

**AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ ve DENETİMİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**İLKÖĞRETİM OKULU ÖĞRETMENLERİNİN TOPLAM
KALİTE YÖNETİMİ UYGULAMALARINA İLİŞKİN
GÖRÜŞLERİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Sinem Çelik

**Antalya
Ocak, 2014**

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ ve DENETİMİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

İLKÖĞRETİM OKULU ÖĞRETMENLERİNİN TOPLAM
KALİTE YÖNETİMİ UYGULAMALARINA İLİŞKİN
GÖRÜŞLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Sinem Çelik

Danışman: Yard. Doç Dr. Kemal Kayıkcı

Bu Tez Akdeniz Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi (BAP) tarafından desteklenmiştir.

Antalya
Ocak, 2014

Antalya,2013
Akdeniz Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Tezli Yüksek lisans programı 20088509105 numaralı öğrencisi Sinem GÖVERCİN' in bu çalışması, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Doç. Dr. Ali SABANCI

Üye (Danışman) : Yard. Doç. Dr. Kemal KAYIKÇI

Üye :Yard. Doç. Dr. Hale KOÇER

Tez Konusu:

İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri

Onay: Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Tez Savunma Tarihi: 24/01/ 2014

Onay

...../...../ 20...

Doç.Dr.Selçuk UYGUN
Enstitü Müdürü

DOĞRULUK BEYANI

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum bu çalışmayı, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı dűşecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakalardan gösterilenlerden olduğunu ve bu eserleri her kullanımında alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım. Enstitű tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.

27/12/2013
Sinem elik

ÖNSÖZ

“İlköğretim Okulu (ilk ve ortaokul) Öğretmenlerinin Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri” isimli tez çalışmamda birçok kişinin emeği geçmiştir. Öncelikle çalışmam süresince desteği ile her zaman yanımda olan ve katkılarıyla bu çalışmada yol almamı sağlayan değerli danışman Hocam Yrd. Doç. Dr. Kemal KAYIKÇI’ ya sonsuz saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans öğrenimim süresince üzerimde emeği olan değerli hocalarım Prof. Dr. Mualla BİLGİN AKSU, Doç. Dr. Ali SABANCI, Doç. Dr. İlhan GÜNBAIYI ve Yrd. Doç. Dr. Tükan MUSTAN AKSU’ ya, araştırmama görüşleriyle katkı sağlayan Antalya ili resmi ve özel okullarda görev yapan öğretmenlere teşekkürü borç bilirim.

Bu çalışmanın uygulama süresince ölçeklerin dağıtılması ve toplanmasında büyük emek ve zaman harcayarak bana çalışmam boyunca yılmadan destek olan babam Seyfettin GÖVERCİN’e teşekkür ederim.

Çalışmam boyunca bana destek olan ve çevirilerime yardım eden eşim Rauf’a, benim hep yanımda olarak beni motive eden annem Hilal GÖVERCİN’ e, çalışmamda özveriyle bana yardım eden dostum Ayşe Ezgi TAŞKIRAN’ a, Bahar ŞAHİN’ e, Şenay SADIÇ’a ve kuzenim Beste YIKANMIŞLAR’ a; ben çalışırken oğluma bakarak yükümü hafifleten kardeşim Gizem GÖVERCİN’ e ve ileride kendi zamanından çaldığım için beni anlayışla karşılayacağını düşündüğüm oğlum Çınar’a sonsuz teşekkür ederim.

Sinem ÇELİK

ÖZET
İLKÖĞRETİM OKULU ÖĞRETMENLERİNİN TOPLAM KALİTE
YÖNETİMİ UYGULAMALARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Çelik, Sinem
Yüksek Lisans, Eğitim Yönetimi ve Denetimi
Tez Yöneticisi: Yard. Doç. Dr. Kemal Kayıkçı
Ocak, 2014, sayfa, 105

Çalışmanın amacı, ilköğretim okulu (ilk ve ortaokul) öğretmenlerinin Toplam Kalite Yönetimi uygulamalarına ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. İlköğretim okulu (ilk ve ortaokul) öğretmenlerinin Toplam Kalite Yönetimi uygulamalarına ilişkin görüşlerinin belirlenip, sorunların çözümlenmesi için, bilimsel verilere dayalı olarak yetkililere ve araştırmacılara öneriler sunulması amaçlanmıştır.

Araştırmanın evrenini, 2011– 2012 öğretim yılında Antalya ili Muratpaşa, Kepez, Konyaaltı ilçelerinde bulunan 113 (ilkokul ve ortaokul) ilköğretim okulunda çalışan 9306 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise 34 okulun her birinden 19 öğretmen alınarak oluşturulmuştur.

İlköğretim okullarında (ilkokul ve ortaokul) TKY'nin başarısını etkileyen faktörlere ilişkin veriler, araştırmacının geliştirdiği ve beşli likert tipi derecelendirme ölçeğine göre hazırlanmış 41 maddeden oluşan “Toplam Kalite Yönetimi Süreçleri Ölçeği” ile sağlanmış olup, ölçek “süreçler”, “liderlik” ve “çalışanlar” olmak üzere 3 boyuttan oluşmuştur.

Verilerin çözümlenmesinde; aritmetik ortalama, standart sapma, değişkenlerin ikili gruplamasında “t testi”, üç veya daha çok gruplarda ise “tek yönlü varyans

analizi” yöntemleri ve “Scheffe” testi uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgular şunlardır:

İlköğretim Okulu (ilk ve ortaokul) öğretmenleri Toplam Kalite Yönetimi uygulamalarına ilişkin görüşlerini en çok etkileyen boyut olarak “süreçler” boyutunu görmektedir. İlköğretim Okulu (ilk ve ortaokul) öğretmenlerinin Toplam Kalite Yönetimi uygulamalarına ilişkin görüşlerini en az etkileyen boyut olarak “liderlik” boyutunu görmüşlerdir. İlköğretim (ilkokul ve ortaokul) okulu öğretmenlerinin TKY’nin uygulanmasına ilişkin en etkili gördükleri madde “Malzeme stokları ihtiyaçları karşılayacak düzeydedir.” maddesidir. TKY süreç boyutları karşılaştırıldığında en yüksek değere sahip olan boyut “süreçler faktörü” olmuştur. En düşük değere sahip boyut ise “liderlik faktörü” boyutudur.

İlköğretim (ilkokul ve ortaokul) okulu öğretmenlerinin TKY’ nin uygulanmasına ilişkin görüşlerinde cinsiyet, hizmet yılı, eğitim durumu, TKY konusunda eğitim değişkenlerine göre anlamlı bir fark yoktur.

Öğretmenlerin büyük bir kısmı, TKY uygulamalarının eğitim sistemine sağladığı yarar konusunda “orta”, “az” ve “hiç” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Bu verilerden yola çıkarak TKY uygulamalarının eğitim sistemine istenilen yararı sağlayamadığı sonucuna ulaşılmıştır.

TKY çalışmalarının ilköğretim okullarında istenilen düzeyde etkili olarak yapılmadığı görülmüştür. Okullardaki TKY çalışmaları kâğıt üzerinde kalmakta ve çalışmalar etkili olamamaktadır.

TKY çalışmalarına aktif katılım değişkenine göre “süreçler faktörü”, “liderlik faktörü”, “çalışanlar faktörü” boyutlarında öğretmen görüşleri anlamlı bir biçimde

farklılaşmaktadır. Bütün boyutlarda TKY çalışmalarının uygulamasına katılmayan öğretmenlerin görüşleri aktif katılan öğretmenlerin görüşlerinden daha olumludur.

Okulların sosyo-ekonomik düzeyi değişkenine göre “süreçler faktörü” boyutu anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. Okulların buldukları alt sosyo-ekonomik çevrede çalışan öğretmenlerin görüşlerinin, yüksek sosyo – ekonomik çevredeki okullarda çalışan öğretmenlerin görüşlerinden anlamlı bir biçimde farklı olduğu ortaya çıkmıştır. Okulların sosyo-ekonomik düzeyi değişkenine göre “liderlik faktörü” ve “çalışanlar faktörü” anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

TKY ödülü alma değişkenine göre “süreçler faktörü”, “liderlik faktörü”, “çalışanlar faktörü” boyutlarında öğretmen görüşleri anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. Bütün boyutlarda Ödül almış okullarda görevli öğretmenlerin TKY uygulamalarına ilişkin görüşleri ödül almamış okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre daha olumludur.

Anahtar kelimeler: Toplam Kalite Yönetimi, Süreçler Boyutu, Liderlik Boyutu, Çalışanlar Boyutu

ABSTRACT
THE OPINIONS OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS ABOUT THE
APPLICATION OF TOTAL QUALITY MANAGEMENT

Çelik, Sinem
M.S. Department of Education Management and Supervisor
Supervisor: Asst. Prof. Dr. Kemal Kayıkçı
January, 2014, 105 pages

The objective of this research is to reveal the opinions of teachers relating to the application of TQM (Total Quality Management) in elementary and middle schools. Consecutively, the purpose is to help negate the factors that affect the success of TQM negatively by providing suggestions to both authorities and researchers by depending on scientific data. The research population includes 9306 teachers from 113 different elementary or middle schools from Muratpasa, Kepez, Konyaalti districts of Antalya province in Turkey, in 2011-2012 season. The research sample population includes 19 teachers per school from 34 selected schools. The data relating to the factors that affect the success of TQM in elementary and middle schools are provided by a 5-point Likert-scale, 41-question "Total Quality Management Processes Scale" that is developed by the researcher. The scale consists of "processes", "leadership" and "staff" dimensions.

During data analysis; arithmetic mean, standard deviation, t-test for dual grouping of variables, one way variance analysis for grouping of 3 or more variables and Scheffe test methods were applied. Research findings are as follows:

Teachers from elementary and middle schools, perceive the "processes" as the most influential factor that affect their opinions about the TQM, whereas they

perceive the “leadership” factor as the least. Teachers also believe that "Material Supplies are Sufficient" item influences the application of TQM in elementary and middle schools the most. Comparing TQM process dimensions, "Processes factor" is the most valuable dimension while, "Leadership factor" is the least valuable one.

There is no significant difference in the opinions of teachers about the application of TQM, when teachers' sex, length of service and being trained about TQM is considered..

A considerable part of teachers stated that, TQM is of “moderate” benefit, “little” benefit, or “no” benefit. As a result of these data, it is concluded that TQM could not provide the expected benefit for the education system.

It was observed that TQM was not applied in the elementary and middle schools effectively, yet it is demonstrated as if it was applied.

Regarding the TQM participation variance, the opinions of teachers differ in the dimensions of “processes factor”, leadership factor” and “staff factor”. The teachers who do not participate in TQM, perceive it more influential compared to the ones who participate.

Regarding the socio-economic status of the schools variable, "Processes factor" dimension vary significantly. Opinions of teachers who work in schools with lower socio-economic status are different than those of teachers who work in schools with higher socio-economic status. Opinions regarding "Leadership factor" and "Processes factor" dimensions do not differentiate significantly.

Regarding the TQM award winning status of the workplace schools in "Processes factor", "Leadership factor" and "Staff factor" dimensions, teacher

opinions vary significantly. The number of opinions stated by teachers who work in award winning schools is higher.

Keywords: Total Quality Management, Processes Dimension, Staff Dimension, Leadership Dimension

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER	ix
TABLOLAR LİSTESİ.....	xii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xiii

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Kapsamı	5
1.3. Araştırmanın Önemi.....	5
1.4. Problem Cümlesi.....	6
1.5. Alt Problemler	6
1.6. Sınırlılıklar	7
1.7. Tanımlar ve Terimler	7

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kalitenin Tanımı	8
2.2. Kalitenin Tarihçesi	9
2.3. Kalite Yönetimine İlişkin Görüşler.....	11
2.3.1. Walter A. Shewart.....	11
2.3.2. Dr. William Edwards Deming.....	12
2.3.3. Joseph M. Juran.....	14
2.3.4. Philip Crosby.....	16
2.4. Toplam Kalite Yönetimi	17
2.5. Toplam Kalite Yönetiminin İlkeleri.....	19
2.6. Toplam Kalite Yönetiminin Öğeleri	20
2.6.1. Liderlik.....	20
2.6.2. Takım Çalışması	22
2.6.3. Müşteri Odaklılık	23

2.6.4. Çalışanların Geliştirilmesi ve Katılım.....	24
2.6.5. Süreç Yönetimi.....	26
2.6.6. Sürekli Gelişme.....	27
2.7. Eğitim Alanında Toplam Kalite Yönetimi.....	28
2.7.1. Deming'in 14 temel Noktasının Eğitime Uygulanması.....	31
2.8. Türkiye'de Eğitim Alanında Toplam Kalite Yönetimi Çalışmaları.....	32
2.8.1. Müfredat Laboratuvar Okulu.....	32
2.8.2. Okul Gelişim Modeli.....	33
2.9. Farklı Ülkelerde Toplam Kalite Yönetimi Çalışmaları.....	34
2.10. FEQM Mükemmellik Modeli.....	38
2.11. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar.....	40
2.12. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar.....	46

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli.....	48
3.2. Araştırmanın Evreni.....	48
3.3. Araştırmanın Örneklemi.....	49
3.4. Uygulama.....	49
3.5. Veri Toplama Aracı.....	50
3.6. Güvenirlilik ve Geçerlik Çalışması.....	51
3.7. Verilerin Analizi.....	54

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

4.1. Kişisel Özelliklere İlişkin Bulgular ve Yorum.....	55
4.2. Alt Problemlere ilişkin Bulgular ve Yorum.....	57
4.2.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	57
4.2.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	60
4.2.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	61
4.2.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	65
4.2.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	66
4.2.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	67

4.2.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	68
4.2.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	70

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma.....	72
5.1.1. Kişisel Özelliklere İlişkin Sonuçlar	72
5.1.2. Alt Problemlere İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	73
5.1.2.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	73
5.1.2.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	75
5.1.2.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	75
5.1.2.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma	76
5.1.2.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma	77
5.1.2.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	77
5.1.2.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma	78
5.1.2.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma	79
5.2. Öneriler	80
KAYNAKÇA	82
EKLER.....	89
Ek-1 Toplam Kalite Yönetimi Süreçleri Ölçeği	89
ÖZGEÇMİŞ.....	93

TABLolar LİSTESİ

Tablo 3.1. Boyutlara Göre Alpha Değerleri ve Madde Sayıları	52
Tablo 3.2. Araştırmada Kullanılan Ölçeğin Faktör Analizine İlişkin İstatistikî Veriler	53
Tablo 4.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kişisel Özelliklerine Göre Dağılımı	55
Tablo 4.2. Öğretmenlerin Süreç Boyutuna Göre TKY'nin Uygulanmasına İlişkin Görüşleri.....	57
Tablo 4.3. Öğretmenlerin Liderlik Boyutuna Göre TKY'nin Uygulanmasına İlişkin Görüşleri.....	58
Tablo 4.4. Öğretmenlerin Çalışanlar Boyutuna Göre TKY'nin Uygulanmasına İlişkin Görüşleri	59
Tablo 4.5. Öğretmenlerin TKY Sürecinin Uygulanmasına İlişkin Görüşleri	60
Tablo 4.6. Öğretmenlerin TKY'ye İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili İlişkisiz Grup "t" Testi Sonuçları.....	61
Tablo 4.7. Hizmet Yılı Değişkenine Göre Öğretmen Görüşleri	62
Tablo 4.8. Öğretmenlerin TKY'ye İlişkin Görüşlerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili ANOVA Sonuçları	63
Tablo 4.9. TKY Konusunda Aldıkları Eğitim Değişkenine Göre Öğretmen Görüşleri.....	64
Tablo 4.10 Öğretmenlerin TKY Uygulamalarının Eğitim Sistemine Sağladığı Yarara İlişkin Frekans (f) ve Yüzde (%) Sonuçları	66
Tablo 4.11. Öğretmenlerin TKY Çalışmalarının Okullarında Fiilen Yapılıp Yapılmadığına İlişkin Frekans (f) ve Yüzde (%) Sonuçları	67
Tablo 4.12 TKY Çalışmalarına Aktif Katılım Durumuna Göre Öğretmenlerin TKY Çalışmalarının Uygulanmasına İlişkin Görüşleri ile İlgili ANOVA Sonuçları	67
Tablo 4.13 Okulların Sosyo-Ekonomik Düzeyi Değişkenine Göre Öğretmen Görüşlerine İlişkin ANOVA Sonuçları	69
Tablo 4.14. TKY Ödülü Alma Değişkenine Göre TKY'nin Uygulanmasına İlişkin "t" Testi Sonuçları.....	70

KISALTMALAR LİSTESİ

TKY: Toplam Kalite Yönetimi

MLO: Müfredat Laboratuvar Okulları

EFQM: European Foundation for Quality Management (Avrupa Kalite Yönetimi Vakfı)

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

N: Kişi Sayısı

X: Aritmetik Ortalama

SS: Standart Sapma

P:Anlamlılık Derecesi

t: İstatistiklerin anlamlılığını saptamada kullanılan değerler

F: İstatistiklerin varyans analizi ile anlamlılığını sınamada kullanılan değerler.

%: Yüzde Değeri

SD: Serbestlik Değeri

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Her sene yıl globalleşen dünyada, uluslar arası rekabet artmış, yeni iş ve yönetim anlayışları örgütleri daha iyi yönetim şekillerini aramaya yöneltmiştir. Bu arayışlar sonucu varılan idare biçimlerinden biri de Toplam Kalite Yönetimi olmuştur. Toplam Kalite yönetimi Klasik Yönetim'den farklı olarak hiçbir ölçünü kabul etmemekte, kesintisiz gelişmeyi, iyileşmeyi amaçlamakta, doğru üretimi ilk seferinde yapmayı ve bunu her defasında tekrarlamayı ve örgütün bir bütün olarak etkinliğini, gerekli esnekliğe ulaşmasını sağlayıp kaliteyi arttırarak rekabet gücünü geliştirmeyi amaçlayan çağdaş bir yönetim biçimidir.

Kalite inkılabı öncelikle üretimde sonrasındaysa hizmet sektöründe yaşanmıştır. Bu devrim sonucunda şirketler yönetim yapılarını değiştirme zorunluluğuyla karşılaşmıştır. Kalite felsefesinin temelini oluşturan insana verilen değer, müşteri memnuniyeti, sorunu belirleme, sistem katkısı ve bir sonuca ulaşma gibi değerler insancıl eğitimcilerin, eğitimin temel sonucu olarak gördükleri değerlerle eş değer düzlemedir (Hergüner, 1998, s.11-12).

Günümüzde Toplam Kalite Yönetimi daha çok endüstriyel kuruluşlarda uygulanmaktadır. Toplam Kalite Yönetiminin eğitimde de uygulanabileceği fikri giderek artmaktadır. Amerika'da Toplam Kalite Yönetimi çalışmaları üç dönemde gerçekleşmiştir. İlk kalite dönemiyle Deming "kalite" kavramını Japonya'ya

taşımıştır. İkinci dönem, 1980'lerde endüstri sektörünün bu kavramı ABD'ye götürmesi ile olmuştur. Son dönemde ise "kalite" kavramı eğitime geçiş yapmıştır ve ABD'de Toplam Kalite Yönetimine ilişkin çalışmalar ve uygulamalar yapılmaya başlanmıştır (Ceylan, 1997, s.23).

Eğitimde kalite tanımlanırken eğitim etkinliklerinin mal üreten bir süreç olmadığı, hizmet üreten bir süreç olduğu düşünülürse daha doğru sonuçlara varılabilir. Kaliteyi tanımlamak oldukça zordur ancak kaliteyi nelerin oluştuğu önemsendiğinde pek çok kalite tanımından söz edilebilir (Erişti, 2005, s.26-27).

Dahlgaard ve diğerlerince, eğitimde Toplam Kalite Yönetiminin tanımı şöyledir: "Bütün çalışanların ve öğrencilerin katılımının sağlandığı sürekli yapılan iyileştirmelerle artan müşteri memnuniyetinin biçimlendirdiği bir eğitim kültürü." Eğitimde toplam kaliteden bahsetmek için herkesin katılımının sağlanması, sürekli iyileştirmelerin yapılması ve müşteri odaklılık temeldir (Köksal, 1998, s. 53) .

Kalitenin çok sayıda tanımı mevcuttur. Deming'e göre kalite "pazarlamaya uygunluk, düşük maliyet, güvenilirlik ve aynılığı sağlamanın kestirilebilirlik derecesidir". Juran'a göre ise "kullanım için uygunluktur". Feigenbaum "kalite"yi "özünde örgütü yönetmenin yolu" olarak tanımlamıştır (Aksu,2002, s. 86).

Toplam Kalite Yönetimi bir felsefedir. Bu felsefenin temelinde "birey" ve "birey mutluluğu" bulunmaktadır. Bu durumda da kişiler kendilerini mutlu hissetmezlerse kalite yakalanamaz. Öte yandan da, toplumsal mutluluğun, bireylerin mutluluğunun ortak bir paydada buluşması ile yakalandığı kabul edilirse, kalitenin yaşamın her alanındaki ve hatta ayrıntılarındaki önemi fark edilecektir. (Muluk, Burcu, Danacıoğlu, 2000, s. 5).

“Birey” ve “bireyin mutluluğu” dan söz edildiğinde kalitenin en çok önem kazandığı alanlardan birisi kuşkusuz ki “eğitim” dir. Eğitim, uzun süreli bir planlanmadır. Eğitim sisteminin en önemli parçası okullardır. Günümüz insanı, diğer dönemlerden daha büyük bir ivmeyle değişen bir ortamda ve dünyada yaşamaktadır (Çağlayan, 2003, s.13). Günümüz insanının bu çağa ayak uydurabilmesi için en başta eğitimin günümüzdeki koşullara uyarlaması gerekmektedir ve burada Toplam Kalite Yönetimi çok büyük önem taşımaktadır.

Eğitimin iyileştirilmesi, insana verilen değeri arttırır, insanın gelecek yaşamına hazırlanmasında çok önemli bir rol oynar. Gelecek günümüzden hayli farklı olacaktır. Hizmet kalitesinin güvence altına alınması, önümüzdeki senelerde eğitimin bütün alanlarında temel olacaktır. Bu sebeple de eğitim kurumları daha dikkatle ele alınmalı ve geliştirilmelidir. Günümüze yön verecek kişileri yetiştirmekle sorumlu eğitim sistemimizde, “ çalışan insan ve müşteri odaklı” Toplam Kalite Yönetimi yaklaşımı önem kazanmıştır (Ensari, 1999, s.23).

Kasım 1999 tarih ve 2506 sayılı Tebliğler Dergisi’nde yayımlanarak yürürlüğe giren Toplam Kalite Yönetimi Uygulama Yönergesi ile birlikte, ülkemiz okullarında Toplam Kalite Çalışmaları yürütülmeye başlanmıştır. Yönergede Toplam Kalite uygulamaları çerçevesinde kaynakların daha verimli kullanılacağı belirtilmiştir. Yönergede, ölçülemeyen hizmet geliştirilemez anlayışından hareketle amaçlara ulaşma düzeyinin devamlı ölçüleceği, çalışanların tüm yeteneklerini kullanabileceği çalışma ortamının sağlanacağı, personele sorunun bir parçası olmak yerine, çözümün bir parçası olunması anlayışının benimsetileceği vurgulanmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 1999).

Eğitimde, Toplam Kalite Yönetiminin okula bakışı, okulu müşterilere hizmet sunmakla yükümlü bir işletme olarak görmektir. Eğitimin temel müşterileri ise öğrenciler ve ailelerdir. Buna göre okulun iç müşterileri; öğrenci, idareci, öğretmen, diğer çalışanlar, dış müşteriler olarak; yüksek öğrenim kurumları, çalışma dünyası, veliler ve Milli Eğitim Bakanlığı gösterilmektedir (Cafoğlu, 1996, 113).

Eğitim kurumlarında yürütölmekte olan Toplam Kalite Yönetimi çalışmalarının istenilen düzeye ulaşmadığı, yapılan çeşitli araştırmaların sonuçlarına dayanılarak anlaşılmaktadır. Bu araştırmayla ilköğretim okulu öğretmenlerinin TKY'nin uygulanmasına ilişkin görüşlerinin çeşitli boyutlara göre düzeyi; öğretmenlerin TKY' ye ilişkin görüşleri arasında cinsiyetlerine, hizmet yıllarına, eğitim durumlarına, TKY konusundaki eğitim durumlarına göre anlamlı bir fark olup olmadığı; öğretmenlerin, TKY uygulamalarının eğitim sistemine sağladığı yarar konusundaki görüşleri; TKY çalışmalarının okullarında yapılıp yapılmadığına ilişkin algılarına göre öğretmenlerin okullarında TKY' nin uygulanmasına ilişkin görüşleri; TKY çalışmalarına aktif katılım yapıp yapmadıklarına göre öğretmenlerin TKY çalışmalarının uygulanmasına ilişkin görüşleri; görev yaptıkları okulların buldukları çevrenin sosyo-ekonomik düzeyi değişkenine göre, öğretmenlerin TKY uygulamalarına ilişkin görüşleri; TKY ödölü alma değişkenine göre öğretmenlerin TKY' nin uygulanmasına ilişkin görüşleri saptanmak istenmiştir. Ortaya çıkan bulgular göz önünde bulundurularak İlköğretim Kurumlarında Toplam Kalite Yönetimi çalışmalarının başarısını etkileyen faktörler tespit edilerek, bu hususlar hakkında öneriler oluşturulacak ve bu öneriler gerekli yerlere sunulacaktır.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Kapsamı

MLO'ya dayanan ve yaklaşık 15 yıldır MEB'de devam eden toplam kalite çalışmalarının istenen düzeyde olmadığı yapılan çeşitli araştırma sonuçlarına dayalı olarak anlaşılmaktadır. Bu çalışmaların çok değişik nedenlerle sekteye uğradığı düşünülmektedir. Bu çalışmanın amacı ilköğretim okulu (ilk ve ortaokul) öğretmenlerinin Toplam Kalite Yönetimi uygulamalarına ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır.

Araştırmada nicel yöntemlere yer verilmiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilen 'Toplam Kalite Yönetimi Süreçleri 'ölçeğiyle öğretmenlerin Toplam Kalite Yönetimi uygulamalarına ilişkin görüşlerinin neler olduğu saptanmaya çalışılmıştır.

Kapsam: Araştırma Antalya İli metropol alanı içerisinde yer alan Muratpaşa, Kepez ve Konyaaltı ilçelerinde bulunan ilköğretim okullarıyla sınırlıdır. Araştırma, yukarıda belirtilen ilçelerdeki ilköğretim okullarında görevli olan öğretmenlerin konuya ilişkin görüşleriyle sınırlıdır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu araştırma, İlköğretim Kurumlarında Toplam Kalite Yönetimi Çalışmalarının Başarısını Etkileyen Faktörleri ortaya koymasından açısından önemlidir. Elde edilen verilerin, genelde eğitim politikacılarına, özelde ise Toplam Kalite Yönetimi uygulayıcılarına ve akademik çalışma yapanlara yararlı olacağı umulmaktadır.

1.4. Problem Cümlesi

İlköğretim okulu (ilk ve ortaokul) öğretmenlerinin Toplam Kalite Yönetimi uygulamalarına ilişkin görüşleri nelerdir?

1.5. Alt Problemler

1. İlköğretim (ilk ve ortaokul) okulu öğretmenlerinin TKY'nin uygulanmasına ilişkin görüşleri nedir?

2. Öğretmenlerin TKY sürecinin uygulanmasına ilişkin görüşleri boyutlar açısından karşılaştırıldığında ne düzeydedir?

3. Öğretmenlerin TKY'ye ilişkin görüşleri arasında;

a) cinsiyetlerine,

b) hizmet yıllarına,

c) eğitim durumuna,

d) TKY konusundaki eğitimine,

göre anlamlı bir fark var mıdır?

4. Öğretmenlerin, TKY uygulamalarının eğitim sistemine sağladığı yarara ilişkin görüşleri ne düzeydedir?

5. Öğretmenlerin TKY çalışmalarının okullarında fiilen yapılıp yapılmadığına ilişkin görüşleri nelerdir?

6. TKY çalışmalarına aktif katılım durumuna göre öğretmenlerin TKY çalışmalarının uygulamasına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

7. Görev yaptıkları okulların buldukları çevrenin sosyo-ekonomik düzeyi değişkenine göre, öğretmenlerin TKY uygulamalarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

8. TKY ödülü alma değişkenine göre öğretmenlerin TKY'nin uygulanmasına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.6. Sınırlılıklar

Antalya ili Muratpaşa, Kepez, Konyaaltı ilçelerine bağlı ilköğretim (ilkokul ve ortaokul) okullarında Toplam Kalite Yönetimi çalışmalarının başarısını etkileyen faktörleri araştırmak için yapılan bu çalışma, Muratpaşa, Kepez, Konyaaltı ilçelerinde eğitim hizmeti veren 409 (dört yüz dokuz) kişinin verdiği cevaplarla sınırlıdır.

1.7. Tanımlar ve Terimler

Eğitim: Eğitim istendik davranış değiştirme ya da oluşturma sürecidir (Senenmoğlu, 2002, s.91).

Kalite: Verilen hizmetin ya da malın tüketicinin beklentilerine uygunluk derecesine kalite denmektedir (Özdemir, 1995, s.378).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kalitenin Tanımı

Çağımızda rekabet edebilmek için, sadece üretim ve maliyet yeterli değildir. Bununla beraber kalite ve hız da gereklidir. Bu etmenlerin arasında en çok öne çıkan öge kalite olmuştur. Hatasızlık arayışı, yeni bir hayat tarzı oluşturarak; gerçek rekabet ortamının yaşandığı pazarlarda kusursuz ürün ve hizmetlerin talebine yol açmıştır (Şimşek, 2007, s. 1).

Kalite Latince kökenlidir. Bir şeyin nasıl oluştuğu anlamına gelmekte olan “qualitas” sözcüğünden gelmektedir. Kalite sözcüğü hangi kavram için kullanılıyorsa, kullanıldığı konunun gerçekte ne olduğunu belirleme amacı taşır. Bu manada bir şeyin kalitesi, o şeyin özelliklerini kasteder. Bu özellikler ikiye ayrılmaktadır. Biri kalitatif diğeryse kantitatif olmak üzere iki gruba ayrılabilir. Kantitatif özellikler ürünün sayılabilen özellikleridir. Örneğin okul sınavlarında başarı kazanan öğrenci sayısı ya da TKY çalışmalarına katılan öğretmen sayısı gibi. Kalitatif özelliklerse ürünün sayılamayan özellikleridir. Bu özellikler rakamlara dökülemediğinden kusurlu ya da kusursuz olmak üzere iki şıkta toplanabilirler (Özkan, 2008, s. 2).

Çağımızın en önemli pazarlama gruplarından biri olan Philip Kotler, kaliteyi “kalite ürünün müşterilerce bahsedilen veya ima edilen istekleri karşılayabilme vasıflarına sahip niteliklerinin tamamıdır” biçiminde tanımlamıştır. Bu tanım daha da genişletilmek istenirse, kalitenin hem iç hem de dış müşterilerin isteklerini tam olarak karşılayan mal ve hizmetleri sağlaması gerektiği söylenebilir. Bir başka

deyişle, kalite bir mal veya hizmetin üreticisi ile onun tüketicisi arasında köprü hizmeti görür (Bumin ve Erkutlu, 2002, s. 2).

Kalite kavramı yıllar içinde farklı şekillerde tanımlanmıştır. Bu tanımlardan sıklıkla kullanılanları şunlardır:

Kalite, bir ürün ya da hizmetin değeridir.

Kalite, önceden tanımlanmış niteliklere uygunluktur.

Kalite, gereksinimlere uygunluktur.

Kalite, kullanıma uygunluktur.

Kalite, hatalardan uzak durmaktır.

Kalite, müşterin ihtiyaçlarını gidermek ya da beklentilerinin üstüne çıkmaktır.

Kalite, müşterinin beklentilerini ve isteklerini sürekli karşılayacak şekilde ürün veya hizmet üretmektir.

Günümüzdeyse kalite kavramının tanımı üzerinde varılan anlaşma “kullanım maksadına uyum” dur (Şimşek, 2007, s.6).

2.2. Kalitenin Tarihçesi

M.Ö 150'lere değin uzanan kalite kavramına ait kayıtlar mevcuttur. Hammurabi Kanunlarının 229. maddesinde şu şekilde bir ifade yer almaktadır: bir inşaat ustası birine ev yapar, yaptığı ev yeterince sağlam olmadığından yıkılıp ev sahibinin ölümüne neden olursa o inşaat ustasının kellesi uçurulur. Uygarlığın sonraki yıllarındaysa bazı pazar yerleri oluşmaya başladığında, müşteri seçimini ustanın ününe ve yeteneklerine göre yapmaya başlamıştır. Sonraki yıllarda ise loncalar

tarafından hammaddeler, süreçler ve ürün için özellikler belirlenerek lonca üyelerinin bunlara uymaları istenmiştir. Sanayi inkılabından sonra işletmelerin büyümesi, Taylor modelinin gelişmesi ve otomasyona geçilmesiyle spesifikasyonlar ve testler geliştirildi, laboratuvarlar kuruldu ve ayrı kalite kontrol birimleri oluşturulmaya başlandı. Seri üretimin başlangıcı Birinci Dünya Savaşı sonrasındadır. Bunun sonucunda artan üretim miktarı ve ürün çeşitliliğiyle birlikte kalite kontrolde matematiksel yöntemlerin kullanılması gerekti. Kontrol Çizgileri 1924 tarihinde Bhewhart tarafından geliştirildi. İstatistik kalite Kontrol Metotları İkinci Dünya Savaşı yıllarından imalatın artmasına bağlı olarak geliştirildi ve muayene maliyetleri bu şekilde düşürüldü. İkinci Dünya Savaşı sonrasında en büyük gelişme Japonya’da yaşanmıştır (Şimşek, 2007, s.16-17).

Dr. Shewhart 1924 yılında kalite çemberinden bahsetmiş, 1931 yılında yayımladığı “Ekonomik Kontrol veya Üretilen Malın Kalitesi” isimli kitabı istatistik kalite kontrol sisteminin ilk olarak ABD ve İngiltere’de sonraysa Fransa, İsviçre, Çekoslovakya, İtalya, İsveç ve Almanya’da kullanılmasını sağlamıştır. Amerika’nın Japonya’yı işgalinden sonra Japonya’da kalite kontrolüne önem verilmeye başlanmıştır. Japonlar 1949’dan sonra kalite kontrolüne önem vermeye başladılar. 1950’de Japon Endüstri Standartları damgasının ürünlere vurulabilmesi için firmaların istatistik kontrol sistemini uyguluyor olması ve kalite güvencesi vermesi yasal bir zorunluluk haline geldi. Dr. E. Deming, 1950 yılında Japon İlim Adamları ve Mühendisleri Derneği tarafından Japonya’ya davet edildi ve uzunca bir süre Japonya’da kaldı. Bu süreçte Deming birçok seminer ve konferans verdi. Deming’in gelişi ve Deming Kalite Ödülü adında bir ödül ihdas etmesi Japonları kalite konusunda heyecanlandırmıştır, kalite kontrolünü ciddiye almalarına neden olmuştur

ancak kalite kontrolü üst yöneticilerin pek ilgisini çekmemiştir. Bu yüzden de ABD’den Dr. J.M. Juran davet edilmiştir. Juran’ın üst düzey yöneticilere verdiği seminerler sonrasında kalite kontrolü bir yönetim aracı olarak kullanılmaya başlanmıştır (Özkan, 2008, s. 10).

2.3. Kalite Yönetimine İlişkin Görüşler

Walter A. Shewart, Dr. William Edwards Deming, Joseph M. Juran ve Philip Crosby’ nin kalite yönetimine ilişkin görüşleri öne çıkmaktadır.

2.3.1. Walter A. Shewart

“Modern Kalitenin Babası” olarak bilinen Walter A. Shewart 1924 yılında ABD Bell telefon şirketinde çalışırken “istatistik kalite kontrolü ” alanında mühim çalışmalarda bulunmuştur. Deming, Shewart’ın öğrencisidir. İstatistik Proses Kontrolü kavramını ortaya atan ilk bilim adamıdır. Shewart 1931’de “Economic Control of the Quality of Manufactured Product ” isimli kitabında, örnekleme teorisi ve kalite kontrolü uygulaması konularındaki çalışmalarını yayınlamıştır (Özkan, 2008, s.11).

İstatistikçiler, Shewart’ın “İmalat Ürünlerinin Kalitesinin Ekonomik Kontrolü (Economic Control of Quality of Manufactured Product, 1931)” adlı kitabını fabrikasyon ürünlerin kalitesinin geliştirilmesi süreçlerinde, dönüm noktası olarak kabul etmişlerdir. Shewart’a göre imalatın bütün aşamalarında değişimler bulunmaktadır fakat numune alma, olasılık analizleri gibi bazı basit istatistiksel tekniklerin uygulanması ile değişimlerin yapı ve nedenleri anlaşılabilir. Shewart bütün işlerin sonunda oluşabilecek tesadüfi limitleri tanımlamıştır. Ona göre sadece bu limitlerin üstüne çıktığında sistem müdahalesi uygundur. Shewart’ın numune alma ve kontrol kartları alanındaki çalışmaları istatistikçi olan öğrencisi W. E. Deming’in de ilgisini çekmiştir (Aslan, 2007, s. 9) .

2.3.2. Dr. William Edwards Deming

1900 yılında ABD'nin Iowa eyaletinde doğan Deming, 1921'de Wyoming Üniversitesinden mezun olmuştur. Doktorasını, 1928 yılında Yale Üniversitesinde matematiksel fizik alanında yapmıştır. Fizik doktorasına çalışırken Western Elektrik'in Howtorne tesislerinde Shewart'la çalışmıştır.

Deming, 1946 yılında özel danışmanlık firmasını kurarak savaş bakanlığının danışmanı olarak Japonya'ya gitmiş ve Japonlara Deming döngüsünü nasıl kullanacaklarını anlatmıştır (Saraç, 2010, s. 30).

Japon Mühendisleri ve Bilim Adamları Derneği 1950'de, Deming'i İstatistiksel Kalite Kontrolü hususunda konferans için tekrar Japonya'ya davet etmiştir. Deming seminerlerin sonunda, sanayicilerin kendisinin öğütlerine uyup kaliteyi birinci amaç olarak seçtikleri takdirde beş yıl içinde tüketicilerin Japon ürünlerine taleplerinin çok artacağını belirtmiştir ki, bunun gerçekleşmesi için sadece dört yıl geçmesi yetmiştir. Deming'e göre, tüm organizasyonlar kendi bilgi kaynaklarını anlamalı, bu bilgileri rasyonel veri tabanında yönetmeli ve tüm edinebilir bilgiler temelinde karar vermelidir (Bolat, 2000, s. 79) .

W. Edwards Deming (1900 - 1993) çoğunlukla toplam kalite yönetimi (TKY) ile bağdaştırılmış olsa da, kendisi toplam kalite yönetimi terimini kullanmamış, hatta buna müsamaha göstermemiştir. Bu terim Deming'in dinleyici kitlesinin veya ziyaretçilerinin yorumlarında yer aldığı; Deming, bu terimi bilmediğini veya soruyu anlamadığını vurgulamıştır. Akabinde, genellikle konuşmacıdan TKY'yi tanımlamasını istemiştir. Beklenildiği üzere, TKY'ye değinen kişi, aceleyle oluşturulmuş bir tanıma tökezlerdi. Deming tanımı biraz çekiştirir ve sınırlamalarını ortaya çıkarırdı (Petersen, 1999, s. 470).

Deming, alışanların ve üreticilerin belirli bir kalite seviyesini tutturalbilmesi için yöneticilere 14 maddeden oluşan bazı tavsiyelerde bulunmuştur (şimşek, 2007, s. 112 - 113).

1. Amaçlarda sreklielik olmalı
2. Yeni kalite felsefesi benimsenmeli
3. Kütlesel muayene ve kontrole dayalı işlemlere son verilmeli, kalitenin yükselmesi için istatistiksel veriler kullanılmalı
4. dllendirmeler fiyatlara göre yapılmamalı
5. Problem tanımları yapılmalı ve sistem devamlı iyileştirilmeli
6. Hizmetiçi eēitimler geliştirilip kurum tarafından benimsenmeli
7. Üretim sürecinde çalışan işçilerin denetimi ve kontrolü için modern metotlar geliştirilmeli
8. Korkusuz olmalı
9. Birimler arası engeller kaldırılmalı
10. Sloganlar azaltılmalı, çalışanlara yol gösterici olunmalı
11. Sayısal kotalar bırakılmalı
12. Kişilerin yaptıkları işten keyif almaları saēlanmalı
13. İş yerinde çalışanlara düzenli eēitimler verilmeli, çalışanların yenilikleri ērenmesi için gerekli sistemlerden yararlanılmalı
14. Yukarıdaki 13 maddeyi içeren bir yönetim şekli benimsenmeli

2.3.3. Joseph M. Juran

Juran, 1904'te Romanya'nın Braila kasabasında doğmuştur. ABD'ye 1912'de göç eden Juran, elektrik mühendisliği ve hukuk eğitimi görmüş, meşhur Western Elektrik Şirketinde kontrol bölümü baş denetçisi olmuştur. New York Üniversitesinde öğretim üyesi olarak çalışan Juran Japonların ekonomik başarılar göstermesinde büyük paya sahiptir. 1954' te Japonya' da kalite yönetimi üzerine ders vermiş ve bu konuda çeşitli kitaplar yayımlamıştır (Özveren, 1997, s. 20-21).

Yönetim sorunlarının iş gören hatalarından kaynaklandığını belirten Joseph Juran, iş görenlerin iletişim becerilerini iyileştirmek için, kalite çemberlerinin kullanılmasını ve kalite konusunda yöneticilerin eğitime önem vermesini vurgulamıştır.

Juran'a göre işletmelerin ana hedefi kalite maliyetlerini azaltmaktır. Ona göre kalite kullanım uygunluğudur. Juran, kaliteyi tasarım kalitesi, uygunluk, sürekli bulunabilirlik ve alan hizmetinin kalitesi olarak ele almıştır. Juran'ın kaliteye bakış açısıyla TKY'ye istatistiksel bir yaklaşım gelmiştir. Bu yaklaşım kalite planlaması, kalite kontrolü ve kalite iyileştirme gibi kalite süreçlerini içermektedir. Kalite planlaması, mali planlamaya ve bütçe planlamaya; kalite kontrol, mali kontrole; kalite iyileştirme ise maliyetin azaltılmasına koşuttur.

Juran'a göre kalite güvencesi, Juran üçlemesinden oluşmaktadır. Bu üçlü, kalite planlama, kalite kontrol ve kalite geliştirmedir. Kalite planlamasında, kalitenin amaçları belirlenir. Amaçlar doğrultusunda planlar yapılır ve gereken kaynaklar tespit edilir. Sonraki aşamada amaçlar kalite haline gelir, plan uygulanır. Kalite kontrolü üç temel aşamadan oluşmaktadır. İlk aşama performans değerlendirmesi, ikinci aşama performansın önceden belirlenen amaçlarla karşılaştırılması ve arada oluşan farkı gidermek için yeni uygulamalar geliştirilmesi. Kalite iyileştirmede amaç

kaliteyi geliştirmektir. Bu süreçte ürün ve hizmetin sunumu iyileştirilir, karnemsenir, israf azaltılır, işgörenlerin memnuniyeti yükseltilmeye uğraşılır (Kovancı, 2001, s. 67).

Juran'a göre maliyetin azaltılması kalite programının amacıdır. Kalite hedefleri programlarda senelik olarak belirlenir. Hazırlanacak olan program üç boyuttan oluşmalıdır. Programın birinci boyutta ara sıra gözüken problemlere yer verilmelidir. İkinci boyutta kronikleşen sorunların zm olmalıdır. Son boyutta da üst yönetimin katılacağı politikaları değiştirecek ya da bunları geliştirecek yıllık bir program hazırlanmalıdır (Doğan, 2002, s. 31).

Juran'ın, kalite gelişimi çalışmaları ve bu çalışmaların yönetimi konusundaki fikirleri şunlardır:

1. Yönetim, kalitenin geliştirilmesinde etkin olarak çalışmalı ve bu yaklaşımını çalışanlara açıkça belli etmelidir (şimşek, 2007, s. 120).

2. Kalite yönetimi üç aşamadan meydana gelir.

a. Karşılaşılan ani problemlerin üzümünde İstatistiksel Proses Kontrolü kullanılmalıdır. Bu faaliyetler, kalite performansının ölümü, standartlarla karşılaştırılması ve fark üzerinde çalışılması şeklindedir.

b. İkinci evrede firmanın sürekli karşılaştığı sorunların zm sağlanır. Bu tarzdaki problemler sistemin işleyişinden kaynaklanır. Sadece st yönetim tarafından zlebilecek kronik problemler üzüldüğü takdirde işletmenin kalite seviyesinde sramalar sağlar. Firmanın değişik alanlarında çalışanların birlikte oluşturdukları gruplar, problemin zm için en uygun kalite gruplarıdır.

Öncelikle, kalite maliyetleri ve problem çözüldüğü takdirde ortaya çıkacak olan kar hesaplanır ve bu doğrultuda kalite geliştirme gruplarının ele alacakları problemler belirlenir. Problemlerin çözümünde yönetimin kesin desteği şarttır.

c. Üçüncü evrede ise kalite, işletmenin diğer tüm senelik planlarıyla paralel bir biçimde irdelenerek ortaya yeni bir kalite planı çıkarılır. Sistemi devamlı kontrol altında tutmak için dönemsel olarak belirlenen hedefler, alınan sonuçlara göre yeniden gözden geçirilerek geliştirilir.

2.3.4. Philip Crosby

1926'da Virjinya'da doğan Philip Crosby kalite öncüsü olarak "Quality is Free" kitabını yazmıştır. Crosby 1960'ların başında yüklendiği çok amaçlı füzelerin kalite projelerini ve sonrasında ITT nin kalite direktörlüğünü yaptığı sırada geliştirdiği sıfır hata görüşüyle tanınmaktadır. Crosby kaliteyi, ihtiyaca göre kullanım olarak tanımlar. Kalite gereksiz kullanım maliyetiyle değerlendirilir (Ensari, 1999, s.56).

Crosby, "kalite aşısı" kavramını ortaya atmıştır. Şirketler, bu kavramı genel kurallara ayak uydurmamayı önleme için kullanabilirlerdi. Bu kavram üç maddeden oluşmaktadır. (Şimşek, 2007, s. 109).

- Kararlılık
- Eğitim
- Yürütme- yerine getirme (uygulama)

Crosby'nin 14 basamaklı kalite gelişim planı aşağıdaki gibidir: (Halis, 2000, s. 175).

1. Yönetimin kararlılığı
2. Kalite iyileştirme grupları

3. Kalite ölçümü
4. Kalite maliyetlerinin tespiti
5. Kalite bilincinin ve farkındalığının oluşturulması
6. Düzeltici önlemlerin alınması
7. Sıfır hatanın planlanması
8. İş görenlerin eğitimi
9. Sıfır hata günü
10. Amaç / Hedef belirleme
11. Hata nedenlerinin yok edilmesi
12. Takdir ve ödüllendirme
13. Kalite grupları oluşturma
14. Yeniden başlama

2.4 Toplam Kalite Yönetimi

Toplam kalite yönetimi, tüm çalışanların yaşamını ve zamanını işine adadığı, çalışanların yaşamlarının merkezine evrensel ilkeleri yerleştiren ve buna uygun değerlere sahip olduğunu davranışlarında gösteren; “kazan kazandır yaklaşımı” nı esas alıp uzun vadeli ilişkileri ve iç - dış müşteri tatminini hedefleyen, iş tanımını aşan bir sorumluluğa sahip olan, çalışanın işini yaparken beyinde yaptığı işi planladığı, çalışanın amaç belirlediği ve ona bir anlam kazandırdığı, yüreğinden isteyerek iştirak ettiği, bunun için de inanç geliştiren, bütün personelin katılımına

dayandırılan sistem ve standartlar bütünü kapsayan bir yönetim modelidir (Çetin, Akın ve Erol, 2001, s. 12).

İnsanlar çok eski çağlardan beri çeşitli alanlardaki etkinliklerinde kalite üzerinde durmuşlardır. İnsan sanatta, ticarete, mimaride sürekli kalite arayışları içerisinde. Kalite, rekabetin artması ve küreselleşmeyle 20. yüzyılda bir yönetim biçimine bürünmüştür. “Toplam Kalite” ile de kalite istatistiksel araçlarla kontrol edilebilmeye ayrıca örgütler için yeni bir yönetim çerçevesi çizilmeye çalışılmıştır. Toplam Kalite, ilkeleri ve uygulama araçlarıyla da bir yönetim modeli biçimini almıştır (Özden, 2000, s. 159).

Toplam Kalite Yönetimi, müşterinin tatmin olmasını amaç edinir. Kuruluş, kendi personeli ve toplum için amaçlar elde etmek için , kalite üzerine yoğunlaşmalı ve tüm personelin katılımını sağlamalıdır. Modelin başarısı için yöneticiler, işin içinde aktif rol almalı ve tüm personelin sürekli eğitim almasına olanak sağlamalıdır. Müşterinin halihazırdaki bütün ihtiyaçları karşılanmalıdır. Toplam kalite yönetimi sadece kaliteye sahip olma kavramı değil, aynı zamanda bir yönetim düşüncesi ve felsefesidir. Kalite konusunda yapılan tanımlardan ortaya çıkan temel üç nokta vardır. Bunlar (Efil, 1999, s. 56-57) :

Kalite: Kullanım uygunluğu

Ürün: Herhangi bir üretim sürecinin çıktısı

Müşteri: Ürün veya süreçten etkilenen ya da ürünü alıp kullanan herkes.

Bu üç kavram bize Toplam Kalite Yönetiminin çevre ile etkileşim içinde bir yönetim düşüncesi olduğunu göstermektedir.

TKY'yi oluşturan bazı öğeler bulunmaktadır. Müşteri odaklılık, edim geliştirme, sürekli süreç denetimi, süreç ve insan kaynakları yönetimi, bu öğelerden bazılarıdır. Bunların yanında yedi önemli aşamanın gerçekleştirilmesi de TKY için önemlidir. Bu aşamalar şunlardır (Doğan, 2003, s. 165):

1. Öneri-ödöl sisteminin oluşturulması
2. İstatistiksel kontrol sürecinin yaygın hale getirilmesi
3. Herkesin dahil olabildiği bir yönetim politikasının uygulanması
4. Sürekli gelişimin (Kaizen) her yerde ve her zamanda uygulanması
5. Kalite danışmanlığının benimsetilmesi
6. Yönetici ve işğörenin sürekli eğitim görmesi
7. Kalite çemberlerinin oluşturulması

2.5 Toplam Kalite Yönetiminin İlkeleri

Öter (2006)' in Yıldırım (2002)'dan aktardığına göre Toplam Kalite Yönetimi ilkeleri şu şekildedir:

1. Kalite, öncelikle kişisel bir tavidir. Burada nasıl düşünöldüğü ve hareket edildiği önemlidir. Kalite için zorlama ve kanun yeterli değildir. Başarılan bir işin sonunda kişinin yaşadığı gurur ve tatmin, kaliteli iş yapma şevki ve isteği verir.
2. Kalite, çalışan herkese ait bir görevdir ve standarttır.
3. Kalite aynı zamanda kişisel bir sorumluluk olduğu için bütün örgütün amacı haline gelmelidir.
4. Kalite dinamik olarak toplumun ihtiyaçlarına sürekli olarak yanıt vermelidir.

5. Kalite yakalandıktan sonra rehavete düşülmemelidir. Rahat kapılma yakalanılan başarıları silebilir.
6. Kalite için liderlik olmazsa olmazdır. Lider risk taşımalı, kişileri ve olayları yönlendirebilmeli, sorumluluk alabilmelidir.
7. Kalite, ekip çalışması gerektiren ortak bir amaçtır. Çalışanların uyumuyla oluşur.
8. Kalite ile şöhret kazanıldığında bu ünü elde tutmak gereklidir.

2.6. Toplam Kalite Yönetiminin Öğeleri

2.6.1. Liderlik

Örgütsel davranışları etkileyen, kapsamlı ve sürekli gelişen liderliğin çok sayıda tanımı yapılmıştır. Fiedler, lideri “topluluğun içindeki görev için grup etkinliklerini yönetme, yönlendirme ve koordinasyonunu sağlama görevi verilmiş birey” olarak, Dublin ise “yetki kullanımı ve karar verme” olarak tanımlamaktadır (Aktaran: Güvercin, 2009, s. 24).

Toplam Kalite Yönetimi özel bir liderliğe ihtiyaç duyar. Liderlik için 1990' larda üretkenlik; yaratıcılık, problem çözme, takım çalışması, değer kazandıran çalışmalarla devamlı gelişime adanmışlıkları ön plana çıkmıştır. Bu nedenle efektif bir liderliğin, insanların davranışlarını değiştirme açısından çok büyük bir etkisi olacaktır. Yakın zamanda 900 lider üzerinde yapılmış olan bir çalışma, liderlerin enerjilerini dört alana odakladıklarını belirlemiştir (Zairi, 1994, s. 11):

- vizyon sayesinde dikkat
- iletişim sayesinde anlam
- konumlanma sayesinde güven

- olumlu öz-saygı ile kişisel gelişim

TKY' de lider; çalışanların işlerini kolaylaştırır, meslektaşlarını eğitir, farklı görüşleri ve stratejileri bir araya getirerek sonuçlara varır, işin sonuçlanmasında uygun yöntemler kullanarak ekonomik davranır, detaycı çalışarak hata yapma riskini en aza indirir, rekabeti çatışma yerine eğlenceye çevirir (Kayıkçı, 1999, s. 580).

Kaliteyi sağlayan ve kurumu geliştirip büyüten esas kişi liderdir. Eğitim kurumlarında, TKY' nin anlattığı, kendini sürekli geliştiren, yaratıcı, girişimci, değişime inanan, idareci kimliği taşıyan 'vizyon liderler' e gereksinim olmakta ve liderlerin, çalışanlara gelişmeye yönelik rol modeli olması gerekmektedir (Doğan, 2003, s. 86).

Vizyoner liderlikle, yöneticilerin; kurumun devamlı gelişmesini sağlaması ve faaliyet planının uygulanıp, personelin belirlenen vizyonu yerine getirmesi için motive etmesindeki rolünü ifade edilmektedir (Öztürk, 2009, s. 27).

Ancak bürokrasi kurallarının egemen olduğu örgütlerde, yöneticilerin liderlik davranışları gösteremediği görülmektedir. (Yıldırım, 2002, s. 51-53)

TKY uygulanabilmesi için, lidere, önemli görevler devredilmektedir. Eğitim kurumlarında, lider öğretmendir demek yanlış olmayacaktır. Liderlik vasfı taşıyan öğretmen ile öğrencileri arasında iletişim rahattır ve iki taraf arasında yakınlaşma görülür. Böylece vizyon sahibi lider, kaliteyi yakalamakta ve geliştirmekte başarılı olur (Yıldız, 2006, s. 13).

TKY'deki liderlik performansının dinamizmi ile devamlılığı, pazar ve toplumdaki hem yerel hem de zamansal faktörlere bağlıdır. TKY'nin planlama, uygulama ve değerlendirmesine gelince, liderlik performansı bu faktörlerin devamlı kesinliğine

bağlıdır. Bu sebepten, liderlik performansının genel geçer bir tesadüfi modeli, TKY'nin iki değişik genel geçer parametresinden türemiştir; yerel ve zamansal keskinlik (Svensson, 2005, s. 531).

2.6.2. Takım Çalışması

Takım, belli bir amaca yönelmiş, bilgi, beceri ve yeteneklerini birleştiren bireylerin oluşturduğu bir gruptur. Bireyler ortak amaçlar ve hedefler doğrultusunda birbirlerinin faaliyetlerinden sorumludurlar (Aktaran: Oklay, 2011, s. 69).

Takım çalışması, aynı grupta çalışanların aralarında rekabet olmaksızın karşılıklı yarar sağlamayı hedefleyerek birlikte üretim yapmasıdır (Öztürk, 2009, s. 27).

TKY' de grup çalışması oldukça önemlidir. Görevler, kalite ve verimliliği arttırmayı sağlayacak şekilde dağıtılır (Tümer, 1996, s.45; Güvercin, 2009, s. 45).

Eğitim alanındaki çalışanların verimliliklerini arttırabilmesi konusunda, yöneticilerin, çalışanların kalitesini yükseltici, bilgi ve becerilerini arttırıcı eğitimler almaları sağlamalı, yaratıcı ve yenilikçi fikirlerini ortaya çıkarıp uygulamaya geçebilmeleri için onları motive etmeleri gerekmektedir. Yöneticinin mutlak otorite bilincinden vazgeçmesi, biz bilincini geliştirip takım ruhunu açığa çıkarması ve çalışanların kendi vizyonunu oluşturmalarında onlara yön vermesi, onların sorumluluk duygularının artmasını, işleri sahiplenmelerini, kararlara katılmada istekli olmalarını ve önerilerini rahatça paylaşmalarını sağlayacaktır (Güvercin, 2009, s. 46).

Ancak eğitim alanındaki takım çalışmalarının, program ve yönetim işlevlerindeki uygulamalar ile kısıtlı kaldığı görülmektedir. Etkin bir TKY için takım çalışmalarının yaygınlaştırılması ve kurumun üst seviye personelden tabana kadar bütün çalışanların

karar verme, problem çözüme aşamalarında aktif rol almaları gerekmektedir. Kurum içinde hiyerarşik düzeylerdeki ayırım, takım çalışmasının gerektiği şekilde uygulamaya geçmesini engellediğinden, ortadan kaldırılmalıdır (Bridge, 2003, s. 21).

Takım çalışması, eğitim kurumlarının belirlenmiş amaçlarına ulaşmalarında büyük öneme sahiptir. Bu amaçlara, takım ruhuna sahip çalışanlarla ulaşmak olasıdır (Demirtaş, 1992, s. 42).

2.6.3. Müşteri Odaklılık

TKY'nin ana öğelerinden biri de kalitenin müşteriye göre tanımlanmasını ön plana çıkaran müşteri ihtiyaç ve beklentilerinin tam olarak karşılanmasıdır (Bridge, 2003, s.21).

Günümüz rekabet ortamında, kurumların, başarıya ulaşmasında tek yol müşteri tatminini sağlamaktır (Güvercin, 2009, s.46). Müşteri ihtiyaç ve beklentilerinin belirlenmesi, müşteri ile yakın ilişki, yapılacak anketler, şikâyet ve isteklerin değerlendirilmesi ve sürekli Pazar araştırması ile mümkün olacaktır (Bridge, 2003, s.22).

Müşteri, bir ürün veya hizmetten yararlanan veya bunu satın alan kişidir. Müşteri gereksinimlerinin ve beklentilerinin saptanması çok önemlidir. Müşteri, hizmetin nasıl, ne kadar sürede, kim tarafından ve hangi araçlarla yapıldığına değil, ürün veya hizmetten doyum sağlayıp sağlayamadığına, ihtiyaç ve beklentilerini karşılayıp karşılamadığına, parasının karşılığını alıp almadığına bakar (Güvercin, 2009, s. 47).

Ürün veya hizmet, müşterinin beklentilerini karşılamıyor ise burada bir müşteri tatminsizliği vardır. Eğer beklentilerini karşılıyor ise o zaman müşteri tatmininden

söz edilebilir.

Eğitim kurumlarında müşteri öğrencidir. Ancak TKY'de müşteri, sadece ürün veya hizmetten yararlanan işyeri dışındaki kişi ve kuruluşlar değildir, işyeri içinde birbiriyle bağlantılı çalışanlar, yöneticiler ve bölümler de birbirinin müşterisi olabilmektedir (Aktaran; Oklay, 2011, s. 85-86).

TKY'de müşteri, iç ve dış olmak üzere ikiye ayrılır. İç müşteriler, kurum içinde ürün veya hizmet üreten çalışanlar, dış müşteriler ise kaliteli ürün veya hizmetten tatmin olmak isteyenlerdir (Yıldırım, 2002, s. 58).

Kurumun kaliteye yönelik çalıştığının kanıtı, memnuniyeti yüksek müşterilerdir. İç müşteri memnuniyeti, dış müşterilerin daha kaliteli ürün veya hizmet almalarını sağlayacak ve memnuniyeti olumlu yönde etkileyecektir (Aktaran: Oklay, 2011, s. 86).

Eğitimde TKY'nin başarısı için, öğrenci odaklı eğitim anlayışı olmalıdır. Okul içi ve dışındaki tüm müşterilerin beklentileri değerlendirilmeli ve müşteri görüşleri esas alınmalıdır. (Aktaran: Oklay, 2011, s. 89). Böylece müşterilerin tatmine ulaşır ve memnuniyet sağlanır.

2.6.4. Çalışanların Geliştirilmesi ve Katılım

TKY'nin diğer bir öğesi de çalışanların geliştirilmesi ve katılımıdır. Katılımın hedefi, tüm çalışanlar için hem düşünmenin hem de uygulamanın birlikte yapılmasıdır. Tam katılımı; sorumluluk paylaşımı, yöneticilerden alt kademeye kadar, hizmeti alandan üretime kadar herkesin hataları önlemeye yönelik çalışması esastır (Bridge, 2003, s. 22).

TKY herkesin sorumluluğu altındadır. Takım alışması, sorumlulukların paylaşılması, tüm çalışanların tam katılımı ve sürekli iyileştirme kişinin kalitesinde odaklanmaktadır. İş yerinde yeteneklerini gösterme fırsatı bulmasıyla kişinin işten aldığı doyum artmaktadır (Bridge, 2003, s. 23).

Eğitim kurumlarında yöneticilerin yanı sıra diğer çalışanlara, öğrencilere ve velilere söz ve karar yetkisi verilmesi kişilerin üretim süreçlerinde göstermiş oldukları performanslarda artış olmasını sağlayacaktır. Alışılmış yönetim yaklaşımından farklı olarak TKY'de organizasyonda yer alan üstlerin ve astların yapılan işe sahip çıkmasını sağlamaktır (Yıldız, 2006, s. 14).

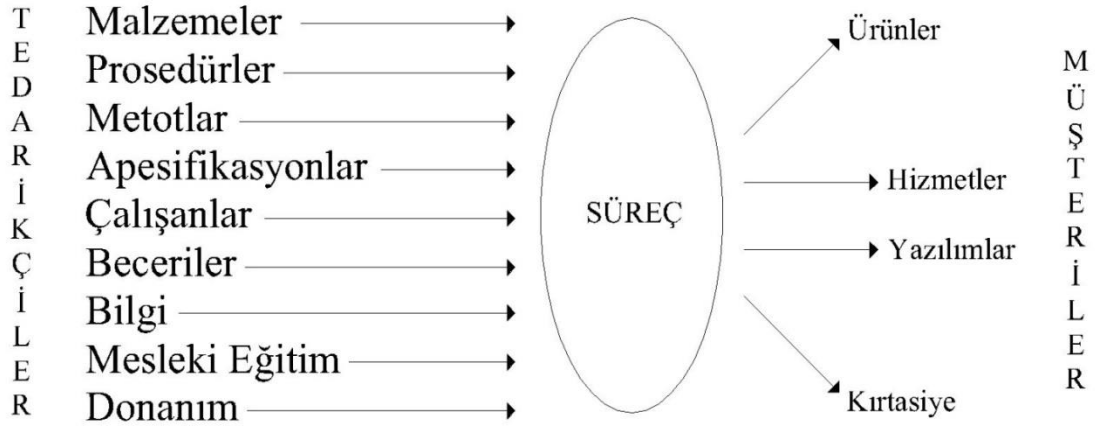
Alışılmış yönetim anlayışında hiyerarşik yapının getirdiği katı kurallar mevcuttur. Bu da yöneten ve yönetilen arasındaki ayrımı belirginleştirmektedir. TKY bu ayrımı ortadan kaldırmış, yöneten ve yönetilenin beraber çalışması anlayışını beraberinde getirmiştir. Astların ve üstlerin birlikte çalışması yönetim anlayışını da değişirmiş, yönetim kavramı yerini yönetişim kavramına bırakmıştır.

Çalışanların vizyon ve misyonlarının artması, ürün veya hizmet kalitesinin de artmasına olanak sağlayacağından çalışanların eğitimine sürekli önem verilmelidir. TKY'de eğitim kurumlarındaki öğretenler ve yönetenler, kaliteli eğitim vermek adına ğrenci konumuna geçip kurs almalı, teknolojik gelişmeleri yakından takip etmelidirler. Bu kişilere kendilerini geliştirmeleri adına maddi olanak sağlanmalıdır. TKY bu bağlamda kaliteli eğitime, üreten, kendini yenileyen, düşünen öğretmenlerle birlikte ulaşacaktır (Yıldız, 2006, s. 17).

2.6.5. Süreç Yönetimi

Kurumda yapılan her şey bir süreçtir. Her kurumun tüm fonksiyonları pek çok süreç içermektedir. Her bölümde her bir süreç, girdiler ve çıktılarının incelenmesi ile analiz edilmektedir. Bu durum kaliteyi artırmak için önemli olan faaliyetleri belirlemektedir. Şekilde (Şekil 1.) görüldüğü üzere her tedarikçi ve müşteri bir dönüşüm süreci içerisindedir. Herhangi bir süreçten elde edilen ürün hizmet vb. müşteriye ulaşmaktadır. Müşterinin beklentilerini karşılayacak ürün, hizmet vb. üretim veya hazırlanma sürecine girmeden, tedarikçiden gelecek girdilerin kontrolü yapılmalı ve daha sonra süreç izlenmelidir. Kurumda her bir iş bu yoldaki bir süreç ile yerine getirilmektedir (Öztürk, 2009, s.28).

Şekil 2.1. Herhangi bir süreç (Öztürk, 2009, s.29)



Süreçlerin iyileştirilmesi TKY'nin hedeflerinden biridir. Süreçte kalite sağlanması ürün veya hizmetin kalitesinin artmasını sağlamaktadır. Bu, beraberinde maliyeti düşürür, müşteri beklenti ve memnuniyetini artırır. Çıktının düşük maliyetle üretilmesi, satış fiyatlarını indirir veya daha çok paranın bankaya yatırılmasını sağlar (Yıldırım, 2002, s. 59).

Süreç odaklılık, ürün ve hizmetleri üreten süreçleri iyileştirmek ve yönetmek için vardır. Süreçlerin hem teknik hem de insani anlamda iyi yönetilebilmesi için üretenler ve yönetenler arasında iyi bir diyalog ve iş birliğinin olması gereklidir (Öztürk, 2009, s. 29).

Müşterilerin beklentileri ve ihtiyaçlarının sürekli değişmesi, teknolojinin ilerlemesi ve rekabete ait özelliklerin devamlı değişimi doğrultusunda süreçlerin sürekli iyileştirilmesi gerekmektedir (Bridge, 2003, s. 24).

2.6.6. Sürekli Gelişme

Günümüz rekabet ortamında, kurumların kalite yönetiminin temelinde sürekli gelişme kavramı olmalıdır. Japon TKY anlayışının önemli ilkelerinden biri olan sürekli iyileştirme Japonca da “kaizen” şeklinde ifade edilmektedir (Bridge, 2003, s. 25). Kaizen kelimesi Japonca “Kai” (değişim) ve “Zen” (iyi) kelimelerinin birleşmesinden oluşmaktadır (Oklay, 2011, s. 92). Sorunların ortaya çıkmasını önlemede bu ilke uygulanmaktadır. Sürekli iyileştirme, kurumun rekabet üstünlüğünün korunmasında temel rol üstlenmektedir. Sürekli gelişen teknolojinin var oluşu, çok iyi işleyen bir kurumun bile iyileştirilmesi gereken birçok hususunun olabileceğini göstermektedir. Bu bağlamda TKY'nin sürekli gelişme ögesi kurumlar için olmazsa olmaz bir kavramdır (Bridge, 2003, s. 25).

Eğitim kurumlarının etkili bir öğrenme örgütü olması için, çalışanların hayat standartlarının iyileşmesi, bölümler arası etkin ve verimli bir koordinasyon kurulması, çalışanlar ile yöneticiler arasındaki iletişimin canlılığını sağlamak amacıyla sürekli araştırmalar yapıp bilgi toplanması, gerekli eğitimlerin sağlanması ve bunları gerçekleştirmek için de zaman ve para gibi kaynakların oluşturulması

gerekmektedir. Öğrencilerin yeteneklerinin ortaya çıkarılması, başarısız oldukları noktalar üzerine araştırmalar yapılmalıdır (Bridge, 2003, s. 25).

Sürekli gelişimin amacı belli bir seviyeyi tutturmak değildir. Seviyenin önemi yoktur, hangi seviyede olursa olsun sürekli ve hızlı olarak iyileşme ve gelişme esastır (Şimşek, 2007, s. 87).

Sürekli gelişimi (Kaizeni) gerçekleştirmek için 3 temel şart vardır;

1. Mevcut durumu yetersiz bulma

2. İnsan faktörünü geliştirme

3. Problem çözme tekniklerini yaygın şekilde kullanmaktır (Yıldırım,2002, s. 42).

TKY, hayat boyu, öğrenciye, öğrenmeyi öğretme anlayışı taşımaktadır. Bu bağlamda, sürekli iyileştirme kavramı eğitimin ana ilkesi ile örtüşmektedir. Yani eğitimde sürekli gelişme bitmez bir döngü haline gelmiştir. Sürekli yenilenmeyle çağdaş gelişmelerin de yakından takibi sağlanmaktadır (Yıldız, 2006, s. 10).

2.7. Eğitim Alanında Toplam Kalite Yönetimi

Eğitimde toplam kalite, sürekli gelişme yoluyla tüm işgörenler ve öğrencilerin etkin olarak katılımında buldukları, artan müşteri doyumunu ile betimlenen eğitimsel bir kültürdür (Aksu, 2002, s. 149).

Bütün ülkelerin temel konularından biri kaliteli eğitimidir. Ülkemizde de kaliteli eğitim sürekli gündemdedir. Eğitim sistemlerinde değişime, öncelikle kaliteyle başlanmalıdır. Çağımızda, toplumun diğer örgütlerindeki oluşum ve değişimlerinden eğitim örgütleri de etkilenmektedir. Bu yüzden de eğitim sistemlerimizde de birtakım değişim ve yenilikler gözlenmektedir. Toplam kalite yönetimi felsefesinin, eğitim

örgütlerinde de kullanılmaya başlanmasıyla, belirtilen hedeflere ulaşmada daha başarılı olunacaktır (Ünal, 1999, s. 1) .

Eğitimciler sınırlı kaynaklara sahiptirler bu yüzden de maliyet başına daha yüksek performanslar sağlamalıdır. Ürünleri de kaliteli olmalıdır. Eğitimciler böylece eğitim sistemini yeniden şekillendirme açısından yeni ve farklı yöntemler araştırmalıdır. Toplam Kalite Yönetimi prensipleri sayesinde eğitim sistemini yeniden düzenleyerek en az maliyetle çok kaliteli ürünler ortaya konulabilir (Weller, 1995, s. 13) .

TKY çocuğun sistematik eğitimi için bir iskelettir. İhmal edilmiş çocuklardan harikalar yaratılamayacağı için TKY oldukça önemlidir. Var olan imkanlar dahilinde bir öğrenci yaratır. TKY çalışmaları parçalara bölündüğünde başarının bütünü görülmez hale gelebilir (Weller ve Hartley,1994, s. 25).

TKY genellikle bir kalite inkılabı olarak görülmekte; yeni ölçüm şekilleri, istatistiksel metotları, teknik işlemleri ve uygulamaları sayesinde kaliteyi güvence altına alan ve müşterilere ait istekleri karşılamayı amaç edinen kalitenin tanımı uzmanlara göre değişmektedir (Hergüner, 1998, s.2):

- Farklı idare tarzlarının bilincinde olmak,
- Kalite tanımı yapmak ve temel prensip olarak içselleştirmek,
- Müşterilerin isteklerini karşılamaya odaklı olmak,
- İç ve dış müşteriye odaklanmak,
- Bütün kaynağını devamlı gelişme için ayırmak,
- Kurum içinde devamlı eğitimi; şirket politikası haline getirmek,

- İdarecilerin değişken rollere sahip olduğunun bilincinde olmak,
 - Bir sistemin çarkında çalıştığını bilmek,
 - Bütün kurumu takım olarak görmeyi başarak, takımlar halinde çalışmayı önemsemek,
 - İletişimi güçlendirmek,
 - Sorunların zm ve bilgiye dayanarak karara varmada bilimsel bir bakış açısına sahip olmak, yönetim tarafından buna inanç ve sürdürme isteği,
 - İnsan kaynaklarının devamlı geliştirilmesine önem verilmesi,
- gibi kavramları esas almaktadır.

Genellikle TKY'nin sanayide kullanımı ne çıkarılmaktadır. TKY, çok eski çağlardan beri tartışılmakta olan insan varlığının temel değerlerine dayandırılan bir felsefedir. Buradan bakıldığında, sürekli gelişimi birbirine bağlı süreçler olarak ele alan TKY'de değişimi vurgulayacak olan kişi ya da takımın önce TKY ilkelerini sorun zme aracı olarak ortaya koyabilmesi için eğitimde sürekli gelişmenin temeli olduğu düşünülen 5 temel öğeyi kabul etmesi ve uygulaması gereklidir.. Sheer ve Teeter tarafından ortaya konan 5 temel öğe şunlardır (Hergüner, 1998, s.2):

Dürüstlük: Eğitimde ğrencileri büyük oranda yıpratın, okulda kendilerine değer olarak öğretilenlerin karşılığını gerçek hayatta bulamamalarıdır. TKY felsefesine göre eğitim veren kişiler kendilerine karşı dürüst olacaklarından, öğrencilerini bu yönde yıpratmayacaklardır.

Ortak Görüş: Gelişme okulla sınırlı değildir ve sürekli gelişim zaten gereklidir. Eğitimciler bu görüşü kabul etmektedirler ancak bu görüşün pratikte de sıklıkla kullanılması gerekir.

Sabır: Öğrenme ve eğitim çok uzun sürmektedir, eğitimle ilgili dönütler ya da manevi haz geç alınmaktadır. Bu da herkesçe bilinmektedir.

Bağlılık: İstenilen amaca ulaşmada, eğitimde de küçük bıkkınlık, hedeften oldukça uzaklaşmayı da beraberinde getirmektedir. Bu, yeni bir şeye başladığında sonuca ulaşmak için belli bir sürenin gerekliliğinin kabul edilmesi anlamına gelir.

TKY Teorisi: Eğitimciler de devamlı teknikleri ve araçları başkalarından öğrenebilirler zaten bu öğeye gelene kadar ortak varılan görüş çerçevesinde devamlı eğitim kabul edilmiştir.

2.7.1. Deming'in 14 temel Noktasının Eğitime Uygulanması

Deming'in 14 ilkesi özgünleştirilerek eğitime uyarlanabilir (Ensari, 1999, s.40).

1. Öğrencilere, onları geleceğe hazırlamak için potansiyellerini tamamen geliştirilmesini sağlayacak zevkli bir eğitim olanağı vermek yolu ile, eğitimin sürekli iyileştirilmesi yönünde bir amaç sürekliliği yaratmak.

2. Yeni bir felsefe benimsemek.

3. Karşılaştırmalı ve yarışmalı sınavlardan vazgeçmek (kalitenin kontrol edilmesi için değil; onun süreçlerde, üründe yaratılmasının amaç olarak benimsenmesi).

4. Okula yeni gelen öğrencinin, eğitim malzemelerinin ve diğer girdilerin kalitesinin sürekli iyileştirilebilmesi için bu girdileri sağlayan kaynaklarla (tedarikçilerle) birlikte çalışmak (kaliteyi girdilerde tanımlamak ve satın almak).

5. Eğitim ve hizmet sistemini sürekli olarak iyileştirmek.
6. İşbaşı (hizmetiçi) eğitimini kurumlaştırmak.
7. Liderliği kurumsallaştırmak (liderlik kalite üzerinde durmalı).
8. Korkuyu ortadan kaldırıp herkesin etkili çalışabilmesine ortam sağlamak.
9. Bölümler arasındaki duvarları (organizasyonel engelleri) kaldırmak.
10. Öğretmen ve öğrencilere yönelik kalite sloganları ile teşvik edici promosyon malzemeleri bulmak.
11. a) Öğrenciler ve öğretmenler için sayısal kotaları ortadan kaldırmak.
b) İdari çalışanlar için sayısal hedefleri elimine etmek.
12. Öğrenci ve öğretmenleri, başardıklarıyla gurur duymalarından alıkoyan engelleri ortadan kaldırmak.
13. Kuruluşta çalışan herkes için güçlü bir sürekli eğitim ve kendini geliştirme programını kurumsallaştırmak.
14. Değişimi başarmak üzere gereğini yapmak ve bu çabaya okulda görevli herkesin katılımını sağlamak (buraya kadar sıralanan 13 maddeyi sahiplenecek bir yönetim yapısı ve kültürü oluşturmak).

2.8. Türkiye’de Eğitim Alanında Toplam Kalite Yönetimi Çalışmaları

2.8.1. Müfredat Laboratuvar Okulu

Proje amaçlarından biri öğrenci başarısının artırılmasıdır. Projede yer alan hedefler; uygulanan programların, eğitim araçlarının ve gereçlerinin, ders kitaplarının, ölçme ve değerlendirme işlemlerinin nitelik açısından gelişmesini içermektedir. Amaçları

gerçekleştirmede en mühim faktör, Müfredat Laboratuvar Okullarının (MLO) lke çapında örnek olabilecek Şekilde gelişip ilerlemesidir.

Bu amaçla, Türkiye'nin 7 coğrafı bölgesinden 22 ilimizde 208 okul proje okulu olarak seçilmiştir. Seçilen okulların, Müfredat Laboratuvar Okulları (MLO) haline getirilmesi için bir model tasarlanmıştır. Geliştirilen Müfredat Laboratuvar Okulu Modeli, Mill Eğitim sisteminin standartlaşmasını hedeflemektedir. Müfredat Laboratuvar Okulu Modelinin eklerinde bina ve tesislerin, donanımların, ekipmanların standart olduğu belirtilmiştir.

Seçilmiş olan Müfredat Laboratuvar Okulu idareci ve öğretmenleriyle il ve İlçe Mill Eğitim Müdürlüklerindeki projeden sorumlu personel için hizmetiçi eğitim faaliyetleri ve seminerler düzenlenmiştir. Mill Eğitimi Geliştirme Projesinin amaçları, bu çalışmada onlara düşen roller, kendilerine anlatılmıştır.

Mill Eğitimi Geliştirme Projesi (MEGP) kapsamında Müfredat Laboratuvar Okulu Modeli hazırlanmıştır. Bu modelde yer alan okulların sınıf mevcutlarının ideal hedefi 30' dur ve zorunlu durumlarda sayı 40' a çıkarılabilir (Milli Eğitim Bakanlığı, 1995).

2.8.2. Okul Gelişim Modeli

Okullarda bilgi toplumunun ihtiyaçlarına cevap verecek nitelikteki eğitime, ancak çağımızın gereği plnlı çalışma sistemi ile ulaşılabilir. Okul Gelişim Modeli ile okullarda hedeflenen plnlı çalışma sisteminin yerleşeceği ve okul toplumunun bütününün gelişim sürecine katılımı ile de sürekli gelişimin gerçekleşeceği öngörülmektedir (MEB, 2002, s.5) .

Okul gelişim planı, okulu etkili hale getiren mühim bir araç olarak görülmektedir. Okul tarafından belirlenmiş olan stratejik hedeflere ve amaçlara ulaşılırken yol

gösterici olur. Eğitim ve öğretimin kalitesi artar. Okul gelişim planı, okul etkililiğinin gelişmesini sağlayan stratejik amaç ve hedeflerin önemine dikkat çeker (MEB, 2007, s.9).

Okul gelişim planı, okula ait hedeflerin ve eğitim felsefesinin nasıl uygulanacağını duyurusu niteliğindedir. Okul gelişim planı; okul personelini, mekânlar ve materyal, zaman, finansman, etkinlikler, öğrencileri ilgilendiren süreçler (öğrenci değerlendirmesi, bireysel gereksinimler, gelişim kayıtlarının tutulması vb.), öğretmen hazırlıkları, ev ödevleri, okul disiplini, okul ile veli ilişkilerinin nasıl olacağı, programın tüm öğrenciler için eşit koşullar taşıması, sağlık ve güvenlik, sosyal ve kültürel uyum ve bunun gibi öğeleri kapsamalıdır (MEB, 2007, s.10).

2.9. Farklı Ülkelerde Toplam Kalite Yönetimi Çalışmaları

İngiltere ve ABD'nin eğitim sistemlerinde Toplam Kalite felsefesi ve araçları sıklıkla benimsenmektedir. Her yerde olduğu gibi, başarı değişkendir ve uygulamalar farklı politik ve sosyal ortamları yansıtmaktadır (Ensari,1999, s.183).

Amerika Eğitim sisteminde TKY prensipleri 90'lı yıllardan beri yaygın bir biçimde uygulanmaktadır. Uygulamalar anaokulu düzeyinden başlamakta ve lisansüstü programlarına kadar devam etmektedir. Dünyada 25'in üzerinde ülkede eğitimde kalite uygulamaları vardır. Bazı ülkelerin uygulamalarından örnek verilecek olursa, Hollanda'da 1992 yılında kaynakların daha iyi kullanımı amacıyla TKY uygulanmaya başlanmıştır. Uygulamaya en problemlili süreç olan iletişimden başlanmıştır. Uygulama sonucunda organizasyonlarda şeffaflık, katılım ve bağlılığın artırılması sağlanmıştır. Amerika'da Fox Valley'deki uygulamada ise ağırlık müşteri hizmetinin geliştirilmesine verilmiş ve çok iyi sonuçlara ulaşılmıştır. Mezunların

%90'ının iş bulması, okuldan ayrılan öğrenci sayısının %32 oranında azalması, birçok üniversite ile yapılan anlaşmalar, öğrencilerin artan finansal katkısı ve akademik/idari birimlerde etkinliğin artması bu sonuçlardan bazılarıdır. Amerika ve Avrupa ülkelerinde bu örnekleri çoğaltmak mümkündür. Bu ülkelerde sistemi uygulayan ve geliştiren, hatta çeşitli kalite ödülleri almış pek çok okul bulunmaktadır. 1867 sonrasında Japonya dışarı açılmıştır ve sonrasında birçok Japon öğrenci, önemli Avrupa devletlerinin eğitim sistemlerini incelemek için Avrupa'ya gitmiştir. Batıya giden öğrenciler geri gelerek yeni bir eğitim sistemi inşa etmiştir. 1870'ler Japonya'ya okullaşma oranı % 40-50 arasındayken, 1900 yılına kadar % 90 oranına ulaşarak büyük bir başarı göstermiştir. II. Dünya savaşından sonra Japonya farklı kültürlerle tanışmıştır ve bu değerler eğitim sistemini biçimlendirmiştir. Fakat, işgal zamanında kabul edilen yeniliklerin büyük çoğunluğu Japonya'nın bağımsızlığı tamamen kazanmasıyla beraber ortadan kaldırılmış ve bu yeniliklerin yerini Japonlara ait geleneksel kültürü yansıtan değişiklikler almıştır. Eğitimi iyileştirmek için yapılan bir takım çalışma sonuçlarına göre eğitim sisteminde düzeltme çabaları başlatılmıştır. 2001'de ilk olarak başlayan çalışmaların sloganı "Okul, Aile ve Toplulukları Yeniden Canlandırma; Okullar Gelişecek Eğitim Değişecek" tir. Adı ise, 21. Yüzyıl Eğitim Reformu için Gökkuşuğu Planı – İzlenecek Yedi Öncelikli Strateji şöyle sıralanmıştır (Çakıl, 2006, s. 72):

1. Öğrencilerin öğrenme yeteneklerini geliştirme, dersleri daha basit kavramalarını sağlama,

a) İnternet teknolojilerinden yararlanan derslikler yaratmak,

b) En fazla 20 öğrencili hazırlamak,

c) Ulusal akademik erişimli araştırmalar yapmak,

2. Toplum hizmeti çalışmalarında görev alarak, genç Japonların iyi birer insan olarak yetişmesini teşvik etmek,

a) Öğrenme ortamlarını keyifli hale getirerek öğrencilerin sıkılmasını engellemek,

b) Okullardaki kulüp çalışmalarını teşvik ederek, kültür ve spor çalışmalarını daha zengin hale getirmek,

c) Çocuklar içinde yaşanabilecek problemleri davranışlarda gereken önlemlerin alınması,

d) Çocuklara zarar verebilecek bilgilerden onları uzak tutmak ,

3. Okulları, herkesin güven duyduğu kurumlar haline getirmek,

a) Okulların kendilerini geliştirmeleri için gereken sistemleri kurmak,

b) Velilerin katılımını sağlayarak, okullara ait dernekleri canlandırmak,

c) Toplumu oluşturan bütün unsurların ihtiyaçlarını karşılamak için beklentileri karşılayan okullar açmak,

4. Öğretmenleri, “usta öğretmenler” olarak eğitmek,

a) Ödüllendirme sistemini tanıtarak iyileşmeyi teşvik etmek,

b) Öğretmenlerin farklı gruplarda çalışarak yeni deneyimler kazanmasını sağlayacak sistemler geliştirmek,

c) İstenilen başarıyı gösteremeyen öğretmenler için gereken önlemleri almak,

5. Üniversiteleri dünya standartlarına ulaştırmak,

6. Yeni asrın gereksinimlerini karşılayan bir eğitim felsefesi geliştirmek ve eğitime ait ihtiyaçları gidermek,

a) Eğitim ölçütlerinin nasıl geliştiği ve değiştiği kavranarak kapsamlı; uzun vadeli plan hazırlamak,

b) Temel Eğitim Yasasını inceleyerek günümüze uydurmak,

İngiltere’de Toplam Kalite, eğitim kuruluşlarının tamamında kullanılmaktadır. Yapılan çalışmalar Okul Geliştirme ve Etkinliği adı altında Toplam Kalite ilkelerinin bütününe içermektedir. St. Helens’deki Hamblett Okulu TKY çalışmalarının resmen uygulandığı ilk okuldur ancak birçok farklı okul TKY felsefesini önceden içselleştirmiştir. Ayrıca özel okullar, milli eğitim programına daha az bağlıdırlar ve daha yenilikçi olmalarına izin verilir. Midsomer Norton’daki Somervale Okulu, bir süredir Toplam Kalite uygulamaktadır. Somervale’deki öğrenciler dahil olmak üzere bütün paydaşların düşüncelerini ortaya koymasıyla planlı bir gözden geçirmeyle işe başlanmış, iyileştirilecek kritik süreçler bu şekilde belirlenmiştir. Ülkede Toplam Kalite uygulayan başka birçok okul örneği de bulunmaktadır (Ensari, 1999, s.184) .

Yirminci yüzyılın son çeyreği, endüstri ülkelerinde yaşanan ve kalitede önderliğe ulaşma ya da yalnızca kalite olarak adlandırılan bir savaşa sahne olmaktadır. İkinci Dünya Savaşının galibi olan ABD, 1950’lerde kalitenin ve gelişmiş teknolojinin simgesidir (Aksu, 2002, s.83).

ABD Toplam Kalitenin öncüsü niteliğinde olduğu için TKY’yi uygulayan okullarıyla bu alanda en çok birikim sağlamış ülkelerin başında gelmektedir. Her yıl “Kalitede İlerleme” (Quality Progress) anketinin sonuçları, Quality in Education’da yayınlanmaktadır. Liste her yıl büyük bir hızla büyümektedir. TKY öncüleri arasında Mt Edgecumbe lisesi’ni, en ünlüleri de Fox Valley Teknik Koleji olmak üzere George Westinghouse Lisesi’ni ve Millcreek Okul Bölgesini saymak mümkündür (Ensari, 1999, s.185).

2.10. FEQM Mükemmellik Modeli

FEQM Mükemmellik Modeli, ilk defa Avrupa insan Hakları sözleşmesinde (1953) ve Avrupa Sosyal Şartında (1996) açıklanan Avrupa değerlerini esas alır.

Mükemmelliğin temel kavramları, temel insan haklarının evrensel olarak uygulandığını varsayarak bu hakların özünü esas alır. FEQM Mükemmellik Modeli, yasalar çerçevesinde yükümlü olup olmadığına bakılmaksızın mükemmel bir kuruluşun BM Küresel İlkeler Sözleşmesinin 10 ilkesine saygı göstereceğini ve uyacağını öngörür.

FEQM Mükemmellik Modeli; bütünsel bir akış açısı sağlayarak yönetim araç ve tekniklerinin uyum içinde ve birbirlerini tamamlayacak biçimde nasıl kullanılabileceği konusunda kuruluşa yardımcı olur. Model, kuruluşun gereksinimlerine bağlı olarak sürdürülebilir kurumsal mükemmellik doğrultusunda bir üst çerçeve oluşturur ve böylece bu türden çok sayıda yönetim aracıyla birlikte kullanılabilir.

FEQM Mükemmellik Modelinin kriterleri şu şekildedir:

Liderlik: mükemmel kuruluşlar; geleceği şekillendiren, kuruluşların değerleri ve etik anlayışı doğrultusunda örnek olan ve sürekli güven aşıl原因an liderlere sahiptir.

Strateji: mükemmel kuruluşlar, misyon ve vizyonlarını paydaş odaklı strateji oluşturarak geliştirilir. Stratejiyi yaşama geçirmek üzere; politikalar, planlar, amaçlar ve süreçler oluşturulur ve uygulamaya alınır.

Çalışanlar: Mükemmel kuruluşlar çalışanlarına değer verir; bireysel ve kurumsal amaçların karşılıklı yarar sağladığı bir kültür yaratır. Çalışanların yeteneğini

geliştirir; adalet ve eşitliği destekler. Çalışanlarını gözetir, onlarla iletişim kurar, onları motive edecek biçimde tanır ve takdir eder, katılımlarını sağlar.

İşbirlikleri ve kaynaklar: Mükemmel kuruluşlar; kuruluş dışı işbirliklerinin, tedarikçilerinin, iç kaynaklarının, strateji ve politikalarının ve süreçlerinin etkili çalışmasını destekleyecek biçimde planlar ve yönetir.

Süreçler, Ürünler ve Hizmetler: Mükemmel kuruluşlar; müşterilerine ve diğer paydaşlarına artan bir değer üretmek üzere süreçler, ürünler ve hizmetler tasarlar ve bunları yönetip iyileştirir.

Müşterilerle İlgili Sonuçlar: Mükemmel kuruluşlar müşterilerinin ihtiyaç ve beklentilerini karşılayan veya aşan mükemmel sonuçlara ulaşır ve bu sonuçları sürdürür.

Çalışanlarla İlgili Sonuçlar: Mükemmel kuruluşlar çalışanlarının gereksinimlerini ve beklentilerini karşılayan veya aşan mükemmel sonuçlara ulaşır ve bu sonuçları sürdürür.

Toplumla İlgili Sonuçlar: Mükemmel kuruluşlar, ilgili toplumsal paydaşların gereksinimlerini ve beklentilerini karşılayan veya aşan mükemmel sonuçlara ulaşır.

İş Sonuçları: Mükemmel kuruluşlar; iş paydaşlarının gereksinimlerini ve beklentilerini karşılayan veya aşan çarpıcı sonuçlara ulaşır ve bu sonuçları sürdürür (Türkiye Kalite Derneği, 2013).

2.11. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Keskin (2005)'in yaptığı “İlköğretim Okullarında Toplam Kalite Yönetimi Uygulamasının Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık Düzeyine Etkisi” isimli çalışmada; yönetici ve öğretmenlerin demografik özellikleri, okulda TKY uygulama düzeyini değerlendirme biçimi ve örgütsel adanmışlık düzeyini etkilemektedir. Müfredat laboratuvar okullarıyla resmi ilköğretim okulları arasında TKY uygulama düzeyinde (yönetim kalitesi) fark yoktur, ancak; özel ilköğretim okulları TKY uygulama düzeyi bakımından daha yüksektir. Müfredat Labratuvar okullarıyla resmi ilköğretim okulları arasında yönetici ve öğretmen örgütsel adanmışlık düzeyinde fark yoktur. Özel ilköğretim okulları yönetici ve öğretmenlerinin örgütsel adanmışlık düzeyi daha yüksektir. Okullarımızda TKY'ye ilişkin gerekli alt yapı hazırlıkları yapılmalıdır. Bu sayede, ilköğretim okullarında TKY uygulandığı takdirde yönetici ve öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyleri yükselecek ve okullarda verimlilik artacaktır (Keskin, 2005, s.161).

Özer (2013), tükenmişlik sendromu ve toplam kalite yönetimi arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasında; ilkokul öğretmenlerinde ileri düzeyde stres ve bunun uzantısı olarak da tükenmişliği sıklıkla karşılaşılabilen bir durum olarak belirtmişdir. Öğretmenler duygusal tükenme ve duyarsızlaşmayı orta düzeyde yaşamaktadırlar. TKY ilkelerinin okullarda uygulaması öğretmenlerin psikolojileri üzerinde pozitif bir etkiye sahiptir. TKY anlayışı çalışanların performansına olumlu katkıda bulunmaktadır (Özer, 2013, s.66).

Tartar' ın, (2013) ilköğretim okullarında toplam kalite yönetimi çalışmalarını öğretmen ve yönetici görüşleri doğrultusunda değerlendirilmeyi amaçladığı

araştırmasına göre öğretmenler ve yöneticiler TKY' yi benimsemiş. Öğretmenler; TKY çalışmalarının, bu konuda eğitim almış kişiler tarafından planlandığını; yapılan çalışmalarla ilgili ödüllerden memnun olduklarını dile getirmiştir. Yöneticiler TKY ile ilgili tüm çalışanların çalışmalara katıldıklarını belirtmişlerdir (Tartar, 2013, s.118).

“Toplam Kalite Yönetiminin Anadolu Öğretmen Liselerinde Uygulanabilirliğine Yönelik Bir Araştırma: Trabzon Örneği” isimli çalışmada; kadınlar, erkeklere göre fırsat eşitliğine daha çok inanmaktadır. Kadınlar, erkeklere göre yöneticilerin çalışanlara daha çok destek olduğunu; okul ortamı ve çalışana okul tarafından sağlanması gereken hizmetler konusunda daha çok tatmin olduklarını belirtmiştir (Bayır, 2012, 78-79).

“Eğitim Kurumlarında TKY Anlayışı ve Karaman Milli Eğitim Müdürlüğünde Bir Araştırma ” adlı çalışmada, TKY uygulamalarına 30-39 yaş aralığında bulunan öğretmenlerin katılımının daha düşük olduğu saptanmıştır. TKY uygulamalarında birlikte hareket etmesi gereken öğretmenlerin farklı algı ve yaklaşımlara sahip olduğu görülmüştür. TKY'nin yönetici, öğretmen ve diğer katılımcılar tarafından doğru biçimde algılanması gerekmektedir (Açikel, 2011, s.121).

Kocatepe' nin, eğitimde stratejik planlama ve toplam kalite yönetimi uygulamalarının okul yöneticileri tarafından algılanmasına yönelik yaptığı araştırmasında; ilk ve ortaöğretim kurumları yöneticilerinin stratejik planlamaya bakışları olumludur. Yöneticilerin yaşları yükseldikçe stratejik planının uygulanabilirliğine olan inançları azalmaktadır. Yöneticilerin kıdem süreleri yükseldikçe, stratejik planın verimliliğine inançları azalmakta ve yöneticiler bu yönleriyle genç yöneticilerden farklılaşmaktadır. Kocatepe'ye (2010) göre, Milli

Eğitim kurumlarında TKY inancı yerleşmiş ve TKY ile ilgili çalışmalar ileri düzeyde devam etmektedir (Kocatepe, 2010, s.2).

İlköğretim okullarında TKY uygulamalarının okul yöneticileri açısından değerlendirildiği çalışmada, genç ve kariyer olarak öğretmen unvanlı idarecilerin TKY uygulamalarını daha çok benimsedikleri görölmüşür. Okul gelişimi, insan kaynaklarını geliştirme ve okul-çevre işbirliğinin geliştirilip iyileştirilmesinde TKY uygulamalarının etkisi saptanmıştır (Buğday, 2010, s. 84).

“Toplam Kalite Yönetimi Yönünden Müfredat Laboratuvar Okulları ve Diğer Okullarda Çalışan Öğretmenlerin Nitelikleri ile Okula Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki üzerine Bir Araştırma” adlı çalışmada, okullarda yapılan gözlemlerde TKY' ye ilişkin kavramların tam anlaşılmadığı görölmüşür. TKY' ye ilişkin tutumun okulda çalışma süresi en fazla olan öğretmenlerde en düşük olduğu saptanmıştır. TKY yönünden okula yönelik tutumları arasında MLO ve diğer okullarda çalışan öğretmenler arasında fark yoktur. MLO öğretmenleri, yöneticilerin tutumlarını daha olumlu bulmuştur. Liderlik anlayışı MLO' larda bir şekilde uygulanmaktadır. Araştırmada ekip çalışmaları arttıkça öğretmenlerin de katılımının arttığı belirtilmiştir. Öğretmenler TKY uygulamalarına katıldıkça, öğretmenlerin görev tatminleri ve okuldaki iyileştirme faaliyetleri artmaktadır. Yöneticilerin göstermiş olduğu olumlu tutum öğretmenlerin beklentilerini, ekip çalışmalarını, okul ve görev tatminini arttırmaktadır. Ayrıca yöneticilerin tutumunun olumlu olması iletişimi kuvvetlendirmekte ve iyileştirme faaliyetlerini arttırmaktadır. Öğretmenlerin okul ve görev tatminleri yükseldikçe iletişim ve iyileştirme faaliyetleri artmaktadır (Erdoğan, 2006, s.180-185).

Çağlar (2004), “TKY Eğitim Programlarının İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimine İlişkin Tutumlarına Etkisi Üzerine Deneysel Bir Araştırma” adlı, yaptığı araştırmada; ikili öğretim yapan okullarda çalışan öğretmenlerin farklı düzeylerde bulunan öğrencilere yönelik çalışmaları aynı derslikte yapmaya çalışması öğretmenleri olumsuz etkilemektedir, sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca eğitim programları süresince öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğrenci ilişkilerinde olumlu değişimler gözlenmiştir. Fakat öğretmenler, öğretmenlerle işbirliği konusunda tutum değişikliği göstermemişlerdir. Bunun nedeni toplumdaki sosyal ve siyasal farklılaşma olabilir (Çağlar, 2004, s.112-116).

Yaşar’ ın (2003) ortaöğretim okul yöneticilerinin yönetsel uygulamalarını toplam kalite açısından değerlendirdiği araştırmasında, ortaöğretim okul yöneticilerinin yönetsel uygulamalarını TKY açısından değerlendirdiği araştırmasında; yöneticilerin okullardaki yönetim faaliyetlerini TKY açısından öğretmenlerden daha yeterli bulduğu sonucuna varmıştır. Özel liselerde görevli yöneticiler resmi genel ve mesleki teknik liselerde görevli yöneticilere göre okullarındaki yönetsel faaliyetleri TKY açısından daha olumlu bulmaktadırlar (Yaşar, 2003, s.4).

Eğitim sisteminde yaratıcılık, değişimcilik ve girişimciliğin hayata geçirilememesinin bir nedeni de çalışanların büyük kısmının emekliliğe yakın olmasından kaynaklanmaktadır. Yönetici ve öğretmenler “gelişimci yönelim”de oldukları takdirde öğrencilere yönelik eğitim sunulacak, öğrencilerin istekleri tam olarak anlaşılacak, öğrenci okulun zenginlik kaynağı olarak görülecektir. Öğretmen ve yöneticilerin TKY yönelimleri, gelişimci özellikler taşımaktadır (Bayrak, Ağaoğlu, 1998, s. 35-36).

“Yüksek Öğretimde Toplam Kalite Yönetimi” isimli çalışmada son yıllardaki değişime, eğitim kurumlarının ayak uyduramadığı gözlenmiştir. Serin ve Aytakin (2009) yaptığı araştırmada, bunun nedeni olarak; yerleşmiş geleneksel anlayışın değişime direnç göstermesi veya var olanı korumak istemesi ve üniversitelerin bu konularda yaşadığı isteksizlik gösterilmiştir. Ayrıca TKY kavramının ülkemiz eğitim sisteminde neredeyse yok denecek kadar az uygulandığı sonucuna varılmıştır. Araştırmaya göre TKY’ nin eğitim sisteminde uygulanabilmesi için yapılması gerekenlerden bazıları şunlardır: TKY, mükemmel bir liderlik ve yönetim becerisiyle başarılı olur. TKY anlayışında sadece belirli kişilerin çalışması yeterli değildir. Bu yüzden de eğitim kurumlarında üst yönetimin yaptığı liderlik çok önemlidir. Çalışma ortamının kalitesi artırılmalıdır. Böylece kişilerin kuruma aidiyet hissi yükselecek ve çalışanlar kendilerine güven duyacaktır. Sürekli birlikte öğrenme, değerlendirme; performans özdenetim kültürü oluşturup, değerlendirildiğinde çalışanlar kendilerini geliştirecektir. Eğitim müfredatları oluşturulurken öğrencinin ve endüstrinin beklentileri göz önünde bulundurulmalıdır. Akademik personelin yetiştirilmesinde gereken özen gösterilmelidir (Serin, Aytakin, 2009, s. 92).

Bir ortaöğretim kurumunda toplam kalite yönetimi uygulamalarının öğrenci memnuniyeti üzerine etkisinin incelendiği çalışmada, Muğla 75. Yıl Fen Lisesinde kalite çemberlerinin yaptığı iki yıllık çalışma sonucunda; belirlenmiş olan kalite boyutlarında iyileştirme ve gelişmenin yaşandığı görülmüştür. Buna bağlı olarak, kurumun birinci dereceden müşterisi olan öğrencilerin memnuniyetinin arttığı görülmüştür. Okuldaki TKY uygulamalarının “kurum performansı” nı olumlu yönde etkilediği söylenebilir (Yıldız, Erdemir, Gitmez, 2006,s. 170).

İlköğretim denetmenleri, TKY' nin eğitim sisteminde uygulanabileceği görüşündedir. Denetmenlere göre çalışanlar TKY çalışmalarına ekip ve takım halinde katılmalıdır. Bayan denetmenler; öğretmenlerin okulda rakip değil, ortak amaçlar için çalışmalar yapan kişiler olması gerektiği yönündeki önermeye erkek öğretmenlerden daha yüksek katılım göstermiştir (Gülşen, 2009, s. 163).

Eğitimde kalite sorunlarına değinilen Doğan, Apaydın ve Önen' e (2006) ait çalışmada; sürekli eğitimin bireysel gereksinimlere cevap vermesi, çalışanların psiko-sosyal eğitimine önem verilmesi, ulusal düzeyde kalite komisyonları ve proje geliştirme ekipleri kurulması, sürekli eğitimde mesleki yeteneğin üzerinde durulması sonuçlarına ulaşılmıştır (Doğan, Apaydın, Önen, 2006, s. 77).

“Orta Öğretim Kurumlarında Toplam Kalite Yönetiminin Uygulanabilirliğine İlişkin Yöneticilerin Görüşleri Üzerine Bir Araştırma” isimli çalışmada yöneticilerin çoğunluğu okulda başarının artmasında, öğrenci görüşlerinin önemli bir yer tuttuğu fikrindedir. Yöneticilerin önemli bir kısmı “okul, öğrencilerin gelişmesi için velilerle işbirliği yapar” önermesine az katıldıklarını ve hiç katılmadıklarını ifade etmiştir. Yöneticilerin “sürekli iyileştirme” anlayışını benimsedikleri görülmüştür. Yöneticilerin “okul yönetimi, okul çalışanlarının yaptıkları işten gurur duymalarını sağlar” önermesine önemli ölçüde katılmadıkları görülmüştür. Bu sonuç Deming' in 14 ilkesinden biri olan “çalışanların elde ettikleri başarılarla gurur duymalarını engelleyen unsurlar ortadan kaldırılmalıdır; öğrenci ve öğretmenler, genelde başarılı olmak ve bununla gurur duymak ister. Okullar ortak çalışmalarla öğretmen ve öğrenci hatalarının sistemden kaynaklanan nedenlerini ortadan kaldırmaya uğraşmalıdır” ilkesiyle çelişmektedir (Yenel, Çolakoğlu, Demir, 2008, s. 117-119).

Eğitim örgütleri yenilikçi ve rekabetçi bir yapıya sahip olmalıdır. Okulların daha etkili olabilmesi ve gelecekte eğitim talep edenlerin beklentilerine yanıt verilebilmesi için okullar sürekli değişme ve gelişmeyi esas almalıdır. TKY’ nin etkin uygulanması, öğrencilerin amaca uygun olarak yetişmesini ve kendini gerçekleştiren bireyler olmasını sağlayacaktır (Okçu, 2008, s. 289).

Yöneticilerin tecrübesi arttıkça okuldaki “biz” anlayışının olumlu etkilendiği görülmüştür. Eğitim Enstitüsü mezunu yöneticilerin okullarında lisans tamamlama ve eğitim fakültesi mezunlarına göre “biz” anlayışı daha fazla görülmektedir. Okul yöneticilerinin TKY’ ye inanıp inanmamaları okulda “biz” anlayışının oluşmasında etkili değildir. “Biz” anlayışı TKY ilke ve felsefesinden bağımsız oluşmaktadır. Okul yöneticilerinin TKY’ ye inançları, liderlik yapabilmekteki ve okul ortamındaki engeller azaldıkça artmaktadır. Okul ortamındaki engeller arttıkça, takım çalışması engeli de artmaktadır (Aksüt, Aktaş, 2006, s. 86-90).

2.12. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Antik Hint eğitim deneyimlerinde; usta (guru) ve müritlerden oluşan; mikro kurumsal bir ağ mevcuttur. Bu yapıda, gurularıyla aynı evde yaşayan müritler; bireysel olarak yetenek, ilgi ve kavramının geliştirilmesiyle bu modelin uygulanabilirliği kalmamıştır. Hindistan örneğinde karşımıza çıkan bu mesele, milyonları kalite ile eğitebilmektir. Yönetim yaklaşımı olarak TKY, eğitim kalitesini bütünsel olarak adapte etmek için bir fırsat sunmaktır. Eğitimcilerin, TKY’ ye yönelme sebebi; iş dünyasının kalite programları kurmasıyla aynıdır (Mukhopadhyay, 2005, s.33-38-39).

Hint yükseköğrenim sisteminde, Hindistan kurtuluş mücadelesinin ardından pek çok güçlkle karşılaşmıştır. Buna rağmen Hint eğitim sistemi oldukça iyi gelişim göstermiş, çeşitli açılardan da iyileşme kaydetmiştir. Hindistan'daki otorite sahibi pek çok okul, Hint eğitim standartlarının uluslararası normlara ulaşması için olağanüstü çabalar göstermiştir. Rekabete dayalı dünyada, kurumların hayatta kalmasını garantileyecek, mükemmelliği sağlayacak sistem TKY'dir. Ekonomik sistemimizin geleceği için ulusumuzun kaliteli yükseköğrenim sistemi kurup devam ettirmesi gereklidir. Uygun ve gerekli olduğunda, ülkemizden eğitim kurumlarına yapılacak her türlü tanıma destek de bütün disiplinlerden öncülerin potansiyellerini ortaya çıkarmasını sağlayacaktır (Bhalla, 2012, s. 28).

Yükseköğretim kurumları bir süredir bazı sorunlarla yüz yüze gelmektedir ve gelecekte daha fazla sorunla karşılaşmaları beklenmektedir. Pek çok iş organizasyonu TKY'ye yaslanıp, adaptasyonunda daha etkili sonuçlar alsa da yükseköğrenim kurumları bu trendden beklenildiği kadar etkilenmemiştir. Sağlık masraflarındaki artış gibi yükseköğrenim masrafları da artmaktadır. Bunlar, yükseköğrenim kurumlarının değişmesi ve daha etkin hale gelmesi için baskı yaratan faktörlerdir (Sirvanci, 2004, s. 385).

Kalite dinamiklidir. Zamana ve içeriğe göre değişebilir. Kalitenin anlamı değer, kültür ve geleneklerin temeline dayanır. Okul, aile ve toplum kendilerine göre özel anlamlar verebilir. Eğitimde kalite kavramının sınıflandırıldığı makalede; kalite tanımının toplumda güç bölünmesine, çatışma ve ayrımlara yol açtığı belirtilmiştir. Heterojen toplumlarda kalitenin özellikleri üzerinde anlaşma sağlamak imkânsız hale gelmiştir. Kaliteyi geliştirmek, yeniden tanımlamak, okulları geliştirmek; aile ve eğitimciler için önemli bir görev olabilir (Adams, 1998, s. 233-248).

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, bilgi toplama aracının geliştirilmesi, verilerin toplanması ve toplanan verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Daha çok sosyal bilimlerde kullanılan tarama modeli, araştırmaları geniş gruptaki bireylerin; bir olgu ve olayla ilgili görüşlerinin ve tavırlarının alınarak olgu ve olayların anlatıldığı araştırmalardır (Karakaya, 2011, s.59). İlköğretim okulu öğretmenlerinin TKY'nin uygulanmasına ilişkin görüşlerini saptamaya çalışmak amacıyla yapılan bu araştırma tarama modelinde yapılmıştır. Ayrıca, araştırmaya katılanların görüşlerinin kişisel değişkenlere göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla ilişki taraması yapılmıştır.

3.2. Araştırmanın Evreni

Herhangi bir araştırmanın alanına girmiş bireyler ya da objeler o araştırmanın evrenini oluşturmaktadır (Kaptan, 1998, s.). Araştırma evrenini 2011– 2012 öğretim yılında Antalya ili Muratpaşa, Kepez, Konyaaltı ilçelerinde bulunan 113 (ilkokul ve ortaokul) ilköğretim okulunda çalışan 9306 öğretmen oluşturmaktadır.

3.3. Araştırmanın rneklemi

rnekleml alınırken Antalya ili Muratpaşa, Kepez, Konyaaltı ilçelerinde bulunan 113 (ilk ve ortaokul) ilköğretim okulundan 34 okul belirlenmiştir. Belirlenen bu okulların her birinden 19 öğretimeinden rnekleml oluşturulmuştur. Araştırmanın örneklemini 409 kişi oluşturmaktadır. 1000 kişiden oluşan bir evrende %95 güven düzeyine göre rnekleml büyüklüğü %5 yanılığ payıyla 370 kişidir (Bal, 2001, s. 72).

ğretimeenlerin araştırma kapsamına alınmasında basit tesadüfi rneklemlme yöntemi kullanılmıştır. Btn oluşturan yeni evrene ait her elemanın, örnekte yer alma şansının eşit olduğu rneklemlme yntemiye “basit tesadüfi rneklemlme” dir (Seyidoğlu, 2003, s.40).

3.4. Uygulama

Bu araştırmada beşli Likert tipi derecelendirme leği kullanılmıştır. En kullanışlı soru formlarından birine sahip olan Likert leği 1932 yılından Rensis Likert tarafından geliştirilmiştir. Likert leğinin en çok kullanılan formatından soruları cevaplayan kişiler her bir cümleyi onaylama derecesini göstermek üzere yönlendirilir. Ölçeklerin üç, beş ya da yedi seçeneği olabilir (Köklü, 1995, s.89).

Araştırma ile ilgili hazırlanan ölçek formları, araştırmacı tarafından rneklemlme giren okullara gidilerek ğretimeenlere uygulanmıştır. Ölçekler okullara verildikten iki hafta sonra toplanmıştır. ğretimeenlere verilen 646 ölçekten 427 tanesi geri dönmüş ve bu geri dönenlerin bir kısmı da kullanılamaz ya da eksik olduğu için sadece 409 tanesi değerlendirmeye alınmıştır.

3.5. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak “Toplam Kalite Yönetimi Süreçleri” ölçeği kullanılmıştır. Ölçek araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin birinci bölümünde, demografik özelliklere ilişkin sorular yer almaktadır.

İkinci bölümde ise ilköğretim (ilk ve ortaokul) okullarında çalışan öğretmenlerin, ilköğretim okullarında (ilk ve ortaokul) toplam kalite yönetiminin başarısını etkileyen faktörlere ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla hazırlanan bir ölçek yer almaktadır. Ölçeğin hazırlanmasında öncelikle konu ile ilgili literatür (tez, makale, bildiri, kitap, bilimsel araştırma, internet) incelenmiş ve soru havuzu oluşturulmuştur. Öğretmenlerin ilköğretim okullarında (ilk ve ortaokul) Toplam Kalite Yönetimi uygulamalarına ilişkin görüşleri ve FEQM mükemmellik modelinde yer alan liderlik, çalışanlar, politika ve strateji, işbirlikleri ve kaynaklar, süreçler kriterlerinde yer alan maddeler ölçeğin temelini oluşturmuştur. Benzer sorular sadeleştirilmiş ve oluşan form önce Türkçe öğretmenine okutulmuş daha sonra da beş öğretmene okutularak net olmayan maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Uzman görüşleri alınarak son haline getirilen ölçek 120 öğretmene uygulanarak pilot uygulaması yapılmıştır. İlk olarak oluşturulan ölçek 73 maddeden oluşmuştur. Daha sonra yapılan açımlayıcı faktör analizi, geçerlilik güvenirlik analizleri sonucunda ölçeğin madde sayısı 41’e düşürülmüştür.

Veri toplama aracının ikinci bölümünde ilköğretim okulu öğretmenlerinin Toplam Kalite Yönetimi uygulamalarına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla 3 boyutta toplam 41 madde bulunmaktadır. Ölçekteki boyutlar ve boyutlarda yer alan madde sayıları: “süreçler” faktörü (19 madde), “liderlik” faktörü (17 madde), “çalışanlar” faktörü (5 madde) olarak belirlenmiştir.

Liderlik boyutunda, liderlerin kuruluşun amaçları ve mükemmellik anlayışının gerektirdiği şekilde gerçekleştirdikleri etkinliklerin ve davranışların ortaya çıkarılmasını amaçlayan sorular yer almaktadır.

Çalışanlar boyutunda, kuruluşun tüm işgücünün amaçlanan sonuçlara ulaşma ve kuruluş içi iyileştirmeyi sağlama yönünde hangi yollarla geliştirdiğini ve çalışanları süreçlere ne şekilde kattığını sorulmaktadır.

Süreçler boyutunda; süreçlerin nasıl planlandığı, hangi yollarla geliştirildiği, nasıl yönetildiği ve süreçlerin hangi yollarla müşteriler için katma değer yaratan ürünlere ve hizmetlere dönüştürüldüğü sorulmuştur.

3.6. Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması

Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması Cronbah' s Alpha Yanıtları iki kategoriden oluşmayan dereceleme niteliğindeki ölçeklerin güvenilirliğini hesaplamada kullanılır (Ellez, 2011, s. 176). Alfa katsayısı özellikle Likert türü ölçeklerin güvenilirliğinin hesaplamasında kullanılmaktadır. Ölçeğin güvenilirlik katsayısının en az 70 olması gerekmekte, güvenilirlik katsayısı 80'in üzerinde olanlar yüksek düzeyde güvenilir olarak nitelendirilmektedir (Sarı, 2012, s. 156). İlköğretim okullarında (ilk ve ortaokul) toplam kalite yönetimi çalışmalarının başarısını etkileyen faktörler ölçeğinin alt boyutlarının iç tutarlılığını gösteren Alpha güvenlik katsayıları ve her boyutta kaç madde olduğu Tablo 3.1' de gösterilmiştir.

Tablo 3.1***Boyutlara Göre Alpha Değerleri ve Madde Sayıları***

Boyut No	Boyutlar	Madde No	Madde Sayısı	Alpha
1	Süreçler	27, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64	19	0,99
2	Liderlik	2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10,11, 12, 13, 14, 15, 16, 17,18, 19	17	0,98
3	Çalışanlar	32, 33,34,35,36	5	0,95
	Toplam		41	

Tabloda görüldüğü gibi, ölçeğin “Süreçler” boyutunun iç tutarlılığını gösteren Alpha güvenilirlik katsayısı 0,96 olarak hesaplanmıştır. “Liderlik” boyutunun iç tutarlılığını gösteren Alpha güvenilirlik katsayısı 0,98’dir. “Çalışanlar” boyutunun iç tutarlılığını gösteren Alpha güvenilirlik katsayısı ise 0,99 olarak hesaplanmıştır.

Kullanılan ölçeğin faktör analizi sonuçları aşağıdaki Tablo 3.2’ de gösterilmiştir.

Tablo 3.2***Araştırmada Kullanılan Ölçeğin Faktör Analizine İlişkin İstatistik Veriler***

Maddeler	Süreçler	Liderlik	Çalışanlar
Çalışanların TKY çalışmalarına katılımı sağlanır.	,599		
Finansal kaynaklar TKY politika ve stratejilerini destekleyecek şekilde kullanılmaktadır.	,754		
Finansal strateji ve süreçler oluşturulmakta ve uygulanmaktadır.	,653		
Binalar, donanım ve malzemeler TKY politika ve stratejilerini destekleyecek şekilde kullanılmaktadır.	,827		
Yenileşmeyi sağlamak için iç ve dış iletişim kanalları açık tutulur.	,702		
Okulun kaynak ve bölümleri çalışanların amaçlarını gerçekleştirmelerine yardımcı olmak amacıyla kullanılmaktadır.	,652		
Malzeme stokları ihtiyaçları karşılayacak düzeydedir.	,703		
İşbirliği yapılan kurumlarla birlikte yeni TKY projeleri geliştirilir.	,773		
TKY politika ve stratejinin yaşama geçirilmesini sağlayacak kilit süreçler de dahil olmak üzere kurumun süreçleri tasarlanmaktadır.	,775		
TKY süreç ölçümleri kullanılmakta ve performans hedefleri belirlenmektedir.	,816		
Yeni TKY süreç tasarımları, çalışma felsefeleri ve teknolojiler ortaya çıkarılmakta ve bunlardan yararlanılmaktadır.	,845		
Yeni ya da değiştirilmiş TKY süreçlerinin uygulanmasında pilot çalışmalar yapılması sağlanmakta ve uygulama denetlenmektedir.	,819		
TKY süreç değişiklikleri konusunda ilgili tüm paydaşlar haberdar edilmektedir.	,785		
Çalışanların yeni ya da değiştirilmiş TKY süreçlerini uygulamaya geçmeden önce bu konuda eğitim almış olmaları sağlanmaktadır.	,823		
TKY çalışmalarında süreçler sistematik olarak tasarlanır.	,839		
Öğrenci ve velilerin beklentilerine yanıt verebilecek yeni TKY proje tasarlanır ve geliştirilir.	,852		
Öğrenci ve velilerin kurumla güncel iletişim gereksinimleri belirlenmekte ve karşılanmaktadır.	,687		
Şikayetler dahil olmak üzere güncel iletişimden elde edilen geri bildirimler değerlendirilmektedir.	,707		
TKY çalışmalarında öğrenci ve velilerin gereksinimleri dikkate alınmaktadır.	,769		
Okul müdürü, kuruluşun misyonunu ve vizyonunu oluşturur.	,715		
Okul müdürü, süreç yönetimine ilişkin sistemi uygular	,775		
Okul müdürü, öğrenme faaliyetlerini destekler	,823		
Okul müdürü, personelin sürekli gelişimini teşvik eder.	,833		
Okul müdürü, okul politikası ve stratejisini günceller.	,812		
Okul müdürü, okul politikası ve stratejisini uygular.	,817		
Okul müdürü, TKY faaliyetlerinin iyileşmesini sağlar.	,780		
Okul müdürü, çalışanların başarısını takdir eder.	,804		
Okul müdürü, çalışanları takım çalışmasına özendirir.	,816		
Okul müdürü, okulun çevreye katkısını destekler.	,804		
Okul müdürü, okulun misyon, vizyon ve değerlerini çalışanlara benimsetir.	,804		
Okul müdürüyle kolayca iletişim kurulmaktadır.	,706		
Okul müdürü, çalışanların hedefe ulaşmasını destekler.	,766		
Okul müdürü, çalışanların hedeflerini gerçekleştirmesini destekler.	,772		
Okul müdürü, uzun vadeli başarılar kazanmak için kaynak ayırır.	,728		
Okulun politika ve stratejisi, öğrenci beklentilerine cevap vermektedir.	,588		
Okulun politika ve stratejisi, sürekli geliştirilmektedir.	,644		
Kurum çalışanlarının ihtiyaçlarına dayalı sürekli eğitim yapılmaktadır.			,658
Çalışanlar gelişmeye teşvik edilmektedir.			,725
Çalışanlar arasında etkili iletişim yoluyla bilgi paylaşır.			,661
Birey ve kurum hedefleri uyumaktadır.			,630
Çalışanların performansını arttırmak için destek sağlanır.			,604

3.7. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin istatistiksel çözümlenleri SPSS (Statistical Package For Social Sciences) paket programı ile bilgisayar ortamında yapılmıştır. Verilerin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma, t testi, yüzde (%), tek yönlü varyans analizi (Anova) ve sheffe testlerinden yararlanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırma probleminin çözümü için yöntem bölümünde açıklanan veri toplama ve istatistiksel çözümlene teknikleriyle elde edilen bulgular tablo halinde verilmekte ve yorumlanmaktadır. Her alt probleme ilişkin bulgular sırasıyla ele alınmakta ve daha sonra bulgulara ilişkin yorumlar verilmektedir.

4.1. Kişisel Özelliklere İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu bölümde, ölçeklerin başında yer alan kişisel özelliklere ait bulgu ve yorumlara yer verilmiştir. Aşağıdaki sayfalarda öğretmenlerin kişisel özelliklerine ilişkin tablolar yer almaktadır.

Tablo 4.1

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kişisel Özelliklerine Göre Dağılımı

Faktör	Değişken	N	%
Cinsiyet	Kadın	240	58,6
	Erkek	169	41,4
	Toplam	409	100
Hizmet Yılı	1-5 yıl	28	6,8
	6-10 yıl	68	16,7
	11-15 yıl	88	21,6
	16-20 yıl	83	20,2
	21 yıl ve üstü	142	34,7
	Toplam	409	100
Öğrenim Durumu	Ön lisans	62	15,2
	Lisans	332	81,2
	Lisans üstü	15	3,6
	Toplam	409	100

Araştırmaya katılan 409 öğretmenden, 240'ı kadın olup bu sayı toplam öğretmen sayısının %58,6'sını oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 169'u erkek olup bu sayı öğretmenlerin % 41,4'ünü oluşturmaktadır.

Tablo incelendiğinde öğretmenlerin büyük bir kısmı 21 yıl ve üstü (34,7) hizmet yılına sahiptir.

Öğretmenlerin öğrenim durumu incelendiğinde %81,2'lik büyük bir kısmı lisans mezunudur. %15,2'lik kısmı ön lisans, %3,6'lık kısmı ise lisans üstü eğitime sahiptir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %27,4'lük kısmı TKY konusunda hiç eğitim almamıştır. Öğretmenlerin % 28,8'i TKY konusunda az eğitim alırken; 34,5'i orta, 9,3 çok eğitim almıştır.

Araştırmada yer alan öğretmenlerin %15,9'u TKY uygulamalarının eğitim sistemine yüksek düzeyde yararlı olacağına inanmaktadır. TKY uygulamalarının eğitim sistemine orta düzeyde yararlı olacağına inananlar %46,5; az yararlı olacağına inananlar %24 ve hiç yararlı olmayacağına inanlar 13,7'dir.

Çalışmaya katılanların %73,3'ü okullarında TKY çalışmalarını yaptığını belirtirken %26,7'si okullarında TKY çalışması yapılmadığını belirtmiştir.

Okullarında yapılan TKY çalışmalarına aktif katılan öğretmen yüzdesi 36,4 iken aktif katılımında bulunmayan öğretmen yüzdesi ise 63,6'dır

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalışmakta oldukları okulların sosyo-ekonomik çevreleri şu şekildedir: %33,5'i al düzey sosyo-ekonomik çevre, 61,9'u orta düzey sosyo-ekonomik çevre, %4,6'sı yüksek düzey sosyo ekonomik çevrededir.

Öğretmenlerin çalıştıkları okullara baktığımızda bu okulların %21,8'inin TKY ödülüne aday olduğunu, %78,2'sinin aday olmadığını görülmektedir.

Araştırmada yer alan öğretmenlerin çalıştığı okullardan %20,5'i TKY ödülü almış, 79,5 ise almamıştır.

4.2. Alt Problemlere ilişkin Bulgular ve Yorum

Aşağıda araştırmaya ait sekiz alt probleme ilişkin bulgular ve yorumlar sırasıyla verilmiştir.

4.2.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt problemi “İlköğretim (ilk ve ortaokul) okulu öğretmenlerinin TKY'nin uygulanmasına ilişkin görüşleri nedir?” şeklinde düzenlenmiştir.

Tablo 4.2

Öğretmenlerin Süreç Boyutuna Göre TKY'nin Uygulanmasına İlişkin Görüşleri

Maddeler	N	\bar{X}	S
1. Çalışanların TKY çalışmalarına katılımı sağlanır.	409	2,82	1,14
2. Finansal kaynaklar TKY politika ve stratejilerini destekleyecek şekilde kullanılmaktadır	409	2,95	1,21
3. Finansal strateji ve süreçler oluşturulmakta ve uygulanmaktadır.	409	3,09	1,22
4. Binalar, donanım ve malzemeler TKY politika ve stratejilerini destekleyecek şekilde kullanılmaktadır.	409	2,97	1,22
5. Yenileşmeyi sağlamak için iç ve dış iletişim kanalları açık tutulur.	409	2,85	1,19
6. Okulun kaynak ve bölümleri çalışanların amaçlarını gerçekleştirmelerine yardımcı olmak amacıyla kullanılmaktadır.	409	2,84	1,17
7. Malzeme stokları ihtiyaçları karşılayacak düzeydedir.	409	3,11	1,13
8. İşbirliği yapılan kurumlarla birlikte yeni TKY projeleri geliştirilir.	409	3,10	1,18
9. TKY politika ve stratejinin yaşama geçirilmesini sağlayacak kilit süreçler de dahil olmak üzere kurumun süreçleri tasarlanmaktadır.	409	3,03	1,05
10. TKY süreç ölçümleri kullanılmakta ve performans hedefleri belirlenmektedir.	409	2,93	1,12
11. Yeni TKY süreç tasarımları, çalışma felsefeleri ve teknolojiler ortaya çıkarılmakta ve bunlardan yararlanılmaktadır.	409	2,98	1,15
12. Yeni ya da değiştirilmiş TKY süreçlerinin uygulanmasında pilot çalışmalar yapılması sağlanmakta ve uygulama denetlenmektedir.	409	3,05	1,14
13. TKY süreç değişiklikleri konusunda ilgili tüm paydaşlar haberdar edilmektedir.	409	3,02	1,11
14. Çalışanların yeni ya da değiştirilmiş TKY süreçlerini uygulamaya geçmeden önce bu konuda eğitim almış olmaları sağlanmaktadır.	409	3,06	1,08
15. TKY çalışmalarında süreçler sistematik olarak tasarlanır.	409	3,01	1,12
16. Öğrenci ve velilerin beklentilerine yanıt verebilecek yeni TKY proje tasarlanır ve geliştirilir.	409	3,04	1,11
17. Öğrenci ve velilerin kurumla güncel iletişim gereksinimleri belirlenmekte ve karşılanmaktadır.	409	2,91	1,16
18. Şikayetler dahil olmak üzere güncel iletişimden elde edilen geri bildirimler değerlendirilmektedir.	409	2,85	1,13
19. TKY çalışmalarında öğrenci ve velilerin gereksinimleri dikkate alınmaktadır	409	2,87	1,19
Süreçler (birinci faktör)	409	2,97	

“Süreçler” boyutunda her maddeye ilişkin görüşlere bakıldığında maddelerin aritmetik ortalamasının ($\bar{X} = 2,82$) ile ($\bar{X} = 3,11$) arasında olduğu, böylece öğretmenlerin TKY’nin uygulamasına ilişkin görüşlerinin orta düzeyde olduğu görülmektedir.

Sonuçlara göre, “süreçler” boyutunda öğretmenler tarafından en düşük düzeyde uygulama yapılan maddenin “Çalışanların TKY çalışmalarına katılımı sağlanır” maddesinde olduğu görülmektedir. Bununla beraber, aynı boyutta en yüksek düzeyde görüş belirtilen maddeninse 52. maddede ifade edilen “Malzeme stokları ihtiyaçları karşılayacak düzeydedir” maddesinde olduğu görülmektedir.

Tablo 4.3

Öğretmenlerin Liderlik Boyutuna Göre TKY’nin Uygulanmasına İlişkin Görüşleri

Maddeler	N	\bar{X}	S
20. Okul müdürü, kuruluşun misyonunu ve vizyonunu oluşturur.	409	2,60	1,17
21. Okul müdürü, süreç yönetimine ilişkin sistemi uygular.	409	2,68	1,17
22. Okul müdürü, öğrenme faaliyetlerini destekler.	409	2,57	1,19
23. Okul müdürü, personelin sürekli gelişimini teşvik eder.	409	2,52	1,23
24. Okul müdürü, okul politikası ve stratejisini günceller	409	2,61	1,19
25. Okul müdürü, okul politikası ve stratejisini uygular.	409	2,56	1,23
26. Okul müdürü, TKY faaliyetlerinin iyileşmesini sağlar.	409	2,69	1,19
27. Okul müdürü, çalışanların başarısını takdir eder.	409	2,60	1,16
28. Okul müdürü, çalışanları takım çalışmasına özendirir.	409	2,68	1,18
29. Okul müdürü, okulun çevreye katkısını destekler.	409	2,56	1,28
30. Okul müdürü, okulun misyon, vizyon ve değerlerini çalışanlara benimsetir.	409	2,66	1,34
31. Okul müdürüyle kolayca iletişim kurulmaktadır.	409	2,57	1,29
32. Okul müdürü, çalışanların hedefe ulaşmasını destekler.	409	2,58	1,29
33. Okul müdürü, çalışanların hedeflerini gerçekleştirmesini destekler.	409	2,59	1,40
34. Okul müdürü, uzun vadeli başarılar kazanmak için kaynak ayırır.	409	2,77	1,32
35. Okulün politika ve stratejisi, öğrenci beklentilerine cevap vermektedir.	409	2,78	1,29
36. Okulün politika ve stratejisi, sürekli geliştirilmektedir.	409	2,80	1,13
Liderlik (ikinci faktör)	409	2,64	

Tablo 4.3 incelendiğinde “liderlik” boyutunda her maddeye ilişkin görüşlere ait maddelerin aritmetik ortalamasının ($\bar{X} = 2,52$) ile ($\bar{X} = 2,80$) arasında olduğu, böylece öğretmenlerin “liderlik” boyutunda TKY’ nin uygulamasına ilişkin görüşlerinin orta düzeyde olduğu görülmektedir.

Sonuçlara göre “liderlik” boyutunda, en düşük düzeyde uygulama yapılan 6. maddenin “Okul müdürü, personelin sürekli gelişimini teşvik eder.” maddesinde olduğu görülmektedir. “Liderlik” boyutunda en yüksek düzeyde görüş belirtilen madde 19 olup, burada “Okulun politika ve stratejisi, sürekli geliştirilmektedir.” İfadesi yer almaktadır.

Tablo 4.4

Öğretmenlerin Çalışanlar Boyutuna Göre TKY’nin Uygulanmasına İlişkin Görüşleri

Maddeler	N	\bar{X}	S
37. Kurum çalışanlarının ihtiyaçlarına dayalı sürekli eğitim yapılmaktadır.	409	3,02	1,14
38. Çalışanlar gelişmeye teşvik edilmektedir.	409	2,85	1,18
39. Çalışanlar arasında etkili iletişim yoluyla bilgi paylaşır.	409	2,79	1,16
40. Birey ve kurum hedefleri uyumaktadır.	409	2,83	1,10
41. Çalışanların performansını arttırmak için destek sağlanır.	409	2,91	1,23
Çalışanlar (üçüncü faktör)	409	2,88	

Tablo 4.4.’de çalışanlar boyutunda her maddeye ilişkin görüşlere ait maddelerin aritmetik ortalamasının ($\bar{X} = 2,79$) ile ($\bar{X} = 2,91$) arasında olduğu ve öğretmenlerin “çalışanlar” boyutunda TKY’ nin uygulamasına ilişkin görüşlerinin “orta” düzeyde olduğu görülmektedir.

Verilere göre “çalışanlar” boyutunda öğretmenlerin en düşük düzeyde uygulama yaptığı maddenin 34. madde olduğu görülmektedir ve burada “Çalışanlar, arasında etkili iletişim yoluyla bilgi paylaşır.” İfadesi yer almaktadır. “Çalışanlar” boyutta en yüksek düzeyde görüş belirtilen madde 36 olup, burada da “Çalışanların performansını arttırmak için destek sağlanır” ifadesi yer almaktadır.

4.2.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt problemi “Öğretmenlerin TKY sürecinin uygulanmasına ilişkin görüşleri boyutlar açısından karşılaştırıldığında ne düzeydedir?” biçiminde düzenlenmiştir.

Boyutlar açısından karşılaştırıldığında öğretmenlerin TKY sürecinin uygulanmasına ilişkin görüşleri:

Tablo 4.5

Öğretmenlerin TKY Sürecinin Uygulanmasına İlişkin Görüşleri

	TKY uygulama düzeyi	Öğretmen N= 409	
		\bar{X}	S
1	Süreçler Faktörü	2,98	0,95
2	Liderlik Faktörü	2,64	1,02
3	Çalışanlar Faktörü	2,88	0,99
Toplam		2,83	0,92

Tablo 4.5’i inceleyip karşılaştırdığımızda en yüksek düzeyde algılanan boyut (\bar{X} =2,98) ile “süreçler” boyutuyken en düşük düzeyde algılanan boyut ise “liderlik” boyutudur. (\bar{X} =2,64) Ölçeğin genel değerlendirmesine baktığımızda ise

öğretmenlerin TKY' nin uygulanmasına ilişkin görüşü ($\bar{X} = 2,83$) düzeyinde olup “orta” düzeyinde değerlendirilmiştir.

4.2.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Öğretmenlerin TKY’ye ilişkin görüşleri arasında;

a) Cinsiyetlerine,

b) Hizmet yıllarına,

c) Eğitim durumuna,

d) TKY konusundaki eğitimine,

göre anlamlı bir fark var mıdır?” biçiminde düzenlenmiştir.

a) Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmen Görüşleri

Öğretmen görüşlerinin, cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla uygulanan t testi sonuçları Tablo 2.5’de verilmiştir.

Tablo 4.6

Öğretmenlerin TKY’ ye İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları

Boyutlar	Değişkenler	N	\bar{X}	S	Sd	t	P
Süreçler	Kadın	240	2,90	0,91	407	-1,806	0,072
	Erkek	169	3,07	1,01			
Liderlik	Kadın	240	2,64	1,02	407	-0,011	0,991
	Erkek	169	2,64	1,04			
Çalışanlar	Kadın	240	2,84	0,99	407	-1,092	0,276
	Erkek	169	2,95	1,02			
Toplam	Kadın	240	2,79	0,91	407	-1,014	0,311
	Erkek	169	2,88	0,94			

Tablo 4.6’da görüldüğü gibi “süreçler” boyutunda $T(407) = - 1,806$, $P=0,072$, $P>0,05$ olup $P> 0,05$ olduğundan, öğretmenlerin TKY uygulamalarına ilişkin görüşleri arasında cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark yoktur.

Tablo 4.6’da görüldüğü gibi “liderlik” boyutunda $T(407) = - 0,011$, $P=0,991$ $p>0,05$ olup $P> 0,05$ olduğundan, öğretmenlerin TKY uygulamalarına ilişkin görüşleri arasında cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark yoktur.

Tablo 4.6’da görüldüğü gibi “çalışanlar” boyutunda $T(407) = - 1,092$, $P=0,276$, $p>0,05$ olup $P > 0,05$ olduğundan, öğretmenlerin TKY uygulamalarına ilişkin görüşleri arasında cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark yoktur.

Ölçeğin geneline baktığımızda ise, cinsiyetlerine göre öğretmenlerin TKY süreçlerinin uygulamasına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmüştür. ($P=0,31$ ve $P>0,05$)

b) Hizmet Yılı Değişkenine Göre Öğretmen Görüşleri

Tablo 4.7

Hizmet Yılı Değişkenine Göre Öğretmen Görüşleri

BOYUTLAR	DEĞİŞKEN	N	\bar{X}	S	F	P	FARK
Süreçler Boyutu	(a) 1-5 yıl	28	3,08	,92	1,403	,232	-
	(b) 6-10 yıl	68	3,04	1,03			
	(c) 11-15 yıl	88	3,01	,99			
	(d) 16-20 yıl	83	3,10	,98			
	(e) 21 yıl ve üstü	142	2,83	,88			
	Toplam	409	2,97	,96			
Liderlik Boyutu	(a) 1-5 yıl	28	2,65	1,01	,709	,586	-
	(b) 6-10 yıl	68	2,66	1,2			
	(c) 11-15 yıl	88	2,58	,97			
	(d) 16-20 yıl	83	2,80	1,05			
	(e) 21 yıl ve üstü	142	2,58	,96			
	Toplam	409	2,64	1,02			
Çalışanlar Boyutu	(a) 1-5 yıl	28	2,90	1,03	,838	,502	-
	(b) 6-10 yıl	68	2,93	1,07			
	(c) 11-15 yıl	88	2,84	,99			
	(d) 16-20 yıl	83	3,03	1,01			
	(e) 21 yıl ve üstü	142	2,79	,95			
	Toplam	409	2,88	,99			

Tablo 4.7' de görüldüğü gibi 1. boyutta yer alan öğretmen görüşleri ($F= 1,403$, $P>,232$) hizmet yılı değişkenine göre anlamlı bir fark göstermemektedir.

Tablo 4.7 incelendiğinde 2. boyuta ilişkin öğretmen görüşleri arasında hizmet yılı değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı gözlenmiştir. ($F = ,709$, $P >586$) Aritmetik ortalamalara bakıldığında değerlerin birbirine oldukça yakın olduğu gözlenmektedir.

Tablo 4.7' de görüldüğü gibi 3. boyutta yer alan öğretmen görüşleri ($F= ,838$, $P>,502$) hizmet yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma göstermemektedir.

c) Eğitim Durumu Değişkenine Göre öğretmen Görüşleri

Öğretmen görüşlerinin öğrenim durumu değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla uygulanan varyans analizi sonuçları Tablo 4.8'de gösterilmiştir.

Tablo 4.8

Öğretmenlerin TKY' ye İlişkin Görüşlerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili ANOVA Sonuçları

BOYUTLAR	DEĞİŞKEN	N	\bar{X}	S	F	P	FARK
Süreçler Boyutu	(a) ön lisans	62	2,76	,92	2,327	,099	-
	(b) lisans	333	3,01	,96			
	(c) lisansüstü	14	3,26	,91			
	Toplam	409	2,98	,95			
Liderlik Boyutu	(a) ön lisans	62	2,57	1,08	,164	,849	-
	(b) lisans	333	2,65	1,02			
	(c) lisansüstü	14	2,71	,70			
	Toplam	409	2,64	,1,02			
Çalışanlar Boyutu	(a) ön lisans	62	2,76	1,07	1,244	,289	-
	(b) lisans	333	2,89	,99			
	(c) lisansüstü	14	3,21	,79			
	Toplam	409	2,88	,99			

Tablo 4.8 incelendiğinde, 1. boyut olan “süreçler” boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri arasında öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. (F = 2,327, P > ,099)

Tablo 4.8 incelendiğinde, 2. boyuta ilişkin öğretmen görüşleri arasında öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. (F = ,164, P > ,849)

Tablo 4.8 incelendiğinde, 3. boyut olan “çalışanlar” boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri arasında öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. (F = 1,244, P > ,289)

d) TKY Konusunda Alınan Eğitim Değişkenine Göre Öğretmen Görüşleri

Öğretmen görüşlerinin TKY konusunda alınan eğitim değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla uygulanan varyans analizi sonuçları Tablo 4.9’ da gösterilmiştir.

Tablo 4.9

TKY Konusunda Aldıkları Eğitim Değişkenine Göre Öğretmen Görüşleri

BOYUTLAR	DEĞİŞKEN	N	\bar{X}	S	F	P	FARK
Süreçler Boyutu	(a) hiç	112	3,10	,84	1,751	,156	-
	(b) az	118	3,04	,95			
	(c) orta	141	2,85	1,01			
	(d) çok	38	2,88	1,02			
	toplam	409	2,97	,95			
Liderlik Boyutu	(a) hiç	112	2,73	,96	1,477	,220	-
	(b) az	118	2,69	1,07			
	(c) orta	141	2,49	,96			
	(d) çok	38	2,76	1,23			
	toplam	409	2,64	1,02			
Çalışanlar Boyutu	(a) hiç	112	3,00	,90	2,188	,089	-
	(b) az	118	2,98	1,04			
	(c) orta	141	2,74	,99			
	(d) çok	38	2,73	1,07			
	toplam	409	2,88	,99			

Tablo 4.9 incelendiğinde, 1. boyut olan “süreçler” boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri arasında TKY konusunda eğitim değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. (F =1,751, P>,156) Aritmetik ortalamalara bakıldığında da bu durum açıkça gözlenmektedir. Aritmetik ortalamaların değerleri birbirine oldukça yakındır.

Tablo4.9 incelendiğinde 2. boyut olan “liderlik” boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri arasında TKY konusunda eğitim değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. (F =1,477, P>,220) Aritmetik ortalamalara bakıldığında da bu durum açıkça gözlenmektedir. Aritmetik ortalamaların değerleri birbirine oldukça yakındır.

Tablo 4.9 incelendiğinde, 3. boyut olan “çalışanlar” boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri arasında TKY konusunda eğitim değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. (F =2,188, P>,089) Aritmetik ortalamalara bakıldığında da bu durum açıkça gözlenmektedir. Aritmetik ortalamaların değerleri birbirine oldukça yakındır.

4.2.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Öğretmenlerin, TKY uygulamalarının eğitim sistemine sağladığı yarara ilişkin görüşleri ne düzeydedir?” biçiminde düzenlenmiştir. Boyutlar açısından öğretmenlerin TKY uygulamalarının eğitim sistemine sağladığı yarar konusundaki görüşleri:

Tablo 4.10

Öğretmenlerin TKY Uygulamalarının Eğitim Sistemine Sağladığı Yarara İlişkin Frekans (f) ve Yüzde (%) Sonuçları

DEĞİŞKEN	f	%
(a)hiç	56	13.6
(b)az	98	24.0
(c)orta	190	46.5
(d)yüksek	65	15.9
Toplam	409	100

Tablo 4.10' a bakıldığında öğretmenlerin TKY uygulamalarının eğitim sistemine sağladığı yarara ilişkin görüşleri %46,5 ile orta düzeyde bulunmuştur. TKY uygulamalarının eğitim sistemine hiç yarar sağlamadığı görüşüne sahip olan öğretmenler araştırma örnekleminin %13,6'sını, az yarar sağladığı görüşüne sahip olan öğretmenler ise araştırma örnekleminin %24' ünü oluşturmuştur. TKY uygulamalarının eğitim sistemine yüksek düzeyde yarar sağladığını düşünen öğretmenler örneklemin %15.9' unu oluşturmuştur. Bu veriler, TKY uygulamalarının eğitim sistemine istenilen yararı sağlayamadığını göstermektedir.

4.2.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın beşinci alt problemi “Öğretmenlerin TKY çalışmalarının okullarında etkili yapıp yapılmadığına ilişkin görüşleri nelerdir?” biçiminde düzenlenmiştir. TKY çalışmalarının okullarında yapıp yapılmadığına ilişkin algılarına göre öğretmenlerin okullarında TKY'nin uygulanmasına ilişkin görüşleri:

Tablo 4.11

Öğretmenlerin TKY Çalışmalarının Okullarında Fiilen Yapılıp Yapılmadığına İlişkin Frekans (f) ve Yüzde (%) Sonuçları

Boyutlar	Değişkenler	f	%
Süreçler	Fiilen Yapılıyor	300	73,3
Liderlik	Fiilen yapılmıyor	109	26,7
Çalışanlar			

Tablo 4.11’de görüldüğü gibi TKY çalışmalarının okullarında etkili yapıldığına dair görüş bildiren öğretmen frekansı 300, yüzdesi ise %73.3’ tür. TKY çalışmalarının okullarında etkili yapılmadığına dair görüş bildiren öğretmen frekansı 109, yüzdesi ise %26.7’dir. Bu sonuçlar göz önünde bulundurulduğunda, TKY çalışmalarının okullardan istenilen oranda etkili yapılmadığı sonucuna varılmıştır.

4.2.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın altıncı alt problemi “TKY çalışmalarına aktif katılım durumuna göre öğretmenlerin TKY çalışmalarının uygulamasına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?” biçiminde düzenlenmiştir. TKY çalışmalarına aktif katılım yapıp yapmadıklarına göre, öğretmenlerin TKY çalışmalarının uygulanmasına ilişkin görüşleri:

Tablo 4.12

TKY Çalışmalarına Aktif Katılım Durumuna Göre Öğretmenlerin TKY Çalışmalarının Uygulamasına İlişkin Görüşleri ile İlgili ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Değişkenler	N	\bar{X}	S	Sd	t	P
Süreçler	Aktif Katılan	149	2,51	,909	405	8,07	,000
	Aktif Katılmayan	260	3,25	,880			
Liderlik	Aktif Katılan	149	2,25	,959	405	6,16	,000
	Aktif Katılmayan	260	2,87	,997			
Çalışanlar	Aktif Katılan	149	2,45	,953	405	7,05	,000
	Aktif Katılmayan	260	3,13	,941			
Toplam	Aktif Katılan	149	2,39	,866	405	7,69	,000
	Aktif Katılmayan	260	3,08	,866			

Tablo 4.12’de görüldüğü gibi 1. boyut olan “süreçler” boyutunda $t(405) = 8,07$, $P=0,000$, $p<0,05$ olup $P< 0,05$ olduğundan, TKY çalışmalarına aktif katılım yapıp yapmadıklarına göre öğretmenlerin TKY çalışmalarının uygulanmasına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık vardır. “Süreçler” boyutunda TKY çalışmalarının uygulanmasına katılmayan öğretmenlerin görüşleri aktif katılan öğretmenlerin görüşlerinden üst düzeydedir.

Tablo 4.12’de görüldüğü gibi 2. boyut olan “liderlik” boyutunda $t(405) = 6,16$, $P=0,000$, $p<0,05$ olup $P< 0,05$ olduğundan, TKY çalışmalarına aktif katılım yapıp yapmadıklarına göre öğretmenlerin TKY çalışmalarının uygulanmasına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık vardır. “Liderlik” boyutunda TKY çalışmalarının uygulanmasına katılmayan öğretmenlerin görüşleri aktif katılan öğretmenlerin görüşlerinden üst düzeydedir.

Tablo 4.12’de görüldüğü gibi 3. boyut olan “çalışanla” boyutunda $t(405) = 7,05$, $P=0,000$, $p<0,05$ olup $P< 0,05$ olduğundan, TKY çalışmalarına aktif katılım yapıp yapmadıklarına göre öğretmenlerin TKY çalışmalarının uygulanmasına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık vardır. “Çalışanlar” boyutunda TKY çalışmalarının uygulanmasına katılmayan öğretmenlerin görüşleri aktif katılan öğretmenlerin görüşlerinden üst düzeydedir.

4.2.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın yedinci alt problemi “Görev yaptıkları okulların buldukları çevrenin sosyo-ekonomik düzeyi değişkenine göre, öğretmenlerin TKY uygulamalarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde düzenlenmişti. Görev

yaptıkları okulların buldukları çevrenin sosyo-ekonomik düzeyi değişkenine göre, öğretmenlerin TKY uygulamalarına ilişkin görüşleri:

Tablo 4.13

Okulların Sosyo-Ekonomik Düzeyi Değişkenine Göre Öğretmen Görüşlerine İlişkin ANOVA Sonuçları

BOYUTLAR	DEĞİŞKEN	N	\bar{X}	S	F	P	FARK
Süreçler Boyutu	(a)Alt düzey sosyo-ekonomik çevre	137	3,07	,896			
	(b)Orta düzey sosyo-ekonomik çevre	253	2,96	,966	3,782	,024	Scheffe (a)-(c)
	(c)Yüksek-düzy sosyo-ekonomik çevre	19	2,44	1,115			
	Toplam	409	2,98	,957			
Liderlik Boyutu	(a)Alt düzey sosyo-ekonomik çevre	137	2,67	1,008			
	(b)Orta düzey sosyo-ekonomik çevre	253	2,64	1,022	,954	,386	-
	(c)Yüksek düzey sosyo-ekonomik çevre	19	2,33	1,182			
	Toplam	409	2,64	1,025			
Çalışanlar Boyutu	(a)Alt düzey sosyo-ekonomik çevre	137	2,94	,993			
	(b)Orta düzey sosyo-ekonomik çevre	253	2,89	,976	2,496	,084	-
	(c)Yüksek düzey sosyo-ekonomik çevre	19	2,40	1,252			
	Toplam	409	2,88	,999			

Tablo 4.13’de görüldüğü gibi birinci boyutta yer alan “süreçler” boyutu, öğretmenlerin çalışmakta oldukları okulların sosyo-ekonomik düzeyi değişkenine göre görüşleri anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. ($F = 3,782$, $P < ,05$) Test sonuçlarına göre alt düzey sosyo-ekonomik düzey okullarda çalışan öğretmenlerin görüşlerinin, yüksek sosyo – ekonomik düzey okullarda çalışan öğretmenlerin görüşlerinden anlamlı bir biçimde farklı olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 4.13’de görüldüğü gibi ikinci boyutta yer alan “liderlik” boyutunda öğretmenlerin çalışmakta oldukları okulların sosyo-ekonomik düzeyi değişkenine göre görüşlerinde anlamlı bir farklılık gözlenmemektedir. (F =,954, P>,05)

Tablo 4.13’de görüldüğü gibi üçüncü boyutta yer alan “çalışanlar” boyutunda öğretmenlerin çalışmakta oldukları okulların sosyo-ekonomik düzeyi değişkenine göre görüşlerinde anlamlı bir farklılık gözlenmemektedir. (F =2,496, P>,05)

4.2.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın yedinci alt problemi “TKY Ödülü Alma Değişkenine Göre öğretmenlerin TKY’nin uygulanmasına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde düzenlenmiştir. TKY ödülü alma değişkenine göre öğretmenlerin TKY’nin uygulanmasına ilişkin görüşleri arasındaki farkın anlamlılığına ilişkin bulgular:

Tablo 4.14

TKY Ödülü Alma Değişkenine Göre TKY’nin Uygulanmasına İlişkin “t” Testi Sonuçları

Boyutlar	Değişkenler	N	\bar{X}	S	Sd	t	P
Süreçler	Ödül Alan	79	3,21	,982	406	2,51	,013
	Ödül Almayan	329	2,92	,945			
Liderlik	Ödül Alan	79	3,15	1,001	406	5,04	,000
	Ödül Almayan	329	2,52	,995			
Çalışanlar	Ödül Alan	79	3,21	,983	406	3,29	,001
	Ödül Almayan	329	2,81	,989			
Toplam	Ödül Alan	79	3,19	,925	406	3,94	,000
	Ödül Almayan	329	2,74	,905			

Tablo 4.14’de görüldüğü gibi “süreçler” boyutunda $T(406) = 2,51$; $P=,013$; $p<0,05$ olup $P<0,05$ olduğundan öğretmenlerin TKY uygulamalarına ilişkin görüşleri arasında TKY ödülü değişkenine göre anlamlı bir fark vardır. “Süreçler” boyutunda

TKY ödülü alan okullarda çalışan öğretmenlerle TKY ödülü almamış okullarda çalışan öğretmenlerin TKY uygulamalarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Buna göre ödül almış okullarda görevli öğretmenlerin TKY uygulamalarına ilişkin görüşleri ödül almamış okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre daha olumludur.

Tablo 4.14’de görüldüğü gibi “liderlik” boyutunda $T(406) = 5,04$, $P=,000$, $p<0,05$ olup $P<0,05$ olduğundan, öğretmenlerin TKY uygulamalarına ilişkin görüşleri arasında TKY ödülü değişkenine göre anlamlı bir fark vardır. “Liderlik” boyutunda TKY ödülü alan okullarda çalışan öğretmenlerle TKY ödülü almamış okullarda çalışan öğretmenlerin TKY uygulamalarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Buna göre ödül almış okullarda görevli öğretmenlerin TKY uygulamalarına ilişkin görüşleri ödül almamış okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre daha olumludur.

Tablo 4.14’de görüldüğü gibi “süreçler” boyutunda $T(406) = 3,29$, $P=,001$, $p<0,05$ olup $P<0,05$ olduğundan, öğretmenlerin TKY uygulamalarına ilişkin görüşleri arasında TKY ödülü değişkenine göre anlamlı bir fark vardır. “Çalışanlar” boyutunda TKY ödülü alan okullarda çalışan öğretmenlerle TKY ödülü almamış okullarda çalışan öğretmenlerin TKY uygulamalarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Buna göre ödül almış okullarda görevli öğretmenlerin TKY uygulamalarına ilişkin görüşleri ödül almamış okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre daha yüksek düzeydedir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgulara göre ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlar çerçevesinde uygulayıcılar ve araştırmacılar için önerilere yer verilmektedir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Araştırma bulgularına göre ulaşılan kişisel özelliklere ve alt problemlere ilişkin sonuçlar aşağıda maddeler halinde verilmiştir.

5.1.1. Kişisel Özelliklere İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin,

- 1) % 58,6'sı kadın, %41,4'ü ise erkektir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük kısmı kadındır.
- 2) % 34,7'lik en büyük kısmı, 21 yıl ve üstü hizmet süresine sahiptir. Bundan sonraki en büyük grup %21,6'lık oranla 11-15 yıl arası çalışmış olan gruptur.
- 3) %81,2'lik en büyük grup lisans mezunudur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, sadece %3,6'lık bir kısmı lisansüstü eğitim almıştır.
- 4) % 34,5'lik en büyük kesimi TKY konusunda orta düzeyde eğitime sahiptir. TKY konusunda hiç eğitim almamış öğretmenler araştırmanın %27,4'lük kısmını oluşturmaktadır.

5.1.2. Alt Problemlere İlişkin Sonuç ve Tartışma

Aşağıda alt problemlere ilişkin sonuçlar sırasıyla verilmiştir.

5.1.2.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Öğretmenler TKY'nin ilköğretim okullarında (ilkokul ve ortaokul) uygulanmasını “süreçler”, “liderlik” ve “çalışanlar” boyutlarında orta düzeyde görmektedirler. Öğretmenlerin bu görüşü ışığında yaklaşık 14 senedir uygulanan TKY çalışmalarının istenen başarıya ulaşamadığı görülmektedir.

Sonuç olarak, 1. boyut olan “süreçler” boyutunda, ilköğretim (ilk ve ortaokul) okulu öğretmenlerinin TKY'nin uygulanmasına ilişkin en etkili gördükleri madde “Malzeme stokları ihtiyaçları karşılayacak düzeydedir. (X=3,11)” maddesidir.

Ölçekteki “süreçler” boyutuna dair maddeler incelendiğinde bu boyutun finansal kaynaklarla doğrudan ilişkili olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin bu boyutu orta düzeyde bulmalarının bir nedeni de okulların finansal kaynaklarının yeterli olmamasıdır. Yıldız' a (2006) göre de eğitim sistemindeki birçok aksaklığın nedeni mali sorunlar ve teknolojik yetersizliktir. Okullara bütçeden çok az pay ayrılmakta ve bu da sistemin işleyişini olumsuz yönde etkilemektedir.

2. boyut olan “liderlik” boyutunda ilköğretim (ilk ve ortaokul) okulu öğretmenlerinin TKY'nin uygulanmasına ilişkin en etkili gördükleri madde “Okulun politika ve stratejisi, sürekli geliştirilmektedir. (X=2,80)” maddesidir.

Lider, takımın bir üyesidir. Ancak liderin asıl özelliği, takım üyelerinin kendine yaptıkları olumlu etkilerin daha fazlasını onlara yapabilme özelliği göstermesidir. Etkili liderler sadece karar vermekle yetinmezler. Onlar, örgüte çok geniş bir açıdan

bakarlar ve işgörenler üzerinde büyük bir etki sahibidirler. Günlük sorunlardan ziyade, stratejik düşünmeyi dener, kritik kararlar verirler. Ortak bir vizyon etrafında grubu birleştirmeye, bütünleştirmeye çalışırlar (Başar, 2000, s.39). Yapılan araştırmada öğretmenler “liderlik” boyutunu orta düzeyde algılamıştır. TKY çalışmalarının istenilen düzeyde başarıya ulaşabilmesi için okul yöneticilerinin liderlik vasıflarını geliştirmeleri gerekmektedir. Taş (2009), TKY’ nin yerleşmesinde liderliğin önemini vurgulamıştır. TKY’ nin uygulanacağı okullardaki liderlerin tutumları ve davranışları sürecin gelişmesinde rol oynamaktadır.

Kayıkçı ve Ercan’ a (2013) göre gelişmiş ülkelerde eğitim yönetimi bir meslek olarak görülürken, Türkiye’ de “öğretmen işletmeden üstündür” ve “okullar işletme için değildir” anlayışı hâkimdir. Bu da okullar için eğitim yöneticilerinin yetiştirilip öğretmenlerin yönetim alanında kariyer yapmasını olumsuz etkilemektedir. Ayrıca, bu alanda yüksek lisans yapanlar, eğitim yöneticisi olmayı amaçlamamaktadır. Dolayısıyla yöneticilik eğitimi alanların çok az bir kısmı öğretmenlikten yöneticiliğe adım atmaktadır. TKY’ nin okullarda uygulanabilmesi için iyi liderler gerekmektedir ancak lider olması gereken eğitim yönetimi konusunda yüksek lisans yapmış öğretmenler yönetimden uzak durmaktadır. İşletmelerde olduğu gibi okullarda da yöneticiliğin kariyerde yükselme basamağı olması öğretmenleri liderliğe güdüleyecektir.

3. boyut olan “çalışanlar” boyutunda ilköğretim (ilk ve ortaokul) okulu öğretmenlerinin TKY’nin uygulanmasına ilişkin en etkili gördükleri madde “Çalışanların performansını arttırmak için destek sağlanır. (X=2,91)” maddesidir. Okullarımızda işbirliğinin yeterince sağlanamadığı, çalışanların çevreden ve idarecilerden gerekli desteği göremedikleri anlaşılmaktadır. Oklay’ a (2011) göre

okullarımızda takım çalışması ve işbirliği yeterince yapılmamaktadır. Oluşturulan çalışma ekipleri de çoğu zaman kağıt üzerinde kalmakta ve ekipler okul yönetimi tarafından oluşturulmaktadır. Bu yüzden de personel içinde işbirliği eksikliği oluşmakta, bu da kendini düşünün ve günü kurtarma telaşındaki çalışanları doğurmaktadır. Bu şekilde düşünen çalışanların, kurumlarında kalite kültürü yaratarak; bunu geliştirme yolları araması zordur. İş yoğunluğu, maddi sıkıntılar ve çevre desteğinin az olması ekiplerin verimli çalışmalar yapmasına engel teşkil etmektedir.

5.1.2.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın ikinci alt problemi “Öğretmenlerin TKY sürecinin uygulanmasına ilişkin görüşleri boyutlar açısından karşılaştırıldığında ne düzeydedir?” şeklindedir. “Süreçler”, “liderlik” ve “çalışanlar” boyutları karşılaştırıldığında en yüksek düzeyde algılanan boyutun (X=2,98)’le “süreçler” boyutu olduğu görülmüştür. En düşük düzeyde algılanan boyut ise (X=2,64)’le “liderlik” boyutudur. Ölçeğin genel değerlendirmesine baktığımızda ise öğretmenlerin TKY sürecinin uygulanmasına ilişkin görüşü (X=2,83) düzeyinde olup “orta” düzeyde değerlendirilmiştir.

5.1.2.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

İlköğretim (ilk ve ortaokul) okulu öğretmenlerinin TKY’ nin uygulanmasına ilişkin görüşlerinde “cinsiyet” değişkenine göre hiçbir boyutta anlamlı bir fark bulunamamıştır. Öğretmenlerin görüşlerinde “hizmet yılı” değişkenine göre hiçbir boyutta anlamlı bir fark bulunamamıştır. Öğretmenlerin görüşlerinde “eğitim durumu” değişkenine hiçbir boyutta göre anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Öğretmenlerin görüşlerinde “ TKY konusunda eğitim” değişkenine göre hiçbir boyutta anlamlı bir fark bulunamamıştır.

5.1.2.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Öğretmenler TKY uygulamalarının eğitim sistemine %46.5 ile orta, %24 ile az, %19.9 ile yüksek düzeyde yarar sağladığı; % 13. 7 ile hiç yarar sağlamadığı görüşündedirler.

Öğretmenlerin TKY uygulamalarının eğitim sistemine sağladığı yarara ilişkin görüşlerinin hiç, az ve orta düzeyde en yüksek ortalamayı almış olması TKY uygulamalarının eğitim sistemine yeterli yararı sağlayamadığını göstermektedir. Uzun yıllar süresince ilköğretim okullarında yapılmakta olan TKY çalışmalarının eğitim sistemine istenilen yararı sağlayamadığı tespit edilmiştir.

Öğretmenler “çalışanlar ve liderlik” boyutlarında TKY çalışmalarının eğitim sistemine hiç yararlı olmayacağı görüşündedir. Bunun nedeni TKY'nin ilk olarak üretim alanında ortaya çıkmış olup bu yüzden de öğretmenlerin TKY'yi özel sektöre hizmet eden bir yönetim yaklaşımı olarak görmesi olabilir. Özdem' in (1998) yaptığı araştırmaya göre bazı okul yöneticileri ve öğretmenler TKY' nin özel işletmelere yönelik olduğunu, okullarda uygulanamayacağını belirtmiştir. Okul yöneticileri ve öğretmenlere göre TKY'de okular işletmelere, öğrenci ve veliler müşteriye dönüşmekte; eğitim de metalaşmaktadır. Adıgüzel (2013), son yıllarda eğitim kavramın piyasa kavramıyla birlikte anılmaya başlandığını belirtmektedir. Bütçeden eğitime ayrılan kaynaklar kısılmaktadır. Kamusal hizmetten yararlananlarla özel hizmetlerden yararlananlar arasında fark yaratılmaya çalışılmaktadır. TKY eğitimin özelleşmesinin ilk adımı olmuştur.

5.1.2.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Öğretmenler % 73,3'le TKY çalışmalarının okullarında fiilen yapıldığına dair görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerin %26,7'si ise TKY çalışmalarının okullarında etkili yapılmadığına dair görüş ortaya koymuşlardır. TKY çalışmaları okullarda, istenilen oranda etkili yapılmamaktadır.

Uzun yıllardır eğitim sisteminde yer alan TKY çalışmalarının okullarda daha yüksek düzeyde yapılması beklenebilir. Öter (2006)'in yaptığı çalışmaya göre de okullarda Toplam Kalite Yönetimi ilkelerinin ara sıra uygulanmaktadır.

5.1.2.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın altıncı alt problemi “TKY çalışmalarına aktif katılım durumuna göre öğretmenlerin TKY çalışmalarının uygulanmasına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” biçimindedir. 1. boyutta TKY çalışmalarına aktif katılım yapıp yapmadıklarına göre öğretmenlerin TKY çalışmalarının uygulanmasına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık vardır. “Süreçler” boyutunda TKY çalışmalarının uygulamasına katılmayan öğretmenlerin görüşleri aktif katılan öğretmenlerin görüşlerinden daha olumludur.

2. boyutta TKY çalışmalarına aktif katılım yapıp yapmadıklarına göre öğretmenlerin TKY çalışmalarının uygulanmasına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık vardır. “Liderlik” boyutunda TKY çalışmalarının uygulamasına katılmayan öğretmenlerin görüşleri aktif katılan öğretmenlerin görüşlerinden daha olumludur.

3. boyutta TKY çalışmalarına aktif katılım yapıp yapmadıklarına göre öğretmenlerin TKY çalışmalarının uygulanmasına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık

vardır. “Çalışanlar” boyutunda TKY çalışmalarının uygulamasına katılmayan öğretmenlerin görüşleri aktif katılan öğretmenlerin görüşlerinden daha olumludur.

Öğretmeler TKY çalışmalarına aktif olarak katılmamaktadırlar. Öğretmenlerin iş yükünün çok olması, ödüllendirmenin olmaması, öğretmenlerin TKY çalışmalarını eğitimde özelleştirmenin ilk adımları olarak görmesi, TKY çalışmalarının gereksiz bulunması TKY’ ye aktif katılımın istenilen düzeyde olmamasının nedenleri olabilir .

Serin ve Aytekin ‘in (2009) yaptığı çalışma da bu görüşü destekler niteliktedir.

Bazı öğretmen sendikaları TKY’ nin eğitim sistemine uyarlanmasına karşı çıkmaktadır. Eğitim Sen’e göre TKY eğitimi özelleştirme adımlarından biridir. Aydoğanoglu (2003), TKY’ nin maliyetleri düşürme amacı güttüğünü ve gerek emeğin üretim içinde verimliliğinin artması, gerekse emek piyasası içinde esnekliğin sağlanmasını hedeflediğini belirtmektedir. Bu uygulamalar emek maliyetlerini önemli ölçüde azaltmakta ve işletmelere rekabette üstünlükler sağlayarak kar oranlarını yükseltmektedir. TKY, uygulandığı ülkelerde emek piyasaları ve emeğin yapısında önemli değişmelere yol açmış ve işsizlik oranlarının ciddi yükselişine neden olmuştur. Ayrıca çalışanların iş yükleri çok artmıştır. TKY Türk eğitim sisteminde, ülkenin kendi özgül ihtiyaçlarından çok; kapitalizmin yeniden yapılanarak emek sömürsünün artması için uygulanmaya çalışılmaktadır.

5.1.2.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın yedinci alt problemi “Farklı boyutlara ilişkin öğretmen görüşleri arasında okulların sosyo-ekonomik düzeyi değişkenine göre anlamlı bir fark var mıdır?” biçimindedir. 1. boyutta yer alan “süreçler” boyutu, öğretmenlerin çalışmakta oldukları okulların sosyo-ekonomik düzeyi değişkenine göre anlamlı bir

biçimde farklılaşmaktadır. Alt sosyo-ekonomik düzey okullarda çalışan öğretmenlerin görüşlerinin, yüksek sosyo-ekonomik düzey okullarda çalışan öğretmenlerin görüşlerinden anlamlı bir biçimde farklı olduğu ortaya çıkmıştır.

İkinci boyutta yer alan “liderlik” boyutunda öğretmenlerin çalışmakta oldukları okulların sosyo-ekonomik düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gözlenmemektedir.

Üçüncü boyutta yer alan “çalışanlar” boyutunda öğretmenlerin çalışmakta oldukları okulların sosyo-ekonomik düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gözlenmemektedir.

Farklı boyutlara ilişkin öğretmen görüşleri arasında okulların sosyo-ekonomik düzeyi değişkenine göre anlamlı fark sadece “süreçler” boyutunda gözlenmiştir. Öğretmenlerin “süreçler” boyutunu anlamlı algılamaları için okulların ekonomik açıdan TKY çalışmalarını kaldırabilir durumda olması gereklidir.

5.1.2.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın sekizinci problemi “TKY ödülü alma değişkenine göre öğretmenlerin TKY'nin uygulanmasına ilişkin görüşleri arasındaki farkın anlamlı bir fark var mıdır?” biçimindedir. “Süreçler” boyutunda TKY ödülü alan okullarda çalışan öğretmenlerle TKY ödülü almamış okullarda çalışan öğretmenlerin TKY uygulamalarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Ödül almış okullarda görevli öğretmenlerin TKY uygulamalarına ilişkin görüşleri ödül almamış okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre daha olumludur.

“Liderlik” boyutunda TKY ödülü alan okullarda çalışan öğretmenlerle TKY ödülü almamış okullarda çalışan öğretmenlerin TKY uygulamalarına ilişkin görüşleri

arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Buna göre ödül almış okullarda görevli öğretmenlerin TKY uygulamalarına ilişkin görüşleri ödül almamış okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre daha olumludur.

“Çalışanlar” boyutunda TKY ödülü alan okullarda çalışan öğretmenlerle TKY ödülü almamış okullarda çalışan öğretmenlerin TKY uygulamalarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Buna göre ödül almış okullarda görevli öğretmenlerin TKY uygulamalarına ilişkin görüşleri ödül almamış okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre daha olumludur. Ödül, öğretmenlerin görev tatminini pekiştirmektedir. Görev tatmini pekiştikçe, öğretmenlerin okul iyileştirme faaliyetleri artabilir. Bu sonuç, Erdinç’ in (2006) yaptığı çalışmayla benzerlik göstermektedir.

5.2. Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre aşağıdaki öneriler öne sürülebilir.

1. Öğretmenler Toplam Kalite Yönetimi Süreçlerinde en düşük boyut olarak liderliği görmektedirler. Okul yöneticileri seçilirken yönetim alanında lisansüstü eğitim alan kişiler tercih edilmelidir. Mevcut okul yöneticilerinin liderlik vasıflarını yükseltmek içinse konunun uzmanları tarafından idarecilere seminerler düzenlenmelidir.
2. Öğretmenlerin TKY konusunda yeterli eğitimi almadıkları gözlenmiştir. Öğretmenlere uzmanlar tarafından seminerler şeklinde uygulamalı eğitimler verilmelidir.
3. Öğretmenler TKY uygulamalarının eğitim sistemine orta düzeyde yarar sağladığını düşünmektedirler. Okullardaki TKY uygulamalarına dair öğretmen algılarının yükseltilmelidir.

4. Okullarda TKY çalışmalarının yapılması zorunludur ancak birçok okulda bu çalışmaların yapılmadığı gözlenmiştir. TKY çalışmalarının düzenli bir şekilde yapılması için gerekli denetimler uzmanlar tarafından düzenlenmelidir.
5. Öğretmenlerin okullarında yapılan TKY çalışmalarına aktif olarak katılmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin bu çalışmalara katılmasını sağlamak için öğretmenlere ek ücret, artı hizmet puanı, teşekkür belgesi gibi ödüller verilmelidir.
6. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu alt ve orta sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda çalıştıklarını belirtmişlerdir. Okullarda TKY uygulamalarının verimli bir şekilde gerçekleşmesi için okullara maddi destek verilmelidir.
7. Okulların büyük çoğunluğunun TKY ödülü almadığı görülmektedir. TKY yarışmalarının daha özendirici olması için yarışmaya katılan ekiplere ve kurumlara tatmin edici ödüller verilmelidir. TKY yarışmalarına katılmak maliyetli olduğundan MEB tarafından okullara bu konuyla ilgili bütçe ayrılmalıdır.
8. TKY Türkiye'ye göre yeniden yapılandırılmalı; eğitim sisteminin özelleştirildiği, çalışanların emeklerinin sömürüldüğü, okulların işletmelere dönüştürüldüğü algıları ortadan kaldırılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Açikel, C. (2011). *Eğitim Kurumlarında TKY Anlayışı ve Karaman Milli Eğitim Müdürlüğünde Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. T.C. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman.
- Adams, D. (1998). Eğitimde Kalitenin Tanımlanması (çev. N. Cemaloğlu). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2, 233-248.
- Aksu, M. (2002). *Eğitimde Stratejik Planlama ve Toplam Kalite Yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aksüt, M., Aktaş, Z. (2006). İlköğretim Okullarında Toplam Kalite Yönetim Uygulaması ve Uygulamaya Etki Eden Unsurlar. *Milli Eğitim*, 170, 83-93.
- Aslan, T. (2007). *Toplam Kalite Yönetimi: Kamu Alanındaki Uygulamaların Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Projesi, Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.
- Aydoğanoglu, E. (2003). *Eğitimde Toplam kalite Yönetimi Gerçeği*. Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
- Bal, H.(2001). *Bilimsel Araştırma Yöntem ve Teknikleri*. Isparta: SDÜ Basım Evi.
- Başar, H. (2000). *Eğitim Denetçisi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Bayır, T. (2012). *Toplam Kalite Yönetiminin Anadolu Öğretmen Liselerinde Uygulanabilirliğine Yönelik Bir Araştırma: Trabzon Örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bayrak C., Ağaoğlu E. (1998). İlköğretim Okullarındaki Yönetici ve Öğretmenlerin Toplam Kalite Yönetimine İlişkin Görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 13, 23-37.
- Bhalla, R. (2012). Indian Higher Education: A TQM Perspective. *Educational Reserch Multimedia & Publications*, 3, 24-29.
- Bridge, B. (2003). *Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi Uygulamaları*. İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Bolat, T. (2000). *Toplam Kalite Yönetimi*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Buğday, İ. (2010). *İlköğretim Okullarında TKY Uygulamalarının Okul Yöneticileri Açısından Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi İskender BUĞDAY, İstanbul.

- Bumin, B ve Erkutlu, H. (2002). Toplam Kalite ve Kıyaslama İlişkileri, *G.Ü.İ.İ.B.F Dergisi*, 1, 83-100.
- Ceylan, M.(1997). Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi ve Müşteri Memnuniyeti. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 9, 23-30.
- Cafoğlu, Z. (1996). *Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi*. İstanbul: Avni Akyol Ümit Kültür ve Eğitim Vakfı Yayınları.
- Çağlar, Ç. (2004). *TKY Eğitim Programlarının İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimine İlişkin Tutumlarına Etkisi Üzerine Deneysel Bir Araştırma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Çağlayan, A. (2003). *Eğitimde Yönetim, Yönetimde Kalite*. İstanbul: Bilge Yayıncılık.
- Çakıl, R. (2006). *Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Çelik, V. (2000). *Eğitimsel Liderlik*. (2. baskı). Ankara: PegemA Yay.
- Çetin, C. (1998). *Toplam Kalite Yönetimi ve ISO 9000 Kalite Güvence Sistemi*, İstanbul: Beta Yayınları.
- Çetin, C., Akın, B.,Erol, V. (2001). *Toplam Kalite Yönetimi ve Kalite Güvence Sistemi*. İstanbul:Beta Yayınları.
- Demirtaş, A. (1992). Mesleki ve teknik okullarda görev yapan öğretmenlerin yönetsel kararlara katılmaları hakkındaki görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 71-78.
- Doğan, E. (2003). *Eğitimde Toplam Kalite Yönetimine Geçiş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Doğan, E., Apaydın, Ç., Önen, Ö. (2006). Eğitim ve Hizmetlerinde Toplam Kalite Yönetimi ve Kalite Politikaları. *Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 59-79.
- Efil, İ. (1999). *Toplam Kalite Yönetimi ve Kaliteye Ulaşmada Önemli Bir Araç ISO 9000 Kalite Güvence Sistemi*. İstanbul: ALFA Basım Yayım Dağıtım.
- Ellez, M. (2011). Ölçme Araçlarında Bulunması Gereken Özellikler. A. Tanrıöven (Editör), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri Türkiye*. Anı Yayıncılık: Ankara.
- Ensari, H. (1999). *21. Yüzyıl Okulları İçin Toplam Kalite Yönetimi*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

- Ensari, H. (2010). *21. yy. İçin Çağdaş Bir Yönetim Yaklaşımı: Toplam Kalite Yönetimi*. Ankara:Pegem Akademi.
- Erdem, O. (2011). *İlköğretim Okullarında Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarında Karşılaşılan Güçlükler Ve Bu Güçlüklerin Nedenlerine İlişkin Müdür Ve Öğretmen Görüşleri*. Dokuz Eylül Üniversitesi , İzmir.
- Erdinç, H. (2006). *Toplam Kalite Yönetimi Yönünden Müfredat Laboratuvar Okulları ve Diğer Okullarda Çalışan Öğretmenlerin Nitelikleri ile Okula Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki üzerine Bir Araştırma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Erişti, B.(2005). *Avrupa kalite Yönetimi Vakfı Mükemmellik Modelinin Eğitim Fakülteleri İçin Uyarlaması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Gülşen, C. (2009). Eğitim Denetiminde Toplam Kalite. *Milli Eğitim*, 182, 149-182.
- Güven, Ö. (2007). *1980 Sonrası Uygulanan Eğitim Politikalarının İlköğretim Okullarında Yarattığı Dönüşümün Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- GÜVERCİN, Y.(2009) *Eğitim Kurumlarında Toplam Kalite Yönetimi ve Uygulanabilirliği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Halis, M. (2000). *Paradigmadan Uygulamaya Toplam Kalite Yönetimi ve ISO-9000 Kalite Güvence Sistemleri*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Hergüner, G.(1998). Eğitimde Toplam Kalite Uygulamasının Sağlayacağı Yararlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 13, 11-22.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*. Ankara: Tek Işık Web Ofset Tesisleri.
- Karakaya, İ. (2011). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. A. Tanrıöven (Editör), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri Türkiye*. Anı Yayıncılık: Ankara.
- Kavrakoğlu. (1998). *Toplam Kalite Yönetimi*, İstanbul: Kalder Yayınları.
- Kayıkçı, K., Ercan, B. (2013). The Evaluation of Educational Administration and Supervision Graduate Programs in Turkey: A Case Study. *e-İnternational Journal Of Educational Research*, 4, 74-94.
- Kayıkçı, K. (1999). Toplam Kalite Yönetiminde Liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 20, 577-595.

- Keskin, C. (2005). *İlköğretim Okullarında Toplam Kalite Yönetimi Uygulamasının Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık Düzeyine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kocatepe, Ş. (2010). *Eğitimde Stratejik Planlama ve Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarının Okul Yöneticileri Tarafından Algılanması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kovancı, A.H. (2001). *Toplam Kalite Yönetimi*, İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Köklü, N. (1995). Tutumların Ölçülmesi ve Likart Tipi Ölçeklerde Kullanılan Seçenekler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 2, 81-93.
- Köksal, H. (1998). *Kalite Okullarına Geçişte Toplam Kalite Yönetimi*. İstanbul: Dünya Yayıncılık.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1995). *Müfredat Laboratuvar Okulları*. <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/969.html> adresinden 02. Şubat 2014' te alınmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1999). *Milli Eğitim Bakanlığı Toplam Kalite Uygulama Yönergesi*. <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/74.html> adresinden 17 Aralık 2013 tarihinde alınmıştır.
- MEB. (2002). *Okul Gelişim Modeli : Planlı Okul Gelişimi*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB. (2007). *Planlı Okul Gelişim Modeli*. Ankara: MEB Yayınları.
- Mukhopadhyay, M. (2005). Total Quality Manangement in Education. *Sage Publications Inc.* 33-39.
- Muluk, Z., Burcu, E., Danacıoğlu, N. (2000). *Türkiye'de Kalite Olgusunun Gelişimi*. Ankara: Kalder Yayınları.
- Okçu, V. (2008). Eğitimde Toplam Kalite Yönetiminin Uygulanması. *Milli Eğitim*, 179, 283-292.
- Oklay, E. (2011). *İlköğretim Okullarında Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarında Karşılaşılan Güçlükler ve Bu Güçlüklerin Nedenlerine İlişkin Müdür ve Öğretmen Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Öter, H.(2006). *İlköğretim Okullarında Toplam Kalite Yönetimi Çalışmalarının Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Özdem, Y. (1998). *Eğitimde Dönüşüm Yeni Değer ve Oluşumlar*. Ankara: Pegem Yayınları.

- Özdemir, S. (1995), Eğitimde Verimlilik ve Toplam Kalite Yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 3, 377-388.
- Özden Y. (2000). *Eğitimde Yeni Değerler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özer, E. (2013). *Tükenmişlik Sendromu ve Toplam Kalite Yönetimi Arasındaki İlişki: Adıyaman İlkokullarında Bir Uygulama*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adıyaman.
- Özkan, Y. (2008). *Toplam Kalite*. İstanbul: Sakarya Kitabevi.
- Öztürk, A.(2009). *Kalite Yönetimi ve Planlaması*. Bursa: Ekin Yayınevi.
- Özveren, M. (1997). *Toplam Kalite Yönetiminde Temel Kavramlar ve Uygulamalar*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Peker, Ö.(1993). Toplam Kalite Yönetimi ve TS-ISO 9000 Standartları. *Verimlilik Dergisi*, Özel Sayı.
- Petersen, P. (1999). Total Quality Management And The Deming Approach To Quality Management, *Journal of Management History*, 5, 468-488.
- Saraç, B. (2010). *Edvard Deming' In TKY İlkelerinin İlköğretim Okullarında Uygulanmasına Yönelik Öğretmen Ve Yönetici Algıları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Sarı, J. (2012). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri. Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayını
- Senemoğlu, N. (2002). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Serin, H., Aytekin, B. (2009). Yüksek Öğretimde Toplam Kalite Yönetimi. *Bartın Orman Fakültesi Dergisi*, 11, 83-93.
- Seyidoğlu, H. (2003). *Bilimsel Araştırma ve Yazma El Kitabı*. İstanbul: Güzem Can Yayınları.
- Sirvanci, M. (2004). TQM İmplementation: Critical İssues For TQM İmplementation in Higher Education. *The TQM Magazine*,6, 382-386.
- Svensson, G. (2005). Leadership Performance İn TQM: A Contingency Approach, *The TQM Magazine*, 17, 527-536.
- Şimşek H. (2007). *Toplam Kalite Yönetimi: Kuram, İlkeler, Uygulamalar*, Ankara: Seçkin yayıncılık.
- Şimşek, M. (2007). *Toplam Kalite Yönetimi*. İstanbul: Alfa Yayıncılık.

- Şimşek, Ş., Akgenci, T., Çelik, A. (1998). *Davranış Bilimlerine Giriş ve Örgütlerde Davranı*. Ankara: Gazi Kitapevi.
- Tartar, S. (2013). *İlköğretim Okullarında Toplam Kalite Yönetimi Çalışmalarının Öğretmen ve Yönetici Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Taş, Y. (2009). *Toplam Kalite Yönetimi ve Stratejik Liderlik*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi , İzmir.
- Tümer, S. (1996). Toplam Kalite Yönetiminde Kurtuluş Organizasyon Yapısı. *Verimlilik Dergisi*, Özel Sayı.
- Türkiye Kalite Derneği. *EFQM Mükemmellik Modeli 2013*. <http://www.kalder.org/kalderhakkinda.aspx?id=18> adresinden 01 Şubat 2014’de alınmıştır.
- Ünal, S.(1999). Eğitim Örgütlerinde Toplam Kalite Yönetimi Öğeleri ve Uygulamalarda Karşılaşılan Engeller. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 19, 341-351.
- Weaver, Charles. (1998). *Toplam kalite Yönetiminin Dört Aşaması* (Tuncay Birkan, Osman Akınhay Çev.). İstanbul: 2. Sistem yayıncılık.
- Weller, L. (1995). *School Restructuring And Downsizing: Using TQM To Promote Cost Effectiveness*, The TQM Magazine, 6, 11-17.
- Weller, L. Ve Hartley A. (1994). Why are educators stonewalling TQM?, The TQM Magazine, 3, 23-29.
- Yaşar, M. (2003). *Ortaöğretim Okul Yöneticilerinin Yönetimsel Uygulamalarının Toplam Kalite Açısından Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Yenel, F., Çolakoğlu, T., Demir, İ. (2008). Orta Öğretim Kurumlarında Toplam Kalite Yönetiminin Uygulanabilirliğine İlişkin Yöneticilerin Görüşleri Üzerine Bir Araştırma. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 2, 111-120
- Yıldırım, H. (2002). *Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi* (1. baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yıldız, E. (2006). *İlköğretim Okullarında Toplam Kalite Yönetimi: İskenderun Örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.

Yıldız, M., Erdemir İ., Gitmez, M. (2006). Bir Ortaöğretim Kurumunda Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarının Öğrenci Memnuniyeti Üzerine Etkisinin İncelenmesi. *Milli Eğitim*, 172, 143-172.

Zairi, M. (1994). *Leadership in TQM Implementation: Some Case Examples*, *The TQM Magazine*, 6, 9-16

EKLER

EK 1. TOPLAM KALİTE YÖNETİMİ SÜREÇLERİ ÖLÇEĞİ

Değerli Meslektaşım,

Bu ölçek tez çalışmasında kullanılmak için hazırlanmıştır. Bu araştırmanın amacı; ilköğretim okulu öğretmenlerinin toplam kalite yönetimi uygulamalarına ilişkin görüşlerini tespit etmektir. Araştırma bilimsel hedefler doğrultusunda yapılmaktadır, bu yüzden ölçekler kimseye verilmeyecektir. Ölçek formlarını doldururken isimlerinizi yazmayınız. Araştırmanın hedefine varması, yapılan açıklamaların ve ölçekte yer alan soruların dikkatlice okunup, özenle cevaplanmasına ve soruların yanıtı bırakılmamasına bağlıdır. Vereceğiniz yanıtlarla araştırmama yapacağınız katkılar için şimdiden teşekkür ederim.

Tez Danışmanı

Yrd Doç Dr Kemal KAYIKÇI

Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi

Sinem ÇELİK

BÖLÜM 1.

1-)Cinsiyetiniz: a-) ()Kadın b-) ()Erkek

2-) Meslekteki Kıdeminiz:

a-) () 1-5 yıl b-) ()6-10 yıl c-) () 11-15 yıl d-) ()16-20 yıl e-) 21 yıl ve üzeri

3-) Eğitim durumunuz?

a) () Ön Lisans b) () Lisans c) ()Lisans Üstü

4-)TKY konusunda eğitim aldınız mı?

a-) ()Hiç b-) ()Az c) () Orta d) Çok

5-) TKY uygulamalarının eğitim sistemine yararlı olacağına inanıyor musunuz?

a-) ()Hiç b-) ()Az c) () Orta d) Yüksek düzeyde

6-) Okulunuzda TKY çalışmaları yapılmakta mıdır?

a-) ()Evet b-) ()Hayır

7-)Okulunuzdaki TKY çalışmalarına aktif olarak katılıyor musunuz?

a-) ()Evet b-) ()Hayır

- 8-) Bulduğunuz okulun sosyo-ekonomik çevresi
a-) Alt düzey sosyo-ekonomik çevre b-) Orta düzey sosyo-ekonomik çevre
c-) Üst düzey sosyo-ekonomik çevre
- 9-) Okulunuz TKY alanında ödüle aday oldu mu?
a-) ()Evet b-) ()Hayır
- 10-) Okulunuz TKY alanında ödül aldı mı?
a-) ()Evet b-) ()Hayır
- 11-) Aldı ise,
a-)Ekip alanında b-)Kurum düzeyinde
- 12-) Okulunuz hangi tür ödüle layık görülmüştür?
a-)Birincilik b-)İkincilik c-) Üçüncülük d-) Teşvik
- 13-) Ölçekte anlaşılmayan kavramları lütfen aşağıya yazınız.
-

BÖLÜM 2.

NO	SORULAR	UYGULANMA DERECESESİ				
		Tam	Çok	Orta	Az	Hiç
1	Çalışanların TKY çalışmalarına katılımı sağlanır.					
2	Finansal kaynaklar TKY politika ve stratejilerini destekleyecek şekilde kullanılmaktadır.					
3	Finansal strateji ve süreçler oluşturulmakta ve uygulanmaktadır.					
4	Binalar, donanım ve malzemeler TKY politika ve stratejilerini destekleyecek şekilde kullanılmaktadır.					
5	Yenileşmeyi sağlamak için iç ve dış iletişim kanalları açık tutulur.					
6	Okulun kaynak ve bölümleri çalışanların amaçlarını gerçekleştirmelerine yardımcı olmak amacıyla kullanılmaktadır.					
7	Malzeme stokları ihtiyaçları karşılayacak düzeydedir.					
8	İşbirliği yapılan kurumlarla birlikte yeni TKY projeleri geliştirilir.					
9	TKY politika ve stratejinin yaşama geçirilmesini sağlayacak kilit süreçler de dahil olmak üzere kurumun süreçleri tasarlanmaktadır.					

10	TKY süreç ölçümleri kullanılmakta ve performans hedefleri belirlenmektedir.					
11	Yeni TKY süreç tasarımları, çalışma felsefeleri ve teknolojiler ortaya çıkarılmakta ve bunlardan yararlanılmaktadır.					
12	Yeni ya da değiştirilmiş TKY süreçlerinin uygulanmasında pilot çalışmalar yapılması sağlanmakta ve uygulama denetlenmektedir.					
13	TKY süreç değişiklikleri konusunda ilgili tüm paydaşlar haberdar edilmektedir.					
14	Çalışanların yeni ya da değiştirilmiş TKY süreçlerini uygulamaya geçmeden önce bu konuda eğitim almış olmaları sağlanmaktadır.					
15	TKY çalışmalarında süreçler sistematik olarak tasarlanır.					
16	Öğrenci ve velilerin beklentilerine yanıt verebilecek yeni TKY proje tasarlanır ve geliştirilir.					
17	Öğrenci ve velilerin kurumla güncel iletişim gereksinimleri belirlenmekte ve karşılanmaktadır.					
18	Şikayetler dahil olmak üzere güncel iletişimden elde edilen geri bildirimler değerlendirilmektedir.					
19	TKY çalışmalarında öğrenci ve velilerin gereksinimleri dikkate alınmaktadır.					
20	Okul müdürü, kuruluşun misyonunu ve vizyonunu oluşturur. Okul müdürü, süreç yönetimine ilişkin sistemi uygular.					
21	Okul müdürü, süreç yönetimine ilişkin sistemi uygular.					
22	Okul müdürü, öğrenme faaliyetlerini destekler.					
23	Okul müdürü, personelin sürekli gelişimini teşvik eder.					
24	Okul müdürü, okul politikası ve stratejisini günceller					
25	Okul müdürü, okul politikası ve stratejisini uygular.					
26	Okul müdürü, TKY faaliyetlerinin iyileşmesini sağlar.					
27	Okul müdürü, çalışanların başarısını takdir eder.					
28	Okul müdürü, çalışanları takım çalışmasına özendirir.					
29	Okul müdürü, okulun çevreye katkısını destekler.					
30	Okul müdürü, okulun misyon, vizyon ve değerlerini çalışanlara benimsetir.					
31	Okul müdürüyle kolayca iletişim kurulmaktadır.					
32	Okul müdürü, çalışanların hedefe ulaşmasını destekler.					

33	Okul müdürü, çalışanların hedeflerini gerçekleştirmesini destekler.					
34	Okul müdürü, uzun vadeli başarılar kazanmak için kaynak ayırır.					
35	Okulun politika ve stratejisi, öğrenci beklentilerine cevap vermektedir.					
36	Okulun politika ve stratejisi, sürekli geliştirilmektedir.					
37	Kurum çalışanlarının ihtiyaçlarına dayalı sürekli eğitim yapılmaktadır.					
38	Çalışanlar gelişmeye teşvik edilmektedir.					
39	Çalışanlar arasında etkili iletişim yoluyla bilgi paylaşır.					
40	Birey ve kurum hedefleri uyusmaktadır.					
41	Çalışanların performansını arttırmak için destek sağlanır.					

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Sinem ÇELİK
Doğum Yeri ve Tarihi : 06.03.1983 / Konya

Eğitim Durumu : Yüksek Lisans
Mezun Olduğu Lise: Antalya Anadolu Lisesi
Lisans Öğrenimi : Süleyman Demirel Üniversitesi, Burdur Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü
Yüksek Lisans: Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Tezli Yüksek Lisans Programı
Tez Konusu: İlköğretim Okullarında TKY Çalışmalarının Başarısını Etkileyen Faktörler

İş Deneyimi

Çalıştığı Kurumlar : Vali Saim Çotur İlköğretim Okulu, Antalya, Türkçe Öğretmeni
Mehmet Akif İlköğretim Okulu, İstanbul, Türkçe Öğretmeni

İletişim

E-Posta Adresi: sinem.guvercin@gmail.com

Uploaded 1 document successfully

Search

Trash

My Folders

My Folders

[My Documents](#)

Trash

My Documents

page 1 of 1

Documents

[Sharing](#) [Settings](#)

Report Author Processed Actions

İLKÖĞRETİM OKULLU ÖĞRETMENLERİNİN TOPLAM KALİTE YÖNETİMİ UYGULAMALARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

10%

SİNEM ÇELİK
Mon Feb 17, 2014
07:51pm
EET

page 1 of 1



Submit a document

62,690 Pages remaining

[Upload a File](#)

[Zip File Upload](#)

[Multiple File Upload](#)

[Cut & Paste](#)

View: [Recent Uploads](#)



New folder

[New Folder](#)

More Folders...