

**TOPLAM KALİTE YÖNETİMİ
UYGULAMALARININ OKUL
GELİŞİMİNE KATKISI**

**Yalçın Fazıl EKER
(Yüksek Lisans Tezi)**

Eskişehir-2003

TOPLAM KALİTE YÖNETİMİ UYGULAMALARININ
OKUL GELİŞİMİNE KATKISI

Yalçın Fazıl EKER

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Eğitim Bilimleri (Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi) Anabilim Dalı

Danışmanı: Prof.Dr. Çoşkun BAYRAK

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Şubat 2003

YÜKSEK LİSANS TEZİ ÖZÜ

TOPLAM KALİTE YÖNETİMİ UYGULAMALARININ OKUL GELİŞİMİNE KATKISI

Yalçın Fazıl EKER

Eğitim Bilimleri (Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi) Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ocak 2003

Danışmanı: Prof.Dr. Çoşkun BAYRAK

Bu araştırma ile, Eskişehir merkez ilçedeki resmi ilköğretim okullarında yürütülen toplam kalite yönetimi uygulamalarının okul gelişimine etkisinin, okul yöneticileri ve toplam kalite yönetimi okul temsilcilerinin (formatörlerin) görüşlerine göre belirlenmesi amaçlanmıştır.

Tarama modelinde desenlenen araştırma 2002-2003 eğitim öğretim yılında Eskişehir merkez ilçedeki, 99 ilköğretim okulunda görev yapan, 99 okul yöneticisi ve 99 formatör üzerinde gerçekleştirilmiş, evrenin % 90'ından kullanılabilir veri elde edilmiştir.

Okul yöneticisi ve formatörlerin kişisel özelliklerini ve toplam kalite yönetimi uygulamalarının okul gelişimine katkısına ilişkin değerlendirmelerini belirlemeye yönelik maddelerin çözümlenmesinde frekans ve yüzde hesaplamaları kullanılmıştır. Evren üzerinde çalışıldığından hipotez testine dönük çıkarımsal istatistik yöntemler kullanılmamış, ayrıntılı frekans yüzde analizlerine olanak sağlayan betimsel istatistiksel yöntem kullanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, toplam kalite yönetimi uygulamalarının, okullarda, liderlik ve demokratik ortamın gelişmesi, sürekli iyileşme ve gelişme, müşteri memnuniyeti, tedarikçilerle işbirliği, konularında okul gelişimine katkı sağladığı ancak tam katılım boyutunda çalışanların kendiliğinden sorumluluk alma isteğinin artmasına ve sınıf yönetimi etkinliklerinin gelişmesine katkı sağlamadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Toplam kalite yönetimi uygulamaları, okulların sürekli gelişmeye devam etmelerinde gerekli olan zihniyet değişikliğini yaratacak yöntem olarak benimsenmektedir. Okullarda yürütülen çalışmaların toplam kalite yönetimi anlayışı ile yeniden yorumlanması, okulların gelişimi için harcanan çabalara ivme kazanacaktır.

ABSTRACT

THE EFFECTS OF TOTAL QUALITY MANAGEMENT PRACTICES FOR THE SCHOOL DEVELOPMENT

Yalçın Fazıl EKER

Division of Educational Sciences

(Education Administration, Supervising, Planning and Economics)

Anadolu University Institute of Educational Sciences

Adviser: Professor Dr. Coşkun BAYRAK

It has been aimed with this study to identify the opinions of managers and the school agents of Total Quality Management about the effects of Total Quality Management practices for the school development in Eskişehir.

The study was carried out 99 primary school managers and 99 school agent teachers in 2002-2003 Scholastic year which performed based on survey research method. It has been obtained % 90 straight data from the universe.

The data were analyzed through frequency and percentage to investigate the personal information and the opinions of the school managers and school agent teachers about the effects of Total Quality Management practices for the school development.

As a result, this study explored that Total Quality Management practices in schools have affected the school development with the topics which are leadership, democratic school climate, continuous development and improvement, customer satisfaction.

But the result obtained from the study showed that the Total Quality Management has not been effective for the classroom management activities and total participation especially about getting responsibility.

Total quality management practices have been accepted that the method which might change the thoughts that cause development of schools.

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Yalçın Fazıl EKER'in "Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarının Okul Gelişimine Katkısı" başlıklı tezi 27/02/2003 tarihinde, aşağıda belirtilen jüri üyeleri tarafından Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi yüksek lisans tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

	Adı-Soyadı	İmza
Üye (Tez Danışmanı) :	Prof.Dr.Coşkun BAYRAK	
Üye :	Doç. Dr.Esmahan AĞAOĞLI	
Üye :	Yrd.Doç.Dr.Oğuz GÜRSEL	

Prof.Dr. İlknur KEÇİK
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ÖNSÖZ

Dünyada yaşanan hızlı değişim, bu değişikliklere çabuk uyum sağlayabilecek hatta bu değişimi yaratacak bilgi ve beceriye sahip, üretken, kültürlü bireylerin yetişmesini gerektirmektedir. Bu gerekliliğe öncelikli cevap vermesi beklenen kurumlarsa, okullardır. Okulların bu beklentiye cevap verebilmesi için, kendi yapısal değişimini gerçekleştirip verdiği hizmetin kalitesini artırması gerekmektedir. Okulların kalitelerini artırma çalışmalarında, önceliğini “insan” olarak belirleyen, toplam kalite yönetimi kurumlara getireceği liderlik anlayışını geliştirme, demokratik ortam, kararlara katılma, tüm paydaşların mutluluğunun sağlanması, süreç yönetimi anlayışı gibi nitelikleriyle anahtar rol üslenecektir.

Araştırmada toplam kalite yönetimi uygulamalarının okul gelişime katkısını belirlemek amaçlanmıştır.

Araştırma süresince beni sürekli destekleyip, eleştirileriyle çalışmayı olgunlaştıran, danışman hocam Sayın Prof.Dr. Coşkun BAYRAK’a teşekkür ederim.

Araştırma yeterliliğine ulaşmamda bilgi birikimini benimle paylaşan, Sayın Doç.Dr Esmahan AĞAOĞLU ve Sayın Yard.Doç.Dr. Oğuz GÜRSEL hocalarıma, çalışma verilerinin istatistik analizlerinde yardımlarından dolayı Öğr.Grv. Adnan BOYACI’ya teşekkür ederim. Bu araştırmanın her evresinde katkılarını esirgemeyen başta ailem olmak üzere herkese emek, zaman ve bilgi paylaşımından dolayı şükranlarımı sunarım.

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
ÖZ	ii
ABSTRACT	iv
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	vi
ÖNSÖZ....	vii
ÖZGEÇMİŞ.....	viii
ÇİZELGELER LİSTESİ	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiii
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem	1
1.1.1. Kalite Kavramı	2
1.1.2. Kalitenin Tarihsel Gelişimi	5
1.1.2.1.Kalite Kontrol	6
1.1.2.2.Kalite Güvencesi	7
1.1.3. Toplam Kalite Yönetimi	11
1.1.3.1.Toplam Kalite Yönetimi Felsefesi	11
1.1.3.2. Toplam Kalite Yönetimi İlkeleri	15
1.1.4. Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi	17
1.1.4.1.Eğitimde Kalite Krizi	18
1.1.4.2. Eğitimde Kalite Kavramı	20
1.1.4.3.Eğitim ve Toplam Kalite Yönetimi	23
1.1.5. Milli Eğitim Bakanlığı Toplam Kalite Yönetimi Uygulamaları	36
1.1.5.1.Milli Eğitim Bakanlığı Merkez Örgütü Toplam Kalite Yönetimi Uygulamaları	40
1.1.5.2. Milli Eğitim Bakanlığı Taşra Örgütü Toplam Kalite Yönetimi Uygulamaları	42
1.1.5.3.Eskişehir Milli Eğitim Müdürlüğü Toplam Kalite Yönetimi Uygulamaları	44

1.1.6. Özdeğerlendirme ve Kalite Ödül Modelleri	45
1.1.6.1.Deming Kalite Ödülü	47
1.1.6.2.Malcolm Baldrige Ulusal Kalite Ödülü	47
1.1.6.3.Avrupa Kalite Ödülü	48
1.1.7. Eğitim Sisteminde Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarının Sağlayacağı Yararlar.....	54
1.2. Amaç	60
1.3. Önem	60
1.4. Sınırlılıklar	61
1.5. Tanımlar ve Kısaltmalar.....	62
2. YÖNTEM	63
2.1. Araştırmanın Modeli	63
2.2. Evren ve Örneklem	63
2.3. Veriler ve Toplanması	64
2.3.1. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi	64
2.3.2. Anketin Uygulanması	66
2.4. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması	66
3. BULGULAR VE YORUMLAR	67
3.1. İlköğretim Okul Yönetici ve Formatörlerinin Kişisel Özelliklerine İlişkin Bulgular	67
3.2. İlköğretim Okul Yönetici ve Formatörlerinin Toplam Kalite Yönetimi Yaygınlaştırma Çalışmalarına İlişkin Görüşleri	71
3.3. İlköğretim Okul Yönetici ve Formatörlerinin Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarının Okul Gelişimindeki Katkısına İlişkin Görüşleri	74
3.4. Özet	82
4.SONUÇ VE ÖNERİLER	84
3.5. Sonuç	84
3.6. Öneriler	86

EKLER	88
KAYNAKÇA	97

ÇİZELGELER LİSTESİ

ÇİZELGE	<u>Sayfa</u>
1. Araştırmanın Çalışma Evreni	64
2. Okul Yöneticilerinin ve Formatör Öğretmenlerin Dağılımı	67
3. Okul Yöneticilerinin Kişisel Özellikleri Bakımından Dağılımı	68
4. Formatörlerin Kişisel Özellikleri Bakımından Dağılımı	70
5. İlköğretim Okul Yöneticileri ve Formatörlerin TKY Uygulamalarının Yaygınlaşırılması Çalışmalarına İlişkin Görüşleri	72
6. İlköğretim Okul Yöneticileri ve Formatörlerin TKY Uygulamalarının Gelişimindeki Katkısına İlişkin Görüşleri	75

ŞEKİLLER LİSTESİ**ÇİZELGE****Sayfa**

1. EFQM Mükemmellik Modeli	52
----------------------------------	----

GİRİŞ

Bu bölümde, sırasıyla araştırmanın teorik temellerini ve gerekçesini oluşturan problem durumu, araştırmanın amacı, sayılılar, sınırlılıklar ve araştırmada kullanılan kavramların tanımları açıklanmıştır.

1.1. Problem

İçinde yaşadığımız yüzyılda dünya hızlı bir değişim süreci geçirmektedir. Katı merkezîyetçi yapılar zorlanırken ancak esnek, demokratik, katılımcı toplum ve örgütler bilgiye egemen olabilmektedir. Her alandaki rekabetin çok artması, bilgi ve teknolojiadaki gelişmeler, iletişim alanındaki yenilikler örgüt yapılarını, sistem ve süreçleri yeniden yapılandırmayı beraberinde getirmektedir. Bu çerçevede örgütsel değişim için yeni yönetim teknikleri olarak, toplam kalite yönetimi, benchmarking (karşılaştırma), örgütsel küçülme, okula dayalı yönetim, öğrenen okullar v.b. kavramlar giderek daha yaygın kullanılmaktadır (Bayrak, 2000, s.12).

Bilginin aktarılmasında aracı rolü üstlenen eğitim kurumlarının değişime uyum sağlama ihtiyacı, eğitimde yeni yaklaşımların uygulanmasını gerekli kılmaktadır. Kurumlara dinamizm getiren, çalışanların gerek birbirlerine gerekse örgütün amaçlarına karşı ilgi ve duyarlılıklarını arttıran bir anlayış olan toplam kalite yönetiminin eğitim kurumlarında uygulanması eğitim kurumlarında gerekli olan değişimin yaşanmasına aracılık edecektir.

Çağdaş eğitimin temelinde “yetenek geliştirme”, “yaratıcılık”, “kişilik kazandırma”, “gelecekteki yeni durumlara uyum”, “yeni sorunlara yeni çözümler üretme” davranışlarının kazandırılması hedefleri yatmaktadır. Eğitim kurumları bu hedefleri karşılamak ve toplumun beklentilerine cevap vermek durumundadır. Geleceğin insanını yetiştirmeyi amaçlayan ve bu amacı gerçekleştirmek için hizmet veren

eğitim kurumları, hizmet kalitesinin de önem kazanmaya başladığı bir dönemde, istenilen kaliteyi karşılar nitelikte ve sürekli gelişmeyi sağlayacak çağdaş yönetim modelleri ile yönetilmek zorundadır. Bu yönetim modelini sağlayacak yaklaşım ise insanı başlangıç noktası olarak kabul eden ve sistemin sürekli geliştirilmesini amaçlayan toplam kalite yönetimidir.

Eğitim yönetiminde, amaç, yapı ve süreç boyutlarında karşılaşılan sorunların çözümü için toplam kalite yönetimi uygulamalarından yararlanılabilir. Eğitimin bir sorunlar yumağına döndüğü ülkemizde, okul sistemini geliştirme hedeflerine toplam kalite yönetiminin olumlu katkılarda bulunacağı düşünülmektedir (Tok, 2000, s.110).

1.1.1.Kalite Kavramı

Günümüz dünyasında globalleşme, sınırları ortadan kaldırmakta, siyasi,ekonomik ve sosyal yapılarda köklü değişimler yaşanmaktadır. Benzer değişimler geleneksel üretim, tüketim, yönetim sistemlerinde de gözlenmektedir. Bu nedenle tüm gelişmiş ülkeler ve modern işletmeler yeniden yapılanmakta, üretken güç insana dayalı, iş, organizasyon, yönetim teknolojisi ile çalışma yöntemlerini içeren, içinde insanın kendini özgürce gerçekleştirebileceğı, çevre koşullarına süratle uyabilen katılımcı, demokratik bir yapılanma ilkesine göre oluşturulan ve çalıştırılan açık sistemlere dönüşmektedir (Alacadağı,1998, s.99).

Hızlı teknolojik gelişme ve bilgi ağı içinde bulunma gerekliliğı daha da daralan dünya pazarında üründe, hizmette ve insan gücünde rekabeti arttırmış ve rekabet kalite devrimini doğurmuştur. Öncelikle üretim daha sonra da hizmet sektöründe yaşanan kalite devrimi örgütlerin yönetim yapılarını değiştirme zorunluluğunu getirmiştir. Rekabet yalnız mal üreten fabrikalar, firmalar arasında değıl, hizmet üreten banka, okul, hastane, belediye başkanlığı vb. her kurum için geçerlidir (Günay, 1999, s.1).

İnsani değerlerin ve kişilik kavramının önem kazanması, insanların eğitim ve yaşam düzeylerinin yükselmesi, hizmetlerin sunuluşunda ve alınışındaki beklentilerin artması kalite kavramını ön plana çıkarmıştır (Erkul, 1999, s.209).

Geleneksel kullanımı ile “kalite” iyi, lüks, masrafın karşılığı olmuştur. Kalite ürün veya hizmetin niteliği ile sınırlı kalmış, standartlara uyum olarak tanımlanmıştır. Çağdaş anlayışta ise kalite lüks sayılmayacak kadar gerekli ve standartlara uygunlukla ifade edilemeyecek kadar dinamik ve çok boyutlu bir olgudur (KalDer, 2001, s.1).

Kalite, yaşadığında, karşılaşıldığında bilinir. Günlük yaşam da, özellikle kalitenin düzenli bir biçimde bize sağlandığı durumlarda, onun doğal olarak var olduğu izlenimi hakimdir. Kalitenin önemi, genellikle onun yokluğundan kaynaklanan hayal kırıklığı ve zaman kaybı yaşadığında anlaşılır. Kalite mükemmeli olağandan ayıran şeydir (Ensari, 2001, s.155).

Kalite ile ilgili yazın incelendiğinde, bu alanda yapılmış çalışmaların ürün ve üretime yönelik bir yaklaşıma dayandırıldığı ve bir mamulün kalitesinin işletme içi faktörlere göre değerlendirildiği görülmektedir. Ancak son yıllarda kalite olgusu yeni bir yaklaşımla irdelenmektedir. Buna göre bir işletmenin ürettiği mal ya da hizmet müşterilerinin gereksinimlerini ve beklentilerini karşıladığı zaman, kalitelidir. Kalite kontrolü ise işletme tarafından değil müşteri tarafından yapılmaktadır (Uyguç,1998,1.).

Günümüzde kalite, bir malı kullanan veya hizmetten faydalanan müşterinin görüşlerine göre şekillenmektedir. Piyasada artan rekabet sonucu müşterilerini ürettikleri mal ve hizmet açısından en fazla memnun eden ve mutlu kılan işletmeler ayakta kalabilmekte diğerleri ise yok olmaktadır. Bu nedenle son zamanlarda yapılan tüm kalite tanımlarında müşteri memnuniyetine son derece önem verilmektedir (Atmacan, 1998, s.4.).

Toplam kalite yönetimi anlayışının gelişmesinde çok önemli yere sahip Deming kaliteyi, “Pazarlamaya uygunluk, düşük maliyet, güvenilirlik ve aynılığı sağlamanın kestirilebilirlik derecesi olarak tanımlarken, yine bu konuda önde gelen isimlerden olan Juran ve Crosby “gereklere uygunluğu” ön plana çıkartmaktadır (Aksu,1999, s.1-5, Bozkurt,1994, s.107).

ABD Kalite Kontrol Derneği, kalite tanımını şöyle yapmaktadır; “Kalite, bir mal ya da hizmetin belirli bir gerekliliği karşılayabilme yeteneklerini ortaya koyan özelliklerin tümüdür.”

Avrupa Kalite Kontrol Organizasyonu’nun tanımı ise şöyledir; “Kalite, bir malın ya da hizmetin tüketicinin isteklerine uygunluk derecesidir.”

Türk Standartlar Enstitüsü ise kaliteyi; “Kalite, bir ürün veya hizmetin belirlenen veya olabilecek ihtiyaçları karşılama kabiliyetine dayanan özellikler toplamıdır” şeklinde tanımlamaktadır.

Kalite, üzerine bir çok tanım yapılmasına rağmen hala soyutluğunu koruyan bir kavramdır. Bu soyutluk kalitenin farklı yorumlamalarına izin verdiği için kavramı daha da güçlendirmektedir. Çünkü kalite akımı bugün herkes için belli ilkeleri çağrıştıracak kadar kesindir. Bu belirlilik içerisinde yaratılan farklılık ve esnek tanımlamalar kavramı sadece zenginleştirmektedir. Örgütler ürettikleri malın ve sundukları hizmetin özelliğine bağlı olarak kalite kavramının içeriğini bu güne kadar oluşan ilkeler doğrultusunda doldurabilmektedir (Özden,1999, s.160).

Temelinde insan kavramının olduğu eğitim sistemleri de çağın getireceği değişimlerden etkilenecektir. Artık kalite kavramı sadece ürünlere ait bir özellik değil, her türlü hizmet sektöründe bir özellik olmaya başlamıştır. Çağdaş dünya düzeninde ülkeler nitelikli insan gücü kaynakları ile ayakta kalacaklardır. Nitelikli insan gücü yetiştirmenin ilk şartı ise, eğitimde kalite standartlarının yükseltilmesidir. Özellikle bugünün dünyasından yarının dünyasına geçişte köprüleri kuracak olan

genç nesilleri yetiştirmede gerekli olan eğitim sistemi içinde kalite büyük önem arz etmektedir (Günay, 1999, s.3.).

Kalite kontrol ile başlayan kalite yolculuğu, kalite güvence sistemi ile devam etmekte ve son aşama olarak toplam kalite yönetimi gündeme gelmektedir.

1.1.2. Kalitenin Tarihsel Gelişimi

“Kalite” konusu, çok yeni bir kavramdır. Ancak, kusursuza ulaşma ve mükemmelle ulaşma arzusu neredeyse insanoğlunun varoluşu kadar eskidir. Dolayısıyla, kalite kavramı da ilkel bir biçimde de olsa, eski çağlardan günümüze sürekli olarak zihinleri kurcalamış ve gelişme göstermiştir (Eroğlu,1996, s.5)

Kalite ile ilgili ilk kayıtlar M.Ö. 2150 yılına kadar uzanmaktadır. Ünlü Hammurabi Kanunlarınının 229.maddesinde şu hükme yer verilmektedir; “Eğer bir inşaat ustası bir adama ev yapar ve yapılan ev yeterince sağlam olmayıp ev sahibinin üstüne çökerek ölümüne neden olursa o inşaat ustasının başı uçurulur. “Fenikelilerin kaliteye yönelik çok ciddi kuralları ve uygulamaları olduğu bilinmektedir. Sonraları site devletlerinin kurulduğu, loncaların ticaret hayatında yer almaya başladığı dönemlerde; müşterinin satın aldığı malı kendisinin denetlemesi ile sınırlı kalan anlayışın yerini, çağdaş anlamda olmasa dahi, üreticiler arasında bir otokontrol mekanizmasına bıraktığı gözlenmektedir. Bu mekanizma ile üretim yapan loncalarda süreç, itibar ve güvenliğin sağlanması amacıyla, pazara sunulan malların denetlenmesi şeklinde işlemekteydi. Ayrıca yine loncalar ile başlayan bir gelenek olan usta-çırak ilişkileri üretim safhasında da malın aşamalı olarak kontrol edilmesine imkan tanıyordu. Bu örgütlü yapı, ticaret sahnesinde de etkisini göstermekte ve hem lonca içinde hem de loncalar arasında daha kaliteli mal hatta yeni mallar üretilmesi gereğini doğurmaktaydı. Bu oluşum esas itibarıyla geleneksel olma özelliği ağır bassa da günümüzdeki kalite anlayışını ve hatta üretim ve ticaret süreçlerinde etkili olan piyasa kurallarını yönlendiren temel faktör olarak nitelendirilebilir (Eroğlu,1996, s.5-6).

20 Yüzyılın başındaki kalite, kontrole konu olan ve Frederick Taylor’un bilimsel yönetim prensipleri”nde belirlenen normlara uygun kalitedir. Taylor’un yaklaşımında, kalite üretilmez, ancak gözetim yoluyla kontrol edilerek sağlanabilir, (Düren, 2000, s.18). Taylor, planlama ve üretimin birbirinden ayrılmasını, işin

mühendisler tarafından en ince ayrıntısına kadar planlanmasını ve nasıl yapılacağına işçilere anlatılması gerektiğini savunmuştur. Böylece vasıfsız bir işçinin “talimat” ve “prosedürlerle” verimli bir şekilde çalıştırılabileceği düşünülmüştür. Taylor işi mümkün olan en küçük parçalarına ayırarak nasıl ve ne kadar sürede yapılması gerektiğini hesaplayarak bazı “standartlar” geliştirmiştir. Bu standartlara uygun iş bitirenlere veya standartların üzerinde üretenlere prim verilmesini önermiştir (Özevren, 1998, s.8.). Taylor’un çalışmalarına paralel Max Weber’de Almanya’da yönetimin ilkeleri ve bürokrasi konusunda yeni teoriler geliştirmiştir. Weber’e göre işletmeler büyüdükçe bürokrasi de artmaktadır. Bu teorilere göre, kişiler kendilerine düşen görevleri belirli standartlar halinde yerine getirmelidirler. Kısa bir süre bu çalışmalar iyi sonuçlar vermiş, ancak insanı makine gibi gören bu sistem daha sonraları insanlarda tatminsizliklere ve verimin düşmesine neden olurken, herkes kendi işiyle uğraşır hale gelmiş, bütün gözden kaçmıştır (Özevren, 1998, s.9)

Bu sorunlara çözüm bulmak üzere çeşitli araştırmalar yapılmış, özellikle Elton Mayo ve arkadaşlarının Hawthorne Elektrik şirketindeki çalışmaları “yönetimde insan faktörü”nün önemini ortaya çıkarmıştır. Bu araştırmalara göre fiziksel şartlar ne olursa olsun, küçük grupların oluşturduğu takımlarda iş verimliliğinin arttığı görülmüştür. Çünkü bu takımlarda ilişkiler sıcak, samimi ve yapılandırılmamıştır. Manevi teşvikler, maddi teşviklerden daha önemlidir. Bu da kaliteyi ve verimliliği arttırmaktadır. Bu çalışmaların bugünün “Kalite Çemberlerinin ve Takım Çalışmalarının” temelini oluşturduğunu söylemek yanlış olmayacaktır (Özevren, 1998, s.9).

Kontrol çizelgelerini bulan Shewart, kalitenin seri üretimde etkin ve ekonomik biçimde kontrol edilmesini olanaklı hale getirmiştir, Kontrol şemaları kalite kontrol teorisinin gelişmesine önemli katkıda bulunmuştur (KalDer, 2001, s.2).

1.1.2.1.Kalite Kontrol : Çağdaş kalite kontrol ya da şimdi kullanılan adıyla istatistiksel kalite kontrol, 1930’lu yıllarda, Bell Telefon Şirketi Laboratuvarlarında Walter A

Shewart'ın kontrol çizelgelerinin endüstriyel kullanıma girmesiyle başladı (Eroğlu, 1996, s.38).

II.Dünya Savaşı sırasında Amerikan Ordusu, W.E.Deming ve J.M.Juran'ın kalite kontrolden çalışmalarından büyük ölçü de yararlanarak askerleri malzemeleri bol ve ucuz üretebiliyorlardı (Düren, 2000, s.18). Yayımlanan savaş dönemi standartları Z-1 standartları olarak bilinir (Eroğlu, 1996, s.39). Çalışmalar neticesinde kalite ile ilgili olarak yeni bir kavram geliştirilmiştir. Bu da kabul edilebilir kalite düzeyi kavramıdır. Kabul edilebilir kalite düzeyi, müşterinin üreticiden beklediği minimum kalitedir. Bu aslında, Toplam Kalite'nin özünü oluşturan, müşteri odaklılığının da temeli olmuştur (Düren, 2000, s.18).

Kalite Kontrolü, işletmelerin üretmiş oldukları hizmet veya üründe, planlanan kaliteye ulaşıp ulaşılmadığının araştırmalar ve karşılaştırmalar yapılarak belirlenmesi ve düzeltici önlemler alınması işlevi olarak tanımlanmaktadır. Bu işlemin yapılabilmesi için öncelikle müşterilerin ürünlerde ve hizmetlerde görmek istedikleri kalite düzeyi işletme tarafından belirlenmekte, daha sonra belirlenen kalite düzeyleri standart haline getirilmektedir. Kontrol bu bağlamda standartlara uyabilmek için uygulanan bir dizi işleme işaret etmekte olup, bu işlemler örgütün mevcut performansının gözlemlenmesinden, performansın bazı standartlarla karşılaştırılmasından ve standartlara uymayan bir davranış gözlemlendiyse hemen düzeltici hareketlere başlanmasından oluşmaktadır (Atmacan, 1998, s.6).

Kalite kontrol üretilen ürünlerden belli aralıklarla numune alınmasını alınan bu numunelerin muayenesini ve analizini gerektirmektedir. Bu işlem sırasında emek, para ve zaman harcanmakta bu da kalite kontrolü pahalı bir işlev haline getirmektedir. Bu kadar pahalı bir işlev sonunda son kontrolde ortaya çıkan hataların çoğu zaman telafisi güç olmakta, kontroller sırasında bazı ürünler tahrip edilmektedir. Kalite kontrolün bu dezavantajları görüldükten sonra değil de, üretim süreci içinde sağlanması amaçlanarak üretim sonunda kalite güvence altına alınmak istenmiş ve kalite güvencesi kavramı ortaya çıkmıştır (Atmacan, 1998, s.7).

1.1.2.2.Kalite Güvencesi : Geleneksel kalite kontrolün 1950'lerde, özellikle havacılık, savunma ve nükleer projelerde yeterli sonucu sağlamadığı görülmüştür.

Dahası, uzun bir araştırma, tasarım ve konstrüksiyonun son aşamasında uygunsuzlukların ortaya çıkarılması çalışmayı ekonomik olmaktan uzaklaştırıyordu. Amerika uzay programındaki başarısızlıkların nedeni olarak tasarım, kullanılan malzemeler, eğitim, prosedürler, talimatlar gibi çeşitli konularda yapılan hatalar üzerinde durulmuştur. Tespit edilen hataların oluşumunu önlemek amacıyla kaliteyi güvence altına alacak sistem yaklaşımlarının oluşturulması kararlaştırılmıştır. Böylelikle kalite güvencesi yine ilk kez askeri projelerde kullanılmaya başlanmıştır (KalDer, 2001, s.3).

Kalite yönetimi ve güvencesi alanında ilk kez uluslararası bir standart oluşturulması girişimi 1979'da BSI (İngiliz Standartları Enstitüsü) tarafından 5750 Kalite Güvence standardının İngiltere'de yayınlanması ile Kalite Sistem Standartları endüstri de hayata geçirilmiştir. Bunu takiben ISO/TC 176 numaralı "Kalite Güvencesi" adlı bir komisyon kurulmuş ve bu komisyon standartlarının belirlenmesini 1986 yılında tamamlanmış ve 1987 yılında da yayınlanmıştır (Peşkiroğlu, 1994, s.106)

İşletmelerin bu güvenceyi müşterilerine somut olarak göstermeleri istenmeleri, geleneksel kalite kontrol anlayışının terkedilerek tüm işletme birimlerinin kalite sağlama sorumluluğunu üstlenecek şekilde yeniden yapılanmalarını gerekli hale getirmiştir (Atmacan, 1998, s.7). Kalite güvencesinde amaç kaliteyi sağlamaya yönelik sistem oluşturmaktır. Oluşturulacak sistemde sonuçlara değil, işlemlerin doğru yapılmasına önem verilir. Bu sayede üretim sırasındaki hatalı işlemlerin teşhis edilmesiyle problemlerin kaynağına inilerek hatasız mal ve hizmet üretilmeye çalışılmaktadır (Kavrakoğlu, 1996, s.30).

BSI 5750 kodlu kalite sistemlerine dayalı olarak, Uluslararası Standardlar Örgütü ISO 9000 standartlarını oluşturmuştur. Ülkemiz dahil olmak üzere, ABD, Avrupa Topluluğu, Japonya gibi bir çok ülke bu standartları ulusal standart olarak benimsemiştir. ISO 9000 standart dizisi ülkemizde TSE tarafından Temmuz 1988 yılında TSE 6000 standartları, Aralık 1991 yılında da TSE/ISO 9000 standartları olarak kabul edilmiştir.

Standartlar, oybirliğiyle oluşturulmuş dökümanlar olup çok uzun süreli, tekrar tekrar yinelenerek hazırlanan birtakım çalışmalar neticesinde, özellikle belli bir anlamda, optimum dereceyi elde etmek için hazırlanmıştır. Standartlar imalattaki alışkanlığı geliştirdiği gibi, sağlık, güvenlik ve çevre koşullarını iyileştirmeye yönelik bir takım etkilere de sahiptir (Demirdöğen, 1994, s.42).

Uluslararası düzeyde kabul edilmiş ve kullanılmakta olan ISO 9000 standartları kendi içinde bir dizi standarttan oluşur. Bu dizi içinde yer alan standartlar şunlardır (Peşkiroğlu, 1994, s.106, Atmacan, 1998, s.6);

ISO 8402 : Standart seri içinde kullanılan temel terimlerin bulunduğu bir sözlüktür.

ISO 9000 : Kalite Yönetimi ve güvencesi standartları seçim ve kullanım kılavuzudur. ISO 9001/2/3'e ait genel bakış ve tanımları içerir. İşletmeler hangi standartları seçeneklerine bu klavuz yardımıyla karar verirler.

ISO 9001 : Yönetim tasarım, gelişme, üretim, tesis, satınalma, kalite kontrol ve hizmet adımlarını içerir. Bu kalite güvencesi modeli bu standartta belirtilen şartlarla birlikte tasarımdan servise kadar, bütün aşamalarda öncelikle uygunsuzlukların önlenmesi amacına yöneliktir.

ISO 9002 : İstenilen şartlara uygun üretimin sağlanması için gerekli düzenlemeleri belirleyen bir standarttır. Üretim ve tesiste kalite güvencesi modelidir. Bu standart tasarımı kapsamaktadır.

ISO 9003 : Son muayene ve deneyler aşamalarını içerir. İstek ve ihtiyaçlara uygunluğun tedarikçi tarafından, sadece son muayene ve deneylerde sağlanması gerektiği durumlarda kullanılır. Bu model ISO 9001 ve 9002 standartlarında yer alan yönetim sorumluluğunu da içerir.

ISO 9004 : Kalite yönetimi ve kalite sistemi elamanları kılavuzudur. ISO 9001/2/3'e ulaşmak amacıyla kalite sistemini geliştiren üreticiler için hazırlanmış bir rehberdir. Belirlenen hedeflerle, standartları gerçekleştirmek için ürün ve hizmet kalitesini

etkileyen teknik, idari, insan faktörlerini kontrol altında tutmak için nasıl organize olması gerektiğini tanımlar.

ISO 9005 : Kalite Sözlüğü, ilgili kalite terimlerinin belirlenmesi ve bunların tanımlanmalarının yapılması suretiyle hazırlanmıştır.

ISO 9000 standartlarının sağladığı yararlar, maddeler halinde şu şekilde verilebilir.

- Ürün ve hizmet kalitesi artar.
- Verimlilik ve etkinlik artar
- Tasarruf sağlanır.
- Kalite maliyetleri kontrol altında tutulur.
- Rekabet gücü ve kar artar.
- Müşteri beklentileri tatmin edilir.
- Takım ruhu ve çalışmalar geliştirilir.
- Kaliteye bağlılık ve sahiplenme artar.
- Firmanın saygınlığı artar.
- Etkin yönetim sağlanır.
- Motivasyon artar, çalışanların moralleri yükselir.
- İstatistiksel tekniklerin kullanımı ile ürün ve proseslerin güvenilirliği sağlanır.
- Uygulanan eğitimler sonucu nitelikli personel gücü artar.

ISO'nun tüm bu yararlarının yanısıra toplam kalite yönetimi anlayışını birebir karşılar durumunda değildir. Uzmanlar ISO 9000 serisinin belgelediği kaliteyi, olması gereken en alt ürün kalite düzeyinin biraz daha gelişmiş olarak tanımlamaktadırlar. Oysa toplam kalite yönetiminin işletmelerde yer almasını istediği kalite anlayışı çok daha genel ve gelişmiş olup kurum içindeki mal ve hizmet üretimiyle direk ilişkili olsun olmasın tüm işlemleri ve yönetim prensiplerini kapsamaktadır.

Kalite kontrol ve kalite güvence sisteminde iki tür kaliteden söz edilmektedir. Bunlar üretim kalitesi ve ürün kalitesidir. Üretim Kalitesi, kötü işçiliği ve iş yöntemlerini, gecikmeleri ve israfı önleyerek üretimde sağlanacak verim olarak tanımlanmaktadır.

Ürün Kalitesi ise daha gelişmiş ürün standartları ile müşteriye kuruluşça belirlenen niteliklerde en uygun ürünü sunmada sağlanan performans olarak tanımlanmaktadır.

Ürün kalitesi tanımında müşteriye kuruluşça belirlenen niteliklere uygun ürün sunulmaktadır. Toplam kalite yönetimi tam bu nokta da devreye girmekte ve kurum ne üretirse müşteriye onu satar anlayışını değiştirerek kurumların işlerinin pazardaki müşterilerinin istek ve ihtiyaçlarına göre üretim yapmak olduğunu belirtmektedir.

1.1.3.Toplam Kalite Yönetimi

Toplam kalite yönetimi, örgüt ve yönetimle ilgili tartışmalarda bir yönetim tekniği ve biçimi olmanın ötesinde yeni bir yönetim felsefesi ve yeni bir paradigma olarak tanımlanmaktadır (Şişman, 1998, s.501). Toplam kalite yönetimi yaklaşımı çerçevesinde ifade edilen bazı hususlar, yönetim biliminin öncülerinden başlayarak farklı kavramlaştırmalar biçiminde de olsa dile getirilmiştir. Toplam kalite yönetimi, herşeyden önce insan merkezli bir yaklaşımdır. Örgütteki insan faktörünün önemi, yönetimde davranışçı yaklaşımlar tarafından da dile getirilmiştir. Davranışçı yönetim yaklaşımları içinde ifade edilen bazı hususlar, Toplam kalite yönetimi yaklaşımı çerçevesinde yeni bir yorumla daha sistematik bir hale getirilmeye çalışılmaktadır. Bu açıdan toplam kalite yönetimi bir sentez olarak tanımlanabilir (Yenersoy, 1997, s.40). Örgütlerde köklü bir felsefe değişikliğini öngören toplam kalite yönetimi anlayışının şekillenmesinde Deming, Juran, Crosby, Feigenbaum ve Ishikawa öncülük etmişlerdir.

1.1.3.1.Toplam kalite yönetimi felsefesi: Toplam kalite yönetiminin temel amacı tıpkı insan sisteminde olduğu gibi, örgütün varlığını sürdürmektir. Bireyler, yaşayabilmek için sağlıklı ve güçlü olmak, örgütler de bu yarışma ortamında öncelikle ayakta durmak zorundadırlar. Bunun için de sağlıklı bir altyapıya gereklilik vardır. Bu altyapı, örgütün uyumlu ve düzenli bir işleyiş içinde olduğu sistemle oluşturulabilir. Ardından, örgütün yaşam kaynağı olan müşteri tatmini gelmektedir. “Kalite müşteri isteğidir” ve herkesin işi olması gerekmektedir. Toplam

kalite yönetimindeki toplam kavramı da özünde bunu yansıtmaktadır. Gelişmek için sürekli değişmek ve örgütte her işgörene yaratıcılıklarını kullanabilecekleri katılımcı bir ortam sağlamak gerekir. Her örgütün müşterisi bulunduğuna göre, TKY felsefesi her örgüt için geçerlidir (Yenersoy, 1997, s.41).

Burada, Masaaki İmai tarafından geliştirilen “sürekli gelişme (KAİZEN)” felsefesinin sağlam temel oluşturduğu akla gelmektedir. KAİZEN, Japonca değişim anlamındaki “kai” ile iyi anlamı taşıyan “zent” sözcüklerinin birleşmesiyle oluşturulmuştur. Bu kavram örgütün üretim sürecinin ve kalitenin sürekli olarak geliştirilmesini ifade etmektedir. KAİZEN, Japonlar için bir yaşam felsefesidir ve her geçen günün bir öncekinden daha iyi olma çabasını öngörmektedir. Benzer bir anlayışı bizim kültürümüzde de geçerli olan “İki günü denk olan aldanmıştır.” anlayışıyla gözlenmektedir. Bu durum batı toplumları ile karşılaştırıldığında, Türk toplumunun toplam kalite yönetimi için daha uygun bir felsefi temele sahip olduğu görüşünü güçlendirmektedir (Özevren, 1998, s.15.-Aksu, 1999, s.18).

Sürekli geliştirme felsefesini hedef alan toplam kalite yönetimi yaklaşımı geliştirilen hiçbir standardı son olarak kabul etmez. “Planla-Uygula” şeklinde ortaya çıkan statik yönetim anlayışına, ilk kullanıcılarından dolayı Shewart Döngüsü adı da verilen PDCA döngüsünde ifade edilen öğelerle “Kontrol et – Önlem al ” şeklinde iki aşama daha eklenerek statik yönetim anlayışı dinamik hale getirilmiştir.

Toplam kalite yönetimi örgütün, tedarikçiler kaliteyi geliştirebilir ve maliyeti azaltabilirlerse, pazarda kalabilecekleri sayılımasına dayanır. Bu fikir endüstride yeni değilken eğitim ve öğretimde devrimci niteliktedir. Okullar kaliteyi geliştirebilmek için daha fazla kaynak arama eğilimindedirler. Oysaki toplam kalite yönetimi, kaliteyi daha az kaynakla sizin geliştirmeniz gerektiğini, her örgütte gizli bir kaynak deposu olduğunu ileri sürer (Aksu, 1999, s.19).

Toplam kalite yönetimi felsefesinin temelinde, kaliteyi yükseltirken maliyeti düşürmek yatmaktadır. Toplam kalite yönetimi’ni uygulayan bir örgütün bu felsefeyi bir yaşam tarzı haline getirmesi gerekmektedir. Toplam kalite yönetiminin kaliteyi yükseltirken maliyeti düşürmesinin nedeni artık bilinmektedir. Toplam kalite yönetimi, bir örgütün

tüm faaliyetlerinde kaliteyi yükseltmeyi hedefler ve böylece her aşamada oluşması söz konusu hataları önler. Bu hataların önlenmesi ile kayıplar azalır, fire, ıskarta, ikinci kalite ürün, gereksiz stoklar, zaman kayıpları, teslimattaki gecikmeler... v.b. tüm olumsuzlukları ortadan kaldırılır. Bütün bunların sonucu maliyetler düşer ve müşterilerin beklentileri tam olarak karşılanır (Kavrakoğlu, 1998, s.9-11).

Müşteri şikayetlerinin yeni ve/veya geliştirilmiş bir kaliteye dönüşmesi klasik yönetim modelinde aylara, hatta bazen yıllara yayılmaktadır. Toplam kalite modelinde ise esas "ilk defada doğruyu yapmak"tır. Bu nedenle müşterinin beklediği hatta beklentisinin üstünde kalite tasarım aşamasında gerçekleştirilir. Bu kaliteyi tutturmak mümkün olsa da olmasa da toplam kalite yönetimi, şikayetleri beklemeden yeni ve gelişmiş kalite arayışlarını sürdürür. Kalite geliştirme süreci ile ürünü oluşturma ve müşteriye sunma süreci ters yönde değil aynı yöndedir. Süreçler aynı yönde geliştiğinden birbirlerini besler, güçlendirirler (Kavrakoğlu, 1996, s.31.).

Weaver (1997), Toplam kalite yönetimi felsefesinin yönetim anlayışını değiştirdiğini ileri sürerek, Toplam kalite yönetimi uygulamaları öncesi ve sonrası değişimin aşağıdaki gibi olacağını belirtmektedir ;

Eski Tarz	Yeni Tarz
Yönlendirme	Destekleme
Dikte etme	Kolaylaştırma
Yargılama	Yardımcı olma
Disipline sokma	Danışma
Rekabet etme	İşbirliğine girme
Konuşma	Dinleme
Niceliğe önem verme	Niteliğe önem verme
Korkma	Güvenme
Gizlilik yaratma	Açık Davranma
Onun için çalışma	Onunla birlikte çalışma

Toplam kalite felsefesi, örgütteki tüm çalışanların motivasyonunu, katılımını ve eğitimini gerektirir. Bunlar sayesinde ve bunlara ek olarak planlı sistematik yaklaşım ve kapsamlı, yaygın faaliyetlerin de desteği ile üretim süreçlerinin sürekli gelişmesi ve iyileştirilmesi sağlanır. Sağlanan bu sürekli gelişme ve iyileştirme çalışmaları ile

hatalar önlenir, yüksek verim elde edilir. Bütün bunların sonucunda düşük maliyetle yüksek kalite gerçekleşecektir. Dolayısıyla ulaşılması hedeflenen yüksek rekabet gücü elde edilmiş olacaktır.

Diğer yönetim anlayışlarından farklı olarak toplam kalite felsefesi şu anlayışları taşımaktadır ;

- Kontrole dayalı kalite anlayışı yerine “hataları önlemeye” dayalı kalite anlayışıdır.
- Düşük maliyetle yüksek kaliteyi hedefler.
- İşbirliği ile sistemi geliştirme yaklaşımıdır.
- İşin ideal bir biçimde yürütülmesine dayalı esnek organizasyon vardır.
- “Sıfır Hata”yı hedefleyen üretim yapılmaktadır.
- Dış motivasyon değerlerinden çok iç motivasyon değerleri ön plandadır.
- Müşteri memnuniyetinin aşılacak tatmini hedefdir.
- Karşılıklı anlayış ve güvene dayalı tedarik sistemi vardır.
- Kalıcı performansı hedefleyen güdülenme vardır.
- Kalite güvencesi, bir ekibin değil, işi yapanların sorumluluğundadır.
- Sürekli eğitim alma ve verme esastır.
- “İşi en iyi bilen işi yöneten değil, yapandır” anlayışı hakimdir.
- Tam katılımlı yönetim ve üretim esastır.

Toplam kalite yönetiminin başlıca özelliği, kalitenin klasik yaklaşımda olduğu gibi sadece bir bölümün değil, örgütlerin bütün bölümlerinin, bütün elemanlarının görevi olduğudur. Bu tepe yöneticisinden hizmet veya üründen yararlanan müşteriye kadar tüm eleman ve tedarikçileri içine alan bir süreçtir.

Hataların kontrol edilip ayıklanması yerine “ilk seferde doğru yap” temel ilkesi ve “hataların çıkmadan önlenmesi” yaklaşımı benimsenmektedir. “Sıfır hata” hedeflenir ve varolan durum yeterli görülmeyip sürekli iyileştirme için çaba gösterilir.

Çalışanlar toplam kalite çalışmalarına gönüllü katılmazlarsa çalışmalardan beklenen sonucu almak mümkün değildir. Toplam kalite yönetiminin başarı ile

uygulanabilmesinin temelinde kişileri güdüleme, yönlendirme, bilgi ve beceri düzeylerini yükseltici eğitim alma ve verme, iş zenginleştirme gibi insan faktörünü geliştiren ve ön planda tutan sistemler yatmaktadır. Yönetimin temel sorumluluğu tüm sistemi etkileyen ve etkilenen paydaşları da işin içine çekerek sistemi geliştirmektir.

Rekabetçi yapılanmayı, sahip olduğu felsefe ve ilkelerle ile en iyi karşılayan model toplam kalite yönetimidir. Toplam kalite yönetimi, rekabet ortamında başarıyı müşteri beklentilerini sürekli olarak değişen kalite hedefleriyle karşılamayı amaç edinmekte, bu ise organizasyonda tüm kişi ve birimlerin daha etkili ve verimli biçimde yürütülmesini sağlayarak örgütlerin güçlenmesine ve rakiplerine üstünlük sağlamasına imkan vermektedir (Bayrak. S, 1997, s.48).

1.1.3.2. Toplam kalite yönetimi ilkeleri: Toplam kalite'nin temelleri, Dr Deming'in de hocası olan Dr Shewart tarafından atılmıştır. Söz konusu olan bu temeller şöyle sıralanabilir (Eroğlu, 1996, s.52);

1. Shewart "kalite"yi subjektif bir olgu olmaktan çıkarıp matematiksel olarak ölçülebilen bir özellik haline getirmiştir.
2. Kalitesizliğin ilk defa kaynağında önlenmesi gerektiğini ilk defa ortaya koymuştur.
3. Önleme yöntemi ile kaliteyi yükseltmenin aynı zamanda maliyeti düşüreceğini savunmuştur.
4. Hataların bir anda veya tek bir önlemlerle yok edilemeyeceğini, ancak sürekli bir iyileştirme süreci ile azaltılabileceğini açıklamıştır.
5. "Sürekli gelişme"nin sadece hataları gidermekte değil, işi geliştirmekte de başarılı bir yöntem olduğunu savunmuştur.
6. Hataların çoğunun kişilerden değil, "sistem"den kaynaklandığını ortaya koymuştur.

Yukarıdaki bu öğelerle toplam kalite'nin en önemli ilkeleri esasen belirlenmiştir. Toplam kalite yönetimi ile ilgili diğer kişilerin çalışmaları da ilkelerin geliştirilmesinde ve felsefenin oluşumunda katkı sağlamıştır.

“Sıfır hata” kavramını ortaya atan Crosby, toplam kalite yönetimi uygulamalarındaki stratejilerle ilgilenmiştir. Bu stratejilerin dayandığı ana prensip, kalitenin sürekliliğinin sağlanmasıdır. Toplam kalite yönetiminin bir örgütte uygulanabilmesi için aşağıdaki on dört çalışmanın yapılması gerekmektedir;

- Yönetimin toplam kalite yönetiminin bilincine varması ve önem vermesi.
- Kalite geliştirme gruplarının oluşturulması.
- Değerlendirmelerin yapılması.
- Kalite maliyeti çalışmalarının yapılması.
- Kalite düzeyinin bilinmesi ve farkında olunması.
- Düzeltici tedbirlerin alınması.
- Sıfır hata planlamasının yapılması.
- Çalışanların eğitimi.
- Sıfır hata zamanlamasının yapılması.
- Amacın belirlenmesi.
- Hataların giderilmesi.
- Süreçlerin yeniden tanımlanması.
- Kalite gruplarının oluşturulması.
- Tüm bu safhaların tekrar edilmesi.

Japon kalite ve üretkenliğinde devrim yaratan Deming ise istatistiksel kalite kontrolüne önem vermiş, istatistiksel metodlar kullanarak servis ve süreçlerdeki farklılıkla birlikte, karmaşıklığı engelleyerek, hizmet ve ürünlerdeki kalitenin geliştirilmesi yönünde çalışmalar yapmıştır. Deming 1986 yılında yazdığı (Out Of The Crisis – Krizden Çıkış) adlı kitabında kalite yönetimini 14 nokta da incelemiştir (Atmacan, 1998, s15-16).

- Üretimin ve hizmetin geliştirilmesi yolunda saptanan amacın sürekliliğinin sağlanması.

- Yeni ekonomik gelişmelere açık olunarak, yeni felsefelerin rahatça adapte edilebilmesi.
- Kalite sağlamada katı denetimden vaz geçilmesi.
- Yapılan işin yalnızca paraya dayalı olarak ödüllendirilmemesi.
- Üretim ve hizmet sistemlerinin basamaklı olarak geliştirilmesi.
- İş üzerine verilen eğitimin kurumsallaştırılması.
- Liderlik vasfının kurumsallaştırılması.
- Korkunun önüne geçilerek, “yapamayız” kaygı ve düşüncelerinden uzak durulması.
- Bölümler arası iletişim engellerinin kaldırılması.
- Sıfır hatalı üretime, karşı çıkışların ve hedef göstermelerin ortadan kaldırılması.
- İş düzeyinde sınırlamaların kaldırılması.
- İnsanların yaptıkları işlerle gurur duymalarını engelleyen unsurların kaldırılması.
- Kişi gelişimi ve eğitim programlarının kurumsallaştırılması.
- Yeni oluşumun sağlanması yolunda, her çalışana görev verilerek katılımın sağlanması.

1.1.4.Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi

20. Yüzyılın ikinci yarısından sonra yaşanan teknolojik, ekonomik, sosyal ve siyasi gelişmeler, tüm dünyayı tarihte görülmemiş bir değişim ve gelişim sürecinin içine sürüklemiştir. Bu değişim ve gelişmeler toplumsal ve siyasi yaşamda olduğu kadar ekonomik ve yönetim alanında da önemli değişimlere neden olmuştur (Bulut ve diğerleri, 1998, s.65). Bu gün adını “bilgi çağı” olarak belirlediğimiz yeni bir dönem yaşanmaktadır.

Bilgi çağına geçiş, değişimler arasında en önemlisidir. Bilgi çağının en önemli özelliği bilgi depolamak değil, üretilen bilgiye hızlı şekilde ulaşmak ve hemen etkin bir şekilde kullanabilmektir. Bu bilgi kazanımı savaşı beraberinde yıkıcı bir rekabeti dünya pazarına taşımıştır. Rekabette başarılı olmanın yolu olarak üründe, hizmette ve insan

gücünde kaliteye büyük önem verilmesi zorunlu hale gelmiştir. Dünya ekonomisinde hızlı teknolojik değişimin rekabet gücünü belirleyen en önemli etken olması, teknolojiyi üretebilen, yaratıcı insan yetiştiren ve yeni teknolojilerin hızla üretime uygulanmasını sağlayan nitelikli insanların eğitime önem veren kurumlara gereksinim artmıştır. Değişimin zorluklarının aşılmasında, rekabetçi bir yapı kazanılmasında bireylere yardımcı olacak tek bir anlayış vardır; Ömürboyu kaliteli eğitim ve öğretim (Bulut ve diğerleri, 1998, s.65).

Görünen o ki yarının dünyasında amansız bir rekabet ortamında küreselleşme süreci gereği insan kalitesi en önemli olgu haline gelmiştir. İnsan kalitesinin yükseltilmesinin birinci yolu da eğitim olarak kabul görmektedir.

Toplam kalite yönetimi ile başlayan topyekün dönüşüm ve bu dönüşümün sağladığı başarı tüm örgütlerde dikkate değer anlamlı başarıları gündeme getirmiştir. Bu dönüşümlerin başarılmasında eğitimin önemi tartışılırken, eğitim kurumlarının, içinde bulunduğumuz Bilgi Çağı dikkate alındığında acaba bu dönüşümde oynadığı rol nedir? Eğitim kurumları gerçekten 21.y.y'ın ihtiyacı olan "kişisel dönüşümü"nü gerçekleştiren insanlar yetiştirebiliyor mu? (Cafoğlu, 1998, s.61) Sorularının yanıtlanması büyük önem taşımaktadır.

1.1.4.1.Eğitimde kalite krizi: Kar amaçlı kuruluşların müşteri mutluluğunu temel olarak giriştikleri kalite arayışlarının işletme üzerinde sağladığı olumlu sonuçlar, giderek alan sınırlaması olmaksızın bütün sektörleri etkisi altına almıştır. Eğitim kurumlarında bunların arasındadır. Günümüzde, kalite sorunu yalnızca rekabet ortamı içindeki özel sektör işletmelerinin sorunu değildir. Sorun aynı ölçüde, kamu kesimini de yakından ilgilindirmektedir. Kamunun müşterisi, temel yurttaşlık ödevlerini yerine getiren bu arada ödediği vergilerle kamu sistemini ayakta tutan bütün toplumdur. Toplumu oluşturan bireylerin kamusal hizmetlerden hoşnut olabilmesi, bu hizmetlerin kalite düzeyine bağlıdır. Geline nokta da, kamusal hizmetler içinde görülen eğitim hizmetlerinin kalitesinin de sorgulanması gerekmektedir. Gerçekten de kaliteye en çok gereksinim duyulan kamusal kurumlar arasında eğitim kurumları önde gelmektedir (Uluğ, 1998, s.469).

Eğitim s¼reci bir yandan hızlı bilgi artışı, teknolojik gelişmeler, bilgi iletişim alanlarındaki baş döndürücü gelişmelerin kaynağı olarak rol oynarken diğer yandan da neden olduğu gelişmelerin yol açtığı değişim sürecine ve yeni dünya düzenine cevap vermeye çalışmaktadır. Yeni eğitim ihtiyaçları, hızlanan iletişim olanakları, değişmeye başlayan kişisel ve toplumsal yaşam alışkanlıkları ve tüm bunlarla şekillenen yeni dünya düzeninin bir sonucu olarak bireyin karşısına çıkmaktadır (Eroğlu, 1996, s.122).

Artık bireyler eğitime bir yatırım gibi yaklaşarak, eğitim kurumlarından daha iyi, daha etkin, ileride kendileri için daha yararlı olacak eğitim şekillerini talep eder duruma gelmektedirler. Bu da hem kamu, hem de özel kesimde eğitimi iyileştirme ve temel reformları gerçekleştirme zorunluluğunu yaratmaktadır. Çağdaş olma ve çağı yakalayabilme ölçütlerini karşılayabilen eğitim süreci kaliteli eğitim olarak adlandırılmaktadır (Eroğlu, 1996, s.123).

Mevcut eğitim sistemi büyük oranda tek ders kitabı uygulamasıyla öğretmenin anlatımına dayalı, öğretmen merkezli ezberciliği teşvik eden bir anlayışı yansıtmaktadır. Bu anlayış bireyleri düşünmeden dolayısı ile beynini kullanmaktan alıkoymaktadır. Düşünmeyen beyinlerle de bilimsel anlayışın gelişimini beklemek imkansızlaşmaktadır. Bu da uzun vade de karşımıza demokrasi kültüründen uzak bilimsel yöntemler yerine demokratik ve bilimsel olmayan yollardan sorunlarını çözme alışkanlıkları geliştirmiş bir toplum olarak çıkmaktadır (Bulut ve diğerleri, 1998, s.67-68).

Her işi yapmak üzere eğitilmiş, genel bilgilerle donatılmış bireyler doğal olarak her işi yapamamaktadırlar. Sınav endeksli eğitim sistemimizde, neyin öğrenildiği, neyin öğrenilmediği, öğrenilenlerin nasıl öğrenildiği, öğrenilemeyen bilgilerin neden öğrenilmediği hiç önem taşımamaktadır. Eğitim sistemimizde yer alan okullar, öğrencilerini bir üst okula hazırlamanın dışında bir amacı olmayan okullar durumuna dönüştürülmüştür, Aynı zaman da beceri kazandırma yerine diploma kazandırmaya yönelik bir yapıya sahip eğitim sistemimiz işsizliği adeta beslemektedir (Bulut ve diğerleri, 1998, s.67-68).

Eğitim sistemi, sadece Türkiye’de değil, dünyanın her yerinde benzer sıkıntılarla karşı karşıyadır. Söz konusu sıkıntıların yoğunluğu, toplumların gelir düzeyleri gibi bazı faktörlere göre değişkenlik gösterebilir. Ancak evrensel olarak geçerliliğini koruyan eğitim anlayışı, dünyanın her yerinde benzer rahatsızlık belirtilerini sergilemektedir. Fransa’da gençler anne ve babaları kadar Fransızca ve matematik bilmemekte, ABD’de büyük firmalar istihdam ettikleri personeli iki ya da üç yıl kendileri eğittikten sonra kullanmaktadırlar. Kültürlenme aracı olarak eğitim etkinliğini, özellikle kitle iletişim araçları karşısında görece olarak yitirmektedir. Eğitim rgtleri tek değilse bile en önemli sosyalleşme aracıdır. (Taşçı, 1998, s.332).

Talep edilen seviyede eğitimin sağlanamaması, toplumsal gerilimi tırmandırmakta ve diğer sektörlerin performanslarını da olumsuz yönde etkilemektedir

Eğitim sisteminin kendisinden beklenen sosyal, kültürel ve ekonomik fonksiyonlarını gerçekleştirebilmesi, diğer bir değişle toplumumuzda istenilen gelişmelerin sağlanabilmesi için çağın gereklerine uygun olarak düzenlenmesi ve geliştirilmesi gerekmektedir. 21.yüzyılın insanını ve meslek adamını yetiştirecek ağdaş bir yapı ve işleyişe kavuşturma ise ağdaş bir yönetim anlayışı ve felsefesinin benimsenmesine ve uygulanmasına bağlıdır. Söz konusu olan bu ağdaş yönetim anlayışı ise, toplam kalite yönetimidir (Eroğlu, 1996, s.124).

1.1.4.2.Eğitimde Kalite Kavramı: Yüzyılımızın “eğitilebilme”yi temel bir insan hakkı olarak kabul eden bir yüzyıl olduğu düşünüldüğünde, bir hizmet sektörü olarak adlandırılan eğitim sektöründe başta kalite anlayışı, sonrasında da bu anlayış tarafından oluşturulması beklenen kalite uygulamaları herhangi bir üretim sektörüne oranla daha düşük düzeyde kalmaktadır. Bu hakkın dünya üzerinde ne ölçüde gerçekleştiği tartışılsa da, gelişme düzeyi ne olursa olsun tüm ülkelerde bireylerin eğitimden yararlanabilmelerini sağlamak, devletin temel görevi olarak kabul edilmektedir (Eroğlu, 2000, s.206).

Türk eğitim sisteminin her kademesindeki okullardan, niteliğinin yükseltilerek, çağın gerektirdiği özelliklere sahip ve toplumun beklentilerini karşılayabilecek nitelikteki

bireylerin yetiştirilmesi beklenmektedir. Bu beklentinin gerçekleşmesinde öğretmenlerin toplam kalite bilincine sahip olması, kaliteli yaşam standartlarını benimsemesi, onların düzenledikleri eğitim yaşantılarının niteliğinin yükselmesine etki edecektir. Bu durum kalite bilincine sahip bireylerin yetişmesine olanak sağlayabilecektir (Bayrak, Ağaoğlu,1998, s.169).

Eğitim sektöründe kalite, artan geniş kavramları içine almakla birlikte, etik değerleri, müşteriye ve sürekli iyileştirmeyi vurgular. Bu çerçevede eğitim sektöründe kalite şu şekilde tanımlanabilir; “Kalite; öğrencinin şimdi ve gelecekte okuluna ve topluma bağlılığını arttıracak sosyal, psikolojik, bilimsel ve etik değerlerini geliştirecek sistemlerin sürekli iyileştirilmesidir” (Eroğlu, 1998, s.384).

Eğitimde her müşterinin kalite tanımı görecelidir, kişiden kişiye değişmektedir ve müşteri süreç içinde sunulan hizmet kalitesinin tatmin edici olup olmadığı kararını kendisi vermektedir. Bu anlam da kalite;

- Müşteri tatminidir.
- İnsan odaklı olmaktır.
- Verimliliklidir.
- Esnekliktir.
- Etkili olmaktır.
- Bir programa uymaktır.
- Bir yatırımdır.
- Bitimsiz bir süreçtir.

Eğitim kurumları, sürekli geliştirme yaklaşımının en kolay ve hızla uygulanabileceği kurumlar olarak algılanmaktadır. Bu kurumlarda, gerek iç müşteri olarak personel kadroları (yönetim ve destek hizmeti veren birim, öğretim elemanları ve idari personel), gerekse ağırlıklı dış müşteri olarak öğrencilerin yaklaşımlarının, toplam kalite uygulamalarına yönelik altyapı sorunları yaratmayacağı değerlendirilmektedir (Eroğlu, 2000, s.204-207).

Amaçlarını büyük ölçüde gerçekleştiren okul, kaliteli okul ya da etkili okul olarak değerlendirilmektedir. Kaliteli bir okul oluşturmak ve eğitimde toplam kalite yönetimi

anlayışı için öncelikle okulun kültürel yapısını etkilemek, güçlü bir ortak kültür oluşturmak gerekmektedir. Kaliteli eğitim ürünleri olarak eğitilmiş bireyler yetiştirme yolundaki çabalar, öncelikle eğitimle ilgili ortak kültür üzerinde yoğunlaşmalıdır. Okulda yapılan bazı şeylerin değiştirilmesi demek bireylerin bunlarla ilgili tutum ve inançların değiştirilmesi demektir. Okullar, örgütsel kültürlerini kontrol ederek ve iyileştirerek daha başarılı olabilir. Araştırmalar, iyi okulların, yönetici, öğretmen, öğrenci ve velilerin çalışmalarına birlikte katıldığı, disipline edilmiş bir çevrenin oluşmasına yardım eden bir kültüre sahip olduğunu göstermektedir (Şişman, 1997, s.66-68).

Bir okulun kalitesinin değerlendirilmesinde şu konuların irdelenmesi gerekir (Ağaoğlu, 1997, s.36);

- Okulda amaçlara ilişkin görüş birliği olup olmadığı,
- Okulun uyumlu yönetsel politikalara sahip olup olmadığı,
- Çalışanların yönetime katılmaya özendirilip özendirilmediği,
- Yöneticilerin olumlu denetsel davranışlar gösterip göstermediği,
- Eğitim-öğretim etkinliklerinin öğrenci merkezli olarak planlanıp planlanmadığı,
- Okulun çalışanları sürekli değerlendirmek için yapıcı bir değerlendirme sistemine sahip olup olmadığı,
- Okulda mesleki gelişme programlarının uygulanıp uygulanmadığı,
- Okulda her çalışana saygı duyulup duyulmadığı
- Okulun her yönüyle işbirliği kültürüne sahip olup olmadığı,

Kaliteye önem veren ve kaliteyi geliştirmeyi amaçlayan okullarda öğrenci ve öğretmenler için aşağıdaki yardım ve işbirliği merkezlerinin bulunması önerilmektedir (Ağaoğlu, 1997, s.36 - Balcı, 1993, s.49-51);

1. Bilgisayar teknolojisini öğretim ortamına uygulayan uzmanlardan oluşan, her dersin ünite ve konu bazında programlı öğretim paketlerinin hazırlanarak öğrencilerin kullanımına sunulduğu Bilgisayar Destekli Eğitim Merkezi.
2. Bilgisayar destekli öğretim paketleri ile birlikte kullanılan kendi kendine öğretim paketlerinin konu uzmanı öğretmenler ve diğer uzmanlarla birlikte hazırlanarak öğrenciler ile öğretmenlerin hizmetine sunulduğu Kendi Kendine Öğretim Merkezi.
3. Öğrencilerin kişisel çalışma ve araştırmalarını yaptıkları kütüphaneye benzer beceri merkezleri, akademik merkezler ve uygulamalı güzel sanatlar merkezi vb. alt merkezlerin bulunduğu Araştırma Geliştirme Merkezi.
4. Öğrencilerin öğrenme gereksinimlerini karşılayacak uzmanlar tarafından üretilen görsel ve yazılı materyallerin bulunduğu Araç Geliştirme Merkezi.
5. Öğrenci, öğretmen ve diğer personele danışmanlık ve insan ilişkilerinde yetişimin sağlandığı İnsan İlişkileri Merkezi.
6. Öğrencilerin kişisel ve eğitsel sorunlarıyla ilgilenilen Danışma ve Rehberlik Merkezi.
7. Diğer merkezlerle işbirliği içinde çalışan tam öğrenmenin gerçekleştirilebilmesi için program geliştirme yaklaşımı ile ders planlarının hazırlandığı, geliştirilen programlar doğrultusunda ölçme-değerlendirme çalışmalarının yapıldığı, soru bankasının oluşturulduğu, Program Geliştirme, Ölçme Değerlendirme Merkezi.

Başlangıç itibarıyla bu merkezlerin okullarda olmaması okulun kalitesizliğinin göstergesi değildir. Toplam kalite yönetimi anlayışı ile kalite geliştirme çalışmaları içinde bu merkezler müşteri beklentilerine cevap verecek şekilde aşamalı bir şekilde de oluşturabilir.

Kalite okulları üzerine çalışmalar yapan Glasser, öğrenciler için “her gün okula gitme isteği uyandıran ve yararlı bilgiler veren” okulların kaliteli olduğunu belirtmiştir. Glasser, kaliteli okulu, öğretmenler açısından ele aldığı; arkadaşça ortamın olduğu, baskının olmadığı, işgörenlerin profesyonelce görüldüğü, öğrencilerin öz değerlendirmeler yaptığı, disiplin sorunlarının olmadığı okulları kaliteli okul olarak tanımlamaktadır (Doğan, 2000, s.177).

Doğan’a (2000) göre kaliteli okulda;

1. Eğitici kadro ve öğrenciler arkadaşdır. Sınıf kullarları birlikte saptanır ve kurallar veli toplantılarında velilere duyurulur.
2. İşe yaramayacak test ve öğretime yer verilemez. Verilen bilgiler günlük yaşamda kullanılacak bilgilerdir.
3. Eğitimin her düzeyinde ilköğretimin birinci sınıfından başlayarak lise son sınıfa kadar konuşma, yazma, matematik/hesap problem çözmeye önem verilir. Öğrencilerin bu konulardaki becerileri geliştirilir.
4. Tüm dersler branş öğretmenlerince işlenir.
5. Her öğrenci çalışmanın kalitesini kendisi değerlendirir.
6. Sınavlar, defter ve kitaplar açık olarak yapılır. Sınavlar ezbere yönelik değildir.
7. Öğrencilerin çalışma isteği arttıkça notlar yükseltilir.
8. Öğrencilere istedikleri sürece birebir danışmanlık yapılır.
9. Kaliteli okul da acele iş ve zorunlu ödev yoktur. Kaliteyi artırmak için isteğe göre proje ödevleri verilir. Bu proje ödevlerine hazırlanarak sınavlara girilir.
10. Öğretmen ve öğrencilerin tamamına denetim kuramları hakkında bilgiler verilir.

1.1.4.3.Eğitim ve toplam kalite yönetimi: Genellikle toplam kalite yönetiminin sanayi sektöründe kullanımı öne çıkarılmakta ve çoğunlukla toplam kalite yönetimi felsefesinin temeli göz ardı edilmektedir.

Toplam kalite yönetimi felsefesi, çok eski devirlerden beri (Aristo M.Ö.2300) üzerinde yazılan ve tartışılan, insan varlığının temelini oluşturan felsefi değerlere dayanmaktadır. Bunlar insanın iyi olması iyi olanı seçmesi, farklı fikirlere önem vermesi ve insanca yaşaması içinde devamlı yeni şeyler öğrenerek, gelişmesi ile ilgilidir. Bu bağlamda eğitim sektöründe dahil olmak üzere, aynı zamanda insan olmanın da değerlerini taşıyan dürüstlük, sabır, ortak görüş, bağlılık gibi öğeleri

toplam kalite yönetimi felsefesini kabul etmiş tüm sektörlerin başlangıç olarak kabul etmesi gerekir (Hergüner, 1998, s.14).

Bilginin sınırsız derecede yaygın ve sürekli üretilmesine ulaşmak için bilgi aktarımının yetersizliğine karşılık, insanın “bilgiye ulaşma yollarını öğrenme ve kendini sürekli yenileme” eğitimin amacı haline gelmektedir. Bu amaçlarla, toplam kalite yönetimi felsefesinin temelini oluşturan unsur olarak görülen sürekli gelişme ve iyileştirme anlayışı örtüşür durumdadır (Eroğlu, 1996, s.116).

Geleneksel okullarda, öğretmen öğrenci ilişkileri, öğrencilerin aynı hız ve biçimde öğrendikleri varsayımı ve öğretmenden öğrenciye tek yönlü bilgi akışı sistemi üzerine kurulmuş olup, 19 yüzyılın kitle üretimine yönelik fabrikaların hiyerarşik düzenini yansıtmaktadır. Yeni anlayışın işe koşulduğu okullarda ise, öğrencilerin, birbirlerinden, çevrelerinden, kendi hız ve performanslarına uygun öğrenmelerine olanak tanınmaktadır. Yeni teknolojilerden etkilenmeleri verimliliğe dönüştürebilmek için, yönetici ve öğretmenlerin hizmet içinde ve öncesinde bilgilendirilmeleri, okulların rekabet ortamı içine sokulması kaçınılmaz kılmaktadır. Toplam kalite yönetimi anlayışına göre; önemli olan, eğitim sistemi, okul, sınıf ve öğretimin yönetimi, eğitim-öğretimin gerçekleştirilmesi adına girilen etkinliklerde hata yapmamak, yapılmışsa anında gidermektir. Toplam kalite yönetimi felsefesi ile öne çıkarılan bu özellikler, eğitim örgütleriyle ilişkili herkesin gereksinim ve görev boyutuna yeni anlamlar kazandırmaktadır (Bayrak, Ağaoğlu, 1998, s.25).

Toplam kalite yönetimi öncelikle bir modelden çok bir yaşam felsefesi yaklaşımı olduğundan, hem standartlaşma hem de kalite konusunda neredeyse ikiyüz yıldır yapılan çalışmalara farklı bir bakış açısı oluşturmaktadır. Toplam kalite yönetimi eğitim kurumlarının eğitim kalitesi yanında hizmet kalitesi ile de ilgilenmelerini sağladığı, hizmet kalitesinin doğrudan eğitim kalitesini arttırdığı kabul edilmektedir (Hergüner,1998,s.18).

Günümüzde, nelerin öğretileceğinin, o eğitimin sonuçlarını kullanacak sektörlerce ve eğitimin hedef kitesince belirlenmesi bir zorunluluk olarak ortaya çıkmaktadır. Ancak değişime hazırlıklı olmak, hatta değişimi yönetmek görevi, büyük ölçüde okul sisteminin dinamik bir parçası olan ve önderlik üstlenen yönetici ve öğretmenlere düşmektedir (Bayrak, Ağaoğlu, 1998, s.25.).

Toplam kalite yönetimi sonucu, "öğretme", "öğrenmeye" yönelecektir. "Öğrenme" eylemi öğrenci ile birlikte akademik kadroyu ve veliyi de kapsayacaktır. Okul; mekanik işlev gören bir kurum değil, "öğretmen-öğrenci-veli" üçlüsü ile topluca öğrenen organik bir sisteme dönüşecektir. Eğitim hayat boyu devam eden bir eylem haline dönüşerek, okullar "öğrenmeyi öğretme" hedefli olacaktır. Eğitimi sistemimiz öğrencilerin yetersiz oldukları alanlar üzerine yoğunlaşmakta ve bu zayıf yönleri gidermeye çalışmaktadır. Toplam kalite yönetimi ile birlikte öğrencilerin güçlü yönleri ortaya çıkarılacak ve öğrencinin bunları etkin olarak kullanma yollarını öğrenmesi sağlanacaktır (Bulut ve diğerleri, 1998, s.75).

Bu dönüşümlerin gerçekleştirilmesinde toplam kalite yönetiminden bir araç olarak yararlanılabilir.

Toplam kalite yönetimi uygulamalarına yönelik olarak eğitimin kendine özgü yönleri vardır. Bunların önemlileri şöyle sıralanabilir;

1. Eğitimde kalite kavramı diğer sektörlerdeki gibi daha karmaşıktır.
2. Eğitimin hem girdisi hem çıktısı insandır.
3. Toplumsal amaçlara ne kadar ulaşıldığını tam olarak tespit etmek mümkün değildir.
4. Eğitimin sosyal yanı ağır basmaktadır.
5. Hizmet kusursuz ve zamanında yapılmalıdır.
6. Müşteri ile hizmet veren arasında direk ilişki vardır.
7. Hatalı çıktı, bir çok kayıpları beraberinde getirir.

Toplam kalite felsefesi ve uygulaması, eğitimcileri kendilerini yargılayıcıdan çok destekleyici, aktarıcıdan çok yönlendirici, sınıf içinde soyutlanmış çalışanlardan çok bütün bir toplumla birlikte çalışanlar olarak görmelerine yardım etmektedir. Toplam kalite yönetiminin eğitimde uygulaması eğitimin kendine özgü yönleri göz ardı edilmeden benimsetilip uygulanabilirse, eğitimde kalite ve gelişmede süreklilik sağlanabilir (Erdem, 2000, s.36).

Bazı araştırmacılarının Deming'in kalite ilkelerinin okullara uyarlamasına ve okullar açısından yorumlanmasına dönük çalışmaları ışığında Deming'in ilkelerinin okullar ve eğitim açısından yorumu şöyle yapılabilir (Tok, 2001, s.111-112) ;

Hizmet ve ürünlerin geliştirilmesi için amaçlarda süreklilik yaratmak; Okullar için sistemin hedefi açık ve belli olmalı, tüm sistem elemanları ve birimlerince paylaşılmalı, ğrenci istek ve beklentileri esas olmalıdır. Kaliteli ğrenci yetiştirmek için okuldaki tüm süreçlerin ve prosedürlerin geliştirilmesi gereklidir.

Yeni bir yönetim (TKY) ve "sürekli gelişim" felsefesini benimsemek; Sürekli gelişme TKY'nin önemli bir unsurudur. Gelişmeyi sağlayabilmek için sürekli daha iyiyi aramak gerekir. Çünkü iyinin de iyisi vardır.

Kaliteyi yakalamak için bütün halindeki kontrol bağımlılığına son vermek; Kalitenin denetim yoluyla değil, kalite anlayışının benimsenmesi ile gerçekleşeceğine inanılmalıdır. Eğitimde kaliteyi arttırmak için testlere güvenmekten vazgeçilmeli, kaliteli ğrenci performansı oluşturmak için gerekli öğrenme yaşantılarının oluşturulması gereklidir.

Başarıyı sınavla lme bağımlılığına son vermek; Standart sınav yöntemiyle yapılan toplu değerlendirmeler, başarıyı ölçmede yeterli değildir. Bu nedenle öğrenciler, çoklu ortamlarda, kendi ilerlemelerine göre değerlendirmelidir.

Kalite ve verimi arttırmak için örgütteki hizmet ve üretim sistemlerini iyileştirmek; İyileştirme abaları öğrenme-öğretme sürecine odaklanmalıdır. Öğretimde yeni stratejiler denenmeli ve geliştirilmelidir. Bununla beraber, okul içerisindeki sorunlar, sürekli araştırılmalı, sorunlar olurlarına bırakılmamalıdır.

İşbaşında sürekli mesleki eğitim vermek; çalışanlarda kaliteli çalışma bilincinin oluşması için, çalışanların eğitilmeleri gerekir. Eğitimde amaçlanan, çalışanlara istenilen kaliteye ulaşmayı sağlacak bilgi, beceri ve bilinci kazandırmaktır. Bu amaçla yapılacak ğretmen eğitimi, hafta içinde, ders saatlerinden sonra topluca

katılmayı gerektiren ve dersin kalitesini geliştirmeyi amaçlayan programlarla iş başında verilmelidir.

Liderliği tesis etmek; Liderlik, toplam kalite yönetiminin temelidir ve liderlik olmaksızın toplam kalite yönetimini uygulamak imkansızdır. Okul yönetimi, Toplam kalite yönetimi felsefesini benimseyip kurum kültürü haline gelmesinde örneklik ve önderlik etmelidir. Zamanını bürokrasiyi işletmek ve hata yapanları aramakla geçirmemeli, kişilere yardım etmeyi amaçlayan bir liderlik tesis etmeli ve bunu uygulamalıdır.

Hata yapma korkusundan arınmış olmak; Toplam kalite yönetimi felsefesine göre, gelişim çabaları, bireysel başarısızlıkları suçlamaya değil, çıktı ve süreçlerin iyileştirilmesine odaklanmalıdır. Bu nedenle eğitim kurumlarında, iletişim sürecini, çalışma verimini olumsuz etkileyen ve liderliğin tesis edilmesini engelleyen korku, ortadan kaldırılmalı, yaratıcılığı ve girişimciliği destekleyen ortamlar oluşturulmalıdır.

Bölümler ve öğretmenler arasındaki engelleri kaldırmak; Eğitim kurumlarında paylaşımcı, katılımcı bir yaklaşım genellikle yoktur ve sorun çözme çalışmalarına pek raslanmamaktadır, Ancak toplam kalite yönetimi felsefesinin uygulandığı, eğitim kurumlarında takım çalışması esas alınır. Takım oluşturmanın amacı, çalışanların ortak hedefler doğrultusunda hareket etmesine yardımcı olmak, çalışanlar arasında iletişimi geliştirmek, işbirliği ortamının oluşumuna katkıda bulunmak ve bu ortamın kalıcı olmasını sağlamaktır.

Slogan ve öğütleri ortadan kaldırmak; İşin nasıl yapılacağını bilmeyen çalışanlardan verim beklenemez. Çoğu slogan, öğüt ve hedefler “daha çok çalışsaydı, daha iyi yapabilirdik” pişmanlığını yaratır. Bu da çalışanları güdülemekten çok moral bozar, yıpratıcı olur. Öğüt verme, iletişim engelleri arasında en önemlilerinden birisidir.

Çalışanlar ve yöneticilerin amaçları için konan işi kotalarını kaldırmak; Eğitim kurumlarının belirlediği hedefler, çalışanlarda moral bozukluğuna sebep olmaması

için kabul edilebilir nitelikte olmalıdır. Ayrıca eğitimde doğuştan gelen öğrenme güdüsünü yok etmemek için, çalışanların yetenekleri dıştan gelen ödüllere yönlendirilmemelidir.

Çalışanların elde ettikleri başarılarla gurur duymalarını engelleyen unsurları ortadan kaldırmak; Eğitim kurumlarında çalışanlar, işlerinden tatmin olmak ve gurur duymak isterler. Çalışanlar gereksiz standartlara zorlanır ve kötü koşullar altında onlardan kaliteli hizmet beklenirse, mutsuzluğa itilmiş olur. Bunun yerine, çalışanların desteklenmesi ve yaptıklarının takdir edilmesi, eğitim kurumlarına katkıda bulunur.

Zengin bir eğitim ve kendini yenileme programı oluşturmak; Eğitim kurumlarında yönetim, vizyonunu gerçekleştirmek için, öğrencilerin ve çalışanların eğitimine yatırım yapmalıdır. Kişinin hizmet öncesinde aldığı eğitim ne kadar iyi olursa olsun, bugünkü hızlı bilimsel gelişmeler karşısında hizmet içi eğitim olanaklarından yararlandırılmazsa, işinin gerektirdiği niteliklerden uzaklaşabilir.

Değişimi sağlamak için sistemdeki herkesi seferber etmek ve tüm olanakları kullanmak; TKY okullarında yönetici okulun patronu değil, “lider yönetici” veya “orkestra şefi” konumunda olmalarıdır. Başka bir anlatımla, kalite okullarında yönetici, antrenör; örgütün tüm çalışanları ile öğrenciler de oyunculardır. Okul yöneticisinin görevi, bir araya gelmiş olan bu oyuncuların bir arada oynamasını sağlamaktır.

Toplam kalite yönetiminin uygulandığı okullar, “eski ürüne –yönelimli, korkutucu Taylor öğretisi ve değerlendirmesi” yerine, yeni bir “süreç yönelimli, sürekli öğrenme ve gelişme felsefesine” odaklanmış durumdadırlar. Toplam kalite okullarını yaratmayı amaçlayan eğitim yöneticileri, eğitimde çağdaş bir yaklaşım olan toplam kalite sistemini, Deming’in 14 ilkesine dayalı, olarak kurmak zorundadırlar (Köksal. H, 1998, s.46).

Toplam kalite yönetimi uygulamalarının eğitim sektöründe sağlayacağı yararları değerlendirmeden önce toplam kalite yönetimi felsefesini oluşturan ilkelere

değınilmesinde yarar görölmektedir. Bu yolla toplam kalite yönetimine ait bazı temel kavramların eğitim açısından ele alınması da gerçeklebilecektir.

Müşteri ve tedarikçilere odaklanma ; Eğitimde temel olan amaç, kendisinden hizmet bekleyen herkesin beklentileri doğrultusunda hizmet götürülmesidir. Bunun için müşteri beklentilerinin neler olabileceğinin araştırması ilk adım olabilir. Hatta müşterinin bulunabilen, araştırılabilen görünen isteklerinin yanısıra olabilecek saklı isteklerinin de saptanabilmesi çalışmaları hedeflenmelidir (Günay, 1999, s.3).

Okullarımızın esas müşterileri öncelikle öğrencilerimiz ve onların aileleridir. Okullarımızın çalışmalarından onlar yarar görürler ya da görmelidirler. Genç öğrencilerin velileri olarak, anne–babalar başlangıçta okulların esas müşterilerdir. Ancak çocuklar büyüdükçe onlar ikinci sıra müşteriler durumuna geçerler ve de çocukları okulun birinci sıra müşterisi olarak, kendi eğitim yolculuklarının kontrolünü ele geçirirler (Bonstingl, 2000, s.36). Öte yandan, aileler ve veliler devlete ödedikleri vergiler (ve de direk okullar verdikleri maddi ve manevi katkı) ile okula destek veren tedarikçiler durumundadırlar, (Köksal. H,1998,s.48). Bu nokta da unutulmamalıdır ki okulun var oluş sebebi olan öğrencilerin geliş kaynağı da ailelerdir. Aileler bu sebeplerle okulun temel müşterisi rolünü üstlenirken aynı zamanda temel tedarikçisi rolünü de üstlenmektedirler.

Okullar, hizmetinden yararlanan dış müşterilerinin yanında hizmet ortaya çıkarılmasına yardım eden “İç müşterileri”nin de gereksinimlerini karşılanmasının zorunlu olduğu ortamlardır. Kurum içindeki herkes aynı zamanda hem bir tedarikçi hemde bir müşteridir ve bu yüzden kurumsal sistemin gerek dışarıda gerekse içerideki etkinliğini en üst düzeye çıkarmak için grup içi ve grup dışında işbirliği ve karşılıklı dayanışma zincirleri ve ağları kurulmalıdır (Bonstingl, 2000, s.35). Kalite okullarında ve onların içinde buldukları toplumlarda herkes; hem müşteri hem de tedarikçi konumunda olduğunu bilerek sistemin yüksek performans gösterip gelişmesi için gerekli rolleri üstlenmelidirler (Köksal. H, 1998, s.48).

Kesin çizgilerle ayrılmamakla birlikte, eğitim sisteminde öğrenci ve okul içi işgörenleri iç müşteri, veli üst öğretim örgütlerini, iş dünyasını ve toplumu dış müşteri olarak değerlendirmek mümkündür.

Öğretmenler de birbirlerinin, okul yönetiminin müşterisi ve tedarikçisi konumundadırlar. Bu anlayış ile eğitim seviyeleri arasında kopukluk ve eksiklikler konusunda hatayı bir alt seviye de arama anlayışını sona ermesi mümkündür. Sistem bütünlüğü içinde tüm öğretmen ve okul yönetimi karşılıklı iç ve dış beklentileri esas alan yapılanmaya yönelecektir.

Sanayi ve diğer işverenler de eğitimden beklentilerini kendileri için en uygun elemanın yetiştirilmesi ile ortaya koymaktadırlar. Çünkü kendilerinin de sürekli gelişme zincirine ayak uydurabilmeleri ve hayatta kalabilmeleri kendileri için en uygun, yetenekli, becerikli ve zeki elemanları kendi organizasyonlarında istihdam edebilmeleri ile mümkün olacaktır (Günay, 1999, s.4).

Toplumun beklentileri ise daha çok evrensel niteliktedir. Toplum eğitimden, bir yandan kendi geleneksel dokusuna aykırı olmayan ama aynı zaman da değişim ve gelişmelere açık, üretkenliği ile ekonomik yaşama katkı sağlayabilecek, ülkeyi gelişmişlikte ileri düzeylere taşıyabilecek bireylerin yetiştirilmesini beklemektedir.

Sürekli gelişme ve iyileştirmeye tam bağlılık ; Örgütler, bir sistem olarak çevreye uymak, rekabet edebilmek, ayakta kalabilmek, canlılığı koruyabilmek için dinamik bir gelişme süreci içinde olmak zorundadır. Sürekli gelişme ve iyileştirme, bir örgütün yakın ve genel çevresindeki değişimlerin sürekli izlenmesi, bu değişimlerin örgüte yansıtılmasına bağlı olarak, örgütteki tüm çalışanları ve süreçleri kapsayan bir iyileştirmedir.

Deming'in geliştirerek planla-uygula-kontrol et-önlem al (PDCA / PUKÖ) adını verdiği, döngü, sistemde yapılan iyileştirmelerin gerçekleştirilmesinde kullanılan basamakları özetler. PUKÖ döngüsü sürekli iyileştirmeler için evrensel olarak uygulanabilecek bir sıralama olup birçok kuruluşun iyileştirme etkinliklerinin

kavramsal temelini oluşturmaktadır. PUKÖ döngüsü toplam kalite yönetiminin çok amaçlı araçlarından birisidir. Döngü öğrencilerin öğrenme becerilerini geliştirmeden, etkili ve verimli toplantılar, okul gezilerinin planlanması, toplum araştırmaları yapılması, veli ve çevre desteğinin sağlanması gibi okulla ilgili bir çok süreçte kullanılabilir.

İyileştirme, KAİZEN ve yenilik olarak algılanmalıdır. KAİZEN; sürekli çabaların sonucunda mevcut durumda görülen küçük çaplı iyileştirmeleri işaret eder. Yenilik ise yeni teknolojiye ve/veya araçlara yapılan yatırımlar sonucu mevcut durumun köklü olarak değiştirilmesidir. İyileştirme için başlangıç noktası, iyileştirmeye olan ihtiyacın farkedilmesidir. Farkedilen bir problem yoksa iyileştirmeye de gerek yoktur. Mevcut durumla yetinmek ise KAİZEN'in baş düşmanıdır, sorunun çözümüyle iyileştirme her defasında daha ileri düzeye ulaşır. Ulaşılan yeni düzeyi pekiştirmek için, sağlanan iyileştirme standartlaştırılmalıdır (Gürsoy, Büyükbaş, 2002, s.29).

Bir eğitim kurumuna “sürekli iyileştirme” kavramını yerleştirebilmek için olumlu anlamda değişimin sağlanabileceği uygun ortam koşullarını hazırlamak gerekir. Böyle bir ortamın sağlanabilmesi için;

- Bireylere ve fikirlere saygı,
- Gerçeklere dayanan bir yönetim,
- Hizmet verilen kişi ve kuruluşların tatmini,
- Sürekli gelişme ve iyileştirmeye karşı olumlu tavır ve inanç gerekmektedir.

Bu ortamın sağlanması kalite yönünden mükemmeliyet için planlama, günlük iş ve faaliyetlerde kaliteye ulaşma ve takım halinde çalışmayı sağlar (Ensari, 2001, s.178).

Sürekli gelişim, kalite okullarında, günlük yaşamın bir parçası durumundadır. Bu da doğal olarak okulda başarısızlığın tümüyle ortadan kalkmasını sağlar. Eğer okullarımız “öğrenen örgütlerin” öncülüğünü üstlenip, tüm sisteme ve sistemdeki tüm kuruluşlara örnek model oluştururlarsa, kalite tüm ülkeyi kaplayacaktır (Köksal H, 1998, s.52-53)

Sistem ve Süreç Yönetimi ; Her sistem, bir takım süreçleri içerir. Bu süreçlerin her birine eşit olarak yapılan iyileştirmeler çıktının kalitesini belirler. Toplam kalite yönetimi felsefesine göre, öğrenme süreçlerinin sürekli iyileştirilmesi, modası geçmiş “öğret-sına” tarzı eğitimin yerini almaktadır.

İş dünyasında olduğu gibi okullardaki kaliteli ürün, kaliteli işlemler sonucu ortaya çıkar. Kalite okullarında herkes bilir ki; öğrenci başarısının artıp gelişimin sağlanması ancak uzun bir uğraş sonucu sağlanacaktır. Bunu sağlamanın yolu, öğrenci-öğretmen ekibinin öğrenme işlemlerini sürekli olarak geliştirmesi ve tüm sistemi destekleyen yöneticilerin okulda öğrenmeyi en üst düzeyde sağlayacak gerekli ortamı yaratmasıyla gerçekleştirilecektir (Köksal. H, 1998, s.53).

Yeni yaklaşımlara göre eğitim, parça parça bilgileri programına yerleştiren ve birleştiren bir sistemden daha çok bireyin yeteneklerini, ilgilerini ve karakterinin gelişimini sağlayan bir süreç olarak değerlendirilmekte, böyle bir eğitimin hem birey, hem ekonomi, hem de toplum için daha yararlı olacağı düşünülmektedir.

Okulun öğretim sürecinde toplam kalitenin sağlanması, öğretimde kayıplara yol açan nedenlerin bilimsel yollarla araştırılıp bulunmasını ve buna yol açan etmenlerin ortadan kaldırılması yönünde sistemin geliştirilmesine yardımcı olur (Uluğ, 1998, s.470).

Sistem bütünlüğü içinde eğitim örgütlerinde süreçlerin uygulanması ile, işgörenlerin görev dağılımı netleşmiş olduğundan kendiliğinden sorumluluk alma kültürü de kurumlara yerleşecektir. Görevlerle birlikte sorunların sahipleri de netleşmiş olduğundan çözümlere dönük olarak daha sistemli sonuca odaklanmış çalışmalarını sürdürmek mümkündür.

Üst yönetimin liderliği ; Toplam kaliteyi başarıyla uygulayabilmenin gerisinde, insan kaynaklarını geliştiren ve işe koşan bir yönetim anlayışı bulunur. Bir kurumda toplam kalite için tüm çalışanların istekli olması ve katkı sağlaması gerekir. Eğitim

örgütleri içinde bu durum geçerlidir. Okul yöneticisinin katılımcı bir yönetim yaklaşımını etkin kılması ve bu bağlamda süreci sürekli iyileştirme yönünde adımlar atabilmesi için, yönetim alanında uzmanlaşmış olması, kısaca, yönetim bilgi ve becerileriyle donatılmış olması gerekir (Uluğ, 1998, s.469).

Deming kalite konusunun başkalarına havale edilmeyip yönetici tarafından yürütülmesi konusunda ısrarlıdır (Köksal, H, 1998, s.54). Okul sisteminde yer alan işgörenler, örgütsel amaçları doğrultusunda güdülenebildikleri ölçüde, kurumlarını benimseyecekler, grup içinde psiko-sosyal bir dinamizm kazanarak “bizlik” duygularını geliştirme olanağı bulacaklar ve toplam kalite felsefesini benimseyerek okulu geliştirme çabası göstereceklerdir (Uluğ, 1998, s.469).

Kalite liderinin sözlüğünde artık otorite ve güç sözlükleri yer almamaktadır. Yetkin kalite lideri, personelini, örgütün esas amacının ve kalitenin sürekli geliştirilmesinin gerçekleştirilmesi için motive edebilmelidir. Vizyonun sahiplenilmesi ve bireylerin kendi vizyonlarına dönüştürülmesi bir bakıma çalışanların ve işlevlerinin birbirleriyle bağımlılığının farkına varmalarına da ortam sağlar. Liderlere paralel öğretmenlerin de sınıflarında mutlak otorite olmaktan vazgeçerek öğrencilerinin böyle bir vizyonu sahiplenmelerini sağlaması ve onların sahip oldukları yaratıcı ve yenilikçi fikirleri dinlemeye istekli olması gerekir (Ensari, 2001, s.180).

Toplam kalite yönetiminde liderlik, daha çok doğal liderlik olarak karşımıza çıkmaktadır. Kurum içi yöneticiler liderdir anlayışı yerini, durumsal liderlik liderler olabilir anlayışına bırakmaktadır. Yeri geldiğinde öğretmenler hatta öğrenciler bile liderlik rolünü üstlenebilir. Ortak nokta, farklı liderler olsa da kurum vizyonunun sahiplenip, paylaşılmasıdır.

Karar yetkisinin üst düzeylerde toplanmamasıyla, üst yöneticiler imza ve paraf işlerinden ana amaç ve politikalara önem vermeleri için gerekli zamanı sağlayabilecekler, diğer yöneticiler de karar alamayan sekreterler durumundan kurtulacaklardır. Böylece görevlerine ilişkin işlerde bile kararın oluşmasına katkı da bulunmayan personelin silikleşmesi önlenecek, para, enerji ve zaman kazanımı olacaktır (Ensari, 2001, s.181).

Tam Katılım; Toplam kalite yönetiminde, herkesin etkin katılımı önemlidir. Katılım sadece kalitede sürekli gelişim için değil, motivasyonu artırıcı katkısı bakımından da önemlidir.

Günümüzde çalışanlar, kendilerini ilgilendiren her türlü kararın görüşülmesine ve sonuçlandırılmasına aktif olarak katılıp, düşüncelerini ifade etmek ve bu konularda fikirlerinin alınmasını beklemektedirler. Bu toplumların olağan gelişmesine paralel olarak kurumlar seviyesine yansıma olarak ortaya çıksa da kurumlarda toplam kalite yönetimi anlayışının yerleşmesinde anahtar noktalardan biri olmuştur.

Toplam kalite yönetiminde, tam katılım sadece düşünce veya eleştiri anlamında bir katılımı değil, aynı zamanda eylem düzeyinde katılımı da ifade eder. Örgüt işgörenleri ortak vizyona ulaşmada emek ortaklığını da yakalayabilmelidir. Artık, okulların temizliği hizmetli personelin, derslerin verimli işlenişi ağırlıklı olarak öğretmenlerin, okula finansal kaynak yaratmak okul yönetimi ve okul koruma derneğinin görevi olmaktan çıkmaktadır. Kişiler sorunu ortaya koyarken çözüm yolları üretmenin ve çözümünde parçası olacaklardır.

Takım veya grup halinde çalışırken, problemleri belirleme, analiz etme ve çözümlenme, yeni fikirler üretme süreçleri daha kolay, etkin ve verimli bir şekilde yürütülmektedir (Günay, 1999, s.5).

Örgüt içinde çalışanların katılımını sağlayabilmek için; örgüt içinde sürekli eğitim verilmelidir. Ayrıca yöneticilerin liderlik özelliklerine de sahip olması ve sahip olunan bu özelliklerin geliştirilmesi, örgüt içinde küçük ekiplerin oluşturularak bu ekiplerin etkin çalışmasına olanak tanınması, bunun sonucunda sorumluluk paylaşımının sağlanması, personelin yaptıkları çalışmaların yönetim tarafından desteklenmesi, personelin örgüt içinde teşvik ve ödüllendirmelerinin sağlanması, örgüt vizyonunun herkes tarafından paylaşılan ortak bir vizyon olmasının sağlanması, iç müşterinin önemini kavrayarak örgüt içindeki birimler ve bireyler arası iletişimin sağlanması ve geliştirilmesi, örgüt içinde işbirliği anlayışının oluşturulması gerekmektedir (Günay, 1999, s.6).

Okul işgörenlerin sürekli eğitimi; Toplam kalite yönetimi, insan kaynağının sürekli eğitilmesini ve geliştirilmesini, yeni bilgi ve becerilerle donatılmasını öngörür. Bir okulda başta öğretmenlere olmak üzere insan kaynağının hizmet içinde sürekli eğitilmesi, eğitim ve öğretim ile ilgili çağdaş gelişmelerden haberdar olması, sözkonusu gelişme ve yenilikleri uygulayabilmelerine fırsat verilmesi gereklidir (Şişman, 1998, s.504).

Diğer örgütler arasında eğitim örgütleri, işgörenlerinin ağırlıklı eğitim ve kültür seviyeleri göz önünde bulundurulduğunda eğitim almaya ve vermeye en yatkın örgütler olarak kabul edilmektedir.

Sürekli gelişmenin yolu sürekli eğitimidir. TKY anlayışının kurumlara yerleşmesinde en etkin rolü oynayan eğitim alma süreci, kültürün devamlılığında ve kurumun sistemli değişimde de aynı etkisini sürdürür. Liderler, örgütlerinde eğitim alma ve vermeye uygun ortamlar yaratmalıdır. Ancak, bu imkanın yaratılmasının ötesinde imkandan yararlanan işgörenlerinde kendi artı değerlerini, kazanımlarını kurumlarına yansıtılmaları beklenir.

Ödül sisteminin oluşturulması; Okulda her türlü başarılar, değişik yöntemlerle ödüllendirilmeli, sözkonusu başarının herkes tarafından tanınması sağlanmalıdır (Şişman, 1998, s.504).

Toplam kalite yönetimi, takım çalışmasını ön planda tuttuğundan bunu destekler nitelikte bireysel ödüllerden çok takım ödüllendirmelerine yönelmektedir. Bireysel ödüller daha çok örgütlerde bireylerin sivrilmesine ve zamanla örgütün diğer üyeleri tarafından “madem en iyisi o işi o yapsın” şeklindeki tepkilerin oluşumuna ortam hazırlamaktadır. Takım ödüllendirmelerinin örgüt içi işbirliği anlayışını ve bağlılığı geliştireceği beklenir.

Maddi ödüllendirmeler büyüklüğü ne olursa olsun zaman içinde doyumsuzluğa neden olacağı, bunun yerine örgüte bağlılık duygusu içinde kişinin içsel

doygunluğunu arttıracak ödüllendirmelerin ön planda tutulmasının daha doğru olacağı düşünülmektedir. Şu an için eğitim örgütlerinde işleniş de bu yöndedir. İşgörenler, maddi olarak çok az ödüllendirilebilmekte, öğrenci memnuniyeti, veli takdiri gibi içsel ödüllendirmeler ön plana çıkmaktadır.

Örgüt ve kalite kültürünün oluşturulması; TKY kültürel temelleri olan bir yaklaşımdır. Bu anlayışın geliştirilmesi, herşeyden önce buna uygun sosyal ve kültürel bir ortamın varlığıyla olanaklıdır. Dolayısıyla okulda TKY anlayışının uygulanabilmesi, buna uygun zihinsel bir alt yapıyı gerekli kılmaktadır. Yerleşik okul kültüründe egemen olan değerler, bu anlayışla örtüşmüyorsa, okul yöneticilerinin öncelikli bir kültürel değişim planı hazırlamaları gerekli olabilir (Şişman, 1998, s.505).

Örgüte toplam kalite felsefesini aktarmak çok çabuk olabilecek bir olgu değildir. Herşeyden önce örgütün çok iyi tanınması gerekmektedir. Yapılacak tüm değişimlerin bir plan içinde uygulanması gerekir. Ayrıca dünyada uygulanan toplam kalite modellerinin aynısını her örgüte aktarmak doğru değildir. Örgüte uygun bir toplam kalite modeli geliştirmek için örgütün kültürüne göre hareket etmeli ve sistemleri bu doğrultu da geliştirmek gerekir (Günay, 1999, s.7).

Örgütteki insanların sunduğu davranışlar zamanla örgütte bir kalite kültürünün doğmasına neden olacaktır. Ortaya çıkan bu kalite kültürü de “biz” ruhu ile gelişecektir. İşte bu biz ruhunun temelinde de örgüt kültürünü yaşatacak ve sürdürecektir olan örgüt vizyonu vardır. Vizyon çerçevesinde oluşacak okul kültürü kurumsallaştıkça toplam kalite yönetimi felsefesi kurumda sağlamlaşacak kurum için bir yaşam felsefesi haline dönüşecektir.

1.1.5.Milli Eğitim Bakanlığı’nda Toplam Kalite Yönetimi Uygulamaları

Türkiye’deki kurumların arasında toplam kalite yönetiminin uygulamaya girmesinin ulusal sonuçlarını değiştirecek başlıca kurum Milli Eğitim Bakanlığı’dır. Milli

Eğitim Bakanlığı, 1990 yılının ortalarından başlayarak toplam kalite yönetimi uygulamalarına ilgi duymuş ve Ulusal Kalite Hareketi ile birlikte kendilerine bir uygulama modelini bulmuştur (KalDer, 2001, s.82).

Milli Eğitim Bakanlığı, kaliteye dönük ilk çalışmasını Milli Eğitimi Geliştirme Projesi ile gerçekleştirmiştir.

Dünya Bankası ile 18 Mayıs 1990 tarihinde, Milli Eğitimi Geliştirme Projesi'ni uygulamasına yönelik İkraz Anlaşması imzalanmış, 10 Temmuz 1990 tarih ve 20570 sayılı Resmi Gazete'de yayınlanarak yürürlüğe girmiştir. Bu anlaşma ile Türkiye, Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Örgütüne üye ülkelerin birçoğu ile birlikte, Milli Eğitimin hedeflerine ulaşmasında belirleyici olan yeniden yapılanma ve reform çalışmalarına başlamıştır.

Milli Eğitimi Geliştirme Projesi'nin üç önemli amacı vardır (MLO Modeli, 1999, s.1-2);

1. İlk ve orta öğretimde kaliteyi arttırarak öğrenci başarısını Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Örgütüne üye ülkelerin ortalamasına yaklaştırmak.
2. Öğretmen eğitiminde kaliteyi ve geçerliliği artırarak Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Örgütüne üye ülkelerdeki benzeri standartlara ulaştırmak.
3. Milli Eğitim Bakanlığındaki yönetim ve işletmecilik beceri ve uygulamalarını geliştirerek kaynak kullanımında daha ekonomik ve etkili olabilmeyi sağlamak.

Bu proje değişik illere dağılmış ve Müfredat Laboratuvar Okulu adını alacak, 208 okulda uygulamaya sokulmuştur. Müfredat Laboratuvar Okulları, geliştirilen öğretim programlarının pilot uygulama olarak alanda test edileceği okullardır. Okullarda yürütülecek çalışmalar, Okul Gelişim Modeli adı altında bir model aracılığı ile gerçekleştirilmiştir. Model ile okullarda hedeflenen planlı çalışma sisteminin yerleşeceği ve okul toplumunun bütününe gelişim sürecine katılım ile de sürekli gelişimin gerçekleşeceği öngörülmektedir (Okul Gelişim Modeli, 1995, s.3-4).

Türkiye çapına yayılmış şekilde programa dahil edilen bu 208 okulda, toplam kalite yönetimi anlayışı esas alınarak, kültür değişimine yönelinmiş, yönetimde liderlik yaklaşımı, karara katılım, sürekli iyileştirme, öğrenci-veli-çalışan memniyeti gibi toplam kalite yönetiminin vazgeçilmezleri ön plana çıkarılırken, fiziki yapı ve ekipman donanımı başta olmak üzere öğretim programlarından, personel yapılanmasına kadar standartlaşma çalışmalarına yönelinmiştir.

Bu okullar proje kapsamında, öncelikle fiziki yapı ve ekipman bakımından donanımlı hale getirilmiş, görevlendirilebilecek eğitici personel belirli standartlara göre seçilmiş, Müfredat Lobaratuar Okulları modeli çalışmaları ile okullarındaki kalitenin artırılması yönünde çaba sarfedilmiştir.

Toplam kalite yönetimi, anlayışının felsefe olarak benimsenmemesi ya da çalışmaların prosüdür çalışması gibi yürütülmesi, yöneticilerin liderlik misyonunu tam hayata geçirip geçirememesi, çalışanların gönüllü katılıma ikna edilme düzeyi, veli ve diğer okul paydaşlarının işe katılım derecesi, personel sirkilasyonu, hizmet içi eğitim etkinliklerinin nicel ve nitel anlamda yeterlilik düzeyi gibi unsurların etkisi ile birçok okulda köklü kültür değişimleri yaşanırken, kimi okullar da değişim fiziki yapı ve ekipman kazanımı boyutuyla sınırlı kalmıştır.

4.Ulusal Kalite Kongresi; Milli Eğitim Bakanlığı'nın, Müfredat Lobaratuar Okulları Modeli uygulamaları ile Toplam Kalite Yönetimi anlayışını yaygınlaştırma çabaları sürerken, 8-9 Kasım 1995 tarihlerinde İstanbul'da yapılan 4.Ulusal Kalite Kongresi "Toplam Kalite Yönetimi ve Eğitimde Kalite" ana teması ile gerçekleştirilmiştir. Kongre, Milli Eğitim Bakanlığı'ndaki kalite yönetimi çalışmalarında önemli bir dönüm noktası olmuştur. Milli Eğitim Bakanlığı ve Türkiye Kalite Derneği arasındaki işbirliği ve Bakanlıktaki kalite çalışmaları özellikle bu kongre sonrası yoğunlaşmıştır.

"Toplam Kalite Yönetimi ve Eğitimde Kalite" teması aşağıda başlıkları verilen oturumlarda tüm yönleriyle tartışılmıştır (KalDer, 2001, s.134)

- Eğitimde Kalite Yönetimi
- Kalite Eğitimi
- Kalite Teknikleri ve T.K.Y. Uygulamaları
- Akreditasyon ve Belgelendirme
- Örgün Eğitimde Kalite
- T.K.Y. Uygulama Deneyimleri /Eğitim
- Hizmet Kuruluşlarında Toplam Kalite
- Devlet Yönetiminde Kalite
- Eğitim ve Kalite
- Yaşam Kalitesi
- Yeniden Yapılanma ve Değişim Yönetimi
- Tedarikçi Yönetimi
- Eğitimde Müfredat, Kaynak, Teknoloji
- Sanayi Kuruluşlarında Toplam Kalite
- Türkiye'nin Rekabet Gücü
- Eğiticinin Eğitimi/Mesleki Eğitimi
- Değişim Yönetimi

Bu kongre sırasında, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Türkiye Kalite Derneğinden destek talep edilmiş, karşılıklı görüşmeler sonucunda 10 Ocak 1996 tarihinde, Bakanlık merkezinde toplam kalite yönetiminin, bir yönetim modeli olarak uygulanması konusunda bir komisyon kurulması ve hazırlık başlatılması, il ve ilçe teşkilatlarında ve okul yönetiminde öğretmen ve öğrencilerin katılımını sağlayacak bir yönetim modeli olarak uygulanması, konularında görüş birliğine varılmıştır. (KalDer, 2001, s.83).

Milli Eğitim Bakanlığı ile Türkiye Kalite Derneği arasında 25 Kasım 1999 tarihinde İyi Niyet Bildirgesi'nin imzalanması ile Bakanlık, Ulusal Kalite Hareketi'ne katılmıştır.

Ulusal Kalite Hareketi, 1998 yılında gelişen Ulusal Kalite Hareketi Türkiye Kalite Derneği'nin gerçekleştirdiği en geniş ölçekli ve uzun soluklu "toplam kalite"

atılımlarından biridir. Amacı, Türkiye'nin dört bir köşesinde ve tüm sektörlerde ortak bir kalite bilincinin yaratılması, geliştirilmesi ve toplam kalite yönetimi ile EFQM Mükemmellik Modeli uygulamasının yaygınlaştırılmasıdır. Ulusal Kalite Hareketi'nin temelinde yaşam kalitesinin bir bütün olarak ele alınıp, sürekli yenilenmesi ve geliştirilmesi fikri yatmaktadır (KalDer, 2001, s.74).

Milli Eğitim Bakanlığı'nın Ulusal Kalite Hareketi'ne katılması, Bakanlığın kalite yolculuğunda önemli adımlardan biri olurken, aynı zamanda toplumun tamamına ulaşmayı hedefleyen Ulusal Kalite Hareketi içinde okulları aracılığı ile kalite kültürünün yayılmasında Bakanlığın oynayacağı rol çok büyük bir artı değer oluşturmaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın Toplam Kalite Yönetimi çalışmalarına ivme kazandıran yönergelerden ilki 19 Ekim 1999 tarih 401 sayılı Bakan onayı ile uygulamaya girmiştir. Toplam Kalite Yönetimi Uygulama Yönergesi'nin amacı şöyle açıklanmaktadır ; M.E.B. merkez, taşra ve yurt dışı örgütleri ile bağlı okul ve kurumlarda yürütülen faaliyetlerin “toplam kalite yönetimi” anlayışıyla gerçekleştirilmesine ilişkin esas ve usulleri düzenlenmektedir.”

Yönergeye bağlı olarak toplam kalite yönetimi uygulamalarının, taşra örgütlerinde, Milli Eğitim Bakanlığı Toplam Kalite Yönetimi Uygulama Yönergesi ve 20.10.1999 tarih 4244 sayılı Müfredat Loabratuar Okulları Uygulamalarının Yaygınlaştırılma Yönergesi çerçevesinde yürütülmesi gerçekleşirken, Milli Eğitim Bakanlığı merkez teşkilatı uygulamaları, 08 Şubat 2000 tarihli ve 2000/14 sayılı genelgenin ekinde yer verilen, Milli Eğitim Bakanlığı Toplam Kalite Yönetimi Uygulama Projesi kapsamında yürütülmüştür.

1.1.5.1.M.E.B. Merkez Örgütü Toplam Kalite Uygulamaları; Toplam Kalite Yönetimi Uygulama Proje'nin amacı; “M.E.B. merkez ve taşra örgütünde, çağın getirdiği değişim ve gelişmeleri doğru algılayıp değerlendirmeyi, çalışanlarını sürekli eğitimi ile niteliklerini yükseltmeyi, böylece hizmet sunumundaki kaliteyi arttırarak

eğitimi hizmetinden yararlananların memnuniyetini sağlamayı, problemlerin çözümünde ve eğitim yönetiminde karar alma süreçlerine ilgililerin tam katılımını gerçekleştirmeyi ve aynı zamanda karar almada veri kullanmayı yaygın hale getirerek verilerle yönetim anlayışının hakim kılmayı hedefleyen Toplam Kalite Yönetimi Uygulama Yönergesi'ne göre Milli Eğitim Sistemine yerleştirmektedir" şeklinde açıklanmaktadır (M.E.B.TKY Uygulama Projesi, 2002, s.6-7).

Bakanlık merkez örgütünde Toplam Kalite Yönetimi Uygulama Projesi çalışmalarını, Yönetimi Değerlendirme ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı koordinatörlüğünde yürütölmektedir.

Proje uygulama çalışmaları devam ederken, 28-29 Nisan 2000 tarihleri arasında, eğitim sorunlarına 21.Yüzyıl gereksinmelerine uygun çözümler aranması, gerekli uygulamaların başlatılması ve bu yaklaşıma süreklilik kazandırılması amacı ile, Türkiye Kalite Derneği Eğitimde Kalite Uzmanlık Grubu'nun düzenlediği "Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi Çalıştayı" gerçekleştirilmiştir (KalDer, 2001, s.85).

şubat 2002 tarih ve 2533 sayılı Tebliğler Dergisi'nde, Bakanlık merkez örgütünde yürütölen çalışmalar şu şekilde açıklanmıştır; Proje, merkez örgütünde birinci aşamada (01 Kasım 1999) 12, ikinci aşamada (01 Mart 2000) 12 ve üçüncü aşamada (01 Haziran 2000) 19 birimde uygulamaya konulmuştur. Bakanlığımızda Toplam Kalite Yönetimi uygulamaları, EFQM (Avrupa Kalite Yönetimi Vakfı) Mükemmellik Modeli esas alınarak yürütölmektedir. Türkiye Kalite Derneği desteği sağlanarak Mükemmellik Modeli konusunda başta birim amirleri olmak üzere her birimden en az iki kişi bilgilendirilmiştir. Ayrıca, birimlerin Kalite Geliştirme ve Kriter Ekip üyelerine toplam kalite yönetimi ve EFQM Mükemmellik Modeli eğitimi verilmiştir. Böylece Kasım 1999-Kasım 2000 tarihleri arasında Bakanlık merkez örgütünde 2177 personelin toplam kalite yönetimi, 996 personelin de EFQM Mükemmellik Modeli konusunda eğitim almaları sağlanmıştır.

31 Aralık 2000 tarihi itibariyle Milli Eğitim Bakanlığı birimlerinin çoğunluğu Mükemmellik Modeline göre özdeğerlendirmelerini tamamlamış ve ortaya çıkan

iyileştirmeye açık alanlar için iyileştirme planları yapma aşamasına gelmişlerdir. Diğer birimlerde özdeğerlendirme çalışmaları devam etmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi iyi bir performans göstererek 2001 yılında ulusal kamu kalite ödülüne başvurmuş ve ilk başvurusunda saha ziyaretine kalma başarısını göstermiştir (KalDer, 2001, s.84).

1.1.5.2.M.E.B. Taşra Örgütü Toplam Kalite Yönetimi Uygulamaları; Müfredat Laboratuvar Okulları Modeli uygulamaları ile, toplam kalite yönetimi kültürü taşra örgütlerinde okullara taşınmaya çalışılırken, her genel müdürlük kendilerine bağlı taşra örgütlerinde toplam kalite yönetimi anlayışının yerleşmesine dönük çalışmalar gerçekleştirmişlerdir.

Taşra örgütünde toplam kalite yönetimi anlayışını uygulama çabaları, aynı tarihlerde kabul edilen Toplam Kalite Yönetimi Uygulama Yönergesi ve Müfredat Laboratuvar Okulları Modeli Uygulamalarının Yaygınlaştırma Yönergesinin yayınlanması ile ivme kazanmıştır.

Toplam kalite yönetimi hakkında Bakanlık merkez örgütünde kültür birikiminin artmasına paralel olarak, özellikle EFQM Mükemmellik Modeli'nin uygulamalarda esas alınmasından sonra, toplam kalite yönetimi anlayışının taşra örgütlerinde yaygınlaştırılması için öncelikle eğitimlerin ve yeni bir idari düzenlemenin gerekliliği hissedildiğinden, 16.06.2001 tarihli makam onayı ile kabul edilen ve Şubat 2002- 2533 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayınlanan Milli Eğitim Bakanlığı Taşra Teşkilatı Toplam Kalite Yönetimi Uygulama Projesi yürürlüğe girmiştir.

Proje kapsamında öncelikli olarak çalışmaları illerde organize edecek formatörlerin yetiştirilmesi programlanmıştır. Eğiticiler daha önce eğitim almış merkez teşkilatı personelinden oluşurken, formatör sayısı illerin büyüklüğü dikkate alınarak; İstanbul için 10, Ankara, İzmir, Adana illeri için 6, bunların dışında kalan büyükşehir statüsündeki iller için 4 ve diğer iller için 2 formatör kontenjanı belirlenirken, formatörlerin üç aşamalı program çerçevesinde Haziran-Eylül 2001 tarihleri arasında

eğitimlerinin tamamlanması ön görülmüştür (M.E.B.Taşra Teşkilatı Uygulama Projesi, 2002, s.16-20).

Her ilden, İl Milli Eğitim Kalite Kurulu Üyesi birer kişinin katıldığı ilk formatör yetiştirme kursu, 25 Haziran.2001-06 Temmuz 2001 tarihleri arasında Yalova Esenköy Hizmetiçi Eğitim Enstitüsünde gerçekleştirilmiştir. Toplam 60 saatlik etkinlik ile katılımcılara, toplam kalite yönetimi temel kavram, ilke ve felsefesi, EFQM Mükemmellik Modeli ve Özdeğerlendirme, problem çözme yöntem ve teknikleri, stratejik yönetim ve planlama, çatışma yönetimi, ölçme aracı geliştirme ve ölçme-değerlendirme, liderlik ve kurum kültürü, EFQM Mükemmellik Modeli'ne uyarlanmış örnek vaka değerlendirme, konuları hakkında bilgiler verilmiş, örnek uygulamalar yapılmıştır. Çalışmalarda Bakanlık eğitim uzmanlarının yanında alanlarında yetkin kabul edilen üniversite öğretim görevlileri de yer almışlardır.

Aynı içerikli hizmetiçi eğitim etkinliğinin ikincisi, 13-24 Ağustos 2001 tarihleri arasında yine Yalova da, üçüncüsü ise 08-19 Ekim 2001 tarihleri arasında Aksaray Hizmetiçi Eğitim Enstitüsünde gerçekleştirilmiştir. Böylece projede yer alan eğitim etkinliği tamamlanmıştır.

Bunun ardından, daha önce eğitime katılmış il formatörlerinden bakanlıkça belirlenenlerin katılımı ile 30-31 Ekim 2001 tarihleri arasında Aksaray'da "Toplam Kalite Yönetimi Formatörü Tazeleme Eğitimi" etkinliği düzenlenmiştir.

Bakanlık çalışmalara rehber olma konusunda son olarak, 2002 yılı içinde çalışmaları yürütülmüş ve Ağustos 2002 itibarıyla illere gönderilen, "Milli Eğitim Bakanlığı Taşra Teşkilatı Toplam Kalite Yönetimi Uygulama Projesi Klavuzu"nu hazırlatmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı Taşra Teşkilatı Toplam Kalite Yönetimi Uygulama Projesi, taşra örgütlerinde toplam kalite yönetimi uygulamalarına dönük yürütülmesi gereken çalışmalara ait görevlendirmeleri belirleyip, bir şablon oluşturmuştur. Bunun üzerine iller kendi etkinliklerini planlamışlardır.

1.1.5.3.Eskişehir Milli Eğitim Müdürlüğü Toplam Kalite Yönetimi Uygulamaları; Eskişehir ilinde, toplam kalite yönetimi uygulamaları, Milli Eğitim Bakanlığı Taşra Teşkilatı Toplam Kalite Yönetimi Uygulama Projesine kapsamında dört aşamada gerçekleştirilmiştir.

Birinci aşama da bir milli eğitim müdür yardımcısı (projeden sorumlu), bir ilköğretim müfettişi, bir ilköğretim okul müdürü ve bir öğretmen olmak üzere toplam dört kişi Bakanlığın düzenlemiş olduğu üç aşamalı formatör yetiştirme etkinliğine katılmıştır.

Çalışmanın ikinci aşamasında, formatörlerin sayılarının arttırılması ve eğitimlerinin sağlanması amacı ile, KalDer Eskişehir Şubesi ile imzalanan protokol çerçevesinde, İl Milli Eğitim Müdürlüğünce seçilen 30 kişi ve 4 TKY İl Formatörüne 08 Aralık 2001 – 07 Ocak 2002 tarihleri arasında “ TKY ve EFQM Mükemmellik Modeli Formatör Yetiştirme” kursu düzenlenmiştir. Gurup, KalDer Eskişehir Şubesi elemanları tarafından verilen, TKY Felsefesi, Liderlik, Deming’in 14 İlkesi, EFQM Mükemmellik Modeli, Sınıflarda Öğrenmenin İyileştirilmesi, Problem Çözme Teknikleri, Takım Çalışması, Vizyon ve Strateji Belirleme, Süreç Yönetimi konularını içeren toplam 55 saatlik bir programa katılmıştır.

Üçüncü aşama da eğitimden geçen 34 il formatörleri aracılığı ile, Milli Eğitim Müdürlüğü personeli ve Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı her kurumdan bir yönetici ve kurum TKY uygulamaları temsilcisi olması düşünülen bir öğretmenin yetiştirilmesi planlanmıştır. Bu planlama ile, çalışmaların Milli Eğitim Müdürlüğü dahil olmak üzere bağlı tüm kurumlarda birbirine eşgüdümlü yürütülmesi hedeflenmiştir. Hizmetiçi eğitim etkinlikleri, TKY Felsefesi, Süreç Yönetimi, Problem Çözme Teknikleri, Deming’in 14 İlkesi, Özdeğerlendirme ve EFQM Mükemmellik Modeli, Vizyon- Misyona Belirleme, Sınıfta Öğrenmenin İyileştirilmesi konu başlıkları altında, gurup yapısına uygun olarak Milli Eğitim Müdürlüğü yönetici ve personeli ve bağlı kurum müdürlüğü için 30 saat, okul temsilcileri için 45 saat olarak programlanmıştır. Ayrıca İlçelerde, İlçe Milli Eğitim

Müdürlüğü personeli ve bağlı her kurumdan bir yönetici ve bir öğretmenin katılacağı 30-36 saatlik aynı içerikli etkinlikler düzenlenmiştir.

İl merkezinde çalışmalar 11 Mart - 20 Nisan 2002 tarihleri arasında 13 oturumda toplam 362 kişinin katılımı ile ilçelerde yürütülen çalışmalar 11 Şubat – 27 Nisan 2002 tarihleri arasında toplam 300 kişinin katılımı ile gerçekleşmiş, toplam 492 saatlik etkinlikle 662 kişiye ulaşılmıştır.

Dördüncü aşama da, Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı kurumlar çalışmalarını, Milli Eğitim Bakanlığı Taşra Teşkilatı Toplam Kalite Yönetimi Uygulama Yönergesi ve Proje Klavuzunda yer verilen, TKY Uygulama İşlem Basamakları'na uygun olarak planlayıp, uygulamaya geçmişlerdir. Bu aşama da il formatörleri ve okul temsilcileri aracılığı ile, okulların kendi programlarına uygun olarak, okul personeline “TKY felsefesi ve okul uygulamaları” konulu 3-6 saatlik eğitimler verilmiştir. TKY yaklaşımına uygun olarak okullarda eğitim uygulamaları devam etmektedir.

Aralık 2002 itibarıyla, ilköğretim okullarının İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne konuya ilişkin verdikleri raporlarda, farklı aşamalarda da olsa tüm okulların, çalışmalarını Milli Eğitim Bakanlığı Taşra Teşkilatı Toplam Kalite Yönetimi Uygulama Yönergesi ve Proje Klavuzu çerçevesinde yürüttükleri görülmektedir.

1.1.6. Özdeğerlendirme Ve Kalite Ödül Modelleri

Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye Kalite Derneği ile imzaladığı İyi Niyet Bildirgesi ile kendi teşkilatında toplam kalite yönetimi uygulamalarının, EFQM Mükemmellik Modeli ve bu kriterlere dayalı özdeğerlendirme yoluyla yapılması görüşünü benimsemiş, çalışmalar bu doğrultu da yürütülmüştür.

Özdeğerlendirme, bir örgütün faaliyetlerini ve iş sonuçlarını, iş mükemmelliğini esas alan bir modelle kıyaslayarak, kapsamlı, sistematik ve düzenli olarak gözden geçirilmesidir. Özdeğerlendirme süreci ile örgütler “kuvvetli yönlerini” ve

“iyileştirmeye açık alanlarını” belirlerler, iyileştirme faaliyetlerini başlatır ve gelişmelerini sürekli izleyerek planlarını gözden geçirirler. Özdeğerlendirme sonucu yapılan iyileştirme planları ile toplam kalite uygulamalarının güçlendirilmesi hedeflenir.

Özdeğerlendirme, kurumun faaliyetlerinin iyileştirilmesi ve geliştirilmesine yönelik yapısal ve kapsamlı bir yaklaşımdır. Kurumun iyileştirme çabalarının başlangıcını oluşturan özdeğerlendirme çalışmaları aynı zamanda toplam kalite yönetimi uygulamaları konusunda çalışanların eğitilmesi için de araç olarak kullanılabilir.

Özdeğerlendirme çalışmalarının yararları şu şekilde sıralanabilir (Kalder, 2002, s.20);

- İlerlemelere ilişkin objektif gözden geçirme olanağı sağlaması,
- Organizasyon içinde ortak yaklaşım kullanımına olanak yaratması,
- Öğrenen organizasyonların oluşumuna imkan yaratması,
- Değerlendirme ve düzeltme sürecine tam katılım ile sahiplenme anlayışı yaratması,
- Uzun vadeli amaç ve kurumsal değerlere ait tutarlılığın sağlanması,
- Sınıfının iyileri ile karşılaştırma ve onlardan öğrenme imkanını sağlaması,
- Yöneticilere önceliklerin belirlenmesinde olanak yaratması,
- Sürekli iyileştirmenin sürdürülebilmesi için pratik bir araç sağlaması,

Özdeğerlendirme yapmak için kriterleri daha önceden belirlenmiş bir modele ihtiyaç vardır. Kurumların genel performanslarını değerlendirmede kullandıkları yöntemler arasında kalite ödülleri en çok tercih edilen yöntemdir (Beşkese, 2000, s.2).

Kurumlar, kendileri için kritik olan başarı faktörlerine göre özdeğerlendirme kriterleri düzenleyebilecekleri gibi ulusal veya uluslar arası kalite ödül modellerini esas alan uygulamalarda gerçekleştirebilmektedir (Kalder, 2001, s.31).

Kalite ödül modelleri içinde en popüler olanları, Japonya’da verilmekte olan Deming Kalite Ödülü, Amerika Birleşik Devletleri’nde verilen Malcolm Baldrige Ulusal

Kalite Ödülü ve Avrupa ülkelerinde yaygın olarak uygulanmakta olan Avrupa Kalite Ödülleridir.

1.1.6.1.Deming Kalite Ödülü; Deming kalite ödülü 1951'den beri, Japonya'da Deming'in anısına verilmektedir. Deming ödülü gümüş bir madalyadır.Diğer ödüllere nazaran daha çok süreci değerlendirmeye ve toplam kalite kontrol ilkelerini göz önünde tutmaya dayalı bir modeldir (Özevren, 1997, s.124).

Deming ödülleri;

1. İstatistiksel kalite kontrol teorileri ve uygulamaları konusunda araştırmalarında büyük başarı kaydedenlere,
2. İstatistiksel kalite kontrol metotlarının yayılması için dikkate değer yardımlarda bulunanlara.
3. İstatistiksel kalite kontrol çalışmalarında tavsiye edilebilir sonuçlara ulaşan kurumlara verilmektedir.

Deming Kalite Ödülü şu kriterlerden oluşmaktadır (Özevren,1997, s.124) ;

- a) Politika
- b) Organizasyon ve yönetim
- c) Eğitim ve yayılması
- d) Bilginin toplanması, kullanılması ve yayılması
- e) Analiz
- f) Standardizasyon
- g) Kontrol
- h) Kalite Güvence
- i) Sonuçlar
- j) Geleceğin planlanması

1.1.6.2.Malcolm Baldrige Ulusal Kalite Ödülü ; Amerika Birleşik Devletleri'nde 1987 yılında Amerikan Kongresi tarafından kabul edilen model, rekabetin uluslararası düzeye yayıldığı bir çağda müşterilerine daha fazla kalite ve değer

sağlamakta lider olan şirketleri ödüllendirmek amacıyla konulmuştur (Hardjono,1997, s.53).

Malcolm Baldrige Ulusal Kalite Ödülü aracılığıyla (Kalder, 2002, s.22) ;

- Toplam kalite yönetimi anlayışının yaygınlaştırılması
- Kalite bilincinin, rekabet gücünü giderek arttıran bir unsur olduğunun benimsenmesi,
- Kalite mükemmele ulaşmanın hedeflenmesi gerekliliğinin benimsenmesi,
- Başarılı kalite stratejilerinden ve uygulamalarından elde edilecek yararlarla ilişkin bilgilerin paylaşılması hedeflenmiştir.

Malcolm Baldrige Ulusal Kalite Ödül kriteri on temel kavram ve değer üzerine yapılandırılmıştır (Kalder, 2002, s.23) ;

1. Müşteri tarafından yönlendirilen kalite,
2. Liderlik,
3. Sürekli iyileştirme,
4. Çalışanların katılımı ve gelişimi,
5. Hızlı karşılık verebilme,
6. Tasarım kalitesi ve önleme,
7. Uzun vadeli görüş,
8. Gerçeklerle yönetim,
9. İşbirliklerinin yönetimi,
10. Topluma karşı kurumsal sorumluluk ve vatandaşlık.

1.1.6.3. Avrupa Kalite Ödülü; Önce Japon firmalarında daha sonra da Amerika Birleşik Devletleri firmalarında toplam kalite yönetimi'nin hızla benimsenerek yayılması ve bu sürecin ödül mekanizmaları ile güçlendirilmesi, Avrupa'daki firmaların ürün maliyetleri ve kalitesi açısından kaçınılmaz bir gerilemeye itmiştir. Bu durum karşısında Avrupa ülkeleri, iş çevreleri ve kuruluşları, küresel rekabet yarışında ayakta kalabilmek için yerel veya sınırlı çözümlerin yeterli olmayacağını, dolayısıyla yönetim anlayışlarını değiştirmek gerektiğini anlamışlardır. Bu anlayışı

güçlendirmek amacıyla da önde gelen ondört Avrupa şirketi birleşerek Avrupa Kalite Yönetimi Vakfı'nı kurmuşlardır (Kalder, 2002, s.23) .

Avrupa Kalite Yönetimi Vakfı (EFQM); Avrupa Kalite Yönetimi Vakfı, 1988 yılında Avrupa'nın önde gelen 14 şirketi tarafından Avrupa'da "sürdürülebilir mükemmelliğin itici gücü olma" misyonu ve "Avrupalı kuruluşların mükemmelliğe eriştikleri bir dünya" vizyonu ile kurulmuş üyelik sistemine dayanan ve kar amacı gütmeyen bir kuruluştur.

Avrupa Kalite Yönetimi Vakfı üyeleri, büyük uluslararası şirketlerden küçük özel firmalara, sivil toplum örgütlerinden devlet dairelerine kadar uzanan bir yelpaze içinde yer almaktadırlar. Kendine özgü yapısı ile Vakıf üyelerine ve faaliyetleriyle bağlı diğer kuruluşlara, iş yönetimi konularında en yeni gelişmelerden yararlanabilecekleri bir ortam yaratmaktadır (Kalder, 2001, s.57).

Vakfın amacı, " Küresel rekabet avantajını sağlamada, kaliteyi belirleyici unsur haline getirme sürecini hızlandırmaları için Avrupa kuruluşlarının yönetimlerini desteklemek, son aşamada müşteri tatmini ve genel performansta mükemmelliği sağlayan faaliyetlerin iyileştirilmesi için, Avrupa genelindeki bütün kuruluşları harekete geçirmek ve yanlarında yer almak" olarak belirlenmiştir (Kalder, 2002, s.23)

Avrupa Kalite Yönetimi Vakfı, 1991 yılından itibaren her yıl, Avrupa Kalite Organizasyonu (EOQ) ve Avrupa Komisyonu'yla işbirliği halinde Avrupa Kalite Ödülü'nü vermektedir.

Avrupa Kalite Ödülü; Ödül 1998 yılına kadar, Avrupa Kalite Ödülü ve Avrupa Kalite Başarı Ödülü olarak iki katagoride verilmekteydi. Bu yapı korunmakla beraber, 1998 yılından itibaren ödül, dört alanda verilmektedir (Kalder, 2001, s.60) ;

- Büyük ölçekli işletmeler,
- Kamu Kuruluşları,

- Operasyonel Birimler,
- Küçük ve Ortaya Boy İşletmeler, Birimin Parçası Olan Küçük İşletmeler

Ödül'ün amacı, Toplam kalite yönetimi konuları ile yararları hakkında bilgi düzeyini arttırmak, bilinçlenmeyi güçlendirmek ve inanmışlığı yaygınlaştırmaktır (Kalder, 2002 s.23).

Avrupa Kalite Yönetimi Vakfı, ödül sürecinin işleyişinde EFQM Mükemmellik Modeli ismiyle adlandırılan bir model geliştirmiştir. Model sürekli güncellenmektedir. Bir kuruluşun ödül alabilmesi için, toplam kalite yönetimi'ne yaklaşımının, EFQM Mükemmellik Modeli kriterlerine uygun olduğunu göstermesi gerekmektedir. Özellikle de, müşterilerinin, çalışanlarının ve içinde etkinlik yürüttüğü toplumun beklentilerinin tatmin edilmesi hatta beklentilerin aşılması tatmin edilmesi gerekmektedir (Kalder, 2002, s.60).

Avrupa'da 1992 yılında verilmeye başlanan EFQM Kalite Ödülü Modeli'nin bir benzeri, KalDer ve TÜSİAD işbirliği ile aynı yıl içinde Türkiye'ye uyarlanmıştır. Uyarlamada EFQM Mükemmellik Modeli'nin aslına bağlı kalınarak yerel özelliklere göre düzenlemeler yapılmıştır (Kalder, 2001, s.161). Avrupa Kalite Ödülü'ne ülkemizden de bir çok kuruluş başvurmuştur,

Ulusal Kalite Ödülü; Dünyadaki gelişmelere paralel olarak 1992 yılında Türkiye Sanayi ve İşadamları Derneği ve Türkiye Kalite Derneği tarafından, toplam kalite yönetimi'ni başarı ile uygulayan kuruluşların örnek modeller olarak ortaya çıkartılması ve daha yaygın bir biçimde Türkiye'de uygulanmasının teşvik edilmesi amacıyla TÜSİAD-KalDer Ulusal Kalite Ödülü oluşturulmuştur (Kalder, 2001, s.160).

Ulusal Kalite Ödülü'nün üç ana işlevi vardır ;

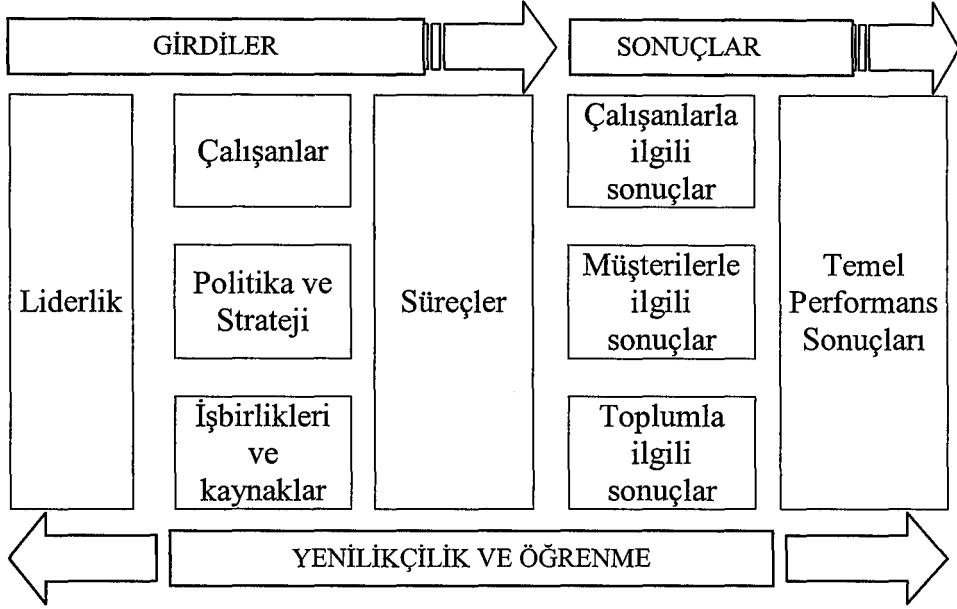
- Kalite bilincini ve toplam kalite yönetimi anlayışını ülke çapında yaygınlaştırmak,
- Kalite seviyemizin uluslar arası ortamda saygınlık kazanmasını sağlamak,

- Toplam kalite yönetimi sistemlerini kurmuş olan firma ve kurumların tanıtımını ve gündemde kalmasını sağlayarak, toplam kalite yönetimi anlayışına olan ilgiyi artırmaktır.

EFQM Mükemmellik Modeli; Avrupa Kalite Yönetimi Vakfı, kuruluşlara performanslarını iyileştirme konusunda yardımcı olmak üzere 1991 yılında EFQM Mükemmellik Modeli'ni oluşturmuştur. “Temel kavramların yapılandırılmış bir yönetim sistemi biçiminde yaşama geçirilmesi” olarak açıklanabilecek model ayrıca kuruluşlara ortak bir yönetim dili ve aracı da sunmakta olduğundan Avrupa çapında farklı sektörlerdeki “iyi uygulamaların” paylaşılmasına olanak tanımaktadır.

EFQM Mükemmellik Modeli, sonuçlara yönlendirme, müşteri odaklılık, liderlik ve amacın tutarlılığı, süreçler ve verilerle yönetim, çalışanların geliştirilmesi ve katılım, sürekli öğrenme yenilikçilik ve iyileştirme, işbirliklerin geliştirilmesi ve toplumsal sorumluluk kavramlarına dayanır. Mükemmellik kavramı ise, “ belirtilen kavramlara dayalı olmak üzere kuruluşu yönetmek ve sonuçlar elde etmek için olağanüstü uygulamaları gerçekleştirmek” olarak tanımlanmaktadır (Kalder, 2002, s.24).

Toplam kalite yönetimi esas alınarak hazırlanan EFQM Mükemmellik Modeli, içerdiği dokuz ana ve otuziki alt kriterin her biri ile kuruluşun toplam kalite yönetimi faaliyetlerindeki başarı derecesini ölçer. Etkinlik sonuçlarına nasıl ulaşıldığını girdiler kısmında irdeleyen model, sonuçlar kısmında da etkinlikler sonunda ne elde ettiğini ortaya koyar. Amaç farklı uygulama noktalarındaki mükemmelliği paylaşmak ve yakalamak için fırsat yaratmaktır (Kalder, 2002,s.29). Kriterler arasında kuvvetli bir sebep-sonuç ilişkisi vardır. Örgütlerin yürüttüğü etkinlikler, girdi kriterlerini, buna bağlı olarak gerçekleştirilenler de sonuç kriterlerini kapsamaktadır (Şekil 1).



Şekil 1.EFQM Mükemmellik Modeli

Kuruluşlar açıklanan bu dokuz kriter üzerinden iyileştirme çalışmalarını yürütürler, kuruluş kendi özdeğerlendirme çalışmaları neticesinde kendi çalışmalarını yeterli gördüğünde ödül başvurusunda bulunabilir. Ödüle başvuran kuruluşun değerlendirmesi, “RADAR Puanlama Matrisi” denilen değerlendirme aracı ile yapılır.

RADAR Puanlama Matrisi; Avrupa Kalite Ödülü başvurularını değerlendirmek amacıyla hazırlanan bir değerlendirme aracıdır. RADAR kuruluşa kıyaslama ve diğer çeşitli amaçlarla kullanılmak üzere bir puanlama yapma olanağı sağlar.

Her hangi bir kuruluş puanlama amacıyla RADAR puanlama matrisi ile değerlendirildiğinde, baş harfleriyle matrise de ismini veren şu unsurlar aranır ;

1. Results (Sonuçlar)
2. Approach (Yaklaşım)
3. Deployment (Yayımlım)
4. Assessment (Değerlendirme) ve Review (Gözden Geçirme)

Sonuçlar; Sonuçlar boyutu kuruluşun neler elde ettiğini içerir. Mükemmelliğe erişmiş bir kuruluşta sonuçlar olumlu eğilimleri veya sürekli iyi bir performansın varlığını göstermelidir. Hedefler uygun, erişilebilir olmalı ve tüm sonuçlar yaklaşımdan kaynaklanmalıdır.

Yaklaşım; Yaklaşım boyutu, kuruluşun ne yapmayı planladığını ve bunu yapmaktaki nedenlerini içerir. Mükemmelliğe ulaşmış bir kurumun yaklaşımının, anlaşılır temellere dayanması, iyi tanımlanmış ve geliştirilmiş süreçlere sahip, paydaşların gereksinimlerine odaklanmış olup olmadığı değerlendirilir.

Yayılm; Yaklaşım boyutu, bir kuruluşun yaklaşımını yaşama geçirmek için neler yaptığını içerir.

Değerlendirme ve Gözden Geçirme; Bu boyutta kuruluşun yaklaşımı ve yaklaşımın yayılımı değerlendirilir.

RADAR Puanlama Matrisi'ne göre yeterli puanı alan kuruluşlar saha ziyaretine kalır, saha ziyaretinde de kriterlere uygun iyileştirme çalışmalarının yürütüldüğünün tespiti gerçekleşirse kuruluş ödül almaya hak kazanmaktadır.

Ülkemizde, 1996 yılında Brisa, 1997 yılında KOBİ'ler katagorisinde Beksa, 1998 yılında KOBİ'ler katagorisinde dalında BEKO Ticaret A.Ş., Avrupa Kalite Büyük Ödülü alırken, , Netaş, 1996 – 1998 yılları arasında üç defa, 2000 yılında Arçelik ve Eczacıbaşı Vitra, Avrupa Kalite Başarı Ödülünü almışlardır.

Eğitim alanında Marmara Üniversitesi Mühendislik Fakültesi, 1999 yılında ödül için saha ziyaretine kalırken, 2000 yılında ödül finalistleri arasına girmeyi başarmıştır.

TÜSİAD ve KalDer tarafından 1993 yılından itibaren her yıl verilen Ulusal Kalite Ödülü'ne 2001 yılında Kamu Sektörü Kategorisinde başvuran, Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı saha ziyaretine kalmıştır.

1.1.7.Eğitim Sisteminde Toplam Kalite Yönetimi Uygulamasının Sağlayacağı Yararlar

Sistem anlayışı içinde, sınıf öğretmeni ve öğrenciler bir sistemin parçaları olarak önce bir odanın dört duvarı arasında, sonra daha geniş bir mekan olan, okul binasının içinde, okul kendi eğitim üst sistemlerinin yanında aile ve toplum içinde, sonunda da tüm ulus ve dünyanın içinde yer alırlar. Bu sistemlerden her hangi birinin kapasitesinin en üst seviyesinde üretim yapabilmesi, kısmen diğerlerinin fonksiyonlarına bağlıdır. Çünkü her sistemin çalışması, bütünü olumlu ya da olumsuz biçimde etkilemektedir (Köksal. H,1998, s.27). Bu etkilenme sebebi ile toplumun şekillenmesinde baskın rolü olan eğitim sistemindeki toplam kalite yönetimi uygulamaları, toplum içinde diğer sistemlerde, hatta ailelerde toplam kalite yönetimi uygulamalarını benimseyip kendi yapılarına taşımalarında örneklik teşkil edebilir.

Bu yaklaşım sonucunda öğrenmeyi, kaliteyi, verimliliği ve yaratıcılığı engelleyen korku azalır. Yetenekleri geliştirilmiş insan, yaptığı çalışmalarda daha çok sorumluluk alabilecek ve inisiyatif kullanabilecektir. Ezberci olmayan yetenekleri geliştirici eğitim sistemi ile kişiler, ilgi duydukları alanlarda uzmanlaşacak veya meslek edineceklerdir. Uzman veya meslek sahibi bireylerin çoğunluk olduğu toplumlarda işgücü planması daha düzenli ve verimli olabileceklerdir (Eroğlu, 1998, s. 389).

Bireyler daha iyi eğitilir. Eğitim çalışanlarının morali yükselir. Toplum, aileler ve işverenler gibi sistemin dışında algılanan grupların aslında sistemin bir parçası, öğretim ve öğrenme sürecinin bir uzantısı olduğu anlaşılır. Bu gruplarla işbirliği kurulur ve beklentiler daha iyi karşılanır. Eğitim kurumunun imajı ve halkla ilişkileri iyileşir. En genelde, toplumun yaşam kalitesi yükselir (Köksal. G, 1998, s. 58).

Eğitim yönetiminde Toplam kalite yönetimi'nin uygulamasıyla, hareketsizlik yerine hareketlilik, hızlı karar verme, alt kademelere faaliyet serbestisi ve inisiyatif vererek

onların girişimciliğini arttırmak, az sayıda yönetici personel, az sayıda hiyerarşi kademesinden oluşan basit bir organizasyon yapısıyla faaliyette bulunması değişimi kolaylaştıracaktır (Bulut ve diğerleri, 1998, s.71). Toplam kalitenin getirdiği, takımlar halinde sistematik problem çözme yaklaşımını izleyerek çalışma düzeni ve yönetimin liderlik desteği sistemin sürekli iyileşmesini sağlar. Takımların değişik uzmanlık dallarından gelen kimselerden oluşması problemlere çok yönlü bakış kazandıracak ve daha etkin çözüm bulunmasını kolaylaştıracaktır (Köksal. G, 1998, s. 57).

Tüm eğitim çalışanları, veliler ortak amaçlara odaklanır. Vizyonun ışığında, belirlenen amaçlar ve ilkeler doğrultusunda varılmak istenen sonuçlar herkesin ortak hedefi haline gelir. Böylece kişiler ve grupların ortak amaçlarla çalışması pahasına kendi performanslarını arttırmak yönünde çalışmalarını riski azalır. Birbirine bağlı eğitim süreçlerinin analizi eğitim elemanlarına kendilerinin bu sistem içindeki yerlerini ve sorumluluklarını daha iyi gösterir. Eğitim çalışanları birbirleri arasındaki müşteri-tedarikçi ilişkisini daha iyi anlar ve birbirlerini daha çok takdir eder. Bunun yanı sıra, proje ve süreç takımları gibi takımlar halinde çalışmak, verilen eğitimin de yardımı ile çalışanlar arası iletişimi güçlendirecektir (Köksal. G, 1998, s. 57).

Toplam kalite yönetimi çalışmalarında sıklıkla vurgulanan ve kurum içinde iletişim kanallarının herkes için (çift-yönlü olarak) açık hale gelmesi ve yapılan her birim iş için tüm katılanların bilgilendirilmesi, dolayısı ile geri bildirim sürecinin kısılması, ama aynı zamanda daha yeterli olması da Toplam kalite yönetimi anlayışının eğitim kurumlarına sağlayacağı yararlar arasında sayılmalıdır (Yahyağil, 1998, s.44).

Eğitimde liderlik yetki, görev, yürütme ve etki ile kendini belli eder. Lider yönetici, eğitim girişiminin ne olduğu ile ne olması gerektiğini birbirinden ayırabilen ve sorumluluğundaki madde ve insan kaynaklarını doğru yönde kullanabilen yöneticidir. Eğitim lideri yöneticiler, eğitimde toplam kalite, görev, sorumluluk, anlayış ve uygulama becerilerini çok daha kolay biçimde değerlendirerek, eğitimde yeni ortaya çıkabilecek farklı değişim süreçlerini hızlı bir biçimde özümseyerek, bilim ve teknolojiyi eğitimde toplam kalite anlayışını gerçekleştirebilecek şekilde entegre ederek kullanılabilir. Ayrıca eğitimde yeni toplam kalite anlayışlarının oluşmasında da öncü olacaklardır (Erdem, 2000, s.35).

Hergüner (1998), toplam kalite yönetimi uygulamalarının yönetim açısından yararlarını şu şekilde sıralamaktadır ;

- Her okul, kendi Kalite Kurulu, Kalite Geliştirme Ekipleri olacağından sorunlarını kendi çözüme sürecine yönelecektir.
- Kurumlar arası bilgi aktarımı konusunda koordinasyon daha kolay sağlanacaktır.
- Okulların iyileştirilmesi ve eğitim ile ilgili daha çok araştırma yapılacak araştırma sonuçları kısa süre de uygulamaya sokulabilecektir.
- Yanlızca derse girip çıkmanın dışında okuldaki sorumlulukları paylaşan öğretmenlerin sorunların çözüldüğünü görüp, kendi katkılarının gözardı edilmediğini fark ettiklerinde çalışma istekleri artacaktır.
- Her türlü savurganlığın önüne geçilecektir.
- Okulların yetersizliğinden yakındıkları bütçelerini öncelikler belirleyerek en verimli şekilde kullanabilecekleri ortamlar oluşacaktır.
- Her düzeyde temsille alınacak kararlara uyum ve kararların uygulanması kolaylaşacaktır.
- Personelin kuruma bağlılığı artacaktır.

Gelişmiş ülkeler dahil bir çok ülkede zaman zaman gündeme getirildiği üzere, derslerde işlenen konuların tek boyutlu görüş ve bilgi ünitelerini aktarmadan öteye geçemediği çoğu durumda, öğrencilerin başarı notlarının anlamsız kaldığı bir gerçektir. Toplam kalite yönetimi uygulamalarının buradaki fonksiyonu, öğretim sürecinin tüm aşamalarında ve bunun değerlendirilmesinde bütün eğitici ve öğrencilerin kullanılacak yöntemler ve ölçme teknikleri üzerinde ciddiyle durmalarını sağlamaktır (Yahyagil, 1998, s.45).

Hizmet içi eğitim yaşam boyu eğitim içinde yer alan bir süreçtir. Hizmet içi eğitimle bireye özellikle işinin gerektirdiği mesleki bilgi, beceri ve tutumlar kazandırılır. Eğitim sisteminde de hizmet içi eğitim, tesbit edilen eksiklikleri gidermeye dayalı değil örgütü geliştirme temeline dayalı olur. Bu nedenle hizmet içi eğitim sadece bir eksiklik veya yanlışlık olduğunda değil değişme ve gelişmeleri takip veya başlatmak için sürekli yapılır. Böylece eğitim iş görenlerine gelişme ve değişimleri takip etme olanağı, uygulayabilme becerisi ve uygulama sonuçlarını göstererek kendini yenileme isteği kazandırılır (Erdem, 2000, s.34).

Eğitim sistemimizin insanlara kalıp düşünceler veren ezberci öğretim yaklaşımları genel olarak eleştirilmekle birlikte, tepkiler ve önlemler yetersiz kalmaktadır. İşte bu ortamda toplam kalite yönetimi ilke ve prensiplerinin uygulanması, çağdaş öğretim yöntemlerinin kullanılarak, öğrencilerin başarılı olabileceklerine ikna edilmelerine ve

kendilerine olan özgüvenlerinin artmasına neden olacaktır. Böylece öğrenme sürecine aktif katılım, öğrenciler için olduğu kadar, eğitimciler içinde analitik düşünmenin önünü açacak ve sonuçta yaratıcılık ve genel başarı düzeyinin yükselmesi mümkün olabilecektir (Yahyagil, 1998, s.43).

Toplam kalite yönetimi sonucu öğrencilerde aşağıdaki özelliklerin gelişmesi beklenmektedir,

- Takım çalışmasının öğrenilmesi,
- Sorumluluk kazanılması
- Gerçek hayatta yararlı olacak kavramların öğrenilmesi,
- Daha güçlü hissetmelerinin sağlanması,
- Sürekli iyileştirmenin öğrenilmesi.

Toplam kalite yönetimi sonucunda eğitim konusunun sevilmesi ve bu sevginin öğrenciler ve diğer iş arkadaşlarıyla paylaşılması, öğrenmeye karşı istek, başkalarının gelişmesine ve öğrenmesine yardım etmek için artan istek, öğrencilerin geri besleme almaya yönelik çabalarının artması, ekip ruhu içinde eleştirilere karşı daha olumlu yaklaşması söz konusu olmaktadır. Toplam kalite yönetimi ile birlikte eğitimciler belirli konularda anlama güçlüğü çeken öğrencilerle daha fazla ilgilenebilmekte ve eğitim sürecindeki öğrencilerin motive edilmesinde daha duyarlı olmaktadır. Toplam kalite yönetimi, öğrencinin olağan dışı ihtiyaçlarına anında müdahale ederek eğitim ve öğretim sürecinde istenmeyen kopuklukların oluşmaması için ileri ve yeni yöntemler geliştirilmesine olanak sağladığı gibi, öğrencilerinin kendisine rahatça ulaşabilmesini ve onları doğru değerlendirebilmek için empatik iletişim tekniklerini doğru ve samimi bir şekilde kullanılmasını sağlamaktadır (Bulut ve diğerleri, 1998, s.70-71).

Toplam kalite yönetimi uygulamaları sonucu öğretmenlerin aşağıdaki yararları elde etmesi beklenmektedir,

- Öğrenmede öğrenci sorumluluğunun artması
- Öğrencilerinin notlarının düzelmesi
- Sınıf disiplininin iyileşmesi

- Öğretmen-öğrenci ilişkisinin iyileşmesi
- Öğrenme isteğinin artması
- Öğretmen stresinin azalması
- Kendini geliştirme imkanlarının yaratılması
- Yönetime ortak olma imkanlarının yaratılması

Öğretmenlerin liderliğinde sınıf ekiplere ayrılması, öğrenmeyi hızlandırır. Öğretmen tek yönlü iletişim kanallarını kullanarak, bilgi aktaran konumundan çıkıp, öğrenmenin sağlayacağı ortamı hazırlayan, yol gösterici ilgi ve yeteneklerin gelişimini destekleyici dolayısıyla sürekli gelişmeyi sağlayıcı bir konuma geçer. Eğitimcilerin sabır, güven ve daha fazla çalışmak konularında kişisel özellikleri gelişir (Bulut ve diğerleri, 1998, s.71).

Toplam kalite yönetiminin uygulanmasıyla öğrenciler daha az eğitim malzemesini, daha az zamanda öğrenmeye başlayarak gereksiz bilgi yükü hamallığından zaman içinde kendiliğinden kurtulurlar. Sonuçta öğrenciler eğitim dramasının pasif dekorları olmaktan çıkıp, çevresinde eğitim adına olup bitenleri aktif bir şekilde etkileyebilen aktörler haline gelirler. Geliştirilen teşvik sistemleri sayesinde herkes en verimli öğrenci ve en kaliteli eğitimci olma çabasına girerler. Sınavlarda öğrenciler sınav geçmek için kopya çekmeyi düşünmeyecekler, neyi ne kadar öğrenebildiklerini göreceklerdir. Öğretmenler de neyi ne kadar öğretebileceklerini ölçeceklerdir. Bu şekilde yetişecek kaliteli öğrenciler iş hayatlarında gerek özel sektör gerekse kamu sektöründe sistemlerine kısa bir sürede uyum gösterebilecek ve üstün verimle çalışabileceklerdir (Bulut ve diğerleri, 1998, s.75).

Köksal'ın (1998) Bonstingl den aktardığı şekliyle, eski "Öğretim - Sınama" yönteminden, "Sürekli Öğrenme ve Gelişme" yi içeren toplam kalite yönetimi uygulamalarına geçişle ilgili eğitim kurumlarında şu değişikliklerin olması beklenir.

“Öğretim Sınama”dan

Dersler tek-yönlü iletişimle, birbiri ardına ve basamaklı sistem halinde verilir.

Başarı birkaç”başarılı”öğrenci ile yapay olarak sınırlandırılır.Diğerleri başarısızlık fikrine ve kompleksine kapılırlar.

Çalışma bir görevdir.Çalışana zevk vermesi gerekmez.

Sistem ve işlemler,sonuca ulaştırıyorsa yeterlidir.

Yarışma esasına dayalıdır.

Kısa vadede kazanımların ne olduğu verilmeden sonuca yönelim esastır. Notlar ve derecelendirme çok önemlidir.

Öğretmenler zaman ve mekan olarak birbirlerinden ayrı çalışırlar, yarış içindedirler.

Yönetim öğretmenlerin denetleyicisi,öğretmen ve öğrenci doğal rakiptir.

Öğretmenler öğrencilerin denetleyicisi doğal rakibidir.

Kontrol ve kumanda yönetimiyle kurallara uyma sağlanır.Otorite ve hiyerarşik güç amaçlı kullanılır.

Merkezi kontrol esastır.

Dersler belirli yöntem ve tekniklerle işlenir.

Okul,öğrencilere eğitim verilen yerlerdir. Öğrenciler pasif öğretmenler aktiftir.

Öğretmen tarafından uyarılan tek doğru yanıtı sınav sistemi geçerlidir.

Sınav öğrenme eyleminin sonuçlarını belirlemede tek yöntem olarak kullanılır.

Öğrenciler okulun çıktısı, ürünüdür. Öğrenir ve işbirliği ile gelişirler.

Veliler, okul dışı fertler olarak, isteseler de okuldaki çalışmalara katılamazlar.

İş dünyası ile mesafeli işbirlikleri kurulur.

Toplum üyeleri öğrencilerin eğitiminde okul dışında görev alır.

“Sürekli Öğrenme ve Gelişme”ye

Öğrenme;enerjisi sürekli gelişmeye yöneltilmiş dalları olan bir spiral gibidir.

Sınırsız ,sürekli gelişme ve başarı okulun esas amacıdır.

Çalışma anlamlı, meydan okuyucu ve dinçleştirici olmalıdır.

Sistemin bütünlüğü ve doğruluğu devam ettirilmelidir.

İşbirliği esasına dayalıdır.

Amaçlar göz ardı edilmez, sonuca ulaşma sürecinde yapılan işlemlerde en az amaç kadar önemlidir.

Öğretmenler öğrencileri başarılı kılmak, başarıyı beraberce bulmak için çalışırlar.

Yöneticiler takım üyeleridir. Görevleri başarının önündeki engelleri kaldırmaktır.

Öğretmenler takım üyeleridir. Görevleri öğrencinin başarısının önündeki engelleri kaldırmaktır

Yardımlaşma,liderlik işbirliğinden doğan gurur duyma, sürekli gelişimin getirdiği süreçlerden zevk alma amaçlıdır.

Özdenetim ön plandadır.

Dersin işlenişinde farklı yöntem ve teknikler kullanılır.

Okul, öğretmen ve öğrencilerin birlikte mükemmele ulaşmayı keşfettiği yerdir.

Öğretmen ve öğrencinin beraber doğruyu keşfettikleri sınav sistemi geçerlidir.

Sınavlar uygun olduğunda öğrenme eyleminin geliştirilmesi amacıyla kullanılır.

Öğrenciler sürekli gelişme yoluyla daha iyiye giderek diğerlerinin gelişimini sağlarlar.

Veliler öğrenci gelişimini etkileyen, ortak, müşteri ve tedarikçi olarak görülürler.

İşdünyası gelişimi destekleyen ortak, müşteri ve tedarikçilerdir.

Toplum üyeleri okula davet edilir,işbirliğine gidilir.

Toplam kalite yönetimi ile eğitim organizasyonlarında bir bütün olarak gelişme ve yeniden yapılanma dolayısıyla kültür değişikliği oluşur. Toplam kalite yönetimi uygulaması, genel eğitim kalitesini artırmakta, eğitim konularında ve programlarında çeşitliliği ve esnekliği getirmekte, öğrenci, eğitici ve idarecilerin uzun vadeli düşünebilme yeteneğini geliştirmekte, sürekli yaratıcılık ve gelişmeyi teşvik etmektedir.

1.2. Amaç

Eskişehir merkez ilçedeki resmi ilköğretim okullarında yürütülen toplam kalite yönetimi uygulamalarının okul gelişimine etkisini, okul yöneticileri ve formatörlerin görüşlerine göre belirlemek bu araştırmanın temel amacını oluşturmaktadır.

Bu temel amaca bağlı olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır :

1. Okul yöneticileri ve formatör öğretmenlerin, kişisel özellikleri nelerdir ?
2. TKY uygulamalarının okullarda yaygınlaştırılmasında düzenlenen seminer, konferans, toplantı vb. çalışmaların etkisinin ne olduğuna ilişkin okul yöneticileri ve formatörlerin görüşleri nelerdir?
3. Okul yöneticileri ve formatör öğretmenlerin, okullarda yürütülen TKY uygulamalarının okul gelişimine katkısına ilişkin görüşleri nelerdir?

1.3. Önem

İnsan yetiştirme görevini üstlenmiş olan okul sisteminin, birey ve toplum açısından bu görevini hatasız olarak, en etkili ve ekonomik biçimde yerine getirmesi; toplam kalite yönetimi konusunda duyarlılık geliştirmelerini zorunlu kılmaktadır. Eğitim

kurumlarında toplam kalite felsefesinin daha yakından incelenerek, uygulama boyutları açısından konunun değerlendirilmesi, bu konuda atılacak adımlar için olumlu olacaktır.

Araştırma, toplam kalite yönetimi anlayışının, Milli Eğitim Taşra Örgütlerine yaygınlaştırma çalışmalarının değerlendirilmesine olanak sağlaması açısından önem taşımaktadır.

Ayrıca, araştırma uygulamalara yönelik ara değerlendirme niteliğindedir. Elde edilecek bulguların konuya ilişkin yeni politikaların geliştirilmesine aracılık edebilecek olması araştırmayı önemli kılmaktadır.

1.4.Sınırlılıklar

1. Araştırma 2002-2003 eğitim – öğretim yılında Eskişehir merkez ilçedeki resmi ilköğretim okullarında görevli okul yöneticileri ve formatörlerin kendi okullarını betimlemeleri ile sınırlı tutulmuştur.
2. Araştırma da, verilerin toplanılması anket uygulaması ile sınırlı tutulmuştur.
3. Eğitim sisteminin toplumsal açık sistem oluşu göz önünde bulundurularak, araştırma sonuçları, çalışma evreni olarak seçilen Eskişehir merkez ilçe de bulunan resmi ilköğretim okullarında 2002-2003 eğitim-öğretim yılında görevli okul yöneticileri ve formatör öğretmenleri ile sınırlıdır.

1.5.Tanımlar ve Kısaltmalar

Bakanlık: Milli Eğitim Bakanlığı

Formatör: İlköğretim okullarında görev yapan toplam kalite yönetimi okul temsilcileri

Okul: 6-14 yaş grubu çocukların zorunlu olarak devam ettikleri Eskişehir ili merkez ilçede yer alan resmi ilköğretim okulları.

Yönetici: İlköğretim okullarında görev yapan müdür ve müdür vekilleri

TKY: Toplam kalite yönetimi, sürekli gelişme ve tam katılımı esas alan yönetim felsefesi

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma modeli, evren ve örneklem, veriler ve toplanması, verilerin çözümü ve yorumlanmasına ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada, okul yöneticisi ve formatör öğretmenlerin toplam kalite yönetimi uygulamalarının okul gelişimine katkısına ilişkin değerlendirmelerinin neler olduğunu belirlemek amaçlandığından “Tarama Modeli” kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlar (Karasar, 1998, s.77). Türkiye’de toplam kalite yönetimi uygulamalarına özellikle ilköğretim boyutunda yeni yer verilmeye başlanması sebebiyle okul yöneticisi ve öğretmenlerin toplam kalite yönetimi uygulamalarının okul gelişimine katkısına ilişkin değerlendirmelerine yönelik varolan durumu betimleyen çalışmaların sınırlı oluşu, konuya ilişkin alanyazının yetersizliği, araştırmada tarama modelinin seçimi için temel etken olmuştur.

2.2.Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini 2002-2003 eğitim – öğretim yılında Eskişehir merkez ilçedeki Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı 99 ilköğretim okulunda görev yapan okul yöneticileri ve formatörler oluşturmaktadır. Araştırmanın evreni ile ilgili sayısal veriler Ek 1’de verilmiştir. Araştırmada örneklem alma yoluna gidilmemiş, evrenin ulaşılabilen ve çalışılabilir bir evren olması sebebiyle tüm evren üzerinde çalışılmıştır.

Araştırmanın gerçekleşmesinde veri toplama aracı olarak kullanılan ölçme aracı, evrenin tümüne uygulanmış, ancak okul yöneticilerinin ve formatörlerin, izinli, raporlu ve farklı etkinliklere katılıyor sebebi ile okullarda olmayışı, formatörlerin il içi veya il dışı tayinler ile okullarından ayrılmış olmaları gibi nedenlerle ölçme aracının tamamının geri dönüşü sağlanamamıştır. Çalışma evreni ilgili bilgilere Çizelge 1’de yer verilmiştir.

Çizelge 1. Araştırmanın Çalışma Evreni

	Dağıtılan Anket Sayısı		Yanıtlanan Anket Sayısı		Yanıtlanmayan Anket Sayısı		Değerlendirmeye Alınan Anket Sayısı	
	Sayı n	Yüzde %	Sayı N	Yüzde %	Sayı n	Yüzde %	Sayı n	Yüzde %
Okul Yöneticisi	99	100	91	92	8	8	91	92
Formatör	99	100	87	88	12	12	87	88

2.3. Veriler ve Toplanması

Araştırmanın temel verilerini, ilköğretim okullarında görev yapan, okul yöneticileri ve formatörlerden elde edilen veriler oluşturmaktadır. Araştırmanın amacını gerçekleştirmeye yönelik veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen “ Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarının Okul Gelişimine Katkısı” adlı anketle elde edilmiştir. Araştırma da kullanılan veri toplama aracı Ek 2’de sunulmuştur.

2.3.1. Veri Toplama Aracı ve Geliştirilmesi

Veri toplama aracının geliştirilmesi sırasında öncelikle alan yazın taranmıştır. Alan yazın taranmasının yanında, araştırmacının da içinde yer aldığı, toplam kalite yönetimi yaygınlaştırma etkinliklerine yönelik, katılımcıların değerlendirmeleri, etkinliklerden sorumlu İl Milli Eğitim Müdürlüğü müdür yardımcısı, ilköğretim müfettişlerinin görüşlerinden yararlanılarak 36 maddeden oluşan taslak anket

hazırlanmıştır. Hazırlanan taslak anket anlaşılabilirliği ve yeterliliğinin değerlendirilmesi amacıyla Cahit Kural, Ticaret Borsası ve 75.Yıl Özel İdare İlköğretim okullarında görev yapan okul yöneticileri ve formatörlere uygulanmıştır. Okul yöneticisi ve formatörlerden gelen değerlendirmeler ve uzman görüşleri doğrultusunda anketin üçüncü bölümünde yer verilen 3 madde çıkarılarak 33 maddeden oluşan veri toplama aracına son şekli verilmiştir.

Anket üç bölümden oluşmaktadır, kişisel bilgiler olarak adlandırılan birinci bölümde, okul yöneticisi ve formatörlerin kıdemleri, öğrenim durumları, formatörlerce okulda eğitim verilme durumu ortak sorular olarak yöneltilirken, okul yöneticilerine kadro durumu ve atanma şekilleri, formatörlere formatör seçilme şekilleri ayrı sorular olarak yöneltilmiştir.

Anketin ikinci bölümünde, toplam kalite yönetimi uygulamalarının yaygınlaştırılmasına yönelik olarak yürütülen etkinlikleri kapsayan 6 soru maddesinin yöneticisi ve formatörler tarafından değerlendirmesi istenmiştir. Üçüncü bölümde, toplam kalite yönetimi uygulamalarının okul gelişimindeki katkısının ne olduğuna ilişkin 21 soru maddesinin yöneticisi ve formatörler tarafından değerlendirilmesi istenmiştir. Soru maddelerinin oluşturulmasında, toplam kalite yönetimi yaklaşımının temel kavramlarından hareket edilmiştir. Toplam kalite yönetimi yaklaşımının da yer verilen sürekli gelişme ve iyileşmeye tam bağımlılık ve süreç yönetimi kavramı ile ilgili olarak 1.,4.,3.,8.,13. maddelere, müşteri odaklılık kavramı ile ilgili olarak 14.,16.,11.,20.,21. maddelere, tam katılım kavramı ile ilgili olarak, 7.,9.,12., maddelere, liderlik kavramı ile ilgili olarak 2.,5.,6.,10. maddelere, işbirliği ve tedarikçilere odaklanma kavramı ile ilgili olarak 15.,17., 18., 19. maddelere yer verilmiştir.

Okul yöneticileri ve formatörlerin değerlendirmelerinin belirlenebilmesi amacıyla ikinci ve üçüncü bölümde beşli Likert tipi derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Bu derecelendirme “Hiç Katılmıyorum”, “Az Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılıyorum”, “Tam Katılıyorum” şeklinde değerlendirilmiştir.

2.3.2. Anketin Uygulaması

Veri toplama aracının uygulamaya hazır hale getirilmesinden sonra, okul yöneticileri ve formatörlere uygulanabilmesi için Eskişehir Valiliği ve İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne baş vurularak, gerekli izin onayı alınmıştır (Ek 3).

Anketin çalışma evrenine uygulanması da, anketlerin okullara ulaştırılması ve toplanması İl Milli Eğitim Müdürlüğü Eğitim Öğretim bölümü aracılığı ile gerçekleştirilmiştir. Anket 2002-2003 eğitim öğretim yılı Aralık ayı içerisinde okullara dağıtılıp toplanmıştır. Evren ve örneklem bölümünde açıklanan nedenlerle 8 okulda uygulama yapılamamıştır. Veri toplama aracının geri dönüş oranı % 90 olarak gerçekleşmiştir.

2.4. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

Okul yöneticisi ve öğretmenlerin toplam kalite yönetimi uygulamalarının okul gelişimine katkısına ilişkin değerlendirmelerini belirlemek için uygulanan veri toplama aracına verilen yanıtlar, araştırmanın amacı doğrultusunda frekans ve yüzde hesaplamaları ile çözümlenmiştir.

Evren üzerinde çalışıldığından hipotez testine dönük çıkarımsal istatistik yöntemler kullanılmamış, ayrıntılı frekans yüzde analizlerine olanak sağlayan betimsel istatistiksel teknikler kullanılmıştır. Veri toplama aracında yer alan dereceleme ölçeğinin uç noktalarındaki katılım düzeylerinin frekansları yorumlamaya değer düzeyde gerçekleşmediği ve araştırma sonuçlarını etkilemeyecek düzeyde görüldüğünden, düşük yüzdeli değerler yakınlştırılarak beşli Likert dereceleme ölçeği, üçlü Likert dereceleme ölçeğine dönüştürülmüştür.

Araştırma verilerinin istatistiksel çözümlenmeleri “ SPSS 9.0 for Windows” paket programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırmanın amacına dönük soruların çözümü için toplanan verilerin frekans ve yüzde hesaplamaları çözümlenmesinde elde edilen bulgulara ve bulguların yorumlarına yer verilmiştir.

3.1.Okul Yöneticileri ve Formatörlerin Kişisel Özelliklerine İlişkin Bulgular

Eskişehir merkez ilçedeki resmi ilköğretim okullarında yürütülen toplam kalite yönetimi uygulamalarının okul gelişimine etkisinin, okul yöneticileri ve formatörlerin görüşlerine göre belirlemek amacıyla yapılan bu araştırmada yanıt aranan ilk soru okul yönetici ve formatörlerin kişisel özelliklerinin neler olduğudur.

Çalışma evrenine giren ilköğretim okul yöneticileri ve formatörlerin sayı ve yüzdeleri Çizelge 2’de gösterilmiştir.

Çizelge 2. Okul Yöneticilerinin ve Formatör Öğretmenlerin Dağılımı

Eğitim kurumundaki görevi	Sayı n	Yüzde %
Okul Yöneticisi	91	51,1
TKY Okul Formatörü	87	48,9
Toplam	178	100,0

Çizelge 2’de görüldüğü gibi çalışma evreninin yüzde 51,1’ini ilköğretim okul yöneticileri, yüzde 48,9’unu ise toplam kalite yönetimi okul formatörleri oluşturmaktadır.

İlköğretim okul yöneticilerinin kişisel özelliklerine ilişkin bulgulara Çizelge 3’de verilmiştir.

Çizelge 3. Okul Yöneticilerinin Kişisel Özellikleri Bakımından Dağılımı

Özellik	Sayı n	Yüzde %
Mesleki Kıdemi		
5 ve daha az	1	1,0
6-10 yıl	2	2,2
11-15 yıl	11	12,1
16-20 yıl	15	16,5
21-25 yıl	36	39,6
26-30 yıl	22	24,2
31 yıl ve üzeri	4	4,4
Toplam	91	100,0
Öğrenim Durumu		
Eğitim Yüksek Okulu	25	27,5
AÖF Eğt. Önlisans Tamamlama Prg.	10	11,0
Eğitim Fakültesi	26	28,6
2+2 Lisans Tamamlama	18	19,7
Diğer Fakülteler	10	11,0
Yüksek Lisans	2	2,2
Toplam	91	100,0
Kadro Durumu		
Asil Okul Müdürü	66	72,5
Vekil Okul Müdürü	25	27,5
Toplam	91	100,0
Atanma Şekli		
Doğrudan Atanma	78	85,7
Sınavla Atanma	13	14,3
Toplam	91	100,0

Çizelge 3 incelendiğinde okul yöneticilerinin % 39,6'sı 21 –25 yıl arası, % 24,2'si 26-30 yıl arasında mesleki kıdeme sahipken, 10 yıl ve altında mesleki kıdeme sahip olanların oranı sadece %3,2 dir. Okul yöneticilerinin mesleki kıdemlerinin oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Bu durumun sorun çözme, örgütleme, deneyimden yararlanma kolaylığı yaratabilirken, yüksek kıdeme sahip olma yönetim alışkanlıklarından vazgeçme, değişime açık olma konularında ise sınırlılıklar yaratabilir.

Okul yöneticilerinin % 28,6'sı eğitim fakültesi, buna yakın bir oran da (% 27,5) okul yöneticisi eğitim yüksek okulu mezunudur. Okul yöneticilerinin büyük çoğunluğunun eğitim alan bilgisine sahip olması, örgütü tanıma, sorun çözme, çalışanları güdüleme konularında kolaylık yaratabilir. AÖF Eğitim önlisans tamamlama ve 2+2 lisans tamamlama programı mezunu okul yöneticilerinin oranının (% 30,7) yüksek olması, okul yöneticilerinin kendilerini geliştirme çabası içinde oldukları şeklinde değerlendirilebilir.

Okul yöneticilerinin % 72,5'i asil, % 27,5'i vekil olarak görev yapmaktadır. Okul yöneticilerinin büyük çoğunluğunun asil olarak görev yapması, örgüt kültürü yaratma, vizyon oluşturma ve sahiplenme, karar alma, fiziki yapı da köklü değişiklikler yapma konularında kolaylıklar yaratabilir.

Okul yöneticilerinin dörtte üçten fazlası % 85,7'si doğrudan atama ile göreve gelirken, % 14,3'ü oranda bir kısım sınav sonucuna göre göreve atanmıştır. Bu durum, hala sınav uygulaması ile atanan yöneticilerin oranının çok düşük olduğunu, sınavla yönetici atama uygulamasından beklenen faydanın yeterince anlaşamadığı ve uygulamanın benimsenemediği şeklinde değerlendirilebilir.

Formatörlerin kişisel özellikleri bakımından dağılımları Çizelge 4'de gösterilmiştir.

Çizelge 4. Formatörlerin Kişisel Özellikleri Bakımından Dağılımı

Özellik	Sayı n	Yüzde %
Mesleki Kıdemi		
5 ve daha az	11	12,6
6-10 yıl	29	33,4
11-15 yıl	19	21,8
16-20 yıl	11	12,6
21-25 yıl	12	13,8
26-30 yıl	5	5,8
Toplam	87	100,0
Öğrenim Durumu		
Öğretmen Lisesi	1	1,1
Eğitim Yüksek Okulu	14	16,1
AÖF Eğt. Önlisans Tamamlama Prg.	3	3,4
Eğitim Fakültesi	32	36,9
2+2 Lisans Tamalama	15	17,2
Diğer Fakülteler	17	19,6
Yüksek Lisans	5	5,7
Toplam	87	100,0
Görevlendirme Durumu		
Gönüllü	43	49,4
İdari Görevlendirme	44	50,6
Toplam	87	100,0

Çizelge 4 incelendiğinde, formatörlerin % 33,4'ü 6-10 yıl, %21,8'i 11-15 yıl arası kıdeme sahiptir. Buna göre formatörlerin ağırlıklı oranda mesleki kıdemlerinin düşük olduğu söylenebilir. Kıdem düşüklüğü, çağdaş eğitim yöntem ve teknikleri ve teknolojiyi kullanma, değişime açık olma konularında fayda sağlayabilir. Tecrübeden yararlanma ve sorun çözme konularında ise kıdem düşüklüğünün sınırlılık yaratacağı söylenebilir.

Formatörlerin % 36,9'u eğitim fakültesi mezunudur. Formatörlerin % 19,6'sı ise diğer fakültelerden mezun olmuştur. Formatörlerin beşte birine yakınının (% 19,6) öğretmenlik formasyonu kazandırmayan okullardan mezun olması, eğitim etkinliklerinin yürütülmesinde sınırlılıklar yaratabilir.

Formatörlerinin yarısından biraz fazlası %50,6'sı idari görevlendirme ile belirlenirken, yarıya yakını (% 49,4) görevi gönüllü olarak kabul etmiştir. İnsanların inanmadığı ve istemediği bir işi yapmalarının sonucunda verim elde etmesi tartışmalıdır. Formatörlerinin yarısından biraz fazlasının idari görevlendirme ile belirlenmesi, toplam kalite felsefesinin “gönüllük ilkesi” ile çeliştiği gibi, görevi sahiplenme, liderlik yapma konularında sınırlılık yaratabilir.

3.2.İlköğretim Okul Yöneticileri ve Formatörlerin TKY Uygulamalarının Yaygınlaştırılması Çalışmalarına İlişkin Görüşleri

Araştırmada yanıt aranan ikinci soru, ilköğretim okul yöneticileri ve formatörlerin, TKY uygulamalarının yaygınlaştırılması çalışmalarına ilişkin görüşlerinin neler olduğudur.

İlköğretim okul yöneticileri ve formatörlerin, TKY uygulamalarının yaygınlaştırılması çalışmalarına ilişkin görüşleri Çizelge 5’de verilmiştir.

Çizelge 5 incelendiğinde, TKY uygulamalarının okullara yaygınlaştırılma çalışmalarında okul yöneticileri için düzenlenen hizmetiçi eğitim uygulamaları, okul yöneticilerinin % 73,6’sı tarafından yararlı bulunmuştur. Yöneticilerin % 17,6’sı çalışmanın yararlı olduğuna katılmazken, % 8,8’i kararsız kalmıştır. Aynı konuda formatörlerin % 63,2’si çalışmaları yararlı bulmuştur, % 23’ü çalışmaları yararlı bulmazken, %11,5’i kararsız kalmıştır. Buna göre; TKY çalışmalarının yaygınlaştırılması amacıyla okul yöneticileri için düzenlenen hizmetiçi eğitim uygulamalarının; gerek yöneticiler ve gerekse formatörler tarafından yararlı bulunduğu söylenebilir.

Çizelge 5. İlköğretim Okul Yöneticileri ve Formatörlerin TKY Uygulamalarının Yaygınlaştırılması Çalışmalarına İlişkin Görüşleri

	Okul Yöneticileri (n=91)						Formatörler (n=87)					
	Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1. Okul yöneticileri için düzenlenen hizmetiçi eğitim uygulamaları yararlı olmuştur.	16	17,6	8	8,8	67	73,6	20	23,0	10	11,5	55	63,2
2. Okul TKY formatörleri için düzenlenen hizmetiçi eğitim uygulamaları yararlı olmuştur.	18	19,8	12	13,2	61	67,0	26	29,9	13	14,9	47	54,1
3. İl TKY formatörlerince okullarda verilen eğitimler yararlı olmuştur.	23	25,2	22	24,1	40	44,0	37	42,5	14	16,0	34	39,0
4. Okul formatörlerince okul personeline verilen eğitimler yararlı olmuştur.	12	13,2	15	16,5	45	49,5	17	19,5	10	11,5	45	51,8
5. Hazırlanan CD ROM, TKY eğitimi çabalarına katkı sağlamıştır.	22	24,2	17	18,7	48	52,7	29	33,3	15	17,2	38	43,8
6. Yazılı dokümanlar TKY eğitimi çabalarına katkı sağlamıştır	14	15,4	13	14,3	64	70,3	19	21,8	8	9,2	58	66,8

Toplam kalite yönetimi uygulamalarının okullara yaygınlaştırılma çalışmalarında, formatörler için düzenlenen hizmetiçi eğitim uygulamaları; okul yöneticilerinin % 67'si tarafından yararlı bulunmuştur. Yöneticilerin % 19,8'i çalışmanın yararlı olduğuna katılmazken, % 13,2'si kararsız kalmıştır. Aynı konuda formatörlerin % 54,1'i çalışmalarını yararlı bulmuştur, % 29,9'u çalışmalarını yararlı bulmazken, %14,9'u kararsız kalmıştır. Buna göre; TKY çalışmalarının yaygınlaştırılması amacıyla formatörler için düzenlenen hizmetiçi eğitim uygulamalarının; gerek yöneticiler ve gerekse formatörler tarafından yararlı bulunduğu söylenebilir.

İl formatörlerince okullarda verilen eğitimler, okul yöneticilerinin % 44'ü tarafından yararlı bulunurken, % 25,2'si yararlı olmadığını düşünmektedir. % 24,1'i ise kararsız kalmıştır. Bu durum formatörlerin %39'u tarafından yararlı bulunurken, % 42,5'i eğitim etkinliklerini yararlı bulmuş, %16'sı ise kararsız kalmıştır. Buna göre TKY çalışmalarının yaygınlaştırılması amacıyla il formatörlerince okullarda verilen eğitimler; okul yöneticileri tarafından yararlı bulunurken, formatörlerin eğitim etkinliğini yararlı bulmadığı söylenebilir.

Okul formatörlerince okullarda verilen eğitimler, okul yöneticilerinin % 49,5'i tarafından yararlı bulunurken, % 13,2'si yararsız olduğunu düşünmektedir. % 16,5'i ise kararsız kalmıştır. Bu durum formatörlerin % 51,8'i tarafından yararlı bulunurken, % 19,5'i eğitim etkinliklerini yararsız bulmuş, % 11,5'i ise kararsız kalmıştır. Buna göre TKY çalışmalarının yaygınlaştırılması amacıyla okul formatörlerince okullarda verilen eğitimlerin; okul yöneticileri ve formatörler tarafından yararlı bulunduğu söylenebilir.

TKY uygulamalarının yaygınlaştırılması amacıyla düzenlenen eğitim etkinlikleri genel olarak değerlendirildiğinde; okul yöneticileri ve formatörler için düzenlenen eğitim etkinlikleri yüksek oranda yararlı bulunurken, okullarda il ve okul formatörlerince düzenlenen çalışmaların yararlılık düzeyinin düşük olduğu gözlenmektedir. Bu farklılığın nedenleri olarak; yöneticilerin TKY'ye yönelik çalışmaları etkinlik öncesinde de sürdürüyor olmaları, yönetici ve formatörlerin TKY uygulamalarından sorumlu kabul edilmeleri, yönetici ve formatörler için düzenlenen eğitim ortamlarının daha elverişli ve teknik donanımlı olarak hazırlanması, katılımcılara "Katılım Belgesi" verilmesi olduğu düşünülebilir. Burada dikkat çekici diğer bir nokta; formatörlerce, il formatörlerinin okullarda verdiği eğitimlerin % 42,5 oranında yararsız olarak görülmesidir. Okullarda düzenlenen eğitim etkinlikleri için ayrılan zamanın sınırlılığı, okulların hizmetiçi eğitim planlarında aksaklıkların olması ve çalışanların bu duruma reaksiyon göstermesi, formatörlerin eğitim etkinliklerinden beklentilerini karşılanmamasının nedeni olarak düşünülebilir.

Çizelge 3'e göre okul yöneticilerinin % 52,7'si hazırlanan CD-ROM un eğitim çalışmalarına katkı sağladığını belirtirken, % 24,2'si katkı sağlamadığını belirtmiş, % 18,7'si kararsız kalmıştır. Formatörlerin % 43,8'i hazırlanan CD-ROM un eğitim çalışmalarına katkı sağladığını belirtirken, % 33,3'ü katkı sağlamadığını belirtmiş, % 17,2'si kararsız kalmıştır.

Okul yöneticilerinin % 70,3'ü yazılı dökümanların eğitim çalışmalarına katkı sağladığını belirtirken, % 15,4'ü katkı sağlamadığını belirtmiş, % 14,3'ü kararsız

kalmıştır. Formatörlerin % 66,8'i hazırlanan yazılı dökümanların eğitim çalışmalarına katkı sağladığını belirtirken, % 21,8'i katkı sağlamadığını belirtmiş, % 9,2'si kararsız kalmıştır.

Bu bulgulara göre, yönetici ve formatörlerin TKY uygulamalarının okullara yaygınlaştırılmasında CD-ROM ve yazılı dökümanlardan yararlandığı söylenebilir. Bununla birlikte yazılı dökümanların daha yararlı görüldüğü belirtilmiştir. Bunda; okulların teknik donanımlarının, yönetici ve formatörlerin eğitim teknolojilerini kullanmadaki sınırlılıklarının etkisi olduğu düşünülmektedir.

3.3.İlköğretim Okul Yöneticileri ve Formatörlerin TKY Uygulamalarının Okul Gelişimindeki Katkısına İlişkin Görüşleri

Araştırmada yanıt aranan üçüncü soru ilköğretim okul yöneticileri ve formatörlerin TKY uygulamalarının okul gelişimindeki katkısına ilişkin görüşlerinin neler olduğudur.

İlköğretim okul yöneticileri ve formatörlerin TKY uygulamalarının okul gelişimindeki katkısına ilişkin görüşleri Çizelge 6'da gösterilmiştir.

Çizelge 6 incelendiğinde; okul yöneticilerinin % 57,1'i TKY uygulamalarının okulun öğrenen okul olmasına katkısı olduğunu belirtmiş, % 22'si katkısı olmadığını belirtirken, % 20,9'u kararsız kalmıştır. Aynı konuda formatörlerin % 44,9'u uygulamaların katkısı olduğunu belirtmiş, % 31'i katkısı olmadığını belirtirken, % 24,1'i kararsız kalmıştır Okul yöneticileri ve formatörler katılım oranlarında farklılıklar olsa da, TKY uygulamalarının okulun öğrenen okul olmasına katkı sağladığı görüşünde birleştikleri kabul edilebilir. Buna göre TKY uygulamaları ile okullarda "sürekli gelişme" yönünde bir değişimin yaşandığı söylenebilir.

Çizelge 6. İlköğretim Okul Yöneticileri ve Formatörlerin TKY Uygulamalarının Okul Gelişimindeki Katkısına İlişkin Görüşleri

	Okul Yöneticileri (n=91)						Formatörler (n=87)					
	Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1. Okulun öğrenen okul, olmasına katkısı olmuştur.	20	22,0	19	20,9	52	57,1	27	31,0	21	24,1	39	44,9
2. Okulda demokratik ortamın gelişimine katkısı olmuştur.	11	12,1	8	8,8	72	79,1	18	20,7	14	16,1	55	63,2
3. Okulun gelişim hedeflerinin gerçekçi olarak belirlenmesine katkısı olmuştur.	15	16,5	13	14,3	63	69,2	17	19,5	20	23,0	50	57,5
4. Yapılan çalışmaların "okul vizyon"una yönelik yürütülmesine katkısı olmuştur	12	13,2	15	16,5	64	70,3	18	20,7	15	17,2	54	62,1
5. Okul yönetiminde, liderlik yaklaşımının gelişmesine katkısı olmuştur.	16	17,6	17	18,7	58	63,7	24	27,6	16	18,4	47	54,0
6. Okul içi iletişim kanallarının doğru kullanımına katkısı olmuştur.	16	17,6	19	20,9	56	61,5	25	28,7	15	17,3	47	54,0
7. Okul çalışanlarının olumlu etkileşimine katkısı olmuştur.	19	20,9	19	20,9	52	57,1	25	28,7	17	19,5	45	51,7
8. Okulda problem çözme süreçlerinin iyileşmesine katkısı olmuştur.	21	23,1	16	17,6	54	59,3	24	27,6	17	19,5	46	52,9
9. Okulda takım çalışması anlayışının gelişmesine katkısı olmuştur.	15	16,5	16	17,6	59	64,8	22	25,3	14	16,1	51	58,6
10. Okul çalışanlarının motivasyonunun artmasına katkısı olmuştur.	13	14,3	24	26,4	54	59,3	27	31,0	24	27,6	36	41,4
11. Okul çalışanlarının memnuniyetinin artmasına katkısı olmuştur.	20	22,0	22	24,2	49	53,8	29	33,3	20	23,0	37	42,6
12. Kendiliğinden sorumluluk alma isteğinin artmasına katkısı olmuştur.	27	29,7	23	25,3	41	45,1	38	43,7	18	20,7	31	35,6
13. Sınıf yönetimi etkinliklerinin gelişmesine katkısı olmuştur.	28	30,8	21	23,1	42	46,2	32	36,8	15	17,2	40	46,0
14. Öğrenci beklentilerine daha kolay cevap verilmesine katkısı olmuştur.	26	28,6	20	22,0	45	49,5	25	28,7	14	16,1	48	55,2
15. Okul - veli işbirliğinin gelişmesine katkısı olmuştur.	21	23,1	18	19,8	52	57,1	24	27,6	13	14,9	50	57,5
16. Veli memnuniyetinin artmasına katkısı olmuştur.	20	22,0	16	17,6	54	59,3	22	25,3	19	21,8	46	52,9
17. Okula duyulan güveni artmasına katkısı olmuştur.	18	19,8	13	14,3	59	64,8	17	19,5	20	23,0	50	57,5
18. Kıt kaynakların doğru kullanımına katkısı olmuştur.	20	22,0	12	13,2	58	63,7	24	27,6	18	20,7	45	51,7
19. Okulun işbirlikleri ile ilişkilerde iyileşme sağlanmasına katkısı olmuştur.	22	24,2	13	14,3	55	60,4	23	26,4	25	28,7	39	44,9
20. Okulun topluma etki düzeyinin gelişmesine katkısı olmuştur.	22	24,2	13	14,3	55	60,4	27	31,0	20	23,0	40	46,0
21. Toplumun okuldan memnuniyet düzeyini arttırmasına katkısı olmuştur.	26	28,6	11	12,1	53	58,2	27	31,0	17	19,5	43	49,5

TKY uygulamalarının okulda demokratik ortamın gelişmesine katkısı olduğunu belirten okul yöneticilerinin oranı %79.1, katkısı olmadığını belirtenlerin oranı % 12,1 iken, % 8,8'i kararsız kalmıştır. Aynı konuda formatörlerin % 63,2'si uygulamaların demokratik ortamın gelişmesine katkı sağladığını belirtirken, % 20,7'si katkısı olmadığını belirtmiş ve % 16.1'i kararsız kalmıştır. Okul yöneticileri ve formatörlerine göre TKY uygulamalarının en yüksek oranda katkı sağladığı alan, okullarda demokratik ortamın gelişmesidir. Bu durumun okul yöneticilerinin klasik yönetici davranışlarından sıyrılarak, TKY felsefesine uygun, lider yönetici davranışları sergilemesinden ve paydaşların karara katılımının yaygınlaşmasından kaynaklandığı düşünülebilir.

Okul yöneticilerinin % 69,2'si TKY uygulamalarının okulun gelişim hedeflerinin gerçekçi olarak belirlenmesine katkısı olduğunu belirtmiş, % 16,5'i katkısı olmadığını belirtirken, % 14,3'ü kararsız kalmıştır. Aynı konuda formatörlerin % 57,5'i uygulamaların katkısı olduğunu belirtmiş, % 19,5'i katkısı olmadığını belirtirken, % 23'ü kararsız kalmıştır. Yine yapılan çalışmaların "okul vizyon"una yönelik yürütülmesine katkısı olduğunu belirten okul yöneticilerinin oranı % 70,3, katkısı olmadığını belirten yöneticilerin oranı %13,2 iken, %16,5'i kararsız kalmıştır. Bu konuda katkısı olduğunu belirten formatörlerin oranı %62,1, katkısı olmadığını belirten formatörlerin oranı % 20,7 iken, %17,2'si kararsız kalmıştır. TKY felsefesine göre örgütlerin bir vizyonunun, gelişim hedeflerinin olması ve örgütün vizyona ulaşmak üzere etkinlikler yürütülmesi gerekmektedir. Bulgular bu gerekliliğin okul gelişimine olumlu yönde katkı sağlayacağını okul yöneticileri ve formatörler tarafından benimsendiğini göstermektedir.

Okul yöneticilerinin % 63,7'si TKY uygulamalarının okul yönetiminde liderlik yaklaşımının gelişmesine katkısı olduğunu belirtmiş, % 17,6'sı katkısı olmadığını belirtirken, % 18,7'si kararsız kalmıştır. Aynı konuda formatörlerin % 54'ü uygulamaların katkısı olduğunu belirtmiş, % 27,6'sı katkısı olmadığını belirtirken, % 18,4'ü kararsız kalmıştır. TKY uygulamalarının yaygınlaştırılması çalışmalarını çerçevesinde verilen liderlik eğitimlerinin, okul yöneticilerinin liderlik davranışları göstermesine katkı sağladığı düşünülebilir.

Çizelge 6'ya göre; TKY uygulamalarının okul içi iletişim kanallarının doğru kullanılmasına katkısı olduğunu belirten yöneticilerinin oranı %61,5, katkısı olmadığını belirten yöneticilerinin oranı % 17,6 iken, % 20,9'u kararsız kalmıştır. Aynı konuda formatörlerin % 54'ü uygulamaların katkısı olduğunu belirtmiş, %28,7'si katkısı olmadığını belirtirken, % 17,3'ü kararsız kalmıştır. TKY uygulamalarında kullanılan, problem çözme ve takım çalışması gibi yöntem ve tekniklerin kurum içi iletişimi artırıcı etkisi olduğu, TKY felsefesinin kişiler arası formal ilişkilerin yanı sıra informal ilişkileri de geliştiriyor olmasının okul içi iletişim kanallarının doğru kullanılmasını sağlamış olduğu düşünülebilir.

Okul yöneticilerinin %57,1'i TKY uygulamalarının okul çalışanlarının olumlu etkileşimine katkısı olduğunu, % 20,9'u uygulamaların okul çalışanlarının olumlu etkileşimine katkısı olmadığını belirtirken, % 20,9'u kararsız kalmıştır. Bu konuda formatörlerin %51,7'si TKY uygulamalarının okul çalışanlarının olumlu etkileşimine katkısı olduğunu, % 28,7'si uygulamaların okul çalışanlarının olumlu etkileşimine katkısı olmadığını belirtirken, % 19,5'i kararsız kalmıştır. TKY uygulamalarının gereği olarak oluşturulan problem çözme ekipleri, kalite çemberleri gibi çalışma gruplarının etkinliklerinde tüm üyelerin, bireysel katkılarının meydana getirdiği sinerjinin etkisiyle, birlikte problemleri çözmekten duydukları haz ve sağladıkları karşılıklı faydanın okul çalışanların olumlu etkileşimine katkı sağladığı düşünülebilir.

Yapılan çalışmaların okulda problem çözme süreçlerinin iyileşmesine katkısı olduğunu belirten okul yöneticilerinin oranı % 59,3, katkısı olmadığını belirten yöneticilerin oranı %23,1 iken, % 17,6,'sı kararsız kalmıştır. Bu konuda çalışmaların okulda problem çözme süreçlerinin iyileşmesine katkısı olduğunu belirten formatörlerin oranı % 52,9, katkısı olmadığını belirten formatörlerin oranı % 27,6 iken, %19,5'i kararsız kalmıştır. TKY uygulamalarının getirdiği verilerle yönetim anlayışı ve süreç yönetimi uygulamalarıyla, yapılan her çalışmada PUKÖ döngüsünün kullanılıyor olmasının, problem çözme süreçlerinin iyileşmesine katkı sağladığı düşünülebilir.

TKY uygulamalarının okulda takım çalışması anlayışının gelişmesine katkısı olduğunu belirten okul yöneticilerinin oranı % 64,8, katkısı olmadığını belirtenlerin oranı % 16,5 iken, % 17,6'sı kararsız kalmıştır. Aynı konuda formatörlerin % 58,6'si uygulamaların okulda takım çalışması gelişmesine katkı sağladığını belirtirken, % 25,3'ü katkısı olmadığını belirtmiş ve % 16,1'i kararsız kalmıştır. Bu bulguların, TKY uygulamalarının takım çalışmalarını ön planda tutması, problem çözme araçlarından biri olan kalite çemberlerinin aktif kullanılması ve bu yolla problemlerin daha çabuk ve daha kolay çözülebildiğinin gözlemlenmesinden kaynaklandığı düşünülebilir.

Çizelge 4'e göre; TKY uygulamalarının okul çalışanlarının motivasyonunun artmasına katkısı olduğunu belirten yöneticilerin oranı % 59,3 katkısı olmadığını belirten yöneticilerin oranı % 14,3 iken, % 26,4'ü kararsız kalmıştır. Aynı konuda formatörlerin % 41,4'ü uygulamaların katkısı olduğunu belirtmiş, % 31'i katkısı olmadığını belirtirken, % 27,6'sı kararsız kalmıştır. Okul yöneticileri ve formatörlere göre, TKY felsefesinde yer verilen karara katılım, etkili iletişim, ödüllendirme politikalarının uygulanması sonucu çalışanların motivasyonunun arttığı düşünülebilir. Bu konuda dikkat çeken diğer bir bulgu formatörlerin %31'inin TKY uygulamalarının okul çalışanlarının motivasyonunun artmasına katkısı olmadığını belirtmesidir. Bu durumun; formatörlerin TKY uygulamalarından öncelikli sorumlu olmaları nedeniyle, çalışanlardan daha yüksek motivasyon beklentilerinin karşılanamamasından kaynaklandığı düşünülebilir.

TKY uygulamalarının okul çalışanlarının memnuniyetinin artmasında katkısı olduğunu belirten okul yöneticilerinin oranı % 53,8, katkısı olmadığını belirtenlerin oranı % 22 iken, % 24,2'si kararsız kalmıştır. Aynı konuda formatörlerin % 42,6'sı uygulamaların okul çalışanlarının memnuniyetinin artmasında katkı sağladığını belirtirken, % 33,3'ü katkısı olmadığını belirtmiş ve % 23'ü kararsız kalmıştır. TKY uygulamalarında çalışanların kendilerini geliştirmesine olanak sağlanması, kariyer planlamasına yer verilmesi, okulda demokratik ve katılımcı bir yapının kurulması çalışanların memnuniyetinin artmasına katkı sağladığı düşünülebilir. Bu konuda dikkat çeken diğer bir bulgu formatörlerin %33,3'ünün

TKY uygulamalarının okul çalışanlarının memnuniyetinin artmasında katkısı olmadığını belirtmesidir. Okullarda TKY uygulamalarının yeni başlıyor olmasının çalışanların iş yükünü arttırması, bu değerlendirmenin nedeni olarak düşünülebilir.

Okul yöneticilerinin %45,1'i TKY uygulamalarının kendiliğinden sorumluluk alma isteğinin artmasına katkısı olduğunu, % 29,7'si uygulamaların okul çalışanlarının kendiliğinden sorumluluk alma isteğinin artmasına katkısı olmadığını belirtirken, % 25,3'ü kararsız kalmıştır. Bu konuda formatörlerin % 35,6'sı TKY uygulamalarının kendiliğinden sorumluluk alma isteğinin artmasına katkısı olduğunu, % 43,7'si uygulamaların katkısı olmadığını belirtirken, % 20,7'si kararsız kalmıştır. Formatörlerce, TKY uygulamalarının çalışanların kendiliğinden sorumluluk alma isteğine yeterince katkısı olmadığı düşünülmektedir. Okul yöneticilerinin %45,1'i TKY uygulamalarının kendiliğinden sorumluluk alma isteğinin artmasına katkısı olduğunu belirtmiş olsa da %45,1'lik değer diğer bulgularla karşılaştırıldığında en düşük katılma değeri olduğu dikkate alınır; yöneticilere göre de, TKY uygulamalarının çalışanların kendiliğinden sorumluluk alma isteğine yeterince katkısı olmadığı düşünülebilir. Buna; çalışanların mevcut iş yüklerinin artacağından endişe duymaları ve sorumlulukları yerine getirememeye kaygısının neden olduğu düşünülebilir.

Yapılan TKY çalışmalarının sınıf yönetimi etkinliklerinin gelişmesine katkısı olduğunu belirten okul yöneticilerinin oranı % 46,2, katkısı olmadığını belirten yöneticilerin oranı % 30,8 iken, %23,1'i kararsız kalmıştır. Bu konuda çalışmaların sınıf yönetimi etkinliklerinin gelişmesine katkısı olduğunu belirten formatörlerin oranı % 46, katkısı olmadığını belirten formatörlerin oranı % 36,8 iken, %17,2'si kararsız kalmıştır. Okul yöneticileri ve formatörlerce TKY uygulamalarının sınıf yönetimi etkinliklerinin gelişmesine katkısının yeterince olmadığı düşünülebilir. Buna TKY uygulamalarının yaygınlaştırılması aşamasında sınıf yönetimi eğitimlerine yeterince yer verilememesi, uygulamaların daha çok okul yönetimi boyutunda değerlendirilip, sınıf yönetimi uygulamalarına yeterli düzeyde uyarlanamamasının neden olduğu düşünülebilir.

TKY uygulamalarının öğrenci beklentilerine daha kolay cevap verilmesine katkısı olduğunu belirten okul yöneticilerinin oranı % 49,5, katkısı olmadığını belirtenlerin oranı % 28,6 iken, % 22'si kararsız kalmıştır. Aynı konuda formatörlerin % 55,2'si uygulamaların öğrenci beklentilerine daha kolay cevap verilmesine katkı sağladığının belirtirken, % 28,7'si katkısı olmadığını belirtmiş ve % 16.1'i kararsız kalmıştır. TKY uygulamalarında müşteri memnuniyetinin esas alınmasının ve okulla ilgili kararlara öğrencilerin ortak edilmesinin, okulun gelişim etkinliklerinde öğrencilerin aktif rol alabilmeleri ve demokratik ortamın gelişmesinin, öğrencilerin beklentilerin karşılanmasına katkı sağladığı düşünülebilir.

Okul yöneticilerinin %57,1'i TKY uygulamalarının okul veli işbirliğinin gelişmesine katkısı olduğunu, %23,1'i okul veli işbirliğinin gelişmesine katkısı olmadığını belirtirken, %19,8'i kararsız kalmıştır. Bu konuda formatörlerin % 57,5'i okul veli işbirliğinin gelişmesine katkısı olduğunu, % 27,6'sı uygulamaların katkısı olmadığını belirtirken, %14,9'u kararsız kalmıştır. Veli memnuniyetinin artmasına katkısı olduğunu belirten yöneticilerinin oranı %59,3, katkısı olmadığını belirten yöneticilerinin oranı % 17,6 iken, % 22'si kararsız kalmıştır. Aynı konuda formatörlerin % 52,9'u uygulamaların katkısı olduğunu belirtmiş, % 25,3'ü katkısı olmadığını belirtirken, % 21,8'i kararsız kalmıştır. TKY uygulamalarında müşteri memnuniyetinin esas alınmasının ve okulla ilgili kararlara velilerin ortak edilmesinin, okulun gelişim etkinliklerinde velilerin aktif rol alabilmeleri ve demokratik ortamın gelişmesinin, beklentilerin karşılanmasına katkı sağladığı ve veli memnuniyetinin artmasına paralel olarak okul veli işbirliğinin arttığı da düşünülebilir.

Okul yöneticilerinin %64,8'i TKY uygulamalarının okula duyulan güvenin artmasına katkısı olduğunu, % 19,8'i uygulamaların okula duyulan güvenin artmasına katkısı olmadığını belirtirken, % 14,3'ü kararsız kalmıştır. Bu konuda formatörlerin % 57,5 okula duyulan güvenin artmasına katkısı olduğunu, %19,5'i uygulamaların katkısı olmadığını belirtirken, %23'ü kararsız kalmıştır. TKY uygulamalarında tüm paydaşlara değer verilmesi ve çalışmalara ortak edilmesi, okul gelişimini

destekleyecek önerilerin zamanında değerlendirilmesi ve uygulamalar sonucunda elde edilen başarıların okula olan güvenin artmasına katkı sağladığı düşünülebilir.

Yapılan çalışmaların kıt kaynakların doğru kullanımına katkısı olduğunu belirten okul yöneticilerinin oranı % 63,7, katkısı olmadığını belirten yöneticilerin oranı %22 iken, % 13,2'si kararsız kalmıştır. Bu konuda çalışmaların kıt kaynakların doğru kullanımına katkısı olduğunu belirten formatörlerin oranı % 51,7, katkısı olmadığını belirten formatörlerin oranı % 27,6 iken, % 20,7'si kararsız kalmıştır. TKY uygulamalarında yer verilen verilere dayalı yönetim, işbirlikleri ve kaynakların geliştirilmesi stratejilerinin sıfır hata anlayışının okullarda kıt kaynakların doğru kullanımına katkı sağladığı düşünülebilir.

TKY uygulamalarının okulun işbirlikleri ile ilişkilerde iyileşme sağlamasına katkısı olduğunu belirten okul yöneticilerinin oranı % 60,4, katkısı olmadığını belirtenlerin oranı % 24,2 iken, % 14,3'ü kararsız kalmıştır. Aynı konuda formatörlerin % 44,9'u uygulamaların okulun işbirlikleri ile ilişkilerde iyileşme sağlamasına katkı sağladığının belirtirken, % 26,4'ü katkısı olmadığını belirtmiş ve % 28,7'si kararsız kalmıştır. TKY felsefesinin işbirlikleri ile ilişkileri geliştirme ilkesine yer vermesi ve uygulamalarda işbirliklerinin beklentilerini değerlendirmesinin, okulun işbirlikleri ile ilişkilerinde iyileşme sağlamasına katkısı olduğu düşünülebilir.

Çizelge 6'ya göre; TKY uygulamalarının okulun topluma etki düzeyinin gelişmesine katkısı olduğunu belirten yöneticilerinin oranı %60,4, katkısı olmadığını belirten yöneticilerinin oranı % 24,2 iken, % 14,3'ü kararsız kalmıştır. Aynı konuda formatörlerin % 46'sı uygulamaların katkısı olduğunu belirtmiş, % 31'i katkısı olmadığını belirtirken, % 23'ü kararsız kalmıştır. Okul yöneticilerinin %58,2'si TKY uygulamalarının toplumun okuldan memnuniyet düzeyinin artmasına katkısı olduğunu, % 28,6'sı uygulamaların okuldan memnuniyet düzeyinin artmasına katkısı olmadığını belirtirken, % 12,1'i kararsız kalmıştır. Bu konuda formatörlerin %49,5'i okuldan memnuniyet düzeyinin artmasına katkısı olduğunu, %31'i uygulamaların katkısı olmadığını belirtirken, %19,5'i kararsız kalmıştır. Okul yöneticileri ve formatörler, TKY uygulamalarının, okulun topluma etki düzeyinin ve

toplumun okuldan memnuniyetinin artmasına katkısı olduğunu belirtmektedir. Bu bulguların TKY felsefesinde okul çevre ilişkilerinin geliştirilmesine önem verilmesi, bu konuya ilişkin planlı ve sistematik çalışmalarının yürütülmesinden kaynaklandığı düşünülebilir. Burada dikkat çekici diğer bir bulgu ise formatörlerin %31'inin TKY uygulamalarının, okulun topluma etki düzeyinin ve toplumun okuldan memnuniyetinin artmasına katkısı olmadığını düşünmeleridir. Bunun formatörlerin toplumla direk etkileşiminin, yöneticilere göre daha az oranda olmasından kaynaklandığı düşünülebilir.

3.4.Özet

Dünyadaki sosyal ve ekonomik değişimler, bilginin aktarılmasında aracı rolü üstlenen eğitim kurumlarını da değişmeye zorlamıştır. Okullar toplumun beklentilerine cevap verebilmek için yeni öğretim ve yönetim yaklaşımlarını uygulamaya yönelmişlerdir. Bu yaklaşımlardan bir tanesi de toplam kalite yönetimidir. Kurumlara dinamizm getiren, çalışanların gerek birbirlerine gerekse örgütün amaçlarına karşı ilgi ve duyarlılıklarını arttıran bir yaklaşım olan toplam kalite yönetiminin eğitim kurumlarında uygulanması eğitim kurumlarında gerekli olan değişimin yaşanmasına aracılık edecektir.

Bu araştırma Eskişehir il merkezindeki, okul yöneticileri ve formatörlerin, toplam kalite yönetimi uygulamalarının okul gelişimine katkısına ilişkin görüşlerini belirleyip değerlendirmek amacı ile yapılmıştır. Araştırma 2002-2003 eğitim öğretim yılında merkez ilçedeki 99 ilköğretim okulda yapılmıştır.

Bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde tarama niteliğinde bir model kullanılmıştır. Bu model çerçevesinde okul yöneticileri ve formatörlere göre toplam kalite yönetimi uygulamalarının okul gelişimine katkısı “Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarının Okul Gelişimine Katkısı” anketi uygulanarak, elde edilen bilgilere dayalı olarak betimlenmeye çalışılmıştır.

İlköğretim okullarında görevli okul yöneticileri ve formatörlerin ölçme aracındaki maddelere verdikleri yanıtlar araştırmanın amacına yönelik olarak uygun biçimde çözümlenmiştir. Bu çözümlemelerde istatistiksel teknik olarak frekans, yüzde hesaplamaları kullanılmıştır. Araştırma verilerinin istatistiksel çözümlenmeleri, SPSS 9.00 for Windows (Statistical Package for the Social Sciences) kullanılarak yapılmıştır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

4.1.Sonuç

Araştırma sonucunda, ilköğretim okullarındaki okul yöneticileri ve formatörlerin toplam kalite yönetimi uygulamalarının okul gelişimine katkısına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi ve değerlendirilmesi sonucunda şu bulgular elde edilmiştir;

- İlköğretim kurumlarında görev yapan okul yöneticilerinin çoğunluğunun mesleki kıdemleri, 21-25 yıl ve 26 –30 yıl arasında, Formatörlerin çoğunluğunun mesleki kıdemleri, 6-10 yıl ve 11-15 yıl arasında değişmektedir.
- İlköğretim kurumlarında görev yapan okul yöneticilerinin çoğunluğu eğitim yüksek okulu ve eğitim fakültesi mezundur. Formatörlerin çoğunluğu eğitim fakültesi ve diğer fakültelerden mezundur.
- Okul yöneticilerinin çoğunluğunun doğrudan atanma yoluyla göreve gelmiş asil okul müdürü olarak görev yapmaktadırlar.
- Formatörlerin, okul toplam kalite yönetimi temsilcisi olarak görevlendirmelerinin çoğu idari görevlendirme olarak gerçekleştirilmiştir.

kendiliğinden sorumluluk alma isteğinin artmasına okul yöneticilerinin %45,1'i formatörlerin % 35,6'sı katkı sağladığını belirtmişlerdir.

- Toplam kalite yönetimi uygulamalarının veli memnuniyetinin artmasına okul yöneticilerinin %59,3'ü formatörlerin % 52,9'u katkı sağladığını belirtmişlerdir.
- Toplam kalite yönetimi uygulamalarının okula duyulan güvenin artmasına okul yöneticilerinin %64,8'i formatörlerin % 57,5'i katkı sağladığını belirtmişlerdir.

4.2.Öneriler

Bu araştırma bulgularına dayanılarak aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur;

1. İlköğretim okullarında görev yapan okul yönetici ve formatörlere yönelik olarak uygulanan bu araştırma, ortaöğretim kurumlarında da uygulanabilir.
2. İlköğretim okullarında görev yapan okul yönetici ve formatörlerin görüşleri alınarak yapılan bu araştırma okullarda tüm çalışanların görüşleri alınarak geliştirilmelidir.
3. Eğitimde kaliteyi arttırmak amacı ile düzenlenen hizmetiçi eğitim etkinliklerinin doğru planlanması ve etkinliğin yürütüldüğü ortamların özenli seçimi gereklidir.
4. Toplam kalite yönetimi uygulamalarının yaygınlaştırılması için hazırlanan eğitim metaryallerinin okullardaki uygulamaya katkı sağlayacak biçimde geliştirilmesi gereklidir.

5. Çalışanların kendiliğinden sorumluluk alma isteğini arttırmak amacıyla, okul çalışanların görev tanımları toplam kalite yönetimi çerçevesinde yeniden düzenlenmelidir.
6. Toplam kalite yönetimi uygulamaları, sınıf yönetimi etkinliklerinin gelişimine katkı sağlayacak şekilde düzenlenmelidir.

EKLER

EK	Sayfa
1. Araştırma Evrenine Giren İlköğretim Okulları	89
2. Toplam Kalite Yönetiminin Okul Gelişimine Katkısı Anketi	93
3. İzin Onay Belgesi	96

EK-1**2002-2003 EĞİTİM ÖĞRETİM YILI ESKİŞEHİR MERKEZ İLÇEDE BULUNAN
İLKÖĞRETİM OKULLARI**

- 1- 1.Hava İkmal Bakım Merkezi İlköğretim Okulu
- 2- 19 Mayıs İlköğretim Okulu
- 3- 23 Nisan İlköğretim Okulu
- 4- 24 Kasım İlköğretim Okulu
- 5- 30 Ağustos İlköğretim Okulu
- 6- 75 Yıl Özel İdare İlköğretim Okulu
- 7- 100.Yıl İlköğretim Okulu
- 8- Adalet İlköğretim Okulu
- 9- Adnan Menderes İlköğretim Okulu
- 10-Ahmet Olcay İlköğretim Okulu
- 11-Ahmet Sezer İlköğretim Okulu
- 12-Ali Fuat Cebesoy İlköğretim Okulu
- 13-Ali Fuat Güven İlköğretim Okulu
- 14-Ali Rıza Efendi İlköğretim Okulu
- 15-Anadolu İlköğretim Okulu
- 16-Ata İlköğretim Okulmu
- 17-Atatürk İlköğretim Okulu
- 18-Av.Mail Büyükerman İlköğretim Okulu
- 19-Av.Şahap Demirer İlköğretim Okulu
- 20-Aziz Bolel İlköğretiml Okulu
- 21-Barboros İlköğretim Okulu
- 22-Battalgazi İlköğretim Okulu
- 23-Cahit Kural İlköğretim Okulu
- 24-Cengiz Topel İlköğretim Okulu
- 25-Cumhuriyet İlköğretim Okulu
- 26-Çamlıca Ticaret Odası İlköğretim Okulu
- 27-Devlet Hastanesi İlköğretim Okulu

Ek-1'e devam

- 28-Dr.Halil Akkurt İlköğretim Okulu
- 29-Dr.Mustafa Çamkoru İlköğretim Okulu
- 30-Dumlupınar İlköğretim Okulu
- 31-Edebalı İlköğretim Okulu
- 32-Emine Cahide Karaali İlköğretim Okulu
- 33-Erdal Abacı İlköğretim Okulu
- 34-Erenköy İlköğretim Okulu
- 35-Ertuğrulgazi İlköğretim Okulu
- 36-Fahri Günay İlköğretim Okulu
- 37-Fatih Sultan Mehmet İlköğretim Okulu
- 38-Gazi İlköğretim Okulu
- 39-Halil Yasin İlköğretim Okulu
- 40-Havacılar İlköğretim Okulu
- 41-Huzur İlköğretim Okulu
- 42-Hürriyet İlköğretim Okulu
- 43-İbrahim Karaoğlanoğlu İlköğretim Okulu
- 44-İki Eylül İlköğretim Okulu
- 45-İlhan Ünügür İlköğretim Okulu
- 46-İsmet İnönü İlköğretim Okulu
- 47-İsmetpaşa İlköğretim Okulu
- 48-İstiklal İlköğretim Okulu
- 49-Kardeşler İlköğretim Okulu
- 50-Kazım Karabekir İlköğretim Okulu
- 51-Kılıçaslan İlköğretim Okulu
- 52-Korgeneral Lütfi Akdemir İlköğretim Okulu
- 53-Kurtuluş İlköğretim Okulu
- 54-Kutipoğlu İlköğretim Okulu
- 55-Mehmet Akif Ersoy İlköğretim Okulu
- 56-Mehmet Ali Yasın İlköğretim Okulu
- 57-Maraşal Fevzi Çakmak İlköğretim Okulu
- 58-Malhatun İlköğretim Okulu

Ek-1'e devam

- 59-Mehmet Gedik İlköğretim Okulu
- 60-Mehmetcik İlköğretim Okulu
- 61-Melahat Ünügür İlköğretim Okulu
- 62-Metin Sönmez Sultandere İlköğretim Okulu
- 63-Milli Zafer İlköğretim Okulu
- 64-Mimar Sinan İlköğretim Okulu
- 65-Mitatpaşa İlköğretim Okulu
- 66-Mualla Zeyrek İlköğretim Okulu
- 67-Murat Atılgan İlköğretim Okulu
- 68-Mustafa Kemal İlköğretim Okulu
- 69-Namık Kemal İlköğretim Okulu
- 70-Nasrettin Hoca İlköğretim Okulu
- 71-Necatibey İlköğretim Okulu
- 72-Drgenaral Halil Sözer İlköğretim Okulu
- 73-Orhangazi İlköğretim Okulu
- 74-Osmangazi İlköğretim Okulu
- 75-Pilot Binbaşı Ali Tekin İlköğretim Okulu
- 76-Plevne Özel İdare İlköğretim Okulu
- 77-Porsuk İlköğretim Okulu
- 78-Reşat Benli İlköğretim Okulu
- 79-Sakarya İlköğretim Okulu
- 80-Sami Sipahi İlköğretim Okulu
- 81-Sinan Alağaç İlköğretim Okulu
- 82-Süleyman Hava Kamışlı İlköğretim Okulu
- 83-Ş.Ali Gaffar Okkan İlköğretim Okulu
- 84-Şehit Teğmen Subutay İlköğretim Okulu
- 85-Şeker İlköğretim Okulu
- 86-TEİ Alparslan İlköğretim Okulu
- 87-Ticaret Borsası İlköğretim Okulu
- 88-Tunalı İlköğretim Okulu
- 89-Turan İlköğretim Okulu

Ek-1'e devam

- 90-Ülkü İlköğretim Okulu
91-Vali Bahattin Güney İlköğretim Okulu
92-Vali Mûnir Raif Güney İlköğretim Okulu
93-Vali Sami Sönmez İlköğretim Okulu
94-Yarbay M.Yaşar Gülle İlköğretim Okulu
95-Yavuz Selim İlköğretim Okulu
96-Yenikent İlköğretim Okulu
97-Yunus Emre İlköğretim Okulu
98-Ziya Gölkalp İlköğretim Okulu
99-Zübeyde Hanım İlköğretim Okulu

EK- 2**. TOPLAM KALİTE YÖNETİMİNİN OKUL GELİŞİMİNE KATKISI ANKETİ**

Değerli Meslektaşım,

Bu anket, ilköğretim kurumlarında görevli okul yöneticileri ve okul formatörlerine göre, TKY uygulamalarının okulun gelişimine etkisini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır.

Anket üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm; Kişisel bilgilere ayrılmıştır. İkinci bölümde; TKY uygulamalarının okullara yaygınlaştırılması çalışmalarının yararlılığının, üçüncü bölümde ise; okulların gelişiminde TKY uygulamalarının etkisinin, ne düzeyde olduğuna yer verilmiş olup, her bölüm üzerinde açıklama bulunmaktadır.

Anket sonuçları, bilimsel amaçlar çerçevesinde değerlendirilecektir. Çalışma bireysel değerlendirme amacı taşımadığı için kimliğinizi belirtmenize gerek yoktur.

Anket sonucunda şekillenecek araştırma sonuçlarının değer kazanması vereceğiniz cevapların içtenliğine ve doğruluğuna bağlıdır. İlgisi ve katkılarınız için teşekkür ederim.

Yalçın Fazıl EKER

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Yüksek Lisans Öğrencisi

Ek – 2'ye devam

BÖLÜM I

KİŞİSEL BİLGİLER

Kıdeminiz ; yıl

Öğrenim Durumunuz ; Öğretmen Okulu
 Öğretmen Lisesi
 Eğitim Yüksek Okulu
 Açıköğretim Eğitim Önlisans Tamamlama Programı
 Eğitim Fakültesi
 2+2 Lisans Tamamlama Programı
 Diğer Fakülteler
 Yüksek Lisans

Kadro Durumunuz ; Asil
 Vekalet

Atanma Şekliniz; Doğrudan atama
 Sınavla atama

} Okul Yöneticileri Yanıtlayacaktır

Formatör Olarak Görevlendirme Durumunuz ; Gönüllü
 İdari Görevlendirme

} Formatörlerce Yanıtlayacaktır

Okul TKY Formatörünce Okulda Eğitim Verilme Durumu ;
 Verildi
 Verilmedi

BÖLÜM II

Lütfen her maddenin başına “Okullarda TKY uygulamalarının yürütülmesinde...” cümlesini ekleyerek okuyunuz ve katılma derecenizi karşısındaki bölüme işaretleyiniz. Okul TKY Formatörünce okulda eğitim verilmemişse 4. maddeyi boş bırakınız.

Okullarda TKY uygulamalarının yürütülmesinde...	Hiç Katılmıyorum	Az Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tam Katılıyorum
1. okul yöneticileri için düzenlenen hizmetiçi eğitim uygulamaları yararlı olmuştur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. okul TKY formatörleri için düzenlenen hizmetiçi eğitim uygulamaları yararlı olmuştur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. İl TKY formatörlerince okullarda verilen eğitimler yararlı olmuştur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.okul formatörlerince okul personeline verilen eğitimler yararlı olmuştur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.hazırlanan CD ROM, TKY eğitimi çabalarına katkı sağlamıştır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.yazılı dokümanlar TKY eğitimi çabalarına katkı sağlamıştır	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ek-2'ye devam

BÖLÜM III

Lütfen her soru önermesini, başına “TKY uygulamalarının...” cümlesini ekleyerek okuyunuz ve katılma derecenizi karşısındaki bölüme işaretleyiniz.

TKY uygulamalarının...	Hiç Katılmıyorum	Az Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tam Katılıyorum
1. okulun öğrenen okul, olmasına katkısı olmuştur.	()	()	()	()	()
2. okulda demokratik ortamın gelişimine katkısı olmuştur.	()	()	()	()	()
3. okulun gelişim hedeflerinin gerçekçi olarak belirlenmesine katkısı olmuştur.	()	()	()	()	()
4. yapılan çalışmaların “okul vizyon”una yönelik yürütülmesine katkısı olmuştur	()	()	()	()	()
5. okul yönetiminde, liderlik yaklaşımının gelişmesine katkısı olmuştur.	()	()	()	()	()
6. okul içi iletişim kanallarının doğru kullanımına katkısı olmuştur.	()	()	()	()	()
7. okul çalışanlarının olumlu etkileşimine katkısı olmuştur.	()	()	()	()	()
8. okulda problem çözme süreçlerinin iyileşmesine katkısı olmuştur.	()	()	()	()	()
9. okulda takım çalışması anlayışının gelişmesine katkısı olmuştur.	()	()	()	()	()
10. okul çalışanlarının motivasyonunun artmasına katkısı olmuştur.	()	()	()	()	()
11. okul çalışanlarının memnuniyetinin artmasına katkısı olmuştur.	()	()	()	()	()
12. sorumluluk alma isteğinin artmasına katkısı olmuştur.	()	()	()	()	()
13. sınıf yönetimi etkinliklerinin gelişmesine katkısı olmuştur.	()	()	()	()	()
14. öğrenci beklentilerine daha kolay cevap verilmesine katkısı olmuştur.	()	()	()	()	()
15. okul - veli işbirliğinin gelişmesine katkısı olmuştur.	()	()	()	()	()
16. veli memnuniyetinin artmasına katkısı olmuştur.	()	()	()	()	()
17. okula duyulan güveni artmasına katkısı olmuştur	()	()	()	()	()
18. kıt kaynakların doğru kullanımına katkısı olmuştur.	()	()	()	()	()
19. okulun işbirlikleri ile ilişkilerinin iyileşmesine katkısı olmuştur.	()	()	()	()	()
20. okulun topluma etki düzeyinin gelişmesine katkısı olmuştur.	()	()	()	()	()
21. toplumun okuldan memnuniyet düzeyinin artmasına katkısı olmuştur.	()	()	()	()	()

EK-3

**T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü**

SAYI :B.08.4.MEM.4.26.00.02.000()
KONU: Anket Uygulama Çalışması

13.12.02*035138

VALİLİK MAKAMINA

İlimiz Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Teftişi ve Planlanması Bölümü Yüksek Lisans öğrencisi Yalçın Fazıl EKER "Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarının Okul Gelişimine Katkısı" konulu tez çalışmasında kullanılmak üzere İlimiz okullarında anket uygulamak istemektedir.

Adı geçen öğrencinin İlimiz Merkezinde bulunan Okullarında anket uygulama çalışması sonucundan Müdürlüğümüze bilgi verilmek kaydıyla uygun görülmektedir. Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.

Mithat ÖZDEMİR
Milli Eğitim Müdürü

OLUR.
13.12/2002

M.Yaşar ÖZGÜL
Vali,
Vali Yardımcısı

KAYNAKÇA

Ağaoğlu, Esmahan. “Toplam Kalite Yönetimi – Okul ve Sınıf Yönetimi İlişkisi”, **Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Cilt:7, Sayı:1-2, 1997.

Aksu, Bilgin Mualla.“Toplam Kalite Yönetimi” Eğitim Yöneticileri Semineri Ders Notları, Malatya: 1999.

Alacadağlı, Esmanay ve Yavuz Yiğit. “ Bürokratik Kültürümüz ve Toplam kalite Yönetimi Felsefesinin Uygulanabilirliği” Kamu Yönetiminde Kalite, I.Ulusal Kalite Kongresi. İstanbul:1998.

Anadolu Üniversitesi. **Sosyal Bilimler Enstitüsü ve Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Klavuzu**. Eskişehir.

Atmacan, Bülent. “ Hastahanelerde Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarında Karşılaşılan Engeller.” Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi SBE, 1999.

Balcı, Ali. **Etkili Okul**. Ankara: 1993.

Bayrak, Çoşkun. “Değişme ve Yenileşme” **Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Cilt: 10, Sayı: 1, 2000.

Bayrak, Çoşkun ve Esmahan Ağaoğlu. “İlköğretim Okullarındaki Yönetici ve Öğretmenlerin Toplam Kalite Yönetimine İlişkin Görüşleri”, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**. Sayı:13, Kış 1998.

Bayrak Sabahat. “Kalite Anlayışında Yeni Bir Yaklaşım Olarak Toplam Kalite Yönetimi” **Verimlilik Dergisi**. Sayı: 2, 1997.

- Beşkese, Ahmet. “Ulusal Kalite Ödülümüz İçin Alternatif Bir Model,” Toplam Kalite Yönetimi ve Kamu Sektörü, IX.Ulusal Kalite Kongresi. İstanbul:2000.
- Bonstingl, John Jay. **Kalite Okulları**. çeviren: Hayal Köksal. İstanbul: Dünya Yayıncılık, 2000.
- Bozkurt, Rıdvan. “Kalitenin Esasları ve Deming’in Ondört İlkesi”, **Verimlilik Dergisi**, Sayı:3, 1994.
- Bulut, Ömer., Ramazan Gökbunar, Emin Çivi, Mehmet E. Öztürk. “Eğitim Yönetiminin Çağdaştırılması.” **2.Toplam Kalite Yönetimi Makale Yarışması, Ödül Kazanan Makaleler**. İstanbul: KalDer Yayınları, 1998.
- Cafoğlu, Zuhul. “Toplam Kalite Yönetimi ve İnsan” **Yüksek Öğretimde Toplam Kalite Yönetimi Prensiplerinin Uygulanması**. Ankara: Haberal Eğitimi Vakfı, 1998.
- Demirdöğen, Osman. “Kalite Yönetimi Açısından TS. ISO 9000 Serisi İle Deming Felsefesi Arasındaki İlişkilerin Belirlenmesi”, **Verimlilik Dergisi**, Sayı; 4, 1994.
- Düren, Zeynep. **2000’li yıllarda Yönetim**. İstanbul: Alfa Basım, 2000.
- Doğan, Elife. “Eğitimde Toplam Kalite Yönetimine Geçiş” **Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar**. Ankara: Anı Yayıncılık, 2000
- Erdem, Rıza. “Toplam Kalite Uygulamasının Eğitim sistemine Sağlayacağı Olası Yararlar.” **Eğitim Araştırmaları Dergisi**. Sayı:1 Mart 2000.

Eroğlu, Erhan. “Toplam Kalite Yönetimi ve Eğitim Alanında Uygulanabilirliği.”
Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi SBE, 1996.

_____. “Çağdaş Bir Yönetim Aracı ; Eğitim Sektöründe Toplam Kalite
Yönetiminin etkileri”, **Kurgu Dergisi**. Sayı:15, 1998.

_____. “Eğitimde Algılanan Hizmet Kalitesi”, **Kurgu Dergisi**. Sayı: 17,
2000.

Erkul,Hüseyin. “Yatılı İlköğretim Bölge Okullarında Yönetim Sorunları ve Toplam
Kalite Yönetimi,” Kamu Yönetiminde Kalite II. Kalite Kongresi. İstanbul: 1999.

Günay, Didem. “ Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi”. Ders Notları. Ankara:
EARGED, 1999.

Gürsoy, Hayrettin ve Nihat Büyükbaş. **Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi**.
Elazığ:2002.

Hardjono T.W, S.ten Have ve W.D.ten Have. **Mükemmelliğe Ulaşmanın Yolları**.
İstanbul: Rem Ofset, 1997.

Hergüner, Gülten. “ Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi Uygulamasının Sağlayacağı
Yararlar.” **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**. Sayı:13, Kış 1998.

Hoçcan, Ensari. “ 21. Yüzyıl için Çağdaş Bir Yönetim Yaklaşımı; Toplam Kalite
Yönetimi.” **21 Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi**. İstanbul: Serdar
Yayıncılık, 2001.

Karasar, Niyazi. **Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler**.
8.Basım. İstanbul : Nobel Yayın Dağıtım, 1998.

Kavrakoğlu, İbrahim. **Toplam Kalite Yönetimi**. KalDer Yayınları, 1994.

- _____ . **Toplam Kalite Yönetimine Yeni Bir Yorum.** KalDer Yayınları, 1998.
- Köksal, Hayal. **Kalite Okullarına Geçişte Toplam Kalite Yönetimi.** İstanbul: Dünya Yayınları, 1998.
- Köksal Gülser. “Eğitim Sistemine Toplam Kalite Uygulamasının Sağlayacağı Yararlar.” **2.Toplam Kalite Yönetimi Makale Yarışması, Ödül Kazanan Makaleler.** İstanbul: KalDer Yayınları, 1998.
- Milli Eğitim Bakanlığı. **MEB Taşra Toplam Kalite Yönetimi Uygulama Projesi Klavuzu.** Ankara: 2002.
- Milli Eğitim Bakanlığı. **Müfredat Laboratuvar Okulları (MLO) Modeli.** Ankara:1999.
- Milli Eğitim Bakanlığı. **Toplam Kalite Yönetimi Uygulama Yönergesi,** 1999.
- Özden, Yüksel. **Eğitimde Dönüşüm Eğitimde Yeni Değerler.** 2.Basım. Ankara: Pegem Yayıncılık, 1999.
- Özevren, Mina. **Toplam Kalite Yönetimi.** İstanbul: Alfa Yayıncılık.1997.
- Peşkiroğlu, Nurettin. “Toplam Kalite Yönetimi Sistemi ve ISO 900 Standartları” **Verimlilik Dergisi.** Sayı:1, 1994
- Şişman, Mehmet. “Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi ve Kültür” **Eğitim ve Bilim Dergisi.** Sayı:105, 1997.
- _____ . “Toplam Kalite Yönetiminin Okula Uygulanması” Kamu Yönetiminde Kalite, I.Ulusal Kalite Kongresi. İstanbul:1998.

Taşcı, Deniz. “ Eğitim Toplam Kalite Kuramına Uzak Kalınca.” **Kurgu Dergisi**. Sayı: 15, 1998.

Türkiye Kalite Derneği. **Eğitim Kurumları İçin Toplam Kalite Yönetimi ve Özdeğerlendirme**. İstanbul: 2002.

Türkiye Kalite Derneği “Toplam Kalite Yönetimi” Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nce Düzenlenen TKY Formatörü Yetiştirme Kursu Ders Notları, 2001

Türkiye Kalite Derneği. **Kalitenin Seyir Defteri**. İstanbul: 2001.

Tok, Şükran. “İlköğretim Kurumlarında Toplam Kalite Yönetiminin Uygulanabilirliğine İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşleri.” **Eğitim Araştırmaları Dergisi**. Sayı: 3-4 Mart 2001.

Yahyagil, Mehmet Y. “Eğitim Sistemine Toplam Kalite Uygulamasının Sağlayacağı Yararlar” **2.Toplam Kalite Yönetimi Makale Yarışması, Ödül Kazanan Makaleler**. İstanbul: KalDer Yayınları, 1998.

Uluğ, Feyzi. “Okul sisteminde Toplam Kalite Yönetimi” Kamu Yönetiminde Kalite, I.Ulusal Kalite Kongresi. İstanbul:1998.

Uyguç, Nermin. **Hizmet Sektöründe Kalite Yönetimi Stratejik Bir Yaklaşım**. Dokuz Eylül Yayınları. İzmir: 1998.

Weaver, Charles N. **Toplam Kalite Yönetiminin Dört Aşaması**. İstanbul: Sistem Yayıncılık, 1997.

Yenersoy, Güler. **Toplam Kalite Yönetimi**. İstanbul: Rota Yayınları, 1997.