

T.C.
Gaziantep Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

137254

ORTA ÖĞRETİM OKUL YÖNETİCİLERİNİN YÖNETİMSEL
UYGULAMALARININ TOPLAM KALİTE AÇISINDAN
DEĞERLENDİRİLMESİ
(GAZİANTEP ÖRNEĞİ)

137254

Mehmet YAŞAR

Danışman: Prof. Dr. Tokay GEDİKOĞLU

DOKTORA TEZİ

GAZİANTEP

Aralık, 2003

T.C. YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
DOKÜMANTASYON MERKEZİ

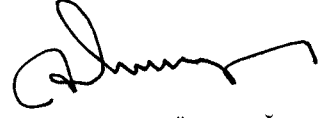
TUTANAK

Mehmet Yaşar'ın Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda hazırlamış bulunduğu "Orta Öğretim Okul Yöneticilerinin Yönetimsel Uygulamalarının Toplam Kalite Açısından Değerlendirilmesi: Gaziantep Örneği" konulu tezin savunması yapılmış ve jürimiz tarafından oy birliği ile başarılı bulunarak DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.



Prof. Dr. Tokay GEDİKOĞLU

Jüri Başkanı



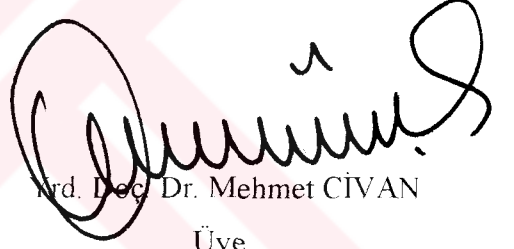
Prof. Dr. Adil TÜRKÖĞLU

Üye



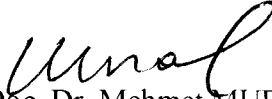
Yrd. Doç. Dr. M. Semih SUMMAK

Üye



Yrd. Doç. Dr. Mehmet CİVAN

Üye



Yrd. Doç. Dr. Mehmet MURAT

Üye



ÖZ

**ORTA ÖĞRETİM OKUL YÖNETİCİLERİNİN YÖNETİMSEL
UYGULAMALARININ TOPLAM KALİTE AÇISINDAN
DEĞERLENDİRİLMESİ**

(GAZİANTEP ÖRNEĞİ)

YAŞAR, Mehmet

Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Tokay GEDİKOĞLU

Aralık 2003, 175 sayfa

Bu çalışma, Gaziantep Büyükşehir Belediyesi sınırları içinde yer alan ortaöğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin ve öğretmenlerin, okullarındaki yönetsel uygulamaları Toplam Kalite Yönetimi (TKY) açısından değerlendirmelerini belirleyerek başta bu okulların yöneticilerine ve öğretmenlerine olmak üzere konuyla ilgili diğer kurum ve bireylere okullardaki yönetsel uygulamaların TKY'ye uygunluğuna ilişkin dönüt sağlamak ve böylece konuyla ilgili olarak yapılabilecek düzenlemelere kaynaklık edebilecek bazı verilerin ortaya konabilmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Bu doğrultuda, 2001-2002 eğitim-öğretim yılında çalışmanın kapsamı içinde kalan ortaöğretim kurumları arasından kümeleme ve yansızlık metoduyla seçilen 8 orta öğretim kurumunda görev yapan 70 yönetici ve 228 öğretmenin konuya ilişkin görüşlerini belirlemek için, TKY'nin alt boyutları ile ilgili 29 madde

ve kişisel bilgiler içeren bir anket geliştirilip, geçerlik ve güvenilirliği sağlandıktan sonra da uygulaması gerçekleştirilmiştir.

Çalışmanın örneklemini oluşturan ortaöğretim okullarında görevli yönetici ve öğretmenlerin “cinsiyetleri, yaşları, branşları, görev yaptıkları okul türleri, öğrenim durumları, görevleri, öğretmen ve yönetici olarak hizmet süreleri, lisans/lisansüstü öğrenimleri sırasında yönetimle ilgili aldığı dersler, göreve başladıklarından itibaren yönetimle ilgili katıldıkları hizmet içi eğitim programları ve eğitimde TKY konusundaki bilgi seviyelerine ilişkin istatistikî bilgiler ortaya konmuştur. Ayrıca, deneklerin anketin kişisel bilgiler bölümünde yer alan bağımsız değişkenlere göre deneklerin okullarındaki yönetsel uygulamaları TKY açısından değerlendirmeleri arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığı test edilmiştir.

Yapılan analizlerde, katılımcılar okullarındaki yönetsel uygulamaları belirlenen TKY açısından değişen oranlarda yeterli bulmaktadırlar. Yönetsel uygulamalar “süreçlerin iyileştirilmesi-insan kaynaklarının geliştirilmesi” boyutunda en yüksek, “müşteri memnuniyeti” boyutunda ise en düşük oranda yeterli bulunmaktadır. Ayrıca, görev değişkenine göre, deneklerin okullarındaki yönetsel uygulamaları TKY açısından değerlendirmeleri arasında anlamlı farklılıklar gözlenmiştir. Başka bir ifade ile, yöneticiler okullarındaki yönetsel uygulamaları TKY'nin ankette yer alan tüm boyutlarından öğretmenlerden daha yeterli bulmaktadırlar.

Görev yapılan okul türü değişkenine göre deneklerin TKY açısından okullarındaki yönetsel uygulamaları değerlendirmeleri arasında anlamlı farklar ortaya çıkmaktadır. Bu farklar “özel genel liselerle” “resmî genel ve mesleki-teknik liseler”de görev yapan katılımcılar arasında yer almaktadır. Özel genel liselerde görevli katılımcılar okullarındaki yönetsel uygulamaları TKY açısından daha yüksek oranlarda yeterli bulurlarken, bu oranlar resmî genel ve mesleki-teknik liselerde görevli katılımcılar için daha düşüktür.

Bilim Sayısı: EB 699

Anahtar kelimeler: Toplam Kalite Yönetimi, Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi, Orta Öğretim Kurumlarında Yönetsel Uygulamalar, Okul Yönetimi.

ABSTRACT

**THE ASSESMENT OF ADMINISTRATIVE PRACTICES OF SECONDARY
SCHOOL ADMINISTRATORS IN TERMS OF TOTAL QUALITY
MANAGEMENT
(A CASE STUDY IN GAZİANTEP)**

By

Mehmet YAŞAR

Ph.D. in Educational Sciences

Supervisor: Prof. Dr. Tokay GEDİKOĞLU

December, 2003, 175 pages

This study was conducted primarily to provide the administrators and teachers of the secondary schools and other relevant bodies and individuals located in Gaziantep with feedback as to what extent they find the administrative practices at their schools satisfactory from the point of view of Total Quality Management (TQM). In addition, the study aimed to provide them with some data regarding regulations to be made in the administrative practices at their schools.

In this context, a questionnaire consisting of 29 items concerning the basic aspects of TQM and personal information was developed. After validity and reliability were insured, it was administered to 70 administrators and 228 teachers at secondary schools randomly selected from the secondary schools comprising the

population of the study in an effort to determine their views on the issue in the second half of the 2001-2002 academic year.

Statistical data were collected in regard to sex, age, subject speciality, kind of schools they teach at education, positions held, length of service as teacher and administrator, courses taken in higher education, participation in in-service training, and the level of knowledge of TQM of the teachers and administrators at the schools forming the sample of the study. Moreover, tests were conducted to ascertain whether or not there were statistically significant differences among the levels of their assessments of the administrative practices at their schools according to TQM aspects and classifying factors included in the personal information section of the questionnaire.

Statistical analysis revealed that participants differed in the degree of finding administrative practices in their schools satisfactory in terms of selected TQM criteria. Administrative practices were found most satisfying in terms of “improvement of processes and development of human resources” and least satisfying in terms of “customer delight”. Besides, statistically significant differences were also observed in the subjects’ views as to what degree they find the administrative practices at their school satisfactory in terms of TQM. Another important finding is that principals find the administrative practices at their schools more satisfactory than teachers do in all the aspects of TQM existing in the questionnaire.

Similarly, statistically significant differences were found in the views of the subjects working at private high schools, state high schools and vocational high schools as to what degree they find the administrative practices at their school satisfactory in terms of selected TQM criteria. The subjects at private high schools find the administrative practices at their school more satisfactory in terms of TQM than those at state high schools and vocational high schools.

Science Code: ES 699

Key Words: Total Quality Management, Total Quality Management in Education, Administrative Practices at Secondary Schools, School Management.

TEŞEKKÜR

Orta öğretim okullarındaki yönetsel uygulamaların yöneticiler ve öğretmenler tarafından toplam kalite yönetimi açısından nasıl değerlendirildiğini ve bu değerlendirmelerin çeşitli bağımsız değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığını ortaya koymak amacıyla gerçekleştirdiğim “Orta Öğretim Okul Yöneticilerinin Yönetimsel Uygulamalarının Toplam Kalite Açısından Değerlendirilmesi: Gaziantep Örneği” konulu çalışmamda değişik aşamalarda birçok kişi doğrudan veya dolaylı olarak katkıda bulunmuşlardır.

Bunların en başında ve öncelikle her ihtiyaç duyduğumda kendisini ulaşılabilir kılan tez danışmanım Sayın Prof. Dr. Tokay Gedikoğlu'na yönlendirmeleri, görüş ve önerileri için büyük bir mutlulukla teşekkürlerimi ve şükranlarımı sunarım. Ayrıca, görüş, eleştiri, öneri, düzeltme ve sağladıkları itici güçleri için tez izleme komitesi üyeleri Sayın Yrd. Doç. Dr. Mehmet Semih Summak ve Yrd. Doç. Dr. Mehmet Civan'a da içten teşekkür ve şükranlarımı sunarım. Sayın Yrd. Doç. Dr. Atanur Vergili, Yrd. Doç. Dr. İsmet Şahin ve Sayın Dr. Sevilay Şahin'e de katkıları için teşekkürlerimi sunarım.

Tezin eksikliklerinin giderilerek son şekline kavuşmasında çok önemli katkılarda bulunan Sayın Prof. Dr. Adil Türkoğlu'na, Sayın Doç. Dr. Müfit Gömleksiz'e, Sayın Yrd. Doç. Dr. Ahmet Doğanay'a, ve öğretim görevlisi Sayın Ayten İflazoğlu'na ve jüri üyesi Sayın Yrd. Doç. Dr. Mehmet Murat'a da yürekten teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca, yazım esnasında karşılaştığım sorunları çözen Sayın Yrd. Doç. Dr. Ergün Erçelebi, Yrd. Doç. Dr. Coşkun Dalgıç ve Dr. Mustafa Bayram'a ve Sayın İshak Dikiciaşık'a da yürekten teşekkür ederim.

Son olarak çalışmamı tamamlayabilmem için kendilerine ayırmam gereken zamanın önemli bir bölümünü esirgemek durumunda kaldığım sevgili eşim Gülsen ve dünya tatlısı kızım Sezin ve diğer yakınlarımın da her türlü teşekkürü hak ettiklerini teslim etmeliyim.

Aralık, 2003

Mehmet Yaşar

İÇİNDEKİLER

ÖZ	III
ABSTRACT	V
TEŞEKKÜR	VII
TABLolar LİSTESİ	XVI
KISALTMALAR	XVII
BÖLÜM I: GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Problemi	1
1.2. Araştırmanın Amacı	7
1.3. Araştırmanın Önemi	8
1.4. Sayıtlar	9
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	10
1.6. Tanımlar	10
BÖLÜM II: KONUyla İLGİLİ KURAMSAL GÖRÜŞ VE ÇALIŞMALAR ..	11
2.1. YÖNETİM KAVRAMI	11
2.2. TOPLAM KALİTE YÖNETİMİ ÖNCESİ YÖNETİM	
YAKLAŞIMLARI	12
2.2.1. Yönetim Düşüncesinin Gelişimi	12
2.2.2. Klasik Dönem Yönetim Yaklaşımı	12
2.2.3. Neoklasik Dönem Yönetim Yaklaşımı	14
2.2.4. Modern Yönetim Yaklaşımları	16
2.2.5. Sistem Yaklaşımı	16
2.2.6. Durumsallık Yaklaşımı	17
2.3. EĞİTİM YÖNETİMİ	18
2.3.1. Okul Yönetimi ve Okul Yöneticilerinin Temel Nitelikleri	19

2.4. YÖNETİM SÜREÇLERİ	20
2.4.1. Karar Verme	20
2.4.2. Planlama	22
2.4.3. Örgütlenme (Organize Etme)	23
2.4.4. Eşgüdümleme	25
2.4.4.1. Çalışmaya Güdülenmek	25
2.4.4.2. İçsel Güdülenme	26
2.4.4.3. Dışsal Güdülenme	26
2.4.4.4. Güçbirliği	27
2.4.5. İletişim	27
2.4.5.1. İletişimin Temel İşlevleri	28
2.4.5.2. İletişimin Temel Unsurları	28
2.4.6. Denetleme-Değerlendirme	29
2.5. TOPLAM KALİTE YÖNETİMİNİN ÖNCÜLERİ	30
VE KALİTENİN TARİHİ GELİŞİMİ	30
2.5.1. Toplam Kalite Yönetiminin Öncüleri	30
2.5.2. Kalite Hareketinin Aşamaları	36
2.5.2.1. Muayene Aşaması	36
2.5.2.2. İstatistiksel Kalite Kontrol Aşaması	36
2.5.2.3. Kalite Güvence Aşaması	37
2.5.2.4. Toplam Kalite Yönetimi Aşaması	37
2.5.3. Kalite Yönetimi	38
2.5.3.1. Kalitenin Tanımı	38
2.6. TOPLAM KALİTE YÖNETİMİNİN TEMEL ÖĞELERİ	39
2.6.1. Müşteri Odaklılık	39
2.6.2. Tepe Yönetimin Desteği	40
2.6.3. Liderlik	41

2.6.3.1. Görevleri	41
2.6.3.2. Özellikleri	42
2.6.3.3. Çeşitleri	42
2.6.4. Tedarikçilerle İşbirliği	43
2.6.5. Hata Önlemeye Dönük Yaklaşım	43
2.6.6. Çalışanların Eğitimi	44
2.6.7. Grup Çalışması-Kalite Çemberleri	45
2.6.8. Kaizen-Sürekli İyileştirme	47
2.6.9. Öneri ve Ödül Sistemleri	47
2.6.10. Sistemlerin ve Süreçlerin İyileştirilmesi	48
2.6.11. Ölçüm ve İstatistik	48
2.6.12. Süreç	49
2.6.13. Vizyon	49
2.6.14. Misyon	50
2.7. KALİTE İYİLEŞTİRME ARAÇLARI	51
2.7.1. Beyin Fırtınası	51
2.7.2. Pareto Analizi	52
2.7.3. Kontrol Tabloları	53
2.7.4. Dağılım Diyagramı	53
2.7.5. Balık Kılıcı (Sebepler-Sonuç) Diyagramı	53
2.7.6. Histogram	54
2.7.7. Süreç İzleme Diyagramı	54
2.7.8. Güç Kaynağı Analizi	54
2.7.9. Benchmarking- Kıyaslama (Esinlenme)	54
2.8. EĞİTİMDE TKY'E GEÇİŞ	55
2.9. EĞİTİMDE TKY'E GEÇİŞTE UYGULANAN YAKLAŞIMLAR	56
2.9.1. TKY Kriterlerine Dayanan Yaklaşım	56

2.9.2. Uzman Yaklaşımı	57
2.9.3. Japon Modeli Yaklaşımı	57
2.9.4. Hoshin Planlama Yaklaşımı	58
2.9.5. Malcolm Baldrige Ödülü Yaklaşımı	58
2.9.6. Avrupa Kalite Yönetimi Vakfı Ödülü (EFQM) Yaklaşımı	59
2.9.7. Sanayi Modeli Yaklaşımı	60
2.9.8. TKY'ye Geçiş Süreci	60
2.9.8.1. Standart İzleme Yaklaşımı	61
2.9.8.2. Hızlı İzleme Yaklaşımı	61
2.10. TOPLAM KALİTE OKULLARI	61
2.10.1. Müşteri Odaklılık	62
2.10.2. Toplam Katılım	62
2.10.3. Ölçme	63
2.10.4. Eğitimin Sistem Yaklaşımı	63
2.10.5. Sürekli İyileştirme	63
2.11. TOPLAM KALİTE YÖNETİMİNE YÖNELTİLEN ELEŞTİRİLER	64
2.11.1. İdealleştirme	64
2.11.2. Değişim	65
2.11.3. Müşteri Memnuniyeti	65
2.11.4. Süreç Odaklı Olma	66
2.11.5. Takım Çalışması ve Katılım	66
2.12. KLASİK YÖNETİM ANLAYIŞI İLE TKY ALAYIŞININ KARŞILAŞTIRILMASI	66
2.13. KONUSU İLE İLGİLİ YURT İÇİ VE YURT DIŞINDA YAPILAN AZI ÇALIŞMALAR	68
2.14. KONUSUYLA İLGİLİ ÇALIŞMALARIN BİR DEĞERLENDİRMESİ	72

BÖLÜM III: ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ	74
3.1. Araştırma Modeli	74
3.2. Evren-Örneklem	74
3.2.1. Evren	74
3.2.2. Örneklem	75
3.3. Anketin Geliştirilmesi ve Ön Uygulanması	76
3.4. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması	78
3.5. Anketin Uygulanması	84
3.6. Verilerin Analizi	85
BÖLÜM IV: BULGULAR VE YORUMLAR	87
4.1. Kişisel Bilgiler	87
4.1.1. Görevler	88
4.1.2. Branşlar	88
4.1.3. Cinsiyet	89
4.1.4. Görev Yapılan Okul Türleri	90
4.1.5. Hizmet Süreleri	91
4.1.6. Yaş	92
4.1.7. Öğrenim Durumu	93
4.1.8. Lisans/Lisansüstü Öğrenimi Sırasında Yönetimle İlgili Alınan Dersler	94
4.1.9. Yönetimle İlgili Katılan Hizmet İçi Eğitim Programları	95
4.1.10. Eğitimde Toplam Kalite Konusundaki Bilgilerin Kaynakları	96
4.1.11. Eğitimde Toplam Kalite Yönetim Konusundaki Bilgi Düzeyleri ..	97
4.2. TKY Açısından Okullardaki Yönetimsel Uygulamalara İlişkin Genelde ve Alt Boyutlar Bazındaki Değerlendirmeler	98

4.2.1. TKY Açısından Okullardaki Yönetimsel Uygulamalara İlişkin Genel Değerlendirmeler	99
4.2.2. TKY Açısından Okullardaki Yönetimsel Uygulamalara İlişkin Alt Boyutlar Bazındaki Genel Değerlendirmeler	100
4.2.2.1. TKY'nin Süreçlerin İyileştirilmesi ve İnsan Kaynaklarının Geliştirilmesi Boyutlarında Okullardaki Yönetimsel Uygulamalara İlişkin Genel Değerlendirmeler	100
4.2.2.2. TKY'nin İletişim Boyutunda Okullardaki Yönetimsel Uygulamalara İlişkin Genel Değerlendirmeler	101
4.2.2.3. TKY'nin Müşteri Memnuniyeti Boyutunda Okullardaki Yönetimsel Uygulamalara İlişkin Genel Değerlendirmeler	101
4.2.2.4. TKY'nin Eğitim Boyutunda Okullardaki Yönetimsel Uygulamalara İlişkin Genel Değerlendirmeler	102
4.2.2.5. TKY'nin Katılımcı Yönetim Boyutunda Okullardaki Yönetimsel Uygulamalara İlişkin Genel Değerlendirmeler.....	103
4.3. TKY Açısından Okullardaki Yönetimsel Uygulamalara İlişkin Bağımsız Değişkenler Bazında Değerlendirmeler	104
4.3.1. Cinsiyete Göre TKY Açısından Okullardaki Yönetimsel Uygulamalara İlişkin Değerlendirmeler	104
4.3.2. Yaşa Göre TKY Açısından Okullardaki Yönetimsel Uygulamalara İlişkin Değerlendirmeler	107
4.3.3. Branşa Göre TKY Açısından Okullardaki Yönetimsel Uygulamalara İlişkin Değerlendirmeler	112
4.3.4. Görev Türüne Göre TKY Açısından Okullardaki Yönetimsel Uygulamalara İlişkin Değerlendirmeler	116
4.3.5. Okul Türüne Göre TKY Açısından Okullardaki Yönetimsel Uygulamalara İlişkin Değerlendirmeler	118

4.3.6. Öğrenim Durumuna Göre TKY Açısından Okullardaki Yönetimsel Uygulamalara İlişkin Değerlendirmeler	122
4.3.7. Bilgi Seviyesine Göre TKY Açısından Okullardaki Yönetimsel Uygulamalara İlişkin Değerlendirmeler	126
BÖLÜM V: SONUÇLAR VE ÖNERİLER	132
5.1. Sonuçlar	132
5.2. Öneriler	136
KAYNAKÇA	138
EKLER	151
EK 1 Veri Toplama Aracı Olarak Kullanılan Anket Formu	152
EK 2 Anketlerin Uygulandığı Okulların Listesi	156
EK 3 Resmi İzin ve Onay Yazıları	157

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1.1. 2000-2001 Öğretim Yılında Resmi ve Özel Genel Ortaöğretim Okullarında Okul, Derslik, Öğrenci ve Öğretmen Sayıları	4
Tablo 1.2. 2000-2001 Öğretim Yılında Gaziantep ve Türkiye'deki Resmi ve Özel Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Okullarında Derslik, Öğrenci ve Öğretmenlere İlişkin Sayılar	4
Tablo 1.3. 2001-ÖSS, Sınavı Geçerli Aday Sayısına Göre Bir Yükseköğretim Programına Yerleşme Açısından Gaziantep İlinin Başarı Durumu	6
Tablo 2.1. Klasik Yönetim Anlayışı ile TKY Anlayışının Karşılaştırılması ...	67
Tablo 3.1. Okul Türü-Görev Değişkenlerine Göre Evren ve Örneklem Dağılımı	75
Tablo 3.2. Maddelerin Faktör Yükleri, Ortak Varyans Değerleri, Anti imaj Korelasyon Katsayıları, Madde Toplam Korelasyonları, Maddelerin Ayırıcılık Güçleri, Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri, Faktörlerin Öz Değerleri, Varyansı Açıklama Oranları, Madde Sayıları ve Ranjları	83
Tablo 3.3. Okul Yöneticilerinin Yönetimsel Uygulamalarının TKY Açısından Değerlendirilmesine İlişkin Anket'in Alt Ölçeklerinin Cronbach Alfa (α) İç Tutarlılık Katsayısı, Çarpıklık ve Sivrilik Değerleri	84
Tablo 4.1. Görevlere Göre Dağılım	88
Tablo 4.2. Branşlara Göre Dağılım	88
Tablo 4.3. Cinsiyete Göre Dağılım	89
Tablo 4.4. Görev Yapılan okul Türlerine Göre Dağılım	90
Tablo 4.5. Hizmet Sürelerine Göre Dağılım	91
Tablo 4.6. Yaş Gruplarına Göre Dağılım	92

Tablo 4.7. Öğrenim Durumuna Göre Dağılım	93
Tablo 4.8. Lisans/Lisansüstü Öğrenim Sırasında Yönetimle İlgili Alınan Derslere Göre Dağılım	94
Tablo 4.9. Yönetimle İlgili Katılan Hizmet İçi Eğitim Programlarına Göre Dağılım	95
Tablo 4.10. Eğitimde Toplam Kalite Konusundaki Bilgilerin Kaynaklarına Göre Dağılım	96
Tablo 4.11. Eğitimde Toplam Kalite Konusundaki Bilgi Seviyelerine Göre Dağılım	97
Tablo 4.12. TKY Açısından Okullardaki Yönetimsel Uygulamalara İlişkin Genel ve Alt Boyutlar Bazındaki Değerlendirmeler	99
Tablo 4.13. Cinsiyete Göre Yönetimsel Uygulamaları TKY Açısından Değerlendirmelere İlişkin İstatistikî Bilgiler	105
Tablo 4.14. Yaşa Göre Yönetimsel Uygulamaları TKY Açısından Değerlendirmelere İlişkin İstatistikî Bilgiler	108
Tablo 4.15. Branşa Göre Yönetimsel Uygulamaları TKY Açısından Değerlendirmelere İlişkin İstatistikî Bilgiler	112
Tablo 4.16. Görev Türüne Göre Yönetimsel Uygulamaları TKY Açısından Değerlendirmelere İlişkin İstatistikî Bilgiler	116
Tablo 4.17 Okul Türüne Göre Yönetimsel Uygulamaları TKY Açısından Değerlendirmelere İlişkin İstatistikî Bilgiler	119
Tablo 4.18. Öğrenime Göre Yönetimsel Uygulamaları TKY Açısından Değerlendirmelere İlişkin İstatistikî Bilgiler	123
Tablo 4.19. TKY Bilgi Seviyelerine Göre Yönetimsel Uygulamaları TKY Açısından Değerlendirmelere İlişkin İstatistikî Bilgiler	127

KISALTMALAR

EFQM: Avrupa Kalite Yönetimi Vakfı Ödülü

ISO: Uluslar arası Standartlar Örgütü

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

PUKÖ: Planla-Uygula-Kontrol Et-Önlem Al

Ort.: Ortalama

ÖSYM: Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi

SPSS: Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı

SS: Standart sapma

TK: Toplam Kalite

TKY: Toplam Kalite Yönetimi

X: Aritmetik ortalama



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde, “Orta Öğretim Okul Yöneticilerinin Yönetimsel Uygulamalarının Toplam Kalite Yönetimi Açısından Değerlendirilmesi: Gaziantep Örneği” konulu araştırmanın problemi, amacı, önemi, yanıt aranan araştırma soruları, sayıtlar ve sınırlılıklara ilişkin bilgiler yer almaktadır.

1.1. Araştırmanın Problemi

Güntümüzde baş döndürücü bir hızla yaşanan çok boyutlu global gelişmeler hayatın her alanında bir çok temel anlayış ve kabullenmeyi temelinden sarsan bir süreç başlatmıştır (Ensari, 1999). Bu süreçte, üstün nitelikli insan kaynağı ile yeniliğe, gelişmeye ve değişime açık örgüt yapısı başarımın temel belirleyicileri olarak görülmektedir. Bu durumun bireylerdeki yansıması ise daha nitelikli eğitim süreçlerinden geçerek bilgi ve beceri altyapısını sürekli güncelleyen, değişimlere kolaylıkla uyarlanabilen hatta değişimi öngörüp yönlendirebilen ve kendilerine bilgi tabanlı iş dünyasında talep yaratabilmektir. Bu da, eğitimin fonksiyonlarını ve önemini öngörülerin ötesinde arttırarak başta gelişmiş ülkelerde olmak üzere gelişmiş ülkelere seviyesine ulaşmak isteyen ülkelerde stratejik sektör ilan edilmesine yol açmaktadır.

Bilindiği gibi, dünyanın dört bir yanında artan sayıda kurum bilimsel ve teknolojik alanlardaki sürekli gelişmelere ayak uydurarak varlığını koruyup geliştirme çabalarını Toplam Kalite Yönetimi (TKY) felsefesi çerçevesinde sürdürmektedir. Bunun temel sebebi, Sallis’in (1996) de ifade ettiği gibi TKY’nin bir kurumun varlığını sürdürebilmesi için müşterilerin ihtiyaçlarına ve bu istek ve ihtiyaçlarına cevap verecek mekanizmalar sağlamaya odaklanan müşteri merkezli bir süreç olmasındandır. Bütün bu gelişmelerin etki alanı dışında kalamayan ve

toplumun bir parçası olan eğitim kurumları da örgütsel yapılarını değiştirerek TKY ilkeleri doğrultusunda yeniden yapılanma çabalarına girmişlerdir.

Taylor (1993) tarafından Kanada da yapılan bir çalışma her seviyedeki uygulamalarını, TKY felsefesine uyarlayarak Kalite Okulları haline gelen okulların TKY ilkeleri doğrultusunda yeniden yapılanmadan elde ettikleri önemli başarıları ortaya koymaktadır. Bunlardan bazılarını özet olarak şöyle sıralamak mümkündür:

- Öğrenciler kendilerine ve okula ilişkin olarak daha olumlu bir tutum geliştirmekte, böylece okul başarıları artarken; disiplin sorunları ve okul terkleri de azalmaktadır.
- Öğrenci takımlarının oluşturulması ve bunların etkin kullanımıyla sınıflar daha etkileşimli hale gelmekte ve öğrenciler karşılaştıkları ciddi sorunlarla başa çıkabilmek için TKY araç ve tekniklerini öğrenmektedirler.
- Ortaklaşa öğrenmeyi, ortaklaşa değerlendirmeyi ve kişisel değerlendirmeyi de kapsayan yeni öğrenme yolları öğrencileri öğrenme ve gelişim fırsatlarından tam olarak yararlanma yönünden cesaretlendirmektedir.
- Sonuç odaklı öğrenmeden süreç odaklı öğrenmeye geçilmektedir.
- Yönetim daha etkin hale gelmekte ve öğretmenler, öğrenciler, veliler ve diğer taraflar üzerindeki gerginlikler ortadan kalkmakta; böylece sistemin etkililiği önemli ölçüde artmaktadır.
- Eğitim iş görenlerinin morali artmakta; yönetim-iş gören ilişkileri daha bir düzelmekte; katılımcı yönetim öne çıkmakta; bu da sürekli iyileştirmeye ve daha fazla memnuniyete yol açmaktadır.

Bu sonuçlar açısından bakıldığında, Türk eğitim sisteminde önemli bir yer tutan orta öğretim kurumlarının kendilerine yüklenen temel görevleri başarıyla yerine getirebilmeleri yönetsel uygulamalarını giderek küreselleşen dünyada kurumların varlıklarını ve rekabet üstünlüklerini sürdürebilmelerinin en güvenilir yönetsel aracı olarak görülen TKY felsefesinin okullardaki yönetsel uygulamaların odağı haline getirilmesi çabalarının sonucuna bağlı gözükmektedir.

Orta öğretim kurumlarının öncelikli görevleri arasında kabul edilen orta öğretim çağındaki gençleri işlevsel genel kültür bilgisiyle donanmış, bilinçli, kendi

ve ülkesinin sorunlarına duyarlı, öğrenmeye, değişime, yeniliğe, işbirliğine açık, katma değer yaratabilen ve kendi kendine yetebilen bireyler olarak yetiştirerek bir yüksek öğretim programına veya mesleğe hazırlama görevlerini yerine getirmede yetersiz kaldıkları kabul edilmektedir. Bunu bir dereceye kadar, UNICEF tarafından ilköğretim okulları 8. sınıf öğrencilerinin bilgi düzeylerini ölçmek amacıyla ülkemizin de yer aldığı 52 ülkede yaptırılan bir sınavdan her yüz öğrencimizden 73'ünün dünya ortalamasının gerisinde kalması da (Uras, 2003) ortaya koymaktadır. Buradan hareketle, benzer bir durumun kaynağını ilk öğretim okullarının oluşturduğu orta öğretim kurumlarında da olabileceğini söylemek mümkün gözükmemektedir.

Konuya, çalışmanın evrenini oluşturan Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nin en büyük, Türkiye'nin ise 6. büyük şehri olup nüfusu, ekonomik yapısı, turizm potansiyeli ve büyükşehir statüsü ile bir metropol şehir olarak nitelenmekte olan Gaziantep açısından bakıldığında, 2000-2001 öğretim yılı itibari ile Gaziantep'te 35 resmi 9 özel olmak üzere toplam 44 genel ortaöğretim okulu eğitim-öğretim hizmeti vermektedir (Tablo 1.1.). 35 resmi genel ortaöğretim okulunda öğrenim gören 24 880 öğrenciye 922 öğretmen 714 derslikte eğitim-öğretim hizmeti vermektedir. Diğer taraftan özel genel ortaöğretim okulu sayısı toplamı 9'dur. Bu 9 okulda toplam 78 derslikte 981 öğrenci öğrenim görmekte ve 105 öğretmen görev yapmaktadır. Resmi genel ortaöğretim okullarında öğretmen başına 27 ve her dersliğe de 35 öğrenci düşmektedir. Bu rakamlarla Gaziantep'teki resmî genel ortaöğretim okullarında hem öğretmen hem de derslik başına düşen öğrenci sayılarında ülke ortalamaları olan 20 ve 33 den daha yüksektir. Diğer taraftan Gaziantep'teki özel genel ortaöğretim okulları da öğretmen başına düşen 9 ve derslik başına düşen 13 öğrenciyle özel genel ortaöğretim okulları ortalamaları olan 7 ve 8 den daha yüksektir.

Tablo 1.1. 2000-2001 Öğretim Yılında Resmî ve Özel Genel Ortaöğretim Okullarında Okul, Derslik, Öğrenci ve Öğretmen Sayıları

		Okul Sayısı	Öğrenci Sayısı	Öğrt. Sayısı	Öğretmen Başına Düşen Öğrenci Sayısı	Derslik Sayısı	Derslik Başına Düşen Öğrenci Sayısı
Resmî Genel Ortaöğretim Okulları	Gaziantep	35	24 880	922	27	714	35
	Türkiye	2 289	1267480	62 875	20	37 887	33
Özel Genel Ortaöğretim Okulları	Gaziantep	9	981	105	9	78	13
	Türkiye	457	56 603	8 469	7	7 506	8

Kaynak: MEB Araştırma, Plânlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı
Ekim 2000 tarihli verilerinden derlenmiştir.

Konu mesleki-teknik orta öğretim açısından ele alındığında, MEB Araştırma, Plânlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığının Ekim 2000 tarihli verilerine göre Gaziantep'te toplam 39 Resmî Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Okulu vardır. Bu okullarda toplam 20 769 öğrenci, 615 öğretmen ve 615 derslik bulunmaktadır. Öğretmen başına yaklaşık 16 öğrenci düşerken derslane başına ise 27 öğrenci düşmektedir. Gaziantep'teki resmî mesleki ve teknik ortaöğretim okullarında öğretmen başına öğrenci sayısı 13 olan ülke ortalamasından yüksek iken derslik başına düşen öğrenci sayısında ülke ortalamasıyla aynıdır. Diğer taraftan, tüm ülkede olduğu gibi dinamik ve gelişmiş bir özel sektörü olan ve sanayi ve ticaret açısından çekim merkezi özelliğini taşıyan Gaziantep'te de özel mesleki ve teknik ortaöğretim okullarının bulunmadığı dikkati çekmektedir.

Tablo 1.2. 2000-2001 Öğretim Yılında Gaziantep ve Türkiye'deki Resmî ve Özel Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Okullarında Derslik, Öğrenci ve Öğretmenlere İlişkin Sayılar

		Okul Sayısı	Öğrenci Sayısı	Öğretmen Sayısı	Öğretmen Başına Düş. Öğr. Sayısı	Derslik Sayısı	Derslik Başına Düş. Öğr. Sayısı
Resmî Mesleki-Teknik Ortaöğretim Okulları	Gaziantep	39	9 627	615	16	355	27
	Türkiye	3 196	803 419	63 341	13	29 716	27

Kaynak : MEB Araştırma, Plânlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı
Ekim 2000 tarihili verilerinden derlenmiştir.

Gaziantep'in sanayi ve ticaretle ilgili istatistiki büyüklüklerde dikkate değer bir atılım gerçekleştirmiş olmasına rağmen aynı başarıyı ortaöğretim alanında gösteremediği dikkati çekmektedir. Örneğin, Türkiye kuru yemiş işleme ve ihracatının %85'ni, makarna üretimi ve ihracatının %60'nı, pamuk ipliği üretimi ve ihracatının %45'ni havlu üretimi ve ihracatının %10'nu gerçekleştirirken (Gaziantep İl Turizm Müdürlüğü, 2002), Tablo 1.3'te de açıkça görüldüğü gibi, Gaziantep, ÖSS sınavı ile bir yüksek öğretim programına öğrenci yerleştirme açısından sanayi, ticaret ve ekonomik açıdan daha gerilerde olduğu bilinen birçok ilin gerisine düşerek 2001 yılında 81 il arasından ancak 54. sırada yer alabilmiştir (ÖSYM, 2001). Bu istatistik Gaziantep'te ortaöğretim alanında eğitimde kalite sorunu yaşandığına işaret etmektedir. Kalite hareketinin öncülerinden Deming'in herhangi bir kurumdaki sorunun %85 oranında yönetimden kaynaklandığını ortaya koyan yaygın görüşünden dolayı ortaöğretim okullarındaki yönetsel uygulamaların TKY açısından ortaöğretim kurumlarının başarısını etkileyen en önemli unsurlardan ikisini oluşturan yöneticilerin ve öğretmenlerin nasıl değerlendirdiklerini araştırma gereği duyulmuştur. Bu çerçevede MEB'in ortaöğretim kurumlarında TKY'ye geçiş programı doğrultusunda TKY'ye geçmiş bulunan ortaöğretim okullarındaki yönetsel uygulamaların TKY alt boyutları bazında değerlendirilmelerinin yanında, yönetici ve öğretmenlerin TKY konusunda yüksek öğrenimleri sırasında bilgi edinip edinmedikleri, TKY bilgi kaynakları ve bilgi seviyeleri, TKY ile ilgili katıldıkları hizmet içi programlarını ve cinsiyet, yaş, branş, görev türü, görev yapılan okul türü, öğrenim durumu ve TKY bilgi seviyesi gibi bağımsız değişkenlere göre yönetici ve öğretmenlerin okullarındaki yönetsel uygulamaları TKY açısından değerlendirmelerinde farklılaşmanın olup olmadığının görülmesinin istenmesi problem olarak algılanmıştır.

Tablo 1.3. 2001-ÖSS, Sınavı Geçerli Aday Sayısına Göre Bir Yükseköğretim Programına Yerleşme Açısından Gaziantep İlinin Başarı Durumu

Sıralama	Sınavı Geçerli	Yerleşen				
		Lisans	Ön lisans	AÖF	Toplam	Oran
1. ÇANKIRI	4101	343	336	933	1612	39.307
5. KIRKLARELİ	7024	895	751	1014	2660	37.870
10. YALOVA	3775	387	418	543	1348	35.709
15. AYDIN	19241	2612	1815	2284	6711	34.879
20. KONYA	36491	4710	2994	4543	12247	33.562
21. UŞAK	6327	799	568	754	2121	33.523
25. DENİZLİ	16607	2259	1436	1814	5509	33.173
35. BARTIN	3111	338	316	317	971	31.212
40. AKSARAY	5918	801	435	545	1781	30.095
45. AMASYA	8812	755	780	1078	2613	29.653
50. GİRESUN	10160	846	1000	1028	2874	28.287
54. GAZİANTEP	24224	2589	1709	2275	6573	27.134
60. K.MARAŞ	19618	2124	1439	1512	5075	25.869
65. ŞANLIURFA	14265	1518	787	1031	3336	23.386
70. BİNGÖL	3842	321	210	337	868	22.592
75. ARDAHAN	2500	140	160	225	525	21.000
80. ŞIRNAK	1984	157	41	152	350	17.641
81. HAKKARİ	3351	139	111	222	472	14.085

Kaynak: ÖSYM Başkanlığı 2001 verilerinden derlenmiştir

Daha önce yapılan çalışmalarda ortaöğretim okullarındaki yönetsel uygulamalar çeşitli yönlerden ele alınmıştır. Örneğin Kahramanoğlu'nun (1990) çalışması çağdaş yönetim anlayışına uygunluk açısından resmi ve özel liseler arasında özel liselerdeki yönetici ve öğretmenlerin okullarındaki yönetsel uygulamaları nasıl bulduklarını irdelemektedir. Bilgin (1996), yönetime katılmanın verimliliğe etkisi üzerinde durmaktadır. Aldemir (1996), öğretmenlerin okul yönetimine katılma düzeyleri üzerinde yoğunlaşmaktadır. Eroğlu (1996), TKY'nin eğitime uygulanabilirliğini ele almaktadır. Yurter (1999), eğitimde kalite çalışmalarında üst yönetimin kalite çalışmalarının gereğine ve felsefesine inanmalarının kalite çalışmalarında başarıyı sağlamaları konusuna eğilmektedir. Doğan (2002), endüstri meslek liselerindeki uygulamaların TKY anlayışına uygunluğu üzerinde yoğunlaşmaktadır. Tanrıverdi (2001), ortaöğretimde görev yapan yöneticilerin yönetsel uygulamalarının çağdaş yönetim yaklaşımları açısından değerlendirilmesi üzerine eğilmektedir. Hitt (1991), okul yönetimine ilişkin öğretmen algılarını irdelemekte ve Halstead (1998), yöneticilerin liderlik

ve yönetimsel uygulamalarının niteliği ile öğretmenlerin morali arasındaki iliŖkiyi ele almaktadır.

Bunlarda göstermektedir ki daha önce yapılan alıŖmalardan hiçbiri doğrudan Gaziantep'teki ortaöğretim okullarındaki yönetimsel uygulamaları TKY açısından ele almamaktadır. Bu alıŖmanın bu yönüyle diğer alıŖmalardan ayrılmakta olduğu söylenebilir.

1.2. AraŖtırmanın Amacı

Bu alıŖmanın temel amacı aŖađıdaki temel araŖtırma sorusuna yanıt aramaktır: **Denekler (yönetici ve öğretmenler) okullarındaki yönetimsel uygulamaları toplam kalite yönetimi açısından nasıl değerlendirmektedirler?**

Bu temel amaca ek olarak, aŖađıdaki alt araŖtırma sorularına yanıt aramak ta alıŖmanın alt amaçlarını oluŖturmaktadır:

1. YaŖa göre deneklerin TKY açısından okullarındaki yönetimsel uygulamaları değerlendirmeleri arasında anlamlı fark var mıdır?
2. Cinsiyete göre deneklerin TKY açısından okullarındaki yönetimsel uygulamaları değerlendirmeleri arasında anlamlı fark var mıdır?
3. BranŖa göre deneklerin TKY açısından okullarındaki yönetimsel uygulamaları değerlendirmeleri arasında anlamlı fark var mıdır?
4. Görev durumuna göre deneklerin TKY açısından okullarındaki yönetimsel uygulamaları değerlendirmeleri arasında anlamlı fark var mıdır?
5. ğrenim durumuna göre deneklerin TKY açısından okullarındaki yönetimsel uygulamaları değerlendirmeleri arasında anlamlı fark var mıdır?
6. Okul türüne göre deneklerin TKY açısından okullarındaki yönetimsel uygulamaları değerlendirmeleri arasında anlamlı fark var mıdır?
7. TKY konusundaki bilgi seviyelerine göre deneklerin TKY açısından okullarındaki yönetimsel uygulamaları değerlendirmeleri arasında anlamlı fark var mıdır?

Ayrıca, temel ve alt araştırma sorunlarına yanıt arama amaçları dışında, bu çalışmayla Gaziantep Büyükşehir Belediyesi sınırları içinde yer alan ortaöğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin ve öğretmenlerin, TKY açısından okullarındaki yönetsel uygulamalara ilişkin değerlendirmeleri saptanarak:

1. Başta bu okulların yöneticilerine ve öğretmenlerine olmak üzere konuyla ilgili diğer kurum ve bireylere okullardaki yönetsel uygulamaların TKY'ye uygunluğuna ilişkin geri besleme sağlama,
2. Bu konuda yapılabilecek düzenlemelere kaynaklık edebilecek bazı verilerin ortaya koyabilme,
3. Yapılan veya yapılacak olan çalışmalara katkıda bulunma,
4. Bu konuda bir duyarlılığın oluşumuna destek olabilme ve bu yönde bir ivme kazandırma amaçları güdülmektedir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Genelde eğitim-öğretim kurumlarının özelde Gaziantep'deki ortaöğretim kurumlarının ülkemizin 21. yüzyılda bilim, teknoloji, sürdürülebilir kalkınma ve sosyo-ekonomik alanlarda rekabet üstünlüğü elde edip sürdürme çabalarına katkıda bulunabilecek nitelik ve donanımda bireyler yetiştirmeleri, bu amaçla insan ve madde kaynaklarını optimum düzeyde kullanıp değişimin, dönüşümün ve kalitenin öncülüğünü yapmalarını sağlayacak politikaları belirleyip izlemeleri ve yönetsel uygulamalarını TKY odaklı hale getirmeleri büyük önem taşımaktadır. Bu çalışmanın, bu doğrultuda kurumsal veya bireysel düzeyde yapılan ve yapılacak olan çalışmalarla birlikte Eğitimde TKY konusunda bir veri tabanı oluşumuna katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın bulgularının potansiyel tüketicilerinden olan konuyla ilgili karar mekanizmalarında bulunan yöneticiler, konuya ilgi duyan profesyonel meslektaşlar ve diğer kurum ve bireyler tarafından kullanılabilir olması çalışma için büyük önem arz etmektedir.

Ayrıca, çalışmanın eğitimde TKY'ye yönelen ilginin daha bir artmasını sağlayarak, bu doğrultuda MEB bünyesinde başlatılan TKY ile ilgili çalışmalara gerek il, gerekse ülke bazında katkıda bulunabilecek olması önemsenmektedir. Çalışmanın eğitimde TKY ilgili kararların güncel verilere dayandırılması imkanı sağlayabilecek olması da son derece önemlidir. Öte yandan, çalışmanın evrenini oluşturan Gaziantep'te TKY'ye geçiş sürecini başlatmış bulunan eğitim kurumu yöneticilerine ve öğretmenlerine bu sürece ilişkin dönüt sağlayacak ve TKY'ye geçecek olanlara ise mevcut durumlarına ilişkin geçerli ve güvenilir veriler sağlayabilecek, dolayısıyla da konuyla ilgili verecekleri kararların uygulanabilirliğini arttırabilecektir. Bütün bunların yanı sıra, araştırmacının Eğitimde TKY konusunda gelişimine imkan sağlayabilecektir.

Son olarak, Gaziantep ilinin ÖSYM Başkanlığı'nın verilerine (2000, 2001, 2002) göre bir yüksek öğretim programına öğrenci yerleştirme yönünde illerin başarı sıralamasında çok gerilerde kalması eğitimin önemli kalite sorunları olduğuna işaret etmektedir. Deming'in kalite problemlerinin öncelikle yönetimden kaynaklandığı düşüncesinden (Sallis, 1996) hareketle Gaziantep'te yer alan orta öğretim okullarındaki mevcut yönetsel uygulamaların TKY açısından değerlendirilmesi kalite sorununun yönetim boyutuna ışık tutabilme açısından önemsenmektedir.

1.4. Sayıtlar

Araştırmada kullanılan temel sayıtlar şunlardır:

1. Denekler veri toplama aracı olarak kullanılan anket formunu içtenlikle ve objektif olarak doldurdıkları ve içinde buldukları eğitim-öğretim ortamını sağlıklı olarak değerlendirmektedir.
2. Ankette yer alan toplam kalite yönetimi boyutlarının evrensel toplam kalite anlayışını temsil etmektedir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma aşağıda belirtilen hususlarda sınırlılıklar taşımaktadır;

1. Anket formunda yer alan sorular katılımcılarla ilgili kişisel bilgiler, TKY açısından yönetsel uygulamalara ilişkin değerlendirmelerle sınırlıdır.
2. Araştırma, ankette yer alan değişkenlerle ve TKY boyutlarıyla sınırlıdır.
3. Araştırma, Gaziantep il merkezinde örnekleme yer alan resmi ve özel ortaöğretim kurumları yönetici ve öğretmenleriyle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Benchmarking: Bir kurumun, başarılı herhangi bir kuruluşu çeşitli yönlerden inceleyerek ve onu referans alarak ondan daha iyi olma çabalarının tümü.

Misyon: Bir sürecin veya kurumun en temel amacı.

Sürekli iyileştirme: Bir kurumdaki tüm mal ve hizmet üretimi süreçlerinin sistematik bir şekilde sürekli iyileştirilmesi.

Toplam kalite yönetimi: Herhangi bir kurumda çalışanların tamamının katılımı ile süreçlerin sürekli geliştirilmesi yoluyla iç ve dış müşterilerin beklentilerini karşılayacak kalitede mal ve hizmet üretimini hedefleyen bir yönetim felsefesi.

Vizyon: Bir kurumun gelecekte nasıl bir yerde olacağına dair perspektif.

Yönetsel uygulamalar: Bir kurumun belirlenen amaçlarını gerçekleştirmek için yönetim tarafından doğrudan veya dolaylı olarak gerçekleştirilen uygulamaların tümü.

BÖLÜM II

KONUyla İLGİLİ KURAMSAL GÖRÜŞ VE ÇALIŞMALAR

Bu bölümde yönetim kavramı, Toplam Kalite Yönetimine gelinceye kadar yönetim kuramları, yönetim süreçleri, eğitim yönetimi, Toplam Kalite Yönetimine yön verenler ve kalite kavramının gelişimi, konuyla ilgili yurt içinde ve dışında yapılan bazı çalışmalara ve bunların kısa bir değerlendirmesine yer verilmiştir.

2.1 YÖNETİM KAVRAMI

Yönetim yaklaşımlarında olduğu gibi, yönetim kavramının tanımında da bir birlik sağlanamamış gözükmektedir; başka bir deyişle yönetim bilimcilerin bile üzerinde anlaştıkları bir tanımın varlığından bahsetmek çok güç gözükmektedir. Bundan dolayı da yönetim kavramı bilim dallarına göre çeşitli biçimlerde tanımlanmaktadır. Örneğin, siyasal bilimlerde, yönetim, bir otorite sistemi, toplum bilimlerinde ise, bir sınıf ve saygınlık sistemi olarak kabul edilmektedir (Can, 1996). Öte yandan, örgütler açısından, yönetim, bir örgütün insan ve madde kaynaklarının örgütün amaçları doğrultusunda kullanılmasını sağlamak olarak tanımlanmaktadır. Hodgetts ve Kuratko (1998) ise, yönetimi, amaçları belirleme ve bu amaçları gerçekleştirmek için insan kaynaklarının çabalarının koordine edilmesi olarak tanımlamaktadır. Bir başka genel tanıma göre ise yönetim, örgüt kaynaklarının planlanması, sağlanması, örgütlenmesi, koordine edilmesi, denetlenmesi suretiyle örgüt amaçlarının gerçekleştirilmesidir. Yönetime bu açıdan bakıldığından, yönetici de örgütsel amaçları gerçekleştirmek için her türlü kaynağı sağlayıp örgütleyen ve eyleme sevk eden kişidir (Şişman; Turan, 2001).

2.2 TOPLAM KALİTE YÖNETİMİ ÖNCESİ YÖNETİM YAKLAŞIMLARI

Bu alt başlık altında toplam kalite öncesi başlıca yönetim yaklaşımları tanıtılmaktadır.

2.2.1 Yönetim Düşüncesinin Gelişimi

Başlangıcına ilişkin görüş birliği olmayan yönetim kuramları endüstri devrimiyle birlikte sistemli bir şekilde gelişmeye başlamış ve giderek kendi ilke ve kurallarına kavuşarak bir alan niteliğine bürünmüştür. Birçok açıdan biri birinden etkilenen ve dolayısıyla benzerlikler arz eden yönetim kuramlarının adlandırılmasında da tam bir görüş birliğinin olmadığı dikkati çekmektedir. Bununla birlikte, yönetim kuramları yaygın ve kronolojik olarak Klasik Dönem, Neoklasik Dönem ve Modern Yönetim Yaklaşımı olmak üzere üç temel gruba ayrılmaktadır. Bu yaklaşımlar arasında kesin çizgilerin olmadığı; varlıklarını günümüzde de sürdürdükleri dolayısıyla birinin varlığının diğerini ortadan kaldırmadığı görüşü genel kabul görmektedir. Bu nedenle, yöneticilerin örgütsel hedeflere ulaşmada karşılaştıkları sorunların çözümünde, sorunun ve örgütün niteliklerine bağlı olarak bu yaklaşımların tümünden yararlanmalarına bir engel bulunmamaktadır. Söz konusu yönetim yaklaşımları aşağıda özetlenmektedir.

2.2.2 Klasik Dönem Yönetim Yaklaşımı

Öncülüğünü F. W. Taylor'un yaptığı Gilberth, Gantt, Emerson, Barth ve Cook'un çabalarıyla şekillenen klasik dönem yönetim yaklaşımı ABD'de ortaya çıkmış ve 20. yüzyılın başlarında ise "Taylorizm" veya "Rasyonalizm" akımı haline gelmiştir (Baransel, 1993).

Adını Taylor'ın 1911'de yayınladığı Bilimsel Yönetimin İlkeleri adlı kitabından alan Klasik Dönem Yönetim Yaklaşımı'nın temel amacı her bir iş görenin

verimini artırma yoluyla örgütün verimliliğini arttırmaktır. Yaklaşımın özünü, iş görenlerin verimli makineler gibi programlanabilecekleri varsayımı oluşturmaktadır (Hoy, Miskel, 1978). Klasik Dönem Yönetim Yaklaşımı verimliliğin ve güdülenmenin “özendirici ödeme sistemi” ile arttırılabileceğini temel almaktadır. Temel özelliklerinden birisi de “görev fikri” olan bu yönetim yaklaşımında çalışanlar ve yöneticiler değişik görevler üstlenmektedirler (Taylor, 1997).

Genel yönetime olduğu kadar günlük yönetim faaliyetlerinin yürütülmesine de önemli katkılar sağlayan Klasik Yönetimin esasını oluşturan ilkelerin örgüte uyarlamasının aşağıda sıralanan çeşitli aşamalar yoluyla mümkün olabileceği kabul edilmektedir (Şimşek, 1998):

- Her iş bileşenlerine ayrılmalı ve iş görenlerin yapması gerekenlerin belirlenmesinde sezgi ve deneyimin ötesinde bilimsel yöntemler kullanılmalıdır. Her davranış ve hareket mümkün olan en yeterli duruma getirilmelidir.
- Standartlaştırılmış işleri yapabilecek en uygun iş görenler çalıştırılmalıdır.
- İş görenler, işlerini öngörülen nitelik ve nicelikte yapabilmeleri için eğitilmelidir.
- İş görenler belirli bir işin her parçasında uzmanlaşmalıdır.
- Örgütsel faaliyetler planlanıp programlanmalı ve uygun yer, zaman ve koşullarda gerçekleştirilmelidir.
- Farklı işler için farklı ücret uygulamasını ve belirlenen standartları aşan iş görenlere ikramiye veya prim ödenmesini de içeren teşvik edici ücret sistemleri geliştirilmelidir.
- Yönetim, sistemin işleyişini sürekli denetlemeli, belirlenen aksaklıları bilimsel yöntemle incelemeli ve gidermeye çalışmalıdır.

Yöneticilerin yönetim işlevlerini bilimsel bir yaklaşımla yerine getirmeleri halinde mümkün olan en yüksek örgütsel verimlilik düzeyine ulaşabilecekleri vurgulanmıştır. Bu çerçevede zaman ve hareket etüdü ve iş standartları uygulamaları yaygınlaşmıştır.

Taylor, rasyonellikten hareket ederek, iş görenlerin daha yüksek ücret elde etme arayışında olacağını, dolayısıyla bu amaca uygun davranışlar sergileyeceğini ve bundan dolayı da örgüte karşı olmayacaklarını ileri sürmüştür.

İş dizaynı, standartlaşma, planlama, bakım-onarım, işbirliği, iş başı eğitimi, uzmanlaşma, zaman-hareket etüdü, iş görenlerin bilimsel şekilde seçimi gibi birçok yeniliği örgüt ve yönetim kuramına kazandırarak günümüzde sağlanan Amerikan üretim mucizesinin dinamosu olarak kabul edilebilen ve sadece örgütsel sorunların çözümünde rasyonel yaklaşımın gelişmesine yol açmakla kalmayıp aynı zamanda yönetimin meslekleşmesi sürecine de önemli katkılarda buluna Klasik Dönem Yönetim Yaklaşımı beraberinde bir takım sınırlılıkları da getirmiştir. Bunları şöyle özetlemek mümkündür:

- Klasik Yönetimin yol açacağı verim artışından iş görenlerin yararlandırılması çıkar birliği ve barış içinde çalışmayı kısmen gerçekleştirebilmiş başka bir ifade ile işveren-iş gören çıkar çatışmaları tamamen ortadan kaldıramamıştır.
- Klasik Yönetimin diğer bir sınırlılığı ise insanı, diğer üretim faktörlerinden daha farklı ve üstün olarak görmemesidir.
- Klasik Yönetimin en çok eleştiri alan sınırlılığı ise iş görenlerin sosyo-psikolojik gereksinimlerinin olduğunu ve bunların giderilmemesinin sonuçlarını göz ardı etmesi ve iş görenleri maddi çıkarlarını en üst düzeye çıkarma eğiliminde görüp yalnızca ne yapmaları gerektiği belirtilerek gerisinin kendilerine bırakılmasını ileri sürmesidir.

Yukarı da özetlenen sınırlılıklarına rağmen Klasik Dönem Yönetim Yaklaşımı, insan unsuruna ilişkin ıslah edilen yönleriyle günümüzde de varlığını sürdürmeye devam etmekte ve bu yaklaşımın yukarıda değinilen eksiklikleriyle temel kaynağı insan olan okul yönetiminde de uygulama alanı bulmakta olduğu ve benzer şekilde okul yönetiminde de yapının öne çıkartılarak iş görenlerin ikinci plana itildikleri gözlenmektedir (Başaran, 2000).

2.2.3 Neoklasik Dönem Yönetim Yaklaşımı

1929 Dünya Ekonomik Bunalımı'yla birlikte örgütlerin yapı ve işleyişine yön veren tek model durumunda olan Klasik Dönem Yönetim Yaklaşımı'nın eksik ve yetersizliklerinin gün ışığına çıkması yeni yönetim yaklaşımları arayışlarını

başlatmıştır. Bu arayışlar ve aynı yıllarda Elton Mayo yönetiminde sürdürülen Hawthorne araştırmalarının sonuçları insan ilişkileri odaklı yeni bir yönetim yaklaşımını ortaya çıkarmıştır. Adına *Neo-klasik, İnsan İlişkileri Okulu, veya Beşeri İlişkiler Yaklaşımı* da denen bu yaklaşım, gelişimine öncülük edenlerin hemen hepsinin davranış bilimleri alanından gelmelerinden dolayı örgütsel yapı içinde bireylerin nasıl ve ne şekilde davrandığı ve yapı ile davranış arasında ki ilişkileri temel almaktadır. Peker'e (1995) göre, bu kuramın esas bir örgüt yapısı içerisindeki insan unsurunu tanımak, yeteneklerinden üst düzeyde yararlanmak, yapı ile insan arasındaki ilişkileri ve örgüt içinde ortaya çıkan grupları incelemek olduğundan yöneticilere yeni araçlar ve kavramlar sağlamaktadır.

Neo-klasik yaklaşımın temel varsayımları şunlardır (Bolman ve Deal, 1991):

- İnsanlar örgüt için değil, örgüt insanlar için vardır.
- İnsanlar ve örgütler biri birine gereksinim duyarlar. İnsanlar örgütün sağlayacağı çalışma alanı ve ücrete gereksinim duyarken, örgüt de insanların bilişsel, duyuşsal ve devimsel güçlerine gereksinim duymaktadırlar.
- İş görenlerle örgütün çatışması halinde her ikisi de zarar; uyumları halinde ise her ikisi de yarar görür.

Klasik Dönem Yönetim Yaklaşımı gibi bütüncül bir kuramı ortaya koyamayan ve öncelikle Klasik Dönem Yönetim Yaklaşımı'nın eksiklerini davranış bilimlerinin bulgularıyla tamamlamaya çalışan Neo-klasik Yönetim Yaklaşımı da Klasik Dönem Yönetim Yaklaşımı gibi toplum bilimlerindeki gelişmeler sonucu tepki çekmeye ve eleştiri almaya başlamıştır. Bu eleştirilerin önemlileri özetle şunlardır:

- Neo-klasikler, örgüt ve yönetimin doğal süreçlerine önem verip biçimsel etkenler üzerinde hiç durmamıştır.
- Geleneksel kuramcılarını gerçeğe ilgisi olmayan bir örgüt ortaya koymakla eleştiren Neo-klasikler de pek çok bakımdan ailesel ilişkilerden farklı olan örgütü mutlu bir aile, yöneticiyi de şefkatli bir baba olarak düşünmektedirler.

- “Maddi ve manevi tatminin sağlanması durumunda iş görenlerle örgüt arasında bir uyumsuzluğun olmayacağı” yanılıısına düşmüşlerdir.
- Örgütsel verimlilikte bir çok faktörün rol oynadığını gözden kaçırmışlardır.

Başaran’ın (2000) da işaret ettiği gibi, okulun amaçlarının gerektirdiği örgütsel ilişkiler yumağının ortasında yer alan ve okulun en vazgeçilmez kaynağının insan olması İnsan İlişkileri Kuramı’nın temel ilke ve kurallarının okul yönetiminde de kullanılabilmesini mümkün kılmaktadır. Başka bir deyişle, bu kuram, kar motivasyonun öne çıkmadığı okulların eğitim-öğretim hizmetlerindeki iş gören verimliliğinin artırılmasında parasal özendiricilerin ötesinde ruhsal ve toplumsal güdüleyicilerin çok daha etkili olabileceğinin ip uçlarını sağlamaktadır.

2.2.4 Modern Yönetim Yaklaşımları

İkinci Dünya Savaşı’ndan sonra yaşanan hızlı gelişmeler Bilimsel ve İnsan İlişkileri yaklaşımlarının yönetimsel sorunların çözümünde yetersiz kalmaları yeni yönetim yaklaşımları arayışı sürecini başlattı. Bu süreç, öncülüğünü Ludvig von Bertalanffy’nin yaptığı Sistem Kuramlarının ortaya çıkması ve bilgisayarların yaygınlaşmasıyla daha da gelişerek çağdaş yönetim kuramları olarak anılmaya başlamaya sonuçlandı (Başaran,1989; Hicks ve Gullet, 1975; Scott, 1987). Bu kuramlar sistem ve durumsallık olarak adlandırılan iki temel yaklaşımdan oluşmaktadır.

2.2.5 Sistem Yaklaşımı

Sistem, belirli parçalardan oluşan, bu parçalar arasında belirli ilişkiler olan ve bu parçaların aynı zamanda dış çevre ile ilişkisi olan bir bütün” olarak tanımlanmaktadır. Temel öğeleri girdiler, süreç (girdilerin işlenmesi), çıktılar, çıktılara ilişkin dönütler ve içinde yaşadığı çevre olan sistem varlığını sürdürmek için bir ürün (mal, hizmet, düşünce) üretmek zorundadır.

Sistemler yaygın olarak açık ve kapalı olmak üzere ikiye ayrılmaktadırlar. Açık sistemler çevresiyle ilişki ve iletişim içinde olurlar ve doğal olarak ta bir yandan içinde bulunduğu çevreyi etkilerken diğer yandan da aynı çevreden etkilenirler (İlgar, 2000). İçinde faaliyet gösterdiği çevreyle etkileşim içinde olmayan sistemlere de kapalı sistemler denmektedir. Geleneksel yönetim yaklaşımlarının genelde kapalı sistem, modern yönetim yaklaşımlarının ise açık sistem özellikleri gösterdiği görüşü kabul görmektedir. Bununla birlikte hiçbir sistem ne tamamen açık ne de tamamen kapalıdır (Başaran 2000).

Sistem Yaklaşımı'nın yönetim bilimine yaptığı katkıları aşağıdaki gibi özetlemek mümkündür (Şimşek, 1996):

- Açık sistem özelliği taşıyan örgütlerin entropiye (bozulmaya) maruz kalmalarının önlenmesi,
- Örgütün alt birimleri arasındaki iletişimin ve karşılıklı bağlılığının vurgulanması,
- Örgütü etkileyen tüm değişken ve parametrelerin bir arada görülmesinin sağlanması,
- Daha önceki yönetim kuramlarının önerilerini değerlendirerek örgütlerin güçlü ve zayıf yönlerinin ortaya çıkarılması.

Koçel (1989) sistem yaklaşımının yönetime, yönetim sisteminin içinde ve dışında olan faktörleri gösteren bir çerçeve sağladığına işaret etmektedir. Bir bakıma, sistem yaklaşımının yönetim düşüncesi ve uygulamasına yeni boyutlar katmadığı, daha önceki yaklaşımların yerini almadığı; tersine onların bir sentezi olduğu dikkati çekmektedir.

2.2.6 Durumsallık Yaklaşımı

Adının da çağrıştırdığı gibi, örgütün içinde bulunduğu duruma ve koşullara ağırlık veren Durumsallık Yaklaşımı, her yerde her zaman, her örgüt için geçerli olabilecek bir yönetim anlayışı yerine, her örgütün içinde bulunduğu duruma ve şartlara uyan ve bunlar değiştiğinde değişen bir yönetim anlayışı öngörmektedir. Durumsallık yaklaşımı, geleneksel, davranışsal ve sistem yaklaşımlarının alternatifi

olmayıp onların hangi durumlarda daha verimli olabileceği üzerinde durmaktadır. Önder'e (1998) göre durumsallık yaklaşımına bütünleşik bir yönetim felsefesi olarak bütün yönetim tekniklerini bünyesinde barındıran TKY'nin temeli olarak bakmak da mümkündür.

Günümüzde özellikle bilimde, teknolojiye ve örgütün dış çevresinde meydana gelen hızlı değişikliklerin örgütleri daha esnek bir yönetsel yapıya zorlamaları durumsallık yaklaşımını örgütler için en uygun yaklaşım haline getirmektedir (Tekinkuş, 2000).

Eren'e (1991) göre örgütlerin sürekliliğini sağlamak için her yönetim olayını örgütün kendi şartları, çevresel şartları, kullandığı teknolojinin özellikleri ve iş görenlerinin sosyo-kültürel özellikleri ile ele almak gerekmektedir.

2.3 EĞİTİM YÖNETİMİ

Kaya (1993), yönetimin bir alt alanı olan ve dolayısıyla kendine özgü yapısından dolayı iş ve kamu yönetiminden farklılıklar gösteren eğitim yönetimini eğitim örgütlerinin belirlenen amaçlarını gerçekleştirebilmeleri için gerekli insan ve madde kaynaklarını sağlayarak ve etkili bir biçimde kullanarak belirlenen politikaları ve alınan kararları uygulamak olarak tanımlamaktadır. Diğer taraftan, Başaran (1993), eğitim yönetimini toplumun eğitim gereksinimlerini karşılamak üzere kurulan eğitim örgütünü önceden belirlenen amaçlarını gerçekleştirmek için etkili bir şekilde işletme, geliştirme ve yenileştirme süreci olarak tanımlamaktadır. Eğitim yönetimi, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), Milli Eğitim Müdürlükleri, Halk Eğitim Müdürlükleri, Ders Araçları Merkezleri gibi birimlerin yönetimini kapsamaktadır (Açıkalm, 1995). Bu nedenle, eğitim yönetimi, eğitim sistemini bir bütün olarak çözümlenmeyi ve birleştirmeyi amaçlamalıdır (Bursalıoğlu, 1994).

Eğitim yönetiminin, eğitimin formal örgütü olarak tanımlanan okulun etkili bir işleyişini gerçekleştirip ülkenin sosyo-ekonomik ve kültürel kalkınmasına kendisinden beklenen katkıyı yapabilmesi için toplumun tüm işlevlerinin ve sorunlarının eğitimsel yönünü dikkate alması gerekir (Aydın, 2000). Bu yüzden,

ülkelerin kalkınmalarında eğitime yüklenen dinamo görevi eğitim kurumları ile diğer toplumsal kurumlar arasında sürekli bir işbirliği, karşılıklı bağımlılık ve sebep-sonuç ilişkisini zorunlu kılmaktadır.

2.3.1 Okul Yönetimi ve Okul Yöneticilerinin Temel Nitelikleri

Bursahoğlu (1994) okul yönetimini, eğitim yönetiminin sınırlı bir alana yani okula uygulaması olarak tanımlamaktadır. Diğer taraftan, Erdoğan (2000) eğitim yönetiminin eğitime makro düzeyde, okul yönetiminin ise mikro düzeyde yaklaşmakta olduğunu belirtmekle birlikte kavramsal açıdan bu farkın pratikte her iki alanın çerçeveleri arasında ciddi farklılıklar bulunmadığından önemini kaybettiğine işaret etmektedir.

Eğitimin formal örgütü olarak tanımlanan okulun etkili bir şekilde yönetimi başta okul müdürleri ve müdür yardımcıları olmak üzere zümre, şube ve bölüm başkanları ve belirli konularda görev yapan koordinatörler tarafından gerçekleştirilmektedir.

Okul yöneticilerinin temel niteliklerinin neler olması gerektiğine ilişkin görüş ve düşünceleri şöyle özetlemek mümkündür:

- Okul yöneticileri eğitimle ve eğitim yönetimiyle ilgili temel kuram ve kavramları özümsemeli ve bu alanlardaki gelişmeleri sürekli olarak yakından takip etmelidir.
- Okul yöneticileri yönetsel görev ve sorumluluklarını hukuki ve ahlaki zeminlerden ayrılmadan okulun amaçları doğrultusunda en etkin bir şekilde yerine getirmelidirler.
- Okul yöneticileri yeni değerler yaratarak okulu başarılı bir şekilde geleceğe taşıyabilecek liderlik özelliklerini taşımalıdır.
- Okul yöneticileri, okuyarak, yazarak, dinleyerek, gezip görerek kendilerini değişen şartlara göre yenileyebilmeli ve geliştirebilmelidirler (Açıkalm, 1996).
- Okul yöneticileri, yeni gelişmelerin izlenmesinde, yeni bilgi ve becerilerin edinilmesinde öğrenme yeteneklerini etkin olarak kullanmalıdırlar (Fındıkcı, 2002).

- Okul yöneticileri yaratıcılığa ve yeniliklere açık olmalı ve etrafindakileri de bu yönde teşvik etmelidirler (Erdoğan, 2000).
- Okul yöneticileri sorumluluk almada ve dağıtmada cesaretli olmalı ve ani gelişmeler karşısında inisiyatif kullanarak kendilerine özgü önlemler almalı (Sungur, 1992).
- Çağdaş okul yöneticileri, kapsamlı insan bilgisine sahip, liderlik özellikleri baskın, anadilini doğru ve güzel kullanabilen, yabancı dil bilen, beden ve ruh yönünden sağlıklı ve eğitime inanmış olmalıdırlar (Açıkalın, 1998).
- Okul yöneticileri zamanlarının çoğunu eğitim-öğretime ayırmalıdırlar (Balci, 1993).
- Okul yöneticilerinin otoriteleri ve güçleri makamlarına değil bilgi, beceri ve deneyimlerine dayanmalıdır.

2.4 YÖNETİM SÜREÇLERİ

Fayol' un yönetim faaliyetleri olarak adlandırıp literatüre kazandırdığı üretim, ticari, mali, muhasebe ve güvenlik faaliyetlerinden altıncısını oluşturan yönetim faaliyeti kapsamına giren karar verme, planlama, örgütlenme (organize etme), yöneltme, eşgüdümleme (koordinasyon), ve değerlendirme evrensel bir niteliğe bürünerek tüm örgütlerde varlığını sürdürmektedir. Anılan yönetim fonksiyonları aşağıda kısaca açıklanmaktadır.

2.4.1 Karar Verme

Örgütlerin etkili bir şekilde varlıklarını sürdürebilmesi, yönetim sürecinin esası olarak nitelendirilen karar verme mekanizmasının sağlıklı olarak işletilmesine ve verilen kararların etkili bir şekilde uygulanmasına bağlıdır. Karar verme gereksinimi tüm örgütlerde her zaman mevcut olduğundan öncelikle yöneticiler olmak üzere tüm iş görenler farklı seviyelerde örgütsel kararlar vermek durumunda kalabilirler. Ancak, demokratik örgütlerde alınan kararlardan etkilenecek iş

görenlerin bu kararların alınmasına katılarak söz sahibi olması beklenir. Aydın'ın (2000) da vurguladığı gibi karar sürecine katılım, karar seçeneklerinin ve olası sonuçlarının tartışılarak sağlıklı kararlar alınmasını, bu kararların anlaşılmasını, benimsenmesini ve etkili bir şekilde uygulanması şansını ciddi oranda arttırırken iş görenlerin örgütsel amaçlarla özdeşleşmesine de yardım eder. Okul ortamında eğitim-öğretimle ilgili kararlara bu kararlardan etkilenecek olanların karar verme sürecine katılmamaları kararların ilgili iş görenler tarafından sahiplenilmemesine hatta sabote edilmelerine yol açabilir (Yılmaz, 1999).

Ancak iş görenlerin kararlara katılmaları ilgili kararlara evet veya hayır demelerinin ötesinde karar verme sürecinin tüm aşamalarına katılmalarının sağlanması örgütsel işbirliğini ve verimi arttırmaktadır (Hoy & Tarter, 1993; Celep 1996). Diğer yandan, karar süreçlerine etkin katılımın sağlandığı örgütlerde iş doyumunun yanı sıra başka olumlu tavırların geliştiği ve bunun, sosyal bilimlerde az görülen bir tutarlılık olduğu vurgulanmaktadır (Özden, 1996).

Bununla birlikte, yöneticilerin iş görenleri karar sürecine katarken, karar konusunun uygunluğunu, astların konuyla ilgili yeterliklerini, katılımdan beklenen yararları ve kararların sorumluluğunun kime veya kimlere ait olması gerektiği hususlarını dikkate alması gerekmektedir.

Yönetimin temel süreci olarak genel kabul gören başka bir deyişle yönetimin kalbi olarak nitelendirilen karar verme sürecinin temel aşamaları şunlardır (Bursalıoğlu, 1994):

- Problemin anlaşılması,
- Probleme ilgili bilgilerin toplanması,
- Bilginin değerlendirilmesi,
- Çözüm seçeneklerinin değerlendirilmesi
- En iyi seçeneğin bulunması
- Çözümün uygulanması.

2.4.2 Planlama

Karar verme gibi yönetimin ilk ve temel süreci olarak kabul gören, hatta karar vermeyi de kapsadığı ileri sürülen planlama “örgütsel amaçlara ulaşmak için gerekli politika ve yöntemlerin seçilmesi” veya “neyin, ne zaman, nerede, kim tarafından ve nasıl yapılacağıının önceden kararlaştırılması süreci” olarak tanımlanmaktadır.

Şimşek’in (1998) de vurguladığı gibi günümüzün karmaşık ve çok yönlü örgütlerinin varlıklarını sürdürebilmeleri ve sürdürülebilir rekabet üstünlüğü elde etmeleri öncelikle doğru, gerçekçi, uygulanabilir sağlıklı kararların alınıp uygulanabilmesi deneyim ve sezginin ötesinde akılcı bir planlamayla mümkün olur. Öte yandan, planlamanın uygulama aşaması boyunca herhangi bir aksama veya yetersizlik olup olmadığının saptanması amacıyla düzenli aralıklarla değerlendirilmesi de hazırlanması kadar önemli görülmektedir (Cusins, 1997). Tompson (1995) uygulama aşamasında ortaya çıkabilecek sorunların giderilebilmesi için planlamanın esnek ve yeniliklere açık bir yapıda olması gerektiğine işaret etmektedir.

Öte yandan, okulların madde ve insan kaynaklarının daha rasyonel kullanılmasını, eğitsel, örgütsel ve yönetsel amaçların ne ölçüde gerçekleştirildiğinin saptanabilmesinin standardını ve daha bir çok yararları sağlayabilmesi için planlamanın aşağıdaki genel temel özellikleri taşımaktadır (Erdoğan, 2000):

- Planlama belli bir dönemi kapsamalıdır.
- Planlama araştırma verilerine dayandırılmalıdır.
- Planlama sürekli ve geliştirilebilir olmalıdır.
- Planlama kıt kaynakların etkin kullanımını öngörmelidir.
- Planlama eğitsel ve yönetsel amaçlara uygun olmalıdır.
- Planlama yalın, açık ve iş görenlerin katılımına açık olmalıdır.

2.4.3 Örgütlenme (Organize Etme)

Örgütlenme, ortak bir çabayı gerektiren bir amacın gerçekleştirilebilmesi için gerekli dinamik bir yapının oluşturulması, bir örgütün çalışması için gerekli olan her şeyin sağlanması (Tortop, 1994) veya örgüt varlıklarının ve çalışanlarının örgütsel amaçlara yönelik olarak belli bir düzene sokulması (Doğan, 1984) çabaları olarak tanımlanmaktadır. Yapının kurulması, her düzeydeki yetki ve sorumlulukların saptanması, buna göre iş görenlerin atanması ve aralarındaki ilişkilerin belirlenmesidir.

Diğer taraftan, Başaran (2000) okul açısından örgütlemeyi okulun amaçlarını gerçekleştirmek için örgütsel yapıyı kurma süreci olarak tanımlamakta ve yapının da içine eğitim iş görenlerini birleştirme, bütünleştirme ve eğitsel takımlar kurmayı koymaktadır. Okulların örgütlenmelerinde ve yönetimlerinde MEB tarafından çıkarılan yönetmelikler esas alınmaktadır.

Türüne bağlı olmaksızın her örgütün informal (doğal) ve formal (resmi) olmak üzere iki boyuttan oluştuğu; bunlardan formal örgütün düzen ve tutarlılık, informal örgüt ise canlılık ve diriklik için gerekli olduğu genel kabul görmektedir. İnfomal gruplar, formal örgütün kararlarını etkilemektedirler. “Bir örgüt üyesi, bireysel gereksinimlerinin karşılandığı ölçüde örgütün hedeflerine katkıda bulunmak için yeteneklerini en üst seviyede kullanır” varsayımı informal örgütün önemini çarpıcı bir şekilde ortaya koymaktadır. Ancak informal örgütün, formal örgütün amaç ve programları ile uyum içinde olması büyük önem taşımaktadır. Aksi takdirde formal örgüt bu durumdan olumsuz yönde etkilenir.

Aydın’a (2000) göre örgütlenme süreci şu aşamalardan oluşmaktadır:

- Örgütün amacının saptanması,
- Amaca dayalı politika ve hedeflerin belirlenmesi,
- Belirlenen politika ve planların uygulamaya konulması için gerekli etkinliklerin belirlenmesi,
- Bu etkinliklerin var olan madde ve insan kaynakları ile etkili bir şekilde gerçekleştirilecek biçimde ayrıntılı olarak gruplandırılması,

- Her etkinlik grubuna, etkinliğin gerektirdiği yetkinin verilmesi,
- Otorite ilişkileri ve iletişim sistemi ile bu grupların yatay ve dikey olarak birbirine bağlanması.

Yönetim bilimci Peter F. Drucker (1994) örgütlenme konusuyla ilgili şu noktalara dikkat çekmektedir: Yönetici ancak çok özenle yapılan bir etkinlik çözümlemesi yolu ile, yapılması gereken işleri, hangi işlerin birbiri ile ilişkili olduğunu ve her etkinliğin örgüt yapısında nasıl vurgulanması gerektiğini saptayabilir. Yöneticinin karar çözümlemesi, gereksinim duyulan karar türlerini, bu kararların örgüt yapısında hangi konumlarda alınması gerektiğini ve her yöneticinin bu kararlara nasıl katılması gerektiğini belirler. İlişkilerin çözülmesi ile de, her yöneticinin programlara yapması gereken zorunlu katkılar, görevsel ilişkiler ve diğer yöneticilerin yapacakları katkıların bilinmesini sağlar.

Yönetici, düzensizlikten bir düzen yaratması olarak da tanımlanan örgütlenme sürecinin sonunda oluşan yapı, iş ve sorumluluk konularında bireyler arasındaki çatışmayı azaltır ve ortak bir çaba için uygun bir ortam yaratır. Böyle bir yapının oluşturulmasında dikkate alınacak hususlardan bazıları şöyle sıralanmaktadır (Aydın, 2000):

- **Amaç birliği:** Örgütün maddi-manevi tüm kaynakları örgütsel amaçlara yöneltilmelidir.
- **İşbölümü ve uzmanlaşma:** İşlerin doğal parçalara bölünmesi ve bunların sürekli aynı kişiler tarafından yapılmasını uzmanlaşmayı ve verimliliği sağlar.
- **Birimleşme:** İş ve görevler arasındaki ilişkiler, yakınlıklarına göre gruplandırılarak birimler oluşturulur.
- **Görevlerin tanımı:** Her birim ve konumun görev ve sorumlulukları açık ve kesin olarak belirlenmelidir.
- **Hiyerarşi:** Yetki-sorumluluk ve ast-üst ilişkileri açık ve kesin olarak saptanmalıdır.
- **Yetki-sorumluluk eşitliği veya denkliği:** Karar alma gücü ile yapılması zorunlu işler arasında işlevsel bir denge olmalı.
- **Komuta birliği:** Her ast sadece bir üstten emir almalıdır.

- **Yönetim birliği:** Aynı amaca yönelik işler grubu, bir plan çerçevesinde bir kişinin yönetiminde olmalıdır.
- **Merkezileşme derecesi:** Yönetimde merkezileşme ile merkezileşmeme arasında sağlıklı bir denge olmalıdır.
- **Esneklik:** Örgüt iç ve dış değişmelere karşı uyum sağlayabilecek esneklikte olmalıdır.
- **Denge ilkesi:** Görev ve yetkiler iş görenler arasında dengeli bir şekilde dağıtılmalıdır.

2.4.4 Eşgüdümleme

Başaran (2000) eşgüdümlemeyi, işbölümüyle birbirinden ayrılan insan kaynaklarını dikey ve yatay olarak tümleştirerek okulun eğitsel, örgütsel ve yönetsel amaçlarını gerçekleştirmeye yönelme süreci olarak tanımlamaktadır. Başaran, ayrıca dikey eşgüdümü, basamaklandırılmış bir örgütte her bölüm yönetmeninin yetke sıra dizini kullanarak tümleştirme; yatay eşgüdümlemeyi ise örgütün alt sistemleri arasında iş akımını aksatmayacak biçimde tümleştirme süreçleri olarak tanımlamaktadır.

Yöneticilerin iş görenler arasında eşgüdümü sağlamada ve motivasyonlarını artırma ve dolayısıyla performanslarını mümkün olan en üst düzeye çıkarmadaki başarıları büyük oranda güdüleme araçlarını etkin olarak kullanma becerilerine bağlıdır. Bu nedenle yöneticilerin iş görenleri güdülemede kullanabilecekleri yöntemlere hakim olmaları beklenir. Bu yöntemlerden belli başlıları aşağıda kısaca ele alınmıştır.

2.4.4.1 Çalışmaya Güdülenmek

Eren (1984), örgüt açısından güdülemeyi, bir iş göreni çalışmaya başlatan ve devam ettiren güçler topluluğu olarak tanımlamaktadır. Bu güçlerin başında iş görenlerin gereksinimleri gelmektedir. Dolayısıyla örgütsel amaçlara erişilmesi, iş

görenlerin nelere gereksimim duyduklarının anlaşılmasına ve bu gereksinimlerinin karşılanması ve güdülenme düzeylerine bağlı gözükme (Ünsal, 1991; Gürsel, 1996).

Çalışmaya güdülenme iş görenlerin örgütsel amaçlara ulaşmayı içtenlikle istemeleri olarak tanımlandığından yöneticilerin yapacakları en önemli iş doğru özendiriciler kullanmaktır (Latham ve Locke, 1990). Bir yetişkinin bir işi yapmaya güdülenmedikçe o işi yapmaması; eğer yapmak mecburiyetinde bırakılırsa da istenen düzeyde performans göstermemesinden hareketle eğitim iş görenlerini okulun amaçları doğrultusunda güdüleme önemli bir yönetim işlevi olarak görülmektedir. İş görenlerin görevlerine karşı tutum ve davranışlarını önemli derecede etkileyen ve içsel ve dışsal diye adlandırılan iki temel güdülenme söz konusudur (Staw, 1990). Bunlara aşağıda kısaca değinilmektedir.

2.4.4.2 İçsel Güdülenme

Başaran (2000, s. 119), içsel güdülenmeyi insanı etkinliğe iten, istediğini elde edinceye dek etkin kılan ve doyum sağladığında durulumu geçiren doğal itici bir güç olarak tanımlamaktadır. Richie (1994) herkesin içsel güdülenme ile doğduğuna ve içsel güdülenmenin de öğrenme, iyi bir iş yapma ve yaptığı işten gurur duyma arzusunu içerdiğine işaret etmektedir. Dolayısıyla, okul yönetimleri, içsel güdülenmenin, herhangi maddî bir ödül beklentisi olmaksızın iş görenleri yaptıkları işten haz alma, manevî tatmin sağlama ve olumlu bir fark yaratmanın mutluluğunu yaşama refleksiyle okulun amaçları doğrultusunda harekete geçirebilme gücünden yararlanabilirler.

2.4.4.3 Dışsal Güdülenme

İş görenler örgütsel amaçlar doğrultusunda daha etkili çalışmaya, daha yüksek performans elde etmeye para, ödül, korku, slogan, sayısal hedefler gibi araçlarla yönlendirildikleri zaman dışsal güdülenmeden bahsedilebilir. Dışsal

güdülenmeyle iş görenlerin üç temel hedefe ulaşmaları amaçlanmaktadır (Tossi, 1990):

- İş görenin standart düzeyde performans göstermesini sağlamak.
- İş görenin işten doyumunu arttırmak.
- İş görenin örgütsel verimliliğine katkıda bulunmasını sağlamak.

2.4.4.4 Güçbirliği

Kamu çalışanları için yasal zorunluluk olan güçbirliği, belli bir amaca ulaşmak isteyen iş görenlerin güçlerini birleştirmeleri olarak tanımlanmaktadır. Tanımın da işaret ettiği gibi, eğitim-öğretim hizmetlerinin üretiminde iş görenlerin birbirlerinin yardımına gereksinim duymaları doğal ve kaçınılmazdır.

2.4.5 İletişim

Emirlerin, bilginin, düşüncelerin, açıklamaların ve soruların bireyden bireye ve gruptan gruba aktarılma ve iletilme süreci olarak tanımlanan iletişim, karşdakini bilgilendirme, etkileme ve harekete geçirme amacıyla gerçekleştirilir (Aydın, 2000; Başaran, 1989). Ortak bir amacın gerçekleştirilmesi için iki ya da daha fazla kişinin bireysel rollerinin eşgüdümü olarak tanımlanan örgütün varlığı iletişimi zorunlu kılmaktadır. Başka bir ifade ile iletişimin yokluğu veya yetersizliği formal veya informal bir örgütü oluşturmayı, örgütsel amaçlara açıklık kazandırmayı, bunların anlaşılıp benimsenmesini, bireysel ve grup çabalarını örgütsel amaçlar doğrultusunda eşgüdümlemeyi imkansızlaştırır. Bu nedenle yöneticiler bilgi alışverişinde bulunmak, gelişmeleri gözden geçirmek için düzenli toplantılar yapmalı ve bu toplantıların amacına ulaşmasını sağlamak için de görüşülecek konuları önceden belirleyerek iş görenlere duyurmalıdırlar (Coleman ve Barrie, 1997). Erdoğan'ın (2000) da işaret ettiği gibi, planlama, karar verme, örgütlenme, eşgüdümleme ve değerlendirme gibi temel yönetim süreçlerinin başarısı iletişime

bağlıdır. İletişim ise istenen şeyi, istenen kişiye veya kişilere, gruba veya gruplara, istenen zaman ve yerde istenen şekilde iletmeyi gerektirir (Sayers ve diğerleri, 1993).

2.4.5.1 İletişimin Temel İşlevleri

Başaran'a (1989) göre, örgütün varlığının bağlandığı iletişim aşağıdaki temel işlevleri yerine getirmektedir:

- **Bilgi Taşımak:** Örgütlerin çevrelerine uyarlanmaları araştırmalar yoluyla elde edilen bilgilerle sağlanır. Bu doğrultuda örgütlerde etkin bir iletişim ağı kurulup, işletilerek iş görenler arasında bilgi akışı sağlanır ve bu yolla örgütsel etkililik kurulup sürdürülebilir.
- **İlişkilere Aracılık Etmek:** Etkin bir iletişim sistemi, iş görenlerin birbirleriyle ve yönetimle olan ilişkilerinin iyileşmesine ortam sağlayarak örgütsel başarının artışı mümkün kılar.
- **Etkileşime Aracılık Etmek:** Yöneticilerle iş görenlerin arasındaki etkileşim etkin bir iletişim süreciyle sağlanır.
- **Kararları Taşımak:** Örgütsel amaçların gerçekleştirilmesiyle ilgili kararların zamanında ve gücünü yitirmeden doğru olarak yerine ulaşmasının sağlayan etkin bir iletişim sistemidir.
- **Geribesleme Sağlamak:** Örgütsel amaçların gerçekleştirilmesinde, kusurların, eksikliklerin, sorunların, önerilerin, başarıların ve üstünlüklerin görülmesinde ve ortaya çıkan aksaklıkların giderilmesinde hayati bir rol oynayan geribesleme etkin bir iletişim sistemini gerektirmektedir.

2.4.5.2 İletişimin Temel Unsurları

İletişim süreci amaç, gönderici, mesaj, kanal, alıcı ve etki olmak üzere altı temel unsurdan oluşmaktadır (Erdoğan, 2000). Bu unsurlar şöyle özetlenebilir:

- **Amaç:** İletişime yön ve şekil veren temel unsurdur.

- **Gönderici:** Gönderici, mesajı kelimeler, rakamlar, şekil veya semboller kullanarak mesaj kanalları yoluyla alıcıya gönderir. Bunu yaparken, alıcının bilgi ve deneyim düzeyini dikkate almalıdır.
- **Mesaj (İleti):** Kaynak yada gönderici iletisini (mesajını) kelimeler, şekiller, semboller, jest ve mimiklerle oluşturarak uygun bir kanalla alıcıya gönderir. Mesajın alıcı tarafından göndericinin kastettiği gibi algılanıp değerlendirilmemesi iletişimi olumsuz yönde etkiler.
- **Kanal:** Kanal, gönderici ile alıcı arasındaki bağıdır. Kanal mümkün olduğu kadar çok duyu organına hitap etmelidir.
- **Alıcı:** Kaynak tarafından gönderilen iletiyi alan kişidir. Başarılı bir iletişim, ancak gönderilen iletinin alıcı tarafından göndericinin kastettiği şekilde anlaşıldığı zaman gerçekleşmiş olur.
- **Etki:** Alıcının mesaja verdiği tepkidir. Eğer alıcı istenen yönde bir tepki verirse iletişim süreci başarıyla tamamlanmış demektir.

2.4.6 Denetleme-Değerlendirme

Türü ve şekli değişse de tüm örgütlerde var olan denetim ve değerlendirme, örgütün planlanan amaçlarından sapmadan söz konusu amaçlar doğrultusunda işlemlerini sağlama süreci olarak görülmektedir. Aynı zamanda, genel amacı örgütsel etkililik düzeyini arttırmak olan denetim ve değerlendirme, bu sürecin sonunda elde edilen bilgilerin birbiriyle karşılaştırılması yoluyla yargılama sürecine de imkan sağlamaktadır (Erdoğan, 2000; Başaran, 2000). Türk Eğitim Sistemi'nde eğitim-öğretim süreci ve iş görenleri ilgili yönetmelikler çerçevesinde birinci düzeyde okul yönetimi, ikinci düzeyde ilçe ve il milli eğitim müdürlükleri gibi aracı üst kurumların yöneticileri ve üçüncü düzeyde de Milli Eğitim Bakanlığı müfettişleri tarafından olmak üzere üç ayrı düzeyde denetlenmektedir (Başaran, 2000).

Etkili bir denetim ve değerlendirmede göz önünde bulundurulması gereken temel ilkeleri şöyle sıralamak mümkündür:

- Denetim ve değerlendirme, iş görenlerin hatalarının arandığı bir süreç değil; işlerini daha iyi yapmalarına yardım eden bir süreç olmalıdır.
- Denetleme ve değerlendirme iş görenlere kendilerini geliştirme ve kanıtlama olanağı sağlamalıdır (Başaran, 2000).
- Denetleme ve değerlendirme iş görenleri güç ve yetenekleri konusunda bilgilendirerek motivasyonlarını arttırmalı (Carthy, 1986).
- Denetleme ve değerlendirme bir takım çalışması olduğundan denetlenen veya değerlendirilen iş görenlerin de bu sürece katılımı sağlanmalıdır (Cusins, 1997).
- Denetleme ve değerlendirmenin tarafsızlığını sağlamak için denetleme ve değerlendirme kriterlerinin önceden belirlenerek iş görenler bilgilendirilmelidirler (Coleman ve Barrie, 1997)
- Denetleme ve değerlendirme planlılık ve süreklilik özelliği taşınmalı (Coleman ve Barrie, 1997) ve geçmiş, bugün ve geleceği de yansıtmalıdır (Başar, 1995).
- Denetim ve değerlendirme kayıtları tutularak iş görenlerin gelişimleri izlenmelidir (Werner, 1993).
- Denetim ve değerlendirme objektif, zamanında, kapsamlı, esnek, ekonomik ve açık-seçik olmalıdır.

2.5 TOPLAM KALİTE YÖNETİMİNİN ÖNCÜLERİ VE KALİTENİN TARİHİ GELİŞİMİ

Bu alt başlık altında toplam kalite yönetiminin öncüleri tanıtılmakta ve kalitenin tarihi gelişimi ele alınmaktadır.

2.5.1 Toplam Kalite Yönetiminin Öncüleri

Kalite, kalite güvencesi ve toplam kaliteyle ilgili temel fikirler ve kavramlar 1930 ve 1940larda Amerika da Amerikalı uzmanlar tarafından ortaya atılmaya başlandı. Ancak bu uzmanların görüşleri kendi ülkelerinde bulamadığı ilgiyi o yıllarda ürünleriyle alay edilen Japonya da buldu (Bonstingl, 1996). Bu görüş

ve düşüncelerin Japonya da geliştirilerek uygulamaya konması ve Japonya'ya dünya pazarlarında önemli bir rekabet üstünlüğü sağlamasıyla birlikte başta Amerika olmak üzere diğer gelişmiş ülkeler dünya rekabetindeki yerlerini korumanın aracı olarak daha önce kayıtsız kaldıkları bu görüş ve düşüncelere sarılmaya başladılar. Sallis'in (1996) de belirttiği gibi toplam kaliteyle ilgili temel fikir, düşünce ve kavramların ortaya çıkmasına ve geliştirilmesine önemli katkılarda bulunarak öncülük edenler eğitimde kalite meselelerine pek değinmemelerine rağmen her türlü kalite hareketine yön ve doğrultu sağladıklarından aşağıda kısaca tanıtılmaktadır.

2.5.1.1 Shewart

1891-1967 yılları arasında yaşamış olan Walter A. Shewart'ın "Fabrikasyon Ürünlerin Kalitesinin Kontrolü" adlı kitabı fabrikasyon üretimin kalitesinin geliştirilmesinde dönüm noktası olarak kabul edilmektedir. Shewart üretimin her aşamasında değişimlerin var olduğunu ancak numune alma ve olasılık analizleri gibi basit istatistiki yöntemlerle bu değişimlerin yapı ve nedenlerinin anlaşılabilirliğini göstermiştir.

Shewart, her görevin yerine getirilmesinde oluşabilecek tesadüfi limitleri tanımlamış ve bu limitlerin aşılması halinde sisteme müdahale edilmesi gerektiğini savunmuştur; ayrıca geliştirdiği "Kontrol Kartları"yla da iş görenlere yaptıkları işlerin gidişatını izleme ve ne zaman kontrol limitlerinin dışına çıkarak kalitesiz üretim gerçekleştirebileceklerini önceden görmelerini mümkün hale getirmiştir (Ersun, 1994).

2.5.1.2 Deming

1927 yılında Yale Üniversitesi'nde doktora derecesi alan Dr. William Edwards Deming kalitenin yönetimi alanında istatistiki metodoloji üzerinde durmuş ve üretimdeki kalite hatalarının %95'nin yönetimden ve sistemden kaynaklandığını ileri sürmüştür. 1947 yılında Amerika Savaş Bakanlığı'nın danışmanı olarak

Japonya'ya giderek Japonlara istatistikte veri dağılımı, kontrol çizelgeleri yoluyla proses (süreç) kontrolü ve bir yönetim modeli olarak Deming Döngüsü'nü nasıl kullanacaklarını anlatmıştır (Özveren, 1997). Deming'in kalite yönetimiyle ilgili temel felsefesi yedi ölümcül hastalık ve 14 temel ilkeye dayanmaktadır. Deming'in yedi ölümcül hastalığı şunlardır (Sallis, 1996, 39):

- Örgütlerde kararlı ve tutarlı bir amacın olmayışı
- Örgütlerde kısa vadeli kazanca önem verilerek uzun vadeli düşünme alışkanlığının olmayışı,
- Performans değerlendirmede sayısal verilerin kullanılarak örgütlerde korkunun hakim kılınmaya çalışılması,
- Yönetimin değişken bir tutum sergileyerek işten işe sıçraması,
- Yönetimin sadece gözle görülen sayılarla yöneterek, bilinmeyen veya bilinmeyen sayıları dikkate almaması,
- Aşırı tedavi giderleri,
- Aşırı yüklenme maliyetleri.

Ayrıca, Deming, Japonya endüstrisinin dönüşümünün temeli olarak da kabul edilen ve sadece üretim sektöründe değil aynı zamanda hizmet sektörüne de uyarlanabilen 14 temel ilke belirlemiştir. Eğitime de uyarlanan bu 14 temel ilke şunlardır (Manley & Manley, 1996; Elliot, 1994; Gabor, 1990; Walton, 1988):

- Ürünü ve hizmeti geliştirmeye yönelik bir amaç uyumu yaratın ve devamlı kılın.
- Yeni bir yönetim felsefesi benimseyin ve çağın gereklerine uyun.
- Kaliteyi sağlamada denetime güvenmeyin; kaliteyi ürünün bir parçası haline getirin.
- Toplam maliyeti düşürmek için uzun süreli bağlılığa ve karşılıklı güvene dayalı tek bir tedarikçi ile çalışın.
- Kaliteyi ve üretkenliği artırmak ve maliyetleri düşürmek için üretim ve hizmet sistemini sürekli geliştirin.
- Eğitimi kurumsallaştırın.
- Liderliği kurumsallaştırın.

- Korkuyu yok ederek herkesin daha etkin çalışmasını sağlayın.
- Birimler arasındaki engelleri kaldırın.
- İş görenleri sloganlarla ve sayısal hedeflerle zorlamayın. Hataların sistemden kaynaklandığını kabul edin.
- İşyerinde kotalar ve sayısal hedeflerle yönetimin yerine liderliği koyunuz.
- Çalışanların işlerinden gurur duymalarını sağlayın.
- Çalışanların kendi kendilerini eğitmelerini ve geliştirmelerini destekleyin.
- Çalışanlara değişimi başarmanın herkesin işi olduğunu hatırlatın ve dönüşümü gerçekleştirecek etkinliklerde bulunun.

Deming, istatistiksel yöntemlerin kalite kontrol sürecinde yaygın olarak kullanılmasını sağlamanın yanında en önemli değişikliği kalite ve süreç kontrolünün işçiler tarafından yapılabileceği konusunda yapmıştır (Babüroğlu,1994).

2.5.1.3 Juran

Kaliteyi, amaca uygunluk olarak tanımlayan ve daha çok uygulama üzerinde duran Joseph M. Juran'a göre kalite geliştirme döngüsü müşteri gereksinimlerini belirlemek için pazar araştırmasıyla başlar ve bu gereksinimlerin karşılanıp karşılanmadığını ölçen pazar araştırması ile biter. Bu iki pazar araştırması arasındaki tüm süreçler kaliteli olmalıdır (Özveren, 1997). Juran'ın kalite geliştirmeyle ilgili görüşlerini şöyle özetlemek mümkündür (Yenersoy, 1983; Önel, 1993):

- Kalite yönetim tarafından başlatılan bir proje olmalıdır.
- Üst yönetimden başlayarak kalite eğitimi yapılmalıdır.
- Kalite örgütün tüm fonksiyonlarını ilgilendirmelidir.
- Kalite projeleri tüm çalışanların yardımıyla yürütülmelidir.
- Yıllık kalite geliştirme planları yapılmalı ve bu planlar adım adım uygulanmalıdır.
- Projelerin yürütülmesinde iki temel aşama "teşhis" ve "çözümlerin bulunması"dır.

- Kalite projelerinin başarıya ulaşması, projelerin iyi seçilmesine, yönetim ve teşhis olanaklarının örgütlenmesine, ortaya konan bilgiler ve sonuçlardaki açıklığa, değişikliklere karşı açıklık politikasının uygulanmasına ve seviyesi yükseltileen kontrollere bağlıdır.

2.5.1.4 Feigenbaum

1961 yılında “Toplam Kalite Kontrolü” adlı kitabıyla Toplam Kalite Kontrolü (TKK) kavramını literatüre kazandıran Armand V. Feigenbaum TKK’yi bir organizasyonda değişik grupların kalite geliştirme, kaliteyi koruma ve iyileştirme çabalarını, müşteri tatminini de göz önünde tutarak üretim ve hizmeti en ekonomik düzeyde gerçekleştirebilmek için birleştiren etkili bir sistem olarak tanımlamaktadır (Özveren, 1997).

Feigenbaum ürünlerin kötü tasarlanması, yanlış pazarlanması ve müşterilerin kullanımına yeterince destek verilmemesi halinde, üretimde kaliteyi arttırmanın mümkün olamayacağını ileri sürmektedir (Soyluer 1998).

2.5.1.5 Crosby

1976 yılında yayınlanan “Kalite Bedelsizdir (Ücretsizdir)” adlı kitabıyla ünlenen ve “üretimde sıfır hata” düşüncesini ortaya atan Crosby kuruluşların başarısızlığını katılımcı yönetimdeki yetersizliklere bağlamaktadır. Crosby’nin kaliteye yaklaşımı özetle şöyle sıralanmaktadır (Ersun, 1994; Crosby, 1979):

- Kalite, mükemmellik değil amaca uygunluktur.
- Müşterilerin ihtiyaçlarını karşılamaya çalışan tedarikçilerin kalite sistemi, “ilk defada ve her defasında doğruyu” yapmak üzerine kurulmalı, kontrol ve tasnif edici değil önleyici olmalıdır.
- Standart performans sıfır hata olmalıdır.
- Kalitenin ölçümü kalitenin maliyetidir.
- Yönetimin kalite programı yönetimine desteği ve inancı tam olmalıdır.

- Programın sürdürülmesi için kalite takımları oluşturulmalıdır.
- Kalite konusunda bilinçlendirme programları yerleşik uygulama haline dönüştürülmelidir.
- Düzeltici faaliyetler başlatılmalıdır.
- Sıfır hata uygulaması için planlama yapılmalıdır.

2.5.1.6 Ishikawa

Japon kalite mucizesinin baş mimarlarından kabul edilen Ishikawa 1946 dan itibaren JUSE'de (Japan Union of Scientists and Engineers) ve çeşitli sanayi alanlarında istatistiksel kalite kontrolünü anlatmış ve uygulamıştır. Ayrıca, kalite eğitimine büyük önem vererek basit istatistik tekniklerinin en alt seviyedeki işçilere kadar yayılmasını sağlamıştır (Özevren,1997). Kalite Çemberleri ve problem çözmeye Balık Kılıcı (Sebeup-Sonuç) Diyagramı'nın bulucusu (Ishikawa, 1989), Deming ve Juran'ın öğrencisi de olan Ishikawa, Deming ve Juran'ın kalite yönetimine ilişkin görüşlerini Japon görüşüyle bütünleştirmiştir. Ishikawa'ya göre bir örgütün temel hedefi, müşterinin tüm ihtiyaçlarına cevap vermek olmalıdır (Efil, 1999).

Ishikawa (1997), kalite kontrol çemberi etkinliklerinin insanın doğasına uygun oldukça, dünyanın her yerinde geçerli olacağını, çünkü insanların her yerde aynı işleri yaptıklarını iler sürmektedir.

2.5.1.7 Imai

1950 yılında Tokyo Üniversitesi'nden mezun olduktan sonra Washington DC'deki Japon Verimlilik Merkezi'nde Japon ziyaretçilere Amerikan verimliliğinin sınırlarını anlatan Imai (1994) Toplam Kalite Yönetimine sürekli gelişme anlamına gelen Kaizen kavramını kazandırdı. Japonlar, kaizen'i her Japon'un bir önceki günden daha iyi olması için evinde, işinde ve sosyal yaşamında sürekli bir gelişim çabası içinde olması olarak algılamaktadırlar. Onlara göre, bu gelişimin boyutu

önemli değildir (Özevren,1997). Batı'nın klasik gelişme tarzı, kaizen'in aksine üretim belirli standartlara göre sürerken araştırmacıların laboratuvarlarda buluş yapmasına ve bu buluşların uygulamaya konularak üretimde sıçrama sağlanmasına bağlıdır (Imai, 1994). Oysa, rekabette başarılı olmak için sürekli gelişmek şarttır. Bunun için aşağıdaki üç temel koşul sağlanmalıdır (Kavrakoğlu, 1992):

- Mevcut durumu yetersiz bulmak,
- İnsan kaynağını geliştirmek,
- Bilimsel teknikleri kullanmak.

2.5.2 Kalite Hareketinin Aşamaları

Önemli bir çoğunluğu sanayi kökenli olan kalite hareketiyle ilgili düşünce ve kavramlar dört aşamadan geçerek bugünkü şeklini almıştır. Bu aşamalar, Muayene, İstatistik Kalite Kontrol, Kalite Güvencesi ve Toplam Kalite'den oluşmaktadır (Efil, 1999). Kalite hareketinin geçirdiği aşamalar aşağıda özetlenmektedir.

2.5.2.1 Muayene Aşaması

Muayenenin temel amacı yapılan işleri kontrol edip hatalı olanlarını tespit ederek müşteriye gitmesini engellemektir (Garvin, 1988). Bu anlayış tüketiciyi korurken üreticinin zarara uğramasını engelleyememiş ve yerini üreticiyi de koruyan istatistik kalite kontrol sistemine bırakmıştır .

2.5.2.2 İstatistik Kalite Kontrol Aşaması

1920'lerde muayene işlemi, son kontrolden ara kontrollere ve giriş kontrolüne doğru genişletilmiştir (Efil, 1999). Bu dönemde Western Electric firmasında çeşitli veriler toplanıp analiz edilerek standartlar geliştirilmeye ve böylece, hem tüketiciyi hem de üreticiyi koruma yolunda ilk adımlar atılmaya başlanmıştır.

2.5.2.3 Kalite Güvencesi Aşaması

İkinci Dünya Savaşı yıllarında geliştirilen ve günümüzde de kullanılmakta olan istatistiki teknikler yardımıyla alınan örneklemin sonucuna bağlı olarak gelen siparişi kabul veya reddetmenin sağlıklı bir yol olmadığı anlaşılmıştır. Bir siparişi reddetmenin özellikle savaşta yarattığı sıkıntılar fark edilmiş ve asıl olan, üretilen her ürünün kabul edilebilir nitelikte olması gerektiği bilincine varılmış ve bunun da “kalite güvencesi” denen sistemle sağlanabileceği ileri sürülmüştür.

2.5.2.4 Toplam Kalite Yönetimi Aşaması

Kalite kontrolü ve istatistiki tekniklerin geliştirilmesinde önemli rol oynamış Amerikalı uzmanlar, bu tekniklerin örgütlerin tüm etkinliklerinde uygulanması ve kalite ile ilgili sorumlulukların tüm birimlerce üstlenilmesi gereğine işaret etmişlerdir. Uzmanların 1950’li yıllarda Toplam Kalite Kontrolü veya Toplam Kalite Yönetimi adını verdikleri ve Amerika’da pek ilgi görmeyen bu görüşleri Japonlarca benimsenmiş ve geliştirilmiştir.

Japonlar kaliteyi müşteriye söz vermek olarak algılayıp bu “söz”ünde iş görenler tarafından verilip yerine getirilmesi gerektiği bilincine varmışlardır. Bu görüşten hareketle 1962 yılında Ishikawa’nın başlattığı işçi eğitimleri ve Kalite Kontrol Çemberleri uygulamaları başarılı sonuçlar doğurmuş; o zamana kadar “Japon malı, tapon malı” olarak bilinen Japon mallarının kalitesi hızla yükselmeye ve aynı hızla da dünya pazarlarında yer almaya başlamıştır (Efil, 1999). Bu duruma, II. Dünya Savaşı’nın sonunda Amerikan mallarına olan aşırı talepten dolayı Amerikalı üreticilerin üretimi arttırma üzerine odaklanmaları sonucu sürekli artan kaliteyi geri plana itmeleri büyük oranda etki etmiştir (Bonstingl, 1996).

Amerikalı uzmanların 1950’li yıllarda Toplam Kalite Kontrolü veya Toplam Kalite Yönetimi adını verdikleri ve o yıllarda Amerika’da pek ilgi görmeyen TKY ilgili bu görüşleri Japonlarca benimsenip geliştirilmesi üzerine 1980’lerde başta Amerika olmak üzere tüm dünyada hızla yayılmaya başlamıştır.

2.5.3 Kalite Yönetimi

Kalite yönetimi, bir mal veya hizmet üretiminde mükemmeli başarmak için bütünü yönetme sanatı (Paton, 1994); başka bir ifade ile bir mal ve hizmet üretiminde kaliteyi gerçekleştirmek ve yerleştirmek için gerekli bütün fonksiyonların ve faaliyetlerin yönetimi (Stebbing, 1990) olarak tanımlanmaktadır.

2.5.3.1 Kalitenin Tanımı

Ulaşım, iletişim ve bilişim teknolojilerindeki hızlı artışa paralel olarak artan ve yaygınlaşan küreselleşmenin hızlandığı 1980'lerden itibaren kalite kavramı önceleri üretim ve iş dünyasında giderek de hayatın tüm alanlarında toplumun her kesimi tarafından en çok kullanılan kavramlardan biri haline gelmiştir. Bu durum, beraberinde çok çeşitli kalite tanımlarının yapılması olgusunu da getirmiştir. Bu tanımlardan yaygın olanlardan bazıları şunlardır:

- TSE'ye (1996) göre kalite, bir ürün ya da hizmetin belirlenen ve ekonomik olabilecek ihtiyaçları karşılama kabiliyetine dayanan özelliklerin toplamıdır.
- Amerikan Kalite Derneği'ne göre kalite, bir mal veya hizmetin belirli bir gerekliliği karşılayabilme yeteneklerini ortaya koyan özelliklerin tümüdür.
- Kalite bir malın veya hizmetin standartlara uygunluğu veya yeterlik düzeyidir (Erel ve Çoruh, 1991).
- Kalite modası geçmeyen iktidardır (Arıyörük, 1994).
- Kalite, bir malı veya hizmeti tüketenlerin tatmin derecesini yükseltmektir (Aquayo, 1992).
- Kalite, müşteri istek ve beklentilerinin karşılanmasıdır (Ensari, 2000).
- Kalite, bir ürünün veya hizmetin belirlenmiş veya ima edilmiş gereksinimleri karşılayabilecek özelliklere ve niteliklere sahip olmada tamlik derecesidir (ISO 9000-2000).

Literatürdeki kalite tanımlarının ötesinde, bir ürün yada hizmetin kalitesini belirleyen kişi, o ürün veya hizmetin sunulduğu tüketicidir; diğer bir

deyişle kullanıcıdır (Ernst & Young, 1992). Kaliteyi etkileyen birçok etken bulunmaktadır. Bunların en başta gelenleri çevre, insan, yönetim, para, malzeme, pazar ve bilgidir (Özveren. 1997).

2.6 TOPLAM KALİTE YÖNETİMİNİN TEMEL ÖGELERİ

İç ve dış müşteri beklentilerinin aşılmasını temel amaç olarak alan, çalışanların bilgilendirilip yetkilendirilmesini ve takım çalışmalarıyla tüm süreçlerin sürekli iyileştirilmesini hedefleyen bir yönetim felsefesi olarak tanımlanan TKY'nin temel öğeleri olan "müşteri odaklılık, tepe yönetimin desteği ve liderliği, tedarikçilerle işbirliği, hataları önlemeye yönelik yaklaşım, çalışanların eğitimi, grup çalışması, kıyaslama (benchmarking), sürekli iyileştirme (kaizen), ölçüm ve istatistik, süreç, vizyon ve misyon" aşağıda kısa kısa açıklanmaktadır.

2.6.1 Müşteri Odaklılık

TKY'nin temel amacı, kaliteyi belirleyen kişiler olarak tanımlanan müşterilerin şimdiki ve gelecekteki istek, ihtiyaç ve beklentilerini en ekonomik bir şekilde ve tam olarak karşılamaktır. Müşteri odaklılık, müşterilerin istek ve beklentilerinin karşılanma ilkesinin tüm çalışanların bir görevi olarak ortaya konulması ve bu doğrultuda ürün ve hizmet kalitesini hedefleyen bir yaklaşımın tüm kuruluşa yayılması olarak görülmektedir

Müşteriler, iç ve dış müşteriler olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Bir örgütün ürettiği veya sağladığı hizmet veya ürünü kullanan, satın alan veya bir şekilde yarar sağlayan kişilere dış müşteri denmektedir. Diğer taraftan, biri biriyle hizmet, destek veya mal alış verişinde bulunan örgüt çalışanları ve birimleri de iç müşteriler olarak kabul edilmektedirler (Harrison, 1998). Her ne kadar müşteri dendiğinde akla gerçek kişiler (bireyler) gelse de tüzel kişiler (kurumlar) de bir örgütün veya gerçek kişinin müşterisi olabilirler.

Bir ürün veya hizmeti son tahlilde müşteri değerlendireceğinden tüm süreçler müşteri istek ve beklentilerini karşılayan hatta aşan ürün ve hizmetlerin üretimini mümkün kılacak; yani müşteri memnuniyetini sağlayacak şekilde dizayn edilmelidir. Müşteri memnuniyeti özellikle dış müşterilerin memnuniyeti şeklinde algılanmaktadır. Oysa iç müşterilerin memnuniyetinin dış müşteri memnuniyetini kaçınılmaz olarak etkileyeceği gerçeği de göz ardı edilmemelidir.

Bir örgütün müşteri odaklı olabilmesi için: i) müşterilerinin ihtiyaçlarını belirlemesi, ii) kaliteli mal veya hizmet üretilip müşterilerine sunması ve iii) gelişimini izlemeyi hassasiyetle yerine getirmesi gerekmektedir (Monkul ve diğerleri, 1996).

2.6.2 Tepe Yönetimin Desteği

Toplam kalitenin uzun vadeli bir felsefe olması ve dolayısıyla kurumsal kültür değişikliği gerektirmesi nihai karar yetkisini elinde bulunduran üst yönetimin desteğini ve liderliğini zorunlu hale getirmektedir. Üst yönetim bu desteğini ve liderliğini öncelikle tüm çalışanlarla birlikte TKY'nin gerektirdiği eğitim-öğretim sürecinden geçerek ve sürekli kalite geliştirme yolları arayarak ortaya koymalıdır (Aydemir, 1993). Ayrıca üst yönetimin, çalışanları risk ve sorumluluk almalarını yönünde cesaretlendirebilmesi için kararlılık sergilemesine, çalışanlarla iyi bir iletişim içinde olmasına, onları dinlemesine ve örgütün en değerli kaynağının insan olduğunu vurgulamasına da gereksinim vardır.

Tepe yönetimin örgütte TKY'yi etkin kılabilmesi için kurumsal kültürü değiştirme görev ve sorumluluğu çerçevesinde aşağıdakileri de hassasiyetle yerine getirmesi gerekmektedir (Taylor, 1989):

- Ürün (hizmet ve mal) kalitesi ile ilgili örgüt politikasını tanımlamak ve duyurmak,
- Ürün kalitesiyle özdeşleştirilecek bir örgüt imajı oluşturmak,
- Bütün tedarikçi ve müşterilerle iyi bir iletişim ve işbirliği sistemi kurmak,
- Örgüte özgü etkinlikleri hazırlayıp duyurmak ve tüm birimlerde belli bir standardı yakalamak,

- Gerekli araştırmaları yaparak müşteri tatmin düzeyini belirleyip ona göre hareket etmek,
- İstenilen sonuçlara ulaşılabilmesi için çalışanlara gerekli, destek, yetki ve sorumlulukları vermek (Dobbe and Schaffer, 1983).

2.6.3 Liderlik

Bir örgütte TKY felsefesinin benimsenip uygulanması üst yönetimin liderlik rolünü benimsemesi ve bu rolün gereğini eksiksiz bir şekilde yerine getirmesi ile mümkün görünmektedir.

Liderlik rolü atfedilen lider, çok çeşitli şekillerde tanımlanmaktadır. Bunlardan birkaç tanesini şöyle sıralamak mümkündür:

- Lider, ait olduğu grubun amaçlarını belirleyerek o gruptaki kişileri örgütün amaçlarının arkasından sürükleyen kişidir (Ersen, 1997).
- Lider, astlarını belirlenen hedeflere götürebilme gücü olan kişidir (Türkmen, 1999).
- Lider, izleyecek kişileri çekebilme yeteneği olan kişidir (Maxwell, 1993).
- Kötümser, rüzgardan şikayet eder; iyimser, değişmesini umar; lider ise yelken açar (Maxwell, 1993).

2.6.3.1 Görevleri

Tipik bir liderin temel ve öncelikli görevlerini kısaca aşağıdaki gibi açıklamak mümkündür:

- **Paylaşılan bir vizyon yaratmak:** Örgütsel başarı bir bakıma tüm çalışanların paylaştığı bir vizyonun yaratılmasına bağlanabilir. Bu nedenle, kurumun gelecekte gelmek istediği yere ışık tutan zihinsel imaj ve resim olarak tanımlanabilen vizyon, örgütten beklentisi olan iç ve dış müşterilerin bu beklentilerine cevap vererek onları memnun edebilmesi için açık olarak belirlenmelidir (Aytaç, 2000; Sybouts, 1992).

- **Çalışanları yetkilendirmek:** Örgütsel etkililiği arttırmak için örgütsel gücün nasıl dağıtılacağına ve çalışanların nasıl yetkilendirileceğine karar verilmelidir.
- **Öğrenen bir örgüt yaratmak:** Lider, kendini sürekli tanımaya, kendisinin veya başkalarının deneyimlerinden yararlanmaya, değişen koşullara uyum sağlamaya, ürün ve hizmetlere ilişkin geri besleme sağlayarak sürekli kendini düzeltmeye ve yenilemeye çalışan bir örgüt yaratmalıdır.

2.6.3.2 Özellikleri

Genel olarak bir liderde olması gereken özelliklerden bazıları şunlardır:

- Çalışanların fikir ve görüşlerine saygı,
- Demokratik düşünce tarzı,
- Yol göstericilik (Time Management International, 1994),
- Geleceği öngörebilme,
- Olası engellere ve güçlüklerle kararlılıkla karşı koyabilme yeteneği,
- Sorunları yaratıcı zeka ve akılcı yaklaşımlarla aşabilme yeteneği,
- Çalışanlarının bilgi, beceri ve yeteneklerinin gelişimine yardımcı olma,
- Çevresinin saygı ve güvenini kazanabilmesi için adil, ahlak ve prensip sahi olma.

2.6.3.3 Çeşitleri

Literatürde yaygın olarak “otokratik, demokratik, başıboşcu” diye adlandırılan üç çeşit lider tipine rastlanmaktadır (Türkmen, 1999). Bu lider çeşitlerine ilişkin genel özellikler aşağıda belirtilmiştir:

- **Otokratik Lider:** Tartışmaya ve eleştiriye kapalı, en iyiyi ve doğruyu kendisinin bildiğine inanan ve karar verme yetkisini paylaşmayan kişidir.
- **Demokratik Lider:** Astlara, kararlara katılma hakkı tanır, yönetim erkini astlarla paylaşır, yetki devreder, eleştiriye ve tartışmaya açıktır.

- **Başboşcu Lider:** Örgüte küsüp yabancılaşabilir, yetki kullanmaktan çekinir veya korkar; yönetsel erki kullanmaya gerek görmeyebilir veya inanmayabilir; dolayısıyla erk, göçerilmiş olsun veya olmasın alt sistemleri yönetenlerin eline geçer (Başaran, 2000).

2.6.4 Tedarikçilerle İşbirliği

Örgüte girdi sağlayan tedarikçilerle karşılıklı güvene ve yarara dayalı uzun vadeli bir işbirliği TKY'de başarının temel unsurlarından biri olarak kabul edilmektedir. Üretilen mal ve hizmetin kalitesi büyük oranda girdilerin kalitesine endekslidir. Dolayısıyla tedarikçilerden memnuniyet, üretilen mal ve hizmetin kalitesini doğrudan etkilemektedir. Bu yüzden, Deming'in (1996) de vurguladığı gibi kaliteli hizmet ve mal üretimi için mümkün olduğu kadar az tedarikçi ile uzun vadeli ilişkiye gidilmesi gerekir; aksi takdirde kaliteli hizmet ve mal üretimi güçleşecektir.

Bu çerçevede girdilerin en az işlem ve kontrolle kaliteli ürün veya hizmete dönüştürülebilmesi için Juran'a göre yapılması gerekenler şunlardır (Soyluer ve Suer, 1998):

- Ürün veya kalite programları ile kalite ihtiyaçları tanımlanmalıdır.
- Alternatif tedarikçiler değerlendirilmelidir.
- Kalite planlaması tedarikçi ve müşterilerle birlikte yapılmalıdır.
- Tedarikçilerle işbirliği yapılmalıdır.
- Gerektiğinde kalite geliştirme programları kontrol ve organize edilmelidir.

2.6.5 Hata Önlemeye Dönük Yaklaşım

TKY'nin temel amacı mal ve hizmet üretimi süreçlerini sürekli kontrol ederek ve geliştirerek hataların oluşumunu önlemektir; çünkü hatayı önlemenin maliyetinin, oluşan hatayı gidermemenin maliyetinden çok daha düşük olduğu bilinmektedir. Hataların önlenmesi, hataların incelenmesini ve hatalardan ders alınmasını gerektirir. Bu da hataların oluşumunu önleyici sistemlerin geliştirilmesini

ve etkin bir şekilde işletilmesini zorunlu kılar. Hataları önleyici sistemlerin temelinde doğru bir planlama ile işlerin her defasında doğru yapılarak hata ile ilgili maliyetlerin düşürülmesi yatar. Planlama ile muhtemel tüm hataları önlemek mümkün olmamakla birlikte hataların büyük bir kısmını önlemek mümkündür.

Hataları önlemede iki yaklaşım esas alınmaktadır. Bunlardan birincisi klasik yaklaşım diğeri ise kaynağında kontrol yaklaşımıdır.

Klasik yaklaşımda;

- Hata olur,
- Hatanın sonucunda özürlü ortaya çıkar,
- Değişik yöntemlerle belirlenen özürler analiz edilir,
- Sonuç hakkında hatanın olduğu yere bilgi verilir,
- Tekrarını önlemeye yönelik tedbirler alınır.

Hatanın kaynağında kontrol alınmasını esas alan kaynağında kontrol yaklaşımında ise;

- Hata olur,
- Özüre dönüşmeden analiz edilir,
- Analiz sonucuna göre önleyici tedbirler alınır (Efil, 19996).

Görüldüğü gibi, iki yaklaşımın arasındaki temel fark hatanın fark edilme ve düzeltilme zamanıdır.

2.6.6 Çalışanların Eğitimi

Ishikawa'nın "Kalite Kontrol eğitimle başlar, eğitimle biter" görüşü de göstermektedir ki TKY'nin en önemli ayaklarından birisi, örgütteki tüm çalışanları kapsayan eğitimidir. Çalışanların eğitiminin temel amacı çalışanlarda TKY'nin gerektirdiği davranış değişikliğini gerçekleştirerek kurumların ilerlemesine yönelik katkı potansiyellerini arttırmaktır. TKY'ye ilişkin eğitim, çalışanları farkına varma, anlama ve tavır değiştirme sürecinden geçirecektir (Şirvancı, 1992). Eğitimin sürekli geliştirilmesi ve herkesin katılımının sağlanması ürün ve hizmetin sürekli geliştirilmesini ve iyileştirilmesini de sağlar (Çelik, 1993). Ayrıca, eğitimle,

çalışanlara hedeflenen kalitenin en ekonomik şekilde elde edilmesini sağlayacak bilinç, bilgi ve becerinin kazandırılması da amaçlanmaktadır.

Temel mesleki bilgi ve becerileri, örgün eğitim kurumlarında edinmesi gereken iş görenlerin eğitim ihtiyacı, çalıştıkları iş kollarına, görev ve sorumluluklarına göre değişiklikler arz ettiğinden eğitim programlarının içeriği değişen ihtiyaçlara uygun olarak düzenlenmelidir (Efil, 1999).

TKY'nin temel gereklerinden olan çalışanların sürekli eğitimi aşağıda belirtilenlere benzer bazı engellerle de karşılaşabilmektedir (Barrow, 1993):

- **Hızlı değişme:** Bir örgütte yoğun bir değişimin yaşanması ve bunun örgütün geçmişiyile ilişkilendirilmesi eğitimi engelleyecektir.
- **Aşırı bilgi yükü:** Bilgi yoğunluğu ve hacmi, sistemin işlemeyeceği kadar büyükse pozitif öğrenme gerçekleşmeyecektir.
- **Katı Kültür:** Örgüt katı bir kültürel yapıya sahip ve kapalı sistem gibi çalışıyorsa öğrenme zorlaşacaktır.

2.6.7 Grup Çalışması-Kalite Çemberleri

Senge'nin (1991) "rekabetin ortadan kalkacağı, gerçek hayatların yaşanabilir hale getirilip kişilerin birbirlerine yardım edecekleri ortamlar" olarak tanımladığı grup (takım) çalışması TKY'nin başarıyla uygulanmasında en önemli işlevlerden birini oluşturmaktadır. Grup çalışması tüm çalışanları kapsayıp ve aralarındaki duvarları ortadan kaldırarak daha iyi bir çalışma ortamı sağlayacak şekilde düzenlenmelidir. Kavrakoğlu (1996) grup çalışmalarının yararlarını şöyle sıralamaktadır:

- Kişilerin tek başlarına bulamadıkları hataları kolaylıkla bulma imkanı sağladığından, grup çalışması, işletme körlüğünü aşmada en etkili yaklaşımdır.
- Çalışanların sorun çözme yeteneklerini geliştirir.
- Çalışanların biri birleriyle iletişim kurmalarını kolaylaştırır.
- Çalışanların gizli kalmış yönlerinin ve yaratıcılıklarının ortaya çıkmasına ve gelişmesine yardımcı olur.

- Çalışanlarda takım oyunu anlayışını yerleştirerek takım ruhunu canlı tutar.
- Çalışanlarda ekonomik analiz, çağdaş yönetim ve katılımcı karar verme anlayışını geliştirir.
- Çalışanların yaptıkları işlerle gurur duymalarını sağlayarak iç müşteri tatminini sürekli kılar.

Diğer taraftan, grup çalışmasının bir türü olan kalite çemberleri az bir harcamayla yüksek kaliteyi, üretimi ve morali sağlamanın yararlı bir yolu olarak tanımlanmaktadır (Quichi, 1989). Kalite çemberlerinin temel amacı işbirlikçi kültürün gelişmesine katkıda bulunmak, çalışanlara değer verilerek yaptıkları işlerden zevk almalarını sağlamak ve çalışanların yeteneklerinden olabildiğince fazla faydalanmak olarak özetlenebilir (Cafoglu, 1996).

Kalite çemberleri yaklaşımından tam olarak yararlanabilmek için bütün çalışanların kalite çemberlerine katılmaya teşvik edilmesi gerekir. Büyüklüğü 3-5 veya 6-10 kişi arasında değişebilen kalite çemberleri genellikle lider veya gözlemci kontrolünde olup, üyelerin herhangi bir probleminde yardımcı ve rehber olma rolünü de üstlenirler (Hutchins, 1985). Kalite çemberlerinde aşağıdaki teknikler kullanılmaktadır:

- Beyin fırtınası
- Bilgi toplama
- Neden-sonuç analizi
- Histogram
- Pareto analizi
- Kontrol teknikleri

Kalite çemberlerindeki başarı, başka faktörlerin yanında ağırlıklı olarak kullanılan tekniğe bağlı olmakla birlikte esas itibari ile yaratıcı kimliği ve kişiliği ile insan unsuruna dayanmaktadır (Cafoglu, 1996). Kalite çemberlerinde başarıyı en yüksek seviye çıkarmak için aşağıdaki tavsiyeler ortaya konmaktadır (Kosaku, 1993):

- Problemler değerlendirilerek iş ortamından seçilmeli,
- Kalite çemberleri oluşturularak problem çözülmeli,

- Sonuçlar kontrol edilmeli,
- Süreç tekrar edilmeli.

2.6.8 Kaizen-Sürekli İyileştirme

Rekabetin, müşteri beklentilerinin ve daha kaliteli sonuçlar elde etme gayretlerinin sonunun olmaması (Caielli, 1993) örgütlerin ürün ve hizmet kalitesini iyileştirmek için gerekli çalışmaların toplam kalitenin en temel ögesi olan sürekli gelişme yaklaşımı içinde yapılmasını zorunlu kılmaktadır (Ersen, 1997). TKY'nin başarısının sürekli gelişmede yattığı; oysa bugüne kadar olan yaklaşımların yalnız teknik boyutlarda kaldığı vurgulanmaktadır (Möller, 1994).

Sürekli gelişme ve iyileştirme olarak tanımlanan kaizen, gerek iş yaşamında gerekse bireysel yaşamda değişen şartlara ve ortama uyum sağlayarak hayatta kalabilmenin bir aracı olduğundan dolayı (Kopmeyer, 1988) herkes için gerekli kabul edilmektedir. Kaizen, kaliteyi sadece ürün ve hizmetle sınırlamayıp sistemin bütününe kalitesini dolayısıyla çalışanların tamamının kalitesini de kapsar. Eğer sistem ve çalışanlar kaliteli ise diğer tüm faaliyetlerinde de kaliteli olacağı varsayılmaktadır (Kavrakoğlu, 1996).

Kaizen'in "öneri ve ödül sistemleri" ve "sistemlerin ve süreçlerin iyileştirilmesi" olarak adlandırılan iki temel ayağı vardır. Bunlar aşağıda kısaca açıklanmaktadır.

2.6.9 Öneri ve Ödül Sistemleri

Kaizen'in verimlilik, kalite ve karlılık gibi çeşitli ölçütleri arasından en önemli kabul edileni, çalışanların ürettiği proje ve önerilerdir. Öneri üretimi bir sisteme bağlanmalı ve TKY'nin ayrılmaz bir parçası haline getirilmelidir. Ersen (1997), bir öneri sistemi çerçevesinde geliştirilerek uygulanan her önerinin mevcut standardın gözden geçirilmesine yol açacağına dikkate çekmektedir. Kabul edilen önerileri veya önerileriyle örgütüne rekabet üstünlüğü sağlayan çalışanların

ödüllendirilmesi ödül ve öneri sisteminin etkinliğini arttıracak; dolayısıyla daha çok önerinin üretilmesini teşvik edecektir.

Niteliği ne olursa olsun çalışanların önerilerine cevap verilmesi, çalışanların düşünerek problemleri çözmeye ve hataları gidermeye teşvik edilmesi yoluyla öneri ve ödül sisteminin başarılı olması sağlanmalıdır (Ersen, 1997). Ayrıca, çalışanların ürettikleri öneri ve projelerle gurur duymalarının sağlanması çalışanların daha istekli ve verimli olabilmelerini sağlayabilecektir (Boyett ve Conn, 1988).

2.6.10 Sistemlerin ve Süreçlerin İyileştirilmesi

TKY'nin temel amaçlarından olan sürekli gelişme, sistemlerin ve süreçlerin iyileştirilmesi ile gerçekleştirilebilir. Sistemlerin ve süreçlerin de iyileştirilmesi Ersen'in de (1997) işaret ettiği gibi planlama, organizasyon, bilgi sistemleri gibi çok önemli yönetim alanlarının da dikkate alındığı bir sistemin kurulmasını gerektirmektedir; aksi takdirde başarıların sürekliliğini sağlamak mümkün olmayabilir.

2.6.11 Ölçüm ve İstatistik

TKY anlayışının yerleştirilip sürekliliğinin sağlanabilmesi için üretilen mal ve hizmet kalitelerindeki gelişmelerin istatistiki tekniklerle ölçülmesi, verilere dönüştürülmesi ve kaliteyle ilgili kararların bu verilere dayandırılması son derece önemlidir. “Ölçülemeyen her hangi bir şeyin geliştirilemeyeceği” genel kabullenmesinden hareketle “bir ürün veya hizmetin geliştirilebilmesi, ölçümü zorunlu hale getirmektedir” denilebilir. Ölçüm ve istatistiği zorunlu kılan sebepler şunlardır (Kavrakoğlu, 1996):

- Doğal olayların tümünde var olan değişkenlikleri ölçmek için istatistiğe başvurmak şarttır.
- İstatistiki teknikler kullanılarak hatalara yol açan değişkenliklerin özellikleri tespit edilir.

- Daha sağlıklı kararlar alabilmek ve işleri daha hatasız yapabilmek için istatistiksel düşünme alışkanlığı geliştirmek, gerek yöneticiler gerekse teknik personel için son derece yararlıdır.
- İstatistiki teknikler, analize yardımcı oldukları gibi ortak istatistik dili sayesinde iletişimi de kolaylaştırır.

2.6.12 Süreç

Girdiler, işlemler ve çıktılarından oluşan süreç, girdilerin birbirine bağlı bir seri faaliyetlerle müşterilerin beklenti ve gereksinimlerini karşılayacak ürün, hizmet veya bilgi şeklinde olabilecek bir değer artışı elde etme işlemi (Özveren, 1997) olarak tanımlanmaktadır. Örgütlerde yapılan her şey, işin başarısı açısından kritik olsun veya olmasın bir sürecin sonucudur. Fonksiyonlar arası alanda yer alan bu süreçlerden bazıları şunlardır (Jablonski, 1994):

- Tedarikçilerin yönetimi,
- Ürün ve hizmet teslimi,
- Bütçeleme ve planlama,
- Yeni ürün ve hizmet geliştirme,
- İş güvenliği ve çevre yönetimi,
- Pazarlama

Süreç müşteri beklenti ve gereksinimlerini bir defada ve doğru olarak karşılayacak şekilde tasarlanmalıdır. Eğer süreç, müşteri beklenti ve gereksinimlerini karşılamıyorsa girdilerden başlanarak gözden geçirilmelidir.

2.6.13 Vizyon

Özveren (1997), vizyonu, bir örgütün değerlerini, içinde bulunduğu durumu, ulaşmak istediği hedefleri belirleyen ve çalışanları ortak bir amaç etrafında birleştirerek arzulanan geleceğe doğru yönlendiren bir süreç; Aktan (1998) ise bir organizasyonun ulaşmak istediği geleceğin resmi olarak tanımlanmaktadır. Öte

yandan, Covey (1999), ortak bir vizyon duygusu olmaz ise insanların kendi kararlarını vermek için değişik ölçütler kullanacağını ve sonucun tam bir kargaşa olacağına işaret etmektedir.

Vizyon, çağdaş örgütlerin geleceği öngörerek reaktif değil proaktif olmalarını gerektirmektedir. Dolayısıyla bir örgütün vizyonu geliştirilirken, dikkatin dışa ve geleceğe yönelmesi zorunludur. Açık-seçik olması ve tüm iş görenler tarafından paylaşılıp benimsenmesi gereken vizyonun üç temel dayanağı şunlardır (Dinçer, 1998):

- Örgütteki tüm oluşumları, sebeplerini, sonuçlarını inceleyen ve bunları temel amaç ve anlamları açısından irdeleyen düşünce ve değerleri yansıtan ve tüm örgüte rehberlik edebilecek bir yönetim felsefesi,
- Çalışanların belli bir amaç üzerine odaklanmasını sağlayacak, gelecekte sahip olunacak bir imaj,
- Demografik, sosyo-ekonomik, bilimsel ve teknolojik gelişmeler ve kültürel eğilimler açısından geleceğin bilimsel metotlarla tahmini.

2.6.14 Misyon

Rose'a (1994) göre misyon, bir örgütün var oluş sebebini açıklayan en temel amacdır. Dinçer (1998) ise misyonun iki anlamı olduğunu belirtmektedir. Birinci anlamında misyon, ortak görevler için kullanılır ve "Yaptığımız iş nedir ve ne olmalıdır? sorusunun cevabını içerir. İkinci anlamında ise, ortak değer anlamı taşır. Burada belirtilen kriterleri büyük oranda yansıtan ve ABD'nin Florida eyaletinde yerleşik bir elektrikli aletler üreticisine ilk Japon Deming ödülü kazandıran vizyon ifadesi şöyledir: "Gelecek on yılda, Amerika Birleşik Devletleri'nde ve tüm dünyada en iyi yönetilen ve böyle kabul edilen bir elektrikli aletler üreticisi olmak istiyoruz" (Walton, 1990).

Herhangi bir örgüt misyonunu belirlerken aşağıdaki hususlarda ne düşündüğünü de belirlemelidir (Koçel, 1995):

- Örgütün genel ve iş yapma felsefesi,

- Örgütün kendini nasıl gördüğü,
- Hangi pazara mal ve hizmet sunulacağı,
- Üretilen temel mal ve hizmetlerin neler olduğu,
- Kullanılacak temel teknolojilerin neler olduğu,
- Genel olarak gerçekleştirmek istediği imajın neler olduğu.

2.7 KALİTE İYİLEŞTİRME ARAÇLARI

Toplam Kalite Yönetimi bir problemi analiz edip tanımlamak amacıyla veri toplama ve bu verileri kullanma ilkesine dayanır (Arcaro, 1995). Bu nedenle başta yöneticiler olmak üzere tüm çalışanların kalite iyileştirme araç ve tekniklerini öğrenip kullanması gerekir. Bununla birlikte bu araçların TKY'nin kendisi olmayıp sadece KTY'ye dönüşüme ve TKY'in başarısına yardım ettiği gerçeğinin de göz ardı edilmemesi gerekir (Arco, 1995).

TKY'de kalite geliştirmede kullanılan birçok teknik ve araçlardan bazıları aşağıda kısa kısa açıklanmaktadır.

2.7.1 Beyin Fırtınası

Beyin fırtınası, herhangi bir sorunun veya sorunların çözümüne ilişkin olarak o sorun veya sorunlarla ilgili kişilerden oluşan grup elamanları tarafından sorun veya sorunların çözümüne yönelik olarak olabildiğince çok sayıda düşüncenin üretilebilmesi süreci olarak tanımlanabilir. Grubun her üyesi eleştirilme kaygısı taşımadan sorun veya sorunlarla ilgili düşüncelerini ortaya koymaya davet edilir. Ortaya konan düşünceler daha sonra değerlendirilmek üzere kaydedilir ve bu süreç mantıklı bütün olası sebepler dahil edilinceye dek sürer (Oakland, 1993). Grubun problemini ve istenen çıktıyı etkileyen bütün faktörlerin ortaya konmasında beyin fırtınası tekniğinin önemi büyüktür (Sallis, 1993).

Beyin fırtınası tekniğinin temel amaçları şunlardır (Kavrakoğlu, 1992):

- Herkese eşit fırsat verilerek yararlı ve yaratıcı fikirlerin ortaya çıkmasını sağlamak,
- Zamanı en verimli biçimde kullanmak,
- Grubun ortak sorunlarını ortaya çıkarmak,
- Sorunu ortadan kaldırmaya yarayacak önerileri oluşturmak,
- Yeni bir uygulamada çıkabilecek olası sorunları önceden belirlemek.

Beyin fırtınası tekniğinin başarı ile uygulanabilmesi için dikkat edilmesi gereken hususlar şunlardır (Murgatroyd, 1993):

- **Sorunu anlaşılır yapma:** Problem kısa ve açık ifadelerle gruptaki herkesin görebileceği bir yere yazılır ve süreci yönetmek üzere konu hakkında tarafsız bir kişi seçilir.
- **Sorunu yönetilebilir yapma:** Problem listesi grup tarafından gözden geçirilerek tüm problemlerin anlaşıldığından emin olunur.
- **Ayıklama:** Grup üyelerinin anlaşması ile, tekrarlanan ve benzer sorunlar ortadan kaldırılır, çözümlenemeyecek teklifler ayıklanır ve en fazla tartışılması gereken noktalar belirlenir.

2.7.2 Pareto Analizi

Pareto analizi iyileştirme potansiyeli olan problem veya problemler üzerinde çabaların odaklanmasına yardım eden ve önceliklerin etkin bir şekilde belirlenmesinde kullanılan yalın bir tekniktir. Bu kalite geliştirme tekniğine adını da veren İtalyan Pareto İtalya'da halkın %20'sinin, servetin %80'ni kullandığını söylemiş (Samuelson, 1987) ve bu görüş sanayide yapılan incelemeler sonucu kabul görerek %20/80 kuralı olarak tanınmıştır (Özevren, 1997). Bu kurala göre problemlerin %80'i süreçlerin %20'sinden kaynaklanır. Dolayısı ile herhangi bir kalite hareketinde çabalar öncelikle Pareto analizinin işaret ettiği en önemli problemi oluşturan alana yöneltilmelidir.

2.7.3 Kontrol Tabloları

Kontrol tabloları devam etmekte olan bir süreçteki değişimi grafik yoluyla göstermek için kullanılır. Dikey eksen zamanı takip etmek, yatay eksen ise gözlem altındaki süreci izlemek için kullanılır. Eğer süreç belirlenen alt ve üst değerler arasında kalıyorsa herhangi bir sorun yok demektir; şayet, alt kontrol limitinin altına düşüyorsa, sürecin istatistiksel kontrolden çıktığı kabul edilir, ki bu da sistemin ayarlanmaya ihtiyacı olduğunun veya sistemin tekrar kontrol altına alınması gerektiğinin bir uyarısıdır. Diğer taraftan, sürecin üst limiti aşması teknik olarak sürecin istatistik kontrolden çıktığı anlamına gelmesine rağmen, bu bir sorun olarak değil kabul edilebilir bir durum olarak algılanır (Arcaro, 1995).

2.7.4 Dağılım Diyagramı

Dağılım diyagramı, iki değişken arasındaki olası bir ilişkiyi incelemek; bazen de olası sebep-sonuç ilişkisini test etmek için kullanılır ve değişkenler arasında bir ilişki varsa var olan bu ilişkinin yönünün pozitif mi yoksa negatif mi olduğunu da gösterir.

2.7.5 Balık Kılıçığı (Sebep-sonuç Diyagramı)

Ishikawa'nın kalite problemlerinin nedenlerini belirlemek için geliştirdiği bu teknik, sistemlerdeki sebep-sonuç ilişkilerinin temel ve alt sebeplerini belirlemede oldukça yararlıdır (Arcaro, 1995). Balık kılıçığı diyagramı sistemde bulunan problemlerden sorumlu parametreleri belirlemek için kullanılabilirdiği gibi müşterilerin beklentilerini ilk defada karşılayabilecek yeni süreçlerin verimli bir şekilde planlanmasında da kullanılabilir.

2.7.6 Histogram

Histogramlar, ölçümlerden elde edilen verilerin sıklık açısından sınıflandırılmasını ve dağılımını gösteren çubuk grafiklerdir. Histogramlar, sayısal tablolarda gözlenemeyen gruplaşmaların daha kolay anlaşılmasını sağlar (Soyluer ve Suer, 1998).

Gerek doğal gerekse insanların sebep olduğu olaylarda normal dağılıma sıklıkla rastlanmaktadır. Bu nedenle, üretimde veya kalite kontrolde “normal dışı” etkenlerin tespit edilmesi için normal dağılıma başvurulur (Kavrakoğlu, 1994).

2.7.7 Süreç İzleme Diyagramı

Süreç izleme diyagramı, bir sürecin incelenmesinde olayları, faaliyetleri ve aşamaları bir diyagram halinde gösterdiğinden süreçleri anlamada, süreçlerdeki sorunları belirleme ve süreçleri geliştirmede çok yararlıdır. Bu nedenle süreç izleme diyagramı hazırlanırken diyagram yukarıdan aşağıya sıralanmalı, yazılımının doğru, açık ve özlü olmasına özen gösterilmelidir (Özveren, 1997).

2.7.8 Güç Kaynağı Analizi

Güç kaynağı analizi değişimi destekleyen ve engelleyen faktörleri belirlemek için kullanılır. Her iki taraftaki faktörleri tartarak negatif faktörleri dengeleyecek bir plan oluşturulur (Arcaro, 1995). Bu da, ya değişimi destekleyen gücün güçlendirilmesi veya değişime direnen gücün nötrleştirilmesi yoluyla sağlanır (Sallis, 1993).

2.7.9 Benchmarking-Kıyaslama (Esinlenme)

Erdoğan'a (2000) göre benchmarking, başka kurumların performansının araştırılması ve kıyaslanması doğrultusunda gerçekleştirilen çalışmaları ifade eden

bir terimdir. Diğer taraftan Juran'a göre ise, benchmarking, mümkün olan en iyi performansı ortaya çıkarma çabasıdır (Keehley ve MacBride, 1997).

Benchmarking genellikle üç gruba ayrılır. Bunlar (Diken, 1998):

- **İç benchmarking:** Bir örgütün, hizmet veya mal üretim süreçlerini geliştirmek için ilişki içinde bulunduğu örgüt, bölüm veya organizasyonlarla benchmarking yapmasıdır.
- **Rekabetçi benchmarking:** Bir örgütün, rakip kurumların hizmet veya mal üretim süreçlerini doğrudan incelemesidir.
- **Fonksiyonel benchmarking:** Bir örgütün, kendi sektörü ile sınırlı kalmayıp bütün sektörlerdeki kurumların en iyilerini bulup benchmarking yapmasıdır.

2.8 EĞİTİMDE TKY'E GEÇİŞ

Eğitim sistemi, iş ve sanayi alanlarında ortaya çıkan ve yaygınlaşan çok sayıda yönetim tekniğini eğitim sistemine uyarlama yoluna gitmiştir. Bunlardan sonuncusu, yine önce iş ve sanayi alanında boy gösteren Toplam Kalite Yönetimi felsefesinin eğitime uyarlanmasıdır. Bu uyarlanmanın arkasında yatan öncelikli amaç, eğitim sisteminde kaliteyi arttırmak, örgütsel davranışları düzeltmek ve kaliteli eğitim-öğretim hizmetleri üretebilmektir. TKY'ye göre yeniden yapılandırılan okullarda, odak nokta yöneticiler olmuş, güçlü liderler yetiştirilmiş, uygulamalar sistemli bir şekilde gerçekleştirilmiş, istatistiksel yöntemler kullanılmış, örgütsel vizyon, misyon ve değerler geliştirilmiştir (Fusco, 1994).

TKY'nin eğitim sistemine uyarlanmasının diğer bir önemli sebebi de iş ve sanayi dünyasının gereksinim duyduğu iyi eğitilmiş işgücünü sağlayan eğitim örgütlerinin de diğer örgütler gibi bir yandan içinde buldukları çevreden etkilenmeleri ve diğer yandan da çevrelerini etkilemeleridir.

Bütün bu değişim ve gelişmelerin dışında kalamayacak olan eğitim örgütlerinin kendilerinin bilgi üreten, geliştiren, koruyan ve yayan kuruluşlar olarak değişimin öncüsü olmaları gereği açıktır. Bu nedenle, eğitim örgütlerinin bireylerin, toplumun beklentileri ve çağın gerekleri doğrultusunda ve bunlara cevap verebilecek

dinamik bir yapıya kavuşmaları ve bu dinamik yapıyı sürdürmeleri gerekmektedir. Bunun yolunun da iş ve sanayi alanlarında başarıyla kullanılan toplam kalite yönetimine ilişkin temel felsefe, yöntem ve tekniklerin; her ne kadar Albrecht (1992) çağdaş örgütlerde ürün ve hizmet ayrılığının suni bir ayrım olduğunu ileri sürse de; temel uğraşı insan olduğu için kendine has yönleri olan eğitime uygulamaktan geçtiği görüşü giderek çok daha fazla taraftar toplamaktadır.

Eğitim dünyasında TKY'yi destekleyenler eğitimdeki her değişikliğin eğitimciler için köklü değişiklik olarak kabul etmektedirler. Dolayısıyla TKY'nin eğitimde uygulanmasında öğrencilerin, öğretmenlerin, kullanılan ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin rolü göz önünde bulundurulmalıdır (Weaver, 1992).

2.9 EĞİTİMDE TKY'E GEÇİŞTE UYGULANAN YAKLAŞIMLAR

Gençyılmaz ve Zaim (1999) eğitimde toplam kalite yönetiminin uygulanmasında TKY Kriterlerine Dayanan Yaklaşım, Uzman Yaklaşımı, Japon Modeli Yaklaşımı, Hoshin Planlama Yaklaşımı, Malcolm Baldrige Ödülü Yaklaşımı, Avrupa Kalite Ödülü (EFQM) Yaklaşımı ve Sanayi Modeli Yaklaşımı olarak adlandırılan yedi temel yaklaşımın kullanıldığını ifade etmektedir. Bu yaklaşımlar aşağıda an hatlarıyla ele alınmaktadır.

2.9.1 TKY Kriterlerine Dayanan Yaklaşım

Bu yaklaşımın esasını istatistiksel süreç kontrolü, beyin fırtınası, kıyaslama çalışmaları, kontrol diyagramları, süreç akış diyagramı, güç alanı analizi ve sebep-sonuç diyagramları gibi kalite geliştirme ve iyileştirme araçları oluşturmaktadır (Dale ve McQuater, 1998).

2.9.2 Uzman Yaklaşımı

Uzman yaklaşımında kalite hareketinin öncüleri olarak kabul edilen Deming, Juran ve Crosby'nin ilke ve yöntemleri kullanılmaktadır (Rinehard, 1993). Özellikle eğitim ve iş dünyasında Deming'in 14 ilkesi kalite artışında temel olarak kabul edilmekte ve bu 14 ilke dört grupta toplanmaktadır (Weaver, 1992):

- Olumlu müşteri ilişkileri,
- İş görenin güçlendirilmesi,
- Sürekli toplantıların düzenlenmesi ve istatistiksel verilerin kullanılması,
- Çevrede yaratıcı birimlerin çoğaltılması ve değişimin sağlanmasıdır.

2.9.3 Japon Modeli Yaklaşımı

Bu yaklaşım daha çok Japon firmalarının kullandığı, JUSE'nin (Japon Bilimadamları ve Mühendisleri Birliği) 1952 yılında vermeye başladığı ve istatistiksel süreç kontrolü esasına dayalı kalite kontrolünün gerçekleştirilmesini amaçlayan ve bireysel, büyük ve küçük ölçekli örgütler bazında (Gençyılmaz ve Zaim, 1999) verilen Deming ödülüne dayanmaktadır (Zerex Quality Service, 1993).

Kişisel bazda verilen ödül, kalite kontrol ile ilgili pratik veya teorik alanda önemli başarılarla imza atan veya istatistik kontrolün yayılmasına önemli katkılar sağlayan bireylere verilmektedir. Örgüt bazında verilen ödülün değerlendirme kriterleri ise şunlardır (Gençyılmaz ve Zaim, 1999):

- Anahtar işletme amaçlarına yönelik politika ve planlama,
- Organizasyon yönetimi,
- Kalite kontrol eğitimi ve yayılımı,
- Kalite bilgilerinin toplanması, yayılması ve kullanılması,
- Analiz, standardizasyon,
- Kontrol,
- Kalite güvence,

- Sonuçlar,
- Gelecek planı.

2.9.4 Hoshin Planlama Yaklaşımı

Brigdestone tarafından geliştirilen ve Hewlet-Packard tarafından başarıyla kullanılan bu yaklaşım başarılı bir planlama, planlamanın yayılımı, yürütülmesi ve aylık teşhislere dayanmaktadır (Witcher ve Butterworth, 1997). İlk safhası planlama olan Hoshin planlama yaklaşımının diğer strateji formülasyonlarından ayrılan en önemli yanı toplam kalite yönetimine verilen önceliklidir. “Planla-uygula-kontrol et-önlem al (PUKÖ)” döngüsü sürecin tümünde kullanılmaktadır ve kalite politikası içinde kalite maliyeti önemli bir yer tutmaktadır (Gençyılmaz ve Zaim, 1999).

2.9.5 Malcolm Baldrige Ödülü Yaklaşımı

1981-1987 yıllarında Amerika Birleşik Devletleri Ticaret Bakanlığı yapan Malcolm Baldrige adına kalitenin geliştirilmesi için 1989 yılında İmalat ve hizmet sektörlerinde (<http://www.quality.nist.gov>.) verilmeye başlanan ödülün ilkeleri şunlardır (Esin, 2002):

- **Üst yönetimin önderliği:** Üst yönetimin, kuruluşun içinde ve dışında kaliteye ilişkin değer yargılarını yaygınlaştırma çabası.
- **Bilişim ve irdeleme:** Veri tabanının oluşturulması ve kullanımı, kişilerin verilere ulaşabilme kolaylığı.
- **Stratejik kalite planlaması:** Amaçların konması, bunlara ulaşılması için kullanılan yöntemler ve bunların etkinliği.
- **İnsan kaynaklarını geliştirme ve yönetme:** İş görenlerin katılımını sağlama programları, kalite konusunda eğitim ve geliştirme, kalite amaçlarına ulaşmada iş görenlerin çabalarının değerlendirilmesi, işyerinde esenlik ve moral.

- **Süreçlerin kalite yönetimi:** İstatiksel ve sürekli gelişme yöntemlerinin kullanılması, tedarikçi kalitesini geliştirme çabaları, süreçlerin yazılı biçimde işletilmesi.
- **Sonuçların değerlendirilmesi:** Kalite doğrultusunda, tedarikçilerden başlayarak, ürün, hizmet ve destek hizmetleri bazında değerlendirme.
- **Müşteri odaklılık ve müşteri tatmini:** Müşterinin beklentilerinin ortaya konulmasındaki çaba bu beklentilerin kuruluşa mal edilmesi, müşterinin tatminine verilen önem ve alınan sonuçlar.

2.9.6 Avrupa Kalite Yönetimi Vakfı Ödülü (EFQM) Yaklaşımı

Avrupa kalite ödülü olan iş mükemmelliği modeli kuruluşlara global rekabet avantajı sağlamak, kalite geliştirme faaliyetlerini desteklemek ve teşvik etmek üzere büyük, orta ve küçük ölçekli kuruluşlar bazında ilk kez 1992 yılında verilmeye başlandı (<http://www.efqm.org/.model.htm>).

Ülkemizde TÜSİAD/KalDer tarafından baz alınan ve Malcolm Baldrige Ödülü'nden daha fazla sayıda kriteri bulunan ödüle 500 veya daha az elaman çalıştıran kurumlarda kurumun tamamı için; daha fazla elaman çalıştıran kurumlarda ise şube yada bölümler düzeyinde ve belli bazı koşulların sağlanması halinde de bağımsız olarak başvurulabilir (Halis, 2000).

Ülkemiz kuruluşlarının da kazanmış olduğu Avrupa Kalite Yönetimi Vakfı Ödülü (EFQM) ilkeleri şunlardır (Esin, 2002):

- **Sonuçlara yönelme:** Yapılanlar değil, nelerin elde edilmiş olduğu önemlidir.
- **Müşteri odaklılık:** Müşteriler kurumların varlık sebepleri olduğundan bu ilke her modelin ana ilkesidir.
- **Önderlik ve amaç birliği:** Ancak önderlik yolu ile kuruluşun çalışanları aynı amaçla çevresinde toplanır.
- **Süreçlere ve olgulara dayalı yönetim:** Bir kuruluşun etkinlikleri karşılıklı etkileşim içinde olduklarından, bunların arasındaki ilişkilerin ve iş akışının iyi

anlaşılmiş ve yönetilir olması zorunludur. Alınacak kararların tüm paydaşları içermesi ve güvenilir olması temeldir.

- **Kişilerin geliştirilmesi ve katılımı:** Bir kuruluşun tüm çalışanları aynı amaçlar etrafında toplandığı ve bunlar doğrultusunda katkıda buldukları ve gelişimlerine olanaklar sağlandığı sürece güçlüdür.
- **Sürekli öğrenme, yenilik arama ve geliştirme:** Bir kuruluşun bilgi üretebilmesi ve bunu iş görenleri arasında paylaşırabilmesi durumunda, kuruluşun başarımı en üst düzeye çıkar. Arzulanan başarımın anahtarı öğrenme, yenilik arama ve geliştirmedir.
- **Ortaklıkların geliştirilmesi:** Günümüzde, çok küçük çaptakilerin dışında, tek başına tedarikçi durumunda olan kuruluş yoktur. Müşteri-tedarikçi zincirinin ticari ilişki yerine ortaklık gibi görülmesi, bir kuruluşun daha etkili iş yapabilmesini sağlar.
- **Halka karşı sorumluluk:** Her kuruluş, çevresine karşı da sorumlu olduğunun bilincinde olmalıdır.

2.9.7 Sanayi Modeli Yaklaşımı

Bu yaklaşımda, eğitim sistemi, ürüne veya sürece dayalı bir sistem olarak kabul edilmekte ve üretim sektöründeki başarılı uygulamalar örnek alınarak eğitim sistemine adapte edilmektedir (Gençyılmaz ve Zaim, 1999).

2.9.8 TKY'ye Geçiş Süreci

TKY'e geçiş sürecinde *standart* ve *hızlı izleme* olarak adlandırılan iki farklı yaklaşım kumlanılmaktadır (Ensari, 1999). Bunlar aşağıda özetlenmektedir.

2.9.8.1 Standart İzleme Yaklaşımı

Yaklaşık 5-6 yıl süren bu yaklaşımın ilk evresinde çalışanların TKY konusunda eğitilmeleri, ve kalite iyileştirme takımlarının oluşturulması, süreçlerin yeniden yapılandırılması ve performans kriterlerinin belirlenmesi gibi çalışmalar; ikinci evresinde ise örgütsel sistemlerin, işlemlerin ve sonuçların genel bir değerlendirilmesinin yapılarak yeni sistemler tasarlanması veya var olan sistemlerin yeniden yapılandırılması çalışmaları gerçekleştirilir.

2.9.8.2 Hızlı İzleme Yaklaşımı

Bu yaklaşımı benimseyen örgütlerin TKY'ye geçişleri 3-5 yıl sürebilmektedir. Bir taraftan çalışanların TKY konusunda eğitimleri ve kalite iyileştirme takımlarının eğitimleri sürerken; diğer taraftan da sistemin kalite ve müşteri odaklı bir yapıya dönüştürülmesi süreci başlatılmaktadır. Bu yaklaşım, çalışanların TKY süreci ile ilgili değişikliklere çok kısa sürede alışmak zorunda kalmalarından dolayı standart yaklaşımdan daha riskli bulunmaktadır. Hızlı değişimlere kolay uyum sağlayabilen ve zor durumda olan kuruluşlar bu yaklaşımı tercih etmektedirler (Ensari, 1999, s. 170).

2.10 TOPLAM KALİTE OKULLARI

Layıkıyla uygulanabilirse, TKY, toplumun değişen taleplerine hemen cevap verebilecek esnek bir altyapı oluşturduğundan eğitim kurumlarının günümüzün sürekli karmaşıklaşan şartlarına uyum sağlamalarına yardım edebilir. TKY aynı zamanda bütçe ve zaman kısıtlılıklarıyla başa çıkmaya da yardım edeceğinden değişimi de kolaylaştırmaktadır.

Toplam Kalite Okulları'na (TKO) geçiş, okul yönetimi, iş görenleri, öğrenciler, veliler ve toplum tarafından paylaşılan kaliteye adanmışlığın hayata geçirilmesi, okulun kalite vizyonu ve misyonunun geliştirilmesiyle başlar. Kalite

vizyonu, eğitim-öğretim programlarına toplumun tam katılımını sağlayarak; eğitimin katma değerini ölçen ve eğitim iş görenlerinin ve öğrencilerin değişimi ve sürekli iyileştirmeyi başarmalarına yardım eden bir sistem geliştirerek ve her zaman daha iyi eğitim çıktıları ortaya koymaya çalışarak müşterilerin ihtiyaçlarının karşılanması üzerinde odaklanır.

Arcaro'ya (1995) göre Toplam Kalite Okullarının Müşteri Odaklılık, Toplam Katılım, Ölçme, Eğitimin Sistem Yaklaşımı ve Sürekli İyileştirme olmak üzere beş temel dayanağı vardır. Bunlara aşağıda kısaca değinilmiştir.

2.10.1 Müşteri Odaklılık

Okulların müşteri odaklılık anlayışı geliştirebilmeleri için, okul sistemi içinde yer alan herkesin, her eğitsel çıktının bir müşterisinin olduğu olgusunu kabul etmesi gerekir. Aksi takdirde eğitimin kalitesinin sürdürülebilir bir şekilde iyileştirilmesi söz konusu olamaz.

2.10.2 Toplam Katılım

Öncelikle okul yönetiminin kendisini kaliteye adanması ve ayrıca okul sistemi içinde yer alan herkesin kalite dönüşümüne katılması gerekir. Bu adanmışlık ve katılım olmaksızın kalite programları başarılı olamaz.

Kalite dönüşümü, zor olsa da, eğitim sisteminde yeni bir paradigmanın benimsenmesi ve eski düşünme ve iş yapma anlayışının terk edilmesiyle başlar. Eğitimde iki yaygın düşüncenin TKO yaratma girişimlerini engellediği dikkati çekmektedir. Bunlardan birincisi eğitim profesyonellerinin eğitimin kalitesinin eğitime ayrılan paranın miktarına bağlı olduğuna; yani eğitime ne kadar para ayrılırsa eğitimin kalitesinin de o oranda artacağına inanmaları; diğeri ise birçok eğitim profesyonelinin açıkça eğitimde kalite dönüşümü sağlamak için kendilerini Dr. Deming'in 14 ilkesine adadıklarını beyan etmelerine rağmen, söz konusu ilkelere dayalı bir eğitim felsefesi geliştirmemiş olmalarıdır. Arcaro'nun da (1995)

vurguladığı gibi bu iki temel sorun halledilmedikçe eğitimin kalitesi ciddi bir şekilde iyileştirilemez.

2.10.3 Ölçme

Geleneksel olarak okullar eğitim-öğretim süreçlerinin çıktılarının kalitesini öğrencilerinin test sonuçlarıyla ölçmektedirler. Eğer test sonuçları iyileşiyorsa kendilerini başarılı kabul ederler. Oysa, eğitim profesyonellerinin kaliteyi ölçmeyi öğrenmeleri gerekir. Bu amaçla eğitim-öğretim süreçleriyle ilgili veri toplama ve analiz etme imkanı sağlayan kalite geliştirme araç ve tekniklerini anlayıp kavramaları ve etkin bir şekilde kullanmaları gerekir. Ancak, kalite geliştirme araç ve tekniklerini anlayıp kavramaları ve etkin bir şekilde kullanmaları halinde eğitimin katma değerini ölçüp ortaya koyabilirler.

2.10.4 Eğitimin Sistem Yaklaşımı

Somut mekanik bir şekil arz etmediği için eğitimin bir sistem olduğunun algılanması genellikle eğitim profesyonelleri için ciddi bir güçlük arz etmektedir. Bu da genellikle eğitim sistemi içinde yer alanların sistemi ve sistemin tam olarak nasıl çalıştığını anlamadan iyileştirmeye başlamalarına yol açmaktadır. Oysa eğitim profesyonelleri, eğitim-öğretim süreçlerinin ve dolayısıyla süreçlerin çıktılarının kalitesini ancak eğitimi bir sistem olarak görüp algılayarak iyileştirebilirler.

2.10.5 Sürekli İyileştirme

Kalitenin temeli her şeyin iyileştirilebileceği ve hiç bir şeyin mükemmel olmadığı olgusudur. Arcaro'nun da (1995) işaret ettiği gibi klasik yönetim anlayışına göre bir şey bozuk değilse, ona karışmamak gerekir; oysa TKY anlayışına göre eğer bir şey bozuk değilse onu iyileştirmek gerekir; aksi takdirde onu başka birisi

iyileştirecektir. İşte sürekli iyileştirme kavramın arkasında yatan temel anlayış da budur.

2.11 TOPLAM KALİTE YÖNETİMİNE YÖNELTİLEN ELEŞTİRİLER

TKY'ye yöneltilen eleştirilerin, TKY'nin değişim ve idealleştirme ilkeleri üzerinde, süreç odaklılık, müşteri memnuniyeti, takım çalışması ve katılım ilkelerinde toplanmaktadır. Bunlara ek olarak, sendikalarında, TKY ile ilgili eleştirilere TKY'nin uygulandığı kurumlarda sendikasızlaşma veya sendikasızlaştırma sürecinin yaşanacağı eleştirileriyle katıldıkları gözlenmektedir. Örneğin, oto kontrol, ekip çalışması, müşteri odaklı çalışma kavramlarının bir takım yanlısımlar neden olarak çalışanların biri birleri üzerinde denetim ve sosyal baskı araçları haline dönüştükleri, dayanışma duygularını, birlikte hareket ederek örgütlenmeyi engellediği işçi-emekçi kimliğinin gelişimi geri plana iterek işyeri kimliği üzerinde bir aidiyet duygusu yaratabildiği ortaya konmaktadır (Eğitim-Sen Adana Şb., 2003).

2.11.1. İdealleştirme

İdealleştirmeye ilgili eleştiriler özünde TKY'nin gerçek hayattan uzak somutlaştırılmayan ve ölçülemeyen birçok faktörün sıralanmasından ibaret olduğu iddiasına dayandırılmaktadır (Wilkinson; Willmott, 1995). Örneğin, öngörülen sistemde hep başarılar yer verilip, başarısızlığa ise yer verilmeği dikkati çekmektedir (Wilkinson; Willmott, 1995). Ayrıca, TKY hedef ve beklentilerinin çok yüksek olması başarısızlıkları arttırmaktadır (Gehani, 1994). TKY işyerinde güven unsurunu öne çıkarmasına rağmen, iş görenlerin psikolojilerini bozabilecek düzeyde işten çıkarılmalar pek dikkate alınmamaktadır (Main, 1994). Halis'in (2000) de belirttiği gibi bu durum işten çıkartılanların yerine alınacak personelin hata yapma riski yüksek olacağından ilk defada doğru yapma hedefinin gerçekleştirilmesini

zorlaştıracaktır. Bu çerçevede, bir eleştiri de kar güdüsünün pek önemsenmemesine yöneltilmektedir (Wilkinson; Willmott, 1995).

2.11.2. Değişim

TKY'nin yavaş ama sürekli gelişme ilkesi günümüzün hızla değişen dinamik dünyasına uyum sağlamanın önünde bir engel olarak görülmektedir.

2.11.3. Müşteri Memnuniyeti

Müşteri odaklı bir yaklaşım olan TKY uygulamalarında müşteri ihtiyaçlarının algılanmasında ve yorumlanmasında ve müşteri memnuniyetinin ölçülmesinde ortaya çıkabilecek farklılıklar ve hatalardan dolayı mutlak bir müşteri memnuniyetinin sağlanamayacağı ileri sürülmektedir (Goodman, 1994; Grossman, 1994). 26 Ocak 2003 tarihinde Eğitim-Sen Adana şubesi tarafından düzenlenen Güler ve Akkaya'nın konuşmacı olarak yer aldıkları panelde müşteri memnuniyeti ve tatminini esas alma gibi sözler her tüccar tarafından söylenebilecek sözler olarak görülmekte ve kaliteyi de müşteri memnuniyetini de işletmenin sahip ve yöneticilerinin belirleyip çalışanların ise belirlenen bu planı belirlenen çerçeve içinde uygulamak durumunda kaldığı dile getirilmektedir. Öte yandan, TKY'de her bölüm diğerinin müşterisidir yaklaşımıyla farklı birimlerde çalışan eğitim emekçileri arasında rekabet ve denetleme sürecinin yaratılmaya çalışıldığı belirtilmektedir. Bunlara ek olarak bu durumun eğitim çalışanlarıyla sınırlı kalmayıp veliler ve öğrenciler arasında da baş göstereceği, dolayısıyla da eğitimin bir toplumsallaştırma ve özgürleştirme süreci olarak değil, rekabetin yol açtığı bireyleri esir alan bir süreç olma yönünde evrileceği iddia edilmektedir (Eğitim-Sen Adana Şb., 2003).

2.11.4. Süreç Odaklı Olma

TKY de çıktılardan çok süreçler üzerinde durulması sürecin araç olmaktan çıkıp amaç haline gelmesi bürokratik bir yapının oluşmasına ve dolayısıyla da amaç kaymasına yol açabilmektedir (Gerald, 1996).

2.11.5. Takım Çalışması ve Katılım

TKY'de takım çalışmasının ve her iş görenin takım çalışmalarına aktif katılımının hedeflenmesi kaynak ve zaman israfına, kutuplaşmaya, karar almada zorluklar yaşanmasına, sorumluluktan kaçmalara yol açtığı iddia edilmektedir (Beckley, 1994). Bunun yanı sıra, TKY'nin katılımcılığına ortak amaçların gerçekleştirilebilmesi için katılımın önemli olduğu izlenimi yarattığı esasında ise işletme ile uyumlu bir çalışma ve işletmeyle bütünleşme yanılması yarattığı eleştirileri yöneltilmektedir (Eğitim-Sen Adana Şb., 2003).

2.12 KLASİK YÖNETİM ANLAYIŞI İLE TKY ALAYIŞININ KARŞILAŞTIRILMASI

İnsanı makine gibi gören klasik yönetim yaklaşımlarının günümüz örgütlerinin sorunlarını çözmede ve sürdürülebilir rekabet üstünlüğü sağlamada yetersiz kalmaları bu örgütleri insan odaklı, sürekli eğitime, süreçlerin sürekli geliştirilmesine ve çalışanların yönetime katılımına büyük önem veren TKY'ye geçmeye itmektedir. Klasik yönetim yaklaşımları ile TKY arasındaki temel farklılıklar aşağıda Tablo 2.1 de ortaya konmaktadır.

Tablo 2.1. Klasik Yönetim Anlayışı ile TKY Anlayışının Karşılaştırılması

Klasik Yönetim Anlayışı	TKY Anlayışı
1. Muayeneye dayalı kalite	Önemeye dayalı kalite
2. Yüksek kalite ile artan maliyet	Yüksek kalite ile düşen maliyet
3. Optimum stok	Sıfır stok
4. Spesifikasyon limitleri arasında üretim	Hedef değerde üretim
5. Azami ihtislaşma ile sistem geliştirme	İşbirliği ile sistem geliştirme
6. Fonksiyonların kesin ayırımına dayalı organizasyon	İşin ideal şekilde yürütülmesine dayalı esnek organizasyon
7. Kabul edilebilir hata düzeyini hedefleyen üretim	Sıfır hatayı hedefleyen üretim
8. Ödül ve cezaya dayalı motivasyon	Onurlu çalışmaya ve bunun takdir edilmesine dayalı motivasyon
9. Hiyerarşiye dayalı öncelikler	Müşteri tatminine dayalı öncelikler
10. Rekabete dayalı tedarik sistemi	Karşılıklı anlayış ve güvene dayalı tedarik sistemi
11. Kar maksimizasyonunu hedefleyen güdülenme	Kalıcı performansı hedefleyen güdülenme
12. Ulusal ve uluslararası standartlara göre ürün kalitesi	Müşteri beklentilerine cevap veren ürün kalitesi
13. Kalite kontrol fonksiyonunun sorumluluğunda kalite güvencesi	İş yapanların sorumluluğunda kalite güvencesi
14. AR-GE ve pazarlama sorumluluğunda ürün geliştirme	Üretenlerin veya satış yapanların katkısı ile ürün geliştirme
15. Optimum fire veya yeniden işleme	Sıfır fire veya yeniden işleme
16. Devrimsel hızla gelişme	Evrimsel hızla gelişme
17. Yüksek verimli süreçlerle sağlanan verim artışları	"Sağlam" ürün tasarımı ile sağlanan verim artışı
18. İşbaşı eğitimi ile sağlanan bilgi ve beceriler	İşbaşında olduğu kadar temel eğitimle geliştirilen bilgi ve beceriler
19. Fayda/maliyet analizine dayalı yatırım ve işletme anlayışı	Kaliteyi geliştiren her uygulama ve yatırımı benimseyen işletme anlayışı
20. İş en iyi bilen o işi yöneten olduğuna inanan yönetim	İş yapmanın o işi en iyi bildiğine inanan yönetim
21. Hatalı uygulamaları önlemek için prosedürler geliştiren yönetim	Çalışanların fikirlerinden yararlanarak hataları önleyen yönetim
22. Tecrübe ve inisiyatiflere dayalı yönetim kararları	Analizlere dayalı yönetim kararları

Kaynak: Kavrakoğlu, 1996

2.13 KONU İLE İLGİLİ YURT İÇİ VE YURT DIŞINDA YAPILAN BAZI ÇALIŞMALAR

Konu ile ilgili olarak yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalardan ulaşılabilenlere ilişkin bilgiler aşağıda özetlenmektedir:

Çağdaş yönetim anlayışına uygunluk açısından resmi ve özel genel liselerdeki yönetsel uygulamalar arasında fark olup olmadığını saptamak amacıyla Kahramanoğlu (1990) tarafından yapılan çalışmanın bulguları, özel genel liselerdeki yöneticiler ve öğretmenlerin, okullarındaki yönetsel uygulamaları resmi genel liselerdeki meslektaşlarından çok daha çağdaş bulduklarını ve özel ve resmi genel liselerdeki yönetici ve öğretmenlerin okullarındaki yönetsel uygulamalara ilişkin görüşleri arasında kişisel bilgiler açısından anlamlı farklılıklar olmadığını göstermemektedir.

Bilgin (1996), “Yönetime Katılmanın Verimliliğe Etkisi” başlıklı çalışmasında yönetime katılımın sembolik düzeyde kaldığını ortaya koymaktadır. Diğer yandan, Közli (1994), “Öğretmenlerin Okuldaki Kararlara Katılımı” konulu çalışmasında, öğretmenlerin, kendilerini doğrudan ilgilendiren kararlara ilgilendirmeyenlere oranla daha çok katılmak istediklerini saptamıştır.

Karademir’in (1996) yaptığı bir çalışma, MEB’in eğitim sistemindeki tüm yönetim işlevlerini kontrol altına aldığından ve karar verme sürecini kanunlarla tamamen merkezi kontrole bağladığından okullarda etkili bir karar verme sürecinden bahsetmenin zor olduğuna işaret etmektedir.

Aldemir’in (1996) “Öğretmenlerin Okul Yönetimine Katılma Düzeyleri” başlıklı çalışmasında yönetime katılmada mevcut durum ile beklenen durum arasında anlamlı bir fark olduğu; diğer bir deyişle öğretmenlerin yönetsel kararlara kısmen katıldıkları ancak tamamen katılmak istedikleri görülmektedir.

Karakaya (1996), “Çağcıl Örgüt ve Eğitim Yönetimine Katkıları” başlıklı çağdaş kuramları temel özellikleriyle incelediği çalışmasında aşağıdaki önerileri ortaya koymaktadır:

- Eğitim yöneticilerinin çağdaş yönetim yaklaşımlarını okullarında başarıyla uygulayabilmeleri için iletişim kanallarını sağlıklı bir şekilde işletmeleri gerekir.
- TKY kıt kaynakların en rasyonel biçimde kullanılmasını öngördüğünden eğitim örgütlerinde de başarıyla kullanılabilir.
- Eğitim örgütlerinde örgütsel etkinliğin gerçekleştirilmesi iş görenlerin ilgili kararlara katılması ile sağlanmalıdır.
- Eğitim yöneticileri, düzenlenecek hizmet içi eğitim programlarıyla çağcıl örgüt ve yönetim kuramlarına ilişkin bilgilerle donatılmalıdır.

Eroğlu, (1996) TKY'nin eğitime uygulanabilirliği konusunda yaptığı çalışmada diğer alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da örgüt bilincinin oluşturulması; bireylerin sorumluluklarını en iyi bir şekilde yerine getirebilmeleri için motive edilmeleri ve TKY'nin başarılı bir şekilde uygulanabilmesinin temelinde yatan ve iş görenlere değer verildiğinin de göstergesi kabul edilebilecek tam katılımın sağlanması gereğine dikkat çekmektedir.

Kuğuoğlu (1997) tarafından MEB merkez teşkilatında görevli yöneticilerin yönetim süreçlerinde gösterdikleri performans açısından astların üstleri değerlendirmesine yönelik olarak yapılan çalışmada eğitim yönetimiyle ilgili dersler almış olanların almamış olanlara oranla daha yüksek seviyede performans gösterdikleri ve daha başarılı oldukları saptanmıştır.

Şahin (1998), Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nin bazı illerini kapsayan çalışmasında okul yöneticilerinin yönetim süreçlerinin uygulamasında yeterince başarılı olamadıklarını saptamıştır.

Yurter (1999) tarafından yapılan bir çalışmada, eğitimde kalite çalışmalarında üst yönetimin kalite çalışmalarının gereğine ve felsefesine inanmalarının, iş görenlere her türlü desteği vermeleri ve katılımlarını sağlamalarının eğitimde kalite çalışmalarında başarıyı sağlayan önemli unsurlar olarak sıralanmaktadır.

Karahan'ın (1998), "Türk Eğitim Sisteminde Eğitim Yöneticiliği" konulu çalışmasında eğitim yöneticilerinin mevcut yasal düzenlemelerle görev ve

sorumlulukları, yetiştirilmeleri, seçilme ve atanma koşullarına ilişkin olarak yaptığı saptamalardan birkaç tanesi şunlardır:

- Eğitim sistemimizde merkeziyetçi yapı nedeniyle görev, yetki, ve sorumluluklar açık ve anlaşılır olarak belirlenmediğinden yetki ve sorumluluk dengesizliği yaşanmaktadır.
- Hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimleri eğitim yöneticilerini yöneticilik görevlerine hazırlamaktan uzaktır.
- Eğitim yöneticilerinin yetiştirilmeleri, seçilmeleri ve atanmaları kanunlarla değil yönetmeliklerle yapılmaktadır.

Kaya (2000), ilköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin yönetim süreçlerinde gösterdikleri yönetsel işlevleri değerlendiren çalışmasında öğretmenlerin eğitim yönetimi konusunda eğitim almış yöneticilerin almamış olanlara göre daha başarılı bulduklarına işaret etmektedir.

Doğan (2002) “Endüstri Meslek Liselerindeki Uygulamaların Toplam Kalite Yönetimi Anlayışına Uygunluğu” adlı yönetici, öğretmen ve öğrencilerin görüşlerine başvurarak gerçekleştirdiği çalışmasında varılan sonuçlardan bazıları şunlardır:

- Yöneticiler (X: 3.3) okullarındaki uygulamaların TKY anlayışına uygunluğunu öğretmenlerden (X: 2.2) ve öğrencilerden (X: 2.2) daha yüksek bulmaktadırlar. Bu sonuçlar, bu çalışmanın sonuçlarıyla karşılaştırıldığında yöneticilerin okullarındaki yönetsel uygulamaları TKY açısından genelde X: 3.37 ve öğretmenlerin ise X: 2.84 oranlarıyla yeterli bulmaları her iki çalışmanın bulguları arasında bir paralellik olduğunu göstermektedir.
- Doğan’ın çalışmasında da bu çalışmada olduğu gibi görev bağımsız değişkeni grupların yönetsel uygulamaları TKY açısından değerlendirmelerine ilişkin görüşlerinde anlamlı farklılaşmaya yol açan bir faktör olarak ortaya çıkmaktadır.

Tanrıverdi'nin (2001) "Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Yöneticilerin Yönetim Uygulamalarının Çağdaş Yönetim Yaklaşımları Açısından Değerlendirilmesi: Güneydoğu Anadolu Bölgesi Örneği" konulu çalışmasında elde edilen bulgulardan bazıları şunlardır:

- Yöneticiler (%81) okullarındaki uygulamaları TKY anlayışına uygunluğu açısından öğretmenlere (%62) oranla daha yeterli bulmaktadırlar. Bu oranlar bu çalışmada yöneticiler için X: 3.37 (= %67) ve öğretmenler için X: 2.84 (= %57)'dir. Bu da göstermektedir ki bu sonuçlar bu çalışmanın sonuçlarını destekler niteliktedir.
- Okullardaki yönetsel uygulamaları değerlendirmede yaş bağımsız değişkeninin deneklerin görüşlerinde farklılaşmaya yol açtığı her iki çalışmada da ortaya çıkmaktadır. Başka bir ifade ile, söz konusu çalışmada da bu çalışmada olduğu gibi yaş seviyeleri arttıkça yönetsel uygulamaları yeterli bulma düzeyi artmakta, düştükçe de düşmektedir.
- Benzer bir durum okul türü bağımsız değişkeninde de gözlenmektedir. Her iki çalışmada da özel okullarda görev yapan denekler [%81, X:3.78 (= %76)] okullarındaki yönetsel uygulamaları devlet okullarında görev yapan meslektaşlarına [%64, X:2.85 (= %57)] oranla daha yeterli bulmaktadırlar.

1986 yılında Stuckwisch tarafından Virginia'da (A.B.D.) liselerde karar verme sürecine katılma ilişkin yöneticilerin ve öğretmenlerin görüşlerine başvurularak yapılan bir çalışmada yöneticilerin katılımcı yönetimi gerçekleştirdiklerini düşünmelerine rağmen öğretmenlerin çoğunluğu istenen düzeyde kararlara katılmadıklarını belirtmişlerdir.

Hitt (1991), "Okul Yönetimi Hakkında Öğretmen Algılamaları" konulu öğretmenlerle yöneticilerin yönetsel uygulamalara ilişkin görüşleri arasındaki farkı ortaya koymaya ilişkin çalışmasında yöneticilerle öğretmen görüşleri arasında özellikle karar verme ve amaçların gerçekleştirilmesi gibi hususlarda önemli farklılıklar olduğunu saptamakta ve buradan hareketle de sadece yöneticilerin değil

tüm iş görenlerin yönetimle ilgili bilgilerden haberdar olmaları gerektiğini ileri sürmektedir.

A.B.D.'de çeşitli konularda öğretmenlerin karar süreçlerine katılmalarını uygun bulup bulmadıklarını ortaya çıkarmak amacıyla yöneticiler üzerinde yapılan bir başka araştırmada yöneticilerin sadece %12'si öğretmenlerin kararlara katılma sürecinde aktif rol almalarını uygun bulduklarını söylemişlerdir (Anderson, 1993).

Halstead (1998), yöneticilerin liderlik ve yönetsel uygulamalarının niteliği ile öğretmenlerin morali arasındaki ilişkiyi saptamaya yönelik olarak yaptığı çalışmasında yöneticilerin yönetsel uygulamalarının öğretmenlerin morali üzerinde doğrudan etkisinin olduğunu tespit etmiştir.

2.14 KONUSYLA İLGİLİ ÇALIŞMALARIN BİR DEĞERLENDİRMESİ

Kahramanoğlu'nun (1990) çalışması çağdaş yönetim anlayışına uygunluk açısından resmi ve özel liseler arasında özel liselerde görevli yönetici ve öğretmenlerin okullarındaki yönetsel uygulamaları nasıl bulduklarını irdellemektedir. Bilgin (1996), katılımcı yönetim üzerinde durarak çalışanların yönetime katılmalarının verimliliğe etkisini ele almaktadır. Aldemir (1996), öğretmenlerin eğitim-öğretim etkililikleriyle ilgili kararlara ve dolayısıyla okul yönetimine katılma düzeyleri üzerinde yoğunlaşmaktadır. Eroğlu (1996), TKY'nin eğitime uygulanabilirliğini ele almaktadır. Yurter (1999), eğitimde kalite çalışmalarında üst yönetimin kalite çalışmalarının gereğine ve felsefesine inanmalarının kalite çalışmalarında başarıyı sağlamaları konusuna eğilmektedir. Doğan (2002), endüstri meslek liselerindeki uygulamaların TKY anlayışına uygunluğu üzerinde yoğunlaşmaktadır. Tanrıverdi (2001), ortaöğretimde görev yapan yöneticilerin yönetsel uygulamalarının çağdaş yönetim yaklaşımları açısından değerlendirilmesi üzerine eğilmektedir. Stuckwisch (1986), liselerdeki yöneticilerin katılımcı yönetimi gerçekleştirip gerçekleştirmedikleri üzerinde durmaktadır. Hitt (1991), okul yönetimine ilişkin öğretmen algılarını irdelemekte ve Halstead (1998), yöneticilerin liderlik ve yönetsel

uygulamalarının niteliği ile öğretmenlerin morali arasın da ki ilişkiyi ele almaktadır.



BÖLÜM III

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu bölüm, araştırmanın nasıl gerçekleştirildiğine ilişkin bilgileri içeren araştırma modeli, veri toplama aracı olarak kullanılan anketin geliştirilmesi, geçerlik ve güvenilirlik çalışması, örneklem seçimi ve uygulanması alt bölümlerinden oluşmaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada, çalışmanın amaçlarının gerektirdiği tanımlayıcı ve açıklayıcı verileri elde edebilmek, temel ve alt araştırma sorularını cevaplayabilmek için, temel amacı “nedir” ve “ne idi”yi bulmak (Borg; Gall, 1989) olan tarama (survey) türü bir araştırma modeli kullanılmıştır.

3.2. Evren- Örneklem

Bu alt başlık altında evren ve örnekleme ilişkin bilgiler sunulmaktadır.

3.2.1. Evren

Çalışmanın evrenini Gaziantep Büyükşehir Belediyesi sınırları içinde kalan Şahinbey İlçesi'nde yer alan 11 resmi genel lise, 6 özel genel lise ve 7 mesleki- teknik lise olmak üzere toplam 24 lise ve Şehitkamil İlçesi'nde yer alan 12 resmi genel lise, 5 özel genel lise ve 17 mesleki-teknik lise olmak üzere toplam 58 lisede görevli yöneticiler ve öğretmenler oluşturmaktadır.

3.2.2. Örneklem

Şubat 2002 de Gaziantep İl Milli Eğitim Müdürlüğü İstatistik Birimi'nin orta öğretim kurumuyla ilgili sağladığı güncel bilgilere göre araştırmanın evrenini oluşturan Gaziantep Büyükşehir Belediyesi sınırları içinde kalan Şahinbey İlçesi'nde 11 resmi genel lise, 6 özel genel lise ve 7 mesleki-teknik lise; Şehitkamil İlçesi'nde ise 12 resmi genel lise, 5 özel genel lise ve 17 mesleki-teknik lise olmak üzere toplam 58 lise bulunmaktadır (Tablo3.1.).

Tablo 3.1. Okul Türü-Görev Değişkenlerine Göre Evren ve Örneklem Dağılımı

Okul Türü	Okul Sayısı		Yönetici		Öğretmen		Toplam Yön. ve Öğret.	
	Evren	Örneklem	Evren	Örneklem	Evren	Örneklem	Evren	Örneklem
Genel Lise	23	7	29	29	329	99	358	128
Mes.-Tek. L.	24	7	32	32	325	98	357	130
Özel Lise	11	3	10	10	113	32	62	42
Toplam	58	15	66	66	710	214	777	300

Kaynak: Gaziantep Milli Eğitim Müdürlüğü İstatistik Birimi Şubat 2002

Yukarıda Tablo 3.1.'de de görüldüğü gibi, araştırmanın evrenini oluşturan Gaziantep Büyükşehir Belediyesi sınırları içinde yer alan Şahinbey ve Şehitkamil ilçelerinde yer alan ortaöğretim kurumları kümeleme yöntemiyle resmi genel liseler, özel genel liseler ve mesleki-teknik liseler şeklinde gruplandırılarak her kümeden uygulama kolaylığı ve temsil edicilik oranları da dikkate alınarak %30'u yansızlık yöntemiyle çalışmanın örneklemini olarak belirlenmiştir. Aynı sebeplerle örneklemini oluşturan okullarda görev yapan öğretmenlerin evreni temsil edecek şekilde %30'u yansızlık yöntemiyle örneklem kapsamına alınırken; sayılarının öğretmenlerin sayılarına oranla çok daha az olmasından dolayı okul yöneticilerinin ise tamamı örnekleme dahil edilmiştir. Buna göre 7 genel lise, 7

mesleki-teknik lise ve 3 de özel genel lise olmak üzere örneklem kapsamına alınan toplam 17 lisede toplam 300 yönetici ve öğretmen örneklem kapsamına alınmıştır.

3.3. Anketin Geliştirilmesi ve Ön Uygulaması

Gaziantep Büyük Şehir Belediyesi Şahinbey ve Şehitkamil ilçelerindeki orta öğretim kurumlarında görev yapan okul yöneticilerinin yönetsel uygulamalarının toplam kalite yönetimi açısından değerlendirilmesi amacıyla ulaşılabilen kaynaklar taranarak araştırmacı tarafından bir anket taslağı hazırlanmıştır. Söz konusu taslak hazırlanırken aşağıda sıralanan kaynaklardan esinlenilmiş ve doğrudan anket maddesi alma yoluna gidilmemiştir. Bahsedilen kaynaklar şunlardır:

1. ARCARO, Jerome S. **Quality in Education: An Implementation Handbook**. Florida: St. Lucie Press, 1995.
2. BAŞARAN, Ethem, İbrahim. **Eğitim Yönetimi: Nitelikli Okul**. Ankara.: Feryal Matbaası, 2000.
3. BONSTINGL, John, Jay. **Schools of Quality**. Virginia, 1996.
4. CAFOĞLU, Zühal. **Eğitimde Toplam Kalite**. İstanbul: Avni Akyol Ümit Vakfı Yayınları, 1996.
5. DOĞAN, Elife. **Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi**. Ankara: ACADEMYPLUS Yayınevi, 2002.
6. EFİL, İsmail. **Toplam Kalite Yönetimi ve ISO 9000 Kalite Güvence Sistemi** İstanbul: Alfa Basım, 1999.
7. ENSARİ, Hoşcan. **21. Yüzyıl Okullarında Toplam Kalite Yönetimi**. İstanbul: Sistem Yayıncılık. 1999.
8. ERDOĞAN, İrfan. **Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği**. İstanbul: Sistem Yayıncılık ve Mat. San. Tic. A.Ş., 2000.
9. ERSEN, Haldun. **Toplam Kalite ve İnsan Kaynakları Yönetimi İlişkisi: Verimli ve Etkin Olmanın Yolu**. İstanbul: Sim Matbaacılık, 1997.

10. KAVRAKOĞLU, İbrahim. **Toplam Kalite Yönetimi**. İstanbul: KalDer Yayınları, 1998.
11. KOVANCI, Ahmet. **Toplam Kalite Yönetimi: Fakat Nasıl?** İstanbul: Sistem Yayıncılık, 2001.
12. ÖZVEREN, Mina. **Toplam Kalite Yönetimi: Temel Kavramlar ve Uygulamaları**. İstanbul: Alfa/Aktüel Kitapevleri. 1997.
13. RICHIE, L. Mark. **Quality Management for Educational Technology Services**. Association for Education Communications And Technology. Washington 1994.

Hazırlanan bu taslak anket, iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcılarla ilgili kişisel bilgiler, yani cinsiyet, branş, görev yapılan okul türü, görev türü, hizmet süresi, öğrenim durumu, yaş durumu, lisans/lisansüstü öğrenim sırasında yönetimle ilgili alınan dersler, yönetimle ilgili katılan hizmet içi eğitim programları, eğitimde TKY bilgisinin kaynakları ve eğitimde TKY bilgi seviyelerine ilişkin sorular; ikinci bölümde ise yöneticilerin yönetsel uygulamalarına ilişkin Likert tipi ölçeğin kullanıldığı, verilen ifadeye katılma yada katılmama derecelerini gösteren maddeler (Balcı, 2001) ve bir de açık uçlu soru yer almaktadır. Bu bölümde katılımcıların okullarındaki yönetsel uygulamaları TKY açısından nasıl değerlendirdikleri her bir ifade için **“hiç katılmıyorum: 1 puan”**, **“az katılıyorum: 2 puan”**, **“orta düzeyde katılıyorum: 3 puan”**, **“çok katılıyorum: 4 puan”** ve **“tamamen katılıyorum: 5 puan”** seçeneklerinden birini işaretlemeleriyle tespit edilmeye çalışılmıştır.

Anket soru ve maddeleri kapsam, benzerlik, dil ve anlam açısından ön uygulama öncesi son şekline kavuşturulmak için, ikisi Gaziantep Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Eğitim Bilimleri A.B.D, biri de Türk Dili ve Edebiyatı A.B.D. ve bir diğeri de İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi İşletme A.B.D’ndan olmak üzere toplam dört öğretim üyesinin görüşlerine sunulmuştur. Söz konusu öğretim üyelerinin görüşleri ve önerileri doğrultusunda gerekli değişiklik ve düzeltmeler yapılmıştır. Son olarak da anketin evrenini oluşturan okullardan örneklem dışında kalan iki okulda bir öğretmen ve bir yöneticinin dil, anlam ve içerik açısından görüşleri alınmıştır. Bu görüşler doğrultusunda taslak ankette gerekli düzenlemeler

yapılarak ön uygulama öncesi 58 maddelik bir anket ortaya çıkmıştır. Ayrıca anketin kapak yazısında çalışmanın amacı ve yönergesinde de ölçek doldurulurken bilinmesi ve dikkat edilmesi gereken noktalar vurgulanmıştır.

Geliştirilen bu anketin uygulanabilmesi için Gaziantep Üniversitesi Rektörlüğü ve Gaziantep Valiliği kanallarıyla İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden onay alınmıştır. Ayrıca İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden Gaziantep Büyük Şehir Belediyesi sınırları içinde kalan Şahinbey ve Şehitkamil ilçelerinde 2001-2002 öğretim yılı itibari ile yer alan ortaöğretim okullarına ilişkin bilgiler de alınmıştır. Çalışmanın örneklemini dışında kalan özel ve resmi genel liselerle mesleki teknik liselerden 8 tanesi yansızlık yöntemi yoluyla ön uygulama okulu olarak belirlenmiştir. Söz konusu ön uygulama okulları temsil edicilik kaygısıyla iki özel genel lise, üç resmi genel lise ve üç de mesleki-teknik lise olmak üzere toplam sekiz liseden oluşturulmuştur.

Ön uygulama yapılacak ortaöğretim okullarının yöneticileriyle araştırmacı bizzat görüşerek söz konusu yöneticiler tarafından 225 anketin yöneticilere ve öğretmenlere dağıtımını sağlanmıştır. Dağıtım yapılan bu 225 adet anketin 182 tanesi doldurularak araştırmacıya teslim edilmiştir. Geri dönen anketlerdeki veriler bilgisayar ortamına aktarıldıktan sonra geçerlik ve güvenilirlik analizlerine tabi tutulmuştur. Ön uygulamaya katılan bu 182 yönetici ve öğretmen esas uygulama örneklemine dahil edilmemiştir.

3.4. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Bir çalışmanın gerektirdiği sağlam verileri toplama aracı olarak kullanılan anketin güvenilirlik ve geçerlik gibi birbiriyle ilgili iki temel özelliği taşıması bir zorunluluk olarak görülmektedir. Sencer'in (1989) de belirttiği gibi bir ölçümün geçerli olması güvenilir olmasını sağlayabilirken, güvenilir olması geçerli olmasını sağlayamayabilmektedir. Bu iki kavramdan güvenilirlik "bir ölçeğin aynı işlemle yinelenen ölçümlerin her defasında tutarlı ve kararlı sonuçlar vermesi"

(Tuckman, 1972); geçerlik ise “bir ölçeğin ölçeceği şeyi ölçmesi” (Beiger & Gerlach, 1996) olarak tanımlanmaktadır.

Bu çerçevede hem anketin güvenilirliği hakkında bilgi sağladığı, hem de aynı yapıyı veya niteliği ölçen değişkenleri bir araya getirerek ölçmeyi daha az sayıda faktör ile açıklamayı mümkün kıldığı için (McPherson, 1990; Büyüköztürk, 2002) faktör analizi yapılmıştır. Bu amaçla toplam 182 denekle gerçekleşen ön uygulamadan elde edilen veriler SPSS istatistik paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Faktör analizine ek olarak ayrıca güvenilirlik analizi de yapılmıştır.

Anket üzerinde yapılan analizler aşağıda sırasıyla verilmiştir:

Anketin faktör yapısını ortaya çıkarmak amacıyla ilk olarak temel bileşenler analizi yapılmıştır. Sonuçta, özdeğeri 1.00 üzerinde olan 9 faktörün, varyansın %70.15'sini açıkladığı görülmüştür.

Bundan sonraki aşamada TKY alanının alt boyutları düşünülerek 9 faktörlü yapı ile varimaks dönüştürme yöntemi sonrasında çözüme ulaşıp ulaşılamayacağı incelenmiştir. Faktör sınırlandırması yapılmadan varimaks analizi yapılmış ve 35 iterasyon ile 9 faktörlü bir çözüm elde edilmiştir.

Dokuz faktörlü ve varimaks dönüştürme yöntemine göre bulunan bu çözümde, faktör yükleri incelenmiş ve faktör yükleri .40 ve 40'ın altında olan maddeler ile birden fazla faktöre yüklenen faktör yükleri arasındaki farkı .15'den az olan maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Bu durumda 5 faktörlü bir çözüme ulaşılmıştır. Beş faktörlü çözümde de bu iki ölçüte uymayan maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Bu işlem iki kez yinelendikten sonra ölçütlere uygun maddeler saptanmıştır.

Yukarıda açıklanan analizler sonrası ölçekte daha önceden belirlenen ölçütlere uygun 29 madde ve bu maddeleri kapsayan 5 faktör bulunmuştur. Belirlenen ölçütlere uymayan 26 madde herhangi bir faktöre yüklenmediğinden ölçekten çıkarılmıştır.

Ölçekte kalan maddelerin 14'ü birinci faktöre, 5'i ikinci faktöre, 5'i üçüncü faktöre, 3'ü dördüncü faktöre, 2'si de beşinci faktöre yüklenmiştir. Kalan 29 maddenin faktör yükü değerinin .52 ile .85 arasında olduğu gözlenmiştir. Beş faktörün, varyansın %68.61'ni açıkladığı görülmüştür.

Birinci faktöre yüklenen maddeler içerik yönünden geniş bir yorumla incelendiğinde, maddelerin TKY'nin süreçlerin iyileştirilmesi ve insan kaynaklarını boyutunu tanımladığı görülmüş ve buna dayanarak bu alt ölçeğe "süreçlerin iyileştirilmesi ve insan kaynaklarının geliştirilmesi" ismi verilmiştir. Birinci faktöre yükleme yapan maddeler şunlardır:

Madde 1. Paylaşılan bir vizyon (okul için öngörülen gelecek), misyon (okulun varlık sebebi) ve değerler (misyonla tutarlı olarak vizyona ulaşmak için nasıl davranılacağı) doğrultusunda eğitim-öğretim hizmeti verilmeye özen gösterilmektedir.

Madde 2. Öğrencilere, okulun en önemli kaynağı olarak görüldükleri hissi verilmektedir

Madde 3. Yöneticiler, öğretmenler arasında karşılıklı güven ve saygının yaratılması ve sürdürülmesi için çaba sarf etmektedir.

Madde 4. Eğitim-öğretim süreçleriyle ilgili ortaya çıkan sorunlar için suçlu arama yerine bu sorunların giderilmesi ve süreçlerin iyileştirilmesi yoluna gidilmektedir.

Madde 5. Öğretmenler, eğitim-öğretimle ilgili başlatılan bir değişimi sürdürme ve sonuçlandırma çabalarına istekle katkıda bulunmaktadır.

Madde 6. Öğretmenlerle, okulun kaynaklarının okulun amaçları doğrultusunda geliştirilmesi konusunda işbirliği yapılmaktadır.

Madde 7. Öğretmenler ek gelir amacıyla okullarındaki görevleri dışında herhangi bir ek iş yapma ihtiyacı duymaktadırlar.

Madde 8. Okul ortamında yöneticilerin ve öğretmenlerin ortak hareket etmelerini mümkün kılacak, değişime ve yeniliğe odaklı bir okul kültürü yaratılmaya çalışılmaktadır.

Madde 9. Okulun kaynaklarının okulun amaçları doğrultusunda etkin olarak kullanımına özen gösterilmektedir.

Madde 10. Öğretmenlere, okulun değerli üyeleri olarak görüldükleri hissi verilmektedir.

Madde 11. Eğitim-öğretim maliyetlerinin düşürülmesi için çaba sarf edilmektedir.

Madde 12. Ölçme ve değerlendirme eğitim-öğretim süreçlerinin iyileştirilmesi amacıyla yapılmaktadır.

Madde 13. Yöneticiler, eğitim-öğretim kalitesini iyileştirici süreçlerle ilgilenmektedir.

Madde 14. Yöneticiler eğitim-öğretimle ilgili bir değişimi başlatma, sürdürme ve sonuçlandırma gücünü kendinde görmektedirler.

İkinci faktöre yüklenen maddeler içerik yönünden yine geniş bir yorumla incelendiğinde, maddelerin TKY'nin iletişim boyutunu tanımladığı görülmüş ve buna dayanarak bu alt ölçeğe "iletişim" ismi verilmiştir. İkinci faktöre yükleme yapan maddeler şunlardır:

Madde 15. Eğitim-öğretim hizmetleriyle ilgili görüş, düşünce ve öneriler yöneticiler tarafından dikkate alınmaktadır.

Madde 16. Yöneticiler, öğretmenlerin sorunlarına duyarlılık göstermektedir.

Madde 17. Öğretmenler, yöneticilerle eğitim-öğretimle ilgili konularda rahatlıkla iletişim kurabilmektedir.

Madde 18. Eğitim-öğretim hizmetleriyle ilgili görüş, düşünce ve önerilerin rahatlıkla dile getirilebileceği bir ortam sağlanmaktadır.

Madde 19. Yöneticilerle öğretmenler arasında okulun amaçları doğrultusunda sağlıklı bir işbirliği sürdürülmektedir.

Üçüncü faktöre yüklenen maddeler içerik yönünden incelendiğinde, maddelerin TKY'nin müşteri memnuniyeti boyutunu tanımladığı görülmüş ve buna dayanılarak bu alt ölçeğe "müşteri memnuniyeti" ismi verilmiştir. Üçüncü faktöre yükleme yapan maddeler şunlardır:

Madde 20. Mezunlarınızı istihdam eden kuruluşların, mezunlarınızdan memnuniyetini ölçme yoluna gidilmektedir.

Madde 21. Eğitim-öğretimin planlanması aşamalarında mezunlarınızdan yararlanan kurumların istek ve beklentileri göz önünde bulundurulmaktadır.

Madde 22. Eğitim-öğretim süreçlerine ilişkin geri besleme sağlamak için mezunların izlenmesi yoluna gidilmektedir.

Madde 23. Diğer okullar ve ilgili eğitim kurumlarıyla işbirliğine gidilmektedir.

Madde 24. Öğretmenler, kendileriyle ilgili değerlendirme sonuçları hakkında bilgilendirilmektedir.

Dördüncü faktöre yüklenen maddeler içerik yönünden incelendiğinde, maddelerin TKY'nin eğitim boyutunu tanımladığı görülmüş ve buna dayanarak bu alt ölçeğe "eğitim" ismi verilmiştir. Dördüncü faktöre yükleme yapan maddeler şunlardır:

Madde 25. Öğretmenler, eğitimle ilgili olarak düzenlenen konferans, seminer gibi etkinlikler hakkında bilgilendirilmektedir.

Madde 26. Öğretmenlerin, eğitimle ilgili olarak düzenlenen konferans, seminer, gibi etkinliklere katılımı sağlanmaktadır.

Madde 27. Veliler, eğitim-öğretimle ilgili gelişmeler hakkında sağlıklı bir şekilde bilgilendirilmektedir.

Beşinci faktöre yüklenen maddeler içerik yönünden incelendiğinde ise, maddelerin TKY'nin katılımcı yönetim boyutu ile ilgili olduğu görülmüş ve dolayısıyla da bu alt boyuta "katılımcı yönetim" ismi verilmiştir. Beşinci faktöre yükleme yapan maddeler şunlardır:

Madde 28. Öğretmenlere, eğitim-öğretim hizmetleri ve etkinlikleriyle ilgili sorunların çözümünde görev verilmektedir.

Madde 29. Öğretmenlere, eğitim-öğretimde başarının artırılması konusunda görev verilmektedir.

Elde edilen faktör çözümünün faktör yükleri, anti imaj korelasyon katsayısı değerleri, maddelerin ortak varyans değerleri, madde toplam korelasyonları, maddelerin ayırıcılık güçleri, aritmetik ortalamaları ve madde standart sapma değerleri, faktörlerin özdeğerleri ve varyansı açıklama oranları, ranjları ile faktörlerin madde sayıları aşağıda Tablo 3.2.'de gösterilmiştir. Maddeler faktör yüklerine göre büyükten küçüğe doğru sıralanmıştır. Bu çözüm için Kaiser-Meyer-Olkin örneklem yeterliliği değeri .92 bulunmuştur.

Tablo 3.2. Maddelerin Faktör Yükleri, Ortak Varyans Değerleri, Anti imaj Korelasyon Katsayıları, Madde Toplam Korelasyonları, Maddelerin Ayırıcılık Güçleri, Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri, Faktörlerin Öz Değerleri, Varyansı Açıklama Oranları, Madde Sayıları ve Ranjları

Maddeler	Faktörler					Anti-imaj Korelasyon Katsayısı	Ortak Varyans	Ort.	SS	Madde Alt Boyut Korelasyonu r	t
	1.	2.	3.	4.	5.						
1	0,75	0,30	0,12		0,17	,90	,71	3,23	1,18	,79	13,05
2	0,73		0,16	0,16	0,24	,92	,64	3,23	1,19	,73	10,91
3	0,72	0,46	0,24			,93	,78	3,12	1,18	,81	14,24
4	0,72	0,44	0,11			,92	,72	3,28	1,18	,77	12,03
5	0,70		0,20	0,20	0,21	,91	,61	3,24	1,08	,69	9,71
6	0,69	0,20	0,20	0,26	0,26	,94	,68	3,10	1,15	,78	12,17
7	0,69	0,32		0,11		,92	,59	3,39	1,17	,75	10,79
8	0,66	0,40	0,27	0,12	0,14	,94	,70	3,04	1,20	,82	15,14
9	0,65	0,22	0,22	0,20	0,21	,96	,60	3,40	1,14	,66	8,60
10	0,65	0,34	0,33		0,17	,93	,68	3,01	1,31	,79	15,72
11	0,63	0,17	0,14	0,13	-0,18	,91	,49	3,19	1,28	,61	7,90
12	0,62		0,29	0,21	0,29	,94	,60	3,48	1,01	,61	7,95
13	0,60	0,26	0,35	0,22		,96	,61	2,83	1,21	,74	11,61
14	0,52	0,20	0,22	0,22	0,20	,92	,45	3,12	1,23	,70	8,87
15	0,32	0,77		0,16	0,24	,93	,78	3,32	1,07	,87	16,89
16	0,25	0,77	0,25	0,19	0,24	,92	,80	3,24	1,23	,87	21,47
17	0,31	0,73	0,20	0,28	0,14	,95	,76	3,38	1,19	,90	22,09
18	0,29	0,72	0,15	0,36	0,19	,93	,79	3,22	1,16	,90	21,25
19	0,35	0,60	0,23	0,28	0,25	,94	,68	3,34	1,08	,84	16,54
20	0,17		0,85			,86	,76	2,24	1,16	,81	14,18
21	0,11	0,19	0,85			,88	,77	2,48	1,17	,81	15,15
22	0,34	0,13	0,72	0,18		,95	,69	2,41	1,18	,82	16,68
23	0,28	0,16	0,64	0,34	0,12	,94	,64	2,64	1,13	,83	14,74
24	0,31	0,30	0,54	0,20	0,20	,94	,55	2,63	1,25	,75	15,38
25	0,18	0,31	0,17	0,83		,86	,83	3,05	1,24	,86	21,09
26	0,17	0,31	0,27	0,80		,87	,83	2,92	1,17	,89	21,18
27	0,36	0,14	0,21	0,63	0,31	,94	,69	2,80	1,15	,79	13,10
28	0,15	0,25		0,15	0,81	,86	,77	3,12	1,10	,88	17,70
29	0,21	0,34			0,74	,86	,70	3,51	1,09	,88	16,80
Öz Değer	13.56	2.12	1.95	1.17	1.10						
Açıklanan Varyans (%)	46.74	7.32	6.73	4.04	3.79	Toplam 68.61					
Ranj	.52-.75										
Madde Sayısı	14	5	5	3	2						

Not: İzleme kolaylığı açısından .10 değerinin altındaki faktör yükleri yazılmamıştır. N= 182.

- Tüm maddeler .05 düzeyinde anlamlıdır

Tablo 3.2’de de görüldüğü gibi maddelerin ortak varyans değerleri .45 ile .83, madde toplam korelasyonları .86 ile .96 arasında değişmektedir. Maddelerin aritmetik ortalama değerleri 2.24 ile 3.51; standart sapma değerleri ise 1.01 ile 1.31 arasında bulunmuştur.

Tablo 3.3. incelendiğinde Okul Yöneticilerinin Yönetimsel Uygulamalarının TKY Açısından Değerlendirilmesine İlişkin Anketin alt ölçeklerinin iç tutarlılık katsayıları olan Cronbach alfa (α) değerlerinin kabul edilir düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 3.3. Okul Yöneticilerinin Yönetimsel Uygulamalarının TKY Açısından Değerlendirilmesine İlişkin Anket’inin Altölçeklerinin Cronbach Alfa (α) İç Tutarlılık Katsayısı, Çarpıklık ve Sivrilik Değerleri

ALT ÖLÇEKLERİ	A	ÇARPIKLIK	SİVRİLİK
Süreçlerin İyileştirilmesi ve İnsan Kaynaklar. Geliştirilmesi	.94	-,277	,309
İletişim ve İşbirliği	.93	-,108	-,859
Müşteri Memnuniyeti	.87	,315	-,553
Eğitim	.85	,060	-,667
Katılımcı Yönetim	.75	-,042	-,650

Tablo 3.3. çarpıklık ve sivrilik katsayıları açısından incelendiğinde, ölçek puanlarının normal dağılım özelliğine sahip olduğu görülmektedir. Kline (1998), normal dağılım özelliğinin sağlanması için, çarpıklık değerlerinin en fazla 3.00, sivrilik değerlerinin en fazla 10.000 olması gerektiğini belirtmektedir.

Faktör analizi ve güvenilirlik analizi sonuçları birlikte değerlendirildiğinde geliştirilen bu anketin geçerlik ve güvenilirlik koşulunu sağladığı sonucuna varılmaktadır.

3.5. Anketin Uygulanması

Araştırmanın evrenini oluşturan Gaziantep Büyükşehir Belediyesi sınırları içinde yer alan ortaöğretim kurumlarından kümeleme ve yansızlık

yöntemiyle çalışmanın örneklemini olarak belirlenen %30'una geliştirilen, geçerlik ve güvenilirliği sağlanarak son şekli verilen anketin uygulanabilmesi için Gaziantep Üniversitesi Rektörlüğü ve Gaziantep Valiliği kanallarıyla İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden onay alınmıştır.

Uygulama yapılacak ortaöğretim okullarının yöneticileriyle bizzat görüşülerek ve destekleri alınarak söz konusu yöneticiler tarafından anketlerin diğer yöneticilere ve öğretmenlere dağıtımı sağlanmıştır. Gerek özel liselerin gerekse resmi liselerin yöneticilerin tamamı kendilerinin de okullarında eğitimde toplam kalite yaklaşımını yerleştirmeye çalıştıklarını ve konuya sıcak baktıklarını söyleyerek olabildiğince yardımcı olacakları sözünü vermişlerdir. Bu nedenle anketlerin doldurularak geri dönüş yüzdesini arttırmıştır. Böylece dağıtımı yapılan 300 anketten 298'inin doldurularak geri dönüşü sağlanmıştır.

3.6. Verilerin Analizi

Bu araştırmada, çalışmanın amaçlarının gerektirdiği tanımlayıcı ve açıklayıcı verileri elde edebilmek, temel ve alt araştırma sorularını cevaplayabilmek için, temel amacı "nedir" ve "ne idi"yi bulmak (Borg; Gall, 1989) olan tarama (survey) türü bir araştırma modeli kullanılmıştır. Bu çerçevede, öncelikle bir değişkenle ilgili sayısal verilerin derlenmesi, tanımlanması ve sunulmasında kullanılan betimsel (tanımlayıcı) istatistiklerden (Erdoğan, 1998, Büyüköztürk, 2002) yararlanılarak örnekleme yer alan deneklerin profillerinin ortaya çıkarılması yoluna gidilmiştir. Bu kapsamda, frekans dağılımı, yüzde dağılımı, ortalama ve standart sapma ortaya konmuştur. Öte yandan, araştırmacının iki yada daha fazla grubun herhangi bir bağımsız değişkene ilişkin puanları arasında hesaplanan anlamlı farkın örneklemin alındığı evrende de olup olmadığına ilişkin olasılıklı tahminlerde bulunmayı mümkün kılan (Kinneer; Taylor, 1997, Büyüköztürk, 2002) ve yine istatistiğin bir alt dalı olan sonuç çıkarıcı (inferential) istatistik kullanılmıştır. Bu çerçevede, çalışmanın amaçları doğrultusunda ihtiyaç duyulan verileri toplamak için

çoktan seçmeli, tercihli ve açık uçlu soru ve maddelerden oluşan bir anket çalışması gerçekleştirilmiştir.

Anket yoluyla elde edilen veriler çalışmanın amaçları doğrultusunda SPSS (Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı) istatistik paket programından yararlanılarak değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Bu çerçevede yüzde (%) dağılımı, frekans dağılımı, tek değişkene göre oluşturulan iki yada daha çok grubun ortalama puanlarının anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini test etmeye yarayan tek yönlü varyans analizi (ONE WAY ANOVA) (Büyüköztürk, 2002) ve söz konusu değişkene göre ortaya çıkan anlamlı farkların hangi gruplar arasında yer aldığını belirlemek amacıyla da Scheffe-F testi uygulanmıştır. Bağımsız değişkenlere göre hesaplanan grupların ortalamaları arasındaki farkın 0.05 hata payı (p) düzeyinde anlamlılığını tespit etmek için F ve F sig. (p) değerleri bulunmuştur.

Hesaplanan F Sig. Değeri .05 değerinden düşük veya bu değere eşit ($p \leq .05$) ise grupların görüşleri arasında anlamlı farkların olduğu, büyük ($p > .05$) olduğu durumlarda da anlamlı farkların olmadığı şeklinde yorumlanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, öğretmen ve yöneticilere ilişkin kişisel bilgiler ve okullarındaki yönetimsel uygulamaları TKY açısından değerlendirmelerine ilişkin görüşleri incelenmiş ve yorumlanmaya çalışılmıştır. Bu çerçevede, “cinsiyet, yaş, branş, görev yapılan okul türü, öğrenim durumu ve eğitimde TKY konusundaki bilgi seviyeleri” gibi bağımsız değişkenlerin deneklerin değerlendirmeleri üzerindeki etkileri anket sonuçları çerçevesinde ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu doğrultuda öğretmen ve yöneticilerin bu değişkenlerle, Yönetimsel Uygulamaları TKY Kriterleri Açısından Değerlendirme Anketi alt ölçeklerinden elde edilen puanların aritmetik ortalamaları (X), standart sapma değerleri (SS) ile tek yönlü varyans analizi sonuçları ve Scheffe-F çoklu karşılaştırmalar testi sonuçları verilmektedir.

4.1. Kişisel Bilgiler

Bu alt başlık altında deneklerin görevlerine, branşlarına, cinsiyetine, görev yaptıkları okul türlerine, hizmet sürelerine, yaşlarına, öğrenim durumlarına, lisans/lisansüstü öğrenimi sırasında yönetimle ilgili olarak aldıkları derslere, yönetimle ilgili olarak katıldıkları hizmet içi eğitim programlarına, eğitimde toplam kalite konusundaki bilgilerinin kaynaklarına ve eğitimde TKY konusundaki bilgi seviyelerine ilişkin kişisel bilgiler yer almaktadır.

4.1.1. Görevler

Deneklerin görevleriyle ilgili istatistiki bilgiler aşağıda Tablo 4.1'de yer almaktadır.

Tablo 4.1. Görevlere Göre Dağılım

Görev	N	%
Yöneticiler	69	23,2
Öğretmenler	228	76,8
Toplam	298	100

Göreve ilişkin anket sorusunu cevaplayan 298 denekten %23.2'si yönetici, %76.8'i ise öğretmen olarak görev yapmaktadır.

4.1.2. Branşlar

Branşlara ilişkin istatistiki bilgiler aşağıda Tablo 4.2'de yer almaktadır.

Tablo 4.2. Branşlara Göre Dağılım

Branşlar	Yöneticiler		Öğretmenler	
	N	%	N	%
Türkçe/Edebiyat	8	11.8	25	11
Matematik	11	16.2	36	15.8
Sosyal Bilgiler	8	11.8	30	13.2
Yabancı Dil	5	7.4	27	11.8
Güzel Sanatlar	0	0	6	2.6
Fen Bilimleri	11	16.2	31	13.6
Diğer (Mesleki Branşlar)	24	35.3	72	31.6
Toplam	68	98.5	227	99.6

Çalışmaya katılıp ta branşını belirten toplam 295 kişinin %23'ü yöneticilerden, %77'si ise öğretmenlerden oluşmaktadır. Yönetici ve öğretmenlerin

branşları incelendiğinde örnekleme oluşturan okullardaki bölümlerin temsil edildiği gözlenmektedir. Yöneticilerin branşlarına göre dağılımına bakıldığında, %11.8'inin Türkçe-edebiyat, %16.2'sinin matematik, %11.8'inin sosyal bilgiler, 7.4'ünün yabancı dil, %16.2'sinin fen bilimleri ve %35.3'ünün ise mesleki branşlardan olduğu görülmektedir. Branşla ilgili soruya cevap veren toplam 227 öğretmenden %11'i branşını Türkçe/edebiyat, %15.8'i matematik, %13,2'si sosyal bilgiler, %11.8'i yabancı dil, %2.6'sı güzel sanatlar, %13.6'sı fen bilimleri ve %31,6'sı ise "diğer" seçeneği altında toplanan mesleki branşları belirtmiştir.

Bu sonuçlar, hem yöneticiler hem de öğretmenler açısından bölüm bazında en yüksek katılımın (%35.3; %31,6) "diğer" diye adlandırılan mesleki/teknik branşlarda olduğunu ortaya koymaktadır. Diğer taraftan yöneticiler açısından en düşük katılımın (%7.4) yabancı dil; öğretmenler açısından ise en düşük katılımın (%2.6) güzel sanatlar branşlarında olduğu dikkati çekmektedir. Öte yandan yöneticiler arasından güzel sanatlar branşından hiç kimsenin yer almadığı gözlenmektedir. Ayrıca, yönetici ve öğretmenlerin branşlara göre dağılımına topluca bakıldığında genel bir oransal paralellik dikkati çekmektedir.

4.1.3. Cinsiyet

Deneklerin cinsiyetiyle ilgili istatistiki bilgiler aşağıda Tablo 4.3'te sunulmaktadır.

Tablo 4.3. Cinsiyete Göre Dağılım

Cinsiyet	Yöneticiler		Öğretmenler	
	N	%	N	%
Bay	54	79.4	133	56.3
Bayan	13	19.1	95	41.7
Toplam	67	98.5	228	100

Çalışmaya katılıp da cinsiyetini belirten 296 denekten %23'ü yönetici, %77'si ise öğretmendir. Yöneticilerden %79.4 bay, %19.1'i ise bayandır.

Öğretmenlerin ise %56.3'ü bay, %41.7'si de bayandır. Yöneticiler arasındaki bay-bayan oranları farkının öğretmenlerin farklarından çok daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.1.4. Görev Yapılan Okul Türleri

Deneklerin görev yaptıkları okul türü ile ilgili istatistiki bilgiler aşağıda Tablo 4.4'te verilmektedir.

Tablo 4.4. Görev Yapılan Okul Türlerine Göre Dağılım

Okul Türleri	Yöneticiler		Öğretmenler	
	N	%	N	%
Özel Genel Lise	10	14.7	34	14.9
Resmi Genel Lise	26	38.2	91	39.9
Mesleki/Teknik Lise	33	47.1	103	45.2
Toplam	69	100	228	100

Görev yaptıkları okul türüne ilişkin soruyu cevaplayan 297 denekten %23'ü yönetici, %77'si ise öğretmendir. Yöneticilerin görev yaptıkları okullara göre dağılımı şöyledir: %14.7'si özel genel liselerde, %38.2'si resmi genel liselerde %47.1'i ise mesleki/teknik liselerde görev yapmaktadır. Öğretmenlere gelince, %14.9'u özel genel liselerde, %39.9'u resmi genel liselerde ve %45.2'si ise mesleki/teknik liselerde görev yapmaktadır. Bu sonuçlardan da anlaşılmaktadır ki, çalışmanın kapsamında yer alan orta öğretim okulları okul türleri açısından da temsil edilmektedir.

Tablo 4.3. özel okulların orta öğretim alanındaki mevcut payının henüz çok düşük denebilecek bir seviyede olduğunu ortaya koymaktadır. Oysa, Gedikoğlu'nun (1993) da belirttiği gibi özel okulların belirli bir oran ve düzeyde sektörde yer edinmesi, sektörü serbest piyasa koşullarında etkinlik göstermeye iteceğinden eğitim-öğretim hizmetlerinin kalitesini de arttırabilecektir.

4.1.5. Hizmet Süreleri

Deneklerin hizmet sürelerine dair istatistiki bilgiler aşağıda Tablo 4.5'te sunulmaktadır.

Tablo 4.5. Hizmet Sürelerine Göre Dağılım

Hizmet Süreleri	Yöneticiler		Öğretmenler	
	N	%	N	%
1-5 Yıl	23	33.8	9	3.9
6-10 Yıl	13	19.1	183	80.3
11-15 Yıl	8	11.8	10	4.4
16-20 Yıl	3	4.4	3	1.3
21-25 Yıl	5	7.4	15	6.6
26+ Yıl	5	7.4	7	3.1
Toplam	57	83.9	227	99.6

Hizmet süresine ilişkin anket sorusunu cevaplayan 284 denekten %20'si yönetici, %80'i ise öğretmendir. Yöneticilerden %33,8'i 1-5 yıl, %19.1'i 6-10 yıl, %11,8'i 11-15 yıl, %4.4'ü 16-20 yıl, %7.4'ü 21-25 yıl ve %7.4'ü 26+ yıl hizmet ettiklerini belirtirken; öğretmenlerin ise %3,9'u 1-5 yıl, %80.3'ü 6-10 yıl, %4.4'ü 11-15 yıl, %1.3'ü 16-20 yıl, %6.6'sı 21-25 yıl ve %3.1'i 26+ yıl hizmet ettiklerini belirtmişlerdir. Sonuçlara daha yakından bakıldığında, yöneticilerin %33.8, öğretmenlerin ise %80.3 oranıyla 1-5 yıllık hizmet süresi aralığında yoğunlaştıkları dikkat çekmektedir. Öte yandan 26+ hizmet yılı diliminde yer alan yöneticilerin oranı (%7.4) aynı hizmet yılı diliminde yer alan öğretmenlerin oranının (%3.1) yaklaşık iki katı kadardır.

4.1.6. Yaş

Deneklerin yaşları ile ilgili istatistiki bilgiler aşağıda Tablo 4.6'da yer almaktadır.

Tablo 4.6. Yaş Gruplarına Göre Dağılım

Yaş Grupları	Yöneticiler		Öğretmenler	
	N	%	N	%
21-30	5	7.4	96	42.1
31-40	15	22.1	87	38.2
41-50	34	50	34	14.9
51-60	13	19.1	9	3.9
Toplam	67	98.5	226	99.1

Yaş grupları ile ilgili soruyu cevaplayan toplam 293 katılımcının %23'ünü yöneticiler, %77'sini ise öğretmenler oluşturmaktadır. Yöneticilerin mevcut yaş gruplarına göre dağılımı şöyledir: %7.4'ü 21-30, %22.1'i 31-40, %50'si 41-50, ve %19.1'i de 51-60 yaş grubunda yer almaktadırlar. Öğretmenlerin yaş gruplarına göre dağılımına gelince, %42.1'i 21-30, %38.2'si 31-40, %14.9'u 41-50, ve %3.9'u da 51-60 yaş grubunda bulunmaktadırlar. 41-50 yaş grubunda yer alan yöneticiler en yüksek oranı (%50) temsil ederken, 21-30 yaş grubunda yer alan yöneticiler ise en düşük oranı (%7.4) temsil etmektedirler. Öğretmenlerde ise en yüksek oranı (%42.1) 21-30 yaş grubunda yer alanlar temsil ederken, en düşük oranı (%3.9) ise 51-60 yaş grubunda yer alanlar temsil etmektedirler.

4.1.7. Öğrenim Durumu

Deneklerin öğrenim durumu ile ilgili istatistiki bilgiler aşağıda Tablo 4.7'de verilmektedir.

Tablo 4.7. Öğrenim Durumuna Göre Dağılım

Öğrenim Durumu	Yöneticiler		Öğretmenler	
	N	%	N	%
Y.Lisans/Doktora	3	4.4	9	3.9
Lisans	36	52.9	183	80.3
Y.Öğretmen Okulu	8	11.8	10	4.4
Y.Tek.Öğret.Okulu	4	5.9	3	1.3
Eğitim Enstitüsü	14	20.6	15	6.6
Toplam	65	95.6	220	96.5

Öğrenim durumunu belirten toplam 285 katılımcının %23'ünü yöneticiler, %77'sini ise öğretmenler oluşturmaktadır. Yöneticilerden %4.4'ü lisansüstü programlardan, %52.9'u lisans programlarından, %11.8'i yüksek öğretmen okullarından, %5.9'u yüksek teknik öğretmen okullarından ve %20.6'sı ise eğitim enstitülerinden mezun olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlere gelince, %3.9'u lisansüstü programlardan, %80.3'ü lisans programlarından, %4.4'ü yüksek öğretmen okullarından, %6.6'sı yüksek teknik öğretmen okullarından ve %3.1'i ise eğitim enstitülerinden mezun olduklarını ifade etmişlerdir. Hem yöneticiler, hem de öğretmenlerden lisans programlarından mezun olanların oranı (%52.9; %80.3) diğer yüksek öğretim programlarından mezun olanların oranlarına göre bariz bir şekilde daha yüksek gözükmetedir.

Bu veriler, henüz dört yıllık fakülte mezunlarına göre çok az olsalar da lisansüstü programlardan mezun olan yönetici ve öğretmenlerin oranlarının yüzde dörtlere çıkması son yıllarda öğretmen yetiştiren kurumlarla ilgili yapılan düzenlemelerin olumlu sonuçlar vermeye başladığını ve eğitimcilerin öğrenim düzeyinin giderek yükseleceğinin işareti olarak görülebilir.

4.1.8. Lisans/Lisansüstü Öğrenim Sırasında Yönetimle İlgili Alınan Dersler

Deneklerin lisans/lisansüstü öğrenimleri sırasında yönetimle ilgi aldıkları derslere ilişkin istatistiki bilgiler aşağıda Tablo 4.8’de sunulmaktadır.

Tablo 4.8. Lisans/Lisansüstü Öğrenim Sırasında Yönetimle İlgili Alınan Derslere Göre Dağılım

Yüksek Öğrenim Sırasında Yönetimle İlgili Olarak Alınan Dersler	Yöneticiler		Öğretmenler	
	N	%	N	%
Yönetimle İlgili Hiç Ders Almadım	17	25	50	21.9
Yönetim	6	8.8	13	5.7
Eğitim Yönetimi	20	29.4	103	45.2
Sınıf Yönetimi	10	14.7	34	14.9
Okul Yönetimi	11	16.2	15	6.6
Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi	1	1.5	32	14
Eğitim Denetimi	4	5.9	11	4.8

Lisans/lisansüstü öğrenimi sırasında yönetimle ilgili aldıkları derslere ilişkin soruyu cevaplayan yöneticilerden %25’i lisans/lisansüstü öğrenimi sırasında yönetimle ilgili herhangi bir ders almadığını, %8.8’i yönetim dersi aldığını, %29.4’ü eğitim yönetimi dersi, %14.7’si sınıf yönetimi, %16.2’si okul yönetimi, %1.5’i eğitimde toplam kalite yönetimi ve %5.9’u ise eğitim denetimi dersi aldığını belirtmektedir. Öğretmenlerin lisans/lisansüstü öğrenimi sırasında yönetimle ilgili aldıkları derslere gelince, %21.9’u yönetimle ilgili herhangi bir ders almadığını, %5.7’si yönetim dersi aldığını, %45.2’si eğitim yönetimi dersi, %14.9’u sınıf yönetimi, %6.6’sı okul yönetimi, %14’ü eğitimde toplam kalite yönetimi, ve %4,8’i ise eğitim denetim dersi aldığını ifade etmektedir.

Katılımcıların yüksek öğrenimleri sırasında yönetimle ilgili aldıkları derslere daha yakından göz atıldığında yöneticilerin %25’inin yönetimle ilgili herhangi bir ders almadıkları göze çarpmaktadır. Oysa, Kuşuoğlu (1997) eğitim

yönetimiyle ilgili dersleri alan okul yöneticilerinin, almayanlara oranla daha üst seviyelerde yönetsel davranışlar sergilediğine işaret etmektedir.

Ayrıca, yüksek öğrenimleri sırasında eğitimde toplam kalite yönetimi dersi alan yöneticilerin oranının %1.5, öğretmenlerin oranının ise %14 olması ise dikkati çeken bir husustur.

4.1.9. Yönetimle İlgili Katılınan Hizmet İçi Eğitim Programları

Deneklerin yönetimle ilgili katıldıkları hizmet içi programlarına ilişkin istatistiki bilgiler aşağıda Tablo 4.9'da yer almaktadır.

Tablo 4.9. Yönetimle İlgili Katılınan Hizmet İçi Eğitim Programlarına Göre Dağılım

Yönetimle İlgili Hizmet İçi Eğitim Programlarına Katılım	Yöneticiler		Öğretmenler	
	N	%	N	%
Yönetimle İlgili Hiçbir Hizmet İçi Eğitim Programına Katılmadım	15	22.1	97	57.5
Yönetim	6	8.8	10	4.4
Eğitim Yönetimi	28	41.2	93	14.5
Sınıf Yönetimi	5	7.4	23	10.1
Okul Yönetimi	11	16.2	8	3.5
Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi	30	44.1	46	20.5
Eğitim Denetimi	4	5.9	1	0.4

Yönetimle ilgili katıldıkları hizmet içi eğitimine ilişkin soruyu cevaplayan yöneticilerden %22.1'ü göreve başladıkları günden bugüne dek yönetimle ilgili herhangi bir hizmet içi eğitimi programına katılmadığını, %8.8'i yönetim konusunda, %41.2'si eğitim yönetimi, %7.4'ü sınıf yönetimi, %16,2'si okul yönetimi, %44.1'i eğitimde toplam kalite yönetimi ve %5.9'u ise eğitim denetimi ile ilgili hizmet içi programlarına katıldığını belirtmektedir. Diğer taraftan, öğretmenlerden, %57.5'i göreve başladıkları günden bugüne dek yönetimle ilgili herhangi bir hizmet içi eğitimi programına katılmadığını, %4.4'ü yönetim

konusunda, %14.5'i eğitim yönetimi, %10.1'i sınıf yönetimi, %3,5'i okul yönetimi, %20.5'i eğitimde toplam kalite yönetimi, ve %0.4'ü ise eğitim denetimi ilgili diğer hizmet içi programlarına katıldığını ifade etmektedir.

Yöneticilerden %22.1'nin, öğretmenlerin ise %57.5'inin yönetimle ilgili hiçbir hizmet içi eğitim programına katılmamış olması dikkate değer ve dolayısıyla da üzerinde durulması gereken bir durum olarak görünmektedir. Öte yandan yöneticilerin %44.1'nin, öğretmenlerin ise %20.5'inin eğitimde toplam kalite yönetimi alanında hizmet içi eğitim programlarına katılmış olmaları da dikkati çekmektedir. Bu durum, Milli Eğitim Bakanlığınca okullarda eğitimde toplam kalite yönetimine geçiş sürecine verilen önemin somut bir göstergesi olarak görülebilir.

4.1.10. Eğitimde Toplam Kalite Konusundaki Bilgilerin Kaynakları

Deneklerin eğitimde toplam kalite yönetimi konusundaki bilgilerinin kaynaklarına ilişkin istatistiki bilgilere aşağıda Tablo 4.10'da yer verilmektedir.

Tablo 4.10. "Eğitimde Toplam Kalite" Konusundaki Bilgilerin Kaynaklarına Göre Dağılım

Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi Konusundaki Bilgi Kaynakları	Yöneticiler		Öğretmenler	
	N	%	N	%
Okudukları Yayınlardan	28	41.2	95	41.7
Okullardaki Uygulamalardan	33	48.5	109	47.8
Katıldıkları Hizmet İçi Eğitim programlarından	32	47.1	36	15.8
Öğrenim Gördükleri Yüksek Öğretim Programlarından	8	11.8	43	18.9

Eğitimde toplam kalite konusundaki bilgilerinin kaynaklarına ilişkin soruyu yanıtlayan yöneticilerden %41.2'si okudukları yayınları, %48.5'ü okullarındaki uygulamaları, %47.1'i katıldıkları hizmet içi eğitim programlarını ve %11.8'i öğrenim gördüğü yüksek öğretim programlarını eğitimde toplam kalite konusundaki bilgilerinin kaynağı olarak göstermektedir. Diğer taraftan, öğretmenlerden %41.7'si eğitimde toplam kalite konusundaki bilgilerinin kaynağı

olarak okudukları yayınları, %47.8'i okullarındaki uygulamaları, %15.8'i katıldıkları hizmet içi eğitim programlarını ve %18.9'u ise öğrenim gördüğü yüksek öğretim programlarını eğitimde toplam kalite konusundaki bilgilerinin kaynağı olarak belirtmektedir.

Gerek yöneticilerin gerekse öğretmenlerin yaklaşık %42'sinin eğitimde TKY konusundaki bilgilerinin kaynağı olarak okudukları yayınları ve yine yaklaşık %48'nin ise okullarındaki uygulamaları göstermeleri eğitimde TKY anlayışının bireysel ve kurumsal düzeyde genel bir kabul gördüğü şeklinde yorumlanabilir. Diğer taraftan, yöneticilerden yaklaşık %12'sinin, öğretmenlerin ise yaklaşık %20'sinin eğitimde TKY ile ilgili bilgilerinin kaynağını mezun oldukları yüksek öğrenim programını göstermeleri de eğitimde TKY konusunun öğretmen yetiştiren yüksek öğretim programlarında yer almaya başladığının göstergesi olarak değerlendirilebilir.

4.1.11. Eğitimde Toplam Kalite Yönetim Konusundaki Bilgi Düzeyleri

Deneklerin eğitimde toplam kalite yönetimi konusundaki bilgi düzeylerine ilişkin istatistiki bilgilere aşağıda Tablo 4.11'de yer verilmektedir.

Tablo 4.11. Eğitimde Toplam Kalite Konusundaki Bilgi Seviyelerine Göre Dağılım

Eğitimde Toplam Kalite Konusundaki Bilgi Düzeyleri	Yöneticiler		Öğretmenler	
	N	%	N	%
Uzmanlık Düzeyinde	2	2.9	2	.9
Yeterli Düzeyde	31	45.6	81	35.5
Biraz Var	33	48.5	126	55.3
Hiç Yok	2	2.9	13	5.7
Toplam	68	99.9	222	97.4

Eğitimde toplam kalite yönetimi konusundaki bilgi düzeyleriyle ilgili soruyu cevaplayan yöneticilerden %2.9'u eğitimde toplam kalite yönetimi konusunda uzmanlık düzeyinde, %45.6'sı yeterli düzeyde, %48.5'i biraz bilgisi olduğunu

belirtirken, %2.9'u ise bu konuda hiç bilgisinin olmadığını belirtmektedir. Konuya öğretmenler açısından bakılınca, %0.9'u eğitimde toplam kalite yönetimi konusunda uzmanlık düzeyinde, %35.5'i yeterli düzeyde, %55.3'ü biraz bilgisi olduğunu belirtirken, %5.7'si de bu konuda hiç bilgisinin olmadığını ifade etmektedir.

TKY konusunda biraz bilgisi olduğunu ve hiç bilgisi olmadığını söyleyenler birlikte değerlendirildiğinde eğitimde TKY uygulamalarının ana bileşenleri olan yöneticilerden %50'sinin ve öğretmenlerden ise yaklaşık %60'ının bu konuda yeterli bir bilgi altyapısı edinemediği dikkati çekmektedir. Bu da, gerek okullardaki Eğitimde TKY uygulamalarının, gerekse hizmet içi eğitimi programlarının gerekli bilgi altyapısını oluşturmada yetersiz kaldığını öncelikle akla getirmektedir.

Bu durum, bu konunun öncelikle ele alınarak söz konusu bilgi açığının giderilmesi ihtiyacını işaretleri olarak değerlendirilebilir.

4.2. TKY Açısından Okullarındaki Yönetimsel Uygulamalara İlişkin Genelde ve Alt Boyutlar Bazındaki Değerlendirmeler

Deneklerin 5'li Likert tipi ölçekle tespit edilen değerlendirme düzeyleri ortalama alınmak suretiyle tablolarda gösterilmiştir. Söz konusu ölçekte katılma düzeylerini gösteren seçenekler "hiç: 1, az: 2, orta: 3, çok: 4 ve tam: 5" şeklinde verilmiştir.

Aşağıda Tablo 4.12'de yer alan veriler ışığında deneklerin okullarındaki yönetimsel uygulamalara ilişkin genel ve alt boyutlar bazındaki değerlendirmeleri açıklanmaya ve yorumlanmaya çalışılmaktadır.

Tablo 4.12. TKY Açısından Okullardaki Yönetimsel Uygulamalara İlişkin Genel ve Alt Boyutlar Bazındaki Değerlendirmeler

Betimsel İstatistikler			
TKY'nin Alt Boyutları	N	X	S.Sapma
Süreçlerin İyileştirilmesi- İnsan Kaynak. Geliştirilmesi	298	3.13	.95
İletişim	298	3.10	1.05
Müşteri Memnuniyeti	298	2.49	1.01
Eğitim	298	2.93	1.07
Katılımcı Yönetim	298	2.99	1.05
Genel Değerlendirme	298	2.98	.90

4.2.1. TKY Açısından Okullardaki Yönetimsel Uygulamalara İlişkin Genel Değerlendirmeler

Tablo 4.12'de de görüldüğü gibi denekler okullarındaki yönetimsel uygulamaları alt boyutlar bazında X: 2.49 ile X:3.13 arasında değişen oranlarda yeterli bulmaktadır. Söz konusu tablo daha yakından incelendiğinde yönetimsel uygulamalar “müşteri memnuniyeti” alt boyutu açısından en düşük düzeyde (X: 2.49) yeterli bulunurken “süreçlerin iyileştirilmesi-insan kaynaklarının geliştirilmesi” boyutu açısından ise en yüksek düzeyde (X: 3.13) yeterli bulunmaktadır.

Diğer taraftan “Deneklerin Okullarındaki Yönetimsel Uygulamaları TKY Açısından Nasıl Değerlendirmektedirler?” şeklindeki temel araştırma sorusunun cevabı yine aynı tablodaki bulgular yardımıyla verilmeye çalışılmıştır. Buna göre, temel araştırma sorusunu “denekler, okullarındaki yönetimsel uygulamaları X: 2.98 oranında yeterli bulmaktadırlar” diye cevaplamak mümkündür. Bu sonucun, Doğan'ın (2002) “Endüstri Meslek Liselerindeki Uygulamaların Toplam Kalite Yönetimi Anlayışına Uygunluk Alguları” adlı çalışmasında ortaya konan toplamda grup ortalamasından (X: 2.20) daha yüksek olduğu görülmektedir.

TKY açısından bu yeterlilik düzeyini yeterli bulmak mümkün görünmemektedir. Bu düzeyin çok daha yukarı çıkarılması gereği açıktır.

4.2.2. TKY Açısından Okullardaki Yönetimsel Uygulamalara İlişkin Alt Boyutlar Bazındaki Genel Değerlendirmeler

Bu alt başlık altında deneklerin TKY açısından okullarındaki yönetimsel uygulamalara ilişkin alt boyutlar bazındaki değerlendirmelerine ve bunlara ilişkin yorumlara yer verilmektedir.

4.2.2.1. TKY'nin Süreçlerin İyileştirilmesi ve İnsan Kaynaklarının Geliştirilmesi Boyutlarında Okullardaki Yönetimsel Uygulamalara İlişkin Değerlendirmeler

Denekler okullarındaki yönetimsel uygulamaları TKY'nin "süreçlerin iyileştirilmesi ve insan kaynaklarının geliştirilmesi" boyutunda X: 3.13 oranında yeterli bulmaktadırlar (Tablo 4.12.). Bu sonuç diğer boyutlara ilişkin değerlendirmeler dikkate alındığında oldukça yüksek bir oran olarak kabul edilebilir ve dolayısıyla bu bağlamda, okullardaki yönetimsel uygulamalar TKY açısından daha yeterli bir düzeye ulaşmış değerlendirilebilir. Ancak günümüzde, bir mal veya hizmetin kalitesi, o mal veya hizmetin üretildiği sürecin ve o süreçlerin ayrılmaz parçası olan insan kaynaklarının kalitesine bağlandığı için, artık kalite, "ürün veya hizmetin kalitesi" olarak dar bir çerçevede değil, daha geniş bir çerçevede "yönetimin kalitesi" olarak tanımlanmaktadır. Buradan hareketle, süreçlerin ve insan kaynağının sürekli geliştirilmesi eğitim-öğretim hizmetlerinin geliştirilmesi ve iyileştirilmesini doğrudan etkilediğinden, mevcut seviyenin çok daha üzerine çıkılması gerektiği söylenebilir.

4.2.2.2. TKY'nin İletişim Boyutunda Okullardaki Yönetimsel Uygulamalara İlişkin Değerlendirmeler

Denekler okullarındaki yönetimsel uygulamaları TKY'nin "iletişim" boyutunda X: 3.10 oranında yeterli bulmaktadırlar (Tablo 4.12.). Bu sonuç, Doğan'ın (2002) "Endüstri Meslek Liselerindeki Uygulamaların TKY Anlayışına Uygunluğu" adlı çalışmasında elde edilen sonuçtan (X: 2.22) daha yüksektir.

Yönetimsel uygulamalar "iletişim" boyutunda (X: 3.10) "müşteri memnuniyeti (X: 2.49), eğitim (X: 2.93) ve katılımcı yönetim (X: 2.99)" gibi boyutlarına oranla daha üst düzeyde yeterli bulunmasına rağmen bu sonucu da yeterli bulmak pek mümkün görünmemektedir (Tablo 4.12.). Zira, ancak etkili bir iletişim sisteminin kurulması ve işletilmesiyle paylaşılan ortak bir amaçtan ve bu amaca katkıda bulunacakların eşgüdümlemiş çabalarından söz etmek mümkün olabilir. Erdoğan'ın da (2000) vurguladığı gibi planlama, karar verme, örgütlenme ve denetim gibi temel yönetim süreçlerinin başarısı temelde etkin bir iletişime bağlıdır. Başka bir deyişle, kaliteli bir eğitim-öğretim süreci öğrenenler ile öğretenler arasında rasyonel bir iletişim sisteminin etkili bir şekilde işleyişine bağlıdır.

Çalışma kapsamında kalan okullarda, kısaca "bireyler, gruplar ve örgütler arasında ilişki kurmayı hedefleyen bir etkileşim süreci" olarak tanımlanan iletişim sürecinin daha sağlıklı bir yapıya kavuşturulması için yeni ve etkin adımların atılması gereği hissedilmektedir.

4.2.2.3. TKY'nin Müşteri Memnuniyeti Boyutu Açısından Okullardaki Yönetimsel Uygulamalara İlişkin Değerlendirmeler

Denekler, okullarındaki yönetimsel uygulamaları TKY'nin "Müşteri Memnuniyeti" boyutunda X: 2.49 oranında yeterli bulmaktadırlar (Tablo 4.12.). Bu sonucun da Doğan'ın (2002) yukarıda bahsedilen çalışmasında elde edilen sonucuna (X: 2.22) göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Bu sonuç, müşteri odaklı bir yönetim felsefesi olan TKY'nin gereklerini karşılamaktan çok uzak görünmektedir. Oysa, kurumların varlık sebebi, müşterilerinin gereksinim duydukları mal ve hizmetleri maksimum tatmin sağlayacak fiyat ve kalitede, başka bir deyişle müşteri beklentilerini de aşan düzeylerde üretmektir. Bu çerçevede, okul yönetimlerinin ürettikleri eğitim-öğretim hizmetlerinden doğrudan veya dolaylı olarak yararlanan müşterilerine TKY felsefesinin gerektirdiği bir anlayışla yaklaşmaları gereği ortadadır. Bu nedenle, yöneticilerin müşterilerini tatmin edebilmeleri için öncelikle amaca uygun araçları kullanarak hem iç hem de dış müşterilerin mantıklı istek ve beklentilerini belirlemeleri gerekir. Sonra da, bu istek ve beklentileri en az maliyetle en üst düzeyde karşılayacak hizmetlerin üretilmesini mümkün kılacak sistemin oluşturularak süreçlerin geliştirilmesini sağlama yoluna gitmelidirler. Çünkü, ancak TKY ilkelerine göre dizayn edilmiş ve işletilen bir sistemle kaliteli mal ve hizmet üretmek ve müşteri memnuniyetini arttırmak mümkün olabilir; sloganlarla, posterlerle değil. Bunu yaparken de, sadece dış müşterilerin memnuniyeti değil aynı zamanda iç müşteriler olarak tanımlanan iş görenlerin de gereksinim, istek ve memnuniyetleri göz önüne alınmalıdır.

4.2.2.4. TKY'nin Eğitim Boyutu Açısından Okullardaki Yönetimsel Uygulamalara İlişkin Değerlendirmeler

Denekler, okullarındaki yönetimsel uygulamaları TKY'nin "eğitim" boyutunda X: 2.93 oranında yeterli bulmaktadırlar (Tablo 4.12.).

Okulların sundukları eğitim-öğretim hizmetlerinden doğrudan veya dolaylı olarak yararlanan bireylerin ve kesimlerin gereksinimlerinin sürekli değişip çeşitlenmesinden dolayı okul çağında başlayan ve onunla sona eren eğitim döneminin artık sona ermiş olması bu oranın yetersizliğini ortaya koymaktadır. Sabuncuoğlu'nun da (2000) belirttiği gibi, günümüzün modern kurumlarının kendilerini yenilemeleri, teknolojik, bilimsel ve sosyo-ekonomik alanlardaki gelişmeleri yakından izlemeleri, gerekirse faaliyet alanlarında düzenlemeler yapıp

yönetimsel uygulamalarını daha bir rasyonelleştirmeleri zorunluluk haline gelmiş bulunmaktadır.

Ayrıca, diğer kurumlarda olduğu gibi okulların da birer öğrenen örgüt olduğu ve bu nedenle sürekli eğitimin, başta yöneticiler ve öğretmenler olmak üzere her seviyedeki çalışanları da kapsayacak şekilde kurumsal bir çerçeveye oturtulması başarılı bir Eğitimde TKY uygulaması için çok önemlidir. Bu amaçla, okul bazında bir “eğitim kurulu” oluşturulmalıdır. Bu kurulun eğitim istek ve ihtiyaçlarının belirlenmesi ve bunların karşılanması için gerekli maddi ve insan kaynakların değerlendirebilmesi ve sürekli eğitimle ilgi her türlü konuda karar alabilmesi sağlanmalıdır. Hizmet içi eğitim programlarının temel amacı eğitimde kalite bilincinin okul geneline yaygınlaştırılarak her seviyedeki okul çalışanın işini daha iyi yapabilmesini mümkün hale getirmek için tüm eğitim iş görenlerinin fırsat eşitliği çerçevesinde tam katılımını özendirmek ve sağlamak olmalıdır.

4.2.2.5. TKY'nin Katılımcı Yönetim Boyutunda Okullardaki Yönetimsel Uygulamalara İlişkin Değerlendirmeler

Deneklerin, okullarındaki yönetimsel uygulamaları TKY'nin “katılımcı yönetim” boyutunda yeterli bulma oranı X: 2.99'dur (Tablo 4.12.).

TKY'nin temel ayaklarından biri olan ve yönetim erkinin yöneticilerle iş görenler arasında paylaşılmasını ve yönetim süreçlerinde iş görenlere işleriyle ilgili konularda yeterli düzeyde söz hakkı verilmesini gerektiren katılımcı yönetimin, eğitim-öğretim hizmetlerinin sürekli iyileştirilmesi yoluyla müşteri memnuniyetinin sağlanabilmesini mümkün hale getirmesi için mevcut oranın çok daha üzerinde gerçekleştirilmesi gereği açıktır. Bu doğrultuda, katılımcı yönetimin bir slogan veya temenni olmanın ötesinde iş görenlerin potansiyellerinden okulun amaçları doğrultusunda optimum düzeyde yararlanabilmek için gerekli resmi düzenlemeler yapılmalı ve çalışanların kendilerini ilgilendiren kararlara etkin katılımı sağlanmalıdır. Bu şekilde, Erdoğan'nın (2000) da işaret ettiği gibi, başta öğretmenler olmak üzere iş görenlerin okula yönelik aidiyet duygusu, bağlılığı, ve verilen

kararları benimseme düzeyleri yükseltilmelidir. Bununla birlikte, Celep'in (1996) de dikkat çektiği gibi, çalışanların, her karara katılmaları yerine öncelikle ihtiyaç duyulduğu yerlerde ve zamanlarda kendilerini ilgilendiren kararlara katılımları sağlanmalıdır. Bu amaçla, tüm iş görenler gerekli eğitimlerden geçirilmelidir. Ayrıca, gerçekten iş görenlerin yönetsel süreçlere katılımlarının istendiğinin de okul yönetimi tarafından davranış ve tutumlarla ortaya konmalı ve bu şekilde iş görenlerin katılımları özendirilmelidir. Bütün bunların da ötesinde ve Gedikoğlu'nun (1993) belirttiği gibi yasal, politik ve ekonomik kararların çoğu zaman eğitim-öğretim kurumlarının katılımı sağlanmadan alınması uygulanması, yerini daha katılımcı bir uygulamaya bırakacak biçimde tekrar gözden geçirilmelidir. Bu çerçevede Covey'in (1997, 109) "katılım olmadan sadakat da olmayacaktır" görüşü de dikkate alınmalıdır.

4.3. TKY Açısından Okullardaki Yönetimsel Uygulamalara İlişkin Bağımsız Değişkenler Bazında Değerlendirmeler

Bu alt başlıklar altında deneklerin TKY açısından okullarındaki yönetsel uygulamalara ilişkin bağımsız değişkenler bazında değerlendirmeleri incelenmekte ve yorumlanmaktadır.

4.3.1. Cinsiyete Göre TKY Açısından Okullardaki Yönetimsel Uygulamalara İlişkin Değerlendirmeler

Katılımcıların cinsiyet değişkenine göre, okullarındaki yönetsel uygulamaları TKY'nin "süreçlerin iyileştirilmesi-insan kaynaklarının geliştirilmesi, iletişim, müşteri memnuniyeti, eğitim ve katılımcı yönetim" boyutlarına ilişkin değerlendirmelerinin ağırlıklı ortalamaları (X), standart sapma değerleri (SS) ile tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.13.'de yer almaktadır.

Tablo 4.13. Cinsiyete Göre Yönetimsel Uygulamaları TKY Açısından Değerlendirmelere İlişkin İstatistikî Bilgiler

Alt Ölçekler	Yöneticiler						Öğretmenler					
	Cinsiyet	N	X	SS	F	P	Cinsiyet	N	X	SS	F	P
Süreçlerin İyileştirilmesi-İnsan Kaynak. Geliştirilmesi	Bay	54	3.64	.75	.24	.79	Bay	133	2.96	.98	.09	.76
	Bayan	13	3.71	.97			Bayan	95	3	.90		
	Ortalama	67	3.65	.79			Ortalama	228	2.97	.95		
İletişim	Bay	54	3.67	.88	.44	.65	Bay	133	2.86	1.07	.77	.38
	Bayan	13	3.92	.88			Bayan	95	2.98	.95		
	Ortalama	67	3.72	.87			Ortalama	228	2.91	1.02		
Müşteri Memnuniyeti	Bay	54	2.80	.90	.73	.49	Bay	133	2.43	1.05	.45	.50
	Bayan	13	3.03	1.06			Bayan	95	2.34	.98		
	Ortalama	67	2.84	.92			Ortalama	228	2.40	1.02		
Eğitim	Bay	54	3.31	.91	.32	.73	Bay	133	2.78	1.10	.15	.70
	Bayan	13	3.51	1.01			Bayan	95	2.84	1.05		
	Ortalama	67	3.43	.92			Ortalama	228	2.81	1.08		
Katılımcı Yönetim	Bay	54	3.38	1.01	1.33	.72	Bay	133	2.84	1.08	.11	.74
	Bayan	13	3.42	.86			Bayan	95	2.88	.99		
	Ortalama	67	3.41	.99			Ortalama	228	2.86	1.04		

TKY'nin ankette yer alan boyutları bazında ele alındığında, "süreçlerin iyileştirilmesi-insan kaynaklarının geliştirilmesi" boyutunda bay yöneticiler okullarındaki yönetimsel uygulamaları X: 3.64 oranında yeterli bulurken, bayan yöneticiler ise X: 3.71 oranında yeterli bulmaktadırlar (Tablo 4.13.). Söz konusu TKY boyutunda ise ortalama olarak X: 3.65 oranında yeterli bulmaktadırlar. Bu oranlar "iletişim" boyutunda bay yöneticiler için X: 3.67, bayan yöneticiler için X: 3.92; ortalamaları ise X: 3.72; "müşteri memnuniyeti" boyutunda bay yöneticiler için X: 2.80, bayan yöneticiler için X: 3.03, ortalamaları ise X: 2.84; "eğitim" boyutunda bay yöneticiler için X: 3.31, bayan yöneticiler için 3.51, ortalamaları ise X: 3.43; "katılımcı yönetim" boyutunda bay yöneticiler için X: 3.38, bayanlar için X: 3.42, ortalamaları ise X: 3.43'tür.

Söz konusu tabloya öğretmenler açısından bakıldığında, bay öğretmenler okullarındaki yönetsel uygulamaları “süreçlerin iyileştirilmesi-insan kaynaklarının geliştirilmesi” boyutunda X: 2.96 oranında yeterli bulurken bayan öğretmen X: 3.00 oranında yeterli bulmaktadırlar. Bay ve bayan öğretmenler yönetsel uygulamaları anılan boyutta ortalama X: 2.97 oranında yeterli bulmaktadırlar. İletişim boyutunda bay öğretmenler yönetsel uygulamaları X: 2.86, bayan öğretmenler X: 2.98, ortalama ise X: 2.91 oranında yeterli bulmaktadırlar. Konu müşteri memnuniyeti açısından ele alındığında bay öğretmenler X: 2.43, bayan öğretmenler X: 2.34, ortalama ise X: 2.40 oranında yeterli bulmaktadırlar. Eğitim alt boyutu açısından bay öğretmenler X: 2.78, bayan öğretmenler X: 2.84, ortalama ise X: 2.81. oranında yeterli bulmaktadırlar. Konu katılımcı yönetim boyutunda değerlendirildiğinde, bay öğretmenlerin yönetsel uygulamaları yeterli bulma oranı X: 2.84, bayan öğretmenlerin X: 2.88 ve ortalama ise X: 2.86 olduğu görülmektedir. Aynı tablo daha yakından incelendiğinde gerek bay öğretmenlerin gerekse bayan öğretmenlerin müşteri memnuniyeti dışında kalan diğer alt boyutlar bazında yönetsel uygulamaları bay yönetici ve bay öğretmenlerden az da olsa daha yeterli buldukları dikkat çekmektedir.

Tablo 4.13.'te de görüldüğü gibi, yöneticiler için hata payları (p) .49 ile .79; öğretmenler için ise (p) .76 ile .38 arasında değiştiğinden ve kritik değerden büyük olduğunda ($p > .05$) grupların okullarındaki yönetsel uygulamaları TKY açısından değerlendirmelerine yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılaşma oluşmamaktadır. Dolayısıyla “cinsiyet bağımsız değişkenine göre deneklerin okullarındaki yönetsel uygulamaları TKY açısından değerlendirmeleri arasında fark var mıdır?” şeklindeki alt araştırma sorusunun “cinsiyet bağımsız değişkenine göre deneklerin okullarındaki yönetsel uygulamaları TKY açısından değerlendirmelerine ilişkin değerlendirmeleri arasında fark yoktur” diye cevaplamak mümkündür. Başka bir ifade ile, cinsiyet bağımsız değişkenini deneklerin okullarındaki yönetsel uygulamaları değerlendirmelerinde anlamlı farklılığa yol açan bir faktör olarak nitelendirmek olası görünmemektedir. Bu sonuç, Tanrıverdi'nin (2001) “Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Yöneticilerin

Yönetim Uygulamalarının Çağdaş Yönetim Yaklaşımları Açısından Değerlendirilmesi: Güneydoğu Anadolu Bölgesi Örneği” adlı çalışmasınca ise desteklenmemektedir. Söz konusu çalışmada cinsiyet bağımsız değişkeninin grupların değerlendirmelerinde farklılaşmaya yol açtığı görülmektedir.

4.3.2. Yaşa Göre TKY Açısından Okullardaki Yönetimsel Uygulamalara İlişkin Değerlendirmeler

Katılımcıların yaş değişkenine göre, okullarındaki yönetimsel uygulamaları TKY'nin “süreçlerin iyileştirilmesi-insan kaynaklarının geliştirilmesi, iletişim, müşteri memnuniyeti, eğitim ve katılımcı yönetim” boyutlarına yönelik değerlendirmelerinin ağırlıklı ortalamaları (\bar{X}), standart sapma değerleri (SS) ile tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.14’te yer almaktadır.

4.14. Yaşa Göre Yönetimsel Uygulamaları TKY Açısından Değerlendirmelere İlişkin İstatistikî Bilgiler

Alt Ölçekler	Yöneticiler							Öğretmenler						
	Yaş Grup.	N	X	SS	F	P	Schef	Yaş Grup.	N	X	SS	F	P	Scheffe-F
Süreçlerin İyileştirilmesi-İnsan Kaynak. Geliştirilmesi	21-30	5	2.97	1.21	1.47	.23	-	21-30	96	2.85	.99	2.16	.07	-
	31-40	16	3.63	.61				31-40	87	2.93	.86			
	41-50	34	3.76	.73				41-50	34	3.31	.98			
	51-60	13	3.64	.90				51-60	9	3.40	.98			
	Ortalama	68	3.65	.79				Ortalama	226	2.97	.95			
İletişim	21-30	52	2.96	.97	1.69	.18	-	21-30	96	2.81	1.07	2.11	.08	-
	31-40	16	3.88	.66				31-40	87	2.83	.92			
	41-50	34	3.81	.89				41-50	34	3.22	1.09			
	51-60	13	3.60	.94				51-60	9	3.56	1.07			
	Ortalama	68	3.72	.87				Ortalama	226	2.91	1.02			
Müşteri Memnuniyeti	21-30	5	2.76	1.19	.16	.93	-	21-30	96	2.35	1.05	1.06	.38	-
	31-40	16	2.73	.51				31-40	87	2.31	.96			
	41-50	34	2.85	.97				41-50	34	2.62	1.11			
	51-60	13	2.95	1.16				51-60	9	2.67	1.01			
	Ortalama	68	2.84	.92				Ortalama	226	2.40	1.02			
Eğitim	21-30	5	2.60	.93	1.32	.27	-	21-30	96	2.69	1.09	2.49	.04	-
	31-40	16	3.52	.70				31-40	87	2.71	1.00			
	41-50	34	3.34	.94				41-50	34	3.31	1.14			
	51-60	13	3.41	1.07				51-60	9	3.04	1.23			
	Ortalama	68	3.34	.92				Ortalama	226	2.81	1.08			
Katılımcı Yönetim	21-30	5	3.20	1.48	1.46	.23	-	21-30	96	2.83	1.02	3.36	.01	31-40 ~ 41-50
	31-40	16	3.78	1.03				31-40	87	2.64	1.03			
	41-50	34	3.20	.92				41-50	34	3.32	.97			
	51-60	13	3.58	.84				51-60	9	3.39	.89			
	Ortalama	68	3.41	.99				Ortalama	226	2.86	1.04			

Tablo 4.14. TKY'nin ankette yer alan boyutları açısından incelendiğinde, "süreçlerin iyileştirilmesi-insan kaynaklarının geliştirilmesi" boyutunda 21-30 yaş grubunda yer alan yöneticiler okullarındaki yönetimsel uygulamaları X: 2.97 oranında yeterli bulurken, 31-40 yaş grubunda yer alanlar X: 3.63, 41-50 yaş grubunda yer alanlar X: 3.76 ve 51-60 yaş grubunda yer alanlar X: 3.64, ortalamada ise X: 3.65 oranında yeterli bulmaktadırlar.

Bu oranlar "iletişim" boyutunda 21-30 yaş grubunda yer alan yöneticiler için X: 2.96, 31-40 yaş grubunda yer alanlar için X: 3.88, 41-50 yaş grubunda yer

alanlar için X: 3.81 ve 51-60 yaş grubunda yer alanlar için X: 3.60 ve ortalama ise X: 3.72'dir.

Değerlendirmelere "müşteri memnuniyeti" boyutunda bakıldığında, 21-30 yaş grubunda yer alan yöneticiler okullarındaki yönetimsel uygulamaları X: 2.76 oranında yeterli bulurken, 31-40 yaş grubunda yer alanlar X: 2.73 oranında, 41-50 yaş grubunda yer alanlar X: 2.85, 51-60 yaş grubunda yer alanlar X: 2.95 oranında, ortalama ise X: 2.84 yeterli bulmaktadırlar.

"Eğitim" boyutu söz konusu olduğunda, 21-30 yaş grubunda yer alan yöneticiler okullarındaki yönetimsel uygulamaları X: 2.60 oranında yeterli bulurken, 31-40 yaş grubunda yer alanlar X: 3.52 oranında, 41-50 yaş grubunda yer alanlar X: 3.34, 51-60 yaş grubunda yer alanlar X: 3.41, ortalama ise X: 3.34 oranında yeterli bulmaktadırlar.

Konuya "katılımcı yönetim" boyutunda alındığında, 21-30 yaş grubunda yer alan yöneticiler okullarındaki yönetimsel uygulamaları X: 3.20 oranında yeterli bulurken, 31-40 yaş grubunda yer alanlar X: 3.78 oranında, 41-50 yaş grubunda yer alanlar X: 3.20 ve 51-60 yaş grubunda yer alanlar X: 3.58, ortalama ise X: 3.41 oranında yeterli bulmaktadırlar.

Aynı tablo öğretmenler açısından incelendiğinde, 21-30 yaş grubunda yer alan öğretmenler okullarındaki yönetimsel uygulamaları süreçlerin iyileştirilmesi-insan kaynaklarının geliştirilmesi bazında X: 2.85 oranında yeterli bulurken, 31-40 yaş grubunda yer alanlar X: 2.93 oranında, 41-50 yaş grubunda yer alanlar X: 3.31, 51-60 yaş grubunda yer alanlar X: 3.40 oranında, ortalama ise X: 2.97 oranında yeterli bulmaktadırlar.

Konuya iletişim açısından yaklaşıldığında bu oranlar 21-30 yaş grubunda yer alan öğretmenler için X: 2.81, 31-40 yaş grubunda yer alanlar için X: 2.83, 41-50 yaş grubunda yer alanlar için v: 3.22, 51-60 yaş grubunda yer alanlar için X: 3.56 ve ortalama ise X: 2.91'dir.

Müşteri memnuniyeti boyutu söz konusu edildiğinde, 21-30 yaş grubunda yer alan öğretmenlerin okullarındaki yönetimsel uygulamaları yeterli bulma oranları X: 2.35, 31-40 yaş grubunda yer alanları X: 2.31, 41-50 yaş

grubunda yer alanları X: 2.62, 51-60 yaş grubunda yer alanları X: 2.67 ve ortalama ise X: 2.40'dır.

Eğitim boyutu dikkate alındığında, 21-30 yaş grubunda yer alan öğretmenler okullarındaki yönetimsel uygulamaları X: 2.69, 31-40 yaş grubunda yer alanlar X: 2.71, 41-50 yaş grubunda yer alanlar X: 3.31, 51-60 yaş grubunda yer alanlar X: 3.04, ortalama ise X: 2.81 oranlarında yeterli bulmaktadırlar.

Katılımcı yönetim boyutuna gelince, 21-30 yaş grubunda yer alan öğretmenlerin okullarındaki yönetimsel uygulamaları yeterli bulma oranları X: 2.83, 31-40 yaş grubunda yer alanları X: 2.64, 41-50 yaş grubunda yer alanları X: 3.32, 51-60 yaş grubunda yer alanları X: 3.39, ortalama ise X: 2.86'dır.

Söz konusu tabloya biraz daha yakından bakıldığında hemen her yaş grubunda yöneticiler okullarındaki yönetimsel uygulamaları öğretmenlerden daha yeterli bulmaktadırlar. Ayrıca, hem yöneticilerin hem de öğretmenlerin müşteri memnuniyeti bazında okullarındaki yönetimsel uygulamaları en alt düzeyde yeterli buldukları dikkati çekmektedir.

Tablo 4.14'te de görüldüğü gibi yöneticiler bakımından hata payları (p) .93 ile .18 arasında değiştiğinden ve bu değerler kritik değerden büyük ($p > .05$) olduğundan yaş bağımsız değişkenine göre oluşturulan yönetici gruplarının okullarındaki yönetimsel uygulamaları TKY açısından değerlendirmeleri arasında anlamlı bir fark gözlenmemektedir. Ancak konu öğretmenler açısından incelendiğinde, eğitim ve (p < .05) kritik değerden ve katılımcı yönetim boyutunda hesaplanan hata paylarının kritik değerden yüksek oldukları fark edilmekte, dolayısıyla da eğitim ve katılımcı yönetim bazında öğretmen gruplarının okullarındaki yönetimsel uygulamaları TKY açısından değerlendirmeleri arasında anlamlı farklılıklar gözlenmektedir. Gruplar arasındaki bu farkın hangi yaş gruplarında yer alan öğretmenler arasında olduğunu saptamak için yapılan Scheffé-F testi sonuçlarına bakıldığında eğitim bazında farkın hangi gruplar arasında yer aldığını tespit edilememekte, ancak katılımcı yönetim boyutunda farkın 31-40 yaş grubunda yer alan öğretmenlerle 41-50 yaş grubunda yer alan öğretmenler arasında yer aldığını saptanabilmektedir.

Bu sonuçlardan hareketle, “yaş bağımsız değişkenine göre deneklerin okullarındaki yönetimsel uygulamaları TKY açısından değerlendirmeleri arasında fark var mıdır?” şeklindeki alt araştırma sorusu “yaş bağımsız değişkenine göre oluşturulan yönetici gruplarının değerlendirmeleri arasında beş alt boyut bazında anlamlı bir farklılık yoktur, ancak öğretmen gruplarının eğitim ve katılımcı yönetim bazında okullarındaki yönetimsel uygulamaları TKY açısından değerlendirmeleri arasında anlamlı bir fark vardır, fakat bunun dışında kalan diğer üç bazında anlamlı bir fark yoktur” diye cevaplandırılabilir. Bu da göstermektedir ki, yaş bağımsız değişkeni yönetici gruplarının okullarındaki yönetimsel uygulamaları TKY açısından değerlendirmelerinde anlamlı bir farklılaşmaya yol açmayan ancak öğretmen gruplarının değerlendirmelerinde ise kısmen bir farklılaşmaya yol açan bir faktördür.

Bu sonuçlardan sadece öğretmen gruplarının eğitim ve katılımcı yönetim boyutunda okullarındaki yönetimsel uygulamaları TKY açısından değerlendirmelerine ilişkin olanları Tanrıverdi'nin (2001) “Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Yöneticilerin Yönetim Uygulamalarının Çağdaş Yönetim Yaklaşımları Açısından Değerlendirilmesi: Güneydoğu Anadolu Bölgesi Örneği” adlı çalışması da desteklenmektedir bunun dışında kalan sonuçlar ise desteklenmemektedir. Bununla birlikte, bu çalışmada gerek yönetici gerekse öğretmen gruplarında yaş seviyesi arttıkça deneklerin okullarındaki yönetimsel uygulamaları genelde biraz daha yeterli buldukları, yaş seviyesi düştükçe de yetersiz buldukları gözlenmektedir. Bu durum Tanrıverdi'nin çalışmasında daha bariz bir şekilde görülmektedir. Ayrıca, Tablo 4.14. yönetici gruplarının beş alt boyutta da okullarındaki yönetimsel uygulamaları TKY açısından öğretmen gruplarına göre daha yüksek oranlarda yeterli bulduklarını ortaya koymaktadır.

Bu durum, yöneticilerin yönetimsel uygulamaları TKY açısından değerlendirmelerinde daha savunmacı, öğretmen gruplarının ise daha muhalif bir eğilim içinde bulunabileceklerine bağlanabilir. Başka bir açıdan bakıldığında, bu duruma yaşça daha genç olanların daha idealist bir yaklaşım içinde olup var olanla yetinmemesi; yaşça daha büyük olanların ise zaman içinde idealistlikten koparak var olan durumu daha bir kabullenme eğiliminde olabilecekleri de yol açmış olabilir.

4.3.3. Branşa Göre TKY Açısından Okullardaki Yönetimsel Uygulamalara İlişkin Değerlendirmeler

Katılımcıların branş değişkenine göre, okullarındaki yönetimsel uygulamaları TKY'nin "süreçlerin iyileştirilmesi-insan kaynaklarının geliştirilmesi, iletişim, müşteri memnuniyeti, eğitim ve katılımcı yönetim" boyutlarına ilişkin değerlendirmelerinin ağırlıklı ortalamaları (X), standart sapma değerleri (SS) ile tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.15'te yer almaktadır.

Tablo 4.15. Branşa Göre Yönetimsel Uygulamaları TKY Açısından Değerlendirmelere İlişkin İstatistik Bilgiler

Alt Ölçekler	Yöneticiler						Öğretmenler					
	Branşlar	N	X	SS	F	P	Branşlar	N	X	SS	F	P
Süreçlerin İyileştirilmesi-İnsan Kaynak. Geliştirilmesi	Türkçe/Edeb.	8	3.86	.82	1.54	.18	Türkçe/Edeb.	25	2.94	1.00	2.16	.07
	Matematik	11	3.65	.86			Matematik	36	3.02	.95		
	Sosyal Bilgiler	8	3.00	1.11			Sosyal Bilgiler	30	2.94	1.07		
	Yabancı Dil	5	3.67	.28			Yabancı Dil	27	3.24	.75		
	Güzel Sanatlar	0	0	0			Güzel Sanatlar	6	2.56	.90		
	Fen Bilimleri	11	3.60	.70			Fen Bilimleri	31	3.09	1.06		
	Mesleki/Teknik	24	3.76	.66			Mesleki/Teknik	72	2.85	.89		
	Ortalama	67	3.65	.79			Ortalama	227	2.97	.95		
İletişim	Türkçe/Edeb.	8	3.68	1.03	1.41	.23	Türkçe/Edeb.	25	2.99	1.17	2.11	.08
	Matematik	11	3.53	.86			Matematik	36	2.94	1.00		
	Sosyal Bilgiler	8	3.15	1.20			Sosyal Bilgiler	30	2.88	1.10		
	Yabancı Dil	5	3.76	.26			Yabancı Dil	27	3.19	.75		
	Güzel Sanatlar	0	0	0			Güzel Sanatlar	6	2.67	.94		
	Fen Bilimleri	11	3.69	.75			Fen Bilimleri	31	2.99	1.13		
	Mesleki/Teknik	24	3.97	.77			Mesleki/Teknik	72	2.74	1.01		
	Ortalama	67	3.72	.87			Ortalama	227	2.91	1.02		
Müşteri Memnuniyeti	Türkçe/Edeb.	8	2.65	1.10	1.12	.263	Türkçe/Edeb.	25	2.46	1.08	1.05	.38
	Matematik	11	2.96	1.07			Matematik	36	2.53	1.09		
	Sosyal Bilgiler	8	2.48	1.06			Sosyal Bilgiler	30	2.17	1.13		
	Yabancı Dil	5	2.68	.78			Yabancı Dil	27	2.66	.91		
	Güzel Sanatlar	0	0	0			Güzel Sanatlar	6	2.20	.94		
	Fen Bilimleri	11	2.87	.69			Fen Bilimleri	31	2.55	1.12		
	Mesleki/Teknik	24	2.91	.88			Mesleki/Teknik	72	2.24	.90		
	Ortalama	67	2.84	.92			Ortalama	227	2.40	1.02		
Eğitim	Türkçe/Edeb.	8	3.42	1.12	.81	.57	Türkçe/Edeb.	25	2.93	1.15	2.49	.04
	Matematik	11	3.18	.86			Matematik	36	2.83	1.14		
	Sosyal Bilgiler	8	2.79	1.07			Sosyal Bilgiler	30	2.81	1.14		
	Yabancı Dil	5	3.53	.99			Yabancı Dil	27	3.40	.79		
	Güzel Sanatlar	0	0	0			Güzel Sanatlar	6	2.72	1.42		
	Fen Bilimleri	11	3.24	1.01			Fen Bilimleri	31	2.67	1.14		
	Mesleki/Teknik	24	3.52	.75			Mesleki/Teknik	72	2.58	.99		
	Ortalama	67	3.34	.92			Ortalama	227	2.81	1.08		
Katılımcı Yönetim	Türkçe/Edeb.	8	3.69	.92	.31	.93	Türkçe/Edeb.	25	2.88	1.02	3.36	.01
	Matematik	11	3.23	1.17			Matematik	36	2.81	1.05		
	Sosyal Bilgiler	8	3.31	1.07			Sosyal Bilgiler	30	2.78	1.08		
	Yabancı Dil	5	3.20	.91			Yabancı Dil	27	3.19	.82		
	Güzel Sanatlar	0	0	0			Güzel Sanatlar	6	2.08	.92		
	Fen Bilimleri	11	3.32	.85			Fen Bilimleri	31	2.97	1.22		
	Mesleki/Teknik	24	3.50	1.05			Mesleki/Teknik	72	2.79	1.02		
	Ortalama	67	3.41	.99			Ortalama	227	2.86	1.04		

Yöneticilerin okullarındaki yönetimsel uygulamalara ilişkin değerlendirmeleri TKY'nin ankette yer alan boyutları bazında tek tek incelendiğinde “süreçlerin iyileştirilmesi-insan kaynaklarının geliştirilmesi” boyutunda Türkçe-edebiyat branşından olan yöneticiler okullarındaki yönetimsel uygulamaları TKY açısından X: 3.86, matematik branşından olanlar X: 3.65, sosyal bilgiler branşından olanlar X: 3.00, yabancı dil branşından olanlar X: 3.32, fen bilimleri branşından olanlar X: 3.60, mesleki-teknik branşlardan olanlar X: 3.76 ve ortalamada ise X: 3.65 oranında yeterli bulmaktadırlar.

Bu oranlara “iletişim” boyutunda bakıldığında Türkçe-edebiyat branşından olanlar okullarındaki yönetimsel uygulamaları TKY açısından X: 3.68, matematik branşından olanlar X: 3.53, sosyal bilgiler branşından olanlar X: 3.15, yabancı dil branşından olanlar X: 3.76, fen bilimleri branşından olanlar X: 3.69, mesleki-teknik branşlardan olanlar X: 3.97 ve ortalamada ise X: 3.72 oranında yeterli bulmaktadırlar.

Değerlendirmelere “müşteri memnuniyeti” boyutunda ele alındığında değerlendirme oranları Türkçe-edebiyat bölümünden yöneticiler için X: 2.65, matematik branşından olanlar için X: 2.96, sosyal bilgiler branşından olanlar için X: 2.48, yabancı dil branşından olanlar X: 2.68, fen bilimleri branşından olanlar X: 2.87, mesleki-teknik branşlardan olanlar için X: 2.91 ve ortalamada ise X: 2.84'tür.

“Eğitim” boyutu söz konusu olduğunda, Türkçe-edebiyat branşından olanların okullarındaki yönetimsel uygulamaları TKY açısından değerlendirmeleri X: 3.42, matematik branşından olanlarınki X: 3.18, sosyal bilgiler branşından olanlarınki X: 2.79, yabancı dil branşından olanlarınki X: 3.53, fen bilimleri branşından olanlarınki X: 3.24, mesleki-teknik branşlardan olanlarınki X: 3.52 ve ortalamada ise X: 3.34'tür.

Konu “katılımcı yönetim” boyutunda değerlendirildiğinde Türkçe-edebiyat branşından olan yöneticiler okullarındaki yönetimsel uygulamaları TKY açısından X: 3.69, matematik branşından olanlar X: 3.23, sosyal bilgiler branşından olanlar X: 3.31, yabancı dil branşından olanlar X: 3.20, fen bilimleri branşından

olanlar X: 3.32, mesleki-teknik branşlardan olanlar X: 3.50, ve ortalamada ise X: 3.41 oranında yeterli bulmaktadırlar.

Aynı tabloya öğretmenler açısından bakıldığında, “süreçlerin iyileştirilmesi-insan kaynaklarının geliştirilmesi” boyutunda Türkçe-edebiyat branşından olan öğretmenler okullarındaki yönetimsel uygulamaları TKY açısından X: 2.94, matematik branşından olanlar X: 3.02, sosyal bilgiler branşından olanlar X: 2.94, yabancı dil branşından olanlar X: 3.24, güzel sanatlar branşından olanlar X: 2.56, fen bilimleri branşından olanlar X: 3.09, mesleki-teknik branşlardan olanlar X: 2.85 ve ortalamada ise X: 2.97 oranında yeterli bulmaktadırlar.

Bu oranlara “iletişim” boyutunda bakıldığında Türkçe-edebiyat branşından olanlar okullarındaki yönetimsel uygulamaları TKY açısından X: 2.99, matematik branşından olanlar X: 2.94, sosyal bilgiler branşından olanlar X: 2.88, yabancı dil branşından olanlar X: 3.19, güzel sanatlar branşından olanlar X: 2.67, fen bilimleri branşından olanlar X: 2.99, mesleki-teknik branşlardan olanlar X: 7.74 ve ortalamada ise X: 2.91 oranında yeterli bulmaktadırlar.

Değerlendirmelere “müşteri memnuniyeti” boyutunda ele alındığında değerlendirme oranları Türkçe-edebiyat bölümünden olanlar için X: 2.46, matematik branşından olanlar için X: 2.53, sosyal bilgiler branşından olanlar için X: 2.17, yabancı dil branşından olanlar X: 2.66, güzel sanatlar branşından olanlar X: 2.20, fen bilimleri branşından olanlar X: 2.55, mesleki-teknik branşlardan olanlar için X: 2.24 ve ortalamada ise X: 2.40’dır.

“Eğitim” boyutu söz konusu olduğunda, Türkçe-edebiyat branşından olanların okullarındaki yönetimsel uygulamaları TKY açısından değerlendirmeleri X: 2.93, matematik branşından olanları X: 2.83, sosyal bilgiler branşından olanları X: 2.81, yabancı dil branşından olanları X: 3.40, güzel sanatlar branşından olanlar X: 2.72, fen bilimleri branşından olanları X: 2.67, mesleki-teknik branşlardan olanları X: 2.58 ve ortalamada ise X: 2.81’dir.

Konu “katılımcı yönetim” boyutunda değerlendirildiğinde Türkçe-edebiyat branşından olanlar okullarındaki yönetimsel uygulamaları TKY açısından X: 2.88, matematik branşından olanlar X: 8.81, sosyal bilgiler branşından olanlar X:

2.78, yabancı dil branşından olanlar X: 3.19, güzel sanatlar branşından olanlar X: 2.08, fen bilimleri branşından olanlar X: 2.97, mesleki-teknik branşlardan olanlar X: 2.79 ve ortalamada ise X: 2.86 oranında yeterli bulmaktadırlar.

Tablo 4.15'te de görüldüğü, yöneticiler açısından hata payları (p) .18 ile .93, öğretmenler açısından ise hata payları (p) .01 ile .38 arasında değişmektedir. Yöneticiler açısından hata payları kritik değerden daha büyük ($p>.05$) olduğundan yönetici gruplarının okullarındaki yönetimsel uygulamaları TKY açısından değerlendirmeleri arasında anlamlı bir fark gözlenmezken, öğretmen gruplarının "eğitim ve katılımcı yönetim" bazında okullarındaki yönetimsel uygulamaları TKY açısından değerlendirmeleri arasında anlamlı farklar gözlenmektedir.

Buradan hareketle "branş bağımsız değişkenine göre deneklerin okullarındaki yönetimsel uygulamaları TKY açısından değerlendirmeleri arasında fark var mıdır?" şeklindeki alt araştırma sorusu "yönetici gruplarının beş alt boyutun tamamında, öğretmen gruplarının ise "eğitim ve katılımcı yönetim" alt boyutları dışında kalan diğer boyutlarda okullarındaki yönetimsel uygulamaları TKY açısından değerlendirmeleri arasında anlamlı bir farklılaşma yoktur" diye cevaplanabilir.

Ancak, "eğitim ve katılımcı yönetim" boyutunda öğretmen grup ortalamaları arasında gözlemlenen anlamlı farkların ($p>.05$) Scheffe-F testinde hangi gruplar arasında yer aldığı ortaya çıkmadığı görülmektedir. Buradan hareketle de, branş bağımsız değişkeni deneklerin okullarındaki yönetimsel uygulamaları değerlendirmelerinde genel anlamda anlamlı bir farklılaşmaya yol açmayan, ancak kısmen bir farklılaşmaya yol açan bir faktör olarak görülebilir.

Bununla birlikte, alt boyutlar bazında yöneticilerin okullarındaki yönetimsel uygulamaları TKY açısından öğretmenlerden daha yeterli buldukları dikkati çekmektedir.

Bu sonuçlar Tanrıverdi'nin (2001) "Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Yöneticilerin Yönetim Uygulamalarının Çağdaş Yönetim Yaklaşımları Açısından Değerlendirilmesi: Güneydoğu Anadolu Bölgesi Örneği" adlı çalışmasıyla büyük oranda da desteklenmektedir. Söz konusu çalışmada branş

bağımsız değişkeninin deneklerin değerlendirmelerinde anlamlı bir farklılaşmaya yol açmadığı görülmektedir.

4.3.4. Görev Türüne Göre TKY Açısından Okullardaki Yönetimsel Uygulamalara İlişkin Değerlendirmeler

Katılımcıların görev türü değişkenine göre, okullarındaki yönetimsel uygulamaları TKY'nin "süreçlerin iyileştirilmesi-insan kaynaklarının geliştirilmesi, iletişim, müşteri memnuniyeti, eğitim ve katılımcı yönetim" boyutlarına ilişkin değerlendirmelerinin ağırlıklı ortalamaları (X), standart sapma değerleri (SS) ile tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.16.'da yer almaktadır.

Tablo 4.16. Görev Türüne Göre Yönetimsel Uygulamaları TKY Açısından Değerlendirmelere İlişkin İstatistikî Bilgiler

Alt Ölçekler	Görev	N	X	SS	F	P
Süreçlerin İyileştirilmesi- İnsan Kaynak. Geliştirilmesi	Yönetici	70	3.63	.79	27.54	.001
	Öğretmen	228	2.97	.95		
	Ortalama	298	3.23	.95		
İletişim	Yönetici	70	3.72	.86	35.91	.001
	Öğretmen	228	2.91	1.02		
	Ortalama	298	3.10	1.05		
Müşteri Memnuniyeti	Yönetici	70	2.81	.94	9.42	.002
	Öğretmen	228	2.40	1.02		
	Ortalama	298	2.49	1.1		
Eğitim	Yönetici	70	3.35	.92	14.45	.001
	Öğretmen	228	2.81	1.08		
	Ortalama	298	2.93	1.07		
Katılımcı Yönetim	Yönetici	70	3.41	.98	15.36	.001
	Öğretmen	228	2.86	1.04		
	Ortalama	298	2.99	1.05		

Tablo 4.16., TKY'nin ankette yer alan boyutları bazında incelendiğinde “süreçlerin iyileştirilmesi-insan kaynaklarının geliştirilmesi” boyutunda, yöneticiler okullarındaki yönetsel uygulamaları X: 3.63 oranında yeterli bulurken, öğretmenler X: 2.97 oranında yeterli bulmaktadırlar.

Bu oranlar “iletişim” boyutunda yöneticiler için X: 3.72 ve öğretmenler için ise X: 2.91'dir.

Değerlendirmelere “müşteri memnuniyeti” boyutunda bakıldığında, yönetici olarak görev yapan denekler okullarındaki yönetsel uygulamaları X: 2.81 oranında yeterli bulurken öğretmen olarak görev yapanlar ise X: 2.40 oranında yeterli bulmaktadırlar.

“Eğitim” boyutu söz konusu olduğunda, yöneticiler okullarındaki yönetsel uygulamaları X: 3.35 oranında yeterli bulurken, öğretmenler ise X: 2.81 oranında yeterli bulmaktadırlar.

Konuya “katılımcı yönetim” boyutunda bakıldığında yöneticiler okullarındaki yönetsel uygulamaları X: 3.41 oranında yeterli bulurken, öğretmenler ise X: 2.86 oranında yeterli bulmaktadırlar.

Değerlendirmeler ortalamalar açısından bakıldığında, yöneticiler okullarındaki yönetsel uygulamaları TKY açısından X: 3.38 oranında yeterli bulurken, öğretmenler ise X: 2.79 oranında yeterli bulmaktadırlar. Bu sonuçlar Doğa'nın (2002) “Endüstri Meslek Liselerindeki Uygulamaların Toplam Kalite Yönetimi Anlayışına Uygunluğu” adlı Ankara'daki endüstri meslek liseleri üzerine yaptığı bir araştırmada elde ettiği sonuçlarca da destekleniyor görünmektedir. Söz konusu çalışmada yöneticiler uygulamaları X: 3.30 oranında TKY'ye uygun bulurlarken, öğretmenler ise X: 2.20 oranında uygun bulmaktadırlar.

Tablo 4.16'da da görüldüğü gibi hata payları (p) .001 ve .002 arasında yer aldığından ve kritik değerden küçük olduğundan ($p < .05$) için görev bağımsız değişkenine göre oluşturulan grupların okullarındaki yönetsel uygulamaları TKY açısından tüm alt boyutlarda değerlendirmeleri arasında anlamlı bir farklılaşma oluşmaktadır. Buradan hareketle “görev bağımsız değişkenine göre deneklerin okullarındaki yönetsel uygulamaları TKY açısından değerlendirmeleri arasında

fark var mıdır?” şeklindeki alt araştırma sorusunu “deneklerin okullarındaki yönetimsel uygulamaları TKY açısından değerlendirmeleri arasında tüm alt boyutlar bazında anlamlı fark vardır” şeklinde cevaplanabilir. Bu da göstermektedir ki, görev bağımsız değişkeni deneklerin okullarındaki yönetimsel uygulamaları değerlendirmelerinde farklılığa yol açan bir faktördür. Bu durum, Doğan’ın yukarıda bahsedilen çalışmasınca da desteklenmektedir.

Bu sonuçlar topluca değerlendirildiğinde yöneticilerin okullarındaki yönetimsel uygulamalara karşı savunmacı, öğretmenlerin ise eleştirel bir tutum içinde olabileceklerini söylemek mümkündür. Bu durumun, yani yöneticilerin TKY açısından okullarındaki yönetimsel uygulamaları öğretmenlerden daha yeterli bulmaları cinsiyet, yaş, branş, okul türü, öğrenim durumu ve TKY bilgi seviyesi bağımsız değişkenleri bazında da dikkati çekmektedir.

4.3.5. Okul Türüne Göre TKY Açısından Okullardaki Yönetimsel Uygulamalara İlişkin Değerlendirmeler

Katılımcıların okul türü değişkenine göre, okullarındaki yönetimsel uygulamaları TKY’nin “süreçlerin iyileştirilmesi-insan kaynaklarının geliştirilmesi, iletişim, müşteri memnuniyeti, eğitim ve katılımcı yönetim” boyutlarına ilişkin değerlendirmelerinin ağırlıklı ortalamaları (\bar{X}), standart sapma değerleri (SS) ile tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.17.’de yer almaktadır.

Tablo 4.17. Okul Türüne Göre Yönetimsel Uygulamaları TKY Açısından Değerlendirmelere İlişkin İstatistik Bilgiler

Alt Ölçekler	Yöneticiler							Öğretmenler						
	Okul Türü	N	X	SS	F	P	Scheffe-F	Okul Türü	N	X	SS	F	P	Scheffe-F
Süreçlerin İyileştirilmesi-İnsan Kaynak Geliştirilmesi	Öz. Gn. L.	10	4.26	.44	4.63	.01	Öz.Gen.L.~ Genel L.	Öz. Gn. L.	34	3.78	.73	16.57	.001	Öz.Gen.L.~ Genel L; Mesl./Tek. L
	Gn. Lise	26	3.41	.81				Gn. Lise	91	2.84	.95			
	Ms/Tk. L.	32	3.64	.76				Ms/Tk. L.	103	2.83	.88			
	Ortalama	68	3.65	.79				Ortalama	228	2.97	.95			
İletişim	Öz. Gn. L.	10	4.46	.43	6.03	.004	Öz.Gen.L.~ Genel L	Öz. Gn. L.	34	3.64	1.03	11.49	.001	Öz.Gen.L.~ Genel L; Mesl./Tek. L
	Gn. Lise	26	3.42	.81				Gn. Lise	91	2.85	.93			
	Ms/Tk. L.	32	3.74	.89				Ms/Tk. L.	103	2.73	1.01			
	Ortalama	68	3.72	.87				Ortalama	228	2.91	1.02			
Müşteri Memnuniyeti	Öz. Gn. L.	10	3.70	.96	6.56	.003	Öz.Gen.L.~ Genel L; Mesl./Tek. L	Öz. Gn. L.	34	3.33	1.02	19.83	.001	Öz.Gen.L.~ Genel L; Mesl./Tek. L
	Gn. Lise	26	2.55	.84				Gn. Lise	91	2.28	.99			
	Ms/Tk. L.	32	2.79	.84				Ms/Tk. L.	103	2.19	.87			
	Ortalama	68	2.84	.92				Ortalama	228	2.40	1.02			
Eğitim	Öz. Gn. L.	10	4.33	.42	9.53	.001	Öz.Gen.L.~ Genel L; Mesl./Tek. L	Öz. Gn. L.	34	3.78	.98	18.68	.001	Öz.Gen.L.~ Genel L; Mesl./Tek. L
	Gn. Lise	26	3.00	.89				Gn. Lise	91	2.66	.97			
	Ms/Tk. L.	32	3.31	.86				Ms/Tk. L.	103	2.61	1.03			
	Ortalama	68	3.34	.92				Ortalama	228	2.81	1.08			
Katılımcı Yönetim	Öz. Gn. L.	10	4.10	.74	3.20	.047	-	Öz. Gn. L.	34	3.49	.97	8.15	.001	-
	Gn. Lise	26	3.21	.96				Gn. Lise	91	2.68	1.05			
	Ms/Tk. L.	32	3.36	1.01				Ms/Tk. L.	103	2.81	.99			
	Ortalama	68	3.41	.99				Ortalama	228	2.86	1.04			

Tablo 4.17. TKY'nin ankette yer alan alt boyutlar bazında incelendiğinde “süreçlerin iyileştirilmesi-insan kaynaklarının geliştirilmesi” alt boyutunda, özel liselerde görev yapan yöneticiler okullarındaki yönetimsel uygulamaları TKY açısından X: 4.26 oranında yeterli bulurken, genel liselerde görev yapanlar X: 3.41, mesleki-teknik liselerde görev yapanlar X: 3.64 ve ortalama da ise X: 3.65 oranında yeterli bulmaktadırlar.

Bu oranlar “iletişim” boyutunda özel liselerdeki yöneticiler için X: 4.46, genel liselerdekiler için X: 3.42, mesleki-teknik liselerdeki denekler için X: 2.74 ve ortalama da ise X: 3.72'dir.

Değerlendirmelere “müşteri memnuniyeti” boyutunda bakıldığında özel liselerdeki yöneticiler okullarındaki yönetimsel uygulamaları TKY açısından X: 3.70 oranında yeterli bulurken, genel liselerdekiler X: 2.55, mesleki-teknik liselerdekiler X: 2.79 ve ortalama da ise X: 3.84 oranında yeterli bulmaktadırlar.

“Eğitim” boyutu söz konusu olduğunda, özel genel liselerdeki yöneticiler okullarındaki yönetsel uygulamaları TKY açısından X: 4.33 oranında yeterli bulurken, genel liselerdekiler X: 3.00, mesleki-teknik liselerdekiler X: 3.31 ve ortalama ise X: 3.34 oranında yeterli bulmaktadırlar.

Konuya “katılımcı yönetim” boyutunda bakıldığında, özel genel liselerdeki yöneticiler okullarındaki yönetsel uygulamaları TKY açısından X: 4.10 oranında yeterli bulurken, genel liselerdekiler X: 3.21, mesleki-teknik liselerdekiler X: 3.36 ve ortalama ise X: 3.41 oranında yeterli bulmaktadırlar.

Aynı tablo öğretmenler açısından incelendiğinde, “süreçlerin iyileştirilmesi-insan kaynaklarının geliştirilmesi” alt boyutunda özel genel liselerdeki öğretmenler okullarındaki yönetsel uygulamaları TKY açısından X: 3.78 oranında yeterli bulurken, resmi genel liselerdekiler X: 2.84, mesleki-teknik liselerdekiler X: 2.83 ve ortalama ise X: 2.97 oranında yeterli bulmaktadırlar.

Bu oranlar “iletişim” boyutunda özel liselerdeki öğretmenler için X: 3.64, genel liselerdekiler için X: 2.85, mesleki-teknik liselerdeki denekler için X: 2.73 ve ortalama ise X: 2.91’dir.

Değerlendirmelere “müşteri memnuniyeti” boyutunda bakıldığında özel liselerdeki öğretmenler okullarındaki yönetsel uygulamaları TKY açısından X: 3.33 oranında yeterli bulurken, genel liselerdekiler X: 2.28, mesleki-teknik liselerdekiler X: 2.19 ve ortalama ise X: 2.40 oranında yeterli bulmaktadırlar.

“Eğitim” boyutu söz konusu olduğunda, özel genel liselerdeki öğretmenler okullarındaki yönetsel uygulamaları TKY açısından X: 3.78 oranında yeterli bulurken, genel liselerdekiler X: 2.66, mesleki-teknik liselerdekiler X: 2.61 ve ortalama ise X: 2.81 oranında yeterli bulmaktadırlar.

Konuya “katılımcı yönetim” boyutunda bakıldığında, özel genel liselerdeki öğretmenler okullarındaki yönetsel uygulamaları TKY açısından X: 3.49 oranında yeterli bulurken, genel liselerdekiler X: 2.68, mesleki-teknik liselerdekiler X: 2.81 ve ortalama ise X: 2.86 oranında yeterli bulmaktadırlar.

Tablo 4.17’de de görüldüğü gibi hata payları (p) olup yöneticiler için .001 ile .047 arasında, öğretmenler için ise .001 olup kritik değerden (.05) küçük

oldukları ($p < .05$) için, okul türü bağımsız değişkenine göre oluşturulan grupların okullarındaki yönetsel uygulamaları TKY açısından değerlendirmeleri arasında anlamlı bir farklılaşma oluşmaktadır. Buradan hareketle “okul türü bağımsız değişkenine göre deneklerin okullarındaki yönetsel uygulamaları TKY açısından değerlendirmelerine ilişkin değerlendirmeleri arasında fark var mıdır?” şeklindeki alt araştırma sorusunu “okul türü değişkenine göre deneklerin okullarındaki yönetsel uygulamaları TKY açısından değerlendirmelerine ilişkin değerlendirmeleri arasında beş boyutun tamamında anlamlı bir fark vardır” şeklinde cevaplamak mümkündür. Bu da göstermektedir ki, okul türü bağımsız değişkeni deneklerin okullarındaki yönetsel uygulamaları değerlendirmelerinde anlamlı bir farklılığa yol açan bir faktördür.

Scheffe-F testi sonuçlarına göre tek tek alt boyutlar bazında yöneticiler açısından ele alındığında, “süreçlerin iyileştirilmesi-insan kaynaklarının geliştirilmesi ve eğitim ” alt boyutlarında farklılaşma özel genel liselerdeki yöneticilerle genel liselerdeki yöneticiler arasında, “müşteri memnuniyeti bazında, özel genel liselerdeki yöneticilerle genel liseler ve mesleki-teknik liselerdeki yöneticiler arasında gözlemlenmektedir. “Katılımcı yönetim” boyutunda ise farklılaşmanın hangi yönetici grupları arasında olduğu saptanamamaktadır.

Konuya öğretmenler açısından yaklaşıldığında, “süreçlerin iyileştirilmesi-insan kaynaklarının geliştirilmesi, iletişim, müşteri memnuniyeti ve eğitim ” alt boyutlarında farklılaşma özel genel liselerdeki öğretmenlerle genel liseler ve mesleki-teknik liselerdeki öğretmenler arasında gözlemlenmektedir. “Katılımcı yönetim” boyutunda ise yönetici gruplarında olduğu gibi farklılaşmanın hangi öğretmen grupları arasında olduğu saptanamamaktadır.

Bu sonuçlardan da görülmektedir ki, özel liselerde görev yapan denekler resmi liselerde ve mesleki-teknik liselerde görev yapan meslektaşlarına oranla okullarındaki yönetsel uygulamaları TKY açısından çok daha fazla yeterli bulmaktadırlar. Bu durumu, özel okulların varlığını sürdürebilmeleri için ihtiyaç duydukları yeteri kadar öğrencinin okullarını tercih etmesini sağlamak amacıyla maksimum müşteri memnuniyetini sağlayacak yönetsel uygulamalarda bulunma

zorunluluklarına bağlanabilir. Konuya bu açıdan yaklaşıldığında, devlet liselerinin yaşamalarını sürdürebilmeleri için böyle bir zorunluluk içinde olmadıkları dolayısıyla da yönetsel uygulamalarında TKY kriterlerini karşılama düzeyi bakımından özel liselerin gerisinde kalmış olabilecekleri ileri sürülebilir.

4.3.6. Öğrenim Durumuna Göre TKY Açısından Okullardaki Yönetimsel Uygulamalara İlişkin Değerlendirmeler

Katılımcıların öğrenim durumu değişkenine göre, okullarındaki yönetsel uygulamaları TKY'nin "süreçlerin iyileştirilmesi-insan kaynaklarının geliştirilmesi, iletişim, müşteri memnuniyeti, eğitim ve katılımcı yönetim" boyutlarına ilişkin değerlendirmelerinin ağırlıklı ortalamaları (\bar{X}), standart sapma değerleri (SS) ile tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.18.'de yer almaktadır.

Tablo 4.18. Öğrenime Göre Yönetimsel Uygulamaları TKY Açısından Değerlendirmelere İlişkin İstatistik Bilgiler

Alt Ölçekler	Yöneticiler						Öğretmenler					
	Öğren.Durum.	N	X	SS	F	P	Öğren.Durum.	N	X	SS	F	P
Süreçlerin İyileştirilmesi-İnsan Kaynak. Geliştirilmesi	Lisansüstü	3	4.07	.71	1.45	.22	Lisansüstü	9	3.23	.43	.79	.58
	Lisans	36	3.50	.79			Lisans	183	2.95	.96		
	Y. Öğret. Ok.	8	3.53	1.24			Yük. Öğrt. Ok	10	3.06	1.02		
	Y.Tek. Öğr. Ok.	4	3.52	.31			Y.Tek. Öğr. Ok.	3	2.90	.97		
	Eğitim Enst.	14	3.83	.56			Eğitim Enst.	15	3.04	.89		
	Ortalama	65	3.65	.79			Ortalama	220	2.97	.95		
İletişim	Lisansüstü	3	4.13	.23	1.27	.29	Lisansüstü	9	2.73	.58	.74	.62
	Lisans	36	3.63	.84			Lisans	183	2.91	1.04		
	Y. Öğrt. Ok.	8	3.50	1.31			Y. Öğrt. Ok.	10	3.14	1.01		
	Y.Tek. Öğ. Ok.	4	3.70	.81			Y.Tek. Öğ. Ok.	3	2.87	.99		
	Eğitim Enst.	14	3.76	.74			Eğitim Enst.	15	2.93	1.03		
	Ortalama	65	3.72	.87			Ortalama	220	2.91	1.02		
Müşteri Memnuniyeti	Lisansüstü	3	3.07	.64	1.83	.12	Lisansüstü	9	2.64	.54	.99	.43
	Lisans	36	2.72	.91			Lisans	183	2.36	1.03		
	Y. Öğrt. Ok.	8	3.18	1.16			Y. Öğrt. Ok.	10	2.40	1.14		
	Y.Tek. Öğ. Ok.	4	2.10	.62			Y.Tek. Öğ. Ok.	3	2.33	1.45		
	Eğitim Enst.	14	2.86	.81			Eğitim Enst.	15	2.47	1.02		
	Ortalama	65	2.84	.92			Ortalama	220	2.40	1.02		
Eğitim	Lisansüstü	3	4.33	.33	2.35	.051	Lisansüstü	9	2.93	.99	.99	.42
	Lisans	36	3.26	.81			Lisans	183	2.77	1.08		
	Y. Öğrt. Ok.	8	2.92	1.07			Y. Öğrt. Ok.	10	2.93	.99		
	Y.Tek. Öğ. Ok.	4	3.33	.98			Y.Tek. Öğ. Ok.	3	2.44	1.17		
	Eğitim Enst.	14	3.33	1.04			Eğitim Enst.	15	3.18	1.15		
	Ortalama	65	3.34	.92			Ortalama	220	2.81	1.08		
Katılımcı Yönetim	Lisansüstü	3	3.67	1.04	1.34	.26	Lisansüstü	9	3.22	.71	1.47	.19
	Lisans	36	3.41	.99			Lisans	183	2.90	1.04		
	Y. Öğrt. Ok.	8	3.31	1.19			Y. Öğrt. Ok.	10	2.80	1.14		
	Y.Tek. Öğ. Ok.	4	2.88	.75			Y.Tek. Öğ. Ok.	3	3.67	.76		
	Eğitim Enst.	14	3.29	.91			Eğitim Enst.	15	3.23	.98		
	Ortalama	65	3.41	.99			Ortalama	220	2.86	1.04		

Tablo 4.18. TKY'nin ankette yer alan alt boyutlar bazında incelendiğinde "süreçlerin iyileştirilmesi-insan kaynaklarının geliştirilmesi" boyutunda lisansüstü programlardan mezun olan yöneticiler okullarındaki yönetimsel uygulamaları X: 4.07, lisans programlarından mezun olan yöneticiler X: 3.50, yüksek öğretmen okullarından mezun olan yöneticiler X: 3.53, yüksek teknik öğretmen okullarından mezun olan yöneticiler X: 3.52, eğitim enstitülerinden mezun olanlar X: 3.83, ve ortalama ise X: 3.65 oranında yeterli bulmaktadırlar.

Konuya “iletişim” boyutunda bakıldığında, bu oranlar lisansüstü programlardan mezun olan yöneticiler için X: 4.13, lisans programlarından mezun olan yöneticiler için X: 3.63, yüksek öğretmen okullarından mezun olan yöneticiler için X: 3.50, yüksek teknik öğretmen okullarından mezun olanlar için X: 3.70, eğitim enstitülerinden mezun olan yöneticiler için X: 3.76 ve ortalama da ise X: 3.72’dir.

Değerlendirmeler “müşteri memnuniyeti” boyutunda ele alındığında, lisansüstü programlardan mezun yöneticiler okullarındaki yönetsel uygulamaları TKY açısından X: 3.07, lisans programlarından mezun yöneticiler X: 2.72 oranında, yüksek öğretmen okullarından mezun yöneticiler X: 3.18, yüksek teknik öğretmen okullarından mezun yöneticiler X: 2.10, eğitim enstitülerinden mezun yöneticiler X: 2.86 ve ortalama da ise X: 2.84 oranında yeterli bulmaktadırlar.

“Eğitim” boyutu söz konusu olduğunda, lisansüstü programlardan mezun yöneticiler okullarındaki yönetsel uygulamaları X: 4.33, lisans programlarından mezun yöneticiler X: 3.26, yüksek öğretmen okullarından mezun yöneticiler X: 2.92, yüksek teknik öğretmen okullarından mezun yöneticiler X: 3.33, eğitim enstitülerinden mezun yöneticiler X: 3.33 ve ortalama da ise X: 3.34 oranında yeterli bulmaktadırlar.

Konu “katılımcı yönetim” boyutunda irdelendiğinde, lisansüstü programlardan mezun yöneticiler okullarındaki yönetsel uygulamaları X: 3.67, lisans programlarından mezun yöneticiler X: 3.41, yüksek öğretmen okullarından mezun yöneticiler X: 3.31, yüksek teknik öğretmen okullarından mezun yöneticiler X: 2.88, eğitim enstitülerinden mezun yöneticiler X: 3.29 ve ortalama da ise X: 3.41 oranında yeterli bulmaktadırlar.

Söz konusu tablo öğretmenler yönünde irdelendiğinde, “süreçlerin iyileştirilmesi-insan kaynaklarının geliştirilmesi” boyutunda lisansüstü programlardan mezun olan öğretmenler okullarındaki yönetsel uygulamaları X: 3.23, lisans programlarından mezun olan öğretmenler X: 2.95, yüksek öğretmen okullarından mezun olan öğretmenler X: 3.06, yüksek teknik öğretmen okullarından mezun olan öğretmenler X: 2.90, eğitim enstitülerinden mezun olanlar öğretmenler X: 3.04 ve ortalama da ise X: 2.97 oranında yeterli bulmaktadırlar.

Konuya “iletişim” boyutunda bakıldığında, bu oranlar lisansüstü programlardan mezun olan öğretmenler için X: 2.73, lisans programlarından mezun olan öğretmenler için X: 2.91, yüksek öğretmen okullarından mezun olan öğretmenler için X: 3.14, yüksek teknik öğretmen okullarından mezun öğretmenler için X: 2.87, eğitim enstitülerinden mezun olan öğretmenler için X: 2.93 ve ortalama da ise X: 2.91’dir.

Değerlendirmeler “müşteri memnuniyeti” boyutunda ele alındığında, lisansüstü programlardan mezun öğretmenler okullarındaki yönetsel uygulamaları TKY açısından X: 2.64, lisans programlarından mezun öğretmenler X: 2.36, yüksek öğretmen okullarından mezun öğretmenler X: 2.40, yüksek teknik öğretmen okullarından mezun öğretmenler X: 2.33, eğitim enstitülerinden mezun yöneticiler X: 2.47 ve ortalamada ise X: 2.40 oranında yeterli bulmaktadırlar.

“Eğitim” boyutu söz konusu olduğunda, lisansüstü programlardan mezun öğretmenler okullarındaki yönetsel uygulamaları X: 2.93, lisans programlarından mezun öğretmenler X: 2.77, yüksek öğretmen okullarından mezun öğretmenler X: 2.93, yüksek teknik öğretmen okullarından mezun öğretmenler X: 2.44, eğitim enstitülerinden mezun yöneticiler X: 3.18 ve ortalamada ise X: 2.81 oranında yeterli bulmaktadırlar.

Konu “katılımcı yönetim” boyutunda irdelendiğinde, lisansüstü programlardan mezun öğretmenler okullarındaki yönetsel uygulamaları X: 3.22, lisans programlarından mezun öğretmenler X: 2.90, yüksek öğretmen okullarından mezun öğretmenler X: 2.80, yüksek teknik öğretmen okullarından mezun öğretmenler X: 3.67, eğitim enstitülerinden mezun öğretmenler X: 3.23 ve ortalamada ise X: 2.86 oranında yeterli bulmaktadırlar.

Tablo 4.18’de de görüldüğü gibi yöneticiler için hata payları (p) .051 ile .29 arasında, öğretmen grupları için hata payları .19 ile .62 arasında değişmektedir. Bu da göstermektedir ki öğrenim durumuna göre oluşturulan grupların okullarındaki yönetsel uygulamaları TKY açısından değerlendirmelerine yönelik değerlendirmeleri arasında anlamlı bir farklılaşma oluşmamaktadır. Buradan hareketle “öğrenim durumu bağımsız değişkenine göre deneklerin okullarındaki

yönetimsel uygulamaları TKY açısından değerlendirmelerine ilişkin görüşleri arasında fark var mıdır?” şeklindeki alt araştırma sorusunu “öğrenim durumu bağımsız değişkenine göre oluşturulan grupların okullarındaki yönetimsel uygulamaları TKY açısından değerlendirmeleri arasında anlamlı bir farklılaşma yoktur” şeklinde cevaplamak mümkündür. Dolayısıyla, öğrenim durumu bağımsız değişkeninin deneklerin okullarındaki yönetimsel uygulamaları değerlendirmelerinde anlamlı bir farklılaşmaya yol açan bir faktör olarak görülemeyeceğini söylemek mümkündür.

Bu sonuçlar Tanrıverdi'nin (2001) “Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Yöneticilerin Yönetim Uygulamalarının Çağdaş Yönetim Yaklaşımları Açısından Değerlendirilmesi: Güneydoğu Anadolu Bölgesi Örneği” adlı çalışmasıyla desteklenmemektedir. Söz konusu çalışmada öğrenim durumu bağımsız değişkeni deneklerin değerlendirmelerinde bir anlamlı farklılaşmaya yol açmaktadır.

4.3.7. Bilgi Seviyesine Göre TKY Açısından Okullardaki Yönetimsel Uygulamalara İlişkin Değerlendirmeler

Katılımcıların TKY konusundaki bilgi seviyesi değişkenine göre, okullarındaki yönetimsel uygulamaları TKY'nin “süreçlerin iyileştirilmesi-insan kaynaklarının geliştirilmesi, iletişim, müşteri memnuniyeti, eğitim ve katılımcı yönetim” boyutlarına ilişkin değerlendirmelerinin ağırlıklı ortalamaları (X), standart sapma değerleri (SS) ile tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.19.'da yer almaktadır.

Tablo 4.19. TKY Bilgi Seviyelerine Göre Yönetimsel Uygulamaları TKY Açısından Değerlendirmelere İlişkin İstatistik Bilgiler

Alt Ölçekler	Yöneticiler							Öğretmenler						
	TKY Bilgi Seviyesi	N	X	SS	F	P	Scheffe-F	TKY Bilgi Seviyesi	N	X	SS	F	P	Scheffe-F
Süreçlerin İyileştirilmesi-İnsan Kaynak Geliştirilmesi	Uzm. Düz.	2	3.68	.05	4.86	.004	Yeterli Düz.~Hiç Yok	Uzm. Düz.	2	1.79	.91	4.72	.001	Yeterli Düz.~Hiç Yok
	Yet. Düz.	31	3.91	.66				Yet. Düz.	81	3.25	.92			
	Biraz Var	33	3.49	.80				Biraz Var	126	2.91	.90			
	Hiç Yok	2	2.11	.76				Hiç Yok	13	2.32	.90			
	Ortalama	68	3.65	.79				Ortalama	222	2.97	.95			
İletişim	Uzm. Düz.	2	3.60	.00	4.77	.018	Yeterli Düz.~Biraz Var	Uzm. Düz.	2	1.60	.57	2.63	.035	-
	Yet. Düz.	31	4.07	.71				Yet. Düz.	81	3.09	1.08			
	Biraz Var	33	3.48	.87				Biraz Var	126	2.88	.98			
	Hiç Yok	2	2.40	1.41				Hiç Yok	13	2.32	.71			
	Ortalama	68	3.72	.87				Ortalama	222	2.91	1.02			
Müşteri Memnuniyeti	Uzm. Düz.	2	3.60	.00	3.61	.018	-	Uzm. Düz.	2	1.60	.85	4.90	.001	Yet. Düz.~Biraz Var, Hiç Yok
	Yet. Düz.	31	3.17	.91				Yet. Düz.	81	2.75	.96			
	Biraz Var	33	2.64	.87				Biraz Var	126	2.24	1.02			
	Hiç Yok	2	1.80	.28				Hiç Yok	13	1.80	.63			
	Ortalama	68	2.84	.92				Ortalama	222	2.40	1.02			
Eğitim	Uzm. Düz.	2	2.83	.24	6.62	.001	Yet. Düz.~Biraz Var, Hiç Yok	Uzm. Düz.	2	1.67	.94	4.36	.002	Yeterli Düz.~Biraz Var
	Yet. Düz.	31	3.77	.70				Yet. Düz.	81	3.15	1.12			
	Biraz Var	33	3.06	.94				Biraz Var	126	2.68	1.02			
	Hiç Yok	2	1.83	.71				Hiç Yok	13	2.21	.82			
	Ortalama	68	3.34	.92				Ortalama	222	2.81	1.08			
Katılımcı Yönetim	Uzm. Düz.	2	3.00	.71	3.91	.013	-	Uzm. Düz.	2	1.50	.000	3.66	.007	Yet. Düz.~Hiç Yok
	Yet. Düz.	31	3.77	.77				Yet. Düz.	81	3.08	1.10			
	Biraz Var	33	3.18	1.07				Biraz Var	126	2.81	.99			
	Hiç Yok	2	2.00	.71				Hiç Yok	13	2.12	.71			
	Ortalama	68	3.41	.99				Ortalama	222	2.85	1.04			

Tablo 4.19. TKY'nin ankette yer alan boyutları bazında incelendiğinde, "süreçlerin iyileştirilmesi-insan kaynaklarının geliştirilmesi" boyutunda TKY bilgi seviyesinin "uzmanlık düzeyinde" olduğunu belirten yöneticiler okullarındaki yönetimsel uygulamaları TKY açısından X: 3.68 oranında yeterli bulurken, TKY konusunda "yeterli düzeyde" bilgisi olduğunu belirten yöneticiler X: 3.91, TKY konusunda "biraz" bilgisi olduğunu söyleyen yöneticiler X: 3.49, TKY konusunda "hiç" bilgisinin olmadığını dile getiren yöneticiler X: 2.11 ve ortalama ise X: 3.65 oranında yeterli bulmaktadırlar.

Söz konusu tablo "iletişim" boyutunda ele alındığında, TKY bilgi seviyesinin "uzmanlık düzeyinde" olduğunu belirten yöneticiler için okullarındaki yönetimsel uygulamaları TKY açısından yeterli bulma oranı X: 3.60, TKY bilgi seviyesini "yeterli düzeyde" gören yöneticiler için X: 4.07, TKY konusunda "biraz" bilgisi olduğunu belirten yöneticiler için X: 3.48, TKY konusunda "hiç" bilgisinin olmadığını söyleyen yöneticiler için X: 2.40 ve ortalama ise X: 3.72'dir.

Değerlendirmeler “müşteri memnuniyeti” boyutunda yapıldığında, TKY bilgi seviyesinin “uzmanlık düzeyinde” olduğunu belirten yöneticiler okullarındaki yönetsel uygulamaları TKY açısından X: 3.60 oranında yeterli bulurken, TKY bilgi seviyesini “yeterli düzeyde” bulan yöneticiler X: 3.17, TKY konusunda “biraz” bilgisi olduğunu belirten yöneticiler X: 2.64, TKY konusunda “hiç” bilgisi olmadığını belirten yöneticiler X: 1.80 ve ortalama ise X: 2.84 oranında yeterli bulmaktadırlar.

“Eğitim” boyutu söz konusu edildiğinde, TKY bilgi seviyesini “uzmanlık düzeyinde” bulan yöneticiler okullarındaki yönetsel uygulamaları TKY açısından X: 2.83 oranında yeterli bulurken, TKY bilgi seviyesinin “yeterli düzeyde” olduğunu söyleyen yöneticiler X: 3.77, TKY konusunda “biraz” bilgisi olduğunu belirten yöneticiler X: 3.06, TKY konusunda “hiç” bilgisi olmadığını dile getiren yöneticiler X: 1.83 ve ortalama ise X: 3.34 oranında yeterli bulmaktadırlar.

Konuya “katılımcı yönetim” boyutundan bakıldığında, TKY bilgi seviyesini “uzmanlık düzeyinde” bulan yöneticiler okullarındaki yönetsel uygulamaları TKY açısından X: 3.00 oranında yeterli bulurken, TKY bilgi seviyesinin “yeterli düzeyde” olduğunu belirten yöneticiler X: 3.77, TKY konusunda “biraz” bilgisi olduğunu belirten yöneticiler X: 3.18, TKY konusunda “hiç” bilgisi olmadığını söyleyen yöneticiler X: 2.00 ve ortalama ise X: 3.41 oranında yeterli bulmaktadırlar.

Aynı tablo öğretmenler açısından incelendiğinde, süreçlerin iyileştirilmesi-insan kaynaklarının geliştirilmesi boyutunda TKY bilgi seviyesinin “uzmanlık düzeyinde” olduğunu belirten öğretmenler okullarındaki yönetsel uygulamaları TKY açısından X: 1.79 oranında yeterli bulurken, TKY bilgisinin “yeterli düzeyde” olduğunu dile getiren öğretmenler X: 3.25, TKY konusunda “biraz” bilgisi olduğunu belirten öğretmenler X: 2.91, TKY konusunda “hiç” bilgisi olmadığını bildiren öğretmenler X: 2.32 ve ortalama ise X: 2.97 oranında yeterli bulmaktadırlar.

Konu “iletişim” boyutunda ele alındığında, TKY bilgi seviyesinin “uzmanlık düzeyinde” olduğunu belirten öğretmenler için okullarındaki yönetsel

uygulamaları TKY açısından yeterli bulma oranı X: 1.60, TKY bilgi seviyesini “yeterli düzeyde” gören öğretmenler için X: 3.09, TKY konusunda “biraz” bilgisi olduğunu belirten öğretmenler için X: 2.88, TKY konusunda “hiç” bilgisinin olmadığını söyleyen öğretmenler için X: 2.32 ve ortalamada ise X: .91’dir.

Değerlendirmeler “müşteri memnuniyeti” boyutunda yapıldığında, TKY bilgi seviyesinin “uzmanlık düzeyinde” olduğunu belirten öğretmenler okullarındaki yönetimsel uygulamaları TKY açısından X: 1.60 oranında yeterli bulurken, TKY bilgi seviyesini “yeterli düzeyde” bulan öğretmenler X: 2.75, TKY konusunda “biraz” bilgisi olduğunu belirten öğretmenler X: 2.24, TKY konusunda “hiç” bilgisi olmadığını belirten öğretmenler X: 1.80 ve ortalamada ise X: 2.40 oranında yeterli bulmaktadırlar.

“Eğitim” boyutu söz konusu edildiğinde, TKY bilgi seviyesini “uzmanlık düzeyinde” bulan öğretmenler okullarındaki yönetimsel uygulamaları TKY açısından X: 1.67 oranında yeterli bulurken, TKY bilgi seviyesini “yeterli düzeyde” bulan öğretmenler X: 3.15, TKY konusunda “biraz” bilgisi olduğunu belirten öğretmenler X: 2.68, TKY konusunda “hiç” bilgisi olmadığını dile getiren öğretmenler X: 2.21 ve ortalamada ise X: 2.81 oranında yeterli bulmaktadırlar.

Konuya “katılımcı yönetim” boyutundan bakıldığında, TKY bilgi seviyesini “uzmanlık düzeyinde” bulan öğretmenler okullarındaki yönetimsel uygulamaları TKY açısından X: 1.50 oranında yeterli bulurken, TKY bilgi seviyesini “yeterli düzeyde” gören öğretmenler X: 3.08, TKY konusunda “biraz” bilgisi olduğunu belirten öğretmenler X: 2.81, TKY konusunda “hiç” bilgisi olmadığını söyleyen öğretmenler X: 2.12 ve ortalamada ise X: 2.85 oranında yeterli bulmaktadırlar.

Tablo 4.19’da da görüldüğü gibi yöneticiler için hata payları (p) .0001 ile .018 arası değişmektedir. Bu değerler kritik değerden küçük oldukları ($p < .05$) için TKY bilgi seviyesine göre oluşturulan yönetici gruplarının okullarındaki yönetimsel uygulamaları TKY açısından değerlendirmeleri arasında anlamlı bir farklılaşma oluşmaktadır. Konuya öğretmenler açısından bakıldığında da hata paylarının (p) .0001 ile .035 arasında değiştiği gözlemlenmektedir. Bu değerlerde kritik değerden

küçük oldukları ($p<.05$) için TKY bilgi seviyesine göre oluşturulan öğretmen gruplarının okullarındaki yönetimsel uygulamaları TKY açısından değerlendirmelerine yönelik görüşleri arasında da anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir.

Buradan hareketle, “TKY bilgi seviyesi bağımsız değişkenine göre deneklerin okullarındaki yönetimsel uygulamaları TKY açısından değerlendirmelerine ilişkin görüşleri arasında fark var mıdır?” şeklindeki alt araştırma sorusunu “TKY bilgi seviyesi bağımsız değişkenine göre deneklerin okullarındaki yönetimsel uygulamaları TKY açısından değerlendirmeleri arasında anlamlı bir fark vardır” şeklinde cevaplamak mümkündür. Bu da göstermektedir ki, TKY bilgi seviyesi bağımsız değişkeni deneklerin okullarındaki yönetimsel uygulamaları değerlendirmelerinde bir farklılaşmaya yol açan bir faktördür.

Scheffe-F testi sonuçları TKY'nin ankette yer alan boyutları bazında ele alındığında okullardaki yönetimsel uygulamaları TKY açısından yeterli bulmada farklılaşma “süreçlerin iyileştirilmesi-insan kaynaklarının geliştirilmesi” boyutunda TKY bilgi seviyesini “yeterli düzeyde” bulan yöneticiler ile TKY konusunda “biraz” bilgisi olduğunu belirten yöneticiler arasında gerçekleşmektedir.

“İletişim” boyutunda okullardaki yönetimsel uygulamaları TKY açısından değerlendirmede farklılaşma TKY konusundaki bilgi seviyesinin “yeterli düzeyde” olduğunu belirten yöneticiler ile TKY konusunda “hiç” bilgisi olmadığını dile getiren yöneticiler arasında gözlemlenmektedir.

“Müşteri memnuniyeti” boyutu söz konusu olduğunda, okullardaki yönetimsel uygulamaları TKY açısından değerlendirmelere ilişkin farkın hangi yönetici grupları arasında yer aldığı tespit edilememektedir.

“Eğitim” boyutunda okullardaki yönetimsel uygulamaları TKY açısından değerlendirmede farklılaşma TKY konusundaki bilgi seviyesinin “yeterli düzeyde” olduğunu belirten yöneticiler ile TKY konusunda “biraz” bilgisi olduğunu belirten yöneticiler ve TKY konusunda “hiç” bilgisi olmadığını dile getiren yöneticiler arasında gözlemlenmektedir.

“Katılımcı yönetim” boyutu söz konusu olduğunda, okullardaki yönetimsel uygulamaları TKY açısından değerlendirmelere ilişkin farkın hangi yönetici grupları arasında yer aldığı belirlenememektedir.

Scheffe-F testi sonuçları öğretmenler yönünden ele alındığında, okullardaki yönetimsel uygulamaları TKY açısından yeterli bulmada farklılaşma “süreçlerin iyileştirilmesi-insan kaynaklarının geliştirilmesi” boyutunda TKY bilgi seviyesini “yeterli düzeyde” bulan öğretmenler ile TKY konusunda “hiç” bilgisi olmadığını belirten öğretmenler arasında gerçekleşmektedir.

“İletişim” boyutunda okullardaki yönetimsel uygulamaları TKY açısından değerlendirmede farklılaşmanın hangi öğretmen grupları arasında yer aldığı saptanamamaktadır.

“Müşteri memnuniyeti” boyutundaki farklılaşma TKY bilgi seviyesini “yeterli düzeyde” bulan öğretmenler ile TKY konusunda “biraz” bilgisi olduğunu ve “hiç” bilgisi olmadığını belirten öğretmenler arasında gerçekleşmektedir.

“Eğitim” boyutundaki farklılaşma TKY konusundaki bilgi seviyesinin “yeterli düzeyde” olduğunu belirten öğretmenler ile TKY konusunda “biraz” bilgisi olduğunu belirten öğretmenler arasında gözlemlenmektedir.

“Katılımcı yönetim” boyutundaki farklılaşma ise TKY bilgi seviyesini “yeterli düzeyde” bulan öğretmenler ile TKY konusunda “hiç” bilgisi olmadığını belirten öğretmenler arasında gerçekleşmektedir.

BÖLÜM V

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde çalışmanın sonuçları ve bulgular ışığında geliştirilen öneriler yer almaktadır.

5.1. Sonuçlar

Çalışmadan elde edilen sonuçlar aşağıda maddeler halinde sıralanabilir:

1. Deneklerden yöneticilerin %4.4'ü, öğretmenlerin ise %3.9'u lisansüstü programlardan, yöneticilerin %52,9'su, öğretmenlerin ise %80.3'ü lisans programlarından, yöneticilerin %11.8'i, öğretmenlerin ise %4.4'ü yüksek öğretmen okullarından, yöneticilerin %5.9'u, öğretmenlerin ise %1.3'ü yüksek teknik öğretmen okullarından ve yöneticilerin %20,6'sı, öğretmenlerin ise %6.6'sı eğitim enstitülerinden mezundurlar.
2. Yöneticilerden %22,1'nin göreve başladıkları günden bugüne dek yönetimle ilgili herhangi bir hizmet içi eğitim programına katılmazken, bu oran öğretmenlerde %57.5'tir. Yöneticilerden "yönetim" hizmet içi eğitim programına katılanların oranı %8.8 iken, öğretmenlerin oranı %4.4'tür. Yöneticilerin %41.2'si, öğretmenlerin ise %14.5'i eğitim yönetimi konusunda hizmet içi eğitim programlarına katılmıştır. Sınıf yönetimi konusunda hizmet içi eğitime katılan yöneticilerin oranı %7.4 iken, öğretmenlerin oranı %10.1'dir. Okul yönetimi konusunda yöneticilerin %16.2'si, öğretmenlerin ise %3.5'i hizmet içi eğitim programlarına katılmışlardır. Eğitimde TKY konusunda hizmet içi eğitim programlarına katılan yöneticilerin oranı %44.1 iken, öğretmenlerin oranı %20.5'tir. Eğitim denetimi konusunda yöneticilerin %5.9'u, öğretmenlerin ise %0.4' hizmet içi eğitimi programlarına katılmışlardır.

3. Yöneticilerden %41.2'si, öğretmenlerin ise %41.7'si okudukları yayınları; yöneticilerin %48.5'i, öğretmenlerin ise %47.8'i okullarındaki uygulamaları; yöneticilerin %47.1'i, öğretmenlerin ise %15.8'i katıldıkları hizmet içi eğitimi programlarını; yöneticilerin %11.8'i, öğretmenlerin ise %18.9'u öğrenim gördükleri yüksek öğrenim programlarını eğitimde TKY konusundaki bilgilerinin kaynağı olarak göstermektedirler.
4. Cinsiyet bağımsız değişkeni ne yöneticilerde ne de öğretmenlerde okullarındaki yönetsel uygulamaları TKY açısından alt boyutlar bazında değerlendirmelerinde anlamlı farklılığa yol açmamaktadır.
5. Yaş bağımsız değişkeni yöneticilerin TKY açısından okullarındaki yönetsel uygulamaları alt boyutlar bazında değerlendirmelerinde anlamlı bir farklılaşmaya yol açmazken; öğretmenlerin değerlendirmelerinde eğitim ve katılımcı yönetim boyutlarında anlamlı bir farklılaşmaya yol açmakta, bunların dışında kalan boyutlarda ise anlamlı bir farklılaşmaya yol açmamaktadır. Öğretmenlerin değerlendirmelerinde gözlemlenen farklılaşmanın "eğitim" boyutunda hangi öğretmen grupları arasında olduğu saptanamazken, "katılımcı yönetim" bazında farklılaşma "31-40" yaş grubundaki öğretmenlerle "41-50" yaş grubundaki öğretmenler arasında yer almaktadır.
6. Branş bağımsız değişkeni gerek yöneticilerin gerekse öğretmenlerin okullarındaki yönetsel uygulamaları TKY açısından alt boyutlar bazında değerlendirmelerinde anlamlı bir farklılığa yol açmamaktadır.
7. Görev türü bağımsız değişkeni yöneticilerle öğretmenlerin okullarındaki yönetsel uygulamaları TKY açısından alt boyutlar bazında değerlendirmelerinde anlamlı farklılıklara yol açmaktadır. Yöneticiler okullarındaki yönetsel uygulamaları TKY açısından ortalama olarak X: 3.38 oranında, öğretmenler ise X: 2.79 oranında yeterli bulmaktadırlar.

8. Okul türü bağımsız değişkeni hem yöneticilerin hem de öğretmenlerin TKY açısından okullarındaki yönetsel uygulamaları alt boyutlar bazında değerlendirmelerinde anlamlı bir farklılaşmaya yol açmaktadır. Bu farklılaşma “süreçlerin iyileştirilmesi ve insan kaynaklarının geliştirilmesi alt boyutunda özel genel liselerle resmi genel liselerde görev yapan yöneticiler arasında, öğretmenlerde ise özel liselerde görev yapan öğretmenlerle genel ve mesleki- teknik liselerde görev yapan öğretmenler arasında yer almaktadır. “İletişim” boyutunda ise değerlendirmeler arasındaki farklılaşma yöneticilerde özel liselerde görev yapanlarla genel liselerde görev yapanlar arasında, öğretmenlerde ise özel liselerde görev yapan öğretmenlerle genel ve mesleki- teknik liselerde görev yapan öğretmenler arasında yer almaktadır. “Müşteri memnuniyeti” boyutunda değerlendirmelerdeki farklılık özel liselerde görev yapan yöneticilerle genel lise ve mesleki- teknik liselerde görev yapan yöneticiler arasında, öğretmenlerde ise özel liselerde görev yapan öğretmenlerle genel ve mesleki- teknik liselerde görev yapan öğretmenler arasında görülmektedir. Eğitim boyutunda ise değerlendirmelerdeki farklılaşma özel liselerde görev yapan yöneticilerle genel lise ve mesleki- teknik liselerde görev yapan yöneticiler arasında, öğretmenlerde ise özel liselerde görev yapan öğretmenlerle genel ve mesleki- teknik liselerde görev yapan öğretmenler arasında gözlemlenmektedir. “Katılımcı yönetim” boyutuna gelince, gerek yöneticilerde gerekse öğretmenlerde farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğu tespit edilememektedir.
9. Öğrenim durumu bağımsız değişkeni hem yöneticilerin hem de öğretmenlerin okullarındaki yönetsel uygulamaları TKY açısından alt boyutlar bazında değerlendirmelerinde anlamlı bir farklılığa yol açmamaktadır.
10. TKY bilgi seviyesi bağımsız değişkeni yöneticilerin ve öğretmenlerin okullarındaki yönetsel uygulamaları TKY açısından alt boyutlar bazında değerlendirmelerinde anlamlı bir farklılaşmaya yol açmaktadır. Bu farklılaşma

“süreçlerin iyileştirilmesi-insan kaynaklarının geliştirilmesi” boyutunda TKY bilgi seviyesini “yeterli düzeyde” bulan yöneticiler ile TKY konusunda “biraz” bilgisi olduğunu belirten yöneticiler arasında, öğretmenlerde de farklılaşma TKY bilgi seviyesini “yeterli düzeyde” bulan öğretmenler ile TKY konusunda “biraz” bilgisi olduğunu belirten öğretmenler arasında ise gerçekleşmektedir. “İletişim” boyutundaki farklılaşma TKY konusundaki bilgi seviyesinin “yeterli düzeyde” olduğunu belirten yöneticiler ile TKY konusunda “hiç” bilgisi olmadığını dile getiren yöneticiler arasında olduğu saptanırken, öğretmenler arasında ise farklılaşmanın ise hangi öğretmen grupları arasında gerçekleştiği saptanamamaktadır. “Müşteri memnuniyeti” boyutunda gözlemlenen farklılaşmanın hangi yönetici grupları arasında yer aldığı tespit edilemezken, öğretmenler arasındaki farklılaşma TKY bilgi seviyesini “yeterli düzeyde” bulan öğretmenlerle TKY konusunda “biraz” bilgisi olduğunu belirten öğretmenler arasında gerçekleşmektedir. “Eğitim” boyutundaki farklılaşma TKY konusundaki bilgi seviyesinin “yeterli düzeyde” olduğunu belirten yöneticiler ile TKY konusunda “biraz” bilgisi olduğunu belirten yöneticiler ve TKY konusunda “hiç” bilgisi olmadığını dile getiren yöneticiler arasında öğretmenler arasındaki farklılaşma ise TKY konusundaki bilgi seviyesinin “yeterli düzeyde” olduğunu belirten öğretmenler ile TKY konusunda “biraz” bilgisi olduğunu belirten öğretmenler arasında gözlemlenmektedir. “Katılımcı yönetim” boyutundaki farklılaşmanın hangi yönetici grupları arasında yer aldığı belirlenemezken, öğretmenler arasındaki farklılaşma TKY konusundaki bilgi seviyesinin “yeterli düzeyde” olduğunu belirten öğretmenlerle TKY konusunda “hiç” bilgisi olmadığını belirten öğretmenler arasında gerçekleşmektedir.

11. Denekler okullarındaki yönetsel uygulamaları TKY açısından tüm alt boyutlar bazında genel olarak X: 2.98 oranında yeterli bulmaktadırlar.

5.2. Öneriler

Çalışmanın bulgularından yararlanılarak içinde yaşadığımız ve giderek daha hızlı bir şekilde küreselleşen dünyanın gerektirdiği bilgi, beceri, iletişim, işbirliği, sorun çözme, verilerle düşünme, üst düzeyde katma değer yaratma ve öngörü yeterlikleri ve liderlik özellikleri ile donanmış bireyleri yetiştirecek okullardaki yönetsel uygulamalara ilişkin aşağıdaki öneriler ortaya konmaktadır:

1. Yöneticilerden %22,1'nin, öğretmenlerden ise %57.5'in göreve başladıkları günden bugüne dek yönetimle ilgili herhangi bir hizmet içi eğitim programına katılmaması, eğitim yönetimi konusunda ise yöneticilerin %16.2'sinin, öğretmenlerin ise sadece %3.5'nin ve yine yöneticilerin %44.1'nin, öğretmenlerin ise sadece %20.5'nin eğitimde TKY konusunda bir hizmet içi programına katılmış olmaları dikkate alındığında mevcut hizmet içi eğitim programlarının okullardaki TKY çalışmalarını destekler nitelikte görünmediği anlaşılmaktadır. Buradan hareketle, hizmet içi eğitim programları tüm eğitim iş görenlerini kapsayacak şekilde, nitelik ve nicelik yönünde çağdaş kaliteli eğitimin gereklerine cevap verecek ve eğitim iş görenlerinin bu doğrultuda kendilerinden beklenen performansı sergilemelerini mümkün kılacak bilgi ve becerileri kazandırabilecek konuma getirilmelidir.
2. Çalışmaya katılan yöneticilerden sadece %1'nin, öğretmenlerin ise %14'nün yüksek öğrenimleri sırasında eğitimde TKY ile ilgili ders aldığı dikkate alınırca, eğitimde TKY konusuna öğretmen yetiştiren yüksek öğretim programlarda yeterince yer verilmediği dikkati çekmektedir. Bu nedenle, eğitimde TKY konusuna öğretmen yetiştiren yüksek öğretim programlarında gereken önem verilmelidir.
3. Gerek yöneticilerin ve gerekse öğretmenlerin yaklaşık %50'sinin TKY konusundaki bilgi kaynağını okullarındaki TKY uygulamaları olarak

göstermeleri, okullardaki TKY uygulamalarının baskın bir bilgi kaynağı olarak fonksiyon gördüğünü ortaya koymaktadır. Öte yandan, yöneticilerden TKY konusunda “biraz” ve “hiç bilgisi olmadığını söyleyenlerin oranının %51.4, öğretmenlerinkinin ise %61’e çıkması okullardaki TKY uygulamalarının yöneticilerde ve öğretmenlerde yeterli TKY bilgisinin oluşmasına yetmediği görülmektedir. Bu nedenle okullardaki uygulamaların TKY konusundaki bilgi açığını giderecek şekilde gözden geçirilerek yeniden düzenlenmesinde yarar görülmektedir.

4. Çalışmaya katılan deneklerden sadece %1,4’ünün Eğitimde TKY konusunda uzmanlık düzeyinde, %36,2’sinin yeterli düzeyde ve yaklaşık %60’nın ise yeterli düzeyde bilgisinin olmadığını belirtmesi bu konuda yeterli bilgi altyapısının oluşmadığını açığa çıkarmaktadır. Bu nedenle, başta okul yöneticileri ve okulların TKY kurulları üyeleri olmak üzere tüm eğitim iş görenlerinin işlevsel bir TKY bilgi altyapısına kavuşturulmalı.
5. Denekler okullarındaki yönetsel uygulamaları TKY açısından tüm alt boyutlar bazında genel olarak X: 2.98 oranında yeterli bulmaktadırlar. Bu yeterlilik oranının daha yukarıya çıkarılması için yönetsel uygulamaların gözden geçirilmesinde yarar görülmektedir.

KAYNAKÇA

- AÇIKALIN, Aytaç. **Çağdaş Örgütlerde İnsan Kaynağının Yönetimi**. Ankara: Personel Geliştirme Merkezi, Yayın No: 7, 1996.
- AÇIKALIN, Aytaç. **Toplumsal Kurumsal ve Teknik Yönleriyle Okul Yöneticiliği**. Ankara: Personel Geliştirme Merkezi, Yayın No: 10, 1998.
- AKTAN, Coşkun Can. **Değişim ve Devlet**. Ankara TİSK Yayını, 1998.
- ALDEMİR, G. (1996). *Öğretmenlerin Okul Yönetimine Katılma Düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisan Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- ALBRECHT, Karl. **The Only Thing That Matters: Bring The Power of The Customer into the Centre of Your Business**. Herper Business. 1992.
- ANDERSON, J. **Who Runs the Schools? The Prncipal's View. Research Report**. ERIC DIGEST. No: 112.
- AQUAYA, Rafael. **Dr. Deming: The American Who Taught The Japanese About The Quality**. S.mon and Schuster, 1992.
- ARCARO, Jerome S. **Quality in Education: An Implementation Handbook**. Florida: St. Lucie Press, 1995.
- AYDEMİR, Nilgün. "Rekabet Anahtarı Olarak Kalite Stratejisi ve Gerçekleştirilmesinde Bir Etken: Toplam Kalite Yönetimi Felsefesi", İktisat, İşletme ve Finans Degisi, Temmuz, 1993.
- AYDIN, Mustafa. **Eğitim Yönetimi**. Ankara: HatiboğluYaymevi, 2000.
- AYTAÇ, Tufan. **Eğitim Yönetiminde Yeni Paradigmalar: Okul Merkezli Yönetim**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2000.
- BABÜROĞLU, Oğuz. "Toplam Kalite Sonrası Sıfır Hiyerarşi," Toplam Kalite Yönetiminde Türkiye Perspektifi. İstanbul, 1994.
- BALCI, Ali. **Etkili Okul: Kuram, Uygulama ve Araştırma**. Ankara: 1993.
- BALCI, Ali. **Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler**. Ankara: PeGem Yayıncılık, 2001.

- BARANSEL, Atilla. **Çağdaş Yönetim: Düşüncesinin Evrimi**. İstanbul: İşletme Fakültesi Yayınları, 1993.
- BARROW, James W. **Does Total Quality Management Equal Organizational Learning?** Quality Progress. Volume: 26, July, 1993.S
- BAŞAR, Hüseyin. **Öğretmenlerin Değerlendirilmesi**. Ankara: Pegem. No: 20, 1995.
- BAŞARAN, Ethem, İbrahim. **Örgütsel Değişme**. Ankara: Ankara üniversitesi, Eğitim Fakültesi Yayınları, 1982.
- BAŞARAN, Ethem, İbrahim. **Yönetim**. Ankara.: Gül Yayınevi, 1989.
- BAŞARAN, Ethem, İbrahim. **Eğitim Yönetimi**. Ankara: 1994.
- BAŞARAN, Ethem, İbrahim. **Eğitim Yönetimi: Nitelikli Okul**. Ankara.: Feryal Matbaası, 2000.
- BECKLEY, Glen B. "TQM: Find the Red Flags Hidden in Existing Systems", Datamation, V.: 40, N. 17, September, 1994.
- BEIGER, George R; GERLACH, Gail J. **Educational Research: A Practical Approach**. Delmar Publishers, New York, 1996.
- BİLGİN, F. T. (1996). *Zonguldak Merkez İlkokul Öğretmenlerinin Okul Yönetimlerinde Alınan Kararlara Katılma Derecelerinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Gazi Üniversitesi, Ankara.
- BOBBE, Richard A.; Robert Schaffer. "Productivity Improvement", Business Horizons. C. 26. March, 1983.
- BOLMAN, Lee G.- Terrence E. DEAL. **Modern Approaches to Understanding and Managing Organization**. San Fransisco: Jossey-Bass, 1991.
- BONSTINGL, John, Jay. **Schools of Quality**. Virginia, 1996.
- BORG, W. and GALL, M. D. (1989). **Educational Research an Introduction**. 5th edition. New York and London: Longman.
- BOYETT, Joseph ve CONN, Henry P. **Maximum Performance Mangement**. Illinois, 1988.

- BURSALIOĞLU, Ziya. **Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama**. Ankara: AÜ. Eğitim Bil Fak., 1978.
- BURSALIOĞLU, Ziya. **Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış**. Ankara: Personel Eğitim Merkezi Yayınları, 1994.
- BUTLER, Gillan & HOPE, Tony. **The Mental Fitness Guide: Manage Your Mind**. Oxford: Oxford University Pres. 1995.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Şener. **Sosyal Bilimler İçin Ver Analizi El Kitabı- İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum**. Ankara: Peğem Yayınları, 2002.
- CAFOĞLU, Zühal. **Eğitimde Toplam Kalite**. İstanbul: Avni Akyol Ümit Vakfı Yayınları, 1996.
- CAN, Halil. **Organizasyon ve Yönetim**. Ankara: Adım Yayıncılık, 1996.
- CARTHY, J. J. **Başarısız Yöneticiler**. Modern Yönetim Dizisi. İstanbul: İlgı Yayınevi, 1989.
- CASCIO, Wayne F. **Managing Human Resources: Productivity, Quality of Work Life, Profits**. İstanbul: Literatür Yayıncılık, 1994.
- CELEP, C. **Okullarda İşbirlikçi Karar verme ve Yöneticinin Rolü**. Eğitim Yönetimi Dergisi. Yıl: 2, Sayı:1, 1996.
- COLEMAN, R.; BARRIE, G. **Yöneticinin Kılavuzu**. İstanbul: Remzi Kitabevi, 1997.
- COVEY, R. Stephen. **Etkili Ailelerin 7 Alışkanlığı**. Çeviren: Selim Yeniçeri. İstanbul: Beyaz Yayınları, No: 66, 1999.
- CROSBY. **Quality is Free**. Mentor Books. 1979.
- CUSINS, P. **Orta Düzey Yöneticiler İçin Yönetim Teknikleri**. İstanbul: Rota Yayınevi, 1997.
- ÇELİK, Cafer. "Kalite Yönetiminde İnsan Faktörü". Verimlilik Dergisi kalite Özel Sayısı, Ankara 1993.
- DALE, Barrie; McQuater. **Managing Business Improvement and Quality**. Balckwell Business, 1998.

DEMING, W. Edwards. **Krizden Çıkış**. Çev. Cem Aktaş. İstanbul: Arçelik Yayınları, 1996.

DİKEN, Ahmet. **Sanayi ve Hizmet İşletmelerinde Toplam Kalite Yönetimi**. Konya: Konya Ticaret Odası yayınları, 1998.

DİNÇER, Ömer. **Yerel Yönetimlerin Yeniden Yapılandırılması İhtiyacı ve İlkeleri Üzerine Bir Tartışma. Türkiye’de Yönetim Sorunları. Kurumlar, Sorunlar ve Yeniden Yapılanma Arayışları**. Editör: Davut Dursun, Hamza Al. İstanbul: İlke yayıncılık, 1998.

DOBYNS, Lloyd. **Quality Or Else**. Boston: Houghton Mifflin, 1992.

DOĞAN, Elife. **Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi**. Ankara: ACADEMYPLUS Yayınevi, 2002.

DOĞAN, Muammer. **İşletme Ekonomisi ve Yönetimi**. İzmir: 1984.

DRUCKER, Peter F. **Gelecek İçin Yönetim**. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, Yayın No: 327, 1994.

DUNHAM, Jay. **Developing Effective School Management**. London: 1996.

EFİL, İsmail. **Toplam Kalite Yönetimi ve ISO 9000 Kalite Güvence Sistemi**. İstanbul: Alfa Basım, 1999.

EFQM Model. (<http://www.efqm.org/model.htm>.)

EĞİTİM-SEN ADANA ŞB. **Özelleştirme-Küreselleştirme: Eğitimde Toplam Kalite**. Adana: 2003.

ELLIOT, Dave. **Interpreting Deming’s 14 Points**. Quality Digest. June, 1994.

ENSARİ, Hoşcan. **21. Yüzyıl Okullarında Toplam Kalite Yönetimi**. İstanbul: Sistem Yayıncılık. 1999.

ERDOĞAN, İrfan. **SPSS Kullanım Örnekleriyle Araştırma Dizaynı ve İstatistik Yöntemleri**. Ankara: Emel Matbası, 1998.

ERDOĞAN, İrfan. **Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği**. İstanbul: Sistem Yayıncılık ve Mat. San. Tic. A.Ş., 2000.

- EREL, Erdal ve Mithat Çoruh. “**Kalite Güvencesi Programı ve Bir Üniversite Deneyimi**”. Amme İdaresi Dergisi. Cilt: 24, Sayı: 2, Haziran 1991.
- EREN, Erol. **Yönetim Psikolojisi**. İstanbul: İ.Ü. İşletme Fakültesi Yayını, 1984.
- EREN, Erol. **Yönetim Organizasyon**. İstanbul: Beta Basım Yayım ve Dağıtım A.Ş., 1993.
- ERNST & YOUNG **Quality Improvement Consulting Group**. Total Quality. A **Manager’s Guide for the 1990’s**. London: Kogan Page, 1992.
- EROĞLU, E. (1996). *Toplam Kalite Yönetimi ve Eğitim Alanında Uygulanabilirliği*. Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- ERSEN, Haldun. **Toplam Kalite ve İnsan Kaynakları Yönetimi İlişkisi: Verimli ve Etkin Olmanın Yolu**. İstanbul: Sim Matbaacılık, 1997.
- ERSUN, Semih. “Kalite Üstatları”. Önce Kalite Dergisi. Nisan 1994. Sayı: 7
- ESİN, Alp. **ISO 9000:2000 Işığında Hizmette Toplam Kalite**. Ankara: ODTÜ Geliştirme Vakfı Yayıncılık ve İletişim A.Ş. 2002.
- FINDIKÇI, İlhami. “**Bilgi Toplumunda Eğitim Kurumları**”. Yaşadıkça Eğitim Dergisi. Sayı 25, 1992.
- FULLAN, M. **The meaning of Educational Change**. Ontario: OISE Pres. 1982.
- FUSCO, Armand. “**Translating TQM Into TQS**”. Quality Progress. Vol. 27, 1994.
- GABOR, Andrea. **The Man Who Discovered Quality How W. Edwards Deming Brought the Quality Revolution to America. The Stories of Ford, Zerax or Zerox and GM**. New York: Random House, 1990.
- GARVIN, David. **Managing Quality: A Strategic and Competitive Edge**. U.S.A. The Free Press, 1988.
- GAZİANTEP. Gaziantep İl Turizm Müdürlüğü, 2002.
- GEDİKOĞLU, Tokay. **Bilgi Çağında Eğitim ve Öğretimin Niteliği ve Kalite Sorunu**. Journal of Social Sciences, Gaziantep Üniversitesi Yayınları, Volume III/No. I June 1993.

- GEHANI, R. Ray. **The Tortise vs. the Hare**. Quality Progress, V.: 27, N 5 May 1994
- GERALD, Zeitz. "Employee Attitudes Toward TQM in an EPA Regional Office".
Administration & Society. V.: 28, N.: 1, May 1996.
- GOODMAN, John A. "The Key Problems with TQM". Quality Progress, V.: 27, N1
January 1994.
- GROSSMAN, Stephen R. "Why TQM Doesn't Work". Industry Week, January 1994.
- URAS, Güngör. Milliyet, 2.07.2003.
- HALİS, Muhsin. **Paradigmadan Uygulamaya Toplam Kalite Yönetimi ve ISO-9000 Kalite Güvence Sistemleri-ISO 9002 Kalite Belgesi Çalışmaları**. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş., 2000.
- HALSTEAD, F. R. (1998). *The Effects of a Change of Leadership and Period of Industrial Dispute on Staff Morale in a Secondary School*. PhD, Open University.
- HARRISON, Micheal D. **Who Are The Real Customers**. Quality Digest. April, 1993.
- HICKS, Herbert G., C. Ray GULLET. **Organizations: Theory and Behavior**. New York: McGraw Hill, 1975.
- HITT, P. D. P. (1991). *Teacher Percetions of Management in Schools*. PhD. Edinburgh.
- HODGETTS, Richard M., KURATKO, Donald F. **Management**. New York: HBJ Harcourt Brace Jovanovich, Publishers. 1998.
- HOY, Eyne K., MISKEL, Cecil G. **Educational Administration**. Random House, New York 1987.
- HOY, W., TARTER, K. **A Normative Theory of Participative Decision Making in Schools**. Journal of Educational Administration. Vol: 31, No: 3, 1993.
- HUCHINS, David. **Achive Total Quality**. Director Books. 1992
- ILGAR, Lütfü. **Eğitim Yönetimi, Okul Yönetimi, Sınıf Yönetimi**. İstanbul: Beta Yayım Dağıtım, 2000.

IMAI, Masaaki. **Kaizen: Japonya'nın Rekabetteki Başarısının Anahtarı**. İstanbul: BRİSA Yayını, 1994.

ISHIKAWA, Kaoru. **Introduction to Quality Control**. JUSE Press Ltd. 1989.

ISHIKAWA, Kaoru. **Toplam Kalite Kontrol**. İstanbul: KalDer Yayınları. No: 7, 1997.

ISO 9000:2000, Kalite Yönetim Sistemi-Gerekler.

ISO 9004-1: 1994 Kalite Yönetimi Standardı.

JABLONSKI, Joseph R. **Implementing TQM, Technical Manacement Consortium Inc.**, New Mexico. 1994.

KAHRAMANOĞLU, E. (1990). *Genel Liselerde Yönetime İlişkin Uygulamaların Çağdaş Yönetim Açısından Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

KARADEMİR, E. (1996). *Educational Administration in Turkey*. An Unpublished Master Thesis. METU, Ankara.

KARAKAYA, N. (1996). *Çağcıl Örgüt ve Yönetim Kuramlarının Eğitim Yönetimine Katkıları*. Bilim Uzmanlığı Tezi. İnönü Üniversitesi, Malatya.

KARASAR, Niyazi. **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Ankara: Nobel yayın Dağıtım, 2002.

KAVRAKOĞLU, İbrahim. **Toplam Kalite Yönetimi**. İstanbul: KalDer Yayınları, 1992.

KAVRAKOĞLU, İbrahim. **Toplam Kalite Yönetimi**. İstanbul: KalDer Yayınları, Rekabetçi Yönetim Dizisi, No:3, 1996.

KAVRAKOĞLU, İbrahim. **Toplam Kalite Yönetimi**. İstanbul: KalDer Yayınları, 1998

KAYA, Ahmet. (2000). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Eğitim Yöneticilerinin Yönetim Süreçlerinde Gösterdikleri Yönetimsel İşlevlerin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisan Tezi. Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.

KAYA, Y. K. **Yönetim: Kuram ve Türkiye'deki Uygulama**. Ankara: Bilim Kitap Kırtasiye Limited Şirketi, 1993.

- KEEHLEY, Patricia ve Sue A. MacBride. **Can Benchmarking For Best Practices Work For Government?** Quality Progress. Volume: 30, No: 3, March 1997.
- KINNEAR, Thomas C., TAYLOR, James R. **Marketing Research: An Applied Approach.** New York: McGraw-Hill International Editions, 1997.
- KOÇEL, Tamer. **İşletme Yöneticiliği.** İstanbul: İstanbul Üniversitesi, İşletme Fakültesi Yayınları, 1989.
- KOÇEL, Tamer. **İşletme Yöneticiliği, Yönetici Geliştirme, Organizasyon ve Davranış.** İstanbul: BETA Yayınları, 1995.
- KOPMEYER, M. R. **Thoughts To Build On: Thought Power For Successful Living!** İstanbul: ABC Tanıtım Basımevi, 1988.
- KOVANCI, Ahmet. **Toplam Kalite Yönetimi: Fakat Nasıl?** İstanbul: Sistem Yayıncılık, 2001.
- KÖZLÜ, M. (1994). *Ortaöğretim Okullarında Öğretmenlerin Kararlara Katılımı.* Doktora Tezi. İnönü Üniversitesi, Malatya.
- KUĞUOĞLU, İ. H. (1997). *Eğitim Yöneticisinin Yönetim Süreçlerinde Gösterdikleri Performans Bakımından Üstleri ve Astlarınca Değerlendirilmesi.* Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- LANGFORD, David P. & CLEARLY, Barbara A. **Eğitimde Kalite Yönetimi.** İstanbul: Rota yayınları. Çeviren: Meltem Süngür, 1999.
- LATHAM, Gary P.- Edwin A. LOCKE. **Goal Setting: Motivation Technique That Works.** Ed. H. L. TOSI. Organizational Behavior and Management. Boston: PWS-KENT, 1990.
- LEZOTTE, Lawrence. **Creating Total Quality Effective School.** Michigan Institute For Educational Management. 1992.
- MANLEY, R.; Manley, J. **Sharing The Wealth: TQM Spreads From Business To Education.** Quality Progress. Vol.: 29, 1996.
- MAXWELL, John C. **İçinizdeki Lideri Geliştirmek.** Çeviren: Selim Yeniçeri. İstanbul: Beyaz Yayınları, 1993.

Malcolm Baldrige National Quality Award 1998 Education Criteria for Performance Excellence. <http://www.quality.nist.gov>.

McPHERSON, Glen. **Statistics in Scientific Investigation.** New York: Springer-Verlag, 1990.

MEB. <http://www.meb.gov.tr>. Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma, Plânlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı. Ankara: 2000

MONKUL, Vedat ve Diğerleri. *Hizmet İşletmelerinde Dış Müşterinin Tatmininin Ölçümüne Yönelik Sayısal Model Bir Model Uygulaması.* 5. Ulusal Kalite Kongresi: Toplam Kalite Yönetimi ve Siyasette Kalite. İstanbul: TÜSIAD-KalDer, 13-14 Kasım 1996.

MÖLLER, Claus. **Kalitede İnsan Boyutu.** Capital Dergisi, Mart 1994.

MURGATROYD, Stephan. **Implementing Total Quality Management in the School: Challenges and Opportunities.** School Organization. Vol.: 13, No: 3, 1993.

NEWTON, Stuart; HOYLE, Eric. **Improving the Quality of Comprehensive School.** School Organisation. Vol. 14 No: 3, 1994.

OAKLAND, John. **Total Quality Management: the Route to Improving Performance.** Butterworth: Hinemann Ltd., 1993.

OWENS, Roberts G. **Organizational Behavior in Education.** Englewood , Cliffs, N. J.: Printice Hall, 1981.

ÖNOL, Alp. **ISO 9000: Genel Tanım.** 28 Nisan 1993.

ÖNDER, Murat. **Örgütsel ve Yönetimsel Eklektizm: Toplam Kalite Yönetimi.** Amme İdaresi Dergisi. Cilt: 31-Sayı: 3, Eylül 1998.

OSYM. <http://www.yok.gov.tr>

ÖZDEMİR, S. **Eğitimde Örgütsel Değişme.** Pegem Yayınları. Ankara: 1996.

ÖZDEN, Y. **Okullarda Katılmalı Yönetim.** Eğitim Yönetimi Dergisi. Yıl: 2, Sayı: 3, 1996.

ÖZVEREN, Mina. **Toplam Kalite Yönetimi: Temel Kavramlar ve Uygulamaları.** İstanbul: Alfa/Aktüel Kitapevleri. 1997.

- PEKER, Ömer. **Yönetici Eğitimi**. TODAIE Yayınları No: 230. Ankara, 1989.
- PEKER, Ömer. **Yönetimi Geliştirmenin Sürekliliği**. TODAIE Yayınları No: 258. Ankara, 1995.
- PORT, Otis. **Beg, Borrow and Benchmark**. Business Week: Special Report. Nov. 30, 1992
- QUICHI, William. **Teori Z**. Çev. Yakut Güven. Modern Yönetim Dizisi. İlgı Yayıncılık, 1989.
- RICHIE, L. Mark. **Quality Management for Educational Technology Services**. Association for Education Communications And Technology. Washington 1994.
- RINEHARD, Gray. **Quality Education**. ASQC Press, 1993.
- ROSE, Joel E. **Total Quality Management**, USA. Florida: Boca Raton, 1994.
- ROTA Eğitim ve Danışmanlık. **Kalite El Kitabı**. İstanbul, 1993.
- SABUNCUOĞLU, Zeyyat. **İnsan Kaynakları Yönetimi**. Bursa: Ezgi Kitabevi, 2000.
- SAHKIN, Marshall & KISAER, Kenneth J. **Putting Total Quality Management to Work**. Berrett-Koehler. 1993.
- SALLIS, Edward. **Total Quality Management in Education**. 1993.
- SALLIS, Edward. **Total Quality Management in Education**. 1996.
- SAMUELSON, Paul. **Economics**. Tokyo: McGraw Hill Inc., 1987.
- SAYERS, F.; CHRISTINE, E.; BINGMAN, R. G., WHEELER, W. **Communication Skills for Managers**. American Management Association, 1993.
- SBOUTS, Ward. **Planning in School Administration. A Handbook**. Greenwood Press, 1992.
- SCOTT, W. Richard. **Organizations**. Englewood Cliffs. New Jersey: Prentice Hall, 1987.
- SCOOT, Martin. **Zaman Yönetimi**. Çeviren: Aslı Cıngıl. İstanbul: ROTA Yayınları, 1997.

- SENCER, İsmail. **Toplum Bilimlerde Yöntem**. İstanbul, Beta Yayınları, 1989.
- SENGE, Peter. **Beşinci Disiplin**. Çeviren: Ayşegül İldeniz- Ahmet Doğukan. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 1991.
- SOYLU, Kaan ve Diğerleri. **Toplam Kalite Yönetimi Sözlüğü**. İstanbul: Beyaz Yayınları, 1998.
- STAW, Barry M. **Motivation and Performance: Expectancy Theory**. Boston: PWS-KENT, 1990.
- STEBBING, Lionel. **Quality Management in the Service Industry**. London: Ellis Harwood Ltd., 1990.
- SUNGUR, N. **Yaratıcı Düşünme**. Ankara: Say Yayınları, 1992.
- ŞAHİN, Sevilay. (1998). *Evaluation of the Educational System with Regard to Educational Programs and Administration in Southeaster Anatolia*. Unpublished PhD Thesis. Gaziantep University, Gaziantep.
- ŞİMŞEK, M. Şerif. **Yönetim ve Organizasyon**. Konya: Mikro Dizgi, 1996.
- ŞİMŞEK, M. Şerif. **Yönetim ve Organizasyon**. Konya: Damla Ofset Matbaacılık, 1998.
- ŞİRVANCI, Mete. **Toplam Kalite Yönetimini Temel Öğeleri**. Önce Kalite Dergisi, KalDer Yayınları, Yıl: 2, Sayı: 5, Ekim , 1992.
- TANRI VERDİ, Belgin. (2001). *Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Yöneticilerin Yönetim Uygulamalarının Çağdaş Yönetim Yaklaşımları Açısından Değerlendirilmesi: Güneydoğu Anadolu Bölgesi Örneği*. Yayınlanmamış Tezi. Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- TAYLOR, John. The Conference Board of Canada. **Total Quality in the Schools: Preliminary Findings**. Ottawa: 1993.
- TAYLOR, Frederick W. **Bilimsel Yönetim İlkeleri**. Çev. Bahadır Akın. Konya: Çizgi Kitabevi, 1997.
- TAYLOR, J. R. **Quality Control Systems, Procedures for Planning: Quality Program**. Singapore: McGraw-Hill International Editions, 1989.

- TEKİNKUŞ, Mehmet. (2000). *Toplam Kalite Yönetiminin Türkiye 'de Büyük Şehir Belediyelerinde Uygulanabilirliği Üzerine Bir Alan Araştırması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- TOSI, Henry L. (Ed). **Organizational Behavior and Management: A Contingency Approach**. Boston: PWS-KENT, 1990.
- TOMPSON, B. L. **The New Manager's Handbook**. Richard D. Irvin Inc. 1995.
- TORTOP, Nuri. **Personel Yönetimi**. Ankara: Yargı yayınları, 1994.
- TOZLUYURT, Erkan; ŞENEL, Gökhan. **Toplam Kalite Yönetimi**. İstanbul: Rota Yayınları, 1994.
- TSE. **TSE-EN-ISO 9000 Kalite Broşürü**. Ankara: TSE Yayınları, 1996.
- TÜRKEK, A. Uluçınar. **Yöneticiler İçin: İnsan Kaynaklarının Etkin Yönetimi**. İstanbul: Türkmen Kitabevi, 1998.
- TÜRKMEN, İsmail. **Yönetsel Zaman ve Yetki Devri Açısından Yönetimde Verimlilik**. Ankara: MPM Yayınları, yayın No: 519, 1999.
- URAS, Güngör. **Olayların İçinden: Matematik Yarışında 44'üncüyüz**. Milliyet, 12 Ocak 2003.
- ÜNSAL, Z. *Eğitimin Niteliğinin Geliştirilmesinde Devletin, Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Rolü*. Eğitimde Arayışlar 1. Sempozyum. İstanbul: Kültür Koleji Genel Müdürlüğü, 1991.
- WALLACH, Ellen, J. **Individuals and Organisations: The Cultural Match**. Training and Development Journal, February, 1983.
- WALTON, Mary. **The Deming Management Method**. New York: Dodd, Mead and Company, 1988.
- WEAVER, Tyler. "TQM". US Oregon: ERIC Digest No: 73, 1992.
- WERNER, I. **Leadership Skills for Executives**. American Management Association. 1997.
- WILKINSON, Adrian; WILLMOTT, Hugh. **Making Quality Critical: New Perspectives on Organizational Change**. London: Routledge, 1995.

WITCHER, B. J.; BUTTERWORTH, Rosie. **Hoshin Kanri: Total Quality Management**. June. 1997, Vol. 8, Issue: 2, 1997.

YENERSOY, Gönül. **Toplam Kalite Yönetimi**. Tüside, Gebze, 14-16 Mayıs 1983.

YENERSOY, Gönül. **Toplam Kalite Yönetimi**. İstanbul: ROTA Yayınları, 1997.

YILMAZ, A. **Etkili Karar Verme Süreci: Yeni Bir Karar Verme Model Önerisi**. Eğitim Yönetimi Dergisi Yıl 5. Sayı 18.

YURTER, M. (1999). *Toplam Kalite Yönetimi Felsefesinin Eğitim Sektörüne Uygulanabilirliği*. Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi, Bursa.





EKLER

EK 1 Veri Toplama Aracı olarak Kullanılan Anket Formu

Sayın Meslektaşım,

“Orta Öğretim Okul Yöneticilerinin Yönetimsel Uygulamalarının Toplam Kalite Yönetimi Açısından Değerlendirilmesi” konulu bir doktora çalışması yapmaktayım. Çalışmanın amacına ulaşabilmesi için konuya ilişkin görüşlerinize gereksinim duyulmaktadır. Bu amaçla ekte doldurmanız için bir adet anket formu sunulmuştur. Ankette yer alacak bilgi, gözlem ve görüşleriniz sadece bu çalışma için kullanılacak ve gizli tutulacaktır. Çalışmada bireysel değerlendirme amacı güdülmendiğinden anketin herhangi bir yerinde isim ve kimliğinizle ilgili bilgilerin yazılmasına gerek yoktur. Anket formundaki her soru ve maddeyi dikkatlice okuduktan sonra size en uygun gelen cevabı vermeniz çalışmanın geçerlilik ve güvenilirliği açısından büyük önem taşımaktadır.

Anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcılarla ilgili kişisel bilgiler; ikinci bölümde ise orta öğretim okullarındaki yönetimsel uygulamaların Eğitimde Toplam Kalite çerçevesinde değerlendirilmesine ilişkin maddeler yer almaktadır.

Bu anketi doldurmak için ayıracağınız zaman, göstereceğiniz özen, çaba ve objektif görüş ve düşüncelerinizle çalışmaya yapacağınız katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Saygılarımla

Mehmet Yaşar

Gaziantep Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü

İletişim: 360 12 00/1673

ANKET FORMU

I. BÖLÜM

Bu bölümde katılımcılarla ilgili kişisel bilgiler yer almaktadır. Lütfen aşağıdaki sorular için durumunuza uyan cevapların önüne (X) işareti koyunuz.

1. Cinsiyetiniz

<input type="checkbox"/> Bay	<input type="checkbox"/> Bayan
------------------------------	--------------------------------

2. Yaşınız

<input type="checkbox"/>	21-30
<input type="checkbox"/>	31-40
<input type="checkbox"/>	41-50
<input type="checkbox"/>	51-60

3. Branşınız

<input type="checkbox"/>	Türkçe/Edebiyat
<input type="checkbox"/>	Matematik
<input type="checkbox"/>	Sosyal Bilimler
<input type="checkbox"/>	Yabancı Dil
<input type="checkbox"/>	Güzel Sanatlar
<input type="checkbox"/>	Fen Bilimleri
<input type="checkbox"/>	Diğer

4. Görevli olduğunuz okul türü

<input type="checkbox"/>	Özel Lise
<input type="checkbox"/>	Genel Lise
<input type="checkbox"/>	Mesleki Teknik Lise

5. Öğrenim durumunuz

<input type="checkbox"/>	Yüksek Lisans/Doktora
<input type="checkbox"/>	Lisans
<input type="checkbox"/>	Yük. Öğretmen Okulu
<input type="checkbox"/>	Yük. Tek. Öğretmen Okulu
<input type="checkbox"/>	Eğitim Enstitüsü
<input type="checkbox"/>	Diğer

6. Göreviniz

<input type="checkbox"/>	Müdür
<input type="checkbox"/>	Müdür Yrd.
<input type="checkbox"/>	Öğretmen

7. Hizmet süreniz

	Öğretmen olarak	Yönetici olarak
1-5 yıl	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6-10 yıl	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11-15 yıl	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16-20 yıl	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21-25 yıl	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26-+	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. Lisans/Lisansüstü öğreniminiz sırasında yönetimle ilgili aldığınız dersler

<input type="checkbox"/>	Yönetimle ilgili hiç ders almadım
<input type="checkbox"/>	Yönetim
<input type="checkbox"/>	Eğitim Yönetimi
<input type="checkbox"/>	Sınıf Yönetimi
<input type="checkbox"/>	Okul Yönetimi
<input type="checkbox"/>	Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi
<input type="checkbox"/>	Eğitim Denetimi
<input type="checkbox"/>	Diğer

9. Göreve başladığınız günden bugüne kadar yönetimle ilgili katıldığınız hizmet içi eğitim programları

<input type="checkbox"/>	Yönetimle ilgili hiçbir hizmet içi eğitim programına katılmadım
<input type="checkbox"/>	Yönetim
<input type="checkbox"/>	Eğitim Yönetimi
<input type="checkbox"/>	Sınıf Yönetimi
<input type="checkbox"/>	Okul Yönetimi
<input type="checkbox"/>	Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi
<input type="checkbox"/>	Eğitim Denetimi
<input type="checkbox"/>	Diğer

10. Eğer “Eğitimde Toplam Kalite” konusunda herhangi bir bilginiz varsa, bu bilginiz nereden kaynaklanmaktadır? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz.)

<input type="checkbox"/>	Okuduğum yayınlardan
<input type="checkbox"/>	Okulumuzdaki uygulamalardan
<input type="checkbox"/>	Katıldığım hizmet içi eğitim programlarından
<input type="checkbox"/>	Öğrenim gördüğüm yüksek öğretim programından
<input type="checkbox"/>	Diğer

11. “Eğitimde Toplam Kalite” konusundaki bilginiz

<input type="checkbox"/>	Uzmanlık düzeyinde
<input type="checkbox"/>	Yeterli düzeyde
<input type="checkbox"/>	Biraz var
<input type="checkbox"/>	Hiç yok

II. BÖLÜM

Bu bölümde <i>okulunuzda</i> yönetimsel uygulamalarla ilgili maddeler yer almaktadır. Her maddenin karşısında katılma derecenizi gösteren “Hiç-1”, “Az-2”, “Orta-3”, “ok-4”; ve “Tam-5” seçenekleri bulunmaktadır. Lütfen gözlem ve izlenimlerinize dayanarak ilgili maddenin karşısındaki kutuya en uygun seçeneği (X) işareti ile işaretleyiniz.		Katılma Derecesi				
		Hiç	Az	Orta	ok	Tam
		1	2	3	4	5
No						
1	Paylaşılan bir vizyon (okul için öngörülen gelecek), misyon (okulun varlık sebebi) ve değerler (misyonla tutarlı olarak vizyona ulaşmak için nasıl davranılacağı) doğrultusunda eğitim-öğretim hizmeti verilmeye özen gösterilmektedir.					
2	Öğrencilere, okulun en önemli kaynağı olarak görüldükleri hissi verilmektedir.					
3	Yöneticiler, öğretmenler arasında karşılıklı güven ve saygının yaratılması ve sürdürülmesi için çaba sarf etmektedir.					
4	Eğitim-öğretim süreçleriyle ilgili ortaya çıkan sorunlar için suçlu arama yerine bu sorunların giderilmesi ve süreçlerin iyileştirilmesi yoluna gidilmektedir.					
5	Öğretmenler, eğitim-öğretimle ilgili başlatılan bir değişimi sürdürme ve sonuçlandırma çabalarına istekle katkıda bulunmaktadırlar.					
6	Öğretmenlerle, okulun kaynaklarının okulun amaçları doğrultusunda geliştirilmesi konusunda işbirliği yapılmaktadır.					
7	Öğretmenler ek gelir amacıyla okullarındaki görevleri dışında herhangi bir ek iş yapma ihtiyacı duymaktadırlar.					
8	Okul ortamında yöneticilerin ve öğretmenlerin ortak hareket etmelerini mümkün kılacak, değişime ve yeniliğe odaklı bir okul kültürü yaratılmaya çalışılmaktadır.					
9	Okulun kaynaklarının okulun amaçları doğrultusunda etkin olarak kullanımına özen gösterilmektedir.					
10	Öğretmenlere, okulun değerli üyeleri olarak görüldükleri hissi verilmektedir.					
11	Eğitim-öğretim maliyetlerinin düşürülmesi için çaba sarf edilmektedir.					
12	Ölçme ve değerlendirme eğitim-öğretim süreçlerinin iyileştirilmesi amacıyla yapılmaktadır.					

EK 2 Anketlerin Uygulandığı Okulların Listesi

19 Mayıs Lisesi

Ahmet Erkul Anadolu Dış Ticaret Meslek Lisesi

Anadolu Ticaret Meslek Lisesi

Atatürk Lisesi

Bayraktar Lisesi

Gaziantep Anadolu Lisesi

Gaziantep Lisesi

Gaziantep Vakıf Koleji

Gönül Polat Haksal Ticaret Meslek Lisesi

Güney Fırat Koleji

Konukoğlu Endüstri Meslek Lisesi

Konukoğlu Koleji

M. Rüştü Uzel Endüstri Meslek Lisesi

Mehmet Akif Ersoy Endüstri Meslek Lisesi

Mehmet Uygun Lisesi

Yavuz Sultan Selim Lisesi



Ek 3 Resmi İzin ve Onay Yazıları



1987

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü

ayı : B.30.2.GZP.0.E1.00.00/324-24

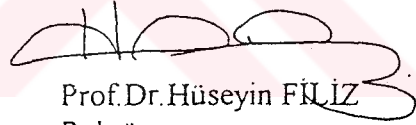
27.02.2002

onu : Anket çalışması ile ilgili izin

VİLAYET MAKAMI'NA
GAZİANTEP

Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı doktora programı öğrencisi Mehmet Yaşar “ Orta Öğretim Okul Yöneticilerinin Yönetimsel Uygulamalarının Toplam Kalite Yönetimi Açısından Değerlendirilmesi ve Gereksinimler” konulu teziyle ilgili olarak Gaziantep İl Merkezindeki lise ve dengi okullarda ekte sunulan anketi uygulamak istemektedir.

Yukarıda adı geçen doktora programı öğrencimizin sözü edilen anket çalışmalarını yapabilmesi için kendisine gerekli iznin verilebilmesi hususunda gereğini arz ederim.


Prof. Dr. Hüseyin FİLİZ
Rektör

i: Uygulanacak anket formu (7 sayfa)

- 179 -

T.C.
GAZİANTEP VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

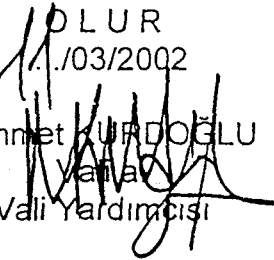
SAYI : B.08.4.MEM.4.27.00.04.050.2002/ 11 03.2002* 6201
KONU : Anket Uygulaması.

VALİLİK MAKAMINA
GAZİANTEP

Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı doktora programı öğrencisi Mehmet YAŞAR'ın 2001-2002 öğretim yılında İlimiz Şahinbey Şehitkamil ilçe merkezindeki resmi ve özel lise ve dengi okullarda, öğretmenlere yönelik olarak "Orta Öğretim Okul Yöneticilerinin Yönetimsel Uygulamalarının Toplam Kalite Yönetimi Açısından Değerlendirilmesi ve Gereksinimler" konulu anketi yapmak istediği şekilde sunulan Gaziantep Üniversitesi Rektörlüğünün yazılarında belirtilmekte olup, söz konusu anketin yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.


Mesut AVKAÇ
Milli Eğitim Müdürü

OLUR
11/03/2002

Mehmet KURDOĞLU
Vali Yardımcısı