

T.C.

ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

147966

TOPLAM KALİTE YÖNETİMİNİN UYGULANDIĞI EĞİTİM
KURUMLARINDA ÖĞRETMEN ALGILARINA GÖRE
KARŞILAŞILAN SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SİNAN SEZER

DANIŞMAN: Yrd. Doç. Dr. RÜÇHAN ÖZKILIÇ

BURSA – 2004

147966

T.C.
ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

TOPLAM KALİTE YÖNETİMİNİN UYGULANDIĞI EĞİTİM
KURUMLARINDA ÖĞRETMEN ALGILARINA GÖRE
KARŞILAŞILAN SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SİNAN SEZER

DANIŞMAN: Yrd. Doç. Dr. RÜÇHAN ÖZKILIÇ

BURSA – 2004

ÖZET

Bir yönetim felsefesi olarak üretim sektöründe başlayan TKY, bu anlayışla yönetilen kurumları alanlarında zirveye taşımıştır. Elde edilen bu başarılar, bir süredir sorunların yaşandığı ve kesin çözümlerin üretilemediği eğitim sektörünün de dikkatini çekmiştir. Günümüzde, okulların hemen hemen hepsi bu çalışmalardan haberdar edilmiş ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın yönergesiyle bu tür çalışmaları uygular hale gelmiştir. Fakat, uygulama sürecinde eğitim dünyasına özgü birtakım aksaklıklar ve problemler ortaya çıkmıştır.

Bu araştırma, Toplam Kalite Yönetimi'nin uygulandığı eğitim kurumlarında öğretmen algılarına göre karşılaşılan sorunları ve çözüm önerilerini belirlemek amacıyla yapılmıştır.

Araştırmanın birinci bölümünde, kalite, kalitenin doğuşu ve gelişimi, Toplam Kalite Yönetimi ve prensipleri, TKY'nin ABD, Japonya ve Türkiye'deki gelişimi, eğitimde kalite olgusu, İngiltere, ABD ve Türkiye'deki gelişimi, eğitimde TKY'nin getirileri ve uygulama sürecinde dikkat edilmesi gereken noktalar, uygulamalarda karşılaşılabilecek muhtemel engellere yönelik kuramsal bilgiler, problem cümlesi, alt problemler ve sınırlılıklara yer verilmiştir.

Araştırmanın ikinci bölümünde, yöntem, evren ve örneklem, veri toplama aracı ve verilerin çözümü ve yorumlanması ile ilgili bilgiler yer almıştır. Araştırmanın verileri alan ile ilgili literatür taramasından sonra oluşturulan anket yardımıyla toplanmıştır. Anket, katılımcıların genel özelliklerinin belirlendiği ilk bölüm, okullarda TKY uygulamaları ile ilgili yaşanan sorunların belirlendiği ikinci bölüm ve TKY ile ilgili yaşanan sorunlara çözüm önerilerinin bulunduğu üçüncü bölüm olmak üzere üç kısımdan oluşmuştur.

Araştırmanın üçüncü bölümünde, anketten elde edilen bulgular, frekanslar ve yüzdelik değerler kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın katılan öğretmenlerin algılarına göre; öğrencilerin motivasyonun düşük olduğu, ailevi ve maddi problemlerinin olduğu; velilerin TKY'ni bilmedikleri, okula karşı ilgisiz oldukları, okul

kararlarının alınmasına katılamadıkları; öğretmenlerin TKY'ni tam olarak anlamadan uygulamanın başladığı, öğretmenlerin iş doyumunun ve motivasyonun düşük olduğu; müfettişlerin TKY ile ilgili yeterli rehberlik yapmadıkları ve teftişlerin geliştirmeye yönelik olmadığı; eğitim programının öğrenci ihtiyaçlarını karşılamadığı, ders yükünün fazlaca ağır olduğu, sınav baskısının kalitenin önüne geçtiği; sınıfların çok kalabalık olduğu, okulun parasal kaynaklarının kısıtlı olduğu ve memur, teknisyen gibi yardımcı personelin eksik olduğu belirtilmiştir.

TKY uygulamaları ile ilgili yaşanan bu sorunlara öğretmenlerin önerdikleri çözümler ise; denetimlerin eleştirmek için değil geliştirmek için yapılması, okulların eğitim, spor ve sanat gibi her alanda başarı hedefleri belirlemesi, güncel öğretim tekniklerinin özendirilmesi, her okulun kendi TKY kültürünü oluşturması ve elde edilen tüm okul verilerinin bilgisayar ortamına taşınması olarak belirlenmiştir.

ABSTRACT

Total Quality Management, which was started as a philosophy of management has lead the companies to a top position in their sectors. The success of TQM in industry has grasped the attention of people in education system which has vital problems for many years. Recently, all schools have been informed about TQM applications and have started to apply it after the direction of The Ministry of National Education. However, there have occurred several problems which are special to education system.

This study has been carried out to define the problems in application of TQM at schools and probable solutions to those problems according to the perception of teachers.

In the first part of the study, quality, the beginning and development of quality, Total Quality Management and Principles, development of TQM in USA, Japan and Turkey, Advantages of TQM in Education and key points in its application, theoretical information about the probable problems in application, sentence of problem, sub-problems and limitations have been discussed.

The second part of the study includes method, population and sampling, the instrument of data collection, analyses and evaluation of the data. The data of the study has collected by a questionnaire prepared after a literature review in the field. The first part of the questionnaire includes items about the general characteristics of the participants, the second parts includes the items about the problems in the application of TQM at schools and the third part includes the items about the probable solutions to those problems at schools.

The third part of the study includes the analyses of the data by using frequency and percentage. According to the participant teachers' perception, it has been found that the pupils have lack of motivation, financial and family problems; parents have not been well informed about TQM and have lack of interest for schooling, are not able to attend the meetings about schools; TQM was started to be applied before the teachers learn it

well, teachers have lack of motivation and work satisfaction; inspectors do not give enough guidance and inspections are not done for improvement; school curriculum do not fit the needs of pupils, lessons are too intensive, the exams put too much pressure on pupils, the classrooms are too crowded, the financial sources of schools are very little and schools are in need of other school staff like officers and technicians.

The solutions put forward by the teachers for the problems in application of TQM in education are defined as; inspections should be done for improvement, schools should define achievement goals in sports, arts and education, contemporary teaching methods and techniques should be encouraged, schools should create their own TQM culture, should not copy it from other schools, all the data related to school should be transformed into the computer.



İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
ONAY	I
ÖZET	III
ABSTRACT	V
İÇİNDEKİLER	VII
KISALTMALAR	XI
GRAFİKLER	XII
TABLolar	XIII
ÖNSÖZ	XV

BÖLÜM I

1.1. GİRİŞ	1
1.2. Kalite Kavramının Tarihsel Gelişimi	4
1.2.1. Kalite Kavramının ABD'deki Gelişimi	5
1.2.2. Kalite Kavramının Japonya'daki Gelişimi	6
1.2.3. Kalite Kavramının Türkiye'deki Gelişimi	7
1.3. Toplam Kalite Yönetimi	9
1.3.1. Toplam Kalite Yönetiminin Temel İlkeleri	11
1.3.1.1. Müşteri Tatmini	11
1.3.1.2. Sürekli İyileştirme.....	12
▪ PYSY (Planla – Yap – Sına – Uygula) Döngüsü.....	14
1.3.1.3. Üst Yönetimin Liderliği	14
1.3.1.4. Çalışanların Katılımı	16
1.3.1.5. Takım Çalışması.....	17
▪ Beyin Fırtınası	19
▪ Neden Sonuç Diyagramı	19
▪ Pareto Analizi	19
▪ Dağılım (Scatter) Diyagramları	20
1.3.1.6. Sürekli Eğitim	20

Sayfa

1.3.1.7. Verilerle Yönetim	21
1.3.2. Toplam Kalite Yönetimi'nde Örgüt Yapısı	22
1.3.3. Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi	27
1.3.3.1. Eğitim – Öğretimde TKY Uygulamalarının Amacı	32
1.3.3.2. Eğitimde TKY Uygulamalarında Öğrencinin Rolü	35
1.3.3.3. Eğitimde TKY Uygulamalarında Öğretmenin Rolü	36
1.3.3.4. Eğitimde TKY Uygulamalarında Yöneticilerin Rolü	38
1.3.3.6. Eğitim Sisteminde TKY Uygulamasının Yararları	40
1.3.3.7. TKY Uygulamalarını Değerlendirme Modelleri	41
1.3.3.7.1. EFQM Mükemmellik Modeli	42
1.3.3.7.1.1. Modelin Kriterleri	43
▪ Liderlik	43
▪ Politika ve Strateji	43
▪ Çalışanlar	44
▪ İşbirlikleri ve Kaynaklar	44
▪ Süreçler	44
▪ Müşterilerle İlgili Sonuçlar.....	44
▪ Çalışanlarla İlgili Sonuçlar.....	45
▪ Toplumla İlgili Sonuçlar	45
▪ Temel Performans Sonuçları	45
1.3.3.7.2. Malcolm Balridge Ulusal Kalite Ödülü	
Modeli	45
▪ Liderlik	46
▪ Bilgi Çözümlemesi	46
▪ Strateji ve İş Planlaması	47
▪ İnsan Kaynakları Gelişim ve Yönetimi ..	47
▪ Eğitim ve İş Süreç Yönetimi	47
▪ Okul Performans Sonuçları	47

Sayfa

▪ Öğrenciye Odaklanma ve Eğitim Paydaşlarının Doyumu	47
1.3.3.8. ABD’de, İngiltere ve Türkiye’deki Eğitimde TKY Uygulamaları	48
▪ ABD’deki Uygulamalar	48
▪ İngiltere’deki Uygulamalar	53
▪ Türkiye’deki Uygulamalar	55
1.4. Eğitimde TKY Uygulamaları ile İlgili Yapılan Araştırmalar	61
1.5. Araştırmanın Problemi	69
1.6. Araştırmanın Amacı	69
1.7. Araştırmanın Önemi	70
1.8. Sayıtlar	71
1.9. Sınırlılıklar	71
1.10. Tanımlar	72

BÖLÜM II

2.1. Araştırma Modeli	73
2.2. Yöntem	73
2.3. Evren ve Örneklem	73
2.4. Veri Toplama Aracı	76
2.5. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması	77

BÖLÜM III

Bulgular ve Yorum	78
3.1. Bulgular	78
3.1.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Genel Özelliklerine İlişkin Bulgular	78

	<u>Sayfa</u>
3.1.1.1. Ankete Katılan Öğretmenlerin Cinsiyet Dağılımına İlişkin Bulgular	79
3.1.1.2. Ankete Katılan Öğretmenlerin Kıdemine İlişkin Bulgular	79
3.1.1.3. Ankete Katılan Öğretmenlerin Mezuniyet Durumuna İlişkin Bulgular	80
3.1.2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Algılarına Göre TKY Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunların Belirlenmesi	80
3.1.3. Araştırmaya Katılan Eğitimcilerin Algılarına Göre TKY Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Çözüm Önerilerinin Belirlenmesi	90
3.2. Yorum	96
BÖLÜM IV	
Sonuç ve Öneriler	100
4.1. Sonuç	100
4.2. Öneriler	101
KAYNAKÇA	103
EKLER	114
EK-1 Araştırmanın Uygulama Anketi	115
EK-2 Toplam Kalite Uygulama Yönergesi	119
EK-3 Bursa İli Merkezinde Bulunan Okul Türleri ve Sayılarının İlçelere Göre Dağılımı	124

KISALTMALAR

ABD – Amerika Birleşik Devletleri

EFQM – European Foundation of Quality Management (Avrupa Kalite Yönetimi Vakfı)

EOQC – European Organization for Quality Control (Avrupa Kalite Kontrol Organizasyonu)

IBM – International Business Machines (Uluslararası İş Makineleri)

IBRD – International Bank of Reconstruction and Development (Uluslararası Kalkınma ve İmar Bankası)

ISO – International Standards Organization (Milletlerarası Standartlar Teşkilatı)

JIS – Japanese Industrial Standards (Japon Endüstriyel Standartları)

JUSE – Japanese Union of Scientists and Engineers (Japon Bilim Adamları ve Mühendisleri Birliği)

Kal-der – Kalite Derneği

KKÇ – Kalite Kontrol Çemberi

KKP – Kalite Kontrol Programı

OGYE – Okul Gelişim ve Yönetim Ekibi

QCRG – Quality Control Research Group (Kalite Kontrol Araştırma Grubu)

MEB – Milli Eğitim Bakanlığı

MEGP – Milli Eğitimi Geliştirme Projesi

MLO – Müfredat Laboratuvar Okulu

MPM – Milli Prodüktivite Merkezi

YÖDGED – Yönetimi Değerlendirme ve Geliştirme Dairesi

PEGEM – Personel Geliştirme Merkezi

TKK – Toplam Kalite Kontrolü

TKY – Toplam Kalite Yönetimi

TS-ISO – Türk Standartları – Milletlerarası Standartlar Teşkilatı

TÜSİAD – Türkiye Sanayicileri ve İşadamları Derneği

GRAFİKLER

Sayfa

Grafik 1: Araştırmaya Katılanların Cinsiyetlerine Göre Yüzdelik Dağılımı	79
Grafik 2: Araştırmaya Katılanların Kıdemlerine Göre Yüzdelik Dağılımı	79
Grafik 3: Araştırmaya Katılanların Mezuniyet Durumlarına Göre Yüzdelik Dağılımı	80



TABLULAR

Sayfa

Tablo 1: 2003-2004 Eğitim – Öğretim Yılı Okul Türlerinin Merkez İlçelere Göre Dağılımı	74
Tablo 2: Araştırma Yapılan Okullarda TKY Uygulamalarının Başlangıç Yılları	75
Tablo 3: Katılımcılara Ait Kişisel Bilgilerin Frekans ve Yüzdelik Dağılım Değerleri	78
Tablo 4: Öğretmenlerin TKY Uygulama Sürecinde Öğrencilerden Kaynaklandığını Düşündüklere Sorunlara İlişkin Bulguların Frekans ve Yüzdelik Dağılımı	81
Tablo 5: Öğretmenlerin TKY Uygulama Sürecinde Velilerden Kaynaklandığını Düşündüklere Sorunlara İlişkin Bulguların Frekans ve Yüzdelik Dağılımı	83
Tablo 6: Öğretmenlerin TKY Uygulama Sürecinde Meslektaşlardan Kaynaklandığını Düşündüklere Sorunlara İlişkin Bulguların Frekans ve Yüzdelik Dağılımı	84
Tablo 7: Öğretmenlerin TKY Uygulama Sürecinde Yönetimden Kaynaklandığını Düşündüklere Sorunlara İlişkin Bulguların Frekans ve Yüzdelik Dağılımı	86
Tablo 8: Öğretmenlerin TKY Uygulama Sürecinde Eğitim Programından Kaynaklandığını Düşündüklere Sorunlara İlişkin Bulguların Frekans ve Yüzdelik Dağılımı	87

Tablo 9: Öğretmenlerin TKY Uygulama Sürecinde Okul Koşullarından Kaynaklandığını Düşündüklere Sorunlara İlişkin Bulguların Frekans ve Yüzdeler Dağılımı	89
Tablo 10: TKY Uygulama Sürecinde Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Öğretmenlerin Çözüm Önerilerine İlişkin Bulguların Frekans ve Yüzdeler Dağılımı	91



BÖLÜM I

1.1. GİRİŞ

20. yüzyılının başlarında sosyal, ekonomik ve kültürel alanda kendini hissettirmeye başlayan değişim I. ve II. Dünya Savaşları sonucunda büyük bir ivme kazanarak yoluna devam etmiştir. Bu yüzyıl içerisinde gerçekleştirilen teknolojik, bilimsel ve toplumsal ilerlemeler o güne kadar hiç görülmemiş bir hızla ortaya çıkmış ve yayılmıştır. Bu gelişmeleri sınırları içine taşıyamayan devletler önce ekonomik, sonra toplumsal ve sonra da siyasi çöküşe sürüklenmişlerdir.

20. yüzyılın sonlarına doğru ülkeler arası askeri rekabet yerini ekonomik rekabete bırakmıştır. Var olduğu günden 20. yüzyılın ortalarına kadar uluslar, kendilerini askeri güçleri ile savunurlarken, günümüzde bu güç yerini bilgiye ve ekonomiye bırakmak zorunda kalmıştır. Önce Avrupa kıtasında ve daha sonra da tüm dünyada ülkeler arasındaki sınırların açılmaya başlaması bu ülkeler arasındaki farkları açıkça ortaya koymuştur. Ekonomik ve kültürel olarak varlığını devam ettirmek isteyen devletler çok güçlü ve hızla daha da güçlenen devletler ve kuruluşlar arasında varlıklarını sürdürebilmek için büyük bir rekabet gücüne ihtiyaç duymuşlardır.

Başlangıçta rekabet üstünlüğü düşük maliyetle sağlanmaya çalışılmış, ve belirli bir zaman için bu strateji başarılı olmuştur. Ancak hızla gelişen ve küçülen dünyada düşük maliyetin tek başına yeterli olmadığı ve bunun yanında dayanıklılığın, kullanılabilirliğin, estetiğin ve kolaylığın da bir türünde bulunması gereken nitelikler arasında olduğu ortaya çıkmıştır. Tüm bu özellikler 20. yüzyılın ikinci yarısında “kalite” olarak adlandırılmaya başlanmış ve bugün de bir slogan halini almıştır.

Maliyet, dayanıklılık, kullanılabilirlik, estetik ve kolaylık gibi özellikler kalitenin ortaya çıkmasında önemli olan temel özelliklerdir. Bu özelliklerin algılanması bireysel farklılıklara göre değişiklik göstermektedir. Örneğin; ucuzluk, güzellik, kolaylık gibi kavramlar farklı kişilerce beklentileri doğrultusunda ve farklı biçimlerde

tanımlanacaktır. Bu nedenle öncelikle kalite kavramına açıklık getirilmesi gerekmektedir.

Kalite, Latince “nasıl oluştuğu” anlamına gelen “qualis” kelimesinden gelmektedir (Taşkesen, 2002; 2). Aslında, kalite kelimesi hangi ürün ve hizmet için kullanılıyorsa, özünde ne olduğunu belirtme amacını taşımaktadır. Kalite, genel olarak günlük konuşmalarda üstünlüğü ve iyiliği yani kalitenin konusu olan ürünün veya hizmetin iyi özelliklere sahip olduğunu gösterir. Öznel değerlendirmeye sınırlı olan kalite anlayışı ülke, yaşam düzeyi, zevk, gelenek, toplumsal doku, eğitim gibi değişenlere göre farklılıklar göstermektedir. Sonuç olarak kalitenin kişilere ifade ettiği anlam değişiklik göstermektedir. Bu yönüyle kalite öznedir (Taşkesen, 2002:2). Fakat ürünün veya hizmetin ölçülebilen, belirlenebilen ve çoğunlukla kalite standartları ve mevzuatlarla belirlenen kalitesi ise objektiftir (Şimşek, 1998; 5).

Kalite kavramı için zaman içinde birbirinden farklı tanımlar yapılmıştır. Bunlardan bazılarını şu şekilde sıralayabiliriz:

- “Kalite, kullanıcı ürün veya hizmet ihtiyaçlarının tatmin düzeyidir” (Düren, 2000; 17).
- Kalite, kusursuzluk arayışına etkili bir yaklaşımdır (Efil, 1999; 5)
- Yapılan işlerin kesintisiz iyileştirilmesidir (Okutan, 1999; 26).
- Ünlü K. Ishikawa’ya göre ise kalite; gerekli kontrolleri uygulayarak, en ekonomik, en kullanışlı ve tüketiciyi daima tatmin eden kaliteli ürünü geliştirmek, tasarımını yapmak, üretmek ve satış sonrası hizmetlerini vermektir (Aktaran Gençyılmaz, 1999; 10).
- EOQC’ye (European Organization for Quality Control – Avrupa Kalite Kontrol Organizasyonu) göre kalite, *bir ürün ya da hizmetin tüketicinin isteklerine uygunluk derecesidir*” şeklinde tanımlanmıştır (Aktaran Çetinkaya, 2002; 139).
- G. Tanguchi’ye göre kalite, ürünün sevkıyattan sonra toplamda neden olduğu minimal zarardır (Bozkurt, 1998; 13).

- Kalite, “kullanıma uygunluk” ve “hatadan arınmış”lıktır (Juran, 1988; 11 ve Köksal, 1998; 15).
- TS-ISO Kalite Sözlüğü standardında ise kalite; “bir ürün yada hizmetin belirlenen veya olabilecek ihtiyaçları karşılama kabiliyetine dayanan özelliklerin toplamıdır” biçiminde tanımlanmıştır (Çetinkaya, 2002; 139).
- JIS’e (Japanese Standarts of Industrial – Japon Endüstriyel Standartları) göre kalite, ürün ya da hizmeti ekonomik bir yoldan üreten ve tüketici isteklerine cevap veren bir üretim sistemi” olarak tanımlanmıştır (Aktaran Çetinkaya 2002; 139).

Washington’da Japon verimlilik merkezinde çalışmalar yapan ve Kaizen (sürekli iyileştirme) kavramını bularak ünlenen Mosaaki Imai kaliteyi şöyle tanımlamaktadır; “*En genel anlamda kalite, geliştirilebilecek her şey demektir*”. ISO (International Standarts for Organizations – Uluslararası Standardizasyon Organizasyonu) ise 1986 yılında yayımlanan ISO 8402 (Quality Vocabulary – Kalite Sözlüğü) standardında kalite; “*Bir ürün veya hizmetin belirlenen veya olabilecek ihtiyaçları karşılama kabiliyetine dayanan özelliklerin ve karakteristiklerin tümü*” olarak tanımlanmıştır (Aktaran Çetinkaya, 2002; 138).

Farklı kişi ve kurumlarca yapılan kalite tanımları göz önünde bulundurularak kaliteyi şu şekilde tanımlamak mümkündür; “kullanım amaçlarına uygunluk”tur. Bu noktada, konulmuş olunan doğru özelliklere uygunluk ve müşteri tatmininin derecesi önemlidir (Taşkesen, 2002; 5).

21. yüzyılda ve sonraki yüzyıllarda da varlığını sürdürmek isteyen birey, toplum ve kuruluşlar kaliteyi tesis etmek, korumak ve geliştirmek zorundadır. Çünkü, bizlerin yeryüzünde varlığımızı sürdürebilmemiz dünya yeraltı ve yerüstü kaynakların varlığına bağlıdır. Bu kaynaklar da sınırlı miktardadır ve gittikçe artan hızlarda tükenmektedir. Zaten kıt olan bu kaynakların verimli kullanılabilmesi için üretim, dağıtım ve tüketimin her aşamasında kaliteden daha geçerli bir çözüm şu an yoktur (Erdoğan, 2002; 104).

1.2. KALİTE KAVRAMININ TARİHSEL GELİŞİMİ

Kalite kavramına tarihsel süreç içerisinde bakıldığı zaman kaliteye ilişkin ilk uygulamaya Ross, M.Ö. 2150 yılında yapılan ve tarihte önemli bir yeri olan Hammurabi Kanunları'nda rastlandığı belirtilmektedir. Bu kanunların 229. maddesinde şöyle bir ifade yer alır. *“Eğer bir adam ev yaparsa ve bu ev çökerse ve ölen olursa yapan da öldürülmelidir”* (Özevren, 2000; 11). M.Ö. 1450'lere gelindiğinde ise, Eski Mısır'daki inşaat ustalarının taş bloklarının yüzeyinin dikliğini telden yapılan bir araçla kontrol ettikleri görülmektedir. Tarih çağlarıyla birlikte kişilerin kalite anlayışları zanaatı yapan zanaatkarla ölçülmüş ve daha sonraları bu zanaatkarların oluşturduğu loncalar tarafından değerlendirilmiştir (Taşkesen; 2002, 10).

19.yüzyıla gelindiğinde ise, artan talep karşısında klasik üretim modellerinin yetersizliği ortaya çıkmıştır. Amerika F.W.Taylor'un düşüncelerinin bir ürünü olan ve sadece belirli bir alanda uzmanlaşmaya yönlendiren ve zanaatkarlığa son veren bant üretimine geçmiştir. Walton Taylor'ın düşüncesi olan “Bilimsel Yönetim” şöyle açıklamaktadır; *“ Taylor'un “Bilimsel Yönetim” felsefesi, tüm üretim sürecini, mekanik bir süreç olarak görür. Bu felsefeye göre, makine değiştirilebilir ve kolayca yerine bir başkası konabilir şekilde tasarlanır; işçiler için de durum aynıdır”* (Bostingl, 2000; 7). *Taylor'un elde ettiği bu sonucu Juran, hünerli işçiliğe indirilen en büyük darbe”* olarak yorumlamıştır (www.kalder.gov.tr). Aynı konuda Deming, Taylor'un otoriter yönetim metodunun insan ruhunu alçalttığı; işçi, yönetim ve şirketin iş ve menfaatlerine de zarar verdiği düşüncesini savunmuştur (Köksal, 1998; 13).

Seri üretime geçmenin bir sonucu olarak kalite kavramı daha belirgin olarak ön plana çıkmıştır. Kalite kavramının öneminin anlaşılmasından sonra kalite konusunda ilk sistemli çalışmalar Amerika'da yapılmaya başlanmıştır. Amerika'yı Japonya ve diğer Avrupa ülkeleri izlemiştir (Türkel, 1998; 13).

Kaliteye yönelik ilk uygulamalar ABD'de başlamış ve ABD'nin dünya piyasasında güçlü bir devlet olmasında önemli bir yere sahip olmuştur. II. Dünya Savaşı'nda ağır bir yenilgi alan Japonya, ülkesinin önde gelen yönetici ve mühendislerini ABD'ye göndererek yetiştirmelerini sağlamış ve Amerikalı bazı üreticileri

ve yöneticileri çalışma yapmak üzere ülkelerine davet etmiştir (Bostingl, 2000; 12). Çünkü 20. yüzyılın ilk yarısında Japon malları Amerika ve birçok Avrupa ülkesinde düşük kalitenin bir göstergesi olarak algılanıyor ve hor görülüyordu, fakat günümüze gelindiğinde “Japon malı” olgusu herkes tarafından kabul gören bir marka haline gelmiştir (Köksal, 1998; 11). Bunun altında yatan sebep ise Japon mühendislerin ve liderlerin bir araya gelerek yüksek kalitede mal ve hizmet üretme anlamına gelen “İstatistiksel Proses İlkeleri”nin öğretene Deming ve Juran’a inanmaları ve onların öğretilerini büyük bir incelikle hayata geçirmeleridir. Deming’in önce Amerikalılara sonrada Japonlara öğrettiği “Kalite Yönetimi” felsefesinin ortaya çıkışında bir istatistikçi olan W.A. Shewhart’ın geliştirdiği “İstatistiksel Kontrol Kartı” ve kullandığı diğer metotlar bir temel oluşturmuştur (Köksal, 1998: 11,12).

1.2.1. Kalite Kavramının ABD’deki Gelişimi

20. yüzyılın hemen başında Amerikan sanayisi artan talebi karşılamakta güçlük çekmeye başlamış ve yeni bir üretim modelinin ihtiyacı açık şekilde hissedilmiştir. Taylor düşüncelerinin sonucu üretim bandı modeli geliştirilmiş ve yüksek kalite ve hızda ürünler üretilmeye başlanmıştır.

Bir istatistikçi olan Walter Shewhart Amerikan ekonomisinin güçlenmesinde de önemli bir rol oynayan “İstatistiksel Kalite Kontrol” kavramı ile Amerikan sanayini 1924 yılında tanıştırmıştır. Amerikan sanayi ve üretimi yüksek bir hızda gelişirken ve ilerlerken başlayan II. Dünya Savaşı Amerika’nın üretimde ulaştığı noktanın diğer ülkelerle karşılaştırılabilme olanağını doğurmuştur. Ele geçirdikleri Amerikan uçak, silah ve teçhizatlarını inceleyen Japonlar daha o zaman savaşı kaybedeceklerini anlamışlardı. Çünkü Amerikan ürünleri çok düşük hataya ve yüksek bir kaliteye sahipti. Fakat Amerika II. Dünya Savaşı’nın sonunda yüksek talebe karşılık verebilmek için kaliteye tekrar ara vermiştir (Köksal, 1998;13).

Armand V. Feigenbaum, 1961 yılında, kalite konusunda o güne kadar yapılanları “Toplam Kalite Kontrol” adlı kitabında topladı (Özevren, 2000; 23). Daha

sonra, kalitesiz üretim fikrine dayanamayan ITT endüstri danışmanı Philip Crosby, Amerikan şirketlerinde “Önce Kalite” öğretilerini başlattı. Kalitenin maliyetleri arttırmadığı aksine düşürdüğü fikrini ısrarla vurguladı. Bu düşüncelerini “Quality is Free” adlı kitabında kaleme aldı (Bostingl,2000;16). Ardından, Crosby, 1961 yılında “sıfır kusurlu” kavramını geliştirdi. 1980’lere gelindiğinde ise kalite tüm kurumlar için vazgeçilmez bir unsur olmuş ve kalite müşteriler için öncelikli tercih sebeplerinden biri olmuştur (Türkel,1998:3).

Amerika’da Japon, Kore ve Alman ürünlerinin yüksek kaliteyle piyasaya girmesi Amerikan ürünlerinin piyasa payının düşmesine dış ticaret açığının büyümesine neden olmaya başlamıştı. Amerika’nın içine düştüğü bu durumdan çıkmasına öncülük eden olgu 1980’de NBC televizyonunda yayınlanan “Japonya yapabiliyorsa biz niye yapmayalım” isimli belgesel olmuştur. Bu programla Japonların II. Dünya Savaşı’ndan sonra nasıl mucizevi bir şekilde geliştikleri anlatılmıştı. General Motors ve Ford başta olmak üzere yardım isteğinde bulunan şirketlerin telefonlarının ardı arkası kesilmemiştir (Köksal,1998:19).

1.2.2. Kalite Kavramının Japonya’da ki Gelişimi

Japon endüstrisi, istatistiksel metotlar uygulamaya II. Dünya Savaşı öncesinde başlamıştır fakat savaşın başlaması bu alandaki çalışmaların boşa gitmesine neden olmuştur (Gabor, 1990; 77). Savaş sonrası kaliteli Japon üretimi gerçekleştirmek amacıyla, bir grup önde gelen sanayici 1946 yılında “Japon Mühendis ve Bilim Adamları Birliği”ni (JUSE) kurmuştur. 1949 yılında üniversiteler, sanayi kesimi ve kamu kuruluşlarını bir araya getirerek Kalite Kontrol Araştırma Grubu’nu (QCRG) kurmuşlardır. Bu grup bir süre Amerikan ve İngiliz standartlarının esasları ile uğraştıktan sonra , Japon yönetimini temel alan kendi metinlerini yazmışlardır (Türkeli,1998:4).

JUSE başkanı Ishikawa’nın da desteğiyle W.E. Deming, 1950 yılında bir seri konferans vermesi isteğiyle Japonya’ya davet edilmiştir. Deming’in seminerlerinde

ısrarla vurguladığı “İstatistiksel Kalite Kontrolü” Japonlar tarafından kabul görmüştür (Türkel, 1998;4). 1954’te bir başka istatistikçi J.M. Juran, JUSE tarafından davet edilmiştir. Juran’ın da konferansları Deming’in öğretilerini destekler nitelikte olmuştur (Bostingl,2000;14).

Kalitenin temelleri atıldıktan sonra, kalite çalışmaları Japonya’daki yolculuğuna gelişerek devam etmiştir. JUSE başkanı Ishikawa önderliğinde Japonlar, sürekli iyileştirmede kullanılan bazı teknikler geliştirmişlerdir. Bu gelişmeler, teknoloji ve kalite bakımından Japonya’nın rekabet gücünü arttırmıştır (Türkel,1998:4).

1.2.3. Kalite Kavramının Türkiye’de ki Gelişimi

Türkiye’de kalite kavramı Japonya ve ABD’ye kıyasla oldukça yenidir. Türkiye’nin yıllarca kapalı ekonomiye sahip olması ve gümrüklerle yabancı üreticilere karşı korunmuş olması bunun en önemli sebeplerindendir. 1980’li yıllarda serbest ekonomiye geçiş ve Gümrük Birliği anlaşmalarıyla Türkiye’deki iş sektörleri yavaş yavaş kalite kavramıyla tanışmaya başlamıştır.

Türkiye’deki kalite çalışmalarına geçişin Kalite Kontrol Çemberleri’yle başladığı ifade edilmektedir (Özevren, 2000; 28). Yine Özevren (2000; 28) kalite kontrol çemberlerinin 1983’te ortaya çıktığını ifade etmektedir. Özevren, Kalite Kontrol Çemberleri’nin Türkiye’deki başlangıcının bundan bin yıldan daha uzun bir geçmişi olduğunu söylemektedir. Modern anlamdaki TKY uygulamalarına 1980li yıllarda, işçi sendikaları karşı çıkmışlardır. Buna neden olarak da TKY uygulamalarının asıl amacının işçilerin beyin güçlerinin sömürülmesi olduğunu ifade etmişlerdir (Özevren,2000;28).

Bu alandaki ikinci büyük adım ise 1988 yılında atılmıştır (Düren, 1990;119-120). Bu dönemde liberalleşme ile birlikte iş adamları dışa açılarak özellikle Doğu ülkelerine seyahatler yapmışlardır. Bu seyahatler sonucunda farklı işletmelerde gördükleri teknik ve uygulamaları kendi kuruluşlarına taşımışlardır. (Kalite çemberleri ve tam zamanında üretim gibi). Fakat bu gördükleri uygulamaları kendi iş güçlerinin ve

şirketlerinin yapısına uygun hale getirmedikleri için pek faydalı sonuçlar elde edilememiştir (Özevren,2000;53).

Açık piyasa ekonomisinin rekabetine dayanamayan Türk şirketleri, yabancı şirketlerle evlilik yaparak bu probleme çözüm yolu aramışlardır. Bunun sonucunda da özellikle Amerikan ve Japon şirketlerinin büyük katkılarıyla Türk şirketleri Toplam Kalite Yönetimi felsefesini ve prensiplerini öğrenmeye ve uygulamaya başlamışlardır. Türkiye’de faaliyet gösteren firmalardan biri, 1993 yılında Tüsiad KalDer kalite ödülünü, 1996 yılında ise Avrupa kalite ödülünü kazanmıştır. Bazı diğer yabancı ortaklı Türk şirketleri de TKY’yi başarıyla uygulayabilen şirketlerden olmuştur (Özevren, 2000;53-54).

1992 yılında ulusal kalite kongresi ilk kez toplanmış ve 1993 yılında düzenlenen kalite ödül programında ilk ulusal kalite ödülü sahibini bulmuştur.

Toplam kalite çalışmalarının yaygınlaşması ve değerlendirilmesi konusunda rehberlik ve liderlik yapan Kalite Derneği (Kalder) 1992 yılında Avrupa’da verilmeye başlanan ödülün bir benzerini Tüsiad işbirliği ile 1993 yılında Türkiye’ye uyarlamıştır. Tüsiad-KalDer Kalite Ödülü olarak bu ödül 1993’ten bu yana hak eden kuruluşlara verilmektedir. Türkiye de toplam kalite çalışmalarına büyük destek veren bir diğer olgu ise 1989 yılından sonra Türkiye’de de uygulanmaya başlanan ISO 9000 sistem standartları olmuştur (Kavrakoğlu, 1996; 9). Ensari, ISO 9000’inin “...*üretim ve hizmet sektörlerinde kalite güvencesini sağlamak üzere oluşturulmuş, kapsamlı bir standartlar dizisi*” ve ISO 9000 standartlarının yalnızca “*sistem kurulması için asgari koşulların bir kılavuzu*” olduğunu ifade etmiş ve en son 1994 yılında gözden geçirildiğini belirtmiştir (1999; 61).

Görüldüğü gibi; Toplam kalite uygulamaları Türkiye için oldukça önemli fırsatlar yaratmış ve gelişmelere neden olmuştur (Uçar,2000).

1.3. TOPLAM KALİTE YÖNETİMİ

Toplam kalite Yönetimi anlayışının temellerini kalite felsefesinin çağdaş düşünce ustalarından olan W. Edward Deming, Joseph Juran ve Philip Crosby atmışlar çatisını da Armond V. Feienbaum ve Kaouru Ishikawa kurmuşlardır (Gözlü, 1994; 54). Toplam Kalite Yönetimi terimi ilk defa Feigenbaum'un Toplam Kalite Kontrolü olgusunu daha da geliştiren ve bunu Japonya'daki kalite hareketleriyle bütünleştiren Ishikawa tarafından kullanılmıştır (Honeycutt, 1993; 54). İzleyen paragraflarda, Toplam Kalite Yönetimi'ne ilişkin farklı kişilerce yapılan tanımlar yer almaktadır:

Bu dönemdeki pazarlama anlayışı tamamıyla müşteri odaklıdır, bütünleşmiş pazarlama çabalarını gerektirir ve uzun vadede karlılık getirir. Sosyal sorumluluk kavramıyla desteklenen modern pazarlama anlayışının yeni yönetim yaklaşımı ise "Toplam Kalite Yönetimidir" (İrmiş, 1999; 56-57).

Soylu (1998; 196) Toplam Kalite Yönetimi'nin, bir kuruluştaki herkesin katılımı ile süreçlerin ve bu süreçlerden oluşan ürün ve hizmetlerin sürekli iyileştirilmesine; bu hizmetlerin sunulduğu iç ve dış müşterilerin gereksinim ve beklentilerinin karşılanması ve aşılmasına yönelik bir yönetim biçimi olduğunu ifade etmiştir.

Toplam Kalite Yönetimi 1994 tarihli ISO 8402'de şu şekilde tanımlanmaktadır (Aktaran 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".

Kalder tarafından ise Toplam Kalite Yönetimi "bir kuruluştaki tüm faaliyetlerin sürekli olarak iyileştirilmesi ve organizasyondaki tüm çalışanların kesin aktif katılımıyla çalışanlar ve müşteriler ve toplum memnun edilerek karlılığa ulaşılması" olarak açıklanmıştır (www.kalder.org.tr).

Bu tanımların ortaya koyduğu yönetim anlayışı TKY'nin klasik yönetim anlayışından nasıl farklılaştığını açıkça ortaya koymaktadır. Öncelikle yöneticilerin ve çalışanların görevleri bir kez daha tanımlanmıştır. Yöneticiler çalışanları için gerekli en

uygun şartları sağlayan, onlara destek olan ve motivasyonlarını arttıran, teşvik edici, onurlandırıcı bir rol üstlenmişlerdir. Çalışanlar ise yapmakla yükümlü oldukları işleri en iyi şekilde yapmak, bu çalışmalarını geliştirme konusunda söz sahibi, gelişmeye yönelik bu fikirlerini dile getirmek için uygun ortamlara sahip bireyler olmuşlardır.

Toplam Kalite Yönetimi'ni simgeleyen "T", "K", ve "Y" harfleri ODTÜ Vakfı Koleji'nin internet sayfasında şu şekilde açılmıştır. "T", toplamı, yöneticilerden çalışanlara herkesi, üretilen ürünlerin tümünü, satın alma, üretim ve pazarlama gibi bütün süreçleri, iç ve dış, dolaylı ve dolaysız tüm müşterileri içine alır. "K" ise kaliteyi, farklı müşterilerin var olan farklı beklentilerinin istendik şekilde, istenen süre zarfında karşılanmasını ve hatta mümkünse beklentilerin bir adım önüne geçilmesini ifade eder. "Y" yönetimi, çalışanlara her konuda rehberlik edilmesini, çalışanlara örnek bir model oluşturulmasını ve katılımcı yönetimin sağlanmasını simgeler. Katılımcı yönetim, *"her seviyede çalışanların önerilerini rahatça sunma imkanının olması ve şirket içinde verilecek kararlarda söz söyleme hakkı"* olarak tanımlanmaktadır (odtuvakfi-koleji.com.tr).

TKY'nin ana felsefesi sıfır hatalı üretim ve müşteri doyumudur. Kalite müşterilerin beklentisiyle başlar, tatmini ile devam eder. Burada müşteri kavramından iç müşteri olarak örgütün işgörenleri, dış müşteri olarak örgütün mal ve hizmetinden yararlananlar anlaşılmaktadır. Böylece örgütün en alt kademedeki işgöreninden en tepe yöneticiye, müşterilerden tüketiciye kadar üretim ve tüketim sürecindeki herkesin katılımıyla döngüsel bir şekilde gerçekleştirilen kalite, örgütlere daima rekabet üstünlüğü sağlamaya başlamıştır. Bir diğer felsefe de bireysel başarının örgütsel başarıya neden olacağıdır. Bunun da ancak iç müşteri memnuniyeti ile olabileceği ifade edilmektedir (<http://www.ogretmenlersitesi.com/dokuman/tky.asp>).

TKY'de iç müşteri memnuniyeti, insanın önemli olduğu vurgusu, demokratik iş ortamı, eğitim ve gelişim odaklarının varlığı, işin insanlaştırılması gibi kavramlar önemlidir. Bu yolla kuruluşlar verimliliğini, karlılığını ve rekabet güçlerini akılcı bir şekilde arttırmayı hedeflemektedirler. Bu yönüyle TKY hem üretim ve hizmet sektöründe hem de kamu yönetiminin çeşitli alanlarında sorunların çözümünü

abilecek bir yönetim felsefesi olarak karşımıza çıkmaktadır (<http://www.enlersitesi.com/dokuman/tky.asp>).

TKY kaliteyi yükseltirken bir yandan da maliyetleri düşük tutmayı hedefler. bir kuruluşun tüm faaliyetlerinde kaliteyi yükseltmeyi hedefler ve böylece her la oluşması söz konusu hataları önler. Hataların önlenmesi ile kayıplar azalır; skonto, ikinci kalite ürün, gereksiz stoklar ortadan kaldırılır. Bütün bunların maliyetler düşer ve müşterilerin beklentileri tam olarak karşılanır.

1.3.1. Toplam Kalite Yönetimi'nin Temel İlkeleri

Örgüt ve yönetimin tüm öğelerini harekete geçirme ve dinamik hale getirme olarak görülen Toplam Kalite Yönetimi'nin temelinde; yönetim biçimlerinde, rde ve düşünce yapılarında bir değişim anlayışı yatmaktadır.

Bu anlayışın gerçekleşmesi ise, birbirine bağlı temel ilkelerin göz önünde arulmasına bağlıdır (Özdemir, 1996; 33). Bu temel ilkeler:

1. Müşteri tatmini,
2. Sürekli iyileştirme,
3. Üst yönetimin liderliği,
4. Çalışanların katılımı,
5. Takım çalışması,
6. Sürekli eğitim,
7. Verilerle yönetimdir.

Toplam kalite yönetiminin yukarıda belirtilen ilkelerini şu şekilde genişleterek ak mümkündür:

1.3.1.1. Müşteri Tatmini

Robson, müşteri kavramının iç ve dış müşteri olmak üzere ikiye ayrıldığını ifade (1989; 10). Dış müşteri ürün ve hizmetleri satın alan müşterilerdir (Ceylan,

1998; 486). Örgütün varlığını sürdürmesi müşterilerin olmasına bağlı olduğundan müşteri tatmini ön planda tutulur. TKY’de iç müşteri ise üretimde bir sonraki süreçte yer alan birim veya kimselerdir (Ensari, 1999; 25). Örgütün kalite anlayışının yerleştirilebilmesi iç müşterilerin de memnuniyetine bağlıdır (Türedi, 2000; 42).

Çelik (1996; 34)’ e göre müşteri tatmini; müşterilerin bir mal ya da hizmetten beledikleri niteliklere, kendi ihtiyaçlarına, bütçesine, sosyal sınıf ve statüsüne, zevklerine, alışkanlıklarına, değerlerine uygun özellikleri tam anlamıyla bulabilmesidir. Bozkurt (1994; 11)’a göre ise; “Müşteri tatmini, bir işletmenin başarısının anahtarıdır. İştikleri, gördükleri ve hissettiklerinden memnun olan müşteriler, daha çoğu için geri geleceklerdir. Müşteriler, beklentileri ve gereksinimleri karşılandığı sürece tatmin olacaklardır”.

Müşterinin tatmininin sağlanabilmesi için, müşterinin tanınması, ihtiyaç ve arzularının karşılanıp karşılanmadığı veya talep ettiği yeni hizmetlerin bulunup bulunmadığı irdelenmelidir. Müşterinin, neyi, hangi kalitede, nasıl ve hangi kriterlerle değerlendirdiği bilinmelidir (Fidan, 1995; 60).

TKY, müşterilerin şu anki olduğu kadar gelecekteki beklenti ve ihtiyaçlarını da tespit edip, bunları karşılayarak aşmayı ve mutlak müşteri memnuniyetini hedef alan bir yönetim felsefesi ve iş yapma biçimidir (Yıldırım, 2002; 57). “Müşteriler için üstün değer yaratma” kavramı TKY’de son yıllarda değişen rekabet koşullarının etkisi ile tartışılmaya başlanmış olup, kuruluşların pazar paylarını ve karlılıklarını arttırmaları için sistematik analiz yöntemlerini içermektedir (Onay ve Koroğlu, 1996; 109).

1.3.1.2. Sürekli İyileştirme

Japonların “kaizen” adını verdikleri sürekli gelişme, klasik örgütlerde uzun aralıklarla oluşan teknolojik atılımlarla gerçekleşmesine karşın, TKY’de daha küçük adımlarla ve daha sık aralıklarla gerçekleşir (Kavrakoğlu, 1992; 13).

Kaizen stratejisi, Japon yönetiminin başlı başına en önemli kavramı ve Japonya’nın rekabette başarısının anahtarı olarak görülür. Örgütlerde kaizenin

yerleştirilebilmesi için kimin, neyi, nerede, ne zaman, niçin ve nasıl yapacağı cevaplanabilmelidir (Imai, 1994; 235).

Sürekli iyileştirme kavramı, durmaksızın kendini yenileyen bir süreçtir. Bu sürecin dört aşaması bulunur (Bozkurt, 1994; 128):

Planlama: Bu aşama da bir grup plan tasarlanır.

Uygulama: Plan, küçük ölçekli olarak ya da deneme amacıyla uygulanır.

Kontrol: Deneme planının etkileri izlenir.

Önlem alma: Planın uygulanması esnasında ortaya çıkan aksaklıklar düzeltilir, iyileştirilir.

Sürekli iyileştirme, işletmenin hedeflerine ulaşabilmek için yürüttüğü faaliyetlere ilişkin istisnasız tüm süreçlerde, varılan sonuç ne olursa olsun bununla tatmin olmayıp, sürekli daha iyiye ulaşma çabasını, organizasyondaki istisnasız tüm çalışanların ve işletmenin tüm çevresinin katkılarıyla gerçekteşmesidir. TKY'nin önemli ilkelerinden biri olan "sürekli iyileştirme", işletmelerin yoğun iç ve dış rekabetle karşılaştığı günümüz koşullarında ayakta durabilmeleri ve diğer işletmelere karşı rekabet üstünlüğü elde edebilmelerinin temel koşullarından birisidir (Bolat, 2000; 37-38).

Kaizen metodunun amacı gereksiz herşeyi ortadan kaldırmak yoluyla maliyetleri düşürmek ve kalite ile karlılığı artırarak piyasada kalmak olduğuna göre bunu gerçekteşirmek için gereksiz şeylerin bilinmesi gerekmektedir (Yıldırım, 2002; 43).

Özçelikel (1994; 100-101) bunları şu şekilde sıralamaktadır:

1. Müşteri talebinden fazla yapılan üretim,
2. Gereksiz malzeme, fazla stok,
3. Üretim içindeki gereksiz işlemler,
4. Malzeme temini için harcanan para,
5. İşlemler arasındaki gereksiz bekleme zamanı,

6. Kalite sorunları nedeniyle harcanan gereksiz tamir ve düzenleme zamanı,
7. Yarı mamullerin ya da hammaddelerin birimler arasında taşınması için harcanan gereksiz zaman.

Kaizen metodunda yukarıda ifade edilen gereksiz işlemlerin ortadan kaldırılması için sürekli iyileştirme yapılmaktadır.

PYSU (Planla, Yap, Sına, Uygula) Döngüsü: PYSU (PDSA) Dönüşü Shewhart tarafından yaratılmıştır. Deming tarafından da sürekli gelişim sürecini sağlamak için geliştirilmiştir. PYSU döngüsü aslında katılımcıların öğrenme yöntemlerini gösteren bir model olup, süreç esnasında ortaya çıkan eksiklikleri gidermede kullanılır (Köksal, 1998; 81).

PYSU döngüsü sürekli iyileştirmeler için evrensel olarak uygulanabilecek bir sıralama olup birçok kuruluşun iyileştirme etkinliklerinin kavramsal temelini oluşturur. PYSU döngüsü sürekli çevrim yapısı ile, iyileştirme faaliyetlerinin başlangıcı ve sonu olan projeler gibi algılanmak yerine, durmadan ileriye doğru atılan adımlar dizisi olarak anlaşılması ve yürütülmesi gerekliliğini açıkça simgeler (Ensari, 1999; 140).

1.3.1.3. Üst Yönetimin Liderliği

TKY, üst yönetimin liderliği konusuna çok önem vermektedir. Bir çok kalite kuramcısına göre üst yönetim, kurumuna liderlik yapabildiği oranda önem taşır. Sürekli iyileştirmeyi ve değişmeyi ilke edinen TKY, bunu büyük oranda yöneticinin liderlik özelliklerine bağlamaktadır (Ensari, 1999; 85).

Kuruluşlarda bir kalite programının planlanıp uygulanmasında temel sorumluluk daha çok üst yönetimindir. Üst yönetimin benimseyip desteklemediği ve katılmadığı bir uygulamanın başarı şansı oldukça düşüktür (Çelik, 1996; 35).

Deming, TKY'nin kurumlarda en üst yönetici tarafından başlatılması gerektiğine inanmaktadır. Walton, Deming'in kalite artırmanın üst yönetimin

ÖNSÖZ

Bu çalışma toplam kalite yönetiminin uygulandığı eğitim kurumlarında öğretmen algılarına göre karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerilerini belirlemek üzere hazırlanmıştır.

Yüksek lisans tezi olarak hazırladığım çalışmamda, sabır ve hoşgörü ile yaptığı rehberlikten dolayı danışmanım olan Sayın, Yrd. Doç. Dr. Rüçhan Özkılıç'a şükranlarımı sunuyorum.

Ayrıca bu çalışmanın tamamlanmasında, anketlerin uygulanmasındaki yardımlarından dolayı, uygulama okullarındaki öğretmenlere ve çalışmalar için her türlü desteği sağlayan okul yöneticilerine teşekkür etmeyi görev sayıyorum.

Şubat, 2004

Bursa

Sinan SEZER

sorumluluğunda olduğunu ve kendisini bu işe adamamış bir yöneticinin işyerinde başarı sağlayacağına inanmadığı için , teklif en üst yöneticilerden gelmediği sürece hiçbir kuruma konferans vermeyi kabul etmediğini kaydetmektedir. Deming'e göre "kalite yönetimdir" ve bir kurumun gelişmesindeki temel problem üst yönetimin liderliğidir (Ensari, 1999; 86-87).

Yönetimde bulunanların temel iki görevini Kavrakoğlu (1992; 16) şu şekilde ifade etmiştir:

1. Kuruluşun performansını yükseltmeye imkan veren sistemleri kurmak ve geliştirmek,
2. Mevcut sistemi belirtilen hedefler doğrultusunda çalıştırmaktır.

"Patronca yönetimin baskıcı doğasına karşılık, liderce yönetimin özü ikna ve sorun çözmedir (Glasser, 1992; 35). Yine Glasser lider yöneticiyi, tüm enerjisini, çalışanların kaliteli iş çıkarmalarının kendi yararlarına olduğunu anlamaları sağlayacak biçimde sistemi işletmeye yönlendiren kişi olarak tanımlamaktadır (1992; 35).

Glasser (1992; 36) liderce yönetimin dört ana unsurunu şu şekilde belirtmektedir:

1. Lider, çalışanların, yapılacak işin kalitesine ve onu yapmak için gereken zamana yönelik tartışmalarını sağlar ki işçiler de katkı yapma fırsatına sahip olabilsinler.
2. Lider, işi gösterir ya da örnekler ki iş yapacak olan kişi, yöneticinin tam olarak ne beklediğini görebilsin.
3. Lider, çalışanların kendi çalışmalarının kalitesini denetlemelerini ister.
4. Lider, çalışanlara hem en iyi araçları sunar, hem de karşıtlık ve zorlama içermeyen bir ortam oluşmasına öncülük eder.

Toplam Kalite liderliği, kalitenin artırılmasında üst düzey yöneticilerin önemli sorumluluklarının olduğunu kabul etmekle birlikte, liderliği paylaşılmış bir süreç olarak görür. Kalite liderliği müşteri merkezli davranmaya yönelik bir liderlik biçimidir (Çelik, 2000; 183).

Lee (1996; 17-25) TKY'nin uygulanmasındaki yedi liderlik fonksiyonunu şu şekilde ifade etmektedir:

1. Paylaşılmış bir görev anlayışı ve vizyon yaratmak
2. Karşılıklı etkileşimli bir örgüt tasarlamak ve yönetmek
3. İnsanlar arasında karşılıklı etkileşimi yönetmek
4. İnsanları yetkilendirmek
5. Öğrenen bir örgüt kültürü yaratmak
6. Güçsüzlük yönetimi
7. Belli bir aşamada tanıtıcı bir strateji

Gelişen yönetim sistemleri, klasik yönetici niteliklerinde ve tanımlamalarında değişimler ve gelişmeler ortaya çıkmasına neden olmuş ve lider olarak adlandırılan yeni yönetici biçimini oluşturmuştur.

1.3.1.4. Çalışanların Katılımı

Geniş katılımlı kalite yönetimi olarak ifade edilebilecek olan TKY; "bir kuruluşta üretim mal ve hizmetlerin, işletme süreçlerinin ve personelin sürekli iyileştirilmesi ve geliştirilmesi yolu ile en düşük toplam maliyet düzeyinde, önceden belirlenmiş olan müşteri ihtiyaç ve beklentilerinin, tüm çalışanların kendilerinden beklenen yükümlülükleri yerine getirmeleri ile karşılanarak işletme performansının iyileştirilmesi stratejisi" şeklinde tanımlanmaktadır (Peşkircioğlu, 1996; 31).,

Katılım organizasyondaki tüm çalışanların sorunların çözümü, süreçlerin geliştirilmesi ve hedeflere ulaşılması için stratejik açıklığın kapatılmasına zihinsel gücünü katarak, etkileşim halinde gerçekleştirilen etkinlikler bütünüdür (Türkmen, 1996; 126).

Bir kuruluşta TKY'nin başarıya ulaşabilmesi için kuruluşun tüm üyelerinin sorumluluğu üst yönetime ait olan kalite yönetimine katılımlarının sağlanması gerekmektedir (Peşkircioğlu, 1996; 31). Personel verilen kararın nedenlerini bildiği ve

karara katılma konusunda bazı haklara sahip olduğu zaman sorumluluk almada ve daha iyiyi yapmada engel tanımayacaktır (Cafoglu, 1996; 127).

Gürlek ve Gürel (1998; 199) katılımın TKY'ne sağladığı yararları şu şekilde belirtmektedir:

1. 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.
2. Çalışanların güven duygusu daha da güçlenecek, çalışanlar faaliyetin bir parçası olmaktan mutluluk duyacaklardır.
3. Çalışanların örgüte olan bağlılıklarının daha da güçlendirilmesiyle birikim ve becerileri sürekli gelişme de etkili olacaktır.

1.3.1.5. Takım Çalışması

TKY'nin önemli özelliklerinden biri de takım çalışmasıdır. TKY'de kullanılan sorun çözme araç ve tekniklerinin bazıları şunlardır; süreç, akım şeması, balık kılıcı diyagramı, CEDAC neden sonuç diyagramı, pareto diyagramı, beyin fırtınası, serpilme diyagramı, kontrol listeleri, tabakalandırma, histogram ve dağılım, grafikler, fayda maliyet analizi, eğilim diyagramları, güç alanı analizi, karşıt etki matrisi (CIM), karar halkasıdır (Sadık, 2001; 1).

TKY'de katılmalı yönetim Kalite kontrol Çemberleri (KKÇ) yönetimiyle uygulanır (Özden, 2000; 164). Kalite çemberlerinde grup üyeleri çalışma ortamlarında birbirleriyle sürekli olarak iletişim içinde çalışırlar. Küçük çemberler, birbirleriyle etkileşimleri sonucunda daha büyük çemberler oluşturabilirler (Cafoglu, 1996; 25).

Kalite Çemberleri'nin özellikleri Çelik (1996; 35) şu şekilde ifade etmektedir:

1. Bir grup aynı veya birbirine yakın işleri yapanlardan meydana gelir.

2. Üye sayısı ortalama olarak 6-7 kişidir.
3. Üyeler gönüllü kişilerden oluşur.
4. Düzenli olarak toplanırlar (Ortalama olarak haftada 1 gün 1,5 saat süreyle).
5. Üyeler kalite çemberleri konusunda bir ön eğitimden geçirilirler.
6. Ele alınacak konular üyelerin kendileri tarafından seçilir.
7. Konular işle ilgili seçilir. İdari politikalar, sendikal konular, ödül ve cezalar, ücretle ilgili konular ve kişisel konular ele alınacak konular değildir.

Kalite çemberlerinin oluşturulmasının amaçlarını ise Efil (1997; 9) aşağıda yer maddeler ile açıklamaktadır:

1. Çember üyelerini kendi etkinlikleri ile ilgili karşılaştıkları (çalışma koşulları, verimlilik, güvenlik ve kalitenin sağlanması gibi) problemleri belirlemek, analiz etmek ve çözümler sunmak konusunda teşvik etmek ve sonuçta etkin bir takım ruhunu gerçekleştirmek,
2. Bireylerin motivasyonunu artırmak,
3. Kalitenin iyileştirilmesi ve hataların azalmasını sağlamak,
4. Bireylerin etkin bir katılımla yaratıcı yeteneklerinin ortaya çıkması yönünde teşvik etmek,
5. Örgüt içinde iletişimi etkinleştirmek,
6. Bireylerin kişilik ve liderlik yeteneklerini geliştirmek,
7. Yönetici – işçi ilişkilerini artırmak,
8. İşletmenin gelişimine katkıda bulunmak.

KKÇ'nin uygulanmasındaki asıl amaç, çalışanların monotonluktan, şmaktan, kendilerini birer makine parçası gibi hissetmekten kurtarıp, üretimin önemli bir unsuru haline getirmek; çalışana, kendisini, sadece ellerinin bir robot olarak değil, yaratıcı gücü ve zihinsel nitelikleriyle de değerli bir insan olarak algılandığını hissettirmektir (Kovancı, 2001; 278).

Bu tekniklerin başlıcalarını Çelik, beyin fırtınası, neden sonuç diyagramı, pareto olarak ifade etmiştir (1996; 36).

▪ **Beyin Fırtınası:** Belirli bir konu üzerinde, katılım ve yaratıcılığı kolaylaştırıcı bir atmosfer yaratarak, pek çok fikrin ortaya çıkmasını hedefleyen bir ekip / takım tekniğidir (Köksal, 1998; 87). Sağdıç (1997) beyin fırtınasının amaçlarını şu şekilde ifade etmektedir:

- Teşhis safhasında —————> Olası sebepleri
- Karar alma safhasında —————> Düzeltici faaliyetleri
- Planlama safhasında —————> Gelecekte karşılaşılabilecek sorunları ve sebeplerini saptamaktır.

▪ **Neden Sonuç Diyagramı:** İlk kez Kaoru Ishikawa tarafından tanıtıldığı için Ishikawa Diyagramı da denilen bu teknik, bir ekibin arzu edilen sonuca ulaşma yolunda etkili olan tüm faktörleri gözler önüne sermede kullanılır. Diğer adıyla “Balık kılıcı”, gelişme sürecini planlamada da kullanılabilir (Köksal, 1998; 78).

Diyagramın sol tarafında nedenler, sağ tarafında sonuç yer alır, tek bir sorun genellikle bir sorun inceleme konusudur. Nedenler ana gruplar halinde ele alınır her ana nedenin alt nedenleri vardır. Tüm alt nedenler (temel nedenler) tanımlanuncaya kadar diyagram dallandırılır. Çalışmada grup üyeleri (Beyin fırtınası tekniğini kullanarak) en önemli nedenleri belirler. Belirlenen bu nedenlerin doğrulanması için veri toplanır, incelenir ve yorumlanır, sorun giderilene kadar araştırmaya devam edilir (Kavrakoğlu, 1996; 21).

▪ **Pareto Analizi:** Kalite geliştirme çalışmalarında en çok kullanılan tekniklerden biridir. Sorunlara neden olan öğelerin önem derecelerine göre sıralanarak, alınacak karşı önlemlerin hangi nedenlere yönlendirilmesi gerektiği konusunda yardımcı olan etkili bir araçtır. Pareto isimli bir İtalyan bilginin buluşudur (Samuelson, 1987; Aktaran Özeveren, 2000). Pareto bazı firmalarda yaptığı incelemeler sonucunda sebep sonuç ilişkisi konusunda şu tespitleri yapmıştır. Sebeplerin en önemli %20’si sonuçların %80’ine, sonra gelen %30’u sonuçların %15’ine ve geri kalan %50’si de %5’ine neden olmaktadır (Çelik, 1996; 36). Bu görüş sanayide de yapılan incelemeler sonucu kabul görmüş ve 20 / 80 kuralı olarak tanınmıştır (Özeveren, 2000; 216).

Pareto diyagramı sütün ve çizgi grafiklerinin birlikte gösterimidir. Sütün grafiğinde bir konuya ilişkin çeşitli özellikler sayısal büyüklükleri ile orantılı olarak en önemli olandan en önemsiz olana doğru dikey bloklar halinde dizilir. Sol alt köşeden başlayıp sağ üst köşeye doğru stnların sayısal değerleri toplanarak çizgi grafiğinde çizilir. Sol taraf gerçek sayısal değerleri, sağ taraf yüzdelikleri gösterir (elik, 1996; 37).

▪ **Dağılım (Scatter) Diyagramları:** Dağılım diyagramı, bir değişkenin (parametre veya faktörün) diğer bir değişken (parametre veya faktör) ile olası ilişkilerini araştırmak için kullanılan; bu iki değişkenin değerlerinin X-Y eksenlerinde gösterilerek oluşturulan bir grafikdir. Verilerin diyagramdaki dağılımın biçiminden bu iki parametre arasında güçlü veya zayıf, pozitif ya da negatif ilişkinin varlığından söz edilebilir. Dağılım diyagramları oluşturulması basit, yorumlanması kolay ve diyagramlarda ilişkinin var olmadığı da olduğu kadar açıktır (Bostingl, 1992; 58-59 Aktaran Ensari, 1999; 134).

Diğer bir ifadeyle dağılım diyagramları, iki değişken arasındaki ilişkinin çözümlenmesinde kullanılır. Bir sürecin faktörleri arasındaki sebep sonuç ilişkisini belirlemeye yarar. lm sonuçlarında yer alan değişkenlerden biri dikey biri yatay eksen üzerinde gösterilir (Köksal, 1998; 80).

1.3.1.6. Sürekli Eğitim

Değişen evreye paralel olarak sürekli değişmeyi ve gelişmeyi ngren TKY, bu çabaları uygulamaya geçirecek olan; en üst ve en alt kademeye kadar tüm personeline de sürekli olarak eğitilmelerinin ve geliştirilmelerinin gereğine dikkati çekmektedir (Evrenosoğlu, 1995; 70-71).

elik'e (1996; 37) göre; "Kalitenin geliştirilmesinde hiçbir Şey eğitim kadar önemli değildir. İnsanlar ancak bilgileri ve becerileri ölçüsünde başarılı çalışmalar gerçekleştirebilirler. Her kademedeki çalışanlara hem temel konularda (teknik, temel ve

mesleki bilgiler vb) hem de TKY faaliyetlerini içeren konularda sürekli eğitim verilmelidir (Kavrakoğlu 1992; 19). Bu eğitim çalışmaları (Cafoğlu, 1996; 155):

1. Toplam Kalite prensiplerini kapsamalı,
2. Değişme için ihtiyaçlar belirlemeli,
3. Müşteri odaklı çalışmaları yaygınlaştırmalı,
4. İş sürecini analiz etmeli,
5. Sayısal ve analitik teknikler uygulamalı,
6. Takım oluşturma becerileri kazandırmalı,
7. Liderlik becerilerini açıklamalı,
8. Kişiler arası ilişkiler, dinleme ve geri beslemeyi geliştirmelidir.

Özdemir (1996; 35) sürekli eğitim konusunda Deming'in düşüncelerini şu şekilde aktarıyor:

“Personelden daha fazla verim alabilmek için onları işbaşında eğitin. Bunun için modern yöntemler kullanın. İşinin ne olduğunu tam olarak bilmeyen birinin o işi tam olarak yapması mümkün değildir. Eğitimi gereksiz yada verimsiz görmek yönetimin yapacağı en büyük hatalardan biridir. İnsan boyutunu içermeyen hiçbir yenileşme yada iyileştirme mümkün değildir”.

1.3.1.7. Verilerle Yönetim

Veriler var olan durumu saptamaya ve istenen durumla kıyaslayıp değerlendirme yapmaya yarar. Verilerle desteklenmemiş kararlar şansa daha çok gereksinim duyar. Kalite ve müşteri memnuniyeti gibi soyut kavramalar verilerle açıklanır ve olanakları araştırılır. Kalite olgusunu inceleyebilmek için somut verilere dayanmak önemlidir (Ceylan, 1998; 487).

Eğer bir işyeri, veriler ve istatistiksel yöntemlerden yararlanmak yerine yöneticilerin deneyimleri, altıncı hisleri gibi duygularla kararlarını alıyorsa şirketin yüksek teknolojiye sahip olmadığı söylenebilir (Ishikawa, 1997; 114).

Rekabetin temel kriterlerini oluşturan Kalite – Maliyet – Hız üçlüsünde işletmelerin üstünlük sağlayabilmeleri için işletmelerin her yönüyle gelişmesi şarttır. Ölçülemeyen şeyin geliştirilmesi de mümkün değildir. Bu nedenle, istatistik ve analizden yararlanma TKY'nin ayrılmaz bir parçasıdır. İstatistik, mevcut durumun analizini ölçülebilir rakamlarla sunabilecek ve anormal olan değişiklikleri gösterebilecek en uygun araçtır (Bolat, 1993; 203).

Kalite iyileştirme çalışmalarında istatistiksel veri, çalışılan konularda;

1. Sistematik bir yaklaşım sağlar,
2. Bireyler arası iletişimi artırır,
3. Süreç iyileştirmelerin belgelendirilmesini sağlar (Slwester, 1991 Aktaran: Koçal, 1998; 14).

Kavrakoğlu (1994; 32), ölçüm ve istatistikten yararlanmanın şu nedenlerle faydalı ve gerekli olduğunu ifade etmektedir:

1. Doğal olaylardaki sürekli değişkenleri ölçebilmek için istatistiğe başvurmak şarttır.
2. Bir çok hata değişkenlikten kaynaklanır. İstatistiki teknikler kullanılarak değişkenlerin özellikleri incelenebilir.
3. İstatistiki teknikler hem analize yardımcı olur hem de iletişimi kolaylaştırır.
4. Hem yönetici hem de teknik personel istatistiki düşünme alışkanlığı kazanır.

1.3.2. Toplam Kalite Yönetimi'nde Örgüt Yapısı

Kuruluşların TKY yaklaşımı ile çok daha yüksek rekabet gücüne ulaşabildikleri bir gerçektir. Ancak bu yaklaşım yönetim anlayışı, felsefesi, örgüt yapısı ve yöntemleri ile bir bütündür. İnsan faktörünün ön plana çıkarıldığı ve bilimselliğin ön koşul olduğu bu sistem temel öğelerin eksiksiz uygulanması ile başarılabilir (Uysal, 1998; 13).

Bu temel öğeler şunlardır (Tümer, 1995; 44):

1. “Hataları ayıklamak” yerine “hata yapmamak” yaklaşımının benimsenmesi,
2. Grup çalışmalarının Toplam Kalitenin ayrılmaz bir parçası olduğunu kabul ederek örgütteki görevleri bu çalışmaları destekleyecek şekilde dağıtmak,
3. İşletme içindeki bütün planlama ve uygulama çalışmalarını “sürekli iyileştirme” anlayışına uygun olarak düzenlemek.

Bu üç temel öğeyi benimsemiş ve Toplam Kaliteyi hedeflemiş kuruluşlarda örgüt yapısı da öğeleri destekleyen ve uygulamaları kolaylaştıran yapıda olmalıdır.

Yalın yönetim ve etkin organizasyon toplam kaliteyle çok bağdaşan hatta Toplam Kalite ile bütünleşen yaklaşımlardır (Kavrakoğlu, 1994; 106). Örgüt yönetimdeki bu yeni anlayış, geleneksel örgüt yapısı yerine yalın ve yatay örgüt yapısı kavramını da beraberinde getirmektedir (Ensari, 1999; 70). Yalın organizasyonda katılıma dayalı yönetim biçimi esastır. Kademe sayısı azaltılmıştır ve kendini yöneten ekipler halinde çalışma anlayışı geliştirilmiştir. İşlevler dağınık olmayıp ekiplerde birleştirilmiştir. Bu yapının temel özelliklerini; *katılımcı ortam, işler etrafında örgütlenme ve bilginin alt kademelere doğru ulaşabilmesi* olarak sayabiliriz (Ensari, 1999; 76).

Klasik yönetim anlayışının uygulandığı geleneksel kurumlarda, tepe yönetimin görüş ve düşünceleri doğrultusunda tepeden aşağıya doğru inen bir hiyerarşi içinde şirketler yönetilmekte, astlar amirlerinden aldıkları talimatlara göre işlerini görmektedirler (Kavrakoğlu, 1996; 58).TKY’de ise karar süreçlerinin iyileştirilmesi adına kurum içinde daha az hiyerarşi önermektedir. Böylelikle bir sorun ortaya çıktığı zaman sorunun çözümünün tespit edilip, çözümün uygulanması için çok katlı karar mekanizmaları devreden çıkmış olmaktadır ve eskisine göre daha çok yetkiyle donatılmış olan çalışanlar, müşterilerin isteklerini daha çabuk gözden geçirip yanıtlayabilmektedirler (Uysal, 1998; 14).

Örgüt yapısında meydana gelen değişikliklerin, örgüt kültüründe yapılacak paralel doğrultudaki değişikliklerle desteklenmesi gerekmektedir. Yeni yönetim ve kalite anlayışının getirdiği değer ve normların örgüt kültürü ile uyumlu olması yapısal değişikliklerin hayata geçirilmesini kolaylaştıracak ve yapısal değişiklikleri destekleyecektir.

Örgüt kültürü, bir örgütün temel değerleri ve inançları ile bunları çalışanlara ileten sembol, tören ve mitolojilerin tümüdür. William Ouchi, örgütsel kültürü semboller, törenler efsaneler, işgörenlerin değerleri ve inançları olarak belirlemiştir (Aktaran Çelik, 2000; 47). Fidan (1996; 18) ise örgüt kültürünü, “bir örgütte tüm bireyler arasında paylaşılan kurallar, politikalar, adet ve gelenekler gibi resmi yapı ve kişiler arasındaki ilişkilerde açıklık, güven, kabul etme ve grup süreçlerine katılma gibi birtakım değerler ve tutumlar bütünü” olarak tanımlamaktadır.

TKY kapsamında örgütsel kültür kavramı alışkanlıklar, beklentiler ve organizasyonun kabul ettiği davranışları ifade eder. Örgütün kültürü, TKY yürütülmesinde bir engel olabilir. Dolayısıyla organizasyonun davranışlarını değiştirmek gerekecektir. Kültür değişimi resmi bildirimler ve emirler ile yapılamaz, sadece istenen kültüre uygun davranışlar ile başarılabilir (Halis, 2000; 202-203).

Türkmen (1995; 150), TKY’yi örgüt kültürüne adapte etmenin 5-10 yıl gibi bir süreyi kapsayacağı için ilk birkaç yılda hem kültür değişimi çabaları hem de bu konuda yapılan yatırımların tepkiyle karşılanabileceğini ifade etmektedir. Özellikle teknik orijinli birçok yöneticinin örgüt kültürü konusunda yeterince duyarlı olmadığı Türkmen (1995) tarafından belirtilmektedir.

Ensari’ye göre (1999; 78), bir kuruluşta TKY strateji ve uygulamalarından söz edebilmek için dört kavram ve uygulamanın yerleşmiş ve süreklilik kazanmış olması gerekmektedir. Bu kavram ve uygulamalar; yönetim anlayışındaki dört yenilik olarak da isimlendirilmekte olan; *müşteri odaklılık, sürekli iyileştirme, herkesin tam katılımı ve toplumsal sorumluluktur*. TKY’ni uygulayan bir kurumun taşıması gereken nitelikleri Peşkircioğlu (1995; 32-33) şu şekilde sıralamaktadır:

1. TKY uygulayan kurumlar müşteri odaklı olup, esas olan onların ihtiyaçlarının karşılanmasıdır.
2. TKY uygulayan kurumlar üretilen mal ve hizmetleri ile işletme süreçlerini ve personellerini sürekli iyileştirir ve geliştirirler.
3. TKY uygulayan kurumlar tüm çalışanların tam katılımını sağlarlar.
4. TKY uygulayan kurumlar, bilinenlerin yeniden araştırılmasına (tekerleğin yeniden keşfi) engel olarak vakit kaybını önlemek, kalite kültürünü geliştirmek ve kalite sağlamak amacıyla öğrenilenleri diğer kurumlarla paylaşırlar.

Kalitede her dönem hedef, üretim sistemlerinin ihtiyaçlarına göre şekillenmiştir. Ancak her dönemde ortak paydanın karlılık ve verimlilik olduğu ifade edilmektedir. Günümüz işletmelerinin birinci hedefi, müşteri odaklılık; temelinde kalitedir, üretimdir.

Gittikçe artan rekabet koşullarında Toplam Kalite Yönetimi'nin işletmeye sağladığı yararları ise Savaş (1996; 13) şöyle sıralamaktadır:

1. Kalitenin yükselmesiyle hatalı ürün sayısı azalır.
2. Hatalı ürün sayısı azalacağı için müşteri şikayetleri azalır.
3. Müşterilerin hem güveni artar, hem de tatmin düzeyi yükselir.
4. TKY kaynakların etkin bir şekilde kullanımını sağlayarak firelerin ve hurda miktarının azalmasını sağlar. Dolayısıyla kaynak israfı ve maliyet azalır.
5. Kalite güvence sistemi kurulur ve yeni müşteriler kazanılır.
6. Şikayetlerle ilgilenilerek, bunların tekrar oluşması engellenir.
7. Kaynakların etkin kullanımı maliyetleri azaltır.
8. Üretim miktarı artar.
9. Araştırma ve test maliyetleri düşer. Çünkü yöneticiden işçiye kadar herkes kaliteden sorumlu olur.
10. İşletme içindeki birimler arasındaki ilişkiler daha düzenli hale gelir.
11. Araştırma – Geliştirme (AR-GE) faaliyetleri hızlanır.
12. Müşteri taleplerinin karşılanmasında esneklik sağlanır.
13. Mamul teslim süreleri kısalmır.
14. İşçi – işveren ilişkilerinin düzenlenmesinde önemli rol oynar.

15. İşletme kendini geliştirir ve geleceğe hazırlar.

Pek çok ülkede tartışılmakta olan TKY'nin örgüte dinamizm getirdiği, personelin birbirlerine ve örgüt amaçlarına karşı ilgi ve duyarlılıklarını artırdığı görülmektedir (Aksu, 1995; 206).

Ayrıca günümüzde hakim olan zorlu piyasa koşullarında, kuruluşların ayakta kalabilmelerinin TKY'ni benimsemeleri ve taviz vermeden uygulamalarıyla mümkün olabileceği belirtilmektedir (Erol, 1994;14). Çünkü, TKY, organizasyon kültüründe toplu olarak bir değişiklik gerektirirken; bütün çalışanların, süreçlerin, üretim araçları ve ürünlerin bütünleşik halde ele alınarak, Kaizen - Sürekli Gelişme anlayışının işletmede yerleşmesi ile de, içte ve dışta rekabet gücünün sağlıklı bir şekilde artırılmasını zorunlu kılar (Kalder, 1995; 28). TKY'ni kendi içinde uygulayabilen kurumların, var olan zorlu piyasa koşullarına daha kolay uyum sağlayabileceği ve diğer kurumlarla daha kolay rekabet edebileceği düşünülmektedir.

TKY ile ortaya çıkan ve klasik yönetim anlayışından oldukça farklı olan, yönetici ve çalışan portreleri kurum içerisinde verimlilikle birlikte insan faktörünün de kalitenin olmazsa olmazlarından olduğunu ortaya koymaktadır. Yönetici zihniyetinden ve örgüt kültüründen ileri derecede etkilenen, sistem yaklaşımı içinde insan unsuruna ağırlık veren, sosyal ve davranış bilimcilerden büyük destek alan, katılımcı ve paylaşımcı lider yöneticiler gerektiren bir uygulamalı felsefe olarak ortaya çıkan TKY, kalitenin de kaliteli olarak meydana getirilmesini kendisine ana hedef olarak edinmektedir (Üstel, 1995; 3).

İşletmelerin dünya piyasalarında rekabet edebilir mal üretebilmeleri, her şeyden önce belirli bir kaliteyi tutturmaları ile mümkün olabilecektir. Kalitenin dünya standartlarında olabilmesi içinde, halen ABD, Japonya ile birçok Avrupa ve dünya ülkesinde geçerli genel amaçlı kalite güvence standardı olan ISO 9000'in uygulanması izlenecek yollardan bir tanesidir. Toplam Kalite Yönetimini giden yollardan biri olan ISO 9000 Kalite Güvence Standartlarının işletmelerde uygulanması ile; üretim belirli

bir plan ve programa göre yapılacak, kayıp ve artıklar standart seviyesinde en aza inecek, ülkeler arasında ürünlerde haksız rekabet önlenilecek, tüketiciler daha iyi korunabilecek ve genel olarak belirli bir rekabet gücüne ulaşabilecektir (Sadıklar, 1995; 185-188).

1.3.3. EĞİTİMDE TOPLAM KALİTE YÖNETİMİ

Toplam Kalite Yönetimi bilindiği gibi 20. yüzyılda endüstri ve üretim dünyasında yaşanan sorunları gidermek ve kurumların rekabet güçlerini arttırarak gelecekte de var olmaları sağlamak amacıyla ortaya çıkmış bir yönetim sistemidir. Sistem tam anlamıyla üretim sektörü için yine bu sektörde olan kişiler tarafından ortaya atılmış ve geliştirilmiştir. Bu sebeple de tüm terimler, tanımlamalar ve açıklamalar endüstriye ait ve endüstriyle ilgilidir.

Bu ve buna benzer sebeplerden dolayı, TKY uzun bir süre eğitimcilerin ilgisinin ve de okul kapılarının dışında kalmıştır. Bu sebeplere ek olarak, bir çok ülkede eğitimin milli ve merkezietçi olması da eğitim kurumlarının kalite ile daha geç tanışmalarına sebep olmuştur (Ensari, 1999; 187-188). Ayrıca birçok eğitimci de sanayi sektörü ile eğitim, müşteri ile öğrenci arasında benzerlik kurulmasına olumlu yaklaşmamaktadır (Ensari, 1999; 25).

Kaliteyi, tanımlamak ne kadar zor ise karşılaştığımız da tanımakta o kadar kolaydır. Doğal süreç içerisinde kalite dikkat çeken bir olgu değildir. Bizler kaliteyi genellikle yokluğundan kaynaklanan hayal kırıklığı ve zaman kaybı yaşadığımızda anlarız. Kalite mükemmeli olağandan ayıran şeydir. Bu tanım oldukça soyuttur.

Hizmet sektörlerinde kaliteyi tanımlamak üretim sektörlerine oranla çok daha zordur. Ensari bunun nedeninin hizmet kalitesinin bir çok önemli öznel değerler içermesi olduğuna bağlamaktadır. Hizmet sektörünü üretim sektörünün ayrılığını Ensari (1999; 18-20) şu alt başlıklar altında toplamıştır;

- Hizmette, hizmeti verenle son kullanıcı arasındaki ilişkinin doğrudan olmasıdır. Müşteri ile hizmeti veren arasında çok yakın bir ilişki vardır.
- Hizmetin zamanında verilmesi gereklidir; hizmetin bu özelliği en az fiziksel içeriği kadar önemlidir.
- Hizmetin tamir ya da servis olanağı yoktur. Bu nedenle hizmetin standardının, *ilk keresinde ve her seferinde doğru olması* çok önemlidir.
- Hizmetin tanımlanması güçtür. Hizmet, genelde bir üründen çok bir süreçtir. Hizmette genellikle sonuçtan çok sonuca nasıl ulaşıldığı önemlidir.
- Hizmet, müşteriye genellikle genç iş görenler tarafından aktarılır. Deneyimli kadro müşteriden uzakta yer alır.
- Hizmette çıktının başarı derecesinin ölçülmesi zordur. Bu konudaki tek ölçüt müşteri tatminidir. Müşteri tatminini de özen, kibarlık ilgi, dostça yaklaşım ve yardımcı olma gibi öznel göstergeler belirler.

Hizmet sektörlerinden biri olan eğitim sektöründe bu zorluk çok daha belirgindir. Bunun en önemli nedeni de eğitimde girdilerin kontrol edilememesi ve dolayısıyla süreçlerde ve sonuçta standartlaşmanın mümkün olmamasıdır. Bu nedenle, eğitim içerisinde yer alan herkes sürekli gelişmeyi hedeflemeli ve her zaman daha iyisini aramalıdır. *“Eğitimde kaliteyi başka bir ürünün kalitesi ile karşılaştırmak imkansızdır. Eğitimciler ve yöneticiler sürekli olarak öğrenciye, ailelerine ve topluma verdikleri hizmetin kalitesini arttırmak için çabalamalıdır. Bunun için gerek eğitim sisteminde gerekse teknolojiye meydana gelen yenilikleri yakalamak ve bu değişiklikleri sisteme dahil etmek gerekmektedir”* (Gençyılmaz, 1999; 12).

Kalite tanımını eğitime indirgeyip biraz daha somutlaştırdığımızda karşımıza izleyen paragraflarda yer alan tanımlamalar çıkmaktadır;

Eğitimde kalite daha fazla başarı ve daha az başarısızlık ile olağandan ayrılarak mükemmeli arama çabasına dönmektedir (Kalder, 2002; 14-15).

Eğitimde kalite; üretilen eğitim hizmetlerinin toplumun beklentisine uygunluğu veya toplumun beklentilerini karşılama derecesi (Çelik, 1996; 349) olarak

tanımlanabileceği gibi eğitimin amaç ve işlevlerini gerçekleştirme veya başarma biçim ve derecesi olarak da tanımlanabilir (Alkan, 1994; 42).

Temel (1999; 48)'e göre eğitimde kalite denince "...eğitim sisteminin beğenilmesi, kusursuzluğu, insanların yenilikleri izleyebilme bilgi ve becerisine sahip olması; kısaca, bu davranışları gösteren insanların yetiştirilmesi" akla gelmektedir".

Çetin (1997; 5) kaliteli eğitimi öğrencilerin öncelikle kendisine, ailesine, içinde yaşadığı topluma ve tüm insanlığa karşı sorumluluklarını yerine getirebilmesi için bilgi çağının gereklerine uygun, problem çözme yeteneklerine sahip, bilgiye erişme yollarını bilen, esnek düşünebilen, bilimsel düşünme yeteneğine haiz ve bilgiyi üreten, paylaşan, ilgilerini ve amaçlarını gerçekleştirmede bencil olmayan, sağlıklı sosyal ve kişisel gelişimini tamamlamış olarak yetişmesini sağlamak olarak tanımlamaktadır.

Eğitimde kalite yönetimi, öğrencilerin ve öğretmenlerin sahip olduğu yetenekleri ortaya çıkarmayı ve bu yeteneklerin gelişimi için uygun ortam hazırlamayı ve tüm bunları öğretmen ve öğrenci istek ve beklentileri merkezinde gerçekleştirmeyi hedeflemektedir. Baksan (2000; 53-54) da eğitimde kalitenin hedefini "öğrencilerin ve öğretmenlerin gerçek performanslarını ortaya çıkarmak, onların duygusal ve düşünsel tepkilerine duyarlı bir yönetim felsefesi oluşturmak" olarak göstermekte ve bunun eğitsel etkinliklerde yaratıcılığı ve üretkenliği olumlu yönde etkileyeceğini belirtmektedir.

Aslında eğitim sektöründe TKY anlayışı ile bir çok ortak yönü olan ve, eğitim sisteminin bel kemiğini oluşturan "program geliştirme" süreci TKY'nin eğitim sisteminde uygulanabilmesi için uygun bir zemin oluşturmaktadır.

Eğitim bilimleri alanında program geliştirmeye ilişkin yapılmış farklı tanımlar bulunmaktadır. Bunlardan bazıları şöyledir:

"Eğitim programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünüdür" (Demirel, 2000; 6).

Erden (1998; 4) program geliştirmeyi “eğitim programlarının tasarlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve değerlendirme sonucu elde edilen veriler doğrultusunda yeniden dzenlenmesi süreci” olarak tanımlamaktadır.

Program geliştirmenin ne olmadığının belirlenmesi program geliştirmenin ne olduğu kadar önemlidir. Varış (1985; 67) program geliştirmenin ne olduğunu ve ne olmadığını şu şekilde dzetlemektedir:

Program Geliştirme Ne Değerdir?	Program Geliştirme Nedir?
<ol style="list-style-type: none">1. Mevcut basılı programları içerik yonunden değeristirmek,2. Konu uzmanlarınca bilimde vaki yenilikleri basılı programlara ilave etmek,3. Durağan,4. Programın sınıftan iyi sonucu almak uzere onlemler alınması ve uygulamada “sınıfta ve okulda” araştırma yoluyla ilgililerde istenen davranışların gerçekleştirilmesi.	<ol style="list-style-type: none">1. Yururlukte olan programları uygulamada daha iyi urun vermesi için ilgili butun canlı ve cansız antitelerin geliştirilmesi,2. İlgililerin doğrudan veya dolaylı katılmasının sağlanması,3. Dinamik, operasyonel olması ve surekli değerlendirme ve geliştirmenin sız konusu olması,4. Uzmanlarca, amaçların yeni taksonomilere gore dzenlenmesi, konu ve faaliyetlerin etraflıca rehber materyal haline getirilmesi.

Yapılan bu u tanımlamayı goz onunde bulundurarak program geliştirmenin, araştırmaya dayalı ve surekli olduğu ve ilgililer tarafından gerçekleştirildiği soylenebilir.

Program geliştirme; katılım, bilgi, beceri ve farklı alanlarındaki kişilerin birlikte çalışmalarını gerektiren bir surectir. Bu konuda Varış da (1996; 16) “Birlikte yurutulen geliştirme çabalarında, bilimsel yaklaşımın egemen olması için katılanların rollerini yeniden yorumlamaları ve program geliştirme surecine statu ve bilgileriyle orantılı olarak katkıda bulunmaları gerektiğini” ve “...ilgililerin araştırma surelerinde eğitilmeleri, deneysel yaklaşıma ilgi goştermeleri, surekli eğitime ilgi goştermeleri, surekli eğitime inanmaları, aşırı bireysel ve kayıtsız olmamaları, yeni ve yaratıcı

öğretim süreçlerine yer vermeleri program geliştirmenin başarısını etkileyen faktörlerden” olduğunu ifade etmektedir.

Yukarıdaki paragraflarda yer alan program geliştirme sürecinin tanımlarına ve süreç içerisinde yapılması gerekenlere bakıldığında TKY ile örtüşen yönler açıkça gözlenebilmektedir. Her iki süreçte de ulaşılmak istenen bir hedef vardır, iki sürece de tüm ilgililerin katılımı esastır, her ikisinde de araştırma ve dolayısıyla sürekli gelişme vardır. Değerlendirme süreçlerin her aşamasında yapılır. Değerlendirme sonuçlarına göre gerekli değişiklikler ve düzenlemeler yapılarak sıfır hatayla hedefler gerçekleştirilmeye çalışılır. Amaç daima daha iyiye ulaşmaktır. İhtiyaçların belirlenmesi ve belirlenen ihtiyaçların karşılanması iki sürecin örtüşen diğer özellikleridir. İhtiyaçların karşılanması sürecinde planlı ve sistemli çalışma her iki süreçte de olmazsa olmazlardandır. Her iki süreç de dinamiktir, değişkendir (Demirel, 1999; 6-7).

Eğitimde Program Geliştirme çalışmaları ile daha iyiye varmak için birçok araştırma yapılmaktadır. Fakat bu çalışmaların başarılı olabilmesi için çok sistemli ve çağdaş dünya ihtiyaçlarına yönelik olması gerekir. Eğitimde kalite çalışmaları ve arayışları geçmişte olduğu gibi şimdi ve gelecek dünyası için de aynı derecede öneme haizdir (Cafoğlu, 1996; 12).

Kalite okulunun yaratmaya çalışan okul yönetimi yeni kalite eğitimi paradigmasında dört temel prensip üzerinde birleşmiş durumdadırlar. Bunlar;

1. Müşteri ve tedarikçiye odaklanma,
2. Sürekli eğitime tam bir bağlılık,
3. Sistem / süreç yönelimi,
4. Üst yönetimde güçlü ve tutarlı bir toplam kalite liderliğidir (Köksal, 1998; 43).

Eğitimde TKY'nin ilkeleri ise şu şekilde sıralanmaktadır;

1. Toplumun beklentilerine uygun hedeflerin belirlenmesi,
2. Belirlenen hedefe ilk seferde ulaşılması,

3. Hedefe ulaşma düzeyinin ölçülmesi,
4. Gelişmeleri takip etmenin ilke edinilmesi,
5. Nitelikli eğitime önem verilmesi,
6. Etkin bir iletişim ağı kurulması,
7. Yönetimde ekip çalışmasına önem verilmesi,
8. Yönetimde motivasyonun sağlanması,
9. Demokratik bir yönetim sisteminin kurulması (MEB, 1999; 143).

1.3.3.1. Eğitim – Öğretimde TKY Uygulamalarının Amacı

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

Kalite okullarında öğrenme, herkes için – öğrenciler, öğretmenler, idareciler, ve diğer personel – bir hedef olarak değil bir yolculuk olarak algılanır (Bostingl, 2001, 40-41).

Kalite okulu (etkili okul), bilişsel, duyuşsal, devinişsel, sosyal ve estetik gelişimlerinin en uygun sağlandığı optimum bir öğrenme ortamının yaratıldığı okul olarak tanımlanmaktadır (Budak, 1999; 38).

TKY'ne göre yönetilen bir okulun sahip olduğu ortamı Numanoğlu (2001, 121) şu şekilde tasvir etmektedir; “TKY'ye göre yönetilen bir okul; başarısızlığın olmadığı, öğretmenlerin danışman olarak görev yaptıkları, öğrencilerin istedikleri zaman danışmanlık alabilecekleri ve sistemin tüm süreçlerine katılabilecekleri, sıcak ve destekleyici bir ortama sahiptir.

Matthewes (Aktaran Cafoğlu, 1996; 120) ise toplam kalite okullarının amacını şu şekilde belirlemiştir:

1. Hayat boyu sürekli öğrenen öğrenciler yaratmak,
2. Öğrenmeden hoşlanan öğrenciler yaratmak,
3. Toplum için üretici bireyler yetiştirmek,
4. Diğerleriyle işbirliği yapmaya insanları teşvik etmek ve desteklemek,
5. İstihdam edilebilir kişiler yetiştirmek,
6. Sürekli gelişmeci düşünceye sahip öğrenciler yetiştirmek,
7. Toplumda herkes için yükselen karlar sağlamak

Kaliteli okulun gerçekleşmesi için gerekli olanları Glasser (1999) şöyle ifade etmektedir;

1. Eğitim kadrosu ve öğrenciler arkadaştır. Baskı ve zorlamadan eser yoktur. Eğitim kadrosu ve öğrenciler, birlikte, tüm kuralları saptarlar ve kabul ettiklerini imzalarıyla belirtirler. Okulun tüm işlerini yönetmenin en iyi yollarını bulmak için tüm eğitim kadrosu, öğrencilerin ve ilgili anne babaların katıldığı toplantılar düzenlerler.
2. İşe yaramaz öğretim ve testlere yer yoktur. Öğretilenlerin yaşamda şimdi ya da daha sonra nasıl kullanılacağına açıklanması gerekir.
3. İlköğretim birinci sınıftan lise son sınıfa kadar hem grup hem de birey çalışmalarıyla konuşma, yazma, hesaplama, matematik ve problem çözme becerilerine büyük önem verilir. Çünkü bunlar, yaşamda en yararlı becerilerdir.
4. Her öğrenciden çalışmalarının kalitesini değerlendirmesi istenir.
5. Tüm sınavlarda defter kitap açık olur, sınavlar ezbere dayanmaz. Yazılı yada sözlü tüm sorular bilginin yaşamda kullanılmasına dönük olacaktır.
6. Öğrenciler gelişmeye yönelik çalışmak istedikleri sürece her notun artırılması olasıdır. Öğrenciler, çalışmalarına ilişkin kendilerinin ve öğretmenlerinin değerlendirmesi kaliteyi işaret edene kadar çalışmaya teşvik edilirler.
7. Herhangi bir konuda birbir danışmanlık almak isteyen öğrenciler için bir öğrenci birliği oluşturulur.
8. Kalite okulunda “acele iş” ya da “zorunlu ödev” olmaz.

Yıldırım (2002; 89) TKY ilkelerinin genel olarak sınıf içine uygulanması ile istenen davranışların öğrenciye kazandırılması kolaylaşacağını ifade etmektedir. Burada önemli olan TKY ilkelerinin sınıf içine uyarlanmasıdır. Bazı TKY ilkelerinin sınıf içindeki uygulamasını Yıldırım şu şekilde göstermiştir.

TKY'nin ilkeleri	Sınıf içinde görünümü
Sürekli iyileştirme	Öğrenciye öğrenmeyi öğretmek, hayat boyu öğrenme bilincini kazandırmak
Müşteri merkezlilik	Öğrenci merkezli eğitim anlayışı
Sıfır hata	Tam öğrenme
Önleyici yaklaşım	İstenmeyen davranışları cezalandırma yerine, bu davranışların ortaya çıkmasını engelleme
Tam katılım	Bütün öğrencilerin katılımın sağlandığı aktif öğrenme ortamı. Ayrıca kalite çemberi görünümünde çalışma grupları oluşturma
Tedarikçilerle işbirliği	Aileler ve bir önceki eğitim kademeleri ile işbirliği
İnsana saygı	Motivasyona ve iletişime önem verme, istenmeyen davranışların yönetiminde başarı
Süreç odaklı olma	Eğitim – öğretim sürecinin amaca uygun olup olmadığını sürekli kontrol etmek
İstatistikten yararlanma	Öğrencilerin genel başarı durumlarının sayısal olarak ifade edilmesi için istatistik tekniklerinden yararlanmak
Üst yönetimin liderliği ve sorumluluğu	Öğretmenin sınıf içinde lider öğretmen olarak kalite artırıcı etkinlikleri uygulamaya geçirmesi

Aslı itibariyle eğitimci olmayan Deming, eğitim dünyasının içinden de gelen bir insan değildir. Bir yüzyıla yakın ömrü içinde, hayatının son yılları hariç eğitimle ilgili fikirler ortaya koymamıştır. Bu konuyla ilgili fikirlerine 1990'ların ilk yıllarında yayınladığı kitabında yer vermiştir. Deming'in bu kitabındaki eğitimle ilgili eleştirilerinin bir kısmını Ensari (1999; 54) şöyle aktarmaktadır:

- Not vermenin öğrencinin öğrenme hevesini ve cesaretini kıracağı,
- Öğretmen ve öğrencilere ilişkin yapay araçlarla (çan eğrileri vb gibi) yapılmaya çalışılan suni sıralamaların yararsızlığı (hatta zararları),
- Öğrenci başarıları veya tamamlanmış çalışmalar için çeşitli ödüller (yıldızlar, vb) verilmesinin yanlışlığı,
- Okullar veya öğretmenler arasında yararlılığa veya başka kriterlere göre sıralamaların yapılmasının doğru olmayışı,
- Okulların kazananlar ve kaybedenler üretmesine neden olan her türlü diğer uygulamaların yapılmasının iyileştirmelere engeller oluşturacağıdır.

Deming, ayrıca bu eleştirilerini yanı sıra okullarda öğrenciler, öğretmenler ve hatta okulların kendi aralarında var olan rekabetin zararlarına ve bu rekabetin yerini işbirliğine bırakması gerektiğine işaret etmiştir. Deming *“Rekabetin gerekli bir yaşam şekli olduğu fikrini bir kenara atmamızdır. Rekabetin yerine işbirliğine ihtiyacımız vardır”* ve *“Rekabet, kurumlarda bir şeytandır; çünkü kazananlar ve kaybedenler yaratır ve hiç kimse kendi kurumunda kaybedenler istemez.”* diyerek bu konudaki yaklaşımını ortaya koymaktadır (Aktaran Ensari, 1999; 55).

1.3.3.2. Eğitimde TKY Uygulamalarında Öğrencinin Rolü

Öğrenci okulun varlık nedeni ve temel girdisidir (Yıldırım, 2002; 85). Eğitimin temel müşterileri hiç şüphesiz ki öğrencilerdir. Öğrenciler eğitim kurumlarına bir şeyler öğrenerek bir üst eğitim kademesine geçmek için veya iş hayatına atılmak için gelmektedir. O halde eğitim kurumları da öğrencilerin istek ve ihtiyaçlarına uygun olarak yapılmalıdır. Bu da ancak TKY anlayışına göre toplam katılımcılık, müşteri memnuniyeti, sistematik analiz yolları ile yapılabilecektir (Numanoğlu, 2001; 119).

Eğitimde kalite, öğrenciyi tanımakla başlar (Uluğ, 1999; 473). Öğrenci yapısının iyi tanınması ve bunlar hakkında bilgilerin toplanması başarılı eğitimcinin ilk yapması gereken davranışlardandır. Bunlar belli başlıklar altında toplandığında ise (Cafoğlu, 1996; 134) aşağıdaki gibi sıralanabilmektedir:

1. Öğrencilerin sahip olduğu bilgiler ve yetenekler,

2. Öğrencilerin yeterlilik duygusu,
3. Ailenin beklenti tutum ve değerleridir.

Glasser (1992; 200), kalite okulu öğrencilerinin okul ile ilgili şu fikirlere sahip olduğunu ifade etmektedir:

- ✓ Okulu seviyorum, her gün okula gitmeyi dört gözle bekliyorum,
- ✓ Okulda öğrendiğim bilgilerin benim için faydalı olduğuna inanıyorum,
- ✓ Daha önce hiç yapmadığım kadar iyi okul çalışması yapıyorum.

Öğrencinin kendisini mutlu hissedeceği, bilgi iletişiminin yer aldığı, öğrencinin etkileşimde bulunduğu ve eğitim etkinliklerinin meydana geldiği bir eğitim ortamının oluşturulması onda öğrenme arzusunu kamçılıyarak, daha yaratıcı ve yapıcı olmasını sağlayacaktır (Alkan, 1994; 41).

TKY uygulaması ile öğrenciler, soruların çözümünü gördükleri için her defasında başka bir soru soran, sosyal bir birey olmanın deneyimini yaşayabilen, kişisel bilgi ve beceri düzeyindeki yeterliliklerini daha iyi tanıyıp kişilerarası yeterliliklerini geliştirebilen, ekiple uyum içinde çalışma alışkanlığı kazanabilen, baskı ve tehditten uzak bir sınıf ortamı isteyen ve lider özellikleri taşıyan, bilimsel düşünebilen bireyler olarak yetişeceklerdir (Hergüner, 1997; 20).

1.3.3.3. Eğitimde TKY Uygulamalarında Öğretmenin Rolü

Öğretmenler, öğrencilerin beklenti ve ihtiyaçlarını karşılamada direkt olarak etkilendikleri elemanlardır. Eğitim kurumlarında öğrencilerin sürekli yüz yüze bulunduğu öğretmenlerin;

1. Güçlü ve yeterli,
2. İstekli ve gayretli,
3. Sürekli gelişmeci ve kalite inancına sahip olmaları gerekir (Cafoğlu, 1996; 136).

Öğretmen, okulda öğretme-öğrenme sürecinin hazırlayıcısı, uygulayıcısı, ve değerlendircisidir. Hiçbir okul, öğretmenlerinin niteliğinin üstünde eğitim üretemez. Nitelikli ve kaliteli öğretmen, eğitimde kalitenin temel gereklerinden biridir. TKY açısından yaklaşıldığında öğretmenin temel işlevi, öğrenme-öğretme süreçlerinin kolay işleyebileceği ortamlar hazırlamaktır (Yıldırım, 2002; 84). Eğitimdeki yenileşmenin başarılı olabilmesi, Özdemir (1996; 566) büyük ölçüde öğretmenlerin sistemi benimsemesine ve sistemin gerektirdiği bilgi ve beceri düzeyine sahip olmalarına bağlamıştır.

Kalıplaşmış öğretmenlerin, öğrencilerini kalıplamaya yönelik beş tipik hareketi vardır. Kontrol etmeliyim, ben üstünüm, hakkım var, mükemmel olmalıyım, ben önemli değilim (Külahoğlu ve diğerleri, 2000; 18-19). TKY, öğretmenlerin bu kalıplaşmış davranışlarını değiştirmelerinin zorunlu kılar. Kalite bilinci ile öğretmen, çocuğa gerçek hayatı gösterecek, belli bir bilgi birikimini kazandıracak, okul-aile-çevre ortamlarını bir araya getiren bir katalizatör görevi görecektir ve çocuğu topluma hazırlayan bir yetiştirici olacaktır (Erkan, 1996; 609-611).

Öğretmenle bu yeni sistemde sosyalleşme sürecini diğer deneyimli öğretmenlerle etkileşim içine girerek tamamlamış profesyonel bir kişidir. Bu da ona bilgilerini diğer öğretmen arkadaşları ile paylaşma, öğrenmeye her zaman açık olma, etkinliklerini sürekli geliştirme, diğer meslektaşlarının fikirlerine saygı duyma vb profesyonellik özellikleri ile kendine güvenini kazanmasını ve kendi yetersizliklerinin kaynağını bulabilme imkanı verecektir (Glasser, 1999; 196; Balcı, 1993; 32, 43).

Kendine güvenen, kendi bilgisinin sınırlarını bilen öğretmen, öğrencisine öğrenmeyi öğreten, öğrencide merak uyandıran, okul-çevre ilişkisinde yol gösteren, tartışmalı, katılımcı bir ortam yaratarak (Ünal, 1996; 64) ileri seviyede insan gücünün yetiştirilmesinde insan kaynaklarına değer veren, öğrencinin kendini geliştirmesine yardım eden (Atalay, 1999; 606) ve kalite sürecini beraberinde getirdiği rekabet ortamına öğrenciyi hazırlayan kişidir.

1.3.3.4. Eğitimde TKY Uygulamalarında Yöneticilerin Rolü

Ülkelerin bilgi toplumuna ulaşması sonucu, meydana gelen bilimsel ve teknolojik gelişmeler, örgüt yapısında ve çalışanların görev ve sorumluluk bilincinde önemli değişikliklere yol açmaktadır. Eğitim örgütleri ve yöneticiler bu değişim sürecinin dışında düşünülemezler. Eğitim yöneticisi sadece programların düzenli yürütülmesini denetleyen, öğretmen – öğrenci ilişkilerin düzenleyen kişi değildir. Okulda hem öğretmenleri hem de öğrencileri yöneten idareciler, kendilerini işlerine adanmış, görev ve sorumluluk bilincine sahip insancıl kişiler olarak; öğrencilerin çalışmalarında kaliteyi yansıtmada üzerlerine düşen görevi, kendi rollerindeki değişimlere en kısa sürede adapte olarak yerine getirecektir (Glasser, 1999; 4).

TKY yaklaşımına göre en temel değişimin, üst yönetimde olması gerektiği anlaşılmaktadır. Bu da liderlik rolüyle TKY içinde yer almaktır. O halde eğitimde TKY içinde yöneticinin liderliği ve bu konudaki olumlu yaklaşımı, inancı ve üst yönetimin bağlılığı önemli yer tutmaktadır. Eğitimde TKY'nin uygulanması, iyi yönetim – iyi öğretim bileşenini beraberinde getirecektir. Glasser'in (1999; 15) de ifade ettiği gibi "kalite için yönetmek, zorlayıcı olmayan yeni bir yönetim yaklaşımını gerektirir ki, bu da liderce yönetimdir (Numanoğlu, 2001, 118).

Yönetimin görevi herkesin başarılı olmasını sağlayacak imkanları var etmektir. Bu imkanları en etkili şekilde değerlendirenler onore edilir, diğerlerine ise gereken ilgi ve yardım sağlanır (Kavrakoğlu, 1996; 43). Yönetim kademesinde yer alan her ferdin iki temel görevi vardır. Bunlar;

- ✓ Kuruluşun performansını yükseltmeye imkan veren sistemleri kurmak ve geliştirmek,
- ✓ Mevcut sistemi belirlenen hedefler doğrultusunda çalıştırmak, başka bir ifade ile sistem geliştirmek ve sistem içinde çalışmaktır.

Cafoğlu (1996; 56-57), eğitim liderin içinde bulunduğu kurum içerisinde bazı değerleri işler hale getirmekle yükümlü olduğunu belirtmektedir. Bunlar; vizyon ve semboller, katılımcı yönetim, her şey öğrenciler için anlayışı, bağımsızlık, deneyim,

başarısızlık için destek, aile ortamını oluşturma, ritim, tutku, yoğunluk ve istektir. Bunlar eğitim liderinde gerekli olan kişilik özellikleridir.

Bozkurt (1997; 4) liderlik sürecinin iki önemli temelini planlama ve motivasyon olarak ifade etmiştir. Bu noktada yöneticinin; iyi bir planlama ile gelecekte ulaşılmak istenen durumu ortaya koyması, öğretmen, öğrenci ve diğer personeli için çalışılabilir bir mekan oluşturmaları ve herkesin okula gelmekten mutluluk duyacağı bir atmosfer yaratması, tüm çalışanları tarafından kabul edilecek bir kurum kültürü oluşturmaları, çalışanlarına karşı inisiyatif sahibi olması, baskıcı tutumla yönetimden vazgeçmesi, onları motive edecek ödüller koyması, etkileşim sürecine önem vermesi, işbirliği içinde takım çalışmasını özendirilmesi gibi aktif katılımıcılığın gerektirdiği liderlik özelliklerine sahip olması gerekir (Numanoğlu, 2001, 118). Ayrıca Bozkurt (1997, 22), yöneticinin okulu için yapabileceği en iyi şeyin tüm değişim olaylarına aktif biçimde katılarak, altında çalışan öğretmen, öğrenci ve diğer personele örnek olmak olacağını öne sürmektedir.

Eğitim ile ilgili alan yazında TKY uygulamalarına dair 1980 öncesine ait çok az araştırma, makale v.b. kaynağa rastlanmaktadır. Eğitimde, TKY ile ilgili ilk çalışmalar, ABD ve İngiltere'deki bazı okullarda yürütülmüştür. İngiltere'ye göre ABD'deki çalışmalar daha önce başlamış ve her iki ülkede de popülaritesi 1990'dan sonra artmaya başlamıştır. Kalite ilgili fikirlerin çoğunluğu, özellikle yüksek öğretimde, oldukça iyi bir şekilde geliştirilmiş ve kalite kavramları giderek artan bir biçimde araştırılmaya ve okullarda uygulanmaya başlanmıştır (Ensari, 1999, 20-21).

Her ne kadar eğitimcilerin bir bölümü TKY'nin kar amaçlı kuruluşlar için uygun olduğunu düşünse de, TKY her kuruma uygulanabilir – şirketlere, hizmet sektörüne, üniversitelere, ilk ve orta dereceli okullara – ve uygulanmaktadır (Köksal, 1998; 40). Gerçekten de, TKY kavramlarını ilke haline getiren Deming, öylesine kesin kanıtlarla olaya yaklaşmıştır ki, eğitimciler de bu ilkeleri eğitime uygulama konusunda gönüllü olmuşlardır. Bu konuda öğrenci başarısızlıkları karşısında çıkmaza giren eğitim sistemlerinin yeni arayışlara yönelmesi de etkili olmuştur (Köksal, 1998; 40).

Toplam Kalite, eğitimde hak ettiği ilgiyi uygulamada geç de olsa görmeye başlamıştır. Fakat bu ilgi aynı şekilde üniversitelerin akademik çalışma konularına pek yansımadağı gözlenmektedir. Harvard Business School'dan Robert Kaplan'ın yakın tarihli bir araştırması, ABD'deki önde gelen 20 üniversitenin birçoğunun MBA ve işletme programlarında TKY konusunda kapsamı kısıtlı birkaç ders dışında başka bir şey olmadığını, aynı durumun akademik araştırmalar içinde geçerli olduğunu ortaya koymaktadır (Kaplan, 1992'den aktaran Ensari, 1999; 21). Benzer bir durum Avrupa'da da söz konusu olduğı ifade edilmektedir; ayrıca, Avrupa'da sanayinin TKY konusunda araştırma ve öğrenme gereksinimi ile üniversitelerin işletme programlarının içeriğı arasında önemli bir boşluk olduğı da vurgulanmaktadır (Ensari, 1999; 21).

1.3.3.6. Eğitim Sisteminde TKY Uygulamasının Yararları

TKY'nin eğitim sisteminde uygulanmasının yararlarını Köksal şöyle belirtmiştir (1998; 57-59):

- ✓ Sistemin parçaları daha uyumlu çalışır,
- ✓ Sistem sürekli iyileşir,
- ✓ Geleceğin gerekleri daha iyi karşılanır,
- ✓ Eğitimden beklentileri olan grupların memnuniyetleri artar,
- ✓ Öğrenme ve bilginin uygulanması iyileşir.

Ayrıca, TKY uygulamaları sonucu öğrencilerde aşağıdaki özelliklerin geliştiğı görülmektedir (Bulut ve diğeri, 1998; 70):

- ✓ Takım çalışmasının öğrenilmesi,
- ✓ Sorumluluk kazanılması,
- ✓ Gerçek hayatta yararlı olacak kavramların öğrenilmesi,
- ✓ Kendilerini daha güçlü hissetmelerinin sağlanması,
- ✓ Sürekli iyileşmenin öğrenilmesi.

Öğretmenler ise TKY uygulaması sonucu aşağıdaki yararları sağlamışlardır:

- ✓ Öğrenmede öğrenci sorumluluğunun artması,

- ✓ Öğrencilerin notlarının düzeltilmesi,
- ✓ Sınıf disiplinin iyileştirilmesi,
- ✓ Öğretmen – öğrenci ilişkisinin iyileştirilmesi,
- ✓ Öğrencilerin motivasyonunun artırılması,
- ✓ Öğretmen stresinin azaltılması (Ensari, 2001; 19).

Bunlara ek olarak, TKY'nin bir okulda yönetim açısından sağlayacağı yararları Hergüner, (1998; 19-20) şöyle sıralamaktadır:

- ✓ Yönetim merkeziyetçilikten uzaklaşmaktadır,
- ✓ Her okul kendi TKY yaklaşımını uygulayacağından kendi sorunlarını kendisi çözebilecektir,
- ✓ Okullar bazında çözülemeyen sorunlar azalacaktır,
- ✓ Okullar eğitim – öğretim ile ilgili daha çok veri toplayıp değerlendirebilecektir,
- ✓ Okuldaki sorunların çözüldüğünü gören öğretmen kendi katkılarının göz ardı edilmediğini düşündüğü için olumlu motivasyona sahip olacaktır,
- ✓ Her düzeyde temsil yoluyla gerçekleştirilecek kararların uygulanması kolaylaşacaktır.

1.3.3.7. TKY Uygulamalarını Değerlendirme Modelleri

TKY uygulamalarını değerlendiren ödül modelleri, kuruluşları sadece ciro, verimlilik, fire göstergeleri gibi tek yönde parametrelere göre değil, bütün süreçleri, hedefleri ve rekabet ortamındaki konumlarına göre ele aldıkları ve onların tüm yönetim sistemlerini ölçtüğü için, iş dünyasında “mükemmelliği” sembolize eder hale gelmiştir (Ensari, 1999; 195).

Kalite Ödülü kavramı ilk kez 1951 yılında Japonya'da Deming Kalite Yönetim Ödülü adıyla ortaya çıkmıştır. Bu ödül modeli kalite yaklaşımının daha fazla gelişimini ve yaygınlaşmasını hedeflemekteydi. ABD'de ise 1987 yılından itibaren Malcolm

Baldrige Kalite Ödülü'nün verilmeye başlanmıştır. Avrupa'da ekonomik rekabette ABD'nin ve Japonya'nın gerisinde kalan iş çevreleri global rekabette ayakta kalabilmelerinin ulusal ve sınırlı önlemlerle mümkün olamayacağını farkına varınca, 1988 yılında Avrupa şirketlerinin önde gelen 14 tanesi Avrupa ekonomisinin yerini sağlamlaştıracak koşulları yaratmak amacıyla Avrupa Kalite Yönetimi Vakfı'nı (EFQM) kurmaya karar vermişlerdir (Ensari, 1999; 195 – 196).

1.3.3.7.1. EFQM Mükemmellik Modeli

Avrupa Kalite Yönetimi Vakfı (EFQM) kuruluşlarda performansların iyileştirme konusunda yardımcı olmak üzere 1991 yılında EFQM Mükemmellik Modelini oluşturmuştur. “Temel kavramların yapılandırılmış bir yönetim sistemi” biçiminde yaşama geçirilmesinin bir ifadesi olan bu model bu günlerde Avrupa çapında ve başka ülkelerde çok sayıda kuruluş tarafından kullanılmaktadır (EFQM, 1994; 14).

EFQM Mükemmellik Modeli, kuruluşlara mükemmelliğin neresinde olduklarını gösteren, darboğazlarını saptamalarını sağlayan ve uygun çözümleri teşvik eden pratik bir araçtır. EFQM Mükemmellik Modeli, 9 ana kriter üzerine kurulmuş ve zorunluluk içermeyen bir modeldir. Bu kriterlerden 5'i “Girdi”, 4'ü ise “Sonuç” kriterlerini oluşturur (EFQM, 1999; 13-14). “Girdi” kısmındaki kriterler kuruluşun iş sonuçlarına nasıl ulaştığını irdelemektedir. “Sonuç” kısmındaki kriterler ise, kuruluşun iş sonuçları açısından ne elde ettiğini ve etmekte olduğunu irdelemektedir (Orçunus, 1995; 69-70).

Sonuçlar “Girdi”lerden kaynaklanır. Performansla ilgili tüm boyutlarda sürdürülebilir mükemmelliği gerçekleştirmek üzere pek çok yaklaşımın olabileceği gerçeği üzerine kurulmuş olan model; “Performansa, müşterilere, çalışanlara ve topluma yansıyan mükemmel sonuçlar, işbirlikleri, kaynaklar ve süreçler aracılığıyla gerçekleştirilir” ifadesine dayanmaktadır (EFQM, 1999; 14-15).

Bu model RADAR olarak tanımlanan bir mantığı işe iş sürecinin merkezine almıştır. RADAR mantığı dört bölümden oluşur (EFQM, 1999; 16):

- | | |
|-------------|----------|
| 1. Sonuçlar | Results |
| 2. Yaklaşım | Approach |

3. Yayılım	Deployment
4. Değerlendirme ve Gözden Geçirme	Assessment and Review

1.3.3.7.1.1. Modelin Kriterleri

Modelin 9 kriteri liderlik, politika ve strateji, çalışanlar, işbirlikleri ve kaynaklar, süreçler, müşterilerle ilgili sonuçlar, çalışanlarla ilgili sonuçlar, toplumla ilgili sonuçlar ve temel performans sonuçları'dır. Kamu kurumları değerlendirilirken bu kriterlerden liderlik, işbirlikleri ve kaynaklar, çalışanlarla ilgili sonuçlar ve toplumla ilgili sonuçlar hiç değiştirilmeden; politika ve strateji, çalışanlar, süreçler, müşterilerle ilgili sonuçlar ve temel performans sonuçları kriterleri ise bazı değişikliklerle uygulanmaktadır (EFQM, 1999; 19-37).

Liderlik: Liderler kuruluşun misyon ve vizyonunu nasıl oluşturmakta, bunların gerçekleştirilmesini nasıl kolaylaştırmaktadır. Uzun vadede başarı için gerekli kurumsal değerleri nasıl geliştirmekte ve bunları uygun faaliyet ve davranışları ile nasıl yaşama geçirmektedirler? Kuruluşun yönetim sistemlerinin oluşturulması ve yaşama geçirilmesi konusunda kişisel olarak nasıl bir rol oynamaktadır? Kamu kurumlarının değerlendirilmesinde bu kriter hiç değiştirilmeden uygulanmaktadır.

Politika ve Strateji: Kuruluş vizyon ve misyonunu, net bir biçimde paydaşlara odaklanmış bir strateji ve bunu destekleyen uygun politikalar, planlar, amaçlar, hedefler ve süreçler yoluyla nasıl gerçekleştirmektedir? Kamu kurumları değerlendirilirken, bu kriterde üç değişiklik meydana gelmektedir. Bunlar;

- ✓ “Paydaşlar” (shareholders), “tedarikçiler” (stakeholders) olarak tanımlanmaktadır. (Örneğin; hükümet veya hakim yapı)
- ✓ Kamu sektöründe genellikle rekabet olmadığını vurgulamak amacıyla “rakip” ifadesi ile birlikte “kıyas edilen” ifadesi de kullanılır.
- ✓ Rekabetçi üstünlükleri (competitive advantages) ifadesine ek olarak “fırsatları değerlendirme kapasitesi” (capacity to take advantage of opportunities) ifadesi de kullanılır.

Çalışanlar: Kuruluş, çalışanların bilgi birikimlerini ve tüm potansiyellerini bireysel düzeyde, ekip düzeyinde ve kuruluşların bütününden nasıl yönetmekte, geliştirmekte ve özgürce kullanmalarını sağlamaktadır? Bu faaliyetleri politika ve stratejisinin, süreçlerinin etkin bir biçimde işlemlerini destekleyecek şekilde nasıl planlamaktadır? Kamu kurumlarında ise olarak, hükümet veya hakim politikalarla birlikte yapılacak ödemelerin düzenlenmesini ve personelin iş veriminin artması için yapılan yer değişikliklerini belirler.

İşbirlikleri ve Kaynaklar: Kuruluş, politika ve stratejilerini ve süreçlerinin etkin bir biçimde işlemlerini destekleyecek biçimde işbirliklerini ve kaynaklarını nasıl planlamakta ve yönetmektedir? Bu kriterde bir değişiklik yapılmaz.

Süreçler: Kuruluş, politika ve stratejilerini destekleyecek, müşterilerini ve diğer paydaşlarını tam olarak tatmin edecek, onlar için katma değer artmasını sağlayacak biçimde süreçleri nasıl tasarlamakta, yönetmekte ve iyileştirmektedir? Kamu kurumlarında;

- ✓ İhtiyaçların ve beklentilerin beklenmesinde müşterilerin yanı sıra diğer “tedarikçilerin” de katılımını içerir.
- ✓ Ürün satışına ve hizmetlere terfiler eklenir.
- ✓ Halkla ilişkiler ifadesini tamamlamak üzere “ürün ve hizmet sunumu ve hizmet verme” eklenir.

Müşterilerle İlgili Sonuçlar: Kuruluş dış müşterileri ile ilgili olarak ne gibi sonuçlar elde etmektedir. Kamu kurumlarında, algı ölçümlerine şu eklemeler yapılır;

- ✓ Genel görüntü: Dürüstlük, nezaket ve anlayış
- ✓ Ürünler ve Hizmetler: Ürünün veya hizmetin yararlılığı
- ✓ Satış Sonrası Hizmetler: Ürün veya hizmet ve ilgilenme
- ✓ Sadakat: Ürünü tekrar kullanma niyeti, kullanma isteği ve takdir etme isteği.

Performans göstergeleri ile ilgili bazı eklemeler ise;

- ✓ Ürünler ve Hizmetler: Para ve müşteri merkezli hedeflere karşı,

- ✓ Satış Sonrası Hizmetler: Ürün veya hizmet desteği ve ilgilenme,
- ✓ Sadakat: Takdirnameleri ve kaybedilen hizmetlerin sayısını içerir.

Çalışanlarla İlgili Sonuçlar: Kuruluş, çalışanları ile ilgili ne gibi sonuçlar elde etmektedir. Bu kriterde bir değişiklik yapılmaz.

Toplumla İlgili Sonuçlar: Kuruluş, içinde bulunduğu toplumla (yerel, ulusal veya uluslararası) ilişkili olarak ne gibi sonuçlar elde etmektedir? Bu kriterde bir değişiklik yapılmaz.

Temel Performans Sonuçları: Kuruluş, planlanmış olan performansı ile ilgili olarak ne gibi sonuçlar elde etmektedir. Kamu kurumlarında maddi sonuçlar;

Sonuçlar – bütçenin karşılanması, gelir, gider ve harcama konusunda hesap bilançosu ve yatırımın kara dönüşümü halini alır.

Maddi olmayan sonuçlar ise;

Pazar payı, yeni ürünlerin ve hizmetlerin tanıtım zamanı, genişleme, vizyon ve misyonda belirlenen başarı düzeyi, yasalara ve uygulama sonuçları kodlarına uyma halini alır.

1.3.3.7.2. Malcolm Baldrige Ulusal Kalite Ödülü Modeli

Hemen hemen bütün ülkelerde kalite ile ilgili dernek, vakıf ve kuruluşlar vardır. ABD’de de kalite ile ilgili bazı kuruluşlar bulunmaktadır. Eğitim alanında kalitenin değerlendirilmesi ve bu konuda uygulanan başarılı çalışmalarını ödüllendiren en önemli vakıfların başında Baldrige Ulusal Kalite Ödülü Vakfı gelmektedir. Bu vakıf, Ulusal Standartlar ve Teknoloji Enstitüsü ve Amerikan Kalite Derneği ile işbirliği yaparak her yıl başarılı olan eğitim kurumlarına kalite ödülleri vermektedir. Kalite ödül programı bir üst kurul tarafından denetlenmekte ve dört yüz üyeden oluşan hakemler kurulu tarafından belirlenmektedir (Şişman ve Turan, 2001; 64).

Bostingl (2000; 114), Eğitimde Malcolm Baldrige Ulusal Kalite Programı'nın on bir ana değer ve kavrama dayandığını ifade etmekte ve bunları şöyle sıralamaktadır;

1. Öğrenme merkezli eğitim
2. Liderlik
3. Sürekli iyileşim ve örgütsel öğrenme
4. Öğretmen ve personel katılım ve gelişimi
5. Ortaklık gelişimi
6. Etkin eğitici tasarımı
7. Olguya dayalı yönetim
8. Geleceğin uzun vadeli öngörümü
9. Kamusal sorumluluk ve vatandaşlık
10. Müşteri gereksinimlerini hızlı karşılama ve esnek olma
11. Sonuçlara odaklanma

Eğitimde Malcolm Baldrige Ulusal Kalite Programı için yedi ana kriter vardır (Yıldırım, 2002; 70-71). Bostingl (2000; 114 - 115), bu kriterleri; liderlik, bilgi çözümlemesi, strateji ve iş planlaması, insan kaynakları gelişim ve yönetimi, eğitim ve iş süreç yönetimi, okul performans sonuçları, öğrenciye odaklanma ve eğitim paydaşlarının doyumu olarak belirtmektedir.

Liderlik

Üst yöneticilerin, kişisel olarak liderliği; öğrenci odaklı, açık hedeflerin, yüksek beklentilerin yaratılması, sürekli kılınması ve performans mükemmeliyetini sağlayan bir liderlik sistemi oluşturmak için nasıl bir bireysel liderlik sergilemesi gerekmektedir?

Bilgi Çözümlemesi

Genel misyonla ilişkili performans mükemmeliyetini destekleyecek veri ve bilginin yönetimi ve etkin kullanımı nasıl gerçekleştirilecek?

Strateji ve İş Planlaması

Okulun stratejik yönergeleri ve anahtar süreçlerin gerekleri nasıl oluşturulacak? Bu planın gerekleri, temelde öğrenci performansına odaklı etkin bir performans yönetimi sistemi oluşturmak için nasıl uyarlanacak?

İnsan Kaynakları Gelişim ve Yönetimi

Okulun performans beklentileri ile öğretmen ve personel eğitimlerinin örtüşmesi nasıl sağlanacaktır? Okulun performans mükemmeliyeti, tam katılım ve de hem kişisel hem kurumsal büyümeye yönelik iklimi oluşturup sürekli kılacak yöntemleri oluşturacak şekilde nasıl geliştirilecektir?

Eğitim ve İş Süreç Yönetimi

Öğrenme odaklı eğitim tasarımı ve uygulaması, eğitim hizmetleri ve iş uygulamalarında, daha yüksek performans elde etmek için anahtar süreçlerin tasarımı ve etkin biçimde yönetimi nasıl gerçekleştirilecektir?

Okul Performans Sonuçları

Okulun eğitim ortamında, eğitim hizmetlerinde ve okul işletmelerinde öğrenci performansının iyileştirilmesi nasıl sağlanacaktır? Okulun performans düzeyi benzer okullar ve kurumlarla nasıl karşılaştırılacaktır?

Öğrenciye Odaklanma ve Eğitim Paydaşlarının Doyumu

Okul, öğrenci ve diğer eğitim paydaşlarının gereksinim ve beklentilerini nasıl karşılayacaktır? Öğrenci ve paydaş memnuniyetindeki temel ölçütlerdeki düzey ve yaklaşımların, benzer okul ve kurumlarla karşılaştırılması nasıl gerçekleştirilecektir?

1.3.3.8. ABD, İngiltere ve Türkiye’de Eğitimde TKY Uygulamaları

Bugün dünyada 25’in üzerinde ülkede farklı düzeylerde eğitimde kalite uygulanmaktadır. Birçok ülkede son 10 yıldır eğitim kurumlarının gündeminde olan TKY, kırk yıldan uzun süredir kuzey Amerika’da uygulanmaktadır (Gürel, 1998; 186).

Ensari (1999; 187,188) ise ABD ve İngiltere’de eğitimde toplam kalite yaygın bir biçimde kullanılmakta olduğunu ve bu iki ülkedeki TKY çalışmalarının ülkeler arasındaki politik ve sosyolojik farklılıklardan dolayı değişiklikler gösterdiğini ifade etmektedir (1999; 187,188).

1980’lerden başlayarak ABD ve İngiltere’de çok sayıda üniversite TKY sistemini benimsemiştir. Bu üniversitelerin hepsi de;

1. Ürettikleri her türlü hizmette süreçlerin önemini,
2. İç ve dış müşteri kavramlarını,
3. TKY’nin tüm ülkelerini benimseyerek bu işe başlamışlardır (Yuter, 1999; 38).

ABD’deki Uygulamalar

TKY prensiplerinin Amerikan eğitim sistemlerinde uygulanmaya başlanması 1990’lı yıllardan itibaren yaygınlaşmıştır. Anaokulu düzeyinden başlayarak yüksek öğretim ve üniversitelerin yüksek lisans programlarına kadar bu prensipleri uygulayan öğretim kurumları vardır. Uygulamalar üniversitelerin tüm eğitim – öğretim, idari ve destek hizmet alanlarını kapsadığı gibi sınıf düzeyi eğitim, müfredat geliştirilmesi, yönetim veya yalnızca destek hizmet alanlarında pilot çalışmaları şeklinde de görülmektedir (Çoruh, 1997; 2).

Ensari (1999; 185), eğitimde en fazla TKY birikimine sahip ülkelerin başında ABD’nin gelmesini, ABD’nin TKY’nin doğduğu yer olması, politik düzenlemelerin daha bölgesel ve özgürlükçü olması nedenlerine bağlamaktadır. Duruiz (1995; 32), 1994 yılında ABD’de 415 okul, kolej ve üniversitenin TKY’ni uyguladığını ve ilk defa 1996 yılında Baldrige Kalite Ödülü’nün bir okula verildiğini ifade etmektedir. Ensari,

ABD’de TKY çalışmalarında önde gelen okulların başlıcalarını; Mt Edgecumbe Lisesi, Fox Valley Teknik Koleji George Westinhouse Lisesi ve Millcreek Okul Bölgesi olarak ifade etmektedir (1999; 183).

Mt. Edgecumbe kalite çalışmalarına 1988’de başlamıştır. Okula her giren öğrenciye kalite felsefesi, araçlar ve teknikler, öğrenme kuramları ve Covey’in Yedi Alışkanlığı ile pratik psikoloji dersleri verilmektedir. Bundan sonra öğrencilerden, bu öğrendiklerini tüm ders alanlarında uygulayabilmeleri için olanaklar sağlanmaktadır. Burada öğrenciler bir şeyi neden öğrendiklerinin anlamalarının önemli olduğu vurgulanmaktadır (Ensari, 1999; 185).

Amerika’da Fox Valley Teknik Koleji’ndeki uygulamada ise ağırlık müşteri hizmetinin geliştirilmesine verilmiş ve çok parlak sonuçlar alınmıştır. Mezunların %90’ının iş bulması, ayrılan öğrencilerin sayısının %32 oranında azalması, birçok üniversite ile yapılan anlaşmalar, öğrencilerin artan finansal katkısı ve akademik, idari birimlerde etkinliğin artması bu sonuçlardan bazılarıdır (Sarvan ve diğerleri 1997; 102).

Gürel (1998; 187), Fox Valley’de TKY uygulamalarına yönelik yapılan idari değişiklikleri şu şekilde sıralamaktadır:

- Kalite aktivitelerini gözlemek için kalite ilerleme kurulu kurulmuştur.
- Kalite ilerleme kurulunun toplantılarını yönetecek ve kalite sürecinin bütün bölümlerini destekleyecek bir kalite koordinatörü göreve getirilmiştir.
- Bu modelin, belirli aşamalarının daha çok çalışmak için süreç model komiteleri kurulmuştur.
- Kampüsteki bölümlerin her birinin içindeki problemleri yeniden ele almak ve çözmek için problem çözücü takımlar kurulmuştur.

Ensari, TKY’nin Amerikan okullarında yaşadığı en büyük sorunlardan birinin de değerlendirme olduğunu ileri sürmektedir. Öğrencilerin notla sıralanmalarının zararlı etkilerini ortaya koyan Deming düşünceleri, sistem içinde var olan kemikleşmiş sınav yapısıyla taban tabana zıtlasmaktadır. Buradaki okullarda, öğrenme matrisleri ve Bloom

taksonomisi aracılığıyla öğrencilerin, kendi öğrenmelerini değerlendirmeleri sağlanmaktadır. Bunun da, öğrencilere, öğrenme ve değerlendirme kuramları öğretildikten sonra, öğrenmelerini belgelemeleri, göstermeleri ve savunmaları şeklinde gerçekleştiği ifade edilmektedir (Ensari, 1999; 185 – 186).

Bu uygulamalar sonucunda Mt Edgecumbe’da elde edilen olumlu sonuçlardan başlıcalarını Ensari (1999; 186) şöyle belirtmektedir:

- Mezunların %68’i kolej yada üniversiteye girmekte, %28’ise teknik/ticaret okullarına ya da askeri hizmetlere girmektedir. 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, buldukları çevrede sunulandan daha iyi olduğuna inanmaktadırlar.
- 1992 mezunlarının %92’si de çocuklarının buraya devam etmesini isterken buna gerekçe olarak akademik nedeni göstermektedirler.
- Mezunlarının %75’i, eğitime devam etmelerinde okulun büyük bir rol oynadığı kanısındadırlar.
- Uyuşturucu ve alkol bağımlılığı önemli ölçüde azalmıştır.
- Veli memnuniyeti artmıştır.

Bu sonuçlardan ortaya çıkan genel yargı, TKY uygulamalarının, okulların en önemli üç ögesi olan öğrenci, öğretmen ve veli memnuniyetinde genel bir artış meydana getirdiği ve okulun önceden belirlediği hedeflere, çevrede bulunan aynı seviyedeki diğer okullara göre daha yüksek oranlarda ulaştığı ve okul öğrencilerinin kendilerini böyle bir okulun bir üyesi olarak görmekten mutlu ve gururlu olmaları olarak ifade edilmiştir (Ensari, 1999; 187). Ensari, bu uygulamaların, geniş planda sanayi ve toplumda da olumlu gelişmelerin başlangıcı olduğunu da ifade etmiştir (1999; 187).

Köksal (1998; 59-60), eğitimde TKY uygulamalarını alanlarına göre dört grupta toplamıştır:

- **Müfredat Geliştirme:** ABD'nin güneydoğu bölgesinde sekiz üniversitenin oluşturduğu kısaca SUCCEED isimli koalisyon, 21. yüzyılın mühendislik eğitimini tasarlamaktadır. Yine ABD'de, SYNTHESIS projesi ve on üniversitenin mühendislik eğitiminin endüstri beklentileri doğrultusunda, birinci sınıftan başlayarak takım çalışmasını, disiplinler arası projeleri, mühendislik deneylerini ve sanayi uygulamalarını sınıf içi derslerin önünde tutan bir yaklaşımın sergilendiği görülmektedir.
- **Öğretim:** Ders tasarımı, öğretim ve başarının değerlendirilmesi gibi eğitim sürecinin en kritik alanlarında TKY yaklaşımı ile iyileştirme sağlamak üzere pek çalışma yapılmaktadır. Bunlara örnek olarak McClanahan ve Wicks, Langford ve Cleary, Byrnes ve Corneksy, Bostingl ve Burgar'ın çalışmaları gösterilebilir.
- **Endüstri ve Üniversite İşbirliği:** TKY bilincine varmış pek çok üniversite artık eğitimin kalitesini arttırmak için üniversite-endüstri ortaklığına gitmektedir. Örneğin Kanada'da dört üniversite ve on sekiz endüstri kuruluşunun oluşturduğu ve devlet tarafından desteklenen TRIO adında bir merkez kurulmuştur. Son sınıf mühendislik öğrencileri, bu kuruluşların gerçek problemlerini çözmek için merkezin desteği ile çalışmaktadırlar.
- **Okul İdaresi:** Anaokulundan üniversiteye kadar birçok eğitim kurumu TKY yaklaşımının benimsemeye karar vermiş ve bu doğrultuda çalışmalar yapmaktadır. Ohio Eğitim Bakanlığı gibi bazı kamu kuruluşları da TKY uygulamalarını teşvik etmekte ve uygulamalara destek vermektedir.

Cafoğlu (1996; 33), ABD'de yapılan araştırmalara göre, Amerikan okullarında TKY uygulandıktan sonra elde edilen sonuçların şu şekilde yorumlandığını belirtmiştir:

- ✓ Hizmet ve ürün kalitesinde sürekli gelişme,
- ✓ Öğrenci, öğretmen, yardımcı personel ve iş dünyasının daha çok tatmini,

- ✓ Daha yüksek verimlilik ve daha fazla kazanç,
- ✓ Aynı veya daha az paraya, daha iyi ve daha fazla hizmet,
- ✓ Ekonomik güçlüklerin üstesinden gelmek için yeni yolların bulunması.

Bu konuda, iş bulma okul öğrencileri için çok önemli olduğu için işe yerleşmeyi izleme sistemi kurulmuştur. Ayrıca, müşteri merkezli çalışmanın sonucu olarak okul, müşterilere dayalı ölçütler ve göstergeler geliştirilmiş. Öğrencilerine ve işverenlere memnuniyetsizlikle karşılaşmaları durumunda memnuniyetsizliklerinin giderileceğine ilişkin garanti verilmiştir (Ensari, 1999; 187).

Amerikan üniversiteleri ise, TKY kavramını “sürekli kalite” iyileştirme” adı altında uygulanmaktadır. ABD’nin en iyi üniversitelerinden biri olan Michigan Üniversitesi kalite programını M-Kalitesi olarak adlandırmış ve bu programın dört temel ilkesini;

- ✓ İnsana saygı,
- ✓ Verilerle yönetim,
- ✓ Hizmetlerden yararlananların mutluluğu ve
- ✓ Sürekli iyileştirme olarak sıralamaktadır (Yuter, 1999; 38-39).

Ayrıca Yuter (1999; 39), adı geçen üniversite içerisinde sürekli kalite iyileştirme çalışmalarının uygulanması için en üst düzeyde bir “Yönlendirme Komitesi’nin” yer aldığını ve bu komitenin akademik işlerden sorumlu rektör yardımcısının başkanlığında, öğrenci işlerinden sorumlu rektör yardımcısı ile bazı fakülte dekanları ve insan kaynakları müdüründen oluştuğunu ifade etmektedir.

Ensari (1999; 187), Amerika’da başlayan ve gelişen bu tür düşünceler büyük bir hızla diğer Amerika ve Avrupa ülkelerinde de uygulamaya girdiğini ifade etmektedir.

İngiltere'deki Uygulamalar

Avrupa Birliği temel hedefleri arasında yer alan kaliteli eğitim, büyüme ve rekabet gücüne büyük katkı yapacak bir etmendir. Üye ülkelerin değişik eğitim sistemleri ile kültürel gelenekleri nedeniyle, topluluk içinde kaliteyi tanımlayacak olan kriterlerin ortaklaşa belirlenmesi gerekmektedir (Gürel, 1998; 194).

Avrupa düzeyinde kalite güvencesi konusunda pilot projelerin yapılmasına, eğitim bakanlarının katıldığı Avrupa Bakanlar Konseyi'nce 1991 yılında karar alınmıştır. Avrupa Birliği Bakanlar Konseyi'nin, Rektörler Konferansları İrtibat Komitesi ve Avrupa Yüksek Öğretim Kurumları Birliği'nin katkıları ile gerçekleştirdiği ön çalışma 1993 yılında yayınlanmıştır. Avrupa kalite yönetimi yöntemlerinin karşılaştırmalı olarak inceleyen bu araştırma sırasında, üye ülkeler ve eğitim ile ilgili uluslar arası kuruluşların temsilcilerinden oluşan bir çalışma grubu ile işbirliği yapılmıştır (Yüksek Öğretimde Kalite Yönetimi Alt Grup Raporu, 26). Yapılan bu projelerin genel olarak amaçları şu şekilde ifade edilmiştir:

- Eğitimde kalite değerlendirmesi bilincini arttırmak,
- Kalite değerlendirmesine Avrupa boyutunu eklemek,
- Ulusal düzeyde mevcut kalite değerlendirmesi yöntemlerini zenginleştirmek,
- Diplomaların ve öğrenim sürelerinin karşılıklı olarak tanınmasına yardımcı olmak, kurumlar arasındaki işbirliğini ve değişik ülke programlarının karşılıklı olarak tanınmasını desteklemek.

Eğitimde TKY uygulamalarının Avrupa ülkelerinin çoğunda 1990'lı yıllarda başlamış ve 10 yılı aşkın bir süredir de uygulanmaya devam etmektedir. İzleyen paragraflarda farklı Avrupa ülkelerindeki eğitimde TKY uygulamalarından kesitler sunulmuştur.

İngiltere'deki yetkililer İngiliz eğitim isteminin iyileştirmeye ihtiyacı olduğunu fark etmişler ve bunu merkezîyetçi bir şekilde gidermeye çalışmışlardır. Bu

uygulamalardan bir kısmı TKY felsefesi ve prensipleriyle de uyumlu olmuştur (Ensari, 1999; 21). Ensari, bunun yanı sıra bazı uygulamaların da TKY ile çeliştiğini, bunun da okul atmosferinde, sürekli iyileştirme isteyen okul çalışanları için gerginlik nedeni oluşturduğunu ifade etmiştir (1999; 183).

İngiltere’de TKY ülke genelinde birçok okula yayılmıştır. Ensari, TKY çalışmalarının genellikle “okul geliştirme” veya “okul etkililiği” adı altında yapıldığını belirtmiş ve Hambleton Okulu’nun İngiltere’de TKY’ye resmen geçen ilk özel okul olduğunu ifade etmiştir. Özel okullar, gelişmeye daha açık olmaları, uygulamalarında da daha bağımsız olmaları ve çalışanlarının motivasyonunun daha yüksek olması gibi etkenlerden dolayı TKY uygulamalarına öncülük etmişlerdir (Ensari, 1999; 183).

Ensari (1999; 183) özellikle Deming’in öğretilerine dayanan TKY çalışmaları ilkokullarda iyi karşılandığını belirtmiştir. Daha yenilikçi ilkokulların, işbirliğine dayanan, proje merkezli öğrenim yaklaşımlarını uzun yıllardır gerçekleştirilmekte olduğu da yine Ensari (1999; 183) tarafından ifade edilmiş ve yine bazı okulların, ödül ve ceza kavramlarını bile sorguladığı, içsel motivasyona yoğunlaşmak üzere notlama ve sıralamadan uzaklaştığı belirtilmiştir.

Sözü edilen ülkede, ortaokul düzeyinde de TKY çalışmaları devam etmektedir. Midsomer Norton’daki Somervale okulu 1990’dan bu yana TKY uygulamaktadır. Öğrenci, öğretmen, veli ve diğer destek personelinin oluşan gruplar kurulmuş, okulda yapılabilecek iyileştirme çalışmaları belirlenmiş ve yine bu gruplardan oluşturulan ekiplerle bu süreç başlatılmıştır (Ensari, 1999; 184).

İngiltere’deki Wolverhampton Üniversitesi, üç yıllık bir uğraştan sonra 1994’te ISO 9001 Uluslar arası kalite belgesini almış ve dünyada ISO 9001 belgeli tek üniversite olma başarısını göstermiştir.(Yağız, 1998; 273). Bu üniversite, TKY modelini uygulama çalışmalarına 1991’de başlamıştır. Üniversite bünyesinde ilk olarak “kalite” kavramıyla ilgili bir dizi tartışma düzenlenmiş ve komitenin adı “Kalite Güvencesi Komitesi” olarak konmuştur. Wolverhampton uzun çalışma ve tartışmalar sonunda TKY’de izlenecek yol stratejiyi saptamış, değişik TKY modellerini incelemiş ve amaca

en uygun bulunan P. Crosby'nin "Dört Kalite Gereği" modelini seçmiştir (Yağız, 1998; 254).

İngiltere'de TKY uygulamalarının bir başka yansıması olarak üniversite-sanayi işbirliği başlatılmıştır. İngiliz Hükümeti'nin Sanayi ve Ticaret Bakanlığı, üniversite ve firmalarla ortaklaşa bir öğreten firma yaklaşımı geliştirmiştir. Buna göre üniversite ve firma ortaklaşa bir araştırma ve geliştirme projesi tanımlar. Yüksek lisans mühendislik öğrencilerinin çalışacağı ve genelde iki yıl süren bu projeler ilgili bakanlık tarafından incelenir. Kabul edilen projeler için öğrencilerin ve üniversitenin masraflarının büyük bir kısmı bakanlık tarafından karşılanır (Köksal, 1998; 60).

İngiltere'de eğitimde TKY için diğer kurumlar da destek olmaktadır. Bu kurumlara örnek olarak Rank Xerox, ICL ve The Royal Mail gösterilebilir (Ensari, 1999; 185). Ensari (1999; 185), Bu kurumlar kaliteli yetişmiş insan gücünün sırasıyla bireylerin, okulların, kurumların ve ülkenin yararına olacağını düşünmektedirler. Bu şirketlerden The Royal Mail ise TKY'yi ülke geneline yaymaya çalışan eğitimde ve toplumda Toplam Kalite Merkezi'nin sponsorluğunu üstlenmiştir.

Türkiye'deki Uygulamalar

Eğitimdeki kalite çalışmaları bu bölümde sadece MEB perspektifinden ele alınarak değerlendirilecektir. Bu bölümde tüm yazılanlar MEB göz önünde bulundurularak, devlet okullarında yer alan uygulamalar ekseninde ele alınmıştır.

Türk Eğitim Sistemi'nde kaliteyi arttırmayı hedefleyen projelerden birisi de Milli Eğitimi Geliştirme Projesi (MEGP)'dir. Projenin hedeflerinden ilki olan ilk ve ortaöğretimde öğrenci başarısının artırılmasına dönük tüm eğitsel etkinlikler, Müfredat Laboratuvar Okulları'nda (MLO) uygulanıp, geliştirilerek alana gönderilmektedir (Öztürk, 2001; 37).

Milli Eğitimi Geliştirme Projesi; T.C. Hükümeti ile Uluslararası İmar ve Kalkınma Bankası (IBRD) arasında 18 Mayıs 1990 tarihinde imzalanan İkraz

Anlaşması ile yasal boyut kazanmış, 10 Temmuz 1990 tarih ve 20570 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe girmiştir (Anonim, 1990; 1-7).

Müfredat Laboratuvar Okulları (MLO), geliştirilen öğretim programlarının, yeni eğitim ve yönetim yaklaşımlarının sistem geneline yaygınlaştırılmasından önce deneneceği ve teknolojik gelişmelerin eğitime yansıtılacağı okullardır. Müfredat Laboratuvar Okulları, pilot uygulama çalışmalarından elde edilecek deneyimler ile sistem genelindeki diğer okullara liderlik yapacaklardır. MLO’nun hedeflenen rolünü yerine getirebilmesi için yapılacak çalışmaları ortaya koyan MLO modeli geliştirilmiştir. MLO yönetiminde, TKY felsefesi ve ilkeleri ile eğitim – öğretim hizmetleri yürütülür. TKY’nin okulda gerçekleştirilmesinde üç aşamalı süreç uygulanır (MEB, 1999; 58).

MEGP kapsamında, Türkiye’nin yedi coğrafi bölgesinde eğitim fakültelerinin bulunduğu 23 ilin kırsal ve kentsel kesimlerinde yer alan 147 ilköğretim okulu, 53 lise (Genel ve Anadolu lisesi), ile 8 Anadolu öğretmen lisesi olmak üzere toplam 208 okul MLO olarak seçilmiştir (Anonim, 1995; 55-61).

MLO modeli ile şunlar hedeflenmiştir (Mutlu, 2001; 32):

- Eğitimde kaliteyi ve öğrenci başarısını arttırmak için; “nelerin nasıl?” yapılması gerektiğini ortaya koymak,
- İşleyiş ve anlayış değişikliğini eğitim sistemimize kazandırmak,
- “Her öğrenci öğrenebilir” anlayışı ile bütün öğrencilerin başarısını arttırmak,
- Proje kapsamında belirlenen 208 okulun, uygulama süresince ortaya çıkan ihtiyaca yönelik olarak eğitim alanındaki gelişmelere “laboratuvarlık” yapması ve bütün bu gelişmelerden elde edilen sonuçların sistem geneline yaygınlaştırılması.

MLO’ların özellikleri şu şekilde sıralanmaktadır (MEB 2000, 2-4):

1. Öğrenci merkezli öğretim programı uygulanır,
2. Öğretmenler, öğretmen kılavuz kitapları kullanırlar,
3. Okul öğrencileri farklı özelliklere sahip bireyler olarak görülürler,
4. Öğretmenler alanında uzman, bilgili, sürekli gelişime açık, teknoloji kullanımına yatkın eğitimcilerdir.
5. Veliler eğitim konusunda okulla işbirliği içindedir ve okulu desteklerler,
6. Yöneticiler eğitim ve yönetim alanındaki gelişmeleri yakından takip eden ve uygulayan, öğretmenlere destek veren ve rehberlik eden kişilerdir,
7. Okul personelinin mesleki etkinliklerini arttırmak için hizmet içi eğitimler düzenlenir,
8. Her sınıfta bir öğretmene düşen öğrenci sayısı 30'dur,
9. Okulda eğitim öğretim etkinliği tam gündür,
10. Okul işlevleri için gerekli olan derslik, laboratuvar, spor salonu vb tüm mekanlar bulunur.
11. Okulda, okulda ve sınıfta bulunması gereken tüm araç – gereçler bulunur,
12. Bilgisayar, video, televizyon gibi her türlü görsel ve işitsel araçlar bulunur,
13. Ders kitapları ve görsel ve işitsel tüm öğrenim materyalleri bulunur,
14. Öğrenci ve öğretmenlerin, eğitim öğretim faaliyetlerinde kullanacakları tüketim malzemeleri okul yönetimi tarafından ücretsiz verilir.
15. Yönetici, öğretmen ve öğrencilere eğitim-öğretim faaliyetlerinde destek veren uzmanlaşmış personel bulunur.

MLO Modelinin getirdiği yeni yaklaşımları Akça (2002; 27-28) şöyle sıralamaktadır:

- Eğitimde öğrenci başarısını arttırmaya yönelik olarak yapılacak çalışmalarda öğrenci merkez olarak kabul edilmektedir. Başarılı bir öğrenci; bilgiyi ezberlemekten çok bilgiye ulaşabilen, bilgiyi kullanabilen, üretken, kişilikli, evrensel kültürel değerleri kazanma yolunda gelişim gösterebilen öğrencidir.

- Bu nitelikteki öğrenci çıktısına ulaşabilmek için MLO'ların planlı ve sürekli gelişimi hedeflemeleri beklenmektedir. Bu hedef için, MLO'larda paylaşımcı bir yönetim anlayışı ile işbirliğine dayalı çalışma sisteminin okul kültürüne yerleşmesi gerekmektedir.

- MLO'larda sınırlı rehberlik anlayışından, bireyin tümden gelişimini ve desteklenmesini hedef alan, gelişimsel rehberlik yaklaşımı temel alınmakta ve benimsenmektedir.

- MLO'larda TKY anlayışı benimsenmiştir. MLO'larda rehberlik ve danışmanlık öncelikli bir teftiş anlayışı olarak benimsenmiştir (MLO Modeli, 1999; 192).

MLO Projesi'nin uygulama süresi Haziran 1998'te sona ermiştir ((Öztürk, 2001; 38). MEB müdürler kurulunda yapılan öneriler doğrultusunda değişiklikler yapılarak son şekli verilen yönerge 27/07/1999 tarihinde yapılan ikinci müdürler kurulunda tekrar görüşülmüş ve "Müfredat Laboratuvar Okulu Uygulamalarının Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarında Yaygınlaştırılmasına İlişkin Yönerge" kabul edilmiştir (Mutlu, 2001; 35).

Bilgiye dayalı rekabet çağı olarak adlandırabileceğimiz 21.yy.da dünyada ve özellikle siyasi olarak üyesi olmaya aday olduğumuz Avrupa'da hızlı bir değişim yaşanmaktadır. Bu değişime göre, gerekli olan insanı yetiştirmek eğitimin görevidir. Bu nedenle bu değişime uygun olarak verilecek eğitim ülkemizin insan kaynağı gücünü ve dolayısıyla ülkemizin diğer ülkelerle olan rekabet gücünü doğrudan etkileyecektir.

Tüm bu gereksinmelerin doğrultusunda, Toplam Kalite Yönetimi (TKY) Uygulama Yönergesi ve Projesi 19 Ekim 1999 tarihinde MEB Makam onayı ile yürürlüğe girmiştir (EK-2). 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 (<http://elazig.meb.gov.tr/kalite1.htm>).

MEB, 25 Kasım 1999 tarihinde Kalite Derneği (KalDer) ile "İyi niyet Bildirgesi" imzalamış ve KalDer'in başlattığı "Ulusal Kalite Hareketi"ne katılarak

“Kalite” bilincinin ülke geneline yayılmasını hedeflemiştir ([http://elazig.meb.gov.tr / kalite1.htm](http://elazig.meb.gov.tr/kalite1.htm)).

MEB’de, TKY uygulamaları, EFQM (Avrupa Kalite Yönetimi Vakfı) Mükemmellik Modeli esas alınarak yürütülmektedir. KalDer desteği sağlanarak Model konusunda, başta birim amirleri olmak üzere her birimden en az iki-üç kişi bilgilendirilmiştir. Ayrıca, birimlerin Kalite Geliştirme ve Kriter Ekip üyelerine TKY ve EFQM Mükemmellik Modeli eğitimi verilmiştir. Böylece Kasım 1999 - Kasım 2000 tarihleri arasında Bakanlık merkez teşkilatında 2177 personelin TKY, 996 personelin de EFQM Mükemmellik Modeli konusunda eğitim almaları sağlanmıştır. (<http://elazig.meb.gov.tr/kalite1.htm>).

31 Aralık 2000 tarihi itibarıyla MEB birimlerinin çoğunluğu Mükemmellik Modeline göre öz değerlendirmelerini tamamlamış ve ortaya çıkan iyileştirmeye açık alanlar için iyileştirme planları yapma aşamasına gelmişlerdir. Diğer birimlerde özdeğerlendirme çalışmaları devam etmektedir (<http://elazig.meb.gov.tr/kalite1.htm>).

Milli Eğitim Bakanlığı’nca TKY uygulamalarında hedef, okulda/sınıfta kaliteyi arttırmak olarak ifade edilmektedir.. Bu sebeple MEB’e bağlı okul/kurumların bir an önce TKY anlayışı ile yönetilir hale gelmesi gerektiği vurgulanmaktadır. (<http://elazig.meb.gov.tr/kalite1.htm>). Çünkü TKY felsefesi, “...*çağın getirdiği değişim ve gelişmeleri doğru algılayıp değerlendirmeyi, çalışanların sürekli eğitimi ile niteliklerini yükseltmeyi, böylece hizmet sunumunda kaliteyi arttırarak eğitim hizmetinden yararlananların memnuniyetini sağlamayı, problemlerin çözümünde ve eğitim yönetiminde karar alma süreçlerine ilgililerin tam katılımının gerçekleştirilmesi ve karar almada veri kullanmayı yaygın hale getirerek verilerle yönetim anlayışını hakim kılmayı hedeflemektedir*” (Uçar 2000).

MEB’de Toplam Kalite Yönetimi uygulamalarına geçişin gerekçeleri Uçar (2000) tarafından şöyle belirtmektedir:

- Kaliteyi hazırlayan eğitilmiş nitelikli insanlardır. İnsanın nitelikli olarak toplumsal hayatta yerini alması kaliteli bir eğitim ile mümkündür. Kaliteli bir

eğitim ise ancak iyi bir organizasyon ve kaliteli bir eğitim yönetimi ile sağlanabilir.

- Bilim ve teknolojideki gelişmelere uyum sağlayamama, bilgi çağının gereklerini yerine getirememe gibi genel sorunlara çözüm bulunabilmesi için yapılması gereken Türk Eğitim Sisteminde kalite organizasyonlarının oluşturulmasıdır.
- İnsan kaynaklarının yanında diğer kaynakların da etkili ve verimli kullanılması en az maliyetle en kaliteli üretimin gerçekleştirilme isteği, hizmet üretiminde kaliteyi artırma ve hizmetten yararlanan toplum kesimlerinin memnuniyetini sağlama arzusu eğitim yönetiminde yeni yaklaşımları – en başta ABD’den Japonya’ya kadar bir çok ülkede başarıyla uygulanan TKY anlayışını- gündeme getirmektedir.
- TKY bir kurumun tüm faaliyetlerinde kaliteyi yükseltmeyi hedef alarak, her aşamada oluşması muhtemel hataları önlemeye çalışan bir anlayışı getirmektedir.
- Süreç bazında yapılan kontroller, hataların zamanında tespiti ile önlenmesini müşteri beklentilerine uygun kaliteli üretimin gerçekleşmesini sağlamaktadır.
- VII. Beş Yıllık Kalkınma Planı’nda eğitimin sistemimizin yapılanmasından ve işleyişinden kaynaklanan sorunların hala önemini koruduğu ve sorunların giderilmesi için eğitim yönetiminde yeniden yapılanmaya gidilmesi gerektiği belirtilmektedir. Bu da doğal olarak, eğitim yönetiminde insana değer veren, kaynakları etkili ve verimli kullanan, sürekli gelişmeyi politika olarak benimseyen yeni bir yönetim felsefesinin kabulünü ve sabırla, heyecanla bu felsefeyi uygulamayı zorunlu kılmaktadır.
- TKY felsefesinin sürekli gelişim ilkesine bağlı olarak, yöneticilerin yönetim alanındaki gelişme ve değişmeleri takip edebilmeleri sürekli eğitimden geçmelerine sağlanacaktır. Eğitim ihtiyaçlarının belirli aralıklarla ve sürekli

olarak belirlenmesi ve sonrasında bu ihtiyaçların giderilmesi eğitimde kalitenin yakalanması için önemlidir.

Sonuç olarak Uçar (2000), MEB bakanlığında TKY uygulamalarına geçilmesi ile birlikte hizmet kalitesinin yükseleceğini ve personel yeterliliği açısından yaşanan sorunların çözülebileceğini söylemektedir. Bu fikirlerini de tüm dünyada uygulanan TKY'den elde edilen başarılı sonuçların varlığı ile de kuvvetlendirmektedir.

1.4. Eğitimde TKY Uygulamaları ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi 1990'lı yıllardan itibaren dünya ve Türkiye'nin gündeminde olan bir konudur. Bu konuda yüksek lisans ve doktora çalışması olarak yapılmış çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Bu bölümde bu araştırmaların neler olduğu, kimler tarafından nerede ve ne zaman yapıldığı ve ne gibi bulgular elde edildiği kısaca özetlenecektir.

Hamedoğlu, (2002) yılında Sakarya'da yaptığı "İlköğretimde Toplam Kalite Yönetiminin Uygulanmasında Görülen Engeller (Sakarya İli Örneği) isimli yüksek lisans çalışmasında TKY uygulamaları sırasında karşılaşılan engellerin hemen hemen hepsinin yönetici ve öğretmenler tarafından da kabul edildiğini söylemektedir. Bu çalışmada yöneticiler; öğretmenlik mesleğine kişisel ve mesleki yeterliliği olmayanların da alınması, sınıfların çok kalabalık olması, okulda ikili öğretim yapılması, öğretmenlerin başka işlerde çalışmaları nedeniyle performanslarının düşmesi, öğretmenlerin yaptıkları işten gurur duymamaları, öğretmenlerin eski eğitim anlayışından kurtulamaması ve personelin kendini değerli hissetmemesinin TKY uygulamalarında karşılaşılan önemli engeller olarak ortaya çıktığını dile getirmiştir.

Ayrıca, bu çalışmada; kıdem değişkeni ile ilgili olarak, kıdem arttıkça engellerin daha etkili olduğu; cinsiyet değişkeni ile ilgili olarak bayan öğretmenler özellikle sınıfların kalabalık olması, okullarda rehberlik bölümlerinin işlevsel olmaması, karşılıklı ilişkilerde iyileştirme çalışmalarına yönelik olarak eleştirilere açık olmama gibi durumların okullarda TKY uygulamaları önündeki önemli engeller olarak

görürlerken, erkekler yürürlükteki eğitim programının TKY uygulamalarına imkan vermemesini daha etkili bir engel olarak gördüklerini belirtmişlerdir.

Yine bu araştırma bulgularına göre, TKY felsefesinin bilinmeden okullarda uygulamaya geçilmiş olması, personelin kendini değerli hissetmemesi, yönetime güvenmeme ve üst yönetimin değişime olumsuz tavır takınmaları genel olarak TKY uygulamalarında karşılaşılan sorunlar olarak gösterilmiştir.

Velilerin ekonomik destek sağlamamaları, okulun parasal kaynaklarının kısıtlı olması, ekonomik tatminsizlik sonucu iş doyumunun düşük olması, okuldaki görevlilerin ortak bir vizyon etrafında bütünleşememeleri, ellerinden gelenin en iyisini yapmak için gerekli yetkilerinin olmaması, okuldaki herkesin kendini işin sahibi olarak görmemesi, tüm çalışanların kalite iyileştirme çalışmalarına katılmaması, takım çalışmasının yapılmaması, müfettişlerin TKY konusunda yeterli rehberlik yapmaması, okulların öğrenciler için çekici ortamlar hazırlayamaması, eğitim programlarının öğrencileri ezberciliğe yöneltmesi TKY uygulamalarında karşılaşılan diğer sorunlar olarak belirtilmiştir.

Gürel, (1998) “Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi ve Uygulamadan Örnekler” isimli yüksek lisans çalışmasında, öğretmenlerin, TKY’nin eğitim alanında uygulanmasında yararlı olacağına inandıklarını, kalite uygulamalarının sonunda henüz istenen düzeye gelmese de öğretmenlerin birbirleriyle ve idareyle olan iletişimlerinde olumlu gelişmelerin olduğunu belirlemiştir. TKY uygulamalarında, öğretmenlerden bir kısmının yazışmaların ve bürokrasinin çok fazla olduğundan şikayetçi olduğu da ortaya konmuştur. Bu araştırma ile, eğitimde TKY uygulamalarında karşılaşılabilecek sorunlardan ilki, eğitim sistemlerinde sonuçların ölçülmesinde, nesnel tanımlamaların yapılmasında, değerlere ve yargıya varılmasında yaşanan sorunlar ve ikincisi ise “TKY” uygulamalarında yapılan hatalardan kaynaklanan sorunlar olarak tespit edilmiştir. Araştırmaya göre, yaşanan bir diğer sorunda plan eksikliği, bir vizyon oluşturulamaması veya teorik olarak öğrenilen bazı TKY kural ve prensiplerinin gerçek hayata geçirilememesi ve TKY uygulamalarının etkilerinin ölçülememesi olarak belirtilmiştir.

Yıldırım (2002; 100 – 101) MEB tarafından okullarda uygulamaya konulan TKY modelinin uygulanmasında bazı güçlüklerin ortaya çıkabildiğini ifade etmektedir ve bu güçlükleri şu şekilde sıralamaktadır:

- Tam katılım, önce kalite, müşteri memnuniyeti, sıfır hata, kültürel değişim, sürekli eğitim, süreç odaklı olma vb. TKY'nin temel ilkelerinin ihmal edilmesinden dolayı TKY uygulamaları özdeğerlendirme üzerinde odaklanabilmektedir.
- Okullarda yapılan özdeğerlendirme çalışmaları, kullanılan özdeğerlendirme araçlarının eksikliği nedeniyle beklenen sonucu veremeyebilir,
- TKY uygulama süreçleri ile ilgili olarak bazı aşamalar net olarak anlaşıl原因abilmektedir. (Örnek: MLO, TKY uygulama süreci 2. aşaması “Kalite Talep edilmesi”)
- Değerlendirme sonuçlarının sayısal verilere dönüştürülüp yorumlanması ve elde edilen sonuçların yıllar itibariyle değerlendirilip gelişim sürecinin sayısal sonuçlara dönüştürülmesi hususunda yeterince açıklayıcı ve yol gösterici olunamamaktadır.
- Stratejik planlama faaliyeti yer almaktadır. Ancak bu stratejik planlama ile ne ifade edildiğinin tam açıklanmadığı görülmektedir.
- TKY'nin temel ilkelerine gereken önem verilmediğinden, bu konuda yapılan çalışmalar mevcut yönetim sürecine ek bir faaliyet olarak algılanabilmektedir.

Kopel ve Elaina (Aktaran Uysal 1998) tarafından “Toplam Kalite Yönetiminin Minnesota'daki Okullara Uygulanabilirliği” konusunda 10 bölgedeki idareci ve öğretmenler üzerinde yaptıkları araştırmada şu üç sonuca ulaşılmıştır:

1. Minnesota'daki okullar TKY'nin yedi ilkesini tam olarak olmamakla birlikte uygulamakta fakat okulların uygulama dereceleri farklılık göstermektedir.
2. Eğitim eksikliği ve kavram kargaşası nedeniyle TKY'nin bazı ilkeleri tam olarak uygulanamamaktadır. İdarecilerin ve diğer personelin

eğitimleri arasındaki fark ilkelerin uygulanmasında açıkça görülmektedir.

3. Liderin ve çalışan personelin olumlu tutumları, TKY'nin algılanmasına etki eden faktörlerdir. Uygulamayı engelleyen faktörler ise; zaman, bir kısım çalışanın direnci ve eğitim yetersizliğidir.

Charles (1997; Aktaran Uysal; 1998) tarafından Kalite Kontrol Programı'nın (KKP) Brezilyadaki okullara uygulanabilirliği konusunda yapılan araştırmada KKP'nin uygulanmasını zorlaştıran etmenler şöyle belirlenmiştir:

1. Katılımcıların KKP'yi anlayamaması nedeniyle kuşkuyla bakması ve TKY'ye ideolojik açıdan muhalefet göstermesi,
2. KKP kavramları ve araçlarının müdürler ve pedagojik koordinatörler tarafından yeterince kavranamaması,
3. Okullarda KKP hakkında yeteri kadar tartışma yapılmaması,
4. Müdürlerin ve pedagojik koordinatörlerin kendi görevleri yanı sıra KKP çalışmalarını da sürdüreceği yeterli zaman bulamamaları.

Cafoğlu (1996; 149-150) eğitimde TKY uygulamalarında karşılaşılan sorunları şu alt başlıklarla ifade etmektedir:

- Yöneticilerin herşeyi ben bilirim inancı,
- Eğitim kurumlarının vizyonlarının belirlenmemesi,
- TKY için hazırlanan stratejik planın eksikliği veya yetersizliği,
- Bunu uygulayacak personeldeki beceri yetersizliği,
- Sorumluluk alma ve yetki devretmedeki yetersizlikler,
- Teknoloji kullanımındaki eksiklik,
- TKY'nin eğitim kurumlarında yerleştirilmesinde kullanılan bilginin eksikliği veya yerinde kullanılmaması,
- İstatistik kullanma alışkanlığının olmayışı,
- Sürekli eğitim ve gelişmeye verilen önemin az olması.

- Yöneticinin, öğretmenlerin TKY uygulamalarındaki başarısından hoşnut olmaması,
- Yönetici ve öğretmenlerin kendilerine güvenlerinin yetersizliği,
- Öğrencilerin bireysel farklılıkları,
- Öğrencilerin sahip olması gereken standartların sayısal olarak belirtilme zorluğu,
- Çalışanlardan kaynaklanan engeller,
- TKY etkinliklerinin ödüllere desteklenmemesi.

Yılmaz, (2002) yılında Ankara’da yaptığı ”Milli Eğitim Bakanlığı’nın Bir Biriminde, Toplam Kalite Yönetimi’nin Özünü Oluşturan Etik Değerlerin Algılanmasına Yönelik Bir Durum Çalışması” isimli yüksek lisans çalışmasında, TKY’nin insan odaklı bir yönetim anlayışı olduğu için TKY’nin sosyal boyutunu oluşturan insan faktörü üzerinde durmuştur. Çalışma sonucunda, TKY’nin insan kaynakları yönetimi konusundaki payı, önemi ve başarısı vurgulanmıştır.

Sönmez, (1999) yılında Ankara’da yaptığı “Özel ve Resmi Genel Lise Müdürlerinin TKY’nin Genel Liselerde Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşleri” isimli yüksek lisans çalışmasında, kalitenin önündeki engelleri mali ve yetersizlikler ve personel yetersizlikleri, merkeziyetçi yapı, kalabalık sınıflar ve kendini müşteri olarak görmeyen öğrenci ve veli olarak ifade etmiştir. Aynı çalışmada, Sönmez, resmi liselerin müşteri memnuniyeti gibi kaliteyi zorlayıcı bir dinamiğin olmadığını, bunun yanında katı merkeziyetçi hiyerarşik ve bürokratik yapının bulunduğunu, personel ve öğrenci alımının bireyin iradesi dışında olduğunu, bu okul müdürlerinin kaliteyi geliştirmek yerine, kalabalık sınıflarla, mali sıkıntılarla, üst yönetimle ve personelle uğraşmak zorunda kaldıklarını belirtmiştir.

Akdemir, (2001) “Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi ve Yöneyim Araştırması Uygulamaları” isimli yüksek lisans çalışmasında bir eğitim kurumunda temel ürün kabul edilebilecek mezun öğrencilerin müşteri memnuniyeti dikkate alınarak en iyilenmesini amaçlayan bir model denemiştir. Burada sadece derslerin önemi ve ders saatleri dikkate alınmış olup müşteri memnuniyetinde yöneyim araştırması teknikleri ile daha net ve kesin sonuçlar alınabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Sarıkaya, (2001) “Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi ve İstanbul İli Milli Eğitim Yöneticilerinin Eğitimde Toplam Kaliteye Bakış Açıları” isimli yüksek lisans çalışmasında, araştırmaya katılanların %73’ünün TKY konusunda hizmet içi eğitim almadıklarını, %68’inin program değişiklikleri öncesinde hizmet içi eğitim verilmemesi nedeniyle başarısızlıkların oluştuğu ve %60’ının bölümler arasında çatışmaların yaşandığını belirttiğini oraya koymuştur.

Paçacı’nın, (2001) “Okulda Kaliteyi Belirleyen Faktörler ve Ortaöğretim Öğrencilerinin Kalite Anlayışları” başlıklı çalışmasında, okulda kaliteyi etkileyen faktörleri fiziksel, kültürel, sosyal yapılar, eğitim programları, genel teknolojik düzey ve öğretim kalitesi ana başlıkları altında toplamıştır. Araştırma kapsamında olan okullardaki öğrencilerin genellikle kaliteli okul özelliklerine önem verirken, bu özelliklerin okullarda sağlanamadığını düşündükleri ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin okullarda en çok teknik yapı kalitesine önem verdiği halde, öğrencilere göre okullarda en düşük teknik yapı kalitesinin iyileştirildiğini ortaya çıkarmıştır. Bu da araştırmacıyı okullarda kalite çalışmalarının yönlendirilmesinde öğrencilerin düşüncelerinin sorulmadığı sonucuna götürmüştür.

Çetin, “Toplam Kalite İlkelerinin İlköğretim Okullarında Uygulanabilirliğinin Araştırılması” başlıklı çalışmasında, araştırmaya katılan 343 ilköğretim yönetici ve öğretmenin, TKY konusunda; 83’ünün hiç, 96’sının çok az, 130’unun biraz, 29’unun oldukça, 5’inin çok fazla bilgiye sahip olduğunu, TKY konusunda hizmet içi eğitimi sadece 14’ü alırken 329’unun almadığını, bu hizmet içi eğitimden 4’ünün çok yararlandığını ve 8’inin de kararsız olduğunu belirlemiştir.

Coşkun, (2002) “Kamu Sektöründe Toplam Kalite Yönetimi: İki Kamu Kuruluşunda Çalışanların TKY Uygulamaları, Etkiler ve Problemleri Hakkındaki Görüşleri” başlıklı çalışmasında, bu kurumlardaki kamu çalışanlarının kalite yönetimine ve kamu sektörü reformlarına karşı olumlu bir bakış açısına sahip olduklarını, kalite yönetiminin başarısının ve geleceğinin kurumların yapısından ve kalite yönetimine bakış açıları kadar Türk Siyasi ve Kamu Yönetimi Sisteminden de ayrı olarak düşünülmemeyeceğini ortaya koymuştur.

Seyfullahoğulları, (2002) “Uygunluk Analizi ve Tekstil Sektöründe Toplam Kalite Anlayışı Üzerine Bir Uygulama” başlıklı çalışmada Toplam Kalite hedeflerine ulaşmadaki en önemli faktörün üst yönetimin konuya inancı ile bağlılığı, iyi yapılmış bir planlama ve çalışanların katılım bilinci olduğu sonucuna varmıştır. Bunların sağlanabilmesi içinde; işletme çapında üst yönetim dahil olmak üzere tüm çalışanlara verilecek olan sistematik eğitim çalışmalarına gerek olduğunu belirtmiştir. Yine aynı çalışmada, Toplam Kalite Yönetimde ölçmenin çok önemli olduğu ve ölçülen her şeyin kontrol edilebilir ve güvence altına alınabilir olduğu ifade edilmiştir. Toplam Kalite anlayışının işletmeye yerleşmesinde karşılaşılan en önemli güçlük olarak ise, eğitim eksikliği nedeniyle çalışanların uygulamaya intibak edememesi saptanmıştır. Son olarak Seyfullahoğulları, Toplam Kalite anlayışının olduğu gibi taklit edilmesinin başarısızlıklara neden olabileceğini, TKY'nin kalıplaşmış bir model olmayıp; farklılıkların araştırılması ve gerekli düzenlemelerin yapılarak sisteme uygun hale getirilmesi gerektiği araştırma sonuçları arasında belirtilmiştir.

Öztunç, (2001) “İstatistiksel Düşünce Tarzı Olarak Toplam Kalite Yönetimi Varsayımlar ve Algılanma Biçimleri” isimli yüksek lisans çalışmada, işletmelerin TKY'ne yeterince hazırlıklı olarak başlamadıkları, TKY hakkında yeterince bilgi sahibi olmadıkları gibi danışmanlık hizmetlerinden yararlanma yolunu pek tercih etmedikleri, TKY'nin bazı vazgeçilmez gereklerinin (iyileştirme ekipleri, öneri değerlendirme sistemi, vb) bazı işletmelerce karşılanmadan TKY uyguladıklarını zannettiklerini ve TKY'nin uygulanması aşamasına yönelik bazı örgüt ve ortam koşulları (katılımcı yönetim, yetkilendirme, TKY eğitimleri vb) yeterince sağlanmadığını ortaya koymuştur. Bu gibi genel sonuçlar doğrultusunda, işletmelerin çeşitli nedenlerle (bazılarının gerek ve önemine vararak, bazılarının popüler bir yaklaşım oluşu, diğerlerinden geri kalmamak, uzmanlar önerdiği için, vb) TKY'yi uygulamalarına rağmen beklenen düzeye (yeterince bilgi sahibi olmadıkları, örgüt dışı danışmanlık hizmetlerinden yararlanmadıkları, örgütte bir kalite kültürü oluşturmadıkları, sürekli gelişme ilkesinin örgütsel bütüncülüğünü fark etmedikleri için) gelemediklerini ifade etmiştir.

1.5. Araştırmanın Problemi

Sınırların kalktığı, iletişim ve ulaşımın inanılmaz bir hıza ulaştığı günümüzde, Türkiye'nin, dünya devletleri arasında saygın bir yere sahip olabilmesi için en az diğer devletler kadar rekabet gücüne sahip olması gerekmektedir. Bu yüzyılda, Türkiye'nin rekabet gücünü belirleyecek en büyük etken, genç nüfusuna vereceği eğitim düzeyi olacaktır.

Böyle bir rekabet gücü için gerekli olan insan gücüne eğitim sunacak olan eğitim kurumunun özellikleri ait olduğu toplumun sahip olduğu değerlere, gelecekte bulunmak istediği noktaya ve toplumun o kurumdan beklentilerine göre şekillenmelidir. Bir kurumun bu değerlere göre şekillenmesi ancak kapsamlı bir sistem ve felsefe ile mümkün olabilir. Bu noktada eğitime kılavuzluk edecek rehber Toplam Kalite Yönetimi olacaktır.

1999'da Kalder ile MEB arasında imzalanan iyi niyet bildirgesi ile okullarda TKY uygulanmasına geçilmesi kararlaştırılmıştır. Bu süreçte, MEB'in merkeziyetçi yapıya sahip olması, bir üretim kurumu olmaması, müşteri, kar gibi kavramlarının eğitime yabancı olması gibi nedenlerle TKY'nin eğitim sektöründeki uygulamalarında bir takım farklılıklar ortaya çıkmıştır.

TKY uygulamalarında ortaya çıkan bu farklılıklar beraberinde uygulamanın yapıldığı MEB bağlı devlet okullarına özgün birtakım sorunların da ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu çalışma, Bursa merkezde bulunan okullarda Toplam Kalite Yönetiminde öğretmen algılarına göre karşılaşılan sorunların ve bu sorunlara ait çözüm önerilerinin belirlenmesi amacıyla düzenlenmiştir.

1.6. Araştırmanın Amacı:

Bu çalışma, Bursa merkezde bulunan okullarda Toplam Kalite Yönetiminde öğretmen algılarına göre karşılaşılan sorunların ve bu sorunlara ait çözüm önerilerinin belirlenmesi amacıyla düzenlenmiştir.

Problemin araştırılmasında öğretmen algılarına göre şu alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. TKY uygulamalarında öğrencilerle ilgili karşılaşılan sorunlar nelerdir?
2. TKY uygulamalarında velilerle ilgili karşılaşılan sorunlar nelerdir?
3. TKY uygulamalarında yöneticilerle ilgili karşılaşılan sorunlar nelerdir?
4. TKY uygulamalarında öğretmenlerin meslektaşlarla ilgili karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
5. TKY uygulamalarında eğitim programı ile ilgili karşılaşılan sorunlar nelerdir?
6. TKY uygulamalarında okul koşulları ile ilgili karşılaşılan sorunlar nelerdir?
7. Öğretmenlerin TKY uygulamalarında karşılaşılan problemlere yönelik çözüm önerileri nelerdir?

1.7. Araştırmanın Önemi:

Yapılan olan bu çalışma, son yıllarda ülkemizde oldukça popüler olan TKY' nin eğitim sistemindeki uygulamalarının daha iyi tanınmasına yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Ayrıca, TKY'nin sanayi ve işletme alanlarında bir iyileştirmeye yönelik olarak ortaya çıkıp bunu en iyi şekilde başarmıştır. Fakat, eğitim sistemi hem yapı, hem içerik ve hem de hizmet verdiği saha bakımından endüstriden çok farklıdır. Bu çalışma, TKY'nde eğitim sistemine uygun düzenlemeler, gerekli yorumlamalar ve alt yapı çalışmaları yapıldıktan sonra TKY'nin eğitimde de başarılı bir şekilde uygulanabileceği düşüncesi ile gerçekleştirilmiştir.

Ülkemizde, TKY, Sanayi Bakanlığı'ndan sonra ikinci olarak Milli Eğitim Bakanlığı'nca kabul edilerek uygulamaya sokulmuştur. TKY uygulamaları yaklaşık üç yıllık bir geçmiş ile eğitimde oldukça yeni bir konudur. Bu çalışmanın,TKY'ni biraz daha bilinir kılacağı, uygulanması konusunda öğretmenlere ve yöneticilere bir kılavuz

olacağı ve uygulama sürecinde akla takılabilecek sorulara cevap vermek üzere kullanılabileceği düşünülmektedir.

Yaklaşık üç yılı aşkın bir süredir okullarda uygulanmakta olan TKY, endüstri kökenli bir yönetim felsefesidir. Eğitim kurumları ise endüstri değil hizmet üreten kurumlardır. Bu ve buna benzer farklılıklardan dolayı, TKY'nin eğitimde uygulanmasında bir takım sorunlar yaşandığı eğitim işgörenleri tarafından zaman zaman dile getirilmektedir. Bu çalışma da öğretmen algılarına göre bu sorunların neler olduğu belirlenmiş ve yine öğretmen algılarına göre yaşanan bu sorunların çözümlerinin neler olabileceği araştırılmıştır. Elde edilen bilgilerin bu konuda yapılacak olan düzenlemeler ışık tutacak ve rehberlik edecek nitelikte olacağı düşünülmektedir.

1.8. Sayıtlar:

Bu araştırmada aşağıdaki sayıtlardan hareket edilecektir:

1. Ölçme aracı uzman görüşü alınarak araştırmanın amacına uygun olarak hazırlanmıştır.
2. Bursa merkezde bulunan okullarda TKY uygulamalarında yaşanan sorunlar bulunmaktadır.
3. Araştırmaya katılan öğretmenlerin anket maddelerini içten ve dürüst yanıtladıkları ve verdikleri yanıtların gerçeği yansıttığı varsayılmaktadır.

1.9. Sınırlılıklar:

Yapılacak olan bu araştırma ;

1. Bursa merkezde bulunan toplam dokuz okulun gönüllü olan öğretmenlerinin verdiği bilgilerle sınırlı tutulmuştur.

2. Bursa merkezdeki diğer okullar ve merkez dışında kalan okullar araştırma kapsamının dışında tutulmuştur.

1.10 Tanımlar

Toplam Kalite Yönetimi: Bir işletmenin rekabet gücünü, verimlilik ve esnekliğini, her kademedede çalışan personeli ve her faaliyeti dikkate alarak planlayan ve organize eden, etkili olabilmesi için tüm personelin katılımının sağlandığı bir yaklaşımdır (İge, 1997; 6).

Kalite: İstenen özelliklere uygunluktur.

Kalite Kontrol: Kalite gerekliliklerini yerine getirmek için kullanılan operasyonel teknikler ve faaliyetler.

Müşteri: Bir mal veya hizmeti satın alan kimsedir.

Kaizen: Sürekli yenilik, sürekli mükemmellik anlayışıdır.

Müfredat Laboratuvar Okulu: Geliştirilen öğretim programının, yeni eğitim, öğretim ve yönetim yaklaşımlarının sistem geneline yaygınlaştırılmasından önce deneneceği ve teknolojik gelişmelerin eğitime yansıtılacağı devlet okullarıdır.

BÖLÜM II

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma modeli, evren ve örneklem, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, verilerin toplanmasında izlenen yöntem ve tekniklere yer verilmiştir.

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, Bursa il merkezinde TKY'nin uygulandığı okullarda öğretmen algılarına göre karşılaşılan sorunları ve öğretmenlerin bu sorunlara yönelik çözüm önerilerini belirlemek amacıyla yapılan tarama türünde, betimsel bir çalışmadır. Geliştirilen anketle TKY'nin uygulandığı okullarda öğretmen algılarına göre karşılaşılan sorunlar ve öğretmenlerin bu sorunlara yönelik çözüm önerilerini belirlenmeye çalışılmıştır.

Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan birey ya da nesne kendi koşulları içinde olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası göstermez. (Karasar, 1991; 77).

2.2. Yöntem

Bu araştırmada Toplam Kalite Yönetiminin uygulandığı eğitim kurumlarında öğretmen algılarına göre karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerilerinin tespiti hedef alınmıştır. Bu doğrultuda araştırmacı tarafından geliştirilen anket (EK-1) 2002 – 2003 Eğitim Öğretim yılında 15 -30 Haziran tarihleri arasında uygulanmıştır.

2.3. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni Bursa merkezde bulunan TKY'yi uygulamaya başlamış MEB'na bağlı okullardır. 2004 Şubat ayı itibariyle Yıldırım İlçesi'nde 62, Osmangazi

İlçesi'nde 94, Nilüfer İlçesinde 35 İlköğretim Okulu; Yıldırım İlçesi'nde 1 Anadolu Lisesi, Osmangazi İlçesi'nde 4 Anadolu Lisesi, Nilüfer İlçesinde 1 Anadolu Lisesi; Yıldırım İlçesi'nde 2 Endüstri Meslek, ve 1 Ticaret Lisesi, Osmangazi İlçesi'nde 5 Endüstri Meslek ve 2 Ticaret Lisesi, Nilüfer İlçesinde 2 Endüstri Meslek ve 3 Ticaret Lisesi olduğu belirlenmiştir. Bursa ilinde yer alan tüm okullar ve türleri ve bu okulların yer aldığı ilçeleri gösteren tablo EK-3'te yer almaktadır. Bu çalışmada anketin uygulandığı okullar bu tabloda yer alan okullar arasından seçilmiştir.

Tablo 1'de 2003-2004 Eğitim – Öğretim Yılı Okul Türlerinin Merkez İlçelere Göre Dağılımı ile ilgili veriler özetlenmiştir.

Tablo 1: 2003-2004 Eğitim – Öğretim Yılı Okul Türlerinin Merkez İlçelere Göre Dağılımı

2003-2004 Eğitim – Öğretim Yılı Okul Türlerinin Merkez İlçelere Göre Dağılımı						
İlçeler	İlköğretim Oku.	Genel Lise	And. Lisesi	End. Mes. Lis.	Ticaret Lisesi	Toplam
Yıldırım	62	8	1	2	1	66
Osmangazi	94	18	4	5	2	105
Nilüfer	35	12	1	2	3	41
Toplam	191	38	6	9	6	249

Uygulama evreni, Bursa'nın üç merkez ilçesi Yıldırım, Osmangazi ve Nilüfer'den üçer okul olacak şekilde belirlenmiştir. Her ilçeden bir ilköğretim, bir meslek veya teknik bir de Anadolu Lisesi statüsünde bir eğitim kurumu olmak üzere üçer okul olmak üzere toplam dokuz okul seçilmiştir. Bu okullar, İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerindeki yetkililerin önerileri doğrultusunda önem sırasıyla, TKY çalışmalarında kendi seviyesindeki diğer okullara oranla daha iyi konumda olma ve bu tür akademik çalışmalar için işbirliğine yatkın olma durumları göz önünde bulundurularak belirlenmiştir.

Söz konusu olan okulların her birinden sayıları 6 ile 10 arasında değişen gönüllü öğretmenlere anket uygulanmıştır. Bu sayılar okullarda oluşturulan OGYE'lerde görev yapan ortalama öğretmen sayılarıdır. TKY çalışmalarında bizzat görev almış öğretmenlere uygulanan anketlerin daha sağlıklı ve bilgilendirici sonuçlar vereceği

düşüncesi ile araştırma yapılan okullarda anketin bu öğretmenlere uygulanmasının daha doğru olacağı düşünülmüştür. Belirlenen okullarda, TKY çalışmalarında görev alan öğretmenler arasından gönüllü olanlar anketi yanıtlamışlardır.

Araştırmaya; Setbaşı İlköğretim Okulu'ndan 7, Canaydın İlköğretim Okulun'dan 7, Sabiha Köstem İlköğretim Okulu'ndan 8, İslam Uyar Anadolu Ticaret Lisesi'nden 6, Demirtaş Endüstri ve Meslek Lisesi'nden 7, Bursa Anadolu Ticaret Lisesi'nden 6, Milli Piyango Anadolu Lisesi'nden 6, Ulubatlı Hasan Anadolu Lisesi'nden 7 ve Coşkunöz Anadolu Teknik Lisesi'nden 6 öğretmen olmak üzere toplam 60 öğretmen katılmıştır. Bursa Erkek Lisesi'nde yapılması planlanan anket çalışması öngörülemeyen sebeplerden dolayı gerçekleştirilememiştir.

Araştırmanın yapıldığı okullarda TKY uygulamaları 2000 ile 2002 yılları arasında değişen tarihlerde başlamıştır. Tablo 2'de araştırmanın yapıldığı okullarda TKY uygulamalarının başlamış olduğu yıllar verilmiştir.

Tablo 2: Araştırma Yapılan Okullarda TKY Uygulamalarının Başlangıç Yılları

Okul Adı	TKY Uygulamalarının
	Başladığı Yıl
Setbaşı İ.Ö.	2001
Canaydın İ.Ö.	2001
Sabiha Köstem İ.Ö.	2000
İslam Uyar And. Tic. Lisesi	2002
Demirtaş End. Mesl. Lisesi	2001
Bursa And. Tic. Lisesi	2001
Milli Piyango And. Lisesi	2002
Ulubatlı Hasan And. Lisesi	2001
Coşkunöz And. Tek. Lisesi	2001

2.4. Veri Toplama Aracı:

TKY'yi uygulayan okullarda, uygulamalarda karşılaşılan sorunları belirlemek üzere geliştirilen geçerliliği ve güvenilirliği test edilmiş bir anket bulunmadığı için bu konuda kullanılan anket araştırmacı tarafında geliştirilmiştir. Hazırlanan anketin ilk bölümünde araştırmaya katılan öğretmenlerin özelliklerini belirlemek üzere cinsiyet, hizmet süresi ve mezun olunan okul türü gibi değişkenlerini belirlemek üzere üç sorudan oluşan kişisel bilgiler bölümüne yer verilmiştir.

Ankette yer alan maddeler literatür taramasından elde edilen veriler doğrultusunda hazırlanmıştır. Elde edilen anket maddeleri, altı ana başlık altında toplanarak anketin ikinci bölümü tamamlanmıştır. Okullarda TKY uygulamaları ile ilgili karşılaşılan problemler eğitim programını oluşturan öğeler göz önüne alınarak öğrenciler, veliler, meslektaşlar, yöneticiler, eğitim programları ve okul koşulları ana başlıkları altında toplanmıştır. Ankette kullanılan ana başlıklar Kalder tarafından 2002 yılında yayınlanan "Eğitim Kurumları İçin Toplam Kalite Yönetimi ve Özdeğerlendirme" kitabındaki özdeğerlendirme formunda yer alan alt boyutlarla da binişiklik göstermektedir.

Ankette, öğrenciler, velilerle ve okul koşulları ile ilgili alt başlıkların altında beşer, meslektaşlar ve eğitim programları ile ilgili ana başlıkların altında onar ve yöneticilerle ilgili ana başlığın altında yedi ifadeden oluşan 42 maddeye yer verilmiştir. Katılımcılardan bu ifadeleri "**Katılıyorum**", "**Kısmen Katılıyorum**" veya "**Katılmıyorum**" şıklarından birine "x" işareti koyarak değerlendirmeleri istenmiştir. Araştırmacı tarafından belirlenen sorunlar dışında da sorunların olabileceği göz önünde bulundurularak anketin sonuna anketteki ifadeler dışında karşılaşılan sorunlar varsa katılımcılar tarafından belirtilebilmesi için uygun bir alan ayrılmıştır.

Anketin üçüncü kısmında okullarda TKY uygulamalarında karşılaşılan sorunlara yönelik çözümler belirlenmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda bu bölümde belirlenen 20 adet çözüm önerisine katılımcıların ne ölçüde katıldıkları "**Katılıyorum**", "**Kısmen Katılıyorum**" ve "**Katılmıyorum**" ifadelerinden kendileri için uygun olan şıkka "x" işareti koyarak belirtmeleri istenmiştir. Bu bölümde de, araştırmacı

tarafından ilgili alan yazın taraması sonucu geliştirilen çözüm önerileri dışında öneriler olabileceği göz önünde bulundurularak bölüm sonuna katılımcıların kendi çözüm önerilerini belirtebileceği bir bölüm ayrılmıştır.

Anket formunun geliştirilmesinde Özel Namık Sözeri Okulları'nda görev yapan ve TKY çalışmalarıyla ilgilenen eğitimcilerden yardım alınmış ve onların görüşlerine de başvurulmuştur. Ayrıca, Bursa Kalder Derneği eğitim grubundaki eğitimcilerle de fikir alışverişinde bulunulmuştur. Elde edilen fikir ve öneriler araştırmacı tarafında anket maddeleri haline dönüştürüldükten sonra alandaki uzmanların görüşlerine başvurulmuştur. Bu yolla uygulanacak olan anketin görünüş geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır. Bilindiği gibi görünüş geçerliliği (face validity) aracın ölçmek istediği özelliği ölçüyor görünmesidir (Küçükahmet, 2002; 199).

Araştırmada ölçme aracı olarak anket kullanılmıştır. Bu yolla bilgilerin daha kısa sürede toplanması hedeflenmiştir. Ayrıca, bu araçla araştırmada bilgilerine başvurulacak olan öğretmenlerin kendilerini daha rahat hissetmeleri ve diğer öğretmenlerin etkileri altında kalmamaları da sağlanmaya çalışılmıştır. Bu amaçla araştırmaya katılan öğretmenlerin anketleri yalnız olarak ve diğer öğretmenlerle iletişim kuramayacakları farklı mekanlarda doldurulmaları sağlanmıştır.

2.5. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

Uygulanan anketler sonucunda elde edilen veriler frekans ve yüzde kullanılarak çözümlenmiştir.

BÖLÜM III

BULGULAR ve YORUM

3.1. Bulgular

Bu bölümde araştırma sorularının yanıtlanabilmesi için toplanan verilerin istatistiksel analizlerinin sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Önce, ankete katılan eğitimcilerin cinsiyet, kıdem ve en son mezun oldukları okul türlerine ait bulgular frekans ve yüzdeler halinde gösterilmiş, sonra da altı alt başlık halinde verilen, eğitimde TKY uygulamalarında karşılaşılan sorunların frekans ve yüzdelerle dağılımları tablolar halinde ifade edilmiştir. Bunların ardından öğretmenlerden TKY uygulamalarında karşılaşılan sorunların giderilmesine yönelik öğretmenlerin çözüm önerilerinin bulunduğu bölüme ait frekans ve yüzdelerle dağılımlar tabloleştirilmiştir.

3.1.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Genel Özelliklerine İlişkin Bulgular

İzleyen paragraflarda ve tablolarda ankete katılan öğretmenlerin genel özelliklerine ilişkin bulgular özetlenmektedir. Tablo 3'te anketin birinci bölümünde elde edilen katılımcılara ait kişisel bilgiler ile ilgili veriler özetlenmiştir.

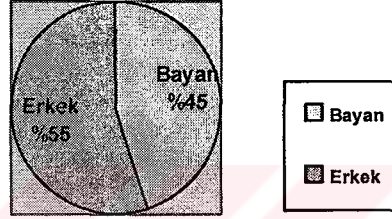
Tablo 3: Katılımcılara Ait Kişisel Bilgilerin Frekans ve Yüzdelerle Dağılım Değerleri

GENEL ÖZELLİKLER									
CİNSİYET	Bayan				Bay				N=60
	f		%		f		%		
	27		%45		33		%55		
KIDEM	0-5 yıl		6-10 yıl		11-15 yıl		16 yıl/üstü		N=60
	f	%	f	%	f	%	f	%	
	6	%10	15	%25	14	%23	25	%42	
MEZUNİYET DURUMU	Öğretmen Ok.		Yüksek Ok.		Fakülte		Yüksek Lisans		N=60
	f	%	f	%	f	%	f	%	
	2	%3	12	%20	39	%66	7	%11	

3.1.1.1. Ankete Katılan Öğretmenlerin Cinsiyet Dağılımına İlişkin Bulgular

Önceki bölümlerde de belirtildiği gibi anketin birinci bölümünde ankete katılan eğitimcilerin genel özelliklerini belirlemek amacıyla üç soruya yer verilmiştir. Bu sorulardan ilki olan cinsiyet değişkenine göre katılımcıların dağılımı; 60 katılımcının 27'si (%45) bayan ve 33'ü (%55) bay olarak belirlenmiştir.

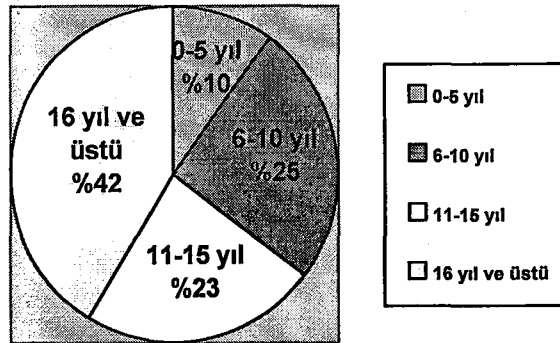
Grafik 1: Araştırmaya Katılanların Cinsiyetlerine Göre Yüzdeler Dağılımı



3.1.1.2. Ankete Katılan Öğretmenlerin Kıdemine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan 60 kişinin 6'sının (%10) 0-5 yıllık, 15'inin (%25) 5-10 yıllık, 14'ünün (%23) 11-15 yıllık ve 25'inin (%41) 16 yıl ve üzeri bir tecrübeye sahip oldukları görülmektedir. Bu çerçevede araştırmanın daha çok kıdemli öğretmenler üzerinde yürütüldüğü söylenebilir.

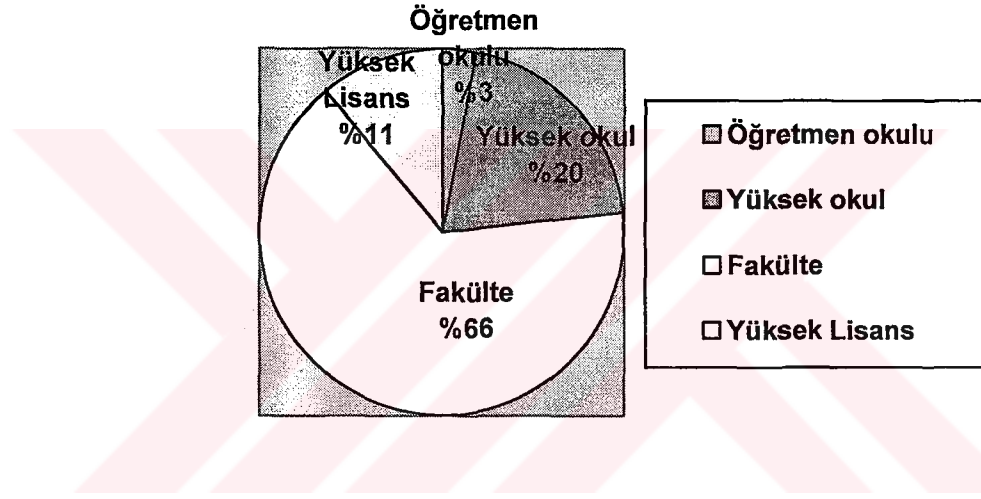
Grafik 2: Araştırmaya Katılanların Kıdemlerine Göre Yüzdeler Dağılımı



3.1.1.3. Ankete katılan öğretmenlerin mezuniyet durumuna ilişkin bulgular

Araştırmaya katılan 60 kişiden 2'sinin (%3) Öğretmen okulu 12'sinin (%20) Yüksek okul, 39'unun (%65) fakülte ve 7'sinin (%11) yüksek lisans ve üstü bir mezuniyet derecesine sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda, ankete katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun fakülte mezunu olduğu görülmektedir.

Grafik 3: Araştırmaya Katılanların Mezuniyet Durumlarına Göre Yüzdeler Dağılımı



3.1.2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Algılarına Göre TKY Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunların Belirlenmesi.

İzleyen bölümlerde TKY uygulamalarında öğretmen algılarına göre yaşanan sorunlara ilişkin bulgular yer almaktadır.

Araştırma kapsamında görüşü alınan öğretmenlerin TKY uygulama sürecinde öğrencilerden kaynaklandığını düşündükleri sorunlara ilişkin bulgular aşağıdaki paragraflarda yer almaktadır.

Tablo 4'te anketin ikinci bölümünde araştırma kapsamında görüşü alınan öğretmenlerin TKY uygulama sürecinde öğrencilerden kaynaklandığını düşündükleri sorunlara ilişkin bulgular özetlenmiştir.

Tablo 4: Öğretmenlerin TKY Uygulama Sürecinde Öğrencilerden Kaynaklandığını Düşündükleri Sorunlara İlişkin Bulguların Frekans ve Yüzelik Dağılımı

	Katılıyorum		Kısmen Katılıyorum		Katılmıyorum	
	f	%	f	%	f	%
Öğrenci motivasyonun düşük olması	29	%49	19	%31	12	%20
Öğrencilerin neyi niçin öğrendiklerinin farkında olmaması	37	%62	17	%28	6	%10
Öğrencilerin uygun bir arkadaş çevresinin olmaması	17	%28	27	%45	16	%27
Öğrencilerin ailevi sorunlarının olması	28	%47	23	%38	9	%15
Öğrencilerin maddi sıkıntı içinde olması	28	%47	19	%32	13	%21

Tablo 4'e bakıldığında, araştırmaya katılan 60 öğretmenden 29'unun (%49) öğrenci motivasyonun düşük olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. 19 (%31) öğretmenin bu önermeye kısmen katıldığı ve sadece 12 (%20) öğretmenin ise bu önermeye katılmadığı belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun öğrenci motivasyonunun düşük olduğu inancında oldukları görülmektedir.

Katılımcı öğretmenlerin, öğrencilerin neyi niçin öğrendiklerinin farkında olmadıkları önermesine %62'sinin tamamen ve %28'inin kısmen katıldıkları görülmektedir. Bu önermeye katılmayan öğretmen sayısı ise 6 (%10) olarak ortaya çıkmaktadır. Öğretmenler tarafından öğrencilerin eğitim programının hedeflerinden yeteri kadar haberdar olmadıkları belirtilmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 17'si (%28) öğrencilerin uygun bir arkadaş çevresine sahip olmadıklarını ifade ederken, öğretmenlerin 27'si (%45) bu önermeye kısmen katıldıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin 16'sı (%27) ise bu önermeye katılmadıklarını ifade etmiştir. Bu görüş ayrılığının öğretmenlerin farklı öğretim kademelerinde çalışıyor olmalarından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Öğretmenlerin 28'i (%47) öğrencilerin ailevi sorunları olduğunu ifade ederken 23'ü (%38) bu önermeye kısmen katıldıklarını belirtmiştir. Öğretmenlerin %15 gibi küçük bir bölümünün önermeye katılmadıkları görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenler ilköğretim ve lisedeki öğrencilerin ailevi sorunları olduğu görüşündedirler.

Öğrencilerle ilgili son olarak öğretmenlere, öğrencilerin maddi sıkıntı içinde olup olmadıkları konusunda görüşleri sorulmuştur. Bu soruyu öğretmenlerin 28'i (%47) "Katılıyorum" ve 19'u "Kısmen Katılıyorum" olarak yanıtlamıştır. Sadece 13 öğretmen (%21) öğrencilerin maddi sıkıntı içinde olmadığını düşünmektedir. Öğretmenlerin maddi sıkıntının öğrenciler arasında yaygın olduğu inancında oldukları gözlenmektedir.

İzleyen paragraflarda, araştırma kapsamında görüşü alınan öğretmenlerin TKY uygulama sürecinde velilerden kaynaklandığını düşündükleri sorunlara ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 5'te anketin ikinci bölümünde araştırma kapsamında görüşü alınan öğretmenlerin TKY uygulama sürecinde velilerden kaynaklandığını düşündükleri sorunlara ilişkin bulgular özetlenmiştir.

Tablo 5: Öğretmenlerin TKY Uygulama Sürecinde Velilerden Kaynaklandığını Düşündükleri Sorunlara İlişkin Bulguların Frekans ve Yüzdelerle Dağılımı

	Katılıyorum		Kısmen Katılıyorum		Katılmıyorum	
	f	%	f	%	f	%
Velilere yönelik bir TKY eğitiminin verilmemiş olması	38	%63	12	%20	10	%17
Velilerin okula karşı ilgisiz olması	28	%47	23	%38	9	%15
Kalite çalışmaları için velilerden ekonomik destek sağlanamaması	15	%25	31	%52	14	%23
Velilerin, öğrencilerin eğitimden beklentilerinin düşük olması	8	%13	22	%37	30	%50
Velilerin okuldaki kararlara katılmaması	23	%38	19	%32	18	%30

Tablo 5'te, araştırmaya katılan öğretmenlerin 38'inin (%63) velilere yönelik bir TKY eğitiminin yapılmadığını ve 28'inin (%47) velilerin okula karşı ilgisiz olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Yine bu bölümde, velilerin okuldaki TKY çalışmalarına ekonomik destek sağlamamaları ve okulda alınan kararlara katılmamaları öğretmenler tarafından ifade edilen sorunlar olmuştur. Velilerin öğrencilerin eğitiminden beklentilerinin düşük olduğu önermesine ise öğretmenlerin 30'unun (%50) katılmadığı görülmektedir. Bu verilere göre; öğretmenler, çocuklarının eğitimleri konusunda velilerin yüksek bir beklenti içinde olduklarını düşünmektedirler.

Araştırma kapsamında görüşü alınan öğretmenlerin TKY uygulama sürecinde meslektaşlarından kaynaklandığını düşündükleri sorunlara ilişkin bulgulara izleyen paragraflarda yer verilmiştir.

Tablo 6’da anketin ikinci bölümünde araştırma kapsamında görüşü alınan öğretmenlerin TKY uygulama sürecinde meslektaşlarından kaynaklandığını düşündükleri sorunlara ilişkin veriler özetlenmiştir.

Tablo 6: Öğretmenlerin TKY Uygulama Sürecinde Meslektaşlarından Kaynaklandığını Düşündüklere Sorunlara İlişkin Bulguların Frekans Ve Yüzdeler Dağılımı

	Katılıyorum		Kısmen Katılıyorum		Katılmıyorum	
	f	%	f	%	f	%
Öğretmenler arasında işbirliği eksikliğinin olması	16	%23	28	%47	16	%30
Takım çalışması yapılmaması	20	%33	21	%35	19	%32
Bireysel ve mesleki gelişimin devam etmemesi	22	%37	26	%43	12	%20
Mesleğe, kişisel ve mesleki yeterliliği olmayanların da alınması	25	%42	18	%30	17	%28
Öğretmenlerin ek işlerde çalışması	17	%28	18	%30	25	%42
Personelin TKY felsefesini bilmeden uygulamaya geçilmiş olması	30	%50	17	%28	13	%22
Ekonomik tatminsizlik sonucu iş doyumunun düşük olması	34	%57	18	%30	8	%13
Öğretmenlerin motivasyonunun düşük olması	26	%43	22	%37	12	%20
Öğretmenlerin eğitim teknolojilerini (bilgisayar, vb) kullanamaması	18	%30	32	%53	10	%17
Öğretmenlerin eski eğitim anlayışlarından kurtulamaması	18	%30	32	%53	10	%17

Tablo 6’da öğretmenlerin 25’inin (%42) mesleki yeterliliği olmayanlarında mesleğe alındığını, 30’unun (%50) TKY’nin personelce öğrenilmeden uygulanmaya başladığını, 34’ünün (%57) ekonomik tatminsizlik sonucu iş doyumunun düştüğünü, 26’sının (%43) öğretmenlerin motivasyonunun düşük olduğunu ifade ettikleri gözlenmektedir. Öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine yeterliliği olmayanların da alındığını, TKY uygulamalarının personel tarafından öğrenilmeden uygulamaya geçirildiğini, ekonomik tatminsizlikten dolayı iş doyumunun ve öğretmen motivasyonunun düşük olduğu inancında oldukları belirlenmiştir.

Sözü edilen tabloda, araştırmaya katılan öğretmenlerin 28’inin (%47) aralarında işbirliğinin eksik olduğunu, 21’inin (%35) okulda takım çalışmasının yapılmadığını, 26’sının bireysel ve mesleki gelişmenin devam etmediği, 32’sinin (%53) öğretmenlerin eğitim teknolojilerini kullanmadığı ve 32’sinin (%53) eski eğitim anlayışının sürdürülmesi maddelerine kısmen katıldıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin ek işlerde çalışmalarının bir engel olup olmadığının sorulduğu maddeye ise öğretmenlerin 25’inin (%42) önermeye katılmadıkları gözlenmiştir. Bu bölümde öğretmenler tarafından tek kabul edilmeyen bu önermeye verilen yanıtlara göre, öğretmenlerin ek işlerde çalışmadıkları veya çalışanların da bunu TKY uygulamalarının önünde bir engel olarak görmediği sonucuna ulaşılabilir.

İzleyen paragraflarda, araştırma kapsamında görüşü alınan öğretmenlerin TKY uygulama sürecinde yönetimden kaynaklandığını düşündükleri sorunlara ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 7’de anketin ikinci bölümünde araştırma kapsamında görüşü alınan öğretmenlerin TKY uygulama sürecinde yönetimden kaynaklandığını düşündükleri sorunlara ilişkin veriler özetlenmiştir.

Tablo 7: Öğretmenlerin TKY Uygulama Sürecinde Yönetimden Kaynaklandığını Düşündükleri Sorunlara İlişkin Bulguların Frekans Ve Yüzdeler Dağılımı

Anket Maddeleri	Katılıyorum		Kısmen Katılıyorum		Katılmıyorum	
	f	%	f	%	f	%
Müfettişlerin TKY ile ilgili yeterli rehberlik yapmaması	32	%53	18	%30	10	%17
Yöneticilerin yönetim becerilerinin yetersiz oluşu	13	%21	29	%49	18	%30
Üst yönetimin değişime olumsuz tavır takınması	9	%15	27	%45	24	%40
Okul yönetiminin huzurlu bir çalışma ortamı sağlayamaması	9	%15	20	%33	31	%52
Yöneticilerin çalışanları fikir üretmesi konusunda teşvik etmemesi	14	%24	23	%38	23	%38
Denetim mekanizmasının yapıcı amaçlarla kullanılmaması	35	%58	18	%30	7	%12
Yöneticilerin, gerekli yetkiye sahip olmaması	14	%24	23	%38	23	%38

Tablo 7’de öğretmenlerin 32’sinin (%53) müfettişlerin TKY konusundaki rehberliğini yeterli bulmadıkları ve 35’inin (%58) denetim mekanizmalarının yapıcı amaçlarla kullanılmadığını ifade ettikleri gözlenmektedir.

Öğretmenlerin, yöneticilerin yönetim becerilerinin yetersiz olduğuna %32, değişime olumsuz tavır takınmasına ve huzurlu bir çalışma ortamı sağlayamamasına %15, fikir üretme konusunda çalışanları teşvik etmemesine ve gerekli yetkiye sahip olmadığına %24 gibi düşük oranlarda katıldıkları belirlenmiştir. Bu bulgulara göre;

öğretmenlerin, üst yönetimin TKY uygulamalarına karşı olumlu bir tutum geliştirdiği inancında oldukları görülmektedir.

Aşağıdaki paragraflarda, araştırma kapsamında görüşü alınan öğretmenlerin TKY uygulama sürecinde eğitim programından kaynaklandığını düşündükleri sorunlara ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 8’de anketin ikinci bölümünde araştırma kapsamında görüşü alınan öğretmenlerin TKY uygulama sürecinde eğitim programından kaynaklandığını düşündükleri sorunlara ilişkin veriler özetlenmiştir.

Tablo 8: Öğretmenlerin TKY Uygulama Sürecinde Eğitim Programından Kaynaklandığını Düşündükleri Sorunlara İlişkin Bulguların Frekans ve Yüzdeler Dağılımı

	Katılıyorum		Kısmen Katılıyorum		Katılmıyorum	
	f	%	f	%	f	%
Eğitim programının öğrenci ihtiyaçlarını karşılamaması	29	%48	24	%40	7	%12
Ders yükünün fazlaca ağır olması	30	%50	23	%38	7	%12
Sınav baskısının kalitenin önüne geçmesi	35	%58	18	%30	7	%12
Gereğinden fazla ödev verilmesi	15	%25	18	%30	27	%45
Okulun kuvvetli ve iyileştirmeye açık alanlarının belirlenememesi	16	%27	24	%40	20	%33
Eğitim programının yoğunluğunun TKY uygulamalarını zorlaştırması	35	%58	17	%28	8	%13
Okullarda rehberlik bölümünün işlevsel olmaması	21	%35	24	%40	15	%25
Okulların öğrenciler için çekici ortam hazırlayamaması	30	%50	20	%33	10	%17
Öğretimin, eğitimin önüne geçmesi	37	%62	15	%25	8	%13
Öğrenci merkezli eğitim yapılamaması	25	%42	25	%42	10	%16

Tablo 8'e bakıldığında, öğretmenlerin 29'unun (%48) eğitim programının öğrenci ihtiyaçlarını karşılamadığını, 30'unun (%50) ders yükünün fazlaca ağır olduğunu, 35'ini (%58) sınav baskısının kalitenin önüne geçtiğini ve 35'inin (%58) eğitim programının TKY uygulamaları için fazlaca yoğun olduğunu ifade ettikleri görülmektedir.

Yine bu bölümde öğretmenlerin 30'unun (%50) okulun öğrenciler için çekici bir ortam hazırlayamadığını, 37'sinin (%62) öğretmenin eğitimin önüne geçtiğini ve 25'inin (%42) öğrenci merkezli eğitim yapılmadığını belirttikleri gözlenmektedir.

Ayrıca Tablo 8'de, öğretmenlerin okulun kuvvetli ve iyileştirmeye açık alanlarının belirlenemediği ve okulun rehberlik bölümünün işlevsel olmadığı önermelerine kısmen katıldıkları görülmektedir.

Bu bölümde gereğinden fazla ödev verildiği maddesine ise araştırmaya katılan 60 öğretmenin 27'si (%45) katılmadıklarını belirtmişlerdir. Bu maddeye katılan öğretmen sayısı ise 15 (%25) olarak belirlenirken, öğretmenlerin 18'inin (%30) de bu maddeye "kısmen" katıldıkları gözlemlenmektedir. Elde edilen verilerin ışığında, öğretmenlerin, okulda verdikleri ödevlerin fazla olmadığı inancında oldukları görülmektedir.

İzleyen paragraflarda, araştırma kapsamında görüşü alınan öğretmenlerin TKY uygulama sürecinde okul koşullarından kaynaklandığını düşündükleri sorunlara ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 9'da anketin ikinci bölümünde araştırma kapsamında görüşü alınan öğretmenlerin TKY uygulama sürecinde okul koşullarından kaynaklandığını düşündükleri sorunlara ilişkin veriler özetlenmiştir.

Tablo 9: Öğretmenlerin TKY Uygulama Sürecinde Okul Koşullarından Kaynaklandığını Düşündükleri Sorunlara İlişkin Bulguların Frekans ve Yüzdeler Dağılımı

	Katılıyorum		Kısmen Katılıyorum		Katılmıyorum	
	f	%	f	%	f	%
Sınıfların çok kalabalık olması	38	%63	9	%15	13	%22
Okulda yeterli ders araç-gereçlerinin bulunmaması	17	%28	26	%44	17	%28
Okulda ikili öğretimin yapılması	20	%33	17	%28	23	%39
Okulun parasal kaynaklarının kısıtlı olması	33	%55	18	%30	9	%15
Eğitim-öğretimde yardımcı personelin eksikliği (memur, teknisyen..)	34	%57	18	%30	8	%13

Tablo 9’da araştırmaya katılan 60 öğretmenin 38’inin (%63) sınıfların çok kalabalık olmasını TKY uygulamalarının önünde bir engel olarak nitelendirdiği gözlemlenmektedir. Bu önermeye 9 (%15) öğretmen kısmen katılırken, 13 (%22) öğretmenin katılmadığı görülmektedir. Bu verilere göre TKY’nin uygulandığı okuldaki öğretmenlerce sınıf mevcutlarının yüksek olduğu ifade edilmiştir.

Öğretmenlerin 17’si (%28) okullarda olması gerekli araç ve gereci yeterli bulmadıklarını ifade etmiştir. Bu maddeye, öğretmenlerin 26’sinin (44) kısmen katıldığı ve 17’sinin (%28) katılmadığı gözlenmektedir. Bu bulgulara göre; öğretmenlerin, okullarda bazı araç ve gereçlerin eksik olduğu fikrinde oldukları ortaya çıkmaktadır.

Okulda ikili öğretim yapılmasının ise öğretmenlerin 23’ü (%39) TKY uygulamaları için bir sorun olarak nitelendirilmediği belirlenmiştir. İkili öğretimi, öğretmenlerin 20’sinin (%33) bir sorun olarak algılayan, 17’sinin (%28) kısmen bir sorun olarak algıladığı görülmektedir. Öğretmenlerin ağırlıklı görüşünün, ikili öğretiminin TKY uygulamalarının önünde bir engel olmadığı yönünde olduğu gözlemlenmektedir.

Öğretmenlerin 33'ü (%55) okulun parasal kaynaklarını kısıtlı bulurken, 9'unun (%13) aksi yönde görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin 18'i (%30) de bu önermeye kısmen katıldıklarını ifade etmiştir. Elde edilen veriler ışığında, öğretmenlerin okulun parasal kaynaklarını kısıtlı buldukları ortaya çıkmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 34'ü (%57) yardımcı personelin yetersiz olduğunu ifade derken aksi yönde görüş bildiren öğretmen sayısı 8 (%13) olmuştur. Öğretmenlerin 18'i (%30) de bu önermeye kısmen katıldıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmen görüşlerine doğrultusunda okullardaki yardımcı personelin yetersiz olduğu görülmektedir.

Ankette bulunan sorunlar dışında, ankete katılan öğretmenlerin belirttiği sorunlar da olmuştur. Bu sorunlar aşağıda sıralanmıştır;

- ❖ TKY çalışmalarının sadece bir grup öğretmen tarafından üstlenilmiş olması,
- ❖ TKY çalışmalarının profesyonel bir ekip tarafından yönetilmemesi,
- ❖ TKY çalışmalarının asli görevlerden biri olarak algılanmaması,
- ❖ Toplam Kalite çalışmalarının ücretlendirilmemesi,
- ❖ Bazı atölye ve özel çalışma ortamlarının olmaması,
- ❖ İkili öğretim nedeniyle TKY çalışmaları için yeterli zamanın kalmaması,
- ❖ Kağıt üzerindeki doğruların, gerçek okul ortamlarıyla örtüşmemesi,
- ❖ TKY çalışmalarına katılmayanlara bir yaptırımın bulunmaması.

3.1.3. Araştırmaya Katılan Eğitimcilerin Algılarına Göre TKY Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Çözüm Önerilerinin Belirlenmesi.

Tablo 10'da anketin üçüncü bölümünde araştırma kapsamında görüşü alınan öğretmenlerin TKY uygulama sürecinde karşılaşılan sorunlara yönelik çözüm önerilerine ilişkin veriler özetlenmiştir.

Tablo 10: Öğretmenlerin TKY Uygulama Sürecinde Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Çözüm Önerilerine İlişkin Bulguların Frekans Ve Yüzdeler Dağılımı

	Katılıyorum		Kısmen Katılıyorum		Katılmıyorum	
	f	%	f	%	f	%
Okulda sadece kaliteyle ilgilenen bir yönetici bulunmalı	36	%60	13	%22	11	%18
TKY çalışmalarına aktif katılanlar parayla ödüllendirilmeli	29	%49	10	%16	21	%35
Elde edilen tüm okul verileri bilgisayar ortamına taşınmalı	49	%82	5	%8	6	%10
TKY uygulamaları ile ilgili küçük el broşürleri oluşturulmalı	47	%78	9	%15	4	%7
Güncel öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanımı özendirilmeli	52	%87	5	%8	3	%5
Yöneticiler yönetim ile ilgili lisans üstü çalışma yapmalı	45	%77	10	%15	5	%8
TKY için dışarıdan bir uzman veya danışman yardımı alınmalı	39	%65	15	%25	6	%10
Takım çalışmaları için ders programında boşluklar bırakılmalı	37	%62	20	%33	3	%5
Yıl sonunda öğretmen-öğrenci-veli memnuniyet anketleri yapılmalı	46	%77	12	%20	2	%3
Öğretmen ve yöneticilerin performansları her yıl anketlerle ölçülmeli	42	%70	9	%15	9	%15
Okul faaliyetleri aylık değerlendirme toplantıları ile değerlendirilmeli	36	%60	22	%37	2	%3
Okul faaliyetleri standartlaştırılmalı (MLO standartları, ISO 9000, vb)	34	%57	20	%33	6	%10
Okullar, her alanda (eğitim, spor, sanat...) başarı hedefleri belirlemeli	52	%87	5	%8	3	%5
Öncelikle öğrenci, öğretmen ve veli beklenti ve istekleri belirlenmeli	47	%78	10	%17	3	%5
Kayıtsız şartsız ve sürekli yönetim desteği sağlanmalı	46	%77	12	%20	2	%3
Her okul kendi TKY kültürünü oluşturmalı, taklitçilik yapmamalı	50	%83	6	%10	4	%7
Yapılan çalışmalar duyurulmalı	45	%75	10	%17	5	%8
Teftişler bizzat öğrenci, veli ve öğretmen tarafından yapılmalı	29	%48	16	%27	15	%25
Yönetmelikler TKY çalışmalarına uygun hale getirilmeli	46	%77	9	%15	5	%8
Denetimlerin eleştirmek için değil geliştirmek için yapılmalı	56	%93	1	%2	3	%5

Tablo 10'a bakıldığında, araştırmaya katılan 60 öğretmenin okulda sadece kaliteyle ilgilenen bir yönetici bulunması önermesine 11'inin (%18) katılmıyorum, 13'ünün (%38) kısmen katılıyorum ve 36'sının (%60) katılıyorum diyerek yanıt verdiği gözlenmektedir. Aynı tabloda, TKY çalışmalarına aktif katılanların parayla ödüllendirilmesine ise; öğretmenlerin 21'inin (%35) katılmıyorum, 10'u (%16) kısmen katılıyorum ve 29'u (%49) katılıyorum diyerek görüşlerini ifade etmişlerdir. Bu maddeye katılımcıların çoğunluğunun katıldığı ve yaklaşık üçte birinin de katılmadığı belirlenmiştir.

Elde edilen tüm okul verileri bilgisayar ortamına taşınmasına ise 60 katılımcının 6'sı (%10) katılmıyorum, 5'i (%8) kısmen katılıyorum ve 49'u (%82) katılıyorum diyerek yanıtlamıştır. Bu önermeye öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun katıldığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin 47'si (%78) TKY uygulamaları ile ilgili küçük el broşürleri oluşturulmasını gerekli görürken, 4'ü (%7) böyle bir uygulamayı gerekli görmemiş ve 9'u (%15) da bu uygulamaya kısmen katıldıklarını ifade etmişlerdir.

Yine Tablo 10'da, Güncel öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanımının özendirilmesi önermesine öğretmenlerin sadece 3'ü (%5) katılmazken, 5'i (%8) kısmen katıldıkları ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin 52'sinin (%87) ise önermeye katıldıkları gözlemlenmektedir. Bir diğer önerme olan yöneticilerin yönetim ile ilgili lisans üstü çalışma yapmasına öğretmenlerin 45'inin (%77) katıldıkları belirlenirken 10'unun (%15) önermeye kısmen katıldığı ve 5'inin (%8) ise böyle bir çalışmanın gerekli olmadığı yönünde fikir öne sürdükleri belirlenmiştir.

TKY için, dışarıdan bir uzman veya danışman yardımı alınması önermesini ise; 60 katılımcının 6'sı (%10) katılmıyorum, 15'i (%25) kısmen katılıyorum ve 39'u (%65) katılıyorum diyerek yanıtlamıştır. Bu maddeye katılımcıların büyük bir çoğunluğunun katıldığı belirlenmiştir. Takım çalışmaları için ders programında boşluklar bırakılmasının gerekliliğine öğretmenlerin 3'ü (%5) katılmazken, öğretmenlerin 20'sinin (%33) buna kısmen katıldığı ve 37'si (%62) katıldığı gözlenmektedir. Bu maddeye katılımcıların büyük bir çoğunluğunun katıldığı belirlenmiştir.

Ankete katılan 60 öğretmenin 46'sı (%77) yıl sonunda öğretmen-öğrenci-veli memnuniyet anketleri yapılmasının gerekliliğini savunmuşlardır. Sadece 2 (%3) öğretmenin bu önermeye katılmadıkları 12 (%20) öğretmenin de kısmen katıldığı gözlemlenmektedir. Öğretmen ve yöneticilerin performansları her yıl anketlerle ölçülmesine ise; öğretmenlerin 42'sinin katıldığı belirlenmiştir. Bu önermenin öğretmenlerin çoğunluğu tarafından kabul edildiği belirlenmiştir.

Okul faaliyetleri aylık değerlendirme toplantıları ile değerlendirilmesine ilişkin olarak öğretmenlerin 2'sinin (%3) katılmıyorum, 22'sinin (%37) kısmen katılıyorum ve 36'sının (%60) katılıyorum diyerek görüşlerinin belirttikleri görülmektedir. Bu maddeye öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun katıldığı çok küçük bir bölümünün ise katılmadığı belirlenmiştir. Okul faaliyetlerinin standartlaştırılması (MLO standartları, ISO 9000, vb) önermesini ise; 60 katılımcının 6'sı (%10) katılmıyorum, 20'si (%33) kısmen katılıyorum ve 34'ü (%57) katılıyorum diyerek yanıtlamıştır. Bu maddeye katılımcıların büyük bir çoğunluğunun katıldığı belirlenmiştir.

Aynı tabloda, öğretmenlerin 52'sinin (%87) okulların, her alanda (eğitim, spor, sanat, vb) başarı hedefleri belirlemesinin gerekliliğine inandıkları gözlemlenmektedir. Öncelikle öğrenci, öğretmen ve veli beklenti ve istekleri belirlenmesine ilişkin olarak da öğretmenlerin 47'sinin (%78) önermeye aynı doğrultuda fikir ortaya koydukları belirlenmiştir. Bu önermeye katılımcıların büyük bir çoğunluğunun katıldığı gözlemlenmektedir.

Kayıtsız şartsız ve sürekli yönetim desteği sağlanmasına ilişkin olarak ise 60 katılımcının 2'sinin (%3) katılmıyorum, 12'sinin (%20) kısmen katılıyorum ve 46'sının (%77) katılıyorum diyerek görüşlerini ortaya koydukları görülmektedir. Bu maddeye katılımcıların büyük bir çoğunluğunun katıldığı belirlenmiştir. Yine aynı tabloda, 50 (%83) öğretmenin her okulun kendi TKY kültürünü oluşturması, taklitçilik yapmaması gerektiği yönünde fikir belirttikleri görülmektedir. Önermeye diğer öğretmenlerin 4'ü (%7) katılmıyorum, 6'sı (%10) ise kısmen katılıyorum diyerek yanıt vermişlerdir. Bu maddeye katılımcıların büyük bir çoğunluğunun katıldığı belirlenmiştir.

TKY ile ilgili yapılan çalışmalar okul içinde ve dışında duyurulmasına ilişkin olarak 60 öğretmenin 5'inin (%8) katılmıyorum, 10'unun (%16) kısmen katılıyorum ve 45'inin (%75) katılıyorum diyerek yanıtlar verdiği tespit edilmiştir. Bu maddeye katılımcıların büyük bir çoğunluğunun katıldığı belirlenmiştir. Teftişlerin bizzat öğrenci, veli ve öğretmen tarafından yapılmasına 60 öğretmenin 15'i (%25) katılmadığı ve 29'unun (%48) ise katıldığı gözlemlenmektedir. Bu maddeye öğretmenlerin çoğunluğunun katıldığı, dörtte bir gibi bir orandaki öğretmenin ise katılmadığı belirlenmiştir.

Yönetmelikler TKY çalışmalarına uygun hale getirilmesine ise 60 katılımcının 5'inin (%8) katılmıyorum, 9'unun (%15) kısmen katılıyorum ve 46'sının (%77) katılıyorum diyerek yanıt verdiği görülmektedir. Bu maddeye katılımcıların büyük bir çoğunluğunun katıldığı belirlenmiştir. Son olarak öğretmenlere denetimlerin eleştirmek için değil geliştirmek için yapılmalı önermesi sunulmuştur. Bu önermeye 60 öğretmenin 56'sının (%93) katıldığı ve 3 (%5) öğretmenin ise katılmadığı görülmektedir. Öğretmenlerden 1'inin (%2) ise kısmen katıldığı belirlenmiştir.

Araştırmacı tarafından önerilen çözümler dışında, katılımcıların ekledikleri öneriler şunlar olmuştur;

- ✓ TKY çalışmaları profesyonelce yönetilmeli ve uygulanmalı,
- ✓ TKY çalışmalarının göstermelik olarak kağıt üzerinde yapılan çalışmalar olmaktan kurtarılmalı,
- ✓ Denetim ve teftişler MEB'den bağımsız bir kurumca yapılmalı. Bu denetimler klasik yöntemlerle değil performans değerlendirme ölçümleri gibi daha objektif yöntemlerle yapılmalı
- ✓ İl ve ilçe milli eğitim müdürlükleri kaldırılmalı,
- ✓ Yazışmalar internet üzerinden yapılmalı,
- ✓ Okullarda görevli eğitimciler her yaz bir ay hizmet içi eğitime tabi tutulmalı,
- ✓ Eğitimcilere her 3 yıla 1 yıl hizmet yıpranması getirilmeli ve emeklilik yaşı 50 ile sınırlandırılmalı. Böylece öğretmenlerin gençlerden kopmuş,

onlarla arkadaş ilişkisi kuramayan ve onları eğitim kurumundan soğutan kişiler olması engellenmeli,

- ✓ Bakanlık bünyesine öğretmen alımlarında daha seçici ve özenli hareket edilmeli,
- ✓ Öğretmenlik yeterliliği sadece girişte değil, çalışma süresince de ölçülmeli,
- ✓ Eğitimde TKY uygulamalarının üretim sektöründeki uygulamalarından farklı olduğu anlatılmalı,
- ✓ TKY çalışmaları ders dışı ücret kapsamına alınarak ücretlendirilmeli,
- ✓ TKY çalışmaları için okul bütçesinden fon ayrılmalı,
- ✓ TKY çalışmalarında planlama ve denetim daha dikkatli ve özenli yapılmalı,
- ✓ TKY seminerlerine bütün öğretmenlerin katılımı sağlanmalı,
- ✓ TKY seminerleri uzmanlar tarafından verilmeli.

3.2. Yorum

Bu bölümde Bursa ili merkezinde bulunan okullarda TKY uygulamalarında öğretmen algılarına göre karşılaşılan sorunlar ve yine öğretmen bakış açısıyla bu sorunlara yönelik çözüm önerilerinden elde edilen bulguların yorumlanması yer alacaktır.

TKY'nin uygulandığı okullarda öğretmen algılarına göre karşılaşılan sorunlara ilişkin aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır. Bu bölümde sorunlar altı alt başlık altında toplanmıştır. İlk olarak öğretmen algılarına göre öğrenci merkezli olan sorunlar belirlenmiştir. Bu bölümdeki öğrenciyle ilgili araştırmacı tarafından belirlenen sorunlara öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun katıldığı belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 29'u (%49) öğrencilerinin motivasyonunun düşük olduğunu belirtirken, 19'unun (%31) da bu önermeye kısmen katıldığı belirlenmiştir. Öğretmenler arasında genel bir fikir birliği ile kabul gören bir diğer önerme ise öğrencilerin neyi niçin öğrendiklerinin farkında olmayışları olmuştur. Bu önermeye 37 (%62) öğretmenin katıldığı ve 17'sinin (%28) ise kısmen katıldığı görülmektedir. Öğrencilerin uygun bir arkadaş çevresine sahip olup olmadıkları sorulan öğretmenlerin önermeye farklı yanıtlar verdiği gözlenmektedir. Öğretmenlerin 17'si (%28) bu önermeye katılırken, 16'sının (%26) bu önermeye katılmadıkları belirlenmiştir. Bunun da öğretmenlerin çalışıyor oldukları okul derecesinden kaynaklanabileceği tahmin edilmektedir. İlköğretim okulunda çalışan öğretmenlerin bu önermeye katılmadıkları doğrultusunda cevaplar verdiği düşünülmektedir. Öğretmenlerin üzerinde fikir birliğine vardıkları diğer önermeler ise öğrencilerin ailevi sorunlarının olması ve öğrencilerin maddi sıkıntı içinde olması olmuştur.

TKY uygulamalarında yaşanan sorunları belirlemeye yönelik ikinci alt başlık veliler ile ilgili sorunlar olmuştur. Bu bölümde katılımcılara, fikirlerini belirtmek üzere beş sorun gösterilmiştir. Bu sorunlar velilerin TKY eğitimi almamış olması, okula karşı ilgisiz olması, kalite çalışmalarına ekonomik destek sağlamaması, öğrenci beklentilerinin düşük olması ve okul kararlarına katılmamaları olarak ifade edilmiştir.

Öğretmenlerin çoğunluğunun bu sorunlardan, velilere yönelik bir eğitimin verilmemiş olmasına ve velilerin okula karşı ilgisiz olmaları maddelerine katıldığı belirlenmiştir. Katılımcıların %50 gibi büyük bir oranı velilerin, öğrencilerin eğitimden beklentilerinin düşük olduğuna ilişkin maddeye katılmadıkları belirlenmiştir. Bu bölümde belirlenen sorunların, TKY uygulamaları konusunda velilerin yeterince bilgilendirilmemiş olmasından; güncel bilgilerinin bu konuya çekilememiş olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

TKY uygulamalarında yaşanan sorunlara yönelik üçüncü bölüm meslektaşlarla ilgili alt başlık olmuştur. Bu bölümde katılımcılara, fikirlerini belirtmek üzere on sorun gösterilmiştir. Katılımcıların, bu bölümde gösterilen sorunlardan personelin TKY felsefesini bilmeden uygulamaya geçilmiş olması, ekonomik tatminsizlik sonucu iş doyumunun ve öğretmenlerin motivasyonun düşük olması maddelerine ortalama %50'lilik bir bölümünün katıldığı belirlenmiştir.

Meslektaşlar arasında işbirliğinin eksik olması, bireysel ve mesleki gelişimin devam etmemesi, öğretmenlerin bilgisayar, tepegöz gibi eğitim teknolojilerini kullanamaması ve öğretmenlerin eski eğitim anlayışından kurtulamaması maddelerine de katılımcıların ortalama yine %50'lilik bölümünün kısmen katıldığı belirlenmiştir. Bu veriler ışığında, öğretmenlerin meslektaşlarla işbirliği içinde oldukları, bireysel gelişimlerini bir şekilde devam ettirdikleri, eğitim teknolojilerini kullanabildikleri ve yeni eğitim anlayışına uygun bir eğitim verdikleri gözlenmektedir. Fakat bunun arzu edilen düzeyde olmadığı da öğretmenlerce bilindiği anlaşılmaktadır. Bu bölümde katılımcıların katılmadığı tek önerme ise (%42'lik bir oranla) öğretmenlerin ek işlerde çalışması ile ilgili madde olduğu gözlenmiştir. Verilen cevaplara göre, öğretmenlerin ek işlerde çalışmadıkları veya eğer çalışıyorlarsa bunu TKY uygulamalarının önünde bir engel olarak nitelendirmedikleri yorumu yapılabilir.

TKY uygulamalarında yaşanan sorunlara yönelik dördüncü bölüm yöneticilerle ilgili alt başlık olmuştur. Bu bölümde katılımcılara, fikirlerini belirlemek üzere yedi sorun gösterilmiştir. Katılımcıların, bu bölümde gösterilen sorunlardan müfettişlerin TKY ile ilgili yeterli rehberlik yapmaması ve teftişlerin geliştirmeye yönelik olarak yapılmadığına ilişkin maddelere %50'nin üzerinde bir oranda katıldıkları belirlenmiştir.

Katılımcıların, yöneticilerin yönetim becerilerinin düşük olması ve üst yönetimin değişime olumsuz tavır takınması maddelerine de çoğunlukla kısmen katıldıkları belirlenmiştir. Bu bölümde, öğretmenlerin katılmadıkları maddeler okul yönetiminin huzurlu bir çalışma ortamı sağlayamaması (katılımcıların %50'si), yöneticilerin çalışanları fikir üretimi konusunda teşvik etmemesi ve yöneticilerin gerekli yetkiye sahip olmaması (katılımcıların %38'i) ile ilgili maddeler olduğu belirlenmiştir.

TKY uygulamalarında yaşanan sorunlara yönelik beşinci bölüm eğitim programları ile ilgili alt başlık olmuştur. Bu bölümde katılımcılara, fikirlerini belirtmek üzere on sorun gösterilmiştir. Katılımcıların, bu bölümde gösterilen sorunlardan eğitim programının öğrenci ihtiyaçlarını karşılamaması, ders yükünü fazlaca ağır olması sınav baskısının kalitenin önüne geçmesi, eğitim programının yoğunluğunun TKY uygulamalarını zorlaştırması, okulların öğrenciler için çekici bir ortam hazırlayamaması ve öğrenci merkezli eğitim yapılamaması maddelerine katıldıkları (%50 ve üzeri bir oranla) belirlenmiştir. Katılımcıların, okulun kuvvetli ve zayıf yönlerinin belirlenememesi ve okulda rehberlik bölümünün işlevsel olmaması maddelerine de kısmen katıldığı belirlenirken katılımcıların tek katılmadıkları madde %45'lik bir oranla gereğinden fazla ödev verilmesi olmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, verilen ödevlerin gereğinden fazla olmadığı inancında oldukları görülmektedir.

TKY uygulamalarında yaşanan sorunlara yönelik altıncı bölüm okul koşulları ile ilgili alt başlık olmuştur. Bu bölümde öğretmenlerin, algılarını belirlemek üzere beş madde sıralanmıştır. Öğretmenlerin, bu bölümde gösterilen sorunlardan sınıfların çok kalabalık olması, okulun parasal kaynaklarının kısıtlı olması ve eğitim öğretimde memur, teknisyen gibi yardımcı personel eksikliğine ilişkin maddelere %55 ve üzeri bir oranla katıldıkları belirlenmiştir. Öğretmenler, okulda yeterli ders araç ve gereçlerinin olmaması maddesine kısmen katılırken, okulda ikili öğretim yapılmasını %37 gibi bir çoğunlukla sorun olarak değerlendirmediklerini ifade etmişlerdir.

TKY'nin uygulandığı okullarda öğretmen algılarına göre karşılaşılan sorunlara yönelik çözüm önerilerine ilişkin aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Yukarıda belirtilenlerin yanı sıra araştırmada kullanılan ölçme aracının son kısmında katılımcı öğretmenlere okullarınızda yaşanan sorunlara çözüm önerileriniz başlığı altında araştırmacı tarafından öneriler 20 madde halinde sunulmuştur. Katılımcıların, bu önerilerin hepsine %47 ile %93 arasında değişen oranlarla katıldıkları belirlenmiştir. Katılımcıların, elde edilen tüm okul verileri bilgisayar ortamına taşınmalı, güncel öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanımı özendirilmeli, okullar eğitim, spor sanat gibi her alanda başarı hedefleri belirlemeli, her okul kendi TKY kültürünü oluşturmalı; taklitçilik yapmamalı ve denetimler eleştirmek için değil geliştirmek için yapılmalı maddelerine %82 ile %93 arasında değişen oranlarda katıldıkları veya kısmen katıldıkları belirlenmiştir.

Katılımcıların, TKY uygulamaları ile ilgili küçük el broşürleri oluşturulmalı, yöneticiler yönetim ile ilgili lisans üstü çalışma yapmalı, öğretmen ve yöneticilerin performansları her yıl anketlerle ölçülmeli, öncelikle öğrenci, veli ve öğretmen beklenti ve istekleri belirlenmeli, kayıtsız şartsız sürekli yönetim desteği sağlanmalı, TKY ile ilgili yapılan çalışmalar okul içinde ve dışında duyurulmalı ve yönetmelikler TKY çalışmalarına uygun hale getirilmeli maddelerine %70 ile %78 arasında değişen oranlarda katıldıkları belirlenmiştir.

Katılımcıların, okulda sadece kaliteyle ilgilenen bir yönetici bulunmalı, TKY için dışarıdan bir uzman veya danışman yardımı alınmalı, takım çalışmaları için ders programında boşluklar bırakılmalı, yıl sonunda öğretmen-öğrenci-veli memnuniyet anketleri yapılmalı, okul faaliyetleri aylık değerlendirme toplantıları ile değerlendirilmeli ve okul faaliyetleri standartlara kavuşturulmalı (MLO standartları, ISO 9000 gibi) maddelerine %57 ile %67 arasında değişen oranlarda katıldıkları belirlenmiştir.

Araştırmacı tarafından önerilen çözümlerden sadece iki tanesinde katılımcıların katılım oranı %50'nin altında kalmıştır. Bunlar, TKY çalışmalarına aktif katılanların para ile ödüllendirilmeleri ve teftişlerin bizzat öğrenci, veli ve öğretmen tarafından yapılması ile ilgili maddeler olmuştur.

BÖLÜM IV

SONUÇ ve ÖNERİLER

4.1. Sonuç

Bursa ili merkezindeki TKY'nin uygulandığı okullarda öğretmen algılarına göre karşılaşılan problemler ve bu problemlere yönelik çözüm önerileri konulu çalışma 60 öğretmenin araştırmacı tarafından hazırlanan ankete katılımlarıyla belirlenmiştir. Ankete katılanların katılımcıların %45'ini bayan ve %55'ini erkek öğretmenler oluşturmuştur. Öğretmenlerin çoğunun (%41) 16 yıl ve üstü bir kıdeme sahip oldukları ve %61 gibi bir çoğunluğunun fakülte mezunu oldukları belirlenmiştir. %11'lik bir kısmının da yüksek lisans veya üstü bir eğitim derecesine sahip olduğu belirlenmiştir.

Öğrenci merkezli karşılaşılan sorunlar motivasyon düşüklüğü, neyi niçin öğrendiklerinin farkında olmamaları, uygun bir arkadaş çevresine sahip olmamaları, ailevi sorunlarının olması ve maddi sıkıntı içinde olmasıdır.

Veliler ile ilgili olarak yaşanan sorunlar ise, velilerin TKY eğitimi almamış olmaları, okula karşı ilgisiz olmaları, kalite çalışmalarına ekonomik destek sağlamamaları ve okul kararlarına katılamamaları olarak belirlenmiştir.

Meslektaşlar ile ilgili olarak yaşanan sorunlar ise; personelin TKY felsefesini bilmeden uygulamaya geçilmiş olması, ekonomik tatminsizlik sonucu iş doyumunun ve de öğretmenlerin motivasyonunun düşük olması olarak belirlenmiştir.

Yöneticilere ilişkin yaşanan sorunlar ise, müfettişlerin TKY ile ilgili yeterli rehberlik yapmaması ve teftişlerin geliştirmeye yönelik olarak yapılmaması olarak belirlenmiştir.

Eğitim programına ilişkin sorunlar, eğitim programının oğrenci ihtiyaçlarını karşılamaması, ders yükünü fazlaca ağır olması sınav baskısının kalitenin önüne geçmesi, eğitim programının yoğunluğunun TKY uygulamalarını zorlaştırması, okulların oğrenciler için çekici bir ortam hazırlayamaması ve oğrenci merkezli eğitim yapılamaması olarak belirlenmiştir.

Okul koşullarına ilişkin sorunlar ise, sınıfların çok kalabalık olması, okulun parasal kaynaklarının kısıtlı olması ve eğitim öğretimde memur, teknisyen gibi yardımcı personel eksikliği olarak belirlenmiştir.

Okullardaki TKY uygulamalarında yaşanılan problemlere yönelik araştırmacı tarafından önerilen tüm üzümlere, katılımcıların büyük bir çoğunluğunun katıldığı belirlenmiştir. Bunlar arasında en fazla üzerinde uzlaşılan öneriler; denetimler eleştirmek için değil geliştirmek için yapılmalı, okullar eğitim, spor ve sanat gibi her alanda başarı hedefleri belirlemeli, güncel ğretim, yöntem ve teknikleri özendirmeli, her okul kendi TKY kültürünü oluşturmalı; taklitçilik yapmamalı, elde edilen tüm okul verileri bilgisayar ortamına taşınmalı maddeleri olmuştur.

4.2. neriler

Araştırma, Bursa ili merkezindeki Yıldırım, Osmangazi ve Nilüfer ilçelerinde bulunan üç ilköğretim ve 6 ortaöğretim (iki Anadolu Ticaret Lisesi , iki Anadolu Lisesi, bir Endüstri Meslek ve bir Anadolu Teknik Lisesi) olmak üzere toplam dokuz okul üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın Türkiye'ye genellenebilmesi için tüm illeri kapsayan başka bir çalışma yapılabilir. Araştırma sonucuna göre Bursa il merkezinde yapılan TKY çalışmalarının önündeki engellerin giderilebilmesine ilişkin araştırmacı tarafından geliştirilen öneriler şunlardır;

1. Okulun oğrenci için cazip bir olabilmesi ve oğrenci ihtiyaçlarını karşılayabilmesi için eğitim programı sürekli geliştirilmelidir.
2. Tüm okul personeline TKY eğitimi uzmanlarca verilmelidir.

3. TKY felsefesi bir süreç olduğu için uygulamanın sonuçlarını almak için sabırlı davranılmalıdır.
4. Program geliştirme sürecine öğrencinin de katılımı sağlanmalıdır.
5. Müfettişler, TKY konusunda daha fazla bilgilendirilmelidir.
6. Yönetmelikler, TKY uygulamalarına uygun hale getirilmelidir.
7. Okulların rehberlik bölümlerinin fonksiyonelliği artırılmalıdır.
8. Eğitim programları, öğrenci ihtiyaçları ön planda tutularak yeniden yapılandırılmalıdır.
9. Her okulda Eğitim Programları ve TKY uygulamalarından sorumlu program geliştirme uzmanları bulunmalıdır.
10. Yapılacak olan diğer araştırmalar ile yönetici, öğrenci, veli algılarına bakılıp bunlar birbirleri ile karşılaştırılabilir.
11. Okula velilerin maddi katkılarını sağlamak için yasal düzenlemeler yapılmalıdır.
12. Yöneticiler, fikir üretebilme ve kararlara katılabilme ortamı sağlamalıdır.
13. Öğretmen teftişleri objektif kriterlere göre eleştirmek için değil geliştirmek için yapılmalıdır.
14. Okullar, her yeni eğitim dönemi için hedefler belirlemeli ve bu hedefler sürekli ileriye taşınmalıdır.
15. Seminer döneminde yenilikler öğretmenlere duyurulmalıdır.
16. TKY uygulamaları konusunda her okul kendine en uygun olacak yönetim anlayışını ortaya çıkarmalıdır; bu konuda diğer okulları uyguladıkları aynen taklit edilmemelidir.
17. Okulun ekonomik, kültürel, eğitimsel her türlü faaliyetleri bilgisayar ortamına taşınmalıdır.
18. Öncelikle öğrenci, öğretmen ve veli istek ve beklentileri belirlenmelidir.
19. TKY uygulamalarıyla ilgili küçük el broşürleri oluşturularak tüm okul personeline dağıtılmalıdır.
20. Yöneticiler yönetim becerilerini geliştirmeye yönelik seminerlere katılmalı ve/ya lisans üstü çalışma yapmalıdır.
21. TKY ile ilgili çalışmalar ve başarılar okul içinde ve dışında duyurulmalıdır.

KAYNAKÇA

- Akça, E. S., (2002) “Öğretmen Yeterlilikleri Bakımından MLO Modeli Uygulamalarının Değerlendirilmesi”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Akdemir, A., (2001) “Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi ve Yöneylem Araştırması Uygulamaları” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Aksu, M. B., (1995) “Toplam Kalite Yönetimi”, **Eğitim Yönetimi Beytepe Dergisi**. Bahar sayısı, 1 (2).
- Alkan, C., (1994) “Eğitim ve Öğretim Araç ve Gereçlerinde Standardizasyon ve Kalite”. **Türk Milli Eğitiminde Kalite Paneli 15 Nisan (41-44)** İstanbul: TSE Yayınları.
- Anonim, (1990) “Türkiye Cumhuriyeti ile Uluslararası Kalkınma Bankası arasında akdedilen İkraz Anlaşması”, **Resmi Gazete, 10.07.1990 sayı20570: 1-7**.
- Atalay, S., “Bilgi Toplumu ve Öğretmenlerin Sorunları”, **Modern öğretme Yetiştirmede Gelişme ve İlerlemeler Sempozyum’96 30 Eylül – Ekim**. Ankara, MEB Yayınları.
- Baksan, G. A., Aydın, A., (2000) ‘Eğitim Sisteminde İnsan Unsuru ve Toplam Kalite Yönetimi Anlayışı’, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, C:18**, Ankara.
- Balcı, A., (1993) **Etkili Okul Kuram, Uygulama ve Araştırma**, Ankara, Erek Ofset Baskı.
- Bostingl, J.J., (2000) **Kalite Okulları, Eğitimde Toplam Kalite Yönetimine Giriş**, Dünya Yayıncılık. İstanbul.
- Bolat, T., (2000) **Toplam Kalite Yönetimi**. İstanbul, Beta.

- Bozkurt, R.,(1994) “Toplam Kalite Sistemi”, **Verimlilik Dergisi**, Ankara MPM Yayınları (Özel Sayı), 171-212.
- Bozkurt, R., (1998) **Kalite İyileştirme Araç ve Yöntemleri**, MPM Yayınları, Ankara.
- Budak, Y., (1999) “Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi ve Etkili Okulun Gerçekleşmesinde Öğretmenlere Yönelik Hizmet İçi Eğitimin Önemi”, **Çağdaş Eğitim Dergisi**, Ankara. Sayı: 251.
- Cafoğlu, Z., (1996) **Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi**, Avni Akyol Ümit Kültür ve Eğitim Vakfı, İstanbul.
- Coşkun, S., (2002) “Türk Kamu Sektöründe Toplam Kalite Yönetimi: Kamu Çalışanlarının Kamu Kurumlarında Toplam Kalite Uygulamaları, Etkileri ve Uygulamada Yaşanan Problemlere İlişkin Görüşleri”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bilkent Üniversitesi, Ankara.
- Ceylan, M., (1998) “Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi ve Müşteri Memnuniyeti”, **Eğitim Yönetimi Dergisi**. Kış Sayısı 1(3), 23-39.
- Çelik, M., (1996) “Toplam Kalite Yönetimi”, **Türk Telekom Dergisi**, Ankara.
- Çelik, V., (2000) **Okul Kültürü ve Yönetimi**, Ankara, Pegem Yayıncılık.
- Çetin, E., “Toplam Kalite Yönetimi İlkelerinin İlköğretim Okullarında Uygulanabilirliğinin Araştırılması”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Çetinkaya, A., N., Bal, H., Erbil, O., (2002) **Müfredat Laboratuar Okulları, MLO Modeli** . Ankara.
- Çetinkaya, A., N., Gülmez, T., S. (2002) **Okul Gelişim Modeli Planlı Okul Gelişimi**. Düzeltilmiş 3. Basım. Ankara.

- Çoruh, M., (1997) “Master Programında Uygulamalı Toplam Kalite Yönetimi Dersi”,
Yüksek Öğretimde Sürekli Kalite İyileştirme Sempozyumu, Haberal
Eğitim Vakfı, Ankara.
- Deming, W. E., (1992) **The New Economics For Industry, Education, Government**.
Cambridge, Mass.: MIT Center for Advancve Engineering Study.
- Demirel, Ö., (1999) **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme**, 2.
Baskı, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Duruiz, L., (1995) “Eğitimde Kalite Arayışları”, **4. Ulusal Kalite Kongresi**. Toplam
Kalite Yönetimi ve Eğitimde Kalite. Kalder; İstanbul.
- Düren, Z., (1990) **İşletmelerde Kalite Çemberleri**, Evrim Basın Yayın Dağıtım.
İstanbul.
- Düren, Z., (2000) **2000’li Yıllarda Yönetim**, Alfa Basım Dağıtım Ltd. Şti. İstanbul
- Efil, İ., (1997) **Yönetimde Kalite Çemberleri ve Uygulama Örnekleri**, Bursa,
Uludağ Üniversitesi Güçlendirme Vakfı.
- Efil, İ., (1999) **Toplam Kalite Yönetimi ve Toplam Kaliteye Ulaşmada Önemli Bir
Araç ISO 9000 Kalite Güvence Sistemi**, Uludağ Üniversitesi Yayınları,
Bursa.
- EFQM, (1999) **Mükemmellik Modeli**.
- Ensari, H., (1999) **21. Yüzyıl Okulları İçin Toplam Kalite Yönetimi**, Sistem
Yayıncılık, İstanbul.
- Erden, M., (1998) **Eğitimde Program Değerlendirme**, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Erdoğan, İ., (2002) **Özel Okullar ve Eğitimde Kalite**, Tayf. Antalya.

- Erkan, S., “Geleceğin Eğitim Sisteminde Sınıf Öğretmenliği”, **Modern Öğretme Yetiştirmede Gelişme ve İlerlemeler Sempozyum’96 30 Eylül – Ekim**. Ankara, MEB Yayınları.
- Erol, Z., (1994) “Kriz ve Kalite”, **Önce Kalite Dergisi**, Yıl 3, Sayı 9, Ekim
- Evrenosoğlu, N. M., (1995) “Eğitimde Kalite” **4. Ulusal Kalite Kongresi: TKY ve Eğitimde Kalite**. İstanbul, Tüsiad – Kalder Yayınları.
- Fidan, Y., (1995) “Hizmet İşletmelerinde Verimlilik İçin Alternatif Geliştirme Stratejileri”, **Verimlilik Dergisi**, Ankara. MPM Yayınları, Sayı: 4.
- Gabor, A., (1990) **The Man Who Discovered Quality**, Penguin. New York.
- Gençyılmaz, G., Zaim, S., (1999) ‘Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi’, **İ.Ü. İşletme Fakültesi Dergisi**, C:28, S: 2/Kasım, İstanbul.
- Glasser, W., (1999) **Okulda Kaliteli Eğitim**, Beyaz Yay.: 44, İstanbul.
- Gözlü, S., (1994) “Üretim Verimlilik ve Toplam Kalite Yönetimi”, **Toplam Kalite Yönetiminde Türkiye Perspektifi**, Üniform Matbaacılık. İstanbul.
- Gürel, İ. H., “Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi ve Uygulamadan Örnekler.” (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1998.
- Gürlek B., ve Gürel, M. A., (1998) “Kaliteye Giden Yolda Etik Yapının Rolü”, **Dokuz Eylül Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi**, 8, (1).
- Halis, M., (2000) **Paradigmadan Uygulamaya Toplam Kalite Yönetimi ve ISO 9000 Kalite Güvence Sistemleri, ISO 9002 Kalite Belgesi Çalışmaları**, Beta Basımevi, İstanbul.
- Hamedoğlu, M.A., (2002) “İlköğretimde Toplam Kalite Yönetiminin Uygulanmasında Görülen Engeller”. Yayınlanmamış yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi.

Hardjono, T.W., Have, S.T., Have, W.D.T., (1997) **Mükemmele Ulaşmanın Yolları**, Rem Ofset Matbaacılık San. Ve Ltd. Şti., İstanbul.

Honeycutt, A., (1993) "Total Quality Management in TRW", **The Journal of Management**, MCB. University Pres Ltd., Vol. 15 Number: 5, California.

Hergüner, G., (1998) "Eğitimde Toplam Kalite Uygulamasının Sağlayacağı Yararlar", **Eğitim Yönetimi**, Kış Sayısı, 4 (13), 11-21.

Imai, M., (1994) **Kaizen: Japonya'nın Rekabetteki Başarısının Anahtarı**, İstanbul, Brisa Yayınları.

İrmiş, A., (1999) "Kamu Örgütlerinde Mevcut Yönetim Kültürünün Toplam Kalite Yönetiminde Uygunluğu" Kamu Yönetiminde Kalite I. Ulusal Kongresi, TODAİE, Ankara.

Ishikawa, K., (1997) **Toplam Kalite Kontrolü**, İstanbul, Kalder.

Jenkins, L., (1998) "Deming'in Kalite İlkelerini Uygulayarak" Sınıflarda Öğrenmenin İyileştirilmesi, Kalder Yay. İstanbul.

Juran, J.M., (1988) **Juran on Planning For Quality**, N.Y.: Free Pres

Kavrakoğlu, İ., Bakır, M., (1996) **ISO 9000 Deneyimi, Türkiye, Belçika, İsrail**. Kalder Yayınları No:11. İstanbul.

Kalder (1995), Kalite Derneği, Temmuz-Aralık, 95 Eğitim Programı, İstanbul.

Kalder, (2002) **Eğitim Kurumları İçin Toplam Kalite Yönetimi ve Özdeğerlendirme**, Kalder Yayınları No:32. İstanbul

Kavrakoğlu, İ., (1994) **Toplam Kalite Yönetimi**, İstanbul, Kalder.

Kavrakoğlu, İ., (1996) **Toplam Kalite Yönetimi**, İstanbul, Kalder.

- Karasar, N., (1994) **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**, Ankara: 3A araştırma Eğitim Danışmanlık.
- Koçal, S., (1998) “Yüksek Öğretim Kurumlarında TKY Sürecinde Hizmet Birimi, Öğrenci ve Öğretim Elemanı Başarı Değerlendirmesi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara. Başkent Üniversitesi.
- Kovancı, A., (2001) **Toplam Kalite Yönetimi Fakat Nasıl?** İstanbul, Sistem.
- Köksal, G., (1998) “Eğitim Sisteminde TKY Uygulamasının Sağlayacağı Yaralar”, 2. **TKY Makale Yarışması – Ödül Kazanan Makaleler**, İstanbul, Tüsiad – Kalder Yayınları.
- Köksal, H., (1998) **Kalite Okullarına Geçişte Toplam Kalite Yönetimi**, Dünya Yayıncılık. İstanbul.
- Küçükahmet, L., (2002) **Öğretimde Planlama ve Değerlendirme**, Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Külahoğlu, Ş. Ö. ve diğerleri, (2000) **Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Langford, D. P., Cleary, B.A., (1999) **Eğitimde Kalite Yönetimi**, Kalder Yay., No: 29, İstanbul.
- Lee, T. H., (1996) “Toplam Kalite Yönetimi ve Liderlik” **Verimlilik Dergisi**, Özel Sayı.
- MEB, (1999) **MLO Modeli**, Ankara, Milli Eğitim Basımevi.
- Mutlu, S., (2001) “Öğretmen ve Yöneticilere Göre İlköğretim Okullarında Toplam Kalite Yönetiminin Uygulanabilirliği” . Yayınlanmamış Yüksek Lisans Çalışması, Çukurova Üniversitesi.
- Numanoğlu, G., (2001) “Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi”, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi**, Sayı: 1-2 Cilt 34.

- Okutan, M., (1999) ‘ Toplam Kalite Yönetimi ve Okul Yönetimine Uygulanışı’, **Yaşadıkça Eğitim Dergisi**, C: 63.
- Onay, İ., Koroğlu, A., (1996) “Toplam Kalite ve Müşteri İçin Üstün Değer Yönetimi”, **Verimlilik Dergisi**, (Özel Sayı), 109-118.
- Orçunus, A.R., (1995) “Rekabetçi Yönetim ve Tüsiad – Kalder Toplam Kalite Modeli”, **Verimlilik Dergisi Toplam Kalite**, Özel Sayı.
- Özçelikel, H., (1994) **Bir Personel Yöneticisinin Gözüyle Japon Yönetim Sistemleri**, Ankara, MESS Eğitim Vakfı Yayınları.
- Özdemir, S., (1996) “Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi”, **Verimlilik Dergisi**, Özel sayı, 213-222.
- Özdemir, S., (2000) **Eğitimde Örgütsel Yenileşme**, Pegem A Yayıncılık. Ankara.
- Özden, Y., (2000) **Eğitimde Yeni Değerler**, Ankara, Pegem.
- Özevren, M., (2000) **Toplam Kalite Yönetimi Temel Kavramlar ve Uygulamalar**, Alfa Basım Dağıtım Ltd. Şti. İstanbul.
- Öztunç, H., (2001) “İstatistiksel Düşünce Tarzı Olarak Toplam Kalite Yönetimi Varsayımlar ve Algılama Biçimleri”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Öztürk, H., (2001) “MLO Projesinin İşleyişinin Değerlendirilmesi”, **Çağdaş Eğitim Dergisi**, Ekim, 2002. Sayı:291.
- Paçacı, D., (2001) “Okulda Kaliteyi Belirleyen Faktörler ve Ortaöğretim Öğrencilerinin Kalite Anlayışları”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Peşkircioğlu, N., (1995) “Toplam Kalite Yönetimi ve Katılımcılık”, **Verimlilik Dergisi**, Ankara, MPM Yayınları.

- Peşkircioğlu, N., (1996) “Toplam Kalite Yönetimi ve Katılımcılık”, **Verimlilik Dergisi**, Ankara, (Toplam Kalite Özel Sayı).
- Rabson, M., (1989) “Kalite sayesinde Mükemmellik”, **Kalite Dergisi**, (4), 10.
- Sadıklar, C. T., (1995) **2000’li Yıllar: Dünya ve Türkiye**, T.C. Kültür Bakanlığı Yay., No: 1720, Ankara.
- Sarıkaya, M., (2001) “Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi ve İstanbul İli Milli Eğitim Yöneticilerinin Eğitimde Toplam Kaliteye Bakış Açısı”. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Sarvan, F., Cömert, Ş., Karakaş, K., (1997) “Yüksek Öğretimde Toplam Kalite Yönetimi Felsefesinin Uygulanabilirliğini İrdeleyen Teorik Bir Yaklaşım”, **Yüksek Öğretimde sürekli Kalite İyileştirme Sempozyumu**, Haberal Eğitim Vakfı, Ankara.
- Savaş, H., (1996) “Toplam Kalite Yönetimi”, **Standart**, 1996 s.13.
- Seyfullahoğulları, A., (2002) “Uygunluk Analizi ve Tekstil Sektöründe Toplam Kalite Yönetimi Anlayışı Üzerine Bir Uygulama”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Ankara.
- Soylu, K. ve diğerleri. (1998) **TKY Sözlüğü**, Beyaz Yayınları, İstanbul.
- Sönmez, N., (1999) “Özel ve Resmi Genel Lise Müdürlerinin Toplam Kalite Yönetimi (TKY)’nin Genel Liselerde Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşleri”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Şimşek, M., (1998) **Kalite Yönetimi**, İstanbul.
- Şişman, M. ve S. Turan, (2001) **Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi**, Pegem Yayıncılık, Ankara.

- Taşkesen, Ö. (2002) “Toplam Kalite Yönetimi”. Yayınlanmamış Tez Çalışması, Uludağ Üniversitesi.
- Temel, A., (1999) ‘Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi’, **Milli Eğitim**, (149).
- Tümer, S., (1995) “Toplam Kalite Yönetiminde Kuruluş Örgüt Yapısı”, **Verimlilik Dergisi**, Ankara MPM Yayınları, Özel Sayı.
- Türedi, A., (2000) “Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi”, **Çağdaş Eğitim Dergisi**, Kasım 2000, 270.
- Türkmen, İ., (1995) “Toplam Kalite Yönetimine Geçiş ve Uygulamada Başarıyı Engelleyen Faktörler”, **Verimlilik Dergisi**, Ankara, MPM Yayıncılık. Özel sayı.
- Uçar, A., (2000) ‘İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğünde Toplam Kalite Yönetimi Anlayışı ve Uygulamaları’.
- Uçar, A., (2001) ‘İstanbul İlköğretim Okul Öğretmenleri Performans Değerlendirmesi’ Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Uluğ, F., (1999) “Okul Sisteminde Toplam Kalite Yönetimi”, **Kamu Yönetiminde Kalite 1. Ulusal Kongresi**, TODAİE Yayın No: 289, Ankara.
- Uysal, H., (1998) “TKY’nin İlköğretime Uygulanabilirliği”. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Gazi Üniversitesi.
- Ünal, S., (1996) “Okul Yöneticileri ve Kalite”, **III. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Uludağ Üniversitesi 5-7 Eylül 1996 Bildiri Özetleri**, Bursa.
- Ünal, S., (1998) “Eğitim Örgütlerinde TKY Öğeleri ve Uygulamada Karşılaşılan Engeller”, **7. Ulusal Kalite Kongresi Tebliğler ve Özgeçmişler-5**, Kalder, İstanbul.

- Üstel, İ., (1995) “Toplam Kalite Yönetimi Işığında Sağlık Hizmetleri” **Tüketici Bülteni**, TSE Yay., Nisan, Ankara.
- Variş, F., (1985) **Eğitimde Program Geliştirme**, Ankara.
- Yağız, Ö., (1998) “Yüksek Öğretim Kurumları ve Toplam Kalite Yönetimi”. ODTÜ Geliştirme, Cilt 24, - 43, Sayı 2, 1007.
- Yıldırım, H. A., (2002) **Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi**, Nobel Yayınları, Ankara.
- Yılmaz, E., (2002) Milli Eğitim Bakanlığı'nın Bir Biriminde Toplam Kalite Yönetimi'nin Özünü Oluşturan Etik Değerlerin Algılanmasına Yönelik Bir Durum Çalışması” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yuter, M., (1999) “TKY Felsefesinin Eğitim Sektörüne Uygulanabilirliği” (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Uludağ Üniversitesi.
- Yüksek Öğretimde Kalite Yönetimi Alt Grubu Raporu, “Yüksek Öğretimde Toplam Kalite Yönetimi Yaklaşımları ve ABD Örneği”, Tüba – Tübitak – TTGV Bilim – Teknoloji – Sanayi Tartışmaları Platformu, Ankara; Şubat 1996.

İnternet Adresleri

www.kadioglu.bizland.com/tky.htm

<http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/144/temel.htm>

<http://izmir.meb.gov.tr/tky1.htm>

<http://iogm.meb.gov.tr/PROJE/ortaprtky.htm>

<http://213.139.192.206/egitimciler/0752.4/0752.4mustafaerkaya.egitiminsorunlari>

<http://kalder.gov.tr>

mufaliucar@yahoo.com

<http://www.ogretmenlersitesi.com/dokuman/tky.asp>

<http://elazig.meb.gov.tr/kalite1.htm>



EKLER

EK – 1

Sayın Eğitimci,

Bu araştırmanın amacı Toplam Kalite Yönetiminin uygulandığı okullarda öğretmenlerin karşılaştığı sorunları ve yine öğretmenlerin bu sorunlara yönelik önerdiği çözüm yollarını belirlemektir. Size sunulan ifadelerde görüşlerinizi belirtirken iten davranmanız bu engellerin aşılmasında büyük katkı sağlayacaktır.

Araştırma sonuçları topluca değerlendirileceği için isim yazmanıza gerek yoktur. Gerekli ilgiyi göstereceğiniz inancıyla teşekkür eder saygılar sunarım.

Sinan SEZER

Uludağ Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eğitim Bilimleri ve Öğretim A.B.D.

Yüksek Lisans Öğrencisi

Lütfen aşağıda eğitimin kalitesi önünde engel olarak görülen düşüncelere ne düzeyde katıldığınızı “**Katılıyorum**”, “**Kısmen Katılıyorum**”, “**Katılmıyorum**” seçeneklerinden birine “x” işareti koyarak belirtiniz. Lütfen boş bırakmayınız.

CİNSİYETİ	<input type="checkbox"/> BAYAN	<input type="checkbox"/> BAY		
KIDEMİ	<input type="checkbox"/> 0-5 yıl	<input type="checkbox"/> 5-10 yıl	<input type="checkbox"/> 11-15 yıl	<input type="checkbox"/> 16 yıl ve fazlası
MEZUNİYETİ	<input type="checkbox"/> Öğrt. Okulu	<input type="checkbox"/> Yüksek Okul	<input type="checkbox"/> Fakülte	<input type="checkbox"/> Yüksek Lisans

OKULUNUZDA TKY UYGULAMALARINDA YAŞANAN SORUNLAR		Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum
A. ÖĞRENCİLER İLE İLGİLİ				
	Öğrencilerin motivasyonun düşük olması			
	Öğrencilerin neyi niçin öğrendiklerinin farkında olmaması			
	Öğrencilerin uygun bir arkadaş çevresinin olmaması			
	Öğrencilerin ailevi sorunlarının olması			
	Öğrencilerin maddi sıkıntı içinde olması			
B. VELİLER İLE İLGİLİ				
	Velilere yönelik bir TKY eğitimin verilmemiş olması			
	Velilerin okula karşı ilgisiz olması			
	Kalite çalışmaları için velilerden ekonomik destek sağlanamaması			
	Velilerin, öğrencilerin eğitiminden beklentilerinin düşük olması			
	Velilerin okuldaki kararlara katılamaması			
C. MESLEKTAŞLAR İLE İLGİLİ				
	Öğretmenler arasında işbirliği eksikliğinin olması			
	Takım çalışması yapılmaması			
	Bireysel ve mesleki gelişimin devam etmemesi			
	Mesleğine, kişisel ve mesleki yeterliliği olmayanların da alınması			
	Öğretmenlerin ek işlerde çalışması			
	Personelin TKY felsefesini bilmeden uygulamaya geçilmiş olması			
	Ekonomik tatminsizlik sonucu iş doyumunun düşük olması			
	Öğretmenlerin motivasyonun düşük olması			
	Öğretmenlerin eğitim teknolojilerini (bilgisayar, vb) kullanamaması			
	Öğretmenlerin eski eğitim anlayışlarından kurtulamaması			

D. YÖNETİCİLER İLE İLGİLİ			
Müfettişlerin TKY ile ilgili yeterli rehberlik yapmaması			
Yöneticilerin yönetim becerilerinin yetersiz oluşu			
Üst yönetimin değişime olumsuz tavır takınması			
Okul yönetiminin huzurlu bir çalışma ortamı sağlayamaması			
Yöneticilerin çalışanları fikir üretmesi konusunda teşvik etmemesi			
Denetim mekanizmasının yapıcı amaçlarla kullanılmaması			
Yöneticilerin, gerekli yetkiye sahip olmaması			
E. EĞİTİM PROGRAMLARI İLE İLGİLİ			
Eğitim programının öğrenci ihtiyaçlarını karşılamaması			
Ders yükünün fazlaca ağır olması			
Sınav baskısının kalitenin önüne geçmesi			
Gereğinden fazla ödev verilmesi			
Okulun kuvvetli ve iyileştirmeye açık alanlarının belirlenememesi			
Eğitim programının yoğunluğunun TKY uygulamalarını zorlaştırması			
Okullarda rehberlik bölümünün işlevsel olmaması			
Okulların öğrenciler için çekici ortam hazırlayamaması			
Öğretimin, eğitimin önüne geçmesi			
Öğrenci merkezli eğitim yapılamaması			
F. OKUL KOŞULLARI İLE İLGİLİ			
Sınıfların çok kalabalık olması			
Okulda yeterli ders araç-gereçlerinin bulunmaması			
Okulda ikili öğretimin yapılması			
Okulun parasal kaynaklarının kısıtlı olması			
Eğitim-öğretimde yardımcı personelin eksikliği (memur, teknisyen..)			

Yukarıda belirtilmeyen fakat okulunuzda var olan sorunları önem sırasına göre belirtiniz.

1. _____.
2. _____.
3. _____.

OKULUNUZDA YAŞANAN SORUNLARA ÇÖZÜM ÖNERİLERİNİZ		Katlıyorum	Kısmen Katlıyorum	Katılmıyorum
1.	Okulda sadece kaliteyle ilgilenen bir yönetici bulunmalı			
2.	TKY çalışmalarına aktif katılanlar parayla ödüllendirilmeli			
3.	Elde edilen tüm okul verileri bilgisayar ortamına taşınmalı			
4.	TKY uygulamaları ile ilgili küçük el broşürleri oluşturulmalı			
5.	Güncel öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanımı özendirilmeli			
6.	Yöneticiler yönetim ile ilgili lisans üstü çalışma yapmalı			
7.	TKY için, dışarıdan bir uzman veya danışman yardımı alınmalı			
8.	Takım çalışmaları için ders programında boşluklar bırakılmalı			
9.	Yıl sonunda öğretmen-öğrenci-veli memnuniyet anketleri yapılmalı			
10.	Öğretmen ve yöneticilerin performansları her yıl anketlerle ölçülmeli			
11.	Okul faaliyetleri aylık değerlendirme toplantıları ile değerlendirilmeli			
12.	Okul faaliyetleri standartlaştırılmalı (MLO standartları, ISO 9000, vb)			
13.	Okullar, her alanda (eğitim, spor, sanat...) başarı hedefleri belirlemeli			
14.	Öncelikle öğrenci, öğretmen ve veli beklenti ve istekleri belirlenmeli			
15.	Kayıtsız şartsız ve sürekli yönetim desteği sağlanmalı			
16.	Her okul kendi TKY kültürünü oluşturmalı, taklitçilik yapmamalı			
17.	Yapılan çalışmalar duyurulmalı			
18.	Dış değil iç denetim sağlanmalı			
19.	Yönetmelikler TKY çalışmalarına uygun hale getirilmeli			
20.	Denetimlerin eleştirmek için değil geliştirmek için yapılmalı			

Yukarıda belirtilmeyen fakat sizin önerdiğiniz çözümleri önem sırasına göre belirtiniz.

1. _____.
2. _____.
3. _____.
4. _____.

EK - 2

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Yönetimi Değerlendirme ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı

SAYI : B.08.0.MÜB.0.37.04.05/401 ANKARA
KONU : TKY Uygulama Yönergesi 19/10/1999

BAKANLIK MAKAMINA

Millî Eğitim Bakanlığı merkez, taşra ve yurt dışı teşkilâtı ile bağlı okul ve kurumlarda yürütülen faaliyetlerin “toplam kalite yönetimi” anlayışıyla gerçekleştirilmesine ilişkin, Bakanlık birimlerinin de görüşleri alınarak bir yönerge hazırlanmıştır.

Müdürler Kurulunda da görüşülerek kabul edilen yönerge ilişikte sunulmuştur.

Söz konusu yönerge bir proje ve plân çerçevesinde yürütülecektir. Bu çerçevede hazırlanan projeye göre Toplam Kalite Yönetimi Bakanlık merkez teşkilâtında 3 aşamalı olarak uygulanacaktır. Taşra teşkilâtında ise birimler kendilerine bağlı okul ve kurumlarda eş zamanlı olarak veya aşamalı olarak uygulayabileceklerdir.

Yönergenin ilişikte sunulan proje çerçevesinde uygulanmasına emir ve müsaadelerini arz ederim.

Kadir ÇETİN
Daire Başkan V.
Uygun Görüşlerinize Arz Ederim

16/10/1999
BenerCORDAN
Müsteşar
O L U R

19/10/1999
Metin BOSTANCIOĞLU
Millî Eğitim Bakanı

MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
TOPLAM KALİTE YÖNETİMİ UYGULAMA YÖNERGESİ

BİRİNCİ BÖLÜM

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 yurt dışı 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.

İKİNCİ BÖLÜM

Temel İlkeler

Toplam Kalite Yönetimi Uygulamasıyla İlgili Temel İlkeler

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.
- ı) 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 değişimle mümkün olacağının herkes tarafından bilinmesi sağlanır.
- m) Kurumsal ve bireysel amaçlar arasında denge sağlanarak çalışanların iş doyumunu göz önünde bulundurulur.

ÜÇÜNCÜBÖLÜM

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

Kurul ve Ekiplerin Oluşturulması

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 projesiyle 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 uygulama sürecinde:

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

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Yürürlük ve Yürütme

Yürürlük

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

Yürütme

Madde 12- Bu Yönerge hükümlerini Millî Eğitim Bakanı yürütür.

A.5. 2003-2004 EĞİTİM-ÖĞRETİM YILI OKUL TÜRLERİNİN İLÇELERE GÖRE DAĞILIMI

İLÇELER	Anaokulu	Anaokulu (Özel)	ANAOKULU TOPLAMI	İlköğretim Okulları (Resmi)	Pansiyonlu İlköğretim	Kısmen taşınan İlköğretim	Özel İlköğretim	Özel Eğitim Okulları	LKÖĞRETİM TOPLAMI	Genel Lise	Anadolu Lisesi	Fen Lisesi	Anadolu Öğretmen Lisesi	And.Güzel Sanatlar Lisesi	Özel Lise	GENEL LİSE TOPLAMI	End.Meslek Lisesi	Kız Meslek Lisesi	Ticaret Lisesi	And.Otel Tur.Mes.Lis.	İmam-Hatip Lisesi	İşitme Engelliler Meslek Lisesi	MES. LİSESİ TOPLAMI	LİSELER GENEL TOPLAMI	GENEL TOPLAM	
NİLÜFER	3	6	9	35		5	10	3	53	1	1				1	12	2	*1	3				1	7	19	81
OSMANGAZI	4	11	15	94	1	5	2		102	11	4	1	1		1	18	5	3+*1	2	1				12	30	147
YILDIRIM	8	2	10	62		0	0	1	63	7	1					8	2	1	1		2			6	14	87
BÜYÜKORHAN				6		16			22							0			*1					1	1	23
GEMLIK	1		1	17		6	1		24	1	1					2	1	1	1		1			4	6	31
GÜRSU	1		1	5		6	1		12						1	1			*1					1	2	15
HARMANCIK				2		3			5							0	*1							1	1	6
İNEGÖL	1		1	44		26	3		73	1	1				2	4	1+*1	1	1		1			5	9	83
İZNIK				14		3			17	1	1					2	1	*1			1			3	5	22
KARACABEY				26		5			31	1	1					2	1	1	1		1			4	6	37
KELES				7	1	10			18							0			*1		1			2	2	20
KESTEL		0	0	12		11			23	1						1	1	*1						2	3	26
MUDANYA	1	1	2	14		16	3		33	1	1					2	*1				1			2	4	39
M.KEMALPAŞA	1		1	31	1	21	1	1	55	1	1		1			3	1	1	1		1			4	7	63
ORHANELİ				12		2			14	1	1					2	*1				1			2	4	18
ORHANGAZI				20		0			20		1					1	1	1	*1		1			4	5	25
YENİŞEHİR				17		1			18	1	1					2	1	1	1		1			4	6	24
TOPLAM	20	20	40	418	3	136	21	5	583	28	15	1	2	1	13	60	21	14	15	1	12	1	64	124	747	

(*) Çok Programlı Liseler

Tahsin YAZIR