

G.Ü.
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

TOPLAM KALİTE YÖNETİMİNİN İLKÖĞRETİME VE İLKÖĞRETİMDE
TEFTİŞ SİSTEMİNE UYGULANABİLİRLİĞİ

(Ankara İl Örneğinde İlköğretim Müfettişlerinin Görüşlerinin
Karşılaştırılması)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

92907


Tez Danışmanı
Doç. Dr. Temel ÇALIK

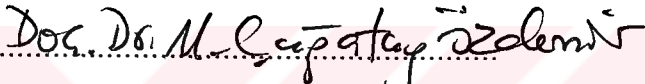
Hazırlayan
Celal GÜLŞEN


T.C. YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
DOKÜMANTASYON MERKEZİ
Ankara – 2000

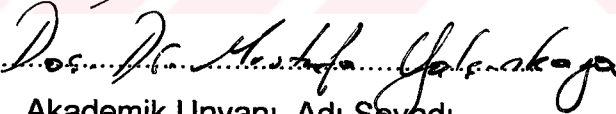
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE


Celal GÜLŞEN'e ait "Toplam Kalite Yönetimi (TKY)'nin İlköğretime ve İlköğretimde Teftiş Sistemine Uygulanabilirliği" adlı çalışma jürimiz tarafından Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.



(İmza)

Başkan 
Akademik Unvanı, Adı Soyadı


(İmza)

Üye 
Akademik Unvanı, Adı Soyadı


(İmza)

Üye 
Akademik Unvanı, Adı Soyadı

ÖZET

Başarıyı yakalayan örgütlerin büyük bir çoğunluğunda yönetim felsefelerinin insan doğasının iyi olacağı üzerine kurulduğu günümüzde, adından sıkça söz ettiren yönetim anlayışlarından birisi de "Toplam Kalite Yönetimi (TKY)"dir. Sanayi ve hizmet sektöründe başarılı uygulamaları görülen TKY'nin eğitim örgütlerine uyarlanması zamanı da gelmiş ve hatta geçmektedir. Bu zorunluluk nedeniyle böyle bir araştırma yapılmaya ihtiyaç duyulmuştur.

Bu araştırmanın amacı, TKY'nin ilköğretime ve ilköğretimde teftiş sistemine uygulanabilirliğini ilköğretim müfettişlerinin görüşlerine göre ortaya koymaktır. Bu amaçla ilköğretim müfettişlerinin görüşleri alınarak, görüşler arasındaki ilişkiler araştırılmıştır.

Araştırma için gerekli verileri toplamak amacıyla ilköğretim müfettişlerine yönelik iki bölümden oluşan bir anket hazırlanmıştır. Anketin birinci bölümünde kişisel bilgilere yer verilirken, ikinci bölümünde TKY'nin "Kalite Anlayışı", "Kalite Kontrolü", "Müşteri Tatmini", "Örgütsel Boyut", "Yönetici Rolü" ve "Denetim Boyutu" faktörlerine ilişkin olarak toplam 48 önermeye yer verilmiştir.

Anket, araştırma evreni olarak seçilen Ankara İli Milli Eğitim Müdürlüğü İlköğretim Müfettişleri Başkanlığı'nda görev yapan ilköğretim müfettişlerinin tamamına uygulanmış olup, ankete, ilköğretim müfettişlerin % 82.68'i (148 ilköğretim müfettişi) katılarak görüşlerini belirtmişlerdir.

Verilerin çözümlenmesinde iki grubun görüşleri karşılaştırılırken "t-testi", ikiden fazla grubun görüşleri karşılaştırılırken ise "varyans analizi" testi kullanılmıştır. Ayrıca verilerin analizinde frekans, yüzdeler, standart sapmalar ve aritmetik ortalamalardan da istifade edilmiştir.

Yapılan istatistik analizlerine göre;

1. İlköğretim müfettişleri "TKY'nin ilköğretime ve ilköğretimde teftiş sistemine uygulanabilirliği" ile ilgili önermelere genel ortalama olarak "çok" derecede katılmaktadırlar.
2. TKY'nin İlköğretime ve ilköğretimde Teftiş Sistemine "kalite anlayışı" boyutunda uygulanabilirliğine ilişkin önermelere erkek ilköğretim müfettişleri bayan müfettişlere oranla daha yüksek düzeyde katılım gösterirlerken; TKY'nin "kalite kontrolü", müşteri tatmini", "örgütsel boyut", yönetici rolü" ve "denetim" boyutundaki önermelere katılım dereceleri arasında bir farklılık görülmemektedir.
3. TKY'nin İlköğretime ve ilköğretimde Teftiş Sistemine Uygulanabilirliğine ilişkin önermelere, müfettişlerin kıdem dereceleri açısından bakıldığında, genel olarak kıdemi az olan ilköğretim müfettişlerinin diğerlerine oranla daha yüksek katılım gösterdikleri görülmüştür
4. İlköğretim müfettişlerinin eğitim değişkenine göre belirlenen önermelere katılım dereceleri arasında bir farklılık görülmemiştir.
5. Elde edilen bulgular ışığında "TKY'nin İlköğretime ve İlköğretimde Teftiş Sistemine Uygulanabilirliği"nin sağlanmasına katkıda bulunmaya yönelik olarak bazı önerilerde bulunulmuştur.

SUMMARY

In our day on which the management philosophies are based on human nature's being good in a considerable majority of the organizations which gained success, one of the frequently mentioned management intelligence is also "Total Quality Management (TQM)". It is high time for TQM, successful applications of which are seen in industry and service sector to be applied to the educational organizations and even it is late for it. Due to this obligation it was needed to do such a research.

The aim of this research is to bring up the applicability of TQM to the primary education and the inspection system in the primary education according to the views of the primary education inspectors. For this reason by learning the opinions of the primary education inspectors, the relations between the opinions were investigated.

In order to collect the necessary datas for the research a questionnaire composed of to parts for the primary education inspectors was prepared. In the first part of the questionnaire personal information was contained, in the second part, total 48 propositions about "Quality Understanding", "Quality Control", "Customer Satisfaction", "Organizational Dimension", "Manager's Role" and "Supervision Dimension" factors.

The questionnaire was applied to all the primary education inspectors working at the province of Ankara National Education Directorate Primary Education Inspectors Ministry, which was chosen as the research center, 82.68 % (148 primary education inspectors) joined the questionnaire and told their opinions.

In the analysis of the datas "t-test" was used when comparing the views of two groups, "variance analysis" test was used when comparing the views of the groups more than two. Besides in the analysis of the datas, frequency, percentages, standart deviations and arithmetic averages were also used.

According to the statistical analysis performed;

1. The primary education inspectors considerably agree with the propositions about the applicability to the primary education and the inspections system in the primary education of TQM as a general average
2. While the male primary education inspectors agree with the propositions about the applicability to the primary education and the inspection system in the primary education in "quality understanding" dimension of TQM more than the female primary education inspectors between the degree of their agreeing with the propositions in "quality control", "customer satisfaction", "organizational dimensions", "manager's role" and "supervision" dimensions of TQM a difference is not seen.
3. When studied by seniority of the inspectors, it was seen that the junior primary education inspectors agree with the propositions about the applicability of TQM to the primary education and the inspection system in the primary education more than the others.
4. A difference was not seen between their agreeing with the propositions determined according to the education inspectors.
5. In the light of the data collected some suggestions were made in order to maintain the applicability of TQM to the primary education and the inspections system in the primary education.

İÇİNDEKİLER

| | Sayfa No |
|----------------------------------|-----------------|
| ÖZET | iii |
| SUMMARY | v |
| İÇİNDEKİLER | vii |
| KISALTMALAR CETVELİ | ix |
| ŞEKİLLER LİSTESİ | x |
| ÇİZELGELER LİSTESİ | xi |
| ÖNSÖZ | xv |

BÖLÜM I

| | |
|---------------------------|----|
| GİRİŞ | 1 |
| Problem Durumu | 2 |
| Problem Cümlesi | 80 |
| Araştırmanın Amacı | 80 |
| Araştırmanın Önemi | 81 |
| Sayıtlar | 82 |
| Sınırlılıklar | 82 |
| Tanımlar | 83 |
| İlgili Araştırmalar | 84 |

BÖLÜM II

| | |
|---|----|
| ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ | 88 |
| Araştırma Modeli..... | 88 |
| Araştırmanın Evreni | 88 |
| Örneklem | 88 |
| Veri Toplama Araçları ve Geliştirilmesi | 89 |
| Veriler ve Toplanması | 90 |
| Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması | 91 |

BÖLÜM III

| | |
|--------------------------------|----|
| BULGULAR VE YORUM | 92 |
|--------------------------------|----|

BÖLÜM IV

| | |
|---------------------------------------|-----|
| ÖZET , SONUÇ VE ÖNERİLER | 138 |
| Özet | 138 |
| Sonuçlar | 139 |
| Öneriler | 141 |
| KAYNAKÇA | 143 |
| EKLER | 150 |
| EK-1: TKY Uygulama Yönergesi | 150 |
| EK-2: Anket Formu | 154 |

KISALTMALAR CETVELİ

| | |
|----------------------|--|
| TKY | : Toplam Kalite Yönetimi |
| TK | : Toplam Kalite |
| KKP | : Kalite Kontrol Programı |
| MEB | : Milli Eğitim Bakanlığı |
| YÖDGED | : Yönetimi Değerlendirme ve Geliştirme Dairesi |
| KAL-DER | : Kalite Derneği |
| PEGEM | : Personel Geliştirme Merkezi |
| MPM | : Milli Prodüktivite Merkezi |
| KÇ | : Kalite Çemberleri |
| SİT | : Süreç İyileştirme Takımları |
| BİT | : Bölüm İyileştirme Takımları |
| ABD | : Amerika Birleşik Devletleri |
| KÖYK | : Kalite Ödülü Yürütme Kurulu |
| SPS | : İstatistiksel Proses Kontrol |
| JUSE | : Japon Bilim Adamları Mühendisler Birliği |
| ÇEM | : Çapraz Etki Matrisi |
| TSE | : Türk Standartları Enstitüsü |
| TÜSİAD | : Türkiye Sanayici ve İş Adamları Derneği |
| TODAİE | : Türkiye Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü |
| LİMME | : Lise Mezunlarına Meslek Edindirme Projesi |

ŞEKİLLER LİSTESİ

| Şekil No | Sayfa No |
|---|----------|
| Şekil 1 : Akış Diyagramı | 45 |
| Şekil 2 : Balık Kılçığı Diyagramı | 47 |
| Şekil 3 : Pareto Diyagramı | 48 |
| Şekil 4 : Deming (PDSA) Döngüsü | 49 |
| Şekil 5 : Güç Alanı Analizi | 51 |
| Şekil 6 : Karar Tekerini | 52 |
| Şekil 7 : Geleneksel Yönetim ve TKY Piramitleri | 65 |



ÇİZELGELER LİSTESİ

| Çizelge No | | Sayfa No |
|-------------------|---|-----------------|
| Çizelge 1.1 | TKY Öncesi ve Sonrası Yönetim Anlayışı | 32 |
| Çizelge 1 2: | TKY Öncesi ve Sonrası Eğitim Anlayışı | 64 |
| Çizelge 2.1.1 | Anket Uygulanan İlköğretim Müfettişlerinin Ankete Katılım Frekansları (F) ve Yüzdeleri (%) | 89 |
| Çizelge 2.1.2 | Ankete Katılan İlköğretim Müfettişleriyle İlgili Kişisel Bilgiler | 89 |
| Çizelge 2.2.1 | Önermelere Katılım Derecelerine Verilen Ağırlıklar ve Sınırlılıklar | 90 |
| Çizelge 3.1.1 | İlköğretim Müfettişlerinin TKY'nin "Kalite Anlayışı" Boyutuna İlişkin Görüşlerine Yönelik Frekans, Yüzde, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar.. | 93 |
| Çizelge 3.1.2 | İlköğretim Müfettişlerinin TKY'nin "Kalite Kontrolü" Boyutuna İlişkin Görüşlerine Yönelik Frekans, Yüzde, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar.. | 95 |
| Çizelge 3.1.3 | İlköğretim Müfettişlerinin TKY'nin "Müşteri Tatmini" Boyutuna İlişkin Görüşlerine Yönelik Frekans, Yüzde, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar.. | 97 |
| Çizelge 3.1.4 | İlköğretim Müfettişlerinin TKY'nin "Örgütsel Boyutuna" İlişkin Görüşlerine Yönelik Frekans, Yüzde, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar.. | 99 |
| Çizelge 3.1.5 | İlköğretim Müfettişlerinin TKY'nin "Yönetici Rolü" Boyutuna İlişkin Görüşlerine Yönelik Frekans, Yüzde, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar.. | 101 |
| Çizelge 3.1.6 | İlköğretim Müfettişlerinin TKY'nin "Denetim Boyutuna" İlişkin Görüşlerine Yönelik Frekans, Yüzde, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar.. | 103 |

| Çizelge No | Sayfa No |
|--|-----------------|
| Çizelge 3.2.1.1 Cinsiyet Değişkeni Açısından İlköğretim Müfettişlerinin TKY'nin "Kalite Anlayışı" Boyutuna Yönelik Görüşlerine İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t-Testi Sonuçları..... | 106 |
| Çizelge 3.2.1.2 Cinsiyet Değişkeni Açısından İlköğretim Müfettişlerinin TKY'nin "Kalite Kontrolü" Boyutuna Yönelik Görüşlerine İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t-Testi Sonuçları..... | 107 |
| Çizelge 3.2.1.3 Cinsiyet Değişkeni Açısından İlköğretim Müfettişlerinin TKY'nin "Müşteri Tatmini" Boyutuna Yönelik Görüşlerine İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t-Testi Sonuçları..... | 109 |
| Çizelge 3.2.1.4 Cinsiyet Değişkeni Açısından İlköğretim Müfettişlerinin TKY'nin "Örgütsel Boyutuna" Yönelik Görüşlerine İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t-Testi Sonuçları..... | 110 |
| Çizelge 3.2.1.5 Cinsiyet Değişkeni Açısından İlköğretim Müfettişlerinin TKY'nin "Yönetici Rolü" Boyutuna Yönelik Görüşlerine İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t-Testi Sonuçları..... | 112 |
| Çizelge 3.2.1.6 Cinsiyet Değişkeni Açısından İlköğretim Müfettişlerinin TKY'nin "Denetim Boyutuna" Yönelik Görüşlerine İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t-Testi Sonuçları..... | 113 |
| Çizelge 3.2.2.1 Müfettişlik Kıdemi Değişkeni Açısından İlköğretim Müfettişlerinin TKY'nin "Kalite Anlayışı" Boyutuna Yönelik Görüşlerine İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Varyans Analizi Sonuçları | 115 |

| Çizelge No | Sayfa No | |
|-------------------|--|-----|
| Çizelge 3.2.2.2 | Müfettişlik Kıdemi Değişkeni Açısından İlköğretim Müfettişlerinin TKY'nin "Kalite Kontrolü" Boyutuna Yönelik Görüşlerine İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t-Testi Sonuçları..... | 117 |
| Çizelge 3.2.2.3 | Müfettişlik Kıdemi Değişkeni Açısından İlköğretim Müfettişlerinin TKY'nin "Müşteri Tatmini" Boyutuna Yönelik Görüşlerine İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t-Testi Sonuçları..... | 119 |
| Çizelge 3.2.2.4 | Müfettişlik Kıdemi Değişkeni Açısından İlköğretim Müfettişlerinin TKY'nin "Örgütsel Boyutuna" Yönelik Görüşlerine İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t-Testi Sonuçları..... | 121 |
| Çizelge 3.2.2.5 | Müfettişlik Kıdemi Değişkeni Açısından İlköğretim Müfettişlerinin TKY'nin "Yönetici Rolü" Boyutuna Yönelik Görüşlerine İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t-Testi Sonuçları..... | 123 |
| Çizelge 3.2.2.6 | Müfettişlik Kıdemi Değişkeni Açısından İlköğretim Müfettişlerinin TKY'nin "Denetim Boyutuna" Yönelik Görüşlerine İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t-Testi Sonuçları..... | 125 |
| Çizelge 3.2.3.1 | Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından İlköğretim Müfettişlerinin TKY'nin "Kalite Anlayışı" Boyutuna Yönelik Görüşlerine İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapmalar ve t-Testi Sonuçları..... | 127 |
| Çizelge 3.2.3.2 | Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından İlköğretim Müfettişlerinin TKY'nin "Kalite Kontrolü" Boyutuna Yönelik Görüşlerine İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapmalar ve t-Testi Sonuçları..... | 129 |

| Çizelge No | Sayfa No |
|---|-----------------|
| Çizelge 3.2.3.3 Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından İlköğretim Müfettişlerinin TKY'nin "Müşteri Tatmini" Boyutuna Yönelik Görüşlerine İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapmalar ve t-Testi Sonuçları..... | 131 |
| Çizelge 3.2.3.4 Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından İlköğretim Müfettişlerinin TKY'nin "Örgütsel Boyutu"na Yönelik Görüşlerine İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapmalar ve t-Testi Sonuçları..... | 133 |
| Çizelge 3.2.3.5 Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından İlköğretim Müfettişlerinin TKY'nin "Yönetici Rolü" Boyutuna Yönelik Görüşlerine İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapmalar ve t-Testi Sonuçları..... | 135 |
| Çizelge 3.2.3.6 Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından İlköğretim Müfettişlerinin TKY'nin "Denetim Boyutu"na Yönelik Görüşlerine İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapmalar ve t-Testi Sonuçları..... | 137 |

ÖNSÖZ

Hızlı değişim ve gelişmeyle büyürken, teknoloji karşısında küçülen ve Amazondaki kelebeğin kanat çırpmasının okyanusta fırtınaya dönüşebileceği kadar küreselleşen dünyamızda hemen her alanda baş döndürücü bir hızla seyreden değişim ve gelişmeler sonucu, örgütlerin insanlar için varolduğu düşüncesinin yönetim felsefelerini şekillendirmeye başladığı dikkate alındığında, hammaddesi insanlar olan eğitim örgütlerinin de insanı merkeze alan çağdaş yönetim yaklaşımlarını benimseyecek değişimi göstermesi gerekmektedir.

Geleceğin öğrenen örgütlerini oluşturabilmek için, çağın gereklerine cevap verebilecek değişim ve gelişmelere oryantasyon zorunlu görülmektedir. Dünkü güneşle bugünkü çamaşırı kurutmaya çalışmak ne kadar mantıksız ise, örgütleri de dünkü yönetim anlayışlarıyla yönetmeye çalışmak aynı derecede mantıksızdır. Mevlana'nın deyişiyile "Düne ait ne varsa dünle beraber gitti cancağızım / Bugün yeni şeyler söylemek lazım." diyerek, klasik yönetim anlayışlarından vazgeçilmeli; bugün için sürekli gelişmeye açık yeni şeyler söylenerek örgüt yönetimleri için de çağdaş anlayışlar benimsenmelidir.

Bu araştırma son yıllarda, öncelikle, sanayi sektöründe, daha sonra da eğitim örgütlerinde adından sıkça söz edilen ve günümüz örgütleri için çok önemli bir kavram haline gelen "kalite" olarak isimlendirilip, "Toplam Kalite Yönetimi" olarak uygulama alanı bulan bir yönetim anlayışının ilköğretime ve ilköğretimde teftiş sistemine uygulanabilirliği konusunda yöneticilik görevleri de bulunan, eğitim sisteminin mobilize ekibi kabul edilen ilköğretim müfettişlerinin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Örgüt kültürlerinin üst düzey yöneticiler tarafından oluşturulduğu düşünülduğünde böyle bir araştırmanın yapılması bir zorunluluk olarak görülmüştür.

Araştırma esnasında sürekli görüşlerine başvurduğum danışmanım Sayın Doç. Dr. Temel ÇALIK'a, bende toplam kalite bilincinin oluşmasına

zemin hazırlayan ve araştırmanın her aşamasında desteklerini esirgemeyen G.Ü. Eğitim Fakóltesi öğretim üyeleri Sayın Doç. Dr. Servet ÖZDEMİR ve Sayın Doç. Dr. Emin KARİP'e, anket uygulaması sırasında yardımcı olan Sayın İlköğretim Müfettişi Aynur BOZKURT'a, ankete katılarak görüşlerini belirten Sayın Ankara İli İlköğretim Müfettişlerine, ömrü boyunca dualarıyla bana destek veren, tez aşamasında kaybettiğim ve rahmetle andığım biricik anneme, gerek evlilik hayatım ve gerekse araştırma süresince desteklerini esirgemeyen ve yardımcı olan, araştırma nedeniyle de zamanlarından çalmamı hoşgörü ile karşılayan sevgili eřim Fatma ile oğlum Furkan Ahmet ve kızım Feyza'ya, tez yazımı esnasında yardımcı olan yeğenim Ayřegöl'e de ayrıca teşekkür ederim.

Haziran 2000

Celal GÜLŞEN

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu araştırma sanayi ve hizmet sektöründe başarı ile uygulandığı ISO-9000 seri belgeleriyle de kabullenilen (Anahtar, 1997: 10) "Toplam Kalite Yönetimi (TKY)"nin ilköğretime ve ilköğretimde teftiş sistemine uygulanabilirlik düzeyini belirlemek amacıyla yapılmıştır.

Eğitim sistemlerinde hedeflenen amaçlara ulaşıp ulaşılmadığı yapılan kontrol ve değerlendirmelerden anlaşılmaktadır. Türk eğitim sistemindeki kontrol ve değerlendirmeler, ilgili mevzuatları doğrultusunda bakanlık (MEB, 1993: 833-851) ve ilköğretim müfettişleri (MEB, 1999(b): 805-832) tarafından yapılmaktadır. Araştırma kapsamımızın içerisinde olan ilköğretim kurumlarının amaçlarını gerçekleştirme düzeyleri ise ilköğretim müfettişleri tarafından kontrol edilerek değerlendirilmektedir.

Eğitim sistemimizin temelini oluşturan ilköğretim kurumlarının belirlenen amaçlara ulaşmasında önemli bir görev icra eden ilköğretim müfettişlerinin yönetim anlayışları, belirlenen amaçların gerçekleşme düzeyini etkileyeceğinden, bunun çağdaş kabul edilen yönetim anlayışlarıyla örtüşüp örtüşmediğinin tespit edilmesi de büyük önem arz etmektedir. Özden (1998(a): 44)'in aktardığına göre Deming, TKY'nin kurumlarda en üst yöneticiler tarafından başlatılması gerektiğine inanmaktadır. Taşra teşkilatında görev yapan ilköğretim müfettişleri de üst düzey yöneticiler olduğundan araştırmanın amacını gerçekleştirmek üzere TKY'nin ilköğretime ve ilköğretimde teftiş sistemine uygulanabilirliği ile ilgili önermelerden oluşan ilköğretim müfettişlerine yönelik bir anket hazırlanmıştır. Uzman görüşüne başvurularak hazırlanan bu anket, evren olarak alınan Ankara ilinde görev yapan ilköğretim müfettişlerine uygulanmıştır.

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın konusunu oluşturan problem durumu açıklanmış; problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı

ve.önemi ile sayılılar ve sınırlılıklar belirtilerek, araştırmada geçen bazı terimler tanımlanmıştır.

PROBLEM DURUMU

Tarih boyunca insanlar ya yönetmiş ya da yönetilmiştir. Durum böyle olunca her iki tarafta çeşitli teoriler ortaya atarak, teorilerini uygulamak için mücadele vermişlerdir. Yönetim biliminde dini liderler tarafından yöneticilere yapılan öğütlerden, klasik ve neoklasik teorilere ve çağdaş teoriler olarak kabul edilen diğer yönetim teorilerine kadar yönetim anlayışında bir çok değişim ve gelişme görülmüştür (Bursalıoğlu, 1991: 1-57; Eren, 1989: 10-43; Kozlu, 1986: 4-30; Özdemir, 1997 :2).

Kendinden önceki düşünceler temelinde ortaya çıkan, bu nedenle de kendi tarihsel bağlamında değerlendirilmesi gereken her yeni düşünce (Gaarder, 1998: 398) ve teorinin özünde hep daha iyiyi elde etme anlayışı hakimdir. F. Taylor'un mavi önlüklü işçilerinden beklediği daha çok çalışma yerine daha akıllı çalışmayla devam eden (Drucker, 1998: 228-229) yönetim ilke ve tekniklerinden günümüze ve "Toplam Kalite Yönetimi" anlayışına kadar gelinmiştir (Peker, 1994: 64). Yarın ise daha yeni düşüncelerin ve teorilerin ortaya atılarak, yönetim anlayışlarını şekillendirmesi muhtemeldir.

Yönetim teorilerinin özünde başarıyı yakalama, daha verimli olma, mükemmele ulaşma gibi özelemler vardır. Belirlenen hedeflere ulaşmada eğitim, önde gelen etkenlerden birisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitim ile birlikte düşünülmesi gereken önemli bir kavram da yönetim kavramıdır. Bu nedenle yönetim biliminin bir uzmanlık alanı olan ve eğitim birimlerinin amaçlarını gerçekleştirebilmesi için insan ve madde kaynaklarını etkili biçimde kullanma bilim ve sanatı (MEB, 1996: 111) olarak da kabul edilen eğitim yönetimi de büyük önem arz etmektedir.

Günümüz dünyasında hemen her alanda baş döndürücü bir hızla seyreden değişim ve gelişmelerde, örgütlerin insanlar için varolduğu (Açıkalın, 1994(a): 3) düşüncesinin yönetim felsefelerini şekillendirmeye

başladığı dikkate alındığında, hammaddesi insanlar olan eğitim örgütlerinin de insanı merkeze alan çağdaş yönetim yaklaşımlarını benimsemesi gerekmektedir. Çünkü bu değişim ve gelişmeler karşısında diğer bütün örgütlerin olduğu gibi eğitim örgütlerinin de kayıtsız kalamayacağı kabul edilmesi gereken bir realitedir. Bu realiteden hareketle eğitim örgütlerinde de insanı merkeze alan çağdaş yönetim yaklaşımlarına oryantasyon zorunlu görülmektedir.

Hızlı değişim ve gelişmeyle büyürken teknoloji karşısında küçülen ve Drucker (1998: 18)'in tabiriyle Amazondaki kelebeğin kanat çırpmasının okyanusta fırtınaya dönüşebileceği kadar küreselleşen dünyamızda meydana gelebilecek en ufak bir değişiklik, sistem yaklaşımı gereği, sonunda eğitim örgütlerini de etkilemektedir.

Eğitim sistemlerinin genel amacını, toplumdaki bireylerin toplum ihtiyaçlarını da dikkate alarak problemleri görebilme ve çözebilme yeteneklerini geliştirmek ve doyum düzeylerini yükseltmek olarak ele aldığımızda, bu amaçları gerçekleştirecek olan eğitim örgütlerinin dünyadaki değişim ve gelişmeler karşısında kayıtsız kalmayarak yönetim felsefelerini çağın ve geleceğin ihtiyaçlarına göre şekillendirmesi bir zorunluluk olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bütün toplum ve örgütlerin bilgiyi aramaları, gerçek problemlerle uğraşmaları ve grup ile birey arasındaki zıtlıkların giderilmesi değişmeyi ortaya çıkaran önemli faktörlerden bazılarıdır. Yönetim alanındaki önceki teorilerin yetersiz kalması ve insan ilişkilerinde meydana gelen değişimler, yönetim anlayışındaki değişimlere de temel oluşturmuştur.

Dünyadaki değişim ve gelişmelerin özünde yukarıda da belirtildiği gibi insanların daha çok memnun edilmesi, daha kaliteli ve verimli hizmetlerin sunulması gibi unsurlar bulunmaktadır. Durum böyle olunca da daha iyi bir yönetim anlayışının benimsenerek uygulanması ön plana çıkmaktadır.

İnsanların bu değişim ve gelişmelere ayak uydurabilmesi genel anlamda bireyde davranış değiştirme süreci olarak kabul edilen (Demirel ve

Ün, 1987: 57) eğitimle mümkündür. Eğitim sistemlerinin genel amacı ise, toplum bireylerini toplumsal ihtiyaçlar doğrultusunda geliştirmek, bu değişim ve gelişmelere oryantasyonunu sağlamaktır. Bu oryantasyonun (uyumun) gerçekleştirilebilmesi için ise Atay (1998: 1)'a göre Türk Milli Eğitimi'nin genel amaçları doğrultusunda bireylerin ilgi, istidat ve kabiliyetleri geliştirilerek, gerekli bilgi, beceri ve davranışlar ile birlikte iş görme alışkanlığı kazandırılması gerekmektedir. Bu kazanımları sağlamak, bireylerin gelişim ve değişimlerden kopmasını engellemek amacıyla Türk Milli Eğitim Sisteminde çeşitli arayışlar içerisine girilmekle birlikte, çoğu politik kökenli olan bu arayışlarda arzulanan sonuçlar tam olarak elde edilememektedir. Son dönemlerde eğitim sistemimizdeki arayışlardan en önemlilerinden birisinin de "TKY'nin eğitim sistemimize uygulanabilirliği" konusu olduğu, hizmetiçi eğitim seminerleri düzenlenmesi (MEB, 1999(a): 53; MEB, 2000(a): 14-60) ve bu konuda bir yönergenin hazırlanmasından (MEB, 1999(c): 998-1001) da anlaşılmaktadır. Gerek seminerlerde ve gerekse ilgili yönergede hedeflenen, daha kaliteli bir eğitimidir.

Yönetim teorilerinde ön planda olan temel kavram "kalite" olarak görülmektedir. Yöneticilere yapılan öğütlerden günümüze kadar süregelen bütün teorilerde daha kaliteli ürün ve hizmet sunma gayretlerinin olduğu gözlenmektedir. Kalite kavramı ve bu kavrama verilen önem son yıllarda sürekli gelişerek artmış, mal ve hizmet üretimin anahtar kavramlarından birisi haline gelmiştir.

Kalite ile satışlar, kalite ile üretkenlik, kalite ile kâr ve kalite ile rekabet gücü arasındaki doğru orantı 1950'li yıllardan itibaren Japon işletmeleri tarafından anlaşılmasına rağmen, ABD ve Avrupa ülkelerinde daha sonraki yıllarda fark edilmeye başlanmıştır.

Kalite kavramı kısmen objektif, kısmen de sübjektif özelliklere sahip bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Bir ürün ya da hizmetin belirlenen veya olabilecek ihtiyaçları karşılama kabiliyetine dayanan özelliklerinin toplamı (Cafoğlu, 1996: 10), kısaca standartlara uygunluk (Kavrakoğlu, 1996(a): 47) olarak tanımlanabilen "kalite" kavramı, kaizen (sürekli gelişme, mükemmele

ulaşma) stratejisi içerisinde insan ile, dolayısıyla yönetim felsefeleriyle ilişkilendirilmek zorundadır. Çünkü rgtlerde yapılan bütün kalite arayışları sonuçta insan içindir.

Son yıllarda kalite kavramı, toplam kalite yönetimi ile birlikte anılır olmuştur. Toplam kalite yönetimi, temelde bireysel başarının harekete geçirilmesiyle örgütsel başarının sağlanabileceği ve sürekli iyileştirmenin yapılabileceği dşnesiyle hareket eden bir yönetim anlayışıdır.

İnsanların ihtiyaçlarının giderildiği, kendilerini gerçekleştirme imkanlarını bulabildikleri ve rahatlıkla iletişim kurabildikleri yeni yönetim anlayışları "Toplam Kalite Yönetimi" adı altında geleneksel yönetim anlayışlarına rakip olarak uygulama alanına konulmaya başlanılmıştır.

Son yıllarda en çok kabul gören yönetim anlayışlarından birisi olan, Amerika'da doğduğu halde pek kabul görmeyerek II. Dünya Savaşı sonrası Dr. Deming'in ilkeleriyle Japonya'da büyük ilgiyle karşılanan ve uygulama alanı bulan TKY anlayışı, daha sonraları bütün dünyaya yayılmıştır (Cafoğlu,1996: 7; zdemir,1997: 35-40; Uysal, 1998: 4-5; Weaver, 1997: 285-308).

Toplam Kalite Yönetimi, bir işletmeyi tüm yönleriyle daha iyiye götürmek için oluşturulan bir yönetim felsefesidir. Hataların oluşmasına baştan izin vermeyen, bütün personelin katılımının ve mükemmele ulaşmak için sürekli eğitiminin (kaizen) gerekliliğini savunan, müşteri memnuniyetiyle bütün halinde başarıyı hedefleyen bir anlayış olması (Pırnar, 1997: 6) sebebiyle çok çabuk kabul gören TKY anlayışı Türkiye'yi de etki alanına alarak uygulama alanları bulmuştur. Sanayi ve hizmet sektöründe ISO-9000 seri belgeleriyle başarısı tescillenen TKY uygulamaları (Anahtar, 1997: 10), sonunda eğitim örgütlerini de etkilemiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın eğitim sistemine uygulanabilirlik düzeyi üzerinde proje çalışmaları yaparak yasal zemin oluşturmaya çalıştığı (MEB, 1999(c): 998-1001) bu yönetim anlayışının uygulanabilmesi için öncelikle ve özellikle yöneticilerin bilgilendirilmesi ve ikna edilmesi gerekmektedir.

Dayatmalarla yeni anlayışların benimsetilebilmesi mümkün olmadığından bilgilendirme ve ikna sürecinin işletilmesi gerekli görülmektedir.

Kamu yararı adına davranışları kontrol yöntemi (Bursalıoğlu, 1987: 186) ve yönetsel bir zorunluluk olarak (Aydın, 1993: 1) kabul edebileceğimiz "teftiş" kavramı da eğitim sistemlerinde hayati önem taşıyan vazgeçilmez unsurlardan birisidir. Durum böyle olunca teftiş (denetim) görevi yanında yöneticilik görevleri de bulunan ve bakanlık bünyesinde diğer yöneticilere oranla eğitim sistemi içerisinde okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler ve okulun diğer personeliyle daha çok yüz yüze gelen ilköğretim müfettişlerinin TKY konusunda ikna edilebilmeleri, bu yönetim anlayışının eğitim sistemimize uygulanabilirlik düzeyini büyük bir olasılıkla yükseltecektir.

Bu nedenle MEB adına ilgili mevzuatları doğrultusunda teftiş rehberlik, inceleme ve soruşturma görevlerini yürüten ilköğretim müfettişlerinin bağlı bulunduğu teftiş sisteminde öncelikli olarak TKY anlayışını benimsemesi gerekecektir. Teftiş sisteminde TKY'nin uygulanabilmesi için ilköğretim müfettişlerinin bu yönetim anlayışı hakkında ne düşündüklerinin bilinmesi, görüşlerinin alınması ve ikna mekanizmasının işe koşulması gerekli görüldüğünden böyle bir araştırma yapılmasına ihtiyaç duyulmuştur.

Yönetim Düşüncesinin Gelişimi

Toplu yaşamın olduğu her yerde yönetim kavramına rastlamak kaçınılmaz bir gerçektir. İnsanlık tarihi kadar eski olan yönetim biliminin temeli dinsel kaynaklıdır. Din adamlarının Tanrının adından kuvvet alarak yönetimi ele geçirmeleri sonucu her türlü yetkiyi kullanmalarıyla yönetim biliminin temelleri atılmaya başlanılmıştır. İlk yönetim kavramları ve süreçleri askerler tarafından geliştirilmiş; bunları kilise ve sanayi sektörleri takip etmiştir (Bursalıoğlu, 1991: 1-6). İnsanlar toplu yaşamın bir gereği olarak ya yöneten ya da yönetilen konumunda olmuşlardır. Gerek yönetenler, gerekse yönetilenler yönetim konusunda çeşitli efsaneler üreterek bir takım teoriler ortaya atmışlar ve bu teorilerine uygulama alanı bulabilmek için mücadele vererek yönetim bilimi alanında bir çok eser bırakmışlardır.

Yönetim alanında yazılan ilk kitaplarda hükümdar ve yöneticilere işlerin nasıl yürütüleceği konusunda çeşitli öğütler verilmiştir. Bir kısmı Tevrat gibi dini kitap kaynaklı, bir kısmı da büyük düşünörlere, devlet adamlarına ve yöneticilere ait olan bu eserler, ilk öğütlerin yapıldığı yönetim kitaplarıdır.

Yönetim bilimi alanında yazılmış bulunan klasik denilebilecek eski kitaplarda hükümdar ve yöneticilere verilen öğütleri belli başlı altı grupta toplayabiliriz (Bursalıoğlu,1991: 5).

1. **Akıllı Davranınız:** Yönetimde aklın ve akıllı adamların birinci derecede etken olduğu belirtilmektedir.
2. **İyi Davranınız:** Yönetimi, politika ve ahlak karışımı bir temele oturtmayı uygun bulmuşlardır.
3. **Cesur Olunuz:** Cesaret, yönetim eyleminin eksenini olarak alınmıştır.
4. **Esnek Olunuz:** Varılmak istenen amacın haklı göstereceği her aracı kullanmak öğütlenirken, ilkesizlik de hoşgörölmüştür.
5. **Anlaşınız:** Olumlu davranmak ve karşı tarafla anlaşmak gerekli görölmüştür.
6. **Danışınız:** Danışmanın yöneticiler ve maiyeti için kaçınılmaz olduğu vurgulanmıştır.

Yönetim biliminde **AKİYİCESANDA** olarak formüle edebileceğimiz yöneticilere yapılan klasik öğütlerden, 21.yüzyıla gelinceye kadar bir çok araştırma yapılmış ve bir çok teori üretilerek uygulama alanına konulmaya çalışılmıştır. Bu arada yönetim bilimiyle birlikte gelişen siyasal bilim, ekonomi, sosyoloji, psikoloji, tarih, felsefe gibi birçok bilim dalının da yönetim biliminin gelişmesinde önemli katkıları olmuştur.

18. yüzyılın ortalarına kadar tarih boyunca ordu ve kilise en büyük idari kurumlar olmuşlardır. Ancak 18. yüzyılın ortalarından itibaren birçok yeni teknolojik buluşlar Avrupa'da bomba gibi peş peşe patlamaya ve sanayi devrimi sonucu toplumun üretim kapasitesi eskiyle kıyaslanamayacak şekilde artmaya başlamıştır. Böylelikle değişen toplumun siyasal yaşantısına uygun teorilerin üretilmesi de kaçınılmaz görölmüştür.

Frederick Winslow Taylor (1856-1915), yapılan işlerin bilimsel yöntemlerle analizinin yapılabileceğine ve verimli çalışma şeklinin standartlaştırılabileceğine inanarak "Bilimsel Yönetim" ilkeleriyle verimi arttırmayı ön plana çıkarmış ve yönetime büyük görevler yükleyerek, başarıyı işçiden beklemiştir (Bursalioğlu, 1991: 16-20; Eren, 1989:14-22).

F.Taylor ile aynı yıllarda yaşayan Henri Fayol (1841-1925) ise, Taylor'un aksine başarıyı işçiden değil, yöneticilerden beklemiştir. Yöneticilerin uymaları gereken ilkeleri sıralayarak yönetim süreçlerini planlama, örgütleme, emretme, koordinasyon ve kontrol olarak gruplamıştır (Bursalioğlu, 1991: 16-20; Eren, 1989:14-22).

Max Weber ise, yönetim teorisine tek bir örgüt olarak değil, sosyal yapı açısından bakmış; yetki ve yetkinin kabulü üzerinde durarak bürokrasiyi tanımlamıştır (Bursalioğlu, 1991: 16-20; Eren, 1989:14-22; Kozlu, 1986: 14-18).

Örgüt ilkeleri ve yönetim süreçlerinin gerçek mimarları sayılabilen Luther Gulick ve Lyndall Urwick 1937 yılında yayınladıkları eserlerinde yönetim süreçlerini planlama, örgütleme, kadrolama, yöneltme, koordine etme, raporlama bütçeleme eylemlerini kapsayan POSDCORB formülünde toplamışlardır (Bursalioğlu, 1991: 20-23).

Yönetimin psikolojik yanlarını tanıyan ve bu yanları modern psikolojiyle inceleyen Mary Parker Follet, dinamik yönetim üzerinde dururken, örgütlerde çatışmanın doğal bir eylem olduğunu da vurgulamıştır (Bursalioğlu, 1991: 20-23).

20. yüzyılın başlarından itibaren yönetim bilimi alanında yapılan araştırmalarda insanın önemi vurgulanmaya başlanmıştır.1924 yılında başlatılıp 1932 yılında sonuçlandırılan Hawthorne araştırmalarıyla Elton Mayo ve arkadaşları verim arttırmada hiyerarşi dışı insan ilişkilerinin önemini vurgulayarak yönetim anlayışına yeni bir bakış açısı getirmişlerdir. İnsan ilişkilerini ön plana çıkaran bu bakış açısının, Chester Barnard'ın sosyal sistem olarak gördüğü örgütlerde "İşbirliği"; Herbert Simon'un yönetimin

merkezini karar olarak kabul ettiği "Rasyonel Karar"; Talcott Parsons'un örgütlerin üyelerin oynadığı rollerden meydana geldiğini savunduğu "Sosyal Sistem" ve Peter Blau'nun "Hizmetlerin Takası" ile Amitai Etzioni'nin örgütsel uyum ve bağlılık konularını açıkladığı "Örgüte Uyum" teorileriyle gelişme seyrini sürdürdüğü görülmüştür (Bursalıoğlu, 1991: 28-38).

Yönetim biliminde daha yeni yaklaşımlar olarak kabul edilen "Enformasyon", "Sibernetik", "Operasyonel Araştırma", "Genel Sistem" ve "Açık Sistem" teorileriyle yönetim anlayışının çehresi büyük değişikliklere uğramıştır. Yönetim anlayışının değişmesinde bu teorilere ilaveten Douglas Mc Gregor'un "X ve Y" kuramlarının da büyük etkisi olmuştur. Mc Gregor "X" kuramıyla klasik kuramları eleştirirken, "Y" kuramıyla da beşeri ilişkiler kuramının ilkelerini ortaya koymuştur. Takip eden araştırmaların genelinde ise, insan ilişkilerinin önemi üzerinde durulurken (Eren, 1989: 22-43), başarıyı yakalayan örgütlerin büyük bir çoğunluğunda yönetimin felsefesinin insan doğasının iyi olacağı üzerine kurulduğu; bireyin yeteneklerini ifade edebilmesine imkan verildiği oranda yapılan işin daha anlamlı bir yapı kazandığı (Beach, 1975: 52-73) vurgulanmıştır.

Yönetim düşüncesi Özdemir (1997: 2)'e göre ise, klasik anlayıştan, insan ilişkileri yaklaşımı, sistem yaklaşımı ve durumsal yaklaşımlar olarak gelişim seyrini sürdürmüştür.

Bugün "Toplam Kalite" diye isimlendirilen felsefe ve onun "TKY" denilen uygulamasının temel fikri 1930-1940'lı yıllarda W. Edward Deming tarafından geliştirilmiştir (Bonstingl, 2000: 7-12; Ensari, 1999: 12).

Toplam Kalite Yönetimin Doğuşu

Dünyadaki hızlı teknolojik gelişme ve bilgi ağı içerisinde bulunma gerekliliği, daha da daralan dünya pazarında üründe, hizmette ve insan gücünde rekabeti arttırmış ve bu rekabet kalite devrimini oluşturmuştur. Öncelikle üretim, daha sonra da hizmet sektörlerinde yaşanan kalite devrimi, şirketlerin yönetim yapılarını değiştirmeye zorlamıştır (Hergüner, 1998: 119).

1920'li yıllarda Dr. Walter Shewhart'ın bilimsel temellerini attığı kalite olgusu (Kavrakoğlu, 1996(a): 5; Bonstingl, 2000: 9) Shewhart ile çalışan W. Edward Deming'in çalışmalarıyla geliştirilmiştir.

Toplam Kalite Yönetimi diye isimlendirilen ve uygulama alanı bulan yönetim anlayışının temellerini, Elton Mayo ve arkadaşlarının üretkenliğin değişimine neden olan etkenler üzerinde 1927-1932 yılları arasında araştırma yaptıkları Western Electric firmasının Chicago'daki efsanevi Hawthorne fabrikasına dayandırmak mümkündür. Araştırmanın yapıldığı yıllarda söz konusu fabrikada TKY anlayışının yerleşmesinde büyük katkıları bulunan W. Edward Deming ve Joseph Juran da çalışmaktaydı. Her iki bilim adamı da Hawthorne araştırmalarından etkilenmişlerdir (Bonstingl, 2000: 8-9; Ensari, 1999: 13).

Deming fikirlerini formüle etmeye başladığı yıllarda New Jersey'deki Bell laboratuvarlarında firmanın ürettiği telefonların güvenliğini geliştirme çabalarına önderlik eden (Bonstingl, 2000: 8-9; Ensari, 1999: 13) ve kalite olgusunun bilimsel temellerini atan istatistikçi Walter Shewhart (Kavrakoğlu, 1996(a): 5) ile tanışmıştır. Shewhart endüstriyel sürece istatistiksel kontrol adını verdiği kontrol şeması (Grant, 1974: 3-5) grafiğini oluşturarak bulgularını yardımcısı Deming ile paylaşmıştır. Shewhart, Deming'e endüstriyel süreçlerde değişkenliğe neden olan kaynakları ortadan kaldıracak, bu süreçlerin sonuçlarını tahmin edilebilir ve kontrol altında tutulabilir hale getirme amacını taşıyan, gitgide daha yüksek kaliteli üretim yapmaya yardımcı olacak üç aşamalı döngüsel sürecini de göstermiştir. Shewhart'ın "Tanımlama-Üretim-Denetim" döngüsü, dikkatleri bant sonunda bir mekanizma olmaktan öteye geçip yeniden gözden geçirilmiş özelliklerin başlangıcı konumuna gelen "Denetim" sürecine çekiyordu. Deming, Shewhart'ın istatistiksel yöntemlerini geliştirerek "Shewhart Döngüsü" olarak adlandırsa da, daha sonları "Deming (Planla-Yap-Geliştir-Uygula) Döngüsü" veya PDSA (Plan - Do - Study - Act) döngüsü olarak bilinecek olan 4 aşamalı sürece dönüştürmüştür (Bonstingl, 2000: 77-78).

Deming (PDSA) döngüsünde önce üretim planı yapılır; daha sonra plan küçük bir ölçekte uygulanır. Üçüncü aşamada ise üretimin plana uygunluğu kontrol edilerek gerekli düzeltmeler yapılır. Son olarak da kontrol sürecindeki bilgiler ışığında mevcut sistem geliştirilmeye çalışılır. Böylece yeni bilgi demetleri sonraki planın uygulanmasının zeminini oluşturur. Burada sürekli öğrenme ve gelişim için Deming döngüsü bir araç olarak görülmektedir.

Shewhart'ın buluşları ve öğretileri ile Deming'in bu istatistiki yöntemleri geliştiren katkıları, günümüzde İstatistiksel Proses Kontrol (SPS) olarak bilinmekte olup, yöntem TKY'nin teorik temellerinden birini oluşturmaktadır (Ensari, 1999:13). Bu teorik buluş ve öğretiler Deming'in önce ABD' lilere daha sonra II. Dünya Savaşı sonrası yenilgiye uğramış Japonlara öğrettiği kalite yönetimi felsefesinin çekirdeğini oluşturmaktadır.

TKY anlayışı Amerika'da doğmasına rağmen (Özdemir, 1973: 36), burada pek fazla kabul görmemiştir. Çünkü; II. Dünya Savaşından sağ salim çıkan tek endüstrileşmiş ekonominin varisleri olarak endüstri müşterilerinin talebini karşılama telaşı içerisindeki Amerikalı üreticiler, Deming'i hayal kırıklığına uğratarcasına "Sürekli Kalite Geliştirme" anlayışını bir kenara bırakarak, üretimi arttırmaya odaklanmışlardır (Bonstingl, 2000: 10-11).

Amerika'da hayal kırıklığına uğrayan Deming'i, Japon Bilim Adamları ve Mühendisler Birliği (JUSE), önde gelen Japon sanayicilerine istatistiksel süreç kontrollerini öğretmek üzere 1950 yılında Japonya'ya davet etmişlerdir. Japonya'da bir dizi konferanslar veren Deming'in Japonlara kaliteyi öğrettiği kabul edilmektedir (Bonstingl, 2000: 12-13; Ensari,1999:13; Kavrakoğlu, 1996(a): 36-37; Özdemir, 1997: 36; Yenersoy, 1997: 19-21). Sonraki yıllarda Japonlar, ABD'li bilim adamlarından Japonya'yı ziyaret eden Joseph Juran ve Armend Feigenbaum'u da keşfederek konferanslar vermek üzere Japonya'ya davet etmişlerdir. Juran ve Feigenbaum'un da Deming'i destekler nitelikte kalite olgusu üzerinde durmaları Japonlar için ilham kaynağı olmuştur. Sonuçta "kalite" kavramı Japon endüstrisi için anahtar kelime haline gelmiştir.

Kalite Nedir?

Kalite kavramı ve bu kavrama verilen önem son yıllarda sürekli gelişerek artmış; mal ve hizmet üretiminin anahtar kavramlarından birisi haline gelerek, örgütün yaşamını sürdürme amacının gerçekleştirilmesine yönelik temel strateji olarak kabul edilmeye başlanmıştır.

Kalite ile satışlar, kalite ile kâr, kalite ile üretkenlik ve kalite ile rekabet gücü arasındaki doğru orantı 1950'li yıllardan itibaren Japon işletmeleri tarafından anlaşılmaya başlanmıştır. ABD ve Avrupa ülkelerinde ise bu orantı daha sonraki yıllarda fark edilmiştir.

Kalite kavramı kısmen objektif, kısmen de sübjektif özelliklere sahip bir kavram olarak karşımıza çıkar. Bir aletin ne kadar iyi çalıştığı, güvenilirliği bozulmadan kullanılma süresi objektif olarak saptanabilirken, bu aletin satın alınmasına neden olan ölçülemeyen tercihler de sübjektif yanını teşkil eder (Aşıkoğlu, 1977: 10).

Kalite, tasarım ve uygunluk kalitesi olmak üzere iki ana unsurun birleşmesiyle ortaya çıkar (Bağrıaçık, 1997: 15). Tasarım kalitesi, müşteri istek ve gereksinimlerini karşılama esas alınır. Uygunluk kalitesi ise, tasarım kalitesine uygun üretimin gerçekleştirilmesidir.

Kalitenin çeşitli tanımları yapılmaktadır. Kimilerine göre toplumun varlığını sürdürebilmesi için elzem olduğu sonucuna vardığımız (Handy, 1998: 60) verimliliğin artmasıdır (Bağrıaçık, 1997: 14). Kimilerine göre standartlara ve müşteri ihtiyaçlarına uygunluktur (Akdere, 1994: 9; Kavrakoğlu, 1996(a): 47). Kalitenin belli müşteri koşulları için en iyi olmak (Feigenbaum, 1961: 107), etkili olmak, esnek olmak, fevkalade olmak gibi (İzgi, 1996: 5) değişik tanımları da yapılmaktadır Pınar ise, kalitenin kabul edilebilir bir fiyat ve bedel karşılığında elde edilen performans, tecrübe ve edinilen pratik ve teorik birikimi olarak tanımlandığını (Pınar, 1997: 6) belirtmiştir. Özdemir (1997: 35-36)'in Juran'dan aktardığına göre ise, TKY anlayışında kaliteyi müşteri ihtiyaçları (Temel, 1999: 48-50), amaçlara uygunluk (Balci, 1998: 195) sürekli başarı, eksiksiz üretim, ölçülebilme ve

kullanıma uygunluk gibi özellikler açısından tanımlamak mümkündür. Japon Sanayi Standartları Komitesi ise, Soylu (1998: 150)'nun aktarımına göre kaliteyi bir üretim sistemi olarak kabul etmektedir.

Kalite, üretilen mal ya da hizmetlerin tüketicilerin beklentilerine uygunluğu, yani kullanımına uygunluğu olarak görüldüğünde, üretim kalitesinin çok sayıda değişkenden etkilendiği, bir hizmetin veya malın kaliteli olarak nitelendirilebilmesi için bu değişkenlerin planlı ve sistematik bir şekilde kontrol altına alınması gerektiği unutulmamalıdır. Kaliteyi bireyin oluşturduğu konusunda yeterli görüş birliği yoktur. Kalite, en geniş anlamıyla iyileştirilebilecek, geliştirilebilecek, ilgili bütün tarafları memnun edebilecek her şeydir. Kaliteyi sağlamada donanım, uygulama ve insan en önemli unsurlardır. Bunlara ilave olarak kalitede performans, dayanıklılık, güvenilirlik, imaj gibi unsurlar da önemlidir (Özveren, 1997: 12-41).

Kaizen (sürekli gelişme, sürekli mükemmeli arayış) stratejisi içerisinde en önemli unsur insandır. İnsanın iyileştirilmesi genel anlamda kalitenin iyileştirilmesi olarak görülebilir. Kaliteyi oluşturan ve ona anlam veren insandır. Cafoğlu (1996:10)'na göre kaliteyi sağlayabilmek için insan gücü yanında materyal, makine ve metot unsurlarının da mükemmel olarak işlemesi gerekir. Bu anlamda kalite, bir ürün veya hizmetin belirlenen veya olabilecek ihtiyaçlarını karşılama kabiliyetine dayanan özelliklerinin toplamıdır.

Eğitimde, öncelikle okul kültürü kalitenin belirlenmesinde etkili olmaktadır (Cafoğlu, 1998: 124). Bunun dışında eğitimde kaliteyi etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Bu faktörleri iç faktörler (yönetici, öğretmen, eğitimci olmayan personel, öğrenci, yöntem, program ve araç-gereçler, vb.) ile dış faktörler (aileler, baskı grupları, halk, üst öğrenim grupları, hizmet alanları ve sanayi grupları, vb.) olarak da ikiye ayırabiliriz. Eğitim kurumlarının bu iç ve dış faktörlerin etkili bir eşgüdümü ile hedefleri gerçekleştirebilecek bir organizasyon içerisinde olabilmeleri için çaba göstermeleri gereklidir.

Kaliteye geçişte Bonstingl (2000: 56-60)'e göre uygulamayı başarısız yönde etkileyen yedi engel vardır. Bu engeller:

1. Henüz daha işin başındayken kesin ve anlaşılabilir hedefler belirleyememek,
2. Kesin ve sabit bir hedefe sahip olmamak,
3. Ayıplamak, zor kullanmak,
4. Verilere değil, varsayımlara dayanarak karar vermek,
5. Anahtar oyunculara, anahtar roller verilmemesi,
6. Liderlerin ve personelin eğitimine yatırım yapılmaması,
7. Konuşmayı sürdürmemek.

Gerek kalite tanımlarında, gerekse uygulama ve kalite kontrol sürecinde kalite-insan ilişkisinin varlığı göze çarpmaktadır. Etkili insan ilişkileri, bir örgüt içerisindeki çeşitli grupların tam müşteri memnuniyetini sağlayan üretimi ve hizmeti en ekonomik düzeylerde kalite geliştirme, sürdürme ve iyileştirme çabalarının bütünü olarak gören toplam kalite kontrol programları için de bir temel (Feigenbaum, 1961: 106) oluşturmaktadır. Günümüz çağdaş örgütlerinde kalite ve insan kavramları ayrılmaz bir bütün olarak görülmektedir. Çünkü örgütlerde yapılan bütün kalite arayışları sonuçta insan içindir. Dolayısıyla "Örgütler de insan içindir." felsefesi, insan kaynakları yönetimini benimseyen ve kaliteyi hedefleyen örgütlerde, yönetimin özünü oluşturmaktadır.

Kalite bir yaşam felsefesidir. İnsanın yaşamının her alanında kendisini hissettiren bir felsefi yolculuktur. Öyle bir yolculuk ki insanın tüm yetenek ve olanaklarını kullanmasına imkan sağlanacak ve böylelikle insan, Aristoteles'in de belirttiği gibi mutlu olacak (Gaarder, 1998: 132) ve müşteri memnuniyeti en üst düzeye çıkarılabilecektir.

Kalitenin önemini sürekli vurgulamak yetmemekte, kaliteye gerçekten ihtiyaç duymak ve gereklerini yapmak gerekmektedir (Temel, 1999: 48-50). Kalitenin toplumunun özünü oluşturabilmesi için okullarımızın, iş yerlerimizin, kısaca bütün bireylerimizin kaliteyi özümseyerek benimsemesi ve bunu bir yaşam felsefesi haline getirmesi gereklidir.

Kalitenin firmalar için kârın, pazar payının ve verimin artması, maliyetin azalması, çalışanların tatmini; müşteriler için ise kullanıma uygunluk, güvenlik, sağlık ve tatmin gibi önemli getirileri olmaktadır (Bağrıaçık, 1997: 14).

TKY Nedir?

TKY, kaliteyi bir yaşam biçimi kabul eden felsefenin uygulama alanına konulmasıdır. Hergüner (1998: 12)'e göre TKY, çoğunlukla bir kalite devrimi olarak ele alınmakta ve yeni ölçüm biçimleri, istatistik metotları, teknik prosedürleri ve uygulamalarıyla kalite güvenilirliğini sağlayan ve müşterinin istemlerini karşılamaya yönelik bir yönetim tarzı olarak anlatılmaktadır.

TKY'nin temelinde bireysel başarının harekete geçirilmesiyle örgütsel başarının sağlanabileceği ve sürekli iyileştirmenin yapılabileceği anlayışı yatmaktadır (Demirel, 1994: 808).

İnsanların kendilerini gerçekleştirebilme imkanını bulabildikleri, ihtiyaçlarının tatmin edildiği, rahatlıkla iletişimin kurulabildiği, hep birlikte gerekli başarının hedeflendiği yeni yönetim anlayışları "toplam kalite yönetimi" adı altında geleneksel yönetim anlayışlarına rakip olarak işlemeye başlamıştır.

Toplumların ve toplum içi örgütlerin bilgiyi arayarak gerçek problemlerle uğraşmaya başlamaları, grup-birey arası zıtlıkların giderilmeye çalışılarak insanın merkeze alınması değişmeyi ön plana çıkaran faktörler olmuştur. Yönetim teorilerindeki gelişmelerde önceki teorilerin yetersiz kalmaya başlaması ve insan ilişkilerinde meydana gelen değişimler de etkili olmuştur (Baransel, 1979: 298). Toplumsal eğilimler örgütlerde insan kaynaklarının yönetimi uygulamalarına ve felsefelerine yön vermiştir (Çelik, 1997: 13).

Din adamlarının Tanrı'nın gücünü kullanarak yönetimi ele geçirmeleriyle başlayıp, yöneticilere yapılan öğütlerden ve klasik yönetim teorilerinden günümüzdeki çağdaş yönetim anlayışlarına kadar yönetim anlayışında büyük bir değişim yaşanmıştır.

Tarihi süreci içerisinde yönetim teorilerinin özünde hep daha iyiyi elde etme anlayışı hakimdir. F. Taylor'un mavi önlüklü işçilerinden beklediği daha çok çalışma isteği yerine, daha akıllı çalışmayla devam eden (Drucker, 1998: 228-228) yönetim ilke ve tekniklerinden günümüzde TKY olarak adlandırılan yönetim anlayışına kadar gelinmiştir (Peker, 1994: 64). Yarın ise daha yeni teorilerin ortaya atılması muhtemeldir.

ABD'de doğan, fakat pek kabul görmediği için Japonya'da gelişen Shewhard, Deming, Juran ve Feigenbaum'un öncülüğünü yaptığı TKY anlayışı, II. Dünya Savaşı sonrası Japonların başarılı uygulamalarıyla Amerikalılarca da Japonlardan öğrenilerek uygulamaya başlanmıştır (Özdemir, 1997: 35).

Japon firmalarında çalışanlara verilen önem, yaşam boyu istihdam, firma çevresinde yoğunlaşmış sosyal hayat, eğitime verilen önem, kolektif karar süreci, soyut değer ve inançların vurgulanması gibi özellikler bu firmaların dünya çapındaki başarılarının nedenleri olarak görülmektedir (Kozlu, 1986:108). Japon firmalarının bu başarıları nedeniyle uyguladıkları TKY anlayışı Japonya'dan Amerika'ya, oradan da diğer ülkelere yayılmıştır.

TKY, bir işletmeyi tüm yönleriyle sürekli olarak daha iyiye götürmeyi amaçlayan bir yönetim felsefesidir. Soylu (1998:196)'ya göre TKY, bir kuruluştaki herkesin katılımı ile süreçlerin, ürünlerin ve hizmetlerin iyileştirilmesi suretiyle iç ve dış müşteri kalite gereksinimlerinin karşılanması ve müşteri tarafından tanımlanan kaliteyi ürün ve hizmet yapısında oluşturmaya çalışan bir yönetim biçimidir. Özdemir (1997: 34)'in aktarımına göre ise, örgütün fonksiyonları ve sonuçları yerine süreçler üzerinde odaklanan tüm çalışanların niteliklerinin artırılmasıyla yönetim kararlarının sağlıklı bilgi ve veri toplanması analizine dayandıran, tüm maddi ve manevi örgüt kaynaklarını bir bütünlük içinde ele alan bir yaklaşımdır. Pınar (1997: 5)' da Akal'dan yaptığı aktarımda TKY'nin sadece kaliteyi ve verimliliği öngören bir sistem değil, örgütle bir bütün olarak gelişim için değişmeyi esas alan bir felsefe; Türkmen'den yaptığı aktarımda ise tüm işletme süreçlerinin iyileştirilmesi, geliştirilmesi ve müşteri memnuniyetinin ve bağlılığının

sağlanmasına yönelik çağdaş ve katılımcı bir yönetim anlayışı olarak tanımlandığını belirtmiştir.

Yukarıda yapılan ve burada değinemediğimiz diğer bütün tanımlardan hareketle ortak bir tanım yapmak gerekirse; TKY, hataları belirleyip ayıklama felsefesini bir kenara bırakarak, hataların oluşmasına baştan izin vermeyen, bütün personelin katılımıyla sürekli gelişim ve mükemmele ulaşma (kaizen) için eğitimin gerekli görüldüğü, müşterilerinin tatminine ve mutluluğuna önem veren bir organizasyonun bütün fonksiyonlarında verimliliği ve gelişimi teşvik eden bir yönetim anlayışı olarak tanımlanabilir.

TKY için hizmet sürecinin tüm evreleri gözden geçirilmelidir. Temel amaç müşterinin tatmin seviyesinin en üst düzeye çıkarılmasıdır (Bozkurt, 1998: 17; Cafoğlu, 1996: 21; Covey, 1998: 56; Çelik, 1997: 82; Kozlu, 1998: 330; Özdemir, 1997: 35-37; Özveren, 1997:1; Peker, 1994:17; Uysal, 1998: 5; Weaver, 1997: 75-93).

Müşteri odaklı bir yönetim anlayışı olan TKY'nin uygulama alanında birtakım ilkeleri, öğeleri ve özellikleri karşımıza çıkmaktadır.

TKY'nin Öğeleri, İlkeleri ve Özellikleri

Müşteri beklentilerine duyarlılık, hızlı ve yerinde hizmet, istekleri karşılama esneklik, tüm sosyal paydaşların dengeli mutluluğu, sürekli iyileşme ve yenilikçilik, hizmette çeşitlendirme, çalışanların motivasyonu, müşteriye yakınlık gibi belli başlı öğeleri olduğu vurgulanan TKY anlayışının amacına ulaşabilmesi için, Kavrakoğlu (1996(a): 19-21)'na göre aşağıda belirtilen tüm öğelerinin dikkate alınarak gereği gibi uygulanması, şarttır.

Bu öğeler şunlardır:

1. Örgütlerin kalite amaç ve politikalarının gerçekleştirilebilmesi, iletilmek istenilen materyalin ilgili herkes tarafından anlaşılabilmesi amacıyla bilgi, kanaat ya da düşüncelerin konuşma ve görsel araçlarla veya bunların bir arada kullanımıyla iletilmesi veya değiştirilmesi olarak tanımlanabilen iletişime (Silliars, 1995: 1)

dayandığı kabul edildiğinden, TKY amaç ve politikaları da açıkça izah edilmelidir.

2. Örgüt çalışanlarınca müşterilerin ihtiyaç ve beklentileri doğru bir şekilde tespit edilerek, tatminlerine öncelik verilmelidir.
3. Çalışmaların ileriye yönelik bilinçli şekilde programlanması için, hedeflerle yönetim ilkelerinin esasları uygulanarak hedeflere ne ölçüde ulaşıldığı izlenilmelidir.
4. Sürekli eğitim faaliyetlerinin gerçekleştirilebilmesi amacıyla çalışanlara sürekli eğitim verilmelidir.
5. İşletme bünyesinde gerçekleşen olaylardaki sebep sonuç ilişkileri istatistiksel metotlarla ve ürünleri üreten prosesleri kontrol edici bir yaklaşımla incelenmelidir.
6. Çalışanların karşılaştıkları problemleri kendilerinin çözmesi esasına dayanan kalite çemberleri (KÇ) çalışması, yönetim tarafından desteklenmelidir.
7. Prodüktivite çalışmalarının yönetim tarafından yönlendirilmesi gereklidir.
8. Kalite maliyetleri yönetim tarafından hesaplanmalı ve kalitesizliğin sebep olduğu kayıplar tüm çalışanlara açıklanmalıdır.
9. Arızaları ve hataları sifira indirecek şekilde bakım planlaması yapılmalıdır.
10. Tedarikçilerle ekip çalışmaları niteliğinde işbirliğine yönelik çalışmalar gerçekleştirilmelidir.
11. Sistemdeki hata ve aksaklıkları saptamaya yönelik olarak belli aralıklarla veya özel koşullarda kalite denetimleri gerçekleştirilmelidir.

Kavrakoğlu (1996 (a): 19-21)'na göre kalıcı ve yüksek oranlı bir başarı için bu öğelerin bir bütün olarak tutarlı ve planlı bir şekilde uygulamaya konulması gerekir.

TKY'de tedarikçiler ortaklar, müşteriler, çalışanlar ve aileleriyle, sosyal paydaşlar olarak karşımıza çıkar. Bütün paydaşların memnuniyeti kalite için

gereklidir. Kalite yolculuğuna çıkarken toplumun kültürü, tarihi, sosyo-ekonomik yapıları göz önünde bulundurulmalıdır (Bonstingl, 2000: 46).

TKY'ye öncelikle kalite bilincinin oluşturulması ile başlanılmalıdır. Bunun için sürecin her aşamasında tüm çalışanların eğitimi ön planda tutulmalıdır. Gelişmekte olan ülkelerin ve örgütlerin hepsinde eğitim düzeyi yükseldikçe bireysel getirilerinin ve dolaysı ile toplumsal getirilerinin de arttığı (McMahon, 1987: 188; Pcasharopoulos and Woodhall, 1986: 39-41) dikkate alınarak eğitime ayrılan kaynakların sürekli artırılması gerektiği görüşünün hakim olması (Harbison, 1973: 23) eğitimin önemini bir kez daha göstermektedir. İnsan eğitiminin, toplumların ve örgütlerin geleceğini belirleyen en önemli unsur olduğu göz önünde bulundurularak gerekli özenin gösterilmesi ve bütün aktivitelerde insanın temele alınması gerekmektedir. Bu görüş, TKY felsefesinin yerleşmesi için de büyük önem arz etmektedir.

TKY anlayışının yerleşmesinde ve gelişmesinde büyük katkıları olan Deming'e göre TKY'nin 14 ilkesi bulunmaktadır (Aksu, 1995: 205; Bonstingl, 2000: 95 -100; Cafoğlu, 1996:7; Ensari, 1999: 40-56; Özdemir,1997: 37-40; Özel, 1997: 11; Özveren,1997: 12; Uysal,1998: 4-5; Weaver, 1997: 257-307).

TKY'nin bu ilkelerini şöyle sıralayabiliriz:

1. Hizmet ve ürünlerinin geliştirilmesi için hedeflerde (amaçlarda) süreklilik sağlanmalıdır.
2. Çalışmalarda geleneksel yollar bırakılıp, gelişme için yeni kalite felsefesi benimsenmelidir.
3. Kaliteyi yakalayabilmek için bütün halinde seri kontrol ve incelemelerde teftiş (denetim) bağımlılığına son verilmelidir.
4. Yapılan işlerin sadece parayla ödüllendirilerek ve sadece fiyatlar temel alınarak değerlendirilmesine son verilmelidir.
5. Kalite ve üretkenliği arttırmak, böylelikle maliyetleri sürekli düşürmek için üretim ve hizmet sistemi kesintisiz olarak geliştirilip ileri götürülmelidir.
6. Mesleğin daha iyi icrası için insanları görev başında eğitme (mesleki eğitim) anlayışı yerleştirilmelidir.

7. Liderlik tesis edilerek kuramsallaştırılmalıdır.
8. Bütün çalışanların kurum için canla başla çalışması amacıyla korku yenilerek, kapı dışarı edilmeli ve kovulmalıdır.
9. Bölümler arası engeller kaldırılmalıdır.
10. Slogan, nasihat ve sayısal kotalar ortadan kaldırılmalıdır.
11. Çalışma standartları ve hedeflerle yönetim (iş kotaları) ortadan kaldırılarak yerine liderlik tesis edilmelidir.
12. İnsanların (çalışanların) yaptıkları işlerden ve elde ettikleri başarılarından gurur duymalarını engelleyen unsurlar ortadan kaldırılmalıdır.
13. Çalışanların kendilerini eğiterek yenilemelerini sağlayacak zengin ve yoğun bir program uygulanmalıdır.
14. Dönüşümü ve değişimi gerçekleştirmek için kurumdaki bütün çalışanlar işe koşularak gerekli tedbirler alınmalıdır.

TKY ilkeleri konusunda Deming'in dışındaki diğer uzmanların görüşlerinde tam bir örtüşme olmamakla birlikte, genel kabul gören diğer ilkeleri de 8 maddede toplamak mümkündür (Uysal, 1998: 5-13).

a) Müşteri Tatmini: Kalite anlayışındaki kimlik değişiminde en önemli unsurlardan birisi olarak müşteri memnuniyetinin ön planda tutulmasında, kalitenin belirleyicisi olarak müşterinin görülmesinin önemi büyüktür. Müşterinin memnun edilmesi örgütün başarısının anahtarıdır.

Müşterinin tatmin edilebilmesi için öncelikle müşterilerin iyi tanınması, neleri nasıl talep ettikleri, ihtiyaç ve arzularının karşılanıp karşılanmadığı, kaliteyi hangi kriterlerle değerlendirdikleri, gereksinimlerinin neler olduğu, gereksinimlerine göre sosyal sınıf ve statüleriyle zevk ve alışkanlıklarının neler olduğu iyi tespit edilmeli ve bu tespitler ışığında planlar ve programlar hazırlanmalı ve ihtiyaçlarına farklı düzeylerde cevap verilebilmelidir (Eken, 1994: 45).

Müşteri denilince sadece hizmetin sunulduğu dış müşteriler anlaşılmalı; bunun yanında üretim süreçleri içerisinde yer alan ve

kaliteden sorumlu olan, çalışanlar olarak kabul ettiğimiz iç müşterilerin de varlığı göz ardı edilmemelidir.

Müşteri isteklerinin tatminini temel örgüt felsefesi haline dönüştürme yönünde çaba gösteren kuruluşlar, müşterilerini koşulsuz mutlu etmeyi “olmazsa olmaz” bir ilke olarak algılayan bir örgüt kültürü oluşturmaya gayret gösterirler (Peker, 1996(a): 48).

TKY, hem örgütün bir parçası olan iç müşteri, hem de örgütte bizzat yer almayıp örgütün ürününden etkilenen dış müşterilerin (Bonstingl, 2000: 14) tatminini de esas almalıdır. Çünkü kalite süreci müşteriyle başlar ve müşteriyle devam eder. Müşteriler aynı zamanda örgüt için tedarikçilerdir (Ensari, 1999: 31). Bu nedenle yönetim, bütün paydaşları, dolayısıyla bütün toplumu hem tedarikçi, hem de müşteri olarak görmeli ve bunların beklentilerine cevap verebilmelidir.

TKY yolculuğunda müşterilerle doğrudan ilişki kuran çalışanların doğru bir eğitim alması, müşteri hizmetlerinin geliştiğinin bir göstergesi olarak kabul edilebilir (Weaver, 1997: 90).

Müşteriyi anlamanın en iyi yollarından birisi de empatik düşünme dediğimiz kendimizi karşımızdakinin yerine koyarak, kısaca “o” olarak düşünmektir (Goleman, 1998: 126-143). Müşterilerin sorunlarını çözmek için yönetimde empatik düşünceyle birlikte Aksu (1995: 205-206)’nun yaptığı aktarıma göre “müşteriyi ciddiye alma, dinleme, sorunu aydınlatmak için sorular yöneltme, müşterilerin beklentilerini öğrenme, hedefi sürdürme, çözüm üzerinde anlaşma, verilen sözleri tutma, müşterinin hatalı olduğu durumda onurunu kurtarma ve şikayetçi müşteriye teşekkür etme” becerilerinin de bulunması gerekmektedir. Bütün bunlar için ise öncelikle müşterilerin iyi belirlenerek tanınması gerekmektedir.

Eğitim sisteminde müşterilerin belirlenebilmesi için aşağıdaki soruların sorulması gerekir (Cafoğlu, 1996: 45).

1. Benim müşterilerim kimlerdir (Drucker, 1998:205)?
2. Onların gerçek ihtiyaçları nelerdir?

3. Ben bu ihtiyaçları nasıl karşılayabilirim?
4. Bu ihtiyaçları karşılamada kendi yeteneklerimi nasıl ölçebilirim?
5. Bu ihtiyaçları ölçebilmek için gerekli kapasiteye sahip miyim?
6. Ben sürekli olarak bu ihtiyaçları karşılayabilir miyim?
7. İhtiyaç değişmelerini sürekli nasıl izleyebilirim?

Bu sorulara verilecek cevapların anlamlılığı, sürekli gelişme felsefesi çerçevesinde hedef belirleyen eğitim kurumlarının başarı grafiğini arttıracaktır. Eğitimde, eğitim hizmetinin sunulduğu bütün kesimler karşımıza müşteri olarak çıkmaktadır. Eğitimde müşteri denildiğinde eğitim hizmetinden dolayı ya da dolaysız olarak hizmet alan herkes bu kavram içerisinde iç ve dış müşteriler olarak akla gelmektedir. Kaliteyi müşteri belirler felsefesiyle hareket edilerek bu iç ve dış müşteriler iyi tahlil edilmeli ve tanınmalıdır.

Eğitimde iç müşteriler, eğitim hizmetinden direkt olarak etkilenen müşterilerdir. Bunlar öğretmenler, öğrenciler, yöneticiler, öğretmenler ile okulda görevli olan destek personeli de diyebileceğimiz doğrudan eğitimci olmayan diğer (memur, hizmetli, şoför, aşçı, vb.) personeldir. Dış müşteriler ise alt ve üst eğitim kurumları, iş dünyası, aileler, sivil toplum örgütleri, çevre ve kısaca toplum akla gelmektedir.

Eğitim sürecinde Deming tekerleği ya da çevrimi gibi isimler alan süreç analizine yer verilerek her kesim, sonraki sürecin gereksinimlerine odaklanmalı ve sonuçta da müşteri tatmini hedeflenmelidir.

Eğitimin en temel müşterileri öğrenciler olduğuna göre eğitim örgütlerimizin öğrencilere kazandırdığı ve kazandıracığı katkılar çok önemlidir. Bu nedenle eğitim örgütlerimizin kendilerini çağın ihtiyaçlarını da dikkate alarak, en üst düzeyde verimli olarak bu katkıları sağlayacak şekilde yenilemeleri ve değiştirmeleri gerekir. Aksi halde kendini yenilemeyen bir yönetim anlayışıyla çağın gerisinde kalarak işlevini yitirebilecekleri aşıkardır. Bu nedenle geri kalmış ülkelerin geri kalmış yönetim sistemlerine sahip olduklarına da dikkat çekilerek, yönetim birimleri çağın gereklerine hatta çağın da ilerisinin gereklerine göre sürekli gelişmeyi ve değişmeyi bir tür görev addederek örgütsel ilkelerin başına bu ilkeleri koymalıdır.

Eğitimde öğrenci dışında iç ve dış diğer müşterilerin de tatmin edilmesi gerekir. İç müşteriler maddi ve manevi güdülerle teşvik edilmeli; insan olarak değer verilirken işinden doyum alması sağlanarak kendini ifade etmesine de imkan tanınmalıdır. Çünkü eğitim organizasyonunun başarısı çalışan personeline bağlıdır. Personelin kalitesi, kullandığı teknikler, eylemlerinde amaca uygunluk gibi faktörler başarıyı etkileyecektir. Açıkalin'ın belirttiği gibi örgütlerde, amaçlara insanlar tarafından gerçekleştirilen tüketim içerikli eylemlerle ulaşılır. Verimliliğin kaynağı, bütün boyutlarıyla örgütteki insan ögesidir (Açıkalin, 1994(a): 3). İnsanlar örgütler için değil, örgütler insanlar için vardır (Özden, 1998(b): 168). Bu nedenle örgütün iç müşterileri olan çalışanların da tatmini çok önemli olduğundan, yönetimin felsefesi bütün müşterilerin tatmin olmasını sağlayacak bir politika izlemek zorundadır. Dış müşterilerin özellikle de ailelerin eğitim kurumlarından beklentileri ise, çocuklarının yarınlara daha güvenle bakabilmelerini sağlayacak kaliteli bir eğitim almalarının temin edilmesidir. Kaliteli eğitim isteği aile dışında diğer dış müşterilerin de temel isteği olmaktadır. Gelişen dünyamızda toplum, okuldan değişim ve gelişmelere yabancı kalmayacak, bilakis bu değişim ve gelişmeye öncülük edecek bireyler yetiştirmesini beklemektedir.

b) Sürekli Gelişme (Kaizen): Japonların performanslarını belkide en iyi açıklayan kavramların başında "kaizen" dedikleri "sürekli gelişme" anlamında kullanılan (Balci, 1998: 190) kavram gelmektedir. Bu kavramı ilk ortaya atan Dr. W. A. Shewhart olmakla birlikte, bunu doğru biçimde özümseyerek Japonlara aktaran ise Dr. Deming olmuştur. Bu kavram Japonya'ya öylesine yerleşmiş ki hemen her faaliyet için kaizen grupları kurulmuştur (Kavrakoğlu, 1996(a): 36-37).

Bir örgütte sürekli gelişmenin sağlanması için yönetim, öncelikle iki şeyi değiştirmeyi hedeflemelidir. Bunlar; "çalışanların neyin önemli olduğuna ilişkin düşünceleri" ile "işlerin nasıl yapılması gerektiğine ilişkin düşünceleri"dir. Bu düşünceler örgüt kültürünün de yansımaları olduğundan (Weaver, 1997: 110) kaizen için öncelikle bu kültürün değiştirilmesi hedeflenmelidir. Kaizen felsefesine göre "iki günü birbirine eşit olan

zarardadır” anlayışıyla bu günün dünden, yarının da bugünden daha iyi olmasını sağlayacak şekilde çaba gösterilmelidir (Yenersoy, 1997: 81)

Kaizen sayesinde örgütlerde aşağıdaki yararların görülebileceği (Kavrakoğlu, 1996(a): 14-15; Peker, 1996(a): 50) belirtilmelidir.

1. Kuruluşun tüm faaliyetlerinde bir canlılık oluşur.
2. Topluluğun aynı hedefler doğrultusunda çalışması sağlanır.
3. Bölümler ve birimler kendi işlerini daha etkin ve verimli bir biçimde yürütür ve geliştirirler.
4. Etkileşim içinde olan birimlerin ortak sorunları en kestirme ve kalıcı biçimde çözümlenir.
5. Çalışanların bilgi ve beceri düzeyi yükselir, motivasyonu artar.
6. Üretkenlik ve diğer temel rekabet unsurları daha hızlı bir gelişme gösterir.

c) Üst Yönetim Liderliği: Örgüt kültürünün oluşturulması, yönetimi ve değiştirilmesi örgütün üst düzey yöneticilerinin liderlik davranışlarıyla doğrudan ilişkilidir (Argüden, 2000: 24; Çelik, 1997: 45).

TKY felsefesinin örgütte tamamen benimsenmesi, çalışanların arasında güven ilişkisi oluşturulması, önlerindeki engellerin kaldırılması, eğitilip yetkilendirilmesi ve gerekli kaynakları kullanarak korkunun örgütten yok edilmesi (Bonstingl, 2000: 45) ve sistemi insan vasıtasıyla dolaylı olarak geliştirmesi, yönetimin önde gelen görevlerindedir (Kavrakoğlu,1996(a): 61).

Modern yönetimlerin en belirgin özelliği stratejik vizyona sahip liderlerin olmasıdır. Geleceğin zaferini kazanacak olan liderlerde bu kişiler olacaktır (Maşrap,1999: 23).

Kalite liderleri, kişilerin bir arada çalışabilecekleri hoşgörülü ve sıcak ortamlar oluştururlar. Liderlik, aynı zamanda bütünlük ve dürüstlük de demek olduğundan (Bonstingl, 2000: 63-64) bu felsefenin örgütte yerleştirilmesi de gereklidir.

Eğitim örgütlerinde üst yönetimin liderliği, daha fazla önem kazanmaktadır. Eğitim örgütlerindeki gücü dikkate alındığında karşılaşılan sorunları çözmek, öğretmen, öğrenci ve diğer personeli motive etmek ve ortak bir vizyon geliştirmek için iyi yetişmiş, güçlü eğitimsel liderlere ihtiyaç vardır (Cafoğlu,1996: 52). Eğitimin iş görenleri ve öğrenciler ile diğer yöneticilere oranla daha çok muhatap olan ilköğretim müfettişlerinin birer vizyoner lider olmaları ise çok daha büyük önem arz etmektedir.

d) Tüm Çalışanların Katılımı: Günümüz çalışanları kendilerini ilgilendiren her konuda alınacak kararların görüşülmesi ve sonuçlandırılmasında aktif olarak katılarak düşüncelerini ifade etmek ve kararlarda hissedar olmak istemektedirler. İnsanların başarma, beğenilme ve toplumda önemsenen bir konuma sahip olma gereksinimleri tam katılımın oluşma ve gelişmesindeki en önemli etkenlerdir. Tam katılım için sorumluluk paylaşımının sağlanması gerekir. Bu paylaşım için de sürecin her aşamasında katılım sağlanmalı ve bu katılım sadece “evet” veya “hayır” şeklinde de olmamalıdır (Eken, 1994 :50). Tam katılım, yetkili kılınmayla karıştırmamalıdır (Peker, 1996 (a): 50-51).

Katılımcılığı güçlendirebilmek için etkili bir haberleşme ve iletişim sistemi kurularak, tüm paydaşlara ilgili bilgiler zamanında doğru ve hızlı bir şekilde sağlanmalıdır. Ayrıca organizasyonun her kademesinde yaygın, sürekli ve planlı eğitim programlarının uygulanması, merkeziyetçilikten vazgeçilerek kararların organizasyonun her kademesi ile paylaşılarak ortak alınması, gerçekçi kriterlerle performansın ölçülerek motivasyon ve ödüllendirme mekanizmalarının geliştirilmesi gereklidir (Peşkircioğlu, 1997: 39-40). İnsanların, kendilerini ilgilendiren konularda alınan kararlara katılım oranları yükseldikçe, alınan kararları kabullenip benimsemeleri de kolaylaşacaktır. Böylelikle örgütlerde grup çalışmaları yapılarak bireysel planda çözümleri zor olan işletme körlüğü sorunlarının çözümleri de kurumsallaştırılacaktır.

TKY kültürünü oluşturabilmek için örgütün her düzeyinde takım çalışmaları yaygınlaştırılmalıdır. Her biri sorunu çözmek üzere çalışan ve küçük projeler üzerinde kalite iyileştirme çalışmaları yapan takımlar, ya var olan bir süreci geliştirecek ya da bir yenisini tasarlayacaklardır.

Uysal (1998: 8)'ın aktarımına göre TKY'de katılım, kalite çemberleri (KÇ) ile gerçekleşir. Gönüllülük, kendini eğitmek, zamanla topyekun katılımı ve gelişmeyi sağlamak gibi ilkeleri bulunan (Yenersoy, 1997: 29) ve çalışanların karşılaştıkları problemleri kendilerinin çözmesi esasına dayalı olan, 8-10 kişiden meydana gelen kalite çemberlerinin çeşitli amaçları ve yararları vardır (Ensari, 1999: 122-123; Kavrakoğlu, 1996(a): 20-35). **Kalite çemberlerinin amaçlarını ve yararlarını aşağıdaki gibi sıralayabiliriz.**

1. Çember üyelerinin kendi etkinlikleri ile ilgili karşılaştıkları problemleri belirlemek, analiz etmek ve çözümler sunmak konusunda teşvik edilmesi ve sonuçta etkin bir takım ruhunu gerçekleştirmek,
- 2- Bireylerin motivasyonunu arttırmak,
3. Kalitenin iyileştirilmesi ve hataların azaltılmasını sağlamak,
4. Bireyleri etkin bir katılımla yeteneklerinin ortaya çıkması yönünde teşvik etmek,
5. Örgüt içerisinde iletişimi daha etkin hale getirmek,
6. Bireylerin kişilik ve liderlik yeteneklerini geliştirmek,
7. Yönetici-çalışan ilişkilerini arttırarak geliştirmek,
8. İşletmenin gelişmesine katkıda bulunmak,
9. Ekonomik analiz, çağdaş yönetim ve katılıma karar verme anlayışını geliştirmek,
10. Bireylerin işlerini seven, başardıkları ile gurur duyan insanlar olmalarına yardımcı olmak,

TKY'nin hangi gelişme aşamasında olursa olsun hemen hemen bütün örgütler, takımlardan yararlanırlar. Takımların bir örgütün kültürünün değiştirilmesine katkıda bulunacak şekilde kullanılması gereklidir. Takımlar, kalite kurulları tarafından çapraz işlevli süreçleri ya da bölümler arası

etkileşimli ilişkileri iyileştirmekle görevlendirilen “süreç iyileştirme takımları (SİT)” ve sadece çalıştığı kendi bölümünü iyileştirmekle görevli “bölüm iyileştirme takımları (BİT)” olarak kurulur. Örgütlerin kültürü etkilenecek verimi ve kazancı da bu takımlar sayesinde artırılabilir (Weaver, 1997: 148-160). Bütün bunların yanında kalite çemberleri her derde deva değildir; ancak çalışanların geliştirilmesi, morallerinin yükseltilmesi ve kendi hedefleri ile örgüt hedeflerinin özdeşleştirilmelerinin sağlanması konularında çok olumlu sonuçlar elde edilmesine katkı sağlayabilirler (Ensari, 1999: 124). Takımlar, süreçleri, Deming’in öğütlerini uygulayarak iyileştirdiklerinde bir örgütü geleneksel yönetim tarzından uzaklaştıracak önemli bir güç olurlar (Weaver, 1997: 146).

e) Etkili Sorun Çözme: Kalitenin önemini sürekli vurgulamak yetmemekte, kaliteye gerçekten ihtiyaç duyularak gerekleri yapılmalıdır.

Farelerin girmek için yol bulamayacağı şekilde inşa edilen bir evde fare kapanlarına hiç gerek olmayacağı gibi, baştan hatasız kurulan sistemlerde de aslında sorun denilen bir durum olmayacaktır. Buna rağmen örgütlerde sorun çıktığı zaman TKY’ de etkili sorun çözme yöntemleri kullanılmaktadır. TKY araçları da denilen bu yöntemler “TKY araç ve teknikleri” bölümünde ayrıntılı olarak açıklanacaktır.

f) Sürekli Eğitim: Eğitim, kişinin yeteneklerini geliştirmek, ilgi alanlarını arttırmak ve karakterlerini sağlamlaştırmak amacı güden sürekli bir ilerleme sürecidir. Bu süreçte etki alanımız içerisindeki herkesin çeşitli alanlarda varolan gizil güçlerini araştırmak, keşfetmek ve geliştirmek ilkeleri yer alan başarı, ön plana çıkmaktadır (Bonstingl, 2000: 49). Bu nedenle her kademedeki çalışanlara hem temel konularda (teknik, mesleki bilgi vb.) hem de TKY faaliyetlerini içeren konularda sürekli eğitim verilmeli ve yöneticilerin çalışanları bizzat eğitmeleri sağlanmalıdır (Kavrakoğlu, 1996(a) :19).

Kalite yönetimi sisteminin gelişme ihtiyacına paralel olarak ve müşterilerin değişen talep ve beklentilerine cevap verecek şekilde daha üst bir performans düzeyine çıkarılması için (Peşkiricioğlu, 1997: 32) eğitimde

süreklilik sağlanmalıdır. Her bir örgüt, dolayısıyla her bir okul bu bağlamda birer öğrenen örgüte dönüştürülmelidir. Çağdaş örgütlerde Açıklık (1994(a): 64)'a göre geliştirme işlevi yaşam boyu eğitim düşüncesine paralel olarak, çalışanın sadece örgütte bulunduğu süreyi değil; tüm yaşamını kapsamayı amaçlamalıdır.

Toplumların gelişmişlik göstergeleri içerisinde eğitim, önde gelen bir gösterge olarak büyük bir öneme sahiptir. Bu nedendir ki tüm toplumlar tarihleri boyunca eğitime büyük önem vermişler ve çeşitli yollarla insanlarını eğitmek için çaba göstermişlerdir (Gülşen, 1995: 40). Toplumların genel olarak eğitime önem verme özelliği çağımız dünyasında örgütler içinde kaçınılmaz bir realite olarak karşımıza çıkmaktadır. Gelişen teknoloji karşısında eğitimde sürekliliğin sağlanması TKY felsefesi için de öncelikli şartlardandır.

g) Örgüt Kültürü: Örgüt kültürü, örgüt üyelerinin paylaştığı duygular, normlar, etkileşimler, etkinlikler, beklentiler, varsayımlar, inançlar, tutumlar ve değerlerden oluşmaktadır. Örgütsel kültür, örgüte ilişkin sade bir betimleme olmayıp, örgütün kendi içindeki dinamiklerinin de bir yansımasıdır. Örgütsel kültür aşağıdaki öğelerden oluşmaktadır (Çelik, 1997: 36; Kozlu, 1986: 64-73).

1. Örgütün tarihi,
2. Örgütün değerleri ve inançları,
3. Örgütü açıklayan hikayeler ve mitler,
4. Örgütün kültürel normları,
5. Gelenekler, törenler, adetler,
6. Örgütün erkek ve kadın lider ve kahramanları ,

Yukarıda belirtilen her bir öğenin örgüt kültürünün oluşmasındaki önemi yadsınamaz. Her bir öğenin örgüt üyelerinin performansı üzerinde çeşitli derecelerde etkileri vardır. Uysal (1998:11)'in aktarımına göre bir örgütün performansının, doğrudan örgüt kültürünün ifadesi olduğu varsayılır.

TKY anlayışının ve tekniklerinin uygulanmasıyla o kuruluşun performansının artabileceği söylenebilir. Bir başka ifadeyle örgüt kültürünün değişimiyle performans da değişecek ve gelişecektir.

Örgütsel kültürün oluşturulması, değiştirilmesi ve yaşatılmasında örgütün üst düzey yöneticilerinin büyük payı vardır. TKY anlayışına uygun bir örgütsel kültür oluşturabilmek için vizyoner liderlik özelliklerine sahip yöneticilere gerek vardır. Eğitim örgütlerinde yöneticilik görevleri de bulunan ilköğretim müfettişlerinin her birinin aynı zamanda birer vizyoner lider olmaları da örgütsel kültür oluşturabilmek için elzemdir.

h) Ölçüm ve İstatistik: Hakkında konuştuğumuz bir olguyu eğer ölçebiliyor ve rakamlarla ifade edebiliyorsak, onunla ilgili bilgimiz var demektir. Eğer ölçemiyor ve rakamlarla ifade edemiyorsak bu konuda bilgimiz yeterli değildir (Yenersoy, 1997: 82-83). Ölçemediğimiz objeleri geliştirmemiz de mümkün değildir. Bu nedenle ölçüm ve istatistik TKY'nin vazgeçilmez parçalarıdır. (Kavrakoğlu, 1996 (a): 34). TKY, verilere dayalı bir yönetim anlayışdır; varsayımlarla hareket etmez.

Ölçüm ve istatistik, doğal olaylardaki sürekli değişkenleri ölçerek değişkenlerin özelliklerini incelemek ve değişkenlerden kaynaklanan hataları öğrenmek, personelin istatistiksel düşünme alışkanlığı kazanmasını sağlayarak iletişimi kolaylaştırmak ve analiz yapmaya yardımcı olmak gibi çeşitli konularda yararları olduğu için (Kavrakoğlu, 1996(a): 34) TKY'nin vazgeçilmez gereklerinden kabul edilmektedir.

Bir örgütte TKY anlayışının yerleşmesi için Deming'in ilkeleri yanında yukarıda sayılan 8 ilkeye de dikkat edilmeli ve TKY yolculuğunda bu ilkelerin her birinin ayrı ayrı kilometre taşları olduğu gerçeği unutulmamalıdır.

TKY'de çalışanların ben duygusuyla değil, biz duygusuyla hareket etmesi; sorumlu arandığında her çalışanın kendini sorumlu görmesi, beklenen davranışlardır. Sorumluluk duygusunu hissetmek ve bir amaca inanmak sonuçta, hayatımızda önemli bir yer tutmaktadır. TKY anlayışını benimseyen örgütlerde "takım ruhunun" oluşturulması, kararların verilere

dayalı olarak alınması, dürüstlük, yanlış yapmama (Özdemir, 1997: 41-42) ciddiyet, sürekli gelişme, çalışanların katılımı ve tedarikçiyle işbirliği anlayışı gibi özellikler her türlü ilişkinin temelini oluşturmaktadır. Bu ilişkilerin düzenli olduğu örgütlerde kalite yönetimini uygulamak ve sürekli başarıyı yakalayabilmek daha olasıdır.

TKY Öncesi ve Sonrası

İnsanoğlu, varoluşunun özgün doğası ile çelişen otokratik yönetimler karşısında kendini güçsüz ve yetersiz olarak algılamakta ve üretim sürecine gerçek duygu ve düşünceleriyle katılmadığı için örgütsel amaçlarla bütünleşememektedir. Oysa insanoğlunun doğasında Maslow'un da belirttiği gibi, birincil gereksinimlerin yanında ait olma, sevme, sevilme, takdir görme ve kendini gerçekleştirme gibi ikincil gereksinimler de bulunmaktadır (Eren, 1989: 34-36). Microsoft yetkilileri "En iyi elemanlarımız gönüllü çalışanlarımızdır." derken (Handy, 1998: 161) bu tür gereksinimlerin de karşılanmış olmasının önemine dikkatimizi çekmektedirler. Geleneksel yönetim anlayışlarında ikincil gereksinimler denilen bu gereksinimler çoğu zaman göz ardı edilmektedir.

TKY öncesi yönetim anlayışının kronolojik yolculuğu incelendiğinde, çok önemli değişikliklerin olduğu gözlemlenmektedir. Klasik yönetim anlayışı olarak kabul ettiğimiz geleneksel yönetim felsefesini benimsemeyen örgütlerde insan unsuru ikinci planda iken, zamanla insan unsurunun önemli olduğu anlaşılmış ve insanları, başlarında demoklesin kılıcını sallayarak yönetmenin zor olduğu, onların gönüllerini, kalplerini ve üreticiliklerini de kazanarak, örgüte, dolayısıyla işe sarılmalarını sağlayacak yönetim felsefelerinin benimsenmesi gerektiği düşüncesi ön plana çıkmıştır. Örgütlerde insanın sadece birer işçi olarak görülmesinin yanlışlığı anlaşılırken, onların birer kaynak ve müşteri olarak görülmesi gerektiğinin kabulü de geniş taraftarlar bulmaya başlamıştır. Bugünlerde en çok konuşulan, bir çok sanayi ve hizmet sektöründe başarıyla uygulanan TKY anlayışı (Anahtar, 1997: 10), belki de yarının dünyasında daha değişik bir

anlayış tarzına dönüşebilecek ve değişik adlarla anılacaktır. Hangi adla anılırsa anılsın yönetim felsefelerinin özünde "insan"ın olacağı gerçeği inkar edilemeyecek kadar aşikar olmuştur. Günümüzde en çok kabul gören yönetim anlayışlarının başında gelen TKY'nin uygun olmayan koşullarda hiyerarşik örgütlenmeyle gelen öncelikler, tek tip programlar, bireysel farklılıklara gereken önemin verilmediği eğitim süreçleri, herkesten aynı düzeyde beklenen davranışlar, müşteri katılımının sağlanamaması, kaizen felsefesinden yoksun olan günü kurtarmaya yönelik davranışlar, uygulama sürecinde kurmayları yeterince kullanamama, pozisyona göre ücret gibi uygulama safhasında bazı sıkıntıları ve güçlükleri bulunmasına rağmen, dünyanın bir çok ülkesinde olduğu gibi ülkemizde de sanayi ve hizmet sektöründe başarıyla uygulama alanına konulduğu ve konulmaya da devam ettiği bilinen bir gerçektir.

Klasik olarak kabul ettiğimiz ilk teorilerden günümüze ve TKY anlayışına gelinceye kadar yönetim düşüncesinde büyük değişiklikler olmuştur. Yönetim anlayışların değişmesinde insan unsurunun önemi her geçen gün biraz daha artmaktadır. Bu değişiklikleri TKY öncesi geleneksel klasik yönetim anlayışı ve TKY sonrası yönetim anlayışı olarak karşılaştırmak, aradaki farkı daha iyi görmemizi sağlayacaktır. Yönetim düşüncesindeki gelişme ve değişmelerle bu alanda yapılan açıklamaları genelleştirerek (Beach, 1975: 52-73; Bursalıoğlu, 1991: 1-94; Eren, 1989: 10-43; Güçlü, 1995: 25-29; Kozlu, 1986:14-30; Özdemir, 1997:9; Peker, 1994: 68-76; Yılmaz, 1993: 5) karşılaştırdığımızda TKY anlayışını benimseyen örgütlerde öncesine göre aşağıdaki değişikliklerin olduğu görülecektir. Yönetim düşüncesindeki bu gelişme ve değişiklikleri TKY öncesi ve TKY sonrası yönetim anlayışı olarak aşağıdaki gibi şematize edebiliriz.

Çizelge – 1 . 1 : TKY Öncesi Ve Sonrası Yönetim Anlayışı

| TKY ÖNCESİ | TKY SONRASI |
|---|--|
| 1. Entegrasyona doğru büyüme | 1. Bağımsız kâr merkezine doğru büyüme |
| 2. Devlet gibi yönetim | 2. Şirket gibi yönetim |
| 3. Çok çalış, çok kazan | 3. Akıllı çalış, çok kazan |
| 4. Personel yönetimi | 4. Yetenek yönetimi |
| 5. Derinlemesine uzmanlık ve sistem geliştirme | 5. Geniş uzmanlık işbirliğiyle sistem geliştirme |
| 6. Kontrollü kalite | 6. Kontrol gerektirmeyen kalite |
| 7. Otokratik yönetici | 7. Yaratıcı ve demokratik lider |
| 8. Kısa vadeli düşünen yönetici | 8. Vizyon sahibi lider |
| 9. "Nasıl ve ne zaman?" soruları sorulan örgüt | 9. "Ne,niçin?"soruları sorulan örgüt |
| 10. Statükoyu koruyan yönetim | 10. Değişimciliği savunan yönetim |
| 11. İşleri doğru yapmak önemli | 11. Doğru işleri yapmak önemli |
| 12. Optimum Kaliteli (kabul edilebilir hatalı) üretim | 12. %100 kaliteli (sıfır hatayı hedefleyen) üretim |
| 13. Hiyerarşiye dayalı öncelikler | 13. Müşteri doyumuna dayalı öncelikler |
| 14. Rekabete dayalı satın alma sistemi | 14. İşbirliğine dayalı satın alma sistemi |
| 15. Katı örgütlenme | 15. Esnek örgütlenme |
| 16. Sorun çıktıkça önleyen yönetim | 16. Olası sorunları önleyen yönetim |
| 17. Dışsal güdülenme | 17. İçsel güdülenme |
| 18. Uygulama-kurmay ayrımı | 18. Kurmay gibi geliştirip uygulama |
| 19. Klasik gelişme | 19. Sürekli gelişme |
| 20. Planlı bakım | 20. Bakım gerektirmeyen planlama |
| 21. Gerekliğinde (teknoloji değişikliği vb.) eğitim | 21. Sürekli geliştirilen insan gücü (olmazsa olmaz koşuluyla eğitim) |
| 22. Pozisyona göre ücret | 22. Kişiye göre ücret |
| 23. Masraf merkezine dayalı maliyet muhasebesi | 23. Faaliyetlere dayalı maliyet muhasebesi |
| 24. Başkalarını kontrol | 24. Kendi kendine kontrol |
| 25. Çalışıyorsa değiştirme | 25. Çalışıyorsa da değiştir |
| 26. Bütçeye göre plan | 26. Plana göre bütçe |
| 27. Bireysel çalışma ve maddi ödüller | 27. Ekip çalışması ve başarıma onuruna dayalı ödüller |

TKY anlayışıyla birlikte örgütlerde insan unsurunun önemi daha belirgin hale gelmekte ve TKY kültürünün yerleşmesinde üst yönetimin belirleyici rol oynayacağı anlaşılmaktadır. TKY kültürünün yerleşmesinde yöneticilerinin bu anlayışı benimsemiş olmaları büyük önem arz etmekle birlikte, sonuçta tek başına yeterli olmayacaktır. Yöneticiler uygulamaya geçiş safhasında mevzuat hükümlerinin hegemonyasındaki bürokratik engellerle karşılaşacak ve hedeflere ulaşmada zorlanacaklardır. Bu engellerin ortadan kaldırılması için yasal zeminin oluşturulması da gerekli görülmektedir. Ancak, TKY felsefesinde yasal zemini oluşturarak emrivakilerle bu anlayışın yönetime hakim kılınmasını istemek de TKY anlayışıyla bağdaşmamaktadır. Çünkü TKY felsefesinde gönüllülük esastır. Değişim karmaşık bir süreç olduğundan, bireylere değişimleri emredilmekle değişmez ve değişemezler (Karip, 1997: 75). Bu yüzden bütün paydaşların bu anlayışa gönülden inanmaları gerekmektedir. Bu kültürü oluşturabilmek için vizyon sahibi liderlerin bulunması da gereklidir. Çünkü modern yönetimlerin en belirgin özelliği stratejik vizyona sahip liderlerin olmasıdır. Günümüzde ancak stratejik vizyona sahip liderler, kendi yönettikleri sistemi de sürekli bir öğrenim süreci içerisinde geleceğe doğru hızla ve başarıyla taşıyabilirler (Maşrap, 1999: 23). Bu nedenle TKY felsefesinde lider, vizyon sahibi olmalıdır. Geleceğin zaferlerini kazanacak olan liderler günü kurtaracak olanlar değil; geçmiş, içinde bulunduğu anı ve geleceği aynı pota içerisinde yoğurarak sürekli daha mükemmelere doğru gitmek için daha iyi yönlendirebilen, yöneten ve planlayan kişiler olmalıdırlar.

Her konuda olduğu gibi TKY konusunda da plânlama çok önemlidir. TKY'ye geçişin iyi planlanması gereklidir. Çünkü TKY'nin gerektirdiği kültürel değişim uzun zaman almaktadır. TKY felsefesini benimseyen yönetimin kararlılığı, liderliği, aktif katılımı ve planlı hareket etmesiyle bu süreci hızlandırabilmek mümkündür.

TKY'ye Geçişin Planlaması

Değişim sürecinde planların hazırlanması ya da politikaların desenlenmesi, karmaşık bulmacaya benzeyen sürecin yalnızca bir parçası olarak görülebilir (Karip, 1997: 63). Gelecekte ulaşılması ümit edilen duruma ilişkin bir öngöründe bulunmak (Başar, 1994: 48; Hesapçioğlu, 1994: 1) ve bir dizi kararları hazırlamaktan oluşan, uygulama öncesi düşünmeyi öngören bir süreç olarak kabul edilen planlama (Adem, 1981: 7; Bursalıoğlu, 1987: 143); neyin, ne zaman ve nasıl yapılacağına karar verme eylemidir (Yenersoy, 1997: 74). Planlama bir örgütü yönetmede temel süreçlerdendir. Etkili bir planlama yapılmadığı takdirde örgütün etkisizleşeceği aşikârdır (Başaran, 1998: 53).

Plansızlık belirsizliğe, buna bağlı olarak da başarısızlığa ve kaosa neden olur. Plansız eylem kontrol edilemez; bu nedenle de plansızlığın kabul edilebilir herhangi bir mazereti olamaz (Atkinson, 1997: 82). Ersoy (1985: 404)'un belirttiği gibi plansız ve hazırlıksız yola çıkan kaptanın harita ve pusula ibresi bulunamayınca ne getirelim diyen tayfalarına "şahadet" getirin dediği aşamaya gelmemek için, hedeflere ulaşmak amacıyla gerekli işlem ve eylemler önceden belirlenmeli, yani planlanmalıdır. Yapılan değişim planlamasına katılan bireylerin böyle bir değişime ihtiyaç olduğu yönünde bir algıya sahip olmaları uygulamaya geçişi kolaylaştıracaktır. Eğer bireyler bir değişim gereğine inanmıyorlarsa, o değişimin hiyerarşik yapı ve emir-komuta zinciri içerisinde üstlerden gelen direktiflerle gerçekleşmesini beklemek mümkün değildir (Karip, 1997: 75). Bu nedenle plan hedefleri, politikaları, kaynakları vb. belirlenirken insan unsuru ön planda tutulmalı; stratejiler iyi tespit edilerek, bütün paydaşların bu planı benimsemeleri sağlanmalıdır.

Stratejik planlar uzun süreli seçimlerle ilgilidir. Yönetim anlayışının değişmesi için uzun vadeli hedeflerin olması gerekir. Böyle hedeflerin gerçekleşmesi ise zaman isteyeceğinden sabırlı olmak, işi aceleye getirmemek gereklidir. TKY uygulamasına geçiş planlaması da böyledir.

TKY uygulamasının başarıya ulaşması için aşağıdaki adımların takip edilmesi gerektiği belirtilmektedir (Bozkurt, 1998: 16-18; Bonstingl, 2000: 51-55).

1. Üst düzey yöneticinin TKY'ye bağlılığı sağlanmalıdır.
2. Kalite kurulu oluşturularak koordinatör atanmalı ve tasarım ekibi oluşturulmalıdır.
3. Vizyon, misyon, değerler ve hedefler belirlenmelidir.
4. TKY'ye geçiş planı hazırlanarak sürekli zaman ve kaynaklar ayrılmalıdır.
5. TKY kampanyası açılarak değişim için gerekli yapıyı kurma konusunda liderlik yapılmalıdır.
6. Organizasyonun yapısı ve süreçler incelenmelidir.
7. TKY konusunda eğitim verilmelidir. TKY'nin eğitimle başlayıp, eğitimle devam ettiği unutulmamalı; uygulama yolları iyice öğretilmelidir.
8. Performans izleme sistemleri kurulmalıdır.
9. Kalite ekonomisi sistemleri kurulmalı ve kalite bilinci oluşturulmaya çalışılmalıdır.
10. Öz değerlendirme yapılmalıdır.
11. İş görenin tatmin düzeyi belirlenmelidir.
12. Katılımcılığın güçlendirilmesini engelleyen faktörler analiz edilmelidir.
13. Müşterilerin tatmin olma düzeyi belirlenmelidir.
14. Ekip çalışmasının alt yapısı oluşturulmalıdır.
15. Müşteri açısından en önemli süreç seçilip iyileştirilmelidir.
16. Süreç geliştirme çalışmaları yapılmalıdır.
17. Öneri sistemi uygulamaya başlanmalıdır.
18. "5-S" uygulamasına yer verilmelidir [Bu uygulamadaki "5-S", Japonca 5 sözcüğün baş harfleridir. Bu sözcükler: a) Seire (sınıflandırma, gereksiz parçaları uzaklaştırma), b) Seiton (düzenleme), c) Seio (temizlik), d) Seikotsu (standartlaşma, ilk ve

temeldeki işlerin sürekliliğinin sağlanması) ve e) Shitsuke (disiplin)].

19. Tedarikçi geliştirme programı uygulanmalıdır.
20. Uygulama ve ürün kıyaslaması yapılmalıdır.
21. İyileştirme çalışmalarında süreklilik sağlanmalıdır.
22. Küçük de olsa başarılar takdir edilerek; sabır ve hoşgörüle destek verilmelidir.

Günümüzde stratejik planlamayı, lidere ve yöneticilere, hızla değişen koşullarla ve organizasyonların karşılaştığı güçlüklerle bahsedebilmede yardımcı olan bir teknik olarak görmek mümkündür (Ensari, 1999: 145). Plan, geleceği tahmin etmek ve o tahminlere ulaşmak için gerekli işlemlerin tasarlanarak saptandığı bir süreç olarak görüldüğünde bazı riskleri de göze almak gereklidir. TKY uygulamasına geçişlerde stratejiler iyi belirlenmeli ve planlar vizyon şeklinde hazırlanarak tüm paydaşları harekete geçirebilmelidir. Çünkü vizyonsal bir plan, hayal edilen bir olasılık, bugünü yarına bağlayan entelektüel bir köprü, geçmişi haklı çıkarmak için değil; geleceğe bakmak için oluşturulan bir temeldir.

Vizyonsal bir planın iyi bir yol gösterici olabilmesi için, geleceği, ilgili insanların kolayca kavrayıp anlayacağı biçimde tanımlaması gerekir. Vizyonsal planlar, başarı kavramını içermeli, insanların anlayıp kendi durumlarına uyarlayabildikleri kadar da basit olmalıdırlar (Ensari,1999: 47). Gelecekte ulaşılmak istenen durum ve bu hedeflere ulaşmak için gerekli stratejiler ilgili bütün taraflarca bir resim gibi ortaya konabilmelidir. Plan hedeflerine ulaşmanın ne anlama geldiği de bütün ilgililere net olarak anlatılacak bir şekilde dile getirilmelidir.

Kalite yönetimi felsefesinin uygulamaya konulmadan önce o toplumun ve örgütün kültürü, tarihi, sosyo-ekonomik konumu ve demografik yapısıyla uyum içerisinde olmasına dikkat edilerek tüm paydaşlarla birlikte bir ön çalışma yapmak gerektiği unutulmamalıdır (Bonstingl: 2000: 40).

Bir örgütte süreçlerin TKY felsefesinin özüne uygun olarak sürekli iyileştirilmesi hedeflendiğinde, bu hedeflere ulaşmak için planlamada, "hızlı

adım yönetimi”de dikkate alınmalıdır. Schroer (2000: 6), “Hızlı adım yönetimi için başlangıçta küçük, basit ve başarı olasılığı yüksek projeler seçilmeli; amaçlar iyi tanımlanmalı; hızlı davranılarak veriler toplanmalı; israf ortadan kaldırılarak sonuçlar çalışanların bilgisine sunulmalıdır” derken; Weaver (1997: X-XIII)’ da TKY’ye geçişin geleneksel aşama, müşteri bilinci aşaması, süreç iyileştirme aşaması ve yenilik aşaması olmak üzere 4 aşamalı olarak planlanması gerektiğini vurgulamaktadır.

İyi bir planlama sonucu uygulamaya konulan TKY’nin, örgütlere bir çok açıdan faydası olabileceği kabul edilirken, uygulama safhasında bir takım engellerle karşılaşma olasılığının bulunabileceği de unutulmamalıdır.

TKY’nin Önündeki Engeller

Başarının anahtarı, öncelikle, değişime kendini adanaktır. Engelleri aşmaya odaklanmış bir stratejiyi aktif olarak izlemek ve vizyonu gerçekleştirmeye yönelik bir kültür değişimini gerçekleştirmek için engellerden yılmamak gereklidir.

TKY, çalışanlar için her zamanki gibi sıradan bir plan-program olmaktan çıkarılarak, merkezi bir platform oluşturulmalıdır. Çalışanların “Bu da geçer.” şeklinde tepki göstermeleri olasılığı yüksektir. TKY uygulamalarını bu da geçer şeklinde geçici bir heves olarak algılamak kadar, mucizevi bir iksir ya da sihirli bir değnek olarak görmek de sakıncalıdır.

Bonstingl (2000: 56-60), kalite sürecinin başarılı olması önündeki engelleri 7 maddede toplamaktadır.

1. Henüz daha işin başındayken kesin ve ulaşılabilir hedefler belirleyememek.
2. Kesin, sabit bir hedefe sahip olmamak.
3. Ayıplamak, zor kullanmak.
4. Verilere değil, varsayımlara dayanarak karar vermek.
5. Anahtar oyunculara, anahtar rollerin verilmemesi.
6. Liderlerin ve personelin eğitimine yatırım yapılmaması,

7. Konuşmayı sürdürmeyerek, çalışanlardan liderin kendini soyutlaması.

Ensari (1999: 181-182)'ye göre de TKY uygulamalarını başarısız kılan yedi (7) engel bulunmaktadır. Bunlar:

1. Üst düzey yönetimin liderliğinin yetersizliği,
2. Kalite için alt yapı eksikliği,
3. Yeni kalite programı hakkındaki kuşkuları anlamakta başarısızlık,
4. Yönetimin, teşvik yaklaşımının (konunun gerekliliğinin çalışanlara kanıtlarıyla gösterilerek yönlendirilebileceğinin) sonuç vereceği varsayımına inancı,
5. Küçük çaplı başlayamamak ve pilot çalışmalardan öğrenmek,
6. Kalite hedeflerine ulaşmanın ana araçları olarak belirlenen tekniklere çok fazla güvenmek,
7. Kaynak ve zaman gereksinimlerini gereğinden az öngörmek,

TKY uygulamasına geçişte karşılaşılabilecek engelleri Peker (1996(a): 55) ise aşağıdaki şekilde sıralamaktadır:

1. Tepe yönetiminin görünür biçimde sürece katılmaması ve kendini adamaması (sorumluluğu alt kademelere bırakması),
2. Sürecin mevcut sistem ve politikalar ile bütünleştirilmemesi,
3. İnsanların sadece beyinlerine hitap edilmesi, duygularının unutulması,
4. Kalitede insan boyutunun ve kalitenin her şeyden önce kişisel bir konu olduğunun göz ardı edilmesi,
5. Örgüt politikaları ve amaçlarının her düzeyde anlatılamaması,
6. Kalite tutum ve davranışlarının alt kademe çalışanlarına ulaşamaması,
7. Gelişmenin izlenmesi ve dinamiğin korunması için gereken gayretin gösterilmemesi,
8. Çalışanlardan yapabildikleri değil, yapamadıklarının aranması,
9. İş görenlerin az, orta, çok katkısı olduğu konusunda da ayırım yapılması,

TKY uygulamalarını sanayi sektörleri için geçerli görmek, Japon kültürüne özgü kabul edip, toplumumuza ters olduğunu düşünmek; eskimiş bir anlayış olarak algılamak; ISO-9000 seri belgeleri olarak görüp, belgeyi almakla sona erdiğini kabullenmek gibi düşünceler (Peker, 1996(a): 45-47; Peşkircioğlu, 1997: 32), TKY'nin önündeki engeller olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca "Gelenekler elden gidiyor.", "Ya yetkilerimiz elden giderse?", "Bunca işe ilaveten bir de TKY'nin yükü mü ?", "Birileri bizim sayemizde yine puan yarışında.", "Eski köye yeni adet.", "Biz zaten bunları yapıyoruz.", "İşimizi mi yapalım, TKY ile mi uğraşalım ?", "Denedik olmuyor.", "Bize göre pahalıdır.", "Nasıl olsa işe yaramaz.", "Nasıl uygulanacağını bilmiyoruz.", "TKY'siz de olur." gibi düşünceler de TKY uygulamasının önündeki belli başlı ciddi engellerdir.

Uygulama öncesi iyi bir durum saptaması yapıldıktan sonra olası bütün engeller de dikkate alınarak Pfeiffer ve arkadaşlarınca (1989) önerilen stratejik plan aşamaları göz önünde bulundurularak "Delphi Tekniği"de dikkate alınarak hazırlanan plan sonrası uygulamaya konulan TKY'nin örgütlere bir çok açıdan faydasının olduğu görülecektir.

TKY'nin Örgütlere Sağladığı Faydalar

Toplam kalite yönetimi, klasik anlamdaki yönetim anlayışlarının alternatifi olarak doğan, gelişen ve gelişimini sürdürmekte olan modern, güncel ve etkin bir yönetim anlayışıdır. Yönetimde değişim döngüsü devam ettiği sürece, TKY anlayışında da değişiklikler olabilecek ve bu anlayışlar farklı farklı isimlendirilirken, temelde süreç ve insan odaklılığını koruyarak varlıklarını sürdüreceklerdir. TKY, belki yakın gelecekte değişik yönetim isimleriyle isimlendirilecek; ancak, temeldeki felsefesi ve özünde yatan anlamı değişmeyecektir.

Günümüz dünyasındaki yıkıcı rekabetler karşısında yeni ihtiyaçlara göre doğan, gelişen ve biçimlenen, ayakta kalabilmek için benimsenen TKY'de, hem süreç hem de beşeri unsurların temel misyonu, değişimi yönetebilmek ve "kalite"ye ulaşmaktır. Müşteri beklentilerini her şeyin

üzerinde tutan ve müşteri tarafından tanımlanan kaliteyi tüm faaliyetlerin yürütülmesi sırasında ürün ve hizmet bünyesinde oluşturan ve “önce insan” anlayışını ön planda tutan TKY'nin örgütlere bir çok açıdan fayda sağladığı görülecektir.

Bu faydaların bazılarını aşağıdaki gibi sıralayabiliriz (Aksu, 1995: 207; Bozkurt, 1997: 14-15; Donald, 1994 29 ; Kavrakoğlu, 1996(a): 14; Pınar, 1997: 6):

1. Hataların ayıklanması yerine, hatalar önlenilmeye çalışılarak “ilk defasında ve her defasında doğru yap” felsefesiyle hatasız ürün ve hizmet sunulur.
2. Örgütün kendi pazar ihtiyaçlarına daha etkin ve sağlıklı yönelmesi sağlanabilir.
3. Ürün ve hizmet kalitesinin de ötesinde bütün alanlarda en yüksek performansa erişilir.
4. Üretici olmayan faaliyetler ve bozuk ürün oranını azaltmak için bütün süreçler sürekli incelenerek geliştirilir.
5. Gerekli gelişmeleri saptamak için performans kriterleri oluşturulur.
6. Etkili bir rekabet stratejisi oluşturulur.
7. Problem çözümünde ekip yaklaşımı benimsenir.
8. Müşteri ihtiyaçları en üst düzeyde karşılanırken maliyetler de düşürülür.
9. Standart üretimden çoklu üretime geçilir.
10. Çalışanlar ile müşteri arasında etkin olan etkileşim yolları kurulur.
11. Eğitilmiş, katılımcı, örgütle özdeşleşmiş yaratıcı insan gücüyle daha yüksek performans elde edilir.
12. Tüm çalışanların, çalışmaların bütün aşamalarına tamamen ve gönülden katılımı sağlanır.
13. Örgüt misyonu ve vizyonu oluşturulur.
14. Kaliteli ürün ve hizmetlerin sunulmasıyla müşteri memnun edilir; dolayısıyla daha fazla kâr ve pazar payı elde edilir. Böylelikle de fiyat düşürülebilir.

15. Çalışanların kendilerini gerçekleştirmelerine imkan verilir. Böylelikle motivasyonları kolaylaşır ve daha verimli olmaları sağlanır.
16. Sorumluluk duygusu gelişerek yüksek moral ile daha kısa sürede hedefe ulaşılabilir.
17. Sistemin parçaları sürekli iyileşerek, geleceğin gereklerini karşılayacak şekilde daha iyi ve uyumlu çalışır.

TKY'de Örgüt Yapısı

TKY, tüm proseslerin (süreçlerin), ürünlerin ve hizmetlerin tam katılım yoluyla geliştirilmesi, iç ve dış müşteri tatmininin artırılması ve müşteri bağlılığının oluşturulmasının sağlanması amacıyla örgütte alınan sonuçların sürekli iyileştirilmesine dayanan; müşteri beklentilerini her şeyin üzerinde tutan ve müşteri tarafından tanımlanan kaliteyi tüm faaliyetlerin yürütülmesi sırasında mal ve hizmet bünyesinde oluşturan bir yönetim anlayışı (Peker, 1996(a): 45) olarak bütün halinde yönetimin kalitesini ve örgütsel verimliliğini arttırmayı amaçlamaktadır.

Günümüz modern örgütlerinde en önemli unsurun insan ögesi olduğu düşüncesi, insan kaynakları yönetiminin de özünü oluşturmaktadır. Örgütlerin insanlar için var oldukları; amaçlara, insanlar tarafından gerçekleştirilen eylemlerle ulaşıldığı, insanların örgütler için hem amaç, hem de araç olarak görüldüğü (Açıkalin, 1994(a): 3) yönetimlerde örgütsel kültür de kolayca benimsenir ve kabullenilir.

Yönetimin temel kalite misyonu, belirli tüketicilere belirli hizmet ve ürünleri istenilen kalitede sunmak (Juran, 1962: 1-4) olarak kabul edildiğinde kaliteyi belirleyen yine müşteri olmaktadır.

Hataları ayıklama felsefesini bir tarafa bırakarak, hataları baştan önlemeyi, sıfır hatalı ürün ve hizmet sunmayı benimseyen grup çalışması ve sürekli gelişme anlayışla, örgütsel verimi ve TKY'yi hedefleyen örgütlerde, örgütsel yapı da bu anlayışı benimseyen şekilde kurulmalıdır.

Juran (1962: 6/34)'a göre kalite kontrol projesiyle şekillenmiş olan bir örgütte hiyerarşi aşağıdaki gibi olmalıdır.

- Karara yetkili başkan
- Kalite kontrol bölümü
- Baş müfettişler
- Teftiş gözlemcileri
- Genel gözlemci
- Planlamacı gözlemci
- Kalite kontrol projesi idarecisi
- Kalite kontrol projesi mühendisleri

Juran, yukarıdaki şekilde bir hiyerarşiden söz ederken; kalite için organizasyonu kabullenme, önleme ve eminlik fonksiyonları olarak yapılması gerekenler diyerek ayrı bir sınıflamaya da gidiyor ve eminlik fonksiyonunda müşteri şikayetlerinin kontrol teftişlerinin ve karara götürecek raporların önemini de vurguluyor (Juran, 1962: 6/34).

Uysal (1998: 15)'a göre herhangi bir alanda başarıya ulaşmak için kalite yönetiminde de bir hiyerarşiye uymak gereklidir. Bu hiyerarşi üç aşamalı düşünülmelidir.

1. Kalite politikaları,
2. Kaliteyi güvenceye alacak yönetmelik ve prosedürler,
3. İşin hatasız yapılmasını sağlayacak talimatlar ve yöntemler,

Bir bütün teşkil eden bu hiyerarşi, tepeden tabana doğru çalışır ve ters yöndeki geri beslemelerle de sistemin gelişmesini sağlar.

TKY örgütlerinde yalın bir örgüt yapısıyla bütün çalışanlara sorumluluk verilerek, bir yetkili arandığında bütün personelin "buyurun yetkili benim" diyebileceği bir örgütlenmeyle etkili bir iletişim ağı ve işbirliği kurulur (Özdemir,1997: 35). Bütün örgütlerde paydaşların tamamının örgütü sahiplenmesi "benim örgütüm" diyerek benimsemesi ve örgütte "ben" yerine "biz" duygusunun hakim olması için vizyoner liderlere ihtiyaç vardır. TKY uygulamasına geçiş planlandığında gerekli altyapı hazırlıkları yapılarak işe

nereden başlanılacağı iyi tespit edilmeli ve TKY yolculuğunun aşamalı bir süreç olduğu da unutulmamalıdır. Önemli olanın yolculuğun sonuna gelmek değil; yolculuğa bütün paydaşlarca birlikte devam etmek olduğu da göz ardı edilmemelidir

TKY dönüşümü sağlanan örgütlerde çalışanlar geleneksel yönetim tarzından uzaklaşırken, davranışlarında da bir çok değişiklik görülecektir. Yapısal dönüşümde en önemli değişikliklerden birisi de karar sürecinde yaşanacaktır. Çünkü; TKY örgütlerinde yönetici liderler, çalışanları destekler; onlara yardımcı olur; işbirliğine önem verir; onlara güvenir; iletişim de açıktır; fikirleri dinler ve önem verir, kolaylaştırıcıdır. Sonuç olarak da kararlar bütün paydaşların katılımıyla alınır. Bursalıoğlu (1987: 25)'na göre de modern örgütlerde sistemi kaynaştıran süreçlerin başında karar gelmekte, onu iletişim ve denge takip etmektedir. Genellikle hiyerarşik bir yetki anlayışı ile yapılandırılan örgütlerde personelin işleri hakkında olumlu bir dönüt almak için özel iletişim kanallarına yöneldikleri gözlenmektedir. Hiyerarşik kademelerinin çokluğu ise, enformasyon akışını bozabilmektedir (Özdemir, 1997: 52). Böyle bir olumsuz etkiyi ortadan kaldırmak için TKY yönetiminde hiyerarşik öncelikler değil, müşteri doyumuna dayalı öncelikler ön planda tutularak esnek bir örgütlenme yoluna gidilmelidir.

Örgüt ikliminin, örgüte kimliğini kazandıran, görevlilerin davranışlarını etkileyen ve onlar tarafından algılanan, örgüte egemen olan özellikler dizisi (Çelik: 1997: 41) olarak kabul edilmesiyle, TKY örgütlerinde açık ve anlaşılır bir örgüt ikliminin gerekliliği vurgulanmaktadır.

TKY felsefesine uygun bir örgüt kültürü oluşturmak için gerekli değerleri vurgulayan, inançları aşıl原因an, lider ve kahramanları yetiştirip yücelten, kültürün parçası olan öykü, efsane ve seremonilere gerekli önemi veren bir yönetimin, örgütünü sürekli gelişen ve yenileşen bir şekilde dış dünyayla rekabet edebilir seviyeye getirmesi kaçınılmaz bir realite olarak karşımıza çıkacaktır. Aksi hallerde ise örgütün dış dünyayla rekabet edebileceğini düşünmek hayalcilik olacaktır. Örgüt başarısında örgütsel kültürün bilinçli bir şekilde oluşturulup, geliştirilerek değiştirilmesi önemli bir etkidir.

Örgütlerde TKY kültürünün oluşturularak yerleştirilmesinde ve uygulama safhasında çeşitli araç ve teknikler kullanılmaktadır. Bu nedenle bu araç ve tekniklerin de, TKY' yi hedefleyen örgüt yöneticilerince iyi bilinmesi ve amacına uygun olarak kullanılması TKY'nin bir yaşam biçimi haline gelmesini kolaylaştıracaktır.

TKY Araç ve Teknikleri

TKY araç ve teknikleri, organizasyonlardaki çeşitli çalışma takımlarına karşılaştıkları sorunlara ve günlük uygulamalarına daha dikkatle yaklaşabilmede yardımcı olmak üzere tasarlanmıştır (Ensari, 1999: 125). Kurumlarını öğrenen organizasyona dönüştürme sürecinde eğitim ve diğer başka alanlardaki liderler; eldeki verileri daha iyi kavramak, toplamak, çözümlenmek ve uygulamak için TKY araçlarını kullanmayı yararlı bulmuşlardır. Ancak sadece araçlar TKY'nin kendisi demek değildir; sadece araçlara odaklanmak, örgütü, kaliteye örgütsel adanmışlık yönünden uzaklaştırıp, tam aksi yöne çekebilir (Bonstingl: 2000: 69).

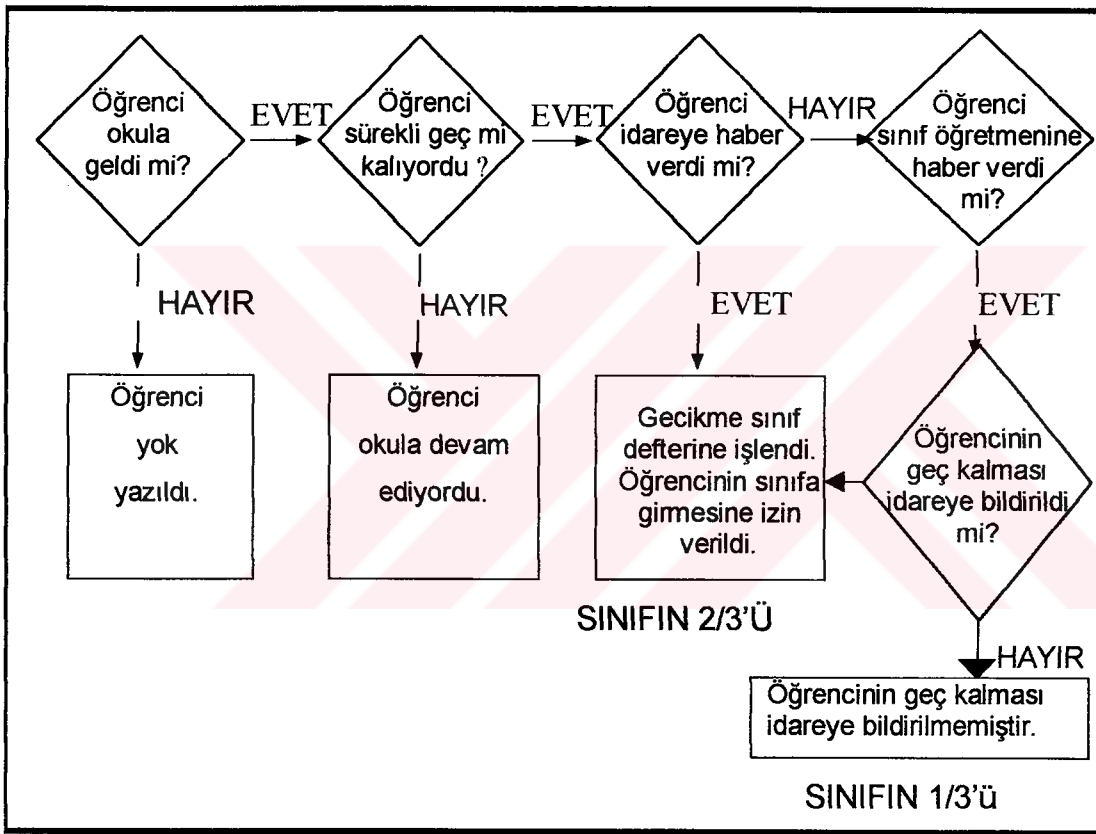
TKY uygulayıcılarının yaygın olarak kullandığı bazı temel araç ve tekniklerle bunların eğitime uygulama şekillerine aşağıda yer verilmiştir (Bonstingl, 2000: 69-87; Cafoğlu, 1996: 90-95; Ensari, 1999: 126-144; Kavrakoğlu, 1996 (b): 21-79).

1. Akış Diyagramı: Akış diyagramı, bir sürecin adımlarını doğal sırasında gösteren bir diyagramdır. Sürecin pratikte nasıl işlediği gösterilerek olası zorluklar tanımlanır ve kısa yoldan yeni, daha geliştirilmiş bir sürecin oluşturulması ve kolaylıkla anlaşılması sağlanır. Bu araç, yeni sürecin uygulanmasından önceki planlama sürecinde ortaya çıkabilecek sorunların kolaylıkla ortadan kaldırılmasında ve potansiyel sorunların önlenmesinde yardımcı olabilir.

Eğitimde akış diyagramları yeni bir eğitim sisteminin okul yönetimi ya da daha geniş bir topluluğa tanıtımı, öğretmenlerce ders planlaması ve program hazırlanması süreçleri ile özellikle belirli dönemlerde tekrarlanan ders araç-

gereçleri siparişi, yeni ders kitaplarının onayı, yeni öğretmen seçimi ve eğitimi süreçleri gibi bir çok alanda etkili bir biçimde kullanılabilir. Ayrıca sınıf içerisinde öğrencilere çözümleyici yetenek ve problem çözme becerilerini öğretebilmek ve okulda yeni politikalar devreye sokarak yeni yaklaşımlara gidebilmek amacıyla da akış diyagramı kullanılabilir.

Aşağıda bir okulun devam-takip sürecindeki bir akış diyagramı örneği gösterilmiştir (Bonstingl, 2000: 69-73; Ensari, 1999: 126-128).



Şekil - 1: Akış Diyagramı

2. Eğilim Diyagramı: Kawakito Jiro tarafından geliştirilen "Eğitim Diyagramı", birbirleriyle doğal bağlantıları olan seçilmiş faktörleri bir araya getiren basit bir grublama yöntemidir.

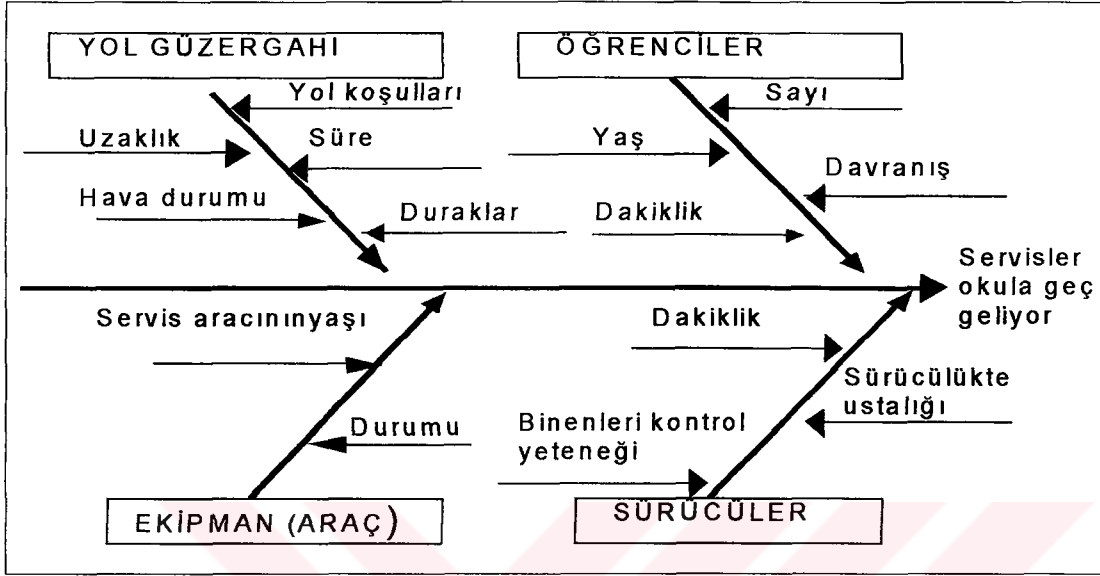
Bu diyagram, balık kılıcı diyagramını kullanmadan önce atılması gereken bir ön adımdır. Eğilim diyagramı adı altında yapılan gruptaki başlıklar, balık kılıcı diyagramında yazılan faktörlere bir temel oluşturmaktadır. (Bonstingl, 2000: 81).

3. Balık Kılıcı (İshikawa, Neden-Sonuç) Diyagramı: Bu diyağram işletmelerde kalite sorunlarının nedenlerini belirlemek amacıyla Japon kalite devriminin mimarlarından İshikawa tarafından geliştirilen bir metot olduğu için "İshikawa diyagramı", görünümünden dolayı "balık kılıcı diyagramı" ve neden-sonuç ilişkilerini ortaya koyması bakımından da "neden-sonuç diyagramı" olarak anılmaktadır (Kavrakoğlu, 1996(b): 53; Bonstingl, 2000: 73; Ensari, 1999:128; Uysal, 1998: 10; Cafağlu, 1996: 95). Bu diyagramda bir örgütteki süreçlerde ve sistemlerde ortaya çıkan problemlerin ana neden ve sonuçları belirlenebilir. Bunun için problem önce ana çizgi üzerinde balığın başına yazılır. Sonrada balığın büyük kemiklerine sonuçtan sorumlu olma olasılığı yüksek olan temel faktörler yazılır. Ara kılıçklara da soruna yol açan, ana faktörlere katkıda bulunan veya değişiklik oluşturan faktörler yazılır ve diyagram tamamlanmış olur.

Bu diyagramın çeşitli yararları vardır. Bu yararların bazılarını aşağıdaki gibi sıralayabiliriz (Kavrakoğlu, 1996(b): 59):

1. Yöntem, sorunların üzerine giden aktif bir yönetimi geliştirir.
2. Diyagramın hazırlanması iletişimi güçlendirir; herkesin dikkatinin bir noktaya toplanmasını sağlar.
3. Başlı başına eğitici bir çalışmadır, herkesin bilgisini geliştirir.
4. Verilerin toplanmasını ve konuya bilimsel biçimde yaklaşmayı sağlar.
5. Konuya hakimiyeti sınamak için eşsiz bir tekniktir.
6. Tüm sorunlara uygulanabilir.

Aşağıda öğrenci devamiyla bağlantılı olarak okul servislerinin geç gelmelerini çözümlenmede kullanılan balık kılıcı diyagramı şeması görülmektedir (Bonstingl, 2000: 74).



Şekil - 2: Balık Kılıcı Diyagramı

Balık kılıcı diyagramı üzerinde beyin fırtınası tekniği ile en önemli nedenler sırasına göre tespit edilerek çözüm önerileri geliştirilebilir (Uysal,1998: 10).

4. Beyin Fırtınası: Grup çalışmalarında uygulanabilecek en etkin yöntemlerden birisi de değişik olaylar karşısında çok sayıda düşüncenin üretilebilmesi için kullanılan bir teknik olan beyin fırtınası (Cafıoğlu, 1996: 90) tekniğinin değişik uygulama amaçları vardır (Kavrakoğlu, 1996(b): 21-22). Bunlar;

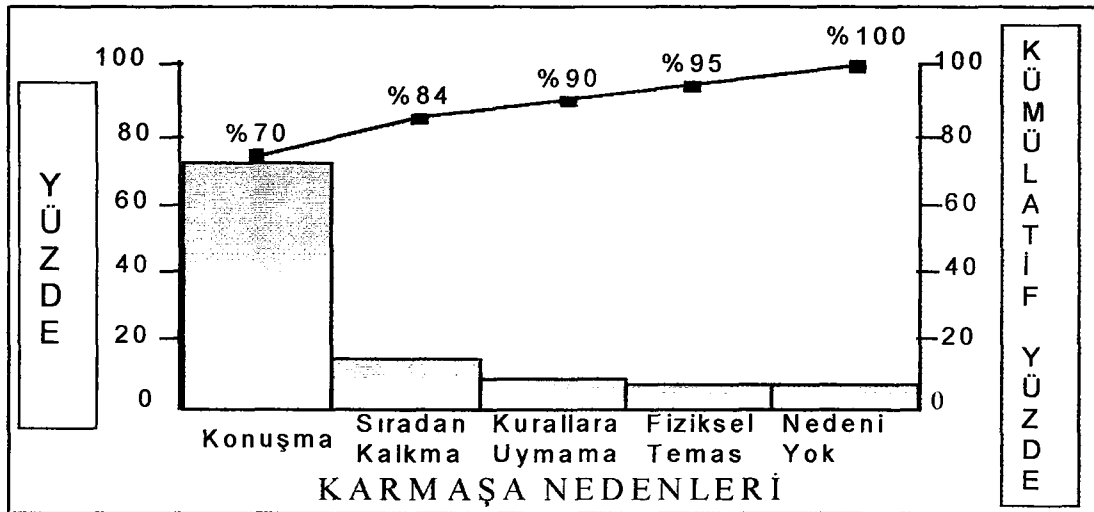
- Toplantılarda düzeni sağlayarak herkese eşit fırsatlar vermek,
- Yararlı, üretken ve orijinal fikirlerin oluşmasını sağlamak,
- Grubun ortak sorunlarını ortaya çıkarmak,
- Sorunlara ilişkin olarak hangi verilerin toplanacağına karar vermek,
- Sorunu ortadan kaldırmaya yarayacak önerileri oluşturmak ve uygulamalarına karar vermek,
- Zamanı en verimli bir biçimde kullanarak yeni bir uygulamada çıkabilecek olası sorunları önceden belirlemek,

Beyin fırtınası, katılanlara belli bir disiplin içerisinde eşit söz hakkı tanır. Her turda her katılımcı bir fikir beyan edileceği gibi, aklına herhangi bir fikir gelmeyince "pas" geçebilme hakkına da sahiptir. Belirtilen fikirler üzerinde kesinlikle tartışma yapılmaz. Belirtilen fikirler (öneriler) yazılır ve turlar sonunda oylanarak önem sırasına göre dizilir.

Beyin fırtınası yöntemiyle yapılacak grup çalışmaları yoluyla fikirler, doğrudan post-it'lere yazılarak grup yönlendiricisi (rehberi) tarafından sergilenip, sonuçta, fikir ve önerilerin organizasyonu yapılarak çözümlere yönelik proje taslakları da hazırlanabilir (Kalder, 2000: 3).

5. Pareto Diyagramı: Pareto diyagramı, kalite geliştirme çabalarında en çok kullanılan tekniklerden birisidir. Ünlü iktisatçı Vilfredo Pareto tarafından geliştirilen bu diyagramın özünü, % 20 kadar az, ama yaşamsal önemi olan faktörün, sistemde ortaya çıkan sorun ve eksikliklerin % 80' inden sorumlu olduğu düşüncesi oluşturmaktadır (Bonstingl, 2000: 75-76; Ensari, 1999: 136; Kavrakoğlu, 1996(b): 41; Cafoğlu, 1996: 92).

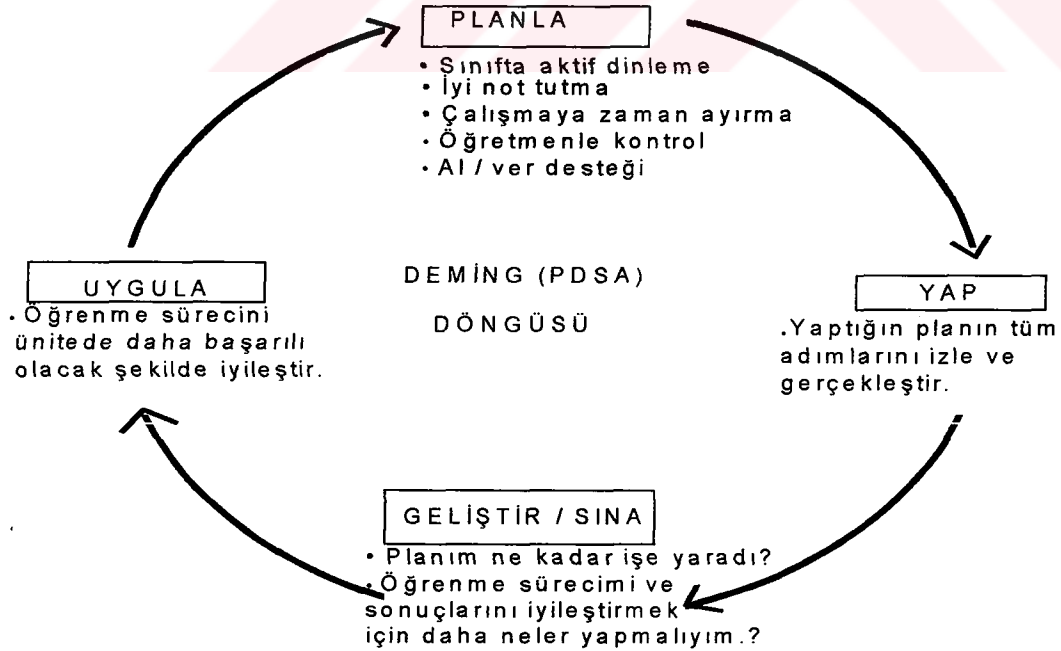
Pareto diyagramı, aslında faktör ve süreçlerin giderek azalan akış, önem ve sıklık sıralamasına göre gösterildiği bir sütun şemasıdır. Aşağıdaki örnekte yönetici-öğretmen ekibi tarafından hazırlanan, sınıflardaki öğrenci yaramazlıklarını inceleyen bir diyagram görülmektedir (Bonstingl, 2000:76).



Şekil- 3: Pareto Diyagramı

6. Yayılma Diyagramı: Yayılma diyagramı iki değişken arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla kullanılan bir araçtır. Yayılma diyagramında bir faktörün ölçütleri yatay ekseninde, diğer faktörün ölçütleri de dikey ekseninde gösterilir. İki değişken arasında ilişki varsa, veriler, belirli bir eksen üzerinde toplanırken; ilişki yoksa veriler, geliş güzel dağılacaktır (Kavrakoğlu, 1996(b): 45-50; Bonstingl, 2000: 76-77; Ensari, 1999: 134-135).

7. Deming ya da PDSA (Planla, Yap, Geliştir, Uygula) Döngüsü: Herhangi bir sistemde değişiklik ya da iyileştirmelerin gerçekleştirilmesindeki adım adım yaklaşımın çerçevesini özetleyen, Walter Shewhart tarafından bulunup, W. Edward Deming tarafından geliştirilen, bu yüzden de Deming Döngüsü olarak da anılan bu döngünün dört aşaması vardır (Bonstingl, 2000: 77-79; Ensari, 1999: 140-143). Bunlar; a) İyileştirme planlarının yapıldığı "Planla" aşaması, b) Planın uygulama safhası olan "Yap" aşaması, c) Uygulama sırasında alınan önlemlerle ilgili verilerin değerlendirildiği "Geliştir (Sına)" aşaması ve d) Değerlendirmelerin dikkate alınarak yeni eylemlerin planlandığı "Uygula" aşamasıdır. Aşağıdaki örnekte bir öğrencinin bir üniteye nasıl çalışacağını gösteren bir döngü görülmektedir.



Şekil – 4: Deming (PDSA) Döngüsü

8. Histogram: Histogramlar, belirli veya sürekli bir değişkenin ya da değişkenler grubunun oluşum frekansını görsel bir biçimde ortaya koyan, verilerin farklı değerlerini gösteren çubuk diyagramlardır (Ensari, 1999: 135; Kavrakoğlu, 1996(b): 32). Histogramlar, soruna çözüm getirmeden önce merkeze doğru doğal bir dağılım gösterirler (Bonstingl, 2000:79).Histogramlar sayesinde verilerin dağılım değerleri de ölçülebilir. Böylelikle çıkarılan dağılım eğrileriyle de sonuçlar hakkında daha iyi yorumlar ve değerlendirmeler yapılabilir. Okullarda yapılan sınav sonuçları gibi değerlendirmelerde bu yöntem kullanılabilir.

9. İletişim Ve Kontrol Şeması: İletişim şeması, zaman içerisinde toplanmış verilerin kayıtlarının gösterildiği bir grafiktir. Veriler alındıkları sıraya uygun olarak grafikleştirilir (Ensari, 1999: 130).

Kontrol şemaları ise, devam etmekte olan bir süreçteki değişkenleri grafik olarak göstermekte kullanılır (Bonstingl, 2000: 80). Kontrol çizelgesinin temelinde "mevcut prosesin kontrol edilebilirliği (yeteneği) hangi sınırlar içindedir?" sorusuna cevap aranır (Kavrakoğlu, 1996(b): 60).

Bir okul binası için normal ısının 20°C olduğunu ve ısıtma sisteminin üst ve alt kontrol limitlerinin 24°C ve 20°C olduğunu varsaydığımızda; süreç alt ve üst kontrol sınırlarının dışına çıkıyorsa, istatistiksel kontrolün dışına çıkıldığı ve sistemin ayarlanması gerektiği sonucuna varılır (Bonstingl, 2000: 80).

10. Güç Alanı Çözümlemesi: Kurt Lewin tarafından geliştirilmiş olan "güç alanı çözümlemesi" süreci, yapılması istenilen değişiklikler ya da iyileştirmelerle, hedeflerin ve çözümlerin tanımlanmasıyla işe başlar. Değişimi ya da iyileştirmeyi engelleyen (geri tutan) ve destekleyen (ileri iten) öğeler, ekip tarafından beyin fırtınasıyla belirlenir. Bu olumlu ve olumsuz güçler diyagramda birbirinin karşısına olası etkilere göre sıralanır ve sonuçlar değerlendirilerek plan hazırlanır (Bonstingl,2000: 82; Ensari, 1999:138).

Aşağıdaki tabloda, bütün bir okul çevresini kapsayan toplam kalite dönüşüm sürecinin oluşturulmasında bazı engelleyici (geri tutan) ve destekleyici (ileri iten) güçleri gösteren bir güç alanı çözümlenmesi verilmiştir (Bonstingl, 2000: 82).

| ENGELLEYEN (GERİ TUTAN) GÜÇLER | DESTEKLEYEN (İLERİ İTEN) GÜÇLER |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Finansman zayıflığı • TKY anlayışının olmaması • Eğitimdeki krize ilgisi • Personel uyumsuzluğu • Alaycı yaklaşım • Zaman sınırlaması | <ul style="list-style-type: none"> • Eğitim olasılığı • Toplumun eğitime krizdeki etkisi • Yerel iş alanlarındaki destek • Okullara ekip odaklanması • Okul yönetimi desteği |

Şekil - 5: Güç Alanı Analizi

11. “Beş Neden” Yöntemi:

Bir sorunun gerisindeki gerçek nedenleri bulmak amacıyla sadece “Neden?” sorusunun beş değişik yolla cevaplandırılmasından oluşan bir yöntemdir. Bir ev ödevini yapmama konusunda “Neden ödevimi yapmadım, neden zamanım yoktu, neden başka işlerim vardı, neden kardeşimle birlikte olmam gerekti ve neden evde başka kimse yoktu ve ödevimi yapamadım?” gibi verilen her cevaba tekrar “Neden?” sorusu sorularak çözüme ulaşılmaya çalışılır (Bonstingl, 2000: 83).

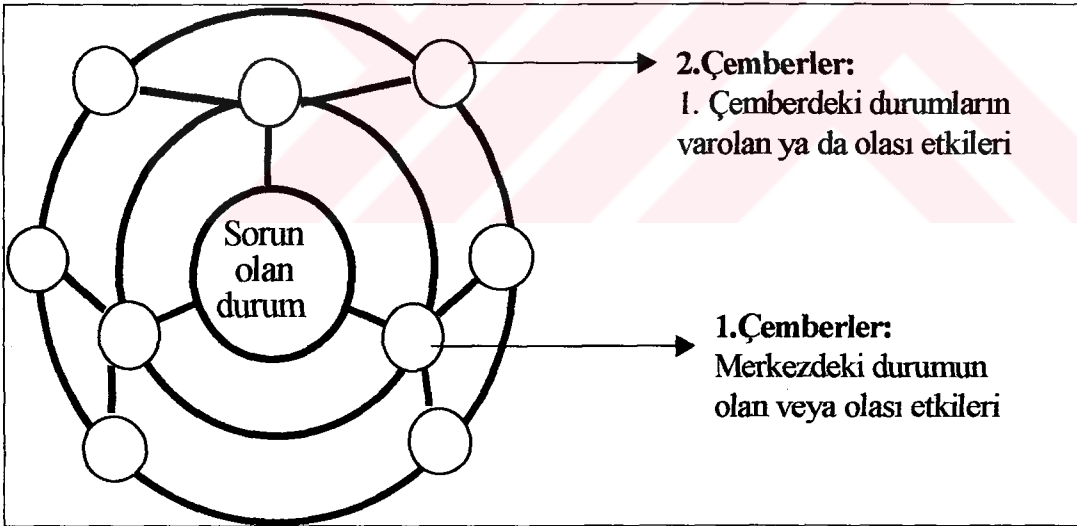
12. Çapraz Etki Matrisi (ÇEM):

ÇEM, sonuçlanan bir konu üzerinde belli bir faktörün etkisini çözümlenmede kullanılan bir araçtır. En basit şekli yatay ve dikey sütunlar tablosudur. Her bir yatay sıranın başına özel durumun maddeleri, her sütunun en üstüne de etki ettiği düşünülen faktörler listelenir. Bir sıradaki her madde, bir sütunda listelenen nedenlerin her biriyle, her defasında bir kez

olmak üzere karşılaştırılır. Birbirine uyan faktörlerle maddeler “Faktörlerle maddelerin birbirleri üzerindeki etkisi nedir?” sorusunu ortaya çıkarır (Bonstingl, 2000: 83-84).

13. Karar Teker: “Dalga Etkisi Diyagramı” olarak ta adlandırılan bu araçla, girişilen eylemin olası etkileri düşünölmeye çalışılır. Üzerinde çalışılacak olan karar veya eylem, merkezdeki baloncuğa yazılır. Merkezdeki eylemin varolan ya da olası etkileri merkezi eylemi çevreleyen baloncuklara, bu baloncuktaki eylemlerin varolan veya olası etkileri de ikinci kez çevreleyen baloncuklara yazılır. Böylelikle baloncuklar gerektiği kadar çoğaltılabilir. Karar tekeri, eylemlerimizin, çoğunlukla amaçlanmamış etkilerini grafik olarak gösterir (Bonstingl, 2000: 85).

Aşağıda bir karar tekerinin nasıl hazırlanacağı şematik olarak gösterilmektedir.



Şekil - 6: Karar Tekerini

14. Kontrol Listesi: Kontrol listesi, verileri kayıtlamakta çok iyi bilinen bir araçtır (Bonstingl, 2000: 86). Bu listede yapılması planlanan işler listelenir. Karşalarına evet, hayır sütunları açılarak yapılan iş işaretlenir; yapılamayan faaliyetler belirtilerek sebebi açıklanır. Bu liste hazırlanırken öncelikle zaman baskısından kurtulmak gerekir. Yapılacak işler “yapılmak zorunda” ve

“yapılmalı” başlığı altında iyi bir planlama ile listelenirse, günün sonunda harcamak için zaman dahi kalacaktır (McCay, 1965: 158-159).

15. Yedi (7) Yönetim ve Planlama Tekniği: Beyin fırtınası tekniğinin bir aşaması olarak ta kabul edilen bu teknik; tüm katılımcıların birikimlerinin etkin ve hızlı bir şekilde derlenmesi amacıyla, katılımcı fikirlerinin özlü ve yazılı olarak alındığı, bir yönlendirici tarafından katılımcılara rehberliğin yapıldığı grup çalışmasıdır. Bu yöntemde öncelikle alanla ilgili kişilerden oluşan 7 çalışma grubu oluşturulur. Her grup ayrı bir konu üzerinde çalışmak üzere ayrı ayrı 7 konuda 30-40 dakikalık seanslarla her grup üyesi düşüncelerini post-it'lere yazarak somutlaştırıp sergiler. Fikir ve önerilerin belirtilmesinde belirli bir sıra ve sınır yoktur. Beyin fırtınasına benzer şekilde akla gelen fikirler hemen yazılarak grup rehberine verilir ve okunup sergilenir. Bu fikirler daha sonra gruplaştırılır ve gruplaştırılan fikirler bir başlık altında toplanır. Fikir ve önerilerin organizasyonu ile çözümlere dönük uygulamalara temel oluşturacak taslaklar hazırlanarak her grupça projeler üretilir (Kalder, 2000: 3).

Yukarıda sayılan TKY araç-gereçleri, TKY dönüşüm sürecinde kullanılan araç-gereçlerden sadece bazılarıdır. Bu araçlar TKY dönüşüm sürecinde çok önemlidirler. Ancak bu araçların değişim yönteminin kendisi ve sürecin ruhu olmadığı unutulmamalıdır.

Eğitimde TKY'nin Uygulanması

Eğitim örgütlerini üyelerinin oynadığı rollerden meydana gelen bir sistem olarak düşündüğümüzde (Bursalıoğlu, 1991: 34), sistemin fonksiyonuna katkıda bulunan ve spesifik (özel) fonksiyonları sağlayan bir çok bireysel parça ile karakterize edilen (Feigenbaum, 1961: 108), onu etkileyen ve ondan etkilenen başka sistemlerin olduğunu da kabul etmemiz gerekecektir. Çünkü sistemlerin birbirine bağımlı olduğu ve birindeki değişimin diğerlerini de etkilediği kabul edilmektedir (Bursalıoğlu, 1991: 77).

Bu genel kabul ile eğitim örgütleri her yeni gün onlarca-yüzlerce bilginin üretildiği, yeni anlayışların yaşamı şekillendirdiği günümüzde, yeni bilgiler ve anlayışlar karşısında duyarsız kalamazdı; kalmaması da gerekirdi.

Gelişirken küçülen ve küreselleşen, dünün kalıplarına sığmayacak kadar da değişim ve yeniliklere gebe dünyamızda, eğitim örgütlerinin de değişim ve yenilikler karşısında duyarsız kalması beklenemezdi. Sanayi sektörüne göre belirli bir gecikme ile birlikte, eğitim örgütleri de değişim ve yeniliklere duyarsız kalmadı ve yeni yönetim anlayışlarından etkilendi. Bu etkilenme ülkemiz eğitim örgütlerini de etkisi altına aldı. Öyle ki MEB günümüzün en popüler yönetim anlayışlarından olan TKY'nin eğitime uygulanabilmesi için yasal zemini oluşturmak amacı ile "TKY Uygulama Yönergesi"ni yayımlayarak (MEB, 1999(c): 998-1001) MEB merkez, taşra ve yurtdışı teşkilatı ile bağlı okul ve kurumlarda yürütülen faaliyetlerin "TKY" anlayışıyla gerçekleştirilmesine ilişkin usul ve esasları da düzenlemiştir.

Eğitim hizmetlerinde kaliteyi arttırmak ve eğitim hizmetlerinde faydalananların (müşterilerin) memnuniyetini sağlama isteği, eğitim yönetiminde yeni yönetim yaklaşımlarını gündeme getirmiştir. TKY uygulamalarının sanayi sektöründeki başarıları eğitimcilerin de dikkatini çekmiştir.

Eğitimde toplam kalite, eğitimi diğer sistemler gibi bir sosyal sistem olarak düşünmeyi gerektirir. Eğitim sistemlerinin belirlenen amaçlara ulaşabilmesi için müşteri, tedarikçi ve diğer parçaların (öğrenciler, aileler, öğretmenler, yöneticiler, denetleyiciler, destek veren birimler, sponsorlar vb.) eşgüdümlü olarak çalışmaları gereklidir. Ayrıca eğitim sisteminin işleyişindeki fiziki unsurlar da (okul binaları, laboratuvar, ders araç gereçleri, derslik vb.) etkilidir. Bunun yanında diğer kaynaklar, programlar, rehberlik hizmetleri ve amaçların açık olarak bilinmesi de hedeflere ulaşmada etkin rol oynar.

TKY'nin, bir yaşam felsefesi ve bir zihin işi olduğu düşüncesiyle başlayıp, tasarımıyla şekillendiği düşünüldüğünde kalitenin sağlanabilmesi için eğitime büyük görev düşmektedir. Uysal (1998: 17-18)'a göre eğitim,

değişiklik ihtiyacını ortaya atar; gelişim ve değişimin tamamlanmasındaki esasları temin eder; bunun için de motivasyon, eğitim ve geliştirme, iletişim ve malzeme kaynaklarının kullanılması anahtar unsurlar olarak kabul edilir.

Doğru üretimi ilk defasında yapmayı ve bunu her defasında tekrarlamayı hedefleyen TKY (Peker, 1996(a): 55), eğitim örgütlerinde de bir bütün olarak etkinliği sağlamayı, esnekliğe ulaşmayı ve rekabet gücüne erişebilmeyi amaçlamaktadır. Eğitim sistemlerinin sürekli iyileştirilmesi, insana verilen değer artmasını gündeme getirmektedir.

Diğer bütün toplumlarda olduğu gibi ülkemizde de eğitimin vazgeçilmezliği, insana verilen değer artmasıyla daha da önem kazanmıştır. Her gelişmenin ve ilerlemenin merkezinde olan insan, yönetim düşüncesinin değişim yolculuğunda da bu konumunu korumuştur. Yönetim düşüncesinin gelişim sürecindeki yöneten-yönetilen yaklaşımı geride kalmış; insan unsuru ön plana çıkarak, birliktelik, katılımcılık gibi kavramlar kabul görür hale gelmiştir. Eğitim örgütlerinin hammaddesi ya da uğraşları veya çalışanları insan olduğu için, yönetim anlayışının da çağdaş anlayışlarla örtüşmesi gerekmektedir. Çünkü kaliteli mal veya hizmet üretimi ancak insanla mümkündür. Bu nedenle eğitimde katı anlayışları gelecek dünyası için büyük önem arz etmekte (Cafıoğlu, 1996: 12) ve geleceğin insanını yetiştirecek olan eğitim örgütlerinin TKY anlayışını benimsemesi bu anlamda bir özentiden de öte, bir zorunluluk olmaktadır.

Sürekli gelişimi yaşam felsefesi haline getirmiş, analitik düşünen, problem çözme ve karar verme becerileri gelişmiş, takım çalışması anlayışına açık ve esnek, bilgiyi arayan ve ona erişebilen, öğrenmeye istekli, kişisel kaliteleri yüksek ve kendini gerçekleştirilmeye çalışan, inanan, girişimci, özgüvenli, ulusal ve evrensel değerlere sahip 21. yüzyıl insanını yetiştirebilmek için, her okulun ayrı ayrı birer kalite okuluna dönüşmesi gerekmektedir. Bunun için de TKY ilkelerinin iyice özümsemesi ve benimsenerek uygulanması büyük önem arz ettiğinden Deming'in ilkelerinin özgünleştirilerek eğitim örgütlerine uygulanması mümkündür.

TKY anlayışının eğitim örgütlerine uygulanabilirliğini Deming'in 14 ilkesi üzerinde ayrı ayrı incelemek yerinde olacaktır (Bonstingl, 2000: 95-100; Ensari, 1999: 40-56; Özdemir, 1997: 37-40; Peker, 1994: 68-76; Weaver, 1997: 287-307).

1.Hizmet ve Ürünlerin geliştirilmesi (iyileştirilmesi) için amaçlarda (hedeflerde) süreklilik sağlanmalıdır: Bir hedefe (amaca) karar vermeden hedef (amaç) sürekliliğine sahip olmak mümkün değildir. Bu yüzden hedef sürekliliği ilkesini uygulamak isteyen herkes, işe, hedefini (amacını) belirleyerek başlamalıdır (Weaver, 1997 287). Belirlenecek olan hedefler kısa dönem ihtiyaç, beklenti ve yönelimlerin dikkate alındığı, rekabete dayanabilecek mal ve hizmetlerin sürekli gelişimi için ortam hazırlayıcı şekilde olmalıdır (Özdemir, 1997: 37).

Eğitimin iyileştirilmesi, öğretmen ve öğrencilerin yanında ailelerin politikacıların, okul liderlerinin ve yöneticilerinin ve toplumun ilgili tüm üyelerinin katılımı ile sürekli geliştirme çabalarının eş güdümünü gerekli kılar. Bu katılım ve eşgüdüm, merkezi yönetimlerin emri vakisiyle değil; içsel güdülemelerle sağlanabilir. İçsel güdülenmeyle sağlanan amaç birliğinde, amaç sürekliliği de sağlanabilir. Amaç birliği sağlayabilmek için örgüt liderlerinin "Liderler, kavimlerinin hizmetkarıdır " hadisinin Robert Greanleaf tarafından batıdaki uyarlaması olan "Hizmetkar Lider" vasfıyla donatılmış olması gerekir (Çaldıranlı, 1998: 448-493).

Okullar, öğrencilerin potansiyellerini öğretmen ve öğrencilerin birlikte çalışmalarının iyileştirilmesi yoluyla arttırmalarına destek olmaya odaklanmalıdırlar. Her öğrencinin doğasındaki sürekli öğrenme sürecine göre ilerlemesi, çeşitli ölçme ve değerlendirme sembollerindeki ilerlemesinden çok daha önemlidir. Bu nedenle ürün ve hizmetlerin iyileştirilmesinde amaç sürekliliği oluşturulurken bireysel planda gizli olarak varolan gelişme ve ilerleme duygusu da ön plana çıkarılmalıdır. Öğrencileri geleceğe hazırlamak için potansiyellerinin tamamen geliştirilmesini sağlayacak zevkli bir eğitim olanağı vermek yoluyla eğitimin sürekli iyileştirilmesi yönünde bir amaç sürekliliği oluşturulmalıdır. Herkesin benimsemesi gerekli olan amaç

sürekliliğini Ensari (1999: 41)'nin aktarımıyla ancak, üst yönetim sağlayabilir. Aynı şekilde örgütün politikaları, temel değerleri ve uzun vadeli hedeflerini de ancak örgütün üst düzey yöneticileri belirleyebilir. Taşra teşkilatında üst düzey yöneticiler arasında bulunan ilköğretim müfettişlerinin de bu amaç sürekliliğine gönülden inanmaları hedeflerinin gerçekleşmesi için gerekli görülmektedir.

2.Çalışmalarda geleneksel yollar bırakılıp gelişme için yeni kalite felsefesi benimsenmelidir: Alışlagelmiş davranış kalıplarını ve düşünme biçimlerini terk ederek, kaliteyi müşterinin belirlediği ve rekabetin yerine işbirliğinin önemli olduğunu kabul eden (Weaver, 1997: 289) yeni bir felsefenin benimsenmesi, örgütsel süreklilik için de gereklidir. "Dün dündür; bugün bugündür." anlayışıyla, değişen dünyamızda eğitim örgütlerinin misyonu da değişmelidir. Mevlana' nın "Dünle beraber gitti düne ait ne varsa cancağızım / Bugün yeni şeyler söylemek lazım." dediği gibi, düne ait güneşle bugünkü çamaşırları kurutmaya çalışma acizliğinden vazgeçilmeli ve eğitim örgütleri içinde geleceğe yönelik yeni bir felsefeyle yeni şeyler söylenmelidir.

Eğitimde iyileştirme ve değişim, teknik bir kavramdan ziyade bir felsefe olarak benimsenmeli ve bu iyileştirme Deming döngüsündeki gibi süreklilik arz etmelidir. Eğitim sisteminde bulunanların tamamı kalite devrimini (Ensari, 1999: 42) benipseyip, verimli ve etkin çalışmayı öğrenerek, kalite ilkelerini tamamen desteklemelidirler. Bonstingl (2000: 95)'e göre yeni felsefenin sadece okul veya ilçe/il çapındaki sınav sonuçlarını iyileştirmeye yönelik uygulaması, başarı için gerekli olan güveni sarsacaktır. Bu yüzden bütün halinde gelişmeyi hedefleyen yeni bir anlayış benimsenmelidir.

3. Kaliteyi yakalamak için bütün halinde seri kontrol ve incelemelerde teftiş bağımlılığına son verilmelidir: Üretimin kalitesi hammadde seçimiyle başlar ve bütün üretim süreçleri boyunca devam eder. Süreçler boyunca kontrol bazen gerekebilir; ancak bu süreçlerin ürettikleri ürün ve hizmetler üzerinde tekrar çalışmayı gerektirmeyecek biçimde iyileştirilmeleri (Weaver, 1997:291) ve baştan hatasız kurulmaları daha da

önemlidir. Bonstingl (2000: 27-32)'in belirttiği gibi sistemi farelerin eve giremeyeceği şekilde kurabilirsek, fare kapanına hiç ihtiyacımız olmayacaktır. Durum böyle olunca da teftiş bağımlılığına gerek kalmayacaktır.

Eğitim örgütlerinde TKY ile kazanılacak davranışlar önceden bütün paydaşların katılımıyla belirlendiği için, her aşamada davranışlar oto kontrol yoluyla değerlendirilecektir ve gerekli tam öğrenme sağlanabilecektir. Her aşamada yapılan kontrol ve değerlendirmelerle sıfır hatalı üretim ya da aktif öğrenme sağlanabilecektir (Peker, 1994: 59).

Okullarda karşılaştırmalı ve yarışmalı sınavlardan vazgeçmek, yani kalitenin süreçlerde ve üründe oluşturulmasının amaç olarak benimsenmesi gerekir. Burada vurgulanmak istenilen husus değerlendirme yapmaktan vazgeçmek gerektiği değil; yapılacak olan değerlendirmenin (öğrencinin ne kadar öğrendiği, sonraki öğrenmeye ne kadar hazır olduğu vb.) öğretmen tarafından nasıl yapılacağıdır. Okullardaki sınav sistemleriyle yetinmek, doğal olarak, hem zaman kaybıdır, hem de güvenilirliği ve geçerliliği de kısıtlıdır (Bonstingl, 2000: 96; Ensari, 1999: 41-44). Okullarda yapılan kontrollerde (bu kontroller öğrenci bazında ünite sonundaki sınavlar, öğretmen ve diğer personel bazında ise teftiş sonucu verilen teftiş notlarıyla, sicil notlarıdır ki) değerlendirme daha çok bir kişiyi bir başka kişiye göre kıyaslama ağırlıklı olmaktadır. Oysa eğitim bir yarış değil, bir maratondur. Yarışta diğerlerine göre önde olanlar başarılı sayılırken, maratonda hedefe ulaşanların hepsi başarılı sayılır (Handy, 1998: 234). Bu nedenle başarının ekip işi olduğu ve kişinin başkalarıyla kıyaslanarak değerlendirilmemesi gerektiği unutulmamalıdır. Yapılacak kontrol ve değerlendirmeler eğitim sürecinin kalite hedeflerine doğru gelişip-gelişmediğini belirlemeye yönelik olmalıdır ve böyle ortamlar oluşturmaya gayret gösterilmelidir.

4. Yapılan işlerin sadece parayla ödüllendirilerek ve sadece fiyatlar temel alınarak değerlendirilmesine son verilmelidir: Okul iyi bir örgütsel iklimine sahip olduğu zaman, paydaşlar biz duygusuyla hareket edeceğinden güven ve katılıma dayalı ilişkiler ön plana çıkacaktır. Okullarda herkesin hem tedarikçi hem de müşteri olarak rolünü kabullenip saygınlık görmesi ve

mümkün olan her durumda yönetici, öğretmen, öğrenci ve diğer paydaşların ortak çıkarlar için işbirliği yapmaları gereklidir (Bonstingl, 2000: 96; Ensari,1999: 45-46; KÖYK, 1999:12; Weaver,1997: 293). Böyle bir işbirliğini ve ortaklığı geliştirmek için ise içsel güdülerin ön plana çıkarılması şarttır.

Yüksek düzeyli gereksinimler, içsel güdülerle temin edilir ve bu güdüler parasal güdülerden daha etkilidir. Bu nedenle okullarda parasal değerler dışında içsel güdülerde denilebilecek olan başka kalite göstergeleri de bulunmalıdır (Özdemir, 1997: 38; Peker, 1994: 73).

5. Kalite ve üretkenliği arttırmak, böylelikle maliyetleri sürekli düşürmek için üretim ve hizmet sistemi kesintisiz olarak geliştirilip ileriye götürülmelidir: Eğitim bir yan ürün değil, bizzat ürünün kendisidir. Bu nedenle kaliteli bir eğitim için işin en başında (öğrenci, öğretmen fiziki donanım v.b. seçimi ve alımı) özen gösterilerek sürekli iyileşmenin yolları aranmalıdır. Jenkins (1998: 35-46)'inde ifade ettiği gibi değişim değil, sürekli iyileşme gereklidir. Eğitimde sürekli iyileşme için, uzun vadede yalnız mevcut sistemlerin oryantasyonu yeterli olmayacaktır; yeni öğretim teknikleri ve teknolojileri üzerinde araştırmalar yapılması da gereklidir. Eğitimdeki kalite iyileştirmelerinin sürekli ileriye götürülmesi, paydaşların bugünkü ve yarınki ihtiyaçlarının iyice anlaşılacak tatmin edilmesine ve menfaatlerin dengelenmesine bağlıdır (Ensari, 1999: 46; KÖYK, 1999: 13).

6.Mesleğin daha iyi icrası için insanları görev başında eğitme (mesleki eğitim) anlayışı yerleştirilmelidir: Okullarda mesleki eğitime de ağırlık verilmelidir. Okullardaki bütün çalışanlardan daha fazla verim alınabilmesi için modern yöntemlerle işbaşında eğitimleri sağlanmalıdır (Özdemir, 1997: 38; Weaver, 1997: 294). Çünkü kalite, eğitimle başlar; eğitimle devam eder. Çalışanların işlerinde daha verimli olabilmeleri, yaptıkları işle ilgili araç-gereçler ile donatılırken o araç-gereçlerin kullanılmasını bilecek eğitimden geçirilmeleriyle mümkündür. Kuruma ve kurumdaki gelişime oryantasyon sağlamak için de iyi bir program hazırlanması gereklidir. Bu program hem öğretmenlere ve diğer çalışanlara hem de öğrencilere yönelik hazırlanmalıdır (Bonstingl, 2000: 97; Ensari,

1999: 47). İyi bir oryantasyon programı yeni bir personelin ihtiyaç duyduğu tüm bilgileri tam ve etkili bir şekilde verebilmelidir (Werther and Davis, 1981:174). Deming'in bu ilkesinin okullarda uygulanabilmesi için deneyimli birinin gözetiminde yapılan takım toplantıları iyi bir fırsat olacaktır (Weaver, 1997: 294).

7.Liderlik tesis edilerek kurumsallaştırılmalıdır: Örgütün kültürünü, liderler kurumsallaştırarak geliştirmektedir (Argüden, 2000: 24; Balcı, 1998; 190; KÖYK, 1999: 2; Weaver, 1997: 295). Bu nedenle liderler, örgütte daha fazla lider oluşturmak için çalışmalıdır (Jenkins, 1998: 57). Okul liderliği emir verici olmayan esnek bir felsefeyle (Drynden, 1997: 15-21) birlikte çalışmayı gerektirir. Okuldaki değişimin anahtarı Erçetin'in Sashkin'den aktardığı üzere gerçekleştirilmesi öngörülen amacı açıkça ifade eden, vizyonuyla aynı kapsamda örgütsel kültürün transformasyonunu sağlamayı başat görev olarak algılayan kişi kabul edilen vizyoner bir liderlikten (Erçetin, 1998: 70-71) geçer. Okul yöneticileri kaliteli bir eğitim için hedeflere odaklanarak, herkesin potansiyelini ortaya koyabilmesi için takım çalışmalarına yardımcı olmalı ve riskler göze alabilmelidir. Ayrıca not gibi TKY felsefesinde yeri olmayan tehdit unsurları da terk edilmelidir (Bonstingl, 2000: 98; Ensari, 1999: 48; Özdemir, 1997: 39).

8. Bütün çalışanların kurum için canla başla çalışması amacıyla korku yenilerek, kapı dışarı edilmeli ve kovulmalıdır: Okulda bütün çalışanların ve sınıflarda öğrencilerin üretkenliğinin artırılması için korkunun yenilmesi ve okuldan kovularak fikirlerin özgürce ifade edildiği bir ortam oluşturulması gerekir. Korkunun okul kültürünü ve onun içermesi gereken her özelliği yıprattığı ve örgütün havasını bozduğu unutulmamalıdır (Bonstingl, 2000: 98; Ensari, 1999; 48-49; Özdemir, 1997: 39). Korkunun bellekte bıraktığı iz, ömür boyu sürebilir. "Öğrenilmiş korkular" (Goleman, 1998: 253-258) kişinin performansını olumsuz yönde etkiler. Bu nedenle korku kavramı örgütün kapısından içeriye girmemelidir.

Örgütte korkunun birçok nedeni olabilir. Bunu tanımlamak için açık bir iletişim gereklidir. Bireyler anlayamadığı değişimden korkarlar (Weaver,

1997: 296). Bu nedenle okullardaki TKY anlayışı, tüm paydaşların anlayacağı kadar açık bir dille ifade edilmeli ve kararlar paylaşılmalıdır. Böylelikle geliştirilen örgütsel ilişkiler sonucunda “onların örgütü” kabul edilen örgüt, “bizim örgütümüze” dönüşerek ortak kimlik de oluşturulabilir (Segne, 1998: 229).

Sınıf ortamında öğrenci korkmadan, utanmadan her soruyu sorabilmeli ve her türlü etkinliğe korkusuzca katılabilmelidir. Öğrencinin aktivitelerini kısıtlayıcı her türlü korku sınıf ortamından uzaklaştırılmalıdır. Tehditkâr bir şekilde “Kırk kez söyledim, yine de yanlış yapıyorsun; bir daha yanlış yaparsan...” şeklinde başlayan cümlelere, öğrenci “Her söylenende yanlış yapıyorsam, yönteminiz yanlıştır; yönteminizi değiştiriniz.” mantığıyla kırk birinci kez söylememizi gerektirecek şekilde hareket edebilir. Kaldı ki ceza, çözüm değildir. Ceza gören öğrenci “suçumu işledim, cezamı gördüm, ödeştik” mantığıyla yine yanlış yapmaya yönelebilir. Bu mantık, diğer bütün paydaşlar için de geçerlidir. Bu nedenle korku ve ceza kavramları örgüt kültüründen uzaklaştırılmalıdır.

9. Bölümler arası engeller kaldırılmalıdır: Okulda başarının bir ekip işi olduğu unutulmamalı ve takım çalışmaları yapılarak bölümler (öğretim kademeleri, öğrenci-öğretmen-idareci vb.) arası engeller ortadan kaldırılmalıdır. Ekip çalışmasıyla “kazan-kaybet” anlayışı, yerini “kazan-kazan” anlayışına (Covey, 1997: 216-249) bırakılmalıdır. Öğretmen, öğrenci, yönetici, veli ve diğer paydaşlar arasındaki işbirliği, öğretimi geliştirecek güçlü bir öge olduğundan, fikir paylaşımına da imkan tanınmalıdır (Ensari, 1999: 50). Üretkenliği engelleyecek rol ve statü engelleri kaldırılarak (Bonstingl , 2000: 98) örgütün bütün paydaşları ayrı ayrı önemli kabul edilip etkili ve yerinde kullanılmalıdır (Özdemir, 1997: 39).

10. Slogan, nasihat ve sayısal kotalar ortadan kaldırılmalıdır: Eğitim sistemleri değişikliklerin maliyeti ve bu değişikliklerin yararları üzerinde yapılan tartışmaları, nasihatleri ve sloganları kaldıramayacak duruma gelmiştir (Jenkins, 1998: 27). Slogan, nasihat ve tartışmalarla örgüt üyelerini daha fazla çaba harcamaya zorlamak, cesaret kırıcı bir etki yapabilir

(Weaver, 1997: 229). Sınıf ortamında öğrencilerin belkide en nahoş buldukları bir tutum da büyüklerin “ben sizlerin yaşında iken...” diyerek başlayan nasihat cümleleridir. Her öğrencinin ayrı bir dünya olduğu ve kişinin biricikliği unutulmadan slogan ve nasihatler kaldırılmalıdır. Hedeflere ulaşamadığı zaman insanları sorumlu tutmak yerine, okuldaki kurulu sistemi düzeltecek (Bonstingl, 2000: 99) ve tüm çalışanlara yöntemi açıklayacak hedefler gösterilmelidir. İşin nasıl yapılacağını bilmeyen bir çalışandan verim beklenemez.

11. Çalışma standartları ve hedeflerle yönetim (iş kotaları), ortadan kaldırılarak, yerine liderlik tesis edilmelidir: İş standartları günlük üretim miktarları, kalite, verimlilik ve rekabet durumunu bozucu etkileri olan uygulamalardır (Özdemir, 1997: 40). Hedeflerle yönetimde örgüt içi takımlar ve bölümler örgüt amacından çok kendi amacını gerçekleştirmeye çalışırlar (Weaver, 1997: 303).

Okul ortamında öğrenmeyi ve üretkenliği ölçmek için sayısal verilere yoğunlaşan sınav türü değerlendirmeler, kişilerin tüm performansını yansıtamadığı gibi, amaç sapmasına da sebep olabilir. Çünkü kalite okullarında öğrenme, bir hedef değil; bir yolculuk olarak algılanmaktadır. Çalışanlar ve öğrenciler not alacakları ortamlarda öğrenmeye ve üretkenliğe değil de “not”a önem verirler; okul için değil; hayat için öğrenmek gerektiğinden (Drucker, 1998: 241) okullardaki derecelendirme sistemi kaldırılmalıdır (Bonstingl, 2000: 19; Ensari, 1999: 51).

İlköğretim müfettişlerinin okullarda yaptığı teftişler, bir kontrolden ziyade, değerlendirme ve rehberlik ağırlıklı olmalıdır. Yapılan değerlendirmeler ise gelişme ve yenileşmeye açık olmalıdır. Teftişler sonrası verilen teftiş notu ile sicil notu uygulamasına da üretkenliği engellediği için son verilmesi TKY felsefesine uygun bir hareket tarzı olacaktır.

Eğitim yöneticilerinin sistemin kapasitesini dikkate almadan sayısal hedefler belirlemeleri hem risklidir hem de böyle hedeflere ulaşılması kolay değildir. Belirlenen sayısal hedeflere ulaşılmadığında örgüt liderlerinin güveni sarsılır, bu da örgütsel iklimi bozar. Bu nedenle sayısal hedefler

belirlenmemelidir. Bunun yerine liderlik kurumsallaştırılarak kalite yolculuğunda sürekli gelişme (kaizen) felsefesiyle hep daha iyiye gidecek öz değerlendirmeler (KÖYK, 1999: 8) yapılmalıdır.

12. İnsanların (çalışanların) yaptıkları işlerden ve elde ettikleri başarılarından gurur duymalarını engelleyen unsurlar ortadan kaldırılmalıdır: İnsanlar yaptıkları işlerden tatmin olarak gurur duymak isterler (Bonstingl, 2000: 99; Özdemir, 1997: 40). Doğru eğitim aldıkları ve fırsat buldukları takdirde bütün örgüt üyeleri, işlerini iyi yapacaklardır (Weaver, 1997; 303). Bu nedenle okullarda gerek öğretmen ve öğrencilerin, gerekse diğer çalışanların işleriyle ilgili doğru bir eğitim almalarına imkan ve fırsat tanınmalıdır. Eğitimin amacı pozitifleri arttırmak, negatifleri ise azaltmaktır. Böylelikle amaç, öğrencilerin öğrenme heyecan ve isteklerini korumak (Jenkins, 1998: 34) olduğundan, öğrencilere verilecek ödevler bu amaca hizmet edecek nitelikte yapılandırılmalıdır (Ensari, 1999: 52). Öğrenmeyi zevkli kılacak fırsatlar verilmesi hem öğrenciyi, hem de öğretmeni mutlu edecek; dolayısıyla kaliteyi yükseltecektir.

13. Çalışanların kendilerini eğiterek yenilemelerini sağlayacak zengin ve yoğun bir program uygulanmalıdır: Eğitim örgütleri öğrenen organizasyonlar olmalıdır. Bir organizasyonun kurumsal özelliklerine uyum sağlayacak faaliyetlerde bulunarak gerekli yapısal öz öğeleri kazanma süreci olarak kabul edilen örgütsel öğrenme (Öncü, 1998: 59) bir program dahilinde uygulanmalıdır. Örgüt paydaşlarının zihinleri harekete geçmedikçe başarılı olmaları mümkün olmadığından (Weaver, 1997: 305), paydaşların kendi kendilerini yetiştirmelerine imkan tanıyacak programların uygulanması (Bonstingl, 2000:100; Ensari, 1999: 53; Özdemir, 1997: 40) TKY anlayışına göre bir zorunluluktur. Zihinsel anlamda TKY virüsünü kapayan bir fert, kendini yenilemek için sürekli öz denetim sağlayacaktır.

14. Dönüşümü ve değişimi gerçekleştirmek için kurumdaki bütün çalışanlar işe koşularak gerekli tedbirler alınmalıdır: Örgüt yönetimi yeniliği ve değişimi sürekli teşvik etmelidir (Özdemir, 1997: 40). Değişim ve gelişme örgütteki bütün paydaşların görevidir. Bir plan dahilinde tüm

paydaşların (öğretmen, öğrenci, veli vb.) katkısıyla dönüşümü gerçekleştirecek tedbirleri almak yönetimin görevidir (Bonstingl, 2000: 100; Ensari, 1999: 5). Fakat dönüşümü ve değişimi gerçekleştirmek için örgütteki bütün paydaşlar istekle çalışmaya seferber edilmelidir (Weaver, 1997: 307). Bu seferberlikte, yönetim ilişkilerindeki duygusal alt yazılar da (Goleman, 1998: 246) mutlaka dikkate alınmalıdır.

Yukarıda sıralanan Deming'in TKY ilkelerinin uygulandığı eğitim örgütlerinde, yönetim felsefelerindeki değişikliğe paralel olarak, TKY öncesi klasik yönetim anlayışlarına göre eğitim anlayışlarında da değişikliklerin ve buna bağlı olarak yeni yapılanmaların olduğu gözlenecektir. TKY anlayışının eğitim örgütlerinde yerleşmesiyle okulların ve dolayısıyla okul çalışanların durumlarında da büyük değişikliklerin olduğu gözlenecektir.

TKY anlayışıyla öncesine göre eğitim anlayışlarında, dolayısıyla okullarda, meydana gelebilecek olan değişiklikleri aşağıdaki gibi şematize edilebiliriz (Uysal, 1998 :10; Aksu, 1995: 206):

Çizelge-1 . 2 : TKY Öncesi ve Sonrası Eğitim Anlayışı

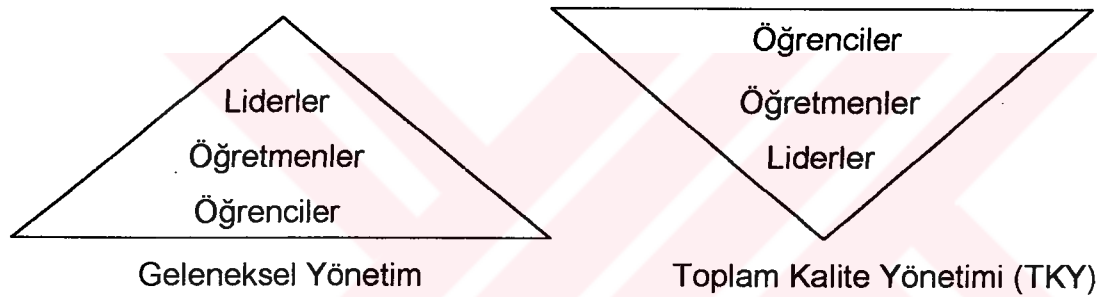
| | TKY'den Önce | TKY'den Sonra |
|------------------|---------------------------------|--|
| Öğretmen | Bilginin yayıcısı | Öğretme etkinliklerinin kolaylaştırıcısı |
| Öğretmen | Sınıfa ilişkin tek karar verici | Diğer öğretmenlerle birlikte takım üyesi |
| Öğretmen | Denetleyici | Destekleyici, müşteriye merkeze alıcı, hizmet verici |
| Yönetici | Denetleyici | Destekleyici, müşteriye merkeze alıcı |
| Öğretim Programı | Tek metne dayalı | Yetişkin yaşamının sorumluluklarıyla tanımlanmış yeterlikler |
| Yoğunlaşma | Kendisi üzerinde | Öğrenci ve diğer ilgililer üzerinde |
| Değerlendirme | Normal dağılıma dayalı | Değerlendirme ölçütüne dayalı tam öğrenme |

Bu çizelgeye sistemde mobilize ekip olarak kabul edebileceğimiz ilköğretim müfettişlerini de eklemek gerekirse TKY öncesi müfettişler durum saptayıp denetlerken, TKY sonrası müfettişlerin misyonu destekleyici, rehber, düzeltip-geliştirici olarak değişmiştir. TKY felsefesinde dış denetimden ziyade

oto kontrol denilen iç denetim daha önemlidir. Personelin kendi kendini denetlemesi ve teftiş yerine, sürecin her aşamasında öz değerlendirme yapılabilmesi temel hedeflerdendir

Eğitimde toplam kalitenin uygulanabilmesi için öncelikle eğitim yöneticilerinin bu konuya inanmaları gerekmektedir. Eğitim yöneticilerinden olan ilköğretim müfettişlerinin TKY konusunda düşüncelerini öğrenmeye yönelik olarak yapılan bu araştırmanın sonucu umarım ki ilgililere bazı konularda ipucu verecektir

TKY'de öğrenci merkezli bir eğitim anlayışının olması gerekir. Bu anlayışa göre yönetim piramidi de geleneksel yönetim anlayışlarına göre değişmektedir (Uysal, 1998: 21).



Şekil - 7: Geleneksel Yönetim ve TKY Piramitleri

Eğitim örgütlerinde önceden de belirtildiği üzere temel müşteri öğrenci olduğundan hatalı üretim demek, hatalı öğrenci demek olacağından TKY felsefesi olan "ilk defasında ve her defasında hatasız üretim" için okul yönetimi, sürecin her aşamasında düzeltme ve geliştirme faaliyetlerinde bulunarak olası hataları baştan önlemelidir. Burada, okul örgütlerinde, okul yönetimi dışında sistemi etkileyen bazı dış etkenlerin varlığı inkar edilemez. Okul yönetimini de aşan bu dış etkenlerin (politikacılar, üst yöneticiler vb.) varlığı okul yönetimini bazen olumsuz etkilemektedir.

Uygun olmayan koşullarda 60-70 kişilik sınıflar, tek tip programlar, bireysel farklılıklara gereken önemin verilmediği eğitim süreçleri, herkesten aynı düzeyde beklenen davranışlar, müşteri katılımının sağlanamaması, hiyerarşik örgütlenmeyle gelen öncelikler, kaizen felsefesinden yoksun olarak günün şartlarına göre günü kurtarmaya yönelik davranışlar, uygulama

sürecinde kurmayları yeterince kullanamama, pozisyona göre ücret gibi sakıncaların varlığı TKY'yi uygulamayı güçleştiren faktörler olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu olumsuz faktörlerin birçoğunda politik kararlar çözümleyici etki olacağından politikaların TKY felsefesine uygun şekil alması da bu yönetim anlayışına geçiş için gerekli önceliklerden olmaktadır. Çünkü resmi okullarımızın çalışanlarının ve diğer eğitim yöneticilerinin TKY anlayışını benimsemiş olmaları sonuçta tek başına yeterli olmayacak; uygulamaya geçiş safhasında demoklesin kılıcı gibi mevzuat hükümlerinin hegemonyasındaki bürokratik engellerle karşılaşacaklar ve hedeflere ulaşmada zorlanacaklardır. Bu engelleri ortadan kaldırmak amacıyla MEB'ce TKY Uygulama Yönergesi (MEB, 1999(c): 998-1001) ve Yönerge Uygulama Projesi (MEB, 2000(b): 1-14) hazırlanarak politik engellerin önüne geçmek amacıyla yasal zemin oluşturulmuştur.

TKY'nin gerek planlama ve gerekse uygulama safhasında belirlenen hedeflere ulaşabilmesi için anlayışın uygulanacağı örgütün iyi tanınması gereklidir. Örgüt içerisindeki bütün paydaşların beklentilerinin ve rollerinin iyi bilinmesi, anlayışın yerleşmesini ve uygulanabilirliğini kolaylaştıracaktır.

TKY'nin Eğitim Sistemine Uygulanmasında Paydaşların Rolü

Eğitimin bir sorunlar yumağı haline döndüğü ülkemizde okul sistemlerini geliştirmeye olumlu katkıları olacak olan TKY'nin (Aksu, 1995: 208) eğitim örgütlerine uygulanabilmesi yeni bir örgüt kültürünü zorunlu kılmaktadır. Bunun için eğitim yöneticilerinin TKY uygulamasına geçişte belki de yapacakları ilk iş TKY'nin gerektirdiği kültürün oluşturulmasına hızla girişmek olmalıdır (Balcı, 1998: 229). Örgütlerde TKY kültürü yerleştikten sonra "bizim örgüt" felsefesiyle benimsenen (Segne, 1998: 229) eğitim örgütlerindeki paydaşların sürekli gelişmeye açık olarak işbirliği yapmaları ve TKY'nin gerektirdiği rolü oynamaları kaçınılmaz olacaktır. Aşağıda "yöneticiler (okul liderleri)", "öğretmenler", "öğrenciler", "politikacılar", "ilköğretim müfettişleri" "veliler ve aileler", "eğitimci olmayan personel" ile "iş piyasası ve toplum üyeleri"nin rolleri irdelenecektir. Bu irdeleneceği Bonstingl (2000: 88-94)'in "Kalite

okullarının 4 temel direği” olarak kabul ettiği a) Müşteri/tedarikçi odaklılık, b) Kaizen, c) Sistem/süreç yaklaşımı, d) Güçlü ve sürekli toplam kalite liderliği boyutlarında ele alınacaktır.

1. Yöneticiler: TKY’ye iyi bir başlangıç yapabilmek için önce üst düzey yöneticilerin TKY felsefesini ve getireceği faydaları kavraması ve bu konuda kuvvetli bir inanca sahip olmaları gerekir (Yenersoy, 1997: 194). Eğitim yöneticileri, okul müdüründen en üst kademe yöneticiye kadar kısa vadede zorlama, kontrol ve emretmeye dayanan, geçici başarılar elde eden kişi değil; uzun vadede yönetimi altındaki kişileri cesaretlendiren, rahatlatan ve böylelikle onların gelişimini sağlayan, TKY’yi benimseyen vizyoner birer lider (Bonstingl, 2000: 49) olmalıdır. Yöneticiler örgütlerinde kaizen felsefeleriyle sürekli daha iyiye götürecek bir kültür oluşturmalarıdır. Her birimin ve herkesin sürekli iyileştirilmesi çabaları ile sorun çıkmadan gerekli önlemler alınmalı (Peker, 1994: 72) ve hata baştan önlenerek sıfır hatalı yönetim tesis edilebilmelidir. Bu konuda başarılı uygulamaları görülen örgütlerin başarılı uygulamalarının adaptasyonu da (bençmarking) yapılabilirdir.

Okul yöneticileri etkili bir okul kültürü ve iklimi oluşturarak öğretmenlerin iş doyumunu ve motivasyonunu artırabilir ve sağlıklı bir okul kişiliğinin gelişmesine yardımcı olabilirler (Çelik, 1997: 47). Böyle bir kültürün oluşturulmasında okul yöneticileri lokomotif görevini üstlenmekle birlikte, diğer paydaşların katılımını da sağlamalıdır. Katılımlar sonucu bütün paydaşların “benim okulum” diyerek sahip çıkabileceği bir örgütsel kültür ortaya konulabilecektir.

Okul, toplumsal yönü ağırlıklı olan bir örgüt olduğundan, okul yöneticileri karar alma aşamasında okul içi ve dışındaki birçok öğeden etkilenecektir (Açıkalin, 1994(b): 56). Bu öğelerin en başında geleni belki de okul yöneticilerinin atamayla işbaşına getirilmiş olmaları gelmektedir. Atamayla göreve gelen bir okul yöneticisi daha çok statü lideri olmakta ve karizmatik bir lider olamamaktadır. TKY kültürünün yerleşmesinde seçilmiş liderlerin etkisi daha fazla olacaktır.

Öğrencilerin günlük deneyimleriyle edinecekleri bilgiyi önleyen engelleri yok etmek okul yönetiminin sorumluluğudur. Eğitim yöneticileri örgütsel amaçlar için en ufak başarıları dahi takdir etmelidirler. Çünkü başarı bir süreç işidir. Thomas Edison'a "Neden ampulü buluncaya kadar on bin defa başarısız oldunuz?" sorusuna, "Hayır efendim, yanılıyorsunuz. On bin kez başarısız olmadım; ampulün bulunması on bin aşamalı bir süreçti." şeklinde cevap vermesi de (Bonstingl, 2000: 19) başarısızlık önündeki engellerin yönetimce kaldırılması gereğini bir kez daha hatırlatmayı zorunlu kılmaktadır.

Eğitim yöneticileri, aynı zamanda iyi bir değerlendirmeci de olmalıdırlar. Eğitim örgütlerinde kalite amaçlarına ulaşılması için yapılan faaliyetler toplamı olarak kabul edilen kalite kontrolleri (Juran, 1962: 1-4; Becker, 1958: 256) yönetimin gözetiminde işbirliği içerisinde olmalıdır. Kalite amaçlarına ulaşmak için vizyoner lider olan okul yöneticileri "oltaya doğru yem takmayanlar balık tutamazlar" felsefesiyle hareket ederek, kalite yolculuğunda uygun yöntemleri kullanmalı ve paydaşları başaramadıkları ile değil, başarabildikleri ile değerlendirmelidirler (Carnegie, 1994: 17-32).

Başarılı yöneticiler yeri doldurulamayacak, vazgeçilmez olan yöneticiler değildir; bilakis örgütten ayrıldıklarında eksikliği hissedilmeyecek şekilde örgütsel kültürü yerleştiren yöneticiler, başarılı yöneticilerdir (Türkoğlu, 2000: 1). Bu nedenle örgütlerdeki vazgeçilmez lider sendromundan vazgeçilmelidir.

Eğitim örgütlenmesinde okul örgütlenmesi çok önemlidir; eğitim örgütlenmesi demek, aslında okulun örgütlenmesi de demektir. Okulun örgütlenmesinde görülecek en küçük kusurlar dahi okulun işlevini yitirmesine sebep olabilir (Başaran, 1988: 150).

2. Öğretmenler: Öğretmenler ailelerin, okul yönetiminin ve diğer öğrencilerin hem müşterileridir hem de tedarikçileridir. Öğrencilerin özgür ortamlarda sürekli gelişmelerine yardımcı olacak öğrenme yöntemlerini kullanarak eğitim sisteminde kaliteyi yakalamak için işbirliği içerisinde takımlar olarak çalışırlar; TKY kültürünün yerleşmesi konusunda sabırlı bir şekilde yönetime destek verirler (Bonstingl, 2000: 88-94). Öğretmenlerin

okullardaki en önemli rolü bilgi yayıcılığıdır. Öğretmenlerin bu rollerini başarı ile ifasında sürekli gelişmeye açık olması beklenir. Öğretmenlerin sosyal yeterliliklerinin teknik yeterliliklerinden daha etkili olduğu araştırma sonuçlarından anlaşılmaktadır (Bursalıoğlu, 1987: 69-75).

Öğretmenlerin her birinin öğrencileri nezdinde birer lider olarak algılandığı düşünüldüğünde öğrenciler üzerindeki etkilerinin ne kadar büyük olduğu daha iyi anlaşılacaktır. Böyle büyük etkiye sahip olan öğretmenlerin mesleği isteyerek yapması bu etkiye olumlu katkı yapacaktır. Araştırmalara göre (Gök ve Okçabal, 1998: 15) öğretmenlerin % 46'sının öğretmenliği isteyerek yaptığı, çoğunluğunun ise mesleğe karşı isteksiz olduğu görülmektedir. Bu ise TKY kültürünün yerleştirilmesinde olumsuz bir etki olabilir.

Öğretmenlerin öğrenciler üzerindeki etkileri, onların toplumsal yaşama adaptasyonuna da etkilemektedir. Yaptığım bir teftiş esnasında ilköğretim okulu 2. sınıf öğrencilerinden birisinin, verdiği ödevleri kontrol edeceğini söylediği halde kontrol etmeyen öğretmenini yalancı olarak nitelendirmesi, öğrencilerin de ne kadar hassas ve dikkatli olduğunu bariz bir şekilde göstermektedir. Bu nedendir ki bir sınıfta öğretmen çok dikkatli ve etkin olmalıdır. Şayet sınıftaki öğrencilerin öğretmenlerine olan güveni sarsılmışsa veya sınıftaki öğrencilerin öndekileri yazar uyur, ortadakileri bakar uyur, arkadakileri de yatar uyur hale geliyorsa, o sınıfta verim ve kalite beklemek hayalcilik olur. Bu nedenle öğretmen, ders işleme anında ve eğitim süreçlerinin tüm aşamasında aktif olmak ve uygun pekiştiricileri etkili kullanmak zorundadır (Özyürek, 2000: 3). Ayrıca dersin her aşamasında demokratik bir anlayışla öğrenci katılımını sağlayarak başarıyı sürekli teşvik etmelidir (Ceylan, 1997: 23-29).

3. Öğrenciler: Öğrenci, eğitimin varoluş nedenidir (Başaran,1988:183; Cafoğlu, 1996: 116). Öğrencilerin okul yönetimi ve yönetimi etkileyen diğer öğeler üzerinde büyük oranda belirleyici rol oynadığı söylenebilir (Bursalıoğlu, 1987: 77).

Kalite okullarında öğrenciler, kendilerinin sürekli gelişimini yönlendirici ve destekleyici olarak, gereken ortam ve hizmetleri sağlayan öğretmen, yönetici ve diğer görevlilerin müşterileridirler (Bonstingl, 2000: 39). Öğrencilerin sürekli gelişimini temin etmek için onların yönlendirilmesi ve bilgilendirilmesi gerekir. Burada öğretmenlerin etkin bir rol oynaması beklenir. Öğrenciler de kendileri, okulu ve toplumu için sürekli öğrenme ve gelişme fırsatlarını araştırmalıdır.

Kalite okulları klasik yönetim aksine, öğrenci merkezlidir. Odak noktasında öğrenci vardır. Öğrenme süreci, öğretmen ve öğrencilerin enerjilerini sınırsız olarak sürekli gelişmeye yönlendirdikleri bir sarmaldır. Kalite okullarında esas müşteriler öncelikle öğrencilerdir (Jenkins, 1998: 50); daha sonra ise onların aileleridir (Bonstingl, 2000: 36).

TKY'de müşteri memnuniyeti birinci öncelik olduğundan öğrencinin verimi burada etkili olacaktır. Bunun için eğitim-öğretim etkinlikleri öğrenci merkeze alınarak çeşitli araç-gereçlerle gerçekleştirilmelidir. Sadece söze dayanan metot ve tekniklerle yeterli öğrenme gerçekleştirilemez. Bu nedenle öğrenme ortamları araç-gereçlerle desteklenmelidir. Eğitim araç-gereçleri öğrencilerin somut denemeler yapmalarına imkan hazırlarken, onları motive ederek öğrenmeye zevkli ve çekici bir görünüm kazandırmaktadır (Gülşen, 1997: 18). Eğitim ortamları öğrencileri araştırmaya sevk edecek şekilde düzenlenmeli (Cafoğlu, 1996: 114) ve öğrenciye sorumluluk verilmelidir. Öğrencilerde öğrenme arzusu uyandırılmalı, bunun için en ufak başarılar dahi takdir edilmelidir. Carnegie (1994: 141)'ye göre insanlar takdir edilirse, kendilerinde gelişmesini devam ettirecek gücü bulurlar. Berberlerin tıraş etmeden önce sakalı sabunladığı dikkate alındığında, öğrencilerin de öncelikle takdir edilerek işe başlanması, olumsuz davranışların azaltılmasında etkili olacaktır. Bu nedenle büyümesi istenilen çiçeklerin sulunması gerektiği gibi, eğitimde de her fırsatta ödül işe koşulmalı ve öğrenciler birer çiçek gibi sulanmalıdır. Ceza kavramı ise, TKY felsefesine uygun olarak örgütün yönetim anlayışından silinmelidir.

4. Politikacılar: Olanla olması gereken arasında olabileni yapma sanatı olan politikanın (Bursalıoğlu, 1987 :100) amacı örgütün işlemede kararlılık, tutarlılık, bütünlük ve süreklilik sağlamaktır. Bu nedenle eğitim politikalarının da eğitimin amaçlarına uygun olarak belirlenmesi gereklidir. Eğitimi en çok etkileyen öğelerden birisinin de politikacılar olduğu dikkate alındığında, eğitim sisteminin birinci derecede belirleyicisi olan politikacıların, bu amaçlara uygun politikalar belirleme konusunda hassas olmaları beklenir (Bursalıoğlu, 1987: 86-100).

Politikacılar, eğitim örgütlerinin tüm paydaşlarının müşterileridirler. Aynı zamanda sürekli iyileştiren tedarikçileridirler. Politikacılar kaizen felsefesiyle eğitim paydaşları arasında öğrenme tutkusu oluşturmalı ve toplam kaliteye sürekli adanmışlığı vurgulayacak politikalar oluşturmalıdırlar (Bonstingl, 2000: 88-94).

Eğitim politikaları kararlılık ve süreklilik göstermelidir. Uygulanan eğitim politikaları siyaset üstü olarak belirlenmelidir. MEB yayın organı olan 1999 yılı Kasım ayındaki 2506 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayımlanan "Toplam Kalite Uygulama Yönergesi"yle, bakanlığın merkez, taşra ve yurtdışı teşkilatı ile bağlı okul ve kurumlarda yürütülen faaliyetlerin "TKY" anlayışıyla gerçekleştirilmesi amaçlanmıştır. Bakanlığın TKY uygulaması için yasal zemini oluşturan politikayı belirlemesi, kalite okulları için büyük bir adımdır; ancak yeterli değildir. Çünkü TKY, emri vakilerle uygulanamaz; oysa alınan kararlar ve yapılan planlar uygulandığı oranda etkili olurlar (Bursalıoğlu, 1987: 105). Bu etkililiği sağlamak için de "TKY Uygulama Yönergesi"nin geribildirimleri mutlaka alınmalı ve TKY'nin bir yaşam felsefesi haline gelmesi için uygulamada süreklilik sağlanmalıdır.

Eğitim politikaları, TKY'nin bir uygulamadan ziyade, bir yaşam felsefesi olduğu gerçeği unutulmadan, gerekli alt yapı çalışmaları yapılarak belirlenmelidir. Gerekli altyapı hazırlığı yapılmadan tepeden inme politikalarla daha önce uygulamaya konulan bir çok proje (LİMME, Kredili Sistem vb.) maalesef belirli bir dönem uygulandıktan sonra, uygulamaya son verilerek, başa dönmüştür. TKY'nin de böyle bir sonla karşılaşmaması en büyük

temennimizdir. Bir kaç yıl sonra “denedik olmuyor” denilerek başa dönülmesi sadece zaman kaybıdır. Tekrar başa dönmek için altyapı iyi hazırlanmalı ve bütün paydaşlar bu konuda ikna edilmelidir. TKY uygulamasının da bir anlık heves olmaması için uygulamanın uzun bir süreç olduğu, sabır istediği, başarılı örnekleri görülen Japonya’da anlayışın on yılda yerleştiği (Özdemir, 1997: 36) dikkate alınarak, “biz bu işi beceremedik” denilerek, bir kaç yıl içerisinde tekrar başa dönülmemelidir. Eğitim politikaları gelecek düşünülerek süreklilik gösterecek şekilde hazırlanmalıdır.

5. İlköğretim Müfettişleri: Eğitim sisteminin amacı, şimdiki ve gelecekteki yaşamda gerekli olacak bilgileri kazanmış, bildiklerini uygulayabilen bireyler yetiştirmek olmalıdır. Bu amaca ulaşmada öğretmenlere büyük görev düşmektedir. Öğretmenlerin de sistem içerisinde geliştirilmesinde en büyük rol, ilköğretim müfettişlerine düşmektedir.

Eğitim sisteminin etkilik göstergelerinden birisi de bilgi ve beceri aktarımıdır. İlköğretim müfettişlerinin üstlendiği roller (liderlik, yöneticilik, rehberlik, eğiticilik, araştırma, soruşturma) arasında (Başar, 1993: 11-27; Taymaz, 1982: 22-23) yöneticilik ve liderlik rollerinin de bulunduğu dikkate alındığında ayrı bir başlık altında irdelenmesi yerinde olacaktır.

Müfettişlerin öğretmenlerin yetiştirilmesindeki rolleri, aksamaları yerinde gözlemesi, üretim hizmetinin en temel birimi olan okul sisteminin sürekli içerisinde yer alması ve örgütle uygulama arasında köprü vazifesi görmeleri açısından çok önemlidir (Pehlivan, 1998: 250). Bu öneme binaen ilköğretim müfettişlerinin insan ilişkilerinde etkili olmaları beklenir. Çünkü etkili insan ilişkileri kalite kontrol için temeldir (Feigenbaum, 1961: 106). Etkili bir kalite kontrol için ise , müfettişlerin işlerinin gerektirdiği teknik yeterlik, bilgi ve becerilere sahip, misyon ve vizyon sahibi birer lider olmaları gerekir. Yapılan teftişler ya da kalite okulları felsefesiyle değerlendirmeler, durum saptaması yapılarak çalışmalarını denetlemekten ziyade, rehberlik ve iş başında yetiştirme ilkesiyle durumsallık da dikkate alınarak çalışanların profesyonel

gelişimini sağlamaya yönelik olarak yapılmalıdır. Yapılan değerlendirmeler eğitim sürecinin her aşamasında geliştirmeye yönelik olmalı; kişilerde oto kontrol ile kalite kontrolü yapılması bilinci yerleştirilmeye çalışılmalıdır.

Müfettişler TKY kültürünün yerleşmesinde eğitim örgütlerinde önemli bir konuma sahiptirler. Sürekli değişen ve gelişen bir ortamda çalıştıkları için, değişim ve gelişmeleri izleyerek, her birinin birer değişim ve gelişim öncüsü olup (Taymaz, 1982: 211), okullara kalite kültürünün yerleşmesini sağlayacak şekilde gayret göstermeleri gerekmektedir.

6. Veliler ve Aileler: Veliler ve aileler, öğrencilerin Tanrı vergisi zekalarının gelişim fırsatını en üst düzeye çıkarmaya yardımcı olmak için, doğum öncesi ve doğum sonrası gereken psikolojik ve sosyolojik desteği sağlayan birer tedarikçi ve okulun toplam çabalarının müşterileridirler (Bonstingl, 2000: 89). Öğrenme süreçlerinin her aşamasında okul ile etkili bir iletişim ve işbirliği içerisinde takım çalışması yapılarak, öğrenmenin bir süreç olduğu düşüncesinden hareketle öğrenme ortamlarında kaliteyi yerleştirmede okula yardımcı olmaları TKY'nin gereklerindedir. Böyle bir yardımın sağlanmasında okul yönetimine, öğretmene ve dolayısıyla okula çok büyük görevler düşmektedir. Velilerin ve ailelerin okulu "benim okulum" olarak benimseyebilmesi için okulların öğrenme arzusu geliştiren, çevreyi yönlendiren, paydaşların gurur duyabilecekleri birer lokomotif görevi icra eden kurumlar haline gelmesi gerekir. Bunun için de okulların okul müfredat programları adı altında bölük-pörçük veri kırıntılarını içeren bir sistem olma rolünden uzaklaşması gereklidir (Bonstingl, 2000: 32).

7. Eğitimci Olmayan Personel: Okul örgütünde yönetici ve öğretmenler dışında kalan ve okulda çalışan memur, hizmetli ve diğer çalışanlar eğitimci olmayan personel olarak kabul edilmektedir. Bunların da okul kültürü üzerinde etkileri vardır (Bursalıoğlu, 1987: 75-76). TKY'nin bir ekip işi olduğu dikkate alındığında en ufak bir ayrıntı dahi önemsenmeli; bütün paydaşların yönetime katılımı sağlanmalı ve sürekli gelişimi hedeflenerek, onların da performansından istifade edilmelidir. Eğitimci olmayan personelin (memur, hizmetli, sağlık görevlisi, şöför, vb) tutum ve

davranışlarının okul içindeki ve dışındaki öğeler üzerinde olumlu yahut olumsuz etkileri görülebilmektedir. Bu nedenle öğrenci üzerinde ve dolayısıyla eğitimin niteliği üzerinde de dolaylı olarak büyük etkisi bulunan bu personelin çok dikkatli olarak seçilmesi ve TKY kültürünü benimsemeleri sağlanmalıdır.

8.İş Piyasası ve Toplum Üyeleri: İş piyasası ve toplum, eğitim örgütlerinde başarıyı en üst düzeye çıkarmaya yönelik çabalarda müşteri; destek ve fırsatları sağlamada ise tedarikçilerdir. Öğrencilerin yarının büyükleri olacağı düşünülerek iş piyasası ve toplum üyelerinin öğrenmeyi ve gelişmeyi maddi ve manevi olarak destekleyip yüceltmesi ve TKY kültürünün yerleşmesine katkıda bulunmaları gerekmektedir (Bonstingl, 2000: 88-99). Uzun vadede süreç yönelimli dönüşüme destek vererek, eğitim örgütleriyle işbirliği içerisinde hareket etmeleri de TKY felsefesi için bir gerekliliktir.

Eğitim örgütlerinin üretim sürecinde kullanılan malzemelerin tedarikçileri olan iş piyasası ve toplum ile işbirliği yapılması, kalite okullarının geliştirilmesinde büyük önem arz etmektedir. Kalite okullarında ve onların içinde buldukları toplumlarda herkes hem müşteri hem de tedarikçilerdir (Bonsting, 2000: 35) Bu nedenle TKY okullarında toplumun beklentileri ve gereksinimleri de göz önüne alınmalıdır. TKY kültürünün yerleştirilmesinde toplumun bir alt ögesi kabul edebileceğimiz sivil toplum örgütlerinin de önemi unutulmamalı ve mutlaka işbirliği yapılarak TKY'nin özüne uygun hareket edilmelidir. Çünkü bu örgütler de eğitimde paydaşlar olarak kabul edilmektedir.

TKY'nin Eğitim Örgütlerine Sağlayacağı Faydalar

TKY temel felsefesine uygun olarak uygulandığında, örgütlere genel anlamda, "TKY'nin örgütlere sağladığı faydalar" bölümünde sıralanan faydaları sağlamaktadır.

Bu genel faydalar yanında, özelde, eğitim örgütlerine de ayrıca aşağıdaki faydaları sağladığı kabul edilmektedir (Bonstingl, 2000: 101-105; Peker, 1994: 68-75):

1. Öğrenme sürecinin odağına öğrenci yerleşecektir.
2. Bütün paydaşların dolayısıyla toplumun gereksinim ve beklentileri göz önüne alınacaktır.
3. Eğitim sürecinde yer alan sosyal paydaşların hepsinin (yani aile, öğrenci, öğretmen, müfettiş, toplumun temsilcilerinin vb.) eğitim programlarının hazırlanmasında ve yürütülmesinde katılımı sağlanarak kalite arttırılacaktır.
4. Yaparak öğrenme için ortam hazırlanacaktır.
5. TKY'de eğitim kurumları aileleri, öğrencileri ve toplumu müşteri olarak görecektir ve onların beklentilerini tatmin etmeyi ön planda tutacaktır.
6. Hayat boyu tam öğrenme, merkezi ilke olarak kabul edilecektir.
7. Okulda zümre ve şube öğretmenleri toplantılarına öğrencilerin de katılımı ile içsel güdülenme sağlanarak, kazanılması gereken davranışlar belirginleşecek ve gruplara esneklik tanınarak dinamizm ile başarı şansları arttırılabilecektir.
8. Kazanılacak davranışlar ortak belirlendiği için davranışlar oto kontrol ile anında değerlendirilecek ve gerekli tam öğrenme (sıfır hatalı üretim) sağlanacaktır.
9. Yönetici, öğretmen, öğrenci, eğitimci olmayan personel ve diğer paydaşlar kendilerini içsel güdülenmeyle öğrenme süreci içerisinde buldukları için zaman sınırlamalarına (zil çalması gibi) gerek kalmayacaktır.
10. Tam öğrenme sağlanacağından ders tekrarlarına gerek kalmayacak; böylelikle sıfır hatalı öğretim hedefi ve süreci kaliteyi arttırırken eğitimin maliyetini düşürecektir.
11. "İki günü eşit olan ziyandadır" anlayışıyla okuldaki öğrenme sürecinin her aşamasında (program, ortam, ders işleme,

değerlendirme vb.) kaizen felsefesi yerleşecek ve okullar, öğrenen örgütler olarak geleceğin gereklerini daha iyi karşılayacaklardır.

12. Hedeflerin bütün paydaşlarca ortak belirlenmesi açık ve anlaşılır olmasını sağlayacak, sürecin her aşamasında değerlendirmenin yapılmasıyla öğrenme eksikliği giderileceğinden kalite, kontrolsüz (ara sınav, sözlü, final vb.) sağlanabilecektir (Peker, 1994: 68-75).
13. Paydaşların sahiplik duygusuyla okulun insan dışı bütün unsurlarının bakımı sürekli yapılacağından her şey (laboratuvar, kalorifer, masa, sıra vb.) her an kullanıma hazır (çalışır) vaziyette olacaktır.
14. Yöneticiler ve öğretmenler, diğer öğretmen ve öğrencilerin başarısı önündeki engelleri yok etmede takım arkadaşı ve ortak olarak görüleceklerdir.
15. Dersler çoklu ve karşıt disiplinlerde verilerek; öğrencilerin yeni konular hakkında yeni sorular geliştirmelerine imkan verecek şekilde hazırlanacaktır.
16. İş dünyası, ikinci müşteri ve tedarikçi olarak öğrencinin sürekli gelişiminde işbirliği yapmak üzere ticari kazanç gütmeyen, eğitime destek verme amacıyla okulun ortağı sayılacağından finansman kolaylığı da sağlanmış olacaktır (Bonstingl, 2000: 101-104).

Bu faydalara ilave olarak Kanada Konferans heyetinin TKY'nin faydaları konusunda hazırladığı rapordan Bonstingl (2000: 105)'in aktardığına göre TKY'nin okullarda aşağıdaki faydaları da görülmektedir.

1. Öğrenciler, öğrenenler olarak kendileri hakkında olumlu davranış geliştirirler; daha çok öğrenirler; değerlendirme (sınav) sonuçları iyileşir; giderek başarısızlık ve disiplin sorunları azalırken, yaşam bağları da güçlenir.
2. Sınıflar, daha az ders anlatma ve daha çok grup çalışması ile hiperaktif hale dönüşür. Öğrenciler kalite araç ve tekniklerini öğrenerek başarıyla sınıfta bunları uygulayabilirler.

3. Arkadaşını yönlendirme, kendini değerlendirme, eşini değerlendirme gibi yeni öğrenme yöntemleri öğrencilerin öğrenme ve gelişme fırsatlarından tümüyle yararlanmalarını sağlar.
4. Eğitim ve program geliştirmede; süreç, sistem ve kalite ilkelerine ağırlık veren, sonuçlara yönelimli, öğrenmeye doğru bir kayma oluşur.
5. Yönetim daha etkin hale gelir. Öğretmen, öğrenci, veli ve diğer eğitim paydaşları için üretkenliğe zarar verici unsurlar yok edilir. Sonuç olarak sistemin etkinliği hızlı ve olumlu biçimde iyileşir.
6. Çalışanların morali düzelir; idareci, çalışan ilişkileri yumuşar; daha iyi planlama ve karar verme, sürekli iyileşme ve daha yoğun iş doyumu sağlanır (Bonstingl, 2000: 105).

TKY'nin eğitime faydaları konusunda Ensari (1999:186)'de Mt.Edgecumb'un elde ettiği olumlu uygulama sonuçlarını aşağıdaki şekilde aktarmaktadır.

1. Mezunların bir çoğu bir üst okula devam etmektedir.
2. Okulu bırakma oranı azalmıştır.
3. Öğrenciler aldıkları eğitimin çevredeki okullara göre daha iyi olduğuna inanmaktadırlar.
4. Kötü alışkanlıklar önemli ölçüde azalmıştır.
5. Veli memnuniyeti artmıştır.

Hergüner (1998: 19-20) TKY uygulamasının eğitime getirebileceği yararları yönetim, öğrenci ve öğretme açısından değerlendirmekte ve aşağıdaki gibi sıralamaktadır.

TKY uygulanan eğitim örgütlerinde eğitim yönetimi açısından, merkeziyetçilikten uzaklaşılması, her okulun kalite çemberleriyle sorunu kendi çözme sürecine girmesi, okul bazında çözülmemeyen sorunlarda azalma olması, her türlü savurganlığın önüne geçilmesi, bütçe uygulamalarında merkeziyetçilikten uzaklaşarak yerelleşilmesi, kaynakların belirlenen önceliklere göre kullanılması, takdir edilen personelin katılım isteğinin

artması, öğrencilerin okul çalışmalarına katılımlarıyla sorunların çözümünün kolaylaşması gibi yararlar görülebilecektir.

Öğrenciler açısından ise, sosyal bir birey olma, takım oyuncusu olma, sınavda başarısız olma tehdidinden uzaklaşma, toleranslı olma, hep iyiyi isteme, lider özelliği taşıma ve bilimsel düşünen bireyler olarak gelişme gibi faydaları olacaktır.

Öğrenme açısından da, öğrenmenin keyifli bir ortama dönüştürülmesi, sürecin sonuçtan önemli görülmesi, mükemmelliğin performans ile değerlendirilmesi gibi faydaları olacaktır.

MEB tarafından yayımlanan Toplam Katile Yönetimi Uygulama Yönergesi (MEB, 1999(b): 998-1001)'ne dayanak alınarak hazırlanan "TKY Uygulama Projesi"nde (MEB, 2000(b): 1-16)'de TKY uygulamalarından aşağıdaki faydalar beklenmektedir.

a) Birim Açısından:

1. Hizmetten yararlananların memnuniyetinin sağlanacağı,
2. Hizmet sunumunda güvenilir ve güncel olunabileceği,
3. Hizmetten yararlananların birimle ilişkisinde güven ortamının oluşturulabileceği,
4. Süreçlerin rasyonelleştirilmesinin sağlanabileceği,
5. Hizmet üretim süreçlerinin sürekli gözden geçirilerek, hataların önceden saptanıp önlem alınarak sıfır hatalı üretimin gerçekleştirilebileceği,
6. En az maliyetle en iyi sonucun alınabileceği,
7. Kaynakların amaçlara yönelik kullanılabilmesi,
8. Uygun bir örgüt kültürü oluşumunun sağlanabileceği,
9. Öğrenen birey, öğrenen organizasyon felsefesinin örgütte (kurumda) yerleşmesine zemin hazırlayacağı,
10. Her birimin, kalite kurulu, kalite geliştirme ekibi ve kalite çemberleri aracılığıyla sorunların yerinde çözülebileceği,

11. Birime bağı ve/veya birimin bağı olduğu örgütler (kurumlar) arası koordinasyonun daha kolay ve işlevsel olarak kurulabileceği,
12. Bütçe kullanımında önceliklerin isabetli olarak belirlenebileceği, beklenmektedir.

b) Birim Çalışanları Açısından;

1. İş doyumunun,
2. Karar verme, yetki ve sorumluluk almanın özendirilmesinin,
3. İş (görev) tanımına uygun olarak çalışanların bilgi ve becerilerine uygun alanlarda çalışmaları ve yapılan iş ile ilgili olarak çalışanların niteliklerinin sürekli iyileştirilmesinin,
4. Çalışanların birbirlerini hizmet sunumundan yararlanan bireyler olarak görmenin özendirilmesi ve iş müşteri bilincinin geliştirilmesinin,
5. Birim çalışanları arasında işbirliğine ve güvene dayalı bir anlayışın oluşturulmasının,
6. Açık ve objektif bir değerlendirme yapılarak, personelin eksiklerini görmelerinin ve kendilerini yetiştirmelerinin,
7. Personelin terfisinin daha objektif olarak yapılmasının sağlanabileceği beklenmektedir.

Bütün bu faydalar ve beklentiler dikkate alındığında TKY'nin eğitim örgütlerine uygulanması bir ihtiyaçtan öte bir zorunluluk olarak görülmektedir. Yalnız unutulmaması gereken çok önemli bir hususu bir kez daha vurgulamak faydalı olacaktır. TKY bir sihirli değnek değildir. TKY ile bütün sorunların halledilebileceği yanılgısına düşülmemelidir. Çünkü yönetim, sistemin sadece bir boyutudur. Sistemin bütün parçalarının aynı anlayışla TKY'ye destek vermesi gerekir. Bu gereklilikten dolayı TKY'nin eğitime uygulanabilirliği önemli görülerek, TKY'nin ilköğretime ve ilköğretimde teftiş sistemine uygulanabilirliği boyutunda araştırılmasına ihtiyaç duyulmuş ve böyle bir araştırma yapılmıştır.

PROBLEM CÜMLESİ

Toplam Kalite Yönetimi (TKY)'nin ilköğretime ve ilköğretimde teftiş sistemine uygulanabilirliği konusunda ilköğretim müfettişlerinin görüşleri nelerdir ?

ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın genel amacı, TKY'nin ilköğretime ve ilköğretimde teftiş sistemine uygulanabilirliği konusunda ilköğretim müfettişlerinin görüşlerini ortaya koymaktır.

Bu amaç çerçevesinde, araştırmada, aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

1. Toplam Kalite Yönetiminin;
 - a) Kalite anlayışı,
 - b) Kalite kontrolü,
 - c) Müşteri tatmini,
 - d) Örgütsel boyut,
 - e) Yönetici rolü,
 - f) Denetim

boyutlarının ilköğretime ve ilköğretimde teftiş sistemine uygulanabilirliği konusunda ilköğretim müfettişlerinin görüşleri (önermelere katılım düzeyleri) nelerdir?

2. Toplam Kalite Yönetiminin ilköğretime ve ilköğretimde teftiş sistemine uygulanabilirliği konusunda ilköğretim müfettişlerinin görüşleri arasında;
 - a) Cinsiyet,
 - b) İlköğretim müfettişlik kıdemi,
 - c) Eğitim durumu

değişkenleri açısından anlamlı bir fark var mıdır?

ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Bilginin insanlar üzerine sağanak halinde yağdığı günümüzde ülkelerin ve sistemlerin kendilerini bu bilgi bombardımanından soyutlamaları mümkün değildir. Şöyle veya böyle sonunda dünyayla entegre olmak durumunda kalmaktayız. Bu entegrasyona bağlı olarak dünyadaki yönetim anlayışında meydana gelen değişim ve gelişmeler sonucunda Türkiye’de de çeşitli ülkelerde uygulama örnekleri görülen TKY anlayışının uygulanabilmesi için proje çalışmaları yapılmaya başlanılmış; özel sektörde ilk uygulama örnekleri görülerek ISO-9000 seri belgeleriyle uygulamaların başarısı tescil edilmiştir (Anahtar, 1997: 10).

Eğitime ayrılan kaynakları daha etkili ve verimli kullanarak eğitim hizmetlerinde kaliteyi artırma ve eğitim hizmetlerinde yararlananların memnuniyetini sağlama isteği eğitim yönetiminde yeni yaklaşımları gündeme getirmiştir. Bugün bu yeni yönetim yaklaşımlarının başında TKY anlayışı gelmektedir. TKY anlayışının MEB’de uygulama süreci başlatılmıştır. Bu amaçla bakanlık bünyesinde düzenlenen hizmet içi eğitim kurslarıyla bakanlık merkez ve taşra teşkilatı yöneticileri, ilköğretim müfettişleri, öğretmenler ve çeşitli süre ve zamanlarda TKY konusunda bir dizi eğitimden geçirilerek bilgilendirilmiş ve bilgilendirilmektedir.

Çeşitli ülkelerde uygulama örnekleri görülen TKY’nin Türk Eğitim Sistemine de uygulanabilmesi amacıyla Bakanlıkça “TKY Uygulama Yönergesi (EK-1)” (MEB, 1999(c): 998-1001) ve “TKY Uygulama Projesi” (MEB, 2000(b): 1-16), yayımlanarak gerekli alt yapı oluşturulmaya çalışılmıştır.

Türk eğitim sisteminde TKY için yasal zemin hazırlanmış olsa da ,yeni bir yaklaşım olması sebebiyle ülkemizde bu alanda fazla araştırmanın yapılmamış olması, böyle bir araştırmayı gerekli kılan önemli sebeplerdendir. Eğitim sistemlerine genel olarak böyle bir anlayışı hakim kılabilmek için öncelikle yönetim birimlerinden başlamak gerekecektir.

Görevleri gereği eğitim sistemi içerisinde geniş bir yelpazede etkinlik gösteren ilköğretim müfettişlerinin uygulama öncesi ve düşündüklerinin bilinmesi ve ikna sürecinin işletilmesiyle teftiş sisteminden başlamak üzere TKY'nin bütün eğitim sistemine yaygınlaştırılması kolaylaşacaktır. TKY'nin teftiş sistemine uygulanabilirliği konusunda bir araştırmanın yapılmamış olması da bu araştırmanın yapılmasını gerekli kılmıştır.

SAYILTILAR

Bu araştırmada aşağıdaki temel sayılıtlardan hareket edilmiştir.

1. Araştırma için seçilen örneklem, evrenin tamamı olduğundan evreni temsil etmektedir.
2. Geliştirilen anket formu, bu araştırma için gerekli verileri toplamada uygun bir araçtır.
3. Anket uygulanan ilköğretim müfettişlerinin verdikleri cevaplar gerçek düşüncelerini yansıtmaktadır.

Türkiye genelindeki ilköğretim müfettişlerinin tamamı 27 Temmuz-21 Ağustos 1998 tarihleri arasında değişik üniversitelerde düzenlenen "İlköğretim Müfettişleri Eğitim Semineri"nde TKY konusunda bilgi sahibi olmuşlardır. Bu bilgilendirmede Ankara ilindeki ilköğretim müfettişleri Gazi Üniversitesi'ndeki seminere katılmışlardır.

Milli Eğitim Bakanlığı'nca yayımlanan "Toplam Kalite Yönetimi Uygulama Yönergesi" ve "TKY Uygulama Projesi" ile bütün eğitim paydaşları TKY konusunda teorik olarak bilgi sahibi olmuşlardır.

SINIRLILIKLAR

1. Bu araştırma, Ankara ili İl Milli Eğitim Müdürlüğü İlköğretim Müfettişleri Başkanlığı bünyesinde 1999-2000 öğretim yılında görev yapan ilköğretim müfettişleriyle sınırlıdır.

2. Araştırma, uzman görüşü alınarak 6 bölümden meydana gelecek şekilde geliştirilen, beşli likert ölçeğiyle görüşlerin alındığı 48 önermelik anketle sınırlıdır.

TANIMLAR

Bu araştırmada geçecek olan temel anahtar kavramların tanımları aşağıda yapılmıştır.

Toplam Kalite Yönetimi (TKY): Hataları belirleyip ayıklama felsefesini bir tarafa bırakarak, hataların oluşmasına baştan izin vermeyen, bütün personelin katılımının ve eğitiminin gerekli olduğunu kabul eden, müşterinin tatminine önem veren, bir organizasyonun bütün fonksiyonlarının verimliliğini ve sürekli gelişimini teşvik eden bir yönetim sistemidir (Pırnar, 1997: 6).

Kalite: Bir ürün veya hizmetin belirlenen veya olabilecek ihtiyaçları karşılama kabiliyetine (Soylu,1998: 50) dayanan özelliklerinin toplamıdır (Cafoğlu, 1996:10). Kısaca ise, standartlara (Ensari, 1999: 1; Kavrakoğlu, 1996(a): 47), kullanıma uygunluktur. (Bonstingl, 2000:14; Peker, 1994: 47; Soylu, 1998: 150).

Kalite Kontrol (KK): Ürünlerin üretim sürecinde öngörülen özelliklere göre denenip denetlendiği (Brown, 1995: 50), etkinliklerin değerlendirilerek ulaşılan düzey ve hedeflenen nokta arasındaki farkın ortaya çıkarılarak gerekli adımın atılmasıdır (Özden,1998(a); 43); kısaca ise, kalite gereksinimlerini sağlamak amacıyla yapılan etkinliklerin (muayene, test, inceleme vb.) bütünüdür (Becker, 1958: 256; Soylu, 1998: 153).

Kalite Çemberleri (KÇ.): Genellikle bir bölümün başkanı veya kıdemli çalışanı liderliğinde toplanan, benzer işlerle meşgul kıdemli-kıdemsiz çalışanlardan kurulu gönüllü bir gruptur (Brown,1995: 53).

Müşteri: Bir mal veya hizmeti (bu araştırmada eğitim hizmetini) satın alan, süreçlerden ve ürünlerden etkilenen tüm insanlardır (Bonstingl, 2000:14).

Akreditasyon: Örgütlerin çalışma alanlarında, hizmet, ürün, kalite sistemleri, laboratuvarları ve çalışanların yeterli kapasiteye sahip olup olmadıklarının bağımsız ve yetkili bir örgüt tarafından değerlendirilmesi ve onaylanmasıdır (Peker, 1996(b): 22)

Kaizen: Süreli gelişme, mükemmeli arayıştır (Bonstingl, 2000: 5).

Paydaş: Örgütten finansal menfaat (hizmet) sağlayan müşteriler, tedarikçiler, çalışanlar ve hissedarların yanı sıra toplumun tamamıdır (KÖYK, 1999:13).

Vizyon: Paylaşmak, riske girmek ve riski yönetebilmek, geleceği düşlemek, tasarlamak, düşlerle gerçekleri dengeleyerek kurgulayabilmek ve değerlerle farklılaşırken, değerlerde gönül gözüyle bütünleşmektir (Erçetin, 1998: 92-97)

Teftiş (Denetim): Okullarda yapılmakta olan işlerin mevcut mevzuata uygun olarak yapılıp-yapılmadığının yetkili kimseler tarafından denetlenmesi, gözetilmesi ve kamu yararı adına davranışı kontrol ederek, öğretimin geliştirilmesi amacına yönelik işbirliği ile rehberlik ve iş başında yetiştirme esasına dayalı bir hizmet sürecidir (Demirel ve Ün, 1987:163-164).

İlköğretim: Öğrenim süresi zorunlu ve sekiz yıl olan örgün eğitim kademesidir.

İlköğretim Müfettişi: MEB bünyesinde İl Milli Eğitim Müdürlüğü İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları'nda ilgili mevzuatları doğrultusunda görev yapan müfettişlerdir.

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Toplam Kalite Yönetimi (TKY)'nin ilköğretimde teftiş sistemine uygulanabilirliği konusunda yapılan özel bir araştırma bulunamamıştır. Ancak eğitim sisteminin genel olarak ele alındığı ve TKY'nin genel olarak eğitim sistemine uygulanabilirliği konusunda bazı araştırmaların yapıldığı görülmüştür. Bu araştırmalarda TKY hakkında teorik bilgi aktarımı yapılmış

ve çeşitli ülkelerde uygulama sonuçları ile araştırma sonuçları hakkında bilgi verilmiştir. Yapılan araştırmalar okullar bazında alındığı gibi, bazen de bölge bazında ele alınarak TKY'nin eğitim sistemlerine uygulanabilirlik düzeyi irdelenmiştir. Bu araştırmaların bazılarının özetleri aşağıda açıklanmıştır.

Uysal (1998: 32- 33) tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinde aktarıldığına göre Kopel ve Elama (1997), Charles (1997) ve Pakdil (1996) aşağıdaki araştırmaları yapmışlardır.

Kopel ve Elama (1997) tarafından yapılan "Toplam Kalite Yönetimi'nin Minnesota'daki okullara uygulanabilirliği konusunda 10 bölge ve 15 idareci ve öğretmen üzerinde yapılan araştırmada şu sonuçlara varılmıştır:

1. Minnesota'daki okullarda TKY'nin yedi ilkesi tam olmamakla birlikte farklı derecelerde uygulanmaktadır.
2. İdarecilerin ve diğer personelin eğitimleri arasındaki fark ve kavram kargaşası nedeniyle TKY ilkelerinin bazıları tam olarak uygulanmamaktadır.
3. Liderlerin ve çalışanların olumlu tutumları, TKY'nin uygulanmasına etki eden faktörlerdir. Uygulamayı engelleyen faktörler ise zaman, bir kısım çalışanın direnci ve eğitim yetersizliğidir.

Charles (1997) tarafından Kalite Kontrol Programının (KKP) Brezilya'daki okullara uygulanabilirliği konusunda yapılan araştırmada ise ilköğretimin kalitesinin ve niteliğinin araştırılması amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda uygulama yapılan beş okuldan dördünde KKP'nin uygulanabilirliği görülmüştür. Bu araştırmaya KKP'nin uygulanmasını zorlaştıran etmenlerde tespit edilmiştir.

Pakdil (1996) tarafından yapılan "İnsan Kaynakları Yönetiminde Toplam Kalite Yönetimi" konulu araştırma ise şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. İş gören seçiminde doğru eleman seçilmeli, iş görenin işe yerleştirilmesinde doğru yol izlenmeli; performans değerlendirme, insan kaynakları planlaması gibi işletmenin insan kaynağını en iyi şekilde değerlendirecek araçlar kullanılmalıdır.

2. İnsan kaynaklarının işletme kalitesinde önemli bir yere sahip olması ve TKY'nin sürekli gelişmeyi hedeflemesi nedeniyle insan kaynaklarının eğitimi ve gelişimi toplam kalitenin başarısını belirleyecektir.
3. İnsan yönetiminin kalite hedefleri, insan kaynağını sürekli geliştirme, hataları azaltma, müşterilerini memnun etme vb. olmalıdır. Bu hedefler aynı zamanda ölçülebilir duruma getirilmeli ve izlenmelidir (Uysal, 1998: 32-33).

Cafoğlu (1996) tarafından yapılan araştırmada ise kaynak taraması yapılmış ve TKY'nin genel çerçevesi çizilerek eğitim sistemimizde uygulanabilirliği üzerinde durulmuştur.

Cafoğlu araştırmasında kalite, TKY, toplam kalite kültürü, toplam kalite liderliği, toplam kalite örgütlerinde takım çalışması, kalite çemberlerinde araçlar ve teknikler, eğitimde TKY ve yükseköğretimde TKY'nin uygulanabilirliği konu başlıklarına yer vererek açıklamalarda bulunmuş ve toplam kalite yönetiminin eğitime uygulanabilirliği konusunu irdemiştir (Cafoğlu, 1996:1-126).

Peker (1994) tarafından yapılan bir araştırmada kaynak taraması yapılarak TKY'nin eğitim sistemimize uygulanabilirliği üzerinde durulmuştur. Peker, araştırmasında TKY'nin özelliklerini açıkladıktan sonra, eğitim anlayışı ile TKY'nin uygulanabilirliği konusunda klasik yönetim anlayışı ile TKY anlayışını karşılaştırmış ve ülkemizin de hızlı değişim çağına uyumunu sağlayacak olan okullarımızı TKY sistemine geçirmek zorunda olduğumuz sonucuna varmıştır (Peker, 1994: 63-78)

Pınar (1997)' da kaynak taraması yöntemiyle yaptığı araştırmasında, TKY'nin uygulanması ve geliştirilmesi için gerekli şartlar ve eğitimde TKY'nin sağlayacağı yararlar ile eğitimde kalite yönetimine ilişkin özellikler üzerinde durmuştur. TKY uygulamasının genel eğitimin kalitesini arttırdığı, eğitim programlarında çeşitliliği, sürekli yaratıcılık ve geliştirmeyi teşvik ettiğini vurgulanmıştır. (Pınar, 1997: 67).

Uysal (1998) tarafından yapılan araştırmada da TKY'nin ilköğretime uygulanabilirliği konusunda resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan yöneticilere 42 önermeden oluşan bir anket uygulanmış ve 42 maddelik sonuç ile 6 maddelik öneride bulunulmuştur. Özel olarak yöneticilerin tamamına yakınının TKY konusunda olumlu görüşlere sahip olduğu vurgulanan araştırmada, okulda başarının artırılması için ölçme-değerlendirme, veli işbirliği, eşgüdüm, uzmanlık, yönetici eğitimi ve denetim anlayışlarında değişiklik yapılması gerektiği belirtilmiştir (Uysal, 1998: 1-104).

Bayrak ve Ağaoğlu (1998)'nin 1997-1998 öğretim yılında betimsel nitelikli olarak Eskişehir merkezinde yer alan ilköğretim kurumlarındaki yönetici ve öğretmenleri Toplam Kalite Yönetimine ilişkin görüşlerini tespit etmek amacıyla yaptıkları ortak araştırmada ise yöneticilerin toplam kalite yönetimleri (gelişimci, taktikçi ve savunmacı) üzerinde durulmuş ve ilköğretim kurumlarındaki yönetici ve öğretmenlerin TKY uygulamalarında olumlu olarak nitelendirilen "gelişimci yönetim"de oldukları tespit edilerek yönetici ve öğretmenlerin bilgi eksikliğinden kaynaklanan tepkilerinin azaltılarak, benim okulum düşüncesinin hakim kılınabilmesi, TKY'yi örgütleyici, birimlerin kurulması, öğretmen yetiştiren kurumlarda da TKY kültürünün özümsemesi gerektiği konularında önerilerde bulunulmuştur (Bayrak ve Ağaoğlu, 1998: 23: 27).

Bonstingl (2000) tarafından yapılan araştırmada "Kalite Okulları" üzerinde durulmuş, kalite dönüşümünü sağlayacak araçlar açıklanırken, TKY paydaşlarının rolü üzerinde durularak örnek uygulama sonuçlarına yer verilmiştir (Bonstingl, 2000: 1-108).

Ensari (1999) tarafından yapılan çalışmada ise 21. yüzyıl okullarında TKY'nin uygulanabilirliği araştırılmış, Deming ilkelerinin nasıl uygulanabileceği tartışılırken, TKY dönüşüm araçları da açıklanmıştır (Ensari, 1999: 1-200).

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın amacına ulaşabilmesi, geçerli ve güvenilir sonuçlar elde edilebilmesi için alınan önlemler ayrıntılı olarak açıklanmış; araştırma modeli, araştırmanın evren ve örnekleme, veri toplama aracı ve geliştirilmesi, verilerin toplanması, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması konularına değinilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu araştırmanın yürütülmesinde *genel tarama modeli* kullanılmıştır. Araştırma ile TKY'nin ilköğretime ve ilköğretimde teftiş sistemine uygulanabilirliği ilköğretim müfettişlerinin görüşleri yardımı ile belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma, bu yönüyle betimsel bir çalışma niteliğindedir.

Araştırmanın Evreni:

Bu araştırmanın evrenini MEB bünyesinde Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü İlköğretim Müfettişleri Başkanlığı'nda görev yapan ilköğretim müfettişleri oluşturmaktadır.

Örneklem:

Bu araştırmanın evrenindeki ilköğretim müfettişlerinin sayısı az olduğu için ayrıca örneklem alınmamış; Ankara İli İlköğretim Müfettişleri Başkanlığı'nda görev yapan ve evren olarak seçilen ilköğretim müfettişlerinin tamamına (179 ilköğretim müfettişi) ulaşılmıştır. Bu örneklem grubuna uygulanan anket sonucunda, ilköğretim müfettiş yardımcısı olmadığı görüldüğünden araştırmanın hiçbir aşamasında ilköğretim müfettiş yardımcısından bahsedilmemiştir.

Bu nedenle Çizelge-2.1.1'de sadece ilköğretim müfettişlerinin ankete katılım frekans ve yüzdeleri gösterilmiştir.

Çizelge-2.1.1: Anket Uygulanan İlköğretim Müfettişlerinin Ankete Katılım Frekans (f) ve Yüzde (%) Dağılımlar

| GÖREV | Ankete Katılıp Cevap Verenler | | | | Ankete Cevap Vermeyenler | | | | TOPLAM | |
|----------------------|-------------------------------|-------|-------|-------|--------------------------|-------|-------|-------|--------|-----|
| | ERKEK | | BAYAN | | ERKEK | | BAYAN | | f | % |
| | f | % | f | % | f | % | f | % | | |
| İlköğretim Müfettişi | 136 | 83.95 | 12 | 70.59 | 26 | 16.05 | 5 | 29.41 | 179 | 100 |
| TOPLAM | 136 | 83.95 | 12 | 70.59 | 26 | 16.05 | 5 | 29,41 | 179 | 100 |
| GENEL TOPLAM | f=148 %82.68 | | | | f=31 %17.32 | | | | 179 | 100 |

Ankete katılarak görüşlerini belirten ilköğretim müfettişleriyle (148 ilköğretim müfettişi) ilgili kişisel bilgiler ise, Çizelge-2.1.2'de gösterilmiştir.

Çizelge-2.1.2 : Ankete Katılarak Görüş Bildiren İlköğretim Müfettişleri İle İlgili Kişisel Bilgiler

| ÖZELLİKLER | | | BAYAN(1) | | ERKEK(2) | | TOPLAM | |
|-------------------------------|----------------------|-----|----------|-------|----------|-------|--------|-------|
| | | | f | % | f | % | f | % |
| İLKÖĞRETİM MÜFETTİŞLİK KIDEMİ | 4-9 YIL ARASI (1) | (1) | 4 | 2.70 | 6 | 4.05 | 10 | 6.76 |
| | 10-19 YIL ARASI (2) | (2) | 7 | 4.73 | 78 | 52.70 | 85 | 57.43 |
| | 20-29 YIL ARASI (3) | (3) | 1 | 0.68 | 52 | 35.14 | 53 | 35.81 |
| | 30 YIL VE ÜZERİ (4) | (4) | - | - | - | - | - | - |
| | TOPLAM | | 12 | 08.11 | 136 | 91.89 | 148 | 100 |
| EN SON MEZUN OLUNAN OKUL | Ön Lisans (1) | (1) | - | - | 3 | 2.03 | 3 | 2.03 |
| | Eğitim Enstitüsü (2) | (2) | 3 | 2.03 | 69 | 46.62 | 72 | 48.65 |
| | Lisans Tamamlama(3) | (3) | - | - | 19 | 12.84 | 19 | 12.84 |
| | Fakülte (Lisans) (4) | (4) | 5 | 3.38 | 30 | 20.27 | 35 | 23.65 |
| | Yüksek Lisans (5) | (5) | 4 | 2.70 | 15 | 10.13 | 19 | 12.83 |
| | Doktora (6) | (6) | - | - | - | - | - | - |
| | TOPLAM | | 12 | 08.11 | 136 | 91.89 | 148 | 100 |

Veri Toplama Araçları ve Geliştirilmeleri

Öncelikle araştırmanın temellendirilmesi ve belirlenen amaçlara ulaşabilmesi için ilgili literatür taraması yapılmış ve elde edilen veriler yardımıyla TKY'nin ilköğretime ve ilköğretimde teftiş sistemine uygulanabilirliğine ilişkin gerekli veriler elde edilmiştir. Elde edilen veriler yardımıyla, uzman görüşleri de alınarak altı bölüm ve 48 maddeden oluşan veri toplama aracı (anket) geliştirilmiştir.

Geliştirilen anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgilere, ikinci bölümde ise TKY ile ilgili altı bölümden oluşan 48 önermeye yer verilmiştir. Ankette yer alan ilk 10 önerme "**Kalite Anlayışı**", 11-17. önermeler "**Kalite Kontrolü**", 18-23. önermeler "**Müşteri Tatmini**", 24-32. önermeler "**Örgütsel Boyut**", 33-42. önermeler "**Yönetici Rolü**" ve 43-48. önermeler ise "**Denetim Boyutu**" ile ilgilidir.

İlköğretim müfettişlerinin bu önermelere katılım derecelerini belirlemek amacıyla "**Beşli Likert Ölçeği**" kullanılmıştır. Ölçekte yer alan aralıkların eşit olduğu düşüncesinden hareketle ölçeğin sınırları Çizelge-2.2.1'deki şekilde belirlenmiştir.

Çizelge- 2.2.1 : Anketteki Önermelere Katılım Derecelerine Verilen Ağırlıklar Ve Bu Ağırlıkların Sınırları

| AĞIRLIK | SEÇENEK | SINIRLAR |
|---------|---------|-----------|
| 1 | Hiç | 1.00–1.79 |
| 2 | Az | 1.80–2.59 |
| 3 | Orta | 2.60–3.39 |
| 4 | Çok | 3.40–4.19 |
| 5 | Tam | 4.20–5.00 |

Geliştirilen anket uygulama yapılmadan önce, Artvin ilinde görev yapan ilköğretim müfettiş ve müfettiş yardımcılara uygulanarak ön denemesi yapılmıştır. Ön deneme sonuçlarına göre anketin *Alpha güvenirlik katsayısı* **.9559** olarak bulunmuştur. Anketin kapsam geçerliliğini belirlemek amacıyla ise uzman görüşleri alınmıştır.

Veriler ve Toplanması

Ön deneme sonuçları ve uzman görüşleri doğrultusunda geliştirilen anket yardımı ile araştırmaya ilişkin veriler Ankara İli İlköğretim Müfettişleri Başkanlığı'nda görev yapan ilköğretim müfettişlerinin görüşleri doğrultusunda belirlenmeye çalışılmıştır.

Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Ölçme araçları ile toplanan verilerin çözümlemesinde; Pentium III işlemcili, IBM uyumlu bir bilgisayardan yararlanılmıştır. Araştırmanın genel amacı çerçevesinde cevapları aranan alt amaçlara yönelik olarak toplanan veriler önce bilgisayara aktarılmıştır. Daha sonra gerekli istatistiksel çözümler için SPSS (The Statistical Packet for The Social Sciences) paket programından yararlanılmıştır.

Anılan paket programdan yararlanarak;

Araştırmanın birinci alt amacında ilköğretim müfettişlerinin TKY'nin ilköğretime ve ilköğretimde teftiş sistemine uygulanabilirliği konusundaki görüşlerini belirlemek için frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir.

Toplam Kalite Yönetiminin ilköğretime ve ilköğretimde teftiş sistemine uygulanabilirliği konusunda ilköğretim müfettişlerinin görüşlerinin cinsiyet ve eğitim durumu değişkenleri açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için aritmetik ortalama, standart sapma ve t-testi kullanılmıştır. Hazırlanan ankette eğitim durumu değişkeni iki gruptan fazla olmasına rağmen müfettiş sayılarının gruplara istatistiki açıdan anlamlı sonuçlar verecek şekilde dağılmaması nedeni ile ön lisans ve eğitim enstitüsü mezunları bir grupta, lisans ve üzeri eğitime sahip olanlar ise diğer grupta toplanmış, bu nedenle verilerin çözümlemesinde t-testi uygulanmıştır. Görüşlerin ilköğretim müfettişlik kıdemi değişkeni açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için ise, aritmetik ortalama, standart sapma ve varyans analizi sonuçları (sd, F) verilmiştir.

Elde edilen veriler çizelgelere yerleştirilmiş ve çizelgeler yardımıyla yorumlanmıştır.

BÖLÜM III

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmanın alt amaçları doğrultusunda bulgular ve yorumlara yer verilmiştir. Alt amaçlarda yer alan her bir soruya ilişkin bulgular burada tek tek ele alınmış ve yorumlanmıştır.

3.1. İlköğretim Müfettişlerinin TKY'nin İlköğretime ve İlköğretimde Teftiş Sistemine Uygulanabilirliğine Yönelik Görüşleri:

Araştırmanın birinci alt amacında "ilköğretim müfettişlerinin TKY'nin ilköğretime ve ilköğretimde teftiş sistemine uygulanabilirliği konusundaki görüşleri nelerdir?" sorusu sorulmuştur. Bu amaç çerçevesinde ilköğretim müfettişlerinin görüşleri TKY'nin "Kalite Anlayışı", "Kalite Kontrolü", "Müşteri Tatmini", "Örgütsel Boyut", "Yönetici Rolü" ve "Denetim" boyutları açısından ayrı ayrı ele alınmış ve yorumlanmıştır.

3.1.1. İlköğretim Müfettişlerinin TKY'nin "Kalite Anlayışı" Boyutunun İlköğretime ve İlköğretimde Teftiş Sistemine Uygulanabilirliğine Yönelik Görüşleri:

Araştırmanın birinci alt amacında ilk olarak ilköğretim müfettişlerinin TKY'nin "Kalite Anlayışı" boyutunun ilköğretime ve ilköğretimde teftiş sistemine uygulanabilirliğine ilişkin görüşlerinin neler olduğu belirlenmeye çalışılmıştır.

Çizelge 3.1.1'de ilköğretim müfettişlerinin "Kalite Anlayışı" boyutuna ilişkin görüşlerine yönelik frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama (\bar{X}) ve standart sapma (ss) değerleri verilmektedir.

Çizelge 3.1.1. İlköğretim Müfettişlerinin TKY'nin "Kalite Anlayışı" Boyutuna İlişkin Görüşlerine Yönelik Frekans, Yüzde, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar

| Kalite Anlayışı Boyutuna İlişkin Önergeler (N=148) | 1 Hiç | | 2 Az | | 3 Orta | | 4 Çok | | 5 Tam | | \bar{X} | Ss |
|--|---|-----|---------|------|-----------|------|----------|------|----------|------|-------------|------------|
| | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % | | |
| | 1. Okulun hedefi bütün halinde sürekli iyileşmenin ve başarının yollarını arayarak amaç sürekliliği oluşturmak olmalıdır. | - | | - | 1,4 | 16 | 10,8 | 95 | 64,2 | 35 | | |
| 2. Okulda başarının artırılmasında ve sürekliliğinde öğretmenlere sorumluluk verilmelidir. | - | - | - | - | 16 | 10,8 | 80 | 54,1 | 52 | 35,1 | 4,24 | ,63 |
| 3. Okulda başarının artırılmasında çevrenin (velilerin vb.) görüşleri de alınarak işbirliği sağlanmalıdır. | | | 2 | 1,4 | 24 | 16,2 | 79 | 53,4 | 43 | 29,1 | 4,10 | ,70 |
| 4. Okulda başarının artırılmasında ve sürekliliğinde eğitimci olmayan personele sorumluluk verilmelidir. | 14 | 9,5 | 18 | 12,2 | 65 | 43,9 | 38 | 25,7 | 13 | 8,8 | 3,12 | 1,02 |
| 5. Okulda başarının artırılmasında öğrencilerin görüşlerine yer verilmelidir. | - | - | 4 | 2,7 | 27 | 18,2 | 79 | 53,4 | 38 | 25,7 | 4,02 | ,74 |
| 6. Okulun başarısı öğrencilerin aldıkları test puanları ile değil, amaçlar yönündeki davranış değişiklikleriyle ölçülmelidir. | 2 | 1,4 | - | - | 6 | 4,1 | 79 | 53,4 | 61 | 41,2 | 4,33 | ,68 |
| 7. Okulun başarısı öğrencilerin, velilerin ve çevrenin okuldaki verilen eğitimden ne derecede doyum elde ettiklerine bağlı olarak belirlenmelidir. | - | - | - | - | 21 | 14,2 | 95 | 64,2 | 32 | 21,6 | 4,07 | ,59 |
| 8. Okulun başarısı okul çalışanlarının ne derece doyum elde ettiklerine bağlı olarak belirlenmelidir. | - | - | 13 | 8,8 | 36 | 24,3 | 76 | 51,4 | 23 | 15,5 | 3,73 | ,82 |
| 9. Okul başarısının tespitinde fiziki ortamların (bina, tesis, donanım, araç-gereç vb.) yeterliliği ve niteliği dikkate alınmalıdır. | 4 | 2,7 | - | - | 29 | 19,6 | 56 | 37,8 | 59 | 39,9 | 4,12 | ,91 |
| 10. Eğitimde üretim (bilgi) den çok, üretim (bilgi edinme ve üretme) yeteneğinin artırılması kontrol edilmelidir. | | | 4 | 2,7 | 4 | 2,7 | 86 | 58,1 | 54 | 36,5 | 4,28 | ,64 |
| Ağırlıklı Ortalama ve Standart Sapma | | | | | | | | | | | 4,01 | ,34 |

| | | | | | |
|------|-----|-----------|-----|-----|-----------|
| Hiç | (1) | 1.00-1.79 | Az | (2) | 1.80-2.59 |
| Orta | (3) | 2.60-3.39 | Çok | (4) | 3.40-4.19 |
| Tam | (5) | 4.20-5.00 | | | |

Çizelge 3.1.1'in incelenmesinden de anlaşıldığı gibi TKY'nin "Kalite Anlayışı" boyutunun ilköğretime ve ilköğretimde teftiş sistemine uygulanabilirliğine ilişkin ilköğretim müfettişlerinin çok azının (%0,0-%8,8) bu boyuta ilişkin önermelere "hiç" veya "az" düzeyinde katıldığı görülmektedir. Yalnızca, "*Okulda başarının artırılmasında ve sürekliliğinde eğitimci olmayan personele sorumluluk verilmelidir*" önermesine müfettişlerin yaklaşık 1/5'inin "hiç" katılmadıkları veya "az" katıldıkları anlaşılmaktadır. Bu önerme dışındaki bütün önermelere müfettişlerin büyük bir çoğunluğunun "çok" veya "tam" düzeyinde katıldıkları görülmektedir (%66-%94.6). Yani ilköğretim müfettişlerinin büyük bir çoğunluğu bu boyuttaki hemen bütün önermelerin ilköğretime ve ilköğretimde teftiş sistemine uygulanabilirliğine katılmaktadırlar.

Aritmetik ortalamalar açısından incelendiğinde, "Kalite Anlayışı" boyutunda yer alan her bir maddeye ilişkin müfettiş görüşlerinin $\bar{X}=3.12$ ile $\bar{X}=4.33$ arasında değiştiği 10 maddeden 9'unun "çok" veya "tam" katılım kategorisinde yer aldığı, yalnızca bir maddenin (*Okulda başarının artırılmasında ve sürekliliğinde eğitimci olmayan personele sorumluluk verilmelidir*) ise "orta" düzeyde katılım kategorisinde yer aldığı görülmektedir.

Genel aritmetik ortalama açısından bakıldığında ise, müfettiş görüşlerinin "çok" kategorisinde yer aldığı ($\bar{X}=4.01$) anlaşılmaktadır. Yani müfettişlerin bu boyuta ilişkin önermelerin ilköğretime ve ilköğretimde teftiş sistemine uygulanabileceğini düşündükleri söylenebilir.

3.1.2. İlköğretim Müfettişlerinin TKY'nin "Kalite Kontrolü" Boyutunun İlköğretime ve İlköğretimde Teftiş Sistemine Uygulanabilirliğine Yönelik Görüşleri:

Araştırmanın birinci alt amacında ikinci olarak ilköğretim müfettişlerinin TKY'nin "Kalite Kontrolü" boyutunun ilköğretime ve ilköğretimde teftiş sistemine uygulanabilirliğine ilişkin görüşlerinin neler olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Çizelge 3.1.2'de ilköğretim müfettişlerinin "Kalite Kontrolü"

boyutuna ilişkin görüşlerine yönelik frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama (\bar{X}) ve standart sapma (ss) değerleri verilmektedir.

Çizelge 3.1.2. İlköğretim Müfettişlerinin TKY'nin "Kalite Kontrolü" Boyutuna İlişkin Görüşlerine Yönelik Frekans, Yüzde, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar

| Kalite Kontrolü Boyutuna İlişkin Önermeler (N=148) | 1 Hiç | | 2 Az | | 3 Orta | | 4 Çok | | 5 Tam | | \bar{X} | ss |
|---|-------|-----|------|-----|--------|------|-------|------|-------|------|-------------|------------|
| | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % | | |
| 1. Ölçme ve değerlendirme, öğrenme, öğretme sürecini düzeltme ve geliştirmeye yardım etmek amacıyla yapılmalıdır. | - | - | - | - | 14 | 9,5 | 76 | 51,4 | 58 | 39,2 | 4,29 | ,63 |
| 2. Okuldaki kontrollerde odak noktasına mevzuatları değil, eğitimin kalitesi ve öğrenci başarısını alan yeni bir felsefe benimsenmelidir. . | 2 | 1,4 | 2 | 1,4 | 14 | 9,5 | 78 | 52,7 | 52 | 35,1 | 4,18 | ,76 |
| 3. Kaliteyi müşteri (Personel, öğrenci, veli, piyasa vb.) memnuniyetinin belirleyip kontrol ettiği anlayışı benimsenmelidir. | - | - | 4 | 2,7 | 25 | 16,9 | 86 | 58,1 | 33 | 22,3 | 4,00 | ,70 |
| 4. Okulda kontrol, hatayı ve eksikliği bulmak amacıyla değil, kaliteyi geliştirmek amacıyla yapılmalıdır. | 2 | 1,4 | 2 | 1,4 | 20 | 13,5 | 55 | 37,2 | 69 | 46,6 | 4,26 | ,84 |
| 5. Okulda öğretmenlerin bireysel başarısından çok bütün halinde başarıyı tespiti yönelik kontrol yapılmalıdır. | - | - | 6 | 4,1 | 23 | 15,5 | 83 | 56,1 | 36 | 24,3 | 4,00 | ,75 |
| 6. Kalitenin kontrol edilmesi için sürekli olarak öğretmen öğrenci, aile ve çevreden (üst okul, piyasa vb.) dönüt alınmalıdır. | - | - | - | - | 16 | 10,8 | 78 | 52,7 | 54 | 36,5 | 4,25 | ,64 |
| 7. Öğrenme, öğretme stratejileri sürekli olarak gözden geçirilmeli ve objektif kriterler (ölçekler) ile kontrol edilmelidir. | | | 2 | 1,4 | 11 | 7,4 | 74 | 50,0 | 61 | 41,2 | 4,31 | ,66 |
| Ağırlıklı Ortalama ve Standart Sapma | | | | | | | | | | | 4,18 | ,41 |

| | | |
|------|-----|-----------|
| Hiç | (1) | 1.00-1.79 |
| Az | (2) | 1.80-2.59 |
| Orta | (3) | 2.60-3.39 |
| Çok | (4) | 3.40-4.19 |
| Tam | (5) | 4.20-5.00 |

Çizelge 3.1.2' den de anlaşıldığı gibi TKY'nin "Kalite Kontrolü" boyutunun ilköğretime ve ilköğretimde teftiş sistemine uygulanabilirliğine ilişkin ilköğretim müfettişlerinin çok azının (%0,0 - %4,1) bu boyuta ilişkin önermelere "hiç" veya "az" düzeyinde katıldığı görülmektedir. Yani müfettişlerin hemen hiçbir söz konusu önermelere ilişkin olumsuz görüşe sahip bulunmamaktadır. Müfettişlerin büyük bir çoğunluğunun önermelere "çok" veya "tam" düzeyinde katıldıkları görülmektedir (%80,4 - %91,2). Yani ilköğretim müfettişlerinin 4/5'i ve daha fazlası bu boyuttaki bütün önermelerin ilköğretime ve ilköğretimde teftiş sistemine uygulanabilirliğine katılmaktadırlar.

Aritmetik ortalamalar açısından incelendiğinde, "Kalite Kontrolü" boyutunda yer alan her bir maddeye ilişkin müfettiş görüşlerinin $\bar{X}=4,00$ ile $\bar{X}=4.31$ arasında değiştiği yedi maddenin tamamının "çok" veya "tam" katılım kategorisinde yer aldığı görülmektedir.

Genel aritmetik ortalama açısından bakıldığında ise, müfettiş görüşlerinin "çok" kategorisinde yer aldığı ($\bar{X}=4,18$) anlaşılmaktadır. Söz konusu ortalamaların "tam" kategorisine de çok yakın olduğu görülmektedir. Yani müfettişlerin bu boyuta ilişkin önermelerin de ilköğretime ve ilköğretimde teftiş sistemine uygulanabileceğini düşündükleri söylenebilir.

3.1.3. İlköğretim Müfettişlerinin TKY'nin "Müşteri Tatmini" Boyutunun İlköğretime ve İlköğretimde Teftiş Sistemine Uygulanabilirliğine Yönelik Görüşleri:

Araştırmanın birinci alt amacında üçüncü olarak ilköğretim müfettişlerinin TKY'nin "Müşteri Tatmini" boyutunun ilköğretime ve ilköğretimde teftiş sistemine uygulanabilirliğine ilişkin görüşlerinin neler olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Çizelge 3.1.3'de ilköğretim müfettişlerinin "Müşteri Tatmini" boyutuna ilişkin görüşlerine yönelik frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama (\bar{X}) ve standart sapma (ss) değerleri verilmektedir.

Çizelge 3.1.3. İlköğretim Müfettişlerinin TKY'nin "Müşteri Tatmini" Boyutuna İlişkin Görüşlerine Yönelik Frekans, Yüzde, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar

| Müşteri Tatmini Boyutuna İlişkin Önermeler (N=148) | 1 Hiç | | 2 Az | | 3 Orta | | 4 Çok | | 5 Tam | | \bar{X} | ss |
|--|--|-----|------|-----|--------|------|-------|------|-------|------|-------------|------------|
| | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % | | |
| | 1. Okul, öğrencilerin gelişmesinde velileri, müşteri ve başarıya ulaşmada ortakları olarak görmelidir. | - | - | - | - | 27 | 18,2 | 72 | 48,6 | 49 | | |
| 2. Okulda başarı ve kalitenin göstergesi, okulun belirlediği ölçütler değil ,okulun hizmet sunduğu çevrenin memnuniyeti olmalıdır. | 4 | 2,7 | 12 | 8,1 | 31 | 20,9 | 72 | 48,6 | 29 | 19,6 | 3,74 | ,95 |
| 3. Okul, öğrencilerinin eğitim, öğretimle ilgili şikayet eleştiri ve beklentilerini değerlendirmelidir. | - | - | 2 | 1,4 | 26 | 17,6 | 83 | 56,1 | 37 | 25,0 | 4,04 | ,69 |
| 4. Okul çalışanlarının (öğretmen, idareci, memur vb.) eğitim öğretimle ilgili şikayet, eleştiri ve beklentilerini değerlendirmelidir. | - | - | 4 | 2,7 | 24 | 16,2 | 78 | 52,7 | 42 | 28,4 | 4,06 | ,74 |
| 5. Okul çevrenin (aile, piyasa, alt ve üst okul vb) eğitim öğretimle ilgili şikayet, eleştiri ve beklentilerini değerlendirmelidir. | - | - | 8 | 5,4 | 27 | 18,2 | 69 | 46,6 | 44 | 29,7 | 4,00 | ,83 |
| 6. Okul, okul çalışanlarının ve öğrencilerinin eğitim öğretim dışındaki özel yaşamlarıyla ilgili şikayet ve beklentilerini imkanlar ölçüsünde değerlendirebilmelidir | 4 | 2,7 | 8 | 5,4 | 26 | 17,6 | 84 | 56,8 | 26 | 17,6 | 3,81 | ,88 |
| Ağırlıklı Ortalama ve Standart Sapma | | | | | | | | | | | 3,97 | ,50 |

| | | |
|------|-----|-----------|
| Hiç | (1) | 1.00-1.79 |
| Az | (2) | 1.80-2.59 |
| Orta | (3) | 2.60-3.39 |
| Çok | (4) | 3.40-4.19 |
| Tam | (5) | 4.20-5.00 |

Çizelge 3.1.3' de de görüldüğü gibi TKY'nin "Müşteri Tatmini" boyutunun ilköğretime ve ilköğretimde teftiş sistemine uygulanabilirliğine ilişkin ilköğretim müfettişlerinin çok azının (%0,0-%10,8) bu boyuta ilişkin önermelere "hiç" veya "az" düzeyinde katıldığı görülmektedir. Yani müfettişlerin yalnızca 1/10'u söz konusu önermelerden bazılarına ilişkin olumsuz görüşe sahip bulunmaktadır.

Buna karşın müfettişlerin büyük bir çoğunluğunun önermelere "çok" veya "tam" düzeyinde katıldıkları görülmektedir (%68,2-%81,7). Yani

ilköğretim müfettişlerinin yaklaşık 7/10'u ve daha fazlası bu boyuttaki bütün önermelerin ilköğretime ve ilköğretimde teftiş sistemine uygulanabilirliğine katılmaktadırlar.

Aritmetik ortalamalar açısından incelendiğinde, "Müşteri Tatmini" boyutunda yer alan her bir maddeye ilişkin müfettiş görüşlerinin $\bar{X}=3,74$ ile $\bar{X}=4.14$ arasında değiştiği altı maddenin tamamının "çok" veya "tam" katılım kategorisinde yer aldığı görülmektedir.

Genel aritmetik ortalama açısından bakıldığında ise, müfettiş görüşlerinin "çok" kategorisinde yer aldığı ($\bar{X}=3,97$) anlaşılmaktadır. Yani müfettişlerin bu boyuta ilişkin önermelerin de ilköğretime ve ilköğretimde teftiş sistemine uygulanabileceğini düşündükleri söylenebilir.

3.1.4. İlköğretim Müfettişlerinin TKY'nin "Örgütsel Boyutu"nun İlköğretime ve İlköğretimde Teftiş Sistemine Uygulanabilirliğine Yönelik Görüşleri:

Araştırmanın birinci alt amacında dördüncü olarak ilköğretim müfettişlerinin TKY'nin "Örgütsel Boyutu"nun ilköğretime ve ilköğretimde teftiş sistemine uygulanabilirliğine ilişkin görüşlerinin neler olduğu belirlenmeye çalışılmıştır.

Çizelge 3.1.4'de ilköğretim müfettişlerinin "Örgütsel Boyut"a ilişkin görüşlerine yönelik frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama (\bar{X}) ve standart sapma (ss) değerleri verilmektedir.

Çizelge 3.1.4. İlköğretim Müfettişlerinin TKY'nin "Örgütsel Boyutu"na İlişkin Görüşlerine Yönelik Frekans, Yüzde, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar

| Örgütsel Boyuta İlişkin Önermeler (N=148) | 1 Hiç | | 2 Az | | 3 Orta | | 4 Çok | | 5 Tam | | \bar{X} | Ss |
|--|--|---|------|-----|--------|------|-------|------|-------|------|-------------|------------|
| | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % | | |
| | 1. Eğitimin fonksiyonları ve örgütsel ilişkiler gelecek düşünülmektedir hazırlanmalıdır. | - | - | - | - | 24 | 16,2 | 71 | 48,0 | 53 | | |
| 2. Okulda öğretmenler birbirine rakip değil aynı amaç için çalışan ve işbirliği yapan kişiler olmalıdır. | - | - | - | - | 14 | 9,5 | 57 | 38,5 | 77 | 52,0 | 4,42 | ,66 |
| 3. Okulda öğrenciler birbirine rakip değil aynı amaç için çalışan ve işbirliği yapan kişiler olmalıdır. | - | - | 4 | 2,7 | 14 | 9,5 | 73 | 49,3 | 57 | 38,5 | 4,23 | ,73 |
| 4. Okul öğretmenlerin öğrencilere bilgi sundukları ve öğrencilerin de ezberledikleri yer değil; öğrencilerin işlerini daha iyi nasıl yapacaklarını diğer öğrenci ve öğretmenlerle etkileşim içinde öğrendikleri yer olmalıdır. | - | - | 4 | 2,7 | 19 | 12,8 | 58 | 39,2 | 67 | 45,3 | 4,27 | ,78 |
| 5. Okul, bilgi aktarımına değil; bilgi üretimine yönelik olarak düzenlenmelidir. | - | - | 4 | 2,7 | 18 | 12,2 | 52 | 35,1 | 74 | 50,0 | 4,32 | ,79 |
| 6. Okul çalışanları (idareci, öğretmen, öğrenci vb.) ayrı ve bağımsız değil; birlikte bir ekip, bir takım halinde çalışmalıdır. | - | - | - | - | 5 | 3,4 | 58 | 39,2 | 85 | 57,4 | 4,54 | ,56 |
| 7. Öğrencilerin okulda öğretmen ve okul dışında çevreden bilgi aldığı ve yaşantıları ile birleştirdikleri dikkate alınmalıdır. | - | - | 2 | 1,4 | 18 | 12,2 | 77 | 52,0 | 51 | 34,5 | 4,19 | ,69 |
| 8. Okul çalışanlarından daha fazla verim alabilmek için, çalışanların yaptıkları işlerle ilgili olarak sürekli gelişmeleri sağlanmalıdır. | - | - | - | - | 12 | 8,1 | 77 | 52,0 | 59 | 39,9 | 4,31 | ,61 |
| 9. Kurumda hizmet sunulan çevreye karşı sorumluluk dikkate alınarak "ne yapıyoruz değil, ne yapmak istiyoruz?" Sorusu sorulmalıdır. | - | - | - | - | 22 | 14,9 | 72 | 48,6 | 54 | 36,5 | 4,21 | ,68 |
| Ağırlıklı Ortalama ve Standart Sapma | | | | | | | | | | | 4,30 | ,43 |

| | | |
|------|-----|-----------|
| Hiç | (1) | 1.00-1.79 |
| Az | (2) | 1.80-2.59 |
| Orta | (3) | 2.60-3.39 |
| Çok | (4) | 3.40-4.19 |
| Tam | (5) | 4.20-5.00 |

Çizelge 3.1.4'ün incelenmesinden de anlaşıldığı gibi TKY'nin "Örgütsel Boyutu"nun ilköğretime ve ilköğretimde teftiş sistemine uygulanabilirliğine ilişkin ilköğretim müfettişlerinin çok azının (%0,0 - %2,7) bu boyuta ilişkin önermelere "hiç" veya "az" düzeyinde katıldığı görülmektedir. Yani müfettişlerin hemen hiç biri söz konusu önermelere ilişkin olumsuz görüşe sahip bulunmamaktadır. Buna karşın müfettişlerin büyük bir çoğunluğunun önermelere bu boyuttaki önermelere de "çok" veya "tam" düzeyinde katıldıkları görülmektedir (%83,8-%96,6). Yani ilköğretim müfettişlerinin yaklaşık 4/5'i ve daha fazlası bu boyuttaki bütün önermelerin ilköğretime ve ilköğretimde teftiş sistemine uygulanabilirliğine katılmaktadırlar.

Aritmetik ortalamalar açısından incelendiğinde, "Örgütsel Boyut" ta yer alan her bir maddeye ilişkin müfettiş görüşlerinin $\bar{X}=4,19$ ile $\bar{X}=4.54$ arasında değiştiği dokuz maddenin tamamının "çok" veya "tam" katılım kategorisinde yer aldığı görülmektedir.

Genel aritmetik ortalama açısından bakıldığında ise, müfettiş görüşlerinin "tam" kategorisinde yer aldığı ($\bar{X}=4,30$) anlaşılmaktadır. Yani müfettişlerin bu boyuta ilişkin önermelerin de İlköğretime ve ilköğretimde teftiş sistemine kesinlikle uygulanabileceğini düşündükleri söylenebilir.

3.1.5. İlköğretim Müfettişlerinin TKY'nin "Yönetici Rolü" Boyutunun İlköğretime ve İlköğretimde Teftiş Sistemine Uygulanabilirliğine Yönelik Görüşleri:

Araştırmanın birinci alt amacında beşinci olarak ilköğretim müfettişlerinin TKY'nin "Yönetici Rolü" boyutunun ilköğretime ve ilköğretimde teftiş sistemine uygulanabilirliğine ilişkin görüşlerinin neler olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Çizelge 3.1.5'de ilköğretim müfettişlerinin "Yönetici Rolü" boyutuna ilişkin görüşlerine yönelik frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama (\bar{X}) ve standart sapma (ss) değerleri verilmektedir.

Çizelge 3.1.5. İlköğretim Müfettişlerinin TKY'nin "Yönetici Rolü" Boyutuna İlişkin Görüşlerine Yönelik Frekans, Yüzde, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar

| Yönetici Rolü Boyutuna İlişkin Önermeler (N=148) | 1 Hiç | | 2 Az | | 3 Orta | | 4 Çok | | 5 Tam | | \bar{X} | Ss |
|--|-------|-----|------|-----|--------|------|-------|------|-------|------|-------------|------------|
| | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % | | |
| 1. Yönetimin görevi mevzuat bekçiliği değil, korkuyu ortadan kaldırarak herkesin başarılı olmasını sağlayacak bir ortam oluşturulmak olmalıdır. | - | - | - | - | 32 | 21,6 | 53 | 35,8 | 63 | 42,6 | 4,20 | ,77 |
| 2. Yöneticiler hiyerarşik engelleri ortadan kaldırarak alınan kararlara öğretmen, öğrenci ve diğer personelin katılımını sağlamalıdır. | - | - | - | - | 6 | 4,1 | 72 | 48,6 | 70 | 47,3 | 4,43 | ,57 |
| 3. Okul ile ilgili alınan kararlarda hizmet sunulan çevrenin imkanları işe koşulmalıdır. | - | - | 2 | 1,4 | 23 | 15,5 | 74 | 50,0 | 49 | 33,1 | 4,14 | ,72 |
| 4. Okul yöneticisi, okulda ortak bir amaç oluşturmak için çalışanların fikir, yetenek ve girişimciliğinden yararlanarak liderliği kurumsallaştırmalıdır. | - | - | 2 | 1,4 | 13 | 8,8 | 65 | 43,9 | 68 | 45,9 | 4,34 | ,69 |
| 5. Yöneticiler okulda takım çalışması yaparak gelecekte verilecek eğitim-öğretimin niteliği ile ilgili örgütsel bir misyon ve vizyon belirlemelidir. | - | - | - | - | 26 | 17,6 | 43 | 29,1 | 79 | 53,4 | 4,35 | ,76 |
| 6. Yöneticiler, okul çalışanlarıyla öğrencilerin daha başarılı olmaları için onların önlerindeki engelleri kaldırarak, destek vermeye çalışan liderler olmalıdırlar. | - | - | - | - | 11 | 7,4 | 68 | 45,9 | 69 | 46,6 | 4,39 | ,62 |
| 7. Yönetim kaliteyi ve başarıyı sürekli iyileştirmek için çalışırken slogan, nasihat ve sayısal kotaları (not, sicil vb.) ortadan kaldırılmalıdır. | 2 | 1,4 | 12 | 8,1 | 37 | 25,0 | 57 | 38,5 | 40 | 27,0 | 3,81 | ,96 |
| 8. Okul yönetimi bütün personelin ve öğrencilerin yaptıkları işten gurur duymalarına yardımcı olmalıdır. | - | - | 4 | 2,7 | 10 | 6,8 | 70 | 47,3 | 64 | 43,2 | 4,31 | ,71 |
| 9. Okulda korkuya ve baskıya değil, sevgi ve saygıya dayalı, insana odaklı, sağlıklı bir iletişimin kurulduğu yönetim anlayışı olmalıdır. | - | - | 2 | 1,4 | 9 | 6,1 | 52 | 35,1 | 85 | 57,4 | 4,48 | ,67 |
| 10. Okul yönetimi acil işlere değil, önemli işlere öncelik vermelidir. | - | - | - | - | 31 | 20,9 | 72 | 48,6 | 45 | 30,4 | 4,09 | ,71 |
| Ağırlıklı Ortalama ve Standart Sapma | | | | | | | | | | | 4,26 | ,45 |

| | | | | | |
|------|-----|-----------|-----|-----|-----------|
| Hiç | (1) | 1.00-1.79 | Az | (2) | 1.80-2.59 |
| Orta | (3) | 2.60-3.39 | Çok | (4) | 3.40-4.19 |
| Tam | (5) | 4.20-5.00 | | | |

Çizelge 3.1.5' de de görüldüğü gibi TKY'nin "Yönetici Rolü" boyutunun ilköğretime ve ilköğretimde teftiş sistemine uygulanabilirliğine ilişkin ilköğretim müfettişlerinin çok azının (%0,0-%9,5) bu boyuta ilişkin önermelere "hiç" veya "az" düzeyinde katıldığı görülmektedir. Yani müfettişlerin yalnızca yaklaşık 1/10'u söz konusu önermelerden bazılarına ilişkin olumsuz görüşe sahip bulunmaktadır.

Buna karşın müfettişlerin büyük bir çoğunluğunun önermelere "çok" veya "tam" düzeyinde katıldıkları görülmektedir (%79,0-%95,9). Yani ilköğretim müfettişlerinin yaklaşık 4/5 ve daha fazlası bu boyuttaki bütün önermelerin ilköğretime ve ilköğretimde teftiş sistemine uygulanabilirliğine katılmaktadırlar.

Aritmetik ortalamalar açısından incelendiğinde, "Yönetici Rolü" boyutunda yer alan her bir maddeye ilişkin müfettiş görüşlerinin $\bar{X}=4,09$ ile $\bar{X}=4.48$ arasında değiştiği on maddenin tamamının "çok" veya "tam" katılım kategorisinde yer aldığı görülmektedir.

Genel aritmetik ortalama açısından bakıldığında ise, müfettiş görüşlerinin "tam" kategorisinde yer aldığı ($\bar{X}=4,26$) anlaşılmaktadır. Yani müfettişlerin bu boyuta ilişkin önermelerin de ilköğretime ve ilköğretimde teftiş sistemine uygulanabileceğini düşündükleri söylenebilir.

3.1.6. İlköğretim Müfettişlerinin TKY'nin "Denetim Boyutu"nun İlköğretime ve İlköğretimde Teftiş Sistemine Uygulanabilirliğine Yönelik Görüşleri:

Araştırmanın birinci alt amacında altıncı olarak ilköğretim müfettişlerinin TKY'nin "Denetim Boyutu"nun ilköğretime ve ilköğretimde teftiş sistemine uygulanabilirliğine ilişkin görüşlerinin neler olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Çizelge 3.1.6'de ilköğretim müfettişlerinin "Denetim Boyutu"na ilişkin görüşlerine yönelik frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama (\bar{X}) ve standart sapma (ss) değerleri verilmektedir.

Çizelge 3.1.6. İlköğretim Müfettişlerinin TKY'nin "Denetim Boyutu"na İlişkin Görüşlerine Yönelik Frekans, Yüzde, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar

| Denetim Boyutuna İlişkin Önergeler (N=148) | 1 Hiç | | 2 Az | | 3 Orta | | 4 Çok | | 5 Tam | | \bar{X} | ss |
|---|---|-----|------|-----|--------|------|-------|------|-------|------|-------------|------------|
| | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % | | |
| | 1. Denetim, eğitim sürecinin her aşamasında düzeltme ve geliştirmeye yönelik olarak yapılmalıdır. | - | - | 45 | 30,4 | 18 | 12,2 | 49 | 33,1 | 79 | | |
| 2. Denetim sonrası değerlendirme denetlenenle birlikte yapılarak oto kontrol bilincine sahip olmaları sağlanmalıdır. | 2 | 1,4 | - | - | 15 | 10,1 | 66 | 44,6 | 65 | 43,9 | 4,29 | ,76 |
| 3. Okul çalışanlarından günün şartlarına göre işini en iyi şekilde (hatasız) yapması istenmelidir. | - | - | - | - | 18 | 12,2 | 79 | 53,4 | 51 | 34,5 | 4,22 | ,64 |
| 4. Okul çalışanları sadece materyal ödülleri değil, kendini gerçekleştirme, değer verme, takdir etme gibi unsurlarla da motive edilmelidir. | 2 | 1,4 | 4 | 2,7 | 20 | 13,5 | 64 | 43,2 | 58 | 39,2 | 4,16 | ,85 |
| 5. Öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmeleri için sorumluluk almaya teşvik edilerek oto kontrol yapabilmeleri sağlanmalıdır. | - | - | 2 | 1,4 | 18 | 12,2 | 69 | 46,6 | 59 | 39,9 | 4,25 | ,71 |
| 6. Denetim, öğretmenin çalışmalarını denetlemekten çok, onun profesyonel gelişimini sağlamaya yönelik olmalıdır. | - | - | - | - | 14 | 9,5 | 69 | 46,6 | 65 | 43,9 | 4,34 | ,64 |
| Ağırlıklı Ortalama ve Standart Sapma | | | | | | | | | | | 4,28 | ,51 |

| | | |
|------|-----|-----------|
| Hiç | (1) | 1.00-1.79 |
| Az | (2) | 1.80-2.59 |
| Orta | (3) | 2.60-3.39 |
| Çok | (4) | 3.40-4.19 |
| Tam | (5) | 4.20-5.00 |

Çizelge 3.1.6'ün incelenmesinden de anlaşıldığı gibi TKY'nin "Denetim Boyutu"nun ilköğretime ve ilköğretimde teftiş sistemine uygulanabilirliğine ilişkin ilköğretim müfettişlerinin bir madde dışında çok azının (%0,0-%4,1) bu boyuta ilişkin önermelere "hiç" veya "az" düzeyinde katıldığı görülmektedir. Yalnızca "Denetim, eğitim sürecinin her aşamasında düzeltme ve

geliştirmeye yönelik olarak yapılmalıdır" önermesine müfettişlerin 3/10'unun "az" katıldığı anlaşılmaktadır. Buna karşın müfettişlerin büyük bir çoğunluğunun önermelere bu boyuttaki önermelere de "çok" veya "tam" düzeyinde katıldıkları görülmektedir (%82,4-%90,5). Yani ilköğretim müfettişlerinin yaklaşık 4/5'i ve daha fazlası bu boyuttaki bütün önermelerin ilköğretime ve ilköğretimde teftiş sistemine uygulanabilirliğine katılmaktadırlar.

Aritmetik ortalamalar açısından incelendiğinde, "Denetim Boyutu"nda yer alan her bir maddeye ilişkin müfettiş görüşlerinin $\bar{X}=4,16$ ile $\bar{X}=4,38$ arasında değiştiği altı maddenin tamamının "çok" veya "tam" katılım kategorisinde yer aldığı görülmektedir.

Genel aritmetik ortalama açısından bakıldığında ise, müfettiş görüşlerinin "tam" kategorisinde yer aldığı ($\bar{X}=4,28$) anlaşılmaktadır. Yani müfettişlerin bu boyuta ilişkin önermelerin de ilköğretime ve ilköğretimde teftiş sistemine kesinlikle uygulanabileceğini düşündükleri söylenebilir.

3.2. Toplam Kalite Yönetiminin İlköğretime ve İlköğretimde Teftiş Sistemine Uygulanabilirliği Konusunda İlköğretim Müfettişlerinin Cinsiyet, Müfettişlik Kıdemi ve Eğitim Durumu Değişkenlerine Göre Görüşleri Arasındaki Farklılıklar:

Araştırmanın ikinci alt amacında ilköğretim müfettişlerinin TKY'nin ilköğretime ve ilköğretimde teftiş sistemine uygulanabilirliği konusunda bazı değişkenlere göre görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı sorulmuştur. Bu amaç çerçevesinde ilköğretim müfettişlerinin görüşleri cinsiyet, ilköğretim müfettişlik kıdemi ve eğitim durumu değişkenlerine göre TKY'nin "Kalite Anlayışı", "Kalite Kontrolü", "Müşteri Tatmini", "Örgütsel Boyut", "Yönetici Rolü" ve "Denetim" boyutları açısından ayrı ele alınmış ve yorumlanmıştır.

3.2.1 Cinsiyet Değişkeni Açısından İlköğretim Müfettişlerinin TKY'nin İlköğretime ve İlköğretimde Teftiş Sistemine Uygulanabilirliğine Yönelik Görüşleri:

Araştırmanın ikinci alt amacında ilk olarak ilköğretim müfettişlerinin TKY'nin ilköğretime ve ilköğretimde teftiş sistemine uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermekte midir? sorusuna cevap aranmıştır. Bu amaçla, ilköğretim müfettişleri cinsiyetlerine göre bayan ve erkek olmak üzere gruplandırılmış ve TKY'nin ilköğretime ve ilköğretimde teftiş sistemine uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri; kalite anlayışı, kalite kontrolü, müşteri tatmini, örgütsel boyut, yönetici rolü ve denetim boyutları açısından ayrı ayrı ele alınmış ve yorumlanmıştır.

3.2.1.1 Cinsiyet Değişkeni Açısından İlköğretim Müfettişlerinin TKY'nin "Kalite Anlayışı" Boyutunun İlköğretime ve İlköğretimde Teftiş Sistemine Uygulanabilirliğine Yönelik Görüşleri:

Araştırmanın ikinci alt amacında cinsiyet değişkeni açısından ilk olarak ilköğretim müfettişlerinin TKY'nin "Kalite Anlayışı" boyutunun ilköğretime ve ilköğretimde teftiş sistemine uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Görüşler arasında anlamlı fark olup olmadığı t-testi ile ortaya konmuştur. Çizelge 3.2.1.1'de cinsiyet değişkenine göre ilköğretim müfettişlerinin TKY'nin "Kalite Anlayışı" boyutuna ilişkin görüşlerine yönelik aritmetik ortalama (\bar{X}) ve standart sapma (ss) değerleri ile t-testi sonuçları verilmektedir.

Çizelge 3.2.1.1 Cinsiyet Değişkeni Açısından İlköğretim Müfettişlerinin TKY'nin "Kalite Anlayışı" Boyutuna Yönelik Görüşlerine İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t-Testi Sonuçları

| Kalite Anlayışı Boyutuna İlişkin Önergeler | Cins. | N | \bar{X} | Ss | t | Fark |
|--|-------|-----|-----------|------|------|------|
| 1. Okulun hedefi bütün halinde sürekli iyileşmenin ve başarının yollarını arayarak amaç sürekliliği oluşturmak olmalıdır. | B | 12 | 4,58 | ,51 | 2,88 | * |
| | E | 136 | 4,05 | ,61 | | |
| 2. Okulda başarının arttırılmasında ve sürekliliğinde öğretmenlere sorumluluk verilmelidir. | B | 12 | 4,50 | ,52 | 1,46 | - |
| | E | 136 | 4,22 | ,64 | | |
| 3. Okulda başarının arttırılmasında çevrenin (velilerin vb.) görüşleri de alınarak işbirliği sağlanmalıdır. | B | 12 | 4,08 | ,28 | ,09 | - |
| | E | 136 | 4,10 | ,73 | | |
| 4. Okulda başarının arttırılmasında ve sürekliliğinde eğitimci olmayan personele sorumluluk verilmelidir. | B | 12 | 3,50 | ,67 | 1,30 | - |
| | E | 136 | 3,08 | 1,07 | | |
| 5. Okulda başarının arttırılmasında öğrencilerin görüşlerine yer verilmelidir. | B | 12 | 4,08 | ,51 | ,30 | - |
| | E | 136 | 4,01 | ,76 | | |
| 6. Okulun başarısı öğrencilerin aldıkları test puanları ile değil; amaçlar yönündeki davranış değişiklikleriyle ölçülmelidir. | B | 12 | 4,41 | ,51 | ,45 | - |
| | E | 136 | 4,32 | ,69 | | |
| 7. Okulun başarısı öğrencilerin, velilerin ve çevrenin okuldaki verilen eğitmeden ne derecede doyum elde ettiklerine bağlı olarak belirlenmelidir. | B | 12 | 3,91 | ,66 | ,95 | - |
| | E | 136 | 4,08 | ,58 | | |
| 8. Okulun başarısı okul çalışanlarının ne derece doyum elde ettiklerine bağlı olarak belirlenmelidir. | B | 12 | 3,75 | ,75 | ,05 | - |
| | E | 136 | 3,73 | ,83 | | |
| 9. Okul başarısının tespitinde fiziki ortamların (bina, tesis, donanım, araç-gereç vb.) yeterliliği ve niteliği dikkate alınmalıdır. | B | 12 | 4,16 | ,57 | ,17 | - |
| | E | 136 | 4,11 | ,93 | | |
| 10. Eğitimde üretim (bilgi) den çok, üretim (bilgi edinme ve üretme) yeteneğinin arttırılması kontrol edilmelidir. | B | 12 | 4,50 | ,52 | 1,20 | - |
| | E | 136 | 4,26 | ,65 | | |

* İşareti değişkenler arasında anlamlı fark olduğunu göstermektedir.

Çizelge 3.2.1.1'in incelenmesinden de anlaşıldığı gibi "Kalite Anlayışı" boyutuna yönelik olarak belirlenen önermelerin ilköğretime ve ilköğretimde teftiş sistemine uygulanabilirliğine ilişkin müfettiş görüşleri arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan t-testi sonuçlarına göre söz konusu on önermenin yalnızca bir tanesinde anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. "Okulun hedefi bütün halinde sürekli iyileşmenin ve başarının yollarını arayarak amaç sürekliliği oluşturmak olmalıdır" önermesi hakkında (t=2,88) bayan ve erkek müfettişlerin farklı düşündükleri görülmektedir. Aritmetik ortalamalara göre

bayan müfettişler bu önermeye "çok" düzeyinde katılırken, erkek müfettişler "tam" düzeyinde katılmaktadırlar. Ancak genel olarak düşünüldüğünde her iki grubun da bu önermenin ilköğretime ve ilköğretimde teftiş sistemine uygulanmasına taraf oldukları söylenebilir.

3.2.1.2. Cinsiyet Değişkeni Açısından İlköğretim Müfettişlerinin TKY'nin "Kalite Kontrolü" Boyutunun İlköğretime ve İlköğretimde Teftiş Sistemine Uygulanabilirliğine Yönelik Görüşleri:

Araştırmanın ikinci alt amacında cinsiyet değişkeni açısından ikinci olarak ilköğretim müfettişlerinin TKY'nin "Kalite Kontrolü" boyutunun ilköğretime ve ilköğretimde teftiş sistemine uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Çizelge 3.2.1.2'de cinsiyet değişkenine göre ilköğretim müfettişlerinin TKY'nin "Kalite Kontrolü" boyutuna ilişkin görüşlerine yönelik aritmetik ortalama (\bar{X}) ve standart sapma (ss) değerleri ile t-testi sonuçları verilmektedir.

Çizelge 3.2.1.2. Cinsiyet Değişkeni Açısından İlköğretim Müfettişlerinin TKY'nin "Kalite Kontrolü" Boyutuna Yönelik Görüşlerine İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t-Testi Sonuçları

| Kalite Kontrolü Boyutuna İlişkin Önergeler | Cins. | N | \bar{X} | Ss | t | Fark |
|---|-------|-----|-----------|-----|------|------|
| 1. Ölçme ve değerlendirme, öğrenme, öğretme sürecini düzeltme ve geliştirmeye yardım etmek amacıyla yapılmalıdır. | B | 12 | 4,16 | ,71 | ,74 | - |
| | E | 136 | 4,30 | ,62 | | |
| 2. Okuldaki kontrollerde odak noktasına mevzuatları değil, eğitimin kalitesi ve öğrenci başarısını alan yeni bir felsefe benimsenmelidir. | B | 12 | 4,33 | ,49 | ,67 | - |
| | E | 136 | 4,17 | ,78 | | |
| 3. Kaliteyi müşteri (Personel, öğrenci, veli, piyasa vb.) memnuniyetinin belirleyip kontrol ettiği anlayışı benimsenmelidir. | B | 12 | 4,00 | ,42 | ,00 | - |
| | E | 136 | 4,00 | ,73 | | |
| 4. Okulda kontrol, hatayı ve eksikliği bulmak amacıyla değil, kaliteyi geliştirmek amacıyla yapılmalıdır. | B | 12 | 4,25 | ,75 | ,05 | - |
| | E | 136 | 4,26 | ,85 | | |
| 5. Okulda öğretmenlerin bireysel başarısından çok bütün halinde başarıyı tespate yönelik kontrol yapılmalıdır. | B | 12 | 4,25 | ,62 | 1,17 | - |
| | E | 136 | 3,98 | ,76 | | |
| 6. Kalitenin kontrol edilmesi için sürekli olarak öğretmen öğrenci, aile ve çevreden (üst okul, piyasa vb.) dönüt alınmalıdır. | B | 12 | 4,33 | ,77 | ,43 | - |
| | E | 136 | 4,25 | ,62 | | |
| 7. Öğrenme, öğretme stratejileri sürekli olarak gözden geçirilmeli ve objektif kriterler (ölçekler) ile kontrol edilmelidir. | B | 12 | 4,50 | ,67 | 1,02 | - |
| | E | 136 | 4,29 | ,66 | | |

Çizelge 3.2.1.2'nin incelenmesinden de anlaşıldığı gibi "Kalite Kontrolü" boyutuna yönelik olarak belirlenen önermelerin ilköğretime ve ilköğretimde teftiş sistemine uygulanabilirliğine ilişkin müfettiş görüşleri arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan t-testi sonuçlarına göre söz konusu yedi önermenin hiçbirinde anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

Aritmetik ortalamalara göre her iki grubun da bütün önermelerin ilköğretime ve ilköğretimde teftiş sistemine uygulanmasından yana oldukları söylenebilir.

3.2.1.3. Cinsiyet Değişkeni Açısından İlköğretim Müfettişlerinin TKY'nin "Müşteri Tatmini" Boyutunun İlköğretime ve İlköğretimde Teftiş Sistemine Uygulanabilirliğine Yönelik Görüşleri:

Araştırmanın ikinci alt amacında cinsiyet değişkeni açısından üçüncü olarak ilköğretim müfettişlerinin TKY'nin "Müşteri Tatmini" boyutunun ilköğretime ve ilköğretimde teftiş sistemine uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır.

Çizelge 3.2.1.3'de cinsiyet değişkenine göre ilköğretim müfettişlerinin TKY'nin "Müşteri Tatmini" boyutuna ilişkin görüşlerine yönelik aritmetik ortalama (\bar{X}) ve standart sapma (ss) değerleri ile t-testi sonuçları verilmektedir.

Çizelge 3.2.1.3. Cinsiyet Değişkeni Açısından İlköğretim Müfettişlerinin TKY'nin "Müşteri Tatmini" Boyutuna Yönelik Görüşlerine İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t-Testi Sonuçları

| Müşteri Tatmini Boyutuna İlişkin Önergeler | Cins. | N | \bar{X} | Ss | t | Fark |
|--|-------|-----|-----------|-----|------|------|
| 1. Okul, öğrencilerin gelişmesinde velileri, müşteri ve başarıya ulaşmada ortakları olarak görmelidir. | B | 12 | 4,16 | ,57 | ,09 | - |
| | E | 136 | 4,14 | ,71 | | |
| 2. Okulda başarı ve kalitenin göstergesi, okulun belirlediği ölçütler değil, okulun hizmet sunduğu çevrenin memnuniyeti olmalıdır. | B | 12 | 3,83 | ,83 | ,34 | - |
| | E | 136 | 3,73 | ,96 | | |
| 3. Okul, öğrencilerinin eğitim, öğretimle ilgili şikayet eleştiri ve beklentilerini değerlendirmelidir. | B | 12 | 4,25 | ,75 | 1,05 | - |
| | E | 136 | 4,02 | ,68 | | |
| 4. Okul çalışanlarının (öğretmen, idareci, memur vb.) eğitim öğretimle ilgili şikayet, eleştiri ve beklentilerini değerlendirmelidir. | B | 12 | 4,16 | ,71 | ,48 | - |
| | E | 136 | 4,05 | ,78 | | |
| 5. Okul çevrenin (aile, piyasa, alt ve üst okul vb) eğitim öğretimle ilgili şikayet eleştiri, beklentilerini değerlendirmelidir. | B | 12 | 4,08 | ,79 | ,33 | - |
| | E | 136 | 4,00 | ,84 | | |
| 6. Okul, okul çalışanlarının ve öğrencilerinin eğitim öğretim dışındaki özel yaşamlarıyla ilgili şikayet ve beklentilerini imkanlar ölçüsünde değerlendirebilmelidir | B | 12 | 4,16 | ,93 | 1,46 | - |
| | E | 136 | 3,77 | ,87 | | |

Çizelge 3.2.1.3'e göre "Müşteri Tatmini" boyutuna yönelik olarak belirlenen önermelerin ilköğretime ve ilköğretimde teftiş sistemine uygulanabilirliğine ilişkin müfettiş görüşleri arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan t-testi sonuçlarına göre söz konusu altı önermenin hiçbirinde anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

Aritmetik ortalamalara göre de her iki grubun da bütün önermelerin ilköğretime ve ilköğretimde teftiş sistemine uygulanmasından yana oldukları söylenebilir.

3.2.1.4. Cinsiyet Değişkeni Açısından İlköğretim Müfettişlerinin TKY'nin "Örgütsel Boyutu"nun İlköğretime ve İlköğretimde Teftiş Sistemine Uygulanabilirliğine Yönelik Görüşleri:

Araştırmanın ikinci alt amacında cinsiyet değişkeni açısından dördüncü olarak ilköğretim müfettişlerinin TKY'nin "Örgütsel Boyutu"nun ilköğretime ve ilköğretimde teftiş sistemine uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri arasında

anlamli fark olup olmadigi belirlenmeye calisilmistir. Çizelge 3.2.1.4'de cinsiyet değişkenine göre ilköğretim müfettişlerinin TKY'nin "Örgütsel Boyutu"na ilişkin görüşlerine yönelik aritmetik ortalama (\bar{X}) ve standart sapma (ss) değerleri ile t-testi sonuçları verilmektedir.

Çizelge 3.2.1.4. Cinsiyet Değişkeni Açısından İlköğretim Müfettişlerinin TKY'nin "Örgütsel Boyutu"na Yönelik Görüşlerine İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t-Testi Sonuçları

| Örgütsel Boyuta İlişkin Önermeler | Cins. | N | \bar{X} | Ss | t | Fark |
|---|-------|-----|-----------|-----|------|------|
| 1. Eğitimin fonksiyonları ve örgütsel ilişkiler gelecek düşünülerek hazırlanmalıdır. | B | 12 | 4,08 | ,66 | ,58 | - |
| | E | 136 | 4,20 | ,70 | | |
| 2. Okulda öğretmenler birbirine rakip değil aynı amaç için çalışan ve işbirliği yapan kişiler olmalıdır. | B | 12 | 4,75 | ,45 | 2,47 | * |
| | E | 136 | 4,39 | ,66 | | |
| 3. Okulda öğrenciler birbirine rakip değil aynı amaç için çalışan ve işbirliği yapan kişiler olmalıdır. | B | 12 | 4,41 | ,51 | ,88 | - |
| | E | 136 | 4,22 | ,74 | | |
| 4. Okul öğretmenlerin öğrencilere bilgi sundukları ve öğrencilerinde ezberledikleri yer değil; öğrencilerin işlerini daha iyi nasıl yapacaklarını diğer öğrenci ve öğretmenlerle etkileşim içinde öğrendikleri yer olmalıdır. | B | 12 | 4,66 | ,65 | 1,83 | - |
| | E | 136 | 4,23 | ,79 | | |
| 5. Okul, bilgi aktarımına değil, bilgi üretimine yönelik olarak düzenlenmelidir. | B | 12 | 4,50 | ,79 | ,80 | - |
| | E | 136 | 4,30 | ,79 | | |
| 6. Okul çalışanları (idareci, öğretmen, öğrenci vb.) ayrı ve bağımsız değil; birlikte bir ekip, bir takım halinde çalışmalıdır. | B | 12 | 4,50 | ,67 | ,25 | - |
| | E | 136 | 4,54 | ,55 | | |
| 7. Öğrencilerin okulda öğretmen ve okul dışında çevreden bilgi aldığı ve yaşantıları ile birleştirdikleri dikkate alınmalıdır. | B | 12 | 4,25 | ,75 | ,28 | - |
| | E | 136 | 4,19 | ,69 | | |
| 8. Okul çalışanlarından daha fazla verim alabilmek için, çalışanların yaptıkları işlerde ilgili olarak sürekli gelişmeleri sağlanmalıdır. | B | 12 | 4,58 | ,51 | 1,56 | - |
| | E | 136 | 4,29 | ,62 | | |
| 9. Kurumda hizmet sunulan çevreye karşı sorumluluk dikkate alınarak "ne yapıyoruz değil, ne yapmak istiyoruz?" sorusu sorulmalıdır. | B | 12 | 4,16 | ,71 | ,26 | - |
| | E | 136 | 4,22 | ,68 | | |

* işareti değişkenler arasında anlamlı fark olduğunu göstermektedir.

Çizelge 3.2.1.4'ün incelenmesinden de anlaşıldığı gibi TKY'nin "Örgütsel Boyutu"na yönelik olarak belirlenen önermelerin ilköğretime ve ilköğretimde teftiş sistemine uygulanabilirliğine ilişkin müfettiş görüşleri arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan t-testi sonuçlarına göre söz konusu dokuz önermenin yalnızca bir tanesinde anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. "Okulda

öğretmenler birbirine rakip değil; aynı amaç için çalışan ve işbirliği yapan kişiler olmalıdır." önermesi hakkında ($t=2,47$) bayan ve erkek müfettişlerin farklı düşündükleri görülmektedir.

Ancak aritmetik ortalamalar açısından bakıldığında bayan ve erkek müfettişlerin her ikisinin de bu önermeye "tam" düzeyinde katıldıkları görülmektedir. Söz konusu farklılık bayan müfettişlerin önermeye ilişkin görüş ortalamalarının çok yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Bu nedenle iki grubun da bütün önermelerin ilköğretime ve ilköğretimde teftiş sistemine uygulanmasına kesinlikle taraf oldukları söylenebilir.

3.2.1.5. Cinsiyet Değişkeni Açısından İlköğretim Müfettişlerinin TKY'nin "Yönetici Rolü" Boyutunun İlköğretime ve İlköğretimde Teftiş Sistemine Uygulanabilirliğine Yönelik Görüşleri:

Araştırmanın ikinci alt amacında cinsiyet değişkeni açısından beşinci olarak ilköğretim müfettişlerinin TKY'nin "Yönetici Rolü" boyutunun ilköğretime ve ilköğretimde teftiş sistemine uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır.

Çizelge 3.2.1.5'de cinsiyet değişkenine göre ilköğretim müfettişlerinin TKY'nin "Yönetici Rolü" boyutuna ilişkin görüşlerine yönelik aritmetik ortalama (\bar{X}) ve standart sapma (ss) değerleri ile t-testi sonuçları verilmektedir.

Çizelge 3.2.1.5. Cinsiyet Değişkeni Açısından İlköğretim Müfettişlerinin TKY'nin "Yönetici Rolü" Boyutuna Yönelik Görüşlerine İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t-Testi Sonuçları

| Yönetici Rolü Boyutuna İlişkin Önermeler | Cins. | N | \bar{X} | Ss | t | Fark |
|---|-------|-----|-----------|-----|------|------|
| 1. Yönetimin görevi mevzuat bekliliği değil, korkuyu ortadan kaldırarak herkesin başarılı olmasını sağlayacak bir ortam oluşturulmak olmalıdır. | B | 12 | 4,41 | ,79 | ,96 | - |
| | E | 136 | 4,19 | ,77 | | |
| 2. Yöneticiler hiyerarşik engelleri ortadan kaldırarak alınan kararlara öğretmen, öğrenci ve diğer personelin katılımını sağlamalıdır. | B | 12 | 4,50 | ,52 | ,42 | - |
| | E | 136 | 4,42 | ,57 | | |
| 3. Okul ile ilgili alınan kararlarda hizmet sunulan çevrenin imkanları işe koşulmalıdır. | B | 12 | 4,33 | ,65 | ,92 | - |
| | E | 136 | 4,13 | ,72 | | |
| 4. Okul yöneticisi, okulda ortak bir amaç oluşturmak için çalışanların fikir, yetenek ve girişimciliğinden yararlanarak liderliği kurumsallaştırmalıdır. | B | 12 | 4,41 | ,66 | ,37 | - |
| | E | 136 | 4,33 | ,70 | | |
| 5. Yöneticiler okulda takım çalışması yaparak gelecekte verilecek eğitim-öğretimin niteliği ile ilgili örgütsel bir misyon ve vizyon belirlemelidir. | B | 12 | 4,41 | ,79 | ,27 | - |
| | E | 136 | 4,35 | ,76 | | |
| 6. Yöneticiler, okul çalışanlarıyla öğrencilerin daha başarılı olmaları için onların önlerinde ki engelleri kaldırarak, destek vermeye çalışan liderler olmalıdırlar. | B | 12 | 4,33 | ,65 | ,33 | - |
| | E | 136 | 4,39 | ,62 | | |
| 7. Yönetim kaliteyi ve başarıyı sürekli iyileştirmek için çalışırken slogan, nasihat ve sayısal kotaları (not, sicil vb.) ortadan kaldırımalıdır. | B | 12 | 4,08 | ,79 | ,99 | - |
| | E | 136 | 3,79 | ,98 | | |
| 8. Okul yönetimi bütün personelin ve öğrencilerin yaptıkları işten gurur duymalarına yardımcı olmalıdır. | B | 12 | 4,33 | ,77 | ,11 | - |
| | E | 136 | 4,30 | ,71 | | |
| 9. Okulda korkuya ve baskıya değil, sevgi ve saygıya dayalı, insana odaklı, sağlıklı bir iletişimin kurulduğu yönetim anlayışı olmalıdır. | B | 12 | 4,66 | ,65 | ,96 | - |
| | E | 136 | 4,47 | ,67 | | |
| 10. Okul yönetimi acil işlere değil, önemli işlere öncelik vermelidir. | B | 12 | 4,33 | ,65 | 1,21 | - |
| | E | 136 | 4,07 | ,71 | | |

Çizelge 3.2.1.5'e göre "Yönetici Rolü" boyutuna yönelik olarak belirlenen önermelerin ilköğretime ve ilköğretimde teftiş sistemine uygulanabilirliğine ilişkin müfettiş görüşleri arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan t-testi sonuçlarına göre söz konusu on önermenin hiçbirinde anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

Aritmetik ortalamalara göre de her iki grubunda bütün önermelerin ilköğretime ve ilköğretimde teftiş sistemine uygulanmasından yana oldukları söylenebilir.

3.2.1.6. Cinsiyet Değişkeni Açısından İlköğretim Müfettişlerinin TKY'nin "Denetim Boyutu"nun İlköğretime ve İlköğretimde Teftiş Sistemine Uygulanabilirliğine Yönelik Görüşleri:

Araştırmanın ikinci alt amacında cinsiyet değişkeni açısından altıncı olarak ilköğretim müfettişlerinin TKY'nin "Denetim Boyutu"nun ilköğretime ve ilköğretimde teftiş sistemine uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Çizelge 3.2.1.6'da cinsiyet değişkenine göre ilköğretim müfettişlerinin TKY'nin "Denetim Boyutu"na ilişkin görüşlerine yönelik aritmetik ortalama (\bar{X}) ve standart sapma (ss) değerleri ile t-testi sonuçları verilmektedir.

Çizelge 3.2.1.6. Cinsiyet Değişkeni Açısından İlköğretim Müfettişlerinin TKY'nin "Denetim Boyutu"na Yönelik Görüşlerine İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t-Testi Sonuçları

| Denetim Boyutuna İlişkin Önergeler | Cins. | N | \bar{X} | ss | t | Fark |
|--|-------|-----|-----------|-----|------|------|
| 1. Denetim, eğitim sürecinin her aşamasında düzeltme ve geliştirmeye yönelik olarak yapılmalıdır. | B | 12 | 4,25 | ,75 | ,64 | - |
| | E | 136 | 4,39 | ,75 | | |
| 2. Denetim sonrası değerlendirme denetlenenle birlikte yapılarak oto kontrol bilincine sahip olmaları sağlanmalıdır. | B | 12 | 4,33 | ,65 | ,17 | - |
| | E | 136 | 4,29 | ,77 | | |
| 3. Okul çalışanlarından günün şartlarına göre işini en iyi şekilde (hatasız) yapması istenmelidir. | B | 12 | 4,08 | ,66 | ,77 | - |
| | E | 136 | 4,23 | ,64 | | |
| 4. Okul çalışanları sadece materyal ödülleriyle değil, kendini gerçekleştirme, değer verme, takdir etme gibi unsurlarla da motive edilmelidir. | B | 12 | 4,50 | ,79 | 1,42 | - |
| | E | 136 | 4,13 | ,85 | | |
| 5. Öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmeleri için sorumluluk almaya teşvik edilerek oto kontrol yapabilmeleri sağlanmalıdır. | B | 12 | 4,41 | ,79 | ,83 | - |
| | E | 136 | 4,23 | ,71 | | |
| 6. Denetim, öğretmenin çalışmalarını denetlemekten çok, onun profesyonel gelişimini sağlamaya yönelik olmalıdır. | B | 12 | 4,58 | ,79 | 1,33 | - |
| | E | 136 | 4,32 | ,63 | | |

Çizelge 3.2.1.6'ya göre "Denetim Boyutu"na yönelik olarak belirlenen önermelerin ilköğretime ve ilköğretimde teftiş sistemine uygulanabilirliğine ilişkin müfettiş görüşleri arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan t-testi sonuçlarına göre söz konusu altı önermenin hiçbirinde anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Aritmetik ortalamalara göre ise, her iki grubun da, bütün önermelerin ilköğretime ve ilköğretimde teftiş sistemine uygulanmasından yana oldukları söylenebilir.

3.2.2 İlköğretim Müfettişlik Kıdemi Değişkeni Açısından İlköğretim Müfettişlerinin TKY'nin İlköğretime ve İlköğretimde Teftiş Sistemine Uygulanabilirliğine Yönelik Görüşleri:

Araştırmanın ikinci alt amacında ilk olarak ilköğretim müfettişlerinin TKY'nin ilköğretime ve ilköğretimde teftiş sistemine uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri müfettişlik kıdemi değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermekte midir? sorusuna cevap aranmıştır. Bu amaçla, ilköğretim müfettişleri müfettişlik kıdemlerine göre "4-9 yıl", "10-19 yıl" ve "20 yıl ve üzeri" olmak üzere üç grupta toplanmış ve TKY'nin ilköğretime ve ilköğretimde teftiş sistemine uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri; kalite anlayışı, kalite kontrolü, müşteri tatmini, örgütsel boyut, yönetici rolü ve denetim boyutları açısından ayrı ayrı ele alınmış ve yorumlanmıştır.

3.2.2.1 İlköğretim Müfettişlik Kıdemi Değişkeni Açısından İlköğretim Müfettişlerinin TKY'nin "Kalite Anlayışı" Boyutunun İlköğretime ve İlköğretimde Teftiş Sistemine Uygulanabilirliğine Yönelik Görüşleri:

Araştırmanın ikinci alt amacında ilköğretim müfettişlik kıdemi değişkeni açısından ilk olarak ilköğretim müfettişlerinin TKY'nin "Kalite Anlayışı" boyutunun ilköğretime ve ilköğretimde teftiş sistemine uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla üç grupta ele alınan müfettişlik kıdemi değişkenine göre görüşler arasında fark olup olmadığı varyans analizi ile belirlenmiştir.

Çizelge 3.2.2.1'de müfettişlik kıdemi değişkenine göre ilköğretim müfettişlerinin TKY'nin "Kalite Anlayışı" boyutuna ilişkin görüşlerine yönelik aritmetik ortalama (\bar{X}) ve standart sapma (ss) değerleri ile varyans analizi sonuçları verilmektedir.

Çizelge 3.2.2.1 Müfettişlik Kıdemi Değişkeni Açısından İlköğretim Müfettişlerinin TKY'nin "Kalite Anlayışı" Boyutuna Yönelik Görüşlerine İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Varyans Analizi Sonuçları

| Kalite Anlayışı Boyutuna İlişkin Önermeler | Kıdem | N | \bar{X} | Ss | Sd | F | Fark |
|--|-----------|----|-----------|------|-----|-------|------------|
| 1. Okulun hedefi bütün halinde sürekli iyileşmenin ve başarının yollarını arayarak amaç sürekliliği oluşturmak olmalıdır | 4-9 yıl | 10 | 4,40 | ,51 | 2 | 1,287 | - |
| | 10-19 yıl | 85 | 4,09 | ,64 | 145 | | |
| | 20 yıl + | 53 | 4,05 | ,60 | 147 | | |
| 2. Okulda başarının artırılmasında ve sürekliliğinde öğretmenlere sorumluluk verilmelidir | 4-9 yıl | 10 | 4,50 | ,52 | 2 | 1,886 | - |
| | 10-19 yıl | 85 | 4,16 | ,65 | 145 | | |
| | 20 yıl + | 53 | 4,32 | ,61 | 147 | | |
| 3. Okulda başarının artırılmasında çevrenin (velilerin vb.) görüşleri de alınarak işbirliği sağlanmalıdır. | 4-9 yıl | 10 | 4,60 | ,51 | 2 | 2,740 | - |
| | 10-19 yıl | 85 | 4,05 | ,69 | 145 | | |
| | 20 yıl + | 53 | 4,07 | ,72 | 147 | | |
| 4. Okulda başarının artırılmasında ve sürekliliğinde eğitimci olmayan Personele sorumluluk verilmelidir. | 4-9 yıl | 10 | 3,40 | 1,50 | 2 | ,943 | - |
| | 10-19 yıl | 85 | 3,17 | ,87 | 145 | | |
| | 20 yıl + | 53 | 2,98 | 1,20 | 147 | | |
| 5. Okulda başarının artırılmasında öğrencilerin görüşlerine yer verilmelidir. | 4-9 yıl | 10 | 4,50 | ,52 | 2 | 6,919 | 3-1 3-2 |
| | 10-19 yıl | 85 | 4,12 | ,79 | 145 | | |
| | 20 yıl + | 53 | 3,75 | ,58 | 147 | | |
| 6. Okulun başarısı öğrencilerin aldıkları test puanları ile değil, amaçlar yönündeki davranış değişiklikleriyle ölçülmelidir. | 4-9 yıl | 10 | 4,60 | ,51 | 2 | 2,243 | - |
| | 10-19 yıl | 85 | 4,23 | ,78 | 145 | | |
| | 20 yıl + | 53 | 4,43 | ,50 | 147 | | |
| 7. Okulun başarısı öğrencilerin, velilerin ve çevrenin okuldaki verilen eğitimden ne derecede doyum elde ettiklerine bağlı olarak belirlenmelidir. | 4-9 yıl | 10 | 4,30 | ,48 | 2 | ,954 | - |
| | 10-19 yıl | 85 | 4,08 | ,62 | 145 | | |
| | 20 yıl + | 53 | 4,01 | ,57 | 147 | | |
| 8. Okulun başarısı okul çalışanlarının ne derece doyum elde ettiklerine bağlı olarak belirlenmelidir. | 4-9 yıl | 10 | 3,80 | ,42 | 2 | ,350 | - |
| | 10-19 yıl | 85 | 3,77 | ,94 | 145 | | |
| | 20 yıl + | 53 | 3,66 | ,67 | 147 | | |
| 9. Okul başarısının tespitinde fiziki ortamların bina, tesis,donanım ,araç,gereç vb.) yeterliliği ve niteliği dikkate alınmalıdır. | 4-9 yıl | 10 | 4,30 | ,82 | 2 | ,344 | - |
| | 10-19 yıl | 85 | 4,14 | 1,00 | 145 | | |
| | 20 yıl + | 53 | 4,05 | ,77 | 147 | | |
| 10.Eğitimde üretim (bilgi) den çok, üretim (bilgi edinme ve üretme) yeteneğinin artırılması kontrol edilmelidir. | 4-9 yıl | 10 | 4,50 | ,52 | 2 | ,768 | - |
| | 10-19 yıl | 85 | 4,29 | ,73 | 145 | | |
| | 20 yıl + | 53 | 4,22 | ,50 | 147 | | |

Çizelge 3.2.2.1'in incelenmesinden de anlaşıldığı gibi "Kalite Anlayışı" boyutuna yönelik olarak belirlenen önermelerin ilköğretime ve ilköğretimde teftiş sistemine uygulanabilirliğine ilişkin müfettiş görüşleri arasında müfettişlik kıdemi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan varyans sonuçlarına göre söz konusu on önermenin yalnızca bir tanesinde grupların görüşleri arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. "Okulda başarının artırılmasında öğrencilerin görüşlerine yer verilmelidir" önermesi hakkında ($F=6,919$) 20 yıl ve üzerinde kıdeme sahip olan müfettişlerin 4-9 yıl ve 10-19 yıl kıdeme sahip olan müfettişlerden farklı düşündükleri anlaşılmaktadır. Çizelge incelendiğinde 20 yıl ve üzerinde yer alan müfettişlerin ortalamasının diğer iki gruptan biraz daha düşük olduğu görülmektedir. Yani en üst kıdeme sahip olan müfettişler bu önermeye ilişkin olarak diğer iki gruba göre biraz daha olumsuz bakmaktadırlar. Ancak genel olarak ortalamalara bakıldığında her üç grubun da bu önermenin ilköğretime ve ilköğretimde teftiş sistemine uygulanmasına taraf oldukları söylenebilir.

3.2.2.2 İlköğretim Müfettişlik Kıdemi Değişkeni Açısından İlköğretim Müfettişlerinin TKY'nin "Kalite Kontrolü" Boyutunun İlköğretime ve İlköğretimde Teftiş Sistemine Uygulanabilirliğine Yönelik Görüşleri:

Araştırmanın ikinci alt amacında ilköğretim müfettişlik kıdemi değişkeni açısından ikinci olarak ilköğretim müfettişlerinin TKY'nin "Kalite Kontrolü" boyutunun ilköğretime ve ilköğretimde teftiş sistemine uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Çizelge 3.2.2.2'de müfettişlik kıdemi değişkenine göre ilköğretim müfettişlerinin TKY'nin "Kalite Kontrolü" boyutuna ilişkin görüşlerine yönelik aritmetik ortalama (\bar{X}) ve standart sapma (ss) değerleri ile varyans analizi sonuçları verilmektedir.

Çizelge 3.2.2.2 Müfettişlik Kıdemi Değişkeni Açısından İlköğretim Müfettişlerinin TKY'nin "Kalite Kontrolü" Boyutuna Yönelik Görüşlerine İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Varyans Analizi Sonuçları

| Kalite Kontrolü Boyutuna İlişkin Önermeler | Kıdem | N | \bar{X} | Ss | Sd | F | Fark |
|---|-----------|----|-----------|-----|-----|-------|------------|
| 1. Ölçme ve değerlendirme, öğrenme, öğretme sürecini düzeltme ve geliştirmeye yardım etmek amacıyla yapılmalıdır. | 4-9 yıl | 10 | 4,30 | ,48 | 2 | ,689 | - |
| | 10-19 yıl | 85 | 4,24 | ,68 | 145 | | |
| | 20 yıl + | 53 | 4,37 | ,56 | 147 | | |
| 2. Okuldaki kontrollerde odak noktasına mevzuatları değil, eğitimin kalitesi ve öğrenci başarısını alan yeni bir felsefe benimsenmelidir. | 4-9 yıl | 10 | 4,80 | ,42 | 2 | 4,036 | 1-2 |
| | 10-19 yıl | 85 | 4,09 | ,86 | 145 | | |
| | 20 yıl + | 53 | 4,22 | ,57 | 147 | | |
| 3. Kaliteyi müşteri (Personel, öğrenci, veli, piyasa vb.) memnuniyetinin belirleyip kontrol ettiği anlayışı benimsenmelidir. | 4-9 yıl | 10 | 4,50 | ,52 | 2 | 3,225 | 1-2 |
| | 10-19 yıl | 85 | 3,91 | ,77 | 145 | | |
| | 20 yıl + | 53 | 4,03 | ,58 | 147 | | |
| 4. Okulda kontrol, hatayı ve eksikliği bulmak amacıyla değil, kaliteyi geliştirmek amacıyla yapılmalıdır. | 4-9 yıl | 10 | 4,90 | ,31 | 2 | 6,307 | 1-2 |
| | 10-19 yıl | 85 | 4,08 | ,88 | 145 | | |
| | 20 yıl + | 53 | 4,43 | ,74 | 147 | | |
| 5. Okulda öğretmenlerin bireysel başarısından çok bütün halinde başarıyı tespiti yönelik kontrol yapılmalıdır. | 4-9 yıl | 10 | 4,50 | ,52 | 2 | 2,421 | - |
| | 10-19 yıl | 85 | 3,95 | ,77 | 145 | | |
| | 20 yıl + | 53 | 4,00 | ,73 | 147 | | |
| 6. Kalitenin kontrol edilmesi için sürekli olarak öğretmen öğrenci, aile ve çevreden (üst okul, piyasa vb.) dönüt alınmalıdır. | 4-9 yıl | 10 | 4,40 | ,51 | 2 | ,615 | - |
| | 10-19 yıl | 85 | 4,28 | ,73 | 145 | | |
| | 20 yıl + | 53 | 4,18 | ,48 | 147 | | |
| 7. Öğrenme, öğretme stratejileri sürekli olarak gözden geçirilmeli ve objektif kriterler (ölçekler) ile kontrol edilmelidir. | 4-9 yıl | 10 | 4,90 | ,31 | 2 | 4,748 | 1-2 1-3 |
| | 10-19 yıl | 85 | 4,30 | ,75 | 145 | | |
| | 20 yıl + | 53 | 4,20 | ,49 | 147 | | |

Çizelge 3.2.2.2'den de anlaşıldığı gibi "Kalite Kontrolü" boyutuna yönelik olarak belirlenen önermelerin ilköğretime ve ilköğretimde teftiş sistemine uygulanabilirliğine ilişkin müfettiş görüşleri arasında müfettişlik kıdemi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan varyans sonuçlarına göre söz konusu yedi önermenin dört tanesinde grupların görüşleri arasında anlamlı farklılık varken diğer üçünde farklılık bulunmamıştır. *Okuldaki kontrollerde odak noktasına mevzuatları değil,*

eğitimin kalitesi ve öğrenci başarısını alan yeni bir felsefe benimsenmelidir", "Kaliteyi müşteri (personel, öğrenci, veli, piyasa vb.) memnuniyetinin belirleyip kontrol ettiği anlayışı benimsenmelidir" ve "Okulda kontrol, hatayı ve eksikliği bulmak amacıyla değil; kaliteyi geliştirmek amacıyla yapılmalıdır" önermelerinde 4-9 yıl kıdeme sahip müfettişlerin 10-19 yıl kıdeme sahip olanlardan ve "Öğrenme, öğretme stratejileri sürekli olarak gözden geçirilmeli ve objektif kriterler (ölçekler) ile kontrol edilmelidir" önermesinde ise hem 10-19 yıl kıdeme hem de 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanlardan farklı düşündükleri anlaşılmaktadır.

Ancak genel olarak ortalamalara bakıldığında her üç grubun da bütün önermenin ilköğretime ve ilköğretimde teftiş sistemine uygulanmasından yana oldukları söylenebilir.

3.2.2.3 İlköğretim Müfettişlik Kıdemi Değişkeni Açısından İlköğretim Müfettişlerinin TKY'nin "Müşteri Tatmini" Boyutunun İlköğretime ve İlköğretimde Teftiş Sistemine Uygulanabilirliğine Yönelik Görüşleri:

Araştırmanın ikinci alt amacında ilköğretim müfettişlik kıdemi değişkeni açısından üçüncü olarak ilköğretim müfettişlerinin TKY'nin "Müşteri Tatmini" boyutunun ilköğretime ve ilköğretimde teftiş sistemine uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Çizelge 3.2.2.3'de kıdem değişkenine göre ilköğretim müfettişlerinin TKY'nin "Müşteri Tatmini" boyutuna ilişkin görüşlerine yönelik aritmetik ortalama (\bar{X}) ve standart sapma (ss) değerleri ile varyans analizi sonuçları verilmektedir.

Çizelge 3.2.2.3 Müfettişlik Kıdemi Değişkeni Açısından İlköğretim Müfettişlerinin TKY'nin "Müşteri tatmini" Boyutuna Yönelik Görüşlerine İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Varyans Analizi Sonuçları

| Müşteri Tatmini Boyutuna İlişkin Önergeler | Kıdem | N | \bar{X} | Ss | Sd | F | Fark |
|--|-----------|----|-----------|------|-----|-------|------------|
| 1. Okul, öğrencilerin gelişmesinde velileri, müşteri ve başarıya ulaşmada ortakları olarak görmelidir. | 4-9 yıl | 10 | 4,50 | ,52 | 2 | 2,000 | - |
| | 10-19 yıl | 85 | 4,17 | ,71 | 145 | | |
| | 20 yıl + | 53 | 4,03 | ,70 | 147 | | |
| 2. Okulda başarı ve kalitenin göstergesi, okulun belirttiği ölçütler değil, okulun hizmet sunduğu çevrenin memnuniyeti olmalıdır. | 4-9 yıl | 10 | 4,10 | ,73 | 2 | ,761 | - |
| | 10-19 yıl | 85 | 3,70 | 1,10 | 145 | | |
| | 20 yıl + | 53 | 3,73 | ,71 | 147 | | |
| 3. Okul, öğrencilerinin eğitim, öğretimle ilgili şikayet eleştiri ve beklentilerini değerlendirmelidir. | 4-9 yıl | 10 | 4,00 | ,47 | 2 | 1,932 | - |
| | 10-19 yıl | 85 | 4,14 | ,74 | 145 | | |
| | 20 yıl + | 53 | 3,90 | ,62 | 147 | | |
| 4. Okul çalışanlarının (öğretmen, idareci, memur vb.) eğitim öğretimle ilgili şikayet,eleştiri ve beklentilerini değerlendirmelidir. | 4-9 yıl | 10 | 4,80 | ,42 | 2 | 6,395 | 1-2 1-3 |
| | 10-19 yıl | 85 | 3,95 | ,81 | 145 | | |
| | 20 yıl + | 53 | 4,11 | ,57 | 147 | | |
| 5. Okul çevrenin (aile, piyasa, alt ve üst okul vb) eğitim öğretimle ilgili şikayet eleştiri, beklentilerini değerlendirmelidir. | 4-9 yıl | 10 | 4,20 | ,63 | 2 | ,286 | - |
| | 10-19 yıl | 85 | 3,98 | ,91 | 145 | | |
| | 20 yıl + | 53 | 4,00 | ,73 | 147 | | |
| 6. Okul, okul çalışanlarının ve öğrencilerinin eğitim öğretim dışındaki özel yaşamlarıyla ilgili şikayet ve beklentilerini imkanlar ölçüsünde değerlendirebilmelidir | 4-9 yıl | 10 | 4,20 | ,78 | 2 | 1,046 | - |
| | 10-19 yıl | 85 | 3,78 | ,88 | 145 | | |
| | 20 yıl + | 53 | 3,77 | ,89 | 147 | | |

Çizelge 3.2.2.3'ün incelenmesinden de anlaşıldığı gibi "Müşteri Tatmini" boyutuna yönelik olarak belirlenen önermelerin ilköğretime ve ilköğretimde teftiş sistemine uygulanabilirliğine ilişkin müfettiş görüşleri arasında müfettişlik kıdemi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan varyans sonuçlarına göre söz konusu altı önermenin yalnızca bir tanesinde grupların görüşleri arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

"Okul çalışanlarının (öğretmen, idareci, memur vb.) eğitim öğretimle ilgili şikayet, eleştiri ve beklentilerini değerlendirmelidir" önermesi hakkında (F=6,395) 4-9 kıdeme sahip olan müfettişlerin 10-19 yıl ve 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan müfettişlerden farklı düşündükleri anlaşılmaktadır.

Çizelge incelendiğinde 4-9 yıl kıdeme sahip müfettişlerin ortalamasının diğer iki gruptan biraz daha yüksek olduğu görülmektedir. Yani daha az kıdeme sahip olan müfettişler bu önermeye ilişkin olarak diğer iki gruba göre biraz daha olumlu bakmaktadırlar.

3.2.2.4 İlköğretim Müfettişlik Kıdemi Değişkeni Açısından İlköğretim Müfettişlerinin TKY'nin "Örgütsel Boyutu"nun İlköğretime ve İlköğretimde Teftiş Sistemine Uygulanabilirliğine Yönelik Görüşleri:

Araştırmanın ikinci alt amacında ilköğretim müfettişlik kıdemi değişkeni açısından dördüncü olarak ilköğretim müfettişlerinin TKY'nin "Örgütsel Boyutu"nun ilköğretime ve ilköğretimde teftiş sistemine uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır.

Çizelge 3.2.2.4'de müfettişlik kıdemi değişkenine göre ilköğretim müfettişlerinin TKY'nin "Örgütsel Boyutu"na ilişkin görüşlerine yönelik aritmetik ortalama (\bar{X}) ve standart sapma (ss) değerleri ile varyans analizi sonuçları verilmektedir.

Çizelge 3.2.2.4 Müfettişlik Kıdem Değişkeni Açısından İlköğretim Müfettişlerinin TKY'nin "Örgütsel Boyutu"na Yönelik Görüşlerine İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Varyans Analizi Sonuçları

| Örgütsel Boyuta İlişkin Önergeler | Kıdem | N | \bar{X} | Ss | Sd | F | Fark |
|---|-----------|----|-----------|-----|-----|-------|------|
| 1. Eğitimin fonksiyonları ve örgütsel ilişkiler gelecek düşünüldükçe hazırlanmalıdır. | 4-9 yıl | 10 | 4,40 | ,51 | 2 | ,868 | - |
| | 10-19 yıl | 85 | 4,22 | ,71 | 145 | | |
| | 20 yıl + | 53 | 4,11 | ,69 | 147 | | |
| 2. Okulda öğretmenler birbirine rakip değil aynı amaç için çalışan ve işbirliği yapan kişiler olmalıdır. | 4-9 yıl | 10 | 4,70 | ,48 | 2 | 1,002 | - |
| | 10-19 yıl | 85 | 4,38 | ,65 | 145 | | |
| | 20 yıl + | 53 | 4,43 | ,69 | 147 | | |
| 3. Okulda öğrenciler birbirine rakip değil aynı amaç için çalışan ve işbirliği yapan kişiler olmalıdır. | 4-9 yıl | 10 | 4,50 | ,52 | 2 | ,759 | - |
| | 10-19 yıl | 85 | 4,23 | ,81 | 145 | | |
| | 20 yıl + | 53 | 4,18 | ,62 | 147 | | |
| 4. Okul öğretmenlerin öğrencilere bilgi sundukları ve öğrencilerinde ezberledikleri yer değil; öğrencilerin işlerini daha iyi nasıl yapacaklarını diğer öğrenci ve öğretmenlerle etkileşim içinde öğrendikleri yer olmalıdır. | 4-9 yıl | 10 | 4,80 | ,42 | 2 | 2,666 | - |
| | 10-19 yıl | 85 | 4,20 | ,89 | 145 | | |
| | 20 yıl + | 53 | 4,28 | ,60 | 147 | | |
| 5. Okul, bilgi aktarımına değil, bilgi üretimine yönelik olarak düzenlenmelidir. | 4-9 yıl | 10 | 5,00 | ,01 | 2 | 5,170 | 1-2 |
| | 10-19 yıl | 85 | 4,20 | ,82 | 145 | | |
| | 20 yıl + | 53 | 4,39 | ,74 | 147 | | |
| 6. Okul çalışanları (idareci, öğretmen, öğrenci vb.) aynı ve bağımsız değil, birlikte bir ekip, bir takım halinde çalışmalıdır. | 4-9 yıl | 10 | 4,90 | ,31 | 2 | 2,366 | - |
| | 10-19 yıl | 85 | 4,49 | ,56 | 145 | | |
| | 20 yıl + | 53 | 4,54 | ,57 | 147 | | |
| 7. Öğrencilerin okulda öğretmen ve okul dışında çevreden bilgi aldığı ve yaşantıları ile birleştirdikleri dikkate alınmalıdır. | 4-9 yıl | 10 | 4,60 | ,51 | 2 | 2,154 | - |
| | 10-19 yıl | 85 | 4,12 | ,73 | 145 | | |
| | 20 yıl + | 53 | 4,22 | ,63 | 147 | | |
| 8. Okul çalışanlarından daha fazla verim alabilmek için, çalışanların yaptıkları işlerle ilgili olarak sürekli gelişmeleri sağlanmalıdır. | 4-9 yıl | 10 | 4,40 | ,51 | 2 | ,186 | - |
| | 10-19 yıl | 85 | 4,32 | ,64 | 145 | | |
| | 20 yıl + | 53 | 4,28 | ,60 | 147 | | |
| 9. Kurumda hizmet sunulan çevreye karşı sorumluluk dikkate alınarak "ne yapıyoruz değil, ne yapmak istiyoruz?" sorusu sorulmalıdır. | 4-9 yıl | 10 | 4,60 | ,51 | 2 | 2,935 | - |
| | 10-19 yıl | 85 | 4,11 | ,69 | 145 | | |
| | 20 yıl + | 53 | 4,30 | ,66 | 147 | | |

Çizelge 3.2.2.4'ün incelenmesinden de anlaşıldığı gibi "Örgütsel Boyut"a yönelik olarak belirlenen önermelerin ilköğretime ve ilköğretimde teftiş sistemine uygulanabilirliğine ilişkin müfettiş görüşleri arasında müfettişlik kıdemi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan varyans sonuçlarına göre söz konusu dokuz önermenin yalnızca bir tanesinde grupların görüşleri arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

"Okul, bilgi aktarımına değil, bilgi üretimine yönelik olarak düzenlenmelidir" önermesi hakkında (F=5,170) 4-9 kıdeme sahip olan müfettişlerin 10-19 yıl ve 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan müfettişlerden farklı düşündükleri anlaşılmaktadır. Çizelge incelendiğinde 4-9 yıl kıdeme sahip müfettişlerin görüşleri ortalamasının diğer iki gruptan biraz daha yüksek olduğu görülmektedir. Yani daha az kıdeme sahip olan müfettişler bu önermeye ilişkin olarak diğer iki gruba göre biraz daha olumlu bakmaktadırlar. Ancak her üç grubun da bütün önermelerin ilköğretime ve teftiş sistemine uygulanabilirliği konusunda olumlu düşündükleri dikkat çekmektedir.

3.2.2.5 İlköğretim Müfettişlik Kıdemi Değişkeni Açısından İlköğretim Müfettişlerinin TKY'nin "Yönetici Rolü" Boyutunun İlköğretime ve İlköğretimde Teftiş Sistemine Uygulanabilirliğine Yönelik Görüşleri:

Araştırmanın ikinci alt amacında ilköğretim müfettişlik kıdemi değişkeni açısından beşinci olarak ilköğretim müfettişlerinin TKY'nin "Yönetici Rolü" boyutunun ilköğretime ve ilköğretimde teftiş sistemine uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Çizelge 3.2.2.5'de müfettişlik kıdemi değişkenine göre ilköğretim müfettişlerinin TKY'nin "Yönetici Rolü" boyutuna ilişkin görüşlerine yönelik aritmetik ortalama (\bar{X}) ve standart sapma (ss) değerleri ile varyans analizi sonuçları verilmektedir.

Çizelge 3.2.2.5 Müfettişlik Kıdemi Değişkeni Açısından İlköğretim Müfettişlerinin TKY'nin "Yönetici Rolü" Boyutuna Yönelik Görüşlerine İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Varyans Analizi Sonuçları

| Yönetici Rolü Boyuta İlişkin Önermeler | Kıdem | N | \bar{X} | Ss | Sd | F | Fark |
|---|-----------|----|-----------|-----|-----|-------|------------|
| 1. Yönetimin görevi mevzuat bekliliği değil, korkuyu ortadan kaldırarak herkesin başarılı olmasını sağlayacak bir ortam oluşturulmalıdır. | 4-9 yıl | 10 | 4,50 | ,52 | 2 | ,776 | - |
| | 10-19 yıl | 85 | 4,17 | ,78 | 145 | | |
| | 20 yıl + | 53 | 4,20 | ,79 | 147 | | |
| 2. Yöneticiler hiyerarşik engelleri ortadan kaldırarak alınan kararlara öğretmen, öğrenci ve diğer personelin katılımını sağlamalıdır. | 4-9 yıl | 10 | 4,80 | ,42 | 2 | 2,549 | - |
| | 10-19 yıl | 85 | 4,43 | ,62 | 145 | | |
| | 20 yıl + | 53 | 4,35 | ,48 | 147 | | |
| 3. Okul ile ilgili alınan kararlarda hizmet sunulan çevrenin imkanları işe koşulmalıdır. | 4-9 yıl | 10 | 4,70 | ,48 | 2 | 4,280 | 1-3 |
| | 10-19 yıl | 85 | 4,17 | ,71 | 145 | | |
| | 20 yıl + | 53 | 4,00 | ,73 | 147 | | |
| 4. Okul yöneticisi, okulda ortak bir amaç oluşturmak için çalışanların fikir, yetenek ve girişimciliğinden yararlanarak liderliği kurumsallaştırmalıdır. | 4-9 yıl | 10 | 4,70 | ,48 | 2 | 1,545 | - |
| | 10-19 yıl | 85 | 4,29 | ,72 | 145 | | |
| | 20 yıl + | 53 | 4,35 | ,68 | 147 | | |
| 5. Yöneticiler okulda takım çalışması yaparak gelecekte verilecek eğitim-öğretimin niteliği ile ilgili örgütsel bir misyon ve vizyon belirlemelidir. | 4-9 yıl | 10 | 4,80 | ,42 | 2 | 2,706 | - |
| | 10-19 yıl | 85 | 4,25 | ,81 | 145 | | |
| | 20 yıl + | 53 | 4,43 | ,69 | 147 | | |
| 6. Yöneticiler, okul çalışanlarıyla öğrencilerin daha başarılı olmaları için onların önlerinde ki engelleri kaldırarak, destek vermeye çalışan liderler olmalıdırlar. | 4-9 yıl | 10 | 4,70 | ,48 | 2 | 3,589 | - |
| | 10-19 yıl | 85 | 4,28 | ,60 | 145 | | |
| | 20 yıl + | 53 | 4,50 | ,63 | 147 | | |
| 7. Yönetim kaliteyi ve başarıyı sürekli iyileştirmek için çalışırken slogan, nasihat ve sayısal kotaları (not, sicil vb.) ortadan kaldırılmalıdır. | 4-9 yıl | 10 | 4,60 | ,51 | 2 | 6,904 | 3-1 3-2 |
| | 10-19 yıl | 85 | 3,91 | ,99 | 145 | | |
| | 20 yıl + | 53 | 3,50 | ,89 | 147 | | |
| 8. Okul yönetimi bütün personelin ve öğrencilerin yaptıkları işten gurur duymalarına yardımcı olmalıdır. | 4-9 yıl | 10 | 4,60 | ,51 | 2 | ,950 | - |
| | 10-19 yıl | 85 | 4,27 | ,79 | 145 | | |
| | 20 yıl + | 53 | 4,32 | ,61 | 147 | | |
| 9. Okulda korkuya ve baskıya değil, sevgi ve saygıya dayalı, insana odaklı, sağlıklı bir iletişimin kurulduğu yönetim anlayışı olmalıdır. | 4-9 yıl | 10 | 4,70 | ,48 | 2 | ,533 | - |
| | 10-19 yıl | 85 | 4,47 | ,60 | 145 | | |
| | 20 yıl + | 53 | 4,47 | ,79 | 147 | | |
| 10. Okul yönetimi acil işlere değil, önemli işlere öncelik vermelidir. | 4-9 yıl | 10 | 4,40 | ,84 | 2 | 3,076 | - |
| | 10-19 yıl | 85 | 3,97 | ,75 | 145 | | |
| | 20 yıl + | 53 | 4,22 | ,57 | 147 | | |

Çizelge 3.2.2.5'de de görüldüğü gibi "Yönetici Rolü" boyutuna yönelik olarak belirlenen önermelerin ilköğretime ve ilköğretimde teftiş sistemine uygulanabilirliğine ilişkin müfettiş görüşleri arasında müfettişlik kıdemi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan varyans sonuçlarına göre söz konusu on önermenin iki tanesinde grupların görüşleri arasında anlamlı farklılık varken diğer sekizinde farklılık bulunmamıştır. *"Okul ile ilgili alınan kararlarda hizmet sunulan çevrenin imkanları işe koşulmalıdır"* önermesinde 4-9 yıl kıdeme sahip müfettişlerin 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanlardan, *"Yönetim kaliteyi ve başarıyı sürekli iyileştirmek için çalışırken slogan, nasihat ve sayısal kotaları (not, sicil vb.) ortadan kaldırılmalıdır"* önermesinde 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanlar diğer iki gruptan farklı düşünmektedirler.

Ancak bütün önermelerde grupların görüş ortalamalarının "çok" katılım ve üzerinde kategoride yer aldığı yani her üç gruptaki müfettişlerin bütün önermelerin ilköğretime ve ilköğretimde teftiş sistemine uygulanmasından yana oldukları söylenebilir.

3.2.2.6 İlköğretim Müfettişlik Kıdemi Değişkeni Açısından İlköğretim Müfettişlerinin TKY'nin "Denetim Boyutu"nun İlköğretime ve İlköğretimde Teftiş Sistemine Uygulanabilirliğine Yönelik Görüşleri:

Araştırmanın ikinci alt amacında ilköğretim müfettişlik kıdemi değişkeni açısından altıncı olarak ilköğretim müfettişlerinin TKY'nin "Denetim Boyutu"nun ilköğretime ve ilköğretimde teftiş sistemine uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Çizelge 3.2.2.6'da müfettişlik kıdemi değişkenine göre ilköğretim müfettişlerinin TKY'nin "Denetim Boyutu"na ilişkin görüşlerine yönelik aritmetik ortalama (\bar{X}) ve standart sapma (ss) değerleri ile varyans analizi sonuçları verilmektedir.

Çizelge 3.2.2.6 Müfettişlik Kıdemi Değişkeni Açısından İlköğretim Müfettişlerinin TKY'nin "Denetim Boyutu"na Yönelik Görüşlerine İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Varyans Analizi Sonuçları

| Denetim Boyutuna İlişkin Önergeler | Kıdem | N | \bar{X} | Ss | Sd | F | Fark |
|--|-----------|----|-----------|-----|-----|-------|------|
| 1. Denetim, eğitim sürecinin her aşamasında düzeltme ve geliştirmeye yönelik olarak yapılmalıdır. | 4-9 yıl | 10 | 4,60 | ,51 | 2 | 1,966 | - |
| | 10-19 yıl | 85 | 4,31 | ,77 | 145 | | |
| | 20 yıl + | 53 | 4,45 | ,74 | 147 | | |
| 2. Denetim sonrası değerlendirme denetlenele birlikte yapılarak oto kontrol bilincine sahip olmaları sağlanmalıdır. | 4-9 yıl | 10 | 4,60 | ,51 | 2 | 1,029 | - |
| | 10-19 yıl | 85 | 4,30 | ,84 | 145 | | |
| | 20 yıl + | 53 | 4,22 | ,63 | 147 | | |
| 3. Okul çalışanlarından günün şartlarına göre işini en iyi şekilde (hatasız) yapması istenmelidir. | 4-9 yıl | 10 | 4,10 | ,31 | 2 | 1,653 | - |
| | 10-19 yıl | 85 | 4,30 | ,59 | 145 | | |
| | 20 yıl + | 53 | 4,11 | ,75 | 147 | | |
| 4. Okul çalışanları sadece materyal ödüllerle değil, kendini gerçekleştirme, değer verme, takdir etme gibi unsurlarla da motive edilmelidir. | 4-9 yıl | 10 | 4,60 | ,51 | 2 | 2,440 | - |
| | 10-19 yıl | 85 | 4,21 | ,80 | 145 | | |
| | 20 yıl + | 53 | 4,00 | ,96 | 147 | | |
| 5. Öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmeleri için sorumluluk almaya teşvik edilerek oto kontrol yapabilmeleri sağlanmalıdır. | 4-9 yıl | 10 | 4,50 | ,52 | 2 | ,840 | - |
| | 10-19 yıl | 85 | 4,25 | ,75 | 145 | | |
| | 20 yıl + | 53 | 4,18 | ,68 | 147 | | |
| 6. Denetim, öğretmenin çalışmalarını denetlemekten çok, onun profesyonel gelişimini sağlamaya yönelik olmalıdır. | 4-9 yıl | 10 | 4,80 | ,42 | 2 | 3,926 | 1-3 |
| | 10-19 yıl | 85 | 4,37 | ,68 | 145 | | |
| | 20 yıl + | 53 | 4,20 | ,56 | 147 | | |

Çizelge 3.2.2.6'nın incelenmesinden de anlaşıldığı gibi "Denetim Boyutu"na yönelik olarak belirlenen önermelerin ilköğretime ve ilköğretimde teftiş sistemine uygulanabilirliğine ilişkin müfettiş görüşleri arasında müfettişlik kıdemi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan varyans sonuçlarına göre söz konusu altı önermenin yalnızca bir tanesinde grupların görüşleri arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

"Denetim, öğretmenin çalışmalarını denetlemekten çok, onun profesyonel gelişimini sağlamaya yönelik olmalıdır" önermesi hakkında

(F=3,926) 4-9 kıdeme sahip olan müfettişlerin 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan müfettişlerden farklı düşündükleri anlaşılmaktadır. Çizelge incelendiğinde 4-9 yıl kıdeme sahip müfettişlerin görüşleri ortalamasının 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip gruptan biraz daha yüksek olduğu görülmektedir. Yani daha az kıdeme sahip olan müfettişler bu önermeye ilişkin olarak en üst kıdemdeki müfettişlere göre biraz daha olumlu bakmaktadırlar.

3.2.3. Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından İlköğretim Müfettişlerinin TKY'nin İlköğretime ve İlköğretimde Teftiş Sistemine Uygulanabilirliğine Yönelik Görüşleri:

Araştırmanın ikinci alt amacında son olarak "İlköğretim müfettişlerinin TKY'nin ilköğretime ve ilköğretimde teftiş sistemine uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri eğitim düzeyi değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?" sorusu sorulmuştur. Bu soruya cevap aranırken, ilköğretim müfettişleri eğitim düzeylerine göre ön lisans ve eğitim enstitüsü mezunları ile lisans ve üstü düzey olmak üzere gruplandırılmış ve TKY'nin ilköğretime ve ilköğretimde teftiş sistemine uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri; kalite anlayışı, kalite kontrolü, müşteri tatmini, örgütsel boyut, yönetici rolü ve denetim boyutları açısından ayrı ayrı ele alınmış ve yorumlanmıştır.

3.2.3.1. Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından İlköğretim Müfettişlerinin TKY'nin "Kalite Anlayışı" Boyutunun İlköğretime ve İlköğretimde Teftiş Sistemine Uygulanabilirliğine Yönelik Görüşleri:

Araştırmanın ikinci alt amacında eğitim düzeyi değişkeni açısından ilk olarak ilköğretim müfettişlerinin TKY'nin "Kalite Anlayışı" boyutunun ilköğretime ve ilköğretimde teftiş sistemine uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Görüşler arasında anlamlı fark olup olmadığı t-testi ile ortaya konulmuştur.

Çizelge 3.2.3.1'de eğitim düzeyi değişkenine göre ilköğretim müfettişlerinin TKY'nin "Kalite Anlayışı" boyutuna ilişkin görüşlerine yönelik aritmetik ortalama (\bar{X}) ve standart sapma (ss) değerleri ile t-testi sonuçları verilmektedir.

Çizelge 3.2.3.1. Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından İlköğretim Müfettişlerinin TKY'nin "Kalite Anlayışı" Boyutuna Yönelik Görüşlerine İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t-Testi Sonuçları

| Kalite Anlayışı Boyutuna İlişkin Önermeler | Eğt. Düzeyi | N | \bar{X} | ss | t | Anlam |
|--|--------------|----|-----------|------|------|-------|
| 1. Okulun hedefi bütün halinde sürekli iyileşmenin ve başarının yollarını arayarak amaç sürekliliği oluşturmak olmalıdır. | Önlis.ve EE | 75 | 3,98 | ,64 | 2,29 | * |
| | Lis. ve üstü | 73 | 4,21 | ,58 | | |
| 2. Okulda başarının artırılmasında ve sürekliliğinde öğretmenlere sorumluluk verilmelidir. | Önlis.ve EE | 75 | 4,14 | ,63 | 1,89 | - |
| | Lis. ve üstü | 73 | 4,34 | ,62 | | |
| 3. Okulda başarının artırılmasında çevrenin (velilerin vb.) görüşleri de alınarak işbirliği sağlanmalıdır. | Önlis.ve EE | 75 | 4,14 | ,76 | ,78 | - |
| | Lis. ve üstü | 73 | 4,05 | ,64 | | |
| 4. Okulda başarının artırılmasında ve sürekliliğinde eğitimci olmayan Personele sorumluluk verilmelidir. | Önlis.ve EE | 75 | 3,06 | 1,06 | ,64 | - |
| | Lis. ve üstü | 73 | 3,17 | 1,00 | | |
| 5. Okulda başarının artırılmasında öğrencilerin görüşlerine yer verilmelidir. | Önlis.ve EE | 75 | 3,86 | ,68 | 2,60 | * |
| | Lis. ve üstü | 73 | 4,17 | ,77 | | |
| 6. Okulun başarısı öğrencilerin aldıkları test puanları ile değil, amaçlar yönündeki davranış değişiklikleriyle ölçülmelidir. | Önlis.ve EE | 75 | 4,29 | ,58 | ,67 | - |
| | Lis. ve üstü | 73 | 4,36 | ,77 | | |
| 7. Okulun başarısı öğrencilerin, velilerin ve çevrenin okuldaki verilen eğitimden ne derecede doyum elde ettiklerine bağlı olarak belirlenmelidir. | Önlis.ve EE | 75 | 3,96 | ,64 | 2,40 | * |
| | Lis. ve üstü | 73 | 4,19 | ,51 | | |
| 8. Okulun başarısı okul çalışanlarının ne derece doyum elde ettiklerine bağlı olarak belirlenmelidir. | Önlis.ve EE | 75 | 3,66 | ,75 | 1,04 | - |
| | Lis. ve üstü | 73 | 3,80 | ,89 | | |
| 9. Okul başarısının tespitinde fiziki ortamların (bina, tesis,donanım, araç, gereç vb.) yeterliliği ve niteliği dikkate alınmalıdır. | Önlis.ve EE | 75 | 4,14 | ,74 | ,33 | - |
| | Lis. ve üstü | 73 | 4,095 | 1,05 | | |
| 10.Eğitimde üretim (bilgi) den çok, üretim (bilgi edinme ve üretme)yeteneğinin artırılması kontrol edilmelidir. | Önlis.ve EE | 75 | 4,24 | ,71 | ,83 | - |
| | Lis. ve üstü | 73 | 4,32 | ,57 | | |

* işareti değişkenler arasında anlamlı fark olduğunu göstermektedir.

Çizelge 3.2.3.1'in incelenmesinden de anlaşıldığı gibi "Kalite Anlayışı" boyutuna yönelik olarak belirlenen önermelerin ilköğretime ve ilköğretimde teftiş sistemine uygulanabilirliğine ilişkin müfettiş görüşleri arasında eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan t-testi sonuçlarına göre söz konusu on önermenin yalnızca iki tanesinde anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

"Okulda başarının artırılmasında öğrencilerin görüşlerine yer verilmelidir." (t=2,60) ve "Okulun başarısı okul çalışanlarının ne derece doyum elde ettiklerine bağlı olarak belirlenmelidir." (t=2,40) önermeleri hakkında ön lisans ve eğitim enstitüsü mezunları ile lisans ve üzeri mezuniyete sahip müfettişlerin farklı düşündükleri görülmektedir.

Aritmetik ortalamalara göre lisans ve üzeri mezuniyete sahip müfettişlerin diğer gruptan söz konusu önermelere ilişkin daha olumlu düşündükleri görülmektedir. Ancak genel olarak bakıldığında her iki grubun da bu önermelerin ilköğretime ve ilköğretimde teftiş sistemine uygulanmasına taraf oldukları söylenebilir.

3.2.3.2. Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından İlköğretim Müfettişlerinin TKY'nin "Kalite Kontrolü" Boyutunun İlköğretime ve İlköğretimde Teftiş Sistemine Uygulanabilirliğine Yönelik Görüşleri:

Araştırmanın ikinci alt amacında eğitim düzeyi değişkeni açısından ikinci olarak ilköğretim müfettişlerinin TKY'nin "Kalite Kontrolü" boyutunun ilköğretime ve ilköğretimde teftiş sistemine uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Çizelge 3.2.3.2'de eğitim düzeyi değişkenine göre ilköğretim müfettişlerinin TKY'nin "Kalite Kontrolü" boyutuna ilişkin görüşlerine yönelik aritmetik ortalama (\bar{X}) ve standart sapma (ss) değerleri ile t-testi sonuçları verilmektedir.

Çizelge 3.2.3.2. Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından İlköğretim Müfettişlerinin TKY'nin "Kalite Kontrolü" Boyutuna Yönelik Görüşlerine İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t-Testi Sonuçları

| Kalite Kontrolü Boyutuna İlişkin Önermeler | Eğt. Düzeyi | N | \bar{X} | ss | t | Anlam |
|---|--------------|----|-----------|-----|------|-------|
| 1. Ölçme ve değerlendirme, öğrenme, öğretme sürecini düzeltme ve geliştirmeye yardım etmek amacıyla yapılmalıdır. | Önlis.ve EE | 75 | 4,24 | ,63 | 1,11 | - |
| | Lis. ve üstü | 73 | 4,35 | ,63 | | |
| 2. Okuldaki kontrollerde odak noktasına mevzuatları değil, eğitimin kalitesi ve öğrenci başarısını alan yeni bir felsefe benimsenmelidir. . | Önlis.ve EE | 75 | 4,16 | ,73 | ,46 | - |
| | Lis. ve üstü | 73 | 4,21 | ,80 | | |
| 3. Kaliteyi müşteri (personel, öğrenci, veli, piyasa vb.) memnuniyetinin belirleyip kontrol ettiği anlayışı benimsenmelidir. | Önlis.ve EE | 75 | 4,08 | ,65 | 1,39 | - |
| | Lis. ve üstü | 73 | 3,91 | ,75 | | |
| 4. Okulda kontrol, hatayı ve eksikliği bulmak amacıyla değil, kaliteyi geliştirmek amacıyla yapılmalıdır. | Önlis.ve EE | 75 | 4,33 | ,85 | 1,02 | - |
| | Lis. ve üstü | 73 | 4,19 | ,82 | | |
| 5. Okulda öğretmenlerin bireysel başarısından çok bütün halinde başarıyı tespiti yönelik kontrol yapılmalıdır. | Önlis.ve EE | 75 | 3,88 | ,91 | 2,10 | * |
| | Lis. Ve üstü | 73 | 4,13 | ,50 | | |
| 6. Kalitenin kontrol edilmesi için sürekli olarak öğretmen öğrenci, aile ve çevreden (üst okul, piyasa vb.) dönüt alınmalıdır. | Önlis.ve EE | 75 | 4,36 | ,56 | 2,00 | * |
| | Lis. Ve üstü | 73 | 4,15 | ,70 | | |
| 7. Öğrenme, öğretme stratejileri sürekli olarak gözden geçirilmeli ve objektif kriterler (ölçekler) ile kontrol edilmelidir. | Önlis.ve EE | 75 | 4,38 | ,67 | 1,40 | - |
| | Lis. Ve üstü | 73 | 4,23 | ,65 | | |

* işareti değişkenler arasında anlamlı fark olduğunu göstermektedir.

Çizelge 3.2.3.2' de de görüldüğü gibi "Kalite Kontrolü" boyutuna yönelik olarak belirlenen önermelerin ilköğretime ve ilköğretimde teftiş sistemine uygulanabilirliğine ilişkin müfettiş görüşleri arasında eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan t-testi sonuçlarına göre söz konusu yedi önermenin iki tanesinde anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. "Okulda öğretmenlerin bireysel başarısından çok bütün halinde başarıyı tespiti yönelik kontrol yapılmalıdır" ($t=2,10$) ve "Kalitenin

kontrol edilmesi için sürekli olarak öğretmen öğrenci, aile ve çevreden (üst okul, piyasa vb.) dönüt alınmalıdır" (t=2,00) önermeleri hakkında ön lisans ve eğitim enstitüsü mezunları ile lisans ve üzeri mezuniyete sahip müfettişlerin farklı düşündükleri görülmektedir. Ancak genel olarak bakıldığında her iki grubun da bu önermelerin ilköğretime ve ilköğretimde teftiş sistemine uygulanmasından yana oldukları söylenebilir.

3.2.3.3. Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından İlköğretim Müfettişlerinin TKY'nin "Müşteri Tatmini" Boyutunun İlköğretime ve İlköğretimde Teftiş Sistemine Uygulanabilirliğine Yönelik Görüşleri:

Araştırmanın ikinci alt amacında eğitim düzeyi değişkeni açısından üçüncü olarak ilköğretim müfettişlerinin TKY'nin "Müşteri Tatmini" boyutunun ilköğretime ve ilköğretimde teftiş sistemine uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Çizelge 3.2.3.3'de eğitim düzeyi değişkenine göre ilköğretim müfettişlerinin TKY'nin "Müşteri Tatmini" boyutuna ilişkin görüşlerine yönelik aritmetik ortalama (\bar{X}) ve standart sapma (ss) değerleri ile t-testi sonuçları verilmektedir.

Çizelge 3.2.3.3. Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından İlköğretim Müfettişlerinin TKY'nin "Müşteri Tatmini" Boyutuna Yönelik Görüşlerine İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t-Testi Sonuçları

| Müşteri Tatmini Boyutuna İlişkin Önergeler | Eğt. Düzeyi | N | \bar{X} | ss | t | Anlam |
|--|--------------|----|-----------|------|-----|-------|
| 1. Okul, öğrencilerin gelişmesinde velileri, müşteri ve başarıya ulaşmada ortakları olarak görmelidir. | Önlis.ve EE | 75 | 4,17 | ,68 | ,43 | - |
| | Lis. ve üstü | 73 | 4,12 | ,72 | | |
| 2. Okulda başarı ve kalitenin göstergesi, okulun belirlediği ölçütler değil, okulun hizmet sunduğu çevrenin memnuniyeti olmalıdır. | Önlis.ve EE | 75 | 3,70 | ,88 | ,47 | - |
| | Lis. ve üstü | 73 | 3,78 | 1,03 | | |
| 3. Okul, öğrencilerinin eğitim, öğretimle ilgili şikayet eleştiri ve beklentilerini değerlendirmelidir. | Önlis.ve EE | 75 | 4,05 | ,69 | ,10 | - |
| | Lis. ve üstü | 73 | 4,04 | ,69 | | |
| 4. Okul çalışanlarının (öğretmen, idareci, memur vb.) eğitim öğretimle ilgili şikayet, eleştiri ve beklentilerini değerlendirmelidir. | Önlis.ve EE | 75 | 4,05 | ,75 | ,23 | - |
| | Lis. ve üstü | 73 | 4,08 | ,74 | | |
| 5. Okul çevrenin (aile, piyasa, alt ve üst okul vb) eğitim öğretimle ilgili şikayet eleştiri, beklentilerini değerlendirmelidir. | Önlis.ve EE | 75 | 4,05 | ,85 | ,68 | - |
| | Lis. ve üstü | 73 | 3,95 | ,82 | | |
| 6. Okul, okul çalışanlarının ve öğrencilerinin eğitim öğretim dışındaki özel yaşamlarıyla ilgili şikayet ve beklentilerini imkanlar ölçüsünde değerlendirebilmelidir | Önlis.ve EE | 75 | 3,88 | ,92 | ,96 | - |
| | Lis. ve üstü | 73 | 3,73 | ,83 | | |

* işareti değişkenler arasında anlamlı fark olduğunu göstermektedir.

Çizelge 3.2.3.3'e göre "Müşteri Tatmini" boyutuna yönelik olarak belirlenen önermelerin ilköğretime ve ilköğretimde teftiş sistemine uygulanabilirliğine ilişkin müfettiş görüşleri arasında eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan t-testi sonuçlarına göre söz konusu altı önermenin hiçbirinde anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

Aritmetik ortalamalara göre de her iki grubun da bütün önermelerin ilköğretime ve ilköğretimde teftiş sistemine uygulanmasından yana oldukları söylenebilir.

3.2.3.4. Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından İlköğretim Müfettişlerinin TKY'nin "Örgütsel Boyutu"nun İlköğretime ve İlköğretimde Teftiş Sistemine Uygulanabilirliğine Yönelik Görüşleri:

Araştırmanın ikinci alt amacında eğitim düzeyi değişkeni açısından dördüncü olarak ilköğretim müfettişlerinin TKY'nin "Örgütsel Boyutu"nun ilköğretime ve ilköğretimde teftiş sistemine uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Çizelge 3.2.3.4'de eğitim düzeyi değişkenine göre ilköğretim müfettişlerinin TKY'nin "Örgütsel Boyutu"na ilişkin görüşlerine yönelik aritmetik ortalama (\bar{X}) ve standart sapma (ss) değerleri ile t-testi sonuçları verilmektedir.



Çizelge 3.2.3.4. Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından İlköğretim Müfettişlerinin TKY'nin "Örgütsel Boyutu"na Yönelik Görüşlerine İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t-Testi Sonuçları

| Örgütsel Boyuta İlişkin Önermeler | Eğt. Düzeyi | N | \bar{X} | Ss | t | Anlam |
|---|--------------|----|-----------|-----|------|-------|
| 1. Eğitimin fonksiyonları ve örgütsel ilişkiler gelecek düşünülerek hazırlanmalıdır. | Önlis.ve EE | 75 | 4,16 | ,69 | ,63 | - |
| | Lis. ve üstü | 73 | 4,23 | ,69 | | |
| 2. Okulda öğretmenler birbirine rakip değil, aynı amaç için çalışan ve işbirliği yapan kişiler olmalıdır. | Önlis.ve EE | 75 | 4,42 | ,66 | ,01 | - |
| | Lis. ve üstü | 73 | 4,42 | ,66 | | |
| 3. Okulda öğrenciler birbirine rakip değil, aynı amaç için çalışan ve işbirliği yapan kişiler olmalıdır. | Önlis.ve EE | 75 | 4,24 | ,67 | ,05 | - |
| | Lis. ve üstü | 73 | 4,23 | ,79 | | |
| 4. Okul öğretmenlerin öğrencilere bilgi sundukları ve öğrencilerinde ezberledikleri yer değil; öğrencilerin işlerini daha iyi nasıl yapacaklarını diğer öğrenci ve öğretmenlerle etkileşim içinde öğrendikleri yer olmalıdır. | Önlis.ve EE | 75 | 4,22 | ,86 | ,68 | - |
| | Lis. ve üstü | 73 | 4,31 | ,70 | | |
| 5. Okul, bilgi aktarımına değil, bilgi üretimine yönelik olarak düzenlenmelidir. | Önlis.ve EE | 75 | 4,40 | ,78 | 1,17 | - |
| | Lis. ve üstü | 73 | 4,24 | ,79 | | |
| 6. Okul çalışanları (idareci, öğretmen, öğrenci vb.) ayrı ve bağımsız değil, birlikte bir ekip, bir takım halinde çalışmalıdır. | Önlis.ve EE | 75 | 4,58 | ,54 | 1,00 | - |
| | Lis. ve üstü | 73 | 4,49 | ,58 | | |
| 7. Öğrencilerin okulda öğretmen ve okul dışında çevreden bilgi aldığı ve yaşantıları ile birleştirdikleri dikkate alınmalıdır. | Önlis.ve EE | 75 | 4,24 | ,75 | ,77 | - |
| | Lis. ve üstü | 73 | 4,15 | ,63 | | |
| 8. Okul çalışanlarından daha fazla verim alabilmek için, çalışanların yaptıkları işlerle ilgili olarak sürekli gelişmeleri sağlanmalıdır. | Önlis.ve EE | 75 | 4,34 | ,66 | ,58 | - |
| | Lis. ve üstü | 73 | 4,28 | ,56 | | |
| 9. Kurumda hizmet sunulan çevreye karşı sorumluluk dikkate alınarak "ne yapıyoruz değil, ne yapmak istiyoruz?" sorusu sorulmalıdır. | Önlis.ve EE | 75 | 4,37 | ,61 | 2,89 | * |
| | Lis. ve üstü | 73 | 4,05 | ,72 | | |

* İşareti değişkenler arasında anlamlı fark olduğunu göstermektedir.

Çizelge 3.2.3.4'ün incelenmesinden de anlaşıldığı gibi "Müşteri Tatmini" boyutuna yönelik olarak belirlenen önermelerin ilköğretime ve ilköğretimde teftiş sistemine uygulanabilirliğine ilişkin müfettiş görüşleri arasında eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan t-testi sonuçlarına göre söz konusu dokuz önermenin yalnızca bir tanesinde anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

"Kurumda hizmet sunulan çevreye karşı sorumluluk dikkate alınarak "ne yapıyoruz değil, ne yapmak istiyoruz?" sorusu sorulmalıdır (t=2,89) önermesi hakkında ön lisans ve eğitim enstitüsü mezunları ile lisans ve üzeri mezuniyete sahip müfettişlerin farklı düşündükleri görülmektedir.

Aritmetik ortalamalara göre ön lisans ve eğitim enstitüsü mezuniyetine sahip müfettişlerin diğer gruptan söz konusu önermeye ilişkin daha olumlu düşündükleri görülmektedir. Ancak genel olarak bakıldığında her iki grubun da bütün önermelerin ilköğretime ve ilköğretimde teftiş sistemine uygulanmasına taraf oldukları söylenebilir.

3.2.3.5. Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından İlköğretim Müfettişlerinin TKY'nin "Yönetici Rolü" Boyutunun İlköğretime ve İlköğretimde Teftiş Sistemine Uygulanabilirliğine Yönelik Görüşleri:

Araştırmanın ikinci alt amacında eğitim düzeyi değişkeni açısından beşinci olarak ilköğretim müfettişlerinin TKY'nin "Yönetici Rolü" boyutunun ilköğretime ve ilköğretimde teftiş sistemine uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Çizelge 3.2.3.5'de eğitim düzeyi değişkenine göre ilköğretim müfettişlerinin TKY'nin "Yönetici Rolü" boyutuna ilişkin görüşlerine yönelik aritmetik ortalama (\bar{X}) ve standart sapma (ss) değerleri ile t-testi sonuçları verilmektedir.

Çizelge 3.2.3.5. Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından İlköğretim Müfettişlerinin TKY'nin "Yönetici Rolü" Boyutuna Yönelik Görüşlerine İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t-Testi Sonuçları

| Yönetici Rolü Boyutuna İlişkin Önermeler | Eğt. Düzeyi | N | \bar{X} | ss | t | Anlam |
|---|--------------|----|-----------|-----|------|-------|
| 1. Yönetimin görevi mevzuat bekliliği değil, korkuyu ortadan kaldırarak herkesin başarılı olmasını sağlayacak bir ortam oluşturulmak olmalıdır. | Önlis.ve EE | 75 | 4,24 | ,76 | ,48 | - |
| | Lis. ve üstü | 73 | 4,17 | ,78 | | |
| 2. Yöneticiler hiyerarşik engelleri ortadan kaldırarak alınan kararlara öğretmen, öğrenci ve diğer personelin katılımını sağlamalıdır. | Önlis.ve EE | 75 | 4,36 | ,53 | 1,56 | - |
| | Lis. ve üstü | 73 | 4,50 | ,60 | | |
| 3. Okul ile ilgili alınan kararlarda hizmet sunulan çevrenin imkanları işe koşulmalıdır. | Önlis.ve EE | 75 | 4,22 | ,68 | 1,33 | - |
| | Lis. ve üstü | 73 | 4,06 | ,75 | | |
| 4. Okul yöneticisi, okulda ortak bir amaç oluşturmak için çalışanların fikir, yetenek ve girişimciliğinden yararlanarak liderliği kurumsallaştırmalıdır. | Önlis.ve EE | 75 | 4,32 | ,64 | ,43 | - |
| | Lis. ve üstü | 73 | 4,36 | ,75 | | |
| 5. Yöneticiler okulda takım çalışması yaparak gelecekte verilecek eğitim-öğretimin niteliği ile ilgili örgütsel bir misyon ve vizyon belirlemelidir. | Önlis.ve EE | 75 | 4,30 | ,78 | ,82 | - |
| | Lis. ve üstü | 73 | 4,41 | ,74 | | |
| 6. Yöneticiler, okul çalışanlarıyla öğrencilerin daha başarılı olmaları için onların önlerinde ki engelleri kaldırarak, destek vermeye çalışan liderler olmalıdırlar. | Önlis.ve EE | 75 | 4,52 | ,64 | 2,57 | * |
| | Lis. ve üstü | 73 | 4,26 | ,57 | | |
| 7. Yönetim kaliteyi ve başarıyı sürekli iyileştirmek için çalışırken slogan, nasihat ve sayısal kotaları (not, sicil vb.) ortadan kaldırılmalıdır. | Önlis.ve EE | 75 | 3,69 | ,95 | 1,58 | - |
| | Lis. ve üstü | 73 | 3,94 | ,97 | | |
| 8. Okul yönetimi bütün personelin ve öğrencilerin yaptıkları işten gurur duymalarına yardımcı olmalıdır. | Önlis.ve EE | 75 | 4,33 | ,62 | ,38 | - |
| | Lis. ve üstü | 73 | 4,28 | ,80 | | |
| 9. Okulda korkuya ve baskıya değil, sevgi ve saygıya dayalı, insana odaklı, sağlıklı bir iletişimin kurulduğu yönetim anlayışı olmalıdır. | Önlis.ve EE | 75 | 4,48 | ,66 | ,11 | - |
| | Lis. ve üstü | 73 | 4,49 | ,68 | | |
| 10. Okul yönetimi acil işlere değil, önemli işlere öncelik vermelidir. | Önlis.ve EE | 75 | 4,17 | ,72 | 1,36 | - |
| | Lis. ve üstü | 73 | 4,01 | ,69 | | |

* işareti değişkenler arasında anlamlı fark olduğunu göstermektedir.

Çizelge 3.2.3.5'in incelenmesinden de anlaşıldığı gibi "Yönetici Rolü" boyutuna yönelik olarak belirlenen önermelerin ilköğretime ve ilköğretimde teftiş sistemine uygulanabilirliğine ilişkin müfettiş görüşleri arasında eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan t-testi sonuçlarına göre söz konusu on önermenin yalnızca bir tanesinde anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

"Yöneticiler, okul çalışanlarıyla öğrencilerin daha başarılı olmaları için onların önlerindeki engelleri kaldırarak, destek vermeye çalışan liderler olmalıdırlar" ($t=2,57$) önermesi hakkında ön lisans ve eğitim enstitüsü mezunları ile lisans ve üzeri mezuniyete sahip müfettişlerin farklı düşündükleri görülmektedir.

Aritmetik ortalamalara göre ön lisans ve eğitim enstitüsü mezuniyetine sahip müfettişlerin diğer gruptan söz konusu önermeye ilişkin biraz daha olumlu düşündükleri görülmektedir. Ancak genel olarak bakıldığında her iki grubun da bütün önermelerin ilköğretime ve ilköğretimde teftiş sistemine uygulanmasına taraf oldukları söylenebilir.

3.2.3.6. Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından İlköğretim Müfettişlerinin TKY'nin "Denetim Boyutu"nun İlköğretime ve İlköğretimde Teftiş Sistemine Uygulanabilirliğine Yönelik Görüşleri:

Araştırmanın üçüncü alt amacında eğitim düzeyi değişkeni açısından altıncı olarak ilköğretim müfettişlerinin TKY'nin "Denetim Boyutu"nun ilköğretime ve ilköğretimde teftiş sistemine uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Çizelge 3.2.3.6'da eğitim düzeyi değişkenine göre ilköğretim müfettişlerinin TKY'nin "Denetim Boyutu"na ilişkin görüşlerine yönelik aritmetik ortalama (\bar{X}) ve standart sapma (ss) değerleri ile t-testi sonuçları verilmektedir.

Çizelge 3.2.3.6. Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından İlköğretim Müfettişlerinin TKY'nin "Denetim Boyutu"na Yönelik Görüşlerine İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t-Testi Sonuçları

| Denetim Boyutuna İlişkin Önergeler | Eğt. Düzeyi | N | \bar{X} | ss | t | Anlam |
|--|--------------|----|-----------|-----|------|-------|
| 1. Denetim, eğitim sürecinin her aşamasında düzeltme ve geliştirmeye yönelik olarak yapılmalıdır. | Önlis.ve EE | 75 | 4,44 | ,66 | ,90 | - |
| | Lis. ve üstü | 73 | 4,32 | ,83 | | |
| 2. Denetim sonrası değerlendirme denetlenenle birlikte yapılarak oto kontrol bilincine sahip olmaları sağlanmalıdır. | Önlis.ve EE | 75 | 4,21 | ,87 | 1,36 | - |
| | Lis. ve üstü | 73 | 4,38 | ,61 | | |
| 3. Okul çalışanlarından günün şartlarına göre işini en iyi şekilde (hatasız) yapması istenmelidir. | Önlis.ve EE | 75 | 4,25 | ,71 | ,57 | - |
| | Lis. ve üstü | 73 | 4,19 | ,56 | | |
| 4. Okul çalışanları sadece materyal ödülleriyle değil, kendini gerçekleştirme, değer verme, takdir etme gibi unsurlarla da motive edilmelidir. | Önlis.ve EE | 75 | 4,10 | ,99 | ,79 | - |
| | Lis. ve üstü | 73 | 4,21 | ,69 | | |
| 5. Öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmeleri için sorumluluk almaya teşvik edilerek oto kontrol yapabilmeleri sağlanmalıdır. | Önlis.ve EE | 75 | 4,28 | ,66 | ,51 | - |
| | Lis. ve üstü | 73 | 4,21 | ,76 | | |
| 6. Denetim, öğretmenin çalışmalarını denetlemekten çok, onun profesyonel gelişimini sağlamaya yönelik olmalıdır. | Önlis.ve EE | 75 | 4,36 | ,56 | ,29 | - |
| | Lis. ve üstü | 73 | 4,32 | ,72 | | |

Çizelge 3.2.3.6'nın incelenmesinden de anlaşıldığı gibi "Denetim Boyutu"na yönelik olarak belirlenen önermelerin ilköğretime ve ilköğretimde teftiş sistemine uygulanabilirliğine ilişkin müfettiş görüşleri arasında eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan t-testi sonuçlarına göre söz konusu altı önermenin hiç bir tanesinde anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Her iki grubun da bu boyuta ilişkin bütün önermelerde görüş ortalamaları birbirine oldukça yakın olup, bütün önermelerin ilköğretime ve ilköğretimde teftiş sistemine uygulanmasından yana oldukları söylenebilir.

BÖLÜM IV

ÖZET, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma konusu olan problemin, problem durumu olarak ele alınmasından, elde edilen verilerin bulgular ve yorum bölümünde sunularak değerlendirilmesine kadar geçen bütün aşamalar bir özet halinde verilmiştir. Ayrıca bulguların çözümlenmesiyle elde edilen sonuçlar ve buna bağlı olarak ortaya konulan öneriler de açıklanmıştır.

Özet

Yönetim felsefelerinin insan doğasının iyi olacağı üzerine kurulmaya başladığı çağımızda, müşteri memnuniyetiyle ön plana çıkan TKY anlayışının örgüt yönetim felsefelerini bir virüs gibi etkilediği ve örgütlerin de bu anlayışı bir bir benimseyerek uygulama alanına koymaya çalıştıkları görülmektedir.

Yönetim felsefelerini bu denli etkileyen bir anlayış olması sebebiyle TKY'nin eğitim örgütlerine de uyarlanabileceği düşünülerek yola çıkılan bu araştırmada, yönetim felsefesinin tarihi yolculuğu açıklandıktan sonra kalite kavramı üzerinde durulmuştur. TKY ilkelerinin eğitime uygulanabilirliği konusu irdelenerek ilköğretim müfettişlerinin TKY'nin ilköğretime ve ilköğretimde teftiş sistemine uygulanabilirliği konusundaki görüşleri tespit edilmiştir. Yapılan tespitler sonucunda evren olarak seçilen Ankara ilindeki ilköğretim müfettişlerinin tamamına ulaşılmış; ayrıca örneklem alınmamıştır.

Bu araştırmanın amacı, TKY'nin ilköğretime ve ilköğretimde teftiş sistemine uygulanabilirliğini ilköğretim müfettişlerinin görüşlerine göre ortaya koymaktır. Bu amaçla ilköğretim müfettişlerinin görüşleri alınarak, görüşler arasındaki ilişkiler araştırılmıştır.

Araştırma için gerekli verileri toplamak amacıyla ilköğretim müfettişlerine yönelik iki bölümden oluşan bir anket hazırlanmıştır. Anketin birinci bölümünde kişisel bilgilere yer verilirken, ikinci bölümünde TKY'nin

"Kalite Anlayışı", "Kalite Kontrolü", "Müşteri Tatmini", "Örgütsel Boyut", "Yönetici Rolü" ve "Denetim Boyutu" faktörlerine ilişkin olarak toplam 48 önermeye yer verilmiştir.

Anket, araştırma evreni olarak seçilen Ankara İli Milli Eğitim Müdürlüğü İlköğretim Müfettişleri Başkanlığı'nda görev yapan ilköğretim müfettişlerinin tamamına uygulanmıştır. Uygulanan ankete, ilköğretim müfettişlerin % 82.68'i (148 ilköğretim müfettişi) katılarak görüşlerini belirtmişlerdir.

Verilerin çözümlenmesinde sonuçlar "SPSS for MS Windows" programı kullanılarak analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Bu çözümlenmede iki grubun görüşleri karşılaştırılırken "t" testi, ikiden fazla grubun görüşleri karşılaştırılırken ise "varyans analizi" testi kullanılmıştır. Ayrıca verilerin analizinde frekans, yüzdeler, standart sapmalar ve aritmetik ortalamalardan da istifade edilmiştir.

Araştırmada, istatistiksel çözümlenmelere bağlı olarak yapılan yorumlarla elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, aşağıdaki sonuçlar elde edilerek, "TKY'nin İlköğretime ve İlköğretimde Teftiş Sistemine Uygulanabilirliği"nin sağlanmasına katkıda bulunmaya yönelik bazı önerilerde bulunulmuştur.

Sonuçlar

Yapılan istatistik analizlerine göre;

1. İlköğretim müfettişleri "TKY'nin ilköğretime ve ilköğretimde teftiş sistemine uygulanabilirliği" ile ilgili önermelere genel ortalama olarak "çok" derecede katılmaktadırlar.

2. TKY'nin İlköğretime ve ilköğretimde Teftiş Sistemine "kalite anlayışı" boyutunda uygulanabilirliğine ilişkin önermelere erkek ilköğretim müfettişleri bayan müfettişlere oranla daha yüksek düzeyde katılım gösterirlerken; TKY'nin "kalite kontrolü", müşteri tatmini", "örgütsel boyut", yönetici rolü" ve "denetim" boyutundaki önermelere katılım dereceleri arasında bir farklılık görülmemektedir.

3.TKY'nin İlköğretime ve ilköğretimde Teftiş Sistemine Uygulanabilirliğine ilişkin önermelere, müfettişlerin kıdem dereceleri açısından bakıldığında, genel olarak kıdemi az olan ilköğretim müfettişlerinin diğerlerine oranla daha yüksek katılım gösterdikleri görülmüştür

4.İlköğretim müfettişlerinin eğitim değişkenine göre belirlenen önermelere katılım dereceleri arasında bir farklılık görülmemiştir.

5.İlköğretim müfettişlerinin yaklaşık 1/5'inin, okuldaki başarının artırılmasında eğitimci olmayan personele sorumluluk verilmesi yönündeki önermeye hiç katılmadıkları veya az katıldıkları anlaşılmaktadır. Bu yönüyle aritmetik ortalama açısından en düşük katılım " $\bar{X}=3.12$ "lik bir oranla bu önermede görülmüştür.

6.TKY'nin uygulanabilirliğine yönelik önermelerden okul çalışanlarının bir ekip ve takım halinde çalışmaları gerektiği yönündeki önermeye ilköğretim müfettişleri aritmetik ortalama olarak en yüksek düzeyde ($\bar{X}=4.54$) katılım göstermişlerdir.

7.İlköğretim müfettişleri TKY'nin "müşteri tatmini" boyutunda uygulanabilirliğine $\bar{X}=3.97$ 'lik aritmetik ortalama ile en alt düzeyde katılım gösterirlerken, örgütsel boyut yönüyle uygulanabilirliğine $\bar{X}=4.30$ 'luk bir aritmetik ortalamayla en üst düzeyde katılım göstermişlerdir.

8.Okulun hedefinin bütün halinde sürekli iyileşmenin ve başarının yollarını arayarak amaç sürekliliği oluşturmak olduğuna ilişkin önermeye erkek ilköğretim müfettişleri bayanlara göre daha yüksek düzeyde katılım göstermektedirler.

9.Okulda öğretmenlerin rakip değil, birbiriyle ortak amaçlar için işbirliği yapan kişiler olması gerektiği yönündeki önermeye, bayan müfettişler erkek müfettişlere oranla daha yüksek katılım göstermektedirler.

10. İlköğretim müfettişlerinin kıdem dereceleri yükseldikçe TKY'nin ilköğretime ve ilköğretimde teftiş sistemine uygulanabilirliğine ilişkin önermelere katılım oranları azalmaktadır.

11.Okulda başarının artırılmasında öğrenciye sorumluluk verilmesi gerektiği yönündeki önermeye, 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip ilköğretim müfettişleri diğerlerine oranla daha düşük bir katılım göstermişlerdir.

12. İlköğretim müfettişlerinin TKY'nin ilköğretime ve ilköğretimde teftiş sistemine uygulanabilirliğine ilişkin önermelerin çoğunda eğitim düzeyi yükseldikçe katılımın da yükseldiği görülmektedir.

Öneriler

Bu araştırma bulgularından ve varılan sonuçlardan hareketle TKY'nin ilköğretime ve ilköğretimde teftiş sistemine uygulanabilirliği ile ilgili olarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

1.Bütün eğitim örgütlerince (özellikle de okullarca), tüm paydaşlar aynı derecede öneme sahip üyeler ve ortaklar olarak kabul edilmelidir. Bütün paydaşlara eşit mesafede değer verilerek; kaliteye ulaşmada bunlardan istifade edilmelidir.

2.Okul çevre ilişkilerine gereken önem verilmeli; çevreyle, özellikle de velilerle, sağlıklı bir iletişim ve işbirliği geliştirilerek başarının artırılmasında maksimum seviyede destekleri sağlanmalıdır.

3.Okullardaki başarı değerlendirme ölçütleri gerçek anlamda başarıyı ölçememekte ve mevcut uygulamalarla başarıdan çok başarısızlık ölçülmektedir. Başarı ve kalitenin ölçülmesinde müşteri beklentileri ve memnuniyet dereceleri de dikkate alınarak yeni ölçütler belirlenmelidir.

4.Eğitim kurumlarında yönetim kademelerindeki katı bürokratik yapılanmada değişiklikler yapılmalı; katılımcılığa ve açıklığa yer verilmelidir.

5.Uygulamadaki teftiş anlayışında değişiklik yapılarak öğretmen ve yöneticilerdeki teftiş fobisini yenecek, oto kontrol bilinciyle öz değerlendirme yapmaya imkan tanıyacak yeni bir yapılanmaya gidilmelidir.

6.Yönetimde sürekliliği sağlamak ve kıdemle orantılı artan değişime karşı dirençleri izale etmek amacıyla bütün paydaşların, özellikle de eğitim

yöneticilerinin, sürekli eğitimleri sağlanmalı ve gönüllü katılımları teşvik edilmelidir.

7.Eğitimde tüm paydaşların, en azından temsilcilerinin, katılımıyla çağdaş yönetimlere uygun yeni vizyonlar belirlenmeli ve paydaşlara yeni misyonlar yüklenmelidir.

8.Eğitim sistemi, ilgili bütün paydaşları daha fazla sorumluluğa ve katılıma hazırlayacak şekilde yeniden tasarlanmalı ve düzenlenmelidir.

9.Eğitim sisteminde hizmet sunulan bütün müşterilerin (öğretmen, öğrenci, veli, iş piyasası, üst okul, vb.) şikayet, eleştiri ve beklentilerini en üst yönetime doğrudan ulaştırılabileceği ve yöneticilerin de bunlara dönüt verebileceği düzenlemeler (özel telefon hattı, internet, müşteri saatleri, e.mail haberleşmesi, vb.) yapılması gereklidir.



KAYNAKÇA

- AÇIKALIN, Aytaç
1994(a) **Çağdaş Örgütlerde İnsan Kaynağının (Personel) Yönetimi**. Ankara: Pegem Yayını.
1994(b) **Teknik ve Toplumsal Yönleriyle Okul Yöneticiliği**. Ankara: Pegem Yayını.
- ADEM, Mahmut
1981 **Eğitim Planlaması**. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayını.
- AKDERE, Fırat ve Başk.
1994 "TKY Türkiye Perspektifi, Değişen Kalite Anlayışı ve TKY Sempozyumu", İstanbul: Üniform Matbaacılık Yayını.
- AKSU, Mualla Bilgin
1995 "Toplam Kalite Yönetimi", **Eğitim Yönetimi Dergisi**. Ankara: Pegem Yayını, 2: 203-209.
- ANAHTAR DERGİSİ
1997 "Türkiye'den Köşesi", **Anahtar Dergisi**. Ankara: MPM Yayını, 108:10.
- ARGÜDEN, Yılmaz
2000 "Liderlik, Değişimi Yönetebilmektir.", **Sabah Gazetesi İşte İnsan Eki** (04 Haziran 2000), 24.
- AŞIKOĞLU, Meral
1997 "Japon İşletmecilik Kültüründe TKY'nin Etkileri", **Anahtar Dergisi**. Ankara: MPM Yayını, 106:10
- ATAY, Kenan
1987 "İlkokul Öğretmenlerinin İlköğretim Müfettişlerinin Yeterlik Alanlarına İlişkin Beklentileri", Ankara: Ankara Üniversitesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- ATKINSON, Jacqueline,
1997 **Zamanı Yönetme Sanatı**. (Çev: Cem S. İSLAM), Ankara: Nehir Yayınları,
- AYDIN, Mustafa
1993 **Çağdaş Eğitim Denetimi**. Ankara: Pegem Yayını.
- BAĞRIAÇIK, Atilla ve Münevver ŞİMŞEK
1997 **Belgelerle Uygulamalı Hizmette Kalite ISO 9000 Standartlarına Göre Nedir? Nasıl Kurulur?**. İstanbul: Bilim Teknik Yayını.
- BALCI, Ali
1998 "Toplam Kalite Yönetimi", **İlköğretim Müfettişleri Semineri (27 Temmuz-21 Ağustos 1998) Ders Notları**. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını.
- BARANSEL, Atilla
1979 **Çağdaş Yönetim Düşüncesinin Evrimi**. İstanbul: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayınları.

BAŞAR, Hüseyin

1993 **Eğitim Denetçisi**. Ankara: Pegem Yayını.

1994 **Sınıf Yönetimi**. Ankara: Şafak Matbaası Yayını.

BAŞARAN, İbrahim Ethem

1988 **Eğitim Yönetimi**. Ankara: Gül Yayınları.

BAYRAK, Coşkun ve Esmahan AĞAOĞLU

1998 "İlköğretim Okullarındaki Yönetici ve Öğretmenlerin TKY'ye İlişkin Görüşleri", **Eğitim Yönetimi Dergisi**. Ankara: Pegem Yayını, 13: 23-37.

BEACH, S. Dale

1975 **Personnel the Management of People at Work**. Newyork: Macmillan Puplicing Co. Inc.

BECKER, Esther R.

1958 **Dictionary of Personnel and Industrial Relations**. Newyork: Philosophical Library Inc.

BONSTİNGL, John Jay

2000 **Kalite Okulları**. (Çev: Hayal KÖKSAL), İstanbul: Dünya Yayınları.

BOZKURT, Rıdvan

1997 "Toplam Kalite uygulamasının Sağladığı Performans Araştırmaları" **Anahtar Dergisi**. Ankara: MPM Yayını 104:14-22.

1998 "TKY Uygulamasına Geçişin Planlaması", **Anahtar Dergisi**. Ankara: MPM Yayını, 118: 16-18.

BROWN, Andrew,

1995 **Müşteri Hizmetleri Yönetimi**. (Çev: Mustafa KILIÇ), Ankara: MEB Yayınları.

BURSALIOĞLU, Ziya

1987 **Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış**. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını.

1991 **Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama**. Ankara: Pegem Yayını.

CAFOĞLU, Zühal

1996 **Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi**. İstanbul: Avni Akyol Kültür ve Eğitim Vakfı Yayını.

1998 "Öğretmen Algısında Kaliteli Okul", **Milli Eğitim Dergisi**. Ankara: MEB Yayını, 137: 128

CARNEGİE, Dale

1994 **Dost Kazanmak ve İnsanları Etkileme Sanatı**. (Editör: R. Şükrü APUHAN), İstanbul, Timaş Yayını.

CEYLAN, Mehduh

1997 "Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi ve Müşteri Memnuniyeti", **Eğitim Yönetimi Dergisi**. Ankara: Pegem Yayını, 1: 23-29.

COVEY, Stephan R.

1998 **Etkili İnsanların 7 Alışkanlığı**. (Çev: Gönül SUVEREN ve Osman DENİZTEKİN), İstanbul: Varlık Yayınları.

ÇALDIRANLI, Selim

1998 "Hizmetkâr Liderlik", **Sızıntı Dergisi**. İstanbul: Nil Yayınları, 239: 448-493.

ÇELİK, Vehbi

1997 **Okul Kültürü ve Yönetimi**. Ankara, Pegem Yayını.

DEMİREL, Gülsen

1994 "Dünyaya Kalite Satan Grup", **Capital Ekonomi Dergisi**. İstanbul: Capital Yayınları, 3: 80-81.

DEMİREL, Özcan ve Kâmile ÜN

1987 **Eğitim Terimleri Sözlüğü**. Ankara: Şafak Matbaası Yayını.

DONALD, A. Sander ve Başk.

1994 **ISO-9000 Nedir? Niçin? Nasıl?**. (Çev: Gönül YENERSOY) İstanbul: Rota Yayını

DURCKER, Peter

1998 **Yeni Gerçekler**. (Çev: Birtane KARANAKÇI), İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayını.

DRYNDEN, Windy

1997 **Pozitif Yaşama On Adım**. (Çev: Elif İKİZLER), İstanbul: Rota Yayını.

EKEN, Musa

1994 "Kamu Yönetiminde Gizlilik Geleneği ve Açıklık İhtiyacı" **Amme İdaresi Dergisi**. Ankara: MPM Yayınları, 2: 25-54.

ENSARİ, Hoşcan

1998 **21. Yüzyıl okulları İçin Toplam Kalite Yönetimi**. İstanbul: Sistem Yayınları.

ERÇETİN, Şule

1998 **Lider Sarmalında Vizyon**. Ankara: Önder Matbaacılık Yayını

EREN, Erol

1989 **Yönetim Psikolojisi**. İstanbul, İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayını.

ERSOY, Mehmet Akif

1985 **Safahat**. (Tertip Eden: Ömer Rıza DOĞRUL), İstanbul: İnkılap Yayınları.

FEİGENBAUM, A. V.

1961 **Total Quality Control**. Newyork: McGraw Hill Book Company Inc.

GAARDER, Jostein

1998 **Sofinin Dünyası**. (Çev: Gülay KUTAL), İstanbul: Gri Yayınları.

GOLEMAN, Daniel

1998 **Duygusal Zeka**. (Çev: B. Seçkin YÜKSEL), İstanbul: Varlık Bilim Yayınları.

GÖK, Fatma ve Rifat OKÇABAL

1998 **Öğretmen Profili Araştırma Raporu**. İstanbul: Eğitim-sen Yayını.

GRANT, L. Eugene

1974 **Statiscal Quality Control**. USA: McGraw Hill Book Company.

GÜÇLÜ, Nezahat

1995 "Yönetim ve Liderlik", **Milli Eğitim Dergisi**. İstanbul: MEB Yayını, 128: 25-29.

GÜLŞEN, Celal

1995 "Yaygın Eğitimde Amaçlar, İlkeler, Özellikler", **Çağdaş Eğitim Dergisi**. Ankara: Tekışık yayını, 214: 40-43.

1997 "Eğitimde Oyunun Yeri", **Anahtar Dergisi**. Ankara: 99: 18, MPM Yayını.

HANDY, Charles

1998 **Ruhun Arayışı**. (Çev: Nurettin Elhüseyni), İstanbul: Boyner Holding Yayınları.

HARBİSON, Frederick

1973 **Eğitim Planlaması ve İnsan Kaynağını Geliştirme**. (Çev: Hıfzı DOĞAN), Ankara: MEB Yayını.

HERGÜNER, Gülten

1998 "Eğitimde Toplam Kalite Uygulamasının Sağlayacağı Yararlar", **Eğitim Yönetimi Dergisi**. Ankara: Pegem Yayını, 13: 19-20.

HESAPÇIOĞLU, Muhsin

1994 **İnsan Kaynakları Yönetimi ve Ekonomisi**. İstanbul: Beta-Basım Yayınları.

İZGİ, Ege

1996 "Kalite Kavramı ve Gelişimi", **TSE Bülteni**. Ankara: TSE Yayını, 99: 5

JURAN, J.M.

1962 **Quality Control Handbook**. USA: McGraw-HillBook Company Inc. Copright.

JENKİNS, Lee

1998 **Deming'in İlkelerini Uygulayarak Sınıflarda Öğretimin İyileştirilmesi**. (Çev: Gönül YENERSOY), İstanbul: Kalder Yayınları.

KALDER

2000 **Eğitimde TKY Çalıştayı ve Paylaşım Toplantısı Broşürü**, İstanbul: Kalder Yayını,

KARİP, Emin

1997 "Eğitimde Yeniliklerin Uygulanmasını Etkileyen Engeller", **Eğitim Yönetimi Dergisi**. Ankara: Pegem Yayınları, 1:63-75.

KAVRAKOĞLU, İbrahim

1996(a) **Toplam Kalite Yönetimi**, İstanbul: Kalder Yayınları.

1996(b) **Kalite Cep Kitabı**. İstanbul: Kalder Yayınları.

KOZLU, Cem

- 1986 **Kurumsal Kültür**, İstanbul: Bilkom Yayınları.
 1998 **Türkiye Mucizesi İçin Vizyon Arayışları ve Asya Modelleri**. Ankara: İş Bankası Yayınları.

KÖYK, (Kalite Ödülü Yürütme Kurulu)

- 1999 **Öz Değerlendirme El Kitabı**. İstanbul: TÜSİAD-Kalder Yayınları.

MAŞRAP, Akın

- 1999 **Yaratıcı Liderlik**. Ankara: Öncü Kitap Yayınları.

McCAY, T. James

- 1965 **The Management of Time**. USA: Prentice Hall Inc.

McMAHON, W.W.

- 1973 "Expected Rates of Returns to Education", **Economics of Education**. (Edi. George Psacharopoulos), Oxford Pergamon Press.

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı)

- 1993 "MEB-Teftiş Kurulu Yönetmeliği", **Tebliğler Dergisi**. Ankara: MEB Yayınları , 2393:833-851
 1996 **15. Milli Eğitim Şurası**. Ankara: MEB Yayınları,
 1999(a) **Hizmetçi Eğitim Planı**. Ankara: MEB Yayınları,
 1999(b) "İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği" **Tebliğler Dergisi**. Ankara: MEB Yayınları, 2505: 805-832
 1999(c) "MEB, TKY Uygulama Yönergesi", **Tebliğler Dergisi**. Ankara: MEB Yayını, 2506: 998-1001.
 2000(a) **Hizmetçi Eğitim Planı**. Ankara: MEB Yayını.
 2000(b) "TKY Uygulamaları ve TKY uygulama Projesi", MEB 08.02.2000 tarih ve 2000/14 sayılı Genelge, Ankara: YÖDGED, Ek: 1/16

ÖNCÜ, Fikret

- 1998 **Yönetimde Eğitim**. İstanbul: Değişim Dinamikleri Yayınları.

ÖZDEMİR, Servet

- 1997 **Eğitimde Örgütsel Yenileşme**. Ankara: Pegem Yayınları.

ÖZDEN, Yüksel

- 1998(a) "Yeni Kurulan Üniversitelerde TKY'nin Uygulanması", **Eğitim Yönetimi Dergisi**. Ankara: Pegem Yayınları, 13: 43-44
 1998(b) **Eğitimde Dönüşüm**. Ankara: Pegem Yayınları.

ÖZEL, Mustafa

- 1997 "Deming'in 14 ilkesi", **Yeni Şafak Gazetesi** (19.101997), 11

ÖZVEREN, Mina

- 1996 **Toplam Kalite Yönetimi**. İstanbul: Alfa-Basım Yayınları.

ÖZYÜREK Mehmet

- 2000 "Problem Davranışları Azaltmada Ceza Uygulanmalı mı?", **Aktif Eğitim Dergisi**.Ankara:Aktif Yayıncılık, 1: 3-10.

PEHLIVAN, İnayet

- 1998 "Denetimde Personel Geliştirme", **İlköğretim Müfettişleri Eğitim Semineri Ders Notları**. Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

- PEKER, Ömer
1994 "TKY'nin Eğitim Sistemine Uygulanabilirliği", **Amme İdaresi Dergisi**. Ankara: TODAİE Yayınları, 2: 63-78.
- 1996(a) "Toplam Kalite Yönetimi ve Kamu Hizmetinde Kalite" **Çağdaş Yerel Yönetimler Dergisi**. Ankara: TODAİE Yayınları, 6: 43-57.
- 1996(b) "Eğitimde Kalite ve Akreditasyon", **Amme İdaresi Dergisi**. Ankara: TODAİE Yayınları, 4: 19-32.
- PEŞKİRCİOĞLU, Nurettin
1997 **Kalite Yönetiminde ISO-9000 Uygulamaları**. Ankara: MPM Yayınları.
- PFEIFFER, J. William and diğerleri
1989 **Shapping Strategic Plannig**. London: Scott Forestman and Company.
- PIRNAR, İge
1997 "Eğitimde TKY'nin Uygulanmasının Sağlayacağı Yararlar", **Anahtar Dergisi**. Ankara: MPM Yayınları, 118: 6-7.
- PSACHAROPOULOS, George and M. WOODHALL
1986 **Education for Development**. Washington: A. Word Bank Puplication.
- SCHROER, B.J.
2000 "Hızlı Adım Yönetimi" (Çev: Rıdvan BOZKURT), **Anahtar Dergisi**. Ankara: MPM Yayınları, 135:6.
- SEGNE, Peter M.
1998 **Beşinci Disiplin**. (Çev: Ayşegül İLDENİZ ve Ahmet DOĞUKAN), İstanbul: Yapı-Kredi Yayınları.
- SİLLIARS, Stuart
1995 **İletişim**. (Çev: Nüzhet AKIN), Ankara: MEB. Yayınları,
- SOYLU, Kaan ve Diğerleri
1998 **TKY Sözlüğü**. İstanbul: Beyaz Yayınları.
- TAYMAZ- Haydar
1982 **Teftiş**. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- TEMEL, Ali
1999 "Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi" **Milli Eğitim Dergisi**. Ankara: MEB Yayınları, 144: 48-50.
- TÜRKOĞLU, Faruk
2000 "Vazgeçilmez Adam Sendromu", **Sabah Gazetesi İnsan Kaynakları Eki** (05.03.2000), 1.
- UYSAL, Hakan
1998 "TKY'nin İlköğretime Uygulanabilirliği", Ankara: Gazi Üniversitesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)

WEAVER, Charles N.

1997 **TKY'nin 4 Aşaması.** (Çev: Tuncay BİRKAN ve Osman AKINHAY) İstanbul: Sistem Yayınları.

WERTHER, William B. and K. DAVIS

1981 **Personnel Management and Human Resources.** Newyork: McGraw Hill Bed. Cop.

YENERSOY, Gönül

1997 **Toplam Kalite Yönetimi.** İstanbul: Rota Yayınları.

YILMAZ, Serpil

1993 "İş Yönetiminde Devrim", **Milliyet Gazetesi** (14.02.1993), 5.



EKLER**EK-1 : MEB. TOPLAM KALİTE YÖNETİMİ UYGULAMA YÖNERGESİ**

T.C.
MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI
Yönetimi Değerlendirme ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı

SAYI : B.08.0.MÜB.0.37.01.05/401
KONU: TKY uygulama Yönergesi

ANKARA
19/10/1999

BAKANLIK MAKAMINA

Milli Eğitim Bakanlığı merkez, taşra ve yurd dışı teşkilatı ile bağlı okul ve kurumlarda yürütülen faaliyetlerin "toplam kalite yönetimi" anlayışıyla gerçekleştirilmesine ilişkin, Bakanlık birimlerinin de görüşleri alınarak bir yönerge hazırlanmıştır.

Müdürler Kurulunda da görüşülerek kabul edilen yönerge ilişikte sunulmuştur.

Söz konusu yönerge bir proje ve plan çerçevesinde yürütülecektir. Bu çerçevede hazırlanan projeye Toplam Kalite Yönetimi Bakanlık merkez teşkilatında 3 aşamalı olarak uygulanacaktır. Taşra teşkilatında ise birimler kendilerine bağlı okul ve kurumlarda eş zamanlı olarak veya aşamalı olarak uygulayabileceklerdir.

Yönergenin ilişikte sunulan proje çerçevesinde uygulanmasına emir ve müsaadelerini arz ederim.

Kadir ÇETİN
Daire Başkan V.

Uygun Görüşle Arz Ederim.
16/10/1999
Bener CORDAN
Müsteşar

OLUR
19/10/1999
Metin BOSTANCIOĞLU
Milli Eğitim Bakanı

EK : 1.Yönerge
2.Proje

MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI TOPLAM KALİTE YÖNETİMİ UYGULAMA YÖNERGESİ

BİRİNCİ BÖLÜM

Amaç, Kapsam, Dayanak ve Tanımlar

Amaç

Madde 1- Bu Yönergenin amacı, Milli Eğitim Bakanlığı merkez, taşra ve yurt dışı teşkilatı ile bağlı okul ve kurumlarda yürütülen faaliyetlerin "toplam kalite yönetimi" anlayışıyla gerçekleştirilmesine ilişkin esas ve usulleri düzenlemektir.

Kapsam

Madde 2- Bu Yönerge, Milli Eğitim Bakanlığı merkez, taşra ve yurt dışı teşkilatı ile bağlı okul ve kurumlarda yürütülen faaliyetlerin toplam kalite yönetimi anlayışıyla gerçekleştirilmesine ilişkin esas ve usulleri kapsar.

Dayanak

Madde 3- Bu Yönerge, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile 3797 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanuna dayanılarak hazırlanmıştır.

Tanımlar

Madde 4- Bu Yönergede geçen;

- a) Bakanlık: Milli Eğitim Bakanlığını,
- b) Bakan: Milli Eğitim Bakanını,
- c) Birim: Milli Eğitim Bakanlığı merkez, taşra ve yurt dışı teşkilatı ile bağlı okul ve kurumlardan toplam kalite yönetimi uygulamasına alınacak her bir organizasyonu,
- d) Proje: Toplam kalite yönetiminin uygulama süreci ve stratejilerini belirlemek üzere Yönetimi Değerlendirme ve Geliştirme Dairesi ile ilgili birimlerin birlikte hazırladıkları toplam kalite yönetimi uygulama projesini ifade eder.

İKİNCİ BÖLÜM Temel İlkeler

Toplam Kalite Yönetimi Uygulamasıyla İlgili Temel İlkeler

Madde 5- Toplam kalite yönetimi uygulama yönergesiyle ilgili faaliyetler aşağıda belirtilen temel ilkeler çerçevesinde yürütülür.

- a) Toplam kalite yönetimi uygulamaları bir plan ve proje dahilinde gerçekleştirilir.
- b) Eğitim hizmetlerinden yararlananların memnuniyetini sağlayacak önlemler alınır.
- c) Toplam kalite yönetimi uygulamalarının her aşamasında ilgili tarafların gönül ve beyin gücüyle katılımı sağlanarak, ekip çalışması ön planda tutulur.
- d) Toplam kalite yönetimi uygulamaları çerçevesinde kaynaklar etkili ve verimli kullanılır.

- e) Toplam kalite yönetimi uygulamalarında ölçülemeyen hizmet geliştirilemez anlayışından hareketle hedeflere ulaşma düzeyi sürekli ölçülür.
- f) Sistem sürekli sorgulanarak geliştirilir ve iyileştirilir.
- g) Eğitim yönetiminde personelin sürekli eğitim kurumsallaştırılarak niteliği yükseltilir ve hizmet sunumunda mükemmelin yakalanması sağlanır.
- h) Personelin tüm potansiyelini kullanabileceği çalışma ortamı sağlanır.
- i) Çağın ve çevrenin sürekli değişimi göz önünde bulundurularak, öğrenen birey öğrenen organizasyon anlayışı planlı bir şekilde kurumsallaştırılır.
- j) Çalışanlara problemin bir parçası olmak yerine, çözümün bir parçası olunması anlayışı benimsenir.
- k) Hizmetlerin sunumunda iş görenlere kalitenin geliştirilmesinin bütün personelin işi olduğu anlayış ve yaklaşımı benimsetilir.
- l) Gelişmenin değişimle mümkün olacağına herkes tarafından bilinmesi sağlanır
- m) Kurumsal ve bireysel amaçlar arasında denge sağlanarak çalışanların iş doyumu göz önünde bulundurulur.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Uygulama

Toplam Kalite Yönetim Uygulamaları

Madde 6- Toplam kalite yönetimi uygulamaları, uygulamada yer alacak birimlerle iş birliği yapılarak Yönetimi Değerlendirme ve Geliştirme Dairesi tarafından hazırlanacak ve bakan onayından sonra uygulamaya konulacak projeye göre yürütülür.

Proje Hazırlığı

Madde 7- Toplam kalite yönetimi uygulamalarında yer alacak birimlerle iş birliği yapılarak Yönetimi Değerlendirme ve Geliştirme Dairesi tarafından hazırlanacak toplam kalite yönetimi uygulama projesinde;

- a) Gerekçe,
- b) Amaç,
- c) Kapsam,
- d) İlkeler,
- e) Fayda ve riskler,
- f) İş ve işlemler,
- g) Uygulama birimleri
- h) Uygulama planı,
- i) Proje yönetimi,
- j) Birimlerin görev, yetki ve sorumlulukları
- k) Finansman,
- l) Ölçme, değerlendirme ve raporlaştırma ile ihtiyaç duyulan diğer hususlara yer verilir.

Kurul ve Ekiplerin Oluşturulması

Madde 8- Toplam kalite yönetimi uygulama projesi kapsamında kalite kurulu ve kalite geliştirme ekipleri oluşturulur.

Kalite Kurulu ve Görevleri

Madde 9- Kalite kurulu, birim amirinin başkanlığında, birimin konuyla ilgili kritik sorumluluklarını üstlenmiş, yeterli bilgi ve beceriye sahip en az beş kişiden oluşur. Bu kurul:

- a) Toplam kalite yönetimi uygulama projesiyle ilgili koordinasyonu sağlar.
- b) Kalite geliştirme ekibinin yöneticisini seçer.
- c) Kalite geliştirme ekibinin çalışma esaslarını belirler.
- d) Kalite geliştirme ekibinin yapacağı çalışmalara destek verir, kaynakları temin eder ve çalışma ortamını hazırlar.
- e) Kalite geliştirme ekibinin vereceği mevcut durum analizine göre birimin stratejik planını hazırlar.
- f) Yapılan geliştirme faaliyetlerinin sonuçlarını değerlendirir.

Kalite Geliştirme Ekibi ve Görevleri

Madde 10- Toplam kalite yönetimi uygulama projesi sürecinde birim amirince seçilecek en az üç kişiden kalite geliştirme ekibi oluşturulur. Bu ekipte yer alacak personelin, birimde iş görenleri hareket geçirecek, katılımcı anlayışa sahip, iyi iletişim kurabilen nitelikte olmasına özen gösterilir.

Bu ekip, birimde yapılan iş ve işlemler için üretilen hizmetlerin kalitesini geliştirmeye yönelik alınması gerekli önlemleri: Birim tarafından alınacak önlemlerle yapılacak iyileştirmeler, Bakan onayıyla yapılacak iyileştirmeler, yasa değişikliğiyle yapılacak iyileştirmeler olmak üzere üç grupta değerlendirir ve bu konuda kalite kurulunu bilgilendirir.

Ayrıca projenin uygulama sürecinde:

- a) Gerekli gördüğü hususlara müdahale ederek geliştirilmesini sağlar.
- b) Birimin geldiği noktaya ilişkin ara ve sonuç raporunu hazırlayarak kalite kuruluna sunar.
- c) Birimin değerlendirilmesi neticesinde gerekli tedbirlerin alınması için kalite kuruluna önerilerde bulunur.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Yürürlük ve Yürütme

Yürürlük

Madde 11- Bu Yönerge hükümleri, onay tarihinden itibaren yürürlüğe girer.

Yürütme

Madde 12- Bu Yönerge hükümlerini Milli Eğitim Bakanı yürütür

EK-2: ANKET FORMU

Sayın İlköğretim Müfettişi,

Bu araştırma, sanayi ve hizmet sektörlerinde başarı ile uygulanan Toplam Kalite Yönetimi (TKY)'nin ilköğretime ve ilköğretimde teftiş sistemine uygulanabilirliği konusunda İlköğretim Müfettişlerinin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmaktadır.

Bu amaçla, TKY' nin ilköğretime ve ilköğretimde teftiş sistemine uygulanması ile ilgili önermelerden oluşan bir anket hazırlanmıştır. Anket, kişisel bilgileriniz ve TKY ile ilgili önermeler olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Her bölümün başında gerekli açıklamalar yapılmıştır. Tüm maddeleri açıklamalar doğrultusunda, dikkatli ve içtenlikle cevaplandırmanız araştırmanın amacına ulaşmasına büyük katkı sağlayacaktır.

Vereceğiniz bilgiler araştırmanın amacı dışında başka hiçbir amaçla kullanılmayacaktır. Bu nedenle anketlere isminizi yazmanıza gerek yoktur.

İlgi ve katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

CELAL GÜLŞEN

Adres :

İlköğretim Müfettişi / NEVŞEHİR
Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı
Yüksek Lisans Öğrencisi / ANKARA

BÖLÜM I**KİŞİSEL BİLGİLER**

Bu bölümde kişisel bilgilere ilişkin sorulara yer verilmiştir. Lütfen size uygun seçeneğin yanındaki parantezin içine (x) işareti koyunuz ve doldurulması gereken boşlukları doldurunuz.

I. Cinsiyetiniz ?

1. () Erkek

2. () Kadın

II. Müfettişlikte toplam hizmet süreniz?.....yıl

III. Görev yaptığınız İl :

IV. Görev unvanınız?

1. () İlköğretim Müfettişi

2. () İlköğretim Müfettiş Yardımcısı

V. En son mezun olduğunuz okul düzeyi?

1. () Ön Lisans Programı

2. () Eğitim Enstitüsü

3. () Lisans Tamamlama Programı

4. () Fakülte

5. () Yüksek Lisans

6. () Doktora

7. () Başka (Lütfen Yazınız).....

BÖLÜM II

Bu bölümde TKY ile ilgili önermelere yer verilmiştir. Önermeler altı (6) bölümden oluşmaktadır. İlk "10" önerme "Kalite Anlayışı", 11-17.önermeler "Kalite Kontrolü", 18-23.önermeler "Müşteri Tatmini", 24-32.önermeler "Örgütsel Boyut", 33-42.önermeler "Yönetici Rolü" ve 43-48,önermeler "Denetim Boyutu" olarak ele alınacaktır. Önermelere ne kadar katıldığınızı "Hiç", "Az", "Orta", "Çok", "Tam" derecelerinden yalnızca birine (x) işareti koyarak belirtiniz.

| TKY İLE İLGİLİ ÖNERMELER | | KATILMA DERECEİ Hiç Az Orta Çok Tam | | | | |
|--------------------------|---|--|-----|-----|-----|-----|
| 1. | Okulun hedefi bütün halinde sürekli iyileşmenin ve başarının yollarını arayarak amaç sürekliliği oluşturmak olmalıdır. | () | () | () | () | () |
| 2. | Okulda başarının artırılmasında ve sürekliliğinde öğretmenlere sorumluluk verilmelidir. | () | () | () | () | () |
| 3. | Okulda başarının artırılmasında çevrenin (veliler vb.) görüşleri de alınarak işbirliği sağlanmalıdır. | () | () | () | () | () |
| 4. | Okulda başarının artırılmasında ve sürekliliğinde eğitimci olmayan personele sorumluluk verilmelidir. | () | () | () | () | () |
| 5. | Okulda başarının artırılmasında öğrencilerin görüşlerine yer verilmelidir. | () | () | () | () | () |
| 6. | Okulun başarısı öğrencilerin aldıkları test puanları ile değil, amaçlar yönündeki davranış değişiklikleriyle ölçülmelidir. | () | () | () | () | () |
| 7. | Okulun başarısı öğrencilerin, velilerin ve çevrenin okuldaki verilen eğitimden ne derecede doyum elde ettiklerine bağlı olarak belirlenmelidir. | () | () | () | () | () |
| 8. | Okulun başarısı okul çalışanlarının ne derecede doyum elde ettiklerine bağlı olarak belirlenmelidir. | () | () | () | () | () |
| 9. | Okul başarısının tespitinde fiziki ortamların (bina, tesis, donanım, araç, gereç vb.) yeterliliği ve niteliği dikkate alınmalıdır. | () | () | () | () | () |
| 10. | Eğitimde üretim (bilgi) den çok, üretim (bilgi edinme ve üretme) yeteneğinin artırılması kontrol edilmelidir. | () | () | () | () | () |

| | TKY İLE İLGİLİ ÖNERMELER | KATILMA DERESESİ | | | | |
|-----|--|------------------|-----|------|-----|-----|
| | | Hiç | Az | Orta | Çok | Tam |
| 11. | Ölçme ve değerlendirme, öğrenme, öğretme sürecini düzeltme ve geliştirmeye yardım etmek amacıyla yapılmalıdır. | () | () | () | () | () |
| 12. | Okuldaki kontrollerde odak noktasına mevzuatları değil; eğitimin kalitesi ve öğrenci başarısını alan yeni bir felsefe benimsenmelidir. | () | () | () | () | () |
| 13. | Kaliteyi müşteri (personel, öğrenci, veli, piyasa vb.) memnuniyetinin belirleyip kontrol ettiği anlayışı benimsenmelidir. | () | () | () | () | () |
| 14. | Okulda kontrol, hatayı ve eksikliği bulmak amacıyla değil, kaliteyi geliştirmek amacıyla yapılmalıdır. | () | () | () | () | () |
| 15. | Okulda öğretmenlerin bireysel başarısından çok bütün halinde başarıyı tespiti yönelik kontrol yapılmalıdır. | () | () | () | () | () |
| 16. | Kalitenin kontrol edilmesi için sürekli olarak öğretmen öğrenci, aile ve çevreden (üst okul, piyasa vb.) dönüt alınmalıdır. | () | () | () | () | () |
| 17. | Öğrenme, öğretme stratejileri sürekli olarak gözden geçirilmeli ve objektif kriterler (ölçekler) ile kontrol edilmelidir. | () | () | () | () | () |
| 18. | Okul, öğrencilerin gelişmesinde velileri, müşteri ve başarıya ulaşmada ortakları olarak görmelidir. | () | () | () | () | () |
| 19. | Okulda başarı ve kalitenin göstergesi, okulun belirlediği ölçütler değil; okulun hizmet sunduğu çevrenin memnuniyeti olmalıdır. | () | () | () | () | () |
| 20. | Okul, öğrencilerinin eğitim, öğretimle ilgili şikayet eleştiri ve beklentilerini değerlendirmelidir. | () | () | () | () | () |
| 21. | Okul çalışanlarının (öğretmen, idareci, memur vb.) eğitim öğretimle ilgili şikayet, eleştiri ve beklentilerini değerlendirmelidir. | () | () | () | () | () |
| 22. | Okul çevrenin (aile, piyasa, alt ve üst okul vb.) eğitim öğretimle ilgili şikayet eleştiri, beklentilerini değerlendirmelidir. | () | () | () | () | () |
| 23. | Okul, okul çalışanlarının ve öğrencilerinin eğitim öğretim dışındaki özel yaşamlarıyla ilgili şikayet ve beklentilerini imkanlar ölçüsünde değerlendirebilmelidir. | () | () | () | () | () |

| TKY İLE İLGİLİ ÖNERMELER | | KATILMA DERECESESİ Hiç Az Orta Çok Tam |
|--------------------------|---|---|
| 24. | Eğitimin fonksiyonları ve örgütsel ilişkiler gelecek düşünülerek hazırlanmalıdır. | () () () () () |
| 25. | Okulda öğretmenler birbirine rakip değil; aynı amaç için çalışan ve işbirliği yapan kişiler olmalıdır. | () () () () () |
| 26. | Okulda öğrenciler birbirine rakip değil; aynı amaç için çalışan ve işbirliği yapan kişiler olmalıdır. | () () () () () |
| 27. | Okul, öğretmenlerin öğrencilere bilgi sundukları ve öğrencilerinde ezberledikleri yer değil; öğrencilerin işlerini daha iyi nasıl yapacaklarını diğer öğrenci ve öğretmenlerle etkileşim içinde öğrendikleri yer olmalıdır. | () () () () () |
| 28. | Okul, bilgi aktarımına değil; bilgi üretimine yönelik olarak düzenlenmelidir. | () () () () () |
| 29. | Okul çalışanları (idareci, öğretmen, öğrenci vb.) ayrı ve bağımsız değil; birlikte bir ekip, bir takım halinde çalışmalıdır. | () () () () () |
| 30. | Öğrencilerin okulda öğretmen ve okul dışında çevreden bilgi aldığı ve yaşantıları ile birleştirdikleri dikkate alınmalıdır. | () () () () () |
| 31. | Okul çalışanlarından daha fazla verim alabilmek için, çalışanların yaptıkları işlerle ilgili olarak sürekli gelişmeleri sağlanmalıdır. | () () () () () |
| 32. | Kurumda hizmet sunulan çevreye karşı sorumluluk dikkate alınarak "Ne yapıyoruz değil; ne yapmak istiyoruz?" sorusu sorulmalıdır. | () () () () () |
| 33. | Yönetimin görevi mevzuat bekçiliği değil; korkuyu ortadan kaldırarak herkesin başarılı olmasını sağlayacak bir ortam oluşturulmak olmalıdır. | () () () () () |
| 34. | Yöneticiler hiyerarşik engelleri ortadan kaldırarak alınan kararlara öğretmen, öğrenci ve diğer personelin katılımını sağlamalıdır. | () () () () () |
| 35. | Okul ile ilgili alınan kararlarda hizmet sunulan çevrenin imkanları işe koşulmalıdır. | () () () () () |
| 36. | Okul yöneticisi, okulda ortak bir amaç oluşturmak için çalışanların fikir, yetenek ve girişimciliğinden yararlanarak liderliği kurumsallaştırılmalıdır. | () () () () () |

| TKY İLE İLGİLİ ÖNERMELER | | KATILMA DERECEŚİ Hiç Az Orta Çok Tam |
|--------------------------|--|---|
| 37. | Yöneticiler okulda takım çalışması yaparak gelecekte verilecek eğitim-öğretimin niteliği ile ilgili örgütsel bir misyon ve vizyon belirlemelidir. | () () () () () |
| 38. | Yöneticiler, okul çalışanlarıyla öğrencilerin daha başarılı olmaları için onların önlerinde ki engelleri kaldırarak, destek vermeye çalışan liderler olmalıdırlar. | () () () () () |
| 39. | Yönetim kaliteyi ve başarıyı sürekli iyileştirmek için çalışırken slogan, nasihat ve sayısal kotaları (not, sicil vb.) ortadan kaldırılmalıdır. | () () () () () |
| 40. | Okul yönetimi bütün Personelin ve öğrencilerin yaptıkları işten gurur duymalarına yardımcı olmalıdır. | () () () () () |
| 41. | Okulda korkuya ve baskıya değil, sevgi ve saygıya dayalı, insana odaklı, sağlıklı bir iletişimin kurulduğu yönetim anlayışı olmalıdır. | () () () () () |
| 42. | Okul yönetimi acil işlere değil; önemli işlere öncelik vermelidir. | () () () () () |
| 43. | Denetim, eğitim sürecinin her aşamasında düzeltme ve geliştirmeye yönelik olarak yapılmalıdır. | () () () () () |
| 44. | Denetim sonrası değerlendirme denetlenenle birlikte yapılarak oto kontrol bilincine sahip olmaları sağlanmalıdır. | () () () () () |
| 45. | Okul çalışanlarından günün şartlarına göre işini en iyi şekilde (hatasız) yapması istenmelidir. | () () () () () |
| 46. | Okul çalışanları sadece materyal ödüllerle değil; kendini gerçekleştirme, değer verme, takdir etme gibi unsurlarla da motive edilmelidir. | () () () () () |
| 47. | Öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmeleri için sorumluluk almaya teşvik edilerek oto kontrol yapabilmeleri sağlanmalıdır. | () () () () () |
| 48. | Denetim, öğretmenin çalışmalarını denetlemekten çok, onun profesyonel gelişimini sağlamaya yönelik olmalıdır. | () () () () () |