

T.C.
BEYKENT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İŞLETME YÖNETİMİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

**İLKÖĞRETİM OKULLARINDA TOPLAM KALİTE YÖNETİMİ
UYGULAMALARININ OKUL
YÖNETİCİLERİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ
(KÂĞITHANE İLÇESİ ÖRNEĞİ)**
(Yüksek Lisans Tezi)

Tezi Hazırlayan: **İSKENDER BUĞDAY**

İSTANBUL, 2010

T.C.
BEYKENT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İŞLETME YÖNETİMİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

**İLKÖĞRETİM OKULLARINDA TOPLAM KALİTE YÖNETİMİ
UYGULAMALARININ OKUL YÖNETİCİLERİ AÇISINDAN
DEĞERLENDİRİLMESİ
(KÂĞITHANE İLÇESİ ÖRNEĞİ)**
(Yüksek Lisans Tezi)

Tezi Hazırlayan
İSKENDER BUĞDAY
Öğrenci No
060712148

TEZ DANIŞMANI
DOÇ. DR. EMRAH CENGİZ

İSTANBUL, 2010

YEMİN METNİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum ‘‘ İlköğretim Okullarında Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarının Okul Yöneticileri Açısından Değerlendirilmesi’’ başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlak ve geleneklere uygun şekilde tarafımdan yazıldığını, yararlandığım eserlerin tamamının kaynaklarda gösterildiğini ve çalışmamın içinde kullandıkları her yerde bunlara atıf yapıldığını belirtir ve bunu onurumla doğrularım. 08/02/2010

İskender BUĞDAY

T.C.
BEYKENT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ
TEZLİ YÜKSEK LİSANS SINAV TUTANAĞI

08.03.2010

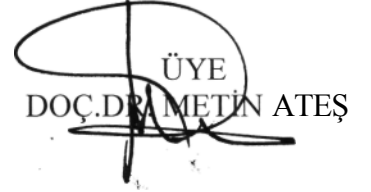
Enstitümüz *İşletme Yönetimi* Anabilim dalı *Eğitim Yönetimi ve Denetimi* Bilim dalı yüksek lisans öğrencilerinden **060712148** numaralı *İskender Buğdaycın "Beykent Üniversitesi Lisansüstü Eğitim - Öğretim ve Sınav Yönetmeliği "nin ilgili maddesine göre hazırlayarak, Enstitümüze teslim ettiği "İLKÖĞRETİM OKULLARINDA TOPLAM KALİTE YÖNETİMİ UYGULAMALARININ OKUL YÖNETİCİLERİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ"* konulu tezini, Yönetim Kurulumuzun 12.02.2010 tarih ve 2010/05 sayılı toplantısında seçilen ve Taksim Yerleşkesinde toplanan biz jüri üyeleri huzurunda, ilgili yönetmeliğin (c) bendi gereğince (60) dakika süre ile aday tarafından savunulmuş ve sonuçta adayın tezi hakkında *oyçokluğu/oybirliği ile Kabul/Red veya Düzeltme* kararı verilmiştir.

İşbu tutanak, 4 nüsha olarak hazırlanmış ve Enstitü Müdürlüğü'ne sunulmak üzere tarafımızdan düzenlenmiştir.

DANIŞMAN
DOÇ.DR. EMRAH CENGİZ



ÜYE
DOÇ.DR. METİN ATEŞ



ÜYE
YRD. DOÇ. DR. SAİT YILMAZ

YRD



İLKÖĞRETİM OKULLARINDA TOPLAM KALİTE YÖNETİMİ UYGULAMALARININ OKUL YÖNETİCİLERİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Tezi Hazırlayan: İskender BUĞDAY

ÖZET

Değişimin kaçınılmaz olduğu günümüzde, tüm örgütler varlıklarının devamlılığını sağlamak için bu değişime ayak uydurmak zorundadırlar. Bu değişimin içinde eğitim örgütlerinin ne denli önemli bir yere sahip olduğu hiç şüphesizdir. Günümüz ihtiyaçlarına cevap verebilecek, geleceğe uyum sağlayacak bireyler yetiştirmek hiç şüphesiz eğitimin önde gelen görevlerindedir.

Okulların kalitelerini artırma çalışmalarında önceliğini müşteri memnuniyeti olarak belirleyen Toplam Kalite Yönetimi, kurumlara getireceği liderlik, demokratik ortam, öğrenen örgüt, süreç yönetimi gibi özellikleriyle anahtar rol oynayacaktır.

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim okullarında Toplam Kalite Yönetimi uygulamalarının okul yöneticileri açısından nasıl algılandığını ortaya koymaktır. Okul yöneticilerinin okullarındaki Toplam Kalite Yönetimi uygulamaları hakkında düşüncelerini belirlemektir.

Araştırma için gerekli verileri toplamak amacıyla ilköğretim okulu yöneticilerine iki bölümden oluşan bir anket hazırlanmıştır. Anketin birinci bölümünde araştırmacı tarafından geliştirilen 11 maddelik kişisel bilgileri belirlemek amacıyla kişisel bilgi formu hazırlanmıştır. Anketin ikinci bölümünde ise Toplam Kalite Yönetiminin insan kaynakları ve okul-çevre ilişkisinde okula katkısının ne düzeyde olduğu konusunda okul yöneticilerinin düşüncelerini belirlemek amacıyla 21 maddelik önermeye yer verilmiştir.

Anket İstanbul İli Kâğıthane İlçesinde bulunan toplam 47 ilköğretim okulunun müdür, müdür başyardımcısı ve müdür yardımcılara uygulanmıştır. Verilerin analizinde SPSS programından yararlanılmış ve frekans, yüzdeler ve aritmetik ortalamalar hesaplanmıştır. Elde edilen verilere göre ilköğretim okulu yöneticilerinin; Çoğunluğu erkek, fakülte mezunu, kıdem yılı ortalaması 10- 20 yıl arasında, TKY

seminerine katılmış kişilerden, TKY uygulamalarını benimseyenlerin genç ve kariyer olarak öğretmen unvanlı yöneticiler olduğu görülmektedir. Ayrıca, TKY uygulamalarının okul gelişimine insan kaynaklarını geliştirme ve okul-çevre işbirliğini geliştirme konusunda katkı sağladığı da görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Toplam Kalite Yönetimi, Eğitim Yönetimi, Eğitim, Vizyon, Misyon

ABSTRACT

Rapidly developing abreast of developments in our age of mankind, science and technology closely to recognize and live with them now almost a necessity for life-sustaining has become. To keep pace with growing age, the age to be better people is possible only with a quality education. This way is through quality education offered in educational institutions.

Globalized world, rapid developments occurring in parallel in the country according to emerging needs planned, equipped with knowledge and skills, looking to the future with confidence, in any environment where that can be productive and active individuals to train are the main tasks of our educational institutions. One of these institutions, and perhaps most importantly, are our primary schools. Development of primary schools in the world abreast of the continuous self-renewal, the students made the center of an educational system to adopt, motif seekers to teach learning, thinking and research orientation to the target set to achieve a model, a change is needed. This model is "Total Quality Management". Requested these changes in our primary schools can realize the implementation of Total Quality Management in the Ministry of Education to the great task of our esteemed administrators and teachers is falling.

Administrators and teachers, the task falls to our quality of applications to what extent it was done, what results in studies and the results were related to perceptions about what is happening in the studies are lacking.

Many people contributed to the realization of the research and effort has been. And all stages of my research during my graduate education in various forms of support and assistance that never spoken to my advisor Dr. Emrah Cengiz to the SPSS computer program usage, and analysis of statistical procedures that help in the interpretation Kuleli Teacher Captain Hasan Zöğ and his wife Duygu Zöğ , grateful to my precious wife Rasime Buğday to know a debt. During their research assistance by filling out surveys unsparing and contribute to research primary school administrators at Kağıthane County also offer my thanks.

Key Words: Total Quality Management, Education Management, Education, Vision, Mission

KISALTMALAR

TKY	: Toplam Kalite Yönetimi
EYD	: Eğitim Yönetimi ve Denetimi
TNR	: The New Roman
a.g.e.	: Adı Geçen Eser
a.g.m.	: Adı Geçen Makale
a.g.k.	: Adı Geçen Kitap
bkz.	: Bakınız
KKÇ	: Kalite Kontrol Çemberleri

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa No</u>
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
KISALTMALAR	vii
TABLolar LİSTESİ	ix
GİRİŞ	1
1. BÖLÜM TKY VE TEMEL KAVRAMLAR LİSTESİ	2
1.1. Toplam Kalite Yönetimi.....	2
1.1.1. Kalite Tanımı?.....	2
1.1.1.1. Kalitenin Özellikleri.....	3
1.1.1.2. Kalitenin Karakteristikleri.....	4
1.1.2. TKY Tanımı	4
1.1.3. TKY nin Tarihçesi	7
1.1.4. TKY nin Özellikleri	10
1.1.5. TKY nin Felsefesi	11
1.1.5.1 Türkiye’de TKY Felsefesi	12
1.1.6. TKY nin Amaçları	13
1.1.7. TKY nin Temel İlkeleri	14
1.1.7.1. Liderlik.....	14
1.1.7.2. Takım Çalışması.....	17
1.1.7.3. Müşteri Odaklılık.....	18
1.1.7.4. Çalışanların Geliştirilmesi ve Katılım.....	19
1.1.7.5. Süreç Yönetimi.....	20
1.1.7.6. Sürekli Gelişme.....	21
1.1.7.7. Önlemeye Yönelik Yaklaşım	22
2. BÖLÜM EĞİTİMDE TOPLAM KALİTE YÖNETİMİ	23
2.1. Eğitim Kavramı	23
2.2. Eğitimde Kalite	23
2.3. Eğitimde TKY ve Okul	24
2.4. Eğitimde TKY ve Öğretmen	25
2.5. Eğitimde TKY ve Yöneticiler	26
2.5.1. Liderlik ve Yönetim.....	27
2.5.2. Eğitimde Liderlik.....	28
2.5.3. Eğitimde Liderlik Özellikleri.....	29
	31

2.5.4. Lider ve Yönetici Farkı	32
2.6. Eğitimde TKY Çalışmalarında ki Engeller	32
2.6.1. Yöneticilerden Kaynaklanan Engeller.....	33
2.6.2. Diğer İşgörenlerden Kaynaklanan Engeller.....	34
2.6.3. Öğrenci ve Velilerden Kaynaklanan Engeller.....	36
2.6.4. TKY Sisteminden ve Uygulamadan Kaynaklı Engeller.....	37
2.7. Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi Temel Kavramlar	38
2.7.1. Sürekli Gelişim	38
2.7.2. Müşteri Memnuniyeti	40
2.7.3. Eğitimde Sıfır Hata	40
2.7.4. Takım Çalışması	41
2.7.5. İletişim	42
2.7.6. Vizyon ve Misyon	43
2.7.7. Ölçüm ve İstatistik	43
2.7.8. Kalite Çemberi	44
3. BÖLÜM: ARAŞTIRMA VE BULGULAR.....	45
3.1. Araştırmanın Amacı.....	45
3.2. Sınırlılıklar.....	47
3.3. Model.....	47
3.4. Evren ve Örneklem	47
3.5. Veri Toplama Araçları	48
3.5.1. Kişisel Bilgi Formu	48
3.5.2. Toplam Kalite Yönetimi Ölçeği	49
3.5.3. TKY Ölçeği Geçerlilik ve Güvenirlilik Analizler	49
3.6. Verilerin Toplanması.....	50
3.7. Verilerin Analizi.....	51
3.8. Bulgular ve Yorum.....	52
3.9. Araştırma Sonuçlarının Değerlendirilmesi	81
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	84
KAYNAKÇA VE EKLER	92
Kaynakça	92
Ekler	97
Ek-1 Kişisel Bilgi Formu	98
Ek-2 Toplam Kalite Yönetimi Ölçeği	99
Ek-3 İzin Yazısı ve Onaylar	100
Ek-4 Anket Uygulanacak Okullar Listesi	104

TABLolar LİSTESİ

	<u>Sayfa No</u>
Tablo.1. Klasik Yönetim Modeli İle Toplam Kalite Yönetim Modelinin Karşılaştırılması.....	7
Tablo.2. Süreçler.....	21
Tablo.3. Yönetici Lider Karşılaştırması.....	27
Tablo.4. Yirmi Birinci Yüzyılda Yönetici ve Liderin Bazı Özellikleri.....	32
Tablo.5. Toplam Kalite Yönetimi Ölçeği Boyutları.....	49
Tablo.6. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri.....	53
Tablo.7. Okul Yöneticilerinin Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarının Okul Gelişimine Katkısını Algılama Düzeylerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	56
Tablo.8. Okul Yöneticilerinin TKY Uygulamalarının İnsan Kaynaklarını Geliştirmeye Yönelik Okul Gelişimine Katkısını Algılama Düzeylerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	57
Tablo.9. Okul Yöneticilerinin TKY Uygulamalarının Okul-Veli, Okul-Çevre İşbirliğini Geliştirmeye Yönelik Okul Gelişimine Katkısını Algılama Düzeylerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	58
Tablo.10. Yaş Gruplarına Göre Okul Yöneticilerinin Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarının Okul Gelişimine Katkısını Algılama Düzeylerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	59
Tablo.11. Yaş Gruplarına Göre Okul Yöneticilerinin Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarının Okul Gelişimine Katkısını Algılama Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	60
Tablo.12. Yaş Gruplarına Göre Okul Yöneticilerinin Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarının İnsan Kaynağını Geliştirmeye Yönelik Okul Gelişimine Katkısını Algılama Düzeylerine İlişkin Ortalamalar Arasındaki Farkın Kaynağını Gösterir LSD Testi Sonuçları.....	61
Tablo.13. Yaş Gruplarına Göre Okul Yöneticilerinin Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarının Okul-Veli ve Okul-Çevre İşbirliğini Geliştirmeye Yönelik Okul Gelişimine Katkısını Algılama Düzeylerine İlişkin Ortalamalar Arasındaki Farkın Kaynağını Gösterir LSD Testi Sonuçları.....	61
Tablo.14. Cinsiyet Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarının Okul Gelişimine Katkısını Algılama Düzeylerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri İle T-Testi Sonuçları...	62
Tablo.15. Yöneticilik Kıdemi Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarının Okul Gelişimine Katkısını Algılama Düzeylerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	63
Tablo.16. Yöneticilik Kıdemi Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarının Okul Gelişimine Katkısını Algılama Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	64
Tablo.17. Yöneticilik Kıdemi Gruplarına Göre Okul Yöneticilerinin Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarının İnsan Kaynağını Geliştirmeye Yönelik Okul Gelişimine Katkısını Algılama Düzeylerine İlişkin Ortalamalar Arasındaki Farkın Kaynağını Gösterir LSD Testi Sonuçları.....	65

Tablo.18. Yöneticilik Kıdemi Gruplarına Göre Okul Yöneticilerinin Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarının Okul-Veli ve Okul-Çevre İşbirliğini Geliştirmeye Yönelik Okul Gelişimine Katkısını Algılama Düzeylerine İlişkin Ortalamalar Arasındaki Farkın Kaynağını Gösterir LSD Testi Sonuçları.....	65
Tablo.19. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarının Okul Gelişimine Katkısını Algılama Düzeylerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	66
Tablo.20. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarının Okul Gelişimine Katkısını Algılama Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	67
Tablo.21. Mesleki Kıdem Gruplarına Göre Okul Yöneticilerinin Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarının İnsan Kaynağını Geliştirmeye Yönelik Okul Gelişimine Katkısını Algılama Düzeylerine İlişkin Ortalamalar Arasındaki Farkın Kaynağını Gösterir LSD Testi Sonuçları.....	67
Tablo.22. Mesleki Kıdem Gruplarına Göre Okul Yöneticilerinin Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarının Okul-Veli ve Okul-Çevre İşbirliğini Geliştirmeye Yönelik Okul Gelişimine Katkısını Algılama Düzeylerine İlişkin Ortalamalar Arasındaki Farkın Kaynağını Gösterir LSD Testi Sonuçları.....	68
Tablo.23. Buldukları Okuldaki Görev Süresi Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarının Okul Gelişimine Katkısını Algılama Düzeylerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	69
Tablo.24. Buldukları Okuldaki Görev Süresi Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarının Okul Gelişimine Katkısını Algılama Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları...	69
Tablo.25. Mezun Oldukları Fakülte Türüne Göre Okul Yöneticilerinin Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarının Okul Gelişimine Katkısını Algılama Düzeylerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	70
Tablo.26. Mezun Oldukları Fakülte Türüne Göre Okul Yöneticilerinin Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarının Okul Gelişimine Katkısını Algılama Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	71
Tablo.27. Mezun Oldukları Fakülte Türüne Göre Okul Yöneticilerinin Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarının Okul-Veli ve Okul-Çevre İşbirliğini Geliştirmeye Yönelik Okul Gelişimine Katkısını Algılama Düzeylerine İlişkin Ortalamalar Arasındaki Farkın Kaynağını Gösterir LSD Testi Sonuçları.....	72
Tablo.28. Mezun Oldukları Fakülte Türüne Göre Okul Yöneticilerinin Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarının Okul-Veli ve Okul-Çevre İşbirliğini Geliştirmeye Yönelik Okul Gelişimine Katkısını Algılama Düzeylerine İlişkin Ortalamalar Arasındaki Farkın Kaynağını Gösterir LSD Testi Sonuçları.....	72
Tablo.29. Öğrenim Düzeyleri Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarının Okul Gelişimine Katkısını Algılama Düzeylerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	73

Tablo.30. Öğrenim Düzeyleri Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarının Okul Gelişimine Katkısını Algılama Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	74
Tablo.31. Öğretmenlik Yaptıkları Alan Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarının Okul Gelişimine Katkısını Algılama Düzeylerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	75
Tablo.32. Öğretmenlik Yaptıkları Alan Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarının Okul Gelişimine Katkısını Algılama Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları...	76
Tablo.33. Öğretmenlik Yaptıkları Alan Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarının Okul-Veli ve Okul-Çevre İşbirliğini Geliştirmeye Yönelik Okul Gelişimine Katkısını Algılama Düzeylerine İlişkin Ortalamalar Arasındaki Farkın Kaynağını Gösterir LSD Testi Sonuçları.....	76
Tablo.34. Öğretmenlik Yaptıkları Alan Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarının Okul-Veli ve Okul-Çevre İşbirliğini Geliştirmeye Yönelik Okul Gelişimine Katkısını Algılama Düzeylerine İlişkin Ortalamalar Arasındaki Farkın Kaynağını Gösterir LSD Testi Sonuçları.....	77
Tablo.35. Kurs veya Seminere Katılma Durumlarına Göre Okul Yöneticilerinin Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarının Okul Gelişimine Katkısını Algılama Düzeylerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri İle T-Testi Sonuçları.....	78
Tablo.36. Yöneticilikteki Görev Türüne Göre Okul Yöneticilerinin Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarının Okul Gelişimine Katkısını Algılama Düzeylerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri İle T-Testi Sonuçları.....	79
Tablo.37. Öğretmenlik Kariyerine Göre Okul Yöneticilerinin Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarının Okul Gelişimine Katkısını Algılama Düzeylerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri İle T-Testi Sonuçları...	80

GİRİŞ

Hızlı bir şekilde gelişmekte olan çağımızda insanoğlunun gelişmelere ayak uydurması, bilim ve teknolojiyi yakından tanınması ve onlarla yaşaması hayatını idame ettirmesi için artık neredeyse bir zorunluluk haline gelmiştir. Gelişen çağa ayak uydurmak, çağın insanı olabilmek ise ancak kaliteli bir eğitim ile mümkün olmaktadır. Bunun yolu da eğitim kurumlarında verilen kaliteli eğitimden geçmektedir.

Küreselleşen dünyada meydana gelen hızlı gelişmelere paralel olarak, ülkede ortaya çıkan gereksinimlere göre planlanmış, bilgi ve becerilerle donatılmış, geleceğe güvenle bakan, bulunduğu her ortamda üretken ve aktif olabilen bireyler yetiştirmek eğitim kurumlarımızın başlıca görevlerindedir. Bu kurumlardan bir tanesi ve belki de en önemlisi ilköğretim okullarıdır. İlköğretim okullarının gelişen dünyaya ayak uydurması, sürekli kendini yenilemesi, öğrenciyi merkez yapan bir eğitim sistemini benimsemesi, öğrencilere öğrenmeyi öğretmesi, düşünme ve araştırmaya yönlendirmesi, belirlenen hedefe ulaşabilmesi için bir modele, bir değişime ihtiyaç vardır. Bu model “Toplam Kalite Yönetimi” dir. İlköğretim okullarında istenilen bu değişiklikleri gerçekleştirebilecek olan Toplam Kalite Yönetiminin uygulanmasında Milli Eğitim Bakanlığının saygıdeğer yöneticilerine ve öğretmenlerine büyük görev düşmektedir.

Kalite uygulamalarında yönetici ve öğretmenlerimize düşen görevlerin ne derecede yapıldığı, yapılan çalışmalarda ne gibi sonuçlar elde edildiği ve bu sonuçlara ilişkin algıların neler olduğu konusunda yapılan çalışmalarda eksiklik hissedilmektedir.

Araştırmanın gerçekleştirilmesinde birçok kişinin katkısı ve emeği olmuştur. Araştırmamın tüm aşamalarında ve yüksek lisans öğrenimim süresince her türlü destekte bulunan ve yardımlarını hiçbir zaman esirgemeyen danışman hocam Doç.Dr. Emrah CENGİZ’e, SPSS bilgisayar programının kullanımı, istatistik işlemlerinin çözümlenmesi ve yorumlanmasında yardımcı olan Kuleli Askeri Lisesi Öğretmeni Yüzbaşı Hasan ZÖĞ’e ve eşi Duygu Hanıma, kıymetli eşim Rasime BUĞDAY’a teşekkür etmeyi bir borç bilirim. Araştırma süresince yardımlarını esirgemeyen ve anketleri doldurarak araştırmaya katkıda bulunan Kâğıthane İlçesi ilköğretim okulu yöneticilerine de ayrıca teşekkürlerimi sunarım.

İskender BUĞDAY

1. BÖLÜM

TKY VE TEMEL KAVRAMLAR

1.1. TOPLAM KALİTE YÖNETİMİ

1.1.1. Kalitenin Tanımı

Kalite 1990'lı yıllardan buyana üretim ve hizmet sektörlerindeki iş çevrelerinden eğitim, askeri kurumlardan diğer resmi kurumlara kadar, tüm alanlarda görev yapan üst düzey yöneticilerin karşısına çıkan önemli stratejik konuların başında gelmektedir. (Ensari, Hoşcan. 2003, s.1)

Kalite olgusunun gelişimine baktığımızda, kaliteye ihtiyaç duyulmaya başlandığı ilk dönemden bugüne kadar üretici ve müşteri arasındaki ilişkilerde büyük değişimler görülmüştür. İnsanlar hayatlarını idame ettirirken kullandıkları her türlü üründe öncelikle hayatlarını güvence altına almayı düşünmüşlerdir. Böylece kalite kavramı ilk kez üreticiye olan güvenin ustalık derecesine göre ölçülmeye başlanması ile ortaya çıkmıştır. (Akdeniz, M. Muray, 1997, s. 1)

Kalite sözcük anlamı itibariyle bir şeyin ne olduğunu, yani mahiyetini ifade eden bir sözcük olup, doğa, karakter, tür, özellik, nitelik, kullanıma uygunluk, iyilik ve yararlılık derecesi gibi anlamlara gelmektedir. Kalite soyut bir kavram olup tanımlanması da o denli güçtür. Kalite aslında tanımlanmaktan çok görülmekte, hissedilmekte ve yaşanmaktadır (Şişman, Mehmet ve Selahattin Turan, 2002, s. 1).

Kalitenin klasik tanımı ‘standartlara uygunluk’ olarak yapılmaktadır. Ancak günümüzde dünyamızın küreselleşmesi, artan rekabet koşulları, teknolojik gelişmeler, insan gereksinimindeki değişimler v.b. nedenlerle bu tanım artık yetersiz kalmakta ve bundan böyle kalite, ‘müşteri isteklerine uygunluk’ olarak düşünülmektedir. Kalite sipesifikasyonlara, standartlara, kullanıma uygunluk ve müşterilerin gereksinim, istek ve beklentilerini rekabetçi bir ortamda tahmin etmektir. Başka bir tanıma göre kalite, bir ürün ya da hizmetin belirlenen ve

olabilecek gereksinimleri karşılama kabiliyetine dayanan özellikler toplamıdır. (Sevim, Adnan. 1999, s. 4)

Günümüz dünyasında gelişmiş bireylerin, şirketlerin, okul ve diğer kuruluşların parolası "kalite"dir. W. Edward Deming'e göre, kalite müşteriye tatmin ve hatta mutlu eden bir kavramdır. Josep Juran kaliteyi "kullanıma uygunluk ve hatadan arınmışlık" olarak tanımlar. (Köksal, Hayal. 1998, s. 15)

Tüm bu tanımlardan hareketle kalite şu şekilde tanımlanabilir: kalite, kabul edilebilir bir fiyat düzeyinde bir mal veya hizmetin müşterilerin ihtiyaç ve isteklerine uygunluk derecesidir. (Bolat, Tamer. 2000, s. 26)

Toplam Kalite Yönetimi ile ilgili kavramlardan biri olan kalite, topyekûn ve eksiksiz olarak işletme çapında ve tedarikçilerle bağlantılı bir şekilde uygulanacak, hareket noktası müşteri olan bir süreçtir. Kalite rekabetin en önemli silahıdır. Kalite kendiliğinden oluşmaz mutlaka yönetilmelidir. (Çetin, Canan. 2001, s. 4)

1.1.1.1 Kalitenin Özellikleri

Kalite bir önlemdir, sorunlar ortaya çıkmadan önce çözümlerini oluşturur. Ürün ve hizmetlerin yapısına tasarım yoluyla üstünlük ve kusursuzluk katar. Kalitenin özellikleri aşağıdaki gibi sıralanabilir. (Efil, İsmail. 1999, s. 5)

1. Kalite müşteri tatminidir. Ürün ve hizmetin ne kadar iyi olduğu noktasında son kararın verdiği mutluluktur.
2. Kalite verimliliklidir. İşlerini yapabilmek için gerekli eğitimden geçen, ihtiyaç duyduğu araç-gereç ve talimatlarla desteklenen personelden elde edilir.
3. Kalite esnekliktir. Talepleri karşılamak için değişmeyi göze alabilmek ve bu konuda istekli olabilmektir.
4. Kalite etkili olmaktır. İşleri çabuk ve doğru yapmaktır.
5. Kalite bir programa uymaktır. İşleri zamanında yapmaktır.
6. Kalite bir süreçtir, süregelen işleri kapsar.

7. Kalite bir yatırımdır. Uzun dönemde bir işi ilk defada doğru olarak yapmak, hatayı sonradan düzeltmekten daha kolaydır.
8. Kalite kusursuzluktur. Mükemmeli arayışa sistemli bir yaklaşımdır.

1.1.1.2 Kalitenin Karakteristikleri

Kalitenin 8 adet karakteristiği vardır. (Yenersoy, Gönül. 1997, s. 7)

1. Performans: mamulün kendisinden beklenen işlevi yerine getirmesinin ölçüsü olan çalışma karakteristiği
2. Opsiyonlar: Mamulün esas işlevinin dışında kalan ikinci bir çalışma karakteristiğidir.
3. Güvenilirlik: Belirli bir süre içinde bozulmama olasılığı.
4. Uygunluk: Mamulün önceden belirlenmiş olan tasarım ve çalışma standartlarına uygunluk.
5. Dayanıklılık: Mamulün fiziksel olarak bozulana kadar ki kullanım süresidir.
6. Servis olanakları: Kolay, hızlı, güvenilir tamir edilebilmesi.
7. Estetik: Müşterinin görünüm, tat, ses vb. algılarının ölçüsü.
8. Algılanan Kalite: Markanın getirdiği imajdır.

1.1.2. Toplam Kalite Yönetimi Tanımı

Toplam kalite, örgüt fonksiyonları ve sonuçları yerine, süreçler üzerinde odaklaşan tüm çalışanların niteliklerinin artırılması ile yönetim kararlarının sağlıklı bilgi ve veri toplaması analizine dayandıran, tüm manevi ve maddi örgüt kaynaklarını bir bütün içinde ele alan yaklaşımdır. (Ersen, 1997'den aktaran Özdemir, Servet. 1998, s. 36)

Yirminci yüzyılın ikinci yarısının en belirgin özelliği giderek genişleyen bir küreselleşme hareketi ve bunun getirdiği ezici rekabettir. Bir taraftan teknolojik olanakların olağanüstü gelişmesi, diğer taraftan uluslar arası ilişkilerin giderek

iyileşmesi mal, hizmet ve paranın sınır ötesi hareketini yoğunlaştırmıştır. Bu hareketlilikte doğal olarak tüm işletmeleri rekabet içine sokmuştur. İşletmeler daha önce egemenlik kurdukları pazarlarda kendilerini yeni ve güçlü rakiplerle rekabet içinde bulmuşlardır. (Sevim, Adnan. 1999, s. 16–17)

Rekabet gücü mutlak ölçütlerle ifade edilemez. Ancak karşılaştırmalı olarak bir anlam taşır. Özetle belirtmek gerekirse, rakiplere göre; kalite, hız ve maliyet rekabet üstünlüğü sağlar. Bu üçlü arasında simetri olmayan bir ilişki vardır. Maliyetten ve hızdan hareketle diğer iki faktörü geliştirmek imkânsız olmasına karşın, kaliteden hareketle diğer iki faktörü de iyileştirmek olasıdır. Kalite doğru bir şekilde geliştirildiğinde hataları önler, düzeltici faaliyetlere gerek kalmaz, net üretimi artırır, gecikmeleri ortadan kaldırır ve aşırı stokları önler. Özetle kalite, maliyeti düşürdüğü gibi hız avantajı da sağlar. Kaliteyi doğru bir şekilde sağlamanın yolu ise ‘‘Toplam Kalite Yöntemi’’dir. (Sevim, Adnan. 1999, s. 16–17)

Çağdaş yönetim anlayışlarının tümünde kalitenin sağlanması büyük önem taşır. TKY’ de hem süreç hem de beşeri unsurların temel görevi değişimi yönetebilmek ve kaliteye ulaşmaktır. Diğer bir ifade ile TKY, müşteri beklentilerini her şeyin üstünde tutan ve müşteri tarafından tanımlanan kaliteyi, tüm faaliyetlerin yürütülmesi sırasında ürün ve hizmet bünyesinde oluşturan bir yönetim biçimidir. (Çetin, Kadir. 2002, s. 203)

Toplam Kalite Yönetiminin temel amacı, kalite yönetim faaliyetlerinin işletme içinde işletmenin bütününe yönelik kaliteyi sağlamaya yönelik olarak yapılmasıdır. Toplam Kalite yönetimi ile ilgili amaçları genel olarak şu şekilde sıralayabiliriz. (Sevim, Adnan. A.g.e. s, 15)

- 1- İşletmenin pazar payını, rekabet, verimlilik ve karlılık düzeyini artırmak,
- 2- Çalışanların moral düzeylerini ve motivasyonlarını artırarak iş başarılarını artırmak,
- 3- Malzemeyi, zaman kaybını, yeniden işlemeyi, stokları ve müşteri şikâyetlerini azaltmak,
- 4- İşletmenin her kademesinde çalışanlar arasında yatay ve dikey iletişimi artırmak,

- 5- Satıcılar ve yan sanayi ile iletişimi kuvvetlendirmek,
- 6- Alıcıların güvenini kazanmak ve bu güveni korumaktır.

TKY'nin belli bir formu yoktur. Kurum yapısının TKY sürecine uygun ve onu kolaylaştırıcı olması gereklidir. TKY'ye uygun yapıların en belirgin özellikleri; basit yalın oluşları ile güçlü takım oyununun etkililiğidir. Her kuruluş kendi TKY uygulama şeklini kendi bulmalı ve bunu yönetim stratejisi ile bütünleştirmelidir. Ancak bununla birlikte, kuruluşta TKY stratejisi ve uygulamalarından söz edebilmek için dört kavram ve uygulamanın yerleşmiş olması süreklilik kazanması gerekmektedir. Bu kavram ve uygulamalar yönetim anlayışındaki dört yenilik olarak ta isimlendirilmekte olup, müşteri odaklılık, sürekli iyileşme, toplam katılımcılık ve toplumsal sorumluluktur. (Şimşek, Muhittin. 2001, s. 98-99)

TKY, sürekli gelişmeyi ve rekabet avantajını sağlamak için bütünleşik bir yaklaşımı kullanan top yekûn bir kültürün içine yayılan bir felsefedir. Çünkü TKY'nin ilgilendiği nokta, hem geniş tabanlı hem de uzun vadeli bir perspektiftir. Diğer deyişle, kademe farkı gözetmeksizin tüm çalışanların, fikrini ve önerilerini rahatça söyleyebileceği yönetime ve yönetimin alacağı kararlar katılabileceği bir ortam yaratılmasıdır. TKY, değişim için dizayn edilmiştir. TKY, kurallar ve araçlardan oluşan statik bir sistem değil, iş yapılması ile ilgili bir düşünce şekli, bir yönetim biçimidir. TKY, kısa vadede işletmeleri başarıya ulaştıracak bir reçete olmamakla beraber, uygulama kararı alınamayacak kadarda zor bir uygulama ya da yönetim felsefesi değildir. (Kovancı, Ahmet. 2001, s. 14-15)

TKY için değişimin on adımı şu şekilde sıralanabilir. (Rao, Ashok. ve diğerleri, 1996, s. 435)

- Organizasyonu ve değişim istediğini analiz edin.
- Ortak bir izlenim ortak bir yön belirleyin
- Geçmişten ayrılın.
- Acil hissi uyandırın.
- Güçlü bir liderlik rolü üstlenin.
- Politik sponsorluklar düzenleyin.
- Uygulama planı hazırlayın.

- Kolaylaştırıcı yapılar geliştirin.
- İletişim kurun, insanlarla barışık ve dürüst olun.
- Değişimi destekleyin ve yerleştirin.

Tablo 1: Klasik Yönetim Modeli İle Toplam Kalite Yönetim Modelinin Karşılaştırılması

KLASİK YÖNETİM MODELİNDE	TOPLAM KALİTE YÖNETİMİNDE
<ul style="list-style-type: none"> - Eleştirel tepki - Kontrol etme - Kabul edilebilir kalite düzeyi - Ürüne dayalı kalite - Faaliyetlere karşı kalite - Faaliyet ya da kalite - Yalnızca faaliyetler - Kalite faaliyeti kamburları - İşçilere dayalı kalite - Kusurlar gizlenir - Kalite sorunları ile yalnızca kalite departmanı ilgilenir - Kalite yönetimin altında - Genel müdür kaliteden uzaktır - Daha çok kalite maliyeti - Sıfır hata - Kalite teknik bir konudur - Üretim programı önce gelir - Standartlara göre ürün kalitesi - Optimal stok - Kar fazlalığını hedefleyen güdüleme - Tecrübe ve inisiyatife dayalı yönetim kararları 	<ul style="list-style-type: none"> - Yapıcı tepki - Önleme - Sıfır hata - Sisteme dayalı kalite - Faaliyetler ve kalite - Maliyet ve kalite - Ürün tasarımı, süreç tasarımı ve faaliyetler - Kalite maliyet raporları - Yönetim ve teknisyenlere dayalı kalite - Kusurlar açıklanır - Kalite sorunları ile tüm departman ilgilenir - Kalite yönetimin içinde - Genel müdür kalitenin bir parçasıdır - Daha az kalite maliyeti - Sürekli gelişme - Kalite yönetsel bir konudur - Kalite önce gelir - Müşterileri tatmin eden ürün kalitesi - Sıfır stok - Yüksek kalite ve rekabeti destekleyen güdüleme

Kaynak: Sevim, Adnan. Toplam Kalite Yönetimi Bir Araç Olarak Toplam Kalite Maliyet Sisteminin Kurulması ve Bir Uygulama, Eskişehir, A.Ü. Sos. Bil. Enst., 1999, s. 23

1.1.3. TKY'nin Tarihçesi

Kalite kavramı ile ilgili ilk bilgilere M.Ö. 2150 tarihli Hammurabi yasalarında rastlanmaktadır. Bu yasalarda yer alan hükümlerden biri şu şekildedir. ‘‘Bir inşaat ustasının inşa ettiği bir ev, ustasının yetersizliği ve işini gerektirdiği gibi

yapmaması gibi nedenlerle yıkılarak ev sahibinin ölümüne yol açarsa, inşaat ustası öldürülecektir. (Yıldırım, Hasan Ali. 2002, s. 4)

M.Ö. 2000’li yıllarda Hammurabi yasalarında karşımıza çıkan kalite anlayışını ne yazık ki 21. yüzyılda ne yasalarda ne de toplumsal düzende göremiyoruz. Acı da olsa ne yazık ki en belirgin örneğini 1999 depreminde görmüş bulunmaktayız. Daha sonra Toplam Kalite Kavramı M.Ö. 19–15. yüzyılları arasında taş bloklarının kalitesi ile ilgilenen muayenecilerle birlikte ticaretin gelişmesiyle başladı. Üretimde kaliteyi sağlamak için M.S. 18. yüzyılda loncalar kuruldu. 1847 yılında Endüstri Devrimi ile birlikte hatalı ürünlerin değiştirilebilirliği kabul edildi. 19. yüzyılda Taylor bilimsel yönetim adlı sistemi tanıttı. Bu yöntem zamanında üretimde önemli artış sağlandı. Japonlarda ilk kalite denetim eğitimini 1950’lerde Amerikalı Juran ve Deming’den aldılar. (Yıldırım, Hasan Ali. a.g.e. s. 6)

1950’li yıllarda Dr. Deming’in Japonlara öğrettiği, Japonların daha önceden bildiği istatistiksel kalite kontrolünün akademisyen olmayanlar tarafından basitçe nasıl kullanılacağı idi. Deming’i takip eden Juran; Üst yönetimin faaliyete katılması ve proje geliştirme yöntemiyle kesintisiz hamle düşüncelerini gündeme getirdi. Daha sonra bu gelişmelere İshikawa proje işleminin sadece gönüllüler bazında, işçilere kadar indirgenmesi fikriyle katkıda bulunarak kalite yönetimine takım çalışması boyutunu ilave etti. 1950’li yılların sonlarına doğru üretim yapan firmaların büyük bir kısmında kalite geliştirme departmanları kurulmaya başlandı. 1970’li yıllarla birlikte Japonya’ da bir kalite evrimi başlamış ve o dönemlerde toplam kalite kontrol teorisi beraberinde kalite güvencesi sistemi geliştirilmiştir. Daha az kaynak kullanarak verimliliği ve kaliteyi geliştirmenin gerekliliği ile birlikte kalite arayışı 1980’li yıllarda toplam kalite yönetimi olarak, her firmanın kendi iç dinamiğine göre değişen ve işletmenin tüm fonksiyon ve organizasyonunu içine alan sistemin ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır. (Halis, Muhsin. 2000, s. 76-77)

Özellikle 1990’lı yılların başlarından itibaren rekabette yeni bir kavram ortaya çıkmıştır. O da ‘‘Toplam Kalite’’ dir. Dünya pazarlarında rekabetin artması Avrupa’nın tek pazar halinde bütünleşme çabaları, kıt kaynakların daha etkin ve verimli kullanılması, ucuz ve bol ürünlere doyan doyumsuz müşteri kitleleri, kaliteli

ürünlere olan istemin artmasına ve örgütlerde toplam kalitenin temellerinin atılmasına neden olmuştur. (Kavrakoğlu, İbrahim. 1993, s. 23)

Türkiye’de ise TKY çalışmalarının başlaması çok eskilere dayanmıyor. Ancak Türk toplumunca genelde kabul görmesi ve sisteme çabuk uygulanması ile hızlı gelişmeler kaydedildi. Bu kısa sürede; (Kavrakoğlu, İbrahim, a.g.e. s. 3)

- KALDER kuruldu
- Ulusal Kalite Kongreleri başlatıldı(1992)
- TÜSİAD – KALDER, kalite ödülü vermeye başlandı(1993)
- Şirketlerde Kalite Güvence Sistemleri yerleştirilmeye başlandı
- Eğitim kurumlarında Toplam Kalite dersleri verilmeye başlandı
- İki yıl peş peşe(1996–97) Türk firmaları Avrupa Kalite Ödülü’nü aldılar.
- Hepsinden önemlisi saygın kuruluşların birçoğu Toplam Kaliteyi en çağdaş ve modern yönetim olarak benimsedi.

Özellikle 1980’den sonra Türk ekonomisinde yapısal değişiklikler olmuştur. Dışa açılma, liberalleşme, dış bağlantısı olan firmaların stratejilerinde dünya yeniliklerinin izlenebiliyor olması, yabancı şirketlerle yapılan evlilikler toplam kalite yönetimini tanıma ve toplam kalite yönetimine geçişi hızlandırmıştır. Son birkaç yılda ise uluslar arası kalite güvence standardı ISO 9000 uygulamaları firmaların ilgi odağı haline gelmiştir. KalDer’in ağustos ayı bülteninde bu konu ile ilgili olarak ağustos ayı itibariyle Türkiye’de ISO 9000 belgeli kuruluş sayısının 2250’ye ulaştığı aktarılmaktadır. Bütün bunlar kalitenin göstergesi olmuş ve reklamlar ile de duyurulmuştur. Ancak özel sektördeki bu gelişmeler bizce yeterli değildir. Hedeflenen düzeye ulaşabilmemiz için Japonya’da olduğu gibi devlet tarafından desteklenerek kaliteyi ulusal sorun olarak gündemde tutmamız gerekmektedir. Küçük büyük tüm işletmelerimiz, devlet ve vatandaşları ile birlikte kaliteyi üretmeyi, kaliteli yaşamayı gelişmenin anahtarı olarak kabul eden bir ülkenin evlatları olmalıyız. (Kavrakoğlu, İbrahim, a.g.e. s. 4)

Kaliteyle ilgili çalışmalar bugüne kadar hep özel sektörde yer almıştır. Ama artık devlet kuruluşlarında da olmak üzere aynı gelişmiş ülkelerde olduğu gibi hayatın her alanında toplam kalite yönetimine geçiş hızlanmalıdır. Umudumuz TKY

felsefesinin ülkemizde her konuda olduğu gibi moda olmanın dışında fonksiyonel olarak uygulanmasıdır. (Kavrakoğlu, İbrahim, a.g.e. s. 4)

1.1.4. TKY'nin Özellikleri

Toplam kalite Yönetimi, klasik yönetim anlayışının alternatifi olarak doğan, gelişen ve gelişimini devam ettiren bir anlayışın bugünkü adıdır. Toplam kalite yönetimi, kalite kontrol düşüncesi ve önleme mantığına dayalı, faaliyet süreçleri üzerinde hâkimiyeti ve herkesin katılımını öngören bir yönetim yaklaşımıdır. Toplam kalite Yönetimi, müşteri beklentilerini her şeyin üzerinde tutan ve müşteri tarafından tanımlanan kaliteyi tüm faaliyetlerin yürütülmesi esasında oluşturan bir yönetim biçimidir. Toplam Kalite Yönetimi, maliyetleri azaltan bir yönetim tarzıdır. Hatalı mamul üretimini azaltmayı hedefler. Böylece bir taraftan müşteri hatasız mamul elde etmenin memnuniyetini yaşarken, diğer yandan üretici kuruluşun hatalı mamul üretmeden doğan zararı düşer. (Öztürk, Azim. 1998, s. 22)

Toplam Kalite Yönetimi, mamul kalitesini veya üretilen her ne ise, onun kalitesinden ziyade sistemin tüm elemanlarının ve sistem içindeki tüm müşterilerin tatmin edildiği bir kalite sistemidir. Bu sistem en tepedeki yöneticiden en alttaki çalışana kadar tüm insanların bu sorumluluğu paylaştığı bir sistemdir. Toplam Kalite Yönetimi, müşterinin en ekonomik düzeyde tam olarak tatmin edilmesi için tüm faaliyetlerde kalitenin oluşturulmasını, sürekliliğini, geliştirilmesi ve takibini temin edecek etkin bir sistemin gerçekleştirilmesidir. (Öztürk, Azim. 1998, s. 22)

Toplam Kalite Yönetimi, organizasyonun tüm fonksiyonlarını ve guruplarını kapsayan bir iş felsefesidir. Guruplar arası iletişim, yüksek kalite için danışmayı ve geri beslemeyi gerektirir. Takım çalışması, Toplam Kalite Yönetiminin başlıca amaçlarından biri olup, geliştirme faaliyetlerine çalışanların tümü katılır. Parola ‘‘devamlı gelişme’’dir. Başarıların fark edilmesi daha yüksek performansların elde edilmesini sağlar. Toplam Kalite Yönetimi, ürün veya hizmetin güvenilirlik ve kararlılığını geliştirmek için teknik ve araç sağlar. Tasarım ölçütlerinin dış müşteriye tatmin etmesi güvence altına alınır. Performans ölçme sistemi, üretim ve tasarım guruplarına, performans ve güvenilirlik hakkında geri besleme sağlar. Toplam Kalite

Yönetiminde toplam katılımı esastır. Katılımcılık; herkesin işini daha iyi yapabilmesi, müşteri tatmini ve sürekli iyileştirmenin sağlanabilmesi için haberleşme, iletişim, eğitim, motivasyon, ve karar alma gücünün paylaşımı ile sağlanır. (Bursalıoğlu, Ziya. 1991, s. 37)

1.1.5. TKY'nin Felsefesi

İnsanlar tarih boyunca çeşitli eğitim sistemleri yardımı ile yeni yetişen kuşakları yetiştirmişler ve onlara belli bir yön kazandırmışlardır. Kullandıkları sistemler toplumları belli bir süre etkilemiştir. Temelleri sağlam olmayan sistemler zamanla egemen oldukları toplumun ihtiyaçlarını karşılayamamış, onların beklentilerine cevap veremez hale gelmiş, bu da doğal olarak sisteme tepkilerin doğmasına neden olmuş ve yeni arayışlara geçilmiştir. Günümüzde de devam eden bu arayışlar insanoğlunun daha yeni yeni denemeye başladığı bir yönetim felsefesi olan Toplam Kalite Yönetimi felsefesini gündeme getirmiştir. TKY felsefesine göre; tüm örgüt çalışanları muhatap alınıyor, sistemin bir parçası olarak görülüyor. Başarılı olmak için çok çalışmak değil, akıllı çalışmak gerekir. (Okutan, Mehmet. Yaşadıkça Eğitim Dergisi, Sayı, 63, 1999, s. 25-26)

Örgütsel amaçları dikkate alarak çalışan birey, daha başarılı olur. Örgütsel başarı için para değil çaba gereklidir. Bunun yanında başarı için çalışanların iyi motive edilmeleri gerekmektedir. Burada yönetenlerin görevi, çalışanlara rehberlik ederek, liderce bir yönetim ortaya koymak, örgütsel verimliliği ve başarıyı artırmak olmalıdır. Örgütte "sıfır hata"yı yakalayabilmek için, yönetimin işi yapanlara hata yapmamayı öğretmesi gerekmektedir. Bu da örgütlerin sürekli "öğrenen örgüt" olması anlamına gelmektedir.(Okutan, Mehmet. Yaşadıkça Eğitim Dergisi, Sayı, 63, 1999, s. 25-26)

TKY felsefesinde önemli olan "müşteri"dir. Müşteri kavramı, TKY'nin anahtar kavramlarından biridir. Bu nedenledir ki birçok kalite tanımı müşteriye göre yapılmaktadır. Bu tanıma göre kalite, müşteri beklenti ve ihtiyaçlarının karşılanması biçiminde tanımlanmaktadır. Dolayısıyla bir mal veya hizmetin temel tayin edicisi müşteri olarak görülmektedir.(Şişman, Mehmet. ve Selahattin Turan, a.g.e. s. 81-82)

TKY felsefesinin en belirgin özelliği ise, ‘‘insana saygı’’dır. İnsan, hem örgütün ürününden faydalanan müşteri, hem de örgüt çalışanı olarak büyük bir öneme sahiptir. İnsan, makine değil, sosyal, psikolojik, duyguları olan bir varlıktır. İnsana verilen değer yönetimde kaliteyi artırmanın temeli olarak değerlendirilmektedir.(Okutan, Mehmet. a.g.e. s. 25)

1.1.5.1. Türkiye’de TKY Felsefesinin Gelişimi

Türkiye’de TKY’nin yayılışı, 1980’li yılların ikinci yarısında yabancı sermaye katkısı veya ihracat itibariyle uluslararası birkaç kuruluşun katılımıyla başlamış, 1990’lı yılların başlarında yine yabancı ortaklı büyük holdinglere bağlı şirketlerin katılımıyla hızlanmıştır. Bu şirketlerin TKY’ yi benimseme öyküleri incelendiğinde hepsinin Fransız, Japon, alman veya Kanadalı ortaklarının inisiyatifiyle harekete geçtikleri ve ilgili eğitimi onlardan aldıkları görülmüştür. TKY, 1990’lı yıllar boyunca da uluslararası olmayan, göreceli olarak küçük şirketlerin benimsemesiyle önemli bir ivme kazanmıştır. (Özen, Şükrü. Nevşehir, 25-27 Mayıs 2000, S. 304)

TKY felsefesinin Türkiye’de yayılışında, TÜSİAD ve KALDER, yedi yıl içinde (1991–1998) arası yaklaşık 22000 kişiye TKY eğitimi vermiş, TKY ile ilgili Türk yazarlar tarafından yazılan 30’a yakın kitap yayınlamış ve toplantılar aracılığıyla kişi firma veya genel olarak toplum bazında kalite bilincinin yerleşmesi yönünde çaba göstermiştir. (Özen, Şükrü. a.g.m. s. 305)

Ülkemizde eğitim açısından kalite çalışmaları akademik düzeyde 1990’lı yılların başlarında başlamıştır. Bir yandan eğitimde TKY çalışmaları sürdürülürken diğer taraftan çoklu zekâ kuramı, eğitimde ölçme ve değerlendirme ve iş birliğine dayalı konularda araştırma ve uygulamalar gerçekleştirilmiştir.(Bademci, Vahit. 2001, s. 185)

TKY çalışmalarını eğitim kurumlarında başlatmak ve yaymak için Milli Eğitim Bakanlığı önemli bir adım atarak KALDER’in 1998 de başlatmış olduğu ‘‘Ulusal Kalite Hareketine’’ Kasım 1999’da ‘‘İyiniyet Bildirgesi’’ imzalayarak

katılmış, önce bakanlık düzeyinde daha sonra da İstanbul'dan başlayarak il milli eğitim müdürlüklerinde kalite eğitim ve faaliyetlerini başlatmıştır. Bu doğrultuda KalDer "Eğitimde TKY Uzmanlık Grubu" Nisan 2000'de tüm ilgililerin katılımıyla eğitim sorunlarının mükemmellik modeline göre ele alındığı "Eğitimde Kalite Arayışları" başlıklı bir konferans düzenlemiştir, ayrıca EFQM 2000'in eğitim Kurumları Kılavuzunu yayınlamıştır. (Ensari, Hoşcan. 2000, s. 207)

1.1.6. TKY'nin Amaçları

TKY'nin amacı, üretimde sıfır hata yönetimine ulaşmaktır. Kalite, üretim sonrası yapılan kalite kontrolleri ile değil, üretim sürecinde gerekli müdahaleleri yaparak, ürünün hatasız üretilmesi ile sağlanır. Kalitenin sağlanması üretim basamaklarının belli basamaklarında değil, hammadde seçiminden ürünün elde edilmesine kadar, bütün üretim kademelerini içerir. (Temel, Ali. 24.03.2005, Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi, www. Egitim.Aku.tr)

TKY ile hedeflenen israfı önlemek, verimliliği artırmak, maliyetleri düşürmek, işlem zamanlarını kısaltmak, sürekli iyileştirmek ve geliştirmektir. TKY üretim sürecinde yer alan ve üretime katkı sağlayan her çalışana, yaptığı işi iyileştirme ve geliştirme sorumluluğu vermeyi gerektirir. (Efil, İsmail. 1996, s. 36)

TKY eğitim alanında da uygulanmaya çalışılmaktadır. Bu yönetim anlayışının eğitimdeki amaçları ise Milli Eğitim Bakanlığı tarafından şu şekilde açıklanmıştır. (MEB, 23782 sayılı resmi gazete, 1999, s. 3)

- 1- Çağın getirdiği değişim ve gelişmeleri doğru anlayıp değerlendirebilmek
- 2- Eğitim çalışanlarının sürekli eğitim ile ilgili niteliklerini geliştirmek
- 3- Eğitim hizmetlerinden yararlananların memnuniyetlerini artırmak
- 4- Problemlerin çözümünde ve eğitim yönetiminde karar alma yönetimine ilgililerin katılımını sağlamak
- 5- Karar almada veri kullanmayı yaygın hale getirerek, verilerle yönetim anlayışını hâkim kılmak

TKY'nin bu amaçlarının gerçekleşmesi, birbirine bağlı temel ilkelerin göz önünde bulundurulmasına bağlıdır. Bu temel ilkeler: müşteri tatmini, sürekli iyileştirme, yönetimin liderliği, çalışanların katılımı, etkin sorun zme, sürekli eğitim, örgüt kültürü, ölçüm ve istatistiktir. (zdemir, Servet. Eğitim Yönetim Dergisi, Sayı:3, 1996, s. 33)

1.1.7. TKY'nin Temel İlkeleri

Birçok disiplin de olduğu gibi Toplam Kalite Yönteminin de kendine özgü amaçları ve ilkeleri vardır. Bu ilkeler Toplam Kalite Yönetimini oluşturan organlar gibidir. Aşağıda Toplam Kalite Yönetiminin ilkelerinden günümüzde en çok üzerinde durulan ve ihtiyaç hissedilenlerini alt başlıklar halinde sıralayacağız.

1.1.7.1. Liderlik

Liderlik kavramının pek çok tanımı yapılmış ve hala da yapılmaya devam etmektedir. Çok kapsamlı olması ve sürekli gelişken bir yapı arz etmesi bu tanımlamaları sürekli yenilemektedir. En çok kabul gören tanımıyla liderlik, insanları etkileyebilme gücüdür. Daha genel bir anlamda ise, örgütün amaçlarına ulaşabilmek için takipçilerinin istekli katılımlarını sağlayan sosyal etki gücüdür. Başka bir anlamda ise insanları belli bir amaç etrafında etkileme sanatıdır. (şimşek, ř. ve diğerleri, 1998, s. 138)

Liderlerin başkalarının davranışlarını etkileme ve belirleme gücü beş kaynaktan gelmektedir. (şimşek, ř. ve diğerleri, 1998, s. 141)

- 1- Meşru G: Örgüt içindeki pozisyonuna bağlı olarak elde ettiği g
- 2- Ödül Gücü: Liderin astlarını ödüllendirme gücüne sahip olması
- 3- Zorlama Gücü: Liderin kendisine tabi olanları belirlediklerine uymadıkları takdirde onları cezalandırabilme gücü
- 4- Uzmanlık Gücü: Liderin sahip olduğu özel bilgi ve beceriler

5- Bireysel Nitelikler: Liderin özellikleri, izleyicilerin ona benzemek isteme nedeniyle sahip olduğu etkileme gücü

Drucker'e göre etkin liderliğin temeli kurumun misyonunu düşünmek, bunu tanımlamak ve apaçık gözle görülür bir şekilde ortaya koymaktır. Lider hedeflerini tespit eder, öncelikleri belirler, standartları koyar ve bunların takipçisi olur. Deming'e göre ise, kalite yönetimdir. Kalitenin sağlanması ve sistemi iyileştirme görevinin üst yönetimde olduğuna inanan Deming, üst yönetimin aşağıda sıralanan liderlik özelliklerini taşıması gerektiğini söyler. (Aydın, M. 1993, s. 128)

- Güven yaratır, yardım sağlar ancak yargılamaz.
- Tüm çalışanlarına kendilerini geliştirme fırsatı vererek onlara sınırsız kaynak sağlar.
- İş görenlere, içinde çalışmaktan mutluluk duyacakları bir iş ortamı sağlar.
- Çalışanların işlerinden zevk almaları ve performanslarını en üst düzeye çıkarmaları için çaba sarf eder.

TKY'de liderlerin vizyon sahibi olmaları ve başkalarına bu vizyonu aşılayabilmeleri, iyi dinleyici olmaları, takımlarla uyum içinde çalışabilmeleri ve onları yönlendirebilmeleri, kalitenin ve müşteri memnuniyetinin önemini bilen ve sürekli iyileştirme çabalarını gereği gibi yönlendirebilen bir kişiliğe sahip olmaları ön görülmektedir. Başka bir deyişle, TKY'de birbirleriyle daha çok konuşan ve birbirlerini daha az denetleyen liderlere ihtiyaç vardır. Liderliğin karizma ile olan ilgisinin azalmasıyla ve kişisel özellikleri ile olan ilgisinin zayıflaması doğuştan lider olma anlayışını yıkmış, liderliğin öğrenilebileceği düşüncesini yaygınlaştırmıştır. Stodgil'e göre liderlik, amaç belirleme ve amaç gerçekleştirme doğrultusunda örgütlenmiş bir gurubun etkilerini etkileme sürecidir. Liderliğin bu tanımlaması, değişimi etkileme açısından önemlidir. (Aydın, M. 1993, s. 128-129)

TKY'nin üst yönetimden beklediği liderlik fonksiyonları üzerinde duran Lee (1995) aşağıdaki liderlik fonksiyonlarını sıralamıştır. (Özden, Y. 1998, s. 175)

- 1- Paylaşılmış bir görev anlayışı ve vizyon yaratmak,
- 2- Karşılıklı etkileşimli bir örgüt tasarlamak ve yönetmek,

- 3- İnsanlar arasındaki etkileşimi yönetmek,
- 4- Çalışanı yetkilendirmek
- 5- Öğrenen bir örgüt kurmak,
- 6- Sorun çözmede kararlı olmak,
- 7- Örgütsel gelişme için strateji çizmek ve bunu tartışmak.

Lider, yıllar içinde örgütün geleneklerine bağlı ve uzun dönem gelişme hedeflerine dayalı düşünceler geliştirerek çalışanlara öncülük etmelidir. (Özden, Y. a.g.e. s. 158)

Eğitim lideri, akademik kaliteyi geliştirecek ve sorumluluğu üstlenecek kişidir. Üzerine düşen sorumluluk gereği sürekli gelişmenin sağlanabilmesi için bütün çalışmaları yapabilmelidir. (Cafoğlu, Z. 1996, s. 83)

Bridges'e (1996) göre, bilgi çağının gereklilikleri ve her bireyin beyin kapasitesine olan ihtiyaç çağdaş okullarda üç tür liderliği ortaya çıkarmıştır. (Özden, Y. a.g.e. s. 125)

- Okul müdürünün rolü olan formal liderlik örgütteki bireylerin eylemlerini birleştiren, bütünleştiren ve kaynaklı eden liderliktir.
- Müdür yardımcılarında yapılması beklenen belli alanlarda ki grup liderliğidir. Okullarda branş öğretmenlerinin oluşturacağı grubun liderliği bu tanıma girer.
- Ayrıca okulda her birey tarafından liderlik gösterilmesi gerekir. Okuldaki her öğretmenin ve diğer eğitimci personelin yaptığı işle ilgili göstereceği liderliktir.

Okulu öğrenci ve öğretmeniyle herkesin mutluluk ve huzur duyacağı bir çalışma ortamı haline getirmek okul yöneticilerinin görevidir. Yöneticiler için yetiştiren lider olmak bir onurdur. Yöneticilerin çalışana verebileceği en büyük hediye çalışanın kendini yetiştirebilmesine olanak sağlamaktır. Yöneticilerin en önemli görevlerinden biri de korkuyu örgüt dışına çıkarmalarıdır. Liderlik, yardım etme, yol gösterme ve destek olma demek; tehdit etme, sınıflandırma ve cezalandırma değildir. Liderler kurumlarına yeni ufuklar çizen insanlardır. Uzağı

görebilen lider yönetici, okuldaki personelin potansiyelini çok iyi değerlendirerek, çalışanları yaptıklarından daha iyisini yapabilecekleri yönünde motive eder. Okulundaki öğretmenleri tek bir vizyon etrafında toparlayan okul müdürü başarılı bir liderdir. (Özden, Y. a.g.e. s. 125-126)

1.1.7.2. Takım Çalışması

Toplam Kalite Yönetiminin temel amaçlarından birisi de kurum çalışanlarının tamamının yönetim faaliyetlerine katılımını sağlayarak onları gelişime ortak etmek için takım çalışmaları yapmaktır. Eğer bir firmada başarılı ürün ve/veya hizmet üretimi yapılmak isteniyorsa en üst seviyedeki personelden tabana kadar bütün çalışanların takım halinde hem düşünme hem de uygulama çalışmalarına katılımı sağlanmalıdır. (Şimşek, M. 2004, s. 53)

Eğitim örgütlerinde takım çalışması verimliliği en üst düzeye çıkarabilmede gerekli ihtiyaç olarak görülmektedir. Takım çalışmasının tüm personeli içine alacak şekilde başlatılması öğretmen, yardımcı müdür ve müdür arasındaki duvarları ortadan kaldırıp daha iyi bir çalışma ortamının kurulmasını sağlayacaktır. Problem çözme ve karar verme işlemlerinin okuldaki tüm personelin katılımı ile yapılması eğitim kurumlarının başarısının önemli adımlarından birisidir. Takımlar hiçbir zaman hazır bir şekilde bulunmazlar. Takımları kuran, onları geliştiren ve sürekli kritikler yaparak mükemmel bir çalışma ortamı hazırlayanlar takım üyeleridir. Bunların yeni gelişmeler karşısında dinamik olabilmeleri için sürekli yeni hedefleri belirlemeleri zorunludur. (Cafoğlu, Z. a.g.e. s. 73-75)

Etkin bir TKY kültürü oluşturabilmek için takım çalışmalarının yaygınlaştırılması, kurumun tüm düzeylerinde karar verme, problem çözme aşamalarında etkili olarak kullanılabilmesi gerekmektedir. Woodcock, performansı yüksek ve etkili takımların özelliklerini şöyle belirlemiştir; paylaşılmış vizyon ve amaç anlayışı, açık iletişim, güven ve karşılıklık, yaratıcı faydalı çatışma, uygun çalışma yöntemleri, uygun liderlik, düzenli aralıklarla gözden geçirme, değerlendirme, kişisel gelişime fırsat verme, teşvik etme ve diğer takımlarla sağlam bağlar kurma. (Ensari, H. 2002, s. 105)

Eğitim örgütlerin takım çalışması verimliliği en üst düzeye çıkarabilmeye bir ihtiyaç olarak görülmelidir. Takım çalışmasının bütün personeli içine alacak bir şekilde başlatılması öğretmen, yardımcı müdür ve müdür arasındaki duvarları ortadan kaldırıp daha iyi bir çalışma ortamının kurulmasını sağlayacaktır. (Sallis, E. 1993, s. 192)

1.1.7.3. Müşteri Odaklılık

Toplam Kalite Yönetiminin, yönetim alanına getirdiği en önemli yeniliklerden olan müşteri odaklılık, kalitenin müşteriye göre tanımlanmasını ön plana çıkarır. Bu tanım eğitim örgütleri açısından da yaşamsal bir öneme sahiptir. Bu tanım okullar için köklü bir yeniden yapılanmanın en önemli etkenidir. Henüz yerleşmiş bir kavram olmamasından dolayı eğitim örgütlerinde hizmet alanlar için genel bir müşteri kavramı yerine, eğitim müşterisi terimini kullanmak daha doğru olsa gerek. Eğitim örgütlerinde müşteriler olarak öğrenciler akla gelmektedir. Ancak Toplam Kalite yönetimi anlayışına göre müşteri, sadece üretilen ve satılan malı veya hizmeti kullanan veya tüketen işyeri dışındaki kişiler ve kuruluşlar değildir. İşyeri içinde birbirleriyle bağlantılı iş yapan kişiler, çalışanlar, bölümler, yöneticiler olabilir. (Taşkın, E. 1994, s. 156)

TKY süreçlerine, müşteri odaklılık doğrultusunda, müşterilerin ihtiyaç ve isteklerinin yön vermesi gerekir. Bu da müşteri ihtiyaçlarının belirlenmesi, müşteri ile yakın ilişki, müşterinin bilgi kaynağı girdisi olması, müşteri şikâyetlerinin değerlendirilmesi ve sürekli Pazar araştırmasını kapsar. (Çetin, C. 1998, s. 82)

Müşteri tatmini, kişinin beklentilerini satılan malın veya hizmetin ne derecede karşılayıp karşılamadığıdır. Eğer kişinin beklentileri o malın algılayışından büyük ise yani o mal beklentileri karşılayamadı ise burada bir tatminsizlik var demektir. Yok, eğer beklentisi algılayışından küçükse, yani mal beklentilerini karşılıyorsa o zaman müşteri tatmininden söz edilebilir. (Özveren, Mina. 1997, s. 41)

1.1.7.4. Çalışanların Geliştirilmesi ve Katılım

Toplam kalite Yönetiminde herkesin etkin katılımı önemlidir. TKY’de eğitim en üst makamdaki yöneticilerden en alt personele kadar tüm çalışanları kapsayacak şekildedir. Bu durumda kurumun hedef ve politikaları tüm personele benimsetilmiş, kalite geliştirme çalışmaları üst makamdan tüm tabana kadar yayılmış olur. TKY’de katılımın hedefi, üstün düşünerek, astın da bu düşüncelere katkı sağlayarak uygulaması değil, kurumda her birey için hem düşünmenin hem de uygulamanın birlikte yapılmasıdır. Tam katılımın örgüt içinde uygulanışına yönelik bazı özellikleri aşağıdaki gibi sıralanabilir. (Tümer, S. 1996, s. 45)

- Tam katılımı sorumluluk paylaşımı esastır.
- En üst yönetimden en alt kademe kadar, hizmeti alandan hizmeti üretene kadar, herkes hataları önlemeye yönelik çalışmalıdır.
- Tam katılım, talebi ve gönüllüğü ifade eder.
- Sosyal katılım, tam katılımı destekleyen bir motivasyon aracıdır.

Grup veya takım olarak çalışırken, analiz etme ve çözümlenme, yeni fikirler üretme süreçleri daha kolay, etkin ve verimli bir şekilde yürütülmelidir. TKY herkesin sorumluluğudur, yalnızca kalite uzmanlarının değil. TKY’de takım çalışması, sorumlulukların paylaşımı, çalışanların tam katılımı ve sürekli iyileştirme bireyin kalitesinde odaklanmaktadır. En mühim amaç insana saygı duyan bir çalışma ortamı oluşturmaktır. Katılımcı yönetim TKY’nin insana verdiği önemi yansıtır. İşinde yeteneklerini kullanma fırsatı bulan çalışanın işinden aldığı doyum artar. TKY çalışanların mutluluğu için iş doyumuna büyük önem vermektedir. (Özden, a.g.e. 1998, s. 169)

Katılımcı yönetiminin savunucularından Bozkurt’a göre, kuruluşta çalışan herkesin yönetime katkıda bulunacakları bir şeyler vardır. Bunun sonucunda da ödüllendirme ve sorumluluk sahibi olmada tüm çalışanlar dikkate alınmalıdır. (Bozkurt, R. 1994, s. 24)

Katılma arzusunun oluşması ve güçlendirilmesi kurumda üst yönetimin vazifesidir. Katılımcılığın gönüllü olarak olabilmesi için (Peşkircioğlu, N. 1995, s. 35-37);

- Kurumda her kademedede eğitim programları uygulanmalıdır. Bu şekilde çalışanlar iş başında yetiştirilmiş olurlar.
- Etkili haberleşme sistemi oluşturularak, kurumla alakalı bilgilerin çalışanlara hızlı bir şekilde ulaştırılması sağlanmalıdır.
- Ölçme sonuçlarına göre ödüllendirme mekanizmalarını geliştirme, performansa dayalı ödüllendirme, işin başarıma düzeyinin artırılmasında kullanılabilecek akılcı ve adil bir çözümdür. Çalışanların işleriyle ilgili karar alma mekanizmaları geliştirilmelidir.

1.1.7.5. Süreç Yönetimi

Bir kurumdaki yapılan her etkinlik bir süreçtir. Tüm faaliyetler sistematik bir süreçte yönetilmelidir. Süreç adaklı olmak kalitenin kontrol edilmesi değil kalitenin üretilmesi demektir. Süreç, bir takım girdileri alıp kullanıcıya katma değer katacak şekilde çıktı elde edilen iş ve işlemler toplamıdır. Diğer bir ifadeyle sonuçta bir çıktısı olan işlemler bütünü de denebilir. Kaliteyi yönetmek, yapılacak işleri çeşitli süreçlerinde tanımadan geçer. Süreç içindeki tüm çalışmalar, kurulan tüm sistemler sıfır hatayı elde etmek üzerine kurulmalıdır.

Yapılacak işler her aşamasında tüm detaylarıyla iş görenlere anlatılmalı, diğer ifadeyle yapılması gereken, doğru süreçler tanımlanmalı, böylece alınması istenen sonuç rastlantısal olmaktan çok uyulması gereken bir çerçevede beklenen sonucu vermelidir. (Bridge, B. 2003, s. 19-20)

Süreçlerin sürekli iyileştirilmek zorunda olunmasının birkaç nedeni vardır. Birincisi, müşterilerin istek ve beklentilerinin sürekli değişmesi, artması ve gelişmesidir. Müşterilerin istekleri değişince de farklı süreç ürünlerine ihtiyaç duyulur. Süreçlerin sürekli iyileştirilmesinin diğer nedeni de, ortaya her gün yeni teknoloji ve süreçlerin çıkması, rekabet özelliklerini değiştirmesidir. Bu değişiklik bazen iyi yönde bazen ise kötü yönde olabilir. Tedarikçilerdeki bu değişiklik çoğunlukla birden bire gerçekleşir; çünkü kuruluşların büyük çoğunluğu, özellikle

geleneksek kuruluşlar, tedarikçileriyle, onların süreç kapasitelerini bilip meydana gelebilecek değişiklikleri önceden tahmin edebilecek ölçüde yakın bir işbirliği içinde değildirler. (Weaver, Charles. 1997, s. 135)

Bir okulda süreçler yönetsel ve işlevsel olmak üzere iki kısımdan meydana gelir.

Tablo 2: Süreçler

Yönetsel Süreçler	İşlevsel Süreçler
<ul style="list-style-type: none">• Karar verme• Planlama• Organize etme• İletişimi sağlama• Etkileme• Koordinasyonu sağlama• Değerlendirme	<ul style="list-style-type: none">• Öğrenci işleri (kayıt, nakil, not, devamsızlık, sağlık, kimlik, burs, sınav, sınıf geçme, vb.)• Personel işleri(atama, nakil, özlük, sicil, disiplin, ödül sağlık, askerlik, devam, denetleme, teftiş vb.)

Kaynak:(Yıldırım, Hasan Ali. 2002, s. 54)

1.1.7.6. Sürekli Gelişme

Günümüzün rekabet koşullarında kuruluşlarda kalite yönetiminin temeli sürekli gelişmeye dayanır. Bu bağlamda Toplam Kalite Yönetiminin asıl felsefesinin dayandığı bir başka mühim kavram, Japon TKY felsefesinin ilkelerinden olan sürekli gelişme ilkesine kaynaklı eden “kaizen” düşüncesidir. Kuruluşların sürekli iyileştirme ile sorunların ortaya çıkmasını önlemeye çalışması gerekir. Sürekli iyileştirme bir kuruluşun varlığını ve rekabet üstünlüğünü korumasının temel unsurudur. Çok iyi işleyen bir kuruluşta bile iyileştirilecek birçok hususun olabileceği bir gerçektir. Çünkü bilim ve teknolojinin sürekli gelişmesi kuruluşların da sürekli gelişme ve yenileşme içinde olmasını kalite çıtalarını hep yukarıda tutmalarını zorunlu kılmaktadır. Bu sebeple TKY sürekli gelişmeyi, bir kuruluşun hayatta kalması için olmazsa olmazı olarak görmektedir. Sürekli gelişme anlayışı kuruluşların sürekli büyümesine, imkânlarının ve karlılıklarının artmasını, çalışanlarının hayat standartlarının iyileşmesini, bölümler arası etkin ve verimli bir koordinasyon kurulmasını, çalışanlar ile yöneticiler arasındaki iletişimin canlılığını sağlamaktadır. (Yıldırım, Hasan Ali. 2002, s. 4-5)

Okulların etkili bir öğrenme örgütü olmaları bekleniyorsa, üst yönetici ve yatırımcılarla temasa geçilmesi, sürekli araştırmalar yapıp bilgi toplanması, kalite çemberleri kurularak gerekli eğitimi sağlama konularının, zaman ve para gibi gerekli kaynaklarla desteklenmesi gerekmektedir. Öğrencilerin gizli kalmış yetenekleri ortaya çıkarmak, başarısızlıkları, yetersizlikleri ve sınırlılıkları üzerine araştırmalar yapılmalıdır. (Yıldırım, Hasan Ali. 2002, s. 14)

1.1.7.7. Önlemeye Yönelik Çalışmalar

Toplam Kalite Yönetiminin temelinde hataları ayıklamak, hataları düzeltmek yerine hataları önlemek yaklaşımı vardır. Önlemeye yönelik yaklaşımın genel ifadesi, planlamanın doğru bir şekilde yapılması olarak özetlenebilir. Her yönü ile düşünülmüş, kapsamlı bir planlama çalışmaları ile sonradan oluşabilecek birçok hata önlenir. Bir çalışmada tüm hata olasılıklarını görmek veya engellemek mümkün olmasa da, olası sürprizlere karşı önceden hazırlıklı olmak daha mantıklı ve profesyonelcedir. (Kavrakoğlu, a.g.e. s. 33)

Yapılmış hataları aramak yerine, nedenleri üzerine giderek, hata kaynaklarının ortadan kaldırılması ile, kalitede süreklilik, fiyat, zamanlama açısından daha iyi bir rekabet olanağı, müşterinin güven duygusunu kazanmak, zaman içerisinde ve sistemin başarısı oranında kalite muayenelerinin kapsamının giderek daraltılması, yüksek verim, çağdaş insancıl bir çalışma ortamının oluşturulması çalışanlarda yüksek bir motivasyon ortamı sağlanabilmektedir. (Yıldırım, a.g.e. s. 55)

2. BÖLÜM

EĞİTİMDE TOPLAM KALİTE YÖNETİMİ

2.1. EĞİTİM KAVRAMI

Eğitim, insanlığın yaratılışından bu yana toplumsal ve sosyal olarak hayatın içinde sürekli önemli bir yere sahiptir. Eğitim, toplum içinde sosyal bir ortamda oluşur. İnsanlar arası sosyal ilişkiler ve etkileşim eğitim olgusunu meydana getirir. (Yılman, M. 1994, s. 7)

Eğitim, insanları belli bir amaca göre yetiştirme sürecidir. Bu süreçten geçen insanın kişiliği farklılaşır. Okullar eğitim sürecinin en önemli kısmını oluşturur. Ayrıca eğitim ailede, iş yerinde, askerde ve insanların oluşturdukları çeşitli sosyal gruplar içinde verilebilir. En geniş anlamıyla eğitim toplumdaki kültürlenme sürecinin bir parçasıdır. (Fidan, N. 1985, s. 6)

Eğitim, bireyi kültürlmeye çalışır. Kültürlemenin amacı kuşaktan kuşağa bireyler arasında bağlar oluşturmaktır. Eğitim bireyi toplumsallaştırmaya çalışır. Toplumsallaştırmanın amacı, millet olarak konulan yazılı ve yazısız kuralları, normları kişilere benimsetmek ve kişide millet olma, bir millete ait olma duygusu geliştirmektir. Eğitim bireyin üreten olmasını sağlar. Üretken olmak kişinin kendisini ve ailesini geçindirmek için bir meslek edinmesi ve o meslekte kendini geliştirmesidir. (Başaran, İ. Ethem. 1992, s. 13)

2.2. EĞİTİMDE KALİTE

Eğitimde kalite, eğitimle ilgili yeni bir yaklaşımdır. Bu yeni yaklaşım şekli, öğrenci, öğretmen ve yöneticilere kendi işlerinin sorumluluğunu almaları konusunda yardım edecek ve problemlerini çözmede onlara gerekli çalışma araçlarını sağlayacaktır. Eğitimde kalite kavramı, birçok kavramı çağrıştıran bir kavramdır; Çünkü eğitim kalitesi tarihsel olarak ifade edilir, zamanla değişir. Eğitimde kalite, eğitimin amaç ve işlevlerini geliştirme veya başarma biçimi ve derecesi olarak tarif

edilebilir. Eğitimin kalitesi, öğretmenlerin öğrencilerine ne kadar çok bilgi aktardıklarından çok öğretmen ve öğrencileri arasındaki iletişim kuvvetine bağlıdır. W. Edward Deming, eğitimcileri, korku, şüphecilik ve bölücülük duyguları yerine, saygı ve güvenle olgunlaşan güçlü ilişkilerin oluşabileceği ve bunun sonucunda da öğretmen, öğrenci ve idarecilerin sürekli gelişim yolunda tek bir yürek olabileceği eğitim ortamı meydana getirmeye yönlendirmektedir. (Köksal, a.g.e. 1998, s. 19)

Üretim sektöründe olduğu gibi eğitim sektöründe de kalitenin neye göre ölçüleceğinin belirlenmesine ihtiyaç duyulmuştur. Bu ihtiyacın karşılanması amacıyla, daha önce üretim sektörüne yönelik yapılandırılmış modelleri son zamanlarda eğitim sektörüne de uyarlanmaya çalışılmıştır. Örneğin Milli Eğitim Bakanlığı'nın son yıllarda "Avrupa Kalite Yönetimi Vakfı(EFQM) modelini temel alan, TÜSİAD-KalDer modelini eğitime uyarlayarak okullarda kaliteyi ölçmeye ve artırmaya çalışmaktadır. Bu modelin özünde çalışanların yeteneklerinin çeşitli süreçler aracılığıyla iş sonuçlarına dönüştürüldüğü görüşü vardır. Bir başka deyişle, çalışanlar ve süreçler iş yaşamında sonuçları üreten girdilerdir. (Köksal, a.g.e. 1998, s. 20)

2.3. EĞİTİMDE TKY VE OKUL

Toplam Kalite Yönetimi(TKY), üretimde kalite ve verimliliğin sürekli olarak artırılması demektir. TKY ile çalışanların teşviki, güçlendirilmesi ve katılımı, ürün maliyetlerinin düşürülmesi, kalitenin ve verimliliğin artırılması, üretim hatalarına yönelik önleyici çalışmalar, dolayısıyla toptan katılımcılığının sağlanması amaçlanmaktadır. (Cafıoğlu, a.g.e. 1996, s. 101)

Eğitimde kalite yönetiminin amacı, kalifiye insan gücünün yetiştirilmesinde sürekliliğın karşılanmasına yardımcı olmaktır. Eğitimde kalite yönetimi; (Cafıoğlu, a.g.e. 1996, s. 101)

- 1- Ülkenin ihtiyaç duyduğu elemanları yetiştirmeyi,
- 2- Bu elemanları ihtiyaç duyulduğu an yetiştirmeyi,

3- Özellikle eğitimde esnekliği sağlayarak, israfı önlemeyi, kaliteyi artırmayı, eğitimin yeterli ve zamanında en düşük maliyetle yapılmasını, moral ve verimliliği, özetle sürekli iyileştirme ve gelişmeyi sağlar.

Okul, toplumdaki bireylerin eğitildiklere ve bu işi üstlenen kurumlara verilen addır. Okul, kontrollü bir ortamdır. Okulda öğrenciye kazandırılacak bilgi, beceri ve tutumlar önceden belirlenmiştir ve bunlar bu konuların uzmanı olan öğretmenler tarafından düzenli bir şekilde yapılan öğretim programlarıyla öğretilir. (Fidan, a.g.e. 1998, s. 47)

Kalite okullarında herkes -öğretmen, öğrenci, idareci ve diğer personel- öğrenme işini yapan birer yolcu olarak kabul edilir. Bu nedenle kalite okulları, içindeki herkesin, öğrenimi için kendini adayın gerçek bir süreçtir. Öğretmen ve öğrenciler, sınıfta her ünitenin sonunda çalışmalarını birlikte nasıl yaptıklarını ve bir sonraki üniteye başarıyı artırmak, toplu ve bireysel öğrenme süreçlerini ve sistemlerini optimize etmek için grup ve ferdi çabaların nasıl daha iyi netice vereceğini için zaman ayırırlar. (Bosting, J. 2000, s. 41)

2.4. EĞİTİMDE TKY VE ÖĞRETMEN

Eğitim bilimciler eğitimi sistemini üç ana ögeye ayırmışlar. Bunlar; öğrenci, öğretmen ve eğitim programı yani müfredattır. Bu üçlü, eğitim akışını belirlemekte ve yönlendirmektedir. Bunlardan öğretmenin diğer iki ögeyi etkileme gücü, diğer ikisinin kendilerini etkileme gücünden daha fazladır. Öğretmen sadece dersi anlatan, öğrencilere ödev veren, onları imtihan eden, not veren değildir. Öğretmen, aynı zamanda her öğrenciyi ve bütünde bütün öğrencilerini bilişsel olarak geliştiren, rehberlik ve danışmanlık yapan, onları kişilik ve kabiliyetlerine yöre yönlendiren bir uzmandır. (Özgen, Bekir. 1997, s. 122)

Profesyonel bir öğretmen, hiçbir zaman öğrencisinden kaliteli olmayan hiçbir şey istemez. Bundan dolayı öğretmenin öğrenciden ezberlemesini istediği ders verme yöntemi kalite okullarında yoktur. Bunu da ancak otoriteyi ders verme aracı olarak görmeyen, liderlik özelliği geliştirmiş idealist öğretmenler yapabilirler. Sınıf

içerisinde problem çözme basamaklarının başarılı bir biçimde uygulanması hatayı baştan itibaren ortadan kaldıracak ve motivasyonu artıracaktır. Bu yüzden öğretmen problem çözümede şu basamakları takip etmelidir. (Cafoglu, a.g.e. 1996, s. 139)

1. Öğrencilerin beklentilerini karşılamak ve onlara nasıl hizmet edeceğini belirlemek için anahtar öğrencilerle görüşüp durum tespiti yapmalıdır.
2. Öğrenci problemlerinin tablosunu yapmalıdır. En önemli problemi incelemelidir. Problemi seçip çalışma için yapıyı oluşturmalıdır. Gelişmiş performansını ölçmek içinde öğrenci verilerini kullanmalıdır.
3. Süreci göstermek için iş akım diyagramını kullanmalıdır.
4. Problemin mümkün nedenlerini tespit etmek için beyin fırtınası tekniğini kullanmalı ve sonrada toplam kalite yöntemi araçlarını daha ileri aşamalarda kritik nedenleri elde etmek için kullanmalıdır.
5. Verileri toplayıp öğrenci problemlerinin temel nedenlerini bulmalıdır.
6. Verilerle incelenmiş orijinal nedenler için mümkün çözümler geliştirmelidir.
7. Süreç çalışmaları için kıstasları tanımlayıp, kıstaslara karşı mümkün çözümleri ölçmelidir.
8. En iyi çözümleri uygulayıp, öğrencilerin performanslarını izlemelidirler. Eğer sistem çalışırsa adapte etmelidir.
9. Gelişmenin sonuçlarını ölçüp, sürecin performansını belirlemek için devam etmelidir.
10. Çalışmaları için gelecek problemleri elemelidir.

2.5. EĞİTİMDE TKY VE YÖNETİCİLER

Toplumun ihtiyaç duyduğu mal ya da hizmeti üretmek isteyen bütün işletmeler şunu bilmelidir ki, işletmelerin en değerli varlığı insan gücüdür. O yüzden örgüt veya işletmelerde geliştirilmesi gereken ilk öge personeller olmalıdır. Personellerdeki bu gelişmelerin ya da değişmelerin işletmelere olan katkısı direkt olacaktır. Bu gelişmeler veya değişmeler işletme ve personele aynı derecede etki etmeyebilir. Aradaki uyumsuzluğun getireceği sorunları çözmek akıllı bir yönetimin yetkilerini yerinde kullanması, örgüt gelişimine ilişkin rasyonel kararlar alması ve bu

kararlara astlarının da katılımını sağlayarak yaratacağı işbirliği ile çözülmesi beklenmelidir. Bir yöneticinin görevi insanları değiştirmek değil, kişilerde bulunan gücün ortaya çıkmasını sağlamak ve başarı kapasitesini iki üç katına çıkarmaktır. Bu da ancak yönetimde TKY'nin uygulanması ile olacaktır. (Altınışik, S. 1997, s. 23)

2.5.1. Liderlik ve Yönetim

Yönetim ve liderlik birbirinden farklı kavramlardır. Yönetim insanları etkilemede formal/biçimsel gücüne güvenirken, liderlik sosyal etkileme gücüne güvenir. Yöneticilik daha çok örgütü temsil etme, grup gayretini koordine etme ve amaçlar doğrultusunda personeli yöneltme eylemi ve işlevidir. Liderlik, en kısa tanımıyla insanları etkileme sanatıdır. Günümüzde her yönetici başarılı olmak için liderlik özelliklerine sahip olmalıdır. Lider, insan odaklı, katılımcı, paylaşımcı, yaratıcı, yalın, açık ve öncü kişidir. Misyon ve vizyon sahibidir. Dolayısıyla örnek kişidir. (Akoğlan Kozak, Meryem. 2004, s. 84)

Mintzberg'e(1979) göre yönetim kavramı, liderlik rolünün yöneticilere atfedilen on rolünden sadece bir tanesi olduğunu ve bu rolünde insanları güdülemek ve yol göstericilikle ifade edildiğini söyler. Bu noktadan baktığımızda liderlik yönetsel bir görevdir. Arthur Jago'ya (1982) göre liderlik, grup amaçlarına ulaşmaya doğru örgütlenen grup üyelerinin faaliyetlerini eşgüdümlemek/uyumsallaştırmak ve yönetmeyi zorlama yapmaksızın etkilemektir. (Keçecioglu, T. 1998, s. 10)

Tablo 3: Yönetici Lider Karşılaştırması

YÖNETİCİ	LİDER
<ul style="list-style-type: none">• İdarecidir• Tekrarcıdır• Devam ettiricidir• Sistem ve yapılar üzerinde durur• Denetime güvenir• Kısa vadeli görüşe sahiptir• Nasıl, ne zaman biçiminde sorular sorar• Her zaman gözlerini tabanda gezdirir• Klasik anlamda iyi askerdir• Düşünceleri doğrudur• Mevcut durumu kabul eder	<ul style="list-style-type: none">• Yenilikçidir• Orijinaldir• Geliştiricidir• İnsanlar üzerinde odaklanır• Dürüsttür, doğruluğa güvenir• Uzun vadeli perspektife sahiptir• Neden ve niçin soruları önemlidir• Gözlerini yatay düzlemde gezdirir• Kendisidir• Doğru düşünce dedir• Mevcut duruma kafa tutar

Kaynak:_(Keçecioglu, T. 1998, s. 10)

Bütün organizasyonlarda olduğu gibi kalite organizasyonlarında da lider olmadan, yeni bir sistemi uygulamaya geçirmek oldukça zordur. Özellikle bu eğitim örgütleri için daha da önem arz etmektedir. Grup üzerindeki etkileme gücü dikkate alındığı zaman eğitim örgütlerinin karşılaşılan çeşitli engelleri yıkmak, problemleri ortadan kaldırmak, öğretmenleri, öğrencileri ve personeli motive etmek ve ortak vizyon belirlemek için mutlaka iyi yetişmiş, güçlü eğitimsel liderlere ihtiyaç vardır. Öğrenen organizasyonlardaki liderlik anlayışı daha ince ve önemli konular üzerinde yoğunlaşmaktadır. Öğrenene bir organizasyonda liderler tasarımcı, yönetici ve öğretmendir. İnsanların karmaşıklığı anlama, görüşlerini açıklama ve ortak düşünsel modeller geliştirme yeteneklerini devamlı geliştirdikleri organizasyonlar kurmaktan sorumludurlar. Yani öğrenmeden sorumludurlar. (Senge, 1993, s. 363)

2.5.2. Eğitimde Liderlik

Genel olarak eğitsel liderlik okulun ve yöneticinin sorumluluğu olarak görülüyor. Oysa TKY yaklaşımında liderlik ilgili örgütteki ya da alandaki herkesin sorumluluğudur. Böyle bir yaklaşımı benimsemiş bir eğitim kurumunda da yöneticiler, öğretmenler ve diğer çalışanlar karar vermekten çekinmezler, onların katkıları ve önerileri memnuniyetle karşılanır. (Ensari, H. a.g.e. 2000, s. 88)

Okullardaki liderler, kendileri ve kuruluşun diğer çalışanları için bilgi kaynağı olmalıdır. Liderler vizyon hırsını sürdürmeli okullar her açıdan öğrenim kuruluşları olmalıdır. Bu da Deming'in yöneticiler için belirlediği ve aşağıda sıralanacak 14 maddede dikkat çektiği gibi, güven oluştururken korkuları ortadan kaldıracaktır. Okulların dilini yansıtan ve Deming'ten uyarlanan bu maddeler aşağıda verilmiştir. (Langford, Cleary, 1999, s. 198-199)

1. Öğrencilerin ve hizmetin gelişimine yönelik olarak amaç sürekliliği oluşturun.
2. Yeni felsefeyi benimseyin. Eğitimsel yönetim her türlü olumsuz tehlikenin farkına varmalı, sorumluluklarının farkına varmalı ve değişim için liderliği ele almalıdır.

3. Notlandırmayı ve insanları derecelendirmenin her türlü zararlı etkisini ortadan kaldırmak için çalışın. Kaliteye ulaşmak için sınavlara olan bağımlılığı durdurun.
4. Öğrencilerin geldiği eğitim kurumları ile iletişim içinde olun.
5. Öğrenciye sunulan eğitim ve hizmet sistemini sürekli geliştirin, kaliteyi, verimliliği artırın.
6. Öğretmenler, öğrenciler ve diğer personel ve idarecileri için kurumsal yönetimi oluşturun.
7. Liderliği benimseyin ve kurumsallaştırın. Denetimin amacı insanların makineleri, belirli aletleri ve materyalleri kullanarak daha iyi bir iş ortaya çıkarmaktır.
8. Herkesin okul sistemi içinde daha verimli olabilmesi için korkuyu kurumunuzdan uzaklaştırın, insanların rahatlıkla konuşabilmeleri için uygun ortamlar oluşturun.
9. Bölümler arası engelleri yıkın, bütün bölümdeki çalışanları tek bir ekip olarak çalıştırın.
10. Öğretmen ve öğrencilerden en mükemmel performansı ve yeni verimlilik düzeylerini vurgulayan sloganları, hararetli öğütleri ve hedefleri ortadan kaldırın. Hararetli ve bitmek bilmeyen öğütler, düşmanca ilişkiler oluşturabilir.
11. Öğretmenler ve öğrenciler üzerindeki çalışma standartlarını kaldırın.
12. Öğrencilerden, öğretmenlerden ve idarecilerden çalışmalarında neşe ve gurur duyma hakkını alıp götüren engelleri kaldırın. Bu her şeyin üzerinde yıllık ve liyakat değerlendirmelerini kaldırmak anlamına geliyor.
13. Herkes için canlı ve dinamik bir eğitim programı planlayın.
14. Okul içerisindeki herkesi bu dönüşümü sağlamak amacıyla çalıştırın.

2.5.3. Eğitim Liderinin Özellikleri

Liderlik görevini üzerine almış veya lider olması için görevlendirilmiş kişilerin bazı özelliklerinin diğer insanlardan farklı olması gerekir. Bu farklılıklarından dolayı onlar toplumda lider kişiler olarak doğarlar. Birçok sektör gibi eğitim sektöründe de liderlere ihtiyaç duyulmaktadır. Aşağıda eğitim

sektöründeki liderlerde bulunması gereken özellikler maddeler halinde sıralanmıştır.
(Sallis, E. 1993, s. 86-90)

1. Öğretmenlerin ve diğer tüm çalışanların problem çözme etkinliklerine katılımını, bilimsel yöntemlerle istatistiksel süreç ve kontrolü kullanabilmelerini sağlayınız.
2. İşler ve projelerle ilgili olarak nelerin yapılacağını onlara iletmek yerine, onların ne düşündüklerini ve nasıl başa çıkabileceklerine ilişkin görüşlerini sorunuz.
3. Katılımlarını arttırmak için mümkün olan durumlarda yönetime ilişkin bilgilerin onlarla paylaşılmasını sağlayınız.
4. Çalışanlarınıza, müşterilerinize(öğretmen, veli vb.) kaliteyi götürmenize engel oluşturan sistem ve işlemlerin neler olduğunu sorunuz.
5. Öğretmenlerin geliştirilmesi ile yönetimin yukarıdan aşağıya olmasının pek uyumlu olmadığını iyi kavrayınız.
6. Mesleki gelişimi doğrudan öğretmenlere ve teknisyenlere vererek mesleki gelişimi destekleyiniz.
7. Okulda yer alan herkesi kapsayacak şekilde sistematik ve sürekli bir iletişim sağlayınız.
8. Çatışmalarla ilgili olarak büyük ölçüde anlayış ve hoşgörü gösterirken, çatışmaların ve problemlerin çözümü konusunda kişisel becerilerinizi geliştiriniz.
9. Tüm yanıtlara sahip olamasanız da, alçak gönüllü olamasanız da daima yardımcı olmaya çalışınız.
10. Beklenen niteliklere örnek olmak için etrafta sürekli model olunuz.
11. Daha az patron daha çok koç gibi davranınız.
12. Bir taraftan adil ve sevecen olurken diğer taraftan özerkliğe ve risk alınmasına izin veriniz.

Bir okul, kalite okulu olmadan önce müdür yeni sisteme, yeni liderce yönetime geçme kararı vermeli, bu karara bağlı kalmalı ve patronluk yerine liderlik yaparak öğretmenleri buna ikna etmelidir. Bir sonraki adım öğretmenlerin öğrencilerine patronluk etmeyi bırakıp liderlik yapmaları böylece sınıflarında yeni ve

daha iyi bir şeyler olduğunu göstermeleridir. Bu adımların her ikisi de zordur ama uygulamada müdürlerin ki öğretmenlerinkinden daha zordur.(Glasser, W. 1992, s. 2)

Kalite liderinin sözlüğünde artık güç ve otorite sözcükleri yer almamaktadır. Yetkin kalite lideri, personelinin örgütün amacının yani hizmetteki kalitesinin sürekli geliştirilmesi için motive eder. Vizyonun sahiplenilmesi ve bireylerin kendi vizyonlarına dönüştürebilmesi bir bakıma çalışanların ve işlevlerinin birbirlerinin bağımlılığının farkına varılmasıdır. (Ensari, H. 1999, s. 99)

İyi bir yöneticilerde bulunması gereken on vasıfta aşağıda liste halinde verilmiştir. (Şimşek, 1998, s. 59)

1. Organize etme
2. Sorumluluk
3. Davranışlarda tutarlı olma
4. Risk alabilme
5. Sorun çözme yeteneği
6. Ekip çalışmasının oluşturulması
7. Zamanı iyi kullanma
8. Kendini geliştirme
9. İkna yeteneği
10. Hızlı karar alabilme

2.5.4. Lider ve Yönetici Farkı

Yönetici, başkaları adına çalışan, önceden belirlenen amaçlara ulaşmak için çaba harcayan, işleri planlayan, uygulayan ve sonuçları denetleyendir. Lider, grup üyeleri tarafından hissedilen ancak açıklığa kavuşmamış olan ortak düşünce ve arzuları, benimsenir bir amaç biçiminde ortaya koyan, grup üyelerinin potansiyel güçlerini bu amaç etrafında faaliyete geçiren kişidir. Yönetici ve lider arasındaki temel farkta bundan kaynaklanır. Yönetici önceden belirlenmiş amaçlara hizmet eder. Oysa lider içinde bulunduğu gruptan doğar ve grubu davranışa yöneltir. Yönetici işi doğru yapan, lider doğru işi yapandır. (Ülker, Gönül. 1997, s. 183-184)

Yönetici şeklinde bir unvana sahip olunsun veya olunmasın liderlik yapılabilir. Oysa yöneticinin yönetim işlevini yerine getirmesi için belli bir konumda olması, yasal olarak bir takım yetkilere sahip olması gerekir. Dolayısıyla her lider, bir yöneticidir, ancak her yönetici bir lider değildir. Lider ve yönetici farklılıklarından biri de otoritenin kaynağıdır. Lider otoritesini grup üyelerinden alırken, yönetici otoritesini mevzuattan alır. Aynı şekilde sorumlulukları açısından bir farklılık dikkat çekmektedir. Yönetici hem yönettiği gruba, hem de kendisini yönetici yapanlara karşı sorumludur. Oysa lider, sadece lider olduğu gruba karşı sorumludur ve sorumluluğu da sadece grup amaçlarının gerçekleştirilmesiyle sınırlıdır. (İlgar, L. 2000, s. 61)

Tablo- 4: Yirmi Birinci Yüzyılda Yönetici ve Liderin Bazı Özellikleri

Yöneticinin Özellikleri	Liderin özellikleri
Yöneticidir	Yenilikçidir
Düzeni sürdürür	Farklılık yaratır
Koruyucu	Geliştirici
Sistem yapı merkezli	Birey merkezli
Kontrol Eğilimli	Güveni özendirici
Kısa bakış açısı	Uzun bakış açısı
Nasıl ve Ne zaman önemlidir	Ne ve Niçin önemlidir
Alt yönetsel kademelere bakış	Çevreye bakış
Mevcut durumu kabul etme	Mevcut durumu sorgulama
Yerleşik normlara uygun iş gören	Kendisinin elemanları
İşi doğru yapan	Doğru işi yapan

Kaynak: Ülker, Gönül. Yönetici ve Lider, 21. Yüzyılda Liderlik Sempozyumu Bildiriler Kitabı, İstanbul, 5-6 Haziran, 1997, s. 183-184

2.6. EĞİTİMDE TKY ÇALIŞMALARINDA Kİ ENGELLER

Toplam Kalite Yönetiminin çeşitli sektörlerde olduğu gibi eğitimde de uygulanmasında birtakım engeller mevcuttur. Bu engeller çeşitlilik gösterir, kimi zaman sistemin kendisinden kaynaklandığı gibi, kimi zamanda yöneticilerden, öğretmenlerden, velilerden, üst yöneticilerden ve öğrencilerden kaynaklanabilir.

Şimdi aşağıda maddeler halinde bu engellemeleri sıralayacağız. (Düzağaç, Yasemin. 2005, Yüksek Lisans Tezi)

2.6.1. Yöneticilerden Kaynaklanan Engeller

Toplam Kalite Yönetiminde yöneticilerin en önemli özelliği lider vasıflarına sahip olmasıdır. TKY de liderin vizyon sahibi olması ve başkalarına vizyonu aşılayabilmesi, iyi dinleyici olması, takımları ile uyum içinde çalışabilmesi, sürekli iyileştirme çalışmalarını gereği gibi yönlendirebilmesi gerekmektedir. Okul yöneticileri için en önemli liderlik özelliği birbirleri ile daha çok konuşan ve birbirlerini daha az denetleyen liderlik özelliği göstermeleridir. Eğitim örgütlerinde yönetimin en önemli görevlerinden biri, korkuyu örgüt dışına sürükleyebilmektir. Korkuya dayalı, itaat, kontrol ve kumanda bazlı yönetim sistemine, insanların yaratıcılıklarını ortaya çıkardığı, kendi yönlendirdikleri ekiplerle çalıştıkları ve herkesin sürekli gelişimini amaçlayan çağdaş okullarda yer yoktur. Liderlik, yardım etme, yol gösterme ve destek olma demektir; tehdit etme, cezalandırma ve sınıflandırma değildir. Eğitim liderleri, TKY eğitim ve uygulamalarının okul kültürünün bir parçası olması için çaba gösterir. Genelde okul yöneticilerinden kaynaklanan engellere baktığımızda aşağıdaki sıralama göz önüne gelmektedir. (Düzağaç, Yasemin. 2005, Yüksek Lisans Tezi)

1. Okul yöneticilerinin yeniliklere açık olmamaları
2. Liderin eskimişliği
3. Yetki paylaşımını kabul etmeyişi
4. Yönetimde tek adam olma isteği
5. Okulu diğer işgörenlere güvenmeme ve onlara inanmama
6. Kişisel ve mesleki gelişim konusunda ki isteksizlik ve yetersizlikleri
7. Yaşam felsefesi olarak TKY yi anlayamamaları
8. Kurum içindeki eğitim ve çalışmalara inanmama ve yeterli desteği vermemeleri
9. Yöneticilerin danışmanlarla çalışma isteği duymamaları
10. Okul içinde yatay ve dikey iletişimi gerçekleştirememeleri
11. Alınan kararlarda planlamaya ve işbirliğine yanaşmamaları
12. Kurumu benimsememeleri

13. Yöneticiler arasındaki anlaşmazlık ve görüş ayrılıkları
14. Okul işgörenleri arasında torpil ve kayırmacılık yapımları
15. Ödüllendirme ve cezada yanlı davranmaları
16. Çalışanları motive etmede yetersiz oluşları
17. Takım çalışmasına inanmamaları
18. Bürokrasiye boğulmaları
19. Kurum kültürü oluşturma ve benimsetmede yetersizlikleri
20. Denetim ve teftişte ki yetersizlikleri
21. Yönetimde kişisel ve siyasi yanların ön planda olması
22. Kaynak yaratmada ve planlamada yetersizlikler
23. TKY sistemine inanmama ve geçici gözıyla bakmaları
24. TKY hakkında bilgisizlik ve bilgi edinmeme
25. TKY uygulayan okul yöneticileri ile paylaşımsızlık ve örnek almama
26. Kendine güvensizlik

Eğer okul yöneticileri, okullarında bir TKY değişimi sürecine girmeyi planlıyorlarsa, değişik yöntemler deneyebilirler. Önemli olan konu, öğrencilerin gereksinimleri ve istekleri doğrultusunda okulun kapasitesini, olanaklarını ve şartlarını en iyi şekilde kullanıp değerlendirmektir. Doğal olarak değişim süreci başlatılırken toplumun istekleri ve gereksinimleri, kültürü, tarihi, nüfus ve sosyo-ekonomik koşulları, eğilimleri ve değerlerini temel almalıdırlar. (Düzağaç, Yasemin. 2005, Yüksek Lisans Tezi)

2.6.2. Öğretmen ve Diğer İşgörenlerden Kaynaklanan Engeller

Öğretmenin bilgi yüklü olması, alanında yeterli olması onu başarılı yapabilir. Ancak çağdaş eğitim anlayışında daha kapsamlı bir öğretmen görüntüsü karşımıza çıkmaktadır.

Öğretmen istekli ve çaba sahibi olup sınıf içinde bir takım ruhu oluşturmalıdır. Bunun adımlarını Coate şöyle sıralıyor. (Düzağaç, Yasemin. 2005, Yüksek Lisans Tezi)

1. Öğrenmeyi sürekli olarak işletmelidir.
2. Olumlu tutumlar sergilemeli ve bunu sürdürmelidir.
3. Öğrencilerin ihtiyaçlarını göz önüne almalıdır.
4. Diğer meslektaşları ile uyum ve işbirliği içinde olmalıdır
5. Sınıflarını geliştirmek için sürekli çalışmalıdır
6. Dinleme becerilerini uygulamalı ve geliştirmelidir
7. Herkesin düşüncesini cesaretlendirmelidir
8. Takım ruhu oluşturmalıdır
9. Öğrencileri girişimciliğe teşvik etmelidir

Okullarda sınıfın liderinin öğretmenler olduğu unutulmamalıdır. Öğretmenler öğrenci başarısını arttırmak adına sürekli gelişim yollarını gösteren bir lider konumunda olmalıdır. Bununla birlikte öğretmenlik formasyonunun eğitimle paralel çalışması gerektiği de göz ardı edilmemelidir. İstanbul Maltepe İlçesi İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü kalite Birimi'nin 2003 yılında 57 okul müdürü ve okul kalite temsilcisine yönelik "Uygulamada Karşılaşılan Güçlükler" konulu araştırma sonuçlarını da dikkate alarak, eğitimde TKY uygulamalarında öğretmenden kaynaklanan engeller şu şekilde sıralamıştır. (Düzağaç, Yasemin. 2005, Yüksek Lisans Tezi)

1. Öğretmenlerin kurumda kalma isteği duymamaları
2. Meslektaşları ve yöneticilerle iletişim kuramamak
3. Bireysel gelişimi önemsememek
4. Takım halinde ve işbirliği içinde çalışamamak
5. Yaratıcı ve geliştirici düşüncelerini ortaya koyamamak
6. İşinden zevk almaması
7. Hizmet içi eğitimlerde isteksizlik
8. Yeniliklere kapalı olmak
9. Değişim ve yeniliklerden korkmak
10. Kendine güvensizlik

Eğitim kurumlarında öğretmen ve yöneticilerin dışında diğer çalışanlarında(memur, teknisyen, hizmetli, bekçi vs.) kurum kültürünün oluşmasında etkileri vardır. Yeni bir yönetim sistemine geçilmesi, bu çalışanlar içinde değişime

adaptasyonu gerektirmektedir. Özellikle TKY, kurumu oluşturan herkesin, gerekli süreçlerde katılımını ve öngörülen iklime herkesin uyumunu gerektirir. Burada tanımlanan çalışmalardan dolayı TKY uygulamalarında karşılaşılabilecek güçlükler şu şekilde sıralanabilir. (Düzağaç, Yasemin. 2005, Yüksek Lisans Tezi)

1. Eğitim düzeylerinin düşük oluşu
2. Üstlerle iletişim güçlükleri
3. Eski yönetim sistemine bağlılık
4. Değişimden korkma ve kapalı olma
5. Düşüncelerini açıklayamama
6. Kendini okulun bir parçası gibi düşünmemek
7. Sorunların çözümünde yetersizlik
8. Sistemi anlayamama ve katılımsızlık
9. İş güvencesi olmaması

2.6.3. Öğrenci ve Velilerden Kaynaklanan Engeller

Toplam Kalite Yönetiminde müşteri ya da diğer bir deyişle hizmet alanların tanımları yapıldığında okulun ya da eğitim sürecinin en önemli iç müşterisi öğrencilerdir. Öğrenciler okulların varoluş nedenleridir. Okulun hem girdisi hem de çıktısı/ürünü olarak baktığımız öğrenci her türlü yönetim faaliyetinden, iyileştirme çalışmasından, program ve denetlemelerden direkt veya dolaylı olarak etkilenen en önemli unsurdur. Bu nedenlerle okullarda yapılan TKY çalışmalarında öğrencilerin katılımı ve etkinliği tartışılmaz. TKY çalışmalarında özellikle kalite çemberleri, OGYE gibi birimlerde öğrencilerinde TKY eğitimi almış ve çalışmalara katılıyor olması beklenir.

TKY felsefesi doğrultusunda öğrencilerin kendileri ile ilgili kararlara katılması gerekir. Ancak öğrencilerin okulu benimseyememesi, okul yönetimini ve öğretmenleri kendilerinin karşısında hissetmesi, kendisini karar verecek yetkinlikte ve etkinlikte hissetmemesi, grup çalışmalarına yatkın olmaması, bireysel problemlerinin fazla olması gibi etkenler öğrencilerin TKY çalışmalarına katılımını engelleyici faktörler olarak karşımıza çıkmaktadır.

Okulda TKY nin benimsenmesi ve etkili olabilmesi için en gereli şartlardan biri okulun hedefleri ile müşterilerin/hizmet alanların hedeflerinin uyuşmasıdır. Amaç birliği, sonuca ulaşmada son derece etkilidir. Eğitimin belki de en önemli dış müşterisi velilerdir. Üretilen hizmet sonucu ortaya çıkan ürünün, okulun ve ailenin ortak ürünü olması okul ve aile işbirliğini maksimum derecede gerektirmektedir. Ülkemizde velilerin okula karşı ilgisizliği, toplantılara katılmayışı, neredeyse tüm okullarda bir sorun halini almıştır. Konu ile ilgili yapılan araştırmada velilerin okul yönetimi ve öğretmenler tarafından yine para istenecek diye gelmediği anlaşılmaktadır. Ülkemizin içinde bulunduğu çeşitli sıkıntılı durumlardan dolayı, okulun maddi olarak tüm ihtiyaçlarını devletin karşılayamayacağı açıktır. Durumun farkında olaraktan tüm velilerin okulun maddi manevi destekleyicisi olmaları gerekmektedir. Veli okulun hem müşterisi hem de tedarikçisidir. (Düzağaç, Yasemin. 2005, Yüksek Lisans Tezi)

2.6.4. TKY Sisteminden ve Uygulama Şeklinden Kaynaklı Engeller

Ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı, TKY çalışmalarında EFQM mükemmellik modelini kullanmaktadır. Bu konuda her düzeyde yapılan eğitimlerde alınan geri bildirimlerde, İstanbul ili Maltepe İlçesinde yapılan bir araştırmanın sonuçlarında konu ile ilgili varılan sonuçlar şunlardır: (Özveren, Mina. a.g.e. s.15.)

- Verilen eğitimler yeterli değildir
- Verilen eğitimler pratik uygulamadan uzak ve anlaşılması güçtür
- Uygulamalar teknik ve karışık
- Yazışmalar çok fazla
- Hizmet içi seminerler yetersiz
- Uygulanan program Türk Milli Eğitiminin hedefleri ile çelişmekte
- Üst ile iletişim yetersiz, dokümanlar zamanında ulaşmıyor
- Nesnel ölçme ve değerlendirme yapılamıyor
- TKY üstler tarafından diretiliyor
- Model üretim sektörüne uygundur
- Yönetimsel yaptırım yetersiz
- Okullarda teknolojik yetersizlikler

Tüm bunlarla birlikte TKY sisteminin gelip geçici bir sistem şeklinde algılanması, okulun temel öğelerinden olmak yerine gelip geçici bir uygulama gibi görünmesi çalışmalarındaki en önemli engellerdir. (Özveren, Mina. a.g.e. s.15.)

2.7. EĞİTİMDE TOPLAM KALİTE YÖNETİMİ TEMEL KAVRAMLAR

2.7.1. Sürekli Gelişim

Japonların performanslarını en iyi açıklayan ilkelerin basında gelen kaizen, Japonca değişim (Kai) ve iyi (Zent) kelimelerinden oluşan sürekli gelişme anlamında kullanılmaktadır.

Bu sözcük bir felsefeyi, bir yaşam tarzını ifade etmektedir. Japonlara göre kaizen öyle bir düşüncedir ki, her Japon her geçen günün bir öncekinden daha iyi olması için, evinde, isinde, sosyal yaşamında sürekli bir gayret içinde olmalıdır. Bu gelişmenin boyutu önemli değildir.

Örneğin bahçenize dikeceğiniz bir çiçek, boyayacağınız bir kapıda bir gelişmedir.(Özveren, Mina. a.g.e. s.15.)

Sürekli gelişimin felsefesi, mevcut durumlarla yetinmeyip, mükemmeli arama yolunda verilen çabalardır. Sürekli gelişim anlayışının işletmelerde sağlayacağı faydalar Kaizen'in yazarı Imai tarafından şöyle sıralanıyor: (Imai, 1999, s. 228)

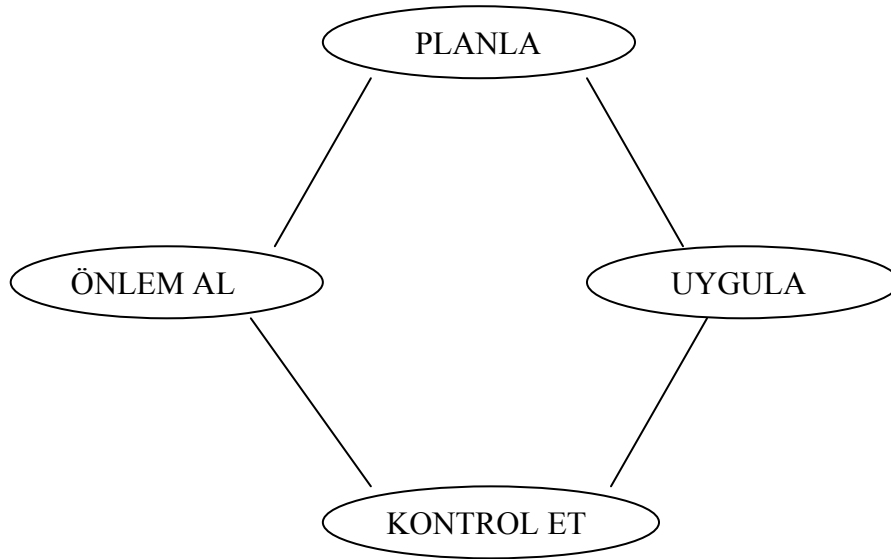
1. Çalışanların problemleri anlaması ve çözmesi kolaylaşır, hızlanır.
2. İlk defada doğru yapabilmek için planlama aşamasına önem verirler.
3. Süreci esas alan düşünce tarzı teşvik edilir.
4. Çalışanlar önemli konularda daha fazla yoğunlaşır.
5. Yeni sistemin kurulmasına herkes katılır.

Kaizen düşüncesinde standartlar sadece aşmak ve geliştirmek için vardır. Her standart sürekli revize edilmek ve bir üst sınıfa geçmek için adeta yalvarır. Imai Kaizeni şöyle tanımlamaktadır: ‘‘Kaizenin özü basit ve açıktır. Kaizen gelişme demektir. Dahası Kaizen sürekli iyileşme demektir. Kaizen, yönetici ve işçileri içerir,

bir yaşam felsefesidir. Yönetimde sürekli iyileşme ilkesi sadece mevcudu geliştirmek değil, onun korunması içinde gereklidir. (Imai, a.g.e. s. 3)

Kısaca sürekli gelişmenin yararlarını; tüm faaliyetler de bir canlılık meydana getirmesi, örgütlerde amaç ve hedef birliği sağlaması, çalışanların bilgi ve beceri düzeyi sürekli olarak değiştirmesi, çalışanların motivasyonu arttırması, etkileşim içinde birimlerin ortak sorunlarını en kısa yoldan ve kalıcı bir şekilde çözmesi, üretim ve diğer rekabet unsurlarında daha hızlı bir gelişme göstermesi şeklinde sıralayabiliriz. (Şimşek, Muhittin. 1998, a.g.e. s. 54,55)

Sürekli gelişimi ilke edinen Japon yöneticileri, Deming'in sistem çeviriminden hareketle oluşturduğu PUKÖ döngüsünü de geliştirerek yeniden düzenlemişlerdir. (Imai, a.g.e. s. 59)



Şekil-1 PUKÖ döngüsü (Imai, Masaki, a.g.e. s. 95)

2.7.2. Müşteri Memnuniyeti

Günümüz sınırsız rekabet ortamında başarıya ulaşmanın tek yolu tüketiciye yönelmektir. İşletmeler tüketici tatmini sağlayabildikleri ölçüde kalıcı olabilmektedirler. Tüketici odaklı üretim sürecini benimseyen işletmeler, tüketiciye

arzuladığı ve gereksinim duyduğu ürün ve hizmet paketini sunarak rekabet üstünlüğü sağlayabilmektedirler. Bu süreci oluşturabilmenin temel koşulu ise toplam kalite yönetimi modelini benimsemek ve etkin olarak kullanmaktır. Yani, tüketiciye yönelmenin yolu üretimde ve yönetimde toplam kalite uygulamaktan geçmektedir. (Şimşek, Muhittin. 1998, a.g.e. s.67.)

TKY’de müşteri kavramı iç ve dış müşteri olmak üzere iki açıdan ele alınmaktadır. Örgüt içi açısından, bir mal yâda hizmetin üretim sürecinde rol alan bütün çalışanlar Birbirlerinin müşterisi olarak tanımlanmaktadır. Dolayısıyla üretim sürecini herhangi bir Aşamasında rol alan bir çalışan yâda birim, kendisinden sonra o ürün yâda hizmetin üretilmesinde herhangi bir işlemde bulunacak kişi ve birimlerin beklentilerini dikkate alarak işlemde bulunması gerekir. Diğer taraftan dış müşteri ise, bir kurumun üretmiş olduğu mal ve hizmetleri alan, kullanan ve tüketen kişiler, kurumlar olarak tanımlanmaktadır. (Şişman, Mehmet ve Selahattin Turan, 2002, s.55-56)

TKY’nin temel prensibi müşteri tatminidir. Müşteriyi tatmin edebilmek için ne istediğini iyi bilmek gerekir. Her müşterinin beklentisi farklıdır. Bu farklı beklentileri tatmin etme yolları da farklı olacaktır. Bu bakımdan müşterinin gereksinimlerinin belirlenmesi, müşterinin gereksinimlerini en az maliyetle karşılayacak sürecin belirlenmesi konuları üzerinde önemle durulması gerekmektedir. (Özveren, Mina. a.g.e. s. 41)

2.7.3. Sıfır Hata

Sıfır hata günümüzde yönetim anlayışı olarak önemli bir yer kazanan “ kalite yönetiminin ” en son ve en büyük gelişmelerinden biridir. Sıfır hata, hata nedenlerini araştırıp ortadan kaldırmaya çalışmaktır. Hatanın tamamen ortadan kaldırılması mümkün olmayabilir, fakat hata nedenlerini bilip ona göre gerekli önlemler alınabilir. Herkes yâda her grup kendi isini ilk seferde en iyi yapmaya ve kişilerin görevleri yaparken hedeflerine yöneltilmeye özendirilmesi önemlidir. (Şimşek, Muhittin. a.g.e. s. 49.)

Örgütlerde sonuç kontrolü günümüzde geçerliliğini yitirmiştir. Bunun yerini süreç ve önleyici denetim almaktadır. Hata noktalarını önceden tahmin ederek tedbir almak ve süreç içerisinde amaca doğru, standartlara doğru gidisi denetlemek sıfır hatanın kapsamında yer alan konulardır. “Mükemmele ulaşılamaz ancak kusursuzluğa ulaşılabilir” mantığı sıfır hata yaklaşımının algısıdır. Önceden belirlenen standartları, belirlendiği gibi uygulamak kusursuzluk anlamına geleceğinden sıfır hata mümkün olabilir. Sıfır hataya ulaşmasa bile, sıfır hatayı hedeflemek hata oranını minimal bir boyutta tutmak mümkün olabilir. (Akdemir, Ali. 1998, s. 82-83)

Sanayide mal üretimindeki “yüzde yüz kalite”, eğitim açısından ise “tam öğrenme” ile eşdeğerdir denilebilir. Tam öğrenme, okuldaki %20 oranındaki beklendik başarıyı %75 ile %90’a hatta %95’e çıkaran bir öğrenme sürecidir. Öğretme isinde hatalar azaldıkça herkesin öğrenmesi artacaktır. Tam öğrenmede; duyarlı ve planlı bir öğretim hizmeti sağlanır, öğrenme güçlükleriyle karşılaşanlara yerinde ve zamanında yardım edilir, onlara tam, yani önceden kararlaştırılan yetkinlikle öğrenmeleri için yeterli zaman verilir. Onlar için anlamlı olan bir “tam öğrenme” ölçütü belirlenirse, hemen bütün öğrenciler yüksek düzeyde bir öğrenme gücü geliştirebilirler. (Dağlı, Abidin. 2003, s. 2-3)

2.7.4. Takım Çalışması

Katılım, yönetim biliminde üzerinde çok durulan kavramlardan birisidir. Katılım, çalışanların örgüt ve yönetimle bütünleşmelerini, örgütsel ve yönetsel kararlarda söz sahibi olmalarını ve sorumluluk üstlenmelerini ifade eder. Katılım aynı zamanda paylaşımdır. TKY’de vurgu yapılan kavramlardan birisi de takım yâda ekip çalışmasıdır. Katılma olmadan ekip ruhu oluşturmakta mümkün değildir. Katılım ve ekip çalışması çağcıl yönetim tartışmalarının merkezinde yer almaktadır. Bunun karşıtı bir durum, bireysel karar vermeyi, diğerlerinin verilmiş olan kararlara uymasını, bireysel başarı ve rekabetin tercih edilmesidir. (Şişman, Mehmet ve Selahattin Turan, a.g.e. s. 56)

Katılım, takım ruhu ve ekip çalışmasını olmadığı işletme ve kurumların başarılı olması mümkün değildir. Özellikle kamu kesiminin, özel sektörün ve toplumun gerisinde kalmasını başlıca nedeni söz konusu değerlerin bu kesim ve yöneticileri tarafından benimsenmemiş olmasıdır. Katılımın olmadığı kurumlar şeffaflığını kaybetmekte, dinamizmini yitirmekte ve hastalıklı bir şekilde varlıklarını sürdürmeye çalışmaktadır. (Şişman, Mehmet ve Selahattin Turan, a.g.e. s. 56)

İyi bir ürün veya hizmet sunabilmek için kurumdaki tüm çalışanların bir bütün halinde çalışması şarttır. TKY’de katılnalı yönetim, Kalite Kontrol Çemberleri (KKÇ) yöntemiyle uygulanır. KKÇ’i “aynı yerde çalışan kalite yönetimi faaliyetlerini gönüllü olarak yerine getirmeyi üstlenen kişilerden oluşan küçük bir çalışma grubu” dur. (Özden, Yüksel. 2002, s.139.)

2.7.5. İletişim

İletişim görevle ilgili bilgilerin ve bildirimlerin, yönetmenden en uçtaki görevliye, en uçtaki görevliden yönetmene, görevlerin birbirine bozulmadan iletilmesidir. Böylece her görevli, diğer görevlilerin her birinin, amaçlar için yaptığı eylem ve işlemlerden, aldığı yeni kararlardan bilgi edinmiş olur. İletişim, sadece is görenlerin formal örgütün amaçlarını ve kendi görevlerini anlamalarını değil, birbirlerini tanımalarını ve benimsemelerini de sağlar. Ortak bir amaç doğrultusunda işbirliği yapmak durumunda olan örgüt üyelerinin, birbirlerini yakından tanımalarının ve kabul etmelerinin önemi açıktır. (Başaran, İ. Etmem. 1994, s. 208)

TKY, örgütte birimler, bölümler, yönetenler ve çalışanlar arasındaki bütün iletişim kanallarının açık olmasını, iletişim engellerinin ortadan kaldırılmasını, yatay ve dikey iletişime önem verilmesini gerekli kılmaktadır. Aynı ürün yâda hizmetlerin üretilmesinde sürecine birlikte katılan insanların her şeyden önce örgütün temel girdisi olan bilgiyi paylaşmaları gerekmektedir. Bu da ancak iletişimle mümkün olabilir. Kısaca iletişim, örgütsel diyalog ve müzakerenin temelini oluşturur. Bu müzakere ve diyalog olmadan ortak anlamlara dayalı bir örgütsel yaşam kurulamaz. (Şişman, Mehmet ve Selahattin Turan, a.g.e. s. 51)

2.7.6. Vizyon ve Misyon

Bu iki sözcük de İngilizce olmasına rağmen Türkçe ‘de de yaygın bir biçimde aynen kullanılmaktadır. Bunlardan vizyon sözcüğü geleceğe ilişkin bir takım anlamlar yüklenerek tanımlanmaktadır. Bu kavramı bireysel, örgütsel ve ulusal açılardan tanımlamak mümkündür. Bir örgüt açısından düşünüldüğünde vizyon, o örgütün gelecekte ulaşmak istediği yeri ve örgütün gelecekteki resmini ifade etmektedir. Ancak bu resim, ham hayal ürünü olmayıp üyeleri o noktaya ulaşma konusunda ikna edebilecek, motive edebilecek ve eyleme sevk edebilecek bir resim olmalıdır. (Şişman, Mehmet ve Selahattin Turan, a.g.e. s. 49)

Misyon ise, bir örgütün gerçekleştirmek durumunda olduğu temel görevidir. O örgütün varlık sebebidir. Vizyon ve misyon iç içedir ve bu iki kavramda örgütün amaçlarıyla ilgilidir. Örneğin bir hastanenin temel misyonu bütün hastaları iyileştirmek ve bu konuda elinden gelen çabayı göstermektir. Bir okulun temel misyonu ise, bütün öğrencilerin sahip oldukları potansiyeli ortaya çıkarmak, onları özgürleştirmek, geliştirmek ve kendi kendine öğrenen bireyler yetiştirmek olabilir. (Şişman, Mehmet ve Selahattin Turan, a.g.e. s. 50)

2.7.7. Ölçüm ve İstatistik

Günümüzün yoğun rekabet ortamında üstünlük sağlayabilmek için, şirketin her yönüyle gelişmesi gerekir. Ölçemediğimiz şeyi istediğimiz yönde geliştiremeyiz. O nedenle ölçüm ve istatistik toplam kalitenin vazgeçilmez parçalarıdır. (Kavrakoğlu, İbrahim. Önce Kalite Dergisi, Yıl:1, Sayı:1, 1992, s.43)

TKY’de is görenlerden sürekli bilgi üretmeleri istenir. Toplanan bilgilerin doğruluğu kadar ölçülebilir ve değerlendirilebilir sayısal verilere dayanıyor olması da TKY’nin esasıdır. Bilgilere ve ölçülen verilere göre yönetim yaklaşımı organizasyonun yönetiminden başlamalıdır. Bilgi toplama ve istatistiksel veri değerlendirme teknikleri konularında çalışanlar mutlaka eğitilmelidir. Ölçüm ve istatistik TKY’nin vazgeçilmez parçalarıdır. TKY’ye göre ölçülemeyen şeyler kontrol altında tutulamaz. Tahminler, varsayımlar, sadece daha önceki deneyimlere

dayalı karar mekanizmaları güvenilir olmaktan uzaktır. Gerçekleri bilmek, ölçmek, düzeltmek, düzelttikten sonra tekrar ölçüp yapılan çalışmanın doğruluğunun ispatlanması gerekir. Örneğin müşterilerimizin istediğini sandığımız şeyleri yaparak onları tatmin etmeye çalışırız. Ancak onların gerçekten ne istediğini bilmek, yapılacak pazar araştırmaları, müşteri tatmini anketleri gibi çalışmalarla yani gerçek ölçüm ve değerlendirmelerle mümkündür. Doğaldır ki bunun için doğru şeyleri doğru şekilde ölçmek gerekir. (Akın, Besim. 1995, s. 67)

2.7.8. Kalite Çemberleri

Kalite çemberlerinin amaçları; çember üyelerinin kendi etkinlikleri ile ilgili karşılaştıkları problemleri belirlemek, analiz etmek ve çözümler sunmak konusunda teşvik etmek ve sonuçta etkin bir takım ruhunu gerçekleştirmek, bireylerin motivasyonunu arttırmak, kalitenin iyileştirilmesi ve hatalarının azaltılmasını sağlamak, bireyleri etkin bir katılmayla yaratıcı yeteneklerin ortaya çıkması yönünde teşvik etmek, örgüt içinde iletişimi daha etkin hale getirmek, bireylerin kişilik ve liderlik yeteneklerini geliştirmek, yönetici-işçi ilişkilerini arttırmak, işletmenin gelişmesine katkıda bulunmak olarak ifade edilebilir. (Ensari, H. 2002, s. 108)

Kalite çemberleri örgüt çalışanlarından oluşmuş küçük bir gruptur. Her bir çember 8–10 üyeden oluşur. Grubun bir lideri vardır ancak otorite pozisyonunda değildir. Kalite Çemberleri düzenli olarak toplanırlar. Kalite ve verimlilik probleminin nedenlerini araştırır, iş doyumunu artırır, devamsızlık ve işe geç gelmeleri azaltırlar (Ensari, H. a.g.e. 2002, s. 109).

Kalite kontrol çemberleri, çalışanların yaptıkları işle ilgili çeşitli sorunların kaynaklarını ve nedenlerini, birlikte çalışarak ve periyodik toplantılar yaparak araştıran, bulan, çözen ve üst düzey yönetime rapor eden gönüllü kişilerden oluşur. Kalite çemberlerinin üyeleri örgütün, yönetim ve çalışanlarından oluşur. İşe bağlılığı arttırmak, maliyetleri düşürmek, sorun önleme eğilimi oluşturmak, etkin grup çalışması önermek vb. amaçlarla kullanılırlar. (Çetin, C. 1998, s. 128)

3. BÖLÜM

İLKÖĞRETİM OKULLARINDA TOPLAM KALİTE YÖNETİMİ UYGULAMALARININ OKUL YÖNETİCİLERİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Araştırmanın bu bölümünde; araştırmanın amacı, sınırlılıkları, yöntemi, modeli, araştırmanın evreni ve örnekleme, araştırmada kullanılan kavramların açıklanması, veri toplama araçları, verilerin toplanması, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması, bulgular ve yorum alt bölümleri ele alınmıştır.

3.1. ARAŞTIRMANIN AMACI

Okul yöneticilerinin toplam kalite yönetimi uygulamalarının okul gelişimine katkısının hangi düzeyde algılandığını tespit etmek ve toplam kalite yönetimi uygulamalarının yöneticilerinin yaş, cinsiyet, yöneticilik kıdemi, mesleki kıdem, buldukları okuldaki görev süresi, en son mezun oldukları fakülte türü, öğrenim düzeyleri, öğretmenlik yaptıkları alan, toplam kalite yönetimi ile ilgili kurs veya seminere katılma durumu, yöneticilikteki görev türü durumu, öğretmenlikteki kariyer durumu değişkenleriyle farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amaçlanmıştır.

Ayrıca bu araştırma ile Toplam Kalite Yönetimi uygulamaları gerçekleşirken olabilecek aksaklıkları ve bunların olası etkilerinin azaltılması için okul yöneticilerinin alabilecekleri tedbirlerin önceden belirlenmesi ve başta eğitim yöneticileri olmak üzere ilgili kurum ve kişilerin de bilgilendirilmesi amaçlanmaktadır.

Araştırmanın amacı doğrultusunda ana hipotezi “İlköğretim okullarında toplam kalite yönetimi uygulamaları, okul yöneticilerinin değişkenlerine göre farklılaşma gösterirler” olarak düzenlenmiştir. Bu ana hipotez doğrultusunda aşağıda belirtilen alt hipotezler oluşturulmuştur:

- H1: Okul yöneticilerinin toplam kalite yönetimi uygulamalarının, okul gelişimine katkısını algılama düzeyleri yaş gruplarına göre farklılaşmaktadır.
- H2: Okul yöneticilerinin toplam kalite yönetimi uygulamalarının okul gelişimine katkısını algılama düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılaşmaktadır.
- H3: Okul yöneticilerinin toplam kalite yönetimi uygulamalarının okul gelişimine katkısını algılama düzeyleri yöneticilik kıdemlerine göre farklılaşmaktadır.
- H4: Okul yöneticilerinin toplam kalite yönetimi uygulamalarının okul gelişimine katkısını algılama düzeyleri mesleki kıdemlerine göre farklılaşmaktadır.
- H5: Okul yöneticilerinin toplam kalite yönetimi uygulamalarının okul gelişimine katkısını algılama düzeyleri buldukları okuldaki görev sürelerine göre farklılaşmaktadır.
- H6: Okul yöneticilerinin toplam kalite yönetimi uygulamalarının okul gelişimine katkısını algılama düzeyleri en son mezun oldukları fakülte türüne göre farklılaşmaktadır.
- H7: Okul yöneticilerinin toplam kalite yönetimi uygulamalarının okul gelişimine katkısını algılama düzeyleri öğrenim düzeylerine göre farklılaşmaktadır.
- H8: Okul yöneticilerinin toplam kalite yönetimi uygulamalarının okul gelişimine katkısını algılama düzeyleri öğretmenlik yaptıkları alana göre farklılaşmaktadır.
- H9: Okul yöneticilerinin toplam kalite yönetimi uygulamalarının okul gelişimine katkısını algılama düzeyleri toplam kalite yönetimi ile ilgili kurs veya seminere katılma durumlarına göre farklılaşmaktadır.
- H10: Okul yöneticilerinin toplam kalite yönetimi uygulamalarının okul gelişimine katkısını algılama düzeyleri yöneticilikteki görev türü durumlarına göre farklılaşmaktadır.
- H11: Okul yöneticilerinin toplam kalite yönetimi uygulamalarının okul gelişimine katkısını algılama düzeyleri öğretmenlikteki kariyer durumlarına göre farklılaşmaktadır.

3.2. SINIRLIKLAR

Bu araştırmada toplam kalite yönetimi uygulamalarının okul gelişimine katkılarının bu alanda geliştirilen ölçeklerle belirlenebileceği kabul edilmiştir. Bununla birlikte araştırma 2008–2009 eğitim ve ğretim yılında İstanbul ili, Kâğıthane ilçesinde bulunan ilköğretim okulu yöneticileri ile sınırlandırılmıştır. Özel eğitim veren okullar kapsam dışı bırakılmıştır.

Çalışma pilot bir araştırma niteliğinde olup; İstanbul’un Kağıthane İlçesi, sosyo-kültürel çeşitliliği ve ekonomik yapısı nedeniyle seçilmiştir.

3.3. MODEL

Araştırma, İstanbul ili Kâğıthane ilçesinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin Toplam Kalite Yönetimi uygulamalarının okulun insan kaynaklarını ve okul-evre işbirliğini geliştirmede ki durumunu belirlemek amacıyla Toplam Kalite Yönetimi leği uygulanmıştır. Araştırma kısmen keşifsel kısmen tanımsal özellik taşımaktadır. Araştırma kapsamında ele alınan okul yöneticilerine ait veriler, bağımsız değişkenlere göre gruplandırıldığında, gruplar arasında bağımlı değişken olan toplam kalite yönetimi uygulamalarına ilişkin tutumlarında bir farklılaşmanın olup olmadığına bakılması amacıyla araştırma genel tarama modeli ile yapılmıştır.

3.4. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini 2008–2009 eğitim ve ğretim yılında İstanbul ili, Kâğıthane ilçesinde bulunan 47 ilköğretim okulu oluşturmaktadır. Kağıthane ilçesi, sosyo-kültürel çeşitliliği ve ekonomik yapısı nedeniyle seçilmiştir. Pilot alışma kapsamındaki araştırmada Kağıthane İlçesindeki 47 ilköğretim okulunun tamamına ulaşılmıştır. Bu bağlamda, pilot niteliğindeki bu çalışmada, Kağıthane İlçesi’nde tamsayım gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada, 47 ilköğretim okulunun bütün yöneticilerine uygulanan 188 anketin 170 tanesi geri dönmüş olup, 21 tanesi eksik veya hatalı doldurulduğundan değerlendirmeye alınmamıştır. Geriye kalan 149 ankete ilişkin değerler araştırmanın Bulgular ve Yorum kısmında verilmiştir.

3.5. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm araştırmacı tarafından hazırlanan okul yöneticilerinin demografik verilerini belirlemeye yönelik olarak istenilen bilgilerini içeren Kişisel Bilgi Formundan oluşmaktadır. İkinci bölüm ise Yalçın Fazıl EKER tarafından geliştirilen okul yöneticilerinin Toplam Kalite Yönetimi uygulamalarının okul gelişimine katkısını algılama düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılmıştır.

3.5.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu ile okul yöneticilerinin demografik özellik olarak, yaş, cinsiyet, yöneticilik kıdemleri, mesleki kıdemleri, buldukları okuldaki görev süreleri, mezun oldukları fakülte türü, öğrenim düzeyleri, öğretmenlik yaptıkları alan, Toplam Kalite Yönetimine ilişkin kurs veya seminer alıp almadıkları, yöneticilikteki görev türleri ve öğretmenlik kariyer durumları bilgilerinin belirlenmesinde kullanılmıştır.

3.5.2. Toplam Kalite Yönetimi Ölçeği

Okul Yöneticilerinin Toplam Kalite Yönetimi uygulamalarının okul gelişimine katkısını algılama düzeyleri puanlarını belirlemek için kullanılmıştır.

Toplam Kalite Yönetimi Ölçeğine ait boyutlar ve boyutlara ait madde numaraları **Tablo 5**'te yer almaktadır.

Tablo 5: Toplam Kalite Yönetimi Ölçeği Boyutları

S. NO	BOYUTLAR	MADDE NUMARALARI
1.	TKY Uygulamalarının İnsan Kaynaklarını Geliştirmeye Yönelik Okul Gelişimine Katkısı	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10-11-12-13-14-15
2.	TKY Uygulamalarının Okul-Veli ve Okul-Çevre İşbirliğini Geliştirmeye Yönelik Okul Gelişimine Katkısı	16-17-18-19-20-21

3.5.3. Toplam Kalite Yönetimi Ölçeği Geçerlilik ve Güvenilirlik

Analizleri

Araştırmacı tarafından yapılan literatür taraması sonucunda belirlenen amaca ve alt amaçlara uygunluğu nedeniyle Yalçın Fazıl EKER tarafından geliştirilen Toplam Kalite Yönetimi Ölçeği'nin kullanılmasına karar verilmiştir. Geçerlilik ve güvenilirlik analizleri EKER tarafından yapılan ölçek iki boyuttan oluşmaktadır. Okul Yöneticilerinin Toplam Kalite Yönetimi uygulamalarının okul gelişimine katkısını algılama düzeyleri puanlarını belirlemek için kullanılan ölçeğin ilk 15 sorusu İnsan Kaynağını Geliştirmeye Yönelik Okul Gelişimine Katkı ve son 6 sorusu ise Okul-Veli ve Okul-Çevre İlişkilerini Geliştirmeye Yönelik Okul Gelişimine Katkı düzeyi ile ilgilidir.

Ölçek maddeleri düz cümlelerden oluşturulmuş olup, madde seçenekleri; (1) Hiç Katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Kararsızım, (4) Katılıyorum ve (5) Tamamen Katılıyorum şeklinde puanlanmıştır. İstatistiksel işlemler yapılırken

seçeneklerin sahip olduğu bu puanlar kullanılmıştır. ˆlekte olumsuz yargı içeren madde yer almamaktadır.

Araştırmada, EKER tarafından geliştirilen Toplam Kalite Yˆnetimi ˆleėinde α katsayısı ,938 olarak hesaplanmıştır. Boyutlara gˆre hesaplanma yapıldığında; TKY Uygulamalarının İnsan Kaynaklarını Geliştirmeye Yˆnelik Okul Gelişimine Katkısı boyutunda Cronbach's Alpha katsayısı $\alpha=,917$ ve TKY Uygulamalarının Okul-Veli ve Okul-evre işbirliğini Geliştirmeye Yˆnelik Okul Gelişimine Katkısı boyutunda Cronbach's Alpha katsayısı $\alpha=,815$ olarak hesaplanmıştır.

3.6. VERİLERİN TOPLANMASI

Araştırmanın verileri literatˆr taraması ve araştırmaya dahil olan okul yˆneticilerine anket uygulama yoluyla elde edilmiştir.

Veri toplama çalışmaları sırasında ˆncelikle araştırma konusu ile ilgili yerli ve yabancı araştırma, yayın ve kitaplar gˆzden geçirilmiştir. Bu ˆn çalışma ile doğrudan ilgili olan kaynaklar belirlenmiş, sağlanmış, yabancı dilde yazılı olanlar Tˆrkeye gevrimmiştir. Literatˆr taraması çalışması ile elde edilen bilgilerle araştırmanın kuramsal erevesi oluşturulmuştur. Bu kuramsal ereve araştırmada kullanılacak veri toplama aracının belirlenmesi doğrultusunda alt yapı oluşturmuştur.

Araştırmada verilerin toplanması için, araştırmaya dahil olan okul yˆneticilerinin demografik verilerine ilişkin bilgilerin elde edilmesi amacıyla Kişisel Bilgi Formundan, Okul Yˆneticilerinin Toplam Kalite Yˆnetimi Uygulamalarının Okul Gelişimine Katkısını Algılama dˆzeylerini belirlemek amacıyla EKER tarafından geliştirilen “Toplam Kalite Yˆnetimi ˆleėi”nden yararlanılmıştır.

Araştırmanın gerçekleştirilmesi için İstanbul İl Milli Eğitim Mˆdˆrlˆėˆ ve İstanbul Valiliğinden onay alınmış, okullara anket uygulanırken onayların birer ˆrneėi okul yˆnetimlerine sunulmuştur. Mayıs-Haziran 2009 aylarında araştırmanın

uygulanacağı okullarla gerekli temaslar kurulduktan sonra, araştırma kapsamında kullanılan anketler gönüllü okul yöneticilerine dağıtılmıştır. Dağıtım sırasında gerekli tüm açıklamalar yapılmış, anket uygulanan yöneticilerin sorulara samimi ve doğru cevaplar vermelerini sağlamak için kimlik bilgileri istenmemiştir. Anketin uygulanması için gönüllü okul yöneticilerine yeterli süre verilmiştir. Okul yöneticilere toplam 188 anket dağıtılmış ve 170'i geri dönmüştür. Anketlerin geri dönüş oranı % 90,4 olarak gerçekleşmiştir.

3.7. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ VE YORUMLANMASI

Tüm okullara uygulanan anketlerin toplanması sonucunda elde edilen 170 anket, kodlama işlemine başlamadan önce birer birer gözden geçirilmiştir. Yapılan incelemede anketlerin 21 tanesi eksik veya hatalı doldurulduğundan, değerlendirme dışı bırakılmış ve kalan 149 anket üzerinden işlem yapılmasına karar verilmiştir.

Kalan 149 ankete ait veriler, SPSS 13.0 paket programına girilmiştir. Veri girişi işleminden sonra anketi cevaplayan okul yöneticilerinin demografik özelliklerine göre dağılımları belirlenmiştir.

Toplam Kalite Yönetimi Ölçeğindeki madde seçenekleri beşli Likert tipi ölçeğe göre puanlanmıştır. Okul yöneticilerinin Toplam Kalite Yönetimi uygulamalarının okul gelişimine katkısını algılama düzeylerinin belirlenmesi, açıklanması ve yorumlanmasında ölçeklerde kullanılan beşli dereceleme ölçeğine uygun olarak 1.00-1.79 (Hiç Katılmıyorum), 1.80-2.59 (Katılmıyorum), 2.60-3.39 (Kararsızım), 3.40-4.19 (Katılıyorum) ve 4.20-5.00 (Tamamen Katılıyorum) aralıkları kullanılmıştır. Veriler üzerinden yapılan istatistiksel işlemler, bu puanlamaya göre yapılmıştır.

Öncelikle Toplam Kalite Yönetimi Ölçeğinin alt boyutları ile birlikte aritmetik ortalama ve standart sapmaları hesaplanarak ortalamalara ait yorumlara yer verilmiştir. İkinci, dokuzuncu, onuncu ve onbirinci alt hipotezlerin çözümlenmesi ve

yorumlanmasında, Toplam Kalite Yönetimi ölçeği ile bu ölçeğin alt boyutlarının, okul yöneticilerin cinsiyet, kurs veya seminer alma durumu, yöneticilikteki görev türü ve öğretmenlikteki kariyer durumu değişkenlerine göre farklılaşmanın çözümlenmesinde ve yorumlanmasında bağımsız gruplar t-testi, birinci, üçüncü, dördüncü, beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci alt hipotezlerin çözümlenmesi ve yorumlanmasında, Toplam Kalite Yönetimi Ölçeği ile bu ölçeğin alt boyutlarının, okul yöneticilerinin yaş grupları, yöneticilik kıdemleri, mesleki kıdemleri, buldukları okuldaki görev süresi, mezun oldukları fakülte türü, öğrenim düzeyleri ve öğretmenlik yaptıkları alan değişkenlerine göre farklılaşmanın çözümlenmesinde ve yorumlanmasında tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Varyans analizi sonucunda gruplar arasında ortaya çıkan farkın kaynağını bulabilmek için LSD testi yapılmıştır.

3.8. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde okul yöneticilerinden anket aracılığıyla toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular araştırmanın ana ve alt hipotezlerine uygun bir biçimde ve sırada verilmiştir.

3.8.1. Araştırmaya Katılan Okul Yöneticilerinin Demografik Özellikleri

Araştırmaya katılan 149 öğretmene ait demografik veriler tablo 6'de verilmiştir.

Tablo 6: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

DEMOGRAFİK ÖZELLİK		N	%
YAŞ GRUPLARI	34 YILDAN AZ	39	26,174
	35-39 YIL ARASI	66	44,295
	40 YILDAN FAZLA	44	29,530
CİNSİYET	BAYAN	45	30,201
	ERKEK	104	69,799
YÖNETİCİLİK KIDEMİ	1-3 YIL ARASI	31	20,805
	4-6 YIL ARASI	38	25,503
	7-9 YIL ARASI	47	31,544
	10 YIL VE DAHA FAZLA	33	22,148
MESLEKİ KIDEM	10 YILDAN AZ	34	22,819
	11-15 YIL ARASI	63	42,282
	16 YIL VE DAHA FAZLA	52	34,899
OKUL KIDEMİ	1-3 YIL ARASI	57	38,255
	4-6 YIL ARASI	59	39,597
	7 YILDAN FAZLA	33	22,148
ÖĞRENİM DÜZEYİ	YÜKSEK OKUL MEZUNU	18	12,081
	FAKÜLTE MEZUNU	91	61,074
	YÜKSEK LİSANS VEYA DOKTORA	40	26,846
ÖĞRETMENLİK ALANI	SAYISAL ALAN	43	28,859
	SÖZEL ALAN	72	48,322
	YABANCI DİL VEYA ETKİNLİKLER	34	22,819
TKY KURSU	KURS ALDIM	103	69,128
	KURS ALMADIM	46	30,872
YÖNETİCİLİK GÖREVİ	OKUL MÜDÜRÜ	41	27,517
	MÜDÜR YARDIMCISI	108	72,483
ÖĞRETMENLİK KARİYERİ	ÖĞRETMEN	113	75,839
	UZMAN VEYA BAŞÖĞRETMEN	36	24,161

Tablo 6'daki değerlere göre, araştırmada veri toplanan 149 okul yöneticisi yaş değişkenine göre gruplandıklarında % 26,174' (39 kişi) 34 ve daha genç, % 44,295'i (66 kişi) 35-39 yaş aralığında ve % 29,530'u (44 kişi) 40 ve üzeri yaşta oldukları ortaya çıkmaktadır. 20-24 ve 25-29 yaş grubu yeterince okul yöneticisi olmadığından, bu yaş grupları 30-34 yaş grubu ile birleştirilmiş ve "34 yaş ve daha genç" olarak yeniden düzenlenmiştir. Araştırmaya dahil olan yöneticilerin % 30,201'i (45 kişi) bayan ve % 69,799'u (104 kişi) erkektir.

Yöneticilik kıdemlerine göre gruplandıklarında % 20,805'i (31 kişi) 1-3 yıl, % 25,503' (38 kişi) 4-6 yıl, % 31,544' (47 kişi) 7-9 yıl ve % 22,148'i (33 kişi) 10 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip oldukları sonucu ortaya çıkmıştır. 13 yıl ve üzeri yöneticilik kıdemine sahip yeterince okul yöneticisi olmadığından, bu değişken grubu 10-12 yıl yöneticilik kıdemine sahip grup ile birleştirilmiş ve "10 yıl ve üzeri" olarak yeniden düzenlenmiştir.

Mesleki kıdemlerine göre değerlendirildiklerinde ise % 22,819'u (34 kişi) 10 yıldan az, % 42,282'si (63 kişi) 11-15 yıl ve % 34,899'u (52 kişi) 16 yıldan fazla olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Veri toplanan 1-5 yıl aralığında mesleki kıdeme sahip yeterince yönetici olmadığından 6-10 yıl mesleki kıdem yılı ile birleştirilmiş ve "10 yıl ve daha az" olarak yeniden düzenlenmiştir. Ayrıca 21 ve üzeri mesleki kıdeme sahip yönetici grubu da aynı nedenle 16-20 yıl grubu ile birleştirilmiş ve "16 yıl ve üzeri" olarak düzenlenmiştir.

Yöneticiler buldukları okuldaki görev süreleri dikkate alınarak gruplandıklarında % 38,255'i (57 kişi) 1-3 yıldır, % 39,597'si (59 kişi) 4-6 yıldır ve % 22,148'i (33 kişi) 7 ve daha fazla yıldır görev yaptıkları ortaya çıkmaktadır. Veri toplanan 10-12 yıl ve 13 yıl ve üzeri senedir buldukları okulda görev yapan ve araştırmaya dahil olan yeterli sayıda okul yöneticisi olmadığından, bu gruplar 7-9 yıldır okulda görev yapan okul yöneticisi grupları ile birleştirilmiş ve grup "7 ve üzeri yıl" olarak yeniden düzenlenmiştir.

Öğrenim düzeylerine göre gruplandıklarında veri toplanan okul yöneticilerinin % 12,081'inin (18 kişi) yüksek okul mezunu, % 61,074'ünün (91 kişi) fakülte mezunu ve % 26,846'sının (40 kişi) yüksek lisans veya doktora mezunu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Veri toplanan okul yöneticilerinden sadece 3 tanesi öğretmen okulu mezunu olduğundan bu veriler "yüksek okul mezunu" olarak ve sadece 4 tanesi doktora mezunu olan okul yöneticilerine ait veriler yüksek lisans yapan yöneticilere ait verilerle birleştirilmiş ve grup "yüksek lisans veya doktora mezunu" olarak yeniden düzenlenmiştir.

Öğretmenlik yaptıkları alanlara göre gruplandıklarında veri toplanan okul yöneticilerinin % 28,859'u (43 kişi) sayısal alanda, % 48,322'si (72 kişi) sözel alanda ve % 22,819'u (34 kişi) yabancı dil veya etkinlikler alanında öğretmenlik yapmaktadırlar. Veri toplanan okul yöneticilerinin çok az bir miktarı "etkinlikler" alanında öğretmenlik yaptıklarından dolayı bu yöneticilere ait veriler "yabancı dil" alanında öğretmenlik yapmış olan yöneticilerin verileri ile birleştirilmiş ve grubun adı "yabancı dil veya etkinlikler" alanı olarak yeniden düzenlenmiştir.

Veri toplanan okul yöneticilerinin % 69,128'i (103 kişi) toplam kalite yönetimi alanında kurs veya seminer aldıkları, % 30,872'si (46 kişi) bu konularla ilgili herhangi bir kurs veya seminer almadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Veri toplanan okul yöneticileri yaptıkları görevler bakımından gruplandıklarında % 27,517'sinin (41 kişi) okul müdürü ve % 72,483'ünün (108 kişi) müdür yardımcısı olduğu belirlenmiştir. Veri toplanan müdür başyardımcısı sayısının grup oluşturamayacak kadar az olmasından dolayı bu grup "müdür yardımcısı" grubunun verileri ile birleştirilmiştir.

Okul yöneticilerinin öğretmenlik kariyerleri göz önüne alındığında verilerin % 75,839'u (113 kişi) öğretmen ve % 24,161'i (36 kişi) uzman öğretmen veya başöğretmen gruplarına ait olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlik kariyeri "başöğretmenlik" olan yöneticilere ait yeterince veri olmadığından, bu veriler

“uzman öğretmen” grubuna ait verilerle birleştirilmiş ve adı “uzman veya başöğretmen” olarak yeniden düzenlenmiştir.

3.8.2. Okul Yöneticilerinin Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarının Okul Gelişimine Katkısını Algılama Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ana ve alt hipotezlerini incelemek üzere okul yöneticilerinden toplanan verilere dayalı olarak hesaplanan aritmetik ortalama ve standart sapmalar tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7: Okul Yöneticilerinin Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarının Okul Gelişimine Katkısını Algılama Düzeylerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	İnsan Kaynaklarını Geliştirmeye Yönelik	Okul-Veli ve Okul-Çevre İşbirliğini Geliştirmeye Yönelik	GENEL
\bar{X}	3,465	3,365	3,436
S	1,171	1,247	1,190

Tablo 7’den anlaşılacağı gibi okul yöneticilerinin TKY uygulamalarının okul gelişimine katkısına ait algılarından elde edilen aritmetik ortalamalarının, “İnsan Kaynağını Geliştirmeye Yönelik Okul Gelişimine Katkısı” boyutunun 3,40-4,19 (Katılıyorum) aralığında olduğu ve “Okul-Veli ve Okul-Çevre İşbirliğini Geliştirmeye Yönelik Okul Gelişimine Katkısı” boyutunun ise 2,60-3,39 (Kararsızım” aralığında olduğu, görülmektedir.

Okul Yöneticilerinin TKY Uygulamalarının İnsan Kaynaklarını Geliştirmeye Yönelik Okul Gelişimine Katkısı alt boyutunda tablo 8’de belirtilen aritmetik ortalamalar elde edilmiştir.

Tablo 8: Okul Yöneticilerinin TKY Uygulamalarının İnsan Kaynaklarını Geliştirmeye Yönelik Okul Gelişimine Katkısını Algılama Düzeylerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

MADDE NO	Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarının	\bar{X}	S
5	...okul yönetiminde, liderlik yaklaşımının gelişmesine katkısı olmuştur.	3,678	1,035
9	...okulda takım çalışması anlayışının gelişmesine katkısı olmuştur.	3,638	1,116
7	...okul çalışanlarının olumlu etkileşim kurmasına katkısı olmuştur.	3,604	1,019
8	...okulda problem çözme süreçlerinin iyileşmesine katkısı olmuştur.	3,537	1,112
15	...kıt kaynakların daha doğru kullanımına katkısı olmuştur.	3,517	1,200
13	...sınıf yönetimi etkinliklerinin gelişmesine katkısı olmuştur.	3,497	1,200
4	...yapılan çalışmaların okul vizyonuna yönelik yürütülmesine katkısı olmuştur.	3,490	1,100
3	...okulun gelişim hedeflerinin gerçekçi olarak belirlenmesine katkısı olmuştur.	3,477	1,131
6	...okul içi iletişim kanallarının doğru kullanımına katkısı olmuştur.	3,450	1,130
14	...öğrenci beklentilerine daha kolay cevap verilmesine katkısı olmuştur.	3,416	1,180
2	...okulda demokratik ortamın gelişmesine katkısı olmuştur.	3,409	1,289
12	...sorumluluk alma isteğinin artmasına katkısı olmuştur.	3,376	1,328
11	...okul çalışanlarının memnuniyetlerinin artmasına katkısı olmuştur.	3,302	1,240
1	...okulun, öğrenen okul olmasına katkısı olmuştur.	3,302	1,195
10	...okul çalışanlarının motivasyonunun artmasına katkısı olmuştur.	3,282	1,214

Tablo 8 incelendiğinde; Okul Yöneticilerinin TKY Uygulamalarının İnsan Kaynaklarını Geliştirmeye Yönelik Okul Gelişimine Katkısını algılama düzeylerine ilişkin aritmetik ortalamaların 3,678 ile 3,282 aralığında olduğu görülmektedir. En yüksek üç aritmetik ortalamaya ise “lider yaklaşımına katkısı” ($\bar{X}=3,678$), “takım çalışması anlayışına katkısı” ($\bar{X}=3,638$) ve “karşılıklı etkileşime katkısı” ($\bar{X}=3,604$) maddelerinin sahip oldukları ortaya çıkmıştır. En düşük aritmetik ortalamaya ise “okul çalışanlarının motivasyonuna katkısı” ($\bar{X}=3,282$) maddesi sahiptir.

Bu sonuçlar değerlendirildiğinde Okul Yöneticileri tarafından TKY Uygulamalarının liderlik yaklaşımına, takım çalışmasına ve iletişime olumlu katkılar sağladığı, ancak öğretmenin motivasyonunu yeterince artırmadığı şeklinde algılandığı sonucuna varmak olanaklıdır.

Okul Yöneticilerinin TKY Uygulamalarının Okul-Veli, Okul-Çevre İşbirliğini Geliştirmeye Yönelik Okul Gelişimine Katkısı alt boyutunda tablo 9’de belirtilen aritmetik ortalamalar elde edilmiştir.

Tablo 9: Okul Yöneticilerinin TKY Uygulamalarının Okul-Veli, Okul-Çevre İşbirliğini Geliştirmeye Yönelik Okul Gelişimine Katkısını Algılama Düzeylerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

MADDE NO	Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarının	\bar{X}	S
21	...toplumun okuldan memnuniyet düzeyinin artmasına katkısı olmuştur.	3,430	1,259
20	...okulun topluma etki düzeyinin gelişmesine katkısı olmuştur.	3,403	1,133
19	...okulun işbirlikleri ile ilişkilerinin iyileşmesine katkısı olmuştur.	3,396	1,256
16	...okul-veli işbirliğinin gelişmesine katkısı olmuştur.	3,369	1,176
17	...veli memnuniyetinin artmasına katkısı olmuştur.	3,302	1,314
18	...okula duyulan güvenin artmasına katkısı olmuştur.	3,289	1,275

Bu boyutta verilen cevapların aritmetik ortalamaları $\bar{X}=3,430$ ile $\bar{X}=3,289$ aralığında gerçekleşmiştir. Tablonun en dikkat çekici görüntüsü; TKY uygulamalarının “Toplumun okuldan memnuniyet düzeyinin artmasına katkısı olmuştur” maddesi en yüksek aritmetik ortalamaya sahipken, en düşük aritmetik ortalamaya sahip maddenin “okula duyulan güvenin artmasına katkısı olmuştur” maddesinin olmasıdır. Bu durumun toplumun okulda meydana gelen bazı değişikliklerin memnuniyetlerini artırması ancak aynı düzeyde bu değişime güvenmedikleri şeklinde yorumlanabileceği düşünülmektedir.

3.8.3. Demografik Değişkenlere Göre Okul Yöneticilerinin Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarının Okul Gelişimine Katkısını Algılama Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci, ikinci, üçüncü, dördüncü, beşinci, altıncı, yedinci, sekizinci, dokuzuncu, onuncu ve onbirinci alt hipotezlerini oluşturan, yaş grupları, cinsiyet, yöneticilik kıdemleri, mesleki kıdem, buldukları okuldaki görev süreleri, en son mezun oldukları fakülte türü, öğrenim düzeyleri, öğretmenlik yaptıkları alan, TKY ile ilgili kurs veya seminere katılma durumları, yöneticilikteki görev türü ve öğretmenlikteki kariyeri değişkenlerine göre bir analiz yapıldığında, İnsan Kaynaklarını Geliştirmeye Yönelik ve Okul-Veli ve Okul-Çevre İşbirliğini Geliştirmeye Yönelik Okul Gelişimine Katkısı alt boyutlarında farklılaşmanın olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amacı gerçekleştirmek üzere okul yöneticilerinden toplanan verilere dayalı olarak yapılan analizlerden elde edilen bulgular, aşağıda demografik değişkenlerle ilgili alt başlıklar altında yer alan tablolarda verilmiştir.

3.8.4. Yaş Grupları Değişkenine İlişkin Bulgular

Yaş gruplarına göre yöneticilerin TKY Uygulamalarının etkinliğini algılama düzeylerini gösteren aritmetik ortalamalar ve standart sapmalar tablo 10'da yer almaktadır.

Tablo 10: Yaş Gruplarına Göre Okul Yöneticilerinin Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarının Okul Gelişimine Katkısını Algılama Düzeylerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

BOYUT	YAŞ	N	\bar{X}	S
İnsan Kaynaklarını Geliştirme	34 YIL VE DAHA AZ	39	3,805	,668
	35-39 YAŞ ARASI	66	3,349	,919
	40 YIL VE DAHA FAZLA	44	3,338	,597
Okul-Veli ve Okul-Çevre İşbirliğini Geliştirme	34 YIL VE DAHA AZ	39	3,791	,770
	35-39 YAŞ ARASI	66	3,220	,978
	40 YIL VE DAHA FAZLA	44	3,205	,736

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin yaş grupları göz önüne alınarak yapılan “Toplam Kalite Yönetimi Ölçeği”nin farklı boyutlarına verdikleri yanıtların

aritmetik ortalamalarına bakıldığında, İnsan Kaynaklarını Geliştirme boyutunda, 34 yaşında ve daha genç olan okul yöneticilerinin “Katılıyorum”, diğer yaş gruplarında bulunan okul yöneticilerinin ise “Kararsızım” aralıklarında ($\bar{X}_{34} \leq 3,805 - \bar{X}_{35-39} = 3,349 - \bar{X}_{40} \geq 3,338$) yer aldıkları görülmektedir. Benzer bir şekilde, Okul-Veli ve Okul Çevre İşbirliğini Geliştirme boyutunda 34 yaşında ve daha genç olan okul yöneticilerinin “Katılıyorum”, diğer yaş gruplarında bulunan okul yöneticilerinin de “Kararsızım” aralıklarında ($\bar{X}_{34} \leq 3,791 - \bar{X}_{35-39} = 3,220 - \bar{X}_{40} \geq 3,205$) yer almışlardır.

Aritmetik ortalamalara göre değerlendirme yapıldığında, her iki alt boyutta da en yüksek ortalamaya 34 yaşında ve daha genç olan okul yöneticilerinin olduğu göze çarpmaktadır. Bu sonuca göre, genç yöneticilerin TKY uygulamalarının okul gelişimine katkısını daha fazla olduğuna inandıkları, yaşları ilerledikçe değişime daha fazla direnç göstermelerinin ve mevcut durumun devamından yana olmalarının bir etken olabileceği düşünülmektedir.

Birinci alt hipotez farklılaşmanın istatistiksel olarak .05 düzeyinde anlamlı olup olmadığı tek yönlü varyans analizi tekniği ile hesaplanmış ve bu hesaplamalarla ilgili bulgular tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11: Yaş Gruplarına Göre Okul Yöneticilerinin Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarının Okul Gelişimine Katkısını Algılama Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

BOYUT	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
İnsan Kaynaklarını Geliştirme	Gruplar İçi	6,117	2	3,059	5,123	,007*
	Gruplar Arası	87,168	146	,597		
	Toplam	93,286	148			
Okul-Veli ve Okul-Çevre İşbirliğini Geliştirme	Gruplar İçi	9,589	2	4,795	6,482	,002*
	Gruplar Arası	107,989	146	,740		
	Toplam	117,578	148			

* p<.05

Tablo 11’deki “p” değerlerinden de görülebileceği gibi okul yöneticilerinin TKY Uygulamalarının Okul Gelişimine Katkısı her iki alt boyutta da yaş değişkenine göre istatistiksel olarak .05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşma olduğunu ortaya

koymaktadır. Bu farklılaşmanın kaynağını belirlemek için LSD testi yapılmış ve sonucunda elde edilen bulgular tablo 12 ve 13’de verilmiştir.

Tablo 12: Yaş Gruplarına Göre Okul Yöneticilerinin Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarının İnsan Kaynağını Geliştirmeye Yönelik Okul Gelişimine Katkısını Algılama Düzeylerine İlişkin Ortalamalar Arasındaki Farkın Kaynağını Gösterir LSD Testi Sonuçları

Yaş Grupları	ORTALAMA FARKLARI		
	34 YAŞ VE DAHA AZ	35-39 YAŞ ARASI	40 YAŞ VE ÜZERİ
34 YAŞ VE DAHA AZ	-	,457*	,467*
35-39 YAŞ ARASI	p= ,004	-	,011
40 YAŞ VE ÜZERİ	p= ,007	p= ,943	-

* p<.05

Tablo 12’de yer alan değerlere göre “İnsan Kaynağını Geliştirmeye Yönelik” boyutunda, 34 yaş ve daha genç okul yöneticileri ile daha ileri yaşta bulunan okul yöneticileri arasında istatistiksel bakımdan pozitif yönlü .05 düzeyinde anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

Tablo 13: Yaş Gruplarına Göre Okul Yöneticilerinin Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarının Okul-Veli ve Okul-Çevre İşbirliğini Geliştirmeye Yönelik Okul Gelişimine Katkısını Algılama Düzeylerine İlişkin Ortalamalar Arasındaki Farkın Kaynağını Gösterir LSD Testi Sonuçları

Yaş Grupları	ORTALAMA FARKLARI		
	34 YAŞ VE DAHA AZ	35-39 YAŞ ARASI	40 YAŞ VE ÜZERİ
34 YAŞ VE DAHA AZ	-	,571*	,586*
35-39 YAŞ ARASI	p= ,001	-	,015
40 YAŞ VE ÜZERİ	p= ,002	p= ,928	-

* p<.05

Tablo 13’de yer alan değerlere göre benzer bir durum olarak “Okul-Veli ve Okul-Çevre İşbirliğini Geliştirmeye Yönelik” boyutunda da, 34 yaş ve daha genç okul yöneticileri ile daha ileri yaşta bulunan okul yöneticileri arasında istatistiksel bakımdan pozitif yönlü.05 düzeyinde anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre H1 alt hipotezi kabul edilmiştir.

3.8.5. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

İkinci alt hipotez kapsamında cinsiyet değişkenine göre yöneticilerin TKY Uygulamalarının etkinliğini algılama düzeylerini gösteren aritmetik ortalamalar ve standart sapmalar tablo 14’de yer almaktadır.

Tablo 14: Cinsiyet Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarının Okul Gelişimine Katkısını Algılama Düzeylerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri İle T-Testi Sonuçları

BOYUT	CİNSİYET	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
İnsan Kaynaklarını Geliştirme	BAYAN	45	3,332	,619	147	-1,349	,179
	ERKEK	104	3,522	,855			
Okul-Veli ve Okul-Çevre İşbirliğini Geliştirme	BAYAN	45	3,215	,759	147	-1,471	,144
	ERKEK	104	3,429	,939			

* $p < .05$

Tablo 14’deki aritmetik ortalamalar, okul yöneticilerinin cinsiyetlerine göre TKY uygulamalarının Okul Gelişimine Katkısını algılama düzeyi bakımından incelendiğinde; “İnsan Kaynaklarını Geliştirme” (\bar{X} Bayan=3,332– \bar{X} Erkek=3,522) boyutunda bayan yöneticilerin “Kararsızım” aralığında, erkek yöneticilerin ise “Katlıyorum” aralığında yer aldıkları, “Okul-Veli ve Okul-Çevre İşbirliğini Geliştirme” (\bar{X} Bayan=3,215– \bar{X} Erkek=3,429) boyutunda da bayan yöneticilerin “Kararsızım” aralığında, erkek yöneticilerin ise “Katlıyorum” aralığında yer aldıkları görülmektedir.

Cinsiyet değişkenine ilişkin tablo 14’deki bulgular, aritmetik ortalama büyüklüklerine göre değerlendirildiğinde, iki boyutta da bayan yöneticilerin TKY Uygulamalarının etkinliğini algılama düzeylerinin, erkek yöneticilerden daha az olduğu görülmektedir. Tablo 14’deki t-testi değerlerine göre her iki alt boyutta da bayan ve erkek yöneticiler arasındaki ortalama farklarının istatistiksel olarak .05 düzeyinde anlamlı olmadığı sonucuna varılabilir.

Bu bulgulara göre cinsiyet değişkeninin yöneticilerin TKY Uygulamalarının etkinliğini algılamalarında etkili olmadığı, bayan yöneticilerle erkek yöneticiler arasındaki farkın rastlantısal olduğu çıkarımı yapılabilir. Bu sonuçlara göre H2 alt hipotezi reddedilmiştir.

3.8.6. Yöneticilik Kıdemi Değişkenine İlişkin Bulgular

Yöneticilik Kıdemi gruplarına göre yöneticilerin TKY Uygulamalarının etkinliğini algılama düzeylerini gösteren aritmetik ortalamalar ve standart sapmalar tablo 15’de yer almaktadır.

Tablo 15: Yöneticilik Kıdemi Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarının Okul Gelişimine Katkısını Algılama Düzeylerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

BOYUT	YÖNETİCİLİK KIDEMİ	n	\bar{X}	S
İnsan Kaynaklarını Geliştirme	1-3 YIL ARASI	31	3,774	,614
	4-6 YIL ARASI	38	3,589	,820
	7-9 YIL ARASI	47	3,397	,853
	10 YIL VE ÜZERİ	33	3,127	,710
Okul-Veli ve Okul-Çevre İşbirliğini Geliştirme	1-3 YIL ARASI	31	3,710	,810
	4-6 YIL ARASI	38	3,553	,842
	7-9 YIL ARASI	47	3,206	,903
	10 YIL VE ÜZERİ	33	3,050	,878

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin yöneticilik kıdemi grupları göz önüne alınarak yapılan “Toplam Kalite Yönetimi Ölçeği”nin farklı boyutlarına verdikleri yanıtların aritmetik ortalamalarına bakıldığında, “İnsan Kaynaklarını Geliştirme” boyutunda ($\bar{X}_{1-3}=3,774-\bar{X}_{4-6}=3,589-\bar{X}_{7-9}=3,397-\bar{X}_{10-}>=3,127$), 1-3 yıl grubunda bulunan yöneticilerin ve 4-6 yıl grubunda bulunan okul yöneticilerinin “Katılıyorum”, 7-9 yıl ve 10 ve üzeri yöneticilik kıdemi bulunan okul yöneticilerinin ise “Kararsızım” aralıklarında yer aldıkları, benzer bir şekilde; Okul-Veli ve Okul Çevre İşbirliğini Geliştirme boyutunda ($\bar{X}_{1-3}=3,710-\bar{X}_{4-6}=3,553-\bar{X}_{7-9}=3,206-\bar{X}_{10-}>=3,050$), 1-3 yıl grubunda bulunan yöneticilerin ve 4-6 yıl grubunda bulunan okul yöneticilerinin “Katılıyorum”, 7-9 yıl ve 10 ve üzeri yöneticilik kıdemi bulunan okul yöneticilerinin ise “Kararsızım” aralıklarında yer aldıkları görülmektedir.

Aritmetik ortalamalara göre değerlendirme yapıldığında, her iki alt boyutta da en yüksek ortalamaya yöneticiliklerinin ilk üç yılında bulunanların olduğu bu grubu sırasıyla 4-6 yıl, 7-9 yıl gruplarının izlediği ve en düşük aritmetik ortalamaya da 10 ve daha fazla yıldır okul yöneticiliği yapan grubun olduğu göze çarpmaktadır. Bu

sonuca göre, yaş değişkenindeki sonuçlara paralel olarak, Yöneticiliklerinin ilk yıllarında bulunan grubun değişimlere daha açık olduğu, TKY Uygulamalarının Okul Gelişimine katkısını daha fazla olduğuna inandıkları, yöneticilikteki yılları ilerledikçe TKY uygulamalarının etkinliğine daha az inanmaya başladıkları sonucuna varılabileceği düşünülmektedir.

Üçüncü alt hipotez kapsamında farklılaşmanın istatistiksel olarak .05 düzeyinde anlamlı olup olmadığı tek yönlü varyans analizi tekniği ile hesaplanmış ve bu hesaplamalarla ilgili bulgular tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16: Yöneticilik Kıdemi Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarının Okul Gelişimine Katkısını Algılama Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

BOYUT	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
İnsan Kaynaklarını Geliştirme	Gruplar İçi	7,532	3	2,511	4,246	,007*
	Gruplar Arası	85,753	145	,591		
	Toplam	93,286	148			
Okul-Veli ve Okul-Çevre İşbirliğini Geliştirme	Gruplar İçi	9,479	3	3,160	4,238	,007*
	Gruplar Arası	108,099	145	,746		
	Toplam	117,578	148			

* p<.05

Tablo 16’deki “p” değerlerinden de görülebileceği gibi okul yöneticilerinin TKY uygulamalarına ilişkin algıları, her iki alt boyutta da yöneticilik kıdemi gruplarına göre istatistiksel olarak .05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşma olduğunu ortaya koymaktadır. Bu farklılaşmanın kaynağını belirlemek için LSD testi yapılmış ve sonucunda elde edilen bulgular tablo 17 ve 18’de verilmiştir.

Tablo 17: Yöneticilik Kıdemi Gruplarına Göre Okul Yöneticilerinin Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarının İnsan Kaynağını Geliştirmeye Yönelik Okul Gelişimine Katkısını Algılama Düzeylerine İlişkin Ortalamalar Arasındaki Farkın Kaynağını Gösterir LSD Testi Sonuçları

YÖNETİCİLİK KIDEM YILI	ORTALAMA FARKLARI			
	1-3 YIL ARASI	4-6 YIL ARASI	7-9 YIL ARASI	10 YIL VE ÜZERİ
1-3 YIL ARASI	-	,185	,377*	,647*
4-6 YIL ARASI	p= ,322	-	,192	,462*
7-9 YIL ARASI	p= ,036	p= ,254	-	,270
10 YIL VE ÜZERİ	p= ,001	p= ,013	p= ,124	-

* p<.05

Tablo 17’de yer alan değerlere göre “İnsan Kaynağını Geliştirmeye Yönelik” boyutunda, 1-3 yıl ile 7-9 yıl ve 1-3 yıl ile 10 ve üzeri senedir yöneticilik yapan gruplar arasında ve 4-6 yıl ve 10 ve üzeri senedir yöneticilik yapan gruplar arasında istatistiksel olarak .05 düzeyinde anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

Tablo 18: Yöneticilik Kıdemi Gruplarına Göre Okul Yöneticilerinin Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarının Okul-Veli ve Okul-Çevre İşbirliğini Geliştirmeye Yönelik Okul Gelişimine Katkısını Algılama Düzeylerine İlişkin Ortalamalar Arasındaki Farkın Kaynağını Gösterir LSD Testi Sonuçları

YÖNETİCİLİK KIDEM YILI	ORTALAMA FARKLARI			
	1-3 YIL ARASI	4-6 YIL ARASI	7-9 YIL ARASI	10 YIL VE ÜZERİ
1-3 YIL ARASI	-	,157	,504*	,659*
4-6 YIL ARASI	p= ,454	-	,347	,502*
7-9 YIL ARASI	p= ,013	p= ,067	-	,155
10 YIL VE ÜZERİ	p= ,003	p= ,016	p= ,430	-

* p<.05

Tablo 18’de yer alan değerlere göre “Okul-Veli ve Okul-Çevre İşbirliğini Geliştirmeye Yönelik” boyutunda yine 1-3 yıl ile 7-9 yıl ve 1-3 yıl ile 10 ve üzeri senedir yöneticilik yapan gruplar arasında ve 4-6 yıl ve 10 ve üzeri senedir yöneticilik yapan gruplar arasında istatistiksel olarak .05 düzeyinde anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre H3 alt hipotezi kabul edilmiştir.

Tablo 15, 16, 17 ve 18’deki bulgular değerlendirildiğinde yöneticiler yöneticilik kıdemi arttıkça TKY uygulamalarının okul gelişimine olan katkısını daha az algıladıkları sonucuna ulaşılabileceği düşünülmektedir.

3.8.7. Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular

Mesleki kıdem gruplarına göre yöneticilerin TKY Uygulamalarının etkinliğini algılama düzeylerini gösteren aritmetik ortalamalar ve standart sapmalar tablo 19’da yer almaktadır.

Tablo 19: Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarının Okul Gelişimine Katkısını Algılama Düzeylerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

BOYUT	MESLEKİ KIDEMİ	n	\bar{X}	S
İnsan Kaynaklarını Geliştirme	10 YILDAN AZ	34	3,814	,885
	11-15 YIL ARASI	63	3,389	,646
	16 YILDAN FAZLA	52	3,328	,841
Okul-Veli ve Okul-Çevre İşbirliğini Geliştirme	10 YILDAN AZ	34	3,770	,973
	11-15 YIL ARASI	63	3,304	,771
	16 YILDAN FAZLA	52	3,173	,905

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin mesleki kıdem grupları göz önüne alınarak yapılan “Toplam Kalite Yönetimi Ölçeği”nin farklı boyutlarına verdikleri yanıtların aritmetik ortalamalarına bakıldığında, “İnsan Kaynaklarını Geliştirme” boyutunda ($\bar{X}<10=3,814-\bar{X}11-15=3,389-\bar{X}>16=3,328$), 10 yıldan az mesleki kıdeme sahip okul yöneticilerinin “Katılıyorum”, 11-15 yıl ve 16 yıl ve daha fazla mesleki kıdemi bulunan okul yöneticilerinin ise “Kararsızım” aralıklarında yer aldıkları, benzer bir şekilde; Okul-Veli ve Okul Çevre İşbirliğini Geliştirme boyutunda ($\bar{X}<10=3,770-\bar{X}11-15=3,304-\bar{X}>16=3,173$), 10 yıldan az mesleki kıdeme sahip okul yöneticilerinin “Katılıyorum”, 11-15 yıl ve 16 yıl ve daha fazla mesleki kıdemi bulunan okul yöneticilerinin “Kararsızım” aralıklarında yer aldıkları görülmektedir.

Aritmetik ortalamalara göre değerlendirme yapıldığında, her iki alt boyutta da en yüksek ortalamaya mesleki kıdemlerinin ilk üç yılında bulunanların olduğu, bu grubu sırasıyla 11-15 yıl ve 16 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip gruplarının izlediği göze çarpmaktadır. Bu sonuçların yaş değişkenindeki ve yöneticilik kıdemi sonuçlara paralel olduğu dikkat çekicidir.

Dördüncü alt hipotez kapsamında farklılaşmanın istatistiksel olarak .05 düzeyinde anlamlı olup olmadığı tek yönlü varyans analizi tekniği ile hesaplanmış ve bu hesaplamalarla ilgili bulgular tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20: Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarının Okul Gelişimine Katkısını Algılama Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

BOYUT	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
İnsan Kaynaklarını Geliştirme	Gruplar İçi	5,466	2	2,733	4,544	,012*
	Gruplar Arası	87,819	146	,602		
	Toplam	93,286	148			
Okul-Veli ve Okul-Çevre İşbirliğini Geliştirme	Gruplar İçi	7,713	2	3,857	5,125	,007*
	Gruplar Arası	109,865	146	,752		
	Toplam	117,578	148			

* $p < .05$

Tablo-20’deki “p” değerlerinden de görülebileceği gibi okul yöneticilerinin TKY uygulamalarına ilişkin algıları, her iki alt boyutta da mesleki kıdem gruplarına göre istatistiksel olarak .05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşma olduğunu ortaya koymaktadır. Bu farklılaşmanın kaynağını belirlemek için LSD testi yapılmış ve sonucunda elde edilen bulgular tablo 21 ve 22’de verilmiştir.

Tablo-21: Mesleki Kıdem Gruplarına Göre Okul Yöneticilerinin Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarının İnsan Kaynağını Geliştirmeye Yönelik Okul Gelişimine Katkısını Algılama Düzeylerine İlişkin Ortalamalar Arasındaki Farkın Kaynağını Gösterir LSD Testi Sonuçları

MESLEKİ KIDEM YILI	ORTALAMA FARKLARI		
	10 YILDAN AZ	11-15 YIL ARASI	16 YILDAN FAZLA
10 YILDAN AZ	-	,424*	,485*
11-15 YIL ARASI	p= ,011	-	,061
16 YILDAN FAZLA	p= ,005	p= ,674	-

* $p < .05$

Tablo-21’de yer alan değerlere göre “İnsan Kaynağını Geliştirmeye Yönelik” boyutunda, 10 yıl ve daha az mesleki kıdeme sahip grup ile 11-15 yıl ve 15 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip gruplar arasında istatistiksel olarak .05 düzeyinde anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

Tablo-22: Mesleki Kıdem Gruplarına Göre Okul Yöneticilerinin Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarının Okul-Veli ve Okul-Çevre İşbirliğini Geliştirmeye Yönelik Okul Gelişimine Katkısını Algılama Düzeylerine İlişkin Ortalamalar Arasındaki Farkın Kaynağını Gösterir LSD Testi Sonuçları

MESLEKİ KIDEM YILI	ORTALAMA FARKLARI		
	10 YILDAN AZ	11-15 YIL ARASI	16 YILDAN FAZLA
10 YILDAN AZ	-	,465*	,596*
11-15 YIL ARASI	p= ,013	-	,131
16 YILDAN FAZLA	p= ,002	p= ,421	-

* p<.05

Tablo-22’de yer alan değerlere göre “Okul-Veli ve Okul-Çevre İşbirliğini Geliştirmeye Yönelik” boyutunda yine 10 yıl ve daha az mesleki kıdeme sahip grup ile 11-15 yıl ve 15 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip gruplar arasında istatistiksel olarak .05 düzeyinde anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre H4 alt hipotezi kabul edilmiştir.

Tablo 19, 20, 21 ve 22’deki bulgular değerlendirildiğinde yöneticilerin mesleki kıdemi arttıkça TKY uygulamalarının okul gelişimine olan katkısını daha az algıladıkları sonucuna ulaşılabileceği düşünülmektedir.

3.8.8. Buldukları Okuldaki Görev Süresi Değişkenine İlişkin Bulgular

Buldukları okuldaki görev sürelerine göre yöneticilerin TKY Uygulamalarının etkinliğini algılama düzeylerini gösteren aritmetik ortalamalar ve standart sapmalar tablo 23’de yer almaktadır.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin buldukları okuldaki görev süreleri göz önüne alınarak “Toplam Kalite Yönetimi Ölçeği”nin farklı boyutlarına verdikleri yanıtların aritmetik ortalamalarına bakıldığında, “İnsan Kaynaklarını Geliştirme” boyutunda ($\bar{X}_{1-3}=3,633-\bar{X}_{4-6}=3,443-\bar{X}_{7}=3,214$), 1-3 yıl ve 4-6 yıl arası görev yapan okul yöneticilerinin “Katılıyorum”, 7 yıl ve daha fazla süredir okulda bulunan okul yöneticilerinin ise “Kararsızım” aralıklarında yer aldıkları, “Okul-Veli ve Okul

Çevre İşbirliğini Geliştirme” boyutunda ($\bar{X}_{1-3}=3,526-\bar{X}_{4-6}=3,322-\bar{X}_{>7}=3,162$), 1-3 yıl arası görev yapan okul yöneticilerinin “Katılıyorum”, 4-6 yıl arası ve 7 yıl ve daha fazla süredir okulda bulunan okul yöneticilerinin ise “Kararsızım” aralıklarında yer aldıkları görülmektedir.

Tablo 23: Buldukları Okuldaki Görev Süresi Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarının Okul Gelişimine Katkısını Algılama Düzeylerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

BOYUT	OKUL KIDEMİ	n	\bar{X}	S
İnsan Kaynaklarını Geliştirme	1-3 YIL ARASI	57	3,633	,865
	4-6 YIL ARASI	59	3,443	,738
	7 YIL VE ÜZERİ	33	3,214	,709
Okul-Veli ve Okul-Çevre İşbirliğini Geliştirme	1-3 YIL ARASI	57	3,526	,900
	4-6 YIL ARASI	59	3,322	,928
	7 YIL VE ÜZERİ	33	3,162	,776

Aritmetik ortalamalara göre değerlendirme yapıldığında, her iki alt boyutta da en yüksek ortalamaya okula yeni katılmış olan okul yöneticilerinin olduğu, bu grubu sırasıyla 4-6 yıl ve 7 yıl ve daha fazla süredir buldukları okullarda görev yapan gruplarının izlediği görülmektedir. Bu sonuçların yaş değişkeni, yöneticilik kıdemi ve mesleki kıdem değişkeni sonuçları ile paralellik göstermektedir.

Beşinci alt hipotez kapsamında farklılaşmanın istatistiksel olarak .05 düzeyinde anlamlı olup olmadığı tek yönlü varyans analizi tekniği ile hesaplanmış ve bu hesaplamalarla ilgili bulgular tablo 24’de verilmiştir.

Tablo 24: Buldukları Okuldaki Görev Süresi Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarının Okul Gelişimine Katkısını Algılama Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

BOYUT	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
İnsan Kaynaklarını Geliştirme	Gruplar İçi	3,709	2	1,855	3,023	,052
	Gruplar Arası	89,576	146	,614		
	Toplam	93,286	148			
Okul-Veli ve Okul-Çevre İşbirliğini Geliştirme	Gruplar İçi	2,958	2	1,479	1,884	,156
	Gruplar Arası	114,620	146	,785		
	Toplam	117,578	148			

* p<.05

Tablo 24'deki “p” değerlerinden de görülebileceği gibi okul yöneticilerinin TKY uygulamalarına ilişkin algıları, her iki alt boyutta da buldukları okuldaki görev sürelerine göre istatistiksel olarak .05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşma olmadığını ortaya koymaktadır. Aritmetik ortalamalar arasındaki farkın rastlantısal olarak ortaya çıktığını söylemek olanaklıdır. Bu sonuçlara göre H5 alt hipotezi reddedilmiştir.

3.8.9. Mezun Oldukları Fakülte Türüne İlişkin Bulgular

Mezun oldukları fakülte türüne göre yöneticilerin TKY Uygulamalarının etkinliğini algılama düzeylerini gösteren aritmetik ortalamalar ve standart sapmalar tablo 25'de yer almaktadır.

Tablo 25: Mezun Oldukları Fakülte Türüne Göre Okul Yöneticilerinin Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarının Okul Gelişimine Katkısını Algılama Düzeylerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

BOYUT	MEZUN OLDUKLARI FAKÜLTE TÜRÜ	n	\bar{X}	S
İnsan Kaynaklarını Geliştirme	EĞİTİM ENSTİTÜSÜ	18	3,463	,585
	EĞİTİM FAKÜLTESİ	91	3,626	,746
	FEN VEYA TEK. EĞİTİM FAK.	40	3,098	,872
Okul-Veli ve Okul-Çevre İşbirliğini Geliştirme	EĞİTİM ENSTİTÜSÜ	18	3,380	,853
	EĞİTİM FAKÜLTESİ	91	3,553	,836
	FEN VEYA TEK. EĞİTİM FAK.	40	2,929	,899

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin mezun oldukları fakülte türü göz önüne alınarak yapılan “Toplam Kalite Yönetimi Ölçeği”nin farklı boyutlarına verdikleri yanıtların aritmetik ortalamalarına bakıldığında, “İnsan Kaynaklarını Geliştirme” boyutunda (\bar{X} eğt.ens.=3,463– \bar{X} eğt.fak.=3,626– \bar{X} fen/tek. =3,098), eğitim enstitüsü mezunları ile eğitim fakültesi mezunlarının “Katılıyorum”, fen fakültesi veya teknik eğitim fakültesi mezunlarının ise “Kararsızım” aralıklarında yer aldıkları, “Okul-Veli ve Okul Çevre İşbirliğini Geliştirme” boyutunda (\bar{X} eğt.ens.=3,380– \bar{X} eğt.fak.=3,553– \bar{X} fen/tek. =2,929) eğitim fakültesi mezunlarının

“Katılıyorum”, eğitim enstitüsü mezunları ile fen veya teknik eğitim fakültesi mezunlarının “Kararsızım” aralıklarında yer aldıkları görülmektedir.

Aritmetik ortalamalara göre değerlendirme yapıldığında, her iki alt boyutta da en yüksek ortalamaya eğitim fakültesi mezunlarının sahip olduğu ve bu grubu sırayla eğitim enstitüsü mezunları ve fen veya teknik eğitim fakültesi mezunlarının izlediği görülmektedir.

Altıncı alt hipotez kapsamında farklılaşmanın istatistiksel olarak .05 düzeyinde anlamlı olup olmadığı tek yönlü varyans analizi tekniği ile hesaplanmış ve bu hesaplamalarla ilgili bulgular tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 26: Mezun Oldukları Fakülte Türüne Göre Okul Yöneticilerinin Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarının Okul Gelişimine Katkısını Algılama Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

BOYUT	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
İnsan Kaynaklarını Geliştirme	Gruplar İçi	7,749	2	3,875	6,614	,002*
	Gruplar Arası	85,536	146	,586		
	Toplam	93,286	148			
Okul-Veli ve Okul-Çevre İşbirliğini Geliştirme	Gruplar İçi	10,823	2	5,412	7,401	,001*
	Gruplar Arası	106,755	146	,731		
	Toplam	117,578	148			

* $p < .05$

Tablo 26’deki “p” değerlerinden de görülebileceği gibi okul yöneticilerinin TKY uygulamalarına ilişkin algıları, her iki alt boyutta da mezun oldukları fakülte gruplarına göre istatistiksel olarak .05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşma olduğunu ortaya koymaktadır. Bu farklılaşmanın kaynağını belirlemek için LSD testi yapılmış ve sonucunda elde edilen bulgular tablo 27 ve 28’de verilmiştir.

Tablo 27: Mezun Oldukları Fakülte Türüne Göre Okul Yöneticilerinin Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarının Okul-Veli ve Okul-Çevre İşbirliğini Geliştirmeye Yönelik Okul Gelişimine Katkısını Algılama Düzeylerine İlişkin Ortalamalar Arasındaki Farkın Kaynağını Gösterir LSD Testi Sonuçları

MEZUN OLDUKLARI FAKÜLTE TÜRÜ	ORTALAMA FARKLARI		
	EĞİTİM ENSTİTÜSÜ	EĞİTİM FAKÜLTESİ	FEN VEYA TEK. EĞİTİM FAK.
EĞİTİM ENSTİTÜSÜ	-	-,163	,365
EĞİTİM FAKÜLTESİ	p= ,409	-	,528*
FEN VEYA TEK. EĞİTİM FAK.	p= ,095	p= ,000	-

* p<.05

Tablo 27’de yer alan değerlere göre “İnsan Kaynağını Geliştirmeye Yönelik” boyutunda, eğitim fakültesi mezunları ile fen veya teknik eğitim fakültesi mezunları arasında istatistiksel olarak .05 düzeyinde anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

Tablo 28: Mezun Oldukları Fakülte Türüne Göre Okul Yöneticilerinin Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarının Okul-Veli ve Okul-Çevre İşbirliğini Geliştirmeye Yönelik Okul Gelişimine Katkısını Algılama Düzeylerine İlişkin Ortalamalar Arasındaki Farkın Kaynağını Gösterir LSD Testi Sonuçları

MEZUN OLDUKLARI FAKÜLTE TÜRÜ	ORTALAMA FARKLARI		
	EĞİTİM ENSTİTÜSÜ	EĞİTİM FAKÜLTESİ	FEN VEYA TEK. EĞİTİM FAK.
EĞİTİM ENSTİTÜSÜ	-	-,173	,451
EĞİTİM FAKÜLTESİ	p= ,433	-	,624*
FEN VEYA TEK. EĞİTİM FAK.	p= ,065	p= ,000	-

* p<.05

Tablo 28’de yer alan değerlere göre “Okul-Veli ve Okul-Çevre İşbirliğini Geliştirmeye Yönelik” boyutunda yine eğitim fakültesi mezunları ile fen veya teknik eğitim fakültesi mezunları arasında istatistiksel olarak .05 düzeyinde anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre H6 alt hipotezi kabul edilmiştir.

Tablo 26, 27 ve 28’deki bulgular değerlendirildiğinde eğitim fakültesi mezunlarının fen veya teknik eğitim fakültesi mezunu okul yöneticilerine göre TKY uygulamalarının okul gelişimine katkısını daha fazla algıladıkları sonucuna varılabileceği değerlendirilmektedir.

3.8.10. Öğrenim Düzeyleri Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğrenim düzeylerine göre yöneticilerin TKY Uygulamalarının etkinliğini algılama düzeylerini gösteren aritmetik ortalamalar ve standart sapmalar tablo 29’da yer almaktadır.

Tablo 29: Öğrenim Düzeyleri Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarının Okul Gelişimine Katkısını Algılama Düzeylerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

BOYUT	ÖĞRENİM DÜZEYİ	n	\bar{X}	S
İnsan Kaynaklarını Geliştirme	YÜKSEK OKUL MEZUNU	24	3,636	,585
	FAKÜLTE MEZUNU	90	3,504	,805
	YÜKSEK LİSANS VEYA DOKTORA	35	3,246	,860
Okul-Veli ve Okul-Çevre İşbirliğini Geliştirme	YÜKSEK OKUL MEZUNU	24	3,632	,643
	FAKÜLTE MEZUNU	90	3,396	,932
	YÜKSEK LİSANS VEYA DOKTORA	35	3,100	,882

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin öğrenim düzeyleri göz önüne alınarak “Toplam Kalite Yönetimi Ölçeği”nin farklı boyutlarına verdikleri yanıtların aritmetik ortalamalarına bakıldığında, “İnsan Kaynaklarını Geliştirme” boyutunda (\bar{X} yük.okul=3,636– \bar{X} fakülte=3,504– \bar{X} yük.lis./doktora=3,246) yüksek okul ve fakülte mezunu okul yöneticilerinin “Katılıyorum”, yüksek lisans veya doktora mezunu okul yöneticilerinin ise “Kararsızım” aralıklarında yer aldıkları, “Okul-Veli ve Okul Çevre İşbirliğini Geliştirme” boyutunda (\bar{X} yük.okul=3,632– \bar{X} fakülte=3,396– \bar{X} y.lis/doktora=3,100) yüksek okul mezunu okul yöneticilerinin “Katılıyorum”, fakülte ve yüksek lisans veya doktora mezunu okul yöneticilerinin ise “Kararsızım” aralıklarında yer aldıkları ortaya çıkmıştır.

Aritmetik ortalamalara göre değerlendirme yapıldığında, her iki alt boyutta da en yüksek ortalamaya yüksek okul mezunu okul yöneticilerinin, en düşük ortalamaya ise yüksek lisans veya doktora mezunu okul yöneticilerinin sahip olduğu görülmektedir.

Yedinci alt hipotez kapsamında farklılaşmanın istatistiksel olarak .05 düzeyinde anlamlı olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile tekniği ile hesaplanmış ve bu hesaplamalarla ilgili bulgular tablo 30’da verilmiştir.

Tablo 30: Öğrenim Düzeyleri Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarının Okul Gelişimine Katkısını Algılama Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

BOYUT	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
İnsan Kaynaklarını Geliştirme	Gruplar İçi	2,525	2	1,263	2,031	,135
	Gruplar Arası	90,761	146	,622		
	Toplam	93,286	148			
Okul-Veli ve Okul-Çevre İşbirliğini Geliştirme	Gruplar İçi	4,257	2	2,128	2,742	,068
	Gruplar Arası	113,321	146	,776		
	Toplam	117,578	148			

* $p < .05$

Tablo 30’daki “p” değerlerinden de görülebileceği gibi okul yöneticilerinin TKY uygulamalarına ilişkin algıları, her iki alt boyutta da, öğrenim düzeylerine göre istatistiksel olarak 05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşma olmadığını ortaya koymaktadır. Aritmetik ortalamalar arasındaki farkın rastlantısal olarak ortaya çıktığı düşünülmektedir. Bu sonuçlara göre H7 alt hipotezi reddedilmiştir.

3.8.11. Öğretmenlik Yaptıkları Alan Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlik yaptıkları alan türüne göre yöneticilerin TKY Uygulamalarının etkinliğini algılama düzeylerini gösteren aritmetik ortalamalar ve standart sapmalar tablo 31’de yer almaktadır.

Tablo 31: Öğretmenlik Yaptıkları Alan Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarının Okul Gelişimine Katkısını Algılama Düzeylerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

BOYUT	ÖĞRETMENLİK ALANI	n	\bar{X}	S
İnsan Kaynaklarını Geliştirme	SAYISAL ALAN	43	3,760	,682
	SÖZEL ALAN	72	3,251	,822
	YABANCI DİL VEYA ETKİNLİKLER	34	3,545	,748
Okul-Veli ve Okul-Çevre İşbirliğini Geliştirme	SAYISAL ALAN	43	3,733	,825
	SÖZEL ALAN	72	3,146	,886
	YABANCI DİL VEYA ETKİNLİKLER	34	3,363	,852

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin öğretmenlik yaptıkları alan türü göz önüne alınarak yapılan “Toplam Kalite Yönetimi Ölçeği”nin farklı boyutlarına verdikleri yanıtların aritmetik ortalamalarına bakıldığında, “İnsan Kaynaklarını Geliştirme” boyutunda (\bar{X} sayısal=3,760– \bar{X} sözel=3,251– \bar{X} ybc.dil/etkinlikler=3,545), sayısal alanda öğretmenlik yapmış olan okul yöneticileri ile yabancı dil veya etkinlikler alanında öğretmenlik yapmış olan okul yöneticilerinin “Katılıyorum”, sözel alanda öğretmenlik yapmış olan yöneticilerin ise “Kararsızım” aralıklarında yer aldıkları, “Okul-Veli ve Okul Çevre İşbirliğini Geliştirme” boyutunda (\bar{X} sayısal=3,733– \bar{X} sözel=3,146– \bar{X} ybc.dil/etkinlikler=3,363) sayısal alanda öğretmenlik yapmışların “Katılıyorum”, sayısal alan ve yabancı dil veya etkinlikler alanında öğretmenlik yapmış olanların ise “Kararsızım” aralıklarında yer aldıkları görülmektedir.

Aritmetik ortalamalara göre değerlendirme yapıldığında, her iki alt boyutta da en yüksek ortalamaya sayısal alanda öğretmenlik yapmış olanların sahip olduğu ve en düşük aritmetik ortalamaya da sözel alanda öğretmenlik yapmış olan okul yöneticilerinin sahip olduğu ortaya çıkmaktadır.

Sekizinci alt hipotez kapsamında farklılaşmanın istatistiksel olarak 05 düzeyinde anlamlı olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile tekniği ile hesaplanmış ve bu hesaplamalarla ilgili bulgular tablo 32’de verilmiştir.

Tablo 32: Öğretmenlik Yaptıkları Alan Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarının Okul Gelişimine Katkısını Algılama Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

BOYUT	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
İnsan Kaynaklarını Geliştirme	Gruplar İçi	7,250	2	3,625	6,152	,003*
	Gruplar Arası	86,035	146	,589		
	Toplam	93,286	148			
Okul-Veli ve Okul-Çevre İşbirliğini Geliştirme	Gruplar İçi	9,269	2	4,635	6,247	,002*
	Gruplar Arası	108,309	146	,742		
	Toplam	117,578	148			

* p<.05

Tablo 32’deki “p” değerlerinden de görülebileceği gibi okul yöneticilerinin TKY uygulamalarına ilişkin algıları, her iki alt boyutta da öğretmenlik yaptıkları alan gruplarına göre istatistiksel olarak 05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşma olduğunu ortaya koymaktadır. Bu farklılaşmanın kaynağını belirlemek için LSD testi yapılmış ve sonucunda elde edilen bulgular tablo 33 ve 34’de verilmiştir.

Tablo 33: Öğretmenlik Yaptıkları Alan Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarının Okul-Veli ve Okul-Çevre İşbirliğini Geliştirmeye Yönelik Okul Gelişimine Katkısını Algılama Düzeylerine İlişkin Ortalamalar Arasındaki Farkın Kaynağını Gösterir LSD Testi Sonuçları

ÖĞRETMENLİK ALANI	ORTALAMA FARKLARI		
	SAYISAL ALAN	SÖZEL ALAN	YABANCI DİL VEYA ETKİNLİKLER
SAYISAL ALAN	-	,509*	,215
SÖZEL ALAN	p= ,001	-	-,294
YABANCI DİL VEYA ETKİNLİKLER	p= ,225	p= ,068	-

* p<.05

Tablo 33’de yer alan değerlere göre “İnsan Kaynağını Geliştirmeye Yönelik” boyutunda, sayısal alanda öğretmenlik yapan grup ile sözel alanda öğretmenlik yapan grup arasında istatistiksel olarak .05 düzeyinde anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

Tablo 34: Öğretmenlik Yaptıkları Alan Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarının Okul-Veli ve Okul-Çevre İşbirliğini Geliştirmeye Yönelik Okul Gelişimine Katkısını Algılama Düzeylerine İlişkin Ortalamalar Arasındaki Farkın Kaynağını Gösterir LSD Testi Sonuçları

ÖĞRETMENLİK ALANI	ORTALAMA FARKLARI		
	SAYISAL ALAN	SÖZEL ALAN	YABANCI DİL VEYA ETKİNLİKLER
SAYISAL ALAN	-	,587*	,370
SÖZEL ALAN	p= ,001	-	-,217
YABANCI DİL VEYA ETKİNLİKLER	p= ,063	p= ,228	-

* p<.05

Tablo 34’de yer alan değerlere göre “Okul-Veli ve Okul-Çevre İşbirliğini Geliştirmeye Yönelik” boyutunda yine sayısal alanda öğretmenlik yapan grup ile sözel alanda öğretmenlik yapan grup arasında istatistiksel olarak .05 düzeyinde anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre H8 alt hipotezi kabul edilmiştir.

Tablo 32, 33, 34’deki bulgular değerlendirildiğinde sayısal alanda öğretmenlik yapmış olan okul yöneticileri ile sayısal alanda öğretmenlik yapmış olan okul yöneticilerin, sözel alanda öğretmenlik yapmış olan okul yöneticilerine göre TKY uygulamalarının okul gelişimine katkısını daha fazla algıladıkları sonucuna varılabileceği düşünülmektedir.

3.8.12. Kurs veya Seminere Katılma Durumlarına İlişkin Bulgular

Dokuzuncu alt hipotez kapsamında TKY alanında kurs veya seminer alıp almama durumuna göre yöneticilerin TKY Uygulamalarının etkinliğini algılama düzeylerini gösteren aritmetik ortalamalar ve standart sapmalar tablo 35’de yer almaktadır.

Tablo 35: Kurs veya Seminere Katılma Durumlarına Göre Okul Yöneticilerinin Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarının Okul Gelişimine Katkısını Algılama Düzeylerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri İle T-Testi Sonuçları

BOYUT	TKY KURSU VEYA SEMİNERİ	n	\bar{X}	S	Sd	t	p
İnsan Kaynaklarını Geliştirme	ALDIM	103	3,407	,771	147	-1,332	,185
	ALMADIM	46	3,594	,836			
Okul-Veli ve Okul-Çevre İşbirliğini Geliştirme	ALDIM	103	3,282	,859	147	-1,714	,089
	ALMADIM	46	3,551	,942			

* p<.05

Tablo 35’deki aritmetik ortalamalar, okul yöneticilerinin kurs veya seminer alma durumlarına göre TKY uygulamalarının Okul Gelişimine Katkısını algılama düzeyi bakımından incelendiğinde; “İnsan Kaynaklarını Geliştirme” (\bar{X} aldım=3,407– \bar{X} almadım=3,594) boyutunda her iki boyutun “Katılıyorum” aralığında yer aldığı, “Okul-Veli ve Okul-Çevre İşbirliğini Geliştirme” (\bar{X} aldım=3,282– \bar{X} almadım=3,551) boyutunda ise kurs veya seminer alanların “Kararsızım” aralığında, almayanların ise “Katılıyorum” aralığında yer aldıkları görülmektedir.

TKY ile ilgili kurs veya seminer alma değişkenine ilişkin tablo 35’deki bulgular, aritmetik ortalama büyüklüklerine göre değerlendirildiğinde, iki boyutta da kurs veya seminer almayan yöneticilerin algılarının TKY Uygulamalarının etkinliğini algılama düzeylerinin, kurs veya seminer alan yöneticilerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Tablo 35’deki t-testi değerlerine göre her iki alt boyutta da kurs veya seminer alan okul yöneticileri ile almayan okul yöneticileri arasındaki ortalama farklarının istatistiksel olarak .05 düzeyinde anlamlı olmadığı sonucuna varılabilir.

Böylece TKY ile ilgili kurs veya seminer alıp almama değişkeninin yöneticilerin TKY Uygulamalarının etkinliğini algılamalarında etkili olmadığı, gruplar arasındaki farkın rastlantısal olduğu çıkarımı yapılabilir. Bu sonuçlara göre H9 alt hipotezi reddedilmiştir.

3.8.13. Yöneticilikteki Görev Türüne İlişkin Bulgular

Onuncu alt hipotez kapsamında yöneticilikteki görev türüne göre yöneticilerin TKY uygulamalarının etkinliğini algılama düzeylerini gösteren aritmetik ortalamalar ve standart sapmalar tablo 36'da yer almaktadır.

Tablo 36: Yöneticilikteki Görev Türüne Göre Okul Yöneticilerinin Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarının Okul Gelişimine Katkısını Algılama Düzeylerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri İle T-Testi Sonuçları

BOYUT	YÖNETİM GÖREVİ	n	\bar{X}	S	Sd	t	p
İnsan Kaynaklarını Geliştirme	OKUL MÜDÜRÜ	41	3,772	0,760	147	3,023	,003*
	MD. YARDIMCISI	108	3,348	0,778			
Okul-Veli ve Okul-Çevre İşbirliğini Geliştirme	OKUL MÜDÜRÜ	41	3,724	0,819	147	3,116	,002*
	MD. YARDIMCISI	108	3,228	0,883			

* p<.05

Tablo 36'daki aritmetik ortalamalar, okul yöneticilerinin yöneticilik görevlerine göre TKY uygulamalarının Okul Gelişimine Katkısını algılama düzeyi bakımından incelendiğinde; "İnsan Kaynaklarını Geliştirme" (\bar{X} müdür=3,772– \bar{X} yardımcı=3,348) boyutunda okul müdürlerinin "Katılıyorum" aralığında, müdür yardımcılarının ise "Kararsızım" aralığında yer aldığı, "Okul-Veli ve Okul-Çevre İşbirliğini Geliştirme" (\bar{X} müdür=3,724– \bar{X} yardımcı=3,228) boyutunda ise yine okul müdürlerinin "Katılıyorum" aralığında, müdür yardımcılarının ise "Kararsızım" aralığında yer aldıkları görülmektedir.

Yöneticilik görevine ilişkin tablo 36'daki bulgular, aritmetik ortalama büyüklüklerine göre değerlendirildiğinde, iki boyutta da okul müdürlerinin TKY

Uygulamalarının etkinliğini algılama düzeylerinin müdür yardımcılarında daha yüksek olduğu görülmektedir. Tablo 36'daki t-testi değerlerine göre her iki alt boyutta da okul müdürleri ile müdür yardımcıları arasındaki ortalama farklarının istatistiksel olarak .05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre H10 alt hipotezi kabul edilmiştir.

Bu bulgular değerlendirildiğinde okul müdürlerinin TKY Uygulamalarının etkinliğini algılamaları müdür yardımcılarında daha fazla olduğu, bunun nedeninin de okul müdürlerinin TKY ile ilgili tüm uygulamalarının bizzat içinde yer almalarından ve TKY felsefesinde yer alan liderlik rolünü üstlenmelerinden kaynaklanabileceği sonucuna varılabileceği düşünülmektedir.

3.8.14. Öğretmenlik Kariyerine İlişkin Bulgular

Onbirinci alt amaç kapsamında öğretmenlik kariyerine göre yöneticilerin TKY uygulamalarının etkinliğini algılama düzeylerini gösteren aritmetik ortalamalar ve standart sapmalar tablo 37'de yer almaktadır.

Tablo 37: Öğretmenlik Kariyerine Göre Okul Yöneticilerinin Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarının Okul Gelişimine Katkısını Algılama Düzeylerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri İle T-Testi Sonuçları

BOYUT	ÖĞRETMENLİK KARIYERİ	n	\bar{X}	S	Sd	t	p
İnsan Kaynaklarını Geliştirme	ÖĞRETMEN	113	3,619	,763	147	4,689	,000*
	UZMAN VEYA BAŞÖĞRETMEN	36	2,980	,696			
Okul-Veli ve Okul-Çevre İşbirliğini Geliştirme	ÖĞRETMEN	113	3,541	,845	147	4,667	,000*
	UZMAN VEYA BAŞÖĞRETMEN	36	2,810	,810			

* p<.05

Tablo 37'deki aritmetik ortalamalar, okul yöneticilerinin öğretmenlik kariyerlerine göre TKY uygulamalarının Okul Gelişimine Katkısını algılama düzeyi bakımından incelendiğinde; "İnsan Kaynaklarını Geliştirme" (\bar{X} öğretmen=3,619–

\bar{x} yardımcı=2,980) boyutunda öğretmenlik kariyerine sahip yöneticilerin “Katılıyorum” aralığında, uzman veya başöğretmenlik kariyerine sahip yöneticilerin ise “Kararsızım” aralığında yer aldığı, “Okul-Veli ve Okul-Çevre İşbirliğini Geliştirme” (\bar{x} öğretmen=3,541- \bar{x} yardımcı=2,810) boyutunda ise yine öğretmenlik kariyerine sahip yöneticilerin “Katılıyorum” aralığında, uzman veya baş öğretmenlik kariyerine sahip yöneticilerin ise “Kararsızım” aralığında yer aldıkları görülmektedir.

Öğretmenlik kariyerine ilişkin tablo 37’deki bulgular, aritmetik ortalama büyüklüklerine göre değerlendirildiğinde, iki boyutta da öğretmenlik kariyerine sahip yöneticilerin TKY Uygulamalarının etkinliğini algılama düzeylerinin uzman veya başöğretmenlik kariyerine sahip okul yöneticilerinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Tablo 37’deki t-testi değerlerine göre her iki alt boyutta da öğretmenlik ve daha üst kariyere sahip gruplar arasındaki ortalama farklarının istatistiksel olarak .05 düzeyinde anlamlı görülmektedir. Bu sonuçlara göre H11 alt hipotezi kabul edilmiştir.

Bu bulgular değerlendirildiğinde öğretmenlik kariyerine sahip okul yöneticilerinin kariyerleri arttıkça TKY Uygulamalarının etkinliğini algılamalarında bir azalma oluştuğu sonucuna varılabileceği düşünülmektedir.

3.9. ARAŞTIRMA SONUÇLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Bu araştırmada okul yöneticilerinin toplam kalite yönetimi uygulamalarının okul gelişimine katkısının hangi düzeyde algılandığını tespit etmek ve toplam kalite yönetimi uygulamalarının yöneticilerin yaş, cinsiyet, yöneticilik kıdemi, mesleki kıdem, buldukları okuldaki görev süresi, en son mezun oldukları fakülte türü, öğrenim düzeyleri, öğretmenlik yaptıkları alan, toplam kalite yönetimi ile ilgili kurs veya seminere katılma durumu, yöneticilikteki görev türü durumu, öğretmenlikteki kariyer durumu değişkenleriyle farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amaçlanmıştır.

Bu amaçla İstanbul ili Kâğıthane ilçesinde bulunan resmi ilköğretim okullarında 2008–2009 eğitim öğretim yılında görev yapan 149 okul yöneticisinden anket uygulanarak elde edilen verilerin analizi sonucunda özetle aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir.

Okul yöneticilerinin TKY uygulamalarının okul gelişimine katkısına ait algılarından elde edilen bulgulara göre “İnsan Kaynağını Geliştirmeye Yönelik Okul Gelişimine Katkısı” boyutunun 3,40-4,19 (Katılıyorum) aralığında olduğu ve “Okul-Veli ve Okul-Çevre İşbirliğini Geliştirmeye Yönelik Okul Gelişimine Katkısı” boyutunun ise 2,60-3,39 (Kararsızım” aralığında olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

TKY uygulamalarının okul gelişimine katkısı;

- Yöneticilerin yaşları ile ters orantılıdır. Yaşları arttıkça okul yöneticilerince TKY uygulamalarının okul gelişimine katkısı daha az algılanmaktadır.
- Cinsiyet değişkenine göre farklılaşmamaktadır.
- Yöneticilik kıdemi ile ters orantılıdır. Yöneticilik kıdemleri arttıkça okul yöneticilerince TKY uygulamalarının okul gelişimine katkısı daha az algılanmaktadır.
- Mesleki kıdem ile ters orantılıdır. Mesleki kıdemleri arttıkça okul yöneticilerince TKY uygulamalarının okul gelişimine katkısı daha az algılanmaktadır.
- Buldukları okuldaki görev sürelerine göre farklılaşmamaktadır.
- Eğitim fakültesi mezunlarınca fen veya teknik eğitim fakültesi mezunu okul yöneticilerine göre daha fazla algılanmaktadır.
- Öğrenim düzeyi değişkenine göre farklılaşmamaktadır.
- Sayısal alanda öğretmenlik yapmış olan okul yöneticilerinde, sözel alanda öğretmenlik yapmış olan okul yöneticilerine göre daha fazla algılanmaktadır.
- TKY ile ilgili kurs veya seminer alıp almama değişkenine göre farklılaşmamaktadır.

- TKY uygulamalarının okul yönetimine ve personel gelişimine katkısı Okul müdürlerince müdür yardımcılarına göre daha fazla algılanmaktadır.
- Öğretmenlik kariyeri ile ters orantılıdır. Öğretmenlik kariyeri arttıkça okul yöneticilerince TKY uygulamalarının okul gelişimine katkısı daha az algılanmaktadır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Toplam Kalite Yönetimi örgütün kalite isteği ile oluşmaktadır. Örgüt, kâr ve verimliliğini ürünlerinden memnun olan müşterilerinin sayısının artmasında gördüğü zaman üretim süreçlerini de bu anlayışa göre değiştirmek zorundadır. Örgütte bir takım ruhunun oluşturulması, kararların verilere dayalı olarak alınması, dürüstlük ve yanlış yapmama gibi özellikler her türlü ilişkinin temelini oluşturmaktadır .

Eğitim alanında daha iyiye varmak için birçok çalışmalar yapılmaktadır. Fakat bu çalışmaların başarılı olabilmesi için çok sistemli ve çağdaş dünya ihtiyaçlarına yönelik olması gerekir. Eğitimde kalite çalışmaları ve arayışları geçmişte olduğu gibi, şimdi ve gelecek dünyası için de aynı derece öneme sahiptir.

Artık eğitim kurumlarının, kendi oluşturdukları kalelerden dışarıya çıkıp toplum ile bütünleşmeleri gerekmektedir. Reform ve yenilenme en çok eğitim kurumlarının ihtiyacı olan bir kavram olup bu da eğitim kurumlarında toplam kalite anlayışı ile başarıya ulaşabilecektir. Başarılı olan özel ve kamu kuruluşları kaliteyi algılayan ve onun sırrını keşfeden kuruluşlardır. Kalitenin kaynağını aramak özellikle eğitim örgütleri için çok önemlidir. Eğitimin kaliteli hizmeti amaçlayıp müşterisine ve personeline götürmesi temel hedefini oluşturmalıdır.

Eğitimin en küçük hizmet birimi olan okullarda da kalite yönetimi çalışmalarına geçilmesi eğitimin genel başarısını pekiştirecektir. Ancak eğitimde kaliteyi neyin oluşturduğu konusunda tam bir görüş birliği yoktur. En geniş anlamda iyileştirilebilecek her şeydir diye tanımlanabilir. Kaliteyi sağlamada donanım, uygulama ve insan üç önemli yapı taşı oluşturulmaktadır. Ancak, insan ögesi yerine oturtulduğunda diğer ikisinden söz edilebilir. İnsan kalitesinin iyileştirilmesi ise eğitim yönetiminin ana hedefidir.

Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi yaklaşımının benimsenmesi, eğitim açısından sistemin bazı temel özelliklere sahip olmasını gerektirir. Bu özellikler hedef birliği içinde olma, yüksek düzeyde istekli ve katılımcı olma, bilgi bazlı, plânlı çalışma, dinamik, kaliteli iş gücü ve müşteri odaklı olmalıdır.

Eğitimde kalitenin kaynakları konusunda birçok gösterge bulunmaktadır. Bunlar iyi işletilen binalar, uzmanlaşma, ailelerin, iş dünyasının ve bölge

topluluklarının desteği, kaynak bolluğu, en son teknolojilerin uygulanması, güçlü ve amaçlı liderlik, öğrencilere yönelik dikkat ve ilgi, iyi dengelenmiş bir öğretim programı veya bu faktörlerin karışımıdır.

Eğitimde kalite çalışmalarını ve bunun başarılı uygulanmasıyla eğitim sektörü hedeflenen amaçlara ulaşacak ve bu başarısını sürdürecektir. Eğitimde kalite canlı, dinamik, değişen ve değişebilen girdileri ihtiva eder. Eğitimde toplam kalitenin hizmet yönü insana karşı sorumlu ve onlara uygun tepkileri vermekle, donanımla bilgilenmek arasındaki ayrımı dikkate almak durumundadır.

Eğitim sektörü öğrenciler üzerinde yoğunlaşarak onların başarılı bir insan olmaları ve çevrelerine katkıda bulunmalarını sağlamalıdır. Bu amaç da sürekli gelişme felsefesiyle dinamik tutulmalıdır.

Okullarda Toplam Kalite Yönetimi ile kazanılacak davranışlar öğrenci-öğretmen katılımı ile önceden belirlenip açıklığa kavuşturulmalıdır. Temelde öğrenci merkezli olan bu durum öğrencinin tam öğrenmesini sağlayacak bir süreci gerekli gören bir yaklaşımdır. Öğrencinin her aşamada kazandığı davranışlar öncelikle kendisi tarafından ve bağlı olduğu grupça anında kontrol ile değerlendirilecek ve gerekli tam öğrenme sağlanabilecektir. Yani her aşamada yapılan kontrol “sıfır hatalı” üretim ya da “tam öğrenmeyi” sağlamaya yönelik olacak, grupça değerlendirilecektir. Bu yüzden mal üretimindeki “yüzde yüz kalite” eğitim açısından ise “tam öğrenme” ile eşdeğerdir denilebilir.

Bu açıdan, Toplam Kalite Yönetimi sürekli iyileştirme süreci ile üretilen mal veya hizmetin kalite kontrolünü en son noktada yapmak yerine, tüm çalışanların katılımı ile başlangıcından itibaren her aşamasında kaliteli işlemeye özen göstermeyi gerekli kılmaktadır. Toplam Kalite Yönetiminin bu özelliği nedeniyle eğitim örgütlerinde bu yaklaşımın uygulanması sonucu toplumumuzun gereksinimi olan yeterlik düzeyi yükseltilmiş, kalite ve nitelik kazandırılmış verimli insan yetiştirme sağlanabilecektir.

Toplam kalite yönetiminin eğitimde kullanılabileceği bir alan da hizmet içi eğitim programlarıdır. Hizmet içi eğitim programları ile hizmet öncesi programları arasında bir paralellik kurulmalıdır. İmalat hatası ürünü iyileştirmek yerine, kaliteli

ürünün daha nitelikli hale getirilmesi hizmet içi eğitimin temel amacı olmalıdır. Toplam Kalite Yönetiminin sürekli gelişme ve müşterilerin doyumu, ilk defa ve her zaman doğruyu yapma ilkesini hizmet içi eğitim ile ilgili düşünecek olursak şöyle bir manzara karşımıza çıkmaktadır. Geleneksel kontrol ve eksik bulma anlayışı ve bu eksikliği hizmet içi eğitimle gidermeye çalışmak. Toplam Kalite Yönetimi esas alındığında ise, öğretmeni yetiştirirken, görev başında iken onunla iş birliği yaparak en iyi sonucu almak esas olacaktır. Bu bağlamda hizmet içi eğitim, bulunan bir eksikliğin giderilmesi temeline değil örgütü sürekli geliştirme temeline dayalı olacaktır.

Eğitimde kalite güvencesi kalitenin ölçümü ve tanımıdır. Değerlendirmeyi öğrenme ihtiyacı, yeniliği öğrenme ihtiyacı kadar önemli olarak düşünülmelidir. Eğitimde kalitenin anlaşılması ölçümleri çok geniş olmasına rağmen literatüre göre tatmin edici bir araç geliştirilememiştir. Önümüzdeki yıllarda Avrupa Pazarına girme hareketi eğitimcileri kaliteye verdikleri önemi göstermeye yöneltmiştir. ISO 9000 modeli eğitim için tamamen uygun olmayabilir. Fakat onun ilkeleri eğitim sistemi sürecine kabul edilebilir ve uygulanabilir. Bunu yapmak için kararlaştırılabilir bir denetim aracı geliştirmek gerekecektir.

Bir uzmanlık alanı olan eğitim yönetimi, amaç ve işlev açısından iş ve kamu yönetiminden ayrılır. Eğitim yönetimini diğer kurumların yönetiminden ayıran eğitimin kendine özgünlüğüdür. Eğitim yönetimini kendine özgü kılan, sosyal bir sistem olan eğitimin özgünlüğüdür. Eğitimin amacının niteliği, eğitim ile diğer sosyal kurumlar arasında içten ve sürekli bir dayanışma ve iş birliğini öngörmektedir. Bu işlevsel bir zorunluluktur ve eğitim yönetimine özgünlük kazandırmaktadır.

Toplam Kalite Yönetiminin eğitim örgütlerinde başarılı olabilmesi için yeniliğe açık olan, bunları hemen uygulamaya geçirebilecek isteğe sahip, bilgi ve kişiliği gelişmiş ve kendisini çevresiyle bütünleştiren eğitim liderlerine ihtiyaç vardır. Bütün örgütlerde yöneticiler bulunmakta ve örgütler bunlar tarafından yönetilmektedir. İşte, özellikle yoğun rekabet ortamının yaşandığı dünyamızda, örgütleri birbirinden ayıran ve başarılarını sürekli devam ettiren ve örgütlerin önderliğini yapan sıradan kişilere değil, çok iyi yöneticilere ihtiyaç vardır.

Bütün örgütlerde olduğu gibi kalite örgütlerinde de lider olmadan yeni bir sistemi uygulamaya geçirmek zordur. Özellikle bu, eğitim örgütleri için daha da önemlidir. Grup üzerindeki etkileme gücü dikkate alındığında, eğitim örgütlerinin, karşılaşılan çeşitli engelleri ortadan kaldırmak, öğretmenleri, öğrencileri ve personeli güdülemek ve ortak vizyon belirlemek için mutlaka iyi yetişmiş, güçlü eğitimsel lidere ihtiyacı vardır.

Katılımcı yönetim anlayışına göre, kuruluşta çalışan herkesin yönetime katkıda bulunabileceği bir şeyler vardır. Sistemde mevcut potansiyel katkılardan azami ölçüde yararlanılmalıdır. Bu “katılımcı yönetim” kavramıdır. Buna göre, işgücünün tüm düzeylerinde sorumluluk, yetki ve ödüllendirme dağıtılır. Böylece daha az yönetici ile daha yüksek kalite ve verimliliğe ulaşılabileceği vurgulanmaktadır.

Kuşkusuz örgütsel ortamda işgörenler etkin rollerde bulunmaktadır. Bunların daha fazla çaba göstermelerini sağlamak, verimi artırmak ve kaliteyi tutturmak öncelikle örgüt yönetiminin yaklaşımına bağlıdır. Bunun için yönetim işgörenlerin özellikle kendilerini ilgilendiren kararlara katılmalarını sağlamalıdır. Bu durum işgörene güvenildiğini gösterirken onun psikolojik bir doyum sağlamasına da yardımcı olacaktır. Toplam Kalite Yönetimi üyelerin istem ve önerilerinin dikkate alınması ve katılımcılığın özendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Bugün kalitenin kuruluştaki herkesi ilgilendirip etkilemesi ve tüm örgüte uyarlanması, yani kalitenin kendiliğinden olmayacağı, yönetilmesi gerektiği kabul edilmiştir. Kaliteden beklenen ekonomik olarak rasyonellik sağlamasıdır. Toplam Kalite modelinin temelinde hataları ayıklamak yerine hata yapmama yaklaşımı vardır. Her yönüyle düşünülmüş, kapsamlı, titiz doğru bir plânlama çalışması ile sonradan oluşabilecek hataların çok büyük bir bölümü ortadan kaldırılabilir.

Bu yüzden Toplam Kalite Yönetimi bütün süreçlerde öncelikle içten gelen öz denetimi gerekli gören, sorunların yerinde ve anında, diğer süreçleri etkilemeden çözümlenmesi gerektiğini vurgulayan çağcıl bir kuramdır.

Toplam Kalite Yönetimi düşüncesinin ülkemizde mal üreten örgütleri oldukça etkilediği görülmektedir. Okullar fabrika değildir ama bu, okullarda verimlilik ve etkililik üzerinde durulmayacağı anlamına gelmemelidir. Bu açıdan bu

tür uygulamaları eğitim örgüt ve yönetimleri de kabullenmek ve uygulamak zorundadır.

Bu açıdan gelişmiş ülkeler düzeyine çıkmayı hedefleyen gelişmekte olan ülkelerin eğitim seviyelerini yükseltebilmeleri için öncelikle eğitim yönetimlerinin nitelik ve kalitesini yükseltme yoluna gitmeleri daha rasyonel olabilir.

Toplam Kalite adı verilen felsefe ve bunun eğitimde uygulanması eğitimcilerin aktarıcıdan çok yönlendirici kılavuz, yargılayıcıdan çok destekleyici sınıf içinde soyutlanmış çalışmalardan çok öğrenciler, yöneticiler, öğretmenler, aileler, iş yerleri ve tüm çalışanları toplumla birlikte bir bütün olarak görmelerine yardım etmektedir.

Okul yönetimin kalitesi sınıfa yansır. Okul yönetiminin kalitesine göre olanakların üretimi, dağıtımı, düzeni ve kullanımı değişir. Sınıf yönetiminin uygunluğu okul yönetiminin düzeyine göre bir durum alır.

Sistemi iyi çalıştıran ve bunun doğal sonucu olarak da kaliteli ürün elde eden yönetim iyi bir yönetimdir diyebiliriz. Yönetimin iyi olması sistemin iyi olmasını sağlayacak ve bu durumda insanların yaşam kalitesini geliştirecektir.

Açıkça görülebileceği gibi anılan bulgular, okullarda uygulanması benimsenen modelin işlerlik kazanabilmesi öncelikle nitelikli ve kaliteli bir yönetimin önem ve zorunluluğunu vurgulamaktadır. Okul yönetimi açısından, öğrenci en önemli unsur ve sistemin odak noktasıdır. Bu önem ve özellik göz önüne alınarak önceden sorunlar ve öğrencilerin zayıf ve güçlü yönleri belirlenirse, çözüm için uygulanacak yaklaşımlar, çaba ve gayretlerden sonuç almak daha olanaklı olabilir. Ancak bu öncelikle öğrencilerin aktif katılımının yanında genel, meslekî ve alan bilgileri ile donatılmış, nitelikli, iyi bir okul ve sınıf yönetimi ile olanaklı olabilir.

Bir kurumda kaliteyi yakalayabilmek için kurumda çalışan herkesin kaliteyi düşünmesi gerekmektedir. Başarıya götüren şey herkesçe bilinmelidir. Kalite, ürünün üretiminden sonra kontrolüne dayanmamalıdır. Bir şey üretildikten sonra onda birtakım eksiklikler bulmanız örgütsel açıdan çok önemli değildir. Önemli olan bir

şeyi üretirken hatasız üretmektir. Örgütte bir takım ruhu oluşturulmalıdır. Tüm üyeler, bireysel ve birlikte bu ortak kültürün oluşmasına katkı sağlamalıdır.

Toplam Kalite Yönetimi müşteri ve takım ruhu içerisinde sürekli örgütsel gelişme ruhuna dayanır. Yeni örgüt ve yönetim anlayışına göre örgütler başarısız olmaktan değil, yeni bir şeyi deneyememekten korkmalıdırlar.

Toplam Kalite Yönetimi açısında eğitim sisteminin en önemli görevi çağın gereksinme duyduğu nitelik ve yeterlilikte üretken insanlar yetiştirmektir. Bu yüzden okulların kaliteli eğitim yönetimine ve bunu sağlayabilecek nitelikli yöneticilere gereksinmesi vardır. Bunu sağlayabilmek için de Bursalıoğlu'nun belirttiği gibi, "çağdaş yönetim işlek bir kuram istemektedir". Toplam Kalite Yönetimine ilişkin veriler eğitim örgütlerinde bu durumu gerçekleştirebilecek ipuçları sağlayabilecektir.

Toplam kalite yönetimi ile ilgili veriler göstermektedir ki, bu bir çağcıl yönetim kuramı, yeni bir düşünce tarzı ve örgütsel bir yaşam biçimidir. Sistem ve alt sistemler, davranışsal tutum ve alışkanlıklar bu süreçte önemli rol oynamaktadır. Buna göre hizmet ya da ürünün üretildiği her süreç önemlidir. İşgörenlerin ilgilendiği süreçte gösterecekleri davranış ürünün nitelik, kalite ve sayısını etkileyebilecektir. Bir alt süreçte karşılaşılan istenmeyen bir durum bütün diğer süreçleri ve sistemin çıktısını da etkileyebilmektedir.

Yapılan çalışma sonucunda ve elde edilen verilere dayalı olarak, başta eğitim yöneticileri olmak üzere ilgili kurum ve kişilere aşağıdaki önerilerin yapılabileceği düşünülmektedir.

- Okulun gelişim hedefleri oluşturulurken tüm etkilenenlerin görüşlerine yer verilmelidir.
- Okul gelişim hedefleri ulaşılabilir olarak seçilmelidir.
- TKY uygulamalarının yaygın olarak uygulanmasını sağlamak üzere düzenlenen kurs veya seminerlerin, daha verimli geçmesini sağlamak için düzenlemeler yapılmalıdır.

- Okul yöneticilerinin ve çalışanlarının görevlerinden memnuniyetlerini artırmak ve onların motivasyonlarını üst düzeye çıkarmak maksadıyla özlük haklarında iyileştirmelere gidilebilir.
- Üniversitelerin öğretmen yetiştiren bölümlerinde ve yönetim alanında eğitim veren lisan üstü programlarında Toplam Kalite Yönetimi ile ilgili dersler verilmelidir.
- Her yerleşim merkezinde pilot bir okulda örnek olacak bir uygulamayla Toplam Kalite Yönetiminin okul gelişimine katkısı somut bir şekilde gösterilebilir.
- Toplam Kalite Yönetiminin okullarda yaygınlaşması için okullara maddi, teknik ve personel desteği sağlanmalıdır.
- Okullara yönetici atamalarında ilgili yönetici adaylarının ilk önce karakter ve kişilik olarak yönetici olup olamayacaklarına bakılmalı, liyakatleri göz önüne alınmalı, yöneticiliğe uygun olanlar arasından seçme sınavı yapılarak atamalar yapılmalıdır.
- Yönetici atama sınavını kazanan yöneticiler kısa süreliğine de olsa yönetim alanında hizmetiçi eğitime alınmalı.
- Her sene sonunda yerleşim yerinde bulunan üst yöneticilere, okul yöneticilerine, öğretmenlere ve diğer personele objektif bir şekilde öğrenci ve velilerce cevaplandırılan anket uygulanmalıdır.
- Okullarda karar verme yetkisi yasal olarak müdürlerden alınarak oluşturulacak kurullara devredilmelidir.
- Problem çözme alanında TKY uygulamaları daha etkin bir şekilde kullanılmalıdır.
- Okul ve daha üst yönetimde katı bürokratik emir verici anlayıştan katılımcı, daha şeffaf bir yapılanmaya gidilmelidir.
- Her yılsonunda okul yöneticilerinin performansı ve başarı durumları Milli Eğitim Bakanlığı müfettişleri tarafından değil, üniversitelerden gelen eğitim ve yönetim alanında ders veren uzman hocalar tarafından yapılmalıdır.

- Okul yöneticilerinin çevreleri ile ilişkileri çok iyi olmalı, sosyal olmayan okul yöneticileri üst yöneticiler tarafından olumlu bir şekilde yönlendirilmelidirler.
- Bu araştırma, okulun etkili okul özellikleri taşıyıp taşımaması durumuna göre daha büyük bir örneklem üzerinde tekrarlanabilir.

KAYNAKÇA VE EKLER

KAYNAKÇA

1. Akdemir, Ali. Vizyon Yönetimi, Bayrak Matbaası, İstanbul, 1998, s.82,83.
2. Akdeniz, M. Muray, ISO 9000 Kalite Güvencesi Sistemi, İstanbul Teknik Üniv. Fen Bilimleri Enst. Yüksek Lisans Tezi
3. Akoğlan Kozak, Meryem. otel İşletmelerinde İnsan Yönetimi ve Örnek Olaylar, 2. Baskı, Ankara Detay yayıncılık, 2004, s. 84
4. Altınışık, S. (1997) Hizmet İçi Eğitime Katılmanın Okul Yöneticilerinin İşdoyumuna Etkisi. ANKARA
5. Aydın, M. 1993, Çağdaş Eğitim Denetimi, Pegem Yayınları, Ankara.
6. Bademci, Vahit. Türkiye’de Okullar Ne İşe Yarar?, Alp Yayınları, Ankara 2. Baskı, 2001
7. Başaran, İbrahim Ethem. Eğitime Giriş, 4. Baskı. Tıpkı Basım, Ankara, 1996
8. Başaran, İ. Etmem. Eğitime Giriş, Kadioglu Matbaası, Ankara, 1994, s.208.
9. Besim, Akın. “İstatistik Proses Kontrol”. Uluslar Arası Kalite Yönetimi Yüksek Lisans Ders Notları, İstanbul, 1995, s.67.
10. Bridge, B. 2003, Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi Uygulamaları, Beyaz Yayınları, İstanbul
11. Bolat, Tamer. Toplam kalite Yönetimi(Konaklama İşletmelerinde Uygulanması), 1. Basım, Beta Yayınları, İstanbul, 2000
12. Bosting, J. 2000, Kalite Okullarına Geçişte Toplam Kalite Yönetimi (Çev: Hayal Koksall), Dünya Yayınları, İstanbul.
13. Bozkurt, R. 1994, ”Toplam Kalite Yönetimi Sistemi”, Verimlilik dergisi, sayı:23.
14. Bursalıoğlu, Ziya. Eğitim Mükemmellik Muamması Eğitim Yönetimi, Pegem Yayınları, Yıl:2 Sayı:4, Ankara, 1991
15. Cafoğlu, Z. 1996, Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi, Avni Akyol Ümit Kültür ve Eğitim Vakfı Yayını, İstanbul.
16. Çetin, C. 1998, Toplam Kalite Yönetimi ve ISO 9000 Kalite Güvence Sistemi, Beta Yayınları, İstanbul
17. Çetin, Canan. Besim Akın ve Vedat Erol. Toplam Kalite Yönetimi ve Kalite Güvence Sistemi, 2. Baskı, Beta yayıncılık, İstanbul, 2001

18. Çetin, Kadir, (2002) “Toplam Kalite Yönetimi Felsefesi ve Temel Unsurları”, Milli Eğitim Dergisi, Sayı 155-156 yaz-güz. <http://yayim.meb.gov.tr/e-dergiler.htm>
19. Dağlı, Abidin. “Toplam Kalite Yönetimi ve Eğitim Sistemine Uygulanabilirliği”. www.e-sosder.com (01.04.2005), 2003, s. 2-3.
20. Düzağaç, Yasemin. Marmara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Eğitimde Toplam Kalite Yönetiminde Karşılaşılan Güçlükler, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, 2005
21. Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi, [www. Egitim.Aku.tr](http://www.Egitim.Aku.tr) (24.03.2005).
22. Efil, İsmail. Toplam Kalite Yönetimi ve Toplam Kalite Yönetimine ulaşmada Bir Araç ISO:9000 Kalite Güvence Sistemi, bursa Uludağ Üniversitesi Yayınları, 1999
23. Efil, İsmail. 1996, İşletmelerde Yönetim ve Organizasyon, Uludağ Üniversitesi Güçlendirme Vakfı Yayınları, Sayı:80, Bursa, 4. Baskı
24. Eker, Yalçın Fazıl. Eskişehir’deki Toplam Kalite Uygulamalarının Okul Gelişimine Katkıları. Eskişehir, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi, 2003
25. Ensari, Hoşcan. 21. Yüzyıl Okulları İçin Toplam Kalite Yönetimi, 2. Baskı, Sistem Yayıncılık, İstanbul, 2000
26. Ensari, H. 2002, 21.Yüzyıl için ÇAĞDAŞ Bir Yönetim Yaklaşımı; Toplam Kalite Yönetimi, 21.Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi, Serdar Yayıncılık, İstanbul
27. Ensari, Hoşcan. 21.Yüzyıl Okulları İçin TKY, 4. Basım, Sistem Yayıncılık, İstanbul, 2003)
28. Fidan Nurettin, Erden Münire, Eğitime Giriş, Alkım Yayınları, İstanbul, 1998
29. Glasser, W. 1992, Kalite Eğitimde Öğretmen, Beyaz Yayınları, İstanbul.
30. Halis, Muhsin. Paradigmadan Uygulamaya Toplam Kalite Yönetimi ve ISO 9000 Kalite Güvence Sistemleri, ISO 9002 Kalite Belgesi Çalışmaları, İstanbul, Beta Yayıncılık, 2000
31. Ilgar, L. (2000). Eğitim Yönetimi Okul Yönetimi Sınıf Yönetimi. 2.Basım, Beta Basım Yayım Dağıtım, İstanbul, s. 57-61.
32. Imai, Masaaki. Kaizen Japonya’nın Rekabetteki Başarısının Anahtarı, KalDer Yayınları, No:21, 5. Baskı, İstanbul, 1999

33. Kavrakoğlu, İbrahim. “Toplam Kalitenin Temelleri”, Önce Kalite Dergisi, Yıl:1, Sayı:1, 1992, s.43
34. Kavrakoğlu, İbrahim. Toplam Kalite Yönetimi, İstanbul, Kalder Yayınları, 1993
35. Keçecioğlu T. Liderlik ve Liderler, KalDer Yayınları No:24,1998.
36. Kovancı, Ahmet. Toplam Kalite Yönetimi Fakat Nasıl?, İstanbul, Sistem Yayıncılık, 2001
37. Köksal(Özişikoğlu),Hayal, Kalite okullarına Geçişte toplam kalite Yönetimi, İstanbul Dünya yayıncılık, 1998
38. Langford, D. P. ve Cleary, B. A. 1999, Eğitimde Kalite Yönetimi, KalDer, İstanbul
39. MEB, 23782 sayılı resmi gazete, 1999, s. 3
40. Okutan, Mehmet. Yaşadıkça Eğitim Dergisi, Sayı, 63, 1999, s. 25-26
41. Özdemir, Servet. Eğitimde Örgütsel Yenileşme, Ankara, Pegem Yayıncılık, 3. Baskı, 1998
42. Özdemir, Servet. 1996, “Toplam Kalite Yönetimi ve Katılımcılık”, Eğitim Yönetimi Dergisi, Sayı:3, s. 23,24.
43. Özden, Y. 1998, Eğitimde Dönüşüm Yeni Değer ve Oluşumlar, Pegem Yayınları, Ankara.
44. Özden, Yüksel, 2002, Eğitimde Yeni Değerler, Pegem Yayıncılık, 5.Baskı, Ankara.
45. Özen, Şükrü. Kurumsal Kuram Işığında TKY'nin Türkiye'de, Yayılım Sürecinin Dinamikleri, 8. Uluslararası Yönetim ve Organizasyon Kongresi, Nevşehir, 25–27 Mayıs 2000, s. 304
46. Özgen, Bekir. Çağdaş Eğitim, Yönetici ve Öğretmen Gözüyle: Eğitimde Verimlilik Nasıl Sağlanır? Verimlilik Dergisi, Milli Produktivite Yayın No: 597, Ankara, 1997
47. Öztürk, Azim. Değişim Yönetimine Çağdaş Yaklaşım Örgüt Geliştirme, Nobel Yayınları, Adana, 1998
48. Özveren, Mina. Toplam Kalite Yönetimi, 1. Basım, Alfa Yayınları İstanbul, 1997
49. Özveren, Mina. 1997, Toplam Kalite Yönetiminde Temel Kavramlar ve Uygulamalar, Alfa Yayınları, İstanbul.

50. Peşkircioğlu, N. 1995, Toplam Kalite Yönetimi ve Katılımcılık, Verimlilik Dergisi, Özel Sayı, Ankara.
51. Rao, Ashok ve Diğerleri. Total Quality Management, Acros Functional Perspective, Newyork, John Wiley&Sons, 1996
52. Sallis, E. 1993, Total Quality Management in Education, Kagon Page, London.
53. Senge. Peter M. Yapı Kredi Yayınları, Basım Tarihi 1993, İstanbul
54. Sevim, Adnan. Toplam Kalite Yönetimi Bir Araç Olarak Toplam kalite Maliyet Sisteminin Kurulması Ve Bir Uygulama, Eskişehir, A.Ü. Sos. Bil. Enst. 1999, s. 23
55. Şimşek, Muhittin. Toplam Kalite Yönetimi, 3. Baskı, İstanbul, Alfa yayınları, 2001
56. Şimşek, Ş. ve Diğerleri. 1998, Davranış Bilimlerine Giriş ve Örgütlerde Davranış, Konya.
57. Şimşek, M. 2004, Toplam Kalite Yönetimi, Alfa Yayıncılık, 4.basım, İstanbul.
58. Şimşek, Muhittin. 1998, “Kalite Yönetimi”, Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Yayınları, Sayı:11, s. 3-4.
59. Şişman, Mehmet ve Turan Selahattin, Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi, 2. Basım, Ankara, Pegema Yayıncılık, 2002
60. Taşkın, Erdoğan. Satışçılık İlkeleri, İkinci Basım, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını, Eskişehir, 1994
61. Tümer, S. 1996, Toplam Kalite Yönetiminde Kurtuluş Organizasyon Yapısı, Verimlilik Dergisi, Özel Sayı, Ankara.
62. Ülker, Gönül. Yönetici ve Lider, 21. Yüzyılda Liderlik Sempozyumu Bildiriler Kitabı, İstanbul, Deniz harp Okulu, 5-6 Haziran, 1997, s. 183-184
63. Weaver, Charles. Toplam kalite Yönetiminin Dört Aşaması, Çeviren: Tuncay Birkan, Osman Akınhay, 2. Basım, Sistem yayıncılık, 1998
64. Yenersoy, Gönül. Toplam Kalite Yönetimi, 1. Basım, İstanbul, Rota yayıncılık, 1999
65. Yıldırım, Hasan Ali. Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi, 1. Baskı, Ankara, Nobel Yayıncılık, 2002

66. Yılmaz, Mustafa. Eğitim Bilimine Giriş, 2. Baskı, İzmir Reform Matbaası,
1994

EKLER

Ek 1: Kişisel Bilgi Formu

Ek 2: Toplam Kalite Yönetimi Ölçeği

Ek 3: Onay ve izinler

Ek 4: Araştırmanın Yapılacağı Okulların İsimleri

EK-1: Kişisel Bilgi Formu

Sayın Meslektaşım,

Bu anketin amacı, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü' ne sunulacak olan “İlköğretim Okullarında Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarının Okul Yöneticileri Açısından Değerlendirilmesi” konulu yüksek lisans tezimi için bilgi toplamaktır. Bu anketin değeri, anketteki her maddeyi cevaplandırmada göstereceğiniz samimiyet ve dikkate bağlıdır. Elde edilen bilgiler, bilimsel amaçlar çerçevesinde topluca bilgisayarda değerlendirileceği için ankete isim yazmayınız. Anket iki bölümden oluşmakta olup 1. Form kişisel bilgiler, 2. Form Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarının Değerlendirilmesini ölçmek amacı ile hazırlanmıştır. Değerli zamanınızı bana ayırdığınız ve yardımlarınız için teşekkür ederim.

NOT: Anketinizin değerlendirmeye girebilmesi için lütfen boş madde bırakmayınız.

İskender BUĞDAY
Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans
Öğrencisi

Kişisel Bilgi Formu

1. Yaşınız:

20 – 24 () 25–29 () 30–34 () 35-39 () 40 ve üzeri ()

2. Cinsiyetiniz: Kadın () Erkek ()

3. Yöneticilikteki Kıdeminiz:

1-3 yıl () 4-6 yıl () 7-9 yıl () 10-12 yıl () 13 yıl ve üzeri ()

4. Meslekteki kıdeminiz:

1–5 yıl () 6–10 yıl () 11–15 yıl () 16–20 yıl () 20 yıl ve üzeri ()

5. Okuldaki kıdeminiz:

1-3 yıl () 4-6 yıl () 7-9 yıl () 10-12 yıl () 13 yıl ve üzeri ()

6. En son mezun olduğunuz fakülte:

Eğit. Enst. () Eğitim Fak. () Fen Edeb. Fak. () Teknik Eğt. Fak. ()
Diğer (.....)

7. Eğitim Düzeyiniz:

Öğretmen Okulu () Yüksek Okul () Fakülte () Yüksek Lisans ()
Doktora ()

4. Öğretmenlik alanınız:

Sayısal () Sözel () Yabancı Dil () Etkinlik Dersleri ()

5. Toplam Kalite Yönetimi ile ilgili seminer veya kursa katıldınız mı?

Evet () Hayır ()

10. Yöneticilikteki göreviniz:

Müdür Yrd. () Müdür Baş Yrd. () Müdür ()

11. Öğretmenlikteki kariyeriniz:

Öğretmen () Uzman Öğretmen () Baş Öğretmen ()

EK-2: Toplam Kalite Yönetimi Ölçeği

	Açıklama: Her soru maddesinin başına “Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarının” ifadesini ekleyerek okuyunuz ve madde seçeneklerinden size uygun olanın bulunduğu boşluğa X işareti koyunuz.	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	...okulun, öğrenen okul olmasına katkısı olmuştur.					
2	...okulda demokratik ortamın gelişmesine katkısı olmuştur.					
3	...okulun gelişim hedeflerinin gerçekçi olarak belirlenmesine katkısı olmuştur.					
4	...yapılan çalışmaların okul vizyonuna yönelik yürütülmesine katkısı olmuştur.					
5	...okul yönetiminde, liderlik yaklaşımının gelişmesine katkısı olmuştur.					
6	...okul içi iletişim kanallarının doğru kullanımına katkısı olmuştur.					
7	...okul çalışanlarının olumlu etkileşim kurmasına katkısı olmuştur.					
8	...okulda problem çözme süreçlerinin iyileşmesine katkısı olmuştur.					
9	...okulda takım çalışması anlayışının gelişmesine katkısı olmuştur.					
10	...okul çalışanlarının motivasyonunun artmasına katkısı olmuştur.					
11	...okul çalışanlarının memnuniyetlerinin artmasına katkısı olmuştur.					
12	...sorumluluk alma isteğinin artmasına katkısı olmuştur.					
13	...sınıf yönetimi etkinliklerinin gelişmesine katkısı olmuştur.					
14	...öğrenci beklentilerine daha kolay cevap verilmesine katkısı olmuştur.					
15	...kıt kaynakların daha doğru kullanımına katkısı olmuştur.					
16	...okul-veli işbirliğinin gelişmesine katkısı olmuştur.					
17	...veli memnuniyetinin artmasına katkısı olmuştur.					
18	...okula duyulan güvenin artmasına katkısı olmuştur.					
19	...okulun işbirlikleri ile ilişkilerinin iyileşmesine katkısı olmuştur.					
20	...okulun topluma etki düzeyinin gelişmesine katkısı olmuştur.					
21	...toplumun okuldan memnuniyet düzeyinin artmasına katkısı olmuştur.					

EK-3: İzin Yazısı ve Onayları

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı: B.08.4.MEM.4.34.00.18.580/5189/53691
Konu: Anket (İskender BUĞDAY)

13 Mayıs 2009

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a-)Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nün 27/04/2009 tarih ve 1869 sayılı yazısı
b-)Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
c-)Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma Geliştirme Dairesi Başkanlığı'nın 11/04/2007 tarih ve 1950 sayılı emri.
d-)Milli Eğitim Müdürlüğü Anket Komisyonu'nun 12/05/2009 tarihli tutanağı.

Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Yönetimi Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi **İskender BUĞDAY'ın**, İlimizde ekte isimleri belirtilen okullarda uygulanmak üzere "**İlköğretim Okullarında Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarının Okul Yöneticileri Açısından Değerlendirilmesi**" konulu anket çalışmalarını yapma istekleri hakkındaki İlgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

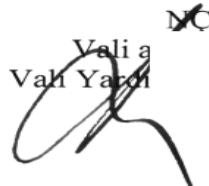
Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Yönetimi Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi **İskender BUĞDAY'ın**, İlimizde ekte isimleri belirtilen okullarda uygulanmak üzere "**İlköğretim Okullarında Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarının Okul Yöneticileri Açısından Değerlendirilmesi**" konulu anket çalışmalarını yapması, bilimsel amaç dışında kullanılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, İlgi (c) Bakanlık Emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında)bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.

EKLER :

Ek-1. İLĞİ (a)yazı ve ekleri

OLUR
13/05/2009

Vali a
Vali Yardı


Hikmet DİNÇ

M. Ata ÖZER
Milli Eğitim

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ İl
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.34.00.18.580/ S2İ9/§38y3
Konu: **Anket.(İskender BUĞDAY)**

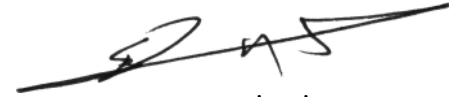
10 Mayıs 2009

BEYKENT ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne

- İlgi: a) Valilik Makamının 13.05.2009 tarih ve 5189/53691 sayılı Oluru.
b) Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı'nın Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik izin ve Uygulama Yönergesi.
c) 27/04/2009 tarih ve 1869 sayılı yazınız.

Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Yönetimi Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi **İskender BUĞDAY'ın**, İlimizde ekte isimleri belirtilen okullarda uygulanmak üzere "**İlköğretim Okullarında Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarının Okul Yöneticileri Açısından Değerlendirilmesi**" konulu anket çalışmasını yapma isteği ilgi (a) Valilik Oluru ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi, gereğinin ilgi (a) Valilik Oluru doğrultusunda, gerekli duyurunun anketçi tarafından yapılmasını, işlem bittikten sonra 2(iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Kültür Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.



Erdem DEMİRCİ
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EKLER :

Ek-1. İLĞİ (a) Valilik Oluru. 2.
Anket soruları.

Not: Verilecek cevapta tarih, kayıt numarası, dosya numarası yazılması rica olunur.
Adres: İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü, A Blok, Ankara cad. No:2, Cağaloğlu, 212 5261382

TC
BEYKENT ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı: B.30.2.BEY.0.41.72.00-50071/
Konu: Anket Hk.

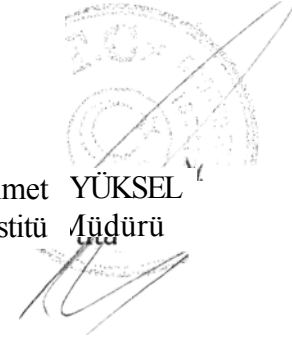
27.04.2009

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ

Enstitümüz İşletme Yönetimi Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı öğrencisi *İskender Buğday*'ın danışmanının uygundur imzalı dilekçesi ve anketi ekte sunulmuştur. "**İlköğretim Okullarında Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarının Okul Yöneticileri Açısından Değerlendirilmesi**" konulu tezine anket çalışması yapabilmesi için İstanbul İli, Kâğıthane İlçesindeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı İlköğretim okullarında uygulamak üzere müsaade istemektedir.

Bilgilerinizi ve izinlerinizi saygılarımla arz ederim.

Prof. Dr. Ahmet YÜKSEL
Enstitü Müdürü



1. Anket örneği
2. Ekler (8 sayfa)
3. Danışmanın uygundur imzalı dilekçesi

İLGİLİ MAKAMA

Şubat 2003 yılında hazırlamış olduğum "Toplam Kalite Yönetimi, Uygulamalarının Okul Gelişimine Katkısı" başlıklı Tez çalışmamda yer verilen bilgi ve anketlerin, İskender BUĞDAY tarafından hazırlanmakta olan TKY çalışmasında kaynak olarak kullanılmasına izin seriyorum.

17.04.2009
Yalçın KAZAL EKER

İLETİŞİM

Eskişehir Ticaret Odası İlköğretim Okulu
Batıkcı Mahallesi Civanmert Sokak No:
Eskişehir Tel: 222,3151837

EK-4: Anket Uygulanacak Okullar Listesi

1	Kâğıthane	Ahmet Çuhadaroğlu İlköğretim Okulu
2	Kâğıthane	Ali Fuat Cebesoy İlköğretim Okulu
3	Kâğıthane	Arıcılar İlköğretim Okulu
4	Kâğıthane	Âşık Veysel İlköğretim Okulu
5	Kâğıthane	Atatürk İlköğretim Okulu
6	Kâğıthane	Cemil Meriç İlköğretim Okulu
7	Kâğıthane	Cengizhan İlköğretim Okulu
8	Kâğıthane	Cevdet Şamikoğlu İlköğretim Okulu
9	Kâğıthane	Cumhuriyet İlköğretim Okulu
10	Kâğıthane	Çağlayan İlköğretim Okulu
11	Kâğıthane	Çeliktepe İlköğretim Okulu
12	Kâğıthane	Ferit Aysan Çağdaş Yaşam İlköğretim Okulu
13	Kâğıthane	Fındıklı İlköğretim Okulu
14	Kâğıthane	Gaziosmanbey İlköğretim Okulu
15	Kâğıthane	Gültepe İlköğretim Okulu
16	Kâğıthane	Günebakan İlköğretim Okulu
17	Kâğıthane	Gürsel İlköğretim Okulu
18	Kâğıthane	Hacı Ethem Üktem İlköğretim Okulu
19	Kâğıthane	Hamidiye İlköğretim Okulu
20	Kâğıthane	Harmantepe İlköğretim Okulu
21	Kâğıthane	Hasbahçe İlköğretim Okulu
22	Kâğıthane	Hasdal İlköğretim Okulu
23	Kâğıthane	İmece İlköğretim Okulu
24	Kâğıthane	İsmail Erez İlköğretim Okulu
25	Kâğıthane	Kağıthane Merkez İlköğretim Okulu
26	Kâğıthane	Kemal Halil Tanır İlköğretim Okulu
27	Kâğıthane	Kocatepe İlköğretim Okulu

28	Kâğıthane	Mehmet Rıfat Yalman İlköğretim Okulu
29	Kâğıthane	Metehan İlköğretim Okulu
30	Kâğıthane	Namık Kemal İlköğretim Okulu
31	Kâğıthane	Osman Faruk Verimer İlköğretim Okulu
32	Kâğıthane	Osman Tevfik Yalman İlköğretim Okulu
33	Kâğıthane	Önder İlköğretim Okulu
34	Kâğıthane	Örnektepe İlköğretim Okulu
35	Kâğıthane	Profilo Barış İlköğretim Okulu
36	Kâğıthane	Rafet Angın İlköğretim Okulu
37	Kâğıthane	Sair Yahya Kemal İlköğretim Okulu
38	Kâğıthane	Seyrantepe İlköğretim Okulu
39	Kâğıthane	Şehit Âdem Yavuz İlköğretim Okulu
40	Kâğıthane	Tınaztepe İlköğretim Okulu
41	Kâğıthane	Ticaret Odası İlköğretim Okulu
42	Kâğıthane	Tülin Manço İlköğretim Okulu
43	Kâğıthane	Vasfi Çobanoğlu İlköğretim Okulu
44	Kâğıthane	Yasar Doğu İlköğretim Okulu
45	Kâğıthane	Zafer İlköğretim Okulu
46	Kâğıthane	Zişan Alkoç İlköğretim Okulu
47	Kâğıthane	Ziyapaşa İlköğretim Okulu
48	Kâğıthane	Zuhal İlköğretim Okulu

ÖZGEÇMİŞ

08.02.1979 yılında Kahramanmaraş'ın Elbistan ilçesinde doğdum. İlköğretim ve ortaöğretimimi Elbistan'da tamamladım. 2001 yılında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliğinden mezun oldum. Aynı yıl Ardahan'a tayin oldum. 2002 yılında kısa dönem olarak Ağrı merkezde askerliğimi yaptım. 2005 yılında İstanbul Kağıthane Hamidiye İlköğretim Okulunda müdür yardımcısı olarak göreve başladım. 2007 yılında Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında yüksek lisansa başladım. 2008 yılında Kağıthane İsmail Erez İlköğretim Okuluna kurucu müdür olarak atandım. Kurucu müdürlük görevim bittikten sonra Şubat 2010 yılında Kağıthane Önder İlköğretim Okuluna müdür olarak atandım. Hala aynı okulda görevime devam etmekteyim. Evliyim ve iki erkek çocuğum var.

İskender BUĞDAY