirmeler yapılabileceğine dair öneriler sunulacaktır.

5.1 Sonuç ve Tartışma

Özel ilk ve ortaöğretim kurumlarında kullanılan yönetim modelinin sonuçlarını görmek üzere öğretmen ve yöneticilere uygulanan TKY Ölçeği sonrasında, TKY açısından son derece belirleyici olan bazı maddeler kurumun işleyişinde bize ciddi bazı problemler olduğunu göstermektedir. Örneğin, “Okulumuzda performans değerlendirme objektif yapılmaktadır.”, “Çalışanların performans değerlendirmesi yapılmaktadır”, “Okulumuzda kararlar paydaşların katılımıyla alınmaktadır”, “Okulumuzda başarı ödüllendirilmektedir” ve “Yöneticilerimiz görevlendirmeleri isabetli yapmaktadırlar” sorularına ‘Fikrim Yok’ yanıtı verilmiştir (Çizelge 4.2.1.1). Bu yanıt bize özel ilk ve ortaöğretim kurumlarında öncelikle bir iletişim problemi olduğunu düşündürmektedir. Çünkü eğer yukarıda bahsedilen maddeler okulun yönetim modelinde planlanmış/mevcut ise, bunun tüm öğretmen ve yöneticiler tarafından bilinmesi beklenir. Örgüt içi iletişimdeki problem yönetim modelinin tüm diğer amaçlarını ve süreci de olumsuz etkileyecektir. TKY’nin, uygulanan kuruma en büyük katkısı bir sürekli iyileştirme olduğuna göre, iletişimdeki tıkanıklılık bu sürece zarar verecektir. Eğer yukarıdaki maddeler için saptanan problem iletişimsel değil ancak yönetim modelinde açıkça belirtilmemişse, bu durumda, bu model eksik oluşturulmuştur ve TKY modeline son derece uzaktır. Kararlar sadece ilgili kişiler tarafından veriliyor, başarılar objektif olarak ödüllendirilmiyor ve kıstasları belli değilse ve görevlendirmeler isabetli yapılmıyorsa bu yönetim modeli daha çok klasik, otoriter yönetim biçimidir. Ayrıca yukarıda sayılan maddelere verilen ‘Fikrim Yok’ yanıtı, çalışanların örgüte adanmışlığını da olumsuz yönde etkileyecektir.

TKY Ölçeğinin alt boyutları için, öğretmen ve yöneticilerin demografik özelliklerine göre yaptığımız inceleme sonrasında; Liderlik ve Çalışanlar alt boyutu için, müdür/müdür yardımcılarının okullarında bu boyutu öğretmenlere göre daha olumlu buldukları görülmüştür (Çizelge 4.2.1.2). Yöneticilerin görevleri nedeniyle bu boyutu öğretmenlere göre daha olumlu değerlendirmeleri beklenir bir durumdur. Ancak öğretmenlerin bu boyuta yöneticiler düzeyinde olumlu yanıt vermemeleri bize bir TKY modelinin uygulanmadığını veya eksik olarak uygulandığını göstermektedir. TKY Ölçeğinin diğer alt boyutu olan Hizmet Alanlar ve Süreçler için de okulun yöneticileri ve öğretmenleri arasında farklı değerlendirmeler olduğu göz önüne alındığında (Çizelge 4.2.1.3), incelediğimiz özel ilk ve ortaöğretim okullarında TKY uygulamalarının yöneticiler bakımından daha tatmin edici, öğretmenler tarafından ise daha az tatmin edici olarak algılandığı anlaşılmaktadır. Bu da bir önceki tartışmamızda değindiğimiz yönetim anlayışı konusundaki düşüncemizi doğrular görünmektedir. Yöneticilerde hala hiyerarşik yönetim anlayışının varlığını sürdürüldüğü ve TKY modelinin henüz tam olarak anlaşılmadığını veya uygulamaktan kaçınıldığını söylemek mümkün görünmektedir.

Yaptığımız araştırma sonunda, TKY Ölçeğinin her üç alt boyutu için de, yönetici ve öğretmenlerin cinsiyetlerinin bir farklılığa neden olmadığı, belirleyici bir özellik olmadığı görülmüştür. Kadın veya erkek, yönetici ve öğretmenler her üç alt boyutu da benzer şekilde değerlendirmektedirler. Cinsiyet faktörüne bağlı olarak Liderlik ve Çalışanlar alt boyutu için küçük bir fark erkekler lehine ortaya çıkmıştır (Çizelge 4.2.1.5–6–7). Ancak ülkemizde pek çok sektörde olduğu gibi eğitim sektöründe de yöneticilerin daha çok erkek olduğu düşünülürse, erkeklerin kadınlara göre bu boyutu daha olumlu bulmaları anlaşılabilir bir durumdur.

Yönetici ve öğretmenlerin TKY çalışmalarını algılama düzeylerini incelediğimiz diğer bir faktör yaş olmuştur. Liderlik ve Çalışanlar alt boyutu uygulamalarını 61 yaş ve üstü öğretmenler, 21–30 yaş ve 31–40 yaşlarındaki öğretmenlere göre daha olumlu değerlendirmektedirler. Yine 51–60 yaş grubunda bulunan öğretmenler, 31–40 yaşlarında olan öğretmenlere göre Liderlik ve Çalışanlar boyutuna dair uygulamaları daha olumlu karşılamaktadırlar (Çizelge 4.2.1.8). Genel olarak, ileri yaştaki öğretmenlerin, genç öğretmenlere göre Liderlik ve Çalışanlar boyutuna ilişkin uygulamaları daha olumlu buldukları anlaşılmaktadır. Bunun bir nedeni ileri yaştaki öğretmenlerin gençlere göre daha bağımsız hareket edebilme hakkına resmi olmasa bile sahip olmaları, bir diğer neden ise

eğitim kurumlarındaki yönetici konumuna gelmiş öğretmenlerin genellikle ileri yaşta olması nedeniyle akranları ile daha yakın ilişki içinde olabilmeleri olabilir. Hizmet Alanlar ve Süreçler ve Politika ve Strateji alt boyutlarında da benzer sonuçlar elde edilmiştir (Çizelge 4.2.1.9 ve Çizelge 4.2.1.10). Her üç alt boyutta da 61 yaş ve üstü ile 51–60 yaş aralığında olan öğretmenler, TKY uygulamalarına daha genç yaştaki öğretmenlere göre daha olumlu bakmaktadırlar. Teorik olarak bu beklenmemesi gereken bir durumdur. Çünkü genç nesiller TKY ile beklenen değişikliklere (sürekli iyileştirme çalışmalarına) daha hazır olmaları ve bunun için çalışacak daha fazla enerjiye sahip olmaları beklenir. İleri yaştaki yönetici ve öğretmenlerin değişimlere karşı, özellikle alışkanlıkları nedeniyle daha fazla dirençli olmalarını beklemek gerekir. Ancak daha önce de tartıştığımız gibi, TKY uygulamalarının tam manasıyla uygulanmaması sayesinde böyle bir sonuç mantıklı hale gelecektir. Çünkü gençler hızla değişen, teknolojinin neredeyse her alanda kullanıldığı bu zamana daha hazırlıklıdırlar ve bu konularda daha donanımlı olmaları beklenir.

Yönetici ve öğretmenlerin eğitim durumlarının, onların TKY Liderlik ve Çalışanlar boyutu uygulama düzeylerini farklı olarak değerlendirmelerine neden olup olmadığına baktığımızda, Eğitim Fakültesi mezunları ile diğer fakültelerden mezunlar arasında boyutu uygulamalarına yönelik farklı bir değerlendirme yaptıkları görülmüştür (Çizelge 4.2.1.11). Eğitim Fakültesi mezunlarının bu boyuta ilişkin değerlendirmeleri daha az olumlu olmuştur. Bunun bir açıklaması, mezun oldukları fakülte itibariyle, Eğitim Fakültesi mezunlarının okuldaki Liderlik ve Çalışanlar uygulama düzeyinden beklentilerinin daha bilinçli ve yüksek olması olabilir. Nitekim yüksek lisans mezunlarının da Eğitim Fakültesi mezunlarına yakın bir değerlendirme yapmaları bu kanıyı güçlendirmektedir. Bu boyuta ilişkin en olumlu değerlendirme Fen-Edebiyat Fakültesi mezunları tarafından ifade edilmiştir. Bunun nedeni öğretmen olarak yetiştirilmeyen bu kişilerin, eğitim kurumunda TKY çalışmalarından beklentilerinin diğerleri kadar uzman bir bakış açısına sahip olmamaları olabilir. Bir başka açıklama psikolojik yönden de düşünülebilir. Fen-Edebiyat Fakültesi mezunlarının öğretmenlik yapması, özellikle de eğitim fakültelerinin açılmasından sonra hep tartışma konusu olmuştur. Bu nedenle Fen-Edebiyat Fakültesi mezunları kendileri sürekli savunma durumunda bulduklarından, kurumun TKY çalışmalarına eleştirel yaklaşımları daha güç olabilir. TKY Ölçeğinin Hizmet Alanlar ve Süreçler ile Politika ve Stratejiler alt boyutu için de yukarıdakine benzer bir sonuçla karşılaşmıştır (Çizelge 4.2.1.12 ve Çizelge 4.2.1.13). Eğitim kurumunda TKY

çalışmalarına ilişkin en az memnuniyetin Eğitim Fakültesi ve Yüksek Lisans mezunları grupları tarafından ifade edildiği ortaya çıkmıştır. Fen-Edebiyat Fakültesi mezunları kurumdaki TKY çalışmaları düzeyinden diğer gruplara göre daha memnundurlar. TKY uygulamaları düzeyini tatmin edici bulan diğer bir grup da Eğitim Enstitüsü mezunlarıdır. Bunun en olası nedeni, Eğitim Enstitü mezunlarının yaşı ilerlemiş öğretmenlerden oluşması olabilir. Bu kişiler ya yönetici, ya da yaşları itibariyle yöneticilere yakın kişiler olabileceğinden eğitim kurumundaki TKY uygulamaları boyutundan diğerlerine göre daha çok memnun olmaları mantıklı olacaktır.

Okulda çalışma süresinin yönetici ve öğretmenlerin TKY uygulamalarını farklı değerlendirme nedeni olmadığı anlaşılmıştır (Çizelge 4.2.1.14–15–16). Ancak okulda 1–5 yıldır çalışanların diğer gruplara göre küçük de olsa, yönetimin uygulamalarını diğerlerine göre biraz daha fazla olumlu buldukları ortaya çıkmıştır. Ancak okulda henüz yeni sayılan bu öğretmenlerin diğerlerine göre uygulamaların sonuçları konusunda daha az fikir sahibi olabilecekleri düşünülürse, bu durum anlaşılırdır. Genel olarak okulda çalışma süresi ile yönetsel uygulamalar arasında bir ilişki olmadığını söylemeliyiz.

Meslekte çalışma süresi dikkate alındığında, araştırmamız bize 21 ve üstü yıldır meslekte olan öğretmenlerin, TKY Ölçeğinin her üç alt boyutu için de diğer gruplara göre yönetsel uygulamaları daha olumlu algıladıklarını göstermiştir (Çizelge 4.2.1.17–18–19). 21 ve üstü yıldır meslekte olan öğretmenlerin eğitim kurumlarından beklentilerinin diğer gruplara göre (1–5, 6–10, 11–15 ve 16–20 yıldır meslekte çalışma) daha az olabileceği düşünülebilir. Yönetsel uygulamalara 21 ve üstü yıldır meslekte olanların diğer gruplara göre daha olumlu yaklaşım göstermeleri bir diğer açıklaması bu kişilerin yönetici (Müdür/Müdür Yardımcısı) olma ihtimallerinin yüksek olması olabilir. Bu ihtimal yaşça büyük olan eğitimcilerin TKY uygulamalarını olumlu algılamalarını incelediğimiz önceki tartışmalarla da bir tutarlılık göstermektedir.

Bir kurumda TKY çalışmaları bir yandan çalışanların kuruma adanmışlıklarını artırırken (kararlara her çalışanın dâhil edilmesi, başarının ödüllendirilmesi, takım çalışmasının teşvik edilmesi, iletişim kanallarının yatay ve dikey olarak da açık olması vb yollarla) bir yandan da kuruma adanmışlık düzeyinin çalışanlarda yüksek olması, o kurumda TKY çalışmalarının başarısı için hayatidir.

Yönetici ve öğretmenlerin örgüte adanmışlıklarını inceldiğimiz 28 maddelik Adanmışlık Ölçeğine verilen yanıtlara göre dört madde hariç, genel olarak adanmışlık düzeyinin son derece yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenler 9 madde için Her Zaman katıldıklarını, 15 madde için Çoğu Zaman, 1 madde için Ara Sıra ve 3 madde için Az katıldıklarını ifade etmişlerdir (Çizelge 4.2.2.1). Örgütsel adanmışlık Okula Adanma, Öğretim İşlerine Adanma, Öğretmenlik Mesleğine Adanma ve Çalışma Grubuna Adanma alt boyutlarından oluşmaktadır.

Öğretmenlerin Okula Adanma alt boyutunu görevleri değişkenine göre incelediğimizde; Müdür/Müdür Yardımcısı görevinde olanların Rehber Öğretmenleri hariç diğer tüm öğretmenlere göre okula adanmalarının daha yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir (Çizelge 4.2.2.2). Rehber öğretmenlerin Müdür/Müdür Yardımcıları kadar okulun tümü ile ilgilenmeleri nedeniyle aralarında Okula Adanma açısından büyük bir fark olmamasını açıklayan bir sebep olarak düşünülebilir. Diğer öğretmenlerin Okula Adanmalarının daha düşük düzeyde gerçekleşmesi onların daha çok derslerine odaklanmış olmaları ve sınıflarının, Okula Adanmadan daha önce gelmesi şeklinde açıklanabilir. Sınıf öğretmenleri de, branş öğretmenleri de sorumlu oldukları sınıflara daha fazla önem verirler ve diğer sınıflar ikinci planda önem arz eder. Öte yandan, Öğretim İşlerine Adanmada öğretmenlerin görevleri (branşları) nedeniyle farklılık var olmasına rağmen bu çok büyük değildir (Çizelge 4.2.2.3). Tüm yönetici ve öğretmenlerin Öğretim İşlerine Adanmaları yüksek seviyededir. Çünkü burada Okula Adanma yerine sorumlu oldukları sınıflara bir odaklanma vardır. Öğretmenlerin başarılı veya başarısız olmaları büyük oranda sınıflarındaki öğrencilerin başarıları oranında ölçüldüğünden bu anlaşılabilir bir durumdur.

Yönetici ve öğretmenlerin cinsiyetlerine göre Adanmışlık Ölçeğini değerlendirmelerinde Okula Adanma (Çizelge 4.2.2.6) ile Öğretim İşlerine Adanma alt boyutunda bir farklılığa rastlanmamıştır (Çizelge 4.2.2.7). Ancak Öğretmenlik Mesleğine Adanma alt boyutu için kadın öğretmenlerin puanları erkek öğretmenlere göre daha yüksek çıkmıştır (Çizelge 4.2.2.8). Yine Çalışma Grubuna Adanma alt boyutu için kadınlar erkelere göre puanları daha yüksektir. Kadınların erkelere göre çalışma gruplarına daha çok önem verdikleri ve işbirliğine hazır oldukları anlaşılmaktadır. Adanmış Ölçeğinin alt boyutlarını yaş faktörüne göre incelediğimizde en ciddi farkın Öğretmenlik Mesleğine Adanmada ortaya çıktığını görüyoruz (Çizelge 4.2.2.12). 61 yaş ve üstü yönetici ve öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine adanmalarının en düşük düzeyde olduğu anlaşılıyor.

Bu başta çelişki gibi görünse bile, bu kişilerin ileri yaşta olmaları ve yıllardır bu mesleği icra etmelerinin onlarda mesleki yıpranmışlık duygusu yaratma ihtimalinin diğerlerine göre daha yüksek olduğu ve emeklilik zamanın yaklaştığı hatırlanmalıdır. 21–30 yaş grubunda olanların (en genç ğretmen grubu) en yüksek düzeyde öğretmenlik mesleğine adanmış olmaları da bu varsayımın doğruluğunu göstermektedir.

Yönetici ve öğretmenlerin adanmışlıkları mezun oldukları okullara göre incelendiğinde, adanmışlık alt boyutlarının neredeyse tamamında Eğitim Fakültesi mezunlarının en az adanmışlık puanları alması ilginçtir (izelge 4.2.2.14–15–16–17). Eğitim Fakültesi mezunlarının çalıştıkları meslekte diğer mezun gruplarına göre daha az tatmin oldukları anlaşılmakta olup bunun başka çalışmalarda araştırılması gerekmektedir. Bu kişilerin beklentilerinin altında bir durumla iş hayatlarında karşılaştıkları düşünülebilir.

Okulda alışma Süresi göz önünde bulundurulduğunda yönetici ve ğretmenlerin Adanmışlık düzeylerinde çok büyük farklar olmadığı anlaşılmaktadır. Ancak okulda 21 yıl ve üstü yıldıır çalışan öğretmenlerin ğretmenlik Mesleğine Adanma puanlarının diğer gruplara göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır (izelge 4.2.2.20). Okulda alışma süresi artıkça ğretmenlik Mesleğine Adanma düzeyinin de yükseldiğini söyleyebiliriz. Ancak bir önceki tartışmada gördüğümüz gibi 61 yaş ve üstü öğretmenlerde bu adanma düzeyi inmeye başlamaktadır.

Son olarak, Meslekte alışma Sresinin adanma ile olan ilişkisine bakacak olursak; Okula Adanma, ğretim İşlerine Adanma ve alışma Grubuna Adanmada 21 yıl ve üstü meslekte olanların diğer gruplara göre adanmışlık puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir (izelge 4.2.2.22–23–25).

5.2 Öneriler

Eğitim kurumlarının vazgeçilmezliği herkes tarafından kabul edilse de, bu kurumların verdiği hizmetin niteliği sürekli olarak sorgulanmaktadır. Özel okullar düşünöldüğünde bu daha da kaçınılmaz hale gelmektedir. Bu nedenle bu kurumların hizmet verirken süreçleri nasıl yönettiği ve bunda ne kadar başarılı olduğu bir yandan örgütlenme modeline bağlı olmakta, bir yandan da hizmeti verenlerin bu örgütlenme modeline adanmışlıklarına bağlı olmaktadır. Yönetim modeli ne kadar mükemmel de olsa, hizmet verenlerin adanmışlıkları sağlanmadıkça eğitim sektöründe istenilen başarıya ulaşamaz. Aynı şekilde adanmışlık düzeyini yükseltmek de ancak iyi bir yönetim modeli ile mümkün olabilir. Yani, yönetim modeli ve adanmışlık arasında ciddi bir ilişki vardır. Araştırmamızın son bölümünde de liderlik ve çalışanlar boyutu ile okula adanma arasında pozitif ve güçlü bir ilişki bulunmuştur (Çizelge 4.3.1). Bu bölümde sonuçların ışığı altında önerilere yer verilmiştir.

- Diğer sektörlerde olduğu gibi eğitim sektöründe de yöneticiler (müdür/müdür yardımcıları) ile çalışanlar arasında (öğretmenler) iletişim kanallarının çok iyi işletilmesi gerekir. Bu sadece mesajların iletilmesi anlamında kabul edilmemelidir. İletişim bir amaca, neticeye hizmet etmelidir. Öğretmenler tarafından kurumun daha nitelikli hizmet etmesine yönelik fikirler üretilmesi teşvik edilmeli, bunlardan uygun olanların uygulanmaya konması sağlanmalıdır. Yine kararlar alınırken tüm hizmet verenlerin karara müdahil olması sağlanmalıdır. Bu kararlara katılmasalar dahi fikirleri alınmalı ve bu fikirlerin neden kabul edilmediği açıkça belirtilmelidir. Bu öğretmenlerin kurumlara adanmışlık düzeylerini arttıracaktır. Hiyerarşik yönetim modelinden bir an önce vazgeçilmelidir.

- Veli-öğrenci beklentilerinin gerçekleştirilebilmesi için tüm örgüt çalışanlarının karar alma ve uygulama süreçlerine katılımı sağlanmalıdır. Alan özellikleri ve hizmet süreleri farklı yönetici ve öğretmenlerin birbirlerinin mesleki gelişimine ve okulun hizmet kalitesine yapabilecekleri katkılar vardır.takım çalışması, ortak sorumluluk, ortak ödüllendirme veya ortak cezalandırma içeren yönetim, denetim uygulamaları ile özendirilmelidir.

- Yönetici ve öğretmenler mesleki yenilenmeye teşvik edilmelidir. Tüm yönetici ve öğretmenler için en az beş yılda bir mesleki bilgilendirme programı uygulanmalı ve

program sonunda yeterlilik sınavı yapılmalıdır. Mesleki yeterliliği ve hizmet başarısı yüksek olan yönetici ve öğretmenler farklı hak ve ödüller kazanmalıdırlar.

- Okulların performansları çalışan performanslarından daha öncelikli olmalıdır. Okulların performansları sayısallaştırılmış kriterlere göre değerlendirilmeli ve başarı kriterlerini gerçekleştiren okul ve çalışanlar ödüllendirilmelidir.

- Okullarda toplam kalite yönetimi gerekli alt yapı hazırlıkları tamamlanarak uygulanmalı ve özel seminerlerle çalışanlara tanıtılmalıdır.

- Yöneticilerin seçiminde cinsiyet bir seçim kistası olmamalıdır. Kişiler işi, süreci yönetebilme özelliklerine göre seçilmelidir. Kadınların yöneticiliklere gelmesi önündeki, bilimsel olmayan engeller, ön yargılardan kaçınılmalıdır. Yaş da cinsiyet gibi yöneticilik için en önemli kistaslardan biri olmaktan çıkarılmalı, kişinin yöneticilik vasıflarına haiz olup olmadığı bilgi ve yeteneği ile birlikte düşünülmelidir.

- TKY modeline uyum sağlayamayan yönetici ve öğretmenler eğitim kurumlarında nitelikli hizmete engel olmaktadır ve ülke için uzun vadede büyük zararlar vermektedirler. Gelişmeye direnç gösteren kişileri görevde tutmak ciddi bir hatadır. Kişiler özel nedenlerle değil, bilimsel çalışmalarla belirlenmiş kistaslara göre değerlendirilerek ödüllendirilmeli, başarısız olanlar sistemden elenmelidirler. Yönetici ve öğretmenler hizmet-içi eğitimlerle sürekli bilgilerini güncellemelidirler.

- Eğitim Fakültesi mezunlarının adanmışlık düzeylerinin diğer mezunlara göre düşük olmasının nedeni araştırılmalı, gerekli tedbirler gecikmeden alınmalıdır. Uzman olarak yetişen Eğitim Fakültesi mezunlarının adanmışlıklarının düşük düzeyde olması, onların verdiği hizmetin niteliğini doğrudan etkileyeceğinden bu konuda çalışmalar yapılmalıdır.

- Özel okullardaki adanmışlık puanlarının genellikle yüksek olması MLO ve resmi okulların yeniden yapılandırılmasında dikkate alınmalı, bu kurumlarda adanmayı sağlayan dinamikler tespit edilip aynı dinamikler MLO ve resmi okullarda uygulanmalıdır.

KAYNAKLAR

1. ADAMS, Don. “Eğitimde Kalitenin Tanımlanması”. Çev: Necati Cemaloğlu. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, Bahar 1998
2. AKSU, Mualla Bilgin. “Toplam Kalite Yönetimi”. Eğitim Yönetimi Dergisi2, Sayı: 2, Bahar 1995
3. BARBAROS, İbrahim, “Milli Eğitim sisteminde Yönetimi Geliştirmek” Eğitim Yönetimi Dergisi, Sayı: 2 Bahar 1985
4. BRIDGE, Berna. “Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi Uygulamaları, Beyaz Yayınları, İstanbul, 2003.
5. CAFOĞLU, Zuhâl, Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi. Avni Akyol Ümit Kültür ve Eğitim Vakfı Yayını, İstanbul, 1996
6. CELEP, Cevat. Eğitimde Örgütsel Adanma ve Öğretmenler, Anı Yayıncılık, Eylül 2000
7. DEMİNG, Edwards. “Krizden Çıkış”, Çev: Cem AKTAŞ, Arçelik AŞ İstanbul, 1986
8. ENSARİ, Hoşçan. 21. Yüzyıl Okulları İçin Toplam Kalite Yönetimi. Sistem Yayıncılık, Birinci Basım, İstanbul, 1999
9. ERDOĞAN, İrfan. “Eğitimde Değişim Yönetim” Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2002.
10. ERDOĞAN, İrfan “Yeni Bir Bin Yıla Doğru Türk Eğitim Sistemi (Sorunlar ve Çözümler)”; Sistem Yayıncılık, Ekim 2002, İstanbul.
11. GENÇYILMAZ, Güneş – ZAİM, Selim. “Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi”, İ.Ü. İşletme Fakültesi Dergisi, C/8, S:2/Kasım 1999
12. Naci B. MUTTER, R. GÖKBUNAR, “21. Yüzyıla Doğru Türkiye’de Eğitim Hizmetlerinin Çağdaştırılması”
13. ÖZDEMİR, Servet. Eğitimde Örgütsel Yenileşme, PEGEM, Ankara, 1996.
14. ÖZDEMİR, Servet. Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi” TKY Özel Sayısı Verimlilik Dergisi, MPM Yayını, 1996

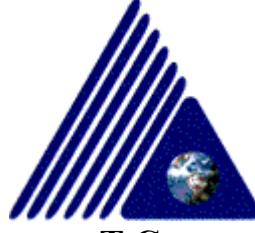
15. ÖZGÜNER, Şevki. Bilgi Toplumunda Öğrenen Okul ve Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi, “Verimlilik Dergisi”, Milli Prodüktivite Yayınları, Sayı 1, 1998.
16. PEKER, Ömer. “Eğitimde Kalite ve Akreditasyon”, Amme İdaresi Dergisi, Sayı: 4, Ankara, 1996.
17. PEKER, Ömer. Toplam Kalite Yönetimin Eğitim Sistemine Uygulanabilirliği, “Amme İdaresi Dergisi”, Sayı 27, Haziran 1994.
18. PEKER, Ömer. Toplam Kalite Yönetimi ve TS-ISO9000 Standartları. “Verimlilik Dergisi”, Özel Sayı 1993.
19. SÖYLEMEZ, Hakkı “Toplam Kalite Yönetimi” Seminer Notları, T.C. Maliye Bakanlığı Eğitim Merkezi Müdürlüğü, Samsun 2003.
20. ŞİMŞEK, Muhittin. Kalite Yönetimi, M.Ü. Teknik Eğitim Fakültesi Yayını No: 11 İstanbul 1998
21. TÜRKMEN, İsmail. Toplam Kalite Yönetimine Geçiş ve Uygulamada Başarıyı Engelleyen Faktörler. “Verimlilik Dergisi”, Özel Sayı, 1995.
22. BARUTCUGİL, İsmet. <http://www.rcbadoor.com/insankaynalari.htm> 2207
23. YÖDGED, 1998, s:8). <http://iogm.meb.gov.tr/PROJE/indexproje.htm>.
24. M.ÖZKAMALI, “Toplam Kalite Yönetim” (makale), <http://www.kisiselbasari.com>, Kişisel Başarı Eğitim Danışmanlık, Erişim Tarihi 2006.
25. H. Hüseyin AKSOY, “Eğitimde Kalitenin Kalite sistemleri, Eşitlik ve Küreselleşmeye İlişkin Boyutları”; [http://education.ankara.edu.tr/~aksoy/Egiiimde_Kalite e.htm](http://education.ankara.edu.tr/~aksoy/Egiiimde_Kalite_e.htm)., Erişim Tarihi 2006
26. <http://www.meb.gov.tr> 2007
27. http://www.ansiad.org.tr/v2/ak_yarisma_kompozisyon.php, Erişim Tarihi .2006
http://www.canaktan.org/yonetim/toplam_kalite/kamuda-toplam-kalite/muter-egitim-hizmetleri-kalite.pdf, Erişim Tarihi 2006

ÖZGEÇMİŞ

04.05.1965 tarihinde Muş'ta doğdum. Altı yaşında ailemle birlikte İstanbul'a taşındım. 1976 yılında Zeynep Kamil İlkokulundan,1979 yılında Üsküdar Lisesi Ortaokulu kısmından, 1982 yılında da Üsküdar Kız Lisesinden mezun oldum. Daha sonra 1989 yılında Uludağ Üniversitesi,Eğitim Fakültesi, İngilizce Öğretmenliği Bölümünü bitirdim.

1989 yılında özel dershanelerde İngilizce öğretmeni yaptım daha sonra evlilik nedeniyle Almanya,Berlin'e yerleştim. 1990-1994 yılları arasında Berlin'de Hartnackschule ve Volkshochschule lisan okullarında Almanca öğrendim.

1994 yılında Türkiye'ye geri döndüm ve sırasıyla İstek Özel Acıbadem lisesi, Özel Doğu Lisesi ve Özel Çevre Okullarında İngilizce Öğretmeni olarak çalıştım. 2004 yılından bu yana da İstek Özel Semiha Şakir Lisesinde görev yapmaktayım.



**T.C.
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**ÖZEL İLK VE ORTAÖĞRETİM OKULLARINDA TOPLAM
KALİTE YÖNETİMİ UYGULAMASININ YÖNETİCİ VE
ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL ADANMIŞLIK DÜZEYİNE ETKİSİ**

Serpil DÜZENER

**Danışman
Dr. Adil Serdar SAÇAN**

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı

İstanbul – 2006

Eğitim Örgütlerinde Toplam Kalite Yönetimi Ölçeği

Maddeler	Evet	Hayır
Mad 01 Okulumuzun misyonu ve vizyonu oluşturulmaktadır.		
Mad 02 Okulumuzda değişen veli ve öğrenci beklentileri belirlenmektedir.		
Mad 03 Okulumuzda tayinler (işe alma) objektif ölçülere göre yapılmaktadır.		
Mad 04 Hizmet kalitesinin artırılması için çevre kuruluşlarla işbirliği yapılmaktadır.		
Mad 05 Okulumuzda süreçler açıkça tanımlanmaktadır.		
Mad 06 Yöneticilerimiz iyileştirme çalışmalarında aktif rol oynamaktadır.		
Mad 07 Diğer okullardaki gelişmeler takip edilerek yenilikler yapılmaktadır.		
Mad 08 Çalışan memnuniyeti belirlenmekte ve iyileştirilmektedir.		
Mad 09 Okulumuzun gelirleri eğitim öğretim iyileştirilmesine harcanmaktadır.		
Mad 10 Çalışanlar süreç tanımlarına uygun olarak eğitilmektedir.		
Mad 11 Yöneticilerimiz çevredeki kuruluşlarla işbirliği yapmaktadır.		
Mad 12 Okulumuzda performans değerlendirme objektif yapılmaktadır.		
Mad 13 Çalışanların performans değerlendirmeleri yapılmaktadır.		
Mad 14 Okulumuzun bina bakım ve onarımı yapılmaktadır.		
Mad 15 Hizmet çeşit ve süreçleri veli-öğrenci beklentilerine göre değerştirilmektedir.		
Mad 16 Okulumuzda kararlar paydaşların katılımıyla alınmaktadır.		
Mad 17 Okulumuzda başarı kriterleri bilinmektedir.		
Mad 18 Okulumuzda hedeflerimize uygun çalışan eğitimi uygulanmaktadır.		
Mad 19 Okulumuzda mevcut teknoloji kullanılmaktadır.		
Mad 20 Verilen hizmetle ilgili veli ve öğrencilerimiz bilgilendirilmektedir.		
Mad 21 Okulumuzda başarı ödüllendirilmektedir.		
Mad 22 Okulumuzda süreç tanımları yapılmaktadır.		
Mad 23 Okulumuzda iyileştirmeler ekip çalışması ile yapılmaktadır.		
Mad 24 Okulumuzda bilgi birikimi çalışanlar arasında paylaşılmaktadır.		
Mad 25 İyileştirme takımları problem çözme araçlarını kullanmaktadır.		
Mad 26 Okulumuzun hedefleri düzenli olarak duyurulmaktadır.		
Mad 27 Okulumuzda süreç sahipleri açıkça belirlenmektedir.		
Mad 28 Okulumuzda her kişi ve birimle rahatlıkla iletişim kurabilmekteyim.		
Mad 29 Okulumuzda veli ve öğrenci memnuniyeti ölçülmektedir.		
Mad 30 Yöneticilerimiz görevlendirmeleri isabetli yapmaktadır.		