

**T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**

**İLKÖĞRETİM OKULLARINDA TOPLAM KALİTE YÖNETİMİ
ÇALIŞMALARININ DEĞERLENDİRİLMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN
Doç. Dr. Fatih TÖREMEN

HAZIRLAYAN
Hasan ÖTER

ELAZIĞ-2006

**T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**

**İLKÖĞRETİM OKULLARINDA TOPLAM KALİTE YÖNETİMİ
ÇALIŞMALARININ DEĞERLENDİRİLMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Bu tez / /2006 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy
çokluğu ile kabul edilmiştir.

DANIŞMAN
Doç. Dr. Fatih TÖREMEN

ÜYE
Prof. Dr. Vehbi ÇELİK

ÜYE
Yard. Doç. Ahmet YATKIN

Yukarıdaki Jüri Üyelerinin İmzaları Tasdik Olunur.

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ İLKÖĞRETİM OKULLARINDA TOPLAM KALİTE YÖNETİMİ ÇALIŞMALARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

**Hasan ÖTER
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
2006-sayfa:IX+149**

Bu araştırmanın amacı, son yıllarda eğitim sistemimizde uygulanmaya çalışılan Toplam Kalite Yönetimi (TKY) çalışmalarının değerlendirilmesini, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre ortaya koymaktır. Bu amaçla ilköğretim okulu öğretmenlerinin görüşleri alınmış ve bu öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı fark olup olmadığı araştırılmıştır.

Verileri toplamak amacıyla iki bölümden oluşan bir anket hazırlanmıştır. Birinci bölümde kişisel bilgilere, ikinci bölümde ise “TKY Felsefesinin Yerleşme Düzeyi”, “TKY Okul Yapısının Uygunluğu”, “TKY Çalışmalarında Üst Destek Olup Olmadığı”, “TKY Sisteminin Kurulup Kurulmadığı” boyutlarına ilişkin olarak toplam 52 önermeye yer verilmiştir.

Veri toplama aracı Elazığ ili merkezinde, 2005-2006 eğitim-öğretim yılında 5 ayrı eğitim bölgesindeki ilköğretim okullarından tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen 375 öğretmene uygulanmıştır.

Verilerin çözümlenmesinde yüzde, t testi, aritmetik ortalama, varyans analizi testleri kullanılmıştır.

Araştırma sonuçları, katılımcıların, ilköğretim okullarındaki TKY uygulamalarını, TKY'nin öngördüğü ilkeler esas alınarak belirlenen; TKY' nin yerleşme düzeyi, TKY'nin okul yapısına uygunluğu, TKY'nin uygulanmasında üst desteğin katkıları, TKY sisteminin okullarda kurulup kurulmadığı boyutlarında istenilen düzeyde bulmadıklarını göstermiştir. Bu bulgular ışığında, TKY'nin eğitim kurumlarında istenilen düzeyde yerleştirilmesi için okul yöneticilerine ve öğretmenlere öneriler sunulmuştur.

ABSTRACT

MASTER THESIS THE EVALUATION OF THE STUDIES OF TOTAL QUALITY MANAGEMENT IN PRIMARY SCHOOLS

**Hasan ÖTER
FIRAT UNIVERSITY
THE INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCE
THE DEPARTMENT OF EDUCATION
2006-page:IX+149**

The aim of this research present the evaluation and the work of Total Quality Management (TQM) in education system recent years, according to the idea of teachers who work in primary schools. For this aim, the view of teachers, working in primary schools, were taken and it is researched if there is a meaningful difference between the view of teachers or not.

In order to collect the data, a questioner which has two parts was prepared. First part is about personel information; second part is about “The Level of TQM Philosophy Settlement”, “Suitability of TQM School Structure”, “If There is an Upper Support or Not”, “The TQM System is Established or Not”. In this dimession, there is total 52 suggestions.

In Elazığ centre (2005-2006 education year), the collecting data is practised by 375 teachers who are chosen by chance happening method in primary schools in 5 different education areas.

The test of percent, t test, arithmetic average, varyans test were used for analizing the datas.

The evaluation of researches how that we haven’t reached the desire level according to the dimensions below: The level of TQM settlement, suitability of TQM school structure, the help of upper support in TQM’s practice, the TQM’s system is established in the schools or not. According to the results of this finding, we present the suggestions to the school managers and teachers in order to set TQM system like the desire level in the education institutions.

İÇİNDEKİLER

ONAY	I
ÖZET	II
ABSTRACT	III
İÇİNDEKİLER	IV
TABLolar LİSTESİ	VII
ŞEKİLLER LİSTESİ	VIII
ÖNSÖZ	IX
BÖLÜM I	1
1. GİRİŞ	1
1. 1. Problem	1
1. 2. Amaç	4
1. 3. Önem	4
1. 4. Sayıtlar	4
1. 5. Sınırlılıklar	5
1. 6. Tanımlar	5
1. 7. Kısaltmalar	6
BÖLÜM II	7
2. KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	7
2. 1. Toplam Kalite Yönetimi	7
2. 1. 1. Kalite Nedir ?	7
2. 1. 2. Kalitenin Boyutları	8
2. 1. 3. Kalitenin İlkeleri.....	9
2. 1. 4. Toplam Kalite Yönetimi Nedir ?	9
2. 1. 5. Toplam Kalite Yönetiminin Tarihçesi.....	10
2. 1. 6. Toplam Kalite Yönetiminin Temel Görüşleri.....	12
2. 1. 7. Klasik Yönetim Anlayışı ile TKY Anlayışı Arasındaki Farklar	13
2. 2. Toplam Kalite Yönetiminde Yaklaşımlar	14
2. 2. 1. W. E. Deming.....	14
2. 2. 2. J. Juran	16
2. 2. 3. P. Crosby	17
2. 2. 4. K. Ishikawa	18
2. 2. 5. Masaaki Imai.....	19

2. 3. Toplam Kalite Yönetiminin Öğeleri	19
2. 3. 1. Müşteri Odaklılık	19
2. 3. 2. Önce Kalite	20
2. 3. 3. Önce İnsan Anlayışı ve Birey Kalitesi	20
2. 3. 4. Hata Önleme.....	21
2. 3. 5. Katılım ve Takım Çalışması	22
2. 3. 6. Süreçler ve Verilerle Yönetim	24
2. 3. 7. Çalışanları Güçlendirme ve Yetkilendirme	25
2. 3. 8. Sürekli Eğitim.....	26
2. 3. 9. Sürekli Gelişme (Kaizen)	27
2. 3. 10. Örgüt Kültürü	28
2. 3. 11. Vizyon ve Misyon	30
2. 3.12. Liderlik	32
2. 4. Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi.....	33
2. 5. Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi Anlayışı.....	34
2. 6. Eğitimde Toplam Kalite Yönetiminin Yararları	36
2. 7. Deming'in 14 İlkesinin Eğitime Uygulanması	37
2. 8. Eğitimde Toplam Kalite Yönetiminin Öğeleri	40
2. 8. 1. Liderlik	40
2. 8. 2. Öğrenci	43
2. 8. 3. Öğretmen.....	45
2. 8. 4. Sınıf	47
2. 8. 5. Öğrenen Örgüt: Okul.....	48
2. 9. MEB'de Toplam Kalite Yönetimi Uygulamaları	51
2. 9.1. MEB Toplam Kalite Yönetimi Uygulama Yönergesi.....	51
2. 9.2. Müfredat Laboratuvar Okulları (MLO)	55
2. 9.3. Okul Gelişim Modeli (Plânlı Okul Gelişimi).....	55
2. 9.4. MEB Toplam Kalite Yönetimi Uygulamaları Ödül Yönergesi.....	56
2. 10. Alanda Yapılmış Bazı Araştırmalar	58
2. 10.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	58
2. 10.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	65
BÖLÜM III	67
3. YÖNTEM.....	67

3.1. Araştırma Modeli	67
3.2. Evren ve Örneklem.....	67
3.3. Veri Toplama Aracı.....	67
3.4. Veri Toplama Aracının Uygulanması	68
3.5. Verilerin Çözümlemesi.....	68
BÖLÜM IV	70
4. BULGULAR VE YORUM	70
4.1. Öğretmenlerin Kişisel Durumlarına İlişkin Bilgiler	70
4.1.1. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı	70
4.1.2. Öğretmenlerin Hizmet Yıllarına Göre Dağılımı.....	70
4.1.3. Öğretmenlerin Eğitim Bölgelerine Göre Dağılımı	71
4.2. Cinsiyet Değişkenine Göre Bulgular	71
4.3. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre, İlköğretim Okullarında Toplam Kalite Yönetimi Çalışmalarının Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular	71
4.4. Hizmet Yılı Değişkenine Göre Bulgular	83
4.5. Öğretmenlerin Hizmet Yıllarına Göre, İlköğretim Okullarında Toplam Kalite Yönetimi Çalışmalarının Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular	84
4.6. Eğitim Bölgesi Değişkenine Göre Bulgular	104
4.7. Öğretmenlerin Eğitim Bölgelerine Göre, İlköğretim Okullarında Toplam Kalite Yönetimi Çalışmalarının Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular	104
BÖLÜM V	126
5. SONUÇ VE ÖNERİLER	126
5.1. Sonuç	126
5.2. Öneriler.....	130
KAYNAKÇA	134
EKLER	142
ÖZGEÇMİŞ	149

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Toplam Kalite Yönetimi ile Geleneksel Yönetimin Karşılaştırılması ...	14
Tablo 2. Yönetimde Vizyon ve Misyon.....	31
Tablo 3. Geleneksel Sınıflardan İdeal Sınıflarına Doğru	47
Tablo 4. Değişen Eğitim Modeli	50
Tablo 5. Öğretmenlerin Cinsiyetlere Göre Dağılımı.....	70
Tablo 6. Öğretmenlerin Hizmet Yıllarına Göre Dağılımı	71
Tablo 7. Öğretmenlerin Eğitim Bölgelerine Göre Dağılımı	71
Tablo 8. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre, TKY Felsefesinin Yerleşme Düzeyine İlişkin Görüşleri Dağılımı.....	72
Tablo 9. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre, TKY Okul Yapısının Uygunluğuna İlişkin Görüşleri Dağılımı.....	75
Tablo 10. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre, TKY Çalışmalarında Üst Destek Olup Olmadığına İlişkin Görüşleri Dağılımı.....	78
Tablo 11. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre, TKY Sisteminin Kurulup Kurulmadığına İlişkin Görüşleri Dağılımı.....	80
Tablo 12. Öğretmenlerin Hizmet Yıllarına Göre, TKY Felsefesinin Yerleşme Düzeyine İlişkin Görüşleri Dağılımı.....	84
Tablo 13. Öğretmenlerin Hizmet Yıllarına Göre, TKY Okul Yapısının Uygunluğuna İlişkin Görüşleri Dağılımı.....	90
Tablo 14. Öğretmenlerin Hizmet Yıllarına Göre, TKY Çalışmalarında Üst Destek Olup Olmadığına İlişkin Görüşleri Dağılımı.....	95
Tablo 15. Öğretmenlerin Hizmet Yıllarına Göre, TKY Sisteminin Kurulup Kurulmadığına İlişkin Görüşleri Dağılımı.....	97
Tablo 16. Öğretmenlerin Eğitim Bölgelerine Göre, TKY Felsefesinin Yerleşme Düzeyine İlişkin Görüşleri Dağılımı.....	104
Tablo 17. Öğretmenlerin Eğitim Bölgelerine Göre, TKY Okul Yapısının Uygunluğuna İlişkin Görüşleri Dağılımı.....	110
Tablo 18. Öğretmenlerin Eğitim Bölgelerine Göre, TKY Çalışmalarında Üst Destek Olup Olmadığına İlişkin Görüşleri Dağılımı.....	116
Tablo 19. Öğretmenlerin Eğitim Bölgelerine Göre, TKY Sisteminin Kurulup Kurulmadığına İlişkin Görüşleri Dağılımı.....	118

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. PUKÖ Döngüsü	15
Şekil 2. Juran'ın Kalite Felsefesi Süreci	16
Şekil 3. Kaizen ile Batının Klasik Gelişme Biçimi	28

ÖNSÖZ

Hızla gelişen ve değişen dünyamızda modern eğitimin dışında kalmak ülkemizin geleceği açısından imkânsızdır. Aksi takdirde bunun bir felaket olacağı aşîkardır. Bu sebepten bütün kurumlarımızla çağdaş eğitimin farkına varıp önlemleri ona göre almak ve medeni milletler safında yer almak en önemli hedeflerimizden biri olmalıdır.

Fakat modernleşmek adına birebir taklitlerden kaçınılmalı, eğitimi değerlerimizle bütünleştirip, kültürümüzü geliştirecek ve alt nesillere aktaracak şekilde millileştirecek bir politika izlenmelidir. Hedeflere hizmet etmeyen bir eğitim sistemi yarardan çok zarar getirecektir. Atatürk' ün hedeflediği muasır medeniyet seviyesinin üzerine çıkmanın temel şartı, milli eğitim politikasıdır. Bu sebeple milli kültürümüze hizmet edecek ve her alanda kalkınmanın önünü açacak bir eğitim sistemine acilen ihtiyaç vardır.

Günümüz modern toplumları, bütün alanlarda, en kısa zamanda en üst seviyede verim almanın yollarını aramaktadırlar. Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi de bu alanda en verimli çalışmanın esasını oluşturur. Ülkemizde de eğitimcilerin dikkatini çeken Toplam Kalite Yönetiminde çalışmalar başlamış ve devam etmektedir. Toplam Kalite Yönetimi Türk kültürüyle barışık ve örtüşen ilkelerle donanmış bir yönetim anlayışıdır. Bu bağlamda Türk eğitim sisteminin hedeflerine ulaşması için iyi bir araç olarak düşünülebilmektedir.

Bu araştırmada, son yıllarda eğitim sistemimizde uygulanmaya çalışılan Toplam Kalite Yönetimi (TKY) çalışmalarının, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre değerlendirilmesi hedeflenmiştir. Bu amaçla ilköğretim okulu öğretmenlerinin görüşleri alınmış ve bu öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı fark olup olmadığı araştırılmıştır.

Tez çalışmamda yardımlarını esirgemeyen arkadaşlarıma ve özellikle değerli hocam Doç. Dr. Fatih TÖREMEN' e minnettarlığımı sunarım.

BÖLÜM I

GİRİŞ

İçinde yaşadığımız bilgi çağında önemli değişimler ve gelişmeler yaşanmaktadır. Bu değişimlerin etkisiyle toplumların ekonomik, sosyal, hukuki, siyasal yapıları şekillenmiştir. Değişimi fark eden, değişime ayak uydurabilen, değişimle yarışabilen toplumlar çağın gerektirdiği toplum özelliklerini sergilemektedirler.

Günümüz dünyasında hızlı gelişmeler olmakta bu gelişmeler de toplumun tüm kurumlarında değişimlere sebep olmaktadır. Bu gelişmeler ve gelişmeler kurumları ve kurumlar arasındaki ilişkileri etkilemektedir. Kurumlar sistemlerini, yönetim anlayışlarını gözden geçirip, yeni yönetim anlayışlarını benimsemektedirler. Dünyanın gelişim hızını takip edebilecek, azalan kaynakların getireceği sorunlara çözüm bulabilecek, yaşanabilir dünya koşulları oluşturabilecek, kısaca kendi sorunlarını çözebilecek ve ülke sorunlarını çözmede katkı sağlayabilecek yeterlikte birey yetiştirmeyi amaçlayan temel eğitim sistemine ihtiyaç vardır (Başaran,1994:12). Gelişmiş toplumlar dünya daki gelişmeleri takip ederek, değişimlerin gerisinde kalmamak için topluma yön veren yeni yönetim yaklaşımlarını dikkate alarak, ülkelerini çağın gerisinde bırakmamaya çalışmışlardır. Bu ülkelerde toplam kalite anlayışı bu şekilde doğmuştur.

Eğitimde var olan sorunları çözüme arayışları, yeni anlayış ve yaklaşımları ortaya çıkarmıştır. Bunlardan birisi de toplam kalite yönetimidir. Eğitim kurumlarının amacı belli becerilere sahip nitelikli insan yetiştirmektir. Topluma nitelikli insanlar kazandırmak için eğitimde kalite adına bir şeylerin yapılmasına ihtiyaç vardır. Bunu gerçekleştirmek için de dünya daki tüm örgütlere yön veren toplam kalite yönetiminin felsefesini eğitim çalışanlarına kazandırarak, uygulamalara bir an önce işlerlik kazandırılmalıdır.

1.1. PROBLEM

Örgütlerin klasik yönetim yaklaşımlarıyla bilgi çağındaki, teknolojik gelişmelerin gereklerini yerine getirmeleri ve müşterilerinin beklediği kalitede

Üretim gerçekleştirmeleri artık olanaklı değildir. Değişen evresel koşullar, özellikle hammaddesi insan olan eğitim rgtlerinde Toplam Kalite Yönetimi uygulamalarının her geçen gün daha fazla önem kazanmasını zorlamaktadır (Yiğit ve Bayrakdar, 2003). Son yıllarda endüstriden eğitime kadar çoğu organizasyonu etkilemekte olan Toplam Kalite Yönetiminin (TKY) felsefesinde; üretimin son aşamasında istenmeyen, kusurlu ürünleri saptayıp, ayıklamak yerine, kaliteli işlemlerle sistemin yüksek verimli bir şekilde işlemesini sağlamak yatar (Köksal, 1998:139).

Eğitim kurumları toplumdaki diğer kurumları topyekn etkileyen en önemli örgütlerin başında gelir. Toplumda eğitim kurumlarından beklenen, toplumsal beklentilere cevap vermesidir. Bu beklentide bilim ve teknoloji alanında meydana gelen değişim ve gelişmeleri takip edebilen, kendini bu alanda yenileyebilen, toplumu çağın gereklerine ulaştırabilen kaliteli ve nitelikli bireylerin yetiştirilmesidir.

Çevresel sistemlerde görülen değişmelerin eğitim sistemini etkilediği kuşkusuzdur. Nitekim eğitim örgütleri de bu gelişmelerden etkilenmekte bir takım yenileşme ve yeniden düzenleme faaliyetleri gözlenmektedir. Geleneksel bilgiye dayalı eğitim anlayışı günümüzde geçerliliğini yitirmiştir. Buna ğrenci ve toplumdaki değişmeyi de eklersek eğitim örgütlerinin değişmeye ilgisiz kalması imknsız görünmektedir. Eğitimde yenileşme kavramı nitelik değiştirmiştir. Eğitimde yapılan standartları yükseltme, eğitime yeni kaynaklar bulma ve bir takım değişiklikler yapma yeterli görülmemektedir. Eğitimde yenileşme denilince genellikle okul gün ve saatlerin arttırılması, mali bir takım imknlar, sınıfların büyüklüğü, bilgisayara dayalı eğitim, okula dayalı yönetim, lme ve değerlendirme sisteminin iyileştirilmesi, öğretmenlerin yeterliliklerinin arttırılması gibi konular akla gelmektedir. Ama bunların hepsi de klasik eğitim yaklaşımlarının doğrululuğunu kabul eden ve onları daha da geliştirmeyi hedefleyen girişimler olarak kalmaktadır. Tüm bu eleştirilerden hareketle bir takım eğitimcilerce "Toplam kalite yönetimi" , "Sıfır hata yönetimi" gibi yaklaşımlara eğitimcilerin dikkati çekilmeye çalışılmaktadır. Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi, toplam kalite adı verilen felsefe ve bunun uygulanması eğitimcileri kendilerini yargılayıcıdan çok destekleyici, aktarıcıdan çok

yönlendirici ve kılavuz, sınıf duvarları içinde soyutlanmış çalışanlardan çok aileler, öğrenciler öğretmenler, yöneticiler, işyerleri ve toplumla birlikte çalışanlar olarak görmelerine yardım etme şeklinde düşünülmektedir (Özdemir, 1995: 386).

Eğitim sisteminin gelişmesi için göz önünde bulundurulması gereken en önemli faktörün kalite olduğu bir gerçektir. Kalite için kötüden mükemmele kadar giden bir değer sıralaması yapmak mümkün olmaktadır. Eğitimde kalite denilince hedeflenen amaçlara ne kadar ulaşıldığı, yani öğrencilerin bu amaçların ne kadarını gerçekleştirebildikleri anlaşılmalıdır (Günbayı ve Çevik, 2004).

Her örgüt gibi okullar da toplumda belli amaçları gerçekleştirmek için kurulmuştur. Okullarımızın amacı, niteliğin yükseltilerek, çağın gerektirdiği özelliklere sahip ve toplumun beklentilerini karşılayabilecek nitelikte bireylerin yetiştirilmesidir. Okullar bu amaçlarına nitelikli yöneticiler ve okulların verimliliğinde güçlü bir etkiye sahip olan öğretmenlerle ulaşabilirler. Okullarda istenilen kaliteye ulaşmak, eğitim süreci içinde yapılan hataların en aza indirilmesiyle mümkündür. MEB'in üzerinde önemle durduğu, ilk ve orta dereceli okullarımızda bir an önce etkili bir şekilde uygulanmasını beklediği, TKY yaklaşımının temel uygulayıcıları olarak düşünülen okul yöneticileri ve öğretmenlerin konuya ilişkin olarak hazır bulunuşluk düzeyleri ile okulların ve altyapılarının tam olarak bilinip bilinmediği karşımıza bir sorun olarak çıkmaktadır (Bayrak ve Ağaoğlu,1998:169, Yiğit ve Bayrakdar, 2003).

Bilgi ve teknolojinin akıl almaz ilerlemesi karşısında Türk Eğitim Sistemi'mizde yapılan iyileştirmelere rağmen eğitim sorunlarımız çözümlenerek, istenilen hedeflere ulaşamamıştır. Gelişen dünyamıza ayak uydurabilmek, kaliteli bireyler yetiştirebilmek ancak eğitim sistemimizin kendini yenilemesi ve kaliteye odaklanmasıyla mümkündür. Eğitim kurumlarımız olan okullarımızda da istenilen nitelikte bireylerin yetiştirilmesinde, nitelikli ve verimli eğitimin sunulmasında, sürekli gelişen ve öğrenen okulların artmasında, liderlik özelliği gösterebilecek yöneticilerimizin ve öğretmenlerimizin çabalarına ihtiyaç duyulmaktadır.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın genel amacı, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerinden hareketle ilköğretim okullarında Toplam Kalite Yönetimi çalışmalarının değerlendirilmesidir. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

1. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin Toplam Kalite Yönetimi konusundaki genel algıları nelerdir?
2. Öğretmenlerin Toplam Kalite Yönetimi çalışmaları konusundaki görüşleri ile öğretmenlerin cinsiyet değişkeni arasında bir farklılık var mıdır?
3. Öğretmenlerin Toplam Kalite Yönetimi çalışmaları konusundaki görüşleri ile öğretmenlerin hizmet yılı değişkeni açısından anlamlı fark var mıdır?
4. Öğretmenlerin Toplam Kalite Yönetimi çalışmaları konusundaki görüşleri ile çalıştıkları eğitim bölgeleri açısından bir farklılık var mıdır?

1.3. Önem

Eğitim sistemimizde gelişmeler ve değişimler meydana gelmektedir. Bu değişim ve gelişmelere eğitim kurumlarımızın sorunsuz bir şekilde adapte olup, çağın gereklerine uygun hareket etmeleri gerekmektedir. Bu değişim sürecini okullarımızda yerleştirecek olan yöneticilerimiz ve öğretmenlerimizdir. Okullarımızda kaliteli eğitim-öğretim, öğretmen, yönetici, öğrenci kavramlarının yerleştirilmesi için TKY çalışmalarının bilinçli bir şekilde uygulanması gerekir. Bu araştırmayla, öğretmenlerin TKY çalışmalarına yönelik değerlendirmelerinin bilinmesiyle, okullarımızda TKY çalışmalarının ne aşamada olduğu ve bundan sonra kalite adına neler yapılması gerektiği konusundaki yaklaşımlara kılavuzluk edeceği umulmaktadır.

1.4. Sayıtlılar

1. Evrenden seçilecek olan örneklem grubu, evreni temsil edecek düzeydedir.
2. Anketlere verilecek cevaplar, katılımcıların görüşlerini yansıtmaktadır.
3. Veri toplama aracı ve yöntemi, araştırmanın amacına uygundur.

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırmada elde edilen veriler anket kapsamı ile sınırlıdır.
2. Bu araştırma Elazığ ili merkezinde bulunan ilköğretim okulları ile sınırlıdır.
3. Araştırma, örnekleme giren merkez ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Toplam Kalite Yönetimi: Geniş katılımlı kalite yönetimi olarak da ifade edebileceğimiz TKY; “bir kuruluştaki üretilen mal ve hizmetlerin, işletme süreçlerinin ve personelin sürekli iyileştirilmesi ve geliştirilmesi yolu ile en düşük toplam maliyet düzeyinde, önceden belirlenmiş olan müşteri ihtiyaç ve beklentilerinin, tüm çalışanların kendilerinden beklenen yükümlülükleri yerine getirmeleri ile tatmin edilerek (karşılanarak) işletme performansının iyileştirilmesi stratejisi şeklinde tanımlanmaktadır (Peşkircioğlu, 1995:31).

Sürekli Gelişme (Kaizen): Kaizen kelimesi, kai = değişim, zen=iyi anlamına gelen iki sözcükten oluşmaktadır. İyileştirme ve sürekli geliştirme anlamında kullanılmaktadır (Yıldırım, 2002: 41). Sürekli gelişme anlayışı kurumun tüm etkinliklerde canlı kalmasını, amaç birliğini, çalışanların bilgi ve beceri düzeylerinin gelişmesini, çalışanların motivasyonlarının artmasını, birimler arasında etkin ve verimli etkileşimin oluşmasını, üretimin ve rekabetin daha hızlı gelişmesini sağlar (Yatkın, 2003: 46).

Örgüt Kültürü: Örgüt kültürü, bir örgütün temel değerleri ve inançları ile bunları çalışanlara ileten sembol, tören ve mitolojilerin tümüdür (Çelik, 2000: 47). Yani, bir örgüt ortamında bir araya gelen insanların içinde yer aldıkları fiziksel ve sosyal dünyayı algılama, anlamlandırma, yorumlama ve buna göre eylemde bulunma yollarını ifade etmektedir (Şişman ve Turan, 2002: 52).

Vizyon: Vizyon gelecekte olabilecek ya da oluşturulabilecek bir durumun, bugün için düşünce düzeyinde oluşturulmasıdır (Çelik, 2000: 166).

Misyon: Misyon, bir örgütün gerçekleştirmek durumunda olduğu temel görevdir. O örgütün varlık sebebidir (Şişman ve Turan, 2002: 50).

Liderlik: Liderlik tanımlanmış hedefleri coşku ile gerçekleştirme konusunda, başkalarını ikna etme, inandırma yeteneğidir. Grubu birbirine bağlayan ve onu amaçlar doğrultusunda güdüleyen insan etkenidir. Liderlik, gizli gücü gerçek güce dönüştürür. Bu örgütün ve üyelerin sahip olduğu tüm gizli gücü harekete geçiren temel, sonuncu bir harekettir (Aydın, 2000 : 131).

1.7. Kısaltmalar

KK : Kalite Kontrol
TKK : Toplam Kalite Kontrol
TKY : Toplam Kalite Yönetimi
MLO : Müfredat Laboratuvar Okulları
OGYE: Okul Gelişim Yönetim Ekibi
KKP : Kalite Kontrol Programı
MEB : Milli Eğitim Bakanlığı
MEM : Milli Eğitim Müdürlüğü

BÖLÜM II

KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, alan yazına dayalı olarak, kalite kavramı, toplam kalite yönetimi ve toplam kalite yönetiminin öğeleri ile ilgili olarak genel bilgiler verilmekte ve bu alanda yapılmış olan çalışmalardan bazılarına yer verilmektedir.

2.1. Toplam Kalite Yönetimi

Bu alt bölümde kalite ve toplam kalite yönetimi kavramları, kalitenin ilkeleri, toplam kalite yönetiminin tarihçesi ve toplam kalite yönetimindeki yaklaşımlar uzman görüşlerine yer verilerek incelenmektedir.

2.1.1. Kalite Nedir ?

1980'lerden itibaren hızla artan rekabet, kalite anlayışını zorunlu bir hale getirmiştir. Rekabetçi olmanın ana noktası olan kalite de aynı oranda önem kazanmış ve bu yüzden kaliteli olmak kâr elde etmek için değil, faaliyetleri devam ettirebilmek için gerekli olan bir kavram halini almıştır (Doğan ve Eriş,2000). Kalitenin herkes tarafından kabul edilebilir bir tanımını yapmak oldukça zordur. Kalite kavramının literatürdeki tanımlardan bazılarına aşağıda yer verilmiştir. Juran kaliteyi çeşitli özellikler açısından tanımlamıştır (Özdemir,1995:378):

- Kalite müşterinin ihtiyaçlarıdır. Kalite bir malın ya da hizmetin tüketicinin isteklerine uygunluk derecesidir.
- Kalite amaçlara uygunluk olarak da tanımlanabilir.
- Kalite iyi bir ürün için aranan bir özelliktir. Kalite,sürekli başarı demektir. İyinin de iyisi vardır.
- Kalite, üretilen bir malın eksikliğini bulmak değil, onu eksiksiz üretmektir.
- Kalite ölçülebilir.
- Kalite kullanıma uygunluktur.

Ishikawa'ya göre kalite; en ekonomik, en kullanışlı ve her zaman tüketiciyi tatmin eden ürünün üretilmesi demektir. Masaaki Imai'nin kalite

anlayışı ise şöyledir; en genel anlamda kalite, geliştirebilecek her şey demektir (Yıldırım, 2002:2). Crosby'e göre kalite, ürünün gerekliliklere uygunluk derecesidir (Şişman ve Turan, 2002: 41). Amerika, Avrupa ve Türkiye'deki kalite örgütlerinin kalite tanımları şöyledir (Özden, 2005: 131):

- ABD Kalite Kontrol Derneği'ne (ASQC) göre kalite, bir mal ya da hizmetin belirli bir gerekliliği karşılayabilme yeteneklerini ortaya koyan özelliklerin tümüdür.
- Avrupa Kalite Kontrol Organizasyonu'na (EOQC) göre kalite, bir malın ya da hizmetin tüketicinin isteklerine uygunluk derecesidir.
- Türk Standartlar Enstitüsü'ne (TSE) göre kalite, bir ürün veya hizmetin belirlenen veya olabilecek ihtiyaçları karşılama kabiliyetine dayanan özelliklerin toplamıdır.

Kalite insanların ne yaptığı ve diğerlerine nasıl davrandığı ile ilgilidir. Kalite gurur ve tutkudur. Kalite yönetimin bağlılığı ve katılımcılığıdır. Kalite insandır, yeniliktir (Bozkurt,1995:172-180). Anlaşıldığı üzere kaliteyi, üretilen ürün veya hizmette müşteri beklenti ve ihtiyaçlarının en üst seviyede karşılanması şeklinde tanımlayabiliriz. Kalite tanımlarına baktığımız zaman odakta hep insan vardır. Bundan dolayıdır ki kalitede önce insan anlayışı benimsenmelidir. Ancak bu durumda istenilen verim alınabilir.

2.1.2. Kalitenin Boyutları

Kalite, insan ihtiyaçlarının değişiminden, sunulan üründen, üretimin ve hizmetlerin yenilenmelerinden etkilenir. Bu etkilenmeler karşısında kalite, yeni nitelikler kazanarak değişik boyutlarda karşımıza çıkar. Müşterilerin beklentilerine tam olarak cevap verebilen bir ürün ve hizmetin kalitesini belirleyen belli başlı boyutları vardır (Gürsoy ve Büyükbaş, 2002: 3):

- Uygunluk :Ürünün önceden belirlenen standartlara uygunluğu.
- Güvenirlik :Belli bir süre içerisinde bozulmama olasılığı.
- Dayanıklılık :Kullanım süresi.
- Servis olanakları :Kolay, hızlı ve güvenilir tamir edilebilme.
- Estetik :Müşterinin görünüm, tat, ses vb. algılarının ölçüsü.

- Performans :Ürünün kendisinden beklenen işlevi yerine getirme ölçüsü, olan çalışma özelliği (Kayıkçı,1999:580).

2.1.3. Kalitenin İlkeleri

Yıldırım (2002:5)'ın Fındıklı (1999)'dan aktardığına göre kalitenin ilkeleri şunlardır:

1. Kalite, her şeyden önce bir tavidir. Bu tavır, kişisel bir tavidir. Bu tavırda nasıl düşündüğümüz ve nasıl hareket ettiğimiz önemlidir. Kalite zorla veya kanunla başarılamaz. İyi başarılmış bir işin sonundaki kişisel gurur ve tatmin, kaliteli iş yapma şevk ve isteği verir.
2. Kalite, çalışan herkesin görevidir. Kalite, bir standart işidir.
3. Kalite aynı zamanda kişisel bir sorumluluktur. Bu nedenle, “tüm örgütün” amacı olmalıdır. Kalite, çalışanların moralini gerçekten yüksek tutar.
4. Kalite dinamik olmalıdır. Çünkü toplumun ihtiyaçları devamlı değişme gelişme göstermektedir.
5. Kalite, kendini devam ettirici değildir. Standart bir kalite seviyesine erişilse bile, “yapılanla yetinme” şeklinde bir rahatlama bütün başarıları silebilir.
6. Kalite, liderlik gerektirir. Liderlik; risk taşıma, yönlendirme ve sorumluluk alma demektir.
7. Kalite, ortak bir amaçtır. Kalite bir ekip çalışması gerektirir. İşbirliğine dayanan bir çaba ve çalışmaları uyum içerisinde yürütebilmektir.
8. Kalite ile ün kazanmış olma, elde tutulması gereken bir servettir.

2.1.4. Toplam Kalite Yönetimi Nedir ?

Dünya daki hızlı değişimler, mal ve hizmetlerin üretiminde rekabeti doğurmuştur. Rekabetin artması sonucunda da müşteri memnuniyetinin sağlanması için, kaliteli mal ve hizmet üretilmesi gerekliliğinin farkına varılmıştır. Bir kurumun varlık sebebi, üretilen mal ve hizmetin kullanıcısı olan müşterinin memnuniyeti, kurumun ayakta kalabilmesinin öncelikli koşuludur. Eğer üretilen hizmeti kullanacak bir kitle yoksa kurumun da yaşamını sürdürmesi mümkün değildir. Gerek müşterilerin memnun edilmesi gerekse yüksek kalite hedefine

ulařma dūřūncesi yeni bir liderlik ve yōnetim anlayıřını da beraberinde getirmiřtir (Kayıkçı, 1999: 577).

TKY, sūrekli geleiřme, mūřterilerin doyumu, ilk defada ve her zaman dođruyu yapma temeline dayanır. Maliyetler dūřūrūlūrken ūretimin kalitesinin artırılması ve mūřterilerin memnuniyet dūzeylerinin yūkseltilmesi amaçlanmaktadır. Bu anlayıřa gōre; ūretimin kalitesi, ūrūn ūretilirken sađlanır. Ūretilen bir ūrūnūn eksikliklerini tespit ederek kalite arttırılamaz. Őnemli olan ūretim ařamasında hata yapmamak veya yapılan hataları acilen gidermektir (MEB, 2002 : 141).

TKY uygulamasında ilk řart sōylediđini yapmak, sōylediđi gibi davranmak ya da yapamayacađı konuda hiç konuřmamak veya taahhūt vermemektir. Bu sađlandıđında TKY' nin kurumlardaki getirisi çıđ gibi būyūyecek ve ancak yařanarak gōrūlebilecektir (Hergūner,1998:22).

TKY'nin T'si, toplamı, tūm çalıřanların katılımını, yapılan iřlerin tūm yōnlerini, mūřteriler ile ūretilen ūrūn ve hizmetlerin tūmūnū içine alır. K'si, kaliteyi, yani mūřterilerinin bugūnkū beklenti ve ihtiyaçlarını tam ve zamanında karřılayıp, onlara gelecekteki beklentilerini ařan ūrūn ve hizmetler sunmak demektir. Y'si ise, yōnetimin her konuda çalıřanlara liderlik yapması, çalıřanlara ōrnek model oluřturması ve kurum çapında katılımcı yōnetimin sađlanmasını ifade eder (Gūrsoy ve Būyūkbař, 2002:3).

Toplam kalite yōnetiminde ōnemli olan mevcut durumu kabul etmeyip sūrekli olarak daha ileriye gōtūrmektir. Dikkat edilmesi gereken řey sonuçlar deđil sūreçlerdir (Ergūn,1999:150). Mūřteri memnuniyetini sađlayan kaliteli ūrūn ve hizmetlerin sunulmasında, ōrgūt çalıřanlarını bu amaç etrafında gōnūllū katılımlarını sađlayan ve mutluluklarını arttıran, insanların sūrekli geleiřmesini hedefleyen çağdař yōnetim řekli TKY'dir.

2.1.5. Toplam Kalite Yōnetiminin Tarihçesi

Kalite kavramı ile ilgili ilk bilgilere M.Ő. 2150 tarihli Hammurabi Yasalarında rastlanmaktadır. Bu yasalarda yer alan hūkūmlerden birisi řu řekildedir. "Bir inřaat ustasının inřa ettiđi bir ev ustasının yetersizliđi ve iřini

gerektirdiği gibi yapmaması nedeniyle yıkılarak ev sahibinin ölümüne yol açarsa, o öldürülecektir.” M.Ö. 1450 yılında ise eski Mısır’daki muayene elemanları, taş blokların yüzeylerinin dikliğini telden oluşturdukları bir araçla kontrol etmekteydiler. Bu örneklerden çıkarılabilecek genel sonuç, bu tarihlerde kalitenin işin doğru yapılması ile eş anlamlı tutulduğudur (Yıldırım, 2002:6).

Osmanlı İmparatorluğu döneminde bu yöntemin uygulamaları Ahilik Teşkilatı ve Loncalar içinde kendini gösteriyordu. Aldığı maldan şikayeti olan müşteri üretici usta ile olan sorunlarını çözemiyorsa, o kişinin bağlı olduğu örgüte başvurarak yaptırım uygulatmak ve kalitesizliğini giderme hakkına sahipti (Gençyılmaz ve Zaim,1999:9-35).

19. yüzyıl sonlarında ve 20. yüzyıl başlarında Frederick W. Taylor, işi daha etkin kılmak için çalışmalar yapmaya başladı ve 1911’de Bilimsel Yönetim Prensipleri (Principles of Scientific Management) adlı kitabını yayınladı. Burada, çalışanlar sınıflandırılmış ve yapacakları iş tanımlanmıştır. Bu böl ve tanımla sistemi, çok sayıda üretimin yapıldığı 1920’lerde büyük kabul görmüştür (Gürsoy ve Büyükbaş, 2002: 4).

1920 ve 1940 yılları arasında Walter A. Sherwart, Bell sistem ve Batı Elektrik bölümler arası koordinasyonu sağlamak ve meydana gelen sorunları engellemek amacıyla, kalite kontrolünün sağlanması için Kontrol Mühendisliği Bölümünü kurmuştur (Yıldırım,2002: 6). İkinci Dünya Savaşı yıllarında üretimin artmasıyla birlikte İstatistik Kalite Kontrol metotları geliştirilerek kontrol maliyetlerinin düşürölmesine çalışılmıştır. 1950 yılında Japon Bilim Adamları ve Mühendisler Birliği, Deming’i Japon sanayicilerine kurslar ve konferans vermesi için ölkelerine davet etmişlerdir (Yatkın,2003: 7).

Daha sonraları Juran yönetime istatiksel bir yaklaşım getirerek; kalite planlaması, kalite kontrol, kalite geliştirme ile mali veriler arasında paralellikler çizerek yönetimin kontrolünü sağlamayı planlamıştır (Gencel, 2001: 167). Fiegenbaum ilk kez Toplam Kalite Kontrolü (TKK) kavramını kullanarak, bu kavramın isim babalığını yapmıştır (Yatkın,2003:15). Crosby, “sıfır hata” fikrini ortaya atmıştır. 1962’de Ishikawa Kalite Çemberlerini geliştirdi ve Japon

yöneticileri çalışanların fikirlerine dikkat etmeye ikna etti (Gürsoy ve Büyükbaş, 2002: 4).

1979 yılında ABD'nin de içinde yer aldığı çeşitli ulusların temsilcileri bir araya gelerek kalite konusunda Uluslararası Standartlar Örgütünü (ISO) kurmuşlardır. 1987 yılında da ISO 9000 kalite standartları yayımlanmıştır. Daha sonra 1988 yılında da Avrupa Kalite Yönetimi Derneği (EFQM) kurulmuştur. 1991 yılından itibaren de bu dernek, başarılı olmuş işletmelere kalite ödülü vermeye başlamıştır. Türkiye, 1980'li yılların ortasından itibaren kalite konusuyla ilgilenmeye başlamıştır. 1990'lı yılların başından itibaren de Türkiye'de kalite konusuna olan ilgi artmaya başlamıştır. Türkiye'de 1991 yılında Kalite Derneği (KalDer) kurulmuş, başarılı bulunan işletmelere ödül vermeye başlamıştır (Şişman ve Turan, 2002: 59-60).

2.1.6. Toplam Kalite Yönetiminin Temel Görüşleri

Akal (1995:85), toplam kalite yönetiminin temel görüşlerini aşağıda özetlemiştir:

- TKY gelişmeye yönelik sürekli değişimi temel alır. Bu değişim sürekli eğitimle sağlanır.
- TKY sürekli daha iyinin arandığı bir süreçtir. Bu sürecin öncelikleri kuruluşun rekabet üstünlüğü kazanması, sürekli büyümesi, olanaklarının artırılması ve artan olanaklarla çalışanların yaşam koşullarının iyileştirilmesi, yönetim – çalışan – sendika ilişkilerinde ortak çıkarlara dayalı sağlıklı bir işbirliğidir.
- TKY müşteri isteklerini ve beklentilerini kuruluşun amacı olarak görür. Bu çerçevede, müşteriye hoşnut etmek için en uygun ürünleri tasarımıyarak, hammaddeden müşteriye uzanan ikmal, üretim, pazarlama, satış ve satış sonrası hizmetlerden oluşan tüm etkinlikler zincirinin her halkasında kalite, mükemmellik ve verimlilik standartlarını yakalayarak, bu ürünleri en uygun fiyatla sunmayı hedefler.
- TKY'de müşteri sadece son ürünü satın alan kişi (dış müşteri) değildir. Müşteriler dış tedarikçilerden başlayıp, sistem içindeki her işlevsel ve

destek grubundaki iç müşteriler ve dış müşterilerdir ve her müşteri kendinden sonraki alıcıyı yani müşteriyi hoşnut etmekle sorumludur.

- TKY, geleneksel yönetimden farklı bir “kalite, verimlilik, maliyet – kâr” yaklaşımı izler. Kaliteye öncelik verilerek verimlilik artırılacak ve maliyetler düşürülecektir. Yüksek kaliteli ürünler, daha düşük fiyatlarla tüketiciye sunularak pazar payı ve kâr artırılacaktır.
- TKY’de gelişme kaynağı, teknolojik kaynakların dışında “kalite için çalışan insan”dır. Kalite için çalışan insan yaratmak, önce yöneticiden geçer. Yönetici önder olmalıdır. Önce kendisi kalite ve verimlilik için değişimin gücüne inanmalıdır. Yönetimde, çalışanları ortak amaç ve çabada birleştirecek güveni ve şeffaflığı sağlamalıdır.
- TKY’nin felsefesine uygun bir örgüt ortamı yaratmak davranışlarda ve olanaklarda gerekli değişimi sağlayarak nitelikli ve sürekli bir eğitim ve özendirilmeden geçer. Eğitimler, müşteriye odaklı kaliteli ve verimli üretmenin teknik ve yöntemlerini öğretmenin yanı sıra çalışanların ve yöneticilerin kuruluşa ve dış çevreye bakış açılarını amaca uygun olarak değiştirmeyi hedeflemelidir.

TKY’nin temeli, üstün nitelikli mal ve hizmetlerin yönetilmesiyle, müşteri memnuniyetinin sağlanarak rekabet üstünlüğü elde etmeye dayanmaktadır (Yıldırım, 2002: 37). Toplam Kalite Yönetimi; kaliteli ve nitelikli yaşamı, ürün ve hizmette müşteri memnuniyetini ön planda tutarak kalite ve verimliliği artırmayı, örgüt kültüründe sürekli gelişim için değişimi esas alan bir felsefedir.

2.1.7. Klasik Yönetim Anlayışı ile TKY Anlayışı Arasındaki Farklar

Klasik yönetim anlayışında “emir ver ve kontrol et” anlayışı hakimdir. Kurumlar tepeden inme emirlerle yönetilmekte, astlar üst yöneticilerden aldıkları talimatlara göre işlem yaparlar. Böylece astların üstlere daha saygılı olacağı, yöneticilerin astların çalışmalarını daha objektif olarak değerlendirebileceği düşünülmüştür. Bu anlayış yerini yetkilerin devredildiği, takım ruhunun esas olduğu, insana değer verildiği çağdaş yönetim anlayışı olan Toplam Kalite Yönetimi’ne bırakmıştır(Gencel,2001:173)

Tablo 1 :Toplam Kalite Yönetimi İle Geleneksel Yönetimin Karşılaştırılması

	Geleneksel Yönetim	Toplam Kalite Yönetimi
Örgütsel yapı	Hiyerarşik ve katıdır	Esnek ve düzdür
Değişime bakış	Statükocu	Sürekli gelişme
İşgörene göre üst	Patron veya polis	Kolaylaştırıcı öğretici yönetici bir liderdir
Alt – üst ilişkisi	Bağımlı, kontrol ve korkuya dayalı	Karşılıklı bağımlılık, güven ve anlayış
İşgören çabaları	Bireyseldir ve birbirlerinin rakibidirler	Takım halinde çalışan arkadaşlıklar
İşgücü yetiştirme	İş gücü ve yetiştirme maliyettir	İşgücü varlıktır ve yetiştirme de bir yatırımdır
Kaliteyle ilgili karar	Yönetim kaliteye karar verir	Kalite müşteriye sorulur
Temel karar	Yöneticilerin deneyimlerine dayanılır	Gerçeklere, sağlam bilgiye ve sisteme dayalı

Kaynak : Gencel, 2001 : 173.

Klasik yönetim anlayışında ortaya çıkan hataları daha sonra düzeltme yoluna gidilirken, TKY’de hatalar oluşmadan çözümler bulunarak düzeltme yoluna gidilir. Ayrıca çalışanlardan yüksek performans göstermeleri için çalışanların yaratıcılığına inanıldığı ve örgütün verimliliğini artırmaları için uygun ortamların hazırlandığı yönetim anlayışı toplam kalite yönetimidir.

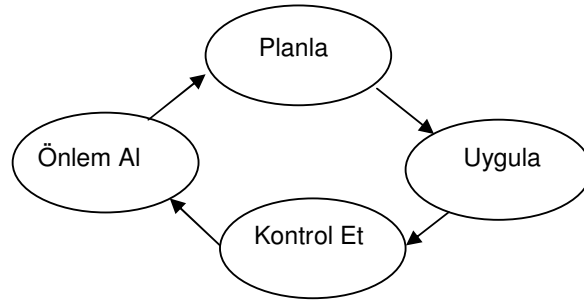
2.2.Toplam Kalite Yönetiminde Yaklaşımlar

2.2.1. W.E.Deming

W.E. Deming, ABD’deki yönetim uygulamalarına bazı eleştiriler getirmiş, ABD’de yönetimde katılıma önem verilmediğini belirtmiş ve üst yönetimlerin, örgütlerdeki yönetim sorunları ve niteliksiz üretimde paylarının %94 dolayında olduğunu ileri sürmüştür. O bakımdan TKY’nin uygulanabilmesinde temel sorumluluk öncelikle üst yöneticilere düşmektedir. Dolayısıyla Deming’e göre örgütlerdeki temel sorunlar, daha çok kötü yönetimden kaynaklanmaktadır. Ona göre, hatasız ürünleri üretebilmek için öncelikle çalışan insanlara dönük çeşitli motivasyon programlarının geliştirilmesine ve uygulanmasına ihtiyaç vardır (Şişman ve Turan, 2002: 30).

Deming, müşteriye üretimin önemli parçası olarak görmektedir. O'na göre hizmette sadece ihtiyaçların karşılanması yeterli değildir. Aynı zamanda müşteri hizmetten zevk de almalıdır. Bunun için ürün ya da hizmetler geliştirilmeli ve rekabet gücü artırılmalıdır (Doğan, 2000: 170).

Deming, "Deming Döngüsü" tanımını yaparak kalitede süreklilik ilkesini yerleştirmiştir. Deming döngüsü, her işletmeye kolaylıkla uygulanabilecek faaliyetlerden oluşur. Yapılacak işler önce planlanır, sonra uygulanır ve sonra kontrol edilir. Kontrol faaliyetleri ile elde edilen hatalar düzeltilir ve önlem alınır (Yıldırım, 2002: 10).



Şekil 1 : PUKÖ Döngüsü. Kaynak : www.kalite.ofisi.com.

Deming tüm örgütlerde aşağıdaki 14 maddeden oluşan ilkelerin benimsenmesi gerektiğine işaret etmektedir (Özdemir, 2000: 36).

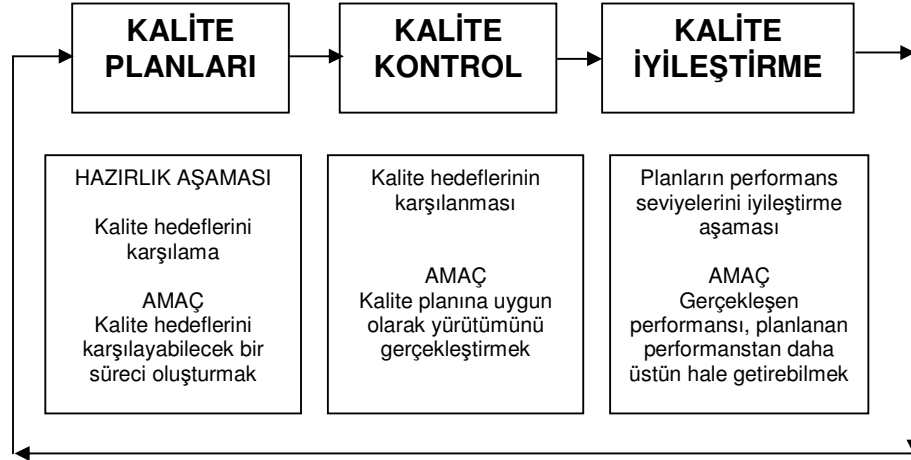
1. Hizmet ve ürünlerin geliştirilmesi için amaçlarda süreklilik sağlamak,
2. Yeni bir toplam kalite ve sürekli gelişim felsefesi benimsemek,
3. Kaliteyi yakalamak için bütün halinde teftiş bağımlılığına son vermek,
4. Yapılan işi sadece para ile ödüllendirmeye son vermek,
5. Hizmet ve üretim sistemlerini sürekli geliştirmek,
6. Kurumda mesleki eğitim vermek,
7. Liderliği tesis etmek,
8. Korkuyu yenmek,
9. Bölümler arasındaki engelleri kaldırmak,
10. Slogan ve nasihatleri kaldırmak,
11. İş kotalarını kaldırmak,

12. Çalışanların elde ettikleri başarılarla gurur duymalarını engelleyen unsurları kaldırmak,
13. Zengin bir eğitim ve kendini yenileme programı kurmak,
14. Değişimi sağlayacak önlemler almak.

2.2.2. J. Juran

Juran'a göre işletmelerin temel hedefi kalite maliyetlerini azaltmaktır. Kalite kullanıma uygunluktur. Juran (1989) yönetim sorunlarının iş gören hatalarından kaynaklandığını belirtmektedir. Her düzeyde karşılıklı iletişim kurmak isteyen iş görenlerin, iletişim ilişkilerini iyileştirmek için kalite çemberlerinin kullanılmasına ve kalite konusunda yönetimin eğitime önem verilmesi üzerinde durmaktadır (Doğan, 2000 : 171).

Juran'a göre kalite görüşü yönetim anlayışına istatistiksel bir yaklaşım getirir. Kalite süreçleri, kalite planlaması , kalite kontrol ve kalite geliştirme ile mali süreçler arasında paralellikler çizerek yönetimin kontrolünü sağlar (Gencel, 2001: 167).



Şekil 2: Juran'ın Kalite Felsefesi Süreci. Kaynak: www.kaliteofisi.com

Juran, kalite gelişimini on basamak altında incelemiştir (Şişman ve Turan, 2002:33-34).

1. İyileştirme için fırsat ve ihtiyaçların farkında olunmasını sağlamak,
2. İyileştirme için amaçlar belirlemek,
3. Amaçlara ulaşmak için örgütlenmek,

4. Çalışanların eğitilmesi,
5. Projelerin uygulanması ve sorunların çözümlenmesi,
6. İlerlemelerin raporlaştırılması,
7. Başarının tanınması ve bilinmesi,
8. Sonuçların paylaşılması,
9. Sonuçların muhafaza edilmesi,
10. Yıllık iyileştirme çalışmalarının, sistemin bir parçası haline getirilmesi.

2.2.3. P. Crosby

Crosby en çok, 1960'ların başında yüklendiği çok amaçlı füzelerin kalite projelerini ve daha sonra ITT'nin kalite direktörlüğünü yürütürken geliştirdiği "sıfır hata" görüşüyle tanınmıştır. Crosby'e göre kalite, yerine (ihtiyaca) göre kullanımdır ve gereksiz kullanım maliyetle değerlendirilir. Crosby insanlarla konuşurken düşük kalite veya yüksek kalite deyimlerinden çok uygun veya uygun olmayan (kullanışlı veya kullanışsız) terimlerini kullanmayı tercih etmektedir. Crosby'nin ikinci düşüncesi de "kalitesizliğin", kurum isterse tamamen giderebileceğine ilişkindir. Sıfır hata kavramının temeli budur (Yıldırım, 2002: 12). Crosby'nin kaliteyi geliştirmek için 14 adımı (Gürsoy ve Büyükbaş, 2002:6):

1. Yönetimin kalite konusunda onay verdiğinden emin olunuz.
2. Her bölümden üst düzey temsilcilerin yer aldığı kalite iyileştirme ekipleri oluşturunuz
3. Mevcut ve olası kalite sorunlarının nerelerde olduğunu saptayabilmek için işlemleri ölçülebilir hale getiriniz.
4. Kalitenin maliyetini değerlendiriniz ve bir yönetim aracı olarak nasıl kullanılacağını açıklayınız.
5. Tüm çalışanların kalite konusuna olan ilgisini ve duyarlılığını artırınız.
6. Önceki adımlarda belirlenmiş olan sorunların çözümü için harekete geçiniz.
7. İyileştirme işlemleri için gelişim programı oluşturunuz.
8. Kaliteyi iyileştirme programında aktif olarak yer alacak olan gözetmenleri eğitiniz.

9. Yönetimin onayını tazelemek ve herkesi değişimden haberdar etmek için belirli günleri “Sıfır Hata Günü” ilan ediniz.
10. Çalışanların kendileri ve grupları için iyileştirme hedefleri geliştirmesini teşvik ediniz.
11. Çalışanları, iyileştirme hedeflerinin önündeki engelleri yönetime iletme konusunda teşvik ediniz.
12. Katkısı olanları takdir ediniz.
13. Uygun bir iletişimin kurulması için kalite konseyleri oluşturunuz.
14. Kaliteyi iyileştirme programının hiç bitmeyen bir program olduğunu vurgulayınız, her şeyi tekrar yapınız.

TKY’de esas olan hataları görmek değil, hata yapmamayı sağlamaktır. İşin başındayken planlama yapılmalı ve doğabilecek hatalar önlenerek, kaliteli ürün ve hizmet sunulmalıdır.

2.2.4. K. Ishikawa

Ishikawa Japonya’da kalite kontrol (KK) çemberleri ve kalite kontrol etkinliklerinin geliştirilmesinde önemli rol oynamıştır. Ishikawa Japonya’da Toplam Kalite Kontrol (TKK) hareketini karakterize eden özellikleri şöyle sıralamıştır (Doğan,2002:36):

1. Kalite etkinliklerine tüm çalışanların katılımının sağlanması,
2. Kalite alanında mesleki eğitim ve üretime önem verilmesi,
3. Kalite çemberi etkinliklerinin gerçekleştirilmesi,
4. Deming ödülünün denetlenmesi; başka denetlemelerin ve benzer nitelikte kalite denetlemelerinin gerçekleştirilmesi,
5. Kalite ile ilgili istatistiksel yöntemlerin kullanılması,
6. Kalite çalışmalarının ulusal düzeyde tanıtılması.

Kalite çemberleri çalışanların işlerinden gurur duymaları ve katkılarının daha çok olduğunu görmeleri açısından bir güdüleme kaynağıdır. Ishikawa kalite çemberlerinin bir “üst”ün emriyle değil, çalışanların gönüllülüğüyle işleyeceğini vurgulamaktadır (Ensari,2003:121-124). Kalite çemberleri, örgütlerin problem çözme konusundaki önemli araçlarından.

2.2.5. Masaaki Imai

Kaizen (Sürekli gelişme) felsefesini ilk ortaya koyan kişi Masaaki Imai'dır. Kaizen kelimesi, kai= değişim, zen = iyi anlamına gelen iki sözcükten oluşmaktadır. İyileştirme ve sürekli geliştirme anlamında kullanılmaktadır (Yıldırım, 2002: 41). Yönetimde sürekli iyileştirme ilkesi TKY'nin yönetim anlayışına yaptığı en büyük katkılardan biridir. Sürekli iyileştirme, sadece mevcut durumu geliştirmek için değil, onun korunması için de gereklidir. Bu anlayıştaki bir yönetici, her zaman bir şeyleri geliştirmenin endişesi ve arzusu içerisinde olmalıdır (Özden,2005:134). Yönetimde sürekli gelişme için varolanı yetersiz bulmak, insan etkenini geliştirmek, problem çözme tekniklerini geliştirmek gerekir (Yatkın,2003:46).

2.3. Toplam Kalite Yönetiminin Öğeleri

Araştırmanın bu kısmında toplam kaliteye yön veren belli başlı öğelere değinilmektedir.

2.3.1. Müşteri Odaklılık

Müşteri odaklılık ve tatmini, TKY'nin ilk ve en önemli ilkesidir. Müşteri odaklılık kurum çalışanları için amaç birliğini sağlar. Bunun nedeni müşteri memnuniyetinin örgütün uzun dönemde ayakta kalması için en önemli faktör olarak görülmesidir (Coşkun,2003:57). TKY, müşterilerin şu anki olduğu kadar gelecekteki beklenti ve ihtiyaçlarını da dikkate alıp, bunları karşılayarak aşmayı ve mutlak müşteri memnuniyetini ön planda tutar (Onay ve Koroğlu,1995:109).

Müşteri, üretilen bir mal ya da hizmetin alıcısı ya da tüketicisi olarak tanımlanmaktadır. Müşteri kavramı, TKY'nin anahtar kavramlarından birisidir. Bundan dolayıdır ki , bir çok kalite tanımı müşteriye göre yapılmıştır. Dolayısıyla bir mal ya da hizmetin temel tayin edicisi müşteri olarak görülmüştür (Şişman ve Turan, 2002: 55). Bu nedenle müşteri kalite iyileştirme programının odak noktası olmak durumundadır (Ensari,2003:20). Toplam kalite yönetiminde müşteriler iç müşteri ve dış müşteri olarak ayırma tabi tutulur. Dış müşteriler mal ve hizmetin karşılığı olarak faturayı ödeyenler, iç müşteriler ise işletme içinde birbirlerinden mal ve hizmet alanlardır (Gencel, 2001: 175).

Eğitim sisteminin müşterisi hizmet sunulan kitle olan öğrencilerdir. Öyle ise öncelikle onların ihtiyaını, beklentilerini öğrenip, o ihtiyaaları karşılamak ve srekliiliği sağlamak gerekir. Eğitim sisteminin i müşterileri, hizmetin sunucuları olan ğretmen, yönetici ve diğer çalışanlar, dış müşteriler ise hizmetin alıcıları durumundaki öğrenciler, ğrenci velileri ve iş çevreleridir (Gürsoy ve Büyükbaş, 2002: 9).

Eğitim kurumlarının en önemli müşterisi öğrencidir. Her şey öğrencinin gelişimi, değişimi ve öğrenmesi için yapılmalıdır. Okullarımız, ğrencilerine gerçek birer müşteri gözüyle bakmadığı ve bu öğrencilerin beklenti ve isteklerini dikkate almadığı sürece başarılı olamaz.

2.3.2. nce Kalite

Toplam kalite yönetiminde rgt tanımlayan en belirgin özellik kalite olmaktadır. Kalite yalnız mal ya da hizmetin bir niteliği değil, bir düşünce erevesi, bir örgütsel yaşam biçimi, kuruluşun itici gücü ve örgüt kültürünü belirleyen ana ilkedir. Toplam kalite yönetiminin temel ilkesi olan kalite, aynı zamanda bir kuruluşa rekabet üstünlüğü kazandıran bir örgüt stratejisini oluşurmaktadır (Gencel, 2001: 174-175).

Eğitimde kalite, kurumların fiziki kapasite ve donanımına, eğitim-ğretim programlarına, kullanılan eğitim-ğretim yöntem ve teknolojilerin çeşitliliğine, eğitim ortamlarındaki insanlar arası ilişkilere bağlıdır. Bu da eğitim kurumlarında bilgi aktarımından öte yüksek toplumsal değerlerin de kazandırılabilereği problemlerin ğretmen, ğrenci ve veli katkısı ile zmlenebileereği, karşılıklı saygı ve sevginin olduğu ortamlarda gerçekleşir. Zira eğitim kurumlarındaki kalite, hizmeti verenle bu hizmetten yararlananların ortak çabası ile varılabilecek bir hedeftir (Ensari, 1999).

2.3.3. nce İnsan Anlayışı ve Birey Kalitesi

İnsan, anlam üreten ve eylemlerine anlam katan ve dünyayı sahip olduğu bu anlamlara göre yorumlayan bir varlıktır. Örgütler, insanların sadece fiziksel ve zihinsel kapasitelerinden yararlanmakla kalmaz; onların inanç ve gönül gücünden de yararlanmak isterler. Hatta bu sonuncusu diğerlerinden daha

önemli görülebilir. İnsanın olmadığı yerde, diğer girdiler anlamsızlaşır. Bütün girdileri işleyip kullanarak üretimi gerçekleştirecek insandır. Nitelikli insan gücü olmadan kaliteli mal ve hizmetler üretmek de mümkün değildir (Şişman ve Turan, 2002: 55). Kalite Anlayışının en temel özelliği insana bakış açısıdır. Yüzyılların Kapitalist ve Marksist anlayışları değişmeye başlamış Materyalist temelli beyinler "insana değer veren" yaklaşıma muhtaç olur hale gelmişlerdir. İnsanların odak noktada olmadığı hiçbir yönetim anlayışı ve ideolojisi varlığını uzun süre sürdüremez (Ulukanoğlu, <http://www.isguc.org/ceren1.htm>).

Her kurum ve kuruluş insanı merkeze koymak ve onun etrafında gelişimi sağlamak durumundadır. İnsanı dışlayan hiçbir kurum başarılı olamaz. Bu sebeple kurumların önce çalışanlarını tatmin etmeleri gerekir. Kaliteyi sağlamak nihai anlamda müşteriye ve çalışanı tatmin etmekten geçer. Çalışanın tatmininde de insan kaynakları yönetimi büyük önem kazanmaktadır (MEB, 2005:17-18). Dolayısıyla TKY'yi başarı ile uygulamanın temelinde; çalışanları motive etme, yönlendirme, bilgi ve beceri düzeylerini yükseltici eğitimler verme, iş zenginleştirme gibi insan faktörünü sürekli geliştiren sistemler yatmaktadır. Bireyin kalitesinin yükseltilmesi ve gelişiminin sağlanması, doğal olarak kurumun gelişimini de sağlayacak, bu da kurumun etkililiğini ve verimliliğini yükselterek kaliteli mal ve hizmet üretimini getirecektir (Çetin,2002).

Okul örgütünde ilgili kişileri okulun amaçlarına yönelik olarak çalıştırabilmenin tek yolu o işi yaparak bireyleri her yönleriyle tanımak, tanımaya çalışmak ve onları anlayabilmektir. Bu amaçla okul yöneticileri personelini öncelikle bir insan olarak görmeli, ilişkilerini karşılıklı sevgi ve saygıya, güvene, anlayışa dayandırmalıdır (İlgar,2000:119). Eğitimin öngördüğü amaçlara ulaşmak için, okullarımızda öğrencilerimize ve çalışanlarımıza insanca muamele etmeli, hak ettikleri değeri vermeliyiz. Ancak bu sayede insanlar kazanılarak ve yaptıkları işten zevk almaları sağlanarak, değişim adına bir şeyler yapılabilir.

2.3.4. Hata Önleme

Toplam kalite yaklaşımı, sadece üretilen ürün ve hizmetin değil, bir bütün olarak yönetimin kalitesini ve verimliliği arttırmayı amaçlamaktadır. Bu

yaklaşım ile tüm işlevlerin verimli ve bilimsel olmalarını sağlamak, müşterilerin mevcut ve gelecekteki beklentilerini belirlemek ve bunları tam istenen sürede, ekonomik ve istenen şekilde karşılamak gibi bir iş anlayışı ve yönetim tarzı, “hataları ayıklamak” yerine “hata yapmamak”, “ilk seferinde doğrusunu yapmak” ve “tekrara gerek bırakmamak” yaklaşımları benimsenmelidir(Gencel,2001:178).

TKY’ de sıfır hata kavramı, işletmenin tüm süreçlerinde sürekli iyileşmeyi, kabul edilebilir bir kalite düzeyi anlayışını, yönetim beklentileri ile insan ilişkileri üzerinde odaklaşmayla kalitenin, kalite felsefesinin ve motivasyonun önemine inanmayı gerektirmektedir (Yıldırım, 2002: 54). İnsanı merkeze alan eğitim kurumlarımızda yapılan hatalar, problemleri bir neslin yetişmesine neden olur ki, bu da TKY’de kaliteli birey anlayışına ters düşer.

2.3.5. Katılım ve Takım Çalışması

Katılım; çalışanların kendilerinin kuruluş için ne anlam ifade ettiğini anlamalarına, güven duygularının artmasına ve çalışmalara katılmaktan mutlu olmalarına, örgüte olan bağlılıklarını daha da güçlendirmelerine vesile olur (Yıldırım, 2002: 47). Katılım, örgüte mensup çalışanların, örgütün hedeflerini kendi hedefleri olarak algılayıp, bu hedeflere ulaşmak için yeteneklerini kullanıp, koordineli olarak çalışmalarını gerektirir.

Eski bir özdeyiş “bir elin nesi var, iki elin sesi var”, bugün yönetim anlayışında takım çalışması kavramı çerçevesinde vazgeçilmez yerini almıştır. Bundan dolayıdır ki bilgi toplumunun kendi yetenek ve sorumluluğunun bilinci içindeki bireyleri, ortak menfaatler için kolayca bir araya gelip, takım halinde mutluluk üretmek mecburiyeti içindedirler. Takımlarda birlikte yaratılacak kalite ve sinerjinin mutluluğu , bilinçli insanların ortak çalışmalarının itici gücünü oluşturacaktır (Arıoğlu, 1995: 27).

TKY anlayışının yerleştirilmesi için gerekli olan katılımcılık, etkili yönetim uygulamaları ile desteklenerek güçlendirilmeli ve çalışanların işlerine ve kuruluşa karşı geliştirmeleri gereken tavır, tutum ve davranışsal dönüşüm sağlanmalıdır. Kalite anlayışının tüm örgütün birimlerine yayılımı ancak tüm personelin katılımı ile gerçekleştirilebilir. Bu ise, organizasyonel yapıda

yukarıdan aşağıya doğru katılımcılığı zorlayıcı bir baskı ile değil, aşağıdan yukarıya doğru gelecek bir katılma isteği ile sağlanabilir. Katılma isteğinin yaratılması ve güçlendirilmesi bir kuruluştaki üst yönetimin görevidir (Peşkircioğlu, 1995:35).

Takım, insanların işbirliği ihtiyacından doğar. İnsanlar bireysel güçlerini aşan amaçlarını gerçekleştirebilmek için işbirliği yaparlar. Takımlarda insanların sınırlı fakat farklı yeteneklerinden yararlanılır. Fertler farklı ancak sınırlı olan düşünme ve kavrama yeteneklerini takım aracılığı ile birleştirerek, bireysel güç ve yeteneklerini aşan amaçlarını gerçekleştirirler(Kocabaş ve Gökbaş,2003:89). Takım, potansiyel olarak birey zekâsına göre daha büyük zekâyâ sahiptir. Takım halinde öğrenme; üyelerin arzuladığı sonuçlara ulaşma kapasitesini geliştirme süreci olup ortak vizyon geliştirme disiplini üzerine kurulur. Ancak ortak vizyon ve yetenek yeterli olmayıp birlikte çalışma şeklinin bilinmesi gerekir (Töremen, 2001:203). Diğer bir deyişle takım, genellikle bir grup insanın becerilerini yeteneklerini, bilgilerini paylaşma açarak, birleştirerek örgütsel düzeyde kalite ve verimliliği artırma yönünde harekete geçirilmesi olarak da görülebilir (Kavrakoğlu,1998:45).

Kararlar kimi zaman bireysel olarak verilir. Ancak, örgüt açısından karar düşünüldüğünde, alınacak karardan etkilenecek çok sayıda kişinin olacağı gerçeği göz önünde bulundurularak karardan etkilenecek kişilerin ve kararın oluşmasına katkıda bulunabilecek nitelikteki işgörenlerin karar alma sürecine katılımlarına olanak sağlanmalıdır. Eğitim örgütleri olan okullarda alınacak kararlara, okuldaki işgörenlerin ve kendilerini ilgilendiren kararlarda öğrencilerin karar alma sürecine katılımlarının sağlanması, okulun amaçlarının gerçekleştirilmesine katkı sunacaktır (Demirtaş, 1997:87).

Konuya okullar açısından yaklaşıldığında, çağcıl okul yönetimi tartışmalarında öne çıkan bir konu öğrenci, öğretmen, veli ve en önemlisi toplumun okul süreçlerine katılmasıdır. Benzer durum sınıf yönetimi için de geçerlidir. Bunun yanında üzerinde durulan diğer bir kavram da okul dışı çevrenin okula desteğidir. Bu desteği kaybetmiş okul ve eğitim sisteminin başarılı olması ve TKY'yi eğitimde uygulaması mümkün değildir (Şişman ve

Turan, 2002: 56). Ancak okullarda katılımcılığın güçlendirilmesinin önünde bir takım engeller vardır. Bunlar (Peşkircioğlu,1995: 38-39):

- Astlarla bilgi paylaşımından kaçınılması,
- İletişim yetersizliği, eğitime yeterli kaynak ve zaman ayrılmaması,
- Herkesin eğitim ihtiyacı olduğuna inanılmaması,
- Eğitim için yeterli organizasyonel desteğin sağlanmaması,
- Eğitim plan ve programlarının bulunmaması
- Yöneticilerin, eğitici, öğretici ve liderlik özelliklerine sahip olmayışı,
- Otokratik yönetim,
- Sadece belirli kişilerin isabetli ve etkili kararlar alabileceğine olan inanç,
- Geleneksel bürokratik yönetimin en iyisi olduğuna inanılması,
- Örgüt yapısının çalışanların bir araya gelerek ortak kararlar almasına olanak tanıyıcı bir yapıda olmaması,
- Çalışanların güvenlik, gelişme, kendini ispatlama ve sosyal ihtiyaçlarının da motivasyon üzerinde etkisi olduğuna inanılmaması,
- Motivasyonun” olsa da olur, olmasa da” şeklinde görülmesi.

Okullarda katılımcılığa dayalı yönetim, çevre desteğinin artmasını, personel arasında güven ve desteğin oluşmasını, öğrencinin öğrenmesi üzerine odaklanmasını, liderlik ve yöneticilik becerilerinin artmasını, sistemin rasyonel ve pratikliği sayesinde okulla ilgili çevredeki gruplar arasında bilgi akışının ve iletişimin güçlü olmasını sağlar (Güçlü,2000).

2. 3.6. Süreçler ve Verilerle Yönetim

Süreç, girdilerin birbirine bağlı seri faaliyetlerle bir artışı elde etme işlemidir. Her sürecin içinde veya dışında bir müşterisi bulunmaktadır (Gencel, 2001: 177). Kaliteli bir eğitim vermek ve sürdürmek, beraberinde sürekli bir araştırma ve ölçmeyi getirmektedir. Bir eğitim kurumunda kaliteli bir eğitim-öğretim hizmetinin sunulduğunu anlamak için müşteri memnuniyetini ölçmek gerekir (Ceylan,1997:27).

Süreç performansını geliştirmede temel amaç, işlem basamaklarını azaltarak, B. Gates'in ifadesi ile “ışık hızında hizmet üretme” yi gerçekleştirmek

ve süreç bazında işlemlerdeki hataları ortadan kaldırarak sıfır hataya ulaşmaktır. Bu anlayışta süreçler sürekli sorgulanmakta, tanımlanmakta, değişkenlik ölçülmekte, değişkenliğin normal olup olmadığı saptanmakta ve gerektiğinde düzeltici işlemler uygulanarak süreç geliştirilmektedir. Böylece sonuç odaklı değil, süreç odaklı bir yönetim anlayışını sisteme hakim kılarak sıfır hatalı üretimi gerçekleştirmek olmalıdır (MEB: 2005:19).

Yönetim kararları sadece tecrübeye ve sezgiye değil, aynı zamanda verilere de dayandırılmalıdır. Eğitim kurumlarında verilerin önemi yadsınamaz. Öğrenim kurumuna alınan bireylerin giriş davranışları ile mezuniyet aşamasındaki kazanılmış davranışlar arasındaki fark ölçülmelidir. İstatistiki olarak ifadelendirilmelidir ve nihayet veriye dönüştürülmelidir. Bunlar olmadığı sürece eğitimin kalitesi hakkında bir yargıya varmanın imkânı yoktur. “Benim okulum iyidir” diyebilmek için elde yeterli veri olmalıdır. Giriş davranışlarını ölçen ölçme araçları ile elde edilmiş veriler ile çıktı aşamasında elde edilen veriler, sınav sonuçları, testler, öğretim programlarındaki davranışların gerçekleşme düzeyini gösteren veriler, mezuniyet sonrası başka okula devam durumu, mezunların işe girme durumu hatta mezunların hayata bakış açıları, suça karışma oranları gibi göstergeleri birer veridir. Kurumların işleyişinde verilen tüm kararlar verilere dayanmalıdır, aksi taktirde yapılan tüm çalışmalar belirsizlikler içerir ki bu durum kaynakların ve zamanın boşa harcanmasından başka bir şey değildir (Gürsoy ve Büyükbaş, 2002: 21).

2.3.7. Çalışanları Güçlendirme ve Yetkilendirme

Geleneksel yönetimde otoriteye, emire ve talimatlara dayalı merkeziyetçi yönetim anlayışı ve geleneği hakimdir. Oysa, Toplam Kalite Yönetimi anlayışında görev ve yetkilerin alt ünitelere ve çalışanlara geniş ölçüde devredilmesini öngören “adem-i merkeziyetçi yönetim” yapısı savunulur (Aktan,1997:56-61). Yeni yönetim yaklaşımlarında yöneten–yönetilen ayrımı yumuşatılmakta; yönetim, tek boyutlu bir eylem olmaktan çıkmakta; yönetilenlerin de katılımı ile karşılıklı bir biçimde gerçekleştirilen bir eylem olarak görülmektedir. Çalışanların güçlendirilmesi, onların edilgen bir varlık ya da nesne olarak görülmemesi, onlara değer verilmesi, bir çok konuda söz hakkı tanınması, yöneten ve yönetilenler arasındaki güç mesafesinin en aza

indirilmesi giderek önem kazanan konular olmaktadır. Yetkilendirme ise, yöneticilerin makamlarından kaynaklanan bir takım güçleri -ki bunlardan birisi karar verme yetkisidir- astlarına devretmesini ifade eder. Yöneten - yönetilen ayrımının katı bir biçimde yapıldığı, statü farklılıklarının ileri düzeyde olduğu, güç mesafesinin fazla olduğu, statü sembollerinin çok öne çıkarıldığı, çalışanların edilgen bir varlık olarak görüldüğü örgütlerde TKY uygulanamaz (Şişman ve Turan, 2002: 57).

Rekabetin sınırsız olduğu günümüzde örgütler, değişim ve gelişim adına bir şeyler yapmak istiyorlarsa mutlaka çalışanlarının görüş ve düşüncelerine önem vermelidir. Çalışanlardan ortak amaçlar adına bir şeyler yapmaları isteniyorsa, kendilerini ilgilendiren ve örgüte yön verecek çalışmalarda yönetim tarafından desteklenmeleri gereklidir.

“Bu benim işim değil”, “Bu beni aşar” anlayışının olduğu okullarda, çalışanlardan pek fazla verim alınamaz. TKY’ nin uygulanmasıyla çalışanlar sorumluluk ve görev almaktan kaçınmayacak, görevlerini isteyerek ve gönülden katılarak yapacaklardır.

2.3.8. Sürekli Eğitim

Eğitimin TKY için anahtar olduğuna inanılmıştır. Hatta Kaoru Ishikawa’nın dediği gibi “TKY eğitimle başlar, eğitimle biter”. Böylece bir örgütte insan kaynakları fonksiyonu çalışanları eğitme sorumluluğu ile yükümlüdür (Lee,1995:21-22).Toplam Kalite Yönetiminde çalışanların “yetiştirilmelerine” değil, eğitilmelerine önem verilir. Çalışanlar işlerin “nasıl” yapıldığını değil “neden” yapıldığını öğrenirler. Bu yapıya sahip bir kurumda çalışanların sadece eğitilmiş olması ve öğrenmeye hevesli olması yeterlidir. Bundan ötürü çok boyutlu ve değişken işlerde başarılı olabilecek, işlerin ne gerektirdiğini bilen, kendini adayan ve sürekli eğitime açık olan insanlara ihtiyaç vardır (Tümer,1995:50).

Kuruluşların, faaliyetlerini istenen şekilde ve kalitede yürütebilmeleri için personelin uygun bir eğitimden geçmesi gerekmektedir. Verilen eğitimin ardından gerektiğinde kuruluş içinden veya kuruluş dışından yetkililerce

Çalışanların sınav ve belgelendirme aracılığı ile yeterliliklerinin belirlenmesi yoluna başvurularak, eğitim ve başarı kayıtları tutulmalıdır (Gencel 2001: 180).

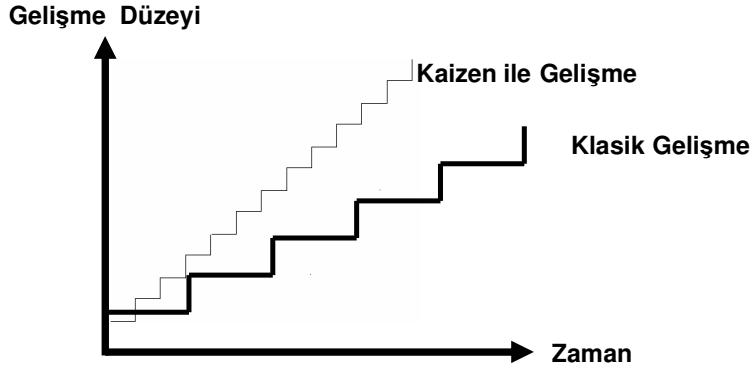
TKY’ de, iş görenlerin pasif durumlarının terk ederek aktif hale gelmelerini kolaylaştırıcı en önemli faktör eğitimidir. Eğitim ile işin gerektirdiği mesleki bilgi ve beceriler iş görenlere aktarılır. Eğitimle aldıkları bilgi ve beceri iş başında kullanılan iş görenlerde katma değeri artırılır. Eğitim bir yandan iş görenlerin niteliğini geliştirerek iş gücü verimliliğini artırarak, diğer yandan da teknolojik gelişmeyi hızlandırarak sermaye verimliliğini artırmaktadır (Yıldırım, 2002: 56-57). Eğitim kurumlarımızda da daha kaliteli hizmet anlayışı için kendi eğitimimizi yetersiz görerek, açılan seminer, kurs, konferanslara katılarak bilgi birikimimizi artırmalı ve sürekli kılmalıyız.

2.3.9. Sürekli Gelişme (Kaizen)

Kaizen kelimesi, kai = değişim, zen=iyi anlamına gelen iki szckten oluşmaktadır. İyileştirme ve sürekli geliştirme anlamında kullanılmaktadır (Yıldırım, 2002: 41). Burada iyileştirme szcğ geniş anlamda insan gücünün niteliklerini, üretim süreçlerini ve üretilen ürünlerin niteliğinin sürekli geliştirilmesini ifade etmektedir. Bu kavramın özünde saklı olan, her zaman iyinin daha iyisinin olabileceğidir. Dolayısıyla mükemmelliğe ulaşmada herhangi bir son durumun söz konusu olmadığıdır (şışman ve Turan, 2002: 58).

Hızla değişen dünya da yenilik yaratarak değişime ayak uydurmak zorunda olan işletmeleri ”hareket halindeki bir otomobilin vantilatör kayışını değiştirmek” kadar zor bir görev beklemektedir. Bunu başaramayarak tkezleyecek olanların, rakiplerini yeniden yakalamaları imkansız denecek kadar zor olacaktır. şiddetlenen rekabet ve kısalan ürün yaşam eğrileri işletmeleri sürekli yenilik yaratmaya itmekte ve hatta en iyi ürünlerini daha iyilerinin geliştirerek, demode etmek zorunda bırakmaktadır. İşte TKY, ”sürekli iyileştirme” ilkesi ile işletmelerin bu zor işi başarmalarına yardımcı olmaktadır. Bu amaçla işletmelerdeki herkesin sorumluluğunda sürekli iyileştirme üzerinde yoğunlaşılması bir zorunluluktur (Aydemir,2000). Sürekli gelişme anlayışı kurumun tüm etkinliklerde canlı kalmasını, amaç birliğini, çalışanların bilgi ve beceri düzeylerinin gelişmesini, çalışanların motivasyonlarının artmasını,

birimler arasında etkin ve verimli etkileşimin oluşmasını, üretimin ve rekabetin daha hızlı gelişmesini sağlar (Yatkın,2003:46).



Şekil 3 : Kaizen ile Batının Klasik Gelişme Biçimi. Kaynak: Yıldırım, 2002: 42.

Klasik yönetime bağlı anlayışlarda sıçramaların büyük teknolojik ilerlemelere bağlı olması gelişmeleri sınırlı tutmakta ve tabana yayılmasını önlemektedir. Bu da örgütün başarı ve verimini etkilemektedir TKY’ de klasik yönetim anlayışından farklı olarak değişimin gerçekleştirilmesinde sıçramaların büyüklüğü değil sıklığı önemlidir. Gelişmelere paralel olarak gerçekleştirilecek değişim aşamalarında adımların daha sık ve küçük olması tüm örgütün gelişmelerle bütünleşmesine neden olmakta ve oluşum sürekli beslenebilmektedir (MEB, 2002: 150).

2.3.10. Örgüt Kültürü

Örgüt kültürü, bir örgütün temel değerleri ve inançları ile bunları çalışanlara ileten sembol, tören ve mitolojilerin tümüdür (Çelik, 2000: 47). Yani, bir örgüt ortamında bir araya gelen insanların içinde yer aldıkları fiziksel ve sosyal dünyayı algılama, anlamlandırma, yorumlama ve buna göre eylemde bulunma yollarını ifade etmektedir. Dolayısıyla TKY’den söz edebilmek için her şeyden önce bir örgütteki insanların ortaklaşa paylaştıkları anlamlar dünyasına ihtiyaçları vardır (Şişman ve Turan, 2002: 52). Böyle oluşan kurum kültürü kurumda çalışan herkesin yaşam biçimi haline dönüşmektedir. Toplam Kalite Yönetiminde bu kültür kalite ile zenginleşerek iş yerinde sürekli teneffüs edilen yeni bir hava oluşturur. Toplam Kalite Yönetimi anlayışı ile oluşan bu farklı kurum kültürü çalışanlar için kalite kültürü anlamına gelmektedir. Bu kalite

kültüründe başarıyı birlikte yakalama ve bunun verdiği onur ve gururu birlikte paylaşma vardır. Kurum alışanlarının tümünün üretilen mal ve hizmette kalitenin elde edilmesine katılımı esastır. Elbette kalite tasarım sürecinden üretim sürecine kadar olan bütün süreçleri kapsamaktadır. İşte bu da yeni bir kurum kültürü demektir (etin,2002).

Eğitim  rg tlerinde başarılı bir yönetim, ancak paylaşılan bir örgüt kültürünün oluşturulmasıyla gerçekleşir. Bunun gerçekleşebilmesi ise, çalışanlar arasında sağlıklı bir iletişim kurulması ve çalışanların kurum içindeki çalışmalardan haberdar edilmesi ve ortak değerlerin yerleşeceği takım ruhu geliştirme çalışmaları ile mümkün olabilir. Böylece okul paydaşlarının kararlarına ve davranışlarına rehberlik eden değerler, normlar ve prensipler oluşur (Cafoğlu,1996:39).

TKY açısından bir örgüt kültürü oluşturma ve iş birliği yaratmada temel şart, çalışanların katılımını sağlayarak değişime karşı direncin üstesinden gelmek ve yeni yönetimin felsefe ve ilkelerini örgüt çalışanlarına kazandırmaktır. Kurum kültürü ile bir kurumda çalışanlar işyerine ayrı bir kimlik kazandırmış olmaktadırlar. Bu kimlik, çalışanların o iş yerine bağlılıklarını ve bir aidiyet duygusu ile kuruma sahip çıkmalarını sağlamaktadır. Kurum alışanları artık o işyerinde çalışmanın toplum içinde kendilerine sağladığı avantaj ve statüyü göz önünde bulundurarak kurumlarının başarısı için hep birlikte koşmanın heyecanını yüreklerinde hissetmektedirler (MEB, 2005: 17).

Eğitim örgütlerinin girdisi ve çıktısı insanlardır. İnsan ilişkilerinin önem taşıdığı eğitim örgütlerinde örgütsel iklim ve kültür kavramları daha fazla değer kazanmaktadır. Okul kültürünün ve ikliminin oluşturulmasında temel görev, okul yöneticisine düşmektedir. Okul yöneticisi etkili bir okul kültürü ve iklimi oluşturarak öğretmenlerin iş doyumunu ve motivasyonunu artırabilir ve sağlıklı bir okul kişiliğinin gelişmesine yardımcı olabilir. Ancak, bu kültür ve iklimin oluşturulması, sadece yöneticinin tekelinde değildir. Yönetici,  ğretmen,  ğrenci ve diğer personel iklim ve kültürü oluşturur (elik, 2000: 61). Okul kültürü insan davranışlarını etkileme noktasında önemli bir paya sahiptir. Bu yüzden okulda gerçekleştirilecek değişmelerde okulun sahip olduğu kültürden yararlanılmalıdır.

Bu açıdan okuldaki değişimlerin başarılı olabilmesi için değişimi güçleştiren değerler kaldırılmalı ve değişmeyi destekleyen değerler yerleştirilmelidir (Erdoğan,2002:90). TKY'ni uygulamak isteyen örgütlerde, kalite kültürünün gelişmiş olması gerekir. Bunu sağlamak için izlenmesi gereken ilkeler aşağıda sıralanmıştır (Doğan,2002:72) :

- İşgörenler aynı amaç etrafında toplanmış olmalıdır.
- İşgören ve yönetici arasında sağlıklı iletişim sistemi kurulmalıdır.
- Örgütte güç rasyonel olarak dağıtılmalıdır.
- Örgütün kaynakları etkili ve verimli olarak kullanılmalıdır.
- Örgütte işgörenlerin moraline önem verilmelidir.
- Örgütün açık iklim özelliklerini göstermesi sağlanmalıdır.
- Örgütte yenilik ve yenileşme olumlu olarak kabul edilmeli ve sorun çözme kapasiteleri geliştirilmelidir.

2.3.11. Vizyon ve Misyon

Vizyon gelecekte olabilecek ya da oluşturulabilecek bir durumun, bugün için düşünce düzeyinde oluşturulmasıdır (Çelik, 2000: 166). Vizyon geliştirme süreci mevcut durumu sorun olarak görmekle başlar. Biz iyiyiz, her şey yolunda diyen örgütlerin geleceği kararıyor demektir (Özdemir, 2000: 38). Ensari (2003:91-92)'nin West-Burnham (1992:103)'dan aktardığına göre, iyi bir şekilde ifade edilmiş vizyonun "Bunu neden yapıyoruz?", "Ne yapıyor olmalıyız?", "Nasıl yapıyor olmamız gerekiyor?" sorularına yanıt vermeye yardımcı olabilmesi gerekir. Yönetimin ortaya koyduğu vizyonun açıklığı ve gerçekçiliği, kurumun başarısını belirlemekte çok etkilidir. Vizyonu eksik bir yönetimin ilgi alanı sadece rutin kararların verilmesi ve günlük problemlerin çözümü, bürokratik işler, "mesafeli" insan ilişkileri, sürekli olarak başarısızlık ve zayıflıkların vurgulanması ve süregelen durumun kuvvetlendirilmesinden oluşur.

Anlaşılır bir vizyon oluşturmak ve vizyonu herkesçe paylaşılar hale getirmek gerçek bir liderlik rolüdür ve katılımı gerektirir (Gürsoy ve Büyükbaş,2002:101). Okulda vizyon oluşturma işi, üst yönetimden başlamalı ve katılım sağlanmalıdır. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin, kaynakların üreticisi ve tüketicisi olarak okulun gelecekteki istendik durumuna ulaşmada ortak çalışması

gerekir. Okul personelinin vizyonu ve misyonu, okulun ki ile uyumlu olduğundan gerek birey gerekse okul amaçlarına daha kısa sürede ulaşacaktır (Aytaç, 2000: 5).

Misyon, bir örgütün gerçekleştirmek durumunda, olduğu temel görevdir. O örgütün varlık sebebidir. Vizyon ve misyon iç içedir ve bu iki kavramda örgütün amaçlarıyla yakından ilgilidir. Bir okulun temel misyonu, bütün öğrencilerin sahip oldukları potansiyeli ortaya çıkarmak, onları özgürleştirmek, geliştirmek ve kendi kendine öğrenen bireyler yetiştirmek olabilir (Şişman ve Turan, 2002: 50).

Tablo 2 : Yönetimde Vizyon ve Misyon

Vizyon	Misyon
Maddi –manevi tüm değişkenleri içine alır (Holistik), misyonu içerir.	Örgütün bir bölümünü geliştirmeyi hedefler, sınırlıdır.
Örgütün geleceği üzerine odaklaşır.	Örgütün bugünkü ihtiyaçları ön plandadır.
İçseldir (Internal) personele örgütün misyonu ve nereye gittiği konusunda bilgi verir	Dışsaldır, personele müşterilerin ihtiyaçları hakkında bilgi verir.
Örgütün fonksiyonları ve örgütsel ilişkileri geleceği düşünerek geliştirerek hazırlar.	Örgütün günlük eylemlerini müşteri ihtiyaçlarını temel alarak tanımlar.
Personeli motive etmek için gelecek temelli açık amaçlar geliştirilir.	Personelin günün şartlarına göre işini en iyi yapması istenir.
Biz ne olmak istiyoruz ? Nereye gidiyoruz sorusu sorulur.	Biz şu anda ne yapıyoruz ? Neye inanıyoruz sorusu sorulur.

Kaynak : Özdemir, 2000 : 38.

Okul içerisinde yapılan iş anlamlı hale getirilerek, insanlar bu işi neden yaptıklarını bilmelidirler. İnsanlar yaptıkları işin nedenini bildikleri zaman yaptıkları işin önemini kavrayacaktır. Eğitim kurumlarında çalışan herkesin yaptıkları işin ortak paydası içinde bütünleşmeleri gerekir. Bu amaçla okul yöneticileri okulun vizyonunu okuldaki herkesin katılımı ile açıklığa kavuşturup, netleştirmelidir (Cafoğlu,1998:65). Eğitim kurumları olan okullarımızın da belirlenen hedeflere ulaşması için yönetici, öğretmen, öğrenci ve yardımcı personelin ortak vizyon sahibi olmaları gerekir. Okulun ortak vizyonunu taşımak adına, şimdiki durumu yetersiz görüp, gelecekte daha iyi olmak için çaba sarf edilmelidir.

2.3.12. Liderlik

Kalite yolculuğunda “eşsiz model” liderdir. Lider, içinde bulunulan anda ve gelecekte olması gerekenleri fikirleriyle, davranışlarıyla ve tüm yaşamıyla ortaya koymak için çok önemli roller üstlenir. Bu anlamda lider, kurum olarak önemli olduğuna inanılan ve kurumun ruhu niteliğinde olan kurum ve lider değerlerini yaşar ve kendisiyle birlikte olanlara ve kendisinden sonra geleceklere önder olur (Atlıoğlu ve Şahin,2002). Lider, belirlenen amaçlar doğrultusunda örgütün yaşamasını, gelişmesini sağlamak için yaratıcı, başlatıcı rol oynayan bireydir. Lider günlük değil, içinde bulunduğu şartlara göre kritik kararlar alabilen kişidir (Başar,2000:39).

Liderlik, yöneticilikten farklı bir kavram olarak duygusal boyutu ağır basan bir kavramdır ve diğer insanları etkilemeyi, onlara şevk ve heyecan vermeyi, yüreklendirmeyi, yön göstermeyi ve rehberlik etmeyi ifade eder. Liderlik geleceği görmeyi, örgütün geleceğine ilişkin inandırıcı vizyon ve hedefler belirlemeyi ve insanları da bunları gerçekleştirmek için seferber etmeyi içerir (Şişman ve Turan, 2002:49). Liderlik olmaksızın, bir örgüt insan ve makine karışımından başka bir şey değildir (Aydın, 2000:131). TKY’de liderin görevi, işgörenleri güdülemek; işgörenlerin gelişimini sağlamak; sistemi bir bütün olarak görebilmek; ekip çalışmalarının yararlarına inanmak ve uygulamak; işgören-yönetici-müşteri arasında çok yönlü iletişim kurabilmek; kritik kararlar alabilmek; grup etkinliklerini yönlendirebilmek; örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için uygun yapı ve havayı oluşturmak; elde edilen verileri verimli ve etkili kullanabilmektir (Doğan, 2002: 86-87).

Kurumlarda uygulanacak toplam kalite yönetimi, sadece belli bir bölüm, kişi veya grubun gayret ve çalışması ile değil, mükemmel bir liderlik ve yönetim beceri ve uygulamasıyla başarılı olabilir. Lider; ne yapıldığını, nereye gidildiğini, hangi faaliyete karar verildiğini etkin ve verimli bir şekilde organize edebilmelidir (Marşap,1995:137).

Toplam kalite yönetimi, müşteri memnuniyeti, takım çalışması, sürekli iyileştirme ve hata yapmama esaslarına dayalı bir yönetim yaklaşımıdır. Bu yönetim yaklaşımı, liderlik alanında “Toplam Kalite Liderliği” anlayışını ortaya

çıkarmıştır. Toplam Kalite Liderliği, kalitenin artırılmasında üst düzey yöneticilerin önemli sorumlulukları bulunduğunu kabul etmekle birlikte, liderliği paylaşılmış bir süreç olarak görür. Kalite liderliği, müşteri merkezli davranmaya yönelik bir liderlik biçimidir (Çelik, 2000 : 183). TKY uygulamasına girişmiş bir kurumdaki liderin temel görevleri aşağıdaki gibidir (Yıldırım, 2002: 52-53).

- Kurumu için toplam kalite vizyonuna sahip olmalıdır;
- Kalite iyileştirme sürecine açık bir biçimde kendini adanmış olmalıdır;
- Kalite mesajını iletebilmelidir;
- Müşteri istek ve ihtiyaçlarının, kurumun politika, strateji ve uygulamalarının daima merkezinde yer almasını garanti altına almalıdır;
- Çalışanların gelişimine önderlik etmelidir;
- Sorunlar ortaya çıktığında kanıtlara bakmadan birilerini suçlamamaya dikkat etmelidir;
- Kurumdaki yeniliklerin öncüsü olmalıdır;
- Örgüt yapısının, sorumlulukları açıkça tanımlayacak şekilde olmasını sağlamalı ve olabilecek en yüksek yetki devrini gerçekleştirmelidir;
- Örgütsel ya da kültürel yapay engellerin ortadan kaldırılması için kararlı olmalıdır,
- Etkin takımlar kurmalı ve;
- Başarının izlenmesi ve ölçülebilmesi için uygun mekanizmalar geliştirmelidir.

Eğitim kurumlarında da okul yöneticileri; okul personelini geliştirerek, öğrenci ve velileri memnun ederek, takım çalışmaları yaparak, müşteri odaklı kültürü oluşturarak, sürekli gelişme için değişen koşullara ayak uydurarak ve herkesin memnuniyetini kazanarak kalite liderliği yapabilirler.

2.4. Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi

Bu kısımda eğitimde TKY anlayışı, toplam kalite yönetiminin kurumlara faydaları, liderlik, öğretmen, öğrenci, sınıf yönetiminde kalite, öğrenen okul kavramları toplam kalite yönetiminin eğitime uygulanması kapsamında ele alınarak açıklanmaktadır.

2.5. Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi Anlayışı

Çevreye dönük okul ve topluma dönük eğitim sistemi, çevre ve toplumdaki değişme ve gelişmelere uyum gösterebilmek için, eğitimde yenilikleri benimsemek zorundadır. Bu zorunluluk okul ve sistemde yapı, süreç ve bunların gerektirdiği davranış değişimleri ile sonuçlanır. Okulun yapısında ve süreçlerinde değişmelere yön veren yeniliklerden biri de 1990'lı yıllardan itibaren eğitimde etkisini gösteren toplam kalite yönetiminin uygulanmasıdır (Bursalıoğlu,2000:55).

Eğitim örgütleri de çevresindeki değişme ve gelişmelerden etkilenmekte, bu değişimler karşısında birtakım iyileştirme faaliyetlerine girişmektedir. Klasik bilgiye dayalı eğitim düşüncesi günümüzde önemini kaybetmiştir. Eğitimde yenileşme kavramı nitelik değiştirmiştir. Eğitimde yapılan standartları yükseltme, eğitime yeni kaynaklar bulma ve bir takım değişiklikler yapma yeterli görülmemektedir. Eğitimde yenileşme denilince genellikle okul, gün ve saatlerin artırılması, mali bir takım imkânlar, sınıfların büyüklüğü, bilgisayara dayalı eğitim, okula dayalı yönetim, ölçme ve değerlendirme sisteminin iyileştirilmesi, öğretmenlerin yeterliliklerinin artırılması gibi konular akla gelmektedir. Fakat bunların hepsi de klasik eğitim yaklaşımlarının doğruluğunu kabul eden ve onları daha da geliştirmeyi hedefleyen girişimler olarak kalmaktadır. (Özdemir, 1995: 386).

Belirli becerileri kazanmış, kendini işine adayan bir işgücüne sahip olmak isteniyorsa, kalite kavramı işletmelerden önce eğitim kurumlarında ele alınmalı ve tartışılmalıdır. Çünkü kaliteli bir ürün ve hizmet ancak iyi bir eğitim ile mümkündür (Schargel, 1993: 67).

Eğitimde kalite denildiği zaman, eğitim sisteminin beğenilmesi, kusursuzluğu, insanların yenilikleri izleyebilme bilgi ve becerisine sahip olması; kısaca, bu davranışları gösteren insanların yetiştirilmesi akla gelmektedir. Eğitim sisteminin kalitesi, insan kaynaklarının, fiziksel kaynakların, öğrenci hizmetlerinin, sosyal ve kültürel çevrenin, eğitim teknolojisinin, öğrenci-okul-

sektör iş birliğinin, eğitim yönetiminin ve eğitim programının kalite–zenginlik dengesi ile yükseltilebilir (Temel,1999).

Eğitimde kalite yönetiminin 3 basamağı vardır. Birinci basamak; okuldaki yönetim işleyişidir. Örnek okulların stratejik planları vardır. Bunlar; toplarlama, personel gelişimi, kaynakları yayma, neyi düşünme, nasıl düşünme, nasıl yerleştirmeyi sıralamadır. Diğer basamak kaliteli öğrencilere öğretindir. Öğrenciler eğitim içinde müşteri ve işçi olarak tanımlanır. İdareciler öğrenciyi kendi yetenekleri doğrultusunda değerlendirmekle sorumludurlar, eğitimciler neyi nasıl değerlendireceklerini bilirler ama öğrencileri, öğretmenleri kullanarak amaca ulaşmak için birçok seçenek vardır. Kalite prensipleri içinde en yüksek basamak öğrenmedir. Bunun etkisi de sınıflarda olur. Sonuçta eğitimciler öğretmede, öğretim ve öğrenim metotlarını sorgulamalıdır. Kalite standartları her iş için sonuçtaki gelişim puanları ve test sonuçlarından kuruludur. Kalite yönetimindeki tesir artar ise öğrencinin öğrenimi daha çok artar (Jacqueline ve Bryan, 2002: 9-10).

Eğitim kurumlarının girdi ve çıktısı insan olduğu için, topluma sunduğu ürünü değer ağırlıklıdır. Eğitim kurumlarında belli yeterlikleri kazanmış öğrenciler, toplumun geleceğini tayin edecek bireyler olacaktır. Bundan dolayıdır ki TKY'nin eğitimde uygulanması önemli ve bir zorunluluktur. Eğitim kurumlarındaki TKY uygulamalarından istenen verimin alınmasında en büyük görev, okul yöneticilerine düşmektedir. Okul yöneticileri, okulda çalışanları güdüleyerek cesaretlendirecek, demokratik ve işbirliğine dayalı bir örgüt iklimi oluşturarak, TKY'nin uygulanmasına uygun ortamlar hazırlayabilirler. Eğitim kurumlarında TKY çalışmalarına başlamadan önce üst yöneticilerin TKY konusunda eğitilmesi, kaliteye inanması ve kendini bu işe adanması gerekir. Üst yönetimin önderliğinde eğitimin diğer çalışanları da kalite adına kendilerinden bekleneni sunabilirler (Ünal, 1997: 98).

Okullarda TKY'nin başarılı olması için sürekli eğitime, liderce yönetime, içten güdülemeye, çalışmalara gönüllü katılmaya, çalışanların tamamının işini diğerleri kadar iyi yapabileceklerine inanmasını sağlamaya, profesyonelce öğrenmeye önem verilmelidir (MEB, 2002:4).

Eğitim alanında daha iyiye varmak için bir çok 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 (Taş, 2000). Toplam kalite yönetimi uygulamalarının örgüte dinamizm getirdiği, işgörenlerin gerek birbirlerine gerekse örgütün amaçlarına karşı ilgi ve duyarlılıklarını artırdığı bilinmektedir. Özellikle eğitim örgütlerinde etkililiği artırmada uygulanma şansı daha fazla olabilir (Aksu,1995:210).

2.6. Eğitimde Toplam Kalite Yönetiminin Yararları

Eğitimde toplam kalite yönetiminin uygulanmasının yönetim, öğrenciler ve öğrenme açısından çeşitli yararları vardır. TKY'nin eğitim sistemine uygulanmasının yararlarını Köksal (1998) aşağıdaki başlıklar altında belirtmiştir (Yıldırım, 2002:91-92):

a) Sistemin Parçaları Daha Uyumlu Çalışır

Her idareci, öğretmen, öğrenci, veli ve diğer eğitim görevlisi ortak amaçlara odaklanır. Vizyonun ışığında, belirlenen amaçlar ve ilkeler doğrultusunda varılmak istenen sonuçlar herkesin ortak hedefi haline gelir. Eğitim çalışanları birbirleri arasındaki müşteri-tedarikçi, ilişkisini daha iyi anlar ve birbirlerini daha çok takdir eder. Proje, süreç ve kalite çemberleri gibi takımlar halinde çalışmak, verilen eğitimin de yardımı ile öğretmenler, idareciler, öğrenciler ve diğer personel arasındaki iletişimi güçlendirir.

b) Sistem Sürekli İyileşir

Toplam kalitenin getirdiği, öncelikle sistem anlayışı, takımlar halinde sistematik problem çözme yaklaşımını izleyerek çalışma düzeni ve yönetimin liderlik desteği sistemin sürekli iyileşmesini sağlar. Sistematik problem çözme yaklaşımı izlenerek gerçek ve güvenilir verilerin toplanması ve uygun analiz yöntemlerinin kullanılması yoluyla geliştirilen çözümlerin başarısı daha fazla olur. Yönetimin, çalışanlara güvenmesi ve onlara tüm potansiyellerini değerlendirebilmeleri için destek vermesi ise verimliliği artırır. Sisteme sahip çıkma, sorumluluk duyma ve hesap verme daha güçlü hale gelir.

c) Geleceğin Gerekleri Daha İyi Karşılanır

Eğitimin kalitesini sistem yaklaşımı ile yönetmek, karar alma ve uygulamada uzun dönem bakış açısını korumayı sağlar. Toplam kalite anlayışı hataları ayıklamaya değil, önlemeye ağırlık verir. Bunun için planlama ve tasarım yoluyla kaliteyi sağlamaya büyük ölçüde zaman ayrılır.

d) Eğitimden Beklentileri Olan Grupların Memnuniyeti Artar

Toplam kalite yaklaşımı, eğitimden beklentileri olan öğrenci, aile, iş veren, öğretim elemanı ve diğer eğitim kurumları gibi gruplara (müşteriye) odaklanır. Bu grupların beklentilerini anlamaya ve karşılamaya önem verir.

e) Öğrenme ve Bilginin Uygulanması İyileşir

Toplam kalite yaklaşımının eğitim sisteminin sadece öğretim, müfredat geliştirme, öğrenmenin değerlendirilmesi gibi alt süreçlerde bile uygulanması öğretme ve öğrenme sürecini önemli boyutlarda ve olumlu yönde etkiler. Bu yaklaşımın getirdiği takım çalışması, çok amaçlı laboratuvarlar, esnek dersler ve personel sözleşmeleri, sınıfta toplam kalite yaklaşımının ve tekniklerinin uygulanması gibi değişiklikler, öğrenme başarısını artırmaktadır.

2.7. Deming'in 14 İlkesinin Eğitime Uygulanması

TKY'nin eğitime geçişi büyük çabayı gerekli kılmıştır. TKY işletmelerde kullanılan bir yöntemdir. Bu nedenle eğitim kurumları her çıkan yeni yönetim şeklini işletmelerden almıştır. Bu yeni yönetimin de gelip geçici bir moda olduğu düşünülmüştür. Bu nedenle TKY'nin okullarda uygulanması büyük bir çaba ve desteği gerektirmiştir. Bu çaba ile Deming'in 14 ilkesi eğitime uyarlanarak eğitim ile ilgili dergilerde yayımlanmıştır (Doğan,2000:175). Yıldırım (2002)'in Bonstingl'den aktardığına göre bu ilkelerin eğitime uygulanması aşağıda açıklanmıştır.

Hizmet ve ürünlerin geliştirilmesi için amaçlarda süreklilik yaratmak: Okul, öğrencilerin potansiyellerini öğretmen ve öğrencilerin birlikte çalışmalarının iyileştirilmesi yoluyla arttırmalarına destek olmaya odaklanmalıdır. Sınav sonuçları ve çeşitli değerlendirme sembolleri, her bir

öğrencinin doğasında var olan sürekli öğrenme sürecinden sağladığı ilerlemeye göre önemsiz kalır.

Yeni bir toplam kalite ve sürekli gelişim ilkesi benimsemek: Okul liderleri, öğretmen – öğrenci takımlarının daha çok yetkilendirilmesi kanalıyla yeni, sürekli iyileştirme felsefesini benimsemeli ve tamamen desteklemelidir. Yeni felsefenin sadece okul veya il / ilçe çapındaki sınav sonuçlarını iyileştirmeye yönelik uygulaması, başarı için şart olan güveni sarsar.

Kaliteyi yakalamak için bütün halindeki kontrol (denetim) bağımlılığına son vermek: Öğrencilerin üretiminin temel getiri aracı olarak yalnızca sınavlarla yetinmek doğal olarak zaman kaybıdır ve güvenilirlikleri düşük olduğu kadar geçerlilikleri de genelde kısıtlıdır. Eğer hedef başarıyı arttırmaksa, ünitenin sonu öğrencilerin gelişimini değerlendirmek için çok geçtir. Öğrencinin eğitiminde testler ve diğer göstergeler, tüm öğrenme sürecinde bilimsel tanı ve öneri araçları olarak kullanılmalıdır. Öğrenme en iyi şekilde, öğrencilerin bilgi ve becerilerini gerçek yaşam uygulamalarında gösterdikleri performanslarıyla belirlenebilir. Öğrencilerden, eğer kendi eğitim süreçlerine sahip olmaları isteniliyorsa, çalışma ve gelişmelerini nasıl değerlendirmeleri gerektiği de öğretilmelidir.

Başarıyı sınavla ölçme bağımlılığına son vermek: Okul içinde ve okul ile toplum arasında güven ve katılıma dayalı ilişkiler oluşturun. Herkesin hem tedarikçi hem de müşteri olarak rolü kabul ve saygınlık görmelidir. Öğrenci, öğretmen, yönetici ve toplum potansiyelini arttırmak için birlikte ortaklaşa çalışın.

Kalite ve verimi arttırmak için örgütteki hizmet ve üretim sistemlerini sürekli iyileştirmek: Okul yöneticileri öğretmenlerin kendi öğrenme kaliteleri ve kişisel gelişimin diğer durumlarının kalitesinde (geçici) başarısızlıklardan değerli dersler alırken, sürekli ilerleme sağlayacak şekilde yetkilendirildiği bir iç yapı oluşturulmalı ve bunu sürekli kılmalıdır.

İş başında sürekli mesleki eğitim vermek: Okul, liderleri okulun kendi kültürü ve beklentilerine yabancı olan yeni eğitim çalışanları için eğitim

programları oluşturulmalıdır. Etkili eğitim programları, yeni öğretmenlere, hedefler belirlemek, daha etkin öğretebilmek ve öğrencilerle birlikte çalışmalarının verimliliğini arttırmayı gösterir. Öğretmenler de ayrıca öğrencilerin öğrenme hedefleri oluşturmak, okul çalışmalarında daha etkin olmak ve kendi iş verimliliklerinin kalitesini arttırmaya yönelik programlar oluşturmalıdır. Öğretmenler hem yaklaşım, hem de davranışlarıyla “ iyi bir öğrenen” in nasıl olması gerektiğini öğrencilere göstermelidir. (Eğitimciler, eğitimci olmayı, öğrenciliklerinde edindikleri modellemeyi öğrenirler.)

Liderliği tesis etmek: Okul liderliği öğretmen, veli öğrenci ve toplum üyeleriyle “koç” veya “mentor” olarak, tüm öğrencilerin gelişme ve iyileşmelerinin değerlendirilip teşvik edildiği ve de öğretmen, öğrenci, veli ve bu ortak çabayı destekleyen toplum üyeleri tarafından en üst düzeye çıkarılması olayının değer kazandığı bir kurum yapısında, birlikte çalışmayı içerir. Liderlik tehdit veya cezalandırmak değil, yardımcı olmaktır.

Hata yapma korkusundan arınmış olmak: Korku, iş yerinde olduğu gibi okulda da üretkenliğin karşıtıdır. Korku okul kültürü ve onun içermesi gereken her güzelliği yıpratır. Kurumsal değişimler güç paylaşımı, sorumluluk paylaşımı ve mükafat paylaşımını yansıtmalıdır.

Slogan, öğüt ve sayısal kotaları kaldırmak: Öğretmenler, öğrenciler, yöneticiler, aileler ve toplum üyeleri, güç, sorumluluk ve ödüller adil dağıtıldığı sürece, birlikte çalışmalarını iyileştirecek slogan ve öngörülerini oluşturabilirler. Eğitimdeki hedeflere ulaşılmadığında, bireyleri sorumlu tutmak yerine, sistemi düzeltin.

Çalışanlar ve yöneticilerin amaçları için konan iş kotalarını kaldırmak:Öğrenme ve üretkenliği ölçmek için sayısal verilere yoğunlaşan ödev ve sınavlar, öğrenci gelişimi ve performansını tümüyle yansıtmazlar. Notlar son ürün olarak kabul edildiğinde, öğrencinin yatırımında uzun vadeli kazanımlar yerini, kısa vadeli edinimler alır, bu da uzun vadede üretkenliğe zarar verir.

Çalışanların elde ettikleri başarılarla gurur duymalarını engelleyen unsurları ortadan kaldırmak: Öğretmen ve öğrenciler genelde başarılı olmak

ve bununla gurur duymak ister. Okullar ortak çalışmalarla öğretmen ve öğrenci hatalarının sistemden kaynaklanan nedenlerini ortadan kaldırmaya uğraşmalıdır.

Zengin bir eğitim ve kendini yenileme programı oluşturmak: Okulun tüm paydaşları, kendi profesyonel ve kişisel dünyalarının sınırlarını aşan fikir ve ilgi alanlarının paylaşımıyla eğitimlerinin zenginleştirilmesinin teşvik edilmesinden yararlanırlar. Okul müşteri tatminini arttırmak ve önder konumunu sürdürmek istiyorsa, yönetici, öğretmen ve öğrenciler için sürekli eğitim programları hazırlanmalıdır.

Değişimi sağlamak için sistemdeki herkesi seferber etmek ve tüm olanakları kullanmak: Öğrenciler dahil olmak üzere her düzeydeki eğitim paydaşı, bu yeni felsefeyi öylesine iyi bir şekilde uygulamaya koymalıdır ki: bu felsefe okul kültürü ve okul yapısının derinliklerine nüfuz edebilsin. Sadece öğretmen ve öğrenciler tek başlarına planı uygulamaya koyamazlar.

2.8. Eğitimde Toplam Kalite Yönetiminin Öğeleri

2.8.1. Liderlik

TKY'deki liderlik anlayışı sorumluluk sahibi, astlarına ilgi ve yetenekleri doğrultusunda rehberlik eden, gerekli kaynağı sağlayan, çalışanlarına yeteneklerini kullanma ve geliştirme imkânları yaratıldıkça kurumun daha da gelişeceğine inanan, insanların verimliliğinin yaptıkları işten zevk almalarına ve performanslarından gurur duymalarına bağlı olduğunu kabul eden bir anlayıştır (Özden,2005:141). Bu anlayışla okul yöneticilerinin çoklu bir liderlik gücüne sahip olmaları gerekmektedir. Yeri geldiğinde farklı liderlik rollerini oynayarak, çevredeki ve diğer kurumlardaki gelişmeleri yakından takip etmesi gerekir. Dönüşüm ve değişim zamanlarında, okula yeni hedef ve yön belirlemelidir (Özdemir ve Sezgin, 2003:268).

Kalite liderliğini yapan okul yöneticisi, okul personelini sürekli gelişmeye kilitlemelidir. Okul yöneticisi gerçek bir kalite dünyası oluşturmaya ve bunun için de her öğretmenin daha başarılı olabilmesi için ortam hazırlamaya çalışır. Okul liderleri eğitimin kalitesi konusunda çevreyi aydınlatmaya çalışırken, çevrenin

desteğini de almak zorundadır. Okul yöneticisi zamanının önemli bir kısmını okulda geçiren öğrencileri memnun etmenin yollarını bulmak zorundadır. Okul yöneticisi öğretmenler arasında kalite çemberleri, sorun çözme grupları ya da öneri geliştirme grupları gibi değişik gruplar oluşturmaya özen göstermelidir (Çelik 2000:184-192).

Okul yöneticisi, öğretmenleri işbirliğine ve sınıflarında eğitimin kalitesini artırmaya yönlendirmelidir. Öğretim lideri olarak okul yöneticisi, öğretimi geliştirmek için okulda vizyon ve bir kalite kültürü oluşturmalıdır. Bu kalite kültürünün, bütün çalışanlar tarafından kabulünü sağlamalıdır. Okul yöneticisi, öğretmenlerin ilgi alanlarını bilmeli, görevlendirme ve ekip çalışmalarında azami ölçüde bu potansiyellerden yararlanmalıdır. Okul yöneticisi, sürekli değişen, yenileşen ve gelişen dinamik bir yapının içerisindeydir. Bu sebeple, değişen rol ve sorumluluklarına uygun davranışlar sergilemeli ve kendini yetiştirmelidir (Cemaloğlu, 2002).

Okul yöneticileri görevlerini etkili ve verimli bir şekilde yerine getirebilmek için bir takım yeterliliklere sahip olmalıdır. Çünkü okul örgütlerinde temel girdi ve çıktı insan olduğu için eğitim yöneticilerinin sorumlulukları diğer örgütlere göre daha fazladır. Bunun için okul yöneticilerinin şu davranışları göstermeleri gerekir:

- Okul için vizyon ve misyon geliştirmelidir.
- Eğitim-öğretim ve yönetimin verimliliğini artırıp, eğitim kalitesini yükseltmek ve bu konuda sürekli gelişimi sağlamak için gerekli araştırmaları yapmalıdır. Bunun için sürekli kendini geliştirmeli, süper lider özellikleri gösterip personeli geliştirmelidir.
- Okulda öğrenen birey ve öğrenen organizasyon felsefesini yerleştirmelidir. Bu şekilde okulunu öğrenen okula çevirmelidir.
- Öğrenen okulda başta öğretmenler kendini geliştirerek sonra da bu davranışlar öğrenciye de yansıyacak, dolayısıyla öğrencilerin başarısı da artacaktır.
- Okulunda ekip çalışması ruhunun yerleşmesini sağlamalıdır. Bu şekilde okulunda kolektif hareket edilmesini sağlayarak personelin

bütünleşmesini sağlar. Okulda sinerjik yönetim davranışları göstermelidir.

- Gerekğinde astlarına yetki devrederek işlerin daha iyi yürütülmesini sağlamalıdır.
- Yeni teknolojik gelişmeleri okula kazandırmalıdır. Bunları kazandırdıktan sonra personelin bunlardan rahatlıkla yararlanabilmesi için gerekli tedbirleri almalıdır.
- Okulda katılımcı ve demokratik bir yönetim anlayışı benimsemelidir.
- Okulun çevreyle bütünleşmesi için gerekli tedbirleri almalıdır (Töremen ve Kolay, 2003).

Yöneticiler hem kendilerinden kaynaklanan, hem de kendi dışında oluşan engelleyici faktörleri samimiyetle belirlemeli ve bu olumsuzlukları ortadan kaldırmalıdır. Bu durum örgütün kültürel yapısının da geliştirilip değiştirilmesine öncülük etmelidir. Yöneticiler bu görevlerini yerine getirebilmeleri için TKY'nin ilkelerine uygun bir yönetim anlayışına sahip olmaları faydalı olacaktır. Bu nedenle her yöneticinin kendini değiştirmesi artık bir zorunluluktur (Türkmen,1995:154).

Okul yönetimleri; eğitimde kalitenin amaçlarını bilerek, eğitimde kalitenin sağlanmasında kararlılık göstererek, yüksek beklentiler ve başarılar için okulun havasını geliştirerek ılımlı okul iklimi oluşturarak, öğretmenlerin mesleki gelişmeleri ve değerlendirilmelerinde yardımcı olarak, mevcut yapıyı kavrama kadar değişim uygulamalarını yerine getirerek, hem sorumluluklarını hem de bilgilerini artıracak, öğretim liderliğine uygun roller göstererek, öğretmen ihtiyaçlarını tanıyarak, okul ve aileler arasındaki işbirliğini geliştirerek ve eğitim bürokrasisi ile etkileşim içerisine girerek okullarında Toplam Kalitenin yerleşmesine öncülük edebilirler (Adams,1998:247).

Öğrenen ve öğrenme zevk ve coşkusunu öğretmenlere ve çevresine yaymaya çabalayan, kendini geliştiren ve kendini geliştirmeyi bir örgüt kültürü haline getirmeye çalışan, yeniliklere açık, bilgiye ulaşma yollarını kolaylaştıran bir okul yöneticisi doğal olarak öğretmenlerin motivasyonunu artırarak, eğitim-öğretimde kalitenin yakalanmasında ve okulun geliştirilmesinde büyük rol

oynayacaktır (Töremen,2000:22). Okullarda yöneticiler karar, planlama, örgütlenme, iletişim ve eşgüdümleme süreçlerine tüm astlarının katılımını sağlayarak demokratik bir yönetim anlayışını yerleştirebilirler (Yörük ve Kocabaş,2001:229-230).

Okul yöneticisi, lider olmaktan önce üsttür veya baştır. Üstlük imajından liderlik imajına girebilmesi, bazı yollarla sağlanabilir. Bunlardan birincisi, eğitim girişiminin temel değer ve ideallerini benimseme ve bunları davranışa çevirebilme, ikincisi okulun amaçları ile üyelerin ihtiyaçlarını dengede tutabilme, üçüncüsü ise, okulda ahenkli ilişkilerin kurulduğu ve işlediği bir havanın yaratılmasıdır (Bursalıoğlu, 1991:182). Ancak bu sürecin işlemesi uzun zaman alacaktır. Çünkü okullarımızda bu anlayışın yerleşmesi öncelikle okul müdürlerinin göstereceği olumlu tutum ve davranışlara bağlıdır.

2.8.2. Öğrenci

Öğrenci, okulun varlık nedeni ve temel girdisidir. TKY açısından öğrenci, okul sisteminin hem bir üyesi (katılımcısı), hem müşterisi, hem de ürünü olarak değerlendirilebilir. Öğrenci, okulun ve eğitimin müşterisidir. Okul ve sınıf ortamında rol alan eğitimci personel, bir müşteri olarak öğrenci beklentilerini dikkate alarak bu beklentileri karşılayacak eğitim yaşantıları düzenlemek durumundadır. Öğrenci aynı zamanda eğitimin bir ürünü ve çıktısıdır. TKY açısından öğrenci, sistemin edilgen bir üyesi olmayıp aktif bir katılımcısı, eğitim-öğretim hizmetinin üretilmesinin bir aracı olmalıdır. Öğrenci, ayrıca söz konusu süreçlerin iyileştirilip geliştirilmesinde de etkin rol üstlenmelidir. (Yıldırım, 2002: 85-86). Katı disiplinden ve resmiyetten arındırılmış eğitim ortamlarında öğrenci kendini ifade eder, eleştirel ve hoşgörüye dayalı insanlar arası ilişkiyi bizzat yaşar. Öğrenci, dersin gerektirdiği bilgi ve beceriler yanında nasıl öğrenmesi gerektiğini de öğrenmelidir (Şimşek, 1997: 105).

İçinde bulunduğumuz çağın kendine özgü koşulları, kritik düşünebilen sorun çözmede farklı yaklaşımlar geliştirebilme gücü kazanmış bireylerin yetiştirilmesini gerektirmektedir. Bu noktada geleneksel eğitilmiş insan tanımı da değişmek zorunda kalmıştır. TKY anlayışla; okuma-yazma bilen, aritmetik bilgileri olan geleneksel anlamda eğitilmiş insan anlayışı yerini, gelişmeleri ve

değişimleri takip edebilen, yaşama uygulayabilen, yaratıcı, sorgulayan, gelişime açık, bilgi teknolojilerini aktif olarak kullanabilen bilgi toplumunun eğitimli insanına bırakacaktır (Arslan ve Eraslan,2003). Bu bağlamda okullarımızdaki öğrencilerimizin de çağın gereklerine uygun olarak yetiştirilmesi noktasında öğretmen ve yöneticilerimize büyük sorumluluklar düşmektedir.

Birçok başarılı yönetici, üretken olmayan işçileri çıkarıp başkalarını arama lüksüne sahiptir. Ancak okul yöneticisinin zayıf öğrencileri gözden çıkarma veya yerine başkalarını koyma lüksüne sahip değildir. Okul yöneticileri okullarında öyle başarılı bir yönetim sergilemelidir ki, okulun öğrencileri mezun olana dek sürekli kalite üreten davranışlar sergilesinler. Bu da öğretmen ve yöneticilerin, davranışlarının doğasına ilişkin çok şey öğrenmelerini zorunlu kılmaktadır (Glasser,1999:81). Öğrenci okulda sadece çeşitli bilgi ve beceriler değil değerler, görüşler ve davranışlar öğrenir ve bunlar öğrencinin kişiliği üzerinde bilgi ve beceriler kadar etkilidir. Öğrencilerin kalitesi kendi çabaları ile öğretimden elde edilebilecek üst düzeyde faydayı elde etmelerine bağlı bulunmaktadır (Ünal,1999:344).

Öğrenci, okul sisteminde işlenip geliştirilmesi gereken hammaddedir. Bu bakımdan okul çalışmalarında her şeyin öğrenci bağlamında ele alınması öğrenci odaklı eğitim açısından kaçınılmazdır. Kalite geliştirme çalışmaları içinde öğrencilere özel bir önem verilmesi gerekmektedir. Bunun için başlangıç noktasına, öğrencilerin temel gereksinimlerinin tanınmasından başlayarak, onların öğrenme becerilerini geliştirme konusunun alınması doğru bir strateji olarak değerlendirilmesi gerekir (Uluğ,2003:81).

TKY'nin uygulandığı okulları bitiren gençler iletişim, ekip çalışması, problem çözme, öğrenmeyi öğrenme konularında beceri geliştirirler. Öğrenci artık derslerde sıkılmayacak, düşüncelerini sınıf ortamında rahatça ifade edebilecek, araştırma ve incelemeye yönelecektir. Bilgi edinme isteği ile bir üst eğitim kurumuna gidecektir. Teknolojik gelişmeleri takip eden, ekip çalışmasını seven, öğretmenlerine ve arkadaşlarına karşı saygılı olan öğrenciler, tüketen değil, üreten bir toplum oluşturacaktır. Böylelikle, nitelikli bir eğitim ile yetişen nitelikli bireyler, ülke kalkınmasında büyük rol oynayacaktır (MEB, 2003: 27). Bu

amaçla öğrencilere “yeteneklerini her zaman ortaya çıkarabilecekleri” ve “her öğrencinin öğrenebileceği” düşüncesi temel alınarak ve değişen ihtiyaçları göz önünde bulundurularak sağlıklı ve etkili eğitim ortamlarının hazırlanması gerekir (Cafoğlu, 1996:114).

2.8.3. Öğretmen

Okulun eğitim hizmetini üreten öğretmen, eğitim sisteminin vazgeçilmez iş görenidir (Başaran, 1994: 223). Öğretmen, okuldaki öğrenme sürecinin hazırlayıcısı, uygulayıcısı ve değerlendircisidir. Nitelikli ve kaliteli öğretmen, eğitimde kalitenin temel unsurlarından biridir. TKY açısından yaklaşıldığında öğretmenin temel işlevi, öğrenme–öğretme süreçlerinin kolay işleyebileceği ortamlar hazırlamaktır. Bu süreçlerde öğrenmeyi kılavuzlayan biri olarak öğretmen, tüm öğrencilerin öğrenmeleriyle ilgili sorumluluk sahibi bir danışman olmalıdır. Öğretmenler bir takım olarak birlikte okul amaçlarının gerçekleşmesi için çalışmak durumundadır. Bir öğretmenin bireysel çabası pek anlamlı değildir. Öğretmenler arasında güçlü bir işbirliği sistemi oluşturmalı, öğretmenler birbirinden öğrenmelidir (Yıldırım, 2002: 84).

Bir okulun eğitim kalitesi ve üretkenliği öğretmenin kalitesi ve üretkenliğine bağlıdır (Yıldırım,2001:105). Öğretmen, çok değişik beklentilere sahip olan öğrencileri ortak bir amaca yönlendirmek eğilimindedir. Öğretmenin liderliği, öğrenme ve öğretim üzerinde olduğu kadar, öğrencilerin davranışlarını yönlendirme açısından da büyük önem taşımaktadır. Liderliğin doğasında etkileme vardır. Öğretmen sınıf içinde öğrencileri etkileme gücünü kullanarak; öğrenciler üzerinde etkili liderlik davranışları gösterebilir. Lider öğretmen bilinçli olarak karar verme sürecine katılarak ve okulun örgütsel değişimine katkıda bulunarak, okul yönetiminin kalitesini artıracaktır (Çelik,2002:191-192). Bu bağlamda lider öğretmen sınıf veya okul ortamında sadece dersini anlatıp, anlattıklarını öğrenciden isteyen biri olmayacak; tüm öğrencilerin haklarını güvence altına alacak ve öğrencilerin her haliyle ilgilenecektir (Şişman,2001:149).

Eğitim örgütlerinde öğrenciyi en çok etkileyen öğretmendir. Bu nedenle öğretmenler büyük sorumluluğa sahiptir. Öğretmenlerin, öğrencilerin gerek

kişiliklerinin gelişmesinde gerekse öğrencinin isteklerinin artırılmasında ve meslek seçmelerinde büyük etkileri olduğu açıktır. Toplumsal gelişmeler ve beklentiler doğrultusunda öğretmenin bilgi aktarma rolü yerini rehberliğe, yol göstericiliğe bırakmıştır. Teorik bilgilerin uygulama ile desteklenmesi, güncel konuların izlenmesi ve kullanılması, derse gönüllü katılımı sağlama, ılımlı destekleyici bir tutum gösterme sınıfta etkili bir öğretim yapılmasını sağlayacaktır. Bunların gerçekleştirilmesi, öğretmenin çağdaş gelişimi ile olabilir (Ünal,1999:344).

Celep (1998:153)'in Coate (1990)'den aktardığına göre, öğretmenler istek ve gayretle sınıf içerisinde takım ruhu yaratabilmesi için şunları yapmalıdır:

- Sınıflarını geliştirmek için sürekli çalışmalı,
- Dinleme becerilerini uygulamalı ve geliştirmeli,
- Herkesi düşüncesini söylemeye cesaretlendirmeli,
- Girişimleri desteklemeli
- Olumlu tutumları sürdürmeli,
- Öğrencilerin gereksinimlerine hizmet etmeli,
- Diğer sınıf öğretmenlerine yardım etmeli,
- İşinden doyuma ulaşmış kendini sürekli mutlu hissetmeli.

Öğretmenin alanında söz sahibi, yaptığı işler hakkında karar verme yetkilerine sahip güçlü bir kişi olarak öğrencisinin karşısına geçmek zorunda olduğunu kabul etmemiz gerekir. Ancak düşünen, üreten, karar alabilen, sorumluluk yüklenebilen öğretmenler “düşünen”, “üreten”, “karar alabilen”, “sorumluluk yüklenebilen” gençler yetiştirebilecektir. Hiçbir konuda söz söyleme gücü olmayan bireyler olarak öğrencinin karşısına geçen öğretmenler de “hiçbir konuda söz söyleyemeyen “ öğrenciler yetiştirecektir (Özden,1996:437).

Kaliteyi benimsemiş bir öğretmen, kendini okuluna ve öğrencilerin öğrenmesine adanmış demektir. TKY'nin uygulandığı eğitim kurumlarında öğretmenler; yaptıkları işten memnuniyet duyan, yüksek performans gösteren, yönetime görüşlerini çekinmeden ileten, öğrencilerin sorunlarını çözmede rehberlik yapan, okulun problemlerini takım ruhu içerisinde diğer öğretmenlerle

birlikte çözümler bulmaya çalışan, sürekli kendini geliştiren kaliteli bireylere dönüşürler.

2.8.4. Sınıf

Sınıf, eğitim-öğretim etkinliklerinin tamamına yakınının yapıldığı, okul sisteminin en kritik ve işlevsel ögesidir. Eğitim işi ile ilgili karar vericiler, politikacılar, eğitim bilimciler, yöneticiler ve öğretmenlerin tasarladığı planların uygulamaya konulduğu, işlendiği ve değerlendirildiği, insan-öğrenci kaynaklarının şekillendirildiği ve ürün olarak topluma sunulduğu yer sınıftır. Sınıf, gelişim düzeyine göre ortak özellikleri olan öğrencilerden oluşan, önceden belirlenen amaçların gerçekleştirilmesi için öğretim etkinliklerinin yapıldığı yer, dersliktir (Tutkun, 2002:133-134).

Tablo 3 : Geleneksel Sınıflardan İdeal Sınıflarına Doğru

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

Kaynak: www.manas.kg

TKY' nin uygulanmasıyla geleneksel sınıflardan vazgeçilecek, kalitenin hakim olduğu ideal sınıflara geçiş olacaktır. İdeal sınıflarda öğrenciler daha

aktif, daha sorumlu, daha fazla düşünebilen ve yorum gücü yüksek, öz saygısını kazanmış, dürüstlük ve doğruluktan taviz vermeyen, sınıf etkinliklerine gönüllü katılan bireyler olarak yetişeceklerdir. Bu amaçla sınıflar, öğrencilerin nitelikli bir şekilde yetiştirilmeleri için çağın gereklerine uygun olarak düzenlenmelidir.

Başar'a göre okul yönetiminin kalitesi sınıfa yansır. Okul yönetiminin kalitesine göre olanakların üretimi, dağıtımı, düzeni ve kullanımı değişir. Sınıf yönetiminin uygunluğu okul yönetiminin düzeyine göre bir durum alır (Taş,2000). Öğrencinin iyi öğrenmesinde yöneticinin doğrudan bir etkisi söz konusu olamaz; ancak dolaylı etkisi olabilir. Bu katkı uygun öğrenme çevresinin- ortamının yaratılmasına yardımcı olur. Uygun örgüt iklimi ve araç-gereç sağlayarak yönetici bu katkıyı sağlayabilir (Balcı:2001,128).

Gürşimşek (1999: 40-41)'in Brophy ve Good (1994), Spaulding (1992)'den aktardığına göre etkili sınıf yönetimi; öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını, olumsuz davranışların azaltılmasını, kendi yeterliliklerini tanımlarını, kendi davranışlarını değerlendirme ve kontrol etmelerinde içsel normlar oluşturmalarını, kendi öğrenmesinin sorumluluğunu üstlenmesini sağlar.

2.8.5. Öğrenen Örgüt : Okul

Dünyadaki hızlı değişimler, organizasyonların yeniden yapılanmasına ve yeni akımların ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu akımlardan önemli birisi de "öğrenen organizasyon" anlayışıdır. Öğrenerek kendini yenileyen, değişen ve güncel olabilmeyi başaran öğrenen organizasyonlar, hedeflerine daha kolay ulaşmakta, uygulamak istediklerini daha çabuk hayata geçirebilmektedir. Bu bağlamda değişime uyum sağlamanın yolunun bu anlayıştan geçtiği, personel yetiştirme ve geliştirilmesine önem verildiği, bilginin her yönüyle dikkate alındığı bilinmelidir (Özgen ve Türk, 1996:72-73).

Nasıl insan yeni şeyler öğrenmeden hayatını idame ettiremezse, örgütlerde öğrenmeden yaşayamazlar. Senge (1993), "öğrenen örgütler" yaklaşımı ile kurumların öğrenme hızı ve kapasitelerini öne çıkarmaktadır. Senge'ye göre öğrenen örgütler her şeyin değişeceğine sürekli hiçbir şey

olmadığına tüm personeli inandırmışlardır (Özdemir, 2000: 11). Çağımızda, yoğun ve hızlı değişimler yaşanmaktadır. Bu değişimlere eğitim kurumlarının tarafsız kalması düşünülemez. Topluma yön veren eğitim kurumlarının bu değişimlere ayak uydurması ve kendisini sürekli geliştirmesi gerekir.

Öğrenen örgüt, öğrenmeyi teşvik eden, personel geliştirmeyi ön plana çıkaran örgüttür (Töremen, 2001: 105). Öğrenen organizasyon, sürekli olarak yeni bilgiler elde eden ve bu bilgileri geliştirerek faaliyetlerini bu bilgilere göre biçimlendirme yeteneğine sahip olan ve böylelikle sürekli gelişmeyi gerçekleştirerek rekabet avantajı yakalamayı amaç edinen organizasyon demektir. (Pınar, 1999: 37). Öğrenen örgütlerin çalışanlara sağladığı yararlar şunlardır (Töremen, 2001: 45):

- Öğrenen bir örgütte çalışanlar, hayatlarından daha fazla memnundurlar.
- Öğrenen örgütler, çalışanlara her şeyin iyiye gideceği ümidini verir.
- Öğrenen örgütler, üretici düşünceler için uygun bir alan sunar.
- Öğrenen örgütler, yeni fikirlerle riske atılmada güvenli bir zemin sağlar.
- Öğrenen örgütte her bireyin görüşü, değerlendirmeye alınır.
- Sistem düşüncesini ortaya koyar.

Örgütsel öğrenme, okul kültürü açısından farklı bir önem taşımaktadır. Okulun örgüt olarak görevi, eğitim hizmeti vermektir. Okul bu hizmeti verirken en iyi bilgi üretme ve sunma yollarını da öğrenmesi gerekir. Okulda eğitim hizmetinin kalitesini etkileyen iki önemli öge yönetici ve öğretmendir. Öğrenmeyen yönetici ve öğretmenden öğrenen okul oluşmaz. Öncelikle yönetici ve öğretmenlerin öğrenmeye eğilimli olmaları gerekir. Okulun bilgi toplumuna uyum sağlaması sürekli öğrenmesiyle olur. Okul ortamında öğrenme ise ancak bütün okul personelinin grup halinde öğrenmesiyle gerçekleşebilir. Okullar işletmelerden daha çok örgütsel öğrenmeye önem vermek zorundadırlar. Çünkü işletmelerin görevi doğrudan doğruya eğitim hizmeti vermek değildir. İşletmeler ancak kendi personeline hizmet içi eğitim vererek daha kaliteli mal veya hizmet

üretmeyi amaçlamaktadırlar. Oysaki okulun asli görevi sürekli eğitim hizmeti vermektir (Çelik,2000: 140-141).

Tablo 4 : Değişen Eğitim Modeli

Ölçütler	Sanayi Toplumu Eğitim Modeli	Bilişim Toplumu Eğitim Modeli
Öğretmenin Rolü	Her şeyi bilen öğretmen bilgi aktarıcı, alanında uzman	Yönlendirici, yol gösterici öğretmen
Öğrencinin Rolü	Dinleyici, edilgen, bireysel çalışma	Aktif, işbirliğine yatkın, takım çalışması
Yöneticinin Rolü	Yönetim lideri	Öğretim – Yönetim lideri
Öğrenme Yöntemi	Sınıfta öğrenme	Kişisel araştırma
Öğrenme Şekli	Bireysel çalışmalarıyla öğrenme	Takım çalışmasıyla öğrenme
Öğrenmenin Niteliği	Öğretileni öğrenme	Öğrenmeyi öğrenme
Eğitim Programları	Standart eğitim programları	Değişken eğitim programları
İşgören Geliştirme	Hizmet içi eğitim	Örgütsel öğrenme
Başarı Ölçütü	Ezberlenmiş bilgi aktarımının esas alınması	Kavramları çok boyutlu olarak tanımlayabilme

Kaynak : Aytaç, 1999:75.

Bir organizasyon olarak okul, içinde bulunduğumuz toplumda geleneksel hedeflerin ötesinde bilgiyle uğraşan, bilgi yapma ve pazarlamayı amaç edinen insan tipini yetiştirmeyi hedef almalıdır. Bu da okulun “öğreten” değil “öğrenen” merkezli olmasına dayanmaktadır. Öğrenen okulda herkes öğrenendir ve öğrenen-öğreten ayrımı söz konusu değildir. Öğrenen okul öğrendikçe kaliteyi yakalamaya çalışan ve bu konuda personelin kalite inancı tam olan okuldur (Töremen,1996:279-280).

Okul yöneticileri, öğrenme konusunda örnek model olmalı, çalışanlarını desteklemeli ve onlara imkân vermeli, örgütsel öğrenmenin önemini ve yararlarını anlatmalıdır. Öğrenen okulda öğretmen, öğrencilerini takım çalışmasına sevk ederek proje üretmelerinde, onların kendilerini sürekli geliştirmelerinde yani öğrenmeyi öğrenmelerinde rehberlik ederler Öğrenen okulda, öğrenciler, bireysel ve takım halinde öğrenmeyi öğrenirler. Öğrenmenin önemini anlar ve bu konuda çabalarlar, öğrenme konusunda istekli ve arzuludurlar, okul yönetimine aktif olarak katılırlar. Çağdaş eğitimin öngördüğü okullarda yönetici, öğretmen ve öğrencinin rolü değişmiştir.

2.9. MEB’ de Toplam Kalite Yönetimi Uygulamaları

MEB sistemindeki TKY anlayışının yaygınlaştırılmasının amaçları şunlardır (MEB, 2002):

1. Eğitim sistemi içinde doğrudan ya da dolaylı olarak bulunan herkesin eğitim sürecini sahiplenmesi ve bu sürecin anlaşılmasını sağlamak,
2. Eğitim hizmetini üretenlerin kendilerini yönetmeleri için gereksinim duydukları anlayışları, araçları, yöntem ve teknikleri tanımalarını sağlamak,
3. Eğitim sistemi içinde yer alanlara, daha etkili bir eğitim hizmeti üretmeleri için, bilgili ve deneyimli olanlardan yardım alma fırsatı yaratmak,
4. Eğitim sisteminde yer alanlara, insanların ve kullanılan araçların öncekilerden daha nitelikli olduğu anlayışını kazandırmak,
5. Eğitim sistemi içinde yer alan herkesin eğitim sürecinin geliştirmesini sağlamak,
6. Eğitim sistemi içinde yer alan herkese başarının paylaşımı için beklenti fırsatları ortaya koymak,
7. Eğitim hizmeti üretenlerde kalite araçlarının kullanımını ve anlaşılmasını sağlamak; planlama yapma, çalışma ve harekete geçme döngüsünün işe koşulmasını gerçekleştirmek.

2.9.1. MEB Toplam Kalite Yönetimi Uygulama Yönergesi

MEB “Toplam Kalite Yönetimi Uygulama Yönergesi” Kasım 1999 tarih ve 2506 Sayılı Tebliğler Dergisi’nde yayımlanarak yürürlüğe girmiştir. Yönerge uygulaması aşağıda verilmiştir.

Amaç, Kapsam, Dayanak ve Tanımlar

Amaç : Bu Yönergenin amacı, Milli Eğitim Bakanlığı merkez, taşra ve yurt dışı teşkilatı ile bağlı okul ve kurumlarda yürütülen faaliyetlerin “Toplam Kalite Yönetimi” anlayışıyla gerçekleştirilmesine ilişkin esas ve usulleri düzenlemektir.

Kapsam : Bu Yönerge, Milli Eğitim Bakanlığı merkez, taşra ve yurt dışı teşkilatı ile bağlı okul ve kurumlarda yürütülen faaliyetlerin toplam kalite yönetimi anlayışıyla gerçekleştirilmesine ilişkin esas ve usulleri kapsar.

Dayanak : Bu Yönerge, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile 3797 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı Teşkilatı ve Görevleri Hakkında Kanuna dayanılarak hazırlanmıştır.

Tanımlar : Bu Yönergede geçen :

- a) Bakanlık : Milli Eğitim Bakanlığını,
- b) Bakan : Milli Eğitim Bakanını,
- c) Birim : Milli Eğitim Bakanlığı merkez, taşra ve yurt dışı teşkilatı ile bağlı okul ve kurumlardan toplam kalite yönetimi uygulamasına alınacak her bir organizasyonu,
- d) Proje : Toplam Kalite yönetiminin uygulama süreci ve stratejilerini belirlemek üzere Yönetim Değerlendirme ve Geliştirme Dairesi ile ilgili birimlerin birlikte hazırladıkları toplam kalite yönetimi uygulama projesini ifade eder.

Temel ilkeler

Toplam Kalite Yönetimi Uygulamasıyla İlgili Temel İlkeler : Toplam kalite yönetimi uygulama yönergesiyle ilgili faaliyetler aşağıda belirtilen temel ilkeler çerçevesinde yürütülür.

- a) Toplam kalite yönetimi uygulamaları bir plan ve proje dahilinde gerçekleştirilir.
- b) Eğitim hizmetlerinden yararlananların memnuniyetini sağlayacak önlemler alınır.
- c) Toplam kalite yönetimi uygulamalarının her aşamasında ilgili tarafların gönül ve beyin gücüyle katılım sağlanarak, ekip çalışması ön planda tutulur.
- d) Toplam kalite yönetimi uygulamaları çerçevesinde kaynaklar etkili ve verimli kullanılır.

- e) Toplam kalite yönetimi uygulamalarında “ölçülemeyen hizmet geliştirilemez” anlayışından hareketle hedeflere ulaşma düzeyi sürekli ölçülür.
- f) Sistem sürekli sorgulanarak geliştirilir ve iyileştirilir.
- g) Eğitim yönetiminde personelin sürekli eğitimi kurumsallaştırılarak niteliği yükseltilir ve hizmet sunumunda mükemmelin yakalanması sağlanır.
- h) Personelin tüm potansiyelini kullanabileceği çalışma ortamı sağlanır.
- i) Çağın ve çevrenin sürekli değişimi göz önünde bulundurularak, öğrenen birey öğrenen organizasyon anlayışı planlı bir şekilde kurumsallaştırılır.
- j) Çalışanlara problemin bir parçası olmak yerine, çözümün bir parçası olunması anlayışı benimsetilir.
- k) Hizmetlerin sunumunda iş görenlere kalitenin geliştirilmesinin bütün personelin işi olduğu anlayış ve yaklaşımı benimsetilir.
- l) Gelişmenin değişimle mümkün olacağının herkes tarafından bilinmesi sağlanır.
- m) Kurumsal ve bireysel amaçlar arasında denge sağlanarak çalışanların iş doyumu göz önünde bulundurulur.

Uygulama

Toplam Kalite Yönetimi Uygulamaları: Toplam kalite yönetimi uygulamaları, uygulamada yer alacak birimlerle iş birliği yapılarak Yönetimi Değerlendirme ve Geliştirme Dairesi tarafından hazırlanacak ve Bakan onayından sonra uygulamaya konulacak projeye göre yürütülür.

Proje Hazırlığı : Toplam Kalite yönetimi uygulamalarında yer alacak birimlerle iş birliği yapılarak Yönetimi Değerlendirme ve Geliştirme Dairesi tarafından hazırlanacak toplam kalite yönetimi uygulama projesinde :

a) Gerekçe b) Amaç c) Kapsam d) İlkeler e) Fayda ve riskler f) İş ve işlemler g) Uygulama birimleri h) Uygulama planı İ) Proje yönetimi j) Birimlerin görev, yetki ve sorumlulukları k) Finansman l) Ölçme, değerlendirme ve raporlaştırma ile ihtiyaç duyulan diğer hususlara yer verilir.

Kurul ve Ekiplerin Oluşturulması : Toplam kalite yönetimi uygulama projesi kapsamında kalite kurulu ve kalite geliştirme ekipleri oluşturulur.

Kalite Kurulu ve Görevleri : Kalite kurulu, birim amirinin başkanlığında, birimin konuyla ilgili kritik sorumluluklarını üstlenmiş, yeterli bilgi ve beceriye sahip en az beş kişiden oluşur. Bu kurul :

- a) Toplam kalite yönetimini uygulama projesiyle ilgili koordinasyonu sağlar.
- b) Kalite geliştirme ekibinin yöneticisini seğer.
- c) Kalite geliştirme ekibinin ęalıřma esaslarını belirler.
- d) Kalite geliştirme ekibinin yapacağı ęalıřmalara destek verir, kaynakları temin eder ve ęalıřma ortamını hazırlar.
- e) Kalite geliştirme ekibinin vereceği mevcut durum analizine göre birimin stratejik planını hazırlar.
- f) Yapılan geliştirme faaliyetlerinin sonuçlarını değerlendirir.

Kalite Geliştirme Ekibi ve Görevleri : Toplam kalite yönetimi uygulama projesi sürecinde birim amirince seçilecek en az ę kişiden kalite geliştirme ekibi oluşturulur. Bu ekipte yer alacak personelin, birimde iş görenleri harekete geğirecek, katılımcı anlayışa sahip, iyi iletişim kurabilen nitelikte olmasına zen gösterilir.

Bu ekip, birimde yapılan iş ve işlemler ile üretilen hizmetlerin kalitesini geliştirmeye yönelik alınması gerekli nlemleri : Birim tarafından alınacak önlemlerle yapılacak iyileştirmeler, Bakan onayıyla yapılacak iyileştirmeler, yasa değişikliğiyle yapılacak iyileştirmeler olmak üzere ę grupta değerlendirilir ve bu konuda kalite kurulunu bilgilendirir. Ayrıca projenin uygulama sürecinde :

- a) Gerekli gördüğü hususlara müdahale ederek geliştirilmesini sağlar.
- b) Birimin geldiği noktaya ilişkin ara ve sonuç raporunu hazırlayarak kalite kuruluna sunar
- c) Birimin değerlendirilmesi neticesinde gerekli tedbirlerin alınması için kalite kuruluna önerilerde bulunur.

2.9.2. Müfredat Laboratuvar Okulları (MLO Modeli)

Müfredat Laboratuvar Okulları (MLO), geliştirilen öğretim programlarının, yeni eğitim ve yönetim yaklaşımlarının sistem geneline yaygınlaştırılmasından önce denendiği ve teknolojik gelişmelerin eğitime yansıtıldığı okullardır. Müfredat Laboratuvar Okulları, pilot uygulama çalışmalarından elde edecekleri deneyimler ile sistem genelindeki diğer okullara liderlik yapacaklardır. Müfredat Laboratuvar Okullarının hedeflenen rolünü yerine getirebilmesi için yapılacak çalışmaları ortaya koyan MLO modeli geliştirilmiştir. Müfredat Laboratuvar Okulları yönetiminde, TKY felsefesi ve ilkeleri ile eğitim öğretim hizmetleri yürütülür. TKY'nin okulda gerçekleştirilmesinde üç aşamalı süreç uygulanır. Hazırlık, uygulama ve değerlendirme ve uygulamaların sürekliliği (MEB, 2002).

2.9.3. Okul Gelişim Modeli (Planlı Okul Gelişimi)

Okul Gelişim Modeli ile okullarda hedeflenen planlı çalışma sisteminin yerleşeceği ve okul toplumunun bütünü gelişim sürecine katılımı ile de sürekli gelişimin gerçekleşeceği düşünülmektedir. Planlı okul gelişiminde okul gelişim süreci basamaklarının uygulanması esastır. Okul gelişim süreci basamakları okulun fiziki kaynaklarını ve insan kaynaklarını geliştirerek, eğitimin niteliğini ve öğrenci başarısını artırmayı amaçlayan bir süreçtir. Bu süreç, okulda iyi bir planlama ve koordinasyonun kurulup yerleşmesini gerektirmektedir (MEB, 2002).

Bu süreç, sürekli olarak kendi kendini yenileyen geliştiren dairesel süreçtir. Adeta bittiği yerde yeniden başlar ve her başlangıçta, geçmişte edinilen deneyimler dikkate alınarak sürekli gelişim garantiye alınır. Her basamak, bir sonraki basamağın hazırlığı niteliğindedir. Bu nedenle, sürecin basamaklarında değişiklik yapmak veya bazı basamakları göz ardı etmek, okul gelişiminde istenilen amaca ulaşmayı engeller. Okul gelişim modeli, paylaşımcı bir yönetim anlayışını ve iş birliğine dayalı bir çalışma sistemini esas almaktadır. Okul Gelişim Yönetim Ekibi (OGYE), okul toplumunu oluşturan bütün birimlerden temsilcilerin katılımı ile kurulacak olan gelişim sürecinin yürütülmesinde rol alır. Okul Gelişim Yönetim Ekibi; paylaşımcı yönetim anlayışı ve çalışma grupları tarafından yapılacak çalışmaların planlanıp uygulanması ve işbirliğine dayalı çalışma sistemini okula yerleştirir (MEB, 2002).

2.9.4. MEB Toplam Kalite Yönetimi Uygulamaları Ödül Yönergesi

Milli Eğitim Bakanlığı'nda yürütülen kalite çalışmaları, 03 Ocak 2005 tarih ve 2568 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayımlanan "MEB Toplam Kalite Yönetimi Uygulamaları Ödül Yönergesi" ile yeni bir aşamaya gelinmiştir.

Değerlendirme ve ödüllendirme "Yılın Kaliteli Ekibi" ve "Yılın Kaliteli Okulu/ Kurumu" olmak üzere iki kategoride gerçekleştirilecektir. "Yılın Kaliteli Ekibi" kategorisinde, iyileştirme takımlarının (problem çözme ekipleri/kalite çemberleri vb.) yaptıkları iyileştirmelerin, "Yılın Kaliteli Okulu/ Kurumu Kategorisi"nde ise okul ve kurumların kalitesinin değerlendirilip ödüllendirilmesi hedeflenmektedir. Bu yönüyle hayatın gerçeklerinden olan rekabet yoluyla kalite ve verimliliğin sağlanmasında önemli bir yeri olan rekabet bilinci ve kültürünün geliştirilmesi de sağlanmış olacaktır (Çetin ve Vural 2005).

Değerlendirmeler; ilçe, il ve Bakanlık olmak üzere üç aşamada gerçekleştirilecektir. Birinci aşamada; okul / kurum ve ekiplerin ödül için ilçe milli eğitim müdürlüğü kalite kuruluna başvurması ile başlayacak, ilçe düzeyinde yapılacak değerlendirme sonucu her iki kategoride ilk üçe giren okul / kurum ve ekipler belirlenip ödüllendirilmesi ile aşama tamamlanacaktır.

İkinci aşama değerlendirmede; İlçe milli eğitim müdürlükleri, dereceye giren okul / kurum ve ekiplerin raporlarını, il düzeyinde yapılacak değerlendirme için il milli eğitim müdürlüğü kalite kuruluna gönderecekler. İl milli eğitim müdürlükleri kendilerine ulaşan başvuruları değerlendirerek il düzeyinde kalite ödülüne layık okul / kurum ve ekipleri belirleyerek ödüllendirecektir.

Üçüncü aşama değerlendirme Türkiye'nin kaliteli okul / kurum ve ekiplerinin belirlendiği bakanlık değerlendirmesidir. Bakanlık, il birincisi olan okul / kurum ve ekiplerini raporlarını değerlendirerek, saha ziyaretine kalma başarısını gösteren 10 okul / kurum ile 10 ekibi belirleyecek. Böylece Türkiye genelindeki değerlendirmenin birinci bölümü tamamlanmış olacaktır. İkinci bölümde finale kalan okul / kurum ve ekiplerin çalışmaları, yapılacak "saha ziyareti" ile yerinde görülüp tekrar bir puanlama yapılacaktır. Bu puanlama

sonucu Türkiye genelinde kalite çalışmalarında dereceye giren okullar / kurumlar ile ekipler belirlenmiş olacaktır.

Ocak 2005 ve 2568 Sayılı Tebliğler Dergisi'nde, Yılın Kalite Ekibi Kategorisinde ekiplerin performansı aşağıda yer alan kriterlere göre değerlendirilmektedir.

1. Seçilen problemin okul / kurum için önem derecesi (Özdeğerlendirme sonuçları ile ilişkisi),
2. Problemin tanımlanmasındaki yeterlilik,
3. Problem çözme tekniklerinin doğru ve yerinde kullanılma derecesi,
4. Problemin çözüm seçeneklerinin belirlenmesi ve seçimi,
5. Problemin çözümünde yaratıcılık düzeyi,
6. Problemin çözümü için geliştirilen öneri / önerilerin uygulanabilirlik derecesi (gerçekleşme süresi, maliyet, gereken işgücü vb.)
7. Çözüm önerisinin uygulanması için yapılan planlama (geliştiren önerilerin nasıl hayata geçirileceği, uygulama sürecinde muhtemel risklere karşı alınan tedbirler, hedef ve standartlar ve bu hedef ve standartların ölçülebilirliği vb.),
8. Hedeflerin gerçekleşme derecesi / problemin çözümündeki başarı,
9. Çözümün okul / kuruma, hizmet götürülen kesime, çalışana vb. sağladığı katma değer,
10. Yapılan çalışmanın raporlama ve sunum kalitesi.

Yılın Kaliteli Okulu / Kurumu Kategorisinde de dokuz ana kriter bulunmaktadır. Bu ana kriterler şunlardır :

- Yönetim ve Organizasyon,
- Planlama
- İnsan Kaynakları Yönetimi,
- Maddi Kaynakların ve Bilgi Birikiminin Yönetimi,
- Süreç Yönetimi
- Çalışan Memnuniyeti ile İlgili Sonuçlar,
- Öğrenci Memnuniyeti ile İlgili Sonuçlar,

- Veli Memnuniyeti ile İlgili Sonuçlar
- Finansal Sonuçlar ve Temel Performans Sonuçları, şeklinde sıralanmaktadır.

2.10. Alanda Yapılmış Bazı Araştırmalar

2.10.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Duman (2002), tarafından ilköğretim okulu yöneticilerinin Toplam Kalite Kültürüne hazır bulunuşluk düzeylerini tespit etmek amacıyla yapılan araştırmada, yöneticilerin kendilerini toplam kalite kültürüne hazır olarak gördüklerini, ancak, öğretmenlerin ise yöneticileri kadar olumlu düşünmeyip, yöneticilerini toplam kalite kültürüne, yöneticilerinin görüşlerine oranla daha düşük düzeyde hazır gördüklerini ifade etmişlerdir.

İlköğretim okul yöneticilerinin toplam kalite yönetimini belirlemek amacıyla, Öztürk (2003) tarafından İstanbul-Bağcılar ilçesinde bir araştırma yapılmıştır. Bu araştırmanın sonucunda yöneticiler; TKY ilkeleri olarak gösterilen maddelerin hemen hemen tamamında kendilerini büyük ölçüde ve tam düzeyinde yeterli algılarken öğretmenler, yöneticileri bu ilkeleri uygulama bakımından yeterli bulmadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler yöneticilerin TKY uygulama düzeylerine ilişkin sonuçların izlenmesi, ihtiyaç analizi, performans değerlendirme, memnuniyet ölçekleri gibi araçların kullanılması, liderlik, eğitim faaliyetleri, politika ve stratejiler, motivasyon, iletişim, kararlara katılım, işbirlikler ve kaynak kullanımı konularında yeterli düzeyde bulmadıklarını belirtmişlerdir.

Hamedoğlu (2001)'nin yapmış olduğu çalışmada toplam kalite yönetiminin uygulanmasında görülen engeller belirlenmeye çalışılmıştır. Bu araştırmanın sonuçlarına göre, TKY'nin okullarda uygulanmasının önünde engel olarak gösterilen maddelerin hemen hemen tamamının engel olarak görüldüğü sonucuna varılmıştır. Özellikle yöneticiler, öğretmenlere göre bu görüşleri daha yüksek düzeyde engel olarak görmüşlerdir. Okullarda TKY'nin uygulanmasının önündeki engellerin ekonomik olmasından başlayarak, kültürel, sistemden kaynaklanan, yönetsel, eğitsel ve psikolojik engeller olduğu sonucuna varılmıştır.

Kökçü (2000), “İlköğretim Kurumlarında Toplam Kalite Yönetiminin Uygulanabilirliği” konulu yüksek lisans tez çalışmasında, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin algılarına dayanılarak, TKY ilkelerinin ilköğretim okullarında uygulanabilirliği saptanmaya çalışılmıştır. Araştırma sonuçları, deneklerin, okul yöneticilerini, TKY’nin öngördüğü ilkeler esas alınarak belirlenen; okulun yönetim yapısı, insan kaynağının yönetimi ve liderlik, okulun kültürel yapısı, okul işletmesi boyutlarında genel olarak yeterli bulduklarını göstermiştir. Bu bulgular ışığında, eğitim örgütlerinin yönetim sistemine kalite yerleştirme çalışmalarına önem verilmesi, okul yöneticilerine ve öğretmenlere hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerinde, TKY uygulamaları ile ilgili bilgi ve beceriler kazandırılması önerilmiştir.

Günbay (2003), “İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Toplam Kalite Yönetimine İlişkin Görüşleri” adlı araştırmasında, İlköğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin toplam kalite yönetiminin “katılım”, “takım çalışması”, “sürekli gelişme”, “liderlik”, “iletişim”, “değişme ve yenileşme” boyutlarına “çok yüksek” düzeyde önem verdikleri sonucuna varmışlardır.

Sarı (2002)’nin, yapmış olduğu çalışmada TKY projesinin hazırlık, uygulama ve değerlendirme aşamaları kapsamında okulda yapılan çalışmalar tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu amaçla öğretmen ve yöneticilerin görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmada elde edilen bulgulardan şu sonuçlar çıkarılmıştır:

1. Hazırlık aşaması ile ilgili olarak öğretmenlerin yarıdan fazlası verilen eğitimlerin kısmen yeterli veya yetersiz olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin kurum temsilcisinden ve OGYE (Okul Gelişim Yönetim Ekibi)’den haberdar olmadıkları anlaşılmıştır.
2. Uygulama aşamasında okul müdürünün liderlik özellikleri öğretmenler tarafından kısmen yeterli veya yetersiz bulunmuştur. Yönetici ve öğretmenlerin yarıdan fazlası veri toplama tekniklerinin uygulanmadığı konusunda görüş birliğindedir. Araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin yarıdan fazlası hiçbir ekipte görev almamışlardır. Ekip

alışmalarında kullanılan araç ve teknikler arasına ya da hiç kullanılmamaktadır.

3. Değerlendirme aşaması ile ilgili olarak, gelecek yılın gelişim planının kısmen hazırlandığı veya hiç hazırlanmadığı anlaşılmaktadır. Öğretmen ve yöneticilerin yarıdan fazlası gerekli alt yapı oluşturulduktan sonra uygulamalara devam edilmesini istemektedir.

Zengin (2002), tarafından görüşme yoluyla TKY uygulamalarının ilköğretim okullarında uygulanmasına ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri alınmıştır. Bu araştırmanın sonucunda, yöneticiler eğitimde toplam kalite yönetimi anlayışının uygulanabileceğine inanmaktadır. Böylesi bir anlayışın eğitimde başarıyı ve katılımı artıracaklarını, okulda iyi bir iletişim ortamı yaratacaklarını düşünmektedirler. Yöneticiler düzenlenen TKY kurslarının uygulamaya yönelik, süresinin daha fazla olmasını ve okuldaki tüm personelin, özellikle de öğretmenlerin katılmasını istemektedirler. Yöneticiler, okullarındaki fiziki yapı, donanım ve personel gereksinimini, TKY uygulamaları için engel görmektedir. Ayrıca Toplam Kalite Yönetimi Uygulama Yönergesi ve MEB Taşra Teşkilatı Toplam Kalite Yönetimi Uygulama Projesi çerçevesinde hiçbir okulda gerekli kurulların oluşturulmadığı, okul-aile birliği çalışmalarının yetersiz olduğu, çalışanların yönetime katılmadığı, bazı yöneticilerin TKY'ye inanmadığı, okuldaki personelin istenilen düzeyde eğitilemediği, okulların donanım bakımından yetersiz olduğu anlaşılmaktadır.

Mutlu (2001), "Öğretmen ve Yöneticilere Göre İlköğretim Okullarında Toplam Kalite Yönetiminin Uygulanabilirliği" başlıklı bir araştırma yapmış. Bu araştırmasında geleneksel ilköğretim okullarında ve MLO (Müfredat Laboratuar Okulları)'da görev yapan yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine başvurmuştur. Araştırma sonucunda, geleneksel ilköğretim ve MLO (Müfredat Laboratuar Okulları)'da çalışan yönetici ve öğretmenlerin TKY anlayışı ile ilgili önermelere genelde yüksek katılım göstermeleri bu yeni yönetim anlayışını desteklediklerini göstermiştir.

TKY'nin ilköğretim okullarında uygulanabilirliğini özel ve resmi ilköğretim okulu yöneticilerinin görüşlerine göre ortaya koymak için Uysal (1998), bir

araştırma yapmıştır. Araştırmanın bulgularından, özel ve resmi ilköğretim okullarında görev yapan tüm yöneticilerin TKY'nin ilköğretim okullarında “tam” derecede uygulanabilir olduğunu düşündükleri anlaşılmaktadır. Tüm yöneticiler okulun hedefinin başarının sürekliliğini sağlamak ve sürekli iyileştirmenin yollarını aramak olduğu fikrinde birleşmektedirler. Ayrıca özel ilköğretim okulu yöneticileri, resmi ilköğretim okulu yöneticilerine göre TKY'nin uygulanabilirliğine daha fazla derecede katılmışlardır.

Aktaş (2002), “İlköğretim Okullarında Toplam Kalite Yönetimi Uygulaması ve Uygulamaya Etki Eden Faktörler” adlı çalışmasında aşağıdaki sonuçlara varmıştır:

1. İlköğretim okullarındaki toplam kalite yönetimi uygulamalarındaki farklılığın % 40'ı okullardaki “Biz Anlayışı”nın düzeyi, okul idarecisinin “Toplam Kalite Yönetimi Felsefesine İnanma” düzeyi ve okuldaki “Takım Çalışmasıyla İlgili Engel” düzeyleriyle açıklanmaktadır.
2. TKY uygulamasındaki en önemli faktör “Biz Anlayışı”dır.
3. Yöneticilerin meslekteki tecrübeleri okuldaki “Biz Anlayışı”nı olumlu olarak etkilemektedir.
4. Okul yöneticilerinin TKY'ye inanıp inanmamaları okulda “Biz Anlayışı”nın oluşmasında etkili değildir.
5. Okul yöneticilerinin, liderlik yapabilmekteki ve okul ortamındaki engelleri azaldıkça, “TKY”ye inanmaları ve “Biz” anlayışları artmaktadır.
6. Okuldaki “Biz Anlayışı” arttıkça, takım çalışması önündeki engeller azalmaktadır.
7. Toplam Kalite Yönetimi uygulamasında karşılaşılan engeller üç boyutta toplanmıştır:
 - a) I. Boyut: Bu boyutta okul yöneticilerinin, TKY ile ilgili seminerlerde edindikleri bilgileri uygulamaya fırsat bulamadıkları, okulda çalışanlarının karşılaştıkları engelleri ortadan kaldırmaya güçlerinin yetmediği ve okulda ortak bir hedef oluşturamadıkları görölmektedir. Bu engeller çoğunlukla liderin kendisinden kaynaklanan, liderlikle ilgili engellerdir.

- b) II. Boyut: Bu boyutta, okul ortamında çalışanlar arasındaki iletişim engeli, TKY uygulamaları için gerekli örgüt değişikliğinin yapılmasındaki engel, vizyon ve misyonun, okulun hedeflerine ulaşması için, kullanılmasında karşılaşılan engeller görülmektedir. Bu engellerin çoğu okul ortamından kaynaklanmaktadır.
- c) III. Boyut: Bu boyutu, ekip halinde çalışmadan kaynaklanan engeller, veli ve okul ilişkisindeki engeller, okul çalışanlarının TKY hakkında bilgilendirilmesi hususundaki engeller ve okuldaki problemlerin kalite çemberleri içinde çözümünde karşılaşılan engeller oluşturmaktadır. Bu engellerin çoğu takım halinde çalışma engeli özelliklerini taşımaktadır.

Eğitim kurumlarındaki güncel kalite anlayışını belirlemek amacıyla yapılan çalışmada, en fazla önem verilen 5 kalite kavramı; Önce insan, İşbirliği, Sağlıklı iletişim, Yenilikçi olmak ve Sorun çözme, en az önem verilen 5 kalite kavramının ise Müşteri odaklı olmak, İstatiksel süreç kontrolü, Vizyon, Kıyaslama ve Misyon'dur. Ayrıca dershanelerin okullara göre, özel okulların resmi okullara göre, ortaöğretim okullarının ilköğretim okullarına göre bazı kalite kavramlarına daha fazla önem verdikleri anlaşılmaktadır (Ensari, www.kalder.org.tr).

Eğitim örgütlerinin sürekli gelişmekte olan sosyal bir topluluk olduğundan hareketle, bu örgütlerde yöneticilerin öğretmenlerle kurdukları iletişime ilişkin öğretmen algıları ve beklentilerinin önemi üzerine 2000-2001 öğretim yılında Eskişehir'de yapılan bir araştırmada, okul yöneticilerinin iletişim becerilerine ilişkin öğretmenlerin algı ve beklentileri karşılaştırıldığında, öğretmenlerin beklentilerinin algılarına göre farklı ve yüksek olması, okul yöneticilerinin öğretmenlerle kurdukları iletişim becerilerinde istenilen düzeyde olmadığı sonucuna varılmıştır (Çubukçu ve Döndar, 2003).

Uygun (2004), tarafından "İlköğretim Okulu Müdürlerinin Katılımcı Yönetim Yeterlikleri" adı altında Çanakkale'de öğretmenlerin görüşlerinin alınmasıyla bir araştırma yapılmıştır. Bu araştırma sonucuna genel olarak bakıldığında; okul müdürlerinin öğretmenleri yönetime katma yeterliliklerinin,

yeterli düzeyde olduğu görülmüştür. Ayrıca erkek öğretmenler, bayan öğretmenlere göre, okul müdürlerinin katılımcı yönetim anlayışını daha yüksek düzeyde uyguladıklarını düşünmektedirler. 1-5 yıl arasında çalışan öğretmenlerin, diğer öğretmenlere göre, ilköğretim okulu müdürlerinin katılımcı yönetim anlayışını uygulama yeterliliklerinin daha yüksek olduğunu belirtirken, kıdemi 11-15 yıl arasında olan öğretmenler ise diğer öğretmenlere göre okul müdürlerinin bu yeterliliklerinin daha düşük olduğunu belirtmişlerdir.

Orta öğretim kurumu (lise) müdürlerinin, öğretmenler üzerinde gösterdikleri etkileme davranışlarına ilişkin, okul müdürleri ve öğretmenlerin görüşlerini belirlemek amacıyla Akçay (2000) tarafından bir araştırma yapılmıştır. Araştırmanın genel sonucu olarak; orta öğretim kurumu (lise) müdürlerinin, etkileme davranışlarını büyük ölçüde önemseyip, yararlandıklarını belirtmelerine rağmen; bu konudaki görüş ve düşüncelerini uygulamaya aktaramamalarından dolayı, öğretmenlerin beklenti ve ihtiyaçlarını karşılayabilecek düzeyde etkileme davranışlarını okullarında göstermedikleri, dolayısıyla da öğretmenleri yeterli düzeyde etkileyemedikleri ortaya çıkmaktadır. Buna göre; orta öğretim kurumu (lise) müdürlerinin öğretmenler üzerinde yeterli bir etkileme gücüne sahip olmadıkları anlaşılmaktadır (Akçay, 2003:75-88).

Okul müdürlerinin yönetim tarzlarını belirlemek üzere, 1999 yılı Şubat ayında ,Trabzon'da MEB-Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi arasında yapılan bir protokol çerçevesinde gerçekleştirilen “Eğitim Yöneticiliği Kursu”na katılan, okul müdürlüğü sınavını kazanan 80 öğretmen üzerinde, Okutan tarafından bir araştırma yapılmıştır. Araştırmada, araştırmacı tarafından hazırlanan, klâsik ve modern yöneticilik davranışlarını betimleyen 15 sorudan oluşmakta olan bir anket kullanılmıştır. Bu çalışmanın sonuçlarına göre, okul müdürleri;

- güçlerini mevzuattan alarak, “mevzuat bekçiliği” yapmaktadırlar,
- öğretmenlere “rehberlik” yapmamaktadırlar,
- okulda ortaya çıkan bir problemi, problem çözme aşamalarını dikkate alarak çözmemektedirler,

- öğretmenlere danışarak işlerini yürütmemektedirler,
- değerlendirmelerinde “tarafli” davranmaktadırlar,
- iş analizi sürecini işletmemektedirler,
- daha çok formalitelere değer vermektedirler
- “biz bilinci” ile “iş birliği bilinci”ni geliştirmekte yeterli değildir (Okutan:2003).

TKY yaklaşımının ilköğretim okullarında uygulanabilirliğine ilişkin, bu kurumlarda görev yapan öğretmenlerin algılarını saptamak amacıyla 2000-2001 öğretim yılında Kırklareli’nde Bayrakdar (2003) tarafından bir araştırma yapılmıştır. Araştırmanın bulgularına bakıldığında; velilerin okulda alınacak kararlara katılımlarının sağlanmasında bayan öğretmenlerin daha başarılı oldukları, araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir bölümü (%71’i) TKY felsefesi konusunda ayrıntılı bir bilgiye sahip olmadıkları, öğretmenlerin okuttıkları sınıflardaki öğrenci sayılarında anlamlı farklar olduğu, öğretmenlerin %52’si okullarındaki öğretmen sayılarının okullarına göre yeterli olmadığını düşündükleri; araştırmaya katılan öğretmenlerin %55’i çalıştıkları okulun fiziksel çalışma ortamının, % 57’si ise okullarında bulunan ders araç-gereçlerinin eğitim ve öğretim açısından yeterli olmadığını düşündükleri, öğretmenlerin % 71’i okullarında takım çalışması yapıldığını düşündükleri (Erkek öğretmenler, takım olma ya da takımın bir üyesi olma konusunda kendilerini bayan öğretmenlere göre daha başarılı algılamaktadır.) erkek öğretmenler, bayan öğretmenlere göre; okul müdürlerinin liderlik özelliklerini daha fazla yerine getirdiklerine inandıkları görülmektedir.

Endüstri meslek liselerindeki yöneticilerin, kültür ve meslek dersi öğretmenleri ile son sınıf öğrencilerinin toplam kalite yönetiminin uygulanabilirliği ile ilgili olarak algılarının düzeyini saptamak amacıyla 1998-1999 öğretim yılında Ankara’da bir araştırma yapılmıştır. Araştırma sonucunda; iletişim boyutunun, müşteri hizmeti boyutunun, örgüt kültürü boyutunun, standartlar boyutunun, takım çalışması boyutunun ve etkili öğrenme boyutunun biraz-orta- düzeyde uygulanıyor olduğu anlaşılmaktadır (Doğan,2002).

2.10.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Kopel ve Elame (1997) tarafından “Toplam Kalite Yönetiminin Minnesota”daki Okullara Uygulanabilirliği” konusunda 10 bölgede 15 öğretmen ve idareci üzerinde yapılan araştırmada şu sonuçlara varılmıştır (Uysal, 1998:32):

1. Minnesota’daki okullarda TKY’nin yedi ilkesi tam olarak değil fakat uygulanmakta, bunların uygulanma dereceleri farklıdır.
2. Eğitim eksikliği ve kavram kargaşası nedeniyle TKY’nin bazı ilkeleri tam olarak uygulanamamaktadır. İdarecilerin ve diğer personelin eğitimleri arasındaki fark ilkelerin uygulanma seviyesinde açıkça görülmektedir.
3. Liderin ve çalışan personelin olumlu tutumları TKY’nin uygulanmasına etki eden faktörlerdir. Uygulamayı engelleyen faktörler ise zaman, bir kısım çalışanın direnci ve eğitim yetersizliğidir.

Charles (1997) tarafından yapılan Kalite Kontrol Programının (KKP) Brezilya’daki okullara uygulanabilirliği konusunda yapılan araştırmada ise ilköğretimin kalitesinin ve yeterliğinin artırılması amaçlanmıştır. Araştırma, TKY ilkelerinin okul yönetiminde uygulanabilirliği konusunda yoğunlaştırıldı ve iki kısımdan oluşuyordu. Birinci kısım iyi eğitilmiş müdürler ve pedagojik koordinatörlere danışmayı, ikinci kısım ise okul personelinin diğer kadroları eğitmesini ve okulda uygulamayı yönetmesini içeriyordu. Bunun için beş okulda beş olay incelemesi yapılmıştır. KKP’nin nasıl hazırlandığını, uygulamanın nasıl başladığını, katılımcıların KKP uygulanması esnasında karşılaşılabilecekleri sorunları belirlemek için müdürler, pedagojik koordinatörler, öğretmenler ve eğitim bakanlığı personeliyle de görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonunda uygulama yapılan beş okuldan dördünde KKP’nin tam olarak uygulanabildiği görülmüştür. KKP’nin uygulanmasını güçleştiren bazı etmenler şöyle belirlenmiştir (Uysal, 1998:33):

1. Katılımcıların KKP’yi anlayamaması nedeniyle kuşku ile bakması ve TKY’ye ideolojik açıdan muhalefet göstermesi,

2. KKP kavramları ve araçların müdürler ve pedagojik koordinatörler tarafından yeterli derecede kavranamaması,
3. Okullarda KKP hakkında yeteri kadar tartışma yapılmaması,
4. Müdürlerin ve pedagojik koordinatörlerin kendi görevleri ile KKP uygulamaları için zamanlarının yetmemesi.

Demirtaş (1997)'ın Tanrıöğen (1998:43)'den aktardığına göre Clark ve Lotto (1972) etkili okul yöneticilerinin özelliklerini saptamaya yönelik "Principals In Inservetionally Effective Schools" adlı Delphi türü araştırmalarında, etkili okullarda çalışan müdürlerin rollerine ilişkin 53 maddelik bir liste hazırlamışlardır. Daha sonra bu özellikler önem sırasına konmuştur. Sıralama sonucunda etkili okullarda çalışan müdürlerin en önemli özellikleri aşağıdaki gibi ortaya çıkmıştır :

1. Okulun temel ürünü ve eğitim öğretim programının temel sonucu olarak öğrenci başarısını kabul ederler.
2. Öğrenci ilerlemesini izler ve değerlendirirler.
3. Okulun amaçlarını açık olarak okuldaki herkese iletirler.
4. Okulun en temeldeki eğitsel hedefinin, temel becerilerinin kazandırılması olduğunu, kabul ederler.
5. Öğrenciler ve öğretmenler için yüksek performans standartları koyarlar.
6. Öğrenci davranışı ve başarısı için yüksek beklentilere sahiptirler.
7. Öğretmenlerin sınıf içindeki performansları için yüksek beklentilere sahiptirler.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma yöntemi ile ilgili bilgilere yer verilmektedir. Araştırmanın yöntemi kapsamında, araştırma modeli, evreni, örnekleme, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesine ilişkin bilgiler verilmektedir.

3.1. Araştırma Modeli

Araştırmada, tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri; geçmişte ya da halen var olan bir durumu, var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Bu tür araştırma modelinde konu olan olay, nesne veya birey kendi koşullarında ve olduğu gibi yani herhangi bir şekilde değiştirilmeden tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 1998: 77).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, 2005-2006 öğretim yılında Elazığ ilindeki 5 ayrı eğitim bölgesinde görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Bu bağlamda her eğitim bölgesinden tesadüfi örnekleme yöntemine göre seçilmiş olan 5 okulda, yine tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen 15'er öğretmen olmak üzere toplam 375 öğretmen, örneklem olarak alınmıştır.

3.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmanın kuramsal çerçevesi literatür taraması ile yapılmıştır. Bu amaçla yurt içi ve yurt dışı kaynaklar incelenmiş, internet ortamında da konuyla ilgili değişik kaynaklar gözden geçirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır.

Veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğretmenlerin kişisel bilgileri, ikinci bölümde de ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerinden hareketle ilköğretim okullarında Toplam Kalite Yönetimi çalışmalarının değerlendirilmesine ilişkin görüşleri içeren önermeler bulunmaktadır. Araştırmada, öğretmenlerin belirtilen önermelere ait

katılma düzeyleri “Tamamen Katılıyorum (5)”, “Katılıyorum (4)”, “Kararsızım (3)”, “Katılmıyorum (2)” ve “Tamamen Katılmıyorum (1)” olmak üzere beşli Likert tipi dereceleme ölçeği kullanılarak tespit edilmeye çalışılmıştır. Anket formu dört boyut olarak (TKY felsefesinin yerleşme düzeyi, TKY okul yapısının uygunluğu, TKY çalışmalarında üst destek olup olmadığı, TKY sisteminin kurulup kurulmadığı) hazırlanmıştır.

Hazırlanan anket uzman görüşlerine sunularak gerekli düzenlemeler yapılmış ve uygulanmıştır. Anketin tutarlılığı test edilmiş ve Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,975 bulunmuş ve KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) değeri ise 0,973 bulunmuştur.

3.4. Veri Toplama Aracının Uygulanması

Veri toplama aracı Elazığ il merkezinde bulunan toplam 375 öğretmene araştırmacı tarafından ulaştırılmış ve araştırmacı tarafından toplanmıştır.

3.5. Verilerin Çözümlemesi

Araştırmanın genel amacı çerçevesinde cevapları aranan alt amaçlara yönelik olarak toplanan veriler, bilgisayara kaydedilmiş ve istatistiksel çözümlemeler için SPSS [(Statistical Packet for The Social Science)(2004)] programından yararlanılmış ve bilgisayar ortamında yazılmıştır.

Öğretmenlerin cinsiyet, mesleki hizmet yılı ve görev yaptıkları eğitim bölgelerine yönelik kişisel bilgiler, frekans (f) ve yüzde (%) ile hesaplanmıştır. Öğretmenlerin görüşlerine göre ilköğretim okullarında Toplam Kalite Yönetimi çalışmalarının değerlendirilmesine ilişkin önermelere katılım düzeylerinin tespit edilmesinde ise aritmetik ortalama ($\bar{x}$) ve standart sapma (SS) hesaplanmıştır. Görüşler arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemek için "t" testi yapılmış, sonrasında Leven's testi ve son olarak Mann-Whitney U testi yapılarak, $p < 0.05$ anlamlılık düzeyinde test edilmiştir. Hesaplanan test sonuçlarından anlamlı olanların yanına "*" işareti konulmuştur. Ayrıca ikiden fazla grupların görüşleri arasındaki farklılık için varyansların homojen olduğu durumlarda tek yönlü varyans analizi, homojen olmadığı durumlarda ise “Kruskal-Wallis” testi uygulanmıştır.

Ölçeklerde yer alan aralıklar eşit olduğu ve ölçek 5 sütun 4 aralıktan meydana geldiği için bir aralığın değeri hesaplanırken 4/5 düşüncesinden hareket edilerek, analizler sonucunda ortaya çıkan ortalamaların değerlendirilmesi ve yorumlanması için kullanılan puan aralıkları aşağıda verilmiştir.

“Tamamen Katılmıyorum”	1,00 – 1,79
“Katılmıyorum”	1,80 – 2,59
“Kararsızım”	2,60 – 3,39
“Katılıyorum”	3,40 – 4,19
“Tamamen Katılıyorum”	4,20 – 5,00

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde katılımcılardan elde edilen bulgular; cinsiyet, hizmet yılı ve eğitim bölgelerine göre, öğretmenlerin ilköğretim okullarında toplam kalite yönetimi çalışmalarının değerlendirilmesine ilişkin bulgular tablolar halinde açıklanıp, uygun istatistiksel yöntemler aracılığıyla çözümlenmiş ve yorumlanmıştır.

4.1. Öğretmenlerin Kişisel Durumlarına İlişkin Bilgiler

Bu kesimde araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, hizmet yılı ve eğitim bölgelerine ilişkin bilgiler verilmektedir.

4.1.1. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

Araştırmaya katılan katılımcıların cinsiyetleri açısından bakıldığında (Tablo 5), kadın katılımcıların erkek katılımcılardan daha fazla olduğu görülmektedir. Bulgular kadın katılımcıların sayısının 228 ve dağılım içindeki yüzdesinin % 60,8 olduğunu; erkek katılımcıların sayısının 147 olup dağılım içindeki yüzdesinin % 39,2 olduğunu göstermektedir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

Cinsiyet	f	%
Erkek	147	39,2
Kadın	228	60,8
Toplam	375	100,0

4.1.2. Öğretmenlerin Hizmet Yıllarına Göre Dağılımları

Araştırmaya katılan katılımcıların hizmet yılı değişkenine ait verileri incelendiğinde, çoğunluğun 16 yıl ve üzeri hizmet yılına sahip oldukları dikkati çekmektedir. 1-5 yıl hizmet yılı aralığındaki katılımcı sayısı 66 ve toplam sayı içindeki oranı % 17,6'dır. 6-10 yıl arası hizmet yılına sahip katılımcı sayısı 96 olup, toplam sayı içindeki oranı % 25,6'dır. 11-15 yıl arası hizmet yılına sahip katılımcıların sayısı 79 olup, toplam sayı içindeki oranı %21,1'dir. 16 yıl ve üzeri hizmet yılına sahip katılımcıların sayısı 134 olup, katılımcıların % 35,7'ni oluşturmuşlardır.

Tablo 6. Öğretmenlerin Hizmet Yıllarına Göre Dağılımları

Hizmet Yılı	f	%
1-5 Yıl	66	17,6
6-10 Yıl	96	25,6
11-15 Yıl	79	21,1
16 yıl ve üzeri	134	35,7
Toplam	375	100,0

4.1.3. Öğretmenlerin Eğitim Bölgelerine Göre Dağılımları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları eğitim bölgeleri açısından bakıldığında (Tablo 7), her eğitim bölgesinden katılan katılımcıların dağılımdaki sayılarının 75 olup ve dağılım içindeki yüzdelerinin %20 olduğu görülmektedir.

Tablo 7. Öğretmenlerin Eğitim Bölgelerine Göre Dağılımları

Eğitim Bölgesi	f	%
Fırat	75	20,0
Hazar	75	20,0
Harput	75	20,0
Karşıyaka	75	20,0
Bahçelievler	75	20,0
Toplam	375	100,0

4.2. Cinsiyet Değişkenine Göre Bulgular

Cinsiyet değişkenine göre bulgular, ilköğretim okullarında toplam kalite yönetimi çalışmalarının değerlendirilmesine yönelik geliştirilen anket önermelerine katılımcıların verdikleri yanıtlarla ilgili verilerin değerlendirilmesiyle elde edilmektedir.

4.3. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre, İlköğretim Okullarında Toplam Kalite Yönetimi Çalışmalarının Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

Araştırmanın alt amaçlarından ilki “Öğretmenlerin Toplam Kalite Yönetimi çalışmaları konusundaki görüşleri ile öğretmenlerin cinsiyet değişkeni arasında bir farklılık var mıdır?” biçiminde ifade edilmiştir. Bu amaca ulaşmak

için toplanan verilere dayalı olarak yapılan istatistiksel çözümlerlerden elde edilen bulgular Tablo 8, 9, 10, 11’de verilmiştir.

Tablo 8. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre, TKY Felsefesinin Yerleşme Düzeyine İlişkin Görüşleri Dağılımı

	Gruplar	N	$\bar{x}$	SS	Sd	t	P
4	Erkek	147	3,29	1,13	373	0,37	.71
	Kadın	228	3,24	1,23			
	Levene's Test Değeri F=2,92 P=.08						
5	Erkek	147	3,18	1,16	373	1,89	.05
	Kadın	228	2,94	1,22			
	Levene's Test Değeri F=0,25 P=.61						
6	Erkek	147	3,34	1,16	373	2,20	.02
	Kadın	228	3,06	1,21			
	Levene's Test Değeri F=0,29 P=.58						
7	Erkek	147	3,34	1,13	373	1,98	.04
	Kadın	228	3,10	1,19			
	Levene's Test Değeri F=0,17 P=.68						
8	Erkek	147	3,62	1,11	373	2,34	.02
	Kadın	228	3,32	1,24			
	Levene's Test Değeri F=5,65 P=.01						
9	Erkek	147	3,25	1,14	373	0,66	.50
	Kadın	228	3,17	1,15			
	Levene's Test Değeri F=0,06 P=.80						
10	Erkek	147	3,40	1,20	373	1,19	.23
	Kadın	228	3,25	1,19			
	Levene's Test Değeri F=0,09 P=.75						
11	Erkek	147	3,28	1,05	373	0,43	.66
	Kadın	228	3,23	1,22			
	Levene's Test Değeri F= 5,33* P=.02 Mann-Whitney U =16513,00 P=.80						
12	Erkek	147	2,91	1,04	373	0,87	.38
	Kadın	228	2,81	1,10			
	Levene's Test Değeri F= 2,92 P= .08						
13	Erkek	147	3,75	1,02	373	1,17	.24
	Kadın	228	3,61	1,20			
	Levene's Test Değeri F=6,09* P=.01 Mann-Whitney U =16114,00 P=.50						
14	Erkek	147	3,35	1,16	373	1,06	.28
	Kadın	228	3,22	1,14			
	Levene's Test Değeri F=0,22 P= .63						
15	Erkek	147	3,07	1,15	373	1,10	.26
	Kadın	228	2,93	1,16			
	Levene's Test Değeri F= 0,46 = .49						
16	Erkek	147	3,29	1,11	373	1,44	.15
	Kadın	228	3,10	1,24			
	Levene's Test Değeri F= 2,22 P=.13						
17	Erkek	147	3,03	1,04	373	0,97	.33
	Kadın	228	2,92	1,13			
	Levene's Test Değeri F=1,78 P= .18						
18	Erkek	147	3,17	0,99	373	1,91	.05
	Kadın	228	2,96	1,11			
	Levene's Test Değeri F= 2,70 A.D= .10						

Tablo 8’de ifade edilen maddeler için, verilerin özellikle normal dağılıma sahip olup olmadıkları “Levene’s” testi ile belirlenmiştir. Dağılımın normal olduğu durumlarda bağımsız gruplar için; “t” testi, normal olmadığı durumlarda ise “Mann-Whitney U” testi uygulanmıştır.

“Okul personeli TKY felsefesine inanır.” (Md. 4). Bu maddeyi hem erkek katılımcılar ($\bar{x}=3,29$) hem de kadın katılımcılar ($\bar{x}=3,24$) “kararsızım” düzeyde yanıtlamışlardır. Katılımcı görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

“Okulumuzda TKY bilinci oluşturulmuştur.” (Md. 5). Erkek öğretmenler ($\bar{x}=3,18$) ve kadın öğretmenler anlamlı bir farklılık oluşturmadan “kararsızım” ($\bar{x}=2,94$) düzeyde görüş belirtmişlerdir. Bu bağlamda okullarda kalite bilincinin tam olarak yerleşmediğini ileri sürebiliriz

“Kalite kurulu üyeleri TKY felsefesine inanır.” (Md 6). Kalite kurulu üyelerinin TKY felsefesine inanmalarına yönelik olarak hazırlanan bu maddeye, erkek öğretmenler ($\bar{x}=3,34$) ile kadın öğretmenler ($\bar{x}=3,06$) “kararsızım” düzeyde görüş bildirmektedirler. Her iki grupta aynı düzeyde görüş belirttiklerinden, anlamlı farklılık bulunmamıştır.

“Okulun temel politikası biliniyor ve paylaşıyor.” (Md 7). Bu maddede erkek öğretmen grubu ($\bar{x}=3,34$) ve kadın öğretmen grubu ($\bar{x}=3,10$) “kararsızım” düzeyinde anlamlı farklılık oluşturmadan görüş bildirmişlerdir.

“Gelişmenin değişmeyle sağlanacağını herkes tarafından bilinmesi sağlanır.” (Md 8). Erkek öğretmenlerin ($\bar{x}=3,62$) “katılıyorum” düzeyde yanıt verdikleri belirlenirken, kadın öğretmenlerin ($\bar{x}=3,32$) “kararsızım” düzeyde yanıt verdikleri görülmüştür. Bu anlamlı farklılık kadın öğretmenlerin okullarda değişim adına bir şeylerin yeterince yapılmadığına kanaat getirmelerinden kaynaklanabilir.

“Tüm taraflar kaliteye ulaşma konusunda yüksek beklentilere sahiptir.” (Md 9). Erkek öğretmenler ($\bar{x}=3,25$) ve kadın öğretmenler anlamlı bir farklılık oluşturmadan “kararsızım” ($\bar{x}=3,17$) düzeyde görüş belirtmişlerdir.

“Kalitenin geliştirilmesinin bütün personelin işi olduğu anlayış ve düşüncesi benimsetilir.” (Md 10). Erkek katılımcı grubunun ($\bar{x}=3,40$) aritmetik ortalama değerleri “katılıyorum” düzeyinde görüşlerini yansıtırken, bayan katılımcı grubunun yanıtlarının ($\bar{x}=3,25$) ortalama değerleri ile “kararsızım”

düzeyinde görüşlerini yansıtmaktadır. Bununla beraber bu farklılık istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır.

“Okulumuzda gelişmenin “sonu yoktur” inancı vardır.” (Md 11). Bu maddeyi hem erkek katılımcılar ($\bar{x}=3,28$) hem de kadın katılımcılar ($\bar{x}=3,23$) “kararsızım” düzeyde yanıtlamışlardır. Katılımcı görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

“Kalite kurulu üyelerinin TKY ile ilgili, bilgi düzeyleri üst düzeydedir.” (Md 12). Erkek öğretmenler ($\bar{x}=2,91$) ve kadın öğretmenler anlamlı bir farklılık oluşturmadan “kararsızım” ($\bar{x}=2,81$) düzeyde görüş belirtmişlerdir.

“Okulumuzda, geliştirme çabalarının amacı öğrencinin öğrenmesini geliştirmektir.” (Md 13). Okullarda öğrencinin öğrenmesini geliştirmeye yönelik bu önermeye, erkek öğretmenler ($\bar{x}=3,75$) ve kadın öğretmenler ($\bar{x}=3,61$) “katılıyorum” düzeyde yüksek görüş belirtmişlerdir.

“Çalışanlara, problemin bir parçası olmak yerine, çözümün bir parçası olunması anlayışı benimsetilir.” (Md 14). Bu maddede erkek katılımcılar ($\bar{x}=3,35$) aritmetik ortalamayla ve kadın katılımcılarda ($\bar{x}=3,22$) aritmetik ortalamayla “kararsızım” düzeyde görüşlerini ifade etmişlerdir. Buna göre öğretmenler, okulda problemlerin çözümünde kendilerinden yeterince görüş alınmadığını ileri sürmektedirler.

“Personelin tüm kapasitesini kullanabileceği çalışma ortamı sağlanır.” (Md 15). Hem erkek ($\bar{x}=3,07$), hem de kadın öğretmenler ($\bar{x}=2,93$) “kararsızım” düzeyde görüş bildirmektedirler. Nitekim “t” testi öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık yansıtmamaktadır.

“Yöneticiler kendilerini öğretim lideri olarak görürler ve bu yönde faaliyet gösterirler.” (Md 16). Erkek öğretmenler ($\bar{x}=3,29$) ve kadın öğretmenler anlamlı bir farklılık oluşturmadan “kararsızım” ($\bar{x}=3,10$) düzeyde görüş belirtmişlerdir. Bu durum bize okul yöneticilerimizin okulun misyonunu tanımlamada, eğitim

“Kurumsal ve bireysel amaçlar arasında denge sağlanarak çalışanların iş doyumu göz önünde bulundurulur.” (Md 17). Bu madde de hem erkek ($\bar{x}=3,03$), hem de kadın öğretmenler ($\bar{x}=2,92$) “kararsızım” düzeyde görüş bildirmektedirler. Bu durum okullarda kurum ve bireysel amaçlar arasında denge sağlanamayarak, öğretmenlerin okullarda adanmışlık adına yeterince tatmin olmadıklarını ortaya çıkarabilir.

Tablo 9. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre, TKY Okul Yapısının Uygunluğuna İlişkin Görüşleri Dağılımı

	Gruplar	N	$\bar{x}$	SS	Sd	t	P
19	Erkek	147	3,12	1,05	373	0,45	.64
	Kadın	228	3,07	1,10			
	Levene's Test Değeri F= 0,00 P= .92						
20	Erkek	147	3,28	0,99	373	1,55	.12
	Kadın	228	3,10	1,16			
	Levene's Test Değeri F=3,11 A.D= .07						
21	Erkek	147	3,26	1,04	373	0,16	.87
	Kadın	228	3,24	1,19			
	Levene's Test Değeri F= 5,64* P=.01 Mann-Whitney U =16680,50 P=.93						
22	Erkek	147	2,89	1,22	373	1,22	.22
	Kadın	228	2,73	1,25			
	Levene's Test Değeri F= 0,06 P= .80						
23	Erkek	147	3,63	1,05	373	2,47	.01
	Kadın	228	3,33	1,17			
	Levene's Test Değeri F=4,58* P=.03 Mann-Whitney U =14396,50* P=.01						
24	Erkek	147	3,11	1,08	373	0,43	.66
	Kadın	228	3,06	1,09			
	Levene's Test Değeri F= 0,06 P= .80						
25	Erkek	147	2,93	1,15	373	0,74	.46
	Kadın	228	2,83	1,23			
	Levene's Test Değeri F=1,98 P=.16						
26	Erkek	147	3,02	1,14	373	0,11	.90
	Kadın	228	3,01	1,14			
	Levene's Test Değeri F=0,04 P= .84						
27	Erkek	147	2,88	1,14	373	1,26	.20
	Kadın	228	2,73	1,12			
	Levene's Test Değeri F=0,16 P=.68						

Tablo 9'dan devam

28	Erkek	147	3,42	1,08	373	1,06	.28
	Kadın	228	3,28	1,23			
	Levene's Test Değeri F=5,33* P=,02				Mann-Whitney U=15946,00* P=,40		
29	Erkek	147	3,25	1,15	373	1,02	.30
	Kadın	228	3,12	1,20			
	Levene's Test Değeri F=0,27 P=,59						
30	Erkek	147	3,15	1,08	373	0,20	.83
	Kadın	228	3,13	1,17			
	Levene's Test Değeri F=0,76 P=,38						
31	Erkek	147	2,86	1,20	373	-0,03	.97
	Kadın	228	2,86	1,18			
	Levene's Test Değeri F=0,28 P=,59						
32	Erkek	147	3,29	1,05	373	1,42	.15
	Kadın	228	3,13	1,14			
	Levene's Test Değeri F=1,82 P=,17						
33	Erkek	147	2,91	1,10	373	0,15	.87
	Kadın	228	2,89	1,18			
	Levene's Test Değeri F=2,21 P=,13						

“Okul çalışanları “TKY Felsefesi ve Uygulama Teknikleri” seminerinden veya eğitiminden geçmiştir.” (Md 19). Bu maddeyi hem erkek katılımcılar ($\bar{x}=3,12$) hem de kadın katılımcılar ($\bar{x}=3,07$) “kararsızım” düzeyde yanıtlamışlardır. Katılımcı görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

“Eğitim-öğretim sürecinde tüm çalışanların katılımı ile eğitim-öğretimin her aşamasında kaliteli işlemeye özen gösterilir.” (Md 20). Erkek öğretmenler ($\bar{x}=3,28$) ve kadın öğretmenler anlamlı bir farklılık oluşturmadan “kararsızım” ($\bar{x}=3,10$) düzeyde görüş belirtmişlerdir. Bu durum okullarda takım çalışmasının istenilen seviyeye getirilmediğinin göstergesi olarak ileri sürülebilir.

“Okulumuzda sağlıklı bir iletişim vardır.” (Md 21). Okullarda tüm müşteriler arasında olması gereken iletişime yönelik bu önermeye, erkek katılımcılar ($\bar{x}=3,26$) ve kadın katılımcılar ($\bar{x}=3,24$) “kararsızım” düzeyde görüş belirtmişlerdir. Cevapların birbirlerine yakın olarak çıkması her iki grupta bulunan öğretmenlerin, okullarda sağlıklı bir iletişimin olmadığına inanmalarından kaynaklanabilir.

“Okulumuzun kaliteyi sağlamada, donanım bakımından eksiği yoktur.” (Md 22). Bu maddeyi hem erkek katılımcılar ($\bar{x}=2,89$) hem de kadın katılımcılar ($\bar{x}=2,73$) “kararsızım” düzeyde yanıtlamışlardır. Katılımcı görüşlerinin aritmetik ortalamalarının düşük olması, okulların donanım bakımından yeterli olmadıklarını göstermektedir.

“Okulumuz eğitimde, tam öğrenme hedeflemektedir.” (Md 23). Erkek öğretmenlerin ($\bar{x}=3,63$) “katılıyorum” düzeyde yanıt verdikleri belirlenirken, kadın öğretmenlerin ($\bar{x}=3,33$) “kararsızım” düzeyde yanıt verdikleri görülmüştür. Bu durum erkek öğretmenlerin vermiş olduğu yanıtlarla kadın öğretmenlerin yanıtları arasında, anlamlı farklılığın oluşmasına yol açmıştır. Erkek öğretmenlerin okullarda tam öğrenme hedeflerinin gerçekleştirilmesine olan inançları, kadın öğretmenlere göre daha fazla olduğu ileri sürülebilir.

“TKY uygulamaları çerçevesinde kaynaklar etkili ve verimli kullanılır.” (Md 24). Bu önermeye erkek katılımcıların ($\bar{x}=3,11$) ve kadın katılımcıların da ($\bar{x}=3,06$) “kararsızım” düzeyde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Bu durum, mevcut kaynakların etkili ve verimli kullanılmasında sıkıntıların olduğu anlamına gelebilir.

“Okulumuz kaliteyi sağlamada, uygulama bakımından yeterlidir.” (Md 25). Bu maddeyi hem erkek katılımcılar ($\bar{x}=2,93$) hem de kadın katılımcılar ($\bar{x}=2,83$) “kararsızım” düzeyde yanıtlamışlardır. Bu sonuçta bize okullarda kalite adına yapılanların, yeterli olmadığını anlatmaktadır.

“Okulun değerleri, misyonu ve vizyonu çalışanlarımız tarafından paylaşılıyor. (Md 26). Bu önermede erkek öğretmenlerin ($\bar{x}=3,02$) ve kadın öğretmenlerin ($\bar{x}=3,01$) “kararsızım” düzeyde görüşleri anlamlı farklılık oluşturmadan yer almıştır. Bu durum, okul misyon ve vizyonunun okul çalışanlarına yeterince anlatılmadığı şeklinde düşünülebilir.

“Okulumuzun (5–10 yıllık) uzun vadeli gelişim planı vardır.” (Md 27). Erkek öğretmenler ($\bar{x}=2,88$) ve kadın öğretmenler anlamlı bir farklılık oluşturmadan “kararsızım” ($\bar{x}=2,73$) düzeyde görüş belirtmişlerdir.

“Okul kaynakları, temel öğrenci başarısını geliştirmeye yöneliktir.” (Md 28). Erkek katılımcı grup ($\bar{x}=3,42$) aritmetik ortalamayla “katılıyorum” düzeyinde görüşlerini yansıtırken, bayan katılımcı grup ($\bar{x}=3,28$) ortalama değerleri ile “kararsızım” düzeyinde görüşlerini yansıtmaktadır. Bununla beraber bu farklılık istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır.

“Okulumuzda yeniliğe açık olan, bilgi ve kişiliği gelişmiş, çevresiyle uyumlu eğitim liderleri vardır.” (Md 29). Okullarda yöneticilerin eğitimsel liderliğini irdeleyen bu önermeye erkek katılımcılar($\bar{x}=3,25$) ve kadın katılımcılar($\bar{x}=3,12$) “kararsızım” düzeyde görüşlerini belirtmişlerdir. Bu durum, okul yöneticilerinin hâla klasik yöneticilik davranışlarını sergiledikleri düşünülebilir.

“Okul, öğretmenin gelişimi için imkân verir.” (Md 30). Erkek öğretmenler ($\bar{x}=3,15$) ve kadın öğretmenler anlamlı bir farklılık oluşturmada “kararsızım” ($\bar{x}=3,13$) düzeyde görüş belirtmişlerdir. Burada öğretmenler, kendilerini geliştirme noktasında yeterince imkân verilmediğini belirtmektedirler.

“Okulun değerleri, misyonu ve vizyonu öğrenci ve veliler tarafından paylaşıyor.” (Md 31). Bu önermeye erkek katılımcıların ($\bar{x}=2,86$) ve kadın katılımcıların da aynı oranda ($\bar{x}=2,86$) “kararsızım” düzeyde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir.

“Her öğrenciye zamanında öğrenme fırsatı ve öğrencilerin öğrenmesini geliştiren imkânlar sunulur.” (Md 32). Bu maddeyi hem erkek katılımcılar ($\bar{x}=3,29$) hem de kadın katılımcılar ($\bar{x}=3,13$) “kararsızım” düzeyde yanıtlamışlardır. Bu maddede öğretmenlerin, öğrencilerin gelişimi için yeterli imkânları sunamadıkları ifade edilmektedir.

“Özellikle öğretmen ve yöneticiler güçlerini birbirleriyle paylaşarak, sinerji oluştururlar.” (Md 33). Bu önermede erkek öğretmenlerin ($\bar{x}=2,91$) ve kadın öğretmenlerin ($\bar{x}=2,89$) “kararsızım” düzeyde görüşleri anlamlı farklılık oluşturmada yer almıştır. Burada yönetici ve öğretmenler arasında istenilen düzeyde fikir alış-verişinin yapılmadığına kanaat getirilebilir.

Tablo 10. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre, TKY Çalışmalarında Üst Destek Olup Olmadığına İlişkin Görüşleri Dağılımı

34	Gruplar	N	$\bar{x}$	SS	Sd	t	P
	Erkek	147	3,00	1,09	373	2,44	.01
	Kadın	228	2,70	1,19			
	Levene's Test Değeri F=10,66* P=..00				Mann-Whitney U=14418500* P=.01		

Tablo 10'dan devam

35	Erkek	147	2,96	1,09	373	2,99	.00
	Kadın	228	2,61	1,12			
	Levene's Test Değeri F=2,69 P=.10						
36	Erkek	147	3,00	1,02	373	2,81	.00
	Kadın	228	2,67	1,15			
	Levene's Test Değeri F=14,54* P=.00						
37	Erkek	147	2,91	1,02	373	3,02	.00
	Kadın	228	2,57	1,09			
	Levene's Test Değeri F=6,53* P=.01						
38	Erkek	147	2,85	1,13	373	2,33	.02
	Kadın	228	2,57	1,13			
	Levene's Test Değeri F=1,90 P=.16						

“Okulumuz TKY çalışmalarında, MEB ile ortak çalışma içindedir.” (Md 34). Erkek öğretmen grup ($\bar{x}=3,00$) aritmetik ortalamayla “kararsızım” düzeyinde görüşlerini yansıtırken, bayan öğretmen grup ($\bar{x}=2,70$) ortalamayla “kararsızım” düzeyinde görüşlerini yansıtmaktadır. Her iki öğretmen grubunun da aynı düzeyde görüş belirtmelerine rağmen, görüşler arasında $p<.05$ düzeyinde anlamlı farklılık görülmüştür. Bu durum erkek öğretmenlerin, okuldaki TKY çalışmalarında MEB'den daha fazla yardım alındığını düşüncelerinden kaynaklanabilir.

“Okulumuz TKY çalışmalarını diğer okullarla koordinasyon halinde yürütmektedir.” (Md 35). Bu maddeyi hem erkek katılımcılar ($\bar{x}=2,96$) hem de kadın katılımcılar ($\bar{x}=2,61$) “kararsızım” düzeyde yanıtlamışlardır.

“Okulumuz TKY çalışmalarında, MEM ile ortak çalışma içindedir.” (Md 36). Bu maddeyi hem erkek katılımcılar ($\bar{x}=3,00$) hem de kadın katılımcılar ($\bar{x}=2,67$) “kararsızım” düzeyde yanıtlamışlardır. Buna rağmen istatistiksel olarak $p<.05$ düzeyinde gruplar arası anlamlı farklılık oluşmuştur. Bu durum erkek öğretmenlerin, okulun TKY çalışmalarında MEM ile irtibat içinde olduğunu bilmelerinden kaynaklanabilir.

“Okulumuz TKY çalışmalarında, sivil toplum kuruluşları ile ortak çalışma içindedir.” (Md 37). Bu önermeye erkek öğretmenler ($\bar{x}=2,91$) “kararsızım” ve kadın öğretmenler ($\bar{x}=2,57$) “katılmıyorum” düzeyinde anlamlı farklılık oluşturacak şekilde görüş bildirmişlerdir. Bu sonuca göre erkek öğretmenlerin, kadın katılımcılara göre TKY çalışmalarında, sivil toplum kuruluşlarıyla daha fazla irtibat içinde oldukları görüşü ileri sürülebilir.

Tablo 11. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre, TKY Sisteminin Kurulup Kurulmadığına İlişkin Görüşleri Dağılımı

	Gruplar	N	$\bar{x}$	SS	Sd	t	P
39	Erkek	147	3,33	1,07	373	2,56	.01
	Kadın	228	3,04	1,06			
	Levene's Test Değeri F=0,31 P=.57						
40	Erkek	147	3,18	1,05	373	1,42	.15
	Kadın	228	3,01	1,13			
	Levene's Test Değeri F=0,51 P=.47						
41	Erkek	147	3,16	1,08	373	0,55	.57
	Kadın	228	3,09	1,15			
	Levene's Test Değeri F=1,66 P=.19						
42	Erkek	147	3,07	1,11	373	0,77	.44
	Kadın	228	2,97	1,22			
	Levene's Test Değeri F=2,88 P=.09						
43	Erkek	147	2,90	1,13	373	0,79	.42
	Kadın	228	2,80	1,17			
	Levene's Test Değeri F=1,90 P=.16						
44	Erkek	147	3,05	1,13	373	0,38	.70
	Kadın	228	3,00	1,11			
	Levene's Test Değeri F=0,04 P=.83						
45	Erkek	147	2,99	1,07	373	0,27	.78
	Kadın	228	2,96	1,14			
	Levene's Test Değeri F=1,25 P=.26						
46	Erkek	147	2,93	1,10	373	0,39	.69
	Kadın	228	2,89	1,20			
	Levene's Test Değeri F=3,18 P=.07						
47	Erkek	147	2,89	1,03	373	0,52	.60
	Kadın	228	2,83	1,05			
	Levene's Test Değeri F=0,08 P=.76						
48	Erkek	147	2,82	1,08	373	1,59	.11
	Kadın	228	2,64	1,10			
	Levene's Test Değeri F=1,10 P=.29						
49	Erkek	147	2,81	1,14	373	0,18	.85
	Kadın	228	2,79	1,11			
	Levene's Test Değeri F=0,08 P=.77						
50	Erkek	147	3,25	1,01	373	1,60	.11
	Kadın	228	3,07	1,17			
	Levene's Test Değeri F=4,04* P=.04 Mann-Whitney U=14275,00* P=.15						
51	Erkek	147	3,09	1,06	373	2,38	.01
	Kadın	228	2,81	1,16			
	Levene's Test Değeri F=1,51 P=.22						
52	Erkek	147	3,23	1,02	373	1,40	.16
	Kadın	228	3,07	1,12			
	Levene's Test Değeri F=2,05 P=.15						
53	Erkek	147	3,16	1,11	373	0,34	.73
	Kadın	228	3,12	1,13			
	Levene's Test Değeri F=0,08 P=.77						
54	Erkek	147	3,08	1,06	373	0,13	.89
	Kadın	228	3,06	1,15			
	Levene's Test Değeri F=2,75 P=.09						
55	Erkek	147	2,82	1,06	373	0,56	.57
	Kadın	228	2,76	1,16			
	Levene's Test Değeri F=3,49 P=.06						

“Okulumuzun sorunları “Okul Merkezli Yönetim” anlayışı ile çözülmektedir.” (Md 39). Bu maddeye erkek ($\bar{x}=3,33$) ve kadın ($\bar{x}=3,04$) öğretmenler “kararsızım” düzeyde görüşlerini ifade etmişlerdir. “Okul Merkezli Yönetim” eğitimle ilgili her türlü kararın okulda alınması demektir. Bu durum bize, eğitim-öğretimi geliştirmek amacıyla okullarda istenilen düzeyde yetki ve sorumlulukların arttırılmadığı, kararların katılıma dayalı olmadan alındığını ve okulların hâla üst birimlerin etkisi altında olduğu sonucu doğurur.

“TKY uygulamaları okulda bir plan dâhilinde gerçekleştirilmektedir.” (Md 40). Bu önermeye erkek katılımcıların ($\bar{x}=3,18$) ve kadın katılımcıların da ($\bar{x}=3,01$) “kararsızım” düzeyde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir.

“Okulda kalite çemberi ekipleri kurulmaktadır.” (Md 41). Bu önermede erkek öğretmenlerin ($\bar{x}=3,16$) ve kadın öğretmenlerin ($\bar{x}=3,09$) “kararsızım” düzeyde görüşleri anlamlı farklılık oluşturmada yer almıştır. Nitekim okullarda Toplam Kalite Yönetimi çalışmalarında, tüm çalışanların ekipler halinde faaliyet göstermeleri büyük öneme sahiptir. TKY ekip çalışmasını gerektiren bir yönetim anlayışıdır.

“TKY uygulamalarının her aşamasında ilgili tarafların gönüllülük esası ile katılımı sağlanarak, ekip çalışması ön planda tutulmaktadır.” (Md 42). Bu maddeye ilişkin erkek katılımcıların ($\bar{x}=3,07$) ve kadın katılımcıların ($\bar{x}=2,97$) “kararsızım” düzeyinde görüşlerini yansıtmışlardır. Bu bağlamda öğretmenlerin gönüllü olarak ekip çalışmasına katılmadıkları ve bu yönde motive edilmedikleri sonucu ortaya atılabilir.

“Çalışanlar memnuniyeti anketi uygulanmış ve değerlendirmeye alınarak, iyileştirme çalışmalarına başlanmıştır.” (Md 43). Bu önermeye katılımcı erkek grup ($\bar{x}=2,90$) ve kadın grup ($\bar{x}=2,80$) “kararsızım” düzeyde anlamlı farklılık oluşturmada görüş bildirmişlerdir.

“Toplam kalite yönetimi uygulamaları çerçevesinde kaynaklar etkili ve verimli kullanılmaktadır.” (Md 44), maddesine verilen yanıtlarda erkek öğretmenler ($\bar{x}=3,05$) ve kadın öğretmenler ($\bar{x}=3,00$) “kararsızım” düzeyinde

görüşlerini yansıtmışlardır. Kaynakların etkili ve verimli kullanımı konusunda öğretmenlerin çekinceleri olduğu ileri sürülebilir.

“Nitelikli personelle, hizmet sunumunda sürekli gelişme sağlanmaktadır.” (Md 45). Bu önermede erkek ($\bar{x}=2,99$) ve kadın öğretmenler ($\bar{x}=2,96$) birbirine çok yakın aritmetik ortalamayla yanıtlarken “kararsızım” düzeyinde görüşlerini sunmuşlardır.

“Öğrenci memnuniyeti anketi uygulanmış ve değerlendirmeye alınarak, iyileştirme çalışmalarına başlanmıştır.” (Md 46). Bu maddeye katılımcı erkekler ($\bar{x}=2,93$) ve kadınlar $\bar{x}=(2,89)$ ortalamalarla “kararsızım” düzeyinde görüşlerini açıklamışlardır. Okulun temel müşterisi olan öğrencilerin memnuniyetlerinin ölçülmesinde öğretmenler, okul yönetimini destekleyici yanıtlar vermemişlerdir.

“TKY uygulamalarında hedeflere ulaşma düzeyi sürekli ölçülmektedir.” (Md 47), maddesine verilen yanıtlarda erkek öğretmenler ($\bar{x}=2,89$) ve kadın öğretmenler ($\bar{x}=2,83$) “kararsızım” düzeyinde görüşlerini yansıtmışlardır. Bu sonuca göre okullarda; okulun hedeflerini, planlarını, vizyon ve misyonunu gerçekleştirmeye yönelik özdeğerlendirmenin istenilen düzeyde olmadığı anlaşılmaktadır.

“Okuldaki işlemlerle ilgili iş akış şemaları oluşturulup uygulanmaktadır.” (Md 48). Bu maddeye katılımcı erkek öğretmenler ($\bar{x}=2,82$) ve kadın öğretmenler ($\bar{x}=2,64$) “kararsızım” düzeyinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

“Okulumuz yapmış olduğu TKY çalışmaları ile TKY ödülüne aday kriterleri taşımaktadır.” (Md 49), önermesine erkek katılımcılar ($\bar{x}=2,81$) ve kadın katılımcılar ($\bar{x}=2,79$) aritmetik ortalamayla “kararsızım” düzeyde birbirine çok yakın görüş bildirmişlerdir. Buna göre öğretmenler kendi okullarındaki TKY çalışmalarını yetersiz görmektedirler.

“Öğrencinin ilerlemesi sık sık kontrol edilmektedir.” (Md 50). Bu önermeye ilişkin katılımcıların görüşleri erkek öğretmenler ($\bar{x}=3,25$) ve kadın öğretmenler ($\bar{x}=3,07$) için “kararsızım” düzeyindedir.

“Veli memnuniyeti anketi uygulanmış ve değerlendirmeye alınarak, iyileştirme çalışmalarına başlanmıştır.” (Md 51). Bu maddeye yönelik erkek katılımcılar ($\bar{x}=3,09$) ve kadın katılımcılar ($\bar{x}=2,81$) ortalama ile “kararsızım” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Buda bize okulun hedeflerini gerçekleştirme bağlamında velilerin görüşlerine istenilen düzeyde önem verilmediğini belirtmektedir.

“TKY ödül sürecinde; güvenirlik, objektiflik ve genellik esaslarının uygulanacağına inanılmaktadır.” (Md 52), şeklinde ifade edilen önermeye erkek öğretmenler ($\bar{x}=3,23$) ve kadın öğretmenler ($\bar{x}=3,07$) “kararsızım” düzeyde görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerin bu duruma kararsızım düzeyinde katılmaları, MEB’e olan güven kaygısından kaynaklanıyor olabileceği düşüncesini akla getirmektedir.

“Personelin sürekli eğitimi kurumsallaştırılarak, niteliği yükseltilmektedir.” (Md 53). Hem erkek ($\bar{x}=3,16$) hem de kadın öğretmenler ($\bar{x}=3,12$) “kararsızım” düzeyde görüş bildirmektedirler. Grupların görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

“Çalışmalarda ortak akıldan yararlanılmaktadır.” (Md 54). Bu maddeye yönelik erkek katılımcılar ($\bar{x}=3,08$) ve kadın katılımcılar ($\bar{x}=3,06$) ortalama ile “kararsızım” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Bu durum okullarda problemlerin çözümünde, okul çalışanlarının görüşlerine pek yer verilmediği sonucunu doğurmaktadır.

“TKY ödül yönergesindeki ödüller, çalışanları güdüler niteliktedir.” (Md 55), maddesine verilen yanıtlarda erkek öğretmenler ($\bar{x}=2,82$) ve kadın öğretmenler ($\bar{x}=2,76$) “kararsızım” düzeyinde görüşlerini yansıtmışlardır. Öğretmenler TKY Ödül Yönergesi’ndeki ödülleri, kendilerini okul adına adamalarında pek güdüleyici olarak görmemektedirler.

4.4. Hizmet Yılı Değişkenine Göre Bulgular

Hizmet yılı değişkenine göre bulgular, ilköğretim okullarında toplam kalite yönetimi çalışmalarının değerlendirilmesine yönelik geliştirilen anket

önergelerine katılımcıların verdikleri yanıtlarla ilgili verilerin değerlendirilmesiyle elde edilmektedir.

4.5. Öğretmenlerin Hizmet Yıllarına Göre, İlköğretim Okullarında Toplam Kalite Yönetimi Çalışmalarının Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

Araştırmanın alt amaçlarından ikincisi “Öğretmenlerin Toplam Kalite Yönetimi çalışmaları konusundaki görüşleri ile öğretmenlerin hizmet yılı değişkeni açısından anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu amaca ulaşmak için toplanan verilere dayalı olarak yapılan istatistiksel çözümlemelerden elde edilen bulgular Tablo 12, 13, 14, 15’de verilmiştir.

Tablo 12. Öğretmenlerin Hizmet Yıllarına Göre, TKY Felsefesinin Yerleşme Düzeyine İlişkin Görüşleri Dağılımı

	Gruplar	N	$\bar{x}$	SS	F	P	Levene's Testi.	P	K.W.Z.	P	Grup Fark
4	1-5 yıl	66	3,19	1,24	3,88*	.00	0,61	.60	13,35*	.00	4-2,3
	6-10 yıl	96	3,10	1,10							
	11-15	79	3,05	1,20							
	16 yıl ve üzeri	134	3,53	1,19							
	Toplam	375	3,26	1,19							
5	1-5 yıl	66	2,84	1,24	7,59*	.00	0,83	.47	22,99*	.00	4-1,2,3
	6-10 yıl	96	2,79	1,16							
	11-15	79	2,83	1,09							
	16 yıl ve üzeri	134	3,42	1,20							
	Toplam	375	3,03	1,20							
6	1-5 yıl	66	3,22	1,27	3,71*	.01	1,12	.33	12,10*	.00	4-2,3
	6-10 yıl	96	3,05	1,14							
	11-15	79	2,87	1,11							
	16 yıl ve üzeri	134	3,40	1,22							
	Toplam	375	3,17	1,20							
7	1-5 yıl	66	3,22	1,23	6,014*	.00	0,65	.58	18,65*	.00	4-2,3
	6-10 yıl	96	2,91	1,15							
	11-15	79	2,98	1,13							
	16 yıl ve üzeri	134	3,50	1,11							
	Toplam	375	3,19	1,17							
8	1-5 yıl	66	3,42	1,20	4,67*	.00	0,49	.68	14,98*	.00	4-2,3
	6-10 yıl	96	3,36	1,20							
	11-15	79	3,10	1,19							
	16 yıl ve üzeri	134	3,71	1,16							
	Toplam	375	3,44	1,20							
9	1-5 yıl	66	2,87	1,19	4,34*	.00	0,99	.39	13,95*	.00	4-1,3
	6-10 yıl	96	3,25	1,12							
	11-15	79	3,02	1,06							
	16 yıl ve üzeri	134	3,43	1,14							
	Toplam	375	3,20	1,14							

Tablo 12'den devam

10	1-5 yıl	66	3,24	1,21	7,20*	.00	0,93	.42	22,42*	.00	4-1,2,3
	6-10 yıl	96	3,18	1,22							
	11-15	79	2,92	1,12							
	16 yıl ve üzeri	134	3,65	1,13							
	Toplam	375	3,30	1,19							
11	1-5 yıl	66	3,15	1,19	2,64*	.04	1,39	.24	9,16*	.02	4-2,3
	6-10 yıl	96	3,12	1,03							
	11-15	79	3,11	1,24							
	16 yıl ve üzeri	134	3,47	1,15							
	Toplam	375	3,25	1,15							
12	1-5 yıl	66	2,84	1,20	4,32*	.00	0,85	.46	13,57*	.00	4-2,3
	6-10 yıl	96	2,61	0,98							
	11-15	79	2,72	1,01							
	16 yıl ve üzeri	134	3,09	1,08							
	Toplam	375	2,85	1,08							
13	1-5 yıl	66	3,42	1,24	4,00*	.00	3,34*	.01	14,10*	.00	4-1,2,3
	6-10 yıl	96	3,61	1,13							
	11-15	79	3,50	1,07							
	16 yıl ve üzeri	134	3,92	1,08							
	Toplam	375	3,66	1,13							
14	1-5 yıl	66	3,42	1,24	6,40*	.00	1,24	.29	19,19*	.00	4-1,2,3
	6-10 yıl	96	3,61	1,13							
	11-15	79	3,50	1,07							
	16 yıl ve üzeri	134	3,92	1,08							
	Toplam	375	3,66	1,13							
15	1-5 yıl	66	3,42	1,24	3,30*	.02	0,42	.73	10,52*	.01	4-1,3
	6-10 yıl	96	3,61	1,13							
	11-15	79	3,50	1,07							
	16 yıl ve üzeri	134	3,92	1,08							
	Toplam	375	3,66	1,13							
16	1-5 yıl	66	3,42	1,24	2,51	.05	2,74*	.04	8,56*	.03	4-2,3
	6-10 yıl	96	3,61	1,13							
	11-15	79	3,50	1,07							
	16 yıl ve üzeri	134	3,92	1,08							
	Toplam	375	3,66	1,13							
17	1-5 yıl	66	3,42	1,24	5,21*	.00	0,03	.99	17,16*	.00	4-2,3
	6-10 yıl	96	3,61	1,13							
	11-15	79	3,50	1,07							
	16 yıl ve üzeri	134	3,92	1,08							
	Toplam	375	3,66	1,13							
18	1-5 yıl	66	3,42	1,24	4,79*	.00	0,57	.63	15,38*	.00	1-3 4-2,3
	6-10 yıl	96	3,61	1,13							
	11-15	79	3,50	1,07							
	16 yıl ve üzeri	134	3,92	1,08							
	Toplam	375	3,66	1,13							

Öğretmenlerin hizmet yıllarına göre ilköğretim okullarında toplam kalite yönetimi çalışmalarının değerlendirilmesine ilişkin görüşleri arasında, anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için öncelikle “Levene”s” testi ile varyansların homojenliği test edilmiştir. Varyans homojenliğinin sağlandığı durumlarda tek

yönlü varyans analizi sonuçları dikkate alınmıştır. Varyansların homojen olmadığı durumlarda ise "Kruskal-Wallis" testi ve eğer gruplar arası farklılık varsa ilgili karşılaştırmalar için "Mann-Whitney U" testi uygulanmıştır.

“Okul personeli TKY felsefesine inanır.” (Md 4), maddesine 1-5 yıl ($\bar{x}=3,19$), 6-10 yıl ($\bar{x}=3.10$) ve 11-15 yıl ($\bar{x}=3.05$) hizmete sahip öğretmenler “kararsızım” düzeyinde görüş belirtirken, 16 yıl ve üzeri hizmete sahip öğretmenler ise ($\bar{x}=3.53$) “katılıyorum” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Uygulanan “Kruskal-Wallis” analizi sonucunda $p<.05$ düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak amacıyla “Mann-Whitney U” testi uygulanmıştır. Buna göre 6-10 yıl ve 11-15 yıl hizmete sahip öğretmenler ile 16 yıl ve üzeri hizmete sahip öğretmenler arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Öğretmenlerin hizmet yılı arttıkça TKY felsefesine olan inançları da artmaktadır şeklinde düşünülebilir.

“Okulumuzda TKY bilinci oluşturulmuştur.” (Md 5), maddesine 1-5 yıl ($\bar{x}=2,84$), 6-10 yıl ($\bar{x}=2.79$) ve 11-15 yıl ($\bar{x}=2.83$) hizmete sahip öğretmenler “kararsızım” düzeyinde görüş belirtirken, 16 yıl ve üzeri hizmete sahip öğretmenler ise ($\bar{x}=3.42$) “katılıyorum” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Yapılan istatistiksel analiz sonucuna göre 16 yıl ve üzeri hizmete sahip öğretmenler ile 1-5 yıl, 6-10 yıl ve 11-15 yıl hizmete sahip öğretmenler arasında $p<.05$ düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur.

“Kalite kurulu üyeleri TKY felsefesine inanır.” (Md 6), maddesine 1-5 yıl ($\bar{x}=3,22$), 6-10 yıl ($\bar{x}=3.05$) ve 11-15 yıl ($\bar{x}=2.87$) hizmete sahip öğretmenler “kararsızım” düzeyinde görüş belirtirken, 16 yıl ve üzeri hizmete sahip öğretmenler ise ($\bar{x}=3.40$) “katılıyorum” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Uygulanan “Kruskal-Wallis” analizi sonucunda $p<.05$ düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak amacıyla “Mann-Whitney U” testi uygulanmıştır. Buna göre 16 yıl ve üzeri hizmet yılına sahip öğretmenler ile ikinci ve üçüncü grup öğretmenler arasında anlamlı farklılık oluşmuştur. Bu durum kıdemi fazla olan öğretmenlerin, TKY kurul üyelerinin çalışmalarına katılmalarından kaynaklanabilir.

“Okulun temel politikası biliniyor ve paylaşıyor.” (Md 7), maddesine 1-5 yıl ($\bar{x}=3,22$), 6-10 yıl ($\bar{x}=2,91$) ve 11-15 yıl ($\bar{x}=2,98$) hizmete sahip öğretmenler “kararsızım” düzeyinde görüş belirtirken, 16 yıl ve üzeri hizmete sahip öğretmenler ise ($\bar{x}=3,50$) ortalamayla “katılıyorum” düzeyinde görüşlerini yansıtmışlardır. Yapılan analiz sonucunda 16 yıl ve üzeri hizmete sahip katılımcılar ile 6-10 yıl ve 11-15 yıl hizmete sahip katılımcılar arasında $p<.05$ düzeyinde anlamlı farklılık görülmüştür. 16 yıl ve üzeri hizmete sahip öğretmenlerin, kıdemi az olan öğretmenlere göre okulun temel politikasını daha çok bilmekte ve paylaşmaktadırlar.

“Gelişmenin değişmeyle sağlanacağını herkes tarafından bilinmesi sağlanır.” (Md 8), maddesine 1-5 yıl ($\bar{x}=3,42$) ve 16 yıl ve üzeri ($\bar{x}=3,71$) kıdeme sahip öğretmenlerin “katılıyorum” düzeyinde görüş belirtirken, 6-10 yıl ($\bar{x}=3,36$) ve 11-15 yıl ($\bar{x}=3,10$) hizmete sahip öğretmenler “kararsızım” düzeyde görüşlerini yansıtmışlardır. Katılımcıların görüşlerine göre 6-10 yıl ve 11-15 yıl hizmete sahip öğretmenler ile 16 yıl ve üzeri öğretmenler arasında $p<.05$ düzeyinde anlamlı farklılık görülmüştür. Değişik kıdeme sahip tüm öğretmenlerin gelişimin değişmeyle sağlanacağına inanmaları, okullarda kalite adına iyimser bir tablodur.

“Tüm taraflar kaliteye ulaşma konusunda yüksek beklentilere sahiptir.” (Md 9), önermesine 1-5 yıl ($\bar{x}=2,87$), 6-10 yıl ($\bar{x}=3,25$) ve 11-15 yıl ($\bar{x}=3,02$) hizmete sahip öğretmenler “kararsızım” düzeyinde görüş belirtirken, 16 yıl ve üzeri hizmete sahip öğretmenler ise ($\bar{x}=3,43$) “katılıyorum” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Uygulanan “Kruskal-Wallis” analizi sonucunda $p<.05$ düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak amacıyla “Mann-Whitney U” testi uygulanmıştır. Buna göre 16 yıl ve üzeri hizmet yılına sahip öğretmenler ile ikinci ve üçüncü grup öğretmenler arasında anlamlı farklılık oluşmuştur. Bu durum hizmeti fazla olan öğretmenlerin, diğer hizmet yılına sahip öğretmenlere göre kaliteye ulaşma konusunda daha fazla beklentiye sahip olduklarını göstermektedir.

“Kalitenin geliştirilmesinin bütün personelin işi olduğu anlayış ve düşüncesi benimsetilir. (Md 10), maddesine 1-5 yıl ($\bar{x}=3,24$), 6-10 yıl ($\bar{x}=3.18$) ve 11-15 yıl ($\bar{x}=2.92$) hizmete sahip öğretmenler “kararsızım” düzeyinde görüş belirtirken, 16 yıl ve üzeri hizmete sahip öğretmenler ise ($\bar{x}=3.65$) “katılıyorum” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. 16 yıl ve üzeri öğretmenler ile 1-5 yıl, 6-10 yıl ve 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında $p<.05$ düzeyinde anlamlı farklılık çıkmıştır. Bu durum okullarda; kıdemi fazla olan öğretmenlerin tecrübelerine, kıdemi az olan öğretmenlere göre daha fazla yer verilmesinden kaynaklanabilir.

“Okulumuzda gelişmenin “sonu yoktur” inancı vardır. (Md 11). Bu maddeye verilen yanıtlarda 1-5 yıl ($\bar{x}=3,15$), 6-10 yıl ($\bar{x}=3.12$) ve 11-15 yıl ($\bar{x}=3.11$) hizmete sahip öğretmenler “kararsızım” seviyesinde fikir yansıtmışlardır. 16 yıl ve üzeri hizmete sahip öğretmenlerde ise ($\bar{x}=3.65$) bu durum “katılıyorum” düzeyinde katılım ile gerçekleşmiştir. Bu önermenin yanıtlarında da ikinci ve üçüncü gruba ait katılımcılar ile 16 yıl ve üzeri hizmete sahip öğretmenler arasında anlamlı farklılık görülmüştür. Bu da bize kıdemi fazla olan öğretmenlerin gelişmeye olan inançlarının, diğer kıdeme sahip öğretmenlerden fazla olduğunu belirtmektedir.

“Kalite kurulu üyelerinin TKY ile ilgili, bilgi düzeyleri üst düzeydedir.” (Md 12), önermesine 1-5 yıl ($\bar{x}=2,84$), 6-10 yıl ($\bar{x}=2.61$), 11-15 yıl ($\bar{x}=2.72$) ve 16 yıl ve üzeri ($\bar{x}=3,09$) hizmete sahip öğretmenler “kararsızım” düzeyinde görüşlerini bildirmişlerdir. Tüm katılımcılar kararsızım düzeyde görüş belirtmelerine rağmen anlamlı farklılık oluşmuştur. Bu anlamlı farklılık 6-10 yıl ve 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasındadır. Kıdemi az olan öğretmenler okullardaki kalite kurulu üyelerinin bilgilerini yeterli bulmamaktadırlar.

“Okulumuzda, geliştirme çabalarının amacı öğrencinin öğrenmesini geliştirmektir.” (Md 13), maddesine tüm hizmet yıllarına sahip öğretmenler 1-5 yıl ($\bar{x}=3,42$), 6-10 yıl ($\bar{x}=3.61$), 11-15 yıl ($\bar{x}=3.50$) ve 16 yıl ve üzeri ($\bar{x}=3,92$) “katılıyorum” düzeyinde yüksek görüş bildirmişlerdir. Buna rağmen istatistiksel analiz sonucuna göre birinci, ikinci ve üçüncü grup kıdeme sahip öğretmenler ile

16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında $p<.05$ düzeyinde anlamlı farklılık gerçekleşmiştir. Bu durum kıdemi fazla olan öğretmenlerin, öğrencinin gelişimine daha fazla önem vermelerinden kaynaklanabilir.

“Çalışanlara, problemin bir parçası olmak yerine, çözümün bir parçası olunması anlayışı benimsetilir.” (Md 14), maddesine 1-5 yıl ($\bar{x}=3,15$), 6-10 yıl ($\bar{x}=3,15$), 11-15 yıl ($\bar{x}=2,96$) hizmete sahip öğretmenler “kararsızım” düzeyde görüş belirtirken, 16 yıl ve üzeri ($\bar{x}=3,60$) hizmete sahip öğretmenler “katılıyorum” düzeyinde görüşlerini bildirmişlerdir. Tüm gruplar ile 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Kıdemi fazla olan öğretmenlerin meslekteki tecrübelerinden dolayı, kendilerini çözümün bir parçası olarak gördüklerinden “katılıyorum” düzeyinde fikirlerini ileri sürmüşlerdir. Diğer gruptaki öğretmenler ise kendilerini tam olarak çözümün bir parçası görmediklerini düşünmektedirler.

“Personelin tüm kapasitesini kullanabileceği çalışma ortamı sağlanır.” (Md 15), maddesine tüm hizmet yıllarına sahip öğretmenler 1-5 yıl ($\bar{x}=2,83$), 6-10 yıl ($\bar{x}=2,98$), 11-15 yıl ($\bar{x}=2,74$) ve 16 yıl ve üzeri ($\bar{x}=3,21$) “kararsızım” düzeyinde görüş bildirmelerine rağmen istatistiksel analiz sonucuna göre 1-5 yıl ve 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında $p<.05$ düzeyinde anlamlı farklılık görülmüştür. Bu durum okullarda ikinci grup ve kıdemi fazla olan öğretmenlere daha fazla çalışma ortamı sağlandığı izlenimini vermektedir.

“Yöneticiler kendilerini öğretim lideri olarak görürler ve bu yönde faaliyet gösterirler.” (Md 16), önermesine 1-5 yıl ($\bar{x}=3,15$), 6-10 yıl ($\bar{x}=3,07$), 11-15 yıl ($\bar{x}=2,97$) ve 16 yıl ve üzeri ($\bar{x}=3,39$) “kararsızım” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Fakat varyansların homojen olmamasından dolayı “Kruskal Wallis” analizi sonucunda $p<.05$ düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak amacıyla yapılan “Mann-Whitney U” testi sonucunda; farklılığın 6-10 yıl ve 11-15 yıl kıdem sahibi öğretmenler ile 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında olduğu görülmüştür. Burada da yöneticilerin öğretim liderliği konusunda yeterli olmadıkları ortaya çıkmaktadır.

“Okulumuzda öğrenen birey, öğrenen okul anlayışı planlı bir şekilde yerleştirilir.” (Md 18), maddesine 1-5 yıl ($\bar{x}=3,18$), 6-10 yıl ($\bar{x}=2.86$), 11-15 yıl ($\bar{x}=2.78$) ve 16 yıl ve üzeri ($\bar{x}=3,26$) “kararsızım” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Buna rağmen 1-5 yıl ve 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmen görüşleri arasında; 6-10 yıl, 11-15 yıl kıdem sahibi öğretmenlerle 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında $p<.05$ düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Burada birinci ve sonuncu kıdeme sahip katılımcılar öğrenen birey ve öğrenen okul anlayışını, diğer katılımcılara göre daha fazla benimsedikleri söylenebilir.

	Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	F	P	Levene's Testi.	P	K.W.Z.	P	Grup Fark
19	1-5 yıl	66	2,96	1,03	1,32	.26	3,24*	.02	3,22	.35	-
	6-10 yıl	96	2,98	1,09							
	11-15	79	3,07	0,98							
	16 yıl ve üzeri	134	3,23	1,14							
	Toplam	375	3,09	1,08							
20	1-5 yıl	66	3,13	1,10	4,11*	.00	0,33	.80	13,44*	.00	3-4
	6-10 yıl	96	3,17	1,07							
	11-15	79	2,84	1,03							
	16 yıl ve üzeri	134	3,38	1,11							
	Toplam	375	3,17	1,10							
21	1-5 yıl	66	3,13	1,22	2,20	.08	0,88	.44	6,13	.10	-
	6-10 yıl	96	3,22	1,10							
	11-15	79	3,06	1,18							
	16 yıl ve üzeri	134	3,44	1,07							
	Toplam	375	3,25	1,13							

Tablo 13'den devam

22	1-5 yıl	66	2,75	1,20	0,35	.78	1,89	.13	0,96	.81	-
	6-10 yıl	96	2,7	1,14							
	11-15	79	2,75	1,33							
	16 yıl ve üzeri	134	2,88	1,28							
	Toplam	375	2,80	1,24							
23	1-5 yıl	66	3,34	1,22	2,44	.06	1,93	.12	8,18*	.04	4-2,3
	6-10 yıl	96	3,39	1,09							
	11-15	79	3,26	1,17							
	16 yıl ve üzeri	134	3,65	1,08							
	Toplam	375	3,45	1,13							
24	1-5 yıl	66	3,07	1,19	2,43	.06	0,69	.55	7,95*	.04	4-2,3
	6-10 yıl	96	2,91	1,03							
	11-15	79	2,97	1,10							
	16 yıl ve üzeri	134	3,27	1,05							
	Toplam	375	3,08	1,09							
25	1-5 yıl	66	2,81	1,14	1,85	.13	2,65*	.04	5,58	.13	-
	6-10 yıl	96	2,76	1,07							
	11-15	79	2,73	1,26							
	16 yıl ve üzeri	134	3,06	1,26							
	Toplam	375	2,87	1,20							
26	1-5 yıl	66	3,09	1,19	2,47	.06	1,38	.24	8,40*	.03	4-2,3
	6-10 yıl	96	2,90	1,02							
	11-15	79	2,79	1,18							
	16 yıl ve üzeri	134	3,19	1,14							
	Toplam	375	3,01	1,14							
27	1-5 yıl	66	2,84	1,16	1,60	.18	0,12	.94	4,71	.19	-
	6-10 yıl	96	2,59	1,11							
	11-15	79	2,77	1,10							
	16 yıl ve üzeri	134	2,91	1,13							
	Toplam	375	2,79	1,13							
28	1-5 yıl	66	3,27	1,23	1,94	.12	1,88	.13	5,31	.15	-
	6-10 yıl	96	3,37	1,05							
	11-15	79	3,10	1,25							
	16 yıl ve üzeri	134	3,49	1,16							
	Toplam	375	3,34	1,17							
29	1-5 yıl	66	3,07	1,20	3,00*	.03	0,63	.59	9,04*	.02	3-4
	6-10 yıl	96	3,08	1,25							
	11-15	79	2,96	1,09							
	16 yıl ve üzeri	134	3,41	1,15							
	Toplam	375	3,17	1,18							
30	1-5 yıl	66	3,03	1,24	4,64*	.00	0,58	.62	14,43*	.00	4-1,2,3
	6-10 yıl	96	3,08	1,14							
	11-15	79	2,84	1,05							
	16 yıl ve üzeri	134	3,41	1,09							
	Toplam	375	3,14	1,14							
31	1-5 yıl	66	2,69	1,28	5,41*	.00	2,04	.10	15,76*	.00	4-1,2,3
	6-10 yıl	96	2,67	1,07							
	11-15	79	2,68	1,12							
	16 yıl ve üzeri	134	3,19	1,21							
	Toplam	375	2,86	1,19							

Tablo 13'den devam

32	1-5 yıl	66	3,18	1,20	2,92*	.03	1,51	.21	8,87*	.03	4-2,3
	6-10 yıl	96	3,11	0,99							
	11-15	79	2,96	1,17							
	16 yıl ve üzeri	134	3,40	1,09							
	Toplam	375	3,19	1,11							
33	1-5 yıl	66	2,80	1,05	6,57*	.00	2,21	.08	20,65*	.00	2-3 4-1,2,3
	6-10 yıl	96	2,89	1,10							
	11-15	79	2,50	1,04							
	16 yıl ve üzeri	134	3,20	1,21							
	Toplam	375	2,90	1,15							

“Okul çalışanları “TKY Felsefesi ve Uygulama Teknikleri” seminerinden veya eğitiminden geçmiştir.” (Md 19). Bu önermeye 1-5 yıl ($\bar{x}=2,96$), 6-10 yıl ($\bar{x}=2,98$), 11-15 yıl ($\bar{x}=3,07$) ve 16 yıl ve üzeri ($\bar{x}=3,23$) “kararsızım” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Bu önermede gruplar arası anlamlı farklılık görülmemiştir.

“Eğitim-öğretim sürecinde tüm çalışanların katılımı ile eğitim-öğretimin her aşamasında kaliteli işlemeye özen gösterilir.” (Md 20), maddesine 1-5 yıl ($\bar{x}=3,13$), 6-10 yıl ($\bar{x}=3,17$), 11-15 yıl ($\bar{x}=2,84$) ve 16 yıl ve üzeri ($\bar{x}=3,38$) “kararsızım” düzeyinde görüş belirtmelerine rağmen, istatistiksel olarak 11-15 yıl ve 16 yıl ve üzeri hizmete sahip öğretmen görüşleri arasında $p<.05$ düzeyinde anlamlı farklılık doğmuştur. Kıdemi fazla olan öğretmenlerin kalite çalışmalarına daha fazla özen gösterdikleri anlaşılmaktadır.

“Okulumuzda sağlıklı bir iletişim vardır.” (Md 21). Bu maddeye 1-5 yıl ($\bar{x}=3,13$), 6-10 yıl ($\bar{x}=3,22$), 11-15 yıl ($\bar{x}=3,06$) kıdeme sahip öğretmenler “kararsızım” düzeyde görüş belirtirken, 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{x}=3,44$) ortalamayla “katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Buna rağmen katılımcı gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

“Okulumuzun kaliteyi sağlamada, donanım bakımından eksiği yoktur.” (Md 22). Bu maddeye 1-5 yıl ($\bar{x}=2,75$), 6-10 yıl ($\bar{x}=2,73$), 11-15 yıl ($\bar{x}=2,75$), 16 yıl ve üzeri ($\bar{x}=2,88$) kıdeme sahip öğretmenler “kararsızım” düzeyde görüş belirtmişlerdir. Gruplar arası görüşlerde $p<.05$ düzeyinde anlamlı farklılık belirmemiştir.

“Okulumuz eğitimde, tam öğrenme hedeflemektedir.” (Md 23), önermesine 1-5 yıl ($\bar{x}=3,34$), 6-10 yıl ($\bar{x}=3,39$), 11-15 yıl ($\bar{x}=3,26$) kıdeme sahip öğretmenler “kararsızım” düzeyde görüş belirtirken, 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{x}=3,65$) ortalamayla “katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Yapılan “Kruskal Wallis” analiz sonucu $p<.05$ düzeyinde anlamlı farklılık tespit edilmiş, bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğu “Mann-Whitney U” testiyle belirlenmiştir. Buna göre 6-10 yıl ve 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Kıdemli öğretmenlerin kendilerini eğitimde tam öğrenmeye adanmışlıklarını ifade edilebilir.

“TKY uygulamaları çerçevesinde kaynaklar etkili ve verimli kullanılır.” (Md 24). Bu maddeye 1-5 yıl ($\bar{x}=3,07$), 6-10 yıl ($\bar{x}=2,91$), 11-15 yıl ($\bar{x}=2,97$), 16 yıl ve üzeri ($\bar{x}=3,27$) kıdeme sahip öğretmenler “kararsızım” düzeyde görüş belirtmişlerdir. Farklı kıdem sahibi öğretmenler aynı aralıkta görüş belirtmelerine rağmen, yapılan analizler sonucunda birinci ve ikinci grup öğretmenler ile son grup öğretmenler arasında $p<.05$ düzeyinde anlamlı farklılık görülmüştür.

“Okulumuz kaliteyi sağlamada, uygulama bakımından yeterlidir.” (Md 25). Bu maddeye 1-5 yıl ($\bar{x}=2,81$), 6-10 yıl ($\bar{x}=2,76$), 11-15 yıl ($\bar{x}=2,73$), 16 yıl ve üzeri ($\bar{x}=3,06$) kıdeme sahip öğretmenler “kararsızım” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Gruplar arası anlamlı farklılık belirlenmemiştir.

“Okulun değerleri, misyonu ve vizyonu çalışanlarımız tarafından paylaşıyor.” (Md 26), önermesine 1-5 yıl ($\bar{x}=3,09$), 6-10 yıl ($\bar{x}=2,90$), 11-15 yıl ($\bar{x}=2,79$), 16 yıl ve üzeri ($\bar{x}=3,19$) kıdeme sahip öğretmenler “kararsızım” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Katılımcılar aynı aralığa sahip görüş bildirmelerine rağmen istatistiksel olarak 6-10 yıl, 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile en çok kıdeme sahip öğretmen grup arasında $p<.05$ düzeyinde anlamlı farklılık görülmüştür. Katılımcıların görüşlerine göre kıdemi fazla olan öğretmenlerin daha çok okulun misyon ve vizyonunu paylaştıkları anlaşılmaktadır.

“Okulumuzun (5–10 yıllık) uzun vadeli gelişim planı vardır.” (Md 27), maddesine 1-5 yıl ($\bar{x}=2,84$), 11-15 yıl ($\bar{x}=2,77$), 16 yıl ve üzeri ($\bar{x}=2,91$) kıdeme sahip öğretmenler “kararsızım” düzeyinde görüş belirtirken, 6-10 yıl ($\bar{x}=2,59$) hizmete sahip öğretmenler “katılmıyorum” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Öğretmen grupları arasında anlamlı farklılık görülmemiştir.

“Okul kaynakları, temel öğrenci başarısını geliştirmeye yöneliktir.” (Md 28). Bu maddeye 1-5 yıl ($\bar{x}=3,27$), 6-10 yıl ($\bar{x}=3,37$), 11-15 yıl ($\bar{x}=3,10$) hizmete sahip öğretmenler “kararsızım” düzeyinde görüş bildirirken, 16 yıl ve üzeri ($\bar{x}=3,49$) hizmete sahip öğretmenler “katılıyorum” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Gruplar arası anlamlı farklılık belirlenmemiştir.

“Okulumuzda yeniliğe açık olan, bilgi ve kişiliği gelişmiş, çevresiyle uyumlu eğitim liderleri vardır.” (Md 29), önermesine 1-5 yıl ($\bar{x}=3,07$), 6-10 yıl ($\bar{x}=3,08$), 11-15 yıl ($\bar{x}=2,96$) hizmete sahip öğretmenler “kararsızım” düzeyinde görüş bildirirken, 16 yıl ve üzeri ($\bar{x}=3,41$) hizmete sahip öğretmenler “katılıyorum” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Yapılan “Mann Whitney U” testi sonucu 11-15 yıl ve 16 yıl ve üzeri hizmete sahip öğretmenler arasında $p<.05$ düzeyinde anlamlı farklılık görülmüştür. Bu durum kıdemi fazla ve az olan öğretmenlerin, okul yöneticileriyle olan ilişkilerinden kaynaklanabilir.

“Okul, öğretmenin gelişimi için imkân verir.” (Md 30). Bu maddeye 1-5 yıl ($\bar{x}=3,03$), 6-10 yıl ($\bar{x}=3,08$), 11-15 yıl ($\bar{x}=2,84$) hizmete sahip öğretmenler “kararsızım” düzeyinde görüş bildirirken, 16 yıl ve üzeri ($\bar{x}=3,41$) hizmete sahip öğretmenler “katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. İstatiksel çözümlemeler sonucunda ilk üç grupta 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmen grup arasında $p<.05$ düzeyinde anlamlı farklılık gerçekleşmiştir. Bu durum Kıdemi az olan öğretmenlerin, kendilerini yeterince geliştirmelerine fırsat verilmediğini düşünmelerinden kaynaklanabilir.

“Okulun değerleri, misyonu ve vizyonu öğrenci ve veliler tarafından paylaşıyor.” (Md 31), maddesine 1-5 yıl ($\bar{x}=2,69$), 6-10 yıl ($\bar{x}=2,67$), 11-15 yıl ($\bar{x}=2,68$), 16 yıl ve üzeri ($\bar{x}=3,19$) kıdeme sahip öğretmenler “kararsızım”

	Gruplar	N	$\bar{x}$	SS	F	P	Levene's Testi.	P	K.W.Z.	P	Grup Fark
34	1-5 yıl	66	2,77	1,04	2,27	.08	2,35	.07	7,86*	.04	4-2,3
	6-10 yıl	96	2,68	1,19							
	11-15	79	2,67	1,03							
	16 yıl ve üzeri	134	3,02	1,24							
	Toplam	375	2,81	1,16							

Tablo 14'den devam

35	1-5 yıl	66	2,74	1,08	3,09*	.02	2,70*	.04	9,50*	.02	4-2,3
	6-10 yıl	96	2,54	1,14							
	11-15	79	2,64	0,92							
	16 yıl ve üzeri	134	2,97	1,20							
	Toplam	375	2,75	1,12							
36	1-5 yıl	66	2,74	0,99	2,00	.11	2,78*	.04	5,99	.11	-
	6-10 yıl	96	2,65	1,14							
	11-15	79	2,70	0,94							
	16 yıl ve üzeri	134	2,98	1,22							
	Toplam	375	2,80	1,11							
37	1-5 yıl	66	2,63	0,98	2,48	.06	0,53	.65	8,79*	.03	4-2,3
	6-10 yıl	96	2,55	1,10							
	11-15	79	2,60	1,03							
	16 yıl ve üzeri	134	2,90	1,10							
	Toplam	375	2,70	1,07							
38	1-5 yıl	66	2,71	1,14	2,62	.05	1,62	.18	7,13	.06	-
	6-10 yıl	96	2,44	1,12							
	11-15	79	2,62	0,96							
	16 yıl ve üzeri	134	2,86	1,22							
	Toplam	375	2,68	1,14							

“Okulumuz TKY çalışmalarında, MEB ile ortak çalışma içindedir.” (Md 34). Bu maddeye 1-5 yıl ($\bar{x}=2,77$), 6-10 yıl ($\bar{x}=2,68$), 11-15 yıl ($\bar{x}=2,67$), 16 yıl ve üzeri ($\bar{x}=3,02$) hizmete sahip öğretmenler “kararsızım” düzeyinde katılmışlardır. Bu önermede ikinci ve üçüncü grup öğretmenler ile son grup öğretmenler arasında $p<.05$ düzeyinde anlamlı farklılık belirmiştir.

“Okulumuz TKY çalışmalarını diğer okullarla koordinasyon halinde yürütmektedir.” (Md 35), maddesine 1-5 yıl ($\bar{x}=2,68$), 11-15 yıl ($\bar{x}=2,68$) ve 16 yıl ve üzeri hizmete sahip öğretmenler “kararsızım” düzeyinde görüşlerini ifade ederken, bu maddeye 6-10 yıl ($\bar{x}=2,54$) hizmete sahip öğretmenler “katılmıyorum” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. İstatiksel ölçümler sonucunda ikinci ve üçüncü grup ile son grup öğretmenler arasında $p<.05$ düzeyinde anlamlı farklılık görülmüştür. Bu sonuca göre TKY çalışmalarında okullar arası koordinasyon eksikliğinden söz edilebilir.

“Okulumuz TKY çalışmalarında, MEM ile ortak çalışma içindedir.” (Md 36). Bu maddede 1-5 yıl ($\bar{x}=2,74$), 6-10 yıl ($\bar{x}=2,65$), 11-15 yıl ($\bar{x}=2,70$), 16 yıl ve üzeri ($\bar{x}=2,98$) hizmete sahip öğretmenler “kararsızım” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Gruplar arası anlamlı farklılık gerçekleşmemiştir.

“TKY il formatörlerinden danışmanlık hizmeti alınmaktadır.” (Md 38), maddesine 1-5 yıl ($\bar{x}=2,71$), 11-15 yıl ($\bar{x}=2.62$), 16 yıl ve üzeri ($\bar{x}=2,86$) hizmete sahip öğretmenler “kararsızım” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. 6-10 yıl hizmet sahibi öğretmenler ise ($\bar{x}=2,44$) “katılmıyorum” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Katılımcı gruplar arasında anlamlı farklılık belirmemiştir. Bu durum danışmanlık hizmetinden yeterince yararlanılmadığı düşüncesini akla getirmektedir.

	Gruplar	N	$\bar{x}$	SS	F	P	Levene's Testi.	P	K.W.Z.	P	Grup Fark
39	1-5 yıl	66	3,03	1,09	2,29	.07	0,70	.54	7,91*	.04	4-1,2,3
	6-10 yıl	96	3,07	1,09							
	11-15	79	3,03	1,01							
	16 yıl ve üzeri	134	3,35	1,07							
	Toplam	375	3,15	1,07							
40	1-5 yıl	66	3,00	1,18	4,86*	.00	0,79	.49	16,50*	.00	4-1,2,3
	6-10 yıl	96	2,91	1,13							
	11-15	79	2,87	,95							
	16 yıl ve üzeri	134	3,36	1,07							
	Toplam	375	3,08	1,10							
41	1-5 yıl	66	3,07	1,18	5,24*	.00	0,69	.55	16,61*	.00	4-1,2,3
	6-10 yıl	96	3,02	1,06							
	11-15	79	2,81	1,07							
	16 yıl ve üzeri	134	3,40	1,12							
	Toplam	375	3,12	1,12							
42	1-5 yıl	66	2,98	1,29	3,26*	.02	1,92	.12	10,90*	.01	4-2,3
	6-10 yıl	96	2,84	1,13							
	11-15	79	2,83	1,06							
	16 yıl ve üzeri	134	3,26	1,20							
	Toplam	375	3,01	1,18							

Tablo 15'den devam

43	1-5 yıl	66	2,848	1,21	3,06*	.02	2,20	.08	9,42*	.02	2-4
	6-10 yıl	96	2,60	1,25							
	11-15	79	2,77	1,06							
	16 yıl ve üzeri	134	3,05	1,08							
	Toplam	375	2,84	1,15							
44	1-5 yıl	66	3,00	1,18	4,71*	.00	0,65	.58	14,89*	.00	4-2,3
	6-10 yıl	96	2,91	1,12							
	11-15	79	2,73	1,02							
	16 yıl ve üzeri	134	3,29	1,10							
	Toplam	375	3,02	1,12							
45	1-5 yıl	66	2,84	1,12	5,51*	.00	0,03	.99	16,30*	.00	4-1,2,3
	6-10 yıl	96	2,70	1,07							
	11-15	79	2,89	1,13							
	16 yıl ve üzeri	134	3,26	1,07							
	Toplam	375	2,97	1,11							
46	1-5 yıl	66	2,89	1,09	2,26	.08	0,93	.42	7,54	.05	-
	6-10 yıl	96	2,68	1,14							
	11-15	79	2,88	1,17							
	16 yıl ve üzeri	134	3,08	1,18							
	Toplam	375	2,90	1,16							
47	1-5 yıl	66	2,81	1,06	3,79*	.01	0,80	.49	12,08*	.00	4-2,3
	6-10 yıl	96	2,69	1,09							
	11-15	79	2,68	0,95							
	16 yıl ve üzeri	134	3,08	1,01							
	Toplam	375	2,85	1,04							
48	1-5 yıl	66	2,69	1,14	6,05*	.00	1,32	.26	19,25*	.00	3-1,2,4
	6-10 yıl	96	2,68	1,07							
	11-15	79	2,32	0,97							
	16 yıl ve üzeri	134	2,97	1,1							
	Toplam	375	2,7	1,09							
49	1-5 yıl	66	2,80	1,21	4,83*	.00	0,67	.56	14,66*	.00	4-2,3
	6-10 yıl	96	2,52	1,10							
	11-15	79	2,69	1,07							
	16 yıl ve üzeri	134	3,06	1,07							
	Toplam	375	2,80	1,12							
50	1-5 yıl	66	3,18	1,17	2,82*	.03	0,41	.74	9,46*	.02	2-4
	6-10 yıl	96	2,88	1,09							
	11-15	79	3,13	1,10							
	16 yıl ve üzeri	134	3,31	1,07							
	Toplam	375	3,14	1,11							
51	1-5 yıl	66	2,87	1,20	2,57	.05	0,29	.83	7,60	.05	-
	6-10 yıl	96	2,69	1,10							
	11-15	79	2,91	1,13							
	16 yıl ve üzeri	134	3,11	1,09							
	Toplam	375	2,92	1,13							
52	1-5 yıl	66	3,22	1,22	3,76*	.01	2,94*	.03	12,36*	.00	4-2,3
	6-10 yıl	96	3,03	,95							
	11-15	79	2,84	1,09							
	16 yıl ve üzeri	134	3,32	1,06							
	Toplam	375	3,13	1,08							

Tablo 15'den devam

53	1-5 yıl	66	3,24	1,17	4,83*	.00	0,56	.63	14,47*	.00	1-2 4-2,3
	6-10 yıl	96	2,82	1,13							
	11-15	79	3,05	1,14							
	16 yıl ve üzeri	134	3,36	1,02							
	Toplam	375	3,13	1,12							
54	1-5 yıl	66	3,13	1,21	3,80*	.01	0,40	.75	11,34*	.01	4-2,3
	6-10 yıl	96	2,86	1,11							
	11-15	79	2,88	1,08							
	16 yıl ve üzeri	134	3,29	1,06							
	Toplam	375	3,07	1,11							
55	1-5 yıl	66	2,62	1,14	6,02*	.00	2,62	.05	17,97*	.00	4-1,2,3
	6-10 yıl	96	2,57	1,09							
	11-15	79	2,64	,92							
	16 yıl ve üzeri	134	3,11	1,18							
	Toplam	375	2,78	1,12							

“Okulumuzun sorunları “Okul Merkezli Yönetim” anlayışı ile çözülmektedir.” (Md 39). Bu maddeye 1-5 yıl ($\bar{x}=3,03$), 6-10 yıl ($\bar{x}=3,07$), 11-15 yıl ($\bar{x}=3,03$), 16 yıl ve üzeri ($\bar{x}=3,35$) hizmete sahip öğretmenler “kararsızım” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Gruplar “kararsızım” düzeyinde görüş belirtmelerine rağmen “Kruskal Wallis” analiz sonucu 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl hizmete sahip öğretmenler ile 16 yıl ve üzeri öğretmenler arasında $p<.05$ düzeyinde anlamlı farklılık oluşmuştur. “Okul Merkezli Yönetim” eğitimle ilgili kararların okulda alınması demektir. Burada eğitimle ilgili kararların alınmasında, kıdemi az olan öğretmenlere pek imkân verilmediği düşüncesini doğurmaktadır.

“TKY uygulamaları okulda bir plan dahilinde gerçekleştirilmektedir.” (Md 40). Bu maddeye 1-5 yıl ($\bar{x}=3,00$), 6-10 yıl ($\bar{x}=2,91$), 11-15 yıl ($\bar{x}=2,87$), 16 yıl ve üzeri ($\bar{x}=3,36$) hizmete sahip öğretmenler “kararsızım” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Kıdeme en fazla sahip öğretmen grupla 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmen grupları arasında anlamlı farklılık belirlenmiştir. Bu durum okullarda TKY uygulamalarının belli bir plan dahilinde gerçekleşmediğini yansıtmaktadır.

“Okulda kalite çemberi ekipleri kurulmaktadır.” (Md 41), maddesine 1-5 yıl ($\bar{x}=3,07$), 6-10 yıl ($\bar{x}=3,02$), 11-15 yıl ($\bar{x}=2,81$) hizmete sahip öğretmenler “kararsızım” düzeyde görüş belirtirken, 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{x}=3,40$) ortalamayla “katılıyorum” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Kıdeme en

fazla sahip öğretmen grupla 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmen grupları arasında anlamlı farklılık belirlenmiştir. Bu durum kıdemi fazla olan öğretmenlerin kalite çalışmalarına daha fazla katıldığını göstermektedir.

“TKY uygulamalarının her aşamasında ilgili tarafların gönüllülük esası ile katılımı sağlanarak, ekip çalışması ön planda tutulmaktadır.” (Md 42). Bu maddeye 1-5 yıl ($\bar{x}=2,98$), 6-10 yıl ($\bar{x}=2,84$), 11-15 yıl ($\bar{x}=2,83$), 16 yıl ve üzeri ($\bar{x}=3,26$) hizmete sahip katılımcılar “kararsızım” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Tüm gruplar aynı aralıkta görüş belirtmelerine rağmen, uygulanan “Mann Whitney U” testi sonucu 6-10 yıl ve 11-15 yıl hizmet sahibi öğretmenler ile 16 yıl ve üzeri hizmete sahip öğretmenler arasında $p<.05$ düzeyinde anlamlı farklılık oluşmuştur. Kıdemi orta seviyede olan öğretmenler, kıdemi fazla olan öğretmenlere göre gönüllülük esasına bağlı olarak kurulan ekip çalışmalarının ön planda tutulmadığını düşünmektedirler.

“Çalışanlar memnuniyeti anketi uygulanmış ve değerlendirmeye alınarak, iyileştirme çalışmalarına başlanmıştır.” (Md 43), önermesine 1-5 yıl ($\bar{x}=2,84$), 6-10 yıl ($\bar{x}=2,60$), 11-15 yıl ($\bar{x}=2,77$), 16 yıl ve üzeri ($\bar{x}=3,05$) hizmete sahip öğretmenler “kararsızım” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. 6-10 yıl ile 16 yıl ve üzeri hizmete sahip öğretmen görüşleri arasında $p<.05$ düzeyinde anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

“Toplam kalite yönetimi uygulamaları çerçevesinde kaynaklar etkili ve verimli kullanılmaktadır.” (Md 44). Bu maddeye 1-5 yıl ($\bar{x}=3,00$), 6-10 yıl ($\bar{x}=2,91$), 11-15 yıl ($\bar{x}=2,73$), 16 yıl ve üzeri ($\bar{x}=3,29$) hizmete sahip öğretmenler “kararsızım” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. TKY uygulamalarında kaynakların etkili ve verimli kullanımı konusunda 6-10 yıl ve 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerle kıdeme en fazla sahip öğretmenler arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu durum orta seviyede kıdeme sahip öğretmenlerin kullanılan kaynakların, okulun amaçları doğrultusunda kullanılmadığını düşünmelerinden kaynaklanabilir.

“Nitelikli personelle, hizmet sunumunda sürekli gelişme sağlanmaktadır.” (Md 45), maddesine 1-5 yıl ($\bar{x}=2,84$), 6-10 yıl ($\bar{x}=2,70$), 11-15 yıl ($\bar{x}=2,89$), 16

yıl ve üzeri ($\bar{x}=3,26$) hizmete sahip öğretmenler “kararsızım” düzeyinde görüş belirtmelerine rağmen, istatistiksel sonuca göre ilk üç sıradaki öğretmen katılımcılarla kıdemi en fazla olan öğretmen görüşleri arasında $p<.05$ düzeyinde anlamlı farklılık görülmüştür. Bu durum kıdemi fazla olan öğretmenlerin tecrübelerinden dolayı, kendilerini nitelikli personel statüsünde görmelerinden ileri gelebilir. Halbuki TKY çalışmalarında tüm personelin gelişimi sağlanarak; nitelikli, verimli, kaliteli personelle hizmet anlayışı daha üst seviyelere çekilmelidir.

“Öğrenci memnuniyeti anketi uygulanmış ve değerlendirmeye alınarak, iyileştirme çalışmalarına başlanmıştır.” (Md 46). Bu maddeye 1-5 yıl ($\bar{x}=2,89$), 6-10 yıl ($\bar{x}=2,68$), 11-15 yıl ($\bar{x}=2,88$), 16 yıl ve üzeri ($\bar{x}=3,08$) hizmete sahip öğretmenler “kararsızım” düzeyde görüşlerini belirtmişlerdir. Öğretmen grupları arasında $p<.05$ düzeyinde anlamlı farklılık görülmemiştir. Bu sonuç kaliteli hizmet sunumunda, okulun temel müşterisi olan öğrencilerin görüşlerinin alınmadığını gösterir. Nitekim TKY’de müşteri memnuniyeti en ön planda tutulması gereken ilkelerden biri olmalıdır.

“TKY uygulamalarında hedeflere ulaşma düzeyi sürekli ölçülmektedir.” (Md 47). Bu maddeye 1-5 yıl ($\bar{x}=2,81$), 6-10 yıl ($\bar{x}=2,69$), 11-15 yıl ($\bar{x}=2,68$), 16 yıl ve üzeri ($\bar{x}=3,08$) hizmete sahip öğretmenler “kararsızım” düzeyde görüşlerini belirtmişlerdir. Uygulanan “Mann Whitney U” testi sonucuna göre 6-10yıl ve 11-15 yıl hizmete sahip öğretmenlerle 16 yıl ve üzeri hizmete sahip öğretmenler arasında, TKY uygulamalarının hedeflere ulaşma düzeyinin sürekli ölçülmesi konusunda anlamlı farklılık çıkmıştır. Bu durum 6-10 yıl ve 11-15 yıl hizmete sahip öğretmenlerin, okullarda TKY uygulamalarının sonucundan geri dönüt alamamalarından kaynaklanabilir.

“Okuldaki işlemlerle ilgili iş akış şemaları oluşturulup uygulanmaktadır.” (Md 48), önermesine 1-5 yıl ($\bar{x}=2,69$), 6-10 yıl ($\bar{x}=2,68$), 11-15 yıl ($\bar{x}=2,32$), 16 yıl ve üzeri ($\bar{x}=2,97$) hizmete sahip öğretmenler “kararsızım” düzeyinde görüşlerini bildirmişlerdir. İlk üç sıradaki öğretmen grup ile son grup öğretmenler arasında anlamlı farklılık çıkmıştır. Katılımcıların düşük ortalamalarla görüş

bildirmeleri, okullarda TKY uygulamalarında iş akış şemalarının uygulanmadığını göstermektedir. Halbuki TKY anlayışı ile yönetilen bir kurumda süreçlerin her aşamasında veriler ön planda tutulmalı, verilere dayalı kararlar alınmalı, mevcut problemlerin daha kolay çözülmesini sağlayacak teknikler kullanılmalıdır.

“Okulumuz yapmış olduğu TKY çalışmaları ile TKY ödülüne aday kriterleri taşımaktadır.” (Md 49). Bu maddeye 1-5 yıl ($\bar{x}=2,80$), 11-15 yıl ($\bar{x}=2,69$), 16 yıl ve üzeri ($\bar{x}=3,06$) hizmete sahip öğretmenler “kararsızım” düzeyinde görüşlerini bildirmelerine karşılık, 6-10 yıl ($\bar{x}=2,52$) hizmete sahip öğretmenler “katılmıyorum” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. İstatiksel sonuçlar 6-10 yıl ve 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerle 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında $p<.05$ düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu durum öğretmenlerin çalıştıkları okulların, TKY ödülüne aday kriterleri taşımadığını göstermektedir.

“Öğrencinin ilerlemesi sık sık kontrol edilmektedir.” (Md 50). Bu maddeye 1-5 yıl ($\bar{x}=3,18$), 6-10 yıl ($\bar{x}=2,88$), 11-15 yıl ($\bar{x}=3,13$), 16 yıl ve üzeri ($\bar{x}=3,31$) hizmete sahip öğretmenler “kararsızım” düzeyinde görüşlerini bildirmişlerdir. 6-10 yıl ile 16 yıl ve üzeri hizmete sahip öğretmen grupları arasında anlamlı farklılık görülmüştür. TKY felsefesinde sürekli gelişim ilkesi doğrultusunda, öğrenciler eğitim-öğretim süreci içerisinde sürekli kontrol edilmelidir. Bu kontroller sonucu elde edilen veriler, istatiksel bulgulara dönüştürülerek öğrencilerin kuvvetli yönleri ve iyileştirilebilir alanları tespit edilmelidir.

“Veli memnuniyeti anketi uygulanmış ve değerlendirmeye alınarak, iyileştirme çalışmalarına başlanmıştır.” (Md 51), maddesine 1-5 yıl ($\bar{x}=2,87$), 6-10 yıl ($\bar{x}=2,69$), 11-15 yıl ($\bar{x}=2,91$), 16 yıl ve üzeri ($\bar{x}=3,11$) hizmete sahip öğretmenler “kararsızım” düzeyinde görüşlerini bildirmişlerdir. Bu önermede öğretmen görüşleri arasında $p<.05$ düzeyinde anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bu sonuca göre okullarda müşteri memnuniyetinin ölçülmesi noktasında, okullarımız gereken çalışmaları göstermedikleri ortaya çıkmaktadır.

“TKY ödöl sürecinde; güvenilirlik, objektiflik ve genellik esaslarının uygulanacağına inanılmaktadır.” (52). Bu önermeye 1-5 yıl ($\bar{x}=3,22$), 6-10 yıl ($\bar{x}=3,03$), 11-15 yıl ($\bar{x}=2,84$), 16 yıl ve üzeri ($\bar{x}=3,32$) hizmete sahip öğretmenler “kararsızım” düzeyinde görüşlerini belirtmişlerdir. Tüm gruplar aynı aralıkta görüş bildirmelerine rağmen istatistiksel olarak ikinci ve üçüncü grup öğretmenler ile 16 yıl ve üzeri hizmete sahip öğretmenler arasında $p<.05$ düzeyinde anlamlı farklılık çıkmıştır. Öğretmenler bu sonuca göre TKY ödöl sürecinde güvenilirlik, objektiflik ve genellik esaslarının uygulanacağına kuşku ile bakmaktadırlar.

“Personelin sürekli eğitimi kurumsallaştırılarak, niteliği yükseltilmektedir.” (Md 53). Bu maddeye 1-5 yıl ($\bar{x}=3,24$), 6-10 yıl ($\bar{x}=2,82$), 11-15 yıl ($\bar{x}=3,05$), 16 yıl ve üzeri ($\bar{x}=3,36$) hizmete sahip öğretmenler “kararsızım” düzeyinde görüşlerini belirtmişlerdir. Yapılan “Kruskal Wallis “ analiz sonucu ilk üç grup ile kıdemi en fazla olan öğretmen görüşleri arasında $p<.05$ düzeyinde anlamlı farklılık görülmüştür. İlk üç gruptaki öğretmenler; okullarda personelin eğitim niteliğinin yükseltilmesi çalışmalarına, önem verilmediğini düşünmektedirler.

“Çalışmalarda ortak akıldan yararlanılmaktadır.” (Md 54), maddesine 1-5 yıl ($\bar{x}=3,13$), 6-10 yıl ($\bar{x}=2,86$), 11-15 yıl ($\bar{x}=2,88$), 16 yıl ve üzeri ($\bar{x}=3,29$) hizmete sahip öğretmenler “kararsızım” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. 6-10 yıl ve 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerle 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında $p<.05$ düzeyinde anlamlı farklılık belirlenmiştir. Bu durum orta düzeydeki kıdem sahibi öğretmenlerin; okullarındaki yöneticilerinin, kendilerinin görüşlerine pek yer vermediklerini algılamalarından kaynaklanabilir.

“TKY ödöl yönergesindeki ödüller, çalışanları güdüler niteliktedir “ (Md 55). TKY ödöl yönergesindeki ödüllerin, çalışanları ne derece güdülediğini anlamaya dönük bu önermeye, 1-5 yıl ($\bar{x}=2,62$), 11-15 yıl ($\bar{x}=2,64$), 16 yıl ve üzeri ($\bar{x}=3,11$) hizmete sahip öğretmenler “kararsızım” düzeyinde görüş bildirirken, 6-10 yıl ($\bar{x}=2,57$) hizmete sahip öğretmenler “katılmıyorum” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Uygulanan “Mann Whitney U” testi sonucu ilk üç grup hizmet yılına sahip öğretmenlerle hizmeti en fazla olan öğretmenler arasında $p<.05$

	Gruplar	N	$\bar{x}$	SS	F	P	Levene's Testi	P	K.W.Z.	P	Grup Fark
4	Fırat	75	3,13	1,14	3,32*	.01	3,22*	.01	12,64*	.01	2-4 3-1,4,5
	Hazar	75	3,44	1,05							
	Harput	75	3,58	1,14							
	Karşıyaka	75	2,96	1,32							
	Bahçelievler	75	3,20	1,23							
	Toplam	375	3,26	1,19							
5	Fırat	75	2,82	1,09	5,13*	.00	0,81	.51	19,35*	.00	2-1,4,5 3-1,4,5
	Hazar	75	3,28	1,10							
	Harput	75	3,45	1,23							
	Karşıyaka	75	2,76	1,19							
	Bahçelievler	75	2,86	1,26							
	Toplam	375	3,03	1,20							
6	Fırat	75	3,10	1,09	4,08*	.00	1,74	.13	16,38*	.00	3-1,2,4,5
	Hazar	75	3,26	1,09							
	Harput	75	3,60	1,24							
	Karşıyaka	75	2,92	1,29							
	Bahçelievler	75	2,96	1,17							
	Toplam	375	3,17	1,20							
7	Fırat	75	2,92	1,18	3,91*	.00	0,54	.70	14,66*	.00	1-2,3 4-2,3
	Hazar	75	3,38	1,11							
	Harput	75	3,50	1,09							
	Karşıyaka	75	2,93	1,20							
	Bahçelievler	75	3,24	1,19							
	Toplam	375	3,19	1,17							

Tablo 16'dan devam

8	Fırat	75	3,26	1,17	2,74*	.02	0,22	.92	11,20*	.02	1-3 5-2,3,4
	Hazar	75	3,57	1,22							
	Harput	75	3,69	1,15							
	Karşıyaka	75	3,54	1,18							
	Bahçelievler	75	3,14	1,23							
	Toplam	375	3,44	1,20							
9	Fırat	75	3,05	1,01	1,31	.26	1,96	.10	7,03	.13	-
	Hazar	75	3,32	1,14							
	Harput	75	3,40	1,09							
	Karşıyaka	75	3,16	1,24							
	Bahçelievler	75	3,08	1,22							
	Toplam	375	3,20	1,14							
10	Fırat	75	3,01	1,21	1,79	.12	1,60	.17	7,40	.11	-
	Hazar	75	3,33	1,21							
	Harput	75	3,52	1,05							
	Karşıyaka	75	3,37	1,30							
	Bahçelievler	75	3,30	1,17							
	Toplam	375	3,30	1,19							
11	Fırat	75	3,21	1,10	2,36	.05	0,64	.63	9,24	.05	-
	Hazar	75	3,28	1,13							
	Harput	75	3,53	1,09							
	Karşıyaka	75	2,96	1,17							
	Bahçelievler	75	3,28	1,23							
	Toplam	375	3,25	1,15							
12	Fırat	75	2,78	0,97	5,69*	.00	0,95	.43	20,98*	.00	3-1,2,4,5
	Hazar	75	2,74	0,97							
	Harput	75	3,36	1,09							
	Karşıyaka	75	2,62	1,12							
	Bahçelievler	75	2,73	1,09							
	Toplam	375	2,85	1,08							
13	Fırat	75	3,58	1,26	0,57	.67	2,23	.06	1,50	.82	-
	Hazar	75	3,80	1,02							
	Harput	75	3,74	1,05							
	Karşıyaka	75	3,64	1,16							
	Bahçelievler	75	3,57	1,16							
	Toplam	375	3,66	1,13							
14	Fırat	75	3,04	1,03	1,64	.16	2,16	.07	7,93	.09	-
	Hazar	75	3,34	1,13							
	Harput	75	3,50	1,10							
	Karşıyaka	75	3,25	1,25							
	Bahçelievler	75	3,22	1,22							
	Toplam	375	3,27	1,15							
15	Fırat	75	2,85	1,06	1,98	.09	0,96	.42	7,82	.09	-
	Hazar	75	3,14	1,17							
	Harput	75	3,14	1,19							
	Karşıyaka	75	2,73	1,17							
	Bahçelievler	75	3,08	1,17							
	Toplam	375	2,99	1,16							
16	Fırat	75	3,33	1,21	1,86	.11	0,57	.67	7,47	.11	-
	Hazar	75	3,22	1,13							
	Harput	75	3,33	1,20							
	Karşıyaka	75	3,13	1,24							
	Bahçelievler	75	2,88	1,17							
	Toplam	375	3,18	1,19							
17	Fırat	75	2,72	1,07	4,36*	.00	0,06	.99	16,88*	.00	1-2,3 4-2,3
	Hazar	75	3,14	1,06							
	Harput	75	3,30	1,09							
	Karşıyaka	75	2,72	1,05							
	Bahçelievler	75	2,93	1,10							
	Toplam	375	2,96	1,09							
18	Fırat	75	2,80	0,97	3,12*	.01	1,84	.12	12,23*	.01	1-2,3 4-2,3
	Hazar	75	3,18	0,92							
	Harput	75	3,30	1,06							
	Karşıyaka	75	2,85	1,09							
	Bahçelievler	75	3,08	1,20							
	Toplam	375	3,04	1,07							

Öğretmenlerin eğitim bölgelerine göre ilköğretim okullarında toplam kalite yönetimi çalışmalarının değerlendirilmesine ilişkin görüşleri arasında, anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için öncelikle "Levene"s" testi ile varyansların homojenliği test edilmiştir. Varyans homojenliğinin sağlandığı durumlarda tek yönlü varyans analizi sonuçları dikkate alınmıştır. Varyansların homojen olmadığı durumlarda ise "Kruskal-Wallis" testi ve eğer gruplar arası farklılık varsa ilgili karşılaştırmalar için "Mann-Whitney U" testi uygulanmıştır.

"Okul personeli TKY felsefesine inanır." (Md 4). Bu maddeye Fırat ($\bar{x}=3,13$), Karşıyaka ($\bar{x}=2,96$), Bahçelievler ($\bar{x}=3,20$) eğitim bölgeleri "kararsızım" düzeyinde görüş bildirirken, Hazar ($\bar{x}=3,44$) ve Harput ($\bar{x}=3,58$) eğitim bölgeleri ise "katılıyorum" düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Uygulanan "Kruskal-Wallis" analizi sonucunda $p<.05$ düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak amacıyla "Mann-Whitney U" testi uygulanmıştır. Buna göre Fırat ve Harput eğitim bölgeleri arasında, Hazar ve Harput bölgeleri ile Karşıyaka eğitim bölgesi arasında, Harput ve Bahçelievler eğitim bölgeleri arasında $p<.05$ düzeyinde anlamlı farklılık görülmüştür. Bu durum Harput ve Hazar eğitim bölgesinde bulunan okullarda, TKY anlayışına inanıldığıının göstergesidir.

"Okulumuzda TKY bilinci oluşturulmuştur." (Md 5), önermesine Fırat ($\bar{x}=2,82$), Hazar ($\bar{x}=3,28$) Karşıyaka ($\bar{x}=2,76$), Bahçelievler ($\bar{x}=2,86$) eğitim bölgeleri "kararsızım" düzeyinde görüş bildirmelerine rağmen, Harput ($\bar{x}=3,45$) eğitim bölgesi "katılıyorum" düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Uygulanan testler sonucunda Harput bölgesi dışındaki öğretmenlerin aynı düzeyde görüş bildirmelerine rağmen, aritmetik ortalamalarının farklı olması nedeniyle gruplar arasında anlamlı farklılık oluşmuştur. Buna göre Fırat ile Hazar ve Harput, Hazar ile Karşıyaka ve Bahçelievler, Harput ile Karşıyaka ve Bahçelievler eğitim bölgeleri arasında $p<.05$ düzeyinde anlamlı farklılık görülmüştür. Bu durum Harput eğitim bölgesi okullarında TKY bilincinin, diğer eğitim bölgelerine göre daha fazla yerleştiğini göstermektedir.

"Kalite kurulu üyeleri TKY felsefesine inanır." (Md 6). Bu maddeye Fırat ($\bar{x}=3,10$), Hazar ($\bar{x}=3,26$) Karşıyaka ($\bar{x}=2,92$), Bahçelievler ($\bar{x}=2,96$) eğitim

bölgeleri “kararsızım” düzeyinde görüş belirtirken, Harput ($\bar{x}=3,60$) eğitim bölgesi “katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. “Kruskal Wallis” analiz sonucu anlamlı farklılıklar oluşmuş, bu farklılıkların hangi eğitim bölgeleri arasında olduğunu anlamak amacıyla “Mann Whitney U” testi uygulanmıştır. Buna göre Harput ile tüm eğitim bölgeleri arasında anlamlı farklılık vardır. Bu durum Harput eğitim bölgesi okullarında kurulan kalite kurullarının, TKY felsefesine daha fazla inanmış personelden oluşmuş olduğunu düşündürmektedir.

“Okulun temel politikası biliniyor ve paylaşıyor.” (Md 7). Bu önermede Fırat ($\bar{x}=2,92$), Hazar ($\bar{x}=3,38$) Karşıyaka ($\bar{x}=2,93$), Bahçelievler ($\bar{x}=3,24$) eğitim bölgeleri “kararsızım” düzeyinde görüşlerini ileri sürerken, Harput ($\bar{x}=3,50$) eğitim bölgesi “katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Harput eğitim bölgesi dışında, tüm bölgeler aynı düzeyde görüş belirtmelerine rağmen ortalamaların birbirinden açık farklılık göstermesi, eğitim bölgeleri arasında anlamlı farklılıkların oluşmasına neden olmuştur. Bu durum Fırat ile Hazar ve Harput, Karşıyaka ile Hazar ve Harput eğitim bölgeleri arasında $p<.05$ düzeyinde anlamlı farklılık oluşturmuştur. Öğretmen görüşlerine göre Harput eğitim bölgesi dışında kalan eğitim bölgelerinde, okul politikalarının yerleştirilmediği anlaşılmaktadır. Nitekim okul politikası oluşturulmamış eğitim kurumlarında, istenilen hizmeti almak ve sunmak güçleşeceği gibi verimliliğin düşmesiyle de eğitimde kalitesizlik baş gösterir.

“Gelişmenin değişmeyle sağlanacağını herkes tarafından bilinmesi sağlanır.” (Md 8), maddesine Fırat ($\bar{x}=3,26$) ve Bahçelievler ($\bar{x}=3,14$) eğitim bölgeleri “kararsızım” düzeyinde görüş belirtirken, Hazar ($\bar{x}=3,57$), Harput ($\bar{x}=3,69$) Karşıyaka ($\bar{x}=3,54$) eğitim bölgeleri “katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. İstatiksel çözümler sonucunda Fırat ve Hazar, Bahçelievler ile Hazar, Harput, Karşıyaka eğitim bölgeleri arasında $p<.05$ düzeyinde anlamlı farklılık görülmüştür. Bu durumda tüm eğitim bölgelerinde, gelişmenin değişimle sağlanacağına inanılmaktadır. Ancak değişime inanmak ve onu istemek yetmez, önemli olan onu bilinçli olarak hayata geçirmek gerekir.

“Tüm taraflar kaliteye ulaşma konusunda yüksek beklentilere sahiptir.” (Md 9). Bu önermede Fırat ($\bar{x}=3,05$), Hazar ($\bar{x}=3,32$) Karşıyaka ($\bar{x}=3,16$), Bahçelievler ($\bar{x}=3,08$) eğitim bölgeleri “kararsızım” düzeyinde görüşlerini ileri sürerken, Harput ($\bar{x}=3,40$) eğitim bölgesi “katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Gruplar arası anlamlı farklılık görülmemiştir.

“Kalitenin geliştirilmesinin bütün personelin işi olduğu anlayış ve düşüncesi benimsetilir.” (Md 10), maddesine Fırat ($\bar{x}=3,01$), Hazar ($\bar{x}=3,33$) Karşıyaka ($\bar{x}=3,37$), Bahçelievler ($\bar{x}=3,30$) eğitim bölgeleri “kararsızım” düzeyinde katılırken, Harput ($\bar{x}=3,52$) eğitim bölgesi “katılıyorum” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Bununla beraber, grupların aritmetik ortalama değerleri birbirine çok yakın olup, anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

“Okulumuzda gelişmenin sonu yoktur, inancı vardır.” (Md 11). Verilerden çıkan sonuçlara göre Fırat ($\bar{x}=3,21$), Hazar ($\bar{x}=3,28$) Karşıyaka ($\bar{x}=2,96$), Bahçelievler ($\bar{x}=3,28$) eğitim bölgelerinde “kararsızım” düzeyinde katılım sergilemişlerdir. Harput ($\bar{x}=3,52$) eğitim bölgesi ise “katılıyorum” düzeyinde katılmışlardır. Bununla birlikte gruplar arası $p<.05$ düzeyinde anlamlı farklılık çıkmamıştır. TKY’nin ilkelerinden sürekli gelişmeye olan inanç, diğer eğitim bölgelerine göre Harput eğitim bölgesinde daha fazla olduğu gözükmemektedir. Sürekli gelişme; okulun tüm etkinliklerde canlı kalmasını, çalışanların bilgi ve beceri düzeylerinin gelişmesini, verimli etkileşimin oluşmasını, sunulan hizmetin hızlı gelişmesini ve kalitesini artırır. Yaşam boyunca iyinin daha iyisi olabileceği akıldan çıkarılmamalıdır.

“Kalite kurulu üyelerinin TKY ile ilgili, bilgi düzeyleri üst düzeydedir.” (Md 12), maddesine verilen yanıtlar Fırat ($\bar{x}=2,78$), Hazar ($\bar{x}=2,74$), Harput ($\bar{x}=3,36$), Karşıyaka ($\bar{x}=2,62$), Bahçelievler ($\bar{x}=2,73$) eğitim bölgeleri için “kararsızım” düzeyindedir. Eğitim bölgelerinin görüşleri aynı aralığı göstermesine karşın, “Mann Whitney U” analizi sonucu Harput eğitim bölgesi ile diğer eğitim bölgeleri arasında $p<.05$ düzeyinde anlamlı farklılık çıkmıştır. Burada Harput eğitim bölgesi katılımcılarının katılım oranları, diğer katılımcılara oranla daha yüksek çıkmıştır.

“Okulumuzda, geliştirme çabalarının amacı öğrencinin öğrenmesini geliştirmektir. (Md 13). Bu maddeye Fırat ($\bar{x}=3,58$), Hazar ($\bar{x}=2,80$), Harput ($\bar{x}=3,74$), Karşıyaka ($\bar{x}=3,64$), Bahçelievler ($\bar{x}=3,57$) eğitim bölgeleri “katılıyorum” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Bu önermede eğitim bölgeleri arasında anlamlı farklılık görülmemiştir.

“Çalışanlara, problemin bir parçası olmak yerine, çözümün bir parçası olunması anlayışı benimsetilir.” (Md 14), önermesine Fırat ($\bar{x}=3,04$), Hazar ($\bar{x}=3,34$), Karşıyaka ($\bar{x}=3,25$), Bahçelievler ($\bar{x}=3,22$) eğitim bölgeleri “kararsızım” düzeyinde görüş belirtirken, Harput ($\bar{x}=3,50$) eğitim bölgesi katılımcıları “katılıyorum” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Bununla birlikte, grupların aritmetik ortalama değerleri birbirine çok yakın olup, anlamlı bir farklılık göstermemektedir. TKY anlayışı, okul çalışanlarının okulun hedeflerini kendi hedefleri olarak algılayıp, bu hedeflere ulaşmak için yeteneklerini kullanıp, koordineli olarak çalışmalarını gerektirir. Bu amaçla okul yöneticilerinin, okulun varolan problemlerine çözüm bulması noktasında; okulun çalışanlarına daha fazla imkân tanınması, okul çalışanlarının okula olan bağlılıklarını güçlendirir.

“Personelin tüm kapasitesini kullanabileceği çalışma ortamı sağlanır.” (Md 15), ifadesine Fırat ($\bar{x}=2,85$), Hazar ($\bar{x}=3,14$), Harput ($\bar{x}=3,14$), Karşıyaka ($\bar{x}=2,73$), Bahçelievler ($\bar{x}=3,08$) eğitim bölgeleri “kararsızım” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Bu önermede eğitim bölgeleri arasında anlamlı farklılık görülmemiştir. Bu durum okulların olumsuz ikliminden veya alt yapı yetersizliğinden kaynaklanabilir.

“Yöneticiler kendilerini öğretim lideri olarak görürler ve bu yönde faaliyet gösterirler. (Md 16). Bu maddeyi Fırat ($\bar{x}=3,33$), Hazar ($\bar{x}=3,22$), Harput ($\bar{x}=3,33$), Karşıyaka ($\bar{x}=3,13$), Bahçelievler ($\bar{x}=2,88$) eğitim bölgeleri “kararsızım” düzeyinde yanıtlamışlardır. Uygulanan analiz sonucunda eğitim bölgelerinin görüşleri arasında $p<0.05$ düzeyinde anlamlı farklılık görülmemiştir. Bu noktada okul yöneticilerinin öğretim liderliği istenilen düzeyde olmadığı düşünülmektedir.

“Kurumsal ve bireysel amaçlar arasında denge sağlanarak çalışanların iş doyumu göz önünde bulundurulur.” (Md 17), önermesine Fırat ($\bar{x}=2,72$), Hazar ($\bar{x}=3,14$), Harput ($\bar{x}=3,30$), Karşıyaka ($\bar{x}=2,72$), Bahçelievler ($\bar{x}=2,93$) eğitim bölgeleri “kararsızım” düzeyinde katılmışlardır. “Kruskal Wallis” analiz sonucu anlamlı farklılıklar oluşmuş, bu farklılıkların hangi eğitim bölgeleri arasında olduğunu anlamak amacıyla “Mann Whitney U” testi uygulanmıştır. Buna göre Fırat eğitim bölgesi ile Hazar ve Harput, Karşıyaka eğitim bölgesi ile Hazar ve Harput eğitim bölgeleri arasında $p<.05$ düzeyinde anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu durum eğitim örgütlerinde okulun ve öğretmenlerin amaçları arasında istenilen dengenin sağlanmadığının göstergesidir. Okul çalışanlarının iş doyumu ön planda tutulmadığı takdirde çalışanların motive edilmesi güçleşecek, okuldan istenilen verim alınamayacaktır.

“Okulumuzda öğrenen birey, öğrenen okul anlayışı planlı bir şekilde yerleştirilir.” Md 18). Öğrenen okul anlayışının yerleşme düzeyini belirlemeye yönelik bu önermeye Fırat ($\bar{x}=2,80$), Hazar ($\bar{x}=3,18$), Harput ($\bar{x}=3,30$), Karşıyaka ($\bar{x}=2,85$), Bahçelievler ($\bar{x}=3,08$) eğitim bölgeleri “kararsızım” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Gruplar aynı seviyede görüş bildirmelerine karşın, Fırat ve Karşıyaka eğitim bölgesi katılımcılarının aritmetik katılım oranlarının diğer eğitim bölgesi katılımcılarından düşük olması, gruplar arası anlamlı farklılığın oluşmasına neden olmuştur. Buna göre Fırat eğitim bölgesi ile Hazar ve Harput, Karşıyaka eğitim bölgesi ile Hazar ve Harput eğitim bölgeleri arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu durum okul yönetici ve öğretmenlerinin öğrenmeye eğilimlerinin yetersiz olduğunu göstermektedir.

Tablo 17. Öğretmenlerin Eğitim Bölgelerine Göre, TKY Okul Yapısının Uygunluğuna İlişkin Görüşleri Dağılımı

	Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	F	P	Levene's Testi	P	K.W.Z.	P	Grup Fark
19	Fırat	75	3,12	1,13	1,78	.13	1,60	.17	6,47	.16	-
	Hazar	75	2,98	1,13							
	Harput	75	3,33	1,00							
	Karşıyaka	75	2,89	1,08							
	Bahçelievler	75	3,12	1,01							
	Toplam	375	3,09	1,08							
20	Fırat	75	2,94	1,07	3,21*	.01	0,35	.83	13,52*	.00	1-2 3-1,5
	Hazar	75	3,33	1,03							
	Harput	75	3,46	1,04							
	Karşıyaka	75	3,16	1,12							
	Bahçelievler	75	2,97	1,16							
	Toplam	375	3,17	1,10							

Ta

21	Fırat	75	3,01	1,05	2,03	.08	1,72	.14	8,49	.07	-
	Hazar	75	3,46	1,14							
	Harput	75	3,40	1,07							
	Karşıyaka	75	3,25	1,11							
	Bahçelievler	75	3,13	1,25							
	Toplam	375	3,25	1,13							
22	Fırat	75	3,10	1,19	5,76*	.00	1,42	.22	22,17*	.00	4-1,2,3,5
	Hazar	75	2,98	1,19							
	Harput	75	2,77	1,26							
	Karşıyaka	75	2,24	1,10							
	Bahçelievler	75	2,89	1,30							
	Toplam	375	2,80	1,24							
23	Fırat	75	3,25	1,16	2,36	.05	2,15	.07	9,60*	.04	1-2,3 3-4
	Hazar	75	3,64	1,02							
	Harput	75	3,69	1,06							
	Karşıyaka	75	3,30	1,12							
	Bahçelievler	75	3,37	1,24							
	Toplam	375	3,45	1,13							
24	Fırat	75	3,04	1,09	1,07	.36	0,34	.84	5,25	.26	-
	Hazar	75	3,20	1,06							
	Harput	75	3,22	1,10							
	Karşıyaka	75	2,90	1,02							
	Bahçelievler	75	3,05	1,14							
	Toplam	375	3,08	1,09							
25	Fırat	75	3,01	1,24	4,69*	.00	0,82	.50	17,96*	.00	4-1,2,3,5
	Hazar	75	2,89	1,09							
	Harput	75	3,21	1,16							
	Karşıyaka	75	2,41	1,14							
	Bahçelievler	75	2,84	1,24							
	Toplam	375	2,87	1,20							
26	Fırat	75	2,77	1,07	7,15*	.00	1,95	.10	28,47*	.00	1-2,3 4-2,3,5
	Hazar	75	3,28	0,90							
	Harput	75	3,38	1,10							
	Karşıyaka	75	2,57	1,16							
	Bahçelievler	75	3,08	1,24							
	Toplam	375	3,01	1,14							
27	Fırat	75	2,72	1,09	5,14*	.00	0,68	.60	18,72*	.00	2-4 3-4,5
	Hazar	75	3,04	1,08							
	Harput	75	3,10	1,16							
	Karşıyaka	75	2,38	1,10							
	Bahçelievler	75	2,70	1,08							
	Toplam	375	2,79	1,13							
28	Fırat	75	3,25	1,18	0,88	.47	0,47	.75	3,52	.47	-
	Hazar	75	3,48	1,10							
	Harput	75	3,44	1,15							
	Karşıyaka	75	3,17	1,21							
	Bahçelievler	75	3,36	1,22							
	Toplam	375	3,34	1,17							
29	Fırat	75	2,89	1,06	4,12*	.00	2,63	.03	17,44*	.00	1-2,3 5-2,3
	Hazar	75	3,41	1,16							
	Harput	75	3,50	1,00							
	Karşıyaka	75	3,09	1,27							
	Bahçelievler	75	2,96	1,29							
	Toplam	375	3,17	1,18							
30	Fırat	75	2,96	1,16	3,39*	.01	2,99	.01	12,52*	.01	1-2,3 4-2,3
	Hazar	75	3,38	0,95							
	Harput	75	3,37	1,03							
	Karşıyaka	75	2,85	1,28							
	Bahçelievler	75	3,13	1,16							
	Toplam	375	3,14	1,14							
31	Fırat	75	2,80	1,13	5,72*	.00	0,29	.88	22,46*	.00	1-3 4-1,2,3,5
	Hazar	75	3,02	1,20							
	Harput	75	3,18	1,19							
	Karşıyaka	75	2,34	1,07							
	Bahçelievler	75	2,97	1,20							
	Toplam	375	2,86	1,19							

Tablo 17'den devam

32	Fırat	75	2,88	1,02	4,46*	.00	0,76	0.54	16,98*	.00	1-2,3,5 3-4
	Hazar	75	3,29	1,02							
	Harput	75	3,50	1,11							
	Karşıyaka	75	2,96	1,15							
	Bahçelievler	75	3,34	1,13							
	Toplam	375	3,19	1,11							
33	Fırat	75	2,60	1,11	4,24*	.00	1,31	.26	18,05*	.00	3-1,4,5 2-1,4
	Hazar	75	3,08	1,08							
	Harput	75	3,26	1,05							
	Karşıyaka	75	2,72	1,12							
	Bahçelievler	75	2,86	1,26							
	Toplam	375	2,90	1,15							

“Okul çalışanları “TKY Felsefesi ve Uygulama Teknikleri” seminerinden veya eğitiminden geçmiştir.” (19). Bu maddeye Fırat ($\bar{x}=3,12$), Hazar ($\bar{x}=2,98$), Harput ($\bar{x}=3,33$), Karşıyaka ($\bar{x}=2,89$), Bahçelievler ($\bar{x}=3,12$) eğitim bölgeleri “kararsızım” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Eğitim bölgeleri arasında anlamlı farklılık belirmemiştir.

“Eğitim-öğretim sürecinde tüm çalışanların katılımı ile eğitim-öğretimin her aşamasında kaliteli işlemeye özen gösterilir.” (Md 20), maddesine Fırat ($\bar{x}=2,94$), Hazar ($\bar{x}=3,33$), Karşıyaka ($\bar{x}=3,16$), Bahçelievler ($\bar{x}=2,97$) eğitim bölgeleri “kararsızım” düzeyinde görüş bildirirken, Harput ($\bar{x}=3,46$) eğitim bölgesi “katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Fırat ile Hazar ve Harput eğitim bölgeleri arasında, Harput ile Karşıyaka eğitim bölgesi arasında $p<.05$ düzeyinde anlamlı farklılık görülmüştür. Bu durum Harput eğitim bölgesi dışında kalan okul çalışanlarının, eğitim-öğretim sürecine katılımlarında problemlerin olduğuna işaretir.

“Okulumuzda sağlıklı bir iletişim vardır.” (Md 21), maddesine Fırat ($\bar{x}=3,01$), Karşıyaka ($\bar{x}=3,25$), Bahçelievler ($\bar{x}=3,13$) eğitim bölgeleri “kararsızım” düzeyinde görüş bildirirken, Hazar ($\bar{x}=3,46$) ve Harput ($\bar{x}=3,40$) eğitim bölgeleri “katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Buna rağmen katılımcıların aritmetik ortalamaları birbirine paralellik gösterdiğinden, gruplar arasında $p<.05$ düzeyinde anlamlı farklılık görülmemiştir. Eğitim kurumlarında istenilen kalitenin yakalanması, tüm çalışanların katılımı ve koordine içerisinde çalışmalarıyla gerçekleşir.

“Okulumuzun kaliteyi sağlamada, donanım bakımından eksiği yoktur.” (Md 22). Bu maddeye Fırat ($\bar{x}=3,10$), Hazar ($\bar{x}=2,98$), Harput ($\bar{x}=2,77$), Bahçelievler ($\bar{x}=2,89$) eğitim bölgeleri “kararsızım” düzeyinde görüş belirtirlerken, Karşıyaka ($\bar{x}=2,24$) eğitim bölgesi “katılmıyorum” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. “Kruskal Wallis” analiz sonucu anlamlı farklılıklar oluşmuş, bu farklılıkların hangi eğitim bölgeleri arasında olduğunu anlamak amacıyla “Mann Whitney U” testi uygulanmıştır. Buna göre Karşıyaka eğitim bölgesi ile diğer eğitim bölgeleri arasında $p<.05$ düzeyinde anlamlı farklılık görülmüştür. Bu sonuç Karşıyaka eğitim bölgesi okullarının kaliteli eğitimi sağlamada, donanım bakımından yetersiz olduğunu düşündürmektedir.

“Okulumuz eğitimde, tam öğrenme hedeflemektedir.” (Md 23), önermesine Fırat ($\bar{x}=3,25$), Karşıyaka ($\bar{x}=3,30$), Bahçelievler ($\bar{x}=3,37$) eğitim bölgeleri “kararsızım” düzeyinde görüş bildirirken, Hazar ($\bar{x}=3,64$) ve Harput ($\bar{x}=3,69$) eğitim bölgeleri “katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Uygulanan testler sonucunda Fırat ile Hazar ve Harput eğitim bölgeleri arasında, Harput ile Karşıyaka eğitim bölgeleri arasında anlamlı farklılık görülmüştür. Bu durum yeni müfredatın “tam öğrenme” yaklaşımını içermesinden kaynaklanabilir. Tam öğrenmede, hedef davranışların her bir öğrenciye %70’in üzerinde kazandırılması düşünülmektedir. Bu amaçla okullarda, istenilen davranışların öğrenci tarafından kazanılıp kazanılmadığının sorgulanması, öğrencilerin öğrenmesini zorlaştıran engellerin tespit edilmesi ve gerekli önlemlerin alınması gerekir.

“TKY uygulamaları çerçevesinde kaynaklar etkili ve verimli kullanılır.” (Md 24). Bu önermeye Fırat ($\bar{x}=3,04$), Hazar ($\bar{x}=3,20$), Harput ($\bar{x}=3,22$), Karşıyaka ($\bar{x}=2,90$), Bahçelievler ($\bar{x}=3,05$) eğitim bölgeleri “kararsızım” düzeyinde katılmışlardır. Katılımcı bölgeler arasında $p<.05$ düzeyinde anlamlı farklılık görülmemiştir. Toplam kalite yönetiminin uygulandığı bir okulda kaynaklar, okulu amaçlarına ulaştıracak bir şekilde etkili ve verimli kullanılmalıdır. Ancak bu durumda öğrenci ve eğitimin kalitesini artırma çabaları boşuna gitmemiş olur.

“Okulumuz kaliteyi sağlamada, uygulama bakımından yeterlidir.” (Md 25),

maddesine Fırat ($\bar{x}=3,01$), Hazar ($\bar{x}=2,89$), Harput ($\bar{x}=3,21$), Bahçelievler ($\bar{x}=2,84$) eğitim bölgeleri "kararsızım" düzeyinde katılırken, Karşıyaka ($\bar{x}=2,90$) eğitim bölgesi "katılmıyorum" düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Bu durum Karşıyaka eğitim bölgesiyle diğer eğitim bölgeleri arasında anlamlı farklılık oluşturmuştur. Eğitim bölgeleri TKY'nin uygulanmasında kendilerini yeterli görmemektedirler.

"Okulun değerleri, misyonu ve vizyonu çalışanlarımız tarafından paylaşılıyor." (Md 26). Bu maddeye Fırat ($\bar{x}=2,77$), Hazar ($\bar{x}=3,28$), Harput ($\bar{x}=3,38$), Bahçelievler ($\bar{x}=3,08$) eğitim bölgeleri "kararsızım" düzeyinde görüş bildirirken, Karşıyaka ($\bar{x}=2,57$) eğitim bölgesi "katılmıyorum" düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Uygulanan testler sonucunda Fırat eğitim bölgesi ile Hazar ve Harput eğitim bölgeleri arasında, Karşıyaka eğitim bölgesi ile Fırat, Hazar, Bahçelievler eğitim bölgeleri arasında $p<.05$ düzeyinde anlamlı farklılık görülmüştür. Bu durum okulların misyon ve vizyonu belirlenirken, öğretmenlerle görüş alış-verişinde bulunulmadan, ortak bir misyon ve vizyonun oluşturulmayışından ileri gelebilir.

"Okulumuzun (5–10 yıllık) uzun vadeli gelişim planı vardır." (Md 27) şeklinde ifade edilen önermeye, Fırat ($\bar{x}=2,72$), Hazar ($\bar{x}=3,04$), Harput ($\bar{x}=3,10$), Bahçelievler ($\bar{x}=2,70$) eğitim bölgeleri "kararsızım" düzeyinde görüş bildirirken, Karşıyaka ($\bar{x}=2,38$) eğitim bölgesi "katılmıyorum" düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Karşıyaka eğitim bölgesiyle Hazar ve Harput eğitim bölgeleri arasında, Harput ile Bahçelievler eğitim bölgeleri arasında anlamlı farklılık belirmiştir. Bütün grupların katılım oranlarının düşük olması, okulların gelişim planlarının olmamasını veya uzun vadeli olmadığını göstermektedir.

"Okul kaynakları, temel öğrenci başarısını geliştirmeye yöneliktir." (28). Bu ifadeye yönelik olarak, Fırat ($\bar{x}=3,25$), Karşıyaka ($\bar{x}=3,17$), Bahçelievler ($\bar{x}=3,36$) eğitim bölgeleri "kararsızım" düzeyinde görüş bildirirken, Hazar ($\bar{x}=3,48$) ve Harput ($\bar{x}=3,44$) eğitim bölgeleri "katılıyorum" düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Katılımcı grupların görüş aritmetik ortalamalarının birbirine yakın

olması, eğitim bölgeleri arasında $p<.05$ düzeyinde anlamlı farklılığa yol açmamıştır.

“Okulumuzda yeniliğe açık olan, bilgi ve kişiliği gelişmiş, çevresiyle uyumlu eğitim liderleri vardır.” (Md 29). Bu maddeye Fırat ($\bar{x}=2,89$), Karşıyaka ($\bar{x}=3,09$), Bahçelievler ($\bar{x}=2,96$) eğitim bölgeleri “kararsızım” düzeyinde görüş belirtirken, Hazar ($\bar{x}=3,41$) ve Harput ($\bar{x}=3,50$) eğitim bölgeleri “katılıyorum” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Bu durum Fırat eğitim bölgesiyle Hazar ve Harput eğitim bölgeleri, Bahçelievler eğitim bölgesiyle de Hazar ve Harput eğitim bölgeleri arasında anlamlı farklılığa neden olmuştur. Buna göre düşük görüş bildiren eğitim bölgelerinde yöneticilerin, eğitim liderliği özelliklerini pek sergilemedikleri anlaşılmaktadır.

“Okul, öğretmenin gelişimi için imkân verir.” (Md 30), maddesine Fırat ($\bar{x}=2,96$), Hazar ($\bar{x}=3,38$), Harput ($\bar{x}=3,37$), Karşıyaka ($\bar{x}=2,85$), Bahçelievler ($\bar{x}=3,13$) eğitim bölgeleri “kararsızım” düzeyinde katılmışlardır. Tüm grupların görüşleri aynı aralıkta olmasına karşın, grup katılım oranlarının farklı değerleri göstermesi Fırat ile Hazar ve Harput eğitim bölgeleri, Karşıyaka ile Hazar ve Harput eğitim bölgeleri arasında $p<.05$ düzeyinde anlamlı farklılıkların oluşmasına neden olmuştur.

“Okulun değerleri, misyonu ve vizyonu öğrenci ve veliler tarafından paylaşıyor.” (Md 31). Bu maddeye Fırat ($\bar{x}=2,80$), Hazar ($\bar{x}=3,02$), Harput ($\bar{x}=3,18$), Bahçelievler ($\bar{x}=2,97$) eğitim bölgeleri “kararsızım” düzeyinde görüş belirtirken, en düşük katılımı Karşıyaka ($\bar{x}=2,34$) eğitim bölgesi “katılmıyorum” düzeyinde görüş belirtmiştir. Uygulanan “Kruskal-Wallis” analizi sonucunda $p<.05$ düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak amacıyla “Mann-Whitney U” testi uygulanmıştır. Buna göre Fırat ile Harput eğitim bölgesi arasında, Karşıyaka ile Fırat, Hazar, Harput, Bahçelievler eğitim bölgeleri arasında anlamlı farklılık görülmüştür. Bu duruma okulun misyon ve vizyonunun oluşturulmasında öğrenci ve veliye danışılmaması, okul ile öğrenci ve veliler arasında sağlıklı iletişimin olmayışı etkili olabilir.

“Her öğrenciye zamanında öğrenme fırsatı ve öğrencilerin öğrenmesini geliştiren imkânlar sunulur.” (Md 32), maddesine Fırat ($\bar{x}=2,88$), Hazar ($\bar{x}=3,29$), Karşıyaka ($\bar{x}=2,96$), Bahçelievler ($\bar{x}=3,34$) eğitim bölgeleri “kararsızım” düzeyinde görüş bildirirken, Harput eğitim bölgesi ($\bar{x}=3,50$) ortalamayla “katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Fırat ile Hazar, Harput, Bahçelievler eğitim bölgeleri arasında, Harput ile Karşıyaka eğitim bölgesi arasında $p<.05$ düzeyinde anlamlı farklılık gerçekleşmiştir. Katılım oranlarının düşük olması, okulların mevcut alt yapılarının elverişli olmadığını veya araç-gereç yetersizliğini düşündürmektedir.

“Özellikle öğretmen ve yöneticiler güçlerini birbirleriyle paylaşarak, sinerji oluştururlar.” (Md 33). Bu maddeye Fırat ($\bar{x}=2,60$), Hazar ($\bar{x}=3,08$), Harput ($\bar{x}=3,26$), Karşıyaka ($\bar{x}=2,72$), Bahçelievler ($\bar{x}=2,86$) eğitim bölgeleri “kararsızım” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Aynı aralıkta görüş bildirmelerine rağmen katılımcıların katılım oranlarının farklılık göstermesi, eğitim bölgeleri arasında anlamlı farklılıkların oluşmasına neden olmuş, bu farklılıkta Fırat ile Hazar ve Harput eğitim bölgeleri arasında, Karşıyaka ile Hazar ve Harput eğitim bölgeleri arasında, Harput ile Bahçelievler eğitim bölgeleri arasında gerçekleşmiştir.

Tablo 18. Öğretmenlerin Eğitim Bölgelerine Göre, TKY Çalışmalarında Üst Destek Olup Olmadığına İlişkin Görüşleri Dağılımı

	Gruplar	N	$\bar{x}$	SS	F	P	Levene's Testi	P	K.W.Z.	P	Grup Fark
34	Fırat	75	2,61	1,05	1,49	.20	1,64	.16	5,45	.24	-
	Hazar	75	3,02	1,06							
	Harput	75	2,93	1,20							
	Karşıyaka	75	2,78	1,15							
	Bahçelievler	75	2,73	1,29							
	Toplam	375	2,81	1,16							
35	Fırat	75	2,54	1,01	2,18	.07	1,11	.35	8,71	.06	-
	Hazar	75	2,98	1,05							
	Harput	75	2,92	1,21							
	Karşıyaka	75	2,64	1,04							
	Bahçelievler	75	2,66	1,22							
	Toplam	375	2,75	1,12							
36	Fırat	75	2,53	0,99	2,39	.05	1,30	.27	9,02	.06	-
	Hazar	75	3,01	1,07							
	Harput	75	2,96	1,21							
	Karşıyaka	75	2,81	1,00							
	Bahçelievler	75	2,68	1,23							
	Toplam	375	2,80	1,11							
	Bahçelievler	75	2,66	1,21							
	Toplam	375	2,70	1,07							

Tablo 18'den devam

37	Fırat	75	2,45	0,99	2,63*	.03	1,91	.10	10,00*	.04	1-2,3 2-4
	Hazar	75	2,90	0,94							
	Harput	75	2,90	1,12							
	Karşıyaka	75	2,58	1,04							
	Bahçelievler	75	2,66	1,21							
	Toplam	375	2,70	1,07							
38	Fırat	75	2,42	1,01	2,40*	.04	2,48*	.04	8,42	.07	-
	Hazar	75	2,76	0,99							
	Harput	75	2,97	1,31							
	Karşıyaka	75	2,64	1,06							
	Bahçelievler	75	2,60	1,24							
	Toplam	375	2,68	1,14							

“Okulumuz TKY çalışmalarında, MEB ile ortak çalışma içindedir.” (Md 34). Bu maddeye Fırat ($\bar{x}=2,61$), Hazar ($\bar{x}=3,02$), Harput ($\bar{x}=2,93$), Karşıyaka ($\bar{x}=2,78$), Bahçelievler ($\bar{x}=2,73$) eğitim bölgeleri “kararsızım” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Uygulanan istatistiksel analizler sonucu elde edilen veriler gruplar arasında anlamlı farklılığın olmadığını yansıtmaktadır.

“Okulumuz TKY çalışmalarını diğer okullarla koordinasyon halinde yürütmektedir.” (Md 35), maddesine Hazar ($\bar{x}=2,98$), Harput ($\bar{x}=2,92$), Karşıyaka ($\bar{x}=2,64$), Bahçelievler ($\bar{x}=2,66$) eğitim bölgeleri “kararsızım” düzeyinde görüş belirtirlerken, Fırat ($\bar{x}=2,54$) eğitim bölgesi “katılmıyorum” düzeyinde görüş belirtmiştir. Eğitim bölgeleri arasında $p<.05$ düzeyinde anlamlı farklılık görülmemiştir.

“Okulumuz TKY çalışmalarında, MEM ile ortak çalışma içindedir.” (Md 36). Bu maddeye Hazar ($\bar{x}=3,01$), Harput ($\bar{x}=2,96$), Karşıyaka ($\bar{x}=2,81$), Bahçelievler ($\bar{x}=2,68$) eğitim bölgeleri “kararsızım” düzeyinde görüş belirtirlerken, Fırat ($\bar{x}=2,53$) eğitim bölgesi “katılmıyorum” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Eğitim bölgeleri arasında $p<.05$ düzeyinde anlamlı farklılık görülmemiştir. Ancak öğretmenlerin katılım oranlarının düşük olması, MEM’in okullara istenilen düzeyde rehberlik yapamadığını düşündürmektedir.

“Okulumuz TKY çalışmalarında, sivil toplum kuruluşları ile ortak çalışma içindedir.” (Md 37), önermesine Hazar ($\bar{x}=2,90$), Harput ($\bar{x}=2,90$), Bahçelievler ($\bar{x}=2,66$) eğitim bölgeleri “kararsızım” düzeyinde, Fırat ($\bar{x}=2,45$) ve Karşıyaka ($\bar{x}=2,58$) eğitim bölgeleri ise “katılmıyorum” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Fırat ile Hazar ve Harput bölgeleri arasında, Hazar ile Karşıyaka eğitim bölgesi

arasında anlamlı farklılık belirmiştir. Katılım oranlarının düşük olması, sivil toplum kuruluşlarının okullardaki TKY çalışmalarına gereken desteği vermemesinden veya okulların sivil toplum kuruluşlarıyla diyaloga geçememesinden kaynaklanabilir.

“TKY il formatörlerinden danışmanlık hizmeti alınmaktadır.” (Md 38), bu maddeye Hazar ($\bar{x}=2,76$), Harput ($\bar{x}=2,97$), Karşıyaka ($\bar{x}=2,64$), Bahçelievler ($\bar{x}=2,60$) eğitim bölgeleri “kararsızım” düzeyinde görüş belirtirlerken, Fırat ($\bar{x}=2,42$) eğitim bölgesi “katılmıyorum” düzeyinde görüş bildirmelerine rağmen, katılımcıların aritmetik ortalamaları birbirine yakın olduğundan eğitim bölgeleri arasında anlamlı fark görülmemiştir.

Tablo 19. Öğretmenlerin Eğitim Bölgelerine Göre, TKY Sisteminin Kurulup Kurulmadığına İlişkin Görüşleri Dağılımı

	Gruplar	N	$\bar{x}$	SS	F	P	Levene's Testi	P	K.W.Z.	P	Grup Fark
39	Fırat	75	3,00	0,98	3,25*	.01	2,96*	.02	13,15*	.01	2-1,5 3-1,4,5
	Hazar	75	3,32	0,93							
	Harput	75	3,46	1,00							
	Karşıyaka	75	3,01	1,17							
	Bahçelievler	75	2,98	1,19							
	Toplam	375	3,15	1,07							
40	Fırat	75	2,98	1,02	4,61*	.00	1,27	.27	18,26*	.00	1-3 4-2,3,5
	Hazar	75	3,18	1,00							
	Harput	75	3,45	1,11							
	Karşıyaka	75	2,72	1,08							
	Bahçelievler	75	3,06	1,17							
	Toplam	375	3,08	1,10							
41	Fırat	75	3,08	1,02	4,16*	.00	0,55	.69	17,82*	.00	3-1,2,4,5 2-4
	Hazar	75	3,14	1,11							
	Harput	75	3,53	1,18							
	Karşıyaka	75	2,81	1,07							
	Bahçelievler	75	3,04	1,14							
	Toplam	375	3,12	1,12							
42	Fırat	75	2,89	1,09	5,90*	.00	1,42	.22	22,34*	.00	3-1,2,4,5
	Hazar	75	2,98	1,14							
	Harput	75	3,56	1,27							
	Karşıyaka	75	2,69	1,07							
	Bahçelievler	75	2,94	1,17							
	Toplam	375	3,01	1,18							
43	Fırat	75	2,82	1,05	10,15*	.00	1,46	.21	36,85*	.00	3-1,2,4,5 4-1,2,5
	Hazar	75	2,88	1,11							
	Harput	75	3,44	1,19							
	Karşıyaka	75	2,29	1,01							
	Bahçelievler	75	2,78	1,14							
	Toplam	375	2,84	1,15							
44	Fırat	75	2,94	1,03	4,79*	.00	0,88	.47	18,54*	.00	3-1,4,5 2-4
	Hazar	75	3,18	1,07							
	Harput	75	3,40	1,10							
	Karşıyaka	75	2,66	1,10							
	Bahçelievler	75	2,93	1,17							
	Toplam	375	3,02	1,12							

Tablo 19'dan devam

45	Fırat	75	2,82	1,05	6,36*	.00	1,03	.38	23,28*	.00	1-2,3 4-2,3,5
	Hazar	75	3,22	1,08							
	Harput	75	3,32	1,17							
	Karşıyaka	75	2,53	1,04							
	Bahçelievler	75	2,96	1,05							
	Toplam	375	2,97	1,11							
46	Fırat	75	2,85	1,06	6,03*	.00	1,06	.37	24,82*	.00	4-1,2,3,5 3-1,5
	Hazar	75	3,05	1,22							
	Harput	75	3,32	1,17							
	Karşıyaka	75	2,44	1,01							
	Bahçelievler	75	2,88	1,17							
	Toplam	375	2,90	1,16							
47	Fırat	75	2,65	0,92	9,21*	.00	1,79	.13	38,51*	.00	4-1,2,3,5 1-2,3
	Hazar	75	3,10	0,90							
	Harput	75	3,22	1,13							
	Karşıyaka	75	2,36	1,03							
	Bahçelievler	75	2,93	0,99							
	Toplam	375	2,85	1,04							
48	Fırat	75	2,60	1,02	3,94*	.00	1,52	.19	15,37*	.00	1-3 4-2,3
	Hazar	75	2,85	0,94							
	Harput	75	3,02	1,19							
	Karşıyaka	75	2,37	1,10							
	Bahçelievler	75	2,73	1,13							
	Toplam	375	2,71	1,09							
49	Fırat	75	2,78	1,09	5,18*	.00	1,93	.10	20,33*	.00	4-1,2,3,5
	Hazar	75	2,90	1,04							
	Harput	75	3,12	1,25							
	Karşıyaka	75	2,33	1,08							
	Bahçelievler	75	2,86	1,03							
	Toplam	375	2,80	1,12							
50	Fırat	75	3,01	1,09	3,12*	.01	1,25	.28	11,76*	.01	1-2,3 4-2,3
	Hazar	75	3,36	0,98							
	Harput	75	3,38	1,06							
	Karşıyaka	75	2,86	1,17							
	Bahçelievler	75	3,09	1,17							
	Toplam	375	3,14	1,11							
51	Fırat	75	2,85	1,08	6,05*	.00	0,35	.84	24,26*	.00	4-1,2,3,5 3-1,5
	Hazar	75	3,09	1,06							
	Harput	75	3,33	1,15							
	Karşıyaka	75	2,49	1,09							
	Bahçelievler	75	2,84	1,11							
	Toplam	375	2,92	1,13							
52	Fırat	75	3,04	1,14	2,04	.08	0,14	.96	8,47	.07	-
	Hazar	75	3,18	1,04							
	Harput	75	3,34	1,05							
	Karşıyaka	75	2,88	1,02							
	Bahçelievler	75	3,21	1,13							
	Toplam	375	3,13	1,08							
53	Fırat	75	3,12	1,22	4,23*	.00	2,36	.05	16,52*	.00	4-2,3 5-2,3
	Hazar	75	3,30	1,03							
	Harput	75	3,46	1,06							
	Karşıyaka	75	2,78	1,15							
	Bahçelievler	75	3,01	1,02							
	Toplam	375	3,13	1,12							
54	Fırat	75	2,85	1,07	3,70*	.00	0,55	.69	14,62*	.00	1-2,3 4-2,3,5
	Hazar	75	3,28	1,03							
	Harput	75	3,30	1,11							
	Karşıyaka	75	2,77	1,14							
	Bahçelievler	75	3,14	1,14							
	Toplam	375	3,07	1,11							
55	Fırat	75	2,74	1,15	2,66*	.03	0,38	.81	11,30*	.02	4-2,3
	Hazar	75	2,90	1,11							
	Harput	75	3,02	1,12							
	Karşıyaka	75	2,46	1,00							
	Bahçelievler	75	2,80	1,16							
	Toplam	375	2,78	1,12							

“Okulumuzun sorunları “Okul Merkezli Yönetim” anlayışı ile çözülmektedir.” (Md 39), önermesine Fırat ($\bar{x}=3,00$), Hazar ($\bar{x}=3,32$), Karşıyaka ($\bar{x}=3,01$), Bahçelievler ($\bar{x}=2,98$) eğitim bölgeleri “kararsızım” düzeyinde görüş belirtirken, Harput ($\bar{x}=3,44$) eğitim bölgesi “katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Yapılan testler sonucunda Fırat ile Hazar ve Harput, Bahçelievler ile Hazar ve Harput, Harput ile Karşıyaka eğitim bölgeleri arasında $p<.05$ düzeyinde anlamlı farklılık görülmüştür. Bu sonuca göre okullarda eğitim-öğretim ile ilgili kararların alınması süreci iyi işlememektedir.

“TKY uygulamaları okulda bir plan dâhilinde gerçekleştirilmektedir.” (Md 40), şeklindeki ifadeye Fırat ($\bar{x}=2,98$), Hazar ($\bar{x}=3,18$), Karşıyaka ($\bar{x}=2,72$), Bahçelievler ($\bar{x}=3,06$) eğitim bölgeleri “kararsızım” düzeyinde görüş belirtirken, Harput ($\bar{x}=3,45$) eğitim bölgesi “katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Karşıyaka eğitim bölgesi katılımcılarının görüş ortalamaları diğer gruplardan düşük olması gruplar arası farklılıkların oluşmasına neden olmuştur. Buna göre Fırat ile Harput eğitim bölgeleri ve Karşıyaka ile Hazar, Harput, Bahçelievler eğitim bölgeleri arasında anlamlı fark vardır. Bunda okullarda uzun vadeli gelişim planlarının hazırlanmayışı etkili olduğu düşünülmektedir.

“Okulda kalite çemberi ekipleri kurulmaktadır.” (Md 41). Bu maddeye Fırat ($\bar{x}=3,08$), Hazar ($\bar{x}=3,14$), Karşıyaka ($\bar{x}=2,81$), Bahçelievler ($\bar{x}=3,04$) eğitim bölgeleri “kararsızım” düzeyinde görüş belirtirken, Harput ($\bar{x}=3,53$) eğitim bölgesi “katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Uygulanan “Kruskal-Wallis” analizi sonucunda $p<.05$ düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak amacıyla “Mann-Whitney U” testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda Harput ile Fırat, Hazar, Karşıyaka, Bahçelievler eğitim bölgeleri arasında ve Hazar ile Karşıyaka eğitim bölgeleri arasında anlamlı farklılık görülmüştür. Bu durum kalite yönetim tekniklerinin kullanılmadığını, okul ortamının iyileştirilmediğini, okulların gelişmesi ve kalkınmasına katkıda bulunulmadığını, problemleri çözmek için takım ruhunun oluşturulmadığını düşündürmektedir.

“TKY uygulamalarının her aşamasında ilgili tarafların gönüllülük esası ile katılımı sağlanarak, ekip çalışması ön planda tutulmaktadır.” (Md 42), maddesine Fırat ($\bar{x}=2,89$), Hazar ($\bar{x}=2,98$), Karşıyaka ($\bar{x}=2,69$), Bahçelievler ($\bar{x}=2,94$) eğitim bölgeleri “kararsızım” düzeyinde görüş belirtirken, Harput ($\bar{x}=3,56$) eğitim bölgesi “katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Uygulanan testler sonucunda Harput eğitim bölgesi ile diğer eğitim bölgeleri arasında $p<.05$ düzeyinde anlamlı farklılık görülmüştür. Bu durum okullarda hâla ekip çalışmalarının istenen düzeye gelmediğinin göstergesidir. Okullarda ekipler kurulurken yöneticiler; kendi çalışanlarına baskı kurmamalı, ekipleri gönüllü çalışanlardan oluşturmali ancak okul yönetimi bu konuda kararlılığını, isteğini ve desteğini çalışanlarına göstermelidir. Yönetimin gereken desteği vermeyişi katılımcıların bu görüşlerine yansıdığı düşünülmektedir.

“Çalışanlar memnuniyeti anketi uygulanmış ve değerlendirmeye alınarak, iyileştirme çalışmalarına başlanmıştır.” (Md 43). Bu maddeye Fırat ($\bar{x}=2,82$), Hazar ($\bar{x}=2,88$), Bahçelievler ($\bar{x}=2,78$) eğitim bölgeleri “kararsızım” düzeyinde görüş belirtirken, Harput ($\bar{x}=3,44$) eğitim bölgesi “katılıyorum” düzeyinde Karşıyaka ($\bar{x}=2,29$) eğitim bölgesi ise “katılmıyorum” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Bu farklı görüş aralıkları gruplar arasında anlamlı farklılıklara yol açmıştır. Harput ile tüm eğitim bölgeleri arasında, Karşıyaka ile Fırat, Hazar, Bahçelievler bölgeleri arasında $p<.05$ düzeyinde anlamlı farklılığa rastlanmıştır. Bu sonuçlara göre okullarda özdeğerlendirme çalışmalarının yetersiz olduğu anlaşılmaktadır. Okulun kuvvetli yönlerini ve iyileştirmeye açık olan alanların belirlenmesinde, yönetimin inancı, katılımı ve desteği gereklidir.

“Toplam kalite yönetimi uygulamaları çerçevesinde kaynaklar etkili ve verimli kullanılmaktadır.” (Md 44), önermesine Fırat ($\bar{x}=2,94$), Hazar ($\bar{x}=3,18$), Karşıyaka ($\bar{x}=2,66$), Bahçelievler ($\bar{x}=2,93$) eğitim bölgeleri “kararsızım” düzeyinde görüş bildirirken, Harput ($\bar{x}=3,40$) eğitim bölgesi “katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Bu görüş düzeylerine göre Harput ile Fırat, Karşıyaka, Bahçelievler eğitim bölgeleri arasında ve Hazar ile Karşıyaka eğitim bölgesi arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu sonuç öğretmenlerin varolan kaynakları yeterli bir şekilde kullanamadıklarından kaynaklanabilir.

“Nitelikli personelle, hizmet sunumunda sürekli gelişme sağlanmaktadır.” (Md 45). Bu maddeye Fırat ($\bar{x}=2,82$), Hazar ($\bar{x}=3,22$), Harput ($\bar{x}=3,32$), Bahçelievler ($\bar{x}=2,96$) eğitim bölgeleri “kararsızım” düzeyinde, Karşıyaka ($\bar{x}=2,53$) eğitim bölgesi “katılmıyorum” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Yapılan analizler sonucunda Fırat ile Hazar ve Harput eğitim bölgeleri arasında, Karşıyaka ile Hazar, Harput Bahçelievler eğitim bölgeleri arasında $p<.05$ düzeyinde anlamlı farklılık görülmüştür. Burada farklı eğitim bölgelerindeki öğretmenler kendilerini geliştiremediklerinden dolayı, sunulan hizmette de gelişme sağlanamayacağını dile getirmişlerdir.

“Öğrenci memnuniyeti anketi uygulanmış ve değerlendirmeye alınarak, iyileştirme çalışmalarına başlanmıştır.” (Md 46), maddesine Fırat ($\bar{x}=2,85$), Hazar ($\bar{x}=3,05$), Harput ($\bar{x}=3,32$), Bahçelievler ($\bar{x}=2,88$) eğitim bölgeleri “kararsızım” düzeyinde, Karşıyaka ($\bar{x}=2,44$) eğitim bölgesi “katılmıyorum” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Buna göre Harput ile Fırat ve Bahçelievler eğitim bölgeleri arasında, Karşıyaka eğitim bölgesi ile diğer eğitim bölgeleri arasında $p<.05$ düzeyinde anlamlı farklılık görülmüştür. Bu durum okullarda TKY çalışmalarında öğrenci görüşlerine yer verilmediğini göstermektedir.

“TKY uygulamalarında hedeflere ulaşma düzeyi sürekli ölçülmektedir.” (Md 47). Bu maddeye Fırat ($\bar{x}=2,65$), Hazar ($\bar{x}=3,10$), Harput ($\bar{x}=3,22$), Bahçelievler ($\bar{x}=2,93$) eğitim bölgeleri “kararsızım” düzeyinde, Karşıyaka ($\bar{x}=2,36$) eğitim bölgesi “katılmıyorum” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Eğitim bölgelerinin çoğu kararsızım aralığında görüş belirtmelerine rağmen, görüş ortalama oranlarının yüksek veya düşük olması Fırat ile Hazar ve Harput eğitim bölgeleri arasında, Karşıyaka eğitim bölgesi ile diğer eğitim bölgeleri arasında anlamlı farklılıkların görülmesine neden olmuştur. Okullar istenilen hedeflere ulaşma düzeylerini sürekli ölçmek ve bu ölçümleri istatistiksel verilere dönüştürmelidirler. Ancak bu durumda istenilen hedeflere ulaşmayı güçleştiren engeller ortaya çıkarılabilir ve çözüm yolları bulunabilir.

“Okuldaki işlemlerle ilgili iş akış şemaları oluşturulup uygulanmaktadır.” (Md 48). Bu önermede Fırat ($\bar{x}=2,60$), Hazar ($\bar{x}=2,85$), Harput ($\bar{x}=3,02$),

Bahçelievler ($\bar{x}=2,73$) eğitim bölgeleri “kararsızım” düzeyinde, Karşıyaka ($\bar{x}=2,37$) eğitim bölgesi “katılmıyorum” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Uygulanan “Kruskal-Wallis” analizi sonucunda $p<.05$ düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak amacıyla “Mann-Whitney U” testi uygulanmıştır. Buna göre Harput ile Fırat ve Karşıyaka eğitim bölgeleri arasında ve Karşıyaka ile Hazar eğitim bölgesi arasında anlamlı farklılık görülmüştür.

“Okulumuz yapmış olduğu TKY çalışmaları ile TKY ödülüne aday kriterleri taşımaktadır.” (Md 49), şeklindeki bu önermeye Fırat ($\bar{x}=2,78$), Hazar ($\bar{x}=2,90$), Harput ($\bar{x}=3,12$), Bahçelievler ($\bar{x}=2,86$) eğitim bölgeleri “kararsızım” düzeyinde, Karşıyaka ($\bar{x}=2,33$) eğitim bölgesi “katılmıyorum” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Karşıyaka eğitim bölgesi ile diğer eğitim bölgeleri arasında $p<.05$ düzeyinde anlamlı farklılık görülmüştür. Bu durum eğitim bölgelerindeki okulların “MEB Toplam Kalite Yönetimi Uygulamaları Ödül Yönergesi” ndeki aday kriterlerini taşımadıklarını düşündürmektedir.

“Öğrencinin ilerlemesi sık sık kontrol edilmektedir.” (Md 50). Bu maddeye Fırat ($\bar{x}=3,01$), Hazar ($\bar{x}=3,36$), Harput ($\bar{x}=3,38$), Karşıyaka ($\bar{x}=2,86$), Bahçelievler ($\bar{x}=3,09$) eğitim bölgeleri “kararsızım” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Grup ortalamalarının farklılık göstermesi, gruplar arası farklılıkları doğurmuştur. Buna göre Fırat ile Hazar ve Harput eğitim bölgeleri arasında, Karşıyaka ile Hazar ve Harput eğitim bölgeleri arasında $p<.05$ düzeyinde anlamlı farklılık görülmüştür.

“Veli memnuniyeti anketi uygulanmış ve değerlendirmeye alınarak, iyileştirme çalışmalarına başlanmıştır.” (Md 51). Bu maddeye Fırat ($\bar{x}=2,85$), Hazar ($\bar{x}=3,09$), Harput ($\bar{x}=3,33$), Karşıyaka ($\bar{x}=2,49$), Bahçelievler ($\bar{x}=2,84$) eğitim bölgeleri “kararsızım” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Görüşlere katılım oranları birbirinden farklılık göstermiştir. Bu görüşler doğrultusunda Harput ile Fırat ve Bahçelievler eğitim bölgesi görüşleri arasında, Karşıyaka ile diğer eğitim bölgesi görüşleri arasında anlamlı farklılıklar çıkmıştır. Bu durum özdeğerlendirme aşamasında velilerin görüşlerine yer verilmediğini

göstermektedir. Halbuki özdeğerlendirme çalışanları, öğrencileri ve velileri kapsayacak şekilde uygulanmalıdır.

“TKY ödül sürecinde; güvenirlik, objektiflik ve genellik esaslarının uygulanacağına inanılmaktadır.” (Md 52), maddesine Fırat ($\bar{x}=3,04$), Hazar ($\bar{x}=3,18$), Harput ($\bar{x}=3,34$), Karşıyaka ($\bar{x}=2,88$), Bahçelievler ($\bar{x}=3,21$) eğitim bölgeleri “kararsızım” düzeyinde katılmışlardır. Eğitim bölgeleri arasında $p<.05$ düzeyinde anlamlı farklılık görülmemiştir.

“Personelin sürekli eğitimi kurumsallaştırılarak, niteliği yükseltilmektedir.” (Md 53). Bu maddeye Fırat ($\bar{x}=3,12$), Hazar ($\bar{x}=3,30$), Karşıyaka ($\bar{x}=2,78$), Bahçelievler ($\bar{x}=3,01$) eğitim bölgeleri “kararsızım” düzeyinde katılırken, Harput ($\bar{x}=3,46$) eğitim bölgesi “katılıyorum” düzeyinde katılmışlardır. Uygulanan testler sonucunda Karşıyaka ile Hazar ve Harput, Bahçelievler ile Hazar ve Harput eğitim bölgeleri arasında anlamlı farklılık görülmüştür. Personelin sürekli eğitimle niteliğinin yükseltilmesi çabalarının, diğer eğitim bölgelerine göre Harput eğitim bölgesinde daha fazla olduğu düşünülmektedir.

“Çalışmalarda ortak akıldan yararlanılmaktadır.” (Md 54), maddesine Fırat ($\bar{x}=2,85$), Hazar ($\bar{x}=3,28$), Harput ($\bar{x}=3,30$), Karşıyaka ($\bar{x}=2,77$), Bahçelievler ($\bar{x}=3,14$) eğitim bölgeleri “kararsızım” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Uygulanan “Kruskal-Wallis” analizi sonucunda $p<.05$ düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak amacıyla “Mann-Whitney U” testi uygulanmıştır. Bu sonuca göre Fırat ile Hazar ve Harput eğitim bölgesi arasında, Karşıyaka ile Hazar, Harput ve Bahçelievler eğitim bölgeleri arasında anlamlı farklılık görülmüştür. TKY anlayışı ortak hareket etmeyi gerektirir. Okullarda varolan veya olabilecek problemler okulun tüm çalışanlarının katkılarıyla çözümlenebilir. Bu durum da görüşlerine yer verilen okul çalışanları, daha fazla güdülenir, mutlu ve verimli olurlar.

“TKY ödül yönergesindeki ödüller, çalışanları güdüler niteliktedir.” (Md 55), önermesine Fırat ($\bar{x}=2,74$), Hazar ($\bar{x}=2,90$), Harput ($\bar{x}=3,02$), Bahçelievler ($\bar{x}=2,80$) eğitim bölgeleri “kararsızım” düzeyinde görüş bildirirken, Karşıyaka ($\bar{x}=2,46$) eğitim bölgesi “katılmıyorum” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. “Kruskal-

Wallis” analizi sonucunda $p<.05$ düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuş, farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak amacıyla “Mann-Whitney U” testi uygulanmış ve Karşıyaka eğitim bölgesi ile Hazar ve Harput eğitim bölgeleri arasında $p<.05$ düzeyinde anlamlı farklılık görülmüştür. Bu durum öğretmenlerin “MEB Toplam Kalite Yönetimi Uygulamaları Ödül Yönergesi” ndeki ödüllerden tatmin olamadıklarını yansıtmaktadır.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularına dayanılarak ulaşılan sonuçlar yanında, bu alanda diğer araştırma sonuçlarından elde edilen bulgularda göz önüne alınarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç

Araştırma bulguları, cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde katılımcıların %39,2'sinin erkek, %60,8'inin de kadın olduğu görülmektedir. Bulgular, erkek ve kadın katılımcıların “Okulumuzda, geliştirme çabalarının amacı öğrencinin öğrenmesini geliştirmektir” önermesine yüksek düzeyde katılım gösterirken, bunun dışında kalan tüm önermelere orta düzeyde katılım sergilediklerini ortaya koymaktadır. Erkek katılımcılar ile kadın katılımcılar arasında sadece “Gelişmenin değişimle sağlanacağını herkes tarafından bilinmesi sağlanır”, “Okulumuz eğitimde, tam öğrenme hedeflemektedir”, “Okulumuz TKY çalışmalarında, MEB ile ortak çalışma içindedir”, “Okulumuz TKY çalışmalarında, MEM ile ortak çalışma içindedir” ve “Okulumuz TKY çalışmalarında, sivil toplum kuruluşları ile ortak çalışma içindedir” önermelerinde görüş farklılığı oluşmuştur.

Her iki katılımcı grupları da toplam kalite yönetimi felsefesinin yerleşme düzeyi, toplam kalite yönetimi okul yapısının uygunluğu, toplam kalite yönetimi çalışmalarında üst destek olup olmadığı, toplam kalite yönetimi sisteminin kurulup kurulmadığı boyutlarında “kararsızım” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Özellikle toplam kalite yönetimi çalışmalarında üst destek olup olmadığı boyutunda erkek ve kadın katılımcıların orta düzeyde görüş bildirmelerine rağmen, aralarında anlamlı farklılık görülmüştür. Erkek katılımcılar üst yönetim olan Milli Eğitim Bakanlığı, milli eğitim müdürlüğü ve sivil toplum kuruluşlarının TKY çalışmalarında destek olması noktasında, kadın katılımcılara göre daha fazla katılım göstermişlerdir. Bu durum erkek katılımcıların, Toplam Kalite Yönetiminin okullarda uygulanmasında, üst yönetimin desteğini alma

aşamasında daha fazla görev aldıklarını ve katkılarının fazla olduğunu göstermektedir.

TKY'nin uygulanabilir olmasında sağlıklı iletişimin önemi yadsınamaz. Ancak araştırma bulgularıyla ve okul yöneticilerinin öğretmenlerle kurdukları iletişim becerilerinin istenilen düzeyde olmadığını gösteren araştırmada da (Çubukçu ve Döndar,2003), okullarda sağlıklı iletişim sisteminin istenilen düzeyde olmadığı anlaşılmaktadır.

Araştırma bulguları, hizmet yılı değişkenine göre incelendiğinde katılımcıların %17,6'sının 1-5 hizmet yılına, %25,6'sının 6-10 hizmet yılına, %21,1'inin 11-15 hizmet yılına, %35,7'sinin 16 yıl ve üzeri hizmet yılına sahip oldukları görülmektedir. 16 yıl ve üzeri öğretmenlerin katılımcılar arasında daha fazla yer alması, araştırmanın Elazığ merkezinde yapılmış olmasından kaynaklanabilir.

Bulgular, değişik hizmet yılına sahip öğretmenlerin "Gelişmenin değişmeyle sağlanacağını herkes tarafından bilinmesi sağlanır", "Okulumuzda, geliştirme çabalarının amacı öğrencinin öğrenmesini geliştirmektir", "Okulumuz eğitimde, tam öğrenme hedeflemektedir" önermelerine yüksek düzeyde katılım gösterirken, bunun dışında kalan tüm önermelere orta düzeyde görüş bildirdiklerini ortaya koymaktadır.

1-5 hizmet yılına sahip katılımcılar 8. ve 13. önermelere "katılıyorum" düzeyinde görüş belirtirken, bunların dışındaki önermelere "kararsızım" düzeyinde görüş belirtmişlerdir. 6-10 hizmet yılına sahip katılımcılar 13. önermeye "katılıyorum" düzeyinde, 27, 35, 37, 38, 49 ve 55. önermelere "katılmıyorum" düzeyinde görüş belirtirken, bunların dışında kalan önermelere "kararsızım" düzeyinde görüş bildirmişlerdir. 11-15 hizmet yılına sahip katılımcılar 13. önermeye "katılıyorum", 33. önermeye "katılmıyorum" düzeyinde fikir beyan ederken, bunun dışında kalan diğer önermelere "kararsızım" düzeyinde görüş bildirmişlerdir. 16 yıl ve üzeri hizmete sahip katılımcılar 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 21, 23, 28, 29, 30, 32 ve 41. önermelere "katılıyorum" düzeyinde, diğer önermelere "kararsızım" düzeyinde görüş belirtmişlerdir.

Bulgular dahilinde 16 yıl ve üzeri hizmete sahip katılımcılar, genellikle diğer hizmet gruplarıyla aynı aralıkta görüş bildirmelerine rağmen, katılım oranları diğer hizmet gruplarından fazla olması nedeniyle anlamlı farklılıklara yol açmıştır. Araştırmaya katılan kıdemi fazla olan öğretmenlerin okul yöneticileriyle olan olumlu ilişkileri, katılımı arttırmış olması düşünülebilir. Ayrıca bu kıdem aralığındaki katılımcıların mesleğinin en olgun çağında olmaları toplam kaliteye odaklanmada diğer kıdem sahibi katılımcılara göre daha fazla önem arz etmektedir. Bu sonuç, Celep (2000) mesleki kıdem arttıkça okula adanma ve çalışma grubuna yönelik adanmışlık düzeylerinin arttığını gösteren araştırmayla paralellik göstermektedir. Araştırma genelinde ise kıdem yılı fazla olan öğretmenlerin önermelere katılımının diğer kıdemlere göre biraz daha yüksek olması, Mutlu (2001)'nın araştırmasına işaret etmektedir.

Yine okullarda katılımcı yönetim anlayışının olduğuna, kıdemi fazla olan öğretmenler daha fazla katılım gösterirken, bu sonuç (Uygun,2004) 1-5 yıl arasında çalışan öğretmenlerin, diğer öğretmenlere göre, okul müdürlerinin katılımcı yönetim anlayışını uygulama yeterliliklerinin daha yüksek olduğunu ortaya çıkaran araştırmayla uyuşmamaktadır.

Hizmet yılı değişkeni genel olarak değerlendirildiği zaman sonuç olarak okullarda toplam kalite yönetimi felsefesinin yerleşme düzeyinin, toplam kalite yönetimi ile okul yapısının uygunluğunun, toplam kalite yönetimi çalışmalarında üst desteğin, toplam kalite yönetimi sisteminin kurulumunun düşük olduğu veya istenilen seviyede olmadığı anlaşılmaktadır.

Araştırma bulguları, eğitim bölgesi değişkenine göre incelendiğinde katılımcıların tüm bölgelerde %20'lik paya sahip oldukları görülmektedir. Bulgular tüm eğitim bölgesi katılımcılarının “Gelişmenin değişmeyle sağlanacağını herkes tarafından bilinmesi sağlanır”, “Okulumuzda, geliştirme çabalarının amacı öğrencinin öğrenmesini geliştirmektir”, “Okulumuz eğitimde, tam öğrenme hedeflemektedir” önermelerine yüksek düzeyde görüş belirttiklerini, bunun dışında kalan tüm önermelere orta düzeyde görüş belirttiklerini ortaya koymaktadır.

Fırat Eğitim Bölgesi katılımcıları 13. önermeye “katılıyorum” düzeyinde görüş belirtirken, diğer önermelere “kararsızım” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Hazar Eğitim Bölgesi 35-38. önermelere “katılmıyorum” düzeyinde, 4, 8, 13, 21, 23, 28, 29. önermelere “katılıyorum” düzeyinde görüş belirtirken, bunların dışında kalan önermelere “kararsızım” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Harput Eğitim Bölgesi 4-11, 13,14, 20, 21, 23, 28, 29, 32, 39-44 ve 55. önermelere “katılıyorum” düzeyinde, diğer önermelere ise “kararsızım” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Karşıyaka Eğitim Bölgesi 8 ve 13. önermelere “katılıyorum” düzeyinde, 22, 25-27, 31, 37, 43, 45-49, 51 ve 55. önermelere “katılmıyorum” düzeyinde görüş bildirirken, bunların dışındaki önermelere “kararsızım” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Bahçelievler eğitim bölgesi 13. önermeye “katılıyorum” düzeyinde görüş belirtirken, diğer önermelere “kararsızım” düzeyinde görüş belirtmişlerdir.

Eğitim bölgeleri arasındaki anlamlı farklılıkların genelde Harput ve Karşıyaka eğitim bölgeleri ile diğer eğitim bölgeleri arasında olduğu gözlemlenmiştir. Bunda Harput eğitim bölgesinin diğer eğitim bölgelerine göre katılımının yüksek, Karşıyaka eğitim bölgesinin ise diğer eğitim bölgelerine göre katılımının düşük olması etkili olmuştur. Sonuç olarak okullarda toplam kalite yönetimi felsefesinin yerleşme düzeyinin, toplam kalite yönetimi ile okul yapısının uygunluğunun, toplam kalite yönetimi sisteminin kurulmuş olması düzeyinin diğer eğitim bölgelerine nazaran Harput eğitim bölgesinde daha fazla, Karşıyaka eğitim bölgesinde ise daha az olduğu söylenebilir.

Araştırma bulgularından okul yöneticilerinin liderlik özelliklerini gösteremedikleri anlaşılmaktadır. Bu bulgu Akçay (2003)’ın “Okul Müdürleri Öğretmenleri Etkileyebiliyor mu?” araştırmasında vardığı sonuçla tutarlılık göstermektedir.

Ayrıca, katılımcılar Toplam Kalite Yönetimi boyutlarının tamamında “tamamen katılmıyorum” ve “katılmıyorum” düzeyinde görüş çok nadiren belirtmişlerdir. Bu durum okullarda TKY’nin uygulanmasının çok düşük olmadığını; bununla beraber “katılıyorum” ve “tamamen katılıyorum” düzeyinde de bir katılım görülmediği için TKY’nin istenilen düzeyde uygulanmayarak,

okullarda kalite artırımı konusunda okul çalışanlarının gereken önemi vermediği anlaşılmaktadır.

Araştırmanın genel sonucuna bakıldığında öğretmenler ilköğretim okullarında Toplam Kalite Yönetimi ilkelerinin ara sıra uygulandığına kanaat getirmişlerdir. Araştırmanın bu bulgusu Duman (2002), Öztürk (2003), Sarı (2002), Çevik (2003), Hamedoğlu (2001)'nin araştırmalarının sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Katılımcıların toplam kalite yönetimi felsefesinin yerleşme düzeyi, toplam kalite yönetimi okul yapısının uygunluğu, toplam kalite yönetimi çalışmalarında üst destek olup olmadığı, toplam kalite yönetimi sisteminin kurulup kurulmadığı boyutların katılımlarına yükseltmek, ancak tüm eğitim paydaşlarının özellikle okul yöneticilerinin eğitim kurumlarında bilinçli ve istekli bir şekilde toplam kalite yönetimi felsefesine inanmaları ve bu çalışmalara katılmalarından geçer.

Ayrıca yapılan bazı araştırmalar yöneticilerin TKY anlayışının eğitim kurumlarında uygulanabileceğine inanmalarına karşın, çoğu araştırma sonuçları bu inancın okullarda eğitimin kalitesine yansımadığını göstermektedir.

5.2. Öneriler

1. Araştırma sonuçları, kadın katılımcıların erkek katılımcılara oranla daha düşük katılımı bulunduklarını ortaya koymuştur. Bu durumda okul yöneticileri, bayan öğretmenleri teşvik ederek Toplam Kalite Yönetimi çalışmalarında aktif rol almalarını sağlamalıdır.
2. Cinsiyet değişkenine göre kadın ve erkek katılımcıların çoğunluğu toplam kalite yönetimi felsefesinin yerleşme düzeyi, toplam kalite yönetimi okul yapısının uygunluğu, toplam kalite yönetimi çalışmalarında üst destek olup olmadığı, toplam kalite yönetimi sisteminin kurulup kurulmadığı boyutlarındaki uygulamalara orta düzeyde katılım göstermişlerdir. Bu bağlamda TKY'nin uygulanmasında baş rol oynaması gereken okul yöneticileri, uygulamalardan verimin elde edilmesi için daha etkili liderlik özellikleri göstermesi gerekmektedir. Bu açıdan okul yöneticileri başta olmak

üzere tüm çalışanların kendilerini yetiştirmeleri ve uygulamalara samimiyetle katılmaları gerekir.

3. Hizmet yılı grupları içinde genellikle önermelere yüksek düzeyde katılan grup 16 yıl ve üzeri çalışan öğretmenler olmuştur. Bu kıdem aralığı içindeki katılımcılar, meslek hayatlarının en olgun ve birikimli yıllarını yaşamaktadırlar. Okul yöneticileri bu kıdem aralığındaki öğretmenleri, TKY anlayışını benimsemeleri noktasında genç öğretmenlere rehberlik yapmaları için yardımlarını istemelidir.
4. Eğitim bölgeleri değişkenine bakıldığında TKY uygulamalarının bazı bölgelerde daha düşük olduğu anlaşılmaktadır. Bu bölgelerde Toplam Kalite Yönetimi uygulamalarının artırılması için MEM, TKY il formatörleri ve bu konuda çalışmalarıyla öncülük edebilecek okulların destekleri gerekir.
5. TKY uygulamalarından istenilen verimin elde edilmesi için okulların fiziki şartlarının iyileştirilmesi gerekir.
6. TKY anlayışında önce insan önemlidir. Dolayısıyla okullarda TKY'nin verimli bir şekilde uygulanabilmesi için insanlara hak ettikleri değer verilmelidir. Bu bağlamda okul çalışanları ilişki kurduğu tüm paydaşlara insan gibi davranmalı ve onların değerli olduklarını anlamaları için özveride bulunmalıdır.
7. TKY uygulamalarında yönetici ve öğretmenler gerekli ve etkili eğitim sürecinden geçtikten sonra okullarını; huzurun, güvenin, saygının, samimiyetin, adaletin olduğu açık okul ikliminin sergilendiği ortamlara çevirmelidirler.
8. Eğitimde kalite uygulamalarında okul yöneticileri; okul çalışanlarının, öğrencilerin ve velilerin memnuniyetlerini araştırılmalı ve bu sürece işlerlik ve devamlılık kazandırılmalıdır.

9. Eğitim kurumlarında paylaşılan değerlerin hakim, kolektif ruhun güçlü ve demokrasinin olduğu okul kültürü yerleştirilmelidir.
10. Okul yöneticisi okul çalışanlarının birbirini yakından tanınması, kaynaşması ve dayanışması için çeşitli etkinlikler düzenleyip, okulda sağlıklı iletişimi hakim kılmalıdır.
11. Öğrenci ve ailelerin okulla kaynaşması için değişik etkinlikler düzenlenerek, ailelerin ilgileri çekilmelidir.
12. Okullarda tüm çalışanların TKY uygulamalarına katılımlarını sağlamak amacıyla maddi ve manevi ödüllerle desteklenerek, performansları artırma yoluna gidilmelidir. Bu bağlamda MEB ve MEM okullara gereken desteği vermelidir.
13. Okulların klasik yönetim kabuğunun kırılması ve kalitenin temel alındığı öğrenen örgütler haline getirilmesinde, yöneticilerin ve öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri gerekmektedir.
14. Okul yöneticilerine ve öğretmenlere amacına hizmet edecek, etkili ve uygun süreli hizmetiçi eğitim kursları ve seminerleri düzenlenmelidir.
15. Milli eğitim müdürlükleri, Toplam Kalite Yönetimi anlayışının daha kolay anlaşılması, bu felsefenin okullarımızda daha hızlı yerleşmesi için okul çalışanlarına yönelik TKY el kitabı çıkarılmasında öncülük etmelidirler.
16. Bireysel başarılarından daha fazla etkisi olan takım çalışmalarına önem verilerek, okul çalışanları bu konuda teşvik edilmeli ve takım ruhu içerisinde kurumun problemlerine daha etkili çözümler getirilmelidir.
17. TKY'nin uygulanmasının önündeki bazı engeller değişik kurumların uzmanları tarafından tartışılmalı, değerlendirilmeli ve değerlendirmeler ışığında okullara rehberlik yapılmalıdır.

18. Eğitim ve öğretim sürecinin kalitesini arttırmaya dönük olarak, okullarda öğrencilerin araştırmacılığını, yaratıcılığını, sorgulayıcılığını artırıcı zengin kaynakların sağlanması gerekmektedir.
19. Okul çalışanları kaliteli hizmetin alınması noktasında gereken hassasiyeti, okullarında da göstermeleri için gereken öz eleştiri yapmaları ve kime hizmet ettiklerinin vicdani boyutunu düşünmelidirler.
20. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar TKY'nin ilköğretim okullarında istenilen düzeyde uygulanmadığı sonucunu ortaya koymuştur. Bu bağlamda TKY'nin uygulanmasındaki güçlükleri belirlemek ve bu güçlüklerin nasıl aşılabileceğine yönelik öğretmen, yönetici, öğrenci ve veliler üzerinde geniş kapsamlı bir araştırma yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Adams, D. (1998). "Eğitimde Kalitenin Tanımlanması" (Çev:Necati Cemaloğlu), **Eğitim Yönetimi Dergisi**, Sayı.14, s.233-248.
- Akal, Z.(1995). "Toplam Kalite Yönetimi ve Performans Ölçme Değerlendirme Sistemleri", **Verimlilik Dergisi**, Toplam Kalite Özel Sayısı, s. 83-108.
- Akçay, A. (2003). "Okul Müdürleri Öğretmenlerini Etkileyebiliyor Mu?", **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı.157, s.75-88.
- Aksu, Mualla B. (1995). "Toplam Kalite Yönetimi", **Eğitim Yönetimi Dergisi**, Sayı.2, s.205-211.
- Aktan, C. (1997). "Toplam Kalite Yönetimi, Kamudaki Kalitesizliğe Çözüm Olabilir mi?", **Ekonomik Forum Dergisi**, Yıl. 4, Sayı.6, s.56-61.
- Aktaş, Z. (2002). **İlköğretim Okullarında Toplam Kalite Yönetimi Uygulaması ve Uygulamaya Etki Eden Unsurlar**. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Arioğlu, Ü. (1995). "Kalite İnsanı", **Verimlilik Dergisi**, Toplam Kalite Özel Sayısı, s.25-30.
- Arslan, M. Mehmet ve Eraslan, L. (2003)."Yeni Eğitim Paradigması ve Türk Eğitim Sisteminde Dönüşüm Gerekliliği", **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı:160. <http://yayim.meb.gov.tr//dergiler/160/arslan-eraslan.htm>
- Atlioğlu, Y. ve Şahin, A. (2002)."Liderlik Anlayışımız", **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı:155-156. <http://yayim.meb.gov.tr//dergiler/155-156/atlioglu.htm>
- Aydemir, M. (2000)."Örgütsel Öğrenme ve Toplam Kalite Yönetimi", **D. E. Ü. Sosyal Bilimler Dergisi**, Cilt.2, Sayı. 3. <http://www.sbd.deu.edu.tr/Yayinler/dergi06/aydemir.html>
- Aydın, M. (2000). **Çağdaş Eğitim Yönetimi**. Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.
- Aytaç, T. (1999). "Öğrenen Örgüt: Okul", **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı. 141, s. 75-78.
- (2000). "Okul Vizyonu Nedir Nasıl Geliştirilir", (Editör: Cevat Elma ve Kâmile Demir), **Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Balcı, A. (2001). **Etkili Okul ve Okul Geliştirme**. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Başar, H. (2000). **Eğitim Denetçisi**. Ankara: Pegem Yayıncılık.

- Başaran, İ.E. (1994). **Eğitim Yönetimi**. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- (1994). "Kaliteli Bir Eğitim Nasıl Olmalıdır?", **Türk Milli Eğitiminde Kalite Paneli**, İstanbul: TSE Yayınları.
- Bayrak, C. ve Ağaoğlu, E. (18-19 Aralık 1998). "Öğretmen Adayları ve Toplam Kalite Yönetimine İlişkin Yönelimleri", **Yüksek Öğretimde Toplam Kalite Prensiplerinin Uygulanması Sempozyumu**. Ankara: Haberal Eğitim Vakfı.
- Bozkurt, R. (1995). "Hizmet Endüstrilerinde Kalite", **Verimlilik Dergisi**, Toplam Kalite Özel Sayısı, s.171-212.
- Bursalıoğlu, Z. (1991). **Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış**. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- (2000). **Eğitimde Yönetimi Anlamak Sistemi Çözümlmek**. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Cafoğlu, Z. (22-23 Haziran 1995). "Bilgi Çağında Mesleki ve Teknik Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi", **Mesleki ve Teknik Eğitim Sempozyumu I**. Elazığ.
- (1996). **Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi**. İstanbul: Avni Akyol Ümit Kültür Vakfı.
- (18-19 Aralık 1998). "TKY ve İnsan", **Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi Prensiplerinin Uygulanması Sempozyumu**, Ankara: Haberal Eğitim Vakfı.
- Celep, C. (18-19 Aralık 1998). "Okul Yönetiminde Toplam Kalite Yönetimi", **Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi Prensiplerinin Uygulanması Sempozyumu**, Ankara: Haberal Eğitim Vakfı.
- Cemaloğlu, N. (2002). "Öğretmen Performansının Artırılmasında Okul Yöneticisinin Rolü", **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı. 153-154.
<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/153-154/cemaloglu.htm>
- Ceylan, M. (1997). "Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi ve Müşteri Memnuniyeti", **Eğitim Yönetimi Dergisi**, Sayı.9, s.23-30.
- Coşkun, S. (2003). "Toplam Kalite Yönetimi ve Yönetim Teorisi", **Amme İdaresi Dergisi**, Cilt.36, Sayı.4, s.55-68.
- Çelik, V. (2000). **Okul Kültürü ve Yönetimi**. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- (2000). **Eğitimsel Liderlik**. Ankara: Pegem Yayıncılık.

- (2002). **Sınıf Yönetimi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çetin, K. (2002). "Toplam Kalite Yönetimi ve Temel Unsurları", **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı:155-156.
<http://yayim.meb.gov.tr//dergiler/155-156/kcetin.htm>
- Çetin, K. ve Vural, C. (2005). "Eğitimde Kalite Çalışmaları ve Ödüllendirme", **Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi**, Sayı. 60.
<http://.yayim.meb.gov.tr/dergiler/60/cetin-vural.htm>
- Çevik, V. (2003). **İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Toplam Kalite Yönetimine İlişkin Görüşleri**. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Çubukçu Z. ve Döndar, İ. (2003). "Okul Yöneticilerinin İletişim Becerilerine İlişkin Öğretmenlerin Algı ve Beklentileri", **Milli Eğitim Dergisi**. Sayı.157. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/157/cubukcu.htm>
- Demirtaş, H. (1997). **Etkili Eğitim Yöneticisi Davranışları**. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Malatya: İnönü Üniversitesi.
- Doğan, E. (2000). "Eğitimde Toplam Kalite Yönetimine Geçiş", (Editör: Cevat Elma ve Kâmile Demir), **Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- (2002). **Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi**. Ankara: Academyplus Yayınevi.
- Doğan İ. ve Eriş, E. Deniz. (2000). "Stratejik Toplam Kalite Yönetimi", **D. E. Ü. Sosyal Bilimler Dergisi**, Cilt. 2, Sayı. 2.
<http://www.sbe.deu.edu.tr/Yayinlar/dergi05/dogan.htm>
- Duman, K. (2002). **İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Toplam Kalite Kültürüne Hazırbulunuşluk Düzeyleri**. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sakarya: Sakarya Üniversitesi.
- Ensari, H. "Eğitimde TKY'ye İlişkin Bazı Uygulamalar".
http://www.kalder.org.tr/preview_content.asp?contID=782&templD=1®ID=2
- (2003). **21. Yüzyıl Okulları İçin Toplam Kalite Yönetimi**. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Erdoğan, İ. (2002). **Eğitimde Değişim Yönetimi**. Ankara: Pegem Yayıncılık

- Ergün, M. (1999). "Türk Eğitim Sisteminde Toplam Kalite Yönetimi", **Kastamonu Eğitim Dergisi**, Cilt.7, Sayı.1, s. 149-152.
- Gencel, U. (2001). "Yükseköğretim Hizmetlerinde Toplam Kalite Yönetimi ve Akreditasyon", **D.E.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi**, Cilt. 3, Sayı.3, s. 164-218.
- Gençyılmaz, G. ve Zaim, S. (1999). "Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi", **İ.Ü.İşletme Fakültesi Dergisi**, Cilt. 28, Sayı. 2, s. 9-35.
- Glasser, W. (1999). **Okulda Kaliteli Eğitim**. (Çev:Ulaş Kaplan), İstanbul: Beyaz Yayınları
- Gökbaş, M. (2000). **Eğitimde Takım Çalışması**. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Semineri). Elazığ: Fırat Üniversitesi.
- Güçlü, N.(2000). "Okula Dayalı Yönetim", **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı:148.
<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/148/6.htm>
- Günbayı, İ. ve Çevik, V. (2004). "Yönetici ve Öğretmenlerin Toplam Kalite Yönetimine İlişkin Görüşleri", **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı.163.
<http://.yayim.meb.gov.tr/dergiler/163/gunbayi-cevik.htm>
- Gürşimşek, I. (1999). "Etkin Sınıf İçin Etkin İletişim Becerileri", **Eğitim Bilim Dergisi**, Cilt.23, Sayı.112, s.40-44.
- Hamedoğlu, M. Ali. (2001). **İlköğretimde Toplam Kalite Yönetiminin Uygulanmasında Görülen Engeller**. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya: Sakarya Üniversitesi.
- Hergüner, G. (1998). "Eğitimde Toplam Kalite Uygulamasının Sağlayacağı Yararlar", **Eğitim Yönetimi Dergisi**, Sayı.13, s.11-22.
- İlgar, L. (2000). **Eğitim Yönetimi Okul Yönetimi Sınıf Yönetimi**. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Jacqualine, S. G. ve Bryan, R. C. (2002). "Quality Management in Education: Building Excellence and Equity in Student Performance", **Quality Management Journal**, Vol.9, No. 4, pp. 8-22.
- Karasar, N. (1999). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kavrakoglu, İ. (1998). **Toplam Kalite Yönetimi**. İstanbul: Kalder Yayınları.
- Kayıkçı, K. (1999). "Toplam Kalite Yönetimi ve Liderlik", **Eğitim Yönetimi Dergisi**, Sayı. 20, s. 577-595.

- Kocabaş, İ. ve Yörük, S. (2001). "Eğitimde Demokratik Liderlik ve İletişim", **F. Ü. Sosyal Bilimler Dergisi**, Cilt.11, Sayı.1, s.225-234.
- Kocabaş, İ. ve Gökbaş, M. (2003). "Eğitimde Takım Çalışması", **Eğitim Bilim Dergisi**, Cilt.28, Sayı.130, s.8-15.
- Kökçü, İ. (2000). **İlköğretim Kurumlarında Toplam Kalite Yönetiminin Uygulanabilirliği**. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir: Osman Gazi Üniversitesi.
- Köksal, H. (18-19 Aralık 1998). "Değişik Üniversitelerdeki Toplam Kalite Yönetimi Uygulamaları", **Yüksek Öğretimde Toplam Kalite Prensiplerinin Uygulanması Sempozyumu**. Ankara: Haberal Eğitim Vakfı.
- Lee, H.Thomas.(1995). "Toplam Kalite Yönetimi Liderlik" (Çev: Orhan Pazarcık), **Verimlilik Dergisi**, Toplam Kalite Özel Sayısı, s.17-24.
- Marşap, A. (1995). "Organizasyonlarda Toplam Kalite Yönetiminin Başarılması", **Verimlilik Dergisi**, Toplam Kalite Özel Sayısı, s.133-142.
- MEB (1999). "Toplam Kalite Yönetimi Uygulama Yönergesi", **Tebliğler Dergisi**, Sayı. 2506.
- (2002). **Okul Gelişim Modeli: Planlı Okul Gelişimi**. Ankara: EARGED Yayınları.
- (2002). **Müfredat Laboratuvar Okulları: MLO Modeli**. Ankara: EARGED Yayınları.
- (2002). **Bir Değişim Aracı Olarak Toplam Kalite Yönetimi**. [http:// www.meb.gov.tr/ stats/Apk2002/10.htm](http://www.meb.gov.tr/stats/Apk2002/10.htm).
- (2003). **Öğrenci Merkezli Eğitim Uygulama Modeli**. Anlara: EARGED Yayınları.
- (2005). "Toplam Kalite Yönetimi Ödül Yönergesi", **Tebliğler Dergisi**, Sayı.2568.
- (2005). **Eğitimde Kalite Ödülü El Kitabı**. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Mutlu, S. (2001). **Öğretmen ve Yöneticilere Göre İlköğretim Okullarında Toplam Kalite Yönetiminin Uygulanabilirliği**. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adana: Çukurova Üniversitesi.

- Okutan, M. (2003). "Okul Müdürlerinin İdari Davranışları", **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı.157. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/157/okutan.htm>
- Onay İ. ve Koroğlu A. (1995). "Toplam Kalite ve Müşteri İçin Üstün Değer Yönetimi", **Verimlilik Dergisi**, Toplam Kalite Özel Sayısı, s.109-116.
- Özdemir, S. (1995). "Eğitimde Verimlilik ve Toplam Kalite Yönetimi", **Eğitim Yönetim Dergisi**, Sayı. 3, s.377-388.
- (2000). **Eğitimde Örgütsel Yenileşme**. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Özdemir, S. ve Sezgin, F. (2002). **Etkili Okullar ve Öğretim Liderliği**. <http://manas.kg/pdf/sbd-3-16.pdf>
- Özdemir S. ve Cemaloğlu, N. (2003). "Eğitimde Örgütsel Yenileşme ve Karara Katılma", **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı.146. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/146/ozdemir/htm>
- Özden, Y. (1996). "Okullarda Katılımlı Yönetim", **Eğitim Yönetimi Dergisi**, Sayı.7, s.427-238.
- (2005). **Eğitimde Yeni Değerler**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özgen, H. ve Türk, M. (1996). "Öğrenen Organizasyon Sistemi ve Bir Öğrenen Organizasyon Modeli", **Amme İdaresi Dergisi**, Cilt.29, Sayı.2, s.71-83.
- Öztürk, N. (2003). **İlköğretim Okul Yöneticilerinin Toplam Kalite Yönetimini Uygulama Düzeyleri**. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya: Sakarya Üniversitesi.
- Peşkircioğlu, N. (1995). "Toplam Kalite Yönetimi ve Katılımcılık", **Verimlilik Dergisi**, Toplam Kalite Özel Sayısı, s. 31-40.
- Pınar, İ. (1999). "Öğrenen Organizasyonların Kültürel Çerçevesi", **İ. Ü. İşletme Fakültesi Dergisi**, Cilt. 28, Sayı. 2, s.37-45.
- Sarı, B. (2002). **İlköğretim Okullarında Toplam Kalite Yönetimi Uygulama Projesi**. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adana: Çukurova Üniversitesi.
- Schargel, F. (1993). "Total Quality in Education", **Quality Progress**, Vol. 26, No.10, pp. 67-70.
- Şimşek, H. (1997). **Paradigmalar Savaşı**. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Şişman, M. (2001). **Öğretmenliğe Giriş**. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2002). **Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi**. Ankara: Pegem Yayıncılık

- Taş, H. (2000). "Toplam Kalite Yönetimi Kuramının Eğitim Yönetimine Katkıları", **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı.145.
<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/145/tas.htm>
- Temel, A. (1999). "Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi", **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı.144. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/144/temel.htm>
- Töremen, F. (1996). "Öğrenen Organizasyonlar ve Öğrenen Okul", **F. Ü. Sosyal Bilimler Dergisi**, Cilt.8, Sayı.2, s.269-281.
- (2000). "Yönetimsel Motivasyon: Okul Yöneticisinin Kritik Rolü", **Eğitim Bilim Dergisi**, Cilt.25, Sayı.116, s.18-22.
- (2001). "Okul Yönetiminde Bir Tür Yaratıcılık: Sinerji", **F. Ü. Sosyal Bilimler Dergisi**, Cilt.11, Sayı.1, s.201-211.
- (2001). **Öğrenen Okul**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Töremen, F. ve Kolay, Y. (2003). "İlköğretim Okul Yöneticilerinin Sahip Olması Gereken Yeterlikler", **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı. 160.
<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/160/toremen-kolay.htm>
- Tutkun, Ömer F. (2002). "Sınıfta Yerleşim Düzeni", (Editör: Zeki Kaya), **Sınıf Yönetimi**. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Tümer, S. (1995). "Toplam Kalite Yönetiminde Kuruluş Organizasyon Yapısı", **Verimlilik Dergisi**, Toplam Kalite Özel Sayısı, s.41-66.
- Türkmen, İ. (1995). "Toplam Kalite Yönetimine Geçiş ve Uygulamada Başarıyı Etkileyen faktörler", **Verimlilik Dergisi**, Toplam Kalite Özel Sayısı, s.143-154.
- Uluğ, F. (2003). "Okul Kalite Sistemi Modeli", **Amme İdaresi Dergisi**, Cilt.36, Sayı.4, s.69-82.
- Ulukanoğlu, C. "Toplam Kalite Yönetimi ve Kaizen Felsefesi".
<http://www.isguc.org/ceren1.htm> Ceren Ulukanoğlu
- Uygun, T. (2004). "İlköğretim Okulu Müdürlerinin Katılımcı Yönetim Yeterlilikleri", **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı.162.
<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/162/uygun.htm>
- Uysal, H. (1998). **Toplam Kalite Yönetiminin İlköğretime Uygulanabilirliği**. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Ünal, S. (24-26 Eylül 1997). "Eğitimde Kalitenin Artırılmasında Toplam Kalite Yönetiminin Etkileri", **Türkiye, Türk Cumhuriyetleri ve Orta Asya**

Pasifik Ülkeleri Uluslar Arası Eğitim Sempozyumu. Elazığ: Fırat Üniversitesi.

Ünal, S. (1999). "Eğitim Örgütlerinde Toplam Kalite Yönetimi Öğeleri ve Uygulamada Karşılaşılan Engeller", **Eğitim Yönetimi Dergisi**, Sayı.19, s.341-351.

Yatkin, A. (2003). **Toplam Kalite Yönetimi**. Ankara: Nobel Yayınları.

Yıldırım, H. A. (2002). **Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi**. Ankara: Nobel Yayınları.

Yıldırım, İ. (22 Kasım 2000). "Kaliteli Öğretmen Yetiştirme ve Hizmetiçi Eğitimin Yeri", **Öğretmen Yetiştirme ve Eğitiminde Kalite Paneli**, Ankara.

Yiğit, B. ve Bayrakdar, M. (2003). "Toplam Kalite Yönetimi İlkelerinin İlköğretim Okullarında Uygulanabilirliğine İlişkin Öğretmen Algıları", **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı.158.

<http://.yayim.meb.gov.tr/dergiler/158/yigit-bayrakdar.htm>

Zengin, C. (2002). **İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Okullarda Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri**. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

www.manas.kg/pdf/sbd-2-18.pdf. (15.10.2005)

www.toplamkalite.org. (08.11.2005)

www.kaliteofisi.com (12.08.2005)

www.kalder.org. (10.12.2005)

EKLER

EK-I : Veri Toplama Aracında Yer Alan Boyutlar

EK-II: Araştırmada Kullanılan Anket Örneği

EK-III: Özgeçmiş

EK-I

VERİ TOPLAMA ARACINDA BULUNAN MADDELER

TKY FELSEFESİNİN YERLEŞME DÜZEYİ

1. Okul personeli TKY felsefesine inanır.
2. Okulumuzda TKY bilinci oluşturulmuştur.
3. Kalite kurulu üyeleri TKY felsefesine inanır.
4. Okulun temel politikası biliniyor ve paylaşıyor.
5. Gelişmenin değişmeyle sağlanacağını herkes tarafından bilinmesi sağlanır.
6. Tüm taraflar kaliteye ulaşma konusunda yüksek beklentilere sahiptir.
7. Kalitenin geliştirilmesinin bütün personelin işi olduğu anlayış ve düşüncesi benimsetilir.
8. Okulumuzda gelişmenin “sonu yoktur” inancı vardır.
9. Kalite kurulu üyelerinin TKY ile ilgili, bilgi düzeyleri üst düzeydedir.
10. Okulumuzda, geliştirme çabalarının amacı öğrencinin öğrenmesini geliştirmektir.
11. Çalışanlara, problemin bir parçası olmak yerine, çözümün bir parçası olunması anlayışı benimsetilir.
12. Personelin tüm kapasitesini kullanabileceği çalışma ortamı sağlanır.
13. Yöneticiler kendilerini öğretim lideri olarak görürler ve bu yönde faaliyet gösterirler.
14. Kurumsal ve bireysel amaçlar arasında denge sağlanarak çalışanların iş doyumu göz önünde bulundurulur.
15. Okulumuzda öğrenen birey, öğrenen okul anlayışı planlı bir şekilde yerleştirilir.

TKY OKUL YAPISININ UYGUNLUĞU

16. Okul çalışanları “TKY Felsefesi ve Uygulama Teknikleri” seminerinden veya eğitiminden geçmiştir.
17. Eğitim-öğretim sürecinde tüm çalışanların katılımı ile eğitim-öğretimin her aşamasında kaliteli işlemeye özen gösterilir.

18. Okulumuzda sağlıklı bir iletişim vardır.
19. Okulumuzun kaliteyi sağlamada, donanım bakımından eksiği yoktur.
20. Okulumuz eğitimde, tam öğrenme hedeflemektedir.
21. TKY Uygulamaları çerçevesinde kaynaklar etkili ve verimli kullanılır.
22. Okulumuz kaliteyi sağlamada, uygulama bakımından yeterlidir.
23. Okulun değerleri, misyonu ve vizyonu çalışanlarımız tarafından paylaşıyor.
24. Okulumuzun (5–10 yıllık) uzun vadeli gelişim planı vardır.
25. Okul kaynakları, temel öğrenci başarısını geliştirmeye yöneliktir.
26. Okulumuzda yeniliğe açık olan, bilgi ve kişiliği gelişmiş, çevresiyle uyumlu eğitim liderleri vardır.
27. Okul, öğretmenin gelişimi için imkân verir.
28. Okulun değerleri, misyonu ve vizyonu öğrenci ve veliler tarafından paylaşıyor
29. Her öğrenciye zamanında öğrenme fırsatı ve öğrencilerin öğrenmesini geliştiren imkânlar sunulur.
30. Özellikle öğretmen ve yöneticiler güçlerini birbirleriyle paylaşarak, **sinerji** oluştururlar.

TKY ÇALIŞMALARINDA ÜST DESTEK OLUP OLMADIĞI

31. Okulumuz TKY çalışmalarında, MEB ile ortak çalışma içindedir.
32. Okulumuz TKY çalışmalarını diğer okullarla koordinasyon halinde yürütmektedir.
33. Okulumuz TKY çalışmalarında, MEM ile ortak çalışma içindedir.
34. Okulumuz TKY çalışmalarında, sivil toplum kuruluşları ile ortak çalışma içindedir.
35. TKY il formatörlerinden danışmanlık hizmeti alınmaktadır.

TKY SİSTEMİNİN KURULUP KURULMADIĞI

36. Okulumuzun sorunları “Okul Merkezli Yönetim” anlayışı ile çözülmektedir.
37. TKY uygulamaları okulda bir plan dâhilinde gerçekleştirilmektedir.
38. Okulda kalite çemberi ekipleri kurulmaktadır.

39. TKY uygulamalarının her aşamasında ilgili tarafların gönüllülük esası ile katılımı sağlanarak, ekip çalışması ön planda tutulmaktadır.
40. Çalışanlar memnuniyeti anketi uygulanmış ve değerlendirmeye alınarak, iyileştirme çalışmalarına başlanmıştır.
41. Toplam kalite yönetimi uygulamaları çerçevesinde kaynaklar etkili ve verimli kullanılmaktadır.
42. Nitelikli personelle, hizmet sunumunda sürekli gelişme sağlanmaktadır.
43. Öğrenci memnuniyeti anketi uygulanmış ve değerlendirmeye alınarak, iyileştirme çalışmalarına başlanmıştır.
44. TKY uygulamalarında hedeflere ulaşma düzeyi sürekli ölçülmektedir.
45. Okuldaki işlemlerle ilgili iş akış şemaları oluşturulup uygulanmaktadır.
46. Okulumuz yapmış olduğu TKY çalışmaları ile TKY ödülüne aday kriterleri taşımaktadır.
47. Öğrencinin ilerlemesi sık sık kontrol edilmektedir.
48. Veli memnuniyeti anketi uygulanmış ve değerlendirmeye alınarak, iyileştirme çalışmalarına başlanmıştır.
49. TKY ödül sürecinde; güvenirlik, objektiflik ve genellik esaslarının uygulanacağına inanılmaktadır.
50. TKY ödül yönergesindeki ödüller, çalışanları güdüler niteliktedir.
51. Çalışmalarda ortak akıldan yararlanılmaktadır.
52. Personelin sürekli eğitimi kurumsallaştırılarak, niteliği yükseltilmektedir.

EK-II

ANKET

Sayın Meslektaşım,

Bu anketin amacı "İlköğretim Okullarında Toplam Kalite Yönetimi Çalışmalarının Değerlendirilmesi" başlıklı yüksek lisans çalışması için değerli görüşlerinizi temin etmektir.

Ankete vereceğiniz samimi ve doğru cevaplar araştırma bulgularının gerçeğe uygunluk derecesini yükselterek, araştırmanın amacına ulaşmasında büyük önem taşıyacaktır. Vereceğiniz bilgiler araştırmanın amacı dışında hiçbir şekilde kullanılmayacağından isminizi yazmanıza gerek yoktur. Cevabınızı verirken sizin için en uygun olan maddenin önüne (X) koymanız yeterlidir.

Gösterdiğiniz ilgi ve destekleriniz için teşekkür eder, saygılar sunarım.

Yrd. Doç. Dr. Fatih TÖREMEN
Fırat Üniv. Eğitim Fakültesi

Hasan ÖTER
Yüksek Lisans Öğrencisi

BÖLÜM I

I. KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz

1- () Bayan 2- () Erkek

2. Hizmet Yılınız

1- () 1-5 yıl 2- () 6-10 yıl 3- () 11-15 yıl 4- () 16 yıl ve üzeri

3. Eğitim Bölgeniz

1- () Fırat 2- () Hazar 3- () Harput 4- () Karşıyaka 5- () Bahçelievler

BÖLÜM II

Madde No	TKY Felsefesinin Yerleşme Düzeyi	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
4	Okul personeli TKY felsefesine inanır.					
5	Okulumuzda TKY bilinci oluşturulmuştur.					
6	Kalite kurulu üyeleri TKY felsefesine inanır.					
7	Okulun temel politikası biliniyor ve paylaşıyor.					
8	Gelişmenin değişimle sağlanacağını herkes tarafından bilinmesi sağlanır.					
9	Tüm taraflar kaliteye ulaşma konusunda yüksek beklentilere sahiptir.					
10	Kalitenin geliştirilmesinin bütün personelin işi olduğu anlayış ve düşüncesi benimsenir.					
11	Okulumuzda gelişmenin "sonu yoktur" inancı vardır.					

12	Kalite kurulu üyelerinin TKY ile ilgili, bilgi düzeyleri üst düzeydedir.					
13	Okulumuzda, geliştirme çabalarının amacı öğrencinin öğrenmesini geliştirmektir.					
14	Çalışanlara, problemin bir parçası olmak yerine, çözümün bir parçası olunması anlayışı benimsetilir.					
15	Personelin tüm kapasitesini kullanabileceği çalışma ortamı sağlanır.					
16	Yöneticiler kendilerini öğretim lideri olarak görürler ve bu yönde faaliyet gösterirler.					
17	Kurumsal ve bireysel amaçlar arasında denge sağlanarak çalışanların iş doyumu göz önünde bulundurulur.					
18	Okulumuzda öğrenen birey, öğrenen okul anlayışı planlı bir şekilde yerleştirilir.					
	TKY Okul Yapısının Uygunluğu					
19	Okul çalışanları "TKY Felsefesi ve Uygulama Teknikleri" seminerinden veya eğitiminden geçmiştir.					
20	Eğitim-öğretim sürecinde tüm çalışanların katılımı ile eğitim-öğretimin her aşamasında kaliteli işlemeye özen gösterilir.					
21	Okulumuzda sağlıklı bir iletişim vardır.					
22	Okulumuzun kaliteyi sağlamada, donanım bakımından eksikliği yoktur.					
23	Okulumuz eğitimde, tam öğrenme hedeflemektedir.					
24	TKY Uygulamaları çerçevesinde kaynaklar etkili ve verimli kullanılır.					
25	Okulumuz kaliteyi sağlamada, uygulama bakımından yeterlidir.					
26	Okulun değerleri, misyonu ve vizyonu çalışanlarımız tarafından paylaşılıyor.					
27	Okulumuzun (5–10 yıllık) uzun vadeli gelişim planı vardır.					
28	Okul kaynakları, temel öğrenci başarısını geliştirmeye yöneliktir.					
29	Okulumuzda yeniliğe açık olan, bilgi ve kişiliği gelişmiş, çevresiyle uyumlu eğitim liderleri vardır.					
30	Okul, öğretmenin gelişimi için imkân verir.					
31	Okulun değerleri, misyonu ve vizyonu öğrenci ve veliler tarafından paylaşılıyor					
32	Her öğrenciye zamanında öğrenme fırsatı ve öğrencilerin öğrenmesini geliştiren imkânlar sunulur.					
33	Özellikle öğretmen ve yöneticiler güçlerini birbirleriyle paylaşarak, sinerji oluştururlar.					
	TKY Çalışmalarında Üst Destek Olup Olmadığı					
34	Okulumuz TKY çalışmalarında, MEB ile ortak çalışma içindedir.					
35	Okulumuz TKY çalışmalarını diğer okullarla koordinasyon halinde yürütmektedir.					
36	Okulumuz TKY çalışmalarında, MEM ile ortak çalışma içindedir.					
37	Okulumuz TKY çalışmalarında, sivil toplum kuruluşları ile ortak çalışma içindedir.					
38	TKY il formatörlerinden danışmanlık hizmeti alınmaktadır.					
	TKY Sisteminin Kurulup Kurulmadığı					
39	Okulumuzun sorunları "Okul Merkezli Yönetim" anlayışı ile çözülmektedir.					
40	TKY uygulamaları okulda bir plan dâhilinde gerçekleştirilmektedir.					
41	Okulda kalite çemberi ekipleri kurulmaktadır.					

42	TKY uygulamalarının her aşamasında ilgili tarafların gönüllülük esası ile katılımı sağlanarak, ekip çalışması ön planda tutulmaktadır.					
43	Çalışanlar memnuniyeti anketi uygulanmış ve değerlendirmeye alınarak, iyileştirme çalışmalarına başlanmıştır.					
44	Toplam kalite yönetimi uygulamaları çerçevesinde kaynaklar etkili ve verimli kullanılmaktadır.					
45	Nitelikli personelle, hizmet sunumunda sürekli gelişme sağlanmaktadır.					
46	Öğrenci memnuniyeti anketi uygulanmış ve değerlendirmeye alınarak, iyileştirme çalışmalarına başlanmıştır.					
47	TKY uygulamalarında hedeflere ulaşma düzeyi sürekli ölçülmektedir.					
48	Okuldaki işlemlerle ilgili iş akış şemaları oluşturulup uygulanmaktadır.					
49	Okulumuz yapmış olduğu TKY çalışmaları ile TKY ödülüne aday kriterleri taşımaktadır.					
50	Öğrencinin ilerlemesi sık sık kontrol edilmektedir.					
51	Veli memnuniyeti anketi uygulanmış ve değerlendirmeye alınarak, iyileştirme çalışmalarına başlanmıştır.					
52	TKY ödül sürecinde; güvenilirlik, objektiflik ve genellik esaslarının uygulanacağına inanılmaktadır.					
53	Personelin sürekli eğitimi kurumsallaştırılarak, niteliği yükseltilmektedir.					
54	Çalışmalarda ortak akıldan yararlanılmaktadır.					
55	TKY ödül yönergesindeki ödüller, çalışanları güdüler niteliktedir.					

ÖZGEÇMİŞ

1976 yılında Elazığ'da doğdu. İlk, orta ve lise öğrenimini Elazığ'da tamamladı. 1994 yılında 100. Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği lisans bölümüne kaydını yaptırdı ve 1998 yılında buradan mezun oldu. 2000 yılında Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında yüksek lisansa başladı.

Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde Gaziantep, Şanlıurfa illerinde, Elazığ-Karakoçan İlçesi'nde, Elazığ-Kovancılar İlçesi'nde, Elazığ-Yünlüce Köyü'nde sınıf öğretmenliği görevlerinde bulundu. Şu anda Elazığ-Yazıkonak İlköğretim Okulu'nda müdür yardımcısı olarak görev yapmaktadır.

Hasan ÖTER Elazığ-2006