

**TOPLAM KALİTE YÖNETİMİ
UYGULAMALARINDA KARŞILAŞILAN
SORUNLARA İLİŞKİN ÖĞRETMEN
GÖRÜŞLERİ VE ÇEŞİTLİ BİREYSEL
DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ**

Caner KURT

145331

**Dokuz Eylül Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü**

- 145331 -

Danışman:

Yrd. Doç. Dr. Yunus Remzi Zoraloğlu

**Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yöneticiliği ve Deneticiliği
Yüksek Lisans Programı İçin Öngördüğü**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

olarak hazırlanmıştır.

**İzmir
2004**

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “Toplam Kalite Yönteminde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri ve Çeşitli Bireysel Değişkenlere Göre İncelenmesi” adlı çalışmamın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşüncecek bir yardıma baş vurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım kaynakların kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara gönderme yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

Tarih

25.10.2004


Caner KURT



Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼ę¼'ne

İşbu çalışmada, j¼rimiz tarafındanEğitim Bilimleri'.....
Anabilim Dalı.....Eğitim Y¼neticilięi ve Değer Bilim Dalında Y¼KSEK LİSANS TEZİ
olarak kabul edilmiştir.

Başkan.....Prof. Dr. Kemal Ađıkg¼z.....

Adı Soyadı

¼ye.....Prof. Dr. Dr. Yunus K. Zorluoğlu.....

Adı Soyadı (Danışman)

¼ye.....Doç. Dr. Enale Altun.....

Adı Soyadı

Onay

Yukarıdaki imzaların,adı geçen ¼đretim ¼yelerine ait olduğunu onaylıyorum.

27.12.2004

Prof. Dr.....
Enstit¼ M¼d¼r¼

Sedef Giderer

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

Tez No: 145331

Konu Kodu:

Üniversite Kodu:

Tezin Yazarının

Soyadı : Kurt

Adı : Caner

Tezin Türkçe Adı : Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri Ve Çeşitli Bireysel Değişkenlere Göre İncelenmesi.

Tezin İngilizce Adı : The Problems Encountered During The Total Quality Management Applications According To The Teachers' Opinions And The Differences In Terms Of Personal Variables

Tezin Yapıldığı

Üniversite : DOKUZ EYLÜL

Enstitü : EĞİTİM BİLİMLERİ

Yıl: 2004

Diğer Kuruluşlar:

Tezin Türü:

1. Yüksek Lisans

Dili: Türkçe

Sayfa Sayısı: 136

Referans Sayısı: 74

Tez Danışmanının:

Ünvanı: Yrd. Doç. Dr.

Adı: Yunus Remzi

Soyadı: ZORALOĞLU

Türkçe Anahtar Sözcükler:

1. Toplam Kalite Yönetimi
2. Eğitim
- 3.
- 4.
- 5.

İngilizce Anahtar Sözcükler:

1. Total Quality Management
2. Education
- 3.
- 4.
- 5.

Tarih:

İmza:

1. Tezimden fotokopi yapılmasına izin veriyorum.
2. Tezimden dipnot gösterilmek şartıyla bir bölümünün fotokopisi alınabilir. X
3. Kaynak gösterilmek şartıyla tezimin tamamının fotokopisi alınabilir.

ÖNSÖZ

Günümüzde hızla değişen dünyada toplumsal rekabete katılabilmek, diğer toplumlarla her alanda başa baş mücadele edebilmek için her alanda kaynakların çok iyi değerlendirilmesi gerekmektedir. Kaynakların iyi değerlendirilmesi ise bu kaynakları iyi kullanacak insanların yetiştirilmesi ve doğru işin bir defada yapılarak üretilmesi ile mümkündür.

Bu noktada, aslında insanoğlunun tarih boyunca üzerinde çalıştığı ancak sanayi devrimi ile daha da çok ihtiyaç duyar hale geldiği yönetim kavramının, değişen ihtiyaçlara göre şekillendiği, işgörene ve müşteriye farklı şekilde yaklaşan yeni bir yönetim felsefesi; Toplam Kalite Yönetimi ortaya çıkmıştır.

Önceleri sanayi kuruluşlarında ve üretimde kullanılmaya başlanan TKY'nin bu kurumlardaki olumlu sonuçları, TKY'nin hizmet sektöründe ve eğitimde de kullanılabilmesi düşüncesine yol açmış, ve TKY eğitim kurumlarına girmeye başlamıştır.

Bu konuda dünyadaki değişimleri izleyen MEB, 1999 yılında TKY felsefesinin kendine bağlı okullarda da uygulanması için çalışmalara başlamıştır. Bu çalışmalar sırasında karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri ve çeşitli bireysel değişkenlere göre değişimi bu araştırmanın konusudur.

Bu araştırma süresince, öncelikle, tezimin başlangıcından bitimine kadar geçen süre içerisinde her türlü yardım, anlayış ve desteğini esirgemeyen ve zaman ayıran değerli hocam ve tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Yunus Remzi ZORALOĞLU'na teşekkür ve saygılarımı sunuyorum.

Araştırmanın istatistiksel analizlerinin yapılmasında ve değerlendirilmesinde bana zaman ayıran ve yardımını esirgemeyen Yrd. Doç. Dr. Yaşar YAVUZ'a teşekkür ediyorum.

Anket geliştirme sürecinde görüşlerine başvurduğum Prof. Dr. Kamile Ün AÇIKGÖZ'e ve Prof. Dr. Kemal AÇIKGÖZ'e, SPSS ile ilgili çalışmalarında ve değişik zamanlarda görüşlerine başvurduğum Doç. Dr. Eralp ALTUN'a, Yrd. Doç. Dr. Uğur Altunay'a ve çalışmalarım süresince desteğini esirgemeyen arkadaşım Murat ÇEŞİTÇİ ile burada adını sayamadığım tüm dostlarıma teşekkür ediyorum.

Ayrıca, Yüksek Lisans çalışmalarım süresince gösterdikleri sabırdan ötürü oğlum Ata'ya ve eşim Semra KURT'a, çalışmalarım süresince her türlü desteklerini esirgemeyen anneme ve babama teşekkür ediyorum.



İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	i
İÇİNDEKİLER.....	iii
TABLolar LİSTESİ.....	vi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiii
ÖZET.....	xiv
ABSTRACT.....	xvi

BÖLÜM I

GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Problem Cümlesi.....	6
1.3. Alt Problemler.....	6
1.4. Araştırmanın Amacı.....	6
1.5. Araştırmanın Önemi.....	7
1.6. Sayıtlılar.....	7
1.7. Sınırlılıklar.....	8
1.8. Tanımlar.....	8
1.9. Kısaltmalar.....	8

BÖLÜM II

2.1. İlgili Yayınlar.....	9
2.1.1. Kalite Nedir?.....	9
2.1.2. Kalitenin Tarihsel Gelişimi.....	10
2.1.3. Türkiye’de Kalite Kavramının Gelişimi.....	13
2.1.4. Toplam Kalite Yönetimi’ne Katkıda Bulunanlar.....	14
2.1.4.1. Joseph M. Juran.....	14
2.1.4.2. W. Edwards Deming.....	16
2.1.4.3. Philip Crosby.....	18
2.1.4.4. A. V. Feigenbaum.....	19
2.1.4.5. Kaoru Ishikawa.....	20
2.1.4.6. Genichi Taguchi.....	21
2.1.5. Klasik Yönetim Anlayışı İle TKY’nin Karşılaştırılması.....	21
2.1.6. TKY Nedir?.....	23

2.1.7. TKY'nin İlkeleri.....	24
2.1.7.1. TKY'de Sürekli Gelişme (Kaizen).....	24
2.1.7.1.1. Sürekli Gelişmenin Uygulamaya Geçirilmesi....	26
2.1.7.1.2. Deming Döngüsü.....	27
2.1.7.1.3. Sürekli Gelişmenin Yararları.....	29
2.1.7.2. Tam Katılım.....	29
2.1.7.2.1. Kalite Kontrol Çemberleri.....	30
2.1.7.2.2. Kalite Kontrol Çemberinin Aşamaları.....	32
2.1.7.2.3. Takım Çalışması.....	33
2.1.7.3. Müşteri Odaklılık.....	34
2.1.7.3.1. İç Müşteri.....	35
2.1.7.3.2. Dış Müşteri.....	35
2.1.7.3.3. Kaliteyle İlgili Müşteri Beklentileri.....	36
2.1.7.4. Üst Yönetimin Liderliği.....	37
2.1.8. TKY'nin Başarısını Etkileyen Faktörler.....	38
2.1.8.1. Vizyon.....	38
2.1.8.2. Misyon.....	39
2.1.8.3. Liderlik.....	40
2.1.8.4. Amaç.....	44
2.1.8.5. İletişim.....	46
2.1.9. Eğitim Sisteminde TKY.....	48
2.1.10. TKY'ye yönelik Eleştiriler.....	52
2.2. İlgili Araştırmalar.....	56
2.2.1. Yurt İçi Araştırmalar.....	56
2.2.2. Yurt Dışı Araştırmalar.....	60
BÖLÜM III	
3.1. Araştırmanın Modeli.....	65
3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi.....	65
3.3. Veri Toplama Aracı.....	71
3.3.1. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları.....	72
3.3.2. Ölçme Aracının Uygulanması.....	74
3.4. Verilerin Çözümlemesi.....	74
BÖLÜM IV	
4.1. Birinci Alt Problemlerle İlgili Bulgular ve Yorum.....	76

4.1.1. Liderlik Alt Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	76
4.1.2. Sürekli Gelişme Alt Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	78
4.1.3. İletişim Alt Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	81
4.1.4. Müşteri Odaklılık Alt Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	83
4.1.5. Kalitenin Ölçülmesi Alt Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	84
4.1.6. Tam Katılım Alt Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	85
4.2. İkinci Alt Problemle İlgili Bulgular ve Yorumlar.....	86
4.2.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	86
4.2.2. Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	89
4.2.3. Okul Türü Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	99
4.2.4. Branş Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	104
4.2.5. Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	110
4.2.6. Katılınan Etkinlik Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	118

BÖLÜM V

5.1. Sonuçlar.....	124
5.2. Öneriler.....	126
Kaynakça.....	128
İnternet Kaynakçası.....	132
EK: A Ölçeğin Uygulanması İçin Gerekli İzinler.....	133
EK: B Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlar Ölçeği.....	134

TABLolar LİSTESİ

TABLO		SAYFA
1.	Klasik Yönetim Anlayışı İle TKY Anlayışının Karşılaştırılması.....	22
2.	Kaizen İle Buluş Arasındaki Farklar.....	26
3.	Evrendeki Okulların ve Öğretmenlerin Dağılımı.....	65
4.	Evrendeki Meslek Liselerinin ve Öğretmenlerinin Dağılımı.....	66
5.	Örneklemin Okullara Göre Dağılımı.....	67
6.	Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı.....	68
7.	Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Dağılımı.....	68
8.	Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Dağılımı.....	69
9.	Öğretmenlerin Branşlarına Göre Dağılımı.....	69
10.	Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Dağılımları.....	70
11.	Öğretmenlerin Katıldıkları Etkinliklere Göre Dağılımları.....	70
12.	TKY Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlar Ölçeğinin Madde - Test Korelasyon Sonuçları.....	73
13.	Testin Bütünü İçin Güvenirlik Katsayısı.....	73
14.	Bölünmüş Yarılar İçin Güvenirlik Katsayısı.....	73
15.	Ankette Yer Alan Maddelerin Boyutlarına Göre Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları.....	74
16.	Liderlik Alt Boyutu İle İlgili Öğretmen Görüşlerinin Frekans, Yüzde, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	77
17.	Sürekli Gelişme Alt Boyutuyla İlgili Öğretmen Görüşlerinin Frekans, Yüzde, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri...	79
18.	İletişim Alt Boyutuyla İlgili Öğretmen Görüşlerinin Frekans, Yüzde, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	81
19.	Müşteri Odaklılık Alt Boyutuyla İlgili Öğretmen Görüşlerinin Frekans, Yüzde, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	83
20.	Kalitenin Ölçülmesi Alt Boyutuyla İlgili Öğretmen Görüşlerinin Frekans, Yüzde, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri...	84

21.	Tam Katılım Alt Boyutuyla İlgili Öğretmen Görüşlerinin Frekans, Yüzde, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	85
22.	Liderlik Alt Boyutunda Yer Alan TKY Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Olarak Cinsiyetlerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin t Testi Sonuçları.....	87
23.	Sürekli Gelişme Alt Boyutunda Yer Alan TKY Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Olarak Cinsiyetlerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin t Testi Sonuçları.....	87
24.	İletişim Alt Boyutunda Yer Alan TKY Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Olarak Cinsiyetlerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin t Testi Sonuçları.....	88
25.	Müşteri Odaklılık Alt Boyutunda Yer Alan TKY Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Olarak Cinsiyetlerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin t Testi Sonuçları.....	88
26.	Kalitenin Ölçülmesi Alt Boyutunda Yer Alan TKY Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Olarak Cinsiyetlerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin t Testi Sonuçları.....	89
27.	Tam Katılım Alt Boyutunda Yer Alan TKY Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Olarak Cinsiyetlerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin t Testi Sonuçları.....	89
28.	Liderlik Alt Boyutunda Yer Alan TKY Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Dağılımları.....	90
29.	Liderlik Alt Boyutunda Yer Alan Maddelere İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre F Testi Sonuçları.....	90
30.	Kıdem Değişkenine Göre Liderlik Alt Boyutuna Ait LSD Sonuçları.....	91
31.	Sürekli Gelişme Alt Boyutunda Yer Alan TKY Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Dağılımı.....	91
32.	Sürekli Gelişme Alt Boyutunda Boyutta yer alan maddelere ilişkin öğretmen görüşlerinin öğretmenlerin kıdemlerine göre F testi sonuçları.....	92
33.	Kıdem Değişkenine Göre Sürekli Gelişme Alt Boyutuna Ait LSD Sonuçları.....	92
34.	İletişim Alt Boyutunda Yer Alan TKY Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Dağılımı.....	93

35.	İletişim Alt Boyutunda Yer Alan Maddelere İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre F Testi Sonuçları.....	93
36.	Kıdem Değişkenine Göre İletişim Alt Boyutuna Ait LSD Sonuçları.....	94
37.	Müşteri Odaklılık Boyutunda Yer Alan TKY Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Dağılımı.....	94
38.	Müşteri Odaklılık Boyutunda Yer Alan Maddelere İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre F Testi Sonuçları.....	95
39.	Kıdem Değişkenine Göre Müşteri Odaklılık Alt Boyutuna Ait LSD Sonuçları.....	95
40.	Kalitenin Ölçülmesi Boyutunda Yer Alan TKY Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Dağılımı.....	96
41.	Kalitenin Ölçülmesi Boyutunda Maddelere İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre F Testi Sonuçları.....	96
42.	Kıdem Değişkenine Kalitenin Ölçülmesi Alt Boyutuna Ait LSD Sonuçları.....	97
43.	Tam Katılım Boyutunda Yer Alan TKY Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Dağılımı.....	97
44.	Öğretmenlerinin Kıdemlerine Göre Tam Katılım Boyutunda Yer Alan Maddelere İlişkin Öğretmen Görüşlerinin F Testi Sonuçları.....	98
45.	Kıdem Değişkenine Göre Tam Katılım Alt Boyutuna Ait LSD Sonuçları.....	98
46.	Liderlik Alt Boyutunda Yer Alan TKY Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Dağılımı.....	99
47.	Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Liderlik Alt Boyutunda Yer Alan Maddelere İlişkin Öğretmen Görüşlerinin F Testi Sonuçları.....	99
48.	Sürekli Gelişme Alt Boyutunda Yer Alan TKY Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Dağılımı.....	100

49.	Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Sürekli Gelişme Alt Boyutunda Yer Alan Maddelere İlişkin Öğretmen Görüşlerinin F Testi Sonuçları.....	100
50.	Okul Türü Değişkenine Göre Sürekli Gelişme Alt Boyutuna Ait LSD Sonuçları.....	100
51.	İletişim Alt Boyutunda Yer Alan TKY Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Dağılımı.....	101
52.	Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre İletişim Alt Boyutunda Yer Alan Maddelere İlişkin Öğretmen Görüşlerinin F Testi Sonuçları.....	101
53.	Müşteri Odaklılık Alt Boyutunda Yer Alan TKY Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Dağılımı.....	102
54.	Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Müşteri Odaklılık Alt Boyutunda Boyutta Yer Alan Maddelere İlişkin Öğretmen Görüşlerinin F Testi Sonuçları.....	102
55.	Okul Türü Değişkenine Göre Müşteri Odaklılık Alt Boyutuna Ait LSD Sonuçları.....	102
56.	Kaliteni Ölçülmesi Alt Boyutunda Yer Alan TKY Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Dağılımı.....	103
57.	Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Kalitenin Ölçülmesi Alt Boyutunda Yer Alan Maddelere İlişkin Öğretmen Görüşlerinin F Testi Sonuçları.....	103
58.	Tam Katılım Alt Boyutunda Yer Alan TKY Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Dağılımı.....	104
59.	Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Kalitenin Tam Katılım Boyutunda Yer Alan Maddelere İlişkin Öğretmen Görüşlerinin F Testi Sonuçları.....	104
60.	Öğretmenlerin Branşlarına Göre Liderlik Alt Boyutunda Yer Alan TKY Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı.....	105
61.	Liderlik Alt Boyutunda Yer Alan Maddelere İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin Branşlarına Göre F Testi Sonuçları.....	105

62.	Sürekli Gelişme Alt Boyutunda Yer Alan TKY Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin Branşlarına Göre Dağılımı.....	106
63.	Öğretmenlerin Branşlarına Göre Sürekli Gelişme Alt Boyutunda Yer Alan Maddelere İlişkin Öğretmen Görüşlerinin F Testi Sonuçları.....	106
64.	İletişim Alt Boyutunda Yer Alan TKY Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin Branşlarına Göre Dağılımı.....	106
65.	İletişim Alt Boyutunda Yer Alan Maddelere İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin F Testi Sonuçları.....	107
66.	Müşteri Odaklılık Alt Boyutunda Yer Alan TKY Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin Branşlarına Göre Dağılımı	107
67.	Müşteri Odaklılık Alt Boyutunda Yer Alan Maddelere İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin Branşlarına Göre F Testi Sonuçları.....	108
68.	Kaliteni Ölçülmesi Alt Boyutunda Yer Alan TKY Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin Branşlarına Göre Dağılımı.....	108
69.	Kaliteni Ölçülmesi Alt Boyutunda Yer Alan Maddelere İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin Branşlarına Göre F Testi Sonuçları.....	108
70.	Tam Katılım Alt Boyutunda Yer Alan TKY Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin Branşlarına Göre Dağılımı.....	109
71.	Tam Katılım Alt Boyutunda Yer Alan Maddelere İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin Branşlarına Göre F Testi Sonuçları.....	109
72.	Branş Değişkenine Göre Müşteri Odaklılık Alt Boyutuna Ait LSD Sonuçları.....	110
73.	Liderlik Alt Boyutunda Yer Alan TKY Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı.....	110
74.	Liderlik Alt Boyutunda Yer Alan Maddelere İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre F Testi Sonuçları.....	111

75.	Sürekli Gelişme Alt Boyutunda Yer Alan TKY Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı.....	111
76.	Sürekli Gelişme Alt Boyutunda Yer Alan Maddelere İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre F Testi Sonuçları.....	112
77.	Eğitim Durumu Değişkenine Göre Sürekli Gelişme Alt Boyutuna Ait LSD Sonuçları.....	112
78.	İletişim Alt Boyutunda Yer Alan TKY Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı.....	113
79.	İletişim Alt Boyutunda Yer Alan Maddelere İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre F Testi Sonuçları.....	113
80.	Eğitim Durumu Değişkenine Göre İletişim Alt Boyutuna Ait LSD Sonuçları.....	114
81.	Müşteri Odaklılık Alt Boyutunda Yer Alan TKY Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı.....	114
82.	Müşteri Odaklılık Alt Boyutunda Yer Alan Maddelere İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre F Testi Sonuçları.....	115
83.	Kaliteni Ölçülmesi Alt Boyutunda Yer Alan TKY Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı.....	116
84.	Kaliteni Ölçülmesi Alt Boyutunda Yer Alan Maddelere İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre F Testi Sonuçları.....	116
85.	Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kalitenin Ölçülmesi Alt Boyutuna Ait LSD Sonuçları.....	116
86.	Tam Katılım Alt Boyutunda Yer Alan TKY Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı.....	117
87.	Tam Katılım Alt Boyutunda Yer Alan Maddelere İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre F Testi Sonuçları.....	117
88.	Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kalitenin Tam Katılım Boyutuna Ait LSD Sonuçları.....	118

89.	Liderlik Alt Boyutunda Yer Alan TKY Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin Katıldıkları Etkinliğe Göre Dağılımı.....	118
90.	Liderlik Alt Boyutunda Yer Alan Maddelere İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin Katıldığı Etkinliğe Göre F Testi Sonuçları.....	119
91.	Sürekli Gelişme Alt Boyutunda Yer Alan TKY Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin Katıldıkları Etkinliğe Göre Dağılımı.....	119
92.	Sürekli Gelişme Alt Boyutunda Yer Alan Maddelere İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin Katıldığı Etkinliğe Göre F Testi Sonuçları.....	120
93.	İletişim Alt Boyutunda Yer Alan TKY Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin Katıldıkları Etkinliğe Göre Dağılımı.....	120
94.	İletişim Alt Boyutunda Yer Alan Maddelere İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin Katıldığı Etkinliğe Göre F Testi Sonuçları.....	120
95.	Müşteri Odaklılık Alt Boyutunda Yer Alan TKY Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin Katıldıkları Etkinliğe Göre Dağılımı.....	121
96.	Müşteri Odaklılık Alt Boyutunda Yer Alan Maddelere İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin Katıldığı Etkinliğe Göre F Testi Sonuçları.....	121
97.	Kaliteni Ölçülmesi Alt Boyutunda Yer Alan TKY Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin Katıldıkları Etkinliğe Göre Dağılımı.....	122
98.	Kaliteni Ölçülmesi Alt Boyutunda Yer Alan Maddelere İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin Katıldığı Etkinliğe Göre F Testi Sonuçları.....	122
99.	Tam Katılım Alt Boyutunda Yer Alan TKY Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin Katıldıkları Etkinliğe Göre Dağılımı.....	122
100.	Tam Katılım Alt Boyutunda Yer Alan Maddelere İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin Katıldığı Etkinliğe Göre F Testi Sonuçları.....	123

ŞEKİLLER LİSTESİ

ŞEKİL		SAYFA
1.	Deming Döngüsü.....	28
2.	P Piramidi.....	43



ÖZET

Araştırmanın amacı, TKY uygulamalarında karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşlerini tespit etmek ve bu görüşlerin; cinsiyet, kıdem, okul türü, branş, eğitim durumu ve etkinlik değişkenleri açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir.

Araştırmanın evrenini İzmir ili Konak ilçesinde yer alan 116 resmi ilköğretim okulu, 22 lise ve 19 meslek lisesinde görev yapan 6658 öğretmen oluşturmaktadır. 2003-2004 öğretim yılında yapılan bu araştırmada evrende yer alan okullardan 10 ilköğretim okulu, 3 lise ve 4 meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin %33'ü örnekleme dahil edilmiştir.

Örneklemdaki öğretmenlerden veri toplamak için araştırmacı tarafından geliştirilen, "TKY Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlar Ölçeği" isimli ölçek kullanılmıştır. Ölçek 3 bölümden oluşmaktadır. Ölçeğin birinci bölümünde ölçekle ilgili genel açıklamalar, ikinci bölümünde öğretmenlerin kişisel özellikleri ve üçüncü bölümde ise ölçeğin kendisini oluşturan maddeler bulunmaktadır.

Araştırma sonunda toplanan verinin istatistiksel analizinde SPSS paket programı kullanılmıştır. Verinin analizi frekans, aritmetik ortalama, standart sapma, t testi, tek yönlü varyans analizi ve LSD analizi ile yapılmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen veriler şöyle özetlenebilir;

1. Genel olarak tüm alt boyutlardaki öğretmen görüşleri "Kararsızım" seçeneğinde toplanmaktadır.
2. Cinsiyet değişkenine göre "Liderlik" ve Sürekli Gelişme" alt boyutlarında kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı fark vardır. Bu alt boyutlarda

kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre daha az problemle karşılaşmaktadır.

3. Kıdem değişkenine göre 21 yıl ve üzeri grup en az sorunla karşılaşan gruptur.
4. Okul türü değişkenine göre, “Sürekli Gelişme” ve “Müşteri odaklılık” alt boyutlarında ilköğretim okulları ve meslek liseleri arasında anlamlı fark vardır. İlköğretim okullarında çalışan öğretmenler meslek liselerinde çalışanlara göre daha az sorunla karşılaşmaktadır.
5. Branş değişkenine göre “Tam Katılım” alt boyutunda branş öğretmenleri ile meslek dersi öğretmenleri arasında anlamlı fark vardır. Bu alt boyutta branş öğretmenleri meslek dersi öğretmenlerine göre daha az sorunla karşılaşmaktadır.
6. Eğitim değişkenine göre, “Sürekli Gelişme”, “İletişim”, “Kalitenin Ölçülmesi” ve “Tam Katılım” alt boyutlarında Lisans tamamlama grubu en az sorunla karşılaşan gruptur.
7. Etkinlik değişkenine göre gruplar arasında anlamlı fark yoktur.

SUMMARY

The purpose of this study is to determine the teachers' opinions about the Total Quality Management (TQM) applications and find out the differences in terms of gender, professional seniority, school type, job type, education and activity about TQM.

The population of the research consists of 6658 teachers working at 116 formal elementary schools, 22 high schools and 19 vocational high schools located at Konak district of İzmir, Turkey. The research took place in 2003-2004 academic year and teachers working at 10 elementary schools, 3 high schools and 4 vocational high schools were included 33% in the sample.

The data were gathered by the “The Problems Encountered During the TQM Applications” questionnaire developed by the researcher. The scale composed of three parts. First part contains general explanations about the questionnaire, the second part is for personal information about teachers and the third part is the scale itself.

Data analysis of the research, includes frequency, arithmetic mean, standard deviation, “t” test, the analysis of variance and LSD test.

Findings of the research are given as follows:

- 1. In general, at all sub scales, teachers expressed their perception as “undecided”.**
- 2. In terms of “Leadership” and “Continuous Improvement” sub scales, there is a significant difference between female and male**

teachers. Female teachers indicated that they confronted less problems than male teachers.

- 3. Regarding Professional Seniority, 21 years and above group indicated that they confronted less problems compared to other groups.**
- 4. In terms of “Continuous Improvement” and “Customer Orientation”, there is a significant difference between the elementary school teachers and vocational high school teachers. Elementary school teachers have stated that they were encountered less problems than vocational high school teachers.**
- 5. A significant difference was found between non-vocational subject teachers and vocational subject teachers regarding to Job Type at “Total Participation” sub scale. Non-vocational subject teachers indicated that they confronted less problems than vocational course teachers.**
- 6. Regarding educational background variable, at “Continuous Improvement”, “Communication”, “Measurement of Quality” and “Total Participation” sub scales; the group which completed further degree studies indicated that they confronted less problems than other groups.**
- 7. No significant difference was found between all groups in terms of “types of activities ” attended by teachers .**

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, problem ve alt problemleri, amacı, önemi, sayıtları, sınırlılıkları, tanımları ve kısaltmaları yer almaktadır.

1.1. Problem durumu

Yazılı tarihin başlangıcından beri bize ulaşan yönetim ile ilgili kaynakların ortak özellikleri, "yönetim" kavramını, "belirli bir takım amaçlara ulaşmak için, başta insanlar olmak üzere parasal kaynakları, donanımı, demirbaşları, hammaddeleeri, yardımcı malzemeleri ve zamanı, birbiriyle uyumlu, verimli ve etkin kullanılabilir kararlar alma ve uygulama süreçlerinin toplamı" (Eren, 1993:3) ve "örgüt amaçlarının etkili ve verimli olarak gerçekleşmesi amacıyla, planlama, örgütleme, yürütme, koordinasyon ve kontrol fonksiyonlarına ilişkin kavram, ilke, teori, model ve tekniklerin sistematik ve bilinçli bir şekilde, maharetle uygulanmasıyla ilgili faaliyetlerinin tümü" (İlgar, 2000:35) olarak ifade edilmektedir. Yönetim kavramı içerisinde üretim faktörlerinin, amaçlar doğrultusunda etkin ve verimli kullanımı söz konusudur.

İnsanlık tarihi boyunca, farklı yöntemler kullanılarak yönetsel eylemler gerçekleştirilmiş, örgütlenmiş bir insan grubunun, belirli amaçlar doğrultusunda belirli işleri sürekli yaptığı her yerde yönetim söz konusu olmuşsa da yönetim kavramına bilimsel yaklaşım yenidir (Kaya, 1999:31-32).

Yönetim ile ilgili yüzyılların birikimi ve geçmiş yönetimlerin deneyimleri günümüz yönetimi için bilinçli ve güçlü bir zemin oluşturmaktadır. Yönetim bilimi ile ilgili olarak çeşitli yazarlar çeşitli tarihler vermektedirler. Bazı yazarlara göre Woodrow Wilson'un 1887'de yayımladığı "Yönetim Bilimi" başlıklı makalesi yönetim biliminin başlangıcı, bazı yazarlara göre Taylor'un verimlilikle ilgili çalışmaları yönetim biliminin başlangıcı, bazılarına göre New York kenti belediye araştırmaları ve bazılarına göre de ilk Kamu Yönetimi ders kitabı olan, Profesör Leonard D. White'in 1926 yılında kaleme aldığı "Kamu Yönetimi Bilimine Giriş" kitabı Yönetimin Bilimi'nin başlangıcıdır (Seçkin, 1988:5).

Başlangıcı hangi olay olursa olsun, sanayi devrimi ile başlayan süreçte şirketlerin doğması, teknolojik gelişmeler, kentleşme ve nüfus artışı, çok partili siyasi sistemin doğuşu, savaşlar, doğal afetler, ekonomik bunalımlar, uluslararası ilişkilerin gelişmesi, sosyal bilimlerin önem kazanması, yeni ve karmaşık örgütlerin doğmasına ve yönetim sorunlarının ortaya çıkmasına yol açmış, bu da yönetimin bilim olarak gelişimini hızlandırmıştır (Kaya, 1999:38).

Sanayi devrimi ile başlayan süreçte, belirli konularda uzmanlaşma başlamış, fabrikalar ortaya çıkmış, yeni alet ve makinelerin icadı ile yeni enerji kaynaklarının keşfi ve geliştirilmesi hızlanmıştır. Sanayi devrimi, teknolojinin gelişmesine katkı sağladığı kadar, sosyal değişmelerin ve gelişmelerin de gerçekleşmesine katkı sağlamıştır (Akın vd., 1988 :8).

Bu nedenle, bu gelişme dönemi boyunca, ihtiyaçlara ve sosyal değişimlere bağlı olarak farklı yönetim teorileri ortaya çıkmıştır. Adam Smith (1723-1790), Charles Babbage (1792-1871), Frederic Taylor (1856-1915), Henry Gant (1861-1919), Frank Gilbreth (1868-1924), Lilian Gilbreth (1878-1972), Henry Fayol (1841-1925), gibi bilim adamları ve yazarlar tarafından katkıda bulunulan klasik yönetim teorilerinde, yönetimin fonksiyonları ve ilkeleri açıklanarak tek bir yönetim kuramına ulaşılmaya çalışılmıştır. Klasik yönetim kuramının şekillenmesinde bürokrasi, yönetim kuramı ve bilimsel yönetim düşünce akımları önemli rol oynamıştır (Aydın, 1998:88).

Bu dönemdeki kuramcılar, insanı, üretimin makineye yardımcı bir parçası olarak görmüş, makine etkinliği gibi insan etkinliğinin de ölçülebilir ve kontrol edilebilir olduğunu düşünmüşlerdir (Akın vd., 1998:9). Bu düşünceye göre, insan unsuru ikinci planda tutulmuş, örgüt için iyi olan her şeyin personel için de iyi olduğu yaklaşımı kabul görmüş, insanla yalnızca verim açısından ilgilenilmiştir (Seçkin, 1988:6). Bu dönemde kuruluşların iç sorunlarına önem verilmiştir (Tortop, 1999:16).

Klasik yönetim kuramlarının gelişmesinin sonucunda ise yönetim fonksiyonları ortaya çıkmıştır. Bunlar (Akın vd., 1998:9; Tortop, 1999:17);

1. Planlama
2. Organize etme
3. Yürütme

4. Kontrol
5. İnsan kaynakları'dır.

Klasik yönetim teorilerinin kavramsal olarak iyi olmalarına karşın uygulamada yarattığı tepkiler, çeşitli doğal grupların, doğal liderlerin, birey ve grup çatışmalarının dikkate alınmasına neden olmuştur. Hawthorne çalışmaları sonucunda saptanan, fiziksel olmayan değişkenlerin personel üzerinde fiziksel değişkenlerden daha fazla etki göstermesi, Harwood araştırmaları sonucunda saptanan, karar alma sürecine katılan işgörenlerin işe uyum süresi, işe devamlılık, üretimde artış ve yöneticilerle ilişkilerinin niteliği konusunda sürece katılmayanlara kıyasla olumlu durumu, personelin, klasik teorisyenlerin düşündüğü gibi sadece para ile eylemde bulunan "Ekonomik İnsan" olmadığını ortaya çıkması, iş bölümü ve uzlaşmanın mutlaka verimi artırmadığının saptanması, işverenin işletmede bir doğal grubun üyesi olarak davranış göstermesi, işçinin basit bir araç olmayıp, tümüyle yanlış anlaşılmuş bir grup ortamında etkileşen, anlaşılması güç ve karmaşık bir kişilik olduğunu göstermiş ve insan ilişkileri ve örgütsel davranış yaklaşımına dikkat çeken neoklasik örgüt kuramı ortaya çıkmıştır. (Davis, 1984:11; Aydın, 1998:112; Doğan, 1998:185-187; Kaya, 1999:68-69).

Bu teoriyi savunan bilim adamlarına göre yönetimde insan unsuru, bireylerin farklılıkları ve onun yönetsel davranışı temeldir. Bu düşünce sonucunda, davranış bilimlerinin bulguları ve yöntemleri, yönetime uygulanmaya çalışılmış (Seçkin, 1988:7), örgüt yönetiminde insan davranışlarının nedenleri bilimsel araştırmalarla açıklanmaya ve belirlenmeye çalışılmıştır (Doğan, 1998:187).

Günümüze kadar devam eden süreçte ise, klasik ve neoklasik yönetim anlayışlarının birleştirilmesine yönelik çabalar görülmektedir. Sistem yaklaşımı ve Durumsallık yaklaşımı dışında geliştirilen yeni yönetim teorileri ile iletişim ve bilgi işlem teknolojisindeki hızlı değişimler nedeniyle karşılaşılan sorunların çözümü ve örgütsel etkililiği arttırmak için daha ziyade örgüt ağırlıklı çözümler bulunmaya çalışılmaktadır. Uluslararası rekabet, insan hakları, kişilik kavramı ve işgörenin yaratıcılığında yararlanma konusunda ortaya çıkan gelişme ve düşünceler yönetim süreçlerini ve örgüt yapılarını etkilemeye başlamış, bu gelişme ve düşüncelerin sonucunda, birbiri ile ilişkili ve bazıları bir diğerrinin sonucu olan yeni kavram ve uygulamalar ortaya çıkmaktadır. "Toplam Kalite Yönetimi bu yeni yönetim ve organizasyon anlayışlarından biridir" (Akın vd., 1998:11-12).

Toplam Kalite Yönetimi'nde "Toplam" kelimesi örgüt içerisindeki herkesi ve tüm aktiviteleri, "Kalite" kelimesi isteklere uygunluğu, veya müşteri istek ve beklentilerini karşılamayı ve "Yönetim" kelimesi ise "Kalite" nin yönetilebilir olduğunu ifade etmektedir (Hansen, <http://.../tqm.html#Introduction>).

TKY, ABD kökenli olmasına rağmen, son 40 yılda öncelikle Japon şirketlerince kullanılmaya başlanmış, bu şirketlerin ürün ve işlem kalitesindeki artış nedeniyle diğer endüstrileşmiş ülkelerin dikkatini çekmiş ve bu ülkeler TKY'yi kendilerine adapte etmeye başlamışlardır. Motorola, Ford, United Parcel Service, Cadillac, Airbus, Nestle, Shell, Toyota ve Philips firmaları Deming, Juran ve Crosby'nin de ifade ettiği gibi TKY'ye uzun dönemli yaklaşarak dünya çapında başarılı olmuş firmalardandır (Longenecker ve Scazzero, 1996:55). Her ne kadar TKY'nin ilk kullanımı endüstriyel alanda olsa da daha sonra bankalar ve hastahaneler gibi hizmet sektöründe de uygulanmaya başlanmıştır. TKY'nin hizmet sektöründe uygulanmaya başlanmasıyla çeşitli eğitim kurumları TKY'ye yönelmiş ve bu nedenle de pek çok teoriyese TKY'nin eğitim alanında uygulanması konusıyla ilgilenmeye başlamışlardır. Bu teoriyenlere göre eğitim kurumlarının TKY'ye yönelmesinin nedenleri ile iş dünyasının TKY'ye yönelmesi arasında büyük benzerlikler görülmektedir (Kwan, 1996:25-35).

Amerikan eğitim kurumlarında, düşen öğrenci test sonuçları, yetersiz temel yeteneklerle okullarını bitiren mezunlar, okul bırakma oranlarındaki artış ve endüstri ihtiyaçları ile öğrenci kapasiteleri arasındaki fark sistemdeki kalitesizliğin kanıtı olarak görülmektedir. Japon şirketleri ile başlayan rekabette önce geri kalan, daha sonra ise TKY felsefesini kendi bünyesinde hayata geçiren ve uzun dönemde başarıyı yakalayan Amerikan şirketleri bu konuda eğitim kurumlarına da bir örnek oluşturmaktadır (Motwani ve Kumar, 1997:131-135).

Bir ülkenin rekabet gücünü oluşturan en önemli kaynak iyi yetişmiş insan gücüdür. İyi yetişmiş insan gücünü ise eğitim kurumları sağlar. Ülkemizde de ilk olarak özel şirketler tarafından uygulanan TKY, öğrenci odaklı olması, yaşam boyu öğrenmeyi öğretmesi, takım çalışmasını gerektirmesi, süreçlere herkesin katılımını sağlaması, sürekli gelişmeyi sağlaması ve sonuçta daha düşük maliyetle daha kaliteli çıktıyı hedeflemesi bakımından rasyonel bir çözüm olarak görülmektedir.

Bu konuda temel çalışmaları yapan MEB, 19/10/1999 tarih ve 2506 sayılı “Milli Eğitim Bakanlığı Toplam Kalite Yönetimi Uygulama Yönergesi” ile TKY’nin Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı tüm okullarda hayata geçirme konusunda ilk çalışmayı başlatmıştır.

MEB tarafından Eğitimde TKY tanımı şu şekilde yapılmaktadır:

“Eğitimde TKY, eğitimin bütün paydaşlarının (eğitim çalışanları, öğrenciler, aileler, vb..) belli oranda eğitimde karar alma sürecine aktif bir şekilde katıldığı, sürekli iyileştirmeler ile müşteri tatmininin karakterize ettiği bir yönetim yaklaşımını eğitim sistemine hakim kılma sürecidir.” (MEB, 2000:255)

Eğitim sisteminde TKY anlayışının hakim kılınması durumunda ise şu faydaların sağlanacağı hesaplanmaktadır: (MEB, 1999:109-110)

Kurumsal açıdan;

1. Kaynakların etkili ve verimli şekilde kullanımının sağlanması,
2. Eğitim personelinin ekip çalışması anlayışı ile ve sürekli kendisini yenileyerek, artı değer yaratmada grup dinamizminin oluşturulması,
3. Öğrenen birey, öğrenen organizasyon felsefesinin yerleştirilmesi,
4. Çocukların iyi insan, iyi meslek adamı ve iyi vatandaş olarak yetişmelerinin yanında, çevreleriyle ve dünya ile rekabet edebilme becerisini kazanmaları,
5. Bilgiye önem verilmesi, bilginin üretilmesi, paylaşılması yanında bilgi ve teknolojinin etkin kullanılması,
6. Hizmetin gerek üretiminde, gerekse tüketiminde rol alan insana değer verilmesi ve bireyin toplumla birlikte değerlendirilmesi,
7. Eğitim hizmetlerinden yararlananların beklentilerinin karşılanarak memnun olacakları kaliteli bir eğitim hizmeti sunulması,
8. Merkez ve taşra örgütünde hizmet alan ve veren tarafların oluşturacakları kurullar ve ekiplerle yönetimde katılımcı bir yaklaşımın gerçekleştirilmesi,
9. Kurumsal anlamda demokratik kültürün oluşumuna katkıda bulunulması,
10. Birimin süreçlerinin sürekli sorgulanarak hataların saptanması ve önlem alınması,
11. Hizmet sunumunun güvenilir ve güncel olmasının sağlanması,
12. Uygun bir kurum kültürünün oluşturulması,
13. Her okulun kalite kurulu, kalite geliştirme ekibi ve kalite çemberleri aracılığıyla sorunlarını kendisinin çözebilmesi,

Birim çalışanları açısından;

1. Birim çalışanları arasında iş birliğine ve güvene dayanan bir anlayışın oluşturulması,
2. Birim içi koordinasyonu sağlayarak, çalışanların birbirlerini hizmet sunumundan yararlanan bireyler olarak görmelerinin özendirilmesi ve iç müşteri bilincinin geliştirilmesi,
3. Bilgi akışı ve katılımcılıkta iş doyumunun sağlanması,
4. Karar verme, yetki ve sorumluluk almanın özendirilmesi,
5. Açık ve objektif bir değerlendirme yapılarak, personelin eksiklerini görmesi ve kendisini yetiştirmesi, sağlanmış olacaktır.

Yukarıda belirtilen doğrultuda bu araştırmada, TKY'nin uygulamaya geçirilebilmesi için MEB tarafından 19/10/1999 tarih ve 2506 sayılı yönerge ile okullarda da uygulanması istenen TKY faaliyetlerinin uygulanması sırasında karşılaşılan sorunlar, üretmenler tarafından nasıl algılanılmaktadır? sorusuna bir yanıt aranmaktadır. Bu konuda tespit edilen retmen görüşleri çerçevesinde, TKY uygulamalarının, değişik boyutlarda aksayan yönlerinin ortaya konulması ve bu aksaklıkların giderilebilmesi için öneride bulunmak amaçlanmıştır.

1.2. Problem Cümlesi

MEB'e bağlı okullarda TKY uygulamalarında karşılaşılan sorunlara ilişkin, retmen görüşleri nelerdir ve bu görüşler retmenlerin çeşitli bireysel değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.3. Alt Problemler

1. TKY uygulamalarında karşılaşılan sorunlara ilişkin retmen görüşleri nelerdir?
2. TKY uygulamalarında karşılaşılan sorunlara ilişkin retmen görüşleri arasında;
 - a. Cinsiyete göre,
 - b. Meslekteki kıdeme göre,
 - c. Görev yapılan okul türüne göre,
 - d. Branşa göre,
 - e. Eğitim durumuna göre,
 - f. TKY ile ilgili etkinliklere katılma durumuna göre,anlamlı fark var mıdır?

1.4. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; MEB'e bağlı resmi ilköğretim, genel lise ve meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin TKY uygulamalarında karşılaşılan sorunlarla ilgili görüşlerinin belirlenmesi ve bu görüşler doğrultusunda karşılaşılan sorunlarla ilgili çözüm önerilerinin geliştirilmesidir.

1.5. Araştırmanın Önemi

TKY, kaynakların optimum düzeyde kullanılması için uygulanabilecek önemli bir yönetim biçimidir. Günümüzde, çalışanların veriminin artırılması, sadece özel kuruluşları değil devletin de elinde bulunan sanayi ve hizmet kurumlarını ilgilendirmektedir.

Bu konuda en uzun vadeli yatırım olan eğitim hizmetlerine TKY'nin yapacağı olumlu katkı yadsınamaz. Daha düşük maliyetle daha nitelikli insan gücü yetiştirmenin, kıt kaynaklara sahip bir ülkenin ekonomisine getireceği ivme, uzun vadede hayatın her alanına yansıtacaktır. 1999 yılı sonlarından beri gündemde olan ve uygulanan TKY çalışmaları sırasında, MEB'e bağlı bu okullarda ne gibi zorluklarla karşılaşılmaktadır? Bu sorunların tespitine ve tespit edilen sorunların ne gibi kişisel değişkenlerle nasıl değiştiğine yönelik bu araştırmayla, TKY uygulamalarının daha da mükemmelleştirilebileceğine yönelik katkı sağlanması düşünülmektedir. TKY uygulamalarının mükemmelleştirilmesinin ise uzun vadede yöneten, öğreten ve öğrenen insanların kalitesinin yükselmesine ve ülke ekonomisinin gelişmesine olumlu yönde katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.6. Sayıtlar

TKY uygulamalarında karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek ve çeşitli bireysel değişkenlere göre değişmesini incelemek amacıyla hazırlanan anket formunda yer alan yargıları öğretmenler içtenlikle yanıtlamışlardır.

1.7. Sınırlılıklar

Bu araştırma 2003-2004 öğretim yılında, İzmir ili Konak ilçesinde bulunan okullardan rastgele örnekleme yöntemiyle seçilen 10 ilköğretim, 3 genel lise ve 4 meslek lisesi ile sınırlıdır.

1.8. Tanımlar

Yönetici: İlk ve Ortaöğretim kurumlarında görevli müdür, müdür başyardımcısı ve müdür yardımcısı.

Öğretmen: İlk ve Ortaöğretim kurumlarında görev yapan, plan ve program çerçevesinde eğitim ve öğretim etkinliklerini yürüten personel.

1.9. Kısaltmalar

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

TKY: Toplam Kalite Yönetimi

BÖLÜM II

İLGİLİ YAYINLAR VE ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, sırasıyla TKY konusunda literatürde bulunan ilgili yayınlar incelenerek TKY'nin özellikleri incelenmiş ve daha sonra TKY ile ilgili yurt içi ve yurt dışı yayınlara yer verilmiştir.

2.1. İlgili Yayınlar

2.1.1. Kalite Nedir?

Tarihe bakıldığında çok önceleri, yapılan işin doğru olarak yapılması şeklinde yorumlanan kalite kavramı 19. yüzyılda modern endüstriyel sistemin doğmasıyla, üreticilerin kalite kavramına, giderek daha farklı bakımlarına, bu farklı bakış sonucunda da ürünlerine kendi markalarını vurmaya başlamalarına neden olmuştur.

19. yüzyıldaki modern endüstriyel sistemin doğuşu ile bilimsel yönetimin üretime girmesi, 20. yüzyılda imalatta hareketli montaj hatlarının kullanılmaya başlanmasıyla karmaşık işlerin sadeleştirilmesi ve daha düşük maliyetlerle çok daha yüksek sayıda ürün imalatının, gerçekleştirilmeye başlanması, kalite kavramının da daha çok sorgulanmaya başlanmasına ve ön plana çıkmaya başlamasına neden olmuştur. (Türkel, 2000: 1)

Günümüzde de kalite kavramı değişik şekillerde kullanılmakta olup, zaman zaman yanlış anlaşılmalara neden olabilmektedir.

Kalite ile ilgili olarak Şimşek (2000:1) "Geleneksel anlamda kalite kavramı standartlara uyum olarak tanımlanmaktadır." demektedir. Besterfield de (1995:1) kalite için "Bir ürünün veya hizmetin sağladığı mükemmellik derecesi" ifadesini kullanmaktadır. Kalite ile ilgili olarak sözlüklerde de kısa tanımlar yapılmaktadır. Bunlardan biri "müşteri tatmini"dir. Bir diğer alternatif kısa tanım ise "kullanışa uygunluk" tur (Juran, 1993:3). Ensari(2001:154) ise "Kalite, kullanıcının (ürün veya hizmet) ihtiyaçlarının tatminidir" demektedir. Yine Türk Dil Kurumu'nca yayınlanan sözlükte ise kalite için "Bir şeyin iyi ya da kötü olma durumu, nitelik" ifadesi kullanılmaktadır (Canpolat, Demiray ve Tezcan,

1983:628). Niteliğin anlamı ise, varlıklar arasında bulunan ve nicelikle ilgisi olmayan ayrımları şu ya da bu bakıma göre oluşturan durumdur (Doğan, 2002:16).

Öte yandan Amerikan Ulusal Standartlar Enstitüsü (ANSI) ve Amerikan Kalite Kontrol Derneği (ASQC) tarafından standartlaştırılan kalite terminolojisi resmi tanımlamalarına göre ise kalite “Bir ürünün veya servisin karakteristik özelliklerinin toplamının, duyulan ihtiyaçları karşılama kapasitesine bağlıdır.” (Evans ve Lindsay, 1993:9) denilmektedir.

Tüm bu tanımların ışığında çağdaş kalite kavramı ise “Bir mal veya hizmetin gereksinim ve beklentileri karşılayabilme yeteneği” (Şimşek, 2000:1) olarak ortaya çıkmaktadır. Bu durumda beklentileri karşılanacak kişi olan “müşteri” nin tatminine yönelik bazı özelliklerin üründe görülmesi gereklidir.

Bu özellikler;
 Tasarımda kusursuzluk
 Kullanımda kusursuzluk
 Fiyatta kusursuzluk
 Teslim süresinde kusursuzluk
 Satış süresinde kusursuzluk
 olarak sıralanabilir (Şimşek, 2000:1-2).

2.1.2. Kalitenin Tarihsel Gelişimi

Kalite ile ilgili ilk kayıtlara milattan önce 2150 yılında ünlü Hitit kralı Hammurabi Kanunu'nun 220. maddesinde rastlanmaktadır. Bu kanuna göre “Bir inşaat ustasının inşa ettiği bir ev, ustanın yetersizliği ve işini gerektiği gibi yapmaması nedeniyle yıkılarak ev sahibinin ölümüne yol açarsa o usta öldürülecektir.” hükmüyle karşılaşılmaktadır.

Milattan önce 1450 yılında bulunan Mısır duvar boyamalarından kontrol ve ölçüm aktiviteleri hakkında bilgi edinilmektedir. Buradaki bilgilere göre piramitleri oluşturan kaya blokları o denli hassas kesilmektedir ki yan yana veya üst üste konulan iki kaya bloğu arasına bir bıçak dahi girememektedir. Bu amaçla eski Mısır'daki muayene elemanları

yüzeylerin dikliğini telden oluşturdukları bir araç ile kontrol etmekteydiler (Evans ve Lindsay, 1993:4, Şimşek, 2000:2).

Her ne kadar kalite ile ilgili ilk kayıtlar milattan önce 2150 yıllarında ortaya çıkmakta ise de, yukarıda da bahsedildiği gibi kalitenin bir kavram olarak ortaya çıkması 19. yüzyıla rastlamaktadır. Fredrick Taylor, İngiltere’de iş planlamasını işçi ve ustabaşlarının elinden alıp, endüstri mühendislerinin eline vererek sanayi devriminin tohumlarını atmıştır. Taylor’un görüşüne göre kalitenin gerçekleştirilmesi uzmanların söylediklerinin çalışanlar tarafından yapılmasıyla sağlanmalıydı (Ersen, 1997:31). Taylor’ un düşüncelerinin etkisiyle çeşitli alt dallara ayrılan üretimde, kalite kontrol (gözlem) üretim işlerinden ayrılarak ayrı bir birim olmuştur.

Bu konuda Bell Telefon Sistemleri ilk kalite kontrolün öncülerindedir. 1900’ lerin başlarında Bell şirketlerinin çalışmalarını desteklemek amacıyla Western Electric Şirketi’nde bir kontrol bölümü kurulmuş, 1920 yılında ise bu kontrol bölümü Bell Telefon Laboratuvar’larına geçerek çalışmaya başlamıştır.

Bell Telefon Laboratuvar’larında bu grup, kaliteyi sağlamak ve devam ettirmek için kontrol ile ilgili yeni teori ve metodlar geliştirmek ile görevlendirilmişlerdir. Bu grup içerisinde Walter Shewhart kontrol çizelgeleri geliştirilmesiyle, Harold Dodge ise örnekleme teknikleri geliştirilmesiyle görevlendirilmişlerdir.

İkinci Dünya savaşı boyunca Amerikan ordusu, malzeme tedarikçileri üzerinde oldukça sıkı prosedürler ve istatistiki örneklem teknikleri kullanmaya başlamışlardır (Evans ve Lindsay, 1993:4-5). Bu zaman dilimi içerisinde geliştirilen standartlar günümüzde de kullanılmaktadır.

1944 yılında Endüstriyel Kalite Kontrol dergisi ilk defa yayımlanmış ve kısa zaman sonra Amerikan Kalite Kontrol Derneği gibi profesyonel topluluklar kurulmaya başlanmıştır.

1950’li yıllarda iki Amerikalı danışman Dr. Joseph Juran ve W. Edwards Deming, Japonlara istatistiki Kalite Kontrol Teknikleri’ni tanıtmışlar ve İkinci Dünya savaşı sonrası yeniden yapılanma sürecinde bu teknikleri dikkate alan ve üretimde kullanmaya başlayan Japon üreticileri, daha sonraki 20 yıllık süre içerisinde kalite yönünden Batılı üreticileri

geçmişlerdir. Bu zaman diliminde Japon ürünlerinin kalitesi gözle görünür biçimde artarken Batılı ürünler ilerleme kaydedememiştir. Bunun sonucu olarak 1970'li yıllarda Japon şirketleri ve ürünleri Batı marketlerine ciddi bir biçimde girmeye başlamışlardır. Bu yıllarda Deming ve Juran örgütlere para, zaman ve kalite olmak üzere üç boyutlu düşünce olanağı sağlamışlardır (Ersen, 1997:31).

1980'li yıllar ise tüketici, üretici ve hükümetlerin kalite bilincinde ciddi değişiklerin olmaya başladığı bir dönem olmuştur. Bu yıllarda tüketiciler, Japon ve Amerikan ürünleri arasındaki kalite farklarına dikkat etmeye başlamışlardır. Bu konudaki en çarpıcı örneklerden birisi Hewlett – Packard şirketince rapor edilmiştir. Şirketin 300.000 adet bellek modülünü test etmesinden sonra Japon ürünleri 0 hata oranı ile gelirken Amerikan ürünlerinin % 1.9 hata oranı ile geldiği tespit edilmiştir. Bu ürünler 1000 saatlik kullanımdan sonra Amerikan ürünlerinde meydana gelen hata oranı Japon ürünlerinden 27 kat daha fazla gerçekleşmiş ve bir iki yıl sonra da tüm pazar Amerikan şirketlerinden Japon şirketlerine geçmiştir (Evans ve Lindsay, 1993:4-6).

Bu sonuç Amerikan şirketlerinin kalite olgusuna daha dikkatli yaklaşımlarına neden olmuş, kalitenin ne kadar güçlü bir pazarlama silahı olduğunun farkına varılmasını sağlamış, üst yönetimler, dünyanın her tarafında, insanların daha kaliteli ürünlere daha fazla ödeme yaptıklarını görmüşlerdir.

Yıllar itibariyle kalite kavramının gelişimi şu şekilde özetlenebilir: (Ersen,1997:32-33, Şimşek,2000:39)

- 1931 W. Shewhart : İstatiksel Kalite Kontrol
- 1940 Stanford Seminerleri (ABD)
- 1950 Deming'in Seminerleri (Japonya)
- 1951 Deming Kalite Ödülü (Japonya)
- 1952 Kalite Kontrol Dergisi (Japonya)
- 1954 Juran: "Kalite Yönetimin Sorumluluğudur."
- 1957 Feigenbaum: Toplam Kalite Kontrol
- 1960 Taguchi: İstatiksel Deney Tasarımı
- 1961 Ishikawa: Formenler İçin Kalite Kontrol Dergisi
- 1962 Ishikawa: Kalite Çemberleri

- 1969 Kobe Steel: Kalite Fonksiyonun Yayılması
- 1970 Shingo: Poke-Yoke (Hata Önleme Yaklaşımı)
- 1970 Taguchi: Kalitesizliğin Optimum Değerden Sapma Maliyeti
- 1976 Ohno: Toyota Tam Zamanında Üretim Sistemi
- 1980 Taguchi: Robust Design (Sağlam ve Ucuz Tasarım)
- 1990 ve sonrası Toplam Kalite Felsefesi

2.1.3. Türkiye’de Kalite Kavramının Gelişimi

Kısaca özetlenecek olursa, 1980 sonrasında serbest ekonomiye geçişle birlikte Türkiye’de “Kalite” ye duyulan ilgi artmaya başlamıştır.

Uzun yıllar boyunca ağırlıklı olarak iç pazara üretim yapan Türk şirketleri, yabancı ortaklıkların gerçekleşmeye başlaması ve Gümrük Birliği’ne giriş konusundaki gelişmelerle birlikte, gerek yurt içinde tüketici taleplerinin “Kalite”yi arar yönde değişmesi ve gerekse yurt dışına üretilen ürünlerde arana standartlar nedeniyle insan kaynaklarına ve eğitime önem vermeye başlamış, bu konuda uzun vadeli yatırımlar gerçekleştirmeye başlamışlardır.

Geleceği gören Türk şirketleri, artık rekabet alanının yurt dışında olduğunu, ayakta kalabilmek için dünya şirketleri ile rekabet etmeleri gerektiğini, sadece “Kalite”yi yaşam tarzı haline getirebilen şirketlerin ayakta kalabileceğini görmüşlerdir. Bundan sonraki süreçte müşteri ihtiyaçlarına önem veren, kendini sürekli yenileyen, verimli ve ekonomik üretim yapan kuruluşlara yer vardır.

1990 yılında ise Türkiye’nin önde gelen kuruluşları tarafından Kalite Derneği (KALDER) kurulmuş, pek çok büyük, orta ve küçük ölçekli sanayi kuruluşlarını kalite konusunda bilgilendirmiştir. Bu süreçte şirketler Kalite Sistem Belgesi alma konusuna önem vermeye başlamış, Kalite Sistemi kurmaya ve halihazırda var olan kalite sistemlerini geliştirme yolunda önemli adımlar atmışlardır. Ulusal Kalite Kongresi’nin ilk toplantısı 1992-1993 yılında ilk kez gerçekleşmiş ve 1993 ödülü sahibine verilmiştir. (Şimşek, 2000: 2-3)

2.1.4. Toplam Kalite Yönetimi'ne Katkıda Bulunanlar

Japonya'da kalite hareketi W. Edwards Deming ve Joseph Juran tarafından başlatılmıştır. Daha sonraki süreçte Japonların bu konuda önde gelen düşünürlerinden Ishikawa ve Taguchi'de kalite anlayışının bugünlere gelmesinde olumlu katkıda bulunmuşlardır. Benzer şekilde Amerika Birleşik Devletlerinde de Philip Crosby ve Armand Feigenbaum Toplam Kalite Yönetimi'nin uygulanmasına öncü düşünürlerdendir (Rao vd., 1996:37).

2.1.4.1. Joseph M. JURAN

Juran, Japonya'daki kalite devriminin önemli mimarlarından birisidir. 1924 yılında girdiği Western Elektrik Hawthorne işletmelerinde kontrolör olarak görev yaparken kalite için istatistiki yöntemlerin gelişimi konusunda çalışmalar yapmıştır. 1951 yılında yayımladığı Kalite Kontrol El Kitabı (Quality Control Handbook) bu konuda temel kitaplardan birisi olmuştur ve halen de olmaya devam etmektedir (Evans ve Lindsay, 1993:90, Rao vd., 1996:40). Juran, Kalite Kontrol El Kitabı'nda, üst yönetime, ürün kalitesinin iyileştirilmesi, kalitenin planlanması ve sorunların tespitinde kullanılmak üzere istatistik ve ürün kalitesine ait her konudaki sürekli gelişimi incelemektedir. Juran, 1988 yılında Kalite Planlama, 1989 yılında Kalite Liderliği, 1991 yılında Yeni Kalite Yol Haritası adlı eserlerini yayımlamıştır (Akın vd., 1998: 95).

Juran' a göre kalite "kullanıma uygunluk" tur ve Kalite Üçlemesi adını verdiği üç temel işlemden oluşmaktadır. Bunlar;

- Kalite Planlama
- Kalite Kontrol
- Kalite Geliştirme' dir (Doğan, 2002:32).

Kalite Planlamasında iç ve dış olmak üzere, önce müşteri tanımlanmaktadır. Müşteri ihtiyaçlarının tespiti ile kalite hedefleri belirlenir. Böylece, müşteri ihtiyaçları yönünde geliştirilecek süreçlerle minimum muhtemel fiyatla ürün geliştirmek mümkündür (Rao vd., 1996:40-41).

Kalite Kontrol ise öncelikle neyin kontrol edileceğini içine alır. Toplanacak ve değerlendirilecek verinin birimi, performans standartlarının konulması, gerçek performansın ölçülmesi, gerçek performans ile standartlarda belirlenen performansın karşılaştırılması ve ortaya çıkan fark ile ilgili yürütülecek çalışma, Kalite Kontrol ile yapılır (Evans ve Lindsay, 1993:92). Juran'a göre kalite kontrol mümkün olan en düşük seviyede, çalışanların kendileri tarafından gerçekleştirilmelidir.

Kalite geliştirme, bu amaçla hazırlanan özel gelişim projelerini içine alır. Bu projelerle ilgili rehberlik edecek uygun bir takım seçilir. Takım sebepleri tespit eder ve bu işle ilgili, çalışma koşulları altında çözümler üretir. Daha sonra bu işle ilgili mekanizmalar geliştirilir (Rao vd., 1996:41).

Juran'ın kalite yönetimi ile ilgili görüşleri şöyle özetlenebilir;

1. Kalite, yönetim tarafından başlatılan bir proje olmalıdır.
2. En alttan, en üste kadar şirketin bütün kademelerinde kalite eğitimi yapılmalıdır.
3. Kalite, şirketin tüm fonksiyonlarını ilgilendirir.
4. Kalite programı, şirketteki herkesin katılım ve yardımı ile yürütülmelidir.
5. Yıllık kalite geliştirme planları yapılmalı ve bu planlar adım adım uygulanmalıdır.
6. Kalite programlarının yürütülmesinde teşhis ve çözüm geliştirme olmak üzere iki safha bulunmalıdır.

Kalite programlarının başarıya ulaşması için şu şartlar yerine getirilmelidir;

- İhtiyaçların kanıtlanması.
- Üst yönetim projeye inanması ile katılımı.
- Projenin iyi seçilmesi.
- Yönetim ve teşhis olanaklarının örgütlemesi ve bilgilerin açık olması.
- Ortaya konan sonuçların açık olması.
- Değişime karşı ortaya çıkabilecek direnç karşısında açıklık politikasının uygulanması.
- Kontrol seviyesinin yükseltilmesi (Şimşek, 2001:60-61).

Doğan'a (2002:33) göre ise Juran, kalite gelişimini on madde altında incelemiştir.

Bunlar;

- Kalite konusunda bilinçlenmek için ortamın hazırlanması.
- Kalite gelişimi için hedeflerin belirlenmesi.
- Süreç gelişimi için doğrusal yapının hazırlanması.
- Kalite için uygun eğitimin verilmesi.
- Sorunların çözümünde proje yaklaşımının benimsenmesi.
- Başarının tanınması ve kuvvetlendirilmesi.
- Sonuçların tartışılması.
- Değişim ile ilgili kayıtların tutulması.
- Örgütteki her süreç için yıllık gelişim çevrimlerinin oluşturulması.

2.1.4.2. W. Edwards Deming

Deming, Japonlara, kalite prensiplerini geniş ölçekli olarak tanıtan ilk Amerikalıdır. Bell laboratuvarlarında istatistiki Kalite Kontrol'u geliştiren Shewhart'tan bu konunun temellerini öğrenmiş ve bu metodları uygulamıştır. İkinci Dünya savaşı süresince üretim çabasının bir parçası olarak düşündüğü İstatistiki Kalite Kontrol'ü 1950 yılında kalite'nin önem kazanması ile birlikte Japon endüstrisinin önde gelen şirketlerinin başkanlarına tanıtmış, ayrıca teknik elemanlarına da bu konuda konferanslar vermiştir.

Japon kalite mucizesinin oluşturulmasında ve Japonya'nın ekonomik bir güç olarak ortaya çıkmasında Dr. Deming önemli rol üstlenmiştir.

Deming, kalitenin, üretkenliğin ve rekabetçi konumun geliştirilmesi ve yönetilmesi için aşağıdaki 14 noktayı geliştirmiştir (Besterfield vd., 1995:9; Mears, 1995:229).

Deming, kaliteyi "Pazarın ihtiyaçlarına uygun olan düşük maliyette ve tahmin edilebilir ve güvenilir sonuçların elde edilmesidir." şeklinde tanımlar. Deming'e göre sorunların belirlenmesinde ve etkin ve düzeltici önlemin alınmasında kalitenin iyileştirilmesine en önemli katkıyı tüm yönetim sağlayabilir (Akın vd., 1998:98).

Deming, iş yerinde çalışanların karar mekanizmalarına katılmalarına taraftır. İşyerinde kalite problemlerindeki sorunların çoğu yöneticilerindir ve iş görenlerin işlerini daha iyi yapabilmeleri için önlerine çıkacak engellerin kaldırılarak şevkle çalışmalarını sağlanmalıdır. Böylece, yüksek motivasyonla 0 hatalı üretim için en önemli adım atılmış olur.

Deming'e göre Kalite Kontrol faaliyetleri:

1. Planlama
2. Uygulama
3. Kontrol etme
4. Düzeltme

şeklinde ifade edilen dört aşamadan oluşmaktadır.

Deming daha ziyade bir yönetim sistemi olarak ifade ettiği kalite ile ilgili görüşlerini aşağıdaki 14 madde ile özetlemiştir.

- İş sağlamak, piyasada kalabilmek ve rekabete ayak uydurabilmek için ürün ve servis kalitesini geliştirmeye yönelik amaç sürekliliği sağlanmalıdır.
- Şirket yöneticileri, sorumluluklarını öğrenmek, meydan okumak ve değişiminde lider olabilmek için uyanmalı ve yeni felsefeye kendilerini adapte etmelidirler.
- Kaliteyi sağlamak için muayeneye dayanılmasından vazgeçilmelidir. Kaliteyi, ürünün bünyesine yerleştirmek kontrol gereksinmesini ortadan kaldırabilir.
- İş dağılımının (yan sanayiye) fiyat bazında yapılması yerine, toplam maliyeti minimize edecek şekilde çalışılmalıdır.
- Kalite ve verimliliğin arttırılabilmesi için, üretim ve servis sistemi sürekli olarak geliştirilmelidir. Böylece maliyetler düşürülebilir.
- Çalışanlar için iş başında öğrenme eğitim alma imkanı sağlanmalıdır.
- Liderlik kurumu ön plana çıkarılmalıdır.
- Çalışanların üzerindeki korku yok edilirse daha verimli çalışmalarını sağlar.
- Şirket bölümleri arasındaki engeller ortadan kaldırılmalıdır.
- Araştırma, dizayn, satış, üretim ve kalite bölümleri ürün veya üretimde yaşanabilecek problemleri önceden görebilmek için takım olarak çalışılmalıdır.

- Sloganlardan, teşviklerden, işçiler için sıfır hata yüksek verimlilik hedeflerinden vazgeçilmelidir. Üretim birimlerindeki kotalar ve sayısal hedefler kaldırılmalı ve yerine liderlik getirilmelidir.
- Çalışanların, çalışmalarından gurur duymalarını engelleyen engeller ortadan kaldırılmalıdır. Yönetimin sorumluluğu sadece rakamlar değil, kalite olmalıdır.
- Çalışanların kendilerini eğitmeleri ve geliştirmeleri için yoğun programlar uygulanmalıdır.
- Değişim, şirketteki herkesin işidir. Bu nedenle herkesin sorumluluk alması ve çalışması sağlanmalıdır (Weaver,1997:287-307; Şimşek, 2000:58-60).

2.1.4.3. Crosby

1960'ların başında üzerinde çalıştığı çok amaçlı füzelerin kalite projeleri ve daha sonra ITT Kalite direktörlüğünü yürütürken geliştirdiği sıfır hata görüşü ile tanınır (Şimşek, 2000:56).

Crosby'e göre TKY'de hataların %20' si iş görenlerden, %80'i ise yönetimden kaynaklanmaktadır. Bu nedenle örgütlerde ilk eğitilecek kişiler üst yöneticiler ve müdürlerdir (Doğan, 2002:30).

Crosby, mutlak doğrular adını verdiği dört yeni kalite yönetim maddesini şöyle belirlemiştir.

- Kalite, ihtiyaçlara uygunluktur.
- Kalite problemi diye bir şey yoktur.
- Kalitenin ölçüsü sıfır hatadır.
- Kalitenin göstergesi, kalitenin maliyetidir (Evans ve Lindsay, 1993:94-95).

Crosby tarafından geliştirilen 14 basamaklı kalite iyileştirme süreci, zaman alan, planlı uygulanması gereken ve kültür değişimini gerektiren bir yaşam biçimidir. Bu süreç içerisindeki ilkeler şunlardır:

- Yönetimin kendini adaması.
- Kalite iyileştirme ekibinin oluşturulması.

- Kalite ölçütlerinin geliştirilmesi ve ölçümlerin yapılması.
- Kalite maliyetlerinin belirlenmesi.
- Kalite bilinci fikrinin uyanışı.
- Düzeltici önlemlerin alınması.
- Sıfır hata programının uygulanabilirliği ve başarıya ulaşması için bir komite oluşturulması.
- Yönetici eğitimi.
- Sıfır hata günü.
- Hedef belirleme.
- Sorun-sebep çözüm programı.
- Ödüllendirme.
- Kalite Konseyini oluşturulması.
- Programın sonsuzluğu (Akın vd., 1998:104-108).

2.1.4.4. A. V. Feigenbaum

A.V. Feigenbaum 1950'li yıllarda, 10 yıllık süre ile General Elektrik Firmasında dünya çapında üretim ve kalite kontrol yöneticisi olarak çalışmıştır.

Feigenbaum, Kalite konusunda üç önemli katılımıyla bilinir. Bunlar Kalite Etiği, Toplam Kalite Kontrol Kavramı ve Kalite Maliyet Sınıflandırmasıdır (Evans ve Lindsay, 1993:97).

Feigenbaum ilk defa 1951 yılında yayımladığı kitabı "Kalite Kontrol Prensipleri, Pratik ve Yönetim" de Toplam Kalite Kontrol kavramını ortaya atmış, kitabında Toplam Kalite'nin tanımını "Bir organizasyonda bulunan farklı grupların, kalite geliştirme, kaliteyi koruma ve iyileştirme çabalarını, müşteri tatminini de göz önünde bulundurarak üretim ve hizmeti en ekonomik düzeyde gerçekleştirebilmek için birleştiren etkili bir sistemde" kalarak tanımlanmaktadır.

Feigenbaum'un Toplam Kalite Kontrol ile ilgili görüşleri ise şöyle özetlenebilir:

- Toplam Kalite Kontrol, teknolojik, ekonomik ve insani boyutlar taşıması nedeni ile stratejik bir yönetim seçeneğidir.

- Toplam Kalite Kontrol, şirketlerin bünyesinde yer alan hayalet bir kurum gibidir.
- Kaliteye hakim olmak, ham maddelere, süreçlere ve ürünlere hakim olmak demektir.
- Kaliteye hakim olmak için, maliyetlerin bilinmesi ve yönetim ile teknik konuları kapsayan bir kalite sistemi kurulmalıdır.
- Kalite, bütün fonksiyonların sorumluluğu altındadır. Ancak herkesin sorumluluğunda olan bu konuda, hiç kimsenin sorumluluk almaması gibi bir tehlikenin önüne geçebilmek için, ürün kalitesi ve kalite kontrolden sorumlu bir fonksiyon ile desteklenmesi gerekir (Şimşek, 2000:61-62).

2.1.4.5. Kaoru Ishikawa

Kaoru Ishikawa, Japon Kalite Hareketinin başarısında önemli bir yere sahiptir. Ishikawa, İstatistiksel Kalite Kontrol aracılığıyla Kalite Kontrol 'e yaptığı katkılarla tanınmaktadır. Ishikawa, Kalite Çemberinin kurucusudur. Japonya'da firma çapında Kalite Kontrol kavramına sahip çıkan Ishikawa, Deming, Juran ve Feigenbaum'un Kalite Yönetimi hakkındaki görüşlerini Japon Kalite görüşü ile bütünleştirmiştir (Evans ve Lindsay, 1993:97).

Ishikawa, organizasyondaki tüm birimlerin ve tüm iş görenlerin, yadi istatistiki aracı öğrenerek örgütteki kalitenin artırılmasına katkıda bulunabileceklerini söylemiştir. Bunlar Ishikawa'nın bulduğu Ishikawa diyagramı olarak da bilinen sebep-sonuç analizi (balık kılıcı), pareto analizleri, stratifikasyon, histogramlar, proses kontrol şemaları, dağılım diyagramları ve kontrol listeleridir (Rao vd., 1996:48-49).

Ishikawa, Kalite öğelerini dört başlık altında ele almaktadır. Bunlar:

- Müşterinin ihtiyaçlarının karşılanması
- Müşterinin merkeze alınması
- Bilgi, süreç, hizmet, işgören ve amaç kalitesinin geniş boyutta düşünülmesi
- Tam kalite, tam fiyat, tam miktar olarak ifade edilmesidir (Doğan, 2002:36).

Ishikawa'ya göre Toplam Kalite Kontrol hareketinin karakteristik özellikleri şunlardır;

- Kalite etkinliklerine tüm iş görenlerin katılımının sağlanması.
- Kalite alanında mesleki eğitime üretime önem verilmesi
- Kalite çember etkinliklerinin gerçekleştirilmesi
- Deming ödülünün denetlenmesi : başka denetlemelerin ve benzer nitelikte kalite denetlemelerinin gerçekleştirilmesi.
- Kalite ile ilgili istatistiki yöntemlerin kullanılması .
- Kalite çalışmalarının ulusal düzeyde tanıtılması (Doğan, 2002:36-37).

2.1.4.6. Genichi Taguchi

Taguchi' nin Kalite'ye katkısı etkili Kalite tasarımı konusunda olmuştur. Taguchi, kalitenin tüm şirket içerisinde, üzerinde çalışılması gereken bir konu olduğunu söylemiş ve özellikle ürün dizaynı konusunda kalitenin artırılması için istatistiki metotların kullanılmasına odaklanmıştır.

Taguchi'nin geliştirdiği "Kayıp Fonksiyon" kuramına göre hedeflenen değere ulaşamamanın belirli bir maliyeti vardır. Geleneksel Kalite yaklaşımında bir ürün belirlenen limitlerini karşıladığı sürece kabul edilebilirken, Taguchi hedef değerden uzaklaşıldığında bunun ürün ve süreç özelliklerinin bir sonucu olarak değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Böylece ürün maliyetindeki kayıp hesaplanabilir. Taguchi, tasarım ve planlama aşamasında harcanan emek ve zamanın daha sonra harcanacak emek ve zamandan tasarruf sağlayacağını belirtmektedir (Rao vd., 1996:48-51; Akın vd., 1998:110-114).

2.1.5. Klasik Yönetim Anlayışı İle TKY'nin Karşılaştırılması

Belirli bir standart oluşturarak, belirlenen bu standart çerçevesinde üretim gerçekleştirmeye ve tüm işlemleri denetim altına almaya dayanan Klasik Yönetim anlayışı ile sürekli gelişmeyi esas alan ve hiçbir standart'ı kabul etmeyen, sürekli gelişmeyi savunan Toplam Kalite Yönetimi arasındaki farklılıklar Kovancı (2001:33) tarafından şu şekilde özetlenmiştir:

Tablo 1

Klasik Yönetim Anlayışı İle TKY Anlayışının Karşılaştırılması
(Kovancı, 2001:33)'dan alınmıştır.

Klasik Yönetim Anlayışı İle TKY Anlayışının Karşılaştırılması	
Klasik Yönetim Anlayışı	TKY Anlayışı
1 "Muayene"ye dayalı kalite	"Önemeye"dayalı kalite
2 Yüksek kalite ile artan maliyet	Yüksek kalite ile düşen maliyet
3 Optimum stok	Sıfır stok
4 Spesifikasyon limitleri arası üretim	Hedef değerde üretim
5 Sorunlar çıktıkça çözüm gerektiren yönetim	Olası sorunları düşünüp bunları önleyen yönetim
6 Azami ihtisaslaştırma ile sistem geliştirme yaklaşımı	İşbirliği ile sistem geliştirme yaklaşımı
7 "Kabul edilebilir hata düzeyi"ni hedefleyen üretim	"Sıfır hata"yı hedefleyen üretim
8 Ödül ve cezaya dayalı motivasyon	Onurlu çalışmaya ve bunun takdir edilmesine dayalı motivasyon
9 Hiyerarşiye dayalı öncelikler	Müşteri tatminine dayalı öncelikler
10 Rekabete dayalı tedarik sistemi	Karşılıklı güvene dayalı tedarik sistemi
11 Kar maksimizasyonunu hedefleyen güdülenme	Kalıcı performansı hedefleyen güdülenme
12 Ulusal/Uluslar arası standartlara göre ürün kalitesi	Müşteri beklentilerine cevap veren ürün kalitesi
13 Kalite kontrol fonksiyonunun sorumluluğunda kalite güvencesi	İşi yapanların sorumluluğunda kalite güvencesi
14 AR-GE ve pazarlamanın sorumluluğunda ürün tasarımları	Üretenlerin ve satış yapanların da katkısı olan ürün geliştirme
15 Optimum fire veya yeniden işleme	Sıfır fire veya yeniden işleme
16 Optimum 1. Kalite/2. Kalite oranı	Sadece 1. Kalite ürün üretimi
17 Evrimsel hızla gelişme	Devrimsel hızla gelişme
18 Yüksek verimli proseslerle sağlanan randıman artışları	"Robüst" ürün tasarımı ile sağlanan randıman artışları
19 İşbaşı eğitimi ile sağlanan bilgi ve beceri	İşbaşı eğitimi kadar temel eğitimle de geliştirilen bilgi ve beceri

20	Fayda-maliyet analizine dayalı yatırım/işletme kararları	Kaliteyi geliştiren her uygulama ve yatırımı benimseyen yönetim anlayışı
21	İşi en iyi bilen o işi yöneten olduğuna inanan anlayış	İşi yapanın o işi en iyi bildiğine inanan yönetim
22	Hatalı uygulamaları önlemek için prosedürler geliştiren yönetim	Çalışanların fikirlerinden yararlanarak hataları önleyen yönetim
23	Tecrübe ve inisiyatif dayalı yönetim kararları	İstatistik ve kantitatif analizlere dayalı yönetim kararları

2.1.6. TKY Nedir?

Hem bir kalite felsefesi, hem de kalite yönetimine sistemli bir yaklaşım olarak ifade edilebilecek olan TKY hangi şekilde kavramlaştırılırsa kavramlaştırılsın temelde Deming, Juran ve Crosby'nin görüşlerine dayanmaktadır. Tüm bu görüşler, örgüt çalışanları ve müşterilerin girdi, problem çözme ve karar almaya katılmalarını öngörür (Balçı, 2000:204-205).

Doğru olanın ilk defada üretilmesi prensibine dayanan TKY'de müşterilerin arzu ettiği ürün ya da hizmetlerin geliştirilmesi ve müşterilere satış sonrası sağlıklı hizmetler sunulabilmesi esastır.

TKY, çalışanları ön plana alan ve başarının, çalışanların başarısından kaynaklandığını kabul eden bir yönetim biçimidir (Budak, 1996:35).

TKY uygulanması ile ürün geliştirme süresinin ve maliyetlerin azaltılması, moral ve verimliliğin artırılması, etkin iletişim yöntemleri oluşturulması, ortaya çıkan problemlerin çözümünde ekip yaklaşımını geliştirmesi, insan kaynaklarının daha iyi kullanılması, tam müşteri tatmini, etkili rekabet stratejisi oluşturulması ve üretim süreçlerinde sürekli bir iyileştirme ortamı sağlanması hedeflenir. TKY'nin asıl amacı, şirket çalışanlarının, toplumun ve çevrenin ortak beklentilerinin karşılanarak tatmin edilmesini sağlamaktır (Evans ve Lindsay, 1993:102-103; Şimşek, 2000:62-63).

Kovancı'ya (2001:13-14) göre TKY, amaçları geliştirmek için ortam sağlamak, gelişimi sağlamak için çalışmaları formüle etmek, gelişimi ölçmek üzere kriterler geliştirmek, yönlendirmek ve bu faaliyetlerin işe yarayıp yaramadığını görmek için kriterlerle kontrol etmektir.

TKY yaklaşımı "bir organizasyonun rekabet gücünü; ürünlerinin, hizmetlerinin, çalışanlarının, süreçlerinin ve çevresinin kalitesini sürekli geliştirmek yoluyla maksimize etmeye çalışmaktır (Kibritçioğlu, http://...wp6_kalite.html). TKY tüm çalışanları süreçlere dahil eden, müşteriye odaklanmış, ürün ve hizmetlerin sistematik gelişimini esas alan bir yöntemdir. TKY'ye göre organizasyondaki her iş bir süreçtir ve bir amaca yönelik olmalıdır.

TKY, temel yönetim tekniklerini, varolan gelişme çabalarını ve teknik araçları belirli bir disiplin altında birleştirir (Besterfield vd., 1995:2).

2.1.7. TKY'nin İlkeleri

2.1.7.1 TKY'de Sürekli Gelişme "Kaizen"

TKY'nin en önemli ilkelerinden birisi olan "Kaizen" kelimesi Japonca kökenlidir. Kelime anlamı olarak hayatın her alanında sürekli gelişmeyi kapsayan felsefi bir yaklaşımdır. Burada ifade edilmek istenen gelişme ani ve büyük değişimleri kapsamaz. Onun yerine küçük adımlarla, sürekli bir gelişmeyi belirtmektedir. Gelişme küçük ve sık adımlarla olduğundan çalışanların uyum sorunu hemen hemen hiç olmaz (Budak, 1996:44, Balcı, 2000:208). Kaizen'in tipik özellikleri şunlardır; (Budak, 1996:44)

- Sürekli küçük sıçramalar.
- Yavaş ve sürekli değişim.
- Sürece herkesin katılımı.
- Bilgilerin açık ve paylaşılr olması.
- Ekip çalışması.
- Uyarlamaya yönelik çalışma.
- Varolan durumu koruma ve geliştirme.
- Küçük yatırımlar.
- İnsana yönelik çaba.

- Sürece yönelik çalışma.

Kaizen'de hedef, belirli bir standardı yakalamaya çalışmak değil, ulaşılan seviyeyi korumak ve sürekli geliştirmektir. Batı ülkelerine göre kalite gelişimi ürün gelişimiyle doğru orantılıdır. Kaizen felsefesine göre ise işin tüm alanlarındaki gelişme; Fiyat, ulaştırma, işçi güvenliği ve gelişimi, tedarikçi ilişkileri, yeni ürün geliştirme veya verimlilik firmanın kalitesini artırır. Bu ise ürünün kalitesine yansır.

Kaizen, batılı yönetim anlayışının üzerinde durduğu "buluş" tan farklıdır. Buluş, ürün ve işlemlerde kısa zamanda büyük değişiklikleri gerektirir. Bazı durumlarda tüm üretim alanının bile yeniden yapımı gerekir (Evans ve Lindsay, 1993:233-235). Kaizen'de ise buna gerek kalmaz.

TKY uygulamaları konusunda Deming, Juran ve Crosby'nin birleştiği nokta, örgütlerin kalite gelişimi konusunda uzun dönemli bir bakış açısına sahip olmaları gerektiğidir.

Deming'e göre etkili ve uzun dönemli bir kalite gelişimi;

- Yöneticilerin, TKY işlemlerinin etkili olduğuna inanmalarına
- Yöneticilerin, hala gelişmeye ihtiyaç olduğuna inanmalarına
- Tüm örgüt çalışanlarının TKY'ye bağlanmalarına
- Uzun dönemli kalite problemlerine odaklanabilme ve cevap verebilme kabiliyetine
- TKY çabalarına örgütsel desteğin sağlanmasına
- TKY'nin, örgütün yönetim felsefe ve stratejisine entegre edilmesine ihtiyaç duyar (Longenecker ve Scazzero, 1996:55-60).

Tablo 2
Kaizen ile buluş arasındaki farklar,
(Budak, 1996:44)'dan alınmıştır.

Buluş	Kaizen
Aralıklı büyük sıçramalar	Sürekli küçük sıçramalar
Ani ve kesintili değişim	Yavaş ve sürekli değişim
Az sayıda kişinin sürece katılımı	Herkesin sürece katılımı
Bilgiler gizli paylaşılmaz	Bilgiler açık ve paylaşılır
Bireysel çalışmalar	Grup çalışması
Yaratıcılığa bağlı çalışma	Uyarlamaya yönelik çalışma
Mevcudu yıkıp yerine yenisini kurma	Mevcudu koruma ve geliştirme
Büyük yatırımlar	Küçük yatırımlar
Teknolojiye yönelik çaba	İnsana yönelik çaba
Sonuca yönelik çaba	Sürece yönelik çaba

2.1.7.1.1. Sürekli Gelişme (Kaizen) ' in Uygulamaya Geçirilmesi

Bu felsefenin uygulamaya geçirilebilmesi için öncelikle mevcut durum analiz edilmelidir. Bu amaçla problem çözme tekniklerinden yararlanılabilir. Önce problem tanımlanır ve analiz edilir, fikirler üretilir, bu fikirler değerlendirilir ve seçilen fikirler gerçekleştirilir (Evans ve Lindsay, 1996:237-238).

Bu konuda Roffe(1998:74-82) Kaizen gelişim modeli için şu yapısal adımların uygulanması gerektiğini ifade etmektedir;

1. Geliştirilecek alanın tanımlanması.
2. Analiz ve uygun problemin seçilmesi
3. Nedenlerin tanımlanması
4. Karşı tedbirlerin planlanması
5. Gerçekleştirme
6. Sonuçların onayı
7. Standartlaştırma

Kaizen’de standartlaştırma adımı yaşamsal öneme sahiptir. Standartlaştırma ile ilk 6 adımda ulaşılan noktanın korunması ve örgütün gelişimin faydalarından yararlanmasını sağlar.

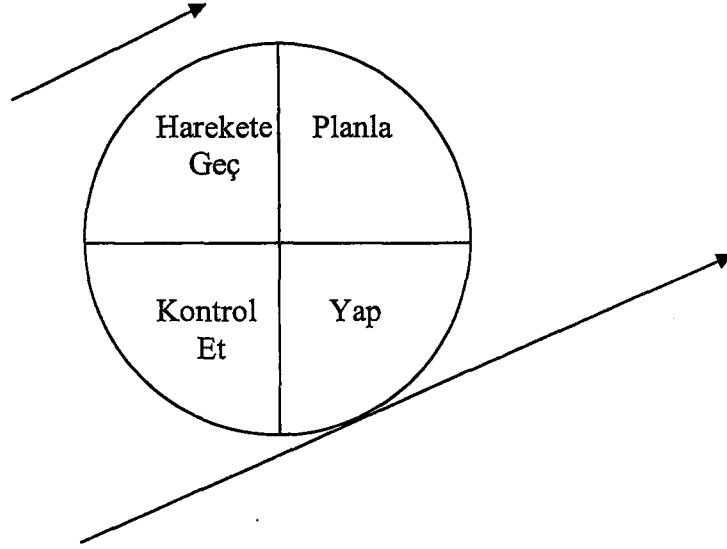
Mevcut durumun tespitiyle kalite gelişme olanaklarının aranmasında yedi temel sorun çözme tekniğinden yararlanılabilir. Bunlar:

1. Akış diyagramları (İşlem basamaklarının gösterilmesi için kullanılır).
2. Kontrol tabloları (Veri toplamak için kullanılır).
3. Pareto diyagramları (Nedenlerden hangilerinin sonucu belirlediğini araştırmada kullanılır).
4. Histogramlar (Veri dağılımı ve değişkenliği incelenir).
5. Neden - sonuç diyagramları (Beyin fırtınası tekniği ile sonuçlara yol açan nedenler irdelenir).
6. Dağıtım diyagramları (İki değişken arasındaki ilişkiyi gösterir).
7. Grafikler ve kontrol çizelgeleri (Verileri düzenli hale getirmek ve proje geliştirmek için kullanılır) (Evans ve Lindsay, 1993: 251-267; Budak, 1996: 44-45; Akın vd., 1998:297).

İshikawa’ ya göre, yapılan işi geliştirmek için bireysel öneriler hazırlarken, kalite kontrol gruplarında sorun çözerken ve bölümler arası sorun çözerken bu tekniklerin kullanımıyla sorunların %95’i çözüme kavuşturulabilir.

2.1.7.1.2. Deming Döngüsü

İstatistiki Kalite Kontrol’ün önemli yazarlarından Deming, 1950’ de Japonlara bu kanunun temellerini öğretirken nasıl çalışacaklarını “Deming Döngüsü” adı verilen şu şekilde açıklamıştır.



Şekil 1. Deming Döngüsü,
(Kovancı, 2001: 329)'dan alınmıştır.

Bu döngünün dört aşaması şu şekilde yorumlanabilir.

1. Planla: Bu safhada kuruluşun o anki durumu gözden geçirilir ve problemlerin tespiti ve planın yapılabilmesi için veri toplanır, hedefler ve hedeflere ulaşma yöntemleri belirlenir. Planda, istatistiki yöntemle ve problem çözme teknikleri kullanılarak olası nedenlerin sistematik incelenmesi gerçekleştirilir. Bu aşamada hedefleri gerçekleştirecek kişilerin eğitimi de gerçekleştirilmelidir.
2. Yap: Planın uygulanması aşamasıdır. Asıl uygulamadan önce küçük ölçekli bir deneme yapılması uygundur. Uygulama sırasında gerçekleşen plandan sapmalar kaydedilmelidir.
3. Denetle: Uygulama sonuçlarının değerlendirildiği safhadır. Elde edilen sonuçların, ilk hedeflerden ne kadar sapma gösterdiklerine bakılır ve uyumlulukları kontrol edilir.
4. Harekete Geç: Denetleme sonunda ulaşılan değerlendirme sonuçlarına göre sonuçlar başarılı ise uygulamaya geçirilir, değilse başka önlemler ve

eylemler planlanır. Alınan önlemler standartlara geçirilir ve standartlar süreçte yer alan herkese iletilir. (Ensari, 2001:175-177).

2.1.7.1.3. Sürekli Gelişmenin Yararları

Sürekli gelişme programının işletmeye sağlayacağı yararlar şu şekilde özetlenebilir.

1. Örgütteki her birim aynı amaç ve hedef doğrultusunda çalışır.
2. Tüm faaliyetlerde canlılık oluşur.
3. İşgören bilgi, beceri ve motivasyonu artar.
4. Üretim ve rekabet unsurları rekabet çabasında daha hızlı gelişme gösterir.
5. Örgüt içerisindeki birimler, birbirleriyle olan ortak sorunlarını en kısa yoldan ve en kalıcı şekilde çözümlerler.
6. Her bölüm, üzerine düşen işi daha etkin ve verimli bir biçimde yürütür. (Budak, 1996: 48-49; Şimşek, 2000: 54-55)

2.1.7.2. Tam Katılım

TKY anlayışında, arzu edilen kalite seviyesine ulaşılabilmesi, tüm çalışanların ortak amaç, hedef ve stratejiler üzerinde birleşmesiyle gerçekleşebilir. Çalışanların yaptıkları işin kalitesinin artması için sürekli sorumluluk almaları ve sürekli gelişme için araştırmaya aktif katılmaları istenir. Böylece giderek, örgüt içerisinde çalışanların karar alma sürecine daha fazla katıldıkları bir kültür değişimi meydana gelir ve çalışanlar üzerindeki kontrol gereksinimi ortadan kalkar (Balcı, 2000:209).

Çalışanların, yönetim faaliyetleri dahil tüm çalışmalara tam katılımın sağlanması, kendi fikirlerini ve yaratıcılıklarını ortaya koyabilmesi açısından önemlidir. Düşünce ve fikirlerini, yöneticiler ve iş arkadaşlarıyla tartışabilen çalışanlar sonuçta ulaşılan kalite seviyesinin yükselmesine yardımcı olurlar ve tüm aşamalarda daha yüksek motivasyon ve sorumluluk duygusuyla hareket ederler.

TKY süreci içerisinde hedeflenen sonuçlar ancak tüm çalışanların katılımıyla gerçekleşebilir (Şimşek, 2001:55). TKY'de çalışanların yönetime katılımlarını sağlamak için ise Kalite Kontrol Çemberleri kullanılmaktadır..

2.1.7.2.1. Kalite Kontrol Çemberleri

Örgütün sorunlarıyla sadece yöneticilerin değil, tüm çalışanların ilgilenmesinin gerekliliği, katılımcı yönetim ve grup yaklaşımı ile sorun çözme olgusunu ortaya çıkartır.

Bu konuda TKY anlayışının uygulamaya geçirilmesi olarak da görülen Kalite Kontrol Çemberleri, çalışanların yaptıkları işlerdeki kalite sorunlarıyla ilgili olarak, problem çözme tekniklerini kullanarak yapacakları grup çalışmalarına verilen isimdir.

Kalitenin iyileştirmesine yardımcı olmak üzere uygulanan Kalite Çemberleri terimi, Türkçe'ye “ Kalite Kontrol Çemberleri”, “İyileştirme Grupları”, “Geliştirme Grupları”, “Sorun Çözücü Gruplar” ve “Kalite İyileştirme Grupları” gibi değişik şekillerde de çevrilmişlerdir.

Terimin Japonca karşılığı olan “Jishu Kanri”, kendi kendini denetleme ve yönetme, kendi kendini yöneten, kontrol eden gibi anlamlara gelmektedir.

Kalite çemberleri teriminde bahsedilen kalite kavramı, sadece ürünün iyileştirilmesi değil, aynı zamanda Toplam Kalite'nin kapsamına giren her konunun iyileştirilmesini kapsamaktadır (Budak, 1996:51).

Başaran (1998:180)'a göre “örgütsel etkililiği yükseltmenin en etkili yöntemi, her türlü üretim için takımlar kurmak; takımları oluşturan iş görenlerde takım bilincini geliştirmek ve üretim sorunlarını takımlar eliyle çözmektir”. Etkili örgütlerin başarılarının altında takım çalışması yatmaktadır.

Kalite Kontrol Çemberlerinin kurulumunda, sosyal psikolojide adı geçen “grup yapısı ve dinamiği” fikri önemli rol oynamıştır.

Kağıtçıbaşı (1999:257-258) 'na göre grup “etkileşim halinde olan birden fazla insan” olarak tanımlanabilir. Sosyal psikolojide, üzerinde araştırma yapılan gruplar küçük gruplardır. Bunun nedeni öncelikle hepimizin, yaşantısının büyük kısmını bu küçük gruplar içerisinde geçirmesidir. İlave olarak küçük gruplar, toplumu yansıtan, toplumun minyatür

modelleri olarak da ele alınabilir. Ayrıca küçük grup çalışmalarının sosyal uygulama için önemli olduğu, uygulamaya dönük öneminin de olduğu görülmektedir.

Juran (1993:147-148)' a göre Toplam Kalite Çemberlerinin faydalı etkileri üç grupta incelenebilir. Bunlar:

1. Kalite Çemberlerinin bireylerin karakteristik özellikleri üzerindeki etkisi:
 - a. Kalite Çemberleri bireyin kişisel yeteneklerinin gelişmesini sağlar.
 - b. Kalite Çemberleri bireyin kendisine saygısını artırır.
 - c. Kalite Çemberleri bireyin kişisel özelliklerinin değişimine yardımcı olur.
2. Kalite çemberlerinin bireylerin diğer bireylerle olan ilişkilerinin üzerinde olan etkileri:
 - d. Kalite Çemberleri amirlerle çalışanların birbirine olan saygısını artırır.
 - e. Kalite Çemberleri amirlerin karşılaştıkları zorlukları çalışanların daha iyi anlamasını sağlar.
 - f. Kalite Çemberleri yönetimin çalışanlara olan saygısının artmasını sağlar.
3. Çalışanların şirkete yönelik davranışları üzerindeki etkisi
 - g. Kalite Çemberleri, bazı çalışanların olumsuz davranışlarını etkiler.
 - h. Kalite Çemberleri çalışma ortamındaki çatışmaları azaltır.
 - i. Kalite Çemberlerinin, karşılaşılan pek çok problemin neden kolayca çözülemediğini daha iyi anlamalarını sağlar.
 - j. Kalite Çemberleri, ürün kalitesinin öneminin çalışanların zihnine daha iyi yerleşmesini sağlar.

Toplam kalite çemberlerinin oluşturulmasında dikkate alınması gereken bazı özellikler vardır. Bunlar;

- Çember, belli bir işi yapan iş görenlerden oluşturulmalı, aynı çalışma grubundaki elemanlar, aynı çalışma birimlerinden seçilmelidir.
- Katılım zorunlu olmamalı, gönüllülük teşvik edilmelidir.
- İş görenler işi iyi bilmeli veya iş için yetiştirilmelidir.
- Yaratıcı potansiyelin ortaya çıkartılmasını desteklemelidir.
- Çeşitli hizmetlerin ve yönetimin desteği sağlanmalıdır.

- Her zaman olmamakla çalışma grubunda yönetici konumunda olan kişinin aynı çalışma biriminden seçilmesi tercih edilmelidir.
- Toplam kalite çemberi üyelerinin düzenli aralıklarla toplanarak bir araya gelmeleri sağlanmalıdır.
- Toplam kalite çemberleri 4 ile 15 kişilik gruplardan (8-9 kişilik gruplar en ideal olandır) oluşmalıdır.
- Toplam kalite çemberi üyelerine sorun çözme, karar verme, veri toplama, neden-sonuç analizleri, akış diyagramları ile problem çözme teknikleri konularında eğitim verilmelidir (Başaran, 1998:182; Balcı, 2000:187; Şimşek, 2000:23-24; Doğan, 2002:48).

2.1.7.2.2. Kalite Kontrol Çemberlerinin Aşamaları

Toplam Kalite Çemberleri programın aşama aşama uygulanması gerekir. Programın bir aşaması uygulandıktan sonra diğer aşamaya geçilmelidir. Çember aşamaları atlanmadan uygulanmalıdır.

Toplam Kalite Çemberleri Beş aşamadan oluşur.

1. Başlangıç aşaması: Bu aşamada benzer toplam kalite çemberi programları sonuç ve performans yönünden incelenir. Kalite kontrol Çemberi oluşturmaya yönelik kararlar alınır. Yönetim süreçlerinden karar verme ile benzeşir.

2. Ön Uygulama Planı: Hazırlanan program 1 veya 2 çemberde uygulamaya konulur. Ortaya çıkabilecek veya çıkan sorunlar belirlenir ve programın uzun vadede uygulanabildiği incelenir. Yönetim süreçlerinden planlamaya benzetilebilir.

3. Genişleme Aşaması: İş görenlerin programa uyumlu ve gönüllü katılımı sağlanır. Eğitim programları düzenlenerek Toplam Kalite Çemberleri tanıtılır, personel bilinçlendirilir, programın yürütülebilmesi için yetki ve sorumluluklar paylaşılır, personelin eğitimi yapılır. Yönetim süreçlerinden örgütlenmeye benzer.

4. Büyüme Aşaması: Yeni çemberlerin oluşturulmasına ağırlık verilir. Ürün kalitesinin geliştirilebilmesi için iş programları geliştirilerek gerekli kaynaklar iş görenlere sağlanır.

Örgüt içerisindeki diğer birimlerle iletişim ve eşgüdüm sağlanır. Yönetim süreçlerinden iletişim ve eşgüdümlemeye benzemektedir.

5. Olgunluk Aşaması: Bu aşamaya gelen eğitim programlarının iyileştirilerek etkinleştirilmesi sağlanır. Programın genel değerlendirilmesi yapılır. Motivasyonu artırıcı ödüllendirme sistemi geliştirilir. Yönetim süreçlerinden değerlendirmeye benzemektedir (Şimşek, 2000:22-23; Doğan, 2002:48-49).

TKÇ 'de en çok kullanılan teknikler beyin fırtınası, neden-sonuç diyagramı, pareto analizi, nominal grup yöntemi ve niçin-niçin diyagramıdır.

2.1.7.2.3. Takım Çalışması

TKY 'de verimli ve etkili üretim yapabilmek yada hizmet sunmak takım çalışmasına bağlıdır. Doğan (2002:57)'a göre "ortak amaçlar için gönüllü olarak bir araya gelen, süreçleri etkili ve verimli kullanan, en az 5 en fazla 12 kişiden oluşan gruba takım denilebilir."

Başaran (1998:180)'a göre etkili örgütler takım çalışmasını gerçekleştirebilen örgütlerdir. Dolayısıyla örgütsel etkililiğin sağlanmasında takımlarla yönetim önemlidir.

Takımın kurulması ve etkililiğe yönelmesinde 4 aşama vardır.

1. Kurulma Aşaması: Bu aşamada iş görenler bir araya getirilir ve tanışılır. Her üyenin görevini anlaması sağlanır. Takım lideri ile üyenin kaynaşması ve üyenin takım liderince ulaşılabilecek hedef, yapılacak işler vb. konularda bilgilendirilmesi bu aşamada olur.

2. Fırtına Aşaması: Bu aşama, görevini anlamış iş görenler arasında görülmesi muhtemel bireysel çatışmaların yaşandığı aşamadır. Bu aşamada görevine ısınamayan iş gören sırtını döner. İkili çatışma üyelerin görevlerine ısındıklarını ve yüklediklerini gösterir. Hedeflere ulaşmada yaşanan ikili çatışmalar, yol gösterici önerilerin oluşmasını sağlar.

3. Düzgünleştirme Aşaması: Bu aşamada bireysel ve ikili çatışmalar durulur. İş görenler arasında işbirliği sağlanır, roller belirlenir ve takım ruhu gelişir.

4. Edim elde etme aşaması: Artık takım bilincine ulaşan üyeler kendilerine düşen görevleri yerine getirerek eksiksiz bir yapı oluştururlar. İş görenler sorun çözme sistemini geliştirmeye çalışır (Başaran, 1998:180-181).

Takım çalışmasının başarı ile uygulanması durumunda örgüt içerisinde etkili kültürel değişimler de meydana gelir. Yönetim takımlara yetki vererek sorumluluklarını güçlendirirler. Çünkü bilgiyi elinde bulunduranlar işlerini daha iyi yapabilmek için gerekli gördükleri değişiklik ve gelişmeleri de yürürlüğe koyacak yetki ve güce de sahiptirler. Takım çalışmasına katılan üyeler çalışmalarının sonuçlarını da sahiplenirler. Takım çalışması ile herkesin işletmenin tümü hakkında daha fazla bilgi sahibi olması sağlanır. Daha da etkili hale gelen iletişim ile eğitim ve tecrübenin paylaşıldığı, insanların birlikte kabul ettikleri ortak hedeflere doğru çalıştıkları bir ortam yaratılmış olur (Haris, 1998:67).

Kalite çemberlerini ve takım çalışmalarını etkili bir şekilde uygulayan örgütlerde verimlilik artışı ve problemlere çözüm getirip, motive olma çabası, ortak amaçlara ulaşmada önemli çabalar olarak ortaya çıkar. Bu çalışmaların tümünde bir lider olmalıdır. Lider çemberleri ve toplantıları koordine eder. İyi lider aynı zamanda iyi bir dinleyici olmalıdır. Böylece takımın istek ve gereksinimlerinin karşılanabilmesi mümkün olur. Lider doğru yerde, doğru zamanda doğru kararlar verir. Başarılı lider karar vermede etkili olan kişidir (Ersen, 1997:86-87; Doğan, 2002:62-63).

2.1.7.3. Müşteri Odaklılık

Şimşek'e (2000:52) göre müşteri odaklılık “ kaliteyi müşteri belirler “ ifadesi ile özetlenebilir.

TKY 'de müşteri ihtiyaçlarının karşılanması ve hatta müşterinin beklentilerinin de üzerine çıkılması hususunda örgütsel bir arzu vurgulanmaktadır. Müşterinin istek ve beklentilerinin doğru tespiti, hem varolan iş imkanlarının korunması, hem de yeni iş olanaklarının ortaya çıkması anlamına gelir. O halde müşteri kimdir? (Besterfield vd.,

1995:36-38). Juran'a (1993:240-241) 'a göre müşteri, ürün veya işlemde etkilenen kimsedir.

TKY 'de müşteri, sadece şirketin üretmekte olduğu ürün veya hizmetleri satın alan kimse değildir. Aynı zamanda şirket veya örgüt içerisinde bulunan ve birbirlerine hizmet veya ürün devreden birim ve çalışanlar da bir müşteri gibi görülmektedir.

TKY'de iki tip müşteri tanımı vardır. Bunlar iç müşteri ve dış müşteridir.

2.1.7.3.1. İç Müşteri

Müşteri kavramından söz edildiğinde, genellikle sunulan ürün veya hizmeti satın alan kişi akla gelir. Ancak herhangi bir ürün veya hizmet, oluşana değin değişik aşamalardan geçer ve her aşama sonunda bir sonraki aşamaya nihai ürün veya hizmeti oluşturmak üzere devredilir.

TKY'de örgüt içerisinde çalışan herkes, birbirine karşı hem üretici-sağlayıcı, hem de tüketici-müşteri durumundadır. Her aşamada şirket çalışanları ve bölümleri birbirine bir ürün teslim eder. Bu durumda her çalışan hem hizmet almakta hem de hizmet vermektedir. İşte, iç müşteri ile kastedilen şirket çalışanları ve bölümleridir (Balcı, 2000:212).

Bu nedenle, çalışanların yaptıkları işi devrettikleri kişi veya bölümleri müşteri olarak görmeleri zorunludur. Herhangi bir işi yapan kişi, işi devredeceği bir sonraki kişinin kalite beklentilerini karşılamayı hedeflemelidir (Besterfield vd., 1995:39).

2.1.7.3.2. Dış Müşteri

Dış müşteri, örgüt dışından, örgütün ürettiği mal veya hizmeti satın alan kişidir. Ürün kalitesi ve onu etkileyen çalışanların ürünün kalitesiyle ilgili performansları sürekli gelişmeli ve varolan müşteriler dışında artan ürün kalitesi nedeniyle yeni müşteriler de firmaya kazandırılmalıdır.

Dış müşterilerle olan ilişkilerde, müşterinin dinlenmesi istek ve ihtiyaçlarının tam olarak belirlenmesi, anlaşmaya varılabilmesi için gerekli esnekliğin sağlanması, sonuçların

ölçülmesi ve düzenlemelerin yapılarak sıfır hataya ulaşılmasının gerçekleştirilmesi esastır (Şimşek, 2000:53).

2.1.7.3.3. Kaliteyle İlgili Müşteri Beklentileri

TKY'nin temel ilkelerinden birisi sürekli gelişme olduğuna göre, Kalite ile ilgili herhangi bir seviye tanımlaması yapmak mümkün değildir. Müşterilerin ihtiyaçları, değerleri ve beklentileri sürekli değişmekte ve daha fazlasını istemektedir.

Yapılan araştırmalara göre 1980-1988 yılları arasında ürün kalitesiyle ilgili olarak performans faktörü birinci, fiyat faktörü ikinci sırada olmasına rağmen, 1989-1992 yılları arasında servis önem sıralamasında fiyatın üzerine çıkmıştır.

Genel olarak bir müşterinin kaliteyi algılamasıyla ilgili faktörler şu şekilde gruplandırılabilir.

1. Performans: Kısaca kullanışa uygunluk olarak özetlenebilir.
2. Özellikler: Bir sözleşmeyle belirlenmiş teknolojik özelliklerdir. Örnek verecek olursak bir otomobilin en temel fonksiyonu ulaşım sağlamak iken, otomobilde bulunan bir müzik sistemi bir özelliktir.
3. Servis: Ürün hakkında herhangi bir müşteri şikayeti olmamasına rağmen üretici firmanın müşterilerine nasıl daha iyi bir hizmet sunabileceğinin araştırması iyi bir servis anlayışını gösterir. Elle tutulamayan fakat varlığı hissedilen, pek çok küçük parçadan oluşan, bütün olduğunda ise müşterinin algısını değiştiren servis ürüne ek bir değer katar.
4. Garanti: Garanti firmanın, müşteri tatmininin gerçekleşmediği durumlarda ürünü değiştirmeyi taahhüt ettiği resmi bir anlaşmadır.
5. Fiyat: Günümüzde müşteriler, istedikleri değerde bir ürüne sahip olabilmek için daha çok para ödemeyi kabul etmektedirler.
6. Ün: Tam müşteri tatmini, müşterilerin firmalarla yaşadıkları deneyime bağlıdır. Yeni bir müşteri kazanmak varolan müşteriyi tutmaya göre 5 kat daha pahalıya mal olmaktadır. Müşteriler her zaman güvendikleri markadan satın almaya eğilimlidir (Besterfield vd., 1995:40-43).

2.1.7.4. Üst Yönetimin Liderliği

Liderlik, yönetimin tümü olmasa da en önemli parçasını oluşturur. Bir örgüt içerisinde uygun önderlik eylemi bazen gruba baskı yapmadan arka planda kalmayı, diğer üyelerin de söz alabilmesi için ses çıkarmamayı, karşıt görüşler dile getirildiğinde sakin olmayı, beklemeyi ve kararları geciktirmeyi gerektirir.

Bir şirket içerisinde bulunan iyi liderler iyi iş görenler, iyi iş görenler de iyi ürünler geliştirerek rekabet üstünlüğü sağlarlar (Davis, 1984:142-143). TKY felsefesine göre tepe ve orta kademe yöneticilerin rolü, müşteri odaklı olmak üzere, çalışanları desteklemek ve güçlendirmektir (Balcı, 2000:212).

TKY'nin uygulamaya geçirilmesi, esas olarak üst yönetime düşen stratejik bir karardır. TKY'nin uygulamaya geçirilebilmesi için işletme içerisinde gerçek bir değişim yaşanması gerekir. Bu kültürel bir değişimdir ve bazı riskleri de beraberinde taşır. Bu nedenle, bazı üst kademe yöneticileri olmak üzere tüm yöneticileri şirket amaçları doğrultusunda ortak hedeflere sahip olmaları gerekmektedir. TKY felsefesinin gereklerinin yerine gelebilmesi için ilk olarak üst yönetimin eğitilmesi ve bilinçlendirilmesi gerekmektedir (Türkel, 2000:10-11).

Bu şekilde eğitilen ve bilinçlendirilen yöneticiler TKY'yi daha kolay benimseyecektir. Üst kademedan başlayacak değişim ortak hareket edilerek ve kararlı davranılarak sonuca en az çatışma ve sorunla hedefe ulaşmayı sağlayacaktır. Bu konuda üst yönetim tarafından geliştirilmeye çalışılan TKY felsefesi, alt kademelere de orta kademe yöneticiler tarafından taşınacaktır.

Bu noktada, örgüt içerisinde bulunan yöneticilerin, çalışanların risk ve sorumluluk alması için onları cesaretlendirmesi, iletişim kanallarını açık tutması, çalışanların, örgütün sahip olduğu en büyük değerleri olduğuna inanması gerekmektedir.

Yöneticilerin, örgüt içerisinde TKY'ye olan inancı ve desteği sağlayabilmesi ve sürdürebilmesi için şu noktalarda liderlik yapması gerekmektedir.

- İstek ve beklentiler oluşturulması

- Çabaların yönlendirilmesi için sorumlulukların belirlenmesi
- Sonuçlar açısından sorumluluk belirlenmesi
- Disipline edilmiş bir stratejik yönetim iş planı yapılması ve kullanılması
- İstenilen sonuçlara ulaşılabilmesi yönünde yöneticilere gerekli desteğin, yetki ve sorumlulukların verilmesi (Ersen, 1997:37-38).

2.1.8. TKY 'nin Başarısını Etkileyen Faktörler

TKY'nin başarısını etkileyen değişik faktörler vardır. Bunlar şu başlıklar altında incelenebilirler:

2.1.8.1. Vizyon

Vizyon geleceğin resmini görmektir. Vizyon, bu günden belli tedbirler alınarak gelecekte nelerin elde edilebileceğini anlatır (Clayton, 1999:153). Bir örgüt için vizyon, liderin, örgütün hedeflerine ulaşabilmesi için gerekli olan enerji ve kaynakları harekete geçirmesidir (Synder, 1994:74).

TKY' de üst yönetimce belirlenen amaçlara ulaşabilmek için hangi yol yöntemlerin uygulamaya konulacağını belirlenmesi gerekir. Bu yol ve yöntemlerin belirlenmesi ise vizyonu yani ileriye görme gücünü sağlar. Vizyon ile amaç farklıdır. Amaç varılacak noktayı, vizyon ise buraya nasıl varılacağını açıklayan yoldur. Amaç soyut, vizyon ise somuttur. Vizyon bir yönlendirme sürecidir. (Kovancı, 2001:56 -57).

Vizyonun iyi bir şekilde anlatılması, çalışanlarda ortak amaç duygusu uyandırır. Vizyonu gerçekleştirecek görevlerin tanımlanmasına ve hedeflerin konulmasına personelin katılımı, personelin bağlılığını artırır.

Vizyon sahibi bir lider, çalışanların kendilerini önemli ve ilgili hissetmelerini sağlar. Kendilerini önemli ve ilgili hisseden kişiler aynı zamanda güçlü de hissederler. Bu da karşılaşılan sorunların daha kolay aşılabilmesini sağlar (Clayton, 1999:154).

Vizyon aşağıdaki özelliklere sahip olmalıdır (Mears, 1995:127):

- Açık

- Heyecanlandırıcı / teşvik edici
- İddialı
- İdeal durumu tanımlayan
- Çalışanlara ve hisse sahiplerine cazip gelen
- İşin geleceğine yön veren

Bir okul yönetimi için vizyon, gelecekte nasıl bir okul oluşturulmaya çalışıldığının zihinsel bir yansımasıdır. Vizyonun belirlenmesi, aileler, öğretmenler ve öğrenciler için bir referans noktası oluşturacaktır. Böylece karşılaşılabilecek engellerle daha kolay baş edilebilecektir (Holmen, 1993:16).

Doğan'a (2002:76) göre Bir okul için etkili vizyon şu özelliklere sahip olmalıdır:

- Geleceğe yöneliktir.
- Mükemmelliği yansıtır.
- Örgütün tek olduğunu yansıtır.
- Yarışmaya teşvik eder.
- Değişik yorumlara açık değildir.
- Kısa ve öz olarak ifade edilir.
- Vizyon kavramı içinde okulun değerleri de yansıtılır.
- Vizyon kavramı hayal edilebilirdir.
- Değişen koşullara yanıt verebilir.
- Okuldaki günlük sorunlara yanıt verebilecek düzeyde geliştirilir.
- Öğrencilerin gereksinimlerine yanıt verebilecek düzeyde geliştirilir.

2.1.8.2. Misyon

Misyon, örgütün belirlenen vizyon'a varabilmesi için yapılması, başarılması gereken işleri tanımlar. Misyon olmaksızın, vizyon, boş bir hayal gibidir (Mears, 1995:128).

Misyon, örgüt içerisinde işgörenlere yön verir. Misyon içerisinde, uzun dönemli görev ve amaçlar tanımlanır. TKY'de "Kalite" şirketin misyonunun bir parçasıdır (Şimşek, 2000:64).

Misyonu uygulamaya geçirecek olan iş görenler tarafından, misyon ifadesinin taslağı hazırlanmalıdır. Misyon ifadesi, biz kimiz?, müşteriler kimlerdir?, biz ne yaparız? Ve nasıl yaparız? Sorularına cevap verir. İfade genellikle bir paragraftan kısa veya kolay anlaşılır

uzunlukta ve örgütün fonksiyonunu açıklayıcı niteliktedir. Çalışanlar, müşteriler ve tedarikçiler için amacın açık ifadesidir.

Örneğin Kanada Ulusal Demiryolları'nın misyon ifadesi şu şekildedir. "Misyonomuz, müşterilerimizin ulaşım ve nakliye ihtiyaçlarının zamanında, emniyetli ve hasarsız olarak en iyi şekilde karşılanmasıdır." (Besterfield vd., 1995:29).

Misyonsuz bir örgüt düşünülemez. Örgütün misyonu yazılmalı ve yayınlanmalıdır. Misyonun yazılması örgüt için şu faydaları sağlar.

- Misyon, örgütün kalite ile ilgili yazılı rehberidir. Kalite ile ilgili mesajların herkesçe anlaşılmasını sağlar.
- Kalite sorunlarıyla ilgili düşünsel bir süreç başlatır.
- Kalite politikasının örgüt içinde kabulünü sağlar.

Politikanın belirlenmesi ile alt yapıyı oluşturur ve yönetimin bu konuda çalışmasını sağlar (Doğan, 2002:78).

2.1.8.3. Liderlik

Liderlik "toplumsal bir sistem içinde bulunan bir bireyin, aynı sistem içinde bulunan bir başka bireyi kendi gönüllü işbirliği ile etkilemesi" olarak ifade edilebilir (Morphet ' ten aktaran Aydın, 1998:236). Bentley'e (2000:148:149) göre liderlik "insanların sahip oldukları bilgi ve becerileri etkili bir şekilde kullanabilmeleri için ihtiyaç duydukları destek ve yönlendirmenin sağlanması" olarak ifade edilebilir.

Thompson (1998:126)' a göre "iyi bir lider, çevresindekileri, ellerinden gelenin en iyisini yapmaları için motive edebilen kişidir." Bu da liderin işgörenleri nasıl motive edebileceğini bilmesini gerektirir.

Liderin gücünü arttıran özellikler: "Net bir görüş, görev duygusu, enerji, güçlü bir karakter, güdüleme ve iletişim yeteneği, ikna kabiliyeti, kendine güven, cesaret, yeterlik, sağlam ahlak, dürüstlük ve kişilik'tir." (Clayton, 2000:32).

TKY'nin yaşantıya geçirilebilmesi her şeyden önce bir liderlik sorunu olarak görülmektedir. Liderlik, TKY için gerekli kültürün oluşturulması ve desteklenmesi için gereklidir. Liderlikle TKY arasındaki ilişki Avrupa Kalite Ödülü'nde şu şekilde ifade edilmektedir;

1. Kıdemli profesyonellerin ve yöneticilerin kalite yönetimine gözle görülür katılmaları, rol modeli olmaları, personelle iletişimleri, onların eğitilmelerine katkıları.
2. Tutarlı bir TKY kültürüne doğru liderlik etmeleri. Profesyonel ve yöneticilerin kalitenin farkında oluşunu değerlendirmeleri, kalitedeki gelişimi incelemeleri, personelin değerlendirilme ve yükseltilmesinde kaliteye bağlılık.
3. Yerel, örgütsel ve bölüm düzeylerinde birey ve takımların çaba ve başarılarının tanınıp takdir edilmesi.
4. Uygun kaynak ve yardımlarla toplam kalitenin desteklenmesi.
5. Araçlarla müşterilere liderlik eden katılım. Profesyonel ve yöneticilerin olumlu adım atmaları, öğrenci ve diğer çalışanlarla tanışma, ortaklaşma ilişkilerine önem verme.
6. Örgütün dışında da kalitenin etkili yükseltilmesi ve yönetimi. Profesyonel kuruluşlara üye olma, makale ve kitap yayınlama, konferans ve seminerler verme (Balcı, 2000:208-209).

Yönetimde sıklıkla eş anlamlı olarak kullanılan iki kavram olan yönetici ve lider aslında farklıdır. Lider, grubu bir araya getiren ve amaçlara doğru güdüleyen insan etmenidir. Yani liderlik “ belirli amaçları gerçekleştirmek için diğer kişileri etkileme sürecidir.” (İlgar, 2000:57).

Yöneticiler rakamlarla uğraşır, envanter, malzeme ve veriyi yönetirler. Liderler insanları hızlandırır, esnetir ve geliştirirler. Üstün hedefler ve motivasyonu artırıcı ortam sağlarlar. Yöneticiler iter ve yönlendirir. Liderler çeker ve umut ederler, gruplarında bulunan insanların güçlerini tanımlar ve geliştirirken mutlu olurlar.

Liderler, sınırları belirlenmiş bir dünyanın sınırlarının ötesinde düşünebilen insanlardır. Yöneticiler ise çalışma sınırları belirlenmiş kişilerdir. TKY uygulamalarının başarılı olabilmesi için yöneticilerin bu sınırların dışına çıkabilmeleri, liderlik özelliklerini de kullanabilmeleri gerekmektedir. Üst yönetimin TKY uygulamalarına destek olması yanında liderlik de yapması gerekmektedir.

Bu noktada yönetici, kaliteye ilişkin çabalarıyla alt kademedeki çalışanlara örnek olarak onları etkileyen ve kendisinin, diğer çalışanlarca örnek alınan bir kişi olmasını sağlamalıdır. Örgüt içerisindeki iş görenler yönetimin bu çabasını gördüklerinde yapılmaya çalışılan işin

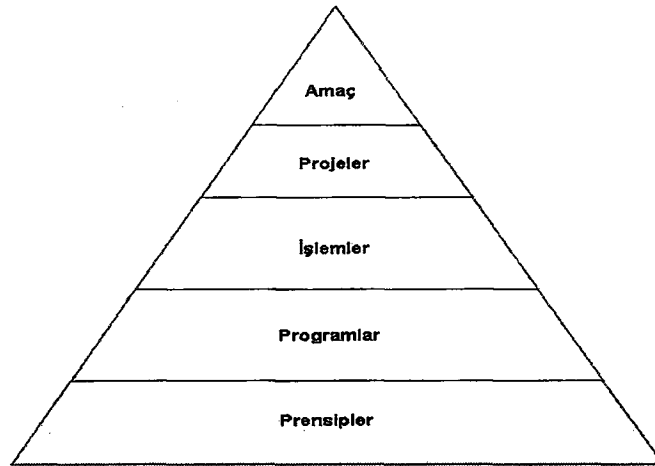
ciddiyetini daha iyi anlayacak, kaliteyle ilgili çabaların sadece sloganlar, posterler, göstermelik yazılarla kalmayacağını fark ettiklerinde ise tüm enerjilerini aktarmaya başlayacaklardır (Batten, 1989:2).

Lider, aynı zamanda içerisinde bulunduğu grubunu koordine eden, işleri planlayan ve grubu yönlendiren kişidir. Liderin amacı, belirlenen görevlerin başarıyla yapılmasını sağlamaktır. Örgütün en verimli şekilde belirlenen hedeflere ulaşabilmesini sağlamak için yönetici de aynı zamanda lider olmak zorundadır (Kaya, 1999:139).

Juran' a göre örgüt içerisindeki kalite bilincine yönelme sadece örgütün liderleri tarafından başarılabilir. Eğer örgütte kalite öncelik alacaksa liderlik gereklidir. Örgütün kaliteye yöneltilebilmesi için yönetim şunları yapmalıdır:

- Kalite hakkında düşünme, kaliteyi planlama ve gelişimi ölçme konusunda eğitim verilmelidir. Yönetim bir kalite gelişim programı oluşturmalıdır.
- Yeni kalite hedeflerine ulaşabilmek için, koordinasyon, takım çalışması ve bölümler arası sınırların kaldırılabilmesi için gerekli örgütsel değişiklikleri yapmalıdır.
- Kalite gelişimi ve kontrolü performansını ölçen bir sistem kurularak iş görenlerin gösterdikleri performans ödüllendirilmelidir.
- Örgütün alt kademeleriyle de kalite hedefleri ile ilgili iletişim sağlanmalıdır.
- Belirlenen kalite hedeflerine ulaşabilmek için gerekli mali destek sağlanmalıdır (Synder, 1994:40).

Batten'a göre amaçlar, projeler, işlemler, programlar ve prensipler şekil 2'deki dizilimde olmalıdır.



Şekil 2. P Piramidi
(Batten, 1989:18)' dan alınmıştır.

Kovancı'ya (2001:45) göre TKY'nin başarısı için üst yönetimin liderlik sorumluluğu her yerde vurgulanmalıdır. Bir liderin sorumluluğunu açıkça hissettirebilmesi için;

- Bir strateji oluşturup yaşatabilmelidir.
- Kalite görüşünü (vizyonunu) paylaşabilmelidir.
- İnsanlara güvenmeli, yatırım yapmalı ve eğitimi desteklemelidir.
- Hayatı boyunca öğrenci olabilmelidir.
- Müşteriye her zaman öncelik vermelidir.
- Çalışma grupları oluşturabilmelidir

Eğitim kurumlarında ise eğitim yöneticisi liderlik görevini üstlenmelidir. Mevzuatta "okulu müdür yönetir" denilerek yönetme görevi ve buna ait tüm özellikler okul müdüründe toplanmaktadır. Okul müdürünün, okulu nasıl yöneteceği ise kendisine kalmıştır (İlgar, 2000:64).

Eğitim yöneticisinde olması gereken özellikleri Doğan (2002:90) şöyle belirtmektedir.

- Eğitim lideri, okulların sahip olduğu değerlere göre iş görenler ile öğrencilerin dış çevre etkileşimini sağlamalı.

- Eğitim lideri katılımcı yönetime ağırlık vermeli.
- Yapılan her iş ve üretimin, öğrenciler yararına olduğunu çevreye kabul ettirmeli.
- Eğitim lideri, yeniliklere açık olmalı.
- İş görenleri araştırmaya teşvik etmeli.
- Eğitim lideri öğretmen – öğrenci – veli üçgeninde aile ortamını yaratmalı.
- Eğitim lideri, düzenli, tutkulu ve istekli çalışmalı.
- Eğitim lideri, deneyimlerden yararlanmalıdır.

2.1.8.4. Amaç

Örgütsel amaç “örgütün gerçekleştirmeye çalıştığı arzu edilen durum veya durumlardır.” (Etzioni’den aktaran Aldemir(1985:183)). Amaç, bir hedefe ulaşmak için yapılacak eylemler dizisini anlatan cümledir (Clayton, 1999:130). TKY, bir açıdan da işletmenin ilerlemesini devam ettirmek için karşılaşılan problemlerin çözülmesi ve çıkabilecek problemlerin de kaynağında çözüme kavuşturulmasını hedefleyen bir yaklaşım olduğundan, önce amaçların belirlenmesi gerekmektedir (Kovancı, 2003:48).

Amaçların yazılması, örgüt üyelerini bu amaçları gerçekleştirmek için düşünmeye zorlar. Böylece gerçekleştirilmesi gereken büyük işlerin daha küçük işlere bölünerek zorlukların azaltılması sağlanmış olur (Thompson, 1998:89).

TKY’de belirlenen amaçların vizyon, misyon ve kültür arasında bağlantı oluşturması gerekmektedir (Doğan, 2002:79). Amaçlar; açık, tek anlamlı, uygun, ulaşılabilir ve ölçülebilir olmalıdır (Haris, 1998:112).

Amaçlar belirlenirken anlamlı ve somut ifadelerin kullanılması gerekmektedir. Hataların %5 azaltılması şeklinde belirlenmiş bir amaç anlamlıdır. Bu amaç ile belirlenen hedefe varılıp varılmadığını ölçebilmek için ise bu konuyla ilgili verilere ihtiyaç vardır. Amaç ve hedefler belirtilirken çalışanların amaçlara ulaşmak için gösterecekleri çabalara tempo sağlamak için süre de belirtilmesi gerekmektedir. Birden fazla amaç ve hedef olması durumunda önem sırasına konulmalıdır (Ersen, 1997:37). Amaçlar etkileyici ve başarılabılır olmalıdır. İşgörenler, çalışma grupları ve bölümler amaç belirlenmesine katılmalıdırlar. Amaç ve hedefler kesin ve anlaşılır olmalıdır (Besterfield vd., 1995:31-32).

Thompson (1998:90) amaçlar yazılırken açık olarak belirtilir ve sayısal olarak ifade edilirse işi yapan kişilere gerçekten yol göstereceğini belirterek amaçların sahip olması gereken özellikleri şu şekilde ifade etmektedir;

- Açık olmalıdır,
- Ölçülebilir olmalıdır,
- Gerçekleştirilecekleri zaman aralığı belirtilmelidir,
- Gereksinim duyulan kaynaklar belirtilmelidir,
- Çıktının kalitesi belirtilmelidir,
- İyiye doğru zorlayıcı fakat aynı zamanda gerçekleştirilebilir olmalıdır,
- Yanlış anlamaları ortadan kaldırmak ve katılımı arttırmak için yazılı olarak belirtilmelidir.

Amaçlar ve bu doğrultuda belirlenen hedeflerin başarısızlığa uğrama nedenleri ise şu şekilde sıralanmaktadır;

- Gerçekçi olmamaları
- Ekibi hesaba katmamaları
- Anlamlı kontrol noktaları içermemeleri
- Performans konusunda dönüte temel oluşturamamaları

Amaçlar süresine göre kısa vadeli (3 aylık), orta vadeli (yıllık) ve uzun vadeli (3 yıl ve üzeri stratejik amaçlar) olarak 3'e ayrılırlar.

Amaçların başlangıç noktası müşterilerdir ve üst yönetimden alt yönetim kademelerine ayrıntılı olarak belirlenmelidir. Amaçlar durağan değildir. Teknoloji, yeni rekabet alanları, toplumsal değişim gibi nedenlerle sürekli kontrol edilerek değiştirilmesi gerekmektedir.

Amaçlara ulaşılabilmesi için bu amaçların tüm çalışanlarca bilinmesi, benimsenmesi, ve anlaşılması gerekmektedir. Üst yönetim ve diğer yöneticiler, tüm örgütü belirlenen amaçlara yönlentmelidir (Kovancı, 2003:49:56).

2.1.8.5. İletişim

“İletişim mesajı veren ve mesajı alan arasında davranış değişikliği oluşturmak amacıyla bilgi, fikir, tutum, duygu ve becerilerin anlamlarının paylaşılması için gerçekleşen etkileşim süreci” olarak tanımlanabilir (Çetinkanat, 2000:17). Açıkgöz (1994:16)’e göre ise iletişim “belirli duyguların, düşüncelerin, bilgilerin iki ya da daha çok kişi arasında paylaşılması, anlamların ortaklaştırılması sürecidir.” Kısaca iletişim “İnsanın ve bireyin kültürel çevresi ile ilişkilerine göre değişip gelişen ve buna karşılık insanı değiştiren bir süreçtir.” (Zıllıoğlu,1996:94).

Örgüt bir iletişim ağı olarak tanımlanabilir. Tüm yönetim süreçlerinin temelinde iletişim vardır. İletişimsiz, herhangi bir örgüt içi eylemin gerçekleştirilebilmesi veya sağlıklı işleyebilmesi düşünülemez. İletişim etkili olursa, örgütteki alt birimler birbiriyle uyumlu çalışır (Kaya, 1999:106:107). “Etkili bir iletişim olmaksızın, en parlak stratejiler ve en iyi planlar bile başarılı olamaz” (Thomas’dan aktaran Çetinkanat, 2000:17)).

Örgüt içerisinde etkili bir iletişim için yukarıdan aşağıya, aşağıdan yukarıya ve yatay iletişim gerekmektedir. Örgüt içerisinde yukarıdan aşağıya emir ve direktifler gönderilir. Aşağıdan yukarıya doğru ise dilek ve şikayetler iletilir. Yatay iletişimle ise yararlı bilgi ve görüşler örgüt üyeleri arasında paylaşılır. Böylece örgüt içerisindeki bireylerin olarak mesleki ve sosyal açıdan bütünleşmeleri için uygun ortam oluşur (Aydın, 1998:151).

İletişim, kullanılan araca göre ise mimikler-jestler (davranışlar), yazılı iletişim ve sözlü iletişim, yönüne göre ise tek yönlü ve çift yönlü iletişim olarak gruplandırılabilir (İlgar, 2000:50-53). Yapılan araştırmalara göre insanlar arası iletişim büyük oranda sözel olmayan yöndedir. İnsanlar %7 söyledikleri sözlerle, %38 ses tonu, hızı, ve ses tonundaki iniş ve çıkışlarla ve %53 yüz ve vücutlarıyla iletişimi gerçekleştirmektedir (Voss, 1998:62). İletişim konusunda önemli bir nokta, örgütü oluşturan işgörenlerin sahip oldukları becerileri, tutumları, tecrübeleri, bilgileri, değerleri, sosyal ve kültürel faktörleri ile o örgüt içerisinde bulduklarıdır (Hicks, 1979, Cilt I:452). Bu nedenle, iletişimde bulunan bireyler bazen iletilen mesajları farklı anlamlandırabilir (Açıkgöz, 1994:17).

Bir örgüt için sinir sistemine benzetilebilir olan iletişim, TKY felsefesinin örgüt içerisinde uygulamaya geçirilebilmesi için çok önemli bir yere sahiptir. Uygulamada ise resmi yapılar nedeniyle, serbest iletişim aşağıdaki engellerle karşılaşmaktadır:

- Yöneticilerin kendilerini üstün görmeleri sonucu her şeyin en doğrusunu bildiklerini düşünmeleri ve karşıdan gelen mesajların alınmaması.
- Mesajların aşağıdan yukarıya giderken değişik hiyerarşik kademelerden geçmesi.
- Hiyerarşik yapı içerisindeki sevgi eksikliği.
- Çok soru sorunca aşağılanabilme.
- Açık olmayan psikolojik engeller.
- Mesaj gönderen ve alan arasındaki uyumsuzluk.
- Kelimelere fazla güvenilmesi sonucu ortaya çıkabilecek yanlış anlamalar.
- Yetersiz tanımlanmış amaç veya bilgi.
- İletişimde yanlış zamanlama. (Kovancı, 2001:223; Sillars, 1995:33-35).

Bu nedenlerle TKY'de iletişim çok yönlü ve açık olmalıdır. Çok yönlü olmalıdır, çünkü her işgören, kendi işi ile ilgili dilediği mesajı üstlerine iletebilme hakkına sahip olmalıdır. Açık olmalıdır, çünkü işgörenlerin kendi kendilerini kontrol etmeleri ve işlerini iyi yapmaları beklenen bir davranış ise, yapılan işlerle ve örgütün amaçları ile ilgili her türlü bilgi eksiksiz olarak işgörene verilmelidir (Şimşek, 2000:37).

TKY uygulamalarında, kalite mesajlarının işgörenlere iletilmesi en önemli noktadır. Bu amaçla başlangıçta duyum niteliğindeki yöntemler kullanılırken, zamanla işgörenlerin motivasyonunu da arttıracak seminerler ve video gösterileri düzenlenmelidir. İletişim etkinliklerinin artması, TKY uygulamalarının hayata geçirilebilmesi için stratejik öneme sahiptir. Örgüt içi iletişim oranında gelişme, TKY uygulamalarının ilk önemli sonuçları olarak da yorumlanabilir (Kovancı, 2001:225-227).

TKY felsefesinde her işgören aynı zamanda müşteriler ile iletişimden de sorumludur. Müşteri ile olan iletişimde, örgüt ile ilgili bilgi verilmeli, olumlu imaj yaratılmalıdır. TKY'de amaçlardan birisi de örgütün hizmet veya üretimi ile ilgili olumlu imaj yaratmaktır. Müşteri ile olan iletişimin bir diğer boyutu da müşteriden gelecek mesajların değerlendirilerek

istenilen özelliklerde, kalitede ve zamanda hizmet veya üretim gerçekleştirilerek sunulmasıdır (Doğan, 2002:80-81).

TKY'de iletişimi geliştirmek için kullanılacak yollardan bazıları şunlardır:

- Bilginin tümünü paylaşmak için çaba gösterilmeli.
- Çalışanların tümüyle düzenli toplantılar yapılmalı.
- Toplantılarda çift yönlü iletişim kullanılmalı.
- Kalite amaçları ve kişilerin görevleri açıkça ortaya konmalı ve anlaşılması sağlanmalı.
- Kalite ile ilgili olaylar değişik yollarla (dergi, poster, afiş vb.) işgörenlere iletilmeli.
- Bölümlerdeki haber, hatıra, güncel olaylar kaydedilmeli.
- Aynı işi yapanların kendi aralarındaki iletişimlerini arttırmak için değişik yollar geliştirilmeli.
- Ulaşılan iletişim miktarını devamlı arttırmak için çalışılmalıdır (Kovancı, 2002:234).

2.1.9. Eğitim Sisteminde Toplam Kalite Yönetimi

TKY, süreçler üzerine odaklanan, tüm çalışanlarının niteliklerinin artırılmasını hedefleyen, karar alma sürecinde sağlıklı bilgi toplanması ve bunların bilimsel analizini rehber edinen, örgütün sahip olduğu tüm maddi ve insan kaynaklarını bütün olarak ele alan bir yönetim anlayışı olduğuna göre bu yaklaşımı benimseyen bir eğitim anlayışında da insanın ön plana çıkartılması ve insana değer verilmesi önceliklidir (Ensari, 2001:157-158).

Eğitim, uzun vadede, eğitimin verildiği bireyin sağlayacağı olumlu katkıyla ekonomiye ve toplumsal gelişmeye hız kazandıracak önemli bir araçtır. TKY'de sonuçlardan çok süreçler öne çıkmakta, süreç boyutundaki başarının ise üründe başarıyı getireceği temel alınmaktadır. "Bu anlamda Toplam Kalite bir tür sistem geliştirmedir" (Uluğ,1999:468).

Eğitimde hammadde, sosyokültürel bir varlık olan insandır. Okul, eğitimi üreten bir sistemdir ve kendine özgü bir yapısı vardır. Okul da tüm sistemler gibi çevresinden aldığı girdilerle varlığını sürdürür. Eğitim sistemi girdi, işleme, çıktı ve dönüştürme oluşmaktadır. Bu

girdiler, öğrenciler, öğretmenler, araç gereçler, teknoloji ve eğitim için gerekli diğer tüketim girdileridir (Başaran,1996:18). İşlemler ise eğitim durumları, düşünsel ve fiziksel etkinlikler ve örnek davranışlardan oluşur. Eğitimin çıktısı ise nicel olarak, okul içerisinde başarılı olan öğrenci sayısı ve mezun sayısı ile toplumun ihtiyaç duyduğu mezun sayısı, nitel olarak da kazandırılmak istenen davranışların mezunlarda ne ölçüde gözlemlendiği ile okulda kazanılan davranış ile mezunların gösterdiği davranış arasındaki orandır. Öğrencinin eğitime harcadığı para ile kendisine, ailesine ve topluma sağladığı yarar ise maliyet – yarar analizini verir. Bunların tümü eğitimin kalitesini belirler (Doğan,2002:93:94).

Okullarda TKY'nin uygulanmasında karşılaşılabilecek bazı engellere dikkat etmek gerekir. Şimşek, Çanacık ve Canbolat (1999:1-11)'a göre örgütlerde TKY'nin uygulanmasında şu tip problemler ortaya çıkabilir;

- Yönetimin, TKY'nin uygulanmasındaki sorumluluğunu algılama hatası.
- Yönetimin kendini değiştirmeye karşı direnci.
- Yöneticilerin araç odaklı olması ve amaçlarla araçların yer değiştirmesi.
- Örgüt kültürüne gereken önemi vermeme.
- Süreç geliştirmeye önem verilmemesi.
- Birimler arası rekabetin aşırı özendirilmesi ve işbirliğine engel olması.
- Yetki devretmeme alışkanlığı.
- TKY konusunda sorumluluğun bir birim yöneticisine devredilmesi.
- Sıkıntılı dönemlerde TKY'nin askıya alınması eğilimi ve merkeziyetçiliğe yönelme.
- Astların başarısından duyulan hoşnutsuzluk.
- Birim yöneticileri arasındaki rekabet.
- Orta düzey yöneticilerle uzmanlar arasındaki gücün paylaşımı ve yükselme hürsından kaynaklanan rekabet.
- Çalışanların eğitimlerine zaman ve kaynak ayrılmaması.
- Çalışanların kendilerini geliştirmelerine destek olmama.
- Toplumsal kültür ve alışkanlıkların yansımaları.
- Yöneticilerin beyinsel yaşları.
- Büyük örgütlerin hantallığı.
- Pazarda tek olma ve korumacılık.
- Ucuz emek kullanma alışkanlığı.

- Sendikaların TKY'ye bakış açıları.

TKY uygulamalarında okulda uygulanacak kalite politikalarının başarılı olabilmesi büyük ölçüde okul yönetimine düşmektedir. Bu nedenle Uluğ (1999:470)'a göre okulda uygulanacak kalite politikalarının başarısı için yönetime düşen görevler şunlardır;

1. Okulun amaç ve ilkeleri ile toplam kalite konusunda öğretim kadrosunun bilinçlendirilmesi.
2. Öğretmenlerin kendilerini geliştirme ve yenilemelerine olanak sağlayacak ortamların yaratılması ve desteklenmesi.
3. Her düzeydeki eğitim etkinliklerinde bilimsel karar verme ve planlamanın etkin kılınması.
4. Çağdaş bilgi ve teknolojilerin öğretim sürecinde işe koşularak öğrenme ortamının amaca uygun biçimde düzenlenmesi.
5. Toplam Kalite için öğretim kadrosunun aynı ortak amacı paylaşmalarını sağlayıcı önlemlerin alınması
6. Eğitim öğretim etkinliklerinde sürekli gelişim için çalışanların güdülenmesi, takım çalışmasının desteklenmesi
7. Sorunların çözümünde sürekli iyileştirmelere taban oluşturması bakımından sayısal yöntem ve göstergelerden olabildiği ölçüde en geniş biçimde yararlanılması

Bu görevlerin yerine getirilebilmesi ise okul yöneticisinin aynı zamanda bir öğretim lideri olabilmesinde yatar. Okul yöneticisinin, bir okulda eğitim ve öğretimin geliştirilmesinde çok büyük görevi vardır. Özden(2000:140-141)'e göre öğretim lideri şu özelliklere sahip olmalıdır.

1. Farklı öğretim yöntemlerinin kullanılmasını teşvik eder.
2. Öğretmenlerin profesyonel gelişimini destekler.
3. Öğretimle ilgili sorunlarda öğretmenler tarafından başvuru alan kişidir.
4. Öğretimin içerik ve sunumu konusunda öğretmenlerle fikir alışverişinde bulunur.
5. Öğrenci başarısı ve öğretim uygulamaları konularındaki tartışmalara liderlik eder.
6. Sık sık sınıf gözlemleri yapar.
7. Daha etkili öğrenmeyi sağlamak için okulun ve çevrenin kaynaklarını harekete geçirir.
8. Okulun varlık gerekçesi hakkında net bir vizyona sahiptir.
9. Öğretmenlerin performansını değerlendirmedeki amacı onların öğretmenliğinin gelişmesine katkıda bulunmaktır.
10. Öğrenme ve öğretme ile ilgili konularda öğretmenlerle iletişim içerisindedir.
11. Öğretmenler tarafından öğretim konusunun tartışılabilceği önemli kişi olarak görülür.
12. Öğretmenlerin, öğretim ile ilgili konuları tartışmak için kendisine kolayca ulaşabildikleri bir kişidir.
13. Okulda neyin daha önemli olduğunu vurgulamak için sık sık sınıfta ve koridorda görülür.

14. Öğretmenlere sınıftaki performansları konusunda sık sık dönüt sağlar.
15. Öğrenci başarısını ölçmede ve yorumlamada öğretmenlere yardımcı olur.

Bu noktada, okul açısından da TKY'nin bazı temel ilkelerinin eğitime uyarlanması gerekmektedir. Bunlar (Şişman, 1999:503-505);

1. Okul toplumunu oluşturulan tüm bireylerce paylaşılan, tüm çocukların öğrenebileceği ve başarılı olabileceği inancına dayanan bir vizyon ve misyon belirlenmesi.
 2. Okulun ve eğitimin amaçlarının, tüm bireyler, çevre, aile ve toplumca anlaşılabilir şekilde, açıkça belirlenmesi.
 3. Herkesin birbirini müşteri olarak görmesi.
 4. Okul yöneticileri ve öğretmenlerinin paylaşılabılır liderliği.
 5. Okulda takım çalışması sürecinin işlenmesi.
 6. Öğretmen ve öğrencilerin sorumluluk üstlenmesi ve karar vermeye katılması
 7. Okulda herkesin kendi rol ve görevleriyle ilgili süreçleri sürekli iyileştirmesi.
 8. Okul çalışanlarının sürekli eğitilmesi.
 9. Okulda hem birey hem de takım başarılarının ödüllendirilmesi.
 10. Güçlü bir kalite kültürünün oluşturulması.
- dır.

TKY açısından, okul eğitiminde rol oynayan başlıca öğeler bakımından düşünüldüğünde karşımıza eğitim programları, öğrenciler, öğretmenler ve yöneticiler çıkmaktadır.

Eğitim Programları: TKY'nin eğitime uygulanmasında, Crosby'nin ürün kalitesine değil üretim sistemi kalitesine odaklanmanın gerektiğine dair yaklaşımı ve Deming'in sürekli gelişmenin örgüt için yaşamsal önemi olduğuna ve bunun da en kaliteli çıktıyı vereceği yaklaşımı düşünüldüğünde karşımıza öğretmenler ve öğrencilerin yetiştirildiği eğitim programları çıkmaktadır. Etkili eğitim programları, öğretmenlerin hedefleri nasıl koyacaklarını, nasıl öğreteceklerini ve öğrencileriyle birlikte kalite hedeflerine nasıl ulaşacaklarını onlara gösterecektir (Crawford, Shutler, 1999:67-73).

Etkili bir TKY uygulaması için eğitim programlarının, okulu oluşturan tüm üyelerin ve okul dışı toplumdan üyelerin de katılımıyla sürekli gözden geçirilmesi, değerlendirme ve geliştirme çalışmalarıyla güncelleştirilmesi gereklidir.

Öğrenci: Okulun varlık nedeni ve temel girdisi olan öğrencinin tüm süreçlere aktif olarak katılımı TKY açısından önemlidir. TKY felsefesine göre öğrenci okulun ve eğitimin müşterisidir (Şişman, 1999:505). Eğitimin müşterisi olması geniş kabul görmesine rağmen bazen öğrencilerin okuldan istedikleri her şey gerçekte ihtiyaçları olmayabilir. Eğer öğrenci istekleri karşılanmaya çalışılırsa toplumun gereksinimlerinin karşılanmasında sorunlar çıkabilir (Motwani, 1997:131-135).

Öğretmen: Öğretmen okuldaki eğitim ve öğretim süreçlerinin hazırlayıcısı, uygulayıcısı, değerlendiricisi ve aynı zamanda tüm bu eylemlerin seviyelerinin belirleyicisidir. Bu yüzden öğretmen ne derece kaliteli ve nitelikli olursa süreçler, uygulama ve değerlendirme de o derece kaliteli ve nitelikli olur. TKY açısından öğretmen, süreçlerin kolayca işleyebileceği ortamlar hazırlayan, tüm öğrencilerinin danışabileceği, meslektaşlarıyla sıkı iletişim içerisinde birbirlerinden öğrenebilen ve okul amaçlarının gerçekleştirilebilmesi için bir takım olarak çalışabilen kişi olmalıdır (Şişman, 1999:506).

Yönetici: TKY’de başarıya ulaşabilmek için okul yöneticisinin birinci derecede sorumlu kişinin kendisi olduğunun farkında olması gerekir. Bu sorumluluğunun farkına varan yönetici, başta öğretmenler olmak üzere tüm okul işgörenlerinin başarısının artmasını sağlamak için onların rahat çalışmasını sağlayacak ortamların hazırlaması gerektiğini de fark edecektir. Bu ortamların sağlanması, katılımcılığın artırılması ve kalite eğitimleri ile işgörenler kendilerine değer verildiğini görecektir ve böylece belirlenen amaçlar doğrultusunda güçlü motivasyonları sağlanacaktır (Uluğ, 1999:469-470).

2.1.10. TKY’ye Yönelik Eleştiriler

TKY’ye yönelik eleştirilerin temelinde, TKY’nin, kapitalist sistemin içerisine düştüğü yeni bir krizden kendisini kurtarabilmek için ortaya atılan yeni bir yönetim anlayışı olduğu fikri yatmaktadır. Bu düşünceye göre TKY, emeğin sömürüsü için kapitalist sistemce geliştirilen yeni bir yönetim sistemidir.

1930'lu yıllarda yaşanan krizle birlikte Taylor'un bilimsel yönetimini ilke edinen Fordist üretim biçiminin kullanılmaya başlanmasıyla üretimde yönetim, denetim, tasarlama ve uygulama birbirinden ayrılmış, işgören, zihinsel sürece dahil edilmeyen bir makine durumuna indirgenmiştir. Bu üretim sisteminde yürüyen bantlar kullanılmış, makinelerin başına sadece belirli bir işi yapan niteliksiz ve eğitimsiz insan gücü kullanılmıştır. Bu dönemde emek; niteliksizleştirilmiş ve yapılan işlerde aşırı uzmanlaştırılmış, aşırı denetim sonucu verimlilik azalmıştır (Yılğör, 1999:492).

1960'lı yıllara gelindiğinde başlayan yeni kriz öncesi durumun 1974 petrol kriziyle birleşmesi sonucu ise kapitalist sistem var olan düzenini devam ettirebilmek için yeni bir ekonomik yapılanma modeline ihtiyaç duymuştur. Bu dönemde, mülkiyet ilişkileri değişmemiş, piyasa ekonomisinin getirdiği mal ve para hareketlerinin serbestleşmesiyle emek ve sermayenin önemi azalmıştır. Yine bu dönemde büyük sayıda üretim yerine tüketiciden gelecek talep ve koşullara uyum sağlayabilecek esnek üretim sistemleri önem kazanmıştır. Bu nedenle "emek ve sermayenin uzlaşmaz karşıtlığının, uyuma ve katılımcılığa dönüşmesi, işletme verimliliğinin artırılmasının yolunun üretim ve yönetimin kalitesinin artırılmasından geçtiği kabul edilmiştir." (Yılğör, 1999:493)

Bu amaçla oluşturulan esnek üretim sistemlerinde çalıştırılacak işgörenlerin daha fazla eğitime tabi tutularak sadece bir işi yapmayıp, değişik işleri de yapabilmesi hedeftir. Böylece işten çıkartma ve işe almalarda işverene büyük esneklik sağlanmaktadır.

Bu sistemdeki yönetim biçimi olan "TKY, işgörenleri, uzlaşmaz çıkar karşıtlıkları içerisinde buldukları kapitalist sistemin yeniden yapılanmasında yeni özneler haline getirmeye çalışarak, doğrudan sermaye sınıfının çıkarlarına hizmet etmelerini istemektedir" (Aydoğanoglu, 2003:25).

Yılğör (1999:497)'e göre bu sistem 3 tip işçi ortaya çıkartmaktadır. Bunlar; Tam zamanlı çalışan, iş güvencesi ve diğer sosyal haklara sahip olan çekirdek işgücü, tam zamanlı çalışan, az nitelik gerektiren, büro işlerini yapan grup ve yarı zamanlı veya geçici olarak istihdam edilen geçici işçilerdir. Bu sistemde sayısal esneklik iş güvenliğini de yok etmektedir.

Bu sistemdeki yönetim biçimi olan TKY'de, işgörenin patron için değil, müşteri için çalıştığı bir örgüt kültürü hedeflenmektedir. Katılımcılık açısından bakıldığında ise, işgörenlerin sadece yaptıkları işle ilgili verimliliği ve dolayısıyla karlılığı nasıl arttırabilecekleri konusundaki çalışmalara katılabilmekte oldukları görülmektedir. İşgörenlerin sosyal hakları veya yönetim ile ilgili çalışmalara katılmaları söz konusu olmamaktadır. Böylece, TKY'de uzlaşma adı altında işveren-işgören çatışması gözden kaçırılmakta, çalışma koşullarını işgörenlerin gönüllü kabul etmesi sağlanmaktadır (Yıldırım, 1999:497).

Aydoğanoğlu'na (2003:1-15) göre TKY'nin, düzenlilik, süreklilik, kar amacı gütmeme gibi öğelerden oluşan kamu hizmetlerinin de yeniden yapılanması için kapitalist sistemin kullandığı bir yönetim biçimi olduğunu savunmaktadır. Kapitalist sisteme göre kamu hizmetleri de serbestleşmeli, piyasaya açılmalıdır. Kamu hizmetlerinden en önemlileri olan eğitim, sağlık gibi alanların piyasaya terk edilmesi ise en başta memur, işçi ve yoksul halk kesimlerini etkileyecektir.

Bu amaçla harekete geçen kapitalist sistem için ise eğitim, olmazsa olmaz bir önem taşımaktadır. Çünkü, tasarlanan yapının tüm kamu alanlarına uygulanabilmesi ancak eğitimle sağlanabilecek bir alt yapı sonrasında başarıyla uygulanabilecektir. Eğitimde TKY'nin uygulanmaya başlanması, aslında, kamu hizmetlerinin ve bunlara ait alanların piyasaya açılarak özelleştirilebilmesinin düşünsel alt yapısını oluşturmaktır. Böylece geleneksel kapitalist sistemin yönetim ve denetim yapısından vazgeçilerek yeni bir yapılanma, TKY, kullanılmaya başlanacaktır (Aydoğanoğlu, 2003:16-22). Bu doğrultuda eğitimde yapılacak köklü değişikliklerle sermayenin yapılanması için zemin yaratılması, uygun ve uyumlu bireyler oluşturulması ve tüm bunlar için de eğitimin piyasalaştırılması gerekmektedir (Yıldırım, 1999:498).

Eğitim ise, hem ekonomik hem de toplumsal fayda yaratan ve bu faydanın en çok olmasının hedeflendiği, tüm toplum bireylerince eşitçe kullanılması gereken kamusal bir hizmettir. Buna rağmen eğitimin piyasalaştırılması şu olası sonuçları doğurabilir (Yıldırım, 1999:499-500);

- Tek yönlü, tek amaçlı bilgi ve bu tip bilgilerle donatılmış tek tip insan yetiştirilmesi.

- Eğitim kurumlarının özgürlüğünün, eleştireliliğinin, sorgulayıcı özelliğinin yok edilmesi.
- Piyasada talep edilen alanlarda yoğunlaşma yaşanırken, birey ve toplumun gelişmesi için ihtiyaç duyulan ve kazanç getirmeyen veya az kazanç getiren bazı alanların (felsefe, edebiyat gibi) önemsizleşmesi.
- Eğitimde var olan fırsat eşitsizliğinin daha da artması.
- Eğitim hakkının parasal olanaklarla sınırlanması.
- Eğitimin kamusal bir hizmet olmaktan çıkması, özel kurumlarla yoğun rekabetin yaşandığı bir alan haline gelmesi ve uygulanan ekonomik politikalar sonucunda eğitime ayrılan kaynakların azalmasıyla var olan rekabetin kamu aleyhine gelişmesi.

Aydoğanoğlu (2003;:57-59)'na göre ise TKY'nin MEB kanalıyla eğitim kurumlarına girmesi şu gibi olumsuzlukları ortaya çıkartabilir;

- Bireyin öne çıkartılması ile toplumsal sorumluluk ve dayanışma ruhuna sahip olmayan, tarihi ve kültürel değerlerden uzak insanların yetiştirilmesi.
- Egemenlik ve sömürü sistemini pekiştirmeye yönelik olarak, öğretmenlerin etki altına alınması ile tüm toplumu etkileyen eğitim sürecinin ve toplumun ideolojik gelişmesinin çok uluslu şirketlerce istenen doğrultuda şekillendirilmesi.
- Kulağa hoş gelen “verimliliğin artması”, “katılımcılık”, “başarılı olma”, “performans değerlendirmesi” vb. gibi ifadeler kullanılarak, esnek üretim ve esnek çalışma adı altında çalışanların kazanılmış haklarını, örgütsel güçlerini ve sosyal olanaklarını kaybetmeleri.

Sonuç olarak, Aydoğanoğlu'na (2003:70-85) göre, eğitimde TKY'nin uygulanması, TKY'nin, her yurttaşın en temel hakkı olan eğitim hizmetlerini bir meta olarak kabul edip satın alınabileceği veya satılabileceği fikrini savunması nedeniyle kabul edilemez. TKY'nin “kalite” ve “müşteri memnuniyeti” kavramlarını temel alması, eğitimin toplumsal görevi ile bağdaşmaz. Çünkü müşteri piyasadan mal veya hizmet alan kişidir, eğitim ise satılamaz.

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu başlık altında Toplam Kalite Yönetimi ve Toplam Kalite Yönetiminin eğitim alanında kullanılmasıyla ilgili olarak yapılmış araştırmalara yer verilmiştir.

2.2.1. Yurt İçi Araştırmalar

Küçüköğlü (1998) tarafından yapılan “Eğitimde Toplam Kalite Yönetiminin Meslek Liselerinde Uygulanması” adlı bir araştırmada, Pendik Anadolu Meslek Lisesi’nde bulunan bir sınıfın öğrencileri üzerinde hem I. Döneme kıyasla hem de diğer sınıflarla karşılaştırıldığında, TKY ilkelerini dikkate alarak yapılan sürekli iyileştirme çalışmaları sonucunda Fizik dersi başarı oranı %26,31’den %84,21’e, Genel Mekanik ve Cisimlerin Dayanımı dersi başarı oranı %63,15’den %94,73’e yükselmiş ve diğer sınıflar arasında en başarılı sınıf olmuş öğrenci notlarında artış meydana gelmiştir.

Küçüköğlü’nun (1998) yaptığı araştırma sonucunda aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.:

1. Derslerde öğrencilerin motivasyonu artmıştır.
2. İletişim eksikliği giderilmiştir.
3. Öğrencilere verilen ödevler zamanında gelmiş ve ödev çalışmalarının öğrenmeye etkisi artmıştır.
4. Sınıf ortamı daha düzenli bir hale gelmiştir.
5. Sınıf içerisinde derse katılım artmıştır.
6. Derse ilgi artmıştır.
7. Öğretmenler daha farklı öğretim metodları kullanmışlardır.
8. Öğretmenlerin öğrencilere ilgisi artmış, ve davranışları olumlu yönde değişmiştir.
9. Öğrencilerin kendilerine güvenleri artmıştır.
10. Öğretmenler, öğrencilere karşı hoşgörülü davranmaya yönelmişlerdir.
11. Öğrencilerin, bilgi, karar verme ve değerlendirme yetenekleri gelişmiştir.
12. Öğrenciler ders çalışma alışkanlıkları kazanmışlardır.
13. Öğrenciler boş vakitlerini daha iyi değerlendirmeye başlamışlardır.
14. Kendi görüşlerinin dinlendiğini ve görüşlerine önem verildiğini gören öğrencilerin okula ve öğretmenlerine olan güvenleri artmıştır.
15. Öğrencilere sorunlarını ortaya koyma fırsatı verildiği ve bunların çözümlendiğini gördükçe derslere olan ilgileri artmış ve başarıları yükselmiştir.
16. Öğretmen ve yöneticiler, takım çalışmasının yararlarını somut olarak görmüşlerdir.
17. Bu uygulamaların tüm okula yaygınlaştırılmasıyla okulun genel başarısının artacağı kanısı yaygınlaşmıştır (Küçüköğlü, 1998:186-187)

“Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi ve Uygulamadan Örnekler” adlı araştırmasında ise Gürel (1998) öğretmenlerin TKY'nin eğitim alanında uygulanmasının yararlı olacağına inanmakta olduğunu fakat bu konudaki bilgilerinin yetersiz olduğunu saptamıştır.

Önceki uygulamalarla kıyaslandığında, TKY uygulanmaya başlandıktan sonra öğretmenlerin kendi aralarında ve yöneticilerle olan iletişimlerinde olumlu gelişmeler olmuş fakat istenilen düzeye ulaşamamıştır.

Öğretmenlerin bir kısmı, görülen olumlu gelişmelerin TKY'den kaynaklanmadığını, sağlıklı bir eğitim-öğretim için zaten gerekli olan özellikler olduğunu belirtmektedirler. Öğretmenler, öğrencilerin kendilerini tanımalarının sağlanmasının çok önemli olduğunu ifade etmekte ve bu konuda yapılan çalışmaların artırılması gerektiğini söylemektedirler.

TKY prensiplerine dayanan öğrenme anlayışına öğrencilerin tepkisi olumlu olmaktadır.

TKY ile ilgili olarak velilerin öğrencilerin eğitimine katılmaları orta düzeyde kalmaktadır.

Mutlu (2001), 10 müdür, 46 müdür yardımcısı ve 280 öğretmenden oluşan bir örnekleme yaptığı “Öğretmen ve Yöneticilere Göre İlköğretim Okullarında Toplam Kalite Yönetiminin Uygulanabilirliği” konulu araştırmasında öğretmen ve yönetici görüşlerini karşılaştırmış ve bu görüşler arasında çeşitli bireysel özelliklere göre anlamlı farklılıklar olup olmadığını tespit etmeye çalışmıştır. Mutlu (2001), yaptığı bu araştırma sonucunda, genelde öğretmen ve yöneticilerin görüşleri arasında anlamlı farklılık olmadığını ve tümünün TKY anlayışını desteklediklerini saptamıştır. Bu araştırma sonucunda elde edilen bulgular şöyle özetlenebilir:

1. Yönetici ve öğretmenler, eğitim programlarının öğrenci istek ve ilgilerine göre düzenlenmesi gerektiğini yüksek düzeyde kabul etmektedirler.
2. Yönetici ve öğretmenler, okulun müşterileri olan öğrenci, öğretmen, veli ve okul çalışanlarının okulla ilgili görüşlerinin alınması fikri üzerinde birleşmişlerdir.
3. Yönetici ve öğretmenler, okuldaki eğitimin, öğrenciye öğrenmeyi öğretmeye dayalı olması gerektiğini düşünmektedirler.
4. Yönetici ve öğretmenler, okulda rehberlik servisi olması gerektiğini desteklemektedirler.

5. Yönetici ve öğretmenler, okulda eğitimin küçük öğrenci gruplarıyla yapılması gerektiği fikri üzerinde birleşmektedirler.
6. Öğrenciler, veliler ve okul çalışanlarının kendilerini ilgilendiren kararlara katılmalarını yönetici ve öğretmenler desteklemektedirler.
7. Tüm yönetici ve öğretmenler okulda ders dışı eğitim ve çalışma olanaklarının bulunması gerektiğine işaret etmektedirler.
8. “Katılımcılık, okul yönetiminin demokratik tutum ve davranışlarıyla sağlanabilir” önermesine yönetici ve öğretmenler yüksek oranda destek vermektedirler.
9. Yönetici ve öğretmenler, takım çalışmalarında sistematik problem çözme tekniklerinin uygulanması gerektiğini kabul etmekte ve takım çalışmalarını yeni proje ve önerilerin okul yönetimine sunulması fikri üzerinde birleşmişlerdir.
10. Okulun eğitim kalitesinin, öğrencilerin toplumdaki başarı ve uyumuyla ölçülmesi görüşünde yönetici ve öğretmenler birleşmişlerdir.
11. Yönetici ve öğretmenler, eğitim teknolojisi ve eğitim bilimlerindeki değişimin okul ortamına hızlı bir şekilde aktarılması ve en son geliştirilen öğretim yöntem ve tekniklerinin etkin olarak kullanılması gerektiği konusunda fikir birliği içerisindedirler.
12. Yönetici ve öğretmenler okuldaki teftiş sisteminin rehberliğe yönelik olması gerektiği konusuna yüksek oranda katılmaktadırlar.
13. Okulun sürekli gelişmesi için öğrenci, öğretmen, yönetici ve diğer çalışanların sürekli eğitimeleri gerektiği yönetici ve öğretmenler tarafından yüksek kabul görmektedir.
14. Okulumuzda bir ölçme ve değerlendirme bürosu yer almalıdır önermesine tüm yönetici ve öğretmenler yüksek düzeyde katılmaktadır.
15. Tüm yönetici ve öğretmenler, ölçme ve değerlendirmenin, öğrenme-öğretme sürecini geliştirme ve yeniden düzenleme için yapılması gerektiğine yüksek düzeyde katılım göstermektedirler.
16. Öğrenme-öğretme etkinliklerinin daha etkili olması ve yeniden düzenlenmesi için öğrencilerden düzenli dönüt alınması gerektiğini yönetici ve öğretmenler kabul etmektedirler.
17. Yönetici ve öğretmenler öğrenme-öğretme stratejilerinin objektif ölçekler kullanılarak değerlendirilmesi gerektiğini kabul etmektedirler.
18. Yönetici ve öğretmenler, okulda çalışanların aynı amaç için işbirliği yapması gerektiğine yüksek düzeyde destek vermektedirler.
19. Yönetici ve öğretmenler, okuldaki öğretmenlerin, öğrencilerin başarılı olmaları için onlara rehberlik eden kişiler olduğu konusunda birleşmektedirler.
20. Okuldaki bireyler arasında sağlıklı bir iletişim kurulması gerektiği yüksek düzeyde kabul görmektedir.
21. “Okulda biz ruhu olmalıdır” önermesi tüm yönetici ve öğretmenler tarafından yüksek düzeyde kabul görmektedir (Mutlu, 2001:115-120)

Doğan (2001)’ın yaptığı “Endüstri Meslek Liselerindeki Uygulamaların Toplam Kalite Anlayışına Uygunluğu Hakkındaki Yönetici, Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri” konulu çalışmada elde edilen bulgular ise şöyle özetlenebilir:

1. Endüstri Meslek Liselerinde eğitimci kadro ile öğrenciler iyi ilişkiler içerisinde olmalarına rağmen kalite ile ilgili mesajlar genellikle yerinde ve zamanında verilmemektedir.
2. EML’de öğretmen ve öğrenciler çoğunlukla yeteneklerine göre yönlendirilmektedir.
3. İş çevreleri EML’nin olanaklarını tam bilmemekte ve bunları gidermek içinde EML’nin çalışmalarını iş çevrelerine tanıtacak gerekli program hazırlanamamaktadır.
4. İletişim boyutunun uygulanabilirliği biraz-orta düzeyde uygulanıyor görülmektedir.
5. EML’de öğrencilere rehberlik yapılıyor olmasına rağmen öğretmen, veli ve iş çevrelerine rehberlik yapılmamaktadır.
6. Okulda düzenlenen etkinliklerde öğrenci isteklerine zaman zaman önem verilmektedir.
7. EML’de yönetici ve öğretmenler eğitim ile ilgili kararlar alınmadan önce öğretmenlerin görüşlerinin alınmadığı konusunda hemfikirdirler. Okulla ilgili kararlara öğrenciler ve veliler aktif olarak katılmamaktadırlar. Kuralları öğrenci ve eğitimci kadro birlikte oluşturamamaktadır.
8. Okulun kalite ile ilgili amaçları ve stratejik planları yazılı değildir.
9. EML’de eğitimde standartlar oluşturma konusunda görüş birliği yoktur. Okulda kalite ile ilgili standartlar yazılı değildir. Bu nedenle geliştirilen standartlar sıkı sık gözden geçirilememekte, işlerliği ve geçerliği kalmayanlar değiştirilememektedir. Yönetici grubu standartlar boyutunu daha yüksek düzeyde uygulanıyor görmektedir.
10. EML’de zaman zaman öğretmen. Öğrenci ve velilerden oluşan ekipler kurulmaktadır. Kurulan ekipler geliştirilen kalite politikalarını düzenli uygulayamamaktadır. Ekiptekiler, ekip ruhuna uygun hareket etmemekte ve sorumluluklarının bilincinde değildir. Ekip toplantılarında kıdemli öğretmene öncelik verilmektedir.
11. EML’de öğrenci gelişimleri izlenmekte, dersler kesintiye uğramadan yapılmaktadır. Okul müdürü, çoğunlukla öğretmenlere fırsat eşitliği tanımaktadır. Öğrencilerin öğrenmesi için yeterli süre ayrılmakta, öğrenci merkezli öğrenmeye önem verilmektedir.
12. EML’de öğrencilerin duyu ve düşüncelerine önem verilmemekte, okulun amaçlarına uygun programlar geliştirilememekte ve uygulanamamaktadır. EML’de ders programlarının içeriği çağın gereklerine uygun olarak düzenlenememektedir (Doğan, 2001:238-244).

Yiğit ve Bayrakdar (2003) tarafından “TKY ilkelerinin İlköğretim Okullarında Uygulanabilirliğine İlişkin Öğretmen Algıları” konulu bir çalışmada, 165 ilköğretim okulu öğretmenin görüşleri sorulmuş, 112 adet anket değerlendirilmeye alınmış ve öğretmen görüşleri doğrultusunda şu sonuçlara varılmıştır:

1. Okullarda alınacak kararlara velilerin katılımı konusunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark vardır. Velilerin okulda alınacak kararlara katılımlarının sağlanmasında bayan öğretmenler daha başarılıdır.
2. Öğretmenlerin büyük bölümü TKY felsefesi hakkında bilgi sahibi değildir. Ayrıntılı bilgiye sahip olmayan öğretmenlerin uygulamada başarılı olamayacağı açıktır.

3. Öğretmenlerin okuttukları sınıflardaki öğrenci sayılarında anlamlı fark vardır. Resmi gazetede yayınlanan MEB'in "Yönetici ve Öğretmenlerin Norm Kadrolarına İlişkin Yönetmelikte" ilköğretim okulları öğrenci sayıları 10 ile 30 arasındaki her sınıf için 1 öğretmen şeklindedir. MEB'in hazırlamış olduğu yönetmelikle günümüzdeki mevcut uygulamalar örtüşmemektedir.
4. Öğretmenlerin 55'i çalıştıkları okulun fiziksel çalışma ortamının, %57'si ise okullarında bulunan ders araç ve gereçlerinin yeterli olmadığı kanısındadır.
5. Erkek öğretmenler, kendilerini, takım olma ya da takımın bir üyesi olma konusunda kendilerini bayan öğretmenlere göre daha başarılı bulmaktadır.
6. Okul müdürlerinin liderlik özelliklerine ilişkin öğretmen algılarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark vardır. Erkek öğretmenler, bayan öğretmenlere göre okul müdürlerinin liderlik özelliklerini daha fazla yerine getirdiklerine inanmaktadırlar.

Kızlar'ın (2003) yaptığı "Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi, Dil Araştırma ve Uygulama Merkezi İçin Pilot Bir Uygulama Örneği" adlı araştırma sonucunda ise TKY uygulamalarının sağlıklı yapılabilmesi için kalite el kitabının, iç ve dış müşterilerin fikirlerinin de alınarak takım halinde hazırlanması gerektiği saptanmıştır.

Genel olarak yapılan araştırma sonuçlarına göre, TKY'nin uygulandığı durumlarda elde edilen sonuçlar olumludur. Problem, TKY'nin tüm eğitim kurumlarında aynı veya yakın standartlarda uygulanmasında görülmektedir. Öncelikle MEB'in kendisinin başlattığı TKY uygulaması ile tutarlı olması, gereken fiziki düzenlemeleri, işgörenlerin eğitimi ile ilgili düzenlemeleri, tüm kurumlarında başta yöneticiler olmak üzere yaygınlaştırması gerekmektedir.

2.2.2. Yurt Dışı Araştırmalar

Eğitimde performansı arttıracığına, morali yükselteceğine, maliyetleri düşüreceğine ve müşterilere dönüklüğü arttıracığına inanılan TKY programlarının faydalarını araştırmak için Elmuti, Kathawala ve Manippallili (1996) tarafından yapılan bir araştırma yapılmıştır. Çalışmada ABD'de bulunan bazı üniversite ve liselerin müdürlerine, müdür yardımcılara, dekanlara, bölüm başkanlarına, fakülte üyelerine, destek personeline, öğrencilere, işçilere, mezunlara, ailelerine ve okullara destek sağlayan kişilere konuyla ilgili görüşleri sorulmuştur. Bu çalışma sonucu elde edilen bulgular şu başlıklar altında özetlenebilir;

1. TKY'nin faydaları ve katılım açısından: Kurumlarında TKY uygulayan yöneticilerin çoğunluğu, TKY uygulamalarının sadece parasal veya kurumsal etkililiği değil

aynı zamanda morali, performansı, öğretim kalitesini, katılımcılığı ve yapılan araştırmaların kalitesini artırdığını ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan yöneticilerin %38'i ise TKY programlarının örgütsel etkililiğe faydasının az olduğunu ifade etmişlerdir. Bu yöneticiler, fakültelerin otonomik yapısı ve fakülte üyelerinin akademik yükselme süreci nedeniyle takım çalışması ve ödül sistemini esas alan TKY hedeflerine ulaşmanın zor olduğunu belirtmişlerdir.

Görüşülen öğrenci, destek personeli ve fakülte üyelerinin çoğunluğu TKY sistemiyle gelen müşteri odaklılık, destekleyici liderlik, işgören katılımı, kalite merkezli vizyon ve ölçme-değerlendirmenin eğitim kurumlarından faydalanan öğrencilerin bilgi ve becerilerini artırarak topluma daha faydalı insanlar olacaklarını söylemektedirler. Bu görüşe katılmayan %37'lik bir kesim ise müşterinin kim olduğunun belirsizliği nedeniyle TKY'nin eğitim kurumlarına uygun olmadığını savunmaktadır. Bu grup ayrıca, TKY programlarının sanılandan daha fazla para, zaman, eğitim ve kaynak gerektirdiğini savunmaktadırlar.

2. TKY'nin kullanılması açısından: Yöneticilerin %68'i TKY'yi kendi örgütlerinin yönetiminde kullanmaya çalıştıklarını söylemektedirler. Yöneticilere göre örgütlerinde TKY'nin kullanımının dağılımı ise %72 operasyonel problemlerin çözümü, %90 öğretim, %20 ise araştırmalarda şeklindedir. Yöneticilerin geri kalanlar ise TKY'yi tüm örgütsel alanlarda (yönetim, operasyon, sınıf ve araştırma) kullandıklarını söylemektedirler. Görüşülen fakülte üyeleri, öğrenciler ve destek personelinin %68'i ise TKY'nin nerede kullanıldığından emin olamadıklarını ifade etmektedirler.

3. Kalite Stratejisi ve Liderlik bakımından: Katılımcılar tarafından, kalite stratejisi ve liderlikle ilgili kurumsal politikaların oluşturulmasında TKY'nin kullanımı, örgütün misyon ve hedeflerinin belirlenmesi için yazılı bir vizyon oluşturulmasında %74, artan müşteri odaklılık ve müşteri tatminini sağlayan kurumsal politikaların oluşturulmasında %56, yöneticilerin kalite ile ilgili tartışmalara her seviyede katılımında %48 ve yöneticilerin ihtiyaç ve beklentilerini belirlemek üzere, öğrenciler, aileleri ve şirket temsilcileriyle düzenli olarak görüşmelerinde %48 olarak saptanmıştır.

4. TKY'nin problemleri ve sınırlılıkları bakımından: Görüşülen yöneticilerin %30'u uygulamaya başladıktan sonra 3 yıl içerisinde TKY programlarını bıraktıklarını veya gevşettiklerini ifade etmişlerdir. Bu kişiler TKY'nin eğitim kurumları için uygun olmadığını,

kişisel yaratıcılığı, içtenliği ve çeşitliliği azaltarak tek tipliliğe yönelten bir standartlaştırmayı getirdiğini savunmaktadırlar. Katılımcıların %33'ü üniversitelerin yapısal özelliklerinin de TKY uygulamalarında sorunlara yol açtığını savunmaktadırlar. Aynı kişilere göre, akademik yayın üretme ve liyakat ile terfi etmenin olduğu üniversite kültürünün üniversite içerisinde korkunun olmadığı bir ortam yaratmaya engel olduğunu ifade etmektedirler.

Öte yandan ankete katılanların %48'i en büyük problemlerinden birisinin ekonomik destek olduğunu savunmaktadırlar. Bazı yöneticiler 10 yıl içerisinde devlet desteğinin %55'ten %45'e düştüğünü söylemektedirler. Ankete katılanların %32'si, böyle devam ederse daha fazla orta sınıf öğrencisinin liselere gidemeyeceğini ve TKY programlarının da buna bir çözüm bulamayacağını savunmaktadırlar.

5. TKY ve kurumsal gelişim açısından: Kurumsal gelişim açısından TKY'nin rolü savunulduğunda, katılımcıların %30'u TKY programlarının kurumsal gelişimlerine zarar verdiğini ifade etmişlerdir. Aynı katılımcılara göre eğitim kurumlarının TKY'ye zorlanması daha da fazla zarar getirecektir. Bu nedenle kurumsal gelişim için farklı yollar aranmalıdır. Bununla beraber ankete katılanların %62'si TKY'nin kurumsal gelişime büyük katkısı olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcıların %63'ü TKY'nin zaman içerisinde gelişeceğine ve yönetim felsefesinde yerini alacağına inandıklarını ifade etmişlerdir.

Bu konuyla ilgili, Wiedmer ve Harris (1997) tarafından yapılan, TKY prensiplerinden müşteri tatmini, sürekli gelişme, yetkilendirme ve takım çalışmasına dayalı bir programın uygulamaya konulduğu 9 ayrı programda eğitim veren 127 lise, iki kolej, bir ortaokul ve bir üniversitede yapılan bir çalışmada 1 yıllık uygulama süresi sonucunda bu programa katılanlara program hakkındaki değerlendirmeleri sorulmuştur. 22 öğretmen ve 739 öğrenci tarafından tamamlanan anket sonuçlarına göre uygulanan programın etkileri şu şekilde özetlenebilir;

Öğrencilere göre:

- Öğrenciler, takımlar halinde çalışmayı öğrenmişlerdir.
- Öğrenciler kişisel sorumluluk kazanmışlardır.
- Öğrenciler daha yetkin hale gelmişlerdir.
- Öğrenciler sürekli gelişmenin anlamını kavramışlardır.

Öğretmenlere göre:

- Öğrenmeyle ilgili öğrenci sorumluluğu artmıştır.
- Öğrenci başarısı yükselmiştir.
- Sınıf içi disiplin sağlanmıştır.
- Öğrenci-öğretmen ilişkileri gelişmiştir.
- Öğrenci motivasyonu artmıştır.
- Öğretmenlerin stresi azalmıştır.
- Öğrenciler karar vermeyi ve verdikleri kararı problem çözmede kullanmayı öğrenmişlerdir.

Uygulanan projedeki olumlu sonuçlar nedeniyle bir sonraki yıl proje 400 öğretmen ve 10000'den fazla öğrenciyi kapsayacak şekilde genişletilmiştir.

Owlia ve Aspinwall (1997) tarafından TKY'nin eğitimde kullanılmasıyla ilgili olarak yapılan bir çalışmada TKY konusunda yayını olan, değişik işlerle uğraşan, değişik uluslardan 124 kişiye görüşlerinin sorulduğu bir anket gönderilmiştir. Bu anketlerden geriye dönen 51'inin değerlendirilmesi sonucunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır;

1. Eğitimin müşteri odaklı olması genel olarak kabul görmektedir.
2. Eğitimde var olan farklı müşteriler içerisinde en yüksek oranı öğrenciler almaktadır. Anket sonuçlarına göre diğer müşteriler sırasıyla işgörenler, toplum, fakülte ve ailelerdir.
3. Müşterilerin aldıkları yüzdeye göre sıralanmasının nedeni, farklı müşteri isteklerinin çatışması durumunda hangisine öncelik verileceğinin bilinmesidir.
4. Çoğunluğun görüşlerine göre TKY prensipleri eğitimde uygulanabilir. Bazı katılımcılara göre ise TKY uygulanmadan önce gerekli bazı düzenlemeler yapılmalıdır.

Hahn ve Bart (2003) tarafından TKY prensiplerinden sürekli gelişmenin ders başarısının artmasında, tipik bir lise kitabının taslağının çıkartılarak kullanılmasının ne gibi faydaları olabileceği konulu bir araştırma yapılmış ve şu hipotezlere yanıt aranmıştır;

1. TKY ilkelerinden sürekli gelişme kullanılarak yapılan taslak çıkartma öğrencilerin sınavdaki performansını artırır.

2. Öğrencinin sınav puanı ile yaptığı tekrar arasında pozitif bir ilişki vardır.

Bu hipotezleri sınamak için, 2000-2002 yılları arasındaki iki yıllık süre boyunca 90 adet bu yöntemi kullanmayan ve 233 adet bu yöntemi kullanan öğrencinin sınav sonuçları incelenmiş ve aşağıdaki sonuçlara varılmıştır.

1. TKY'yi taslak çıkartmada kullanan öğrencilerin sınav notları kullanmayanlardan daha yüksek, standart sapmaları düşüktür. Dolayısıyla TKY'yi kullanan öğrenciler daha başarılıdır.
2. TKY'yi kullanan öğrenciler arasında daha fazla tekrar yapanlar daha yüksek not almışlardır. Yani tekrar sayısı ile sınav notu arasında pozitif bir ilişki vardır.

Yapılan araştırmalarda belirtilen görüşler TKY'nin kuruma olumlu katkıda bulunacağı yönündedir. Bununla beraber bazı bulgular TKY'nin "müşteri odaklılık" ilkesinin eğitim kurumlarında tek tipliliğe yol açabileceği, uzun vadede devlet desteğinin azalmasıyla da eğitimde kalitenin azalabileceği endişesini ortaya koymaktadır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni, veri toplama teknikleri, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesinde kullanılan istatistiksel çözümlene teknikleri sunulmaktadır.

3.1 Araştırmanın Modeli

TKY uygulamalarında karşılaşılan sorunlara ilişkin, İzmir ili Konak ilçesinde görev yapan öğretmenlerin görüşlerini belirlemeye yönelik yapılan bu araştırma betimsel bir araştırmadır. Betimsel araştırmalarda çok sayıda örneklemden elde edilen verilerin özetlenmesi ve niteliklerine göre ayrılması amaçlanır (Balcı, 1997:242).

İzmir ili Konak ilçesinde görev yapan öğretmenlerin TKY uygulamalarında karşılaşılan sorunlarla ilgili görüşlerini tespit etmeye yönelik 48 maddelik bir ölçek geliştirilmiş ve Likert tipi 5'li skala kullanılmıştır.

3.2 Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Bu araştırmanın evrenin İzmir İli, Konak İlçesinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Evrende bulunan okul ve öğretmen sayılarını tespit etmek için Konak İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nden Konak İlçesinde bulunan okul ve öğretmen sayıları alınmıştır. Konak İlçesinde bulunan ilköğretim, lise ve meslek lisesi ve öğretmen sayıları Tablo 3'de, meslek liselerinin kendi aralarında dağılımı ise Tablo 4'de gösterilmiştir.

Tablo 3

Evrendeki Okulların ve Öğretmenlerin Dağılımı

	İlköğretim	%	Lise	%	Meslek Lisesi	%	Toplam	%
Okul Sayısı	116	73,9	22	14,0	19	12,1	157	100,0
Öğretmen Sayısı	4285	64,4	1140	17,1	1233	18,5	6658	100,0

Tablo 4

Evrendeki Meslek Liselerinin ve Öğretmenlerinin Dağılımı

	Erkek Teknik	%	Kız Teknik	%	Ticaret ve Turizm	%	Din Öğretimi	%	Toplam	%
Okul Sayısı	6	31,6	4	21,1	7	36,8	2	10,5	19	100,0
Öğretmen Sayısı	662	53,7	236	19,1	277	22,5	58	4,7	1233	100,0

Örnekleme oluşturan okullar, Konak İlçesinde bulunan ilköğretim, lise ve meslek liseleri arasından basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle 10 ilköğretim okulu, 3 lise ve 4 meslek lisesi olarak seçilmiştir. Okullarda anket uygulanacak öğretmen sayısı ise bu okullarda görev yapan öğretmenlerin 3'te biri (%33,3) olarak belirlenmiştir. Tablo 3 ve 4'te Konak İlçe'sinde bulunan ilköğretim, lise ve meslek liselerinin dağılımı görülmektedir. Tablo 5'te ise seçilen okulların toplam öğretmen sayıları ve anket uygulanacak öğretmen sayıları görülmektedir.

Tablo 5
Örneklemin Okullara Göre Dağılımı

Okulun Adı	Öğretmen Sayısı	Anket Uygulanan Öğretmen Sayısı	%
Barbaros Hayrettin İ.Ö.O.	56	19	34
Mustafa Kemal İ.Ö.O.	37	12	32
A. Ragıp Üzümcü İ.Ö.O.	82	27	33
Ş.Muzaffer Erdönmez İ.Ö.O.	35	12	34
Hasan Tahsin İ.Ö.O.	39	13	33
Agah Efendi İ.Ö.O.	63	21	33
Kahramanlar İ.Ö.O.	17	5	29
Hacı Şakir Eczacıbaşı İ.Ö.O.	49	16	33
Kemal Atatürk İ.Ö.O.	37	12	32
Çamdibi İ.Ö.O.	11	4	36
İ.Ö.O. Toplamı	426	141	33
Namık Kemal Lisesi	62	20	32
Vali Nevzat Ayaz Lisesi	74	25	34
Karataş Lisesi	57	19	33
Lise Toplamı	183	64	35
Mithatpaşa EML	80	26	33
İzmir İHL VE Anadolu İHL	45	15	33
İzmir Ticaret Meslek Lisesi	55	18	33
Cumhuriyet Kız Mes. Lisesi	93	31	33
Meslek Lisesi Toplamı	273	90	33
Genel Toplam	882	295	33

Seçilen okullarda görev yapan öğretmenlerin %33'ü örnekleme dahil edilmiştir. Örnekleme giren okullardaki öğretmen sayılarının %33'ü 295'tir.

Araştırmaya katılan 295 öğretmenin cinsiyet, mesleki kıdem, görev yaptıkları okul türü, branşları, eğitim durumları ve katıldıkları etkinliklere göre durumlarını gösteren frekans ve yüzde dağılımları tablolar halinde verilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımları Tablo 6'da verilmektedir.

Tablo 6
Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

CİNSİYET	N	%
Kadın	201	68,1
Erkek	94	31,9
TOPLAM	295	100,0

Tablo 6’da görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin %68,1’ini kadınlar, %31,9’unu ise erkekler oluşturmaktadır.

Öğretmenlerin meslekteki kıdemlerine göre dağılımları Tablo 7’de görülmektedir.

Tablo 7
Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Dağılımları

KIDEM	N	%
1-5 Yıl	31	10,5
6-10 Yıl	92	31,2
11-15 Yıl	41	13,9
16-20 Yıl	46	15,6
21 Yıl ve Üzeri	85	28,8
TOPLAM	295	100,0

Tablo 7’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin %10,5’i 1-5 yıl arasında mesleki kıdeme sahiptir. Öğretmenlerin %31,2’si 6-10, %13,9’u 11-15, %15,6’sı 16-20 ve %28,8’i 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahiptir.

Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türlerine göre dağılımları Tablo 8’de görülmektedir.

Tablo 8

Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Dağılımı

Okul Türü	N	%
İlköğretim	155	52,5
Lise	58	19,7
Meslek Lisesi	82	27,8
TOPLAM	295	100,0

Tablo 8'e göre öğretmenlerin %52,5'i ilköğretim, %19,7'si lise ve %27,8'i meslek lisesinde görev yapmaktadır.

Öğretmenlerin branşlarına göre dağılımları Tablo 9'da görülmektedir.

Tablo 9

Öğretmenlerin Branşlarına Göre Dağılımı

Branş	N	%
Sınıf Öğretmeni	86	29,2
Branş Öğretmeni	168	56,9
Meslek Dersi Öğretmeni	41	13,9
TOPLAM	295	100,0

Tablo 9'da araştırmaya katılan öğretmenlerin %29,2'sinin sınıf öğretmeni, %56,9'unun branş öğretmeni ve %13,9'unun meslek dersi öğretmeni olduğu görülmektedir.

Tablo 10'da araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumlarıyla ilgili dağılımlar görülmektedir.

Tablo 10

Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Dağılımları

Eğitim Durumu	N	%
Eğitim Yüksekokulu	21	7,1
Eğitim Enstitüsü	37	12,5
Lisans Tamamlama	26	8,8
Eğitim Fakültesi	96	32,5
Teknik Eğitim Fakültesi	21	7,1
Fen-Edebiyat ve Mühendislik Fakültesi	62	21,0
Lisansüstü	9	3,1
Diğerleri	23	7,8
TOPLAM	295	100,0

Tablo 10'a göre öğretmenlerin %7,1'i Eğitim Yüksekokulu, %12,5'i Eğitim Enstitüsü, %8,8'i Lisans Tamamlama, %32,5'i Eğitim Fakültesi, %7,1'i Teknik Eğitim Fakültesi, %21'i Fen, Edebiyat ve Mühendislik Fakültesi, %3,1'i Lisansüstü ve %7,8'i Diğer eğitim kurumlarından mezun öğretmenlerdir.

Öğretmenlerin TKY ile ilgili olarak katıldıkları etkinliklere göre dağılımları ise Tablo 11'de verilmektedir.

Tablo 11

Öğretmenlerin Katıldıkları Etkinliklere Göre Dağılımları

Etkinlik	N	%
Hizmetiçi Eğitim	69	23,4
Seminer veya Konferans	97	32,9
Hiçbiri	129	43,7
Toplam	295	100,0

Tablo 11'e göre, TKY ile ilgili olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin %23,4'ü Hizmetiçi Eğitim ve %32,9'u seminer veya konferans etkinliklerine katılırlarken öğretmenlerin %43,7'si bu eğitim faaliyetlerinin hiçbirine katılmadıklarını belirtmişlerdir.

3.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada, TKY uygulamalarında karşılaşılan sorunları belirlemek amacıyla "Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlar Ölçeği" başlığını taşıyan ve araştırmacı tarafından geliştirilen bir ölçek kullanılmıştır.

Geliştirilen ölçme aracı üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırmanın niçin yapıldığı, anketin nasıl yanıtlanacağı ve araştırmanın kim tarafından yapıldığı yer almaktadır. İkinci bölümde ölçeği yanıtlayanların kişisel ve mesleki özellikleriyle ilgili sorular yer almaktadır. Üçüncü bölümde ölçeği oluşturan sorular 48 madde halinde, 5'li Likert tipi ölçekle yer almaktadır. Ölçekte yer alan 48 maddenin 27'si olumlu, 21'i ise olumsuz olarak ifade edilmiştir.

Seçeneklere göre olumlu ve olumsuz maddeler için kullanılan puanlar ve aritmetik ortalamaların yorumunda kullanılan puan aralıkları aşağıdaki gibidir:

Olumlu madde puan aralıkları

Tamamen Katılıyorum	5	4,21 – 5,00
Katılıyorum	4	3,41 – 4,20
Kararsızım	3	2,61 – 3,40
Katılmıyorum	2	1,81 – 2,60
Hiç Katılmıyorum	1	1,00 – 1,80

Olumsuz madde puan aralıkları:

Tamamen Katılıyorum	5	1,00 – 1,80
Katılıyorum	4	1,81 – 2,60

Kararsızım	3	2,61 – 3,40
Katılmıyorum	2	3,41 – 4,20
Hiç Katılmıyorum	1	4,21 – 5,00

3.3.1. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Veri toplama aracı geliştirilirken önce TKY ile ilgili kaynaklar taranmış, TKY ile ilgili olarak hazırlanmış benzer ölçekler incelenmiştir.

Yapılan alan taraması ve benzer ölçeklerin incelenmesi sonucunda; TKY'nin özelliklerini kapsayacak, denemelik 72 yargı maddesi hazırlanmıştır. Daha sonra hazırlanan bu 72 yargı maddesi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünden 2 profesör, 2 doçent, 6 yardımcı doçent, 5 araştırma görevlisinin ve anketin uygulanacağı benzer okullardan öğretmenlerin görüşlerine sunulmuştur. 72 maddelik ankette ölçülmek istenilen davranışın derecesini belirlemek üzere beşli Likert tipi ölçek kullanılmıştır. Ölçekte bulunan maddelerle ilgili derecelemenin deneklerin kolayca ve zorlanmadan yanıtlayabilecekleri biçimde olup olmadığının tespiti için öğretmenlerin görüşüne başvurulmuştur. Yapılan görüşmeler sonucunda ölçek maddeleri ile ilgili derecelendirmede “Tamamen Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum”, “Hiç Katılmıyorum” ifadelerinin uygun olacağına karar verilmiştir.

Bu çalışma sonucunda yargı maddelerinde ve anket genel düzeni üzerinde düzeltmeler yapılarak, ön deneme için hazır hale gelen anket Türkçe öğretmenlerine inceletilmiş ve yazım ile ilgili düzeltmeler yapılmıştır.

Bu şekilde ön denemeye hazır hale getirilen anket, 123 kişilik bir öğretmen grubuna uygulanmıştır. Yapılan uygulama sırasında ölçeğin her maddesinden alınan puanlar ile ölçekten alınan puanlar arası madde test korelasyonu hesaplanmış, madde test korelasyonu 0,30 un altında kalan maddeler 1, 2, 3, 4, 17, 21, 32, 37, 39, 41, 43, 51, 53, 66, 67, 71 ve 72 ile yapılan faktör analizinde, aynı faktörlerde değer veren maddeler 9, 11, 13, 14, 25, 38 ve 60 olmak üzere toplam 24 maddenin ölçekten çıkartılmasıyla ilk hazırlandığında 72 madde olan ölçek 48 maddeye indirilmiştir. Ölçeğin madde-test korelasyon sonuçları Tablo 12’de, testin bütünü için güvenilirlik katsayıları Tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 12

TKY Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlar Ölçeğinin Madde – Test Korelasyon Sonuçları

Madde No	r	Madde No	r	Madde No	r
1	0,17	25	0,58	49	0,63
2	0,15	26	0,37	50	0,31
3	0,07	27	0,43	51	0,28
4	0,26	28	0,48	52	0,56
5	0,31	29	0,52	53	0,17
6	0,41	30	0,55	54	0,46
7	0,57	31	0,31	55	0,49
8	0,53	32	-0,44	56	0,44
9	0,50	33	0,72	57	0,62
10	0,33	34	0,62	58	0,46
11	0,52	35	0,45	59	0,49
12	0,41	36	0,64	60	0,49
13	0,52	37	0,29	61	0,47
14	0,50	38	0,59	62	0,44
15	0,51	39	0,15	63	0,60
16	0,56	40	0,51	64	0,44
17	0,20	41	0,24	65	0,50
18	0,53	42	0,30	66	0,05
19	0,60	43	0,28	67	0,19
20	0,57	44	0,45	68	0,42
21	-0,49	45	0,56	69	0,64
22	0,53	46	0,55	70	0,46
23	0,64	47	0,50	71	0,28
24	0,48	48	0,48	72	0,26

Tablo 13

Testin Bütünü İçin Güvenirlik Katsayısı

Denek Sayısı	123
Madde Sayısı	48
Alpha	0,95

Tablo 14

Bölünmüş Yarılar İçin Güvenirlik Katsayısı
(Tek ve Çift Numaralı Maddeler Arası Korelasyon)

Denek Sayısı	123
Madde Sayısı	48
Bölünmüş Yarılar arası Korelasyon	0,90
Birinci Bölüm Alpha	0,91
İkinci Bölüm Alpha	0,91

Tablo 15

Ankette Yer Alan Maddelerin Boyutlarına Göre
Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları

Alt Boyutlar	Madde No	Güvenilirlik Katsayısı
Liderlik	4,8,13,23,24,25,27,29,32,36,37,38,43,45,47	0,89
Sürekli Gelişme	2,3,5,9,10,11,12,16,20,39,40,46	0,85
İletişim	14,18,19,21,22,42,48	0,81
Müşteri Odaklılık	17,30,31,34,41	0,74
Kalitenin Ölçülmesi	1,6,7,15	0,48
Tam Katılım	26,28,33,35,44	0,68
Genel		

3.3.2. Ölçme Aracının Uygulanması

Ölçme aracı gerekli izin alındıktan sonra çoğaltılmıştır. Ölçme aracı 2003-2004 eğitim öğretim yılının Nisan-Mayıs aylarında uygulanmıştır. Ölçme aracının uygulanacağı okullarda önce anket hakkında bilgi verilmiş, anketi yanıtlamak isteyen gönüllü öğretmenlere anketler dağıtılmış ve aynı gün içerisinde, geri dönüşü arttırmak amacıyla, anketler kontrol edilerek araştırmacı tarafından toplanmıştır.

3.4. Verilerin Çözümlemesi

Araştırmanın alt problemlerinin test edilmesinde 0,05 anlamlılık düzeyi seçilmiştir. Veriler bilgisayara geçirilmeden önce bilgi işlem kodlama çizelgelerine geçirilmiştir. Kodlama çizelgelerine aktarılan veriler SPSS analiz programına yüklenmiş ve analizler

yapılmıştır. Öncelikle araştırmaya katılan deneklerin kişisel bilgilerine ait yanıtlar yüzde ve frekans dağılımları tablolar halinde verilmiştir.

Birinci alt probleme yanıt aramak için, araştırmaya katılan deneklerin verdikleri yanıtlara göre görüşlerinin SPSS programıyla saptanan 6 alt boyuta göre frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri tablolar halinde verilmiştir.

İkinci alt probleme yanıt aramak için de SPSS programı kullanılarak 6 alt boyuta göre cinsiyet değişkeni için t testi, kıdem, okul türü, branş, eğitim durumu ve etkinlik değişkenleri için ise f testi ve hangi değişken grupları arasında anlamlı farklılık olduğunu saptamak için LSD analizi uygulanmış ve tablolar halinde verilmiştir.



BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, yöntem bölümünde açıklanan veri toplama, istatistiksel çözümlene teknikleriyle elde edilmiş olan bulgular verilmekte ve yorumlanmaktadır. Her probleme ait bulgular alt boyutlara göre arka arkaya verilmektedir.

4.1. Birinci Alt Problemle İlgili Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt problemi “TKY uygulamalarında karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?” şeklinde belirlenmişti. Bu problemi yanıtlamaya yönelik olarak öğretmenlerden alınan görüşlere ait frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerinin dağılımı, alt boyutlara göre aşağıda tablolar halinde verilmiştir.

4.1.1. Liderlik Alt Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

TKY uygulamalarında karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşlerinin “Liderlik” alt boyutuyla ilgili frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo-16’da verilmektedir.

Tablo 16’dan anlaşılacağı üzere TKY uygulamalarında “Liderlik” alt boyutunda karşılaşılan sorunlar içerisinde en düşük ortalama “Yöneticiler belli yetkilerini paylaşmaya isteklidirler” ($\bar{X}=2,84$) maddesindedir. Bu madde ile ilgili görüş bildiren öğretmenlerin %11,9’u “Hiç Katılmıyorum”, %32,5’i ise “Katılmıyorum” diyerek bu maddeye en alt düzeyde katıldıklarını ifade etmektedirler. Bu bulgular, okul yöneticilerinin öğretmenleri yetkilendirme ve yetki devri konusunda çekimser davrandıklarını gösterebilir. Halbuki yetki devri, okulda gerçekleştirilen takım çalışmalarında motivasyonun artırılmasına önemli oranda katkıda bulunmaktadır. Yetkilendirilen işgörenler, kendilerine değer verildiğini fark etmektedirler. TKY’de yönetimin liderliğinin pekişmesinin en önemli yolu, yöneticilerin, çalışanlarına geniş yetki ve sorumluluklar vermesidir (Özden, 2000:169). Ayrıca, TKY ile sadece üst yönetimle sınırlı kalmayıp, tüm işgörenlerce paylaşılan bir liderlik söz konusudur (Şişman, 1999:504)

Liderlik alt boyutunda ortalaması düşük ikinci madde ise “Yöneticiler öğretmenlerin özelliklerini bilmezler” ($\bar{X}=3.01$) maddesidir. Bu maddeye, ankete katılan öğretmenlerin %5,4’ü “Tamamen Katılıyorum”, %36,6’sı ise “Katılıyorum” şeklinde görüş bildirmektedirler. Bu ise okul yöneticilerinin birlikte çalıştıkları öğretmenlerin özelliklerini, güçlü yanlarını bilmediklerini gösterir. Halbuki bir liderin kendisini izleyenlerden farklı olması gereken yönlerden birisi de “izleyenlerin gücünü daha iyi değerlendirerek, yerli yerinde kullanabilmesidir” (Başaran’dan aktaran Çelik, 2000:9).

Tablo 16

Liderlik Alt Boyutuyla İlgili Öğretmen Görüşlerinin Frekans, Yüzde, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Madde No	TK		K		KS		KM		HK		Toplam		\bar{X}	SS
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
4	44	14,9	157	53,2	43	14,6	41	13,9	10	3,4	295	100	3,62	1,01
8	28	9,5	118	40,0	41	13,9	91	30,8	17	5,8	295	100	3,17	1,14
13	17	5,8	84	28,5	63	21,4	96	32,5	35	11,9	295	100	2,84	1,14
23	45	15,3	162	54,9	38	12,9	42	14,2	8	2,7	295	100	3,66	0,99
24	23	7,8	104	35,3	75	25,4	66	22,4	27	9,2	295	100	3,10	1,12
25	16	5,4	108	36,6	63	21,4	80	27,1	28	9,5	295	100	3,01	1,11
27	52	17,6	136	46,1	43	14,6	43	14,6	21	7,1	295	100	3,53	1,15
29	26	8,8	127	43,1	69	23,4	56	19,0	17	5,8	295	100	3,30	1,06
32	45	15,3	145	49,2	43	14,6	47	15,9	15	5,1	295	100	3,54	1,09
36	42	14,2	128	43,4	51	17,3	52	17,6	22	7,5	295	100	3,39	1,15
37	39	13,2	105	35,6	59	20,0	71	24,1	21	7,1	295	100	3,24	1,17
38	31	10,5	119	40,3	57	19,3	65	22,0	23	7,8	295	100	3,24	1,14
43	23	7,8	112	38,0	70	23,7	68	23,1	22	7,5	295	100	3,16	1,10
45	24	8,1	130	44,1	56	19,0	65	22,0	20	6,8	295	100	3,25	1,10
47	39	13,2	112	38,0	59	20,0	64	21,7	21	7,1	295	100	3,28	1,15

Not: TKY uygulamalarında karşılaşılan sorunlar ölçeği EK-1’deki anket formunda verilmektedir.

Liderlik alt boyutu ile ilgili olarak öğretmen görüşleri, “Değişik alanlarda başarılı öğrenciler ödüllendirilir” ($\bar{X}=3,66$), “yönetici ve öğretmenler ile öğrenciler iyi ilişkiler içerisinde” ($\bar{X}=3,62$) ve “Okul yöneticisi her öğretmenle rahatça iletişim kurar” ($\bar{X}=3,39$), maddelerinde “Katılıyorum”, “Okul yöneticisi öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerine destek vermez” ($\bar{X}=3,54$) ve “Okul yöneticisi iyi bir dinleyici değildir” ($\bar{X}=3,53$) maddelerinde ise “Katılmıyorum” seçeneğinde toplanmıştır. Anket uygulanan okullarda çalışan öğretmenlerin görüşlerine göre, çalıştıkları okullarda, başarılı öğrenciler

ödüllendirilmekte, yönetici, öğretmen ve öğrenciler birbirleriyle iyi ilişkiler kurmakta, okul yöneticileri öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri için gereken liderliği yapmakta ve her öğretmenle rahatça iletişim kurarak onları dinlemektedir. Bu maddeler, öğretmenler tarafından, TKY uygulamalarında “Liderlik” alt boyutunda yapılan olumlu çalışmalar olarak ifade edilmektedir.

Tablo 16’den Liderlik alt boyutuna ait maddelerin tümünün ortalamasına bakıldığında ise genel ortalamanın “Kararsız” seçeneğinde olduğu görülmektedir. Liderlik alt boyutunda; “Yöneticiler, okul yönetimi ile ilgili alınan hatalı kararları düzeltirler” ($\bar{X}=3,30$), “Yöneticiler öğretmenlerin düşüncelerine önem vermezler” ($\bar{X}=3,28$), “Okul yöneticileri okul ile çevre arasında işbirliği sağlarlar” ($\bar{X}=3,25$), “Okul yöneticisi farklı düşüncelere önem vermez” ($\bar{X}=3,24$), “Yöneticiler, geleceğe yönelik görüşlerini öğretmenlerle paylaşmazlar” ($\bar{X}=3,24$), “Yöneticiler ekip çalışmalarını özendirerek faaliyetlerde bulunmaz” ($\bar{X}=3,17$), “Yöneticiler, geleceğe yönelik görüş sahibidirler” ($\bar{X}=3,16$), ve “Yöneticiler kalite bilincine sahip değildirler” ($\bar{X}=3,10$) maddelerinde öğretmenler kararsız olduklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin bu boyuttaki maddeler ile ilgili görüşlerinde kararsız olmalarından, bu maddelerin belirttiği eylemlerin okullarda yeterince yapıldığına katılmadıkları anlamı çıkartılabilir.

4.1.2. Sürekli Gelişme Alt Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

TKY uygulamalarında karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşlerinin “Sürekli Gelişme” alt boyutuyla ilgili frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo-17’de verilmektedir.

TKY uygulamalarında karşılaşılan sorunlarla ilgili olarak “Sürekli Gelişme” alt boyutunda “Eğitim hedeflerinin gerçekleştirilmesinde görüş birliği yoktur” ($\bar{X}=2,95$) maddesi en düşük puanı almıştır. Eğitim hedeflerinde görüş birliğinin olmamasından, TKY prensiplerinden birisi olan katılımçılığın tam olarak uygulanmadığı, okul yöneticisinin okulun geleceğe yönelik hedeflerini belirlediği okul vizyonunun oluşturulmasına,

öğretmenlerin katılımı konusunda başarılı olamadığı sonucu çıkartılabilir. Bir örgütte işgörenlerin karara katılmaları, örgütte planlanan değişikliğe daha az direnç göstermelerini ve alınan kararları benimseyerek uygulamalarını sağlamaktadır (Aydın, 1998:130).

Tablo 17

Sürekli Gelişme Alt Boyutuyla İlgili Öğretmen Görüşlerinin Frekans, Yüzde, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Madde No	TK		K		KS		KM		HK		Toplam		\bar{X}	SS
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
2	35	11,9	114	38,6	42	14,2	84	28,5	20	6,8	295	100	3,20	1,18
3	35	11,9	158	53,6	35	11,9	50	16,9	17	5,8	295	100	3,49	1,08
5	58	19,7	166	56,3	34	11,5	29	9,8	8	2,7	295	100	3,80	0,96
9	29	9,8	130	44,1	40	13,6	79	26,8	17	5,8	295	100	3,25	1,13
10	20	6,8	101	34,2	43	14,6	107	36,3	24	8,1	295	100	2,95	1,14
11	26	8,8	95	32,2	52	17,6	97	32,9	25	8,5	295	100	3,00	1,16
12	43	14,6	150	50,8	33	11,2	57	19,3	12	4,1	295	100	3,53	1,08
16	59	20,0	163	55,3	28	9,5	39	13,2	6	2,0	295	100	3,78	0,98
20	33	11,2	169	57,3	36	12,2	49	16,6	8	2,7	295	100	3,58	0,98
39	39	13,2	119	40,3	36	12,2	82	27,8	19	6,4	295	100	3,26	1,19
40	25	8,5	105	35,6	76	25,8	74	25,1	15	5,1	295	100	3,17	1,06
46	35	11,9	134	45,4	65	22,0	45	15,3	16	5,4	295	100	3,43	1,06

Not: TKY uygulamalarında karşılaşılan sorunlar ölçeği EK-1'deki anket formunda verilmektedir.

“Hizmetiçi eğitim etkinliklerine önem verilmez” ($\bar{X}=3,00$) maddesi ankete katılan öğretmenler tarafından ikinci sırada düşük puan almıştır. Yiğit (2003)'in yaptığı “TKY İlkelerinin İlköğretim Okullarında Uygulanabilirliğine İlişkin Öğretmen Algıları” adlı çalışmada öğretmenler, %60,6 oranında bakanlıkça verilen hizmetiçi eğitim kurslarına gereksinim duydukları alanlarda katılamadıklarını ifade etmişlerdir. Hizmetiçi eğitim etkinliklerine gereken önemin verilmemesi öğretmenlerin hizmetiçi eğitim etkinliklerinin düzenlendiği sürece katılmamalarıyla ilgili olabilir. Buradan, bakanlıkça düzenlenecek hizmetiçi eğitim kurslarında öğretmenlerden de görüş alınması gerektiği, hangi alanlarda eğitime ihtiyaçlarının olduğunun, öğretmenlerin de katılımıyla belirlenmesi gerektiği sonucuna varılabilir. Düzenlenen etkinliklerde öğretmenlerden de görüş alınması hizmetiçi eğitim etkinliklerinin öğretmenler açısından daha ilgi çekici hale gelmesini sağlayabilir. Ayrıca hizmetiçi eğitim etkinliklerinin zamanlaması, yapılacağı binanın donanımı, eğitimi veren öğretmenin yeterliği gibi faktörler de hizmetiçi eğitim etkinliklerinin ilgi çekiciliğini etkilemektedir.

Bu konuda Özan ve Dikici (2001) tarafından yapılan “Hizmetiçi Eğitim Programlarının Etkililiğinin Değerlendirilmesi” adlı çalışma sonucunda, kurslarda görev alan öğretim elemanlarının, katılacak öğretmenlerin görev yaptığı okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşlerinin alınması gerektiği, ayrıca kursların ihtiyacı karşılayacak düzeyde olması ve kursların yürütüldüğü okul binası ve araç gereçlerin iyi organize edilmesi gerektiği tespit edilmiştir.

TKY'ye göre bir işi en iyi bilen kişi o işi yapan kişidir. Bu nedenle işi yapan kişi olan öğretmenlerden de alınacak bilgi ile şekillendirilecek hizmetiçi eğitim kursları daha ilgi çekici olacaktır.

Yine Sürekli Gelişme alt boyutunda “Öğretmenler kalite bilincine sahip değildirlirler” ($\bar{X}=3.20$) maddesi %6,8 “Hiç Katılmıyorum” ve %28,5 “Katılmıyorum” oranları ile ortalama puanı $\bar{X}=3,20$ olmasına rağmen bir sorun olarak algılanabilir. Öğretmenlerin Katıldıkları Etkinliklere Göre Dağılımları Tablosu (Tablo 11) incelendiğinde görülen %43,7’lik TKY ile ilgili hiçbir etkinliğe katılmama oranı ise TKY ile ilgili öğretmenlerin yaklaşık yarısının net bir fikre sahip olamayabileceklerini gösterebilir. Benzer şekilde “Öğretmenler çeşitli seminer ve kurslar aracılığıyla etkili öğrenme ve öğretme teknikleri hakkında bilgilendirilirler” ($\bar{X}=3,25$) maddesi de %5,8 “Hiç Katılmıyorum”, %26,8 “Katılmıyorum” oranları ile Sürekli Gelişme boyutunda bir sorun olarak algılanabilir. Yiğit (2003:55) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin %63,3’ü okullarında eğitim ve öğretimde kaliteyi arttırmak için seminer ve konferans çalışmalarının “Hiçbir zaman veya Çok az” yapıldığını, okul öğretmenlerinin verimliliğinin artırılması için ise %48,1 oranında “Hiçbir zaman ve Çok az” çalışmalar yapıldığını ifade etmektedirler. Buradan, öğretmenlerin kalite bilincine yeterli derecede sahip olabilmesi için MEB üst yönetiminin daha planlı ve sık şekilde hizmetiçi eğitim, seminer ve konferans faaliyetleri planlaması gerektiği sonucuna varılabilir.

Sürekli Gelişme alt boyutunda, ankete katılan öğretmenlere ait görüşler, “Öğretmenler okulun standartlarını yükseltmek için çalışırlar” ($\bar{X}=3,78$), “Ölçme ve değerlendirme sonuçları ilgililere iletilir” ($\bar{X}=3,58$), “Yönetici ve öğretmenler, okulun hedefleri hakkında çevrenin bilgi sahibi olmasına çalışırlar” ($\bar{X}=3,49$) ve “Öğretmenler kendilerini geliştirirler” ($\bar{X}=3,43$) maddelerinde “Katılıyorum”, “Öğretmenler derslere hazırlıksız gelirler”

($\bar{X}=3,80$) ve “Öğretmenler, yeni öneriler getirebilme konusunda kendilerine güven duymazlar” ($\bar{X}=3,53$) maddelerinde ise “Katılmıyorum” seçeneklerinde toplanmıştır. Öğretmen görüşlerine göre, anket uygulanan okullarda öğretmenler okulun standartlarını yükseltmek için çalışmakta, ölçme ve değerlendirme sonuçları ilgililere iletilmekte, yönetici ve öğretmenler okulun hedefleri hakkında çevrenin bilgi sahibi olmasını sağlamakta, öğretmenler kendilerini geliştirmekte, derslere hazırlıklı gelmekte ve yeni öneriler getirebilme konusunda kendilerine güven duymaktadırlar.

4.1.3. İletişim Alt Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

TKY uygulamalarında karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşlerinin “İletişim” alt boyutuyla ilgili frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo-18’de verilmektedir.

Tablo 18

İletişim Alt Boyutuyla İlgili Öğretmen Görüşlerinin Frekans, Yüzde, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Madde No	TK		K		KS		KM		HK		Toplam		\bar{X}	SS
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
14	20	6,8	89	30,2	46	15,6	95	32,2	45	15,3	295	100	2,81	1,21
18	19	6,4	85	28,8	49	16,6	110	37,3	32	10,8	295	100	2,83	1,15
19	20	6,8	121	41,0	51	17,3	81	27,5	22	7,5	295	100	3,12	1,16
21	19	6,4	110	37,3	78	26,4	70	23,7	18	6,1	295	100	3,14	1,05
22	17	5,8	77	26,1	74	25,1	97	32,9	30	10,2	295	100	2,84	1,10
42	20	6,8	112	38,0	70	23,7	79	26,8	14	4,7	295	100	3,15	1,04
48	28	9,5	125	42,4	63	21,4	55	18,6	24	8,1	295	100	3,26	1,18

Not: TKY uygulamalarında karşılaşılan sorunlar ölçeği EK-1’deki anket formunda verilmektedir.

TKY uygulamalarında karşılaşılan sorunlarla ilgili olarak “İletişim” alt boyutunda öğretmenler; “Başarılı öğretmenler ödüllendirilir” ($\bar{X}=2,81$) maddesine en düşük puanı vermişlerdir. Öğretmenler başarılı meslektaşlarının ödüllendirilmediklerini düşünmektedirler. TKY’de ise başarılı işgörenlerin ödüllendirilerek motivasyonlarının artırılması esastır. Benzer şekilde Yiğit (2003:56) tarafından yapılan araştırmada öğretmenler %67,8 oranında verimli çalıştıkları

zamanlarda ödüllendirilmediklerini, %73,1 oranında ise ödüllerin adaletli verilmediğini belirtmektedirler. Yine öğretmenler verilecek ödüllerin rakamsal verilere dayalı olarak verilmesini istemektedirler.

Bu boyutta bir diğer düşük puanlı madde “Okulun standartları öğretmen ve öğrenci gereksinimlerini karşılar” ($\bar{X}=2,83$) maddesidir. Bu konuda Doğan (2001:204) tarafından Endüstri Meslek Liselerinde yapılan bir araştırmada öğretmenler, çalışma alanlarının okulun vizyonuna uygun olmadığını, ortamın öğrenmeye uygun olarak düzenlenmediğini, temiz ve bakımlı olmadığını ve standartların öğretmen ve öğrencilerin istek ve gereksinimlerini karşılamadığını ifade etmişlerdir.

“Çevre ekip çalışmalarına olumlu destek verir” ($\bar{X}=2,84$) maddesi de öğretmenler tarafından 3. sırada düşük puanlanmıştır. Bu madde ile ilgili olarak öğretmenlerin toplam %43,1’i “Hiç katılmıyorum” ve “Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Okullarda kurulan ekiplere çevrenin desteği sınırlıdır. Bu konuda Doğan (2001:111) tarafından yapılan araştırmada ise iş çevrelerinin ekip çalışmalarına olumlu destek verdiği bulgulanmıştır. Doğan’ın çalışmasının Endüstri Meslek Liselerinde yapılmış olması ve bu tip okulların iş çevreleriyle daha yakın temas içerisinde bulunuyor olmasının bu sonuç üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 18’den iletişim alt boyutunun tüm maddelerinin ortalaması incelendiğinde ($\bar{X}=3,02$), genel olarak öğretmen görüşlerinin “Kararsızım” bölgesinde yoğunlaştığı görülmektedir. Kaldı ki, ankete katılan öğretmenler, “Yöneticiler tarafından, öğretmen ve öğrencilere, rehberlik ve danışmanlık için uygun ortam ve zaman sağlanır” ($\bar{X}=3,26$), “Öğretmenler bilgiye kolayca erişirler” ($\bar{X}=3,15$), “Ekiptekiler, takım ruhuna uygun hareket ederler” ($\bar{X}=3,14$) ve “Okulun çalışma alanları, öğrenme ortamına uygun olarak düzenlenir” ($\bar{X}=3,12$) maddelerinde ise kararsız olduklarını ifade etmişlerdir.

4.1.4. Müşteri Odaklılık Alt Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

TKY uygulamalarında karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşlerinin “Müşteri Odaklılık” alt boyutuyla ilgili frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo-19’da verilmektedir.

TKY uygulamalarında karşılaşılan sorunlarla ilgili olarak “Müşteri Odaklılık” alt boyutunda öğretmenler “Okul ortamı öğretmenleri güdülemez” ($\bar{X}=2,94$) maddesini en düşük, “Okul ortamı öğrencileri güdülemez” ($\bar{X}=3,04$) maddesini de 2. sırada en düşük puanlandırmışlardır. Öğretmenler okul ortamının kendilerini ve öğrencilerini güdülemediğini düşünmektedirler. Doğan (2001:188) tarafından yapılan araştırmada okul ortamının öğretmen ve öğrencileri olumlu güdülemesi, kültür dersi öğretmenlerince orta düzeyde uygulanıyor olarak algılanmaktadır.

Tablo 19

Müşteri Odaklılık Alt Boyutuyla İlgili Öğretmen Görüşlerinin Frekans, Yüzde, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Madde No	TK		K		KS		KM		HK		Toplam		\bar{X}	SS
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
17	19	6,4	113	38,3	47	15,9	94	31,9	22	7,5	295	100	3,04	1,12
30	33	11,2	127	43,1	40	13,6	74	25,1	21	7,1	295	100	3,26	1,16
31	43	14,6	148	50,2	38	12,9	52	17,6	14	4,7	295	100	3,52	1,09
34	24	8,1	89	30,2	50	16,9	109	36,9	23	7,8	295	100	2,94	1,14
41	30	10,2	111	37,6	64	21,7	63	21,4	27	9,2	295	100	3,18	1,16

Not: TKY uygulamalarında karşılaşılan sorunlar ölçeği EK-1’deki anket formunda verilmektedir.

Tablo 19’dan müşteri odaklılık alt boyutunun ortalama puanına ($\bar{X}=3,19$) bakıldığında ise öğretmenlerin, müşteri odaklılık boyutunda yer alan maddeler için “Kararsız” olarak görüş bildirdikleri görülebilir. Burada yer alan; “Öğretimde, öğrenci merkezdedir” ($\bar{X}=3,26$) ve “Yöneticiler liderlik davranışları göstermezler” ($\bar{X}=3,18$) maddelerinde öğretmenler kararsız olduklarını ifade etmişlerdir.

Müşteri odaklılık alt boyutunda öğretmenler “Öğretimde, öğrenciye, yere, zamana ve öğrencinin hazır bulunuşluluk düzeyine bağlı olarak değişik yöntemler kullanılır” ($\bar{X}=3,52$)

maddesine ise katıldıklarını belirtmektedirler. Öğretmenlerin görüşlerine göre öğretimde, öğrencilerin hazır bulunmuşluk düzeyine göre değişik yöntemler kullanılmaktadır.

4.1.5. Kalitenin Ölçülmesi Alt Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

TKY uygulamalarında karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşlerinin “Kalitenin Ölçülmesi” alt boyutuyla ilgili frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo-20’de verilmektedir.

TKY uygulamalarında karşılaşılan sorunlarla ilgili olarak “Kalitenin Ölçülmesi” alt boyutunda öğretmenler; “Okulun kalite politikaları yazılıdır” ($\bar{X}=2,80$) maddesine en düşük düzeyde katılmaktadırlar. TKY’nin önemli ilkelerinden biri de Kalite Politikalarının yazılı olmasıdır. Kalite politikaları, izlenecek yolların, başarılabilecek hedeflerin tüm işgörenler tarafından net olarak görülmesini sağlayan bir yol göstericidir. Kalite politikaları yazılı olursa, işgören her zaman başvurabileceği, gerekli düzeltmeleri kendisince yapabileceği bir yol göstericiye sahip olacaktır. Kalite politikalarının yazılı olması, kalitenin ölçülebileceği bir referans sağlayacaktır. Benzer şekilde Doğan (2001:205) tarafından yapılan araştırmada “Yazılı Standartlar”, öğretmenlerce düşük düzeyde uygulanıyor olarak algılanmaktadır.

Tablo 20

Kalitenin Ölçülmesi Alt Boyutuyla İlgili Öğretmen Görüşlerinin Frekans, Yüzde, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Madde No	TK		K		KS		KM		HK		Toplam		\bar{X}	SS
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
1	28	9,5	93	31,5	78	26,4	66	22,4	30	10,2	295	100	3,08	1,15
6	50	16,9	132	44,7	36	12,2	65	22,0	12	4,1	295	100	3,48	1,13
7	23	7,8	101	34,2	66	22,4	80	27,1	25	8,5	295	100	3,06	1,13
15	11	3,7	87	29,5	61	20,7	103	34,9	33	11,2	295	100	2,80	1,10

Not: TKY uygulamalarında karşılaşılan sorunlar ölçeği EK-1’deki anket formunda verilmektedir.

“Kalitenin Ölçülmesi” boyutunda yer alan “Okul içi düzenlemelerde personelin ihtiyaçları nesnel olarak gözetilir” ($\bar{X}=3,06$) maddesi 2. sırada düşük puan almıştır. Buradan personel ihtiyaçlarının nesnel olarak düzenlenmediği, okul içi düzenlemelerde okul yöneticilerinin daha ziyade kendi düşüncülerini uygulamaya geçirdikleri söylenebilir.

“Öğretmenlerin performansı nesnel biçimde değerlendirilir” ($\bar{X}=3,08$) maddesinde ise öğretmenler performans değerlendirmesi konusunda yöneticilerin nesnel olmadıklarını düşünmektedirler. Bu madde ile ilgili bulgular Yiğit (2003:55) tarafından yapılan ve öğretmenlerin verimli çalıştıkları zamanlarda dahi ödüllendirilmedikleri ve ödül dağıtımlarında yöneticilerin adaletli olmadıkları sonuçlarıyla örtüşmektedir.

“Öğrenciler arasında çeşitli görevlere seçilme bakımından fırsat eşitliği yoktur” ($\bar{X}=3,48$) maddesindeki öğretmen görüşleri “Katılmıyorum” seçeneğinde toplanmıştır. Ankete katılan öğretmen görüşlerine göre öğrencilerin çeşitli görevlere seçilmelerinde fırsat eşitliği vardır.

4.1.6. Tam Katılım Alt Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

TKY uygulamalarında karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşlerinin “Tam Katılım” alt boyutuyla ilgili frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo-21’de verilmektedir.

Tablo 21

Tam Katılım Alt Boyutuyla İlgili Öğretmen Görüşlerinin Frekans, Yüzde, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Madde No	TK		K		KS		KM		HK		Toplam		\bar{X}	SS
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
26	10	3,4	92	31,2	41	13,9	114	38,6	38	12,9	295	100	2,74	1,13
28	19	6,4	125	42,4	72	24,4	61	20,7	18	6,1	295	100	3,22	1,04
33	20	6,8	99	33,6	46	15,6	119	40,3	11	3,7	295	100	2,99	1,08
35	17	5,8	92	31,2	86	29,2	80	27,1	20	6,8	295	100	3,02	1,04
44	25	8,5	131	44,4	50	16,9	68	23,1	21	7,1	295	100	3,24	1,12

Not: TKY uygulamalarında karşılaşılan sorunlar ölçeği EK-1’deki anket formunda verilmektedir.

TKY uygulamalarında karşılaşılan sorunlarla ilgili olarak “Tam Katılım” alt boyutunda “Okulda düzenlenen etkinlikleri (konferanslar, çeşitli yarışmalar, kutlamalar vb.) öğrenciler yürütür” ($\bar{X}=2,74$) maddesi en düşük ortalama sahiptir. Ankete katılan öğretmenlere göre okulda düzenlenen etkinlikler öğrenciler tarafından yürütülemede, öğrencilerin katılımı sağlanamamaktadır. Bu sonuç öğrenci katılımının gerçekleştirilemediğini gösterebilir. Öğrencilerin kendine güven, motivasyon eksikliği ve

sorumluluk duygularının yeterince geliştirilememesi bu sonuç üzerinde etkili olabilir. Doğan'ın (2001:184) yaptığı çalışmada saptadığı “okullarda düzenlenen etkinliklerde öğrenci isteklerine gereken önemin verilmediği” bulgusu bu madde sonuçları ile örtüşmektedir.

“Okuldaki öğrenme/öğretme etkinliklerinde aksamalar olur” ($\bar{X}=2,99$) maddesi de tam katılım alt boyutunda en düşük ikinci ortalamaya sahiptir. Bu madde sonucuna göre okuldaki öğrenme/öğretme etkinliklerinde bir miktar aksama olmaktadır. Bu aksamalar öğretmenden ve öğrenciden kaynaklanabileceği gibi okuldaki fiziksel durumdan da kaynaklanabilir.

Tam katılım alt boyutunda, “Okulun kalite politikaları yapılan işlerde uygulanmaz” ($\bar{X}=3,02$) “Yönetici ve öğretmenler geleceğe yönelik görüş oluşturmaya güdülenirler” ($\bar{X}=3,22$) ve “Okulda öğrencilerin bilgiye erişmesi zordur” ($\bar{X}=3,24$) maddeleriyle ilgili öğretmen görüşleri “Kararsızım” seçeneğinde toplanmıştır.

4.2. İkinci Alt Problemlerle İlgili Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt problemi “TKY uygulamalarında karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri, onların;

- a. Cinsiyete göre,
- b. Meslekteki kıdeme göre,
- c. Görev yapılan okul türüne göre,
- d. Branşa göre,
- e. Eğitim durumuna göre,
- f. TKY ile ilgili olarak katılan etkinliklere göre,

anamlı farklılık göstermekte midir?” biçiminde belirlenmiştir. Bu amaçla elde edilen bulgular, öğretmenlerin kişisel özelliklerine göre; alt boyutlar ile sırasıyla verilmiştir.

4.2.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu değişkenle ilgili TKY uygulamalarında karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri arasında anlamlı fark olup olmadığı, var olan alt boyutlara göre “t-testi” ile kontrol edilmiş ve sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Tablo 22

Liderlik Alt Boyutunda Yer Alan TKY Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Olarak Cinsiyetlerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin t Testi Sonuçları

Kaynak	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	sd	t	Önem denetimi
Liderlik	Kadın	201	3,35	0,68	293	2,08	Fark önemli
	Erkek	94	3,16	0,72			p<0,05

Tablo-22 incelendiğinde kadın öğretmenlerin “liderlik” alt boyutuyla ilgili puan ortalamalarının 3,35, erkek öğretmenlerin puan ortalamalarının 3,16 olduğu görülmektedir. Yapılan t-testi sonucuna göre ortalamalar arasındaki fark anlamlı bulunmuştur (t:2,08, p<0,05). Bu sonuca göre kadın öğretmenlerin, “liderlik” alt boyutuyla ilgili olarak erkek öğretmenlere göre daha az sorunla karşılaştıkları söylenebilir..

Tablo 23

Sürekli Gelişme Alt Boyutunda Yer Alan TKY Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Olarak Cinsiyetlerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin t Testi Sonuçları

Kaynak	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	sd	t	Önem denetimi
Sürekli Gelişme	Kadın	201	3,43	0,62	293	2,28	Fark önemli
	Erkek	94	3,25	0,73			p<0,05

Tablo-23 incelendiğinde kadın öğretmenlerin “sürekli gelişme” alt boyutuyla ilgili puan ortalamalarının 3,43, erkek öğretmenlerin puan ortalamalarının 3,25 olduğu görülmektedir. Yapılan t-testi sonucuna göre ortalamalar arasındaki fark anlamlı bulunmuştur (t:2,28, p<0,05). Bu sonuca göre kadın öğretmenlerin, “sürekli gelişme” alt boyutuyla ilgili olarak erkek öğretmenlere göre daha az sorunla karşılaştıkları söylenebilir..

Tablo 24

İletişim Alt Boyutunda Yer Alan TKY Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Olarak Cinsiyetlerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin t Testi Sonuçları

Kaynak	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	sd	t	Önem denetimi
İletişim	Kadın	201	3,01	0,73	293	0,30	Fark önemsiz p>0,05
	Erkek	94	3,04	0,82			

Tablo-24 incelendiğinde kadın öğretmenlerin “iletişim” alt boyutuyla ilgili puan ortalamalarının 3,01, erkek öğretmenlerin puan ortalamalarının 3,04 olduğu görülmektedir. Yapılan t-testi sonucuna göre ortalamalar arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır (t:0,30, p>0,05). Bu sonuca göre, “iletişim” alt boyutunda, cinsiyet değişkenine göre kadın ve erkek öğretmen görüşleri arasında anlamlı fark yoktur.

Tablo 25

Müşteri Odaklılık Alt Boyutunda Yer Alan TKY Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Olarak Cinsiyetlerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin t Testi Sonuçları

Kaynak	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	sd	t	Önem denetimi
Müşteri Odaklılık	Kadın	201	3,23	0,79	293	1,14	Fark önemsiz p>0,05
	Erkek	94	3,11	0,78			

Tablo-25 incelendiğinde kadın öğretmenlerin “müşteri odaklılık” alt boyutuyla ilgili puan ortalamalarının 3,23, erkek öğretmenlerin puan ortalamalarının 3,11 olduğu görülmektedir. Yapılan t-testi sonucuna göre ortalamalar arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır (t:1,14, p>0,05). Bu sonuca göre, “müşteri odaklılık” alt boyutunda, cinsiyet değişkenine göre kadın ve erkek öğretmen görüşleri arasında anlamlı fark yoktur.

Tablo 26

Kalitenin Ölçülmesi Alt Boyutunda Yer Alan TKY Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Olarak Cinsiyetlerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin t Testi Sonuçları

Kaynak	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	sd	t	Önem denetimi
Kalitenin Ölçülmesi	Kadın	201	3,15	0,65	293	1,66	Fark önemsiz
	Erkek	94	3,01	0,80			p>0,05

Tablo-26 incelendiğinde kadın öğretmenlerin “kalitenin ölçülmesi” alt boyutuyla ilgili puan ortalamalarının 3,15, erkek öğretmenlerin puan ortalamalarının 3,01 olduğu görülmektedir. Yapılan t-testi sonucuna göre ortalamalar arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır (t:1,66, p>0,05). Bu sonuca göre, kalitenin ölçülmesi boyutunda, cinsiyet değişkenine göre kadın ve erkek öğretmen görüşleri arasında anlamlı fark yoktur.

Tablo 27

Tam Katılım Alt Boyutunda Yer Alan TKY Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Olarak Cinsiyetlerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin t Testi Sonuçları

Kaynak	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	sd	t	Önem denetimi
Tam Katılım	Kadın	201	3,09	0,71	293	1,57	Fark önemsiz
	Erkek	94	2,95	0,72			p>0,05

Tablo-27 incelendiğinde kadın öğretmenlerin “tam katılım” alt boyutuyla ilgili puan ortalamalarının 3,09, erkek öğretmenlerin puan ortalamalarının 2,95 olduğu görülmektedir. Yapılan t-testi sonucuna göre ortalamalar arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır (t:1,57, p>0,05). Bu sonuca göre, “tam katılım” alt boyutunda, cinsiyet değişkenine göre kadın ve erkek öğretmen görüşleri arasında anlamlı fark yoktur.

4.2.2. Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu değişkenle ilgili TKY uygulamalarında karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşlerinin, ortalamalarının dağılımları her bir boyut için kıdemlerine göre gösterilmiş, görüşlerinin arasında kıdem gruplarına göre anlamlı fark olup olmadığı, var olan boyutlara göre “F-testi” tablosunda belirtilmiş ve eğer anlamlı farklılık var ise LSD tablosunda açıklanmıştır.

Buna göre ‐Liderlik‐ alt boyutuyla ilgili yapılan analiz sonuçları aşağıda görülmektedir.

Tablo 28

Liderlik Alt Boyutunda Yer Alan TKY Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin  ğretmen Görüşlerinin  ğretmenlerin K demlerine Göre Dağılımı

KIDEM	N	\bar{X}	SS
1-5 Yıl	31	3,32	0,71
6-10 Yıl	92	3,31	0,69
11-15 Yıl	41	3,11	0,78
16-20 Yıl	46	3,20	0,66
21 Yıl �zeri	85	3,38	0,66

Tablo 28'deki veriler incelendiğinde, 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin aritmetik ortalamasının en düşük, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin ise en yüksek, diğer kıdem gruplarının ise birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Tablo 29

Liderlik Alt Boyutunda Yer Alan Maddelere İlişkin  ğretmen Görüşlerinin  ğretmenlerin K demlerine Göre F Testi SonuÇları

Boyut	V.K.	K.T.	sd	K.O.	F	�nem Denetimi
Liderlik	G. A.	2,527	4	0,632	1,317	Fark önemli p<0,05
	G. İ.	139,065	290	0,480		
	Toplam	141,591	294			

TKY uygulamalarında karşılaşılan sorunlara ilişkin, liderlik boyutunda yer alan  ğretmen görüşlerinin arasında kıdem gruplarına göre anlamlı fark olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile kontrol edilmiş ve sonuÇ Tablo-29'da verilmiştir.

Tablo 30

Kıdem Değişkenine Göre Liderlik Alt Boyutuna Ait LSD Sonuçları

KIDEM	1-5 Yıl	6-10 Yıl	11-15 Yıl	16-20 Yıl	21 Yıl +
1-5 Yıl	-	0,943	0,197	0,471	0,660
6-10 Yıl	0,943	-	0,120	0,398	0,477
11-15 Yıl	0,197	0,120	-	0,515	0,036*
16-20 Yıl	0,471	0,398	0,515	-	0,157
21 Yıl +	0,660	0,477	0,036*	0,157	-

Bu farklılığın kaynağını bulmak için yapılan LSD analizi sonuçlarını gösteren Tablo 30 incelendiğinde, 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerle 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmen görüşleri arasında kıdemlerine göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($p<0,05$).

Bu verilere göre 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler TKY uygulamalarında, liderlik boyutuyla ilgili olarak daha fazla, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler ise daha az sorunla karşılaşmaktadırlar.

“Sürekli gelişme” alt boyutuyla ilgili olarak yapılan analiz sonuçları aşağıda görülmektedir

Tablo 31

Sürekli Gelişme Alt Boyutunda Yer Alan TKY Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Dağılımı

KIDEM	N	\bar{X}	SS
1-5 Yıl	31	3.32	0.69
6-10 Yıl	92	3.34	0.64
11-15 Yıl	41	3.24	0.70
16-20 Yıl	46	3.35	0.57
21 Yıl Üzeri	85	3.50	0.70

Tablo 31'deki veriler incelendiğinde, 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin aritmetik ortalamasının en düşük, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin ise en yüksek, diğer kıdem gruplarının ise birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Tablo 32

Sürekli Gelişme Alt Boyutunda Boyutta yer alan maddelere ilişkin öğretmen görüşlerinin öğretmenlerin kıdemlerine göre F testi sonuçları

Boyut	V.K.	K.T.	sd	K.O.	F	Önem Denetimi
Sürekli Gelişme	G. A.	2,391	4	0,598	1,369	Fark önemli p<0,05
	G. İ.	126,643	290	0,437		
	Toplam	129,034	294			

TKY uygulamalarında karşılaşılan sorunlara ilişkin, “sürekli gelişme” alt boyutunda yer alan öğretmen görüşlerinin arasında kıdem gruplarına göre anlamlı fark olup olmadığını tek yönlü varyans analizi ile kontrol edilmiş ve sonuç Tablo 32’de verilmiştir.

Tablo 33

Kıdem Değişkenine Göre Sürekli Gelişme Alt Boyutuna Ait LSD Sonuçları

KIDEM	1-5 Yıl	6-10 Yıl	11-15 Yıl	16-20 Yıl	21 Yıl +
1-5 Yıl	-	0,912	0,620	0,865	0,188
6-10 Yıl	0,912	-	0,453	0,927	0,093
11-15 Yıl	0,620	0,453	-	0,464	0,039*
16-20 Yıl	0,865	0,927	0,464	-	0,196
21 Yıl +	0,188	0,093	0,039*	0,196	-

Bu farklılığın kaynağını bulmak için yapılan LSD analiz sonuçlarını gösteren Tablo 33’e incelendiğinde 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerle 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında anlamlı farklılık (p<0,05) olduğu görülmektedir.

Bu bulgulara göre, 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler, “sürekli gelişme” alt boyutuyla ilgili daha fazla sorunla karşılaşırken, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler daha az sorunla karşılaştıklarını ifade etmektedirler.

“İletişim” alt boyutuyla ilgili yapılan analiz sonuçları aşağıda görülmektedir.

Tablo 34

İletişim Alt Boyutunda Yer Alan TKY Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Dağılımı

KIDEM	N	\bar{X}	SS
1-5 Yıl	31	2,99	0.76
6-10 Yıl	92	2,90	0.68
11-15 Yıl	41	2,87	0.81
16-20 Yıl	46	2,98	0.65
21 Yıl Üzeri	85	3,26	0.83

Tablo 34’deki veriler incelendiğinde, 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin aritmetik ortalamasının en düşük, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin ise en yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 35

İletişim Alt Boyutunda Yer Alan Maddelere İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre F Testi Sonuçları

Boyut	V.K.	K.T.	sd	K.O.	F	Önem Denetimi
İletişim	G. A.	7,129	4	1,782	3,156	Fark önemli
	G. İ.	163,773	290	0,565		
	Toplam	170,902	294		p<0,05	

TKY uygulamalarında karşılaşılan sorunlara ilişkin, “iletişim” alt boyutunda yer alan öğretmen görüşlerinin arasında kıdem gruplarına göre anlamlı fark olup olmadığını görmek için yapılmış olan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo-35’te görülmektedir.

Tablo 36

Kıdem Değişkenine Göre İletişim Alt Boyutuna Ait LSD Sonuçları

KIDEM	1-5 Yıl	6-10 Yıl	11-15 Yıl	16-20 Yıl	21 Yıl +
1-5 Yıl	-	0,598	0,533	0,978	0,083
6-10 Yıl	0,568	-	0,836	0,568	0,002*
11-15 Yıl	0,533	0,836	-	0,509	0,007*
16-20 Yıl	0,978	0,568	0,509	-	0,043*
21 Yıl +	0,083	0,002*	0,007*	0,043*	-

Bu farklılığın kaynağını bulmak için yapılan LSD analizi sonuçları Tablo 36’da görülmektedir. Tablo 36’dan da anlaşılacağı üzere, 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerle 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında ($p<0,05$), 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerle 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında ($p<0,05$) ve 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerle 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında ($p<0,05$) anlamlı fark bulunmuştur.

Bu bulgulara göre, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler TKY uygulamalarında, iletişim alt boyutunda daha az sorunla karşılaşırken, 6-10, 11-15 ve 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler daha fazla sorunla karşılaşmaktadır.

“Müşteri odaklılık” alt boyutuyla ilgili olarak yapılan analiz sonuçları aşağıda görülmektedir.

Tablo 37

Müşteri Odaklılık Boyutunda Yer Alan TKY Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Dağılımı

KIDEM	N	\bar{X}	SS
1-5 Yıl	31	3,18	0,80
6-10 Yıl	92	3,18	0,82
11-15 Yıl	41	2,99	0,94
16-20 Yıl	46	3,19	0,69
21 Yıl Üzeri	85	3,30	0,73

“Müşteri odaklılık” alt boyutuyla ilgili verilere ulaşmak için Tablo-37 incelendiğinde en düşük ortalama puanın 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerde, en yüksek ortalamanın ise 21 yıl ve üzeri öğretmenlerde olduğu görülmektedir.

Tablo 38

Müşteri Odaklılık Boyutunda Yer Alan Maddelere İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre F Testi Sonuçları

Boyut	V.K.	K.T.	Sd	K.O.	F	Önem Denetimi
Müşteri Odaklılık	G. A.	2,607	4	0,652	1,032	Fark önemli p<0,05
	G. İ.	183,242	290	0,632		
Toplam		185,849	294			

TKY uygulamalarında karşılaşılan sorunlara ilişkin, müşteri odaklılık alt boyutunda yer alan öğretmen görüşlerinin arasında kıdem gruplarına göre anlamlı fark olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile kontrol edilmiş ve sonuçları Tablo 38’de verilmiştir.

Tablo 39

Kıdem Değişkenine Göre Müşteri Odaklılık Alt Boyutuna Ait LSD Sonuçları

KIDEM	1-5 Yıl	6-10 Yıl	11-15 Yıl	16-20 Yıl	21 Yıl +
1-5 Yıl	-	0,991	0,315	0,954	0,488
6-10 Yıl	0,991	-	0,199	0,952	0,342
11-15 Yıl	0,315	0,199	-	0,240	0,044*
16-20 Yıl	0,954	0,952	0,240	-	0,470
21 Yıl +	0,488	0,342	0,044*	0,470	-

Bu farklılığın kaynağını bulmak için yapılan LSD analizi sonuçlarını gösteren Tablo 39 incelendiğinde ise TKY uygulamalarında karşılaşılan sorunlara ilişkin olarak “müşteri odaklılık” alt boyutunda 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmen grubu ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmen grubu arasındaki farkın anlamlı olduğu (p<0,05) bulunmuştur.

21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler “müşteri odaklılık” boyutunda daha az sorunla karşılaşırken 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler daha fazla sorunla karşılaşmaktadırlar.

“Kalitenin ölçülmesi” alt boyutuyla ilgili olarak yapılan analiz sonuçları aşağıda görülmektedir.

Tablo 40

Kalitenin Ölçülmesi Boyutunda Yer Alan TKY Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Dağılımı

KIDEM	N	\bar{X}	SS
1-5 Yıl	31	3,10	0,66
6-10 Yıl	92	3,02	0,67
11-15 Yıl	41	3,02	0,70
16-20 Yıl	46	3,05	0,72
21 Yıl Üzeri	85	3,26	0,74

“Kalitenin ölçülmesi“ alt boyutuyla ilgili ortalamalara ulaşmak için Tablo-40 incelendiğinde, en düşük ortalamanın 6-10 yıl ve 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmen grubuna, en yüksek ortalamanın ise 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmen grubuna ait olduğu görülmektedir.

Tablo 41

Kalitenin Ölçülmesi Boyutunda Yer Alan Maddelere İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre F Testi Sonuçları

Boyut	V.K.	K.T.	sd	K.O.	F	Önem Denetimi
Kalitenin Ölçülmesi	G. A.	3,259	4	0,815	1,663	Fark önemli p<0,05
	G. İ.	142,098	290	0,490		
	Toplam	145,357	294			

TKY uygulamalarında karşılaşılan sorunlara ilişkin, kalitenin ölçülmesi alt boyutunda yer alan öğretmen görüşlerinin arasında kıdem gruplarına göre anlamlı fark olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile kontrol edilmiş ve sonuçları Tablo 41’de verilmiştir.

Tablo 42

Kıdem Değişkenine Göre Kalitenin Ölçülmesi Alt Boyutuna Ait LSD Sonuçları

KIDEM	1-5 Yıl	6-10 Yıl	11-15 Yıl	16-20 Yıl	21 Yıl +
1-5 Yıl	-	0,555	0,630	0,731	0,277
6-10 Yıl	0,555	-	0,967	0,813	0,020*
11-15 Yıl	0,630	0,967	-	0,871	0,072
16-20 Yıl	0,731	0,813	0,871	-	0,093
21 Yıl +	0,277	0,020*	0,072	0,093	-

Bu farklılığın kaynağını bulmak için yapılan LSD analizi sonuçlarını gösteren Tablo 42 incelendiğinde ise TKY uygulamalarında karşılaşılan sorunlara ilişkin olarak “kalitenin ölçülmesi” alt boyutunda 6-10 yıl ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmen grupları arasında anlamlı fark ($p<0,05$) olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre bu boyutta 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler daha az sorunla karşılaşmaktadırlar.

“Tam katılım” alt boyutuyla ilgili olarak yapılan analiz sonuçları aşağıda görülmektedir.

Tablo 43

Tam Katılım Boyutunda Yer Alan TKY Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Dağılımı

KIDEM	N	\bar{X}	SS
1-5 Yıl	31	3,03	0,74
6-10 Yıl	92	2,96	0,72
11-15 Yıl	41	2,96	0,74
16-20 Yıl	46	3,03	0,64
21 Yıl Üzeri	85	3,18	0,73

“Tam katılım” alt boyutuyla ilgili olarak, Tablo-43’den öğretmen görüşlerinin, kıdemlerine göre dağılımı incelendiğinde, en düşük ortalamanın 6-10 yıl ve 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmen grubuna, en yüksek ortalamanın ise 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmen grubuna ait olduğu görülmektedir.

Tablo 44

Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Tam Katılım Boyutunda Yer Alan Maddelere İlişkin Öğretmen Görüşlerinin F Testi Sonuçları

Boyut	V.K.	K.T.	sd	K.O.	F	Önem Denetimi
Tam Katılım	G. A.	2,443	4	0,611	1,182	Fark önemli p<0,05
	G. İ.	149,859	290	0,517		
Toplam		152,302	294			

TKY uygulamalarında karşılaşılan sorunlara ilişkin, tam katılım alt boyutunda yer alan öğretmen görüşlerinin arasında kıdem gruplarına göre anlamlı fark olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile kontrol edilmiş ve sonuçları Tablo 44’de verilmiştir

Tablo 45

Kıdem Değişkenine Göre Tam Katılım Alt Boyutuna Ait LSD Sonuçları

KIDEM	1-5 Yıl	6-10 Yıl	11-15 Yıl	16-20 Yıl	21 Yıl +
1-5 Yıl	-	0,677	0,677	0,991	0,332
6-10 Yıl	0,643	-	0,988	0,604	0,047*
11-15 Yıl	0,677	0,988	-	0,653	0,112
16-20 Yıl	0,991	0,604	0,653	-	0,260
21 Yıl +	0,332	0,047*	0,112	0,260	-

Bu farklılığın kaynağını bulmak için yapılan LSD analizi sonuçlarını gösteren Tablo 45 incelendiğinde ise TKY uygulamalarında karşılaşılan sorunlara ilişkin olarak “tam katılım” alt boyutunda, 6-10 yıl ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmen grupları arasında anlamlı fark (p<0,05) olduğu görülmektedir. Buna göre 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler “tam katılım” alt boyutunda 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlere göre daha fazla sorunla karşılaşmaktadırlar.

4.2.3. Okul Türü Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Okul türü değişkeniyle ilgili olarak TKY uygulamalarında karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşlerinin, ortalamalarının dağılımları her bir boyut için okul türlerine göre gösterilmiş, görüşlerinin arasında okul türü gruplarına göre anlamlı fark olup olmadığı, var olan boyutlara göre “F-testi” tablosunda belirtilmiş ve eğer anlamlı farklılık var ise LSD tablosunda açıklanmıştır.

Tablo 46

Liderlik Alt Boyutunda Yer Alan TKY Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Dağılımı

OKUL TÜRÜ	N	\bar{X}	SS
İlköğretim	155	3,36	0,71
Lise	58	3,20	0,56
Meslek Lisesi	82	3,21	0,74

Tablo-46’da görev yapılan okul türüne göre ortalama puanların birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Tablo 47

Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Liderlik Alt Boyutunda Yer Alan Maddelere İlişkin Öğretmen Görüşlerinin F Testi Sonuçları

Boyut	V.K.	K.T.	sd	K.O.	F	Önem Denetimi
Liderlik	G. A.	1,781	2	0,890	1,860	Fark önemsiz p>0,05
	G. İ.	139,810	292	0,479		
	Toplam	141,591	294			

Tablo-47 incelendiğinde ise yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda “Liderlik” alt boyutunda bulunan maddelere ilişkin öğretmen görüşlerinin arasında görev yaptıkları okul türüne göre anlamlı fark bulunamamıştır (p>0,05).

“Sürekli gelişme” alt boyutuyla ilgili analiz sonuçları aşağıda verilmektedir.

Tablo 48

Sürekli Gelişme Alt Boyutunda Yer Alan TKY Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Dağılımı

OKUL TÜRÜ	N	\bar{X}	SS
İlköğretim	155	3,45	0,64
Lise	58	3,35	0,55
Meslek Lisesi	82	3,23	0,75

Tablo-48 incelendiğinde, “sürekli gelişme” alt boyutundaki öğretmen görüşleri ortalamalarının ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerde en yüksek, meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerde ise en düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 49

Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Sürekli Gelişme Alt Boyutunda Yer Alan Maddele İlişkin Öğretmen Görüşlerinin F Testi Sonuçları

Boyut	V.K.	K.T.	sd	K.O.	F	Önem Denetimi
Sürekli Gelişme	G. A.	2,537	2	1,269	2,928	Fark önemli p<0,05
	G. İ.	126,479	292	0,433		
	Toplam	129,034	294			

Tablo-49’da görülen varyans analizi sonuçları incelendiğinde bu iki grup arasındaki farkın önemli olduğu sonucu bulunmuştur.

Tablo 50

Okul Türü Değişkenine Göre Sürekli Gelişme Alt Boyutuna Ait LSD Sonuçları

OKUL TÜRÜ	İlköğretim	Lise	Meslek Lisesi
İlköğretim	-	0,351	0,017*
Lise	0,351	-	0,280
Meslek Lisesi	0,017*	0,280	-

Bu farklılığın kaynağını bulmak için yapılan LSD analizi sonuçlarını gösteren Tablo 50 incelendiğinde ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerle meslek liselerinde görev yapan öğretmenler arasındaki fark önemli bulunmuştur. “Sürekli gelişme” alt boyutunda bulunan öğretmen görüşleri ilköğretim okulu öğretmenlerinde “Katılıyorum” şeklindedir ve daha az sorunla karşılaşmaktadırlar. Meslek liselerinde görev yapan öğretmenlere göre ise “sürekli gelişme” alt boyutunda daha fazla sorunla karşılaşmaktadırlar.

“İletişim” alt boyutuyla ilgili analiz sonuçları aşağıda verilmektedir.

Tablo 51

İletişim Alt Boyutunda Yer Alan TKY Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Dağılımı

OKUL TÜRÜ	N	\bar{X}	SS
İlköğretim	155	3,06	0,73
Lise	58	3,03	0,71
Meslek Lisesi	82	2,94	0,85

Tablo-51 incelendiğinde, “iletişim” alt boyutundaki öğretmen görüşleri ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmektedir..

Tablo 52

Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre İletişim Alt Boyutunda Yer Alan Maddelere İlişkin Öğretmen Görüşlerinin F Testi Sonuçları

Boyut	V.K.	K.T.	sd	K.O.	F	Önem Denetimi
İletişim	G. A.	0,806	2	0,403	0,692	Fark önemsiz p>0,05
	G. İ.	170,096	292	0,583		
	Toplam	170,902	294			

Tablo-52 incelendiğinde yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda “İletişim” alt boyutunda bulunan maddelere ilişkin öğretmen görüşlerinin arasında görev yaptıkları okul türüne göre anlamlı fark bulunamamıştır.

Tablo 53

Müşteri Odaklılık Alt Boyutunda Yer Alan TKY Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Dağılımı

OKUL TÜRÜ	N	\bar{X}	SS
İlköğretim	155	3,26	0,83
Lise	58	3,20	0,64
Meslek Lisesi	82	3,05	0,82

Tablo-53 incelendiğinde, “müşteri odaklılık” alt boyutundaki öğretmen görüşleri ortalamalarının ilköğretim grubunda en yüksek, meslek lisesi grubunda ise en düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 54

Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Müşteri Odaklılık Alt Boyutunda Boyutta Yer Alan Maddelere İlişkin Öğretmen Görüşlerinin F Testi Sonuçları

Boyut	V.K.	K.T.	sd	K.O.	F	Önem Denetimi
Müşteri Odaklılık	G. A.	2,526	2	1,263	2,012	Fark önemli p<0,05
	G. İ.	183,324	292	0,628		
	Toplam	185,849	294			

Yapılan varyans analizi sonucunun görüldüğü Tablo-54 incelendiğinde “müşteri odaklılık” alt boyutunda bulunan maddelere ilişkin öğretmen görüşlerinin arasındaki farkın anlamlı olduğu saptanmıştır.

Tablo 55

Okul Türü Değişkenine Göre Müşteri Odaklılık Alt Boyutuna Ait LSD Sonuçları

OKUL TÜRÜ	İlköğretim	Lise	Meslek Lisesi
İlköğretim	-	0,585	0,046*
Lise	0,585	-	0,270
Meslek Lisesi	0,046*	0,270	-

Bu farklılığın kaynağını bulmak için yapılan LSD analizi sonuçlarını gösteren Tablo 55 incelendiğinde, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerle meslek liselerinde görev yapan öğretmenler arasında anlamlı fark olduğu saptanmıştır. Buna göre, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler meslek liselerinde görev yapan öğretmenlere göre daha az sorunla karşılaşmaktadır.

“Kalitenin ölçülmesi” alt boyutuyla ilgili olarak yapılan analiz sonuçları aşağıda görülmektedir.

Tablo 56

Kalitenin Ölçülmesi Alt Boyutunda Yer Alan TKY Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Dağılımı

OKUL TÜRÜ	N	\bar{X}	SS
İlköğretim	155	3,15	0,68
Lise	58	3,06	0,69
Meslek Lisesi	82	3,04	0,76

Tablo-56 incelendiğinde, “kalitenin ölçülmesi” alt boyutundaki öğretmen görüşleri ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmektedir..

Tablo 57

Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Kalitenin Ölçülmesi Alt Boyutunda Yer Alan Maddelere İlişkin Öğretmen Görüşlerinin F Testi Sonuçları

Boyut	V.K.	K.T.	sd	K.O.	F	Önem Denetimi
Kalitenin Ölçülmesi	G. A.	0,863	2	0,432	0,872	Fark önemsiz p>0,05
	G. İ.	144,494	292	0,495		
	Toplam	145,357	294			

Yapılan varyans analizi sonucunun görüldüğü Tablo-57 incelendiğinde “kalitenin ölçülmesi” alt boyutunda bulunan maddelere ilişkin öğretmen görüşlerinin arasında anlamlı fark bulunamamıştır. .

“Tam katılım” alt boyutuyla ilgili olarak yapılan analiz sonuçları aşağıda görülmektedir.

Tablo 58

Tam Katılım Boyutunda Yer Alan TKY Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Dağılımı

OKUL TÜRÜ	N	\bar{X}	SS
İlköğretim	155	3,02	0,74
Lise	58	3,13	0,64
Meslek Lisesi	82	3,02	0,74

Tablo-58 incelendiğinde, “tam katılım” alt boyutundaki öğretmen görüşleri ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmektedir..

Tablo 59

Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Tam Katılım Boyutunda Yer Alan Maddelere İlişkin Öğretmen Görüşlerinin F Testi Sonuçları

Boyut	V.K.	K.T.	sd	K.O.	F	Önem Denetimi
Tam Katılım	G. A.	0,521	2	0,260	0,501	Fark önemsiz p>0,05
	G. İ.	151,781	292	0,520		
	Toplam	152,302	294			

Tablo-59 incelendiğinde yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda “tam katılım” alt boyutunda bulunan maddelere ilişkin öğretmen görüşlerinin arasında görev yaptıkları okul türüne göre anlamlı fark bulunamamıştır.

4.2.4. Branş Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Eğitim durumu değişkeniyle ilgili olarak TKY uygulamalarında karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşlerinin, ortalamalarının dağılımları her bir boyut için okul türlerine göre gösterilmiş, görüşlerinin arasında okul türü gruplarına göre anlamlı fark olup olmadığı,

var olan boyutlara göre “F-testi” tablosunda belirtilmiş ve eğer anlamlı farklılık var ise LSD tablosunda açıklanmıştır.

“Liderlik” alt boyutuyla ilgili olarak yapılan analiz sonuçları aşağıda görülmektedir.

Tablo 60

Öğretmenlerin Branşlarına Göre Liderlik Alt Boyutunda Yer Alan TKY Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı

BRANŞ	N	\bar{X}	SS
Sınıf Öğretmeni	86	3,32	0,68
Branş Öğretmeni	168	3,30	0,71
Meslek Dersi Öğretmeni	41	3,15	0,67

Tablo 60 incelendiğinde, “liderlik” alt boyutundaki öğretmen görüşleri ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmektedir..

Tablo 61

Liderlik Alt Boyutunda Yer Alan Maddelere İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin Branşlarına Göre F Testi Sonuçları

Boyut	V.K.	K.T.	sd	K.O.	F	Önem Denetimi
Liderlik	G. A.	0,840	2	0,420	0,871	Fark önemsiz p>0,05
	G. İ.	140,751	292	0,482		
	Toplam	141,591	294			

Tablo-61’den de görülebileceği gibi yapılan varyans analizi sonucunda “Liderlik” alt boyutunda bulunan maddelere ilişkin öğretmen görüşlerinin arasında branşlarına göre anlamlı fark bulunamamıştır.

“Sürekli gelişme” alt boyutuyla ilgili olarak yapılan analiz sonuçları aşağıda görülmektedir.

Tablo 62

Sürekli Gelişme Alt Boyutunda Yer Alan TKY Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin Branşlarına Göre Dağılımı

BRANŞ	N	\bar{X}	SS
Sınıf Öğretmeni	86	3,43	0,62
Branş Öğretmeni	168	3,38	0,68
Meslek Dersi Öğretmeni	41	3,19	0,68

Tablo 62 incelendiğinde, “liderlik” alt boyutundaki öğretmen görüşleri ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Tablo 63

Öğretmenlerin Branşlarına Göre Sürekli Gelişme Alt Boyutunda Yer Alan Maddelere İlişkin Öğretmen Görüşlerinin F Testi Sonuçları

Boyut	V.K.	K.T.	sd	K.O.	F	Önem Denetimi
Sürekli Gelişme	G. A.	1,603	2	0,802	1,837	Fark önemsiz p>0,05
	G. İ.	127,431	292	0,436		
	Toplam	129,032	294			

Tablo-63'ten de görülebileceği gibi yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda “Sürekli gelişme” alt boyutunda bulunan maddelere ilişkin öğretmen görüşlerinin arasında branşlarına göre anlamlı fark bulunamamıştır.

“İletişim” alt boyutuyla ilgili olarak yapılan analiz sonuçları aşağıda görülmektedir.

Tablo 64

İletişim Alt Boyutunda Yer Alan TKY Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin Branşlarına Göre Dağılımı

BRANŞ	N	\bar{X}	SS
Sınıf Öğretmeni	86	3,03	0,72
Branş Öğretmeni	168	3,04	0,78
Meslek Dersi Öğretmeni	41	2,94	0,77

Tablo 64 incelendiğinde, “liderlik” alt boyutundaki öğretmen görüşleri ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Tablo 65

İletişim Alt Boyutunda Yer Alan Maddelere İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin Branşlarına Göre F Testi Sonuçları

Boyut	V.K.	K.T.	sd	K.O.	F	Önem Denetimi
İletişim	G. A.	0,362	2	0,181	0,310	Fark önemsiz p>0,05
	G. İ.	170,540	292	0,584		
	Toplam	170,902	294			

“İletişim” alt boyutuyla ilgili olarak Tablo 65 incelendiğinde yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda “iletişim” alt boyutunda bulunan maddelere ilişkin öğretmen görüşlerinin arasında branşlarına göre anlamlı fark bulunamamıştır.

“Müşteri odaklılık” alt boyutuyla ilgili olarak yapılan analiz sonuçları aşağıda görülmektedir.

Tablo 66

Müşteri Odaklılık Alt Boyutunda Yer Alan TKY Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin Branşlarına Göre Dağılımı

BRANŞ	N	\bar{X}	SS
Sınıf Öğretmeni	86	3,20	0,84
Branş Öğretmeni	168	3,20	0,80
Meslek Dersi Öğretmeni	41	3,11	0,69

Tablo 66 incelendiğinde, “müşteri odaklılık” alt boyutundaki öğretmen görüşleri ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Tablo 67

Müşteri Odaklılık Alt Boyutunda Yer Alan Maddelere İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin Branşlarına Göre F Testi Sonuçları

Boyut	V.K.	K.T.	sd	K.O.	F	Önem Denetimi
Müşteri Odaklılık	G. A.	0,326	2	0,163	0,257	Fark önemsiz p>0,05
	G. İ.	185,523	292	0,635		
Toplam		185,849	294			

Tablo-67'den de görülebileceği gibi yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda "müşteri odaklılık" alt boyutunda bulunan maddelere ilişkin öğretmen görüşlerinin arasında branşlarına göre anlamlı fark bulunamamıştır.

"Kalitenin ölçülmesi" alt boyutuyla ilgili olarak yapılan analiz sonuçları aşağıda görülmektedir.

Tablo 68

Kalitenin Ölçülmesi Alt Boyutunda Yer Alan TKY Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin Branşlarına Göre Dağılımı

BRANŞ	N	\bar{X}	SS
Sınıf Öğretmeni	86	3,18	0,61
Branş Öğretmeni	168	3,10	0,78
Meslek Dersi Öğretmeni	41	2,96	0,53

Tablo 68 incelendiğinde, "kalitenin ölçülmesi" alt boyutundaki öğretmen görüşleri ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Tablo 69

Kalitenin Ölçülmesi Alt Boyutunda Yer Alan Maddelere İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin Branşlarına Göre F Testi Sonuçları

Boyut	V.K.	K.T.	sd	K.O.	F	Önem Denetimi
Kalitenin Ölçülmesi	G. A.	1,424	2	0,712	1,444	Fark önemsiz p>0,05
	G. İ.	143,933	292	0,493		
Toplam		145,357	294			

“Kalitenin ölçülmesi” alt boyutuyla ilgili olarak Tablo-69’den da görülebileceği gibi yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda öğretmen görüşlerinin arasında branşlarına göre anlamlı fark bulunamamıştır.

“Tam katılım” alt boyutuyla ilgili olarak yapılan analiz sonuçları aşağıda görülmektedir.

Tablo 70

Tam Katılım Alt Boyutunda Yer Alan TKY Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin Branşlarına Göre Dağılımı

BRANŞ	N	\bar{X}	SS
Sınıf Öğretmeni	86	2,92	0,73
Branş Öğretmeni	168	3,14	0,72
Meslek Dersi Öğretmeni	41	2,89	0,62

Tablo 70 incelendiğinde, “tam katılım” alt boyutundaki öğretmen görüşlerinin branş öğretmenlerinde en yüksek, meslek dersi öğretmenlerinde en düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 71

Tam Katılım Alt Boyutunda Yer Alan Maddelere İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin Branşlarına Göre F Testi Sonuçları

Boyut	V.K.	K.T.	sd	K.O.	F	Önem Denetimi
Tam Katılım	G. A.	3,843	2	1,922	3,780	Fark önemli P<0,05
	G. İ.	148,458	292	0,508		
	Toplam	152,302	294			

“Tam katılım” alt boyutuyla ilgili olarak Tablo-71’den de görülebileceği gibi yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda öğretmen görüşlerinin arasında branşlarına göre anlamlı fark bulunmuştur.

Tablo 72

Branş Değişkenine Göre Müşteri Odaklılık Alt Boyutuna Ait LSD Sonuçları

BRANŞ	Sınıf Öğretmeni	Branş Öğretmeni	Meslek Dersi Öğretmeni
Sınıf Öğretmeni	-	0,020*	0,835
Branş Öğretmeni	0,020*	-	0,046*
Meslek Dersi Öğretmeni	0,835	0,046*	-

Bu farklılığın kaynağını bulmak için yapılan LSD analizi sonuçlarını gösteren Tablo 72 incelendiğinde “müşteri odaklılık” alt boyutuyla ilgili olarak Tablo 72 incelendiğinde branş öğretmenleriyle sınıf öğretmenleri ve meslek dersi öğretmenleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. Buna göre branş dersi öğretmenleri, bu boyutta sınıf öğretmenleri ve meslek dersi öğretmenlerine göre daha az sorunla karşılaşmaktadır.

4.2.5. Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Eğitim durumu değişkeniyle ilgili olarak TKY uygulamalarında karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşlerinin, ortalamalarının dağılımları her bir boyut için okul türlerine göre gösterilmiş, görüşlerinin arasında okul türü gruplarına göre anlamlı fark olup olmadığı, var olan boyutlara göre “F-testi” tablosunda belirtilmiş ve eğer anlamlı farklılık var ise LSD tablosunda açıklanmıştır.

“Liderlik” alt boyutuyla ilgili olarak yapılan analiz sonuçları aşağıda görülmektedir.

Tablo 73

Liderlik Alt Boyutunda Yer Alan TKY Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı

EĞİTİM DURUMU	N	\bar{X}	SS
Eğitim Yüksekokulu	21	3,16	0,70
Eğitim Enstitüsü	37	3,44	0,59
Lisans Tamamlama	26	3,48	0,72
Eğitim Fakültesi	96	3,26	0,73

Teknik Eğitim Fakültesi	21	3,10	0,53
Fen-Edebiyat ve Müh. Fakültesi	62	3,25	0,71
Lisansüstü	9	2,98	0,88
Diğerleri	23	3,46	0,63

Tablo 73'den de görülebileceği gibi, en yüksek ortalama lisans tamamlama grubunda, en düşük ortalama ise lisansüstü grubundadır.

Tablo 74

Liderlik Alt Boyutunda Yer Alan Maddelere İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre F Testi Sonuçları

Boyut	V.K.	K.T.	sd	K.O.	F	Önem Denetimi
Liderlik	G. A.	4,725	7	0,675	1,415	Fark önemsiz p>0,05
	G. İ.	136.866	287	0,477		
Toplam		141,592	294			

Tablo 74'den de görülebileceği gibi yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda gruplar arasında anlamlı fark bulunamamıştır. "Sürekli gelişme" alt boyutuyla ilgili olarak yapılan analiz sonuçları aşağıda görülmektedir.

Tablo 75

Sürekli Gelişme Alt Boyutunda Yer Alan TKY Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı

EĞİTİM DURUMU	N	\bar{X}	SS
Eğitim Yüksekokulu	21	3,26	0,59
Eğitim Enstitüsü	37	3,53	0,64
Lisans Tamamlama	26	3,70	0,66
Eğitim Fakültesi	96	3,26	0,66
Teknik Eğitim Fakültesi	21	3,23	0,66
Fen-Edebiyat ve Müh. Fakültesi	62	3,33	0,68
Lisansüstü	9	3,31	0,73
Diğerleri	23	3,55	0,55

Tablo 75'den de görülebileceği gibi, en yüksek ortalama lisans tamamlama grubunda, en düşük ortalama ise teknik eğitim grubundadır.

Tablo 76

Sürekli Gelişme Alt Boyutunda Yer Alan Maddelere İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre F Testi Sonuçları

Boyut	V.K.	K.T.	sd	K.O.	F	Önem Denetimi
Sürekli Gelişme	G. A.	6,468	7	0,924	2,164	Fark önemli p>0,05
	G. İ.	122,566	287	0,427		
Toplam		129,034	294			

Tablo 76'dan da görülebileceği gibi yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda gruplar arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Tablo 77

Eğitim Durumu Değişkenine Göre Sürekli Gelişme Alt Boyutuna Ait LSD Sonuçları

EĞİTİM DURUMU	Eğ. Yük.Ok.	Eğ. Enst.	Lisans Tam.	Eğitim Fak.	Tek.Eğ. Fak.	Fen-Ed. Müh.	Lisans Üstü	Diğer
Eğ. Yük.Ok.	-	0,129	0,022*	0,999	0,891	0,683	0,867	0,149
Eğ. Enst.	0,129	-	0,316	0,033*	0,094	0,133	0,343	0,939
Lisans Tam.	0,022*	0,316	-	0,003*	0,015*	0,015*	0,118	0,409
Eğitim Fak.	0,999	0,033*	0,003*	-	0,859	0,529	0,849	0,061
Tek.Eğ.Fak.	0,891	0,094	0,015*	0,859	-	0,565	0,784	0,114
Fen-Ed.Müh.	0,683	0,133	0,015*	0,529	0,565	-	0,919	0,173
Lisans Üstü	0,867	0,348	0,118	0,849	0,784	0,919	-	0,348
Diğer	0,149	0,939	0,409	0,061	0,114	0,173	0,348	-

Bulunan farkın kaynağını bulmak için yapılan LSD analizi sonuçları Tablo 77'de görülmektedir. Bu sonuçlara göre, lisans tamamlama ile eğitim yüksek okulu, eğitim fakültesi, teknik eğitim fakültesi ve fen-edebiyat ve mühendislik mezunları arasında ve eğitim enstitüsü mezunları ile eğitim fakültesi mezunları arasında anlamlı fark vardır. Lisans tamamlama ve eğitim enstitüsü mezunları sürekli gelişme alt boyutunda en az sorunla karşılaşan gruptur.

“İletişim” alt boyutuyla ilgili olarak yapılan analiz sonuçları aşağıda görülmektedir.

Tablo 78

İletişim Alt Boyutunda Yer Alan TKY Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı

EĞİTİM DURUMU	N	\bar{X}	SS
Eğitim Yüksekokulu	21	3,18	0,70
Eğitim Enstitüsü	37	3,20	0,80
Lisans Tamamlama	26	3,23	0,80
Eğitim Fakültesi	96	3,03	0,73
Teknik Eğitim Fakültesi	21	2,84	0,78
Fen-Edebiyat ve Müh. Fakültesi	62	2,87	0,80
Lisansüstü	9	3,02	0,83
Diğerleri	23	2,91	0,65

Tablo 78 incelendiğinde en yüksek ortalamanın lisans tamamlama, en düşük ortalamanın ise teknik eğitim grubunda olduğu görülmektedir.

Tablo 79

İletişim Alt Boyutunda Yer Alan Maddelere İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre F Testi Sonuçları

Boyut	V.K.	K.T.	sd	K.O.	F	Önem Denetimi
İletişim	G. A.	5,455	7	0,779	1,352	Fark önemli
	G. İ.	165,447	287	0,576		P<0,05
	Toplam	170,902	294			

Tablo 79'dan da görülebileceği gibi yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda gruplar arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Tablo 80

Eğitim Durumu Değişkenine Göre İletişim Alt Boyutuna Ait LSD Sonuçları

EĞİTİM DURUMU	Eğ. Yük.Ok.	Eğ. Enst.	Lisans Tam.	Eğitim Fak.	Tek.Eğ. Fak.	Fen-Ed. Müh.	Lisans Üstü	Diğer
Eğ. Yük.Ok.	-	0,920	0,833	0,410	0,140	0,099	0,580	0,228
Eğ. Enst.	0,920	-	0,893	0,243	0,077	0,033*	0,504	0,141
Lisans Tam.	0,833	0,893	-	0,239	0,078	0,041*	0,465	0,137
Eğitim Fak.	0,410	0,243	0,239	-	0,285	0,180	0,949	0,476
Tek.Eğ. Fak.	0,140	0,077	0,078	0,285	-	0,877	0,554	0,760
Fen-Ed. Müh.	0,099	0,033*	0,041*	0,180	0,877	-	0,581	0,827
Lisans Üstü	0,580	0,504	0,465	0,949	0,554	0,581	-	0,715
Diğer	0,228	0,141	0,137	0,476	0,760	0,827	0,715	-

Bulunan farkın kaynağını bulmak için yapılan LSD analizi sonuçları Tablo 80’de görülmektedir. Bu sonuçlara göre fen-edebiyat ve mühendislik grubu ile eğitim enstitüsü ve lisans tamamlama mezunları arasında anlamlı fark vardır. Eğitim enstitüsü ve lisans tamamlama grubu TKY uygulamalarında fen-edebiyat ve mühendislik grubuna göre daha az sorunla karşılaşmaktadır.

“Müşteri odaklılık” alt boyutuyla ilgili olarak yapılan analiz sonuçları aşağıda görülmektedir.

Tablo 81

Müşteri Odaklılık Alt Boyutunda Yer Alan TKY Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı

EĞİTİM DURUMU	N	\bar{X}	SS
Eğitim Yüksekokulu	21	3,27	0,65
Eğitim Enstitüsü	37	3,34	0,72
Lisans Tamamlama	26	3,19	0,99
Eğitim Fakültesi	96	3,15	0,88
Teknik Eğitim Fakültesi	21	3,14	0,57
Fen-Edebiyat ve Müh. Fakültesi	62	3,13	0,80
Lisansüstü	9	3,11	0,82
Diğerleri	23	3,30	0,61

Tablo 81 incelendiğinde en yüksek ortalamanın eğitim enstitüsü, en düşük ortalamanın ise lisansüstü grubunda olduğu görülmektedir.

Tablo 82

Müşteri Odaklılık Alt Boyutunda Yer Alan Maddelere İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre F Testi Sonuçları

Boyut	V.K.	K.T.	sd	K.O.	F	Önem Denetimi
Müşteri Odaklılık	G. A.	1,739	7	0,248	0,387	Fark önemsiz P>0,05
	G. İ.	184,110	287	0,641		
Toplam		185,849	294			

Tablo 82'den de görülebileceği gibi yapılan varyans analizi sonucunda gruplar arasında anlamlı fark bulunamamıştır.

“Kalitenin ölçülmesi” alt boyutuyla ilgili olarak yapılan analiz sonuçları aşağıda görülmektedir.

Tablo 83

Kalitenin Ölçülmesi Alt Boyutunda Yer Alan TKY Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı

EĞİTİM DURUMU	N	\bar{X}	SS
Eğitim Yüksekokulu	21	3,08	0,63
Eğitim Enstitüsü	37	3,18	0,85
Lisans Tamamlama	26	3,36	0,65
Eğitim Fakültesi	96	3,08	0,68
Teknik Eğitim Fakültesi	21	3,04	0,46
Fen-Edebiyat ve Müh. Fakültesi	62	3,07	0,76
Lisansüstü	9	2,69	0,82
Diğerleri	23	3,14	0,58

Tablo 83 incelendiğinde en yüksek ortalamanın lisans tamamlama, en düşük ortalamanın ise lisansüstü grubunda olduğu görülmektedir.

Tablo 84

Kalitenin Ölçülmesi Alt Boyutunda Yer Alan Maddelere İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre F Testi Sonuçları

Boyut	V.K.	K.T.	sd	K.O.	F	Önem Denetimi
Kalitenin Ölçülmesi	G. A.	3,663	7	0,523	1,060	Fark önemli P<0,05
	G. İ.	141,694	287	0,494		
	Toplam	145,357	294			

Tablo 84'den de görülebileceği gibi yapılan varyans analizi sonucunda gruplar arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Tablo 85

Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kalitenin Ölçülmesi Alt Boyutuna Ait LSD Sonuçları

EĞİTİM DURUMU	Eğ. Yük.Ok.	Eğ. Enst.	Lisans Tam.	Eğitim Fak.	Tek.Eğ. Fak.	Fen-Ed. Müh.	Lisans Üstü	Diğer
Eğ. Yük.Ok.	-	0,606	0,187	0,963	0,826	0,952	0,166	0,785
Eğ. Enst.	0,606	-	0,336	0,432	0,445	0,452	0,063	0,826
Lisans Tam.	0,187	0,336	-	0,072	0,122	0,086	0,016*	0,287
Eğitim Fak.	0,963	0,432	0,072	-	0,814	0,980	0,121	0,687
Tek.Eğ. Fak.	0,826	0,445	0,122	0,814	-	0,836	0,214	0,619
Fen-Ed. Müh.	0,952	0,452	0,086	0,980	0,836	-	0,132	0,689
Lisans Üstü	0,166	0,063	0,016*	0,121	0,224	0,132	-	0,107
Diğer	0,785	0,826	0,287	0,687	0,619	0,689	0,107	-

Bulunan farkın kaynağını bulmak için yapılan LSD analizi sonuçları Tablo 85'de görülmektedir. Bu sonuçlara göre lisans tamamlama grubu ile yüksek lisans grubu arasında anlamlı fark vardır. Lisans tamamlama grubu TKY uygulamalarında yüksek lisans grubuna göre daha az sorunla karşılaşmaktadır.

“Tam katılım” alt boyutuyla ilgili olarak yapılan analiz sonuçları aşağıda görülmektedir.

Tablo 86

Tam Katılım Alt Boyutunda Yer Alan TKY Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı

EĞİTİM DURUMU	N	\bar{X}	SS
Eğitim Yüksekokulu	21	3,03	0,60
Eğitim Enstitüsü	37	3,29	0,71
Lisans Tamamlama	26	3,26	0,81
Eğitim Fakültesi	96	3,05	0,71
Teknik Eğitim Fakültesi	21	2,92	0,56
Fen-Edebiyat ve Müh. Fakültesi	62	2,89	0,77
Lisansüstü	9	2,89	0,97
Diğerleri	23	2,95	0,58

Tablo 86 incelendiğinde en yüksek ortalamanın eğitim enstitüsü, en düşük ortalamanın ise fen-edebiyat ve mühendislik grubu ile lisansüstü grubunda olduğu görülmektedir.

Tablo 87

Tam Katılım Alt Boyutunda Yer Alan Maddelere İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre F Testi Sonuçları

Boyut	V.K.	K.T.	sd	K.O.	F	Önem Denetimi
Tam Katılım	G. A.	5,617	7	0,802	1,570	Fark önemli P<0,05
	G. İ.	146,685	287	0,511		
	Toplam	152,302	294			

Tablo 87'den de görülebileceği gibi yapılan varyans analizi sonucunda gruplar arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Tablo 88

Eğitim Durumu Değişkenine Göre Tam Katılım Boyutuna Ait LSD Sonuçları

EĞİTİM DURUMU	Eğ. Yük.Ok.	Eğ. Enst.	Lisans Tam.	Eğitim Fak.	Tek.Eğ. Fak.	Fen-Ed. Müh.	Lisans Üstü	Diğer
Eğ. Yük.Ok.	-	0,606	0,187	0,963	0,826	0,952	0,166	0,785
Eğ. Enst.	0,606	-	0,336	0,432	0,445	0,452	0,063	0,826
Lisans Tam.	0,187	0,336	-	0,072	0,122	0,086	0,016*	0,287
Eğitim Fak.	0,963	0,432	0,072	-	0,814	0,980	0,121	0,687
Tek.Eğ. Fak.	0,826	0,445	0,122	0,814	-	0,836	0,214	0,619
Fen-Ed.Müh	0,952	0,452	0,086	0,980	0,836	-	0,132	0,689
Lisans Üstü	0,166	0,063	0,016*	0,121	0,224	0,132	-	0,107
Diğer	0,785	0,826	0,287	0,687	0,619	0,689	0,107	-

Bulunan farkın kaynağını bulmak için yapılan LSD analizi sonuçları Tablo 88’de görülmektedir. Bu sonuçlara göre lisans tamamlama grubu ile yüksek lisans grubu arasında anlamlı fark vardır. Lisans tamamlama grubu TKY uygulamalarında yüksek lisans grubuna göre daha az sorunla karşılaşmaktadır.

4.2.6. Etkinlik Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Etkinlik değişkeniyle ilgili olarak TKY uygulamalarında karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşlerinin, ortalamalarının dağılımları her bir boyut için okul türlerine göre gösterilmiş, görüşlerinin arasında okul türü gruplarına göre anlamlı fark olup olmadığı, var olan boyutlara göre “F-testi” tablosunda belirtilmiş ve eğer anlamlı farklılık var ise LSD tablosunda açıklanmıştır.

“Liderlik” alt boyutuyla ilgili olarak yapılan analiz sonuçları aşağıda görülmektedir.

Tablo 89

Liderlik Alt Boyutunda Yer Alan TKY Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin Katıldıkları Etkinliğe Göre Dağılımı

ETKİNLİK	N	\bar{X}	SS
Hizmetiçi Eğitim	69	3,33	0,80
Seminer veya Konferans	97	3,24	0,61
Hiçbiri	129	3,30	0,70

Tablo 89 incelendiğinde gruplar arasındaki ortalamanın birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Tablo 90

Liderlik Alt Boyutunda Yer Alan Maddelere İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin Katıldığı Etkinliğe Göre F Testi Sonuçları

Boyut	V.K.	K.T.	sd	K.O.	F	Önem Denetimi
Liderlik	G. A.	0,348	2	0,174	0,360	Fark önemsiz
	G. İ.	141,243	292	0,484		p>0,05
	Toplam	141,591	294			

Liderlik alt boyutunda, öğretmenlerin katıldıkları etkinlik bakımından yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda gruplar arasında anlamlı fark bulunamamıştır.

“Sürekli gelişme” alt boyutuyla ilgili olarak yapılan analiz sonuçları aşağıda görülmektedir.

Tablo 91

Sürekli Gelişme Alt Boyutunda Yer Alan TKY Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin Katıldıkları Etkinliğe Göre Dağılımı

ETKİNLİK	N	\bar{X}	SS
Hizmetiçi Eğitim	69	3,47	0,80
Seminer veya Konferans	97	3,31	0,58
Hiçbiri	129	3,36	0,64

Tablo 91 incelendiğinde gruplar arasındaki ortalamanın birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Tablo 92

Sürekli Gelişme Alt Boyutunda Yer Alan Maddelere İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin Katıldığı Etkinliğe Göre F Testi Sonuçları

Boyut	V.K.	K.T.	sd	K.O.	F	Önem Denetimi
Sürekli Gelişme	G. A.	1,096	2	0,548	1,251	Fark önemsiz p>0,05
	G. İ.	127,938	292	0,438		
Toplam		129,034	294			

Tablo 92'den de görüldüğü gibi sürekli gelişme alt boyutunda, öğretmenlerin katıldıkları etkinlik bakımından gruplar arasında anlamlı fark bulunamamıştır.

“İletişim” alt boyutuyla ilgili olarak yapılan analiz sonuçları aşağıda görülmektedir.

Tablo 93

İletişim Alt Boyutunda Yer Alan TKY Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin Katıldıkları Etkinliğe Göre Dağılımı

ETKİNLİK	N	\bar{X}	SS
Hizmetiçi Eğitim	69	3,14	0,87
Seminer veya Konferans	97	2,96	0,79
Hiçbiri	129	3,01	0,67

Tablo 93 incelendiğinde gruplar arasındaki ortalamaların birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Tablo 94

İletişim Alt Boyutunda Yer Alan Maddelere İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin Katıldığı Etkinliğe Göre F Testi Sonuçları

Boyut	V.K.	K.T.	sd	K.O.	F	Önem Denetimi
İletişim	G. A.	1,346	2	0,673	1,159	Fark önemsiz p>0,05
	G. İ.	169,556	292	0,581		
Toplam		170,902	294			

Tablo 94'den de görüldüğü gibi iletişim alt boyutunda, öğretmenlerin katıldıkları etkinlik bakımından gruplar arasında anlamlı fark bulunamamıştır.

“Müşteri odaklılık” alt boyutuyla ilgili olarak yapılan analiz sonuçları aşağıda görülmektedir.

Tablo 95

Müşteri Odaklılık Alt Boyutunda Yer Alan TKY Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin Katıldıkları Etkinliğe Göre Dağılımı

ETKİNLİK	N	\bar{X}	SS
Hizmetiçi Eğitim	69	3,22	0,88
Seminer veya Konferans	97	3,15	0,78
Hiçbiri	129	3,20	0,76

Tablo 95 incelendiğinde gruplar arasındaki ortalamaların birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Tablo 96

Müşteri Odaklılık Alt Boyutunda Yer Alan Maddelere İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin Katıldığı Etkinliğe Göre F Testi Sonuçları

Boyut	V.K.	K.T.	sd	K.O.	F	Önem Denetimi
Müşteri Odaklılık	G. A.	0,216	2	0,108	0,170	Fark önemsiz p>0,05
	G. İ.	185,633	292	0,636		
Toplam		185,849	294			

Tablo 96'dan da görüleceği gibi müşteri odaklılık alt boyutunda, öğretmenlerin katıldıkları etkinlik bakımından gruplar arasında anlamlı fark bulunamamıştır.

“Kalitenin ölçülmesi” alt boyutuyla ilgili olarak yapılan analiz sonuçları aşağıda görülmektedir.

Tablo 97

Kalitenin Ölçülmesi Alt Boyutunda Yer Alan TKY Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin Katıldıkları Etkinliğe Göre Dağılımı

ETKİNLİK	N	\bar{X}	SS
Hizmetiçi Eğitim	69	3,18	0,83
Seminer veya Konferans	97	3,05	0,66
Hiçbiri	129	3,10	0,66

Tablo 97 incelendiğinde gruplar arasındaki ortalamaların birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Tablo 98

Kalitenin Ölçülmesi Alt Boyutunda Yer Alan Maddelere İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin Katıldığı Etkinliğe Göre F Testi Sonuçları

Boyut	V.K.	K.T.	sd	K.O.	F	Önem Denetimi
Kalitenin Ölçülmesi	G. A.	0,695	2	0,348	0,701	Fark önemsiz p>0,05
	G. İ.	144,662	292	0,495		
	Toplam	145,357	294			

Tablo 98'den de görüleceği gibi müşteri odaklılık alt boyutunda, öğretmenlerin katıldıkları etkinlik bakımından gruplar arasında anlamlı fark bulunamamıştır.

“Tam katılım” alt boyutuyla ilgili olarak yapılan analiz sonuçları aşağıda görülmektedir.

Tablo 99

Tam Katılım Alt Boyutunda Yer Alan TKY Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin Katıldıkları Etkinliğe Göre Dağılımı

ETKİNLİK	N	\bar{X}	SS
Hizmetiçi Eğitim	69	3,00	0,82
Seminer veya Konferans	97	3,05	0,70
Hiçbiri	129	3,06	0,68

Tablo 99 incelendiğinde gruplar arasındaki ortalamaların birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Tablo 100

Tam Katılım Alt Boyutunda Yer Alan Maddelere İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin Katıldığı Etkinliğe Göre F Testi Sonuçları

Boyut	V.K.	K.T.	sd	K.O.	F	Önem Denetimi
Tam Katılım	G. A.	0,183	2	0,091	0,175	Fark önemsiz p>0,05
	G. İ.	152,119	292	0,521		
	Toplam	152,302	294			

Tablo 100'den de görülebileceği gibi tam katılım alt boyutunda, öğretmenlerin katıldıkları etkinlik bakımından gruplar arasında anlamlı fark bulunamamıştır.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde önceki bölümlerde açıklanan bulgulara ve yorumlara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Bu araştırmada TKY uygulamalarında karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin çeşitli bireysel değişkenlere göre anlamlı fark gösterip göstermediği araştırılmıştır. Araştırmayla elde edilen sonuçlar şunlardır:

1. Liderlik alt boyutuna ait maddelere ilişkin aritmetik ortalamalarına göre öğretmenler;
 - a. “Yönetici ve öğretmenler ile öğrenciler iyi ilişkiler içerisindedir” ve “Değişik alanlarda başarılı olan öğrenciler ödüllendirilirler” maddelerine “Katılıyorum”, “Okul yöneticisi iyi bir dinleyici değildir” ve “Okul yöneticisi, öğretmenlerin kendilerini geliştirme ile ilgili çalışmalarına destek vermez” maddelerine ise “Katılmıyorum” şeklinde görüş bildirmişlerdir.
 - b. “Yöneticiler ekip çalışmalarını özendirerek faaliyetlerde bulunmazlar”, “Yöneticiler belli yetkilerini paylaşmaya isteklidirler”, “Yöneticiler kalite bilincine sahip değildirler”, “Yöneticiler öğretmenlerin özelliklerini bilmezler”, “Yöneticiler, okul yönetimi ile ilgili alınan hatalı kararları düzeltirler”, “Okul yöneticisi her öğretmenle rahatça iletişim kurar”, “Okul yöneticisi farklı düşüncelere önem vermez”, “Yöneticiler, geleceğe yönelik görüşlerini öğretmenlerle paylaşmazlar”, “Yöneticiler geleceğe yönelik görüş sahibidirler”, “Okul yöneticileri okul ile çevre arasında işbirliği sağlarlar” ve “Yöneticiler öğretmenlerin düşüncelerine önem vermezler” maddelerine “Kararsızım” şeklinde görüş bildirmişlerdir.
2. Sürekli Gelişme alt boyutuna ait maddelere ilişkin aritmetik ortalamalarına göre öğretmenler;
 - a. “Yönetici ve öğretmenler, okulun hedefleri hakkında çevrenin bilgi sahibi olmasına çalışırlar”, “Öğretmenler, okulun standartlarını yükseltmek için çalışırlar”, “Ölçme ve değerlendirme sonuçları ilgililere iletilir” ve

- “Öğretmenler kendilerini geliştirirler” maddelerine “Katılıyorum”, “Öğretmenler derslere hazırlıksız gelirler” ve “Öğretmenler, yeni öneriler getirebilme konusunda kendilerine güven duymazlar” maddelerine “Katılmıyorum” şeklinde görüş bildirmişlerdir.
- b. “Öğretmenler kalite bilincine sahip değildirlir”, “Öğretmenler çeşitli seminer ve kurslar aracılığıyla etkili öğrenme ve öğretme teknikleri hakkında bilgilendirilirler”, “Eğitim hedeflerinin gerçekleştirilmesinde görüş birliği yoktur”, “Hizmet içi eğitim etkinliklerine önem verilmez”, “Öğretmenler sorumluluk almaktan kaçınırlar” ve “Öğretmenler işlerinde yüksek güdüye sahiptirler” maddelerine “Kararsızım” şeklinde görüş bildirmişlerdir.
3. İletişim alt boyutuna ait maddelere ilişkin aritmetik ortalamalarına göre öğretmenler; “Başarılı öğretmenler ödüllendirilirler”, “Okulun standartları öğretmen ve öğrenci gereksinimlerini karşılar”, “Okulun çalışma alanları, öğrenme ortamına uygun olarak düzenlenir”, “Ekiptekiler, takım ruhuna uygun hareket ederler”, “Çevre ekip çalışmalarına olumlu destek verir”, “Öğretmenler bilgiye kolayca erişirler” ve “Yöneticiler tarafından, öğretmen ve öğrencilere, rehberlik ve danışmanlık için uygun ortam ve zaman sağlanır” maddelerinin tümünde “Kararsızım” şeklinde görüş bildirmişlerdir.
4. Müşteri Odaklılık alt boyutuna ait maddelere ilişkin aritmetik ortalamalarına göre öğretmenler;
- a. “Öğretimde; öğrenciye, yere, zamana ve öğrencinin hazır bulunuşluluk düzeyine bağlı olarak değişik yöntemler kullanılır” maddesine “Katılıyorum” şeklinde görüş bildirmişlerdir.
- b. “Okul ortamı öğrencileri güdülemez”, “Öğretimde, öğrenci merkezdedir”, “Okul ortamı öğretmenleri güdülemez” ve “Yöneticiler liderlik davranışları göstermezler” maddelerinde “Kararsızım” şeklinde görüş bildirmişlerdir.
5. Kalitenin Ölçülmesi alt boyutuna ait maddelere ilişkin aritmetik ortalamalarına göre öğretmenler;
- a. “Öğrenciler arasında çeşitli görevlere seçilme bakımından fırsat eşitliği yoktur” maddesine “Katılmıyorum” şeklinde görüş bildirmişlerdir.
- b. “Öğretmenlerin performansı nesnel biçimde değerlendirilir”, “Okul içi düzenlemelerde personelin ihtiyaçları nesnel olarak gözetilir” ve “Okulun

kalite politikaları yazılıdır” maddelerine “Kararsızım” şeklinde görüş bildirmişlerdir.

6. Tam Katılım alt boyutuna ait maddelere ilişkin aritmetik ortalamalarına göre öğretmenler;

“Okulda düzenlenen çeşitli etkinlikleri (konferanslar, çeşitli yarışmalar kutlamalar vb.) öğrenciler yürütür”, “Yönetici ve öğretmenler geleceğe yönelik görüş oluşturmaya güdülenirler”, “Okuldaki öğrenme/ öğretme etkinliklerinde aksamalar olur”, “Okulun kalite politikaları yapılan işlerde uygulanmaz” ve “Okulda öğrencilerin bilgiye erişmesi zordur” maddelerinin tümünde “Kararsızım” şeklinde görüş bildirmişlerdir.
7. Cinsiyet değişkenine göre Liderlik ve Sürekli Gelişme alt boyutlarında Kadın ve Erkek öğretmenler arasında anlamlı fark vardır. Bu boyutlarda Kadın öğretmenler daha az sorunla karşılaşmaktadırlar.
8. Kıdem değişkenine göre tüm boyutlarda 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler en az sorunla karşılaşan gruptur.
9. Okul türü değişkenine göre Sürekli Gelişme ve Müşteri Odaklılık boyutlarında İlköğretim Okulları ile Meslek Liseleri arasında anlamlı fark vardır. Bu boyutlarda İlköğretim Okullarında görev yapan öğretmenler daha az sorunla karşılaşmaktadırlar.
10. Branş değişkenine göre Tam Katılım boyutunda Meslek Dersi öğretmenleri ile Branş öğretmenleri arasında anlamlı fark vardır. Tam Katılım boyutunda Branş öğretmenleri daha az sorunla karşılaşmaktadırlar.
11. Eğitim Durumu değişkenine göre Sürekli Gelişme, İletişim, Kalitenin Ölçülmesi ve Tam Katılım boyutlarında anlamlı fark vardır. Bu boyutlarda Lisans Tamamlama grubu en az sorunla karşılaşan gruptur.
12. Etkinlik değişkenine göre hiçbir boyutta ve hiçbir etkinlik arasında anlamlı fark yoktur.

5.2. Öneriler

Yukarıda yer alan sonuçlardan yola çıkılarak, TKY uygulamalarını planlayanlar, okul yöneticileri ve araştırmacılara şunlar önerilebilir.

1. Okul yöneticileri TKY ilkeleri doğrultusunda etkili liderlik yapabilmeleri için hizmetiçi eğitimden geçirilmelidir.
2. Okullarda yapılan tüm çalışmalara, karar verme sürecine öğretmen ve öğrencilerin tam katılımı sağlanmalıdır.
3. Hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin planlanması sürecine öğretmenler de dahil edilmeli ve hizmetiçi eğitim etkinliklerine katılım ilgi çekici hale getirilmelidir.
4. Hizmetiçi eğitim etkinliklerinin planlaması iyi yapılmalı, etkinliğin düzenlendiği yere ait fiziki koşullar, zaman, eğitimi veren kişinin yetkinliği ve etkinliğin biçimi mümkün olan en yüksek standartlarda olmalıdır.
5. Okulların fiziki koşulları iyileştirilmeli, öğretmen ve öğrencilere ders içi ve ders dışı zamanlarında kullanabilecekleri ve kendilerini geliştirebilecekleri donanım sağlanmalıdır.
6. Okullarda kalite politikaları, okulun vizyon ve misyonu yazılı kitapçık hale getirilmeli ve okulda bulunan herkese dağıtılarak okuldaki tüm süreçlerde bu kitapçığa başvurulması sağlanmalıdır..
7. Öğretmenlerin sürekli gelişmeleri, kendi alanlarında yapacakları yüksek lisans, doktora gibi çalışmalarında kolaylık gösterilerek desteklenmeli ve bu gibi çalışmalar özendirilerek öğretmenlerin eğitim düzeyleri arttırılmalıdır.
8. TKY uygulamalarında karşılaşılan sorunlarla ilgili olarak okul yöneticilerinin ve diğer işgörenlerin de algıları araştırılmalıdır.
9. Eğitim yönetimi ve denetimi mezunu okul yöneticilerinin görev yaptığı okullarla benzer okullar arasında TKY uygulamalarında karşılaşılan sorunlarla ilgili algılar bakımından farklılık olup olmadığı araştırılmalıdır.
10. TKY uygulayan özel okullarla MEB okulları arasında öğretmen algıları arasında farklılık olup olmadığı araştırılmalıdır.

KAYNAKÇA

- AÇIKGÖZ, Kemal (1994). **Eğitimde Etkili Yönetici Davranışları**, İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- AKIN, Besim; ÇETİN, Canan; EROL, Vedat Editör: ÇETİN Canan (1998). **Toplam Kalite Yönetimi ve ISO 9000 Kalite Güvence Sistemi**, İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.
- ALDEMİR, M. Ceyhan (1985). **Örgütler ve Yönetimi – Makro Bir Yaklaşım**, İzmir: Bilgehan Basımevi.
- AYDIN, Mustafa (1999). **Eğitim Yönetimi**, Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.
- AYDOĞANOĞLU, Erkan (2003). **Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi Gerçeği**, Ankara: Eğitim-Sen Yayınları Mesleki Eğitim Dizisi-3.
- BALCI, Ali (1997). **Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem Teknik ve İlkeler**, Ankara: 72TDFO Bilgisayar-Yayıncılık San. Tic. Ltd. Şti.
- BALCI, Ali (2000). **Örgütsel Gelişme Kuram ve Uygulama**, Ankara: PegemA Yayıncılık Tic. Ltd. Şti.
- BAŞARAN, İbrahim Ethem (1996). **Eğitim Yönetimi**, Ankara: Yargıcı Matbaası.
- BAŞARAN, İbrahim Ethem (1998). **Yönetimde İnsan İlişkileri. Yönetimsel Davranış**, Ankara: Aydan Web Tesisleri.
- BATTEN, Joe D. (1989). **Tough – Minded Leadership**, NewYork: AMACOM - American Management Association. USA.
- BENTLEY, Trevor (2000). **Takımınızın Yeteneklerini Geliştirmede İnsanları Motive Etme**, Çev. Onur Yıldırım, İstanbul: Hayat Yayıncılık, İletişim, Eğitim Hizmetleri ve Ticaret Ltd. Şti.
- BESTERFIELD, Dale H. ;BESTERFIELD- MICHNA, Carol; BESTERFIELD Glen H. ; BESTERFIELD- SACRE Mary (1995). **Total Quality Management**, New Jersey: Prentice- Hall Inc.USA.
- BURAK, Gönül (1996). **Kobiler’de Toplam Kalite Yönetimi**, İzmir: T.C Dokuz Eylül Üniversitesi Yayınları No: 09.1600.0000.000/DK. 97.033.172.
- CANPOLAT, Mustafa; DEMİRAY, Kemal; TEZCAN, Semih (1983) **Türkçe Sözlük Cilt 1,2**, Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- CLAYTON, Susan (2000). **Takımınızın Yeteneklerini Geliştirmede Yönetim**, Çev. Mehmet Zaman, İstanbul: Hayat yayıncılık, İletişim – Eğitim Hizmetleri ve Tic. Ltd. Şti. Hayat Yayınları:77.
- CRAWFORD, Lachlan E. D.; Paul, Shutler (1999). “Total Quality Management In Education: Problems And Issues For The Classroom Teacher”, **International Journal Of Educational Management**, Vol:13, Issue:2, MCB University Pres, [67-73].
- ÇELİK, Vehbi (2000). **Okul kültürü ve Yönetimi**, Ankara: Pegem A Yayınevi Tic.Ltd.Şti.
- DAVIS, Keith (1984). **İşletmede İnsan Davranışı - Örgütsel Davranış**. Çev, Kemal Tosun, Tomris Somay, Fulya Aykar, Can Baysal, Ömer Sadullah, Semra Yalçın, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayın No: 9028. Venüs Ofset..
- DOĞAN, Muammer (1998). **İşletme Ekonomisi ve Yönetimi**, İzmir: Anadolu Matbaacılık.

- DOĞAN, Elife (2001). "Endüstri Meslek Liselerindeki Uygulamaların Toplam Kalite Yönetimi Anlayışına Uygunluğu Hakkındaki Yönetici Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri", Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- DOĞAN, Elife (2002). **Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi**, Ankara: Academyplus Yayınevi.
- ELMUTI, Dean; KATHAWALA, Yunus; MANIPPALLILI, Mathew (1996). "Are Total Quality Management Programmes in Higher Education Worth the Effort", **International Journal of Quality and Reliability Management**, Volume 13, Number 6, MCB University Press, [29-45].
- EREN Erol (1993). **Yönetim ve Organizasyon**. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.
- ERSEN, Haldun (1997). **Toplam Kalite ve İnsan Kaynakları Yönetimi İlişkisi, Verimli ve Etkin Olmanın Yolu**. İstanbul: Sim Matbaacılık.
- ERYILMAZ, Bilal (1994). **Kamu Yönetimi**, İzmir: Üniversite Kitapevi.
- EVANS, James R.; LINDSAY, William M. (1993). **Quality Planning and Analysis**, Singapore: McGraw-Hill Inc.
- FULLAN, Micheal G. (1992), **Successful School Improvement**. Open University Press. Buckingham. Great Britain.
- GOODARD, Ivor; EMERSON, Chris (1997). **Appraisal and Your School**, Newcastle: Heineman Education Books Ltd.
- GÜREL, İ. Hakkı (1998). "Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi ve Uygulamadan Örnekler", İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi
- HARRIS, Jean (1998). **Takımınızın Yeteneklerini Geliştirmede Proje Yönetimi**, Çev. Mehmet Zaman, İstanbul: Hayat Yayıncılık, İletişim, Eğitim Hizmetleri ve Tic. Ltd. Şti.
- HICKS, Herbert G. (1979). **Örgütlerin Yönetimi: Sistemler ve Beşeri Kaynaklar Açısından Cilt I**, Çev. Osman Tekok, Bıntuğ Aytek, Birol Bumin, Ankara: Turhan Kitabevi.
- HICKS, Herbert G. (1979). **Örgütlerin Yönetimi: Sistemler ve Beşeri Kaynaklar Açısından Cilt 2**, Çev. Osman Tekok, Bıntuğ Aytek, Salim Şen, Ankara: Turhan Kitabevi.
- HOLMES, Gary (1993) **Essential School Leadership, Developing Vision and Purpose in Management**, London: Kogan Page Limited.
- İLGAR, Lütfü (2000). **Eğitim Yönetimi Okul Yönetimi Sınıf Yönetimi**, İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.
- JURAN, J. M. (1989). **Juran on Leadership for Quality. An Executive Handbook**, New York: The Free Press. USA.
- JURAN, J. M. (1992) **Juran on Quality by Design. The New Steps for Planning Quality into Goods and Services**, New York. The Free Press. USA.
- KAĞITÇIBAŞI, Çiğdem (1999) **Yeni İnsan ve İnsanlar Sosyal Psikolojeye Giriş**, İstanbul: Evrim Yayınevi ve Bilgisayar San. Tic. Ltd. Şti..
- KAYA, Yahya Kemal (1999). **Eğitim Yönetimi Kuram ve Türkiye'deki Uygulama**, Ankara: Bilim Yayınları:94, Bilim Yayıncılık.

- KIZILIER, Vedat (2003). "Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi, Dil Araştırma ve Uygulama Merkezi İçin Pilot Bir Uygulama Örneği", İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- KOVANCI, Ahmet (2003). **Toplam Kalite Yönetimi. Fahat Nasıl?**, İstanbul: Sistem Yayıncılık ve Mat. San. Tic. A.Ş.
- KÜÇÜKOĞLU, M. Erdal (1998). "Eğitimde Toplam Kalite Yönetiminin Meslek Liselerinde Uygulanması", İstanbul: Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- KWAN, Paula Y. K. , (1996) "Application Of Total Quality Management In Education: Retrospect and Prospect", **International Journal Of Educational Management**, Volume 10, Number 5, MCB University Press [25-35].
- LONGENECKER, Clinton D.; SCAZZERO, Joseph A. (1996). "The Ongoing Challenge For Total Quality Management", **The TQM Magazine**, Volume 8, Number 2, MCB University Pres [55-60].
- MEARS, Peter (1995). **Quality improvement Tools & Technigues**, McGraw-Hill Inc. USA.
- MEB Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı. (1999). **2000 Yılında Milli Eğitim**, Ankara: A.Ç.E.M. ve 4. Akşam Sanat Okulu Matbaası.
- MEB Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı (2000). **2001 Yılı Başında Milli Eğitim**, Ankara: A.Ç.E.M. ve 4. Akşam Sanat Okulu Matbaası.
- MEB Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı (2001). **2002 Yılı Başında Milli Eğitim**, Ankara: 4. Akşam Sanat Okulu Matbaası.
- MOTWANI, Jaideep; KUMAR, Ashok (1997). "The Need For Implementing Total Quality Management In Education", **International Journal of Educational Management**, Volume 11, Number 3. MCB University Pres, [131:135].
- MUTLU, Serkan (2001). "Öğretmen ve Yöneticilere Göre İlköğretim Okullarında Toplam Kalite Yönetiminini Uygulanabilirliği", Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- OĞUZ, Orhan; OKTAY, Ayla; AYHAN, Halis(2001). "21. Yüzyıl İçin Çağdaş Bir Yönetim Yaklaşımı: Toplam Kalite Yönetimi", ENSARİ, Hoşcan, **21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi**, İstanbul: SEDAR Eğitim Araştırma Yayıncılık Ltd. Şti.
- ÖZAN, Mukadder BOYDAK; DİKİCİ, Abdullah (2001). "Hizmetiçi Eğitim Programlarının Etkililiğinin Değerlendirilmesi (Fırat, Marmara Üniversitesi ve TÜBİTAK Örneği)", **Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, Elazığ. Cilt 11, Sayı 2 Temmuz, Güven Ofset ve Matbaacılık.
- ÖZDEN, Yüksel (2000).**Eğitimde Dönüşüm, Eğitimde Yeni Değerler**, Ankara: Pegem A Yayınevi Tic.Ltd.Şti.
- OWLIA, Mohammad S.; ASPINWALL, Elaine M. (1997). "TQM In Higher Education – A Review", **International Journal of Quality and Reliability Management**, April-May, Volume:14, N:4-5, MCB University Pres Ltd. UK. [527-544]
- RAMSAY, William; CLARK E., Eugene (1990). **New Ideas For Effective School Improvement Vision. Social Capital. Evaluation.** The Falmer Pres. USA.
- RAO, Ashok; CARR Lawrence P. ;DAMBOLENA, Ismael; KOPP Robert J. ;MARTIN, John; RAFII, Farshad; SCHLESINGER, Phyllis Fineman. (1996) **Total Quality Management: A cross Functional Perspective**, John Wiley & Sons Inc. USA.

- SEÇKİN, Nezahat; ERSAN Nurgün; KAYHAN Ülker. (1998). **Eğitim Yönetimi**, Ankara: Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Yayın No:21.
- SENGE, Peter M. (2002). **Beşinci Disiplin Öğrenen Organizasyon Düşünüşü ve Uygulanması**, Çev. Ayşegül İldeniz, Ahmet Doukan, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları - 226 Cogito - 3.
- SILLARS, Stuart (1995). **İletişim**, Çev. Nüzhet Akın, Ankara: MEB Yayınları No:2916 Yardımcı ve Kaynak Kitaplar Dizisi No:112, Özgün Matbaacılık Sanayi ve Tic. A.Ş.
- SYNDER, Neil H.; DOWD, James J. Jr.; HOUGHTON, Dianne Morse (1994). **Vision, Values & Courage Leadership For Quality Management**, NewYork; The Free Pres. A Division of Mcmillan Inc. USA.
- ŞİMŞEK, Muhittin; ÇANACIK, Arif; CANBOLAT, Yavuz Burak (1999). "Toplam Kalite Yönetiminin Uygulanmasında Ortaya Çıkabilecek Problemler", **Journal Of Qafqaz University**, Volume II, Number I, [1-15]
- ŞİMŞEK, Muhittin (2000). **Sorularla Toplam Kalite Yönetimi ve Kalite Güvence Sistemleri**, İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım Ltd. Şti.
- ŞİŞMAN, Mehmet (1999). "Toplam Kalite Yönetiminin Okula Uygulanması", **Kamu Yönetiminde Kalite I. Ulusal Kongresi Bildirileri I. Cilt**, Editörler: PEKER, Ömer, SAVAŞKANDURAK, Nuran, GÜMÜŞSUYU, Çağdaş, AKDOĞAN, A. Argun, Ankara: TODAİE Yayın No:289, İlksan Matbaası.
- THOMPSON, Brad Lee (1998). **Yeni Yöneticinin El Kitabı I Yönetim Fonksiyonları**, Çev. Vedat G. Diker, İstanbul: Hayat Yayıncılık, İletişim Eğitim Hizmetleri Tic. Ltd. Şti.
- TORTOP, Nuri; İSBİR Eyüp G. ;AYKAÇ, Burhan (1999). **Yönetim Bilimi**, Ankara: Yargı Yayınevi.
- TÜRKEL, Asuman Uluçınar (2000). **Toplam Kalite Bağlamında Grup Dinamiği ve Çatışma Yönetimi**, İstanbul: Türkmen Kitapevi.
- ULUĞ, Feyzi. (1999). "Okul Sisteminde Toplam Kalite Yönetimi", **Kamu Yönetiminde Kalite I. Ulusal Kongresi Bildirileri I. Cilt**, Editörler: PEKER, Ömer, SAVAŞKANDURAK, Nuran, GÜMÜŞSUYU, Çağdaş, AKDOĞAN, A. Argun, Ankara: TODAİE Yayın No:289, İlksan Matbaası.
- VOSS, Tony (1998) **Takımınızın Yeteneklerini Geliştirmede Lider Yöneticilik**, Çev. Mehmet Zaman, İstanbul: Hayat Yayıncılık, İletişim, Eğitim Hizmetleri ve Ticaret Ltd. Şti.
- WEAVER, Charles N. (1997). **Toplam Kalite Yönetimi'nin Dört Aşaması**, İstanbul: Sistem Yayıncılık ve Mat. San. Tic. A.Ş.
- WIEDMER, Terry L.; HARRIS, Vicki L. (1997). "Implications of Total Quality Management in Education", **The Educational Forum**, Volume:61, P:314-18. H. W. Wilson Company. USA.
- YILGÖR, Ayşe Gül (1999). "TKY ve Eğitim Sistemine Uygulanabilirliği", **Kamu Yönetiminde Kalite I. Ulusal Kongresi Bildirileri I. Cilt**, Editörler: PEKER, Ömer, SAVAŞKANDURAK, Nuran, GÜMÜŞSUYU, Çağdaş, AKDOĞAN, A. Argun, Ankara: TODAİE Yayın No:289, İlksan Matbaası.
- YİĞİT, Birol, BAYRAKDAR, Mehmet (2003). "Toplam Kalite İlkelerinin İlköğretim Okullarında Uygulanabilirliğine İlişkin Öğretmen Algıları", **Milli Eğitim**. Sayı 158 – Bahar 2003, Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- ZILLIOĞLU, Merih (1996) **İletişim Nedir?**, İstanbul: Cem Yayınevi.

İNTERNET KAYNAKÇASI

HANSEN, Pexter A. "Total Quality Management (TQM) Tutorial / Help Page"
<http://home.att.net/~isoqkl/tqm/tqm.html#minoducation> (son ulaşım: 20 Mayıs 2004).

KİBRİTÇİOĞLU, Aykut "Firma ve Ürün Kalitesi: Nedir? Neden Önemlidir?"
http://dialup.ankara.edu.tr/~kibritci/wp6_kalite.html (son ulaşım 20 Mayıs 2004).



T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ

10144

SAYI : B.08.4.MEM.4.35.00.11-600.1/
KONU : Tez Çalışması

MART 2004

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİNE
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü
İZMİR

İLGİ: a)25.02.2004 tarih ve 696 sayılı yazımız.

b)Valilik Makamı'nın 19.03.2004 tarih ve 9896 sayılı oluru.

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü(Eğitim Yönetimi ve Denetçiliği) yüksek lisans programı öğrencisi Caner KURT'un "Öğretmen ve Yöneticilerin Toplam Kalite Yönetimi Hakkındaki Görüşleri ve Bireysel Değişkenler" konulu yüksek lisans teziyle ilgili Konak İlçesine bağlı okullarda bir anket yapma isteği, ilgi (a) yazımız ile bildirilmişti.

Söz konusu anket uygulamasının, İlimiz Konak ilçesine bağlı okullarda, okul müdürlüğünün sorumluluğunda eğitim ve öğretimi aksatmamak kaydıyla uygulanması Valilik Makamı'nın ilişik ilgi (b) oluru ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi arz ederim.



Eraslan ÇAYIROĞLU
Millî Eğitim Müdürü a.
Şube Müdürü

EKİ:

Valilik Onayı (1 adet)

V.H.K.İ
ŞEF

F.ÇAKICI 22/03/2004
S.SÜMER 22/03/2004

TOPLAM KALİTE YÖNETİMİ UYGULAMALARINDA KARŞILAŞILAN SORUNLAR ÖLÇEĞİ

Bu ölçek, MEB'e bağlı okullarda uygulanmakta olan Toplam Kalite Yönetimi uygulamalarında karşılaşılan sorunları belirlemek amacıyla geliştirilmiştir.

Ölçek iki bölümden oluşmaktadır. I. Bölümde sizinle ilgili kişisel bilgiler, II. Bölümde ise Toplam Kalite Yönetimi ile ilgili sorular yer almaktadır. Burada belirtilen görüşler yalnızca araştırma amacıyla kullanılacak ve sonuçlar tüm grubun yanıtları dikkate alınarak değerlendirilecektir. Bu araştırmanın amacına ulaşabilmesi için gerçek düşüncenizi belirtmeniz büyük önem taşımaktadır. **Lütfen hiçbir maddeyi boş bırakmayınız ve her biri için tek bir yanıt veriniz.**

Maddeleri yanıtlarken aşağıdaki yolu izleyiniz:

1. Lütfen her maddeyi dikkatle okuyunuz.
2. Okuduğunuz maddenin sizin düşüncenize ne kadar uygun olduğunu ya da olmadığını kararlaştırınız.
3. Yanıtlarınızı şu seçeneklerden birini işaretleyerek belirtiniz:

TK : Tamamen Katılıyorum

K : Katılıyorum

KS : Kararsızım

KM : Katılmıyorum

HK : Hiç Katılmıyorum

Bilimsel bir çalışmaya yaptığınız katkıdan dolayı teşekkür ederim.

Caner KURT

DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

EYD Programı Y. Lisans Öğrencisi

BÖLÜM I

Aşağıda siz öğretmenlerin kişisel ve mesleki özelliklerine ait sorular yer almaktadır. Lütfen uygun olan seçeneğe (X) işareti koyunuz.

1. Cinsiyetiniz ?

1. () Kadın	2. () Erkek
--------------	--------------
2. Öğretmenlik mesleğindeki kıdeminiz ?

1. () 1-5 yıl	4. () 16-20 yıl
2. () 6-10 yıl	5. () 21 yıl üzeri
3. () 11-15 yıl	
3. Görev yaptığınız okulun türü ?
 - a. () İlköğretim
 - b. () Lise
 - c. () Meslek Lisesi

4. Branşınız ?
1. () Sınıf Öğretmeni
 2. () Branş Öğretmeni
 3. () Meslek Dersi Öğretmeni
5. Eğitim durumunuz ?
1. () Eğitim Yüksekokulu
 2. () Eğitim Enstitüsü
 3. () Lisans Tamamlama
 4. () Eğitim Fakültesi
 5. () Teknik Eğitim Fakültesi
 6. () Fen – Ed. ve Müh. Fakültesi
 7. () Lisansüstü
 8. ()
- Diğerleri.....(Lütfen yazınız.)
6. Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi ile ilgili olarak aşağıdaki etkinliklerden hangilerine katıldınız ?
1. () Hizmetiçi Eğitim
 2. () Seminer
 3. () Konferans
 4. () Hiçbiri

BÖLÜM II	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
Okulunuzdaki uygulamalarla ilgili, aşağıda belirtilen davranışlara ne ölçüde katılmaktasınız?					
1. Öğretmenlerin performansı nesnel biçimde değerlendirilir.	TK	K	KS	KT	HK
2. Öğretmenler kalite bilincine sahip değildirler.	TK	K	KS	KT	HK
3. Yönetici ve öğretmenler, okulun hedefleri hakkında çevrenin bilgi sahibi olmasına çalışırlar.	TK	K	KS	KT	HK
4. Yönetici ve öğretmenler ile öğrenciler iyi ilişkiler içerisindeyler.	TK	K	KS	KT	HK
5. Öğretmenler derslere hazırlıksız gelirler.	TK	K	KS	KT	HK
6. Öğrenciler arasında çeşitli görevlere seçilme bakımından fırsat eşitliği yoktur.	TK	K	KS	KT	HK
7. Okul içi düzenlemelerde personelin ihtiyaçları nesnel olarak gözetilir.	TK	K	KS	KT	HK
8. Yöneticiler ekip çalışmalarını özendirerek faaliyetlerde bulunmazlar.	TK	K	KS	KT	HK
9. Öğretmenler çeşitli seminer ve kurslar aracılığıyla etkili öğrenme ve öğretme teknikleri hakkında bilgilendirilirler.	TK	K	KS	KT	HK
10. Eğitim hedeflerinin gerçekleştirilmesinde görüş birliği yoktur.	TK	K	KS	KT	HK
11. Hizmet içi eğitim etkinliklerine önem verilmez.	TK	K	KS	KT	HK
12. Öğretmenler, yeni öneriler getirebilme konusunda kendilerine güven duymazlar.	TK	K	KS	KT	HK
13. Yöneticiler belli yetkilerini paylaşmaya isteklidirler.	TK	K	KS	KT	HK
14. Başarılı öğretmenler ödüllendirilirler.	TK	K	KS	KT	HK
15. Okulun kalite politikaları yazılıdır.	TK	K	KS	KT	HK

Okulunuzdaki uygulamalarla ilgili, aşağıda belirtilen davranışlara ne ölçüde katılmaktasınız?	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
16. Öğretmenler, okulun standartlarını yükseltmek için çalışırlar.	TK	K	KS	KT	HK
17. Okul ortamı öğrencileri güdülemez.	TK	K	KS	KT	HK
18. Okulun standartları öğretmen ve öğrenci gereksinimlerini karşılar.	TK	K	KS	KT	HK
19. Okulun çalışma alanları, öğrenme ortamına uygun olarak düzenlenir.	TK	K	KS	KT	HK
20. Ölçme ve değerlendirme sonuçları ilgililere iletilir.	TK	K	KS	KT	HK
21. Ekiptekiler, takım ruhuna uygun hareket ederler.	TK	K	KS	KT	HK
22. Çevre ekip çalışmalarına olumlu destek verir.	TK	K	KS	KT	HK
23. Değişik alanlarda başarılı olan öğrenciler ödüllendirilirler.	TK	K	KS	KT	HK
24. Yöneticiler kalite bilincine sahip değildirlir.	TK	K	KS	KT	HK
25. Yöneticiler öğretmenlerin özelliklerini bilmezler.	TK	K	KS	KT	HK
26. Okulda düzenlenen çeşitli etkinlikleri (konferanslar, çeşitli yarışmalar kutlamalar vb.) öğrenciler yürütür.	TK	K	KS	KT	HK
27. Okul yöneticisi iyi bir dinleyici değildir.	TK	K	KS	KT	HK
28. Yönetici ve öğretmenler geleceğe yönelik görüş oluşturmaya güdülenirler.	TK	K	KS	KT	HK
29. Yöneticiler, okul yönetimi ile ilgili alınan hatalı kararları düzeltirler.	TK	K	KS	KT	HK
30. Öğretimde, öğrenci merkezdedir.	TK	K	KS	KT	HK
31. Öğretimde; öğrenciye, yere, zamana ve öğrencinin hazır bulunuşluluk düzeyine bağlı olarak değişik yöntemler kullanılır.	TK	K	KS	KT	HK
32. Okul yöneticisi, öğretmenlerin kendilerini geliştirme ile ilgili çalışmalarına destek vermez.	TK	K	KS	KT	HK
33. Okuldaki öğrenme/öğretme etkinliklerinde aksamalar olur.	TK	K	KS	KT	HK
34. Okul ortamı öğretmenleri güdülemez.	TK	K	KS	KT	HK
35. Okulun kalite politikaları yapılan işlerde uygulanmaz.	TK	K	KS	KT	HK
36. Okul yöneticisi her öğretmenle rahatça iletişim kurar.	TK	K	KS	KT	HK
37. Okul yöneticisi farklı düşüncelere önem vermez.	TK	K	KS	KT	HK
38. Yöneticiler, geleceğe yönelik görüşlerini öğretmenlerle paylaşmazlar.	TK	K	KS	KT	HK
39. Öğretmenler sorumluluk almaktan kaçınırlar.	TK	K	KS	KT	HK
40. Öğretmenler işlerinde yüksek güdüye sahiptirler.	TK	K	KS	KT	HK
41. Yöneticiler liderlik davranışları göstermezler.	TK	K	KS	KT	HK
42. Öğretmenler bilgiye kolayca erişirler.	TK	K	KS	KT	HK
43. Yöneticiler geleceğe yönelik görüş sahibidirlir.	TK	K	KS	KT	HK
44. Okulda öğrencilerin bilgiye erişmesi zordur.	TK	K	KS	KT	HK
45. Okul yöneticileri okul ile çevre arasında işbirliği sağlarlar.	TK	K	KS	KT	HK
46. Öğretmenler kendilerini geliştirirler	TK	K	KS	KT	HK
47. Yöneticiler öğretmenlerin düşüncelerine önem vermezler.	TK	K	KS	KT	HK
48. Yöneticiler tarafından, öğretmen ve öğrencilere, rehberlik ve danışmanlık için uygun ortam ve zaman sağlanır.	TK	K	KS	KT	HK