

T.C
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

İLKÖĞRETİM OKULLARINDA TOPLAM KALİTE YÖNETİMİ
ÇALIŞMALARININ ÖĞRETMEN VE YÖNETİCİ GÖRÜŞLERİ
DOĞRULTUSUNDA DEĞERLENDİRİLMESİ

Yüksek Lisans Tezi

Hazırlayan
Sinan TARTAR

Danışman
Doç. Dr. Şaduman KAPUSUZOĞLU

Bolu-2013

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

Sinan TARTAR'a ait "İlköğretim Okullarında Toplam Kalite Yönetimi Çalışmalarının Öğretmen ve Yönetici Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi" adlı çalışma jürimiz tarafından Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Ana Bilim Dalı'nda **Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir. .../.../2013

Akademik Unvanı, Adı Soyadı

İmza

Üye (Tez Danışmanı) : Doç. Dr. Şaduman KAPUSUZOĞLU

Üye : Doç. Dr. Salih Paşa MEMİŞOĞLU

Üye : Yard. Doç. Dr. Emine ERATAY

Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün Onayı

Prof. Dr. Soner DURMUŞ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ABSTRACT

THE EVALUATION OF THE TOTAL QUALITY MANAGEMENT IN PRIMARY EDUCATION SCHOOLS ACCORDING TO THE OPINIONS OF THE TEACHERS AND ADMINISTRATORS

Sinan TARTAR

Master Thesis

Educational Administration, Supervision, Planning and Economics Of Department

Thesis Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Şaduman KAPUSUZOĞLU

January 2013, xx + 147 Pages

This study has been carried out to evaluate the total quality management activities in primary education schools in accordance with the opinions of teachers and administrators.

In this study screening model has been used. The data collection tool has got two parts. In the first part, the personal information form has been prepared in order to obtain personal information of the teachers and administrators.

In second part, there are some items that contain opinions of teachers and administrators on the assessment of TQM activities in primary education schools. Scale evaluation of TQM activities has got total 52 items and consists of four subscales. The scale has been delivered out to 202 teachers and 74 administrators working in 29 primary education schools.

The data obtained from this study were analyzed using the SPSS Package Program 18:00. The descriptive statistics of the data from the participants for each sub-dimension in the scale have been calculated in data analysis process. In addition, it has been identified that whether there is any significant difference between opinions in

terms of investigated the effects of gender, years of service, task type, education level variables. Mann-Whitney U test was used due to t-test assumptions were not met for the two-category of gender, years of service, and the task variables in examining the significant differences in terms of specified variables. Kruskal Wallis H-Test was used for the education level variable that is four categories due to assumptions of the method of single factor analysis of variance (ANOVA) were not met in examining the significant differences in terms of specified variables. Significance level was taken as $p < 0.05$.

The following conclusions were reached in this study:

When the mean scores taken by the teachers and administrators are examined separately on the evaluation of the work of total quality management in primary schools, according to the opinions of teachers and administrators, teachers, and administrators expressed their opinions the level of "agree" in all sub-dimensions.

Between the views concerning the assessment of the opinions of teachers and administrators in accordance with the activities of total quality management in primary education schools revealed no significant difference in sum of the overall scale and in all sub-dimensions.

While the comments of primary school teachers about the evaluation of the activities of total quality management in primary schools based on the opinions of the teachers and administrators showed no significant differences according to variables of sex, task type and education level, the total score of the teachers as the service years and in all sub-dimensions showed significant difference.

While the comments of primary school administrators about the evaluation of the activities of total quality management in primary education schools based on the opinions of the teachers and administrators showed no significant differences according to variables of gender, and professional seniority, it showed significant difference according to variables of task type and education level.

Recommendations for study results:

As a result of the study of the evaluation of the studies of total quality management in primary education schools according to the opinions of the teachers and administrator, it has emerged that teachers and administrators adopted at the level of "agree" to studies of total quality management.

In relation to total quality management works, classroom teachers, branch teachers and administrators developed the following recommendations to multi-adopted statements:

1. TQM studies should be in collaboration with Ministry of National Education and all the teachers and administrators should receive counseling services from province formators.
2. Awards having nature incentives to employees in the TQM award-directive demonstrates the importance of the point to increase employee performance. Teachers and administrators should be more supported by such awards so that they can take an active role in the work of TQM.
3. TQM practices should be performed within a specific plan in schools, quality circles teams should be established in schools, with the participation of interested parties at every stage of TQM practices by providing a voluntary basis, teamwork should be forefront in schools .
4. All employees should be provided to be willing to reach the aim of quality, and that the idea and the understanding of development of the quality is the job of all employees should be preposessed all employees with a notion.
5. Resources should be used effectively and efficiently within the framework of TQM practices, with qualified employees should be provided continuous improvement in service delivery.

Recommendations for researchers:

1. For further studies, teachers working in secondary stage can be included to the work group. In addition, the secondary school teachers and primary school teachers' opinions about TQM can be compared.
2. Special primary education school teachers can also be included to the

study group. In this way, the public and private primary education school teachers' difference opinions on TQM can come out.

3. Similar studies can be repeated with the participation of a greater number of teachers and administrators from different regions.
4. In subsequent studies, new study can be done by adding the different variables next to the variables of this study (socioeconomic status, service area, etc.) .

Key Words: Primary Education, teachers, administrators, total quality management.

ÖZET

İLKÖĞRETİM OKULLARINDA TOPLAM KALİTE YÖNETİMİ ÇALIŞMALARININ ÖĞRETMEN VE YÖNETİCİ GÖRÜŞLERİ DOĞRULTUSUNDA DEĞERLENDİRİLMESİ

Sinan TARTAR

Yüksek Lisans Tezi

Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Şaduman KAPUSUZOĞLU

Ocak: 2013; Sayfa xx + 147 Sayfa

Bu araştırma; ilköğretim okullarında toplam kalite yönetimi çalışmalarının öğretmen ve yönetici görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesini tespit etmek amacıyla yapılmıştır.

Araştırmanın evrenini, 2011-2012 eğitim öğretim yılı II. Döneminde Bolu ili merkez ilçesindeki kamu ilköğretim okullarında görev yapan öğretmen ve yöneticiler oluşturmaktadır. Evren kapsamında 29 kamu ilköğretim okulu, toplam 918 kamu ilköğretim okulu öğretmeni (sınıf öğretmeni ve branş öğretmeni) ve 78 kamu ilköğretim okulu yöneticisi bulunmaktadır. Araştırmada evreni temsil edecek düzeyde 29 ilköğretim okulu ve bu okullarda görev yapan 202 ilköğretim okulu öğretmeni ve 74 ilköğretim okulu yöneticisi kota örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir.

Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğretmen ve yöneticilerin kişisel bilgilerini elde etmek amacıyla kişisel bilgi formu hazırlanmıştır.

İkinci bölümde ilköğretim okullarında görev yapan öğretmen ve yönetici görüşlerinden hareketle ilköğretim okullarında TKY çalışmalarının değerlendirilmesine

ilişkin görüşleri içeren maddeler bulunmaktadır. İlköğretim okullarında TKY çalışmalarının değerlendirilmesi ölçeği, toplam 52 madde ve dört alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek, 29 ilköğretim okulunda görev yapan 202 öğretmen ve 74 yöneticiye uygulanmıştır.

Araştırmada elde edilen veriler SPSS 18.00 Paket Programından yararlanılarak çözümlenmiştir. Veri analizi sürecinde, katılımcılardan elde edilen verilerin ölçeğe yer alan her bir alt boyut için betimsel istatistikleri hesaplanmıştır. Ayrıca, araştırmada etkisi araştırılan cinsiyet, hizmet yılı, görev türü (alan), öğrenim durumu değişkenleri açısından görüşler arasında manidar bir farklılık olup olmadığı tespit edilmiştir. Belirtilen değişkenler açısından manidar farklılık incelenirken, iki kategorili olan cinsiyet, hizmet yılı, görev türü değişkenleri için t-testi varsayımları karşılanmadığından Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Dört kategorili değişken olan öğrenim durumu değişkeni için tek faktörlü varyans analizi yönteminin (ANOVA) varsayımları karşılanmadığından Kruskal Wallis H-Testi kullanılmıştır. Manidarlık düzeyi olarak $p < 0.05$ olarak alınmıştır.

Araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

İlköğretim okullarında toplam kalite yönetimi çalışmalarının öğretmen ve yönetici görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesine ilişkin olarak öğretmenlerin ve yöneticilerin ölçekten ayrı ayrı boyutlardan almış oldukları puanların ortalamaları incelendiğinde, öğretmen ve yöneticiler bütün alt boyutlarda “katılıyorum” düzeyinde görüş belirtmişlerdir.

Öğretmenler ile yöneticilerin ilköğretim okullarında toplam kalite yönetimi çalışmalarının öğretmen ve yönetici görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesine ilişkin olarak görüşleri arasında tüm alt boyutlarda ve ölçeğin genel toplamında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır.

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, ilköğretim okullarında toplam kalite yönetimi çalışmalarının öğretmen ve yönetici görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesine ilişkin görüşleri cinsiyet, görev türü ve öğrenim durumu

değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermezken, hizmet yılı değişkenine göre öğretmenlerin aldıkları toplam puan ve ölçekte yer alan tüm alt boyutlarda anlamlı bir farklılık göstermiştir.

İlköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin, ilköğretim okullarında toplam kalite yönetimi çalışmalarının öğretmen ve yönetici görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesine ilişkin görüşleri cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermezken, görev türü ve öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir.

Araştırma Sonuçlarına Yönelik Öneriler:

İlköğretim okullarında toplam kalite yönetimi çalışmalarının öğretmen ve yönetici görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesine ilişkin olarak yapılan çalışmanın sonucunda, öğretmen ve yöneticilerin toplam kalite yönetimi çalışmalarını “katılıyorum” düzeyinde benimsedikleri ortaya çıkmıştır.

Toplam kalite yönetimi çalışmalarına ilişkin olarak sınıf öğretmenleri, branş öğretmenleri ve yöneticilerin en çok benimsedikleri ifadelerle yönelik şu öneriler geliştirilmiştir.

1. TKY çalışmalarında MEB, MEM ve diğer sivil toplum kuruluşları ile ortak çalışma içinde olunmalı ve bütün öğretmenlerin ve yöneticilerin TKY il formatörlerinden danışmanlık hizmeti alması sağlanmalıdır.
2. TKY ödül yönergesindeki ödüllerin çalışanları güdüler nitelikte olması, ödülün çalışanların performansını artırma noktasındaki önemini göstermektedir. Öğretmenler ve yöneticilerin bu tür ödüllerle daha fazla desteklenerek TKY çalışmalarında aktif bir şekilde rol almaları sağlanmalıdır.
3. TKY uygulamaları okullarda belli bir plan dahilinde gerçekleştirilmeli, okullarda kalite çemberleri ekipleri kurulmalı, TKY uygulamalarının her aşamasında ilgili tarafların gönüllülük esası ile katılımı sağlanarak okullarda ekip çalışması ön planda tutulmalıdır.

4. Tüm çalışanların kaliteye ulaşma noktasında istekli olmaları sağlanmalı, kalitenin geliştirilmesinin bütün personelin işi olduğu anlayışı ve düşüncesi benimsetilmelidir.
5. TKY uygulamaları çerçevesinde kaynaklar etkili ve verimli bir şekilde kullanılmalı, nitelikli personellerle hizmet sunumunda sürekli gelişme sağlanmaya çalışılmalıdır.

Araştırmacılar İçin Öneriler:

1. Sonraki çalışmalara yönelik olarak, çalışma grubuna ortaöğretim kademesinde çalışan öğretmenler de dahil edilebilir. Bunun yanı sıra ortaöğretim öğretmenleri ile ilköğretim öğretmenlerinin TKY'ye yönelik görüşleri karşılaştırılabilir.
2. Yapılacak olan çalışmalarda çalışma grubuna özel ilköğretim okulları öğretmenleri de dahil edilebilir. Bu sayede kamu ilköğretim okulu öğretmenleri ile özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin TKY'ye yönelik görüş farklılıkları ortaya çıkarılabilir.
3. Yapılan benzer çalışmalar farklı illerde görev yapan daha fazla sayıda öğretmen ve yöneticinin katılımı ile tekrarlanabilir.
4. Sonraki çalışmalarda, bu çalışmadaki değişkenlerin yanına farklı değişkenler eklenerek (sosyoekonomik durum, hizmet bölgesi vb.) çalışma yapılabilir.

Anahtar Kelimeler: İlköğretim, öğretmen, yönetici, toplam kalite yönetimi.

Babam'a ve Annem'e

TEŞEKKÜR

Araştırmamın her aşamasında bana güç veren, yardımını ve desteğini hiç esirgemeyen ve titizlikle çalışmalarımı denetleyen değerli danışmanım Doç. Dr. Şaduman KAPUSUZOĞLU'na teşekkürlerimi ve saygılarımı sunuyorum.

Yüksek Lisans öğrenimim boyunca beni yetiştiren ve tezime ilişkin değerli katkılarda bulunan hocalarım; Prof. Dr. Canan ÇETİNKANAT'a, Doç. Dr. Türkan ARGON'a, Doç. Dr. Salih Paşa MEMİŞOĞLU'na, Yard. Doç. Dr. Emine ERATAY'a, Doç. Dr. Şenay NARTGÜN'e, Yard. Doç. Dr. Nuri AKGÜN'e, Yard. Doç. Dr. Sevilay KİLMEN'e teşekkür ederim.

Araştırmam esnasında uyguladığım ankette yardımlarını esirgemeyen Prof. Dr. Fatih TÖREMEN'e ve Hasan ÖTER'e katkılarından dolayı teşekkür ederim.

Araştırmam boyunca verdikleri destek için, aynı heyecanı benimle paylaştıkları ve her zaman yanımda oldukları için aileme teşekkür ediyorum.

İÇİNDEKİLER

ABSTRACT.....	iii
ÖZET	vii
TEŞEKKÜR	xii
İÇİNDEKİLER	xiii
TABLolar DİZİNİ.....	xvii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xix
BEYAN	xx

BÖLÜM I 1

1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Problem Cümlesi	7
1.3. Araştırmanın Amacı	7
1.4. Araştırmanın Önemi	8
1.5. Araştırmanın Sayıtları	9
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları	9
1.7. Tanımlar	9

BÖLÜM II 11

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ LİTERATÜR.....	11
2.1. Toplam Kalite Yönetimi.....	11
2.1.1. Kalite kavramı.....	11
2.1.2 Kalitenin özellikleri	13
2.1.3. Kalitenin boyutları	14
2.1.4.Kalitenin ilkeleri	15
2.1.5. Toplam kalite yönetimi	16
2.1.6. Toplam kalite yönetiminin tarihsel gelişimi	19
2.1.7. Toplam kalite yönetiminin felsefesi	21

2.2. Toplam Kalite Yönetiminin Temsilcileri	23
2.2.1. William Edwards Deming	23
2.2.2. Joseph Moses Juran	24
2.2.3. Philip B. Crosby.....	25
2.2.4. Armand Vallin Fiengenbaum.....	26
2.2.5. Kaoru Ishikawa	26
2.2.6. Taugchi	27
2.3. Toplam Kalite Yönetiminin İlkeleri	27
2.3.1. Sürekli gelişme (Kaizen)	27
2.3.2. Müşteri odaklılık.....	29
2.3.3. İnsana saygı.....	30
2.3.4. Önce kalite	31
2.3.5. Hata önleme	31
2.3.6. Üst yönetimin liderliği ve sorumluluğu	32
2.3.7. Tam katılım.....	33
2.3.8. İşi ilk girişimde yapmak	34
2.3.9. Sürekli eğitim ve öğrenme	35
2.3.10. Süreç odaklı olmak	35
2.4. Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi.....	35
2.5. Deming'in 14 Temel Noktasının Eğitime Uygulanması.....	38
2.6. Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi Unsurları.....	44
2.6.1. Liderlik.....	44
2.6.2. Öğretmen	44
2.6.3. Öğrenciler	45
2.6.4. Sınıf yönetiminde kalite.....	46
2.6.5. Öğrenen örgüt (Öğrenen okul).....	46
2.6.6. Değerlendirme	47
2.7. Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi Felsefesi ile İlgili Kavramlar.....	48
2.7.1. Misyon	48
2.7.2. Vizyon.....	49
2.7.3. Hedefler	50
2.7.4. Değerler ve ilkeler	51

2.7.5. Politikalar.....	52
2.7.6. Stratejiler.....	53
2.8. ABD ve İngiltere’de Toplam Kalite Uygulamaları.....	53
2.8.1. İngiltere’deki gelişmeler.....	54
2.8.2. ABD'deki gelişmeler.....	55
2.9. MEB’de Toplam Kalite Yönetimi Uygulamaları (Yılmaz, 2005: 10-15).....	57
2.9.1. Norm kadro yönetmeliği.....	58
2.9.2. Eğitim bölgeleri ve eğitim kurulları yönetmeliği	58
2.9.3. Müfredat laboratuvar okulları projesi (MLO)	59
2.9.4. Okul gelişim modeli.....	60
2.9.5. Kalite çemberleri.....	64
2.10. MEB Toplam Kalite Yönetimi Uygulama Yönergesi.....	68
2.11. MEB Toplam Kalite Yönetimi Uygulamaları Ödül Yönergesi	70
2.12. Alanda Yapılmış İlgili Araştırmalar.....	73
2.12.1. Türkiye’de yapılan araştırmalar.....	74
2.12.2. Diğer araştırmalar	81
BÖLÜM III	83
3. YÖNTEM	83
3.1. Araştırmanın Modeli	83
3.2. Evren	83
3.2.1. Örneklem	85
3.2.2. Araştırma kapsamındaki yönetici ve öğretmenlere ait kişisel bilgiler.....	86
3.3. Veri Toplama Aracı.....	89
3.4. Veri Toplama Aracının Uygulanması	90
3.5. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması	90
BÖLÜM IV	92
4. BULGULAR VE YORUMLAR	92
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	92
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	95
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	99

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	102
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	108
BÖLÜM V	113
5. SONUÇLAR VE TARTIŞMA	113
5.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	113
5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	114
5.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	114
5.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	115
5.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	116
BÖLÜM VI	120
6. ÖNERİLER	120
6.1. Araştırma Sonuçlarına Yönelik Öneriler	120
6.2. Araştırmacılar İçin Öneriler	121
KAYNAKÇA	122
EKLER	130

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 2-1. Geleneksel yönetim ve TKY anlayışı arasındaki fark (Karşlı, 2004: 75).....	18
Tablo 2-2. MEB 2011-2012 eğitim-öğretim yılı ödül takvimi	71
Tablo 2-3. MEB 2011-2012 yılı kaliteli okul/kurum kategorisi değerlendirme sonuçları.....	72
Tablo 2-4. MEB 2011-2012 yılı kaliteli ekip kategorisi değerlendirme sonuçları.....	72
Tablo 2-5. Bolu İli 2011-2012 yılı kaliteli kurum/okul değerlendirme sonuçları ve raporları.....	72
Tablo 2-6. Bolu İli 2011-2012 yılı kaliteli ekip değerlendirme sonuçları ve raporları.....	72
Tablo 3-1. Araştırma evrenindeki ilköğretim okullarında bulunan öğretmen ve yöneticilere ilişkin sayılar.....	84
Tablo 3-2. Araştırma örneklemindeki ilköğretim okullarında bulunan öğretmen ve yöneticilere ilişkin sayılar.....	86
Tablo 3-3. Katılımcıların görevlerine göre kişisel bilgilerinin frekans ve yüzde dağılımları.....	87
Tablo 3-4. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlere ilişkin kişisel bilgilerin frekans ve yüzde dağılımları.....	87
Tablo 3-5. İlköğretim okullarında görev yapan yöneticilere ilişkin kişisel bilgilerin frekans ve yüzde dağılımları.....	88
Tablo 4-1. Öğretmenlere ait puanların betimsel istatistikleri	92
Tablo 4-2. Öğretmenlerin boyutlara ilişkin maddelere verdiği cevapların düzeyleri.....	93
Tablo 4-3. Yöneticilere ait puanların betimsel istatistikleri	95
Tablo 4-4. Yöneticilerin boyutlara ilişkin maddelere verdiği cevapların düzeyleri.....	96
Tablo 4-5. Kolmogorov-Smirnov testine ilişkin bulgular	100
Tablo 4-6. Toplam kalite yönetimine görüşlerinin görev tanımına göre TKY felsefesinin yerleşme düzeyi boyutuna ilişkin U testi bulguları.....	100
Tablo 4-7. Toplam kalite yönetimine görüşlerinin görev tanımına göre TKY okul yapısının uygunluğu boyutuna ilişkin U testi bulguları.....	100

Tablo 4-8. Toplam kalite yönetimine görüşlerinin görev tanımına göre TKY çalışmalarında üst destek olup olmadığı boyutuna ilişkin U testi bulguları	101
Tablo 4-9. Toplam kalite yönetimine görüşlerinin görev tanımına göre TKY sisteminin kurulup kurulmadığı boyutuna ilişkin U testi bulguları	101
Tablo 4-10. Toplam kalite yönetimine görüşlerinin görev tanımına göre toplam puana ilişkin U testi bulguları	101
Tablo 4-11. Öğretmen puanlarının Kolmogorov-Smirnov testine ilişkin bulguları.	103
Tablo 4-12. Cinsiyet değişkenine göre U-Testi bulguları.....	103
Tablo 4-13. Hizmet yılı değişkenine göre U-testi bulguları	104
Tablo 4-14. Görev türü değişkenine göre U-testi bulguları.....	105
Tablo 4-15. Levene F testi bulguları.....	107
Tablo 4-16. ANOVA testine ilişkin analiz bulguları.....	107
Tablo 4-17. Cinsiyet değişkeninin göre U testi bulguları	108
Tablo 4-18. Mesleki kıdem değişkeninin göre U testi bulguları	109
Tablo 4-19. Görev türü değişkenine göre U testi bulguları	110
Tablo 4-20. Öğrenim durumu değişkeninin göre H testi bulguları.....	111

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2.1- Kaizen ile Batının Klasik Gelişme Biçimi.....	28
---	----

BEYAN

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum, “İlköğretim Okullarında Toplam Kalite Yönetimi Çalışmalarının Öğretmen ve Yönetici Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi” başlıklı çalışmanın yazılmasında, bilimsel ve etik ilkelere uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda atıfta bulunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin tamamının ya da bir kısmının bu üniversiteye veya başka bir üniversitede bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim. .../.../2013

Sinan TARTAR

BÖLÜM I

1. Giriş

Bu bölümde araştırmaya ilişkin problem durumu, problem cümlesi, amaç, önem, sayıtlar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1 Problem Durumu

İnsanlık tarihinde toplumlar avcılık ve toplayıcılıktan tarım toplumuna, tarım toplumundan sanayi toplumuna, sanayi toplumundan da bilgi toplumuna doğru bir geçiş izlemişlerdir. Toplumda meydana gelen bu değişimler eğitim sistemine yansımış, eğitim sistemi de her defasında bu ihtiyaç ve beklentilere cevap verebilmek için sürekli kendini yenilemiştir.

20.yüzyılda elde edilen bilgi birikimi tüm insanlık tarihinde elde edilen bilgi birikiminden daha fazladır. Bilgiye ulaşmanın kolaylaştığı, hangi bilginin ne şekilde kullanılabileceğinin elenmesinin zorlaştığı günümüzde, hızla değişen dünya ile birlikte eğitimsel değerler de hızla değişim göstermektedir. Bu hızlı değişime ayak uydurabilmek için eğitim kurumlarımızın sorunsuz bir şekilde bu değişim ve gelişmelere uyum sağlayıp, günümüz koşullarına uygun bir şekilde hareket etmeleri gerekmektedir.

Toplumların kalkınabilmeleri ve başarıya ulaşabilmeleri nitelikli insan gücünün yetiştirilmesine ve ülkelerin sahip olduğu maddi kaynaklarını etkili bir şekilde kullanmalarına bağlıdır. Nitelikli insan gücünün yetişmesinde büyük bir öneme sahip olan ilköğretim kurumlarının istenilen eğitim kalitesine ulaşmasında, toplam kalite

yönetimi felsefesinin yönetici ve öğretmenler tarafından anlaşılması önemli katkılar sağlayacaktır.

TKY, dinamizme sahip, karmaşık bir örgütlenme gösteren toplumsal ve kültürel yapının başta ekonomik aktiviteler olmak üzere her alanda insanların (müşterilerin) tatmin edilmesini amaçlayan bir stratejidir. Salt “mükemmellik” anlamına gelmeyen, fakat böyle bir yaklaşımla yola çıkan TKY, günümüzde sanayi alanında hedeflenen "sıfır hata" ereğini de aşarak "sürekli iyileştirme" kavramını esas almıştır (Yahyagil, 1998: 40).

Sürekli gelişme eğitim açısından vazgeçilmez bir kavramdır. Örgüt içerisinde motivasyonun artmasını, çalışanların aynı amaç doğrultusunda bir araya gelmesini, var olan sorunların daha etkili bir şekilde çözüme kavuşturulmasını kolaylaştırır. Bu sürecin en önemli unsurları da öğretmenler ve yöneticilerdir. Öğretmen ve yöneticiler sürekli bilgi ve becerilerini arttırmalı, öğrencilere en etkili eğitim-öğretim fırsatlarını sunmalıdırlar.

Değişim süreci içinde zorlaşan rekabet koşulları ve tüketici egemenliği karşısında hayatta kalmak ve rekabette başarılı olmak isteyen firmaların, yönetim anlayışı değişikliğini ifade eden TKY'nin, başarılı sonuçlarla kendisini kanıtlayarak günümüzde en iyi yönetim tarzı olarak kabul edilmesi, hatta 1970'lerden başlayıp günümüze kadar süren, geleceğe de uzanacağının belirtilerini veren dönemin, yönetim bilimi tarihine Toplam Kalite dönemi olarak geçeceğinin ileri sürülmesi, bu yeni anlayışın ilgi odağı haline gelmesine neden olmaktadır. Gördüğü bu ilgiyi, “rekabet gücünün, müşterinin ihtiyaçlarını tatmin ederek korunabileceği” düşüncesine dayanan felsefesine ve bu felsefeyi hayata geçiren yaklaşımlarına borçludur. Müşteri ihtiyaçlarının tatmin edilmesi için ise, değişim dinamiklerinin izlenmesi, başka bir deyişle ortamın sürekli olarak yoklanması veya nabzının tutulması amacını güden bir yaklaşım içinde olmak gerekir. “Müşteri odaklı (veya yönelik) olma” kavramıyla ifade edilen bu yaklaşım TKY'nin temelini oluşturan en önemli ayaktır (Yenersoy, Erdoğan, 1998: 96).

TKY'nin en önemli noktasını müşterilerin ihtiyaçları belirlemektedir. Müşteri ihtiyaçlarını göz önünde bulunduran bir kurumda eğitimcilerin en önemli rollerinden biri de öğrencilerin ihtiyaç ve isteklerini belirleyip bu noktada öğrencilere ve diğer müşterilere (veli, yakın çevre vb.) en kaliteli hizmeti sunmaktır.

Juran, Ishikawa ve Deming gibi yazarların bakış açılarına göre, bir organizasyonun temel amacı, çevresindeki toplumun istikrarına katkıda bulunabilmek, müşteriye yararlı ürün ve hizmetler üretebilmek ve organizasyonun mensuplarına tatmin ve gelişme sağlayacak bir ortam oluşturabilmek için varlığını sürdürmektir (Hardjono ve diğerleri, 1997, aktaran: Yıldırım, 2002: 37). Bu da ancak TKY alanında uzmanlaşmış profesyonel eğitimcilerle mümkün görünmektedir.

TKY'nin diğer yönetim, sistemlerinden olan en önemli farkı, her çeşit organizasyonu daha mükemmele götürebilecek, bir yönetim sistemi olarak evrensel bir kabul bulmasıdır. Bu kabulün altında yatan en önemli neden, kurumların ihtiyaçlarını, geleneksel yaklaşımlardan çok farklı bir boyutta değerlendirerek oluşturduğu sentezi yaratan düşünce tarzı, yani felsefesidir (Yenersoy, 1997: 35). Toplam kalite yaklaşımının temelinde “daha iyiyi arama” süreci yer alır. Yani Toplam Kalite bir kez mükemmelin aranması ve bulunması ile tamamlanan bir süreç değildir. Bu nedenle mükemmelin aranması sonlu bir süreçken, daha iyinin aranması sürekli bir süreçtir (MEB, 2001a: 46). Eğitim kurumları bu felsefe doğrultusunda kendi çalışmalarını gözden geçirmeli, tüm çalışanları ile birlikte fikir alışverişinde bulunmalı, tartışmalı ve demokratik bir ortam oluşturmalıdır.

Toplam kalite felsefesine göre kalite herkesin işidir, yani tüm örgütün kalitesidir. Bu yeni felsefe müşteri ihtiyaçlarının ve beklentilerinin hızlı, sürekli ve hatasız olarak tüm çalışanların katkılarıyla uygun bir maliyetle karşılanmasını amaçlamaktadır (Ersen, 1997: 21-23). Örgüt üyeleri arasındaki işbirliği ve samimiyet beraberinde başarıyı getirecektir.

Toplam kalite yönetimi örgütün kalite isteği ile oluşmaktadır. Örgüt, kâr ve verimliliğini ürünlerinden memnun olan müşterilerinin sayısının artmasında gördüğü

zaman üretim süreçlerini de bu anlayışa göre değiştirmek zorundadır. Örgütte bir takım ruhunun oluşturulması, kararların verilere dayalı olarak alınması, dürüstlük ve yanlış yapmama gibi özellikler her türlü ilişkinin temelini oluşturmaktadır (Özdemir, 1996, s.39).

Eğitim örgütlerinde TKY kültürü belirlenir ve yerleştirilirse insanlar birbirlerinin davranışlarından beklentilerini anlayabilir, hangi davranışların doğru, hangilerinin yanlış olduğuna daha iyi karar verebilir ve ilişkilerini ayarlayabilirler. Yönetici-öğretmen-yardımcı personel ve öğrencilerin kendilerinin kararlarına ve davranışlarına rehberlik eden normlara, değerlere ve prensiplere sahip olmaları gerekir. Bunlar, onlara yeni durumlarla karşı karşıya kaldıklarında o durumu en iyi şekilde yorumlama imkanı sağlayacaktır. Burada önemli olan, bu değerlerin herkes tarafından olabildiğince iyi algılanıp olumlu ortamlarda sürekli geliştirilmesidir (Ashford, Cafoğlu, 1996: 43-44).

Eğitimde kalite denildiği zaman, eğitim sisteminin beğenilmesi, kusursuzluğu insanların yenilikleri izleyebilme bilgi ve becerisine sahip olması; kısaca, bu davranışları gösteren insanların yetiştirilmesi akla gelmektedir (Temel, 1999: 48). Eğitimde kalite, eğitimin kullanma amaçlarına uygunluğu ve mezuniyet sonrasında iş dünyasında oluşan işveren taleplerinin öğrencilerce yerine getirilmesi; öğrenci performansı, deneyimi ve teorik-uygulamalı bilgi donanımıdır. Eğitimde kalite doğru eğitimin, doğru zamanda, doğru kişilere, doğru mekanda, doğru eğitimlerle verilmesiyle gerçekleşir (Bulut ve diğerleri, 1998: 69). Eğitim sisteminin kalitesi, insan kaynaklarının, fiziksel kaynakların, öğrenci hizmetlerinin, sosyal ve kültürel çevrenin eğitim teknolojisinin, öğrenci-okul-sektör işbirliğinin, eğitim yönetiminin ve eğitim programının kalite-zenginlik dengesi ile yükseltilebilir (Temel, 1999: 48).

Eğitimde TKY uygulaması sonucunda esnek ve yaratıcı düşünce biçimi gelişmekte, sürekli gelişim birincil amaç olmakta ve sonuçta organizasyon kültürü değişmektedir. TKY'nin eğitim kurumlarında uygulanabilmesinde, öncelikle üst yöneticilerin TKY'yi benimsemeleri ve uygulamaya destek vermeleri gerekmektedir. Eğitim yöneticileri, astlarına güven duymalı, kalite konusunda bazı yetkilerini

devretmeleri gerekmektedir. Yetki devri ve kaynak kullanımında esneklik sağlanması, performans yönlü kültürü geliştirmeyi kabul eden TKY anlayışının temel taşlarıdır (Bulut ve diğerleri, 1998: 69).

Eğitimde TKY çalışmaları bir bütün olarak ele alınmalıdır. Okullardaki eğitimin kalitesi sadece fiziki imkanlarla sınırlandırılmamalı, fiziki imkanların yanında, okul yöneticilerinin gösterdiği yöneticilik becerileri, okul iklimi ve kültürü, öğretmenlerin yeterlilikleri, öğrencilerin memnuniyeti, öğrenme ve öğretme ortamları, öğretmenlerin sınıf yönetimindeki becerileri de dikkate alınmalıdır.

Okullar, geniş topluluklar içerisinde eğitimini tamamlamış bireyler yetiştirmek amacı gütmeleri gerektiğini fark ettiklerinde, bir okulun bir diğeri ile bağlantısı rekabet değil destek şeklinde olmalıdır. 100 öğrencisi bulunan özel bir okul 2500 öğrencisi bulunan bir devlet okulundan daha farklı şeyler yapabilir. Ancak bunun tam tersi de olabilir. Kalite eğitimi öğrencileri pek çok mücadelenin yer aldığı bir dünyaya hazırlar. Her tip eğitim ve her sınıf bu amacı desteklemelidir (Langford ve Barbara, 1999, aktaran: Yıldırım, 2002: 76).

TKY'yi eğitim alanında uygulamaya koyduğumuzda bazı güçlüklerle karşı karşıya kalmaktayız. Sanayi sektöründe üretimde kabul edilen ham maddenin değişmesi üretim şeklinin, makinenin, teknolojinin, işgücünün, yönetim anlayışının, pazarın değişmesi söz konusu olabilir. Ayrıca bu değişiklikleri sayısal verilerle ölçebiliriz. Ancak eğitimde davranış değişikliklerini sayısal olarak ölçmek zordur, bazı durumlarda imkansızdır (MEB, 2001b: 41).

Eğitim, öğrenimin yaşamımıza kalite kattığını anladığımız süreçtir (Glasser, 1999, aktaran: Yıldırım, 2002: 76). Eğitimde TKY ile birlikte öğrencilerde yüksek başarıya duyulan istek, sevgi ve saygı artmakta, eğitim konuları sevilmekte, konular hakkında ayrıntılı bilgiler öğrenmeye karşı oluşan talep artmaktadır (Bulut ve diğerleri, 1998: 70).

TKY, çevre ile iletişim ve etkileşim içerisinde, çevrenin ihtiyaçlarını takip eden, okulu etkileyen unsurları dengede tutan, değişime açık, okul içerisinde öğretmen, öğrenci ve personel arasında ahengi sağlayan, iyi ilişkiler kuran, demokratik, hoşgörülü, anlayışlı, statükocu olmayan geniş görüş açısına sahip, eldeki kaynakları rasyonel kullanan bir yönetim felsefesidir. TKY'nin eğitime uygulanması, ancak okul yöneticisinin bu kavramı benimsemesiyle mümkün olacaktır (Şimşek, 2000: 83). Öğretmenlerin bu süreçte okul yöneticilerine vereceği destek TKY hizmetlerinin daha etkili ve başarılı sonuçlar vermesine katkı sağlayacaktır.

Bir toplumun çağdaş uygarlık düzeyine çıkmasında en önemli öge, eğitimidir. Eğitim sisteminin yapısal özellikleri ve amacı, çağdaş uygarlığı yakalamanın ve kalkınmayı sağlamanın temelini oluşturmaktadır. Ancak, sistemin yapısal özelliği ve amacının ideal ölçüde olması bir anlam ifade etmemektedir. Önemli olan bu sistem içerisindeki insan girdisinin niteliğidir. Bu insan en ideal sistemi çalışmaz hale getirebileceği gibi, en olumsuz koşulları içeren bir sistemde nitelikli ürünler ortaya çıkartabilir (Celep, 2001: 1). TKY uygulamalarında insana verilen önem, eğitim kurumlarında, diğer örgütlere göre daha bir önem kazanmaktadır. Çünkü okullar insan yetiştiren kurumlardır (Yıldırım, 2002: 77).

Klasik çağ filozoflarının geliştirdiği “eğitimin kökleri acı, meyvesi tatlıdır” görüşü geleneksel eğitim anlayışının çocuğa acı veren uygulamalarına haklılık sağlamışsa da artık bu anlayış tarihe karışmalı ve eğitimin kökleri de meyvesi gibi tatlı olmalıdır. Önemli olan çağa uyum gücünde “kafa yapısı” geliştirmektir. Bu sebeple eğitim; öğrenme, düşünme, yapma gibi temel süreçlerin öğrenilmesine ağırlık vermelidir. Kısaca eğitim, geleceğin şartlarında başarılı olacak insanları yetiştirmelidir (Bilgen, 1993: 31-33).

Geleneksel okullarda, öğretmen-öğrenci ilişkileri, öğrencilerin aynı hız ve biçimde öğrendikleri varsayımı ve öğretmenden öğrenciye tek yönlü bilgi akışı sistemi üzerine kurulmuş olup, 19. yüzyılın kitle üretimine yönelik fabrikaların hiyerarşik düzenini yansıtmaktadır. Yeni teknolojilerin işe koşulduğu okullarda ise, öğrencilerin yalnızca öğretmenlerden değil, birbirlerinden, çevrelerinden kendi hız ve tempolarında

öğrenmelerine olanak tanınmaktadır. Yeni teknolojilerden etkilenmeleri verimliliğe dönüştürebilmek için de yönetici ve öğretmenlerin hizmet içinde ve öncesinde bilgilendirilmeleri, okulların rekabet ortamı içerisine sokulmasını kaçınılmaz kılmaktadır. TKY'nin “müşteri doyum ilkesi” uyarınca, nelerin öğretileceği Talim Terbiye Kurulu ve öğretmenlerce değil, o eğitimin sonuçlarını kullanacak sektörlerce ve eğitimin hedef kitlesince belirlenmesi günümüzde bir zorunluluk olarak ortaya çıkmaktadır. Ancak değişime hazırlıklı olmak, hatta değişimi yönetmek görevi, büyük ölçüde okul sisteminin dinamik bir parçası olan ve önderlik görevi üstlenen yönetici ve öğretmenlere düşmektedir. Bu dönüşümlerin gerçekleştirilmesinde TKY'den bir araç olarak yararlanılabilir (Bayrak ve Ağaoğlu, 1998: 24).

MEB Kasım 1999 tarihi itibarıyla İlköğretim ve Ortaöğretim kurumlarında TKY uygulamalarını başlatmış, Şubat 2002 tarihinde de TKY çalışmalarının nasıl uygulanması gerektiğini açıklamıştır. İlköğretim kurumlarında TKY uygulamalarının etkili bir şekilde yerine getirilmesinde yönetici ve öğretmenlere büyük sorumluluklar düşmektedir. TKY konusunda birçok araştırma yapılmış, yapılan araştırmaların çoğu ya öğretmenleri ya da yöneticileri kapsamaktadır. Yönetici (Müdür/Müdür Yardımcısı) ve öğretmenleri karşılaştıracak çalışmalarda eksiklik hissedilmektedir. İlköğretim okullarında TKY çalışmalarının ne durumda olduğu, öğretmen ve yöneticilerin TKY çalışmalarını nasıl değerlendirdiklerine ilişkin görüşleri bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

1. 2. Araştırmanın Problem Cümlesi

İlköğretim okullarında görevli öğretmen ve yöneticilerin toplam kalite yönetimine ilişkin görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmen ve

yönetici görüşleri doğrultusunda, ilköğretim okullarında toplam kalite yönetimi çalışmalarının (TKY felsefesinin yerleşme düzeyi, TKY okul yapısının uygunluğu, TKY çalışmalarında üst destek olup olmadığı, TKY sisteminin kurulup kurulmadığı boyutlarında) öğretmen ve yönetici görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranacaktır.

1. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin toplam kalite yönetimine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. İlköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin toplam kalite yönetimine ilişkin görüşleri nelerdir?
3. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin toplam kalite yönetimine ilişkin görüşleri arasında manidar bir farklılık var mıdır?
4. Öğretmenlerin toplam kalite yönetimi çalışmaları konusundaki görüşleri ile öğretmenlerin cinsiyet, mesleki kıdem, öğrenim durumu, görev türü (Sınıf Öğretmeni/Branş Öğretmeni) değişkenleri açısından manidar bir farklılık var mıdır?
5. Yöneticilerin toplam kalite yönetimi çalışmaları konusundaki görüşleri ile yöneticilerin cinsiyet, mesleki kıdem, öğrenim durumu, görev türü (Müdür/Müdür Yardımcısı) değişkenleri açısından manidar bir farklılık var mıdır?

1.4. Araştırmanın Önemi

Hızla değişen dünya ile birlikte eğitim sisteminde de sürekli değişimler ve gelişmeler yaşanmaktadır. Yaşanan bu değişimlere ve gelişmelere ayak uydurabilmek için eğitim kurumları öğrenen kurum özelliği taşımak zorundadırlar. Öğrenen kurumlar sürekli kendilerini yenileyen ve gelişmeye açık olan kurumlardır. Okullarda yaşanan bu gelişim ve değişim sürecini yerleştirecek olan yöneticiler ve öğretmenlerdir. Yüzyıllardan beri toplumlar hep daha iyiyi aramışlardır. Son yüzyılda ise kalite sözcüğü her çalışmanın temeline yerleşerek dikkat çekmeye başlamıştır. Okullarda kaliteli eğitim-öğretim, yönetici, öğretmen, öğrenci kavramlarının yerleştirilmesi için TKY çalışmalarının etkili ve bilinçli bir şekilde uygulanmasıyla mümkündür. Bu

araştırmayla, yöneticilerin ve öğretmenlerin TKY çalışmalarına yönelik değerlendirmelerinin bilinmesiyle, okullarda TKY çalışmalarının hangi aşamada olduğu, TKY çalışmalarının uygulanmasında karşılaşılan sorunların neler olduğu, bundan sonra TKY adına neler yapılması gerektiği konusunda katkı sağlaması umulmaktadır.

1.5. Araştırmanın Sayıtları

1. Anketlere verilecek cevaplar, katılımcıların görüşlerini yansıtmaktadır.
2. Katılımcıların ankete verdikleri cevaplarda samimi ve içten oldukları varsayılmıştır.

1.6. Araştırmanın Sınırlılığı

Araştırma, örnekleme giren 2011-2012 eğitim-öğretim yılı Bolu Merkez İlçesindeki ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerle sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Toplam Kalite Yönetimi (TKY): Müşteri ihtiyaç, istek ve beklentilerinin karşılanması ve iş sonuçlarında mükemmelliğe ulaşılabilmesi için, tüm süreçlerde kusursuzluğun, sıfır hata prensibine dayalı olarak sürekli kılınmasını ve bu sürekliliğin, işletmenin tüm iç ve dış çevresinin katılımıyla gerçekleştirilmesini hedefleyen; yönetsel ve organizasyonel yapıda insan unsurunu sürekli eğitim ve grup çalışması yoluyla ön plana çıkaran; sürekli gelişme ilkesi ile işletmenin rekabet gücünü artırmayı amaçlayan; bütün bunları da ancak, en üst düzeyde sorumluluk bilincine sahip bir liderlik anlayışıyla gerçekleştirebileceğini savunan çağdaş bir yönetim anlayışıdır (Bolat, 2000: 27).

Sürekli Gelişme (Kaizen): Kaizen kelimesi, kai=değişim, zen=iyi anlamına gelen iki sözcükten oluşmaktadır. İyileştirme ve sürekli geliştirme anlamında kullanılmaktadır.

(Peker, 1993: 204). Örgütlerde kaizenin yerleştirilebilmesi için kimin, neyi, nerede, ne zaman, niçin ve nasıl yapılacağı cevaplanabilmelidir (Imai, 1994: 235).

İlköğretim Okulu: Birkaç öğretim basamağından oluşan örgün eğitim sisteminin okuma yazmayı, matematiği, iyi bir yurttaş olmak için gerekli olan temel bilgi ve becerileri kazandıran sekiz yıllık ilk basamağı (<http://www.nedirnedemek.com>).

Öğretmen: Her derece ve türdeki örgün ve yaygın eğitim kurumlarında, kurs ve seminerlerde eğitim ve öğretim hizmetlerini yürütenleri ifade eder (<http://mevzuat.meb.gov.tr>). İlköğretim okullarında 6-13 yaş grubundaki öğrencilere eğitim-öğretim hizmeti sunan, sınıf ve branş öğretmeni.

Yönetici: Kapsama dahil okul ve kurumlarda, 190 sayılı Kanun Hükmünde Kararnamede öngörülen kadro unvanları ile bir bağlantı kurulmadan öğretmenlere 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'nun değişik 88 inci maddesi uyarınca ikinci görev kapsamında verilen müdürlük, müdür başyardımcılığı ve müdür yardımcılığı görevlerini ifade eder (<http://mevzuat.meb.gov.tr>). Yönetme gücünü elinde bulunduran kişi.

BÖLÜM II

Bu bölümde toplam kalite yönetimi çalışmalarına ilişkin kuramsal bilgilere ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2. Kuramsal Çerçeve ve İlgili Literatür

2.1. Toplam Kalite Yönetimi

Bu bölümde kalite ve toplam kalite yönetimi kavramları, kalitenin özellikleri, kalitenin boyutları, kalitenin ilkeleri, toplam kalite yönetiminin tarihçesi ve toplam kalite yönetiminin felsefesi tartışılmıştır.

2.1.1. Kalite kavramı

Kalite kavramının içeriği belirlenirken, farklı referanslarda değişik tanımlarla karşılaşırız. Türkçe Sözlük'te kalite, Fransızca kaynaklı olarak gösterilmiş ve tek sözcükle “nitelik” biçiminde tanımlanmıştır. Niteliğin tanımı ise, “varlıklar arasında bulunan ve nicelikle ilgisi olmayan ayrımları şu ya da bu bakıma göre oluşturan durum, bir şeyin nasıl olduğunu belirten durum” betimlemesiyle yapılmıştır (TDK,1979). İngilizce sözcüklerde, kalitenin karşılığında önceki tanımlarla birlikte, “bir şeyin yetkinlik derecesi” ifadesinin de yer aldığı görülmektedir (Neufeldt, 1990, aktaran: Aksu, 2002: 85).

Kalite üzerinde çalışmalar yapan yazarlar, sözcüğü farklı bakış açılarından tanımlamışlardır. İşte bunlardan birkaçı (Flood, 1993, aktaran: Aksu, 2002: 85-86):

- “Kalite, pazarlamaya uygunluk, düşük maliyet, güvenilirlik ve aynılığı sağlamanın kestirilebilirlik derecesidir” (Deming).
- “Kalite, kullanım için uygunluktur” (Juran).
- “Kalite, gereksinimleri karşılamadır” (Crosby).
- “Kalite, ürünün topluma ulaştırılma sürecinde en az kayba uğramasıdır” (Tanguchi).
- “Kalite, özünde örgütü yönetmenin bir yoludur” (Feigenbaum).
- “Kalite, hatayla birlikte yaşama değil; hatayı düzeltme ve önlemedir” (Hoshin).
- “Kalite, müşterinin hissettiği gereksinimi karşılama yeteneğiyle ilgili olan ürün, hizmet ya da sürecin özellikleri ve niteliklerinin toplamıdır” (İngiliz Ölçün Tanımı).
- “Kalite, bir malın ya da hizmetin tüketici isteklerine uygunluk derecesidir (EFQM, 2001).
- “Kalite, kusursuzluk arayışına sistemli bir yaklaşımdır (Elif, 1999 :5).

Dr. K. Ishikawa’ya göre kalite, en ekonomik, en kullanışlı ve her zaman tüketiciyi tatmin eden ürünün üretilmesidir (Muluk vd, 2000 :5).

ISO 8402 Kalite Sözlüğünde ve ISO 9000 serilerinde kalite; açıkça belirtilen ve ifade edilmemiş gizli ihtiyaçları tatmin edebilme konusunda bir yeteneğe sahip olan mal/veya hizmetin özellik ve karakteristiklerinin, görülebilir ayırıcı niteliklerinin toplamıdır (Halis, 2000 :44).

Amerikan Kalite Kontrol Derneği ise kaliteyi, “bir mal ya da hizmetin belirli bir gerekliliği karşılayabilme yeteneklerini ortaya koyan karakteristiklerin tümüdür” şeklinde tanımlamaktadır (Bolat, 2000 :1).

Avrupa Kalite Kontrol Birliği’ne göre kalite; bir mal veya hizmetin belli bir ihtiyacı karşılayabilme yeterliliklerini ortaya koyan özelliklerin tümüdür. Bu özelliklerden bazıları boyut, biçim, kimyasal-fiziksel özellikler, ömür ve güvenilirliktir (Kovancı, 2001 :2).

Japon Sanayi Standartları Komitesi'ne göre kalite, ürün ya da hizmeti ekonomik bir yoldan üreten ve tüketici isteklerine cevap veren bir üretim sistemidir (Elif, 1999 :6).

Yukarıdaki tanımlar incelendiğinde, örgütler açısından yaygın bir kabul gören tanıma göre, kalite üretilen bir ürün ya da hizmetin özelliklerinin toplamı olup bunun temel belirleyicisi de müşteri beklenti ve ihtiyaçlarının karşılanmasıdır. Kısaca kalite, müşteri merkezli açıdan müşteri beklentilerine uygunluk, müşteri ihtiyaçlarının ve doyumunun karşılanması olarak tanımlanabilir. Şu halde örgütler açısından kalitenin temel belirleyicisi, müşteri olmaktadır (Şişman ve Turan, 2001: 39). Kalite tanımlarına baktığımız zaman odak noktasında insanın olduğunu görebilmekteyiz. Bu da beraberinde kalitede önce insan anlayışını getirmektedir. Ancak bu şekilde istenilen verim elde edilebilir.

2.1.2 Kalitenin özellikleri

Kalitenin en önemli özelliği, etik anlamda üreticinin emeğinin, tüketicinin ise, yine emeği ile kazandığı paranın karşılığının alınmasındaki temel değer olarak taşıdığı anlamdır (Taptık ve Keleş, 1998: 178). Kalitenin özellikleri aşağıdaki şekilde sıralanmaktadır (Elif, 1999: 5).

1. Kalite bir önlemdir, sorunlar ortaya çıkmadan önce çözümlerini oluşturur. Ürün ve hizmetlerin yapısına tasarım yoluyla üstünlük ve kusursuzluk arayışını katar.
2. Kalite, müşterinin tatminidir. Ürün ve hizmetin ne kadar iyi olduğu konusunda son kararın verdiği memnunluktur.
3. Kalite, verimliliklidir. İşlerini yapabilmek için gerekli eğitimden geçen, ihtiyaç duyduğu araç-gereç ve talimatlarla desteklenen personelden elde edilir.
4. Kalite, esnekliktir. Talepleri karşılamak için değişmeyi göze almak ve bu konuda istekli olmaktır.
5. Kalite, etkili olmaktır. İşleri doğru ve çabuk yapmaktır.
6. Kalite, bir programa uymak, işleri zamanında yapmaktır.
7. Kalite, bir süreçtir, süregelen bir gelişmeyi kapsar.

8. Kalite, bir yatırımdır. Uzun dönemde bir işi ilk defada doğru olarak yapmak, hayatı sonradan düzeltmekten daha ucuzdur.
9. Kalite, kusursuzluk arayışına sistemli bir yaklaşımdır.

2.1.3. Kalitenin boyutları

Kalitenin her boyutu birbirinden bağımsız ve belirgindir. Bir hizmet ya da üründe kalitenin bir boyutu düşük düzeyde olabilmektedir. Bu değerlendirme üründen ürüne ve hizmetten hizmete değişmektedir.

Kalitenin çeşitli açılardan incelenmesinde en kapsamlı çalışmalardan birini yapan Garvin, tüketicinin algıladığı kaliteyi sekiz boyutta incelemektedir (Sözer vd, 2002: 47-48):

- 1. Performans:** Bir ürünün temel işlev özellikleri anlamına gelen performans, örneğin bir otomobil için hız, konfor; bir televizyon için renk, ses, görüntü vb. özellikler olabilmektedir. Hizmet işletmelerinde ise performans servis hızı ve bekleme zamanının azlığı ile ölçülebilir.
- 2. Özellikler:** "Özellik" kelimesi bir ürünün temel fonksiyonunu tamamlayan kavram olarak nitelendirilebilir. Kalitenin bu boyutu için, havayolu şirketinin uçuşlarda verdiği ücretsiz ikramlar; çamaşır makinesinin pamuklu ya da yünlü programı örnek olarak sayılabilir.
- 3. Güvenilirlik:** Ürünün kullanım ömrü içerisinde kendisinden beklenen tüm fonksiyonları tam olarak yerine getirip getirmediğinin ölçütüdür. Ölçülebilen bir özellik olan güvenilirlik, ortalama ilk bozulma zamanı, bozulma süreleri arasındaki dönem vb. olabilir.
- 4. Uygunluk:** Uygunluk ürünün tasarımının ve işleyiş özelliklerinin önceden belirlenmiş standartlara uyup uymama derecesidir. Uygunluk, kalitenin teknik boyutu hakkında tüketici veya kullanıcıya fikir vermektedir.
- 5. Dayanıklılık:** Bir ürün veya hizmetin kullanım ömrünün uzunluğudur. Genellikle alıcılar ürün dayanıklılığının belli koşullarda test edilerek yazılı olarak onaylanmasını istemektedirler. Teknolojik açıdan dayanıklılık, bir ürünün deformasyona uğrayıncaya kadar olan kullanım süresini ifade etmektedir.

6. Hizmet Görme Yeteneği: Kalitenin altıncı boyutu hizmet görme yeteneği, yani hız, çabukluk, nezaket, yeterlilik, ehliyet ve tamir edebilme kolaylığı olarak ifade edilmektedir.

7. Estetik: Estetik, tüketicilerin beş duyusuna hitap eden ürün özellikleridir. Başka bir deyişle, ürünün kullanıcının beklentilerine uygun bir estetik yapıyı sağlayabilmesidir. Renk, ambalaj, biçim gibi özellikler ürünün performansını doğrudan etkilememekle beraber, tüketici beğenilerine yönelik estetik özellikler olarak nitelendirilebilir.

8. Algılanan Kalite: Tüketiciler her zaman ürünün tüm özellikleri ile ilgili ayrıntılı bilgi sahibi değildirler ve böyle durumlarda dolaylı bir takım ölçütler karar vermelerinde önemli rol oynamaktadır. Reklam faaliyetlerinde yaratılan ürün imajı, marka imajı gibi faktörler ürün kalitesinin tüketici tarafından olumlu veya olumsuz algılanmasında oldukça önemlidir.

2.1.4. Kalitenin ilkeleri

Yıldırım (2002: 5)'a göre kalitenin ilkeleri şunlardır:

1. Kalite, her şeyden önce bir tavidir. Bu tavır kişisel bir tavidir. Bir başka deyişle nasıl düşündüğümüz ve nasıl hareket ettiğimizin bir yansımasıdır. Bu yapılan her şeyde “sıfır hata” için çalışmaktır. Kalite zorla veya kanunla başarılamaz. İyi başarılmış bir işin sonundaki kişisel gurur ve tatmin, kaliteli iş yapma şevk ve isteği verir.
2. Kalite, çalışan herkesin görevidir. Örgüt amaçları doğrultusundaki işlerde “yüksek standartlar” liderliğin doktrini. Kalite, bir standart işidir.
3. Kalite aynı zamanda kişisel bir sorumluluktur. Yönlendirici ve sirayet edicidir. Bu nedenle, “tüm örgütün” amacı olmalıdır. Kalite, çalışanların moralini gerçekten yüksek tutar.
4. Kalite dinamik olmalıdır. Çünkü toplumun ihtiyaçları devamlı değişme göstermektedir.
5. Kalite, kendini devam ettirici değildir. Standart bir kalite seviyesine erişilse bile, “yapılanla yetinme” şeklinde bir rahatlama bütün başarıları silebilir.
6. Kalite, liderlik gerektirir. Liderlik, risk taşıma, yönlendirme ve sorumluluk alma demektir.

7. Kalite, ortak bir amaçtır. Kalite bir ekip çalışması gerektirir. İşbirliğine dayanan bir çaba ve çalışmaları uyum içerisinde yürütebilmektir.
8. Kalite ile ün kazanmış olma, elde tutulması gereken bir servettir.

Genel olarak kalitenin ilkelerine baktığımızda çalışanların ortak bir amaç doğrultusunda bir araya gelerek kendilerine düşen sorumlulukları en etkili bir şekilde yerine getirerek, örgütün amaçlarına ulaşmasına yönelik gösterdikleri çabalar bütünüdür şeklinde ifade etmemiz mümkündür. Örgüt içerisindeki çalışanların hepsi kendilerine düşen sorumlulukların farkında ve bu sorumluluk bilinci ile hareket etmektedirler.

2.1.5. Toplam kalite yönetimi

Başlangıçta kalite, kalite kontrol, toplam kalite kontrol, kalite güvencesi gibi kavramlaştırmalarla gündeme gelen kalite konusu, geniş olarak 1990'lı yılların başından itibaren yaygın bir biçimde toplam kalite yönetimi kavramlaştırması içinde ele alınmaktadır. Toplam kalite yönetimi ifadesinde üç sözcük vardır. İlk planda bu ifadeyi duyan kişinin kafasında buna ilişkin bir fikrin ya da düşüncenin oluşması mümkün değildir. Bu ifadenin açıklanmaya ihtiyacı vardır. Burada ifadeyi oluşturan üç kavramdan birisi toplam (total) sözcüğüdür. Bunu Türkçe'ye “topyekün”, “bütün” ve “birlikte” biçiminde çevirmek daha uygun düşebilir. Burada toplam sözcüğü, bir ürün ya da hizmetin üretilmesinde rol alan bütün insanların sürece birlikte katılmasını, bütünleşmesini ifade etmektedir. Kalite sözcüğü, üretilen ürün ya da hizmetlerin önceden belirlenmiş amaç ve standartlara uygunluğunu, müşterinin beklenti ve ihtiyaçlarını karşılamaını ifade etmektedir. Yönetim sözcüğü ise yukarıdakileri de içeren ve üretilmesi öngörülen ürün ve hizmetlerin uygun bir yönetim ve liderlik yaklaşımı rehberliğinde üretilmesini ifade etmesidir (Şişman ve Turan, 2001: 41-42).

TKY konusunda farklı tanımlar yapılmaktadır. Fakat bu tanımların ortak noktası TKY'nin “çağdaş bir yönetim düşüncesi” olduğu ortak paydasında birleşmektedirler. Bundan dolayı bütün yazarlar TKY'yi felsefe ve genel ilkeler doğrultusunda tanımlamakta ve kalite yönetimi konusunda işlemsel ve teknik boyutlar eklemektedirler. TKY, genel olarak “güçlü liderlik”, “katılımcı yönetim” ve “ekip

alışması”nın bir birleşimi, bazen de “hatasız ürün üretme” veya “müşteri memnuniyeti” olarak tanımlanmaktadır. Bugünkü anlamıyla TKY, felsefe ve ilkeler bütünü olma yanında, uygulama araçlarıyla bir yönetim biçimidir (Özden, 2000: 160).

Günümüzde gelişen uluslararası rekabet, iş ve yönetim anlayışı kurumları mükemmeli aramaya yöneltmiştir. Bu arayışlar sonucunda ulaşılan noktalardan biri de Toplam Kalite Yönetimidir (Özdemir, 1998: 36).

TKY’nin tanımlanmasında çok farklı boyutlara vurgu yapan yaklaşımlar görülebilmektedir. Bu bağlamda, bazı TKY tanımlarını aşağıdaki şekilde sıralamak mümkündür:

TKY; bir kuruluştaki herkesin katılımı (employee involvement) ile süreçlerin, ürünlerin ve hizmetlerin sürekli iyileştirilmesi (continuous improvement) suretiyle iç ve dış müşteri kalite (internal/external costomer) gereksinimlerinin karşılanması ve müşteri tarafından tanımlanan kaliteyi ürün ve hizmet yapılanmasında oluşturmaya çalışan bir yönetim biçimidir (Soylu ve diğerleri, 1998: 196).

TKY 1984 tarihli ISO 8402’de şu şekilde tanımlanmaktadır (Özevren, 2000: 6)

“Bir kuruluş içinde kaliteyi odak alan, kuruluşun bütün üyelerinin katılımına dayanan, müşteri memnuniyeti yoluyla uzun vadeli başarıyı amaçlayan ve kuruluşun bütün üyelerine ve topluma yarar sağlayan yönetim yaklaşımıdır.”

Toplam kalite örgüt fonksiyonları ve sonuçlar yerine, süreçler üzerinde odaklaşan tüm çalışanların niteliklerinin artırılması ile yönetim kararlarının sağlıklı bilgi veri toplanması analizine dayandıran, tüm maddi ve manevi örgüt kaynaklarını bir bütünlük içinde ele alan bir yaklaşımdır (Özdemir, 1998: 36).

TKY, %100 müşteri tatminini sağlamakla birlikte, öncelikle şirket içindeki herkesin katılımını hedefleyen bir sistemdir (Şimşek, 2000: 4).

TKY “İç ve dış müşteri beklentilerinin aşılmasını temel amaç olarak alan, çalışanların bilgilendirilip yetkilendirilmesini ve takım çalışmalarıyla tüm süreçlerin sürekli iyileştirilmesini hedefleyen bir yönetim felsefesi” olarak tanımlanabilir (Gürsoy ve Büyükbaş, 2002: 3).

TKY, müşterilerin ihtiyaçlarını en iyi şekilde karşılayan bir yaklaşım olduğu kadar, maliyetleri de düşüren bir yönetim tarzıdır (Turan, 1998: 164).

TKY, tüm örgüt süreçlerinin sürekli geliştirilmesine, iyileştirilmesine ve müşteri memnuniyetinin sağlanmasına yönelik, çağdaş katılımcı bir yönetim anlayışıdır (Türkmen, 1995: 144).

Yukarıdaki tanımlarda da ifade edildiği gibi TKY anlayışının benimsenebilmesi örgüt içerisindeki bütün üyelerin görevlerini en iyi şekilde yerine getirebilmesiyle mümkündür.

TKY, korkunç bir rekabetin olduğu günümüzde, işletmelerin uzun süre ayakta kalabilmesini sağlayan bir yaklaşım olarak görülmektedir (Özevren, 2000 :9). Bu yaklaşımın temel unsurları ve geleneksel yönetim yaklaşımlarından farkı karşılaştırmalı olarak Tablo 2-1’de gösterilmiştir.

Tablo 2-1. Geleneksel yönetim ve TKY anlayışı arasındaki fark (Karşlı, 2004: 75)

Toplam Kalite Yönetim Anlayışı	Geleneksel Yönetim Anlayışı
• Müşteri merkezli • Problemi engellemeye odaklı • İnsana yatırım yapar • Kalite stratejisi var • Şikayetler öğrenme fırsattır • Kalite tüm yönetim alanları için • Üst yönetim kalite öncüsüdür • Gelişme süreci herkesi kapsar • Kalite için personel güdülenir • Rol ve sorumluluklar nettir • Açık değerlendirme stratejisi var • Tüketici tatmininde kalite • Uzun dönemli kalite planı • Kalite kültürün bir parçasıdır • Farklı misyonu var • İşgören müşteridir	• İş ihtiyaçları merkezli • Problemi bulmaya yönelik • Personeli geliştirme esastır • Kalite stratejisi yok • Şikayetler rahatsızlık işareti • Kalite standartları net değil • Üst yönetimin rolü kontroldür • Gelişme yönetim ekibi içindir • Prosedür ve kurallar önemlidir • Rol ve sorumluluk açık değildir • Net değerlendirme stratejisi yok • Kalite fiyatın düşük olmasıdır • Kısa dönemli kalite planı • Kalite bazı güçlükler yaratır • Farklı misyonu yok • İşgören müşteri değildir

2.1.6. Toplam kalite yönetiminin tarihsel gelişimi

Kalite kavramı çok eski olmakla beraber, konu üzerinde son yirmi otuz yıl içinde daha büyük bir önemle ve yeni bir anlayışla durulmaya başlanmıştır. On beş-yirmi yıl öncesine kadar kullanılmayan TKY kavramı, günümüzde binlerce kitap ve makaleye konu olmuştur. TKY'nin önemi, dünya pazarlarında şirketler arasında giderek artan rekabete paralel olarak hızlı bir artış göstermiştir. Çok sayıda kuruluş TKY'yi uygulamaya başlamış ve bu kavram yönetimin önemli konularından biri olmuştur (Endüstriyel Teknik Öğretimde Toplam Kalite 13, 2001: 24).

Kalite tarih boyunca önemli bir sorun olmuş, ancak ölçme yeteneğine koşut bir gelişme göstermiştir. Eski Mısır'da, firavunun dirseğiyle orta parmağının ucu arasındaki mesafe uzunluk ölçüsü olarak kullanılmış; her yapı ustasının bu ölçüme uyması istenmiş ve başarısızlık durumunda yaşamına son verilmiştir. Roma İmparatorluğunda ise, kalite bir ölüm kalım sorunu olmuştur. Eğer Romalı bir mühendis tarafından yapılan bir bina çökmüş ve birisi ölmüşse, mühendis idam edilmiştir. Yine o dönemde, bir köprü yapımından sorumlu olan mühendis köprünün altında durur; eğer köprü çökerse ölen kişinin onun olması istenirmiş. Barbarlık gibi görünmekle birlikte, bu durumun hâlâ sürdüğü düşünülebilir. Günümüzde de bazı kimseler, uçaklarının onarımını yapan teknisyen eşlik etmeden ilk uçuşa çıkmamaktadırlar. Uçağa teknisyenin binmesi, mühendisin köprünün altında durmasına benzetilebilir. Sonuç aynı ancak teknoloji farklıdır (Arnold ve Holler, 1995: 3-4, aktaran: Aksu, 2002; 93).

M.Ö. üçüncü binyılın başında Babil'de uygulanan "Hammurabi Kanunları"nda da kaliteye ilişkin hükümlerin yer aldığı bilinmektedir. Bir yapı, usta hatası nedeniyle yıkılarak ev sahibinin ölümüne yol açtığında öldürülmesi; bozuk mal üretme alışkanlığı bulunan kimselerin ellerinin kesilmesi öngörülmektedir. Türk tarihinde de, kalitenin lonca sistemiyle denetlendiği bilinmektedir. Türkçe'deki "Pabucu dama atılmak" deyiminin kaynağı burasıdır. Konulan ölçünlere uyulmaması durumunda gösterilen tepki, kalite için oldukça önemli bir temel oluşturmuştur. Bugün de, bu tür bir usta çırak ilişkisinin izleri görülebilir (Aksu, 2002: 93).

Kalitenin gelişimine yönetim tarihi açısından bakıldığında, TKY'nin birçok geleneksel yönetim ve kalite fikirlerinin dönüşümünden ortaya çıktığı görülebilir. Tarihsel olarak yönetim kavramları planlama, örgütleme, işgören atama, yöneltme, görevlendirme, yapıyı kurma, eşgüdümleme, bütçeleme, değerlendirme, denetleme ve rapor verme gibi örgütsel denetim işlevlerinde odaklanmıştır. Bu kavramlar, model olarak endüstriyel ve anonim şirketlerden ortaya çıkmış; ancak diğer birçok örgüt, hükümet ve kâra dayalı olmayan örgütleri de kapsamak üzere bu kuramlardan etkilenmiştir. Bu artan ilgi, yönetim ilkelerinin daha fazla kabulüne yol açmış; Frederic Taylor ile başlayan bilimsel yaklaşım, Hanry Fayol ve Max Weber tarafından geliştirilmiştir. Üretim ve çıktıya odaklanan bilimsel yönetim, endüstri devriminin ortaya çıkmasıyla birlikte, yerini insan ögesinde yoğunlaşılacak bir anlayışa bırakmıştır. Örgütü sosyal bir sistem olarak değerlendiren Elton Mayo ise, işgörenin veriminde çalışma gruplarının etkisini vurgulamıştır. Giderek verimlilik ve insan öğeleri bütünleştirilmeye çalışılmış; sözgelimi Peter Drucker "Hedeflerle Yönetim", Blake ve Mouton "Yönetim Gözeneği", Douglas McGregor "X ve Y" kuramlarını geliştirmiştir. Shewhart'ın istatistiksel süreç denetimi olarak adlandırılan yaklaşımı ise, "kalite" yönetimi için bir temel oluşturmuştur. Oysaki, İkinci Dünya Savaşı sonrasında, çoğu alanda tek üretici konumunda olan Amerika Birleşik Devletleri kaliteye bakılmaksızın alıcı bulmaktaydı. Bu tarihlerde ABD, dünyadaki önder üretici olarak niceliğe öncelik vermişti. Taklitçilikle ve ürünlerinin kalitesizliğiyle tanınan Japonya ise, ekonomik açıdan yeniden doğuşa yönelmiş ve Amerikalı kalite uzmanlarından yardım istemiştir (Saylor, 1992: 2-3, aktaran: Aksu 2002: 94).

Kalitenin geçtiğimiz yüzyıldaki tarihsel gelişimine bir göz atalım. Aşağıda verilen kronoloji göstermektedir ki; bazı yıllar daha hızlı olmak üzere, kalite son yetmiş yılda yönetimin sürekli ilgisini çeken bir konu olmuştur (Şimşek, 2000: 3).

- 1931 W. Shewhart: İstatistiksel Kalite Kontrol (ABD)
- 1940 Stanford: Stanford Seminerleri (ABD)
- 1950 E. Deming: Deming Seminerleri (Japonya)
- 1951 Deming: Kalite Ödülü (Japonya)
- 1952 "Kalite Kontrol" Dergisi (Japonya)
- 1954 J. Juran: Kalite Yönetimin Sorumluluğudur (ABD)

- 1954 Ulusal Radyo ile Kalite Eğitim Yayınları (Japonya)
- 1957 A. Feigenbaum: Toplam Kalite Denetimi (ABD)
- 1960 G. Taguchi: İstatistiksel Deney Tasarımı (Japonya)
- 1961 K. Ishikawa: Formenler İçin Kalite Denetimi Dergisi (Japonya)
- 1962 K. Ishikawa: Kalite Çemberi (Japonya)
- 1969 Kobe Steel: Kalite İşlevinin Yaygınlaştırılması (Japonya)
- 1970 G. Taguchi: Kalite Kayıp İşlevi (Japonya)
- 1976 T. Ohno: Tam Zamanında Üretim (Japonya)
- 1980 G.Taguchi: Güçlü Tasarım (Japonya)
- 1990 ve Ötesi: Yaratılan Kalite (Şimşek, 2000: 3).

2.1.7. Toplam kalite yönetiminin felsefesi

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

TKY'nin temel amacı, tıpkı insan sisteminde olduğu gibi, örgütün varlığını sürdürmektir. Bireyler, yaşayabilmek için sağlıklı ve güçlü olmak; örgütler de bu yarış ortamında öncelikle ayakta durmak zorundadırlar. Bunun için de sağlıklı bir altyapıya gereklilik vardır. Bu altyapı, örgütün uyumlu ve düzenli bir işleyiş içinde olduğu sistemle oluşturulabilir. Ardından, örgütün yaşam kaynağı olan müşteri doyumu gelmektedir. Kalite müşterinin istediğidir ve herkesin işi olması gerekmektedir. Toplam kalite yönetimindeki toplam kavramı da özünde bunu yansıtmaktadır. Gelişmek için sürekli değişmek ve örgütte her işgörene yaratıcılıklarını kullanabilecekleri katılımcı bir

ortam sağlamak gerekir. TKY, tüm yönetim yaklaşımlarının bireşimidir. Her örgütün müşterisi bulunduğu göre, TKY felsefesi her örgüt için geçerlidir (Yenersoy, 1997: 35-41).

TKY güçlü bir yönetim paketi olup sadece sözde kalan bir felsefe değildir. Pratikte de uygulanmaktadır. Bu yöntemde üç unsur bulunmaktadır. Birincisi; işe ilişkin mantıksal bir düşünce biçimi geliştirmek, ikincisi, kaliteyi geliştirmek için çalışanları motive etmek, üçüncüsü ise pazarlama şansını artırıcı bir şirket kültürü meydana getirmektir. TKY'nin felsefesi; gelişme ve yeni buluşlar için tüm çalışanların, analiz, problem çözme ve karar verme tekniklerinin sistematik bir biçimde kullanılmasına dayanmaktadır (Takan, 2000: 3).

TKY'ye bir sistem olarak yaklaşılmalıdır. Bu durumda örgüt, birbiriyle çok yönlü ilişki halindeki alt sistemlerin oluşturduğu devingen bir yapı olarak düşünülebilir. Ancak çok yönlü bağımlılık ilişkisinin yarattığı bu olumlu sinerji ile hedeflenen kalite sağlanabilir. Toplam kalite yönetimi, düşünen, sorgulayan, koşullara uyum sağlayan ve bunların sonucunda kaliteyi yaratan bir yönetim olarak anlaşılmalıdır (Düren, 2000: 28).

TKY yönetimi felsefesi istatistiki düşünce sistemini baz almakta verilerden üretilen bilgilere sistematik bir yapıda planlamadan başlayarak üretime kadar var olan bir süreç içerisinde ölçme ve kıyaslamalarla değerlendirerek uygulamaya geçmektir (Çoruh, 1994 :1)

TKY, Aristo'dan beri üzerinde tartışılan, insanın iyi olması, iyi olanı seçmesi ve farklı düşüncelere önem vermesi, yeni şeyler öğrenerek sürekli gelişmesi gibi temel kavramlarla ilgilidir (Hergüner, 1998: 13). Yalnız bugünü değil yarını da mükemmelleştirmek için her alandaki eğitimin kalitesini arttırmak gerekir (Erşen, 1999: 329).

TKY felsefesinin en belirgin özelliği ise, “insana saygı”dır. İnsan, hem örgütün ürününden yararlanan müşteri, hem de örgüt çalışanı olarak önemli değere sahiptir. İnsan makine değil, sosyal, psikolojik, duygusal v.b. özellikleri olan varlıktır. Örgütün

daha verimli olması yönetimin görevidir. İnsana verilen değer yönetimde kaliteyi arttırmanın temeli olarak değerlendirilmektedir (Okutan, 1999 :25).

TKY felsefesinde sürekli gelişme söz konusudur. Var olan durumu daha ileri seviyeye çıkarmak, geliştirmek için çaba sarf edilir. Sürekli gelişmenin sağlanabilmesi, örgüt çalışanlarının TKY felsefesini iyi anlamaları ve onu benimsemeleri ile gerçekleşebilir.

2.2. Toplam Kalite Yönetiminin Temsilcileri

Bu başlık altında TKY felsefesinin gelişimine katkıda bulunan bilim insanları tanıtılmıştır.

2.2.1. William Edwards Deming

1901-93 yılları arasında doğmuş olup aslen ABD'lidir. Japon işletmeleri üzerinde araştırmalar yapmış bir istatistikçi ve yönetim kuramcısıdır. 1950'lerde Japonya'ya özel bir görevle gitmiş, Japon iş adamlarına istatistiksel kalite kontrol konusunda konferanslar vermiştir. O günden bugüne Japonya'da Kalite Ödülü adı altında bir ödül verilmektedir (Şişman, Turan, 2002: 30).

Deming kalite sorununun doğrudan yönetim ile ilgili olduğu görüşündedir. Deming'e göre yönetimlerin, geleceği planlama ve sorunlar ortaya çıkmadan görebilmedeki başarısızlığı dikkati çekecek düzeydedir. Deming yönetim stiline revizyonu ya da düzeltilmesi yerine tümüyle yeniden yapılandırılmasını önermektedir. Ona göre, kısa vadeli sorunlar ortaya çıktığında eyleme geçmeyi öngören yangın söndürme yaklaşımı, ıskartaları ve maliyetleri arttırarak, pazar kaybı ve yönetimin iflasına neden olmaktadır (Ensari, 2002: 35). TKY'nin uygulanmasında büyük sorumluluğun yöneticilere düştüğünü dile getirmiş, daha çok kalite ve nitelik üzerinde durmuştur. Sorunların sistemli nedenlerini ortadan kaldırma konusunda yöneticilere rehberlik edecek on dört ilke belirlemiştir.

Deming'in ilkeleri şöyle özetlenebilir (Doğan, 2002: 35).

- Hizmet ya da ürünlerin geliştirilmesi için amaçlarda sürekliliğin sağlanması,
- Gelişim için yeni kalite felsefelerinin benimsenmesi,
- Her ürün ve hizmette gelişimi sağlamak için yeni kalite felsefelerinin kabul edilmesi,
- Maddi ödüllendirme yerine diğer güdüleme araçlarının da kullanımının sağlanması,
- Sistemin sürekli gelişimine önem verilmesi,
- Örgüt içerisinde sürekli eğitime yer verilmesi,
- Örgüt içerisinde liderliğin tahsis edilmesi,
- Başarıya ya da kaliteye ulaşamamak gibi korkuların yenilebilmesi,
- Birimler arasındaki engellerin ortadan kaldırılması,
- Slogan ve öğütlere yer verilmemesi,
- İş için konan kotaların kaldırılması,
- İşgörenlerin başarılarından dolayı gurur duymalarını engelleyen unsurların ortadan kaldırılması,
- Yeni ve zengin bir eğitim programının hazırlanması,
- Değişimin sürekliliği için önlemlerin alınmasıdır.

2.2.2. Joseph Moses Juran

Joseph Juran, Romanya'nın Karpat Dağlarında 1904'ün Noel arifesinde doğdu. Gençliğinde, köylerinde yoksulluk, boşan ve Yahudi karşıtlığı yaygındı. Juran ailesi, 1912 yılında Minneapolis'e taşındı. İçinde bulunduğu koşullar, onu kalite kavramında dünyanın en büyük yenileşmecilerinden biri olarak yetiştirdi (Gaboury, 1999, aktaran: Aksu, 2002: 99).

Juran da Deming gibi kalite problemlerinin büyük bir bölümünün yönetim kararlarından kaynaklandığını vurgulamıştır. Juran'ın geliştirdiği 85/15 kuralına göre, bir organizasyondaki problemlerin %85'i kötü tasarlanmış süreçlerden kaynaklanmaktadır. Kurumdaki sistemlerin %85'i yönetim tarafından kontrol

ediliyorsa, problemlerin de yüzde 85'i yönetimden kaynaklanmaktadır (Ensari, 2002: 60).

Juran kalite gelişimi konusundaki prensiplerini 10 madde altında incelemiştir.

Bunlar:

- İyileştirme için fırsat ve ihtiyaçların farkında olunmasını sağlamak,
- İyileştirme için amaç belirlemek,
- Amaçlara ulaşmak için örgütlenmek,
- Çalışanların eğitilmesi,
- Projelerin uygulanması ve sorunların çözümlenmesi,
- İlerlemelerin raporlaştırılması,
- Başarının tanınması ve bilinmesi,
- Sonuçların paylaşılması,
- Sonuçların muhafaza edilmesi,
- Yıllık iyileştirme çalışmalarının, sistemin ve sürecin bir parçası haline getirilmesi (Şişman, Turan, 2002: 33-34).

2.2.3. Philip B. Crosby

Philip Crosby en çok 1960'ların başında yüklendiği çok amaçlı füzelerin kalite projelerini ve daha sonra ITT'nin kalite direktörlüğünü yürütürken geliştirdiği sıfır hata görüşüyle tanınmıştır. Crosby birçok kitap yazmıştır. Bunların belki de en önemlisi Quality is Free (Kalite Bedava) isimli olanıdır. Crosby'ye göre kalite, yerine (ihtiyaca) göre kullanımdır ve gereksiz kullanım maliyetiyle değerlendirilir. Yine Crosby'ye göre sistemlerin birçoğunda o kadar kayıp ve verimsizlik vardır ki, kalite iyileştirme programları, sağladığı tasarruflarla kendi giderlerini rahatlıkla karşılayabilir (Ensari, 2002: 56).

Crosby, sıfır hata planının uygulanabilmesi için tıpkı Deming gibi aşağıda sıralanan on dört adımı önermiştir (Aksu, 2002: 103)

- Yönetimin kararlılığını sağlama,
- Kalite geliştirme takımları kurma,

- Ölçümler yapma,
- Kalitenin maliyetini belirleme,
- Kalitenin farkında olma,
- Düzeltici eylemde bulunma,
- Sıfır hatayı planlama,
- Denetçileri eğitime alma,
- Sıfır hata günü (yeni tutum günü) kutlamaları yapma,
- Amaç belirleme,
- Hata kaynağını ortadan kaldırma,
- İşgören başarılarını takdir etme,
- Kalite kurulları oluşturma,
- Bir kez daha yapma.

2.2.4. Armand Vallin Fiengenbaum

1920 yılında doğmuş, 26 yıl General Elektrik Firması'nda çalışmış, 1951'de doktorasını tamamlamış, çeşitli şirketlerde çalıştıktan sonra kendine ait genel sistemler adlı bir şirket kurmuştur. Üzerinde durduğu temel kavram, toplam kalite kontrol kavramıdır. Ona göre kalite, sadece belli bir gruba özgü olmayıp herkesin işidir. Ona göre kalite, bir malın ya da hizmetin alıcısı ne söylüyorsa odur. Kaliteye bütüncül bir bakış açısı getirmiş ve kalite geliştirmeyi örgütte herkesin işi olarak görmüştür. Burada dikkati çeken müşteri kavramının ön plana çıkmasıdır. Ona göre kalitenin temel belirleyicisi müşteridir (Şişman, Turan, 2002: 38-39).

2.2.5. Kaoru Ishikawa

Kaoru Ishikawa, Japonya'da kalite kontrol çemberleri ve kalite kontrol etkinliklerinin geliştirilmesinde önemli rol oynamıştır (Doğan, 2002:36). Kalite vizyonunu kitlelere taşımaya başarmıştır. Ishikawa, kalitenin sorun çözmede kullanılan yedi temel aracını vurgulamış ve hemen hemen tüm sorunların bu yedi araçla çözülebileceğine inanmıştır. Bu araçlar, Pareto diyagramı, neden-sonuç (balık kılçığı)

diyagramı, tabakalama, denetim çizelgeleri, denetim şemaları, histogram ve serpilme (saçılma) grafikleridir (Aksu, 2002: 105)

2.2.6. Taugchi

Genichi Taugchi, Japon telefon sisteminin yeniden yapılanmasında görev almış bir istatistikçidir. Taugchi'ye göre bir ürünün kalitesini, ürünün kurumdan sevk edildiği zamandan itibaren topluma verdiği kayıplar belirlemektedir. Taugchi'ye göre kayıp tüketici tatminsizliği, garanti maliyetleri, şöhret kaybı ve pazar kaybıdır (Doğan, 2002: 37).

2.3. Toplam Kalite Yönetiminin İlkeleri

Bu başlık altında TKY'nin ilkeleri tartışılmıştır.

2.3.1. Sürekli gelişme (Kaizen)

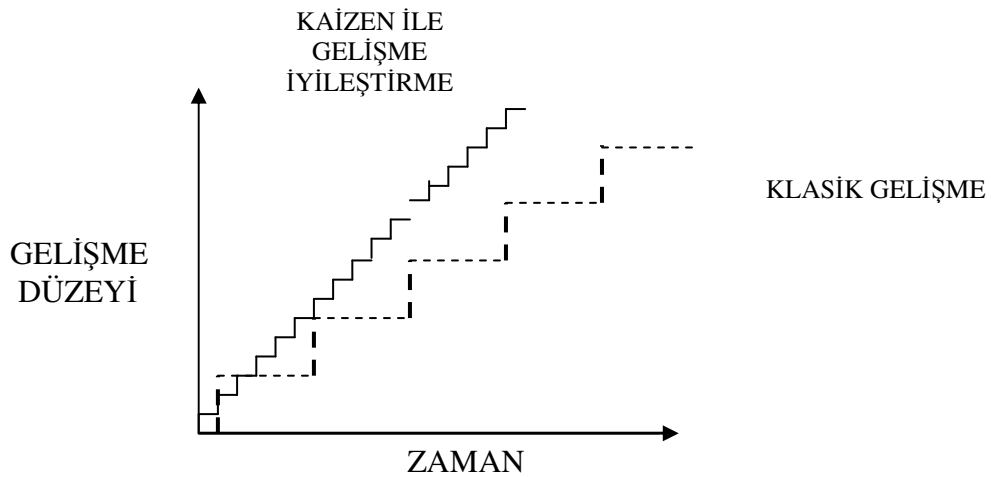
Klasik yönetim yaklaşımında belli bir standardı oluşturmak, belirlenen bu standarda göre üretimi gerçekleştirmek ve denetim altına almak temel bir amaç olarak kabul edilirken, TKY anlayışında hiçbir standart nihai olarak kabul edilmez, sürekli gelişme ve iyileşme temel bir amaç olarak görülür. Bu bağlamda klasik yönetim anlayışı ile TKY'nin neredeyse tamamen zıt yaklaşımlar olarak görmek mümkündür (Peker, 1993: 197-215).

TKY felsefesinde kalite geliştirme faaliyetleri sona ermeyecek bir süreç olarak görülür. Bu süreç içerisinde; müşteri tatmininde ve güveninde, rekabette, verimlilikte çalışanların motivasyonunda, eğitiminde kısaca bütün proseslerin, sistemlerin ve insan kaynaklarının iyileştirilmesinde sürekli gelişme temel bir unsurdur ve bu temel unsurun sağlanmasında, grup çalışması, istatistiksel ölçme metodları, piyasa araştırmaları, önlemeye dönük yaklaşım ve benzeri metodlar kullanılır. Ayrıca bu yöntem ve metodların TKY anlayışına uygun olması gerekir. Buna göre, TKY'nde sürekli gelişme,

durum ya da seviye ne olursa olsun onu daha ileriye götürmek, iyileştirmek ve geliştirmek olarak tanımlanır. Burada hedef belli bir standardı tutturmak değil, seviyeyi (ki bu seviye ne olursa olsun) sürekli ve hızlı bir tempoda geliştirmektir (Kavrakoğlu, 1994: 52-62).

Japon yönetim anlayışında sürekli gelişme; kısaca iyileşme anlamına gelen, “Kaizen” kelimesi ile ifade edilir. Kaizen stratejisi, Japon yönetiminin başlı başına en önemli kavramı ve Japonya’nın rekabetteki başarısının anahtarı olarak görülür. Kaizen, bir işletmede üst yönetim, müdürler ve çalışanlar olmak üzere herkesi kapsayan sürekli iyileştirme faaliyetleri olarak tanımlanır (Demirkan, 1997: 82-83).

Kaizen kelimesi, kai=değişim, zen=iyi anlamına gelen iki sözcükten oluşmaktadır. İyileştirme ve sürekli geliştirme anlamında kullanılmaktadır (Peker, 1993: 204). Örgütlerde kaizenin yerleştirilebilmesi için kimin, neyi, nerede, ne zaman, niçin ve nasıl yapılacağı cevaplanabilmelidir (Yıldırım, 2002: 41). Sürekli gelişme (kaizen) ile sistematik bir biçimde gerçekleştirilen küçük küçük iyileştirmelerin birikmesi ile büyük iyileştirmeleri sağlayacağı söylenebilir.



Şekil 2-1. Kaizen ile Batının Klasik Gelişme Biçimi (Kavrakoğlu, 1996: 32)

Japonlar sürekli iyileştirmeyi gerçekleştirirken sıçramaların büyüklüğü ile değil sıklığı sayesinde batıya nazaran daha büyük ilerlemeler kaydetmişlerdir. Aşamaların sık olması tüm örgütün gelişmelerle bütünleşmesine neden olmakta ve bu oluşum sürekli beslenebilmektedir. Klasik yönetim anlayışında ise sıçramalar büyük teknolojik ilerlemelere bağlı olduğundan ancak sınırlı bir çevre tarafından gerçekleştirilebilmekte ve gelişmeler tabana yayılamamaktadır. Dolayısı ile örgütün başarı şansı daha düşük olmaktadır (Kavrakoğlu, 1996: 21).

2.3.2. Müşteri odaklılık

Günümüzün yoğun rekabet ortamında firmalar için piyasada kalabilmenin temel şartı, kısaca müşteri odaklı bir yönetim stratejisinin uygulanması olarak ifade edilmektedir. Zira, kaliteye bakış ve kaliteyi değerlendirme biçimindeki “tüketici ağırlıklı” yaklaşımlar bu rekabet ortamının etkisinden kaynaklanmaktadır (Peşkircioğlu, 1995: 59-63). Bundan dolayı TKY’nde müşteri odaklılık ögesi, “kaliteyi müşteri tanımlar” ilkesiyle açıklanmaktadır (Elif, 1999: 156).

Müşteri, üretilen bir mal ya da hizmetin alıcısı ya da tüketicisi olarak tanımlanmaktadır. Müşteri kavramı, TKY’nin anahtar kavramlarından birisidir. Bu nedenledir ki, bir çok kalite tanımı müşteriye göre yapılmaktadır. Bir tanıma göre kalite, müşteri beklenti ve ihtiyaçlarının karşılanması biçiminde tanımlanmaktadır. Dolayısıyla bir mal ya da hizmetin temel tayin edicisi müşteri olarak görülmektedir (Şişman, Turan, 2002: 55).

TKY’nin müşteri kavramının iki ayrı anlamı vardır. Dış müşteri ve iç müşteri. Dış müşteri, firmadan ürün ya da hizmet talep eden kişi ya da kuruluştur. İç müşteri ise, kuruluşun içinde ürün ya da hizmeti bir öncekinden alan kişi ya da bölümdür. Bu TKY’nde “bir sonraki proses müşterimizdir” anlayışıyla ifade edilir. Böylece işletme içerisinde zincirleme bir satıcı müşteri ilişkisi kurulur. Bu zincirde yer alan her bölüm ve kişi kendi konumuna göre sorumluluk üstlenir ve bu sorumluluğu en iyi şekilde yerine getirmekle, kaliteye ulaşmada üzerine düşen görevi yapmış olur. Sonuçta toplam

katılımla toplam kalite anlayışına ulaşılmış olunur. Bu da bir felsefenin, ortak duygu ve düşüncenin ve hedef birliğinin yaratılmasıyla sağlanır (Demirkan, 1997: 61).

Müşteri odaklı yönetim anlayışı, müşteri taleplerini karşılamak için üretim sisteminde birtakım değişiklikleri zorunlu kılmaktadır. Bu değişim, süreklilik arz etmekte ve üretime yönelik yeni yaklaşımları ve teknikleri gündeme getirmektedir (Acar, 1995: 1). TKY'nin temel prensibi müşteri tatminidir. Müşteriyi tatmin edebilmek için ne istediğini iyi bilmek gerekir. Her müşterinin beklentisi farklıdır. Bu farklı beklentileri tatmin etme yolları da farklı olacaktır. Bu bakımdan müşterinin gereksinimlerinin belirlenmesi, müşterinin gereksinimlerini en az maliyetle karşılayacak sürecin belirlenmesi konuları üzerinde önemle durulması gerekmektedir (Özevren, 2000:41).

2.3.3. İnsana saygı

İnsan, varlıklar sınıflamasında canlılar kategorisi içinde yer almakta; canlı varlıkların en üstünü olup biyolojik, psikolojik, sosyolojik ve antropolojik açılardan farklı biçimlerde ele alınıp tanımlanan bir varlıktır. Felsefe, din ve ahlak öğretilerinde de insana ilişkin farklı tanımlar yapılmıştır. Örgütler açısından ise insan örgütün temel bir girdisi olarak görülmektedir. Ancak insanı salt üretim girdisi ve aracı olarak görmek yanıltıcıdır (Şişman, Turan, 2002: 54-55).

TKY'nin en belirgin özelliklerinden birisi “insan saygı”dır. TKY’de insan, müşteri veya örgüt çalışanı olarak önemli bir yere sahiptir. Üretilen mal ve hizmetin kalitesi müşteri istek ve beklentilerince belirlenir. TKY yaklaşımının Japonya’da kökleşip bir yönetim modeli olarak tüm dünyada ihraç edilmesinde çok büyük payı olan Deming’in felsefesinin temelinde “insan” vardır (Özden, 2000: 162). İnsana saygı, TKY’nin her aşamasında kendini gösteren bir unsurdur. İnsanı ihmal eden veya insanı makine gibi algılayan yönetim anlayışlarının günümüzde işlerliği kalmamıştır (Yıldırım, 2002: 44).

TKY’de çalışanları teşvik edici, katılım sağlayıcı, inisiyatif kullanmayı, sorumluluk almayı ve yenilikler yaratmayı teşvik eden bir insan kaynakları yönetimi sisteminin kurulması önemlidir (Kavrakoğlu, 1994: 162-163). Destekleyici bir ortam yarattığımız, çalışanları güçlendirdiğimiz, iyi yapılmış bir işin tatmin duygusunu yaşamalarına izin verdiğimiz sürece kaliteyi geliştirebiliriz (Covey, 2000:47, aktaran: Yıldırım, 2002: 45). Liderin ve çalışanların önce insan ilkesinden hareketle oluşturacakları değer sistemi TKY’nin alt yapısını oluşturacaktır (Gürlek, 1998: 29).

2.3.4. Önce kalite

Bir şirket “önce kalite” ilkesini benimserse uzun vadede kârları artacaktır. Eğer bir şirket kısa vadeli kâr elde etme amacını güderse uluslararası piyasada rekabet gücünü kaybedecek ve uzun vadede kârı azalacaktır. Önce kaliteye önem veren yönetim, müşteri güvenini yavaş yavaş kazanabilir ve şirketin satışları giderek artar. Uzun vadede önemli kârlar olacak ve şirketin kalıcı yönetime sahip olmasına olanak verecektir. Eğer bir şirket “önce kâr” ilkesini izlerse çabuk kâr elde edebilir fakat rekabet gücünü uzun süre devam ettiremez (Yıldırım, 2002: 44).

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

2.3.5. Hata önleme

Kalite konusunda geleneksel yaklaşım, materyaller, ekip ve ekipman ile alakalı harcamalardan sonra noksan ve kusurlu olan ürünün tespit edilip çıkarılmasıdır. Bu anlayış birçok örgüt yapısında görülmektedir. Hata bulma sorunu sık sık kalitenin kalite departmanının sorumluluğundaymış gibi algılanması sonuçlarını doğurur. Bu olay “kalitenin faaliyet alanı” ve “kaliteye karşı sorumlu olanlar” prensiplerini zedelemektedir. Kalite önleme görüşü, üretim sürecinde hataların bulunup

düzeltilmesidir. Direkt olarak süreci dikkate alan bu yaklaşım görülmeyen ve yapılan, üretim gerçekleştirilirken göze çarpan hata hususlarının giderilmesini de kapsar. Bu görüş, sürecin sonuçlarından, genel ve özel sebeplerden, süreç kavramını anlamanın gerekliliklerinden ve değişkenlerden ziyade direkt olarak sürece yönelir. Özetle kalite, sadece muayene işlemi ile sağlanamaz. Yapılmış hataları aramak yerine, nedenleri üzerine giderek, hata kaynaklarının ortadan kaldırılması ile; kalitede süreklilik, fiyat, zamanlama açılarından daha iyi rekabet olanağı, müşterinin güven duygusunu kazanma, zaman içerisinde ve sistemin başarısı oranında kalite muayenelerinin kapsamının giderek daraltılması, yüksek verim, çağdaş insancıl bir çalışma ortamı, çalışanlarda yüksek motivasyon sağlanabilmektedir (Halis, 2000: 117-118).

2.3.6. Üst yönetimin liderliği ve sorumluluğu

TKY uygulamasının başarısında liderliğin önemli bir yerinin olduğu önemli ölçüde bilinmektedir.

Dubin (1968: 365) liderliği “yetki kullanımı ve karar verme” olarak ele almaktadır. Fiedler ise lideri, “bir grupta göreve yönelik etkinlikleri yönetme ve koordine etme görevi verilmiş birey” olarak tanımlamaktadır. Dubin ve Fiedler’in yaklaşımları gücün kaynağı (yetki), kapsam (göreve yöneliklik) ve işlev (karar verme, yönetme, eşgüdüm) ile sınırlandırılmıştır. Stogdill’in liderliği “organize bir grubun hedef belirleme ve başarma faaliyetlerini etkileme süreci” olarak açıklayan tanımı ise kapsam olarak biraz daha geniştir. Liderliğin bu yönü, değişimi etkileme bakımından etkilidir. Lipham (1964: 122) ise tamamen değişime odaklanarak liderliği “bir kuruluşun hedeflere ulaşmasını sağlamak üzere yapılanma ya da sürecin (prosedürün) başlatılması” olarak tanımlamaktadır. Daha yakın tarihli tanım girişimleri ise “organizasyon”dan daha ileriye gitmekte ve hedef belirleme ve başarma üzerine yoğunlaşmaktadır. Ayrıca anlam ve değerlere de giderek daha fazla önem ve öncelik verilmektedir. Örneğin, Pondy (1978: 94) bir liderin etkililiğinin onun “faaliyetleri anlamlı kılma becerisi... birlikte çalıştıklarının davranışlarını değiştirmekten çok ne yaptıklarının daha fazla bilincine varmalarına yardımcı olabilmesine” bağlı olduğuna işaret etmektedir. Greenfield’a (1986: 142) göre liderlik “bir kişinin kendi isteği ile

başkaları için sosyal bir dünya oluşturmaları” dır. Ona göre “lider, başkalarının kendilerinin doğru olduğuna inandıkları şeylere kendilerini adamalarına uğraşır. Örgütler, insanların değerler etrafında birleşmeleri üzerine yapılanırlar” (Ensari, 2002: 81-82).

Bir örgütte TKY’nin uygulamaya geçirilmesi üst yönetimin sorumluluğundadır. Üst yönetimin liderliği ve öncülüğü olmadan TKY’nin uygulanması mümkün değildir. Üst yönetimin TKY uygulamasındaki kararlılığı ve TKY uygulamalarına bağlılığı kritik öneme sahiptir (Yıldırım, 2002: 53).

Kısaca liderliğin özü, kurumların belirlenmiş amaç ve hedefleri doğrultusunda çalışanların maksimum potansiyellerini görebilmeleri için onları motive etmek ve yönlendirmek olarak tarif edilebilir (Toktamışoğlu, 1994: 39). Geleceğin liderinin özellikleri: sürekli öğrenme, global bakış açısı, örgüt/bireye önem verme, vizyonerlik, grubun bir parçası olma, çoklu kültüre imkan tanıma, liderliği kurumsallaştırma ve güven kazanma olacaktır (Us, 2001: 25).

Üst yönetim kaliteye bağlılığını göstermeli, konusu ile ilgili teknolojiyi izlemeli ve çalışanlar için yeni kalite kültürü değeri yaratarak kuruluş genelinde uygulanması için gerekli önlemleri almalıdır. Toplam kalitede yönetim anlayışının değiştirilmesi zorunludur (Bozkurt, 1995: 33).

2.3.7. Tam katılım

Kalite kültüründe “bir işi en iyi, yapan bilir” deyişinden hareketle, çalışanların karar verme süreçlerine katılmalarına imkân verilmeli ve yaratıcılıkları ortaya çıkarılmalıdır. İnsan, kendine değer verildiği, yaratıcılıklarının ortaya çıkarıldığı ve bunların kendilerine hissettirildiği ölçüde o işletmeye katkıda bulunabilir (Pakdil, 2004: 173).

Katılım, organizasyondaki tüm çalışanların sorunların çözümü, süreçlerin geliştirilmesi ve hedeflere ulaşılması için stratejik açıklığın kapatılmasına zihinsel

gücünü katarak, etkileşim halinde gerçekleştirilen etkinlikler bütünüdür (Türkmen, 1995: 31).

Tam Katılım: Hedefleri belirlemede, karar almada, problem çözmede gönüllü olarak ilgili herkesin yer aldığı bir süreçtir (Akdoğan, 1995: 116).

Katılımın TKY'ye sağladığı yararlar aşağıdaki gibidir (Gürlek ve Gural, 1998: 199).

- Çalışanlar, örgüt amaçlarına ilişkin tartışmalara katıldıkça, kendilerinin kuruluş için ne anlam ifade ettiğini daha iyi anlayacaklar, soyut ilişkiler yerini, günlük olayların çözüme kavuştuğu bir uygulama alanına bırakacaktır.
- Çalışanların güven duygusu daha da güçlenecek, çalışanlar faaliyetin bir parçası olmaktan mutluluk duyacaklardır.
- Çalışanların örgüte olan bağlılıklarının daha da güçlendirilmesiyle birikim ve becerileri sürekli gelişmede etkili olacaktır.

2.3.8. İşi ilk girişimde yapmak

TKY'de sıfır hata kavramı, işletmenin tüm süreçlerinde sürekli iyileşmeyi, kabul edilebilir bir kalite düzeyi anlayışını, yönetim beklentileri ile insan ilişkileri üzerinde odaklaşmayla kalitenin, kalite felsefesinin ve motivasyonun önemine inanmayı gerektirmektedir (Akın vd, 1998: 79). İlk defa imalat işletmeleri için ortaya atılan bu kavram hizmetlerde de TKY'nin temel elemanıdır. Sıfır hata bir stratejidir. Amaç, bir şeyi ilk defada doğru yapmaktır (Uyguç, 1998: 88).

Bir sistemin başarılı olabilmesi için proseste oluşabilecek hatalardan sakınmak ve mükemmelere varabilmek için “yaptığın işi bir defada ve doğru olarak yap” felsefesinin hedeflenmesi gerekmektedir. Böyle bir yaklaşım ile tedavi hekimliğini bırakıp koruyucu hekimliğin başlaması, yani hataların olduktan sonra değil olmadan önce tespit edilip ortadan kaldırılması sağlanabilecektir (Zaim, 1998: 340).

2.3.9. Sürekli eğitim ve öğrenme

TKY’de eğitim ve öğrenmenin sürekliliğinden söz edilmektedir. Bunun nedeni ise, bilgi birikiminin sürekli artması, yeni yöntem ve tekniklerin gündeme gelmesi ve bunların daha nitelikli insan gücünü gerekli kılmasıdır. Sürekli eğitim ve öğrenmenin birçok yolu vardır. Bunlardan bir tanesi de örgütsel hatalardan öğrenmedir. Dolayısıyla TKY’de hatalar bir ceza aracı olarak değil, bir öğrenme aracı olarak görülmektedir (Şişman, Turan, 2002: 58).

Değişen çevreye paralel olarak sürekli değişmeyi ve gelişmeyi öngören TKY, bu çabaları uygulamaya geçirecek olan; en üstten en alt kademeye kadar tüm personelin de sürekli olarak eğitilmelerinin ve geliştirilmelerinin gereğine dikkati çekmektedir (Evrenesoğlu, 1995: 70-71). Verilen eğitimle insanların yaptıkları işe katkıları da olumlu yönde artacak ve hatalı işlem sayısı ve dolayısıyla kaynak israfı azalmış olacaktır (Kalkan, 1999: 20).

2.3.10. Süreç odaklı olmak

Yapılan araştırmalar süreçte kalite sağlanmadan ürün ve hizmetlerde kaliteyi sağlamanın çok düşük bir ihtimal olduğunu göstermektedir. Süreçler iyileştirildiğinde üç şey olur. İlk olarak işlemlerin maliyeti düşer, ikinci şey de müşterilerin daha iyi kaliteye ulaşmalarıdır. Üçüncü şey ise, aynı hacimde çıktıyı daha düşük maliyetle üretebilmeleri kuruluşlara ya da bankaya daha fazla para yatırabilme, ya da satış fiyatlarını indirme olanağı verir (Yıldırım, 2002: 59).

2.4. Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi

Eğitimde toplam kalite hareketi oldukça yeni tarihlidir. Bu konuda, 1980’lerin sonundan önceki tarihlere ait çok az referans vardır. TKY doğrultusundaki öncü sayılabilecek bazı yeniden düzenleme çalışmaları ilk kez ABD’deki bazı devlet okulları ile İngiltere’deki bazı okullarda yürütülmüştür. ABD’deki çalışmalar biraz daha önce

olmakla birlikte her iki ülkede de ilgi 1990 ve sonrasında artmaya başlamıştır. Kalite ile ilgili fikirlerin çoğunluğu, özellikle yüksek öğretimde, oldukça iyi bir şekilde geliştirilmiş ve kalite kavramları giderek artan bir biçimde araştırılmaya ve okullarda uygulanmaya başlamıştır (Ensari, 2002: 20-21).

Eğitimde toplam kalite yönetiminin verimliliği arttırıcı bir yol olarak uygulamada gördüğü ilginin, akademik olarak olmaması ilginçtir. Harvard Business School'dan 20 önde gelen üniversitenin birçoğunun MBA ve İş İdaresi programlarında TKY konusunda kapsamı kısıtlı birkaç dersin dışında başka bir şey olmadığını, aynı durumun akademik araştırmalar için de geçerli olduğunu ortaya koymaktadır. Benzer bir durum Avrupa'da da söz konusudur; ayrıca, Avrupa'da sanayinin TKY konusunda araştırma ve öğrenme gereksinmesi ile üniversitelerin iş idaresi programlarının içeriği arasında önemli bir boşluk olduğu da önemli bir gerçektir. Ekonomik olarak iyi durumda olmak ile toplam kalitenin ilişkisi konusunda yeterli düzeyde bilinçlenme olduğunu söylemek de olası değildir (Ensari, 2002: 21).

Toplam kalite yönetimi, endüstride olduğu gibi eğitimde doğrudan uygulanabilir mi? Örgütsel kültür ve gelenekler eğitimde oldukça farklıdır. Sınıftaki kaliteli ürün de, yalnızca öğretmenin ne yaptığına dayanmaz. Dahası, müşteriler kaliteyi neyin oluşturduğunu bilemeyebilir; bilemedikleri içinde isteyemezler. Eğitimin gelenek ve uygulamalarıyla TKY tekniklerini bütünleştirme ve mantıklı olduğunda müşteriye dinleme kuşkusuz yararlıdır. Öğretmenlerin sistemin gizilgücünün farkına varmaları da önemlidir. Ancak sınıftaki TKY için gönüllü ve içten yaklaşım benimsenmez ise, deneyimin kaotik olması kaçınılmazdır; bu da giderek kalitenin azalmasına neden olacaktır (Aksu, 2002: 149).

Eğitimde kalite denildiği zaman, eğitim sisteminin beğenilmesi, kusursuzluğu, insanların yenilikleri izleyebilme bilgi ve becerisine sahip olması; kısaca, bu davranışları gösteren insanların yetiştirilmesi akla gelir (Temel, 1999: 48). Eğitimde kalite, eğitimin kullanma amaçlarına uygunluğu ve mezuniyet sonrasında iş dünyasında oluşan işveren taleplerinin öğrencilerce yerine getirilmesi; öğrenci performansı, deneyimi ve teorik-uygulamalı bilgi donanımıdır. Eğitimde kalite doğru eğitimin, doğru

zamanda, doğru kişilere, doğru mekanda, doğru eğitimlerle verilmesiyle gerçekleşir (Bulut, vd, 1998: 69). Eğitim sisteminin kalitesi, insan kaynaklarının, fiziksel kaynakların, öğrenci hizmetlerinin, sosyal ve kültürel çevrenin, eğitim teknolojisinin, öğrenci-okul-sektör işbirliğinin, eğitim yönetiminin ve eğitim programının kalite-zenginlik dengesi ile yükseltilebilir (Temel, 1999: 48).

Eğitimde TKY uygulaması sonucunda esnek ve yaratıcı düşünce biçimi gelişmekte, sürekli gelişim birincil amaç olmakta ve sonuçta organizasyon kültürü değişmektedir. TKY'nin eğitim kurumlarında uygulanabilmesinde, öncelikle üst yöneticilerin, TKY'yi benimsemeleri ve uygulamaya destek vermeleri gerekmektedir. Eğitim yöneticileri, astlarına güven duymalı, kalite konusunda bazı yetkilerini devretmeleri gerekmektedir. Yetki devri ve kaynak kullanımında esneklik sağlanması, performans yönlü kültürü geliştirmeyi kabul eden TKY anlayışının temel taşlarıdır (Bulut, vd, 1998: 211).

TKY, çevre ile iletişim ve etkileşim içerisinde, çevrenin ihtiyaçlarını takip eden, okulu etkileyen unsurları dengede tutan, değişime açık, okul içerisinde öğretmen, öğrenci ve personel arasında ahengi sağlayan, iyi ilişkiler kuran, demokratik, hoşgörülü, anlayışlı, statükocu olmayan geniş görüş açısına sahip, eldeki kaynakları rasyonel kullanan bir yönetim felsefesidir. TKY'nin eğitime uygulanması, ancak okul yöneticisinin bu kavramı benimsemesiyle mümkün olacaktır (Şimşek, 2000: 83).

Geleneksel okullarda, öğretmen-öğrenci ilişkileri, öğrencilerin aynı hız ve biçimde öğrendikleri varsayımı ve öğretmenden öğrenciye tek yönlü bilgi akışı sistemi üzerine kurulmuş olup, 19. yüzyılın kitle üretimine yönelik fabrikaların hiyerarşik düzenini yansıtmaktadır. Yeni teknolojilerin işe koşulduğu okullarda ise, öğrencilerin yalnızca öğretmenlerden değil, birbirlerinden, çevrelerinden kendi hız ve tempolarında öğrenmelerine olanak tanınmaktadır. Yeni teknolojilerden etkilenmeleri verimliliğe dönüştürebilmek için de yönetici ve öğretmenlerin hizmet içinde ve öncesinde bilgilendirilmeleri, okulların rekabet ortamı içerisine sokulmasını kaçınılmaz kılmaktadır. TKY'nin “müşteri doyum ilkesi” uyarınca, nelerin öğretileceği Talim Terbiye Kurulu ve öğretmenlerce değil, o eğitimin sonuçlarını kullanacak sektörlerce ve

eğitimin hedef kitlesince belirlenmesi günümüzde bir zorunluluk olarak ortaya çıkmaktadır. Ancak değişime hazırlıklı olmak, hatta değişimi yönetmek görevi, büyük ölçüde okul sisteminin dinamik bir parçası olan ve önderlik görevi üstlenen yönetici ve öğretmenlere düşmektedir. Bu dönüşümlerin gerçekleştirilmesinde TKY'den bir araç olarak yararlanılabilir (Bayrak ve Ağaoğlu, 1998: 24).

2.5. Deming'in 14 Temel Noktasının Eğitime Uygulanması

Deming'in 14 ilkesinin özgünleştirilerek eğitime uygulanabilmesi mümkündür (Ensari, 2002: 40-56).

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

Birçok eğitim kurumu öğretim ve sınıf koşullarını iyileştirmek için önemli girişimlerde bulunmuşlardır. Ancak bu başarılar önemli olmakla beraber çoğu zaman yerel kalmıştır.

Eğitimdeki iyileştirmelere ulusal yaklaşımın daha kapsamlı (üniversal) olması gerekir. Ve bu iyileştirmeler gelecekteki olası gereksinmelere karşılık verebilmelidirler (örneğin, doğumlara ilişkin istatistiksel verilerin gelecekteki olanakları yenilemesi ve gelecekteki öğretmen ihtiyaçlarının belirlenmesinde kullanılabilmesi gibi).

Geleceğe ilişkin ihtiyaçların kestirilmesi, okul alt yapısı ve organizasyonunda yapılacak iyileştirmelere kararlı olmaktan fazlasını gerektirmektedir. Eğitimciler, global ekonomi, yabancı dil gereksinmesi ya da ekolojik araştırmalar gibi okullarda ele alınması gereken konuları göz ardı etmemek durumundadırlar. Yeni eğitim yöntem ve araçları da dahil olmak üzere, eğitime yönelik araştırmalara kaynak ayırmak gereklidir.

Yöneticiler, eğitimciler ve kurumun tüm düzeylerdeki çalışanları eğitim sisteminde sürekli iyileştirme gereğinin farkında olmak ve buna inanmak durumundadırlar. Bu bilinçlenme her gün giderek artmalıdır.

Yapılması gereken; öğretmenler, yöneticiler, diğer çalışanlar ve öğrencilerin, vizyon geliştirme sürecinin girdi sağlama bakımından bir parçasını oluşturmalarının sağlanmasıdır.

2. Yeni bir felsefe benimsemek.

Eğitimde iyileştirme, sürekli bir süreç, hiç bitmeyen bir P (planla) Y (yap) Ç (çalış) U (uygula) çevrimi olarak algılanmalıdır. Eğitimde değişim, bir teknik değil bir kavram, bir araç değil bir felsefedir.

Eğitim sisteminde yer alan herkes yeni beceriler edinmeli ve kalite devrimini desteklemelidir. Kişiler, müşteri ve tedarikçilerine sağlamakta oldukları ürün ve hizmetlerin kalitesini iyileştirme sorumluluğunu almalıdır. Herkes verimli ve etkin çalışmayı öğrenmelidir. Kalitenin ilkeleri herkes tarafından benimsenmelidir.

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

Burada söylenmek istenen “değerlendirmeyi yapmayı durdurun” anlamında değildir. Değerlendirmeden amaç, öğrencinin ne kadar öğrendiğinin, bir sonraki konu ya da kavrama hazır olup olmadığının; ya da bilgilerin iletim şekli ve yönteminin iyileştirilmesi gerekiyorsa, bunun öğretmen tarafından nasıl yapılabileceğinin belirlenmesidir.

Değerlendirmelerde öğrencinin performansının, yalnızca önceki değerlendirmelere ya da belirlenmiş öğrenme hedeflerine göre ölçümünün yapılması söz

konusu olmalıdır. Değerlendirme öğrenciyi bir başka öğrenciye göre ölçmemeli, rekabet minimize edilmelidir.

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).*

Eğitim sisteminin dinamiğinin farkına varan okullar, kendilerine öğretmen sağlayan okullarla ve öğrenci sağlayan ailelerle yakın işbirliği içinde olacaklardır. Okullar, öğretmen yetiştiren eğitim kurumlarına, okullarında istihdam etmek istedikleri öğretmenlerde bulunmasını istedikleri özellikleri iletirlerken; ailelere ise istedikleri tür öğrenciyi hazırlamalarında yardımcı olmak durumundadırlar. Okul ve yönetimi bu tür yaklaşımlarda; öğrencilerinin, öğretmenlerinin ve toplumun ortak çıkarları için uzun vadeli ortaklık ilişkilerinin oluşturulmasına yöneleceklerdir.

Eğitim kurumlarının basımevleri, kitapevleri ya da çeşitli müteahhitlerle süren ilişkilerde alışılmış yaklaşımların dışında (en düşük fiyat verme), mümkün olan durumların tümünde uzun vadeli ve kalitenin öncelik kazandığı anlaşmalara yönelmek gerekir. Eğitim malzemelerinde güncellik ön planda tutulmalı ve ekonomikliğe dikkat edilmelidir. Eski malzemelerin geri dönüşümü sağlanmalı, öğretmenlerin yeterli düzeyde gelir sağlayabilmesi profesyonelliklerinin tanınması gerekir.

5. *Eğitim ve hizmet sistemini sürekli olarak iyileştirmek.*

Öğretmen ve yöneticilerden oluşan takımların; öğrencilerine, velilerine, topluma ve kendi kendilerine sağlamakta oldukları hizmetlerle; esas ürünlerinin “yarının vatandaşları ya da çalışanları olacak mezunlarının” kalitesini sürekli iyileştirme yollarının peşinde olmaları gerekir.

6. *İşbaşı (hizmetiçi) eğitimi kurumlaştırmak.*

Öğretmenlerin güncelleşmesine yardım eden, uzmanlık dallarındaki bilgilerini pekiştiren kurs ve seminerlerin yanı sıra onların öğretme, danışmanlık, yöneticilik ve liderlik becerilerini iyileştirmeye yönelik çalışmalar da sık sık yapılmalıdır.

7. *Liderliği kurumsallaştırmak (liderlik kalite üzerinde durmalı, kantite değil).*

Liderler, organizasyonun bütününün amacına odaklanmalı; ancak her bireyin bu bütüne katkısının nerede ve ne olduğunu açıkça ortaya koyabilmelidirler. Öğretmenlerin birbirleriyle sürdürdükleri takım çalışmaları ve işbirliği ile sınıf içerisindeki ve dışarısındaki liderlik yaklaşımlarına önem verilmeli ve bunlar takdir edilmelidir.

Okulda otoriteyi temsil eden herkes, yöneticilikle liderlik arasındaki farkı çok açık bir biçimde anlamalı ve liderlik arayışında olmalıdırlar.

8. *Korkuyu ortadan kaldırarak herkesin etkili çalışabilmesine ortam yaratmak (iletişimin iyileştirilmesi).*

Korkuyu okuldan, bölümden, her yerden atmak gereklidir; işte o zaman herkes okulun iyileştirilmesi için etkili çalışabilecektir. Herkesin fikirlerini özgürce ifade edebilmesini teşvik edecek bir ortam yaratılması hedeflenmelidir. Çatışmalı ilişkiler verimliliği daima engellerler; ancak eğitim kurumlarında ortamın, düşüncelerin ifade edilmesine biraz daha uygun olması, bu kritikliği, sanayidekine göre daha önemsiz kılmaktadır.

9. *Bölümler arasındaki duvarları (organizasyonel engelleri) kaldırmak.*

Bölümler arası işbirliği, eğitimin kalitesini iyileştirecektir. Öğretmenler arasındaki yakınlık (işbirliği) öğretimi geliştirecek güçlü bir öğedir; dolayısıyla değişik bölümlerde görevli öğretmenlerin fikir paylaşımına olanaklar yaratılmalıdır. Bu tür

işbirlikleri, öğrencilere bir derste öğrendiklerini bir başka ders ile ilişkilendirme şansını yaratacaktır.

10. Öğretmen ve öğrencilere yönelik kalite sloganları ile teşvik edici promosyon malzemelerini bırakmak.

Bu tür malzeme ve girişimler kalitenin iyileştirilmesine hiçbir katkı sağlamazlar. Bunlara ayrılması planlanan kaynakların, daha iyi malzemelerin (eğitim malzemeleri ya da okul için gerekli başka malzemeler olabilir) tedariki, daha iyi eğitim verilmesi ya da araştırmaların yapılması gibi eğitimde öngörülen iyileştirme süreçlerine doğrudan katkı sağlayacak alanlara ayrılması daha doğru olacaktır.

11. A. Öğretmenler ve öğrenciler için sayısal kotaları ortadan kaldırmak.

İyi düzenlenmiş bir sınavdan alınan notun, öğrencinin öğrenme düzeyini, güvenilirliği doğrulanmış şekilde gösterdiği kanıtlanamadığı sürece, anlamlılığundan söz edilemez. Notlar en sıkı final sınavında bile, performansın dört ya da beş maddeyi referans alarak yapılan değerlemesinin bir göstergesidir. Performans; öğrencinin ne zaman temel kavramları kavradığını ya da kaçırdığını ya da ona etki eden dış faktörleri dikkate alacak kadar yakından göstermemektedir. Çözüm öğretmenin liderlik yapması ve sapmaların gerçek nedenlerinin anlaşılmasının sağlanmasıdır.

11. B. İdari çalışanlar için sayısal hedefleri elimine etmek.

Sistemin kapasitesi dikkate alınmadan belirlenen sayısal hedefler, sistemi yönetenlerin de başarılı olmalarını güçleştirir. Hedeflere ulaşamazsa, açıklamalar istenir, kariyerler tehlikeye düşer. Hedeflere ulaşılan durumlarda bile bunun nasıl başarıldığı anlaşılmaz.

12. Öğrenci ve öğretmenleri, başardıklarıyla gurur duymalarından alıkoyan engelleri ortadan kaldırmak.

İnsanların katılımının ve işlerini iyi yapmayı istemelerinin sağlanması önemlidir. Onların (öğrencilerin, öğretmenlerin, idarecilerin ve diğerlerinin) başardıkları işlerden gurur duymalarını önleyen engelleri ortadan kaldırmak gerekir. Eğitim yönetiminde tüm dikkat kantiteden (sayılardan) kaliteye çevrilmelidir.

13. Kurulda çalışan herkes için güçlü bir sürekli eğitim ve kendini geliştirme programını kurumsallaştırmak.

Tüm öğretmen ve idarecilere görevlerine devam ederlerken, kendi eğitimlerini sürdürme olanağı verilmelidir. Özellikle ileri teknik alanlarda, modası geçmişliğin öğretim kalitesini tehlikeye atmasına hiçbir şekilde müsaade edilmesi söz konusu değildir. Alanı ne olursa olsun tüm öğretmenlere, kendi alanlarında ya da seçtikleri başka yeni alanlarda yeni gelişmeleri öğrenerek, kendilerini güncelleştirme olanağı sağlanmalıdır.

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).

Okuldaki herkesi kalite değişimini başarmak üzere harekete geçirmek gereklidir, değişim herkesin görevidir. Yapılması gerekenler iyi anlaşılmalıdır; bu faaliyet, eğitimde hiç bitmeyen sürekli iyileştirmeleri, olası tüm teknikleri kullanarak sürekli bir P (planla) Y (yap) Ç (çalış) U (uygula) çevrimi ile başarmaktır. Durum anlaşıldığında ve yol açık ise, gereğini yapmamak için neden yoktur. Gerekenler; üst yönetimin liderliği, herkesin istekle çalışmasıdır; sonuçta kurum kazanacaktır; ancak ulusun kazancı tüm bu uğraşlara degecektir.

2.6. Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi Unsurları

Bu başlık altında TKY'nin eğitime uygulanması kapsamında liderlik, öğretmen, öğrenci, sınıf yönetiminde kalite, öğrenen okul, değerlendirme kavramları ele alınarak açıklanacaktır.

2.6.1. Liderlik

Bütün organizasyonlarda olduğu gibi kalite organizasyonlarında da lider olmadan yeni bir sistemi uygulamaya geçirmek zordur. Özellikle bu, eğitim organizasyonları için daha da önem arz etmektedir. Grup üzerindeki etkileme gücü dikkate alındığı, eğitim organizasyonlarının, karşılaşılan çeşitli engelleri yıkmak, problemleri ortadan kaldırmak, öğretmenleri, personeli ve öğrencileri motive etmek ve ortak vizyon belirlemek için mutlaka iyi yetişmiş güçlü eğitimsel lidere ihtiyaç vardır (Cafoğlu, 1996: 52)

TKY'deki liderlik anlayışı sorumluluk sahibi, astlarına ilgi ve yetenekleri doğrultusunda rehberlik eden, gerekli kaynağı sağlayan, çalışanlarına yeteneklerini kullanma ve geliştirme imkânları yaratıldıkça kurumun daha da gelişeceğine inanan, insanların verimliliğinin yaptıkları işten zevk almalarına ve performanslarından gurur duymalarına bağlı olduğunu kabul eden bir anlayıştır (Özden, 2000: 141). Bu anlayışla okul yöneticilerinin çoklu bir liderlik gücüne sahip olmaları gerekmektedir. Yeri geldiğinde farklı liderlik rollerini oynayarak, çevredeki ve diğer kurumlardaki gelişmeleri yakından takip etmesi gerekir. Dönüşüm ve değişim zamanlarında, okula yeni hedef ve yön belirlemelidir (Özdemir ve Sezgin, 2003: 268).

2.6.2. Öğretmen

Öğretmen geniş anlamda, öğrenci/öğrencileri grup içinde birey olarak tanımlayabilen, onun öğrenmesini etkileyen faktörlerle ilişkisini yorumlayan ve hangi performansı/yeterliliği en az riskle kazanabileceğini yordayabilen ve bu anlamda geliştirdiği planı başarıyla uygulayabilen kişidir (Ülgen, 1995: 251).

Öğrencinin eğitiminde en önemli çevre etkeni öğretmendir (Başaran, 1996: 251). Etkili bir öğretim için nitelikli öğretmenlere gereksinim duyulur. Öğretmenlik, öğretimde uzmanlaşma isteyen bir meslektir. Bu meslek içinde yer alanların belli bir genel kültür birikimi, özel alan bilgileri ve öğretmenlik meslek yeterlilikleri ile donatılmış olmaları beklenir (Uluğ, 1999: 474).

TKY açısından yaklaşıldığında öğretmenin temel işlevi, öğrenme-öğretme süreçlerinin kolay işleyebileceği ortamlar hazırlamaktır. Bu süreçlerde öğrenmeyi kılavuzlayan biri olarak öğretmen, tüm öğrencilerin öğrenmeleriyle ilgili sorumluluk sahibi bir danışman olmalıdır. Öğretmenler bir takım olarak birlikte okul amaçlarının gerçekleşmesi için çalışmak durumundadır. Bir öğretmenin bireysel çabası pek anlamlı değildir. Öğretmenler arasında güçlü bir işbirliği sistemi oluşturmalı, öğretmenler birbirinden öğrenmelidir (Şişman, 1999: 506).

2.6.3. Öğrenciler

Öğrenci, okul sisteminde geliştirilmesi gereken hammadDEDİR. Bu bakımdan okul çalışmalarında her şeyin öğrenci bağlamında ele alınması öğrenci odaklı eğitim açısından kaçınılmazdır. Kalite geliştirme çalışmaları içinde öğrencilere özel bir önem verilmesi gerekmektedir. Bunun için başlangıç noktasına, öğrencilerin temel gereksinimlerinin tanınmasından başlayarak, onların öğrenme becerilerini geliştirme konusunun alınması doğru bir strateji olarak değerlendirilmesi gerekir (Uluğ, 2003: 81). Öğrenci yapısının iyi tanınması ve bunlar hakkında bilgilerin toplanması başarılı eğitimcinin ilk yapması gereken davranışlardandır (Cafoğlu, 1996: 134).

Öğrenci, okulun varlık nedeni ve temel girdisidir. TKY açısından öğrenci, okul sisteminin hem bir üyesi (katılımcısı), hem müşterisi, hem de ürünü olarak değerlendirilebilir. Öğrenci, okulun ve eğitimin müşterisidir. TKY terimleriyle kavramlaştırıldığında öğrenci, hem iç, hem de dış müşteri konumunda değerlendirilebilir. Okul ve sınıf ortamında rol alan eğitimci personel, bir müşteri olarak öğrenci beklentilerini dikkate alarak, bu beklentileri karşılayacak eğitim yaşantıları düzenlemek durumundadır. TKY açısından öğrenci, sistemin edilgen bir üyesi olmayıp

aktif bir katılımcısı, eğitim-öğretim hizmetinin üretilmesinin bir aracı olmalıdır (Yıldırım, 2002: 85).

2.6.4. Sınıf yönetiminde kalite

Sınıflar, öğrenme olayının sistemli olarak yapıldığı ve öğretmenlerin en fazla aktif olarak yer aldıkları mekanlar olarak bütün öğrencilere hitap etmelidir. Sınıftaki bütün öğrencilerin katılımları, öğrenmede önemli bir rol oynamaktadır (Cafoğlu, 1996: 139).

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

Sınıf içi faaliyetlerin planlı bir şekilde yürütülmesi ve sınıf içinde zamanın etkili kullanılması da sınıf yönetiminde kalitenin önemli göstergeleridir. Öğretmen eğitim-öğretim faaliyetlerini planlı bir şekilde yürütmek, yönlendirmek durumundadır. Plansız yapılan faaliyetlerin istenilen sonuçları vermesi imkansızdır. Öğretmenler planlama faaliyetlerini, etkili bir zaman yönetimi stratejisi belirleyerek gerçekleştirmelidirler. Sınıf içinde zamanın iyi kullanılması, eğitim-öğretim etkinliklerinin amaçlarına ulaşması açısından çok önemlidir. Sınıf yönetiminde kalitenin sağlanması, zaman israfının önlenmesini gerektirir (Yıldırım, 2002: 90).

2.6.5. Öğrenen örgüt (Öğrenen okul)

Öğrenen örgüt, örgütlerin deneyimlerinden ders alma yeteneğini, değişen koşullara uyum sağlama becerisini ve örgütlerin kendi kendilerini yenileyebilen dinamik bir yapı kazanmasını ifade etmektedir (Özden, 2000: 147). Öğrenen örgüt,

öğrenmeyi teşvik eden, personel geliştirmeyi ön plana çıkaran örgüttür (Töremen, 2001: 105).

Öğrenen organizasyon, sürekli olarak yeni bilgiler elde eden ve bu bilgileri geliştirerek faaliyetlerini bu bilgilere göre biçimlendirme yeteneğine sahip olan ve böylelikle sürekli gelişmeyi gerçekleştirerek rekabet avantajı yakalamayı amaç edinen organizasyon demektir (Pınar, 1999: 37).

Okulların TKY uygulamalarına başlayabilmesi ve bu uygulamaları devam ettirebilmesinde kuşkusuz öğrenen okul olabilme becerileri büyük rol oynayacaktır. Dinamik çevre koşullarına uyum sağlamalarında okulların yapması gereken en temel faaliyetlerden birisi öğrenen örgüt olabilmenin önündeki engelleri ortadan kaldırmaktır (Yıldırım, 2002: 87).

2.6.6. Değerlendirme

Eğitim örgütlerinin hedefledikleri amaçlara ulaşip ulaşamadıklarının belirlenmesinde, mutlaka değerlendirme sistemini yoğun ve sistemli olarak kullanılması gerekmektedir. Değerlendirme, sistem geliştirmenin başlangıcı sayılmaktadır. Eğer değerlendirme yapılmaz ise, sistemin başarılı ve başarısızlık tahlili, hangi noktada bulunduğunu tespit etmek güçleşecek, hatta belirsizleşecektir. Yalnızca çıktıya bakılarak, öğrenci başarı ve başarısızlığı ölçüt alınarak yapılacak olan kalite çalışmaları yanlış sonuçlara sebebiyet verebileceğinden dikkate alınmalıdır. Asıl önemli olan öğretim ve öğrenim sürecinin değerlendirilmesidir. İstenilen sonuçlara ulaşabilmek için, sürecin nasıl çalışması gerektiği konusu sürekli tartışılmalıdır (Cafıoğlu, 1996: 145).

Eğitim sisteminin sürekli iyileştirilmesi, insana verilen değeri ve insanın bugünden farklı olacak, gelecekteki yaşamına hazırlanması anlamında ele alınabilir (Ensari, 2002: 23). Sürekli iyileşmenin temeli ölçmeye dayanır. Eğitimin kalitesinin göstergelerinin belirlenmesi, bunların ölçümü ve sonuçların değerlendirilmesi, insanları yargılamak için değil, sistemi iyileştirmek için dikkatlice yapılmalıdır (Yıldırım, 2002: 90).

2.7. Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi Felsefesi ile İlgili Kavramlar

Bu başlık altında misyon, vizyon, amaçlar (hedefler), değerler ve ilkeler, politikalar ve stratejiler ele alınmıştır.

2.7.1. Misyon

Misyon, bir kurumun varoluş amacını yansıtan ve bunu açıklayan ifadelerdir. Bunu misyon üçgeniyle ifade edecek olursak: Biz şu anda ne yapıyoruz? Neden yapıyoruz? Nasıl yapıyoruz ve niçin yapıyoruz? Sorularının cevabı misyonu ortaya koyar. Misyon, aynı zamanda “niçin varız?” Neye inanıyoruz? sorularının da cevabıdır. Böylece belirlenen misyon süreçlerin yönetilmesini kolaylaştırır ki bunlar ilkelerin pratiğe dönüştürülmesidir (MEB, 2005: 36).

Misyon, bir okulun gelecekte olmak istediği yer, şu andaki durumu, toplumdaki imajı ve yöneticilerinin dünya görüşüdür (Özevren, 2000: 59). Misyon, “Niçin?” sorusunun cevabıdır. Bir başka ifadeyle örgütün “Biz niçin varız?” sorusuna verdiği cevaptır (Çelik, 1995: 83).

Bu anlamda okul/kurum misyonunun belirlenmesinde:

- Bu gün ne durumdayız?
- Ne yapmaktayız?
- Görevimiz nedir?
- Kim için yapmaktayız?
- Nasıl ve neden yapmaktayız?
- Neden varız?
- Asli yeterlilik alanımız nedir?
- Okul/kurumu başka kurumlardan ayıran özellikler nelerdir?
- Okul/kurumumuzun ayırt edici özelliklerini ne belirlemektedir?
- Gelecek için arzularımız nedir?
- Okul/kurumun amacına ulaşması nasıl sağlanacaktır? sorularının cevabı

aranmalıdır.

Misyon;

- a) Okul/kurumun görevini, ilişki içinde bulunduğu çevrelere tanıtır.
- b) Okul/kuruma yön ve amaç belirlemede ışık tutar.
- c) Okul/kurumun politika ve stratejisinin belirlemede esas alınır.
- d) Okul/ kurum kültürünü oluşturmaya ve geliştirmeye yardım eder.
- e) Okul/kurumun hizmet alanlarını belirler.
- f) Okul/kurumun çalışanlarını motive eder.
- g) Okul/kurumun süreçlerinin belirlenmesi ve geliştirilmesini sağlar.

Belirlenen ve açıklanan misyon, okul/kurumun yaptığı planlarda ve karar verme süreçlerinde temel unsur olur. Okul/kurum misyon ifadesini oluştururken mevzuatla kendine verilen görevleri ve değişen çevre faktörlerini göz önünde bulundurur (MEB, 2005: 36).

2.7.2. Vizyon

Vizyon, kurumun değerlerini, içinde bulunduğu durumu, ulaşmak istediği hedefleri belirleyen ve çalışanları ortak bir amaç etrafında bütünleştirerek işletmeyi arzulanan geleceğe doğru yönlendiren bir süreçtir. Vizyon gelecekle ilgilidir. Kurumun gelecekte bugünden daha iyi olmasını hedefleyen, gerçekçi ama erişilemeyecek gibi görünen yükseklikte olmasını amaçlayan bir süreçtir (Özevren, 2000: 58).

Vizyon, bu günden geleceğe köprü oluşturmak, okul/kurum çalışanlarının ve toplumun geleceğe yönelik beklenti ve özlendlerinin bir ifadesidir. Okul/kurumun gelecekte bu günden daha iyi olmasını hedefleyen, gerçekçi ve erişilebilecek bir yol göstermedir. Bir okul/kurumun vizyonu, onun varlık nedeni ve yaşama amacı gibi konulardaki temel kabullenmelerinin çizdiği bir ufuktur (MEB, 2005: 38).

Okul/kurum vizyonunun belirlenmesinde;

- İsteklerimiz ve ideal geleceğimiz nedir?
- Başarmak istediklerimiz nedir?

- Bırakmak istediğimiz miras nedir?
- Toplum tarafından nasıl bilinmek istiyoruz?
- Okul/kurumumuzun gelecekte yeri nasıl olmalıdır? Sorularının cevabı aranmalıdır.

Bir vizyonun üç önemli fonksiyonu vardır (MEB, 2005: 38):

- **İlhâm verme:** Vizyonun temel fonksiyonu; okul/kurum mensuplarına ilhâm vermek, heyecanlandırmak ve motive etmektir. Bunu sağlayabilmek için okul/kurum paydaşlarının vizyon geliştirme sürecine katkısı gerekir.
- **Karar zinciri oluşturma:** Karar alma süreçlerinde vizyonun etkisi vardır. Vizyon okul/kurumdaki herkese nasıl karar verileceği ve ne yapılacağı konularında yol gösterir.
- **Takım Düzeni oluşturma:** Vizyonun üçüncü fonksiyonu; okul/kurumdaki herkesi ortak bir noktada birleştirmek ve takım ruhu oluşturarak gelişmeyi çabuklaştırmaktır. Ortak hedefe ulaşmak için yapılan takım çalışması, vizyona ulaşmada etkili bir araçtır.

2.7.3. Hedefler

Eğitim örgütlerini gelecek için, daha küçük adımlarla işletebilmek, küçük, kısa kararların alındığı hedeflerle mümkün olabilmektedir. Bunlar vizyon, misyon ve kültür ile köprü vazifesi görmektedir. Belirlenen misyonun yerine getirilmesinde iyi birleştirilmiş, düzenli bağlanmış hedefler insanları motive etmektedir. Bu motivasyon da misyon ve vizyonu etkilemektedir (Cafoglu, 1996: 51).

Hedefler okul/kurumun kısa, orta ve uzun dönemdeki yönelimini ve başarmak istediklerini belirlemektedir. Örgütler, değerlerle anlayış ve kavrayışlarını; misyonu ile bağlılıklarını; hedeflerle bağlılığın yönünü ortaya koymaktadırlar. Dolayısıyla hedefler misyon ve değerlerden doğmaktadır (MEB, 2005: 40).

Ayrıca hedefler, okul/kurumu vizyonuna taşıyacak somut, ölçülebilir, rakamlarla ifade edilebilen adımlardır. Okul/kurum bu adımları attıkça vizyonuna ulaşacaktır.

Hedef Örnekleri;

- 2011-2012 eğitim – öğretim yılında üniversiteye giren öğrenci sayısını bir önceki yıla göre % 15 artırmak
- 2011-2012 eğitim – öğretim yılında sınıfta kalma oranını % 15 azaltmak
- 2011-2012 eğitim – öğretim yılında çalışanlardan gelen öneri sayısını % 20 artırmak vb.

2.7.4. Değerler ve ilkeler

Bir kurumun değerleri onlara bağlı olarak hareket ettiği prensiplerdir. Kurumun inanç ve amaçlarını ifade eder. Misyon cümlesinde olduğu gibi kısa, hatırlanması ve aktarılması kolay, kuruma yön verenlerin ortak sesi olacak cümlelerdir. Bir okul değerlerini belirlerken aşağıdaki noktalara dikkat etmelidir (Köksal, 1998: 61).

- Bizim için önce öğrencilerimiz gelir.
- Mesleki yoğunlaşma ve deneyimin en üst düzeyinde çalışıyoruz.
- Ekip çalışması yapıyoruz.
- Sürekli gelişimde kararlıyız.
- Herkes için fırsat eşitliğini garanti ediyoruz.
- Mümkün olan en yüksek kalite düzeyinde hizmet vereceğiz.

Değerler, vizyona temel oluşturan ve okul/kurumu misyonu çerçevesinde, diğer okul/kurumlardan ayırt edici özelliklerini ortaya koyan, yol gösterici olarak işlev gören ifadelerdir. Ayrıca okul/kurumun değerleri; açık ve özlü biçimde ifade edilmeli, anlamlı, sürekli, ulaşılabilir olmalı ve sayısal olmaktan çok niteliksel ifadeleri içermelidir (MEB, 2005: 34).

Okul/kurumun değerleri, üyelerini kendi düzeni, ilkeleri ve gelişimine uygun davranışlara yönlendiren araçlardır. Aynı zamanda değerler, bir organizasyonda

Çalışanların, kendilerini adadıkları amaçlarına ulaşmalarını sağlayacak duygularını hareketlendirir. Bununla birlikte değerler ve ilkeler; organizasyonun bütününde kabul gören ve reddedilen davranış ve tutumları ifade eder (MEB, 2005: 34).

Okul/kurum değer ve ilkelerin belirlenmesinde:

- Temel inançlarımız nedir?
- Ahlak kurallarımız nedir?
- Davranış kurallarımız nedir?
- Özen gösterdiğimiz amaçlar nedir?
- İdeallerimiz nedir?
- Aldığımız kararların doğru veya yanlış olduğuna nasıl karar veririz?
- Yaptığımız davranışların doğru veya yanlış olduğuna nasıl karar veririz?
- Hangi kriterleri esas alırız? Sorularının cevapları aranmalıdır.

2.7.5. Politikalar

Stratejiye yön veren prensiplerin bütününe politika adı verilir (Sennaroğlu, 1997: 64, aktaran: Keskin, 2005: 37). Politika, misyondan kaynaklanan ilke ve değerlerin çizdiği sınırlılıkta hedeflere ve sonucunda da vizyona ulaşmak için belirlenen yol olarak da ifade edilebilmektedir. Politika yol gösteren, ne yapılması gerektiğini ortaya koyan ve çalışanları yönlendiren ifadelerdir. Politikalar, davranışlara ve etkinliklere yön vermek amacıyla oluşturulmakta ve çalışanların amaç ve yönlerini tayin etmelerini kolaylaştırmaktadır. Politika, “Stratejik Amaç” olarak da adlandırılabilir (MEB, 2005: 40-41).

Politika İle İlgili Örnekler:

- Eğitim-öğretim politikası
- Hizmet politikası
- İşbirliklerini artırma politikası
- Çevrede tanınma politikası
- İyi uygulamaları paylaşma politikası
- Veli memnuniyetini ve okula katkısını artırma politikası

- Zararlı alışkanlıklarla mücadele politikası
- Sosyal etkinleri artırma politikası
- Çalışanlar arasında yardımlaşma ve dayanışma politikası
- İletişimde açıklık ve şeffaflık politikası
- Bilgi paylaşım politikası
- Katılımcılığı özendirme politikası

2.7.6. Stratejiler

Vizyona ulaşmayı sağlayıcı gerçekleştirilebilir, ölçülebilir öncelikler ve adımlara strateji denmektedir (Sennaroğlu, 1997: 64, aktaran: Keskin, 2005: 37). Strateji, okul/kurumun hedeflerine ulaşması için atacağı adımlardır. Stratejiler, hedeflere ulaşmak için okul/kurumun seçtiği usul/yöntemlerdir. Stratejiler, hedeflerin nasıl elde edileceğini gösteren, ayrılacak kaynakların miktarını ve çeşitlerini belirten ifadeleri içerir. Her hedef için birden fazla strateji hazırlanacağı gibi, tek bir strateji de birden fazla hedefin başarısını sağlayabilir (MEB, 2005: 41).

Stratejilerde aşağıdaki soruların cevapları aranmalıdır:

- Uzun dönemdeki hedeflerimize nasıl ulaşacağız?
- Bu hedefleri nasıl gerçekleştireceğiz?
- Arzu edilen seviyeye nasıl ulaşacağız?

POLİTİKA: Eğitim ve iletişim yoluyla verimliliği ve fırsatları artırma.

Strateji: 1. Katılım ve verimliliği geliştir.

Strateji: 2. Fırsatları artırmak için eğitim imkânı sağla.

Strateji: 3. İletişimi geliştir ve sadakati güçlendir.

2.8. ABD ve İngiltere’de Toplam Kalite Uygulamaları

ABD ve İngiltere’deki eğitim sistemlerinde yaygın bir şekilde Toplam Kalite Felsefesi ve araçları benimsenmektedir. Her yenilikte olduğu gibi, başarı değişkendir ve

uygulamalar farklı politik ve sosyal ortamları yansıtmaktadır.

2.8.1. İngiltere'deki gelişmeler

İngiliz eğitim sistemi önemli bir değişim sürecinden geçmiş ve iyileştirme uygulamaları sistemi merkezi hükümet tarafından doğru olmayan bir biçimde kullanılmıştır. Bu girişimlerin bir kısmı Toplam Kalite ilkeleriyle oldukça uyumlu olmakla birlikte, diğerleri temel ilkelerle çatışmış ve sürekli iyileştirme sağlamak isteyen okullarda gerçek bir gerginliğe yol açmıştır.

İngiltere'de Toplam Kalite'nin pek çok uygulamaları vardır. Bunlar, eğitim kuruluşları yelpazesinin tamamına yayılmıştır. Genellikle, bu girişimler, Okul Geliştirme veya Etkililiği gibi farklı isimler altında olmaktadır; ancak Toplam Kalite'nin altında yatan ortak ilkelerin pek çoğunu içermektedir. St Helens'deki Hamblett Okulu TKY'ye (Brownlow, 1994) resmen geçen ilk özel okuldur; fakat diğer pek çok okul da uzun zamandır bu felsefenin özüne yakınlaşmıştır. Bu ortamda, bireyin istek ve gereksinimlerine odaklanma düşüncesi ikincil kalmaktadır. Ayrıca özel okullar, milli eğitim programına daha az bağlıdır ve genellikle daha yenilikçi olmalarına izin verilir. Öğretmenlerin adanmışlık düzeyleri de oldukça yüksektir. Benzer bir şekilde, Toplam Kalite kavramları - özellikle de Deming'in öğretilerine dayananlar, ilkokullarda iyi karşılanmıştır. Daha yenilikçi ilkokullar, işbirliğine dayanan, proje merkezli öğrenim yaklaşımlarını uzun yıllardır geliştirmektedirler. Bazıları, ödül ve ceza kavramlarını bile sorgulamış ve içsel motivasyona yoğunlaşmak üzere sıralamadan uzaklaşmışlardır. Ancak, standartlara ve testlere odaklamak kaliteyi iyileştirmek üzere tasarlanan Hükümet girişimleri ise, bu öncülerin çoğunu, başladığı işi bırakmaya ve "kara tahta, tebeşir" ile "sınava hazırlamaya geri dönmeye zorlamıştır. Pek çok ilkokul öğretmenin, Deming'in dile getirdiği ilkelere gönülden inanmakla birlikte onları geriye götüren milli eğitim sistemi karşısında cesaretleri kırılmaktadır.

İngiltere'deki pek çok ortaokul da gelişmeler göstermektedir. Midsomer Norton'daki Somervale Okulu, üç senedir Toplam Kalite uygulamaktadır. Somervale, öğrenciler de dahil olmak üzere tüm paydaşlarının katılımı ile stratejik bir gözden

geçirmeyle işe başlamış; iyileştirilecek kritik süreçler bu şekilde belirlenmiştir. Velileri, öğretmenleri, destek personeli ve öğrencileri içeren iyileştirme ekipleri oluşturulmuştur. Bu ekipler bir süreç iyileştirme çevrimine uygun olarak hareket etmektedirler (Marsh, 1993). Bir yönlendirme komitesi kurulmuş ve halen her ay toplanmaktadırlar. Bazı öğretmenler ile, destek personeli, öğrenciler ve bazı veliler de destekçi-rehber (facilitator) olarak yetiştirilmek üzere altı aylık bir eğitim sürecine katıldıklarında büyük bir değişim yaşanmıştır. Bu kişiler daha sonra pek çok alanda, iyileştirme girişimlerine liderlik etmeye başlamışlardır. Somervale okulu şimdi de ABD'deki Mt Edgumbe Okulu ile öğrenci değişimi uygulamasını başlatmıştır.

Ülke genelinde, Toplam Kalite uygulayan pek çok başka ortaokul örneği de vardır. Bir başka yenilikçi Salisbury'deki Westwood St Thomas Okuludur. 150 paydasının stratejik planlamaya katılımlarını sağlamak amacıyla, Toplam Kalite yaklaşımını kullanmıştır. Onlar TK araçlarını sınıflarda da kullanmaktadırlar. Bu okulların çoğu, uzun bir sürecin henüz başında olduklarını ve çabuk çözümlerin olmadığını farkındadırlar.

Toplam Kalite için itici güç, bazen de eğitim kuruluşlarının dışından gelmektedir. Rank Xerox, ICL ve The Royal Mail gibi Toplam Kaliteyi uygulayan önde gelen işverenleri yerel okullara, uygulamalara başlamalarında destek olmaktadır. Açıkça görülmektedir ki, öğrencilerin kalitesi iyileştirilebildiği takdirde, bu destek, okulların yararına olacaktır. The Royal Mail ise, ulus genelinde TKY'yi yaymaya çalışan, eğitim ve toplumda Toplam Kalite Merkezi'nin sponsorluğunu üstlenmiştir. (Ensari, 2002: 183-187)

2.8.2 ABD'deki gelişmeler

Eğitimde Toplam Kalite'nin öncüleri Amerikalılardır. ABD uzun süredir TKY'yi uygulayan okullarıyla bu alanda en çok birikim sağlamış ülkelerin başında gelmektedir. Bu birikimleri paylaşmaya istekli oluşları birçok başka kişi ve kurumlara da destek oluşturmuştur. Her yıl, "Kalitede İlerleme" {Quality Progress) anketlerinin sonuçları Quality in Education da yayınlanmaktadır. Liste her yıl inanılmaz hızla

büyümektedir. Bu öncüler arasında Mt Edgescumbe Lisesi'ni, en ünlüleri de Fox Valley Teknik Koleji olmak üzere George Westinghouse Lisesi'ni ve Millcreek Okul Bölgesini saymak olasıdır.

Mt Edgescumbe'in kalite yolculuğu 1988'de başlamıştır. Kaliteli bir okulun özünde kaliteli bir program vardır. Okula giren her öğrenciye kalite felsefesi, araçlar ve teknikler, öğrenme kuramları ve Covey'in Yedi Alışkanlığı (7 Habits) ile pratik psikoloji öğretilmektedir. Daha sonra öğrencilere, bu temel bilgilerin tüm ders alanlarında uygulama olanakları sağlanmaktadır. Burada öğrenciler, bir şeyi neden öğrendiklerini anlamakta ve programın düzenli olarak gözden geçirilmesiyle uğraştıklarından, bu yaklaşım geleceğe ilişkin programların hazırlanmasını da doğrudan etkilemektedirler. Bu durum, yetkinliğe dayanan öğrenme ve Bloom taksonomisi aracılığıyla sağlanmıştır.

En tartışmalı konu, değerlendirmedir. Dr. Deming, kitlesel denetimin yanı sıra notlama ve sıralamanın zarar verici etkileri olduğunu savunmuştur. Bu kuramın Mt Edgescumb'ın da uyguladığı gibi; eğitim kurumlarındaki yansıması, öğrencilerin denetlenmesi değil, öğrenmenin gözlenmesi anlamına gelmektedir. Okulda, öğrenme matrisleri ve Bloom taksonomisi aracılığıyla öğrencilerin kendi öğrenmelerini değerlendirmeleri sağlanmaktadır. Bu da öğrencilere öğrenme ve değerlendirme kuramları öğretildikten sonra öğrenmelerini belgelemeleri, göstermeleri ve savunmaları şeklinde gerçekleşmektedir.

Mt Edgescumb'ın elde ettiği olumlu sonuçların bir kısmı aşağıda örnek olarak verilmiştir:

- Mezunların %68'i kolej ya da üniversiteye gitmekte, %28'i ise teknik/ticaret okullarına ya da askeri hizmete gitmektedirler. Taşra liselerinde koleje devam edenlerin ortalaması ise %5'in altındadır.
- Okulu bırakma oranı ise %0 ile %5 arasında değişmektedir.
- Öğrencilerin %97'si aldıkları eğitimin kalitesinin, bulundukları çevrede sunulanlardan daha iyi olduğuna inanmaktadırlar.

- 1992 mezunlarının % 92'si çocuklarının da buraya devam etmesini isterken buna ana neden olarak, akademik cesareti göstermektedirler.
- Mezunların % 75'i, eğitime devam etmelerinde okulun büyük bir rol oynadığı kanısındadırlar.
- Uyuşturucu ve alkol bağımlılığı önemli ölçüde azalmıştır.
- Veli memnuniyeti artmıştır.

Wisconsin'deki Fox Valley Teknik Koleji'nde de benzer sonuçlara daha büyük bir ölçekte ulaşılmıştır. Öğrencilerin ve iş dünyasının istek ve gereksinimlerini karşılamak için 1985'te Toplam Kalite uygulaması başlatılmış ve daha geniş bir kidemin sürece doğrudan katılımı sağlanmıştır.

Müşterilere odaklanmanın bir sonucu olarak Fox Valley müşterilere dayalı ölçütler ve göstergeler yaratmıştır. İş bulma şansı öğrenciler için çok önemli olduğundan, bir işe yerleşmeyi izleme sistemi (job placement tracking system) geliştirmişlerdir. Bu vurgulama eğitimcileri, derslerini, öğrencilerin iş dünyasına hazırlamayla ilişkili olmasına odaklanmaya teşvik etmiştir. Memnuniyetsizlik durumlarında açığın kapatılacağına ilişkin öğrenciye ve işyerlerine garanti verilmektedir. Fox Valley, geleneksel akademik takvim gibi paradigmalara da meydan okumaya hazırlanmıştır. Tüm öğrencilerin istekleri ve gereksinimleri ve öğrenme biçimleriyle farklı olduğunu kabul etmektedirler. Ancak burada hatırlanması gereken şey öğrencinin yalnızca müşteri değil, aynı zamanda tedarikçi de olduğu ve kendi öğrenme süreçlerinden sorumlu olduğudur. Öğrenme sürecinin iyileştirilmesinde ortaklaşa çalışmaları söz konusu olsa da sonuçta onlar daima birincil müşterilerdir (Ensari, 2002: 183-187).

2.9. MEB'de Toplam Kalite Yönetimi Uygulamaları (Yılmaz, 2005: 10-15)

Bu başlık altında Norm Kadro Yönetmeliği, Eğitim Bölgeleri ve Eğitim Kurulları yönetmeliği, Müfredat Laboratuvar Okulları Projesi (MLO), Okul Gelişim Modeli ve Kalite Çemberleri ele alınmıştır.

2.9.1. Norm kadro yönetmeliği

Norm Kadro Yönetmeliği şu gerekçeler ileri sürülerek oluşturuldu ve uygulanmaya başlandı (10 Ağustos 1999);

- Öğretmen dağılımındaki dengesizliğin giderilmesi,
- Öğretmensiz okulun kalmaması,
- Personel ve kaynakların dengeli dağılımını sağlayarak eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması,
- Atamalarda torpilin ortadan kaldırılması.

2001 yılından itibaren uygulanan norm kadro uygulaması, esnek çalışma ve esnek istihdamın ön uygulaması olduğunu göstermektedir. Norm kadro dışında kalan öğretmenlerin, istenilen bölge ve okulda çalışma zorunluluğu, bu olanak yoksa süresiz ücretsiz izinli sayılması esnek çalışmanın tipik uygulamalarıdır (Eğitimsen, 2002, s.4).

2.9.2. Eğitim bölgeleri ve eğitim kurulları yönetmeliği

Eğitim yönetiminde en geniş katılımın sağlanması gerekçeleri ile tanımlanan “demokratiklik” kılıfı giydirilmiş “Eğitim Bölgeleri ve Eğitim Kurulları Yönergesi”, Norm Kadro Yönetmeliği’nin tamamlayıcı unsuru olarak uygulamaya sokulmaktadır. Yönetmelikle şu yeni düzenlemeler getirilmektedir.

Mevcut idari yapıya göre (Belediye sınırları dahilinde) nüfusu 30.000’den az olan her il/ilçe bir eğitim bölgesi olarak kabul ediliyor. Ayrıca nüfusu 30.000’den fazla olan bir il/ilçe merkezinde çeşitli ölçütler dikkate alınarak birden fazla eğitim bölgesi oluşturulabiliyor.

Eğitim bölgesinde bulunan her derece ve türdeki örgün-yaygın eğitim okul ve kurumları “eğitim kurumu” olarak tanımlanıyor. Bir eğitim kurumu için yeterli sayıda öğrenci sağlayabilecek yerleşim biriminden oluşan nüfus bölgesine “okul bölgesi” denilmekte ve okul müdürleri yönetmektedir. Eğitim bölgesi ise koordinatör okul olarak tanımlanan okulların müdürleri (koordinatör müdür) tarafından yönetilmektedir.

Koordinatör müdürlerin görevi; eğitim bölgesinde bulunan eğitim personelinin, öğrenci sayılarının, ders sayılarının, her türlü ihtiyaç ve fazlalıkların envanterinin çıkarılması, eldeki personel ve kaynaklarının bölgede ortak ve verimli kullanılmalarını sağlamak olarak tanımlanmaktadır.

Bu yeni yönetsel düzenleme, uygulamada norm kadro fazlası personelin, eğitim bölgeleri arasında sürekli yer değiştirerek (il dışı-il içi gözetilmeksizin) çalışmalarını sağlamak ya da ücretsiz izinli sayılarak “geçici işsiz” haline getirilmesi şeklinde uygulanacaktır. Bu tipik bir “esnek çalışma-esnek üretim” uygulamasıdır.

2.9.3. Müfredat laboratuvar okulları projesi (MLO)

Müfredat Laboratuvar Okulları (MLO), toplam kalite yönetiminin pratik olarak uygulandığı bir projedir. 1993 yılından beri Dünya Bankası destekli olarak uygulanmaktadır. Son yıllarda uygulama genişletilmesi doğrultuda önemli adımlar da atılmış durumdadır. Bu gün, Türkiye de toplam 23 ilde 208 okulda uygulanmaya konmuş ve yeni öğretim yılında sayıları arttırılmıştır.

TKY’nin buraya kadar anlattığımız tüm kurulları oluşturulmuştur durumdadır. Fakat bu okullarda, eski yönetmelikler ve bürokratik ilişkiler, hiyerarşi, ücret sistemi aynen devam etmekte, eski sistem ve programla yeni çözüm üretilmek istenmektedir. Bu projenin finansının, işyerlerinde sosyal, kültürel etkinliklerden ve bağışlardan sağlanacağı ileri sürülmektedir. Bu kadar önemsenen “çağdaş” proje için kaynak olarak, orta çağ mantığı ile, para toplama, bağış vb. belirlenmiştir. Genel bütçeden eğitimin payını arttırmadıkça “eğitime katkı payı” adıyla toplanan paralarla eğitimin sorunlarının bu projelerle çözülemeyeceği bu uygulamanın kendisi açıkça göstermiştir. Yine bu uygulama, TKY anlayışı ile, demokratik yönetim ve katılımcılığın gerçekleşmesinin mümkün olmadığını göstermiştir. Yapılan en önemli uygulama, “nitelikli sınıflar” oluşturmak için velilerden büyük paralar toplamak olmuştur.

Bu proje çevresinde tüm okulların MLO’nın sahip olduğu alt yapıya ulaşması hedeflenmektedir. Bu alt yapının finansmanının her okulun kendisinin sağlayacağı,

bunun için ek bir ödeneğin yeterli kaynak olmadığına okullara verilemeyeceği vurgulanmıştır. Fatura yine veliye çıkarılmaktadır. Gelir seviyesi yüksek olan bölgelerdeki bazı okulların istekli velileri ile bu alt yapının oluşturulması, düşük gelir seviyesindeki ve kırsal kesimdeki okullardan daha erken olacaktır. Kırsal kesimlerdeki okullarda veli istese de ekonomik katkı sağlanamayacak, okullar arası teknolojik ve fiziksel niteliklerde büyük farklılıklar doğacaktır. Hatta aynı okul içinde nitelikli sınıflar oluşmaya ve para aktarımı yapan velinin çocukları bu sınıflara kaydolması uygulaması başlamış durumdadır. Bu eğitimdeki fırsat eşitliğini bir kez daha zedelemektedir. Aynı okul binası içinde, parası olanın daha nitelikli sınıflarda, para veremeyenlerin, kalabalık ve ders araç-gereçleri açısından yetersiz sınıflarda eğitim yapması pratik olarak yaşanır hale gelmiş durumdadır.

2.9.4. Okul gelişim modeli

MEB Toplam Kalite Yönetimi Uygulama Yönergesi' ne istinaden hazırlanan MEB Taşra Teşkilatı Toplam Kalite Yönetimi Uygulama Projesi ile eğitim kurumlarında TKY uygulamaları okul gelişim modeliyle sağlanmaya çalışılmaktadır. Hedeflenen “Planlı ve Sürekli Gelişim”, Okul Gelişim Planları ile gerçekleştirilecektir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2002/49 sayılı genelgesi ile OGM çalışmalarının TKY den bağımsız olarak yürütülmesini imkansız kılmıştır. Sistemin kalbinin TKY, TKY' nin kalbinin de özdeğerlendirme olduğu bir gerçektir.

“Planlı Okul Gelişim Modeli” esasını oluşturan “Okul Gelişim Süreci Basamakları” kendisini sürekli olarak değerlendiren ve yaptığı değerlendirme sonuçlarına göre kendi kendisini düzelterek geliştiren çembersel bir süreçtir. Sürecin her aşamasında (P-U-K-Ö) döngüsü (Planla-Uygula-Kontrol Et ve Önlem Al) uygulanmalıdır.

PUKÖ aşağıdaki şekilde tanımlanır:

Planlama (P): Belirli bir zaman dilimi içerisinde gerçekleştirileceklerin ve söz konusu hedefe ulaşmak için gerekli olanların planlanmasıdır. Problem çözme teknikleri

kullanılarak iyileştirme konusu belirlenir. Durum değerlendirmesi yapılır ve hedefler belirlenir. Mevcut duruma yönelik veriler, veri toplama teknikleri kullanılarak toplanır.

Uygulama (U): Süreç kapsamındaki faaliyetlerin yerine getirilmesidir. Çözüm önerileri uygulamaya konur. Maliyet gerektiren, sonuçların etkinliğinden emin olunamadığı durumlarda pilot bölge uygulaması yapılır.

Kontrol Etme (K): Planlanmış ve istenilen değerler/çıktılar ile elde edilen sonuçların kontrol edilmesi; başarılı olunması halinde uygulama planının standardize edilmesi, aksi durumda geliştirme için planlama amacıyla döngüye devam edilmesidir. Uygulamaya alınan yöntemin etkinliği belirlenen kriterler (maliyet, kalite, verimlilik vb.) doğrultusunda değerlendirilir.

Önlem Alma (Ö): Kontrol sonuçları doğrultusunda çıkan olası aksamalar tespit edilerek önlem alınır. İyileştirme faaliyeti sonucunda elde edilen sonuçlar uygun bulunduğu gerekli standardizasyon sağlanır (www.medicine.ankara.edu.tr).

Okul Gelişim Modeli okulun fiziki ve insan kaynaklarını geliştirerek eğitimin niteliğini ve öğrenci başarısını artırmayı amaçlayan sistematik bir süreçtir. Okul Gelişim Modeli ile her okulun stratejik planını hazırlaması öngörülür. Bu planlama okulun gelişim hedeflerini belirlediği gibi hedeflere ulaşmada izleyeceği yolu ortaya koyarak okula bir vizyon kazandırır. Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı'nın 14/06/2002 gün ve 2002/49 nolu genelgesine göre okul gelişim süreci basamakları;

- a) Okul Gelişim Yönetim ekibinin oluşturulması,
- b) Okulun stratejik planının hazırlanması ve gelişim hedeflerinin belirlenmesi,
- c) Özdeğerlendirme yapılması,
- d) Özdeğerlendirme sonuçlarına göre, açık alanların önceliklendirilmesi ve iyileştirme ekiplerinin kurulması,
- e) İyileştirme planlarının hazırlanması,
- f) İyileştirme planları doğrultusunda okul gelişim planının hazırlanması,
- g) Yıllık okul gelişim planlarının uygulanması,
- h) Gözden geçirme ve biçimlendirici değerlendirme,
- i) Düzeltilmiş yıllık okul gelişim planının uygulanması,
- j) Son değerlendirme ve rapor yazımı basamaklarından oluşmaktadır.

Okullarda TKY uygulamaları okul gelişim süreci doğrultusunda uygulanmaktadır. Bu süreç; katılımı, stratejik planlamayı, mevcut durumu ortaya koyan çalışmalar yapmayı, sürekli gelişimi, hizmet içi eğitimler ile insan kaynağını sürekli desteklemeyi, ekip çalışması ile iş birliğini okullara yerleştirmeyi ve okul çalışmalarına sistematiklik kazandırmayı amaçlayan sistematik bir yaklaşımdır. Bu nedenle okullarda TKY uygulamaları okul gelişim süreci ile gerçekleştirilmektedir.

TKY uygulama projesi özünde EFQM mükemmellik modelini barındırmaktadır, okullara uygulanması aşamasında TKY'nin özdeğerlendirme süreci olan model, temel unsur olarak karşımıza çıkmaktadır.

OGYE Üyeleri:

- 1) Okul Müdürü
- 2) Planlı Okul Gelişiminden sorumlu Müdür Yardımcısı (varsa)
- 3) Yeter sayıda öğretmen (en az iki)
- 4) Psikolojik Danışman
- 5) Destek Personeli (memur, hizmetli vb. en az bir)
- 6) Yeter sayıda veli (en az iki)
- 7) Yeter sayıda öğrenci (en az iki)
- 8) Okul Koruma Derneği Temsilcisi (Okulda bizzat öğrencisi bulunan velilerden en az bir kişi seçilecek)
- 9) Okul Aile Birliği Temsilcisi (Okulda bizzat öğrencisi bulunan velilerden en az bir kişi seçilecek)
- 10) Okul Aile Birliği Sınıflar Temsilcisi (Okulda öğrencisi olan her sınıftan bir veli)
- 11) Sivil Toplum Örgütlerinden seçilen bir temsilci (çalışmaların bazı bölümlerine katılacak)
- 12) Muhtar (Okulun bağlı olduğu mahallenin muhtarı, çalışmanın belirli bölümlerine katılır)
- 13) Okulun bulunduğu mahallede bulunan Sanayi/Ticaret Odalarının birer temsilcisi (çalışmaların belirli bölümlerine katılır)

OGYE kurulduktan sonra stratejik planlama ile okul gelişim hedefleri belirlenir. Misyon, vizyon, ilkeler, politikalar, stratejiler ve stratejilere yönelik amaçlar OGYE tarafından belirlenir. Sonraki aşamada özdeğerlendirme yapılır. Özdeğerlendirme süreci 8 basamakta yapılır;

- 1) TKY ve özdeğerlendirme uygulamalarına ilişkin olarak okul personelinin bilgilendirilmesi. (OGYE-Okul Liderliği)
- 2) Kriter ekiplerinin oluşturulması. (OGYE)
- 3) Kriter ekiplerinin eğitimi. (OGYE- Okul Liderliği)
- 4) Alt kriter ve konularının okula uyarlanması.(Kriter Ekipleri)
- 5) Veri toplama yöntem ve araçlarının oluşturulması.(K.Ekipleri)
- 6) Verilerin toplanması.(Kriter Ekipleri)
- 7) Kuvvetli yön ile iyileştirmeye açık alanların belirlenmesi. (Kriter Ekipleri)
- 8) Uzlaşım toplantısı yapılması. (Kriter ekipleri, OGYE)

Özdeğerlendirme çalışması, okulda gelişim hedeflerine ulaşabilmek için, okula özgü kuvvetli yönler (KY) ile iyileştirmeye açık alanların (İAA), EFQM Mükemmellik Modeli ile tespit edilmesine yönelik yapılacak bir çalışmadır. Okulda yapılacak özdeğerlendirme süreci önceleri ihtiyaç analizi formları ile yapılmaktaydı, artık bu formların yerine EFQM (European Foundation for Quality Management) Mükemmellik Modeli kullanılacaktır.

Okulda OGYE tarafından EFQM Mükemmellik Modeli' nin 9 kriteri için yeter sayıda kriter ekibi kurulur. EFQM Mükemmellik Modelindeki kriterler şunlardır:

Girdi Kriterleri

- 1-Liderlik
- 2-Politika ve strateji
- 3-Çalışanlar
- 4-İşbirlikleri ve Kaynaklar
- 5-Süreçler

Çıktı Kriterleri

- 1-Müşterilerle ilgili sonuçlar
- 2-Çalışanlarla ilgili sonuçlar
- 3-Toplumla ilgili sonuçlar
- 4- Temel performans sonuçları

Mükemmellik modeli; işletme-sanayi kökenli bir model olmakla birlikte, bu modeli eğitim dünyasına yansıttığımızda; insanın gelişiminde, eğitiminde mükemmellik gibi bir parametre kullanılamayacağı, bu ilkenin uygulanmasıyla öğrencinin tektipleşeceği bir gerçektir. Herhangi bir meta üretiminde mükemmellik aranabilir, yani üretilen her 100 metadan 100'ünün de sorunsuz olması istenebilir. Ancak bu mantığı eğitime yansıtmak mümkün değildir. Modelin mantığı; “Eğer mükemmel iş sonuçları elde edilmek isteniyorsa, tüm çalışanların süreçleri iyileştirmesinde etkili bir liderlik yönlendirmesine katılması ile mümkün olur” şeklindedir (Eğitimsen, 2003, s.2).

Kriter ekiplerinin tespit ettiği iyileşmeye açık alanlara göre iyileştirme ekipleri (kalite çemberleri) kurulacak ve iyileştirme planları yapılarak uygulamaya başlanacaktır. Uygulama sonrasında planı gözden geçirme düzeltme çalışmaları yapılarak tekrar uygulanacaktır.

2.9.5. Kalite çemberleri

Çalışma alanlarında sürekli iyileştirme faaliyetlerini yürütmek amacıyla her düzeyden çalışanlar tarafından gönüllü olarak oluşturulan ve düzenli aralıklarla bir araya gelen gruplar “kalite çemberi” olarak tanımlanır. Kalite çemberleri çalışma konularını kendileri belirler ya da ünite başkanlıklarının ilan edeceği konularda çalışırlar. Seçilen sorunun boyutuna göre çözüme katkıda bulunabilecek deneyim ve yeterlilikte en az üç, en fazla on iki çalışandan oluşur. Faaliyetler gönüllü olduğundan çember çalışmalarına katkıda bulunmak isteyen hiç kimse dışarıda bırakılmamalıdır. Aynı ya da benzer işleri yapan çalışanlar arasından çember çalışmalarına katılmak isteyenlerin sayısı on ikiyi aşarsa birden fazla kalite çemberi oluşturulabilir (ÇözümVar Danışmanlık, 2009: 3-4).

Her çember, faaliyetlerinden sorumlu bir lidere sahiptir. Lider genellikle bir denetçidir ve kalite çemberi faaliyetleri hakkında özel bir eğitim verir. Her çember programında bir de, rehberlik, koordinasyon, eğitim ve iletişimi sağlama görevlerini üstlenen bir çember rehberi bulunmaktadır. Yine çember bünyesinde bulunan yürütme komitesinin amaç ve politikaları saptama, yönetime rapor sunma, rehberlik ve yönlendirme gibi görevleri vardır.

Bugün pek çok işletmede uygulanmaya çalışılan kalite çemberlerinden beklenen sonuçların alınamamasının en önemli nedeni, yönetimin çemberlerin amaçlarını iyi anlayamamasıdır. Kalite çemberlerinin amacı, üretimde veya hizmette iyileştirmeler sağlamak değildir. Kalite çemberlerinin başlıca iki amacı vardır: Bunlardan ilki yönetimin katılımcı hale gelmesinin sağlanması; ikincisi de, çalışanların ihtiyaçlarının giderilmesidir.

Üyelerin temel görevi, grup tarafından seçilen sorunla ilgili olarak üzerine düşeni yapmak ve mümkün olan en yüksek başarıyı sağlamak üzere çabalamaktır. Çember üyeleri çember başarısını etkileyen önemli bir faktördür. Çünkü çember üyeleri, kalite çemberlerinin itici gücüdür.

Problem çözme teknikleri

Kalite Çemberleri faaliyetlerinde yaygın olarak kullanılan problem çözme teknikleri aşağıda belirtilmiştir.

Beyin fırtınası

Çemberdeki tüm üyelerin aktif katılımı yoluyla yeni fikirlerin ve farklı görüşlerin ortaya çıkmasını sağlamak ve çalışma ortamı içindeki sorunlar, toplanacak veriler, çözüm/uygulama önerileri ve karşılaşılabilecek engeller gibi konularda bir fikir listesi oluşturmak amacıyla kullanılan bir tekniktir (ÇözümVar Danışmanlık, 2009: 3-4).

Beyin fırtınasında amaç tüm takım üyelerinin fikirlerini eşit koşullarda ortaya dökmelerine yardımcı olmaktır. Her üye beyin fırtınasında yer alır ve fikrini söyler. Beyin fırtınasında yargılama, eleştirme, tartışma ve değerlendirme yapılmaz.

Beyin fırtınası uygulamalarında dikkat edilmesi gerekli en önemli husus, bu yöntemin karmaşık problemlere “çabuk çözümler” geliştirmek amacı ile kullanılmamasıdır (Ensari, 2002: 140).

Beyin fırtınası bir probleme çözüm getirmek ve çeşitli konularda fikir ve düşünce üretmek için kullanılan bir öğretim tekniğidir. Sayıları beş ile on iki kişi

arasında değişen grupların spontan şekilde tartişmaları şeklinde gerçekleşir. nemli olan çok sayıda fikir ve dūřune üretmektir. Fikirler iyi-kötü, doğru-yanlış, yargılamasından bağımsız olarak üretilir. Bir ęrencinin fikrinin diğer öğrencide başka fikirler ağrıştırabileceği varsayılarak çok sayıda fikrin ortaya atılması esastır. Yani, fikrin niteliğinden çok niceliği önemlidir (Kramer and Kuo, 1997; Cohen, 1988, aktaran: Sünbül, 2002: 6-7).

nce problem seçilir. Problemin soru şeklinde ifade edilmesi dūřnmeyi kamçılar. Gruplar oluşturulur. Her grubun başkanı ve not tutucusu belirlenir. Grup başkanı problem hakkında olumlu bir ifade ile konuya girer. Daha sonra diğer öğrenciler o konuda akıllarına gelen tüm dūřnceleri sıralar. Not tutan ęrenci bütün fikirleri kaydeder. Gerekirse ęretmen gruplara yardım eder. Seans bitiminden, son 1 dakika veya belli bir süre tanınır. Arkasından, grup ortaya çıkan fikirlerin değerlendirmesini yapar. Her fikrin avantaj ve dezavantajları göz önünde bulundurularak liste önem sırasına göre küçültülür. Sonunda gruplar fikirlerini sınıfta öğretmenin liderliğinde tartışır (Sünbül, 2002: 6-7).

Çoklu oylama

Beyin fırtınasında ortaya çıkan fikirlerin en önemlilerini belirlemede kullanılan bir yöntemdir. Beyin fırtınası ile listelenen fikirlerin her birine bir numara verilir. Liste incelenerek benzer nitelikteki fikirler birleştirilir ve yeni liste için tekrar numaralandırma yapılır. Her ye listedeki fikirlerden göreceli olarak daha önemli olduğunu dūřndklerini bir kağıda yazar. Her bir üyenin toplam fikir sayısının üçte biri oranında fikir seçmesi sağlanır (rneęin beyin fırtınasında 54 fikir ortaya çıkmışsa her bir ye önemli bulduğu 17 fikrin numarasını yazar). Her bir fikrin toplam oyunun hesaplanması amacıyla üyelerin değerlendirme sonuçları alınır. En az oy alan fikirler listeden çıkarılır. Çember yelerinin sayısı listeden çıkarılacak fikirlerin oy sayısını belirler. ye sayısı 5 veya daha az ise 1 ya da 2 oy almış fikirler listeden çıkarılır. ye sayısının 6 ile 12 arasında olduğu durumlarda ise bu sayı 3'e çıkar. Oluřan listedeki fikirlerin fazla sayıda olması durumunda yeniden çoklu oylama yöntemi kullanılır (zmVar Danışmanlık, 2009: 3-4).

Çember üyelerinin tümünün çoklu oylamaya katılması ve eşit oy kullanmalarına dikkat edilmelidir.

Neden-sonuç (Ishikawa/Balık kılçığı) diyagramı

Sebeup ve Sonuçlar arasındaki ilişkiyi grafiksel olarak gösteren bu araç, herhangi bir problemi doğrudan veya dolaylı olarak etkileyen sebep ve sonuçları belirlemek amacıyla kullanılır. Sebep sonuç diyagramları problemi oluşturan sebeplerin belirlenmesi ve çözüme ulaşmayı sağlaması açısından oldukça yararlıdır (Paşaoğlu, 2011: 15).

Bir sorunun ortaya çıkmasına katkıda bulunabilecek tüm nedenlerin gösterilmesinde kullanılan bir araçtır. Sonuç ile onu etkileyen olası bütün nedenler arasındaki ilişkiyi göstererek sorun kaynakları ve iyileştirme olanaklarına işaret eder ve çözüm/iyileştirme yöntemleri geliştirilmesine yardımcı olur. “Sonuç”, üzerinde çalışılacak sorunu ifade eder. “Neden”ler ise sorunu doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyebilecek unsurlardır. Yaygın olarak kullanılan ana nedenler işgücü, ekipman, yöntem, malzeme ve ölçmedir. Bu kategoriler, çemberin seçtiği soruna göre farklılık gösterebilir (ÇözümVar Danışmanlık, 2009: 3-4).

Var olan bir sorunun nedenlerini ortaya çıkartmak üzere Balık Kılçığı yöntemi kullanılmasına karar verildiğinde ortadaki sorun ya da araştırılması istenen koşul balığın baş kısmına yerleştirilir. Balığın kılçıklarının yerlerine de söz konusu sonuca neden olabilecek ana etkenler sıralanır. Bu ana kılçıklarda yer alan etkenler genellikle çevresel, insana, makine ve teçhizata bağımlı gibi kategorilere göre gruplanır. Bu kök nedenler de onları etkileyen alt nedenlere daha küçük kılçıklarla ilişkilendirilir (Ensari, 2002: 128-129).

Balık Kılçığı diyagramının yalnızca olası nedenleri ortaya koymakta kullanılabileceği, sorun üzerinde etkili olan nedenleri bulmak için soruna ilişkin verilerin toplanması gerektiği unutulmamalıdır.

Pareto diyagramı

Pareto diyagramı (pareto analizi), histogram şeklinde (çubuk diyagram) düzenlenmiş frekans bilgilerinin azalan frekans sırasına göre düzenlenmiş şeklidir (Doğan, 2002: 53). 18.Yüzyıl matematikçisi olan Pareto, bir problemin yüzde sekseninin, o problemin ortaya çıkma nedenlerinden yalnızca yüzde yirmisinden kaynaklandığını öne sürmüştür. Bu göz ardı edildiğinde, çoğunlukla, eldeki problemi çok az etkileyen birçok nedenle zaman kaybedilir. Pareto diyagramları kullanıldığında, sorunları oluşturan birincil –öncelikli- nedenler üzerinde yoğunlaşılır, öncelikle etkisi fazla olan nedenler ortadan kaldırmaya çalışılır (Ensari, 2002: 136).

2.10. MEB Toplam Kalite Yönetimi Uygulama Yönergesi

Toplam Kalite Yönetimi (TKY) Uygulama Yönergesi ve Projesi 19 Ekim 1999 tarihinde Makam onayı ile yürürlüğe girmiştir. Proje, merkez teşkilatında birinci aşamada (01 Kasım 1999) 12, ikinci aşamada (01 Mart 2000) 12 ve üçüncü aşamada (01 Haziran 2000) 19 birimde uygulamaya konulmuştur (Gürsoy ve Büyükbaş,2002: 70). İlgili yönergenin yer aldığı MEB'in kılavuz kitapçığının önsözünde şöyle bir giriş bölümü bulunmaktadır: “Bakanlığımız merkez teşkilatında TKY çalışmaları bir Proje çerçevesinde Kasım 1999'dan beri yürütülmektedir. TKY uygulamalarının asıl hedefi okulda ve sınıfta kaliteyi yakalamaktır”, denmektedir (Buyruk, 2005: 16).

Burada sözü edilen Proje 1993 yılından itibaren Dünya Bankası tarafından desteklenen Müfredat Laboratuvar Okulları Projesidir. MEB TKY projesini uygulamak üzere bakanlık bünyesinde, YÖDGED'i yani Yönetimi Değerlendirme ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı'nı oluşturmuştur. Sözü edilen projenin kaynağı da Hizmet Ticareti Genel Anlaşması kısaca GATS'tır.Türkiye'de kurucu üye olarak imza atmıştır.25 Şubat 1995 tarihinde de TBMM'de onanmıştır.Bu anlaşmaya göre Türkiye başta eğitim ve sağlık olmak üzere bir çok hizmet alanını piyasa koşullarına göre düzenlemeyi kabul etmiştir.Hükümetler, bu anlaşmayla, Dünya Ticaret Örgütü bünyesinde hizmetleri uluslararası piyasaya açacak bir anlaşma oluşturmuşlardır (Buyruk, 2005: 16).

Milli Eğitim bakanlığı Toplam Kalite Yönetim modeline geçme amacıyla “Toplam Kalite Yönetimi Uygulama Projesi” adında bir çalışma başlatmıştır. Bu çalışmaya göre M.E.B’in TKY’yi uygulama amacı Talim Terbiye Kurulu Tarafından şu şekilde ifade edilmektedir (Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2000):

Milli Eğitim Bakanlığı merkez ve taşra teşkilatında; çağın getirdiği değişim ve gelişmeleri doğru algılayıp değerlendirme, çalışanların sürekli eğitimi ile niteliklerini yükseltmeyi, böylece hizmet sunumundaki kaliteyi artırarak eğitim hizmetinden yararlananların memnuniyetini sağlamayı, problemlerin çözümünde ve eğitim yönetiminde karar alma süreçlerine ilgililerin tam katılımını gerçekleştirmeyi ve aynı zamanda karar almada veri kullanmayı yaygın hale getirerek verilerle yönetim anlayışını hakim kılmayı hedefleyen TKY felsefesinin TKY Uygulama yönergesine göre Milli Eğitim sistemine yerleştirmektir.

Eğitimde toplam kalite yönetimi; “eğitimin bütün paydaşlarının (eğitim çalışanları, öğrenciler, aileler, vb.) belli oranda eğitimde karar alma sürecine aktif bir şekilde katıldığı, sürekli iyileştirmeler ile artan müşteri tatmininin karakterize ettiği bir yönetim yaklaşımını eğitim sistemine hakim kılma sürecidir” şeklinde tanımlanarak TKY uygulamasının gerekçeleri ise aşağıdaki maddelerde sunulmaktadır (Buyruk, 2005: 16).

TKY Uygulamalarının Gerekçesi

- Bilgi çağındaki kurumların kendilerini yenilemelerinin ve güncelleştirmelerinin zorunluluğu,
- Mal ve hizmet üreten kurumlar için kalitenin önemli bir kavram haline gelmesi,
- Kalitenin günümüzde iyi organize olmuş yönetimlerle gerçekleştirilmesi,
- Verimlilik, etkinlik, hız, sıfır hata, estetik, ulaşılabilirlik vb. özelliklerin 2000’li yılların hizmet kalitesinin ölçümünde vazgeçilmez göstergeler olarak kabul edilmesi,
- Nitelikli insanın kaliteli bir eğitim ve kaliteli bir eğitim yönetimiyle yetiştirilebilir olması,

- Bilim ve teknolojideki gelişmelere ayak uydurabilmek ve sorunlara çözüm üretebilmek için kalite organizasyonlarına ihtiyaç duyulması,
- İnsan kaynağı ile diğer kaynakların etkili ve verimli kullanılmasının hizmet üretiminde kaliteyi artırması,
- Hizmetten yararlanan toplum kesimlerinin memnuniyetinin sağlanmasının esas alınması,
- Yöneticilerin yönetim alanındaki gelişme ve değişimleri takip edebilmelerinin sürekli eğitimle sağlanabilir olması.

Gerek hizmet kalitesi, gerekse personel yeterliliği açısından yaşanan sorunların varlığı vb. nedenler eğitim yönetiminde yeni yaklaşımların gündeme gelmesini zorunlu kılmıştır. MEB “Toplam Kalite Yönetimi Uygulama Yönergesi” ekte verilmiştir (<http://mevzuat.meb.gov.tr>).

2.11. MEB Toplam Kalite Yönetimi Uygulamaları Ödül Yönergesi

Milli Eğitim Bakanlığı’nda yürütülen kalite çalışmaları, 03 Ocak 2005 tarih ve 2568 sayılı Tebliğler Dergisi’nde yayımlanan “MEB Toplam Kalite Yönetimi Uygulama Yönergesi” ile yeni bir aşamaya gelinmiştir. Yönerge ekte verilmiştir (<http://www.aydinarge.com>).

Tablo 2-2. MEB 2011-2012 eğitim-öğretim yılı ödül takvimi

TARİH	FAALİYET	SORUMLULAR
15 Kasım 2011	Okul-kurum ve ekip raporlarının İlçe Kalite Kuruluna teslimi	Okul/Kurum Müdürlüğü
09 Aralık 2011	İlçe'de her iki kategoride ilk üçe giren raporların İl'e teslimi	İlçe Kalite Kurulu
12-16 Aralık 2011	Tüm ilçelerde paylaşım toplantısı ve ödül töreninin yapılması	İlçe Kalite Kurulu
17 Şubat 2012	Her iki kategoride il birincisi olan raporların Bakanlığa teslimi	İl Kalite Kurulu
20 Şubat-26 Mart 2012	Bakanlık değerlendirmesi	Bakanlık
20-24 Şubat 2012	Tüm illerde paylaşım toplantısı ve ödül töreninin yapılması	İl Kalite Kurulu
26 Mart 2012	Saha ziyaretine kalanların açıklanması	Bakanlık
2012 Nisan ve Mayıs ayları	Saha ziyaretlerinin yapılması	Bakanlık
31 Mayıs 2012	Finale kalanların açıklanması	Bakanlık
Haziran 2012	Eğitimde Kalite Yönetimi Uygulamaları Bakanlık 8. Paylaşım Toplantısı ve Ödül Töreni'nin yapılması	Bakanlık

6 Haziran 2012 tarihinde Başkent Öğretmenevinde düzenlenen “Eğitimde Kalite Yönetimi Uygulamaları 8. Paylaşım Toplantısı ve Ödülü Töreni”nde dereceye giren okul/kurumlar arasından hem okul/kurum kategorisi hem de ekip kategorisinde ilk üçe girenler açıklanarak birincilik, ikincilik ve üçüncülük ödülleri ile saha ziyaretine kalan diğer okul/kurumlara teşvik ödülleri verilmiştir (<http://sgb.meb.gov.tr/>).

Tablo 2-3. MEB 2011-2012 yılı kaliteli okul/kurum kategorisi değerlendirme sonuçları

S. NO	İL ADI	OKUL/KURUM ADI	DERECE
1	ESKİŞEHİR	Tepebaşı Pilot Binbaşı Ali Tekin İÖO	BİRİNCİLİK
2	MERSİN	Akdeniz İMKB Mersin Anadolu Sağlık Mes. Lis.	
3	BARTIN	Ulus Kumluca Atatürk Yatılı İlköğretim Böl. Ok.	
4	SAMSUN	Havza Çakıralan Yatılı İlköğretim Bölge Okulu	İKİNCİLİK
5	ISPARTA	Gelendost Şehit Erhan Çakmak İlköğretim Ok.	
6	ANKARA	Altındağ Atatürk Kız Teknik ve Meslek Lisesi	
7	BİNGÖL	Merkez TBMM Vakfı Bingöl Fen Lisesi	ÜÇÜNCÜLÜK
8	KAYSERİ	Talas Şehit Binbaşı Mahmut Şahin İÖO.	
9	HATAY	Merkez Erol Bilecik Teknik ve End. Mes. Lis.	
10	ÇANAKKALE	Merkez Çanakkale Anadolu Lisesi	TEŞVİK
11	ANTALYA	Muratpaşa Hanım-Ömer Çağırın İlköğretim Ok.	
12	İZMİR	Gaziemir Remzi Doğan İlköğretim Okulu	

Tablo 2-4. MEB 2011-2012 yılı kaliteli ekip kategorisi değerlendirme sonuçları

S.NO	İL ADI	OKUL/KURUM ADI	DERECE
1	TEKİRDAĞ	Merkez Ticaret ve Sanayi Odası İlköğretim O.	BİRİNCİLİK
2	ELAZIĞ	Merkez Necip Güngör Kısaparmak Tic. Mes. Lis.	
3	KOCAELİ	Körfez Atatürk İlköğretim Okulu	
4	AYDIN	Merkez Avukat Cevat Aldemir İlköğretim Okulu	İKİNCİLİK
5	BURSA	Gemlik Anadolu İmam Hatip Lisesi	
6	İZMİR	Çiğli 75.Yıl Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi	
7	TOKAT	Erbaa Eğitim Uygulama Okulu	ÜÇÜNCÜLÜK
8	MUŞ	Merkez Kız Yatılı İlköğretim Bölge Okulu	
9	KAYSERİ	Talas Reşadiye Yurttaşlar İlköğretim Okulu	
10	ANKARA	Sincan Osman Ünyazıcı İlköğretim Okulu	TEŞVİK
11	ADANA	Aladağ İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü	
12	TRABZON	Merkez Hasan Ali Yücel İlköğretim Okulu	
13	ANTALYA	İl Millî Eğitim Müdürlüğü	TEŞVİK
14	BALIKESİR	Ayvalık Atatürk İlköğretim Okulu	

Tablo 2-5. Bolu İli 2011-2012 yılı kaliteli kurum/okul değerlendirme sonuçları ve raporları

DERECESİ	İLÇESİ	OKUL ADI	ORTALAMA
1	Merkez	Ticaret Meslek Lisesi	709
2	Merkez	Doğancı Ayşe Yılmaz Becikoğlu İ.Ö.O	595
3	Merkez	Behiye Baysal Ticaret Meslek Lisesi	375
4	Merkez	İzzet Baysal teknik ve Endüstri Meslek Lisesi	335
5	Merkez	Koç İlköğretim Okulu	235

Tablo 2-6. Bolu İli 2011-2012 yılı kaliteli ekip değerlendirme sonuçları ve raporları

DERECESİ	İLÇESİ	OKUL ADI	ORTALAMA
1	Merkez	Doğancı Ayşe Yılmaz Becikoğlu İ.Ö.O	82
2	Merkez	Özel Melih İlköğretim Okulu	78
3	Merkez	Emine Mehmet Baysal Eğit. Uyg. Okulu	70
3	Merkez	Mehmet Çelik İlköğretim Okulu	70
4	Merkez	Mebrure İlhan Bağışgil Anaokulu	66
5	Merkez	60. Yıl İlköğretim Okulu	63

2011-2012 Eğitim- Öğretim Yılı İl Milli Eğitim Müdürlüğü 2012 Yılı Toplam Kalite Yönetimi Ödül ve Paylaşım Töreni 23.02.2012 Çarşamba günü İl Kültür ve Turizm Müdürlüğü Konferans salonunda gerçekleşmiş, 2011-2012 Eğitim-Öğretim yılında, Milli Eğitim Bakanlığı Toplam Kalite Yönetimi Ödül Yönergesi gereği yürütülen yarışmada dereceye giren okulların ödülleri verilmiştir (<http://bolu.meb.gov.tr/>).

2.12. Alanda Yapılmış İlgili Araştırmalar

Bu bölümde alanla ilgili yapılan araştırmalar ele alınmıştır. TKY ile ilgili yapılan araştırmalardan ulaşılabilen kaynakların bazıları şunlardır: Baykara (1999), “*Eğitimde Toplam Kalite Yönetiminin Uygulanabilirliği ve Bir Model Önerisi*”; Gülşen (2000), “*Toplam Kalite Yönetiminin İlköğretime ve İlköğretimde Teftiş Sistemine Uygulanabilirliği*”; Kökçü (2000); “*İlköğretim Kurumlarında Toplam Kalite Yönetiminin Uygulanabilirliği*”; Nam (2004); “*Toplam Kalite Yönetiminde Lider Yöneticinin Rolü*”; Keskin (2005), “*İlköğretim Okullarında Toplam Kalite Yönetiminin Uygulanmasının Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık Düzeyine Etkisi*”; Yıldız (2006), “*İlköğretim Okullarında Toplam Kalite Yönetimi*”; Bostan (2005), “*Yatılı İlköğretim Bölge Okullarında Toplam Kalite Yönetimi Uygulamasının Değerlendirilmesi*”; Tamam (2005), “*İlköğretim Okullarında Toplam Kalite Yönetimi Kapsamında Performans Değerlendirmeye İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri*”; Gülsoy (2007), “*İlköğretim Okullarında Toplam Kalite Yönetimi İlkelerinin Uygulanabilirliği*”; Türkmen (2006), “*İlköğretim Okullarında Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarına İlişkin Müdür ve Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi*”, Öksüz (2007), “*Eğitimde Toplam Kalite Yönetiminin Ortaöğretim Öğrencilerine Uygulanması*”; Güvercin (2009), “*Eğitim Kurumlarında Toplam Kalite Yönetimi ve Uygulanabilirliği*”; Üstün (2006), “*İlköğretim Okullarında Yönetici ve Öğretmenlerin Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi*”; Buğday (2010), “*İlköğretim Okullarında Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarının Okul Yöneticileri Açısından Değerlendirilmesi*”; Oklay (2011), “*İlköğretim Okullarında Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarında Karşılaşılan Güçlükler ve Bu Güçlüklerin Nedenlerine İlişkin Müdür ve Öğretmen Görüşleri*”; Şahin (2006), “*İlköğretim Müfredat Laboratuvar Okullarında Yönetim Süreci*”; Bayrak ve Ağaoğlu (1997), “*İlköğretim Okullarındaki Yönetici ve*

Öğretmenlerin Toplam Kalite Yönetimine İlişkin Görüşleri"; Özdemir (2005), *"Eğitim Kurumlarında Toplam Kalite Uygulamalarını Olumsuz Etkileyen Etmenler"*; Gündüz ve Hamedoğlu (2001-2002), *"İlköğretimde Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarında Görülen Engeller"*; Uçar ve İpek (2006), *"İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin MEB Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarına İlişkin Görüşleri"*.

2.12.1. Türkiye’de yapılan araştırmalar

Üstün (2006), *"İlköğretim Okullarındaki Yönetici ve Öğretmenlerin Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi; Amasya İli Örneği"* çalışması sonucunda, İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin Toplam Kalite Yönetimine ilişkin dokuz alt başlık olarak belirlenen kriterlerin (liderlik, politika ve strateji, çalışanlar, işbirlikleri kaynakları, süreçler, paydaşlarla ilgili sonuçlar, çalışanlarla ilgili sonuçlar, toplumla ilgili sonuçlar, temel performans sonuçları) tamamında, yöneticilerin görüşlerinin daha olumlu olduğu sonucuna varmıştır. Yöneticilerin öğretmenlere nazaran Toplam Kalite Yönetimini daha fazla dikkate aldıkları ve önemsedikleri sonucuna ulaşmıştır. Özellikle "Liderlik" ve "Paydaşlarla İlgili Sonuçlar" kriterlerinde elde edilen anlamlı farklılıkların yönetici ve öğretmenlerin Toplam Kalite Yönetimine bakış açılarındaki farklılığın en önemli göstergesi olduğunu belirtmiş, öğretmen ve yöneticilerin ayrı ayrı ortalamalarından farklı olarak genel ortalama değerleri dikkate alındığında en yüksek değere "Temel Performans Sonuçları (3,09)" kriterinin sahip olduğu, en düşük ortalama değere ise "Çalışanlar (2,55)" kriterinin sahip olduğunu ifade etmiştir. Bu veriler, çalışanların gerekli eğitimi alması hususuna verilmesi gereken kadar önemin verilmediğini, fakat performans değerlendirmeye oldukça fazla önem verildiği sonucunu ortaya koymaktadır. Bu çalışma sırasında anlamlı sonuçlara ulaşamayan "İşbirlikleri ve Kaynakları ile Süreçler" alt kriterleri konuları üzerinde önemle durulması gerektiğini ifade etmiş, İlköğretim okullarında çalışan yönetici ve öğretmenlerden en üst düzeyde verim alınabilmesi için, Toplam Kalite Yönetimi kavramının bu kişilere kavratılması ve bu kavramın öneminin farkına varabilmeleri için periyodik hizmet içi eğitim seminerlerinin düzenlenmesi gerektiğini, ilgili seminerlerin faydalılık düzeyinin artırılabilmesi için seminer sürecinde performans değerlendirmesinin etkili ve gerçekçi

bir şekilde yapılmasını, bu değerlendirme sonuçlarının MEB ile koordineli bir şekilde değerlendirilmesini önermiştir.

Bayrak ve Ağaoğlu (1998), “İlköğretim Okullarındaki Yönetici ve Öğretmenlerin Toplam Kalite Yönetimine İlişkin Görüşleri” adlı araştırmalarında, İlköğretim kurumlarındaki yönetici ve öğretmenlerin Toplam Kalite yönelimlerinin gelişimci özellikler taşımakta olduğunu, TKY'ne ilişkin bilgileri uygulamaya başlatacak bir görünüm arz etmekte olduklarını ve değerlendirmelerin kişisel özelliklere göre farklılık yaratmadığı sonucuna varmışlardır.

Şentürk ve Türkmen (2009), “İlköğretim Okullarındaki Yönetici ve Öğretmenlerin Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarına İlişkin Algıları” adlı araştırmada, TKY uygulamalarını; (1) Okulun fiziksel ve mali koşullarının iyileştirilmesiyle ilgili uygulamalar, (2) İnsan unsurunu geliştirmeye yönelik uygulamalar, (3) Yönetimsel liderlik alanındaki uygulamalar, (4) Katılımın sağlanmasına ve takım çalışmasına yönelik uygulamalar (5) Eğitim-öğretim sürecine yönelik uygulamalar olmak üzere beş grupta ele almışlardır. İlköğretim okullarındaki TKY uygulamalarına yönelik etkinliklerden sadece “Okulun mali kaynaklarının iyileştirilmesi” konusunda yönetici ve öğretmenlerin algıları arasında anlamlı fark görülmemiştir. Bunun dışında kalan tüm etkinliklerde yöneticilerin ve öğretmenlerin algıları arasında anlamlı farklılıkların bulunduğu belirtmişlerdir. İlköğretim okullarındaki TKY uygulamalarını yöneticiler kısmen başarılı bulurken, öğretmenler tümüyle yetersiz görmektedirler. Her iki grubun algıları arasında tüm boyutlarda anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Bu durum TKY uygulamalarında eşgüdüm içinde hareket etmeleri gereken yönetici ve öğretmenlerin farklı algılara ve farklı yaklaşımlara sahip olduklarını göstermektedir. Bu nedenle, okullarda gerekli olan değişimin sağlanması ve eğitimde kalitenin artırılması konusunda yeni bir yaklaşım olarak karşımıza çıkan TKY'nin, başta yönetici ve öğretmenler olmak üzere tüm katılımcılar tarafından doğru biçimde algılanmasının sağlanması gerektiği sonucuna varmışlardır.

Türkmen (2006), “İlköğretim Okullarında Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarına İlişkin Müdür ve Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi” konulu yüksek lisans tezinde aşağıdaki sonuçlara ulaşmıştır.

1. İlköğretimdeki müdürlerin TKY uygulamalarına ilişkin algıları arasında mezuniyet değişkenine göre anlamlı fark bulunamamıştır. Algılar incelendiğinde; en yüksek algı ortalaması 3.68 (*çok derecede*) ile Eğitim Enstitülerinden mezun olanlarda görülmektedir. İkinci sırayı 3.41 (*çok derecede*) ortalama ile Başka Fakültelerden mezun olanlar, üçüncü sırayı 3.15 (*orta derecede*) ortalama ile Eğitim Fakültelerinden mezun olanlar almıştır.

2. İlköğretimdeki müdürlerin TKY uygulamalarına ilişkin algıları arasında kıdem değişkenine göre anlamlı fark bulunmuştur. Algılar incelendiğinde; en yüksek algı ortalaması 3.76 (*çok derecede*) ile 21 yıl ve üstü kıdemli olanlarda görülmüştür. İkinci sırayı 3.47 (*çok derecede*) ortalama ile 11-15 yıl kıdemli olanlar, üçüncü sırayı 3.13 (*orta derecede*) ortalama ile 16-20 yıl kıdemli olanlar, dördüncü sırayı 2.90 (*orta derecede*) ortalama ile 6-10 yıl kıdemli olanlar almıştır. Anlamlı fark ise, 6-10 yıllık mesleki kıdeme sahip olan müdürlerdeki 2.90 (*orta derecede*) ortalama ile 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip olan müdürlerdeki 3.76 (*çok derecede*) ortalama arasında görülmüştür. Veriler incelendiğinde, genel olarak kıdem arttıkça müdürlerin TKY uygulamalarına ilişkin algılarının da arttığı dikkati çekmiştir.

3. İlköğretimdeki müdürlerin TKY uygulamalarına ilişkin algıları arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark bulunamamıştır. Cinsiyet değişkenine göre müdürlerin algılarının ortalamaları 3.16 ile 3.39 arasında değişmektedir. Erkek müdürlerdeki algıların ortalaması 3.39 (*orta derecede*) , bayan müdürlerdeki algıların ortalaması ise 3.16 (*orta derecede*) dır. Bu verilere göre her iki grupta okullarda TKY ile ilgili yapılan çalışmaları orta yeterlikte bulmuştur.

4. İlköğretimdeki öğretmenlerin TKY uygulamalarına ilişkin algıları arasında mezuniyet değişkenine göre anlamlı fark bulunmuştur. Bu farklar;

İlk olarak, Eğitim Enstitüleri ile Eğitim Fakülteleri (grup 1 ile 3) arasında anlamlı fark bulunmuştur. Bu grupların algı ortalamaları; Eğitim Enstitüleri mezunlarında 2.69 (*orta derecede*), Eğitim Fakültesi mezunlarında 2.42 (*az derecede*) dir. Bu sonuçlara göre, Eğitim Enstitüleri mezunlarının algılarının ortalamaları Eğitim Fakültelerine göre daha yüksek çıkmıştır.

İkinci olarak, Eğitim Enstitüleri ile Fen Edebiyat Fakülteleri (grup 1 ile 5) arasında anlamlı fark bulunmuştur. Bu grupların algı ortalamaları; Eğitim Enstitüleri mezunlarında 2.69 (*orta derecede*), Fen Edebiyat Fakültesi mezunlarında 2.43 (*az derecede*) dir. Elde edilen bu sonuçlara göre, Eğitim Enstitüleri mezunlarının algılarının ortalamaları Fen Edebiyat Fakültesi mezunlarından daha yüksek çıkmıştır.

Üçüncü olarak, Eğitim Fakülteleri ile Başka Fakülteler (grup 3 ile 6) arasında anlamlı fark bulunmuştur. Bu grupların algılarının ortalamaları; Eğitim Fakültesi mezunlarında 2.42 (*az derecede*), Başka Fakülte mezunlarında 2.61 (*az derecede*) dir. Bu verilere göre, Başka Fakülte mezunlarının algılarının ortalamaları Eğitim Fakültesi mezunlarından daha yüksek çıkmıştır.

5. İlköğretimdeki öğretmenlerin TKY uygulamalarına ilişkin algıları arasında kıdem değişkenine göre anlamlı fark bulunmuştur. Bu farklar;

İlk olarak, 1-5 yıllık kıdemliler ile 16-20 yıllık kıdemliler (grup 1 ile 4) arasında anlamlı fark görülmüştür. Bu grupların algılarının ortalamaları; 1-5 yıllık kıdemlilerde 2.43 (*az derecede*), 16-20 yıllık kıdemlilerde 2.72 (*orta derecede*) dir. Bu verilere göre, 16-20 yıllık kıdemlilerin algıları daha yüksek çıkmıştır.

İkinci olarak, 1-5 yıllık kıdemliler ile 21 yıl ve üzeri kıdemliler (grup 1 ile 5) arasında anlamlı fark bulunmuştur. Bu grupların algılarının ortalamaları; 1-5 yıllık kıdemlilerde 2.43 (*az derecede*), 21 yıl ve üzeri kıdemlilerde 2.80 (*orta derecede*) dir. Bu verilere göre, 21 yıl ve üzeri kıdemlilerin algıları daha yüksek çıkmıştır.

Üçüncü olarak, 6-10 yıllık kıdemliler ile 16-20 yıllık kıdemliler (grup 2 ile 4) arasında anlamlı fark bulunmuştur. Bu grupların algılarının ortalamaları; 6-10 yıllık kıdemlilerde 2.38 (*az derecede*), 16-20 yıllık kıdemlilerde 2.72 (*orta derecede*) dir. Bu verilere göre, 16-20 yıllık kıdemlilerin algıları daha yüksek çıkmıştır.

Dördüncü olarak, 6-10 yıllık kıdemliler ile 21 yıl ve üzeri kıdemliler (grup 2 ile 5) arasında anlamlı fark bulunmuştur. Bu grupların algılarının ortalamaları; 6-10 yıllık kıdemlilerde 2.38 (*az derecede*), 21 yıl ve üzeri kıdemlilerde 2.80 (*orta derecede*) dir. Bu verilere göre, 21 yıl ve üzeri kıdemlilerin algıları daha yüksek çıkmıştır.

Son olarak, 11-15 yıllık kıdemliler ile 21 yıl ve üzeri kıdemliler (grup 3 ile 5) arasında anlamlı fark bulunmuştur.. Bu grupların algılarının ortalamaları 11-15 yıllık kıdemlilerde 2.49 (*az derecede*), 21 yıl ve üzeri kıdemlilerde 2.80 (*orta derecede*) dir. Bu verilere göre, 21 yıl ve üzeri kıdemlilerin algıları daha yüksek çıkmıştır.

Elde edilen bu bulgular, kıdem süreleri arttıkça öğretmenlerin genel olarak TKY uygulamalarına ilişkin algılarının arttığını göstermiştir.

6. İlköğretimdeki öğretmenlerin TKY uygulamalarına ilişkin algıları arasında görev yapılan kademe değişkenine göre anlamlı fark bulunamamıştır. Kademe değişkenine göre öğretmenlerin algılarının ortalamaları 2.47 ile 2.57 arasında değişmektedir. I.Kademe öğretmenlerindeki algıların ortalaması 2.47 (*az derecede*) , II.Kademe öğretmenlerindeki algıların ortalaması ise 2.57 (*az derecede*) dır. Bu verilere göre, her iki grupta ilköğretim okullarında TKY ile ilgili yapılan çalışmaların yetersiz olduğu görüşünü paylaşmıştır.

7. İlköğretimdeki öğretmenlerin TKY uygulamalarına ilişkin algıları arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark bulunamamıştır. Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre algılarının ortalamaları 2.49 ile 2.51 arasında değişmektedir. Erkek öğretmenlerdeki algıların ortalaması 2,51 (*az derecede*) , bayan öğretmenlerdeki algıların ortalaması ise 2.49 (*az derecede*) dır. Elde edilen bu bulgulara göre, her iki grupta ilköğretim okullarında TKY ile ilgili yapılan çalışmaların yetersiz olduğu görüşünde birleşmiştir.

8. İlköğretimdeki görev yapan müdür ve öğretmenlerin Toplam Kalite Yönetimi (TKY) uygulamalarına ilişkin genel algı ortalamaları 2.50 ile 3.36 arasında değişmektedir. Öğretmenlerdeki algıların ortalaması 2.50 (*az derecede*)’dir. Müdürlerdeki algıların ortalaması ise 3.36 (*orta derecede*) dır. Bu sonuçlara göre öğretmenler, ilköğretim okullarında TKY’nin uygulanmasına yönelik yapılan çalışmaları yetersiz, müdürler ise orta düzeyde bulmuştur.

9. İlköğretimdeki görev yapan müdür ve öğretmenlerin TKY uygulamalarına ilişkin ortak algıları ise 2,93 (*orta derecede*) çıkmıştır. Bu durum, tabandaki uygulayıcılar olan okullardaki müdür ve öğretmenlerin TKY uygulamalarına ilişkin algılarının istenilen düzeyde olmadığını göstermiştir.

Keskin (2005), “İlköğretim Okullarında Toplam Kalite Yönetimi Uygulanmasının Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık Düzeyine Etkisi” adlı araştırmasında, müdür ve müdür yardımcılarının öğretmenlere göre yönetim ve organizasyon özelliklerini daha olumlu bulduklarını, öğretmenlerle yöneticilerin bu değerlendirme farkının açık ve şeffaf ortamlarda katılımcı yönetim uygulanmamasından kaynaklanıyor olabileceğini, öğretmenlerin düşünce ve tekliflerinin yönetsel uygulamalarda dikkate alınmaması onların sorunlara karşı hassasiyetini azalttığını, her uygulamaya olumsuz bakmalarına neden olabileceğini dile getirmiştir.

Yıldız (2006), “İlköğretim Okullarında Toplam Kalite Yönetimi: İskenderun Örneği” adlı yüksek lisans çalışmasında, İlköğretim okullarında TKY’nin uygulanmasının eğitim açısından ne kadar önemli olduğunu yönetici görüşleri doğrultusunda ortaya koymayı amaçlamaktadır. Çalışmanın sonucunda OGYE’nin toplanmadığı, hatta kurulmadığı, öz değerlendirmenin yapılmadığı, okulun vizyon ve misyonunun eğitim yöneticileri tarafından dahi tam olarak bilinmediği, eğitim yöneticilerinin lider olmaktan çok, otoriter bireylerden oluştuğu, yönetim erkini paylaşmak istemedikleri, iyileştirme ekiplerinin okulun ihtiyaçlarından çok, başka okullardan kopyalama sistemiyle ya da gerçekçi olmayan, çalışma şartları oluşturulmayan gruplardan oluştuğu, çalışmaların ise çoğunlukla yapılmış gibi gösterildiğini belirtmiş, Bunlara karşın eğitim yöneticilerinin TKY’nin önemine

inandıklarını belirtmeleri, almış oldukları eğitimi yetersiz bulmaları, sorunları saptarken gerçekçi cevaplar vermeye çalışmaları, bilmediklerini açıkça itiraf etmeleri TKY uygulamalarının geleceği açısından umut verici olduğunu dile getirmiştir. Dolayısıyla eğitimde TKY çalışmalarının henüz olgunlaşmadığı, sonucu ve süreci etkilemediği ancak özverili olduğu takdirde gelecekte eğitime büyük katkı sağlayacağını belirtmiştir.

Gülsoy (2007), “İlköğretim Okullarında Toplam Kalite Yönetimi İlkelerinin Uygulanabilirliği” adlı yüksek lisans çalışmasında yönetici ve öğretmen görüşleri doğrultusunda TKY ilkelerinin uygulanabilirliğini belirlemeye çalışmıştır. TKY ilkelerini liderlik, çalışanların geliştirilmesi ve katılımı, tedarikçilerle ilişkiler, müşteri odaklı organizasyon, süreç ve verilerle yönetim ve sürekli gelişim boyutlarında ele almıştır. Çalışmaya katılanların genelde HİE’den yeterince yararlanamadıklarını, okullarda sürekli gelişimin sağlanabilmesi için tüm çalışanların her konuda bilgilendirilmeleri ve görüşlerinin dikkate alınması gerektiğini önermiştir.

Öksüz (2007), “Eğitimde Toplam Kalite Yönetiminin Ortaöğretim Öğrencilerine Uygulanması” konulu çalışmasında, TKY sürecinde, öğretmenlerin ve öğrencilerin sorunlara daha bilinçli bir şekilde yaklaştıkları, çözüm yolları ürettikleri gözlenmiş, yönetici-öğretmen gerginliğinin azaldığı, öğretmen-öğrenci-veli arasındaki iletişimin arttığı görülmüş, bu gelişimlerin süreklilik göstermesi için okulu daha iyi yönetme yolunda yöneticilere; eğitim ve öğretimin daha verimli olması yolunda da öğretmenlere ve öğrencilere sürekli destek verilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Nam (2004), “Toplam Kalite Yönetiminde Lider Yöneticinin Rolü” adlı yüksek lisans çalışmasında, TKY’nde en büyük görevin yöneticilere düştüğünü, TKY anlayışını benimsemiş yöneticilerin, bu yeni gelişmeleri çalışanlara açık bir şekilde anlatmaları gerektiğini ve benimsemeleri için gayret göstermeleri gerektiğini, tüm yöneticilerin bu konuda kararlı davranmaları ve ortak hareket etmeleri gerektiğini dile getirmiştir.

2.12.2. Diğer araştırmalar

Bonstingl (1992) tarafından kaynak tarama yöntemiyle bir araştırma yapılmış ve araştırma konusu olarak Kalite Okulları ve Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi seçilmiştir. Araştırma beş bölüm halinde yapılmıştır. Birinci Bölümde; Toplam Kalite Yönetim psikolojisi “Kaizen” in Japonya’daki ve Amerika’daki karşıtlıkları; ikinci bölümde Amerika ve Japonya’daki Toplam kalite ilerlemesinin tarihçesi; üçüncü bölümde Toplam Kalite Yönetiminin psikolojik ve kültürel görünüşü; dördüncü bölümde Toplam Kalite Yönetimi ve ilkeleri, öğretmen eğitimi, okul sistemleri, toplum grupları ve öğretmen- öğrenci etkileşimi gibi konular üzerinde durulmuştur. Besinci bölümde ise, Deming’in 14 temel ilke ve prensiplerinin okul sistemine uygulandığında eğitimin algılanma biçiminde ve kalitesinde değişimin yaşanacağı açıklanmıştır (Bostan, 2005: 56).

Kökçü (2000)’ye göre Stevens araştırmasında TKY liderlerinin rollerini belirlemiştir. Bu roller; TKY’nin değişim için bir araç olduğunun farkına varmak, öğretmen ve öğrenci beklentilerine odaklanmak, tüm öğretim personelinin yönetime katılımını sağlamak, okul vizyonu yaratmak, hedeflere ulaşmak için öğretmenleri desteklemek, gerekli kalite kaynaklarını temin etmek, problem çözme tekniklerini kullanmak, yetki devretmek, sürekli gelişmedeki yükümlüğünü görebilmek, başarıyı takdir etmek, yönetici olarak kendi rollerini sürekli gözden geçirmek olarak belirlenmiştir.

Bentley (1999: 153, aktaran: Oklay, 2011: 125) tarafından yapılan araştırmada, bir kurumdaki yaratıcı takım çalışmalarını desteklemek adına şu önerilerde bulunulmuştur;

1. Çalışanların uymak zorunda oldukları programı mümkün olduğunca kendilerinin hazırlamasının sağlanması.
2. Çalışanların, yaratıcı yaklaşımlar ve teknikler kullanarak iş hayatlarını geliştirmelerine izin verilmesi.
3. Çalışanların yaptıklarından hem profesyonel hem de kişisel açıdan gerektiği gibi tatmin olabilmelerini temin edilmesi.

4. Çalışanların fikirlerini alarak ve bu fikirlerden yararlanarak katılımcı bir atmosfer oluşturulması.
5. Liderin kendi yaratıcılığıyla iyi bir model olması.
6. Risk faktörlerinin olabildiğince azaltılması ve sorumlulukların paylaşılması.
7. Çalışanların fikirlerini fazlaca değiştirmeden ve deforme etmeden kullanarak onlara gereken değerin verildiğinin gösterilmesi.
8. Liderlik tekniklerinin ve tarzının kişiselleştirilerek, her çalışanın ihtiyacına karşılık verilmeye çalışılması.
9. Yaratıcı fikirlerin ilgiyle dinlenmesi. Açık ve destekleyici eleştirilerin yapılması.
10. Müşterilerden gelen direkt tepkilerin kullanılarak yöntemlerin kullanışlılığı hakkında bir kanı oluşmasının temin edilmesi.

Bentley tarafından ortaya konan bu görüşlerin, bir kurumda Toplam Kalite Yönetimi uygulamalarında esas alınması gereken ilkeler olarak dikkat çektiği görülmektedir.

BÖLÜM III

3. Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama yöntem ve teknikleri, veri toplama aracının uygulanması ve toplanan verilerin çözümlenmesinde kullanılan istatistiksel çözümleme tekniklerine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma tarama modelindedir. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Bu yaklaşımda araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içerisinde var olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2002: 77).

Bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalara tarama (survey) araştırması denir (Büyüköztürk, 2010: 16). Bu doğrultuda yapılan bu çalışma ile Bolu ili merkez ilçesinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin ve yöneticilerin, ilköğretim okullarında toplam kalite yönetimi çalışmalarının değerlendirilmesine ilişkin görüşleri var olan şekliyle belirlenmeye çalışılmıştır.

3.2. Evren

Bolu ili merkez ilçesinde toplam 39 ilköğretim okulu vardır. Bu okulların 29'unda toplam kalite yönetimi çalışmaları yapılmaktadır. Dolayısıyla çalışmanın evrenini bu 29 okulda yer alan öğretmen ve yöneticiler oluşturmuştur.

Bu okullarda 480'i branş, 438'i sınıf öğretmeni olmak üzere toplam 918 öğretmen ve 28'i müdür, 50'si müdür yardımcısı olmak üzere 78 yönetici vardır. Araştırmanın evreni 78 yönetici ve 918 öğretmenden oluşmuştur. Uygulama yapılacak okullarda görev yapan öğretmenler ve yöneticilere ait veriler 21.03.2012 tarihinde Bolu Milli Eğitim Müdürlüğü İstatistik Bölümünden araştırmacı tarafından alınmıştır.

Tablo 3-1. Araştırma evrenindeki ilköğretim okullarında bulunan öğretmen ve yöneticilere ilişkin sayılar

Sıra No	Okul Adı	Yönetici Sayısı		Öğretmen Sayısı	
		Müdür	Müdür Yrd	Sınıf Öğrt	Branş Öğrt
1	Abant İ.Ö.O	1	1	16	9
2	Alıçören İ.Ö.O	1	1	11	10
3	Atatürk İ.Ö.O	1	2	16	21
4	Behiye Baysal İ.Ö.O	1	1	20	14
5	Canip Baysal İ.Ö.O	1	2	20	21
6	Cumhuriyet İ.Ö.O	1	2	17	22
7	Çimento Çaydurt İ.Ö.O	1	1	17	12
8	Çobankaya Şehit Murat Paçal İ.Ö.O	1	1	5	6
9	Dağkent Kiroğlu Eğt. ve Sağ. Vakfı İ.Ö.O	1	1	6	9
10	Dodurga Abdı Sın İ.Ö.O	1	1	5	8
11	Doğancı Ayşe-Yılmaz Becikoğlu İ.Ö.O	1	1	7	11
12	Gazipaşa İ.Ö.O	1	1	29	31
13	İnkılap İ.Ö.O	1	1	10	9
14	Karacasu İ.Ö.O	1	1	12	12
15	Karaköy TOKİ İ.Ö.O	1	1	10	14
16	Koç İ.Ö.O	1	2	14	20
17	Köroğlu İ.Ö.O	1	2	18	21
18	Kültür İ.Ö.O	1	2	16	22
19	Mehmet Akif Ersoy İ.Ö.O	1	2	24	17
20	Mevlana İ.Ö.O	1	1	10	9
21	Milli Egemenlik İ.Ö.O	1	2	15	18
22	Paşaköy İ.Ö.O	1	1	9	10
23	Sakarya İ.Ö.O	1	4	31	33
24	Yıldırım Beyazıt İ.Ö.O	1	1	5	8
25	Yukarısoku İ.Ö.O	1	1	11	20
26	Yunus Emre İ.Ö.O	1	2	16	15
27	50. Yıl İzzet Baysal İ.Ö.O	1	4	32	51
28	60. Yıl İ.Ö.O	1	2	16	16
29	100. Yıl İ.Ö.O	1	2	20	21
TOPLAM		29	49	438	480
		Toplam Yönetici Sayısı: 78		Toplam Öğretmen Sayısı: 918	

Evren kapsamında yer alan okullar ve bu okullarda görev yapan öğretmen ve yönetici sayısı Tablo 3-1.'de gösterilmiştir.

3.2.1. Örneklem

Araştırmanın örnekleminin belirlenmesi sürecinde kota örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kota örnekleme yöntemi, yansız-random olmayan tabakalı örnekleme olarak görülebilir. Öyle ki her tabaka, genelde tüm evren içindeki oranına göre örnekleme temsil edilir. Burada önce yapılan araştırma ile ilgili tabaka kararlaştırılır. Bu örnekleme olasılığa dayanmasa da elemanların seçimi titizlikle, yanlılıklardan uzak olarak yapılırsa pekala da temsili ve genellenebilir olabilir (Bailey,1987:93; Aktaran: Balcı, 2010: 96).

Araştırma evreninden yola çıkılarak, kota örnekleme yöntemine göre, okullarda çalışmakta olan 918 öğretmen arasından 202 öğretmen örnekleme oluşturmuştur. Öğretmenlerin çalıştıkları okullara, alanlarına ve evrende temsil ettikleri yüzdeye ilişkin değerler tablo 3-2.'de belirtilmiştir. Okullarda çalışmakta olan 78 yöneticinin arasından ise 74 yönetici örnekleme yer almıştır.

Tablo 3-2. Araştırma örneklemindeki ilköğretim okullarında bulunan öğretmen ve yöneticilere ilişkin sayılar

Sıra No	Okul Adı	Evrende Temsil Etme Yüzdesi	Toplam Sınıf ve Branş Öğretmeni Sayısı	Okullardan Seçilecek Öğretmen Sayısı	
				Sınıf Öğrt	Branş Öğrt
1	Abant İ.Ö.O	2,72	25	3	3
2	Alıçören İ.Ö.O	2,28	21	2	2
3	Atatürk İ.Ö.O	4,03	37	4	4
4	Behiye Baysal İ.Ö.O	3,70	34	4	4
5	Canip Baysal İ.Ö.O	4,46	41	4	4
6	Cumhuriyet İ.Ö.O	4,24	39	4	4
7	Çimento Çaydurt İ.Ö.O	3,15	29	3	3
8	Çobankaya Şehit Murat Paçal İ.Ö.O	1,19	11	1	1
9	Dağkent Kıroğlu Eğt. ve Sağ. Vakfı İ.Ö.O	1,63	15	2	2
10	Dodurga Abdı Sın İ.Ö.O	1,41	13	1	1
11	Doğancı Ayşe-Yılmaz Becikoğlu İ.Ö.O	1,96	18	2	2
12	Gazipaşa İ.Ö.O	6,53	60	7	7
13	İnkılap İ.Ö.O	2,06	19	2	2
14	Karacasu İ.Ö.O	2,61	24	3	3
15	Karaköy TOKİ İ.Ö.O	2,61	24	3	3
16	Koç İ.Ö.O	3,70	34	4	4
17	Koroğlu İ.Ö.O	4,24	39	4	4
18	Kültür İ.Ö.O	4,13	38	4	4
19	Mehmet Akif Ersoy İ.Ö.O	4,46	41	4	4
20	Mevlana İ.Ö.O	2,06	19	2	2
21	Milli Egemenlik İ.Ö.O	3,59	33	4	4
22	Paşaköy İ.Ö.O	2,06	19	2	2
23	Sakarya İ.Ö.O	6,97	64	7	7
24	Yıldırım Beyazıt İ.Ö.O	1,41	13	1	1
25	Yukarısoku İ.Ö.O	3,37	31	3	3
26	Yunus Emre İ.Ö.O	4,46	41	4	4
27	50. Yıl İzzet Baysal İ.Ö.O	9,04	83	9	9
28	60. Yıl İ.Ö.O	3,48	32	3	3
29	100. Yıl İ.Ö.O	4,46	41	4	4
		Toplam:	918	101	101
Örnekleme Temsil Eden Toplam Öğretmen Sayısı:				202	

3.2.2. Araştırma kapsamındaki yönetici ve öğretmenlere ait kişisel bilgiler

Bu bölümde araştırma kapsamında yer alan yönetici ve öğretmenlere ait bilgiler yer almıştır.

Tablo 3-3. Katılımcıların görevlerine göre kişisel bilgilerinin frekans ve yüzde dağılımları

Görevi	f	%
Müdür	28	10,2
Müdür Yardımcısı	46	16,6
Sınıf Öğretmeni	101	36,6
Branş Öğretmeni	101	36,6
Toplam	276	100,0

Tablo 3-3.'e göre araştırmaya katılanların %10,2'sini müdürler, %16,6'sını müdür yardımcıları, %36,6'sını sınıf öğretmenleri ve %36,6'sını branş öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırma kapsamında 276 katılımcıya ulaşılmıştır. Bu katılımcıların 28'i müdür, 46'sı müdür yardımcısı, 101'i sınıf öğretmeni ve 101'i branş öğretmeni görevindedir.

Araştırmaya katılan örneklemi oluşturan öğretmen ve yöneticilerin cinsiyetleri ve branşlarına göre dağılımı,

Öğretmenlerin kişisel bilgilerine ilişkin bulgular

Tablo 3-4.'te öğretmenlere ilişkin kişisel bilgilerin frekans ve yüzde dağılımları gösterilmiştir.

Tablo 3-4. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlere ilişkin kişisel bilgilerin frekans ve yüzde dağılımları

Değişken	Kategori	Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Erkek	95	47.0297
	Kadın	107	52.9702
Hizmet Yılı	15 Yıl ve Altı	146	72.2772
	16 Yıl ve Üstü	56	27.7227
Öğrenim Durumu	Önlisans	18	8.9108
	Lisans	164	81.1881
	Yüksek Lisans	20	9.9009
	Doktora	0	0
Alan (Görev Türü)	Branş	101	50
	Sınıf	101	50

Tablo 3-4. incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin %47.0297'si erkek, %52.9702'si kadındır. Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkeni incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin %72.2772'sinin 15 yıl ve altı, %27.7227'sinin 16 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip oldukları görülmüştür. Öğretmenlerin öğrenim durumu değişkeni incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin %8.9108'i ön lisans, %81.1881'i lisans, %9.9009'u yüksek lisans eğitimi aldıkları ve doktora eğitimi alan öğretmenin olmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin görev değişkeni incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin %50'sinin sınıf öğretmeni, %50'sinin branş öğretmeni olduğu görülmüştür.

Yöneticilerin kişisel bilgilerine ilişkin bulgular

Tablo 3-5.'te yöneticilere ilişkin kişisel bilgilerin frekans ve yüzde dağılımları gösterilmiştir.

Tablo 3-5. İlköğretim okullarında görev yapan yöneticilere ilişkin kişisel bilgilerin frekans ve yüzde dağılımları

Değişken	Kategori	Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Erkek	70	94.5945
	Kadın	4	5.4054
Hizmet Yılı	15 Yıl ve Altı	15	20.270
	16 Yıl ve Üstü	59	79.729
Öğrenim Durumu	Önlisans	21	28.378
	Lisans	48	64.864
	Yüksek Lisans	5	6.756
	Doktora	0	0
Alan (Görev Türü)	Müdür	28	37.837
	Müdür Yardımcısı	46	62.162

Tablo 3-5. incelendiğinde araştırmaya katılan yöneticilerin %94.5945'i erkek, %5.4054'ü kadındır. Yöneticilerin mesleki kıdem değişkeni incelendiğinde; araştırmaya katılan yöneticilerin %20.270'inin 15 yıl ve altı, %79.729'unun 16 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip oldukları görülmüştür. Yöneticilerin öğrenim durumu değişkeni incelendiğinde; araştırmaya katılan yöneticilerin %28.378'i ön lisans, %64.864'ü lisans, %6.756'sı yüksek lisans ve doktora eğitimi alan yöneticinin olmadığı görülmüştür.

Yöneticilerin görev değişkeni incelendiğinde; araştırmaya katılan yöneticilerin %37.837'sinin müdür, %62.162'sinin müdür yardımcısı olduğu görülmüştür.

3.3. Veri Toplama Aracı

İlköğretim Okullarında Toplam Kalite Yönetimi Çalışmalarının Öğretmen ve Yönetici Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesini belirlemek amacıyla veri toplama aracı olarak ölçek kullanılmıştır. “İlköğretim Okullarında Toplam Kalite Yönetimi Çalışmalarının Öğretmen ve Yönetici Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi Ölçeği”, Öter'in (2006) hazırlamış olduğu “İlköğretim Okullarında Toplam Kalite Yönetimi Çalışmalarının Değerlendirilmesi” tez çalışmasından alınmıştır. Ölçek, Öter ve Töremen (2006) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin kullanımına ilişkin olarak gerekli izinler alınmıştır.

Araştırmanın veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğretmen ve yöneticilerin kişisel bilgilerini elde etmek amacıyla kişisel bilgi formu hazırlanmıştır. Kişisel bilgi formunda öğretmen ve yöneticilerle ilgili kişisel bilgilere ulaşmak için maddeler bulunmaktadır. Bu bölümde öğretmen ve yöneticilere cinsiyet, mesleki kıdem, öğrenim durumları ve görevleri sorulmuştur.

İkinci bölümde ilköğretim okullarında görev yapan öğretmen ve yönetici görüşlerinden hareketle ilköğretim okullarında TKY çalışmalarının değerlendirilmesine ilişkin görüşleri içeren maddeler bulunmaktadır. Araştırmada, öğretmen ve yöneticilerin belirtilen maddelere ait katılma düzeyleri “Tamamen Katılıyorum (5)”, “Katılıyorum (4)”, “Kararsızım (3)”, “Katılmıyorum (2)” ve “Tamamen Katılmıyorum (1)” olmak üzere beşli likert tipi dereceleme ölçeği kullanılarak tespit edilmeye çalışılmıştır.

İlköğretim okullarında toplam kalite yönetimi çalışmalarının değerlendirilmesi ölçeği, toplam 52 madde ve dört alt boyuttan oluşmaktadır. Alt boyutlar, “TKY Felsefesinin Yerleşme Düzeyi (1-15)”, “TKY Okul Yapısının Uygunluğu (16-30)”,

“TKY Çalışmalarında Üst Destek Olup Olmadığı (31-35)”, “TKY Sisteminin Kurulup Kurulmadığı (36-52)” şeklindedir.

Geliştirilen ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı 0,975 olarak hesaplandığı belirtilmiştir (Öter, 2006). Yapılan çalışmada elde edilen verilerin analizi sonucunda aynı ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı 0,979 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin güvenirlik katsayısının yüksek seviyede olması ve geliştirici tarafından belirlenen güvenirlik katsayısı ile gösterdiği uyum sonuçların güvenilir olduğunun göstergesidir.

3.4. Veri Toplama Aracının Uygulanması

Araştırmada kullanılan verileri uygulamak için, onay alınmıştır. Onay alındıktan sonra veri toplama aracı Mayıs 2012 tarihinde ilköğretim okullarında bizzat araştırmacı tarafından Bolu il merkezinde bulunan yönetici ve öğretmenlere uygulanıp toplanmıştır.

Uygulama öncesi öğretmenlere ve yöneticilere sözlü olarak ölçeklerle ilgili gerekli açıklamalar yapılarak ne şekilde cevaplayacakları ve cevapların kesinlikle araştırmanın amacının dışında kullanılmayacağı belirtilmiştir.

3.5. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde SPSS 18.00 paket programı kullanılmıştır. Veri analizi sürecinde, katılımcılardan elde edilen verilerin ölçekte yer alan her bir alt boyut için betimsel istatistikleri hesaplanmıştır. Ayrıca, araştırmada etkisi araştırılan cinsiyet, hizmet yılı, görev, alan, öğrenim durumu değişkenleri açısından görüşler arasında manidar bir farklılık olup olmadığı tespit edilmiştir. Belirtilen değişkenler açısından manidar farklılık incelenirken, iki kategorili olan cinsiyet, hizmet yılı, görev değişkenleri için t- testi varsayımları karşılanmadığından Mann-Whitney U testi kullanılırken, dört kategorili değişken olan öğrenim durumu

değişkeni için tek faktörlü varyans analizi yönteminin (ANOVA) varsayımları karşılanmadığından Kruskal Wallis H-Testi kullanılmıştır. Manidarlık düzeyi olarak $p < 0.05$ olarak alınmıştır.

Öğretmenlerin boyutlara ilişkin katılım düzeyi yorumlanırken; ortalama “4.20-5.00” kesinlikle katılıyorum, “3.40-4.19” katılıyorum, “2.60-3.39” kararsızım, “1.80-2.59” katılmıyorum, “1.00-1.79” kesinlikle katılmıyorum aralıkları dikkate alınarak yorumlanmıştır. Belirtilen ortalamalar her bir boyut için elde edilen toplam puanların ilgili boyuttaki madde sayısına bölünmesi ile elde edilen değerler üzerinden hesaplanmıştır.

BÖLÜM IV

4. Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın bu bölümünde, katılımcılardan elde edilen bulgular; cinsiyet, hizmet yılı, görev türü ve öğrenim durumu değişkenlerine göre tablolar şeklinde gösterilmiştir. Ölçekte yer alan alt boyutlar, belirtilen değişkenler açısından uygun istatistiksel tekniklerle çözümlenerek yorumlanmıştır.

4.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu başlık altında “İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin toplam kalite yönetimine ilişkin görüşleri nelerdir?” sorusunun cevabı verilmiştir. Öncelikle araştırmaya katılan öğretmenlerin boyutlara ilişkin olan ve ölçekten alınan toplam puanlarına ait betimsel istatistikler gösterilmiştir. Ardından her bir boyuta ilişkin olarak öğretmenlerin ne düzeyde cevap verdikleri belirlenmiştir.

Tablo 4-1. Öğretmenlere ait puanların betimsel istatistikleri

Boyut	n	En düşük puan	En yüksek puan	$\bar{X}$	S
TKY Felsefesinin Yerleşme Düzeyi	202	18.00	75.00	56.4445	10.66913
TKY Okul Yapısının Uygunluğu	202	21.00	75.00	52.2921	9.53229
TKY Çalışmalarında Üst Destek Olup Olmadığı	202	5.00	25.00	17.9059	3.85251
TKY Sisteminin Kurulup Kurulmadığı	202	17.00	85.00	63.4554	11.89090
Toplam	202	69.00	260.00	19.50990	33.13593

Tablo 4-1. incelendiğinde öğretmenlerin, TKY felsefesinin yerleşme düzeyi alt boyutundaki ortalamaları 56.4445, TKY okul yapısının uygunluğu alt boyutundaki ortalamaları 52.2921, TKY çalışmalarında üst destek olup olmadığı alt boyutundaki ortalamaları 17.9059 ve TKY sisteminin kurulup kurulmadığı alt boyutundaki ortalamaları ise 63.4554 olarak tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin boyutlara ilişkin görüşleri ile ilgili tespit edilen bulgular şunlardır:

TKY felsefesinin yerleşme düzeyi alt boyutu için, öğretmenlerin tespit edilen puanı “katılıyorum” aralığına denk gelmektedir ($\bar{X}=3.766$).

TKY okul yapısının uygunluğu alt boyutu için, öğretmenlerin tespit edilen puanları “katılıyorum” aralığında yer almaktadır ($\bar{X}=3.486$).

TKY çalışmalarında üst destek olup olmadığı boyutuna ilişkin öğretmenlerin tespit edilen ortalamaları da “katılıyorum” aralığındadır ($\bar{X}=3.581$).

Son olarak TKY sisteminin kurulup kurulmadığı boyutunda elde edilen öğretmen puanlarının da ortalaması “katılıyorum” düzeyindedir ($\bar{X}=3.732$).

Tablo 4-2. Öğretmenlerin boyutlara ilişkin maddelere verdiği cevapların düzeyleri

Madde No	Puan Ortalaması ($\bar{X}$)	Katılma Düzeyi
TKY Felsefesinin Yerleşme Düzeyi		
1. Okul personeli TKY felsefesine inanır.	3,6782	Katılıyorum
2. Okulumuzda TKY bilinci oluşturulmuştur.	3,6782	Katılıyorum
3. Kalite kurulu üyeleri TKY felsefesine inanır.	3,7574	Katılıyorum
4. Okulun temel politikası biliniyor ve paylaşıyor.	3,8614	Katılıyorum
5. Gelişmenin değişimle sağlanacağını herkes tarafından bilinmesi sağlanır.	3,9752	Katılıyorum
6. Tüm taraflar kaliteye ulaşma konusunda yüksek beklentilere sahiptir.	3,6931	Katılıyorum
7. Kalitenin geliştirilmesinin bütün personelin işi olduğu anlayış ve düşüncesi benimsenir.	3,7970	Katılıyorum
8. Okulumuzda gelişmenin “sonu yoktur” inancı vardır.	3,9158	Katılıyorum
9. Kalite kurulu üyelerinin TKY ile ilgili, bilgi düzeyleri üst düzeydedir.	3,6139	Katılıyorum
10. Okulumuzda geliştirme çabalarının amacı öğrencinin öğrenmesini geliştirmektir.	3,9406	Katılıyorum
11. Çalışanlara, problemin bir parçası olmak yerine, çözümün bir parçası olunması anlayışı benimsenir.	3,9109	Katılıyorum
12. Personelin tüm kapasitesini kullanabileceği çalışma ortamı sağlanır.	3,5693	Katılıyorum
13. Yöneticiler kendilerini öğretim lideri olarak görürler ve bu yönde faaliyet gösterirler.	3,6584	Katılıyorum
14. Kurumsal ve bireysel amaçlar arasında denge sağlanarak çalışanların iş doyumunu göz önünde bulundurulur.	3,6238	Katılıyorum
15. Okulumuzda öğrenen birey, öğrenen okul anlayışı planlı bir şekilde yerleştirilir.	3,7723	Katılıyorum

TKY Okul Yapısının Uygunluğu		
16. Okul çalışanları “TKY Felsefesi ve Uygulama Teknikleri” seminerinden veya eğitiminden geçmiştir.	3,5545	Katılıyorum
17. Eğitim-öğretim sürecinde tüm çalışanların katılımı ile eğitim-öğretimin her aşamasında kaliteli işlemeye özen gösterilir.	3,7574	Katılıyorum
18. Okulumuzda sağlıklı bir iletişim vardır.	3,9604	Katılıyorum
19. Okulumuzun kaliteyi sağlamada, donanım bakımından eksikliği yoktur.	3,4851	Katılıyorum
20. Okulumuz eğitimde tam öğrenme hedeflemektedir.	4,0000	Katılıyorum
21. TKY Uygulamaları çerçevesinde kaynaklar etkili ve verimli kullanılır.	3,7871	Katılıyorum
22. Okulumuz kaliteyi sağlamada, uygulama bakımından yeterlidir.	3,6782	Katılıyorum
23. Okulun değerleri, misyonu ve vizyonu çalışanlarımız tarafından paylaşıyor.	3,9208	Katılıyorum
24. Okulumuzun (5-10 yıllık) uzun vadeli gelişim planı vardır.	3,8564	Katılıyorum
25. Okul kaynakları temel öğrenci başarısını geliştirmeye yöneliktir.	4,0743	Katılıyorum
26. Okulumuzda yeniliğe açık olan, bilgi ve kişiliği gelişmiş, çevresiyle uyumlu eğitim liderleri vardır.	3,8614	Katılıyorum
27. Okul, öğretmen gelişimi için imkan verir.	3,8416	Katılıyorum
28. Okulun değerleri, misyonu ve vizyonu öğrenci ve veliler tarafından paylaşıyor.	3,7228	Katılıyorum
29. Her öğrenciye zamanında öğrenme fırsatı ve öğrencilerin öğrenmesini geliştiren imkanlar sunulur.	3,9406	Katılıyorum
30. Özellikle öğretmen ve yöneticiler güçlerini birbiriyle paylaşarak sinerji oluştururlar.	3,8515	Katılıyorum
TKY Çalışmalarında Üst Destek Olup Olmadığı		
31. Okulumuz TK Y çalışmalarında, MEB ile ortak çalışma içindedir.	3,7475	Katılıyorum
32. Okulumuz TKY çalışmalarını diğer okullarla koordinasyon halinde yürütmektedir.	3,5000	Katılıyorum
33. Okulumuz TKY çalışmalarında, MEM ile ortak çalışma içindedir.	3,6832	Katılıyorum
34. Okulumuz TKY çalışmalarında, sivil toplum kuruluşları ile ortak çalışma içindedir.	3,5099	Katılıyorum
35. TKY il formatörlerinden danışmanlık hizmeti alınmaktadır.	3,4653	Katılıyorum
TKY Sisteminin Kurulup Kurulmadığı		
36. Okulumuzun sorunları “Okul Merkezli Yönetim” anlayışı ile çözülmektedir.	3,7228	Katılıyorum
37. TKY uygulamaları okulda bir plan dahilinde gerçekleştirilmektedir.	3,9356	Katılıyorum
38. Okulda kalite çemberi ekipleri kurulmaktadır.	3,6733	Katılıyorum
39. TKY uygulamalarının her aşamasında ilgili tarafların gönüllülük esası ile katılımı sağlanarak, ekip çalışması ön planda tutulmaktadır.	3,6782	Katılıyorum
40. Çalışanlar memnuniyeti anketi uygulanmış ve değerlendirmeye alınarak iyileştirme çalışmalarına başlanmıştır.	3,7030	Katılıyorum
41. Toplam kalite yönetimi uygulamaları çerçevesinde kaynaklar etkili ve verimli kullanılmaktadır.	3,7822	Katılıyorum
42. Nitelikli personelle, hizmet sunumunda sürekli gelişme sağlanmaktadır.	3,7723	Katılıyorum
43. Öğrenci memnuniyeti anketi uygulanmış ve değerlendirmeye alınarak iyileştirme çalışmalarına başlanmıştır.	3,7673	Katılıyorum
44. TKY uygulamalarında hedeflere ulaşma düzeyi sürekli ölçülmektedir.	3,6634	Katılıyorum
45. Okuldaki işlemlerle ilgili iş akış şemaları oluşturulup uygulanmaktadır.	3,6139	Katılıyorum
46. Okulumuz yapmış olduğu TKY çalışmaları ile TKY ödülüne aday kriterleri taşımaktadır.	3,5347	Katılıyorum
47. Öğrencinin ilerlemesi sık sık kontrol edilmektedir.	3,8663	Katılıyorum
48. Veli memnuniyeti anketi uygulanmış ve değerlendirmeye alınarak, iyileştirme çalışmalarına başlanmıştır.	3,8218	Katılıyorum
49. TKY ödül sürecinde; güvenilirlik, objektiflik ve genellik esaslarının uygulanacağına inanılmaktadır.	3,7624	Katılıyorum
50. Personelin sürekli eğitimi kurumsallaştırılarak, niteliği yükseltilmektedir.	3,6980	Katılıyorum
51. Çalışmalarda ortak akıldan yararlanılmaktadır.	3,8564	Katılıyorum
52. TKY ödül yönergesindeki ödüller, çalışanları güdüler niteliktedir.	3,6040	Katılıyorum

Öğretmenlerin ölçekten ve ayrı ayrı boyutlardan almış oldukları puanların ortalamaları incelendiğinde, bütün alt boyutlara “katılıyorum” düzeyinde cevap

verdikleri görülmüştür. Araştırmanın bu bulgusu Aksu (2009)' nun araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Aksu'nun yapmış olduğu araştırma sonucunda da öğretmenlerin TKY'ye ilişkin algılarının alt boyutlarda ve ölçek genelinde “sıklıkla” düzeyinde algılandığı belirlenmiştir.

Bu durum öğretmenlerin toplam kalite yönetimine ilişkin olumlu bir bakış açısına sahip olduğunun bir göstergesidir. Öğretmenler, çalışmakta oldukları okul genelinde toplam kalite yönetiminin benimsendiğini ve toplam kalite yönetimi ile ilgili tüm çalışanların bir görev yüklendiğini belirtmiştir. Ayrıca toplam kalite yönetimi faaliyetlerinin, bu yöntemle ilgili eğitim almış olan çalışanlar tarafından bir plan dahilinde gerçekleştirdiğini söylemektedir. Faaliyetlerle ilgili ödüllerden memnun oldukları görülen öğretmenler, öğrenci başarısına dönük gelişmeler olduğunu ve okullarındaki gelişmenin hiçbir zaman durmayacak bir süreç olduğunu gösterir nitelikte cevaplar vermiştir. Ayrıca öğretmenler tarafından toplam kalite yönetimlerinin, Milli Eğitim Bakanlığı, bakanlığa bağlı diğer kurumlar ve sivil toplum örgütleri ile koordineli şekilde yürütüldüğü konusunda cevaplar verildiği belirlenmiştir.

4.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu başlık altında “İlköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin toplam kalite yönetimine ilişkin görüşleri nelerdir?” sorusunun cevabı sunulmuştur. Araştırmaya katılan 74 yöneticiye ait alt boyutlara ilişkin olan ve ölçekten alınan toplam puanların betimsel istatistiklerine yer verilmiştir. Daha sonra her bir boyuta ilişkin olarak yöneticilerin ne düzeyde cevap verdiklerinden söz edilmiştir.

Tablo 4-3. Yöneticilere ait puanların betimsel istatistikleri

Boyut	n	En düşük puan	En yüksek puan	$\bar{X}$	S
TKY Felsefesinin Yerleşme Düzeyi	74	18.00	75.00	56.9730	10.05733
TKY Okul Yapısının Uygunluğu	74	26.00	75.00	58.2297	9.91408
TKY Çalışmalarında Üst Destek Olup Olmadığı	74	6.00	25.00	17.3378	4.38640
TKY Sisteminin Kurulup Kurulmadığı	74	26.00	85.00	63.0135	12.10965
Toplam	74	87.00	260.00	195.5541	33.15267

Tablo 4-3. incelendiğinde yöneticilerin, TKY felsefesinin yerleşme düzeyi alt boyutundaki ortalamaları 56.9730, TKY okul yapısının uygunluğu alt boyutundaki ortalamaları 58.2297, TKY çalışmalarında üst destek olup olmadığı alt boyutundaki ortalamaları 17.3378 ve TKY sisteminin kurulup kurulmadığı alt boyutundaki ortalamaları ise 63.0135 olarak tespit edilmiştir.

Yöneticilerin boyutlara ilişkin görüşleri ile ilgili tespit edilen bulgular şunlardır:

TKY felsefesinin yerleşme düzeyi alt boyutu için, yöneticilerin tespit edilen puanı “katılıyorum” aralığına denk gelmektedir ($\bar{X}=3.798$).

TKY okul yapısının uygunluğu alt boyutu için, yöneticilerin tespit edilen puanları “katılıyorum” aralığında yer almaktadır ($\bar{X}=3.886$).

TKY çalışmalarında üst destek olup olmadığı boyutuna ilişkin yöneticilerin tespit edilen ortalamaları da “katılıyorum” aralığındadır ($\bar{X}=3.467$).

Son olarak TKY sisteminin kurulup kurulmadığı boyutunda elde edilen yönetici puanlarının da ortalaması “katılıyorum” düzeyindedir ($\bar{X}=3.706$).

Tablo 4-4. Yöneticilerin boyutlara ilişkin maddelere verdiği cevapların düzeyleri

Madde No	Puan Ortalaması ($\bar{X}$)	Katılma Düzeyi
TKY Felsefesinin Yerleşme Düzeyi		
1. Okul personeli TKY felsefesine inanır.	3,5270	Katılıyorum
2. Okulumuzda TKY bilinci oluşturulmuştur.	3,5135	Katılıyorum
3. Kalite kurulu üyeleri TKY felsefesine inanır.	3,6216	Katılıyorum
4. Okulun temel politikası biliniyor ve paylaşıyor.	3,8514	Katılıyorum
5. Gelişmenin değişmeyle sağlanacağını herkes tarafından bilinmesi sağlanır.	4,0405	Katılıyorum
6. Tüm taraflar kaliteye ulaşma konusunda yüksek beklentilere sahiptir.	3,7297	Katılıyorum
7. Kalitenin geliştirilmesinin bütün personelin işi olduğu anlayış ve düşüncesi benimsetilir.	3,8108	Katılıyorum
8. Okulumuzda gelişmenin “sonu yoktur” inancı vardır.	3,9324	Katılıyorum
9. Kalite kurulu üyelerinin TKY ile ilgili, bilgi düzeyleri üst düzeydedir.	3,4324	Katılıyorum
10. Okulumuzda geliştirme çabalarının amacı öğrencinin öğrenmesini geliştirmektir.	3,9595	Katılıyorum
11. Çalışanlara, problemin bir parçası olmak yerine, çözümün bir parçası olunması anlayışı benimsetilir.	4,0135	Katılıyorum
12. Personelin tüm kapasitesini kullanabileceği çalışma ortamı sağlanır.	3,9730	Katılıyorum

13. Yöneticiler kendilerini öğretim lideri olarak görürler ve bu yönde faaliyet gösterirler.	3,8378	Katılıyorum
14. Kurumsal ve bireysel amaçlar arasında denge sağlanarak çalışanların iş doyumu göz önünde bulundurulur.	3,8784	Katılıyorum
15. Okulumuzda öğrenen birey, öğrenen okul anlayışı planlı bir şekilde yerleştirilir.	3,8514	Katılıyorum
TKY Okul Yapısının Uygunluğu		
16. Okul çalışanları “TKY Felsefesi ve Uygulama Teknikleri” seminerinden veya eğitiminden geçmiştir.	3,7027	Katılıyorum
17. Eğitim-öğretim sürecinde tüm çalışanların katılımı ile eğitim-öğretimin her aşamasında kaliteli işleme özen gösterilir.	3,8378	Katılıyorum
18. Okulumuzda sağlıklı bir iletişim vardır.	3,9730	Katılıyorum
19. Okulumuzun kaliteyi sağlamada, donanım bakımından eksiği yoktur.	3,5811	Katılıyorum
20. Okulumuz eğitimde tam öğrenme hedeflemektedir.	4,0000	Katılıyorum
21. TKY Uygulamaları çerçevesinde kaynaklar etkili ve verimli kullanılır.	3,9595	Katılıyorum
22. Okulumuz kaliteyi sağlamada, uygulama bakımından yeterlidir.	3,8514	Katılıyorum
23. Okulun değerleri, misyonu ve vizyonu çalışanlarımız tarafından paylaşıyor.	3,9324	Katılıyorum
24. Okulumuzun (5-10 yıllık) uzun vadeli gelişim planı vardır.	3,8243	Katılıyorum
25. Okul kaynakları temel öğrenci başarısını geliştirmeye yöneliktir.	4,0405	Katılıyorum
26. Okulumuzda yeniliğe açık olan, bilgi ve kişiliği gelişmiş, çevresiyle uyumlu eğitim liderleri vardır.	3,9054	Katılıyorum
27. Okul, öğretmenin gelişimi için imkan verir.	3,9730	Katılıyorum
28. Okulun değerleri, misyonu ve vizyonu öğrenci ve veliler tarafından paylaşıyor.	3,5946	Katılıyorum
29. Her öğrenciye zamanında öğrenme fırsatı ve öğrencilerin öğrenmesini geliştiren imkanlar sunulur.	4,0135	Katılıyorum
30. Özellikle öğretmen ve yöneticiler güçlerini birbiriyle paylaşarak sinerji oluştururlar.	4,0405	Katılıyorum
TKY Çalışmalarında Üst Destek Olup Olmadığı		
31. Okulumuz TK Y çalışmalarında, MEB ile ortak çalışma içindedir.	3,5541	Katılıyorum
32. Okulumuz TKY çalışmalarını diğer okullarla koordinasyon halinde yürütmektedir.	3,3108	Kararsızım
33. Okulumuz TKY çalışmalarında , MEM ile ortak çalışma içindedir.	3,5676	Katılıyorum
34. Okulumuz TKY çalışmalarında, sivil toplum kuruluşları ile ortak çalışma içindedir.	3,3919	Kararsızım
35. TKY il formatörlerinden danışmanlık hizmeti alınmaktadır.	3,5135	Katılıyorum
TKY Sisteminin Kurulup Kurulmadığı		
36. Okulumuzun sorunları “Okul Merkezli Yönetim” anlayışı ile çözülmektedir.	3,8108	Katılıyorum
37. TKY uygulamaları okulda bir plan dahilinde gerçekleştirilmektedir.	3,9730	Katılıyorum
38. Okulda kalite çemberi ekipleri kurulmaktadır.	3,7568	Katılıyorum
39. TKY uygulamalarının her aşamasında ilgili tarafların gönüllülük esası ile katılımı sağlanarak ekip çalışması ön planda tutulmaktadır.	3,5811	Katılıyorum
40. Çalışanlar memnuniyeti anketi uygulanmış ve değerlendirmeye alınarak iyileştirme çalışmalarına başlanmıştır.	3,8108	Katılıyorum
41. Toplam kalite yönetimi uygulamaları çerçevesinde kaynaklar etkili ve verimli kullanılmaktadır.	3,8919	Katılıyorum
42. Nitelikli personelle, hizmet sunumunda sürekli gelişme sağlanmaktadır.	3,6216	Katılıyorum
43. Öğrenci memnuniyeti anketi uygulanmış ve değerlendirmeye alınarak iyileştirme çalışmalarına başlanmıştır.	3,8243	Katılıyorum

44. TKY uygulamalarında hedeflere ulaşma düzeyi sürekli ölçülmektedir.	3,4865	Katılıyorum
45. Okuldaki işlemlerle ilgili iş akış şemaları oluşturulup uygulanmaktadır.	3,5000	Katılıyorum
46. Okulumuz yapmış olduğu TKY çalışmaları ile TKY ödülüne aday kriterleri taşımaktadır.	3,5946	Katılıyorum
47. Öğrencinin ilerlemesi sık sık kontrol edilmektedir.	3,7703	Katılıyorum
48. Veli memnuniyeti anketi uygulanmış ve değerlendirmeye alınarak, iyileştirme çalışmalarına başlanmıştır.	3,8514	Katılıyorum
49. TKY ödül sürecinde; güvenilirlik, objektiflik ve genellik esaslarının uygulanacağına inanılmaktadır.	3,6757	Katılıyorum
50. Personelin sürekli eğitimi kurumsallaştırılarak, niteliği yükseltilmektedir.	3,6351	Katılıyorum
51. Çalışmalarda ortak akıldan yararlanılmaktadır.	3,8514	Katılıyorum
52. TKY ödül yönergesindeki ödüller, çalışanları güdüler niteliktedir.	3,3784	Kararsızım

Yöneticilerin, ölçekten ve ayrı ayrı boyutlardan almış oldukları puanların ortalamaları incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenler gibi bütün alt boyutlara “katılıyorum” düzeyinde cevap verdikleri görülmüştür. Araştırmaya katılan yöneticilerin de öğretmenler gibi toplam kalite yönetimine olumlu bir bakış açısına sahip olduğu görülmüştür. Yöneticiler, çalışmakta oldukları okul genelinde Toplam Kalite Yönetiminin benimsendiğini ve Toplam Kalite Yönetimi ile ilgili tüm çalışanların bir görev yüklendiğini belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra tüm çalışanların Toplam Kalite Yönetimi ile ilgili eğitim ve seminerlerden geçtiğini ve yapılan çalışmalarında bir plan dahilinde gerçekleştirildiği şeklinde yanıtlar vermişlerdir. Yöneticiler, tam öğrenmenin amaçlandığı okullarda, öğrenci başarısına dönük olarak çalışıldığını ve asıl amacın öğrencilerin öğrenmesi olduğunu işaret etmişlerdir. Ayrıca yöneticiler gelişmenin de değişim gerektiren bir süreç olduğuna ve bu değişimin bağımsız bir şekilde değil, aynı alanda yer alan (MEB’e bağlı diğer okullar) ve sivil toplum örgütleri ile iş birliği içinde yürütülmesi gerektiğine dikkat çekecek düzeyde yanıtlamalar yapmışlardır.

Araştırmanın katılım grubunda yer alan yöneticilerin maddelere vermiş olduğu puanlar incelendiğinde ise, yöneticilerin ankette yer alan 31. (Okulumuz TKY çalışmalarında, MEB ile ortak çalışma içindedir.), 34. (Okulumuz TKY çalışmalarında, sivil toplum kuruluşları ile ortak çalışma içindedir.), 52. (TKY ödül yönergesindeki ödüller, çalışanları güdüler niteliktedir.), maddeler dışında “katılıyorum” düzeyinde, belirtilen maddelere ise “kararsızım” düzeyinde cevap verdikleri tespit edilmiştir. Belirtilen 31. (Okulumuz TKY çalışmalarında, MEB ile ortak çalışma içindedir.) ve 34.

(Okulumuz TKY çalışmalarında, sivil toplum kuruluşları ile ortak çalışma içindedir.) Maddeleri “TKY Çalışmalarında Üst Destek Olup Olmadığı” boyutu altında iken, 52. (TKY ödül yönergesindeki ödüller, çalışanları güdüler niteliktedir.) Madde “TKY Sisteminin Kurulup Kurulmadığı” boyutu altında yer almaktadır. Özellikle 31. (Okulumuz TKY çalışmalarında, MEB ile ortak çalışma içindedir.) ve 34. (Okulumuz TKY çalışmalarında, sivil toplum kuruluşları ile ortak çalışma içindedir.) Maddelere yöneticilerin vermiş olduğu cevapların düzeyleri incelendiğinde, okulların TKY konusunda, gerek MEB’le gerek sivil toplum kuruluşları ile koordineli çalışmalar yapma konusunda belli sıkıntılar çektiği düşünülebilir. 52. (TKY ödül yönergesindeki ödüller, çalışanları güdüler niteliktedir.) Maddeye bakıldığında ise yöneticilerin, TKY yönergesindeki ödüllerin güdüler niteliği ile ilgili olarak şüphe içinde oldukları söylenebilir.

4.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu başlık altında “İlköğretim okullarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin toplam kalite yönetimine ilişkin görüşleri arasında manidar bir farklılık var mıdır?” sorusuna cevap aranmaya çalışılmıştır. Öğretmen ve yöneticilerin, toplam kalite yönetimine ilişkin görüşleri her bir alt boyut için incelenmiştir. Ölçekte yer alan alt boyutlara ilişkin olarak elde edilen bulgular tablolarla belirtilmiştir.

Öğretmen ve yöneticilerin, toplam kalite yönetimine görüşleri arasındaki farkın manidarlığı incelenirken parametrik testlerden ilişkisiz örneklem t-testi varsayımları karşılanmadığından non- parametrik testlerden Mann Whitney-U testi kullanılmıştır. T-testinin kullanılabilmesi için, “bağımlı değişkene ilişkin ölçümlerin dağılımı her iki grupta da normallik” göstermesi gerekmektedir (Büyüköztürk, 2010). Normallik varsayımının test edilmesi için örneklem büyüklüğü 50’den büyük olduğu durumlarda, Kolmogorov-Smirnov testi kullanılır. Analiz sonucunda p değerinin $\alpha=0.05$ ’den büyük olması, bu manidarlık düzeyinde puanların normal dağılım gösterdiği şeklinde yorumlanır. Katılımcılardan elde edilen veri grubunun Kolmogorov-Smirnov testine ilişkin bulgular tablo 4-5.’te belirtilmiştir.

Tablo 4-5. Kolmogorov-Smirnov testine ilişkin bulgular

Görev	Boyut	Kolmogorov-Smirnov	
		Serbestlik Derecesi	p
Öğretmen	TKY Felsefesinin Yerleşme Düzeyi	202	.000
	TKY Okul Yapısının Uygunluğu	202	.000
	TKY Çalışmalarında Üst Destek Olup Olmadığı	202	.000
	TKY Sisteminin Kurulup Kurulmadığı	202	.000
	Toplam	202	.000
Yönetici	TKY Felsefesinin Yerleşme Düzeyi	74	.008
	TKY Okul Yapısının Uygunluğu	74	.038
	TKY Çalışmalarında Üst Destek Olup Olmadığı	74	.005
	TKY Sisteminin Kurulup Kurulmadığı	74	.005
	Toplam	74	.000

Tablo 4-5.'teki bulgular incelendiğinde öğretmen ve yöneticilerin, toplam kalite yönetimine ilişkin ölçekten aldıkları puanlar, alt boyutlar için ve toplam puan için normallik varsayımını karşılamamaktadır. Dolayısıyla öğretmen ve yönetici görüşleri arasındaki farkın incelenmesi için Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Mann-Whitney U Testinin sonuçlarına ilişkin bulgular tablo 4-6., 4-7., 4-8., 4-9. ve 4-10.'da verilmiştir.

Tablo 4-6. Toplam kalite yönetimine görüşlerinin görev tanımına göre
TKY felsefesinin yerleşme düzeyi boyutuna ilişkin U testi bulguları

Görev Tanımı	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Öğretmen	202	137.17	27708.00	7205.000	.647
Yönetici	74	142.14	10518.00		

Tablo 4-6. incelendiğinde, öğretmen ve yöneticilerin, toplam kalite yönetimine ilişkin görüşleri TKY felsefesinin yerleşme düzeyi boyutunda manidar bir farklılık göstermemektedir, $U=7205.00$ $p>0.05$.

Tablo 4-7. Toplam kalite yönetimine görüşlerinin görev tanımına göre
TKY okul yapısının uygunluğu boyutuna ilişkin U testi bulguları

Görev Tanımı	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Öğretmen	202	136.43	10668.00	7055.000	.475
Yönetici	74	144.16	10668.00		

Tablo 4-7. incelendiğinde, öğretmen ve yöneticilerin, toplam kalite yönetimine ilişkin görüşleri TKY okul yapısının uygunluğu boyutunda manidar bir farklılık

göstermemektedir, $U=7055.00$ $p>0.05$.

Tablo 4-8. Toplam kalite yönetimine görüşlerinin görev tanımına göre TKY çalışmalarında üst destek olup olmadığı boyutuna ilişkin U testi bulguları

Görev Tanımı	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Öğretmen	202	142.06	28696.00	6755.000	.217
Yönetici	74	128.78	9530.00		

Tablo 4-8. incelendiğinde, öğretmen ve yöneticilerin, toplam kalite yönetimine ilişkin görüşleri TKY çalışmalarında üst destek olup olmadığı boyutunda manidar bir farklılık göstermemektedir, $U=6755.00$ $p>0.05$.

Tablo 4-9. Toplam kalite yönetimine görüşlerinin görev tanımına göre TKY sisteminin kurulup kurulmadığı boyutuna ilişkin U testi bulguları

Görev Tanımı	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Öğretmen	202	138.74	28025.00	7426.00	.935
Yönetici	74	137.85	9530.00		

Tablo 4-9. incelendiğinde, öğretmen ve yöneticilerin, toplam kalite yönetimine ilişkin görüşleri TKY sisteminin kurulup kurulmadığı boyutunda manidar bir farklılık göstermemektedir, $U=7426.00$ $p>0.05$.

Tablo 4-10. Toplam kalite yönetimine görüşlerinin görev tanımına göre toplam puana ilişkin U testi bulguları

Görev Tanımı	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Öğretmen	202	137.47	27768.50	7265.500	.723
Yönetici	74	141.32	10457.50		

Tablo 4-10. incelendiğinde, öğretmen ve yöneticilerin, Toplam kalite yönetimine ilişkin görüşleri toplam puan bakımından manidar bir farklılık göstermemektedir, $U=7265.00$ $p>0.05$.

Yukarıdaki tablolar incelendiğinde yönetici ve öğretmen görüşleri arasında bütün boyutlarda toplam puan bakımından manidar bir farklılığın oluşmadığı görülmektedir. Bu bulgular Bayrak ve Ağaoğlu (1998)'nin yönetici ve öğretmenlerin

toplam kalite yönelimleri arzu edilen yönde ve birbirine yakındır araştırma sonucuyla örtüşmektedir. Öğretmen ve yönetici görüşleri arasında manidar bir farklılığın olmaması, ilköğretim kurumlarında öğretmen ve yöneticiler arasında sağlıklı bir iletişim olduğunun, öğretmen ve yöneticilerin güçlerini birbirleriyle paylaştıkları, TKY uygulamalarının her aşamasında ekip çalışmasının ön planda olduğu, öğretmen ve yöneticilerin benzer hizmet içi eğitim seminerlerinden geçmeleri ve TKY il formatörlerinden etkili danışmanlık hizmeti almalarından kaynaklandığı şeklinde düşünülebilir.

4.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu başlık altında “Öğretmenlerin toplam kalite yönetimi çalışmaları konusundaki görüşleri ile öğretmenlerin cinsiyet, mesleki kıdem, öğrenim durumu, görev türü (Sınıf Öğretmeni/Branş Öğretmeni) değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusu cevaplanmaya çalışılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri, ölçekten aldıkları toplam puan ve her bir alt boyut açısından değerlendirilecektir.

Öğretmenlerin görüşleri arasındaki manidarlık düzeyi incelerken, her bir değişken için uygun testler belirlenmiştir. Buna göre, cinsiyet, mesleki kıdem ve görev türü değişkenleri için varsayımlarını karşıladığı takdirde ilişkisiz örneklem t-testi, varsayımlar karşılanmadığı takdirde ise non-parametrik testlerden Mann-Whitney U testi kullanılacaktır. Öğrenim durumu değişkeni bakımından manidarlık düzeyi ise ikiden daha fazla kategoriye sahip olduğu için varsayımları karşılamaması durumunda ANOVA testinden yararlanılarak, varsayımları karşılamadığı takdirde ise Kruskal Wallis H-Testinden yararlanılacaktır.

Tablo 4-11.’de cinsiyet, mesleki kıdem ve görev türü değişkenleri için t-testi varsayımları boyut boyut ve toplam puan bakımından verilmiştir. Tablo 4-11.’e göre belirtilen değişkenler açısından öğretmen puanları t-testi varsayımlarını

karşılamamaktadır. Dolayısıyla manidarlık düzeyi Mann-Whitney U testi kullanılarak belirlenmiştir.

Tablo 4-11. Öğretmen puanlarının Kolmogorov-Smirnov testine ilişkin bulguları

Değişken	Boyut	Kolmogorov-Smirnov	
		Serbestlik Der.	p
Cinsiyet	TKY Felsefesinin Yerleşme Düzeyi	202	.000
	TKY Okul yapısının Uygunluğu	202	.000
	TKY Çalışmalarında Üst Destek Olup Olmadığı	202	.000
	TKY Sisteminin Kurulup Kurulmadığı	202	.000
	Toplam	202	.000
Hizmet Yılı	TKY Felsefesinin Yerleşme Düzeyi	202	.000
	TKY Okul yapısının Uygunluğu	202	.000
	TKY Çalışmalarında Üst Destek Olup Olmadığı	202	.000
	TKY Sisteminin Kurulup Kurulmadığı	202	.000
	Toplam	202	.000
Görev Türü	TKY Felsefesinin Yerleşme Düzeyi	202	.000
	TKY Okul yapısının Uygunluğu	202	.000
	TKY Çalışmalarında Üst Destek Olup Olmadığı	202	.000
	TKY Sisteminin Kurulup Kurulmadığı	202	.000
	Toplam	202	.000

Tablo 4-11.'e göre öğretmenlerden elde edilen puanlar, cinsiyet, hizmet yılı ve görev türü değişkenleri bakımından normal dağılım göstermemektedir. Bu durumda manidarlık düzeyini belirlemek için t-testi kullanılmamıştır. Mann-Whitney U testi kullanılarak yapılan analizlerin bulguları tablo 4-12., 4-13., 4-14., 4-15., 4-16.'da verilmiştir.

Tablo 4-12. Cinsiyet değişkenine göre U-Testi bulguları

Boyut	Grup	n	Sıra Ort.	Sıra		U	p
				Toplamı			
TKY Felsefesinin Yerleşme Düzeyi	Erkek	95	98.36	9344.00	4784.000		.471
	Kadın	107	104.29	11159.00			
TKY Okul yapısının Uygunluğu	Erkek	95	100.29	9527.50	4967.500		.781
	Kadın	107	102.57	10975.00			
TKY Çalışmalarında Üst Destek Olup Olmadığı	Erkek	95	97.55	9267.00	4707.000		.359
	Kadın	107	105.01	11236.00			
TKY Sisteminin Kurulup Kurulmadığı	Erkek	95	105.67	10038.50	4686.500		.339
	Kadın	107	97.80	10464.50			
Toplam	Erkek	95	101.09	9604.00	5044.000		.926
	Kadın	107	101.86	10899.00			

Tablo 4-12.'de yer alan bulgulara göre cinsiyet değişkeni açısından, incelenen boyut puanları ve toplam puan açısından istatistiksel açıdan manidar bir farklılık görülmemektedir. Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin puanları arasında, TKY felsefesinin yerleşme düzeyi boyutunda $U=4784.000$, $p>.05$, TKY okul yapısının uygunluğu boyutunda $U=4967.500$, $p>.05$, TKY çalışmalarında üst destek olup olmadığı boyutunda $U=4707.000$, $p>.05$, TKY sisteminin kurulup kurulmadığı boyutunda $U=5044.000$, $p>.05$ ve ölçekten elde edilen toplam puanlar arasında $U=5044.000$, $p>.05$, manidar bir farklılık tespit edilmemiştir.

Bu bulgular Öter (2006)'ın yaptığı çalışmanın bulguları ile örtüşmektedir. Türkmen (2006)'in yapmış olduğu araştırmada da cinsiyete göre öğretmenlerin TKY uygulamalarına ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık oluşmadığı tespit edilmiştir. Türkmen'in araştırmasına göre her iki grupta ilköğretim okullarında TKY ile ilgili yapılan çalışmaların yetersiz olduğu görüşünde birleşmiştir. Bu araştırmada ise genelde erkek ve bayan katılımcıların maddelere "katılıyorum" düzeyinde cevap verdikleri görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin TKY seminerlerinden ve TKY il formatörlerinden etkili bir şekilde yararlandığının sonucu olarak görülebilir.

Tablo 4-13. Hizmet yılı değişkenine göre U-testi bulguları

Boyut	Grup	n	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	p
TKY Felsefesinin Yerleşme Düzeyi	15 yıl altı	146	94.08	13735.50	3004.500	.004
	16 yıl ve üstü	56	120.85	6767.50		
TKY Okul yapısının Uygunluğu	15 yıl altı	146	95.39	13927.00	3196.000	.016
	16 yıl ve üstü	56	117.43	6576.00		
TKY Çalışmalarında Üst Destek Olup Olmadığı	15 yıl altı	146	97.55	14183.00	3452.000	.083
	16 yıl ve üstü	56	105.01	6320.00		
TKY Sisteminin Kurulup Kurulmadığı	15 yıl altı	146	105.67	14091.50	3360.500	.045
	16 yıl ve üstü	56	97.80	6411.50		
Toplam	15 yıl altı	146	101.09	13755.00	3024.000	.004
	16 yıl ve üstü	56	101.86	6748.00		

Tablo 4-13. incelendiğinde hizmet yılı değişkenine göre öğretmenlerin ölçekten aldıkları toplam puan ve ölçekte yer alan tüm alt boyutlardan aldıkları puanları bakımından manidar bir farklılık tespit edilmiştir. Nitekim hizmet yılı değişkenine göre öğretmenlerin puanları arasında, TKY felsefesinin yerleşme düzeyi boyutunda

$U=3004.500$, $p<.05$, TKY okul yapısının uygunluğu boyutunda $U=31960.000$, $p<.05$, TKY çalışmalarında üst destek olup olmadığı boyutunda $U=3452.000$, $p<.05$, TKY sisteminin kurulup kurulmadığı boyutunda $U=3360.500$, $p<.05$ ve ölçekten elde edilen toplam puanlar arasında $U=3024.000$, $p<.05$, istatistiksel olarak manidar bir farklılık olduğu belirlenmiştir.

Elde edilen bulgular, kıdem süreleri arttıkça öğretmenlerin genel olarak TKY uygulamalarına ilişkin algılarının arttığını göstermektedir. Bu bulgular, Sarı ve Hamedoğlu (2002), Yiğit ve Bayraktar (2003) tarafından yapılan araştırmalarda elde edilen; “Yönetici ve öğretmenlerin kıdem süreleri arttıkça TKY uygulamalarına ilişkin algı ortalamaları da yükselmektedir.” sonucuyla da örtüşmektedir. Bu durumun sebebi, kıdemi fazla olan öğretmenlerin TKY çalışmalarına daha fazla katılmaları, TKY felsefesine olan inançlarının arttığı, deneyim sahibi olmaları, yönetici, veli ve öğrencilerle daha etkili iletişim kurmaları olabilir. Kıdemi az olan öğretmenlerin ise okul kültürüne daha geç uyum sağlamaları, gerekli seminerlerden yeteri kadar faydalanamamaları, okulda alınan kararlara yeteri kadar katılmaması olarak düşünülebilir.

Tablo 4-14. Görev türü değişkenine göre U-testi bulguları

Boyut	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
TKY Felsefesinin Yerleşme Düzeyi	Branş	101	104.23	10527.50	4824.500	.506
	Sınıf	101	98.77	9975.05		
TKY Okul yapısının Uygunluğu	Branş	101	102.26	10328.00	5024.000	.854
	Sınıf	101	100.74	10175.00		
TKY Çalışmalarında Üst Destek Olup Olmadığı	Branş	101	104.09	10513.50	4838.500	.523
	Sınıf	101	98.91	9989.50		
TKY Sisteminin Kurulup Kurulmadığı	Branş	101	102.94	10397.00	4955.000	.726
	Sınıf	101	100.06	10106.00		
Toplam	Branş	101	104.16	10520.00	4832.000	.518
	Sınıf	101	98.84	9983.00		

Tablo 4-14. incelendiğinde görev türü değişkenine göre öğretmenlerin ölçekte yer alan tüm alt boyutlardan aldıkları puanları ve ölçekten aldıkları toplam puan bakımından manidar bir farklılık bulanamamıştır. Görev türü değişkenine göre öğretmenlerin puanları arasında, TKY felsefesinin yerleşme düzeyi boyutunda

$U=4824.500$, $p>.05$, TKY okul yapısının uygunluğu boyutunda $U=5024.000$, $p>.05$, TKY çalışmalarında üst destek olup olmadığı boyutunda $U=4838.500$, $p>.05$, TKY sisteminin kurulup kurulmadığı boyutunda $U=4955.000$, $p>.05$ ve ölçekten elde edilen toplam puanlar arasında $U=4832.000$, $p>.05$, manidar bir farklılık tespit edilmemiştir.

Bu durum Türkmen (2006)'in yapmış olduğu araştırma bulguları ile örtüşmektedir. Türkmen'in yapmış olduğu araştırmada katılımcıların ilköğretim okullarında TKY ile ilgili yapılan çalışmaların az derecede olduğu görüşünü paylaşmaktadır. Bu araştırmada ise katılımcı görüşlerinin her iki alan değişkeninde de bütün alt boyutlarda ve madde boyutunda “katılıyorum” düzeyinde çıkmış olması, sınıf ve branş öğretmenlerinin TKY ile ilgili yapılan çalışmalardan ve seminerlerden etkili bir şekilde yararlandıkları şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmada yer alan öğrenim durumu değişkeni ikiden fazla kategoriye sahip olduğundan öğretmenlerin almış oldukları puanlar arasındaki manidarlık düzeyi ANOVA testi ile belirlenecektir. Ancak, ANOVA testinin kullanılması için bazı varsayımların karşılanması gerekmektedir. Büyüköztürk (2010), ANOVA testinin varsayımlarını şu şekilde sıralamıştır:

1. Bağımlı değişkene ait puanlar en az aralık ölçeğinde olmalıdır.
2. Puanlar bağımlı değişkende etkisi araştırılan faktörün her bir düzeyinde normal dağılım göstermelidir.
3. Ortalama puanları karşılaştıran örneklem ilişkisizdir.
4. Bağımlı değişkene ilişkin varyanslar her bir örneklem için eşittir.

Belirtilen bu varsayımlardan 1. ve 3. varsayım sağlanmaktadır. Ölçekten elde edilen puanlar aralık düzeyi ölçeğindedir. Karşılaştırılacak gruplar ise ilişkisiz gruplardır (sınıf ve branş öğretmenleri). Boyutlarda öğrenim durumu göz önüne değerlendirildiğinde normal dağılımdan manidar farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Varyans dağılımının eşitliği varsayımları ise sırasıyla Levene F testi kullanılarak test edilecektir. Her bir boyuta ilişkin öğrenim durumu değişkenine göre, test bulguları tablo 4-15.'te belirtilmiştir.

Tablo 4-15. Levene F testi bulguları

Boyut	Serbestlik Derecesi	Levene İstatistiği	p
TKY Felsefesinin Yerleşme Düzeyi	199	1.353	.261
TKY Okul Yapısının Uygunluğu	199	.045	.956
TKY Sisteminde Üst Destek Olup Olmadığı	199	2.743	.067
TKY Sisteminin Kurulup Kurulmadığı	199	.440	.644
Toplam Puan	199	.492	.612

Tablo 4-15. incelendiğinde, ölçekte yer alan alt boyutların ve toplam puanların, öğrenim durumu değişkenine göre varyanslarının homojen olduğu tespit edilmiştir. İncelenen bütün faktörlerde, h_0 kabul edilmiştir. Bu analiz için h_0 : “Dağılımların varyansı manidar farklılık göstermemektedir.” şeklinde kurulmuştur. Bu durumda öğrenim değişkeni için boyutlara ilişkin veri analizinde ANOVA testi kullanılması uygundur. Ayrıca analiz sürecinde Bonferroni yöntemi ile çoklu karşılaştırma yapılmıştır. ANOVA testine ilişkin veriler, tablo 4-16.’da verilecektir.

Tablo 4-16. ANOVA testine ilişkin analiz bulguları

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
TKY Felsefesinin Yerleşme Düzeyi	Gruplararası	358.649	2	179.324	1.585	.208	-
	Gruplariçi	22521.252	199	113.172			
	Toplam	22879.901	201				
TKY Okul Yapısının Uygunluğu	Gruplararası	288.623	2	144.311	1.589	.205	-
	Gruplariçi	17975.144	199	90.327			
	Toplam	18263.767	201				
TKY sisteminde Üst Destek Olup Olmadığı	Gruplararası	49.466	2	24.733	1.678	.189	
	Gruplariçi	2933.747	199	14.742			
	Toplam	2983.213	201				
TKY Sisteminin Kurulup Kurulmadığı	Gruplararası	485.889	2	242.945	1.731	.180	-
	Gruplariçi	27934.10	199	140.373			
	Toplam	28420.099	201				
Toplam	Gruplararası	3905.403	2	1.952.702	1.792	.169	-
	Gruplariçi	216790.6	199	1.089.400			
	Toplam	22069.0	201				

Tablo 4-16. incelendiğinde, TKY felsefesinin yerleşme düzeyi, TKY okul yapısının Uygunluğu, TKY sisteminde üst destek olup olmadığı, TKY sisteminin kurulup kurulmadığı boyutları için, öğrenim durumu değişkenine göre, öğretmenlerin puanları arasında manidar bir farklılık tespit edilmemiştir. Ayrıca öğretmenlerin toplam puanları arasında da manidar bir farklılık olmadığı görülmüştür. Çoklu karşılaştırmalar

incelendiğinde de, hiçbir boyutta, farklı öğrenim grupları arasında manidar bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu kısımda, “Yöneticilerin toplam kalite yönetimi çalışmaları konusundaki görüşleri ile yöneticilerin cinsiyet, mesleki kıdem, öğrenim durumu, görev türü (Müdür /Müdür Yardımcısı) değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusu cevaplanmaya çalışılmıştır. Araştırmaya katılan yöneticilerin görüşleri, ölçekten aldıkları toplam puan ve her bir alt boyut açısından değerlendirilecektir.

Yöneticilerin görüşleri arasındaki manidarlık düzeyi incelerken, öğretmen grubunda izlenen adımlar benzer şekilde takip edilmiştir. İncelenen her bir değişken için uygun testler belirlenmiştir. Buna göre, cinsiyet, mesleki kıdem ve görev türü değişkenleri için varsayımların karşılanma durumu incelenerek Mann - Whitney U testi kullanılacaktır. Öğrenim durumu değişkeni bakımından manidarlık düzeyi ise ikiden daha fazla kategoriye sahip olduğu için varsayımları karşılamaması durumunda ANOVA varsayımları karşılamadığı için Kruskal Wallis H-Testinden yararlanılacaktır.

Tablo 4-17. Cinsiyet değişkeninin göre U testi bulguları

Boyut	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
TKY Felsefesinin Yerleşme Düzeyi	Erkek	70	37.71	2639.50	125.500	.729
	Kadın	4	33.88	135.50		
TKY Okul Yapısının Uygunluğu	Erkek	70	36.62	2563.50	78.500	.141
	Kadın	4	52.88	211.50		
TKY Çalışmalarında Üst Destek Olup Olmadığı	Erkek	70	37.06	2594.00	109.000	.457
	Kadın	4	45.25	181.00		
TKY Sisteminin Kurulup Kurulmadığı	Erkek	70	36.63	2564.00	79.000	.144
	Kadın	4	52.75	211.00		
Toplam	Erkek	70	36.76	2573.50	88.500	.218
	Kadın	4	50.38	201.50		

Tablo 4-17. incelendiğinde yöneticilerin cinsiyet değişkenine göre hiçbir boyut ve toplam puan bakımından manidar farklılık göstermediği görülmüştür. Alt boyutlara ve toplam puana ilişkin U değeri ve manidarlık katsayısı şu şekildedir:

TKY felsefesinin yerleşme düzeyi alt boyutu	: U= 125.500 p>.05
TKY okul yapısının uygunluğu alt boyutu	: U=78.500 p>.05
TKY çalışmalarında üst destek olup olmadığı alt boyutu	: U=109.000 p>.05
TKY sisteminin kurulup kurulmadığı alt boyutu	: U=79.000 p>.05
Toplam puan	: U=88.500 p>.05

Bu bulgular Türkmen (2006) tarafından yapılan “İlköğretim Okullarında Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarına İlişkin Müdür ve Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi” adlı araştırma verileriyle de örtüşmektedir. Türkmen (2006)’in yapmış olduğu araştırma bulgularında her iki katılımcı grup da TKY ile ilgili yapılan çalışmaları orta derecede bulmuştur. Ayrıca Sarı (2002) tarafından yapılan “İlköğretim Okullarında Toplam Kalite Yönetimi Projesi Uygulama Sonuçları” adlı verileriyle de örtüşmektedir. Katılımcı grup içindeki bayan yönetici sayısının az olması da yönetici görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre hiçbir boyut ve toplam puan bakımından manidar bir farklılık göstermemesinin bir nedeni olarak görülebilir.

Tablo 4-18. Mesleki kıdem değişkenine göre U testi bulguları

Boyut	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
TKY Felsefesinin Yerleşme Düzeyi	15 yıl altı	15	33.53	503.00	383.000	.423
	16 yıl ve üstü	59	38.51	2272.00		
TKY Okul Yapısının Uygunluğu	15 yıl altı	15	38.03	570.50	434.500	.914
	16 yıl ve üstü	59	37.36	2204.50		
TKY Çalışmalarında Üst Destek Olup Olmadığı	15 yıl altı	15	33.33	500.00	380.000	.399
	16 yıl ve üstü	59	38.56	2275.00		
TKY Sisteminin Kurulup Kurulmadığı	15 yıl altı	15	36.60	549.00	429.000	.856
	16 yıl ve üstü	59	37.73	2226.00		
Toplam	15 yıl altı	15	36.43	546.50	426.500	.830
	16 yıl ve üstü	59	37.77	2228.50		

Tablo 4-18. incelendiğinde yöneticilerin hizmet yılı değişkenine göre hiçbir boyut ve toplam puan bakımından manidar farklılık göstermediği görülmüştür. Alt boyutlara ve toplam puana ilişkin U değeri ve manidarlık katsayısı şu şekildedir:

TKY felsefesinin yerleşme düzeyi alt boyutu	: U= 383.000 p>.05
TKY okul yapısının uygunluğu alt boyutu	: U=434.500 p>.05
TKY çalışmalarında üst destek olup olmadığı alt boyutu	: U=380.000 p>.05
TKY sisteminin kurulup kurulmadığı alt boyutu	: U=429.000 p>.05
Toplam puan	: U=426.500 p>.05

Türkmen (2006)'ın yaptığı araştırmada, mesleki kıdem durumlarına göre yöneticilerin TKY uygulamalarına ilişkin algılarının arasında anlamlı fark oluştuğunu göstermiştir. Anlamlı farkın genelde 6-10 yıllık mesleki kıdeme sahip yöneticiler ile 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip olan yöneticiler arasında olduğu sonucuna varmıştır. Türkmen (2006), 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip olan yöneticilerin algı ortalamalarının daha yüksek olduğunu ifade etmiştir. Yiğit ve Bayraktar (2003), Sarı ve Hamedoğlu (2002)'da yönetici ve öğretmenlerin, kıdem süreleri arttıkça TKY uygulamalarına ilişkin algı ortalamalarının da yükseldiğini tespit etmiştir. Saptanan bu bulgular araştırma sonuçlarıyla örtüşmemektedir. Araştırma grubunda 16 yıl ve mesleki kıdeme sahip yöneticilerin fazla olması bu farklılığın bir nedeni olarak görülebilir. Yöneticilerin kıdem sürelerinin fazla olması, TKY seminerlerine daha fazla katılmış olmalarına, TKY hakkında daha fazla bilgi sahibi olmuş olmalarına, TKY felsefesini daha iyi kavradıklarına ve bu durumda mesleki kıdem değişkenine göre yönetici görüşleri arasında anlamlı bir farkın oluşmamasına yol açtığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4-19. Görev türü değişkenine göre U testi bulguları

Boyut	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
TKY Felsefesinin Yerleşme Düzeyi	Müdür	28	49.43	1384.00	310.000	.000
	Müdür Yrd.	46	30.24	1391.00		
TKY Okul Yapısının Uygunluğu	Müdür	28	45.32	1269.00	425.000	.015
	Müdür Yrd.	46	32.74	1506.00		
TKY Çalışmalarında Üst Destek Olup Olmadığı	Müdür	28	46.73	1308.50	385.500	.004
	Müdür Yrd.	46	31.88	1466.50		
TKY Sisteminin Kurulup Kurulmadığı	Müdür	28	46.66	1306.50	387.500	.004
	Müdür Yrd.	46	31.92	1468.50		
Toplam	Müdür	28	47.61	1333.00	361.000	.002
	Müdür Yrd.	46	31.35	1442.00		

Tablo 4-19. incelendiğinde yöneticilerin görev türü değişkenine göre bütün alt boyutlarda ve toplam puan bakımından manidar farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Yönetici grubunu oluşturan müdür ve müdür yardımcılarının toplam kalite yönetimine ilişkin görüşleri arasında manidar bir farklılık olduğu saptanmıştır. Alt boyutlara ve toplam puana ilişkin U değeri ve manidarlık katsayısı şu şekildedir:

TKY felsefesinin yerleşme düzeyi alt boyutu	: U= 310.000 p<.05
TKY okul yapısının uygunluğu alt boyutu	:U=425.000 p<.05
TKY çalışmalarında üst destek olup olmadığı alt boyutu	: U=385.500 p<.05
TKY sisteminin kurulup kurulmadığı alt boyutu	: U=387.500 p<.05
Toplam puan	: U=361.000 p<.05

Tablo 4-20. Öğrenim durumu değişkenin göre H testi bulguları

Boyut	Öğrenim durumu	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
TKY Felsefesinin Yerleşme Düzeyi	Ön lisans	21	46.64	2	6.275	.043
	Lisans	48	34.81			
	Yüksek Lisans	5	24.90			
TKY Okul Yapısının Uygunluğu	Ön lisans	21	46.12	2	4.787	.091
	Lisans	48	34.33			
	Yüksek Lisans	5	31.70			
TKY Çalışmalarında Üst Destek Olup Olmadığı	Ön lisans	21	44.05	2	2.973	.226
	Lisans	48	34.45			
	Yüksek Lisans	5	31.70			
TKY Sisteminin Kurulup Kurulmadığı	Ön lisans	21	43.10	2	2.269	.322
	Lisans	48	34.78			
	Yüksek Lisans	5	40.10			
Toplam	Ön lisans	21	45.98	2	4.607	.100
	Lisans	48	34.35			
	Yüksek Lisans	5	32.10			

Tablo 4-20. değişkenin de ise öğrenim durumu değişkenine göre yöneticilerden elde edilen puanlara ilişkin bulgular yer almaktadır.

TKY felsefesinin yerleşme düzeyi alt boyutu için	: χ^2 (sd=2 n=74) = 6.275, p<.05
TKY okul yapısının uygunluğu alt boyutu için	: χ^2 (sd=2 n=74) = 4.787, p>.05
TKY çalışmalarında üst destek olup olmadığı alt boyutu için	: χ^2 (sd=2 n=74) = 2.973, p>.05
TKY sisteminin kurulup kurulmadığı alt boyutu için	: χ^2 (sd=2 n=74) = 2.269, p>.05
Toplam puan için	: χ^2 (sd=2 n=74) = 4.607, p>.05

Bulgular incelendiğinde yöneticilerin toplama kalite yönetimine ilişkin görüşlerinde öğrenim durumlarına göre TKY okul yapısının uygunluğu, TKY çalışmalarında üst destek olup olmadığı, TKY sisteminin kurulup kurulmadığı boyutları ve toplam puan bakımından manidar bir farklılık tespit edilmemiştir. Bu sonuçlar Türkmen (2006)'ın yaptığı araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. TKY felsefesinin yerleşme düzeyi boyutu için ise öğrenim durumu değişkeni bakımından manidar bir farklılık tespit edilmiştir.

BÖLÜM V

5. Sonuçlar ve Tartışma

Bu bölümde, araştırmanın bulgularına dayalı olarak önce kişisel bulgulara, daha sonra alt problemlere ilişkin sonuçlara ve tartışmalara yer verilmiştir.

5.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Birinci alt problemde, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin toplam kalite yönetimine ilişkin görüşleri belirlenmiştir. Buna göre öğretmenlerin toplam kalite yönetimine yönelik görüşlerinin bütün alt boyutlarda “katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin boyutlara ilişkin görüşleri ilgili tespit edilen sonuçlar şu şekildedir:

- 1- TKY Felsefesinin Yerleşme Düzeyi Alt Boyutu ($\bar{X} = 3.7666$), “katılıyorum”
- 2- TKY Okul Yapısının Uygunluğu Alt Boyutu ($\bar{X} = 3.486$), “katılıyorum”
- 3- TKY Çalışmalarında Üst Destek Olup Olmadığı Alt Boyutu ($\bar{X} = 3.581$), “katılıyorum”
- 4- TKY Sisteminin Kurulup Kurulmadığı Alt Boyutu ($\bar{X} = 3.732$), “katılıyorum”

Bu sonuçlara bakıldığında Bolu ili merkez ilçesindeki ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin genelde toplam kalite yönetimini benimsedikleri söylenebilir. Bu durumun öğretmenlerin TKY il formatörlerinden danışmanlık hizmeti alması, TKY çalışmalarında başarılı olup dereceye giren kurum ve ekiplerin ödüllendirilmesi ve il

genelinde tanıtımlarının yapılmasının öğretmenlerin motivasyonunu arttırdığı şeklinde düşünülebilir.

5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

İkinci alt problemde, ilköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin toplam kalite yönetimine ilişkin görüşleri belirlenmiştir. Buna göre, yöneticilerin görüşlerinin bütün alt boyutlarda “katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Yöneticilerin boyutlara ilişkin görüşleri ile tespit edilen sonuçlar şu şekildedir:

- 1- TKY Felsefesinin Yerleşme Düzeyi Alt Boyutu ($\bar{X}=3.798$), “katılıyorum”
- 2- TKY Okul Yapısının Uygunluğu Alt Boyutu ($\bar{X}=3.886$), “katılıyorum”
- 3- TKY Çalışmalarında Üst Destek Olup Olmadığı Alt Boyutu ($\bar{X}=3.467$), “katılıyorum”
- 4- TKY Sisteminin Kurulup Kurulmadığı Alt Boyutu ($\bar{X}=3.706$), “katılıyorum”

Bu sonuçlara bakıldığında Bolu ili merkez ilçesindeki ilköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin de öğretmenler gibi genelde toplam kalite yönetimi çalışmalarını benimsedikleri söylenebilir.

5.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Üçüncü alt problemde, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin toplam kalite yönetimine ilişkin görüşleri arasında manidar bir farklılığın olup olmadığı belirlenmiştir.

TKY felsefesinin yerleşme düzeyi alt boyutu, TKY okul yapısının uygunluğu alt boyutu, TKY çalışmalarında üst destek olup olmadığı alt boyutu ve TKY sisteminin kurulup kurulmadığı alt boyutunun genelinde manidar bir fark ortaya çıkmamıştır ($p>0.05$).

5.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Dördüncü alt problemde, öğretmenlerin toplam kalite yönetimi çalışmaları konusundaki görüşleri ile öğretmenlerin cinsiyet, mesleki kıdem, öğrenim durumu, görev türü (sınıf öğretmeni/branş öğretmeni) değişkenlerine göre görüşlerine yönelik elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

Öğretmenlerin toplam kalite yönetimine ilişkin görüşleri cinsiyet, öğrenim durumu, görev türü değişkenlerine göre manidar bir farklılık göstermezken, hizmet yılı değişkenine göre ölçeklerden aldıkları toplam puan ve ölçekte yer alan tüm alt boyutlarda manidar bir farklılık göstermektedir.

Öğretmenlerin toplam kalite yönetimine ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre incelenen boyut puanları ve toplam puan açısından istatistiksel açıdan manidar bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin puanları arasında, TKY felsefesinin yerleşme düzeyi boyutunda $U=4784.000$, $p>.05$, TKY okul yapısının uygunluğu boyutunda $U=4967.500$, $p>.05$, TKY çalışmalarında üst destek olup olmadığı boyutunda $U=4707.000$, $p>.05$, TKY sisteminin kurulup kurulmadığı boyutunda $U=5044.000$, $p>.05$ ve ölçekten elde edilen toplam puanlar arasında $U=5044.000$, $p>.05$, manidar bir farklılık tespit edilmemiştir.

Öğretmenlerin toplam kalite yönetimine ilişkin görüşlerinin hizmet yılı değişkenine göre öğretmenlerin ölçekten aldıkları toplam puan ve ölçekte yer alan tüm alt boyutlardan aldıkları puanlar bakımından manidar bir farklılık gösterdiği saptanmıştır. Hizmet yılı değişkenine göre öğretmenlerin puanları arasında, TKY felsefesinin yerleşme düzeyi boyutunda $U=3004.500$, $p<.05$, TKY okul yapısının uygunluğu boyutunda $U=3196.000$, $p<.05$, TKY çalışmalarında üst destek olup olmadığı boyutunda $U=3452.000$, $p<.05$, TKY sisteminin kurulup kurulmadığı boyutunda $U=3360.500$, $p<.05$ ve ölçekten elde edilen toplam puanlar arasında $U=3024.000$, $p<.05$, istatistiksel olarak manidar bir farklılık olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin toplam kalite yönetimine ilişkin görüşlerinin görev türü değişkenine göre öğretmenlerin ölçekte yer alan tüm alt boyutlardan aldıkları puanlar ve ölçekten aldıkları toplam puan bakımından manidar bir farklılık saptanmamıştır. Görev türü değişkenine göre öğretmenlerin puanları arasında, TKY felsefesinin yerleşme düzeyi boyutunda $U=4824.500$, $p>.05$, TKY okul yapısının uygunluğu boyutunda $U=5024.000$, $p>.05$, TKY çalışmalarında üst destek olup olmadığı boyutunda $U=4838.500$, $p>.05$, TKY sisteminin kurulup kurulmadığı boyutunda $U=4955.000$, $p>.05$ ve ölçekten elde edilen toplam puanlar arasında $U=4832.000$, $p>.05$, manidar bir farklılık tespit edilmemiştir.

Öğretmenlerin toplam kalite yönetimine ilişkin görüşlerinin öğrenim durumu değişkenine göre, TKY felsefesinin yerleşme düzeyi, TKY okul yapısının uygunluğu, TKY çalışmalarında üst destek olup olmadığı, TKY sisteminin kurulup kurulmadığı boyutlarında öğretmenlerin puanları arasında manidar bir farklılık saptanmamıştır. Ayrıca öğretmenlerin toplam puanları arasında da manidar bir farklılık olmadığı saptanmıştır.

5.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Beşinci alt problemde, yöneticilerin toplam kalite yönetimi çalışmaları konusundaki görüşleri ile yöneticilerin cinsiyet, mesleki kıdem, öğrenim durumu, görev türü (müdür/müdür yardımcısı) değişkenlerine göre görüşlerine yönelik elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

Yöneticilerin toplam kalite yönetimine ilişkin görüşleri cinsiyet ve hizmet yılı değişkenleri açısından manidar bir farklılık göstermezken, görev türü ve öğrenim durumu değişkenleri açısından manidar bir farklılık göstermektedir.

Yöneticilerin toplam kalite yönetimine ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre hiçbir boyutta ve toplam puan bakımından manidar farklılık göstermediği saptanmıştır. TKY felsefesinin yerleşme düzeyi alt boyutu: $U= 125.500$ $p>.05$, TKY

okul yapısının uygunluğu alt boyutu: $U=78.500$ $p>.05$, TKY çalışmalarında üst destek olup olmadığı alt boyutu : $U=109.000$ $p>.05$, TKY sisteminin kurulup kurulmadığı alt boyutu: $U=79.000$ $p>.05$, toplam puan: $U=88.500$ $p>.05$. Tüm alt boyutlarda manidar bir farklılık saptanmamıştır ($p>0.05$).

Yöneticilerin toplam kalite yönetimine ilişkin görüşlerinin hizmet yılı değişkenine göre hiçbir boyutta ve toplam puan bakımından manidar bir farklılık göstermediği saptanmıştır. TKY felsefesinin yerleşme düzeyi alt boyutu: $U= 383.000$ $p>.05$, TKY okul yapısının uygunluğu alt boyutu: $U=434.500$ $p>.05$, TKY çalışmalarında üst destek olup olmadığı alt boyutu: $U=380.000$ $p>.05$, TKY sisteminin kurulup kurulmadığı alt boyutu: $U=429.000$ $p>.05$, toplam puan: $U=426.500$ $p>.05$. Tüm alt boyutlarda manidar bir farklılık saptanmamıştır ($p>0.05$).

Yöneticilerin toplam kalite yönetimine ilişkin görüşlerinin görev türü değişkenine göre bütün alt boyutlarda ve toplam puan bakımından manidar bir farklılık gösterdiği saptanmıştır. TKY felsefesinin yerleşme düzeyi alt boyutu: $U= 310.000$ $p<.05$, TKY okul yapısının uygunluğu alt boyutu: $U=425.000$ $p<.05$, TKY çalışmalarında üst destek olup olmadığı alt boyutu: $U=385.500$ $p<.05$, TKY sisteminin kurulup kurulmadığı alt boyutu: $U=387.500$ $p<.05$, toplam puan: $U=361.000$ $p<.05$. Yönetici grubunu oluşturan müdür ve müdür yardımcılarının toplam kalite Yönetimine ilişkin görüşleri arasında manidar bir farklılık olduğu saptanmıştır ($p<0.05$).

Yöneticilerin toplam kalite yönetimine ilişkin görüşlerinin öğrenim durumu değişkenine göre TKY okul yapısının uygunluğu, TKY çalışmalarında üst destek olup olmadığı, TKY sisteminin kurulup kurulmadığı boyutları ve toplam puan bakımından manidar bir farklılık tespit edilmemiştir. TKY felsefesinin yerleşme düzeyi boyutu için ise öğrenim durumu değişkeni bakımından manidar bir farklılık tespit edilmiştir. TKY felsefesinin yerleşme düzeyi alt boyutu için: χ^2 (sd=2 n=74) = 6.275, $p<.05$, TKY okul yapısının uygunluğu alt boyutu için: χ^2 (sd=2 n=74) = 4.787, $p>.05$, TKY çalışmalarında üst destek olup olmadığı alt boyutu için: χ^2 (sd=2 n=74) = 2.973, $p>.05$, TKY sisteminin kurulup kurulmadığı alt boyutu için: χ^2 (sd=2 n=74) = 2.269, $p>.05$, toplam puan için: χ^2 (sd=2 n=74) = 4.607, $p>.05$.

Elde edilen bu sonuçlara bakılarak, eğitim örgütlerinin etkiliklerinin artırılması noktasında önemli bir yeri olan TKY yaklaşımına, öğretmen ve yöneticilerin olumlu bir bakış açısına sahip olduğunu söyleyebiliriz. Öğretmenler, çalışmakta oldukları okul genelinde toplam kalite yönetiminin benimsendiğini ve toplam kalite yönetimi ile ilgili tüm çalışanların bir görev yüklendiğini belirtmiştir. Ayrıca toplam kalite yönetimi faaliyetlerinin, bu yöntemle ilgili eğitim almış olan çalışanlar tarafından bir plan dahilinde gerçekleştirildiğini söylemektedir. Faaliyetlerle ilgili ödüllerden memnun oldukları görülen öğretmenler, öğrenci başarısına dönük gelişmeler olduğunu ve okullarındaki gelişmenin hiçbir zaman durmayacak bir süreç olduğunu gösterir nitelikte cevaplar vermiştir. Ayrıca öğretmenler tarafından toplam kalite yönetimlerinin, Milli Eğitim Bakanlığı, Bakanlığa bağlı diğer kurumlar ve sivil toplum örgütleri ile koordineli şekilde yürütüldüğü konusunda cevaplar verdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar Kökçü'nün (2000) "İlköğretim okullarında toplam kalite yönetiminin uygulanabilirliği" araştırmasında öğretmenlerin, okulun eğitim-öğretim etkinliklerinin planlanmasına katılımlarının sağlandığı, mesleki gelişim gereksinimlerinin önemsendiği, hizmet içi eğitim ve programlarını yeterli bulduğu, yöneticilerin okulda işbirliği, güven, mesleki dayanışma ve iletişimi geliştirdiği araştırmasına işaret etmektedir.

Araştırmaya katılan yöneticilerinde öğretmenler gibi toplam kalite yönetimine olumlu bir bakış açısına sahip olduğu görülmüştür. Yöneticiler, çalışmakta oldukları okul genelinde toplam kalite yönetiminin benimsendiğini ve toplam kalite yönetimi ile ilgili tüm çalışanların bir görev yüklendiğini belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra tüm çalışanların toplam kalite yönetimi ile ilgili eğitim ve seminerlerden geçtiğini ve yapılan çalışmaların da bir plan dahilinde gerçekleştirildiği şeklinde yanıtlar vermişlerdir. Yöneticiler, tam öğrenmenin amaçlandığı okullarda, öğrenci başarısına dönük olarak çalışıldığını ve asıl amacın öğrencilerin öğrenmesi olduğuna işaret etmişlerdir. Ayrıca yöneticiler gelişmenin de değişim gerektiren bir süreç olduğunu ve bu değişimin bağımsız bir şekilde değil, aynı alanda yer alan (MEB'e bağlı diğer okullar) ve sivil toplum örgütleri ile iş birliği içinde yürütülmesi gerektiğine dikkat çekecek düzeyde yanıtlamalar yapmışlardır. Bu sonuçlar, Bayrak ve Ağaoğlu'nun (1998), yapmış oldukları araştırmada yönetici ve öğretmenlerin toplam kalite yönetimine ilişkin

görüşlerinin arzu edilen yönde ve birbirine yakın olduğu sonucu ile tutarlılık göstermektedir.

BÖLÜM VI

6. Öneriler

Bu bölümde araştırma sonuçlarına yönelik öneriler ve araştırmacılar için öneriler ele alınmıştır.

6.1. Araştırma Sonuçlarına Yönelik Öneriler

İlköğretim okullarında toplam kalite yönetimi çalışmalarının öğretmen ve yönetici görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesine ilişkin olarak yapılan çalışmanın sonucunda, öğretmen ve yöneticilerin toplam kalite yönetimi çalışmalarını katılıyorum düzeyinde benimsedikleri ortaya çıkmıştır.

Toplam kalite yönetimi çalışmalarına ilişkin olarak sınıf öğretmenleri, branş öğretmenleri ve yöneticilerin en çok benimsedikleri ifadelerle yönelik şu öneriler geliştirilmiştir.

1. TKY çalışmalarında MEB, MEM ve diğer sivil toplum kuruluşları ile ortak çalışma içinde olunmalı ve bütün öğretmenlerin ve yöneticilerin TKY il formatörlerinden danışmanlık hizmeti alması sağlanmalıdır.
2. TKY ödül yönergesindeki ödüllerin çalışanları güdüler nitelikte olması, ödülün çalışanların performansını artırma noktasındaki önemini göstermektedir. Öğretmenler ve yöneticilerin bu tür ödüllerle daha fazla desteklenerek TKY çalışmalarında aktif bir şekilde rol almaları sağlanmalıdır.
3. TKY uygulamaları okullarda belli bir plan dahilinde gerçekleştirilmeli, okullarda kalite çemberleri ekipleri kurulmalı, TKY uygulamalarının her

aşamasında ilgili tarafların gönüllülük esası ile katılımı sağlanarak okullarda ekip çalışması ön planda tutulmalıdır.

4. Tüm çalışanların kaliteye ulaşma noktasında istekli olmaları sağlanmalı, kalitenin geliştirilmesinin bütün personelin işi olduğu anlayışı ve düşüncesi benimsetilmelidir.
5. TKY uygulamaları çerçevesinde kaynaklar etkili ve verimli bir şekilde kullanılmalı, nitelikli personellerle hizmet sunumunda sürekli gelişme sağlanmaya çalışılmalıdır.

6.2. Araştırmacılar İçin Öneriler

1. Sonraki çalışmalara yönelik olarak, çalışma grubuna ortaöğretim kademesinde çalışan öğretmenler de dahil edilebilir. Bunun yanı sıra ortaöğretim öğretmenleri ile ilköğretim öğretmenlerinin TKY'ye yönelik görüşleri karşılaştırılabilir.
2. Yapılacak olan çalışmalarda çalışma grubuna özel ilköğretim okulları öğretmenleri de dahil edilebilir. Bu sayede kamu ilköğretim okulu öğretmenleri ile özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin TKY'ye yönelik görüş farklılıkları ortaya çıkarılabilir.
3. Yapılan benzer çalışmalar farklı illerde görev yapan daha fazla sayıda öğretmen ve yöneticinin katılımı ile tekrarlanabilir.
4. Sonraki çalışmalarda, bu çalışmadaki değişkenlerin yanına farklı değişkenler eklenerek (sosyoekonomik durum, hizmet bölgesi vb.) çalışma yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Acar, N. (1995). *Tam Zamanında Üretim*. Ankara: MPM Yayını.
- Akdoğan, A. (1995). Toplam Kalite Yönetimi. 5. Ergonomi Kongresi: *Ergonomi ve Toplam Kalite Yönetimi*. İstanbul: MPM Yayınları.
- Akın, Besim, V. Erol ve C. Çetin. (1998). *Toplam Kalite Yönetimi ve ISO 9000 Kalite Güvence Sistemi*. C. Çetin (Der.), İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.
- Aksu, A. (2009). *İlköğretim Okullarında Toplam Kalite Yönetimi ve Vizyoner Liderlik*. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim ve Bilim Dergisi, Cilt: 34, Sayı: 153, İzmir.
- Aksu, M. (2002). *Eğitimde Stratejik Planlama ve Toplam Kalite Yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Balcı, A. (2001). *Etkili Okul ve Okul Geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Balcı, A. (2010). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeleri*. Pegem Akademi, 8. Baskı.
- Başaran, İ. Ethem. (1996). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Bayrak, C. ve E. Ağaoğlu. (1998). İlköğretim Okullarındaki Yönetici ve Öğretmenlerin Toplam Kalite Yönetimine İlişkin Görüşleri. *Eğitim Yönetimi*. (13), 23-37.
- Bilgen, H. Nihat. (1993). *Çağdaş ve Demokratik Eğitim*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Bolat, T. (2000). *Toplam Kalite Yönetimi*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.
- Bostan, F. (2005). *Yatılı İlköğretim Bölge Okullarında Toplam Kalite Yönetimi Uygulamasının Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Bozkurt, R. (1995). *Otel Hizmetlerinde Kalite*. Önce Kalite Dergisi. (11), 33-37.
- Bulut, Ö. (1998). *Eğitim Yönetiminin Çağdaşlaştırılması: Eğitimde TKY uygulaması ve Yararları*. 2. Toplam Kalite Yönetimi Makale Yarışması-Ödül Kazanan Makaleler. İstanbul: TÜSİAD-KALDER Yayınları.
- Buyruk, H. (2005). *Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi Uygulaması*. Ankara.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analiz El Kitabı*. 12. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Cafoğlu, Z. (1996). *Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi*. İstanbul: Avni Akyol Ümit Kültür ve Eğitim Vakfı.
- Celep, C. (2001). *Eğitimde Örgütsel Adanma ve Öğretmenler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çelik, V. (1995). *Eğitim Örgütlerinde Örgütsel Kültür ve Kalite*. 4. Ulusal Kalite Kongresi Toplam Kalite Yönetimi ve Eğitimde Kalite. İstanbul.
- Çoruh, M. (1994). *Toplam Kalite Yönetimi, Hastane Uygulamaları Gerekçeler ve Güçlükler. Sağlık Sektöründe Toplam Kalite Yönetiminin Yeri* (Ed. Mithat ÇORUH). Ankara: Haberal Eğitim Vakfı. 1-5.
- ÇözümVar Danışmanlık. (2009). *Kalite Çemberleri El Kitabı*. İstanbul.
- Demirkan, M. (1997). *Toplam Kalite Yönetimi ve Türk İlişkileri Sistemine Etkileri*. Sakarya: Değişim Yayınları.
- Doğan, E. (2002). *Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi*. Ankara: Academyplus Yayınevi.
- Düren, A. Zeynep. (1993). *2000'li Yıllarda Yönetim*. Alfa Yayınları No: 692, Yönetim Dizisi, İstanbul.
- Aydoğanoglu, E. (2003). *Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi Gerçeği- mesleki eğitim dizisi -Eğitimsen*.

- Elif, İ. (1999). *Toplam Kalite Yönetimi ve Toplam Kaliteye Ulaşmada Önemli Bir Araç ISO 9000 Kalite Güvence Sistemi*. Bursa: Uludağ Üniversitesi Yayınları.
- Ersen, H. (1997). *Toplam Kalite ve İnsan Kaynakları Yönetimi İlişkisi*. İstanbul: Sim Matbaacılık.
- Erşen, A. Kutay. (1999). *Eğitimde Toplam Kalite*. Yeni Türkiye. (Kalite Özel Sayısı, No: 26).
- Evrenesoğlu, Nurten M. (1995). *Eğitimde Kalite. 4. Ulusal kalite Kongresi: TKY ve Eğitimde Kalite*. İstanbul: TÜSİAD-KALDER Yayınları.
- Gencel, U. (2001). *Yükseköğretim Hizmetlerinde Toplam Kalite Yönetimi ve Akreditasyon*. D.E.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi. Cilt: 3, Sayı: 3.
- Gülşen, C. (2000). *Toplam Kalite Yönetiminin İlköğretim Ve İlköğretimde Teftiş Sistemine Uygulanabilirliği*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gürlek, B. ve Mehmet A. GÜROL. (1998). *Kaliteye Giden Yolda Etik Yapının Rolü*. Dokuz Eylül Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi, 8, (1).
- Gürlek, T. Bilgehan. (1998). *Toplam Kalite Yönetimi ve Liderlik*. Önce Kalite Dergisi. (28), 28-32.
- Gürsoy, H. ve Büyükbaş, N. (2002). *Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi Kuram ve Uygulama*. Elazığ. MEM.
- Halis, M. (2000). *Paradigmadan Uygulamaya Toplam Kalite Yönetimi ve ISO 9000 Kalite Güvence Sistemleri, ISO 9002 Kalite Belgesi Çalışmaları*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.
- Hamedoğlu, M. Ali (2002). *“İlköğretimde Toplam Kalite Yönetiminin Uygulanmasında Görülen Engeller”*, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

- Hergüner, G. (1998). *Eğitimde Toplam Kalite Uygulamasının Sağlayacağı Yararlar*. Eğitim Yönetimi. (13), 11-22.
- Hoşcan, E. (2002). *21. Yüzyıl Okulları İçin Toplam Kalite Yönetimi*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Kalkan, A. (1999). *Toplam Kalite Yönetiminde Eğitim ve İnsan Faktörü*. Önce Kalite Dergisi. (29), 20.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kavrakoğlu, İ. (1994). *Kalite Cep Kitabı*. Ankara: KalDer Yayınları.
- Kavrakoğlu, İ. (1996). *Toplam Kalite Yönetimi*. İstanbul: KalDer Yayınları.
- Keskin, C. (2005). *İlköğretim Okullarında Toplam Kalite Yönetimi Uygulamasının Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık Düzeyine Etkisi (İstanbul Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi.
- Kovancı, A. (2001). *Toplam Kalite Yönetimi Fakat Nasıl?* İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Kökçü, İ. (2000). *İlköğretim Kurumlarında Toplam Kalite Yönetiminin Uygulanabilirliği*, Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir.
- Köksal, H. (1998). *Kalite Okullarına Geçişte Toplam Kalite Yönetimi*. Dünya Yayıncılık.
- MEB. (2001a) *Toplam Kalite Yönetimi* Cilt 3. Konya.
- MEB. (2001b) *Toplam Kalite Yönetimi* Cilt 1. Konya.
- MEB. (2005). *Eğitimde Kalite Ödülü El Kitabı*. Ankara.
- Muluk, F. Zehra, E. Burcu, N. Danacıoğlu. (2000). *Türkiye’de Kalite Olgusunun Gelişimi*. Ankara: KalDer Yayınları.

- Pakdil, F. (2004). *Kalite Kültürünü Etkileyen Faktörler Üzerine Bir Derleme*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. Cilt. 6, Sayı. 3, s. 167-183.
- Paşaoğlu, P. (2011). *Hizmet İşletmelerinde Toplam Kalite Yönetimi*. Tezsiz Yüksek Lisans Bitirme Projesi. Isparta.
- Peker, Ö. (1993). *Toplam Kalite Yönetimi*. Amme İdaresi Dergisi.
- Peşkircioğlu, Nurettin. S. Tan (1991). *Kalitesizliğin Maliyeti*. Ankara: MPM Yayınları, No: 316.
- Pınar, İ. (1999). *Öğrenen Organizasyonların Kültürel Çerçevesi*. İ.Ü. İşletme Fakültesi Dergisi, Cilt.28, Sayı.2, S.37.
- Oklay, E. (2011). *İlköğretim Okullarında Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarında Karşılaşılan Güçlükler ve Bu Güçlüklerin Nedenlerine İlişkin Müdür Ve Öğretmen Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Okutan, M. (1999). *Toplam Kalite Yönetiminde Temel Kavramlar ve Uygulamaları*. Yaşadıkça Eğitim Dergisi. Sayı: 63.
- Özevren, M. (2000). *Toplam Kalite Yönetimi Temel Kavramlar ve Uygulamalar*. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Özdemir, S. (1996). *Eğitimde Örgütsel Yenileşme*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Özdemir, S. (1996). *Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi*. Verimlilik Dergisi (Özel Sayı).
- Özdemir, S. (1998). *Eğitimde Örgütsel Yenileşme*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Özdemir, S. ve Sezgin, F. (2003). *Etkili Okullar ve Öğretim Liderliği* (<http://manas.kg/pdf/sbd-3-16.pdf>, 10.06.2012 tarihinde erişildi).
- Özden, Y. (2000). *Eğitimde Yeni Değerler*. Ankara: Pegem A Yayınları.

- Sarı, B. (2002). “İlköğretim Okullarında Toplam Kalite Yönetimi Uygulama Sonuçları”, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Soylu, K. ve başk. (1998). *Toplam Kalite Yönetimi Sözlüğü*. Celal SEÇKİN (Der.), İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Sözer, A.Nazım, Tütüncü,Ö. ve başk. Dokuz Eylül Üniversitesi, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt: 4, Sayı: 2, 2002: 47-48.
- Sünbül, A. Murat. *Yaratıcılık ve Sınıfta Yaratıcılığın Geliştirilmesi*. 2002: 6-7. Konya. (<http://tef.selcuk.edu.tr>: 02.06.2012 tarihinde erişildi).
- Şimşek, M. (1998). *Kalite Yönetimi*. İstanbul: Alfa Basım Yayın Dağıtım.
- Şimşek, M. (2000). *Sorularla Toplam Kalite Yönetimi ve Kalite Güvence Sistemleri*. İstanbul: ALFA Basım Yayım.
- Şimşek, M. (2001). *Toplam Kalite Yönetimi*. İstanbul. Alfa.
- Şişman, M. (1999). *Toplam Kalite Yönetiminin Okulda Uygulanması*. Kamu Yönetiminde Kalite, 1. Ulusal Kongresi. Ankara: TODAİE Yayın No: 289.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2001). *Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Takan, M. (2000). *Bankalarda Toplam Kalite Yönetimi*. Türkiye Bankalar Birliği Yayın No: 217.
- Taptık, Y. ve Ö. Keleş. (1998). *Kalite Savaşı*. İstanbul: KalDer Yayınları No: 22.
- Taş, H. (2000). *Toplam Kalite Yönetiminin Eğitime Katkıları*. Milli Eğitim Dergisi, Sayı. 145 (<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/145/tas.htm>, 20.06.2012 tarihinde erişildi).
- TDK. *Türkçe Sözlük*. Gözden Geçirilmiş Altıncı Baskı, Sayı: 403, Ankara: 1979. *Türkçe Sözlük*. Dokuzuncu Baskı, Türk Dil Kurumu Yayınları: 549, Ankara: 1998.

- Temel, A. (1999). *Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi*. Milli Eğitim, (149), 48-50.
- Toktamışoğlu, M. (1994). *Toplam Kalite Yönetiminde Liderlik. Sağlık Sektöründe Toplam Kalite Yönetiminin Yeri*. (Ed. Mithat Çoruh). Ankara: Haberal Eğitim Vakfı.
- Töremen, F. (2001). *Öğrenen Okul*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Turan, G. (1998). *Toplam Kaliteye Geçişte Kalite Kültürünü Geliştirme Projesi*. Kamu-İş, 4, (3).
- Türkmen, İ. (1995). *Toplam Kalite Yönetimine Geçiş ve Uygulamada Başarıyı Engelleyen Faktörler*. “Verimlilik Dergisi”, Özel Sayı.
- Uluğ, F. (1999). *Okul Sistemine Toplam Kalite Yönetimi*. Kamu Yönetiminde Kalite 1. Ulusal Kongresi. 3. Ankara: TODAİE Yayın No: 289.
- Uluğ, F. (2003). *Okul Kalite Sistemi Modeli*. Amme İdaresi Dergisi, Cilt.36, Sayı.4, s.69-82.
- Us, A. Tolat. (2001). *STK Modelinde Mükemmellik Modeli*. KalDer Forum. (4), 23-29.
- Uyguç, N. (1998). *Hizmet Sektöründe Kalite Yönetimi*. İzmir: Dokuz Eylül Yayınları.
- Ülgen, G. (1995). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Bilim Yayınları.
- Yahyagil, Mehmet Y. (1998). *Eğitim Sistemimizde TKY uygulamalarının Sağlayacağı Yararlar*. 2. Toplam Kalite Yönetimi Yarışması. 1997 Yılı Ödül Kazanan Makaleler. İstanbul: TÜSİAD-KALDER Yayınları.
- Yenersoy, G. (1997). *Toplam Kalite Yönetimi, Mükemmeli Arayış Yolculuğuna İlk Adım*. İstanbul: Rota Yayınları.
- Yenersoy Erdoğan, G. (1998). *Yerel Yönetimler ve TKY*. 2. Toplam Kalite Yönetimi Makale Yarışması. 1997 Yılı Ödül Kazanan Makaleler. İstanbul: TÜSİAD-KALDER Yayınları.

Yıldırım, H. Ali. (2002). *Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Yılmaz, İ. (2005). *MEB’de Toplam Kalite Yönetimi*. Ankara.

Yiğit Birol ve Bayraktar Mehmet (2003). “*Toplam Kalite Yönetim İlkelerinin İlköğretim Okullarında Uygulanabilirliğine İlişkin Öğretmen Algıları*”, Milli Eğitim Dergisi, Sayı:158, 33-36.

Zaim, S. (1998). *Kalite Kavramı ve Eğitimde Kalite. Ekonomi ve Yönetim*. (Ed. Mehmet DUMAN). Sakarya: Sakarya Üniversitesi Basımevi.

<http://www.aydinarge.com> (10.06.2012)

<http://www.bolu.meb.gov.tr> (10.06.2012)

www.medicine.ankara.edu.tr (18.10.2012)

<http://mevzuat.meb.gov.tr> (02.06.2012)

<http://www.nedirnedemek.com> (10.06.2012)

<http://www.sbe.deu.edu.tr> (20.10.2012)

<http://sgb.meb.gov.tr> (02.06.2012)

EKLER

EK 1. MEB Toplam Kalite Yönetimi Uygulama Yönergesi

EK 2. MEB Toplam Kalite Yönetimi Uygulamaları Ödül Yönergesi

EK 3. TKY Çalışmalarının Değerlendirilmesi Ölçeği

EK 4. Anket Kullanma İzni

EK 5. Araştırma İzni

EK 1**MEB TOPLAM KALİTE YÖNETİMİ UYGULAMA YÖNERGESİ****Amaç, Kapsam, Dayanak ve Tanımlar****Amaç**

Madde 1- Bu Yönergenin amacı, Millî Eğitim Bakanlığı merkez, taşra ve yurt dışı teşkilâtı ile bağlı okul ve kurumlarda yürütülen faaliyetlerin “toplam kalite yönetimi” anlayışıyla gerçekleştirilmesine ilişkin esas ve usulleri düzenlemektir.

Kapsam

Madde 2- Bu Yönerge, Millî Eğitim Bakanlığı merkez, taşra ve yurt dışı teşkilâtı ile bağlı okul ve kurumlarda yürütülen faaliyetlerin toplam kalite yönetimi anlayışıyla gerçekleştirilmesine ilişkin esas ve usulleri kapsar.

Dayanak

Madde 3- Bu Yönerge, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ile 3797 sayılı Millî Eğitim Bakanlığı Teşkilât ve Görevleri Hakkında Kanuna dayanılarak hazırlanmıştır.

Tanımlar

Madde 4- Bu Yönergede geçen:

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

Temel İlkeler**Toplam Kalite Yönetimi Temel İlkeleri**

Madde 5- Toplam kalite yönetimi uygulama yönergesiyle ilgili faaliyetler

aşağıda belirtilen temel ilkeler çerçevesinde yürütülür:

- a) Toplam kalite yönetimi uygulamaları bir plân ve proje dahilinde gerçekleştirilir.
- b) Eğitim hizmetlerinden yararlananların memnuniyetini sağlayacak önlemler alınır.
- c) Toplam kalite yönetimi uygulamalarının her aşamasında ilgili tarafların gönül ve beyin gücüyle katılımı sağlanarak, ekip çalışması ön plânda tutulur.
- d) Toplam kalite yönetimi uygulamaları çerçevesinde kaynaklar etkili ve verimli kullanılır.
- e) Toplam kalite yönetimi uygulamalarında ölçülemeyen hizmet geliştirilemez anlayışından hareketle hedeflere ulaşma düzeyi sürekli ölçülür.
- f) Sistem sürekli sorgulanarak geliştirilir ve iyileştirilir.
- g) Eğitim yönetiminde personelin sürekli eğitimi kurumsallaştırılarak niteliği yükseltilir ve hizmet sunumunda mükemmelin yakalanması sağlanır.
- h) Personelin tüm potansiyelini kullanabileceği çalışma ortamı sağlanır.
- I) Çağın ve çevrenin sürekli değişimi göz önünde bulundurularak, öğrenen birey, öğrenen organizasyon anlayışı plânlı bir şekilde kurumsallaştırılır.
- j) Çalışanlara problemin bir parçası olmak yerine, çözümün bir parçası olunması anlayışı benimsetilir.
- k) Hizmetlerin sunumunda iş görenlere kalitenin geliştirilmesinin bütün personelin işi olduğu anlayış ve yaklaşımı benimsetilir.
- l) Gelişmenin değişmeyle mümkün olacağının herkes tarafından bilinmesi sağlanır.
- m) Kurumsal ve bireysel amaçlar arasında denge sağlanarak çalışanların iş doyumunu göz önünde bulundurulur.

Uygulama

Toplam Kalite Yönetimi Uygulamaları

Madde 6- Toplam kalite yönetimi uygulamaları, uygulamada yer alacak birimlerle iş birliği yapılarak Yönetimi Değerlendirme ve Geliştirme Dairesi tarafından hazırlanacak ve Bakan onayından sonra uygulamaya konulacak projeye göre yürütülür.

Proje Hazırlığı

Madde 7- Toplam kalite yönetimi uygulamalarında yer alacak birimlerle iş birliği yapılarak Yönetimi Değerlendirme ve Geliştirme Dairesi tarafından hazırlanacak toplam kalite yönetimi uygulama projesinde:

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

Kurul ve Ekiplerin Oluşturulması

Madde 8- Toplam kalite yönetimi uygulama projesi kapsamında kalite kurulu ve kalite geliştirme ekipleri oluşturulur.

Kalite Kurulu ve Görevleri

Madde 9- Kalite kurulu, birim amirinin başkanlığında, birimin konuyla ilgili kritik sorumluluklarını üstlenmiş, yeterli bilgi ve beceriye sahip en az beş kişiden oluşur. Bu kurul:

- a) Toplam kalite yönetimi uygulama projesi ile ilgili koordinasyonu sağlar.
- b) Kalite geliştirme ekibinin yöneticisini seçer.
- c) Kalite geliştirme ekibinin çalışma esaslarını belirler.
- d) Kalite geliştirme ekibinin yapacağı çalışmalara destek verir, kaynakları temin eder ve çalışma ortamını hazırlar.
- e) Kalite geliştirme ekibinin vereceği mevcut durum analizine göre birimin stratejik plânını hazırlar.

- f) Yapılan geliştirme faaliyetlerinin sonuçlarını değerlendirir.

Kalite Geliştirme Ekibi ve Görevleri

Madde 10- Toplam kalite yönetimi uygulama projesi sürecinde birim amirince seçilecek en az üç kişiden kalite geliştirme ekibi oluşturulur. Bu ekipte yer alacak personelin, birimde iş görenleri harekete geçirecek, katılımcı anlayışa sahip, iyi iletişim kurabilen nitelikte olmasına özen gösterilir.

Bu ekip, birimde yapılan iş ve işlemler ile üretilen hizmetlerin kalitesini geliştirmeye yönelik alınması gerekli önlemleri; birim tarafından alınacak önlemlerle yapılacak iyileştirmeler, Bakan onayıyla yapılacak iyileştirmeler, yasa değişikliğiyle yapılacak iyileştirmeler olmak üzere üç grupta değerlendirir ve bu konuda kalite kurulunu bilgilendirir.

Ayrıca projenin uygulanma sürecinde:

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

Yürürlük ve Yürütme

Yürürlük

Madde 11- Bu Yönerge hükümleri, onay tarihinden itibaren yürürlüğe girer.

Yürütme

Madde 12- Bu Yönerge hükümlerini Millî Eğitim Bakanı yürütür.

EK 2**MEB TOPLAM KALİTE YÖNETİMİ UYGULAMALARI ÖDÜL YÖNERGESİ****Amaç, Kapsam, Dayanak, Tanımlar ve Kısaltmalar****Amaç**

Madde 1- Bu Yönergenin amacı, MEB'e bağlı okul ve kurumlarda toplam kalite yönetimi uygulamalarında emsallerine göre üstün başarı gösteren okul/kurum ve ekiplerin ödüllendirilmesine ilişkin esas ve usulleri düzenlemektir.

Kapsam

Madde 2- Bu Yönerge, MEB'e bağlı okul/kurumlarda yürütülen eğitimde toplam kalite yönetimi uygulamalarında emsallerine göre üstün başarı gösteren okul/kurum ve ekiplerin ödüllendirilmesine ilişkin esas ve usulleri kapsar.

Dayanak

Madde 3- Bu Yönerge, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ile 3797 sayılı Millî Eğitim Bakanlığı Teşkilât ve Görevleri Hakkında Kanuna dayanılarak hazırlanmıştır.

Tanımlar ve Kısaltmalar

Madde 4- Bu Yönergede geçen;

- a) Bakanlık/MEB: Millî Eğitim Bakanlığını,
- b) Bakan: Millî Eğitim Bakanını,
- c) TKY: Toplam Kalite Yönetimini,
- d) Eğitimde Kalite Hareketi Yürütme Kurulu: Bakanlık merkez teşkilâtı birimlerinin kalite geliştirme ekibi yöneticilerinden oluşan kurulu,
- e) Ekip: Okulda/kurumda yaşanan bir problemi çözmek/çözümüne ilişkin öneriler geliştirmek veya bir süreci iyileştirmek amacıyla oluşturulan kalite çemberi, problem çözme ekibi, iyileştirme ekibi ve benzeri adlarla anılan çalışma ekiplerini,
- f) Okul/kurum: MEB taşra teşkilâtına bağlı her derece ve türdeki örgün ve yaygın eğitim kurumları ile il/ilçe millî eğitim müdürlüğü, öğretmenleri ve benzeri kurumları,

- g) Ödül: MEB TKY Uygulamaları kapsamında okul/kurumlar ile ekiplere verilecek ödülü,
- h) Saha Ziyareti: Raporların değerlendirilmesi sonucu başarılı bulunan okulun/kurumun yerinde görülmesi amacıyla okula/kuruma yapılan ziyareti,
- i) Yönerge: MEB TKY Uygulamaları Ödül Yönergesini ifade eder.

Temel İlkeler

Madde 5- Ödül süreci aşağıdaki ilkeler çerçevesinde yürütülür:

- a) Ödül süreci, her yıl belirlenen plan ve program çerçevesinde gerçekleştirilir.
- b) Bakanlığa bağlı her derece ve türdeki okul/kurum, ödüle başvurabilir.
- c) Ödül; okul/kurum çalışanlarında kalite bilinci kazandırma, ortak akıl kullanma, tüm süreçlerde; sürekli geliştirme ve iyileştirme, verimliliği artırma, rekabet ortamı oluşturma, kalite uygulamalarını yaygınlaştırma, eğitimin kalitesini ulusal ve uluslararası okullarla/kurumlarla karşılaştırma gibi kalite yönetimi hedeflerinin ne derece gerçekleştirildiğini belirlemeye yöneliktir.
- d) Ödül sürecinde; güvenirlik, objektiflik, şeffaflık ve genellik esastır.
- e) Rapor değerlendirme sonucunda son değerlendirmeye kalan okullara/kurumlara saha ziyareti yapılır.
- f) Değerlendirme, değerlendirilen okulun/kurumun gelişmesine katkı sağlayacak sonuçlar içermelidir.
- g) Ekiplerin değerlendirilmesinde; okulun/kurumun bulunduğu çevrenin şartları dikkate alınır.
- h) Değerlendiriciler, değerlendirme konusunda yeterli ve yetkin kişiler arasından seçilir.
- i) Değerlendiriciler, değerlendirme ve puanlama konusunda ihtiyaç duyuldukça eğitime alınır.

Ödüllendirme

Madde 6- TKY uygulamaları çerçevesinde ödüller; yılın kaliteli okulu/kurumu ve yılın ekibi ödülü olmak üzere iki kategoride verilir.

Ödüle Başvuru

Madde 7- Ödül için okullar/kurumlar, yaptıkları çalışmalarla ilgili olarak; yılın kaliteli ekibi kategorisinde 15 sayfayı, yılın kaliteli okulu/kurumu kategorisinde ise 40 sayfayı geçmeyecek şekilde, ek:1-2’de yer alan formları esas alarak hazırlayacakları raporla bağlı bulundukları millî eğitim müdürlüğüne başvururlar.

Ödül

Madde 8- Yapılan değerlendirme sonucu dereceye giren okul/kurum ve ekiplere:

a) Bakanlıkça yapılacak değerlendirmede;

1) Yılın Kaliteli Okulu/kurumu kategorisinde;

(a) Birinciye; Yılın Kaliteli Okulu/Kurumu Birincilik Ödülü, Birincilik Beratı (Ek-5) ve Plaket,

(b) İkinciye; Yılın Kaliteli Okulu/Kurumu İkincilik Ödülü, İkincilik Beratı (Ek-5) ve Plaket,

(c) Üçüncüye; Yılın Kaliteli Okulu/Kurumu Üçüncülük Ödülü, Üçüncülük Beratı (Ek-5) ve Plaket,

(d) Son değerlendirmeye kalan diğer okul/kurumlara MEB Kalite Teşvik Ödülü,

2) Yılın Kaliteli Ekibi kategorisinde;

(a) Birinciye; Okula/Kuruma Yılın Kaliteli Ekibi Birincilik Ödülü ve plaket, ekip üyelerinin her birine Takdir Belgesi,

(b) İkinciye; Okula/Kuruma Yılın Kaliteli Ekibi İkincilik Ödülü ve plaket, ekip üyelerinin her birine Takdir Belgesi,

(c) Üçüncüye; Okula/Kuruma Yılın Kaliteli Ekibi Üçüncülük Ödülü ve plaket, ekip üyelerinin her birine Takdir Belgesi,

(d) Son değerlendirmeye kalan diğer okullara/kurumlara MEB Kalite Teşvik Ödülü, ekip üyelerine Teşekkür Belgesi verilir.

b) İl/ilçe düzeyinde yapılacak değerlendirmelerde verilecek ödüller, millî eğitim müdürlüğü kalite kurullarınca belirlenir.

Yapılan değerlendirmelerde dereceye giren okula/kuruma ve ekip üyelerine imkânlar ölçüsünde aynî ya da nakdî ödüller de verilebilir.

Görev ve Sorumluluklar

İl TKY Formatörlerinin Görevleri

Madde 9- İl TKY formatörleri, İl Millî Eğitim Müdürlüğü Kalite Kurulunun değerlendirmeye ilişkin yapacağı toplantılara üye olarak katılır. Bunun yanında il TKY formatörleri:

- a) Ödüllendirme sürecinde okullara/kurumlara her türlü rehberlik, danışmanlık hizmetlerini verme,
- b) Değerlendiricilerin eğitimlerinde görev alma,
- c) Ödül değerlendirme sürecinde değerlendirici olarak görev yapma,
- d) İl Millî Eğitim Müdürlüğü Kalite Kurulunun ödüllendirme sürecine ilişkin vereceği diğer görevleri yapmakla yükümlüdür.

İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü Kalite Kurulunun Ödüllendirme İle İlgili Görevleri

Madde 10- İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü Kalite Kurulunun ödüllendirme ile ilgili görevleri şunlardır.

- a) Ödül sürecini yönetmek,
- b) Okul/kurumların başvuru raporlarını Ek: 3-4 formları esas alarak değerlendirmek,
- c) Dereceye giren okullara/kurumlara verilecek ödülü belirlemek,
- d) Ödül törenini düzenlemek,
- e) Her iki kategoride ilk üçe giren okul/kurum raporlarını il düzeyinde yapılacak değerlendirme için il millî eğitim müdürlüğüne göndermektir.

İl Millî Eğitim Müdürlüğü Kalite Kurulunun Ödüllendirme İle İlgili Görevleri

Madde 11- İl Millî Eğitim Müdürlüğü Kalite Kurulunun ödüllendirme ile ilgili görevleri şunlardır.

- a) Ödül sürecini yönetmek,
- b) Okul kurumların başvuru raporlarını Ek: 3-4 formları esas alarak değerlendirmek,
- c) Dereceye giren okullara/kurumlara verilecek ödülü belirlemek,
- d) Ödül törenini düzenlemek,

- e) Her iki kategoride il birincisi okul/kurum raporlarını Bakanlık düzeyinde yapılacak değerlendirme için MEB Personel Genel Müdürlüğüne göndermektir.

Eğitimde Kalite Hareketi Yürütme Kurulunun Ödüllendirme İle İlgili Görevleri

Madde 12- Eğitimde Kalite Hareketi Yürütme Kurulunun ödüllendirme ile ilgili görevleri şunlardır.

- a) Ödül sürecini yönetmek,
- b) Ödül için yapılacak değerlendirmede kullanılacak formlarda yer alan kriterlerin ağırlıkları, puan değerleri ve ödül süreci ile ilgili diğer açıklamaların yer alacağı ödül el kitabını hazırlamak,
- c) Değerlendirme komisyonlarını oluşturmak,
- d) Saha ziyaretine katılacak değerlendiricileri belirlemek,
- e) İllerden gelen raporları Ek: 3-4 formları esas alarak değerlendirmek ve her bir kategori için en başarılı 10 okulu/kurumu belirlemek,
- f) Belirlenen 10 okulun/kurumun saha ziyaretlerini gerçekleştirmek,
- g) Saha ziyareti sonrası her bir kategoride ilk üç dereceye girecek okul/kurum ile ekipleri Ek: 3-4 formlardaki kriterleri esas alarak belirlemek.

Diğer Hükümler, Yürürlük ve Yürütme

Ödül Süreci Takvimi

Madde 13- Her yıl, ödül süreci takvimi Personel Genel Müdürlüğüne ilan edilir. İş ve işlemler bu takvime göre yürütülür.

Sekreteryas

Madde 14- Ödül sürecinin sekreteryası Bakanlık merkez teşkilâtında Personel Genel Müdürlüğü (Yönetimi Değerlendirme ve Geliştirme Daire Başkanlığı), taşra teşkilâtında il/ilçe millî eğitim müdürlüğü tarafından yürütülür.

Değerlendirici Nitelikleri

Madde 15- Bakanlık merkez ve taşra teşkilâtındaki kurullar, değerlendirme ekiplerinde;

- a) Kurumlarında kalite çalışmalarında aktif görev almış olmak,

- b) TKY ve Avrupa Kalite Yönetimi Vakfı Mükemmellik Modeli ve/veya Kalite Güvence Sistemleri konusunda eğitim almış olmak,
- c) Kalite Yönetimi konusunda akademik çalışma yapmış olmak ve/veya bu alanda eseri bulunmak, şartlarından en az birini taşıyan kişileri değerlendirici olarak görevlendirir. Ayrıca, değerlendirme ekiplerinde konu ile ilgili faaliyetlerde bulunan sivil toplum kuruluşlarından, özel-kamu kurum/kuruluşlarından ve eğitimin paydaşlarından temsilci bulundurulabilir.

Değerlendirici Eğitimi

Madde 16- Kalite ödülü değerlendiricileri, Bakanlık merkez teşkilâtında Personel Genel Müdürlüğünce, taşra teşkilâtında il millî eğitim müdürlüğünce eğitime alınır.

Tekrar Başvurma

Madde 17- Yılın kaliteli okul/kurum birincilik ödülünü alan okul/kurum, üç yıl süre ile aynı kategoride ödüle başvuramaz.

Yürürlük

Madde 18- Bu Yönerge yayımı tarihinde yürürlüğe girer.

Yürütme

Madde 19- Bu Yönerge hükümlerini Millî Eğitim Bakanı yürütür.

EK 3**ANKET**

Sayın Meslektaşım,

Bu anketin amacı “**İlköğretim Okullarında Toplam Kalite Yönetimi Çalışmalarının Öğretmen ve Yönetici Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi**” başlıklı yüksek lisans çalışması için değerli görüşlerinizi temin etmektir.

Ankete vereceğiniz samimi ve doğru cevaplar araştırma bulgularının gerçeğe uygunluk derecesini yükselterek, araştırmanın amacına ulaşmasında büyük önem taşıyacaktır. Vereceğiniz bilgiler araştırmanın amacı dışında hiçbir şekilde kullanılmayacağından isminizi yazmanıza gerek yoktur.

Gösterdiğiniz ilgi ve destekleriniz için teşekkür eder, saygılar sunarım.

Sinan TARTAR

Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Yüksek Lisans Öğrencisi

BÖLÜM I**I.KİŞİSEL BİLGİLER****1. Cinsiyetiniz**

1- () Kadın

2- () Erkek

2. Hizmet Yılıınız

1- () 1-5 yıl

2- () 6-10 yıl

3- () 11-15 yıl

4- () 16 yıl ve üzeri

3. Eğitim Durumunuz

1- () Ön Lisans

2- () Lisans

3- () Yüksek Lisans

4- () Doktora

4. Göreviniz

1- ()Okul Müdürü

2- ()Müdür Yrd.

3- () Sınıf Öğrt.

4- () Branş Öğrt.

BÖLÜM II

Aşağıda sunulan maddeler, “**Toplam Kalite Yönetimi**” çalışmalarına ilişkin görüşlerinize yöneliktir. Bu ankette 52 madde yer almaktadır. Maddelerde yer alan ifadelere ilişkin olarak “**Tamamen Katılıyorum**”, “**Katılıyorum**”, “**Kararsızım**”, “**Katılmıyorum**” ve “**Tamamen Katılmıyorum**” şeklinde verilen maddelerden sizin için en uygun olanını (X) işaretleyiniz.

Madde No	TKY Felsefesinin Yerleşme Düzeyi	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
1	Okul personeli TKY felsefesine inanır.					
2	Okulumuzda TKY bilinci oluşturulmuştur.					
3	Kalite kurulu üyeleri TKY felsefesine inanır.					
4	Okulun temel politikası biliniyor ve paylaşıyor.					
5	Gelişmenin değişmeyle sağlanacağını herkes tarafından bilinmesi sağlanır.					
6	Tüm taraflar kaliteye ulaşma konusunda yüksek beklentilere sahiptir.					
7	Kalitenin geliştirilmesinin bütün personelin işi olduğu anlayış ve düşüncesi benimsenir.					
8	Okulumuzda gelişmenin “sonu yoktur” inancı vardır.					
9	Kalite kurulu üyelerinin TKY ile ilgili, bilgi düzeyleri üst düzeydedir.					
10	Okulumuzda geliştirme çabalarının amacı öğrencinin öğrenmesini geliştirmektir.					
11	Çalışanlara, problemin bir parçası olmak yerine, çözümün bir parçası olunması anlayışı benimsenir.					
12	Personelin tüm kapasitesini kullanabileceği çalışma ortamı sağlanır.					
13	Yöneticiler kendilerini öğretim lideri olarak görürler ve bu yönde faaliyet gösterirler.					
14	Kurumsal ve bireysel amaçlar arasında denge sağlanarak çalışanların iş doyumu göz önünde bulundurulur.					
15	Okulumuzda öğrenen birey, öğrenen okul anlayışı planlı bir şekilde yerleştirilir.					
	TKY Okul Yapısının Uygunluğu					
16	Okul çalışanları “TKY Felsefesi ve Uygulama Teknikleri” seminerinden veya eğitiminden geçmiştir.					
17	Eğitim-öğretim sürecinde tüm çalışanların katılımı ile eğitim-öğretimin her aşamasında kaliteli işlemeye özen gösterilir.					
18	Okulumuzda sağlıklı bir iletişim vardır.					
19	Okulumuzun kaliteyi sağlamada, donanım bakımından eksiği yoktur.					
20	Okulumuz eğitimde tam öğrenme hedeflemektedir.					
21	TKY Uygulamaları çerçevesinde kaynaklar etkili ve verimli kullanılır.					
22	Okulumuz kaliteyi sağlamada, uygulama bakımından yeterlidir.					
23	Okulun değerleri, misyonu ve vizyonu çalışanlarımız tarafından paylaşıyor.					
24	Okulumuzun (5-10 yıllık) uzun vadeli gelişim planı vardır.					
25	Okul kaynakları temel öğrenci başarısını geliştirmeye yöneliktir.					
26	Okulumuzda yeniliğe açık olan, bilgi ve kişiliği gelişmiş, çevresiyle uyumlu eğitim liderleri vardır.					
27	Okul, öğretmenin gelişimi için imkan verir.					
28	Okulun değerleri, misyonu ve vizyonu öğrenci ve veliler tarafından paylaşıyor.					

29.	Her öğrenciye zamanında öğrenme fırsatı ve öğrencilerin öğrenmesini geliştiren imkanlar sunulur.						
30.	Özellikle öğretmen ve yöneticiler güçlerini birbiriyle paylaşarak sinerji oluştururlar.						
	TKY Çalışmalarında Üst Destek Olup Olmadığı						
31.	Okulumuz TK Y çalışmalarında, MEB ile ortak çalışma içindedir.						
32.	Okulumuz TKY çalışmalarını diğer okullarla koordinasyon halinde yürütmektedir.						
33.	Okulumuz TKY çalışmalarında , MEM ile ortak çalışma içindedir.						
34.	Okulumuz TKY çalışmalarında, sivil toplum kuruluşları ile ortak çalışma içindedir.						
35.	TKY il formatörlerinden danışmanlık hizmeti alınmaktadır.						
	TKY Sisteminin Kurulup Kurulmadığı						
36.	Okulumuzun sorunları “Okul Merkezli Yönetim” anlayışı ile çözülmektedir.						
37.	TKY uygulamaları okulda bir plan dahilinde gerçekleştirilmektedir.						
38.	Okulda kalite çemberi ekipleri kurulmaktadır.						
39.	TKY uygulamalarının her aşamasında ilgili tarafların gönüllülük esası ile katılımı sağlanarak, ekip çalışması ön planda tutulmaktadır.						
40.	Çalışanlar memnuniyeti anketi uygulanmış ve değerlendirmeye alınarak iyileştirme çalışmalarına başlanmıştır.						
41.	Toplam kalite yönetimi uygulamaları çerçevesinde kaynaklar etkili ve verimli kullanılmaktadır.						
42.	Nitelikli personelle, hizmet sunumunda sürekli gelişme sağlanmaktadır.						
43.	Öğrenci memnuniyeti anketi uygulanmış ve değerlendirmeye alınarak iyileştirme çalışmalarına başlanmıştır.						
44.	TKY uygulamalarında hedeflere ulaşma düzeyi sürekli ölçülmektedir.						
45.	Okuldaki işlemlerle ilgili iş akış şemaları oluşturulup uygulanmaktadır.						
46.	Okulumuz yapmış olduğu TKY çalışmaları ile TKY ödülüne aday kriterleri taşımaktadır.						
47.	Öğrencinin ilerlemesi sık sık kontrol edilmektedir.						
48.	Veli memnuniyeti anketi uygulanmış ve değerlendirmeye alınarak, iyileştirme çalışmalarına başlanmıştır.						
49.	TKY ödül sürecinde; güvenilirlik, objektiflik ve genellik esaslarının uygulanacağına inanılmaktadır.						
50.	Personelin sürekli eğitimi kurumsallaştırılarak, niteliği yükseltilmektedir.						
51.	Çalışmalarda ortak akıldan yararlanılmaktadır.						
52.	TKY ödül yönergesindeki ödüller, çalışanları güdüler niteliktedir.						

EK 4**Anket Kullanma İzni**

Yüksek Lisans Öğrencim Hasan ÖTER ile birlikte geliştirmiş olduğumuz “İlköğretim Okullarında Toplam Kalite Yönetimi Çalışmalarının Değerlendirilmesi” konulu anketin Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi bölümünde yüksek lisans yapmakta olan Sinan TARTAR tarafından kaynak gösterilmesi şartıyla “İlköğretim Okullarında Toplam Kalite Yönetimi Çalışmalarının Öğretmen ve Yönetici Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi” adlı tez çalışmasında kullanılması tarafımdan uygun görülmüştür.



Prof. Dr. Fatih TÖREMEN

Zirve Üniversitesi

Eğitim Fakültesi Dekanı

EK 5

**T.C.
BOLU VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü**

Sayı : B.08.4.MEM.0.14.20.02 - 605.01 - **6515**
Konu : Araştırma izni (Sinan TARTAR)

25 -04- 2012

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) Milli Eğitim Bakanlığının 07/03/2012 tarih ve 2012 / 13 sayılı genelgesi.
b) Milli Eğitim Bakanlığının 25.06.2010 tarih ve 4194 Sayılı İl Milli Eğitim Müdürlükleri ARGE Yönergesi.
c) AİBÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğünün 16.04.2012 tarih ve B.30.2.ABÜ.0.43.72.00-300-280 sayılı yazısı.

Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğünün ilgi (c) yazısında bildirildiği üzere; Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Sinan TARTAR'ın, "İlköğretim Okullarında Toplam Kalite Yönetimi Çalışmalarının Öğretmen ve Yönetici Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi" konulu araştırma için, İlimiz Merkez ilçeye bağlı ilköğretim okullarının yönetici ve öğretmenlerine dönük veri toplama araçlarını; 31 Aralık 2012 tarihine kadar uygulama isteği, Bakanlığımızın ilgi (a) genelgesi ve ilgi (b) yönergesi doğrultusunda incelenmiş olup,

"İlköğretim Okullarında Toplam Kalite Yönetimi Çalışmalarının Öğretmen ve Yönetici Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi" konulu araştırmanın, yukarıda kapsamı/ismi belirtilen ilgililere uygulanması, eğitim öğretimi aksatmaması, katılımcıların gönüllü olması, okul müdürlüğünün bilgisi ve sorumluluğunda uygulanması halinde müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, olurlarınıza arz ederim.


Recep ALPDOĞAN
Milli Eğitim Müdürü


OLUR
25.4.2012
Baş AKTAN
Vali a.
Vali Yardımcısı



Verilecek Cevaplarda Yazımın Tarih ve Sayısının Bildirilmesi.

Bolu İl Milli Eğitim Müdürlüğü Tabaklar Mah. Cumhuriyet Cad. Anadolu Sok. 14200 BOLU
Tel : 0374 215 11 06- 0374 215 12 04 Faks : 0374 215 44 85
Web : <http://bolu.meb.gov.tr>
E-POSTA: arge14@meb.gov.tr

T.C.
BOLU VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.0.14.11.04 - 605.99 - **6751**
Konu : Araştırma izni (Sinan TARTAR).

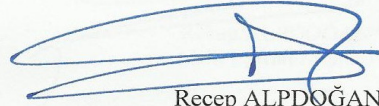
02 Mayıs 2012

ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ

- İlgi: a) Milli Eğitim Bakanlığının 07/03/2012 tarih ve 2012 / 13 sayılı genelgesi.
b) Milli Eğitim Bakanlığının 25.06.2010 tarih ve 4194 Sayılı İl Millî Eğitim Müdürlükleri ARGE Yönergesi.
c) AİBÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğünün 16.04.2012 tarih ve B.30.2.ABÜ.0.43.72.00-300-280 sayılı yazısı.
d) Bolu Valiliği 25.04.2012 tarihli ve B.08.4.MEM.0.14.20.02-605.01-6515 sayılı onayı.

Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğünün ilgi (c) yazısında bildirildiği üzere; Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Sinan TARTAR'ın, "İlköğretim Okullarında Toplam Kalite Yönetimi Çalışmalarının Öğretmen ve Yönetici Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi" konulu araştırma için, İlimiz Merkez ilçeye bağlı ilköğretim okullarının yönetici ve öğretmenlerine dönük veri toplama araçlarını; 31 Aralık 2012 tarihine kadar uygulama isteği, Bakanlığımızın ilgi (a) genelgesi ve ilgi (b) yönergesi doğrultusunda incelenmiş olup, Valilik Makamının ilgi (d) onayları ile uygun görülmüştür.

Yapılan çalışmanın bitiminde; sonucunun iki örneğinin CD'ye çekilerek üniversiteniz aracılığıyla en geç iki hafta içerisinde müdürlüğümüze gönderilmesi hususunda; Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.



Recep ALPDOĞAN
İl Millî Eğitim Müdürü

EKLER:
1- Onay Örn. (1 adet)



Verilecek Cevaplarda Yazımın Tarih ve Sayısının Bildirilmesi.

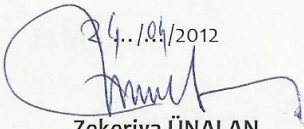
Bolu İl Millî Eğitim Müdürlüğü Tabaklar Mah. Cumhuriyet Cad. Anadolu Sok. 14200 BOLU
Tel : 0374 215 11 06- 0374 215 12 04 Faks : 0374 215 44 85
Web : <http://bolu.meb.gov.tr>
E-POSTA: arge14@meb.gov.tr

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Bolu İl Milli Eğitim Müdürlüğü

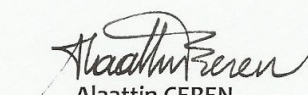
ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Sinan TARTAR
Kurumu / Üniversitesi	AİBÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü
Araştırma yapılacak iller	BOLU
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	Bolu Merkez İlçe İlköğretim Okulları
Araştırmanın konusu	İlköğretim Okullarında Toplam Kalite Yönetimi Çalışmalarının Öğretmen ve Yönetici Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi
Üniversite / Kurum onayı	Var
Araştırma/proje/ödev/tez önerisi	Tez
Veri toplama araçları	Anket (1 Adet / 3 Sayfa)
Görüş istenilecek Birim/Birimler	
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
MEB'nın 07.03.2012 Tarih ve 20.00.0/3616 Sayılı 2012 / 13 Numaralı Genelgesine Göre İncelenmiştir. Araştırmanın Uygulanması Komisyon Kararı ile uygun görülmüştür.	
Komisyon kararı	Oybirliği ile alınmıştır.
Muhalif üyenin Adı ve Soyadı:	---

KOMİSYON

24.../04/2012

Zekeriya ÜNALAN
İl Milli Eğitim Müdür Yrd.
Komisyon Bşk.


Ömer MADEN
Üye


Alaattin CEREN
Üye