

**İLKÖĞRETİM OKULLARINDA
TOPLAM KALİTE YÖNETİMİ
UYGULAMASI**

Erdoğan SEZER

145451

**Dokuz Eylül Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü**

**Danışman:
Yrd. Doç. Dr. Aydın YAKA**

**Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı İçin
Öngördüğü YÜKSEK LİSANS TEZİ
olarak hazırlanmıştır.**

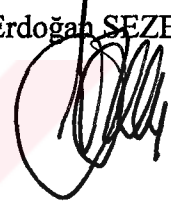
145451

**İZMİR
2004**

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “İlköğretim Okullarında Toplam Kalite Yönetimi Uygulaması” adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel, ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin bibliyografyada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

02.../12/2004

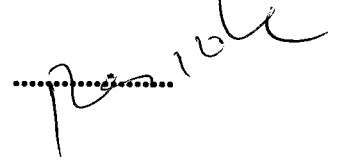
Erdoğan SEZER



EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

İşbu çalışmada, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yöneticiliği ve Deneticiliği Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Prof. Dr. Reside KABADAYI



Üye : Yrd. Doç. Dr. Aydın YAKA



Üye : Yrd. Doç. Dr. Ali Akın



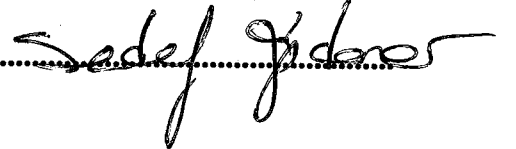
Onay :

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

28/4/2004



Prof. Dr.



Enstitü Müdürü

**YÜKSEK ÖĞRETİM KURULU DÖKÜMANTASYON MERKEZİ
TEZ VERİ FORMU**

Tez No:

Konu Kodu:

Üniv. Kodu:

Not: Bu bölüm merkezimiz tarafından doldurulacaktır.

Tez Yazarının:

Soyadı: SEZER

Adı: Erdoğan

Tezin Türkçe Adı: İlköğretim Okullarında Toplam Kalite Yönetimi Uygulaması

**Tezin Yabancı Dildeki Adı: Total Quality Management Applications İn
Elementary Education**

Tezin Yapıldığı

Üniversite: DOKUZ EYLÜL Enstitü: EĞİTİM BİLİMLERİ Yılı: 2004

Diğer Kuruluşlar:

Tezin Türü : 1- Yüksek Lisans

Dili: Türkçe

Sayfa sayısı: 164

Referans Sayısı: 158

Tez danışmanlarının

Unvanı: Yard. Doç.

Soyadı: Yaka

Adı: Aydın

Türkçe Anahtar Kelimeler:

İngilizce Anahtar Kelimeler:

1. Toplam Kalite Yönetimi,
2. Okul Müdürü,
3. İlköğretim Okulu,
4. Öğretmen

1. Total Quality Management,
2. School Principal,
3. Elementary School
4. Teacher.

Tarih:

İmza:

Tezimden fotokopi yapılmasına izin veriyorum.

Tezimden dipnot gösterilmek şartıyla bir bölümünün fotokopisi alınabilir.

Kaynak gösterilmek şartıyla tezimin tamamının fotokopisi alınabilir.

TEŞEKKÜR

Toplam kalite yönetiminin ilköğretim okullarındaki uygulanma durumunun incelenmeye çalışıldığı bu araştırmada, pek çok kişiden yardım alınmıştır.

Araştırmanın gelişimi ve yazımında yardımcı olan kişilere ve uygulamaların yapıldığı ilköğretim okullarındaki anketleri yanıtlayan öğretmenlere teşekkür ederim.

Araştırma yapabilme düzeyine gelmeden önce bilim okuryazarı olma yolunda bilgilerinden yararlanma olanağı bulduğum hocam Prof. Dr. Reşide KABADAYI'ya; araştırmanın istatistik analizlerin çözümlenmesinde yardımını esirgemeyen Yrd. Doç. Dr. Yaşar YAVUZ'a, Yrd. Doç. Dr. Özlem EGE ORUÇ'a ve araştırmanın son şeklini almasında yardımcı olan Yrd. Doç. Dr. Ali AKSU'ya sonsuz teşekkür ederim.

Araştırma süresince beni destekleyip güdüleyen, okul ortamına ilişkin öngörü ve deneyimleriyle bana yardımcı olan görev yaptığım okulun yöneticisi Hasibe OKUR'a teşekkür ediyorum.

Araştırmanın başından beri yardım eden, yol gösteren yapıcı eleştirileriyle verimli çalışmamı sağlayan danışmanım Yrd.Doç.Dr. Aydın YAKA'ya teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
1. BÖLÜM GİRİŞ VE AMAÇ.....	1
1.1.Problem Durumu.....	4
1.1.1. Kalite Kavramı.....	9
1.1.2. Toplam Kalite Yönetimi.....	15
1.1.3. Toplam Kalite Yönetiminin Özellikleri.....	16
1.1.4. Toplam Kalite Yönetiminin Temel İlkeleri.....	20
1.1.5. Toplam Kalite Yönetiminin Temel Öğeleri	22
1.1.6. Toplam Kalite Yönetiminin İle İlişkili Kavramlar.....	35
1.1.7. Toplam Kalite Yönetimine Yöneltilen Eleştiriler.....	39
1.1.8. Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi.....	40
1.1.9. TKY'nin Önündeki engeller.....	65
1.1.10. MEB'in İlköğretim Okullarında Uygulamaya Yönelik Model Önerisi.....	66
1.2. Sorun.....	86
1.2.1. Alt Sorunlar.....	86
1.3. Araştırmanın Amacı.....	87
1.4. Araştırmanın Önemi	87
1.5. Sayıtlar.....	88
1.6. Sınırlılıklar.....	88
1.7. Tanımlar.....	88
1.8. Kısaltmalar.....	90
1.9. İlgili Araştırmalar	91
1.9.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar	91
1.9.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar.....	95
2. BÖLÜM YÖNTEM.....	98
2.1. Araştırmanın Modeli	98
2.2. Evren	98
2.3. Örneklem	98
2.4. Veri Toplama Araçları..	103
2.5.Ön Deneme Uygulamasının Yapılması.....	104
2.6. Anketin Uygulanması.....	107
2.7. Verilerin Çözümlemesinde Kullanılan İstatiksel Teknikler.....	107

3. BÖLÜM BULGULAR VE YORUM.....	108
Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	108
İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	125
Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	131
Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	135
Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	143
4. BÖLÜM SONUÇ, YARGI VE ÖNERİLER.....	150
4.1. Sonuç	150
4.2. Yargı	151
4.3. Öneriler.....	153
4.3.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler.....	153
4.3.2. Araştırmacılar İçin Öneriler.....	155
KAYNAK DİZİNİ.....	156
EKLER	
1- Anket	
2- İzin belgesi	

TABLOLAR LİSTESİ

Sayfa No

Tablo 2.2.1. Evreni Oluşturan Okullarda Öğretmen Dağılımı.....	98
Tablo 2.3.1. Örneklemi Oluşturan Okullarda Öğretmen Dağılımı.....	99
Tablo 2.3.2. Anket Uygulanan Öğretmenlerin Dağılımı.....	99
Tablo 2.3.3. Örneklem Grubunun Çalıştıkları Okullara Göre Dağılımı.....	100
Tablo 2.3.4. Örneklem Grubunun Cinsiyete Göre Dağılımı.....	101
Tablo 2.3.5. Örnekleme Grubunun Öğrenim Düzeylerine Göre Dağılımı.....	101
Tablo 2.3.6. Örneklem Grubunun Hizmet Süresine Göre Dağılımı.....	102
Tablo 2.3.7. Örneklem Grubunun Çalıştıkları Okulun Statüsüne Göre Dağılımı.....	102
Tablo 2.3.8. Örneklem Gruplarının Yaşlarına Göre Dağılımı.....	103
Tablo 2.3.9. Örneklem Gruplarının Branşlarına Göre Dağılımı.....	103
Tablo 2.5.1. Toplam Kalite Yönetimi Ölçeği Faktörlerinin Çözümlemesi Sonuçları.....	105
Tablo 3.1.1. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Toplam Kalite Yönetimi Ölçeğinin “Öğrenci-Öğretmen-Veli Odaklılık” Alt Boyutuna İlişkin Katılma Derecelerinin Dağılımı.....	108
Tablo 3.1.2. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Toplam Kalite Yönetimi Ölçeğinin “Yönetim Liderliği ve Sorumluluğu” Alt Boyutuna İlişkin Katılma Derecelerinin Dağılımı.....	113
Tablo 3.1.3. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Toplam Kalite Yönetimi Ölçeğinin “Sistem ve Süreç Yaklaşımı” Alt Boyutuna İlişkin Katılma Derecelerinin Dağılımı.....	118
Tablo 3.1.4. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Toplam Kalite Yönetimi Ölçeğinin “Sürekli İyileşme (Kaizen)” Alt Boyutuna İlişkin Katılma Derecelerinin Dağılımı.....	122

Tablo 3.2.1. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Toplam Kalite Yönetimi Ölçeğinin “Öğrenci-Öğretmen-Veli Odaklılık” Alt Boyutuna İlişkin Katılma Derecelerinin Cinsiyetlerine Göre “t” Testi Sonuçları.....	126
Tablo 3.2.2. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Toplam Kalite Yönetimi Ölçeğinin “Öğrenci-Öğretmen-Veli Odaklılık” Alt Boyutuna İlişkin Katılma Derecelerinin Yaşlarına Göre Kruskal Wallis İstatistiği Sonuçları	127
Tablo 3.2.3. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin TKY Ölçeğinin “Öğrenci-Öğretmen-Veli Odaklılık” Alt Boyutuna İlişkin Katılma Derecelerinin Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımı.....	127
Tablo 3.2.4. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Toplam Kalite Yönetimi Ölçeğinin “Öğrenci-Öğretmen-Veli Odaklılık” Alt Boyutuna İlişkin Katılma Derecelerinin Öğrenim Durumlarına Göre Varyans İstatistiği Sonuçları.....	128
Tablo 3.2.5. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Toplam Kalite Yönetimi Ölçeğinin “Öğrenci-Öğretmen-Veli Odaklılık” Alt Boyutuna İlişkin Katılma Derecelerinin Öğrenim Durumlarına Göre LSD Anlamlılık Çözümlemesi Sonuçları.....	128
Tablo 3.2.6. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Toplam Kalite Yönetimi Ölçeğinin “Öğrenci-Öğretmen-Veli Odaklılık” Alt Boyutuna İlişkin Katılma Derecelerinin Hizmet Sürelerine Göre Varyans İstatistiği Sonuçları.....	129
Tablo 3.2.7. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Toplam Kalite Yönetimi Ölçeğinin “Öğrenci-Öğretmen-Veli Odaklılık” Alt Boyutuna İlişkin Katılma Derecelerinin Çalıştıkları Okula Göre “t” Testi Sonuçları.....	130
Tablo 3.2.8. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin TKY Ölçeğinin “Öğrenci-Öğretmen-Veli Odaklılık” Alt Boyutuna İlişkin Katılma Derecelerinin Branşlarına Göre “t” Testi Sonuçları.....	131
Tablo 3.3.1. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin TKY Ölçeğinin “Yönetiminin Liderliği ve Sorumluluğu” Alt Boyutuna İlişkin Katılma Derecelerinin Cinsiyete Göre “t” Testi Sonuçları.....	131

Tablo 3.3.2. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Toplam Kalite Yönetimi Ölçeğinin “Yönetiminin Liderliği ve Sorumluluğu” Alt Boyutuna İlişkin Katılma Derecelerinin Yaşlarına Göre Kruskal Wallis İstatistiği Sonuçları.....	132
Tablo 3.3.3. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Toplam Kalite Yönetimi Ölçeğinin “Yönetiminin Liderliği ve Sorumluluğu” Alt Boyutuna İlişkin Katılma Derecelerinin Öğrenim Durumlarına Göre Varyans İstatistiği Sonuçları.....	133
Tablo 3.3.4. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Toplam Kalite Yönetimi Ölçeğinin “Yönetiminin Liderliği ve Sorumluluğu” Alt Boyutuna İlişkin Katılma Derecelerinin Hizmet Sürelerine Göre Varyans İstatistiği Sonuçları.....	133
Tablo 3.3.5. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Toplam Kalite Yönetimi Ölçeğinin “Yönetiminin Liderliği ve Sorumluluğu” Alt Boyutuna İlişkin Katılma Derecelerinin Çalıştıkları Okula Göre “t” Testi Sonuçları.....	134
Tablo 3.3.6. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin TKY Ölçeğinin “Yönetiminin Liderliği ve Sorumluluğu” Alt Boyutuna İlişkin Katılma Derecelerinin Branşlarına Göre “t” Testi Sonuçları.....	134
Tablo 3.4.1. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Toplam Kalite Yönetimi Ölçeğinin “Sistem ve Süreç Yaklaşımı” Alt Boyutuna İlişkin Katılma Derecelerinin Cinsiyetlerine Göre “t” Testi Sonuçları.....	135
Tablo 3.4.2. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Toplam Kalite Yönetimi Ölçeğinin “Sistem ve Süreç Yaklaşımı” Alt Boyutuna İlişkin Katılma Derecelerinin Yaşlarına Göre Kruskal Wallis İstatistiği Sonuçları.....	136
Tablo 3.4.3. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Toplam Kalite Yönetimi Ölçeğinin “Sistem ve Süreç Yaklaşımı” Alt Boyutuna İlişkin Katılma Derecelerinin Yaşlarına Göre Dağılımları ve Mann Whitney U İstatistiği Sonuçları.....	137
Tablo 3.4.4. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Toplam Kalite Yönetimi Ölçeğinin “Sistem ve Süreç Yaklaşımı” Alt Boyutuna İlişkin Katılma Derecelerinin Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımı.....	138

Tablo 3.4.5. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Toplam Kalite Yönetimi Ölçeğinin “Sistem ve Süreç Yaklaşımı” Alt Boyutuna İlişkin Katılma Derecelerinin Öğrenim Durumlarına Göre Varyans İstatistiği Sonuçları.....	138
Tablo 3.4.6. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Toplam Kalite Yönetimi Ölçeğinin “Sistem ve Süreç Yaklaşımı” Alt Boyutuna İlişkin Katılma Derecelerinin Öğrenim Durumlarına Göre LSD Anlamlılık Çözümlemesi Sonuçları.....	139
Tablo 3.4.7. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Toplam Kalite Yönetimi Ölçeğinin “Sistem ve Süreç Yaklaşımı” Alt Boyutuna İlişkin Katılma Derecelerinin Hizmet Sürelerine Göre Dağılımı.....	140
Tablo 3.4.8. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Toplam Kalite Yönetimi Ölçeğinin “Sistem ve Süreç Yaklaşımı” Alt Boyutuna İlişkin Katılma Derecelerinin Hizmet Sürelerine Göre Varyans İstatistiği Sonuçları.....	140
Tablo 3.4.9. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Toplam Kalite Yönetimi Ölçeğinin “Sistem ve Süreç Yaklaşımı” Alt Boyutuna İlişkin Katılma Derecelerinin Hizmet Sürelerine Göre LSD Anlamlılık Çözümlemesi Sonuçları.....	141
Tablo 3.4.10. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Toplam Kalite Yönetimi Ölçeğinin “Sistem ve Süreç Yaklaşımı” Alt Boyutuna İlişkin Katılma Derecelerinin Çalıştıkları Okula Göre “t” Testi Sonuçları	142
Tablo 3.4.11. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Toplam Kalite Yönetimi Ölçeğinin “Sistem ve Süreç Yaklaşımı” Alt Boyutuna İlişkin Katılma Derecelerinin Branşlarına Göre “t” Testi Sonuçları.....	142
Tablo 3.5.1. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Toplam Kalite Yönetimi Ölçeğinin “Sürekli İyileşme (Kaizen)” Alt Boyutuna İlişkin Katılma Derecelerinin Cinsiyetlerine Göre “t” Testi Sonuçları.....	143
Tablo 3.5.2. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Toplam Kalite Yönetimi Ölçeğinin “Sürekli İyileşme (Kaizen)” Alt Boyutuna İlişkin Katılma Derecelerinin Yaşlarına Göre Kruskal Wallis İstatistiği Sonuçları.....	143

Tablo 3.5.3. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin TKY Ölçeğinin “Sürekli İyileşme (Kaizen)” Alt Boyutuna İlişkin Katılma Derecelerinin Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımı.....	144
Tablo 3.5.4. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Toplam Kalite Yönetimi Ölçeğinin “Sürekli İyileşme (Kaizen)” Alt Boyutuna İlişkin Katılma Derecelerinin Öğrenim Durumlarına Göre Varyans İstatistiği Sonuçları.....	145
Tablo 3.5.5. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Toplam Kalite Yönetimi Ölçeğinin “Sürekli İyileşme (Kaizen)” Alt Boyutuna İlişkin Katılma Derecelerinin Öğrenim Durumlarına Göre LSD Anlamlılık Çözümlemesi Sonuçları.....	145
Tablo 3.5.6. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin TKY Ölçeğinin “Sürekli İyileşme (Kaizen)” Alt Boyutuna İlişkin Katılma Derecelerinin Hizmet Sürelerine Göre Dağılımı.....	146
Tablo 3.5.7. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Toplam Kalite Yönetimi Ölçeğinin “Sürekli İyileşme (Kaizen)” Alt Boyutuna İlişkin Katılma Derecelerinin Hizmet Sürelerine Göre Varyans İstatistiği Sonuçları.....	147
Tablo 3.5.8. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Toplam Kalite Yönetimi Ölçeğinin “Sürekli İyileşme (Kaizen)” Alt Boyutuna İlişkin Katılma Derecelerinin Hizmet Sürelerine Göre LSD Anlamlılık Çözümlemesi Sonuçları.....	147
Tablo 3.5.9. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Toplam Kalite Yönetimi Ölçeğinin “Sürekli İyileşme (Kaizen)” Alt Boyutuna İlişkin Katılma Derecelerinin Çalıştıkları Okula Göre “t” Testi Sonuçları.....	148
Tablo 3.5.10. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Toplam Kalite Yönetimi Ölçeğinin “Sürekli İyileşme (Kaizen)” Alt Boyutuna İlişkin Katılma Derecelerinin Branşlarına Göre “t” Testi Sonuçları.....	149

ÖZET

Anahtar Sözcükler: Toplam Kalite Yönetimi, İlköğretim Okulu, Okul Müdürü, Öğretmen

İlköğretim okullarındaki Toplam Kalite Yönetimi uygulamalarını ele alan bu araştırmayla, okullardaki TKY uygulamalarının öğretmenlerin katılma derecelerine göre nasıl olduğunu; bunun öğretmenlerin bireysel ve mesleki özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediğinin saptanması ve doğrultuda uygulayıcılara ve araştırmacılara öneriler geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın evrenini İzmir İli Metropol Alanı içerisinde bulunan 3 ilçedeki toplam 252 ilköğretim okulunda görevli 6349 öğretmen; örnekleme ise bu ilçelerdeki ilköğretim okullarında görevli 612 öğretmen oluşturmaktadır.

Yargısal türdeki veriler, MEB tarafından Planlı Okul Gelişiminde okulun değerlendirilmesinde dönüt sağlayabilecek örnek anket formunun araştırmacı tarafından yeniden yapılandırılmasıyla geliştirilen Likert tipi beşli dereceleme göre düzenlenen “Toplam Kalite Yönetimi Ölçeği” ile toplanmıştır.

Verilerin çözümlenmesinde frekans, yüzde, standart sapma, aritmetik ortalama, Kruskal Wallis istatistiği, Mann Whitney U istatistiği, t-testi, F testi, Varyans Analizi ve LSD Anlamlılık testi kullanılmıştır.

Araştırmanın bulguları aşağıdaki gibi özetlenebilir:

Öğretmenler TKY'nin öğrenci-öğretmen-veli odaklılık (müşteri) alt boyutunun okullardaki uygulamasının yüksek düzeyde olduğu görüşündedirler.

Öğretmenlerin TKY'nin öğrenci-öğretmen-veli odaklılık ve yönetiminin liderliği ve sorumluluğu alt boyutlarına ilişkin katılma dereceleri cinsiyetlerine, yaşlarına ve branşlarına göre farklılık göstermemektedir. Ancak, öğrenim durumlarına ve çalıştıkları okula göre farklılık göstermektedir.

Öğretmenler TKY'nin yönetiminin liderliği ve sorumluluğu, sistem ve süreç yaklaşımı ve sürekli iyileşme (kaizen) alt boyutlarının okullardaki uygulamasının orta derecede olduğu görüşündedirler.

Öğretmenlerin TKY'nin sürekli iyileşme (kaizen) ve sistem ve süreç yaklaşımı alt boyutlarına ilişkin katılma dereceleri cinsiyetlerine ve branşlarına göre farklılık göstermemektedir. Ancak, çalıştıkları okula, hizmet sürelerine, yaşlarına ve öğrenim durumlarına göre farklılık göstermektedir.

ABSTRACT

Key Words: Total Quality Management, Elementary School, School Principal, Teacher

With this research which argues the Total Quality Management applications in elementary schools, it is aimed to determine how the Total Quality Management applications in schools are According to the degrees of teachers' participation; whether this shows any variation according to the individualistic and professional characteristics of teachers and to develop suggestions to the applicators and researchers within this direction.

The universe of the research is constituted of 6349 teachers on duty in 252 elementary schools located in 3 towns inside the İzmir Province Metropolitan Area; and the sampling includes 612 teachers in charge in the elementary schools in these towns.

The data in judgemental type have been collected with "Total Quality Management Scale" arranged in Likert type quintet grading developed by restructuring of the sample survey form by the researcher which may provide feedback in evaluation of the school in Planned School Development by the Ministry of National Education.

In the analysis of the data, frequency, percentage, standard deviation, arithmetical average, Kruskal Wallis statistics, Mann Whitney U statistics, t-test, F test, Variance Analysis and LSD Meaningfulness test have been used.

The findings of the research can be summarized as follows:

The teachers have the opinion that the application of the student-teacher-guardian focusedness (customer) lower dimension of TQM in schools are at a high level.

The degrees of the teachers' participation regarding lower dimension of student-teacher-guardian focusedness and management's leadership and responsibility of TQM does not show any variance according to their sexes, ages and branches. However, they show variances according to educational status and the schools they work in.

The teachers are in the opinion that the application of lower dimensions of management leadership and responsibility, system and process approach and constant improvement (Kaizen) of Total Quality Management in schools are at medium degree.

The degrees of the teachers' participation regarding lower dimensions of constant improvement (Kaizen) and system and process approach of Total Quality Management do not show variations according to their sexes and branches. However, they show variations according to the school they work in, their periods of service, ages and educational status.

1. BÖLÜM GİRİŞ ve AMAÇ

Geride kalan son yüzyıldan günümüze; **dünya**, yeni düşüncelere, yeni teknolojilere, yeni ürünlere, yeni örgüt yapılarına ve yeni yönetim anlayışlarına tanık olmaktadır. Yeni etkinlikler ve etkinlik çeşitleri ortaya çıkmakta ve gelişmekteyken, başka etkinlikler gerileyip sonunda yok olmaktadır.

Değişim hem ayrı ayrı, hem iç içe, hem aynı zamanda, hem de değişik yoğunluklarla gerçekleşmektedir. Bir alandaki herhangi bir gelişme diğerine hızla yansımakta, değişmektedir. Bu değişim, yeniden diğerlerini ve ilk etki oluşturan sistemi farklılaştırmakta, karmaşıktır.

Günümüzde dozu giderek artan değişimler; otoriterden demokrasiğe, donmuş bilgiden sürekli yenilenen bilimsel bilgiye, merkezilikten yerelliğe doğru sürmektedir(Açıkgöz, 1999:3). Günümüz dünyasının temel özelliklerinden birisi olan hızlı ve sürekli değişim, beklentileri değiştirmekte, değişen gereksinimler de değişimi hızlandırmaktadır. İnsanlar sürekli değişim beklemekte ya da sürekli değişime alıştırmaktadır.

Üretim ekonomisinin başlamasından bu yana süregelen değişim; sınırları ortadan kaldırmakta, kültürel farklılıkları engelleyici olmaktan çıkarmakta ve her şeyin her yerde üretilip ve satılabildiği bir ortam oluşturmaktadır. Bu durum, hem örgütlerin; işlevlerini, stratejilerini, yapılarını ve misyonlarının içerik ve niteliğini değiştirmekte hem de **yönetimin işlevini** değiştirmektedir.

Yönetim bilimi, çağın getirdikleri ve gerektirdiklerine paralel olarak değişmekte ve yeni yönetim teknikleri, **yeni teoriler ya da yaklaşımlar** ortaya çıkmaktadır. Değişen üretim biçimleri, örgütlerin yönetim sistemlerinde de yeni yaklaşımları kullanmalarını gerektirmektedir.

1900'li yıllardan başlayarak günümüze kadar değişik yorumlarla gelen ve birbirinin yerine ikame edilemeyen bu yaklaşımların gelecekteki değer yargılarına uygun olarak değişime uğrayacakları da açıktır(Tümer, 1993:100).

Üretim teknolojisinde görülen gelişmeler, insana kendisine gerekenden fazlasını üretme yeteneğini kazandırmış, verimlilik artışıyla birlikte üretim karmaşıklaşmış bu da üretim çalışmalarının örgütlenmesi ve ürün fazlasının bölüştürülmesini “yönetme” görevini ortaya çıkarmıştır.

Tarihsel süreç içerisinde; buhar-gücünün üretim sürecine uygulanması ve hızlı teknolojik gelişmeler, süregelen, çeşitli **yönetim akımlarının/yaklaşımlarının** maddi ve teknik temellerini oluşturmuştur. Bunlardan birisi de çağdaş yönetim anlayışı içerisinde yer alan Toplam Kalite Yönetimidir.

Toplam Kalite Yönetimi anlayışı, geleneksel ve çağdaş tüm kuram ve uygulamaların tarihsel gelişim süreci içinde ulaştıkları gerçekçi ve bütüncül bir görüşe dayanmaktadır.

Buhar-gücünün üretime koşulmasından (üretim sürecine uygulanmasından) önce uzun bir süre boyunca toplumların düşünme biçimlerine egemen olan **ataerkil yönetim ideolojisi**, teknolojik gelişmelerin; hem örgüt büyüklüklerini artırması ve hem de büyüyen örgütlerin geniş bir alana yaymasıyla birlikte, giderek ekonominin gereksemelerine ters düşmeye başlamış; sonunda da, varlığını tüketme çizgisine gelmiştir. Bu süreç, mutlak otorite ile verimlilik artışının sağlanacağını savunan “**bilimsel yönetim**”(eşyanın yönetimi) ile devam etmiş, insan ögesine gerekli önemi vermemesi nedeni ile zaman içinde yerini; “insanın ‘bilgili ve anlayışlı’ bir yönetici tarafından ‘insan’ olarak yönetilmesi” ilkesine dayanan “**insan ilişkileri yaklaşımı**”na bırakmıştır. Ancak, ekonominin düzgün işleyişini sağlayarak emek verimliliğini artırmayı amaçlayan bilimsel yönetim ve insan ilişkileri akımları zamanla, araçlarıyla amaçlarını uzlaştırmak ve örgütsel amaçları toplumsal gerçeklere dönüştürmekte yetersiz kalmışlardır. Bu iki akım, gelişen toplumun sorunlarını çözemediği için **yeni yönetim akımları arayışına** gidilmiştir(Fişek, 1975:52-53). Bu arayışların odağında da, 1960’lı yıllarda sessizce gerçekleşen ve başarı parolası “insan ve kalite”, ana fikri de “bir işi, en iyi o işi yapan bilir” olan, Japon Mucizesi’nin sırlarının çözülmesi yer almıştır.

İş dünyasında değişimin ve dalgalanmaların sürekli hale geldiği 1980’li yıllar, Yönetim Bilimi’nin gelişimi açısından çok önemli, köklü değişmelere sahne olmuştur(Düren, 2002:5-7, 50).

Yönetim konusunda:

- Daha esnek yönetsel araç arayışları;
- Mükemmellik kavramının bir sürekli itici güç haline getirilmesi;
- Örgüt stratejileri saptanmasında kültürel faktörlerin artan oranda göz önüne alınması;
- Örgütün, iç ve dış çevresi ile birlikte algılanan bir bütün olarak değerlendirilmesi;
- Örgüt yapılarına, değişikliklere süratle uyabilecek ve tepki verebilecek esneklik kazandırılması;
- Etkinlik ölçütlerinin hem nicel hem de niteliksel olarak tasarlanması;
- Müşteri odaklı bakış açısının örgütün bütün düzeylerinde yaygınlaştırılması;
- Merkezkaççı eğilimin, bütünle yani örgüt içinde her düzeyde dengelenmesi gibi bu dönemde gerçekleşen başlıca değişimlerdir.

1990'lı yıllar, yönetimi, geçmiş deneyimlerin birikimiyle olgunlaşan bir disiplin olmaktan çıkararak; ileriye yönelik bilgiye dayalı, geleceği düşünme kapasitesine sahip, geleceği tahmin eden, hatta geleceği şekillendiren bir işlev haline getirmiştir.

1990'lı yılların gelişen yokedici global rekabet ortamında, insana ve insanla ilgili kaynaklara bakış açısı da köklü biçimde değişmiştir. İnsan, örgütlerin en önemli unsuru haline gelmiştir.

Değişen bu bakış açısıyla; **örgüt ve yönetimin insan boyutuna**(Açıkgöz, 1994:8) verilen önem, eğitimde süregelen daha iyiyi, daha eksiksizi, daha kusursuzu arama çalışmalarını da etkilemiş ve bu çalışmalar son 30 yılda **“eğitimsel mükemmellik hareketi”** adı altında(Açıkgöz, 1999:1) sürdürülmüştür.

Tüm bu değişmelerin ve yeni teknik veya yöntemlerin temel ve ortak amacı daha etkili ve kaliteli ürün ve hizmet sunabilmektir. Milli Eğitim Bakanlığı gibi, “karmaşık örgütlerin etkili biçimde çalışması dinamik bir dış çevreye uyum sağlamalarına ve aynı dinamizmi iç yapılarında da yakalayıp sürdürmelerine bağlıdır”(Açıkgöz, 1999:3).

Milli Eğitim Bakanlığı'nın daha etkili ve kaliteli ürün-hizmet sunmayı; yayınladığı yönetmelikler, genelgeler ve yönergelerle gerçekleştirmeyi planladığı görülmektedir. Nitekim, İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nde “İlköğretim okullarında eğitim-öğretim

hizmetleri, öğrencilerin ilgi, istek ve yetenekleriyle toplumun gereksinimlerine uygun olarak düzenlenir” ifadesine yer verilerek, hizmetten doğrudan veya dolaylı yararlananların gözetildiğine işaret edilmektedir.

Eğitim- öğretimde kalitenin; etkili bir okul oluşturularak kaynakların etkili ve verimli bir şekilde kullanılmasının, aile ve çevre işbirliği ile sağlanacağına işaret edilen aynı yönetmelikte; ilköğretim okullarında **Toplam Kalite Yönetimi ilkelerini uygulamak üzere;** paylaşımcı ve işbirliğine dayalı yönetim anlayışıyla, eğitim ve öğretimin niteliğini ve öğrenci başarısını artırmak, okulun fiziki ve insan kaynaklarını geliştirmek, öğrenci merkezli eğitimde planlı ve sürekli gelişim amacıyla “Okul Gelişim Yönetim Ekibi” kurulur(MEBTD, 2003/2552:486-511) denilmektedir.

Okul Gelişim Yönetim Ekibi (OGYE), okul toplumu adına davranmak üzere; bütün birimlerin temsilcilerinden oluşturulan ve her öğretim yılı için Okul Gelişim Planı'nın hazırlanması ve yürütülmesinden sorumlu olan ekiptir(MEB, 2002b:8).

Araştırma, yukarıdaki bilgiler ışığında, TKY ilkelerinin ilköğretim okullardaki uygulanma durumlarının değerlendirilmesine katkıda bulunmayı ve bu yolda öneriler getirmeyi amaçlamaktadır.

Bu amaçla, sorun ortaya konulduktan sonra araştırmanın bulguları sunularak bu bulgulara bağlı sonuç değerlendirmeleri ile birlikte öneriler getirilmektedir.

1.1. Problem Durumu

Bir örgütün amacını gerçekleştirebilmek için insanların işbirliğini ve eşgüdümünü sağlama süreci diye tanımlanan(Açıkgöz, 1994:8) **yönetimin tarihsel akışı**, ana çizgileri ile verildiğinde; peş peşe sıralanmış, bir önceki aşamadan etkilenen ve bir sonraki aşamayı etkileyen, ama, kendine özgü ayırıcı ve belirleyici nitelikleri bulunan bir **“aşamalar dizisi”** olarak görülebilir.

Uzun bir süre boyunca toplumların düşünme biçimlerine egemen olan **ataerkil yönetim**, hızlı teknolojik gelişmeler ve bunların üretim sürecine uygulanmaları sonucu;

önce yetersiz kalmış, sonra da toplumun gelişme çizgisine ters düşmüştür. Kapitalizmin hızlı gelişmesi ve buhar-gücünün üretim sürecine uygulanmasıyla da işlevini yitirmiştir(Fişek, 1975:31-43).

20.Yüzyılın başından II.Dünya Savaşı'na kadarki dönemde, F.W.Taylor'un "**Bilimsel Yönetim**" yaklaşımı çerçevesinde, örgütlerin içe dönük rasyonellik arayışları söz konusu olmuştur. Bu rasyonellik arayışı, ikinci aşamada **insan ilişkileri yaklaşımı** ile daha insancıl bir nitelik kazanmıştır. Ancak, bu dönemde de örgütlerin çevreleri, fazla bir dikkat ve araştırma konusu olmamıştır.

Önceliğin mal ve hizmet arzı olarak belirlendiği 1950'li yıllara kadar en önemli çalışma konusu, **mekanistik kalite kontrol** çabalarıdır. Büyük üretim merkezlerinden çıkan mallar nitel olarak farklılaştırılmadan, fazla bölünmemiş pazarlarda rahatlıkla alıcı bulabilmiştir. Bu dönemde amaç, mümkün olduğu kadar ucuza çok miktarda üretmek ve sürümden kazanmaktır. Fransız yönetim bilimci Henri Fayol'un (1841-1925),1916'da yazdığı "Sınai ve Umumi İşlerde İdare" isimli kitabında ortaya koyduğu beş fonksiyonel aşamalı yönetim süreci ve 14 yönetim ilkesi, 1950'li yıllara kadar genel kabul gören temel yaklaşım olmuştur.

1950'li ve 1960'lı yıllar, yönetim biliminin gelişiminde önemli bir hareketlenmenin yaşanmaya başladığı dönem olmuştur. Rekabetin tehdit edici şekilde artmaya başlaması, batılı şirketleri (örgütleri), "arz ekonomisi"den müşterinin belirleyici olmaya başladığı bir "talep ekonomisi"ne geçiş ile karşı karşıya getirmiştir. Dikkatler süratle rekabet edebilirliğin ve dolayısıyla da dışa dönük, duyarlı örgüt yapılarının önemine çevrilmiştir. İşletmeler (örgütler), farklılaşan pazar taleplerine göre ürünlerini çeşitlendirmek ve tüketici gereksinimine göre kişiselleştirmek zorunda kalmışlardır. Böylece, yönetim düşüncesine, **açık sistem anlayışı** ve en iyinin durumdan duruma göre değiştiğini kabul eden **koşulsallık yaklaşımı** etkili olmaya başlamıştır.

1960'lı yıllar tüketim toplumu ve pazarlama anlayışının geliştiği ve yönetsel yaklaşımlarda köklü değişikliklerin yaşandığı bir dönüm noktası olmuştur. Aynı yıllarda hizmet sektöründe de belirgin bir gelişme yaşanmaya başlanmıştır.

1970’li yıllar örgütlerin (işletmelerin) en sert şoklarla karşılaştığı dönemdir. Bu dönemde, rekabeti yoğunlaştıran pazarlardaki gelişmeler örgüt yönetiminde “strateji” kavramını ön plana çıkarmıştır.

Örgütü, çevresinin meydan okumalarına uyarlayabilmek için sürekli ve yinelenen çabaları anlatan bir kavram olan stratejik yönetim, örgütsel misyonun yerine getirildiği bir ortamda, örgütün kaynaklarının yönetilmesine ilişkin karar sürecidir(Aksu, 2002:7).

Stratejik yönetimin amacı, örgütlerin giderek daha değişken özellik kazanan çevresel koşullara uyumunun sağlanmasıdır. Stratejik yönetimle hedeflenen, örgütleri çevresel değişkenlerle birlikte düşünmek ve yönetsel kararları olası çevresel değişimleri göz önüne alarak vermektir(Düren, 2000:10).

Örgütler, 1970’li yıllarda yaşanan köklü değişimlere kısa sürede ayak uydurabilmek için, süratle yeni yönetsel ve organizasyonel yöntemler geliştirmişlerdir. Bu çerçevede insan unsuru, örgütlerin başarısında önemli bir faktör olarak değerlendirilmeye başlanmış ve böylece **yönetimde katılımcılık anlayışı** gelişmeye başlamıştır.

1980’li yıllar, işletme (örgüt) yönetimlerinin 1970’lerde baş gösteren ve giderek pekişen üç önemli faktörü artık veri olarak kabul etmeye başladıkları dönemdir:

1. Enerji ve hammadde konusundaki kısıtlılık ve artan baskılar,
2. Para ve finans piyasalarındaki sürekli istikrasızlıklar,
3. Yeni ekonomik dünya düzenine geçiş: III.Dünya ülkelerinin artık yalnızca hammadde ihraç eder konumundan çıkmaları ve gelişmiş ülkelere rakip hale gelmeleri.

Bu çerçevede 1980’li yıllardaki gelişmeler, örgütleri, insan kaynaklarının daha etkin kullanımına yönlendirmiş ve bu amaçla, Japon yöntemleri de örnek alınacak şekilde **yönetimde katılımcı anlayışının** yaygınlaştırılması çabaları yoğunluk kazanmıştır.

1980’lerde etkili olan yönetimdeki katılımcı eğilimler, daha önceki on yıllarda ortaya çıkan stratejik yönetimle de yakından ilişkilidir. Burada amaç; çalışanların (işgörenlerin) hedefleriyle örgütün hedefleri arasında bütünleşme sağlamaktır.

Yönetimde katılımcılık, çalışanın (işgörenin) öneri geliştirerek kararlara yardımcı olmasını hedefler. Üretkenlik-etkinlik ise bu çerçevede, düşünen, yaratan ve öneren insanların yarattığı bir sonuçtur. Bu sentezi 1980’li yıllarda en iyi başaran yaklaşımın **Toplam Kalite Yönetimi** olduğu ileri sürülmektedir.

Hawthorne fabrikasında, otoriter Taylor yönetiminin insanların çalışma hevesini kırdığına ve işgörenlerin, yönetim ve örgüt çıkarlarına ters düştüğüne tanık olan Deming(Bonstingl,2000:8), örgütlerdeki verimliliği kalite açısından irdelemiş ve 1980’li yıllarda Batılı işletmelerde (örgütlerde) yönetsel açıdan yaşanan gelişmeleri 14 temel kural halinde “Batı tarzı yönetimin temel dönüşüm ilkeleri” olarak sıralamıştır(Özdemir, 1995:380; Kovancı, 2001:36; Düren, 2002:13). Dr. Deming’ in kalite konusundaki yaklaşımını aşağıdaki gibi özetlemek olasıdır:

- 1- Ürünü ve hizmeti geliştirmeye yönelik bir amaç tutarlılığı/sürekliliği yaratmak.
- 2- Kalite konusundaki yeni yönetim felsefesini benimsemek: Yeni bir ekonomik çağ yaşanmaktadır. Belirli oranlarda kusur, gecikme, hata, kusurlu malzeme ve kusurlu işçilik ile ayakta kalınmaz(Bozkurt, 2001:23). Her şeyin daha iyisini yapma olanağı vardır.
- 3- Kümesel kalite kontrole bağlılığı durdurmak: Kalitenin kümesel kalite kontrole gerek duyulmaksızın elde edilebileceğini istatistiksel olarak kanıtlayın. Kalite kontrol edilemez, üretilir.
- 4- En düşük fiyatla tedarikten vazgeçerek, toplam maliyeti düşürmeye yönelmek: Fiyatı en ucuz olan malın maliyeti en ucuz olmayabilir. Fiyat etiketi esaslı olarak işletme değerlendirmesi işlemi yerine kalitenin fiyatla birlikte anlamlı göstergelerini kullanın.
- 5- Sürekli iyileştirmeyi tüm süreçlere yaymak ve devamlılığını sağlamak: Sürekli gelişme aynı yangının defalarca söndürülmesi değildir.
- 6- İş başında eğitimi kurumsallaştırmak: Çünkü yeterli eğitim programları ile desteklenmeyen projelerin başarı şansı yoktur. Modern eğitim yöntemleri geliştirin. Eğitimi örgüt yaşadığı sürece mutlaka gerçekleştirin.
- 7- Liderliği benimsemek ve geliştirmek: Liderlik yönetimin doğal işidir.Yargılayıcı değil, eğitici yaklaşımlar önemlidir.
- 8- Korkuyu yok ederek, örgüt içinde herkesin etkin şekilde çalışmasını sağlamak: Doğruların konuşulması engellenmemeli, işgörenlerin yaratıcılığı desteklenmeli.

- 9- Çeşitli birimler ve yönetim arasındaki engelleri yıkmak: Birimler arasında hedefler açısından çelişkiler olmamalı, disiplinli takım çalışmaları desteklenmeli. Kuruluştaki herkesin sorunları belirlemesi ve çözmesi için ekipler/takımlar halinde çalışabilecekleri ortamı yaratın.
- 10- Sloganlardan, tavsiyelerden ve hedeflerden kurtulmak: Hedef sıfır hatadır ve bu hataların % 95'i yönetimden kaynaklanır. Yöntem belirlemeden verimlilik artışı sağlamak için işgücüne rasgele belirlenmiş sayısal hedefleri, slogan ve posterleri ortadan kaldırın.
- 11- İş standartlarını, kotaları ve hedeflerle yönetimi ortadan kaldırarak yerine liderliği koymak.
- 12- İşgörenleri (çalışanları) iş yapma gururundan yoksun bırakan engelleri kaldırmak: Hızlı değil doğru çalışmak, rekabet değil işbirliği anlayışını yerleştirmek.
- 13- Bütün işgörenlerin kendini geliştirmesi için dinamik bir eğitim programı oluşturmak: En iyi yatırım insana yapılan yatırımdır.
- 14- Dönüşüm herkesin işidir, herkesin bu dönüşümü gerçekleştirmesi için çalışmasını sağlamak: Yönetim somut işleri planlamalı ve gerçekleştirmelidir. Her gün yukarıdaki on üç ilkeye önceliğin verileceği bir ortam yaratın(Bozkurt, 2001:23).

1960'lı ve 1970'li yıllarda Japonya'da uygulanan ve Toplam Kalite Yönetimi ile birleştirilen W.E.Deming'in yönetim ilkelerinin; insanın yaratıcı ve öneri geliştirici özelliklerini ön plana çeken, katılımcı yönetsel anlayışın temeli haline geldiği belirtilmektedir.

Son 30 yıllık bir dönem içerisinde;

- Gümrük duvarlarının artan oranda kaldırılması, firmaların dünya pazarlarına daha kolay girebilmeye başlamaları,
- Hammadde ve yarı mamullerin tedarikinin kolaylaşması, girdilerin ucuzlaması,
- Dünya genelinde insan hakları, demokratikleşme ve çevre faktörlerinin ön plana çıkması,
- Bilgisayar ve telekomünikasyon teknolojisindeki hızlı gelişimin toplumları bilgi toplumu haline getirmesi.

Globalleşen dünya pazarlarında artan yoğun rekabet koşulları, örgütlerin ve hizmet kuruluşlarının önüne, hayatta kalabilmek için en temel kriter olan müşteri tatminini

çıkarmıştır. Koşul, müşterinin (hizmet bekleyenlerin) istediği kalitede mal ve hizmeti daha ucuza ve daha kısa sürede üretmektir.

1.1.1. Kalite Kavramı

Kalite kavramı ve bunu başarmanın yolu son yıllarda ilginç aşamalardan geçmiştir. Kalitenin “mükemmellik” olarak tanımı 1980’li yılların başında “amaç için mantıksal uygunluk” yerleştirilmiş ve 1980’li yılların sonundan günümüze kadar da genel olarak “müşterilerin beklentilerini karşılama” şeklinde tanımlanmıştır(Everard ve Morris, 1996:181-182).

Kalite ile ilgili tanımlar incelendiğinde; tanımın odak noktasının zamana göre farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Başlangıçta “ürün kalitesi” odaklı tanımlar, zaman içerisinde “sistem kalitesi” odaklı hale gelmiştir. Günümüzde kalite, ürünü ya da hizmeti kullanacak/yararlanacak bireyin gereksinimini karşılamaya yönelik amaçlara ulaşmak için uygulanan teknikler ve etkinlikler olarak görülmektedir(MEB, 2002a:138).

Günümüzde sosyal, siyasal, ekonomik ve kültürel gelişmeler yaşamın her alanına olduğu gibi yönetim felsefesine de “kalite” kavramını kazandırmıştır(Kökçü, 2000:1).

Düren’ e (2002) göre Toplam Kalite’ nin işletmelere (örgütlere) girişi ve ayrıcalıklı yönetsel yaklaşım haline gelmesi, dört temel eğilimle olmuştur:

- İşletme performanslarının ölçümünde, kantitatif(niceliksel) metotlardan, kalitatif (niteliksel) faktörlerle ölçülebilen metotlar geliştirilmesine geçiş;
- Telafi edici bir kalite vizyonundan, hataları önleyici dinamik bir kalite vizyonuna geçiş;
- Kalite kavramının, nihai ürünün dışındaki bütün alanlara (hizmet kalitesi, çalışma kalitesi, insan ilişkileri kalitesi, iş ortamı kalitesi..) yaygınlaştırılması;
- Kalitenin çeşitli işletmecilik fonksiyonlarına entegrasyonu.

Kalite kavramı, insanoğlunun her türlü faaliyetinde çok eski zamanlardan beri önem verilen bir değerdir. Sanayi Devrimi öncesinin küçük imalatçıları da, müşteri beklentilerine uygunluğu esas alan kaliteyi üretmeye çalışmışlardır(Düren, 2002:17).

ANSI(ASQC A3-1987) kalite sistemleri sözlüğünde kalitenin farklı kişiler için farklı anlamlar ifade ettiğine değinilerek, kalitenin teknik ve genel kullanımdaki tanımlarına yer verilmiştir. Teknik kullanımdaki anlamı ile kalite; bir malın ya da hizmetin önceden belirlenmiş olan ve müşteri isteklerine uyum sağlaması gereken özellikler olarak tanımlanmıştır. Genel kullanımdaki anlamı ile kalite, bir malın ya da hizmetin belirlenmiş birtakım özellikler esasına dayalı olarak diğer mallar ve hizmetler karşısındaki göreceli konumunun tayini ile belirlenen mükemmellik derecesi olarak tanımlanmış, buna “göreceli kalite” adı verilmiştir.

Kalitenin göreceli tanımının iki boyutu bulunmaktadır: Birinci boyut ölçmeyle ilgili olup ölçülen şeyin, önceden kararlaştırılmış özelleşmeye ya da netliğe uyup uymamasının kararlaştırılması anlamındadır. Bu, özünde amaca ya da kullanıma uygunluk demektir. Bu boyut **araçsal kalite** kavramıdır. Araçsal kalite, esasen sorumluluk duyma yaklaşımıdır ve tutarlılığı ve uyumu esas alır; ölçülebilir somut performans standartlarını gerektirir. **Dönüşümcü kalite** kavramı, sistem ve süreçlerden çok örgütsel dönüşümle ilgilidir; böylece de üründen çok tüketiciye odaklanır. Kalitenin dönüşümcü anlamı, kaliteyi karmaşık bir süreç kabul eder; kalitenin içerik ve dokunulamayan yönlerini bütünleştirmek ister. Bu kavramda özen gösterme, tüketici hizmeti ve sosyal sorumluluk vardır ve tüketici doymu ile ilgilidir. Bu haliyle araçsal kalite ispatlama, dönüşümcü kalite ise geliştirmeye ilgilidir. Doğaldır ki her iki kavram da kalitede önemli rol oynarlar(Balcı, 1998:1).

* Kalite; bir ürün ya da hizmetin belirlenen ya da olabilecek gereksinimleri karşılayabilme yeteneğine dayanan özelliklerinin toplamıdır(TS 9005-ISO 8402).

* EOQC’ ye (European Organization for Quality Control- Avrupa Kalite Kontrol Organizasyonu) göre kalite; “bir ürün ya da hizmetin tüketicinin isteklerine uygunluk derecesidir”.

* Kalite, bir mal ya da hizmetin belirli bir gerekliliği karşılayabilme yeteneklerini ortaya koyan özelliklerinin toplamıdır (ASQC : ABD Kalite Kontrol Derneği).

* ISO 8402 (International Organization for Standardization- Uluslararası Standardizasyon Örgütü; Quality Vocabulary- Kalite Sözlüğü;1986) sözlüğünde kalite, “bir ürünün ya da hizmetin belirlenen veya daha sonra gelişebilecek gereksinimleri karşılayabilme yeteneğine dayanan özelliklerin ve karakteristiklerin toplamı” şeklinde tanımlanmaktadır.

* Prokopenko'ya göre kalite, gereksinimlere uygunluktur(1998:221).

Türk Standartları Enstitüsü (TSE) ve Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) kalitenin özelliklerini şöyle açıklamaktadır:

1. Kalite, müşteriye tatmin etmektir. Ürün ve hizmetin iyilik derecesi konusunda son kararın verdiği memnunluktur.
2. Kalite, önlem almaktır. Sorunlar ortaya çıkmadan önce çözümleri oluşturur.
3. Kalite, bir yaşam felsefesidir.
4. Kalite, verimlilik. İşlerini yapabilmek için gerekli eğitimden geçen personelden elde edilir.
5. Kalite, esnek olmaktır. Talepleri karşılamak için değişmeyi göze almak ve bu konuda istekli olmaktır.
6. Kalite, yatırımdır. Uzun dönemde bir işi ilk defada doğru olarak yapmak, hatayı sonradan düzeltmekten daha ucuzdur.
7. Kalite, sonu olmayan bir süreçtir, süregelen bir gelişmeyi kapsar.
8. Kalite, kusursuzluk arayışına sistemli bir yaklaşımdır.
9. Kalite, gelecektir.
10. Kalite etkili olmaktır. İşleri çabuk ve doğru olarak yapmaktır.
11. Kalite, bir programa ve zamana uymaktır.

Kaliteye rastlantıyla ulaşılamaz. Kalite denetlenmez üretilir. Düren'e (2002) göre kalite, işletmenin (örgütün) içinde bulunduğu çevredeki normlara, gereksinimlere ve rekabet koşullarına göre belirlenir; işletmede (örgütte) üretilir; pazarda değerini bulur. Kalite her yeredir, herkesin işidir, bir bütündür, kurum çapında bir etkinliktir, ekip çalışmasını gerektirir. Kalite ve yenilik birbirinden ayrılmaz iki unsurdur. Her şeyden önce saygı ve nezaket işidir. Kişinin kurum dışındakilere, kurum içindeki herkese ve çalışanların kendi kendilerine saygılı olmalarını gerektirir.

Kalite, bir ürün ya da hizmet hakkında müşteri ya da kullanıcıların yargısı olup, beklentiler ve gereksinimlerin karşılanmasına olan inançların ölçüsüdür. Kalite mutlak anlamda en iyi demek değildir, çok boyutlu olması kaliteyi bir bileşim haline getirmektedir.

Kalite her türlü değişikenden etkilenen son derece dinamik bir kavramdır(Kovancı; 2001:18). Kalitenin herkesin genel olarak uzlaşabileceği şekilde tanımının yapılması neredeyse olanaksızdır.

Ensari'ye (1999) göre kalite; bir ürün ya da hizmetin özelliklerinin hatalarının yokluk ve müşterisini tatmin derecesidir.

Müşteri algısına göre kaliteyi sınıflandıran yazarlara göre önemlileri; beklenen kalite, tatmin edici kalite, memnun edici kalitedir(Güneş ve Özgener, 2001/2:69).

Kalite nedir? Sorusuna verilecek tek bir yanıt yoktur. Kalite, farklı ortamlarda farklı kişiler tarafından farklı bir kavram olarak tanımlandığından tek bir standart tanımdan söz edilemez(Yüksel,1998:75; Bozkurt, 2001:13). Değişik kalite tanımlarının yapılması kalitenin çok boyutlu olmasından kaynaklanmaktadır. D. Garvin 1984 yılında kalitenin sekiz boyutunu aşığıdaki gibi tanımlamıştır(Bozkurt,1995:172-173).

1. Performans: Üründe bulunan birincil özellikler.
 2. Diğer unsurlar: Ürünün çekiciliğini sağlayan ikincil özellikler.
 3. Uygunluk: Standartlara ve belgelere uygunluk.
 4. Güvenilirlik: Ürünün kullanım ömrü içerisinde performans özelliklerinin sürekliliği.
 5. Dayanıklılık: Ürünün kullanılabilirlik özelliği.
 6. Hizmet görürlük: Ürüne ilişkin sorun ve şikayetlerin kolay çözülebilmesi.
1. Estetik: Ürünün albenisi ve duylara seslenebilme yeteneği.
 2. İtibar: Ürünün ya da diğer üretim kalemlerinin geçmiş performansı.

Toplam Kalite; yöneticileri, çalışanları ve müşterileri aynı anda tatmin etmeyi öngören üç temel boyutu olan bir kavramdır:

1. Ürün ve hizmet kalitesi,
2. Çalışma yaşamı kalitesi,
3. Organizasyon kalitesi(Düren, 2002:20).

“Toplam Kalite” kavramı içinde yer alan “Toplam” sözcüğü kalitenin “tüm süreçlerde, tüm işlerde ve herkesin katılımı” ile sağlanabilir olmasına işaret etmektedir(MPM, TKY:3).

Kalitenin operasyonel tanımları da olan bazı temel kavramlar aşağıdaki şekilde betimlenmektedir(Ensari, 1999:8; KalDer, 2002:13-14).

1. Kalite Kontrolü: En eski kalite kavramı olup standarda uymayan öğelerin ya da son ürünlerin belirlenmesini ve ayrılmasını içerir. Gözetim ve Kalite Kontrolünün en önemli yanı ürün veya hizmeti üretenlerin işinden ayrı olarak bu işten sorulu kılınanlar, kalite kontrolcülere ya da gözlemcileri tarafından yürütülen bir süreç olmasıdır.

2. Kalite güvencesi (quality assurance): Süreç öncesi ve süreç anındaki kontrolü ifade eder. Başka bir ifadeyle olaydan önce veya olay sırasında hataların oluşmasını önlemeye ilişkin bir süreçtir. Basit olarak kalite güvencesi hatasız ürün elde etme aracıdır. P.B. Crosby'nin deyişiyle amaç sıfır hata, sıfır eksikliklerdir.

3. Toplam Kalite Yönetimi: Kalite güvencesini de kapsayan bir kavram olup onu geliştirmeyi hedefler. TKY, bir kalite kültürü yaratmayı öngörür. Bu kültürde personelin her birinin müşterilerini memnun etmek amacı vardır. TKY, müşterilerinin gereksinimlerini değiştirmeye, onları geliştirmeye, ürün ve hizmetleri bunları karşılayacak şekilde desenlemeye ve onları aşmaya odaklanır.

Toplam Kalite Yönetiminde kalite, teknik bir işlem olarak görülmeyip, stratejik yönetimin bir konusu olarak kabul edilmekte ve stratejik planlamanın en önemli hedeflerinden birisini oluşturmaktadır. Bu nedenle kalite, uzun dönemli planlama ve kurum politikası olarak düşünülmelidir.

Kalite denildiği zaman genellikle "*mal ve hizmet kalitesi*" ya da "*ürün kalitesi*" anlaşılmaktadır. Ürün kalitesi esasen sonuçtur. Bu sonucu belirleyen başlıca kalite unsurlarının:

- Liderlik Kalitesi
- Yönetim Kalitesi
- İnsan Kalitesi
- Sistem Kalitesi
- Süreç Kalitesi
- Donanım Kalitesi
- İş Kalitesi
- Hizmet Kalitesi
- İletişim Kalitesi
- Hedeflerin Kalitesi, olduğu belirtilmektedir.

Hizmet sektöründe kalite göstergeleri (bileşenleri) (Öztürk, 1996:71-72); erişilebilirlik, zamanlılık, profesyonellik, güvenilirlik, doğruluk, tamlık, süreklilik, esneklik, ortam, güvenlik, görünüm, anlaşılabilirlik, tepkisellik olarak ortaya konulmaktadır.

1-Erişilebilirlik: Müşterinin hizmeti sunana ulaşabilmesidir. Müşteri ile ilişki kurma kolaylığını ve yaklaşılabilirlik ölçüsünü içerir. Ayrıca, amirlerin iç müşteri konumunda bulunan personelin öneri ve tekliflerine her zaman açık olmaları anlamında da anlaşılmalıdır.

2-Zamanlılık: Sunulmak istenen hizmetin talep sahibinin beklediği ve istediği zamanda verilmesi esastır. İşin, müşterinin tanımladığı, beklediği zaman çerçevesinde tamamlanma derecesini gösterir.

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

4-Güvenilirlik : Riskten, tehlikeden ve kuşkudan uzak olmanın derecesini belirler. Hizmet alanın, hizmet verenden beklediği davranışların başında dürüstlük gelir. Hizmet verenlerin sözleri ile işlerinin güven duyabilecek şekilde uyumluluk göstermesidir.

5-Doğruluk : Müşteriler hizmetlerin ilk defada ve doğru olarak yapılmasını isterler. Yapılan iş, o iş için belirlenen kriterlere uygun olmasını gerektirmektedir. Hizmetin iş gereklerine uygun olarak gerçekleştirilme derecesinin açıklar.

6-Tamlık : Hizmetin eksik bırakılmadan tamamının sunulmasını ifade eder.

7-Süreklilik : Hizmet sunumu süresince ortaya çıkan hataların ve eksikliklerin giderilmesi için gösterilen çabanın derecesini açıklar.

8-Esneklik : Sunulan hizmetin değişen koşullarda, müşteri beklentilerini karşılayacak şekilde yeni koşullara uyum gösterebilecek özellikte olmasıdır.

9-Ortam (Ergonomi): Sunulan hizmetin oluşturduğu ortamın psikolojik ve sosyal durumunu açıklar.(Kurum kültürü, örgütsel iklim)

10-Tepkisellik : Çalışanların hizmet vermeye istekli ve hazır olmalarının ölçüsünü açıklar.

11-Görünüm : Hizmetin sunulduğu ortamın fiziksel görünümünün durumunu açıklar. (Araç ve gerecin, fiziksel donanımın, personelin ve müşterilerin görünümü. Estetik görüntü)

12-Anlaşılabilirlik : Üretilen hizmetin ve müşterinin doğru anlaşılması ve algılanması için gösterilen çabanın derecesini açıklar. Hizmetler karmaşık değil, müşterinin anlayacağı şekilde sade ve basit olarak sunulmalıdır.

Son sözde kalite; örgütlerin, günümüzde var olan hızlı değişim koşullarına bağlı olarak, üretim süreçlerini; toplumsal yaşamı ve insan ilişkilerini çağdaş bir niteliğe kavuşturma çabası olarak tanımlanabilir.

1.1.2. Toplam Kalite Yönetimi

Yerleşik dengelerin alt-üst olduğu, alışlagelmiş değer yargılarının yetersiz kaldığı günümüzde "yönetimde başarının yeni yolu" olarak da nitelendirilen TKY, Adrian Wilkinson'a göre endüstri ve bilgisayar devriminden sonra üçüncü devrim olarak kabul edilmektedir.

TKY, Miyauchi tarafından "bir örgütün içinde kaliteyi odak alan, örgütün bütün üyelerinin katılımına dayanan, müşteri memnuniyeti yoluyla uzun vadeli başarıyı amaçlayan ve örgütün bütün üyelerine ve topluma yarar sağlayan yönetim yaklaşımı"(Miyauchi, 1999:12) şeklinde tanımlamaktadır.

TKY bir sistem bütünlüğü içinde bir örgütün ve onun etkinliklerinin tüm yönlerinde; insan davranışlarında, süreçlerde uygulanan yöntem ve tekniklerde, çalışma ortamında, ürün ya da hizmette, yani bütünüyle örgüt kültüründe sürekli gelişim için değişimi esas alan bir felsefedir(Akal, 1995:85).

Deming'e göre TKY "birbirleriyle ilişkili kavramların beraberce oluşturdukları kapsamlı ve değişik bir yönetim biçimidir". Deming hedef, kaynak ve sonuçların beraberce değerlendirildiği; planlama, uygulama, kontrol, eylem ve analiz şeklinde sürekli bir devir (cycle) önermektedir(Özden, 1998:42).

Günümüzün modern yönetim anlayışını temsil eden Toplam Kalite Yönetimi (TKY), temel misyonunu "kaliteye ulaşmaya" bağlamaktadır. Güçlü bir yönetim paketi olan (Çevik ve Zeydan, 1998:94) TKY, kaliteyi bütün örgütte gerçekleştirmeyi öngörür.

Yönetim etkinliklerine sistematik yaklaşan ve her tip örgütte başarıyla uygulanabileceği öne sürülen(Ağaoğlu ve Bayrak,1998:24) TKY, var olanla gelecek arasında ilişkiyi kurmak ve geçişi kolaylaştırmak için tüm dünyada yaygın olarak kabul görmüş bir yönetim felsefesidir.

TKY, bir örgüt içerisinde özellikle yönetimin ve diğer işgörenlerin temel bakış açılarında bir değişim gerektiren ve örgütteki herkesin çaba ve becerilerini çalışır duruma getirmesini amaçlayan bir yönetimdir(Terzi, 1999:65).

Sürekli kalite ilerlemesi olarak adlandırılan(Bell ve French,1995:246-247) TKY, İç ve dış müşteri beklentilerinin yerine getirilmesini temel olarak alan, çalışanların bilgilendirilmesini, yetkilendirilmesini, takım çalışmalarıyla tüm süreçlerin sürekli iyileştirilmesini ve sosyal paydaşların dengeli mutluluğunu hedefleyen bir yönetim felsefesidir.

Dinamik bir yönetim sistemi kurarak geliştirilen ve ilk defa da her zaman doğru yapma, müşterilerin doyumu ve sürekli gelişme temeline dayandırılan(Özdemir, 1995:380) TKY'nin başarısı, sürekli eğitimle sağlanan değişimden geçer.

TKY bir kuruluşta üretilen mal ya da hizmetlerin işletme süreçlerinin ve personelin sürekli iyileştirilmesi ve geliştirilmesi yolu ile optimum maliyet düzeyinde, önceden belirlenmiş olan müşteri gereksinimlerinin ve beklentilerinin tüm çalışanların katılımı ve kendilerinden beklenen yükümlülükleri yerine getirmeleri yolu ile karşılanarak, işletme performansının iyileştirilmesi, stratejisini geliştirmek ve bunun için hazırlanacak planların uygulamaya konulmasını sağlamaktır(MPM, TKY:3).

TKY'nin temellerini oluşturan; insan, sürekli iyileştirme, süreç ve müşteri olmak üzere dört anahtar öge bulunmaktadır(Güneş;Özgener,2001/2:67).

1.1.3. Toplam Kalite Yönetiminin Özellikleri

➤ "Toplam kalite yönetimde, hataları tespit etmek yerine hata yapmamayı sağlamak, yani hataları önlemek yaklaşımı vardır".

➤ "TKY insanları yönetmek değil, insanlarla yönetmektir". TKY'nin en önemli özelliği işgörelere süreçlerin geliştirilmesinde ve iyileştirilmesinde aktif sorumluluk verilmesidir. TKY işgörelerin işlerini beklenen düzeyde yerine getirebilmeleri için onları yetkilendirmeyi içerirken aynı zamanda onların kendilerine söylenmeden kendi sorumluluk duyguları çerçevesinde yapılması gereken işi kendiliğinden yapmalarını öngörür.

➤ Olmazsa olmaz- ilkesine dayalı bir **örgüt kültürü** geliştirilmesi en temel prensiptir. Örgüt kültürünün; kaliteyi düşündürmesi, kalitenin önündeki içsel dirençleri kırması, müşteri gözüyle düşündürmesi, performansı ölçmede istatistiksel tekniklerin kullanılmasını ve işgörenlerin karara dahil edilmesi gibi uygulamalara olanak sağlamalıdır. Armstrong'a göre örgüt kültürü, örgüt içerisinde eylem ve etkileşim biçimlerini ve işlerin nasıl yapıldığını şekillendiren paylaşılmış inançlar, beklentiler ve varsayımlar örüntüsüdür(Terzi, 1999:66). Örgütsel kültür, örgüt üyelerinin özelliğini, örgütün tutum ve davranış tarzını etkileyen, örgütte kazanılmış davranışsal modellerin bütünleşmiş sistemidir(Aksu, 2002:39).

➤ TKY süreklilik arz eden bir yaklaşımdır(Everard ve Morris, 1996:180). TKY' nin süreklilik özelliği, kalite güvenilirliği konusunda kalıcı bir imaj yaratmayı hedefler. TKY, ürünün veya hizmetin yaratılma ve kullanılma süreçlerinin her aşamasına uygulanır.

➤ Ürün veya hizmetten yararlananlar odak noktadadırlar.Onların görünür isteklerinin yanı sıra saklı isteklerini de saptanmaya çalışılır, ürün ve hizmet onlara göre sunulur.

➤ TKY, dinamik organizasyonları öngörür. TKY, esnek, değişime açık ve kendini geliştirebilen organizasyonlarda sonuca ulaşabilir.

➤ TKY, örgüt içindeki bütün çalışanların kararlara katılımına açık bir yaklaşımdır.

➤ TKY, motivasyonu (güdülenmeyi) artırıcı, iletişimi ve koordinasyonu pekiştirici özellik taşır. Bir işgören sistemin izin verdiği kadar işlevseldir. İşgöreni işlevsel kılmak ve sistem tarafından güdülenmesini engelleyen unsurları ortadan kaldırmak, uygun çalışma koşulları oluşturmak, iş için gerekli olan eğitimi sağlamak, etkili iletişim ve işbirliğini oluşturmak yönetimin sorumluluğundadır. Örgütteki iletişim sistemi, işgörenlerin kendilerini örgütün bir parçası olarak görmeleri ya da görmemeleri konusunda en etkili araçlardandır(Terzi, 1999:69). Bu durum göz önünde bulundurularak iletişim çok yönlü ve açık bir biçimde düzenlenmeli ve işgörelere yaptıkları işlerle ilgili bilgi eksiksiz ulaştırılarak amaçlar doğrultusunda işbirliği yapmaları istenmelidir.

➤ TKY, temel dayanaklarından biri olan ve Japonca iyileştirme anlamına gelen Kaizen felsefesine dayanır. TKY, asla sonu gelmeyen ve sürekli iyileştirme yoluyla mükemmelliği arayan bir yönetim biçimidir. Bu nedenle TKY eğitimle başlar ve eğitimle devam eder(Aktaş,2002:46).

Kaizen'de öncelik, süreçlerin iyileştirilmesine yöneliktir.Bu felsefeye göre, sonuçların daha iyi olabilmesi için, önce süreçlerin iyileştirilmesi gerekir. Bunun anlamı, insana ve

onun çabalarına öncelik vermektir(Düren, 2002:25). Sürekli iyileştirme, çalışanların önerileri üzerine kurulur. Bu nedenle sürekli gelişmeyi insana yapılan bir yatırım olarak görmek gerekir.

Kavrakoğlu'na göre Kaizen'i gerçekleştirmek için üç temel koşulu sağlamak gereklidir(Kavrakoğlu, 1998:13-14). Bunlar:

- 1- Var olan durumu yetersiz bulmak,
- 2- İnsan unsurunu geliştirmek,
- 3- Problem çözme tekniklerini yaygın biçimde kullanmaktır.

Sürekli iyileştirme, bir örgütün yakın ve genel çevresindeki etkenlerin sürekli izlenmesi ve değişimlerin örgüte yansıtılmasına bağlıdır. Çünkü, yönetimin amaç, ve stratejileri, yapısı, insan ve teknoloji boyutları yakın ve uzak çevre faktörlerinin etkisi altındadır. Yönetimin bu boyutlarında, çalışanlarında katılımı ile sürekli geliştirilmesi kaçınılmazdır.

Sürekli Gelişme anlayışı; bir örgütün sürekli büyümesi, olanaklarının artırılmasının yanında, çalışanlarının yaşam standartlarının yükseltilmesine ve yönetimle çalışanlar arasında daha sağlıklı ilişkiler kurulmasını sağlamaktadır.

TKY' de; devamlı bir süreç olan, büyük yatırım gerektirmeyen ve etkisi yavaş ortaya çıkan sürekli gelişme, kademeli ve küçük adımlarla yapılır.

Sürekli gelişmenin aşağıdaki yararları sağladığı ileri sürülmektedir:

- Örgütün tüm faaliyetlerinde bir canlılık oluşur.
- İşgörenlerin aynı amaç ve hedef doğrultusunda çalışması sağlanır.
- Birim ve bölümler kendi işlerini daha etkin ve verimli biçimde yürütür.
- Etkileşim içinde olan birim ve bölümlerin ortak sorunları en kestirme ve kalıcı biçimde çözümlenir.
- İşgörenlerin bilgi ve beceri düzeyi yükselir, motivasyonu artar.
- Üretkenlik ve diğer rekabet temel unsurları daha hızlı bir gelişme gösterir.

Örgütlerdeki, sürekli gelişmenin önündeki önemli, bazı engeller ise şöyle sıralanmaktadır:

- Klasik bakış açıları,
- Konuya kurum kültürü yerine teknolojik açıdan bakmak ve sonuç odaklı olmak,
- Sorun ve hatalardan elde edilen deneyimlerin önemli olduğunun farkında olmamak,
- Sürekli Gelişme çalışmalarının üst yönetim tarafından üstlenilmemesi, alt ve orta kademe yönetiminin geliştirilmesine gereken önemin verilmemesi,
- Yeniliklere tepki,
- Yönetimi sorgulama geleneğinin olmaması,
- Uzun zaman alacak çalışmalarda gösterilen acelecilik, sabırsızlık ve çok kısa sürede fazla beklenti içinde olunması,
- Bazı birim ve bölümlerin çalışma alanı dışında bırakılması.

Sürekli gelişmeye (Kaizen) başarılı bir başlangıç yapmak için bazı önerilerde bulunmaktadır(Aksu, 2002:130):

- √ Geleneksel olarak oluşturulmuş fikirlerden vazgeçilmeli.
- √ Niçin yapılamayacağını değil, nasıl yapılacağını düşünmeli.
- √ Mazeret göstermeden, varolan uygulamaları sorgulayarak işe başlamalı.
- √ Yetkinlik aramadan, hedefin yüzde 50'sini karşılansa bile uygulamaya geçilmeli.
- √ Hata yapılmışsa, hemen düzeltilmeli.
- √ Kaizen için para harcamak yerine, akıl kullanmalı.
- √ Aklın, bir güçlkle karşılaşıldığında ortaya çıkacağı unutulmamalı.
- √ Beş kez "Niçin?" diye sormalı ve nedenlerin kaynağı aranmalı.
- √ Bir kişinin bilgisinden çok on kişinin aklından yararlanılmalı.
- √ Kaizen fikirlerinin sonsuz olduğu inancı taşınmalı.

Sürekli Gelişme için bir örgütte çalışanların tümünün sorumluluğu söz konusu ise de temelde yöneticilerin sorumluluğu esastır.

TKY, bir örgütteki tüm süreçlerin, ürünlerin ve hizmetlerin tüm çalışanların tam katılımı yoluyla geliştirilmesi ve sürekli iyileştirilmesine dayanan, müşteri beklentilerini her şeyin üzerinde tutan ve müşteri ve hizmet bekleyenler tarafından tanımlanan kaliteyi, tüm faaliyetlerin yürütülmesi sırasında ürün ve hizmet bünyesinde oluşturan çağdaş bir yönetim anlayışı ve biçimidir.Bu yönetimin amaçları esas olarak iki noktaya indirgenebilir:

- Herkesin kendi işini ilk seferinde ve tam zamanında doğru olarak yapması.

- Sürekli geliştirmeyi tüm örgüte yaymaktır.

TKY çok geniş anlamda; iyileştirilebilen her şey demektir. Yalnız mal ve hizmet üretimi ile ilgili süreçler değil, aynı zamanda, işgörenlerin nasıl çalıştıkları, makinelerin nasıl işledikleri, iş görme teknikleri, metot ve yöntemleri, iş süreçlerini, iş dağıtımları ve insan davranışlarını her yönüyle içermektedir.

Bu düşünce biçiminin gerek üst yönetim ve çalışanlar, gerek tüketiciler veya hizmet bekleyen gruplar tarafından benimsenmesi temel koşul, eğitim çalışmalarının da yönetim faaliyetlerinin tüm yönleriyle bütünleştirilmesi zorunluluktur.

TKY örgütleri, tüketici gereksinmelerinin doyumu yanında sürekli geliştirme süreci içinde ve geleceğe yönelik hedefleri olan dinamik ve esnek yapılanmalardır.

1.1.4. Toplam Kalite Yönetiminin Temel İlkeleri

Power'e (1996) göre TKY'nde uyulması gereken, birbirini tamamlayıcı nitelikte olan ve birini eksikliği veya göz ardı edilmesi durumunda önemli aksaklıklara yol açabilecek temel ilkeler bulunmaktadır. Bu ilkeler: Müşteri doyumu, sürekli iyileştirme, verilere dayanma, yönetimin kararlılığı ve herkesin katılımıdır(Ceylan, 1998:52).

Düren'e (2000) göre ise Toplam Kalite Yönetimi beş temel prensip üzerine kuruludur:

1. Yönetimin isteği, katılımı ve örnek olma misyonu,
2. Bütün çalışanların katılımı,
3. Kaliteyi iyileştirmede önleyici yaklaşım,
4. Kalite ölçümü ve izlenmesi etkinlikleri,
5. Mükemmeli arayış: Beş Olimpik Sıfır.

TKY rehber ilkelerinin utku kazanması için bunlara ilişkin eylemlerin gerçekleştirilmesine çalışılmalıdır.

1. **İsteklilik ve yönetimin örnek olma misyonu:** Toplam kalite yaklaşımını örgüte yerleştirmek, üst yönetimin alacağı stratejik bir karardır. Bu stratejik karar, örgütte radikal değişimler getirecek önemdedir ve öncelikle örgüt kültürünün geliştirilmesini gerektirir.

Örgütlerde kültür değişimi, riskler taşıyan bir geliştirme sürecidir; sistemi yeniden tasarlanmayı, alışkanlıkları değiştirmeyi ve yeni davranış kalıplarını gerektirir. Bu nedenle, örgüt yönetiminin ve çalışanların zamana ve sabırlı olmaya ihtiyaçları vardır. Toplam Kalite Yönetimine geçiş, uzun vadeli ve ağırlığın eğitime verileceği bir yatırım gerektirmektedir.

Bu pahalı geçiş sürecinin ve örgütte kalıcı değişimin yaratılmasının en önemli koşulu, üst yönetimin, istekliliğini çalışanlarda tereddüde izin vermeyecek şekilde göstermesidir. Çalışanlar, ancak üst yönetimin kararlılığına inandıktan sonra Toplam kalite Anlayışının yaygınlaştırılmasına destek olacaklardır. Çalışanların desteği aktif katılım şeklinde sağlanmadıkça TKY'nden söz edilemez.

Örgüt kültürünün tümüyle değiştirilmesi psikolojik ve sosyal sorunları beraberinde getirecektir. Bu sorunları çözmek ise yöneticilerin görevi olacaktır. Kalitenin, örgüt içindeki herkesin işi olması isteniyorsa, bunu önce yöneticiler kabullenmeli ve örnek bir tutum sergilemelidir.

2. Bütün personelin aktif katılımı : Toplam Kalite, katılım demektir. Katılım ise, paylaşım demektir. Bu paylaşma, gönüllük temeli üzerine kurulmalı ve Toplam Kalite haline dönüşmelidir.

Toplam Kalitenin temel prensiplerinden biri olan katılım, üç unsur üzerine kuruludur:

1. Kaliteli ve kalite ile düşünmek,
2. Kaliteli ve kalite ile davranmak,
1. Örgüt içinde ve dışında etkin bir kalite üyesi haline gelmek.

3. Kaliteyi iyileştirmede önleyici yaklaşım: Toplam Kalite Yönetimi, önleyici olmak prensibine dayanır. Amaç, büyük kayıplara neden olan hatalı ürünleri, dolayısıyla da kalitesizlik maliyetlerini azaltıcı, hatta sıfırlayıcı bir yaklaşım oluşturmaktır. Bu ise, örgütün her düzeyinde ve süreçlerde problem ortaya çıkmadan önlem alacak düzenin kurulması ve bu düşünüş biçiminin yerleştirilmesidir.

4. Kalite ölçümü ve izlenmesi etkinlikleri: Sürekli ölçmek, tahminler çıkarmak, karşılaştırmak ve değerlendirmek, Toplam Kalite Yönetimi'nin temel prensiplerinden biridir.

Toplam Kalite Yönetimi çerçevesinde ölçüm ve takip faaliyetleri, nicel olduğu kadar nitel özellik de taşır. Ürün ve süreçlerin kalitesinin izlenilmesi kadar, işletme (örgüt) içindeki atmosferin ve personelin psikolojik ve sosyal gelişiminin de takibine önem verilir.

5. Mükemmeli arayış: Beş Olimpik Sıfır: TKY' nde, kalitesizliğe konu olan her alanda kalitesizlik oranını sıfırlamaya çalışmak temel amaçtır. Kalitesizliğe neden olan unsurlardan ne kadar çok sıfır hedefi belirlenebiliyorsa, o örgüt Toplam Kalite Yönetimi'nde o kadar başarılıdır sonucu çıkarılabilir(Düren; 2002:36).

1.1.5. Toplam Kalite Yönetiminin Temel Öğeleri

1. Örgüt yerine müşteri üzerine odaklanma : TKY müşteri merkezli bir yönetim anlayışıdır. Ürünün veya hizmetin müşteriyi memnun etmesi, bu gün olduğu gibi gelecekte de beklentilerinin karşılanması gerekmektedir. Örgüt içindeki bireyler, birimler ve bölümler de birbirlerini müşteri olarak görmek durumundadırlar.

2. Merkezi olmayan örgüt yapısı : TKY merkeziyetçi ve bürokratik olmayan bir örgüt yapısı öngörür. Merkeziyetçi örgüt yapısında karar verme yetkisi yöneticilerde toplanmaktadır.

3. Yöneticilikten liderliğe geçiş : TKY anlayışına göre yönetilen örgütlerde yöneticilerin "emir veren kişiler" değil "yol gösteren" kişiler olması beklenmektedir. Yöneticilerin görevi çalışanları kontrol etmek ve denetlemekten çok, görevlerin yerine getirilmesini kolaylaştırmak, sorunların çözümüne yardımcı olmaktır. Çalışanlar liderlerini motive eden, yönlendiren, kapasitelerini zorlamaya yönelten biri olarak görmelidir(Kayıkçı, 1999:582).

4. Karar verme sürecine katılma : TKY felsefesine uygun olarak yönetilen örgütlerde çalışanlar; yöneticiler tarafından verilen kararları uygulayan, emir alan edilgen insanlar değil, aynı zamanda kararların oluşumunda söz sahibi olan insanlardır. Bu yüzden yönetici, yaratıcılığı ve katılımı bastırmamalıdır. Aksine katılım için ortam ve olanaklar yaratmalıdır.

5. Sorumlulukların paylaşılması : Örgütsel kararlara katılma beraberinde sorumlulukların paylaşılmasını da gerektirmektedir.TKY' nin en önemli özelliği kalitenin sağlanmasındaki sorumluluğu belli birkaç kişinin omuzlarına bırakmayıp, sistemdeki herkesle paylaşmaktır(Çetin, 2000:16).

6. Yetkinin devredilmesi : TKY çalışanın tüm süreçlere katılımını savunur. Bu yaklaşımda çalışanlara daha fazla yetki, özerklik, sorumluluk, karara katılma hakkının verilmesi öngörülmektedir.

7. Çalışanların planlama, kontrol ve değerlendirmeye katılması : Kaliteli ürünler üretebilmek stratejik planlamayla sağlanabilir.Planlama,kontrol ve değerlendirme örgütteki herkesin görevidir.

8. Sistem ve süreçlerin sürekli değerlendirilmesi : Bu yönetim anlayışında sonuçlardan çok sistem ve süreçler üzerinde yoğunlaşmak esastır.Örgütsel sistem ve süreçlerin sürekli değerlendirilmesi ve gözden geçirilmesi sonucunda sağlanan dönütlere bağlı olarak örgütsel sistem ve süreçlerde yapılması gereken değişiklikler belirlenmektedir.

9. Veri toplama ve çözümleme : Sistemin değerlendirilmesi sonucunda sağlanacak dönütlere ve elde edilecek veriler alınacak yeni kararlara ışık tutmaktadır.Veritoplama ve çözümlemede istatistiksel tekniklerden yararlanılır.

10. Sorunlar çıkmadan önlem alma : Bir sistemin bozuk çıktısını sonradan düzeltmeye kalkmak ekonomik ve rasyonel olmadığı gibi örgütsel açıdan da önemli değildir. TKY anlayışıyla yönetilen örgütlerde, sorunların ortaya çıkmasını bekleme ve sonra da bunları ortadan kaldırmaya çalışma yerine, sorunları yaratan nedenleri görmek, sorunları ortaya çıkmadan sezebilmek, buna göre önlem almak gerekmektedir.

11. Hataları bir örgütsel öğrenme yolu olarak görme : TKY anlayışının uygulandığı örgütlerde çalışanların yapabileceği hatalar bir "öğrenme" yolu olarak değerlendirilmekte, çalışanların hata yapmaktan korkmamaları, risk almaları teşvik edilmektedir.

Garvin örgütsel öğrenmeyi örgütün bilgiyi üretmesi, aktarması, yeni bilgi ve anlayışlara uygun tepki veren davranış olarak tanımlamaktadır. Bazı yazarlara göre örgütsel

öğrenme işgörenlerin, hatalarının farkına vardıkları ve düzelttikleri bir süreçtir(Öncül, 1999:8).

12. Risk alma ve yenilik yanlısı olma : İnsanlardan üst düzeyde verim sağlamanın yollarından biri “başarısızlık” korkusunun yok edilmesidir.TKY anlayışında çalışanlar işlerinde sürekli yeni yöntem ve teknikler denemesi, daha kaliteli ürün için denemelerden kaçınmamaya özendirilmektedir.

13. Çalışanların güçlendirilmesi : TKY , çalışanların öz kontrollerini, görevleriyle ilgili yeni kararlar vermelerini ve sonuçlarını değerlendirebilmelerini öngörmektedir.

14. Çalışanların eğitilmesi : TKY insan kaynakları üzerinde yoğunlaşan, insan kaynağının sürekli eğitilmesini ve mesleki beceriler yönünden güçlendirilmesini gerekli gören bir yaklaşımdır.Örgütün insangücü kaynağının sürekli eğitimi ve geliştirilmesi için,hizmetiçi eğitim olanaklarından geniş ölçüde yararlanılmalıdır.

15. Statükoyu koruma yerine sürekli gelişme : TKY’ nin amacı belirli bir standart oluşturup bu standart üzerinden üretimi gerçekleştirmek ve denetim altına almak değildir. Örgütün varolan durumunu ve başarılarını yeterli görmemesi, bunu geliştirebilmenin yollarını araması gerekmektedir. Bu ise iyi tanımlanmış hedefler, ölçütler ve ölçümlerle ilişkilidir.

16. Takımlar üzerine kurulu süreçler : Yönetime, örgütün sorunları bitimsiz olduğu için gereksinim duyulur. Sorun çözme işlevi bir ya da birkaç yöneticiye bırakılmamalıdır. Çağdaş örgüt ve yönetim anlayışı, her birimin kendi sorunlarını çözme yeterliğine sahip olmasını öngörür(Aksu, 2002:179).

TKY çalışanlar arasında işbirliğini, takım çalışmasını ve yardımlaşmayı öngören bir sistemdir. Takım, belirlenen amaçlara ulaşmak için oluşturulmuş kişilerarası etkileşim düzenidir. Takım çalışması ise, bir birimde çalışan işgörenlerin işlem ve eylemlerinin eşgüdümü, bu işlem ve eylemlerde işbirliği yapmaları anlamına gelmektedir(Aksu, 2002:180). TKY’nin özünde, takımların işe koşulması bulunmaktadır. Çünkü; ortak aklın işe koşulduğu takım aklı, onu oluşturan bireylerin aklından daha fazladır. TKY etkili takımların

oluşturulması, bu takımların eğitimi ve geliştirilmesi, süreçleri tanıma, sürekli geliştirme arzusu yaratma ve etkinliklerini ölçmeyi gerektirir.

Aksu tarafından (1999)'da yapılan bir çalışmada; Yönetici Adayları Eğitim Programına katılan 76 kişiye içinde yer aldıkları takımı değerlendirmeleri istenmiştir. Elde edilen bulgulara göre; adayların, örgütlerini takım çalışması açısından yeterli düzeyde görmedikleri sonucuna varılmıştır(Aksu,2002:181).

17. Ödüllendirme ve tanıma : TKY, çalışanların davranışlarında köklü değişiklikleri gerektirmektedir. Çalışanların yeni davranış kalıplarını benimsemesi ve pekiştirmesi yönünde oluşturulacak olan bir ödüllendirme sisteminin önemi açıktır.

Ödüllendirme sistemi, çalışanların gerek bireysel olarak gerekse grup halinde, süreçlerin ve kalitenin iyileştirilmesine, sorunların çözümüne ve dolayısıyla örgütün amaçlarına ulaşmasına yaptıkları katkıların, yönetim tarafından takdir edilip değer verildiğini göstermek amacıyla uygulanan yöntemleri kapsar(Aktaş, 2002:48-49).

Örgütlerin yönetim biçimi ile ödüllendirme sistemi arasındaki yakınlıktan dolayı TKY'ni uygulayan örgütler "olumlu bir iklimi"(Gümüseli, 1996:104) ve katılımcı yönetimi benimsemek durumundadır. Geleneksel yönetim biçiminde ödüllendirme uygulamaları gizlilik içerisinde, yukarıdan aşağıya ve işgörenlerin davranışlarında düzenlilik yaratmaya odaklanır. Katılımcı yönetim biçiminde ise çalışanların kendilerini geliştirmesi amacıyla açıklık ve ödül dağıtım sistemine işgören katılımı teşvik edilir.

Aktaş'a (2002) göre TKY'nde ödülün işlevleri şunlardır:

- Takım çalışması, TKY araçlarının kullanılması, kalite sorunlarının çözülmesi, iç ve dış müşterilerin tatmin edilmesi, gibi arzu edilen TKY davranışlarını geliştirir.
- Ödül sistemi kurum felsefesinin bir yansımasıdır. Çalışanın kurum değerlerine ve kültürüne bağlılığını arttırarak TKY kültürünü geliştirir.
- Bir örgütte neyin değerli olduğu, neyin ödüllendirildiği ile ilgilidir. TKY'nde örgütsel değerler; kalite, müşteri doyumu ve sürekli gelişme olduğundan ödüllendirme bunlara yöneliktir.

Tanınma, Juran tarafından “başarının topluma duyurulması ve toplum tarafından kabul edilmesi” olarak tanımlanmaktadır.

Etkili bir tanınma sisteminin ilkeleri aşağıdaki gibi sıralanmaktadır:

- Tanınma derhal olmalıdır.
- Tanınma kişisel olmalıdır.
- Tanınma ücretlendirme değildir.
- Tanınma şansa bağlı olmamalıdır.
- Tanınma sistemleri kazanan ve kaybeden yaratmamalıdır.
- Tanınma çabaya da verilmeli, sadece ulaşılan sonuçlara değil
- Çalışanlar tanınma programlarına katılmalıdır.

18. İletişim ve yeni bilgiye açık olma : Örgütsel iletişim, örgütün hedeflerine ulaşmak üzere yapılan planlama, yöneltme, eşgüdümü sağlama ve denetim gibi eylemleri gerçekleştirme amacıyla örgüt içinde ve dış dünya ile sürdürülen bilgi alışverişidir(Türkmen, 2000:40). TKY’ de örgütsel iletişimin ve bilgi akışının düzenli olması, çalışanların bilgilendirilmesi özel önem taşımaktadır.

19. Kalite kültürünün oluşturulması : TKY yaklaşımı öncelikle kültürel bir değişim; yeni düşünüş ve eylem biçimini öngörmektedir(Kökçü, 2000:27).

Deming, Juran ve Crosby temelde, tüm örgüt çalışanları ile müşterilerin girdi, problem çözme ve karar almaya katılımlarını öngören “katılmalı yönetim” anlayışını öngörürler. Bu görüş ya da kuramlar kısaca aşağıdaki gibi açıklanabilir(Balcı, 1998:2-3).

Bu kuramcılar arasında Deming yönetime, çalışanların işlerini yapmalarında kolaylaştırıcılık rolünü yükler. Bunu da çalışanları karar sürecine katarak, kaliteli üretime engel olanları ayıklamayı salık vererek yaptırır. Deming ürün gelişmesinde, süreç gelişiminin yaşamsal rolünü vurgular.

Deming’in yaklaşımı istatistik ağırlıklıdır. Bütün üretim süreçlerinde sapmalar olacaktır, kalite iyileştirmenin amacı bu sapmaları azaltmak olmalıdır. Her işgören istatistiksel teknikler konusunda eğitim programlarına katılmalıdır.

Crosby kalite uyumunu, yönetici ve çalışanların ortak olarak birlikte yazılı olarak oluşturulmasını salık verir. Bu yazılı kalite uyumu, pek doğaldır ki müşteri gereksinimlerine de hitap etmelidir. Crosby, sıfır hata standardını önerir.

Philip B. Crosby' nin tezine göre kalite düzeyinde iyileştirmeler sonucunda maliyetler azalır ve kârlılık düzeyi artar.

Kaliteyi sağlamak için aşağıdaki dört temel ilkeyi çok iyi kavramak gerekmektedir:

1. Kalite, gereklere uygunluk olarak tanımlanır. Gereklere uygunluk, ölçülebilir bir kavram olmasına karşın iyi ya da kötü ölçülemez. Gereksinimler yanlış anlamaya yol açmayacak açıklıkta tanımlanmalıdır.

2. Kalite sistemi önlemeye dönük geliştirilmelidir. Yapılması gereken şey önlemeye dönük olmalıdır. Önleme şikayetlerin izlenmesini, müşteriden bilgi alındıktan sonra önleyici çalışmanın gerçekleştirilmesini ve potansiyel sorunların belirlenmesi için erken uyarı sistemlerinin kurulmasını içerir.

3. Performans standardı “sıfır hata”dır. Kabul edilebilir kalite düzeyi gibi uygulamalar, belirli bir oranda uygunsuzluğun önceden kabul edilmesi anlamına gelir.

4. Kalite ölçüsü, uygunsuzluğun bedelidir. Kalite, yönetimin anlayamayacağı şekilde kusur oranları, çeşitli endeksler ile ölçülür. Gerçekte kalitenin en iyi ölçüsü paradır. Kalite, uygunsuzluğun, bir başka anlatımla işleri yanlış yapmanın bedeli olarak ölçülmelidir.

Juran ise, yönetim sorunlarının insan hatalarıyla ilişkili olduğunu savunur. Juran, kalite kavramları ile ilgili olarak yönetimin yetiştirilmesi gerektiğini vurgular. Juran, kalite halkalarının, iletişimi geliştirmek üzere kullanılmasını önerir. Onun temel ilgisi, müşteri gereksinimlerinin anlaşılmasıdır.

Joseph Juran'ın tezinin bir parçası kalite maliyetlerinin azaltılması gerekliliğidir. Kalite maliyetleri; önleme maliyetleri, değerlendirme maliyetleri ve başarısızlık maliyetlerinden oluşur.

Feigenbaum yönetsel düzeyde kalite bilinci yaratmayı önemsemez. Ona göre kalite, “organizasyonları yönetmenin yolu”dur. Kalitede anlamlı iyileştirmeler yalnızca herkesin

katılımı sonucunda elde edilebilir. Bu nedenle yönetim personele ne yapmak istediğini açık bir şekilde açıklamalıdır.

Feigenbaum'a göre toplam kaliteyi başarılı olarak uygulamak isteyen yönetimin, kalite iyileştirme çerçevesindeki konuları ve kaliteyi kendi yönetim uygulamalarına dahil etmeleri gerektiğini anlaması çok önemlidir.

TKY, örgüt yönetiminde ve çalışanlarda bir tutum değişimini gerektirmektedir. Çalışanların tümü cesaretlendirilir, güçlendirilir ve bağlılıkları artırılır. Sonuçta onların süreç, ürün ve hizmette gelişmeyi aramaları, sorumluluk almaya istekli olmaları hedeflenir.

TKY çalışanlarını, örgütsel sorunlarla yüzleşmeleri için güçlendirir.

TKY'nin temelindeki **değerler**; tüketici sürükleyici kalite, liderlik, sürekli gelişme, çalışanın katılma ve gelişmesi, hızlı tepki, desen kalitesi ve önleme, uzun dönemli bakış, olgularla yönetim, ortakların gelişimi, kurum sorumluluğu, ve vatandaşlıktır. Bunlardan en önemlisi de müşteri tatminidir.

TKY'nin temelindeki ilkelerden öncelikli olanlar aşağıda ele alınmaktadır(MEB, 2002a:147; Kökçü, 2000:20; Acuner, 2001:14)).

1. Vizyon, misyon ve istenen çıktılar,
2. Sistemler bağımlılığı,
3. Liderlik,
4. Sistemli bireysel gelişme,
5. Olgulara dayalı kararlar,
6. Karar sürecinin aktarılması : Karar alma yetkisini çalışanlarla paylaşma.
7. İşbirliği,
8. Değişme için planlama,
9. Müşteri odaklılık,
10. Süreçlerin yönetimi,
11. Sürekli gelişme,
12. Örgüt kültürü.

Vizyon, misyon ve istenen çıktılar: Örgüt stratejisini tüm çalışanlar açısından somutlaştırma, açık ve uygulanabilir plan ve hedefler belirleme.

Sistemler bağımlılığı: Örgüt kültürü müşteri odaklı olma, çalışanların katılımını sağlama, takım çalışması, güven ve işbirliğine dayalı çalışma ortamı yaratma, başarıyı ödüllendirmeye vb odaklanma.

Liderlik: Kalite kültürünü yaratma ve kalite kültürünü destekleme. Yöneticilerin, çalışanlara yol gösteren, onların çabalarında uyum ve düzen sağlayan, görüş ve önerileriyle onları destekleyen, değer ve inançları etkileyip güçlendiren lider konumuna gelmesi.

Lee'ye göre TKY'nin uygulanmasındaki yedi liderlik fonksiyonu şunlardır:

- a) Paylaşılmış bir görev anlayışı ve vizyon yaratmak,
- b) Karşılıklı etkileşimli bir örgüt tasarlamak ve yönetmek,
- c) İnsanlar arasında karşılıklı etkileşimi yönetmek,
- d) İnsanları yetkilendirmek,
- e) Öğrenen bir örgüt yaratmak,
- f) Güçsüzlük yönelimi,
- g) Belli bir aşamada tanıtıcı bir strateji(Lee, 1995:18-25).

Tribus'a (<http://...theorytqmineduc.pdf>) göre eğitimde TKY uygulanmasında liderlikle yöneticilik arasındaki farklılığı belirtmekte yarar vardır. Liderlik doğru şeylere yoğunlaşmaktır; yönetim ise doğru yapmakta yoğunlaşmaktır. Liderlik, amaçları gerçekleştirmek için insanlarla ve insanlar aracılığıyla çalışmayı da içermektedir(Aksu,1998:34). Bir örgüt için her ikisi de oldukça önemlidir. Her ikisine de gereksinim duyulmaktadır.

Yöneticilik, sorunlarla başa çıkma, örgütte düzen sağlamaktır. Liderlik değişim sağlamak için gereklidir(Türkmen, 1996:58).

Drucker, yöneticilerin doğru işi yapabilmeleri için üç beceriye sahip olmaları gerektiğine işaret etmektedir. Bunlardan birincisi; odasından çıkıp etrafa bakarak yönetmek, ikincisi; işi yapmak için gerekli olan bilgiyi araştırıp bulmaktır. Bu anlamda, yöneticinin hangi bilgilere gereksinimi olduğunu bulmak için şu üç sorunun yanıtını bulması gerekmektedir: (a) şimdi ne yapıyorum; (b) aslında ne yapmam gerekir; ve (a) dan (b) ye

nasıl gidebilirim? Yöneticinin sahip olması gereken üçüncü beceri ise; sürekli öğrenmeyi, sistemin içine yerleştirmektir(Drucker, 1995:369-374).

Eğitim lideri, öğretmenlerin ve öğrencilerin öğrenmesinden birinci derecede sorumlu olan kişidir. Okul yöneticisinin öğrenmeye liderlik yapabilmesi için, önce kendisinin öğrenmesi gerekir. Öğrenme hızı açısından öğrencilerin gerisinde kalan ve öğrenmeye karşı perdelerini çeken okul yöneticisi(Çelik, 1999:201) okul toplumunu peşinden sürükleyemez.

Müşteri odaklılık: Müşteri, TKY' nde "hizmet veya ürün bekleyen veya alan herkes" olarak tanımlanırken "tedarikçi" ise "hizmet veya ürün beklenen veya alınan herkes" olarak tanımlanmaktadır. Kalite, müşteri gereksinimlerini karşılamaktır. TKY ise müşteri isteklerini tam olarak, zamanında, kaliteli ve ucuz olarak sürekli karşılanması temeline dayanmaktadır(Ensari, 1999:25). Müşteri, iç ya da dış müşteridir. Örgüt içinde çalışan herkes bir başkası için bir ürün veya hizmet üretmektedir. Bu nedenle iç müşteriler, örgütün gelişimi ve üretim sürecinin iyileştirilmesi açısından önemlidir. Örgütün ürettiği ürün veya hizmetten kaliteli olmak koşuluyla en yüksek yararı sağlamak isteyen kişiler veya kurumlar dış müşteridir. Müşteri odaklılık, tüm örgütsel etkinlikler ve üyeler için ortak bir hedef sağlar.

Süreçlerin yönetimi : Örgütte gerçekleştirilen etkinlikler, temel görevlere ve süreçlere ayrılırlar. Bu etkinlikler kalite zinciri oluşturacak şekilde bir dizi olarak birbirlerine bağlıdırlar. Kalite zincirindeki her bir sürecin bir müşterisi vardır.

Tüm çalışanların katılımı ile sağlanan sürekli süreç geliştirme TKY felsefesinin önemli bir parçasıdır. Süreç iyileştirme "kalite için kalite" anlayışını temsil eder. Özü gereği yavaştır, kademelidir ve etkileri uzun sürede ortaya çıkar. Sürece önem vermek yapılan işi, sonuçla kontrol etmek demektir. Bu ise sadece sonucu kontrol etmekten farklıdır. Yönetimin bir işin gerçekleştirilmesi, ilerletilmesi için atılan adımlara da bakması gerekir. Böylece süreç öncelikli düşünce biçimi, süreç ve sonuç; amaçlar ve araçlar; hedefler ve ölçüler arasında bir köprü kurarak kişilerin resmin bütününe önyargısız bakmalarını sağlar.

Üretim veya hizmet süreçlerinin geliştirilmesinde temel amaç, süreçteki değişkenliğin, işlem basamaklarının ve işlem süresinin azaltılarak hızlılığı sağlamak, sıfır hataya ulaşmaktır.

Sürekli gelişme: Bir örgütün yakın ve genel çevresindeki değişimlerin sürekli izlenmesi, bu değişimlerin örgüte yansıtılmasına bağlı olarak, örgütteki tüm çalışanları ve süreçleri kapsayan bir iyileştirme (MEB, 2002a:150).

TKY, "kaliteyi süreçte oluştur" ilkesiyle hareket ederken, "sonuçlar iyi ise, her şey iyidir" şeklindeki yanlış görüşü onaylamaz. Sürekli geliştirme kavramı, yönetimin kişilerin süreçleri iyileştirme çabalarını destekleyici ve teşvik edici rolünü vurgular. Yöneticinin rolü incelendiğinde, temelde çift yönlü bir kavram olduğu görülecektir. Bu rolün bir yönü koruma temelli yönetim yani işin sonucunu kontrol etmedir. Diğer yönü ise iyileştirme temelli yönetim yani belirli bir sonuca ulaşmış süreci denetlemedir.

TKY, bir dizi küçük ölçekli aşamalı projelerle başarılabilir. Doğaldır ki sağlam ve sürekli değişme, örgütün etkinlikleri süreç süreç, problem problem dikkatlice incelenerek bir dizi uzun süreli küçük ve başarılabilir projelerle gerçekleştirilebilir.

TKY' nin temel bileşenleri; katılım ve motivasyon, araştırma ve geliştirme, liderlik ve vizyon, iletişim ve işbirliği, değişim ve iyileştirme, eğitim, örgüt kültürü olarak sıralanabilir.

Katılım ve Motivasyon : Motivasyon; insan davranışını belirli bir amaç doğrultusunda istenilene yönlendiren güçler olarak tanımlanmaktadır. İster bireysel, ister örgütsel açıdan ele alınsın temelde motivasyon; işgörenlerin bireysel doyumlarını, yaratıcı güçlerini kullanmalarını, performanslarını artırmalarını, kurumdan ayrılmayı düşünmeden görevlerini isteyerek ve seyerek yapmalarını içermektedir (MPM, Motivasyon:1; KalDer, 2002:96).

Kavrakoğlu'na göre yetenekli olsa da, motivasyonu iyi olmayan bir işgörenin örgütte başarılı olamayacağı açıktır. İşgörenlerin motivasyonunu arttırmak için örgütte yapılan işi anlamlı kılmak, yapılan işin ortak paydasında bütünleşmek ve takımlar oluşturmak, işgörenlerin aralarında sinerji, coşku, birliktelik, heyecan yaratmak, sistem oluşturmak, mükemmelliğe doğru yolculuk başlatmak yönetimin sorumluluğundadır (Kavrakoğlu, 1998:61-66).

Yöneltilme işlevinde yöneticinin unutmaması gereken temel şey, her davranışın bir nedeni bulunduğudır. Motivasyon (güdüleme) çeşitli insan gereksinimlerini gidermeye yönelik bir süreç olduğundan yönetici bu gereksinimleri bilmeli, davranışları analiz

edebilmeli ve bütün insanların bezer olmadıkları bilincinde olmalıdır(Oral ve Kuşluyan,1997: 97).

Başarma, beğenilme, takdir edilme ve toplumda önemsenen bir konumda olma gereksinimi “tam katılım”ın oluşma ve gelişmesindeki önemli etkenlerdendir(MEB, 2002a:149). Katılımcılık, karar alma gücünün paylaşılması olarak tanımlanabilir. Örgütün her kademesinde çalışanların kuruluşa (kurum-organizasyon) karşı tavır, tutum ve davranış biçimleriyle yakından ilgilidir. TKY sürecinde sürekli iyileştirme, sorunların analizi ve çözümü, ekip çalışması, hedef belirleme, hedeflere göre yönetim ve kalite sağlama görevinin tüm kurum fonksiyonlarına yayılımı ancak tüm personelin katılımı ile gerçekleştirilebileceğine işaret edilmektedir.

Katılımcılığın dört aşamalı bir süreçle güçlendirilebileceği ileri sürülmektedir (Peşkircioğlu, 1995:31-32):

- a) Etkili bir haberleşme ve iletişim sistemi kurarak tüm çalışanlara görevleri ve örgütle ilgili gerekli bilgilerin zamanında, doğru ve hızlı bir şekilde sağlanması,
- b) Yöneticiler de dahil olmak üzere örgütün her kademesinde sürekli ve planlı eğitim ve geliştirme programlarının uygulanması,
- c) Karar alma gücünün örgütün her kademesinde paylaşılarak merkeziyetçi yönetim anlayışının terk edilmesi,
- d) Gerçekçi performans ölçütlerine dayalı olarak başarının ölçülmesi, uygun özendiricilerle güdüleme ve ödüllendirme mekanizmaların geliştirilmesi.

Katılımcı yönetim; “görevi benimseme” ve “amaca yönelme” de etkili bir yönetim tarzını oluşturmaktadır. Açık ve etkili bir iletişim, etkili bir işbirliği, çalışanların örgüte bağlılığını artırır. Bu durum, çalışanların görevlerine ve örgüte karşı daha ilgili, güdülenmiş esnek ve yaratıcı oluşları ile kendini gösterir.

Araştırma ve Geliştirme: Örgütü iyileştirmenin ve kalite geliştirmenin temeli sürekli araştırmadır. Kalitenin geliştirilmesini sağlayacak kalite takımları, bilimsel projeler, grup çalışmaları ve çeşitli iyileştirme programları araştırma ve geliştirme çalışmalarını gerekli kılmaktadır.

Liderlik ve Vizyon: Liderlik; vizyon oluşturma, planlama, güdüleme ve gelişmenin sürekli kılınması için gerekli olan en önemli beceridir. Yönetimin, örgütte çalışan tüm bireylere geleceğe yönelik bir bakış açısı kazandırmayı amaçlaması gerekmektedir. Yönetimin çalışanlara sağlayacağı vizyon; örgüt üyelerinin ileriye dönük düşünebilmelerine, yaratıcılıkları ortaya çıkarmalarına ve örgütsel gelişmeye yardımcı olacak bir olgudur.

Vizyonu, düşünsel ve eylemsel boyutlarıyla yeni önderlik (liderlik) yaklaşımlarının basat ögesi olarak betimleyen Erçetin, (2001) yılında Ankara ilinde ilköğretim okulu yöneticilerinin yirmi birinci yüzyıl için kişisel vizyonlarını araştırdığı çalışmasında özetle şu sonuçları elde etmiştir(Aksu, 2002:68):

- * Okul müdürlerinin bireysel vizyonlarının odağındaki tek ortak değer “disiplin”dir.
- * Okul yöneticileri, bireysel vizyonlarının genel çerçevesiyle yirmi birinci yüzyılın gizil önderi (lideri) olabilirler.

Toplam kaliteyi başarı ile uygulamanın temelinde, çalışanları güdüleme, yönlendirme, bilgi ve beceri düzeylerini yükseltici eğitimler verme gibi insan unsurunu ön planda tutan ve geliştiren sistemlerin yattığına işaret edilen yönetimin bu sistemleri geliştirip verimliliği artırması gerektiği vurgulanmaktadır(MEB, 2002a:151).

İletişim ve İşbirliği: İletişim, liderliğin bir uzantısıdır. İletişim, güdüleme ve eşgüdüm sağlamak için fırsatlar ortaya koyar, bilgilendirmeyi ve görüş birliğinin oluşmasını, sürekli öğrenmeyi ve rehberlik etmeyi sağlar. Verimlilik ve kalite ile başlayan bir yönetim anlayışı, iletişimin her aşamasında birbirine bağlı olarak ortaklık ve işbirliği olanaklarıyla desteklenmektedir.

Değişim ve İyileştirme: İşbirliği ve dayanışmaya bağlı olarak, amaçlar doğrultusunda gerçekleşen değişimler; bir kişinin, grubun, örgütün veya daha geniş bir sosyal sistemin varolan durumunu doğrudan etkilemek ve başka bir şekle dönüştürmek için gösterdiği planlı ve amaçlı bir çabadır. TKY, yönetimin her aşamasında bütünlük içinde, değişim, yenilik ve iyileştirmelerin sürekliliğine bağlı olarak arzulanan başarıların elde edilmesini sağlayabilecektir.

Eğitim: Eğitimde amaç, bireylere istenilen kalitenin en ekonomik şekilde üretilmesini sağlayacak bilinç, bilgi ve becerinin kazandırılmasıdır. Tınaz’a (2000) göre eğitim örgüte şu yaraları sağlamaktadır: Çalışanların örgütün amaçlarıyla özdeşleşmelerine yardım eder,

örgüt içinde açıklık ve güveni besler, işgücünün moralini yükseltir, örgüt, karar verme ve problem çözümede daha etkin bir hale gelir, örgütsel iletişimin artmasına yardımcı olur ve daha bilgili ve yetkili hale gelmek için örgütte bir sorumluluk duygusu gelişmesini sağlar.

TKY' nin başarıyla uygulanması için, sağlanan eğitimin kalitesinin de sürekli geliştirilmesi temel bir amaç olarak ele alınmalıdır. TKY' nin temel ögesi olarak eğitimi işlevsel kılmak ve bilimsel gelişmelerden yaşam boyu yararlanabilmek ve sürekli gelişimin öncülüğünü benimseyerek uygulayabilmek, gittikçe artan bir öneme sahip olmaktadır(Kökçü, 2000:23). Ancak, Budak ve Demirel'in (2003) dediği gibi bireysel ve toplumsal gereksinimleri göz ardı eden bir eğitim, türü ne olursa olsun, sonuçsuz kalmaya mahkumdur.

Örgüt Kültürü: Kültür, bir örgütteki tüm çalışanlar tarafından paylaşılan değerler bütünüdür(MEB, 2002a:150). Örgütlerin sosyal bir sistem olarak ele alınmaya başlaması ile birlikte; değişimin sadece yapı, strateji ve teknoloji gibi maddi unsurlarla sınırlı kalmayacağı; dikkate alınması gereken en önemli noktanın “insan” olduğu gerçeğini ortaya çıkarmıştır. İnsan odaklı bu düşünceler beraberinde; yönetim süreci ile ilgili olan toplumdan topluma ve kurumdan kuruma farklılık gösteren ve değişimi zor olan birtakım öğeleri kapsayan “örgüt kültürü” kavramını getirmiştir. Toplam kalite kültüründe temel amaç değişikliklere birdenbire adapte olmaktan çok belli ilkeler doğrultusunda değişiklikleri yönetecek ve yönlendirecek bir yapının oluşturulmasıdır.

TKY, hiç sonu olmayan “sürekli bir gelişme” olup insanlarla başarılabilen bir felsefedir. Sürekli gelişme için kültürün uygun olması, personel güvenme ve onlara karar verme yetkisi verilmelidir.

TKY' de örgüt kültürünün temel öğelerinin;

- * Mükemmellik yolculuğu,
- * Risk üstlenme ve değişimin desteklenmesi,
- * Yönetim ile çalışanlar arasındaki karşılıklı anlayış ve saygı,
- * Tüketici ve hizmet bekleyen grupların tatmini,
- * Örgütün sürekli iyileştirilmesi olduğu belirtilirken, okulda toplam kalite yönetimi açısından yeterli bir kalite kültürü oluşturmak için;
 - Güçlü ve geliştirilmiş kalite artırmaya odaklı, kurumsal misyon, vizyon ve hedeflerin,

- Tutarlı bir örgüt yapısının,
- Uygun teknoloji kullanımı ve süreç tasarımının,
- Performans değerlendirme ve ödüllendirme sisteminin,
- Önemli bireysel sorunlara dikkat edilmesinin gerekliliğine işaret edilmektedir(MEB, 2002a:151).

1.1.6. Toplam Kalite Yönetimi İle İlişkili Kavramlar

Misyon (Özgörev): Kurum misyonunu (özü görev) tanımlamadığı sürece bir değerlendirme modeli geliştiremez. Bu nedenle kurum işe öz görevinin ne olduğunu sormakla başlamalıdır. Misyonu eyleme geçirecek olan işçö renler, misyon ifadesinin taslağını hazırlamalıdır(Doğan,2002:77).

Misyon, bir örgütün varlığının temel amacıdır. Özü görev ifadesi, örgütün amacı ile iş in bileşimidir ve örgütün niçin var olduğunu belirtir(Aksu, 2002:73).

Burnham (1993) misyonun aş ağıdaki bazı noktalara hizmet etmesi gerektiğini görü şündedir(Cafoğlu,1996:49).

- ✓ Okulun özelliklerini topluma yansıtmalı,
- ✓ Amaç ve yön duygusu sağlamalı,
- ✓ Okul kültürünü oluşturmalı,
- ✓ Hareket oluşumunu genellemeli,
- ✓ Rekabet ve güdüleme için hizmet etmelidir.

Misyon cümlesi temel inanç sisteminin, değerlerin, vizyonun (öz görevlerin) somutlaşmış ifadesidir (Akdağ, 2002:4). Misyon cümlesi vizyon ile çok ilişkili olup içinde bulunulan an ve gelecek günler için belirli bir yön çizer ve kurumun diğer benzer kurumlardan farkını belirtir. Bununla birlikte eğitim kurumlarının öz görevleri, içinde buldukları kentin ve ülkenin misyonlarıyla (öz görevleriyle) örtüşmek ve birbirini desteklemek durumundadır.

Vizyon: Vizyon arzulan gelecek in resmidir.Vizyon, geleceği düşünmek ve tasarlamaktır; düşlerle gerçekleri dengeleyebilmek ve kurgulayabilmektir. Vizyon, iletmek ve paylaşmaktır; riske girmek ve riski yönetmektir. Vizyon somuttur. Örgütün “neyi

başarmaya kararlı olduğunu, “uzun dönemde neye yöneldiğini” ortaya koyan amaç ise soyuttur(Senge, 1996:165; Akdağ, 2002:2-3). Vizyon, bir kurumun değerlerini, içinde bulunduğu durumu, ulaşmak istediği hedefleri belirleyen ve çalışanları ortak bir amaç etrafında bütünleştirerek örgütü arzulanan geleceğe doğru yönlendiren bir süreçtir.

Vizyon gelecekte olabilecek ya da oluşturulabilecek bir durumun, bugün için düşünce düzeyinde oluşturulmasıdır. Geleceğe yönelik bir bakış açısı olmadığı zaman, her eğilimin önü tıkanır ve yok olur(Çelik, 1997:466).

Örgütsel açıdan vizyonun paylaşılan vizyona dönüşmesi önemlidir. Gücünü geleceği ortaklaşa dert edinme anlayışından alan paylaşılan vizyon, değişik örgütsel etkinliklerde tutarlılık sağlayan bir ortaklık duygusu oluşturur. En basit düzeyde paylaşılan vizyon “ne yaratmak istiyoruz?” sorusunun yanıtıdır(Senge, 1996:227; Erdem ve Tanrıöğen, 2002:194).

Vizyon, lider ve izleyicilerine eylem yetkisi verir(Doğan, 2002:74). Vizyon, işgörenler ve örgüt tarafından doğru algılanan ve zamanlaması doğru olan, işgörenlerde coşku ve bağlılık oluşturan bir sözleşmedir.

Gerçek bir vizyona sahip örgütlerde yöneticiler gündelik işler yerine geleceğe yönelik konulara zaman ayırır. Örgüt çalışanlarının geleceğe hazırlanması vizyonun bir yansımasıdır(Özdemir, 1998:30).

Okullar, vizyonu olduğu sürece anlamsız sorunlarla boğuşmaz ve ayrıntılar arasında boğulmaz. Gündelik sorunlar için dayanma gücü kazanır. Sorunlar ertelenmez, çözülür(Erdoğan, 2002:78).

Değerler: Değer, neyin uğrunda mücadele etmeye değecek kadar önemli olduğu konusunda benliğe yerleşen ve süreklilik gösteren bir görüştür. Değerler, bir grup insanın arasında gezinen ve onları tıpkı mıkna-tısa yapışan parçacıklar gibi bir araya getirip sıraya dizen fenomenlerdir. Temel değerler, insanları ortak hedefler doğrultusunda çalışmaya yönelten, bir araya getiren değerlerdir(Aytaç, 2000:62-63).

Bir kurumun oluşumu bazı değerlere bağlanarak gerçekleşir. Örgütün kişiliğini belirleyen seçimler, genellikle sözlerle ortaya konmaz. Değerler genellikle hikayeler, törenler ve mitler gibi yumuşak araçlarla yayılır.

Bir kurumun değerleri, misyonunun ve vizyonunun gerçekleştirme amacıyla ve onlara bağlı olarak hareket ettiği prensiplerdir. Bu temel değerler, misyonla tutarlı olarak vizyona ulaşmak için çıkılan yolda nasıl davranması gerektiği sorusuna yanıt verirler(Çelik, 1997:67-84). Kurumun inanç ve amaçlarını ifade eder. Misyon cümlesinde olduğu gibi kısa, hatırlanması ve aktarılması kolay , kuruma yön veren , müşteri ve tedarikçilerin ortak sesi olacak cümlelerdir.

Temel değerlerin istenilen örgütsel sonuçları gerçekleştirme kapasitesi; çalışanların ne kadarının bunları paylaştığına, bu değerlerin ne kadar açık ve başarılı bir şekilde iletilmişine ve örgütün iş yapma metotlarıyla bütünleştirildiğine bağlıdır(Akıncı, 1998:132).

Hedefler : Hedef vizyon, misyon ve kültür arasında bağ kuran hedef, kapalı uçlu amaçtır. Amaçlar uzun erimli, açık uçlu tutumlardır ve birey ya da örgütün neleri aradığını gösterir. Amaç, varılacak yer veya son noktadır. Hedef , ulaşılabilir olarak düşünülür ve ulaşıldığında da sona erer(Aksu, 2002:76).

Misyon (özgörev), vizyon ve değerlerin ölçülebilir, gerçekleştirilebilir ve başarılabılır nitelikteki hedeflere çevrilmesi gerekir. Hedefler; ölçülebilir, ulaşılabilir, sınırlanabilir ve kabul edilebilir olmalı ve herkes tarafından paylaşılmalıdır(KalDer, 2002:77).

İlkeler: Toplam Kalite Yönetimi, sürekli gelişme, müşteri doyumu, ilk defa ve her zaman doğruyu yapma temeline dayanır. Kaufman ve Zahn'a göre başarılı olmak isteyen örgüt şu dört ilkeyi göz önünde bulundurmalıdır(Özdemir, 1998:39).

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

Toplam Kalite Yönetimini bir sistem olarak değerlendirmek, örgütü birbirleriyle çok yönlü ilişkide bulunan alt sistemlerden oluşan, dinamik bir yapı olarak ele almak demektir(Düren, 2002:27).

TKY' nin uygulandığı bir kurum olmak bir son değil, bir başlangıç, bir yolculuktur. Bir kurumun böyle bir yolculuğa başlaması ve başarıyı garantilemesi için yanıtlaması gereken sorulardan bazıları şunlardır(Kovancı, 2001:40):

- Kaliteyi iyileştirme çabalarımızı kim koordine edecek?
- Kalite politikamız ne olacak?
- Herkesi nasıl eğiteceğiz?
- Çalışanlara görev dağılımını nasıl yapacağız?
- Problemleri çözmek ve önlemek için hangi yöntemleri kullanacağız?
- Performansımızı nasıl ölçeceğiz?
- Çalışanlarımıza nasıl bir tanınma ve ödül sistemi uygulayacağız?

Bonstingl'e göre TKY ne kutsal bir Grail ne de sihirli gümüş bir mermidir. Her yıl değişmeyen aynı proje okullara uygulanmaya çalışılırsa başarılı olamaz. TKY başarılı bir şekilde okullarda uygulanmak isteniyorsa bazı güçlük ve engellerin varlığından önceden haberdar olunması oldukça önemlidir(Bonstingl, <http://...in education.html>). Bunlar;

- Toplam Kalite; algılamanın, düşünmenin ve davranmanın farklı bir yolunun uzun süreli bir sorumluluğudur.
- Tek başına hareket eden işgörenler bir Toplam Kalite örgütü yaratamazlar.
- Eğer Toplam Kalitenin anlamı sıradan bir sözcükten (zırvalıktan) öteye geçmesi isteniyorsa eğitim gereklidir.
- Herhangi bir örgütte Toplam Kalite sürecine başlamadan önce bunun düz bir yol olmadığı bilinmelidir.
- Toplam Kalite dönüşümüne başlamadan önce örgüt işgörenlerinden söz (güvence) alınmalıdır.

TKY her şeyden önce yönetim stratejisi ve politikasına bağlı olup bunların sadece güncel gereksinim ve sorunlara yanıt verecek şekilde değil, aynı zamanda çağın gereklerine uygun ve geleceğe dönük olarak da belirlenmesi gerekir.

TKY' de amaç, üretken, dinamik ve demokratik bir örgütsel işleyişin sağlanmasıdır. Ancak bunun için, örgütün kendi varlık nedeni olan çalışanlarına (iç müşteri) ve hedef kitlesi olan (dış) müşterilerine yabancılaşmaması gerekir. Örgütte gözlenen yabancılaşma, iç ve dış çevrelerinde oluşan beklentileri algılayamamanın sonucudur. Bu durum, örgütün gerçeklik alanından ve kurumsal amaçlarından uzaklaşmasına neden olur. Örgütsel çatışma, verimsizlik gibi farklı görünümde ortaya çıkan yabancılaşma biçimleri, ağırlıklı olarak hiyerarşik yapının ve onun doğal yansıması olan otokratik yönetim felsefesinin ürünüdür. Çünkü otokratik yönetim anlayışı, örgütün en önemli unsuru olan insan gücü kaynağından yararlanma yeteneğinden yoksunluğu tanımlamaktadır. TKY, günümüz örgütlerine; bilimsel ve çağdaş yönetim ilkelerini kazandıran, insanı tanıyan ve en temel en yüksek gereksinimlerini karşılama olanağı oluşturan, çağdaş ve demokratik bir yapılanma sunmaktadır.

Peşkircioğlu'na (1995) göre TKY bir teknik değil performans artırma stratejisidir. Bir kuruluşta TKY strateji ve uygulamalarından söz edebilmek için dört kavram ve uygulamanın yerleşmiş ve süreklilik kazanmış olması gerekmektedir. Bu kavram ve uygulamalar; müşteri odaklılık, sürekli iyileştirme, herkesin tam katılımı (toplam katılımcılık) ve toplumsal sorumluluktur (Peşkircioğlu, 1995:32-33).

- 1- TKY uygulayan kurumlar müşteri odaklı olup esas olan onların gereksinimlerinin karşılanmasıdır.
- 2- TKY uygulayan kurumlar üretilen mal ve hizmetleri ile işletme süreçlerini ve işgörenlerini sürekli iyileştirir ve geliştirirler.
- 3- TKY uygulayan kurumlar tüm çalışanlarının tam katılımını sağlarlar.
- 4- TKY uygulayan kurumlar, öğrendiklerini diğer kurumlarla paylaşarak zaman kaybını önler.

1.1.7. Toplam Kalite Yönetimine Yöneltilen Eleştiriler

- ✓ Freeman'a göre, birey kalite geliştirme fikrine sahip olabilirken; her zaman eylemde bulunabilecek bir konumda olmayabilir.
- ✓ Rothschild ve Ollilainen ise, TKY'nin daha işbirlikçi işgören-yönetim ilişkileri yaratmasına karşın, çalışanlar üzerindeki yönetsel denetimin azalmadığı görüşündedirler.

- ✓ Araştırmacılar, örgütsel TKY metinleri ve uygulama rehberlerini inceleyerek, TKY'nin örgütsel değişimlerinin, işgörenler arasında daha ileri düzeyde eşitsizliği sürdürebileceğini ileri sürmüşlerdir
- ✓ Birbirlerine koşut dil kullanmalarına karşın; TKY'nin ideal özellikleri ile eşitlikçi demokratik örgütün ideal özelliklerini karşılaştıran araştırmacılar aralarında çok büyük farklılıklar olduğu sonucuna varmışlardır(Aksu, 2002:134).

TKY'ne ilişkin yukarıdakilerden başka eleştiriler de söz konusudur:

- ✓ Tam anlaşılamayan bir kavram olarak görüldüğü,
- ✓ Yaşamın gerçeklerinden uzak, somutlaştırılmayan ve ölçülemeyen birçok etkenden oluştuğu,
- ✓ Öngörülen sistemin sürekli başarılar üzerine kurulduğu, başarısızlığın göz ardı edildiği,
- ✓ İşgörenlerin (çalışanların) yaratıcı olmaları istenirken kaliteye sıkı sıkıya bağlı kalmalarının çelişki olduğu,
- ✓ Aşama aşama öngördüğü gelişmenin günümüz koşullarına göre yavaş ve yetersiz kalacağı,
- ✓ Yönetim ilkelerinin evrensel olmadığı değişik ülkelerde aynen uygulanamayacağı
- ✓ İşgörenlerin, müşterilerin ne istedikleriyle ilgili görüşlerinin farklı olduğu bu nedenle de müşteri odaklılığın tam olarak gerçekleşemediği,
- ✓ Süreçlerde yoğunlaşarak asıl amaçların ihmal edildiği,
- ✓ Çalışanların, özellikle de öğretmenlerin sorumluluğunu artırdığı(Balcı, 2001:83),
- ✓ Tüm işgörenlerin katılımının olanaksızlığı ileri sürülmektedir.

1.1.8. Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi

Birçok örgütte olduğu gibi eğitim örgütlerinin de amacı etkili olarak varlığını sürdürebilmektir. Okullar, varlığını sürdürürlerken devletin eğitim politikalarını ve yetkili organların bu politikalar doğrultusunda saptadığı genel ve özel eğitim amaçlarını gerçekleştirmekle yükümlüdürler. Okullar bilgi üreten, üretilen bilgiyi uygulayan ve izleyen eğitim kurumlarıdır. Okullarda eleştirel düşünce, yaratıcılık ve toplumsal sorumluluklar geliştirebilir(TÜSİAD, 2000:24). Cleary ve Langford'a (1999) göre okullar, içinde

buldukları toplumu yansıtırlar. Ancak, on dokuzuncu yüzyıl toplumu için tasarlanan eğitim sistemi, içinde yaşadığımız yüzyılın çağın gereksemelerini karşılayamamaktadır. Alvin Tofler'e göre kitle sanayiine göre tasarlanmış mevcut eğitim sisteminde çocuklar kötü eğitilmektedir(TÜSİAD, 2001:103).

Eğitim örgütlerine girdiler sağlayan ve çıktılarını kullanan çevresel sistemler eğitim örgütlerini de etkilemekte ve değişmeye zorlamaktadır(Açıkgöz; 1999:3). Açıkgöz'e (1999) göre eğitimde değişme taleplerinin sürekli gündemde kalmasının birinci nedeni eğitimin toplumsal gelişmede anahtar rol oynayan bir konumda bulunması, ikincisi ise, eğitime dönük araştırmaların, teknolojinin, bilgi birikiminin büyük bir hızla artmasıdır. Üretim örgütleri kadar değişen koşulların etkisi altında olmayan, ancak; toplumun ilerlemesini, gelişmesini, yenilenmesini ve değişmesini sağlayan kapasiteleri, ekonomik alan da dahil olmak üzere, yönlendiren eğitim(UNESCO,2000:171) ve eğitim örgütlerinin başarısızlığı uzun dönemde bütün toplumu olumsuz yönde etkilemektedir.

Bilginin artışıdaki hızlanma, bireylerin sahip oldukları bilgileri sürekli güncelleştirmeleri anlamına gelmektedir(UNESCO, 2000:178). Bu gerekçeyle çağımız insanı, bilime dayalı bir toplum düzeni içinde, bilimsel ürün, yöntem ve uygulamalardan yararlanarak yaşamı zenginleştirmek durumundadır.

Sorunları çözmek için yollar arayan, yaratıcı, ilgi ve amaçlarını gerçekleştirmede bencil olmayan, adil, insan ilişkilerinde demokratik ve özerk, sosyal ve kültürel konularda esnek, bütüncü özellikleri ağır basan, meslek kültürü oluşmuş insan, kaliteli ve eğitilmiş insandır.

Kalite girdi, süreç, ürün ve çıktı kavramlarıyla ilişkilendirildiğinde eğitimde; ürün, işgörenin eğitim amaçlarını gerçekleştirmek için görevi ile ilgili eylem ve işlemlerle elde ettiği sonuca; öğrenci başarısındaki değişmelere, başarı oranlarına, diplomaya, öğrenci tutum ve değerlerine işaret etmektedir. Girdiler; öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyi, öğretmen ve öğrenci özelliği, program, tesisler, eğitim-öğretime yapılan yatırımlar, sisteme giren bilgileri içerir. Süreçler öğretmen, öğrenci, yönetici, araç-gereç, materyal, eğitim aktivitelerindeki teknoloji arasındaki etkileşimi olduğundan dolayı, genellikle kabul edilir(Adams, 1998:235; Doğan, 2002:93-94).

Adams'a (1998) göre eğitimciler tarafından verilen kalitenin yaygın altı görüşü vardır: Kalitenin ünü, Kaynak ve girdi olarak kalite, süreç olarak kalite, içerik olarak kalite, çıktı ve ürün olarak kalite ve katma değer olarak kalite.

Eğitimde kalite denildiği zaman, eğitim sisteminin beğenilmesi, kusursuzluğu, insanların yenilikleri izleyebilme bilgi ve becerisine sahip olması; kısaca, bu davranışları gösteren insanların yetiştirilmesi akla gelmektedir. Eğitimde başarı ile başarısızlık arasındaki farklılık kalite ile ilişkilendirilebilir. Eğitimde kalitenin kaynağını oluşturmaya aday birçok öge vardır(Ensari, 1999:9). Bunlardan birkaçı; insan kaynakları, fiziksel kaynaklar, öğrenci hizmetleri, sosyal ve kültürel çevre, eğitim teknolojisi, eğitim yönetimi ve eğitim programlarıdır.

Eğitimde daha iyiyi, mükemmeli arama çalışmaları hep olmuştur. Bu çalışmalar sürdürülürken öğrenci edimi üzerinde odaklaşan değişim girişimi diğerlerinden ayrılmaktadır (Açıkgöz, 1999:1-3). Söz konusu çalışmalardan; sistemli ve kalite odaklı çağdaş dünya gereksinimlerine yönelik olanı başarılı olabilecektir.

Başarılı olan örgütlerin hemen hepsinde ortak olan yön; kim olduklarını, ne yaptıklarını ve niçin yaptıklarını bilmeleridir(Fidan, 1996:20). Okulların hedeflerini belirlerken yanıtlaması gereken bazı sorular aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- Misyonumuz nedir?
- Ne yapıyoruz?
- Öğrencilerin neleri bilmesini ve neleri yapabilmesini istiyoruz? Öğrencilerden neler bekliyoruz?(Açıkgöz,1993:75). Öğrencilerimiz bizden ne bekliyor?
- Başarı ve başarısızlık göstergeleri nelerdir? Başarıyı nasıl sağlarız? İstenen sonuçlara ulaşılmasından kim sorumludur?(Açıkgöz,1993:75).
- Öğrenenlerin gereksinimlerini karşılamak için ne yapmamız gerekiyor?

Ensari'ye göre eğitimde kaliteyi anlayabilmek için iki temel sorunun sorulması gereklidir. Bunlardan birincisi, eğitimde ürün nedir? İkincisi ise müşteriler kimlerdir?

Eğitim ekonominin bir dalı değildir ve ne eğitsel süreç, ne bu sürecin son amaçları , ne de sonuçları ya da "üretimi" ekonomininkilerle karşılaştırılabilir(UNESCO, 2000:170). Eğitim kalite yönünden analiz edilirken, eğitimi bir üretim hattı olarak değil de bir hizmet olarak değerlendirmenin daha yararlı olacağı(Ensari, 1999:17-20) savunulmaktadır.

Uyguç (1998) ve Acuner'e (2003) göre hizmetleri mallardan ayıran önemli özellikler bulunmaktadır:

- 1- Hizmetlerin maddi olmama (soyut etkinlik) durumu: Hizmet, verilmesi anında ya da sonrasında gözle görülemez, elle tutulamaz, koklanamaz, duyulamaz ya da tadılamaz.
- 2- Hizmetlerin heterojen (türdeş olmayan) yapıda olması: Heterojenlik, hizmet performansında yüksek düzeyde değişkenlik gösterebilme potansiyeline işaret eder. Hizmet sunumunda çıktıların ve süreçlerin kontrolü zordur.
- 3- Hizmetlerin ayrılmazlık özelliği: Müşteriler sunulan hizmeti eşzamanlı olarak alıp, sonradan bunu belleklerinde bir anı ya da deneyim olarak saklarken, hizmet sunanlar bunu bir performans olarak sergilerler.
- 4- Hizmetlerin saklanamaz oluşu: Hizmetler, ileriki bir tarihte kullanılmak üzere saklanamazlar. Eğer hizmet mevcut durumda kullanılmazsa, kullanılmayan bu kapasite sonsuza dek harcanmış olur.

Bir hizmetin yerine getirilmesi ile bir ürünün üretilmesi arasında önemli farklılıklar bulunmaktadır:

1. Hizmet, genelde bir üründen çok bir süreçtir ve tanımlanması güçtür.
2. Hizmette, hizmeti veren ile son kullanıcı arasındaki ilişki doğrudandır.
3. Hizmetin zamanında verilmesi gereklidir. Verildiği anda alınır ve kullanılır.
4. Hizmetin onarım ya da servis olanağı bulunmamaktadır. Bu nedenle hizmet standardı, ilk keresinde ve her seferinde doğru olması çok önemlidir.
5. Hizmette çıktının başarısı derecesini ve verimliliğini ölçme oldukça güçtür.

Peker'e göre eğitimde kaliteyi neyin oluşturduğu konusunda tam bir görüş birliği yoktur. Eğitimin kalitesi, araştırmalarda ve planlamalarda tartışılan bir kavramdır. Eğitimde kalite terimi farklı anlamlara gelmekte ve eğitime değerler katma, eğitim girdilerinin ve ürünlerinin niteliğini artırma, hedeflerin gerçekleşme düzeyini belirleme ve öğrencilerin beklentilerinin karşılanması vb. çeşitli şekillerde tanımlanmaktadır.

Eğitime yeni bir paradigma getiren Wilson ve Dawis, eğitim kalitesi için beş önemli koşul önerir: Bunlar; TKY, işbirliği çalışmaları, yetkilendirilmiş öğretmen, öğretim

programlarını yapılandırmada bilişsel ve bilimsel modellerini ve öğretim teknolojilerini kullanma. Aşağıda bunlar kısaca ele alınmaktadır.

Wilson ve Dawis'a göre kalite, öğretmen ve öğretim süreçlerinin kalitesidir. Öğretmenler ders programlarını ve yöntemlerini tasarlamak üzere işbirliğine yönlendiklerinde öğretim süreci daha etkili duruma gelmektedir.

Programlar, **bilimsel öğrenmenin** mekanizmalarına göre tasarlandığında ve öğrenciler de işbirliği çalışmalarına yönlendirildiğinde kalıcı öğrenme gerçekleşirken, öğretim teknolojileri de öğrencilerin becerilerini geliştirmektedir.

TKY süreçleri tüm bu ilkeleri koruyarak sürekli gelişmeye odaklanmaktadır ve geleneksel öğretimden uzaklaşıp rehberliğe dayalı bir öğretim sürecini yerleştirmeye, bu doğrultuda öğretmen ve yönetici rollerinde anlamlı değişimler yaratmaya ve mesleki gelişmeye dayanmaktadır.

Bilgiyi üreten ve tüketen(Doğan, 2002:69) konumda olan eğitim kurumları ve etkinlikleri, genelde iç ve dış müşterilerinin isteksiz, yılgın ve mutsuz oldukları ortamlar ve süreçler bütünü olarak gözlenmektedir(Açıkalin, 2003:165; Yenal,1999:66). Oysaki, Deming' e göre okul; okulun öğrenci, öğretmen, yönetici ve diğer eğitim paydaşları için yaptıkları işten gurur ve mutluluk duyacakları bir yer olmalıdır(Bonstingl,2000:19). Bu bağlamda, Adı geçen yazarların sözünü ettiği olumsuzluklara ve sorunlara, İnsanı önemseyen ve onu merkeze alan, tüm etkinliklerin insanın mutluluğunu ve üretkenliğini arttırmak amacıyla gerçekleşmesi ilkesi üzerinde temellenen TKY anlayışının çözüm getirebileceği ileri sürülebilir.

Şimşek'e (2000) göre eğitimde Toplam Kalite Yönetimi ilkeleri şunlardır:

- 1- Toplumun beklentilerine uygun hedeflerin belirlenmesi,
- 2- Belirlenen hedefe ilk seferde ulaşılması,
- 3- Hedeflere ulaşma düzeyinin ölçülmesi,
- 4- Gelişmeleri izlemenin ilke edinilmesi,
- 5- Nitelikli eğitime önem verilmesi,
- 6- Etken bir iletişim ağının kurulması,
- 7- Yönetimde takım çalışmasına önem verilmesi,

- 8- Yönetimde motivasyonun sağlanması,
- 9- Demokratik bir yönetim sistemi kurulması.

Geleneksel yapılanma değişmez standartları ve kalıcı değerleri önemser. TKY ise örgütsel değerler geliştirmeyi, kültürel dönüşümü gerçekleştirmeyi, öğretim programlarını bu standartlar doğrultusunda düzenlemeyi savunur. TKY sınıf ortamına gerçek özgürlük ve yapısal reformları taşır. TKY öncelikle sınıf düzeyinde küçük ve anlamlı değişiklikler yaratmayı ve geleneksel öğretim yöntem ve materyallerini terk etmeyi önerir.

Tribus'a (<http://...theorytqmineduc.pdf>) göre okullar öğrencilere aşağıdaki olanakları sağlamalıdır.

- Anlayabilmeleri için; bilgi,
- Yapabilmeleri için; nasılı bilmek,
- Öncelikleri belirleyebilmeleri için; bilgelik,
- İşbirliği yapabilmeleri için de kişilik

Öğrenciler okullarda yeni yanıtların aranması için gereken araştırma ve inceleme becerilerini kazanabilmelidir. Öğrencilerin öğrenmeyi, bilgi kaynaklarının paylaşılması ve sorunların işbirliği içinde analizini düşünmeye gereksinimi vardır. Okullar, öğrencilerin bilinmeyen sorunları çözmeye, risk alma ve hata yapma becerilerini geliştirmesine yardım etmeli, yaşamsal kararlarını yansız bilgilere dayalı olarak vermelerine ve yaşamın ilk yıllarından itibaren bilgilerini yargılama becerisini kazandırmalıdır(Aydın, 2002:12-16).

Öğrenci gelişimi analiz edildiği sürece, veriler doğrultusunda sınıflar ve öğrenme modelleri yeniden yapılandırılacaktır. Sınıfta etkili olmayan durumlar kaldırılmalı ve öğretmenler belirli konularda anlama gücünü çeken öğrencilere karşı daha anlayışlı olmayı benimsemelidir.

Eğitimde kalite bileşenlerini altı kriter önererek tanımlayan Muller ve Funnel'e göre:

1. Öğretim süreçlerinde öğrenciler merkeze alınmalı,
2. Öğretmen ve öğrenciler öğretim süreçlerinde kaliteye odaklanmalı,
3. Öğrencilerin kendi öğrenme süreçleri kolaylaştırılmalı ve aktif katılımcılar haline getirilmeli,
4. Öğrenme süreçlerinde öğrenciler yetkilendirilmeli,

5. Öğrenme süreçlerinde öğrenciler, kendi motivasyonunu sağlamak, hayat boyu öğrencilere dönüşmek konusunda cesaretlendirilmeli ve desteklenmeli,
6. Öğrenmeyi güçlendiren, tam katılımı sağlayan öğretim stratejileri geliştirilmelidir(Kökçü, 2000:32).

TKY' nin üzerinde önemle durduğu konu kültürel dönüşümdür. Bu doğrultuda okulda yaratılması beklenen değerler takımı için aşağıdakiler önerilmektedir(Aksu, 2002:119):

- Tüm çocuklar öğrenmek isterler ve bu konuda yüreklendirilmeleri gerekir.
- Eğer bazıları bunu reddeder ya da zor bulursa, sorunun üstesinden gelmesi için yardımcı olunmalı; asla “aptal”, “geri zekalı” biçiminde etiketlenilmemelidir.
- Tüm çocuklar öğrenme yeteneğine sahiptir ve yüksek başarı normları geliştirebilirler. Amaç, onları normal bir dağılım içine yerleştirmek için başarısızlıklarını ölçmek değil, başarıyı ve özgüvenlerini sürekli geliştirmek olmalıdır.
- Olumlu gelişmeler fark edilmeli ve kutlanmalıdır.
- Yarışma doğaldır, fakat işbirliği amaçlara ulaşmada daha etkilidir. İkisinin uzlaştırılmasında yarar vardır.
- Sınıfta öğretmenler yalnızca yönetici, denetici ya da öğretici değil, aynı zamanda kolaylaştırıcı ve yetiştiricidir.

Söz konusu kültürel değerlerin yaratılmasında; okuldaki herkes için eşit olanakların yaratılması, yönetimin işgörenlerin desteklemesi, işgörenler sürekli eğitim olanaklarının tanınması, okulda her kararın ortaklaşa alınması ve bütün gelişim çabalarının ortaklaşa gerçekleştirilmesi, öğrencilerin ve öğretmenlerin uygun koşullar verildiğinde ve beklentileri önemsendiğinde daha verimli olabileceklerine inanılması, karşılıklı güvenin yaratılması ve çalışanlara yetki verilmesi olağanüstü önem taşımaktadır.

Greenwood ve Gaunt (1994) eğitimde TKY uygulaması için, aşağıdakilere uygun bir iklim yaratmak gerektiğini vurgulamaktadır(Aksu, 2002:118):

- Çocuklara müşterilerden biri olarak saygı gösterme sözlerine kulak verme;
- Çocukların isteklerinin sınırsız olduğunu bilme;
- Öğrencinin ,anlayış, bilgi ve beceriyi geliştirme arayışını sürekli özendirme;
- Çocuklarda, yapabileceklerini ve “ilk seferinde doğru” yapmaları gerektiği inancını güçlendirme;

- Korkuya yer vermeme;
- Süreçte ana babaların etkin rol oynamalarını özendirme;
- Okul ile son müşteri olan çevre toplumu arasında güçlü bağlar oluşturma;
- Takım çalışmasının önemini vurgulama;
- Çok yönlü açık bir iletişim sistemi oluşturma;
- Düzenli eğitim vererek tüm işgörenleri yetkilendirme;
- Başarıyı tanıma ve kutlama, ancak suçlama ve “günah keçisi” yaratmaktan kaçınma.

Okuldaki kalite kültürünün geliştirilebilmesi; eğitim kadrosu ve öğrencilerin arkadaş olduğu, tehdit, ceza, baskı zorlama olmaksızın tüm kuralların; neler olduğu, hangi alanları kapsadığı, esneklik olup olmayacağı ve uyulmaması durumunda hangi yaptırımların uygulanacağını(Kazu, 2002:79), birlikte saptanıp kabul edildiği, ezbere dayanmayan sınavların defter ve kitaplar açık olarak yapıldığı ve zorunlu ödevin olmadığı bir okul ortamının var olabileceği görüşünün öğretmen ve öğrencilerce paylaşılmasıyla olanaklıdır.

Bonstingl, TKY'nin veri analiz yoluyla sistemin nelerden oluştuğunu, sistemin neler yapabildiğini ve optimum başarı noktasının altında kalıyor olmanın nedenleri ile bu sorunların oluştuğu yerleri anlamak için bir felsefe ve araçlar dizisi sunduğunu ve eğitim kurumlarına belirtilen noktalarda katkı sağladığını(Bonstingl, 2000:28) savunmaktadır.

➤ Öğrenci ve öğretmenlerin okulun iç müşterileri olarak görülmesi: Taylorist Modele dayanan okullar, öğrencilerin sınırlı beklentilere, isteklere ve düşüncelere uyum sağlamalarını amaçlar. Okulların otoriter yönetim ve öğretim anlayışları, öğrencilerin korkularını kökleştiren koşulları yaratmaktadır. TKY anlayışı ile okullar çağdaş amaçlara zarar veren bu anlayıştan uzaklaşmaktadır. TKY uygulanan okullarda, öğretmenler ve öğrenciler birlikte; işbirliğini ve güven duymayı, sürekli gelişmenin adımlarını öğrenmektedirler.

➤ Okullarda güvenilir ve destekçi bir ortam yaratılması: Okulun tüm üyeleri çabalarını sürekli gelişmeye yönlendirir ve yeteneklerini nasıl ortaya çıkarabileceklerini öğrenirler. Öğrenciler ve öğretmenler yetkilendirilirse güçlerini bireysel ve ortak çabalarla kaliteye odaklarlar.

➤ TKY yönetici, öğretmen ve öğrencileri yaşamları boyunca öğrenciler olma yolunda kendilerini yönetir duruma gelmelerini sağlar.

Eğitimdeki kaliteyi sürekli kılmak, öğrenen örgüt yaratmak, okul üyelerinin sürekli gelişimini sağlamak ve desteklemekle olasıdır. Her okul eğitim kalitesi konusunda kendi ölçütlerine sahip olabilir ancak, eğitim kalitesi için uzun dönemli stratejiler geliştirmelidir.

Her okul kendi misyonuna, hedeflerine ve planlarına sahiptir. Bir okul belirlenen hedeflere ulaşabiliyorsa ve amaçlar okulun plan, program ve uygulamalarına uyum sağlıyorsa kaliteli eğitime ulaşmada önemli bir adımı gerçekleştirdiği düşünülebilir.

Eğitimle İlişkilendirilmiş Deming İlkeleri eğitimciler için bir çeşit yol haritası sunmaktadır(Özdemir, 1995:380;Köksal, 1998:41-46; Cleary ve Langford, 1999:198; Ensari; 1999:40-42).

1. Her çeşit süreci geliştirebilme ve toplum içerisinde anlamlı konular edinebilme eğiliminde olan öğrenciler için, eğitimin sürekli iyileştirilmesi yönünde, eğitim sisteminde sürekli iyileştirme gereğinin farkında olan ve buna inanan yöneticiler, eğitimciler ve okul toplumunu oluşturanlarla birlikte bir amaç sürekliliği yaratılmalıdır.

2. "Sürekli Gelişim" felsefesini benimsemek: Kalite görecelidir; büyük ölçüde algılamalara dayanır; bu nedenle sürekli iyileştirilmelidir.Eğitimde iyileştirme, sürekli bir süreç, hiç bitmeyen bir planla-yap-çalış-uygula çevrimi olarak algılanmalıdır. Bunun için; süreçler sürekli sorgulanmalı, tanımlanmalı, değişkenlikleri ölçülmeli ve düzeltici işlemler uygulanarak süreç geliştirilmelidir. Eğitim sisteminde yer alan herkes verimli ve etkin çalışmayı öğrenip, müşteri ve tedarikçilerine sağlamakta oldukları ürün ve hizmetlerin kalitesini iyileştirme sorumluluğunu almalıdır.

3. Karşılaştırmalı ve yarışmalı sınavlardan vazgeçerek başarıyı sınavla ölçme bağımlılığına son vermek: Ölçme bir bilgi sağlama yoludur.Teknik anlamda nesnelere, olayların ve sonuçların gözle görülebilen özelliklerini temsil eden semboller bulma sürecidir(Akal, 2002:64). Yaşamın her alanında ölçüm vardır, ancak; etkili ölçme yapılamadığından öğrencilerin sahip oldukları potansiyel yetenekler köreltilmekte(Doğan, 2002:125), öğrenciler adaletsiz ve yanıltıcı olarak algıladıkları notlandırma sisteminin kurbanları haline gelmekte ve çalışmalarında daha az gayretli olmaktadır. Kaliteye ulaşmak için sınavlara olan bağımlılık durdurulmalıdır.

Standart sınav yöntemiyle yapılan toplu değerlendirme, sınıflara ayırma ve belirli dönemlerde öğrencileri yarışmacı bir şekilde derecelendirme, eğitim başarısını sadece belli amaçlar doğrultusunda ölçmeyi gerektirmektedir.

Oysa çağdaş yaklaşımda değerlendirmenin amacı, öğrencinin ne kadar öğrendiğinin, bir sonraki konu ya da kavrama hazır olup olmadığının; ya da bilgilerin iletim şekli ve yönteminin iyileştirilmesi gerekiyorsa, bunun öğretmen tarafından nasıl yapılabileceğinin belirlenmesidir.

Değerlendirme öğrenciyi bir başka öğrenciye göre ölçmemeli, öğrencinin performansı yalnızca önceki değerlendirmelerle veya belirlenmiş öğrenme hedeflerine göre ölçümü yapmalıdır.

Sınıftaki ölçümler öğrenme sürecinin doğru yürüyüp yürümediğinin belirlenmesi için yapılmalıdır. Öğretmen, kalite çalışmalarının artırılması ya da herhangi bir öğrencinin özel yardıma gereksinmesi olup olmadığının anlaşılması konularında bu ölçümlerden yararlanacaktır.

4. Kaliteyi girdilerle tanımlamak ve satın almak: Eğitim girdilerinin kalitesinin sürekli iyileştirilmesi için bu girdileri sağlayan kaynaklarla (tedarikçilerle) birlikte çalışmalıdır.

5. Kalite ve verimi arttırmak için okuldaki (örgütteki) eğitim ve hizmet sistemlerini sürekli olarak iyileştirmek: Eğitimde iyileştirme çabaları öğrenme-öğretme sürecine odaklanmalıdır.

6. İşbaşı (hizmetiçi) eğitimi kurumlaştırmak: İşgörenlerin çalışma süreçlerini iyileştirmeleri eğitimle olanaklıdır. Öğretmenlerin öğretme, danışmanlık, yöneticilik, liderlik becerilerini geliştirmeye ve uzmanlık dallarındaki bilgilerini güncelleştirmeye yönelik çalışmalar yapılmalıdır.

Bu çalışmalar özellikle aşağıdaki üç alanda yoğunlaşmalıdır:

- a) Dünyada gelişmekte veya denenmekte olan yeni öğretim süreç ve tekniklerinin öğrenilmesi,
- b) Yeni değerlendirme ve ölçme metotlarının uygulanması,
- c) Yeni yönetim sisteminin ilkelerinin öğrenilmesi.

7. Liderliği kurumsallaştırmak: Sabit ve durgun bir sistemi geliştirmenin yolu, sistemin özünde değişiklik yapmaktır. Eğitimde değişimin anahtarı, okulda herkesi yetkilendiren ve potansiyelinin tümünü ortaya koymaya çabalayan herkese yardımcı olmaya adanmış liderliktir. Liderler, örgütün bütününe amacına odaklanmalı; ancak her bireyin bu bütüne katkısının nerede ve ne olduğunu açıkça ortaya koyabilmelidir.

8. Korkuyu ortadan kaldırarak okulda herkesin etkili çalışabilmesine ortam yaratmak: Bir sistemin gelişimini etkileyen en büyük engel korkudur. Korkunun bulunduğu yerlerde yanlış işler yapılır. Okulda fikirlerin özgürce ifade edilebildiği bir ortam yaratılması korkunun atılmasını sağlayacaktır. Öğretmenlerin önerilerinin değerlendirildiği etkileşim olanaklarını yaratmak yöneticinin görevidir. TKY 'nin özünde yatan felsefe; "bireylerin ellerinden gelenin en iyisini yapmaya istekli oldukları" varsayımdır.

Gerçek ve kalıcı bir gelişim, sistem içerisindeki insanların kendilerini sistemi daha iyiye götürebilecek kapasitede görmesi, kısıtlama ve başarısızlıklardan sorumlu tutulmayacaklarına inanmasıyla gerçekleşir (Cleary ve Langford, 1999:94).

9. Bölümler ve öğretmenler arasındaki engelleri kaldırmak: Gruplar ve bireyler arasındaki işbirliğini artırmak için stratejiler geliştirilmelidir. İnsanları işlerini başarmaktan alıkoyan engelleri ortadan kaldırmak yönetimin sorumluluğundadır. Öğretim kadrosu, yöneticiler, yardımcı ve teknik hizmetlerde çalışanlar veya farklı birimlerde görev yapanlar takım halinde çalışabilmelidir.

Katzenbach ve Smith'e (1998) göre takımlar, yüksek performans organizasyonu için gerekli geniş tabanlı değişikliklerin desteklenmesinde en iyi yollardan birini temsil ederler, ancak; insanların takımlarla ilgili birtakım tereddütleri bulunmaktadır. Bunlar; bir takımın ya da takımların diğer seçeneklerden daha iyi iş göreceğine ilişkin inancın eksikliği; takımları riskli ve rahatsız edici kılan kişisel tarzlar, yetkinlikler ve tercihler; takımların oluşup gelişeceği koşullara ket vuran zayıf örgütsel performans etiğidir.

10. Öğretmen ve öğrencilere yönelik slogan, öğüt ve sayısal kotaları kaldırmak: Bu ilkeyle verimlilik hedeflerinin konmasının doğru olmadığı vurgulanır. Çoğu slogan, öğüt ve hedefler, "Daha çok çalışsaydık, daha iyi yapabildik" pişmanlığını yaratır. Bu da

ekipleri/takımları motive etmekten çok, moral bozar, yıpratıcı olur. Oysaki, öğretmen ve öğrencilerin kontrolleri dışında olan, düşük kalite ve düşük verimliliğin sistemden kaynaklanan birçok nedeni vardır. Çelişkili duygular yaratabilecek bu tür beklentileri yok etmek, sistemi ayarlamakla yükümlü olan yönetime düşer.

İyi düzenlenmiş bir sınavdan alınan notun, öğrencinin öğrenme düzeyini, güvenilirliği doğrulanmış şekilde gösterdiği kanıtlanmadığı sürece, anlamlılığında söz edilemez. Notlar performansın birkaç maddeyi referans alarak yapılan değerlemesinin göstergesidir. Performans; öğrencinin ne zaman temel kavramları kavradığını ya da kaçırdığını ya da ona etki eden diğer dış faktörleri dikkate alacak kadar yakından göstermemektedir. Çözüm öğretmenin liderlik yapması ve sapmaların gerçek nedenlerinin anlaşılmasının sağlanmasıdır.

11. Çalışanlar ve yöneticilerin amaçları için konan sayısal hedefleri elimine etmek: Bireylerin ve örgütlerin, uğruna çaba gösterecekleri, başarmayı isteyecekleri hedeflere gereksinimleri vardır. Bir odak noktası oluşturmak üzere, rasyonel bir biçimde ve sorumluluk anlayışı ile belirlenmiş, ancak performans ölçümü için kullanılmayacak hedeflerin belirlenmesi gereklidir.

Sistemin kapasitesi dikkate alınmadan belirlenen sayısal hedefler, sistemi yönetenlerin de başarılı olmalarını güçleştirir. Hedeflere ulaşılmazsa, açıklamalar istenir, kariyerler tehlikeye düşer. Hedeflere ulaşılan durumlarda bile bunun nasıl başarıldığı anlaşılmaz.

Deming'in "yıkıcı güçler" olarak tanımladığı; eğitimde doğuştan gelen öğrenme güdüsünü yok edip, yetenekleri dıştan gelen ödüllere yönlendirerek sınırlayan; öğrenciyi değerlendirme sistemi, başarı ödülleri, sınıfsal ve sayısal amaçlar ve kotalarla yönetim uygulamaları bulunmaktadır. Bu tür yaklaşımlar aşağıdaki nedenlerden dolayı olumsuz etkilemektedir:

- Gelişigüzel belirlenen amaçlar,
- Takım çalışmasına zarar veren başarı ödülleri,
- Korku yaratan, birey başarısını değerlendirme amacıyla programa yerleştirilen sınav sistemi,
- Bunların sonucunda, performansta çeşitliliğin ortaya çıkışı.

Yukarıdaki yöntemler yerine, eğitim liderleri verimli bir danışmanlık hizmeti verip, diğer yardım önlemlerini sağlamalıdır.

12. Öğrenci ve çalışanları, başardıklarıyla gurur duymalarından alıkoyan engelleri ortadan kaldırmak: İnsanlar çalıştıkları ortamda iyi bir iş ortaya koymak ister. İnsanların katılımının ve işlerini iyi yapmayı istemeleri sağlanmalıdır. İletişimsizlik, baştan savmacılık, yetersiz bilgilendirme, yıllık başarı sıralaması ve duyarsız danışmanlık gibi güdülenmeyi düşüren unsurların ortadan kaldırılması başarıya ulaşmada önemlidir.

13. Güçlü bir sürekli eğitim ve kendini geliştirme programını kurumsallaştırmak: Eğitim yöneticileri, düşünceyi ve kişisel gelişmeyi harekete geçirecek her tür eğitimin yararlı olduğunu anlamalı ve herkes için, canlı ve dinamik bir eğitim programı hazırlamalıdır.

Okul çalışanları, öğrenci başarısının ve üretkenliğinin artırılmasının, daha yüksek düzeyde sorumluluk duygusu yaratacağı gerçeğini anlamalıdır. Bu nedenle çalışanlar sorunun bir parçası olmak yerine, çözümün bir parçası olma anlayışını benimsemelidir.

14. Değişimi başarmak için sistemdeki herkesin katılımını sağlamak ve tüm olanakları kullanmak: Okul içerisindeki herkes, dönüşüm için çalıştırılmalıdır. Okulların başarısı öğretmenin başarısıyla ilintilidir. Öğretmen bir çalışan olarak değil, eğitim ve okul konusunda temel kararlara aktif bir katılımcı olmalıdır. Öğrenciler kendi eğitimleri ve öğrenme yolları konusunda sanılandan daha bilgili ve bilinçlidir. Onların adına karar verilmesi yerine, kendi haklarında verilecek kararlara etkin biçimde katılımları sağlanmalıdır (Şimşek, 1997:104-105).

Bilimsel bir çalışmanın anlamlılık kazanabilme koşulu olan değerlendirme, eğitim konusunda yaşamsal önem taşımaktadır (Yahyagil, 1998:45). Okullarda öğretim şekilleri ve yönetim ağırlıklı hala geleneksel niteliğini korumaktadır. Okul dışarıda olanlarla hiç de uyum içinde değildir. Okul bu sert, sıkıcı ve soğuk görüntüsünden kurtulmak zorundadır (Hoşgörür, 2002:74). Günümüz dünyasında TKY' nin uygulandığı okullar "eski, ürüne-yönelimli, korkutucu Taylor ilkeleri ve değerlendirmeleri" yerine, yeni bir "süreç-yönelimli, sürekli öğrenme ve gelişme felsefesi" ne odaklanmaktadır.

Çağdaş bir yaklaşım olan TKY anlayışını okullarına uygulamayı amaçlayan eğitim yöneticileri; sistemi, Deming'in 14 ilkesine dayalı(Özdemir, 1995a:217), aşağıda açıklanan ve birbirini tamamlayan dört temel prensibe uygun olarak kuralmalıdır. Teorik olarak merkez eğitim örgütünün yaptığı işleri artık okul toplumu ve toplum üyeleri üstlenmektedir. Buradaki varsayım; sorunların okullara daha yakın olan veya okul içinden kişilerin daha kolaylıkla, köklü çözüm önerileri getirebileceğidir.Bu gerekçeyle, alınacak kararlar öğretmen ve öğrencilerin gereksinimlerini karşılar nitelikte olacaktır(Bostingl, <http://...in education.html>); Köksal; 1998:46-55; Tribus, <http://...quality.html-15>). Aşağıda sözü edilen bu prensipler ele alınmaktadır.

Müşteri ve tedarikçiye odaklanmak: TKY eğitim bazlı düşünüldüğünde öncelikle;

- Okul bir fabrika değildir, öğrenciye hizmet sunan bir örgüttür.
- Okulların diğer örgütlerden en önemli farkı ürünün insan davranışı olmasıdır. Öğrenci ürün değildir; öğrencinin aldığı eğitim, kazandığı bilgi ve yetenekler üründür.
- Ürünün başarıyla tamamlanması; öğrencinin tıpkı işgören gibi öğretmeniyle ortak öğrenme sürecine girmesiyle oluşur.
- Genel olarak, eğitim alan insanlar onun için harcama yapan insanlar değildir.

Kar amaçlı örgütler için müşterinin anlamı; hizmet veya ürün bekleyen veya alan herkes, olarak tanımlanırken eğitimciler arasında bu anlamı ile eğitimde kullanılıp kullanılmayacağı tartışılmaktadır. Cleary ve Lngford'a (1999) göre müşteri, sistemin sağladığı avantajların ulaştığı kişidir. Tüm sistemlerde olduğu gibi müşteri gereksinimleri ve beklentileri dinamiktir. Öğrenciler eğitim hizmetini doğrudan alırken veliler, devlet yönetimi, burs veren işverenler ya da kuruluşlar dolaylı , gelecekteki olası işverenler ve toplum eğitim hizmetinden daha dolaylı beklenti içindedir(Everard ve Morris, 1996:182-183). Durum ne olursa olsun, okullar kendilerinden hizmet bekleyen öğrenci, öğretmen, veli ve çevrenin beklentilerini karşılamak durumundadır.

Bir kurumda tüm işgörenler, üretim sürecinde kullanılan malzemeleri sağlayan kişiler olan "tedarikçiler" ile işbirliği yapmak zorundadır(Bonstingl, 2000:35). Okulda verilecek eğitim-öğretimden öğrencilerin en üst düzeyde yararlanabilmesi için velilerle ortak çalışılmalıdır.

Çünkü; veliler, okul değerlerinin kökleşmesi ve yayılması için destek verecek, eğitim süreci sonunda öğrencide yaratılacak davranış değişikliklerini izleyecek, pekiştirecek ve geribildirimde bulunacaktır. Velilerin okuldan beklentilerini denetleme ve eleştirme hakkı olmalıdır. Ancak; okulun, kendilerinden ve öğrencilerden beklentilerine yanıt vermek sorumluluğunu da taşımalıdır(KalDer, 2002:56).

Öğretmenleriyle yan yana çalışan öğrenciler okulların sadece birincil müşterileri değil, aynı zamanda ilk sıra işgörenleridir. Bu bağlamda öğrenciler, kendi yetenek, ilgi ve karakterlerinin sürekli gelişimi için çalışırlar(Bonstingl, 2000:36). Yani, öğrenciler kendi gelişim ve öğrenme süreçlerini yönetmek durumundadır.

Okul yöneticileri, okuldaki süreçlerin düzenlenmesi ve çalışanların geliştirilebilmesi için TKY ilkeleri ve uygulamaları konusunda iyi eğitim almış olmalı ve öğretmen ve öğrencilerle, diğer işgörenlerle, velilerle ve çevreyle, kuruluşlarla takım çalışması ve işbirliği yapabilmelidir.

Okullardaki müşteriler öncelikle öğrenciler ve onların aileleridir. Çünkü, okuldaki çalışmalardan yararlanacak ilk grup onlardır. Aynı zamanda, aileler ve veliler devlete ödedikleri vergilerle okula destek veren tedarikçi konumundadır. Okulda verilecek eğitim-öğretimden çocukların en üst düzeyde yararlanabilmesi için aileyle ortak çalışılmalıdır.

Budak ve Demirel'e (2003) göre bireysel ve toplumsal gereksinimlerini göz ardı eden bir eğitim, türü ne olursa olsun, sonuçsuz kalması kaçınılmazdır.

Öğretmen ve öğrenciler okul yönetiminin olduğu gibi birbirlerinin de müşterileridir. 5. sınıf öğretmenleri takımı, bir sonraki yıl, 6. sınıf öğretmenleri takımının öğrencilerden neler beklediklerini bilirler.

Okul yöneticileri, okul içi ve dışındaki müşteri-tedarikçi ilişkisinin gelişmesi yolunda zaman, mekan, enerji ve diğer tüm kaynakları kullanmalıdır.

Öğrencileri müşteri olarak görme, onları ait oldukları eğitim sürecinin merkezine yerleştirir. Ancak, bazı yazarlara göre; eğitimi ticari bir işlem gibi algılama, eğitimin amaçlarını üç tehlike ile karşı karşıya bırakabilir(Aksu, 2002:154).

- Müşterileri çok dar biçimde tanımlama,
- Kısa dönemli doyumunu uzun dönemli öğrenme ile karıştırma,
- Öğrenci-öğretmen etkileşimini yeterince karşılayamama.

Okul sistemindeki herkesin bireysel ve ortaklaşa olarak sürekli iyileştirme ilkesine uymaları : Karmaşık örgütler olarak betimlenen okullar, eğitimsel hedeflerin ve beklentilerin gerçekleştirilmesi yönünde öğrencilerin, öğretmenlerin, ana-babaların, okul yöneticilerinin etkileşim içinde oldukları ve birbirlerine göre gerek bu etkileşim gerekse de katılan üyeler açısından birinin diğerine benzemediği örgütlerdir(Yavuz, 2001:11).

Bu bezersizliklerine rağmen okulların, öğrencilerin başarısızlık, yetersizlik, ve sınırlılığı konusuna odaklanması gerekmektedir. Çan eğrisi gibi birtakım yöntemlerle öğrenci başarısızlığını yapay olarak iyiye yöneltmek yerine, başarının yapay olan sınırlılığı aşılmalıdır. Öğrenme; “tek yönlü iletme” olayı olarak görülmek yerine, “öğrenci-öğretmen enerjisinin sınırsız sürekli gelişimine yönelmiş bir döngü” şeklinde algılanmalıdır. Bu bakış açısıyla, öğrenme, herkes için varılacak hedef değil, sürekli bir yolculuk olacaktır.

Sınıf içi çalışmalarda öğretmen ve öğrenciler, her ünitenin sonunda birlikte neler öğrendiklerini yorumlamak ve bir sonraki konunun nasıl daha verimli ve etkili olarak işlenebileceğini, toplu ve bireysel öğrenme sisteminin nasıl daha üst düzeye çıkarılabileceği tartışılmalıdır.

Dr. Deming öğretmenlere, normal sınıf çalışmasına başlamadan önce stratejik bir plan yapmalarını ve elde edilen sonuçları incelemelerini önerir ve iyileşme sürecinde izleyecekleri yaklaşım sunar. Planla- Uygula- Kontrol Et- önlem Al (PUKÖ) şeklinde tanımlanan bu yaklaşım Deming çevrimidir. İyileştirme, sürecin PUKÖ aşamaları boyunca sürekli olarak döndürülmesiyle gerçekleşir(KalDer, 2002:82).

Okullarda kaliteyi ortaya çıkarmak için okul içindeki herkesin bilgisine ve enerjisine gereksinim duyulmaktadır(MEB, 2002a:151). Okulların birer öğrenen örgüt olmaları bekleniyorsa, örgüt içinde ve dışında gerekli iletişim kurulması, gerekli araştırmalar yapılarak ve uygun programlarla bilgi toplanarak, kalite çemberleri kurularak gerekli eğitimi sağlama konularını zaman ve fiziksel kaynaklarla desteklemek gerekmektedir.

Okulların önceden kazanılan bilgi ve becerileri yamak şeklindeki görev tanımları yerine, yetenekleri keşfetmeleri, başarısızlıklara ve yetersizliklere, sınırlılıklara ve bunları gidermeye odaklanmaları gerekmektedir.

Öğrenci başarısının artırılması, öğrenci ve öğretmenlerin öğretim süreçlerini sürekli olarak geliştirmesiyle ve yöneticilerin okulda öğrenmeyi en üst düzeyde sağlayacak gerekli ortamı yaratmasıyla gerçekleşebilecektir. TKY’ de öğrenciye kazandırılacak davranışlar öğretmen-öğrenci katılımı ile belirlendiğinden her aşamada kazanılan davranışlar anında kontrol edilip değerlendirilecek ve öğrenci için gerekli olan öğrenme sağlanabilecektir.

Sistem/süreç yönelimi (yaklaşımı): Eğitim örgütü bir sistem olarak düşünülüp, çalışanların yaptıkları işler devamlı bir süreç olarak algılanmalıdır.

Sistem, “aynı amaca dönük, birbirleriyle ilişkili ve etkileşim halinde olan, birbirine dayanan, birbirini tamamlayan, birbiriyle uyumlu şekilde çalışan öğeler bütünü” olarak tanımlanmaktadır(KalDer, 2002:37).

Sistemler amaçlıdır ve her sistem birtakım süreçleri içerir. Müşteriler, süreçler, tedarikçiler, girdiler ve çıktılar gibi birçok alt sistemlerden oluşan okul sistemi, genellikle çoğulcudur ve birden fazla amaca sahip olabilir(Cleary ve Langford, 1999:44-45). Bu nedenle okul açık sistem özelliği taşımaktadır.

Süreç, “girdilerin çeşitli işlemlere tabi tutularak değerlendirilmesi ve bunlardan değer oluşturularak çıktı veya çıktıların üretildiği faaliyetlerin toplamı” olarak tanımlanmaktadır. Süreç, “ürün ve hizmetleri iç ve dış müşterilere aktaran bir araç” olarak da tanımlanabilir(KalDer, 2002:75). Yönetim süreci, eğitim-öğretim süreci, okula kayıt süreci, değerlendirme süreci gibi okul ortamında birçok süreç bulunmaktadır.

Sürecin özelliği, bileşenleri arasında yoğun olarak görülen, sistemin işlemesi ve kurumun başarıya ulaşması için esas olan, bağımlılıktır. Bu nedenle takım çalışması, birbirine bağımlılık ve sistem içerisinde yüklenen rol, sistem üyelerinin belirli bir hedefi paylaştıklarını hissettikleri ölçüde oluşur(Cleary ve Langford, 1999:51).

Süreçlerin geliştirilmesinde temel amaç, süreçteki değişkenliği, işlem basamaklarını ve işlem süresini azaltarak hızlılığı sağlamak ve sıfır hataya ulaşabilmektir.

TKY’nde en temel konu, eğitimi bazı özel ortamlarda meydana gelen birbiriyle ilişkisiz bir dizi alt sistem olmaktan çok, ilerleyebilen bir sistem olarak görmektir. Sistemin bütünlüğü görülmeli, aşama aşama yaklaşımlardan vazgeçilmelidir(Cleary ve Langford, 1999:40).

Cleary ve Langford’a (1999) göre öğrenciler okullarda, genellikle kendilerine üretken ve ödüllendirici bir yaşam kurmalarına yardımcı olacak bütünleşmiş süreçler yaşayamadıkları için, hedefleri genellikle sistemin dışına çıkmaktır. Öğrencilerin, ortak bir sona ulaşmak üzere tasarlanmış bir sistem içinde öğrenen kişiler olarak görmeleri ve sistem içerisindeki kendi rollerinden sorumlu olmaları gerektiğini düşünmeleri sağlanmalıdır.

Okulun bir sistem olarak değerlendirilmediği durumlarda, süreçlerin birbirleri ile olan ilişkisi eksik kalır(Cleary ve Langford, 1999:42). Okulun tüm iç ve dış müşteri ve tedarikçileri, okul çalışma sisteminin bir parçası ve aynı zamanda denetçileri olarak düşünülmelidir. Çünkü; her bireyin hareketi sistemdeki diğer bireyleri de etkiler(Bonstingl, 2000:44). TKY araç ve teknikleri sistemde gerçekte kimlerin “oyuncu” olduğunu saptamaya ve sisteme ne tür etkilerinin olduğunu belirlemeye yarar. Bu yolla kişilerin sistem içerisindeki esas yerleri belirlenerek potansiyellerini gerçekleştirmede hangi rolü oynayacakları kestirilebilir.

Üst yönetimde güçlü ve tutarlı bir toplam kalite liderliği: Deming, ilk kalite ilkesi olan ; “Ürün ve hizmetin gelişimi için amaçlarda süreklilik yaratma” maddesini, yönetimin en önemli konusu olarak belirlemiştir.Kalite konusunun başkalarına havale edilemeyip yönetici tarafından yürütülmesinde de Deming, ısrarlıdır. Kalite süreç, sistem ve çıktılarının sorumluluğu yönetimindedir(Bonstingl, 2000:45).

Okul müdürü okulda uygulanmakta olan programın (önderidir) lideridir. Birçok durumda onun olayları ele alış biçimi, sorunları çözme (ya da çözememe) yönündeki girişimleri okulun bütünü, doğrudan ve derinden etkiler(Açıkgöz,1993:75). Can’a (1998) göre liderin sağlıklı bir ortam oluşturabilmesi için üç adım atması gerekir: İlk adım, birlikte çalıştığı insanlara yön temin etmeyle ilgilidir. İkinci adımı insanların yeteneklerini harekete

geçirmektir. Liderin üçüncü adımı ise; bilgi, vizyon, strateji ve yeteneği eyleme dönüştürmektir.

Çeşitli araştırma ve yayınlar, anahtar rol konumundaki okul yöneticisinin okuldaki çeşitli grupları örgütleyen, yönlendiren, eşgüdümleyen ve diğer grupların da rolünün güçlenmesini sağlayıcı bir işleve sahip olduğunu ortaya koymaktadır(Açıköz; 1999:3).

Lider, çalışanlarını yetkinleştirerek ve motive ederek, sorunlarını kendilerinin çözmesini sağlar(İncir, 2002:72). Okul yöneticisi, sistem yaklaşımını izleyerek; her işgörenin parçası olduğu okulu kendisininmiş gibi görmesini, okulun alt sistemlerinin anlamını kavramalarını ve okulu amaçları doğrultusunda açık bir şekilde tanımlamalarını sağlamalıdır. TKY ilke ve uygulamalarının, okul kültürünün bir parçası olması; ancak, okul toplumunun işbirliği ile yapmasıyla olanaklıdır.

Okul müdürlerinin, okulun rutin işlerini yerine getiren kişiler olmasının ötesinde, “demokratik lider”, “öğretim lideri”, “araştırmacı”, “toplum lideri” ve “insan kaynakları yöneticisi” olması beklenmektedir(Şahin, 2000:259).

Bu bağlamda, eğitim yöneticisinin okulda dikkate alması gereken noktalar şöyle sıralanabilir(Açıköz, 1993:76):

1. Okulla çevre arasında güçlü bir iletişim bağı kurmalıdır.
2. Okulla ilgili olan herkesin süreçte, rol almasını ve sorumlu olmasını sağlamalıdır.
3. Planlı değişimde,rolünün;bilgilendirme, güdüleme ve liderlik olduğunu bilmelidir.
4. Her bireyin yetki ve kontrol gereksinimini tanımalı ve desteklemelidir.
5. Bilgi ve planlar herkese açık olmalıdır.
6. Bireysel gereksinimleri ve güdülerini anlamaya çalışmalı, başarıyı ödüllendirmelidir.

Holmes' a (1993) göre başarılı okul liderliği kapsamlı bir kültür ortamında otokratikten demokratiğe ve bürokratikten daha esnek bir yönetime doğru uygulamaları yürütür. Başarılı okul liderliğini karakterize eden özel bir biçim veya yöntem yoktur. Ancak okulda tutarlı bir adanma ve çok önemli ilkeler olması gerekir. Bu ilkeler; amaçlar, müşteriler, işgörenler, süreçler ve kültürle ilgilidir. Demokratik liderler öğrencilere daha etkin rol verirler. Öğrenciler de kendilerinin ve diğer öğrencilerin öğrenmelerini yönetirler(Şahin, 2003:19).

TKY liderlik anlayışı ve liderce tutumları; vizyon, misyon ve kurumsal değerlere bağlılığın(KalDer, 2002:42-43) yanında aşağıda ele alınan yaklaşımların hayata geçirilmesini gerekli kılar.

- İç ve dış müşteri odaklılık,
- Tedarikçilerle paylaşımcı bir işbirliği,
- Çalışanların, öğrencilerin katılımı, yaratıcılığı, sürekli geliştirilmesi,
- Öğrenen bir örgüt yaratılması,
- Düzenli ve nesnel ölçümlere ve sayısal verilere dayalı bilgilerle hareket edilmesi,
- Bireysel ve kurumsal olarak toplumsal sorumluluk bilincine ulaşılması

Okul liderleri için statü çok tehlikelidir. Öğretmenlerin soğuk ve konforsuz derslik, atölye ve odalarda, yöneticilerin konforlu ofislerde çalışmaları bir statü farkı oluşturur, bu farklılık giderilmelidir(Şahin, 2003:20-21).

Okul yöneticileri, TKY'nin başarısının, işgörenlerin başarısına, bunun da onların eğitilmelerine, motive edilmelerine, kalite çalışmalarına katılmalarına, desteklenmelerine ve beğenilmelerine bağlı(Ünal, 2000:267) olduğunu bilmelidir.

Katılımcılık: Katılımcılık, kişiler işlerini daha iyi yapabilmeleri ve bundan hem kendilerinin hem de kuruluşun yarar sağlayabilmesi için karar alma gücünün paylaşılması olarak tanımlanabilir(MEB, <http://...ortaprtky.htm>). Katılımcılığın amacı bireysel çalışmalar değil; takım çalışmaları için uygun ortamı sağlayarak yüksek düzeyde başarı elde etmektir.Takım çalışmalarıyla sorunlara farklı açılardan bakma ve daha etkili çözümler geliştirme olanağı yaratılır.Takımların amaçları, hizmet kalitesini arttırmak, bilgi ve deneyimlerini paylaşmak ve üretken bir ortam oluşturmaktır(Kökçü, 2000:40).

Açıkgöz'e göre bir uygulamanın gerçek anlamda katılma sayılabilmesi için katılanların kararın sorumluluğu ve yükümlülüğü altına girmiş olmaları ve karara tüm benlikleriyle katılmaları ön koşudur. Bir örgütsel uygulama olarak katılma ele alındığında astların kendileriyle doğrudan ya da dolaylı olarak ilgili kararların alınmasında etkileyici ya da belirleyici konumda bulunmaları gerekmektedir(Açıkgöz,1988:22-23).

Etkili bir haberleşme ve iletişim sisteminin kurulduğu, karar alma gücünün örgütün her kademesinde paylaşıldığı ve gerçekçi performans kriterlerine dayalı olarak performans ölçüldüğü, uygun özendiricilerle motivasyon ve ödüllendirme mekanizmalarının geliştirildiği bir ortamda katılımıcılık güçlendirilebilir.

Açıkgöz (1988) katılma uygulamalarını sınırlayan ve engelleyen etkenleri dört grupta toplamaktadır. Bunlar; örgütsel engeller, yönetsel engeller, astlardan gelen engeller ve durumsal engellerdir.

TKY, karar alma süreçlerinde objektif ve gerçekçi verilerin kullanımını gerektirir. Bu süreçlerde hedefler ölçülebilir kriterlerle birlikte ortaya konur ve sorunlar olabildiğince somut verilere dayalı olarak tanımlanır ve karar alma süreçlerine yaygın katılım desteklenir(MEB, <http://...ortaprtky.htm>).

Her ne kadar her öğretmenin okul içindeki konumu, informal gruplarla ilişkisi, meslekî algısı değer ve inançları birbirinden oldukça farklılık gösterse de öğretmenlerin karara katılımının eğitim örgütlerinin başarıya ulaşmasında etkili olduğunu gösteren pek çok araştırma bulunmaktadır. Bu araştırmalarda öğretmenlerin karar sürecine katılma düzeyleri ile işten aldıkları doyum düzeyi arasında anlamlı ilişkiler olduğu; öğretmenlerin yönetsel kararlara teknik kararlardan daha çok katılmak istedikleri ve gerçek katılmanın iş doyumundaki değişmeyi en iyi açıkladığı ortaya konmuştur(Açıkgöz,1988:26).

Tüm bunlardan amaç; öğrencilerin gereksinimleri ve istekleri doğrultusunda okulun kapasitesini, olanaklarını ve koşullarını en iyi şekilde kullanıp değerlendirmektir.

TKY elbette ki, sadece öğrencilerin çalışmalarını düzelten değil, aynı zamanda öğrencilerin anlamalarını sağlamaya çalışan öğretmenler tarafından izlenen, ilk etapta mümkün olduğunca az hata yapan fakat kesinlikle aynı hatayı sıklıkla tekrarlamamayı gerektirmektedir(Everard ve Morris, 1996:184).

Sonuç olarak TKY, eğitim örgütleri açısından alıcılar ve yarar sağlayıcıları uygun perspektife koyan yeni bir paradigmadır.

Eğitimde TKY uygulamalarının aşağıda belirtilen yararları sağlayacağı ileri sürülmektedir(Hergüner; 1998:19-20; Doğan,2002:98-99).

1. İş dünyası, kendi beklentileri doğrultusunda, okullardan verimli ve aktif elemanların yetiştirilmesini bekler.Öğrenciler ise belli yeterlik ve özelliklere sahip olarak mezun olmayı ister ve eğitimde de bunu benimserler.

2. Her okulun kendi kalite konseyi, kalite geliştirme ekipleri ve kalite çemberleri olacağından sorunlarını kendi çözüme sürecine gidecektir.

3. Yalnızca derse girip çıkmanın dışında okuldaki sorumlulukları paylaşan öğretmenlerin, kendi katkılarının göz ardı edilmediğini fark ettiklerinde çalışma istekleri artacaktır.

4. Her türlü savurganlığın önüne geçilecektir.

5. Her düzeyde temsille gerçekleştirilecek kararların uygulanması kolaylaşacaktır.

6. Öğrencilerin, okulun sorunları ve çözümleriyle ilgili çalışmalara katılması onların, okulu benimsemelerine yardımcı olacaktır.

7. Çalışma yükleri, sorumlulukları çalışma süreleri ve verimlilikleri konusunda beğeni toplaması öğretmenlerin buldukları kurumda daha uzun süreli çalışma istekleri ve iyileşmeye katılımı artıracaktır.

8. Her çalışana şans verildiği sürece bir konuda oldukça başarılı olduğu ve kuruma katkı sağladığı gözlemlenecektir.

9. Katılımcı ve demokratik yaklaşımı geliştireceğinden; daha iyi toplantılar yapmayı, verilerle konuşmayı, karar aşamasında demokrasinin tüm gereklerini uygulama koşulunu yönetenlere ve katılanlara daima hatırlatacaktır.

10. Okul toplumunu oluşturan bireylerin (yönetici, öğretmen, öğrenci, çalışanlar, veliler, aileler, vb..) iletişim becerilerinin gelişmesiyle aralarındaki iletişim ve bilgi akışı daha düzenli hale gelecektir.

11. Öğretmenler sürekli kendilerini geliştireceklerinden; alan bilgi ve becerileri artacak, özel yetenekleri ve yaratıcılıkları gelişecektir.Bu da öğrenme isteğinin artmasına ve sınıftaki başarının yükselmesine neden olacaktır.

12. Okul çalışanlarının tümünün kendilerine olan güveni artacak, sorumluluklarını yerine getirmek, azimli, kararlı, sabırlı olmak gibi kişisel özellikleri gelişecektir.

13. Okul ortamının iyileşmesi ve birbirine güvenen, görüşlerine önem verilen, ortaya çıkan sonuçlardan haberdar olan, gurur duyan insanların bir arada olması ve çalışma isteğine yoğunlaşması sağlanacaktır.

TKY uygulaması öğrencilere; soru sormaktan korkmama, takım oyuncusu olma, herhangi bir sınavda başarısız olma tehdidinden uzak derslerden hep daha iyiyi isteme, lider

özellikleri taşıyan, daha da önemlisi bilimsel düşünebilen bireyler olarak gelişme şansı verecektir.

Okulların önemli sorunlarından birisi olan kalabalık sınıflar sorunu, Cleary ve Langford'a (1999) göre bir sınıf öğrencilerin birbirlerinin öğrenimini destekleyecek ve kolaylaştıracak şekilde düzenlenirse çözülebilecektir.

Okul toplumunda yer alan bireyler, TKY uygulamasıyla; toplantılara katılmayı, haklarını kavga etmeden savunmayı, olayları bir sistem içinde görmeyi, herkesin sürecin bir parçası olduğunu, alınan kararların takipçisi olmayı, kendi temsilcilerini iyi seçmenin ne kadar önemli olduğunu yaşayarak öğrenecektir.

Yukarıda TKY'nin geleceği ilgili düşünceler sunulmaktayken, aşağıda TKY uygulamasını başarıyla gerçekleştirdiği belirtilen Alaska Mt. Edgumbe Lisesinde elde edilen sonuçlar verilmektedir (Cotton, <http://...s035.html>).

- Öğretime, önceden planlanmış öğretim programı rehberlik etmektedir.
- Öğrenciler derslere dikkatli yöneltilmektedir.
- Öğretim, açık ve net bir şekilde öğrencilere odaklanmaktadır.
- Öğretmenler ve öğrenciler arasında olumlu kişisel etkileşimler yaşanmaktadır.
- Okuldaki herkes öğrenmenin önemini vurgulamaktadır.
- Yönetici ve öğretmenler sürekli öğretimsel etkinliği geliştirmek için çabalamaktadırlar.

İngiltere'de; St.Helens'teki Hamblett Okulu ve Midsomer Norton'daki Somervale Okulu, Amerika'da ise Fox Valley Teknik Koleji, George Westinghouse Lisesi ve Millcreek Okul bölgesi Toplam Kalite uygulayan okullardan bazılarıdır.Elde edilen sonuçlar şöyle özetlenebilir(Hergüner, 1998:20; Ensari, 1999).Bu okullarda;

- Öğrenciler;
 - Takım çalışmasını öğrenmekte,
 - Sorumluluk kazanmakta,
 - Gerçek hayatta yararlı olacak kavramları öğrenmekte,
 - Kendilerini daha güçlü hissetmekte,
 - Sürekli gelişmeyi öğrenmektedir.
- Öğretmenler ise;

- Öğrenmede öğrenci sorumluluğunu artırmada,
- Öğrencilerin notlarını düzeltmede,
- Öğretmen-öğrenci ilişkisini ve sınıf disiplinini iyileştirmede,
- Öğrencilerin motivasyonlarını artırmada,
- Streslerini azaltma gibi çeşitli yararlar sağlamaktadır.
- Liderlik geliştirilmekte,
- Yaratıcılık ödüllendirilmekte,
- Mükemmellik testlere ölçüm sonuçları yerine ortaya konan iş ya da performansla belirlenmekte,
- Sınavlardan başarısız olma korkusu olmadığından öğrenmeden keyif alınmakta,
- Yardım etmekten kişilere neyin nasıl yapılacağını öğretmek algılanmakta,
- Programlar ve içerikleri yeniden öğrenciler ve öğretmenlerce düzenlenmekte,
- Sonuca değil sürece dayalı sistem içinde çalışılmakta, süreç sonuçtan önemli olmakta,
- Yapılan işin ya da öğrenilen bir şeyin iyi olduğuna öğrencinin kendisi inana kadar üzerinde çalışılmaktadır.

Planlı okul gelişiminde temel amaç, eğitim öğretimin niteliğinin ve öğrenci başarısının artırılmasıdır. Bu amaca ulaşılabilme ise sürekli gelişimi, iyi bir planlamayı, planın uygulanmasını ve uygulamaların sürekli değerlendirilmesini gerektirir.

Planlı Okul Gelişim Süreci'nin, okulda TKY uygulaması için gerekli alt yapı ve kültürü oluşturmaktadır. TKY uygulamasına geçilmeden önce yapılması gerekenler;

- 1- Okulun fiziki ve insan kaynakları standardına ulaşması,
- 2- Tüm çalışanların kalite, eğitimde kalite ve TKY konularında eğitilmesi,
- 3- Okulda "özdeğerlendirme" sürecinin uygulanması,
- 4- Okulun misyon, vizyon, hedef ve ilkelerinin belirlenmesi,
- 5- TKY için gereksinim duyulan okul kültürünü oluşturmada yararlanmak üzere var olan okul kültürü ile ilgili bilgi edinilmesidir.

TKY için gereksinim duyulan okul kültürü; amaçların gerçekleştirilebilmesi için tüm çalışanların yetenek ve kapasitelerini bir nokta üzerine çekilmesini; her çalışanın ayrı ayrı hedeflerin gerçekleştirilmesi için değil, takım halinde ve yalnızca en önemli olan konuya, müşteriye, odaklanmasını ifade etmektedir(Fidan, 1996:18).

TKY'nin eğitim kurumlarında başarıyla uygulanabilmesinde dikkate alınması ve gözden kaçırılmaması gereken; eğitim kurumlarının kendine özgülülüğü ve farklılığıdır(Erdoğan, 2000:83-84). Bunlar aşağıdaki gibi özetlenebilir:

- Eğitim ve eğitim kurumlarının amaçları yeterince açık ve kesin (somut ve davranışsal biçimde tanımlanmış) değildir.
- Karmaşık bir iş olan eğitim, öğretim, öğrenme süreci ve bu süreci etkileyen birçok değişik etken vardır.
- Eğitim kurumları, başka alanlarda olmadığı kadar çok sayıda farklı beklentileri olan kişi ve kurumların ilgilendiği, etkilemek istediği kuruluşlardır.
- Öğretmenler diğer kurumlardaki işgörenlerden farklı özellik nitelikte bir "personel" dir. Öğretmenlerle eğitim yöneticileri arasında, entelektüel kapasite ve sosyokültürel bakımdan yönetici lehine farklar yoktur.
- Okullar, varlığı her koşul ve durumda sürdürülen ve istenen kurumlardır. Bu nedenle çoğu kez kalitesini belli bir çizgide tutmak ve daha yüksekler ulaştırmak için yoğun bir gereksinim ve baskı hissetmez.
- Her yıl yeni öğrenci girişi ve belli bir öğrenci grubunun mezun oluşu, okul dokusunun yenileşmesi ve değişmesi sonucunu doğurmaktadır. Yönetici ve öğretmenler de diğer nedenle eğitim kurumlarında çalışanlara göre daha sık değişmektedir. Bu nedenle eğitim kurumlarında belli bir kültür ve istikrarın oluşmasını sağlamak oldukça güçtür.
- Eğitim kurumlarında gerçekleştirilen işlerin sınırları ve yoğunluğu başka kurumlarda gerçekleştirilen işlerin sınırları kadar kesin ve belirgin değildir. Eğitim ve öğretim daha özerk çalışmaların yapılmasına uygun bir alan özelliği taşır.

Yıldırım'a (2002) göre MEB'in okullara yönelik TKY uygulamalarında bazı güçlüklerle karşılaşmaktadır. Bunlar şöyle özetlenebilir:

- TKY ilkeleri savsaklanmaktadır.
- Özdeğerlendirme süreci başarısızdır.
- TKY uygulama süreçlerinden bazıları net değildir.
- Değerlendirme ve değerlendirme ölçütleri bilimsel değildir.
- Planlama merkeziyetçi özellik taşımaktadır.
- TKY ile ilgili çalışmaların tümü ek bir yük olarak algılanmaktadır.

Daha da önemlisi mevzuat ayrı TKY uygulama süreci ayrı işlemektedir. Bütünleşme, birliktelik ve amaca hizmet bulunmamaktadır.

1.1.9. Toplam Kalite Yönetiminin Önündeki Engeller

Drucker, yöneticiler; içinde yaşadıkları ve çalıştıkları gerçekliği değiştirmek için harekete geçmedikleri takdirde, normal işleyişi sürdürmeye zorlanırlar(Drucker, 1994:20) demektedir

Türkmen'e (1995) göre değişim yönetiminin önemli bir aracı olan TKY'nin uygulanmasında ve başarıya ulaşılmasında birçok etmen engelleyici rol oynamaktadır. TKY'nin başarısını olumsuz etkileyen bu etmenlerin önemli bir bölümü yönetici odaklıdır.

Bunlar;

- yönetimin algılama hatası,
- yönetimin kendini değiştirmeye direnci,
- araç odaklı olma,
- örgüt kültürü konusuna yeterince önem vermeme,
- süreç geliştirmeyi tek yönlü görmek,
- birimler arası rekabeti özendirme,
- danışmanla çalışma alışkanlığının olmayışı,
- TKY konusundaki sorumluluğu başkasına devretmek,
- TKY'yi askıya alma eğilimi,
- astların başarısından hoşnutsuzluktur.

İşgörenlerin; mesleğini benimsememesi, kurumda kalma isteği duymaması, görevlerini istenilen şekilde yerine getirememesi, yaratıcı düşüncelerini ortaya koyamaması, uyum ve işbirliği içinde çalışmaması, işinden zevk alamaması, işle ilgili gereksinim duyduğu bilginin verilmemesi TKY'ne engel teşkil eden unsurlar arasındadır(Doğan, 2002:106-107).

Bonstingl ise TKY'nin önünde ciddi anlamda engel oluşturan yedi uygulamadan söz etmektedir(Bonstingl, 2000:56-61).

1. İşin daha başında iken kesin ve ulaşılabilir hedefler belirleyememek: Kurumu oluşturan bireylerin TKY'ne geçiş nedenini bilmemesi.

2. Kesin, sabit bir hedefe sahip olmamak.
3. Ayıplamak, zor kullanmak: Zorluklar karşısında; işgörenlerin, lider tarafından ayıplanması, tehdit edilmesi ve zorlama eğilimine girmesi.
4. Verilere değil varsayımlara dayanarak karar vermek.
5. Anahtar oyunculara anahtar roller verilmemesi: TKY’de katılım ve destek önemlidir. Görev alamayan kişiler doğal olarak kendilerini dışlanmış hissederler bu da sistemin zarar görmesine yol açar.
6. Liderlerin ve işgörenlerin eğitime yatırım yapılmaması.
7. Konuşmayı sürdürmemek ve bir başka engel, başarısızlıktan korkmak.

Asıl işlevinin ne olduğunu bilmeyen il ve ilçe eğitim müdürü, ana görevinin, eğitim sürecinde öğretmene, veliye, öğrenciye “hizmet” olduğunu bilmeyen eğitim denetçi ve yöneticileri, öğrencilere bir şeyler anlatmayı, “aktarıcılığı” öğretmenlik sanan, öyle öğretilmiş öğretmenler, çocuğuna, “kitap okuyacağına dersine çalış” diyen veliler (Başar, 2003:230) TKY önündeki engellerdir.

1.1.10. MEB’in İlköğretim Okullarının Uygulamasına Yönelik Model Önerisi

1990’lı yıllar, yeni bir dünya düzeninin hızlı biçimde oluşmaya başladığı ve insanlık tarihinde önemli bir dönüm noktası olan yıllardır. Kalite yılları olarak değerlendirilen bu yıllar, kalitenin özel sektörden kamu sektörüne, sağlıktan eğitime geniş bir ilgiyle karşılaştığı bir dönemdir(Balcı, 2000:11).

Doksanlı yıllarda, her ne kadar doğru olanı yapıyor görünse de bekleneni veremeyen mevcut eğitim sistemleri yeniden incelenmiş ve eğitim sistemlerinde aksadığı ileri sürülen konular beş grupta toplanmıştır(DPT, 2001:2-3).

1- Mevcut sistemlerin amaçları ya belirgin değildir ya da kullandıkları araçlar amaçlarına ulaştıracak uygunlukta görünmemektedir.

2- Bilginin durmadan çoğaldığı ve hızla eskidiği günümüzde; eğitim kurumları kitaplardan aktarılan bilgilerin öğrenilmesine ağırlık vermektedirler.

3- Okulların başarı saplantıları, sağlıklı olmayan bir yarışmaya yol açmakta ve çok sayıda genç kendisini başarısız olarak damgalayan eğitim anlayışının acımasızlığı sonucu öğrenimlerini terk etmektedir.

4- Kullanılan yöntemler, resmi yetkililer ile öğretmenlerin daima en iyisini bildikleri varsayımına dayalıdır. Amaçları onlar saptamakta, öğrenme ortamını onlar belirlemekte, öğrenme hızını onlar düzenlemektedir.

5- Örgün eğitim sistemleri, öğrenimin sadece okullar ile sürmediğini, evde, içinde yaşanılan toplumda, oyun sırasında da sürdüğünü görmezden gelmektedir.

İçsel ve dışsal nedenlere bağlı olarak içerik değiştirerek hızlanan, karmaşıklaşan değişim, örgütlerin; tutuculuktan kurtulup yenilik yaparak insan kaynaklarında, süreçlerinde ve teknolojilerinde değişiklik yapmalarını gerektirmektedir(Düren; 2002:14).

Bilim ve teknolojideki hızlı gelişmeler; kamu yönetiminde insan kaynaklarını, yönetsel ilkeleri ve işleyişi de içine alan bütüncül, köklü ve kalıcı bir değişimi zorunlu kılmaktadır. Tüm kamu kurumlarında TKY gibi çağdaş yönetim tekniklerinden yararlanılması nitelikli kamu hizmeti sunumunu artıracaktır(DPT, 2000:191-193).

Bütün örgütler gibi eğitim örgütleri de içinde buldukları çevreyi etkilemekte ve yine bu çevre tarafından da etkilenmektedirler. Hızla değişen dünyada hiçbir eğitim kurumu bir ömür boyu yetecek bilgi ve becerileri bir defada verememektedir(MEB, 2002a:142). Eğitim kurumlarının insan kaynaklarını; çağın gereklerine yanıt verebilecek özelliklerde yetiştirebilmeleri için, sürekli gelişimi yakalamaları gerekmektedir. Sürekli gelişim, değişim ve yenileşme ile olanaklıdır. Değişim ve yenileşme sistemin işleyişinde yer alan bütün bireylere, görevleri ile ilgili yeni yaklaşımlar, yeni ufuklar ve onların uygulamalarına planlı bir çalışma sistemi kazandırarak sağlanabilir.

Okullar; çağın, toplumun ve bireyin değişen ve gelişen gereksinimlerini karşılamak amacıyla oluşturulan ve yenilenen örgütlerdir(MEB, 2002a:1). Yıllar sonrasının insan gücünü yetiştirmeye çalışan okulların, dünyada yaşanan değişimden, yenileşmeden ve rekabetten geri kalmaması için sürekli gelişim anlayışı ve felsefesi ile hareket etmesi gerekmektedir(MEB, 2002b:4). Ne yazık ki, geleneksel eğitim sistemleri bu işlevi yerine getirememekte, daha da kötüsü çocukta doğal olarak var olan bilme merakı köreltilmekte, en temel yaşama becerilerinden bile yoksun "cahil" insanlar yetiştirilmektedir. Okullarımız yalnızca akademik başarıya odaklanmış olmalarına karşın akademik başarıyı da artıramamaktadır(Ü.Açıkgöz, 2002:4-5).

Yeni bir bin yılın eşiğinde, bilgi toplumu olmayı önemseyen ve bu alanda ilerlemeyi benimseyen bütün ülkeler, gelişme planlarında ve yatırımlarında eğitimi birincil öncelikli sıraya almışlardır. Ülkeler eğitim sistemlerini sürekli gözden geçirmekte, çağın ve günün koşullarına uygun olarak yeniden yapılandırmaktadırlar.

Milli Eğitim Bakanlığı da bu doğrultuda, eğitim sisteminde Milli Eğitimi Geliştirme Projesi (MEGP) ile yenileşme çalışmalarına hız verdiğini belirtmektedir(MEB, 2002a:1-4).

Milli Eğitimi Geliştirme Projesi (MEGP), Türkiye, Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Örgütü'ne (OECD) üye ülkelerin birçoğu ile birlikte, Milli Eğitimin hedeflerine ulaşmasında belirleyici olan yeniden yapılanma ve reform çalışmalarından biridir.

Bu projenin üç önemli amacı :

- 1- İlk ve orta öğretimde kaliteyi artırarak öğrenci başarısını OECD ülkeleri ortalamasına yaklaştırmak,
- 2- Öğretmen eğitiminde kaliteyi ve geçerliliği artırarak OECD ülkelerindeki benzeri standartlara ulaştırmak,
- 3- Milli Eğitim Bakanlığındaki yönetim ve işletmecilik beceri ve uygulamalarını geliştirerek kaynak kullanımında daha ekonomik ve etkili olabilmeyi sağlamaktır.

T.C. Hükümeti ile Dünya Bankası arasında 18 Mayıs 1990 tarihinde imzalanan ve 10 Temmuz 1990 tarih ve 20570 sayılı Resmi Gazete' de yayınlanarak yürürlüğe giren İkraz Anlaşması ile Milli Eğitimi Geliştirme Projesi kapsamında hedeflenenlerin gerçekleştirilmesi için; gelişmelerin uygulama alanı olarak; öğretim ve öğrenmeyi destekleyen materyallerle öğretim programlarının, alanda, deneneceği Müfredat Laboratuar Okullarının (MLO) geliştirilmesinin gerekliliğine işaret edilmektedir.

Müfredat Laboratuar Okullarında (MLO); öğretim programlarının geliştirileceği, yeni eğitim-öğretim ve yönetim yaklaşımlarının deneneceği, teknolojik gelişmelerin eğitime yansıtılacağı ve bu uygulama çalışmalarından elde edilecek deneyimlerle sistem genelindeki diğer okullara liderlik yapacağı ve bu çalışmalardan yararlanılarak bir model geliştirileceği belirtilmektedir.

MLO Modelinin; özellikleri, ilkeleri ve standartları ile bir bütün olarak öğrenci merkezli eğitim anlayışına yanıt vermek üzere hazırlandığı belirtilirken, modelin getirdiği yeni yaklaşımlar ise şöyle açıklanmaktadır(MEB, 2002a:7-27):

- Eğitimde öğrenci başarısını artırmaya yönelik olarak yapılacak çalışmalarda öğrenci merkez olarak kabul edilmektedir.
- Başarılı bir öğrenci; bilgiyi ezberlemekten çok bilgiye ulaşabilen, bilgiyi kullanabilen, üretken, kişilikli, evrensel kültürel değerleri kazanma yolunda gelişim gösterebilen öğrencidir. Bu niteliklerdeki öğrenci çıktısına ulaşabilmek için planlı ve sürekli gelişim hedeflenmelidir. Bu hedef için, paylaşımcı bir yönetim anlayışı ile işbirliğine dayalı çalışma sisteminin okul kültürüne yerleşmesi gerekmektedir.
- Eğitim ile teknoloji arasında teknolojik olanaklardan yararlanma, teknik insan gücü yetiştirme ve teknolojik ortama uyum sağlayacak yeteneklerde bireyler yetiştirmek üzere üç yönlü bir ilişki söz konusudur.
- Bütün öğrencilere kaliteli eğitim olanağının sağlanabilmesi için eğitim öğretim hizmetlerine etki eden etmenler, ulaşılması gereken standartlar ve özellikler ortaya konmalıdır.
- MLO' larda "gelişimsel rehberlik yaklaşımı" ve "toplam kalite yönetimi anlayışı" anlayışı benimsenmiştir.

Yukarıda açıklanan yeni yaklaşımlarla, "öğrencilerin öz düzenlemeli (öğrencilerin kendi bilgi edinme çabalarını kendilerinin başlatması ve yönlendirmesi), eleştirel ve yaratıcı düşünme ve öğrenme süreçlerini sergilemeleri beklenir ve öğrenciler "boş bir kap" ya da "edilgin alıcı"(Ü.Açıkgöz, 2002:39) olarak görülmekten kurtulabilir. Ayrıca, yeni yaklaşımların; okulda çoğalarak karmaşıklaşan sorunlar karşısında, herkesin birbirini suçlaması yerine, ortak amaç olan okulun etkili kılınması doğrultusunda işbirliği yaparak bu sorunların çözümünü kolaylaştırması beklenebilir.

Eğitimde kaliteyi hedefleyen ülkeler eğitim sistemlerinde yeniden yapılanmaya gitmekte ve bu doğrultuda planlı, programlı çalışmalar yapmaktadırlar. MEB eğitimde kalite arayışlarına eğitim çıktısının özellikleri ile başlayacağını belirtirken bu özelliklerin belirlenmesi amacıyla da, "Eğitim süreci sonunda hangi nitelikte bir insan modeli amaçlanıyor?" ve "Öğrencilerin eğitim sürecini tamamlayarak üretime gireceği dönemdeki değişen dünya koşullarına ayak uydurabilmesi için hangi becerileri kazanması, hangi özelliklere sahip olması gerekmektedir?" gibi sorulara yanıt aranacağı belirtilmektedir.

Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planının Eğitim bölümünde, “Eğitim sisteminin temel amacının; Atatürk İlke ve Devrimlerine bağlı, düşünme, algılama ve problem çözme yeteneği gelişmiş, demokratik, özgürlükçü ve manevi değerlere bağlı, yeni fikirlere açık, kişisel sorumluluk duygusuna sahip, ulusal kültürü özümsemiş, farklı kültürleri yorumlayabilen ve çağdaş uygarlığa katkıda bulunabilen, bilim ve teknoloji üretimine yatkın ve beceri düzeyi yüksek, üretken ve yaratıcı bilgi çağı insanını yetiştirmek” olduğuna işaret edilmektedir(DPT, 2000:82).

Yirmi birinci yüzyılın gereklerini yerine getirebilecek bireylerden oluşan bir toplum için, kazandırılması öngörülen öğrenci niteliklerinin hiçbir öğrenciyi dışlamadan bütün öğrencilere kazandırılması hedeflenerek eğitim sistemi buna hizmet eder şekilde düzenlenmesi gerekmektedir.

Eğitimde değişim, genellikle dirençlerle karşılaşmakta ve uzun bir süreç gerektirmektedir. Varolan eğitim yapılanmasını oluşturan genel eğilimlerden ve yerleşmiş alışkanlıklardan yanlış bile olsalar vazgeçmek, sistemde yer alan öğeler (yönetici, öğretmen, öğrenci, veli, vb.) tarafından kolayca kabul edilmemektedir(MEB, 2002a:75).

Açıkgöz 1999’da yayınladığı makalesinde iki değişme stratejisinden söz etmektedir, bunlar: 1) Gelişmeci strateji ve 2) merkezi değişme stratejisidir. Gelişmeci strateji; yerel kaynaklara dayanarak; okul bazında bir kurul oluşturup bu kurulda diyalog-karar verme-uygulama-değerlendirme süreciyle ve okul düzeyinde sürekli olarak işleyen bir eylem araştırması sürecini geliştirerek, sorunlara çözüm getirmeyi öngören bir aşamalar dizisidir. Aşamaların başlangıç sorunların farkına varmak, sonuncusu ise, ulaşılan yeni durumlarda da “kendini yenileme”yi son aşama olarak, açık uç olarak bırakmaktır.Bu ulaşılan çözümlerin de sürekli gözden geçirilmesi ve gerektiğinde değiştirilmesi anlamına gelmektedir.

Merkezi değişme stratejisi ise, tek merkezden ve okulun dışında bir değişme yönergesinin belirlenmesini ve tek tek okullara uygulanmasını öngörür. Okulların gerçekten değişmesi ancak değişmeye inanan bireylerin kendi karar verme alanlarında gerçekleştirebilecekleri adımlarla olanaklıdır. Değişme öncelikle içeridekilerin çabalarına bağlı bir süreçtir. Dıştan gelen değişme talepleri çoğu kez benimsenmediği için, tepkiyle karşılandığı için başarısızlığa uğrayabilmektedir(Açıkgöz,1999:4-5).

Klasik okul yaklaşımından, öğrenci merkezli okul anlayışına geçiş sürecinde, bu değişimi destekleyen bir dizi değer ölçütünün benimsenmesi ve uygulanması gerekmektedir. Bu değer ölçütleri, öğretmenler ve yöneticiler tarafından benimsenmeli ve ölçütlerin ana ilkeleri şunlar olmalıdır(MEB,2002a:77-84):

1. Bütün öğrenciler öğrenmeye karşı isteklidirler ve bir öğrenme potansiyeline sahiptirler.
2. Bütün zekalar (H. Gardner'a göre; Bedensel/Devinduyusal Zeka, Sözel/Dilsel Zeka, Görsel/Uzamsal Zeka, Matematiksel/Mantıksal Zeka, Müziksel/Ritmik Zeka, Kişilerarası Zeka, İçsel Zeka) geliştirilebilir özelliktedir.
3. Öğretmenler bütün öğrencilerin öğreneceğine inanırlar ve bütün öğrencilerin öğrenmesi için gereken koşulları yaratarak (Soru-Yanıt, Tartışma, Araştırma, Gösteri, Gezi,gözlem ve inceleme, Psikodrama, Buluş ve İroni yöntemi gibi öğrenci merkezli eğitim yaklaşımını esas alan yöntemleri kullanarak) öğrenmeyi sağlarlar.
4. Öğrenci merkezli eğitimi benimsemiş öğretmenler, uygun yaklaşımları kullanarak tüm öğrencilerin öğrenme sürecini yönlendirir.
5. Öğrenme, bireyin kendi anlamasını yapılandırıldığında en iyi şekilde gerçekleşir.
6. Öğrenciler, takım çalışmasını öğrenmişlerdir.
7. Öğretmenler, farklı yöntemleri yine farklı hızlarda kullanarak öğrenmeyi kolaylaştırır.

Yukarıda verilen ölçütlerin ana ilkelerinden hareketle farklı biçimlerde öğrenen öğrencilerin öğrendiklerini farklı biçimlerde gösterme ve kullanma olanağına kavuşarak gelişim fırsatlarını sınırlandıran eşitsizliklerden kurtulabileceği ileri sürülebilir.

1992 yılında değişim sürecine giren MLO' larda gözlenen gelişmeler ve olumlu dönütleri alınan uygulamalar, 27 Eylül 1999 tarihli Müdürler Kurulunda görüşülerek diğer okullara da yaygınlaştırılması 19 Ekim 1999 tarihli Makam Onayı ile "Müfredat Laboratuar Okulu Uygulamalarının Yaygınlaştırılmasına ilişkin Yönerge" şeklinde yürürlüğe girmiştir.

Yönergenin amacının; Bakanlığa bağlı her derece ve türdeki eğitim kurumlarında:

- a) Eğitimin kalitesi ve öğrenci başarısını artırmak,
- b) Yönetim ve eğitim işgöreninin (personelinin) yeterliliklerini arttırarak, mesleki becerilerini geliştirmek,

- c) Kaynakların kullanımında daha etkili ve verimli olunmasını sağlamak,
- d) Teknolojinin eğitimde etkin kullanımını gerçekleştirmek olduğu belirtilmektedir.

Yönergenin ikinci bölümünün “Yaygınlaştırma Sürecinde Eğitim Kurumlarında Yapılacak Uygulamalar” başlığı altında Toplam Kalite Yönetimi (TKY) ile ilgili olarak;

Madde 7- Eğitim kurumlarında, toplam kalite yönetimi esas alınır:

- a) Her okulda kalite kurulu oluşturulur. Bu kurul, toplam kalite yönetimi anlayışı ile süreçleri tasarlar, yürütür ve kalitenin geliştirilmesi için gerekli kararları ve önlemleri alır.
- b) Her okulda kalite geliştirme ekipleri oluşturulur.
- c) Kalite kurulu ve kalite geliştirme ekiplerinin kuruluşu ve işleyişi ile ilgili esas ve usuller MLO Modeli’ ne göre yürütülür(MEB, 2002c:43-44) denilmektedir.

Aynı yönergenin Planlı Gelişim yan başlığı altında ise;

Madde 8- Eğitimin niteliğini geliştirmek ve öğrenci başarısını artırmak için eğitim kurumları paylaşımcı bir yönetim anlayışı ile yönetilir ve işbirliğine dayalı bir çalışma kültürünün okula yerleşmesi sağlanır, denilerek devamlı aşağıdakiler sıralanmaktadır:

- b) Eğitim kurumlarında Okul Gelişimi Yönetim Ekibi (OGYE) kurulur.
- c) OGYE, her öğretim yılı için o öğretim yılının başında uygulamaya girecek şekilde Okul Gelişim Planı hazırlar ve uygular.
- d) OGYE’ nin kuruluşu, Okul Gelişim Planı’nın hazırlanışı ve uygulanışı ile ilgili bilgiler için Okul Gelişim Modeli’ inden yararlanır.

Öğrenci Merkezli Eğitime ayrılan 11.Madde de eğitim kurumlarında yapılacak çalışmalarda öğrenci merkezli eğitim esastır. Okullardaki tüm eğitim ve öğretim ile yönetim hizmetlerinin bu esasa göre düzenleneceğine işaret edilmektedir:

- a) Okullarda öğrenci merkezli eğitim için uygun eğitim ortamları oluşturulur. Bu amaçla, fiziki yapı ile ilgili yapılması öngörülen düzenlemeler tamamlanır.
- b) Okullarda, öğrenci merkezli eğitim yaklaşımına uygun olarak ölçme ve değerlendirme sistemi, öğretim yöntem ve teknikleri ile materyalleri geliştirilir.
- c) Öğrencilerin yaşam becerileri kazanmaları ders dışı etkinliklerle desteklenir.

Madde 12- Okulda görev yapan personelin mesleki etkinliğini ve verimliliğini artırmak ve eğitim ihtiyaçlarını karşılamak üzere okulda sürekli ve iş başında MLO Modeline göre yürütülecek hizmetiçi eğitim çalışmaları düzenlenir.

Bilgi toplumunun gereksemelerine yanıt verecek nitelikteki eğitim, ancak; okullarda planlı çalışma sistemi ile verilebilir. Okullarda hedeflenen planlı çalışma sisteminin yerleşmesi ve sürekli gelişimin gerçekleşmesi, Okul Gelişim Modeli'nin uygulanmasıyla olanaklıdır. Okul Gelişim Süreci Basamakları, okulun fiziki ve insan kaynaklarını geliştirerek eğitimin niteliğini ve öğrenci başarısını artırmayı amaçlayan sistematik bir süreçtir. Bu sürecin temel varsayımları ise şunlardır(MEB, 2002a:182; MEB, 2002b:5-6):

1. Okul, gelişim süreci sonunda daha etkin bir eğitim kurumu olacaktır,
2. Gerçekleştirilecek bütün çalışmaların odağında sürekli ve planlı gelişim yer alır,
3. Okul Gelişim Süreciyle okul toplumunun karara katılması sağlanır, tüm öğrenciler için eğitimin niteliğini artıracak amaçları benimserler ve bu doğrultuda başarılı çalışmalar gerçekleştirilir,
4. MLO Standartlarına ulaşma, bütün okullarda öğrenme için uygun ve sürekli gelişen bir ortam sağlar,
5. Okul müdürü, okulda eğitimin niteliğinin artması için takım çalışmasını destekler,
6. Yönetim, eğitim ve destek hizmetleri veren personel, okulun amaçlarına ulaşmasında etkili olacak stratejileri uygulamada ekip/takım halinde çalışırlar.

Planlı Okul Gelişimi'nde, modelin çerçevesini çizen planlama, uygulama, değerlendirme, düzeltme ve tekrar planlamaya dönüş biçiminde birbirini takip eden on basamaktan oluşan Okul Gelişim Süreci Basamakları'nın uygulanması gerekmektedir.

Bu basamaklar;

1. **Basamak:** Okul Gelişimi Yönetim Ekibinin Kurulması
2. **Basamak:** Stratejik Planlama Ve Okul Gelişimi Hedeflerinin Belirlenmesi
3. **Basamak:** Özdeğerlendirme Yapılması
4. **Basamak:** Özdeğerlendirme Sonuçlarına Göre İyileştirmeye Açık Alanların Önceliklendirilmesi ve İyileştirme Ekiplerinin (Çalışma Gruplarının) Kurulması
5. **Basamak:** İyileştirme Plânlarının (Çalışma Plânlarının) Hazırlanması
6. **Basamak:** Yıllık Okul Gelişim Plânının Hazırlanması
7. **Basamak:** Yıllık Okul Gelişim Plânının Uygulanması
8. **Basamak:** Gözden Geçirme ve Biçimlendirici Değerlendirme
9. **Basamak:** Düzeltilmiş Okul Gelişim Plânının Uygulanması
10. **Basamak:** Son Değerlendirme ve Rapor Yazılmasıdır.

Bu süreç, sürekli olarak kendi kendini yenileyen, geliştiren dairesel bir süreçtir. Her basamak, bir sonraki basamağın hazırlığı niteliğindedir. Bu nedenle; sürecin basamaklarında değişiklik yapmak veya bazı basamakları göz ardı etmek, okul gelişiminde istenilen amaca ulaşmayı engeller(MEB, 2002b:7-12). Bu bağlamda, sürecin TKY'nin sürekli gelişme (Kaizen) ögesine hizmet etmesi ve süreçle birlikte bilimsel sorun çözme anlayışının işgörenler (çalışanlar) arasında kabul görmesi beklenebilir.

Uygulanması öngörülen süreç basamaklarında geçen bazı kavramlara açıklık getirmekte yarar görülmektedir. Bunlardan ilki sürecin II.Basamağında yer alan; değişimin taşıyıcısı olan etmenlerin ortaya çıkarılarak, eğitim ve talebini etkileyen değişimlerin içeriğinin anlaşılabilmesini sağlayan(Kabadayı, 1999:150) **stratejik planlamadır**.

Okulda yapılacak çalışmalara yön vereceği, önceliklerin belirlenmesine yardımcı olacağı ve okulun sürekli gelişimini garanti altına alacağı(MEB, 2002b:8) ileri sürülen stratejik planlama, Kabadayı'ya (1999) göre durumu açıklayan ve yeniden değerlendirilmesi gereken varsayımların geliştirilmesiyle başlar ve hedeflerin eldeki kaynaklara uygunluğunu sağlamak üzere, yeniden gözden geçirerek sürekli ayarlama eylemi olarak devam eder.

Stratejik planlama aşağıdaki üç gerekliliğin yerine getirilmesiyle gerçekleşebilir (Kabadayı, 1999:150):

1. Gelecek hakkında “ortak bir bakış açısı”nın oluşturulması,
2. İleri aşamada gelişmiş bir bilgi ve iletişim sisteminin kurulması,
3. Harekete geçirilen kaynakların stratejilerinin ve içeriğinin sürekli analiz edilmesi ve değerlendirilmesi.

Üzerinde durulması gereken kavramların ikincisi **özdeğerlendirmedir**. III. Basamakta yer alan “özdeğerlendirme” TKY uygulamasının değerlendirilmesinde ayrı bir önem taşımaktadır. İlköğretim Genel Müdürlüğü' nün 03 Ekim 2003 tarih ve 11540 sayı ile okullara gönderdiği yazıda; Bakanlığa bağlı her derece okul/kurumlarda TKY anlayışının yaygınlaştırılması, uygulamalarda yönetim birliğinin sağlanması, kaynakların ortak, etkili ve verimli kullanılması için “Toplam Kalite Yönetimi Uygulama Projesi”nin uygulamaya konulduğu ve söz konusu projenin uygulanmasına yönelik olarak TKY İzleme ve Değerlendirme Formunun okullarca yılda iki kez (Aralık, Haziran) doldurularak ilçe milli eğitim müdürlüklerine gönderilmesi gerektiği bildirilmektedir.

MEB' nin okul/kurumlara gönderdiği TKY İzleme ve Değerlendirme Formu'nda aşağıdaki TKY Uygulama İşlem Basamakları'nın gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğine ilişkin açıklamalar istenmektedir:

1. Kalite Kurulu (KK) ve Kalite Geliştirme Ekibi (KGE) / Okul Gelişim Yönetim Ekibi (OGYE) oluşturulması,
2. Okul/Kurum temsilcisinin (KGE Yöneticisi) belirlenmesi,
3. Okul/Kurum temsilcisinin eğitimi,
4. Okul/Kurumun Stratejik Planının hazırlanması ve Gelişim Hedeflerinin belirlenmesi,
5. Özdeğerlendirme Planının yapılması:
 - a) TKY ve Özdeğerlendirme uygulamalarına ilişkin olarak Okul/Kurum personelinin bilgilendirilmesi,
 - b) Kriter Ekiplerinin oluşturulması,
 - c) Kriter Ekiplerinin eğitimi,
 - d) Mükemmellik Modeli Kriterleri'nin alt alanlarının kuruma uyarlanması,
 - e) Veri Toplama Yöntem ve Araçlarının (Soru Demeti, Gözlem, Belge inceleme vb.) oluşturulması,
 - f) Verilerin toplanması,
 - g) Verilerin değerlendirilmesi:
 1. Kuvvetli yönlerin belirlenmesi,
 2. İyileştirmeye açık alanların belirlenmesi,
 - h) Uzlaşım Toplantısının yapılması (İyileştirme Planında yer alacak konuların belirlenmesi) ve Kalite Kuruluna/OGYE sunulması,
6. Özdeğerlendirme sonuçlarına göre iyileştirmeye açık alanların önceliklendirilmesi ve İyileştirme Ekiplerinin (Çalışma Grubu) oluşturulması,
7. Okul/Kurum iyileştirme planlarının hazırlanması,
8. İyileştirme Planları doğrultusunda yıllık Okul/kurum Gelişim Planının hazırlanması,
9. Yıllık Okul/Kurum Gelişim Planının uygulanması,
10. Gözden geçirme ve Biçimlendirici Değerlendirme,
11. Düzeltilmiş Yıllık Okul/Kurum Gelişim Planının uygulanması,
12. Son Değerlendirme ve Rapor yazımı.

Toplumdaki değişim ve gelişmeleri izlemek ve bunlara ayak uydurmak ya da değişim ve gelişmeler henüz gerçekleşmeden bunlarla başa çıkabilecek düzeye gelmek okul için, son derece önemlidir. Bu nedenle; okulun kendi değerlendirmesini kendisinin yapması ve geleceğe yönelik çalışmaların planlanması ve karşılaşılabilecek soruların yanıtlarının bulunması “zdeğerlendirme” çalışması ile sağlanabilir. zdeğerlendirme yapılmasındaki temel amaç; okulun kendi kendini tanınmasıdır.

zdeğerlendirme, kurumun TKY'nin neresinde olduğunun, hedeflenen sonuçlara ne lde yaklaşıldığının kurum veya başkaları tarafından değerlendirilmesi işlevidir(KalDer, 2002:19).

zdeğerlendirme; var olan durum ile hedeflenen durum arasındaki farkı ortaya koymak amacıyla izlenecek bir süreçtir(MEB, 2002b:28). Bu süreç, okulun kuvvetli yönleriyle iyileştirmeye açık alanlarının ortaya çıkarılmasına, bu alanlar arasından önceliklerin belirlenmesine ve bu amaçla kaynakların akılcı ve yerinde kullanılmasına sistemli bir yaklaşım sunar.

zdeğerlendirme; bir kurumun etkinliklerini ve performans sonuçlarını EFQM Avrupa Kalite Yönetimi Vakfı “Mkemellik Modeli” ni temel alarak ve belirli bir model doğrultusunda kıyaslama yaparak kapsamlı, sistematik ve düzenli olarak gözden geçirmesi olarak tanımlanmaktadır.

zdeğerlendirme bilinçli, planlı ve istenilen bir girişimdir. zdeğerlendirme sürecinde veri toplama ve sorun çözme tekniklerinin tümünden ilgili alanın özelliklerine göre yararlanılmalıdır. Bu süreç; okul toplumunu oluşturanlarla okul yönetiminin işbirliği yapmasını gerektirmektedir.

Aşağıdakiler, zdeğerlendirme çalışmasının özellikleri olarak sunulmaktadır:

- zdeğerlendirme, kurumları ve yapılan işleri tüm yönleriyle ele alır.
- zdeğerlendirme iyileştirmeye yöneliktir.
- Var olan durum ve performans ile ulaşılmak istenen hedef ve performans arasındaki fark, iyileştirmenin başlıca itici gücüdür.
- Sonuçlardan başlayan ve bu sonuçlara yol açan nedenleri araştıran, tanımaya yönelik bir yaklaşımdır(MEB, 2002b:29).

Özdeğerlendirme çalışmasından:

1. Okulda kuvvetli yönlerin ve iyileştirmeye/geliştirmeye açık alanların belirlenmesi,
2. Okul gelişimini etkileyen sorunların tanınması ve bunların çözümüne yönelik yapılacakların belirlenmesine yardımcı olmak gibi yararlar beklenildiğine işaret edilmektedir.

Okul gelişiminde izlenecek stratejilerin belirlenmesine ve yapılacak çalışmaların neler olacağını ortaya konmasına yardımcı olduğu belirtilen özdeğerlendirme(MEB, 2002b:30) çalışmasıyla ilgili olarak aşağıdakiler ileri sürülmektedir:

- Planlamacıların yerinde kararlar verebilmesine yardımcı olacak bilgileri ve verileri sağlar,
- Okulda alınan kararların onaylanma oranını artırır,
- Okulda eşgüdümü ve işbirliğini geliştirir,
- Planlamada karşılaşılabilecek sorunların çözümünü kolaylaştırır,
- Okulda yapılacak tüm işlerin yorumlanmasına olanak tanır,
- Ölçülebilir sonuçların göz önünde bulundurulmasını ve iyileştirme çalışmalarına odaklanılmasını sağlar,
- Plansız uygulamalar yerine sağlam temelli sistematik uygulamalar yapılmasını sağlar,
- Süreçlerin gözden geçirilmesini sağlar,
- Özdeğerlendirme sonuçları, sürekli iyileştirme entegrasyonu sağlar,
- Yıllara göre okulun performansının ortaya konmasını sağlar.

TKY İzleme ve Değerlendirme Formu'nun 5. Maddesinde yer alan ve sekiz basamaktan oluşan özdeğerlendirme sürecinin 4. Basamağında Mükemmellik Modeli Ana Kriterleri'nin (Liderlik, Politika ve Strateji, Çalışanlar, İş Birlikleri ve Kaynaklar, Süreçler, Müşteriler ile ilgili sonuçlar, Çalışanlar ile ilgili sonuçlar, Toplum ile ilgili sonuçlar, Temel Performans Sonuçları) alt alanlarının açılımlarının okula uyarlanacağı vurgulanarak alt kriterlerden okula uygun olanlarının belirleneceği ve bunların her birinin ayrı ayrı kriter ekipleri tarafından çalışmasının yapılacağına işaret edilmektedir.

Özdeğerlendirme sürecinde Mükemmellik Modeli'nde yer alan ana kriterlere yönelik olarak oluşturulan kriter ekipleri, okulun müşterileri, paydaşları, işbirliği yaptığı kişi, kurum

ve kuruluşlardan (OGYE üyeleri, okul yöneticileri, öğretmenler, okuldaki diğer çalışanlar, öğrenciler, veliler, denetmenler, çevrede bulunan diğer okullar, üniversiteler, sivil toplum kuruluşları gibi) çeşitli veri toplama araçlarıyla elde ettikleri bilgileri, analiz edip değerlendirecek, kendi kriterine yönelik olarak kuvvetli yönleri ve iyileştirmeye açık alanları belirleyecektir denilmektedir.

Avrupa Kalite Yönetimi Vakfı (EFQM) Mükemmellik Modeli; kuruluşlara mükemmelliği giden yolun neresinde olduklarını gösteren, darboğazlarını saptamalarını sağlayan ve uygun çözümleri teşvik eden pratik bir araçtır. Model; Sonuçlara Yönlendirme, Müşteri Odaklılık, Liderlik ve Amacın Tutarlılığı, Süreçler ve Verilerle Yönetim, Çalışanların Geliştirilmesi ve Katılım, Sürekli Öğrenme, Yenilikçilik ve İyileştirme, İşbirliklerinin Geliştirilmesi, Toplumsal Sorumluluk kavramlarına dayanır (KalDer, 2002:24).

Eğitimde kaliteyi artırmanın temel amaç olduğu, TKY' nin bu amaca ulaşmada benimsenecek bir felsefe, özdeğerlendirme sürecinin ise bir yöntem olduğunun unutulmaması gerektiği vurgulanırken Bilimsel Yöntemlerle verilerin toplanmasının, değerlendirilmesinin ve iyileştirme çalışmalarının yürütülmesinin okulu ve üyelerini sürekli geliştireceğine, öğrenen örgüt olma yolunda hızlı adımlar atılmasını sağlayacağına işaret edilmektedir (MEB, 2002b:34-35).

Planlı Okul Gelişimi için gereksinim duyulan verilerin Bilimsel Yöntemlerle toplanılmasının sağlayacağı yararlar sıralanırken bilim ve bilimsellik bir ön koşul olarak karşımıza çıkmaktadır. Burada hiç kuşkusuz okullarda varlığı tartışılan bilimsel yaklaşımın önemi ortaya çıkmaktadır. Veri toplamaya hatta TKY uygulamasına geçilmeden önce okul çalışanları "bilim ve bilimsellik" üzerine eğitilmelidir.

Okulun var olan durumu ve gelecekte hedeflenen durumu ile ilgili olarak gereksinim duyulan bilgileri organize eden, gelişimde öncelik taşıyan çalışmaları ve hedeflere ne zaman ulaşılacağını ortaya koyan ve önceki sayfalarda çerçevesi çizilmeye çalışılan Okul Gelişim Planı'nın işlevleri aşağıda açıklanmaktadır:

Gelişimi yönetmek: Okullar, ancak; sürekli bir gelişim göstererek çağın gereksinimlerine yanıt verebilecek nitelikte insanlar yetiştirebilir. Okul Gelişim Planı, gelişimin sürekliliğinin sağlanmasına yönelik bir araçtır.

Sorumlulukları paylaşmak: Okulun tüm yönleriyle sürekli gelişimi; sorumluluk, okul toplumunu oluşturan bireylerin tamamı tarafından paylaşıldığında sağlanabilir. İşte bu açıdan, Okul Gelişim Planı'nı tüm yönleriyle kapsayan "Okul Gelişim Süreci Basamakları" sorumlulukların paylaşılmasında sistematik bir yaklaşımdır.

Kaynakların kullanımına açıklık kazandırıp verimliliği artırmak: Kaynakların nerelerde, nasıl kullanıldığı, okul gelişimine katkı sağlayıp sağlamadığı, okul toplumunu bilgilendirmek üzere, raporlaştırılacağı için kaynak kullanımına açıklık getirir. Kaynaklar; okulun gereksinimleri için, öncelikler göz önünde bulundurularak bir plan doğrultusunda beklenen yararın sağlanıp sağlanmadığı da denetlenerek kullanılacağından verimliliği artırır.

Toplam Kalite Yönetimi, eğitime; paylaşımcı bir yönetim anlayışını ve işbirliğine dayalı bir çalışma sistemini esas alan "Okul Gelişim Modeli" ile uygulanabilir. Okul Gelişim Modeli; okullarda TKY anlayışını yerleştirmek ve okul yönetimlerine TKY felsefesinin temel kavramlarını uygulamaya dönük olarak nasıl yapılacağını gösteren bir süreçtir(MEB, 2002b:5). Model, Planlı Okul Gelişimi'nin Okul Gelişim Yönetim Ekibi'nin hazırlayıp uygulamaya koyacağı "Yıllık Okul Gelişim Planı" ile sağlanacağını öngörmektedir.

Okul Gelişim Yönetim Ekibi (OGYE), okulda yapılacak çalışmalar için çeşitli önerilerde bulunacak bir danışma alt kurulu değildir. Okul müdürünün liderliğinde okul içi ve dışı etkinliklerin düzenlenip yürütülmesinden sorumlu bir çalışma grubudur. OGYE, özetle aşağıda belirtilen görevleri gerçekleştirir(MEB, 2002b:18-20):

1. "Okul Bütçesi"ni hazırlar ve yönetir.
2. "İyileştirme Ekipleri"ni (Çalışma Grupları'nı) kurar, çalışmalarına rehberlik eder.
3. Okulun geliştirilmesine ve iyileştirilmesine gereksinim duyulan alanlarını belirler.
4. Okul Gelişim Süreci ile ilgili olarak okul toplumunu bilgilendirir.
5. Özdeğerlendirme sürecini yönetir.
6. Okul Gelişim Planı'nın "Biçimlendirici ve Son Değerlendirmesini" yapar.
7. Okul Gelişim Raporu'nu okul toplumunun bilgisine sunar.
8. Okul personelinin hizmetiçi eğitim gereksinimlerini belirler ve okuldaki hizmetiçi eğitim çalışmalarının organizasyonunu yapar.

TKY' nin eğitime uygulanmasının; eğitimcileri, kendilerini yargılayıcıdan çok destekleyici, aktarıcıdan çok yönlendirici ve rehber, sınıf duvarları içinde soyutlanmış

çalışanlardan çok aileler, öğrenciler, yöneticiler, öğretmenler, işyerleri ve bütün toplumla birlikte çalışanlar olarak görmelerine yardım edeceği düşünülmektedir.

Bu düşünceler doğrultusunda, eğitimde toplam kalite ilkelerinin:

1. Toplumun beklentilerine uygun hedeflerin belirlenmesi,
2. Belirlenen hedefe ilk seferde ulaşılması,
3. Hedefe ulaşma düzeyinin ölçülmesi,
4. Gelişmeleri izlemenin ilke edinilmesi,
5. Nitelikli bir eğitime önem verilmesi,
6. Etkin bir iletişim ağı kurulması,
7. Yönetimde takım/ekip çalışmasına önem verilmesi,
8. Yönetimde güdülenmenin sağlanması,
9. Demokratik bir yönetim sisteminin kurularak okul yönetiminde katılımcılığın artırılması,
10. Okulun temel değerlerinin belirlenmesi,
11. Sürekli gelişimin ilke edinilerek planlama yapılması olduğu belirtilmektedir (MEB, 2002a:144-145).

TKY uygulamasıyla sınıf ortamında değişimler yaşanacağı vurgulanırken, öğretmen üzerindeki etkileri de; öğrenci ile öğretmen arasında resmi ilişki yerine, öğrencisi ile diyalog kurabilen, öğrenci üzerinde odaklaşabilen, rehberlik eden, eleştiren değil yol gösteren, öğrenci ile koordineli çalışan, bilgi vermekten çok bilgiyi paylaşan, bilgiyi sınıf içerisinde değil dış ortamlarda da arayan, bilim ve teknolojiye değişimleri izleyen, öğrencileri araştırmaya iten, öğrencinin her türlü gereksinimini bilen, başarısızlığı yargılayan değil, nedenini araştırmacı bir öğretmen profili çizilir şeklinde açıklanmıştır.

Everard ve Morris'e göre öğretmenler kaynaklarda hiçbir artış olmadan ve hatta kaynaklardaki azalmaya rağmen daha fazlasını başarmak için devamlı baskı altındadırlar. Bu durumu açıklayacak kavram üretkenliktir. Ancak, böyle durumlarda kalite bir kenara bırakılabilir. Kalite, olumlu tutumların hem çalışanlarda hem de öğrencilerde gelişmesine bağlıdır(Everard ve Morris, 1996:180).

TKY' nin öğrenci üzerindeki etkilerine ise şöyle işaret edilmektedir: TKY' nin uygulandığı okulları bitiren öğrenciler iletişim, ekip çalışması, problem çözme, öğrenmeyi

öğrenme konularında beceri geliştirirler. Öğrenciler derslerden sıkılmayacak, düşüncelerini sınıf ortamında rahatça ifade edebilecek, araştırma ve incelemeye yönelecek, bilgi edinme isteği sürecektir. Sınıftaki grup etkinliklerine katılan öğrencilerin öğrenmesi kolaylaşacaktır(Shaw,1981:79-80). Teknolojik gelişmeleri izleyen, ekip çalışmasını seven, öğretmenlerine ve arkadaşlarına karşı saygılı olan öğrenciler, tüketen değil, üreten bir toplum oluşturacaktır. Okul ortamında nitelikli yetişerek reel düşünce yetisi kazanan öğrenci, bilgiye eleştirel bir gözle bakabilecektir. Sonuçta, nitelikli bir eğitim ile yetişen nitelikli bireyler, ülke kalkınmasında önemli rol üstlenecektir.

Toplam Kalite Yönetimi'nin okul örgütlerinde uygulanmasının aşağıdaki yararları sağlayacağı savunulmaktadır(MEB, 2002a:146):

- Okulların gelişmelerini kendi planları doğrultusunda gerçekleştirmelerini sağlar.
- Okullar bazında çözülemeyen sorunların saptanması ve çözümlenmesi sağlanır.
- Okul çalışanlarının okuldaki sorumlulukları paylaşmaları sağlanır.
- Okulda katılımcı bir yönetim anlayışının uygulanması, öğretmenlerin ve diğer çalışanların güdülenmesini artırır.
- Her türlü savurganlık önlenir.

Yukarıda işaret edilen yararlar ışığında, toplam kalite yönetimi uygulanan okullar ise aşağıdaki ilkelere betimlenmektedir:

1. Müşteri odaklılık: Öğrenci, ana baba ve toplum katılımı ile onların koşul ve gereksinimlerini karşılama,
2. Sürekli gelişmeye üst yönetimin katılımı ve desteği
3. Kalite geliştirme eğitimi,
4. Yerinden yönetim
5. Süreç, ürün ve hizmetlerin sürekli gelişimi,
6. Başarının sürekli ve geçerli ölçümleri,
7. Öğretmen ve yönetici performanslarını standartlara uygunluk açısından değerlendirme,
8. Sürekli gelişme için hız ve zaman kullanımı.

Okullarda uygulanması benimsenen modelin işlerlik kazanabilmesi öncelikle nitelikli ve kaliteli bir yönetimin önem ve zorunluluğu söz konusudur. Uygulama ile okullarda beklenen yararların sağlanabilmesi için, mevzuatta da yer alan bu uygulama sürecinin,

yönetici ve öğretmenlerce kağıt üzerinde tamamlanması gereken bürokratik bir işlem süreci olarak algılanmaması gerekmektedir.

İlköğretim Genel Müdürlüğüne (2002) TKY'nin okul örgütünde uygulanmasının gerçekleştirilebilmesi için, aşağıda özetlenen, üç aşamalı bir süreç önerilmektedir (MEB, <http://...ortapritky.htm>).

I.Hazırlık, II.Uygulama, III.Değerlendirme ve Sürekliliğin Sağlanması şeklinde üç aşamaya ayrılan uygulama sürecinin 2 ila 4 yıllık bir süreyi kapsayabileceği ve bu süreyi etkileyebilecek faktörlerin de aşağıdakiler olacağı ifade edilmektedir:

- Yönetimin gösterdiği bağlılığın derecesi,
- Kullanılan kaynakların miktarı,
- Örgütün boyutları,
- Örgütün mevcut durumu ve karmaşıklık derecesi,
- TKY'nin uygulamadaki becerileri.

Hazırlık Aşamasında; TKY uygulamasına geçmeden önce bazı çalışmaların yapılması gerektiği ve bunların:

3. MLO standartlarına ulaşılması,
4. Tüm personelin eğitilmesi,
5. Mevcut durumun belirlenmesi,
6. Okulun vizyonunun ve amaçlarının belirlenmesi,
7. Okul kültürü ile ilgili bilgilerin toplanması,
8. TKY'nin uygulanması ile ilgili çalışmaların başlatılması, olduğu belirtilirken TKY'nin okullarda başarılı ve etkili bir şekilde uygulanabilmesi için de:
 - Öğrenciye öncelik verilmesi,
 - Tüm çalışanların kenetlenmesi,
 - TKY'ne ulaşmak için yapılacak işlemlerin iyileştirilmesi,
 - Gereksinimlerin giderilmesi amacıyla maddi olarak desteklenmesi,
 - Destekleyici bir okul kültürü,
 - Eğitim,
 - Müşteri ve iletişim gibi etkenlerin dikkate alınması gerektiğine işaret edilmektedir.

Eğitim: TKY’de daha çok eğitim ve yeniden eğitim mutlak bir zorunluluktur. Okulda tđm çalışanlar için sđrekli bir öğrenme ortamı sağlanmalıdır. Geçmiş kđltđrđn ve tutumların değişmesi ancak eğitimle olanaklıdır.

Öğrenciler olayların nedenlerini ayırabilecek kapasitede, bu becerilerle donanmış olarak yetiştirilmelidir. Öğrencilerin bu becerilere sahip olarak yetişebilmeleri öğretmenlerin yetenek ve becerilerinin sđrekli gelişmelerinin sağlanması ile bağlantılıdır. Öğretmenlere periyodik aralıklarla hizmet içi eğitim vermek öğretmenleri hem gđclendirecek hem de kendilerine gđvenini artıracaktır. Temel psikolojik yaklaşımların öğretmenlerin alan bilgileriyle desteklenmesi okulların istenen ortamlar haline gelebilmesinde, gereksinimlerin karşılanabilmesinde ve sorunların ortadan kaldırılmasında sđrekliliđi sağlayacaktır.

Gereksinimin Belirlenmesi: Okul yönetimi TKY uygulamasına başlamadan önce okul personeline neden böyle bir uygulamaya gereksinim duyulduğunu anlatabilmelidir. TKY’ne giden yolda her okulun kendi nedenini bulması önemlidir.

Kalite için Yapılanma: Okullarda mevcut yapı korunarak yeni bir rgđt yapısı oluşturulmadan, mevcut oluşumların kaliteye odaklanmış şekilde çalışmaları gerekmektedir.

Kaliteyi yakalayabilmek için, i ve dış mđřterilerle sđrekli grđř alış verişinde bulunmak ve geri besleme kanallarını açık tutmak gerekir.

Eğitimdeki sđreklilik, araştırma konusunda da sđrekliliđi zorunlu kılmaktadır. Bu gerekeyle çağa ve çevreye duyarlı her yönetim geri besleme teknik ve yöntemlerinden yıl içinde sık sık yararlanması ve bu geri besleme teknikleri ile zđm önerilerini zenginleştirmesi gerekmektedir.

Kaliteye Bağlanma Kaliteyi Benimseme: Kaliteye bağlanma Kalite Kurulunun okul personeline sunduğu bulguların ve önerilerin gözden geçirilmesi ile gđndeme gelir.

Uygulama Aşamasında; yönetimde yeni bir uygulamaya geçilirken rgđte zarar verebilecek ve geri dnüşđ olanaksız durumlara meydan vermemek ve olası zararları da asgari dđzeyde tutmak amacıyla uygun bir birim pilot alanı olarak belirlenir ve burada TKY sđreci tasarlandığı şekliyle başlatılır.

Okul Kültürüne İlişkin Uygulama Projesinin Oluşturulması: Örgüt kültürü, okulun değer sistemi, onu yönlendiren görüşlerin, politikaların, programların ve okul yönetiminin önlemleriyle desteklenen ve bir örtü gibi okulun tümünü kaplayan ve insanların davranışını etkileyen günlük görüşlerin toplamı anlamına gelir.

Örgüt kültürü, örgüt üyelerine farklı bir kimlik veren ve örgüte bağlanmasına yardımcı olan ve örgüt üyeleri tarafından paylaşılan iç değişkenleri sunar. Sosyal bir sistem olan okulların kendine özgü bir kültürleri vardır. Okul öğrencilerin davranışlarını geliştirirken, kendine özgü bir örgütsel kültür de oluşturur. Okul kültürünün oluşturulmasında temel görev okul yöneticisine düşmektedir. Okul yöneticisi etkili bir okul kültürü oluşturarak öğretmenlerin iş doyumunu ve motivasyonunu artırabilir (Çelik, 1993:16-27).

Çalışanların tutumlarının ve okulun değerlerine ilişkin bakış açılarının ölçülerek; var olan okul kültürü ile TKY için istenen örgüt kültürü arasındaki uçurumun belirlenip arasındaki farkın giderilmesi ve bu duruma göre planlama yapılması gerekir.

TKY'ne uygun bir okul kültürü oluşturulurken aşağıdaki değer ve önlemler göz önünde bulundurulmalıdır:

- Müşteri memnuniyeti tüm göstergelerin başında gelir.
- Ekip/Takım çalışması ve iş birliği yapılması esastır.
- İç müşteri desteğinin sağlanması gereklidir.
- Velilerce desteklenmeyen çözümler uygulanmamalıdır.
- Bilgiler ve veriler, sezgiler ve tahminlerden daha iyidir.
- Çözümler konusunda odaklanılmalıdır.
- Tam katılım başarının anahtarıdır.
- TKY ayrı bir örgüt yapısı gerektirmez.
- TKY sermaye yoğun değil, kişi yoğun bir süreçtir.
- Verilen bütün sözler yerine getirilmelidir.

Sürecin Tasarlanması: Okulun vizyonunun ve hedeflerinin belirlendiği aşamadır. Tasarlanan süreç gerçekçi olmalı, kişiler bunu izleyebilmelidir.

Kalite Planlaması: Kalite planlaması yapılırken çalışanların hangi odak alanda en fazla katkıda bulunabileceğinin öğrenilmesi ve aşağıdaki noktaların göz önünde bulundurulması gerekir:

- * Okuldaki tüm süreç ve sistemlerin müşteri gereksinimlerine uygun olması,
- * Okulun sağladığı hizmetlerin müşterilerin net ve düzenli olarak güncellenen gereksinimlerini karşılayacak şekilde tasarlanması ve sunulması,
- * Okul etkinliklerinin müşterilerin net ve düzenli olarak güncellenen gereksinimleri çerçevesinde yürütülmesi.

Birim Kalite Düzeyi : Birimlerde yürütülen kalite planlaması, sorun saptanması ve çözümlenmesi ile geliştirme etkinliklerini kapsamaktadır. TKY felsefesinin temelinde ardışık bir düşünme-uygulama süreci olan “daha iyiyi arama” süreci ya da başka bir deyişle “sürekli iyileştirme çevrimi” yer alır.

SÜREKLİ İYİLEŞTİRME ÇEVİRİMİ

P : PLANLA, ne? nasıl yapılacak?

U : UYGULA, planı ve ölçüm araçlarını uygulamak.

K : KONTROL ET, sonuçları değerlendirmek ve varsa sapma nedenlerini anlamak.

Ö : ÖNLEM AL, iyileştirmeyi kararlı hale getirmek ve yeni çalışma kurallarını düzenlemek.

Farkında Olma ve Tanıtım: TKY'nin tanıtım çalışmaları etkin iletişim kanalları kullanılarak heves ve bağlılıkla, sistemli bir tarzda yapılmalıdır.

Takdir ve Kutlama : Çalışmalarda ayırt edilebilir bir performans gösteren birey ve ekipleri/takımları takdir edilmelidir. Burada temel motivasyon başarıma onurudur. Yönetimin görevi çalışanları başarılı olmaya özendirme ve ödüllendirme sistemi işletilmelidir.

Kalite Talep Edilmesi : Kalite süreci okuldaki tüm personeli kapsamalıdır. Aksi takdirde müşteri gereksinimlerini karşılamada büyük güçlükler yaşanır.

Değerlendirme Ve Uygulamaların Sürekliliğinin Sağlanması Aşamasında, sürecin izlenmesi ve ölçülmesi üzerinde durulmaktadır. Okul çalışanlarının TKY için güçlü bir adanmışlık ve sahiplenme duygusu içinde olmaları gerekir.

1- **Kalitenin İzlenmesi ve Ölçülmesi** : Başarının görüldüğünde tanınabilmesi için bazı göstergelerinin bulunması gereklidir. Hedeflerin tutturulabilmesi için müşteri algılamalarını anlamalı, müşterilerin hizmetlerden duydukları memnuniyet derecesiyle doğru orantılı olan müşteri tabanının büyümesi dikkatle izlenmelidir.

2- **Hizmet Kalitesi Göstergeleri ve Kriterleri** : Hizmet kalitesi, verilen hizmet seviyesinin müşteri beklentileriyle ne kadar iyi eşleştiğinin ölçüsüdür.

Hizmetin soyut ve elle tutulamayan, gözle görülemeyen niteliklerde olması, hizmetin kalitesinin tanımlanmasında bazı güçlükler doğurmaktadır. Tanımlanabilse bile ölçülmesinde bir dizi olanaksızlığın varlığından hep kuşku duyulmaktadır.

İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde yer alan ve ana hatlarıyla açıklanmaya çalışılan Okul Gelişim Modeli-Süreci Basamaklarının izlenerek uygulanacağı açıklanan TKY nin, yukarıda belirtilen varsayımları gerçekleştirmek üzere, ilköğretim okullarındaki uygulanma durumu bu araştırmanın sorununu oluşturmaktadır.

1.2. Sorun

İlköğretim okulu öğretmenlerinin bu okullarda Toplam Kalite Yönetiminin uygulanmasına ilişkin katılma dereceleri nelerdir? Katılma dereceleri onların seçilen bireysel ve mesleki özelliklerine göre farklılık göstermekte midir?

1.2.1. Alt Sorunlar

1. İlköğretim okulu öğretmenlerinin bu okullarda Toplam Kalite Yönetiminin (a) öğrenci-öğretmen ve veli odaklılık, (b) yönetimin liderliği ve sorumluluğu, (c) sistem ve süreç yaklaşımı ve (d) sürekli gelişme (Kaizen) alt boyutları ile ilgili uygulamalara katılma dereceleri nelerdir?

2. İlköğretim okulu öğretmenlerinin bu okullarda Toplam Kalite Yönetiminin öğrenci-öğretmen ve veli odaklılık alt boyutuna ilişkin uygulamalara katılma dereceleri onların; (i) cinsiyetlerine, (ii) yaşlarına, (iii) öğrenim durumlarına, (iv) kıdemlerine, (v) çalıştıkları okullara ve (vi) branşlarına göre önemli bir farklılık göstermekte midir ?

3. İlköğretim okulu öğretmenlerinin bu okullarda Toplam Kalite Yönetiminin yönetimin liderliği ve sorumluluğu alt boyutuna ilişkin uygulamalara katılma dereceleri onların; (i) cinsiyetlerine, (ii) yaşlarına, (iii) öğrenim durumlarına, (iv) kıdemlerine, (v) çalıştıkları okullara ve (vi) branşlarına göre önemli bir farklılık göstermekte midir ?

4. İlköğretim okulu öğretmenlerinin bu okullarda Toplam Kalite Yönetiminin sistem ve süreç yaklaşımı alt boyutuna ilişkin uygulamalara katılma dereceleri onların; (i) cinsiyetlerine, (ii) yaşlarına, (iii) öğrenim durumlarına, (iv) kıdemlerine, (v) çalıştıkları okullara ve (vi) branşlarına göre önemli bir farklılık göstermekte midir ?

5. İlköğretim okulu öğretmenlerinin bu okullarda Toplam Kalite Yönetiminin sürekli gelişme (Kaizen) alt boyutuna ilişkin uygulamalara katılma dereceleri onların; (i) cinsiyetlerine, (ii) yaşlarına, (iii) öğrenim durumlarına, (iv) kıdemlerine, (v) çalıştıkları okullara ve (vi) branşlarına göre önemli bir farklılık göstermekte midir ?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı; Milli Eğitim Bakanlığı'nca ilköğretim okullarında uygulamaya konulan Toplam Kalite Yönetimi ile ilgili öğretmenlerin bu uygulamalara katılma derecelerini saptayabilmektir.

1.4. Araştırmanın Önemi

Ülke kalkınmasında doğrudan ilişkisi ve öğrencilerin mutlu, verimli, yaratıcı, uyumlu, katılımcı toplum üyeleri olarak yetişmesinden sorumlu olması nedeniyle okul yönetimi en fazla tartışılan konulardan biri olmaktadır.

Öğrencilerin, öğretmenlerin, çalışanların (işgörenlerin), velilerin ve işbirliği yapılan diğer kurumların okuldan bekledikleri ürün ve hizmetler konusunda bugünkü ve gelecekteki gereksinimlerini ve bu konudaki algılarını öğrenmek gerekmektedir.

Eğitimin niteliğini geliştirmek ve öğrenci başarısını artırmak için paylaşımcı bir yönetim anlayışı ile yönetilmesi gereken okulların yönetimine ışık tutarak tüm paydaşların

gereksinimlerinin giderilmesinde yararlı olacak bilgileri sağlama çabası, araştırmanın önemine işaret etmektedir.

Yaşamın her alanında önemli rol oynayan eğitim, hem toplam kalite yönetiminin uygulanacağı bir alan, hem de toplam kalite yönetiminin yaşama geçirileceği bir araçtır. Bu ilişki araştırmanın önemini daha da artırmaktadır.

1.5. Sayıtlar

Bu araştırmanın sayıtları şunlardır :

- 1- Öğretmenlerin anket sorularına verdikleri yanıtlar, onların samimi görüşlerini yansıtır.
- 2- Anket soruları, okul ortamına ilişkin nitelikleri tespit, kapsamı, geçerliği ve güvenilirliği itibarıyla yeterli ; yanıtları bakımından da değerlendirebilir.
- 3- Örnekleme alınan öğretmenler evreni temsil edecek sayıdadır.
- 4- İlköğretim okulu öğretmenlerinin Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi ile öge ve değişkenleri değerlendirebilme niteliğine sahip oldukları düşünülmektedir.

1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırmanın sınırlılıkları şunlardır:

- 1) Bu araştırmanın bulguları, 2002-2003 eğitim öğretim yılında İzmir ili Metropol ilçelerinde ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin Toplam Kalite Yönetimine ilişkin sadece verilen yargı maddeleriyle ilgili düşünce ve görüşlerini yansıtmaktadır.
- 2) Araştırmada kullanılan anket yönteminin doğasından gelen sınırlılıklar vardır.
- 3) Araştırmada kullanılan istatistiksel çözümlene teknikleri, elde edilen verilere ve araştırmanın problem ve alt problemlerine uygundur.

1.7. Tanımlar

İlköğretim Okulu: Zorunlu eğitim çağındaki çocukların eğitim-öğretim gördükleri ve öğrenim süresi sekiz yıl olan ilköğretim kurumu (Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, 1997:1).

Okul Müdürü: İlköğretim okullarını belli kanun, yönetmelik, program ve emirlere uygun olarak yöneten, bütün işlerini yürütmeye, düzene koymaya ve denetlemeye yetkili olan kişi (Milli eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, 2003:21).

Sınıf Öğretmeni: Alanı sınıf öğretmenliği olan öğretmen(Millî eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, 2003:2).

Branş Öğretmeni: Bir veya bir grup dersin öğretmeni (Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, 2003:2).

Müşteri: Ürün veya hizmet bekleyen veya alan herkes. Eğitim müşterilerini; hizmeti doğrudan alanlar (öğrenciler) belirli bir kişi ya da kurum ile ilgili olarak doğrudan beklentisi olanlar (veliler, devlet yönetimi, burs veren işverenler ya da kuruluşlar); eğitimden dolayı beklentileri olanlar (gelecekteki olası işverenler, hükümet ve toplum) gibi sınıflandırmak olasıdır(Ensari, 1999:25). Bir okulda sistemin tüm beşeri unsurları birbirinin müşterisidir.

İç Müşteri: Örgüt içinde bir başkası için bir ürün veya hizmet üreten herkes.

Dış Müşteri: Örgütün ürettiği ürün veya hizmetten kaliteli olmak koşuluyla en yüksek yararı sağlamak isteyen kişiler veya kurumlardır.

Müşteri Odaklılık: Müşteri isteklerinin tam olarak, zamanında, kaliteli ve ucuz olarak sürekli karşılanması temeline dayanan anlayış.

Tedarik: Araştırıp bulma, sağlama, elde etme(TDK, 1988:1435).

Tedarikçi: Kuruluşa girdi temin eden birim veya birimler.

Strateji : Bir eğitim kurumundaki tüm fiziksel ve beşeri unsurların, aynı amaca dönük olarak birlikte hareket etmesini sağlamak üzere gerekli yol, yöntem ve araçların belirlenmesi, düzenlenmesi, planlanması, yönlendirilmesi ve eylem birliği sağlanması sürecidir(KalDer, 2002:479).

Okul kültürü: Bir okulun yönetici ve öğretmenlerce paylaşılan felsefesi, inançları, davranışları, ideolojileri, duyguları, sanıları, beklentileri, tutumları, normları ve değerleridir.

Sistem: Aynı amaca dönük, birbirleriyle ilişkili ve etkileşim halinde olan, birbirine dayanan, birbirini tamamlayan, birbiriyle uyumlu şekilde çalışan öğeler bütünüdür. Sistemler amaçlıdır ve her sistem birtakım süreçleri içerir.

Süreç: Girdilerin çeşitli işlemlere tabi tutularak değerlendirilmesi ve bunlardan değer oluşturularak çıktı veya çıktılarının üretildiği faaliyetlerin toplamıdır. Bir başka deyişle süreç; bir ya da daha fazla girdinin örgüt içi ve / veya dışındaki müşteriler için çözüm oluşturan bir ya da daha çok çıktı şekline dönüştürülmesinin sağlandığı bir etkinlik ya da karşılıklı ilişkileri olan etkinlikler kümesidir. Süreç, “ürün ve hizmetleri iç ve dış müşterilere aktaran bir araç” olarak da tanımlanabilir. Yönetim süreci, eğitim-öğretim süreci, okula kayıt süreci, değerlendirme süreci gibi okul ortamında birçok süreç bulunmaktadır.

Sürekli Gelişme (Kaizen): Bir örgütün yakın ve genel çevresindeki değişimlerin sürekli izlenmesi, bu değişimlerin örgüte yansıtılmasına bağlı olarak, örgütteki tüm çalışanları ve süreçleri kapsayan bir iyileştirme sürecidir.

Liderlik: Kurumsal amacı belirleme, amacın netliğini ve anlaşılabilirliğini sağlama; özüm senerek benimsenmesine ve uygulamalarda göz önünde tutulmasına, eylemlerde birlik ve beraberlik yaratmasına, nihayet çalışanların ve kurumun mükemmelliğe erişme çabalarının sürekliliğine yön vermek ve yol açmaktır. Yönetim kademesinde yer alan her ferdin iki temel görevi vardır; sistem geliştirmek ve sistem içinde çalışmak.

1.8. Kısaltmalar

TKY : Toplam Kalite Yönetimi

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

TKUO: Toplam Kalite ve Özdeğerlendirme Uygulamasına alınan ilköğretim Okulu

MLO: Müfredat Laboratuvar Okulu

OGYE: Okul Gelişim Yönetim Ekibi

1.9. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde yurtiçinde ve yurtdışında yapılan araştırmalara yer verilmektedir.

1.9.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Balcı (1998) “Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi” adlı araştırmasında; TKY'nin yükseköğretim kurumlarına uygulanabilirlik düzeyini saptama çalışmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen veri toplama aracı; müşteri beklentileri, müşteri gereksinimlerini anlama ve bilgi edinme mekanizmaları, formal performans standartlarının varlığı, iç müşteri ilişkileri yönetimini engelleyen faktörler, fakültedeki içi çevre ve kültür şeklinde TKY'nin altı asıl boyutuna karşılık gelen altı ayrı ölçekten oluşmaktadır. Araştırma bulguları, sözü edilen kurumlarda TKY'nin bazı yönlerinin (nicelikten çok niteliğe önem verme, öğretim elemanlarının performans değerlendirmesinde bir dereceye dek jüri raporlarının, yayınların katkısının olması, öğretim elemanlarının ders içerik ve materyallerini seçme özgürlükleri, fakültelerin vizyon, misyon ve stratejik planlarını olması gibi) bir dereceye dek uygulama olanağı bulmasına karşın, bazı yönlerinin (bölümler ve akademisyenler arası bağlılık, iç müşteri ve iç pazar anlayışı, takım çalışması, iç müşteri gereksinimlerinin sistemli olarak araştırılması, öğrenci tepkilerinin alınması, TKY kültürünün oluşturulması gibi) bu kurumlarda ya hiç uygulanmadığını ya da yeterince uygulanmadığını göstermiştir.

Bayrak ve Ağaoğlu (1998) tarafından yapılan “İlköğretim Okullarındaki Yönetici ve Öğretmenlerin TKY'ye İlişkin Görüşleri” konulu araştırma sonucunda, yönetici ve öğretmenlerin TKY'ye yönelimlerinin gelişimci bir özellik gösterdiği ve TKY hakkındaki bilgilerinin olumlu düzeyde olduğu savunulmuştur.

Uysal (1998)' in TKY'nin ilköğretim okullarında uygulanabilirliğine ilişkin özel ve resmi ilköğretim okulu yöneticilerinin görüşleri arasında anlamlı fark olup olmadığının belirlenmesine yönelik yaptığı araştırma sonucuna göre;

1. Gerek özel, gerekse resmi ilköğretim okulu yöneticileri TKY ile ilgili “Kalite Anlayışı”, “Müşteri ve Müşteri Memnuniyeti”, “Kalitenin Ölçülmesi ve Kalite Kontrol”, “Yöneticilerin Rolü” ve “Örgütsel Boyut” faktörlerine ilişkin olarak toplam 41 önermeye “tam” derece katılmaktadır.

2. Yöneticilerin TKY'ye ilişkin görüşleri arasında görev unvanlarına (müdür veya müdür yardımcısı) göre 0.05 düzeyinde anlamlı fark bulunmamaktadır.
3. “Kalite Anlayışı”, “Müşteri ve Müşteri Memnuniyeti” ve “Yöneticilerin Rolü” faktörlerine ilişkin yöneticilerin görüşleri arasında aynı düzeyde anlamlı fark olmamasına karşın; “Kalitenin Ölçülmesi”, “Örgütsel Boyut” faktörlerine ve bir bütün olarak faktörlerin tamamına ilişkin yöneticilerin görüşleri arasında görev yaptıkları okul türüne (özel-resmi olması) göre anlamlı fark bulunmaktadır.

Ercan (1999) TKY'nin ilköğretime uygulanabilirliği konusunda yaptığı araştırmada; bir ilköğretim okulunda matematik dersinde TKY ilkelerini uygulayarak derste sürekli gelişme ve başarı sağlayabilmek için sürekli geliştirme takımı kurarak bu takıma liderlik etmiştir.

Uygulama sonucunda öğrencilerin matematik dersinden I. ve II. dönemlerde aldıkları notların karşılaştırması yapılmış I. dönem 4/B sınıfında % 88 ve 5/C sınıfında % 81 olan başarı oranının II.dönem sonunda her iki sınıfta da % 100' e ulaştığı saptanmıştır. Uygulama ile öğrencilerin derslere olan ilgilerinin arttığı, bütün öğrencilerin derse katılımının sağlandığı ve bunun yanında birçok olumlu davranışın geliştiği belirtilmiştir.

Songür'ün (1999) “Özel Okul Yöneticilerinin TKY'ye ilişkin Bilgi düzeyleri” adlı araştırmasının sonucuna göre, deneklerin TKY'ne ilişkin genel bilgi düzeyleri orta alt sınırdadır. Denek görüşleri görev ve eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermemekte, ancak; cinsiyet değişkeni açısından farklılaşmaktadır.

Gülşen (2000) “Toplam Kalite Yönetiminin İlköğretime ve İlköğretimde Teftiş Sistemine Uygulanabilirliği” (Ankara İl Örneğinde İlköğretim Müfettişlerinin Görüşlerinin Karşılaştırılması) adlı araştırma sonucunda; ilköğretim müfettişlerinin “TKY'nin ilköğretime ve teftiş sistemine uygulanabilirliği” ile ilgili önermelere genel ortalama olarak “çok” derecede katıldıkları, genç müfettişlerin diğerlerine oranla daha çok katılım gösterdikleri, okullardaki başarının artırılmasında eğitimci olmayan personelin sorumluluk almasıyla ilgili görüşe ise tüm müfettişlerin hiç katılmadıkları, okul başarısının artırılmasında öğrenciye sorumluluk verilmesi görüşüne de müfettişlerin yine hiç katılmadıklarını saptamıştır.

Kökçü (2000) tarafından yapılan, “Toplam Kalite Yönetimi İlkelerinin İlköğretim Kurumlarında Uygulanabilirliği” adlı, araştırmada, 1998-1999 eğitim öğretim yılında

Eskişehir İli merkezinde bulunan 14 ilköğretim okulunda çalışmakta olan 282 öğretmenin; okul yöneticilerini, Toplam Kalite Yönetiminin öngördüğü ilkeler esas alınarak belirlenen; okulun yönetim yapısı, insan kaynağının yönetimi ve liderlik, okulun kültürel yapısı, okul işletmesi boyutlarında nasıl algıladıklarının değerlendirilmesi yapılmış ve TKY'nin ilköğretim kurumlarında uygulanabilirlik düzeyinin belirlenmesine yönelik bu araştırmanın sonucunda da, yukarıda sözü edilen boyutların denekler tarafından genel olarak yeterli bulunduğu belirtilmiştir.

Mutlu (2001) “Öğretmen ve Yöneticilere Göre İlköğretim Okullarında Toplam kalite Yönetiminin Uygulanabilirliği” konusunda yaptığı araştırmada;

- 1- Müfredat Laboratuar Okulu ve geleneksel ilköğretim okullarında çalışan yönetici ve öğretmenlerin TKY anlayışı ile ilgili önermelere katılımlarının genelde yüksek olduğunu,
- 2- Her iki okul türünde de öğretmen ve yöneticilerin genelde birbirlerine paralel görüş bildirdikleri,
- 3- Öğretmen ve yöneticilerin görüşleri çeşitli değişkenler açısından önermelere katılımları karşılaştırıldığında anlamlı farklılıklar çıkan önermelerde, cinsiyet değişkeni bakımından genelde kadınların erkeklere göre daha yüksek katılım gösterdikleri,
- 4- Öğretmen ve yöneticilerin, eğitim durumlarına bakıldığında ön lisans ve yüksek lisans mezunları önermelere daha çok katılım gösterdiklerini saptamıştır.

Çetin (2001) tarafından yapılan, “Toplam Kalite Yönetimi İlkelerinin İlköğretim Okullarında Uygulanabilirliğinin Araştırılması” adlı çalışmada, 2000-2001 eğitim öğretim yılında İstanbul İli'ne bağlı 16 ilköğretim okulunda çalışmakta olan 343 yönetici ve öğretmenin Toplam Kalite Yönetimi İlkelerine ne derece önem verdiğinin ve okullardaki uygulamanın değerlendirilmesi yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda, Toplam Kalite Yönetimi İlkelerinin okullarda önem verildiği ölçüde uygulanmadığı saptanmıştır.

Paçacı (2001) çalışmasında “Okulda Kaliteyi Belirleyen Faktörler ve Ortaöğretim Öğrencilerinin Kalite Anlayışları”nı araştırdığını ve araştırmadan elde edilen sonuçlara bakarak: “araştırma kapsamında olan okullardaki öğrenciler genel olarak kaliteli okul özelliklerine önem verirken, bu özelliklerin okullarda sağlanmadığını düşündükleri sonucu

çıkıştır. Buradan okullarda uygulanan kalite düzeyinin öğrenciler tarafından beğenilmediği söylenebilir” yargılarına ulaştığını belirtmektedir.

Duman (2002) tarafından yapılan “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Toplam Kalite Kültürüne Hazırbulunuşluk Düzeyleri” (Sakarya İli Örneği) adlı araştırmanın sonucunda; ilköğretim okulu yöneticileri ile öğretmenler arasındaki anlamlı görüş farklılığı, yöneticilerin henüz tam olarak Toplam Kalite Kültürüne hazır olmadıkları sonucunu ortaya çıkarmıştır.

Hamedoğlu (2002) “İlköğretimde Toplam Kalite Yönetiminin Uygulanmasında Görülen Engeller (Sakarya İli Örneği)” konusunda yaptığı çalışmada;

TKY'nin okullarda uygulanmasının önünde engel olarak gösterilen; okul kültürü, ekonomik öğeler, okulun öğretim sistemi, fiziksel altyapı ve sistemi, okul veli ilişkileri, okuldaki yönetsel süreçler, eğitsel süreçler, psikolojik süreçler, güdülenme süreci, okullardaki rehberlik bölümlerinin işlevselliği ve yürürlükteki müfredatla ilgili 47 maddenin hemen hemen tamamının yöneticiler ve öğretmenlerce engel olarak görüldüğü saptanmıştır.

Yılmaz (2002) tarafından yapılan çalışmada, Milli Eğitim Bakanlığının Bir Biriminde, Toplam Kalite Yönetiminin Özünü Oluşturan Etik Değerlerin Algılanmasına Yönelik Bir Durum Çalışması yapılmış; denekler tarafından TKY'nin ilkelerinin hepsinde, saygı, güven, adil olma, dürüstlük gibi etik değerlerin çok önemli olduğu görüş olarak belirtilmiş ve bu kurumda TKY uygulamalarında etik değerlerin eksikliği, güvenin olmaması, dedikodunun olması, öneri sisteminin olmaması ve sorunların dile gelmemesi gibi birçok sorunun da olduğu saptanmıştır.

Ürkmez (2002) “Toplam Kalite Yönetiminin İlköğretim okullarındaki Eğitim Programlarına Uygulanabilirliği” konulu araştırmasında, ilköğretim okulu öğretmenlerinin eğitim programlarında TKY uygulamaları konusunda bilgi sahibi olmadıklarını, bu yeni uygulamanın başarılı olacağına inanmalarına karşın eğitim programlarında uygulanabilirliğine genel olarak olumsuz baktıklarını, olumsuz görüşte olmalarının önemli bir nedeninin mevcut durumun yetersizliklerinden kaynaklandığını, sınıf öğretmenleri ve bayan öğretmenler tarafından daha çok benimsenmesi nedeniyle ilköğretim okullarının ilk beş yılda eğitim programlarına TKY uygulamalarında daha başarılı sonuçlar elde edileceğini, tüm bunların yanında yeni mezun öğretmenlerin gerekli yeterliliklere sahip olmadığını,

verilen hizmetiçi eğitimlerin eksikleri gidermede yetersiz olduğunu ve öğretmenlerin eğitim bilimleri konusunda yetersiz olduklarını saptamıştır.

1.9.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Charles (1997) “Kalite Kontrol Programının Brezilya’daki okullara uygulanabilirliğine” ilişkin yaptığı araştırmada; ilköğretimin kalitesinin ve yeterliğinin artırılmasına yönelik çalışmalar sürdürmüştür. Araştırma sonucunda uygulama yapılan beş okuldan dördünde Kalite Kontrol Programının tam olarak uygulanabildiği gözlenmiştir. Ancak; katılımcıların Kalite Kontrol Programını anlayamaması, programa kuşkuyla bakması ve TKY’ne ideolojik açıdan yaklaşılması uygulamayı zorlaştırmıştır. Kalite Kontrol Programı kavramları ve araçlarının okul işgörenleri tarafından yeterli derecede kavranamaması, buna ilişkin tartışma yapılmaması ve zaman yetersizliği de uygulamayı zorlaştırmıştır.

Kopel ve Elaine (1997) “Toplam Kalite Yönetiminin Minnesota’daki Okullara Uygulanabilirliği” adlı araştırmada yanıt aranan sorular: TKY ilkeleri Minnesota’daki okullarda ne derece uygulanmaktadır? Kalite ilkelerinin uygulanmasını engelleyen faktörler nelerdir? Uygulamayı neler desteklemektedir?

Araştırma sonucuna göre; Minnesota’daki okulların, TKY’nin yedi ilkesini, farklı derecelerde, uygulamaya çalışmaktadırlar. Eğitim eksikliği ve kavram kargaşası nedeniyle TKY’nin bazı ilkeleri tam olarak uygulanamamaktadır. Yönetici ve diğer işgörenlerin eğitimleri arasındaki fark, ilkelerin uygulanma seviyesini olumsuz etkilemektedir. Ancak, lider ve işgörenlerin olumlu tutumları TKY uygulamasını kolaylaştırmaktadır. Zaman, işgörenlerin bir bölümünün direnci ve eğitim yetersizliği uygulamayı engelleyen faktörlerdendir.

Baldwin (2002) “Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi: İç ve dış müşteri algulamalarının anlamları” adlı araştırmasında; son yirmi yıldır yüksekokul ve üniversitelerin iyileşme konusunda giderek artan baskılardan etkilendiklerini, 1990’larda birçok kurumun daha fazla rekabet gücünü elinde bulundurmaya amacıyla TKY tekniklerini benimsediklerini, ancak; yükseköğretimde TKY çabalarının sonuçlarının başarı ve başarısızlıklarının farklı farklı olduğunu vurguladıktan sonra çalışmanın amacının, TKY uygulamasının bazı

kurumlarda başarısız oluşunun bir nedeninin tüm yüksekokul ve üniversite müşterilerinin işin içine katılmamış olmadığı düşüncesini araştırmak olduğunu belirtmiştir.

Araştırmada iç ve dış müşterilerin yükseköğretimde TKY uygulaması hakkındaki algılamaları incelenmiştir. İnceleme verileri ABD-güneybatıdaki küçük bir üniversitenin iç ve dış müşterilerinden toplanmıştır. Dış müşteriler toplum üyeleri, kamu okulları personeli ve yerel bir madencilik şirketinin denetçilerinden, İç müşteriler ise yöneticiler, öğretim üyeleri, personel ve öğrencilerden oluşmaktadır. Deneklerden daha önceden doğrulanmış ölçeklerden uyarlanan 30 maddelik bir anketi doldurmaları istenmiştir. Analiz sonuçları, doyumun TKY uygulaması hakkındaki müşteri algılamalarıyla doğrusal bir ilişkisi olduğunu ortaya koymuştur, ancak iç ve dış müşteri etkileşimi belirgin değildir. Üst yönetimin müşteri doyumunu, kararlılık ve TKY uygulaması hakkındaki müşteri algılamaları ile doğrusal bir ilişkiye sahip olduğu bulunmuştur. Kararlılığın, TKY uygulaması hakkındaki müşteri algılamasıyla doğrusal bir ilişkiye sahip olduğunu ortaya çıkartmıştır. Tanışıklık, TKY uygulaması hakkındaki müşteri algılamasının yanısıra doyum ve içten bağlılığın da önemli bir habercisi olsa da iç ve dış müşteri etkileşiminin belirgin olmadığı belirlenmiştir. İşbirliği süresinin uzunluğu, dış müşteriler için doyumla olumsuz bağlantılı olarak saptanmıştır.

Steiskal (2002) "Ohio'da Toplam Kalite Yönetimi uyguladığını belirten teknik yüksekokullarla Toplam Kalite Yönetimi uygulamasından söz etmeyen yüksekokullar arasındaki işleyiş uygulamalarının karşılaştırılması" adlı araştırmanın amacının Ohio'nun kamu ve teknik yüksekokullarının işleyiş uygulamaları arasında, öğretim üyeleri ve yöneticilerin görüşlerine göre, Toplam Kalite Yönetim sistemlerinin kullanımına bağımlı olarak farklılıklar olup olmadığını saptamak olduğunu belirtmiştir. Ohio'nun 23 kamu ve teknik yüksekokulundan 18'i araştırmada kullanılmıştır. 7 kurum Toplam Kalite Yönetimi uyguladığını belirtirken 11'i ise böyle bir uygulamadan söz etmemiştir. Veriler dört gruptan gelişigüzel seçilmiş 180 denekten toplanmıştır. Bunlardan, 45 kişi TKY uygulayan, 45 kişi ise TKY uygulamayan kurumların öğretim üyeleri; 45 kişi TKY uygulayan, 45 kişi ise TKY uygulamayan kurumların yöneticileridir.

Araştırma bulgularına göre, TKY anlayışlı eğitim, TKY uygulayan okullarda daha fazla kullanılmaktadır. Yöneticiler veri kullanımına öğretim üyelerinden daha çok önem vermektedirler. Öğretim değerlendirilmesi TKY uygulayan okullarda daha önemli görülmektedir. TKY uygulayan okullarda öğretim üyelerine ve çalışanlara ödüller

sunulmaktadır. TKY uygulayan okullarda takım çalışması daha sık kullanılmakta ve yöneticiler buna öğretim üyelerinden daha çok önem vermektedirler. TKY uygulayan okullarda liderlik kalite üzerine daha fazla odaklanmıştır ve diğer okullardaki liderlikten önemli ölçüde farklıdır.

Lukhwareni (2003) “Okul yönetiminde eğitimsel değişimlere bir yanıt olarak Toplam Kalite Yönetimi” adlı araştırmasında; okulların kaliteli eğitim ve kaliteli sonuçlar verme yeteneği hakkındaki eleştiriler mevcut okullara inancı sarsınca, TKY’nin ulusun eğitimsel ve toplumsal sıkıntısına yol açan duruma yanıt vermenin güçlü bir simgesi haline geldiğini ve TKY arayışının, okulların kendilerini yeniden insanların derinden bağlı olduğu ideallere; kalite eğitimi ve kalite performansına adanmalarını istemenin bir yolu olduğunu ileri sürmüş ve okulların günlük uygulamalarında yer vererek verimsizlik ve yetersizliklerinin üstesinden gelmeleri konusunda yardımcı olma amacına yönelik bir TKY modeli önermiştir.

TKY ve eğitimsel değişim üzerine derinlemesine bir alanyazın çalışması yürütülerek tamamen TKY üzerine odaklanıldığı, gelişigüzel seçilmiş okul yöneticileri ve öğretmenlerine gönderilen planlanmış bir ankete dayanarak, empirik bir çalışma yapıldığı belirtilen araştırma; 1994’ten beri Güney Afrika eğitim sistemine getirilmiş olan değişikliklerin sunulan eğitimin kalitesi üzerinde herhangi bir iyileşme yaratıp yaratmadığını, kaliteli eğitim sunan ve TKY ile yönetilen okulların var olup olmadığını araştırmak amacıyla yapılmıştır.

Lukhwareni, 1994’ten beri başlatılan değişikliklerin gerçekten bazı sürekli iyileşmeler getirdiğini ortaya çıkardığını belirterek araştırmanın önemli bulgularını şöyle sıralamıştır: (1) TKY yaklaşımı ile yönetilen okullar, kaliteli eğitim sunmaktadır ve etkin okullardır. (2) Güney Afrika’daki eğitimsel değişiklikler performansın sürekli iyileştirilmesi amaçlıdır. (3) TKY stratejisinin benimsenmesi okulları kaliteli okullar haline dönüştürebilmektedir.

2. BÖLÜM YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni, örnekleme, verilerin ve veri toplama aracının özellikleri, geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının sonucu, aracın uygulanması ve elde edilen verilerin istatistiksel çözümlenmelerinde kullanılan tekniklerle ilgili bilgiler yer almaktadır.

2.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada varolan bir durumun olduğu şekliyle betimlendiği tarama modeli benimsenmiştir. Araştırmada; alanyazın taraması yapılmış, veri toplama aracı olarak öğretmenlerin bireysel ve mesleki özelliklerini kapsayan “Kişisel Bilgi Formu” ve “Toplam Kalite Yönetimi” ölçeğinden oluşan bir anket geliştirilmiştir. Bu anketle elde edilen verilerle araştırmanın sorularına yanıt aranmıştır.

2.2. Evren

Araştırmanın evrenini İzmir İli metropol alanındaki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır.

Evreni oluşturan öğretmen dağılımı tablo 2.2.1.’de verilmektedir.

Tablo 2.2.1. Evreni Oluşturan Okullarda Öğretmen Dağılımı

Okul Statüsü	Öğretmen	
	n	%
İlköğretim Okulu	6204	97.7
TKUO	145	2.3
Toplam	6349	100.0

Tablo 2.2.1.’de görüldüğü üzere araştırmanın evrenini İzmir İli metropol alanındaki ilköğretim okullarında çalışmakta olan toplam 6349 öğretmen oluşturmaktadır.

2.3. Örneklem

Araştırmanın örneklemini, 2002-2003 öğretim yılı İzmir Milli Eğitim Müdürlüğü’nün yayınladığı istatistiklere dayanarak İzmir metropol alanından seçilen çeşitli ilçelerdeki evreni

temsil edecek biçimde yansız örnekleme yöntemiyle belirlenen 16 ilköğretim okulunda (16 ilköğretim okulunun 5'ini İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğüne Toplam Kalite ve Özdeğerlendirme uygulamasına alınan ilköğretim okulu (TKUO) oluşturmaktadır.) görev yapan 612 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklemin evrenin en az %10' olması ölçüt alınmıştır. Örneklem grubunun öğretmen dağılımı tablo 2.3.1. verilmektedir.

Tablo 2.3.1. Örnekleme Oluşturan Okullarda Öğretmen Dağılımı

Okul Statüsü	Öğretmen	
	n	%
İlköğretim Okulu	484	79.1
TKUO	128	20.9
Toplam	612	100.0

Tablo 2.3.1. de görüldüğü gibi örnekleme alınan 16 ilköğretim okulundaki öğretmenlerin %79.1'i ilköğretim okullarında, %20.9'u ise TKUO'larda görev yapmaktadır.

Anketin dağıtılması ve dönmesine ilişkin veriler tablo 2.3.2'de verilmektedir.

Tablo 2.3.2. Anket Uygulanan Öğretmenlerin Dağılımı

Okul Statüsü	Okul Sayısı	Anket Verilen Öğretmen	%	Geri Dönen Anket	%	Geçersiz Anket	%	Geçerli Anket	%
İlköğretim Okulu	11	435	77.5	296	78.5	43	79.6	253	78.3
TKUO	5	127	22.5	81	21.5	11	20.4	70	21.7
Toplam	16	562	100.0	377	100.0	54	100.0	323	100.0

Tablo 2.3.2.'de görüldüğü gibi örneklem grubu olarak seçilen okullar için öğretmenlere 562 anket dağıtılmıştır. Dağıtılan anketlerden 377'si %67.1 gibi bir oranla geri dönmüştür. Geri dönen diğer anketlerin 54'ü değişik gerekçelerle iptal edilerek değerlendirmeye alınmamıştır. Sonuçta 323 anket işleme tabi tutulmuştur. Örneklem grubunun çalıştıkları okullara göre dağılımı tablo 2.3.3.'te verilmektedir.

Tablo 2.3.3. Örneklem Grubunun Çalıştıkları Okullara Göre Dağılımı

Çalışılan Okul	Öğretmen	
	n	%
Bornova İlçesi		
Özkanlar İlköğretim Okulu (TKUO)*	24	7.44
Yahya Kemal Beyatlı İlköğretim Okulu (TKUO)*	9	2.78
Buca İlçesi		
Mehmet Emin İlköğretim Okulu (TKUO)*	25	7.73
Vali Rahmi Bey İlköğretim Okulu (TKUO)*	33	10.23
İsmail Şekip Uyal İlköğretim Okulu	33	10.23
Ali Kuşçu İlköğretim Okulu	30	9.29
Ali Rıza Bey İlköğretim Okulu	35	10.84
Hüseyin Avni Ateşoğlu İlköğretim Okulu	15	4.65
Umurbey İlköğretim Okulu	8	2.47
Çakabey İlköğretim Okulu	9	2.78
Kuruçeşme İlköğretim Okulu	24	7.44
Çamlıkule İlköğretim Okulu	19	5.88
23 Nisan İlköğretim Okulu	14	4.33
Kozağaç İlköğretim Okulu	6	1.85
Konak İlçesi		
Fevzi Çakmak İlköğretim Okulu (TKUO)*	26	8.04
Ali Fuat Cebesoy İlköğretim Okulu	13	4.02
Toplam	323	100.00

*TKUO: İzmir İl Millî Eğitim Müdürlüğünce Toplam Kalite ve Özdeğerlendirme uygulamasına alınan (Metropol alan içerisinde sayısı 15 olan) ilköğretim okulu

Örneklem grubunun cinsiyetine göre dağılımı tablo 2.3.4.'te verilmektedir.

Tablo 2.3.4. Örneklem Grubunun Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	Öğretmen	
	n	%
Kadın	189	58.5
Erkek	134	41.5
Toplam	323	100.0

Tablo 2.3.4.' te öğretmenlerin %58.5'i kadın, %41.5'inin de erkek olduğu görülmektedir.

Örneklem grubunun öğrenim düzeylerine göre dağılımı tablo 2.3.5.'te verilmektedir.

Tablo 2.3.5. Örneklem Grubunun Öğrenim Düzeylerine Göre Dağılımı

Öğrenim Durumu	Öğretmen	
	n	%
4 yıllık yüksek öğrenim	185	57.3
3 yıllık yüksek öğrenim	43	13.3
2 yıllık yüksek öğrenim	71	22.0
Diğer	24	7.4
Toplam	323	100.0

Tablo 2.3.5. incelendiğinde dört yıllık yüksek öğrenim %57.3, üç yıllık yüksek öğrenim %13.3, iki yıllık yüksek öğrenim %22.0, diğerleri ise %7.4 biçiminde dağılım göstermektedirler. Öğretmen gruplarının heterojen bir dağılıma sahip oldukları söylenebilir.

Örneklem grubunun hizmet sürelerine göre dağılımı tablo 2.3.6'da verilmektedir.

Tablo 2.3.6. Örneklem Grubunun Hizmet Süresine Göre Dağılımı

Hizmet Süresi	Öğretmen	
	n	%
5 yıl ve altı	43	13.3
6-10 yıl	77	23.8
11-15 yıl	51	15.8
16-20 yıl	53	16.4
21 yıl ve üstü	99	30.7
Toplam	323	100.0

Tablo 2.3.6.'ya göre öğretmenlerin %30.7'si 21 yıl ve üstü, % 23.8'si 6-10 yıl hizmet süresine sahipken, 5 yıl ve altı %13.3 ile en az hizmet süresine sahip olan gruptur. Bu durum öğretmenlerin genellikle deneyimli olduklarını göstermektedir. Hizmet süresi çok olan öğretmen sayısı bu saptamayı güçlendirmektedir.

Örneklem grubunun çalıştıkları okulların statüsüne göre dağılımı tablo 2.3.7.'de verilmektedir.

Tablo 2.3.7. Örneklem Grubunun Çalıştıkları Okulun Statüsüne Göre Dağılımı

Okul Statüsü	Öğretmen	
	n	%
İlköğretim Okulu	253	78.3
TKUO	70	21.7
Toplam	323	100.0

Tablo 2.3.7.'de görüldüğü gibi örnekleme alınan okullardaki öğretmenlerin %78.3'ü ilköğretim okullarında ve %21.7'si TKUO'larda görevlidir.

Örneklem gruplarının yaşlarına göre dağılımı tablo 2.3.8'de verilmektedir

Tablo 2.3.8. Örneklem Gruplarının Yaşlarına Göre Dağılımı

Yaş	Öğretmen	
	n	%
25-34	113	35.0
35-44	127	39.3
45-55	83	25.7
Toplam	323	100.0

Tablo 2.3.8.'de görüldüğü gibi örnekleme alınan okullardaki öğretmenlerin %35.0'i 25-34, %39.3'ü 35-44 ve %25.7'si 45-55 yaşlarındadır. Bu verilere göre, İzmir'de çalışmakta olan öğretmenlerin orta yaş ve orta yaşın üzerinde olduğu söylenebilir.

Örneklem gruplarının branşlarına göre dağılımı tablo 2.3.9.'da verilmektedir

Tablo 2.3.9. Örneklem Gruplarının Branşlarına Göre Dağılımı

Branş	Öğretmen	
	n	%
Branş Öğretmeni	158	48.9
Sınıf Öğretmeni	165	51.1
Toplam	323	100.0

Tablo 2.3.9.'da görüldüğü gibi örnekleme alınan okullardaki öğretmenlerin %48.9'u Branş öğretmeni, %51.1'i Sınıf öğretmenidir.

2.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada elde edilen veriler olgusal ve yargısal veri türündedir. Olgusal olanlar, "Kişisel Bilgiler Formu" ile elde edilen ve araştırmaya katılan öğretmenlerin bireysel ve mesleki özelliklerini gösteren verilerdir. Yargısal olanlar ise "Toplam Kalite Yönetimi Ölçeği"nde bulunan yargı maddelerine verilen yanıtları içeren verilerdir. Verilerin kaynağı, ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin bu okullardaki TKY uygulamalarına katılma derecelerinin beşli Likert tipi ölçek üzerindeki işaretlerine dayanmaktadır.

Öğretmenlerin toplam kalite yönetimi uygulamasına ilişkin katılma dereceleri ile oluşan düşünceleri bağımlı değişkenler; bireysel-mesleki özellikleri ise bağımsız değişkenlerdir.

Kişisel Bilgi Formu : Kişisel Bilgi Formunda uygulama kapsamında yer alan öğretmenlerin bireysel ve mesleki özelliklerini ele alan kapalı uçlu sorulara yer verilmektedir. Bu bölümde yer alan kişisel ve mesleki özellikleri araştırmanın problemine uygun bir biçimde alanyazın taraması, görüşmeler ve deneyimlerden yararlanılarak titizlikle seçilmiş, anket formu bütünlüğü içinde bu konuda uzman görüşü alınmıştır.

Toplam Kalite Yönetimi Ölçeği : Anketin genel çerçevesinin çizilebilmesi ve araştırmanın problemiyle olan gücünü arttırmak amacıyla ilk aşamada alanyazın taraması yapılmıştır. Konuyla doğrudan ilgili ölçekler incelenmiş, ancak; bu araştırmanın problemine hizmet edecek kapsamda olduğu görülen; MEB’ce örnek olarak hazırlanan ve okulda TKY uygulamalarına ilişkin dönüt sağlayabilecek(MEB, 2002b:109-124) anket formundaki ölçeklerden yararlanılmaya çalışılmıştır. Likert ölçek tipine göre düzenlenmiş ve özdeğerlendirme sürecinde veri toplama amacıyla kullanılabilmesi belirtilen anket formu, dört bölümden oluşmaktadır. Toplam 130 yargı maddesinin bulunduğu bu dört bölüm; her biri 5’şer yargı maddesini içeren 26 kategoriye ayrılmıştır. Uzman görüşü alınıp, uygulayıcılardan yararlanılarak ölçek yargı maddelerinin sayısı azaltılmış, geride kalan yargı maddeleri dil ve anlam bakımından yeniden biçimlendirilmiş ve kategori sayısı da dörde düşürülmüştür. Yeniden biçimlendirilen yargı maddeleri uygulamayı yansıtmaması bakımından tutarlı olmasına özen gösterilerek ölçek formu hazırlanmıştır. Yeniden düzenlenen ölçekle ilgili uzmanların görüşleri alınmış, ölçek öğretmenlere incelenerek maddelere ilişkin görüşlerinden yararlanılmıştır. Toplam 68 maddeden oluşan ölçeğin ön denemesi yapılmış ve ölçek madde sayısında bir değişiklik olmamıştır.

Toplam Kalite Yönetimi Ölçeğine ait örnek maddeler ek-1’de verilmektedir.

2.5. Ön Deneme Uygulamasının Yapılması

Anketin ön deneme uygulaması İzmir ili Metropol alanı içinde yer alan ilköğretim okullarında 2002-2003 öğretim yılı içinde araştırmacı tarafından yapılmıştır. Geçerlik-güvenirlilik analizleri yapılan ölçeğin çözümlenmesi yapılmış ve madde test korelasyonu sonucunda Toplam Kalite Yönetimi Ölçeğinin güvenilirliği; Standartlaştırılmış Cronbach Alpha Katsayısı= .97 şeklinde bulunmuştur.

Ön deneme sonrası ölçeğin alt boyutlarının belirlenmesi için faktör analizi yapılmış ve faktör çözümlenmesi sonuçlarına göre ölçek 4 alt boyuta ayrılmıştır. Aşağıdaki tablolarda bu faktör çözümlenmelerine ilişkin bulgulara yer verilmektedir.

Toplam Kalite Yönetimi Ölçeği faktörlerine ilişkin bulguları tablo 2.5.1.’de verilmektedir.

Tablo 2.5.1. Toplam Kalite Yönetimi Ölçeği Faktörlerinin Çözümlemesi Sonuçları

Faktör 1		: Öğrenci-Öğretmen-Veli Odaklılık		
Güvenilirlik (Alpha) : 0.8967				
Sıra No	Ölçek No	Ölçek Maddeleri	Faktör Yüklü	r
1	O1	Öğrencilerimiz, bütün çalışmalarımızın odak noktasıdır.	.478	.4195
2	O2	Okulumuzda, daha yakından takibi ve denetimi gereken öğrencilere rehberlik onların gururları incitilmeden yapılır.	.506	.5427
3	O3	Öğrencilerimiz, öğretmenlerinin adil olduklarına inanırlar.	.513	.5694
4	O4	Öğrenciler öğrenme biçimlerine uygun öğretim metotlarını, öğretmenleri ile belirleme fırsatına sahiptir.	.595	.5673
5	O5	Öğrencilerimiz, kendilerinin değerlendirilmesinde kullanılan kriterleri bilirler.	.569	.5469
6	O6	Her öğrenci, kişisel becerilerini (zihinsel, estetik, sosyal ve el becerileri) geliştirmesi için teşvik edilir.	.666	.6042
7	O7	Bireysel becerilerin farklılığı dikkate alınarak bir sınıftaki öğrencilerin hepsine aynı ödev verilmez.	.570	.5204
8	O8	Her öğrenci, kendi potansiyeli içindeki başarı artışı dikkate alınarak değerlendirilir.	.706	.6173
9	O9	Okulumuzda, ders araç ve gereçleri her öğrencinin istenilen ölçüde öğrenmesi için kullanılır.	.615	.5311
10	O10	Okulumuzda uygulanan öğretim metotları öğrencilerimizin yaratıcılığını geliştirecek şekilde hazırlanır.	.602	.6538
11	O11	Öğretmenler, bütün öğrencilerin öğrenebileceğine inanırlar.	.539	.4769
12	O12	Sınıf içi davranışları oluşturan kuralları, öğretmen ve öğrenciler birlikte oluştururlar.	.636	.5894
13	O13	Okulumuzda bir öğretmen, uyguladığı öğretim stratejisi bir öğrencisi için bile etkili olmadığında, bir başka yolu dener ve bu öğrencisini başarısızlığı nedeniyle suçlamaz.	.502	.6057
14	O14	Veliler, okulumuz için vazgeçilmez bir destektir.	.384	.5053
15	O15	Bu okulda bulunmaktan hoşlanıyorum.	.553	.5911
16	O16	Okulda beni doğrudan etkileyecek kararların alınmasına benim de katılım vardır.	.551	.6027
17	O17	Bu okulda ihtiyaç duyulan ve istenen bir birey olduğumu düşünüyorum.	.556	.5869
18	O18	Öğretmenlerle rahatça iletişim kurabildiğimi düşünüyorum.	.529	.5381
Faktör 2		: Yönetimin Liderliği ve Sorumluluğu		
Güvenilirlik (Alpha) : 0.9567				
Sıra No	Ölçek No	Ölçek Maddeleri	Faktör Yüklü	r
1	L1	Yönetim, öğretmenlerin destekleyicisidir.	.651	.7044
2	L2	Yönetim, öğrencilerin destekleyicisidir.	.652	.7333
3	L3	Okul müdürü, bizi en iyi şekilde temsil eder.	.735	.7271
4	L4	Okul müdürü, okulda takım anlayışını geliştirir.	.762	.7676
5	L5	Okul müdürü öğretimde yeni programların ve öğretim metotlarının denenmesini destekler.	.759	.7977
6	L6	Okul müdürü, okul toplumunu okulun ortak amaçları etrafında birleştirir.	.794	.7817
7	L7	Öğretmenler, okul müdürü ile iletişim kurmada kendilerini rahat hissederler.	.783	.7102
8	L8	Okulu müdürü kendini geliştirmeye önem verir.	.798	.7695
9	L9	Okul müdürü yenilikçi fikirlerden yararlanır.	.786	.7826
10	L10	Okul müdürü; işi doğru yapmak yerine, doğru işi yapmayı tercih eder.	.754	.7005
11	L11	Okul müdürü, başarısızlığını astlarına yüklemes.	.752	.7070
12	L12	Okul müdürü, okuldaki sorunları ortaya çıkmadan görüp engeller.	.713	.7117
13	L13	Okul müdürü, denetleme yetkisini baskı aracı olarak kullanmaz.	.698	.6520
14	L14	Okul müdürü, tüm çalışanları motive etmektedir.	.784	.7451

Faktör 3 : Sistem Ve Süreç Yaklaşımı**Güvenilirlik (Alpha) : 0.9358**

Sıra No	Ölçek No	Ölçek Maddeleri	Faktör Yüklü	r
1	S1	Okulumuzun hedeflerinin belirlenmesinde okul toplumunun katılımı önemsenmektedir.	.459	.6497
2	S2	Veliler, okul programının düzenlenmesine katılırlar.	.462	.5949
3	S3	Okulumuzda, öğrenme temel ihtiyaçtır.	.442	.5800
4	S4	Okulumuzda destek hizmetleri etkili öğrenmeyi teşvik eder.	.350	.6616
5	S5	Okulumuzdakiler, farklı düşünce ve değer yargılarına sahip olsalar bile görüşlerini açıkça ifade etme ve bunların kabul görmesi fırsatına sahiptir.	.540	.5617
6	S6	Okulumuzun öğretmenleri ne öğretileceği kadar nasıl öğretilceğini de bilirler.	.550	.6287
7	S7	Okulumuzun fiziki kaynaklarının ve ekipmanlarının en etkili şekilde kullanılması için yapılacak işlemler öğretmenlere zaman kaybettirmez.	.420	.6296
8	S8	Okulumuz ilgi çekici bir yer olup eğitim-öğretim ve sosyal faaliyetler için yeterlidir.	.456	.6161
9	S9	Okulumuz, yöneticilerin, öğretmenlerin, öğrencilerin, velilerin ve destek personelinin katılımıyla belirlenen kurallar ile çalışır.	.427	.6511
10	S10	Kurallar az ve basittir.	.477	.5342
11	S11	Bütün görevliler okulun kurallarına uyarlar	.460	.5425
12	S12	Okulumuzdaki önemli kararlar ; öğrenci , veli , öğretmen ve yönetici temsilcilerinden oluşan ekipler tarafından alınır.	.461	.6732
13	S13	Okulumuzda "Biz" ruhu vardır.	.594	.6547
14	S14	Bireylerle gruplar (hem öğretmenler hem de öğrenciler) arasındaki farklılıklar, okulumuzu zenginleştirmeye katkıda bulunan unsurlar olarak düşünülür.	.522	.6854
15	S15	Öğretmenler, okul değiştirmek yerine okulumuzda kalmayı isterler.	.557	.6206
16	S16	Okulumuz, öğrencilerimizde öğrenme coşkusu oluşturur.	.498	.6731
17	S17	Öğretim materyalleri çeşitli öğrenme biçimleri dikkate alınarak hazırlanır.	.389	.6797
18	S18	Öğretmenler, eğitim teknolojilerinden etkili bir şekilde yararlanırlar.	.385	.7071
19	S19	Okulumuzun gelişim hedeflerini gerçekleştirmede izlenecek stratejiler net olarak tespit edilmiştir.	.416	.6582

Faktör 4 : Sürekli İyileşime Tutarlı Ve Devamlı Adanmışlık (KAİZEN)**Güvenilirlik (Alpha) : 0.9232**

Sıra No	Ölçek No	Ölçek Maddeleri	Faktör Yüklü	r
1	K1	Öğretmenler, daha iyi öğrenmeye rehberlik yapma konusunda araştırmacıdırlar.	.500	.5882
2	K2	Okulumuzun "Misyonu (Okulun varlık sebebi, okulun gerçekleştirmek durumunda olduğu temel görev)" okul gelişimine yön verir.	.648	.6551
3	K3	Okulumuz, velilerin gelişimini destekler.	.592	.6191
4	K4	Okulumuzda eğitimin niteliğinin artışına katkıda bulunan herkes ödüllendirilir.	.619	.5402
5	K5	Okulumuzda problemler, tehlike sinyali olarak değil üstesinden gelinebilecek sorunlar olarak görülür.	.584	.6282
6	K6	Zamanımızı ve enerjimizi, okul toplumu tarafından paylaşılan ve benimsenen ileri hedeflere ulaşma yollarını ortaya koymak ve bunun gereğini yerine getirmek için kullanırız.	.403	.2632
7	K7	Okulumuzdaki personel, bir problem için çözüm yolunu denemeye karar vermeden önce, pek çok alternatif çözüm önerilerini tartışır.	.674	.6519
8	K8	Okulumuzdakiler; sadece problemleri konuşmakla kalmaz, onları çözerler.	.658	.7130
9	K9	Okulumuz, yaratıcı düşüncüyü ve bunun ortaya konmasını teşvik eder.	.640	.7110
10	K10	Okulumuz, işbirliğine dayalı bir sistem içinde, öğrencilerin öğrenme faaliyetlerinde birbirlerine yardımını teşvik eder.	.635	.6737
11	K11	"Nasıl bir okul ?" beklentilerinin oluşmasına katkıda bulunmak için yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler ve veliler üstlerine düşen sorumlulukları yerine getirirler.	.737	.6641
12	K12	Okulumuzda farklı gruplar arasında etkili bir iletişim vardır(yöneticiler ile öğretmenler, yaşlı öğretmenler ile genç öğretmenler, durumu iyi olan öğrenciler ile fakir öğrenciler gibi).	.525	.5707
13	K13	Okulumuzda bir görüş ayrılığı veya bir çatışma ortaya çıktığında, bunun çözüme ulaştırılması için yapıcı bir yaklaşım izlenir.	.510	.5969
14	K14	Okulumuzun gelişim hedeflerini biliyorum.	.588	.5829
15	K15	Bu yıl okulumuz için bazı hedefler ortaya koydum ve hedefleri başkaları ile paylaştım.	.395	.4771
16	K16	Okulumuzdaki problemlerin hiçbirinin geçiştirilmesine göz yumulmaz.	.678	.6786
17	K17	Okulumuzun gelişim hedefleri her yıl gözden geçirilerek güncelleştirilir.	.705	.7346

Tablo 2.5.1.'de Toplam Kalite Yönetimi Ölçeğinin Öğrenci-Öğretmen-Veli Odaklılık, Yönetimin Liderliği ve Sorumluluğu, Sistem ve Süreç Yaklaşımı ve Sürekli İyileşime Tutarlı ve Devamlı Adanmışlık (Kaizen) Faktörlerini oluşturan ölçek maddelerinin faktör yükleri ile her bir madde ile ölçek arasında r (korelasyon) katsayıları verilmektedir. Buna göre ölçeğin birinci faktörü 18, ikinci faktörü 14, üçüncü faktörü 19 ve dördüncü faktörü 17 maddeden oluşmaktadır. En yüksek faktör yükü (.798) ölçek numarası L8 ile belirlenen madde ve en düşük faktör yükü (.350) ölçek numarası S4 ile belirlenen madde olmuştur. Bu sonuçlar göz önünde bulundurulduğunda ölçek maddelerinin faktör yüklerinin işlem yapılabilecek aralıkta oldukları görülmektedir.

2.6. Anketin Uygulanması

Anketin uygulanması aşamasında, İzmir İli Milli Eğitim Müdürlüğü'nden izin alınarak araştırmacı tarafından araştırma sınırları kapsamında olan öğretmenlere ölçek bırakılıp bir süre sonra da toplanarak ya da ölçeklerin okunması sırasında öğretmenlerle birlikte olunarak ölçek uygulaması yapılmıştır. Evreni temsil edecek biçimde okulların statüsü gibi öğelere dikkat edilerek toplam 16 okula gidilmiştir. Ancak, bazı okullardaki öğretmenler anketleri geri vermemişlerdir.

2.7. Verilerin Çözümlemesinde Kullanılan İstatistiksel Teknikler

Anketten elde edilen veriler sosyal bilimlerde bilimsel araştırmalarda kullanılan SPSS paket programına yüklenerek araştırmanın problemleri çözümlenmiştir.

Araştırmanın alt problemlerinin çözümlenmesinde 0.05 önemlilik düzeyi seçilmiş, problem ve alt problemlerin özellikleri dikkate alındığında aritmetik ortalama, standart sapma; değişkenler arasında korelasyon; değişkenlere ilişkin ortalamalar arasındaki farkın önem düzeylerinin belirlenmesinde parametrik testler (t, F) ve parametrik olmayan test Kruskal Wallis ve Mann Whitney U istatistiği kullanılmıştır. Varyans çözümlemesi sonucunda gruplar arasında fark olduğunda, farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için LDS – Least Significant Difference, en küçük önemli fark- testi kullanılmıştır.

3. BÖLÜM BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmada elde edilen verilerin çözümlene ve yorumlarına yer verilmektedir.

3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

“İlköğretim okulu öğretmenlerinin bu okullarda Toplam Kalite Yönetiminin (a) öğrenci-öğretmen-veli odaklılık, (b) yönetimin liderliği ve sorumluluğu, (c) sistem ve süreç yaklaşımı ve (d) sürekli gelişme (Kaizen) alt boyutlarıyla ilgili uygulamalara katılma dereceleri nelerdir?” biçiminde belirlenen birinci alt problemin (a) öğrenci-öğretmen-veli odaklılık alt boyutuna ilişkin dağılımı gösteren ortalama ve standart sapma sonuçları tablo 3.1.1.’de verilmektedir.

Tablo 3.1.1. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Toplam Kalite Yönetimi Ölçeğinin “Öğrenci-Öğretmen-Veli Odaklılık” Alt Boyutuna İlişkin Katılma Derecelerinin Dağılımı

Kaynak	Madde No	Ölçek Maddeleri	Öğretmen	
			X	SS
ÖĞRENCİ-ÖĞRETMEN-VELİ ODAKLILIK	O1	Öğrencilerin, bütün çalışmaların odak noktası olması	4.12	1.07
	O2	Okulda, daha yakından takibi ve denetimi gereken öğrencilere rehberlik onların gururlarının incitilmeden yapılması	3.98	1.12
	O3	Öğrencilerin, öğretmenlerinin adil olduklarına inanması	3.37	1.12
	O4	Öğrencilerin öğrenme biçimlerine uygun öğretim metodlarını, öğretmenleri ile belirleme fırsatına sahip olması	2.82	1.26
	O5	Öğrencilerin, kendilerinin değerlendirilmesinde kullanılan kriterleri bilmesi	3.08	1.23
	O6	Her öğrencinin, kişisel becerilerini (zihinsel, estetik, sosyal ve el becerileri) geliştirmesi için teşvik edilmesi	3.40	1.23
	O7	Bireysel becerilerin farklılığı dikkate alınarak bir sınıftaki öğrencilerin hepsine aynı ödevin verilmemesi.	3.26	1.40
	O8	Her öğrencinin, kendi potansiyeli içindeki başarı artışı dikkate alınarak değerlendirilmesi	3.65	1.28
	O9	Okulda, ders araç ve gereçlerinin her öğrencinin istenilen ölçüde öğrenmesi için kullanılması	3.17	1.29
	O10	Okulda uygulanan öğretim metodlarının öğrencilerin yaratıcılığını geliştirecek şekilde hazırlanması	3.10	1.25
	O11	Öğretmenlerin, bütün öğrencilerin öğrenebileceğine inanması	3.21	1.28
	O12	Sınıf içi davranışları oluşturan kuralların, öğretmen ve öğrenciler birlikte oluşturulması	3.52	1.23
	O13	Okul bir öğretmen, uyguladığı öğretim stratejisi bir öğrencisi için bile etkili olmadığında, bir başka yolu denemesi ve bu öğrencisini başarısızlığı nedeniyle suçlamaması	3.24	1.27
	O14	Velilerin, okul için vazgeçilmez bir destek olması	3.20	1.43
	O15	Okulda bulunmaktan hoşlanılması	3.62	1.22
	O16	Okulda öğretmeni doğrudan etkileyecek kararların alınmasında onun da katkısının olması	3.15	1.28
	O17	Okulda ihtiyaç duyulan ve istenen bir birey olduğunun düşünülmesi	3.61	1.10
	O18	Diğer öğretmenlerle rahatça iletişim kurabilmesi	4.02	1.04
Toplam	18		3.42	0.74

Tablo 3.1.1. incelendiğinde öğretmenler “öğrenci-öğretmen-veli odaklılık” ($X=3.42$) alt boyutunda yüksek katılma derecesine sahiptirler. Öğretmenlerin “öğrenci-öğretmen-veli odaklılık (müşteri odaklılık)” alt boyutu ile ilgili uygulamalara katılma derecelerinin standart

sapması=0.74 biçimindedir. Bu anlamda öğretmenlerin, bu alt boyutun okullardaki uygulanmasını başarılı buldukları söylenebilir.

Öğretmenler “öğrenci-öğretmen-veli odaklılık” alt boyutunda en yüksek katılma derecesine “öğrencilerin, bütün çalışmaların odak noktası olması”(X=4.12) yargı maddesinde, en düşük katılma derecesine ise “öğrencilerin öğrenme biçimlerine uygun öğretim metotlarını, öğretmenleri ile belirleme fırsatına sahip olması” (X=2.82) yargı maddesinde sahiptirler.

Öğretmenlerin “öğrenci-öğretmen-veli odaklılık” alt boyutunda “okulda, daha yakından takibi ve denetimi gereken öğrencilere rehberlik onların gururları incitilmeden yapılması” (X=3.98), “her öğrencinin, kendi potansiyeli içindeki başarı artışı dikkate alınarak değerlendirilmesi” (X=3.65), “sınıf içi davranışları oluşturan kuralları, öğretmen ve öğrencilerin birlikte oluşturması” (X=3.52), “okulda bulunmaktan hoşlanılması” (X=3.62), “okulda ihtiyaç duyulan ve istenen bir birey olunması” (X=3.61) ve “diğer öğretmenlerle rahatça iletişim kurabilmesi” (X=4.02) yargı maddelerine katılma dereceleri daha yüksek; “öğrencilerin, öğretmenlerinin adil olduklarına inanması” (X=3.37), “öğrencilerin, kendilerinin değerlendirilmesinde kullanılan kriterleri bilmesi” (X=3.08), “her öğrencinin, kişisel becerilerini (zihinsel, estetik,sosyal ve el becerileri) geliştirmesi için teşvik edilmesi” (X=3.40), “bireysel becerilerin farklılığı dikkate alınarak bir sınıftaki öğrencilerin hepsine aynı ödevin verilmemesi” (X=3.26), “okulda, ders araç ve gereçlerinin her öğrencinin istenilen ölçüde öğrenmesi için kullanılması” (X=3.17), “okulda uygulanan öğretim metotlarının öğrencilerin yaratıcılığını geliştirecek şekilde hazırlanması” (X=3.10), “öğretmenlerin, bütün öğrencilerin öğrenebileceğine inanması” (X=3.21), “okulda bir öğretmenin, uyguladığı öğretim stratejisi bir öğrencisi için bile etkili olmadığında, bir başka yolu denemesi ve bu öğrencisini başarısızlığı nedeniyle suçlamaması” (X=3.24), “velilerin, okul için vazgeçilmez bir destek olması” (X=3.20) ve “okulda öğretmeni doğrudan etkileyecek kararların alınmasında öğretmenin de katkısının olması” (X=3.15) yargı maddelerine ilişkin katılma dereceleri ise daha düşüktür.

Öğretmenler, “okulda öğretmeni doğrudan etkileyecek kararların alınmasında öğretmenin de katkısının olması” yargı maddesine yönelik bir tutum geliştirmemişlerdir. Öğretmenlerin katılma derecesine göre okullardaki kararlara katılımın gereksinim duyulan bir düzeyde olmadığı söylenebilir. Çünkü; öğretmenler, “okulda bulunmaktan hoşlanılması” ve “okulda ihtiyaç duyulan ve istenen bir birey olduğunun düşünülmesi” yargı maddelerinde yüksek katılım göstermektedirler. Bu bulguyu Kabadayı'nın (1982) araştırması

desteklemektedir. Kabadayı, öğretmenler üzerinde yaptığı araştırmasında öğretmenlerde en yüksek doyumsuzluk alanı olarak “otonomi”yi bulmuş ve bunu öğretmenlerde yaratıcılıklarını ve tüm yeteneklerini kullanabilmelerini kolaylaştırıcı ve karara katılmalarını sağlayıcı örgütsel ortamların bulunmayışına bağlamıştır.

Benzer bir sonuca Açıkgöz (1984) tarafından ulaşılmıştır. Açıkgöz, öğretmenler üzerinde gerçekleştirdiği araştırmasında, öğretmenlerin karara katılma durumlarının katılma isteklerinden daha düşük düzeyde olduğunu, karar konularında kendilerini “biraz” yeterli ve ilgili gördüklerini ortaya koymuştur.

Aras (1999) ise “ilköğretim okulu müdürlerinin liderlik, öğretmenlerinin kararlara katılma düzeylerine ilişkin” adlı araştırmasında öğretmenlerin, karara katılma konusunda “çok az” ve “biraz” seçenekleri arasında görüşe sahip olduklarını belirlemiştir.

Öğretmenler, “öğrencilerin, bütün çalışmaların odak noktası olması” yargı maddesine “çoğunlukla” katılmaktadırlar. Bu bulguyu Ensari’nin (1999) “eğitim kurumlarındaki kalite anlayışının belirlenmesi”ne yönelik yaptığı araştırması destekler niteliktedir. Bu araştırma sonucuna göre öğretmenler “müşteri odaklı” olmayı yüksek önemde görmüşlerdir.

Araştırmanın bu bulgusu, aynı zamanda Bayrak ve Ağaoğlu’nun (1998) “ilköğretim okullarındaki yönetici ve öğretmenlerin Toplam Kalite Yönetimine ilişkin görüşleri” adlı araştırma bulgularıyla da benzerlik göstermektedir. Söz konusu araştırma sonuçlarına göre yönetici ve öğretmenlerin Toplam Kalite yönelimleri gelişimci özellikler taşımaktadır.

Söz konusu bulguyu Tonbul’un (2002) “ilköğretim okulu öğretmen ve yöneticilerine dönük ödüllendirme uygulamaları etkililiği ve öğretim performansına dayalı öğretmen ödüllendirme yaklaşımı” adlı araştırması da destekler niteliktedir. Bu araştırmanın sonuçlarından birisi öğretmenlerin, öğrenci gereksinimlerine duyarlılığı önemsemeleridir.

Öğretmen katılma derecesine göre en zayıf noktalardan birisi velilerin okula desteğidir. Bu bulgu, Şahin’in (1999) “İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin iş doyum düzeyleri” adlı araştırması tarafından desteklenmektedir. Şahin, araştırmasında; öğretmenlerin yönetim boyutunda “kısmen”, bireyler arası ilişkiler boyutunda “doyumlu”; başarı, saygınlık ve tanınma boyutunda “doyumlu”; veli, öğrenci ilgisizliği boyutunda da “doyumsuz” olduklarını bulmuştur. Ancak; bu bulgular, Şahin’in (2003) “Okul Müdürlerinin

Liderlik Stilleri İle Okul Kültürü Arasındaki İlişkiler” adlı araştırması bulguları ile uyuşmamaktadır. Bu araştırmanın bulgularına göre, öğretmenler velilerle işbirliğini önemsemektedirler.

Öğretmenler kendilerini ilgilendiren kararların alınmasında etkilerinin olup olmadığı konusunda kararsızdırlar. Bu bulguyu, Şahin’in (2003) “Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri İle Okul Kültürü Arasındaki İlişkiler” adlı araştırması desteklemektedir. Bu araştırmanın bulgularından birisi, öğretmen algılarının en zayıf olduğu noktalardan birisinin kararların okul yönetiminde verildiğine ilişkin olmasıdır.

Öğretmenlerin “kararsız” olduğu noktalardan en önemlisi öğrencilerin, öğrenme biçimlerine uygun öğretim metotlarını, öğretmenleri ile belirleme olanağının olup olmadığına ilişkindir. Bu bağlamda, öğretmenlerin karara katılma konusunda çelişki yaratacak katılma derecelerine sahip oldukları söylenebilir. Öyle ki; öğretmenler-kendilerini etkileyen kararlara katılmak istemekte, ancak; öğrencilerin, kendi öğrenme biçimlerine uygun öğretim metotlarını belirlemeye katılmalarına yönelik bir tutum geliştirmemektedirler. Oysa ki, Şahin’in (2003) “Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri İle Okul Kültürü Arasındaki İlişkiler” adlı araştırmasında öğretmenler, geleneksel yöntem ve teknikleri sınıf uygulamalarında kullanmadıklarına yönelik görüş belirtmişlerdir.

Öğrenme ortamı ve öğrenme sürecinin öğrencinin isteği ve bilgisi dışında planlanıp yürütülmesi gelenekseldir. Bu, öğrenci merkezli bir eğitim öğretim sürecinde arzulan durum değildir.

Öğretmenlerin “her öğrencinin, kendi potansiyeli içindeki başarı artışı dikkate alınarak değerlendirilmesi” yargı maddesine ilişkin katılma dereceleri “kararsız” bir düzeydedir. Bu gelenekselliğin henüz aşamadığıyla ilgili olabilir. Bu bulgu Yalçınkaya ve Tonbul’un (2002) “ilköğretim okulu müdür ve müdür adaylarının Toplam Kalite Yönetimine ilişkin görüşleri” adlı araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Bu araştırma, yönetici ve öğretmenlerin daha çok geleneksel öğretim ve değerlendirmeyi onaylayan bir tutum içerisinde olduklarını ortaya koymuştur.

Öğretmenler, bütün öğrencilerin öğrenebileceğine inanmada olumlu bir tutum geliştirmemişlerdir. Bu yaklaşım, öğrencilerin başarısızlığı durumunda öğretmenlere, öğrenciler için “zaten” bundan daha fazlasını yapabileceğini sanmıyordum” savunmasına zemin oluşturmasından kaynaklanıyor olabilir. Veya öğretmenler bu görüşe sıcak bakmayıp ölçülü bir yaklaşım içerisinde olabilirler. Ancak, öğretmenlerin bazı öğrencilerin

öğrenebileceği bazılarının da öğrenemeyeceği yaklaşımı olumsuzluklara yol açabilir. Kılınç'ın (2000) araştırması bunu destekler niteliktedir. Kılınç, öğretmen beklentileri ve sınıf içi iletişim örüntülerine ilişkin yaptığı çalışmada; sınıf içi gözlemler sonucunda genel olarak öğretmenlerin yüksek beklenti geliştirdiği öğrencilere daha olumlu davranışta bulunduğu, düşük beklenti geliştirdiği öğrencilere ise daha olumsuz davranışta bulunduğunu belirlemiştir.

Öğrencilerin, kendilerinin değerlendirilmesinde kullanılan kriterleri bilmesi yargı maddesinde öğretmenlerin orta derecede katılımı ile “kararsız” olmalarının nedeni; ölçme ve değerlendirme standartlarının belirlenmemiş olması ya da bunların önemsenmemesi, bilimsel izleme ve araştırma sonuçlarına göre anlamlı değerlendirme yapılamamasıyla ilgili olabilir.

Öğretmenler “sınıf içi davranışları oluşturan kuralları, öğretmen ve öğrencilerin birlikte oluşturması” yargı maddesine yüksek katılım derecesi ile “çoğunlukla” katılmaktadırlar. Ancak; Kazu (2002) “İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Kurallarına İlişkin Görüşleri ve Uygulamaları” adlı çalışmasıyla bu bulguyla çelişecek bir sonuç elde etmiştir. Kazu, çalışmasında; öğretmenlerin kurallara ilişkin yaptıkları uygulamalar açısından yeterli olmadıklarını ve sınıf kurallarıyla ilgili geçerli görüşlerin çoğuna katılmadıklarını belirlemiştir.

Ürkmez (2002) “Toplam Kalite Yönetimin ilköğretim okullarındaki eğitim programlarına uygulanabilirliği” adlı çalışmasında; öğretmenlerin TKY'nin eğitim programlarına uygulanabilirliğine genelde olumsuz baktıkları, olumsuz görüşte olmalarının önemli sebebinin mevcut durumun yetersizliklerinden kaynaklandığı, sınıf öğretmenleri ve bayan öğretmenler tarafından daha çok benimsendiği, verilen hizmetiçi eğitimlerin eksikleri gidermede yetersiz olduğu ve öğretmenlerin eğitim bilimleri konusunda yetersiz oldukları sonucuna varmıştır.

Okullar; öğrencilerde yaratıcı ve eleştirel düşüncüyü, üretmeyi, yargılamayı, sorgulamayı geliştirmeden, öğrenmeyi öğretmeyen, öğrencileri ne yaşama ne de bir mesleğe tam olarak hazırlamadan, kitaba dayalı, ezberci ve duruk bir yapıda değil; tüm paydaşların gereksinimlerini dikkate alan ve dünyadaki gelişmeleri yakından izleyen bir sistem olarak varlığını sürdürmelidir.

Sonuç olarak “öğrenci-öğretmen-veli odaklılık” alt boyutunun okullardaki uygulanmasına ilişkin öğretmen katılım dereceleri göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlere göre Toplam Kalite Yönetiminin “müşteri odaklılık” ilkesinin okullarda uygulanmasının önemsendiği ve “çoğunlukla” uygulandığı söylenebilir. Ancak, okullarda gözlemlenen durumun bu sonuçla örtüşüp örtüşmediği tartışmaya açıktır.

“İlköğretim okulu öğretmenlerinin bu okullarda Toplam Kalite Yönetiminin (a) öğrenci-öğretmen-veli odaklılık, (b) yönetimin liderliği ve sorumluluğu, (c) sistem ve süreç yaklaşımı ve (d) sürekli gelişme (Kaizen) alt boyutlarıyla ilgili uygulamalara katılma dereceleri nelerdir?” biçiminde belirlenen birinci alt problemin (b) yönetimin liderliği ve sorumluluğu alt boyutuna ilişkin dağılımı gösteren ortalama ve standart sapma sonuçları tablo 3.1.2.’de verilmektedir.

Tablo 3.1.2. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Toplam Kalite Yönetimi Ölçeğinin “Yönetim Liderliği ve Sorumluluğu” Alt Boyutuna İlişkin Katılma Derecelerinin Dağılımı

Kaynak	Madde no	Ölçek Maddeleri	Öğretmen	
			X	SS
YÖNETİM LİDERLİĞİ VE SORUMLULUĞU	L19	Öğretmenleri destekleme	2.93	1.17
	L20	Öğrencileri destekleme	3.10	1.15
	L21	Okulu en iyi şekilde temsil etme	3.02	1.21
	L22	Okulda takım anlayışını geliştirme	2.89	1.19
	L23	Öğretimde yeni programların ve metotların denenmesini destekleme	3.09	1.19
	L24	Okul toplumunu, okulun ortak amaçları etrafında birleştirme	2.95	1.14
	L25	Öğretmenlerin, okul müdürleriyle iletişim kurmada kendilerini rahat hissetmeleri	2.94	1.22
	L26	Kendini geliştirmeye önem verme	3.03	1.21
	L27	Yenilikçi fikirlere yararlanma	3.04	1.15
	L28	İşi doğru yapmak yerine, doğru işi yapmayı yeğleme	2.99	1.13
	L29	Başarısızlığını astlarına yüklememe	2.87	1.16
	L30	Okuldaki sorunları ortaya çıkmadan görüp engelleme	2.68	1.10
	L31	Denetleme yetkisini baskı aracı olarak kullanmama	2.92	1.23
L32	Tüm çalışanları motive etme	2.80	1.17	
Toplam	13		2.95	0.94

Tablo 3.1.2. incelendiğinde öğretmenlerin “yönetiminin liderliği ve sorumluluğu” (X=2.95) alt boyutunda “orta” derecede bir katılımı bu alt boyuttaki söz konusu uygulamalara yönelik bir tutum geliştirmedikleri görülmektedir.

Öğretmenler “yönetiminin liderliği ve sorumluluğu” alt boyutunda en yüksek katılma derecesine “öğrencileri destekleme” ($X=3.10$) yargı maddesinde, en düşük katılma derecesine ise “okuldaki sorunları ortaya çıkmadan görüp engelleme” ($X=2.68$) yargı maddesinde sahiptirler.

Öğretmenler yöneticilerle ilgili; “İşi doğru yapmak yerine, doğru işi yapmayı yeğleme” ($X=2.99$), “okul toplumunu, okulun ortak amaçları etrafında birleştirme” ($X=2.95$), “öğretmenlerin, okul müdürleriyle iletişim kurmada kendilerini rahat hissetmeleri” ($X=2.94$), “öğretmenleri destekleme” ($X=2.93$) ve “denetleme yetkisini baskı aracı olarak kullanmama” ($X=2.92$) yargı maddelerinde düşük katılma derecesine, “okulda takım anlayışını geliştirme” ($X=2.89$), “başarısızlığını astlarına yüklememe” ($X=2.87$) ve “tüm çalışanları motive etme” ($X=2.80$) yargı maddelerinde ise daha düşük katılma derecesine sahiptirler.

Şahin (2000) tarafından gerçekleştirilen “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yeterlikleri” adlı araştırma sonucunda; ilköğretim okulu müdürünün görevini etkili şekilde yerine getirebilmesi için 97 yeterliğe sahip olması gerektiği belirlenmiştir. Bu yeterlikler; Öğretim Liderliği, Araştırma ve mesleki Gelişim, İnsan Kaynaklarının Yönetimi, Okul-Çevre İlişkileri, İletişim, Öğrenci İşleri, Okul İşletmeciliği ve Kişilik Özellikleri adlı başlıklar altında toplamıştır. Şahin’in belirlediği yeterliklerden bazıları şöyledir: Eğitimdeki yeni yaklaşımları okula taşıma, paylaşma; öğretmenlerin ve diğer işgörenlerin gelişmelerini destekleme; yeni öğretim programlarının araştırılmasını, geliştirilmesini ve uygulanmasını destekleme; yeni düşüncelere ve değişime açık olma; bilimsel araştırma yöntem ve tekniklerini kullanma; okulda sorunların çözümünde bilimsel araştırma bulgularından yararlanma; etkili çalışma takım/grupları oluşturma; örgüt içi çatışmaları yönetme, çözme; okul-çevre arasında etkili bir iletişim kurma; kararlara, bu kararlardan etkilenenlerin katılımını sağlama; öğrencileri okul yönetimine katma; eleştiriye açık olma ve okuma alışkanlığı olma.

Ölçeğin orta değeri ($X=2.95$) göz önünde bulundurulduğunda; yöneticilerin ölçekte belirtilen liderlik davranışlarının birçoğunu gerçekleştiremediği ve TKY anlayışına yönelik kültür değişimi çabalarının yetersiz kaldığı söylenebilir. Bunun en önemli nedeni okul yönetiminde uzun yıllardan beri uygulanmakta olan geleneksel yönetim anlayışı olabilir.

TKY uygulamaları, okul yönetimi için yeni bir iş çeşidi, var olan bürokrasi zincirine eklenen yeni bir halka olarak görülmektedir. Okul yöneticileri ne yazık ki hala koltuğuna oturup katı bürokratik kuralların bekçiliğini yapmaktadır. Geleneksel ve otoriter yönetim biçimi, okulları çağın beklentilerine yanıt verebilen bir yönetim felsefesinden ve işlevsel bu yapılanmadan uzak tutmaktadır. Yöneticiler liderlik özellikleri gösterememekte ve örgüt üyelerinin düşünce ve gönül güçlerinden yararlanamamaktadır. Yönetim süreçlerinde problem çözme, katılım, güdüleme, danışmanlık ve rehberlik hizmeti, etkileşim ve işbirliği yetersiz kalmaktadır. Kalite kültürünün okula yerleşmesinde birincil derecede sorumlu olan okul yöneticilerinin eğitim eksikliği liderlikteki başarısızlığın önemli bir nedeni olabilir.

Okuldaki sorunların ortaya çıkmadan yöneticilerce görülüp engellenmesine ilişkin öğretmen katılım dereceleri düşüktür. Bu, yöneticilerin okulun iç ve dış çevresinde oluşan değişimin niteliğini ve yönünü kavrayacak yönetsel yeterlikten yoksunluğuyla ilişkili olabilir.

Okul müdürünün kendini geliştirmeye önem vermesi ve yenilikçi fikirlerden yararlanmasıyla ilgili uygulamalara öğretmenler orta derecede katılmaktadırlar. Oysaki, bunun yüksek olması beklenebilirdi. Ancak; yönetici ve öğretmenlerin önemli bir kısmı meslek öncesi eğitimlerinde aldıkları bilgilere pek bir şeyler eklemekten emekli olmaktadır. Sürekli tüketen konumunda olmak TKY sürekli gelişme ilkesine ters düşmektedir. TKY'nde yeni yaklaşımlara açık ve sürekli gelişmeye önem veren bir niteliğe sahip yönetici ve öğretmenlere gereksinim duyulmaktadır.

Bayrak ve Bayrak'ın (2000) "İlköğretim Okul Yöneticilerinin Liderlik Özelliklerine Sahip Olma Dereceleri" adlı araştırması, öğretmenlerin görüşlere katılma yüzdesi göz önünde bulundurulduğunda, bulguları destekler niteliktedir. Bu çalışmada ilköğretim okul yöneticilerinin liderlik özelliklerine ilişkin şu bulgulara ulaşılmıştır: İlköğretim okul yöneticilerinin liderlik özelliklerine ilişkin; sınıf öğretmenlerinin %68.6'ı, branş öğretmenlerinin %62.2'si öğretimin geliştirilmesi için çaba gösterdiklerini, sınıf öğretmenlerinin %62.8'i okul yöneticilerinin kendilerini geliştirmeye ilgili etkinliklere katıldıklarını, sınıf öğretmenlerinin %62.2'si, branş öğretmenlerinin %54.8'i kendilerinin gelişme ve yükselmeye yönelik eğilimlerini desteklediklerini, sınıf öğretmenlerinin %67.7'si, branş öğretmenlerinin %57.3'ü eğitim alanında meydana gelen değişimleri izlediklerini, sınıf öğretmenlerinin %62.8'i, branş öğretmenlerinin %56.8'i okulun şimdiki

durumunu değil, gelecekteki durumunu da düşündüklerini ve sınıf öğretmenlerinin %63.9'u, branş öğretmenlerinin de %66'sı öğrenmenin takım halinde gerçekleşeceğine inandıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenler okullarındaki yöneticilerin, okul toplumuna liderlik yapıp yapamadıkları konusunda "kararsız"dırlar. Bu bulguyu Poyraz'ın (2002) "İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarını Gösterme Düzeyleri" adlı araştırması; Aras'ın (1999) "İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik, Öğretmenlerinin Kararlara Katılma Düzeylerine İlişkin Görüşleri" adlı araştırması ve Polat'ın (1997) "Öğretmenlerin İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Rolüne İlişkin Algı Ve Beklentilerine" yönelik araştırması desteklemektedir. Her üç çalışmada da öğretmenlerin, okul müdürlerinin liderliğine ilişkin algılarının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Çelik'in (1997) "Öğretmenlere Göre Okul Yöneticilerinin Kültürel Liderlik Rollerini" adlı araştırmasına göre; cinsiyet, kıdem, çalışılan okul ve öğretmenlik konumu açılarından öğretmenler okul yöneticilerinin kültürel liderlik rolünü oynamada başarısız olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler, okul yöneticilerinin en başarılı oldukları kültürel liderlik rolü olarak "okul yöneticisi okul kültürünün en iyi resmi temsilcisidir" rolünde görüş birliğine varmışlardır.

Algün (1998) "İlköğretim Okulları Birinci Kademe Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinin Denetleme Yeterliklerine İlişkin Algı Ve Beklentileri" adlı çalışmasında öğretmenlere göre okul müdürlerinin insan ilişkileri ve öğretmeni geliştirme boyutlarında istenilen düzeyde olmadığını ortaya koymuştur.

Öğretmenler, okul müdürünün tüm çalışanları motive etmesi konusuna "orta" derecede katılmaktadırlar. Bu bulgu, S. Şahin'in (1997) "İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinin Güdüleyici Davranışları Gösterme Derecelerine İlişkin Algı Ve Beklentileri" adlı çalışması sonuçlarıyla koşutluk içerisindedir. S.Şahin, çalışmasında öğretmenlerin okul müdürlerinin halen gösterdikleri güdüleme davranışlarının düzeyini düşük buldukları sonucunu elde etmiştir.

Bu bulguyla benzerlik taşıyan bir sonuç Ertopçu (1998) tarafından yapılan çalışmadan elde edilmiştir. Ertopçu, "İlköğretim Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinin

Örgütlenme Ve Eş Güdümleme Becerilerine İlişkin Algı Ve Beklentileri”ne yönelik yaptığı araştırmasında öğretmenlerin, müdürlerin gösterdikleri örgütlenme ve eş güdümleme becerilerini düşük düzeyde değerlendirdiklerini ortaya koymuştur.

TKY anlayışında insana ve motivasyonuna önem veren bir yaklaşım söz konusudur. Temel motivasyon ise başarıma onurudur. Öğretmenler, “okul müdürüyle iletişim kurmada kendilerini rahat hissetmeleri” ve “okul müdürünün tüm çalışanları motive etme” yargı maddelerine “orta” derecede bir katılım göstererek bu uygulamaya yönelik herhangi bir tutum geliştirmediklerini ortaya koymuşlardır. Bu bulgu, Özbek’in (1998) araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Özbek, “İlköğretim Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinin İletişim Ve Motivasyon Becerilerine İlişkin Algı Ve Beklentileri” adlı araştırması sonucunda şu bulguları elde etmiştir: Öğretmen algılarına göre, iletişim ve motivasyon becerileri okul müdürleri tarafından “ara sıra” ile “çok seyrek” düzeyde uygulanmaktadır.

Öğretmenler, “okul müdürünün kendini geliştirmeye önem vermesi” yargı maddesinde “orta” derecede bir katılıma sahiptirler. Oysaki, okul liderleri hızla değişen dünyanın gereklerini karşılayabilmeleri için, bir önceki güne göre daha çok şey bilmeleri ve yapmaları gerekmektedir. Bu anlamda okul liderleri kendilerini sürekli olarak yetiştirmelidirler.

Takım çalışmalarının eğitim ve öğretimde kaliteyi artırıcı bir rol oynayacağı düşünülmektedir. Fakat, öğretmenlerin katılma dereceleri göre, “okul müdürünün, okulda takım anlayışını geliştirmesi” en düşük ortalamaya sahip yargı maddelerinden birisidir. Bu bulguyu Çetin’in (1998) “İlköğretim Okullarında Takım Çalışması” adlı araştırması desteklemektedir. Bu araştırma sonucuna göre ilköğretim okullarındaki takım çalışmaları beklenen düzeyin oldukça altındadır. Oysa ki, okuldaki öğretmenler kurulu, zümre öğretmenleri kurulu, sınıf öğretmenleri kurulu, disiplin kurulu, sınav komisyonları, satın alma komisyonu, muayene ve teslim alma komisyonu ile okul yönetimince kurulacak komisyonlar gibi çalışma grupları takım çalışmasını gerektirmektedir.

Tan’ın (2001) “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Halkla İlişkiler Rolü” adlı araştırması sonucunda ise; ilköğretim okullarında halkla ilişkiler için organizasyonun oluşturulmadığı, okulların çevreye “nadiren” tanıtıldığı, dış hedef kitlenin “nadiren” tanındığı belirlenmiştir.

“İlköğretim okulu öğretmenlerinin bu okullarda Toplam Kalite Yönetiminin (a) öğrenci-öğretmen-veli odaklılık, (b) yönetimin liderliği ve sorumluluğu, (c) sistem ve süreç yaklaşımı ve (d) sürekli gelişme (Kaizen) alt boyutlarıyla ilgili uygulamalara katılma dereceleri nelerdir?” biçiminde belirlenen birinci alt problemin (c) sistem ve süreç yaklaşımı alt boyutuna ilişkin dağılımı gösteren ortalama ve standart sapma sonuçları tablo 3.1.3.’te verilmektedir.

Tablo 3.1.3. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Toplam Kalite Yönetimi Ölçeğinin “Sistem ve Süreç Yaklaşımı” Alt Boyutuna İlişkin Katılma Derecelerinin Dağılımı

Kaynak	Madde No	Ölçek Maddeleri	Öğretmen	
			X	SS
SİSTEM VE SÜREÇ YAKLAŞIMI	S33	Okulun hedeflerinin belirlenmesinde okul toplumunun katılımının önemsenmesi	3.21	1.27
	S34	Velilerin, okul programının düzenlenmesine katılması	2.24	1.17
	S35	Okulda, öğrenmenin temel ihtiyaç olması	3.53	1.16
	S36	Okulda destek hizmetlerinin etkili öğrenmeyi teşvik etmesi	3.18	1.19
	S37	Okuldakilerin, farklı düşünce ve değer yargılarına sahip olsalar bile görüşlerini açıkça ifade etme ve bunların kabul görmesi olanağına sahip olması	3.36	1.23
	S38	Öğretmenlerin ne öğretileceği kadar nasıl öğretileceğini de bilmesi	3.57	1.12
	S39	Okulun fiziki kaynaklarının ve ekipmanlarının en etkili şekilde kullanılması için yapılacak işlemler öğretmenlere zaman kaybettirmemesi	3.13	1.23
	S40	Okulun ilgi çekici bir yer olup eğitim-öğretim ve sosyal faaliyetler için yeterli olması	2.68	1.24
	S41	Okulun; yöneticilerin, öğretmenlerin, öğrencilerin, velilerin ve destek personelinin katılımıyla belirlenen kurallar ile çalışması	2.81	1.18
	S42	Kuralların az ve basit olması	2.96	1.16
	S43	Bütün görevlilerin okulun kurallarına uyması	3.14	1.26
	S44	Okuldaki önemli kararların ; öğrenci , veli , öğretmen ve yönetici temsilcilerinden oluşan ekipler tarafından alınması	2.74	1.26
	S45	Okulda “Biz” ruhunun olması	2.90	1.27
	S46	Bireylerle gruplar (hem öğretmenler hem de öğrenciler) arasındaki farklılıkların, okulu zenginleştirmeye katkıda bulunan unsurlar olarak düşünülmesi	3.00	1.17
	S47	Öğretmenlerin, okul değiştirmek yerine okulda kalmayı istemesi	2.84	1.24
	S48	Okulun , öğrencilerde öğrenme coşkusu oluşturması	2.87	1.16
	S49	Öğretim materyallerinin çeşitli öğrenme biçimleri dikkate alınarak hazırlanması	2.94	1.12
	S50	Öğretmenlerin, eğitim teknolojilerinden etkili bir şekilde yararlanması	2.94	1.16
	S51	Okulun gelişim hedeflerini gerçekleştirmede izlenecek stratejilerin net olarak tespit edilmesi	2.90	1.13
Toplam	19		3.00	0.81

Tablo 3.1.3. incelendiğinde öğretmenler “sistem ve süreç yaklaşımı” (X=3.00) alt boyutunda orta derecede bir katılım göstermektedirler. Öğretmenler bu alt boyuttaki

uygulamalara yönelik bir tutum geliştirmemişlerdir. Bu alt boyut hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları bu nedenle de uygulamaya ilişkin düşüncelerinin netleşmediği söylenebilir.

Öğretmenler “sistem ve süreç yaklaşımı” alt boyutunda en yüksek katılma derecesine “öğretmenlerin ne öğretileceği kadar nasıl öğretileceğini de bilmesi” ($X=3.57$) ve “okulda, öğrenmenin temel ihtiyaç olması” ($X=3.53$) yargı maddelerinde, en düşük katılma derecesine ise “velilerin, okul programının düzenlenmesine katılması” ($X=2.24$) yargı maddesinde sahiptirler.

Öğretmenlerin “sistem ve süreç yaklaşımı” alt boyutunda “okuldakilerin, farklı düşünce ve değer yargılarına sahip olsalar bile görüşlerini açıkça ifade etme ve bunların kabul görmesi olanağına sahip olması” ($X=3.36$), “okulun hedeflerinin belirlenmesinde okul toplumunun katılımının önemsenmesi” ($X=3.21$), “okulda destek hizmetlerinin etkili öğrenmeyi teşvik etmesi” ($X=3.18$), “bütün görevlilerin okulun kurallarına uyması” ($X=3.14$), “okulun fiziki kaynaklarının ve ekipmanlarının en etkili şekilde kullanılması için yapılacak işlemler öğretmenlere zaman kaybettirmemesi” ($X=3.13$), “bireylerle gruplar (hem öğretmenler hem de öğrenciler) arasındaki farklılıkların, okulu zenginleştirmeye katkıda bulunan unsurlar olarak düşünülmesi” ($X=3.00$) yargı maddelerine katılma dereceleri daha yüksek; “kuralların az ve basit olması” ($X=2.96$), “öğretim materyallerinin çeşitli öğrenme biçimleri dikkate alınarak hazırlanması” ($X=2.94$), “öğretmenlerin, eğitim teknolojilerinden etkili bir şekilde yararlanması” ($X=2.94$), “okulda “Biz” ruhunun olması” ($X=2.90$), “okulun gelişim hedeflerini gerçekleştirmede izlenecek stratejilerin net olarak tespit edilmesi” ($X=2.90$), “okulun, öğrencilerde öğrenme coşkusu oluşturması” ($X=2.87$), “öğretmenlerin, okul değiştirmek yerine okulda kalmayı istemesi” ($X=2.84$), “okulun; yöneticilerin, öğretmenlerin, öğrencilerin, velilerin ve destek personelinin katılımıyla belirlenen kurullarla çalışması” ($X=2.81$), “okuldaki önemli kararların; öğrenci, veli, öğretmen ve yönetici temsilcilerinden oluşan ekipler tarafından alınması” ($X=2.74$) ve “okulun ilgi çekici bir yer olup eğitim-öğretim ve sosyal faaliyetler için yeterli olması” yargı maddelerine ilişkin katılma dereceleri ise daha düşüktür.

Öğretmenler “sistem ve süreç yaklaşımı” alt boyutunda iki yargı maddesi dışında diğer tüm yargı maddelerinde “kararsız” düzeyde bir tutuma sahiptirler. Bu durum; okuldaki uygulamaların gelenekselliğın ilerisine geçmediği veya TKY uygulamasının henüz başlatılmadığı ya da istenilen düzeye ulaşamadığı yönünde yorumlanabilir. Bu bulguyu, Tozkoparan’ın (1997) eğitimde kaliteye ilişkin olarak mevcut durumu ortaya çıkarmak ve

gerekliliğini vurgulayabilmek için İzmir’de ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan 105 öğretmen ile yapmış olduğu araştırması destekler niteliktedir. Bu araştırma sonucunda Toplam Kalite Yönetimi ilkelerinin okullarda uygulanmadığı ve eğitim alanında da bu yaklaşımı benimseyen altyapının oluşmadığı vurgulanmaktadır.

Öğretmenler okullarındaki uygulamalara yönelik en yüksek “öğretmenlerin ne öğretileceği kadar nasıl öğretileceğini de bilmesi” sonra da “okulda, öğrenmenin temel ihtiyaç olması” yargı maddelerinde olumlu görüş bildirmişlerdir. Öğretmenler bu yargı maddelerine “çoğunlukla” katılmaktadırlar. Aslında, okulda “öğretme” değil “öğrenme”nin egemen olduğu bir ortam olmalıdır.

Öğretmenler “okuldaki önemli kararların; öğrenci, veli, öğretmen ve yönetici temsilcilerinden oluşan ekipler tarafından alınması” yargı maddesine orta derecede katılmaktadırlar. Oysa ki; öğretmenler, Yavuz’un (2001) “Lise Yöneticilerinin Ve Öğretmenlerinin Okulda Yerinden Yönetim Ve Merkezden Yönetim Yaklaşımlarına İlişkin Görüşlerinin Karar Verme Sürecine Etkileri” adlı araştırmasında, okulun işleyişine ve alınan kararlara yüksek düzeyde katılmak istediklerini belirtmişlerdir.

“Okulun; yöneticilerin, öğretmenlerin, öğrencilerin, velilerin ve destek personelinin katılımıyla belirlenen kurallar ile çalışması” yargı maddesine öğretmenler “orta” derecede katılımı karşılık vermişlerdir. Bu bulgu Yalçınkaya ve Tonbul’un (2002) “İlköğretim Okulu Müdür Ve Müdür Adaylarının Toplam Kalite Yönetimine İlişkin Görüşleri” adlı araştırma bulgularıyla farklılık göstermektedir. Bu çalışmada öğretmenler, “okulun işleyiş sürecinde katılımcılık” ve “demokratik kişilik özelliklerine sahip öğrenciler yetiştirme” yi önemsediklerini belirtmişlerdir. Bu çelişkili gibi görünen durum; öğretmenlerin benimsedikleri yaklaşımları okul ortamında uygulama olanağı bulamadıkları yani düşüncelerini yaşama geçiremedikleri şeklinde algılanabilir.

Öğretmenler, “velilerin, okul programının düzenlenmesine katılması” yargı maddesine düşük derecede katılım göstermektedirler. Öğretmenler bu görüşe “kısmen” katılmadıklarını belirtmişlerdir. Bu bulguyu Eroymak’ın (1997) “İlköğretim Okullarında Velilerin Okul Yönetimine Katılmaları” adlı araştırması desteklemektedir. Bu çalışmada; velilerin okul yönetimlerine “hiçbir zaman” katılmadığı, ancak; velilerin uzmanlık gerektirmeyen konularda okul yönetimine her zaman katılmak istedikleri ortaya çıkmıştır.

Okulun ilgi çekici bir yer olup eğitim-öğretim ve sosyal faaliyetler için yeterli olması ve okulun fiziki kaynaklarının ve ekipmanlarının en etkili şekilde kullanılması için yapılacak işlemler öğretmenlere zaman kaybettirmemesi yargı maddelerinde öğretmenler düşük katılma derecesiyle “kararsız” bir tutum sergilemişlerdir. Donanımın bozulmaması için girilmeyen bir laboratuvar, girilse bile seyirlik kalan araç-gereçler-sarf malzemeleri, kirlenmemesi için kullanılmayan salonlar ya da kitapların yıpranmaması için kilitli kütüphane öğretmenlerin böyle bir tutum içerisinde olmalarının nedeni olabilir. Bu bulguyu, Karadoğan’ın (2000) “Eğitimcilerin Ve İlgili Toplumsal Grupların Geleceğin Etkili Okullarını Oluşturmaya Yönelik Görüşleri” adlı araştırması desteklemektedir. Araştırmada, mevcut okul yapılarının günümüz toplum gereksemelerine yanıt vermede yetersiz kaldığı belirlenmiştir. Okulların yirmi birinci yüzyılın gereksemelerine yanıt verebilmesi, geleneksel yönetim anlayışını bırakarak çağın gereklerini yerine getirecek yapının oluşumunu sağlayacak TKY yaklaşımını benimsemesiyle olanaklıdır.

Öğretmenlerin “okulun , öğrencilerde öğrenme coşkusu oluşturması” yargı maddesine yönelik katılma dereceleri göz önünde bulundurulduğunda; okullarda yönetici ve öğretmenlerin hiçbir şeyin değişmeyeceğine ilişkin yerleşmiş bir kaniya ve derin bir umutsuzluğa sahip oldukları söylenebilir. Ne yazık ki bu paradigma, sürekli gelişmeyle daha iyiye ulaşmayı ilke edinen TKY anlayışına son derece ters düşmektedir.

“İlköğretim okulu öğretmenlerinin bu okullarda Toplam Kalite Yönetiminin (a) öğrenci-öğretmen-veli odaklılık, (b) yönetimin liderliği ve sorumluluğu, (c) sistem ve süreç yaklaşımı ve (d) sürekli gelişme (Kaizen) alt boyutlarıyla ilgili uygulamalara katılma dereceleri nelerdir?” biçiminde belirlenen birinci alt problemin (d) sürekli gelişme (Kaizen) alt boyutuna ilişkin dağılımı gösteren ortalama ve standart sapma sonuçları tablo 3.1.4.’te verilmektedir.

Tablo 3.1.4. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Toplam Kalite Yönetimi Ölçeğinin “Sürekli İyileşme (Kaizen)” Alt Boyutuna İlişkin Katılma Derecelerinin Dağılımı

Kaynak	Madde No	Ölçek Maddeleri	Öğretmen	
			X	SS
SÜREKLİ İYİLEŞİME TUTARLI ve DEVAMLILIK ADANMIŞLIK (KAIZEN)	K52	Öğretmenlerin, daha iyi öğrenmeye rehberlik yapma konusunda araştırmacı olması	3.34	1.17
	K53	Okulun “Misyununun (Okulun varlık sebebi, okulun gerçekleştirmek durumunda olduğu temel görev)” okul gelişimine yön vermesi	3.07	1.10
	K54	Okulun, velilerin gelişimini desteklemesi	3.16	1.12
	K55	Okulda eğitimin niteliğinin artışına katkıda bulunan herkesin ödüllendirilmesi	2.77	1.21
	K56	Okuldaki problemlerin, tehlike sinyali olarak değil üstesinden gelinebilecek sorunlar olarak görülmesi	2.96	1.14
	K57	Zamanın ve enerjinin, okul toplumu tarafından paylaşılan ve benimsenen ileri hedeflere ulaşma yollarını ortaya koymak ve bunun gereğini yerine getirmek için kullanılması	3.18	2.02
	K58	Okuldaki personelin, bir problem için çözüm yolunu denemeye karar vermeden önce, pek çok alternatif çözüm önerilerini tartışması	2.92	1.15
	K59	Okuldakilerin; sadece problemleri konuşmakla kalmaması, onları çözmesi	2.83	1.15
	K60	Okulun, yaratıcı düşünceyi ve bunun ortaya konmasını teşvik etmesi	2.91	1.16
	K61	Okulun , işbirliğine dayalı bir sistem içinde , öğrencilerin öğrenme faaliyetlerinde birbirlerine yardımını teşvik etmesi	3.06	1.08
	K62	“Nasıl bir okul ?” beklentilerinin oluşmasına katkıda bulunmak için yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler ve velilerin üstlerine düşen sorumlulukları yerine getirmesi	2.88	1.17
	K63	Okulda farklı gruplar arasında etkili bir iletişim olması	3.03	1.19
	K64	Okulda bir görüş ayrılığı veya bir çatışma ortaya çıktığında, bunun çözüme ulaştırılması için yapıcı bir yaklaşım izlenilmesi	2.98	1.06
	K65	Okulun gelişim hedeflerinin bilinmesi	3.19	1.09
	K66	Okul için bazı hedeflerin ortaya konması ve bu hedeflerin başkaları ile paylaşılması	3.11	1.11
	K67	Okuldaki problemlerin hiçbirinin geçiştirilmesine göz yumulmaması	2.70	1.12
	K68	Okulun gelişim hedeflerinin her yıl gözden geçirilerek güncelleştirilmesi	2.71	1.16
Toplam	17		2.99	0.81

Tablo 3.1.4. incelendiğinde öğretmenlerin “Sürekli İyileşme (Kaizen)” ($X=2.99$) alt boyutunda “orta” derecede katılıma sahip oldukları görülmektedir.

Öğretmenler “Sürekli İyileşme (Kaizen)” alt boyutunda en yüksek katılma derecesine “öğretmenlerin, daha iyi öğrenmeye rehberlik yapma konusunda araştırmacı olması” ($X=3.34$) yargı maddesinde, en düşük katılma derecesine ise “okuldaki problemlerin hiçbirinin geçiştirilmesine göz yumulmaması” ($X=2.70$), “okulun gelişim hedeflerinin her yıl gözden geçirilerek güncelleştirilmesi” ($X=2.71$) ve “okulda eğitimin niteliğinin artışına katkıda bulunan herkes ödüllendirilmesi” ($X=2.77$) yargı maddelerinde sahiptirler.

Öğretmenlerin katılma dereceleri “okulun gelişim hedeflerinin bilinmesi” ($X=3.19$), “zamanın ve enerjinin, okul toplumu tarafından paylaşılan ve benimsenen ileri hedeflere ulaşma yollarını ortaya koymak ve bunun gereğini yerine getirmek için kullanılması” ($X=3.18$), “okulun, velilerin gelişimini desteklemesi” ($X=3.16$), “okul için bazı hedeflerin ortaya konması ve bu hedeflerin başkaları ile paylaşılması” ($X=3.11$), “okulun “misyonunun (okulun varlık sebebi, okulun gerçekleştirmek durumunda olduğu temel görev)” okul gelişimine yön vermesi” ($X=3.07$), “okulun, işbirliğine dayalı bir sistem içinde, öğrencilerin öğrenme faaliyetlerinde birbirlerine yardımını teşvik etmesi” ($X=3.06$), “okulda farklı gruplar arasında etkili bir iletişim olması” ($X=3.03$) yargı maddelerine göre, “okulda bir görüş ayrılığı veya bir çatışma ortaya çıktığında, bunun çözüme ulaştırılması için yapıcı bir yaklaşım izlenilmesi” ($X=2.98$), “okuldaki problemlerin, tehlike sinyali olarak değil üstesinden gelinebilecek sorunlar olarak görülmesi” ($X=2.96$), “okuldaki personelin, bir problem için çözüm yolunu denemeye karar vermeden önce, pek çok alternatif çözüm önerilerini tartışması” ($X=2.92$), “okulun, yaratıcı düşünciyi ve bunun ortaya konmasını teşvik etmesi” ($X=2.91$), “Nasıl bir okul ?” beklentilerinin oluşmasına katkıda bulunmak için yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler ve velilerin üstlerine düşen sorumlulukları yerine getirmesi” ($X=2.88$) ve “okuldakilerin; sadece problemleri konuşmakla kalmaması, onları çözmesi” ($X=2.83$) yargı maddelerinde düşüktür.

Öğretmenlerin, “Sürekli İyileşme (Kaizen)” alt boyutunun tüm yargı maddelerine ilişkin katılma dereceleri göz önüne alındığında araştırmanın bulgularıyla, Balcı'nın (1998) “Yüksek Öğretimde Toplam Kalite Yönetimi Uygulanabilirliği” adlı araştırmasının bulgularının benzerlik taşıdığı söylenebilir. Balcı, araştırmasının sonucunda; nicelikten çok niteliğe önem verme, performans değerlendirme, vizyon, misyon ve stratejik planlamanın olması bir dereceye dek uygulama olanağı bulunmasına karşın, bazı yönlerin; öğretmenler arası bağlılık iç ve dış müşteri anlayışı, takım çalışması, iç müşteri gereksinimlerinin sistemli

olarak araştırılması, öğrenci tepkilerinin alınması TKY kültürünün oluşturulması konularının kurumlarda ya hiç uygulanmadığı ya da yeterince uygulanmadığını gösterdiğini belirtmektedir.

Öğretmenler “kararsız” bir tutum sergiledikleri Sürekli İyileşme (Kaizen) alt boyutunda ilginç sayılabilecek bir katılımı sadece; “öğretmenlerin, daha iyi öğrenmeye rehberlik yapma konusunda araştırmacı olması” yargı maddesine yönelik olumlu görüş bildirmişlerdir.

Ancak; öğretmenler “okulun, yaratıcı düşünceyi ve bunun ortaya konmasını teşvik etmesi”ne ilişkin yargı maddesi için aynı olumlu katılıma sahip değildirler. Söz konusu yargı maddesine yönelik “kararsız” bir durum sergilemişlerdir. Oysa ki; yönetici ve öğretmenlerin birincil görevi öğrencilerin gizil güçlerinin ortaya çıkarılmasıdır.

Öğretmenler, “okulda eğitimin niteliğinin artışına katkıda bulunan herkes ödüllendirilmesi” yargı maddesine düşük bir ortalama ile katılmaktadırlar. Bu bulguyu “Tonbul’un (2002) “ İlköğretim Okulu Öğretmen Ve Yöneticilerine Dönük Ödüllendirme Uygulamaları Etkililiği Ve Öğretim Performansına Dayalı Öğretmen Ödüllendirme Yaklaşımı” adlı araştırması destekler niteliktedir. Bu araştırma sonucuna göre öğretmenler, en düşük algı düzeyine “ödüllendirmede açıklık ve adillik” alt boyutunda sahip bulunmaktadır. Aynı araştırmanın bir başka bulgusuna göre denekler ödüllendirmenin öğretim performansına göre yapılmasını “tümüyle” önermektedirler. Yine aynı araştırmanın bir başka bulgusu ise yöneticilerin öğretmenlere göre daha sık ve daha yüksek düzeyde ödüllendirilmeleridir.

“Okulda bir görüş ayrılığı veya bir çatışma ortaya çıktığında, bunun çözüme ulaştırılması için yapıcı bir yaklaşım izlenilmesi” yargı maddesinde öğretmenler orta katılma dereceleri ile “kararsız” bir tutuma sahiptirler. Bu bulguyu, Türnüklü, Şahin ve Öztürk’ün (2002) “İlköğretim okullarında, Öğrenci, Öğretmen, Okul Yöneticisi ve Velilerin Çatışma Çözüm Stratejileri” adlı araştırması desteklemektedir. Bu araştırma sonuçları; çatışmaların çözüm stratejileri olarak, öğrencilere kendi problemlerini çözdürme, ortak problemi birlikte çözme, uzlaşma ve arabuluculuk gibi yapıcı ve barışçıl çatışma çözüm stratejilerine ya hiç yer verilmediği ya da çok az yer verildiğini ortaya koymuştur. İnsan ilişkilerinde kişiler arası çatışmalar ve anlaşmazlıkların ortaya çıkması doğal ve kaçınılmaz bir süreçtir. Kişiler arası çatışma ve anlaşmazlıklar, özünde ne olumlu ne de olumsuzdur. Çatışmalar yalnızca vardır ve nötrdür. Burada asıl sorun, insan ilişkilerinde yaşanan çatışmaların ve anlaşmazlıkların varlığına ilişkin değil, nasıl yönetildiğine ve çözümlendiğine ilişkindir (Türnüklü, Öztürk ve

Şahin, 2002:576). Yönetilemeyen çatışmalar örgütün durgun bir yapıya büründürür ve sorunları artırır. Yöneticiler çatışma konusunda dikkatli hareket etmeli ve bir tür farklılıkların yönetimi olan çatışmayı başarıyla yöneterek, örgütün amaçlarına uygun bir biçimde sonuçlandırmak için çaba harcamalıdır(Özer, 2000:22). Sürekli gelişmenin ilke edinildiği TKY’nde yöneticinin çatışmaya ilişkin daha fazla çaba harcaması gerektiği açıktır. Ancak, araştırma bulguları işin olurlarına bırakıldığını göstermektedir.

Öğretmenler, “okuldaki problemlerin, tehlike sinyali olarak değil üstesinden gelinebilecek sorunlar olarak görülmesi” yargı maddesine “yüksek” katılım gösterebilirlerdi. “Kararsız” bir tutum içerisinde olmalarının nedeni; sorunlara, bilimsel ve sistemli çözümler yerine, düzensiz bir biçimde ve sezgisel olarak geliştirilen çözümler getirilmesi olabilir.

“Okul için bazı hedeflerin ortaya konması ve bu hedeflerin başkaları ile paylaşılması” öğretmenlerce “orta” derecede kabul görmesi; yönetici ve öğretmenlerde yüksek boyutlu “boş vermişlik”in varlığıyla ilişkili olabilir.

Misyon, işgörelere, öğrencilere ve ailelere ışık tutan ve gelecekte ne olduğunu tanımlayan kaynaktır. Misyon, yönetimin tek başına belirlediği bir görev değildir; okul toplumunun katılımıyla belirlenir. Okulun temel misyonu, öğrenciler için daha kaliteli ve nitelikli bir eğitim vermektir. Öğretmenler arasında okulun misyonuna ilişkin farklı bakış açıları oluştuğu zaman, öğretmenleri ortak bir misyon etrafında birleştirmek güçleşir.

3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

“İlköğretim okulu öğretmenlerinin bu okullarda Toplam Kalite Yönetiminin “öğrenci-öğretmen-veli odaklılık” alt boyutu ile ilgili uygulamalara katılma dereceleri onların (i) cinsiyetlerine, (ii) yaşlarına, (iii) öğrenim durumlarına, (iv) kıdemlerine, (v) çalıştıkları okullara ve (vi) branşlarına göre önemli bir farklılık göstermekte midir?” biçiminde belirlenen ikinci alt problemin cinsiyet değişkenine ilişkin “t” testi sonuçları tablo 3.2.1.’de verilmektedir.

Tablo 3.2.1. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Toplam Kalite Yönetimi Ölçeğinin “Öğrenci-Öğretmen-Veli Odaklılık” Alt Boyutuna İlişkin Katılma Derecelerinin Cinsiyetlerine Göre “t” Testi Sonuçları

Kaynak	Cinsiyet	n	X	SS	SD	t	Önem Denetimi
Öğrenci-Öğretmen-	Erkek	134	3.40	.79	321	-.38	P=0.70
Veli Odaklılık	Kadın	189	3.43	.70			P>0.05
Toplam		323	3.41	.75			Fark Önemsiz

Tablo 3.2.1. incelendiğinde, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre Toplam Kalite Yönetiminin “öğrenci-öğretmen-veli odaklılık” alt boyutu ile ilgili uygulamalara katılma dereceleri arasında $P < 0.05$ düzeyinde önemli bir farklılaşmanın bulunmadığı anlaşılmaktadır. Bu anlamda öğretmenlerin uygulamalara yönelik ortak düşüncelere sahip oldukları söylenebilir.

Bu alt problem için, deneklerden elde edilen verilere ve yapılan istatistik çözümlemelere göre, öğretmenler cinsiyet değişkenine bağlı olarak farklı bir değerlendirmede bulunmamışlardır. Bu durum, öğretmenlerin “müşteri odaklılık” alt boyutunun uygulanmasına yönelik benzer bir tutum geliştirdiklerini göstermektedir.

Hem erkek öğretmenler hem de bayan öğretmenler, öğrenci-öğretmen-veli odaklılık alt boyutunda yüksek derecede katılım göstermektedirler. Her iki öğretmen grubu da verilen yargılara “çoğunlukla” katılmaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin “müşteri odaklı” olmaya yönelimli oldukları söylenebilir.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin bu okullarda Toplam Kalite Yönetiminin öğrenci-öğretmen-veli odaklılık alt boyutu ile ilgili uygulamalara katılma derecelerinin yaşlarına göre Kruskal Wallis İstatistiği sonuçları tablo 3.2.2.’de verilmektedir.

Tablo 3.2.2. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Toplam Kalite Yönetimi Ölçeğinin “Öğrenci-Öğretmen-Veli Odaklılık” Alt Boyutuna İlişkin Katılma Derecelerinin Yaşlarına Göre Kruskal Wallis İstatistiği Sonuçları

Kaynak	Yaş	n	X	Mean Rank	KT	SD	Önem Denetimi
Öğrenci – Öğretmen Veli Odaklılık	25-34	113	3.41	159.15	0.34	2	P=0.84
	35-44	127	3.42	161.32			P>0.05
	45-55	83	3.43	166.93			
Toplam		323	3.42				Fark Önemsiz

Tablo 3.2.2. incelendiğinde, öğretmenlerin yaşlarına göre TKY'nin öğrenci-öğretmen-veli odaklılık alt boyutu ile ilgili uygulamalara katılma dereceleri arasında $P < 0.05$ düzeyinde önemli bir farklılaşmanın bulunmadığı anlaşılmaktadır. Öğretmenler bu alt boyutun uygulanmasına “çoğunlukla” derecesinde bir katılım göstermektedirler.

Öğretmenlerin; öğrenciler, diğer öğretmenler, veliler ve diğer işgörenlerin gereksinimlerini karşılama, onların doyuma ulaşmalarını sağlama konusuna aynı derece önem verdikleri ve bu yönde çaba harcadıkları söylenebilir. TKY'nin müşteri odaklılık ilkesi de bunu gerektirmektedir. Bu yönde olumlu adımların atıldığı ve bir devinim sağlandığı ancak, burada sürekliliğin sağlanmasının çok önemli olduğu asla unutulmamalıdır.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin “öğrenci-öğretmen-veli odaklılık” alt boyutuna ilişkin katılma derecelerinin öğrenim durumlarına göre dağılımlarını gösteren ortalama ve standart sapma sonuçları tablo 3.2.3.te verilmektedir

Tablo 3.2.3. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin TKY Ölçeğinin “Öğrenci-Öğretmen-Veli Odaklılık” Alt Boyutuna İlişkin Katılma Derecelerinin Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımı

Kaynak	Öğrenim Durumu	n	X	SS
Öğrenci-Öğretmen-Veli Odaklılık	4 yıllık yüksek öğrenim	185	3.35	.69
	3 yıllık yüksek öğrenim	43	3.33	.89
	2 yıllık yüksek öğrenim	71	3.62	.73
	Diğer	24	3.53	.75
Toplam		323	3.42	.74

Tablo 3.2.3. incelendiğinde, 4 yıllık yüksek öğrenim gören ($X=3.35$) öğretmenlerle 3 yıllık yüksek öğrenim gören ($X=3.33$) öğretmenlerin katılma derecelerinin birbirlerine yakın ortalamalarla, 2 yıllık ($X=3.62$) yüksek öğrenim görenlerin ve diğerlerinin ($X=3.42$) katılma dereceleri ortalamalarına göre daha düşük olduğu görülmektedir.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin bu okullarda Toplam Kalite Yönetiminin öğrenci-öğretmen-veli odaklılık alt boyutu ile ilgili uygulamalara katılma derecelerinin öğrenim durumlarına göre Varyans İstatistiği sonuçları tablo 3.2.4.'de verilmektedir.

Tablo 3.2.4. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Toplam Kalite Yönetimi Ölçeğinin “Öğrenci-Öğretmen-Veli Odaklılık” Alt Boyutuna İlişkin Katılma Derecelerinin Öğrenim Durumlarına Göre Varyans İstatistiği Sonuçları

Kaynak	Öğrenim Durumu	KT	SD	KO	F	Önem Denetimi
Öğrenci – Öğretmen-Veli Odaklılık	G.İ	4.27	3	1.42	2.60	P=0.05
	G.A	174.44	3.19	0.54		P<0.05
Toplam		178.71	322			Fark Önemli

Tablo 3.2.4. incelendiğinde, öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre Toplam Kalite Yönetiminin “öğrenci-öğretmen-veli odaklılık” alt boyutu ile ilgili uygulamalara katılma dereceleri arasında $P < 0.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre Toplam Kalite Yönetiminin “öğrenci-öğretmen-veli odaklılık” alt boyutu ile ilgili uygulamalara katılma dereceleri arasında bulunan farkın kaynağını belirlemek için yapılan LSD anlamlılık çözümlemesi sonuçları tablo 3.2.5.'te verilmektedir.

Tablo 3.2.5. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Toplam Kalite Yönetimi Ölçeğinin “Öğrenci-Öğretmen-Veli Odaklılık” Alt Boyutuna İlişkin Katılma Derecelerinin Öğrenim Durumlarına Göre LSD Anlamlılık Çözümlemesi Sonuçları

Kaynak	Öğrenim Durumu	Öğrenim Durumu	Ortalama Fark	Önem Denetimi
Öğrenci-Öğretmen-Veli Odaklılık	4 yıllık yüksek öğrenim	2 yıllık yüksek öğrenim	-0.26	P=0.01
	3 yıllık yüksek öğrenim	2 yıllık yüksek öğrenim	-0.28	P<0.05
				P=0.04
				P<0.05

Tablo 3.2.5. İlköğretim okulu öğretmenlerinin Toplam Kalite Yönetiminin “öğrenci-öğretmen-veli odaklılık” alt boyutu ile ilgili uygulamalara katılma derecelerinin öğrenim durumlarına göre farklılıklarını göstermektedir.

Buna göre; 4 yıllık yüksek öğrenim ($X=3.35$) gören öğretmenlerle 3 yıllık yüksek öğrenim ($X=3.33$) gören öğretmenler; 2 yıllık yüksek öğrenim ($X=3.62$) gören öğretmenlere göre okullarda uygulanan Toplam Kalite Yönetiminin “öğrenci-öğretmen-veli odaklılık” alt boyutu ile ilgili uygulamaları daha az önemli bulmaktadırlar. Bir başka deyişle; uygulamaları yeterli görmemektedirler.

Eğitim sürecinin bireye; analiz, sentez, sorgulama, kuşkucu yaklaşma, kıyaslama ve yapılanları anlamlı olup olmadığına ilişkin değerlendirme yapma becerilerini kazandırdığı bilinmektedir. Öğretmenler arasındaki katılma dereceleri farklılığının öğrenim düzeylerinin yükselmesiyle ilişkili olduğu söylenebilir.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin bu okullarda Toplam Kalite Yönetiminin öğrenci-öğretmen-veli odaklılık alt boyutu ile ilgili uygulamalara katılma derecelerinin hizmet sürelerine göre Varyans İstatistiği sonuçları tablo 3.2.6.’da verilmektedir.

Tablo 3.2.6. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Toplam Kalite Yönetimi Ölçeğinin “Öğrenci-Öğretmen-Veli Odaklılık” Alt Boyutuna İlişkin Katılma Derecelerinin Hizmet Sürelerine Göre Varyans İstatistiği Sonuçları

Kaynak	Hizmet Süresi	KT	SD	KO	F	Önem Denetimi
Öğrenci – Öğretmen-Veli Odaklılık	G.İ	2.73	4	0.68	1.23	P=0.29
	G.A	175.97	318	0.55		P>0.05
Toplam		178.71	322			Fark Önemsiz

Tablo 3.2.6. incelendiğinde, öğretmenlerin hizmet sürelerine göre Toplam Kalite Yönetiminin “öğrenci-öğretmen-veli odaklılık” alt boyutu ile ilgili uygulamalara katılma dereceleri arasında $P < 0.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın bulunmadığı anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin kıdemleri, onların uygulamalara katılım derecelerinde olumlu ya da olumsuz yönde bir farklılığa yol açmadığı öğrencilerin, diğer öğretmenlerin, velilerin ve diğer işgörenlerin gereksinimlerini karşılama uygulamaları onlar için aynı anlamı ifade ettiği söylenebilir.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin bu okullarda Toplam Kalite Yönetiminin öğrenci-öğretmen-veli odaklılık alt boyutu ile ilgili uygulamalara katılma derecelerinin çalıştıkları okullara göre “ t ” testi sonuçları tablo 3.2.7.’de verilmektedir.

Tablo 3.2.7. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Toplam Kalite Yönetimi Ölçeğinin “Öğrenci-Öğretmen-Veli Odaklılık” Alt Boyutuna İlişkin Katılma Derecelerinin Çalıştıkları Okula Göre “t” Testi Sonuçları

Kaynak	Okul Statüsü	n	X	SS	SD	t	Önem Denetimi
Öğrenci-Öğretmen-	İlköğretim	253	3.31	.073	321	5.11	P=0.00
Veli Odaklılık	TKUO	70	3.81	.066			P<0.05
Toplam		323	3.56	.069			Fark Önemli

Tablo 3.2.7. incelendiğinde, öğretmenlerin çalıştıkları okula göre Toplam Kalite Yönetiminin “öğrenci – öğretmen - veli odaklılık” alt boyutu ile ilgili uygulamalara katılma dereceleri arasında $P < 0.05$ düzeyinde önemli bir farklılık bulunduğu anlaşılmaktadır.

Görev yapılan okulun, uygulamalara ilişkin öğretmenlerin katılma derecelerinde farklılığa yol açması; okulun sahip olduğu fiziksel ve teknolojik olanaklar, sarf malzemeleri, amaç birliği, diğer okullara göre bu okullar için yaratılan statü farklılığı ve buna bağlı olarak üstlenilen misyon ve bu farklılığın yarattığı ayrıcalığın öğretmenlerdeki olumlu etkiyle paylaşılan vizyon, takımla çalışma bilinci, hedeflerin anlamlılığı ve en önemlisi, bilinçli ve planlı eğitim olabilir.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin bu okullarda Toplam Kalite Yönetiminin öğrenci-öğretmen-veli odaklılık alt boyutu ile ilgili uygulamalara katılma derecelerinin branşlarına göre “t” testi sonuçları tablo 3.2.8.’de verilmektedir.

Tablo 3.2.8. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin TKY Ölçeğinin “Öğrenci-Öğretmen-Veli Odaklılık” Alt Boyutuna İlişkin Katılma Derecelerinin Branşlarına Göre “t” Testi Sonuçları

Kaynak	Branş	n	X	SS	SD	t	Önem Denetimi
Öğrenci-Öğretmen-	Branş	158	3.35	.69	320	-1.53	P=0.12
Veli Odaklılık	Sınıf	164	3.48	.79			P>0.05
Toplam		323	3.41	.74			Fark Önemsiz

Tablo 3.2.8. incelendiğinde, öğretmenlerin branşlarına göre Toplam Kalite Yönetiminin öğrenci - öğretmen - veli odaklılık alt boyutu ile ilgili uygulamalara katılma dereceleri arasında $P < 0.05$ düzeyinde önemli bir farklılaşmanın bulunmadığı anlaşılmaktadır.

Toplam Kalite Yönetiminin müşteri odaklılık ilkesine uygun bir şekilde uzmanlık alanı ne olursa olsun okuldaki herkesin müşteri gereksinimlerini karşılamayı aynı bakış açısıyla önemsemesi okullarda TKY uygulamasına yönelik olumlu bir gelişme olarak algılanabilir.

3.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

“İlköğretim okulu öğretmenlerinin bu okullarda Toplam Kalite Yönetiminin “yönetimin liderliği ve sorumluluğu” alt boyutu ile ilgili uygulamalara katılma dereceleri onların (i) cinsiyetlerine, (ii) yaşlarına, (iii) öğrenim durumlarına, (iv) kıdemlerine, (v) çalıştıkları okullara ve (vi) branşlarına göre önemli bir farklılık göstermekte midir?” biçiminde belirlenen üçüncü alt problemin cinsiyet değişkenine ilişkin “t” testi sonuçları tablo 3.3.1.’de verilmektedir.

Tablo 3.3.1. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin TKY Ölçeğinin “Yönetiminin Liderliği ve Sorumluluğu” Alt Boyutuna İlişkin Katılma Derecelerinin Cinsiyete Göre “t” Testi Sonuçları

Kaynak	Cinsiyet	n	X	SS	SD	t	Önem Denetimi
Yönetiminin Liderliği ve Sorumluluğu	Erkek	134	2.96	.93	321	.31	P=0.75
	Kadın	189	2.93	.95			P>0.05
Toplam		323	2.94	.94			Fark Önemsiz

Tablo 3.3.1. incelendiğinde, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre Toplam Kalite Yönetiminin “yönetiminin liderliği ve sorumluluğu” alt boyutu ile ilgili uygulamalara katılma dereceleri arasında $P < 0.05$ düzeyinde önemli bir farklılaşmanın bulunmadığı anlaşılmaktadır.

Öğretmenler yönetimin liderliği ve sorumluluğu alt boyutunun okullardaki uygulamasına katılma dereceleri ortalamaları birbirlerine oldukça yakındır. Bu anlamda öğretmenlerin uygulamalara yönelik görüş birliği içinde oldukları söylenebilir.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin bu okullarda Toplam Kalite Yönetiminin “yönetimin liderliği ve sorumluluğu” alt boyutu ile ilgili uygulamalara katılma derecelerinin yaşlarına göre Kruskal Wallis İstatistiği sonuçları tablo 3.3.2.’de verilmektedir.

Tablo 3.3.2. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Toplam Kalite Yönetimi Ölçeğinin “Yönetiminin Liderliği ve Sorumluluğu” Alt Boyutuna İlişkin Katılma Derecelerinin Yaşlarına Göre Kruskal Wallis İstatistiği Sonuçları

Kaynak	Yaş	n	X	Mean Rank	KT	SD	Önem Denetimi
Yönetiminin Liderliği ve Sorumluluğu	25-34	113	3.02	169.40	1.18	2	P=0.55
	35-44	127	2.92	159.59			
	45-55	83	2.88	155.61			
Toplam		323	2.95				Fark Önemsiz

Tablo 3.3.2. incelendiğinde, öğretmenlerin yaşlarına göre Toplam Kalite Yönetiminin “yönetiminin liderliği ve sorumluluğu” alt boyutu ile ilgili uygulamalara katılma dereceleri arasında $P < 0.05$ düzeyinde önemli bir farklılık bulunmamaktadır.

Öğretmenlerin yönetimin liderliği ve sorumluluğu alt boyutuna ilişkin uygulamalara yönelik benzer tutum geliştirdikleri söylenebilir.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin bu okullarda Toplam Kalite Yönetiminin “yönetimin liderliği ve sorumluluğu” alt boyutu ile ilgili uygulamalara katılma derecelerinin öğrenim durumlarına göre Varyans İstatistiği sonuçları tablo 3.3.3.’te verilmektedir.

Tablo 3.3.3. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Toplam Kalite Yönetimi Ölçeğinin “Yönetiminin Liderliği ve Sorumluluğu” Alt Boyutuna İlişkin Katılma Derecelerinin Öğrenim Durumlarına Göre Varyans İstatistiği Sonuçları

Kaynak	Öğrenim Durumu	KT	SD	KO	F	Önem Denetimi
Yönetiminin Liderliği ve Sorumluluğu	G.İ	2.64	3	.881	2	P=0.39
	G.A	283.98	319	.890		P>0.05
Toplam		286.63	322			Fark Önemsiz

Tablo 3.3.3. incelendiğinde, öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre TKY'nin “yönetiminin liderliği ve sorumluluğu” alt boyutu ile ilgili uygulamalara katılma dereceleri arasında $P < 0.05$ düzeyinde önemli bir farklılık bulunmadığı anlaşılmaktadır.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin bu okullarda Toplam Kalite Yönetiminin “yönetimin liderliği ve sorumluluğu” alt boyutu ile ilgili uygulamalara katılma derecelerinin hizmet sürelerine göre Varyans İstatistiği sonuçları tablo 3.3.4'te verilmektedir.

Tablo 3.3.4. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Toplam Kalite Yönetimi Ölçeğinin “Yönetiminin Liderliği ve Sorumluluğu” Alt Boyutuna İlişkin Katılma Derecelerinin Hizmet Sürelerine Göre Varyans İstatistiği Sonuçları

Kaynak	Hizmet Süresi	KT	SD	KO	F	Önem Denetimi
Yönetiminin Liderliği ve Sorumluluğu	G.İ	5.10	4	1.275	1.44	P=0.22
	G.A	281.53	318	.885		P>0.05
Toplam		286.63	322			Fark Önemsiz

Tablo 3.3.4. incelendiğinde, öğretmenlerin hizmet sürelerine göre TKY'nin “yönetiminin liderliği ve sorumluluğu” alt boyutu ile ilgili uygulamalara katılma dereceleri arasında $P < 0.05$ düzeyinde önemli bir farklılaşmanın bulunmadığı anlaşılmaktadır.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin bu okullarda Toplam Kalite Yönetiminin “yönetimin liderliği ve sorumluluğu” alt boyutu ile ilgili uygulamalara katılma derecelerinin çalıştıkları okula göre “t” testi sonuçları tablo 3.3.5.'te verilmektedir.

Tablo 3.3.5. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Toplam Kalite Yönetimi Ölçeğinin “Yönetiminin Liderliği ve Sorumluluğu” Alt Boyutuna İlişkin Katılma Derecelerinin Çalıştıkları Okula Göre “t” Testi Sonuçları

Kaynak	Okul Statüsü	n	X	SS	SD	t	Önem Denetimi
Yönetiminin Liderliği ve Sorumluluğu	İlköğretim	253	2.78	.86	321	6.30	P=0.00
	TKUO	70	3.54	.96			P<0.05
Toplam		323	3.41	.91			Fark Önemli

Tablo 3.3.5. incelendiğinde, öğretmenlerin çalıştıkları okula göre TKY'nin “yönetiminin liderliği ve sorumluluğu” alt boyutu ile ilgili uygulamalara katılma dereceleri arasında $P < 0.05$ düzeyinde önemli bir farklılığın bulunduğu anlaşılmaktadır.

Ortalamalara bakıldığında TKUO'larda ($X=3.54$) (TKY uygulaması olan ilköğretim okulları) görev yapan öğretmenlerin, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerden ($X=2.78$) “yönetiminin liderliği ve sorumluluğu” alt boyutu ile ilgili uygulamaları çok daha olumlu bulduğu görülmektedir. Buna göre; okulun sahip olduğu fiziksel ve teknolojik olanaklar, sarf malzemeleri, amaç birliği, diğer okullara göre bu okullar için yaratılan statü farklılığı ve buna bağlı olarak üstlenilen misyon, takımla çalışma bilinci, hedeflerin anlamlılığı ve en önemlisi de bilinçli ve planlı eğitim olabilir. Gerçekte TKY'nin amacı herkesin kendisini ve yaptığı işi sorgulaması ve her gün bir öncekine göre daha iyiyi hedeflemesidir. Bu anlayışın okullara yerleşmesi için yönetimin bu konuya yaklaşımı ve özellikle eğitim olağanüstü önemlidir.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin bu okullarda Toplam Kalite Yönetiminin “yönetimin liderliği ve sorumluluğu” alt boyutu ile ilgili uygulamalara katılma derecelerinin branşlarına göre “t” testi sonuçları tablo 3.3.6.'da verilmektedir.

Tablo 3.3.6. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin TKY Ölçeğinin “Yönetiminin Liderliği ve Sorumluluğu” Alt Boyutuna İlişkin Katılma Derecelerinin Branşlarına Göre “t” Testi Sonuçları

Kaynak	Branş	n	X	SS	SD	t	Önem Denetimi
Yönetiminin Liderliği ve Sorumluluğu	Branş	158	2.94	.97	320	-.009	P=0.99
	Sınıf	165	2.95	.91			P>0.05
Toplam		323	2.94	.94			Fark Önemsiz

Tablo 3.3.6. incelendiğinde, öğretmenlerin branşlarına göre Toplam Kalite Yönetiminin “yönetiminin liderliği ve sorumluluğu” alt boyutu ile ilgili uygulamalara katılma dereceleri arasında $P < 0.05$ düzeyinde önemli bir farklılaşmanın bulunmadığı anlaşılmaktadır.

Toplam Kalite Yönetiminde müşterinin gereksinimlerinin karşılanması sorumluluğu; statüleri, uzmanlıkları, eğitsel özgeçmişleri vb. bireysel özellikler farklı olan örgütteki bütün işgörelere aittir. Bu anlamda, öğretmenlerin; sınıf veya bir başka branşta öğrenim görmüş olmaları ve bu alanda görev yapıyor olmaları onların uygulamalara yönelik olumlu ya da olumsuz bir tutum geliştirmesinde farklılığa yol açmadığı; okul müdürünün sergilediği veya davranışa dönüştüremediği liderlik veya yöneticilik rollerini aynı derece önemseddiği söylenebilir.

3.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

“İlköğretim okulu öğretmenlerinin bu okullarda Toplam Kalite Yönetiminin “sistem ve süreç yaklaşımı” alt boyutu ile ilgili uygulamalara katılma dereceleri onların (i) cinsiyetlerine, (ii) yaşlarına, (iii) öğrenim durumlarına, (iv) kıdemlerine, (v) çalıştıkları okullara ve (vi) branşlarına göre önemli bir farklılık göstermekte midir?” biçiminde belirlenen dördüncü alt problemin cinsiyet değişkenine ilişkin “t” testi sonuçları tablo 3.4.1.’de verilmektedir.

Tablo 3.4.1. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Toplam Kalite Yönetimi Ölçeğinin “Sistem ve Süreç Yaklaşımı” Alt Boyutuna İlişkin Katılma Derecelerinin Cinsiyetlerine Göre “t” Testi Sonuçları

Kaynak	Cinsiyet	n	X	SS	SD	t	Önem Denetimi
Sistem ve Süreç Yaklaşımı	Erkek	134	3.07	.84	321	1.31	P=0.19
	Kadın	189	2.95	.79			P>0.05
Toplam		323	3.01	.82			Fark Önemsiz

Tablo 3.4.1. incelendiğinde, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre Toplam Kalite Yönetiminin “sistem ve süreç yaklaşımı” alt boyutu ile ilgili uygulamalara katılma dereceleri arasında $P < 0.05$ düzeyinde önemli bir farklılaşmanın bulunmadığı anlaşılmaktadır.

Bayan öğretmenlerin ortalaması ($X=2.95$), erkek öğretmenlere göre ($X=3.07$) düşük olmasına rağmen her iki grubun katılma dereceleri orta düzeydedir. Ölçek orta değeri göz önüne alındığında bayan öğretmenlerin okullarındaki “sistem ve süreç yaklaşımı” uygulamaları için erkek öğretmenlere göre daha olumsuz düşüncelere sahip oldukları söylenebilir.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin bu okullarda Toplam Kalite Yönetiminin “sistem ve süreç yaklaşımı” alt boyutu ile ilgili uygulamalara katılma derecelerinin yaşlarına göre Kruskal Wallis İstatistiği sonuçları tablo 3.4.2.’de verilmektedir.

Tablo 3.4.2. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Toplam Kalite Yönetimi Ölçeğinin “Sistem ve Süreç Yaklaşımı” Alt Boyutuna İlişkin Katılma Derecelerinin Yaşlarına Göre Kruskal Wallis İstatistiği Sonuçları

Kaynak	Yaş	n	X	Mean Rank	KT	SD	Önem Denetimi
Sistem ve Süreç Yaklaşımı	25-34	113	2.88	147.32	8.50	2	P=0.01
	35-44	127	2.97	159.21			P<0.05
	45-55	83	3.19	186.25			
Toplam		323	3.00				Fark Önemli

Tablo 3.4.2. incelendiğinde, öğretmenlerin yaşlarına göre TKY’nin “sistem ve süreç yaklaşımı” alt boyutu ile ilgili uygulamalara katılma dereceleri arasında $P < 0.05$ düzeyinde önemli bir farklılık bulunduğu anlaşılmaktadır.

45-55 yaş grubu ortalaması ($X=3.19$), 25-34 ve 35-44 yaş grubu ortalamalarına göre daha yüksektir. Ayrıca, 35-44 yaş grubunun ortalamasının da 25-34 yaş grubuna göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin yaşlarına göre Toplam Kalite Yönetiminin “sistem ve süreç yaklaşımı” alt boyutu ile ilgili uygulamalara katılma dereceleri arasında bulunan farkın kaynağını belirlemek için yapılan Mann Whitney U istatistiği sonuçları tablo 3.4.3.’te verilmektedir.

Tablo 3.4.3. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Toplam Kalite Yönetimi Ölçeğinin “Sistem ve Süreç Yaklaşımı” Alt Boyutuna İlişkin Katılma Derecelerinin Yaşlarına Göre Dağılımları ve Mann Whitney U İstatistiği Sonuçları

Kaynak	Yaş	n	X	Mean Rank	Z	U	Önem Denetimi
	25-34	113	2.88	116.14			
	35-44	127	2.97	124.38			
					-0.919	6682.5	P=0.35 P>0.05 Fark Önemsiz
Sistem ve Süreç Yaklaşımı	25-34	113	2.88	88.18			
	45-54	83	3.19	112.55			
	35-44	127	2.97	98.83			
	45-54	83	3.19	115.70			
					-2.972	3523.5	P=0.00 P<0.05 Fark Önemli
					-1.968	4423.5	P=0.04 P<0.05 Fark Önemli

Tablo 3.4.3. incelendiğinde, öğretmenlerin Toplam Kalite Yönetiminin “sistem ve süreç yaklaşımı” alt boyutu ile ilgili uygulamalara katılma dereceleri arasında yaşlarına göre $P < 0.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunduğu anlaşılmaktadır.

Bu durumda en yüksek ortalamaya ($X=3.19$) sahip orta yaş ve üstü (45-54) öğretmenlerin geleneksel yönetim anlayışına yönelimli olduğu ve mevcut durumundan rahatsızlık duymadığı; durumu değerlendirirken düşük ortalama ($X=2.88$) veren genç (25-34) öğretmenlerin ise uygulamaları yetersiz bulduğu ve geliştirmeye yönelimli olduğu söylenebilir.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin “sistem ve süreç yaklaşımı” alt boyutuna ilişkin katılma derecelerinin öğrenim durumlarına göre dağılımlarını gösteren ortalama ve standart sapma sonuçları tablo 3.4.4.te verilmektedir

Tablo 3.4.4. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin TKY Ölçeğinin “Sistem ve Süreç Yaklaşımı” Alt Boyutuna İlişkin Katılma Derecelerinin Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımı

Kaynak	Öğrenim Durumu	n	X	SS
“Sistem ve Süreç Yaklaşımı”	4 yıllık yüksek öğrenim	185	2.83	.05
	3 yıllık yüksek öğrenim	43	3.28	.12
	2 yıllık yüksek öğrenim	71	3.20	.09
	Diğer	24	3.14	.18
Toplam		323	3.00	.04

Tablo 3.4.4. incelendiğinde, 3 yıllık yüksek öğrenim gören öğretmenlerle 2 yıllık yüksek öğrenim gören öğretmenlerin katılma derecelerinin birbirlerine yakın ortalamalarla, 4 yıllık yüksek öğrenim gören öğretmenlerin katılma dereceleri ortalamalarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin bu okullarda Toplam Kalite Yönetiminin “sistem ve süreç yaklaşımı” alt boyutu ile ilgili uygulamalara katılma derecelerinin öğrenim durumlarına göre varyans İstatistiği sonuçları tablo 3.4.5.’te verilmektedir.

Tablo 3.4.5. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Toplam Kalite Yönetimi Ölçeğinin “Sistem ve Süreç Yaklaşımı” Alt Boyutuna İlişkin Katılma Derecelerinin Öğrenim Durumlarına Göre Varyans İstatistiği Sonuçları

Kaynak	Öğrenim Durumu	KT	SD	KO	F	Önem Denetimi
Sistem ve Süreç Yaklaşımı	G.İ	12.00	3	4.00	6.27	P=0.00
	G.A	203.49	319	0.63		P<0.05
Toplam		215.50	322			Fark Önemli

Tablo 3.4.5. incelendiğinde, öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre Toplam Kalite Yönetiminin “sistem ve süreç yaklaşımı” alt boyutu ile ilgili uygulamalara katılma dereceleri arasında $P < 0.05$ düzeyinde önemli bir farklılık olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre Toplam Kalite Yönetiminin “sistem ve süreç yaklaşımı” alt boyutu ile ilgili uygulamalara katılma dereceleri arasında bulunan farkın kaynağını belirlemek için yapılan LSD anlamlılık çözümlemesi sonuçları tablo 3.4.6.’da verilmektedir.

Tablo 3.4.6. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Toplam Kalite Yönetimi Ölçeğinin “Sistem ve Süreç Yaklaşımı” Alt Boyutuna İlişkin Katılma Derecelerinin Öğrenim Durumlarına Göre LSD Anlamlılık Çözümlemesi Sonuçları

Kaynak	Öğrenim Durumu	Öğrenim Durumu	Ortalama Fark	Önem Denetimi
Sistem ve Süreç Yaklaşımı	4 yıllık yüksek öğrenim	3 yıllık yüksek öğrenim	-0.44	$P=0.00$
	4 yıllık yüksek öğrenim	2 yıllık yüksek öğrenim	-0.37	$P<0.05$
	4 yıllık yüksek öğrenim	3 yıllık yüksek öğrenim	-0.44	$P=0.00$
	4 yıllık yüksek öğrenim	2 yıllık yüksek öğrenim	-0.37	$P<0.05$

Tablo 3.4.6. İlköğretim okulu öğretmenlerinin Toplam Kalite Yönetiminin “sistem ve süreç yaklaşımı” alt boyutu ile ilgili uygulamalara katılma derecelerinin öğrenim durumlarına göre farklılıklarını göstermektedir. Buna göre; 4 yıl yüksek öğrenim ($X=2.83$) gören öğretmenler, 3 yıl ($X=3.28$) ve 2 yıl ($X=3.20$) yüksek öğrenim gören öğretmenlere göre, okullarda uygulanan Toplam Kalite Yönetiminin “sistem ve süreç yaklaşımı” alt boyutunu daha az önemli bulmaktadırlar. En yüksek ortalama 3 yıllık yüksek öğrenim gören öğretmenleridir. 3 yıllık öğrenim gören öğretmenler diğer iki gruba göre uygulamaları daha olumlu bulmaktadırlar. Eğitim sürecinin olgu ve olaylara bakış açısını değiştireceği varsayımını kanıtlar nitelikte bir sonuç olduğu söylenebilir. Yıllar baz alındığında öğretim sürecinin uzunluğu, kuramla uygulamanın örtüşüp örtüşmediğinin değerlendirmesinde yararlı olduğu sonucuna varılabilir.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin “sistem ve süreç yaklaşımı” alt boyutuna ilişkin katılma derecelerinin hizmet sürelerine göre dağılımlarını gösteren ortalama ve standart sapma sonuçları tablo 3.4.7.’de verilmektedir

Tablo 3.4.7. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin TKY Ölçeğinin “Sistem ve Süreç Yaklaşımı” Alt Boyutuna İlişkin Katılma Derecelerinin Hizmet Sürelerine Göre Dağılımı

Kaynak	Hizmet Süresi	n	X	SS
“Sistem ve Süreç Yaklaşımı”	5 yıl ve altı	43	2.93	.10
	6-10	77	2.80	.07
	11-15	51	2.79	.11
	16-20	53	3.01	.13
	21 ve üstü	99	3.28	.08
Toplam		323	3.00	.04

Tablo 3.4.7. incelendiğinde, hizmet süresi 5 yıl ve altı, 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 16-20 yıl olan öğretmenlerin katılma derecelerinin birbirlerine yakın ortalamalarla, 21 yıl ve üstü hizmeti olan öğretmenlerin katılma dereceleri ortalamalarına göre daha düşük olduğu anlaşılmaktadır.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin bu okullarda Toplam Kalite Yönetiminin “sistem ve süreç yaklaşımı” alt boyutu ile ilgili uygulamalara katılma derecelerinin hizmet sürelerine göre Varyans İstatistiği sonuçları tablo 3.4.8’de verilmektedir.

Tablo 3.4.8. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Toplam Kalite Yönetimi Ölçeğinin “Sistem ve Süreç Yaklaşımı” Alt Boyutuna İlişkin Katılma Derecelerinin Hizmet Sürelerine Göre Varyans İstatistiği Sonuçları

Kaynak	Hizmet Süresi	KT	SD	KO	F	Önem Denetimi
Sistem ve Süreç Yaklaşımı	G.İ	13.58	4	3.39	5.34	P=0.00
	G.A	201.91	318	0.63		P<0.05
Toplam		215.50	322			Fark Önemli

Tablo 3.4.8. incelendiğinde, öğretmenlerin hizmet sürelerine göre Toplam Kalite Yönetiminin “sistem ve süreç yaklaşımı” alt boyutu ile ilgili uygulamalara katılma dereceleri arasında $P < 0.05$ düzeyinde önemli bir farklılık bulunduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin hizmet sürelerine göre Toplam Kalite Yönetimi Ölçeğinin “sistem ve süreç yaklaşımı” alt boyutuna ilişkin uygulamalara katılma dereceleri arasında bulunan farkın kaynağını belirlemek için yapılan LSD anlamlılık çözümlemesi sonuçları tablo 3.4.9.’da verilmektedir.

Tablo 3.4.9. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Toplam Kalite Yönetimi Ölçeğinin “Sistem ve Süreç Yaklaşımı” Alt Boyutuna İlişkin Katılma Derecelerinin Hizmet Sürelerine Göre LSD Anlamlılık Çözümlemesi Sonuçları

Kaynak	Hizmet Süresi	Hizmet Süresi	Ortalama Fark	Önem Denetimi
Sistem ve Süreç Yaklaşımı	5 yıl ve altı	21 ve üstü	-.35	P=0.01 P<0.05
	6-10	21 ve üstü	-.48	P=0.00 P<0.05
	11-15	21 ve üstü	-.49	P=0.00 P<0.05
	16-20	21 ve üstü	-.27	P=0.04 P<0.05

Tablo 3.4.9. incelendiğinde, ilköğretim okulu öğretmenlerinin Toplam Kalite Yönetiminin “sistem ve süreç yaklaşımı” alt boyutu ile ilgili uygulamalara katılma derecelerinde, hizmet sürelerine göre 21 ve üstü yıl ($X=3.28$) görev yapmış olan öğretmenlerin, Toplam Kalite Yönetiminin “sistem ve süreç yaklaşımı” alt boyutu ile ilgili okullardaki uygulamaları, 5 yıl ve altı ($X=2.93$), 6-10 yıl ($X=2.80$), 11-15 yıl ($X=2.79$) ve 16-20 yıl ($X=3.01$) görev yapmış öğretmenlerden daha fazla önemsedikleri anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin hizmet süresi arttıkça okuldan beklentilerin giderek azaldığı, okulda olup bitenleri fazla önemsemediği veya geçmiş yıllarla kıyaslama yaptığında çalışmalarını yeterli bulduğu, okul içerisinde başarıma onuru gibi bir hedefinin kalmadığı düşüncesiyle hareket ettikleri söylenebilir.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin bu okullarda Toplam Kalite Yönetiminin “sistem ve süreç yaklaşımı” alt boyutu ile ilgili uygulamalara katılma derecelerinin çalıştıkları okula göre “t” testi sonuçları tablo 3.4.10’da verilmektedir.

Tablo 3.4.10. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin TKY Ölçeğinin “Sistem ve Süreç Yaklaşımı” Alt Boyutuna İlişkin Katılma Derecelerinin Çalıştıkları Okula Göre “t” Testi Sonuçları

Kaynak	Okul Statüsü	n	X	SS	SD	t	Önem Denetimi
Sistem ve Süreç Yaklaşımı	İlköğretim	70	2.84	.74	321	6.96	P=0.00
	TKUO	253	3.56	.83			P<0.05
Toplam		323	3.20	.78			Fark Önemli

Tablo 3.4.10. incelendiğinde, öğretmenlerin çalıştıkları okula göre Toplam Kalite Yönetiminin “sistem ve süreç yaklaşımı” alt boyutuna ilişkin uygulamalara katılma dereceleri arasında $P < 0.05$ düzeyinde önemli bir farklılık olduğu anlaşılmaktadır.

Uygulamaların öğretmenlerin katılma derecelerinde farklılığa yol açması; okulun sahip olduğu fiziksel ve teknolojik olanaklar, sarf malzemeleri, amaç birliği, diğer okullara göre bu okullar için yaratılan statü farklılığı ve buna bağlı olarak üstlenilen misyon ve bu farklılığın yarattığı ayrıcalığın öğretmenlerdeki olumlu etkiyle paylaşılan vizyon, takımla çalışma bilinci, hedeflerin anlamlılığı ve en önemlisi, bilinçli ve planlı eğitim olabilir.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin bu okullarda Toplam Kalite Yönetiminin “sistem ve süreç yaklaşımı” alt boyutu ile ilgili uygulamalara katılma derecelerinin branşlarına göre “t” testi sonuçları tablo 3.4.11.’de verilmektedir.

Tablo 3.4.11. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin TKY Ölçeğinin “Sistem ve Süreç Yaklaşımı” Alt Boyutuna İlişkin Katılma Derecelerinin Branşlarına Göre “t” Testi Sonuçları

Kaynak	Branş	n	X	SS	SD	t	Önem Denetimi
Sistem ve Süreç Yaklaşımı	Branş	158	2.98	.75	320	-.40	P=0.68
	Sınıf	164	3.01	.87			P>0.05
Toplam		323	3.41	.81			Fark Önemsiz

Tablo 3.4.11. incelendiğinde, öğretmenlerin branşlarına göre “sistem ve süreç yaklaşımı” alt boyutu ile ilgili uygulamalara katılma dereceleri arasında $P < 0.05$ düzeyinde önemli bir farklılaşmanın bulunmadığı anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin benzer katılım dereceleriyle ortak görüşleri paylaştıkları söylenebilir.

3.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

“İlköğretim okulu öğretmenlerinin bu okullarda Toplam Kalite Yönetiminin “sürekli iyileşme (Kaizen)” alt boyutu ile ilgili uygulamalara katılma dereceleri onların (i) cinsiyetlerine, (ii) yaşlarına, (iii) öğrenim durumlarına, (iv) kıdemlerine, (v) çalıştıkları okullara ve (vi) branşlarına göre önemli bir farklılık göstermekte midir?” biçiminde belirlenen beşinci alt problemin cinsiyet değişkenine ilişkin “t” testi sonuçları tablo 3.5.1.’de verilmektedir.

Tablo 3.5.1. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin TKY Ölçeğinin “Sürekli İyileşme (Kaizen)” Alt Boyutuna İlişkin Katılma Derecelerinin Cinsiyetlerine Göre “t” Testi Sonuçları

Kaynak	Cinsiyet	n	X	SS	SD	t	Önem Denetimi
Sürekli İyileşme (Kaizen)	Erkek	134	3.07	.82	321	1.57	P=0.11
	Kadın	189	2.93	.79			P>0.05
Toplam		323	3.00	.81			Fark Önemsiz

Tablo 3.5.1. incelendiğinde, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre Toplam Kalite Yönetiminin “Sürekli İyileşme (Kaizen)” alt boyutu ile ilgili uygulamalara katılma dereceleri arasında $P < 0.05$ düzeyinde önemli bir farklılaşmanın bulunmadığı anlaşılmaktadır.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin bu okullarda Toplam Kalite Yönetiminin “sürekli iyileşme (Kaizen)” alt boyutu ile ilgili uygulamalara katılma derecelerinin yaşlarına göre Kruskal Wallis İstatistiği sonuçları tablo 3.5.2.’de verilmektedir.

Tablo 3.5.2. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin TKY Ölçeğinin “Sürekli İyileşme (Kaizen)” Alt Boyutuna İlişkin Katılma Derecelerinin Yaşlarına Göre Kruskal Wallis İstatistiği Sonuçları

Kaynak	Yaş	n	X	Mean Rank	KT	SD	Önem Denetimi
Sürekli İyileşme (Kaizen)	25-34	113	2.92	153.01	1.63	2	P=0.44
	35-44	127	3.03	166.10			P>0.05
	45-55	83	3.03	167.96			
Toplam		323	2.99				Fark Önemsiz

Tablo 3.5.2. incelendiğinde, öğretmenlerin yaşlarına göre Toplam Kalite Yönetiminin “Sürekli İyileşme (Kaizen)” alt boyutu ile ilgili uygulamalara katılma dereceleri arasında $P < 0.05$ düzeyinde önemli bir farklılaşmanın bulunmadığı anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin sürekli iyileşmeye yönelik katılma dereceleri; Kaizen felsefesi göz alınıp değerlendirildiğinde oldukça olumsuzluk içerdiği söylenebilir. Yaşlı öğretmenlerin var olanı yeğlemeleri ve bununla yetinmeleri bir ölçüde kabullenilebilir, ancak; genç öğretmenlerin var olan ortamın iyileştirilmesine yönelik bir çalışma yapmamaları, kendilerine göre, fazladan sorumluluk almak istemeyişlerine yorumlanabilir.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin “sürekli iyileşme (Kaizen)” alt boyutuna ilişkin katılma derecelerinin öğrenim durumlarına göre dağılımlarını gösteren ortalama ve standart sapma sonuçları tablo 3.5.3.’te verilmektedir

Tablo 3.5.3. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin TKY Ölçeğinin “Sürekli İyileşme (Kaizen)” Alt Boyutuna İlişkin Katılma Derecelerinin Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımı

Kaynak	Öğrenim Durumu	n	X	SS
“Sürekli İyileşme (Kaizen)”	4 yıllık yüksek öğrenim	185	2.86	.80
	3 yıllık yüksek öğrenim	43	3.01	.72
	2 yıllık yüksek öğrenim	71	3.31	.76
	Diğer	24	2.99	.93
Toplam		323	2.99	.81

Tablo 3.5.3. incelendiğinde, 4 yıllık yüksek öğrenim ($X=2.86$) gören öğretmenlerin katılma dereceleri ortalaması 2 yıllık yüksek öğrenim ($X=3.31$) gören öğretmenlerin katılma dereceleri ortalamasına göre daha düşük olduğu görülmektedir.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin bu okullarda Toplam Kalite Yönetiminin “sürekli iyileşme (Kaizen)” alt boyutu ile ilgili uygulamalara katılma derecelerinin öğrenim durumlarına göre Varyans İstatistiği sonuçları tablo 3.5.4.’te verilmektedir.

Tablo 3.5.4. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Toplam Kalite Yönetimi Ölçeğinin “Sürekli İyileşme (Kaizen)” Alt Boyutuna İlişkin Katılma Derecelerinin Öğrenim Durumlarına Göre Varyans İstatistiği Sonuçları

Kaynak	Öğrenim Durumu	KT	SD	KO	F	Önem Denetimi
Sürekli İyileşme (Kaizen)	G.İ	10.47	3	3.49	5.52	P=0.00
	G.A	201.50	319	0.63		P<0.05
Toplam		211.97	322			Fark Önemli

Tablo 3.5.4. incelendiğinde, öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre Toplam Kalite Yönetiminin “sürekli iyileşme (Kaizen)” alt boyutu ile ilgili uygulamalara katılma dereceleri arasında $P < 0.05$ düzeyinde önemli bir farklılığın olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre Toplam Kalite Yönetiminin “sürekli iyileşme (Kaizen)” alt boyutu ile ilgili uygulamalara katılma dereceleri arasında bulunan farkın kaynağını belirlemek için yapılan LSD anlamlılık çözümlemesi sonuçları tablo 3.5.5.’te verilmektedir.

Tablo 3.5.5. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Toplam Kalite Yönetimi Ölçeğinin “Sürekli İyileşme (Kaizen)” Alt Boyutuna İlişkin Katılma Derecelerinin Öğrenim Durumlarına Göre LSD Anlamlılık Çözümlemesi Sonuçları

Kaynak	Öğrenim Durumu	Öğrenim Durumu	Ortalama Fark	Önem Denetimi
Sürekli İyileşme (Kaizen)	2 yıllık yüksek öğrenim	4 yıllık yüksek öğrenim	-.45	P=0.00 P<0.05

Tablo 3.5.5. İlköğretim okulu öğretmenlerinin Toplam Kalite Yönetiminin “sürekli iyileşme (Kaizen)” alt boyutu ile ilgili uygulamalara katılma dereceleri öğrenim durumlarına göre farklılıklarını göstermektedir. Buna göre; 4 yıllık yüksek öğrenim gören öğretmenler, 2 yıllık yüksek öğrenim gören öğretmenlere göre, okullarda uygulanan Toplam Kalite

Yönetiminin “sürekli iyileşme (Kaizen)” alt boyutu ile ilgili uygulamaları daha az önemli bulmaktadırlar. Başka bir deyişle; okullardaki uygulamaları yeterli bulmamaktadırlar.

Eğitim sürecinin bireye; analiz, sentez, sorgulama, kuşkucu yaklaşma, kıyaslama ve yapılanları anlamlı olup olmadığına ilişkin değerlendirme yapma becerilerini kazandırdığı bilinmektedir. Öğretmenler arasındaki katılma dereceleri farklılığının bununla ilişkili olduğu söylenebilir.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin “sürekli iyileşme (Kaizen)” alt boyutuna ilişkin katılma derecelerinin hizmet sürelerine göre dağılımlarını gösteren ortalama ve standart sapma sonuçları tablo 3.5.6.’da verilmektedir.

Tablo 3.5.6. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin TKY Ölçeğinin “Sürekli İyileşme (Kaizen)” Alt Boyutuna İlişkin Katılma Derecelerinin Hizmet Sürelerine Göre Dağılımı

Kaynak	Hizmet Süresi	n	X	SS
“Sürekli İyileşme (Kaizen)”	5 yıl ve altı	43	3.00	.72
	6-10	77	2.82	.74
	11-15	51	2.82	.77
	16-20	53	3.02	.98
	21 ve üstü	99	3.18	.78
Toplam		323	2.99	.81

Tablo 3.5.6. incelendiğinde, hizmet süresi 6-10 yıl ($X=2.82$) ve 11-15 yıl ($X=2.82$) olan öğretmenlerin katılma derecelerinin benzer ortalamalarla, 21 yıl ve üstü ($X=3.18$) hizmeti olan öğretmenlerin katılma dereceleri ortalamalarına göre daha düşük olduğu anlaşılmaktadır.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin bu okullarda Toplam Kalite Yönetiminin “sürekli iyileşme (Kaizen)” alt boyutu ile ilgili uygulamalara katılma derecelerinin hizmet sürelerine göre Varyans İstatistiği sonuçları tablo 3.5.7.’de verilmektedir.

Tablo 3.5.7. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Toplam Kalite Yönetimi Ölçeğinin “Sürekli İyileşme (Kaizen)” Alt Boyutuna İlişkin Katılma Derecelerinin Hizmet Sürelerine Göre Varyans İstatistiği Sonuçları

Kaynak	Hizmet Süresi	KT	SD	KO	F	Önem Denetimi
Sürekli İyileşme (Kaizen)	G.İ	7.49	4	1.87	2.91	P=0.02
	G.A	204.48	318	0.64		P<0.05
Toplam		211.97	322			Fark Önemli

Tablo 3.5.7. incelendiğinde, öğretmenlerin hizmet sürelerine göre Toplam Kalite Yönetiminin “sürekli iyileşme (Kaizen)” alt boyutu ile ilgili uygulamalara katılma dereceleri arasında $P < 0.05$ düzeyinde önemli bir farklılık bulunmaktadır.

Öğretmenlerin hizmet sürelerine göre Toplam Kalite Yönetiminin “sürekli iyileşme (Kaizen)” alt boyutu ile ilgili uygulamalara katılma dereceleri arasında bulunan farkın kaynağını belirlemek için yapılan LSD anlamlılık çözümlemesi sonuçları tablo 3.5.8.’de verilmektedir.

Tablo 3.5.8. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Toplam Kalite Yönetimi Ölçeğinin “Sürekli İyileşme (Kaizen)” Alt Boyutuna İlişkin Katılma Derecelerinin Hizmet Sürelerine Göre LSD Anlamlılık Çözümlemesi Sonuçları

Kaynak	Hizmet Süresi	Hizmet Süresi	Ortalama Fark	Önem Denetimi
Sürekli İyileşme (Kaizen)	21 ve üstü	6-10	.36	P=0.00 P<0.05
	21 ve üstü	11-15	.36	P=0.00 P<0.05

Tablo 3.5.8. incelendiğinde, ilköğretim okulu öğretmenlerinin Toplam Kalite Yönetiminin “sürekli iyileşme (Kaizen)” alt boyutu ile ilgili uygulamalara katılma derecelerinde, hizmet sürelerine göre 21 ve üstü yıl görev yapmış olan öğretmenlerin, Toplam Kalite Yönetiminin “sürekli iyileşme (Kaizen)” alt boyutu ile ilgili uygulamaları, 6-10 yıl ve 11-15 yıl görev yapmış öğretmenlerden daha fazla önemsedikleri anlaşılmaktadır.

Okulda sürekli iyileşme adına yapılanlar 21 ve üstü yıl görev yapmış öğretmenlerce daha olumlu bulunduğu söylenebilir. Bunun anlamı; geçmiş yıllarda okulların içinde bulunduğu ortam ve sahip olduğu olanaklarla bugün kıyaslandığında az da olsa olumlu değişmelerin olduğunun gözlemlenmesidir.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin bu okullarda Toplam Kalite Yönetiminin “sürekli iyileşme (Kaizen)” alt boyutu ile ilgili uygulamalara katılma derecelerinin çalıştıkları okula göre “t” testi sonuçları tablo 3.5.9.’da verilmektedir.

Tablo 3.5.9. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Toplam Kalite Yönetimi Ölçeğinin “Sürekli İyileşme (Kaizen)” Alt Boyutuna İlişkin Katılma Derecelerinin Çalıştıkları Okula Göre “t” Testi Sonuçları

Kaynak	Okul Statüsü	n	X	SS	SD	t	Önem Denetimi
Sürekli İyileşme (Kaizen)	İlköğretim	253	2.85	.74	321	6.21	P=0.00
	TKUO	70	3.49	.85			P<0.05
Toplam		323	3.17	.79			Fark Önemli

Tablo 3.5.9. incelendiğinde, öğretmenlerin çalıştıkları okula göre Toplam Kalite Yönetiminin “sürekli iyileşme (Kaizen)” alt boyutu ile ilgili uygulamalara katılma dereceleri arasında $P < 0.05$ düzeyinde önemli bir farklılık bulunduğu anlaşılmaktadır.

Çalışılan okulun öğretmenler arasında katılma derecesi farklılığına yol açmasının nedenleri; TKY felsefesi ve buna uygun yönetim anlayışını benimseme, ilkeleri ve uygulanmasına ilişkin daha fazla bilgi edinilmesi, okulun sahip olduğu fiziksel ve teknolojik olanaklar, sarf malzemeleri, amaç birliği, diğer okullara göre bu okullar için yaratılan statü farklılığı ve buna bağlı olarak üstlenilen misyon ve bu farklılığın yarattığı ayrıcalığın öğretmenlerdeki olumlu etkiyle paylaşılan vizyon, takımla çalışma bilinci, hedeflerin anlamlılığı ve en önemlisi, bilinçli ve planlı eğitim olabilir.

Gerçekte TKY'nin amacı herkesin kendisini ve yaptığı işi sorgulaması ve her gün bir öncekine göre daha iyiyi hedeflemesidir. Bu anlayışın okullara yerleşmesi için yönetimin bu konuya yaklaşımı ve özellikle eğitim olağanüstü önemlidir.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin bu okullarda Toplam Kalite Yönetiminin “sürekli iyileşme (Kaizen)” alt boyutu ile ilgili uygulamalara katılma derecelerinin branşlarına göre “t” testi sonuçları tablo 3.5.10.'da verilmektedir.

Tablo 3.5.10. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Toplam Kalite Yönetimi Ölçeğinin “Sürekli İyileşme (Kaizen)” Alt Boyutuna İlişkin Katılma Derecelerinin Branşlarına Göre “t” Testi Sonuçları

Kaynak	Branş	n	X	SS	SD	t	Önem Denetimi
Sürekli İyileşme (Kaizen)	Branş	158	2.95	.75	320	-.81	P=0.41
	Sınıf	164	3.02	.86			P>0.05
Toplam		323	2.98	.80			Fark Önemsiz

Tablo 3.5.10. incelendiğinde, öğretmenlerin branşlarına göre Toplam Kalite Yönetiminin “sürekli iyileşme (Kaizen)” alt boyutu ile ilgili uygulamalara katılma dereceleri arasında $P < 0.05$ düzeyinde önemli bir farklılaşmanın bulunmadığı anlaşılmaktadır.

4. BÖLÜM SONUÇ, YARGI VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sürecinde elde edilen bulgulara ve yararlanılan kaynaklara göre ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlar çerçevesinde araştırmanın amacına uygun olarak uygulayıcılar ve araştırmacılar için önerilere yer verilmektedir.

4.1. Sonuç

- 1- Öğretmenlerin TKY'nin öğrenci-öğretmen-veli odaklılık (müşteri) alt boyutunun okullardaki uygulamasına yönelik katılım dereceleri yüksektir.
- 2- Öğretmenlerin TKY'nin öğrenci-öğretmen-veli odaklılık alt boyutunun okullardaki uygulamasına ilişkin katılma dereceleri cinsiyetlerine, yaşlarına ve branşlarına göre farklılık göstermemektedir. Ancak, öğrenim durumları ve çalıştıkları okula göre farklılık göstermektedir.
- 3- Öğretmenler TKY'nin yönetiminin liderliği ve sorumluluğu alt boyutunun okullardaki uygulamasının orta düzeyde olduğu görüşündedirler.
- 4- Öğretmenlerin TKY'nin yönetiminin liderliği ve sorumluluğu alt boyutunun okullardaki uygulanmasına ilişkin katılma dereceleri cinsiyetlerine, yaşlarına, öğrenim durumlarına ve branşlarına göre farklılık göstermemektedir. Ancak, çalıştıkları okula göre farklılık göstermektedir.
- 5- Öğretmenler TKY'nin sistem ve süreç yaklaşımı alt boyutunun okullardaki uygulamasını orta derecede bulmaktadırlar.
- 6- Öğretmenlerin TKY'nin sistem ve süreç yaklaşımı alt boyutunun okullardaki uygulanmasına ilişkin katılma dereceleri cinsiyetlerine ve branşlarına göre farklılık göstermemektedir. Ancak; yaşlarına, çalıştıkları okula, hizmet sürelerine ve öğrenim durumlarına göre farklılık göstermektedir.
- 7- Öğretmenler TKY'nin sürekli iyileşme (kaizen) alt boyutunun okullardaki uygulamasının orta düzeyde olduğu görüşündedirler.

- 8- Öğretmenlerin TKY'nin sürekli iyileşme (kaizen) alt boyutunun okullardaki uygulanmasına ilişkin katılma dereceleri cinsiyetlerine, yaşlarına ve branşlarına göre farklılık göstermemektedir. Ancak, çalıştıkları okula, hizmet sürelerine ve öğrenim durumlarına göre farklılık göstermektedir.

4.2. Yargı

Bulgular ışığında; yönetimin, öğretmenleri sorumluluk almaya özendiren koşulları yaratamadığı, okuldaki tüm sorumlulukların öğretmenlerce paylaşılmadığı, öğrencilerin öğretim ve okula ilişkin sorunların çözümüne katılmalarının, okulu daha çok benimsemelerinin ve ait olma duygularının artması sağlanamadığı, velilerin okulu hala dışarıdan izlediği, TKY uygulama sürecinin var olan sistemle bütünleştirilemediği, kalite tutum ve davranışlarının tüm işgörenlere yayılmadığı, yöneticiliğin var olan durumu sürdürmek ve var olan sistemlerin devamını sağlamak olarak algılandığı, okul toplumuna liderlik yapılamadığı, yönetici ve öğretmenlerin başarılı bir uygulama için TKY'nin felsefesini, ilkelerini ve öğelerine ilişkin yeterli bilgiye sahip olmadığı veya bunları kavrayamadığı ve TKY'nin gerektirdiği uygulamaları tam anlamıyla başlatmadığı-başlatmadığı, uygulamalara henüz ayak uydurulamadığı sonuçta uygulama sürecinin nasıl ve ne şekilde olacağına ilişkin netleşen düşünceler olmadığı ve **beklemede kalındığı** sonucuna varılabilir.

Ortak bir kanı olarak okullardaki eğitim-öğretim sistemi; düzey, yöntem, nitelik, kalite ve yönetim ilişkileri bakımından köklü değişikliklere gereksinim duymaktadır. Özünde; etkililik, verimlilik, katılım ve destekleyicilik olan TKY anlayışının okulların yapı ve davranış boyutlarına ilişkin yeni düzenlemeler getirmesi beklenebilir. Ancak; TKY uygulamasının okullara yerleşmesinin uzun soluklu, sürekli devam eden bir süreç olduğu ve bu yaklaşımının öncelikle benimsenmesi ve başarıyla uygulanması için de büyük bir çaba ve destek gerekmektedir.

Basık'ın (1997) dediği gibi TKY'ni eğitim sistemine uygulamak olasıdır, ancak çok zor bir iştir. Çeşitli gerekçelerle var olan işleyişi değiştirmek istemeyeceklerin yaratacakları şiddetli direncin yanı sıra, yerleşmiş köklü alışkanlıkların da kırılması büyük uğraşı gerektirecektir.

Hiçbir değişim kısa sürede başarılmaz. Öğretmen, öğrenci ve çalışanlarda kendi kendini kontrol etme kültürünün yerleşmesi; öğretmen, öğrenci ve çalışanların yaratıcı potansiyellerini daha fazla kullanabilmeleri uzun yıllar çaba gerektirir. Bu çabaları asıl gösterecek olan da yönetimdir.

Başarılı olan örgütlerin hemen hepsinde ortak olan yön; kim olduklarını, ne yaptıklarını ve niçin yaptıklarını bilmeleridir. Paylaşılan ortak değerleri anlayabilmek, başarıya ulaşmak için en yararlı ve kuvvetli yönlendiricilerden biridir. Plana ve programa bağlı olarak çalışmamak, yetki ve sorumluluklara dikkat etmemek, savurganlık ve kayıplar konusunda titiz davranmamak, işbirliğinden uzak olmak ve çalışanlar arasında sürtüşmeler, motivasyon eksikliği ve bunun giderilememesi, katılımcılığın yeterli düzeyde sağlanamaması, bilimsel düşünceye yeterince değer vermemek, işi gereği gibi yapmamak, işe özen göstermemek, adam kayırma gibi önemli eksiklikler başarının önündeki engellerdir.

Bir eğitim kurumunda, iletişimsizlik söz konusu ise, çalışanların yönetime katılmaları özendirilmiyorsa, eğitim-öğretim etkinlikleri öğrenci merkezli olarak tasarlanamıyorsa, işbirliği kültürü oluşturulmamışsa daha da önemlisi yönetici ve öğretmenler sahip oldukları ya da okul ortamındaki bilgileri yeni bilgiler eklemeden; sürekli tüketen bir konumdaysa, eğitim ve sürekli gelişmenin önkoşul olduğu TKY eğitimde uygulanmasının başarılı olması, iyi sonuçlar vermesi beklenmemelidir.

Katılım ve işbirliğinin, demokratik ilişkilerin, eleştirel düşünmenin ve grup desteğinin önemini kavramak gereklidir. Özdenetime ve gelişime inanan, motive olan, yönetimi sorgulayan personelin; eylemlerden sorumlu, amaçları gerçekleştiren takımların; kendi uygulama yöntemlerini keşfeden öğretmenlerin varlığına gereksinim duyulmaktadır.

TKY'nin okullardaki işlevlerini yerine getirebilmesi için her durumda öğretmen, öğrenci ve veliyi etkin olarak eğitim-öğretim süreci içine katacak, onların gereksinimlerini karşılayacak yönetsel önlem ve kararların yaşama geçirilmesi beklenmektedir.

4.3. Öneriler

Bu bölümde uygulayıcılar ve araştırmacılar için öneriler verilmektedir.

4.3.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler

- 1- Öğretmenler okullardaki TKY uygulamalarını “orta” derecede bulmaktadırlar. TKY uygulamalarının başarılı olduğunu söyleyebilmek için öğretmenlerin katılma derecelerinin “yüksek” veya “çok yüksek” olması gerekmektedir. Uygulamaların orta seviyede kalmasının en önemli nedeni TKY ile ilgili bilgi eksikliği olabilir. Bu nedenle; okullarda çalışanlara yönelik Toplam Kalite Yönetimine ilişkin felsefe, kavram ve uygulamaların tanıtılması ve benimsetilmesi çalışmaları yapılmalıdır.
- 2- Kurum performansını en üst seviyeye çıkarmak ve bu performansı en yaygın ve kalıcı biçimde uygulamak için, yönetim kademesinde yer alan her çalışanın; sorumluluk anlayışı ve TKY felsefesini özümseyerek çalışanların tümüne yayması ve TKY'nin tüm öğelerini tam anlamıyla uygulaması gerekmektedir. Bu boyutla ilgili uygulamaların öğretmenlerin değerlendirmesiyle “orta” derecede olduğu göz önün alındığında yöneticilerin bu alandaki çabalarının yetersiz kaldığı söylenebilir. Bu sorunun çözümü için, iyi yönetimin ödülü, kötü yönetimin de yaptırımı olmalıdır. Performansa dayalı adil ödül sistemi kurulmalı ve sürekliliği sağlanmalıdır.
- 3- TKY'nin başarıyla uygulanabilmesinde olmazsa olmazlar arasında yer alan; etkili liderlik, takım çalışması, işbirliği, tam öğrenme, hizmet öncesi ve hizmetiçi eğitim ve okul kültürü ile ilgili okullardaki uygulamaları öğretmenlerin “orta” derecede bulmaları bu alanlardaki eğitim eksikliğinin önemli bir göstergesidir. Bu nedenle; çalışanlar eğitilmeli ve bu yönde bir okul kültürü oluşturulmalıdır.
- 4- Takım çalışması tam katılım gerektirmektedir. Oysaki bu alanla ilgili öğretmenlerin katılımı düşük derecededir. Bu nedenle; okul yönetimi, tek başına “yapmak” yerine, öğretmenler ve öğrenciler dahil, odak noktasına “birleriyle birlikte yapmak” olarak almalı ve okulda takım çalışmasına önem verilmelidir.

- 5- “Bir işi, en iyi, o işi yapan bilir” düşüncesinin bir gereği olarak, öğretmenler tarafından “orta” derece katılımı ile değerlendirilen öğrenme metotlarını seçme; uygulamalarda öğretmen ve öğrencilere kendi öğrenme metotlarını seçme şansı verilerek; hem sınıftaki tek bir öğrencinin hem de tüm okulun başarısını yükseltme yoluna gidilmelidir.
- 6- Her ne kadar müşteri odaklılıkla ilgili uygulamalara öğretmenlerin katılım dereceleri yüksek ise de mükemmelliğe giden yolda okullar, öğrencilerin ve diğer tüm paydaşların bugünkü ve gelecekteki gereksinimlerini anlamalı ve bunları karşılamaya yönelmelidir.
- 7- Okulun başarısı; bilgi birikimi sürekli bir öğrenme, yenilikçilik ve iyileştirme kültürü içinde yönetilirse ve paylaşırsa süreklilik kazanır. Bu nedenle, öğretmenler evrensel eğitim alanındaki yeniliklerden yararlanıp bilgilerini güncelleştirmelidir.
- 8- Öğretmenler uygulamaların başarısını büyük çoğunlukla “orta” derecede bulmaktadırlar. Planla-Uygula_Kontrol Et-Önlem Al (PUKÖ) Deming çevriminin bir gereği olarak öğretmen ve öğrencilerin kendi çalışmalarına önem vermeleri ve kendi kendilerine not vermeleri sağlanmalıdır.
- 9- Öğretmen, öğrenci ve diğer çalışanlar okulun vazgeçilmez en değerli varlıklarıdır, onların katılımının tam olarak sağlanması amaçlara ulaşmayı kolaylaştırır. Okul yönetimine okul toplumunun katılımı sağlanmalıdır.
- 10- Yöneticiler amaç birliği yaratmalı ve çalışanların bu amaçlara ulaşmak için tam olarak katkıda bulunmalarını sağlayacak bir ortam oluşturmalı ve bunu sürdürmelidir.
- 11- Öğretmenlerin “sistem ve süreç yaklaşımı” alt boyutuna ilişkin katılım derecelerinin “orta” değil de “çok yüksek” TKY’nin başarıyla uygulanmasında oldukça önemlidir. Okul, çalışanlar tarafından belirli bir amaç için karşılıklı etkileşim içerisindeki süreçlerden oluşan sistem olarak algılanmalıdır.

- 12- Öğretmen katılma dereceleri göz önüne alındığında; kararların, okullarda deneme yanılmaya veya duygulara dayanarak alındığı doğrultusundadır. Doğru ve güvenilir verilerin derinlemesine analizi sonucu kararlar alınmalıdır.
- 13- Yöneticilerle ilgili uygulamalar öğretmenlerce “orta” derecede bulunmaktadır. Okul yöneticilerinin seçimi ve atanmasında liderlik özelliklerini dikkate alan düzenlemelere gidilmelidir.
- 14- Yöneticilerden ne beklendiği açıkça ortaya konulmalı ve sonuçtan sorumlu tutulmalıdır.
- 15- Yönetimde kendi kendini sürekli kontrol eden, başarı kriterlerini ortaya koyan ve durmadan geliştiren bir süreç yürürlükte olmalıdır.Yönetim ve çalışanlar hep birlikte kalite konusunda eğitilerek, kurum kültürünü yeniden oluşturmalıdır.

4.3.2. Araştırmacılar İçin Öneriler

- 1) Öğretmen katılma derecelerine göre veliler okula oldukça uzak bir konumdadırlar. Velilerin okula yakınlaşmamasının nedenleri veli görüşleri alınarak araştırılabilir.
- 2) Elde edilen bulgular sorunların geleneksel yöntemlerle çözüldüğüne işaret etmektedir. Yönetici ve öğretmenlerin “okuldaki sorunları belirleme ve sorunları çözme yöntemleri” ne yönelik araştırmalar yapılabilir.
- 3) Okulların müşterisi olan velilerin okulun işleyişinde neden az söz sahibi oldukları konusunda araştırma yapılabilir. Bu durum okullara ilişkin yılgınlıktan ya da başka faktörlerden mi kaynaklanmaktadır?
- 4) Yönetici ve öğretmenlerin alanlarıyla ilgili gelişmeleri izleme sıklığı ve yöntemleri araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- ACAR, Nesime (2000). **İnsan Kaynakları Yönetimi**, Ankara : MPM Yayınları, No : 640
- ACUNER, Şebnem Akın (2001). **Müşteri İlişkilerinde Hareket Noktası : Müşteri Memnuniyeti ve Ölçümü**, Ankara: MPM Yayını, Yayın no : 655
- ACUNER, Şebnem Akın (2003). "Toplam Kalite Yönetimi Uygulamaları İçerisinde Hizmetleri Farklı Bir Şekilde Ele Almak Gerekir mi?," **Verimlilik Dergisi, MPM Yayını, sayı : 2003/1**
- AÇIKALIN, Aytaç (2003). "Daha Bir : Bu Kadar da Kötü mü Bu Sistem?," **Kuramda ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, Pegem Yayını, sayı : 34**
- AÇIKGÖZ, Kamile Ün (1992). **İşbirlikli öğrenme Kuram, Araştırma, Uygulama**, Malatya : Uğurel Matbaası
- AÇIKGÖZ, Kamile Ün (1996). **Etkili Öğrenme ve Öğretme**, İzmir : Kanyılmaz Matbaası
- AÇIKGÖZ, Kamile Ün (2002). **Aktif Öğrenme**, İzmir : Eğitim Dünyası Yayınları
- AÇIKGÖZ, Kemal (1988). Katılmanın Kuramsal Temelleri ve Katılma Araştırmaları, Ankara: **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi Cilt:20-Sayı:1-2 Ayrı Baskı**
- AÇIKGÖZ, Kemal (1993). Okulun Yeniden Yapılanması, İzmir: **Buca Eğitim Fakültesi Yayın Organı Eğitim Bilimleri Dergisi Yıl:2 Sayı:4**
- AÇIKGÖZ, Kemal (1994). **Eğitimde Etkili Yönetici Davranışları**, İzmir : Kanyılmaz Matbaası
- ADAIR, John (2000). **Karar Verme ve Problem Çözme**, Çev. Nurdan Kalaycı, Ankara : Gazi Kitabevi
- ADAMS, Don. "Eğitimde Kalitenin Tanımlanması", Çev. Necati CEMALOĞLU, **Kuram ve uygulamada Eğitim Yönetimi, Pegem Yayını, sayı : 14**
- AĞAOĞLU, Esmahan; BAYRAK, Coşkun (1998). "İlköğretim Okullarında Yönetici ve Öğretmenlerin Toplam Kalite Yönetimine İlişkin Görüşleri," **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, Pegem Yayını, sayı : 13**
- AKAL, Zühal (2002). **İşletmelerde Performans Ölçüm ve Denetimi Çok Yönlü Performans Göstergeleri**, Ankara : MPM Yayınları, No : 473
- AKDAĞ, Bülent (2002). "Öğretim Liderliğinin Bir Davranış Boyutu : Okulun Misyonunu Tanımlama," **Eğitim Araştırmaları, Anı Yayıncılık, sayı : 9**
- AKIN, H. Bahadır; ŞİMŞEK, M. Şerif (2003). **Teknoloji Yönetimi ve Örgütsel Değişim**, KONYA : Çizgi Kitabevi, Üniversite : 15
- AKIN, Özcan (2001). **Toplam Kalite Yönetimi ve İnsan : KOBİ'ler Üzerine Bir İnceleme (Yöneticiler İçin)** Bursa : Ezgi Kitabevi
- AKINCI, Z. Beril (1998). **Cep Üniversitesi: Kurum Kültürü ve Örgütsel İletişim**, İstanbul : İletişim Yayınları

- AKSU, Ali (1998). "Yönetici, Lider ve Etkili Yönetici," **Öğretmen Dünyası**, sayı:225
- AKSU, Mualla (2002). **Eğitimde Stratejik Planlama ve Toplam Kalite Yönetimi**, Ankara : Anı Yay
- AKTAŞ, Rabia (2002). "Toplam Kalite Yönetimi İle Uyumlu İnsan Kaynakları Yönetimi Süreçleri," **Verimlilik Dergisi**, MPM Yayını, sayı : 2002/1
- ALTINIŞIK, Songül (1998). "Örgütsel Verimliliğin Sağlanmasında Yönetici Davranışlarının Rolü ve Önemi," **Verimlilik Dergisi**, MPM Yayını, sayı : 1998/1
- ARIKBAY, Canan; BOZKURT, Rıdvan (2002). "Kalite Yönetim sistemlerine İlişkin ISO 9000:2000 Uluslararası Standartları ve Getirdikleri," **Verimlilik Dergisi**, MPM Yayını, sayı : 2002/3
- ATALAY, Nevda; BİRBİL, Dilek; DEMİR, Nazmiye; YILDIRIM, Şevket (2000). **İnsan Kaynakları Yönetimi ve Küçük ve Orta Ölçekli İşletmeler**, Ankara : MPM Yayını, No : 635
- AYDIN, Ayhan; BASKAN, A. Gülsün (1999). "Örgütsel Yaşamda Narsist Kişilik Sorunu," **Verimlilik Dergisi**, MPM Yayını, sayı : 1999/2
- AYDIN, İnyet Pehlivan (2002). **Alternatif Okullar**, Ankara : Pegem A Yayıncılık
- AYDIN, Mustafa (1998). **Eğitim Yönetimi**, Ankara Hatiboğlu Kitabevi
- AYTAÇ, Tufan (2000). **Eğitim Yönetiminde Yeni Paradigmalar Okul Merkezli Yönetim**, Ankara : Nobel Yayın Dağıtım
- AYTÜRK, Nihat (1990). **Başarılı Yönetim ve Yöneticilik Teknikleri, Yönetim Sanatı**, Ankara : Emel yayınevi
- BALCI, Ali (1998). **Yükseköğretimde Toplam Kalitenin Uygulanabilirliğinin Araştırılması**
- BALCI, Ali (2001). **Etkili Okul ve Okul Geliştirme**, Ankara : Pegem A Yayıncılık
- BARANSEL, Atilla (1993). **Çağdaş Yönetim Düşüncesinin Evrimi**, İstanbul : İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yönetim ve Organizasyon Kürsüsü, İşletme Fakültesi Yayın No : 257
- BASIK, O. Feryal (1997). "Eğitim ve toplam Kalite," **Önce Kalite Dergisi**, TÜSİAD-KALDER, : EK
- BAŞAR, Hüseyin (2003). "Önyargısız ve Ezbersiz Eğitim," **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, Pegem Yayını, sayı : 34
- BAYRAK, Coşkun; BAYRAK, Nevin (2002). "İlköğretim Okul Yöneticilerinin Liderlik Özellikleri," **Eğitim Araştırmaları**, Anı Yayıncılık, sayı : 9
- BELL, Cecil and FRENCH, Wendell (1995). **Organization Development**, New Jersey: Prentice-Hall,İnc. A Simon & Schuster Company
- BONSTINGL, John Jay. <<http://www.ascd.org/cms/index.cfm.html>> (son ulaşım: 13 Mart 2004).
- BONSTINGL, John Jay (2000). **Kalite Okulları : Eğitimde Toplam Kalite Yönetimine Giriş**, Çev. Hayal KÖKSAL, İstanbul: Dünya Yayınları [14]

- BOZKURT, Rıdvan (1995). **Hizmet Endüstrilerinde Kalite**, Ankara : MPM Yayını, Özel Sayı
- BOZKURT, Rıdvan (2001). **Kalite İyileştirme Araç ve Yöntemleri (İstatistiksel Teknikler)**, Ankara : MPM Yayını, Yayın No: 630
- BOZKURT, Rıdvan (2002). **Süreç İyileştirme**, Ankara : MPM Yayını, No : 661
- BOZKURT, Rıdvan; Eşit, Ceylan (2002). **Kalite Çemberleri**, Ankara : MPM Yayını, Yayın No: 662
- BUCAK, Esergül Balcı (2000). **Eğitimde Yerelleşme**, Ankara : Detay yayınları, No: 12
- BUDAK, Yusuf, DEMİREL, Özcen (2003). "Öğretmenlerin Hizmetiçin Eğitim İhtiyacı," **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, Pegem Yayını, sayı : 33**
- BURCU, Esra; DANACIOĞLU, Nazan; MULUK, F. Zehra (2000). **Türkiyede Kalite Olgusunun Gelişimi (1299-1990)**, Ankara : KALDER, Yayın No : 30
- BURSALIOĞLU, Ziya (1987). **Okul yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış**, Ankara : Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No : 154
- CAFOĞLU, Zuhale (1996). **Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi**, İstanbul : Avni AKYOL Kültür ve Eğitim Vakfı
- CAN, Abdullah (1996). "Çalışma Hayatının Geliştirilmesi İş Organizasyonu ve Emek Piyasası Esnekliğine Bağlı Yeni Strateji Arayışları," **Verimlilik Dergisi, MPM Yayını, sayı : 1996/2**
- CEYLAN, Memduh (1998). "Yeni Kurulan Yükseköğretim Kurumlarında Kurum Kültürü," **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, sayı : 13**
- COTTON, Kathleen. "Applying Total Quality Management Principles To Secondary Education" Mt.Edgecumbe High School Sitka, Alaska <<http://www.nwrel.org/scpd/sirs/9/s035.html>> (son ulaşım: 10 Nisan 2004).
- ÇELİK, Vehbi (1993). "Eğitim Yönetiminde Örgütsel Kültür ve Önemi," **Verimlilik Dergisi, MPM Yayını, sayı : 1993/1**
- ÇELİK, Vehbi (1997). "Eğitim yönetiminde Vizyoner Liderlik," **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, Pegem Yayını, sayı :4**
- ÇELİK, Vehbi (1997). "Öğretmenlere Göre Okul Yöneticilerinin Kültürel Liderlik Rollerini," **Verimlilik Dergisi, MPM Yayını, sayı : 1997/3**
- ÇELİK, Vehbi (1999). **Eğitimsel Liderlik**, Ankara : Pegem Yayıncılık
- ÇETİN, Münevver ÖLÇÜM (1998). **İlköğretim Okullarında Takım Çalışmaları**, Alfa Basım Dağıtım, Dizi No : 15
- ÇETİN, Elif (2001). "Toplam Kalite Yönetimi İlkelerinin İlköğretim Okullarında Uygulanabilirliğinin Araştırılması", İstanbul: **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**
- ÇEVİK, Osman; ZEYDAN, Mithat (1998). "Toplam Kalite Yönetimi ve Tam Zamanında Üretim Sisteminin Entegrasyonu ve Uygulanabilirliği," **Verimlilik Dergisi, MPM Yayını, sayı 1998/4**

- DOĞAN, Elife (2002). **Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi**, Ankara : AcademyPlus Yayınevi, İş ve Yönetim Serisi : 12
- DOĞAN, Üzeyme (1991). **Kalite Yönetimi ve Kontrolü**, İzmir : Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi Bilimler Fakültesi
- DPT (2000). **Uzun Vadeli Strateji ve Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı 2001-2005**, Ankara : TADB
- DPT (2001). **Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı "Hayatboyu Eğitim veya Örgün Olmayan İhtisas Komisyonu Raporu,"** Ankara: 2568-ÖİK: 584
- DRUCKER, Peter F. (1994). **Etkin Yöneticilik**, İstanbul : Eti Kitapçılık, İş Dizisi : 03
- DRUCKER, Peter F. (1995). **Gelecek İçin Yönetim 1990'lar ve Sonrası**, Çev. Fikret ÜÇCAN, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, Sosyal Felsefi Dizi : 34
- DRUCKER, Peter F. "Geleceğin Anahtarı - Verimlilik", Çev. Nihan TARIKAHYA, **Verimlilik Dergisi, MPM Yayını, sayı : 1996/2**
- DÜREN, Zeynep (2002). **2000'li Yıllarda Yönetim**, İstanbul : Alfa Yayınları, Dizi No : 13 / 692
- Eğitimde TKY Uzmanlık Grubu (2002). **Eğitim Kurumları İçin Toplam Kalite Yönetimi ve Özdeğerlendirme**, İstanbul : KALDER YAYINCILIK : Kalder Yayınları No : 32
- ENSARİ, Hoşcan (1999). **21. Yüzyıl Okulları İçin Toplam Kalite Yönetimi**, İstanbul : Sistem Yayıncılık, Eğitim dizisi : 217
- ERDOĞAN, İrfan (1995). **Karşılaştırmalı Eğitim Çağdaş Eğitim Sistemleri** , İstanbul : Sistem Yayıncılık, Yayın no : 0543
- ERDOĞAN, İrfan (2000). **Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği**, İstanbul : Sistem Yay., Eğitim Dizisi : 228
- ERDOĞAN, İrfan (2002). **Eğitimde Değişim Yönetimi**, ANKARA : Pegem Yayıncılık
- ERDOĞAN, İrfan (2002). **Yeni Bir Bin Yıla Doğru Türk eğitim Sistemi Sorunlar ve Çözümler**, İstanbul : Sistem Yayıncılık, Eğitim Öğretim Dizisi : 367
- EVERARD, K.B. and MORRIS, Geoffrey (1996). **Effective School Management**, London: Paul Chapman Publishing Ltd. Third Edition
- FİŞEK, Kurthan (1975). **Yönetim**, Ankara : Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları, No : 387
- FRIEDMAN, Lawrence M. (2002). **Yatay Toplum**, İstanbul : İş Bankası Kültür Yay., Sosyal Felsefi Dizisi : 53
- GUILLEN, Mauro F. "Ekletizm Çağı : Günümüzdeki Örgütsel Eğilimler ve ,Yönetimsel Modellerin Evrimi", Çev. Murat ÖNDER, **Verimlilik Dergisi, MPM Yayını, sayı : 1996/4**
- GÜLBEDEN, Deniz (1991). **Eğitimin Etkenliği ve Türkiye'de Öğretim İle Ekonomik Gelişme Ölçüleri Arasındaki İlişkiler**, Ankara : MPM Yayıncılık, no : 450
- GÜMÜŞELİ, Ali İlker (1996). "Öğretim Liderliği," **Verimlilik Dergisi, MPM Yayını, sayı : 1996/4**

- GÜNBAYI, İlhan (2000). "İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İş Doyumu Önem Puanları," **Verimlilik Dergisi, MPM yayını, sayı . 2000/2**
- GÜNEŞ, İsa; ÖZGENER, Şevki (2001). "Küçük Ölçekli ve Teknoloji Yoğun İşletmelerde Toplam Kalite Yönetimi," **Verimlilik Dergisi, MPM Yayını, sayı : 2001/2**
Harvard Business Review, **Örgütsel Öğrenme**, Çev. Nurettin ELHÜSEYİNİ, Türkiye Metal Sanayicileri Sendikası
- HOŞGÖRÜR, Vural (2002). "**Sınıf Yönetiminde Yapısal Yaklaşım**," Eğitim Araştırmaları, Anı Yayıncılık, sayı : 9
- İNCİR, Gülten (2002). "Motivasyon Modellerinde Son Gelişmeler," **Verimlilik Dergisi, MPM Yayını, sayı : 2002/3**
- İstanbul Ticaret Odası (1999). **Ulusal Eğitimde Özel Okulların Yeri ve Sorunları**, İstanbul Ticaret Odası, yayın no : 1999-60
- İZGAR, Hüseyin (2001). **Okul Yöneticilerinde Tükenmişlik**, Ankara : Nobel Yayın Dağıtım
- İzmir Ticaret Odası (2001). **Hizmet Sektöründe Toplam Kalite Yönetimi ve Kalite Kontrolde İstatistiksel Teknikler**, İzmir : İzmir Ticaret Odası, Yayın No : 99
- KABADAYI, Reşide (1999). "Stratejik Planlama ve Eğitim," **Verimlilik Dergisi, MPM Yayını, sayı : 1999/2**
- KATZENBACH, Jon R.; SMITH, Douglas K. (1998). **Takımların Bilgeliği**, Çev. Nejat Muallimoğlu, İstanbul : Epsilon Yayıncılık, Yöneticinin Kitaplığı Dizisi : 6
- KAVRAKOĞLU, İbrahim (1998). **Toplam Kalite Yönetimi**, İstanbul : KALDER Yayınları, Rekabetçi Yönetim Dizisi : 3
- KAYA, Yahya Kemal (1986). **Eğitim Yönetimi Kuram ve Türkiye'deki Uygulama**, Ankara : Bilim Yayınları
- KAYIKÇI, Kemal (1999). "Toplam Kalite Yönetiminde Liderlik," **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, Pegem Yayını, sayı : 20**
- KAZU, Hilal (2002). "İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Kurallarına İlişkin Görüşleri ve Uygulamaları," **Eğitim Araştırmaları, Anı Yayıncılık, sayı : 9**
- KOCABAŞ, İbrahim; TURHAN, Muhammed (2003). "Eğitimde Kıyaslama (Benchmarking)," **Verimlilik Dergisi, MPM Yayını, sayı :2003/1**
- KOVANCI, Ahmet (2001). **Toplam Kalite Yönetimi Fakat Nasıl?**, İstanbul : Sistem Yayıncılık, Şirket Kültürü Dizisi : 288
- KÖKSAL (ÖZİŞİKOĞLU), Hayal (1998). **Kalite Okullarına Geçişte Toplam Kalite Yönetimi**, İstanbul : Dünya Yayıncılık, Başvuru Kitapları Dizisi :7
- KÖKÇÜ, İlknur (2000). "İlköğretim Kurumlarında Toplam Kalite Yönetiminin Uygulanabilirliği," Eskişehir: **Yayınlanmamış Yüksek Lisan Tezi**

- KUŞLUVAN, Zeynep; ORAL, Saime (1997). "Motivasyon Konusunda Oluşturulan Yaklaşımlar ve İşletmelerde Motivasyonu Arttırmaya Yönelik Olarak Kullanılan Araçlar," **Verimlilik Dergisi, MPM Yayını, sayı : 1987/3**
- LANGFORD, David P.; Cleary, Barbara A. (1999). **Eğitimde Kalite Yönetimi**, Çev. Meltem SÜNGÜR, İstanbul : Kalder [29]
- LEE, Thomas H. "Toplam Kalite Yönetim ve Liderlik," Çev. Orhan PAZARCIK, **Verimlilik Dergisi, MPM Yayını, sayı : 1993/1**
- M.E.B. (2002c). **Mefredat Laboratuvar Okulu Modeli Uygulama Kılavuzu**, Ankara : M.E.B. Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı
- M.E.B. (2002a). **Müfredat Laboratuvar Okulları MLO Modeli**, Ankara : M.E.B. Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı
- M.E.B. (2002b). **Okul Gelişim Modeli (Planlı Okul Geilişimi, Düzeltilmiş III. Basım)**, Ankara : M.E.B. Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- MEB. (2002d). <<http://iogm.meb.gov.tr/PROJE/ortapritky.htm>>. (son ulaşım: 21 Mart 2004).
- MEB. (2003). Tebliğler Dergisi sayı: 2552
- Marmara Üniversitesi (2001). **İlköğretimde İnsan Hakları Eğitimi (Öğretmenler için El Kitabı)**, T.C. Marmara Üniversitesi Avrupa Topluluğu Enstitüsü
- McDONALD, Jonh (1999). **Bir Haftada Toplam Kalite Yönetimini Anlama**, Çev. Emel KÖYMEN, İstanbul : Dünya Yayınları, Başvuru Kitapları dizisi : 11
- MIYAUCHI, ICHIRO (1999). **Japonya'da Kalite Yönetimi : Seminer Notları**, Çev. Salim ATAY, İstanbul : BZD Yayıncılık
- MPM. Sürekli İyileştirme, **Verimliliği Arttırıcı Yaklaşım ve Teknikler Dizisi : 3**
- MPM. Motivasyon, **Verimliliği Arttırıcı Yaklaşım ve Teknikler Dizisi : 11**
- MPM. **Toplam Kalite Yönetimi**, Verimliliği Arttırıcı Yaklaşım ve Teknikler Dizisi : 2
- ÖNCÜL, Mehmet Sadık (1999). "Örgütsel Öğrenme," **Verimlilik Dergisi, MPM Yayını, sayı: 1999/2**
- ÖZDEMİR, Servet (1995a). "Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi," Ankara : **MPM Yayını, Özel Sayı**
- ÖZDEMİR, Servet (1995b). "Eğitimde Verimlilik ve Toplam Kalite Yönetimi," **Eğitim Araştırmaları, Anı Yayıncılık, sayı : 3**
- ÖZDEMİR, Servet (1998). **Eğitimde Örgütsel Yenileşme**, Ankara : Pegem Özel Eğitim Hizmetleri
- ÖZER, M. Akif (2000). "Etkin ve Verimli Örgüt Yönetimine Doğru Bir Adım : Çatışma Yönetimi," **Verimlilik Dergisi, MPM Yayını, sayı : 2000/4**
- ÖZGENER, Şevki (1998). "Bilgi Toplumunda Öğrenen Okul ve Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi," **Verimlilik Dergisi, MPM Yayını, sayı: 1998/1**

- ÖZGENER, Şevki (2000). "Öğrenen Organizasyon Anlayışının Gerçek Yönetim Uygulamalarına Yansıtılması," **Verimlilik Dergisi, MPM Yayını, sayı: 2000/2**
- ÖZTÜRK, Namık; ŞAHİN, İdris; TÜRNÜKLÜ, Abbas (2002). "İlköğretim Okullarında, Öğrenci, Öğretmen, Okul Yöneticisi ve Velilerin Çatışma Çözüm Stratejileri," **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, Pegem Yayını, sayı: 32**
- ÖZTÜRK, S. Ayşe (1996). "Hizmet İşletmelerinde Kalite Boyutları ve Kalitenin Artırılması", **Verimlilik Dergisi, MPM Yayını, sayı: 1996/2**
- PEŞKİRCİOĞLU, Nurettin (1993). "Hizmet Sektöründe Kalite, Kalite Güvencesi ve Sağlık Hizmetlerine Uygulanması," **Verimlilik Dergisi, MPM Yayını, sayı: ÖZEL SAYI**
- PETERS Thomas J.; WATERMAN, Robert H. (1995). **Yönetme ve Yükseltme Sanatı "Mükemmeli Arayış"**, Çev. Selami SARGUT, Altın Kitaplar Yayın Evi, Bilimsel Sorunlar dizisi
- PROKOPENKO, Joesph (1998). **Verimlilik Yönetimi Uygulamalı El Kitabı**, Çev. Nevda ATALAY; Olcay BAYKAL; Erdemir FİDAN, Ankara : MPM Yayınları, No : 476
- Resmi Gazete (2003). **İlköğretim Okulları Yönetmeliği**, Ankara : Resmi Gazete, Sayı : 25212
- SADIK, Fatma (2002). "Sınıf İçindeki Problem Davranışlarının Nedenleri," **Eğitim Araştırmaları, Anı Yayıncılık, sayı: 9**
- SARAÇ, Özgür (2001). "Kamu Yönetiminde Toplam Kalite," **Verimlilik Dergisi, MPM Yayını, sayı : 2001/4**
- SENGE, Peter M. (1996). **Beşinci Disiplin**, Çev. Ahmet Doğukan, Ayşegül İLDENİZ, İstanbul : Yapı Kredi yayınları
- SERBEST, Fatma (2000). "İş Yaşamı Niteliği (QWL)," **Verimlilik Dergisi, MPM Yayını, sayı: 2000/2**
- SERTER, Nur (1997). **21. Yüzyıla Doğru İnsan Merkezli Eğitim**, İstanbul : Sarmal Yayınevi
- SHAW, Marvin E. (1981). **Group Dynamics:The Psychology of Small Group Behaviour**, New York: McGraw –Hill Book Company
- ŞAHİN, Ali Ekber (2000). "İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yeterlikleri," **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, Pegem Yayını, sayı: 22**
- ŞİMŞEK, Muhittin (2000). **Sorularla Toplam Kalite Yönetimi ve Kalite Güvence Sistemleri**, İstanbul : Alfa Yayıncılık, Dizi No : 73
- ŞİŞEK, Hasan (1997). **21. Yüzyıl Eşiğinde Paradigmalar Savaşı : Kaostaki Türkiye**, İstanbul : Sistem Yayıncılık, Araştırma İnceleme Kitapları : 129
- TAKAN, Mehmet (2001), **Bankalarda Toplam Kalite Yönetimi**, Ankara : Nobel Yayıncılık
- TAN, Mete (2002). "İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Halkla İlişkiler Rolü," **Eğitim Araştırmaları, Anı Yayıncılık, sayı: 9**

- TINAZ, Pınar (2000). **Organizasyonlarda Etkili Öğrenme Stratejileri**, Türkiye Metal Sanayicileri Sendikası, Mess Yayın No : 334
- TOKTA, T. Yasemin (2002). "Geçmişten Günümüze Verimlilik," **Verimlilik Dergisi**, MPM Yayını, Sayı: 2002/3
- TOZKOPARAN, Güler (1997). "Sıfır Hatalı İnsanı Yaratmak İçin Eğitimde Toplam Kalite," **Verimlilik Dergisi**, MPM Yayını, sayı: 1997/3
- TÖREMEN, Fatih (2000). "Kaos Teorisi ve Eğitim Yöneticisinin Rolü," **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, Pegem Yayını, sayı: 22
- TRİBUS, Myron "TQM in Education The Theory and How To Put It to Work" <<http://www.mehs.educ.state.ak.us/quality/theorytqmineduc.pdf>>, (son ulaşım: 12 Nisan 2004)
- TRİBUS, Myron "When Quality Goes To School, What Do Leaders Do to Put it to Work?" <<http://www.mehs.educ.state.ak.us/quality.html-15k>>, (son ulaşım: 12 Nisan 2004)
- TURAN, Selahattin; ŞİŞMAN Mehmet (2001). **Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi**, Ankara: Pegem A Yayıncılık
- TÜMER, Sumru (1993). "Neden Stratejik Yönetim," **Verimlilik Dergisi**, MPM Yayını, sayı : 1993/1
- TÜRKMEN, İsmail (1995). "Toplam Kalite Yönetimine Geçiş ve Uygulamada Başarıyı Engelleyen Faktörler," **Verimlilik Dergisi**, MPM Yayını, sayı : ÖZEL SAYI
- TÜRKMEN, İsmail (1996). **Yönetimsel Zaman ve Yetki Devir Açısından Yönetimde Verimlilik (Ampirik Bir Çalışma)**, Ankara: MPM Yayını, No : 519
- TÜRKMEN, İsmail (2000). **Yöneticileri İçin Etken İletişim Modeli**, Ankara : MPM, No : 480
- TÜSİAD (1998). **2. Toplam Kalite Yönetimi Makale Yarışması: Ödül Kazanan Makaleler**, İstanbul : TÜSİAD
- TÜSİAD (2000). **Kadın-Erkek Eşitliğine Doğru Yürüyüş: Eğitim, Çalışma Yaşamı ve Siyaset**, İstanbul : TÜSİAD [T/2000-12/290]
- TÜSİAD (2001). **Avrupa Birliği Yolunda Bilgi Toplumu ve e-Türkiye**, İstanbul: TÜSİAD [T/2001-06/301]
- UNESCO. "Yükseköğretim Dünya Konferansı, Çalışma Raporu," Çev. Gülsüm BASKAN, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, Pegem Yayını, sayı : 22
- UYGUÇ, Nermin (1998). **Hizmet Sektöründe Kalite Yönetimi Stratejik Bir Yaklaşım**, İzmir : Dokuz Eylül Yayıncılık
- ÜNAL, Sema (2000). "Toplam Kalite Yönetiminde Eğitim Örgütleri Yöneticilerinin Sorumlulukları," **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, Pegem Yayını, sayı : 22
- YENAL, Oktay (1999). **Ulusların Zenginliği ve Uygarlığı - Eğitim Boyutu**, Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, Bilim Dizisi: 12

- YENİÇERİ, Özcan (2002). **Örgütsel Değişmenin Yönetimi**, Ankara : Nobel Yayın Dağıtım, No : 337
- YILDIRIM, Hasan Ali (2002). **Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi**, Ankara : Nobel Yayıncılık, Eğitim Dizisi:118
- YILDIRIM, Ramazan (1998). **Öğrenmeyi Öğrenmek**, İstanbul : Sistem Yayıncılık, Geliştiren Kitaplar Serisi : 147
- YILDIZ, Vesile; TÜRNÜKLÜ, Abbas (2002). "İlköğretim Okullarında Öğretmenlerin Sınıflarında Karşılaştıkları Öğrencilerin İstenmeyen Davranışları ve Bu Davranışların Öğretmenleri Rahatsız Etme Düzeyi," **Eğitim Araştırmaları, Anı Yayıncılık, sayı : 9**
- YÜKSEL, Berrin (1998). "Kalite Kavramına Müşteri Yönlü Yaklaşım: Pazarlamanın Kalite Hareketindeki Rolünün İncelenmesi," **Verimlilik Dergisi, MPM Yayını, sayı : 1998/2**



OKUL ORTAMI ARAŞTIRMASI ANKETİ

Değerli Öğretmenim ,

“Toplam Kalite Yönetiminin İlköğretim Okullarında Uygulanması” adlı araştırmaya veri toplamak amacıyla geliştirilen bu ölçekler, okulunuzda uygulanan Toplam Kalite Yönetiminin alt boyutlarına katılma derecelerinizi belirleme amacını taşımaktadır.

Araştırmadan sağlıklı sonuç alınabilmesi için lütfen hiçbir soruyu yanıtsız bırakmayınız. Araştırmanın başarısı , sizin içtenlikli yanıtlarınıza bağlıdır.Yardımlarınız için teşekkür ederiz.

Erdoğan SEZER
Araştırmacı

KİŞİSEL BİLGİLER

Lütfen size uygun seçeneği işaretleyiniz.

A. Cinsiyetiniz : 1-Erkek [] 2-Kadın []

B. Yaşınız :

1- 24 ve altı []

2- 25 – 34 []

3- 35 – 44 []

4- 45 – 54 []

5- 55 ve üstü []

C. Branşınız : 1- Branş öğretmeni [] 2 – Sınıf öğretmeni []

D. Hizmet süreniz :

1- 5 yıl ve altı []

2- 6 - 10 yıl []

3- 11- 15 yıl []

4- 16 – 20 yıl []

5- 21 ve üstü []

F. En son mezun olduğunuz okulun öğretim süresi :

1- Dört yıllık yüksek öğretim []

2- Üç yıllık yüksek öğretim []

3- İki yıllık yüksek öğretim []

4- Diğer (Lütfen yazınız) :

TOPLAM KALİTE YÖNETİMİ ÖLÇEĞİ

ÖĞRENCİ-ÖĞRETMEN-VELİ ODAKLILIK					
	Hiç Katılmıyor	Kısmen Katılmıyor	Kararsızım	Çoğunlukla Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					

GÜÇLÜ ve SÜREKLİ TOPLAM KALİTE LİDERLİĞİ					
	Hiç Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Kararsızım	Çoğunlukla Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					

SİSTEM VE SÜREÇ YAKLAŞIMI		Hiç Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Kararsızım	Çoğunlukla Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
1	Okulumuzun hedeflerinin belirlenmesinde okul toplumunun katılımı önemsenmektedir.					
2	Veliler, okul programının düzenlenmesine katılırlar.					
3	Okulumuzda , öğrenme temel ihtiyaçtır.					
4	Okulumuzda destek hizmetleri etkili öğrenmeyi teşvik eder.					
5	Okulumuzdakiler, farklı düşünce ve değer yargılarına sahip olsalar bile görüşlerini açıkça ifade etme ve bunların kabul görmesi fırsatına sahiptir.					
5	Okulumuzun öğretmenleri , ne öğretileceği kadar nasıl öğretileceğini de bilirler.					
7	Okulumuzun fiziki kaynaklarının ve ekipmanlarının en etkili şekilde kullanılması için yapılacak işlemler öğretmenlere zaman kaybettirmez.					
8	Okulumuz ilgi çekici bir yer olup eğitim-öğretim ve sosyal faaliyetler için yeterlidir.					
9	Okulumuz; yöneticilerin, öğretmenlerin, öğrencilerin, velilerin ve destek personelinin katılımıyla belirlenen kurallar ile çalışır.					
0	Kurallar az ve basittir.					
1	Bütün görevliler okulun kurallarına uyarlar					
2	Okulumuzdaki önemli kararlar ; öğrenci , veli , öğretmen ve yönetici temsilcilerinden oluşan ekipler tarafından alınır.					
3	Okulumuzda “Biz” ruhu vardır.					
4	Bireylerle gruplar (hem öğretmenler hem de öğrenciler) arasındaki farklılıklar, okulumuzu zenginleştirmeye katkıda bulunan unsurlar olarak düşünülür.					
5	Öğretmenler, okul değiştirmek yerine okulumuzda kalmayı isterler.					
6	Okulumuz , öğrencilerimizde öğrenme coşkusu oluşturur.					
7	Öğretim materyalleri çeşitli öğrenme biçimleri dikkate alınarak hazırlanır.					
8	Öğretmenler, eğitim teknolojisinden etkili bir şekilde yararlanırlar.					
9	Okulumuzun gelişim hedeflerini gerçekleştirmede izlenecek stratejiler(şu anda neredeyiz, nereye varmak istiyoruz, nasıl varacağız, bunun için kimler ne yapacak ?) net olarak tespit edilmiştir.					

SÜREKLİ İYİLEŞİME TUTARLI ve DEVAMLILIK ADANMIŞLIK
(KAİZEN)

	Hiç Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Kararsızım	Çoğunlukla Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
1 Öğretmenler , daha iyi öğrenmeye rehberlik yapma konusunda araştırmacıdırlar.					
2 Okulumuzun “Misyonu (Okulun varlık sebebi , okulun gerçekleştirmek durumunda olduğu temel görev)” okul gelişimine yön verir.					
3 Okulumuz, velilerin gelişimini destekler.					
4 Okulumuzda eğitimin niteliğinin artışına katkıda bulunan herkes ödüllendirilir.					
5 Okulumuzda problemler, tehlike sinyali olarak değil üstesinden gelinebilecek sorunlar olarak görülür.					
6 Zamanımızı ve enerjimizi, okul toplumu tarafından paylaşılan ve benimsenen ileri hedeflere ulaşma yollarını ortaya koymak ve bunun gereğini yerine getirmek için kullanırız.					
7 Okulumuzdaki personel, bir problem için çözüm yolunu denemeye karar vermeden önce, pek çok alternatif çözüm önerilerini tartışır.					
8 Okulumuzdakiler ; sadece problemleri konuşmakla kalmaz , onları çözerler.					
9 Okulumuz, yaratıcı düşüncüyü ve bunun ortaya konmasını teşvik eder.					
10 Okulumuz , işbirliğine dayalı bir sistem içinde , öğrencilerin öğrenme faaliyetlerinde birbirlerine yardımını teşvik eder.					
11 “Nasıl bir okul ?” beklentilerinin oluşmasına katkıda bulunmak için yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler ve veliler üstlerine düşen sorumlulukları yerine getirirler.					
12 Okulumuzda farklı gruplar arasında etkili bir iletişim vardır(yöneticiler ile öğretmenler, yaşlı öğretmenler ile genç öğretmenler, durumu iyi olan öğrenciler ile fakir öğrenciler gibi).					
13 Okulumuzda bir görüş ayrılığı veya bir çatışma ortaya çıktığında, bunun çözüme ulaştırılması için yapıcı bir yaklaşım izlenir.					
14 Okulumuzun gelişim hedeflerini biliyorum.					
15 Bu yıl okulumuz için bazı hedefler ortaya koydum ve hedefleri başkaları ile paylaştım.					
16 Okulumuzdaki problemlerin hiçbirinin geçiştirilmesine göz yumulmaz.					
17 Okulumuzun gelişim hedefleri her yıl gözden geçirilerek güncelleştirilir.					

T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

26 HAZİRAN 2003

SAYI : B.08.4.MEM.4.35.00.11-600.1- 17873
KONU : Anket Çalışması

VALİLİK MAKAMINA
İZMİR

İLGİ : Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün
23.06.2003 tarih ve 1350 sayılı yazısı.

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetçiliği yüksek lisans programı öğrencisi Erdoğan SEZER'in, "Toplam Kalite Yönetiminin Okullarda Uygulanmasına İlişkin Yönetici ve Öğretmenlerin Görüşleri (Algıları) Nedir?" konulu tez çalışmasına ilişkin uygulamasını; İlimiz Metropol İlçelerimize bağlı ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerine uygulamasının istenildiği Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün ilgi yazısında belirtilmektedir.

Bu çalışmanın, İlimiz Metropol İlçelerimize bağlı ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerine; okul müdürlüğünün sorumluluğunda, eğitim öğretimi aksatmamak kaydıyla yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde Olurlarınıza arz ederim.



Eraslan ÇAYIROĞLU
Millî Eğitim Müdür a.
Şube Müdürü

~~OLUR~~
~~.../HAZİRAN/2003~~

Mümtaz Fahri AYKIRI
Vali a.
Vali Yardımcısı