

T. C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TOPLAM KALİTE YÖNETİMİNİN UYGULANABİLİRLİĞİ
HAKKINDAKİ ÖĞRETİM ELEMANLARININ ALGILARI
(Gazi Üniversitesi Örneği)



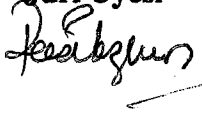


93846

DOKTORA TEZİ
Hüseyin Fazlı ERGÜL

Enstitü Anabilim Dalı: İŞLETME

Enstitü Bilim Dalı: YÖNETİM VE ORGANİZASYON

Tez .../.../2000 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Oybirliği / Oyçokluğu ile kabul edilmiştir.

<i>F. Dr. Gökçekin</i> Jüri Başkanı	<i>Doç. Dr. Yılmaz</i> Jüri Üyesi	<i>Y. Doç. Dr. Beneri Coşkun</i> Jüri Üyesi	<i>Y. Doç. Dr. Ömer Torlu</i> Jüri Üyesi	<i>Prof. Dr. Hacer Senem</i> Jüri Üyesi
				

T.C. YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
DOKÜMANTASYON MERKEZİ

ÖNSÖZ

Yeni gelişen organizasyon ve yönetim yaklaşımları eğitimi de etkilemektedir. Çünkü eğitime olan talepte bir nitelik değişikliği meydana gelmektedir. Bilginin üretilip geliştirildiği yer olarak ifadelendireceğimiz eğitim kurumlarının artık geleneksel yapılarını aşıp, yeni gelişen teknolojiye ve çağdaş dünyaya ayak uydurabilmeleri için yeni bir yapılanma içerisine girmeleri beklenmektedir. Değişimin eğitim ile sağlanıp başarılı bir şekilde yönlendirilebilmesi, eğitimin sorumluluğunu gittikçe artırmaktadır.

Gelişmiş ülkelerde üzerinde önemle durulan ve bir çok eğitim kurumlarında başarı ile uygulanan ve sürekli gelişmenin anahtarı olarak kabul edilen Toplam Kalite Yönetimi anlayışı, artık ülkemizde de eğitim sistemimizde özellikle yükseköğretimde uygulanabilirlik tartışmasının başlaması ve bazı eğitim kurumlarında uygulamaya geçmesi ülkemizin geleceği açısından önemli gelişmeler olarak görülmektedir. Ayrıca Toplam Kalite Yönetiminin yükseköğretimde uygulanmasının, eğitim sistemimizde yaşanan problemlere çözüm getireceği düşünülmektedir. Bundan dolayı böyle bir araştırmaya gereksinim duyulmuştur.

Araştırmanın gerçekleşmesinde bir çok kişinin katkıları olmuştur. Araştırmanın her aşamasında ve Doktora öğrenimim süresince bilgi ve deneyimlerinden yararlandığım tez danışmanım Prof. Dr. Gültekin YILDIZ'a, Prof. Dr. Hüner ŞENCAN'a, Doç. Dr. Yılmaz ÖZKAN'a, Yard. Doç. Dr. Recai ÇOŞKUN'a, anketlerin temininde ve değerlendirmesinde yardımcı olan Prof. Dr. Ali BALCI'ya, istatistiksel uygulamalar sırasında yol gösterici ve verilerin analizinde yardımcı olan Yard. Doç. Dr. Behçet ORAL'a, tezin yazımında yardımcı olan Arş. Gör. Yunus AVANOĞLU'na, Umut ÖZEKİNCİ'ye araştırmaya ilişkin anketlerin uygulanmasında yardım ve katkılarını gördüğüm Gazi Üniversitesi'nin yönetici ve öğretim elemanlarına, ayrıca görev yapmakta olduğum kurumda bana her türlü kolaylığı sağlayan Doç. Dr. Ahmet KANKAL'a, bizi her konuda teşvik eden Prof. Dr. Hasan AKGÜNDÜZ'e ve bütün arkadaşlarıma ve araştırmanın her aşamasında maddi ve manevi yardımlarını esirgemeyen, tüm güçlükleri paylaşan aileme sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	i
İÇİNDEKİLER	ii
TABLolar LİSTESİ.....	x
ÖZET	xvi
SUMMARY	xviii
GİRİŞ	1
1. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	12
1.1. Toplam Kalite Yönetimine İlişkin Kuramsal Açıklamalar	12
1.1.1. Toplam Kalite Yönetimi'nin Genel Tanımı.....	12
1.1.2. Kalite Kavramının Tarihsel Gelişimi (Kaliteden Toplam Kaliteye Geçiş)..	15
1.1.2.1. Sanayi Devriminden Önce Kalite	15
1.1.2.2. Sanayi Devriminden Sonra Kalite Yönetimi	17
1.1.3. Toplam Kalite ile İlgili Temel Çalışmalar	20
1.1.3.1. Dr. William Edwards Deming	20
1.1.3.2. J.M. Juran.....	21
1.1.3.3. Dr. Armand V. Fiegebaum.....	22
1.1.3.4. Phil Crosby.....	22
1.1.3.5. Prof. Dr. Kaoru İshikava.....	23
1.1.3.6. Masaaki İmai.....	23
1.1.4. Toplam Kalite Yönetiminin Temel Kavramları ve Yaklaşımları	24
1.1.4.1. Önce Kalite	24
1.1.4.2. Müşteriye Odaklı Yönetim ve Müşteri Tatmini	25
1.1.4.3. Bir Sonraki Proses Sizin Müşterinizdir.....	26
1.1.4.4. Kalitenin Tanımı	27

1.1.4.5. Kalite Firma Çapında Bir Süreçtir	28
1.1.4.6. Kalite Güvencesi.....	28
1.1.4.7. Satıcı (Tedarikçi) Firmalarla Olan İlişkiler	29
1.1.4.8. Kalite ve Maliyet İlişkisi.....	30
1.1.4.9. Toplam Kalite Yönetimi'nin Kontrol Anlayışı	31
1.1.4.10. Önleyici Yaklaşım	31
1.1.4.11. Sürekli Gelişme.....	32
1.1.4.12. Veriler ve İstatistiksel Yöntemle Çalışma	33
1.1.4.13. İnsana Saygı ve Katılımcı Yönetim	34
1.1.5. Toplam Kalite Yönetimi'nin Araç ve Teknikleri	36
1.2. Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi'ne İlişkin Kuramsal Açıklamalar	38
1.2.1. Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi'ne Geçiş	38
1.2.2. Eğitimde Toplam Kalite Yönetiminin Uygulanabilirliği	51
1.3. Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'ne İlişkin Kuramsal Açıklamalar.....	54
1.3.1. Yükseköğretim ve Üniversite Hakkında Genel Bilgiler	54
1.3.1.1. Yükseköğretim ve Üniversite Kavramı	54
1.3.1.2. Üniversitelerin Amaçları.....	58
1.3.1.3. Üniversitelerin Fonksiyonları	60
1.3.1.4. Üniversitenin Görevleri	65
1.3.1.4.1. Üniversitelerin Eğitim ve Öğretim Görevi.....	66
1.3.1.4.2. Üniversitelerin Araştırma ve Yayın Görevi.....	67
1.3.1.4.3. Üniversitelerin İşbirliği Görevi	69
1.3.1.5. Üniversitelerin Özerkliği	70
1.3.1.5.1. Eğitimde Özerklik	71
1.3.1.5.2. Araştırmada Özerklik	72
1.3.1.5.3. İdari Özerklik.....	73

1.3.1.5.4.Mali Özerklik.....	74
1.3.2. Türkiye’de Üniversitelerde Yenileşme Hareketleri ve Toplam Kalite Yönetimi.....	74
1.3.2.1. Cumhuriyet Öncesi Darülfünûn (Üniversite) Reformları.....	75
1.3.2.2. Cumhuriyet Sonrası Üniversite Reformları ve Toplam Kalite Yönetimi'ne Geçiş	81
1.3.3. Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin Önemi	89
1.3.3.1. Yükseköğretimde Kalite Kavramı	93
1.3.3.2. Yükseköğretimde Müşteri Kavramı.....	94
1.3.3.3. Kalite Güvence Sistemi	95
1.3.3.4. Yükseköğretimde Kaliteyi Belirleyen Faktörler.....	97
1.3.3.4.1. Öğrencilerin Kalitesi:	97
1.3.3.4.2. Öğretim Elemanlarının Kalitesi:.....	98
1.3.3.4.3. Fiziki Ortamın ve Teknik Donanımın Kalitesi:.....	98
1.3.3.4.4. Sosyal-Kültürel ve Akademik Faaliyetlerin Yeterliliği:.....	99
1.3.3.4.5. Yönetimin İnancı:.....	99
1.3.4. Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin Uygulanmasında Temel Unsurlar.....	101
1.3.4.1. Liderlik:.....	101
1.3.4.2. Politika ve Stratejiler:	102
1.3.4.3. İnsan Kaynakları Yönetimi:.....	104
1.3.4.4. Kaynaklar:.....	105
1.3.4.5. Süreçler:	107
1.3.4.6. Müşteri Memnuniyeti:	113
1.3.4.7. Toplum Üzerindeki Etkiler:.....	114
1.3.4.8. Sürekli Gelişme:.....	114
1.3.5. Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'ne Geçişte Bürokratik Sorunlar	115

1.3.5.1. Bürokrasinin Getireceği Olumsuzluklar	117
1.3.6. Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi Uygulamaları ve Türkiye'ye Yansıması	118
1.3.6.1. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	118
1.3.6.2. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	123
2.YÖNTEM.....	130
2.1. Araştırmanın Yöntemi	130
2.1. Evren-Örnekleme	130
2.3. Veri Toplama Araçları	133
2.4. Verilerin Toplanması	138
2.5. Verilerin Analizi	138
3.BULGULAR ve YORUMLAR.....	140
3.1. Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin Uygulanabilirliğine İlişkin Öğretim Elemanlarının Algıları ve Bu Algıların Bağımsız Değişkenlere Göre Durumu	140
3.1.1. Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin Uygulanabilirliğine İlişkin Öğretim Elemanlarının Algıları	140
3.1.2. Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin Uygulanabilirliğine İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının Fakülte Değişkenine Göre Durumu	142
3.1.3. Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin Uygulanabilirliğine İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının Akademik Unvan Değişkenine Göre Durumu	144
3.1.4. Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin Uygulanabilirliğine İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının Alan Değişkenine Göre Durumu	145
3.1.5. Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin Uygulanabilirliğine İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Durumu.....	147
3.1.6. Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin Uygulanabilirliğine İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Durumu ..	148
3.1.7. Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin Uygulanabilirliğine İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının Yönetici Olup Olmama Değişkenine Göre Durumu.....	150
3.2. Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin Alt Boyutlarına İlişkin Öğretim Elemanlarının Algıları ve Bu Algıların Bağımsız Değişkenlere Göre Durumu	151

3.2.1. Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin Alt Boyutlarına İlişkin Öğretim Elemanlarının Algıları	151
3.2.2. Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin Müşteri Beklentileri Alt Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının Fakülte Değişkenine Durumu	154
3.2.3. Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin Müşteri Beklentileri Alt Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının Akademik Unvan Değişkenine Durumu.....	156
3.2.4. Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin Müşteri Beklentileri Alt Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının Alan Değişkenine Durumu	157
3.2.5. Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin Müşteri Beklentileri Alt Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının Cinsiyet Değişkenine Durumu	159
3.2.6. Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin Müşteri Beklentileri Alt Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Algıları Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Durumu.....	160
3.2.7. Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin Müşteri Beklentileri Alt Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının Yönetici Olup Olmama Değişkenine Göre Durumu.....	162
3.2.8. Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin Müşteri İhtiyaçlarını Anlama Ve Bilgi Edinme Mekanizmaları Alt Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının Fakülte Değişkenine Göre Durumu	163
3.2.9. Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin Müşteri İhtiyaçlarını Anlama Ve Bilgi Edinme Mekanizmaları Alt Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının Akademik Unvan Değişkenine Göre Durumu.....	165
3.2.10. Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin Müşteri İhtiyaçlarını Anlama Ve Bilgi Edinme Mekanizmaları Alt Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının Alan Değişkenine Göre Durumu	166
3.2.11. Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin Müşteri İhtiyaçlarını Anlama Ve Bilgi Edinme Mekanizmaları Alt Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Durumu.....	168
3.2.12. Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin Müşteri İhtiyaçlarını Anlama Ve Bilgi Edinme Mekanizmaları Alt Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Durumu	169
3.2.13. Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin Müşteri İhtiyaçlarını Anlama Ve Bilgi Edinme Mekanizmaları Alt Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının Yönetici Olup Olmama Değişkenine Göre Durumu	171

3.2.14. Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin Formal Performans Standartlarının Varlığı Alt Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının Fakülte Değişkenine Göre Durumu.....	172
3.2.15. Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin Formal Performans Standartlarının Varlığı Alt Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının Akademik Unvan Değişkenine Göre Durumu	174
3.2.16. Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin Formal Performans Standartlarının Varlığı Alt Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının Alan Değişkenine Göre Durumu.....	175
3.2.17. Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin formal performans standartlarının varlığı alt boyutuna ilişkin öğretim elemanlarının algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Durumu.....	177
3.2.18. Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin formal performans standartlarının varlığı alt boyutuna ilişkin öğretim elemanlarının algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Durumu.....	178
3.2.19. Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin Formal Performans Standartlarının Varlığı Alt Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının Yönetici Olup Olmama Değişkenine Göre Durumu	180
3.2.20. Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin İç Müşteri İlişkilerini Destekleyici Mekanizmalar Alt Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının Fakülte Değişkenine Göre Durumu.....	181
3.2.21. Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin İç Müşteri İlişkilerini Destekleyici Mekanizmalar Alt Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının Akademik Unvan Değişkenine Göre Durumu	183
3.2.22. Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin İç Müşteri İlişkilerini Destekleyici Mekanizmalar Alt Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının Alan Değişkenine Göre Durumu.....	184
3.2.23. Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin İç Müşteri İlişkilerini Destekleyici Mekanizmalar Alt Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Durumu	185
3.2.24. Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin İç Müşteri İlişkilerini Destekleyici Mekanizmalar Alt Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Durumu.....	186
3.2.25. Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin İç Müşteri İlişkilerini Destekleyici Mekanizmalar Alt Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının Yönetici Olup Olmama Değişkenine Göre Uygulanabilirlik Düzeyi	188

3.2.26. Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin İç Müşteri İlişkileri Yönetimini Kolaylaştıran Faktörler Alt Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının Fakülte Değişkenine Göre Durumu.....	189
3.2.27. Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin İç Müşteri İlişkileri Yönetimini Kolaylaştıran Faktörler Alt Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının Akademik Unvan Değişkenine Göre Durumu.....	191
3.2.28. Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin İç Müşteri İlişkileri Yönetimini Kolaylaştıran Faktörler Alt Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının Alan Değişkenine Göre Durumu	192
3.2.29. Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin İç Müşteri İlişkileri Yönetimini Kolaylaştıran Faktörler Alt Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Durumu.....	194
3.2.30. Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin İç Müşteri İlişkileri Yönetimini Kolaylaştıran Faktörler Alt Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Durumu	195
3.2.31. Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin İç Müşteri İlişkileri Yönetimini Kolaylaştıran Faktörler Alt Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının Yönetici Olup Olmama Değişkenine Göre Durumu	197
3.2.32. Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin İç Çevre Kültür Alt Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının Fakülte Değişkenine Göre Durumu.....	198
3.2.33. Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin İç Çevre Kültür Alt Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının Akademik Unvan Değişkenine Göre Durumu.....	200
3.2.34. Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin İç Çevre Kültür Alt Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının Alan Değişkenine Göre Durumu.....	201
3.2.35. Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin İç Çevre Kültür Alt Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Uygulanabilirlik Düzeyi.....	203
3.2.36. Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin İç Çevre Kültür Alt Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Durumu.....	204
3.2.37. Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin iç çevre kültür alt boyutuna ilişkin öğretim elemanlarının algılarının Yönetici Olup Olmama Değişkenine Göre Uygulanabilirlik Düzeyi.....	206
4. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	207

KAYNAKÇA	212
EKLER.....	220
ÖZGEÇMİŞ.....	236



TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretim Elemanlarının Bazı Değişkenlere Göre Dağılımları.....	132
Tablo 2. Ölçeğin Boyutları Ve Boyutlardaki Madde Sayısı	134
Tablo 3. Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin Uygulanabilirliğine İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının X ve SS Değeri.....	141
Tablo 4. Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin Uygulanabilirliğine İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının Fakülte Değişkenine Göre Dağılımı.....	142
Tablo 5. Fakülte Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları.....	143
Tablo 6. Fakülte Değişkenine Göre Scheffe Testi Sonucu.....	143
Tablo 7. Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin Uygulanabilirliğine İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının Unvan Değişkenine Göre X SS t Değeri.....	144
Tablo 8. Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin Uygulanabilirliğine İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının Alan Değişkenine Göre Dağılımı	145
Tablo 9. Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin Uygulanabilirliğine İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının Alan Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları.....	146
Tablo 10. Alan Değişkenine Göre Scheffe Testi Sonuçları.....	146
Tablo 11. Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin Uygulanabilirliğine İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre X SS t Değeri.....	147
Tablo 12. Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin Uygulanabilirliğine İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Dağılımı	148
Tablo 13. Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin Uygulanabilirliğine İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları.....	149
Tablo 14. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Scheffe Testi Sonuçları.....	149
Tablo 15. Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin Uygulanabilirliğine İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının Yönetici Olup Olmama Değişkenine Göre X SS t Değeri.....	150
Tablo 16. Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin Alt Boyutlarına İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının Dağılımı	151

Tablo 17. Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin Müşteri Beklentileri Alt Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının Fakülte Değişkenine Dağılımı.....	155
Tablo 18. Fakülte Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları.....	155
Tablo 19. Akademik Unvan Değişkenine Göre Toplam Kalite Yönetimi'nin Müşteri Beklentileri Alt Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının X SS t Değeri	156
Tablo 20. Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin Müşteri Beklentileri Alt Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının Alana Göre Dağılımı.....	157
Tablo 21. Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin Müşteri Beklentileri Alt Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının Alan Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları.....	158
Tablo 22. Alan Değişkenine Göre Scheffe Testi Sonuçları.....	158
Tablo 23. Cinsiyet Değişkenine Göre Toplam Kalite Yönetimi'nin Müşteri Beklentileri Alt Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının X SS t Değeri	159
Tablo 24. Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin Müşteri Beklentileri Alt Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Dağılımı.....	160
Tablo 25. Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin Müşteri Beklentileri Alt Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları.....	161
Tablo 26. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Scheffe Testi Sonuçları.....	161
Tablo 27. Yönetici Olup Olmama Değişkenine Göre Toplam Kalite Yönetimi'nin Müşteri Beklentileri Alt Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının X SS t Değeri	162
Tablo 28. Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin Müşteri İhtiyaçlarını Anlama Ve Bilgi Edinme Mekanizmaları Alt Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının Fakülte Değişkenine Göre Dağılımı	163
Tablo 29. Fakülte Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları.....	164
Tablo 30. Fakülte Değişkenine Göre Scheffe Testi Sonucu.....	164
Tablo 31. Akademik Unvan Değişkenine Göre Toplam Kalite Yönetimi'nin Müşteri İhtiyaçlarını Anlama Ve Bilgi Edinme Mekanizmaları Alt Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının X SS t Değeri	165

Tablo 32. Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin Müşteri İhtiyaçlarını Anlama Ve Bilgi Edinme Mekanizmaları Alt Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının Alana Göre Dağılımı.....	166
Tablo 33. Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin Müşteri İhtiyaçlarını Anlama Ve Bilgi Edinme Mekanizmaları Alt Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının Alan Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları	167
Tablo 34. Alan Değişkenine Göre Scheffe Testi Sonuçları.....	167
Tablo 35. Cinsiyet Değişkenine Göre Toplam Kalite Yönetimi'nin Müşteri İhtiyaçlarını Anlama Ve Bilgi Edinme Mekanizmaları Alt Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının X SS t Değeri.....	168
Tablo 36. Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin Müşteri İhtiyaçlarını Anlama Ve Bilgi Edinme Mekanizmaları Alt Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Dağılımı	169
Tablo 37. Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin Müşteri İhtiyaçlarını Anlama Ve Bilgi Edinme Mekanizmaları Alt Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları	170
Tablo 38. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Scheffe Testi Sonuçları.....	170
Tablo 39. Yönetici Olup Olmama Değişkenine Göre Toplam Kalite Yönetimi'nin Müşteri İhtiyaçlarını Anlama Ve Bilgi Edinme Mekanizmaları Alt Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının X SS t Değeri	171
Tablo 40. Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin Formal Performans Standartlarının Varlığı Alt Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının Fakülte Değişkenine Göre Dağılımı.....	172
Tablo 41. Fakülte Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları.....	173
Tablo 42. Fakülte Değişkenine Göre Scheffe Testi Sonucu.....	173
Tablo 43. Akademik Unvan Değişkenine Göre Toplam Kalite Yönetimi'nin Formal Performans Standartlarının Varlığı Alt Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının X SS t Değeri	175
Tablo 44. Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin Formal Performans Standartlarının Varlığı Alt Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının Alana Göre Dağılımı	176
Tablo 45. Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin Formal Performans Standartlarının Varlığı Alt Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının Alan Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları.....	176

Tablo 46. Alan Değişkenine Göre Scheffe Testi Sonuçları.....	177
Tablo 47. Cinsiyet Değişkenine Göre Toplam Kalite Yönetimi'nin Formal Performans Standartlarının Varlığı Alt Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Algıları X SS t Değeri.....	178
Tablo 48. Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin Formal Performans Standartlarının Varlığı Alt Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Dağılımı.....	179
Tablo 49. Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin Formal Performans Standartlarının Varlığı Alt Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları.....	179
Tablo 50. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Scheffe Testi Sonuçları.....	180
Tablo 51. Yönetici Olup Olmama Değişkenine Göre Toplam Kalite Yönetimi'nin Formal Performans Standartlarının Varlığı Alt Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Algıları X SS t Değeri.....	181
Tablo 52. Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin İç Müşteri İlişkilerini Destekleyici Mekanizmalar Alt Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının Fakülte Değişkenine Göre Dağılımı.....	182
Tablo 53. Fakülte Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları.....	182
Tablo 54. Akademik Unvan Değişkenine Göre Toplam Kalite Yönetimi'nin İç Müşteri İlişkilerini Destekleyici Mekanizmalar Alt Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Algıları X SS t Değeri.....	183
Tablo 55. Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin İç Müşteri İlişkilerini Destekleyici Mekanizmalar Alt Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının Alana Göre Dağılımı.....	184
Tablo 56. Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin İç Müşteri İlişkilerini Destekleyici Mekanizmalar Alt Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının Alan Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları.....	185
Tablo 57. Cinsiyet Değişkenine Göre Toplam Kalite Yönetimi'nin İç Müşteri İlişkilerini Destekleyici Mekanizmalar Alt Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının X SS t Değeri.....	186
Tablo 58. Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin İç Müşteri İlişkilerini Destekleyici Mekanizmalar Alt Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Dağılımı.....	187

Tablo 59. Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin İç Müşteri İlişkilerini Destekleyici Mekanizmalar Alt Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları	187
Tablo 60. Yönetici Olup Olmama Değişkenine Göre Toplam Kalite Yönetimi'nin İç Müşteri İlişkilerini Destekleyici Mekanizmalar Alt Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Algıları X SS t Değeri.....	188
Tablo 61. Toplam Kalite Yönetimi'nin İç Müşteri İlişkileri Yönetimini Kolaylaştıran Faktörler Alt Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının Fakülte Değişkenine Göre Dağılımı.....	189
Tablo 62. Fakülte Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları.....	190
Tablo 63. Fakülte Değişkenine Göre Scheffé Testi Sonucu.....	190
Tablo 64. Akademik Unvan Değişkenine Göre Toplam Kalite Yönetimi'nin İç Müşteri İlişkileri Yönetimini Kolaylaştıran Faktörler Alt Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının X SS t Değeri.....	192
Tablo 65. Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin İç Müşteri İlişkileri Yönetimini Kolaylaştıran Faktörler Alt Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının Alana Göre Dağılımı.....	193
Tablo 66. Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin İç Müşteri İlişkileri Yönetimini Kolaylaştıran Faktörler Alt Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının Alan Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları	193
Tablo 67. Alan Değişkenine Göre Scheffé Testi Sonuçları.....	194
Tablo 68. Cinsiyet Değişkenine Göre Toplam Kalite Yönetimi'nin İç Müşteri İlişkileri Yönetimini Kolaylaştıran Faktörler Alt Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının X SS t Değeri	195
Tablo 69. Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin İç Müşteri İlişkileri Yönetimini Kolaylaştıran Faktörler Alt Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Dağılımı	196
Tablo 70. Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin İç Müşteri İlişkileri Yönetimini Kolaylaştıran Faktörler Alt Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları	196
Tablo 71. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Scheffe Testi Sonuçları.....	197
Tablo 72. Yönetici Olup Olmama Değişkenine Göre Toplam Kalite Yönetimi'nin İç Müşteri İlişkileri Yönetimini Kolaylaştıran Faktörler Alt Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının X SS t Değeri	198

Tablo 73. Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin İç Çevre Kültür Alt Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının Fakülte Değişkenine Göre Dağılımı	199
Tablo 74. Fakülte Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları.....	199
Tablo 75. Akademik Unvan Değişkenine Göre Toplam Kalite Yönetimi'nin İç Çevre Kültür Alt Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Algıları X SS t Değeri	200
Tablo 76. Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin İç Çevre Kültür Alt Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının Alana Göre Dağılımı	201
Tablo 77. Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin İç Çevre Kültür Alt Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının Alan Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları	202
Tablo 78. Alan Değişkenine Göre Scheffe Testi Sonuçları.....	202
Tablo 79. Cinsiyet Değişkenine Göre Toplam Kalite Yönetimi'nin İç Çevre Kültür Alt Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının X SS t Değeri	203
Tablo 80. Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin İç Çevre Kültür Alt Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Dağılımı.....	204
Tablo 81. Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin İç Çevre Kültür Alt Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları.....	205
Tablo 82. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Scheffé Testi Sonuçları.....	205
Tablo 83. Yönetici Olup Olmama Değişkenine Göre Toplam Kalite Yönetimi'nin İç Çevre Kültür Alt Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının X SS t Değeri	206

ÖZET

Bu araştırmada, Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin uygulanabilirliğine ilişkin öğretim elemanlarının algıları ve bu alguların fakülte, akademik unvan, alan, cinsiyet, mesleki kıdem ve yönetici olup olmama değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Ayrıca Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin alt boyutlarına ilişkin öğretim elemanlarının algıları ve bu alguların fakülte, akademik unvan, alan, cinsiyet, mesleki kıdem ve yönetici olup olmama değişkenleri arasında bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Bu amaçla Toplam Kalite Yönetimi'nin uygulanabilirliğine ilişkin öğretim elemanlarının algıları ve Toplam Kalite Yönetimi'nin alt boyutlarına ilişkin öğretim elemanlarının algıları ile ilgili olmak üzere iki grupta alt amaçlar geliştirilerek yanıt aranmıştır.

Araştırmanın evrenini; Ankara ilinde devlet üniversitesi olan Gazi Üniversitesi'nde çalışan öğretim elemanları oluşturmaktadır. Gazi Üniversitesi'nde görev yaptıkları fakülte, bölüm ve yönetici olup olmama gibi durumlar göz önünde bulundurularak; Eğitim Fakültesi'nden 51, Fen- Edebiyat Fakültesi'nden 71, Eczacılık Fakültesi'nden 21, Diş Hekimliği Fakültesi'nden 21, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi'nden 20, Mesleki Eğitim Fakültesi'nden 17, İletişim Fakültesi'nden 15, Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi'nden 20 ve Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu'ndan 41 öğretim elemanı araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan tüm bireylere "Kişisel Bilgi Formu" ile birlikte Balcı (1998) tarafından geliştirilen "Toplam Kalite Yönetimi (TKY)'nin Uygulanabilirliği Ölçeği" uygulanmıştır.

Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin uygulanabilirliği ačíısından öğretim elemanlarının algıları nasıldır? şeklinde ifade edilen amacı belirlemek için yapılan hesaplamalar sonucu uygulama yapılan yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin uygulanabilirliği ačíısından öğretim elemanlarının algılarının ortalaması 3,08 olarak bulunmuştur. Bu sonucu genel olarak ele aldığımızda 3,08'lik bir ortalama "orta" dereceyi göstermektedir. Toplam Kalite Yönetimi'nin uygulanabilirliği ačíısından

öğretim elemanlarının algılarının "orta" derecede olması, uygulama yapılan yükseköğretim kurumunun Toplam Kalite Yönetimi felsefesini anlama, benimseme ve bu alanda yapılacak çalışmalarını destekleme; Toplam Kalite Yönetimi girişimlerine uygun ve yeterli kaynaklar sağlama; Toplam Kalite kültürü oluşturma ve sürdürmeye çalışma; Yükseköğretim kurumlarının müşterilerini belirleyip müşteri ihtiyaçlarına göre programlar geliştirme ve uygulama konularında henüz yeterli olmadığı sonucu ortaya çıkmaktadır.



SUMMARY

In this research study, it is investigated how the members of faculties perceive the applicability of Total Quality Management in higher education and whether there are any relationships between their perceptions and the variables; faculty, academic status, academic field, sex, seniority, and position (having a managing position or not). In addition, the perception of the members of the faculties about sub-dimensions of applicability of Total Quality Management in higher education is investigated. The relationship between sub-dimensions of applicability of Total Quality Management in higher education and the variables mentioned above are also examined.

The subjects of the study were the instructors of a state university in Ankara: Gazi University. 51 instructors from the Faculty of Education, 71 instructors from the Faculty of Science and Literature, 21 instructors from the Faculty of Pharmacology, 21 instructors from the Faculty of Dentistry, 20 instructors from the Faculty of Economics, 17 instructors from the Faculty of Vocational Education, 15 instructors from the Faculty of Communication, 20 instructors from the Faculty of Trade and Tourism Education and 41 instructors from the Physical Training and Sports College were chosen with respect to their position-having a managing position or not. All of the subjects contributed to the study were administered a "Demographic Information Sheet" and "The Questionnaire of the Applicability of Total Quality Management", developed by Balcı (1998).

As a result of the calculations, the purpose of which was to investigate the perception of the members of faculties about applicability of Total Quality Management in higher education, it was found that the the perception of the members of faculties about applicability of Total Quality Management was 3.08. When the results are evaluated generally, it can be seen that an average of 3.08 is a middle degree. The fact that the the perception of the members of faculties about applicability of Total Quality

Management was in a middle degree shows that the institution is not ready to understand, adopt, and support the studies in that field, supply the suitable sources for Total Quality Management attempts or provide and continue the Total Quality culture. It has also been concluded that the higher education institutions are not still ready for determining their customers' needs or developing programs according to the needs.



GİRİŞ

Bu bölümde; araştırmaya ilişkin problem durumu, araştırmanın amacı, alt amaçlar, varsayım ve sınırlılıklar yer almaktadır.

Problem Durumu

Bilim ve teknolojideki gelişmelere bağlı olarak toplumsal hayatta meydana gelen değişimler, eğitime duyulan ihtiyacın önemini daha da artırmaktadır. Son yıllarda çok sık olarak karşılaşılan "yeni dünya düzeni", "küreselleşme", "dünyaya açılma", "yeniden yapılanma" gibi kavramlar özellikle sanayi sonrası bilgi toplumlarını ifade etmede kullanılan popüler tanımlar arasındadır. Bu tanımların temeline bakıldığında, bilgi kavramının önemli bir belirleyiciliğe sahip olduğu görülmektedir.

Bilginin bu derece önem kazanması bilginin üretildiği ve dağıtıldığı önemli kaynaklardan biri olan eğitim kurumlarının yapısını, işleyişini, yönetimini, programlarını kısacası eğitim örgütünün bütününe değişmeye zorlamaktadır.

Eğitimin amacına, öğrenmenin doğasına, bilimsel bilginin değerine, okulların yapı ve işleyişlerine ilişkin ortaya çıkan yeni değişiklikler eğitimin çağdaş bir yorumunu zorunlu kılmaktadır. Eğitim sisteminin 2000'li yıllar için yeniden yapılandırılmasına yönelik değişik ülkelerde yapılan çalışmalar incelendiğinde, temelde "eğitimin çağdaş bir yorumunun" yapılmaya çalışıldığı dikkati çekmektedir (Özden,1998).

Eğitim sisteminin amaçlarını diğer alanlarda meydana gelen değişikliklerden bağımsız düşünmek mümkün değildir. Diğer kurumların yapı ve işleyişleri konusundaki yeni düşünceler ve uygulamalar eğitimi değişime ve yeni arayışlara zorlamaktadır. Eğitimdeki bu yeni arayışları bir çerçeve içerisinde oturtularak ve değerlendirilmek suretiyle bir sonuca ulaşılmaya çalışılmalıdır.

Eğitim sisteminde yeni arayışlara yol açan yeni paradigmlar, toplumsal yapıdaki "inanç, değer ve tekniklerin" değişmesi sonucu ortaya çıkan yeni anlayış ve yaklaşımlardır. Bu farklı anlayışların ortaya konup tartışılması gerekmektedir. Pozitivizme bir tepki olarak ortaya çıkan bu yeni değerleri pozitivist bir yapı içerisinde değerlendirmek olanaksızdır. Bu yeni paradigmlar, yapı ve işleyişi ile pozitivist felsefe ve geleneklerin egemen olduğu eğitim sisteminde top yekün bir değişimi yani dönüşümü zorunlu kılmaktadır (Özden, 1998).

Bilgi aktarımına dayalı "bilgiyi odak noktası yapan" eğitim anlayışı günümüzde geçerliliğini yitirmiştir. Buna öğrenci yapısındaki ve toplumdaki değişmeleri de eklersek eğitim örgütlerinin değişmeye ilgisiz kalması imkansız görünmektedir (Kaufman ve Zahn, 1993). İş ve toplum hayatında gözlenen değişmeler öğretim olgusunu salt "okul" olarak ele almak ve eğitimi okul ile sınırlı tutmak devrini kapatmıştır. Okul dışındaki işletmelerde de artık eğitim en önemli faaliyetler arasında yer almaktadır.

Toplumsal ve ekonomik değişme ile birlikte eğitimin ve eğitim kurumlarının da rolleri değişmektedir. Eğitim ve değişme arasında çift yönlü bir etkileşim söz konusudur.

- ◆ Eğitim, toplumdaki değişmelerden etkilenir ve bu değişmelere göre kendini yeniden düzenleme gereği duyar.
- ◆ Eğitim, toplumun yenileşmesine öncülük eder.

Örgütler yaşamak için içten ve dıştan bir zorlanmalarla karşılaşır. Hiçbir örgüt kendine gerekli olan gücü (girdiyi) kendisi üretmez. Örgütler girdilerini çevrelerinden alırlar. Örgütler ihtiyaç duydukları ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri için de çıktılarını çevreye satmaları gerekir (Başaran, 1992).

Örgütler hem girdileri, hem de çıktıları ile etkileşim ve denetim ilişkisi içerisine girerler. Eğer örgütler çevrenin ihtiyaç ve beklentilerine cevap veremez durumda iseler, çevre onların çıktılarını almayarak onların daha da güçsüz olmalarına sebep olabilir. Öte yandan eğer örgüt, çevrenin ihtiyaçlarını dikkate almadan aşırı ölçüde yenileşirse, çevre çıktıyı kullanmayarak bu tür örgütlerin yaşamasına imkan tanımaz (Başaran,1992).

Globalleşme, uluslararasılaşma, küreselleşme, yönetimde mükemmellik (excellence in management), insan hakları, enformasyon, uluslararası rekabet, sistemlerarası yaklaşma, ülkelerarası sınırların ortadan kalkması, bilgi toplumu, telekominikasyon, yalın yönetim ve organizasyon, toplam kalite anlayışı, hızlı teknolojik gelişim ve benzer kavramlar ve gelişmeler organizasyonların yapılandırılmaları ve işleyişleri üzerinde köklü sayılabilecek değişiklikler meydana getirmektedir (Koçel, 1998). Yeni gelişen organizasyon ve yönetim yaklaşımları eğitimi de etkilemektedir. Çünkü eğitime olan talepte bir nitelik değişikliği meydana gelmektedir.

Gelecek 30 yılda okullar o kadar çok hızlı değişecektir ki, bu denli değişiklik matbaanın icadından beri görülmemiş olacaktır. Bunun nedenlerinden biri de modern öğrenme teorileridir (Drucker, 1993). İnsanların nasıl öğrendikleri hakkında tam olarak bilgi sahibi değiliz. Ancak iki insanın aynı şekilde öğrenmediğini ve öğrenmenin öğretmeden farklı olduğunu biliyoruz. O halde bu şartlar altında 21. yüzyılda nasıl bir eğitim anlayışı başarılı olacaktır ? sorusu bütün karmaşıklığı ile karşımıza çıkmaktadır.

Eğitimde yenileşme kavramı da nitelik değiştirmiştir. Eğitimde standartları yükseltme, eğitime yeni kaynaklar bulma ve bir takım değişiklikler yapmak yeterli görülmemektedir. Eğitimde yenileşme deyince genellikle okulun gün ve saatleri, mali bir takım imkanlar, sınıfların büyüklüğü, bilgisayara dayalı eğitim, ölçme ve değerlendirme sistemlerinin iyileştirilmesi, öğretmenlerin yeterliliklerinin artırılması gibi konular akla gelmektedir. Halbuki bunların hepsi klasik eğitim anlayışının doğruluğunu kabul eden ve onları geliştirmeyi hedefleyen bir girişim olarak kalmaktadır.

Değişim sürecine uyum sağlamak için yapılacak çalışmaların başında değişimi tanımak gelmektedir. Şu anda bütün gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde bu alanda yoğun çalışmalar gözlenmektedir. Geleneksel yapılar artık yerlerini değişime ayak uydurabilecek, çağdaş yapılara bırakırken, bu çalışmaların temelinde de anahtar kelime olarak "kalite" kavramının yer aldığı dikkat çekmektedir (Cafıoğlu,1996).

Son yıllarda kalite konusu üzerinde hassasiyetle durulduğu ve bunun gelecek yüzyıla damgasını vuracağı da ifade edilmektedir. Kalitede "insan beklentisi, doyumunu ve mutluluğu" hedef alınırken, sürekli gelişmenin sağlanabilmesinde de bu düşünce baz alınmaktadır. İnsanlara çeşitli beceriler kazandırılarak onların istek ve ihtiyaçlarının dikkate alınıp giderilmeye çalışılması insan unsurunu merkeze yerleştirirken, bu durum eğitimin omuzlarına yüklenen sorumluluğu artırmaktadır.

Asya Kaplanları olarak anılan ülkelerin kalkınmalarındaki temel unsurun eğitime verdikleri önem olduğu görüşünde tüm araştırmalar ve gözlemler birleşmektedir (Kozlu, 1996). Eğitime önem vermek, eğitimde çağın gereklerine uygun nitelikte insan yetiştirmek demektir. Diğer bir ifade ile eğitimde kaliteyi yakalamaktır.

Şirketler, Toplam Kalite Yönetiminin temel felsefesini oluşturan insana önem verme, müşteriye memnun etme, problemi belirleme, sisteme katkıda bulunma ve bir sonuç üretme gibi değerleri yeni yönetim biçimi olarak benimsemektedirler. Toplam Kalite Yönetimi'nin temel felsefesini oluşturan bu değerler aynı zamanda çağdaş eğitimcilerin uzun yıllardan beri eğitimin temel sonucu olarak adlandırdıkları değerlerle aynı iz düşümünde bulunmaktadır. Bu sürece giren örgütler artık Taylor döneminin oluşturduğu hiyerarşi, iş bölümü ve bürokrasi gibi yapılardan uzaklaşmakta ve daha çok paylaşımın sağlandığı, sorumluluğun paylaşıldığı, eğitimin sürekli olduğu kurumlar haline gelirken, yüksek eğitim kurumlarının endüstri sonrası toplumlarda ekonomik faaliyetlerin lokomotifini olan endüstri kuruluşlarının yerini alacağı vurgulanmaktadır (Daniel,1995).

Günümüzde Toplam Kalite Yönetimi, yönetim alanında geliştirilen teorilere dayalı bir çok tekniği, yöntemi veya yaklaşımı birleştiren bir sentez olarak algılanmaktadır (Yenersoy, 1997). Bu yönetim anlayışında müşterilerin istek ve beklentileri doğrultusunda ürün ve hizmet kalitesinin yükseltilmesi ve verimliliğin artırılması hedeflenmektedir.

Kaliteyi temel alarak, tam katılım yoluyla sürekli iyileştirme ve geliştirmeyi hedefleyen Toplam Kalite Yönetimi anlayışının beş önemli temel ögesi bulunmaktadır. Bunlar; iç ve dış müşteri memnuniyeti, sürekli iyileştirme, verilere dayanma, yönetimin kararlılığı ve herkesin katılımıdır. Bu beş ögenin bir sistem bütünlüğü içerisinde ele alınması ve uygulamaya konulması başarının temel şartı olarak görülmektedir.

Artık eğitim kurumlarının, kendi oluşturdukları kulelerden dışarıya çıkıp toplum ile bütünleşmeleri gerekmektedir. Reform ve yenileşme en çok eğitim kurumlarının ihtiyacı olan bir kavram olup, buda eğitim kurumlarında Toplam Kalite Anlayışı ile başarıya ulaşabilecektir (Toogood,1989 Akt:Cafoğlu, 1996).

Kalite çalışmalarını eğitim alanında başlatıp sürdürebilmek için şu sorulara cevap aramak gerekmektedir.

- ◆ Kalitenin eğitim için önemi nedir ?
- ◆ Eğitim sektörü kimlerden oluşmaktadır?
- ◆ Eğitim sektörü Toplam Kalite Yönetimi için hazır mıdır ?
- ◆ Eğitimin müşterileri kimlerdir ?

- ◆ Yöneticiler iç ve dış müşteri ile nasıl iletişim kurup, onlara nasıl hizmet sunacaktır?

Eğitim sistemlerini yeni anlayışta organize etmenin ilk adımı, eğitim ihtiyaçlarını doğru olarak belirlemek olacaktır. Bu belirlemenin zorunlu eğitim kademesinde toplumun bütün kesimlerini, diğer üst kademelerinde ise ilgili kesimin doğrudan katılımını sağlayacak bir yapılanma içerisinde olması gerekmektedir. Mevcut eğitim sistemimiz üniversiteler dahil eleyici, bireyi sistem dışına iten, başarıdan çok başarısızlığı ölçmeye yönelik bir durum arz etmektedir. Eğitim sistemi bireyin ve toplumun ihtiyaçlarına dönük, hayat boyu öğrenmeyi sağlayan, üründen çok süreçler üzerinde kaliteyi gözetten bir yapıda yeniden düzenlenmesi gerekmektedir (Apay, 1997).

Okullar, öğrenme sürecinin sadece bir kısmının meydana geldiği kurumlardır. Halbuki öğrenme toplumda, işte ve hayatta devam etmektedir. Ancak, Toplam Kalite anlayışı içerisinde bütün süreçlerin iyi işlenmesini sağlayacak temelin okullarda verilmesi gerekmektedir. Okulun işlevi, eğittiğimiz öğrenciler okuldan ayrıldıktan sonra iyi bir vatandaş, iyi ve dürüst çalışan bir birey, iyi bir anne-baba olmalarını sağlayacak şekilde düzenlenmelidir.

Toplam Kalite Yönetimi anlayışındaki nitelik, rekabet edebilme, topluma karşı sorumluluk duyma, tüketicilerin tercih ve ihtiyaçlarını gözetme, çalışanların katılımını sağlama, örgütte olup bitenler konusunda onları haberdar etme, bu bilgileri paylaşma gibi kavram ve ilkeler eğitim kurumlarında da uygulama imkanı olan, hatta buna zorunluluk duyulan kavram ve ilkelerdir. Bu doğrultuda Toplam Kalite Yönetiminin eğitim kurumlarında uygulanması kaçınılmaz görünmektedir.

Toplam Kalite prensiplerinin Amerikan eğitim sisteminde uygulanmaya başlaması 1990 yıllarda başlamıştır. Anaokulu düzeyinden başlayarak yükseköğretim ve üniversitelerin lisansüstü programlarına kadar bu prensipleri uygulayan öğretim kurumlarına

rastlanmaktadır. Uygulamalar tüm eğitim/öğretim, idari ve destek hizmet alanlarını kapsadığı gibi sınıf düzeyi eğitim, program geliştirme, yönetim veya yalnızca destek hizmetleri alanlarında pilot çalışmalar şeklinde de görülmektedir (Çoruh,1998).

Toplam Kalite Yönetimi işletmelerde ve bütün ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında olduğu gibi yükseköğretim kurumlarında da uygulama imkanı söz konusudur. Üniversitelerin yüksek başarı standartlarına sahip olmaları, yeni dünya düzeni içerisinde aranan en önemli özellikler arasındadır. Bir ülkenin rekabet gücü önemli ölçüde sahip olduğu bilgi potansiyeli ve insan gücü kalitesine bağlı hale gelmektedir. Dolayısıyla ülkemizin rekabet gücünü artırabilmesi, yükseköğretimin hizmet kalitesinin yükseltilmesine ve nitelikli insan gücü yetiştirilmesine bağlıdır. Bu çerçevede, Toplam Kalite Yönetimi'nin yükseköğretim kurumlarımızda uygulanması, yükseköğretim kurumlarının varlık gerekçelerini güçlendirmelerini sağlayacak bir yaklaşım olarak görülmektedir.

Önemli kaynak kısıtları ve eğitim hizmetleri sunumunda önemli kalite problemleri ile karşı karşıya olan yükseköğretim kurumlarımızda, Toplam Kalite Yönetimi bakış açısıyla çağdaş yönetim uygulamalarıyla örgüt geliştirme yöntemlerini kazanması, sürekli olarak gelişmelerin takip edilebilmesi için sürekli gelişme adına kalitenin ölçülmesi, bu alanda kalite farklarının ortaya çıkarılmaya çalışılması, uygulamaya geçirilmesi yolunda girişimlerin başlatılması ve desteklenmesi, başarılı örneklerin paylaşılması gerekmektedir.

Ülkemizde, üniversitelerin ülke çapına yayılması ve vakıf üniversitelerin kurulması gibi durumlar üniversiteleri kalite konusunda hassas olmaya zorlamaktadır. Sürekli olarak gelişmenin dinamizmini yakalama gayreti içerisinde olan bazı üniversitelerde Toplam Kalite Yönetimine ilişkin bazı uygulamalar gözlenmektedir. Ancak bu aşamada ülkemizde, üniversitemizde Toplam Kalite Yönetimi uygulamasını başlatacak gerekli anlayış ve felsefenin, altyapının, uygulamaya hazır oluş durumlarının tespitine ilişkin çalışmaların eksikliği hissedilmektedir.

Bu konuda, Ceylan (1998) Toplam Kalite Yönetimi'nin yükseköğretim kurumlarında uygulanabilirliğine ilişkin öğretim elemanlarının görüşlerine başvurarak önerilerin saptanmasına ve değerlendirmesine yönelik bir çalışma yapmıştır. Çalışma, Abant İzzet Baysal Üniversitesi'nde çalışan öğretim elemanlarının görüşlerinden elde edilen verilerle gerçekleşmiş ve sonuçlar şu şekilde özetlenmiştir. Yükseköğretim kurumlarında belirli standartların konulması gerektiği konusundaki öneriye araştırmaya katılan öğretim elemanlarının çoğunun "çok derecede" katılmaları anlamlı bulunmuştur. Yani ankete katılan öğretim elemanlarının çoğu Toplam Kalite Yönetimi'nin yükseköğretim kurumlarında uygulamaya başlaması için kalite güvencesini ölçmeye yönelik standartların belirlenmesi gerektiği görüşünde birleşmektedirler.

Yönetim ve denetim başlığı altındaki önerilere yine katılımcıların çoğu "tam derecede" katılmaları anlamlı bulunmuş. Yani yükseköğretim kurumunda Toplam Kalite Yönetimi uygulanacaksa bütün yöneticilerin kararlı, tüm süreçlerde uygulamaya geçilmesi, kalite konusunda da bireylerin eğitilmesi gerektiği gibi hususlarda deneklerin çoğu tam derecede katılmışlardır.

Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin Toplam Kalite Yönetimi uygulamalarına göre tekrar gözden geçirilmesi, yeniden eğitim politikalarının belirlenmesi, politikalara uygun stratejilerin belirlenmesi gibi konulara çoğunluk itibarıyla "tam derecede" katılmışlardır. Sürekli iyileştirme çalışmaları yönünde personelin eğitimi, iç ve dış müşterilerin memnuniyeti, mezunların takibi ve istihdamı konularına yine çoğunluk tam olarak katılmışlardır.

Bu çalışmada, ölçülmek istenen maddeler standartların belirlenmesi ve Yükseköğretim kurumlarında Toplam Kalite Yönetimi çalışmalarının başlatılabilmesi için gerekli olan genel konuların tespitine yönelik olduğu gözlenmektedir. Genel konu başlıklarını detaylı bir şekilde açacak ve Yükseköğretim kurumlarında Toplam Kalite Yönetimi

uygulanması için yapılacak iş ve işlemleri detaylı bir şekilde analizini yapacak bir araştırmaya ihtiyaç hissedilmektedir.

Ayrıca bir hizmet kurumu olarak yükseköğretim kurumlarının eğitim kalitelerini arttırabilmeleri ve Toplam Kalite Yönetimi uygulamalarını başlatmaları ve sürdürebilmeleri açısından bu konuda yöneticilerin ve öğretim elemanlarının algılarının bilinmesini gerektirir. Çünkü bir yükseköğretim kurumunda Toplam Kalite Yönetimi'nin uygulanması için en kritik önkoşul yükseköğretim kurumunda çalışan yönetici ve öğretim elemanlarının Toplam Kalite Yönetimi felsefesini anlama, benimseme ve bu alanda yapılacak uygulamaları desteklemelerini gerektirmektedir.

Üniversitedeki her üye kalitenin üniversitede yerleşmesinden sorumludur. Fakat kalite kültürünün üniversite bünyesinde yerleştirilmesinde ve sürdürülmesinde yöneticiye ve öğretim elemanlarına önemli görev ve sorumluluklar düşmektedir. Etkili üniversite yöneticisi üniversitenin başarısı ve öğrenci kalitesi ile ilgili olarak görevlerini değişime uygun olarak sürekli gözden geçirirken, yeni öğrenme kültürü ve atmosferi sağlama, eğitim strateji seti oluşturma ve derslerin sınıflar ile koordinasyonunu sağlamayla ilgili olarak kalitenin yükseltilmesine yönelik çabaları bizzat öğretim elemanları ile beraber uygulayıp sürdürmesi gerekmektedir.

Buradan hareketle, Yükseköğretim kurumunda Toplam Kalite Yönetimi'nin uygulanabilirliği açısından, yükseköğretim kurumunun müşteri beklentileri, müşteri ihtiyaçlarını anlama ve bilgi edinme mekanizmalarının varlığı, formal performans standartları, iç müşteri ilişkilerini destekleyici mekanizmalar, iç müşteri yönetimini kolaylaştıran faktörler ve iç çevre kültür konusundaki durumlarını (yönetici ve öğretim elemanlarının algılarına dayanarak) tespit etmek için böyle bir araştırmaya gerek duyulmuştur. Araştırma sonuçlarının bu konuda yapılacak araştırmalara ve uygulamalara ışık tutacağı ümit edilmektedir.

Amaç

Bu çalışmanın amacı; Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi (TKY)'nin uygulanabilirliği açısından yükseköğretim kurumunda çalışan öğretim elemanlarının kendi yükseköğretim kurumlarına ilişkin algılarının değerlendirmesini yapmaktır.

Bu amaç doğrultusunda, aşağıdaki sorulara cevap aranmaya çalışılacaktır:

Alt Amaçlar

1. Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi (TKY)'nin uygulanabilirliği açısından öğretim elemanlarının algıları nasıldır ve öğretim elemanlarının algıları ;

- a) Fakülte
 - b) Akademik unvan (öğretim üyesi, öğretim üye yardımcısı)
 - c) Alan (sosyal bilimler, fen bilimleri ve sağlık bilimleri)
 - d) Cinsiyet
 - e) Mesleki kıdem
 - f) Yönetici olup olmama
- değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

2. Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi (TKY)'nin ;

- a) Müşteri beklentileri
- b) Müşteri ihtiyaçlarını anlama ve bilgi edinme mekanizmaları
- c) Formal performans standartlarının varlığı
- d) İç müşteri ilişkilerini destekleyici mekanizmalar
- e) İç müşteri ilişkileri yönetimini engelleyen faktörler
- f) İç çevre-kültür

alt boyutlarına ilişkin öğretim elemanlarının algıları nasıldır ve öğretim elemanlarının algıları ;

- a) Fakülte
- b) Akademik unvan (öğretim üyesi, öğretim üye yardımcısı)
- c) Alan (sosyal bilimler, fen bilimleri ve sağlık bilimleri)
- d) Cinsiyet

- e) Mesleki kıdem
 - f) Yönetici olup-olmama
- değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

Varsayım

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarına bütün öğretim elemanlarının içten cevap verecekleri ve araçların öğretim elemanlarının gerçek durumlarını yansıtacağı kabul edilmektedir. Ayrıca her örgütün özelliğinden kaynaklanan ve Toplam Kalite Yönetimi'nin uygulanabilirliğini etkileyen duruma bağlı bazı değişkenler söz konusudur.

Sınırlılıklar

1. Araştırma Ankara ilinde Gazi Üniversitesi ile sınırlı tutulup, diğer vakıf ve devlet üniversiteleri araştırma kapsamı dışında tutulmuştur.
2. Yükseköğretime ilişkin Toplam Kalite Yönetimi'nin uygulanabilirliğinin değerlendirilmesi sadece öğretim elemanları ile sınırlı tutulmuş olup diğer çalışanlar ve öğrenciler araştırma kapsamı dışında tutulmuştur.
3. Yükseköğretime ilişkin Toplam Kalite Yönetimi'nin uygulanabilirliği, ölçme aracının ölçtüğü kapsam ile sınırlıdır.

1. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

1.1. Toplam Kalite Yönetimine İlişkin Kuramsal Açıklamalar

1.1.1. Toplam Kalite Yönetimi'nin Genel Tanımı

Çağımızda globalleşen ekonomik süreç, örgütlerin birbirleri ile olan rekabetini hızlandırmış, örgütlerdeki zaman kullanımı, karar ve uygulamadaki hız ve değişim süreci başlı başına birer stratejik faktör haline gelmiştir. Örgütler için rekabet edebilmek ve bu konuda üstünlük sağlayabilmek yaşamsal bir değer ifade etmektedir.

Bu hızlı rekabet ortamında ayakta kalabilme çabaları, örgütleri yeni yönetim arayışlarına yönlendirmektedir. Bu yeni yönetim arayışları çerçevesinde üretim veya hizmet süreci içerisinde "insan faktörü" yeniden keşfedilmektedir. Çünkü içinde bulunduğumuz zaman dilimi beraberinde "müşteri memnuniyeti" ni getirmiştir. Müşteri memnuniyetine veya mutluluğuna "uygun kalite" veya "uygun yönetim" sistemleri kurularak ulaşılmaktadır.

Bugün ülkeler, insan kaynaklarını ve insan kaynakları yönetimini yeni bir vizyon ile ele almaktadırlar. Çünkü; çağımızda rekabet avantajının insan kaynaklarında olduğu anlaşılmaktadır. Bundan dolayı örgütler çalışanlarına ve onları yönetenlere yatırım yapmak durumundadırlar.

İnsan kaynakları yönetimi dünden bugüne değişime uğrarken, ileride de muhtemelen değişimler geçirecektir. Bu gelişmeler doğrultusunda düşünce tarzlarında da değişimler yaşanmaktadır. Sıkı sıkıya bağlı kalınan bazı sınırlar ortadan kalkabilmekte, yeni arayışlar, yeni modeller ve bunlara uygun yeni yönetim teknikleri geliştirilmektedir.

Toplumların sosyal yapıları, asırlar boyu süregelen davranışsal alışkanlıkları ve toplumsal değerleri birbirlerine göre farklılıklar göstermektedir. Bu nedenle bir toplumda başarıya ulaşmış yeni yönetim modelleri başka bir toplum tarafından alınıp aynen uygulanması söz konusu değildir. Ülkelerin kendi insanlarına ve kendi sosyo-ekonomik durumlarına ilişkin modeller oluşturması veya başarıya ulaşmış modelleri kendi yapılarına uyarlamaları daha makul görünmektedir (Ersen, 1997).

Bilgi çağının en önem verdiği unsur bilindiği gibi "önce insan" yaklaşımıdır. İnsan, üretilen mal veya sunulan hizmetin temel nedenini oluştururken, mal veya hizmetin doğru, düzgün, zamanında, sağlam nitelikte, güvenilir, uygun fiyat (tüketici/üretici için), albenisi olan, etkileyici vs. özelliklere de sahip olması günümüzün çağdaş insanının en doğal beklentileri arasında yer almaktadır.

Gelişen düşünce ve değişim süreci içerisinde Toplam Kalite Yönetimi vazgeçilmez bir konuma gelmiştir. Hem üretici açısından ve hem de tüketici açısından Toplam Kalite Yönetimi insani değerler taşımaktadır. Toplam Kalite Yönetimi anlayışı örgütleri insanların ihtiyaçlarının tatmin edildiği, kendilerini gerçekleştirdikleri ve rahatlıkla iletişim imkanlarının kurulabildiği örgütler haline getirmiştir.

Günümüzde mükemmelliği vurgulayan Toplam Kalite Yönetimi şu şekilde tanımlanmaktadır. Toplam Kalite Yönetimi; örgüt fonksiyonları ve sonuçlar yerine, süreçler üzerinde odaklaşan, bütün çalışanların niteliklerinin artırılması ile yönetim kararlarının sağlıklı bilgi ve veri toplanması analizine dayandıran, bütün maddi ve maddi olmayan (beşeri) örgüt kaynaklarını bir bütünlük içinde ele alan bir yaklaşımdır (Ersen, 1997).

Masaiki İmai (1986) Toplam Kaliteyi, bir örgütte her düzeyde performansın iyileştirilmesine yönelik, tamamiyle bütünleşmiş çabalarla, yöneticiden işçiye kadar tüm örgüt elemanlarını kapsayan düzenli faaliyetler dizisi olarak tanımlamıştır.

Toplam Kalite Yönetimi başka bir tanımda şöyle dile getirilmektedir.

- ◆ Yalın bir örgüt yapısı içinde
- ◆ Çalışanların aktif katılımının sağlanarak, yetkilendirilmesi ve sorumluluk verilmesi
- ◆ İnsan kaynakları verimliliğinin artırılması
- ◆ Örgüt çapında etkin bir iletişim ağının kurulması
- ◆ Süreç bazında çapraz fonksiyonel grupların takım çalışmasına yönlendirilmesi ile
- ◆ Kaliteli mal ve hizmet üretilmesidir (Ultima, 1993).

Toplam Kalite üretim odaklı yaklaşımlardan oldukça farklı olup, çok daha fazla rekabet gücü sağlayabilir. Ancak, Toplam Kalitenin tüm bileşenlerinin tamamen benimsenip uygulandığı takdirde tutarlı, başarılı ve kalıcı olabileceği bir gerçektir. Bu bileşenler, yönetim anlayışı ve felsefesi, örgüt, yöntem ve sistemlerdir (Kavrakoğlu, 1992).

Toplam Kalite, öncelikle sanayi sektöründe ve özellikle imalat sektöründe uygulandığı için bir mühendislik yaklaşımı olarak algılanmıştır. Oysa gerçekte Toplam Kalite çağdaş yönetim tekniklerinden birisi olması nedeniyle mühendislik yaklaşımı yanında insanla ilgili sosyoloji ve psikoloji gibi bilim dallarıyla da yakından bağlantılıdır. Bundan dolayı teknik, mekanik konular yanında sosyal ve psikolojik faktörlerin incelenmesini de gerektirmektedir.

Günümüzde "Yönetimde Başarının Yeni Yolu" olarak da nitelendirilen Toplam Kalite Yönetimi, Andrian Wilkonson'a (1992) göre, endüstri ve bilgisayar devriminden sonra üçüncü devrim olarak kabul edilmektedir.

İnsanı en önemli öge olarak kabul eden bu yaklaşımın etkin bir şekilde uygulanabilmesi için söz konusu örgütte tüm çalışanlar tarafından anlaşılması için eğitime ağırlık verilmesi gerekir. İnsan kaynakları yönetimi ile daha ileriye yakalamasını ve kurumsallaşmasını sağlayan Toplam Kalite Yönetimi, çalışanların kendi kendisini kontrolünü ve yönetmesini vurgulayarak çalışanların daha aktif olmasını ister. Toplam Kalite felsefesine bu açıdan baktığımızda Toplam Kalite Yönetimi'nin demokratik bir yönetim tarzı olduğunu görmekteyiz.

1.1.2. Kalite Kavramının Tarihsel Gelişimi (Kaliteden Toplam Kaliteye Geçiş)

Kalite olgusu şüphesiz son zamanlarda ortaya atılmış bir olgu değildir. Kalite kavramı çok eskiden beri bilinmekte ve üzerinde durulmaktaydı. Hatta M.Ö. 3000 yıllarında, Babil'de Hammurabi kanunlarında kaliteye önem verilmiş ve uygulamaya konulmuştur. Kanunda aynen şu şekilde denmektedir. "Eğer bir adam bir ev yaparsa ve bu ev herhangi bir sebeple çöktüğünde ölen olursa, evi yapan öldürülsün". Bu ceza çok ilkel gibi görünse de bir gerçeği dile getirmektedir. Burada açık bir şekilde kalite olgusu işlenmekte ve kaliteden de evi yapan kişiler sorumlu olduğu vurgulanmaktadır. Çünkü herkes oturduğu evin sağlamlık testini kendisi yapamaz, ancak sağlam ve güvenilir bir evde oturmak herkesin hakkıdır.

İşletmelerde kalite olgusu ise göreceli bir şekilde daha yakın bir tarihi ifade etmektedir. İşletmelerde kalite olgusu iki ana grupta incelenmektedir. Bunlar sanayi devriminden önceki kalite olgusu ve sanayi devriminden sonraki kalite olgusu.

1.1.2.1. Sanayi Devriminden Önce Kalite

Sanayi devriminden önce üretim, küçük atölyelerde ve az sayıda kişiler tarafından gerçekleştirilmekteydi. Bu konuda Türk tarihine baktığımızda üretim ve üreten ilişkileri loncalar tarafından düzenlenmekteydi. Bir ekonomik ve sosyal sistem olan loncalar hem

Üretim hem de insanın kalitesi ile yakından ilgiliydiler. Her isteyen istediği alanda çalışmak üzere bir atölye aamazdı. Kethüda, yiğitbaşı ve loncaların onayını almak zorunda idi. Hammadde olarak gelen malların ilk kalite kontrolü, yiğitbaşılar tarafından yapılır ve buradan esnafa dağıtılırdı. Malın kalitesine göre müşteriye satılacak fiyatı da (narh) belirlenir, bunun üstünde fiyatla mal satan veya bozuk mal satan esnafın belgesi elinden alınırđı. Her esnaf bağlı olduğu loncaya yazılır ve bir aidat derdi. Cumhuriyetten sonra bu loncaların yerini esnaf odaları aldı.

Loncalarda "iş ahlakı" ile ilgili düzenlemeler de söz konusuydu. Lonca sisteminde usta-ıracak ilişkileri dolaysız bir nitelik taşıymaktaydı. ıracak belirli safhalardan geçtikten sonra kalfa ve ustalığa yükselmekteydi. Her yükselişte kendine özgü merasimler yapılırdı. Bu merasimler hem bir bireyi güdüleme ve hem de kimin ne seviyede olduğunu gösterme açısından önemliydi. Böylece konunun uzmanlarına iş yaptırılmış olmaktaydı. Ayrıca usta, yerine adam yetiştirmek zorundaydı (zevren, 1997).

Bu rgtler buldukları yüzyılda çok etkili olmuş, çok önemli bir yaygın eğitim kurumlarıdır. Örgütün muallim ahi veya pir denen öğreticileri vardı. Bunlar, bazı törenlerle örgüte alınan yeni üyelere iş dışında ve örgütün toplantı merkezlerinde okuma, yazma, insanlık terbiyesi, temizlik, dürüstlük, cömertlik, başkalarına iyilik, kanaat, halktan bir şey ummama vs. ğretilirdi. Ayrıca iş başında eğitim verilirdi. Bu eğitimde, zamanında işyerlerini açma ve kapama, zaman ve düzen alışkanlığı kazanma, dürüst çalışma, müşteriye saygı gösterme ve onu aldatmama, müşteriyi memnun etmeye çalışma, üretimi artırma, komşu esnaf ve zanaatkarların da kazanmalarını isteme ve onları da kollama, ıracakları iyi yetiştirme ve onlara iyi davranma gibi tutum ve davranışları kazanmaları amaçlanıyordu (Akyüz, 1993).

Ayrıca lonca sisteminde, işçi üretim sürecinin her aşamasında çalıştığı için işin tümünü görebilmekte ve hammaddeden başlayarak mamulün bitimine kadar her bir konuyu takip etme ve bilme imkanına sahipti. Bugün de aynı amaçla iş rotasyonu ve iş zenginleştirmesi teknikleri uygulanmaktadır.

1.1.2.2. Sanayi Devriminden Sonra Kalite Yönetimi

Sanayi devriminden sonra makineleşmenin artmasıyla üretim şekli atölye tipi üretimden fabrikalaşmaya ve kitle üretimine geçiş yapmıştır. Endüstri devrimi ile eski önemini kaybeden usta ve kalfalar yeni sistemin vasıflı işgücünü teşkil etmişlerdir. Ancak mal arzı açığı bulunan ekonomilerde başarı kriterleri çok üretmek ve ölçek ekonomisinden yararlanmak şeklinde kendini gösterince üretim artışına paralel olarak ortaya çıkan istihdam açığı vasıfsız işçilerden karşılanmaya çalışılmış ve böylece kalitede düşme görülmüştür. Genelde tarım işçiliğinden fabrika işçiliğine geçen vasıfsız işçinin verimsiz ve kalitesiz çalışması işletmelerde sorun olmuş ve çözümü için işin yapılandırılması gereği duyulmuştur (Özevren, 1997).

Taylor işletmelerdeki verimsiz ve israfli çalışmalara dikkati çekmiş ve bunun sorumlusunun bilimsel yöntemlerden yararlanmayı bilmeyen yönetim kadroları olduğunu söylemiştir. Bu bağlamda planlama ve üretimin birbirinden ayrılmasını, işin mühendisler tarafından en ince teferruatına kadar planlanmasını ve nasıl yapılacağıının işçilere anlatılmasının gerekli olduğunu savunmuştur. Çünkü eğitimsiz işçiden işini geliştirmesini bekleyemeyiz demiştir. Böylece vasıfsız bir işçiyi çalıştırmada talimatların ve prosedürlerin önemi anlaşılmıştır. Bunun için de bu dönemde çalışanlara "makine adam" tabiri kullanılmaya başladı.

Taylor'un Bilimsel Yönetim adı ile dünyaya tanıttığı sistem, işlerin küçük parçalar halinde uzmanlık alanlarına bölünmesiyle, kontrolündeki kolaylık ve planlama ile uygulamanın birbirinden ayrılmasıydı. Bu sistem zamanında önemli başarı kaydetmiş bir yaklaşım olup önemli üretim artışlarına yol açmıştır. Yöneticilerin bütün yetki ve sorumluluğa sahip olduğu bir tek-el organizasyonu Taylor'un ısrarla savunduğu görüşleri arasındadır (Cafoğlu, 1996).

Taylor, Adam Smith'in Milletlerin Refahı adlı eserinden de etkilenecek, işi mümkün olan en küçük parçalarına ayırarak nasıl ve ne kadar sürede yapılması gerektiğini hesaplayarak bazı "standartlar" geliştirmiştir. Standartların geliştirilmesi ile "birinci sınıf adam" kavramı ortaya çıkmış ve bu standartlara uygun işi bitirenlere prim verilmesi önerilmiştir. Böylece üretimde ve kalitede artış, verimsizlik ve maliyetlerde azalma sağlanmıştır. Kısa bir süre bu çalışmalar çok güzel sonuçlar vermiştir. Ancak, insanı bir makine gibi gören ve sadece verilen emirleri yerine getiren programlanmış bir robot haline getiren bu sistem, daha sonra çalışanlar üzerinde tatminsizliklere sebep olmuş ve bu durum verimsiz çalışmanın bir diğer nedeni olmuştur.

Amerika'da Taylor atölye düzeyinde verimlilik çalışmalarını yaparken, bilimsel yönetimin diğer önemli ismi Weber'de Almanya'da yönetimin ilkeleri ve bürokrasi konusunda yeni teoriler geliştiriyordu. Weber'in kalite yönetimine katkıları; sistem kurma, görev, yetki ve dağılımın akılcı ve bilimsel bir şekilde olmasını sağlamak olmuştur.

Weber'e göre, işletmeler büyüdükçe bürokrasi de artmaktadır. Bu teorilere göre, kişiler kendilerine düşen görevleri belirli standartlar dahilinde yerine getirmelidirler. Ancak bölünen işlerle ve uzmanlaşma ile birlikte yetki ve sorumluluklar da tanımlanmış ve herkes kendi işiyle uğraşır hale gelmiştir. Dolayısıyla bütün, gözden kaçırılmış olmaktadır. Bu yöntem o günün şartlarında başarılı olmuş fakat zamanla çalışanlar işe yabancılaşmış ve işe olan bağlılığı zaman içerisinde kaybolmuştur.

Bu tip problemleri çözmek üzere bir çok araştırmalar yapılmıştır. Özellikle Elton Mayo ve arkadaşlarının Hawthorn Elektrik şirketindeki çalışmaları, yönetimde insan faktörünü ön plana çıkarması açısından kayda değer bulunmuştur. Bu araştırmaya göre fiziksel şartlar ne olursa olsun, küçük grupların oluşturduğu takımlarda iş veriminin arttığı görülmüştür. Çünkü bu takımlarda ilişkiler sıcak, samimi ve önceden yapılandırılmamıştır. Bu durum insanların daha istekli çalışmalarına ve işlerine bağlanmalarına neden olmuştur. Dolayısıyla böyle bir durum kaliteyi ve verimliliği

artırmaktadır. Bu çalışmaların, günümüzde uygulanan "takım çalışmalarının" ve "kalite çemberlerinin" temelini oluşturduğunu söylemek yanlış olmayacaktır.

Görüldüğü gibi yönetimde gelişmeler sağlanırken, diğer taraftan da kalitenin yönetimi konusu gündeme gelmekteydi. Örneğin 1930 yılında Bell laboratuvarlarında Dr. W.A. Shewart proses kontrolü çalışmalarını başlattı. Shewart 1931 de "Ekonomik Kontrol veya Üretilen Malın Kalitesi" isimli eserini yayınladı. 1932'de USDA'da (ABD Tarım Bakanlığı Sabit Azot Araştırmaları Laboratuvarı) 4 günlük bir konferans verdi. Daha sonraları bu konular Deming'in editörlüğünde kitap haline getirildi.

İkinci dünya savaşına kadar insani ve endüstriyel çalışmalar devam etmiş ve ikinci dünya savaşının çıkması ile, savaş sanayii ile kalite yine ön planda tutulmuştur. Ancak savaş dolayısıyla kalifiye elemanlar dağılmış yerine vasıfsız işgücü gelmiştir. Kalifiye olmayan bir elemana, kaliteli bir iş yaptırabilmek için standartlara, talimatlara, prosedürlere ve kalite kontrole ağırlık vermek gerekir. Bu yüzden savaş döneminde yazılı belgeler çok gelişmiştir. Hatta bu gün kullandığımız bir çok kalite standartlarının temeli ordu standartlarıdır.

Dr. Shewart'ın istatistik kalite kontrol sistemi önce A.B.D. ve İngiltere'de daha sonra Fransa, İsviçre, Çekoslovakya, İtalya, İsveç, Almanya'da kullanılmaya başladı. 1946 yılında A.B.D.' de kalite kontrol derneği kuruldu. 1963'te Avrupalılar A.B.D.' den uzmanlar getirterek, Avrupa Kalite Kontrol organizasyonunu kurdular.

İkinci dünya savaşından sonra batıda kalite kavramı savaş dönemi ve öncesi döneme göre zayıflarken, Japonya'da savaş sonrası kalite kavramının gelişmeye başladığı görülmüştür. İkinci dünya savaşından yenik çıkan Japonlar, hayatta kalabilmek için, batının rekabeti ile savaşmak zorunda olduklarını anlamışlardır. Savaştan harabe halinde çıkmış, doğal kaynakları az, bir çok malı ithal etmek zorunda olan bir ülkeye sahip olan Japonların, ithalat için paraya gereksinimleri söz konusuydu. Bu durumu ancak bir şeyler ihraç ederek elde edebileceklerini tahmin ediyorlardı. Ancak, o güne kadar

kalitede önde giden Avrupa' ya ve Amerika' ya karşı mal satabilmek kolay değildi. Önceleri batıdan aldıkları ürünleri parçalayarak nasıl yaptıklarını anlamaya çalışmışlar ve daha sonraları ürünlerde küçük değişiklikler yaparak yeniden üretmişlerdir.

Japonlar 1949'dan itibaren kalite kontrolüne önem vermeye başladılar.1950'de de Japon Endüstri Standartları (JIS) damgasının mamullere vurulabilmesi için firmanın istatistik kalite kontrol sistemini uygulaması ve kalite güvencesi vermesi yasal bir zorunluluk haline getirildi. 1950'de Japon Bilim Adamları ve Mühendisleri Derneği A.B.D.'den D.E. Deming'i Japonya'ya davet ettiler. Dr. Deming Japonya'da uzun süre kalarak bir çok seminerler ve konferanslar verdi. Deming kalite ödülünü ihdas etti ve bütün bu çabaların sonucunda Japonların kalite konusunda heyecanlanmalarını sağladı (Özkan, 1998).

Bu durum, Japonların kalite kontrol konusunu ciddiye almalarında büyük rol oynadı. Artık, istatistik kalite kontrol yayılmaya başlamıştı. Fakat, üst yöneticiler, kısım müdürleri, şefler ve usta başılar arasında pek ilgi görmemişti. Bunun için Japonlar bu defa A.B.D.'den Dr. J. Juran'ı davet ettiler. Juran üst düzey yöneticilere, kısım müdürlerine ve şeflere seminerler verdi. Bundan sonra kalite kontrolü bir yönetim aracı olarak geniş çapta kullanılmaya başlandı. Bu, istatistik kalite kontrolden toplam kalite kontrole geçiş için bir başlangıç oldu.

1.1.3. Toplam Kalite ile İlgili Temel Çalışmalar

1.1.3.1. Dr. William Edwards Deming

Deming 14 Ekim 1900'de dünyaya geldi. 12 yaşında çalışma hayatına başladı. 1921'de Wyoming Üniversitesinden mezun oldu. 1928'de Yale'den doktora unvanını aldı. Okulu bitirdikten sonra 1930-1946 yılları arasında A.B.D. tarım bakanlığının Sabit Azot Araştırmaları Lâboratuarında (USDA) matematik ve istatistik dersleri vermeye başladı

ve bu bölümün başkanlığını yapmaktaydı. Aynı zamanda Ulusal Standartlar bürosuna ait okulda da dersler vermekteydi ve buralarda örnekleme ve diğer istatistik konularında temel araştırmalar yapmaktaydı.

Fizik doktorası için çalışırken Chicago'daki Western Electric'in Hawthorne tesislerinde W.A.Shewart'la birlikte çalışmalar yapmıştır. 1946'da işinden ayrılarak özel danışmanlık bürosu kurdu. Savaş bakanlığının danışmanı olarak 1947'de Japonya'ya gitti. Japonlara istatistikte veri dağılımı, kontrol çizelgeleri yoluyla proses kontrolü ve bir yönetim modeli olarak Deming döngüsünün nasıl kullanılacağı konusunda bilgiler verdi. 14 ilkesiyle de kalite yönetiminin temellerini oluşturmuş oldu.

Deming döngüsü, klasik yönetimden de bilindiği gibi her işletmede çok çabuk uygulanacak faaliyetler zinciridir. Yapılacak işler önce planlanır, sonra uygulanır ve kontrol edilir. Kontrol faaliyetleri ile elde edilen sapmalar düzeltilir ve bu düzeltme tedbirleri bir sonraki faaliyetin hedeflerini oluşturur. Deming döngüsü amaçlara göre yönetim tekniğinden yararlanan bir faaliyettir. Bu faaliyetler bir çember içerisinde gösterilerek daha iyi anlaşılması sağlanmıştır. Sistemin işleyişi, çemberin her dönüşünde işlerin daha kaliteli olmasını sağlamaktadır.

1.1.3.2. J.M. Juran

Juran, Connecticut'taki Juran enstitüsünün kurucusudur. Kariyerinde çok çeşitli alanlarda çalıştığı görülmektedir. İşletme süreçlerinde kalite yönetimi kavramı ile ünlenmiştir. bunu bir döngü ile açıklamaktadır. Bu anlamda kaliteye katkısı Deming'ten daha geniştir denebilir (Özevren, 1997).

Juran'ın kalite geliştirme döngüsü müşteri gereksinimlerini belirlemek için pazar araştırması ile başlar, bu gereksinimlerin karşılanıp karşılanmadığını ölçen pazar

araştırması ile biter. İki pazar araştırması arasındaki tüm süreçler kaliteli olmalıdır, yani müşteri gereksinimlerini karşılayacak Şekilde olmalıdır.

Juran'da Deming gibi defalarca Japonya'ya gitti ve orta ve üst kademe yöneticilere kalite kontrolü geliştirmede yardımcı oldu. Kalite kontrolün sadece fabrikalarda mühendislerin geliştirdiği teknoloji ağırlıklı bir çalışma olmaktan çok, bütün yönetimi ilgilendiren bir kavram olduğunu vurgulamıştır.

1.1.3.3. Dr. Armand V. Fiegebaum

Fiegenbaum toplam kalite kontrol kavramının isim babasıdır.1957 yılında basılan makalesinde ilk defa bu terimi kullanmıştır. 1961'de de Toplam Kalite Kontrol isimli kitabı yayın hayatına girmiştir.

Fiegenbaum, kalite ve verimlilik konusundaki çalışmaları ile dikkati çekmektedir. 10 yıl General Electric'te yöneticilik yaptı. Uzun süre de General Systems Company'nin başkanlığını yaptı. Kalite ve üretkenliğe yapmış olduğu katkılardan dolayı kendisine Edwards Medal and Lancaster Award dl verilmiştir. Harward Business Review ve international Management'te çıkmış çok çeşitli eserleri mevcuttur.

1.1.3.4. Phil Crosby

Crosby, kaliteye 40 yıl hizmeti geçmiş bir Amerikalı iş adamıdır. ITT'nin başkanı iken 14 yıl boyunca kaliteyle ilgili çalışmalar yapmıştır. Halen Philip Crosby Associatee Inc'in başkanlığını yapmaktadır. Uluslararası kalite konusunda eğitim ve danışmanlık hizmetlerinde bulunmaktadır. En önemli eserleri Quality is Free , Quality Without Fears, The Art of Getting Your Own Sweet Way, Running Things ve The Enternally Succesfull Organization'dır.

1.1.3.5. Prof. Dr. Kaoru İshikava

İshikava, Japon kalite mucizesinin baş mimarlarından. 1915 yılında Tokyo'da doğmuş, 1939'da Tokyo Üniversitesi, Kimya Mühendisliği bölümünden mezun olmuştur. 1946'dan itibaren Japon Bilim Adamları ve Mühendisleri Birliği'nde (JUSE) ve çeşitli sanayilerde istatistiksel kalite kontrol sistemini anlatmış ve uygulamıştır. İshikava, kalite eğitimine önem vermiş ve basit istatistik tekniklerin en alt seviyedeki işçilere kadar yayılmasını sağlamıştır. 1952'de Deming ödülünü, 1972'de American Society for Quality Control'un büyük ödülünü, 1977'de Endüstriyel Standartlar alanında Japon hükümeti tarafından verilen Blue Ribbon Medal ödülünü, 1983'te ASQC tarafından verilen Shewhart Medal ödülünü almıştır. Japonya'da "kalite çemberlerinin" ve "sebeup-sonuç diyagramı" nın bulucusu olarak adını kalite literatürüne yazdırmıştır.

1.1.3.6. Masaaki İmai

İmai, 1950'de Tokyo Üniversitesi'nden mezun olduktan sonra 5 yıl A.B.D.'de Washington DC' deki Japon verimlilik merkezinde çalıştı. Görevi gereği Japon iş adamlarına fabrika ziyaretlerinde refakat etti ve Amerikan verimliliğinin sırrını incelemelerine yardımcı oldu. İmai, Toplam Kalite Yönetimi'ne kazandırdığı sürekli gelişme (Kaizen) kavramı ile ünlendi.

Kaizen; Japonca değişim (kai) ve iyi (zent) kelimelerinden oluşan sürekli gelişme anlamında kullanılmaktadır. Bu sözcük bir felsefeyi, bir yaşam tarzını ifade etmektedir. Japonlara göre kaizen öyle bir düşüncedir ki, her bir Japon her geçen günün bir öncekinden daha iyi olması için, evinde, işinde ve sosyal yaşamında sürekli bir gayret içinde olmalıdır. Burada gelişmenin boyutu önemli değildir. Bahçeye dikilecek bir çiçek veya bir ağaç, boyanacak bir kapı vs. birer gelişme niteliğindedir.

Rekabette başarılı olmak için sürekli gelişme şarttır. Bunun için aşağıdaki üç temel koşulu oluşturmak gereklidir (Kavrakoğlu, 1992).

- ◆ Mevcut durumu yetersiz bulmak
- ◆ İnsan kaynağını geliştirmek
- ◆ Bilimsel teknikleri kullanmak

Sürekli gelişme sayesinde işletme hem kısa ve hem de uzun zamanda başarısını artıracaktır. Çünkü verimlilik artışı maliyetleri düşürüp karlılığı artıracak, karlılık artışı da daha çok kaynak elde etmeyi sağlayacaktır. Bu kaynakların uygun kullanımı tekrar verimliliği artıracak ve bu döngü devamlı olarak işletmeyi geliştirecek ve rekabet gücünü artıracaktır.

1.1.4. Toplam Kalite Yönetiminin Temel Kavramları ve Yaklaşımları

1.1.4.1. Önce Kalite

Önce kalite ilkesi, uzun vadede başarılı olmanın ve hayatta kalmanın temel koşuludur. Kısa vadeli karlar, eğer kaliteye katkı sağlayacak bazı yatırımların kısılması veya araştırma geliştirme vb. gibi bir kısım harcamaların durdurulması ile sağlanıyorsa, bu uzun vadede firmanın kazancının azalacağı manasına gelir. Kısa vadeli karın tercih edilmesinin sebebi, genellikle tepe yöneticilerin yönetim kurulu veya patron tarafından ağır baskı altında tutulmaları nedeniyle yöneticilerin bir an önce kendilerini kanıtlamak zorunda hissetmeleridir. Batı tarzı yönetimlerde bu gibi durumlara rastlanmaktadır. Çünkü yöneticiler 1-3 yıl gibi, çok kısa sayılabilecek bir dönem içerisinde değerlendirmeye alınmaktadır. Ticari kuruluşlar için kar, her zaman arzu edilen bir durum olduğundan daha fazla kar için, kısa vadeli kar peşinde koşmamak gereklidir (Özkan, 1998).

Son zamanlarda TV reklamlarında işlenen "müşterinin güvenini kaybetmektense, para kaybetmeyi tercih ederim" şeklindeki bir ürün reklamı, önce kalite düşüncesini çok ince bir şekilde açıklamaktadır. Çünkü kalite yoluyla müşteri kazanmak, sonuçta parasal

kazançları da artırmaktadır. Kaliteye öncelik vermek demek; kar, maliyet, verimlilik vs. konuları göz ardı etmek değildir. Toplam Kalite Yönetimi, kalite iyileştirme ve geliştirme çalışmalarıyla zaten dolaylı bir şekilde kar, maliyet, verimlilik gibi hedeflere ulaşmaya çalışmaktadır ve bunu sağlayacak mekanizmalara da sahiptir.

Rakiplerin sürekli olarak geliştiği bu ortamda örneğin, tasarım ve teknoloji kalitesinin artırılması amacıyla yönelik olarak yapılması gereken bazı yatırımlara, masraf olmasın/karlılık azalmasın düşüncesiyle yönelmeyen bir yönetim, uzun dönemde rekabet gücünü kaybetme tehlikesi ile karşı karşıyadır. Veya fazla üretilip çok fazla kazanma amacıyla hazırlanan, kapasitenin kaldıramayacağı boyuttaki yüklü bir üretim planını yetiştirmeye çalışmak için kaliteden fedakarlık yapan bir firma, hem kendi çalışanının, hem de kendi müşterisinin memnuniyetini göz ardı ettiği için, uzun vadede yaşam kaynağını kurutuyor demektir.

Bu konuda Ishikawa çok önemli bir konuya değinmektedir. Üst yönetimin başarısını değerlendirmek için, en az 3-5 seneyi kapsayan süredeki performansına bakmak gerektiğini yönetimden kısa vadede hemen büyük başarılar beklenmemesini vurgulamaktadır. Böyle olmadığı takdirde yönetici kısa dönemde, kolayca değerlendirilebilen parasal kazançları artırma yoluna gitmekte ve uzun dönemli başarıya yönelik stratejik kararlar alamamaktadır. Bundan dolayı bazı Amerikan firmaları çok yüksek kar ile çalışırken, birden bire Japon firmalarının karşısında yenilmelerinin altında yatan espri bu yaklaşımdır.

1.1.4.2. Müşteriye Odaklı Yönetim ve Müşteri Tatmini

Toplam Kalite Yönetimi felsefesine göre müşteri; işletmelerin yaşam kaynağıdır. Madem müşteri yaşam kaynağı ise, onu korumak, sunulan hizmet veya üründen onu memnun etmek gerekmektedir.

Günümüzün pazarında satılan ürünlerin teknolojik gelişmişliği ve çeşitliliği karşısında müşteri, eskisinden çok daha fazla seçici olmuştur. Kolay kolay tatmin olmamakta, kolaylıkla memnun olmadığı malı veya satıcısını değiştirebilmektedir. Bundan dolayı müşterinin şimdi ve gelecekteki ihtiyaçlarını bilebilen, tahmin eden ve bu ihtiyaçları yerine getirmek için ürün geliştirme, çeşitlendirme vs. yönetim stratejilerini çok hızlı ve herkesten önce uygulamaya koyan firmaların, rekabet gücü diğerlerine göre her zaman yüksek olmaktadır.

Toplam Kalite Yönetimi, bu gerçeklerden hareketle, geleneksel yönetimin rekabet gücü ölçütlerini de içine alan, fakat önceliklerini değiştiren ve firmanın faaliyetlerini bu yönde geliştiren bir davranış biçimine yöneltmeyi hedef alan bir kavramı hayata geçirmiştir. Bu kavram "müşteri memnuniyeti" kavramıdır. Müşteri memnuniyetini ön plana alan yönetim anlayışı ise, Toplam Kalite Yönetimi'nin müşteriye odaklı (veya müşteriye yönelme) yaklaşımının ifadesidir (Yenersoy, 1997).

1.1.4.3. Bir Sonraki Proses Sizin Müşterinizdir

Bu ilkenin veya yaklaşımın temel düşüncesi müşteriye yönelme yaklaşımının, işletmenin içindeki tüm süreçlere uygulanmasıdır. Yani nasıl ki pazardaki müşterinin ihtiyaçlarını tanımlayarak, ona sunulan ürün veya hizmetin kalitesini geliştirmek mümkün ise, Toplam Kalite Yönetimi'nin sistem boyunca, her noktasında performansın ve kalitenin geliştirilmesini hedefleyen bir yaklaşımdır.

Bu yaklaşım dış müşteriye ek olarak ayrıca bir iç müşteri kavramının tanımının yapılmasını gerekli kılmaktadır. Müşteri ; bir mal veya hizmeti alıp kullanan kişidir. Firmada çalışan herkes bu tanımın içerisine girdiği için Toplam Kalite Yönetimi felsefesi çalışanlarını da iç müşteri olarak görmektedir. Çünkü herkes ne iş yaparsa yapsın, herkes (veya her bir süreç) bazı girdileri alıp kullanmakta, bunları işleyerek oluşturduğu sonucu (çıktıyı) bir başka kişiye (sürece) girdi olarak sunmaktadır.

Örneğin imalat, satın alınan malzemenin temin ettiği malzemeyi alıp işler, ürün haline getirdikten sonra satışa gönderir. Bu durumda imalat satın alınan malzemenin müşterisi, satış ise imalatın müşterisidir. İmalatın yaptığı işin kalitesi kullandığı malın kalitesine, satışın performansı ise, imalatın müşteri beklentilerine göre ürün yapmasına bağlıdır. Dolayısıyla herkesin müşterisinin kim olduğunu ve onun işlevini en iyi şekilde gerçekleştirebilmesi için kendisinden ne beklendiğini bilmesi gerekmektedir.

1.1.4.4. Kalitenin Tanımı

Kalite; Toplam Kalite Yönetimi anlayışına göre, ihtiyaçların karşılanma derecesidir diye tanımlanmaktadır. Bir ürünün kalitesinden bahsederken, onun ihtiyaçlara ne ölçüde cevap verdiği ve fiyatının ne olduğu önem kazanmaktadır. Bu nedenle müşterinin üründen ne beklediği, hangi özelliklerle ilgilendiği ve ne kadar ödeme yapmaya razı olduğu konuları üzerinde durmak kaliteyi anlamak için önemlidir. O halde, bir malın kalitesini amaca uygunluk derecesi ve fiyatı belirler şeklinde bir tanım yapmak doğru olacaktır (Özkan, 1998).

Kaliteyi meydana getiren amaca uygunluk ve fiyat faktörü yanında başka faktörler de söz konusudur. Bunlar; tecrübe kalitesi, reklam kalitesi, pazar kalitesi, dizayn kalitesi, uygunluk kalitesi, standart kalite, servis kalitesi ve teknolojik kalitedir. Bütün bunlar dikkatle incelendiğinde görülür ki tüketici ihtiyaçlarına cevap verirken bu özelliklerin de dikkate alınması gerekmektedir. Ayrıca kalite sadece ürünle ilgili bir kavram olmayıp, hizmet için de geçerli bir kavramdır.

Amaca uygunluk derecesi olarak tanımlanan kalite, zaman içerisinde tüketici istek ve beklentilerinin değişmesiyle "kullanıma uygunluk" olarak algılanmaya başlamıştır. Tüketici istek ve ihtiyaçları, açık ve gizli kalmış ihtiyaçlar olarak iki grupta toplanacak olursa, müşterilerin gizli kalmış istek ve beklentilerine de cevap verme anlayışı kalite kavramı içinde yer almaya başlamıştır.

1.1.4.5. Kalite Firma apında Bir Suretir

Müşteriye sunulan ürün veya hizmetin kalitesi, Araştırma-Geliştirme, Satın Alma, Mühendislik (Tasarım), İmalat, Satış işlevlerinin, yönetimin sağladığı uygun ortam ve eşgüdüm içerisinde ve bütünleşik olarak çalışması ile gerekleēebilir. Ancak Toplam Kalite Yönetimi'nin bütünleşik kalite sistemi anlayışı bu kadarla da sınırlı değildir. Kalite bütün firmayı ilgilendiren bir kavram olarak ele alınmalı ve yaşam ilkesi haline getirilmelidir. Çünkü ister mal, ister hizmet retsin bütün sistemler bir zincirin halkaları gibi birbirine bağlanmış olan bir bütünü oluştururlar. Bu sistemin gücü ise tek bir halkanın gücüne eēdeėerdir. Halkalardan birinin zayıf olması ve kopması tüm zincirin görevini yapamayacak hale gelmesine neden olabilir (Yenersoy, 1997).

Başka bir deyişle kalite, sadece imalat ve imalatı destekleyen işlevlerin sorumluluğu değildir. Herkes yaptığı işin kalitesinden sorumlu olmalıdır. Dolayısıyla Toplam Kalite Yönetimi, satın alma ile başlayıp, satışa kadar uzanan süreç içindeki her noktada sürekli olarak daha iyiyi arayan bir düşünce tarzının hayata geçirilmesini gerekli görmektedir.

1.1.4.6. Kalite Güvencesi

Kalite Güvencesi; gerçekleştirme sorumluluğu imalatçıya ait olan ve müşteri ile satıcı arasında yapılan, resmi olmayan sözleşmeye benzer. Bu sorumluluğun yerine getirilmesi imalatçının, müşterinin istek ve beklentilerinin yerine getirilmesini garanti altına alacak olan bir kalite güvence sistemini kurmasına bağlıdır. Toplam Kalite Yönetimi'nin bütünsellik (toplam) yaklaşımı çerçevesinde bu sistem; firmanın tüm işlevlerini kapsar. Garanti ise; sistem içinde herkesin kaliteden sorumlu olması ile sağlanır. Başka bir deyişle Toplam Kalite Yönetimi, firma müşterilerine sistem güvencesi veren bir yönetim Şeklidir.

Sistemin vereceği güvencenin hedefi ise; firmanın satmış olduğu ürünlerde müşterisinin beğenisini kazanarak, yeni bir ürün piyasaya sürdüğünde bu rnm de güvenle satın

alınmasını sağlayan bir kalite imajı yerleştirmektir. Bu ise rekabet gücünün değişik bir cümle ile ifade edilmesinden başka bir şey değildir. Dolayısıyla Toplam Kalite Yönetimi'nin hedefi; Kalite Güvencesini sağlayarak rekabet gücünü korumak ve güçlendirmek şeklinde de ifade edilebilir.

Geleneksel yönetim, Kalite Güvence sorumluluğunu muayene işlerine vermiştir. Oysa Toplam Kalite Yönetimi'ndeki anlayış; "Kalite kontrol edilmez, kalite üretilir" ilkesine göre hareket etmektedir. Bunun anlamı; herkesin kendi işini kendisinin kontrol etmesi, gerekli kontrolü yaptıktan sonra bir sonraki aşamaya göndermesidir. Muayenenin görevi ise en az düzeye indirilmeli ve ürünleri müşteri gözüyle kontrol etmekle sınırlandırılmalıdır (Yenersoy, 1997).

Kalite Güvencesini gerçekleştirmede üzerinde durulması gereken bir diğer önemli konu, satıştan sonraki hizmetlerle ilgilidir. Her ne kadar kalite de mükemmelliğin Proses Kontrolü ile sağlanabileceği ifade edilmiş ise de yine de bazı hatalar ortaya çıkmaktadır. Bu yüzden satış sonrası müşteri şikayetlerinin nasıl halledilebileceği konusu üzerinde de durmakta büyük yarar bulunmaktadır.

1.1.4.7. Satıcı (Tedarikçi) Firmalarla Olan İlişkiler

Japonya'daki Kalite Geliştirme çabalarının kısa zamanda sonuç vermemesinin nedenlerinden bir tanesi de, başlangıçta Toplam Kalite anlayışının satıcı (tedarikçi) firmaları da içine alacak şekilde genişletilmemesiydi. Satın alınan malzeme kaliteli olmadıkça, imalatın tasarlanan kalitede bir ürün yapması imkansızdır. Ancak Malzeme Kalitesinin önemi sadece girdi olarak girmesinden kaynaklanan bir olay değildir.

İleri imalat teknolojilerinin kullanılması, bilgisayarlaşma, envanterlerin aşağı çekilerek envanter geri dönüş hızının yükseltilmesi, imalatın izlenmesi ve kontrolünde daha sofistike sistemlerin kullanılması gibi, sistem olarak iyileşmeyi sağlayan gelişmelerin

de, büyük ölçüde giren malzemenin kalitesine bağlı olduğunu unutmamak gerekir (Yenersoy, 1997).

Bu nedenlerden dolayı Toplam Kalite Yönetimi'nin önemle üzerinde durduğu konulardan birisi de, satıcı firmalarla olan ilişkilerin, malzeme kalitesi güvencesini verecek şekilde düzenlenmesi ile ilgilidir. Bu konu ilk defa 1960 yılında Japonya'da yapılan Ulusal Kalite Kongresi'nde alım-satım ilişkilerinde bir kısım ilkelere uyulması konusunda görüş birliğine varılmıştır. Bu ilkeler, Toplam Kalite Yönetimi'ni benimseyen firmalar açısından önemli noktalara işaret etmesi bakımından ilgi çekicidir.

1.1.4.8. Kalite ve Maliyet İlişkisi

Maliyet boyutunu incelemeden kalite kavramını tam olarak anlamak ve değerlendirmek mümkün değildir. Çünkü piyasada ürünler hem kaliteleriyle, hem de maliyete bağlı olarak oluşan fiyatlarıyla rekabet etmektedirler. Başka bir deyişle ürünlerin tercih edilmesinde fiyat ve kalite birbirlerini tamamlayan iki faktördürler. Müşteri her hangi bir malı satın almaya karar verirken, kalitesi ve fiyatını karşılaştırarak bir değerlendirme yapmak durumundadır. Müşteri için aynı kalitede iki üründen, fiyatı düşük olan daha yüksek değere sahiptir. Buna karşılık kalite/fiyat olarak aynı değere sahip olan farklı iki üründen birinin seçilmesi gerektiğinde, fiyatı az olanın tercih edilmesi ihtimali fazladır. Yani müşterinin maliyete olan duyarlılığı, kaliteye olan duyarlılığından daha fazla olabilmektedir. Dolayısıyla kalitede üstünlük sağlayarak rekabet gücü kazanma amacı, maliyetlerde gerçekleştirilebilecek bir azaltma ile daha da güçlenebilir.

Toplam Kalite Yönetimi'nin çalışma ilkeleri, bu amacın yerine getirilmesini, yani daha iyi kalitenin daha düşük maliyetle elde edilmesini sağlayacak mekanizmalara sahiptir. Örneğin Deming'in "iş ilk anda ve doğru yap" ilkesi ışında işin nasıl daha iyi yapılabilir yaklaşımının firma çapında uygulanmasıyla, sistemin tüm işlevlerinde iyileşen iş performansı ve artan verimlilik nedeniyle malzeme, iş gücü ve ekipman masrafları azalır.

1.1.4.9. Toplam Kalite Yönetimi'nin Kontrol Anlayışı

Toplam Kalite Yönetimi'nin Kontrol işlevine bakış açısı, Toplam Kalite Yönetimi felsefesine uygun olarak, sürekli gelişmeyi gerçekleştiren bir süreç oluşturmaya yöneliktir. Bu amaçla Taylor döneminin Planla (P)-Yap (Y) - Gör (G) kavramlarıyla ifade edilen muayene esaslı kalite kontrol yaklaşımına, dördüncü bir adım olarak Harekete Geç (Eylem) eklenmiştir. Bu fikir ilk defa istatistiksel kalite kontrolün babası olarak kabul edilen Dr. W.A. Shewart tarafından öne sürülmüştür. Fakat Toplam Kalite Yönetimi'nin temel ilkelerinden biri haline gelmesi ve yaygınlaşması Deming sayesinde gerçekleştirmiştir. Deming kontrol faaliyetlerini şu şekilde özetlemiştir.

- I. Planlama; (P)
- II. Yapma (Uygulama); (Y)
- III. Denetleme (Kontrol); (D)
- IV. Eylem (Harekete Geçme); (E)

1.1.4.10. Önleyici Yaklaşım

Kontrol sürecinin son aşaması olan eylem aşaması çok önemlidir. Çünkü bu aşama Toplam Kalite Yönetimi'nin "Yangını söndürmek bir işe yaramaz, önemli olan yangının bir daha olmamasını sağlamaktır" ilkesini hayata geçirilmesidir. Bu ilke, önleyici yaklaşım gerçeğini ifade eden; "Hataların tekrar ortaya çıkmasına mani olmayan bir denetimin (kontrolün) hiçbir faydası olmaz" sözleriyle açıklanabilir (Yenersoy, 1997).

Yangını söndürmek, Taylor döneminin "İş kontrol edilir, hata varsa düzeltilir veya ayıklanır" şeklindeki reaktif anlayışını temsil etmektedir. Oysa Toplam Kalite Yönetimi'nde önemli olan; kalitenin üretilmesidir. Bu nedenle hataların kaynağına inmek, nedenlerini bulmak ve bir daha ortaya çıkmamasını sağlamak gerekir. Bu

yaklaşım ise Proaktif bir yaklaşımdır. Kalite ancak bu şekilde üretilebilir ve geliştirilebilir.

1.1.4.11. Sürekli Gelişme

Sürekli gelişme Toplam Kalite Yönetimi'nin en önemli özelliklerinden biridir. Bunun nedeni sürekli gelişmenin Toplam Kalite Yönetimi'nin itici gücü ve motoru olmasından ileri gelmektedir. Rekabet savaşında başarılı olan firmaların Toplam Kalite Yönetimi'nin "değişmeyen ölür" felsefesinin gereği olarak ve "yeterince iyi, iyi değildir" ilkesi ışığında, sürekli olarak kendilerini yenileyen ve hızla değişen firmalar olduğu görülmektedir. Çünkü rekabet koşulları ve ortam sürekli değişmektedir. Değişimi yakalamamanın yolu ise müşteriye sunulan ürün ve hizmetin kalitesini sürekli olarak geliştirmeyi hedef alan değişiklikleri yapabilmektir.

Sürekli Gelişme faaliyeti iki şekilde gerçekleştirildiğini görmekteyiz. Bunlardan biri ürün veya proseslerde yenilik yaparak veya var olanı iyileştirerek gerçekleştirilmektedir ki buna buluş yaklaşımı denmektedir. Batının endüstri ülkelerinin benimsediği yol bu yoldur. Bu yaklaşımda ürün veya teknoloji uzun süre standardını korur. Bu sırada Araştırma-Geliştirme (AR-GE) faaliyetleri devam etmektedir. Yeni bir buluş gerçekleştiği zaman, bu yenilik eskiyi ortadan kaldırır, standartlar değiştirilerek yeni bir çalışma düzenine geçilir veya yeni bir ürünün üretilmesine başlanır. Buluşçuluk yaklaşımı ani ve büyük sıçramalar şeklinde bir değişiklik meydana getirir ve bundan dolayı uygulamaya geçişte büyük yatırımlar gerektirmektedir. Örneğin geleneksel üretim tekniğinden robot teknolojisine geçiş böyle bir yaklaşımın ürünüdür.

Değişikliğin yapılması AR-GE bölümlerinde çalışan elemanların üstün yaratıcılık yeteneklerine ve teknik bilgi birikimlerine bağlıdır. Uzun süren zorlu araştırmalar ve büyük yatırımlar sonucu ortaya çıktığı için gizli tutulur. Başka firmaların bu tekniği kullanmaları know-how ve patent alma yollarıyla gerçekleştirilebilir.

İkinci Sürekli Gelişme yaklaşımı ise Japonların uyguladıkları Kaizen yaklaşımıdır. Kaizen kavramı bir yaşam felsefesini ifade eder. Kaizen felsefesi, bu günün dünden daha iyi olmasını sağlayacak bir tarzda çaba gösterilmesini yeğler. Yapılacak işlerin boyutu o kadar çok önemli değildir, ancak küçük de olsa bir değişiklik olması gerekmektedir. Çünkü küçük küçük değişikliklerin birikerek büyük gelişmeler meydana getireceğine inanılmaktadır.

Kaizen yaklaşımının kalite iyileştirme meye uygulanmasıyla elde edilen değişiklikler zaman içindeki gelişimi ile eskiyi bir anda ortadan kaldırmaz, mevcut düzende yapılan uyarlamalar ile, büyük yatırım gerektirmeyen ufak değişiklikler meydana getirir. Örneğin otomobil imalatında, mekanik direksiyondan hidrolik sisteme geçmek bu tip bir değişikliktir. Bu durumda standartlar da ufak ufak değişir. Yapılan iyileştirmeler önemli bir buluş niteliğinde olmadığı için know-how, patent gibi yollara başvurulmaksızın yaygınlaşabilir.

Kaizen'nin, buluşçuluktan farklı olan başka bir yönü ise, değişimi laboratuvar ortamlarında değil de, atölyede, ofiste bizzat işi yapanlar tarafından gerçekleştirilmesidir. Dolayısıyla herkesin yaratıcılığını kullanmasına fırsat vermekte ve bireysel çabalarla birlikte daha çok ekip halinde çalışmaktan güç almaktadır.

1.1.4.12. Veriler ve İstatistiksel Yöntemle Çalışma

Kalite ile ilgilenirken göz önünde bulundurulması gereken çok önemli bir noktada ölçüm ile elde edilebilecek verilerin olmasıdır. Çünkü, işletmenin her düzeyinde ve her işlevinde performansın iyileştirilmesi ve ürün kalitesinin geliştirilmesi amacıyla yapılan;

- ◆ Mevcut durumun belirlenmesi
- ◆ Mevcut durumun uygun olup olmadığının kanıtlanması
- ◆ Gerçekleşen iyileşmenin tanımlanması

- ◆ İyileşme sürecinin yönetilmesi
- ◆ Gelişmelerin izlenmesi,

gibi bir çok faaliyeti gerçekleştirebilmek için verilere ihtiyaç vardır. Fakat bu verilerin somut veriler olması yani ölçüme dayanması gerekmektedir.

Verilerin toplanması ve analiz edilerek anlamlı şekillere dönüştürülmesi istatistik yöntemlerin kullanılması ile olacaktır. Bu bakımdan istatistik analiz ve problem çözme teknikleri, firma çapında öğretilmeli ve kullanılması sağlanmalıdır. Çünkü gerçeklere yani rakamlara ve bilimsel incelemeye dayanmayan bir yönetim kararının anlaşılması ve kabul edilmesi zordur. Böyle bir karardan fayda sağlanabileceği de düşünülemez.

1.1.4.13. İnsana Saygı ve Katılımcı Yönetim

İnsana değer vermeye yönelik teorilerin ve yaklaşımların başlangıcı aslında 1930'lu yıllara dayanmaktadır. Bu yaklaşımlar X teorisine dayanan ve insanı makine gibi gören ve kullanan yönetim tarzına karşı oluşturulan bir tavır olarak doğmuş ve reaksiyonel bir fikir akımı olmaktan öteye gidememiştir. Bu dönemi izleyen yıllarda ortaya atılan ve Y teorisini destekleyen "Kendini Gerçekleştiren İnsan" akımları da uygulama alanına aktarılamamıştır.

Kütle Üretim teknolojisi de insanı makine gibi gören yaklaşımlara uygun bir ortamda çalıştıracak bir yapıdadır. Bu yapı; üretimin çok fazla sayıda tekrarlı iş elemanına bölünmesi nedeniyle, iş gücünden beklenen eğitim gereksinmesi en alt düzeyde olmaktadır. İş tatmini, motivasyon ve iletişim gibi insani yaklaşımlara sadece verimliliği artırmak için kullanılmış, münferit uygulamalardan öteye geçilememiş, daha çok üretmek, daha çok satmak ve kazanmak temel amaç haline gelmiştir (Yenersoy, 1997).

Toplam Kalite Yönetimi'nin insana yönelik yaklaşımının başarısı, büyük ölçüde insan gerçeğini keşfetmesinden veya insanı anlama, onun duygu ve düşüncelerine önem vermesinden kaynaklanmaktadır. Gerçekten insan çok kompleks bir varlıktır. Psikolojik, duygusal ve entelektüel dünyası çelişkilerle dolu bir yaratıktır. Örneğin; başarılı olmaktan, övülmekten hoşlanırsınız, kendimizi bazen çok üst makamlarda sanırsınız, fakat kendi beynimizde oluşturduğumuz "ben" kadar yeterli olmadığımızı düşünürüz. Bir yandan gerçeklere dayanarak akıl yürütmenin objektif ve sağlıklı olacağını kabul ederken, diğer taraftan iş akıl yürütmeye veya fikir oluşturmaya gelince daha çok duygularımızla veya içimizden gelen yönlendirmelerle hareket ederiz. Bağımlı olmaktan hoşlanmayız fakat küçük gruplardaki arkadaş ilişkilerine çok önem veririz.

İşte insan ömrü boyunca çok çelişkili gibi görünse de bir çok davranışlarda bulunmaktadır. Bunun nedeni aslında insanın kendini gerçekleştirmek istemesi ve mutlu olmanın yollarını arama çabalarıdır. Dolayısıyla insanın mutluluk kaynağının keşfedilmesi gerekmektedir. Toplam Kalite Yönetimi insanları yönlendirmek için en etkili yolun insanlara güvenmek olduğunu ve insanlara insanca muamale yapıldığında sonuçta mutlaka olumlu tepkiler alınacağına inanarak, insanlara fırsat verildiği takdirde olağanüstü sonuçlar oluşturabileceklerini göstermiştir.

Kalite çemberlerinin, verimlilik gruplarının, bölüm ekiplerinin, ödüllendirme şekillerinin vs. bireye saygıyı, güveni ve ne kadar önemli olduklarını hissettirmeleri açısından etkileri yadsınamaz. Ancak bunlar sadece birer araçtır ve hiçbir zaman tek başlarına büyük bir başarı elde edemezler. Bu gibi uygulamaların bazı firmalarda bir hevesten öteye geçememesi ve uzun ömürlü olmamasının nedeni, insana yönelik çalışmaların, firmanın çıkarları düşünülerek yapılmasına ve firmayı bir büyük aile haline getiren iklimi oluşturamamasına bağlanabilir.

1.1.5. Toplam Kalite Yönetimi'nin Araç ve Teknikleri

Toplam Kalite Yönetimi'nin temel felsefesini ve ilkelerini hayata geçirebilmek için yönetim kontrol sistemine ve iş görene bazı temel becerileri kazandırmak gerekmektedir. Bu temel beceriler kazandırılırken bazı ilke ve teknikler kullanılmaktadır. Bu ilke ve teknikleri özetle şöyle sıralayabiliriz.

- ◆ İşletmenin tüm işlevlerinde performansın ve kalitenin geliştirilmesi amacıyla, iş görenin psikolojik/sosyal ihtiyaçlarını ve katılımını sağlamak amacıyla bir noktada birleştiren Ekip Çalışmaları
- ◆ Bu ekiplerin, performansı ve kaliteyi olumsuz yönde etkileyen problemlerin tanımlanması ve çözümü için kullanmaları gereken;
 - ⇒ Veri Toplama
 - ⇒ Grafik ve İstatistik Araçlarla Veri Analizi
 - ⇒ Pareto Analizi
 - ⇒ Neden-Sonuç İlişkilerinin İncelenmesi
 - ⇒ Kontrol Şemaları
 - ⇒ İlişki Analizi

gibi konuları kapsayan Problem Çözme Teknikleri

- ◆ Problemlerin Deming Döngüsü boyunca aşama aşama çözülmesi sürecinde, gerekli olan her adımda, kısa zamanda bir çok fikrin üretilmesini ve bu arada iş görenin yaratıcılık gücünü kullanmasını sağlayan Beyin Fırtınası, Nominal Grup Tekniği gibi teknikler

- ◆ Bireysel katılımı sağlamak amacıyla kullanılan Öneri Sistemleri
- ◆ Her çeşit katılımı özendirmek için gerekli olan Onurlandırma (Taktir) Sistemleri
- ◆ Hızlı bir Tasarım Geliştirme süreci sağlamak için; ürünün çevrimi boyunca ki tüm elemanlarını göz önüne alarak imalat ve tasarım işlevlerini birleştirerek bir sistematik meydana getiren Eşzamanlı Mühendislik Yaklaşımı
- ◆ Rakip firmalara göre nerede bulunduğunu belirleyerek, gelişme hedeflerinin ve önceliklerin tanımlanmasını ve bu yolla pazarda rekabet avantajı sağlamayı amaç edinen Kıyaslama Yöntemi
- ◆ Sorumluluk sınırlarının netleştirilmesi, çatışmaların çözülmesi, tekrarların ayıklanması ve iletişim kanallarının açılması için, ana görevlerin veya bireylerin işlevlerinin amaçlarını, girdi ve çıktılarını tanımlayarak problemler arasındaki bağımlılığı tanımlayan Girdi-Çıktı (Input-Output) Analizleri
- ◆ Üretim süreci boyunca ortaya çıkan hataların dağılımını ve değişkenlik nedenlerini İstatistik Analiz Teknikleri ile belirleyerek, bu hataların kontrol altına alınmasını ve süreç boyunca taşınmamasını ve böylece süreç performansının iyileşmesini sağlayan İstatistiksel Süreç Kontrolü
- ◆ İstatistiksel Süreç Kontrolünün bir sonraki gelişme aşaması olarak nitelendirebileceğimiz; müşteri ihtiyaçlarını mühendislik ve kavramlarına dönüştürmeyi (Quality Function Deployment), üretim sırasında ortaya çıkabilecek hataları, tasarım safhasında düşünerek tasarım yapmayı (Robust Design) ve böylece süreç içindeki muayene ihtiyacını ortadan kaldırmayı sağlayan sistematikler

- ◆ Gereksiz işleri ayıklayarak ve iş yöntemlerini yeniden tasarlayarak su gibi akan bir iş süreci sağlamak için yapılan İş Akış Analizleri
- ◆ Üretim sürecinde su gibi akışı sağlamak ve bu yolla kalitenin kaynağında üretilmesine engel olan envanterleri en az düzeye indirmek için kurulan Tam Zamanında Üretim sistemi
- ◆ Kalite sisteminin önce mevcut durumunu, sonra iyileştirilmesini ölçmek, buna göre kalite planları yapmak ve maliyetleri düşürmek amacıyla kurulması gereken Kalite-Maliyet Sistemi

1.2. Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi'ne İlişkin Kuramsal Açıklamalar

1.2.1. Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi'ne Geçiş

Günümüzde bilgi teknolojisi ile birlikte hızlı bir değişim yaşanmaktadır. Gelişmiş toplumlar bilgi toplumu olarak nitelendirilmektedir. Bu nedenle evrensel değerlere açık, bilgi üretimine katkıda bulunabilen ve bilgiyi kullanabilen insanın yetiştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Bir toplumun bilgi toplumu olmasında en büyük etken eğitimidir. Eğitim sistemleri, kendi toplumlarının gelecekları için gerekli olan değerleri ve ayrıca evrensel değerleri yeni kuşaklara aktarırlar. İşte bu aktarma işine geniş manada eğitim diyoruz. Eğitim sisteminin alt sistemleri olan okullar bilgiyi üreten , planlı ve programlı bir şekilde öğreten, yorumlayan ve öğrencilere aktaran örgütlerdir.

Son 50 (elli) yıl içerisinde bilim ve teknoloji alanındaki baş döndürücü gelişmelerin meydana getirdiği bilgi patlaması yirmi birinci yüzyılın "Enformatik Yüzyıl" olacağını

ortaya koymaktadır. Günümüzde yoğunlaşan paradigmatik değişimler, her şeyi değişime zorladığı gibi dolayısıyla eğitimi de değişime zorlamaktadır. Ancak, toplumsal değişmelerin eğitim sistemine olan etkisi sistemin kendi bağımsız yapısınca yorumlanarak belirlenecektir. Bu bir yerde değişmelerin eğitimciler tarafından anlamlandırılması ve eğitimin çağdaş bir yorumunun yapılması ile mümkün olacaktır.

Eğitimin amacına, öğrenmenin doğasına, bilimsel bilginin değerine, okulların yapı ve işleyişine ilişkin ortaya çıkan yeni paradigmlar eğitimin çağdaş bir yorumunu zorunlu kılmaktadır. Eğitim sisteminin iki binli yıllar için yeniden yapılandırmasına yönelik değişik ülkelerde yapılan çalışmalar incelendiğinde temelde çağdaş bir yorumun yapılmaya çalışıldığı dikkati çekmektedir (Özden, 1998). Hesapçıoğlu (1996) bilgi toplumunda egemen olan "üretim anlayışının" eğitimde aşağıdaki değişiklikleri doğuracağını belirtmektedir.

- ⇒ Eğitimli insanın tanımı
- ⇒ Öğrenme ve öğretme biçimleri
- ⇒ Bilgi tabanı (ne öğrendiğimiz ve ne öğreteceğimiz)

Bilgi aktarımına dayalı "Bilgiyi odak noktası yapan" eğitim anlayışı günümüzde geçerliliğini yitirmiştir. Buna öğrenci yapısındaki ve toplumdaki değişiklikleri de eklersek eğitim örgütlerinin değişime ilgisiz kalması imkansız görünmektedir (Kaufman ve Zahn, 1993). İş ve toplum hayatındaki gözlenen değişimler "eğitim olgusunu" salt okul olarak ele almak ve eğitimi okul ile sınırlandırmak devrini kapatmıştır. Çünkü okul dışındaki işletmeler de artık eğitimi, en önemli faaliyetler içerisinde görmektedirler.

Bir örgütte, yönetimin iş görenleri verimli kılması, işten doyuma ulaştırması, takım çalışmasını gerçekleştirmesi, iş görenlerin uyumunu sağlaması ve çatışmalarını yönetmesi örgütü dinamik bir niteliğe kavuşturması ile mümkündür. Dinamik bir örgütün ise çevresindeki değişme ve yenileşmelere ilgisiz kalması düşünülemez (Başaran, 1992).

Toplumsal ve ekonomik değişme ile birlikte eğitim ve eğitim kurumlarının da rolleri değişmektedir. Eğitim ve değişme arasında çift yönlü bir etkileşim söz konusudur.

- a) Eğitim, toplumdaki değişmelerden etkilenir ve bu değişmelere göre kendini yeniden düzenleme gereği duyar.
- b) Eğitim toplumun yenileşmesine öncülük etmek durumundadır

Örgütler yaşamak için içten ve dıştan bir takım zorlamalarla karşılaşır. Hiçbir örgüt kendine gerekli olan gücü (girdiyi), kendisi üretmez. Örgütler girdilerini çevrelerinden alırlar. Örgütlerin ihtiyaç duydukları girdilerini satın alabilmeleri için de çıktılarını çevreye satması gerekir. Böylece örgütler hem girdileri hem de çıktıları yoluyla çevre ile etkileşim ve denetim ilişkisi içerisine girerler. Eğer örgütler çevrenin ihtiyaç ve beklentilerini cevap veremez durumda iseler, çevre onların çıktılarını almayarak, onların daha da güçsüz olmalarına sebep olabilir. Öte ayandan, eğer örgüt çevrenin ihtiyaçlarını dikkate almadan aşırı ölçüde yenileşirse, çevre çıktıyı kullanmayarak bu tür örgütlerin yaşamasına imkan tanımaz (Başaran, 1992).

Drucker (1993) bilgi toplumunda okulların çok değişikliklere uğrayacaklarını belirtmektedir. Yetişkinler de öğrenme ve eğitime önemli derecede ihtiyaç duyacaklardır. Eğitim ve öğretim kurumları nitelik değiştirecektir. Artan yetişkin eğitimi ihtiyacını karşılayabilmek için, iş yerleri de yoğun olarak eğitim-öğretim faaliyetlerine katılacaklardır. Bilgi toplumunda daha fazla sofistike bilginin insanlara verilmesi gerekecektir. Eğitilmiş kişinin tanımı da önemli ölçüde değişecektir. Geleneksel tanımı ile, belli bir bilgi stokuna erişmiş insanın yerini, bilgi elde etme yöntemlerini bilen insanlar alacaktır. "Hayat Boyu Eğitim" sloganı ile, 21. Yüzyılın en önemli eğitim sloganı olacaktır. Okulun sosyal pozisyonunda ve rolünde de önemli değişiklikler olacaktır. Okul, önemli bir kuruluş olmakla birlikte, henüz vatandaş sayılmayan gençlerle ilgilenmektedir. Bu insanların henüz sorumluluğu yoktur ve

işgücüne katılmamışlardır. Bilgi toplumunda okul artık yetişkinlerin de kuruluşu haline gelmekte, özellikle ileri eğitim almış yetişkinlere de hitap etmektedir.

Eğitim fırsat eşitliği, yoksullara eğitim imkanı sunmanın ötesinde anlam kazanarak, bireylere yetenek ve zekalarını optimum düzeyde geliştirme fırsatı vermek anlamına gelmektedir. Bu nedenle, eğitim kurumları bireyin ilgi ve yeteneklerini ortaya çıkarabildiği ve geliştirebildiği oranda fırsat eşitliği sağlanmış olacaktır. Eğitimde fırsat eşitliği sağlandığında, kişinin hayattaki başarısı büyük oranda yetenek ve zekasına bağlı olacaktır.

Eğer kişilerin hayattaki başarıları sosyal sınıflarına, sahip oldukları kültüre, cinsiyetlerine veya etnik kökenlerine göre belirleniyorsa eğitimde fırsat eşitliği yok demektir. Kişinin hayattaki başarısında ait olduğu sosyal sınıfa bağlı bazı imkanlardan kaynaklanan farklılıklar olacaktır. Ancak, okul herkese ilgi ve yeteneklerini geliştirme fırsatı sunduğunda sosyal sınıfların, inanç ve kültürün, cinsiyetin ve etnik kökenin belirleyici etkisi azalacaktır.

Bu gelişmeler ışığında, gelişmiş ülkeler refah düzeylerini yükseltme ve koruyabilmenin herkesin potansiyelini optimum düzeyde kullanma imkanı bulmasına bağlı olduğu gerçeğinden hareketle, her öğrenciye yetenekleri doğrultusunda eğitim vermenin yollarını aramaktadır. Bu, ekonomi için olduğu kadar demokrasi için de gereklidir. Çünkü, kendi kararlarını verme yetkinliğine ulaşmamış insanların oluşturduğu toplumlarda demokrasinin yaşatılması mümkün değildir.

Amerika Birleřik Devletleri, 2050 yıllarında azınlıkların çoğunluğu oluşturacağı bir toplum olacağı düşünceyiyle, eğitimde fırsat eşitliği konusunda 1960'lı yıllardan itibaren ciddi çalışmalar yapmaya başlamıştır. Türkiye'nin kalkınması ve demokratik bir toplum olarak uygar dünyadaki yerini alması da sečilmiř ve yeterli imkanlara sahip bazı kesimlerin değil, bütün fertlerinin potansiyellerini en iyi şekilde değerlendirmesine

bağlıdır. Eğer belirli kesimlerin kaliteli eğitimden geçmesi Türkiye'nin önünü açabilecek olsaydı, şimdi en gelişmiş ülkeler arasında olmamız gerekirdi.

Okul yönetiminde kural, rol, birimler arası ilişkiler ve sorumlulukların daha az hiyerarşik ve daha esnek şekilde düzenlenmesi savunulmaktadır. Çevrenin gereksinmelerine karşı daha duyarlı hale gelebilmesi için mümkün olduğunca yerinden yönetilmesi ve insan unsurunu ön plana çıkaran bir çalışma ortamı içerisinde çalışmasının okulu daha verimli hale getireceği ileri sürülmektedir. Bu, her şeyi merkeze toplayan dikey örgüt yapısının terk edilerek yatay örgütlenmeye geçilmesini zorunlu kılmaktadır. Bu çerçevede okul yöneticilerinin kuralların uygulayıcısı değil, okuldaki işlerin kolaylaştırıcı olması, öğretmenin de memur değil, sınıfın lideri olarak çalışması beklenmektedir.

Eğitim örgütlerinin yeni yönetim anlayışlarında artık, şu konular tartışılmaktadır.

- ◆ Önemli kararların okulu bizzat yürütenler tarafından alınabilecek şekilde yerinden yönetilmesi
- ◆ Yönetimin, bazı kararları o karardan doğrudan etkilenenlerce alınabilmesine imkan sağlayacak şekilde esnek olması
- ◆ Alınan kararların uygulanabilmesi için gerekli otorite ve lojistik desteğin sağlanması
- ◆ Kararları alanları alanların sonuçlarından sorumlu olması
- ◆ Öğretmen ve yöneticilerin rol ve sorumluluklarına bazı esnekliklerin getirilmesi
- ◆ Yöneticilerin kuralların yerine getirilmesinden değil, eğitim ve öğretimin verimli şekilde gerçekleştirilmesinden sorumlu olması
- ◆ Öğretmenlerin, hazırlanmasında hiçbir katkılarının olmadığı bir müfredatı öğrencilere sunan bir memur konumundan çıkarılarak, bir öğretim lideri olmasına fırsat verilmesi

Öğrencilere daha geniş ve daha derin öğrenme imkanları sunmak için giderek okul ve program türlerinde de çeşitlilik aranmaktadır. Tek tip okul ve programlar yerine bir yanda devlet okullarının bireyin yetenek, potansiyel ve ideallerine daha uygun alternatif okul ve programlar sunulması, diğer yanda da bu çeşitliliği artırması için özel ve vakıf okulların açılması eğitimin her kademesinde iyi olacağı düşünülmektedir. Özel ve vakıf okullarının teşvik edilmesinin ve eğitimin yerinden yönetilmesinin eğitimin bireysel ihtiyaçlara daha etkili karşılık vermesine yarayacağı umulmaktadır.

Bugün Türkiye'de yarım milyonu aşkın çalışanı olan bir eğitim kurumu merkezden yönetilmektedir. Modernleşmiş ve teknolojiyi yakalamış günümüz dünyasında yarım milyonu aşmış çalışanı bulunan bir kurumun, merkezden yönetilmesine rastlamak mümkün değildir. Merkezi yönetimin etkisinin çok az olduğu Amerikan okullarında bile eğitim sistemindeki politik etkinin, etkili bir okul yönetimini engellediği ve öğrencilerin başarısızlığına neden olduğu savunulmaktadır. Bütün önemli kararların tek merkezden ve bizzat işin içinde olmayanlar tarafından alınması, sorumluluğun dağılmasına neden olmaktadır.

Ayrıca merkezi yönetim ve bunaltan bürokrasi öğretmenlerin içindeki girişimcilik ruhunu köreltmekte; kendi çocuğunun geleceği konusunda bürokrat kadar söz sahibi olamayan ana-babayı da aciz bırakmakta, böylece okulun iyi işleyebilmesi için katkıları çok önemli olan insanlar saf dışı bırakılmaktadır. Kurumların en iyi şekilde çalışması, o kurumun başarı veya başarısızlığından doğrudan etkilenen insanların yönetime katılmasına bağlıdır.

Günümüz şartlarında ülkemizde eğitim sistemini yeniden yapılandırabilmek veya Toplam Kalite anlayışının verilerinden yararlanabilmek için, öncelikle devlet eğitimdeki küçük işletmeci rolünden çekilip bu görevi yerel ve özel işletmelere devretmeli ve kendi rolünü de ulusal eğitim politikalarının tespit ve takipçisi olarak değiştirmesi gerekmektedir. Böyle bir yaklaşım devleti öğretmen tayini, eş durumlarının ayarlanması, sınıfların tebeşir ihtiyacının karşılanması gibi küçük işletmeci yükünden

kurtarıp, yeniden yapılanma gibi uzun zaman, gayret ve bilgi gerektiren ciddi çabalar ortaya koymasına imkan sağlayacaktır (Özden, 1998).

Öğrencileri bilgi çağında başarılı kılacak donanıma sahip kişiler olarak yetiştirmek temelde öğretmenin görevidir. Bundan dolayı öğretmenin bu görevi başarı ile gerçekleştirecek kapasitede yetiştirilmesi ve mesleğini profesyonelce icra edebileceği fırsatların verilmesi gerekir. Öğretmen yetiştirme sistemini bilim yapma geleneğinde, bilginin doğasında ve eğitimin amacında meydana gelen değişmelere göre yeniden düzenlemek bir zorunluluk halini almıştır.

21. yüzyıla girerken uluslar arası alanda yarışma gücüne sahip olabilmenin tek yolu, bu günün çocuk ve gençlerine iyi bir eğitim ve öğretim verebilmekten geçer. Verilecek eğitim ve öğretimin kalitesini belirleyecek en önemli etken ise onları yetiştirecek öğretmenlerin ne ölçüde çağın gereklerine uygun olarak yeni roller üstlenebilecek biçimde yetiştirilebildiklerine bağlı olacaktır. Bu durum öğretmenleri yetiştirecek öğretim elemanlarının nitelik ve nicelik olarak yeter düzeye getirilmesini zorunlu kılmaktadır (Ataman, 1996).

Öğretmenlerin sadece birer öğretici değil aynı zamanda birer eğitici olmaları beklenmektedir. İyi bir eğitici olabilmek için de meslek hakkında yeterince bilgilenmesi, minimum eğiticilik kabiliyetlerini kazanmış ve eğitim sistemi ve politikalarını kavrayarak sistem içinde bulunduğu kademe ile diğer kademe arasındaki bütünlüğü sağlayabilecek yeterliğe ulaşmış olması gerekmektedir.

Vizyon arayışı insanın yaşamına anlam verme mücadelesidir. Eski değerlerin yok olması veya güvenilirliğini yitirmesi insanı yeni arayışlara iter. Günümüzde "insan yetiştirme düzenimizin" üzerine bina edildiği temel kabullenmeler büyük bir erozyona uğramıştır. Bilgiye ve eğitimde kullanımına ilişkin kabullenmeler değişime uğramıştır. Devleti merkeze alan eğitim anlayışı, yerini bireyi merkez alan eğitim anlayışına terk etmiştir. İki kutuplu bir dünya dengesi üzerine kurulan düşünme tarzı, yerini yeni

oluşumlara terk etmiştir. Seçilmiş belli konuları iyi bir şekilde öğrenmek anlamını yitirmiş; öğrenmeyi öğrenmek zorunlu hale gelmiştir. Böylece ne öğrendiğimiz ve öğrettiğimiz, hatta bilgi derken neyi kastettiğimiz konusunda bir takım değişikliklerle karşı karşıya bulunmaktayız (Drucker, 1994).

Liderler kurumlarına yeni ufuklar çizebilen insanlardır. Bütün enerjisini öğretmen ve idareciler arasındaki kısır çekişmelere harcayan bir okula yeni gelen bir yönetici için bu sıkıntıları aşmanın en iyi yolu yeni bir hedef çizmektir. Mevcut kısır tartışmaların içine girmenin hiçbir anlam ve yararını olmayacağı durumlarda herkesin gözünü çevireceği yeni bir ufuk, mevcut sorunların geri plana atılmasına yardımcı olur. Uzağı gören bir lider yönetici bu yolla okuldaki personelin potansiyelini çok iyi değerlendirerek, onlara yaptıklarından çok daha iyi şeyler yapabileceklerine ikna eder.

Bir eğitim liderinin vizyonu onun okulun varlık nedeni ve eğitimin amacı gibi konulardaki temel kabullenmelerinin çizdiği ufuktur. Eğitimin amacı, okulun varlık nedeni, yetiştirilmek istenen insan profili hakkındaki kabullenmeleri eğitimcilerin eğitim ile ilgili sahip oldukları değerlerdir. Yönetim açısından baktığımızda, yöneticilerin okulların yapı ve işleyişi konusundaki kabullenmelerini de bu değerler arasına koymak gerekmektedir.

İki binli yılların okulunun profilini çizmek için bazı yeni değerleri göz önünde bulundurmak gerekmektedir. Bu değerler eğitim anlayışı ve okulların işleyişine ilişkin düşüncelerde köklü değişiklikler yapmayı gerektirmektedir. Yükselen yeni değerler öncelikle okulun çevresi ile olan ilişkilerinde bazı temel değişiklikler getirmektedir. Okullarda geleneksel ilişki okul ve ana-baba (veli) arasında kurulmaktaydı. Ancak, giderek okulun işleyişi okul ve öğrenciler arasındaki ilişki etrafında yoğunlaşmaya başlamıştır. Bu da öğrencinin öğrenme ihtiyaçlarının en uygun şekilde karşılanmasını ön plana çıkaran bir eğitim uygulamasını getirmektedir. Bu anlayışın doğmasında, okulun bir işletme olarak ele alınmasından dolayı, müşterilerini memnun etme gereksinimi yatmaktadır. Nasıl diğer işletmelerin varlıklarını sürdürebilmeleri müşterilerinin memnuniyetine bağlı ise, okulun da öğrencilerinin öğrenme ihtiyaçlarına

karşı duyarlı olması ve en etkili bir şekilde karşılık vermesi beklenmektedir (Özden, 1998).

Eğitim sisteminin, bilgi toplumunun ve küreselleşmenin gereklerine uyum sağlayabilmesi için, amaçlarının çağın ihtiyaçlarına karşılık verecek şekilde yeniden belirlenmesi gerekmektedir. Çünkü bilgi toplumunda öğrenme, okulla sınırlı değildir. İnsan okulda öğrendikleri ile bir ömür yaşayamaz. Bilgi toplumunun eğitim programları için belirleyici olan yanı "öğrenmenin sürekliliği" ilkesidir. Bilgi toplumunda insanlar sürekli öğrenmek durumunda kalacaklardır. Bundan dolayı okulun asıl işlevi iyi ve doğru şeyler veya çok şey öğrenmek değil, "öğrenme kapasitesini geliştirmek" olacaktır.

Eğitimde yeniden yapılanma çerçevesinde, öğrenme ve öğretme kavramlarında yeni yaklaşımlar benimsenmektedir. Öğrenme veya öğretme hakkındaki daha önce benimsenen davranışçı yaklaşımın görüşü artık geçerliliğini kaybetmektedir. Öğrenme ve öğretmeye ilişkin yeni anlayışların öngördüğü en temel değişiklik, öğrenmenin öğrenci merkezli olmasıdır. Önemli olan bilgi aktarımı değil, bilgiyi kullanmadır. Bunun için öğretmenin bilgi aktaran konumundan, öğretirken öğrenen bir konuma geçmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin, takımının bütün elemanlarını kapasitelerinin en üst düzeyine çıkarmaya uğraşan bir antrenör (koç) gibi daha çok yetki ve sorumluluk alması öngörülmektedir. Öğretimin daha az kalıpsal, fakat daha çok bireyselleştirilmesi hedeflenmektedir. Öğretimin kompleks bir süreç olduğu kabul edilmekte ve eğitimin yapılandırılmasında odak noktası alınmaktadır.

İki binli yıllara girdiğimiz bu dönemde yönetimde gözlemlenen en önemli yönelimlerden birisi yönetim kademelerinin azalması ve yerinden yönetimin önem kazanmasıdır. Bugün, bir çok şirket yönetim kademesini azaltma yoluna gitmekte ve kararların çoğunlukla sonuçlarından en çok etkilenen kişi ve birimler tarafından alınmasına özen göstermektedir. Bu tür yönelimler yaptıkları işin verimlilik ve etkililiğini artırmada iş görene daha fazla güvenme ihtiyacından da kaynaklanmaktadır.

Okul yöneticiler için en temel sorun, daha önceden yapılanların nasıl daha verimli hale getirilebileceğinin yanı sıra, yeni ne yapması gerektiğini bilmesidir. Yani, yöneticilerin başarılı olması için daha önceden yapılanları daha hızlı, daha ekonomik, daha iyi yapabilmeleri yetmez, yeni değerler doğrultusunda ne yapılması gerektiğini bulmaları gerekir. Bu da, yöneticilerin tutuculuğu bırakıp girişken olmalarını zorunlu kılmaktadır. Gelecek yılların insan gücünü yetiştiremeyen okullar maddi olarak varlıklarını korusalar bile işlevsiz konumda kalacaklardır.

Yerinden yönetimin okullarda denenen uygulamaları arasında "katılımlı yönetim" ve "okula dayalı yönetim" uygulamaları dikkati çekmektedir. Katılımlı yönetim özellikle iş dünyasında denenen bir yönetim şeklidir. Bu yönetim şeklinde katılım, hiyerarşiden daha çok uzmanlığa dayalıdır. Katılmalı yönetim tüm katılımcıların statü farkı olmaksızın eşit söz hakkına sahip olarak karar alabilmelerini ifade eder. Katılmalı yönetimin etkili olabilmesi katılanların yeterli düzeyde yetkilendirilmiş olmasına bağlıdır.

Okula dayalı yönetim ise eğitimle ilgili her türlü kararın okulda alınması demektir. Okula dayalı yönetim, otonomi yani karara katılma olarak düşünülebilir. Bu anlayışın iki temel kabulü vardır. (1) Okul temel karar verme birimidir. (2) Kararlar mümkün olan en alt birim tarafından alınmalıdır. Bu anlayışta okul bütçe, personel seçimi ve çevresi ile olan ilişkilerini düzenlemede tam yetkili birimdir.

Okulun yeniden yönetilmesinin ve personelinin kararlara daha çok katılmasını esas alan her iki uygulamanın avantajları yanında bazı sınırlılıkları da söz konusudur. Örneğin, Katılmalı Yönetimde katılımın sözde kalması, uygulama üzerinde bir etkiye sahip olmadığını hisseden öğretmen için hem prestij hem de otonomi kaybına yol açmaktadır.

Türkiye'de genel yönetimdeki tikanıklığı aşmak için bir yandan eyalet sistemine benzer idari yapılanma ve valilere daha çok yetki aktarmak düşünülürken, diğer yanda da yerel

yönetimlerin güçlendirilmesi tartışılmakta, ancak eğitimin merkeziyetçi yapı ve işleyişi tartışma konusu bile yapılmamaktadır (Özden, 1998).

Klasik yönetim çoğunlukla sorun odaklı çalışır. Çoğu okul yöneticileri mesailerinin tamamına yakın kısmını ortaya çıkan sorunları çözmek veya sorunla birlikte yaşamının yollarını aramakla geçirirler. Okul yöneticilerinin günlük işleri gözlemlendiğinde, çoğunun zamanını bir sorundan diğerine geçerek, fakat belki de hiçbirini çözemeyerek geçirdiği görülür. Sorunlara odaklı çalışan okul yöneticisi, asıl görevi olan öğrencinin eğitim öğretim faaliyetlerini göz ardı ederler. Bürokratik işlemler, disiplin olayları, bina ve araç-gereç donanımı, binanın temizliği gibi sorunlarla uğraşan yönetici, çoğunlukla bu sorunlar arasında boğulmaktadır. Daha da önemlisi bu karmaşa içerisinde sorun çözme kendi başına bir amaç haline gelmiştir.

Bugün okul yöneticisi için okulun disiplinli, temiz ve ders saatlerinin dolu geçmesi istenilen yeterlilikte öğrenci mezun olduğu anlamına gelmemektedir. Çünkü okul yöneticileri bu amaçlara ulaştıklarında başarılı kabul edilmektedirler. Halbuki okuldaki tüm süreçler kaliteli mezunlar yetişmesine ve kaliteli eğitim vermesine katkıda bulunduğu sürece bir anlam ifade ederler. Bir okul yöneticisi mevzuatı harfiyen ve eksiksiz yerine getirmesi kaliteyi garantilemez. Bundan dolayı okul yöneticilerinin odak noktaları mevzuat değil, öğrencide meydana gelen olumlu davranış değişiklikleridir.

Çağdaş yönetim yaklaşımları amaçlara ulaşmada süreç üzerinde odaklaşmanın gerekli olduğunu vurgulamaktadırlar. İşte Toplam Kalite Yönetimi gibi çağdaş yönetim yaklaşımı, üretilen mal ve hizmette kaliteyi arttırmak, beklentilere daha etkili bir şekilde karşılık vermek için, yöneticinin odak noktası sonuçları kontrol etmek değil, üretim esnasında süreci amaca uygun hale getirmeye çalışmaktır.

Toplam Kalite Yönetimi'ni başarı ile uygulayan Japon Bridgestone şirketinin yönetici Mayumi Otsubo sonuca bakan yönetici ile sürece bakan yöneticiyi şu şekilde karşılaştırmaktadır: Sonuca bakan yönetici iş üzerinde gerekli sürenin harcanıp

harcanmadığını ve sonucun elde edilip edilmediğine bakar. Süreç odaklı yönetici ise tutumla ilgili faktörleri vurgular. Yönetici bu faktörler üzerinde odaklaşarak iş görenin performansını yükseltmeyi ümit eder (İmai,1996).

Toplam Kalite Yönetimi Amerika'da doğmuş olmasına rağmen, Japonya'da başarılı olmasının arkasında yatan neden, Japon düşünce ve yaşayış sistemidir. Mal ve hizmetin sunumunda süreçlerin üzerinde durulmasını İmai (1996) Japon kültüründen kaynaklandığını şu şekilde dile getirmektedir. "Japonya'nın milli sporu sumodur. Her turnuvada şampiyonluğun yanında başka ödüllerde vardır: Performans ödülü, yetenek ödülü ve savaşma ruhu ödülü. Bu üç ödülde hiç biri sonuçlara bakılarak verilmez. Kaç raund kazandığına bakılmadığı Japonların süreç odaklı düşündüklerinin iyi bir örneğidir.

Ülkemizde okullarımızda öğretmenlerin dersinde ne yaptığıyla hiç ilgilenmeyen,fakat onların saat 8.00 dan ne kadar önce veya sonra geldiği üzerinde yoğunlaşan yöneticilerin eğitimin gelişmesine ne ölçüde katkıda bulunduğu tartışılmalıdır. Okul yöneticilerinin öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerine yardımcı ve destekçi olmaları Toplam Kalite Yönetimi felsefesinin bir gereğidir. Öğretmenlerinin veya çalışanlarının mesaisinin takipçisi olmaktan başka bir şeyle ilgilenmeyen bir yönetici, çalışanlarına ideal manada liderlik yapamaz. Yöneticiler çalışanların mesai saatlerine uymasının okulun başarısının garantisi olamayacağını bilmelidirler. Toplam Kalite Yönetimi felsefesini benimseyen veya uygulamaya çalışan bir yönetici çalışanlarının çabasını, yeteneklerini ve performansını görüp değerlendirir ve çalışanların kendilerini gerçekleştirmelerine yardımcı olur.

Eğitim sistemimizin gerekli dönüşümü gerçekleştirebilmesi için "amaç ve süreç odaklı bir okul yöneticisi yetiştirmek bir zorunluluktur. Bu hiç de kolay olmayan bir iştir. Eğitim sisteminde elli bine yakın okul yöneticisi olduğu kabul edilirse bu yetiştirmenin güçlüğü daha iyi anlaşılır. Mevcut merkezi yapı içerisinde tüm yöneticilerin bir program dahilinde yetiştirilmesi mümkün değildir. Nitekim bunun farkında olan bazı okullar inisiyatifi kendi ellerine alarak kendilerini, öğretmenlerini diğer personeli ve hatta

velilerini yeni eğitim-öğretim değerleri konularında yetiştirmenin yollarını aramaktadırlar.

Sanayi işletmeleri için gerçekleştirilen Toplam Kalite Yönetimi, eğitim kurumları bir sistem olarak algılandı tanımlanabildiği takdirde uygulama imkanı bulabilecektir. Eğitim kurumlarının, hem bir hizmet kurumu hem de çoğunluğunun kamu kuruluşu olması, yaklaşımın bir felsefe olarak uygulanmasını sağlayacak bilgi birikimi ve yönelişin gerçekleştirilememesi, pratik ölçüm ve bilgi transferindeki güçlükler gibi nedenler Toplam Kalite Yönetimi'ne geçişte gecikmeleri ortaya çıkarmıştır (Varoğlu ve Kaplama, 1997).

Eğitim sistemlerini Toplam Kalite Yönetimi anlayışı içinde organize etmede atılacak ilk adım, eğitim ihtiyaçlarını doğru olarak belirlemek olacaktır. Bu belirlemenin, zorunlu eğitim kademesinde toplumun bütün kesimlerini, diğer kademelerinde ise ilgili kesimlerin doğrudan katılımını sağlayacak bir yapılanma içerisinde olması gerekir. Mevcut eğitim sistemi eleyici, bireyi sistem dışına iten, başarıdan çok başarısızlığı ölçmeye yönelik bir görünüm arz etmektedir. Eğitim sisteminin bireyin ve toplumun ihtiyaçlarına dönük, hayat boyu öğrenmeyi sağlayan bir yapıda, üründen çok süreçler üzerinde kaliteyi gözeten bir yapıda yeniden organize edilmesi gerekmektedir (Apay, 1997).

Sanayi kuruluşlarında yaygın uygulama alanı bulan Toplam Kalite Yönetimi felsefesinin hizmet sektöründeki uygulamaları nispeten daha yeni ve henüz yaygınlaşmamıştır. Önemli kaynak sıkıntıları ve eğitim hizmetleri sunumunda önemli kalite problemleriyle karşı karşıya olan ülkemizde başarılı Toplam Kalite Yönetimi girişimleriyle sağlanabilecek yararlar tartışılmaz niteliktedir. Bu nedenle yükseköğretim kurumları da dahil tüm eğitim kuruluşlarımızda çağdaş yönetim uygulamalarıyla örgüt geliştirme yöntemlerinin tartışılması, bu alanda kalite bilincinin geliştirilmesi, uygulamaya geçirilmesi yolunda girişimler başlatılması ve başarılı örneklerin tüm eğitim kuruluşlarında paylaşılması çok önemlidir.

1.2.2. Eğitimde Toplam Kalite Yönetiminin Uygulanabilirliği

Günümüzde daha çok endüstri işletmelerinde uygulanan Toplam Kalite Yönetimi ilkelerinin eğitim kurumlarında da uygulanabileceği görüşü dünyada giderek yaygınlaşmaktadır. Amerika Birleşik Devletleri'nde Schargel (1993) üç tane dalgadan söz etmektedir. İlk dalga kalite dalgasıdır. Bu, 1950'de Deming kalite kavramını Japonya'ya götürdüğü zaman başlamıştır. İkinci dalga ise endüstri kesiminin ileri gelenlerinin bu kavramı 1980'lerde ABD'ye geri götürmesi olmuştur. Üçüncü dalga ise bu kavramın eğitim dünyasına girmesi olmuştur. Bunun sonucu olarak ABD'deki bazı okullarda eğitimde Toplam Kalite Yönetimi uygulaması üzerinde çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. Öğrencilerini 21. Yüzyıla hazırlamak için kalite transformasyonunu gerçekleştirme gerekliliği üzerinde sıkça durulmaktadır (Verel, 1993).

Eğitimde kalite arayışları uzun yıllardan beri devam etmektedir. Ancak eğitim sistemini veya okul sistemini, objektif olarak ölçebilecek ve değerlendirebilecek bir modele oturtmak mümkün olamamıştır. Endüstride üretilen bir malın kalitesini çeşitli ölçme araçlarıyla ölçmek ve değerlendirmek mümkündür. Ancak sistemin ürünü olan eğitim kurumlarındaki kaliteyi ölçmek oldukça zordur. Fakat bilgi toplumuna hızla ilerlediğimiz bir dönemde sistemin ürünleri olan mezunlarının yanında eğitim kurumlarının kendilerinin de değişmesi, bilgiyi üreten, yönlendiren ve dağıtan kurumlara dönüşmesi gerekmektedir. Çünkü eğitimdeki kalitesizliğin etkisi tüm sektörler üzerinde uzun süreli, zincirleme ilişkilerle yüzyıllara varan zaman dilimleri için de geçerli olmaktadır (Yetiş 1995). O halde, eğitim kurumlarının kaliteli bir eğitim-öğretim vermesi, piyasa koşullarında ve isteklerine uygun elemanlar yetiştirmesi kaçınılmaz olmaktadır. Bu noktadan hareket ederek eğitim kurumlarında kaliteli ve önceden belirlenmiş standartlara uygun elemanlar yetiştirmek için girdilerin ve çıktıların değerlendirilip eğitim ve öğretim süreçlerini birleştirerek kalite güvencesi sağlayan modeller önerilmektedir.

Özellikle bugünün dünyasından yarının dünyasına geçişte köprüler kuracak olan genç nesilleri yetiştirmede gerekli olan eğitim sistemi içinde bir kalite arz etmektedir. Bireylerin, özellikle gençlerin değişime ayak uydurmaları, problem çözme yollarını kurabilmeleri, anında ve yerinde karar verme yetisi kazanmaları, geçerli çözüm yolları üretmeleri, reel düşünebilme yeteneği kazanabilmeleri çağdaş eğitimin hedeflerindedir. Bu hedeflere ulaşmak ancak, çağdaş ve akılcı bir yönetim anlayışı olan Toplam Kalite Yönetimi ile mümkün olacaktır.

Toplam Kalite Yönetimi merkeze müşteri memnuniyeti alırken, artık bu felsefeyi benimseyecek olan eğitim de müşteri olarak kabul edilen bütün unsurların ihtiyaçlarına göre yapılmalı ve bunu geliştirmelidir. Öğrencilerin mezun olduktan sonra istihdam edilebilmeleri, istihdam edildikleri alanlarda ilerlemeleri, değişime ayak uydurabilmeleri okul döneminde aldıkları eğitimin kalitesiyle orantılıdır (Cafoğlu, 1996). Sektörün beklentilerini bilmeyen bir eğitim sistemi ihtiyaçlara ve beklentilere uygun olmayan formatta bireyler yetiştirir. Çağdaş formatta yetişmiş nitelikli insan gücü isteyen çalışma hayatı, bu niteliklerden uzak ve klasik bilgilerle donanmış insan gücüne rağbet etmeyecektir. Eğitimin müşterileri olan üst eğitim kurumları, iş dünyası ve toplum alanı ile ilgili bilgi, beceri ve alışkanlıklarına sahip, teknolojik bilgi birikimi olan bireylere rağbet etmektedir.

Toplam Kalite Yönetimi çevre ile iletişim ve etkileşim içerisinde, çevrenin ihtiyaçlarını takip eden, okulu etkileyen unsurları dengede tutan, değişime açık, okul içerisinde öğretmen, öğrenci ve personel arasında ahengi sağlayan, iyi ilişkiler kuran, demokratik, hoşgörülü, anlayışlı, statükocu olamayan, geniş görüş açısına sahip, eldeki kaynakları rasyonel kullanan bir yönetim felsefesidir. Toplam Kalite Yönetimi'nin okula uygulanması ancak okul yöneticisinin bu kavramı benimsemesi ile olacaktır (Korkmaz, 1997).

Toplam Kalite Yönetimi'nin uygulanmasıyla sınıf ortamında da belirli oranlarda değişimler yaşanacaktır. Öğrenci ile öğretmen arasındaki resmi ilişki yerine, öğrenci ile diyalog kuran, öğrenci üzerine odaklanan ona rehberlik eden, öğrenciyi eleştiren değil ona yol gösteren, öğrenci ile koordineli, bilgi aktarmaktan ziyade bilgiyi paylaşan, bilim ve teknolojideki gelişmeleri takip eden, öğrencileri araştırmaya iten öğrencilerin her türlü ihtiyaçlarını dinleyen bir öğretmen profili çizilir.

Analitik metotların sıklıkla uygulandığı Toplam Kalite Yönetimi yaklaşımının eğitimde uygulanması öğrencilerin öğrenme yeteneğini maksimum düzeye ulaştıracaktır. Toplam Kalite Yönetimi'nin uygulama öncesi hazırlıklarda öncelikle Milli Eğitim Bakanlığı'nın Toplam Kalite Yönetimi uygulamalarına geçiş öncesindeki görüşleri, gerekli mali kaynaklar, okulun değişime hazır olup olmadığı, okulun başka kurum ve kuruluşlarla bağımlılığı tespit edilmelidir. Eğer eğitim kurumunun yetkili organı uygulamaya geçiş kararını alırsa, tüm okul personeli, öğrenci ve öğrenci velileri Toplam Kalite Yönetimi prensipleri konusunda bilgilendirilmeli, Toplam Kalite Yönetimi yaklaşımı benimsenmeli ve amaç birliği sağlanmalıdır (Çoruh, 1997).

Bir öğretim kurumu yalnız başına içindeki dersliklerde öğretim yapılan binalardan oluşmaktadır. Okulun öğretim faaliyetlerini oluşturan yönetim, öğretim programı, kütüphane, ulaşım, iletişim, beslenme, satın alma, bakım onarım gibi değişik hizmetleri yürüten bölüm ve birimleri de vardır. Okulun iç yapısını oluşturan bütün bu birimlerde aynı anda Toplam Kalite Yönetimi uygulamalarının başlatılması güçtür. Değişim çok sayıda uzman danışman ve mali imkanlara ihtiyaç göstereceğinden uygulamaların bir kurumda pilot olarak seçilecek bir bölüm / birimden başlayarak yaygınlaştırılması daha geçerli bir yoldur.

1.3. Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'ne İlişkin Kuramsal Açıklamalar

1.3.1. Yükseköğretim ve Üniversite Hakkında Genel Bilgiler

1.3.1.1. Yükseköğretim ve Üniversite Kavramı

Yükseköğretim ve üniversite kavramlarını kesin çizgilerle birbirinden ayırma imkanı yoktur. Tanım, amaç ve fonksiyonlar yönünden yapılacak bir karşılaştırma, ikisinin de zaman zaman aynı şekilde tanımlandığını, bazen de aynı amaç ve fonksiyonları yüklendiğini göstermektedir. Zaten, üniversitenin bir sistem olarak yükseköğretimin kapsamı içinde ele alındığı düşünülürse, sistemin özelliklerini taşıması olağan görülür. Buna göre, üniversiteyi de içine alan yüksek öğretimin genel bir tanımını UNESCO'nun "Dünya Yükseköğretim Araştırması" şöyle yapmaktadır :

Yükseköğretim, üniversite, yüksekokul, akademi ve benzeri kurumlarda verilen her türlü (genel, mesleki, teknolojik vb.) eğitimi içine alan bir öğretim kademesidir. Bu kademenin belli başlı özellikleri;

- i – Yükseköğretim kurumlarına giriş için genel, mesleki, teknik veya öğretmen yetiştiren orta dereceli bir okulu bitirmiş olma ilk koşuldur.
- ii – Bu kademeye giriş yaşı genel olarak 18'dir.
- iii – Öğretim, derece, diploma veya yükseköğretim sertifikası adı verilen bir sonuca götürür.

Yukarıda tanımı yapılan ve özellikleri belirtilen yükseköğretim sisteminde belli başlı şu amaçlar üzerinde durulmaktadır :

i – Genel iş bölümünde etkin becerilerin öğretimi: Yükseköğrenim görenlerin çoğu, gelecekteki mesleklerini düşünerek öğrenim görmektedir. Konfiçyüs'ün belirttiği gibi “ücret düşünmeksizin üç yıl öğrenim gören bir adam bulmak güçtür”. Geçmişteki gibi, öğrenmek için öğrenen ve zevk için öğrenenlerin sayısı çok azdır.

ii – Öğretim genel olarak düşünsel ve akademik yeteneği artırıcı yönde yürütülmelidir. Yükseköğretimin özelliği, pratik tekniklerle ilgilenmiş olsa bile, konuların seviyesini genel olarak ayarlayabilmektedir.

iii – Yükseköğretimin temel fonksiyonu gerçeği araştırmaktır. Fakat araştırmanın hangi kurumlarda (üniversite ve diğer yüksek öğretim kurumlarında) ne ölçüde yapılacağı günümüzde tartışma konusudur.

iv – Yükseköğretim, genel kültür ve genel vatandaşlık bilgilerinin yayılmasından sorumludur. Bundan, her bireyin aynı biçimde şekillendirilmesi kastedilmemektedir. Üniversitelerin yalnızca her sosyal tabakadan öğrenci alması değil, fakat çevreyi etkilemesi gereği üzerinde de durulmaktadır (Kısakürek, 1976 s.5).

Gelişen ve değişen bir toplumda, yükseköğretimin sosyal, kültürel ve ekonomik gereksinmelere ayak uydurması, başka bir deyişle yenilenmesi gereği zaman zaman kendini kuvvetle hissettirmiştir. İkinci Dünya Savaşından sonra yükseköğretim kurumlarında köklü değişiklikler olmuştur. Bu değişikliklerin büyük bir çoğunluğu kurumların öğretim programlarına, öğretim yöntemlerine ve niteliğine yansımıştır. UNESCO tarafından yapılan bir araştırmada yüksek öğretimin gelişmesine etki yapan bu faktörler şöyle belirlenmiştir :

* Hızlı bir nüfus artışı görülmektedir.

* Bununla bağıntılı olarak, ortaöğretime devam eden öğrenciler ve mezunların sayıları artmaktadır.

- * Yeni uzmanlık alanlarına gereksinme duyulmaktadır.
- * Araştırma ve araştırma elemanlarına gereksinme duyulmaktadır.
- * Az gelişmiş ülkeler gelişmiş ülkelerin seviyelerine yaklaşma isteği göstermektedir.
- * Kadınlar giderek daha fazla eğitim ve yükseköğretim talep etmektedir.
- * Bilim ve teknoloji giderek gelişmektedir.
- * Bilgi muhtevası gittikçe ve hızla artmaktadır.

Üniversite kavramı üzerinde durulmak istendiğinde “Üniversite”, Latince “universitas” sözcüğünden gelmektedir. Bu sözcük, ortaçağda “kurum, topluluk” anlamlarında kullanılmıştır. Ayrıca, “universitas” ile aynı anlamda olmak üzere, “studium–incelemeler” ve “studium – generale – genel incelemeler” sözcüklerinin kullanıldığı görülmektedir. Bununla birlikte, “Üniversite” kavramının günümüzdekine yakın bir şekilde “öğretici ve öğrenciler topluluğu” anlamında kullanılmasına on dördüncü yüzyıl sonlarında başlanmıştır. “Üniversitas”, aynı zamanda, birlik ve birleştiricilik yanında tüm bilgi dallarına yayılma ve evrenselliği de belirtmektedir (Güler, 1994).

“Üniversite” kavramının zaman içindeki gelişimi, kurumsal gelişme, amaç ve fonksiyonların gelişmesi ile yakından ilişkilidir. Bu nedenle, bu kesimde üniversitenin kurumsal gelişmesi, amaçları ve fonksiyonları üzerinde kısaca durmakta yarar vardır.

İlk üniversitelerin kuruluşuna yol açan yükseköğretim merkezleri arasında Çin Manastırları, Hint Orman “Ashram”ları, Yunan Akademileri ve İslam Medreselerinin adları geçmektedir. Bu merkezler, Avrupa üniversitelerinin, yetişkinlere fen, teknoloji, sanat, beşeri bilimler vb. alanlarda eğitim vermek amacı ile kuruluşlarından önce aynı

görevleri yerine getirmek üzere mantık, retorik, gramer, aritmetik, geometri, astronomi ve müzik alanlarında (yedi liberal alan) eğitim yapmışlardır.

Unesco'nun yüksek öğrenim konusunda yaptığı bir araştırmada, ilk üniversitelerin nerede ve ne zaman kurulduğu konusundaki görüşlerin farklı olduğu belirtilerek, İtalya'daki Salerno ve Bologna Üniversitelerinin ilk üniversiteler olduğu görüşünün yayınlığına değinilmektedir. Bu noktada Avrupa'daki üniversitelerin gelişmesi konusunda başlıca iki görüş saptanmış bulunmaktadır. Lauwerys'e göre, Avrupa'nın batısındaki üniversiteler, İspanya'nın "moorish" kültürünün, İspanya üniversiteleri ise, İslâm kültürünün ve medreselerinin etkisinde kalmıştır. Buna göre, Avrupa'da Paris ve Cambridge üniversiteleri temelde İslâm medreselerinin dolaylı etkisinde kurulmuştur. Diğer bir görüş ise, Avrupa'daki üniversitelerin gelişmesinde Paris Üniversitesinin örnek alındığı, bu üniversitenin, üniversite kavramının benimsenme ve yerleşmesinde önemli bir yeri olduğudur. Üniversitelerin gelişmesine ilişkin olarak bu farklı görüşlerin üzerinde birleştikleri önemli bir nokta, ilk üniversitelerin dinsel kurumlara bağlı olduğu veya onlar tarafından örgütlendiğidir. Gerçekten de, Avrupa'da bu kurumların papanın veya hükümdarların yönetiminde dine dayalı bir öğretim yaptıkları anlaşılmaktadır. Paris (on ikinci yüzyıl başları), Toulouse (1229), Cambridge (1229), Salamanka (1239), Oxford (1249), Sorbonne (1252), Prag (1348), Viyana (1365), Hiedelberg (1386), Köln (1388) ve Erfurt (1392) üniversiteleri bunlara örnek olarak verilebilir.

Yukarıdaki ilk kuruluş aşamaları dikkate alındığında, üniversitelerin çeşitli dönemlerdeki gelişme atılımlarını dört noktada toplamak mümkündür.

i – On ikinci yüzyıldaki gelişme dönemi : Bu dönem ilk üniversitelerin kurulduğu dönemdir.

ii – On beşinci yüzyıldaki gelişme dönemi : Rönesans'ın etkisi ile bilim ve sanatın önem kazanması sonucunda, yükseköğretimin ve üniversitelerin geliştirilmesine önem verildiği dönemdir.

iii – On dokuzuncu yüzyılın ikinci yarısından sonraki gelişme dönemi : Bu dönem, üniversitelerin ve üniversite dışı kurumların geniş ölçüde yayıldığı bir dönemdir.

iv – İkinci Dünya Savaşı ve 1950'lerden sonraki gelişme dönemi : Bu dönem, bilindiği gibi her alanda hızlı gelişmelerin sağlandığı bir dönemdir.

Bu dönemler içinde en önemli gelişmelerin on dokuzuncu yüzyılın ikinci yarısından sonraki dönemlerde olduğu dikkati çekmektedir. Bilindiği gibi, ilköğretim, on dokuzuncu yüzyılın ikinci yarısından sonra bütün dünyada genişlemiş, birçok ülkede evrensel karakterde ve ücretsiz olmuştur. Yirminci yüzyılın ikinci yarısında ise, ortaöğretimde ilköğretimdekine benzer bir gelişme izlenmektedir. Aynı dönemde, yükseköğretimde de evrensel karakterde bir gelişme göze çarpmaktadır. Bu gelişme, özellikle ikinci dünya savaşından sonra hızlanmıştır.

1.3.1.2. Üniversitelerin Amaçları

Üniversitelerin amaçları irdelenirken, yükseköğretimin amaçları ile birlikte ele alınacaktır. Kısakürek (1976), yüksek öğretimin başlıca amaçlarını şu noktalarda toplamaktadır.

-Genel iş bölümünde etkin becerilerin öğretimi; yükseköğrenim görenlerin çoğu, gelecekteki mesleklerini düşünerek öğrenim görmektedir.

-Öğretim, genel olarak düşünsel ve akademik yeteneği artırıcı yönde yürütülmelidir. Yüksek öğretimin özelliği, pratik, tekniklerle ilgilenmiş olsa bile, konuların seviyesini genel olarak ayarlayabilmektedir.

-Yüksek öğretimin temel fonksiyonu gerçeği araştırmaktır. Fakat araştırmanın hangi kurumlarda (üniversite ve diğer yüksek öğretim kurumlarında) ne ölçüde yapılacağı günümüzde tartışma konusudur.

-Yüksek öğretim, genel kültür ve genel vatandaşlık bilgilerinin yayılmasından sorumludur. Bundan, her bireyin aynı biçimde şekillendirilmesi kastedilmemektedir. Üniversitelerin yalnızca her sosyal tabakadan öğrenci alması değil, fakat çevreyi etkilemesi gereği üzerinde de durmaktadır.

Devlet Planlama Teşkilatı, Özel İhtisasa Komisyonu raporunda yüksek öğretimin amaçları şöyle belirlenmektedir (Güler, 1994 s.21) :

- Yüksek dereceli meslek eğitimi yapmak
- Bilimsel araştırma ile bilimin gelişmesinde katkıda bulunmak
- Bilimi yaymak

Rapor, bu amaçlar içinde en ağırlıklı uygulanmasını önerdiği, yüksek dereceli meslek eğitim ile bilimin üretimi ve ülke problemlerine katkı sağlayacak insan gücünün yetiştirilmesidir.

Kısakürek, Lau Werys'den atfen, üniversitelerinin genel amaçlarının aynı olduğunu belirtmiştir. Bu amaçlar şu iki noktada toplanmaktadır.

- Mesleki ve kültürel standartları geliştirmek,
- Araştırma yapmak.

Yine Kısakürek, Robbins Raporuna dayanarak üniversitelerin amaçlarını şöyle belirtmektedir:

- İş ve meslek hayatında geçerli bilgi ve becerileri öğretmek,
- Bireylerin entellektüel güç ve kültürünü arttırmak,

- Bilgi üretmek,
- Vatandaşlarda ortak kültür ve standartları geliştirmek.

Talas (1969), üniversitelerin gelişme ve ilerlemelerinin manevi entellektüel şartlarının yerine getirilmesi için, toplumun gelecekteki yöneticilerini yetiştirme, bilimin ilerlemesine katkıda bulunmak, ülkenin kültürünü korumak, bilimi üretmek gibi üniversite amaçlarının bulunduğunu belirtmektedir.

Charles Frankel, üniversitenin amaçlarını şu noktalarla açıklamaktadır.

- Geçmişin korunması. Bu yalnızca tarih demek değildir. Bundan objektif bir yaklaşımla geçmişin eleştirisini yapmak,
- Sosyal ve moral eleştirilerde bulunmak,
- Danışma hizmeti görmek,
- Sosyal rol ve olanakların dağılımını etkilemek, başarıya dayalı olarak eşitliği sağlamak (Güler, 1994).

1.3.1.3. Üniversitelerin Fonksiyonları

Yüksek öğretim kurumlarının temel fonksiyonu, toplumun ihtiyaç duyduğu nitelikli insan gücünü yetiştirmektir. Bunu gerçekleştirecek bir modelin geliştirilmesi gereği Eğitim Tarihinde üzerinde sık sık durulan bir konu olmuştur. Ancak model seçimi veya eğitim politikasının belirlenmesi en geniş anlamıyla bir politik tercih konusudur. Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı, Özel İhtisas Komisyonu Raporu'nda böyle bir tercihin esasları şöyle belirlenmiştir:

“Böyle bir tercihin sınır koşulları ülkenin sosyal, ekonomik, kültürel, bir ölçüde geleneksel yapısı ile belirlenecektir. Eğitimciler düşen gerçekçi bir tutum, tercih sınırları

içinde çağdaş eğitim gereklerini olabildiğince uygulama yollarını bulmak ve politik tercihler eğitimin temel ilkeleriyle çelişik bile olsa, onları eğitimle yenmeye çalışmak olmalıdır."

Özel İhtisas Komisyonu Raporu'nda, eğitim tarihimizde model ve politikaları yansıtacak temel felsefelerin de yerleştirilmediğinden yakınılmaktadır. Ülkemiz Darülfünun döneminde ve daha sonra 1933 reformu ile üniversiteye geçişte konunun felsefesini pek düşünmeden Orta ve Batı Avrupa' nın seçkin yetiştirmeye yönelik klasik üniversite düzenine sahip çıktı. Ama bunun yanında seçkin yetiştirmenin gerektirdiği araştırmacı ve eğitici kadrosunu ve en alttan yukarıya kadar giden etkili eğitim ortamını kuramadı. Özellikle İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra demokratik rejime geçişimiz ile çok hızla artan eğitim talebi eğitim kurumlarımızı yoğun baskısı altına aldı. Bu kez bir model ve politika değiştirdiğimizi, bu değişimin eskisiyle ölçülmeyecek kadar ağır sorunlar getirdiğini fark edemedik. Kendimizi bütün siyasal iktidarların benimser gördükleri yığın (kitle) eğitimine geçmiş bulduk. Bu arada sayı baskısını karşılamak için bulabildiğimiz tek önlem eğitimciler kadar öğrenci kesimini de tedirgin eden seçme sınavları oldu. Ülkemizde bir türlü yatışmayan öğrenci tedirginliğinin kaynağında eğitimdeki dengesizliklerinde payı vardır (Aytaç, 1972 s.91).

Özel İhtisas Komisyonu Raporu'nda yükseköğretimin yapısı ve örgütlenmesi bakımından geliştirilecek model önerilerinin başlıcaları şunlardır :

- Seçkin yetiştirmeye yönelik klasik üniversite modeli,
- Yığın (kitle) eğitimine yönelik yüksek öğretim modeli,
- Bu iki modeli kendi şartlarımıza göre dengeli biçimde bağdaştıracak pragmatik bir düzen geliştirmek düşünülebilir.

Üniversitenin modeli fonksiyonlarını da belirler. Genel anlamda ortaöğretim düzeyinden sonraki düzeyde eğitimin başlıca işlevlerinden biri olan kültürün yenileşmesini ve bir kuşaktan diğer kuşağa aktarılmasını sağlamak, gençleri bazı mesleklere hazırlamak, bilimsel araştırmalarda bulunmak ve toplum sorunlarının çözüme kavuşturulmasında yardımcı olmak görevlerini üstlenen yüksek öğretim kurumu olarak kabul edilmektedir.

Üniversitelerin gerek fonksiyonları, gerek seviyesi üzerine etki eden en önemli faktörler arasında bünyeden gelen eğilimler olduğunu belirten Mümtaz Turhan (1967) üniversitenin fonksiyonlarını şöyle açıklamaktadır.

- İlim adamı, ilmi araştırmacı yetiştirmek ve ilmi araştırmalarda bulunmak,
- Üniversite de dahil olmak üzere bütün eğitim kademeleri için öğretmen yetiştirmek,
- Kalite idare ve iş adamı yetiştirmek.

Modern veya modernleşmekte olan bir toplumda eğer bu fonksiyonları üzerine alıp belirli bir düzeyde gerçekleşmiyorsa, yarar yerine zarar getireceğini vurgulayan Turhan'ın bu konudaki tavrı şöyledir: "Yüksek bir tahsil müessesesi açıp, adına layık olmadığı üniversite demekle memlekete mümkün fenalıkların en büyüğü yapılmış olur." Turhan'a göre, üniversitenin erişmek zorunda olduğu tek bir seviye vardır; bu da fonksiyonlarını bu seviyede gerçekleştirme zorunluluğudur. Ona göre bu seviyeye çıkmayı sağlayacak başlıca faktörler olarak şunları saymaktadır :

- Öğretim üyelerini bilimsel nitelikleri,
- Öğretim üyelerinin seviyeleri,
- Öğretim üyelerinin sayıları,

- Öğretim üyelerinin sahip oldukları öğretim ve araştırma vasıtaları ile imkânları.

Turhan'a göre, bir üniversitede yüksek nitelikli bilim adamları çoğunluğu oluşturmuyorsa, dışarıda yetişenlerle bunların sayılarını çoğaltmak mümkün değilse, böyle bir üniversiteyi iyileştirmek ve onun uluslar arası bir seviyeye yükseleceğini beklemek boşunadır. Bu tip bir üniversite hangi rejime tabi olursa olsun, dış yardıma kavuşmadan kendi kendini yenilemesi de beklenemez.

"Hiçbir bilim adamı kendisinin erişemediği bir seviyeye başkasını ulaştıramaz. Kimse bilmediği bir şeyi başkasına öğretmez. Kaldı ki, böyleleri bazı beşeri zaafardan dolayı, kendisinden daha iyilerinin daha üstünlerinin yetişmesini istemeyeceklerdir. Ancak kendisine güvenen, kafasında halledilecek ilmi problemleri bulunan, fakat bunların hepsini ele almasına ömrünün kifayet etmeyeceğini bilen ve eserinin kendisinden sonra da yaşamasını isteyen bir bilim adamı halef yetiştirebilir."

Turhan, bu vasıflara kuşkusuz, insani ve milli görev ve sorumluk bilincine erişmiş olmak da eklenebileceğini vurgulamaktadır.

Üniversitenin fonksiyonları, çeşitli düşünce adamları tarafından farklı olarak yorumlanmıştır. Kısakürek, J.Preze, J. Debelle'den atfen üniversitenin fonksiyonlarını beş esas da topladığını ifade etmektedir. Bu esaslar aşağıdaki biçimiyle verilmektedir.

Eğitim Ortamı Olarak Üniversite; Bu kavram İngiliz üniversite geleneğinin ortaya çıkardığı bir kavramdır. Üniversitenin daha çok eğitim fonksiyonu ile ilgilidir. Burada temel amaç, bireylerin bilgi edinmesini sağlamaktır.

“Öğrencilerine işlenmiş bir zeka, ince bir zevk, dürüst, adaletli ve serinkanlı bir kafa, soylu ve ince bir davranış kazandırması beklenen bu üniversite tipinde, eğitimin ekonomik yaşamda temel bir rol oynadığı da kabul edilmektedir.”

İngiltere’de üniversiteler herhangi bir devlet örgütüne bağlı olmayan, özerk ve bağımsız kuruluşlardır. Genel olarak krallık fermanlarıyla kurulmuş olan üniversiteler, özerklik sonucu personel atama, derece verme hakkına da sahip bulunmaktadır.

Araştırmacılar Topluluğu Olarak Üniversite; Alman üniversite geleneğinin ortaya çıkardığı bir kavramdır. Bu kavram, üniversitelerin araştırma fonksiyonları ile yakından ilişkilidir. Kavramın modeli olan üniversitelerde “gerçeğin araştırılması” temel amaçtı. Ayrıca, öğretim ve araştırmanın bütünlük taşıması önemlidir.

Bu modele göre, ancak araştırmacı öğretebilir. Mesleğe adam yetiştirme görevi yerine getirilirken dahi bilimsel davranış ön planda tutulmalıdır. Bu modeli uygulayan Almanya’da üniversitenin özellikleri şu noktalarda özetlenebilir.

- Araştırma ve toplum sorunlarını bilim yoluyla çözümlenebilecek elamanların yetiştirilmesi işlevini yerine getirme,
- Her çeşit siyasi, ya da ideolojik bağlantılar karşısında, araştırma ve öğretim özgürlüğüne sahip olma,
- Öğrencilerin öğrenim görme özgürlüğüne sahip olmaları öğrencilerin kendi çalışmalarını kendi sorumlulukları altında düzenlemeleri ve olumlu sonuçlara ulaştırmaları.

Toplum Hizmetindeki Bir Kurum veya Gelişme Merkezi Olarak Üniversite; Amerikan üniversite geleneğinin oluşturduğu bir kavramdır. Kavramın modeli olan üniversitenin

temel amacı, “toplumsal gelişme isteği yaratmak”tır. Buna göre, yaratıcı bireylerin yetiştirilmesi için öğretim ve araştırmanın birlikte geliştirilmesi gerekmektedir.

Entellektüel Bir Kalıp Olarak Üniversite; Fransız üniversite geleneğinin oluşturduğu bir kavramdır. Bu kavramın modeli olan üniversitelerin temel amacı devletin politik kararlılığını sağlamaktır. Buna göre örgün bir öğretim kuruluşu kanalı ile tek tip meslek eğitim vermek önem taşımaktadır. Kavramın üniversitelerin fonksiyonları yönünden karşılığını, çeşitli meslek ve hizmet alanlarına eleman hazırlama şeklinde belirtmek mümkündür.

Üretim Faktörü Olarak Üniversite; Sovyet üniversite geleneğinin oluşturduğu bir kavramdır. Bu kavram, üniversitenin üretime katkıda bulunma fonksiyonun karşılığıdır. Kavramın modeli olan üniversiteler, komünist bir toplumun inşasını temel amaç olarak benimsemektedir. Buna göre, üniversite, mesleki ve politeknik eğitimin aracı olarak durumundadır.

1.3.1.4. Üniversitenin Görevleri

Üniversiteler genel olarak eğitim, öğretim, araştırma yapılan ve bilim üretilen kurumlardır. Bu teorik çalışmalarını yanında, ülke ve dünya problemlerine karşı duyarlı olma görevini de yüklenmek durumundadır. Bu yönüyle ülkenin hukuki, sosyal, ekonomik, sağlık ve teknik alanlarında görevleri bulunmaktadır. Bu görevleri şu başlıklar altında toplamak mümkündür.

1.3.1.4.1. Üniversitelerin Eğitim ve Öğretim Görevi

Üniversitenin en önemli görevlerinden biri, çeşitli orta öğretim kurumlarından gelen gençleri ihtisas alanında çağdaş bilimin gereklerine göre yetiştirmektir. Bunun yanında gençlere genel kültür alanındaki eksiklerini giderip seviyelerini yükseltme ortamını yaratan kurumlardır. Belli bilgilerin sadece aktarılan kurumlar olmasının ötesinde eğitimi yapılan branşın mantığının kavratıldığı yerlerdir. Gerek teknik, gerekse sosyal alanlarda özerk kişiliğin kazandırıldığı alanlardır.

İsmail Hakkı Baltacıoğlu (1970), üniversitenin eğitim görevini şöyle açıklamaktadır :

“Bilgini elde ettik. Üniversiteyi yapacak olan işte bu bilgidir. Ancak profesörün bilgin, araştırmacı, bulucu olması da yetmez, onun yetiştirici insan olması da gerektirir. Kim kimleri yetiştirecek? Öğrencilerini de memleketini de. Üniversite profesörünün bilim randımanı vermesi gerektir.”

Baltacıoğlu, üniversiteyi aynı zamanda, bilimsel yöntemlerin başlatıldığı yerler olarak görmektedir. Yetiştirilecek gençlerin gelecekte uyumlu, başarılı, toplum hizmetinde görev yapacak nitelikli bir kişiliğe ve zihniyete sahip olması beklenir. Kendi toplumunu tanıyan, dünyadan haberdar olan kişiler olması istenir.

“(…) Çağdaş bir toplum için, siyasal özgürlüğün ekonomik ve teknolojik özgürlükle bütünleşmesi zorunludur. Bu bütünleşme ancak, bilimsel ve teknolojik gelişmeye dayalı bir ekonomi ile sağlanabilir.”

1.3.1.4.2. Üniversitelerin Araştırma ve Yayın Görevi

Eğitim ve öğretim faaliyetleri her ülkede çok geniş kapsamlı bir araştırma-yayın üretimi ile birlikte yürütülmeye çalışılır. Araştırma ve yayın miktarı ile o ülkenin gelişmişliği arasında bir bağ kurulur. Çok sayıdaki araştırmanın sonucu, çok sayıda yayın ortaya çıkar. Üniversitelerde kuruluşundaki amaçları yerine getirebilmek için yapılan çalışmaların “salt bilim için” ve “bilim yapmak” değil, toplumda ekonomik gelişmeyi yönlendirmek ve dinamizm kazandırmak amacıyla düzenlenmesi gereklidir. Bu düzenleme üniversitelerin bilimi sadece üretmekle kalmayıp bunu gerekli şekilde topluma yayan ve kazandıran bir kuruluş olmalıdır.

Bilginin toplanması ve muhafazası ve yenilerin katılması gerekir. Bunun en etkili yolu da yeni bilgilerin, yayın yoluyla iletilmesine bağlıdır. Kaynak yokluğu öğrencinin öğrenmesini de olumsuz yönde etkiler. Eğer bu yayın, sadece ders kitaplarını içeriyorsa o zaman durum daha ciddi problemler doğurabilir. Bununla ders kitabı yazılmasının denilmiyor; ancak öğrencilerin bilimsel araştırma verilerine ulaşmasının başka bir yolu da yoktur.

Dünyada gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler arasındaki farkı belirleyen ölçüt, bilimsel araştırma ve buna dayalı olarak geliştirilen teknolojik gelişmeyle değerlendirilir. Gelişmiş ülkelerde araştırma üniversitelerin öncülüğünde yapılmaktadır. Üniversite dışında da araştırma kurumları vardır. Ayrıca sanayi kuruluşlarının kendi ihtiyaçları için özel araştırma üniteleri bulunur.

Gerek üniversiteler, gerekse diğer araştırma kurumlarının yapacağı araştırmalar, teknolojinin ihtiyaçlarına göre, devlet veya devletin desteklediği vakıflarca belli konulara yöneltilir ve bir ölçüde denetlenir.

Bu yöneltme işi, belli araştırma projelerine, devlet vakıf benzeri kuruluşlarca modeli desteklenmesi yoluyla olur. Bu maddi destek, ister istemez, desteği yapanlara belli ölçüde denetleme yapmak hakkını da beraberinde getirmektedir. Destek, genellikle araştırma için gerekli araç ve gerecin araştırıcı kurumuna ödünç verilmesi şeklinde olduğundan, projenin bitiminde söz konusu aletlerin başka araştırma kurumlarında; başka projeler için kullanılması mümkün olabilmektedir.

OECD'nin "Üniversite Araştırmasının Geleceği" adlı incelemesinde üniversite araştırmaları ile ilgili esasları şu başlıklar altında toplamak mümkündür :

Üniversitenin Ulusal Araştırma Sistemi Açısından Görevleri; Bu esasların başlıcaları şunlardır :

- Tüm bilim alanlarında bilimsel alt yapının devamını sağlamak,
- Yeni bilim alanlarında gelişme potansiyelini sürdürmek,
- Belirli alanlarda gelişme potansiyelini sürdürmek,
- Yeni sentezlerin oluşmasını özendirmek ve bu amaçla disiplinlerarası araştırmaları sürdürmek,
- Bilimsel standartları yaşatmak ve sürdürmek.

Üniversitenin Eğitim Sistemi Açısından Görevleri; Bu alandaki görevlerin başlıcaları şunlardır :

- Araştırma yöntemini öğretmek, geleceğin araştırmacılarını yetiştirmek,

- Lisans öğretiminin kalitesini yükselterek, araştırma davranışı kazandırmak.

Üniversitenin Ekonomik ve Sosyal Sistemler Açısından Görevleri; Bu alandaki görevlerin başlıcaları şunlardır :

- Gelecek yenilikleri, yaratıcılıkları desteklemek için gerekli temel işleri yapmak,
- Stratejik araştırmalar yoluyla kamu politikalarında yenileşmeye katkıda bulunmak,
- Sanayi, yöre ve hükümet için uygulamalı araştırmalar yapmak,
- Sanayiye, resmi kuruluşlara ve yöreye danışmanlık hizmeti sunmak.

Üniversitenin Kültürel Sistem Açısından Görevleri; Bu görevlerden başlıcaları şu noktalarda toplanabilir :

- Bilginin geliştirilmesi,
- Kişisel, yöresel ve ulusal duyarlılığın hızlandırılması,
- Ulusal bilinç kazandırma; ulusal kültürün ve geçmişin miras kalan diğer değerlerin yorumlanması.

1.3.1.4.3. Üniversitelerin İşbirliği Görevi

Gelişmiş ülkelerde üniversite, gerek hükümetin, gerekse diğer kurum ve kuruluşların her alanda danıştığı en önemli kaynaktır. Gerçekten üniversite, hangi tipte olursa olsun bu bilimsel danışmanlık görevini, ülkenin hizmetinde sürdürmelidir. Devlete bağlı

üniversite ya da Vakıf üniversitesi olsun bu sorumluluğu yerine getirmek durumundadır. Ülkenin teknik alanlarda olduğu kadar, ekonomik, sosyal ve politik problemlere çözüm arayan bir kaynak olmak zorundadır. Bu yüzden üniversite, “kendi kabuğuna” çekilmiş kurumlar sayılmamalıdır. Bilinmelidir ki, kültürel teknik, ekonomik ve sosyal alanlarda hükümetle ve özel girişimle çok daha geniş bir işbirliği kurulmasının ülkeye yararı inkâr edilemez.

1.3.1.5. Üniversitelerin Özerkliği

Kavram olarak özerkliğin farklı anlamları vardır. Türkçe sözlükte özerklik, bir topluluğun hiç değilse bir takım şartlar altında kendi kendini yönetme hakkı olarak tanımlanmaktadır. Aslında özerk üniversite kavramı, düşünce özgürlüğünden kaynaklanır. Düşünce özgürlüğünün kısıtlandığı yerlerde, bilim ve yönetim özgürlüğü, yani özerklik yüzeyde ve sözde kalmaktan öteye bir anlam taşımaz. Üniversiteler, eğitim, araştırma ve uygulama işlemlerini yerine getiren bilim kurumlarıdır. Tarihsel gelişim süreci içinde üniversiteler, eski ile yeni, bilgi ile bilgisizlik arasındaki mücadelede tavrını yeni ve bilgiden yana koyarak toplumların ilerlemesinde temel güçlerden birini oluşturmuşlardır.

Özerklik batı ülkelerinde çok daha geniştir. Üniversite yönetimi, öğretim üye ve yardımcılarını geniş bir haklar denetimine sahiptirler. İktidarlar herhangi bir baskı aracı kullanmazlar. Araştırma ve öğretim çalışmaları farklıdır. Bunlar bütün dünyaya dönük olarak yapılır ve bilimin evrensel boyutlar kazanmasına yönelir.

Araştırmalara parasal yönden çeşitli kuruluşlar yardım yaparlar. Denetim yalnız devlete değil, çeşitli kurumlara dağıtılarak daha demokratik yoldan yürütülmektedir. Yönetime katılma da daha demokratik biçimde işlenmektedir.

Demokratik süreç içinde, üniversite bu fonksiyonunu sürdürebilmesi için özgür bir ortamda çalışmalarını devam ettirmek durumundadır. Ancak bu özgürlük sınırları ülkenin şartlarına göre kanunlarla belirlenmiştir. Nitekim 31 Ağustos – 6 Eylül 1965 tarihlerinde Tokyo’da toplanan “Uluslar arası Üniversiteler Birliği” üniversite özgürlüğü konusunda şu esasları kabul etmiştir :

- Üniversite kendini ilgilendiren bütün seçim ve tayinleri kendisi yapmalıdır.
- Okutacağı öğrencilerin seçimi tamamıyla kendine ait bulunmalıdır.
- Öğretim programlarını kendisi hazırlamalı, vereceği diploma ve belgelerin hangi seviyedeki bilgi ve beceri karşılığında verilmesi gerektiğini kendisi tayin etmelidir. Bunlar, kanun, tüzük ve yönetmeliklerle de tespit edilmiş bulursa, hazırlanmalarında baş söz üniversitelere verilmiş olmalıdır.
- Araştırma programlarını istediği tarzda hazırlayabilmelidir.(Güler, 1994)

Üniversite özerkliğini oluşturan noktaları şu başlıklar altında ele almamız mümkündür.

1.3.1.5.1. Eğitimde Özerklik

Bu anlamda özerklik, eğitici kadronun kendi içerisinde oluşturduğu kuralların uygun gördüğü eğitim programlarının, gençlerin yetiştirilmesi için üniversite dışında müdahale olmaksızın uygulanabilmesi anlaşılmalıdır.

Üniversitenin, yetkili Fakülte ve Bölüm kurullarının tartıştığı programlar hiçbir şekilde dış denetime tabi olmamalıdır. Bununla beraber, üniversitenin merkezi yönetimi ve

yetkili kurulları yasadışı bir faaliyetin gelişmesini önlemeye ve önletmeye yükümlü olduklarını da unutmamalıdır.

Bilim bağımsız ortamda gelişebildiği gibi, eğitim ve öğretimde de güdümsüz olursa bir işe yarayabilir, üniversiteler hem birer bilim yuvası, hem de birer yüksek öğretim kurumları, bu yüzden özerk olmalıdır.

Üniversite “büyük bir kürsüdür”. Bu kürsüden konuşanların belli şeyler söylemelerini isteyen her zaman bulunabilir. İşte özerklik bu ihtimali önleyici en etkili bir önlemdir. Bu sebeptendir ki, özerk üniversitenin objektif deyişlerinin, davranışlarının ve tutumlarının ayrı bir anlam ve ağırlığı vardır.

Özerklik, yüksek öğretimin yapısının gerektirdiği bir evrensel ilke haline gelmiştir. Bu evrensellik, üniversitenin objektif öğretim yapmasının bir gereğidir. Ancak objektif olma üniversitenin toplum problemlerine kayıtsız kalması anlamına da gelmez. Eğitici rolünü sürdürürken topluma hizmeti her türlü kişisel kaygıdan uzak olarak sürdürme çabasıdır. Üniversitelerden beklenen de bu olmalıdır.

1.3.1.5.2. Araştırmada Özerklik

Yüksek öğretim, bilimsel araştırma ile etkileşim içinde olduğu zaman, ancak yüksek öğretim niteliği taşıyabilir. Bilimsel araştırma ise, orijinal, özerk bir ortam içerisinde gelişebilir.

Eğitim özerkliğinde olduğu gibi araştırma, araştırmacının özgür iradesiyle seçtiği bir konunun üzerinde olmalıdır. Ancak araştırmacı çevresiyle devamlı etkileşim içindedir.

Araştırmacı kendi dışındaki faktörlerin etkisi altındadırlar. Bunlardan etkilenmeleri de normal sayılabilir. Önemli olan bu dış faktörlerin zorlayıcı bir biçimde olmamasıdır. Araştırmacı, araştırma sonuçlarını her zaman yukarıda sözü edilen özgür iradesiyle cevaplandırabilmelidir. Bu da araştırmacının özerk kişiliğe sahip olmasına bağlıdır.

Özerk kişiliğe araştırmacı, demokratik bir ortamda ulaşabilir. Üniversite ortamında demokratik olgunlaşma sağlanınca, araştırma yapan kimse de demokratik bir terbiye kazanmış olur. Araştırma faaliyetleri, çeşitli kademelerden geçmektedir. Denilebilir ki, üniversitedeki araştırmacının olgunlaşması “usta-çırak” ilişkisi, başka deyişle “asistan-hoca” ilişkisi sonucu olgunlaşır, gelişir.

1.3.1.5.3. İdari Özerklik

Üniversitede idari özerkliğin anlamı, üniversiteler kendi üyelerinin belirli kurallar içinde seçtikleri organlarca yönetilmesidir. Seçimle gelen organlar ve kişilere herhangi bir dış müdahale söz konusu olmayacağı veya olamayacağı savunulur. Yoksa sistemin yara alacağı vurgulanır. Bu özerklikte en önemli husus, yönetime katılma ilkesi olarak belirlenir. Bu da yönetime öğrenci, asistan, doçent ve profesörün katılımıyla sağlanır. Üniversitenin dinamik bir yapıya ulaştırılması, problemlere doğrudan ulaşılması bu ilke ile sağlanabilir. Bilinir ki, yukarıdan aşağıya iletişim, tabanın problemlerinin çözümünde gecikmeler ve aksamalar yaratabilir. Bu hem üniversite içi dayanışmayı, hem de araştırma dinamizmini azaltabilir.

1.3.1.5.4.Mali Özerklik

Mali özerklik, kurumun kendi mali kaynaklarını kendisinin sağlayabilmesi, devlete vereceği vergiler dışında bütçesini uygun biçimlerde harcayabilme özgürlüğüne sahip olmasıdır. Bu yönüyle bakılırsa, bugüne kadar, ülkemiz üniversitelerinde gerçek bir mali özerklikten söz etmek zordur.

Öte yandan mali özerklik, hükümetin her yıl üniversitelere verebileceği parayı verdikten sonra, harcamalarında onları serbest bırakması; “yani global bütçe sistemini üniversiteler için kabul etmesi” mali özerklikten öteye üniversitenin satın alma işleminde tabi olduğu yasaların gerektirdiği işlemlerin kolay ve zor oluşu da son derece önemlidir.

Bir üniversitede çalışmaların çoğu araştırma niteliğindedir. Harcamalardaki kolaylık bilinmeyen ihtiyaçların anında giderilmesini sağlar. Bu da araştırma verimliliğini artırabilir. Maliye Bakanlığınca belirlenecek bütçe oranlarının, kurumların gerçek ihtiyaçlarını karşılayıp karşılamadığı da kesin araştırmalar sonucu olduğu kuşkuludur. Üniversitelerin araştırma fonksiyonlarını yerine getirebilmeleri için gerek mali kaynakların artırılması, gerekse harcamalara ilişkin yasaların kolaylaştırıcı bir yapıya kavuşturulması gerekir.

1.3.2. Türkiye’de Üniversitelerde Yenileşme Hareketleri ve Toplam Kalite Yönetimi

Türkiye’de üniversitelerin oldukça eskilere dayanan bir tarihi vardır. Avrupa’da ilk kurulan üniversitelerle İslâm medreseleri arasında önemli bir fark görülmemektedir. Her iki kurum da temelde, dini esas almıştır (Kısakürek, 1976 s.12).

Türkiye’de üniversitelerin oldukça eskilere dayanan bir tarihi vardır. Avrupa’da ilk kurulan üniversitelerle İslâm medreseleri arasında önemli bir fark görülmemektedir. Her iki kurum da temelde, dini esas almıştır (Kısakürek, 1976 s.12).

Türkiye’de medreselerin kuruluşunu Osmanlı İmparatorluğu’nun kuruluş yıllarına kadar götürmek mümkündür. Üniversiteler düzeyindeki medreselerden ilkinin İstanbul’un alınması ile öğretime başlandığını, batıdaki ilk üniversitelerin nitelikleri dikkate alındığında, bunların medreselerden farklı kurumlar olmadıkları belirtilmektedir.

Koçer’e (1969) göre, Osmanlı İmparatorluğu’nda medreselerin en ünlüsü, birkaç medreseden oluşan “İstanbul Külliyesi”dir. Burada hukuk, ilâhiyat, edebiyat, matematik, tıp ve felsefe gibi o devrin bütün bilimsel alanlarında öğretim yapılmıştır. On altıncı yüzyıldan itibaren, gerek programlardan matematik ve felsefe derslerinin çıkarılması ve gerekse de öğretim üyeliğinin bilimsel yeterlikten çok nüfusa dayanan bir düzeye inmesi nedeni ile bu kurumlar yozlaşmıştır.

Türkiye’de üniversitelerin öncüleri sayılabilecek medreselere ilişkin gelişmeleri kısaca bu şekilde belirttikten sonra konuyu iki kısımda incelemek mümkün olacaktır.

- a. Cumhuriyet öncesi darülfünun reformları,
- b. Cumhuriyet döneminde üniversite reformları

1.3.2.1. Cumhuriyet Öncesi Darülfünun (Üniversite) Reformları

İlk olarak, İstanbul’da bir darülfünun kurulması görüşü “Geçici Maarif Meclisi”nden gelmiştir. Bu meclis, batılı anlamda eğitim sistemini örgütlemek amacı ile ilk, orta ve

yüksek öğretim kademelerini kabul etmiş, gerekli kurumları açmak istemiştir. Bunun sonucu olarak bir darülfünun kurulması fikri bu meclisin kararları arasında yer almıştır.

Birinci Darülfünun 12 Ocak 1863 de öğretime başlamış, dersler, isteyen herkesin izleyebildiği birbiriyle bağıntısız bir seri konferanslar şeklinde düzenlenmiştir. Unat, Birinci Darülfünun, açılışından bir yıl sonra medreselerinin baskıları ve nedeni bilinmeyen bir ihbarla kapandığını belirtmektedir. Başgöz ve Wilson'a göre bu darülfünunun belirli bir yapısı olmadığı gibi, belirli bir programı ve öğretim kadrosu da olmamıştır. Burada nüfuzlu kimseler konferanslar şeklinde serbest dersler vermişlerdir. İkinci Darülfünunun kurulması konusu, 1 Eylül 1869 tarihli Maarif-i Umumiye Nizamnamesinde ele alınmıştır. Nizamnamenin birinci bölümünün yüksek öğretime ilişkin kısmında "Darülfünun" başlığı altında elli maddelik bir kısım yer almaktadır. Buna göre Darülfünun hikmet ve edebiyat, tabii ilimler ve matematik ile hukuk olmak üzere üç fakülteden kurulmuştur. "Darülfünun-i Osmani" adı verilen bu üniversiteyi "Nazır" denilen bir rektör yönetmiştir (Kısakürek, 1976).

Nizamname hükümleri ve o günün koşulları dikkate alındığında, darülfünun az çok bilimsel ve idari özerkliği söz konusudur. İlk olarak, kuruluş ve organlar, programların ana çizgileri, öğretim üye ve yardımcılarının hak ve ödevleri ile tayin ve terfi koşulları, devamın sıkı bir şekilde kontrolü, lisans ve doktora sınavlarına ilişkin hükümler bu nizamnamede yer almıştır. İkinci Darülfünun, nizamname hükümlerine göre öğretime geçememiş ve yarım bir proje olarak kalmıştır. 20 Şubat 1870 de öğretime başlayan İkinci Darülfünunun, iki yıl yaşayabilmiştir. Koçer, İkinci Darülfünunun getirdiği önemli yeniliğin,

-Öğrencileri seçme sınavı ile alması

-Halka pozitif bilim anlayışı aşılacak üzere gece dersleri vermesi olarak nitelemektedir.

Darülfünun-i Osmani'nin kapatılmasından sonra, 1874 de yeni bir deneyiminin daha yapıldığı görülmektedir. Bu deneyimde, Galatasaray Sultanisi'ndeki yabancı öğretim üyelerinden de yararlanarak edebiyat, hukuk ve fen alanlarında öğretim yapmak amacı ile üçüncü Darülfünun, "Darülfünun-i Sultani" kurulmuştur.

Galatasaray Sultanisi'nin yüksek kısmı görüntüsündeki Üçüncü Darülfünun, bünyesindeki okulların birer birer bağımsız okullar olarak ayrılmasından sonra 1881 de kapanmıştır. Burada belirtilmesi gereken önemli bir nokta, Üçüncü Darülfünun öğrenci bulmakta güçlük çekmesi ve programlarında Türk tarihine, kültürüne, sanatına ve edebiyatına yer vermemesidir.

İkinci Abdulhamid'in tahta çıkışının yirmi beşinci yıl dönümünde darülfünun dördüncü kez kurulması hükümetçe kararlaştırılmış, 14 Ağustos 1900 de yayınlanan bir nizamname ile "Darülfünun-i Şahane" kurulmuştur. Bu darülfünun ilgili nizamnamede belirtildiği gibi, hiçbir idari ve bilimsel özerkliği yoktur ve yüksek okul görünümündedir. Bir bakıma kaçak olarak yurt dışına öğrenim görmek üzere giden öğrencileri önlemek için bir tedbir olarak kurulmuştur.

Darülfünun-i Şahane, ilahiyat, matematik, edebiyat bölümleri ile daha sonraları kendisine bağlanan hukuk ve tıp okulları ile öğretime devam etmiştir. Darülfünun-i Şahane, Meşrutiyetin ilanından sonra yeniden örgütlendirilerek İstanbul Darülfünunu adını almıştır.

İstanbul darülfünunu kendisinden bekleneni verememiştir. Oysa, cumhuriyetin ilk yıllarında darülfünundan çok şeyler beklenmiştir. Cumhuriyet Hükümeti eski kurumların hepsinde köklü yenileşme girişimleri yaparken, üniversite sorununa bir çözüm getirme, yenileme gereksinmesi duymuştur. Devrin Milli Eğitim Bakanı (Reşit Galip) bu konudaki görüşlerini şöyle belirtmiştir :

“Arkadaşlar Türk Milleti yeni bir amaca doğru yürüyor. Memleketimizde uygarlığın timsali Darülfünun olacaktır. Eğitim Bakanlığı Darülfünunu böyle basit bir durumda bırakamaz. Bırakırsa görevini yapmamış olur.”

Bu görüşlerin bir sonucu olarak, İstanbul Darülfünununun yenilenmesi kaçınılmaz olmuştur. Nitekim 31 Temmuz 1933 tarih ve 2252 sayılı kanunla İstanbul Darülfünunu kapatılarak, yerine İstanbul Üniversitesi kurulmuştur.

Devrin Milli Eğitim Bakanı Reşit Galip, 1 Ağustos 1933 tarihli Hakimiyeti Milliye Gazetesindeki demecinde darülfünunun kapatılma nedenlerini şöyle açıklamıştır.

“Memlekette siyasi, içtimai, büyük inkılaplar oldu. Darülfünun bunlara karşı bitaraf bir müşahit kaldı. İktisat sahasında esaslı hareketler oldu. Darülfünun bundan habersiz görüldü. Hukukta radikal değişiklikler oldu. Darülfünun yalnız yeni kanunları tedrisat programına almakla iktifa etti. Harf inkılabı oldu; öz dil hareketi başladı; Darülfünun hiç tınmadı. Yeni bir tarih, milli bir hareket halinde bütün ülkeyi sardı. Darülfünunda buna bir alaka uyandırabilmek için üç yıl kadar beklemek ve uğraşmak lâzım geldi. İstanbul Darülfünunu artık durmuştu; kendisine kapanmıştı; Vüstai bir tecerrüt içinde harici alemden elini ayağını çekmişti.

İstanbul Darülfünunu, ilmi taharri ve tetkikler için bir faaliyet sahası olamadı. Şahsi mesai için fırsat ve imkanlar veren bir çalışma muhiti haline gelmedi. Tedrisatın tarz ve usulünün mümasil garp müesseselerindeki tarz ve usullere uygun bir hale getiremedi. Türkiye gibi radikal bir inkılap memleketinde vatanın müstakbel zimamdarlarının terbiyesi, hayattan bu kadar uzak kalan, inkılabın seyrinden bu kadar uzak duran bir müesseseye daha uzun müddet tevdi edilemezdi.”

Bunun sonucu olarak, İstanbul Darülfünunu hakkında bir rapor vermek üzere Türkiye'ye davet edilen İsviçre'li Profesör Alfred Malche'in yaptığı incelemeler sonucunda verdiği raporun reform çabasında önemli bir yeri olmuştur. Malche Raporunda belirtilen belli başlı eleştiriler kategorik olarak şöyle belirtilebilir :

Üniversitenin Yapısına İlişkin Eleştiriler :

Üniversitenin, fakülte, enstitü, yüksek okul gibi akademik kurumları arasında bilimsel bir ilişkinin bulunmaması,

Bazı fakültelerin yalnızca öğretimle ilgilenecek meslek okulu görünümünden kurtulmaması,

Rektörlük, dekanlık ve kurul üyeliği gibi görevlerin yalnızca bazı öğretim üyeleri arasında ihtiras ve çekişmelere yol açması,

Üniversite özerkliğinin, yukarıda da belirtildiği gibi, yalnızca mevki ve makam ihtiraslarını kaynaştıran bir etken haline gelmesi,

Öğretim Üyelerine İlişkin Eleştiriler :

Öğretim üyelerinin, genellikle kendilerini yalnızca belirli saatlerdeki derslerden sorumlu tutarak, bilimsel inceleme ve araştırmalardan uzak kalması,

Öğretim üye ve yardımcılarının üniversite dışındaki işlerinin çokluğu nedeniyle, üniversitedeki görevlerini ikinci plana atmaları ve üniversite ile olan ilişkilerini azaltmaları,

Bir grup öğretim üye ve yardımcısının yıllardan beri üniversitede çalıştıkları halde, ortaya bilimsel önemi olan belli başlı bir eser çıkaramamaları,

Basit bir tercümenin bile tez olarak kabul edilmesi ve telifin hiçe indirilmesi.

Aynı fakülte'deki öğretim üyeleri arasında bile, bilimsel çalışmayı destekleyici bir ortamın kurulamamış olması,

Öğretim Süreçlerine İlişkin Eleştiriler

Öğretim üyesi-öğrenci ilişkilerinin sınıf (dersane) sınırları içinde kalması, öğrencinin rehberlikten uzak bir şekilde kendi başına bırakılması

Öğretimin, öğretim üyesinin takriri şeklinde yürütülerek, öğrencinin öğrenme sorumluluğunun belli bir kitabın sayfaları veya derste tutulan notlar içinde kalması,

Seminerlerin yetersiz olması,

Laboratuarlarda genellikle gösteri yapılarak, öğrencinin kişisel faaliyette bulunma olanaklarının çok sınırlı olması,

Öğretimin ülke sorunları ile ilişkisini kaybederek, kuramsal kalması,

Tıp Fakültesinin hastanelerle ilişki kuramaması nedeni ile çok sınırlı kalması.

Malche raporunda üniversiteye yöneltilen eleştirilerin çoğunluğunun öğretim süreçlerini ilgilendiren konularda olduğu dikkati çekmektedir. Buna göre, İstanbul Darülfünunu yenileştirme girişimleri içinde öğretime kalite kazandıracak tedbirleri alma çabalarının önemli bir yer tuttuğu görülmektedir. Malche'ın eleştirilerini yönelttiği hususların günümüzde üniversitelerimize yöneltilen eleştiriler arasında da zaman zaman yer alması, üniversitelerimizdeki yenileşme girişimlerinde öğretime etkinlik kazandıracak süreçlerin gereken önem verilerek üzerinde durulması gerektiğini ispatlaması bakımından ilginçtir.

1.3.2.2. Cumhuriyet Sonrası Üniversite Reformları ve Toplam Kalite Yönetimi'ne Geçiş

1933 yılına kadar yegane yükseköğretim kurumumuz olan İstanbul Darülfünunu, kendisinden beklenen görevleri yerine getirememiştir. Zira Avrupa'da sanayi devriminden sonra Avrupa Üniversiteleri süratle toplumun ihtiyaçlarına cevap verecek istikamette yönetimlerini değiştirmiş oldukları halde, Darülfünun bu değişikliklere ayak uyduramamıştır. Kurumun ıslahı için Atatürk'ün direktifi üzerine 1932'de İsviçre'den Prof. Abert Malche davet edilmiştir.

2252 sayılı kanunla 31 Temmuz 1933 günü İstanbul Darülfünunu Kaldırılmış ve yerine, ertesi gün hizmete girmek üzere "İstanbul Üniversitesi" adı ile bir yükseköğretim kurulmuştur.

Cumhuriyet döneminde birinci yükseköğretim reformu olarak adlandırabileceğimiz bu köklü değişikliği gerektiren başlıca sebepler, zamanın milli Eğitim bakanı Dr. Reşit Galip tarafından özetle, Darülfünunun fakülte ve diğer birimleri arasında bilimsel işbirliğini sağlayacak koordinasyonun bulunmaması, öğretim üyelerinin üniversite dışındaki çalışmaları dolayısıyla eğitim ve öğretimle yeterince ilgilenmemeleri ve kendilerini yalnız belirli saatlerdeki derslerden sorumlu sayarak bilimsel araştırmadan uzak kalmaları, bunun sonucu olarak da yayınların azlığı şeklinde belirtilmiştir. Darülfünun ve ona bağlı fakültelerde yönetimle ilgili makamlara seçimle gelindiğinden, öğretim üyeleri arasında ihtiras, sürtüşme ve anlaşmazlıkların doğmuş olması ve dışarıdan etkin bir denetimin bulunmaması da, değişiklik ihtiyacını doğuran sebepler olarak gösterilmiştir. Darülfünundaki öğretim üyelerinin, müstakbel çalışma arkadaşlarını seçme yetkisine sahip olmaları dolayısıyla, bu kurumların dışarıdan gelecek yeni kabiliyetlere büyük ölçüde kapalı kalması da önemli bir etken olmuştur.

İstanbul Üniversitesi yönetiminde köklü değişiklikler öngören kanun ve yönetmelikler 1 Ağustos 1933'ten itibaren yürürlüğe girmiş, üniversitenin idaresi rektöre verilmiştir. Bu kanun uyarınca rektör, Milli Eğitim Bakanı'nın önerisi üzerine Cumhurbaşkanı'nın onayı ile; dekanlar da rektörün önerisi üzerine Milli Eğitim Bakanı'na atanmıştır. Rektör, üniversiteyi temsil etmek, üniversite teşkilâtını düzenlemek, akademik çalışmaları yürütmek ve denetlemek, üniversitenin bütün kurumlarla yazışmalarını yapmak, mali konularda ita âmiri olmak gibi yetkilerle donatılmıştır. Bu kanuna göre rektör, fakülte meclislerini ayrı ayrı veya bir arada toplantıya davet edebildiği gibi, bunlara başkanlık da edebilmektedir.

Aynı kanuna göre bir profesörlük kadrosu boşaldığında, fakülte meclisi tarafından 2-3 aday gösterilmekte, rektör, adaylar hakkındaki görüşünü Milli Eğitim Bakanlığı'na bildirmekte, Bakan da bunlarda birini tercih ederek aramaktadır. Bakan, adaylardan hiçbirini uygun bulmadığı takdirde, yeni aday gösterilmesini isteyebilmektedir.

Atatürk'ün gerçekleştirdiği inkılapların önemli bir parçasını oluşturan ve 2252 sayılı kanunla öngörülen reformun amacı, yükseköğretim kurumlarındaki eğitim-öğretim ve araştırma çalışmalarının çağdaş Batı ülkelerindeki düzeye çıkarılması ve bu ülkelerde uygulanan üniversite yönetim düzeninin Türkiye getirilmesidir. Nitekim, 1933'ü izleyen on beş yıl içerisinde bu alanlarda büyük başarılar sağlanmış, Türk yükseköğretimi bu yıllarda altın devrini yaşamıştır.

1946 yılında 4936; 1960 yılında da 115 ve 119 sayılı kanunlar yürürlüğe konularak üniversitelere özerklik getirilmesine çalışılmış, özerklik, 1961 Anayasası'nın 120 nci maddesi ile güvence altına alınmıştır. Ancak, bu güvence, üniversitelerden ziyade öğretim üyelerine bir nevi dokunulmazlık getirmiştir.

4936 sayılı kanun hükümlerine göre, üniversiteler, "özerkliğin icabı olarak" kendi seçtikleri yöneticilerin denetimine bırakılmışlar, etkin bir denetimin dışında tutulmuşlardır. 1960 yılından sonra kurulan Devlet Plânlama Teşkilatı, devletin tüm kurum ve kuruluşların çalışmaları ile ilgili olarak bir plân hazırlamış ve bu plân Türkiye Büyük Millet Meclisi'nce de kabul edilmiş olmasına rağmen, üniversiteler, bu plân ve programlara uymayı bile gerekli görmemişlerdir.

1946-81 yılları arasındaki 35 yıllık dönemde, üniversitelerimizde eğitim, öğretim, bilimsel araştırma ve üniversiteden beklenen faaliyetler istenilen düzeye çıkamamıştır. Bu durumun başlıca nedeni planlayıcı, koordinasyon sağlayıcı ve denetleyici nitelikte etkin bir organın eksikliğinde aranmıştır. Bu amaçla yani planlama ve denetim işlerini yürütmek üzere 1973 yılında 1750 sayılı kanunla Yükseköğretim Kurulu (YÖK) adı altında bir organ yer almış, ancak bir üniversiteden gelen şikayet üzerine Anayasa Mahkemesi bu kanunun YÖK ile ilgili maddesini iptal etmiştir.

Yükseköğretim, 1981' de çıkarılan 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ile akademik, kurumsal ve idari yönden yeniden yapılanma sürecine girmiştir. Bu kanunla ülkemizdeki bütün yükseköğretim kurumları tek çatı altında toplanmış, akademiler üniversitelere, eğitim enstitüleri eğitim fakültelerine dönüştürülmüş ve konservatuvarlar ile meslek yüksekokulları üniversitelere bağlanmıştır. Böylece söz konusu hükümleri ve özerkliğe kamu tüzel kişiliğine sahip bir kuruluş olan Yükseköğretim Kurulu (YÖK), tüm yükseköğretim kurumlarından sorumlu tek kuruluş haline gelmiştir.

1981 Üniversite reformuna kadar yükseköğretim sistemi beş tür kurumdan oluşmaktaydı. Bunlar; üniversiteler, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı akademiler, bir kısmı değişik bakanlıklara, büyük kısmı Milli Eğitim Bakanlığına bağlı iki yıllık yüksekokullar ile konservatuvarlar, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı üç yıllık eğitim enstitüleri ve mektupla öğretim yapan YAYKUR dur. Yükseköğretimin tüm düzeyleri için etkili ve koordineli bir merkezi planlamanın olmaması, özellikle 1960 ve 1970' li

yıllarda yükseköğretim kurumlarının sayısı, çeşidi ve öğrenci sayıları ile başka bir çok hususta gözlenen hızlı artış nedeniyle yükseköğretim sistemi başarısızlık ve yozlaşma işaretleri vermeye başlamıştır. Bunlara ek olarak 1960-80 arasında ortaya çıkan siyasi, sosyal ve ekonomik sorunlar yükseköğretimdeki kötü gidişi biraz daha artırmıştır. Bu nedenle 1970' li yılların sonunda yükseköğretim kurumlarında köklü bir değişimi kaçınılmaz kılmıştır.

Yükseköğretim sistemi 1982 yılı itibari ile 27 üniversite ve bunlara bağlı fakülte, enstitü, yüksekokul, konservatuvar ve yüksekokullardan oluşan birleşik bir yapıya dönüştürülmüştür. Bu meyanda, YAYKUR' un işlevleri Anadolu Üniversitesi'ne devredilerek uzaktan öğretimin ülkemizde yaygınlaşması hızlandırılmıştır.

Anayasa'da yer alan hükümlere uygun olarak getirilen yeni yasal düzenleme ile kar amacı gütmeyen vakıfların özel yükseköğretim kurumlarına imkan sağlanmıştır. Bu tür üniversite olan Bilkent Üniversitesi 1984' te kurularak faaliyete geçmiştir. Ancak, Bilkent Üniversitesi' nin yasal konumu, Anayasa Mahkemesi'nde açılan iki davanın sonucunda 1992 yılında çıkarılan 3785 sayılı kanunla açıklığa kavuşmuştur. Halen ülkemizde 53' ü devlet, 19' u vakıf olmak üzere toplam 72 üniversite bulunmaktadır (YÖK Dökümantasyon Merkezi, 2000).

Cumhuriyet tarihinde hep gündemde kalan yükseköğretim kurumlarımız dört büyük operasyon geçirmiş, devrim olarak nitelendirilen bu köklü değişikliklere rağmen cumhuriyetten bu yana çağdaş yapıya kavuşamamıştır. Şimdiye kadar yapılan hatta reform diye nitelendirilen düzenlemelerin çoğu bağımsız araştırmaların ürünü değildir. Çıkarılan Yükseköğretim yasalarının ve uygulamalarının hemen hemen hepsi yeterli bir araştırmaya dayandırılmadan yapılan işlemlerdir. Bundan sonraki yapılacak değişiklikler de eskiden olduğu gibi yapılırsa değişikliğin ömrü çok olmayacaktır (Ertuğrul, 1992 s.84).

Yükseköğretim ve onunla ilgili kanunlar hep toplumun ve parlâmentomuzun gündeminde kalmış ve bunun sonucu olarak bir çok kez kanun değişikliği yapılmış olmasına rağmen üniversitelerimiz çağdaş düzeye ulaşamadığı gibi bu kanun değişikliği yükseköğretimdeki süreci düşündüğümüzde çok kısa aralıklarla yapıldığı için yükseköğretim kurumları yaşamsal önem taşıyan kendi üniversite kültürlerini oluşturmaya fırsat bulamamışlardır. Ayrıca başarısızlıklarından dolayı üniversitelerden atılan öğrencilere çıkartılan af kanunları öğrencilerin başarısızlıklarına veya okuldan atılmalarına neden olan durumlara karşı bir nevi ödül olarak algılandığından bu durum öğrenci davranışlarını etkilemekte dolayısıyla öğretim elemanlarının çalışma temposunu olumsuz yönde etkilemektedir.

Bu yapılan yenilikler ve gelişmeler çerçevesinde ülkemizin eğitim sorunları ve bu sorunların boyutları yeterince araştırılıp topluma duyurulamamış ve dolayısıyla bu yönde ülkemizde siyasal irade oluşturulamamıştır. Eğitim politikaları uzun vadeli stratejik bir yatırımı gerektirdiği için kısa vadede günü birlik politikalarla hak ettiği önemi ve payı alamamıştır. Ülkemizin geleceği açısından eğitim politikaları hükümetler üstü bir politika ve uygulama planı hazırlanmalıdır. Bu politika ve planların belirlenebilmesi için öncelikle makro düzeyde; ilk, orta ve yükseköğretim sistemlerinin bütüncül bir şekilde analiz ve tasarımlarının yapılması ve sistemlerin birbirleriyle nicelik ve nitelik açısından uyumlaştırılması, insan gücü-eğitim-istihdam dengelerinin sağlanması gerekmektedir. İşte bu durum Toplam Kalite Yönetimi'nin bütüncül bakış açısıyla gerçekleştirilebilir.

Eğitim politikalarımızın makroplanı ve tasarımı birbirinden kopuk ve bağımsız politikalar üreten eğitim şuraların çalışmalarının şekilleri yeniden gözden geçirilmeli ve bahsettiğimiz plan ve tasarım Milli Eğitim Bakanlığı, YÖK, DPT, üniversitelerden uzman ve temsilcilerden oluşturulacak yetkili bir kurul tarafından yapılmalıdır.

Eğitim sistemimizin genelinde görülen bu plansız ve programsız gelişmeler dolayısıyla yükseköğretim sistemini de etkilemektedir. Yükseköğretimde ağı yakalamak adına tespit edilen genel hedefler üzerinde geniş görüş birliği olmasına rağmen maalesef bu hedefler somut bir şekilde tanımlanamamış, hedeflere ulaşmak için gerekli politikalar ve planlar retilenemiştir. Yani niversitelerimizin misyon ve vizyonları açık ve net bir biçimde tanımlanmamıştır. Ayrıca bu çalışmalara temel teşkil edecek bilgi ve istatistiksel veriler henüz tam anlamıyla derlenememiştir.

Yükseköğretim Kurulu (YK), bu günkü yapısı nedeniyle yasal görevlerini yerine getirememiş, merkeziyetçi bir yönetim modeli oluşturarak planlama, koordinasyon, denetleme gibi temel işlevler aksatılmış, ayrıntılarla uğraşılarak yükseköğretimde bir yönlendirme ve yönetim boşluğu oluşturulmuştur. Dolayısıyla yükseköğretim sistemimizin planlanması, koordinasyonu ve denetimini sağlayacak yeni bir niversiteler üstü bir örgüt kurulmalıdır. Bu örgütün oluşumunda ilgili devlet kuruluşları, ülkenin sosyal ve ekonomik gelişiminde önemli payı bulunan kesimlerinde yeterince temsil edilmelerine zen gösterilmeli, yükseköğretimin yönlendirilmesi niversiteler ile etkin bir iletişim ve diyalog içinde demokratik bir zeminde gerçekleştirilmelidir (Sevük, 1992 s.346).

Yükseköğretim sisteminin en temel sorunlardan bir tanesi de ortaöğretimdeki nitelik ve nicelik sorunudur. Yükseköğretimin birinci derecede müşterisi olan lise ve dengi okullardan mezun olan öğrencilerin % 50'si (veya SS sınavında 105 puanın altında puan alanlar) yükseköğretim düzeyinde eğitim göremeyecek niteliktedirler. Dolayısıyla ortaöğretimde meydana gelen bu kalite problemi yükseköğretimdeki kaliteyi etkilemektedir. Ortaöğretimdeki bu problemleri çözmek için gerekli yasal düzenlemeler yapılmadıa ve ortaöğretimi gclendirmek adına gerekli çalışmalar yapılmadıa yükseköğretimde yeni niversiteler açmak çözüm getirmek yerine yeni problemleri getirecektir.

Yarı kamu malı grubunda düşünölen yükseköğrenimin bireylere maliyeti devlet üniversitelerinde gerçek maliyetin çok altında tutulmaktadır. Devletin düşük fiyattan yükseköğrenim satması, yükseköğrenim talebinin bu kurumların kapasitesini aşmasına neden olmakta ve mevcut üniversiteler üzerinde baskı oluşturmaktadır. Devletin izlemekte olduğu bu politika, öğretim elemanlarına verilen mali desteğinin son derece yetersiz düzeye inmesi ve bir takım elemanların yetersizliklerine rağmen üniversitelere alınması üniversitelerin kalitesini düşürmektedir (Köksal, 1998).

Yükseköğretim kurumlarımız insangücü-eğitim-istihdam dengelerini göz önünde bulundurmadan ve bu konuda her hangi bir çalışma yapmadan büyümektedirler. Sağlık bilimleri, elektronik, bilgisayar, endüstri mühendisliğı gibi sosyal talebin yoğun olduğu dallarda öğretim üye sayısının yetersiz olmasına rağmen hızlı büyüme katederken, başka alanlarda da dengesiz ve sağlıksız büyümeler olduğu gözlenmektedir. Bu durumun düzelmesi için yükseköğretim kurumlarında insangücü-eğitim-istihdam dengelerini sürekli olarak kontrol altında tutacak bir organa ihtiyaç vardır.

Yükseköğretim kurumlarımızın çoğı, ileri batı ölkelerinin elit üniversiteleri akademik düzeyine henüz erişebildikleri söylenemez. Akademik terfi ve atamalarda kullanılan standartların düşük olması, akademik personelin performanslarını belirleyici bir yapının olmayışı, performansı yüksek olan personelin ödüllendirmesi için yasal bir imkanların olmaması, öğretim üyeliğinin çekiciliğini yitirmesi ve üniversitelere dışarıdan taze kan niteliğinde kaynakların aktarılamaması gibi nedenlerle yükseköğretimdeki akademisyenlerin kalitesini düşürmüştür.

21. yüzyılda temel bilimsel araştırmalar alanında güçlü olmayan bir ölkenin teknolojik alanda gelişmesi ve uluslararası pazarlarda rekabet gücünü artırabilmesi muhtemelen imkansız hale gelecektir. Temel bilimsel araştırmalar için en uygun ortamlar üniversite ve enstitülerdir. Dolayısıyla üniversiteleri devlet desteğı ile programlı, örgütlü ve sürekli bilimsel araştırmalara yöneltmek, uygulamalı araştırmaları endüstri

kuruluşlarıyla paylaşmak ve endüstriyel AR-GE kuruluşlarına aktarmak gerekmektedir (Sevük, 1992 s.348)

Günümüzde organizasyon yapılarında önemli değişimler gözlenmektedir. Bu değişimler sırasında ortaya çıkan en önemli özellikler de esneklik ve değişebilirlik olmaktadır. Artık yeni fikirlerin ve bilgilerin uluslar arası rekabette yerini işgal ederken, bu bilgi ve düşüncelere ulaşabilme ve bunları paylaşabilme de bir organizasyonun hayatiyetini devam ettirmesinde önemli rol oynamaktadır.

İnsanın varlığını sürdürmesinin temeli tarih boyunca yeni bilgi üretme kapasitesi olup bu günümüze kadar devam etmiştir ve bundan böyle de devam edecektir. Bilim, teknoloji ve iyi yetişmiş insan gücü artık başta gelen üretim faktörleri arasında sayılmaktadır. Yükseköğretim kurumları hem üst düzey insan gücü kaynağı hem de bilgilerin üretilmesinde odak noktadır. Dolayısıyla bir ülkenin yükseköğretim sistemi o ülkenin bilim ve teknoloji sisteminden bağımsız ele almak eksik hatta yanlış sonuçlara varılmasına neden olabilir.

Teknolojinin baş döndürücü bir hızla geliştiği çağımızda, ilerleyen teknolojinin gerisinde kalmamak, kalkınmış ülkelerle rekabet edebilmek, ekonomik yönden güçlü olmak ancak doğru düşünebilen, araştırmacı ruha sahip, bilgili, yetenekli ve üretken bireylerin varlığıyla mümkündür. Eğitim -öğretim, araştırma, bilgi üretme, ürettiği bilgiyi yayma fonksiyonları yanında beklentilere cevap veren, toplumun her kesimi ile bütünleşen, teknolojik ilerlemenin sanayiye uygulamasını sağlamak sureti ile sanayinin gelişmesiyle motor görevi gören üniversitelerin önemi hiçbir zaman inkar edilemez. Üniversitelerin bunları başarabilmesi de çağdaş bir yönetim anlayışına bağlıdır (Cafoğlu, 1997). Bu da ancak Toplam Kalite Yönetimi anlayışını üniversitelere uygulamakla mümkün olacaktır.

Toplam Kalite Yönetimi uygulamak isteyen bir yükseköğretim kurumunda öncelikle lider konumunda olan kişilerin (rektör, dekanlar, yüksek okul müdürleri, idari birim yöneticileri, akademik birim başkanları ve öğretim üyeleri) Toplam Kalite Yönetimi felsefesini anlama, benimseme ve bu alanda yapılacak çabalara öncülük yapmada gözle görülür bir varlık göstermeleri gerekmektedir. Toplam Kalite Yönetimi kültürü oluşturmaya ve sürdürmeye tutarlı bir bağlılık gösterip günlük yönetime yansıtılabilmelerini; Toplam Kalite Yönetimi girişimlerini uygun ve yeterli kaynaklar tahsis ederek desteklemelerini; yükseköğretim kurumunun müşterilerinin belirlenip onlarla yakın ilişkiler kurulmasına önem vermelerini ve kendi dışındaki kurumlara da konferanslar, seminerler , yayınlar ve danışmanlıklar yoluyla Toplam Kalite Yönetimi felsefesinin yaygınlaşmasına hizmet ediyor olmalarını gerektirmektedir.

1.3.3. Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin Önemi

Günümüz ve geleceğin karmaşık dünyası arasında köprü görevi yapan yükseköğretim kurumlarının değişime, yenilenmeye ve çağdaşlaşmaya ihtiyacı vardır. Çünkü aldıkları görev yükseköğretim kurumlarına önemli sorumluluklar yüklemektedir. Üniversitelerin toplumsal ve evrensel değişimi yakalayabilmelerinin önemi günümüzde açık bir şekilde görülmektedir. Bir yandan bilgiyi üretme, yayma ve toplama, diğer yandan öğrencileri belirli niteliklere sahip olarak çalışma hayatına hazırlamakla görevli üniversiteler, uluslar arası bilim ve teknolojinin aktif bir üyesi ve temsilcisi olmalıdır. Çünkü, artık bilgi zenginleşmesine katkıda bulunan, bilgi temelli, bilgi üreten üniversiteler 21. yüzyılda ayakta kalabileceklerdir.

Bilgi çağına ulaşan toplumlarda bilim ve teknoloji ön plana geçmekte ve ülkenin rekabet gücü önemli ölçüde sahip olduğu bilgi potansiyeli ve insan gücü kalitesine bağlı hale gelmektedir. Dolayısıyla ülkemizin rekabet gücünün artırılabilmesi, eğitimin

özellikle yükseköğretimin hizmet kalitesinin yükseltilmesine ve nitelikli insan gücü yetiştirilmesine bağlıdır.

Yükseköğretim kurumlarının temel amacı, hizmet sürecinin hem girdisi hem de çıktısı konumundaki öğrencilerin tatmin edilmesi ve topluma nitelikli işgücü kazandırılmasıdır. Topluma nitelikli işgücünün kazandırılması ise sunulan eğitim hizmetinin kalitesine bağlıdır. Bir hizmet işletmesi olarak eğitim kurumlarının kalitelerini artırabilmeleri, öğretim elemanlarının kaliteli eğitimden ne anladıkları ile sundukları hizmetin niteliğinin bilinmesini gerektirir. Kalite faaliyetlerinin hareket noktası ise, öğrencilerin ve öğretim elemanlarının birbirlerinden ve kurumlarından beklentileri olmalıdır.

Yükseköğretim seviyesinde çağı yakalamış bir toplumun ekonomik bünyesinde kuvvetli bir yapı oluşturacağı ve geleceğe güvenle bakacağı herkes tarafından kabul edilen bir gerçektir. Gelişmiş ülkelerde bu gerçek göz önüne alınarak yükseköğretim kalite açısından sürekli olarak gözden geçirilmekte ve hükümetlerin, özel sektörün ve medyanın gündeminde önemli bir konu olarak yerini korumaktadır. Gelişmiş ülkelerde özellikle 1980' li yılların başından bu yana yükseköğretimde kalite konusu tartışılmaktadır (Özcan, 1997).

Çağımızda, bilim ve teknolojinin getirdiği yenilikler yaşantımızı doğrudan etkilemektedir. Ayrıca, bilginin bilinçli ve etkili kullanılması insan gücü verimliliğinin öneminin artması da çağımızı temellendirecek önemli özelliklerdendir. Temelinde "insan" kavramının olduğu yükseköğretim de çağın getirdiği yeniliklerden etkilenmektedir. Bir değişim de "kalite" kavramının algılanmasında yaşanmaktadır. Artık kalite kavramı, sadece mamullere ve ürünlere ait bir özellik değil; hizmet sektöründen eğitime bir çok alanda aranmaya başlanan bir özellik olmaya başlamıştır. Yükseköğretimde yenilik kavramı nicel olarak artışı sağlama anlamına gelmektedir. Ne yazık ki ülkemizde yıllardır yanlış anlayış sonucu yükseköğretim kurumlarında kanun değişikliği yapılmakta, öğretim elemanlarının sayısı artırılmaya çalışılmakta, yeni üniversiteler açılmakta ve dersliklerin şekilleri değiştirilmektedir. İşte bu yapılan

çalışmalar yenilik hareketleri olarak algılanmakta, ancak bunlar yenilik değil geleneksel üniversite anlayışının devam ettirilmesidir.

Yükseköğretim sistemlerinin, bilgiyi ürettiği, genelleştirdiği, koruduğu ve sürekli gelişmelere açık tuttuğu sürece yeni kalacağı unutulmamalıdır. Çağdaş dünya düzeninde, artık ülkeler nitelikli insan gücü kaynakları ile ayakta kalacaklardır. Nitelikli insan gücü yetiştirmenin şartlarından biri de yükseköğretimde kalite standartlarının yükseltilmesidir.

Bu günün dünyasından yarının dünyasına geçişte köprüler kuracak olan genç nesilleri yetiştirmede gerekli olan yükseköğretim içinde öğrenme ve öğretme etkinleri için de kalite büyük önem arz etmektedir. Bireylerin özellikle gençlerin değişime ayak uydurmaları, problem çözme yollarını kullanabilmeleri, anında ve yerinde karar verme becerisi kazanmaları, geçerli çözüm yolları üretmeleri, reel düşünebilme yeteneği kazanabilmeleri çağdaş yükseköğretim anlayışının hedeflerindedir. İşte yükseköğretim kurumlarında eğitim-öğretim süreçleri de kaliteyi yakalamak için önemli süreçlerdendir. Çünkü çıktıyı hazırlayan, öğrencide istendik yönde davranışların kazandırıldığı süreç burasıdır.

Başarının ve kalitenin artırılmasında gerekli bir hususta, kalite anlayışının yönetime bütüncül bir yaklaşım içerisinde uygulanmasıdır. Bu da ancak, çağdaş ve akılcı bir yönetim anlayışı olan Toplam Kalite Yönetimi ile mümkün olacaktır. Öğrencilerin mezun olduktan sonra istihdam edilebilmeleri, istihdam edildikleri alanlarda ilerlemeleri, değişime ayak uydurabilmeleri hizmete başlamadan önceki aldıkları eğitim kalitesi ile doğru orantılıdır. Dolayısıyla kalite için mezunların izleme ve takip işlemlerini sürdürmeyi gerektirmektedir.

Toplam Kalite Yönetimi merkeze müşteri memnuniyetini alırken, müşteri olarak kabul ettiği bütün unsurları göz önünde bulundurarak onların ihtiyaç ve beklentilerine göre yapısını oluşturacaktır. Müşterilerinin beklentilerini ve ihtiyaçlarını bilmeyen bir

yükseköğretim kurumu, ihtiyaç ve beklentilere uygun olmayan formatta bireyler yetiştirir. Günümüzde yaşanan PKK, Hizbullah, Satanistlik vs. olaylarının temelinde yatan nedenlerinden biri de bu olabilir.

Toplam Kalite Yönetimi anlayışında çevreyle iletişim ve etkileşim içerisinde olma söz konusudur. Çevrenin ihtiyaçlarını takip eden, yükseköğretim kurumunu etkileyen bütün unsurları dengede tutan, değişime açık, üniversite içerisinde öğrenci, öğretim elemanı ve diğer çalışanlar arasında uyumu sağlayan, iyi ilişkiler kurmaya çalışan, demokratik, hoşgörülü, anlayışlı statükocu olmayan, geniş görüş açısına sahip, eldeki kaynakları rasyonel bir şekilde kullanan bir yönetim felsefesidir.

Toplam Kalite Yönetimi felsefesinin uygulanması ile sınıf ortamında belirli oranda değişimler yaşanacaktır. Toplam Kalite Yönetimi uygulaması ile, öğrenci ve öğretim elemanı arasındaki resmi ilişki yerine, öğrenci ile diyalog kuran, öğrenci üzerinde odaklaşan, ona rehberlik eden, eleştiren değil yol gösteren, öğrenci ile koordineli, bilgi vermekten çok bilgiyi paylaşan, bilgiyi sınıf içerisinde değil dış ortamlarda da arayan, bilim ve teknolojilerdeki değişimleri takip eden, öğrencileri araştırmaya iten, öğrencinin her türlü ihtiyacı ile ilgilenen, başarısızlığı yargılayan değil, nedenini araştıran bir öğretim elemanı profili çizilir.

Toplam Kalite Yönetimi ile yönetim ve öğretim elemanlarındaki köklü değişiklikler öğrenci üzerinde de bazı değişiklikler meydana getirecektir. Öğrenci sınıf ortamında duygu ve düşüncelerini ifade edebilecek, araştırmaya ve incelemeye yönelecektir. Bilgi edinme isteği ile, yüksek lisans ve doktora gibi üst eğitim kurumlarına yönelecektir. Teknolojik gelişmeleri takip edecek, takım çalışmalarını seven, öğretim elemanları ve arkadaşları ile iyi ilişki içerisinde giren öğrenciler ile tüketici değil üreten bir toplum oluşacaktır.

Eğitim ortamlarını çeşitlendirecek klasik eğitim anlayışına bir tepki şeklinde gelişen Toplam Kalite Yönetimi, öğrenciyi gerçek hayata nitelikli olarak hazırlar. Öğretim

elemanları ve diğer çalışanlara ise, işini severek yapma, iş birliği içerisinde çalışma, üretici olma ve kendinden ortaya bir şeyler koyma davranışları kazandırır.

O halde yükseköğretimde kalite nedir ve yükseköğretimde kaliteyi belirleyen faktörler nelerdir?

1.3.3.1. Yükseköğretimde Kalite Kavramı

Yükseköğretimde kalitenin ne olduğuna dair birçok tanımlar bulunmaktadır. Eğitim toplumun yaratıcı gücünü ve verimini artıran, bireye yeteneklerini geliştirme fırsatı veren, sosyal adalet ve fırsat eşitliğini gerçekleştiren en etkili araçtır (Adem, 1993 s.39). Dolayısıyla eğitim, üretim faktörlerinden biri olan emeğe nitelik kazandırma sürecidir. Nüfusun eğitim düzeyi, bir ülkenin önemli kalkınma göstergelerinden biridir. Gelişmekte olan ülkelerin hızla kalkınabilmelerinin ön şartı, eğitimin niteliğinin artırılmasına yani hizmet kalitesinin iyileştirilmesine ve kalifiye işgücü yetiştirilmesine bağlıdır.

Hizmet kalitesi, sunulan hizmetin tüketici beklentilerine uygunluk düzeyi, kullanım açısından uygunluk veya istekleri tatmin etme düzeyi olarak bilinir. Toplam kalite yönetimi felsefesinin odak noktası müşterilerdir. Gerek kar amaçlı gerekse kar amacı gütmeyen kurumların temel amacı müşteri memnuniyetidir. Yükseköğretim kurumlarının müşterileri birinci derecede öğrenciler, öğretim elemanları, diğer çalışanlar, aileler, iş dünyası ve devlet, yani genel olarak toplumdur. Dolayısıyla yükseköğretim kurumunun en önemli hedefi, bu bahsettiğimiz grupların tatmin edilmesi olmalıdır. Tatmin ise kaliteli eğitim ile yakından ilişkilidir.

Kaliteli eğitim, öğretim kurumunun mevcut imkanlarını en iyi şekilde kullanarak öğrenciye bilgiye ulaşmayı, bilgi üretmeyi öğreten ve kendi alanında uluslar arası düzeyde rekabet edebilecek kabiliyete sahip bireyler yetiştirme kapasitesidir. Başka bir

deyişle, öğrencinin yeteneklerini geliştiren, muhakeme yeteneği kazandıran, kuşku duymayı, eleştirmeyi ve düşünmeyi öğreten eğitim kaliteli eğitimidir (Varinli ve Uzay, 1997 s.158).

Özcan (1997) yükseköğretimde kaliteyi şu şekilde tanımlamaktadır. Yükseköğretimde kalite geniş kavramları içine almakla beraber, milli ve ahlaki değerleri, müşteriye ve sürekli iyileştirmeyi vurgular. Bu çerçevede yükseköğretimde kaliteyi tanımlarsak; "kalite, öğrencinin şimdi ve gelecekte okuluna ve topluma bağlılığını artıracak sosyal, psikolojik, ilmi ve ahlaki değerlerini geliştirecek sistemlerin sürekli iyileştirilmesidir".

1.3.3.2. Yükseköğretimde Müşteri Kavramı

Yükseköğretimde müşteri kavramı henüz tam olarak oturmuş değildir. Bazı akademisyenler üniversitelerde müşteri kelimesinin kullanılmasını şüpheyle karşılamakta ve itiraz etmektedirler. Bir kısmı ise müşteri kelimesini biraz daha yumuşatarak aynı anlama gelen alıcı kelimesinin kullanılmasını önermektedirler.

Kalite yönetimi anlayışına göre her kuruluşun iç ve dış müşterileri bulunmaktadır. Bir fakültenin birbirine hizmet aliverişi içerisinde bulunan kimseler veya bölümler, hizmetin sunumuna göre satıcı müşteri durumundadırlar. Ayrıca fakültenin öğrencileri ve öğretim elemanları iç müşteriye oluşturmaktadırlar. Dış müşterileri ise veliler, iş verenler, öğrenciler başka bir yüksekokul veya fakülteye geçme durumunda olduklarında gidecekleri yüksekokul ve fakülteler ve tüm toplumdur.

Kaliteli öğretimin sunulması için çok değişik grupların memnun edilmesi gerekmektedir. Memnun edilmesi gerekenler, yukarıda da bahsedildiği gibi iç ve dış müşteriler sıralamasında da görüldüğü gibi öğrenciler, öğretim elemanları, diğer çalışanlar, iş verenler, aileler ve toplum gibi çok farklı gruplardır. Bu münasebetle bir yükseköğretim kurumunun kaliteyle ilgili olarak karşılaşıcağı en büyük problem,

memnun edilmesi gereken müşterilerin çeşitliliği ve tespitidir. Ayrıca, müşterilerin bazılarının ihtiyaçları ve talepleri kendi arasında farklılık arz etmektedir. Dolayısıyla bütün müşterilerin ihtiyaçlarının giderilebilmesi ve müşteri memnuniyetinin sağlanabilmesi için bir kalite sisteminin kurulmasına ihtiyaç vardır.

1.3.3.3. Kalite Güvence Sistemi

Bugün dünyada kalite sistemlerinden en çok kullanılan TS-EN-ISO 9000 standartlarının tarif ettiği kalite güvence sistemidir. Bu standartlar tüm dünyada kalite güvence standartları olarak kullanılmaktadır. Türk Standartları Enstitüsü de (TSE) üye olduğu uluslararası standartlar örgütü (İSO) tarafından 1987 yılında yayınlanan bu standartları 1988 yılında milli standartlar olarak kabul etmiştir. Bu standartlar artık günümüzde her türlü sektörde rahatlıkla kullanılmaktadır. Son yıllarda hizmet sektöründe de başarılı bir şekilde uygulanan bu standartlar, "taşınabilir standartlar" olarak da isimlendirilmektedir. Yani üniversitelerden, bankalara, otellerden hastanelere kadar her türlü organizasyonda rahatlıkla uygulanabilmektedir.

Günümüzde ISO 9000 kalite güvence standartlarının yükseköğretimde başarılı şekilde uygulanması ile ilgili örneklere İngiltere'de, Hong-Kong'da, Amerika'da, Avustralya'da ve Fransa'da sıkça rastlamak mümkündür (Özcan, 1997). Ülkemizde ise, ISO 9000 standartlarının yükseköğretime uygulanmasında Başkent Üniversitesi'ni görmekteyiz. Bu konuyla ilgili detaylı bilgi, yurt içinde yapılan çalışmalar kısmında mevcuttur.

Dünyada kalite yönetimi sistemleri incelendiğinde, kalite sistemini başarılı bir şekilde uygulamanın temel şartının, üst yönetimin etkin liderliği ve kalite sistemi için taahhüdü olduğu görülecektir. TS-EN-ISO 9000 Kalite güvence sisteminde de durum aynıdır. Standartın birinci şartı üst yönetimin sorumluluğudur. Bu sorumluluk, etkin liderliği ve taahhüdü içermektedir. Konuyu yükseköğretim bakımından ele aldığımızda, 9000 standartlarının başarıyla uygulanabilmesi ve faydalar elde edilebilmesi için, yükseköğretim üzerinde söz sahibi olan kesimin etkin liderliğine ve kalite sisteminin

kurulması için taahhüdüne ihtiyaç vardır. Bu konuda üniversite rektörlerine büyük görevler düşmektedir.

Yükseköğretimde TS-EN ISO 9000 Kalite güvence standartlarının uygulanması ile bir çok faydalar getireceği beklenilmektedir. Bunlardan bazılarını Özcan (1997) şu şekilde özetlemektedir.

1. Çalışanların fakültedeki öğretim programı hazırlanmasına büyük katılımı vardır.
2. Problemlerin kendilerinin memnun edilmesi doğrultusunda çözüleceğini bildikleri için müşterilerde büyük güven vardır.
3. Öğretim programının hazırlanmasında ve gerçekleştirilmesinde müşterilerin de söz hakkı bulunmaktadır.
4. Müşterileri memnun edecekleri hususunda yöneticilerde kendine güven vardır.
5. Daha iyi bir yönetim yapısı temin ederek, ekip çalışmasını teşvik eder.
6. Çalışanların görevlerini daha iyi yapmaları için eğitim sağlar.
7. Herkesin sorumluluklarını ve görevlerini açıkça ortaya koyar.
8. Yönetim ile çalışanlar arasındaki koordinasyonu artırarak ilişkilerin kuvvetlenmesini sağlar.
9. Etkin bir haberleşme ağı kurar.
10. çalışanların fakülteye bağlılıklarını artırır.

Türkiye'nin her zamankinden daha fazla yükseköğretimde kalite yönetimine ihtiyacı vardır. Bunun içinde hükümete, YÖK'e, rektörlere ve medyaya büyük görevler düşmektedir. Özel vakıf üniversitelerin bu konuda önderlik yapması gerekmektedir. Çünkü yönetim yapıları ve imkanları yönüyle kalite yönetimi uygulamasına çok daha müsaittirler. Türk Standartları Enstitüsü yükseköğretimde kalitenin öğretilmesi ve uygulaması için her türlü yardıma hazır olduğunu bir çok defa ilan etmiştir. Dolayısıyla kalite konusunda, kaliteyle ilgilenen kuruluşlarla üniversite arasındaki ilişkilerin daha da artırılması gerekmektedir.

1.3.3.4. Yükseköğretimde Kaliteyi Belirleyen Faktörler

Eğitimde kaliteyi etkileyen faktörleri beş grupta toplayabiliriz. Bunları;

1. Öğrencilerin kalitesi
2. Öğretim elemanlarının kalitesi
3. Fiziki ortamın ve teknik donanımın kalitesi
4. Sosyal-kültürel ve akademik faaliyetlerin yeterliliği
5. Yönetimin anlayışı olarak sıralayabiliriz.

Bu faktörlerin hepsi bir bütün olarak kaliteyi belirlemektedir. Ayrıca eğitim sisteminin bütün aşamalarında kalitenin sağlanması en önemli hedef olmalıdır. Örneğin; öğrencinin eğitim süreci ilk, orta ve yükseköğretimden oluşmaktadır. Üniversite bu zincirin son halkasıdır. Toplam Kalite Yönetimi anlayışında zincirin her halkası bir sonraki aşamaya kaliteli çıktı üretmek durumundadır. Yani yükseköğretimde kaliteli hizmet bir yönüyle zincirin diğer halkalarından kaliteli çıktı almasına bağlıdır. Yükseköğretim sistemimizin en önemli problemlerinden biri orta öğretimdeki nitelik ve nicelik sorunudur. Bundan dolayı bütün eğitim sistemimizi tek tek değerlendirmekten ziyade Toplam Kalite Yönetimi'nin bütüncül bakış açısıyla ele almak daha uygun olmaktadır. Ancak çalışmamızın konusu yükseköğretim ile sınırlandırılmıştır.

1.3.3.4.1. Öğrencilerin Kalitesi:

Yükseköğretimde kalitenin en önemli belirleyicilerinden biri öğrencilerdir. Öğrenciler hem eğitimin kalitesini belirleyen bir girdi, hem de kalitenin göstergesi olan bir çıktıdır. Kalite, öğrencinin hem bilgi düzeyi hem de öğrencinin girdiği programda gördüğü konuları öğrenme isteği, hem de üniversite öğrencisi davranışı ve sorumluluğunu gösterebilecek durumda olması ile yakından ilişkilidir.

Yükseköğretimde öğrencilerin kaliteli bir eğitim için alt yapısının iyi olması, derse aktif olarak katılması, sadece alıcı değil merak edici sorgulayıcı olması, güncel konulara ilgi duyması ve yakından takip etmesi, planlı çalışması, dersi geçmek için değil öğrenmek için çalışması, derste verilen eğitimin ders dışında ilave çalışmalarla bütünleştirilmesi, araştırmaya yönelmesi ve çevreyle dengeli iletişim kurmasını gerektirmektedir.

1.3.3.4.2. Öğretim Elemanlarının Kalitesi:

Yükseköğretimde kaliteyi yükseltmek açısından öğretim elemanlarına görevler düşmektedir. Öğretim elemanlarında kaliteyi geliştirmek için bulunması gereken bazı vasıflar söz konusudur. Bunları şu şekilde sıralayabiliriz; Öğretim elemanlarının teorik bilgileri ile uygulamayı desteklemesi, kendi alanlarıyla ilgili gelişmeleri yakından takip etmesi ve bunu öğrencilerle paylaşması, konusuna hakim olması, öğrencilere ödev ve araştırma konuları vererek onları araştırmaya yönlendirmesi, çağdaş öğretim yöntem ve tekniklerini bilmesi bunları dersin konusu ve öğrencilerin durumuna göre uygulaması, işini sevmesi ve istekli olması, öğrencilerle iyi bir iletişim içerisinde olması, öğrencilerin derse devamını ve katılımını sağlayacak şekilde onları motive etmesi, yeterli miktarda derslerle ilgili materyal geliştirmesi veya bunları kullanması, diğer öğretim elemanları ile bilgi alışverişi içerisinde olması, öğretim elemanlarına fazla ders yükü verilmemesi veya kendisinin fazla ders almaması ve yönetimle ilgili görevlerinin fazla olmaması vs.

1.3.3.4.3. Fiziki Ortamın ve Teknik Donanımın Kalitesi:

Kalite üzerinde önemli etkileri olan bir diğer faktör de fiziki ortamın kalitesi ve teknik donanımın yeterliliğidir. Kaliteyi artırmak için fiziki ortam ve teknik donanımla ilgili eksikliklerin tespit edilip bunların giderilmeye çalışılması gerekmektedir. Bilgi işlem merkezlerinin modernleştirilmesi ve zenginleştirilmesi, fakülte kütüphanelerinin yeterli

hale getirilmesi, süreli yayınların düzenli olarak gelişinin sağlanması, öğrencinin kullanabileceği açık bilgisayar ve İnternet sisteminin kurulmasıdır.

1.3.3.4.4. Sosyal-Kültürel ve Akademik Faaliyetlerin Yeterliliği:

Okulda düzenlenecek akademik faaliyetler bu konuda hem öğrencilerin ve hem de öğretim elemanlarının gelişmesine katkıda bulunacaktır. Bunun yanında öğrencilerin ve öğretim elemanlarının okul dışındaki sosyal faaliyetleri de okuldaki verimlilikleri ile yakından ilişkilidir. Eğitim kalitesini artırmak üzere bu konuda yapılması gerekenler şunlardır; Çevre ile işbirliğinin geliştirilmesi, fabrikalara geziler düzenlenmesi, seminer, sempozyum ve benzeri çalışmaların düzenlenmesidir.

1.3.3.4.5. Yönetimin İnancı:

Yönetimin kalite anlayışı ve değişen şartlara uyum sağlayabilmesi, iyi bir eğitim açısından son derece önemlidir. Yetki ve sorumluluğu ellerinde bulunduran kişiler olarak rektör ve dekanların toplam kalite uygulamalarında destek ve rehberliklerine ihtiyaç bulunmaktadır. Üniversitelerin vizyon ve misyonlarının tespiti ve bunların başarılmasında bu yöneticilerin liderlik rolleri önemli rol oynamaktadır. Üniversite yönetimi kalite konusunda temel kavramları anlamalı ve temel kavramlar çerçevesinde okulları için geçerli tanımlamaları yapabilmelidirler. Üniversite rektörü alt kademe yöneticilerine ve bütün üniversite personeline bu konudaki kuvvetli destek ve inancını göstererek birleştirici rol oynamalıdır.

Toplam Kalite Yönetimi hazır bir alan olmayıp adım adım uygulamalarla başarıya ulaşacak, uzun dönemli bir çalışmayı gerektirmektedir. Bu da vizyon sahibi, öğretim elemanına, öğrencisine, yardımcı personeline ve eğitimden beklentisi olan herkese başarıya nasıl ulaşacaklarını anlatıp ve rehberlik edecek olan eğitim liderlerine ihtiyacı ortaya çıkarmaktadır.

Toplam Kalite Yönetimi'nin üniversitelerde başarısız olmasına sebep olacak bazı durumlar söz konusudur. Bunlar;

-Eğitim liderlerinin yetersiz desteği

-Yöneticinin her şeyi ben bilirim inancı

-Üniversitelerin vizyonlarının belirlenememesi

-Toplam Kalite Yönetimi için hazırlanan stratejik planın eksikliği veya yetersizliği

-Toplam Kaliteyi uygulayacak personeldeki beceri eksikliği

-Sorumluluk alma ve yetki devrindeki yetersizlikler

-Teknoloji kullanımındaki eksiklikler

-İstatistik verilerin kullanma alışkanlığının olmayışı

-Sürekli eğitim ve gelişmeye verilen önemin azlığı olarak sıralayabiliriz.

Üniversitelerde Toplam Kalite uygulamaları, kısa zamanda başarılacak bir çalışma olmayıp, uzun bir süreyi kapsamaktadır. Bu çalışmalar sırasında hiçbir zaman başarısızlık şüphesine kapılmadan, zamanı en iyi bir şekilde kullanıp, fonksiyonel bölümler ve tanımlamalar ile personeldeki olumlu tutumlar geliştirilmelidir (Cafıoğlu, 1996 s.150).

Bilgili, becerili ve özel yetenekleri geliştirilmiş insanlara duyulan ihtiyacın yoğun olarak yaşandığı ve eğitimde ortak standartların belirlendiği dünyamızda artık üniversitelerin bu zorlu mücadele için hazır olmaları gerekmektedir. Kalite sistemini

oluşturabilmeleri için geçerli bilgiyi elde edip, vizyonların belirlemeleri, kaynaklarını tanımlamalarını ve bilgi temelli kalite sistemlerini kullanmaları üniversiteler için vazgeçilmez uygulamalar olmalıdır. Bu çalışmalar çerçevesinde mevcut durum sürekli analiz edilirken, üniversite ortamını sürekli dinamik tutabilmek için şu sorulara sürekli cevap alınmalıdır.

-Üniversitemizin vizyonu nedir, bu vizyonu nasıl oluşturabiliriz?

-Biz gelecekte nasıl bir tablo çizeceğiz?

-Bizim temel müşterilerimiz kimlerdir ve biz bunlara hizmeti nasıl sunacağız?

-Müşteri ihtiyaçlarını karşılayabilmek için yeterli kapasiteye sahip miyiz?

-Başarıyı sağlamada nasıl bir motivasyon ortamı hazırlamalıyız?

-Öğretim elemanı ve öğrencinin başarısını nasıl değerlendirebiliriz?

Toplam Kalite Yönetimi'nin üniversitelerde uygulanabilmesi için aşağıda verilen temel unsurların dikkatli olarak gerçekleştirilmesine çalışılmalıdır.

1.3.4. Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin Uygulanmasında Temel Unsurlar

1.3.4.1. Liderlik:

Toplam Kalite Yönetimi uygulamasının en önemli unsuru liderlik unsurudur. Yükseköğretimde liderlik konumunda olan kişilerin (rektör, dekanlar, bölüm başkanları, yüksekokul müdürleri, idari birim yöneticileri, anabilim dalı başkanları) Toplam Kalite Yönetimi felsefesini anlama, benimseme ve bu alandaki yapılacak çalışmalara öncülük yapmada gözle görülür bir varlık göstermelerini; Toplam Kalite kültürü oluşturmaya ve sürdürmeye tutarlı bir bağlılık gösterip günlük yönetime yansıtılabilmelerini; Toplam Kalite Yönetimi girişimlerini uygun ve yeterli kaynaklar tahsis ederek desteklemelerini; yükseköğretim kurumunun müşterilerinin belirlenip onlarla yakın ilişkiler kurulmasına önem vermelerini ve kendi kurumları dışında da konferanslar, seminerler, yayınlar ve

danışmanlıklar yoluyla Toplam Kalite Yönetimi felsefesinin yaygınlaşmasına hizmet ediyor olmalarını gerektirmektedir.

Liderlik aracılığıyla oluşturulmak istenen etkinin Toplam Kalite Yönetimi kültürünü kurumda herkese mal olacak şekilde yaygınlaştırmak olduğu kabul edildiğinde, kurumun tüm çalışanlarının ve öğretim elemanlarının Toplam Kalite Yönetimi doğrultusunda eğitimden geçirilmeleri gereği ortaya çıkar. Burada asıl güçlüğün her biri kendi konusunda uzman ve seçkin eğitimci kadroların farklı bir kavram çerçevesinde eğitime ikna edilmeleri, yönelimleri tamamen farklı idari kadro ile benzer amaçlarda buluşturulmaları olduğu ileri sürülmektedir.

Bazı güçlülere rağmen, yükseköğretim kurumlarında etkili bir liderlik ile Toplam Kalite Yönetimi kültürü oluşturabilmenin yolu, tüm üniversite çapında aynı anda kalite yönetimi başlatmak yerine, bu felsefeyi benimsemeye ve uygulamaya en yatkın olan, kurumun nispeten bağımsız bir bölümünde (fakülte veya yüksekokul) işe başlamak ve başarılı bir örnek gösterilerek orada edinilen deneyim ve olumlu sonuçlarla kurumun diğer bölümlerini de değişim yönünde isteklendirmektir. Yeniliğe ve gelişime açık öğretim elemanlarının olumlu sonuçlar karşısında yukarıda belirtilen özelliklerini aşarak Toplam Kalite Yönetimi'nin gerektirdiği davranış tarzlarını benimseyecekleri düşünülmektedir.

1.3.4.2. Politika ve Stratejiler:

Toplam Kalite Yönetimi uygulamasının önemli unsurlarından birisi de politika ve stratejilerdir. Yükseköğretim kurumunun görev tanımının (misyon), geleceğe ilişkin hedeflerinin (vizyon), temel ilke ve değerlerin, bunları gerçekleştirmek üzere benimsenen politika ve stratejilerin Toplam Kalite Yönetimi ilkeleri ve kavramaları üzerine oturtulması, yazılı bütün belgelerde Toplam Kalite anlayışının yansıtılmış olması, politika ve stratejilerin Toplam Kalite Yönetimi açısından önem taşıyan bilgi ve veriler üzerine temellendirilmesi, bunların hazırlanmasında tüm idari ve akademik

birimlerin katılımının sağlanmış olması, politika ve stratejilerin ilgili tüm birimlere etkili bir şekilde iletilmiş olması ve bunların düzenli olarak gözden geçirilerek iyileştirilmesidir.

Yükseköğretim kurumlarının bu unsurla ilgili dezavantajı, çoğu hizmete yönelik profesyonel bürokrasilerde olduğu gibi, üniversitelerin ve okulların genellikle çok zayıf biçimde tanımlanmış çok sayıda amaç ve hedefleri olması ve bunların öncelikleri üzerinde görüş birliğinin çok ender sağlanmış olmasıdır. Kurumun amaçları ve gitmek istediği yön açıkça tanımlanmamış olduğundan, karar ve tercihlere yön verecek bir kriter bulunmadığı için farklı amaçlara yönelmiş anarşik davranışlar artmakta ve başarıyı ölçmek için her hangi bir kesin ölçü bulunmamaktadır.

Üniversitelerin mutlaka kendi stratejik planlarını hazırlamaları ki bu onların başarıları için takip edecekleri yolu netleştirecektir. Bu plan çerçevesinde uzun dönemli öncelikler belirlenmeli ve kurumsal değişmeye zemin hazırlanmalıdır. Bunun için vizyon, misyon, ve temel değerlerin üniversite bünyesine uygun olarak belirlenmesi ve uygulamaya geçirilmesi gerekmektedir. Bunların belirlenmesinde takım çalışmalarının rolü büyüktür (Cafoğlu, 1996 s.154).

Vizyon belirlenirken bizim üniversitemizin gelecekteki hedefleri nelerdir ve gelecekteki resmimiz nasıl olmalıdır cevap aranmalıdır. Üniversitenin 25, 30 yıl sonrası için hedefini belirleyip, bu vizyona ulaşmak için çalışmalarını yönlendirmesi gerekmektedir. Eğitim kalitesinde ve iş dünyasının talebinde üniversitenin ilk sıralarda yer alması bütün üniversitelerin vizyon olarak kabul edecekleri bir hedef olmalıdır. Çünkü eğitimin görevi ülke ihtiyacına cevap arayacak becerikli, iyi yetişmiş, üretken, entelektüel insan gücünü topluma kazandırmaktır.

Misyon yapısı vizyon ile yakından bağlantılı olup üniversiteye şimdi ve gelecek için yön belirlemede yardımcı olur. Misyon yapısı bir üniversiteyi diğerinden ayıran en önemli özelliğidir. Üniversiteye ayrı bir kimlik kazandırır. Vizyonu gerçekleştirmek için

gerekli olan uygulamalardan oluşur. Hayat şartlarının yükseltilmesi, kaliteli eğitim verme, bilimsel çalışmalara katkıda bulunma, araştırmalarda öncü olma, dünya ile bütünleşme ifadeleri de üniversitelerin misyonunu oluşturmalıdır.

Türkiye'de üniversite sisteminin çok basamaklı ve katılımcı olmaması, politika ve stratejilerin YÖK düzeyinde oluşturulmasının beklendiği bir durum içerisinde, çoğu yükseköğretim kurumunun kendi görev tanımını, geleceğe ilişkin hedeflerini, temel ilke ve değerlerini, kritik süreçleri ile ilgili politika ve stratejileri tartışma ve belirleme girişimciliğinde bulunması güçleşmektedir. Oysa, mevcut koşullar Toplam Kalite Yönetimi felsefesi açısından değerlendirildiğinde Toplam Kalite Yönetimi'ni benimsemiş bir liderin, YÖK'ün koymuş olduğu temel ilkelere aykırı olmayacak şekilde kendi kurumunun Toplam Kalite Yönetimi felsefesine göre politika ve stratejilerini katılımcı bir yöntemle belirleyebilir.

1.3.4.3. İnsan Kaynakları Yönetimi:

Önemli unsurlardan bir tanesi de insan kaynakları yönetimidir. Yükseköğretim kurumunda insan kaynaklarının tam potansiyelinden yararlanmak üzere, çalışanların ve öğrencilerin görüşlerini dikkate alan, kurumun politika ve stratejileri ile uyumlu bir insan kaynakları stratejisi geliştirilmesi ve düzenli olarak gözden geçirilerek iyileştirilmesi; çalışanların ve öğrencilerin beceri ve yeteneklerinin hedeflenen standartlar doğrultusunda geliştirilmesi için gerekli istihdam, eğitim ve kariyer planlarının hazırlanması ve uygulanması; insanların ve takımların hedefler üzerinde anlaşmaya vararak performansı sürekli olarak gözden geçirmeleri; herkesin sürekli iyileştirmeye katılımının teşvik edilerek onlara güç kazandırılması; idareciler, akademisyenler ve öğrenciler arasında yukarıdan aşağıya ve aşağıdan yukarıya düzenli ve etkili iletişimi sağlayacak mekanizmaların kurulmuş ve işletiliyor olmasıdır.

Toplam Kalite Yönetimi çevredeki hızlı ve büyük değişimler nedeniyle ekip çalışmasını, iletişimi ve işbirliğini zorunlu kılmaktadır. Üniversitede gelişme ancak

eğitimci, öğrenci, yönetici ve diğer çalışanların işbirliği ile sağlanabilir, problemlere karşılıklı iletişim ile hızlı çözümler bulunabilir. Ancak üniversitenin kendine özgü bazı yapısal ve kültürel faktörlerinin bu iletişimin sağlıklı olmasını engellediğine işaret edilmektedir. Bunlardan birincisi, esnek olmayan hiyerarşik yapı ve katılımcılığa izin vermeyen karar alma biçimleridir. Akademisyenlere kendi dersleri ile ilgili konularda aşırı yetki devredilmiş, ancak kendilerini de yakından ilgilendiren çok önemli bazı konularda (sınıf büyüklüğü, dershanelerin fiziksel tasarımı gibi) idari kararlardan tamamen soyutlanmışlardır. İkincisi üniversitede birimler arası iletişimi sağlayan bir bilgi sisteminin kurulamamış olmasıdır. Üçüncüsü ise akademisyenlerin aşırı bağımsızlığa yatkın, denetlenmekten ve eleştirilmekten hoşlanmayan, bireysel çalışmaya alışkın kültürüdür.

Yukarıda bahsedilen problemlerin aşılabilmesi, yükseköğretim kurumunun tüm insanlarına Toplam Kalite Yönetimi kültürü kazandıracak çok etkili eğitim programları yürütülmesine ve performans değerleme ve ödüllendirme sisteminin yeni yaklaşımı özendirerek biçimde değiştirilmesine bağlı olacaktır.

1.3.4.4. Kaynaklar:

Dördüncü önemli unsur, yükseköğretim kurumunda kaynakların Toplam Kalite politika ve stratejilerini destekleyici biçimde tahsis edilmesi; mali kaynakların kullanımına kalite maliyeti kavramlarının uygulanması ve maliyetleri azaltma programları ile verimliliğin yükseltilmesi; enformasyon sisteminin Toplam Kalite iyileştirmelerine yardımcı olacak şekilde yöneltilmesi; erişimin kolay ve anlaşılması rahat hale getirilmesi, fiziksel tesis ve malzemelerin Toplam Kalite Yönetimi'ni destekleyecek nitelikte sağlanması ve yönetilmesi; yeni çıkan teknolojilerin (enformasyon sistemleri, bilgisayar ağı, datashow vs.) uygunluğunun değerlendirilip temin edilerek kullanılmasıdır.

Enformasyon kaynakları ile ilgili olarak üniversitelerin önemli bir açmazı organizasyonun işleyişi hakkında gerekli bilgilerin zamanında iletilmesini sağlayacak mekanizmaların yokluğudur. Öğrencilerin ve akademik personelin başarılarının kütüphane ve diğer dersle ilgili ünitelerin kullanım oranını, mali duruma ilişkin verileri, müşteri tepkilerini ve benzeri bilgileri düzenli olarak iletecek kanallar oluşturulmamıştır. Batı üniversitelerinde de, veri toplamada kullanılan karmaşık bilgisayar sistemleri ve alışlagelmiş resmi raporlar dahi, bazen anlamlı bir enformasyon sistemi önünde engel oluşturmaktadır (Sarvan, 1997).

Bu konuda iyileştirme sağlanabilmesi için, personelin içinde bulunduğu durumu idarecilere iletme konusunda rahatlatılması, bu konuda engellerin giderilmesi, personelin sorun çözüme konusunda güçlendirilmesi önemli görülmektedir. Sadece karar verici pozisyonlara açık olan veriler bütün çalışanlara açılmalı, çalışan herkes genel işleyiş ve kendini ilgilendiren konularda kolayca bilgiye erişebilmelidir.

Sınıflar gibi tüm diğer kampüs imkanları ve iletişimi kolaylaştırma, motivasyonu artırma açısından önemlidir. Öğrenci sınıf ortamında aldığı (sınırlı planlanmış) bilgileri kampüs içinde diğer öğrencilerle birlikte katıldığı çeşitli faaliyetler sırasında tartışarak genişletir, sınar, diğer öğrencilerin katkısıyla eksikliklerini tamamlar, dünyaya ilişkin bilgileri ile bütünleştirir. Dolayısıyla, kampüs içinde uygun sportif ve kültürel ortamlar oluşturulması, toplumsallaşmayı kolaylaştıran bir atmosferi meydana getirmek de benzer bir işlevi yerine getirir. Öğrenciler burada tek başına çözemedikleri problemleri, anlamadıkları konuları, sınıfta sormadıkları soruları buralarda tartışır ve çözüm yolları geliştirirler. Öğrenciler psikolojik olarak kendini iyi hissettikçe, kendi aralarında ve diğer bölüm öğrencileriyle iletişimleri artacak ve dolayısıyla derslerindeki başarıları da olumlu yönde değişecektir.

1.3.4.5. Süreçler:

Yükseköğretimde en önemli unsurlardan birisi de süreçlerdir. Bunlar; yükseköğretim kurumunda değer yaratan tüm süreçlerin tanımlanması, kurumun başarısı açısından önem taşıyan idari ve akademik süreçlerin kimlere ait olduğunun belirlenerek operasyon standartlarının ve performans göstergelerinin saptanması, ilgili tüm müşterilerden, çalışanlardan ve öğrencilerden geri bildirim sağlanarak süreçlerin devamlı gözden geçirilmesi, kıyaslama (benchmarking) verilerinin sağlanması, süreçlerin iyileştirilmesinde yenilik ve yaratıcılığın harekete geçirilmesi, süreç değişimlerinin ilgililere iletilmesi, benimsetilmesi, gerekli eğitimlerin sağlanması ve süreç değişimlerinin kontrol altına alınmasıdır.

Okullarda uygulanan eğitimin önemli süreçlerinden bir tanesi program geliştirme sürecidir. Uygulanan öğretim programları, oluşturulan ders programları ve içerikleri öğrencinin kapasitesi ve yeteneklerine uygun olduğu ve program öğrencinin ilgilerine hitap ettiği oranda öğrenci başarılı olur. Günümüzün koşullarına cevap verebilecek eğitim, kuşakların yaptıklarını yineleyen değil, yeni bir şeyler yapabilme yeteneği olan insanları yetiştirmeyi temel amaç edinmelidir. Bunun için de eğitim ve öğretim etkinlikleri, bireyleri her an değişen koşullara uyum sağlayacak nitelikte donatılmalıdır.

Üniversitelerde uygulanan öğretim programları yeniden gözden geçirilmeli, öğrencileri çağdaş ve özgür, eleştireci düşünebilen, öğrenmeyi öğrenen ve öğrencilerin yaratıcılıklarını ortaya çıkarabilecek bir program olarak hazırlanmalıdır. Bunu gerçekleştirirken uygulamaya, denemeye önem verilmeli, öğrenci pasif olmak yerine aktif kılınmalı, dersler gereksiz bilgi yükünden arındırılarak haftalık ders saatleri azaltılmalıdır.

Yükseköğretimde program geliştirme sürecinde kalite ve verimliliğin korunması için YÖK veya her üniversitenin kendi bünyesinde bir program geliştirme modeli geliştirebilecek bir birimin kurulması gerekmektedir. Program geliştirme süreci, öğretim basamaklarında kaliteyi artırmaya yönelik, ekip çalışmasına dayanan, her an gelişim ve değişime açık bir süreci içermektedir. Bundan dolayı böyle bir birimin çalışmaları Toplam Kalite Yönetimi ilkelerini gözeterek bir yapıda tasarlanmalıdır.

Yükseköğretim kurumunun kritik süreçlerinin biri de eğitim-öğretim sürecidir. Mevcut sistemde yapı ve müfredat öğrenciyi değil öğretmeni merkez almakta ve işleyiş "yetişmekte olan bireylerle nasıl başa çıkılır" anlayışına göre şekillenmekte; eğitim programları üzerinde fazla düşünülmemekte, mevcut programlar bir defa düzenlendikten sonra öylece devam ettirilmektedir. Öğrenciden katılım olarak beklenen olan-biteni aynen onaylamasıdır, yani ne öğretileceği, nasıl, ne zaman, niçin öğretileceğine karar veren öğretmenin tartışmasız otoritesini kabul etmektir. Bu konuda ilk zorunlu değişimin eğitimcilerden başlamak zorunda olduğu ifade edilmektedir. Her eğitimci, öğrenme tarzlarını, eğitim malzemelerini, öğrenci psikolojisini bilip bilmediğini, planlarını, ne yapmak istediklerini, kendi alanı ile ilgili gelişmeleri ne kadar takip ettiğini ve kendini ne ölçüde yenilediğini gözden geçirmeli, öğrenciyi bilgi hamalı yapan öğretim tarzına son verip öğrenmeyi eğlenceli, dinamik, yaratıcı, güncel hale getiren stratejik öğrenme yöntemlerini bulmalıdır.

Bütün eğitim faaliyetlerinin temelinde öğrencilerin potansiyellerini maksimize ederek kaliteyi ve verimliliği arttırmak yatmaktadır. Bu da sınıf ortamında öğretmen, öğrenci etkileşimi ve öğretmenin sınıfa getireceği alternatiflerle birebir ilişki içerisinde. Öğretmenler öğrenciye, öğrenme ve başarıma fırsatlarını sürekli sunmalıdırlar. Bunların temelini de katılım oluşturmaktadır. Katılma öğrencinin aktif olarak öğrenme ile ilgilendiği gerçek zaman miktarı olup öğrencinin hissetmesinde, başarısında ve öğrenmesinde etkili olmaktadır (Cafoglu, 1997).

Öğrencilerin başarılarında etkileşimin çok önemli bir yeri vardır. Sınıf içerisinde eğitimcilerin takınacağı tavır, sınıf yönetiminde sergileyecekleri tutumlar öğrenciyi etkileyeceğinden, öğrencilerle her zaman;

-gerçekler paylaşılmalı,

-öğrenciye saygılı davranılmalı,

-öğrenci cesaretlendirilmeli ve bu yolla öğrencinin kendini tanımasına ve değerlendirmesine fırsat verilmelidir.

Şimdiye kadar öğrenciler hep başkaları tarafından tanımlandı ve onlara kendilerini tanıma ve kendilerinin farkına varma fırsatı verilmedi. Aile içerisinde ana-baba, okullarda öğretmenler, toplum içerisinde büyükler öğrencilere böyle bir fırsat vermedi. Yüzyılımızda öğrencileri artık tanımlama başkalarından alınıp kendilerine verilmelidir. Öğrenci kendisinin ve kendisine ait özelliklerin farkına varmalıdır. Öğrencilerin kendilerine ait özelliklerin tanınması ve geliştirilmesinde eğitimcilere önemli görevler düşmektedir. Bunun için eğitimciler;

-herkesin değişim ihtiyacının olduğunu

-değişimin daha çok düşünceye bağlı olduğunu

-herkesin daha iyi düşünebileceğini

-daha iyi düşünme araçlarının mümkün olduğunu bilip, buna öğrencileri teşvik etmelidir.

Şuna kesinlikle inanılmalıdır ki, bütün öğrenciler kendi düşüncelerinin kalitesini ve düşünme becerilerini eğitimcilerin becerileri ile geliştirebilirler ve mutlaka bunun başarılması da gerekmektedir. Çünkü "entelektüel sermaye" olarak ifade edilen

"düşünme" yaratıcılığı ortaya çıkaracaktır. Yaratıcılık da değişim ve gelişim için en doğal araçtır. Buna paralel olarak öğrencilerin;

-benim becerilerim nelerdir?

-hobilerim nelerdir?

-benim özel çalışma alanım var mıdır ve nedir? sorularına cevap arayışı içinde olmaları, onların gerçek çalışma ve başarı alanlarını bulmalarına yardım edecektir. Bu sorulara verilen cevaplar, yoğun rekabetin yaşandığı dünyamızda üniversite öğrencilerinin geleceğe ait beklentilerine uygun olarak;

-ben bu rekabet ortamında hangi temel yeterliliklerimi kullanabilirim?

-değişime nasıl katkıda bulunabilirim?

-bilgiyi nasıl geliştirebilirim? sorularına öğrenciyi cevap aramaya itecektir.

Öğrencilerin bu sorulara cevap araması sınıf içerisinde kurulacak iyi bir iletişim ile temellenen öğrenme ortamlarıyla yakından ilgilidir. Eğitimcilerin öğrencileri ile kuracakları iletişim ve onlara sunacakları destek düşünme becerilerinin geliştirilmesi yönünde olmalıdır. Öğrenci "ben nasıl daha iyi düşünebilirim?" düşüncesi içinde olmalıdır. Öğrencinin daha iyi düşünebilmesi beraberinde değişimi ortaya çıkaracaktır. Sınıf içinde ortaya çıkan farklılıklar ve zıtlıklar yeniliklere rehberlik edeceğinden desteklenmeli ve öğrenci duygu ve düşüncelerini rahatlıkla ifade edebilmelidir. Sınıf içerisinde ayıplama ve küçük düşürme "yeniliğin ruhunu" öldüreceğinden, öğrenciler kendilerini savunmaya almakta ve yeniliğe adapte olamamakta ve kendisini yeni bir şey için riski göze alamamaktadır. Kısaca öğrencilere fırsat verildiğinde kendilerini ifade etme ve kendi düşüncelerini ortaya koyma becerileri gelişmektedir. Bu temel düşünce ile öğrenciler ortaya çıkmamış bir potansiyel gibi görülmeli ve bu potansiyelin de ortaya çıkarılması iyi bir rehberlik ile mümkündür.

Sınıf içerisinde eğitimcinin rolü rehber olarak üniversite öğrencisini yönlendirme ve destek olmaktır. Öğretmenin bilgi aktarıcılık rolü, yerini rehberliğe, yol göstericiliğe ve koçluğa bırakırken, öğretmen kendisi de "sürekli eğitim" felsefesi içinde aynı arayışı sürdürmelidir. Bu role uygun olarak eğitimciler kişisel öğrenmenin prensiplerinin günlük hayat ve ileriki yaşantılarda kullanılması amacıyla bilgilerin uygulanabilirliğinde, kullanılabilirliğinde etkili olmalı ve öğrenciler için üniversite-sınıf misyon ve vizyonunun yanında bir de kişisel vizyon geliştirmeye gayret etmelidir.

En hızlı öğrenme sorumluluk ile ortaya çıkacağından eğitimciler, öğrencilere sınıf içinde gerekli ortamları hazırlayarak öğrencileri sorumluluk almaya hazır hale getirmelidirler. Bunun için kararlara katılım ve eğitimcinin, öğrenci düşüncesinin bilimsel çalışmalara sağlayacağı katkıya olan inancı öğrencinin sorumluluk almasında etkili olacaktır. Öğrencinin sorumluluk almasında en etkili yollardan bir tanesi de "beyin fırtınası" uygulamasıdır. Beyin fırtınası en iyi öğrenme tekniklerinden birisi olup, öğrencilerin kendini ortaya koyma becerisini ortaya çıkaran önemli bir çalışmadır. Bir diğeri "problem çözme takımları" olup burada öğrencilerin özgürce fikirlerini ortaya koymaları ve alternatif çözüm yollarını tarama çalışmaları yapılır.

Diğer önemli bir süreç öğrencilerin ve çalışanların başarılarını değerlendirme sürecidir. Mevcut eğitim sistemi, öğrenci takım çalışmasında ve ilişkilerinde başarısız da olsa, eğer çok çalışıyor ve sınavda yüksek not alıyorsa onu iyi öğrenci olarak nitelendirmektedir. İnisiyatif alan öğrenciyi asla ödüllendirmeyen bir sistem söz konusudur. Dönem sonu birer ikişer gün arayla yapılan sınavlar öğrencinin gelişim fotoğrafını çekmekten çok uzaktır. Başarı değerlendirme sadece eğitimcinin öğrenciyi, amirin astlarını değerlendirme şeklindedir.

Okullarda tek motivasyon, dışsal bir güdüleyici olan yüksek not veya öğrenciyi okuldan uzaklaştırma ve atma tehditleridir. En iyi öğrenci en yüksek notu alan öğrenci olarak kabul edersek, öğrencileri kaliteye inanan bireyler olarak yetiştirmek çok zordur. Teknolojik değişimin mevcut hızında niteliksel beceriler (takım çalışması, problem çözme, bilgilerin transferi, iletişim, işbirliği vs.) ön plana çıkmaktadır. Ödül sisteminin

bu tür niteliksel becerileri de içine alacak şekilde yeniden düzenlenmesi ve geleneksel performans değerlendirme yöntemlerini terk ederek dönem sonu sınavların yerine, öğrencinin bir dönem boyunca çalışmalarının da değerlendirildiği bir sisteme geçmek gerekmektedir.

Öğrenme sürecinin tasarlanmasında öğrencinin performansının değerlendirmesi öğrenme sürecinin son faaliyetlerinden birisidir. Geleneksel eğitim sisteminde performans değerlendirilmesinde not, daha çok öğrencinin öğrenemediği durumlarda bir suçlama aracı fonksiyonunu yerine getirir. Sistem geçme-kalma felsefesine dayalı olarak kurulmuştur. Eğitimde kalite yönetiminin uygulanması dikkati geçen ve kalanı ayırma amaçlı not verme den, öğrenciye rehberlik ve yardım amaçlı not vermeye çevirmeyi gerektirir. Yani geçme /kalma felsefesi öğrenme/ geliştirme ile yer değiştirir. Öğrencileri çeşitli not kategorilerine yerleştirme kaygısı yerine herkesin başarılı olmasına önem verilerek öğrenci potansiyelini mümkün olan en iyi şekilde değerlendirmesinde sağlama kaygısına bırakır. Toplam Kalite yaklaşımı ile sınavları, projeleri, katılımı değerlendirme, sürekli iyileştirme için bir geri besleme fonksiyonunu yerine getirmede kullanılan bir araç olarak görülmektedir.

Akademik personelin başarı değerlendirme ve yükseltme sistemleri de bir çok açıdan eleştiriler almaktadır. Öğretim üyelerinin Toplam Kalite Yönetimi felsefesine uygun başarı değerlendirme sistemi getirmek gerekmektedir. Mevcut uygulama bilimsellikten uzak, sadece gereksiz ve anlamsız bazı formalitelerin yerine getirilmesi şeklinde kendini göstermektedir. Yaptığımız çalışmanın sonucu olarak üniversitelerimizde öğretim elemanlarının performanslarını ölçücü mekanizmalarının olmadığını görmekteyiz. Öğretim elemanlarının performanslarının ölçümünde; ders içeriklerini geliştirmelerinin, derslerdeki performanslarının, lisans üstü tez danışmanlıklarının, jüri üyeliklerinin ve hakem olmalarının, üniversite dışı danışmanlıklarının, öğretimin dışındaki hizmetlerinin (seminer, sempozyum, konferans vs.), ders kitabı yazmalarının, yurtdışı sayteyşinlerinin (citation), öğrenci ve yöneticilerin öğretim elemanını değerlendirmelerinin katkısını mutlaka göz önünde bulundurulması gerekmektedir.

1.3.4.6. Müşteri Memnuniyeti:

Yükseköğretimde önemli kavramlardan bir tanesi de müşteri memnuniyetidir. Yükseköğretim kurumunun müşterilerinin (mevcut ve gelecek olan öğrenciler, mezunlar, işverenler, ana-babalar, diğer üniversiteler, bağış yapanlar, sponsorluk üslenenler, hükümet, milli eğitim bakanlığı, üniversiteden faydalananlar ve genel olarak toplum) kurumun hizmet ve ürünlerini algılama, görüş ve düşüncelerinin, tatmin derecelerinin araştırılarak süreçlerin iyileştirilmesinde bu verilerin kullanılması gerekmektedir.

Geleneksel yaklaşımda eğitimciler öğrenciler için neyin iyi olduğunu kendilerinin bildiklerine inandıkları için öğrenciden veya başka herhangi bir kişiden geri bildirim almayı anlamsız bulan bir tavır içindedirler. Akademik bölümlerde yetki devrinin eğitici düzeyine indirilmiş olması, müşterinin değişen ihtiyaçlarına hızla yanıt verebilmek anlamına gelmemektedir. Çünkü bu merkez kaç yapı güçlü bir merkezi bürokrasi ile kontrol edildiği için dolayısıyla merkezin dayattığı kararlar müşteri beklentilerine uymamaktadır. Başka önemli problem de yükseköğretim kurumlarında öğrenciyi "müşteri" olarak görmelerinde güçlükler yaşanmaktadır. Bazı eğitimciler Toplam Kalite Yönetimi'nin istatistiki süreç kontrolü, kıyaslama (benchmarking), müşteri hizmeti, müşteri memnuniyeti gibi kavramlarından rahatsız oldukları gözlenmektedir.

Mezunların istihdam veya bir üst seviyede eğitim kurumuna kabul düzeyine veya mezunları istihdam edenlerin memnuniyet düzeylerine baktığımızda, sonuçların üniversitelerde reform gerekliliğinin ivediliğine işaret etmektedir. Bu konuda yapılan araştırmalar iş hayatının üniversitelerden aldığı öğrenciyi ciddi bir eğitim yatırımı yapmadan kullanamadığı ve yükseköğretim kurumlarının ortaöğretimden, yüksek lisans kurumlarının da üniversitelerden gelen öğrencilerin kalitesinden memnun olmadıklarını göstermektedir (Taşcı, 1996).

Mevcut eğitim programlarının değerlendirmesinde ve iyileştirilmesinde bu veriler çok önemlidir. Öğrencileri istihdam edenlerden, onların bilgi ve becerilerinden ne ölçüde yararlandıklarını araştırarak, ailelerin ve mevcut öğrencilerin beklentileri saptayarak küresel değişimin gerektirdiği bilgi türü ve düzeyini değerlendirerek, toplumsal ve yerel beklenti ve gereksinimleri hesaba katarak belirlenmiş ders içerikleri ve bu içeriğe en uygun ders materyallerinin temini, her yıl dışsal gereklere göre ve diğer dersleri tamamlayıcı özelliğine göre ders programlarının değerlendirilmesi Toplam Kalite Yönetimi'nin vazgeçilmez unsurları olacaktır.

1.3.4.7. Toplum Üzerindeki Etkiler:

Yükseköğretimde önemli bir unsur da, yükseköğretim kurumunun toplumun yaşam kalitesine, çevreye ve küresel kaynakların korunmasına katkılarının genel olarak toplumda nasıl olarak algılandığıının araştırılması ve bunlarla ilgili geri bildirim süreçlerin iyileştirilmesine yansıtılmasıdır. Mevcut sistemde, yükseköğretim kurumlarının toplum üzerindeki etkilerini sistematik olarak inceleyen ve güvenilir bilgiler sağlayan bir mekanizma mevcut değildir ve bu türden güvenilir verilerin düzenli olarak toplanması için uygun kaynakların tahsis edilmesi gerekmektedir.

1.3.4.8. Sürekli Gelişme:

Yükseköğretim kurumunun mali ve mali olmayan ölçülerle bir işletme olarak yaşayabilirliğini sağlayan çeşitli performans göstergeleri açısından sürekli değerlendirilmesi ve süreçlerin iyileştirilmesinde bu verilerin kullanılması gerekmektedir.

Toplam Kalite Yönetimi felsefesi sonuçlarla ilgili geribildirim süreçlerin iyileştirilmesinde kullanılmasını gerektiren bir yönetim olduğu için, önemli performans

göstergelerinin saptanmış olması çok önemlidir. Ancak enformasyon kaynakları ile ilgili üniversitelerdeki mevcut enformasyon sistemleri bu ihtiyacı karşılayacak nitelikte değildir (Sarvan ve Diğerleri, 1997 s.109). Sürekli iyileştirme adına yeterli kaynakların tahsisi ve yönlendirmesi gerekmektedir.

1.3.5. Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'ne Geçişte Bürokratik Sorunlar

Yükseköğretimdeki kalite sorunu sistemin özünü oluşturmaktadır. Kaliteyi artırıcı her etkinlik bir düzenlemeyi zorunlu kılar. Düzenleme, işin bürokratik boyutunu oluşturur. Yükseköğretim sistemindeki bürokratik oluşum, yasalarla belirlenmiştir. Devlet memuru olmakla akademik kimlik sahibi olma birlikte sürdürülmektedir. Özellikle akademik alanda yapılacak işlemler 2547 sayılı yasanın hükümlerine göre yürütülmektedir. Burada belirleyici olanlar sadece amirler değil, kurumların da önemli işlevleri vardır.

Yükseköğretim kurumlarının daha etkin olmalarını sağlama amacına yönelik çalışmalar devam etmektedir. Bunun için değişen ve gelişen dünyada üniversitelerimiz de statik değil çok daha dinamik olmak zorundadır. 21. yüzyıla hazırlanmakta olan ülkemizde, yükseköğretimde yeni hedefler, yeni sorunlar ve yeni çözümler gündeme gelmektedir. Bu bakımdan dinamik bir kurum olan yükseköğretimimiz organizasyon, program ve eğitim felsefesi açılarından yeniden yapılanmaya, çağdaş standartlar doğrultusunda sürekli gelişmeye açık olmak durumundadır.

Yükseköğretim sistemindeki bürokratik oluşum yasalarla belirlenmiştir. 2547 sayılı yasa ile yükseköğretim kurumlarının kuruluş ve organları ile işleyişleri ve bunların seçimleri, görev, yetki ve sorumlulukları üniversiteler üzerinde devletin denetim ve gözetim hakkını kullanma usulleri, öğretim elemanlarının görevleri, unvanları, atama, yükselme ve emeklilikleri, öğretim elemanı yetiştirme, üniversitelerin ve öğretim elemanlarının kamu kuruluşları ve diğer kurumlar ile ilişkileri, öğretim düzeyleri ve süreleri, yükseköğretime giriş, devam ve alınacak harçlar, devletin yapacağı yardımlar

ile ilgili ilkeler, disiplin ve ceza işleri, mali işler, özlük hakları, öğretim elemanlarının uyacakları koşullar, üniversiteler arası ihtiyaçlara göre öğretim elemanlarının görevlendirilmesi, öğrenimin ve öğretimin hürriyet ve teminat içinde ve çağdaş bilim ve teknoloji gereklerine göre yürütülmesi, Yükseköğretim Kurulu' na (YÖK) ve üniversitelere devletin sağladığı mali kaynakların kullanılması anılan yasa ile düzenlenir.

Her üniversitede rektörün emrinde ve üniversite yönetim örgütünün başında bir genel sekreter ile hizmetlerin gerekli kıldığı müdürler, hukuk müşavirleri ve bunların maiyetlerinde büro ve iç hizmet işlerini yapmak üzere memurlar ve diğer görevliler bulunur. 1475 sayılı kanunla işçi, 657 sayılı kanunla memur, 2547 sayılı kanunla akademik kimliklerin bir araya gelmesiyle yönetim hiyerarşisinde bürokrasinin oluşması ve kuralların uygulanması kaçınılmazdır.

İnsanların ihtiyaçlarının tatmin edildiği, kendilerini gerçekleştirdikleri, rahatlıkla iletişim imkanlarının kurulabildiği Toplam Kalite Yönetimi anlayışı geleneksel yönetim anlayışının yerini sallamaktadır. Toplam Kalite Yönetimi yükseköğretimin kendisini bütün üyeler için öğrenme organizasyonu olarak görmelerini gerektirmektedir. Yükseköğretimdeki bütün personelin birbirlerini tanıma ve kendilerini sürekli olarak geliştirme istekleri önemlidir.

Kalite gelişiminin sürekli olarak başarılabilmesi için yükseköğretimde bütün akademik ve idari personelin ortak ve uyumlu çalışmalarının sağlanmasında sinerjiye ihtiyaçları vardır. Kalite geliştirme çalışmaları gerçekten bir organizasyon için çok önemli ve mutlaka başarılması gereken bir davranış olarak alınması gerekir. Bunun için yükseköğretimdeki herkesin desteğine ihtiyaç vardır ve bütün çalışanların katkısı gereklidir. Bir yükseköğretimin başarısı çalışan personelin performansına bağlıdır. Personelin kalitesi, kullandığı teknikler ve yardımcı personelin becerisi de başarıyı etkileyen faktörlerdendir.

Takım çalışması, Toplam Kalite Yönetimi'nin başarı ile uygulanmasında en önemli özelliklerden biridir. Takım çalışması üniversitede çalışanların arasında bağımsızlığı ve iletişimi geliştirip güven ortamının hazırlanmasına zemin hazırlar. Takım çalışmasının bütün çalışanları içine alacak şekilde başlatılması öğretim üyesi, öğretim üye yardımcıları ve diğer çalışanlar arasındaki duvarları ortadan kaldırıp daha güvenilir çalışma ortamının kurulmasını sağlayacaktır. Problem çözme ve karar verme sistemlerinin organizasyondaki bütün seviyelerde takım çalışması ile birlikte uygulanması yükseköğretim kurumlarının başarısı için önemli adımları oluşturacaktır.

İdeal bürokrasi modelinde çalışmak isteyenler bütün gücünü işgal ettikleri pozisyonların gerektirdiği iş ve görevlerin yerine getirilmesine hasrettikleri için, bu tip organizasyonlarda Toplam Kalite Yönetimi uygulamaları başlatmak ve sürdürmek çok zor olacaktır.

1.3.5.1. Bürokrasinin Getireceği Olumsuzluklar

Bürokraside katılık ve değişmezlik söz konusudur. Kaide ve nizamlara tam bağlılık, titizlik ve tutuculuğa yol açmaktadır. Bürokraside eğer kuşkun varsa yapma normu hakim olduğu için formaliteler daha önemlidir. Çalışan kişiler bürokraside yasal ya da meşru olarak örgüt amaçlarını gerçekleştirme sorumluluğundan kaçınabilirler. Katı ve değişime kapalı örgütler, yenilikleri örgüte hayatîyet kazandıran bir unsur olarak görmezler.

Bürokraside bazen asıl amaçlarla alt amaçlar yer değiştirebilmektedirler. Bürokratlar kişisel veya sorumlu bulunduğu örgütte tali mevzularla o kadar çok uğraşırlar ki, örgütün asıl olarak yapacağı hedeften uzaklaşırlar.

Bürokrasinin bir olumsuz özelliği de bir ünite veya bir organ her hangi bir nedenle kurulduğu zaman sonradan ortadan kaldırma güçlüğü yaşanmaktadır. Bu ünitenin veya

organın görevi sona erse ve hiçbir özelliği kalmasa dahi sürekli olarak varlığını sürdürme eğilimi söz konusudur. Diğer yandan bürokraside otorite ve güç ast sayısı ile orantılı olarak kabul edilir. Bu durum da bir ünitenin personel sayısını artırma eğilimini ortaya çıkartır.

Bürokraside kaide, nizam ve usullere uyulmasını sağlamak için bir çok kaide, nizam ve usuller konur. Bunların yararlı olup olmadıkları incelenmez. Kırtasiyecilik esas itibari ile bu gereksiz kontrollerden doğar. Hiyerarşi, bürokraside yukardan aşağı ve aşağıdan yukarıya olmak üzere iki yönlü işlemektedir. Ancak yükseköğretim kurumlarında hiyerarşi yukarıdan aşağıya doğru işlemektedir. Bu nedenle hiyerarşinin bir takım olumsuz fonksiyonları ortaya çıkmaktadır. Bunların arasında en önemlisi şudur. Kişisel girişim ve katılımı engellemekte ve aşağıdan yukarıya iletişimi aksatmaktadır.

Toplam Kalite Yönetimi'nin yükseköğretim kurumlarında uygulanması için bürokrasi boyutunun olumsuzluklarını ortadan kaldırmakla mümkün olacaktır. Yönetim hiçbir zaman üniversitelerde bürokratik kurallara dayalı ilişkiye yer vermekten kaçınmalı, örgüt bizzat içinden yönetilmeli ve ihtiyaca cevap vermeyen üniteler ortadan kaldırılıp statüko hiçbir zaman kuvvetlendirilmemelidir (Canbasoğlu, 1997 s. 299).

1.3.6. Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi Uygulamaları ve Türkiye'ye Yansıması

1.3.6.1. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Toplam Kalite Yönetimi, bir asra yakın bir zaman içinde birikmiş olan başarılı üretim (hizmet) tekniği yaklaşımlarının, Japon çalışma hayatı ve kültür yapısı özellikleri ile birleştirilerek ortaya çıkmıştır. Frederick W. Taylor (1911) zaman ve etüdü çalışmaları ile bilimsel yönetim akımını başlatmış, Walter A. Shewart (1931) uygulama süreçlerinde istatistiki kalite araçlarının kullanılması ile sistemin hatalarının belirleneceğini ve

gerekli düzeltmelerin yapılabileceğini göstermiştir. Martin Şirketi (1962), ilk defa 0 hatalı roket sisteminin mümkün olduğunu ispatlamıştır. Edwards Deming (1950) Japon bilim adamları ve mühendisler birliğinin davetlisi olarak Japonya'da sanayi ürünlerinde kalite kontrol tekniklerini anlatan konferanslarına başlamıştır. Ülkenin üretim sürecinde çalışan insan kaynaklarının devamlı birbirine danışarak sistemi düzeltici öneriler üretmesi Deming'in dikkatini çekmiş ve kaliteli üretimde yeni bir felsefe ve süreç anlayışını başlatmıştır. Deming'in (1980) Amerikan televizyon kanallarından birinde kalite kavramı ve uygulamasıyla ilgili yaptığı söyleyişi ile Amerikan kamuoyunda Japonlar yapıyorsa niçin Amerikalılar yapmasın fikrinin doğmasına neden olmuş ve Amerika federal hükümetinin konuyu benimsemesi ve uygulamalar için özendirici kararlar alması ile sanayi, sağlık, eğitim ve diğer kamu ve özel kuruluşlarda kalite iyileştirme çalışmalarının hızla yayılması sağlamıştır.

Toplam Kalite Yönetimi prensiplerinin Amerikan eğitim sistemlerinde uygulanmaya başlaması 1990'lı yıllardan itibaren yaygınlaşmıştır. Anaokulu düzeyinden başlayarak yükseköğretim ve üniversitelerin lisansüstü programlarına kadar bu prensipleri uygulayan öğretim kurumları vardır. Uygulamalar üniversitelerin tüm eğitim-öğretim, idari ve destek hizmet alanlarını kapsadığı gibi sınıf düzeyi eğitim, program geliştirmesi, yönetim veya yalnızca destek hizmet alanlarında pilot çalışmalar şeklinde de görünmektedir (Çoruh, 1997).

Amerika'da Fox Falley Teknik kolejindeki Toplam Kalite Yönetimi uygulamalarında ise ağırlık olarak müşteri hizmetinin geliştirilmesine önem verilmiş ve çok parlak sonuçlar alınmıştır. Mezunlarının %90'nın iş bulması, ayrılan öğrencilerin sayısının %32 oranında azalması, bir çok üniversite ile yapılan anlaşmalar, öğrencileri çoğunun mezuniyet sürelerinden önce mezun olması, iç çevrelerinin artan finansal katkısı ve akademik ve idari birimlerde etkinliğin artması gibi sonuçları netice vermiştir (Spanbauer, 1995).

Hollanda'da Albeda Koleji 1992'de kaynaklarını daha iyi kullanmak amacıyla Toplam Kalite Yönetimi'ni uygulamaya karar vermiş, uygulamada öğretim değil yönetim

fonksiyonlarına ağırlık vererek en problemlili süreç olan iletişimden başlayarak Toplam Kalite Yönetimi'ni uygulamaya koymuştur. Uygulama sonucunda organizasyonda şeffaflık, katılım ve bağlılığın artması sağlanmaya çalışılmıştır (Van Der Wiele, 1995).

Danimarka'da Aarhus Business School (1995) bir ön uygulanabilirlik araştırması yaparak Toplam Kalite Yönetimi'nin eğitim kurumlarında uygulanmasının diğer organizasyonlara göre daha az problemlili olacağı kararına varmıştır. Güney Afrika'da Pochefstoom Üniversitesi'ne bağlı Vaal Triangle (1995) ve İngiltere'den Aston Koleji (1995) içinde buldukları finansal krizi aşmak için Toplam Kalite Yönetimi uygulamasına başlamışlardır. Afrikadan alınan ilk sonuçlar uygulamalar istisnai derecede başarılı olduğunu gösterirken, 1970'lerin başında uygulamaya başlayan Aston ise halen birbirini izleyen projelerle kaliteyi tüm üniversiteye yaymaya çalışmaktadır.

North Carolina Üniversitesi 1998 yılında Toplam Kalite Yönetimi çalışmalarına başlamıştır. Öncelikle üniversite bünyesinde Kurumsal Etki Ofisi kurulmuş ve bütün çalışmalar bu ofisten takip edilmiştir. Ofisin görevi üniversite çapında, fakültelerde, meslek ve ihtisas okullarında, yönetim ve destek birimlerinde kalite ve sorumluluk prensiplerinin uygulamasını geliştirmek ve ilerletmektir. Kurumsal Etki Ofisi üniversite yönetiminin yüksek kademelerine yapılan çalışmalarla ilgili olarak rapor sunmaktadır. Bölüm başkanları, profesörler, diğer öğretim elemanları, güvenlik korumaları ve hatta çamaşırhanede çalışan erkek ve bayanlar da dahil olmak üzere herkese kalite iyileştirme konusunda onlara yardımcı olmakta ve bu konuda onları bilgilendirmektedir. Üniversitenin bireysel fakülteleri (tıp, işletme, hukuk ve diğerleri) Toplam Kalite Yönetimi koordinatörlerini kendi aralarında seçmektedirler.

Toplam Kalite Yönetimi çalışmaları dahilinde North Carolina Üniversitesi'nde 1300'den fazla öğretim elemanı Kurumsal Etki eğitim programlarına katılmış ve Temmuz 1998 itibariyle 400 çalışan 42 resmi işlem planlama ve işlem iyileştirme programlarına devam etmiştir. Daha sonra Toplam Kalite Yönetimi çalışmaları üniversite muhasebesi, bilgi işlem ve baskı bölümlerinde başlatılmıştır.

Yapılan Toplam Kalite Yönetimi çalışmalarının etkilerini ölçüp ve rapor edebilmek için değişik değerlendirme şekilleri uygulanmaktadır. Bunlardan biri standartlaşmış sınavlar yapılmaktadır. Bunlar her zamanki sınavlara benzeyen sadece bilgi ölçen sınavlardır. Ayrıca yetenek ölçümü yapılmaktadır. Bu tip bir ölçme ile öğrencinin ne kadar öğrendiğini değil de, mevcut bilgiyi başka alanlara aktarabilme ve problem çözme becerisini kazanıp kazanmadığını anlamak için yapılmaktadır. Fakat, gerçek hayatta bu yeteneklerin sürüp sürmeyeceğini kestirememektedirler (Lea, 1998). Aslında önemli olan öğrencilerin kazandığı bu bilgi ve becerilerin gerçek hayatta uygulamalarıdır. Buda gösteriyor ki Toplam Kalite Yönetimi çalışmalarının gereği olarak böyle bir çalışma yapmak gerekmektedir.

Harvart Üniversitesi'ndeki "Enformasyon Teknolojisi Ofisi" Toplam Kalite Yönetimi'ni örgütteki müşteri tatminini sağlayan tüm süreçlerin bir araya getirilmesi olarak tanımladı (Burnham, 1992). Harvart Üniversitesi 1992 yılında Enformasyon Teknoloji Ofisi'nin girişimleri ile Toplam Kalite Yönetimi felsefesi ışığında "Harvart Kalite Programını" açıklayarak, programın amaçlarını şu şekilde sıralamaktadır.

- ⇒ Üniversite bünyesinde; takım çalışması ve tüm çalışanların katılımı
- ⇒ Mükemmeliyete adanmış bir liderlik
- ⇒ Stratejik planlama
- ⇒ Tüm çalışanların eğitimi
- ⇒ Tüm iş süreçlerinde sürekli gelişim
- ⇒ Bölümler arası işbirliğini gerçekleştirmek

Programın esasını ise; Enformasyon Teknolojisi Ofisi'nin problem çözme/karar verme sürecindeki diğerlerini dışlayan tarzını, ortaklaşa takım çalışması halinde sorun çözme olarak değiştirilmesi teşkil etmektedir.

Aston Üniversitesi Juran ve Deming'in izinde bir Toplam Kalite Yönetimi uygulaması başlattı. 1991'de "Kalite Konseyi" kurularak üniversitenin kalite programını takip etmiştir. Kalite uygulamasına yardımcı olan dış danışmanlık temsilcileri ilk iş olarak, önde gelen bir üniversite olan Aston'un misyonunu üst düzey iş süreçleri bazında analiz etti. Bu işlemin sonucunda üniversitenin temel görevlerinin "eğitim ve araştırma" olduğu fikrinden hareketle, alttaki süreçler belirlendi.

- ⇒ Öğrencilere mükemmel bir eğitim deneyimi sağlamak
- ⇒ Araştırma faaliyetleri geliştirmek
- ⇒ Stratejik ve dönemsel planlamaları gerçekleştirmek
- ⇒ Finansmanı yönetmek
- ⇒ Stajyer öğrencilerin de planlama sürecine çekebilmek
- ⇒ Çalışanların kalite ve kantitesini yönetmek
- ⇒ Çalışanların yeteneklerini geliştirmek
- ⇒ İletişimi artırmak
- ⇒ Bilgi işlem sistemleri kurmak
- ⇒ İyi bir kütüphane sistemi kurmak

Diğer birimleri de bu kalite faaliyetinin içine sokabilmek için :

1. Süreç analizi ve proje gelişimini destekleyici bir yapı kurmak,
2. "Kalite farkındalığı" ve "Toplam Kalite Yönetimi Araç ve Teknikleri"nden oluşan bir eğitim programı oluşturulma yoluna gidildi.

Aston Üniversitesi bu oluşumları sağladıktan sonra, 1995 yılında kalite programı çerçevesinde; müşteri ihtiyaçlarını belirlemede en çok kullanılan yöntem olan "Kalite Fonksiyon Açılımı" tekniğini Elektrik ve Elektronik Mühendisliği Fakültesi ve İngilizce Eğitim Programı'na uyguladı. Uygulama sonuçları şu şekilde özetlenmektedir

1. Uygulanan pragmatikler öğrencilerin bireysel ve mesleki ihtiyaçlarına duyarlı olarak hazırlanmıştır.
2. Program genelde etkin olarak verilmektedir.
3. Çoğu derslerde kaliteli ders sunumu gözlenmiştir.
4. Öğrencilerin konularına hakimiyetleri üst düzeyde gerçekleşmiştir.
5. Bölümler ve yardımcı birimler öğrenciye her konuda yardımcı olmaktadır.
6. Öğrenci başarısı % 90'ın üzerinde olduğu gözlenmiştir (Clayton, 1995 Akt: Köksal, 1998).

1.3.6.2. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Türkiye'de üniversitelerin ülke çapına yayılması ve vakıf üniversitelerin kurulması tüm üniversiteleri kalite konusunda hassasiyet göstermeye zorlamaktadır. Sürekli olarak gelişmenin dinamizmini yakalama gayreti içerisinde olan tüm yükseköğretim kurumları elde edilen başarının değerlendirmesini yapacak mekanizmalara ihtiyaç hissetmektedirler. Bundan dolayı üniversiteler özellikle vakıf üniversiteler bir arayış

içerisindedir. Bazı üniversitelerde Toplam Kalite Yönetimine ilişkin bazı uygulamalar gözlenmektedir. Ancak, bu aşamada Türkiye'deki üniversitelerin Toplam Kalite Yönetimi uygulamasını başlatacak gerekli anlayışın ve alt yapının hazır olup olmadığına dair bir çalışmanın eksikliği hissedilmektedir.

Ceylan (1998) yükseköğretim kurumunda Toplam Kalite Yönetimi konusunda bir anket çalışması yapmıştır. Araştırmanın evreni Abant İzzet Baysal Üniversitesi olarak seçilmiş, 173 öğretim üyesi ve yardımcısı üzerinde anket uygulaması gerçekleştirmiştir. Anketin sonucu şu şekilde çıkmıştır. Yükseköğretim kurumlarında belirli standartların konulması gerektiği konusundaki görüşe deneklerin "çok derecede" katılmaları anlamlı bulunmuştur. Yani ankete katılan öğretim üye ve yardımcılarının çoğu Toplam Kalite Yönetiminin yükseköğretim kurumlarında uygulamaya başlaması için kalite güvencesini ölçmeye yönelik standartların belirlenmesi gerektiği görüşünde birleşmektedirler. Yönetim ve denetim başlığı altındaki sorulara "tam derecede" katılmışlar. Yani Toplam Kalite Yönetimi uygulanacaksa bütün yöneticilerin kararlı, tüm süreçlerde uygulamaya geçilmesi, kalite konusunda da bireylerin eğitilmesi gerektiği gibi hususlarda denekler tam derecede katılmışlardır. Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin Toplam Kalite Yönetimi uygulamalarına göre tekrar gözden geçirilmesi, yeniden eğitim politikalarının belirlenmesi, politikalara uygun stratejilerin belirlenmesi gibi konulara çoğunluk itibarıyla "tam derecede" katılmışlardır.

Sürekli iyileştirme çalışmaları yönünde personelin eğitimi, iç ve dış müşterilerin memnuniyeti, mezunların takibi ve istihdamı konularına yine çoğunluk tam olarak katılmışlardır.

Başkent Üniversitesi, 1994-1995 akademik yılında Toplam Kalite Yönetimi uygulamasına geçmiştir. Bu konuda ilk olarak üniversite rektörü tarafından bir üniversite kalite konseyi oluşturulmuş ve üniversitenin Toplam Kalite Yönetimi uygulama kararı ile ilgili vizyon bildirisi tüm akademik ve idari/destek personele duyurulmuştur. Toplam Kalite Yönetimi uygulamaları kapsamında kalite iyileştirme takımları kurulmuş ve personel Toplam Kalite Yönetimi prensipleri, veri toplama

usulleri, istatistiki kalite kontrol teknikleri ve takım çalışmaları yöntemleri konusunda eğitilmişlerdir. Türk Standartları Enstitüsü tarafından verilen TS-EN ISO 9000 kalite sistem belgesini 1998 tarihinde almıştır. Uygulamalar bir kalite koordinatörü tarafından izlenmiş ve desteklenmiştir. Kalite konseyi rektörün başkanlığında yılda en az 4 defa olmak şartıyla toplanır. Bu toplantılarda eğitim/ğretim ve idari/destek hizmet alanlarına bağlı birimler kendi ilerinde veya değişik hizmet alanlarındaki birimlerin örtüşen fonksiyonlarında (kros fonksiyonel) proses iyileştirme takımlarınca yürütülen faaliyetleri sunar ve tartışılmasına olanak sağırlar (Çoruh, 1998).

Bu güne kadar, Başkent niversitesinde yapılan Eğitimde kalite çalışmaları şu şekilde özetlenmektedir (Akşit, 1998).

1. Planlama Evresi: Yükseköğretim ve eğitimde sürekli kalite iyileştirmesine yönelik olarak daha önce İngiltere ve Amerika gibi yapılmış olan çalışmalar incelenmiş ve Türkiye için geçerli bir model arayışına girilmiştir. Bu evrede her birimde, 2-5 kişilik kalite ekip yeleri belirlenerek niversitenin kalite takımları oluşturulmuş ve bir çalışma takvimi geliştirilmiştir.
2. Teorik Eğitim Evresi: Bu evrede, kalite takım üyelerine niversitenin kendi bünyesinde kurduğu Toplam Kalite Yönetimi Merkezi tarafından teorik olarak eğitim verilmiş; standardın 20 maddesi doğrultusunda her birimin ekibi kendi birimlerinde önemli ve gerekli gördükleri prosedürleri geliştirmek üzere yönlendirilmişlerdir.
3. Uygulama Evresi; Eğitimde kalite koordinatörü tarafından, her birim için organizasyon şeması, görev tanımları, prosedrlar, talimatlar ve ilgili dokümandan oluşan kalite dosyalarının belli standartlara göre hazırlanması sağlanmıştır. Ayrıca her birimde kalite kayıt notları tutulmaya başlamıştır.

4. Kalite El Kitabının Hazırlanması: Birim kalite dosyaları Toplam Kalite Yönetimi Merkezi'ne teslim edildikten sonra; Toplam Kalite Yönetimi Merkezi başkanı, eğitimde kalite koordinatörü ve Toplam Kalite Yönetimi Merkezinin elemanları tarafından YÖK mevzuatına ve TS-EN-ISO 9000 standartlarına uygun olarak Kalite El Kitabı hazırlanmıştır.
5. İç Tetkik: Kalite sistemi faaliyetlerinin etkinliğini saptamak ve uygunluğunu doğrulamak amacıyla başkent Üniversitesi üst yönetimince, kuruluş içi kalite tetkik grubu oluşturulmuş ve bir baş tetkikçi görevlendirilmiştir.
6. Dış Tetkik: Üniversite eğitiminde kalite çalışmaları belli bir seviye geldikten sonra yani yukarıdaki evreler tamamlandıktan sonra hazırlanan dosya, dış tetkik için TSE yetkililerinin görüşlerine sunulmuştur. TSE yetkilileri dış tetkik işini tamamlayarak üniversiteye kalite belgesini vermiştir.

Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Endüstri Mühendisliği'nin eğitim kalitesini artırmak ve iyileştirmek için bir "Kalite İşlev Konuşlandırma" yaklaşımı sunmuştur. Öncelikle Endüstri Mühendisliği, öğrencileri, öğretim elemanları ve gelecekte öğrencilerin istihdam edileceği yerler olan işverenleri eğitimin gerçek söz sahipleri olarak kabul etmiştir.

Mezun öğrenci ve işverenler üzerinde yapılan araştırmalar sonucu elde edilen veriler dikkate alınarak Endüstri Mühendisliği yetiştirmedeki bazı aksaklıklar tespit edilmiştir. Bu aksaklıkları gidermek ve sürekli iyileştirme çalışmalarıyla ODTÜ Endüstri Mühendisliği bölümünde bazı öğretim elemanlarıyla birlikte bir "Kalite Konseyi" kurulmuştur. Konseyin önemli misyonu; öğrencilerin, öğretim elemanlarının ve işverenlerin beklentileri doğrultusunda endüstri mühendisi yetiştirmek ve bunlara uygun eğitim programları hazırlamaktır.

Bu çalışmalar ışığında eğitim sisteminin başlıca parçaları ve karakteristikleri tanımlanarak öğretim elemanlarıyla yapılan fikir alışverişi ile otuzdan fazla tasarım gereksinimi tanımlanmıştır. Tasarım gereksinimleri; Ders Programı, Tesisler, Ekipmanlar, Öğretim Elemanları, Öğretim ve Danışma, Araştırmalar, Bölüm Yönetimi ve Öğrenci Yaşamı ve Diğer Programlar olmak üzere sekiz ana başlık altında gruplandırılmıştır. Çalışmanın bundan sonraki adımı ise söz sahibi beklentileri ile eğitim tasarım gereksinimleri arasında ilişkiyi bulmaya çalışmak olmuştur. Bu çalışmalar devam ederken bölümlerde kaliteye karşı bir ilgi ve bilinçlenme meydana gelmiştir. Öğrenciler, öğretim elemanları ve işverenlerden gelen bilgiler sonucunda yapılan işlemler sonucunda bölüm içindeki iletişim iyileşmiş, öğrenciler yönetimin kalite üzerindeki çalışmalarından dolayı kendilerini mutlu hissettikleri gözlenmiştir (Köksal, 1998).

Yükseköğretimde kaliteyi artırmak için Erciyes Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinde şöyle bir araştırma yapılmıştır (Varinli, 1997). Yükseköğretimde kaliteyi belirleyen faktörleri belirlemek ve kalite adına neler yapılabileceğini anlamak için önce 1996-1997 öğretim yılının güz döneminde öğrenci ve öğretim elemanlarına bir anket uygulanmıştır.

Daha sonra kalitenin sürekli geliştirilmesi yönünde öğrencilere seçimlik ders uygulamasına geçilmiştir. 1996-1997 yılında anket sonuçlarından gelen bilgiler doğrultusunda zorunlu ders sayısı azaltılmış ve öğrencilere belirli konularda uzmanlaşma imkanı sağlanmıştır. Bölümler arası geçiş kısmen sağlanmış, işletme bölümünün seçimlik ders paketine iktisattan bazı dersler konulmuştur. Aynı şekilde iktisat bölümünün seçimlik ders paketine işletme konularından bazı dersler konulmuş, ancak fakülteler arası geçiş mevzuat gereği kesinlikle sağlanamamıştır.

Eğitimi değerlendirme çalışmaları olarak, öğrencilerin öğretim elemanlarını ve dersin bazı özellikleri ile ilgili bazı değerlendirmeler yapmak için anketler hazırlanmıştır. Bu anketler her ders için ayrı ayrı olarak uygulanmış ve ayrıca ders konuları hakkında bazı teklifleri ve değerlendirmeleri ölçülmüştür. Ayrıca çıktının kalitesini ölçmek için 4000

mezun öğrencinin adresleri tespit edilmiş ve onlara gönderilmek üzere anket formları hazırlanmıştır.

Marmara Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu'nda (SHMYO) Eğitimin kalitesini yükseltilmesine yönelik çalışmalar, 1996 yılında eğitimcilerin eğitimi için düzenlenen "Eğitim Becerilerinin Geliştirilmesi" kursları ile başlamıştır. Gerçekleştirilen kursun hemen ardından yönetici ve öğretim elemanlarının katılımıyla "Eğitimde ve Hizmette Toplam Kalite Yönetimi" çalışmaları başlatılmıştır.

Değişim sürecinde izlenen ilk basamak, ihtiyaçların tespiti olmuştur. Bu çalışma, eğitimin içerik ve yönetim açısından yeniden düzenlenmesine gerek olup olmadığını belirlemeye yönelik bir çalışmadır. Bu çalışma ile var olan sorunların ne kadarının eğitimin yeniden düzenlenmesi ile çözülebileceği konusunda da araştırmacılara fikir vermektedir.

Daha sonra bütün öğretim elemanları belirlenen gereksinimler doğrultusunda beş günlük "Eğitim Becerileri" kursuna katılmıştır. Bu kurs ile öğretim elemanları ayrıca değişik öğretim yöntem ve teknikleri konusunda bilgi ve beceri kazandılar.

Değerlendirmelerin daha objektif olması, süreklilik arz etmesi, gelişmeyi ölçebilmesi ve çok yönlü olması için eğitimin içeriği ile eğitim süreci birlikte ele alınmıştır. Bilgi, beceri ve tutumu ölçmek için aynı ölçekler kullanılmıştır. 1998-1999 öğretim yılında bu uygulamalar devam etmiş, fakat ikinci yılda YÖK öğrenci sayısını iki katına çıkarınca gelişmeler önemli ölçüde bazı problemlerle karşılaşmıştır (Çalı ve Diğerleri, 1998).



2.YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, evren-örneklem, veri toplama araçları ve verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

2.1. Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırma, genel tarama modelinde betimsel nitelikte bir araştırmadır. Genel tarama modelleri çok sayıda elamandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak için evrenin tümü veya ondan alınacak bir grup üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar,1991). Bu yöneme dayanan araştırmalarda, durum nedir, neredeyiz, ne yapmak istiyoruz, nereye ve hangi yere gitmeliyiz, oraya nasıl gideriz gibi sorulara yanıt bulmak istenir (Kaptan, 1991).

Betimsel nitelikte olan bu araştırmada, araştırma kapsamı alanına alınan öğretim elamanlarının Toplam Kalite Yönetimi'nin uygulanabilirliğine ilişkin algılarını bağımlı değişken, Toplam Kalite Yönetimi'nin uygulanabilirliğine ilişkin algılarının farklılaşmasına neden olabileceği düşünülen üniversite, akademik unvan, alan, cinsiyet, mesleki kıdem ve yönetici olup olmama durumunu bağımsız değişkenler olarak kabul edilmiştir.

2.1. Evren-Örneklem

Araştırmanın evrenini; 1998-99 öğretim yılında Ankara ilinde devlet üniversitesi olan Gazi Üniversitesi'nde çalışan öğretim elamanları oluşturmaktadır. Araştırmanın

örnekleme ise, Gazi Üniversitesi'nde görev yaptıkları fakülte, bölüm ve yönetici olup olmama gibi durumlar göz önünde bulundurularak random örnekleme yöntemiyle; Eğitim Fakültesi'nden 51, Fen- Edebiyat Fakültesi'nden 71, Eczacılık Fakültesi'nden 21, Dış Hekimliği Fakültesi'nden 21, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi'nden 20, Mesleki Eğitim Fakültesi'nden 17, İletişim Fakültesi'nden 15, Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesinden 20 ve Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu'ndan 41 öğretim elemanı araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Örnekleme alınan öğretim elemanlarının özellikleri Tablo 1' de verilmiştir.



Tablo 1
Araştırmaya Katılan Öğretim
Elemanlarının Bazı Değişkenlere Göre Dağılımları

Değişkenler		N
Fakülteler	Eğitim Fakültesi	51
	Fen- Edebiyat Fakültesi	71
	Eczacılık Fakültesi	21
	Dış Hekimliği Fakültesi	21
	İkt. Ve İda. Bil. Fakültesi	20
	Mesleki Eğitim Fakültesi	17
	İletişim Fakültesi	15
	Ticaret ve Turizm Eğitim Fak.	20
	Beden Eğt.ve Spor Yüksekokulu	41
Unvan	Öğretim Üyesi	120
	Öğretim Üye Yardımcısı	157
Cinsiyet	Bayan	105
	Erkek	172
Alan	Sosyal Bilimler	165
	Fen Bilimleri	58
	Sağlık Bilimleri	54
Mesleki kadem	1-5 Yıl	99
	6-10 Yıl	50
	11-15 Yıl	43
	16- 20 Yıl	46
	21 ve Üzeri	39
Yöneticilik	Yönetici	47
	Yönetici Olmayan	230
Toplam		277

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, araştırmanın bağımlı değişkeni olan öğretim elamanlarının Toplam Kalite Yönetimi'nin uygulanabilirliğine ilişkin algılarını belirlemek için, Balcı (1998) tarafından geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılarak geliştirilen “Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi Ölçeği“ kullanılmıştır. (EK 4) Ayrıca araştırmacı tarafından geliştirilen öğretim elemanlarına ilişkin bazı özellikleri belirlemek için “Kişisel Bilgi Formu“ uygulanmıştır. (EK 3)

Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi Ölçeği

Yükseköğretim kurumlarında Toplam Kalite Yönetimi'nin uygulanabilirliğini saptamak amacıyla geliştirilen veri toplama aracının geliştirilmesinde izlenen yol şöyledir (Balcı, 1998 s.323).

Toplam Kalite Yönetimi ile ilgili kuramsal temeller geniş bir literatürden saptandıktan sonra Türkiye'de yükseköğretimle ilgili mevcut uygulamalar gözden geçirilmiştir. Bu veri tabanına araştırmacının kişisel yaşantı ve gözlemleri de ilave edilerek, Toplam Kalite Yönetimi ile ilgili yükseköğrenimin çeşitli boyutları tespit edilmeye çalışılmıştır. Taslak, araştırmacının bazı meslektaşlarına sunularak eleştirileri alınmış ve gelen eleştiriler doğrultusunda yeniden düzenlenen araçta, yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi uygulamalarının boyutları ve boyutlardaki madde sayısı aşağıdaki gibi belirtilmiştir.

Tablo 2
Ölçeğin Boyutları Ve Boyutlardaki Madde Sayısı

	<i>Boyutlar</i>	<i>Madde Sayısı</i>
1	Müşteri beklentileri	32
2	Müşteri ihtiyaçlarını anlama ve bilgi edinme mekanizmaları	06
3	Formal performans standartlarının varlığı	17
4	İç müşteri ilişkilerini destekleyici mekanizmalar	09
5	İç müşteri ilişkileri yönetimini kolaylaştıran faktörler	10
6	Fakülteadaki iç çevre-kültür	22

Aracın her alt boyut veya ölçeğinde kaynak kişilerin, maddelere 1. Zayıf-düşük, 5. Mükemmel-tamı gösterecek şekilde beşli derecelendirme ölçeği üzerinde kendi fakültelerindeki durumu göz önünde bulundurarak tepkide bulunmaları istenmiştir.

Bu noktaya gelen ölçme aracı, yapı geçerliği ve iç tutarlılık düzeyini sınamak üzere Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'ne lisans üstü programlarıyla bağlı olan fakültelerin öğretim elemanlarına uygulanmıştır. Araştırmaya toplam 109 öğretim elemanı katılmıştır. Çalışma grubunu oluşturan 109 öğretim elemanınının 37'sinin öğretim üyesi, geriye kalan 72'si ise öğretim üye yardımcısıdır.

Ölçeğin Analizi

Uygulamadan dönen anketler bilgisayar ortamına girdikten sonra aracın alt ölçeklerinin yapı geçerliği için faktör analizi, güvenilirliği için de Cronach Alpha güvenilirlik katsayısı ve madde toplam korelasyon katsayıları uygulamasına gidilmiştir. Bu analizler, alt ölçeklerin diğer bir deyişle araştırmacının literatür ve gözlemlerine dayanarak oluşturduğu Toplam Kalite Yönetimi boyutlarının her biri için ayrı ayrı yapılmıştır. Analizler ile her bir alt ölçeğin, birbirini dışta tutan bağımsız boyut ya da faktörlere ayrılması yerine, "tek boyutlu" olup olmadığı ve "iç tutarlılıkları" saptanmak istenmiştir.

Kısaca söylenecek olursa aracın altı alt ölçeği ya da alt boyutu vardır ve her birinin yapı geçerliği ve iç tutarlığı sınanmıştır.

Ölçeğin Bulguları

Müşteri Beklentileri: Bu alt ölçek, taslak araçta 32 maddeden oluşmuştu. Ölçeğin tek boyutlu olup olmadığını saptamak üzere uygulanan faktör analizi sonuçları ile aracın iç tutarlılık düzeyini ve maddelerin ayırt edicilik güçlerini saptamak üzere uygulanan güvenirlik katsayısı tespit edilmiştir.

Faktör analizi sonucuna göre ölçeğe madde seçiminde "faktör yükleri .35 ve üstü değere sahip olan maddelerin ölçeğe alınarak bu değer altında faktör yükü bulunan maddelerin ölçekten atılması" ölçütü esas alınmıştır. Bu ölçüte göre, müşteri beklentileri ölçeğini oluşturan 32 maddeden sadece ikisi, faktör yükleri düşük olduğundan ölçekten çıkarılmıştır. Kalan 30 madde yeniden faktör analizine tabi tutulmuş sonuçta, bu alt ölçekteki kalan 30 maddenin tek bir boyutu yani müşteri beklentilerini ölçen maddeler olduğu saptanmıştır. Ölçeğin birinci faktör öz değeri 11.84 iken açıkladığı toplam varyans %39.5' dir. Bu maddelerin ayırt edicilik güçlerinin de olduğu söylenebilir. Şöyle ki maddelerin madde toplam korelasyonları .37 ile .77 arasında değişmekte, çoğu maddede korelasyon katsayısının .50'den yüksek olduğu görülmektedir. Ölçeğin Alpha güvenirlik katsayısı da .94'tür. Bu bulgu ölçeğin iç tutarlılık düzeyinin çok yüksek olduğunu göstermektedir.

İç Müşteri İhtiyaçlarını Anlama Ve Bilgi Edinme Mekanizmaları: Bu alt ölçek, taslak araçta altı maddeden oluşmuştu. Ölçeğin tek boyutlu olup olmadığını saptamak üzere uygulanan faktör analiziyle ölçeğin güvenirlik düzeyini ölçmek üzere uygulanan madde toplam korelasyon katsayıları ile Alpha güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır.

Taslak ankette "iç müşteri ihtiyaçlarını anlama ve bilgi edinme mekanizmaları" ölçeği, altı maddeden oluşmuştu. Bu maddelerin aynı boyutu ölçüp ölçmediklerini saptamak üzere uygulanan faktör analizi sonuçlarına göre, ölçek tek faktörlüdür; yani maddelerin hepsi de sözü edilen kavramı boyutu ölçmektedir. Maddelerin faktör yükleri .70 ila .87 arasında değişen yüksek değerlerdir. Birinci faktörün öz değeri 3.72 olup toplam varsayın %62' sini açıklamaktadır. Ölçeğin maddelerinin madde-toplam korelasyonları .59 ila .77 arasında değişen yüksek değerlerdir. Bu demektir ki ayırt edicilik güçleri yüksektir. Ölçeğin bir bütün olarak Alpha güvenilirlik katsayısı da .87'dir. Bu değer ölçeğin iç tutarlılık düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Formal Performans Standartlarının Varlığı: Bu alt ölçek başlangıçta 17 maddeden oluşmuştu. Ölçeğin tek boyutluluğunu saptamak üzere uygulanan faktör analizi sonuçları ile güvenilirliğini saptamak üzere uygulanan güvenilirlik katsayıları tespit edilmiştir. Ölçeğin maddelerinin tek boyutlu; yani tek bir kavramı ölçüp ölçmediklerini sınamak üzere uygulanan faktör analizi sonuçları, 46 nolu madde dışındaki maddelerin tümünün de kullanılan ölçüte göre bu boyut ya da faktör altında toplandıklarını göstermiştir. Bu madde çıkarıldıktan sonra yeniden yapılan faktör analizine göre maddelerin birinci faktör yükleri .36 ila .72 arasında değişmektedir. Birinci faktörün öz değeri 5.47, açıkladığı varyans ise %32.2'dir. Ölçeğin Alpha güvenilirlik katsayısı .85 gibi yüksek bir değerdir. Maddelerin madde toplam korelasyonları ise .33 ila .62 arasında değişmektedir. Bu bulgu anılan maddelerin ayırt edici güce sahip olduklarını göstermektedir.

İç Müşteri İlişkilerini Destekleyici Mekanizmalar: Faktör analizi ve ölçeğin güvenilirlik düzeyini saptamak üzere uygulanan güvenilirlik katsayısı hesaplanmış. Bu alt ölçek taslak araçta dokuz maddeden oluşmuştu. Bu maddelerin bu ölçekte toplanıp toplanmadıklarını, diğer bir deyişle ölçeğin ölçtüğü düşünülen kavramı ölçüp ölçmediğini sınamak üzere uygulanan faktör analizi sonuçları ölçeğin tek faktörlü olduğunu göstermiştir. Maddelerin birinci faktör yükleri .65 ila .85 arasında değişmekte olup hepside uygulanan ölçüte göre bu alt ölçekte toplanmaktadır. Birinci faktörün öz değeri 5.63, açıkladığı varyans ise %62.5'dir. Bunlar oldukça yüksek değerlerdir. Alpha

güvenirlilik katsayısının .92 gibi çok yüksek bir değer olması alt ölçeğin iç tutarlılık düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. Maddelerin madde toplam korelasyonları da .57 ile .81 arasında değişmektedir. Bu bulgu onların ayırt edicilik güçlerinin yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.

İç Müşteri İlişkilerini Kolaylaştıran Faktörler: İç müşteri ilişkileri kolaylaştıran faktörler alt ölçeği taslak araçta on maddeden oluşmuştur. Bu maddelerin bu ölçek altında toplanıp toplanmadıklarını saptamak üzere uygulanan faktör analizi sonuçları ölçeğin tek faktörlü olduğunu ortaya koymuştur. Maddelerin birinci faktör yükleri .69 ile .88 arasında değişen yüksek değerlerdir. Ölçeğin birinci faktör öz değeri 6.26 olup toplam varyansın %62.6'sını açıklamaktadır. Maddelerin madde toplam korelasyonları .62 ile .85 arasında yüksek değerlere sahiptirler. Dolayısıyla ayırt edicilik güçleri yüksektir. Alpha güvenirlilik katsayısı da .93'dir.

Fakülte'deki İç Çevre-Kültür: Taslak aracın son alt ölçeği olan fakülte'deki iç çevre-kültür yirmi iki maddede oluşmuştu. Faktör analizi uygulanmış, analiz sonucuna göre 84. madde dışındaki maddelerin uygulanan ölçüte göre bu alt ölçekte toplandıkları saptanmıştır. Ölçekten 84. madde çıkarıldıktan sonra kalan maddeler üzerinde yeniden uygulanan faktör analizi sonuçları, maddelerin hepsinin de ölçeğe alınmaları gerektiğini göstermiştir. Maddenin birinci faktör yükleri .35 ile .83 arasında değişmektedir. Ölçeğin birinci faktörünün öz değeri 9.52 olup toplam varyansın %43.3' ünü açıklamaktadır. Ölçeğin maddelerinin madde toplam korelasyonları .33 ile .80 arasında değişmekte olup her birinin ayırt edicilik gücüne sahip oldukları söylenebilir. Alpha güvenirlilik katsayısı .93 gibi yüksek bir değer olan ölçeğin iç tutarlılık düzeyinin çok yüksek olduğu görülmektedir.

Balcı'nın (1998) geliştirmiş olduğu bu ölçeğin ön uygulama sonucunda bazı maddelerin açık ve anlaşılır olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu amaçla tam anlaşılır ve açık olmayan maddeler Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim elemanlarının görüşlerine

sunularak, maddeler gözden geçirilerek yeniden düzenlenmiştir. Toplam ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0,98 olarak belirlenmiştir (EK 1). Ayrıca alt boyutlar Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısına tabi tutulmuş, bütün sonuçlar (EK 2)'de sunulmuştur.

2.4. Verilerin Toplanması

Veri toplamak amacıyla geliştirilmiş olan ölçeğin uygulanması için, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü aracılığıyla Gazi Üniversitesindeki ilgili makama hitaben bir izin yazısı yazdırılmıştır. Daha sonra ilgili fakültele araştırmacının bizzat kendisi tarafından takip edilerek 11-22 Ekim 1999 tarihleri arasında uygulanmıştır. Uygulamaya başlamadan önce, yanıtlama oranının yüksek olmasını sağlamak amacıyla fakülte dekanları ve sekreterleriyle bir ön görüşme yapılmış, araştırmanın konusu ve amacı hakkında bilgi verilmiş ve yardımları istenmiştir. Bu nedenle bazı fakültelerde bizzat dekanların talimatı ile bölüm sekreterleri görevlendirilmiş, dağıtım ve toplama işlemlerini görevli sekreterler yürütmüştür. Bir kısım fakülte ve bölümlerde dekan ve fakülte sekreterlerinin bilgisi dahilinde araştırmacının anketlerin uygulamasını kendisi takip etmiştir. Anket uygulaması sırasında öğretim elemanlarının anketin uzun olması şikayetinin dışında genelde konuya yaklaşımları ve anketleri cevaplandırmalarındaki tutum ve davranışları olumlu ve isteklendirici olmuştur. Hatta bazı yönetici ve öğretim elemanları kendi fakültelerinin ve diğer fakültelerin Toplam Kalite Yönetimi konusundaki durumlarını merak ettiklerini dile getirmişler mutlaka sonuçtan haberdar olmak istediklerini vurgulamışlardır. Bundan dolayı öğretim elemanlarının böyle bir konuya ilgili oldukları söylenebilir.

2.5. Verilerin Analizi

Toplanan anketler, önce yönergelere uygun olup olmadıkları kontrol edilmiş, eksik ve yönergelere uygun olmayanlar değerlendirmeye alınmamıştır. Daha sonra elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılarak SPSS istatistik programı kullanılarak

çözümlemiştir. Araştırmada bağımlı değişken olarak ele alınan öğretim elamanlarının kendi yükseköğretim kurumlarındaki Toplam Kalite Yönetimi'nin ilişkin algılarını ve bu algılara ait altı alt boyut incelenmiştir. İki grubun karşılaştırması olduğu durumlarda t-testi, grup sayısının üç ya da daha fazla olduğu durumlarda tek boyutlu varyans analizi kullanılmıştır. Grupların karşılaştırmasında anlamlılık düzeyinin tespitinde anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır. Varyans analizinde grupların karşılaştırılmasında anlamlılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Scheffé testi kullanılmıştır.

Verilerin yorumlanmasında ankette her bir maddeye ilişkin verilen değerler, o maddenin gerçekleşme düzeyinin göstergesi olarak kabul edilmektedir. Ortalamaların yorumlanmasında ölçeğin seçenekleri, bunların sınırları ve verilen ağırlıklar aşağıdaki gibi alınmıştır.

<u>Verilen Ağırlık</u>	<u>Seçenek</u>	<u>Sınırı</u>
1	Çok düşük	1,00-1,79
2	Düşük	1,80-2,59
3	Orta	2,60-3,39
4	İyi	3,40-4,19
5	Çok iyi	4,20-5,00

3. BULGULAR ve YORUMLAR

Bu bölümde, (1) yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin uygulanabilirliği açısından öğretim elemanlarının kendi yükseköğretim kurumlarına ilişkin algılarını ve bu algıların fakülte, akademik unvan, alan, cinsiyet, mesleki kıdem ve yönetici olup olmama değişkenlerine göre durumu, ayrıca (2) yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin alt boyutlarına ilişkin öğretim elemanlarının algılarını ve bu algıların fakülte, akademik unvan, alan, cinsiyet, mesleki kıdem ve yönetici olup olmama değişkenlerine göre durumları olmak üzere iki ana başlık altında sunulmuştur. Konunun daha açık bir şekilde anlaşılması için bulgular tablo halinde verilmektedir. Bulguların sunumu, araştırmanın alt amaçlarındaki sıraya göre düzenlenmiştir.

3.1. Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin Uygulanabilirliğine İlişkin Öğretim Elemanlarının Algıları ve Bu Algıların Bağımsız Değişkenlere Göre Durumu

3.1.1. Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin Uygulanabilirliğine İlişkin Öğretim Elemanlarının Algıları

Araştırmada, yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin uygulanabilirliğine ilişkin öğretim elemanlarının algıları nasıldır? şeklinde ifade edilen birinci alt amacı belirlemek için yapılan hesaplamalar sonucu araştırma evreni olarak alınan Gazi Üniversitesi'nde Toplam Kalite Yönetimi'nin uygulanabilirliğine ilişkin öğretim elemanlarının algılarının ortalamaları 3,08 olarak bulunmuştur. Elde edilen sonuçlar Tablo 3' de verilmiştir.

Tablo 3
Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin Uygulanabilirliğine İlişkin Öğretim Elemanlarının Algularının X ve SS Değeri

	N	\bar{X}	SS
Yükseköğretim Kurumu	277	3,08	0,70

Tablo 3'de görüldüğü gibi uygulama yapılan Yükseköğretimde öğretim elemanlarının yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin uygulanabilirliğine ilişkin alguları 3,08 olarak bulunmuştur. Genel olarak ele aldığımızda 3,08'lik bir ortalama "orta" dereceyi göstermektedir. Yükseköğretim kurumlarında Toplam Kalite Yönetimi'nin uygulanabilirliğini etkileyen bazı faktörler veya boyutlar söz konusudur. Bu faktörler Toplam Kalite Yönetimi felsefesini anlama, benimseme ve bu alanda yapılacak çalışmaları destekleme; Toplam Kalite Yönetimi girişimlerine uygun ve yeterli kaynaklar sağlama; Toplam Kalite kültürü oluşturma ve sürdürmeye çalışma; Yükseköğretim kurumlarının müşterilerini belirleyip müşteri ihtiyaçlarını anlama ve bilgi edinme mekanizmaları geliştirme ve bu bilgilere göre programlar geliştirme ve uygulama; İç müşteri ilişkilerini destekleyici mekanizmaları geliştirmedir. Gazi Üniversitesinde çalışan öğretim elemanlarının Toplam Kalite Yönetimi'nin uygulanabilirliği açısından kendi yükseköğretim kurumlarına ilişkin algularının "orta" derecede olması yukarıda saydığımız faktörlerin genel olarak uygulama yapılan yükseköğretim kurumunda henüz yeterli olmadığı ve Toplam Kalite Yönetimi'nin uygulanabilirliği açısından yükseköğretimin alt yapısının tam olarak oluşmadığı anlamına gelmektedir. İkinci alt amaçta ise öğretim elemanlarının Toplam Kalite Yönetimi'nin alt boyutlarına ilişkin alguları üzerinde durulacaktır. O zaman yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin uygulanabilirliğini etkileyen bu alt boyutlardaki durumu detaylı bir şekilde görme imkanı olacaktır.

3.1.2. Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin Uygulanabilirliğine İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının Fakülte Değişkenine Göre Durumu

Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin uygulanabilirliğine ilişkin öğretim elemanlarının algıları fakülte değişkenine göre farklılık göstermekte midir? şeklinde ifade edilen alt amaca yanıt aranmak üzere hesaplanan fakülteler arasındaki öğretim elemanlarının Toplam Kalite Yönetimi'nin uygulanabilirliğine ilişkin algılarının ortalamaları Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4
Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin Uygulanabilirliğine İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının Fakülte Değişkenine Göre Dağılımı

Gruplar	N	\bar{X}	SS
Eğitim Fakültesi	51	3,13	,66
Fen-Edebiyat Fakültesi	71	2,86	,72
Eczacılık Fakültesi	21	3,07	,72
Diş Hekimliği Fakültesi	21	3,08	,72
İkt.ve İda. Bilimler Fakültesi	20	3,05	,70
Mesleki Eğitim Fakültesi	17	3,07	,79
İletişim Fakültesi	15	2,87	,69
Ticaret ve Turizm Eğitim Fak.	20	3,14	,69
Beden Eğt.ve Spor Yüksekokulu	41	3,46	,45
Toplam	277	3,08	,69

Tablo 4'de görüldüğü gibi fakülte değişkenine göre yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin uygulanabilirliğine ilişkin öğretim elemanlarının algılarının ortalamaları 2,86 ile 3,46 puanlar arasında değiştiği gözlenmektedir. Ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlılık düzeyini anlamak için Varyans analizi uygulanmıştır. Varyans analiz sonuçları Tablo 5'de gösterilmektedir.

Tablo 5
Fakülte Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	Serbestlik Derecesi	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması
Gruplar arası	8	10,01	1,25
Gruplar içi	268	124,26	0,46
Toplam	276	134,28	

F: 2,70

Fp: ,0071

P< ,05

Tablo 5'de görüldüğü gibi, gruplar arasında istatistiki açıdan ,05 düzeyinde anlamlı bir fark görünmektedir. Gruplar arasındaki bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için uygulanan Scheffé testinden elde edilen sonuçlar Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6
Fakülte Değişkenine Göre Scheffe Testi Sonucu

Gruplar	N	\bar{X}	Aralarında Fark Olan Gruplar
Eğitim Fakültesi	51	3,13	Fen-Edebiyat Fakültesi ile Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu P< ,05
Fen-Edebiyat Fakültesi	71	*2,86	
Eczacılık Fakültesi	21	3,07	
Diş Hekimliği Fakültesi	21	3,08	
İkt.ve İda. Bil. Fakültesi	20	3,05	
Mesleki Eğitim Fakültesi	17	3,07	
İletişim Fakültesi	15	2,87	
Tic. ve Turizm Eğitim Fak.	20	3,14	
Beden Eğt. Ve Spor Yük.Okul.	41	*3,46	

Tablo 6'da görüldüğü gibi Fen-Edebiyat Fakültesi ile Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu arasında anlamlı bir fark gözlenmektedir. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu'nun Toplam Kalite Yönetimi'nin uygulanabilirliğine ilişkin öğretim elemanlarının algıları, Fen-Edebiyat Fakültesi'nin Toplam Kalite Yönetimi'nin

uygulanabilirliğine ilişkin öğretim elemanlarının algılarından yüksek olduğu gözlenmektedir. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu'nun Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin uygulanabilirliğine ilişkin öğretim elemanlarının algılarının yüksek olması Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu'nun öğretim elemanlarının takım halinde çalışmalarının vermiş olduğu bir nedenle bir nevi takım ruhu gelişmiş olabileceği ve branşlarının gereği devamlı kendi arkadaşları ile paylaşım içinde olmaları ayrıca öğrencilerle ilişkilerinde formal değil de daha çok yakın ve sıcak ilişki içerisinde bulunmaları gibi nedenlerle açıklamak mümkündür.

3.1.3. Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin Uygulanabilirliğine İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının Akademik Unvan Değişkenine Göre Durumu

Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin uygulanabilirliğine ilişkin öğretim elemanlarının algıları akademik unvan değişkenine göre farklılık göstermekte midir? Şeklinde ifade edilen alt amaca cevap aranmak üzere hesaplanan yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin uygulanabilirliğine ilişkin öğretim elemanlarının algılarının puan ortalamaları 3,26 ile 2,94 olarak bulunmuştur. İki grubun ortalamaları arasında oluşan bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını anlamak için yapılan t testi sonucu Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin Uygulanabilirliğine İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının Unvan Değişkenine Göre \bar{X} Ss t Değeri

Gruplar	N	\bar{X}	SS	"t" Değeri
Öğretim Üyesi	120	3,26	0,61	3,94*
Öğretim Üyesi Yardımcısı	157	2,94	0,72	

*P< ,05

Sd: 275

Tablo 7'de görüldüğü gibi öğretim üyelerinin yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin uygulanabilirliğine ilişkin algılarının puan ortalamaları ile öğretim üyesi yardımcılarının Toplam Kalite Yönetimi'nin uygulanabilirliğine ilişkin algılarının puan

ortalamaları arasındaki fark ,05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Öğretim üyelerinin lehine gözlenen bu farklılaşma, öğretim üyelerinin Toplam Kalite Yönetimi'nin uygulanabilirliğine ilişkin algıları, öğretim üye yardımcılarında göre daha yüksek olduğu sonucu çıkmaktadır.

Genelde öğretim üyelerinin yaşlarının ilerlemiş olması, kariyerlerini tamamlamış olmaları, mevcut durumu kabullenme veya kafî görme, yeni bir değişim ve gelişim için yoğun bir çabalarının olmaması, geleneksel ve klasik yapının bozulmamasını isteme gibi eğilimlerinin olması, mevcut yapının düzelmesi konusunda fazla beklentilerinin olmaması ve böyle gelmiş böyle gider düşüncesi gibi nedenlerden dolayı varolan durumu yeterli olarak algılamaları dolayısıyla Toplam Kalite Yönetimi'nin uygulanabilirlik düzeyine ilişkin algıları da yüksek çıkmış olabilir.

3.1.4. Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin Uygulanabilirliğine İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının Alan Değişkenine Göre Durumu

Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin uygulanabilirliğine ilişkin öğretim elemanlarının algıları Sosyal Bilimler, Fen Bilimleri ve Sağlık Bilimleri alanlarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Toplam Kalite Yönetimi'nin uygulanabilirliğine ilişkin öğretim elemanlarının algıları alana göre analiz edilmiş ve sonuçların dağılımı şu şekilde çıkmıştır.

Tablo 8
Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin Uygulanabilirliğine İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının Alan Değişkenine Göre Dağılımı

Gruplar	N	\bar{X}	SS
Sosyal Bilimler	165	3,16	,65
Fen Bilimleri	58	2,75	,72
Sağlık Bilimleri	54	3,19	,68
Toplam	277	3,08	,69

Tablo 8'de görüldüğü gibi alan değişkenine göre Toplam Kalite Yönetimi'nin uygulanabilirliğine ilişkin öğretim elemanlarının algılarının puan ortalamaları 2,75 ile 3,19 arasında değişmektedir. Ortalamalar arasındaki bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını anlamak üzere varyans analizi testine tabi tutulmuş ve analiz sonuçları Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9
Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin Uygulanabilirliğine İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının Alan Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	Serbestlik Derecesi	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması
Gruplar arası	2	7,82	3,91
Gruplar içi	274	126,45	0,46
Toplam	276	134,28	

F: 8,47

Fp: ,0003

P< ,05

Tablo 9'da görüldüğü gibi gruplar arasında istatistiksel olarak bir anlamlılık söz konusudur. Gruplar arasındaki bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için Scheffé testi ile kontrol edilmiş ve elde edilen sonuçlar tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10
Alan Değişkenine Göre Scheffe Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	Aralarında Fark Olan Gruplar
Fen bilimleri	58	2,75	Fen Bilim. ile Sosyal Bilim.
Sosyal Bilimler	165	3,16	Fen Bilim. İle Sağlık Bilim.
Sağlık Bilimleri	54	3,19	P< ,05

Tablo 10'da görüldüğü gibi Fen Bilimleri ile Sosyal Bilimler arasında ayrıca yine Fen Bilimleri ile Sağlık Bilimleri arasındaki puan ortalamaları ,05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu sonuca göre Fen Bilimlerinin, hem Sosyal Bilimlere ve hem de Sağlık Bilimlerine göre Toplam Kalite Yönetimi'nin uygulanabilirlik düzeyine ilişkin algıları düşük görünmektedir.

3.1.5. Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin Uygulanabilirliğine İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Durumu

Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin uygulanabilirliğine ilişkin öğretim elemanlarının algıları cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini anlamak için Toplam Kalite Yönetimi'nin uygulanabilirliğine ilişkin öğretim elemanlarının algılarının ortalama puanları hesaplanmış, ortalama puanlar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı t testi ile kontrol edilmiş ve sonuçlar Tablo 11'de ki gibi çıkmıştır.

Tablo 11

Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin Uygulanabilirliğine İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre \bar{X} SS t Değeri

Gruplar	N	\bar{X}	SS	"t" Değeri
Bayan	105	2,86	0,69	4,15*
Erkek	172	3,21	0,66	

*P< ,05

Sd: 275

Tablo 11'de görüldüğü gibi erkek öğretim elemanlarının bayan öğretim elemanlarına göre Toplam Kalite Yönetimi'nin uygulanabilirliğine ilişkin algıları daha yüksek çıkmış ve ortalamalar arasındaki fark t testi sonucunda anlamlı çıkmıştır. Yani erkek öğretim elemanlarının Toplam Kalite konusundaki algı düzeyleri bayan öğretim elemanlarının algı düzeylerinden yüksek çıktığı sonucu ortaya çıkmıştır.

3.1.6. Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin Uygulanabilirliğine İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Durumu

Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin uygulanabilirliğine ilişkin öğretim elemanlarının algıları mesleki Kıdem değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine bakmak için Toplam Kalite Yönetimi'nin uygulanabilirliğine ilişkin öğretim elemanlarının algılarının ortalamaları mesleki kıdeme göre hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12

Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin Uygulanabilirliğine İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Dağılımı

Gruplar	N	\bar{X}	SS
1-5 Yıl	99	3,14	,73
6-10 Yıl	50	2,75	,72
11-15 Yıl	43	2,98	,52
16-20 Yıl	46	3,17	,69
21 Yıl ve Üzeri	39	3,34	,59
Toplam	277	3,08	,69

Tablo 12'de görüldüğü gibi mesleki kıdem değişkenine Toplam Kalite Yönetimi'nin uygulanabilirliğine ilişkin öğretim elemanlarının algılarının ortalama puanları 2,75 ile 3,34 arasında değişmektedir. Ortalamalar arasındaki bu farkın istatistiksel anlamda anlamlı olup olmadığını anlamak için varyans analizi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 13'de verilmiştir.

Tablo 13
Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin Uygulanabilirliğine İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	Serbestlik Derecesi	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması
Gruplar arası	4	9,27	2,31
Gruplar içi	272	125,05	0,45
Toplam	276	134,28	

F: 5,04

Fp: 0,0006

P < 0,05

Tablo 13'de görüldüğü gibi gruplar arasında istatistiksel açıdan ,05 düzeyinde bir anlamlılık söz konusudur. Ancak anlamlılık hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için Scheffé testi uygulanmış ve test sonuçları Tablo 14'de sunulmuştur.

Tablo 14
Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Scheffe Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	Aralarında Fark Olan Gruplar
1-5 Yıl	99	3,14	6-10 Yıl ile 21 Yıl ve Üzeri 6-10 Yıl ile 1-5 Yıl P < ,05
6-10 Yıl	50	2,75	
11-15 Yıl	43	2,98	
16-20 Yıl	46	3,17	
21 Yıl ve Üzeri	39	3,34	

Tablo 14'de görüldüğü gibi mesleki kıdem olarak 6-10 yıl ve 21 yıl ve üzeri çalışmış olan öğretim elemanları arasında ,05 düzeyinde bir anlamlılık vardır. 6-10 yıl arasında görev yapan öğretim elemanlarının Toplam Kalite Yönetimi felsefesinin uygulanabilirliği hakkındaki algıları 21 yıl ve üzerinde çalışmış olanlara göre daha düşük çıkmıştır. Yani mesleki kıdem olarak görev süresi daha düşük olanlar Toplam Kalite Yönetimi'nin uygulanması konusunda yükseköğretim kurumunu yetersiz

bulmaktadır. Araştırmanın öğretim üye yardımcılarının öğretim üyelerine göre Toplam Kalite Yönetiminin uygulanması konusundaki algılarının düşük olduğu sonucu ile benzerlik göstermektedir. Ayrıca 6-10 yıl arasında görev yapmış olanlarla 1-5 yıl arasında görev yapmış olanlar arasında anlamlı bir fark gözlenmiştir.

3.1.7. Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin Uygulanabilirliğine İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının Yönetici Olup Olmama Değişkenine Göre Durumu

Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin uygulanabilirliğine ilişkin öğretim elemanlarının algıları yönetici olup olmama değişkenine göre farklılık göstermekte midir? Şeklinde ifade edilen alt amacı sınamak üzere hesaplanan Toplam Kalite Yönetimi'nin uygulanabilirliğine ilişkin öğretim elemanlarının algılarının puan ortalamaları 3,25 ile 3,04 arasında değişmektedir. İki grubun ortalamalar arasında oluşan bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan t testi sonucu Tablo 15'de verilmiştir.

Tablo 15

Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin Uygulanabilirliğine İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının Yönetici Olup Olmama Değişkenine Göre \bar{X} SS t Değeri

Gruplar	N	\bar{X}	SS	"t" Değeri
Yönetici	47	3,25	0,67	1,87
Yönetici Olmayan	230	3,04	0,69	

P> ,05

Sd: 275

Tablo 15'de görüldüğü gibi yöneticilere ait Toplam Kalite Yönetimi'nin uygulanabilirliğine ilişkin algılarının puan ortalamalarıyla yönetici olmayanların puan ortalamaları karşılaştırılmış, ancak anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir.

3.2. Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin Alt Boyutlarına İlişkin Öğretim Elemanlarının Algıları ve Bu Algıların Bağımsız Değişkenlere Göre Durumu

3.2.1. Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin Alt Boyutlarına İlişkin Öğretim Elemanlarının Algıları

Araştırmada, Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin alt boyutlarına ilişkin öğretim elemanlarının algıları nasıldır? şeklinde ifade edilen alt amacı sınamak üzere hesaplanan Toplam Kalite Yönetimi'nin alt boyutlarına ilişkin öğretim elemanlarının algılarının ortalamaları Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16
Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin Alt Boyutlarına İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının Dağılımı

<i>Boyutlar</i>	\bar{X}	SS
Müşteri beklentileri	3,06	,72
Müşteri ihtiyaçlarını anlama ve bilgi edinme mekanizmaları	2,65	,95
Formal performans standartlarının varlığı	3,32	,63
İç müşteri ilişkilerini destekleyici mekanizmalar	2,75	,94
İç müşteri ilişkileri yönetimini kolaylaştıran faktörler	2,88	,93
Fakülteadaki iç çevre-kültür	3,26	,76

Toplam Kalite Yönetimi'nin alt boyutlarının ortalamaları incelendiğinde müşteri beklentileri alt boyutunun ortalamasının 3.06 olduğunu görmekteyiz. 3.06 bir ortalama genel ortalamanın altında bir rakamdır. Bu durum Gazi Üniversitesi'nin Toplam Kalite Yönetimi'nin uygulanabilirliği açısından müşteri beklentileri konusundaki çalışmalarının orta düzeyde olduğu söylenebilir. Yani öğrenci, öğretim elemanı ve diğer

çalışanlar özellikle öğrencilerin bireysel olarak dikkate alınması, öğrenmelerin öğrenci merkezli olması, programların öğrenci ihtiyaçlarını karşılaması, öğrencinin kendini gerçekleştirebileceği bir ortamın oluşturulması, öğrenci tepkilerinin dikkate alınması, öğretim elemanına dersin içeriği ve dersin işlenişi yönünde özgürlüğün tanınması, öğretim elemanlarına fakültenin öğretim etkinliklerinin planlanmasında söz sahibi olması gibi konularda çok fazla yeterli olmadıkları sonucu ortaya çıkmaktadır.

Diğer bir alt boyut olan iç müşteri ihtiyaçlarını anlama ve bilgi edinme mekanizmalarına ait olan 2.65'lik bir ortalama genel ortalamanın çok altında görünmektedir. Bu bulgu, uygulama yapılan yükseköğretim kurumunda iç müşteri ihtiyaçlarını tespit etmek için düzenli bir mekanizmanın tam olarak işlemediğini söyleyebiliriz. Yani, iç müşterilerin ihtiyaçlarını anlama ve bilgi edinmek üzere düzenli olarak bilgi toplama, iç müşteriler hakkında bilgi sahibi olmak için piyasa araştırmasının yapılması, iç müşterilerin kalite beklentileri hakkında düzenli olarak bilgi toplanması ve bu bilgilerin müşterilerden nasıl alınacağına dair yöntem ve teknik konusunda yeterli olmadıkları sonucu ortaya çıkmaktadır.

Üçüncü boyut ise, formal performans standartlarının olup olmadığını ölçen boyuttur. Bu boyutun da ortalaması yani öğretim elemanlarının bu boyuta ilişkin algılarının ortalaması 3.32 çıkmıştır. Bu ortalama diğer boyutların ortalamalarından yüksek olduğunu görmekteyiz, ancak arzulanmış düzey olmadığını söyleyebiliriz. Çıkan sonuca göre uygulama yapılan yükseköğretimin formal standartlar koyma noktasında eksikliğini söyleyebiliriz. Yani fakültelerin kendilerine ait görev tanımlama, bu görevleri tamamlama, öğrencilerin performans ölçümlerinin yapılması ve bu ölçümde derslere devam ve katılımlarının, verilen ödevlerin, projelerin ve öğrencinin değişik etkinliklerinin gözetilmesi, öğretim elemanlarının performanslarının ölçülmesi ve performans ölçümünde öğretim elemanlarının lisans üstü tez danışmanlıklarının, jüri üyesi ve hakem olmalarının, üniversite dışı danışmanlıklarının ve üniversite dışı öğretim etkinliklerinin ve hizmetlerinin (seminer, sempozyum, konferans gibi), yurtdışı sayıteyşinlerinin (citation), ders kitabı yazmasının, yönetici ve öğrencilerin öğretim

elemanı hakkında yaptığı değerlendirmelerin dikkate alınması konularında çok yeterli oldukları söylenemez.

İ müşteri ilişkilerini destekleyici mekanizmalar boyutunun ortalaması da yine genel ortalamanın altında görünmektedir. İ müşteri ilişkilerini destekleyecek olan; hizmet ihtiyacını karşılayacak yeterli kaynağın bulunması, hizmet kalitesini yükselecek programların düzenlenmesi, çalışanların ödüllendirilmesi, yönetimin vizyonunun olması ve bunu çalışanlarla paylaşması ve her Őeyden önemlisi yönetimin kaliteye olan ilgisinin olması gibi durumlarda yetersiz olduklarını göstermektedir.

İ müşteri ilişkilerini kolaylaştıran faktörler boyutunun ortalaması da 2.88 çıkmıştır. İ müşteri ilişkilerini kolaylaştıran bazı faktörler söz konusudur. İşte boyutun orta düzeyde çıkması Gazi niversitesi'nin i müşteri ilişkilerini kolaylaştıran bu faktörler konusunda yeterli oldukları söylenemez. İ müşteri ilişkilerini kolaylaştıran faktörler şunlardır; fakültede i müşteri yönetimi felsefesine inanç, bu felsefenin fakülteye fayda getireceğine inanç, i müşteri kavramının farkında olma, fakültenin vizyon ve misyonunun bilinmesi ve bu konularda yönetimin personele destek ve rehberliğidir.

İ evre-kültür alt boyutunun ortalama puanları daha önce saydığımız boyutların ortalama puanlarından yüksek çıktığı gözlenmektedir. 3,26'lık bir ortalama her ne kadar diğer boyutlardan yüksek gibi görünse de, aslında bu düzey arzulanan düzey olmadığı kuşkusunu uyandırmıştı. Ancak, ğretim elemanlarının takım çalışmasının gerekliliğine inanması, i müşteri ilişkilerini düzeltecek örgütsel iklimin varlığı, kendilerini bir takımın bir parçası gibi görmek istemeleri, takım olarak diğerine yardım etme isteği, işbirliğine hazır olmaları, kendi yeteneklerine güvenmeleri, üniversitedeki değişmelere ayak uydurmaya gönüllü olmaları konularındaki durumlarının diğer boyutlara göre daha yüksek çıkması yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin uygulanabilirliği noktasından umut verici bulunmuştur. Bu konuda Ceylan (1998) yükseköğretim kurumlarında Toplam Kalite Yönetimi'nin uygulanabilirliğine ilişkin yaptığı araştırmada; araştırmaya katılan ğretim elemanlarının çoğu Toplam Kalite Yönetimi'nin yükseköğretim kurumlarında uygulamaya konabilmesi için gereken

standartlara ve araştırmacı tarafından önerilen görüşlere tam derecede katılmışlardır. Benzer bir çalışmada Bayrak (1998) öğretmen adayları üzerinde yaptığı bir araştırmada, öğretmen adaylarının Toplam Kalite Yönetimi'ne ilişkin yönelimlerinde "gelişimci yönelim"e sahip olduklarını tespit etmiştir. Yani gelişimci yönelime sahip olan bireyler varolan durumla yetinmeyip, okulun mevcutlar arasında en iyilerinden biri olması için yoğun çaba gösterirler. En iyiyi oluşturmanın temelini eğitimde yattığı görüşündedirler. Bireysel ve örgütsel ilişkilerinde dikkatlidirler. Eğitimin ve öğretimin başarısındaki öğelerin bütünleştirilmesinde çabalarını yoğunlaştırırlar.

Bu yapılan çalışmaların sonuçlarını da dikkate alarak genel olarak şu sonuca ulaşabiliriz. Uygulamaya katılan öğretim elemanları geleneksel yönetim anlayışından Toplam Kalite Yönetimi anlayışına geçerken Toplam Kalite Yönetimi adına yerine getirilmesi gereken iş ve işlemlere düşünce bazında eğilimi söz konusu fakat, kendi yükseköğretim kurumlarında Toplam Kalite Yönetimi'nin uygulanabilirliği açısından mevcut uygulamaları yetersiz görmekte-dirler.

3.2.2. Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin Müşteri Beklentileri Alt Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Algularının Fakülte Değişkenine Durumu

Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin müşteri beklentileri alt boyutuna ilişkin öğretim elemanlarının algularının fakülte değişkenine göre farklılık göstermekte midir? şeklinde ifade edilen alt amaca yanıt aranmak üzere hesaplanan fakütelere ait Toplam Kalite Yönetimi'nin müşteri beklentileri alt boyutuna ilişkin öğretim elemanlarının alguları ortalamaları 2,89 ile 3,42 arasında değişmektedir. Ortalamalara ilişkin dağılım Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17**Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin Müşteri Beklentileri Alt Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının Fakülte Değişkenine Dağılımı**

Gruplar	N	\bar{X}	SS
Eğitim Fakültesi	51	3,04	,75
Fen-Edebiyat Fakültesi	71	2,89	,74
Eczacılık Fakültesi	21	3,10	,71
Diş Hekimliği Fakültesi	21	3,11	,72
İkt.ve İda. Bilimler Fakültesi	20	3,08	,72
Mesleki Eğitim Fakültesi	17	3,03	,77
İletişim Fakültesi	15	2,91	,74
Ticaret ve Turizm Eğitim Fak.	20	2,96	,83
Beden Eğt.ve Spor Yüksekokulu	41	3,42	,48
Toplam	277	3,06	,72

Toplam Kalite Yönetimi'nin müşteri beklentileri alt boyutuna ilişkin öğretim elemanlarının algılarının fakülte değişkenine göre ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakmak için varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 18'de gösterilmektedir.

Tablo 18**Fakülte Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları**

Varyans Kaynağı	Serbestlik Derecesi	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması
Gruplar arası	8	8,20	1,02
Gruplar içi	268	138,32	0,51
Toplam	276	146,53	

F: 1,98

Fp: ,0480

P> ,05

Tablo 18'de görüldüğü gibi ortalamalar arasındaki fark ,05 düzeyinde anlamlı bulunmamıştır.

3.2.3. Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin Müşteri Beklentileri Alt Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının Akademik Unvan Değişkenine Durumu

Toplam Kalite Yönetimi'nin müşteri beklentileri alt boyutuna ilişkin öğretim elemanlarının algıları akademik unvana göre farklılık göstermekte midir? Şeklinde ifade edilen alt amaca cevap aramak üzere gruplara ilişkin ortalamalar analiz edilerek gruplara ait puan ortalamaları 2,89 ve 3,27 çıkmıştır. Grupların ortalamaları arasında meydana gelen bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için t testinden yararlanılmıştır. Tablo 19'da t testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 19
Akademik Unvan Değişkenine Göre Toplam Kalite Yönetimi'nin Müşteri Beklentileri Alt Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının X \bar{X} SS t Değeri

Gruplar	N	\bar{X}	SS	"t" Değeri
Öğretim Üyesi	120	3,27	0,56	4,40*
Öğretim Üyesi Yardımcısı	157	2,89	0,79	

*p< ,05

Sd: 275

Tablo 19'da görüldüğü gibi yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin müşteri beklentileri alt boyutuna ilişkin öğretim elemanlarının algıları arasındaki farklılaşma ,05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Öğretim üyelerinin öğretim üye yardımcılara göre Toplam Kalite Yönetimi'nin müşteri beklentileri alt boyutuna ilişkin algıları daha yüksek çıkmıştır.

3.2.4. Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin Müşteri Beklentileri Alt Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının Alan Değişkenine Durumu

Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin müşteri beklentileri alt boyutuna ilişkin öğretim elemanlarının algıları Sosyal Bilimler, Fen Bilimleri ve Sağlık Bilimleri alanlarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Toplam Kalite Yönetimi'nin müşteri beklentileri alt boyutuna ilişkin öğretim elemanlarının algıları alana göre analiz edilmiş ve sonuçların dağılımı şu şekilde çıkmıştır.

Tablo 20

Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin Müşteri Beklentileri Alt Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının Alana Göre Dağılımı

Gruplar	N	\bar{X}	SS
Sosyal Bilimler	165	3,11	,71
Fen Bilimleri	58	2,77	,73
Sağlık Bilimleri	54	3,21	,67
Toplam	277	3,06	,72

Tablo 20'de görüldüğü gibi alan değişkenine göre Toplam Kalite Yönetimi'nin müşteri beklentileri alt boyutuna ilişkin öğretim elemanlarının algılarının puan ortalamaları 2,77 ile 3,21 arasında değişmektedir. Ortalamalar arasındaki bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını anlamak üzere varyans analizi testine tabi tutulmuş ve analiz sonuçları Tablo 21'de sunulmuştur.

Tablo 21
Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin Müşteri Beklentileri Alt Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının Alan Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	Serbestlik Derecesi	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması
Gruplar arası	2	6,35	3,17
Gruplar içi	274	140,18	0,51
Toplam	276	146,53	

F: 6,22

Fp: ,0023

P< ,05

Tablo 21'de görüldüğü gibi gruplar arasında istatistiksel olarak bir anlamlılık söz konusudur. Gruplar arasındaki bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için Scheffé testi ile kontrol edilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 22'de gösterilmiştir.

Tablo 22
Alan Değişkenine Göre Scheffe Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	Aralarında Fark Olan Gruplar
Fen bilimleri	58	2,77	Fen Bilim. İle Sosyal Bilim. Fen Bilim. İle Sağlık Bilim. P< ,05
Sosyal Bilimler	165	3,11	
Sağlık Bilimleri	54	3,21	

Tablo 22'de görüldüğü gibi Fen bilimleri ile Sosyal Bilimler arasında ayrıca yine Fen Bilimleri ile Sağlık Bilimleri arasındaki puan ortalamaları ,05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu sonuca göre Fen bilimlerinin, hem Sosyal Bilimlere ve hem de Sağlık Bilimlerine göre Toplam Kalite Yönetimi'nin müşteri beklentileri alt boyutuna ilişkin algıları düşük görünmektedir.

3.2.5. Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin Müşteri Beklentileri Alt Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının Cinsiyet Değişkenine Durumu

Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin müşteri beklentileri alt boyutuna ilişkin öğretim elemanlarının algıları cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini anlamak için Toplam Kalite Yönetimi'nin müşteri beklentileri alt boyutuna ilişkin öğretim elemanlarının algılarının ortalama puanları hesaplanmış, ortalama puanlar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı t testi ile kontrol edilmiş ve sonuçlar Tablo 23'de ki gibi çıkmıştır.

Tablo 23
Cinsiyet Değişkenine Göre Toplam Kalite Yönetimi'nin Müşteri Beklentileri Alt Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının \bar{X} SS t Değeri

Gruplar	N	\bar{X}	SS	"t" Değeri
Bayan	105	2,85	0,70	3,80*
Erkek	172	3,18	0,71	

*P< ,05

Sd: 275

Tablo 23'de görüldüğü gibi erkek öğretim elemanlarının bayan öğretim elemanlarına göre Toplam Kalite Yönetimi'nin müşteri beklentileri alt boyutuna ilişkin algıları daha yüksek çıkmış ve ortalamalar arasındaki fark t testi sonucunda anlamlı çıkmıştır. Yani erkek öğretim elemanlarının Toplam Kalite Yönetimi'nin müşteri beklentileri alt boyutuna ilişkin algıları bayan öğretim elemanlarının algılarından yüksek çıktığı sonucu ortaya çıkmıştır.

3.2.6. Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin Müşteri Beklentileri Alt Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Algıları Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Durumu

Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin müşteri beklentileri alt boyutuna ilişkin öğretim elemanlarının algıları mesleki kıdem değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine bakmak için Toplam Kalite Yönetimi'nin müşteri beklentileri alt boyutuna ilişkin öğretim elemanlarının algılarının ortalamaları mesleki kıdeme göre hesaplanmış ve sonuçlar tablo 24'de verilmiştir.

Tablo 24
Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin Müşteri Beklentileri Alt Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Dağılımı

Gruplar	N	\bar{X}	SS
1-5 Yıl	99	3,08	,86
6-10 Yıl	50	2,75	,69
11-15 Yıl	43	2,97	,52
16-20 Yıl	46	3,14	,64
21 Yıl ve Üzeri	39	3,41	,48
Toplam	277	3,06	,72

Tablo 24'de görüldüğü gibi mesleki kıdem değişkenine Toplam Kalite Yönetimi'nin müşteri beklentileri alt boyutuna ilişkin öğretim elemanlarının algılarının ortalama puanları 2,75 ile 3,41 arasında değişmektedir. Ortalamalar arasındaki bu farkın istatistiksel anlamda anlamlı olup olmadığını anlamak için varyans analizi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 25'de verilmiştir.

Tablo 25

Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin Müşteri Beklentileri Alt Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	Serbestlik Derecesi	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması
Gruplar arası	4	10,25	2,56
Gruplar içi	272	136,28	0,50
Toplam	276	146,53	

F: 5,11

Fp: 0,0005

P < 0,05

Tablo 25'de görüldüğü gibi gruplar arasında istatistiksel açıdan ,05 düzeyinde bir anlamlılık söz konusudur. Ancak anlamlılık hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için Scheffé testi uygulanmış ve test sonuçları Tablo 26'da sunulmuştur.

Tablo 26

Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Scheffe Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	Aralarında Fark Olan Gruplar
1-5 Yıl	99	3,08	6-10 Yıl ile 21 Yıl ve Üzeri P < ,05
6-10 Yıl	50	*2,75	
11-15 Yıl	43	2,97	
16-20 Yıl	46	3,14	
21 Yıl ve Üzeri	39	*3,41	

Tablo 26'de görüldüğü gibi mesleki kıdem olarak 6-10 yıl ve 21 Yıl ve üzeri çalışmış olan öğretim elemanları arasında ,05 düzeyinde bir anlamlılık vardır. 6-10 yıl arasında görev yapan öğretim elemanlarının Toplam Kalite Yönetimi'nin müşteri beklentileri alt boyutuna ilişkin algıları 21 yıl ve üzerinde çalışmış olanlara göre daha düşük çıkmıştır. Yani mesleki kıdem olarak görev süresi daha düşük olanlar Toplam Kalite Yönetimi'nin müşteri beklentileri alt boyutundaki uygulamaları çalıştığı yükseköğretim kurumunu

yetersiz bulmaktadır. Araştırmanın öğretim üye yardımcılarının öğretim üyelerine göre Toplam Kalite Yönetiminin uygulanması konusundaki algılarının düşük olduğu sonucu ile benzerlik göstermektedir.

3.2.7. Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin Müşteri Beklentileri Alt Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının Yönetici Olup Olmama Değişkenine Göre Durumu

Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin müşteri beklentileri alt boyutuna ilişkin öğretim elemanlarının algıları yönetici olup olmama değişkenine göre farklılık göstermekte midir? şeklinde ifade edilen alt amacı sınamak üzere hesaplanan Toplam Kalite Yönetimi'nin müşteri beklentileri alt boyutuna ilişkin öğretim elemanlarının algılarının puan ortalamaları 3,25 ile 3,04 arasında değişmektedir. İki grubun ortalamalar arasında oluşan bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan t testi sonucu Tablo 27'de verilmiştir.

Tablo 27

Yönetici Olup Olmama Değişkenine Göre Toplam Kalite Yönetimi'nin Müşteri Beklentileri Alt Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının \bar{X} SS t Değeri

Gruplar	N	\bar{X}	SS	"t" Değeri
Yönetici	47	3,27	0,61	2,23*
Yönetici Olmayan	230	3,01	0,74	

*P< ,05

Sd: 275

Tablo 27'de görüldüğü gibi yöneticilere ait Toplam Kalite Yönetimi'nin müşteri beklentileri alt boyutuna ilişkin algıları puan ortalamalarıyla yönetici olmayanların puan ortalamaları karşılaştırılmış, ortalamalar arasındaki fark ,05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Yani yöneticilerin müşteri beklentileri alt boyutunun Toplam Kalite Yönetimi'nin uygulanabilirliği konusundaki algı düzeyleri, yönetici olmayanlara göre daha yüksek çıkmıştır.

3.2.8. Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin Müşteri İhtiyaçlarını Anlama Ve Bilgi Edinme Mekanizmaları Alt Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının Fakülte Değişkenine Göre Durumu

Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin müşteri ihtiyaçlarını anlama ve bilgi edinme mekanizmaları alt boyutuna ilişkin öğretim elemanlarının algıları fakülte değişkenine göre farklılık göstermekte midir? şeklinde ifade edilen alt amaca yanıt aranmak üzere hesaplanan fakülteler arasındaki müşteri ihtiyaçlarını anlama ve bilgi edinme mekanizmaları alt boyutuna ilişkin öğretim elemanlarının algılarının ortalamaları Tablo 28'de verilmiştir.

Tablo 28

Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin Müşteri İhtiyaçlarını Anlama Ve Bilgi Edinme Mekanizmaları Alt Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının Fakülte Değişkenine Göre Dağılımı

Gruplar	N	\bar{X}	SS
Eğitim Fakültesi	51	2,87	0,74
Fen-Edebiyat Fakültesi	71	2,28	1,01
Eczacılık Fakültesi	21	2,41	1,03
Dış Hekimliği Fakültesi	21	2,42	1,03
İkt.ve İda. Bilimler Fakültesi	20	2,59	0,81
Mesleki Eğitim Fakültesi	17	2,76	1,05
İletişim Fakültesi	15	2,46	0,84
Ticaret ve Turizm Eğitim Fak.	20	2,90	0,76
Beden Eğt.ve Spor Yüksekokulu	41	3,19	0,83
Toplam	277	2,65	0,95

Tablo 28'da görüldüğü gibi fakülte değişkenine göre Toplam Kalite Yönetimi'nin müşteri ihtiyaçlarını anlama ve bilgi edinme mekanizmaları alt boyutuna ilişkin öğretim elemanlarının algılarının ortalamaları 2,42 ile 3,19 puanlar arasında değiştiği

gözlenmektedir. Ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlılık düzeyini anlamak için Varyans analizi uygulanmıştır. Varyans analiz sonuçları Tablo 29'da gösterilmektedir.

Tablo 29
Fakülte Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	Serbestlik Derecesi	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması
Gruplar arası	8	28,57	3,57
Gruplar içi	268	222,31	0,82
Toplam	276	250,88	

F: 4,30

Fp: ,0001

P< ,05

Tablo 29'da görüldüğü gibi, gruplar arasında istatistiki açıdan ,05 düzeyinde anlamlı bir fark görünmektedir. Gruplar arasındaki bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için uygulanan Scheffé testinden elde edilen sonuçlar Tablo 30'da sunulmuştur.

Tablo 30
Fakülte Değişkenine Göre Scheffe Testi Sonucu

Gruplar	N	\bar{X}	Aralarında Fark Olan Gruplar
Eğitim Fakültesi	51	2,87	Fen-Edebiyat Fakültesi ile Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu P< ,05
Fen-Edebiyat Fakültesi	71	*2,28	
Eczacılık Fakültesi	21	2,41	
Diş Hekimliği Fakültesi	21	2,42	
İkt.ve İda. Bil. Fakültesi	20	2,59	
Mesleki Eğitim Fakültesi	17	2,76	
İletişim Fakültesi	15	2,46	
Tic. ve Turizm Eğitim Fak.	20	2,90	
Beden Eğt. ve Spor Yük.Okl.	41	*3,19	

Tablo 30'da görüldüğü gibi Fen-Edebiyat Fakültesi ile Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu arasında anlamlı bir fark gözlenmektedir. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu'nun Toplam Kalite Yönetimi'nin müşteri ihtiyaçlarını anlama ve bilgi edinme mekanizmaları alt boyutuna ilişkin öğretim elemanlarının algıları, Fen-Edebiyat Fakültesi'nin Toplam Kalite Yönetimi'nin müşteri ihtiyaçlarını anlama ve bilgi edinme mekanizmaları alt boyutuna ilişkin öğretim elemanlarının algılarından yüksek olduğu gözlenmektedir.

3.2.9. Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin Müşteri İhtiyaçlarını Anlama Ve Bilgi Edinme Mekanizmaları Alt Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının Akademik Unvan Değişkenine Göre Durumu

Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin müşteri ihtiyaçlarını anlama ve bilgi edinme mekanizmaları alt boyutuna ilişkin öğretim elemanlarının algıları akademik unvan değişkenine göre farklılık göstermekte midir? Şeklinde ifade edilen alt amaca cevap aranmak üzere hesaplanan Toplam Kalite Yönetimi'nin müşteri ihtiyaçlarını anlama ve bilgi edinme mekanizmaları alt boyutuna ilişkin öğretim elemanlarının algılarının ortalamaları 2,51 ile 2,82 olarak bulunmuştur. İki grubun ortalamaları arasında oluşan bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını anlamak için yapılan t testi sonucu Tablo 31'de verilmiştir.

Tablo 31
Akademik Unvan Değişkenine Göre Toplam Kalite Yönetimi'nin Müşteri İhtiyaçlarını Anlama Ve Bilgi Edinme Mekanizmaları Alt Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının \bar{X} SS t Değeri

Gruplar	N	\bar{X}	SS	"t" Değeri
Öğretim Üyesi	120	2,82	0,92	2,73*
Öğretim Üyesi Yardımcısı	157	2,51	0,95	

*P< ,05

Sd: 275

Tablo 31'de görüldüğü gibi öğretim üyelerinin Toplam Kalite Yönetimi'nin müşteri ihtiyaçlarını anlama ve bilgi edinme mekanizmaları alt boyutuna ilişkin algılarının puan ortalamaları ile öğretim üyesi yardımcılarının Toplam Kalite Yönetimi'nin müşteri ihtiyaçlarını anlama ve bilgi edinme mekanizmaları alt boyutuna ilişkin algılarının puan ortalamaları arasındaki fark ,05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

3.2.10. Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin Müşteri İhtiyaçlarını Anlama Ve Bilgi Edinme Mekanizmaları Alt Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının Alan Değişkenine Göre Durumu

Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin müşteri ihtiyaçlarını anlama ve bilgi edinme mekanizmaları alt boyutuna ilişkin öğretim elemanlarının algıları Sosyal Bilimler, Fen Bilimleri ve Sağlık Bilimleri alanlarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Toplam Kalite Yönetimi'nin müşteri ihtiyaçlarını anlama ve bilgi edinme mekanizmaları alt boyutuna ilişkin öğretim elemanlarının algıları alana göre analiz edilmiş ve sonuçların dağılımı şu şekilde çıkmıştır.

Tablo 32
Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin Müşteri İhtiyaçlarını Anlama Ve Bilgi Edinme Mekanizmaları Alt Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının Alana Göre Dağılımı

Gruplar	N	\bar{X}	SS
Sosyal Bilimler	165	2,81	0,79
Fen Bilimleri	58	2,12	1,03
Sağlık Bilimleri	54	2,71	1,10
Toplam	277	2,65	0,95

Tablo 32'de görüldüğü gibi alan değişkenine göre Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin müşteri ihtiyaçlarını anlama ve bilgi edinme mekanizmaları alt boyutuna

ilişkin öğretim elemanlarının algılarının ortalamaları 2,12 ile 2,81 arasında değişmektedir. Ortalamalar arasındaki bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını anlamak üzere varyans analizi testine tabi tutulmuş ve analiz sonuçları Tablo 33'de sunulmuştur.

Tablo 33
Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin Müşteri İhtiyaçlarını Anlama Ve Bilgi Edinme Mekanizmaları Alt Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının Alan Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	Serbestlik Derecesi	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması
Gruplar arası	2	21,12	10,56
Gruplar içi	274	229,75	0,83
Toplam	276	250,88	

F: 12,59

Fp: ,0000

P< ,05

Tablo 33'de görüldüğü gibi gruplar arasında istatistiksel olarak bir anlamlılık söz konusudur. Gruplar arasındaki bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için Scheffé testi ile kontrol edilmiş ve elde edilen sonuçlar tablo 34'de gösterilmiştir.

Tablo 34
Alan Değişkenine Göre Scheffe Testi Sonuçları

Gruplar	N	X	Aralarında Fark Olan Gruplar
Fen Bilimleri	165	2,12	Fen Bilim. İle Sosyal Bilim. Fen Bilim. İle Sağlık Bilim. P< ,05
Sosyal Bilimler	58	2,81	
Sağlık Bilimleri	54	2,72	

Tablo 34'de görüldüğü gibi Fen Bilimleri ile Sosyal Bilimler arasında ayrıca yine Fen Bilimleri ile Sağlık Bilimleri arasındaki puan ortalamaları ,05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu sonuca göre Fen Bilimlerinin, hem Sosyal Bilimlere ve hem de Sağlık

Bilimlerine göre Toplam Kalite Yönetimi'nin müşteri ihtiyaçlarını anlama ve bilgi edinme mekanizmaları alt boyutuna ilişkin öğretim elemanlarının algıları düşük görünmektedir.

3.2.11. Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin Müşteri İhtiyaçlarını Anlama Ve Bilgi Edinme Mekanizmaları Alt Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Durumu

Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin müşteri ihtiyaçlarını anlama ve bilgi edinme mekanizmaları alt boyutuna ilişkin öğretim elemanlarının algıları cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini anlamak için Toplam Kalite Yönetimi'nin müşteri ihtiyaçlarını anlama ve bilgi edinme mekanizmaları alt boyutuna ilişkin öğretim elemanlarının algılarının ortalama puanları hesaplanmış, ortalama puanlar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı t testi ile kontrol edilmiş ve sonuçlar Tablo 35'de verilmiştir.

Tablo 35
Cinsiyet Değişkenine Göre Toplam Kalite Yönetimi'nin Müşteri İhtiyaçlarını Anlama Ve Bilgi Edinme Mekanizmaları Alt Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının \bar{X} SS t Değeri

Gruplar	N	\bar{X}	SS	"t" Değeri
Bayan	105	2,34	0,94	4,29*
Erkek	172	2,83	0,91	

*P< ,05

Sd: 275

Tablo 35'de görüldüğü gibi erkek öğretim elemanlarının bayan öğretim elemanlarına göre Toplam Kalite Yönetimi'nin müşteri ihtiyaçlarını anlama ve bilgi edinme mekanizmaları alt boyutuna ilişkin öğretim elemanlarının algıları daha yüksek çıkmış, ortalamalar arasındaki fark ,05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

3.2.12. Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin Müşteri İhtiyaçlarını Anlama Ve Bilgi Edinme Mekanizmaları Alt Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Durumu

Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin müşteri ihtiyaçlarını anlama ve bilgi edinme mekanizmaları alt boyutuna ilişkin öğretim elemanlarının algıları mesleki kıdem değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine bakmak için Toplam Kalite Yönetimi'nin müşteri ihtiyaçlarını anlama ve bilgi edinme mekanizmaları alt boyutuna ilişkin öğretim elemanlarının algılarının ortalamaları mesleki kıdeme göre hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 36'da verilmiştir.

Tablo 36

Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin Müşteri İhtiyaçlarını Anlama Ve Bilgi Edinme Mekanizmaları Alt Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Dağılımı

Gruplar	N	\bar{X}	SS
1-5 Yıl	99	2,79	0,92
6-10 Yıl	50	2,16	1,07
11-15 Yıl	43	2,77	0,96
16-20 Yıl	46	2,63	0,86
21 Yıl ve Üzeri	39	2,79	0,77
Toplam	277	2,65	0,95

Tablo 36'da görüldüğü gibi mesleki kıdem değişkenine Toplam Kalite Yönetimi'nin müşteri ihtiyaçlarını anlama ve bilgi edinme mekanizmaları alt boyutuna ilişkin öğretim elemanlarının algılarının ortalama puanları 2,16 ile 2,79 arasında değişmektedir. Ortalamalar arasındaki bu farkın istatistiksel anlamda anlamlı olup olmadığını anlamak için varyans analizi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 37'de verilmiştir.

Tablo 37

Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin Müşteri İhtiyaçlarını Anlama Ve Bilgi Edinme Mekanizmaları Alt Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	Serbestlik Derecesi	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması
Gruplar arası	4	15,33	3,83
Gruplar içi	272	235,54	0,86
Toplam	276	250,88	

F: 4,42

Fp: 0,0017

P< 0,05

Tablo 37'de görüldüğü gibi gruplar arasında istatistiksel açıdan ,05 düzeyinde bir anlamlılık söz konusudur. Ancak anlamlılık hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için Scheffé testi uygulanmış ve test sonuçları Tablo 38'de sunulmuştur.

Tablo 38

Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Scheffe Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	Aralarında Fark Olan Gruplar
1-5 Yıl	99	2,79	6-10 Yıl ile 21 Yıl ve Üzeri 6-10 Yıl ile 11-15 Yıl 6-10 Yıl ile 1-5 Yıl P< ,05
6-10 Yıl	50	2,16	
11-15 Yıl	43	2,77	
16-20 Yıl	46	2,63	
21 Yıl ve Üzeri	39	2,79	

Tablo 38'de görüldüğü gibi mesleki kıdem olarak 6-10 yıl ile 21 Yıl ve üzeri, 6-10 Yıl ile 1-5 Yıl, 6-10 Yıl ile 11-15 Yıl çalışmış olan öğretim elemanlarının Toplam Kalite Yönetimi'nin müşteri ihtiyaçlarını anlama ve bilgi edinme mekanizmaları alt boyutuna ilişkin algılarının ortalama puanları arasında ,05 düzeyinde bir anlamlılık vardır.

3.2.13. Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin Müşteri İhtiyaçlarını Anlama Ve Bilgi Edinme Mekanizmaları Alt Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının Yönetici Olup Olmama Değişkenine Göre Durumu

Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin müşteri ihtiyaçlarını anlama ve bilgi edinme mekanizmaları alt boyutuna ilişkin öğretim elemanlarının algıları yönetici olup olmama değişkenine göre farklılık göstermekte midir? şeklinde ifade edilen alt amacı sınamak üzere hesaplanan Toplam Kalite Yönetimi'nin müşteri ihtiyaçlarını anlama ve bilgi edinme mekanizmaları alt boyutuna ilişkin öğretim elemanlarının algılarının ortalamaları 2,73 ile 2,63 arasında değişmektedir. İki grubun ortalamaları arasında oluşan bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan t testi sonucu Tablo 39'da verilmiştir.

Tablo 39

Yönetici Olup Olmama Değişkenine Göre Toplam Kalite Yönetimi'nin Müşteri İhtiyaçlarını Anlama Ve Bilgi Edinme Mekanizmaları Alt Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının \bar{X} SS t Değeri

Gruplar	N	\bar{X}	SS	"t" Değeri
Yönetici	47	2,73	0,98	0,61
Yönetici Olmayan	230	2,63	0,94	

P> ,05

Sd: 275

Tablo 39'da görüldüğü gibi yöneticilere ait Toplam Kalite Yönetimi'nin müşteri ihtiyaçlarını anlama ve bilgi edinme mekanizmaları alt boyutuna ilişkin öğretim elemanlarının algılarının ortalamalarıyla yönetici olmayanların puan ortalamaları karşılaştırılmış, ancak anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir.

3.2.14. Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin Formal Performans Standartlarının Varlığı Alt Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının Fakülte Değişkenine Göre Durumu

Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin formal performans standartlarının varlığı alt boyutuna ilişkin öğretim elemanlarının algıları fakülte değişkenine göre farklılık göstermekte midir? şeklinde ifade edilen alt amaca yanıt aranmak üzere hesaplanan fakülteler arasındaki formal performans standartlarının varlığı alt boyutuna ilişkin öğretim elemanlarının algılarının ortalamaları Tablo 40'da verilmiştir.

Tablo 40
Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin Formal Performans Standartlarının Varlığı Alt Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının Fakülte Değişkenine Göre Dağılımı

Gruplar	N	\bar{X}	SS
Eğitim Fakültesi	51	3,39	,51
Fen-Edebiyat Fakültesi	71	3,11	,64
Eczacılık Fakültesi	21	3,31	,60
Diş Hekimliği Fakültesi	21	3,32	,60
İkt.ve İda. Bilimler Fakültesi	20	3,28	,68
Mesleki Eğitim Fakültesi	17	3,20	,73
İletişim Fakültesi	15	3,10	,66
Ticaret ve Turizm Eğitim Fak.	20	3,39	,58
Beden Eğt.ve Spor Yüksekokulu	41	3,75	,56
Toplam	277	3,32	,63

Tablo 40'da görüldüğü gibi fakülte değişkenine göre Toplam Kalite Yönetimi'nin formal performans standartlarının varlığı alt boyutuna ilişkin öğretim elemanlarının algılarının ortalamaları 3,10 ile 3,75 puanlar arasında değiştiği gözlenmektedir. Ortalamalar

arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını anlamak için Varyans analizi uygulanmıştır. Varyans analiz sonuçları Tablo 41'de gösterilmektedir.

Tablo 41
Fakülte Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	Serbestlik Derecesi	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması
Gruplar arası	8	12,07	1,50
Gruplar içi	268	99,91	0,37
Toplam	276	111,99	

F: 4,04

Fp: ,0001

P< ,05

Tablo 41'de görüldüğü gibi, gruplar arasında istatistiki açıdan ,05 düzeyinde anlamlı bir fark görünmektedir. Gruplar arasındaki bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için uygulanan Scheffé testinden elde edilen sonuçlar Tablo 42'de sunulmuştur.

Tablo 42
Fakülte Değişkenine Göre Scheffe Testi Sonucu

Gruplar	N	\bar{X}	Aralarında Fark Olan Gruplar
Eğitim Fakültesi	51	3,39	Fen-Edebiyat Fakültesi ile Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu P< ,05
Fen-Edebiyat Fakültesi	71	3,11	
Eczacılık Fakültesi	21	3,31	
Diş Hekimliği Fakültesi	21	3,32	
İkt.ve İda. Bil. Fakültesi	20	3,28	
Mesleki Eğitim Fakültesi	17	3,20	
İletişim Fakültesi	15	3,10	
Tic. ve Turizm Eğitim Fak.	20	3,39	
Beden Eğt. Ve Spor Yük.Okul.	41	3,75	

Tablo 42'de görüldüğü gibi Fen-Edebiyat Fakültesi ile Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu arasında anlamlı bir fark gözlenmektedir. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu'nun Toplam Kalite Yönetimi'nin formal performans standartlarının varlığı alt boyutuna ilişkin algıları, Fen-Edebiyat Fakültesi'nin Toplam Kalite Yönetimi'nin formal performans standartlarının varlığı alt boyutuna ilişkin algılarından yüksek olduğu gözlenmektedir. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu'nun Toplam Kalite Yönetimi'nin formal performans standartlarının varlığı alt boyutuna ilişkin öğretim elemanlarının algılarının yüksek olması Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu'nun öğretim elemanlarının takım halinde çalışmalarının vermiş olduğu bir nedenle bir nevi takım ruhu gelişmiş olabileceği ve branşlarının gereği devamlı kendi arkadaşları ile paylaşım içinde olmaları ayrıca öğrencilerle ilişkilerinde formal değil de daha çok yakın ve sıcak ilişki içerisinde bulunmaları gibi nedenlerle açıklamak mümkündür. Bu sonuç daha önceki çıkan sonuçları destekler niteliktedir.

3.2.15. Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin Formal Performans Standartlarının Varlığı Alt Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının Akademik Unvan Değişkenine Göre Durumu

Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin formal performans standartlarının varlığı alt boyutuna ilişkin öğretim elemanlarının algıları akademik unvan değişkenine göre farklılık göstermekte midir? Şeklinde ifade edilen alt amaca cevap aranmak üzere hesaplanan Toplam Kalite Yönetimi'nin formal performans standartlarının varlığı alt boyutuna ilişkin öğretim elemanlarının algılarının puan ortalamaları 3,20 ile 3,48 olarak bulunmuştur. İki grubun ortalamaları arasında oluşan bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını anlamak için yapılan t testi sonucu Tablo 43'de verilmiştir.

Tablo 43
Akademik Unvan Değişkenine Göre Toplam Kalite Yönetimi'nin Formal Performans Standartlarının Varlığı Alt Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının X SS t Değeri

Gruplar	N	\bar{X}	SS	"t" Değeri
Öğretim Üyesi	120	3,48	0,57	3,70*
Öğretim Üyesi Yardımcısı	157	3,20	0,65	

*P< ,05

Sd: 275

Tablo 43'de görüldüğü gibi öğretim üyelerinin Toplam Kalite Yönetimi'nin formal performans standartlarının varlığı alt boyutuna ilişkin algılarının ortalamaları ile öğretim üyesi yardımcılarının Toplam Kalite Yönetimi'nin formal performans standartlarının varlığı alt boyutuna ilişkin öğretim elemanlarının algılarının ortalamaları arasındaki fark ,05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

3.2.16. Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin Formal Performans Standartlarının Varlığı Alt Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının Alan Değişkenine Göre Durumu

Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin formal performans standartlarının varlığı alt boyutuna ilişkin öğretim elemanlarının algıları, Sosyal Bilimler, Fen Bilimleri ve Sağlık Bilimleri alanlarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Toplam Kalite Yönetimi'nin formal performans standartlarının varlığı alt boyutuna ilişkin öğretim elemanlarının algıları alana göre analiz edilmiş ve sonuçların dağılımı şu şekilde çıkmıştır.

Tablo 44
Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin Formal Performans
Standartlarının Varlığı Alt Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının
Alana Göre Dağılımı

Gruplar	N	\bar{X}	SS
Sosyal Bilimler	165	3,38	,60
Fen Bilimleri	58	3,01	,65
Sağlık Bilimleri	54	3,48	,62
Toplam	277	3,32	,63

Tablo 44'de görüldüğü gibi alan değişkenine göre Toplam Kalite Yönetimi'nin formal performans standartlarının varlığı alt boyutuna ilişkin öğretim elemanlarının algılarının ortalamaları 3,01 ile 3,48 arasında değişmektedir. Ortalamalar arasındaki bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını anlamak üzere varyans analizi testine tabi tutulmuş ve analiz sonuçları Tablo 45'de sunulmuştur.

Tablo 45
Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin Formal Performans
Standartlarının Varlığı Alt Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının
Alan Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	Serbestlik Derecesi	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması
Gruplar arası	2	7,46	3,73
Gruplar içi	274	104,52	0,38
Toplam	276	111,99	

F: 9,78

Fp: ,0001

P< ,05

Tablo 45'de görüldüğü gibi gruplar arasında istatistiksel olarak bir anlamlılık söz konusudur. Gruplar arasındaki bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için Scheffé testi ile kontrol edilmiş ve elde edilen sonuçlar tablo 46'da gösterilmiştir.

Tablo 46
Alan Değişkenine Göre Scheffe Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	Aralarında Fark Olan Gruplar
Fen bilimleri	165	3,01	Fen Bilim. İle Sosyal Bilim. Fen Bilim. İle Sağlık Bilim. P< ,05
Sosyal Bilimler	58	3,38	
Sağlık Bilimleri	54	3,48	

Tablo 46'da görüldüğü gibi Fen bilimleri ile Sosyal Bilimler arasında ayrıca yine Fen Bilimleri ile Sağlık Bilimleri arasındaki puan ortalamaları ,05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu sonuca göre Fen bilimlerinin, hem Sosyal Bilimlere ve hem de Sağlık Bilimlerine göre Toplam Kalite Yönetimi'nin formal performans standartlarının varlığı alt boyutuna ilişkin algıları düşük görünmektedir.

3.2.17. Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin formal performans standartlarının varlığı alt boyutuna ilişkin öğretim elemanlarının algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Durumu

Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin formal performans standartlarının varlığı alt boyutuna ilişkin öğretim elemanlarının algıları cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini anlamak için Toplam Kalite Yönetimi'nin formal performans standartlarının varlığı alt boyutuna ilişkin öğretim elemanlarının algılarının ortalama puanları hesaplanmış, ortalama puanlar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı t testi ile kontrol edilmiş ve sonuçlar Tablo 47'de gösterilmektedir.

Tablo 47
Cinsiyet Değişkenine Göre Toplam Kalite Yönetimi'nin Formal Performans
Standartlarının Varlığı Alt Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Algıları X SS
t Değeri

Gruplar	N	\bar{X}	SS	"t" Değeri
Bayan	105	3,21	0,72	2,36*
Erkek	172	3,39	0,56	

*P< ,05

Sd: 275

Tablo 47'de görüldüğü gibi erkek öğretim elemanlarının bayan öğretim elemanlarına göre Toplam Kalite Yönetimi'nin formal performans standartlarının varlığı alt boyutuna ilişkin algıları daha yüksek çıkmış ve ortalamalar arasındaki fark t testi sonucunda anlamlı çıkmıştır.

3.2.18. Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin formal performans standartlarının varlığı alt boyutuna ilişkin öğretim elemanlarının algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Durumu

Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin formal performans standartlarının varlığı alt boyutuna ilişkin öğretim elemanlarının algıları mesleki kıdem değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine bakmak için Toplam Kalite Yönetimi'nin formal performans standartlarının varlığı alt boyutuna ilişkin öğretim elemanlarının algılarının ortalamaları mesleki kıdeme göre hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 48'de verilmiştir.

Tablo 48
Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin Formal Performans
Standartlarının Varlığı Alt Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının
Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Dağılımı

Gruplar	N	\bar{X}	SS
1-5 Yıl	99	3,33	,65
6-10 Yıl	50	3,02	,67
11-15 Yıl	43	3,43	,44
16-20 Yıl	46	3,44	,71
21 Yıl ve Üzeri	39	3,44	,49
Toplam	277	3,32	,63

Tablo 48'de görüldüğü gibi mesleki kıdem değişkenine göre Toplam Kalite Yönetimi'nin formal performans standartlarının varlığı alt boyutuna ilişkin öğretim elemanlarının algılarının ortalama puanları 3,02 ile 3,44 arasında değişmektedir. Ortalamalar arasındaki bu farkın istatistiksel anlamda anlamlı olup olmadığını anlamak için varyans analizi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 49'da verilmiştir.

Tablo 49
Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin Formal Performans
Standartlarının Varlığı Alt Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının
Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	Serbestlik Derecesi	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması
Gruplar arası	4	6,44	1,61
Gruplar içi	272	105,55	0,38
Toplam	276	111,99	

F: 4,15

Fp: 0,0028

P < 0,05

Tablo 49'da görüldüğü gibi gruplar arasında istatistiksel açıdan ,05 düzeyinde bir anlamlılık söz konusudur. Ancak anlamlılık hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için Scheffé testi uygulanmış ve test sonuçları Tablo 50'de sunulmuştur.

Tablo 50
Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Scheffe Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	Aralarında Fark Olan Gruplar
1-5 Yıl	99	3,33	6-10 Yıl ile 21 Yıl ve Üzeri 6-10 Yıl ile 16-20 Yıl 6-10 Yıl ile 11-15 Yıl P< ,05
6-10 Yıl	50	3,02	
11-15 Yıl	43	3,43	
16-20 Yıl	46	3,44	
21 Yıl ve Üzeri	39	3,44	

Tablo 50'de görüldüğü gibi mesleki kıdem olarak 6-10 yıl çalışan öğretim elemanları; 16-20, 21 yıl ve üzeri ve 11-15 yıl çalışmış olan öğretim elemanları arasında ,05 düzeyinde bir anlamlılık vardır. 6-10 yıl arasında görev yapan öğretim elemanlarının Toplam Kalite Yönetimi'nin formal performans standartlarının varlığı alt boyutuna ilişkin algıları kendilerinden daha çok çalışmış olanlara göre daha düşük çıkmıştır.

3.2.19. Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin Formal Performans Standartlarının Varlığı Alt Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının Yönetici Olup Olmama Değişkenine Göre Durumu

Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin formal performans standartlarının varlığı alt boyutuna ilişkin öğretim elemanlarının algıları yönetici olup olmama değişkenine göre farklılık göstermekte midir? şeklinde ifade edilen alt amacı sınamak üzere hesaplanan Toplam Kalite Yönetimi'nin formal performans standartlarının varlığı alt boyutuna ilişkin öğretim elemanlarının algılarının ortalamaları 3,29 ile 3,47 arasında değişmektedir. İki grubun ortalamalar arasında oluşan bu farkın istatistiksel olarak

anlamli olup olmadigini saptamak amaciyla yapilan t testi sonucu Tablo 51'de verilmiştir.

Tablo 51

Yönetici Olup Olmama Değişkenine Göre Toplam Kalite Yönetimi'nin Formal Performans Standartlarının Varlığı Alt Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Algıları \bar{X} SS t Değeri

Gruplar	N	\bar{X}	SS	"t" Değeri
Yönetici	47	3,47	0,48	1,75
Yönetici Olmayan	230	3,29	0,66	

P> ,05

Sd: 275

Tablo 51'de görüldüğü gibi yöneticilere ait Toplam Kalite Yönetimi'nin formal performans standartlarının varlığı alt boyutuna ilişkin algılarının ortalamalarıyla yönetici olmayanların puan ortalamaları karşılaştırılmış, ancak anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir.

3.2.20. Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin İç Müşteri İlişkilerini Destekleyici Mekanizmalar Alt Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının Fakülte Değişkenine Göre Durumu

Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin iç müşteri ilişkilerini destekleyici mekanizmalar alt boyutuna ilişkin öğretim elemanlarının algıları fakülte değişkenine göre farklılık göstermekte midir? şeklinde ifade edilen alt amaca yanıt aranmak üzere hesaplanan fakülteler arasındaki Toplam Kalite Yönetimi'nin iç müşteri ilişkilerini destekleyici mekanizmalar alt boyutuna ilişkin öğretim elemanlarının algılarının ortalamaları Tablo 52'de verilmiştir.

Tablo 52

Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin İç Müşteri İlişkilerini Destekleyici Mekanizmalar Alt Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının Fakülte Değişkenine Göre Dağılımı

Gruplar	N	\bar{X}	SS
Eğitim Fakültesi	51	2,88	,95
Fen-Edebiyat Fakültesi	71	2,49	,97
Eczacılık Fakültesi	21	2,62	,98
Diş Hekimliği Fakültesi	21	2,62	,98
İkt.ve İda. Bilimler Fakültesi	20	2,61	,80
Mesleki Eğitim Fakültesi	17	3,00	1,06
İletişim Fakültesi	15	2,48	,76
Ticaret ve Turizm Eğitim Fak.	20	2,99	1,01
Beden Eğt.ve Spor Yüksekokulu	41	3,08	,72
Toplam	277	2,75	,94

Tablo 52'de görüldüğü gibi fakülte değişkenine göre Toplam Kalite Yönetimi'nin iç müşteri ilişkilerini destekleyici mekanizmalar alt boyutuna ilişkin öğretim elemanlarının algılarının ortalamaları 2,48 ile 3,08 puanlar arasında değiştiği gözlenmektedir. Ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlılık düzeyini anlamak için Varyans analizi uygulanmıştır. Varyans analiz sonuçları Tablo 53'de gösterilmektedir.

Tablo 53

Fakülte Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	Serbestlik Derecesi	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması
Gruplar arası	8	14,50	1,81
Gruplar içi	268	230,50	0,86
Toplam	276	245,01	

F: 2,10

Fp: ,035

P> ,05

Tablo 53'de görüldüğü gibi, gruplar arasında istatistiki açıdan ,05 düzeyinde anlamlı bir fark görünmemektedir.

3.2.21. Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin İç Müşteri İlişkilerini Destekleyici Mekanizmalar Alt Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının Akademik Unvan Değişkenine Göre Durumu

Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin iç müşteri ilişkilerini destekleyici mekanizmalar alt boyutuna ilişkin öğretim elemanlarının algıları akademik unvan değişkenine göre farklılık göstermekte midir? Şeklinde ifade edilen alt amaca cevap aranmak üzere hesaplanan Toplam Kalite Yönetimi'nin iç müşteri ilişkilerini destekleyici mekanizmalar alt boyutuna ilişkin öğretim elemanlarının algılarının ortalamaları 2,62 ile 2,91 olarak bulunmuştur. İki grubun ortalamaları arasında oluşan bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını anlamak için yapılan t testi sonucu Tablo 54'de verilmiştir.

Tablo 54

Akademik Unvan Değişkenine Göre Toplam Kalite Yönetimi'nin İç Müşteri İlişkilerini Destekleyici Mekanizmalar Alt Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Algıları \bar{X} SS t Değeri

Gruplar	N	\bar{X}	SS	"t" Değeri
Öğretim Üyesi	120	2,91	0,86	2,52*
Öğretim Üyesi Yardımcısı	157	2,62	0,98	

*P<,05

Sd: 275

Tablo 54'de görüldüğü gibi öğretim üyelerinin Toplam Kalite Yönetimi'nin iç müşteri ilişkilerini destekleyici mekanizmalar alt boyutuna ilişkin algılarının ortalamaları ile öğretim üyesi yardımcılarının Toplam Kalite Yönetimi'nin iç müşteri ilişkilerini

destekleyici mekanizmalar alt boyutuna ilişkin algılarının ortalamaları arasındaki bir fark gözlenmiş, bu fark ,05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

3.2.22. Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin İç Müşteri İlişkilerini Destekleyici Mekanizmalar Alt Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının Alan Değişkenine Göre Durumu

Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin iç müşteri ilişkilerini destekleyici mekanizmalar alt boyutuna ilişkin öğretim elemanlarının algıları Sosyal Bilimler, Fen Bilimleri ve Sağlık Bilimleri alanlarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Toplam Kalite Yönetimi'nin iç müşteri ilişkilerini destekleyici mekanizmalar alt boyutuna ilişkin öğretim elemanlarının algıları alana göre analiz edilmiş ve sonuçların dağılımı şu şekilde çıkmıştır.

Tablo 55

Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin İç Müşteri İlişkilerini Destekleyici Mekanizmalar Alt Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının Alana Göre Dağılımı

Gruplar	N	\bar{X}	SS
Sosyal Bilimler	165	2,90	,88
Fen Bilimleri	58	2,37	,97
Sağlık Bilimleri	54	2,69	,96
Toplam	277	2,75	,94

Tablo 55'de görüldüğü gibi alan değişkenine göre Toplam Kalite Yönetimi'nin iç müşteri ilişkilerini destekleyici mekanizmalar alt boyutuna ilişkin öğretim elemanlarının algılarının ortalamaları 2,37 ile 2,90 arasında değişmektedir. Ortalamalar arasındaki bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını anlamak üzere varyans analizi testine tabi tutulmuş ve analiz sonuçları Tablo 56'da sunulmuştur.

Tablo 56

Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin İç Müşteri İlişkilerini Destekleyici Mekanizmalar Alt Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının Alan Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	Serbestlik Derecesi	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması
Gruplar arası	2	11,90	5,95
Gruplar içi	274	233,10	0,85
Toplam	276	245,01	

F: 6,99

Fp: ,0011

P< ,05

Tablo 56'da görüldüğü gibi gruplar arasında istatistiksel olarak bir anlamlılık söz konusudur. Yapılan Scheffé testi sonucunda Fen Bilimleri ile Sosyal Bilimler arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

3.2.23. Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin İç Müşteri İlişkilerini Destekleyici Mekanizmalar Alt Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Durumu

Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin iç müşteri ilişkilerini destekleyici mekanizmalar alt boyutuna ilişkin öğretim elemanlarının algıları cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini anlamak için Toplam Kalite Yönetimi'nin iç müşteri ilişkilerini destekleyici mekanizmalar alt boyutuna ilişkin öğretim elemanlarının algılarının ortalama puanları hesaplanmış, ortalama puanlar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı t testi ile kontrol edilmiş ve sonuçlar Tablo 57'de ki gibi çıkmıştır.

Tablo 57
Cinsiyet Değişkenine Göre Toplam Kalite Yönetimi'nin İç Müşteri İlişkilerini Destekleyici Mekanizmalar Alt Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının \bar{X} SS t Değeri

Gruplar	N	\bar{X}	SS	"t" Değeri
Bayan	105	2,52	0,90	3,15*
Erkek	172	2,88	0,94	

*P< ,05

Sd: 275

Tablo 57'de görüldüğü gibi erkek öğretim elemanlarının bayan öğretim elemanlarına göre Toplam Kalite Yönetimi'nin iç müşteri ilişkilerini destekleyici mekanizmalar alt boyutuna ilişkin algıları daha yüksek çıkmış ve ortalamalar arasındaki fark t testi sonucunda anlamlı çıkmıştır.

3.2.24. Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin İç Müşteri İlişkilerini Destekleyici Mekanizmalar Alt Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Durumu

Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin iç müşteri ilişkilerini destekleyici mekanizmalar alt boyutuna ilişkin öğretim elemanlarının algıları mesleki Kıdem değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine bakmak için Toplam Kalite Yönetimi'nin iç müşteri ilişkilerini destekleyici mekanizmalar alt boyutuna ilişkin öğretim elemanlarının algılarının ortalamaları mesleki kıdeme göre hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 58'de verilmiştir.

Tablo 58

Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin İç Müşteri İlişkilerini Destekleyici Mekanizmalar Alt Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Dağılımı

Gruplar	N	\bar{X}	SS
1-5 Yıl	99	2,83	1,02
6-10 Yıl	50	2,55	1,02
11-15 Yıl	43	2,53	,76
16-20 Yıl	46	2,82	,85
21 Yıl ve Üzeri	39	2,95	,85
Toplam	277	2,75	,94

Tablo 58'de görüldüğü gibi mesleki kıdem değişkenine göre Toplam Kalite Yönetimi'nin iç müşteri ilişkilerini destekleyici mekanizmalar alt boyutuna ilişkin öğretim elemanlarının algılarının ortalama puanları 2,53 ile 2,95 arasında değişmektedir. Ortalamalar arasındaki bu farkın istatistiksel anlamda anlamlı olup olmadığını anlamak için varyans analizi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 59'da verilmiştir.

Tablo 59

Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin İç Müşteri İlişkilerini Destekleyici Mekanizmalar Alt Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	Serbestlik Derecesi	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması
Gruplar arası	4	6,45	1,61
Gruplar içi	272	238,56	0,87
Toplam	276	245,01	

F: 1,83

Fp: 0,12

P> 0,05

Tablo 59'de görüldüğü gibi gruplar arasında bir farklılık gözlenmekte fakat bu farklılık istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır.

3.2.25. Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin İç Müşteri İlişkilerini Destekleyici Mekanizmalar Alt Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının Yönetici Olup Olmama Değişkenine Göre Uygulanabilirlik Düzeyi

Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin iç müşteri ilişkilerini destekleyici mekanizmalar alt boyutuna ilişkin öğretim elemanlarının algıları yönetici olup olmama değişkenine göre farklılık göstermekte midir? Şeklinde ifade edilen alt amacı sınamak üzere hesaplanan Toplam Kalite Yönetimi'nin iç müşteri ilişkilerini destekleyici mekanizmalar alt boyutuna ilişkin öğretim elemanlarının algılarının ortalamaları 2,81 ile 2,73 arasında değişmektedir. İki grubun ortalamalar arasında oluşan bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan t testi sonucu Tablo 60'da verilmiştir.

Tablo 60

Yönetici Olup Olmama Değişkenine Göre Toplam Kalite Yönetimi'nin İç Müşteri İlişkilerini Destekleyici Mekanizmalar Alt Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Algıları \bar{X} SS t Değeri

Gruplar	N	\bar{X}	SS	"t" Değeri
Yönetici	47	2,81	1,09	0,52
Yönetici Olmayan	230	2,73	0,91	

P> ,05

Sd: 275

Tablo 60'da görüldüğü gibi yöneticilere ait Toplam Kalite Yönetimi'nin iç müşteri ilişkilerini destekleyici mekanizmalar alt boyutuna ilişkin algılarının ortalamalarıyla yönetici olmayanların puan ortalamaları karşılaştırılmış, ancak anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir.

3.2.26. Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin İç Müşteri İlişkileri Yönetimini Kolaylaştıran Faktörler Alt Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının Fakülte Değişkenine Göre Durumu

Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin iç müşteri ilişkileri yönetimini kolaylaştıran faktörler alt boyutuna ilişkin öğretim elemanlarının algıları fakülte değişkenine göre farklılık göstermekte midir? şeklinde ifade edilen alt amaca yanıt aranmak üzere hesaplanan fakülteler arasındaki Toplam Kalite Yönetimi'nin iç müşteri ilişkileri yönetimini kolaylaştıran faktörler alt boyutuna ilişkin öğretim elemanlarının algılarının ortalamaları Tablo 61'de verilmiştir.

Tablo 61
Toplam Kalite Yönetimi'nin İç Müşteri İlişkileri Yönetimini Kolaylaştıran Faktörler Alt Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının Fakülte Değişkenine Göre Dağılımı

Gruplar	N	\bar{X}	SS
Eğitim Fakültesi	51	3,01	,90
Fen-Edebiyat Fakültesi	71	2,58	,95
Eczacılık Fakültesi	21	2,75	,96
Diş Hekimliği Fakültesi	21	2,75	,97
İkt.ve İda. Bilimler Fakültesi	20	2,81	,98
Mesleki Eğitim Fakültesi	17	2,94	,95
İletişim Fakültesi	15	2,67	1,04
Ticaret ve Turizm Eğitim Fak.	20	3,08	,78
Beden Eğt.ve Spor Yüksekokulu	41	3,39	,69
Toplam	277	2,88	,93

Tablo 61'de görüldüğü gibi fakülte değişkenine göre Toplam Kalite Yönetimi'nin iç müşteri ilişkileri yönetimini kolaylaştıran faktörler alt boyutuna ilişkin öğretim

elemanlarının algılarının ortalamaları 2,58 ile 3,39 puanlar arasında değiştiği gözlenmektedir. Ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlılık düzeyini anlamak için Varyans analizi uygulanmıştır. Varyans analiz sonuçları Tablo 62'de gösterilmektedir.

Tablo 62
Fakülte Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	Serbestlik Derecesi	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması
Gruplar arası	8	20,49	2,56
Gruplar içi	268	221,20	0,82
Toplam	276	241,69	

F: 3,10

Fp: ,0023

P< ,05

Tablo 62'de görüldüğü gibi, gruplar arasında istatistiki açıdan ,05 düzeyinde anlamlı bir fark görünmektedir. Gruplar arasındaki bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için uygulanan Scheffé testinden elde edilen sonuçlar Tablo 63'de sunulmuştur.

Tablo 63
Fakülte Değişkenine Göre Scheffé Testi Sonucu

Gruplar	N	\bar{X}	Aralarında Fark Olan Gruplar
Eğitim Fakültesi	51	3,01	Fen-Edebiyat Fakültesi ile Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu P< ,05
Fen-Edebiyat Fakültesi	71	*2,58	
Eczacılık Fakültesi	21	2,75	
Diş Hekimliği Fakültesi	21	2,75	
İkt.ve İda. Bil. Fakültesi	20	2,81	
Mesleki Eğitim Fakültesi	17	2,94	
İletişim Fakültesi	15	2,67	
Tic. ve Turizm Eğitim Fak.	20	3,08	
Beden Eğt. Ve Spor Yük.Okl.	41	*3,39	

Tablo 63'de görüldüğü gibi Fen-Edebiyat Fakültesi ile Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu arasında anlamlı bir fark gözlenmektedir. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu'nun Toplam Kalite Yönetimi'nin iç müşteri ilişkileri yönetimini kolaylaştıran faktörler alt boyutuna ilişkin öğretim elemanlarının algıları, Fen-Edebiyat Fakültesi'nin Toplam Kalite Yönetimi'nin iç müşteri ilişkileri yönetimini kolaylaştıran faktörler alt boyutuna ilişkin öğretim elemanlarının algılarından yüksek olduğu gözlenmektedir. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu'nun Toplam Kalite Yönetimi'nin iç müşteri ilişkileri yönetimini kolaylaştıran faktörler alt boyutuna ilişkin öğretim elemanlarının algılarının yüksek olması Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu'nun öğretim elemanlarının takım halinde çalışmalarının vermiş olduğu bir nedenle bir nevi takım ruhu gelişmiş olabileceği ve branşlarının gereği devamlı kendi arkadaşları ile paylaşım içinde olmaları ayrıca öğrencilerle ilişkilerinde formal değil de daha çok yakın ve sıcak ilişki içerisinde bulunmaları gibi nedenlerle açıklamak mümkündür. Bu bölümün sonucu daha önce çıkan sonuçlarla benzerlik göstermektedir.

3.2.27. Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin İç Müşteri İlişkileri Yönetimini Kolaylaştıran Faktörler Alt Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının Akademik Unvan Değişkenine Göre Durumu

Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin iç müşteri ilişkileri yönetimini kolaylaştıran faktörler alt boyutuna ilişkin öğretim elemanlarının algıları akademik unvan değişkenine göre farklılık göstermekte midir? Şeklinde ifade edilen alt amaca cevap aranmak üzere hesaplanan Toplam Kalite Yönetimi'nin iç müşteri ilişkileri yönetimini kolaylaştıran faktörler alt boyutuna ilişkin öğretim elemanlarının algılarının puan ortalamaları 2,76 ile 3,04 olarak bulunmuştur. İki grubun ortalamaları arasında oluşan bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını anlamak için yapılan t testi sonucu Tablo 64'de verilmiştir.

Tablo 64

Akademik Unvan Değişkenine Göre Toplam Kalite Yönetimi'nin İç Müşteri İlişkileri Yönetimini Kolaylaştıran Faktörler Alt Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Algularının X SS t Değeri

Gruplar	N	\bar{X}	SS	"t" Değeri
Öğretim Üyesi	120	3,04	0,94	2,51*
Öğretim Üyesi Yardımcısı	157	2,76	0,91	

*P<,05

Sd: 275

Tablo 64'de görüldüğü gibi öğretim üyelerinin Toplam Kalite Yönetimi'nin iç müşteri ilişkileri yönetimini kolaylaştıran faktörler alt boyutuna ilişkin algularının ortalamaları ile öğretim üyesi yardımcılarının Toplam Kalite Yönetimi'nin iç müşteri ilişkileri yönetimini kolaylaştıran faktörler alt boyutuna ilişkin öğretim elemanlarının algularının ortalamaları arasında fark gözlenmiş, bu fark ,05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

3.2.28. Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin İç Müşteri İlişkileri Yönetimini Kolaylaştıran Faktörler Alt Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Algularının Alan Değişkenine Göre Durumu

Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin iç müşteri ilişkileri yönetimini kolaylaştıran faktörler alt boyutuna ilişkin öğretim elemanlarının alguları Sosyal Bilimler, Fen Bilimleri ve Sağlık Bilimleri alanlarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Toplam Kalite Yönetimi'nin iç müşteri ilişkileri yönetimini kolaylaştıran faktörler alt boyutuna ilişkin öğretim elemanlarının alguları alana göre analiz edilmiş ve sonuçların dağılımı şu şekilde çıkmıştır.

Tablo 65

Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin İç Müşteri İlişkileri Yönetimini Kolaylaştıran Faktörler Alt Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının Alana Göre Dağılımı

Gruplar	N	\bar{X}	SS
Sosyal Bilimler	165	3,00	,87
Fen Bilimleri	58	2,52	1,00
Sağlık Bilimleri	54	2,92	,95
Toplam	277	2,88	,93

Tablo 65'de görüldüğü gibi alan değişkenine göre Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin iç müşteri ilişkileri yönetimini kolaylaştıran faktörler alt boyutuna ilişkin öğretim elemanlarının algılarının ortalamaları 2,52 ile 3,00 arasında değişmektedir. Ortalamalar arasındaki bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını anlamak üzere varyans analizi testine tabi tutulmuş ve analiz sonuçları Tablo 66'da sunulmuştur.

Tablo 66

Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin İç Müşteri İlişkileri Yönetimini Kolaylaştıran Faktörler Alt Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının Alan Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	Serbestlik Derecesi	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması
Gruplar arası	2	10,23	5,11
Gruplar içi	274	231,46	0,84
Toplam	276	241,69	

F: 6,05

Fp: ,0027

P< ,05

Tablo 66'da görüldüğü gibi gruplar arasında istatistiksel olarak bir anlamlılık söz konusudur. Gruplar arasındaki bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için Scheffé testi ile kontrol edilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 67'de gösterilmiştir.

Tablo 67
Alan Değişkenine Göre Scheffé Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	Aralarında Fark Olan Gruplar
Fen Bilimleri	58	2,52	Fen Bilim. İle Sosyal Bilim. P< ,05
Sağlık Bilimleri	54	2,92	
Sosyal Bilimler	165	3,00	

Tablo 67'de görüldüğü gibi Fen Bilimleri ile Sosyal Bilimler arasında puan ortalamaları arasındaki fark ,05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu sonuca göre Fen Bilimlerinin Sosyal Bilimlere göre Toplam Kalite Yönetimi'nin iç müşteri ilişkileri yönetimini kolaylaştıran faktörler alt boyutuna ilişkin öğretim elemanlarının algıları düşük görünmektedir.

3.2.29. Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin İç Müşteri İlişkileri Yönetimini Kolaylaştıran Faktörler Alt Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Durumu

Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin iç müşteri ilişkileri yönetimini kolaylaştıran faktörler alt boyutuna ilişkin öğretim elemanlarının algıları cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini anlamak için Toplam Kalite Yönetimi'nin iç müşteri ilişkileri yönetimini kolaylaştıran faktörler alt boyutuna ilişkin öğretim elemanlarının algılarının ortalama puanları hesaplanmış, ortalama puanlar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı t testi ile kontrol edilmiş ve sonuçlar Tablo 68'de ki gibi çıkmıştır.

Tablo 68

Cinsiyet Değişkenine Göre Toplam Kalite Yönetimi'nin İç Müşteri İlişkileri Yönetimini Kolaylaştıran Faktörler Alt Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının X SS t Değeri

Gruplar	N	\bar{X}	SS	"t" Değeri
Bayan	105	2,56	0,89	4,62*
Erkek	172	3,08	0,90	

*P< ,05

Sd: 275

Tablo 68'de görüldüğü gibi erkek öğretim elemanlarının bayan öğretim elemanlarına göre Toplam Kalite Yönetimi'nin iç müşteri ilişkileri yönetimini kolaylaştıran faktörler alt boyutuna ilişkin algıları daha yüksek çıkmış ve ortalamalar arasındaki fark t testi sonucunda anlamlı çıkmıştır.

3.2.30. Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin İç Müşteri İlişkileri Yönetimini Kolaylaştıran Faktörler Alt Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Durumu

Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin iç müşteri ilişkileri yönetimini kolaylaştıran faktörler alt boyutuna ilişkin öğretim elemanlarının algıları mesleki kıdem değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine bakmak için Toplam Kalite Yönetimi'nin iç müşteri ilişkileri yönetimini kolaylaştıran faktörler alt boyutuna ilişkin öğretim elemanlarının algılarının ortalamaları mesleki kıdeme göre hesaplanmış ve sonuçlar tablo 69'da verilmiştir.

Tablo 69

Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin İç Müşteri İlişkileri Yönetimini Kolaylaştıran Faktörler Alt Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Dağılımı

Gruplar	N	\bar{X}	SS
1-5 Yıl	99	3,07	,81
6-10 Yıl	50	2,46	1,01
11-15 Yıl	43	2,72	,96
16-20 Yıl	46	2,84	,95
21 Yıl ve Üzeri	39	3,19	,87
Toplam	277	2,88	,93

Tablo 69'da görüldüğü gibi mesleki kıdem değişkenine Toplam Kalite Yönetimi'nin iç müşteri ilişkileri yönetimini kolaylaştıran faktörler alt boyutuna ilişkin öğretim elemanlarının algılarının ortalama puanları 2,46 ile 3,19 arasında değişmektedir. Ortalamalar arasındaki bu farkın istatistiksel anlamda anlamlı olup olmadığını anlamak için varyans analizi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 70'de verilmiştir.

Tablo 70

Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin İç Müşteri İlişkileri Yönetimini Kolaylaştıran Faktörler Alt Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	Serbestlik Derecesi	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması
Gruplar arası	4	17,43	4,35
Gruplar içi	272	224,25	0,82
Toplam	276	241,69	

F: 5,28

Fp: 0,0004

P< 0,05

Tablo 70'de görüldüğü gibi gruplar arasında istatistiksel açıdan ,05 düzeyinde bir anlamlılık söz konusudur. Ancak anlamlılık hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için Scheffé testi uygulanmış ve test sonuçları Tablo 71'de sunulmuştur.

Tablo 71
Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Scheffe Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	Aralarında Fark Olan Gruplar
1-5 Yıl	99	3,07	6-10 Yıl ile 21 Yıl ve Üzeri P< ,05
6-10 Yıl	50	*2,46	
11-15 Yıl	43	2,72	
16-20 Yıl	46	2,84	
21 Yıl ve Üzeri	39	*3,19	

Tablo 71'de görüldüğü gibi mesleki kıdem olarak 6-10 yıl ve 21 yıl ve üzeri çalışmış olan öğretim elemanları arasında ,05 düzeyinde bir anlamlılık vardır. 6-10 yıl arasında görev yapan öğretim elemanlarının Toplam Kalite Yönetimi'nin iç müşteri ilişkileri yönetimini kolaylaştıran faktörler alt boyutuna ilişkin öğretim elemanlarının algıları 21 yıl ve üzerinde çalışmış olanlara göre daha düşük çıkmıştır. Yani mesleki kıdem olarak görev süresi daha düşük olanlar Toplam Kalite Yönetimi'nin iç müşteri ilişkileri yönetimini kolaylaştıran faktörler alt boyutunun uygulanması konusunda yükseköğretim kurumunu yetersiz bulmaktadır.

3.2.31. Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin İç Müşteri İlişkileri Yönetimini Kolaylaştıran Faktörler Alt Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının Yönetici Olup Olmama Değişkenine Göre Durumu

Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin iç müşteri ilişkileri yönetimini kolaylaştıran faktörler alt boyutuna ilişkin öğretim elemanlarının algılarının yönetici olup olmama değişkenine göre farklılık göstermekte midir? şeklinde ifade edilen alt

amacı sınamak üzere hesaplanan Toplam Kalite Yönetimi'nin iç müşteri ilişkileri yönetimini kolaylaştıran faktörler alt boyutuna ilişkin öğretim elemanlarının algılarının ortalamaları 2,86 ile 3,03 arasında değişmektedir. İki grubun ortalamalar arasında oluşan bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan t testi sonucu Tablo 72'de verilmiştir.

Tablo 72
Yönetici Olup Olmama Değişkenine Göre Toplam Kalite Yönetimi'nin İç Müşteri İlişkileri Yönetimini Kolaylaştıran Faktörler Alt Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının \bar{X} SS t Değeri

Gruplar	N	\bar{X}	SS	"t" Değeri
Yönetici	47	3,02	1,07	1,13
Yönetici Olmayan	230	2,86	0,90	

P> ,05

Sd: 275

Tablo 72'de görüldüğü gibi yöneticilere ait Toplam Kalite Yönetimi'nin iç müşteri ilişkileri yönetimini kolaylaştıran faktörler alt boyutuna ilişkin algılarının ortalamalarıyla yönetici olmayanların ortalamaları karşılaştırılmış, ancak anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir.

3.2.32. Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin İç Çevre Kültür Alt Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının Fakülte Değişkenine Göre Durumu

Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin iç çevre kültür alt boyutuna ilişkin öğretim elemanlarının algıları fakülte değişkenine göre farklılık göstermekte midir? şeklinde ifade edilen alt amaca yanıt aranmak üzere hesaplanan fakülteler arasındaki Toplam Kalite Yönetimi'nin iç çevre kültür alt boyutuna ilişkin öğretim elemanlarının algılarının ortalamaları Tablo 73'de verilmiştir.

Tablo 73**Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin İç Çevre Kültür Alt Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının Fakülte Değişkenine Göre Dağılımı**

Gruplar	N	\bar{X}	SS
Eğitim Fakültesi	51	3,27	,80
Fen-Edebiyat Fakültesi	71	3,09	,81
Eczacılık Fakültesi	21	3,35	,80
Diş Hekimliği Fakültesi	21	3,36	,80
İkt.ve İda. Bilimler Fakültesi	20	3,25	,76
Mesleki Eğitim Fakültesi	17	3,19	,88
İletişim Fakültesi	15	3,01	,69
Ticaret ve Turizm Eğitim Fak.	20	3,35	,79
Beden Eğt.ve Spor Yüksekokulu	41	3,54	,46
Toplam	277	3,26	,76

Tablo 73'de görüldüğü gibi fakülte değişkenine göre Toplam Kalite Yönetimi'nin iç çevre kültür alt boyutuna ilişkin öğretim elemanlarının algılarının ortalamaları 3,01 ile 3,54 puanlar arasında değiştiği gözlenmektedir. Ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlılık düzeyini anlamak için Varyans analizi uygulanmıştır. Varyans analiz sonuçları Tablo 74'de gösterilmektedir.

Tablo 74**Fakülte Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları**

Varyans Kaynağı	Serbestlik Derecesi	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması
Gruplar arası	8	6,91	0,86
Gruplar içi	268	155,48	0,58
Toplam	276	162,40	

F: 1,49

Fp: ,16

P> ,05

Tablo 74'de görüldüğü gibi, grupların ortalamaları arasında bir fark gözlenmekte, ancak gruplar arasındaki bu farkın istatistiksel açıdan ,05 düzeyinde anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

3.2.33. Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin İç Çevre Kültür Alt Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının Akademik Unvan Değişkenine Göre Durumu

Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin iç çevre kültür alt boyutuna ilişkin öğretim elemanlarının algıları akademik unvan değişkenine göre farklılık göstermekte midir? Şeklinde ifade edilen alt amaca cevap aranmak üzere hesaplanan Toplam Kalite Yönetimi'nin iç çevre kültür alt boyutuna ilişkin öğretim elemanlarının algılarının ortalamaları 3,12 ile 3,45 olarak bulunmuştur. İki grubun ortalamaları arasında oluşan bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını anlamak için yapılan t testi sonucu Tablo 75'de verilmiştir.

Tablo 75

Akademik Unvan Değişkenine Göre Toplam Kalite Yönetimi'nin İç Çevre Kültür Alt Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Algıları \bar{X} SS t Değeri

Gruplar	N	\bar{X}	SS	"t" Değeri
Öğretim Üyesi	120	3,45	0,74	3,52*
Öğretim Üyesi Yardımcısı	157	3,12	0,75	

*P< ,05

Sd: 275

Tablo 75'de görüldüğü gibi öğretim üyelerinin Toplam Kalite Yönetimi'nin iç çevre kültür alt boyutuna ilişkin algılarının ortalamaları ile öğretim üyesi yardımcılarının Toplam Kalite Yönetimi'nin iç çevre kültür alt boyutuna ilişkin algılarının ortalamaları arasındaki fark ,05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Öğretim üyelerinin lehine gözlenen bu farklılaşma, öğretim üyelerinin Toplam Kalite Yönetimi'nin iç çevre kültür alt

boyutuna ilişkin algıları, öğretim üye yardımcılarında göre daha yüksek olduğu sonucu çıkmaktadır.

3.2.34. Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin İç Çevre Kültür Alt Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının Alan Değişkenine Göre Durumu

Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin iç çevre kültür alt boyutuna ilişkin öğretim elemanlarının algıları Sosyal Bilimler, Fen Bilimleri ve Sağlık Bilimleri alanlarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Toplam Kalite Yönetimi'nin iç çevre kültür alt boyutuna ilişkin öğretim elemanlarının algıları alana göre analiz edilmiş ve sonuçların dağılımı şu şekilde çıkmıştır.

Tablo 76
Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin İç Çevre Kültür Alt Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının Alana Göre Dağılımı

Gruplar	N	\bar{X}	SS
Sosyal Bilimler	165	3,33	,75
Fen Bilimleri	58	2,96	,76
Sağlık Bilimleri	54	3,39	,73
Toplam	277	3,26	,76

Tablo 76'da görüldüğü gibi alan değişkenine göre Toplam Kalite Yönetimi'nin iç çevre kültür alt boyutuna ilişkin öğretim elemanlarının algılarının ortalamaları 2,96 ile 3,39 arasında değişmektedir. Ortalamalar arasındaki bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını anlamak üzere varyans analizi testine tabi tutulmuş ve analiz sonuçları Tablo 77'de sunulmuştur.

Tablo 77

Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin İç Çevre Kültür Alt Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının Alan Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	Serbestlik Derecesi	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması
Gruplar arası	2	6,76	3,38
Gruplar içi	274	155,64	0,56
Toplam	276	162,40	

F: 5,95 Fp: ,0030 P< ,05

Tablo 77'de görüldüğü gibi gruplar arasında istatistiksel olarak bir anlamlılık söz konusudur. Gruplar arasındaki bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için Scheffé testi ile kontrol edilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 78'de gösterilmiştir.

Tablo 78

Alan Değişkenine Göre Scheffe Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	Aralarında Fark Olan Gruplar
Fen bilimleri	58	2,96	Fen Bilim. İle Sosyal Bilim. Fen Bilim. İle Sağlık Bilim. P< ,05
Sosyal Bilimler	165	3,33	
Sağlık Bilimleri	54	3,39	

Tablo 78'de görüldüğü gibi Fen bilimleri ile Sosyal Bilimler arasında ayrıca yine Fen Bilimleri ile Sağlık Bilimleri arasındaki puan ortalamaları ,05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu sonuca göre Fen bilimlerinin, hem Sosyal Bilimlere ve hem de Sağlık Bilimlerine göre Toplam Kalite Yönetimi'nin iç çevre kültür alt boyutuna ilişkin algıları düşük görünmektedir.

3.2.35. Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin İç Çevre Kültür Alt Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Uygulanabilirlik Düzeyi

Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin iç çevre kültür alt boyutuna ilişkin öğretim elemanlarının algıları cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini anlamak için Toplam Kalite Yönetimi'nin iç çevre kültür alt boyutuna ilişkin öğretim elemanlarının algılarının ortalama puanları hesaplanmış, ortalama puanlar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı t testi ile kontrol edilmiş ve sonuçlar Tablo 79'da ki gibi çıkmıştır.

Tablo 79
Cinsiyet Değişkenine Göre Toplam Kalite Yönetimi'nin İç Çevre Kültür Alt Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının \bar{X} SS t Değeri

Gruplar	N	\bar{X}	SS	"t" Değeri
Bayan	105	3,03	0,78	4,00*
Erkek	172	3,40	0,72	

*P< ,05

Sd: 275

Tablo 79'da görüldüğü gibi erkek öğretim elemanlarının bayan öğretim elemanlarına göre Toplam Kalite Yönetimi'nin iç çevre kültür alt boyutuna ilişkin algıları daha yüksek çıkmış ve ortalamalar arasındaki fark t testi sonucunda anlamlı çıkmıştır. Yani erkek öğretim elemanlarının Toplam Kalite Yönetimi'nin iç çevre kültür alt boyutuna ilişkin öğretim elemanlarının algıları bayan öğretim elemanlarının algılarından yüksek çıktığı sonucu ortaya çıkmıştır.

3.2.36. Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin İç Çevre Kültür Alt Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Algularının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Durumu

Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin iç çevre kültür alt boyutuna ilişkin öğretim elemanlarının alguları mesleki kıdem değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine bakmak için Toplam Kalite Yönetimi'nin iç çevre kültür alt boyutuna ilişkin öğretim elemanlarının algularının ortalamaları mesleki kıdeme göre hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 80'de verilmiştir.

Tablo 80
Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin İç Çevre Kültür Alt Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Algularının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Dağılımı

Gruplar	N	\bar{X}	SS
1-5 Yıl	99	3,36	,69
6-10 Yıl	50	2,93	,77
11-15 Yıl	43	3,01	,67
16-20 Yıl	46	3,43	,86
21 Yıl ve Üzeri	39	3,53	,69
Toplam	277	3,26	,76

Tablo 80'de görüldüğü gibi mesleki kıdem değişkenine göre Toplam Kalite Yönetimi'nin iç çevre kültür alt boyutuna ilişkin öğretim elemanlarının algularının ortalama puanları 2,93 ile 3,43 arasında değişmektedir. Ortalamalar arasındaki bu farkın istatistiksel anlamda anlamlı olup olmadığını anlamak için varyans analizi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 81'de verilmiştir.

Tablo 81
Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin İç Çevre Kültür Alt Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	Serbestlik Derecesi	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması
Gruplar arası	4	13,53	3,38
Gruplar içi	272	148,87	0,54
Toplam	276	162,40	

F: 6,18

Fp: 0,0001

P < 0,05

Tablo 81'de görüldüğü gibi gruplar arasında istatistiksel açıdan ,05 düzeyinde bir anlamlılık söz konusudur. Ancak anlamlılık hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için Scheffé testi uygulanmış ve test sonuçları Tablo 82'de sunulmuştur.

Tablo 82
Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Scheffé Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	Aralarında Fark Olan Gruplar
1-5 Yıl	99	3,36	6-10 Yıl ile 21 Yıl ve Üzeri 6-10 Yıl ile 16-20 yıl 6-10 Yıl ile 1-5 Yıl 11-15 yıl ile 21 yıl ve üzeri P < ,05
6-10 Yıl	50	2,93	
11-15 Yıl	43	3,01	
16-20 Yıl	46	3,43	
21 Yıl ve Üzeri	39	3,53	

Tablo 82'de görüldüğü gibi mesleki kıdem olarak 6-10 Yıl ile 21 Yıl ve Üzeri, 6-10 Yıl ile 16-20 yıl, 11-15 yıl ile 21 yıl ve üzeri çalışmış olan öğretim elemanları arasında ,05 düzeyinde bir anlamlılık söz konusudur.

3.2.37. Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin iç çevre kültür alt boyutuna ilişkin öğretim elemanlarının algılarının Yönetici Olup Olmama Değişkenine Göre Uygulanabilirlik Düzeyi

Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin iç çevre kültür alt boyutuna ilişkin öğretim elemanlarının algıları yönetici olup olmama değişkenine göre farklılık göstermekte midir? şeklinde ifade edilen alt amacı sınamak üzere hesaplanan Toplam Kalite Yönetimi'nin iç çevre kültür alt boyutuna ilişkin öğretim elemanlarının algılarının ortalamaları 3,47 ile 3,22 arasında değişmektedir. İki grubun ortalamalar arasında oluşan bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan t testi sonucu Tablo 83'de verilmiştir.

Tablo 83

Yönetici Olup Olmama Değişkenine Göre Toplam Kalite Yönetimi'nin İç Çevre Kültür Alt Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Algılarının X SS t Değeri

Gruplar	N	\bar{X}	SS	"t" Değeri
Yönetici	47	3,47	0,75	2,05*
Yönetici Olmayan	230	3,22	0,76	

*P< ,05

Sd: 275

Tablo 83'de görüldüğü gibi yöneticilere ait Toplam Kalite Yönetimi'nin iç çevre kültür alt boyutuna ilişkin algılarının ortalamalarıyla yönetici olmayanların puan ortalamaları karşılaştırılmış, ortalamalar arasındaki fark 0,05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Son yıllarda endüstriden eğitime kadar bir çok organizasyonu etkilemekte olan Toplam Kalite Yönetimi felsefesi; üretimin son aşamasında istenmeyen ve kusurlu malları saptayıp ayıklamayı değil, kaliteli işlemlerle sistemin yüksek ve verimli bir şekilde işlemlerini hedeflemektedir. Toplam Kalite Yönetimi felsefesi hayatın bütün yönlerini kapsayan bir yaşam tarzı olarak karşımıza çıkmaktadır.

Toplam Kalite Yönetimi'nin eğitim kurumlarında uygulanabilirlik tartışmasının başlaması, bazı eğitim kurumlarında uygulamaya geçilmesi ülkemiz açısından ve ülkemizi çağın gereklerine adapte edebilme noktasından kayda değer bir gelişme ve beklenen bir misyon olarak görmek gerekmektedir. Üretim ve hizmet sektörlerinin son hızla değişim reformları başlattığı günümüzde, eğitim kurumlarının özellikle yükseköğretimin bu çağdaşlaşma yarışında öncülük yapması gerekmektedir. 21. Yüzyıl örgütlerinin hayatta kalabilmeleri için çok fazla mücadele etmeleri gerekmektedir. Çok fazla çalışmaktan ziyade neyi, ne zaman ve nasıl yapmaları gerektiğinin bilincinde olmaları önem arz etmektedir.

Toplam Kalite Yönetimi'nin eğitimde uygulanması yönünde ele alınacak bir eğitim kurumu, doğal olarak mal yerine hizmet üreten bir örgüt olarak algılanacak, sürecin en önemli girdisi ve aynı zamanda birinci derecede müşterisi olan öğrenciler, eğitim-öğretim sonunda amaca uygun yetiştirilmiş, gerekli bilgileri nasıl ve nereden alabileceğini öğrenmiş ve kendini gerçekleştirme gücüne sahip bireyler olarak topluma kazandırılacaktır. Yükseköğretim kurumalarını yönlendiren, politikaları belirleyen kişilerin ve idareci olarak bilfiil görev yapan personelin, Toplam Kalite Yönetimi konusunda kurumlarının nerede olduklarını, altyapı ve anlayışın hazır oluş derecelerini bilmek zorundadırlar.

Eğitim ve ğretim, araştırma, bilgi üretme ve ürettiği bilgileri yayma fonksiyonlarının yanında beklentilere cevap veren, toplumun her kesimiyle bütünleşen, teknolojik ilerlemenin sanayiye uygulamasını sağlamak suretiyle sanayinin gelişmesinde bir motor görevi gören üniversitelerin eğitimi insan yetiştirmedeki önemi hiçbir zaman inkar edilemez. İşte niversitelerin bu fonksiyonları yerine getirebilmeleri için ağdaş bir yönetim anlayışına sahip olmaları gerekmektedir. Bu da ancak Toplam Kalite Yönetimi anlayışını üniversitelere uygulamakla mümkün olacaktır.

Bu araştırmada, yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin uygulanabilirliği açısından ğretim elemanlarının kendi üniversitelerine ilişkin algularının nasıl olduğu ve ğretim elemanlarının algularının fakülte, akademik unvan, alan, cinsiyet, mesleki kadem ve yönetici olup olmama değişkenlerine göre durumu incelenmiş, ayrıca yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin alt boyutlarına ilişkin ğretim elemanlarının alguları ve alt boyutlara ilişkin ğretim elemanlarının algularının fakülte, akademik unvan, alan, cinsiyet, mesleki kadem ve yönetici olup olmama değişkenlerine göre durumlarının nasıl olduğu incelenmiştir.

Uygulama yaptığımız Gazi niversitesi'nde yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin uygulanabilirliği açısından ğretim elemanlarının kendi üniversitelerine ilişkin algularının ortalamaları 3,08 olarak bulunmuştur. Bu sonucu genel olarak ele aldığımızda 3,08'lik bir ortalama "orta" dereceyi göstermektedir. Yükseköğretim kurumlarında Toplam Kalite Yönetimi'nin uygulanabilirlik düzeyini etkileyen bazı faktörler söz konusudur. Bu faktörler Toplam Kalite Yönetimi felsefesini anlama, benimseme ve bu alanda yapılacak çalışmaları destekleme; Toplam Kalite Yönetimi girişimlerine uygun ve yeterli kaynaklar sağlama; Toplam Kalite kültürü oluşturma ve sürdürmeye alışma; Yükseköğretim kurumlarının müşterilerini belirleyip müşteri ihtiyaçlarına göre programlar geliştirme ve uygulama konularıdır. Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin uygulanabilirliği açısından ğretim elemanlarının kendi üniversitelerine ilişkin algularının orta derecede olması yukarıda saydığımız Toplam Kalite yönetimi uygulamalarını etkileyen bu faktörler konusunda çok fazla yeterli oldukları söylenemez.

Toplam Kalite Yönetimi'nin alt boyutlarına ilişkin öğretim elemanlarının algılarının ortalamaları incelendiğinde; Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin alt boyutlarına ilişkin algıların ortalamaları şu şekilde çıkmıştır. Müşteri beklentileri alt boyutunun ortalaması; 3.06, iç müşteri ihtiyaçlarını anlama ve bilgi edinme mekanizmaları boyutunun ortalaması; 2.65, diğer bir alt boyut olan formal performans standartlarının olup olmadığını ölçen boyuttur. Bu boyutun da ortalaması; 3.32, iç müşteri ilişkilerini destekleyici mekanizmalar boyutunun ortalaması da 2.75 lik bir ortalama ile genel ortalamanın altında görünmektedir. İç müşteri ilişkilerini kolaylaştıran faktörler alt boyutunun ortalaması ise 2.88 ve iç çevre-kültür alt boyutunun ortalama puanı 3.26'lık bir rakamla daha önce saydığımız boyutların ortalama puanlarından yüksek çıktığı gözlenmektedir.

Toplam Kalite Yönetimi'nin uygulanabilirliğine ilişkin öğretim elemanlarının algılarının ortalamaları fakülteler açısından incelendiğinde Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu'nun Toplam Kalite Yönetimi'nin uygulanabilirliğine ilişkin algılarının ortalamaları, diğer fakültelerin Toplam Kalite Yönetimi'nin uygulanabilirliğine ilişkin algılarının ortalamalarından yüksek olduğu gözlenmektedir.

Toplam Kalite Yönetimi'nin uygulanabilirliğine ilişkin öğretim elemanlarının algılarının ortalamaları unvan açısından incelendiğinde öğretim üyelerinin Toplam Kalite Yönetimi'nin uygulanabilirliğine ilişkin algılarının ortalamaları ile öğretim üyesi yardımcılarının Toplam Kalite Yönetimi'nin uygulanabilirliğine ilişkin algılarının ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Öğretim üyelerinin lehine gibi gözlenen bu farklılaşma, öğretim üyelerinin Toplam Kalite Yönetimi'nin uygulanabilirliğine ilişkin algılarının ortalamaları öğretim üye yardımcılara göre daha yüksek olduğu sonucu çıkmaktadır. Öğretim üyeleri buldukları yükseköğretim kurumunu Toplam Kalite Yönetimi'nin uygulanabilirliği noktasında öğretim üye yardımcılara göre yeterli bulmaktadır.

Öğretim elemanlarının Toplam Kalite Yönetimi'nin uygulanabilirliğine ilişkin algılarının ortalamaları Sosyal Bilimler, Fen Bilimleri ve Sağlık Bilimleri açısından incelendiğinde Fen Bilimleri ile Sosyal Bilimler arasında ayrıca yine Fen Bilimleri ile Sağlık Bilimleri arasındaki puan ortalamaları anlamlı bulunmuştur. Bu sonuca göre Fen Bilimlerinin, hem Sosyal Bilimlere ve hem de Sağlık Bilimlerine göre Toplam Kalite Yönetimi'nin uygulanabilirliğine ilişkin algılarının ortalamaları düşük görünmektedir.

Toplam Kalite Yönetimi'nin uygulanabilirliğine ilişkin algılarının ortalamaları cinsiyet açısından bakıldığında; erkek öğretim elemanlarının bayan öğretim elemanlarına göre Toplam Kalite Yönetimi'nin uygulanabilirliğine ilişkin algılarının ortalamaları daha yüksek çıkmış ve ortalamalar arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Yani erkek öğretim elemanlarının Toplam Kalite Yönetimi'nin uygulanabilirliğine ilişkin algılarının ortalamaları bayan öğretim elemanlarının algılarından yüksek çıktığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Toplam Kalite Yönetimi'nin uygulanabilirliğine ilişkin öğretim elemanlarının algılarının ortalamaları mesleki kıdeme göre incelendiğinde 1-5 yıl arasında görev yapan öğretim elemanlarının Toplam Kalite Yönetimi'nin uygulanabilirliğine ilişkin algılarının ortalamaları, 21 yıl ve üzerinde çalışmış olanlara göre daha düşük çıkmıştır. Yani mesleki kıdem olarak görev süresi daha düşük olanlar Toplam Kalite Yönetimi'nin uygulanması konusunda yükseköğretim kurumunu yetersiz bulmaktadır. Öğretim elemanlarının Toplam Kalite Yönetimi'nin uygulanabilirliğine ilişkin algılarının ortalamaları yönetici olup olmamalarına göre farklılık göstermemiştir.

Yukarıda çıkan sonuçların ışığında yükseköğretim kurumlarında Toplam Kalite Yönetimi'nin uygulanabilirliğine ilişkin şu önerilerde bulunulabilir.

Toplam Kalite Yönetimi'nin uygulanabilirliği belli başlı bazı unsurların bir araya getirilmesine bağlı görünmektedir. Öncelikle yükseköğretim kurumlarıyla ilgili üst kuruluşların Toplam Kalite Yönetimi felsefesinin yararlarını kabul etmesi

gerekmektedir. Çünkü bu kuruluşlar üniversitelere kaynak tahsislerini bu uygulamaları göz önünde bulundurarak yönlendirmesi gerekecektir. Ayrıca Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarının YÖK'ün çok basamaklı ve katılımcı olmayan karar yapısıyla kendi yükseköğretim kurumlarına ilişkin Toplam Kalite Yönetimi'nin uygulanabilirliği konusunda politika ve strateji oluşturmak, kendi görev tanımlarını yapmak, geleceğe ilişkin hedeflerini belirlemek, temel ilke ve değerlerini ve kritik süreçleriyle ilgili politika ve stratejileri tartışmak ve bu konuda girişimde bulunmak güç görünmektedir.

Toplam Kalite Yönetimi felsefesini benimsemiş bir üniversite rektörü, YÖK'ün koymuş olduğu temel ilkelere ve kanunlara aykırı olmayacak şekilde kendi kurumunda Toplam Kalite Yönetimini katılımcı yöntemlerle uygulamaya koyabilir. Üst düzey yöneticilerle beraber yükseköğretim kurumunun bütün insanlarına Toplam Kalite Yönetimi kültürü kazandıracak çok etkili eğitim programları yürütülmesine ve performans değerlendirme ve ödüllendirme sistemini yeni yaklaşımı özendirerek şekilde düzenleyebilir.

Artık yükseköğretim kurumları kendi vizyonlarını belirleyerek hedeflere ulaşmada geleceği planlamalıdır. Günümüz uygulamaların yerine vizyon ve misyonu belirlenmiş ve temel değerler ile hedefler belirlenip, uygulamaya dönüştürülmelidir. Fakat tüm bu sayılan uygulamaları başlatacak, öğrencileri, öğretim elemanlarını ve diğer çalışanları motive edecek güçlü eğitim liderlerine ihtiyaç vardır. Dolayısıyla Toplam Kalite Yönetimi uygulamalarına başlama ve yürütme yükseköğretim kurumlarında lider problemini de gündeme getirmektedir.

KAYNAKÇA

- ADEM, Mahmut.** "Ulusal Eğitim Politikamız" 3.İktisat Kongresi Sosyal Değişim ve Sosyal Gelişme Stratejileri, 1993, ss. 37-53
- AKAL, Zühal.** "Toplam Kalite Yönetimi ve Performans Ölçme ve Değerlendirme Sistemleri" Verimlilik Dergisi, MPM Yayınları (Özel Sayı), 1995, ss. 83-108
- AKSU, Mualla. B.** "Toplam Kalite Yönetimi" Eğitim Yönetimi Dergisi, Yıl:1, Sayı:2, 1995, ss. 203-210
- AKTAN, Çoşkun. C.** "Yönetimde Rönesans" TOBB Dergisi, Yıl:5, Sayı:1, 1998, ss. 58-61
- AKYÜZ, Yahya.** Türk Eğitim Tarihi. Kültür Koleji Yayınları, İstanbul- 1993.
- ALTINDAŞ, Hüdayi.** "Eğitim Denetimi ve Toplam Kalite Yönetimi" Çağdaş Eğitim Dergisi, Yıl:23, Sayı:242, 1998, ss. 37-39
- APAY, Ahmet.** "Eğitim Programlarında Toplam Kalite Uygulamaları" Başkent Üniversitesi, Yükseköğretimde Sürekli Kalite İyileştirme Sempozyumu Bildirileri Kitabı I, 1997, ss. 12-16
- ATAMAN, Ayşegül.** "Öğretmen Yetiştiren Eğitim Fakültelerine Öğretim Elemanı Yetiştirilmesi ve Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi" Yeni Türkiye, Yıl:2, Sayı:7, 1996, ss. 382-389
- AYDIN, Mustafa.** Eğitim Yönetimi. Hatipoğulları Yayınları, Ankara-1994
- AYTAÇ, Kemal.** Avrupa Eğitim Tarihi. Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara-1972
- BALCI, Ali.** "Toplam Kalite Yönetimi" A.Ü. İlköğretim Müfettişleri Seminerleri Bildirileri, 1998a, ss. 185-195
- BALCI, Ali.** "Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetiminin Uygulanabilirliği Ölçeği" Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, Yıl:4, Sayı:15,1998b, ss. 319-334

- BALTACIOĞLU, İsmail Hakkı.** "Üniversite Düğümü Artık Çözülmelidir" Türk Düşüncesi, Yıl:4, Sayı:21,1970, ss. 133-140
- BAŞARAN, İ. Ethem.** Örgütsel Davranışın Yönetimi. Ankara Üniversitesi Yayınları, Ankara -1982.
- BAŞARAN, İ. Ethem.** Yönetimde İnsan İlişkileri, Yönetimsel Davranış. Ankara Üniversitesi Yayınları, Ankara -1992.
- BAYRAK, Coşkun ve Esmahan AĞAOĞLU.** "İlköğretim Okullarındaki Yönetici ve Öğretmenlerin Toplam Kalite Yönetimine İlişkin Görüşleri" Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, Yıl:4, Sayı:13, 1998, ss.23-37
- BAYRAK, Coşkun ve Esmahan AĞAOĞLU.** "Öğretmen Adaylarının Toplam Kalite Yönetimine İlişkin Yönelimleri" Selçuk Üniversitesi, VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri Kitabı II, 1998, ss. 574-581
- BUDAK, Yusuf.** "Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi Açısından Öğretmenlere Yönelik Hizmetiçi Eğitim İhtiyaçları ve Programlarına Bir Yaklaşım" Milli Eğitim Dergisi, Sayı:140, 1998, ss. 35-38
- BURNHAM, J. W.** Managing Quality in Schools: A TQM Approach. Longman, London-1992.
- CAFOĞLU, Zühal.** Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi. Ümit Kültür ve Eğitim Vakfı Yayınları, İstanbul-1996.
- CANBASOĞLU, Nurten.** "Yükseköğretimde Kalite Sorununun Bürokrasi Boyutu" Başkent Üniversitesi, Yükseköğretimde Sürekli Kalite İyileştirme Sempozyumu Bildirileri Kitabı I, 1997, ss. 299-303
- CEYLAN, Memduh.** "Eğitimde Toplam Kalite ve Müşteri Memnuniyeti" Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, Yıl:3, Sayı:1, 1997, ss. 23-29
- CEYLAN, Memduh.** "Yükseköğretim Kurumlarında Toplam Kalite Yönetimi" Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, Yıl:4, Sayı:16, 1998, ss. 485-502
- ÇALI, Şanda ve Süha YALÇIN.** "M.Ü. Sağlık hizmetleri Meslek yüksek Okulunda Eğitim Kalitesinin Yükseltmesine Yönelik Bir Uygulama" Başkent

Üniversitesi, Yükseköğretimde Sürekli Kalite İyileştirme Sempozyumu Bildirileri Kitabı II, 1998, ss. 155-163

ÇORUH, Mithat. "Başkent Üniversitesi, Master Programında Uygulamalı Toplam Kalite Yönetimi Dersi" Başkent Üniversitesi, Yükseköğretimde Sürekli Kalite İyileştirme Sempozyumu Bildirileri Kitabı I, 1997 ss.1-6

DRUCKER, Peter. Yeni Gerçekler. (Çev: B.Karanakçı). 4. Baskı. T. İş Bankası Yayınları, Ankara -1994.

DRUCKER, Peter. Gelecek İçin Yönetim. 1990'lar Sonrası. (Çev:Fikret Üçcan). T. İş Bankası Yayınları, Ankara -1995.

DURUİZ, Lale. "Eğitimde Kalite Arayışları" 4.Ulusal Kalite Kongresi, Toplam Kalite Yönetimi ve Kalite Tebliğler Kitabı, 1995, ss.28-34

EFİL, İsmail. Toplam Kalite Yönetimi ve Toplam Kaliteye Ulaşmada Önemli Bir Araç ISO 9000 Kalite Güvence Sistemi. Uludağ Üniversitesi Basımevi, Bursa -1995.

ERSEN, Haldun. Toplam Kalite ve İnsan Kaynakları Yönetimi İlişkisi. Sıkkı Matbaacılık, İstanbul -1997.

ERTUĞRUL, Hürşit. "Çağdaş Eğitim Çağdaş Üniversite" T.C. Başbakanlık Çağdaş Üniversite Toplantısı, 1992.

GÜLER, Ali. Türkiye'de Üniversite Reformları. Adım Yayıncılık, Ankara-1994

HERGÜNER, Gülten. "Eğitimde Toplam Kalite Uygulamasının Sağlayacağı Yararlar" Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, Yıl: 4, Sayı:13, 1998, ss. 11-21

İMAİ, Masaiki. Kaizen. Mc Graw Hill Book Company, New York- 1986

KAPTAN, Saim. Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri. Tekışık Ofset, Ankara -1991

KARASAR, Niyazi. Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Sanem Matbaacılık, Ankara- 1991

KAUFMAN, Roger ve Douglas ZAHN. Quality Management Plus. The Continuous Improvement of Education. Corwin Press Inc. 1993.

- ÖĞÜTVEREN, Özlem.** "Sürekli İyileştirme Çerçevesinde Bir Öğretim-Öğrenim Stratejisi" Başkent Üniversitesi, Yükseköğretimde Sürekli Kalite İyileştirme Sempozyumu Bildirileri Kitabı I, 1997, ss. 115-125
- ÖZCAN, Kürşat.** "Yükseköğretimde Kalite" Başkent Üniversitesi, Yükseköğretimde Sürekli Kalite İyileştirme Sempozyumu Bildirileri Kitabı I, 1997, ss. 35-39
- ÖZDEMİR, Servet.** "Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi" Verimlilik Dergisi, MPM Yayınları (Özel Sayı), (1995, ss. 213-222
- ÖZDEMİR, Servet.** Eğitimde Örgütsel Yenileşme. Pegem Yayınları, Ankara-1998
- ÖZDEMİR, Uğur.** "Yükseköğretimde Sürekli Kalite İyileştirme" Başkent Üniversitesi, Yükseköğretimde Sürekli Kalite İyileştirme Sempozyumu Bildirileri Kitabı I, 1997, ss. 309-316
- ÖZDEN, Yüksel.** "Toplam Kalite Yönetiminin Yeni Kurulan Üniversitelerde Kalite Geliştirmeye Yönelik İlkeleri" Başkent Üniversitesi, Yükseköğretimde Sürekli Kalite İyileştirme Sempozyumu Bildirileri Kitabı I, 1997, ss. 203-209
- ÖZDEN, Yüksel.** "Yeni Kurulan Üniversitelerde Toplam Kalite Yönetiminin Uygulanması" Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, Yıl:4, Sayı:13, 1998, ss. 39-47
- ÖZDEN, Yüksel.** Eğitimde Dönüşüm. Pegem Yayınları, Ankara-1998
- ÖZEVREN, Mina.** Toplam Kalite Yönetimi. Temel Kavramlar ve Uygulamalar. Alfa Yayınları, İstanbul-1997
- ÖZKAN, Yılmaz.** "İşletmelerde Toplam Kalite Yönetimi ve Kalite Sorunları" Yönetim ve Organizasyon, Konya Ticaret Odası Kültür ve Eğitim Yayınları No:10, Konya- 1998
- ÖZYÜREK, Rasim.** "Kaliteli Eğitim" Çağdaş Eğitim Dergisi, Yıl:22, Sayı:234, 1997, ss. 36-37
- PEKER, Ömer.** "Toplam Kalite Yönetiminin Eğitim Sistemine Uygulanabilirliği" Amme İdaresi Dergisi, Cilt:27, Sayı:2, 1994
- PEŞKİRCİOĞLU, Nurettin.** "Toplam Kalite Yönetimi ve Katılımcılık" Verimlilik Dergisi, MPM Yayınları (Özel Sayı), 1995, ss. 31-40

- SALLIS, Edward.** Total Quality Management in Education. Second Edition. Stylus Publising, Inc., PO Box, Herndon-1996
- SARVAN, Fulya ve Şükran CÖMERT, Kadriye KARAKAŞ.** “Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi Felsefesinin Uygulanabilirliğini İrdeleyen Teorik Bir Yaklaşım” Başkent Üniversitesi, Yükseköğretimde Sürekli Kalite İyileştirme Sempozyumu Bildirileri Kitabı I, 1997, ss. 101-110
- SEVÜK, Süha.** "21.Yüzyılda Yükseköğretim" T.C. Başbakanlık, Çağdaş Eğitim Çağdaş Üniversite Toplantısı, 1992, ss. 343-348
- SEYMOUR, Daniel.** Total Quality Management in Higher Education. GOAL/QPC, Methuen- 1993
- SİMS, Serbrenia and Ronald SİMS.** Total Quality Management in Higher Education. Is It Working? Why or Why Not? Prager Publishers, Westport -1995
- SPANBAUER, J.Stanley.** "Reactivating Higher Education with Total Quality Management" Total Quality Management, Vol: 6, 1995, pp. 519-520
- ŞİŞİK, Ü.** "Kalkınma, Yükseköğrenim ve Kalite" 4. İşletme Klüpleri ve Toplulukları Platformu, Hacettepe Kongresi, Ankara-1997
- ŞİŞMAN, Mehmet.** “Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi ve Kültür” Eğitim ve Bilim Dergisi, Cilt:21, Sayı:105, 1997, ss. 60-69
- TAN, Serdar.** “Toplam Kalite ve Verimlilik” Verimlilik Dergisi, MPM Yayınları (Özel Sayı), 1995, ss. 7-16
- TAPTIK, Dilek ve Oya BAŞARAN.** “B.Ü. İngilizce Hazırlık Bölümünde Sürekli Kalite İyileştirme Uygulamaları” Başkent Üniversitesi, Yükseköğretimde Sürekli Kalite İyileştirme Sempozyumu Bildirileri Kitabı I, 1997, ss. 179-187
- TAŞCI, Deniz.** "Uzaktan Eğitim Veren Kuruluşlarda Toplam Kalite Yönetimi Felsefesinin Uygulanabilirliği" MEB-FRTEB Türkiye I. Uluslararası Uzaktan Eğitim Sempozyumu, 1996
- TOKYÜREK, Simten ve Korkut ERSOY.** ”B.Ü. Sağlık İdaresi ve İşletmesi Yüsekokulunda Toplam Kalite Çalışmaları” Başkent Üniversitesi,

Yükseköğretimde Sürekli Kalite İyileştirme Sempozyumu Bildirileri Kitabı I, 1997, ss. 179-187

Toplam Kalite Yönetimi. MPM Yayınları, Ankara -1998

Toplam Kalite Yönetiminde Türkiye Perspektifi. Uygulamalar, Sorunlar, Fırsatlar, Öneriler. İ.T.Ü. İşletme Mühendisleri Toplam Kalite Yönetimi Komitesi, İstanbul - 1994

TURHAN, Mümtaz. Üniversite Problemi. İstanbul-1967

TÜMER, Sumru. "Toplam Kalite Yönetiminde Kuruluş Organizasyon Yapısı" Verimlilik Dergisi, MPM Yayınları (Özel Sayı), 1995, pp. 41-66

Türk Vakıf Hizmetlerinde Kalite ve Verimlilik. T.C. Başbakanlık Vakıflar Genel Müdürlüğü Yayınları, Ankara-1998

Türkiye'de Öğretmen Eğitiminde Standartlar ve Akreditasyon. YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Yayınları, Ankara-1998

Turtel Sorgun Kalite El Kitabı. Ultima Yönetim ve Danışmanlık Şirketi, İstanbul-1993

VAN DER WIELE, Ton. "Quality Management in a Teaching Organization" Total Quality Management, Vol:6, 1995, pp. 5-6

VARİNLİ, İnci ve Nispet UZAY. "Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinde Hizmet Kalitesini Artırmaya Yönelik Çalışmalar" Başkent Üniversitesi, Yükseköğretimde Sürekli Kalite İyileştirme Sempozyumu Bildirileri Kitabı I, (1997, ss.157-165

VAROĞLU, Kadir ve Volkan KAPLAMA. "Öğrenim Kurumlarında Bir Toplam Kalite Yönetimi Aracı Olarak Öğrenmeyi Öğrenme Modeli ve Öğrenen Organizasyonlara Geçiş Sorunları" Türk Psikoloji Dergisi, Cilt:12, Sayı:39, 1997, ss. 81-98

VEREL, R. Salmon. Quality in American Schools. Quality Progress, October, 1993

WIEDMER, Terry and Vicki HARRİS. "Implications of Total Quality Management İn Education" Educational-Forum, Vol:61, 1997, pp. 314-318

WILKINSON, Andrian. "The Other Side of Quality, Soft Issues and The Human Resource Dimension" Total Quality Management, Vol:3, 1992, pp. 323

YENERSOY, Gönül. Toplam Kalite Yönetimi. Rota Yayınları, İstanbul -1997

YETİŞ, Nükhet. "Mühendislik Eğitiminde Kalite ve Akreditasyon" 1V. Ulusal Kalite Kongresi, Toplam Kalite Yönetimi ve Eğitimde Kalite, Özgeçmişler ve Tebliğler. TUSİAD-KALDER Yayını, (1995, ss. 191-203

YILDIZ, Gültekin. "Benchmarking (kıyaslama)" Yönetim ve Organizasyon, Konya Ticaret Odası Kültür ve Eğitim Yayınları No:10, Konya-1998

Yüksek Eğitim ve Öğretimde TS-EN-ISO 9000 Standartlarının Uygulaması. Başkent Üniversitesi Eğitimde Kalite Koordinatörlüğü Yönetimi Yayınları, 1998



EKLER

EK 1 CRONBACH Alpha GÜVENİRLİK KATSAYISI (BÜTÜN ANKET).....	221
EK 2 CRONCBACH ALPHA GÜVENİRLİK KATSAYISI (ANKETİN ALT BOYUTLARININ).....	223
EK 3 KİŞİSEL BİLGİ FORMU.....	232
EK 4 ANKET FORMU.....	233



EK 1**CRONBACH Alpha GÜVENİRLİK KATSAYISI
RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)
(BÜTÜN ANKET)**

Variable	Valid		N Label
	Mean	Std Dev.	
VAR00001	3,04	1,08	277
VAR00002	3,07	1,07	277
VAR00003	2,80	1,28	277
VAR00004	2,71	1,15	277
VAR00005	3,01	1,07	277
VAR00006	2,82	1,19	277
VAR00007	3,03	1,04	277
VAR00008	3,09	1,06	277
VAR00009	3,32	,98	277
VAR00010	3,09	1,05	277
VAR00011	3,09	1,02	277
VAR00012	2,96	1,11	277
VAR00013	3,30	1,04	277
VAR00014	3,19	1,01	277
VAR00015	2,97	1,04	277
VAR00016	2,83	1,11	277
VAR00017	2,95	1,28	277
VAR00018	2,78	1,20	277
VAR00019	2,95	1,06	277
VAR00020	3,16	1,05	277
VAR00021	2,83	1,11	277
VAR00022	3,54	1,18	277
VAR00023	3,78	1,03	277
VAR00024	3,77	1,11	277
VAR00025	2,72	1,20	277
VAR00026	2,88	1,16	277
VAR00027	3,08	,97	277
VAR00028	3,17	,98	277
VAR00029	3,18	1,14	277
VAR00030	3,08	1,16	277
VAR00031	2,88	1,14	277
VAR00032	2,87	1,13	277
VAR00033	2,53	1,14	277
VAR00034	2,44	1,18	277
VAR00035	2,52	1,13	277
VAR00036	2,73	1,13	277
VAR00037	2,83	1,08	277
VAR00038	2,87	1,07	277
VAR00039	3,34	,96	277
VAR00040	3,31	,98	277
VAR00041	3,10	,99	277
VAR00042	3,36	1,13	277

VAR00043	3,40	1,12	277
VAR00044	3,24	1,00	277
VAR00045	3,34	1,00	277
VAR00046	3,21	1,07	277
VAR00047	3,39	1,06	277
VAR00048	3,30	1,01	277
VAR00049	3,31	1,07	277
VAR00050	3,44	,99	277
VAR00051	3,57	,88	277
VAR00052	3,45	,92	277
VAR00053	3,25	,96	277
VAR00054	3,16	1,02	277
VAR00055	3,43	1,15	277
VAR00056	2,90	1,12	277
VAR00057	2,65	1,10	277
VAR00058	2,58	1,11	277
VAR00059	2,73	1,08	277
VAR00060	2,82	1,04	277
VAR00061	2,73	1,10	277
VAR00062	2,71	1,18	277
VAR00063	2,76	1,17	277
VAR00064	2,89	1,24	277
VAR00065	2,86	1,08	277
VAR00066	2,96	1,09	277
VAR00067	2,95	1,12	277
VAR00068	2,94	1,05	277
VAR00069	2,91	1,14	277
VAR00070	2,79	1,18	277
VAR00071	2,86	1,13	277
VAR00072	2,92	1,16	277
VAR00073	2,84	1,24	277
VAR00074	2,88	1,26	277
VAR00082	3,25	1,10	277
VAR00083	3,04	1,13	277
VAR00084	3,09	1,11	277
VAR00085	3,06	1,15	277
VAR00086	3,23	1,24	277
VAR00087	3,45	1,07	277
VAR00088	3,50	1,07	277
VAR00089	3,79	1,01	277
VAR00090	3,34	1,15	277
VAR00091	3,24	1,07	277
VAR00092	3,01	1,04	277
VAR00093	3,05	1,16	277
VAR00094	2,86	1,11	277
VAR00095	3,16	1,09	277
VAR00096	3,22	1,15	277

Reliability Coefficients 96 items

Alpha= ,9844

Standardized item alpha= ,9842

EK 2

CRONBACH ALPHA GÜVENİRLİK KATSAYISI (ANKETİN ALT BOYUTLARININ) RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

		Mean	Std Dev	Cases
1.	VAR00001	3,0433	1,0759	277,0
2.	VAR00002	3,0722	1,0710	277,0
3.	VAR00003	2,7978	1,2835	277,0
4.	VAR00004	2,7112	1,1498	277,0
5.	VAR00005	3,0072	1,0666	277,0
6.	VAR00006	2,8195	1,1872	277,0
7.	VAR00007	3,0325	1,0438	277,0
8.	VAR00008	3,0939	1,0591	277,0
9.	VAR00009	3,3249	,9831	277,0
10.	VAR00010	3,0903	1,0473	277,0
11.	VAR00011	3,0903	1,0157	277,0
12.	VAR00012	2,9603	1,1141	277,0
13.	VAR00013	3,3032	1,0365	277,0
14.	VAR00014	3,1913	1,0052	277,0
15.	VAR00015	2,9675	1,0438	277,0
16.	VAR00016	2,8303	1,1050	277,0
17.	VAR00017	2,9495	1,2815	277,0
18.	VAR00018	2,7798	1,2032	277,0
19.	VAR00019	2,9531	1,0639	277,0
20.	VAR00020	3,1552	1,0535	277,0
21.	VAR00021	2,8339	1,1072	277,0
22.	VAR00022	3,5379	1,1839	277,0
23.	VAR00023	3,7798	1,0278	277,0
24.	VAR00024	3,7726	1,1110	277,0
25.	VAR00025	2,7184	1,2039	277,0
26.	VAR00026	2,8809	1,1626	277,0
27.	VAR00027	3,0758	,9657	277,0
28.	VAR00028	3,1733	,9774	277,0
29.	VAR00029	3,1769	1,1394	277,0
30.	VAR00030	3,0758	1,1569	277,0
31.	VAR00031	2,8773	1,1450	277,0
32.	VAR00032	2,8736	1,1270	277,0

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

N of Cases = 277,0

N of

Statistics for Mean Variance Std Dev Variables
 Scale 97,9495 543,4322 23,3116 32

Item Means Mean Minimum Maximum Range Max/Min Variance
 3,0609 2,7112 3,7798 1,0686 1,3941 ,0688

Item Variances Mean Minimum Maximum Range Max/Min Variance
 1,2163 ,9326 1,6474 ,7147 1,7664 ,0333

Inter-item

Correlations Mean Minimum Maximum Range Max/Min Variance
 ,4201 ,0522 ,8325 ,7803 15,9514 ,0133

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

Item-total Statistics

	Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Scale Item- Total Correlation	Corrected Squared Multiple Correlation	Alpha if Item Deleted
VAR00001	94,9061	507,7593	,7118	,7492	,9565
VAR00002	94,8773	509,0066	,6887	,7566	,9566
VAR00003	95,1516	503,0711	,6724	,7023	,9568
VAR00004	95,2383	505,3851	,7104	,7119	,9565
VAR00005	94,9422	512,5546	,6158	,7341	,9572
VAR00006	95,1300	511,6207	,5661	,6801	,9576
VAR00007	94,9170	515,0692	,5757	,7001	,9574
VAR00008	94,8556	510,4501	,6658	,6896	,9568
VAR00009	94,6245	511,8006	,6894	,7824	,9567
VAR00010	94,8592	514,4475	,5870	,6658	,9574
VAR00011	94,8592	513,9113	,6186	,8262	,9571
VAR00012	94,9892	506,5252	,7112	,8589	,9565
VAR00013	94,6462	510,2150	,6864	,7052	,9567
VAR00014	94,7581	518,7348	,5173	,6685	,9578
VAR00015	94,9819	507,0395	,7510	,7426	,9562
VAR00016	95,1191	507,2647	,7021	,7287	,9565
VAR00017	95,0000	505,8696	,6231	,6627	,9572
VAR00018	95,1697	509,9675	,5892	,7332	,9574
VAR00019	94,9964	511,6558	,6367	,7033	,9570
VAR00020	94,7942	514,4321	,5836	,6068	,9574
VAR00021	95,1155	508,5881	,6732	,6610	,9567
VAR00022	94,4116	513,0402	,5405	,7618	,9578
VAR00023	94,1697	522,0907	,4319	,7441	,9584
VAR00024	94,1769	516,6171	,5065	,7851	,9580
VAR00025	95,2310	510,8160	,5727	,6212	,9575
VAR00026	95,0686	506,2670	,6845	,7492	,9567
VAR00027	94,8736	514,7630	,6329	,7790	,9571
VAR00028	94,7762	514,1309	,6395	,6404	,9570
VAR00029	94,7726	510,2705	,6190	,6630	,9571

VAR00030	94,8736	501,5021	,7834	,8187	,9559
VAR00031	95,0722	507,8426	,6643	,8086	,9568
VAR00032	95,0758	509,1790	,6485	,7656	,9569

Reliability Coefficients 32 items

Alpha = ,9583 Standardized item alpha = ,9586

***** Method 2 (covariance matrix) will be used for this analysis *****

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

	Mean	Std Dev	Cases
1. VAR00033	2,5271	1,1406	277,0
2. VAR00034	2,4440	1,1801	277,0
3. VAR00035	2,5199	1,1343	277,0
4. VAR00036	2,7329	1,1297	277,0
5. VAR00037	2,8267	1,0762	277,0
6. VAR00038	2,8700	1,0722	277,0

N of Cases = 277,0

Statistics for	Mean	Variance	Std Dev	Variables
Scale	15,9206	32,7256	5,7206	6

Item Means	Mean	Minimum	Maximum	Range	Max/Min	Variance
	2,6534	2,4440	2,8700	,4260	1,1743	,0322

Item Variances	Mean	Minimum	Maximum	Range	Max/Min	Variance
	1,2608	1,1497	1,3927	,2430	1,2113	,0086

Correlations	Mean	Minimum	Maximum	Range	Max/Min	Variance
	,6641	,5095	,8744	,3649	1,7162	,0130

Item-total Statistics

	Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Scale Item-Total Correlation	Corrected Squared Multiple Correlation	Alpha if Item Deleted
VAR00033	13,3935	23,0511	,7646	,6955	,9103
VAR00034	13,4765	22,3083	,8095	,8013	,9042
VAR00035	13,4007	22,1396	,8711	,8285	,8956
VAR00036	13,1877	22,7835	,8036	,7207	,9050

VAR00037	13,0939	23,7738	,7426	,6880	,9132
VAR00038	13,0505	24,4105	,6763	,5207	,9215

Reliability Coefficients 6 items

Alpha = ,9226 Standardized item alpha = ,9223

***** Method 2 (covariance matrix) will be used for this analysis *****

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

	Mean	Std Dev	Cases	
1. VAR00039	3,3394	,9633	277,0	
2. VAR00040	3,3069	,9760	277,0	
3. VAR00041	3,1047	,9927	277,0	
4. VAR00042	3,3574	1,1319	277,0	
5. VAR00043	3,3971	1,1169	277,0	
6. VAR00044	3,2419	,9978	277,0	
7. VAR00045	3,3394	1,0038	277,0	
8. VAR00046	3,2130	1,0707	277,0	
9. VAR00047	3,3863	1,0627	277,0	
10. VAR00048	3,2996	1,0075	277,0	
11. VAR00049	3,3069	1,0716	277,0	
12. VAR00050	3,4440	,9861	277,0	
13. VAR00051	3,5668	,8847	277,0	
14. VAR00052	3,4513	,9180	277,0	
15. VAR00053	3,2455	,9618	277,0	
16. VAR00054	3,1588	1,0198	277,0	
17. VAR00055	3,4260	1,1480	277,0	

N of Cases = 277,0

		N of		
Statistics for	Mean	Variance	Std Dev	Variables
Scale	56,5848	117,2292	10,8272	17

Item Means	Mean	Minimum	Maximum	Range	Max/Min	Variance
	3,3285	3,1047	3,5668	,4621	1,1488	,0133

Item Variances	Mean	Minimum	Maximum	Range	Max/Min	Variance
	1,0422	,7827	1,3179	,5352	1,6838	,0224

		Inter-item				
Correlations	Mean	Minimum	Maximum	Range	Max/Min	Variance
	,3527	,0239	,7951	,7712	33,2071	,0307

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

Item-total Statistics

	Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Scale Item- Total Correlation	Corrected Squared Multiple Correlation	Alpha if Item Deleted
VAR00039	53,2455	104,7439	,5862	,5649	,8957
VAR00040	53,2780	101,9261	,7282	,7951	,8912
VAR00041	53,4801	103,2795	,6426	,6765	,8939
VAR00042	53,2274	102,2271	,5995	,7884	,8952
VAR00043	53,1877	103,7255	,5387	,7238	,8973
VAR00044	53,3430	102,9725	,6548	,6559	,8935
VAR00045	53,2455	103,8236	,6061	,5853	,8950
VAR00046	53,3718	104,1909	,5440	,6227	,8970
VAR00047	53,1986	99,2394	,7964	,7984	,8884
VAR00048	53,2852	101,2988	,7355	,7087	,8908
VAR00049	53,2780	103,2956	,5870	,6272	,8956
VAR00050	53,1408	108,1359	,3960	,4795	,9015
VAR00051	53,0181	109,5540	,3722	,5236	,9018
VAR00052	53,1336	105,8625	,5571	,6218	,8966
VAR00053	53,3394	106,6380	,4866	,4671	,8987
VAR00054	53,4260	107,2092	,4252	,4489	,9007
VAR00055	53,1588	108,0326	,3301	,4296	,9047

Reliability Coefficients 17 items

Alpha = ,9019 Standardized item alpha = ,9026

***** Method 2 (covariance matrix) will be used for this analysis *****

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

	Mean	Std Dev	Cases
1. VAR00056	2,8989	1,1215	277,0
2. VAR00057	2,6498	1,1018	277,0
3. VAR00058	2,5776	1,1092	277,0
4. VAR00059	2,7256	1,0753	277,0
5. VAR00060	2,8231	1,0362	277,0
6. VAR00061	2,7292	1,0979	277,0
7. VAR00062	2,7076	1,1846	277,0
8. VAR00063	2,7617	1,1676	277,0
9. VAR00064	2,8917	1,2405	277,0

N of Cases = 277,0

N of
 Statistics for Mean Variance Std Dev Variables
 Scale 24,7653 71,9121 8,4801 9

Item Means Mean Minimum Maximum Range Max/Min Variance
 2,7517 2,5776 2,8989 ,3213 1,1246 ,0113

Item Variances Mean Minimum Maximum Range Max/Min Variance
 1,2715 1,0737 1,5390 ,4653 1,4334 ,0199

Inter-item

Correlations Mean Minimum Maximum Range Max/Min Variance
 ,6622 ,4210 ,7997 ,3787 1,8994 ,0070

Item-total Statistics

	Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Scale Item- Total Correlation	Corrected Squared Multiple Correlation	Alpha if Item Deleted
VAR00056	21,8664	59,5654	,6405	,5589	,9474
VAR00057	22,1155	56,6895	,8444	,7747	,9366
VAR00058	22,1877	57,1820	,8047	,7046	,9387
VAR00059	22,0397	57,7774	,7939	,6887	,9394
VAR00060	21,9422	58,7720	,7595	,6609	,9412
VAR00061	22,0361	56,8465	,8372	,7720	,9370
VAR00062	22,0578	56,0546	,8149	,7188	,9382
VAR00063	22,0036	56,1051	,8258	,7053	,9375
VAR00064	21,8736	55,8354	,7842	,6771	,9401

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

Reliability Coefficients 9 items

Alpha = ,9460 Standardized item alpha = ,9463

***** Method 2 (covariance matrix) will be used for this analysis *****

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

	Mean	Std Dev	Cases
1. VAR00065	2,8556	1,0805	277,0
2. VAR00066	2,9567	1,0926	277,0
3. VAR00067	2,9458	1,1167	277,0

4.	VAR00068	2,9350	1,0544	277,0
5.	VAR00069	2,9134	1,1420	277,0
6.	VAR00070	2,7870	1,1833	277,0
7.	VAR00071	2,8628	1,1274	277,0
8.	VAR00072	2,9170	1,1595	277,0
9.	VAR00073	2,8448	1,2428	277,0
10.	VAR00074	2,8809	1,1501	277,0

N of Cases = 277,0

N of				
Statistics for	Mean	Variance	Std Dev	Variables
Scale	28,8989	87,6057	9,3598	10

Item Means	Mean	Minimum	Maximum	Range	Max/Min	Variance
	2,8899	2,7870	2,9567	,1697	1,0609	,0028

Item Variances	Mean	Minimum	Maximum	Range	Max/Min	Variance
	1,2907	1,1117	1,5447	,4330	1,3894	,0155

Inter-item						
Correlations	Mean	Minimum	Maximum	Range	Max/Min	Variance
	,6451	,5108	,8146	,3038	1,5947	,0058

Item-total Statistics

	Mean	Scale	Scale	Corrected	Alpha	
	if Item	Variance	Item-	Squared	if Item	
	Deleted	if Item	Total	Multiple	Deleted	
		Deleted	Correlation	Correlation		
VAR00065	26,0433	72,0343	,7853	,6557	,9417	
VAR00066	25,9422	71,6126	,8003	,7380	,9410	
VAR00067	25,9531	72,1101	,7513	,6841	,9431	
VAR00068	25,9639	72,9770	,7503	,6177	,9432	
VAR00069	25,9856	69,8694	,8607	,7913	,9382	
VAR00070	26,1119	70,3244	,8002	,7464	,9409	
VAR00071	26,0361	70,8683	,8148	,7854	,9403	
VAR00072	25,9819	70,5323	,8076	,7443	,9406	
VAR00073	26,0542	71,0369	,7171	,6580	,9451	
VAR00074	26,0181	72,3874	,7100	,5719	,9450	

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

Reliability Coefficients 10 items

Alpha = ,9474 Standardized item alpha = ,9478

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

Reliability Coefficients 10 items

Alpha = ,9474 Standardized item alpha = ,9478

***** Method 2 (covariance matrix) will be used for this analysis *****

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

	Mean	Std Dev	Cases	
1.	VAR00075	2,9416	1,1112	274,0
2.	VAR00076	3,5693	,9592	274,0
3.	VAR00077	3,3613	1,0881	274,0
4.	VAR00078	3,5438	1,2666	274,0
5.	VAR00079	4,0073	,9796	274,0
6.	VAR00080	3,1095	1,1747	274,0
7.	VAR00081	3,0876	1,1827	274,0
8.	VAR00082	3,2372	1,1021	274,0
9.	VAR00083	3,0255	1,1336	274,0
10.	VAR00084	3,0803	1,1131	274,0
11.	VAR00085	3,0547	1,1550	274,0
12.	VAR00086	3,2190	1,2416	274,0
13.	VAR00087	3,4599	1,0726	274,0
14.	VAR00088	3,4927	1,0733	274,0
15.	VAR00089	3,7920	1,0184	274,0
16.	VAR00090	3,3321	1,1496	274,0
17.	VAR00091	3,2336	1,0743	274,0
18.	VAR00092	3,0036	1,0360	274,0
19.	VAR00093	3,0474	1,1711	274,0
20.	VAR00094	2,8467	1,1054	274,0
21.	VAR00095	3,1642	1,0921	274,0
22.	VAR00096	3,2080	1,1565	274,0

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

N of Cases = 274,0

	N of			
Statistics for	Mean	Variance	Std Dev	Variables
Scale	71,8175	287,1094	16,9443	22

Item Means	Mean	Minimum	Maximum	Range	Max/Min	Variance
	3,2644	2,8467	4,0073	1,1606	1,4077	,0813

Item Variances	Mean	Minimum	Maximum	Range	Max/Min	Variance
	1,2412	,9201	1,6043	,6842	1,7437	,0282

	Inter-item					
Correlations	Mean	Minimum	Maximum	Range	Max/Min	Variance

,4498 ,0426 ,7392 ,6966 17,3589 ,0206

Item-total Statistics

	Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Scale Item- Total Correlation	Corrected Squared Multiple Correlation	Alpha if Item Deleted
VAR00075	68,8759	260,5340	,7065	,7411	,9449
VAR00076	68,2482	267,8942	,5827	,7791	,9466
VAR00077	68,4562	264,3223	,6106	,7470	,9462
VAR00078	68,2737	260,4193	,6136	,6380	,9464
VAR00079	67,8102	272,5573	,4202	,6435	,9485
VAR00080	68,7080	258,1782	,7298	,6860	,9446
VAR00081	68,7299	258,2565	,7222	,6865	,9447
VAR00082	68,5803	264,7499	,5896	,7571	,9465
VAR00083	68,7920	259,1251	,7316	,7866	,9446
VAR00084	68,7372	261,8062	,6681	,5892	,9454
VAR00085	68,7628	258,3355	,7391	,6984	,9444
VAR00086	68,5985	255,8822	,7473	,7604	,9443
VAR00087	68,3577	265,8863	,5739	,7190	,9467
VAR00088	68,3248	266,2274	,5633	,6937	,9468
VAR00089	68,0255	273,2704	,3802	,6097	,9491
VAR00090	68,4854	260,9906	,6676	,7107	,9455
VAR00091	68,5839	264,8959	,6022	,5694	,9463
VAR00092	68,8139	261,2802	,7392	,7593	,9446
VAR00093	68,7701	259,9579	,6827	,6459	,9452
VAR00094	68,9708	257,9186	,7878	,7569	,9438
VAR00095	68,6533	261,7365	,6843	,6354	,9452
VAR00096	68,6095	255,2719	,8253	,7758	,9432

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

Reliability Coefficients 22 items

Alpha = ,9480 Standardized item alpha = ,9473

EK 3
KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Sayın Öğretim Elemanı,

Yükseköğretim kurumlarının Toplam Kalite Yönetimin'e hazır oluş derecelerini (yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi' nin uygulanabilirlik düzeyini) belirlemek için planlanan Doktora tezine bilimsel veri toplamak üzere, bu kurumları yaşayarak tanıyan siz değerli meslektaşlarımızın görüşlerine ihtiyaç duyulmuştur. Elde edilecek veriler araştırmanın amacı dışında kullanılmayacaktır.

Veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. I. Bölümde Kişisel Bilgiler bulunmaktadır, II. Bölümde ise Toplam Kalite Yönetimine ilişkin görüşleriniz istenmektedir.

İşbirliğiniz ve yardımlarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Arş. Görv. Hüseyin Fazlı
ERGÜL
Sakarya Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
ADAPAZARI

1. Bağlı bulunduğunuz üniversitenin adı (Lütfen yazınız).....

2. Fakülteniz: (Lütfen yazınız)

3. Ünvanınız :

() Profesör () Doçent () Yard. Doçent
() Öğretim Görevlisi () Araştırma Görevlisi () Uzman () Okutman

4. Alanınız:

() Sosyal Bilimler

() Fen Bilimleri

() Sağlık Bilimleri

5. Cinsiyetiniz:

() Bayan

() Erkek

6. Mesleki Kıdeminiz:

() 1-5 Yıl () 6-10 Yıl () 11-15 Yıl () 16-20 Yıl () 21 Yıl ve Üzeri

8. Yöneticilik Göreviniz:

() Dekan () Dekan Yardımcısı () Bölüm Başkanı () Anabilim Dalı

Başkanı

EK 4

Bu araştırmada, **Toplam Kalite Yönetimi (TKY); Kurumun müşterilerinin (öğrenci, öğretim elemanı, diğler çalışanlar, ebeveyn, iş dünyası vs.) kendilerine sağlanan hizmetlerden memnun olma derecesi olarak tanımlanmaktadır.** Araştırma iç müşterilerle (öğrenci, öğretim elemanı, kurum içinde diğler çalışanlarla) sınırlı tutulmuştur.

Kendini rapor etmeye dayalı bu ankette **1: Çok düşük, 2: Düşük, 3: Orta, 4: İyi, 5: Çok İyi** yi göstermektedir. Fakültenizin şu anki durumunu değerlendirerek, lütfen maddelerin karşısındaki size uygun gelen kutuyu (X) ile işaretleyiniz.

Müşteri: Öğrenci, öğretim elemanı, kurumda çalışan diğler elemanlar, ebeveyn, iş dünyası vb.
İç Müşteri: Öğrenci, öğretim elemanı, kurumda çalışan diğler çalışanlardır.

	Çok Düşük	Düşük	Orta	İyi	Çok İyi
MÜŞTERİ BEKLENTİLERİ	1	2	3	4	5
1. Fakülte yönetiminin, iç müşteri hizmetlerinin bölümler arası bağımlılığı gerektirdiğini anlaması					
2. Fakülte yönetiminin, iç müşterilerinin güven ihtiyacını anlaması					
3. Fakülte yönetiminin iç müşterilerinin her birine bireysel özen göstermesi					
4. Rehberlik ve danışma hizmetlerinin durumu					
5. Sınıftaki öğretimin diğler öğrenme imkanları ile desteklenmesi					
6. Öğretimin küçük gruplarla yapılması					
7. Okulda, uygun öğrenme ortamının oluşturulması					
8. Programın öğrenci ihtiyaçlarına uygunluğu					
9. Öğrenme ve öğretme stratejilerinin ders ve program amaçlarına uygunluğu					
10. Öğretimin öğrenci merkezli olması					
11. Öğrencinin kendi öğrenmesi için sorumluluk almasının teşvik edilmesi					
12. Yaratıcı düşüncelerin teşvik edilmesi					
13. Yönetici ve akademisyenlerin öğrenciye ilgi göstermesi					
14. Öğrenci gelişiminin test, yazılı ve sözlü sınavlarla izlenmesi ve başarısı hakkında öğrenciye anında geri bildirim verilmesi					
15. Öğrenci tepkilerinin düzenli olarak değerlendirilmesi					
16. Öğrencilerin okulda olup bitenler konusunda bilgilendirilmesi					
17. Kantin ve kafeterya hizmetlerinin durumu					
18. Sportif, sosyal ve boş zaman imkanları					
19. Öğrencilerin kendi etkinliklerini örgütlemesi					
20. Fakültenin öğretim araç ve gereçleri (tepegöz, datashow, bilgisayar vb.) bakımından durumu					
21. Öğrenmeyi öğrenen, yeni teknolojileri kullanabilen ve bilgiyi sürekli arayan öğrenciler yetiştirme					
22. Öğretim elemanına dersin içeriği ve dersin işlenişi seçiminde özgürlük tanınması					
23. Öğretim elemanına ders kitabı ve diğler öğretim materyallerini seçmede özgürlük tanınması					

Öğretim elemanına öğrenci ödevlerinin nitelik ve miktarını kararlaştırmada özgürlük verilmesi					
Bölümler arası araştırma projelerinin başlatılması					
Takım çalışmalarının özendirilmesi					
Öğrencilerin kendilerinden neler beklendiğini bilmeleri					
Öğrencilerin kendi başlarına araştırma yapmaları ve kütüphaneleri kullanmaları için özendirilmeleri					
Öğretim elemanlarına öğretim işlerini aksatacak derecede yönetsel görevler vermeme					
Öğretim elemanlarının kişilik ve yetenekleri ile uygun olarak görevlendirilmesi					
Öğretim elemanlarının yeni denemeler için yönetimden destek ve teşvik görmesi					
Öğretim elemanlarının fakültenin öğretim etkinliklerinin planlanmasında söz sahibi olmaları					
İÇ MÜŞTERİ İHTİYAÇLARINI ANLAMA VE BİLGİ EDİNME MEKANİZMALARI	1	2	3	4	5
Fakültenin, iç müşteri ihtiyaçlarını tespit etmek için düzenli olarak bilgi toplaması					
Fakültenin iç müşteri hakkında bilgi toplamak üzere piyasa araştırması uygulaması					
Fakültenin, iç müşterilerin hizmet kalitesi beklentileri hakkında düzenli olarak bilgi toplaması					
Fakültenin iç müşteri ihtiyaçlarına ilişkin bilgileri, iç müşteriler tarafından getirilen şikayetler luyula öğrenmesi					
Fakültenin iç müşteri ihtiyaçlarını, tecrübe ve gözlemlere dayalı olarak öğrenmesi					
Fakültenin iç müşteri ihtiyaçlarına ilişkin bilgiyi, informal toplantı ve biraraya gelmelerle sağlaması					
6. FORMAL PERFORMANS STANDARTLARININ VARLIĞI					
Fakültenin görevlerini tamamlama yeteneği					
Fakültenin güven sağlama yeteneği					
Fakültenin fiziksel kolaylıklar sağlama yeteneği					
Öğrencilerin derslere devam ve katılımlarının performanslarında esas alınması					
Öğrenci başarısının ölçülmesi					
Öğretim elemanlarının ders içeriklerini geliştirmelerinin ve dersteki performanslarının, öğretim elemanının performanslarının değerlendirmesine katkısı					
Derslerde verilen ödevlerin değerlendirmesinin, öğrenci performansındaki etkisi					
Derslere ilişkin sınavlarda problem çözme ve bilginin uygulamaya dönüştürülmesi yerine, bilgi transferine dönük soru sorulması					
Öğretim elemanlarının performanslarının değerlendirmesinde lisansüstü tez danışmanlıklarının katkısı					
Öğretim elemanlarının performans ölçümlerinde atama ve yükseltme, jüri üyelikleri ve hakemli çalışmaların katkısı					
Öğretim üyelerinin performans ölçümünde üniversite dışı danışmanlık ve öğretim hizmetlerinin (seminer, sempozyum, konferans gibi) katkısı					
Öğretim elemanlarının performans ölçümünde yurtdışı sayteyşinlerin (citation) katkısı					
Öğretim elemanlarının performans değerlendirmesinde ders kitabı yazmanın katkısı					
Öğretim elemanlarının performans değerlendirmesinde bildiri sunmanın katkısı					
Öğretim elemanlarının performans değerlendirmesinde yönetsel görevlerin katkısı					
Öğretim elemanlarının performans değerlendirmesinde öğrenci ve yönetimin değerlendirmesinin katkısı					
Öğretim elemanlarının performans değerlendirmesinde hakemli dergilerdeki özellikle yurtdışı makalelerin katkısı					
7. İÇ MÜŞTERİ İLİŞKİLERİNİ DESTEKLEYİCİ MEKANİZMALAR					
Fakültenin hizmet ihtiyacını karşılayacak yeterli kaynağının bulunması					
Fakültenin hizmet kalitesini artırıcı programlar düzenlemesi					
Çalışanların hizmete öncelik vermesi nedeniyle ödüllendirilmesi					
Nicelikten çok niteliğin vurgulanması					
Fakültenin etkili şekilde hizmet sağlama tutarlılığını başarmak üzere otomasyona gitmesi					
Hizmet tutarlılığını artırmak üzere uygulama işlemlerini geliştirici programların düzenlenmesi					

Bölümlerin iç müşteri taleplerini karşılama kaynakları					
Yönetimin vizyon sahibi olması ve onu çalışanlarla paylaşması					
Yönetimin kaliteye ilgisi					
İÇ MÜŞTERİ İLİŞKİLERİ YÖNETİMİNİ ENGELLEYEN FAKTÖRLER					
Fakültede iç müşteri yönetimi felsefesinin uygulanabilirliğine olan inanç					
İç müşteri yönetimi felsefesinin fakülteye yararına inanma					
İç müşteri kavramının farkına varma					
Fakültenin vizyon ve misyonunun belirlenmesi					
İç müşteri ilişkileri yönetimi stratejik planı					
Planı uygulayacak personelin becerisi					
Yönetimin iç müşterilere gerekli destek ve rehberliği					
Klasik akademik geleneklerin (mesleğin özgürlüğü endişesi gibi) ve geleneksel sınıf uygulamasının netlemeye izin vermesi					
Öğretim elemanlarının takım çalışması alışkanlığı					
İç müşteri ilişkilerini esas alan bir örgütsel kültürün varlığı					
	1	2	3	4	5
. FAKÜLTEDEKİ İÇ ÇEVRE-KÜLTÜR					
Kendinizi bir takımın parçası gibi hissetmeniz					
Takımda diğerlerine yardım etme sorumluluğu duymanız					
Takım üyeleri ve sizin rekabetten çok işbirliği yapmanız					
Fakültenin önemli bir üyesi olduğunuz duygusunu taşımanız					
İşinizi iyi yapma yeteneğinizin olduğuna güvenmeniz.					
Fakültenizin, görevini yapabilecek nitelikte insanları atadığına inancınız					
Fakültenizin, işinizin gerektirdiği ekipmanı sağlaması					
Size verilen görevlerin yapılması yanında kontrolünde de söz sahibi olmanız					
Fakültede iç müşteri hizmetlerine katkınıza göre itibar görmemiz					
Yazışma çokluğunun işinizi iyi yapmanızı engellemesi					
İç müşteri ihtiyaçları ile fakülte isteklerinin uyumlu olması					
Fakülte yönetimi ile sizin işinizin niteliği hakkında yakın görüşleri paylaşmanız					
İş rolünüz ile ilgili görevlerin tümünü anlamamız					
Fakültedeki değişmelere ayak uydurabilmeniz					
İç müşteri ihtiyaçlarına hizmet etmede yetiştirilmiş olmanın gereğine inanmanız					
İç müşteri hizmeti konusunda yönetimin gerekli liderliği göstermesi					
İç müşteri hizmetlerinin yönetimi konusunda fakültenin belli bir vizyon ve misyonu olduğuna inancınız					
İç müşteri hizmetlerinin gerektirdiği bölümler arası ve akademisyenler arası bağlılık					
İç müşteri hizmetlerinin Pazar ekonomisi ilkelerini gerektirmesinin, kar amacı gütmeyen eğitim rumları için uygun düşmeyeceğine inancınız					
Fakültenin yazılı bir stratejik planının olduğuna kanaatiniz					
Öğretim üyeleri ve öğrencilerin fakültenin etik değerleri anlamaları					
Fakültede sürekli gelişmeye olan bağlılık					

ÖZGEÇMİŞ

Hüseyin Fazlı ERGÜL, 1965 yılında Adana'nın Pozantı ilçesinde doğdu. İlk, orta ve lise tahsilini Adana'da tamamladı. 1986 yılında İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü'nü kazandı. 1990 yılında bahsedilen bölümden mezun oldu. Bir yıl özel bir lisede öğretmenlik yaptıktan sonra 1991 yılında Dicle Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Bölümü'ne Araştırma Görevlisi olarak göreve başladı. Aynı yıl Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Bölümün'de yüksek lisansa başladı. 1995 yılında yüksek lisansını tamamladı. Halen, Dicle Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Bölümü'nde Araştırma Görevlisi olarak devam etmektedir.

