

T.C
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ
ORTAK YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

TOPLAM KALİTE YÖNETİMİNİN
ORTAÖĞRETİMDE VERİMLİ UYGULANAMAYIŞININ
SOSYO-PSİKOLOJİK NEDENLERİ
(İSTANBUL BEYOĞLU İLÇESİ ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Mustafa ÇUBUK

İstanbul
Haziran, 2019

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ
ORTAK YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

TOPLAM KALİTE YÖNETİMİNİN
ORTAÖĞRETİMDE VERİMLİ UYGULANAMAYIŞININ
SOSYO-PSİKOLOJİK NEDENLERİ
(İSTANBUL BEYOĞLU İLÇESİ ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Mustafa ÇUBUK

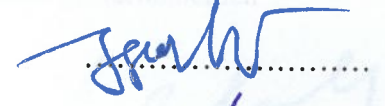
Tez Danışmanı
Dr. Öğr. Üyesi Ali GURBETOĞLU

İstanbul
Haziran, 2019

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

Marmara Üniversitesi ile İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Arasında Eğitim Yönetimi ve Denetimi Alanında Ortak Lisansüstü Program Açılmasına İlişkin protokol kapsamında açılan yüksek lisans programında hazırlanan bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

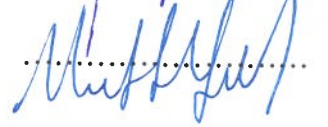
Danışman Dr. Öğr. Üyesi Ali GURBETOĞLU



Üye Doç. Dr. Bilal YILDIRIM



Üye Doç. Dr. Mustafa YEŞİLYURT



Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

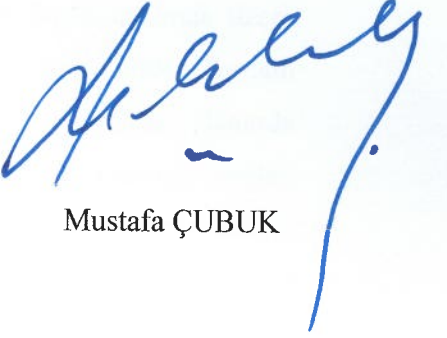


Prof. Dr. Ömer ÇAHA

Enstitü Müdür V.

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Yüksek lisans tezi olarak hazırladığım “**Toplam Kalite Yönetiminin Ortaöğretimde Verimli Uygulanamayışının Sosyo-Psikolojik Nedenleri-İstanbul Beyoğlu İlçesi Örneği**” adlı çalışmanın öneri aşamasından sonuçlandığı aşamaya kadarki tüm süreçlerinde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle uyduğumu, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığımı, bu çalışmada doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu beyan ederim.



Mustafa ÇUBUK

ÖNSÖZ

Günümüzde her alanda hataların minimize edilerek verimliliğin yükseltilmesi amaçlanmakta ve bu doğrultuda yöntemler geliştirilmektedir. İlk olarak sanayide kullanılan Toplam Kalite Yönetimi de bugün üretim bandının çok ötesine geçerek başta eğitim olmak üzere pek çok alanda uygulanır hale gelmiştir. Eğitimin somut çıktılarında biri kuşkusuz öğrencilerin başarılarıdır. Bu başarının temel faktörleri arasında eğitim ortamında uygulanan sistem ve bu sistemin paydaşları olan eğitim lideri, öğretmen, öğrenci, veli ve personel yer almaktadır. Söz konusu eğitim paydaşları arasındaki sinerjinin temel formüllerinden biri olan Toplam Kalite Yönetimi, etkinliği açısından önemli bir yere sahiptir. Başta Japonya olmak üzere pek çok ülkenin sanayi ve eğitimdeki başarısının mimarı olarak kabul edilen Toplam Kalite Yönetimi'nin, Türkiye'de sanayide yakaladığı başarıyı, eğitim alanında yaygın olarak elde edemediği görülmektedir. Hedeflenen başarıya neden ulaşamadığı sorusuna bugüne kadar birçok yönden cevaplar aranmış, fakat eğitimin paydaşları üzerindeki sosyo-psikolojik nedenler gözardı edilmiştir. Bu tez çalışmasıyla bu alandaki boşluğun doldurulması amaçlanmıştır. Bu araştırmamın her anında benden bilgi, tecrübe ve desteğini esirgemeyerek, çalışmama ışık tutan saygıdeğer tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Ali GURBETOĞLU'na sonsuz şükranlarımı sunarken, tez çalışmamın omurgasını oluşturan görüşmeleri gerçekleştirdiğim değerli öğretmen arkadaşlarıma ve her zaman olduğu gibi yüksek lisans eğitimim boyunca da yanımda olan sevgili aileme teşekkür ederim.

Mustafa ÇUBUK

İstanbul-2019

ÖZET

TOPLAM KALİTE YÖNETİMİNİN ORTAÖĞRETİMDE VERİMLİ UYGULANAMAYIŞININ SOSYO-PSİKOLOJİK NEDENLERİ İSANBUL BEYOĞLU ÖRNEĞİ

Mustafa ÇUBUK

Yüksek Lisans, Eğitim Yönetimi

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Ali GURBETOĞLU

Haziran-2019, 74 Sayfa

Çalışmada, Türkiye’de ‘Toplam Kalite Yönetimi (TKY)’nin ortaöğretimde verimli uygulanamayışının sosyo-psikolojik nedenleri, İstanbul Beyoğlu ilçesi örneği üzerinden araştırılmaktadır. Araştırmanın amacı, TKY’nin okullarda daha verimli uygulanmasının önündeki engelleri ortaya koymaktır.

Araştırmada eğitimin ana unsurlarından ve TKY’nin eğitim-öğretimdeki asıl sahiplenici ve uygulayıcı paydaşlarından biri kabul edilen öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuştur. Beyoğlu ilçesinde bulunan 6 okulda görev yapan 72 öğretmene, 20 sorudan oluşan sorular yöneltilmiş veya “Görüşme Formları” dağıtılarak, sorulara objektif cevaplar vermeleri istenmiştir.

Elde edilen bulgulara göre; okul yöneticilerinin öğretmenleri TKY çalışmalarına yeterli düzeyde dahil etmedikleri, öğretmenlerin de TKY uygulamaları konusunda yeterli donanıma (teorik/pratik) sahip olmadıkları tespit edilmiştir. Çalışmanın sonucunda; konunun MEB düzeyinde sahiplenilmesi ve idarecilerin de okulları demokratik ve katılımcı bir anlayışla yönetmesi önerilmektedir.

Anahtar kelimeler: Toplam Kalite Yönetimi, Ortaöğretim, Sosyo-Psikolojik Nedenler, Verim

ABSTRACT

SOCIO-PSYCHOLOGICAL CAUSES WHY TOTAL QUALITY MANAGEMENT CAN'T BE PRODUCTIVELY APPIED IN SECONDARY SCHOOLS ISTANBUL BEYOGLU SAMPLE

Mustafa Çubuk

Master Thesis, Educational Administration and Supervision

Thesis Supervisor: Asst. Prof. Dr. Ali GURBETOĞLU

June- 2019, 74 Pages

It was investigated, researched, in the example of Beyoğlu town in Istanbul, socio-psychological causes why total quality management (TQM) in secondary education in Turkey can not be applied in the study. The aim of the research is to reveal the obstacles that TQM faces while being applied in schools.

It is consulted on the opinions of teachers who are espeacially main education factors and TQM's main possessive and practitioner shareholder. Questionare of 20 questions are asked to 72 teachers who works in 6 schools in Beyoğlu or interview forms are distributed to them and they are asked to answer these questions objectively.

According to the findings acquired, it is determined that school heads' teachers are not adequately included in TQM works and don't have enough (theoretical/practical) complements about TQM applications. In the result of work, it is suggested the subject to be owned with the level of MEB and managers to manage schools with a democratic participating aspect.

Keywords: Total quality management, secondary education, socio-phychological causes, efficiency

İÇİNDEKİLER

Önsöz	iii
Özet	iv
Abstract	v
İçindekiler	vi
Tablolar Listesi.....	ix
Şekiller Listesi.....	x
Kısaltmalar Listesi	xi

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ	1
1.1. Durum	2
1.2. Amaç	3
1.3. Önem	3
1.4. İlgili Araştırmalar.....	4
1.5. Sınırlılıklar	6
1.6. Tanımlar	6

İKİNCİ BÖLÜM

TOPLAM KALİTE YÖNETİMİ İLE İLGİLİ KURAMSAL TEMELLER VE EĞİTİM ALANINDA TKY UYGULAMALARI.....	8
2.1. Toplam Kalite Yönetimiyle İlgili Kuramsal Temeller.....	8
2.1.1. TKY'nin Tanımı ve İçeriği	8
2.1.2. TKY'nin Tarihçesi	11
2.1.3. TKY'nin Felsefesi.....	11
2.1.4. TKY'nin Amaçları	11
2.1.5. TKY Uygulamasında Başarıyı Getiren Unsurlar	14
2.1.6. TKY'nin Uygulama Aşamaları.....	15
2.2. Eğitim Alanında Toplam Kalite Yönetimi Uygulamaları.....	16

2.2.1. TKY Uygulamalarının Eğitim ve Öğretim Kurumları Açısından Önemi.	17
2.2.2. TKY Uygulamalarının Okullara Sağladığı Faydalar	19
2.2.3. TKY İle İlgili Eğitim Kurumlarında Yaşanılan Sıkıntılar	20
2.3. Okullarda TKY'nin Verimli Uygulanamayışının Sebepleri	21
2.3.1. Makro Sebepler	21
2.3.1.1. Genel Siyasi Ortam.....	22
2.3.1.2. Ekonomik Koşullar.....	22
2.3.1.3. Toplam Kalite ve Ulusal Eğitim Politikaları	23
2.3.2. Mikro Sebepler.....	23
2.3.2.1. Coğrafi ve Fiziksel Şartlar	24
2.3.2.2. Örgüt Kültürünün Etkisi	25
2.3.2.3. Örgüt Yapısının ve Yönetimin Etkisi	26
2.3.2.4. Liderliğin Etkisi	26
2.4. Ortaöğretim Kurumlarında Karşılaşılan Problemler.....	27
2.4.1. Türkiye'de Eğitimin Yapısı ve Ortaöğretim Kurumları.....	27
2.4.2. Ortaöğretim Kurumlarının Paydaşları.....	28
2.4.2.1. Paydaşların Problemleri.....	29
2.4.2.2. Paydaşları Etkileyen Sosyo-Psikolojik Etmenler	32

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM.....	35
3.1. Araştırma Modeli	35
3.2. Çalışma Grubu	36
3.3. Veriler ve Toplanması.....	37
3.4. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması.....	37

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR.....	39
4.1. Siyasi ve Ekonomik Hayatın Paydaşlar Üzerindeki Etkisi	39
4.2. Eğitim Politikalarının Paydaşlar Üzerindeki Etkileri.....	41
4.3. Coğrafi ve Fiziki Şartların Paydaşlar Üzerindeki Etkileri	43

4.4. Resmi ve Hiyerarşik Yapının Paydaşlar Üzerindeki Etkileri Bulgular.....	46
4.5. Yönetim- Liderliğin Paydaşlar Üzerindeki Etkileri	48

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇLAR VE ÖNERİLER	53
5.1. Sonuçlar	53
5.2. Öneriler	55
5.2.1. MEB ve İdarecilere Öneriler.....	55
5.2.2. Araştırmacılara Öneriler.....	55
KAYNAKLAR	57
EKLER	64
Ek 1: Beyoğlu İlçesindeki Çalışma Grubuna Alınan Öğretmenlerin Okullara Göre Dağılımı.....	64
Ek 2: Türkiye’de Eğitim Harcamaları Temel Göstergeleri, 2011-2016	65
Ek 3: Türkiye Genelinde ve Türkiye’nin Değişik İllerinde Eğitim Seviyesine Göre Okullaşma Oranları.....	66
Ek 4: Türkiye’de Eğitim Göstergeleri – Öğretim Yılı ve Eğitim Seviyesine Göre Okullaşma Oranı	67
Ek 5: Ortaöğretim Kurumlarında Yapılan Toplam Kalite Yönetimi (TKY) Uygulamalarından Verim Alınmasını Etkileyen Sosyo-Psikolojik Faktörleri Belirlemek İçin Görüşme Formu	68
ÖZGEÇMİŞ	74

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 2.1: Toplam Kalite Yönetiminin Sınıf Ortamında Görünümü.....	19
Tablo 2.2: Deming'in Görüşlerinin Eğitimde Sürekli Gelişime Uyarlanması.....	20
Tablo 2.3: Geleneksel Sınıflardan İdeal Sınıflarına Doğru.....	21
Tablo 3.1: Veri Analiz Modeli.....	40
Tablo 4.1: Ekonomik Hayat ve Motivasyon.....	42
Tablo 4.2: Siyasi Hayatın Eğitime Etkisi.....	43
Tablo 4.3: Müfredat ve Eğitim Kalitesi.....	43
Tablo 4.4: İkili Eğitim ve Kalite.....	44
Tablo 4.5: Öğretmenlerin TKY Eğitim Düzeyi.....	44
Tablo 4.6: Okul Kalite Algı Düzeyi.....	45
Tablo 4.7: Öğretmenlerin Güvenlik Algı Düzeyi.....	45
Tablo 4.8: Çevresel Tehdit Algısı.....	45
Tablo 4.9: Öğretmenlerin Ulaşım Olanakları.....	46
Tablo 4.10: Okul Fiziki Şartlar-Eğitim İlişkisi.....	46
Tablo 4.11: Okul Yönetim Modeli.....	47
Tablo 4.12: TKY Öğretmen Görüşleri.....	48
Tablo 4.13: Okul-TKY Uygulama Düzeyi.....	48
Tablo 4.14: Yönetim-Öğretmen İletişim Düzeyi.....	49
Tablo 4.15: Yönetim-Öğretmen İlgisi Düzeyi.....	49
Tablo 4.16: Yönetim Öğretmen Destek Düzeyi.....	50
Tablo 4.17: Öğretmen Sınıf Motivasyonu Düzeyi.....	50
Tablo 4.18: Öğretmen Sınıf Motivasyonu Düzeyi.....	50

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1: Toplam Kalite Yönetiminde Süreçler	10
Şekil 2.2: Toplam Kalite Yönetiminin Temel İlkelerinin Okulda Görünümü	13
Şekil 2.3: Toplam Kalite Yönetiminin Amaçları	18



KISALTMALAR LİSTESİ

MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
STK	: Sivil Toplum Kuruluşları
TK	: Toplam Kalite
TKY	: Toplam Kalite Yönetimi
TÜİK	: Türkiye İstatistik Kurumu
Akt	: Aktaran
ty	: Tarih Yok
vb	: Ve Bunun Gibi
vd	: Ve Diğerleri

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde; problem durumu, araştırmanın amacı, ilgili araştırmalar, araştırmanın önemi, sınırlılıklar ve tanımlar ele alınmıştır.

Toplam Kalite Yönetimi (TKY), bir yönetim felsefesidir. TKY, üretim yöntemleri ve süreçleri, insan kaynakları, ürünlerin ve hizmetlerin kalitesinin iyileştirilmesine odaklıdır. TKY uygulaması örgütte bir süreç olarak ele alınmaktadır; kalite planlama ile başlayıp, kalite denetimleri ve kalite geliştirme ile süren süreçleri içermektedir (Bumin ve Erkutlu, 2002:87). TKY müşteriye odaklı alan örgütlerde uygulanmaktadır. TKY'nin temel prensipleri arasında başta müşteri odaklılık yer almaktadır. Diğer prensiplerini de üst yönetimin kalitede öncülük etme sorumluluğu, sürekli iyileştirme, takım çalışması, sürekli eğitim ve öğrenme ve çalışan yetkilendirmesi gibi prensipler oluşturmaktadır (Özdemir, 2000:8). Örgütlerde TKY uygulandığında birçok faydayı onlara sağlamaktadır. TKY, firmanın ürün ve hizmetlerini sürekli geliştirme çabasıdır. Bu çabaların sonucunda kaliteli ürün ve hizmetleri ortaya çıkarak müşteri memnuniyetinde rol oynamaktadır (Özdemir, 2001:253). Günümüz pazarlarında, kurum/kuruluşlar arasında yapılan rekabet çok kızışmıştır. Burada TKY uygulamasının önemi ortaya çıkmaktadır. Çünkü TKY etkili uygulandığında kuruluşların rekabette kozu olmakta ve faaliyet gösterdiği pazarda rekabet avantajı elde etmektedir.

TK yaklaşımının; müşteri odaklılık, üst yönetimin kalitede öncülük etme sorumluluğu, sürekli iyileştirme, takım çalışması, sürekli eğitim ve öğrenme ile çalışan yetkilendirmesi prensipleri vardır (Özdemir 2000:8). Bu prensiplere uyulmadığında eğitsel, yönetsel ve diğer bazı sorunlar ortaya çıkmaktadır. Örneğin TK uygulaması ile ilgili kurum çalışanlarına bilgilendirme yapılmayarak, çalışanlara TK ile ilgili (kurum içi) eğitimler sağlanmadığı takdirde çalışanların uygulamasına yapabileceği katkı sınırlanmaktadır.

1.1.Durum

Toplam Kalite (TK), modern bir yönetim anlayışı olarak günümüzde her alanda olduğu gibi eğitim kurumlarında da uygulanmaktadır. TKY, okulda etkili ve verimli uygulanıldığında, eğitim adına önemli kazanımlar elde edilmektedir. Kurum içi iyi bir iletişim ortamı oluşturularak, okul yönetimi-öğretmen ilişkileri geliştirilerek, öğretmen yetkilendirmesi ile verimliliği sağlanarak, eğitim hizmetlerinin daha iyiye ulaşması mümkün olmaktadır. Burada en kritik faktör ise tüm paydaşların etkin bir şekilde eğitim-öğretim süreçlerine dahil edilmesidir. Zira TKY, en iyi sonucu okul kültürünün tüm paydaşlarca içselleştirildiğinde vermektedir, bir başka deyişle; kalitenin örgüt kültürünün bir parçası haline getirilmesi gerekmektedir. Örgütte bulunan herkesin katkıda bulunmasıyla başarıya ulaşılmaktadır.

Bunlarla birlikte TKY'nin okullarda başarıyla uygulanmasına etki eden sosyo-psikolojik faktörler de bulunmaktadır. Örneğin; okul yapısının sağlamlığından, depreme mukavemetli olmasından, yangın vb. tedbirlerinin alınmış olmasından, okula ulaşım sorunlarının çözülmesinden, okul kültürünün kaliteyi desteklemesi gereğinden, eğitim programının öğrenciye, öğrenci öğrenmesine uygun olması gereğinden, öğretmenlerin öğrencilerle iyi iletişim kurması ve öğrencilere yardımcı olması gereğinden yine öğretmenlerin nitelik olarak yeterliğinin sağlanması ve verimliliğinin artırılmasından (Özdemir, 2001:253), eğitim hizmetlerinin verimliliğinin artırılmasından (Öneren, 2011:94), yönetimle ilgili olarak da üst yönetimin kalitede öncülük yapma sorumluluğundan (Özdemir, 2000:8) ve okulun tüm paydaşlarıyla kalite konusunda işbirliği yapmasının gereğinden söz edilmektedir.

Öte yandan bugüne kadar Toplam Kalite Yönetimi'nin ortaöğretim kurumlarında neden verimli uygulanamadığı sorusuna yanıt arayan çok sayıda bilimsel çalışma(lider düzeyinde uygulanabilmesinin önemi, paydaş katılımlarının etki gücü ya da çeşitli okul türlerine özel uygulanma biçimleri vb.) yapılmış olmasına karşın sosyo-psikolojik etkenleri ele alan bir çalışmanın gerçekleştirilmediği gözlemlenmiştir. Buradan hareketle, İstanbul Beyoğlu ilçesindeki ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin gözünden Toplam Kalite Yönetimi uygulamalarının verimli olamayışının sosyo-psikolojik nedenler üzerinden incelenmesi bu araştırmanın temel problemini teşkil etmektedir.

1.2. Amaç

Araştırmanın amacı, İstanbul Beyoğlu örneğinde, Türkiye’de ortaöğretim okullarında TKY’nin verimli uygulanamamasının sosyo-psikolojik nedenleri, öğretmenlerin düşünce ve görüşleri üzerinden incelemektir. Bu amaçla TKY’nin Türkiye’deki ortaöğretim okullarında verimli uygulanabilmesi için, öğretmen görüşlerinden yola çıkarak aşağıdaki sorulara cevaplan aranmıştır:

1. Siyasi ve ekonomik hayatın eğitime yansımaları nelerdir?
2. Eğitim politikaları kaliteli bir eğitim için yeterli midir?
3. Coğrafi ve fiziki şartların eğitime etkileri nelerdir?
4. Resmi ve hiyerarşik yapının paydaşlar üzerinde etkileri var mıdır?
5. Yönetim lideri eğitim paydaşlarıyla demokratik bir ilişki içinde midir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Türkiye’de ortaöğretim kurumlarında TKY’nin verimli uygulanması halinde kurumlara dolayısıyla da eğitime büyük katkıları olacağı açıktır. Kurumların TK yaklaşımıyla eğitim hizmetlerini sürekli geliştirmeleri sağlarsa kurumların eğitim hizmetlerinin verimliliği de gittikçe daha iyiye evrilebilir. Böylece kurumlar daha rekabetçi hale gelebilirler. Bunun için Türkiye’deki ortaöğretim okullarında TKY’nin daha verimli uygulanmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu tez çalışması kapsamında yapılan alan araştırmasından elde edilecek olan -araştırmanın alt faktörleriyle ilgili bulguların analiz edilmesi suretiyle ortaya çıkacak sonuçların, bu konularda öneriler sunacağı, bu önerilerin de Türkiye’de ortaöğretimde TKY’nin daha verimli uygulamalarına ışık tutabileceği umulmaktadır. Araştırmanın, eğitim kurumlarında çalışan yönetici ve öğretmenlerde TKY konusunda bir farkındalık oluşturması, bu bilincin gelişmesinde önemli bir hizmet olacaktır. Ayrıca araştırmanın ileride bu konuda çalışma yapacak araştırmacılar için teşvik edici olması da ümit edilmektedir.

1.4. İlgili Araştırmalar

Araştırma konusuyla doğrudan veya dolaylı şekilde ilişkili Türkiye’de yapılmış Yüksek Lisans ve Doktora tez çalışmaları bulunmaktadır. Bunlardan 2010 yılı sonrası yapılanlardan bazıları şunlardır:

Ağaoğlu, H. T. (2015) tarafından “Ortaöğretim Kurumlarında Toplam Kalite Yönetimi Uygulamaları Zeynep Salih Alp Teknik ve Anadolu Meslek Lisesi” isimli Yüksek Lisans tez çalışmasında, TKY’nin ne olduğu incelenmiş ve eğitimde gerekliliği tartışılmıştır. Çalışmada ayrıca ortaöğretim kurumlarında uygulanmaya başlanan TKY çalışmalarının paydaşlar arası iletişimi nasıl etkilediği sorusuna cevap aranmıştır.

Kaya, Z. (2010), “Avrupa Birliği’ne Üyelik Sürecinde Türk Eğitim Sisteminde Toplam Kalite Yönetimi ve İstanbul İlindeki Okullarda Toplam Kalite Yönetiminin Uygulanması Konusunda Bir Araştırma” isimli Doktora tez çalışmasında ilk ve ortaöğretim okullarındaki TKY uygulamaları incelenmiştir. Araştırmanın verilerini ise ilk ve ortaöğretim okullarındaki müdür yardımcılarının hem kendi hem de diğer okullardaki TKY uygulamaları hakkındaki görüşleri oluşturmuştur.

Kocatepe, Ş. (2010) tarafından gerçekleştirilen “Eğitimde Stratejik Planlama ve Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarının Okul Yöneticileri Tarafından Algılanması” isimli Yüksek Lisans tezinde, “eğitim kurumlarında görev yapan okul yöneticilerinin stratejik planlama ve TKY çalışmalarına ilişkin yaklaşımlarının ne düzeyde olduğu” sorusuna cevap aranmıştır. Araştırmanın evreni ise İstanbul il merkezinde bulunan ilk ve ortaöğretim okulu müdür ve müdür yardımcılarınıdır.

Oklay, E. (2011), “İlköğretim Okullarında Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarında Karşılaşılan Güçlükler ve Bu Güçlüklerin Nedenlerine İlişkin Müdür ve Öğretmen Görüşleri” isimli Yüksek Lisans tez çalışmasında, ilköğretim okullarında TKY uygulamalarında karşılaşılan güçlükler ve bu güçlüklerin nedenleri tartışılmıştır.

Sarioğlu, E. (2014) tarafından “Orta Öğretim Kurumlarındaki Yöneticilerin Eğitim Hizmetlerinde Toplam Kalite Yönetimi Algısı: Mersin İli Örneği” isimli Yüksek Lisans tez çalışmasında, orta öğretim kurumlarındaki yöneticilerin eğitim hizmetlerinde TKY algıları araştırılmıştır. Çalışma kapsamında Mersin ili merkez

ilçelerinde bulunan 63 lisenin 130 Müdür, Müdür Baş Yardımcısı ve Müdür Yardımcısının TKY algılarının ölçülmesinde anket formu kullanılmıştır.

Tartar, S. (2013) tarafından “İlköğretim Okullarında Toplam Kalite Yönetimi Çalışmalarının Öğretmen ve Yönetici Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi” isimli Yüksek Lisans tez çalışmasında ilköğretim okullarında TKY çalışmalarının öğretmen ve yönetici görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini, 2011-2012 eğitim öğretim yılı II. döneminde Bolu ili merkez ilçesindeki kamu ilköğretim okullarında görev yapan öğretmen ve yöneticiler oluşturmuştur.

Taşdemir, S. (2014), tarafından hazırlanan “Toplam Kalite Yönetimi İlkelerinin Ortaöğretim Kurumlarında Uygulanabilirliği (Ankara İli Örneği)” isimli Yüksek Lisans tez çalışmasında, ortaöğretim kurumlarında TKY ilkelerinin uygulanabilirliği ele alınmıştır. Araştırma evreni ise 2013-2014 eğitim öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı Ankara il merkezindeki resmi, özel ortaöğretim kurumlarında çalışan yönetici ve öğretmenler olmuştur.

Araştırma konusuyla ilgili/ilişkili 2010 yılı sonrası Türkiye’de yapılan diğer bazı çalışmalar şunlardır:

Bayır, T. (2012), “Toplam Kalite Yönetiminin Anadolu Öğretmen Liselerinde Uygulanabilirliğine Yönelik Bir Araştırma: Trabzon Örneği”, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bayraktar, B. (2014), “Meslek Liselerindeki Yöneticilerin Toplam Kalite Yönetimi uygulamalarına İlişkin Görüşleri”, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Buğday, İ. (2010), “İlköğretim Okullarında Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarının Okul Yöneticileri Açısından Değerlendirilmesi (Kâğıthane İlçesi Örneği)”, Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Bütün, H. (2015), “Mesleki ve Teknik Eğitim Kurumlarında Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarının Değerlendirilmesi”, Yüksek Lisans Tezi, Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.

Çalışkan, F. (2010), “Çok Programlı Liselerde Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarının Değerlendirilmesi”, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Çelik, S. (2014), “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri”, Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.

Kalyoncuoğlu, D. (2015), “Millî Eğitim Bakanlığı Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarının Okul/Kurum Yöneticileri Tarafından Değerlendirilmesi (Trabzon İli Örneği)”, Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.

Kırcan, E. (2013), “Eğitim Yönetiminde Toplam Kalite Yönetiminin Uygulanması: Bağcılar İlçesi Örneği”, Yüksek Lisans Tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

Kocaçınar, A. (2014), “Millî Eğitim Bakanlığı Toplam Kalite Uygulamalarının Yöneticiler Tarafından Değerlendirilmesi (Tekirdağ İli Örneği)”, Yüksek Lisans Tezi, Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Sevim, E. (2010), “İlköğretimde Toplam Kalite Yönetimi ve Farklı İki Uygulama”, Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.

Ünal, Y. (2015), “İlkokullarda Görevli Yönetici ve Öğretmenlerin Toplam Kalite Yönetimine Karşı Tutumları”, Yüksek Lisans Tezi, Zirve Üniversitesi Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırma, İstanbul ili Beyoğlu ilçesindeki ortaöğretim kurumlarında (liseler) yapılmıştır. Araştırmanın verileri 2017-2018 öğretim yılında Beyoğlu ilçesinde görev yapan Lise öğretmenlerinin görüşleriyle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Toplam Kalite Yönetimi: Bir kuruluşta üretilen mal ve hizmetlerin, işletme süreçlerinin ve personelin sürekli iyileştirilmesi ve geliştirilmesi yolu ile en düşük

toplam maliyet düzeyinde, önceden belirlenmiş olan müşteri ihtiyaç ve beklentilerinin, tüm çalışanların kendilerinden beklenen yükümlülükleri yerine getirmeleri ile tatmin edilerek işletme performansını iyileştirme stratejisidir (Aslan ve Küçükler 2011:208).

Verimlilik: Çeşitli mal veya hizmetlerin üretimdeki kaynakların emek, sermaye, arazi, malzeme, enerji, bilgi-etken kullanımını şeklinde tanımlanabilmektedir. Verimlilik= Çıktı/Girdi olarak formüle edilebilmektedir (Özdemir 1995:377-378).

Sosyo-psikoloji: İnsanların başkaları hakkında nasıl düşündüklerini, onları nasıl etkilediklerini ve onlarla nasıl ilişki kurup etkileştiklerini bilimsel olarak araştıran bir bilim dalıdır (Taylor, Peplau ve Sears, 2012:11).

İKİNCİ BÖLÜM

TOPLAM KALİTE YÖNETİMİ İLE İLGİLİ KURAMSAL TEMELLER VE EĞİTİM ALANINDA TKY UYGULAMALARI

Bu bölümde TKY'nin kuramsal çerçevesi ve eğitim alanında TKY uygulamaları incelenmiştir.

2.1. Toplam Kalite Yönetimi İle İlgili Kuramsal Temeller

Toplam Kalite kavramını ve TKY'yi açıklarken, kalite kavramına da açıklık getirmek gerekmektedir. İlgili literatürde kalite, Crosby tarafından bir ürünün gerekliliklere uygunluk derecesi olarak, Joseph M. Juran tarafından ise kullanıma uygunluk olarak tanımlanmıştır (Yener 2010:332). Bahsedilen isimler, TKY'nin tarihçesinde onu geliştirenler arasında önemli bir yere sahiptir. Toplam Kalite Yönetimi'nin kuramsal temelleri; tanımı ve içeriği, tarihçesi, felsefesi, amaçları, unsurları ve aşamaları gibi çeşitli başlıklar altında değerlendirilmiştir.

2.1.1. TKY'nin Tanımı ve İçeriği

Literatürde TKY, değişik yazarlar tarafından farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Örneğin; Toplam Kalite Yönetimi, örgüt fonksiyonları ve sonuçlar yerine, süreçler üzerinde odaklaşan tüm çalışanların niteliklerinin artırılması ile yönetim kararlarının sağlıklı bilgi ve veri toplanması analizine dayandıran, tüm maddi ve manevi örgüt kaynaklarını bir bütünlük içinde ele alan bir yaklaşımdır (Özdemir, 2001:253).

Toplam Kalite Yönetimi: insan unsurunu en değerli kaynak olarak ön plana çıkaran, yönetim dâhil her türlü faaliyette katılımcılığı, ekip çalışmasını, zamanla birlikte diğer bütün kaynakların (insan, malzeme vb.) etkin ve verimli kullanılmasını ve işin ilk seferde doğru yapılmasını esas alan, eğitimi sürekli gelişmenin temeli olarak gören ve örgüt politikalarına kalite olgusunun yön vermesini benimseyen kültürün hakim olduğu bir yönetim şeklidir (Yenel, vd. 2008:112).

Bir kuruluşta üretilen mal ve hizmetlerin, işletme süreçlerinin ve personelin sürekli iyileştirilmesi ve geliştirilmesi yolu ile en düşük toplam maliyet düzeyinde, önceden belirlenmiş olan müşteri ihtiyaç ve beklentilerinin, tüm çalışanların kendilerinden beklenen yükümlülükleri yerine getirmeleri ile tatmin edilerek işletme performansını iyileştirme stratejisidir (Aslan ve Küçüker, 2011:208).

Kavramın uzlaşılmış bir tanımı yoktur ve yapılan tanımları çok çeşitlidir. TKY'nin tanımları, yazarların bakış yönleri ve odaklanılan konular ile çoğalmaktadır (rn. TKY, müşteri memnuniyeti temelinde tanımlanabilmektedir). TKY, içinde kendi yönetimsel fikirler ve pratiklerini barındıran bir yönetim kuramıdır (Coşkun, 2003:55). TKY, 20.yy.'ın sonlarında şirket yönetimlerinde yaygın olarak uygulanan yeni yönetim modeli olmuştur (Yıldız ve Mesci, t.y.:1).

İçinde kendi felsefesini barındırmaktadır. Felsefesinin mantığı örgütsel süreçler (kurum içi iletişimler, çalışanların sinerjisinden yararlanma, işbirliği tesisi) ile birlikte ürün ve hizmetlerin sürekli geliştirimine dayanmaktadır. Mal ve hizmetler sektörlerinde kalitenin önemi kuruluşlar tarafında giderek artmaktadır. Kuruluşların ürettikleri mallar ve hizmetleri ile müşteri beklentilerini tatmin edebilmeleri gerekmektedir. Hizmet kalitesi, verilen hizmetin müşteri beklentilerini tatmin düzeyinin bir ölçüsüdür ve bir kuruluşun müşteri beklentilerini karşılayabilme yeteneğidir (zsoy, 2013:181).

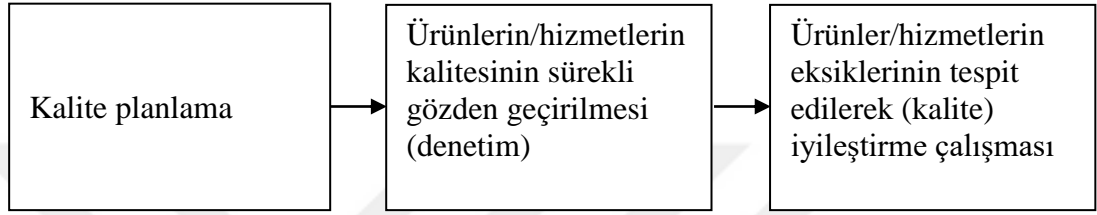
TKY uygulaması bir kuruluşun ürün ve hizmetlerinin kalitesini yükseltmesini sağlamaktadır. Kuruluşlarda TKY uygulanması böylece önemini arttırmaktadır. TKY, ağdaş bir yönetim anlayışı etrafında yapılan pratiklerdir. TKY verimlilik ve kalitenin sürekli olarak geliştirilmesi üzerine kurulmuş bir yönetim anlayışıdır (Yener, 2010:336). TKY, bilimsel (teknikler ile) yönetimdir. Uygulamasında istatistik metotlara başvurularak yönetime sağlıklı bilgi ve veri toplamaktadır. Bu verileri yönetim daha sonra değerlendirerek ilgili kararlarını almaktadır. Kalite kontrol süreçlerinde de istatistikten yararlanılmaktadır. Diğer yanda TKY'nin etkinliğini arttırmada önemli bir teknik olan kıyaslama (benchmarking) kullanılmaktadır (neren, 2011:93).

TKY, temelde bir süreç yaklaşımıdır. Çünkü, yukarıdaki tanımlarından da anlaşıldığı gibi örgüt fonksiyonları ve sonuçlar yerine, süreçler üzerinde odaklaşmaktadır

(Gündüz, 2016:232). TKY uygulamasında ilgili tüm süreçler önceden yapılandırılmaktadır. Juran'a göre kalite yönetimi üç ana süreci içermektedir;

- (1) Kalite planlama,
- (2) Kalite denetimi,
- (3) Kalite geliştirme (Bumin ve Erkutlu, 2002:87).

Şekil 2.1: Toplam Kalite Yönetiminde Süreçler



Bir yönetim felsefesi olarak TKY (belirlenmiş) ilkeler etrafında yönetimdir. TKY'nin başlıca temel ilkeleri şu şekilde sıralanabilir; Müşteri(tüketici) odaklılık, Üst yönetimin kalitede öncülük yapma sorumluluğu, Sürekli iyileştirme, Veriye ve istatistiksel düşünmeye dayalı yönetim ve karar verme, Grup çalışması, Sürekli eğitim ve öğrenme, Çalışanların yetkilendirilmesi (Özdemir, 2000:8).

Kalite, müşteri tarafında ona uygunluktur. Müşteriler bir kuruluşun mal veya hizmetlerini bir beklenti (bir ihtiyacın karşılanması beklentisi) ile satın alırlar. Müşteri algı(lama)sı ile kalite; satın almayı düşündüğü bir mal veya hizmetten beklentisi ile satın aldıktan sonraki algıladığı arasındaki farktır (Müşteri algılaması – beklentisi = sonucun kalitesidir.) (Gökmen, t.y.:1). Kuruluşların, müşterilerin ürün ve hizmetlerinden istek ve beklentilerini karşılayabilmesi böylece onlar için çok önemli olmaktadır. Çünkü bir kuruluş, müşterilerin ürün ve hizmetlerine ilişkin istek ve beklentilerini karşılayabildiğinde pazarda varlığını sürdürebilmektedir (Taşçı, 2013:3).

Teoride ve uygulamada, yukarıda açıklanan ilkelere bağlanarak yapılan örgüt yönetimi ile örgütsel süreçlerde ve örgütün ürün/hizmetlerinde yüksek kaliteye ulaşılacağı düşünülmektedir.

2.1.2. TKY'nin Tarihçesi

TKY kavramı, 1950'lerde ortaya çıkmıştır. TKY'nin önemi 1980'lerde kavranmış, 1990'larda da tüm dünyaya yayılan bir yönetim modeli olmuştur (Yıldız ve Mesci, t.y.:1). TKY'nin gelişmesine Philip B. Crosby, Edward Deming, Armand V. Faigenbaum, Joseph M. Juran, Kaoru Ishikawa ve Genichi Taguchi gibi isimler önemli katkılar yapmıştır. Bu isimler ve başkalarının yaptıkları çalışmalar ile ortaya atılan fikirler TKY kavramının ortaya çıkıp şekillenmesini sağlamıştır. Özellikle dünyada küreselleşme sonrası gelişmelerde kalitenin ve onunla ilişkilenen TKY'nin artan önem atıfları yapılmıştır (Bumin ve Erkutlu, 2002:83).

2.1.3. TKY'nin Felsefesi

Tanımlarından da ortaya çıktığı gibi TKY'nin felsefesi kaliteyi sürekli geliştirmeye dayalıdır (Yener, 2010:336). Bir felsefe olarak temelinde Kaizen felsefesi vardır. TKY'de sürekli iyileştirmelerle Kaizen ile ilişkilendirilmektedir. Kaizen felsefesi, kuruluş içinde küçük ama sık adımlarla sürekli bir gelişmeyi önermektedir. Kaizen yönetimi, verimlilik, etkinlik, kalite ve genel olarak kuruluşun ilerletilmesine adanmıştır (Boca, 2011:13).

2.1.4. TKY'nin Amaçları

Toplam kalite yönetiminin hemen her kurumsal yapıyı yakından ilgilendiren çok geniş bir alana yayılan farklı yönleri bulunmaktadır. Bu bakımdan toplam kalitenin çok boyutlu amaçları olduğu söylenebilir. Bu amaçların, muhtelif kaynaklarda farklı boyutlarda ele alınarak değerlendirildiği görülür. Bu araştırma daha çok eğitim kurumlarında toplam kalite konusunun ele aldığı için incelenen literatürde TKY'nin eğitim kurumlarını da içeren amaçlarına ilişkin başlıca belirlemeler şöyle sıralanabilir: Üretim ve hizmet hatalarının önüne geçmek ("0" hata hedefi) (Aykaç ve Özer, 2006:176), Üretimde ve hizmetlerde yüksek verimliliğe ulaşmak (Öneren, 2011:94), Örgüte faaliyet gösterdiği pazarda rekabet kabiliyeti ve gücü kazandırmak (Sarioğlu, 2014:15) Örgütün (kuruluşun) pazar payını devam ettirmek ve arttırmak: Ürün ve hizmetleri ile müşterilerin ihtiyaç, istek ve beklentilerini karşılayabilen

kuruluşlar pazar paylarını devam ettirmek ve arttırabilmek imkânına sahipken, bunu yapamayan kuruluşlar pazar paylarını kaybetmeye mahkûm olmaktadır

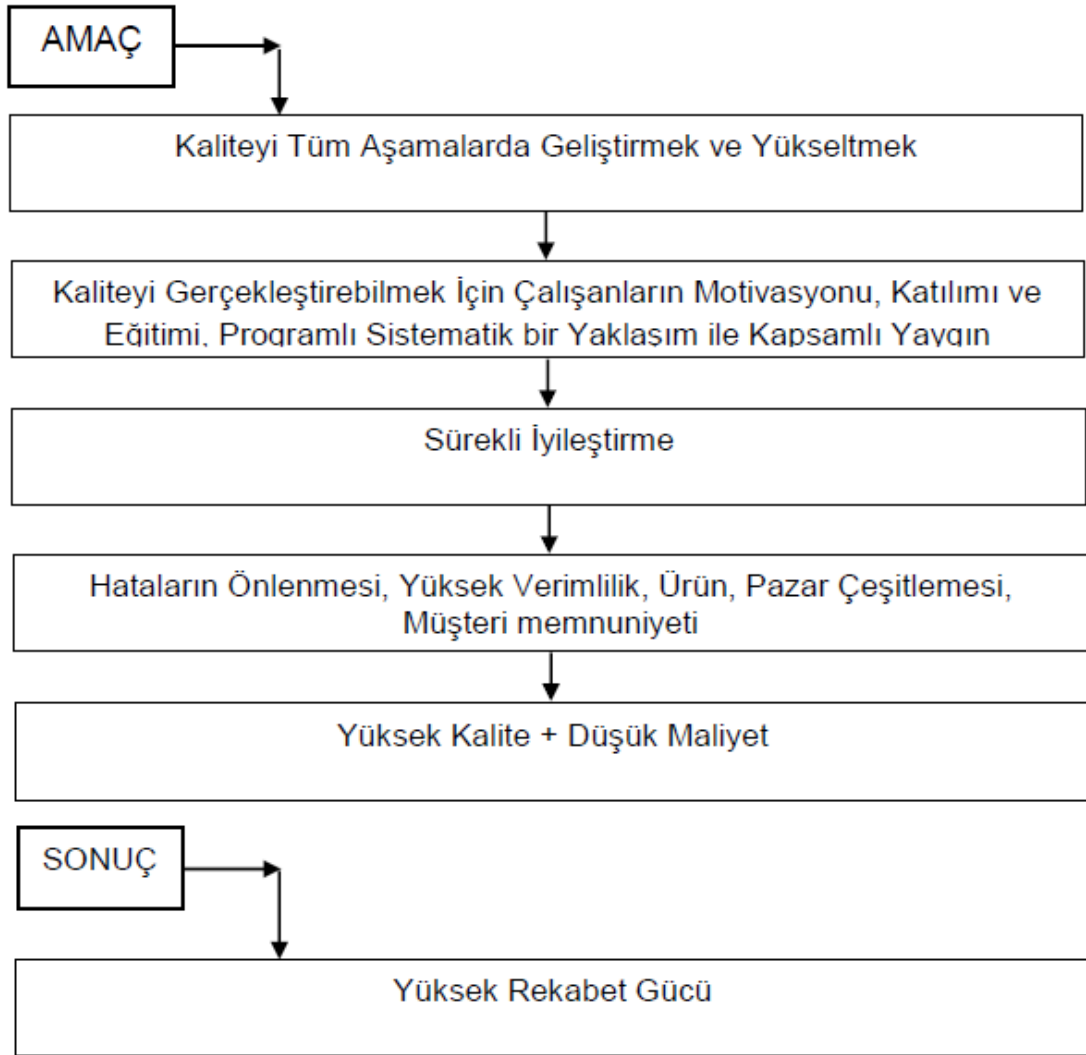
(Taşçı, 2013:3).

Yukarıda açıklananlar, örgütte TKY uygulaması ile ulaşılmak istenilen amaçlardan bazılarıdır. TKY'nin odağında başta müşteri vardır. TKY kuramına göre örgütte bütün kalite çabalarının müşteri beklenti ve ihtiyaçlarını karşılamaya yöneltilmesi gerekmektedir. Öyle ki “Kalite, iş tamamlandıktan sonra denetimlerle değil, ilk üretim anında sağlanmalıdır. Çünkü iş bittikten sonraki denetim daha masraflıdır ve müşteri memnuniyetsizliğine yol açmaktadır.” (Coşkun, 2003:56).

Örgütlerde TKY müşterinin istek ve beklentilerinin karşılanması için ürün ve hizmetlerinin kalitesini sürekli geliştirme ile ilgilidir. Dolayısıyla müşteri memnuniyetine götürmektedir (Özdemir, 2001:253). Genel olarak TKY, örgütlerde örgütsel süreçlerin iyileştirilmesi/geliştirilmesi ile ürün ve hizmetlerin kalitesinde artış elde etmeye yönelik uygulanmaktadır. Ürün ve hizmetlerin kalitesinin sürekli geliştirilmesi çabası müşteri tarafında memnuniyet ile sonuçlanmaktadır. Böylece örgütün ürün ve hizmetlerini daha fazla satarak, karlılığını artırma imkânı da elde ettiği görülmektedir.

Aşağıda Şekil 2.2'den de TKY'nin belli başlı amaçları görülmektedir. Bunların başında süreçlerin iyi kontrol edilmesiyle kaliteyi sürekli iyileştirip geliştirmek ve yükseltmek gelir. Burada sağlanacak başarı aynı zamanda müşteri memnuniyetini de sağlayıcı bir işlev görür. Bu şekilde görülen süreçleri geçirerek, bir kuruluş sonunda faaliyet gösterdiği pazarda yüksek rekabet gücü elde etmeyi amaçlamaktadır. Yüksek rekabet gücüyle elde edilen talep yoğunluğunu üretimin girdilerine katkı sağlayacak nitelikte avantaja dönüştürerek, asıl hedeflerden olan maliyetleri düşürücü faktörel alt yapıyı sağlamlatırmak ve üretim miktarlarını talepler doğrultusunda en üst seviyelere taşımaktır.

Şekil 2.2: Toplam Kalite Yönetiminin Amaçları



Kaynak: Kavrakoğlu İ.(1996). Toplam Kalite Yönetimi.

Buna göre TKY'nin hedefleri arasında şunlar bulunmaktadır; Örgütün vizyonunu oluşturmak ve yapısını etkinleştirmek, Tüm çalışanları süreçlere dahil edip, çalışanların kişisel ve mesleki gelişimini sağlamak ve düşüncelerine saygı duyup onlardan yararlanmak, Örgütte kazan/kazan sistemini oluşturmak, yeni tip düşünceler, yöntemler ve teknikler üretmek ve geliştirmek, Yeni örgüt kültürünü oluşturmak ve çalışanların yeni örgüt kültürü çerçevesinde bütünleşmesini sağlamak, Örgütün rekabet edebilme gücünü artırmak (Yıldız ve Mesci, t.y.: 2).

Yukarıda açıklanan hedeflere ulaşabilmek için TKY uygulamasının başarılı bir şekilde uygulanması da önem taşımaktadır.

2.1.5. TKY Uygulamasında Başarıyı Getiren Unsurlar

TKY'nin uygulanması süreçleri kuşkusuz sorunsuz yürümemiş, sonuçları da her bakımdan başarılı olamamıştır. Süreç içinde ve değerlendirme aşamalarında örgütlerdeki uygulamalarında bazı başarısızlıklar tespit edilerek, bunların giderilmesine çalışılmıştır. TKY uygulamasında başarıyı getiren unsurlar, şu başlıklarda toplanabilmektedir;

- Örgütteki herkes tarafından benimsenen amaçlar ve hedeflere ulaşmada iş birliği esasına dayalı güçlü bir örgüt kültürü,
- Esnek ve bürokrasinin az olduğu örgüt yapısı içinde TKY ilkelerinin örgüt kültüründe içselleştirilmesi,
- TKY ilkeleri etrafında standartların oluşması, örgütte değişim/dönüşümün sağlanması,
- Yöneticilerin TKY uygulamasına destek vermesi ve bu süreçlere katılması,
- Değişim/dönüşüme istekli/odaklı üst yönetimin liderliği (TKY'de üst yönetimin kalitede öncülük etme sorumluluğu vardır) (Özdemir 2000:8),
- Yönetimin örgütün bünyesine uygun TKY sistemini belirlemesi ve oluşturması (Teoride ve pratikte her örgüt ayrı bir kuruluştur ve her örgütün kendine özgü ihtiyaçları vardır. Yönetimin bünyeye uygun TKY uygulamasını düşünmesi ve hayata geçirmesi gerekmektedir.),
- Süreç yönetimi ile değişen çevreye çabuk uyarlanma (örgütün dış çevresini tanınması, dış çevredeki değişim ve gelişmeleri sürekli takip etmesi, sürekli iyileştirme sürecine ayak uydurabilmesi, çevre analizi ve tüm çalışanlarla bir bütünlük içerisinde hareket etmesi),
- Yönetimin yeni teknolojilere açık olması, yönetimin yeni teknolojileri örgüte adapte etmeye istekli olması,
- TKY'nin etkin yönetilmesi ve uygulanması: TKY uygulamasından sorumlu olan yöneticilerin aşağıda belirtilen unsurları yapması gerektiği söylenmektedir;
 - Örgütte kalite konseyi kurmak ve örgüt kalitesini arttıracak bir biçimde kalite hedeflerini belirlemek,
 - Kalite anlayışını yönetimin tüm kademelerine yaymak ve düzenli olarak hedefler ile sonuçları karşılaştırmak,

- Yöneticilere ve çalışanlara kaliteye ulaşma derecesi hakkında bilgi vererek değişikliklere cevap verecek ödül sistemini kurmak ve geliştirmek (Yıldız ve Mesci, t.y.:1-3),
- Örgütteki her bireyin TKY uygulamasına katılması, fikir ve uygulama düzeyinde desteğini vermesi,
- Örgütte çalışanlar için kendilerini iyi hissedecekleri bir iklimin oluşturulması (kurumsal iletişimin iyiliği, bölümler arasında açık bir iletişimin teşviki, insanların rapor vermekten korkmadığı bir ortam gibi),
- Örgüt çalışanlarının kalite konusunda hizmet içi eğitimler sağlanması,
- Uygulamada bir lider: Liderler, örgütlerde TKY'nin başarılı uygulamalarında da rol oynamaktadırlar.

2.1.6. TKY'nin Uygulama Aşamaları

Başarılı sonuçlar elde edebilmek için TKY'nin belirli bir sistematik içerisinde yürütülmesi gerekir. Bu amaçlar araştırma safhası çok iyi organize edilmelidir. Bu safhada örgütte ürün ve hizmetlerinin kalitesinin tartışılması, yapılacak başlangıç araştırmaları, tüketici/müşteri araştırmaları, rakip analizleri ve kıyaslamaları (benchmarking) yoluyla mevcut durumun açık bir görünümü belirlenmelidir. Aynı şekilde sürecin başında örgütte “kalite” kavramının tanımlanması, örgütün kendi ürün ve hizmetleri ile ilgili öz kalite tanımını yapması gereklidir. Bu aşamalardan sonra:

- Kalite ile ilgili hedef ve stratejilerin belirlenmesi,
- Kalite planlarının yapılması, kalite geliştirme süreçlerinin yeniden tasarlanması ve bu süreçlerinde rol alacakların sorumluluklarının belirlenmesi,
- Kalite süreçlerinin yapılandırılıp, kalite geliştirme uygulamasının önem verilmesi ve sürekli öz denetim ve denetimlerle kalitenin geliştirilmesi (Bumin ve Erkutlu, 2002:87),
- TKY, veriye ve istatistiksel düşünmeye dayalı yönetim ve karar verme olduğundan, kaliteyi geliştirme süreçlerinde istatistik teknikleri ve verilerinden yararlanma (örn. “daha fazla hizmetiçi eğitime örgütte ihtiyaç var mı, yok mu?” yu belirlemek için) (Özdemir, 2000:8),

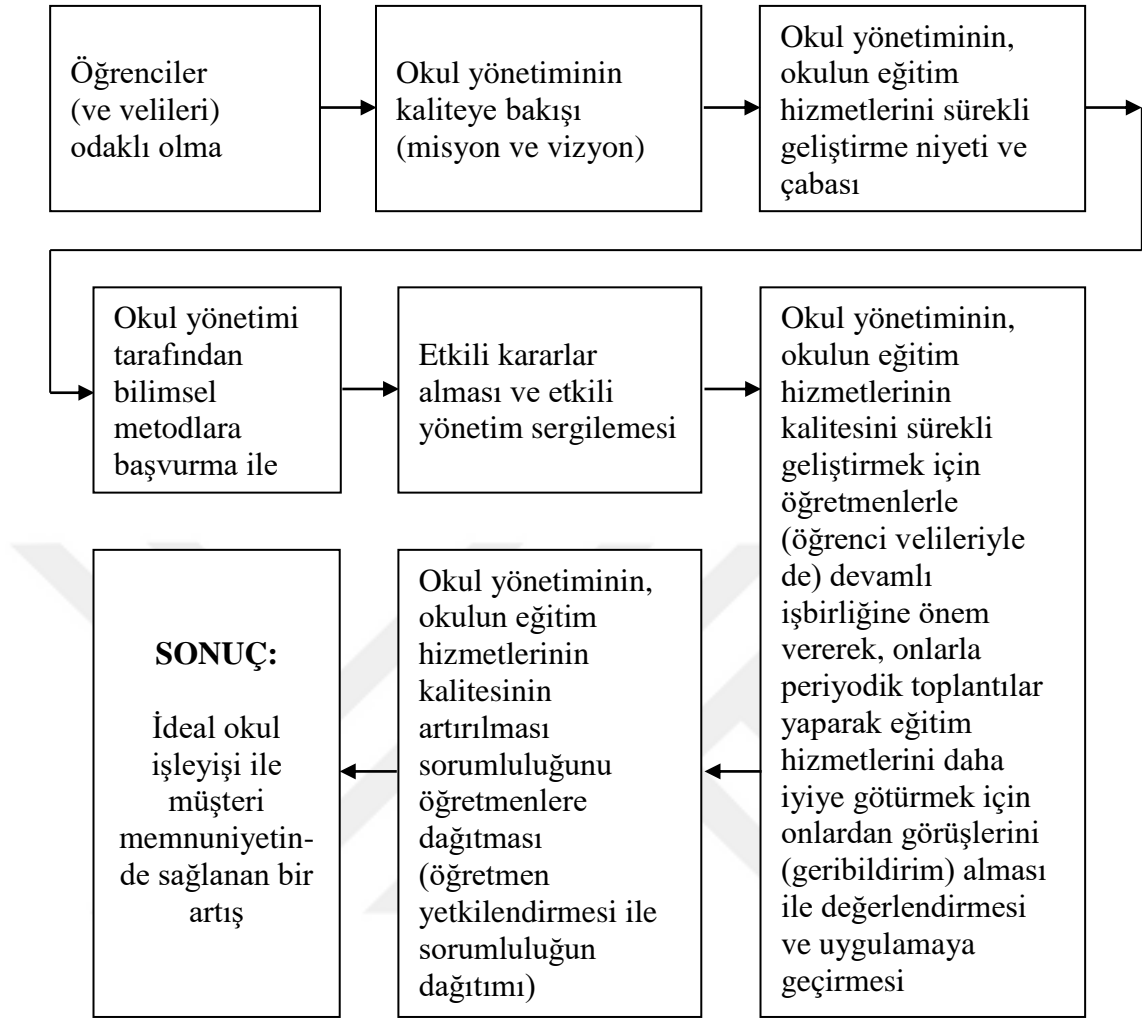
- Kalite (geliştirme) süreçlerinde rol alanlardan uygulama ile ilgili dönütlerin alınması ve bu dönütlerin değerlendirilmesi.
- Yönetimin TKY uygulamasına ilişkin son değerlendirmeleri yaparak, örgütün kalite hedeflerine ulaşmış olup olmadığını ve kalite konusunda daha neler yapılabileceğinin yönetim düzeyinde tartışılması.
- Eğer gerekiyorsa kalite (uygulamaları) konusunda daha etkili yeni kararlar alınması (örn. denetim faaliyetlerinin iyileştirilmesi, eğitimlerin artırılması), vb.

Bu aşamaların geçilerek, örgütte kalite etrafında toplanan sinerji ile örgütün ürün ve hizmetlerinin kalitesi yükselerek müşteri memnuniyetinde büyük rol oynamaktadır. TKY odağında müşteri olan, müşteri memnuniyetini tesis etmeye ve geliştirmeye yönelik bir yönetim anlayışıdır (Özdemir, 2000:8). Böylece sektör kuruluşlarında TKY uygulamaları önem kazanmaktadır. Toplam kalite, kalitenin düşük bir maliyetle gerçekleştirilmesidir. TKY’de tüm paydaşların (başta çalışanlar) inancı ve katılımı ile toplam kalitenin elde edilmesidir (Yıldız ve Mesci, t.y.:2). Kalite dendiğinde sadece ürünler ve hizmetlerin kalitesini değil, üretim süreçleri ve çalışanların verimliliğini, sistemler ve süreçlerin nasıl işlediğini ve örgütteki tüm insanların TKY’ne katılmasını da içine almaktadır.

2.2. Eğitim Alanında Toplam Kalite Yönetimi Uygulamaları

Eğitim alanında da TKY uygulamaları yapılmakta, yapıldığında eğitimin etkinlik ve verimliliğini arttırdığı görülmektedir. Burada sözü edilen terimlerden verimlilik; çeşitli mal veya hizmetlerin üretimdeki kaynakların emek, sermaye, arazi, malzeme, enerji, bilgi-etken kullanımını şeklinde tanımlanabilmektedir. Verimlilik= Çıktı/Girdi olarak formüle edilebilmektedir. Sözü edilen diğer terim olan etkinlik, etkililik olarak da ifade edilebilmektedir. Kurumun kendisi veya kurumdaki bir birimle bağlantılı olarak, bu kurumun/birimin çıktısı ile görev başarısı arasındaki fark, kurum/birimin girdisi ile kıyaslanacak onun “etkililiği” olarak anlaşılmaktadır (Özdemir, 1995:377-378). Eğitimde kalite kurumun amaçlara ulaşması için etkililiktir; kurumun amaçlarını ve misyonunu açıklamasıdır; karşılaştığı durum karşısında etkisini ve etkililiğini göstermesi olarak tanımlanmaktadır (Doğan, vd. 2006:60).

Şekil 2.3: Toplam Kalite Yönetiminin Temel İlkelerinin Okulda Görünümü



2.2.1. TKY Uygulamalarının Eğitim ve Eğitim-Öğretim Kurumlarındaki Önemi

TKY'nin genel eğitim ve eğitim-öğretim kurumlarında (okullarda) etkili uygulanması ile genel eğitimin ve okulların etkinlik ve verimliliği artırılabilir. Böylece TKY'nin genel eğitim ve okullarda yapılacak uygulamaları önem kazanmaktadır. Aşağıda yer alan Tablo 2.1'de TKY'nin sınıf ortamında görünümü verilmektedir.

Tablo 2.1: Toplam Kalite Yönetiminin Sınıf Ortamında Görünümü

TKY'nin ilkeleri	Sınıf içinde görünümü
• Sürekli gelişme	• Öğrenciye hayat boyu öğrenme bilincini kazandırmak
• Müşteri merkezlik	• Eğitimin merkezine öğrencinin konulması
• Sıfır hata	• Öğrencinin eksiksiz ve tam öğrenmesi
• Önleyici yaklaşım	• İstenmeyen davranışları davranış gerçekleşmeden kontrol altına alabilme
• Tam katılım	• Öğrencilerin tamamının katılımının sağlandığı aktif bir öğrenme ortamı. Ayrıca kalite çemberi görünümünde çalışma grupları oluşturma.
• Tedarikçilerle işbirliği	• Tüm eğitim kademeleri ile işbirliği
• İnsana saygı	• Pozitif bir iletişim ortamı sağlanarak, istenmeyen davranışların yönetiminde başarı
• Süreç odaklı olma	• Eğitim-öğretim sürecinin amaca uygun olup olmadığının devamlı surette kontrol edilmesi
• İstatistikten yararlanma	• Öğrencilerin başarı durumlarının sayısal olarak ifade edilmesi için istatistik tekniklerden yararlanmak
• Üst yönetimin liderliği ve sorumluluğu	• Öğretmenin sınıfta lider öğretmen olarak kalite artırıcı etkinlikleri uygulamaya geçirmesi

Kaynak: Öksüz (2007)'den akt. Sarıoğlu, E. (2014).

TKY, örgütün bütün kaynaklarını bir bütünlük içinde ele almaktadır. TKY uygulamasında çalışanların (öğretmenlerin) verimliliğinin artırılması da hedeflenmektedir (Özdemir, 2001:253).

Aşağıdaki Tablo 2.2'de TKY'nin kurucularından ve japonyadaki uygulayıcılarından Edward Deming'in görüşlerinin eğitimde sürekli gelişime bir uyarlaması görülmektedir.

Tablo 2.2: Deming'in Görüşlerinin Eğitimde Sürekli Gelişime Uyarlanması

<ol style="list-style-type: none">1. Öğrencilerin ve sunulan hizmetin geliştirilmesine yönelik tutarlı bir amacın oluşturulması.2. Yeni felsefenin benimsenmesi.3. İnsanları derecelendirme-sıralama ve bu sıralamanın doğurduğu zararlı etkilerin yok edilmeye çalışılması.4. Kaliteyi başarmada test etmeye olan bağlılığın bırakılması.5. Öğrencilerin daha önce geldikleri eğitim kurumlarıyla işbirliği yapılması.6. Öğrenci başarı ve öğrenci hizmet sistemlerinin sürekli ve tutarlı bir şekilde geliştirilmesi.7. Öğrenci, öğretmen, ilgili personel ve yöneticilere yönelik iş üzerinde eğitim ve öğrenme durumlarının oluşturulması.8. Liderlik.9. Kaygının giderilmesi.10. Bölümler arasındaki engellerin kaldırılması.11. Kusursuz performans ve yeni verimlilik düzeyleri isteyen öğretmenler ve öğrenciler için sloganların, kışkırtıcıların ve hedeflerin kaldırılması.12. Öğretmen ve öğrenciler üzerindeki çalışma standartlarının ve iş kotalarının kaldırılması.13. Öğrencilerin, öğretmenlerin, yönetimin ve okul personelinin çalışan bireyler olarak yaptıkları işten zevk alma ve haz duyma haklarını engelleyen faktörlerin yok edilmesi.14. Herkes için güçlü bir eğitim ve kişisel gelişim programı oluşturulması.15. Okuldaki herkesin dönüşümü başarmasının sağlanması. Dönüşüm, herkesin işidir (Doherty, 1994:286-287).

Kaynak: Özdemir, S. (2001). Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi.

2.2.2. TKY Uygulamalarının Okullara Sağladığı Faydalar

TKY birçok faydayı sağlamaktadır; örneğin ürünün ya da hizmetin üretilmesi süreçleri ile ürünler/hizmetlerin verimliliğini sağlamaktadır. Okullarda da TKY'nin etkili uygulanabildiğinde elde edilecek faydalar aşağıdaki başlıklarda toplanabilmektedir:

- Okulların işleyişinde ve eğitim hizmetlerinde verimlilik ve etkinliği getirmektedir.
- Eğitim hizmetlerinin kalitesini yükseltmektedir.
- Öğrenci (daha iyi) anlaması ve (daha yüksek) başarısını ortaya çıkartmaktadır.
- Müşteri memnuniyetini arttırmaktadır. (Okulun müşterileri; öğrenciler ve velileridir.).
- Okul imajını ileriye götürmektedir.
- Okul, diğer okullar karşısında rekabet avantajı yaşamaktadır.

Yukarıda açıklananlar uygulandığında, TKY'nin okullarda sağlayacağı birtakım faydalardır. Okul yönetimi, okulun iç paydaşları (öğretmenler ve diğer çalışanlar) ile iyi iletişimlerini yöntemin başarısında etkili olmaktadır. Bu iyi iletişim, öğretmen motivasyonunu artırmada etkilidir. Motivasyonu artan öğretmen, sınıf içinde daha

olumlu ve etkin olmaktadır. Bu örnekle ve başka iyileştirmelerle TKY sınıf içi etkinliğini de artırmaktadır. Aşağıdaki Tablo 3.3'ten geleneksel sınıflar ile ideal sınıflar arasındaki farklar görülmektedir.

Tablo 2.3: Geleneksel Sınıflardan İdeal Sınıflara Doğru

Geleneksel Sınıflar	İdeal Sınıflar
Cevapları öğretmen bilir.	Birden fazla çözüm olabilir ve öğretmen de her çözüme sahip olmayabilir.
Öğrenciler, rutin bir şekilde yalnız çalışırlar.	Öğrenciler, öğretmenlerle, akranlarıyla ve gönüllü üyelerle çalışırlar.
Bütün aktiviteleri öğretmen planlar.	Öğrenci ve öğretmen birlikte aktiviteleri planlarlar ve görüşürler.
Bilgi organize edilir, değerlendirilir, yorumlanır ve öğretmen tarafından öğrenciye sunulur.	Bilgi kazanılır, değerlendirilir, organize edilir, yorumlanır ve öğrenci tarafından uygun dinleyicilere sunulur.
Okuma, yazma ve matematik ayrı ayrı öğretilir; dinleme ve konuşma müfredatta genellikle yer almaz.	Problem çözme için gerekli olan disiplinler birleştirilir; dinleme ve konuşma öğrenmenin temel bölümleridir.
Düşünme, genellikle teorik ve akademiktir.	Düşünme, problem çözmeyi, muhakemeyi ve karar vermeyi kapsar.
Öğrenciden öğretmenin davranışsal beklentilerini yerine getirmesi beklenir; doğruluk ve dürüstlük öğretmen tarafından gözlenir; öğrencinin öz saygısı genellikle zayıftır.	Öğrenciden, sorumlu, atak, öz yönetimli olması ve yeterlik kazanması beklenir; doğruluk ve dürüstlük sınıfın sosyal içeriği içinde gözlenir; kendi öğrenmelerinden sorumlu oldukları için öğrencilerin öz saygıları yüksektir.

Kaynak: Özdemir, S. (2001). Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi.

2.2.3. TKY İle İlgili Eğitim Kurumlarında Yaşanılan Sıkıntılar

Kalite konusu bir bilinç ve tutum konusudur. Bu konuda yeterli bir bilinç oluşmaz, kurallarına uyularak titizlikle yürütülmezse elbette çok farklı sıkıntılar doğacaktır. Bunların özünde, işin kurallarına uygun olarak yürütülmemesi yatmaktadır. Bir diğer önemli sebep de konunun önemine yeterince inanılmaması ve ilgili çalışmaların bir külfet kabul edilmesidir. Her şeye rağmen işlerin tamamının yolunda gitmesi de beklenmemelidir. Bazı öngörülmeyen durumlar ve gösterilecek zaafılar da sonuçların beklendiği gibi olmasını engelleyebilir. Bunlara örnek olarak aşağıdakiler verilebilmektedir;

- Okullarda TKY'nin sözde uygulanması, etkili uygulamalarının yapılamaması.

- TKY uygulamasının öneminin okullarda yeterince kavranamamış olması.
- Okullarda TKY uygulanmasıyla ilgili deneyimlerin yeterli düzeyde olmaması.
- Okul yönetimi ve idarecilerin uygulamasıyla ilgili bilgi noksanları ve TKY'ye ilgisizlikleri.
- Okul yönetiminin TKY'yi bilinçsizce veya isteksiz uygulaması.
- Okul yönetiminin TKY'nin pratikteki gereklerini yerine getirmemesi (süreç yönetimi, öğretmen motivasyonunun sağlanması ve öğretmen yetkilendirmesi ile okulun eğitim hizmetlerinin kalitesini iyileştirme/geliştirme, sürekli iyileştirme/geliştirme, bunun için kalite kontrol, eğitim süreçlerinin sürekli gözlenmesi, iç paydaşlara (çalışanlara) kalite, kalite geliştirme ve kalite geliştirme süreçleri hakkında sürekli eğitimler sağlanması, öğretmenlerden ve öğrenci velilerinden alınacak dönütlerden yararlanma vb.).
- Okul yöneticilerinin TKY süreçlerini ve süreçlerin etkinliğini takip etmemeleri.

Yukarıda açıklananlar, aynı zamanda TKY'nin okullarda etkili uygulanmasının da önündeki engellerdir.

2.3. Okullarda TKY'nin Verimli Uygulanamayışının Sebepleri

Okullarda TKY çoğunlukla teorik düzeyde kalmakta, uygulanma durumunda da çalışmalardan hedeflenen sonuçlar elde edilememektedir. Bunların şüphesiz birçok nedenleri vardır. Burada önemli hususlardan birisi uygulamalarda yaşanan aksaklıklardır. Bu bölümde okullarda TKY'nin verimli uygulanamayışının sebepleri, makro ve mikro sebepler başlıkları altında ele alınarak incelenmiştir.

2.3.1. Makro Sebepler

Makro sebepler denildiğinde okullardan daha geniş ulusal ölçekteki sorunlar anlaşılmaktadır. Okullarda TKY'nin verimli uygulanamamasında etkisi olan makro sebepler içinde; genel siyasi ortam, ekonomik koşullar ve ulusal eğitim politikalarından söz edilebilmektedir.

2.3.1.1. Genel Siyasi Ortam

Okullarda huzur içinde eğitim-öğretim hayatı geçirilmesi için ülkede siyasi kargaşaların olmaması önem taşımaktadır. Ülke içinde ortaya çıkan iç siyasi kargaşalardan, çatışmalardan, daha kötü senaryoda da savaş durumlarından ulusal eğitim hayatı olumsuz etkilenmektedir.

2.3.1.2. Ekonomik Koşullar

Ekonomik koşulların etkisi de önemlidir. Bu başlık eğitim hakkı ve eğitim hakkına erişim imkânları (eğitimde adalet) ile toplumun bireyleri için önem kazanmaktadır. Zengin ve daha yüksek geliri olan aileler çocuklarını rahat okuturken, orta ve düşük geliri ailelerin çocukları o kadar şanslı değildir. Bu durumda eğitim alanında devlet finansman ve destekleri önem kazanmaktadır.

Türkiye’de 2016 yılında yapılan eğitim harcamalarının %74,2’si devlet tarafından finanse edilmiştir. Eğitim harcamaları içerisinde hanehalklarının yaptığı harcamaların payı %18,8 olmuştur. Öğrenci başına yapılan eğitim harcaması 2015 yılında 6 bin 382 TL olmuştur. 2016 yılında ise bir önceki yıla göre %16,7 artış göstererek, 7 bin 449 TL olarak gerçekleşmiştir. Eğitim harcamalarının 2016 yılında 2015 yılına göre en fazla artış gösterdiği eğitim düzeyi %30,7 ile ortaöğretim olmuştur. Bunu %20,2 ile ilkokul takip etmiştir (TÜİK 2017). EKLER bölümünde, Ek 2’de Türkiye’de eğitim harcamaları ile ilgili temel göstergeler, 2011-2016 yıllarını kapsayacak şekilde verilmektedir.

Ekonomik koşullarda bölgeler itibariyle de farklar görülmektedir. Örneğin, Güneydoğu Anadolu ve Doğu Anadolu bölgelerimizde gelirin olmaması ya da yetersiz olmasından dolayı ailelerinin okutamadığı çocuklar olduğu bildirilmektedir. Bilhassa kız çocukların bu durumdan olumsuz etkilendiği görülmektedir (Soriano 2013). Herkese eşit eğitim imkânı sağlamak için bölgelerin kalkındırılması önem kazanmaktadır.

Bölgelerde vatandaşlara verilen eğitimin seviyesinin denk olması da bir başka önemli husustur. Bunun için her bölge ve ilde yeterince okul ve öğretmen olması gerekmektedir. EKLER bölümünde, Ek 3’de Milli Eğitim Bakanlığı’nın istatistiklerine göre; Türkiye genelinde ve Türkiye’nin değişik illerinde eğitim

seviyesine göre okullaşma oranları, Ek 4'te ise Türkiye'de eğitim göstergeleri - öğretim yılı ve eğitim seviyesine göre okullaşma oranı- verilmektedir.

2.3.1.3. Toplam Kalite ve Ulusal Eğitim Politikaları

Ulusal eğitim politikasının da okullarda olumlu veya olumsuz etkileri görülmektedir. Müfredatların yeterli hale getirilmesi ile müfredatlarda ulusal unsurlara da yer verilmesi gereği bu başlıkta önem kazanmaktadır. Çünkü ortaöğretim kurumları için Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)'nin belirlediği müfredatların yeterliliği birçok yönden tartışılmaktadır. Müfredatların işlenen konular ile içeriklerinin daha yeterli hale getirilebileceği, böylece öğrenci kazanımlarının çoğaltılabileceği öne sürülmektedir. Müfredatlarda ulusal unsurlara da daha fazla yer verilmesi gerektiği görüşü belirtilmektedir. Türkiye'de devlet okullarının yanı sıra paralı eğitim veren kurum/kuruluşlar da vardır. Bazı vakıf okulları ve özel okullar, vatandaşlara senelik belirli bir ücret karşılığında eğitim sağlamaktadırlar. MEB müfredatlarında olduğu gibi bu okullarda da müfredatlarının yeterliliği tartışılabilmektedir. Bu müfredatların niteliği çok önemlidir, çünkü eğitimin kalitesinde başlıca rol oynadığı ilgili herkes tarafından kabul edilmektedir. Kalite okulları, kaliteli eğitim kadroları (Taşkın ve Büyük t.y.:9) ile ulaşılan eğitim-öğretimde yüksek verimlilik ve başarı ile kendilerini ortaya koymaktadırlar. Kaliteli bir eğitim-öğretim hayatı için yeterliği olan eğitim müfredatları, müfredat seçimi, ayrıca müfredatların eksiksiz uygulanması önem arz etmektedir. Kalite okullarının özellikleri arasında içlerinde öğrenci yaşına ve gelişmesine uygun bir müfredat ile eğitim-öğretimin görülerek öğrenci gelişmesi ve kazanımlarını çoğaltmaları da söylenebilmektedir. Okullarda eğitimin kalitesini belirleyenler içinde eğitim programı başta gelmektedir (Kıldan, 2010:116).

Yukarıda açıklananlar, okullarda TKY'nin verimli uygulanamayışını makro düzeyde olumsuz etkileyenlerdir.

2.3.2. Mikro Sebepler

Yukarıda incelenen makro sebepler, ulusal düzeydeki sorunlarla ilişkilendirilmektedir. Mikro sebepler denildiğinde ise okul ölçeğindeki sorunlar kastedilmektedir. Okullarda TKY'nin verimli uygulanamamasında etkisi olan mikro sebepler içinde de

coğrafi ve fiziksel şartlar, örgüt kültürünün etkisi, örgüt yapısının etkisi, örgüt yönetiminin etkisi ve liderliğin etkisinden söz edilebilmektedir.

2.3.2.1. Coğrafi ve Fiziksel Şartlar

Coğrafi şartlar denildiğinde, okulun kurulduğu yerin arazi yapısı, sel, deprem ve başka felaketler geçmişi ve potansiyeli (Erol, 2009:256), iklim vb. koşullar ile okula erişim imkânı akla gelir. Okula erişim konusunda, öğrenci okula zor mu kolay mı ulaşıyor? Yürüyerek mi geliyor veya kaç vesait ile gelebiliyor? Okulun servis hizmeti var mıdır, varsa yeterli midir? Okul öğrenci için güvenli midir? Okul içinde şiddet, okul çevresinde istenmeyen durumlar görülebiliyor mu (huzursuzluk, kavga, uyuşturucu satışı vb.) (Ayrar, vd. 2015:2 ; Kızmaz, 2006:58). Okulun da içinde bulunduğu bölgede deprem yaşanma riski yüksek mi değil mi? İklimi elverişli mi, kar yağdığında okula ulaşımı etkiliyor mu? Bütün bunlar okulun coğrafi şartlarıyla alakalı potansiyel etkiler cümlesindedir.

Okulun fiziksel şartları denildiğinde de akla başta okul binasının güvenli olması (binanın ömrü, olası bir depreme mukavemet gücü, bina yapımında kullanılan malzemelerin niteliği), okul altyapısının yeterliliği (su, elektrik, kanalizasyon), yangına karşı tedbirler gelir. Okul binasının modern ve yeterince (ihtiyacı karşılayacak kadar) büyük olması, laboratuvarlar, müzik dersliklerinin bulunması, spor, sosyal ve yeşil alanların da bulunması da bu cümledendir. Ayrıca okulun iç müstemilatı, mobilyaları, materyallerin (tahta, sıralar, haritalar vb.) ve kaynakların (kömür vb.) yeterliliği (Kıldan, 2010:116) fiziki imkanların belirtilerindedir. Okul içinde, sınıflarda, diğer alanlarda kullanılan tüm araçların ergonomik olması, aydınlık, ısı ve temizlik standartlarının uygun olması da (Erol, 2009:256) fiziksel standartlarla alakalıdır.

Coğrafi ve fiziksel şartların haricinde okullarda kurum kültürü, örgüt yapısı ve yönetim anlayışı da TK yönetimi uygulamasının verimlilik ve başarısını etkilemektedir.

2.3.2.2. Örgüt Kültürünün Etkisi

TKY'nin en iyi sonuçlarının kalitenin örgüt kültürü içinde içselleştirildiğinde (yerleştirildiğinde) alındığı söylenmektedir. Bu durumda TKY'nin örgüt kültürünün bir parçası haline getirilmesi, örgütte TKY kültürünün yerleştirilmesi ve geliştirilmesi gerekmektedir. Burada sözü edilen örgüt kültürü kavramı, ilgili literatürde Edgar Schein tarafından şöyle tanımlanmaktadır; Kültürden kastım;

bir grup tarafından, dışsal uyum ve içsel entegrasyon sırasında karşılaşılan problemlerle başetmek için keşfedilen, icad edilen ya da geliştirilen ve doğru olarak kabul edilen ve bundan dolayı yeni üyelerin sorunlarla ilgili algılarını, düşüncelerini ve duygularını bunlara göre düzeltmeleri gereken temel önermelerdir. (Akt: Yağmurlu, 1997:720)

Smircich'e göre de; Kültür çeşitli önemli fonksiyonları yerine getiren ve paylaşılan anahtar değer ve inanışlar olarak algılanabilmektedir. İlk olarak örgüt üyelerine kimlik duygusu kazandırmaktadır. İkinci olarak, bireyin kendisinden daha büyük bir şeye bağlı olmasını sağlamaktadır. Üçüncü olarak, kültür sosyal sistemin dengesini güçlendirmektedir. Ve dördüncü olarak, davranışları yönlendiren ve şekillendiren bir rasyonelleştirme servisi olarak işlemektedir (Akt: Yağmurlu, 1997:721).

Buna göre örgüt kültürü, (belirli bir) örgütte duyuşsal ve düşünsel birliğin sağlanması/sağlanabilmesi için varlığını bulmaktadır. Var olması sonucunda örgüt üyeleri onunla kimliklenmekte, örgüt üyelerinin kendilerinden daha büyük bir varoluşa bağlanma ihtiyacını karşılamakta (teoriye göre her insanda ve çalışanlarda üst bir gruba bağlanma ihtiyaçları vardır), dengeli bir sosyal sistem (örgüt sistemi) ortaya çıkmakta ve nihayet örgüt kültürü örgütün üyelerinin davranışlarını yönlendirmekte ve şekillendirmektedir. Örgüt kültürü zaman içinde oluşmaktadır. Örgüt kültürünün değiştirilmesi veya onun içinde başka bileşenlerin (örn. kalite kültür bileşenleri) yerleştirilme çabası, eğer örgütte değişime direnç gösterilmekteyse zorlaşmaktadır. Dolayısıyla yöneticilerin önce TKY uygulamasını benimsemeleri ile uygulaması için gereken dönüşüme hazır olmaları gerekmektedir. Örgüt kültürü denilince okullarda okul kültürü olmaktadır. Okul kültürü, okul topluluğunu bir araya getiren idealler, değerler, varsayımlar, inanışlar ve tutumlardan oluşmaktadır (Çelikten, 2006:56). Okul müdürleri, TKY uygulanmasına karar verecek (vizyon, sorumluluk) ve onunla ilişkili tüm süreçleri yönetecektir (uygulama). Dolayısıyla

okul müdürlerinin okulda TKY uygulanması ile ilgili görüş ve tutumları önemlidir. Okul müdürleri, okul kültürünü şekillendirmektedir. Okul müdürleri isterlerse okul kültürünün yenilenmesinde liderlik yapabilmekte ya da böyle bir değişimi istemeyebilmektedir. Konuyla ilişkili Karadağ ve zdemir (2015)'in yaptığı araştırmanın amacı okul müdürlerinin, okullarında hâkim olan kültüre, bu kültürün güçlü ve zayıf yönlerine ve okul kültürünün geliştirilmesi amacıyla gerçekteştirilecek etkinliklere ilişkin görüşlerini belirlemek olmuştur. Araştırmanın çalışma grubunu Adıyaman ilinde görev yapan 252 okul müdürü oluşturmuştur. Yapılan araştırmanın sonunda, okul müdürlerinin okul kültürlerini tanımlarken genellikle bürokratik/hiyerarşik kültür, rol ve görev kültürünü ön plana çıkaracak unsurlara vurgu yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır (Karadağ ve zdemir, 2015:259).

2.3.2.3. Örgüt Yapısının ve Yönetimin Etkisi

Örgütün yönetim yapısı nasıl, örgüt demokratik bir Şekilde mi yönetilmektedir, yoksa örgütte resmi hiyerarşi ilişkisi mi vardır? Literatürde yapılan araştırmalar, TKY uygulamasından beklenen faydaların elde edilmesinin, demokrasiyi kendi içinde işleten ve çalışanlarına daha fazla özgürlük tanıyan (veren) esnek örgütlerde çoğaldığını göstermektedir. TKY uygulayan örgütlerde, örgütteki herkesin uygulamasına katkı yapması gerekmektedir. Bunu zorla değil, kendi isteği ile yapması ile ancak uygulamanın verimliliği sağlanabilmektedir. Böylece örgütün yönetilme anlayışının da TKY uygulamasının verimliliğinin sağlanmasında etkisi olmaktadır.

2.3.2.4. Liderliğin Etkisi

TKY uygulamasının başarisında liderlik ve liderin rolü, payı olmakta mıdır sorusu da literatürde yapılan çalışmalarda araştırılmaktadır. Başarılı uygulamalarının yönetimin liderliği altında ve lider yöneticilerin ilgili karar alma, süreçleri yapılandırma ve uygulaması sırasında tüm süreçleri gzetlemeleri (kontrol faaliyeti) sonucunda ortaya çıktığı görülmektedir.

Liderlik denilince, okul müdürlerinin yönetimlerinde değişime ve yeniliklere açık olmaları, vizyonları, modern yönetim anlayışı ile hareket etmeleri, çağın gereklerini

sorgulayan, araştıran ve uygulayanlar olmaları, vb. hususlarla birlikte kaliteyi okul kültürünün, vizyon ve misyonunun içine entegre etmeleri, TKY uygulayarak, okulun eğitim hizmetlerinin kalitesini sürekli geliştirmeye odaklanmaları ve bunun için okulun i paydaşları (ğretmenler ve okulda diğer çalışanlarla) ve dış paydaşlarıyla (ğrenciler ve velileriyle) sürekli iyi iletişim ve etkileşimleri olması ve bu paydaşlardan okulun eğitim hizmetlerini geliştirmek için Şikayet ve önerilerini (geridntleri) toplayarak okulun faydasına dönüştürmeleri önem arz etmektedir. Öğrenci velileriyle görüşmelerden elde edilecek geri dönütler çok değerli bilgi kaynaklarıdır (alışkan ve Ayık, 2015:72). Böylece ğrenci velileri de okulun eğitim hizmetlerinin kalitesinin iyileştirilmesinde rol almaktadırlar. Bu aıklananları gerçekleştirebilmek için okullarda etkili liderliğe ihtiyaç vardır. Yüksek performanslı okullar etkili bir liderlik ile öne çıkmaktadırlar (Türkyılmaz ve Kuş, 2010:287). Böylece eğitimde kaliteyi etkileyen unsurlar arasında yönetim de bulunmaktadır (Kıldan, 2010:116). Okul müdürlerinin çalışanların üretkenlik ve memnuniyetini sağlama, yanı sıra öğrencilerin başarı ve motivasyonlarını sağlama sorumlulukları vardır (elikten, 2006:56). TKY yönetimi yaparak bunu okulda sağlamaktadırlar. Sonuçta TKY bir liderlik içi (uygulaması) olmaktadır.

2.4. Ortaöğretim Kurumlarında Karşılaşılan Problemler

Bu kısımda Türkiye'deki ortaöğretim kurumlarının yaşadığı bazı problemler ele alınmıştır. Bu problemler arasında; yapısal problemler, paydaş problemleri ve sosyo-psikolojik etmenler yer almaktadır.

2.4.1. Türkiye'de Eğitimin Yapısı ve Ortaöğretim Kurumları

Eğitim ve eğitimin kalitesi toplumların gelişmesi için önem verilen konulardır. Eğitim, ulusların bir gelişmişlik göstergesidir (Sencer, 1985:9). Gelişmiş ülkelerin her birinde eğitim seviyeleri çok yüksektir. Türkiye'de farklı düzeyde eğitim sağlayan okullar ile örgün ve yaygın eğitim görülmektedir. Türkiye'de eğitimin yapısına bakıldığında; anaokulu isteğe bağlı olarak 1-3 yaş arasında, okul öncesi eğitimi ise

3-5 yaş aralığını kapsamaktadır. İlköğretim, 4'er yıllık ilkokul ve ortaokul eğitimlerini içine almaktadır. Ortaöğretim(lise) ise yine 4 yıllık bir eğitim süresine sahip bulunmaktadır. Bazı okullarda +1 yıl Yabancı Dil Hazırlık görülmektedir. Meslek Yüksekokulu (Ön Lisans) 2 yıllık bir eğitimi içermektedir. Bu okullardan sınavla 4 yıllık lisans eğitimi için geçiş yapılabilmektedir. Üniversitelerin lisans düzeyi eğitimlerinin süreleri ise 4 yıldır. Üniversitelerin bir bölümünde 1 yıllık dil hazırlık eğitimi verilmektedir. Lisansüstü eğitimlerde ise Yüksek Lisans 2 yıl, Doktora derecesi ise 3-5 yıl sürmektedir.

Türkiye'de 4+4 yıl süren ilköğretim ve yine 4 yıl sürmekte olan ortaöğretim zorunludur. Ülkede zorunlu eğitimin kanunla 12 yıla çıkarılmasının iki temel amacından biri toplumun ortalama eğitim süresini yükseltmek, diğeri de eğitim sisteminin bireylerin ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerinin gerektirdiği yönlendirmeyi mümkün kılacak şekilde düzenlenmesi olarak bildirilmektedir. Uygulamada 4. sınıfı tamamlayan ilköğretim öğrencileri ortaokul 1. sınıf öğrencisi olarak, 8. sınıfı tamamlayan öğrenciler ise zorunlu eğitim kapsamında 9. sınıfa (liseye) başlamak zorundadırlar (MEB, 2012:3,13). Bu okulları bitirenlere diplomaları verilmektedir. Ortaöğretim kurumları kendi içinde düz lise, meslek lisesi, Anadolu lisesi, fen lisesi, güzel sanatlar lisesi, özel lise (kolej) ve imam-hatip liseleri diye ayrılmaktadır. Türkiye'de eğitim sisteminde bazı sorunlar vardır. Eğitim sisteminde yaşanan sorunlar birçok araştırmacı tarafından yapılan araştırmalarda dile getirilmektedir (Kösterelioğlu ve Bayar, 2014:177). Örneğin ülkede eğitimin yeterince yaygınlaşmadığı ifade edilmektedir. Milli Eğitim'in etkinlik ve işlevini gerçekleştirme sorununun olduğundan söz edilmektedir (Sencer, 1985:9). Türkiye'de eğitim alanında sorunlar ciddi düzeyde devam ediyor görülmektedir (Gül, 2008:181).

2.4.2. Ortaöğretim Kurumlarının Paydaşları

Ortaöğretim kurumlarının paydaşları denildiğinde, iç ve dış paydaşları olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. İç paydaşları; okul yönetimi, müdürler, öğretmenler ve diğer personel oluşturmaktadır. Dış paydaşları ise öğrenciler ve velileri ayrıca ilgili devlet kurumları, başka ilişkili kurum ve kuruluşlar, medya ve sivil toplum kuruluşları STK'lar oluşturmaktadır. Başka ilişkili kurum ve kuruluşlar denilince vakıf okulları ile özel okullar anlaşılmaktadır. Medyada yapılan haberlerle eğitimin niteliği

sorgulanmakta, eğitimin daha nitelikli hale gelmesi için önemli bir eleştiri organları bütünü olmaktadır. STK'lar da baskı grupları olarak milli eğitimi; devlet, vakıf ve özel okulları daha kaliteli eğitim vermeye zorlamaktadırlar. Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı (SETA) örneğinde, Gür ve Çelik (2009) tarafından bu Vakıf için yapılan “Türkiye’de Milli Eğitim Sistemi: Yapısal Sorunlar ve Öneriler” adlı araştırma gerçekleştirilmiştir. SETA için yapılan bu araştırmada, Türk eğitim sisteminin birçok sorunu incelenmiştir. İncelenen sorunlar arasında temel eğitimde okullaşma, ilköğretimden ortaöğretime geçiş, ortaöğretimde okul türleri, meslekî liselerin ortaöğretimdeki payı, ortaöğretimden yükseköğretime geçiş ve yeni müfredat da olmuştur;

“Elde edilen bulgulara dayalı olarak Türkiye’de izlenen eğitim politikalarında, milli eğitimin bütüncül bir sistem olarak ele alınmadığı ve dolayısıyla sistemin unsurları üzerinde yapılan değişikliklerin, sistemin diğer unsurları üzerindeki etkisinin yeterince analiz edilmeden yürürlüğe konulduğu ileri sürülmektedir.” (Kösterelioğlu ve Bayar, 2014:179-180).

Başka bir kaynakta ulusal eğitim sistemimizin ciddi sorunları arasında eğitime erişimin belirli sosyoekonomik gruplar için halen sorunlu olması, okuma-yazma oranlarının hala istenen düzeyde olmaması, mesleki eğitimde yaşanan sorunlar, eğitimin sağladığı yeteneklerin günün gereklerine yanıt vermede yetersiz kalması gibi sorunlar belirtilmektedir (Gül, 2008:181).

2.4.2.1. Paydaşların Problemleri

Aşağıda ortaöğretim kurum paydaşlarının problemleri; öğrenci, veli, öğretmen ve okul idaresi düzeyinde ele alınmaktadır.

a) Öğrenciler: Öğrenci düzeyinde algılanan birtakım problemler, öğrencinin derslere motivasyonu ve başarısı açısından çok önemlidir. Öğrencilerin yaşadığı problemlere bakıldığında sınıfların fiziki açıdan yeterince büyük olmaması ve buna karşın sınıf mevcutlarının yüksek olması başarıyı etkileyen önemli bir faktör olarak ilk sıralarda yer almaktadır. Keza kış aylarında sınıfların yeterli ölçüde ısıtılmaması, yazın soğutulamaması da derse olan motivasyonu olumsuz yönde etkilemektedir. İkili eğitim nedeniyle okula çok erken saatlerde gitmek ya da çok geç saatte okuldan çıkmak da öğrencileri fiziksel ve psikolojik açıdan olumsuz yönde etkilemektedir.

Öte yandan ders müfredatlarındaki eksiklikler, öğrencilerin derste anlatılanları tam kavrayamaması ya da anlayamaması da başarısızlığı beraberinde getirmektedir. Öğretmenlerin öğrenci ile kurduğu ilişki önemli bir faktör olarak ön plana çıkmaktadır. Öğretmen-öğrenci arasında iyi bir diyalogun kurulamaması, öğretmenlerin yardımcı tutum ve davranışlar sergileyememesine zemin hazırlamaktadır. Destekleyici eğitim ve sosyal aktivitelerin yetersiz olması da öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve yeteneklerini ortaya çıkarmalarına engel teşkil etmektedir. Okul içi ve dışında(çevresinde) yaşayabileceği psikolojik ya da fiziksel şiddet te öğrencinin başarısını olumsuz yönde etkilemektedir.

b) Veliler: Veliler, çocuklarını iyi (kaliteli) bir eğitim alması, okul sonrası hayatında bilgili ve donanımlı olması, iyi bir vatandaş olarak yetişmesi amacıyla okula göndermektedir. Bu amaçlarına ulaşmada, önlerinde belirecek her türlü olumsuzluk onlar tarafından problem olarak algılanmaktadır. Çocuğun okulda yeterli ve kaliteli eğitim alamaması veliler açısından en büyük sorunsal olarak görülmektedir. Bu kapsamda veliler, müfredatın öğrencilerin seviyesine ve çağa uygun olmasını istemekte, öğretmenlerin yeterliliği ve dersi anlatma becerilerine büyük önem vermektedir. Öğretmenlerin branşlarındaki yeterliliğin yanı sıra öğrencilerle kurduğu iletişimi de önemsemektedir. Öğretmenlerin kendi alanları dışındaki derslere girmesi veliler tarafından önemli bir problem olarak algılanmakta, boş geçen dersler de en çok şikayetçi oldukları konular arasında yer almaktadır. Veliler, sınıf mevcutlarının yüksekliğini eğitimdeki başarıya olumsuz etkisini göz önüne alarak önemsemekte, dersliklerin ısınmasıyla ilgili yaşanan problemlere de hassasiyet göstermektedir. Veliler, okulun fiziksel yapısını da yine kaliteli bir eğitimin olmazsa olmazı olarak görmekte, okul dışı ve içinin bakımlı ve temiz olmasını, gerekli donanım ve olanaklara (laboratuvar, kütüphane, spor salonu, bahçe, vb.) sahip olmasını da önemsemektedir. Velilerin bir başka problem olarak gördüğü konu ise okul içi ve çevresinde yaşanan güvenlik zafiyetleri oluşturmaktadır. Okul yönetiminin öğrenci ile ilgili hem akademik başarı hem de davranışlar konusunda yeterli bilgilendirmeyi zamanında yapmamalarını veya çeşitli gerekçelerle bağış altında toplanan paraları da birer problem olarak algılamaktadır.

c) Öğretmenler: Öğretmenler ise öğrenci ve velilerden farklı olarak yaşanan problemlerin önemli bir bölümünü okul yönetimi ile ilişkilendirmektedir. Öğretmenlerin eğitim yöneticisi başta olmak üzere okul yönetimi ile yaşadığı

sorunlar öğretmenlerin verimliliğini olumsuz yönde etkilemektedir. Öğretmenlerin okul yönetimiyle yaşadığı sorunlar arasında; katı hiyerarşik yapı, okul yönetiminin öğretmenlerin sorunlarıyla yeterince ilgilen(e)memesi, öğretmenler arasında ayrımcılık, TKY strateji ve uygulamalarının da aralarında olduğu kararlarda öğretmen fikirlerinin gözetilmemesi, mesleki gelişim ve hizmet içi eğitimlerin yeteri düzeyde veril(e)memesi, etik olmayan (öğrencilerden para toplatılması, vb.) istemlerdir. Öğretmenlerin etkin ve verimli olması için ihtiyaçlarının karşılanması büyük önem taşımaktadır. Öğretmenin huzuru, okuldaki motivasyonunu etkileyebileceği için eğitim öğretim faaliyetinin verimliliğine de direkt yansıyacaktır. Bunun için okulun demokratik bir anlayışla yönetilmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin sorunları arasında velilerin; çocuklarının eğitim hayatlarına ve okuldaki problemlerine ilgisiz olmaları da önemli bir yer işgal etmektedir. Bir başka problem ise öğretmenin okulda problemlili çocuklarla uğraşmak zorunda kalmasıdır: Çocuk, aile ilişkilerinden kaynaklanan birtakım etmenler; anne-baba ilişkileri, kavgaları, boşanmaları, vb. onu olumsuz etkileyenler sonucunda okulda uyumsuz olabilmektedir (Eratay, 2011:2348).

d) Okul İdaresi (Yönetici): Okul idaresi açısından farklı problemler söz konusudur. Okul yöneticilerinin, okul yönetimi alanında özel eğitim almamış olmaları: Dolayısıyla okul yönetiminde eksikleri olabilmesi. Bu konuda okul yöneticiliğinin meslekleşmesi gereği ifade edilmektedir (Kösterelioğlu ve Bayar, 2014:180). Okul idaresinin en büyük sorunları arasında bürokratik iş yükünün fazlalığı gelmektedir. Bu nedenle eğitim ve öğretime yeterli zaman ve enerji kalmamaktadır. Okul yönetiminin mali işlerin önemli bir kısmının sorumluluğunu üstlenmesi, özellikle fiziki ve ekonomik şartları düşük okullardaki yöneticileri zorlamaktadır. Bu durum TKY uygulamalarının hayata geçirilmesinin ve sürdürülmesinin önünde önemli bir engel teşkil etmektedir. TKY'nin uygulanmasında öğretmenlerin iş tanımlarının dışındaki çalışmalara karşı isteksiz olmaları da idareyi bu alanda yalnızlaştırmaktadır. Okul yönetimleri açısından eğitim ve öğretimde bir diğer problem ise ücretli öğretmen uygulamasıdır. Bu öğretmenlerin çoğunlukla deneyimsiz olması sınıf yönetiminde zafiyete yol açmakta ve eğitim-öğretimi olumsuz etkilemektedir. Yine öğretmenlerden kaynaklı (rapor, izin, vb.) boş geçen dersler ve bunun yarattığı kargaşa, ilgisiz veliler, problemlili öğrenciler yer almaktadır.

Okulla ilişkili tüm paydaşlar tarafından -yukarıda açıklanan- problem algılamaları, okulların kaliteli (ya da kalitesiz) algılanmasında önemli rol oynamakla beraber kalitenin tam anlamıyla hayata geçirilmesinde de negatif etki yapmaktadır.

2.4.2.2. Paydaşları Etkileyen Sosyo-Psikolojik Etmenler

Paydaşları etkileyenler içinde sosyo-psikolojik nedenler de yer almaktadır. Sosyo-psikolojik etkileyenler arasında; siyasi ve ekonomik hayatın paydaşlar üzerindeki etkileri, eğitim politikalarının paydaşlar üzerindeki etkileri, coğrafi ve fiziki şartların paydaşlar üzerindeki etkileri, kurumlarda resmi ve hiyerarşik yapının paydaşlar üzerindeki etkileri ve yönetim- liderliğin paydaşlar üzerindeki etkileri aşağıda ayrı ayrı ele alınarak değerlendirilmektedir.

a. Siyasi ve Ekonomik Hayat: Siyasi ve ekonomik hayatın paydaşlar üzerindeki etkileri önemlidir. Ülkede siyasi kargaşanın olmaması, siyasi istikrar iyi (kaliteli) eğitim-öğretim hayatı için önem taşımaktadır. Siyasi istikrarsızlık ve gereksiz çekişmeler, terör vb. olayları ulusal eğitimi çok olumsuz etkilemektedir. Sosyoekonomik yapı da etkilemektedir. Vatandaşların eğitime erişim imkânları ile karşımıza çıkmaktadır. Bu konuyla ilgili olarak Türkiye’de eğitime erişimin belirli sosyoekonomik gruplar için halen sorunlu olduğu belirtilmektedir (Gül, 2008:181). Toplumlaşma yapısında, örneğin ataerkil ailelerde kız çocuklarını okutmak istemedikleri görülmektedir. Eşit eğitim hakkının karşısında büyük bir engel olarak durmaktadır. Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde sıkça rastlanmaktadır. Kız çocukları bu durumdan çok olumsuz etkilenmektedir (Soriano, 2013). Ekonomik hayatın (tarımsal faaliyet, gelir düzeyi vb.) etkileri eğitim-öğretim hayatında çok hissedilmektedir. Örneğin yine Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde yaşayan halkın, çocuğunu okutacak yeterli gelirinin olmaması, okula ulaşım sorunu, öğretmenlerin bu bölgelerde görev yapmak istememesi ile öğretmen yetersizliği gibi sorunları bulunmaktadır. Ayrıca eğitim politikaları siyasetin etkisinde kalabilmektedir. Eğitim politikalarına ideolojik yaklaşılabilir (Kösterelioğlu ve Bayar, 2014:177).

b. Eğitim Politikaları: Ulusal eğitim politikalarının paydaşlar üzerindeki etkileri, ilgili yapılan kanunlar, eğitime yeterince kamusal kaynak ayrılıyor mu (Gül, 2008:181) veya eğitim milli mi değil mi, eğitim programı/müfredat çocuk gelişimi

için uygun ve yeterli mi, değil mi, değilse nasıl yeterli hale getirilebilir gibi konularla/sorunlarla hissedilmektedir.

c. Coğrafi ve Fiziki Şartlar: Coğrafi ve fiziki şartların paydaşlar üzerindeki etkileri bahsinde, öğrencilerin okula ulaşmalarını kolaylaştıracak, eğitimin yaygınlığını ve verimliliğini sağlayacak tedbirlerin düşünülerek alınması, örneğin yapılacak kanuni düzenlemelerle imkân ve şartların elverişli olmadığı yerlerde ortaokulların ilkokullarla ya da liselerle birlikte oluşturulmasına fırsat verilmesi (MEB, 2012:10), az nüfuslu, küçük, dağınık ve birbirinden uzak yerleşmelerdeki çocuklar için “bölge okulları”nın açılması (Sencer 1985:21), okullarda sel vb. felaketlere karşı hazırlıklı (tedbirli) bulunma, yine okulların deprem bölgelerinde sağlam temeller üzerinde inşa edilmiş ve depreme mukavemetli olmaları gereğinden söz edilebilmektedir.

d. Resmîyet ve Hiyerarşi: Okullar örneğinde örgütler; önceden belirlenmiş olan belirli amaçlara/ve hedeflere (verimli ve kaliteli eğitim-öğretim hayatı geçirmek, kalite odaklı olarak eğitim hizmetlerinin kalitesini sürekli geliştirmek, ileriye götürmek, vb.) güç birliği yaparak ulaşmak için bir araya gelmiş olan insan topluluğudur. TKY'nin okullarda ve diğer örgütlerdeki uygulamalarında, uygulamaya katılım (bunun şekli, düzeyi ve niteliği) büyük önem arz etmektedir. Daha da ötesinde okul çalışanlarının (öğretmenler ve diğer personelin) TKY uygulamasına kendileri isteyerek, yani gönüllü olarak katkı yapmaları, uygulamasından azami verimin elde edilmesi adına önemlidir. Bunun için örgütün (okulun) katı değil, esnek yönetime sahip olması fayda sağlamaktadır. TKY uygulaması, kendi içlerinde iyi bir iletişim iklimine sahip olan, örgüt üyelerinin birbirleriyle ilişkilerinin resmi değil de samimi olduğu örgütlerde başarılı sonuçlar vermektedir. Böylece örgütlerde yönetimin yapısı ve çağdaşlığı önem kazanmaktadır.

e. Yönetim- Liderlik: Eğitimde kaliteyi etkileyenler arasında yönetim de vardır (Kıldan 2010:116). Okulların iyi yönetilmesi gerekmektedir. İyi yönetilmeleri sonucunda yüksek performanslı okullar, kalite okulları ortaya çıkmaktadır. Okullarda eğitim toplam kalite yönetimi anlayışı ile verildiğinde müşteri memnuniyetini artırmaktadır. Böylece okullarda TKY uygulanması önemli görülmektedir. Okullarda TKY uygulamasına yönetimin liderlik yapması, TKY ile değişimi istemesi gerekmektedir. Okul yönetiminin TKY uygulamasına liderlik etmesiyle, öğretmenler

ve diğ er okul personelinin ilgili süreçlere katılmaları ile etkili uygulamaları okullarda yapılabilmektedir. Bunun için öncelikle iç paydaşların TKY uygulaması hakkında bilgilendirilmeleri ve eğ itilmeleri gerekmektedir. Okullarda TKY uygulanması ile birlikte iç paydaşlara sağ lanacak TKY konusundaki eğ itimler böylece önem kazanmaktadır. TKY uygulamasının etkinliğ i okuldaki herkesin ona katkı yapmasıyla sağ lanmaktadır. Bu, okul yönetiminin TKY uygulamasının önemini örg üt bireylerine kavratması ile olmaktadır. Fakat bundan da önce yönetimin okulda TKY uygulamayı benimsemesi, bunun için gereken değ iş imleri arzulanması ve gerçekleştirmesi, okul kültürünün içinde kaliteyi yerleştirmesi, kaliteyi odağ ına alarak, eğ itim hizmetlerinin kalitesini sürekli geliştirmek felsefesine ve vizyonuna sahip olması gerekmektedir. Okul yönetiminin kaliteyi okul kültürü içinde temelli yerleştirmesi ile örg ütün diğ er üyelerince referans alınan, davranış larını yönlendirip şekillendirecek bir kaynak olacaktır (Yağ murlu, 1997:721).

Buraya kadar TKY'nin kuramsal çerçevesi ile eğ itim alanında TKY uygulamaları açıklanmış , ayrıca Türk eğ itim sistemi ile ilgili ve ortaöğ retim kurumlarının iç ve dış paydaş larının yaşadıkları çeşitli sorunlara açıklık getirilmiştir. Bir sonraki bölümde ise tez çalışması kapsamında yapılan alan araştırmasının bulguları açıklanmaktadır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

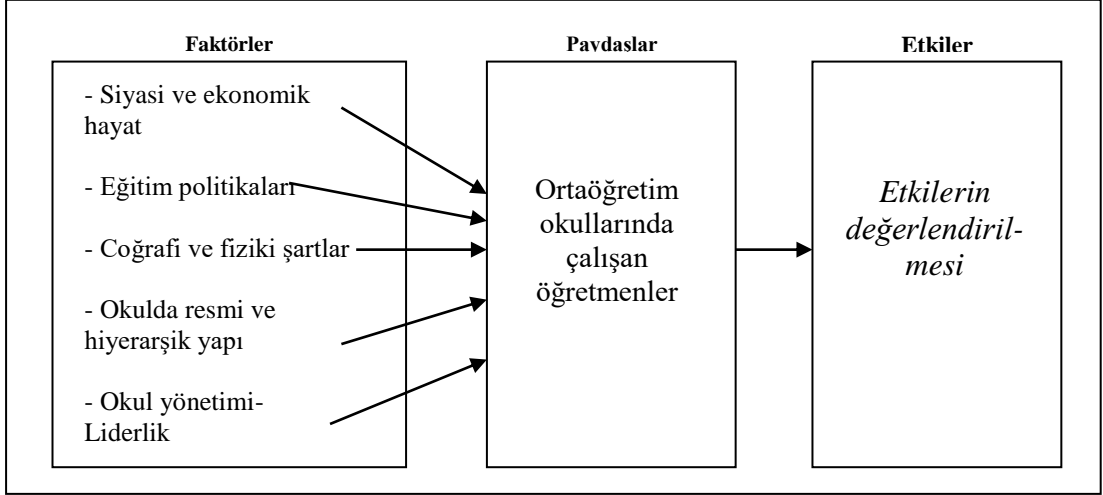
YÖNTEM

Bu bölümde çalışmanın evren ve örnekleme yönelik genel bilgiler, veri toplama yöntemleri ve araçları ile çalışmanın aşamaları hakkında açıklamalar yapılmıştır.

3.1. Araştırma Modeli

Beyoğlu ilçesindeki resmi ortaöğretim okullarında “Toplam Kalite Yönetiminin Ortaöğretimde Verimli Uygulanamayışının Sosyo-Psikolojik Nedenleri, İstanbul Beyoğlu Örneği” başlıklı araştırmada Nitel Araştırma modellerinden ‘Görüşme’ tekniği kullanılmıştır. Briggs (1986), görüşmenin, sosyal bilimler alanında yapılan araştırmalarda kullanılan en yaygın veri toplama yöntemi olduğunu savunmakta ve bu durumun, görüşme yönteminin; bireylerin deneyimlerine, tutumlarına, görüşlerine, şikâyetlerine, duygularına ve inançlarına ilişkin bilgi elde etmede oldukça etkili bir yöntem olmasından kaynaklandığını belirtmektedir. Stewart ve Cash (1985:7), görüşmeyi, “önceden belirlenmiş ve ciddi bir amaç için yapılan, soru sorma ve yanıtlama tarzına dayalı karşılıklı ve etkileşimli bir iletişim süreci” olarak tanımlamıştır. Bu tanımda, süreç, iletişimdeki sürekliliği ve dinamikliği; karşılıklı, iki veya daha fazla birey arasında gerçekleşen karşılıklı etkileşimi; etkileşimli, görüşmeye dâhil olan bireyler arasında oluşan bireyler arası bağı; önceden belirlenmiş ve ciddi amaç, görüşmeye dâhil bireylerden en az birinin belli bir amacı olduğunu ve bu amaca yönelik bilgi toplama çabası olduğunu ifade eder (Akt:Yıldırım ve Şimşek, 2008:119-120)

Beş faktörün değerlendirildiği araştırmanın modeli aşağıdaki şekilde özetlenmektedir.



Bu araştırmada içerilen bu beş faktörün ortaöğretim okullarında çalışan öğretmenler üzerindeki etkileri belirlenen evren, bu evren içinde belirlenen bir örneklem üzerinde araştırılarak öğrenilmek istenmektedir.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul ili Beyoğlu ilçesi teşkil etmektedir. Örneklemi de Beyoğlu ilçesindeki ortaöğretim okulları oluşturmaktadır. İlçede 14 resmi ortaöğretim kurumunda toplam 456 öğretmen görev yapmaktadır. 14 okuldaki 456 öğretmenle görüşme yapılmasının zamansal zorlukları gözönüne alınarak, en doğru temsiliyete ulaşılacak teknik araştırılmış ve Tabakalı Örneklem tekniğine karar verilmiştir. Tabakalı örneklem, sınırları belirlenmiş bir evrende alt tabakalar ya da alt birim gruplarının varolduğu durumlarda kullanılır. Burada önemli olan, evren içindeki alt tabakaların varlığından yola çıkarak evren üzerinde çalışmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008:105). Buradan hareketle araştırmada her türde okulun temsiliyeti gözönüne alınarak, rastlantısal yöntemle 6 tane okul belirlenmiştir. Araştırmada örneklem için seçilen okullar; Ayşe Ege Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi (Kız Meslek Lisesi), Beyoğlu Anadolu Lisesi (Proje Okulu), Beyoğlu Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi (Ticaret Lisesi), Güner Akın Anadolu İmam Hatip Lisesi, İTO Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi (Terzilik Lisesi) ve Dilnihat Anadolu Lisesi'dir. Bu okulların her birinde farklı branşlardan 12'ser toplamda ise 72 öğretmene "Görüşme Formu"ndaki 20 soru yöneltilmiştir.

Ek 1’de belirtilen ortaöğretim okullarından araştırmaya katılan öğretmenlere önceden hazırlanmış olan *Görüşme Formu* dağıtılarak, onlardan bu formda yer alan soruları cevaplamaları istenmektedir. Örneklem olarak İstanbul’un Beyoğlu ilçesindeki ortaöğretim okullarının seçilmesinin nedeni ise tez yazarının bu ilçedeki ortaöğretim kurumlarında çeşitli görevler yapmış ve halen yapıyor olmasıdır.

3.3. Veriler ve Toplanması

Araştırma modelindeki beş faktörle ilişkili görüşme soruları bir form şeklinde önceden hazırlanarak, öğretmenlere ulaştırılmış ve sorular hakkında kısa açıklama yapılarak ilgili soruları içtenlikle cevaplamaları istenmiştir. Ortaöğretim kurumlarında yapılan TKY uygulamalarından verim alınmasını etkileyen sosyo-psikolojik faktörleri belirlemek için hazırlanan *Görüşme Formu* Ek 5’de sunulmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşme formundaki soruları cevaplamaları ile araştırmanın verileri elde edilmiştir. *Görüşme Formu*’nda yer alan soruların hazırlanmasında, araştırmacının eğitim kurumlarındaki geçmiş deneyimi, gözlem, bilgi ve tecrübesiyle birlikte yine bu konuda daha önce yapılmış araştırmalar ve hazırlanmış olan anketlerin içerikleri etkili olmuştur.

3.4. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Araştırma kapsamında 72 öğretmenden yazılı ve yüzyüze görüşmeler yoluyla 20 soruya yanıt vermesi istenmiştir. Öğretmenler, farklı gerekçeler göstererek, görüşme sorularının tamamına değil, istedikleri sorulara yanıt vermiştir. Ardından toplanan verilerde; her bir soru özelinde olumlu, olumsuz veya kısmen katılanların sayısal dağılımı yapılmıştır. Ardından söz konusu soruya yanıt verenlerin toplam sayısı 100 (yüz) olarak kabul edilmiş ve bu 3 yaklaşımın her birini tercih edenlerin sayısı ve bu sayıların toplam yanıt verenlere oranını gösteren yüzdelik dilimler aşağıdaki modele göre tablolatırılmıştır.

Tablo 3.1: Veri Analiz Modeli

OLUMLU	OLUMSUZ	KISMEN
EVET	HAYIR	KISMEN

Her bir soru özelinde çözümlenen ve yorumlanan söz konusu tablolara bulgular bölümünde yer verilmiş ve oransal olarak sayı ve yüzde üzerinden değerlendirilerek çıkarımlarda bulunulmuştur.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde araştırma kapsamında yapılan alan araştırmasının bulguları alt amaçlarda belirtildiği üzere sırasıyla 5 alt başlık altında açıklanmıştır. Bu alt başlıklardan ilki; ‘‘Siyasi ve Ekonomik Hayatın Paydaşlar Üzerindeki Etkisi’’ konusunu içermektedir. Bunlar da ‘Ekonomik Hayat ve Motivasyon’, ‘Siyasi Hayatın Eğitime Etkisi’ şeklinde iki boyutta ele alınmıştır. Bir diğer alt başlığımız ‘‘Eğitim Politikalarının Paydaşlar Üzerindeki Etkileri’’ adını taşımaktadır. Bu başlık altında da ‘Müfredat ve Eğitim Kalitesi’, ‘İkili Eğitim ve Kalite’, ‘Öğretmenlerin TKY Eğitim Düzeyi’, ‘Okul Kalite Algı Düzeyi’ gibi tablolar incelenmiştir. Yine diğer bir alt başlık olan ‘‘Coğrafi ve Fiziki Şartların Paydaşlar Üzerindeki Etkileri’’ ise; ‘Öğretmenlerin Güvenlik Algı Düzeyi’, ‘Çevresel Tehdit Algısı’, ‘Öğretmenlerin Ulaşım Olanğı’, ‘Okul-Fiziki Şartlar-Eğitim İlişkisi’ şeklinde incelenmiştir. Bir başka alt başlık olan ‘‘Resmi ve Hiyerarşik Yapının Paydaşlar Üzerindeki Etkileri’’ ; ‘Okul Yönetim Modeli’ ve ‘TKY-Öğretmen Görüşleri’ tablolarıyla ele alınmıştır. ‘‘Yönetim- Liderliğin Paydaşlar Üzerindeki Etkileri İle İlgili Bulgular’’ alt başlığı altında yer alan, ‘Okul –TKY Uygulama Düzeyi’, ‘Yönetim-Öğretmen İletişim Düzeyi’, ‘Yönetim-Öğretmen İlgi Düzeyi’, ‘Yönetim-Öğretmen Destek Düzeyi’, ‘Öğretmen-Sınıf-Motivasyon Düzeyi’, ‘Yönetimin Dönüt Alma ve Değerlendirme Düzeyi’, ‘Yönetim-Veli İşbirliği Düzeyi’ başlıklı tablolarla araştırmanın bulguları ortaya konulmuştur.

4.1. Siyasi ve Ekonomik Hayatın Paydaşlar Üzerindeki Etkisi ile İlgili Bulgular

Bu başlık altında katılımcılara yöneltilen sorulara verilen cevapların analizi sonrasında elde edilen bulgular da öğretmenlerin ekonomik hayatlarının motivasyonlarını önemli ölçüde etkilediği görülmektedir. Olumlu yönde artan ekonomik koşulların motivasyonlarını artırıcı yönde etki yaptığı halde, olumsuz yönde gelişen ekonomik koşulların motivasyonu düşürücü nitelikte etkiye sahip

olduğu görülmektedir. Ülkedeki siyasi hayatın pozitif veya negatif yönde etki sahibi olduğu, ülkedeki huzur ve güven ikliminin eğitim ortamını ve eğitim faaliyetlerini artı yönlü etkilediği halde, tersi bir durumun da eksi yönlü etkiye sahip olduğu değerlendirilmektedir. Aşağıdaki 2 tabloda bu durumlar oransal analiz olarak sunulmuştur.

Tablo 4.1: Ekonomik Hayat ve Motivasyon

Ekonomik koşullarınız çalışma motivasyonunuzu olumlu/olumsuz etkiliyor mu?		
Evet	Hayır	Kısmen
25 kişi	7 kişi	5 kişi
%67.5	%18.9	%13.5

Tablo 4.1'e göre; katılımcıların büyük çoğunluğu (%67.5) ekonomik koşullarının çalışma motivasyonu üzerinde etkisi olduğunu ifade etmiştir. Kısmen diyenlerin (%13.5) de dahil edilmesi halinde yaklaşık her 5 katılımcıdan 4'ünün ekonomik koşulların eğitimin ana unsurlarının başında gelen öğretmenlerin motivasyonunu etkilediği ortaya çıkmaktadır. Buna karşılık ekonomik koşulların motivasyonlarına etkisinin olmadığını söyleyenlerin oranı ise %18.9 olmuştur. Ekonomik yaşam paydaşlar üzerinde kendini önemli ölçüde hissettiren temel konular arasında yer almaktadır, bu nedenle de katılımcıların önemli bir kesminin bu yöndeki ifadeleri, içinde buldukları ekonomik koşulların iyileştirilmesi noktasında düşüncelerini de ortaya koymaktadır.

Tablo 4.2: Siyasi Hayatın Eğitime Etkisi

Ülkenin siyasi atmosferi eğitim paydaşları üzerinde etkili oluyor mu?		
Evet	Hayır	Kısmen
18 kişi	10 kişi	3 kişi
%58.06	%32.25	%9.67

Tablo 4.2'ye göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısından fazlası(%58.06) siyasi hayatın eğitime etkisi olduğunu düşünürken, etkisi olmadığını belirtenlerin oranı % 32.25 olmuştur. Kısmen etkisi olduğunu söyleyenlerin oranı ise %9.67 olarak belirlenmiştir. Katılımcıların önemli bir kısmının siyasi hayatın eğitime etkilerinin olduğunu düşünmeleri eğitimin her türlü etkiden uzak olması gerektiği ve okullarda yaşanan siyasi tartışmaların eğitimi olumsuz etkilediği ve bu etkilerin eğitimi güçleştirerek verimi düşürdüğü ve kaliteyi ortadan kaldırdığı gerçeğini gözler önüne sermektedir.

4.2. Eğitim Politikalarının Paydaşlar Üzerindeki Etkileri ile İlgili Bulgular

Öğretmenlerin bu başlıkla ilgili sorulara verdikleri cevapların analizleriyle elde edilen bulgular da, mevcut eğitim müfredat programlarının kaliteli bir eğitim için yeterli olmadığı, iyileştirilmesi ve çağın gereklerine öğrencilerin değişen algı ve ihtiyaçlarına cevap verecek niteliklere kavuşturulması gerektiği düşünülmektedir. Yine ikili eğitimle ilgili olarak değişikliğe gidilmesi, paydaş çalışma koşullarına yaptığı olumsuz etkinin ortadan kaldırılması gerektiği düşünülmektedir. Öğretmenlerin TKY konusunda da yeterince eğitim görmedikleri ve uygulanabilmesi için eğitimin zorunlu olarak bütün öğretmenlere verilmesi gerektiği belirtilmiş ve okul kalite algılarının şu an için yeterli olmasına rağmen daha iyi sonuçlara ulaşabilmek için de geliştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bu konuların oransal analizleri aşağıdaki 4 tabloda gösterilmiştir.

Tablo 4.3: Müfredat ve Eğitim Kalitesi

Size okulda uygulanan eğitim (müfredat) programı öğrencilere kaliteli bir eğitim vermek için yeterli mi?		
Evet	Hayır	Kısmen
8 kişi	23 kişi	4 kişi
%22.85	%65.71	%11.42

Tablo 4.3'deki verilere göre; katılımcıların büyük çoğunluğu müfredatı yeterli görmemekte (%65.71), yaklaşık beş katılımcıdan biri ise müfredatı kaliteli bir eğitim vermek için yeterli bulmaktadır (%22.85). Kısmen katılanların yaklaşık her on katılımcıdan biri (%11.42) olduğu da tespit edilmiştir. Katılımcılar müfredat programlarının son yıllarda sürekli değişmesinin sakıncalarına işaret etmiş ve müfredat çerçevesinin değiştirilmemesinin önemini vurgulamıştır. Müfredatların ağır olduğundan söz edilmiştir. Yine ders saatlerinin çok fazla olduğundan, öğrencilerin fazla ders gördükleri zaman ilerleyen saatlerde dersi dinleyemez hale geldikleri, haftalık ve günlük ders saatinin azalması, uygulamalı eğitime önem verilmesi gereğinden ve müfredatın tüm lise türlerinde aynı uygulanmasının meslek lisesi öğrencilerinin motivasyonunu düşürdüğünden söz edilmiştir. Verilen eğitimlerin her zaman geliştirilebilir olduğuna da vurgu yapılmıştır.

Tablo 4.4: İkili Eğitim ve Kalite

<i>İkili eğitim uygulamasının eğitim kalitesine olumsuz etkisi olduğunu düşünüyor musunuz?</i>		
Evet	Hayır	Kısmen
24 kişi	9 kişi	6 kişi
%61.53	%23.07	%15.38

Tablo 4.4'e göre; araştırma katılımcısı öğretmenlerin çoğunluğunun(%61.53), ikili eğitim uygulamasının eğitim kalitesine negatif katkısı olduğuna yönelik görüş bildirmiştir. Bu uygulamanın olumsuz etkisi olmadığını söyleyenlerin oranı %23.07, kısmen etkisi olduğunu düşünenlerin ise % 15.38 olduğu tespit edilmiştir. Buradan hareketle de sınıflardaki öğrenci yoğunluğunu düşürmek için yapılan bu uygulama, eğitimciler tarafından olumsuz değerlendirilmiş ve okullardaki motivasyonu azaltarak eğitimin kalitesini düşürmüştür denilebilir.

Tablo 4:5 Öğretmenlerin TKY Eğitim Düzeyi

<i>Okulunuzda TKY uygulaması ile ilgili özel eğitim aldınız mı? Aldınız ise bu eğitim okulda TKY uygulamasına katkınızı artırdı mı?</i>		
Evet	Hayır	Kısmen
5 kişi	30 kişi	3 kişi
%13.15	%78.94	%7.89

Tablo 4.5'e göre; araştırmaya katılanların büyük çoğunluğunun(%78.94), okulda TKY uygulaması ile ilgili özel eğitim almadığı, sadece oran olarak katılımcıların yaklaşık %13'ünün böyle bir özel eğitimi aldığı, yine yaklaşık %8'lik katılımcı diliminin içinde bulunanların da kısmi bir eğitim imkânını elde ettikleri belirlenmiştir. TKY'nin uygulanabilmesindeki en önemli aşamalardan olan öğretmen eğitimlerinin ihmal edilmesi öğretmenlerin aslında hiç bilgilerinin olmadığı bir konuda uygulamanın bir parçası olmalarını beklemek gibi TKY prensipleriyle bağdaşmayan bir durum ortaya çıkarmaktadır.

Tablo 4.6: Okul Kalite Algı Düzeyi

<i>Okul kültürünüzde kaliteyi algılıyor musunuz?</i>		
Evet	Hayır	Kısmen
24 kişi	6 kişi	9 kişi
%61.53	%15.38	%25

Tablo 4.6'ya göre; araştırmaya katılanların ağırlıklı olarak(%61.53) katılımcıların okul kültüründe kaliteyi algıladıkları, daha az sayıda katılımcının okul kültüründe kaliteyi kısmen algıladıkları (%25) ve algılamayan katılımcıların (%15.38) da olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlarla öğretmenler genel manada okullarda kurumsal bir kalite olduğunu söylemelerine karşın, önemli bir kısmının da kurumsal kalitenin daha fazla geliştirilmesi gerektiğini ifade etmeleri TKY'nin eğitim ortamlarındaki önemini de ortaya koymaktadır.

4.3. Coğrafi ve Fiziki Şartların Paydaşlar Üzerindeki Etkileri ile İlgili Bulgular

Katılımcıların bu başlıkla ilgili sorulara verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular da öğretmenlerin okul sınırları için kendilerini güvende hissettikleri halde

okul çevresini öğrenci güvenliği ve çalışan güvenliği itibariyle yeterince güveli görmedikleri görülmektedir. Yine öğretmenlerin okula ulaşımını noltasında problem yaşamadıkları ve bunun da en önemli sebebinin Beyoğlu'nun İstanbul'un merkezi konumlarından biri olması ve alternatif bir çok ulaşım vasıtalarının mevcut olması olarak ifade edilmektedir. Fakat ulaşım olanaklarına rağmen Beyoğlu'ndaki okulların fiziki yeterliliklerinin olmadığı, bunun da genelde okul binası olarak bölgedeki tarihi yapıların kullanılmasından kaynaklandığı belirtilmiştir. Aşağıdaki 4 tablo bu değerlendirmelerin sayı ve yüzdelik oranlar olarak analizlerini içermektedir.

Tablo 4.7: Öğretmenlerin Güvenlik Algı Düzeyi

<i>Bir öğretmen olarak kendinizi okulda güvende ve rahat hissediyor musunuz?</i>		
Evet	Hayır	Kısmen
24 kişi	6 kişi	7 kişi
%64.86	%16.21	%18.91

Tablo 4.7'ye göre; katılımcıların büyük bir bölümü(%64.86) öğretmen olarak kendini okulda güvende ve rahat hissettiği, geri kalanların ise kısmen güvende ve rahat hissedenler (%18.91) ile kendini güvende ve rahat hissetmeyenlerden (%16.21) oluştuğu belirlenmiştir. Öğrencilerin bulunduğu ortamlar güvenliğinin en üst seviyelerde uygulanması gereken alanlar olması ve öğretmenlerin de bu alanda bulunan sorumlu kişiler olmaları, öğretmenlerin güvenlik kaygılarını arttırmaktadır. Fakat öğretmenlerin genel manada okullarda güvenlik kaygısı duymamaları bu noktada büyük önem arz etmekle beraber öğretmen motivasyonuna da olumlu yönde katkı yapmaktadır.

Tablo 4.8: Çevresel Tehdit Algısı

<i>Okul çevresinde öğrenciler ve okul için tehdit oluşturduğunu düşündüğünüz durumlarla karşılaştığınız oluyor mu?</i>		
Evet	Hayır	Kısmen (bazen)
22 kişi	7 kişi	4 kişi
%66.66	%21.21	%12.12

Tablo 4.8'e göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun okul çevresinde öğrenciler ve okul için tehdit oluşturduğunu düşündükleri durumlarla karşılaştıkları tespit edilmiştir (%66.66 oranı aslında daha yüksek olmalıdır çünkü katılımcılardan bazıları evet/hayır şıklarından birini işaretlememiş ve doğrudan okulla ilgili bazı tehditleri belirtmişlerdir). Öğretmenlerin tehdit oluşturduğunu düşündükleri arasında ise en kritik önemde olan husus okul çevresindeki uyuşturucu madde ticaretidir. Okul çıkışlarında dışarıdan gelenlerin hem bu konuda hem de öğrencilere rahatsızlık verecek davranışlarda bulunma ihtimalleri öğretmenlerin bu kişileri tehdit olarak algılamalarına yol açmaktadır. Okulun bulunduğu muhitten kaynaklı çevresel şartları, yakınlarda bulunan parkları, çevredeki trafik yoğunluğunu ve sürücülerin trafik kurallarına uymamasını da yine öğrenciler açısından tehdit olarak görmektedir.

Tablo 4.9: Öğretmenlerin Ulaşım Olanağı

<i>Okula kolayca ulaşabiliyor musunuz? Okul yönetiminin okula ulaşım ile ilgili aldığı karar, tedbir ve düzenlemeleri oluyor mu?</i>		
Evet	Hayır	Kısmen
20 kişi	8 kişi	2 kişi
%66.66	%26.66	%6.66

Tablo 9'a göre; trafikte aksamlar olabildiğini belirten katılımcılara karşın öğretmenlerin genel olarak okula ulaşımının zor olmadığı tespit edilmiştir. Buna karşın öğretmenlerin, okul yönetimince alınan ulaşım ile ilgili karar, tedbir ve düzenlemelerden habersiz olduğu gözlemlenmiştir. Bu da sorunun ilgili (...Okul yönetiminin okula ulaşım ile ilgili aldığı karar, tedbir ve düzenlemeleri oluyor mu?) kısmının katılımcıların birçoğunun cevaplamamış olmasından anlaşılmıştır.

Tablo 4.10: Okul-Fiziki Şartlar-Eğitim İlişkisi

<i>Okulunuzun binası, sınıfların ve diğer eğitimsel alanların fiziksel koşulları okulda iyi (kaliteli) bir eğitim-öğretim hayatı geçirilmesi için yeterli midir? Yeterli değil ise ne yapılabilir?</i>		
Evvet	Hayır	Kısmen
10 kişi	17 kişi	3 kişi
%33.33	%56.66	%10

Tablo 4.10'a göre; katılımcıların büyük kısmının(%56.66) okul fiziksel koşullarını/ımkanlarını iyi (kaliteli) bir eğitim-öğretim hayatı için yeterli bulmadığı, eksiklerin giderilerek daha iyi hale getirilebileceğini düşündükleri, her üç katılımcıdan sadece birinin bu konuda pozitif (olumlu) düşündüğü (%33,33) ve kısmen olumluyan ise 3 kişinin (%10) olduğu tespit edilmiştir. Bu soruya negatif (olumsuz) yönde cevap verenler ile pozitif (olumlu) yönde cevaplayıp da daha iyi hale getirilebileceğini düşünenlerin ortaklaştığı hususlar arasında ikili eğitimin yarattığı sıkıntılar, sınıf mevcudunun yüksek olması, buna karşın sınıfların küçük olması öne çıkmıştır. Okul binasının eski olması, sınıfların yeterli derecede ısınmaması, alt katlardaki sınıfların havasızlık problemi de öğretmenlerin bu soru etrefinde ortaklaştıkları maddeler arasında yer almıştır. Kantinlerin okulun içinde olmaması gerektiğini ve okul binalarının verimli kullanılmadığını düşünen öğretmenlerin hemfikir kaldıkları bir başka konu ise laboratuvar, kütüphane, konferans salonu, spor salonu, müzik odası ve bahçeye duyulan ihtiyaç. Öğretmenler ayrıca eğitim araçları materyalleri ile ilgili noksanların (örn. etkileşimli tahtalara internet ve harici USB hub bağlanabilmeli) giderilmesi yönünde ortak görüş bildirirken, sınıf içinde kullanılan materyal çeşitliliğinin de artırılması talebinde bulunmuştur.

4.4. Resmi ve Hiyerarşik Yapının Paydaşlar Üzerindeki Etkileri İle İlgili Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlere yönetilen bu başlıkla ilgili sorulardan elde edilen bulgular ise öğrenenler okuldaki yönetim anlayışını genel olarak demokratik buldukları fakat bunun yeterli düzeyde olmadığı ve gelişmesine ihtiyaç olduğunu ifade etmekle beraber TKY uygulamalarında öğretmen görüşlerine yer verildiğini belirtmişlerdir. Bu konuyla ilgili oransal analizler 2 tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.11: Okul Yönetim Modeli

<i>Okulunuzun yönetim yapısı(/anlayışı) nasıl? Okul yönetiminin baskısını hiç üzerinizde hissediyor musunuz? Okul demokratik, işbirliği ve katılıma önem verilen bir anlayışla mı yönetiliyor?</i>		
Evet	Hayır	Kısmen
20 kişi	8 kişi	10 kişi
%52.63	%21.05	%26.32

Tablo 4.11'e göre; katılımcıların yarısından biraz fazlasının(%52.63), okulun demokratik, işbirliği ve katılıma önem verilen bir anlayışla yönetildiğini düşündükleri, bunun tersini düşünenlerin (%21.05) kısmen katılanların ise (%26.32) olduğu görülmüştür. Oransal olarak bakıldığı demokratik iş birliği ve katılımın evet diyenlerle hayır veya kısmen diyenlerin toplam oranlarına yakın olduğu ve geliştirilmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Tablo 4.12: TKY-Öğretmen Görüşleri

<i>Okul yönetimi TKY uygulamasının verimliliği için uygulamada öğretmen görüşlerine başvuruyor mu?</i>		
Evet	Hayır	Kısmen
24 kişi	10 kişi	3 kişi
%64.86	%27.02	%8.10

Tablo 4.12'ye göre, katılımcılardan okul yönetiminin TKY uygulamasının verimliliği için öğretmenlerin görüşlerine başvurduğunu bildirenlerin oranının en fazla (%64.86) olduğu, bu konuda olumsuz düşünenlerin oranının da önemli düzeyde bulunduğu (%27.02) ve yaklaşık her on katılımcıdan birinin ise kısmen cevabını verdikleri (%8.10) tespit edilmiştir. TKY, çalışanların yaptıkları çalışmaları sürekli kontrol ederek eksik veya işlemeyen yönleri tesbit edip onların sürekli iyileştirilmesi için harcanan çabalar sonucunda kurum kalitesine katkı yapmaktadır. Bu noktada öğretmen görüşleri ve geri bildirimleri de büyük önem arz etmektedir. "Evet" diyen öğretmenlerin sayısının fazla olması TKY uygulamalarını kolaylaştırmaktadır.

4.5. Yönetim- Liderliğin Paydaşlar Üzerindeki Etkileri İle İlgili Bulgular

Katılımcılara TKY'nin orta öğretim kurumlarında verimli uygulanmasında en önemli etkiye sahip olan yönetim ve liderlik faktörüne yönelik olarak yöneltilen sorulara verilen cevaplarda; yönetimleri, TKY uygulamalarına önem verdikleri, öğretmen-idare iletişiminin sağlıklı ve aktif olduğu, fakat öğrenenlerin maddi ve manevi ihtiyaçlarının karşılanabilmesi için okul yönetimi tarafından yeterli düzeyde çaba sarf edilmediği, buna karşılık öğretmen sorunlarının dinlenmesi ve onlara çözümler üretilmesi noktasında yeterli gördüklerini ifade etmişlerdir.. Yine öğretmenlerin sınıf içi performanslarındaki motivasyonlarının yüksek olduğu fakat motivasyonlarını artırıcı unsurlara da gereksinim duydukları belirtilmiştir. Okul yönetimlerinin öğrenci görüş ve değerlendirmelerini önemseyip veli öğrenci ve paydaş dönütlerini önemli gördükleri yine velilerle toplantıları düzenli olarak yapıp onlarla bir araya geldikleri ifade edilmiştir. Bu konu başlığıyla ilgili daha çok soru sorulmuş ve bunlardan elde edilen bulgulara aşağıdaki 7 tabloda yer verilmiştir.

Tablo 4.13: Okul –TKY Uygulama Düzeyi

<i>Okul yönetimi okulda TKY uygulanmasına önem veriyor ve uygulamayı ısrarla sürdürmek istiyor mu?</i>		
Evet	Hayır	Kısmen
20 kişi	12 kişi	3 kişi
%57.14	%34.28	%8.57

Tablo 4.13'e göre; araştırmaya katılanların okulda TKY uygulanmasına önem verilmesi hususunda, en yüksek oran(%57.14) önem verildiğini düşünenler olurken, bunun karşısında önemli miktarda bu hususta olumsuz düşünenlerin (%34.28) ve yine kısmen katılanların (%8.57) olduğu tespit edilmiştir. Okul yönetiminin sık değişmesinin olumsuzluklarından, bu nedenle istikrarlı bir politika sağlanamadığından söz edilmiştir. Bazı katılımcılar, okulda TKY uygulanmadığını, bazı katılımcılar da okul yönetiminin TKY uygulaması hakkında kendilerini bilgilendirmediğini belirtmişlerdir.

Tablo 4.14: Yönetim-Öğretmen İletişim Düzeyi

<i>Okul yönetiminin öğretmenlerle iletişimleri konusunda ne düşünüyorsunuz? Okul yönetiminin öğretmenlerle olan iletişimleri iyi mi? Değilse nasıl olmalıdır?</i>		
Evet	Hayır	Kısmen
25 kişi	8 kişi	1 kişi
%73.52	%23.52	%2.94

Tablo 4.14'e göre; araştırmaya katılan yaklaşık her 4 katılımcıdan üçünün(%73.52) okul yönetiminin öğretmenlerle iyi iletişimleri olduğunu düşündükleri, bunun karşısında böyle düşünmeyen katılımcıların da oranının yüksek çıktığı (%23.52) ve kısmen katılan 1 kişi (%2.94) olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların bir bölümü ayrıca iyi olsa da daha iyi olabileceğini belirtmişlerdir. Daha iyi olması için öğretmene danışılması ya da öğretmenin öneri ve görüşlerinin daha çok dikkate alınması gerektiği (öğretmen katılımı), bazı öğretmenlerin okul yönetimiyle iletişimlerinde sorunlar olabildiği, yetki paylaşımının olmadığı ve öğretmenlere olan güven duygusunun yetersiz olduğu da gözlemlenmiştir.

Tablo 4.15: Yönetim-Öğretmen İlgisi Düzeyi

<i>Okul yönetimi okulda görev yapan öğretmenlerin maddi ve manevi ihtiyaçlarını belirleyip karşılamaya çalışıyor mu?</i>		
Evet	Hayır	Kısmen
13 kişi	19 kişi	4 kişi
%36.11	%52.77	%11.11

Tablo 4.15'e göre; yaklaşık her 2 katılımcıdan birinin(%52.77), okul yönetiminin öğretmenlerin ihtiyaçlarını belirleyip, karşılamaya çalışmadığını düşündükleri, bunların karşısında önemli miktarda katılımcının da bunun aksi yönde (pozitif) görüş bildirdikleri (%36.11) ve ayrıca kısmen katılan 4 kişi (%11.11) de tespit edilmiştir. Öğretmenlerin maddi ve manevi yönden ihtiyaçlarının giderilmesi psikolojik açıdan verimli çalışmalarını doğrudan etkileyen unsurlar arasındadır TKY yöntemi çalışanların mutluluğunu kalitenin yakalanmasında önemli etkenler arasında değerlendirmektedir. Bu noktadan bakıldığında oransal olarak tablonun evet yönündeki eğilimi daha yüksek olması gerektiği ortaya çıkmaktadır.

Tablo 4.16: Yönetim-Öğretmen Destek Düzeyi

<i>Okul yönetimi öğretmenlerin sorunlarını dinleyip, mevcut sorunlarına çözüm bulmaya çalışıyor mu?</i>		
Evet	Hayır	Kısmen
23 kişi	2 kişi	11 kişi
%63.88	%5.55	%30.55

Tablo 4.16'ya göre; katılımcıların büyük kısmının(%63.88) okul yönetiminin öğretmenlerin sorunlarını dinleyerek, mevcut sorunlarına çözüm bulmaya çalıştığını düşündükleri, buna kısmen katılanların oranının da yüksek çıktığı (%30.55), buna karşılık bu hususta olumsuz düşünen sadece 2 kişi (%5.55) olduğu görülmüştür. Paydaş problemlerinin eğitim kalitesini olumsuz yönde etkileyen unsurlardan olması ve buna istinaden problemlerinin çözüme dönük olarak dinlenmesi, oransal olarak anlamlı bir sayıda katılımcı tarafından evet denilmesi TKY uygulamalarında eğitimde kaliteyi artırıcı unsur olarak değerlendirilmektedir.

Tablo 4.17: Öğretmen-Sınıf-Motivasyon Düzeyi

<i>Sınıfta dersi istekle, motive olarak anlatabiliyor musunuz? Motivasyonunuzu artıran veya azaltan hangi faktörlerden söz edebilirsiniz?</i>		
Evet	Hayır	Kısmen
11 kişi	8 kişi	7 kişi
%42.30	%30.76	%26.92

Tablo 4.17'ye göre; katılımcılardan yaklaşık her 10 kişiden dördünün(%42.30), sınıfta dersi istekle ve motive olarak anlatabildiğini düşündüğü, fakat önemli miktarda (ve belki de daha fazla miktarda çünkü katılımcılardan bazıları doğrudan 'hayır' şikkını işaretlemek yerine motivasyonu azaltan faktörlere açıklık getirmeye yönelmiştir) katılımcının sınıfta dersi istekle ve motive olarak anlatamadığını belirtmesi (%30.76) ve kısmi katılanların da azımsanmayacak oranı (%26.92) ile katılımcıların serbest olarak açıkladıkları motivasyonu azaltan faktörler de kaydedilmiştir. Motivasyonu azaltan faktörler arasında ağırlık öğrenci unsuru üzerinde yoğunlaşmıştır. Öğrencilerin; seviyelerinin düşüklüğü, dikkat eksikliği, ders disiplinlerinin olmayışı, isteksizlikleri, özgüven eksiklikleri, derse katılımlarının

düşüklüğü öğretmenlerin motivasyonunu azaltan faktörlerde ön sıralarda yer almıştır. Öğretmenler, ezbere dayalı eğitim sistemini, müfredat kapsamının dar olmasını ve yönetimin aşırı müdahalesini motivasyonlarını azaltan nedenler olarak sıralamıştır. Öğretmenlerin derslerin blok (80 dk) yapılması ve dersliklerin ses yalıtımıyla ilgili problemlerini de motivasyonu düşürücü etkenler olarak belirtmişlerdir. Meslek liselerinde görev yapan öğretmenler, bu maddeler dışında bu okullardaki öğrencilerin kültür derslerine olan ilgisizliğini de motivasyon azaltıcı etkenler arasında sıralamıştır.

Tablo 4.18: Yönetim-Öğrenci İlgisi Düzeyi

<i>Okul yönetimi öğrencilerden gelen şikâyetleri dinliyor ve şikâyet konularında çözüm üretmeye çalışıyor mu?</i>		
Evet	Hayır	Kısmen
28 kişi	4 kişi	5 kişi
%75.67	%10.81	%13.51

Tablo 4.18'e göre; öğretmenlerin, okul yönetiminin çok yüksek oranda(%75.67) öğrencilerden gelen şikâyetleri dinlediği ve şikâyet konularında çözüm üretmeye çalıştığı ortaya çıkmıştır. Buna karşılık yaklaşık her 10 katılımcıdan biri bu konuda negatif (olumsuz) görüş belirtmiştir (%10.81). Kısmen şikâyetlerin dinlendiği ve şikâyet konularında çözüm üretilmeye çalışıldığını düşünen katılımcı da 5 kişi (%13.51) olmuştur. Öğrencilerin; sorunlarının, istek ve temennilerin önemsenmesi onların üzerinde olumlu pekiştireç olarak bağlılığı ve başarıyı artırmaktadır.

Tablo 4.19: Yönetimin Dönüt Alma ve Değerlendirme Düzeyi

<i>Okul yönetimi TKY uygulamasının verimliliği için okulun öğrencilerinden ve öğrenci velilerinden dönüt almaya ve bunları değerlendirmeye önem veriyor mu?</i>		
Evet	Hayır	Kısmen
20 kişi	4 kişi	5 kişi
%68.96	%13.79	%17.24

Tablo 4.19'a göre; katılımcıların büyük çoğunluğunun(%68.96) okul yönetiminin TKY uygulamasının verimliliği için okulun öğrencilerinden ve öğrenci velilerinden dönüt almaya ve bunları değerlendirmeye önem verdiğini düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Bununla beraber bu soruya verilen cevapların sayısı nispeten düşük çıkmıştır.

Tablo 4.20: Yönetim-Veli İşbirliği Düzeyi

<i>Okul yönetimi öğrenci velileriyle toplanmaya (periyodik toplantı düzenleme) ve işbirliğine önem veriyor mu?</i>		
Evet	Hayır	Kısmen
25 kişi	8 kişi	3 kişi
%69.44	%22.22	%8.33

Tablo 4.20'ye göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunlukla(%69.44) okul yönetiminin öğrenci velileriyle periyodik toplanmaya ve onlarla işbirliği yapmaya önem verdiği ortaya çıkmıştır. Bu çerçevede velilerle yüz yüze ve telefonla görüşmeler yapıldığı, okul genelinde ve sınıf bazında veli toplantıları düzenlendiği, sınıf öğretmenlerinin zaten öğrenci velileriyle devamlı iletişim halinde olduğu, görüşmek isteyen velilerin gelip öğretmenlerin boş saatlerinde onlarla görüşebildikleri ancak velilerin biraz ilgisiz oldukları kaydedilmiştir. Buna karşın bu soruyu negatif (olumsuz) yönde cevaplayanların yaklaşık her 5 kişiden biri (%22.22) olduğu tespit edilmiştir. Daha az sayıda katılımcı da kısmen cevabını vermişlerdir (%8.33).

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın sonuçları ve elde edilen bulgular ışığında geliştirilen öneriler yer almaktadır.

5.1. Sonuçlar

TKY'nin verimli uygulanamayışının sosyo-psikolojik nedenleri İstanbul ili Beyoğlu ilçesinde bulunan ortaöğretim kurumlarındaki öğretmenlerin görüşleri alınarak, elde edilen verilerle analiz edilmiş ve bunların doğrultusunda öneriler geliştirilmiştir

Tez çalışması kapsamında yapılan alan araştırmasına katılan öğretmenlerin görüşlerine göre;

Siyasi ve ekonomik hayatın paydaşlar üzerindeki etkisi: Siyasi ve ekonomik hayatın paydaşlar üzerindeki etkisi ile ilgili olarak araştırmaya katılan öğretmenler, genel olarak ülkede siyasi huzur ortamının eğitimin sağlıklı ve verimli işleyebilmesi açısından önemli olduğunu vurgulamıştır. Öğretmenler, sosyo-ekonomik durumla ilişkili olarak ise parçalanmış aileler, ilgisiz veliler ve yoksulluğun okullardaki TKY uygulamalarını zorlaştırdığına dikkat çekmiştir.

Eğitim politikalarının paydaşlar üzerindeki etkileri: Eğitim politikalarının paydaşlar üzerindeki etkileri ile ilgili olarak ise araştırmaya katılan öğretmenlerin; MEB politikalarının okulda TKY uygulamasının verimliliğini etkileyebildiğini düşündükleri, önemli bir kısmının (%65,71) müfredatı yeterli görmedikleri tespit edilmiştir. Öğretmenler ayrıca müfredatların hem öğrencilerin seviyesinin üzerinde olduğunu hem de sürekli değiştirilmesinin yarattığı olumsuzluğa dikkat çekmiştir. Öğretmenlerin bu alanda bir diğer önemli gördükleri konu ise okul yönetiminin sık

değişmesinin okulda istikrarlı bir eğitim politikasının uygulanabilmesinin önünde engel teşkil etmesidir. Öte yandan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%78.94) TKY konusunda eğitim almadıkları da tespit edilmiştir.

Coğrafi ve fiziki şartların paydaşlar üzerindeki etkileri: Coğrafi ve fiziki şartların paydaşlar üzerindeki etkileri ile ilgili olarak coğrafya ayağında şehir hayatının zorluklarından, daha çok bu bölgedeki (Beyoğlu) trafiğin yoğunluğu öne çıkmaktadır. Beyoğlu, İstanbul'un merkezi bir ilçesidir ve bu ilçeye her türlü ulaşım imkânı vardır. Bu paralelde araştırmada genel olarak okula ulaşımın zor olmadığı tespit edilmiştir. Fiziki şartlarla ilgili olarak da araştırmaya katılan öğretmenlerin önemli bir kısmı okul fiziksel koşullarını/imkânlarını iyi (kaliteli) bir eğitim-öğretim hayatı için yeterli bulmadığı, eksiklerin giderilerek daha iyi hale getirilebileceğini düşündükleri (%56.66) tespit edilmiştir. Öğretmenler, sınıfların mevcutlarına göre ya büyük ve yüksek tavanlı ya da küçük ve basık olduğunu belirtmiş, bunun da ısınma, havalandırma, akustik vb. sorunlara neden olduğunu ifade etmişlerdir.

Resmi ve hiyerarşik yapının paydaşlar üzerindeki etkileri: Resmi ve hiyerarşik yapının paydaşlar üzerindeki etkileri ile ilgili olarak ise yine araştırmaya katılan öğretmenlerden okulun demokratik, işbirliği ve katılıma önem veren bir anlayışla yönetildiğini düşündüklerini ifade edenlerle (%52.63), bu konuda olumsuz düşünenler ve kısmen katılanların toplam oranına neredeyse eşit olduğu görülmektedir. TKY'nin okullarda verimli uygulamalarının yapılabilmesi için okul örgütlerinde demokratik işleyiş, işbirliği ve katılıma önem verilmesi gerekmektedir.

Yönetim- Liderliğin paydaşlar üzerindeki etkileri: Yönetim- Liderliğin paydaşlar üzerindeki etkileri ile ilgili bulgularda da katılımcıların %61.3'ünün okul kültüründe kaliteyi algıladıkları belirlenmiştir. Okulda TKY uygulanmasına önem verildiğini düşünen öğretmenlerin oranı daha yüksek (%57.14) çıksa da uygulanmasına önem verilmediğini düşünen öğretmenlerin oranının da azımsanmayacak kadar yüksek olduğu (%34.28) görülmüştür. Öğretmenlerin çok yüksek bir oranla (%78.94) okulda TKY uygulaması ile ilgili eğitim almadıkları ya da kısmen aldıkları (%7.89) ortaya çıkmıştır. Okul yönetimlerinin çoğunlukla TKY uygulamasının verimliliği

için öğretmenlerin görüşlerine başvurduğu (%64.86) belirlenmiştir. Okul yönetimlerinin öğrencilerden gelen şikayetleri dinleyerek, şikayet konularında çözümler üretmeye çalıştıkları (%75.67), TKY uygulamasının verimliliği için öğrenci ve velilerden dönüt almaya ve bu dönütleri değerlendirmeye (%68.96), yine velilerle periyodik toplantılar düzenlemeye önem verdikleri (%69.44) tespit edilmiştir.

5.2. Öneriler

Öğretmenlerin görüşme ve anket çalışmalarına katılımları konusundaki istek düzeylerinin yeterli düzeyde olmayışının, bu çalışmanın güçlüğünü oluşturduğu gibi, okuldaki kurumsal hiyerarşinin psikolojik baskı düzeyi de, görüşme sorularına verilen cevaplarda samimiyet ve objektif değerlendirme konusunda olumsuz bir etki yaptığı gözlemlenmiştir.

Bu araştırmada elde edilen bulgular çerçevesinde;

5.2.1. MEB ve İdarecilere Öneriler

- MEB düzeyinde konunun sahiplenilmesi ve eğitim sisteminin tüm hücrelerine sirayet etmesinin koşulları oluşturulmalıdır.
- Tüm okullarda ikili eğitimden tekli eğitime geçilmesi eğitim kalitesine yapacağı olumlu etki nedeniyle faydalı olacağı düşünülmektedir.
- Bu çalışmaların sadece üniversitelerde akademik yönden yapılan çalışmalarla sınırlı kalmayıp, okul idareleri tarafından da yapılması ve eksiklerin tespit edilmesi yararlı olabilir.

5.2.2. Araştırmacılara Öneriler

Tez konusuyla ilgili olarak yapılmasında fayda görülen diğer çalışma konuları şu şekilde sıralanabilir;

- Araştırmadan elde edilen sonuçların genellenebilmesi için farklı il ve ilçelerde benzer araştırmalar yapılabilir.

- Bu çalışma diğer paydaşların (idareci, veli, öğrenci ve personel) görüşleri alınarak incelenebilir.
- Ortaöğretim kurumlarının dışında okul türleri (Fen Lisesi, Anadolu Lisesi, Sanat Lisesi vb.) ve eğitim kademeleri (ilköğretim) özelinde de ele alınabilir.
- Okuldaki kurum kültürünün oluşumunda TKY'nin etkileri,
- Okula ulaşımda yaşanan güçlüklerin idareci, öğretmen ve öğrencilere etkisi,
- Okulun fiziki ve çevresel faktörlerinin kurumun paydaşları üzerindeki etkileri,
- TKY uygulamalarında okul yönetimlerinin paydaşlar üzerindeki etkileri,
- TKY'nin, öğretmenlerin sınıf motivasyonuna etkileri

gibi konuların sosyo-psikolojik açıdan da tek tek araştırılmasının yararlı olabileceği düşünölmektedir.

KAYNAKLAR

- Ağaoğlu, H. T. (2015). *Ortaöğretim Kurumlarında Toplam Kalite Yönetimi Uygulamaları Zeynep Salih Alp Teknik ve Anadolu Meslek Lisesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aslan, G. ve Küçüker, E. (2011). Türkiye’de Toplam Kalite Yönetimi Modelinin Eğitimin Kamu Hizmeti Niteliğine ve Eğitim Öğretim Süreçlerine Uygunluğu. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*. 2: 202-224.
- Aykaç, B. ve Özer, M.A. (2006). Toplam Kalite Yönetiminin Kamu Kuruluşlarında Uygulanması: Sorunlar ve Yeni Arayışlar. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*. 8(3): 171-202.
- Ayral, M., Özdemir, N., Demirhan, Ş. ve Ünlü, A. (2015). Okul Güvenliği Ölçeğinin Geliştirilmesi. Ekim(sayısı): 1-12,
https://www.researchgate.net/publication/283325644_Okul_Guvenligi_Olceginin_Gelistirilmesi [Erişim: 27.09.2018].
- Bayır, T. (2012). *Toplam Kalite Yönetiminin Anadolu Öğretmen Liselerinde Uygulanabilirliğine Yönelik Bir Araştırma: Trabzon Örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bayraktar, B. (2014). *Meslek Liselerindeki Yöneticilerin Toplam Kalite Yönetimi uygulamalarına İlişkin Görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Beyoğlu İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü
http://beyoglu.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_10/26104419_LYSTE.pdf
[Erişim: 10.03.2018].
- Briggs, L. C. (1986). Learning how to ask, Cambridge University Press.
(Akt:Yıldırım ve Şimşek, 2008:119-120)

- Boca, G.D. (2011). Kaizen Method in Production Management. *International Scientific Conference Young Scientists*: 13-20,
http://www3.ekf.tuke.sk/mladivedci2011/herlany_zbornik2011/boca.pdf
[Erişim: 28.08.2018].
- Buğday, İ. (2010). *İlköğretim Okullarında Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarının Okul Yöneticileri Açısından Değerlendirilmesi-Kâğıthane İlçesi Örneği* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bumin, B. ve Erkutlu, H. (2002). Toplam Kalite Yönetimi ve Kıyaslama (Benchmarking) İlişkileri. *G.Ü. İ.İ.B.F. Dergisi. 1*: 83-100.
- Bütün, H. (2015). *Mesleki ve Teknik Eğitim Kurumlarında Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarının Değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.
- Coşkun, S. (2003). Toplam Kalite Yönetimi ve Yönetim Teorisi. *Amme İdaresi Dergisi. 36*(4): 55-68.
- Çalışkan, F. (2010). *Çok Programlı Liselerde Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarının Değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Çalışkan, N. ve Ayık, A. (2015). Okul Aile Birliği ve Velilerle İletişim. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 1*(2): 69-82.
- Çelik, S. (2014). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Çelikten, M. (2006). Okul Kültürünün Şekillendirilmesinde Müdürün Rollerini. *Eğitim ve Bilim. 31*(140): 56-61.
- Doğın, E., Apaydın, Ç. ve Önen, Ö. (2006). Eğitim Hizmetlerinde Toplam Kalite Yönetimi ve Kalite Politikaları. *Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi. (11)*: 59-79.
- Eratay, E. (2011). Okul Öncesi Çocuklarında Davranış Problemleri. *E-journal of New World Sciences Academy. 6*(3): 2347-2362.

- Erol, F. (2009). *Okulda Güvenlik Sorununa Yol Açan Etkenlerin Belirlenmesi*. (E-kitap). Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, Ankara, http://www.meb.gov.tr/earged/earged/Okul_guvenligi.pdf [Erişim: 17.05.2018].
- Gökmen, C. (t.y.). Toplam Kalite Yönetimi (TKY) Felsefesi, <https://dosyasb.saglik.gov.tr/Eklenti/1419,tkyfelsefesipdf.pdf?0>[Erişim: 03.04.2018].
- Gül, H. (2008). Türkiye'nin Eğitim Sorunları, AKP'nin Eğitime Bakışı ve Çözüm Önerileri. *Toplum ve Demokrasi*. 2(3): 181-196.
- Gündüz, C. (2016). Mesleki Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi ve Verimlilik. *Uluslararası Yükseköğretimde Mesleki Eğitim ve Öğretim Sempozyumu Bildiriler Kitabı* (Der.: İsmail Yıldırım) içinde. Hitit Üniversitesi, 12-15 Ekim, Çorum: 232-241, <http://web.hitit.edu.tr/dosyalar/yayinlar/serkandislitas@hititedutr191220168M5Y7H8K.pdf> [Erişim: 22.08.2018].
- Gür, B. ve Çelik, Z. (2009). Türkiye'de milli eğitim sistemi yapısal sorunlar ve öneriler. İstanbul: Siyaset, Ekonomi ve Toplumsal Araştırmalar Vakfı Yayınları.
- Kalyoncuoğlu, D. (2015). *Millî Eğitim Bakanlığı Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarının Okul/Kurum Yöneticileri Tarafından Değerlendirilmesi - Trabzon İli Örneği* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Karadağ, N. ve Özdemir, S. (2015). Okul Kültürünün Oluşturulması ve Geliştirilmesine İlişkin Okul Müdürü Görüşleri. *International Journal of Science Culture and Sport*. Special Issue on the Proceedings of the 4th ISCS Conference-Part B, Ağustos 2015, http://www.iscsjournal.com/Makaleler/56230357_si4_24_387.pdf [Erişim: 29.04.2018].
- Kavrakoğlu, İ. (1996). Toplam Kalite Yönetimi. 3.bs. İstanbul: Kalder Yayıncılık.

- Kaya, Z. (2010). *Avrupa Birliği'ne Üyelik Sürecinde Türk Eğitim Sisteminde Toplam Kalite Yönetimi ve İstanbul İlindeki Okullarda Toplam Kalite Yönetiminin Uygulanması Konusunda Bir Araştırma* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kıldan, A.O. (2010). Okul Öncesi Eğitim Bağlamında; “Eğitim Hizmetlerinde Kalite”. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*. 15(2): 111-130.
- Kırcan, E. (2013). *Eğitim Yönetiminde Toplam Kalite Yönetiminin Uygulanması: Bağcılar İlçesi Örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Kızmaz, Z. (2006). Okullardaki Şiddet Davranışının Kaynakları Üzerine Kuramsal Bir Yaklaşım. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*. 30(1), <http://www.cte-ds.adalet.gov.tr/makaleler/zahirKizmazmakaleleri/zahirKizmazokullardakisiddet.pdf> [Erişim: 02.03.2018].
- Kocaçınar, A. (2014). *Milli Eğitim Bakanlığı Toplam Kalite Uygulamalarının Yöneticiler Tarafından Değerlendirilmesi-Tekirdağ İli Örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kocatepe, Ş. (2010). *Eğitimde Stratejik Planlama ve Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarının Okul Yöneticileri Tarafından Algılanması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Kösterelioğlu, İ. ve Bayar, A. (2014). Türk Eğitim Sisteminin Sorunlarına İlişkin Güncel Bir Değerlendirme. *International Journal of Social Science*, 25-I, 177-180.
- MEB (2012). 12 Yıl Zorunlu Eğitim Sorular – Cevaplar, Ankara, http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2012/12Yil_Soru_Cevaplar.pdf [Erişim: 19.10.2018].
- Oklay, E. (2011). *İlköğretim Okullarında Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarında Karşılaşılan Güçlükler ve Bu Güçlüklerin Nedenlerine İlişkin Müdür ve Öğretmen Görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Öksüz, N.B. (2007). *Eğitimde Toplam Kalite Yönetiminin Ortaöğretim Öğrencilerine Uygulanması* (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul. [Bu kaynağı kendi tezinde kullanan: Sarıoğlu, E. (2014). *Orta Öğretim Kurumlarındaki Yöneticilerin Eğitim Hizmetlerinde Toplam Kalite Yönetimi Algısı: Mersin İli Örneği* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.]
- Öneren, M. (2011). Toplam Kalite Yönetimi ve Benchmarking. *Bartın Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*. 2(4): 93-106.
- Özdemir, S. (1995). Eğitimde Verimlilik ve Toplam Kalite Yönetimi. *Eğitim Yönetimi*. Yıl: 1, (3): 377-388.
- (2001). Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi. 1(2): 253-270, http://journals.manas.edu.kg/mjsr/oldarchives/Vol01_Issue02_2001/263-636-1-PB.pdf [Erişim: 23.03.2018].
- Özdemir, S.M. (2004). *Öğretim Sürecinde Toplam Kalite İlkelerinin Uygulanmasının Öğrenci Tutumlarına ve Başarısına Etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özdemir, T. (2000). *İstatistiksel Kalite Kontrol*. (E-kitap). A.Ü.F.F. Döner Sermaye İşletmesi Yayınları, No: 62, Ankara, <http://kitaplar.ankara.edu.tr/dosyalar/pdf/674.pdf> [Erişim: 22.06.2018].
- Özsoy, E.A. (2013). “Hizmet Sektöründe Kalitenin Önemi”, Ünite 8, *Kalite Yönetim Sistemleri* (E-kitap) içinde (Editörler: Deniz Taşçı ve Saye Nihan Çabuk). (Birinci Baskı). Anadolu Üniversitesi Yayınları No: 2810, Eskişehir, http://hedefaof.com/documents/Ders_kitaplari/tky202u.pdf [Erişim: 05.07.2018].
- Sarıoğlu, E. (2014). *Orta Öğretim Kurumlarındaki Yöneticilerin Eğitim Hizmetlerinde Toplam Kalite Yönetimi Algısı: Mersin İli Örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Sencer, M. (1985). Türkiye’de Eğitim Sisteminin Yapısal Nitelikleri ve Temel Eğitim Sorunları. http://www.todaie.edu.tr/resimler/ekler/70a81b4c494ba7f_ek.pdf?dergi=Amm e%20Idaresi%20Dergisi [Erişim: 22.06.2018].

- Soriano, T. (2013). Kardelen, The New Hope of Turkey, National Geographic documentary, 21 Mar, <https://www.youtube.com/watch?v=Kc7nJvZbBSE> [Erişim: 23.06.2018].
- Tartar, S. (2013). *İlköğretim Okullarında Toplam Kalite Yönetimi Çalışmalarının Öğretmen ve Yönetici Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Taşçı, D. (2013). "Kalite Kavramı", Ünite 1, *Kalite Yönetim Sistemleri* (E-kitap) içinde (Editörler: Deniz Taşçı ve Saye Nihan Çabuk). (Birinci Baskı). Anadolu Üniversitesi Yayınları No: 2810, Eskişehir, http://hedefaof.com/documents/Ders_kitaplari/tky202u.pdf Erişim: 11.07.2018].
- Taşdemir, S. (2014). *Toplam Kalite Yönetimi İlkelerinin Ortaöğretim Kurumlarında Uygulanabilirliği-Ankara İli Örneği* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atılım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Taşkın, E. ve Büyük, K. (t.y.). Hizmet Pazarlaması Açısından Eğitim Hizmetlerinde Kalite (Kütahya'daki Özel Dershane Öğrencileri İle İlgili Bir Saha Araştırması): 1-21, https://birimler.dpu.edu.tr/app/views/panel/ckfinder/userfiles/17/files/DERG_/7/203-224.pdf [Erişim: 28.06.2018].
- Taylor, S.E & Peplau, L.A & Sears, D.A (2012). *Social Psychology* (12.baskı) New Jersey: Prentice Hall
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı (2016). Millî Eğitim İstatistikleri 2015/'16, http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_03/18024009_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2015_2016.pdf.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Kayseri Kocasinan Kocasinan Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi (2017). Toplam Kalite Yönetiminin Temel İlkeleri, Yayın tarihi: 31.12.2012 (Güncellenme tarihi: 29.09.2017), http://kocasinanmtal.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/38/15/169776/icerikler/toplam-kalite-yonetiminin-temel-ilkeleri_224464.html [Erişim: 18.09.2018].

- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) (2017). Eğitim Harcamaları İstatistikleri, 2016, Sayı: 24679, 19 Aralık, <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=24679>[23.10.2018].
- Türkyılmaz, M. & Kuş, Z. (2010). Öğretmenlerin Okul Kalitesini Algılamalarındaki Farklılıklar. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 11(2): 285-304.
- Uzan, Ş. (2012). *Toplam Kalite Yönetiminin Hizmet Sektöründe Uygulanabilirliği* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul. [Bu kaynağı kendi tezinde kullanan: Sarıoğlu, E. (2014). *Orta Öğretim Kurumlarındaki Yöneticilerin Eğitim Hizmetlerinde Toplam Kalite Yönetimi Algısı: Mersin İli Örneği* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.]
- Ünal, Y. (2015). *İlkokullarda Görevli Yönetici ve Öğretmenlerin Toplam Kalite Yönetimine Karşı Tutumları* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Zirve Üniversitesi- Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Yağmurlu, A. (1997). Örgüt Kültürü: Tanımlar ve Yaklaşımlar: 717-724, <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/42/480/5600.pdf> [Erişim: 17.10.2018].
- Yenel, İ.F., Çolakoğlu, T. & Demir, İ. (2008). Ortaöğretim Kurumlarında Toplam Kalite Yönetiminin Uygulanabilirliğine İlişkin Yöneticilerin Görüşleri Üzerine Bir Araştırma. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*. 2(2): 111-120.
- Yener, S. (2010). Müzik Eğitimi Kurumlarında Toplam Kalite Yönetimi Kültürü Kavramı. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 5(1): 331-342. <http://e-dergi.atauni.edu.tr/ataunisobil/article/viewFile/1020000192/1020000186> [Erişim: 29.09.2018].
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. 6.bs. Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Yıldız, G. & Mesci, M. (t.y.). Toplam Kalite Yönetiminin Başarısında Rol Oynayan Kilit Faktörler: 1-7, <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/55632> [Erişim: 11.10.2018].

EKLER

Ek 1: Beyoğlu İlçesindeki Çalışma Grubuna Alınan Öğretmenlerin Okullara Göre Dağılımı

BEYOĞLU İLÇESİ ORTAÖĞRETİM KURUMLARI ÖĞRETMEN İSTATİSTİĞİ

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	
S.N.	DERSLER	AYŞE EGE MESLEKİ VE TEKNİK ANADOLU LİSESİ (KIZ MESLEK LİSESİ)	BEYOĞLU ANADOLU İMAM HATİP LİSESİ	BEYOĞLU ANADOLU LİSESİ	GALATA MESLEKİ VE TEKNİK ANADOLU LİSESİ	BEYOĞLU MESLEKİ VE TEKNİK ANADOLU LİSESİ (TİCARET LİSESİ)	FINDIKLI MESLEKİ VE TEKNİK ANADOLU LİSESİ (SAĞLIK LİSESİ)	GALATASARAY ÜNİVERSİTESİ GALATASARAY LİSESİ	GÜNER AKIN ANADOLU İMAM HATİP LİSESİ	İSTANBUL ATATÜRK ANADOLU LİSESİ	KABATAŞ MESLEKİ VE TEKNİK ANADOLU LİSESİ (TİCARET LİSESİ)	KASIMPAŞA MESLEKİ VE TEKNİK ANADOLU LİSESİ	İTO MESLEKİ VE TEKNİK ANADOLU LİSESİ (TERZİLİK LİSESİ)	KATİP ÇELEBİ MESLEKİ VE TEKNİK ANADOLU LİSESİ (TURİZM LİSESİ)	DİLNİHAT ANADOLU LİSESİ	
1	FİZİK	1		1	2			6	1	1	1	2	1	1	3	
2	KİMYA		1	1	1		1			1	1	1	1	1	3	
3	MATEMATİK	5	3	3	5	4	4	6	6	4	3	5	3	2	6	
4	BEDEN EĞİTİMİ	2	1	1	1	2	1	2	1			2	1	2	2	
5	BİYOLOJİ	2		1	2		2	3	2	2	1	1	1	1	2	
6	YABANCI DİL	5	1	4	4	4	4	20	3	4	4	2	1	3	8	
7	MÜZİK	1		1		1		1	1	1			5	1	1	
8	REHBERLİK	2	1	1	2	2	2	2	1	2	3	2		1	2	
9	EDEBİYAT	7	3	3	5	4	7	9	6		8	5	1	2	6	
10	MESLEK DERSLERİ	17	4		14	7	10		9	1	1	6	4	3		
11	COĞRAFYA	2	1	1	1	2	1	3	2	1	2	2	8	1	2	
12	TARİH	2	1	1	2	1	1	3	2			5	1		2	
13	SANAT TARİHİ	1								1	1		1			
14	FELSEFE	1		1			2	2	2	1					1	
15	GÖRSEL SAN.			1			1	2		1	1	2			1	
16	DKAB				2			2					1		2	
17	BİLGİSAYAR							1				1				
TOPLAM		48	16	20	41	27	36	62	36	20	26	36	29	18	41	456

NOT:

1- BU ÇİZELGEYE İDARECİLER DAHİL EDİLMEMİŞTİR.

2- BU VERİLER KURUMLARIN 28.02.2018 TARİHİNDEKİ MEVCUT DURUMLARINI GÖSTERMEKTEDİR

Kaynak: Beyoğlu İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü-Şubat 2018

Ek 2: Türkiye’de Eğitim Harcamaları Temel Göstergeleri, 2011-2016

	2011	2012	1013	2014	2015 ^(r)	2016
Toplam eğitim harcaması (Milyon TL)	79 059	94 141	106 029	120 305	135 310	160 873
Öğrenci başına eğitim harcaması (TL)	4 103	4 718	5 191	5 778	6 382	7 449
Eğitim harcamasının gayrisafi yurtiçi hasıla içindeki payı (%)	5,7	6,0	5,9	5,9	5,8	6,2
Öğrenci başına eğitim harcaması (\$)	2 445	2 620	2 725	2 636	2 342	2 461
Toplam eğitim harcaması (Milyon \$)	47 112	52 269	55 646	54 889	49 657	53 151

(r) Veri kaynaklarındaki güncelleme ve GSYH revizyonu nedeni ile revize edilmiştir.

Kaynak: TÜİK, 2017.



Ek 4: Türkiye’de Eğitim Göstergeleri – Öğretim Yılı ve Eğitim Seviyesine Göre Okullaşma Oranı

Öğretim Yılı Educational Year	Yaş -Age	Okul Öncesi Pre Primary Education			Okullaşma Oranı Schooling Ratio			İlköğretim Primary Education			Ortaöğretim Secondary Education			Yükseköğretim Higher Education		
		Toplam Total	Erkek Male	Kadın Female	Toplam Total	Erkek Male	Kadın Female	Toplam Total	Erkek Male	Kadın Female	Toplam Total	Erkek Male	Kadın Female	Toplam Total	Erkek Male	Kadın Female
1997/98	3-5 Yaş	-	-	-	Brüt - Gross	89,51	96,26	82,43	52,79	60,20	44,97	19,52	22,92	15,95		
	4-5 Yaş	-	-	-	Net - Net	84,74	90,25	78,97	37,87	41,39	34,16	10,25	11,28	9,17		
1998/99	3-5 Yaş	-	-	-	Brüt - Gross	94,31	100,72	87,00	57,15	64,89	48,99	21,67	25,47	17,68		
	4-5 Yaş	-	-	-	Net - Net	89,26	94,48	83,79	38,87	42,34	35,22	10,76	11,81	9,67		
1999/00	3-5 Yaş	-	-	-	Brüt - Gross	97,52	103,31	91,47	58,84	67,10	50,15	21,05	24,55	17,42		
	4-5 Yaş	-	-	-	Net - Net	93,54	98,41	88,45	40,38	44,05	36,52	11,62	12,88	10,52		
2000/01	3-5 Yaş	-	-	-	Brüt - Gross	100,93	106,32	95,31	60,97	69,67	51,84	22,25	25,55	18,79		
	4-5 Yaş	-	-	-	Net - Net	95,28	99,58	90,79	43,95	48,49	39,18	12,27	13,12	11,38		
2001/02	3-5 Yaş	-	-	-	Brüt - Gross	99,45	104,19	94,51	67,89	76,94	58,38	23,37	26,59	19,99		
	4-5 Yaş	-	-	-	Net - Net	92,40	96,20	88,45	48,11	53,01	42,97	12,98	13,75	12,17		
2002/03	3-5 Yaş	-	-	-	Brüt - Gross	96,49	100,89	91,91	60,76	69,36	52,72	27,12	31,00	23,04		
	4-5 Yaş	-	-	-	Net - Net	90,98	94,49	87,34	50,57	55,72	45,16	14,65	15,73	13,53		
2003/04	3-5 Yaş	-	-	-	Brüt - Gross	96,30	100,31	92,14	60,97	69,71	52,76	28,15	32,23	23,88		
	4-5 Yaş	-	-	-	Net - Net	90,21	93,41	86,89	53,37	58,01	48,50	15,31	16,62	13,93		
2004/05	3-5 Yaş	-	-	-	Brüt - Gross	95,74	99,48	91,85	60,90	69,29	52,08	30,61	34,79	26,63		
	4-5 Yaş	-	-	-	Net - Net	89,66	92,58	86,03	54,87	59,05	50,51	18,60	18,03	15,10		
2005/06	3-5 Yaş	-	-	-	Brüt - Gross	95,59	98,83	92,24	65,18	74,07	58,88	34,46	38,78	29,94		
	4-5 Yaş	-	-	-	Net - Net	89,77	92,29	87,16	56,83	61,13	51,95	18,85	20,22	17,41		
2006/07	3-5 Yaş	-	-	-	Brüt - Gross	96,34	99,21	93,37	66,84	76,24	58,66	36,59	41,07	31,89		
	4-5 Yaş	-	-	-	Net - Net	90,13	92,25	87,93	56,51	60,71	52,16	20,14	21,66	18,66		
2007/08	3-5 Yaş	-	-	-	Brüt - Gross	104,54	108,41	102,57	67,55	74,04	60,70	38,19	42,82	33,56		
	4-5 Yaş	-	-	-	Net - Net	97,37	98,53	96,14	58,56	61,17	55,81	21,06	22,37	19,09		
2008/09	3-5 Yaş	-	-	-	Brüt - Gross	103,84	104,91	102,71	76,82	80,98	72,05	44,27	49,05	39,28		
	4-5 Yaş	-	-	-	Net - Net	96,49	96,99	95,97	58,52	60,63	56,30	27,89	29,40	25,92		
2009/10	3-5 Yaş	26,92	27,34	26,48	Brüt - Gross	106,48	107,05	105,88	84,19	89,14	78,97	53,43	58,14	48,48		
	4-5 Yaş	38,55	39,17	37,91	Net - Net	98,17	98,47	97,84	64,95	67,55	62,21	30,42	31,24	29,55		
2010/11	3-5 Yaş	29,85	30,25	29,43	Brüt - Gross	107,58	107,36	107,81	89,70	94,42	84,73	58,45	62,85	54,04		
	4-5 Yaş	43,10	43,70	42,47	Net - Net	98,41	98,59	98,22	66,07	68,17	63,86	33,06	33,44	32,65		
2011/12	3-5 Yaş	30,87	31,23	30,49	Brüt - Gross	108,42	108,21	108,65	92,56	95,88	89,28	66,23	70,58	61,88		
	4-5 Yaş	44,04	44,56	43,50	Net - Net	98,87	98,77	98,66	67,37	68,53	66,14	35,51	35,59	35,42		
5 Yaş	65,69	66,20	65,16													

Öğretim Yılı Educational Year	Okullaşma Oranı Schooling Ratio	Yaş -Age	Okul Öncesi Pre Primary Education			İlkokul Primary School			Ortaokul Lower Secondary School			Ortaöğretim Upper Secondary Education			Yükseköğretim Higher Education		
			Toplam Total	Erkek Male	Kadın Female	Toplam Total	Erkek Male	Kadın Female	Toplam Total	Erkek Male	Kadın Female	Toplam Total	Erkek Male	Kadın Female	Toplam Total	Erkek Male	Kadın Female
2012/13	Brüt - Gross	3-5 Yaş	30,93	31,42	30,41	107,52	107,21	107,84	107,84	106,12	109,24	96,77	99,80	93,77	74,86	79,51	70,01
	Net - Net		26,63	26,94	26,31	98,86	98,81	98,92	93,09	93,19	92,98	70,06	70,77	69,31	38,50	38,40	38,61
	Brüt - Gross	4-5 Yaş	44,04	44,86	43,18	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Net - Net		37,36	37,88	36,80	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Brüt - Gross	5 Yaş	55,35	57,34	53,24	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Net - Net		39,72	41,03	38,33	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2013/14	Brüt - Gross	3-5 Yaş	28,03	28,81	27,42	111,94	111,49	112,41	108,80	106,89	110,83	103,26	106,05	100,32	81,70	86,24	76,96
	Net - Net		27,71	28,23	27,15	99,57	99,53	99,61	94,52	94,57	94,47	76,85	77,22	76,05	39,89	38,90	40,93
	Brüt - Gross	4-5 Yaş	37,94	38,84	36,98	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Net - Net		37,46	38,28	36,58	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Brüt - Gross	5 Yaş	43,49	45,38	41,49	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Net - Net		42,54	44,27	40,72	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2014/15	Brüt - Gross	3-5 Yaş	37,12	37,96	36,24	101,10	100,82	101,39	107,12	105,52	108,80	107,36	109,82	104,77	88,94	93,44	84,24
	Net - Net		32,68	33,11	32,22	96,30	96,04	96,57	94,35	94,39	94,30	79,37	79,46	79,26	39,49	37,95	41,10
	Brüt - Gross	4-5 Yaş	46,83	47,88	45,72	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Net - Net		41,57	42,23	40,87	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Brüt - Gross	5 Yaş	66,02	68,42	63,48	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Net - Net		53,78	55,27	52,21	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2015/16	Brüt - Gross	3-5 Yaş	38,61	39,40	37,78	99,19	98,91	99,48	107,13	105,49	108,87	109,85	112,28	107,29	-	-	-
	Net - Net		33,26	33,83	32,87	94,87	94,54	95,22	94,39	94,36	94,43	79,79	79,36	80,24	-	-	-
	Brüt - Gross	4-5 Yaş	49,27	50,20	48,30	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Net - Net		42,96	43,53	42,36	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Brüt - Gross	5 Yaş	70,19	72,28	67,99	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Net - Net		55,48	56,74	54,16	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Not 1. 18.08.1997 tarihli ve 4306 sayılı Kanun ile 1997/98 öğretim yılından itibaren 8 yıllık kezaletiz, 30.03.2012 tarihli ve 6287 sayılı Kanun ile 2012/13 öğretim yılından itibaren de 12 yıllık kademeil zorunlu eğitime geçilmiştir.

2. 2000/01-2005/06 öğretim yılları arasında okullaşma oranları 2000 Genel Nüfus Sayımı sonuçlarına göre yapılan nüfus projeksiyonlarına göre, 2007-2008 öğretim yılından itibaren okullaşma oranları Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi, Nüfus Sayımı sonuçlarına göre hesaplanmıştır.

Note 1. Compulsory education was expanded to 8 uninterupted with law No. 4306 dated 18.08.1997 as of 1997/98 educational year, but to 12 gradual years with law No. 6287 dated 30.03.2012 as of 2012/13 educational year.

2. Schooling ratios for the educational year 2000/01-2005/06 were calculated according to the population projection based on the results of General Population Census 2000 and schooling ratios as of the 2007-2008 educational year were calculated according to the results of the Address-Based Population Register System Population Census.

Kaynak: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı (2016). Millî Eğitim İstatistikleri 2015/’16, http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_03/18024009_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2015_2016.pdf, 1.

Ek 5:

**ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDA YAPILAN TOPLAM KALİTE
YÖNETİMİ (TKY) UYGULAMALARINDAN VERİM ALINMASINI
ETKİLEYEN SOSYO-PSİKOLOJİK FAKTÖRLERİ BELİRLEMEK İÇİN**

YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

Öğretmenin Adı Soyadı :

.....

Cinsiyeti : Erkek Kadın

Mesleki Tecrübesi :

.....

Ortaöğretim kurumlarında yapılan TKY uygulamalarından verim alınmasını etkileyen sosyo-psikolojik faktörleri belirlemek için hazırlanan aşağıdaki soruları lütfen yanıtlayınız.

1. Ekonomik koşullarınız çalışma motivasyonunuzu olumlu/olumsuz etkiliyor mu?

A-Evet

B-Hayır

C-Kısmen

Neden?:.....
.....

2. Ülkenin siyasi atmosferi eğitim paydaşları üzerinde etkili oluyor mu?

A-Evet

B-Hayır

C-Kısmen

Neden?:.....
.....

3. Sizce okulda uygulanan eğitim (müfredat) programı öğrencilere kaliteli bir eğitim vermek için yeterli mi?

A-Evet

B-Hayır

C-Kısmen

Neden?:.....
.....

4. İkili eğitim uygulamasının eğitim kalitesine olumsuz etkisi olduğunu düşünüyor musunuz?

A-Evet

B-Hayır

C-Kısmen

Neden?:.....
.....

5. Okulunuzda TKY uygulaması ile ilgili özel eğitim aldınız mı? Aldınız ise bu eğitim okulda TKY uygulamasına katkınızı artırdı mı?

A-Evet

B-Hayır

C-Kısmen

Neden?:.....
.....

6. Okul kültürünüzde kaliteyi algılıyor musunuz?

A-Evet

B-Hayır

C-Kısmen

Neden?:.....
.....

7. Bir öğretmen olarak kendinizi okulda güvende ve rahat hissediyor musunuz?

A-Evet

B-Hayır

C-Kısmen

Neden?:.....
.....

8. Okul çevresinde öğrenciler ve okul için tehdit oluşturduğunu düşündüğünüz durumlara karşılaştığınız oluyor mu?

A-Evet

B-Hayır

C-Kısmen

Neden?:.....
.....

9. Okula kolayca ulaşabiliyor musunuz? Okul yönetiminin okula ulaşım ile ilgili aldığı karar, tedbir ve düzenlemeleri oluyor mu?

A-Evet

B-Hayır

C-Kısmen

Neden?:.....
.....

10. Okulunuzun binası, sınıfların ve diğer eğitimsel alanların fiziksel koşulları okulda iyi (kaliteli) bir eğitim-öğretim hayatı geçirilmesi için yeterli midir? Yeterli değil ise ne yapılabilir?

A-Evet

B-Hayır

C-Kısmen

Neden?:.....
.....

11. Okulunuzun yönetim yapısı(/anlayışı) nasıl? Okul yönetiminin baskısını hiç üzerinizde hissediyor musunuz? Okul demokratik, işbirliği ve katılıma önem verilen bir anlayışla mı yönetiliyor?

A-Evet

B-Hayır

C-Kısmen

Neden?:.....
.....

12. Okul yönetimi TKY uygulamasının verimliliği için uygulamada öğretmen görüşlerine başvuruyor mu?

A-Evet

B-Hayır

C-Kısmen

Neden?:.....
.....

13. Okul yönetimi okulda TKY uygulanmasına önem veriyor ve uygulamayı ısrarla sürdürmek istiyor mu?

A-Evet

B-Hayır

C-Kısmen

Neden?:.....
.....

14. Okul yönetiminin öğretmenlerle iletişimleri konusunda ne düşünüyorsunuz? Okul yönetiminin öğretmenlerle olan iletişimleri iyi mi? Değilse nasıl olmalıdır?

A-Evet

B-Hayır

C-Kısmen

Neden?:.....
.....

15. Okul yönetimi okulda görev yapan öğretmenlerin maddi ve manevi ihtiyaçlarını belirleyip karşılamaya çalışıyor mu?

A-Evet

B-Hayır

C-Kısmen

Neden?:.....
.....

16. Okul yönetimi öğretmenlerin sorunlarını dinleyip, mevcut sorunlarına çözüm bulmaya çalışıyor mu?

A-Evet

B-Hayır

C-Kısmen

Neden?:.....
.....

17. Sınıfta dersi istekle, motive olarak anlatabiliyor musunuz? Motivasyonunuzu artıran veya azaltan hangi faktörlerden söz edebilirsiniz?

A-Evet

B-Hayır

C-Kısmen

Neden?:.....
.....

18. Okul yönetimi öğrencilerden gelen şikâyetleri dinliyor ve şikâyet konularında çözüm üretmeye çalışıyor mu?

A-Evet

B-Hayır

C-Kısmen

Neden?:.....
.....

19. Okul yönetimi TKY uygulamasının verimliliği için okulun öğrencilerinden vöğrenci velilerinden dönüt almaya ve bunları değerlendirmeye önem veriyor mu?

A-Evet

B-Hayır

C-Kısmen

Neden?:.....
.....

20. Okul yönetimi öğrenci velileriyle toplanmaya (periyodik toplantı düzenleme) ve işbirliğine önem veriyor mu?

A-Evet

B-Hayır

C-Kısmen

Neden?:.....
.....

Soruları yanıtlayarak araştırmaya katkı yaptığınız için teşekkür ederiz.

ÖZGEÇMİŞ

Mustafa Çubuk

Paşa Mah. Güney 4 Sok.

No:1/16 Şişli/İstanbul

E-posta: mustafa.cubuk25@gmail.com

GSM: (0530) 402 14 00

A.EĞİTİM

Yüksek Lisans: İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi ve Marmara Üniversitesi Ortak Programı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümü

Lisans: Anadolu Üniversitesi İktisat Fakültesi Uluslararası İlişkiler 2019, Eskişehir
İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Radyo, TV-Sinema 2016, İstanbul
Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi 2002, Erzurum

B. MESLEKİ DENEYİM

2004-2005 Küllü İlköğretim Okulu Sınıf Öğretmeni

2005-2006 Şırnak Beytüşşebap Lisesi Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni

2007-2009 Hakkari Kız Lisesi Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni

2009-2011 Beyoğlu Ayşe Ege Kız Meslek Lisesi Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni

2011-2014 Etiler Kız Meslek Lisesi Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni

2014-2015 Beyoğlu Anadolu Lisesi Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni

2015-2018 Beyoğlu Ticaret Lisesi Müdür Yardımcısı

2018-... Sururi Ortaokulu Okul Müdürü