

**T.C.  
GAZİ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI**

**İLKÖĞRETİM OKULLARINDA  
OKUL GELİŞİM YÖNETİM EKİBİ ÇALIŞMALARININ  
YÖNETİCİ VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE  
DEĞERLENDİRİLMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Hazırlayan  
Emine DAĞLI**

**Ankara, 2009**

**T.C.  
GAZİ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI**

**İLKÖĞRETİM OKULLARINDA  
OKUL GELİŞİM YÖNETİM EKİBİ ÇALIŞMALARININ  
YÖNETİCİ VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE  
DEĞERLENDİRİLMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Hazırlayan  
Emine DAĞLI**

**Tez Danışmanı  
Prof. Dr. Temel ÇALIK**

**Ankara, 2009**

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Emine DAĞLI' ya ait “**İlköğretim Okullarında Okul Gelişim Yönetim Ekibi Çalışmalarının Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi**” başlıklı tezi, ..... tarihinde, jürimiz tarafından Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı'nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

**Başkan:** Prof. Dr. Temel ÇALIK

.....

**Üye:** Doç. Dr. Necati CEMALOĞLU

.....

**Üye:** Yrd. Doç Bekir BULUÇ

.....

## ÖNSÖZ

İlköğretim okullarının gelişen dünyaya ayak uydurması, öğrenci merkezli eğitimi temel alması ve okullarda bilimsel bir atmosferin oluşması için artık öğretmen ve yöneticilerin üretken ve aktif olarak çalışmasına ihtiyaç vardır. Okullarda bu yönetim biçiminin gelişmesi için öğretmen ve yöneticilere büyük görev düşmektedir.

Eğitim sistemi bugün birçok sorunla karşı karşıyadır. Geleneksel yönetim anlayışı artık günümüzde değerini yitirmiştir. Eğitim faaliyetlerini düzenlerken artık ekip çalışmalarına ihtiyaç vardır. İlköğretim okullarında istenilen eğitim kalitesini yakalamada yönetim anlayışının değişmesi ile sağlanacaktır. Bu yüzden ilköğretim okullarında uygulanan Okul Gelişim Yönetim Ekibi çalışmaları büyük bir önem teşkil etmektedir.

Tez çalışmam sırasında bana gerçek anlamda yol gösterdikleri, bilgilerini samimiyetle paylaştıkları için tez danışmanım Prof. Dr. Temel ÇALIK' a,

Ayrıca araştırmam sırasında bana sabırla destek veren çalışma arkadaşlarıma, araştırma anketlerini uygularken bana yardımcı olan tüm okul yöneticilerine ve öğretmenlere ve beni her zaman destekleyen aileme teşekkür ederim.

Emine DAĞLI

## ÖZET

### İLKÖĞRETİM OKULLARINDA OKUL GELİŞİM YÖNETİM EKİBİ ÇALIŞMALARININ ÖĞRETMEN VE YÖNETİCİ GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

DAĞLI, Emine

Yüksek Lisans, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Temel ÇALIK

Haziran –2009

Bu araştırma, İlköğretim Okullarında Okul Gelişim Yönetim Ekibi çalışmalarına ilişkin okul yöneticileri ve öğretmen algılarını tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2008–2009 eğitim-öğretim yılında Ankara İli Mamak İlçesinde mevcut bulunan 32 resmi ilköğretim okulunda görev yapmakta olan 73 okul yöneticisi ve 430 öğretmen olmak üzere toplam 503 kişi oluşturmaktadır.

Anket iki bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde kişisel bilgiler, ikinci bölümde ise Okul Gelişim Yönetim Ekibi çalışmaları ile ilgili 25 soru bulunmaktadır. Elde edilen verilerin aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları bulunmuştur. Verilerin çözümlenmesinde cinsiyet değişkeni iki alt kategorili (bayan/erkek) olduğundan bu değişkene göre yapılan karşılaştırmalarda bağımsız gruplar için t-testi kullanılmıştır. İki'den fazla alt kategorisi olan mesleki kıdem, öğrenim durumu ve görev değişkenlerine göre yapılan karşılaştırmalar da ise Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmıştır. ANOVA sonucunda anlamlı farkların çıkması durumunda, farkın hangi gruplar arasında olduğunu görmek amacıyla Tukey-HSD Çoklu Karşılaştırma Testi kullanılmıştır. Analiz sonuçlarının yorumlanmasında grup aritmetik ortalamaları ( $\bar{X}$ ) ve anlamlılık değerleri (p) dikkate alınmıştır. Anlamlılık düzeyi olarak 0.05 değeri ölçüt alınmıştır.

Yapılan araştırma sonuçları incelendiğinde; ilköğretim okullarında görev yapmakta olan okul yöneticilerinin Okul Gelişim Yönetim Ekibi çalışmalarına ilişkin görüşleri cinsiyetlerine göre, mezun oldukları okul türü değişkenine göre, branşlarına göre, mesleki kıdem değişkenine göre, görev yapılan okulda bulunma süresine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. İlköğretim okullarında okul yöneticilerinin OGYE çalışmalarına ilişkin görüşleri yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. İlköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin Okul Gelişim Yönetim Ekibi çalışmalarına ilişkin görüşleri cinsiyetlerine göre, mezun oldukları okul türü değişkenine göre, branşlarına göre, mesleki kıdem değişkenine göre, yaşlarına göre, görev yapılan okulda bulunma süresine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin Okul Gelişim Yönetim Ekibi çalışmalarına ilişkin algılarının ortalaması ise 3.11 olarak bulunmuştur. Bu sonucu genel olarak ele aldığımızda “orta” dereceyi göstermektedir.

## **ABSTRACT**

### ASSESSING OF WORKS OF SCHOOL DEVELOPMENT MANAGEMENT TEAM ACCORDING TO VIEWS OF TEACHER AND MANAGERS AT ELEMENTARY SCHOOLS

DAĞLI, Emine

Post graduate, Educational administration and Supervision Discipline

Thesis Advisor: Prof. Dr. Temel ÇALIK

June – 2009

This study has been performed in order to ascertain the perception of teachers and managers concerning works of school development management team at elementary schools. Working group of study includes 73 school managers and 430 teachers which are authorized at schools existing in 32 official schools of Ankara Province Mamak District on 2008-2009 education periods.

Questionnaire has got two parts. The first part there is about personal data and the second part included 25 questions related about works of School Development Management Team. Arithmetical middle and Standard deviation of gathered data has been found. Because of the reason that there are two sexuality sub variables for solving data (man / woman), T-test has been used in the comparisons according to this variable. For the comparisons according to the variables that has more than two sub categories one directional variance analysis (ANOVA) has been used. If there are meaningful differences according to ANOVA; to see which groups the difference is in, Tukey- HSD multiple comparison test has been used. Group arithmetical middle ( $\bar{X}$ ) and meaningful value (p) are taken into account to determine the analysis results. Meaningful level is taken as 0.05.

When the results of the researches conducted; opinions of school managers concerning works of school development management team at elementary schools differs from according to their, sexes, factor of their school type which they graduated, branches, factor of vocational seniority. Opinions of school manager's concerning OGYE (SDMT-School Development Management Team) differ from according to their ages. Opinions of Teachers who are duty in elementary schools concerning OGYE (SDMT-School Development Management Team) differ from according to their factor of their school which they graduated, factor of vocational seniority, ages, duration of the school where they are duty in. Average of perception of school managers and teachers concerning SDMT (School Development Management Team) has been found 3. 1. When we consider that result overall it shows "medium" rate.



## İÇİNDEKİLER

|                                        | Sayfa      |
|----------------------------------------|------------|
| <b>JÜRİ ÜYELERİ İMZA SAYFASI .....</b> | <b>i</b>   |
| <b>ÖNSÖZ .....</b>                     | <b>ii</b>  |
| <b>ÖZET .....</b>                      | <b>iii</b> |
| <b>ABSTRACT .....</b>                  | <b>v</b>   |
| <b>İÇİNDEKİLER .....</b>               | <b>vii</b> |
| <b>TABLO ve ŞEKİLLER LİSTESİ .....</b> | <b>x</b>   |

## BÖLÜM I

### GİRİŞ

|                               |   |
|-------------------------------|---|
| 1.1. Problem Durumu .....     | 1 |
| 1.2. Araştırmanın Amacı ..... | 5 |
| 1.3. Alt Problemler .....     | 6 |
| 1.5. Araştırmanın Önemi ..... | 6 |
| 1.6. Varsayımlar .....        | 6 |
| 1.7. Sınırlılıklar .....      | 7 |
| 1.8. Tanımlar .....           | 7 |
| 1.9. Kısaltmalar .....        | 8 |

## BÖLÜM II

### KAVRAMSAL ÇERÇEVE

|                                                       |    |
|-------------------------------------------------------|----|
| 2.1.Kalite Kavramı .....                              | 9  |
| 2.2.Toplam Kalite Yönetimi .....                      | 9  |
| 2.3.Toplam Kalite Yönetiminin Tarihsel Gelişimi ..... | 11 |
| 2.4.Toplam Kalite Yönetimi Felsefesi .....            | 12 |
| 2.5.Toplam Kalite Yönetiminin İlkeleri .....          | 13 |

|                                                                       |    |
|-----------------------------------------------------------------------|----|
| 2.6. Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi .....                            | 16 |
| 2.7. Türk Eğitim Sisteminde Toplam Kalite Yönetimi Uygulamaları ..... | 21 |
| 2.8. Okul Gelişim Modeli .....                                        | 22 |
| 2.9. Okul Gelişim Süreci Basamakları .....                            | 24 |
| 2.10.Okul Gelişim Yönetim Ekibi.....                                  | 31 |
| 2.10.1.Okul Gelişimi Yönetim Ekibinin Görevleri .....                 | 33 |
| 2.10.2. İyileştirme Ekipleri .....                                    | 35 |
| 2.11. İlgili Araştırmalar .....                                       | 38 |
| 2.1.1.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar .....                        | 38 |
| 2.1.1.2.Yurtdışında Yapılan Araştırmalar .....                        | 42 |

### **BÖLÜM III**

#### **YÖNTEM**

|                                                                   |    |
|-------------------------------------------------------------------|----|
| 3.1. Araştırma Modeli .....                                       | 45 |
| 3.2. Evren ve Çalışma Grubu .....                                 | 45 |
| 3.3. Veri Toplama Aracının Hazırlanması .....                     | 48 |
| 3.4.Veritoplama Aracının Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması ..... | 48 |
| 3.5. Verilerin Toplanması .....                                   | 54 |
| 3.6. Verilerin Analizi ve İstatistiksel İşlemler .....            | 54 |

### **BÖLÜM IV**

#### **BULGULAR VE YORUM**

|                                                              |    |
|--------------------------------------------------------------|----|
| 4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar ..... | 55 |
| 4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....  | 73 |

### **BÖLÜM V**

#### **SONUÇ VE ÖNERİLER**

|                 |    |
|-----------------|----|
| 5.1. Sonuç..... | 76 |
|-----------------|----|

|                                           |           |
|-------------------------------------------|-----------|
| 5.2. Öneriler .....                       | 78        |
| <b>KAYNAKÇA .....</b>                     | <b>79</b> |
| <b>EKLER .....</b>                        | <b>89</b> |
| <b>EK: 1</b> Anket Formu .....            | 90        |
| <b>EK: 2</b> İzin Belgeleri .....         | 92        |
| <b>EK :3</b> Anket Uygulanan Okullar..... | 94        |
| <b>EK: 4</b> Madde İstatistikleri .....   | 95        |

## TABLOLAR ve ŞEKİLLER LİSTESİ

| Şekil No        |                                                                                                                    | Sayfa No |
|-----------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|
| <b>Şekil 1</b>  | Okul Gelişim Süreci Basamakları.....                                                                               | 26       |
| <b>Şekil 2</b>  | İyileştirme Ekibi Organizasyon Şeması.....                                                                         | 35       |
| Tablo No        |                                                                                                                    | Sayfa No |
| <b>Tablo 1</b>  | Toplam Kalite Yönetimi ve Geleneksel Yönetimin Karşılaştırılması.                                                  | 13       |
| <b>Tablo 2</b>  | Katılımcı Öğretmen ve Okul Yöneticilerin Alanları .....                                                            | 46       |
| <b>Tablo 3</b>  | Katılımcı Öğretmen ve Okul Yöneticilerin Cinsiyetleri .....                                                        | 47       |
| <b>Tablo 4</b>  | Katılımcı Öğretmen ve Okul Yöneticilerin Kıdemleri .....                                                           | 47       |
| <b>Tablo 5</b>  | Faktör Analizi.....                                                                                                | 51       |
| <b>Tablo 6</b>  | Madde Toplam Korelasyon Değerleri .....                                                                            | 53       |
| <b>Tablo 7</b>  | Okul Yöneticilerinin OGYE Çalışmalarına İlişkin<br>Görüşlerinin Cinsiyetlerine Göre T Testi .....                  | 55       |
| <b>Tablo 8</b>  | Öğretmenlerin OGYE Çalışmalarına İlişkin Görüşlerinin<br>Cinsiyetlerine Göre T Testi.....                          | 57       |
| <b>Tablo 9</b>  | Okul Yöneticilerin OGYE Çalışmalarına İlişkin Görüşlerinin<br>Yaşlarına Göre Ortalamaları.....                     | 58       |
| <b>Tablo 10</b> | Okul Yöneticilerinin OGYE Çalışmalarına İlişkin Görüşlerinin<br>Yaşlarına Göre ANOVA Testi.....                    | 58       |
| <b>Tablo 11</b> | Grup Varyanslarının Eşit Olup Olmamasının Testi.....                                                               | 59       |
| <b>Tablo 12</b> | Öğretmenlerin OGYE Çalışmalarına İlişkin Görüşlerinin<br>Yaşlarına Göre Ortalamaları.....                          | 60       |
| <b>Tablo 13</b> | Öğretmenlerin OGYE Çalışmalarına İlişkin Görüşlerinin<br>Yaşlarına Göre ANOVA Testi.....                           | 60       |
| <b>Tablo 14</b> | Okul Yöneticilerinin OGYE Çalışmalarına İlişkin Görüşlerinin<br>Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Ortalamaları..... | 61       |
| <b>Tablo 15</b> | Okul Yöneticilerinin OGYE Çalışmalarına İlişkin Görüşlerinin                                                       |          |

|                 |                                                                                                                            |    |
|-----------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
|                 | Mezun Oldukları Okul Türüne Göre ANOVA Testi.....                                                                          | 62 |
| <b>Tablo 16</b> | Öğretmenlerin OGYE Çalışmalarına İlişkin Görüşlerinin<br>Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Ortalamaları.....                | 63 |
| <b>Tablo 17</b> | Öğretmenlerin OGYE Çalışmalarına İlişkin Görüşlerinin Mezun<br>Oldukları Okul Türüne Göre ANOVA Testi.....                 | 64 |
| <b>Tablo 18</b> | Okul Yöneticilerinin OGYE Çalışmalarına İlişkin Görüşlerinin<br>Branşlarına Göre T Testi .....                             | 65 |
| <b>Tablo 19</b> | Öğretmenlerin OGYE Çalışmalarına İlişkin Görüşlerinin<br>Branşlarına Göre T Testi.....                                     | 66 |
| <b>Tablo 20</b> | Okul Yöneticilerin OGYE Çalışmalarına ilişkin Görüşlerinin<br>Mesleki Kıdeme Göre Ortalamaları.....                        | 67 |
| <b>Tablo 21</b> | Okul Yöneticilerinin OGYE Çalışmalarına İlişkin Görüşlerinin<br>Mesleki Kıdemlerine Göre ANOVA Testi.....                  | 68 |
| <b>Tablo 22</b> | Öğretmenlerin OGYE Çalışmalarına İlişkin Görüşlerinin<br>Meslekteki Kıdemlerine Göre Ortalamaları.....                     | 69 |
| <b>Tablo 23</b> | Öğretmenlerin OGYE Çalışmalarına İlişkin Görüşlerinin<br>Mesleki Kıdemlerine Göre ANOVA Testi.....                         | 70 |
| <b>Tablo 24</b> | Yöneticilerin OGYE Çalışmalarına İlişkin Görüşlerinin Görev<br>Yaptıkları Okulda Bulunma Sürelerine Göre Ortalamaları..... | 71 |
| <b>Tablo 25</b> | Okul Yöneticilerinin OGYE Çalışmalarına İlişkin Görüşlerinin<br>Okulda Bulunma Sürelerine Göre ANOVA Testi.....            | 71 |
| <b>Tablo 26</b> | Öğretmenlerin OGYE Çalışmalarına İlişkin Görüşlerinin Görev<br>Yaptıkları Okulda Bulunma Sürelerine Göre Ortalamaları..... | 72 |
| <b>Tablo 27</b> | Öğretmenlerin OGYE Çalışmalarına İlişkin Görüşlerinin Görev<br>Yaptıkları Okulda Bulunma Sürelerine Göre ANOVA Testi.....  | 73 |
| <b>Tablo 28</b> | Öğretmenler ve Yöneticilerin OGYE Çalışmalarına İlişkin<br>Görüşlerinin T Testi.....                                       | 74 |

## BÖLÜM I

### GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın; problem durumuna, problem cümlesi ve alt problemlerine, amacına, önemine, varsayımlarına, sınırlılıklarına, tanımlara ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

#### 1.1. Problem Durumu

Bilgi çağı dediğimiz günümüzde değişmelerin zorladığı sistemlerden biri de eğitim sistemidir. Yaşanmakta olan değişme ve gelişmeler, eğitime duyulan ihtiyacı da arttırmaktadır. Bunun nedeni, günümüzde eğitim sürecinden geçen insanların, hem çevrelerinde hızla oluşan değişimlere uyum sağlamaları, hem de çevrelerinde istenilen değişimleri sağlayacak yeterlikte yetişmelerinin beklenmesidir (Demirel, 1996: 47).

Bir toplumun çağdaş uygarlık düzeyine çıkmasında en önemli öge, eğitimidir. Eğitim sisteminin yapısal özellikleri ve amacı çağdaş uygarlığı yakalamanın ve kalkınmayı sağlamanın temelini oluşturmaktadır (Celep, 2000).

Eğitimin dışındaki diğer sistemlerdeki gelişmeler eğitim sistemini etkilemektedir. Nitekim eğitim örgütleri de bu gelişim ve değişimlerden etkilenmekte, birtakım yenileşme ve yeniden düzenleme faaliyetleri gözlenmektedir. Geleneksel bilgiye dayalı eğitim anlayışı artık geçerliliğini yitirmiştir. Eğitim olgusunu artık okul ile sınırlı tutmak mümkün değildir. Eğitimde yenileşme kavramı da nitelik değiştirmiştir. Klasik anlamda yenileşme kabul edilen ders programlarının ve kitaplarının değiştirilmesi, bir takım mali imkânların sağlanması, sınıftaki öğrenci sayılarının azaltılması, metot ve tekniklerdeki bazı değişiklikler, okullardaki bilgisayar kullanımı vb. gibi değişiklikler artık geçerliğini yitirmiştir. Tüm bu eleştirilerden hareketle birtakım eğitimcilerce “TKY”, “Sıfır Hata Yönetimi” gibi

yaklaşımlara eğitimcilerin dikkati çekilmeye çalışılmaktadır. Türk eğitim sisteminin de değişik birtakım bakış açılarından incelenmesi gerekmektedir (Özdemir, 1995:220).

Rekabetin günden güne giderek arttığı günümüzde artık kalite ve verimlilik vazgeçilmez iki unsur olmaktadır. Bir kuruluştaki kaliteyi ve dolayısıyla verimliliği arttırabilmek, sistem ve insan olmak üzere iki unsura bağlıdır. Yönetimin temel sorumluluğu sistemin geliştirilmesini sağlamaktır. Sistemin geliştirilebilmesi için en tepe yönetimden başlayarak o örgütte bulunan herkesin katılımı gerekmektedir. Günümüzde sistemler o kadar karmaşık hale gelmiştir ki işi bizzat yapanların katılımı olmaksızın yönetimin tek başına sistemleri gereken hızda geliştirmesi mümkün değildir (Gençyılmaz ve Zaim, 1999).

Başarının ve kalitenin artırılmasında gerekli olan bir husus kalite anlayışının yönetime bütünsel olarak uygulanmasıdır. Bu da ancak çağdaş ve akılcı bir yönetim anlayışı olan Toplam Kalite Yönetimi (TKY) ile mümkün olacaktır. Öğrencilerin mezun olduktan sonra istihdam edilmeleri, istihdam edildikleri alanlarda ilerlemeleri, değişime ayak uydurabilmeleri aldıkları eğitimin kalitesi ile mümkündür (Cafoglu, 1996:114).

Bugün artık kalite, zorlu rekabet ortamında hem bireylerin, hem de kurumların var olmaları ve refah düzeyi yüksek bir yaşam sürmelerinin olmazsa olmaz koşuludur (Kalder, 2002: 11).

Bir kurumda kaliteyi yakalamak için, kurumda çalışan herkesin kaliteyi düşünmesi gerekmektedir. Başarıya götüren şeyin kalite olduğu herkesçe bilinmelidir. Kalite ürünün üretiminden sonra kontrolüne dayanmamalıdır. Bir şey üretildikten sonra onda bir takım eksiklikler bulmanız örgütsel açıdan çok önemli değildir. Önemli olan bir şeyi üretirken hatasız üretmektir. Örgütte bir takım ruhu oluşturulmalıdır. Tüm üyeler bireysel ve birlikte bu ortak kültürün oluşmasına katkı sağlamalıdır (Özdemir, 2000: 46).

Yönetim, insan ve madde kaynaklarının örgütün amaçlarını gerçekleştirmede etkili ve verimli olarak kullanan bir bilimdir. TKY ise temelde kalite, sürekli iyileştirme çalışmaları, takım çalışmaları, iş görenlerin katılımı, sistem yaklaşımı ve istatistiksel süreç denetimini kapsayan bir yaklaşımdır. Her ikisi de araştırmaya, yeni bilgiler elde etmeye, bilgileri uygulamaya, yeni yöntemlerle eğitim yapmaya önem vermektedir. TKY’ de birlikte çalışma ve planlama ön sıralarda yer almaktadır. TKY takım çalışmasında, güdülemeye önem verilmektedir (Doğan, 2002: 40).

TKY’ nin eğitime uyarlanması en önemli yararı, TKY tekniklerinin uyarlanması sürecinde kurumdaki öğrencilerle birlikte, öğretmenlerin ve diğer çalışanların kalite geliştirme aşamalarının tamamına aktif olarak katılmalarını sağlamak olacaktır. Bu süreç içinde aileler ile de yakın bir ilişkinin kurulabilmesi ayrıca önem taşımaktadır. Ülkemizde kültürel bir oluşum olarak , öğretmen-öğrenci mesafesi kavramının böylelikle yeni bir boyut kazanmasının getirisi çok yüksek olacaktır (Yahyagil, 1998: 42).

TKY, okul sistemini yeniden kavramayı öngörür. Okulları öğrenen örgüte dönüştüren, öğretmen, yönetici ve öğrencileri sürekli öğrenme ve gelişmeye yönlendiren bir anlayışla okullar için yeni bir vizyon yaratmakta ve okul amaçlarını yeniden belirlemektedir. Eğitim kurumlarının geleneksel sisteme dayalı olarak değil, değişime uyum sağlayan ve toplum gereksinmelerine yanıt verebilecek esneklikte yapılandırılması zorunludur. İlköğretim okullarında işlevsel olmayan sistemlerin gözlenmesine ve ortaya çıkarılmasına yardımcı olan bir yönetsel yaklaşım olan bu felsefe, okullar için uzun dönemli hedeflerin ve stratejilerin saptanmasını gerektirir. Ayrıca çalışma ortamında yetki devrini, sorumluluk almayı, çalışanların güdülenmesini ve okul personelinde sürekli öğrenme ve gelişme isteğinin yaratılmasını amaçlar. Özetle, TKY’ ye göre ilköğretim okullarında öğretimin sürekli iyileştirilmesini amaçlayan bir yönetsel yaklaşım egemen olmalıdır (Aydın ve Şentürk, 2007).

Günümüzde okullar, çağın gerekleri doğrultusunda öğrencilerin eğitim ihtiyacına cevap verebilmek, eğitimin niteliği geliştirmek ve öğrenci başarısını



artırmak için gittikçe karmaşılaşan bir yapı içerisine gitmektedir. Bu değişen ve gelişen okul yapısı, okul toplumunu oluşturan bütün bireylerin sürekli bir gelişim arayışına sahip olmasını gerekmektedir. Planlı okul gelişimi ile okullarımızın sürekli gelişim yakalayacağı ve günden güne daha iyiye doğru bir gelişim göstereceği öngörülmektedir (MEB, 2005: 7).

Okul, kuşkusuz etkili olması beklenen sosyal bir kurumdur. Amaçların ve hedeflerin açık bir biçimde belirlenmesi ve stratejiler üzerinde uzlaşıya varılması için tüm eğitim katılımcılarının hep birlikte çalışmaları gerekir. Okulun etkili bir kuruma dönüşmesi ve okul gelişiminin desteklenmesi için zaman zaman öğretmenlerin, Bakanlığın, velilerin ve diğer paydaşların farklı beklentilerinin belli bir ahenk içinde stratejiye dönüşmesi gerekir. Bu çalışmalar yürütülürken eğitim katılımcılarının, öğretim programları, Bakanlığın yayınladığı belgeler, ulusal politika raporları ve belgeleri gibi dokümanları ile okul hedeflerinden haberdar olmaları önemlidir (MEB, 2007:9).

Okul, çeşitli değerlerin bulunduğu ve bazen çatıştığı bir örgüttür. Ürününün değerlendirilme güçlüğü okul denilen örgütün başka bir özelliğidir. Çünkü okulun amaçları diğer örgütlere oranla daha karmaşık ve çatışkılıdır. Eğitim genellikle dolaylı bir girişim olduğundan, bu amaçla okul denilen özel bir çevre yaratılmıştır. Okul çevredeki bütün formal ve informal örgütlerin ya yön verdiği, ya da etkilediği bir kurumdur. Okul, bütün diğer örgütlere insan kaynağı sağlar. Okul kültür değişimini sağlayan örgütlerin başında yer alır. Her örgüt gibi, kendine özgü bir kişiliği olan okul bürokratik örgüt özelliği gösterir. Sayılan bu özelliklerden dolayı, eğitim örgütlerinin diğer örgütlerden ayrıldığı görülmektedir. Eğitim örgütlerine Toplam Kalite Yönetimi uygulanırken bu özelliklerin göz önüne alınması gerekir (Taş, 2000: 77).

Günümüzde artan sayıda araştırma TKY yaklaşımını ve eğitimde TKY yaklaşımı ilkelerinin uygulanmasını araştırmaktadır. Bu hareketin araştırmacıları ve destekleyicileri TKY' nin eğitimde dönüşüme yardımcı olacağını ve eğitimde ihtiyaç duyulan değişimi gerçekleştireceğini söylemektedir. Diğer taraftan TKY' nin eğitim

sisteminde işe yaramayacağına temel sebep olarak sınırlı vakit, kadro ve parayı ve değişmekte olan devlet gereklerini gösteren bazı eleştiriler de yapılmaktadır. Bununla birlikte ana şikâyet TKY kavramını okul şartlarında tüm yönleriyle ele almanın zor olduğudur. Mesela “müşteri” ve “ürün” terimlerinin okul sisteminde açık karşılıklarının olmadığına işaret edilmektedir (Hequte, 1995).

Ülkemizde Kasım 1999 tarihinde MEB - Kal Der İyi niyet bildirgesi ile Avrupa Kalite Vakfı Ödülü (EFQM) Mükemmellik Modelinin özdeğerlendirme aracı olarak benimsenmesine karar verilmiştir. Böylece Kasım 1999 tarihi itibarıyla MEB, İlköğretim ve Ortaöğretimde TKY uygulamalarını başlatmıştır. 2002 Şubat ayında MEB yayımladığı uygulama yönergeleriyle eğitim kurumlarında nasıl uygulanacağı, stratejilerinin nasıl belirleneceği, işlem basamaklarının neler olduğunu açıklamıştır. Şu anda ise eğitim kurumlarında TKY çalışmaları özdeğerlendirme sonuçlarında ortaya çıkan iyileştirme konularının bir plan dâhilinde iyileştirilmesi ile sürdürülmektedir (MEB, 2005: 12).

OGYE okulda TKY’ nin uygulanması için gereken kararları verir, yürütür ve geliştirilmesi için tedbirleri alır. Okul da Toplam Kalite Yönetimi kapsamındaki çalışmalar iyileştirme ekipleri aracılığıyla uygulanır (MEB, 2002c).

İlköğretim okullarında Toplam Kalite Yönetiminin uygulanmasında önemli bir yeri olan Okul Gelişim Yönetim Ekibi çalışmalarının başarısı, okulların daha kaliteli bir eğitim vermesine katkı sağlayacaktır.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim okullarında çalışan okul yöneticileri ve öğretmenlerin Okul Gelişim Yönetim Ekibi çalışmalarına dair görüşlerini saptamaktır. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

### 1.3. Alt Problemler

1. İlköğretim okullarında OGYE çalışmalarına ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri;

- a) Cinsiyetlerine,
- b) Meslekteki kıdemlerine,
- c) Yaşlarına,
- d) Branşlarına,
- e) Mezun oldukları okul türüne,
- f) Görev yaptıkları okulda bulunma sürelerine göre farklılık göstermekte midir?

2. İlköğretim okullarında OGYE çalışmalarına ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

### 1.4. Araştırmanın Önemi

Okullarda varlığını sürdüren Okul Gelişim Yönetim Ekibi, çalışmalarında bir takım sorunlarla karşılaşmaktadır. Bu sorunların varlığını tespit etmek, aksayan yönleri çözümler önerileri getirilmesine katkı sağlayabilir.

Okul Gelişim Yönetim Ekibinin çalışmalarına göre elde edilen yönetici ve öğretmen görüşleri neticesinde ileride yapılacak olan çalışmalara ışık tutabilecektir. Okul Gelişim Yönetim Ekibinin görevlerini ne derecede yerine getirdikleri tespit edilerek, Okul Gelişim Yönetim Ekibi çalışmalarının daha aktif uygulamalarına kaynak olabilecektir.

### 1.5. Varsayımlar

1. Araştırmaya katılacak tüm öğretmenlerin anket sorularına içten ve doğru cevap verdikleri kabul edilmiştir.

2. Seçilen örneklem evreni temsil edebilecek büyüklükte olduğu için araştırma güvenilirirdir.
3. Bu araştırma için kullanılan anketin kapsam geçerlilikleri yeterli düzeydedir.

#### 1.6. Sınırlılıklar

1. Araştırma, 2008–2009 eğitim-öğretim yılında Ankara ili Mamak ilçesi ilköğretim okullarında çalışan öğretmenler ile sınırlıdır.
2. Araştırmada elde edilen veriler araştırmada kullanılan veri toplama aracı ile sınırlıdır.
3. Araştırma, ilköğretim okulunda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin araştırma aracına verdikleri cevaplarla sınırlıdır.

#### 1.7. Tanımlar

**Okul Gelişim Yönetim Ekibi:** Okul Gelişim Yönetim Ekibi (OGYE), okul toplumunu temsilen oluşturulan ve planlı okul gelişimini yöneten ve yürüten ekiptir. Her eğitim-öğretim yılı için Okul Gelişim Planı'nın hazırlanması ve yürütülmesinden sorumludur (MEB, 2007: 12).

**Toplam Kalite Yönetimi:** Toplam Kalite Yönetimi bir kuruluşta müşteri memnuniyetinin, çalışanların memnuniyetinin ve toplumda olumlu etkilerin sağlanabilmesi, iş sonuçlarında mükemmelliğe ulaşılabilmesi için politika ve stratejilerin, çalışanların, kaynakların ve süreçlerin uygun bir liderlik anlayışı ile yönlendirilmesi ve yönetilmesidir (Esen, 1997).

### **1.8. Kısaltmalar**

**EARGED:** Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı

**EFQM:** Avrupa Kalite Yönetimi Vakfı

**MLO:** Müfredat Laboratuvar Okulları

**OGYE:** Okul Gelişim Yönetim Ekibi

**TKY:** Toplam Kalite Yönetimi

**Kal Der:** Kalite Derneği

## BÖLÜM II

### KAVRAMSAL ÇERÇEVE

#### 2.1. Kalite Kavramı

Başlıca kalite tanımları şunlardır (Tekin, 2004:4):

- Kalite; bir malın ya da hizmetin müşterilerin hizmetlerine uygunluk derecesidir.
- Kalite; bir mal ya da hizmetin belirli bir gerekliliği karşılayabilmesini sağlayan özelliklerin tümüne denir.
- Kalite; en ekonomik, kullanışlı ve müşteriye sürekli tatmin eden kaliteli malı geliştirmek, tasarımı yapmak üretmek ve satış sonrası hizmetleri vermektir.

Kaliteyi bir uğraş haline getiren çeşitli kurumların ve organizasyonların kalite kavramı konusunda değişik tanımları mevcuttur. Örneğin; Amerikan Kalite Kontrol Derneği (ASQC), kaliteyi bir mal ya da hizmetin belirli bir gerekliliği karşılayabilme yeteneklerini ortaya koyan karakteristiklerinin tümü olarak tarif eder. Bir başka kalite kuruluşu olan Avrupa Kalite Kontrol Organizasyonu (EOQC) kaliteyi belirli bir malın veya hizmetin tüketicinin isteklerine uygunluk derecesi olarak tanımlar. Yine bir Türk organizasyonu olan Türk Standartları Enstitüsü (TSE) kaliteyi tanımlarken bir ürün ya da hizmetin belirlenen veya olabilecek gereksinimleri karşılama yeteneğine dayanan özelliklerin toplamı şeklinde bir yaklaşımı ortaya koymaktadır (Doğan, 2000: 29).

#### 2.2. Toplam Kalite Yönetimi

TKY konusunda farklı tanımlar yapılmaktadır. Fakat bu tanımların ortak noktası TKY' nin "çağdaş bir yönetim düşüncesi" olduğu ortak paydasında birleşmektedirler. Bundan dolayı bütün yazarlar TKY' yi felsefe ve genel ilkeler doğrultusunda tanımlamakta ve kalite yönetimi konusunda işlemsel ve teknik

boyutlar eklemektedirler. Genel olarak “güçlü liderlik”, “katılımcı yönetim” ve “ekip çalışması”nın bir birleşimi ve “hatasız ürün üretme” veya “müşteri memnuniyeti” olarak tanımlanmaktadır. Bugünkü anlamıyla TKY, felsefe ve ilkeler bütünü olma yanında, uygulama araçlarıyla bir yönetim biçimidir (Özden, 2000:160).

Toplam Kalite Yönetimi, uzun vadede, müşterinin tatmin olmasını, başarmayı, kendi personeli ve toplum için avantajlar elde etmeyi amaçlayan, kalite üzerine yoğunlaşmış ve tüm personelin katılımına dayanan bir kuruluş yönetim biçimidir. Üst kademedeki yöneticilerin, işin içine sürekli ve etkili bir şekilde girmesi, tüm personelin, genel ve sürekli eğitimin sağlanması bu modelin başarısı için kaçınılmazdır. Bu anlamda müşterinin söylenen ya da söylenmeyen potansiyel ihtiyaçlarının karşılanması gerekir (Efil, 2006: 61).

Toplam Kalite Yönetimi kaliteyi arttırarak, rekabet gücünü geliştirmenin çağdaş yönetim şeklidir. Toplam Kalite Yönetimi doğru üretmeyi, ilk defasında üretmeyi ve bunu her defasında tekrarlamayı hedefleyen, işletmede bir bütün olarak etkinliği sağlamayı, esnekliğe ulaşmayı ve rekabet gücü arttırmayı amaçlayan bir yönetim şeklidir (Tekin, 2004: 35).

J.M Juran’ a göre; Kalite, ürün tatminini sağlamak amacı ile bir ürünün müşteri gereksinimlerine uyum koşullarını tanımlayan özelliklerdir (Peşkircioğlu, 1999: 28).

Hergüner’ e göre (1998: 12–13) Toplam Kalite Yönetimi:

- Değişik yönetim tarzlarının farkında olmak,
- Kalite’yi tanımlamak ve ilk ilke olarak benimsemek,
- Müşteri taleplerinin karşılanmasına yoğunlaşmak,
- İç ve dış müşteriye odaklanmak,
- Tüm kaynakları sürekli gelişmeye ayırmak,
- Şirket içi sürekli eğitimi kurumsallaştırmak,

- Yöneticilerin değişen rollerini kabul etmek,
- Bir sistem içinde çalışıldığının bilincinde olmak,
- Tüm organizasyonu bir ekip olarak görerek, ekip çalışmasına önem vermek,
- İletişimi geliştirmek,
- Problem çözme ve veriye dayalı karar vermede bilimsel yaklaşım kullanmak,
- Üst yönetimin bu işe inanması ve bunu sürdürmesi,
- İnsan kaynaklarının sürekli gelişmesine ayrıca önem verilmesi

gibi kavramların hepsini temel almaktadır. Bu nedenle de bir yönetim modelinden çok bir yaşam felsefesi olarak da kabul edilmektedir.

Toplam Kalite Yönetimi felsefesinin merkezinde insan yer almaktadır. Toplam Kalite Yönetimini diğer yönetim anlayışlarından ayıran en büyük özelliği insana değer vermesi ve her şeyin insanla gerçekleştirilebileceğine inanmasıdır. TKY insan gücünü bir kurumun en değerli varlığı olarak görmektedir. Bu nedenle bu felsefeyi uygulayan kurumlarda insana saygı, çalışanın katılımı, gelişimi ve mutluluğu ilk öncelik olarak görülmektedir (Erdoğan, 2006: 68).

### **2.3. Toplam Kalite Yönetiminin Tarihsel Gelişimi**

Kalite konusu ve kavramı tarih boyunca insanoğlu tarafından sürekli incelenmiş ve önem kazanmış bir konudur. Eski Mısırlılar anıt mezarların yapımında kullandıkları taşların uygun bir biçimde yontulmasına ve birleştirilmesine özen göstermişlerdir. Ortaçağ Avrupa'sında yetişen zanaatçılar, hem imalatçı ve hem de kalite denetçisi olarak iki görevi birden yerine getirmişlerdir. Selçuklular döneminde Ahilik ve Loncalar, kalitenin korunmasında çok önemli bir görev yapmışlardır. Osmanlı II. Beyazıt tarafından çıkarılan "Kanunname-i Bursa" da satılan malların belirli kalite özellikleri taşıması gerektiği belirtilmektedir (Tekin, 2004:2).



II. Dünya Savaşı' nı izleyen yıllarda Amerikan endüstrisi hızlı bir değişim yaşamaya başlamış, bu değişim sosyal değişimle bütünleşirken hizmette, üretimde önemli farklılıklar görülmüştür. Ancak Amerikalıların kısa dönem kar anlayışları, sistemin Amerika' da başarılı olmasını engellemiştir. Bu dönemde, II. Dünya Savaşından payını almış olmanın hezimetıyla yoğun bir bilimsel çalışma ve arayış içine girmiş olan Japon endüstrisi de kendisine çıkış yolları aramaktaydı. Bu yollardan bir tanesi Amerikan bilim adamlarından faydalanmak düşüncesi idi. 1950' de Japon Bilim Adamları ve Mühendisler Birliği tarafından Japonya' ya davet edilen W.Edward Deming' in Japonlara kaliteyi öğrettiği kabul edilmektedir (Özdemir, 2000).

Kalite antik çağlardan beri her zaman diliminin kendi koşulları ve özellikleri çerçevesinde mimariden mühendisliğe, üretimden ticarete kadar çeşitli sahalarda ele alınmış ve üzerinde durulmuş bir kavramdır. Ancak 20. yüzyıldan sonra modern anlamda ele alınan “İstatistiksel Kalite Kontrolü” ve “ Toplam Kalite Kontrolü” teknikleri ile birlikte gelişmiş “ Toplam Kalite Yönetiminin” kurulmasıyla da yönetim sistemleri içerisinde yer almaya başlamıştır (Demirkan, 1998: 33).

#### **2.4. Toplam Kalite Yönetimi Felsefesi**

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

Bu felsefede kalite geliştirme faaliyetleri sona ermeyecek bir süreç olarak görülür. Sürekli gelişme, durum veya seviye ne olursa olsun onu daha ileriye götürmek, iyileştirmek ve geliştirmek olarak tanımlanır. Burada hedef, belirli bir standardı tutturmak değil, seviyeyi sürekli ve hızlı bir tempoda geliştirmektir (Demirkan, 1997).

**Tablo 1****Toplam Kalite Yönetimi ve Geleneksel Yönetimin Karşılaştırılması**

| <b>Geleneksel Yönetim</b>         | <b>Toplam Kalite Yönetimi</b>          |
|-----------------------------------|----------------------------------------|
| Spesifikasyonlara uygunluk.       | Müşteri memnuniyeti ve başarı.         |
| Öğrenciyi kontrol et.             | Oto-kontrol.                           |
| Kaliteyi sistem tanımlar.         | Kaliteyi müşteri tanımlar.             |
| Öğrenci pasiftir.                 | Öğrenci aktiftir.                      |
| Kalite arızalarının sık kontrolü. | Önemeye odaklanmış sürekli iyileştirme |
| Maliyet yönlendirmeli.            | Sonuç yönlendirmeli.                   |
| Bütçenin yönlendirdiği planlar.   | Planın yönlendirdiği bütçe.            |
| Sistem çalışırsa değişme.         | Sistem çalışırsa değiş.                |
| Kalite gerçeklerden sonra gelir.  | Kalite süreklidir ve planlarla başlar. |
| Değişim pahalıdır.                | Değişim karlıdır.                      |
| Eğitim masraflıdır.               | Eğitim karşılığını öder.               |

(Kaufman ve Zahn,1993)

**2.5. Toplam Kalite Yönetiminin İlkeleri**

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

İyileştirmenin başlangıç noktası iyileştirmeye olan ihtiyacın fark edilmesidir. Bu ihtiyaç fark edilmiyorsa, iyileştirmeye de ihtiyaç yoktur. Bu anlamda olanla yetinmek, mevcut durumu kabullenmek ve olumlu olabilecek alternatif arayışlarına girmemek Kaizen’ in tamamıyla karşı olduğu durumlardır. Dolayısıyla Kaizen’ de problemlerin bilincinde olma tanımlayabilme ve çözümü için çeşitli araçların

kullanılması esastır. Problemin çözümlenmesiyle birlikte iyileştirme her defasında daha ileri düzeye ulaşır ve ulaşılan düzey standartlaştırılır (Yatkın, 2004: 39).

Sürekli iyileştirme için on temel yönetim görevinin benimsenmesi gerekir (Alacadağlı ve Yavuzyiğit, 1999: 101):

1. Kalite iyileştirmesinin bir sistem olarak kabul edilmesi,
2. Bu sistemin tanımlanarak, tüm çalışanlara benimsetilmesi,
3. Sistemin analiz edilmesi,
4. Sistemin iyileştirilmesi için astlarla birlikte çalışılması,
5. Sistemin kalitesinin ölçülmesi,
6. Sistemin kalitesinin sürekli iyileştirilmesi,
7. Kalite iyileştirmeden sağlanan kazançların ve müşteri memnuniyetinin ölçülmesi ve izlenmesi,
8. Kalite kazançlarının sürekliliğini sağlayıcı adımların atılması,
9. İyileştirme çalışmalarının sistemin bütününe yaygınlaştırılması,
10. Öğrenilenlerin ve deneyimlerin başkaları ile paylaşımı.

Toplam Kalite Yönetiminin İlkelerinden “Müşteri Odaklı Organizasyon” ilkesine eğitim açısından bakıldığında müşteri kavramı yerine “paydaş odaklılık” veya “hizmetten yararlananların memnuniyeti” kullanılabilir. Kamu hizmetlerinin tamamı için “vatandaş odaklılık” müşteri kavramının yerini alabilecek bir kavram olabilir. Kaldı ki burada geçen müşteri sözcüğü, bizim basit olarak anladığımız anlamda para karşılığı mal ya da hizmet alan kişi olmaktan çok öte anlamlar taşımaktadır. Kalite konusunda; müşteriler hizmetin tasarlanmasında kaynak kişiler ve değerlendirilmesinde ise doğal denetçiler konumuna gelmektedir (MEB, 2005: 15).

TKY sürecinde yer alan sürekli iyileştirme, soruların analiz ve çözümü, ekip oluşturma, hedefleri belirleme ve kalite sağlama gibi görevlerin örgüt çapında yayılımının sağlanması ancak tüm çalışanların katılımı ile gerçekleştirilebilir. Günümüzde çalışanlar, kendilerini ilgilendiren her türlü kararın görüşülmesine ve

sonuçlandırılmasına aktif olarak katılarak, düşüncelerini ifade etmek ve fikirlerinin dikkate alındığını bilmek istemektedirler. Bu nedenle çalışanların, yönetim faaliyetleri de dâhil olmak üzere tüm çalışmalara tam katılımın sağlanması, onların inisiyatiflerini ve yaratıcılıklarını ortaya koyabilmeleri açısından önemlidir (Şimşek, 200: 55).

Okullarımızda öğretmenlerimizin işyerine yönelik olumlu duygular besleyebilmeleri onların yönetim sistemine katılımları ile sağlanacaktır. Toplam Kalite Yönetimi demokratik ve katılımcı yaklaşımı geliştirecektir (Hergüner, 1998: 19).

Çalışanların tam katılımı üst yönetimin yaklaşımıyla doğrudan ilgilidir. Üst yönetimle birlikte kurumda görevli ilk amirlerin de çalışanlara rehberlik etmeleri, iletişimi güçlendirip, yüksek moral sağlamaları, grup çalışmalarını ve öneri sistemini desteklemeleri ve en önemlisi takım bilincinin oluşmasını ve paylaşımı sağlamaları büyük önem taşımaktadır (MEB, 2005: 17).

Kurumun kültürü her şeyden önce vizyon sahibi yöneticilerin çalışanlarla birlikte belirledikleri amaç ve hedefler ile görev ve sorumlulukların çok iyi belirlendiği (iş tanımları) çalışma prensipleri çerçevesinde oluşmaktadır. Bu anlamda, kurum kültürü, bir kurumda çalışanların davranışlarını yönlendiren normlar, tutumlar, davranışlar, değerler, inançlar, alışkanlıklar ve iş yapma sistemleri vb. olarak tanımlanmaktadır. Yani kurum kültürü bir dizi sembol, tören ve mitten oluşur. Böyle oluşan kurum kültürü kurumda çalışan herkesin yaşam biçimi haline dönüşmektedir. Toplam Kalite Yönetiminde bu kültür, kalite ile zenginleşerek iş yerinde sürekli teneffüs edilen yeni bir hava oluşturur (MEB, 2005: 18).

Liderlik kavramının literatürde pek çok tanımı yapılmıştır ve hala yapılmaktadır. Çok kapsamlı bir kavram ve çeşitli bilim dallarının da inceleme konusu olması bu çeşitliliği artırmaktadır. Fakat en sade tanımıyla liderlik insanları etkileyebilme gücüdür. Daha genel anlamda liderlik, örgütün amaçlarına ulaşabilmek için takipçilerinin istekli katılımını sağlayan sosyal etki sürecidir. Diğer bir tanım ise;

belirli durum ve koşullar altında amaca ulaşmak için başkalarının davranış ve eylemlerini etkileme sanatıdır. Diğer bir ifade ile, bir şeyi başkalarına benimsetmek suretiyle yaptırabilme gücüne sahip kişi olan lider ile izleyiciler arasında belirli durumlarda ortaya çıkan ve etkileşim şeklinde ifade edilen karşılıklı ilişkiler bütünüdür (Şimşek ve diğerleri, 1998: 138).

Her kurum ve kuruluş insanı merkeze koymak ve onun etrafında gelişimi sağlamak durumundadır. İnsanı dışlayan hiç bir kurum başarılı olamaz. Bu sebeple kurumların önce çalışanlarını tatmin etmeleri gerekir. Kaliteyi sağlamak nihai anlamda müşteriye ve çalışanı tatmin etmekten geçer. Çalışanın tatmininde de insan kaynakları yönetimi büyük önem kazanmaktadır. Sadece süreçlere odaklanma ve ürün ve yöntemin niteliğine etki edebilecek unsurlarla ilgili normlar, prosedürler ve teknikler geliştirme, Toplam Kalite Yönetiminin gerçekleşmesini sağlamaz. Bu anlayışla yönetime yaklaşmak gelişimi sürekli kılmaz. Gelişimin sürekli olması, kalitenin yakalanması ancak kurum içinde “birey kalitesi”nin geliştirilmesi ile mümkündür (MEB, 2005: 19).

Süreç performansını geliştirmede temel amaç, işlem basamaklarının azaltarak, B.Gates’in ifadesi ile “ışık hızında hizmet üretme” yi gerçekleştirmek ve süreç bazında işlemlerdeki hataları ortadan kaldırarak sıfır hataya ulaşmaktır. Bu anlayışta süreçler sürekli sorgulanmakta, tanımlanmakta, değişkenlik ölçülmekte, değişkenliğin normal olup olmadığı saptanmakta ve gerektiğinde düzeltici işlemler uygulanarak süreç geliştirilmektedir. Böylece sonuç odaklı değil, süreç odaklı bir yönetim anlayışını sisteme hâkim kılarak sıfır hatalı üretimi gerçekleştirmek mümkün olmaktadır (MEB, 2005: 21).

## **2.6. Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi**

Eğitimde kalite denildiği zaman, eğitim sisteminin beğenilmesi, kusursuzluğu, insanların yenilikleri izleyebilme bilgi ve becerisine sahip olması, kısaca, bu davranışları gösteren insanların yetiştirilmesi akla gelmektedir. Eğitimde kalite, eğitimin kullanma amaçlarına uygunluğu ve mezuniyet sonrasında iş

dünyasında oluşan işveren taleplerinin öğrencilerce yerine getirilmesi, öğrenci performansı, deneyimi ve teorik-uygulamalı bilgi donanımıdır (Yıldırım, 2002).

Eğitimde TKY'nin uygulanması özellikle 1990'lı yıllardan sonra gerçekleşmiştir. İşletmelerde başarılı sonuçlar veren toplam kalite ilkeleri yavaş yavaş eğitim kurumlarında da uygulanmaya başlanmıştır. Günümüzde, gerek ülkemizde gerekse de ABD, Avrupa ve Japonya'da sayısız okul, eğitim süreçlerinde toplam kalite yönetimi uygulamasını yürütmektedir (Özdemir, 2005).

Eğitimde TKY, çevre ile etkileşim içerisinde, çevrenin ihtiyaçlarını takip eden, okulu etkileyen unsurları dengede tutan, değişime açık, okul içinde öğretmen, öğrenci ve personel arasında ahengi sağlayan, iyi ilişkiler kuran, demokratik, anlayışlı, statükocu olmayan geniş görüş açısına sahip, eldeki kaynakları rasyonel kullanan bir yönetim felsefesidir (Şimşek, 2000).

Eğitimde Toplam Kalite Yönetimini, Dahlgaard ve diğerleri kısaca şöyle tanımlıyor. “Bütün işgören ve öğrencilerin aktif bir şekilde katıldığı sürekli iyileşmeler ile artan müşteri tatmininin karakterize ettiği bir eğitim kültürü.” Eğitimde toplam kalitenin varlığından söz edebilmek için bu tanımda da belirtildiği gibi herkesin katılımı, sürekli iyileşme ve müşteri odaklılık esastır. Bunu desteklemek üzere, ayrıca, yönetimin kararlılığı ve liderliği, gerçeklere dayalı olma ve ölçüm, toplam kalite eğitim ve insan kaynaklarının etkin yönetimi gereklidir (Köksal, 1998: 53).

Eğitimde TKY uygulaması sonucunda esnek ve yaratıcı düşünce biçimi gelişmekte, sürekli gelişim birincil amaç olmakta ve sonuçta organizasyon kültürü değişmektedir. Bu yönetim anlayışının eğitim kurumlarında uygulanabilmesinde, öncelikle üst yöneticilerin Toplam Kalite Yönetimi felsefesini benimsemeleri ve uygulamaya destek vermeleri gerekmektedir. Eğitim yöneticileri, astlarına güven duymalı, kalite konusunda bazı yetkilerini devretmeleri gerekmektedir. Yetki devri ve kaynak kullanımında esneklik sağlanman, performans yönlü kültürü geliştirmeyi kabul eden bu yönetim anlayışının temel taşlarıdır (Bulut, 1998:69).

Hem örgüt içindekileri (öğretmen ve öğrencileri) hem de örgütün hizmet verdiği toplumsal çevreyi müşteri olarak algılamak ve bu kesimlerin doyumunu gözetmek TKY’ nin en önemli özelliğidir. O halde öğrencilerin ve öğretmenlerin gerçek performanslarını ortaya çıkarmak, onların duygusal ve düşünsel tepkilerine duyarlı bir yönetim felsefesini gerekli kılmaktadır. Bu durum eğitsel etkinliklerde yaratıcılığı ve üretkenliği olumlu yönde etkileyecektir (Başkan ve Aydın, 2000: 53-54).

Quong ve Walker (1996) TKY’nin en azından okullar hakkında fikir açılımının yeni bir yolunu ve öğrenmeyi geliştirmeyi yeniden yapılandırmak için bir seçenek sunduğunda fikir birliğine vardılar. Bununla birlikte onlara göre prensipte birçok okul zaten TKY’ni kullanmakta olduğunu iddia edebilir. Bu yönetim anlayışının gerekliliğine inanarak öğrencilerinin ihtiyaçlarına odaklandıklarını ve sürmekte olan iyileştirme ve işbirliğine önem verdiklerini söyleyebilirler. Çoğu durumda bu kesinlikle doğru da olabilir, ancak çoğu okul idarecisinin bu prensiplere sözde bağlılık gösterdikleri de bir gerçektir ve eğer dikkatlice incelenirse okullarında değişim olduğuna dair çok az delil görülebilir.

Eğitim, öğrenimin yaşamımıza kalite kattığını anladığımız süreçtir (Glasser, 1999: 186). Eğitimde TKY ile birlikte öğrencilerde yüksek başarıya duyulan istek, sevgi ve saygı artmakta, eğitim konuları sevilmede, konular hakkında ayrıntılı bilgiler öğrenmeye karşı oluşan talep artmaktadır (Bulut, 1998: 70).

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

nelerin öğretileceği Talim Terbiye Kurulu ve öğretmenlerce değil, o eğitimin sonuçlarını kullanacak sektörlerce ve eğitimin hedef kitlesince belirlenmesi günümüzde bir zorunluluk olarak ortaya çıkmaktadır. Ancak değişime hazırlıklı olmak, hatta değişimi yönetmek görevi, büyük ölçüde okul sisteminin dinamik bir parçası olan ve önderlik görevi üstlenen yönetici ve öğretmenlere düşmektedir. Bu dönüşümlerin gerçekleştirilmesinde TKY’ den bir araç olarak yararlanılabilir (Bayrak ve Ağaoğlu, 1998: 24).

TKY’ de kaliteyi sağlamak ve arttırmak için, sistemin tamamı değerlendirilir. Bu, sorunlara yaklaşımda olumlu sonuçlar verir. TKY’ de, müşteri kavramı, iç müşteri ve dış müşteri olarak ikiye ayrılmaktadır. Okulların iç müşterisi öğrenciler ve öğretmenlerdir. Okulların dış müşterileri veliler, mezunlar, iş çevreleridir. TKY’ nin uygulandığı eğitim örgütlerinde piyasanın talebi ön plana çıkmaktadır. Eğitim yönetiminde devlet tarafından önceden belirlenen davranışlar ve amaçlar ön plandadır (Doğan, 2002: 41).

Eğitim sisteminin TKY anlayışıyla yönetilmesi durumunda kurumsal açıdan; (Çetin ve Gülseren, 2003: 17–18)

- Kaynakların etkili ve verimli şekilde kullanımının sağlanması,
- Eğitim personelinin ekip çalışması anlayışı ile ve sürekli kendini yenileyerek, artı değer yaratmada grup dinamizminin oluşturulması,
- Öğrenen birey, öğrenen organizasyon felsefesinin yerleştirilmesi,
- Çocuklarımızın ve gençlerimizin iyi insan, iyi meslek adamı ve iyi vatandaş olarak yetişmelerinin yanında, çevreleriyle ve dünya ile rekabet edebilme becerisini kazanmaları,
- Bilgiye önem verilmesi, bilginin üretilmesi, paylaşılması yanında bilgi ve teknolojinin etkin kullanılması,
- Hizmetin gerek üretiminde, gerekse tüketiminde rol alan “insana” değer verilmesi ve bireyin toplumla birlikte değerlendirilmesi,



- Eğitim hizmetlerinden yararlananların beklentileri karşılanarak memnun olacakları kaliteli bir eğitim hizmeti sunulması,
- Merkez ve taşra teşkilatında hizmet alan ve hizmet veren tarafların oluşturacakları kurullar ve ekiplerle yönetimde katılımcı bir yaklaşımın gerçekleştirilmesi,
- Kurumsal anlamda demokratik kültürün oluşumuna katkıda bulunulması,
- Süreçlerin Rasyonelleştirilmesi,
- Kurumun süreçlerinin sürekli sorgulanarak hataların saptanması ve önlem alınması,
- Hizmet sunumunun güvenilir ve güncel olması,
- Uygun bir kurum kültürünün oluşturulması,
- Her okulun kalite kurulu, kalite geliştirme ekibi ve kalite çemberleri aracılığı ile sorunlara çözüm getirilmesi sağlanmış olacaktır.

Toplam Kalite Yönetimi uygulanan okullarda kalite konseyi, Kalite Geliştirme Ekipleri ve Kalite çemberleri olacağından sorunlarını kendileri çözme yoluna gideceklerdir. Yalnızca derse girip çıkma dışında okuldaki sorumlulukları paylaşan öğretmenler sorunların çözüldüğünü görüp, kendi katkılarının göz ardı edilmediğini fark ettiklerinde çalışma istekleri artacaktır (Hergüner, 1998: 19).

TKY'nin eğitime geçişi büyük bir çabayı gerekli kılmıştır. TKY işletmelerde kullanılan bir yöntemdir. Bu nedenle eğitim kurumları her çıkan yeni yönetim şeklini işletmelerden almıştır. Bu yeni yönetim anlayışının da gelip geçici bir moda olduğu düşünülmüştür. Bu nedenle TKY'nin okullarda uygulanması büyük bir çaba ve desteği gerektirmiştir. Bu çaba ile Deming'in 14 ilkesi eğitime uyarlanmıştır ( Elma ve Demir, 2000). Bu ilkeler;

- Sürekli yaratıcılık,
- Yeni felsefeyi uygulamak,
- Toplu denetimlerden vazgeçmek,
- Değerine göre bilinçli uygulamak,

- Üretim ve hizmet sistemini sonsuza kadar sürekli iyileştirmek,
- Kurum eğitimine önem vermek,
- Kurum liderliği ile iş yaşamındaki engelleri yok etmek,
- Kaygıyı başarmak için kullanmak,
- Amaçlar arasındaki engelleri yok etmek,
- Sloganlar seçmek ve iş gücü için övünmeleri engellemek,
- Liderlerin kendileri ile övünmelerini engellemek,
- Kurumda eğitim programı geliştirmek,
- Değişimi tamamlamak için eyleme geçmek

## 2.7. Türk Eğitim Sisteminde TKY Uygulamaları

Dünyada ve Türkiye’de eğitimin kalitesine ilişkin standartların konulması ve geliştirilmesi görüşü giderek yaygınlaşmaktadır. Ancak sistemin en stratejik unsurunun insan olması, endüstri sektöründen farklı olarak eğitim-öğretim sürecinin standartlaşmasını güçleştirmektedir. Öte yandan bireye kazandırılan bilgi ve becerilerin davranışa dönüş türünü ölçmek oldukça güçtür (Türkmen, 2006: 39).

MEB sisteminde TKY anlayışının yaygınlaştırılmasının amaçları şunlardır: (MEB, 2002d).

1. Eğitim sistemi içinde doğrudan ya da dolaylı olarak bulunan herkesin eğitim sürecini sahiplenmesi ve bu sürecin anlaşılmasını sağlamak,
2. Eğitim hizmetini üretenlerin kendilerini yönetmeleri için gereksinim duydukları anlayışları, araçları, yöntem ve teknikleri tanımalarını sağlamak,
3. Eğitim sistemi içinde yer alanlara, daha etkili bir eğitim hizmeti üretmeleri için, bilgili ve deneyimli olanlardan yardım alma fırsatı yaratmak,
4. Eğitim sisteminde yer alanlara, insanların ve kullanılan araçların öncekilerden daha nitelikli olduğu anlayışını kazandırmak,
5. Eğitim sistemi içinde yer alan herkesin eğitim sürecini geliştirmesini sağlamak,

6. Eğitim sistemi içinde yer alan herkese başarının paylaşımı için beklenti ve fırsatları ortaya koymak,
7. Eğitim hizmeti üretenlerde kalite araçlarının kullanımını ve anlaşılmasını sağlamak; planlama yapma, harekete geçme döngüsünün işe koşulmasını gerçekleştirmek

Yanar (2002: 56), okullarda TKY' nin uygulanmasındaki belli başlı zorlukları şöyle sıralamaktadır:

- Mevcut yasa ve yönetmelikler öğretmenleri ders görevlerinin dışında okulda tutmaya yeterli değil,
- İşgörenlerin iş doyumlarının yeterli düzeyde olmaması,
- TKY' nde geçen bazı kavramların itici/sevimsiz gelmesi,
- TKY felsefesinin tam olarak anlaşılmamış olması,
- TKY terminolojisindeki bazı sözcüklerin (vizyon, misyon, değerler, ilkeler ve politikalar vb.) tam olarak anlaşılmamış olması.

## 2.8. Okul Gelişim Modeli

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

Okul gelişim planlaması, okul toplumu tarafından bütün öğrencilerin, hem bütünsel olarak gelişmesi ve akademik başarı bakımından kaliteli bir eğitimi aldığını garanti etmek ve okulun işleyişine yön vermek için üstlenilen bir süreçtir (Danimarka Eğitim Bakanlığı, 2005: 1).

Plânlı Okul Gelişim Modeli ile paylaşımcı yönetim anlayışı ve işbirliğine dayalı çalışma sistemi benimsenmiş, sürekli olarak kendi kendini değerlendiren, değerlendirme sonuçlarına ve iş hayatındaki gelişmelere göre plânlı ve sürekli gelişim anlayışını benimseyen bir okul yapısı amaçlanmıştır. Plânlı okul gelişim modeli ile; yerel düzeyde eğitim ihtiyaçlarını belirleyen, ihtiyaca uygun modüler program geliştiren, çevrenin katılım ve işbirliğini sağlayan, yerel düzeyde yetki ve insiyatif kullanan, öğrencileri iş hayatı ve yüksek öğrenim seçenekleri hakkında bilgilendiren, mezunlarını izleyen, mevcut kaynaklarını etkili ve verimli kullanan, yeni kaynaklar yaratan, personelin sürekli eğitimini sağlayan, yaşam boyu eğitim felsefesini ve tam gün, tam yıl çalışma prensibini benimseyen bir okul yapısı gerçekleştirilmiştir (Erhun, 2003: 108).

Okul Gelişim Modeli, okullarda TKY anlayışını yerleştirmek ve Türk Eğitim Sisteminde okul yönetimlerine “sürekli gelişme, ekip çalışması, kararlara katılım, planlama, sürekli eğitim, hedef kitlenin beklentilerini, isteklerini belirleme” TKY felsefesinin temel kavramlarını uygulamaya dönük olarak nasıl yapılacağını gösteren bir süreçtir (MEB, 2002a:5).

Plânlı Okul Gelişimi’nde Okul Gelişim Süreci Basamaklarının uygulanması esastır. Okul Gelişim Süreci Basamakları, okulun fiziki kaynaklarını ve insan kaynaklarını geliştirerek eğitimin niteliğini ve Öğrenci başarısını artırmayı amaçlayan sistematik bir süreçtir. Bu süreç, okulda iyi bir plânlama ve koordinasyonun kurulup yerleşmesini gerektirir (MEB, 2002a: 5).

Okul gelişim planı okulun etkili bir kurum hâline getirilmesi için önemli bir araçtır. Okulun belirlediği stratejik amaçlarına ve hedeflerine ulaşabilmesi için bir yol haritası niteliği taşır. Okul içinde eğitim ve öğretimin niteliğini güvence altına alır. Plan, okulun etkililiğinin geliştirilmesi için dikkatleri doğrudan hayati nitelik taşıyan stratejik amaçlara ve hedeflere yöneltecektir. Okul gelişim planı, okul toplumunun hayal gücünün ve bu gücün eyleme dönüştürülebilmesinin gerektirdiği yeterliklerin yerinde ve zamanında kullanılmasıdır (MEB, 2007: 10).

Okul Geliştirme Planı birincil olarak okulca kullanılacak bir çalışma belgesidir. Okulun performansının mevcut seviyelerine dair analizini, mevcut eğilimlerin ve gelecekteki etmenlerin okulu nasıl etkileyebileceğinin değerlendirilmesi ve gelecek dönemdeki iyileştirmeler için belirlenmiş öncelikleri ve hedefleri temel alacaktır (Danimarka Eğitim Bakanlığı, 2005: 1).

Okul gelişim planı, okulun eğitim felsefesinin, hedeflerinin, bu hedeflerin nasıl gerçekleştirileceğinin kamuoyuna bildirimidir. Okul gelişim planı; okul çalışanlarını, mekânlar ve materyal, zaman, finansman, etkinlikler, öğrencilerle ilgili süreçler (öğrenci değerlendirmesi, bireysel gereksinimler, gelişim kayıtlarının tutulması vb.), öğretmenin yapacağı hazırlıklar, ev ödevleri, disiplin, okul-veli ilişkilerinin düzenlenmesi, programın tüm öğrenciler için eşit koşullar taşıması, sağlık ve güvenlik, sosyal ve kültürel uyum vb. öğeleri kapsamalıdır (MEB, 2007: 10).

Okul gelişim planı, esasen okulun geleceğini şekillendirmede okulla ilgili tüm tarafları bir araya getiren bir işbirliği sürecidir. Geniş manada müdür ve öğretim kadrosunun işbirliğine dayandığından okul topluluğundaki anahtar paydaşların uygun şekilde fikirlerinin alınmasını da içermelidir: Mütevelli heyeti/Hamiler, Yönetim Kurulu, destek kadrosu, veliler, öğrenciler, yerel toplum ve Eğitim ve Bilim Bakanlığı (SPDI, 2009).

## **2.9. Okul Gelişim Süreci Basamakları**

Okul gelişim süreci birbirini takip eden basamaklardan oluşmaktadır. Bu basamaklara genel olarak baktığımızda bunların; plânlama, uygulama, değerlendirme, düzeltme ve tekrar plânlamaya dönüş biçiminde olduğunu görürüz. Her basamağa ilişkin işlemler tamamlandıktan sonra bir diğer basamağa geçilmelidir. Bu; yapılacak çalışmaların birbirini takip eder şekilde kurgulanmasından kaynaklanmaktadır. Her basamak bir sonraki basamağın hazırlık aşamasıdır. Bu nedenle, sürecin sıralamasında değişiklik yapmak veya bazı bölümlerini özellikle

stratejik planlama basamağını göz ardı etmek okul gelişiminde istenilen amaca ulaşmayı engelleyecektir (MEB, 2007:8).

Okul gelişim süreci basamaklarının ilki Okul Gelişim Yönetim Ekibi'nin kuruluşudur (Şekil-1). OGYE, okul toplumunu oluşturan birimlerin tümünü temsil edecek şekilde, demokratik bir seçimle kurulur. Bu seçim, bütün nitelikleri ile gerçek bir seçim özelliği taşır (MEB, 2007).

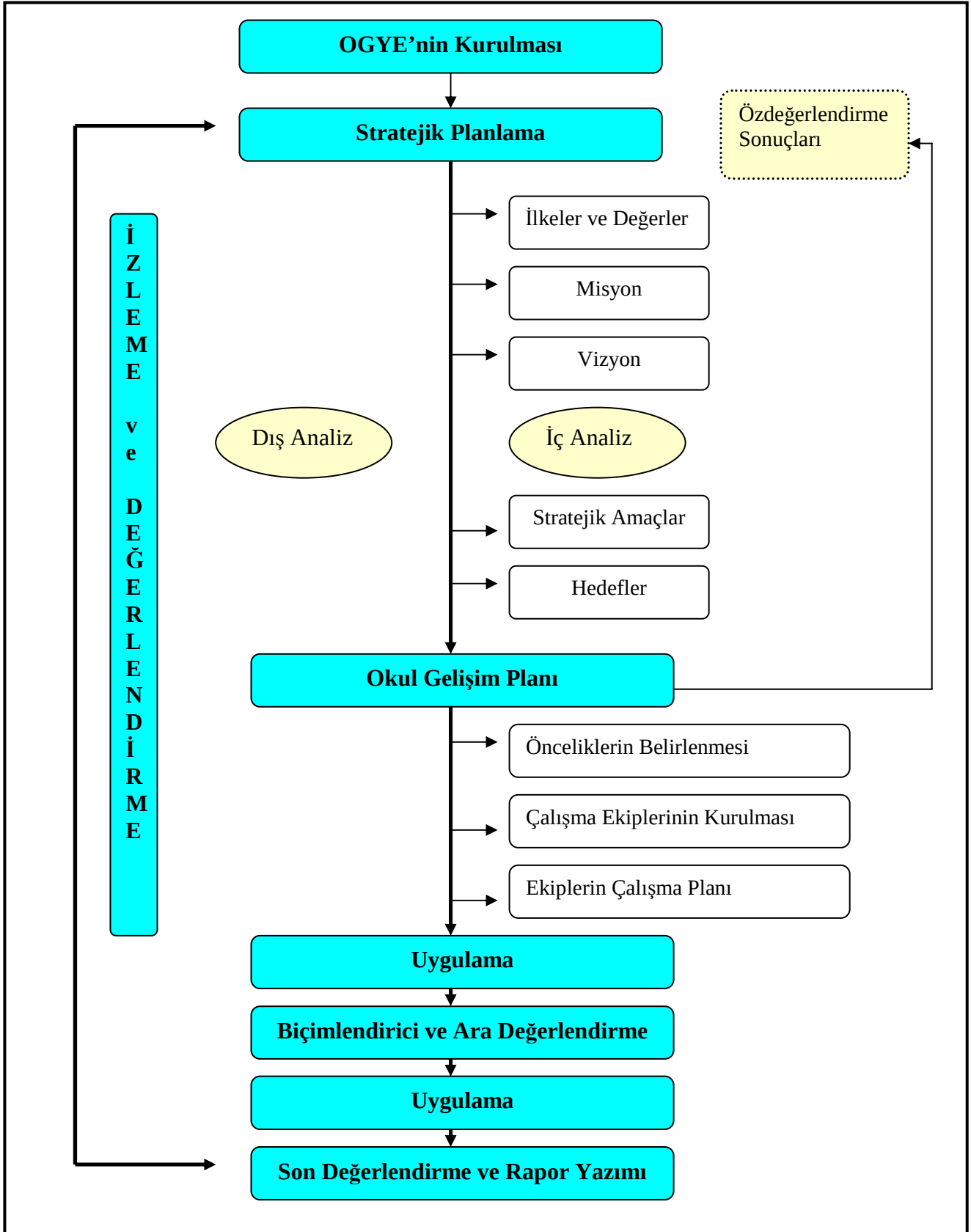
Okul gelişim süreci basamaklarının ikinci basamağı stratejik planlamadır (Şekil-1). Stratejik planlama, bir kurumun iç ve dış çevresini inceleyerek güçlü ve zayıf yönlerini, fırsatları ve tehditleri belirlemesi, temel yeterliklerini kullanarak stratejik üstünlüğü nasıl sağlayacağını belirlemesi sürecidir (Eren, 2002: 28).

Etkin bir planlama süreci tüm başarılı organizasyonların olmazsa olmaz özelliğidir. Okullarla ilgili bu süreç şunları içerecektir: (Danimarka Eğitim Bakanlığı, 2005: 1)

1. Okulun değerler sisteminin, kültürünün ve amaçlarının onaylanması;
2. Okulun mevcut durumunun, güçlü yanlarının, öğrenme ve öğretmenin kalitesinin iyileştirilme alanlarının ve gelecek üç yılda okulun yönetimi ve geliştirilmesini etkileyecek çeşitli etmenlerin değerlendirilmesi;
3. Kaynakların ve bunların yönetiminin beklenen seviyeleri;
4. Belirlenmiş sene zarfında okulun ne elde etmek istediği (genellikle gelecek performans için ölçülebilir hedefler cinsinden ifade edilir);
5. Bu kazanımların nasıl elde edilmesinin planlandığı; ilerlemeyi ne zaman ve nasıl ölçeceği.

Stratejik planlama, stratejik yönetimin ilk aşaması olan formülasyon safhasıdır. Stratejik planlama “bir organizasyonun ne olduğunu, ne yaptığını ve bunu niçin yaptığını şekillendiren ve bu sürece rehberlik eden temel karar ve eylemleri üreten disiplinli bir çalışma” olarak tanımlanabilir (Bryson, 2004:6).

Şekil-1 Okul Gelişim Süreci Basamakları



Okulda stratejik planlama, okulun gelişim hedeflerini belirleyen, bu hedeflere ulaşmada izlenecek stratejileri ortaya koyan ve okula vizyon kazandıran bir plandır. Bu özellikleri ile stratejik plan okulda yapılacak çalışmalara yön verecek, önceliklerin belirlenmesine yardımcı olacak ve okulun sürekli gelişimini güvence altına alacaktır. Ayrıca; stratejik plan içerisinde okulun vizyonu, misyonu, değerleri ve değerlendirme ölçütleri bulunacağı için okul gelişiminden amaçlanan da açığa çıkacaktır. Bütün bu özellikleri ile okulun stratejik planı, adeta okulun yol haritası işlevini görecektir. Okulda stratejik planın oluşturulabilmesi için aşağıdaki soruların yanıtlanması gerekmektedir (MEB EARGED, 2002).

- Nasıl bir okul, nasıl bir gelecek tasarlıyoruz?
- Okula özgü senaryolar üretebiliyor muyuz?
- Okulun stratejik profili (Okul diğer eğitim kurumlarına karşı kendini nasıl tanımlıyor ve tanıtıyor?) nedir?
- Okulun stratejik hedefleri nelerdir?
- Kritik başarı faktörleri nelerdir? Okul olarak hedefleri (Burada misyonun ölçülebilir başarı göstergelerine dönüştürülmesi gerekir.) nelerdir?
- Bu hedeflerin somut göstergeleri (performans göstergeleri) neler olacaktır?

Okul için oluşturulan bir stratejik planının ise ayırt edici dört özelliği vardır (Aksu, 2002: 29):

- Uzun dönemli olması
- Bütünleştirilmiş bir anlayışla okulun geleceğinin tasarlanması
- Okulun dışındaki dünyanın gelecekteki eğilimlerinin dikkate alınması
- Okulun var olan ve gelecekte olabilecek kaynaklarının dikkate alınması

Okul stratejik planı, en az beş yılı kapsayacak şekilde hazırlanmalıdır. Stratejik plan 5 yılda bir, Okul Gelişim Planı ve Okul Gelişim Raporu ise her yıl için hazırlanmalı ve ilgili birimlere gönderilmelidir (MEB, 2007:27).



Stratejik planlamada okulun misyon ve vizyonunu geliştirmesi beklenir (şekil-1). Misyon, bir kuruluşun varlık sebebidir; kuruluşun ne yaptığını, nasıl yaptığını ve kimin için yaptığını açıkça ifade eder. Misyon bildirimi stratejik planın diğerk kısımlarına da temel oluşturur. Okulun misyon bildirimi, okulun çalışma alanlarını (ilköğretim, genel lise, meslek lisesi vb.) faaliyet alanlarını, hizmet sunduğu gruplara (öğrenci, veli toplum vb.) karşı olan sorumluluklarını, benimsediği yönetim, eğitim ve öğretim yaklaşımlarını ve değerlerini tanımlayan kalıcı bir açıklamadır (MEB, 2007:40).

Okulun misyonu doğrultusunda analiz yapılır, stratejiler geliştirilir. Misyon, stratejik yönetim sürecinde stratejik analiz sürecinden tanımlanması gereken ve yapılacak analizlere ışık tutacak bir başlangıç noktası olarak düşünölebildiği gibi, aynı zamanda bir sonuç da olabilir (Ölgen ve Mirze; 2004).

Vizyon, okulun eylem planına ışık tutmalıdır. Bir eylem planı geleceğe odaklanmamışsa amaçsızdır. Stratejik doğrultusu bulunmayan eylem bir örgütö yalnızca daha derine batırır. Eğer bir lider bunu kavramayı başaramazsa, örgüt başarı dalgasını yakalamak için bir yönetim modasından diğerk yönetim modasına savrularak bitmek tükenmek bilmeyen rasgele sözde değişimlere mahkûm olur. Eğer strateji ile desteklenmiyorsa, yeni tarzda yürömek, başarıya giden yola değil, çıkmaz (Sullivan ve Harper, 1997).

Okulun mevcut güçlü ve zayıf yönlerinin ortaya çıkması için durum analizi yapılması gerekir. Okulun mevcut güçlü ve zayıf yönlerinin ayrıca olası fırsat ve tehditlerin açıkça analiz edilmesi ve bilinmesi yöneticinin stratejik seçimlerini güçlendirecektir. Yönetim, güçlü ve zayıf yönlerini, fırsat ve tehditlerini analiz ederek mevcut ve gelecekteki strateji ile politikaları değerlendirme ve yönlendirme olanaklarına kavuşacaktır (MEB, 2007: 53).

Stratejik plan hazırlanırken amaçlar oluşturulmalıdır (şekil-1). Amaçlar, okulun strateji ve planlarına yol gösteren birer unsur oldukları gibi, hedeflerin oluşmasına da

temel oluşturur. Yol gösterici ve gerçekçi amaçların oluşturulması için gerekenler (DPT, 2003):

- Amaçlar açık ve seçik olmalıdır.
- Amaçlar iddialı, ama gerçekçi, ulaşılabilir ve çekici olmalıdır. Fakat aynı zamanda sürekli geliştirilebilir olmalıdır.
- Amaçlar esnek olmalıdır.
- Amaçlar ölçülebilir olmalıdır.
- Kısa ve uzun dönemde erişilecek amaçlar birbirinden ayrılmalıdır.
- Amaçlar uygulayıcılar tarafından benimsenmelidir.
- Amaçlar motive edici olmalıdır.
- Amaçlar her düzeyde birbiriyle uyumlu olmalıdır.
- Amaçlar, misyon, vizyon ve değerlerle uyumlu olmalıdır.
- Kuruluşun misyonunu yerine getirmesine katkıda bulunmalıdır.
- Kuruluşun şimdiki durumundan gelecekteki arzu edilen durumuna dönüşümünü sağlayabilecek nitelikte olmalıdır.
- Ulaşılmak istenen noktayı açık bir şekilde ifade etmeli, ancak buna nasıl ulaşılacağını ayrıntılı olarak açıklamamalıdır.
- Stratejik planlama sürecinin daha sonraki aşamaları için bir çerçeve sunmalıdır. Hedeflerin gerçekleştirilmesinde yol gösterici olmalıdır.
- Kuruluşun öncelikleri ve durum analizi sonuçlarına göre şekillenmelidir.
- Orta vadeli bir zaman dilimini (örneğin 5 yıl) kapsamalıdır.
- Önemli dışsal değişiklikler olmadığı sürece değiştirilmemelidir.
- Belirlenen okul amaçları sonuçları etkileyecek önemli hususları kapsamalıdır.

Stratejik plan hazırlanırken hedefler oluşturulmalıdır (Şekil–1). Hedefler, stratejik amaçların gerçekleştirilebilmesi için ortaya konulan özel ve ölçülebilir alt amaçlardır. Stratejik amaçların aksine, hedefler sayısal olarak ifade edilirler ve daha kısa vadeyi (örneğin 3 ay ya da 1 yıl) kapsarlar. Bir stratejik amacı gerçekleştirmeye yönelik olarak birden fazla hedef belirlenebilir (MEB, 2007: 65).

Çalışma ekiplerinden gelen önerileri OGYE değerlendirir ve okulun koşullarına göre önceliklendirir. Öz değerlendirme ile okulun performans sonuçlarındaki güçlü ve zayıf alanların temelinde yatan süreçlere ve sisteme ilişkin faktörlere ait güçlü ve zayıf yönleri ortaya koyan rapor hazırlanır. İyileştirme ekipleri tarafından hazırlanan öz değerlendirme raporu okulun geliştirilmesine ya da yenilenmesine ilişkin bir dizi öneriye ya da eğer iyileştirme kısa vadede olanak dışı ya da çok pahalı ise, hedeflerde değişikliklere gidilebilir. Stratejik planlarda, kaynak kullanımında önemli etkileri olacak iyileştirme önerileri ve önerilen hedef değişiklikleri stratejik planların güncellenmesinde kullanılır (Conti, 1998).

Okul gelişim süreci basamaklarının üçüncü basamağı, okul gelişim planının hazırlanmasıdır (Şekil-1). Okul gelişim planı, yeni eğitim-öğretim yılının başında yürürlüğe konur. Okul gelişim sürecinin ilgili basamaklarının tamamlanarak eğitim-öğretim yılının başında okul gelişim planının uygulamaya girebilmesi için yapılacak çalışmalar bir önceki eğitim-öğretim yılının Mart ayı içerisinde başlar. Okul geliştirme çalışmaları okul, veli, çevre ilişkilerini, okulun sahip olduğu araç, gereç, donanım ve insan kaynakları alanlarını kapsar. Bunların yanı sıra öğretmenin sınıf içi etkinliklerini, öğretim yöntem ve tekniklerini, zengin bir genişlikte nitelikli ölçme değerlendirme tekniklerinin kullanılmasını (öğrenci projeleri, performans ödevleri, gözlemler, sınavlar vb.) ve alınan sonuçların işe vuruk bir biçimde gelişim hedeflerine ulaşmak için kullanılmasını da içerir. Kısaca okulda yürütülen tüm okul geliştirme çalışmaları öğrencilerin akademik, toplumsal, sportif kültürel vb. alanlardaki gelişimlerini destekleyecek şekilde yapılandırılmalıdır (MEB, 2007: 72).

Okul gelişim planı yapıldıktan sonra okul gelişim planının uygulanmasına başlanır (Şekil-1). Bu basamakta, çalışma ekipleri okul gelişim planında yer alan çalışmaları gerçekleştireceklerdir. Her bir çalışma ekibi planlamasını yaptığı çalışmanın uygulamasından sorumludur. Okul gelişim planının uygulanmasında OGYE, çalışma ekiplerine destek hizmeti verecektir (MEB, 2007: 74).

Uygulamalar yapıldıktan sonra, gözden geçirme ve biçimlendirici değerlendirme yapılır. Gözden geçirme ve biçimlendirici değerlendirme; okul

gelişim planının etkililiğini, geçerliliğini artırmak ve güncelliğini sağlamak için gerekli düzenlemeleri belirlemek amacıyla yapılacak değerlendirme çalışmasıdır. Gözden geçirme ve biçimlendirici değerlendirme, geliştirme ve iyileştirme amaçlıdır, birinci dönemin sonunda OGYE tarafından yapılacaktır (MEB, 2007: 81).

Gözden geçirme ve biçimlendirici değerlendirme sonunda elde edilen bilgiler dikkate alınarak "Okul Gelişim Planı" düzeltildikten sonra ikinci dönemin başından itibaren uygulamaya devam edilecektir. Bir eğitim-öğretim yılı için hazırlanan okul gelişim planı, okulun stratejik planında saptanan ve uygulanacağı ifade edilen stratejik amaçlara ve hedeflere uygun olarak çalışma planlarını da içerecek şekilde hazırlanmalıdır (MEB, 2007: 83).

Diğer basamak “Son Değerlendirme ve Okul Gelişim Raporunun Hazırlanması” dır. İlgili eğitim-öğretim yılı için hazırlanmış olan okul gelişim planının yıl içerisinde yapılan uygulamalarına ilişkin okul gelişim raporu yazılmalıdır. Son değerlendirme çalışması, okul gelişim planında yer alan çalışmaların okul gelişimine katkılarını belirlemek ve sonraki yıllarda hazırlanacak okul geliştirme çalışmalarına ışık tutmak amacıyla yapılır (MEB, 2007: 84).

## **2.10. Okul Gelişim Yönetim Ekibi**

Okul Gelişim Yönetim Ekibi (OGYE), okul toplumunu temsilen oluşturulan ve planlı okul gelişimini yöneten ve yürüten ekiptir. Her eğitim-öğretim yılı için Okul Gelişim Planı’nın hazırlanması ve yürütülmesinden sorumludur (MEB, 2007: 12).

Ekip belirli bir amaç için bir araya gelen insan topluluğudur. Ancak bir ekip olmanın gerektirdiği pek çok kıstas vardır. Bunlar; iki veya daha çok kişinin varlığı, genel bir ekip amacının olması, zaman, materyal ve çalışma alanı ayrılması, amaca ulaşmak ve ulaşılan noktanın kalıcılığını sağlamak için para kaynağının sağlanması olarak sıralanabilir (Efil, 1999:3).

Kalite Geliştirme Kurulunun çalışmaları, “etkili okul/okulun etkililiği, okul geliştirme, okul iyileştirme, okul merkezli yönetim, kendi kendini yöneten okul, kendini yenileyen okul, okul ve eğitimde kalite geliştirme, eğitimde TKY” gibi adlar altında gerçekleştirilir (Şişman ve Turan, 2002: 96).

Kalite Geliştirme Kurulu, okuldaki TKY uygulamalarından sorumludur. Kurul, okul toplumunu temsil eden birimleri temsil edecek şekilde demokratik seçimle kurulur. Kalite Geliştirme Kuruluna üye seçimi her yıl tekrarlanır. Okul müdürü ve müdür yardımcıları, üst yönetiminin, TKY’ye bağlılığının ifadesi olarak Kalite Geliştirme Kurulunun doğal üyeleridir. Kalite Geliştirme Kuruluna okul müdürü, müdür yardımcıları, meslek dersi öğretmenleri, kültür dersi öğretmenleri, rehber öğretmenler, öğrenciler, destek personeli, okul aile birliği temsilcileri ve çevredeki okullardaki görevli öğretmenlerden oluşturulan bir kuruldur. Bunların dışında kalite geliştirme kuruluna mevcut imkânlar paralelinde katılımları sağlanabilir ise, sivil toplum örgütlerinin temsilcileri, üniversitelerdeki öğretim üyeleri, il ve ilçedeki ilgili meslek odaları temsilcileri, il veya ilçedeki milli eğitim temsilcileri üye olarak katılabilirler (Yıldırım, 2002: 111–112).

OGYE aşağıdaki kişilerden oluşur: (MEB, 2007: 13)

1. Okul müdürü,
2. Okul müdür yardımcısı/yardımcıları,
3. Öğretmen (ikiden az olmamak üzere, okuldaki öğretmenlerin sayısı da dikkate alınarak belirlenir. İlköğretim okullarında, birinci kademedен ve ikinci kademedен öğretmenlerin bulunmasına özen gösterilir.),
4. Psikolojik Danışman-Rehber Öğretmen (birden fazla ise koordinatör öğretmen),
5. En az bir destek personeli (kütüphane memuru, hizmetli, sağlık memuru vb.),
6. Veli (ikiden az olmamak üzere, okuldaki öğrencilerin sayısı da dikkate alınarak, yeterli sayı okul tarafından belirlenir),

7. Öğrenci (ikiden az olmamak üzere, okuldaki öğrencilerin sayısı da dikkate alınarak, yeterli sayı okul tarafından belirlenir.),
8. Okul Aile Birliği Başkanı,
9. Sivil toplum örgütlerinden (okul çalışmalarının etkililiğini artıracak düşünülen sendikalar, dernek, vakıf, sanayi ve ticaret odalarından çalışmaların belirli bölümlerine katılmak üzere) birer temsilci (çalışmaların belirli bölümlerine katılır),
10. Muhtardan oluşur (okulun bağlı bulunduğu mahallenin muhtarı, çalışmaların belirli bölümlerine katılır).

#### **2.10.1. Okul Gelişimi Yönetim Ekibinin Görevleri**

1. Okul gelişim planı sürecinin yönetiminde okul toplumunu temsil eder.
2. Bakanlık kanalıyla gönderilen ödenekler, okulda düzenlenen etkinliklerden elde edilen gelir, veli desteği, hayırsever vatandaşların katkısı, okul çevresindeki kuruluşların yardımları gibi çeşitli yollarla sağlanan mali kaynakları kullanarak "Okul Bütçesi"ni Okul Aile Birliği ile birlikte hazırlar ve yönetir. Okulun gelirlerinin, okulun gelişimine en fazla katkıda bulunacak alanlarda kullanılabilmesi için gerekli planlamaları yapar. Okulun parasal kaynaklarının kullanımında yapılan harcamalar konusunda okul toplumunu ve velileri bilgilendirir.
3. Okulun stratejik planını, okul gelişim planını katılımcı bir anlayışla hazırlar ve uygular.
4. Okul gelişim sürecinde yer alacak olan "çalışma ekipleri"ni (iyileştirme gruplarını) kurar, bu ekipleri planlama süreci ile ilgili olarak bilgilendirir ve çalışmalarına rehberlik eder.
5. Okulun mevcut durumunun belirlenmesi için gerekli bilgileri toplar, geliştirilmesine ve iyileştirilmesine ihtiyaç duyulan çalışma alanlarını belirler.

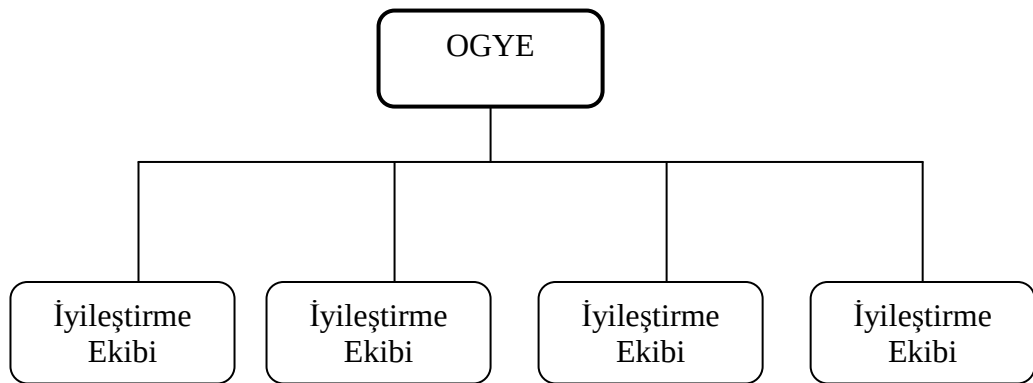
6. Diğer okulları ziyaret ederek yapılan çalışmalar ile ilgili görüş alışverişinde bulunur.
7. Okul gelişim süreci ile ilgili olarak okul personelini, velileri ve öğrencileri bilgilendirir. Bu amaçla çeşitli toplantı, panel, seminer vb. düzenler.
8. Okulda yapılacak öz değerlendirme çalışması için çeşitli veri toplama araçlarının (anket, görüşme formları vb.) uygulanmasını sağlar, sonuçları değerlendirir; değerlendirme sonuçlarını okul personeline, velilere ve öğrencilere duyurur.
9. Öz değerlendirme süreci sonunda, tespit edilen iyileştirmeye açık alanlar arasından, okul gelişimi için öncelik taşıyanları belirler.
10. İyileştirme ekiplerinin planlama ve uygulamalarını organize eder ve çalışma ekiplerinin hazırlayacakları “Çalışma Planları”nı esas alarak okulun o eğitim-öğretim yılında uygulayacağı “Yıllık Okul Gelişim Planı”nı hazırlar.
11. İyileştirme ekiplerinin gerçekleştirecekleri çalışmaları koordine eder.
12. Okul Gelişim Planı doğrultusunda gerçekleştirilen çalışmaları gözden geçirir ve “biçimlendirici değerlendirmesini” yapar. Alınan sonuçlar doğrultusunda plan üzerinde gerekli düzeltmeleri yapar.
13. Düzeltilmiş Okul Gelişim Planı’nın eğitim-öğretim yılı sonunda son değerlendirmesini yapar. Gerçekleştirilemeyen hedefler, nedenleri ile belirlenir ve değerlendirme sonuçları bir sonraki yılın gelişim planının hazırlanmasında dikkate alınır.
14. Okul Gelişim Raporu’nu hazırlar. Raporu kamuoyunun bilgisine sunar.

15. Okul personelinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını belirler ve ilgili birimlere bildirir.
16. Okul personelinin ihtiyaçlarına yönelik olarak okulda hizmet içi eğitim (kurs, seminer, toplantı vb.) çalışmalarının organizasyonunu yapar.
17. Okul çalışma ekiplerinin etkinliğini ve verimliliğini artırıcı uygulamaların düzenlenmesini destekler.
18. Okulun geleceğine ilişkin paylaşılan bir vizyon geliştirilmesi için çalışır, stratejik amaçların ve hedeflerin tanımlanmasını sağlar (MEB, 2007:18-19).

### 2.10.2. İyileştirme Ekipleri

Toplam Kalite Yönetimi felsefesinin motor gücü olarak tanımlanan İyileştirme Takımları (problem çözme ekipleri) aynı kurumda çalışan kişilerden gönüllü olarak oluşturulan kurum ile ilgili problemleri çözmek için bir araya gelen çalışanlar grubu olarak ifade edilebilir. 3–8 kişilik gönüllü personelden oluşan grup düzenli aralıklarla bir araya gelerek ve grup çalışma teknikleri kullanarak, yaptıkları planlama doğrultusunda çalışmalarını yürütür. İyileştirme takımları olarak geçen bu kavram kalite çemberleri, çalışma grupları, problem çözme ekipleri gibi değişik ifadelerle de adlandırılabilir (Karşıyaka MEM İyileştirme Takımları Çalışma Kılavuzu, 2007:3).

**Şekil - 2 İyileştirme Ekibi Organizasyon Şeması**



(MEB, 2007:156)



Takım çalışması, yönetimin çalışanlarına “sizlere güveniyorum” mesajını veren ve onları kaliteyi geliştirme konusunda hep birlikte harekete geçiren, sorumluluk vererek sorunların çözümünde karar verme yetilerini geliştiren bir çalışma şeklidir. TKY’de okulun gereksinimlerini sağlamak amacıyla kurulan çok sayıda çalışma grupları vardır. Lider, grupların hem kendi içinde, hem de gruplar arasında işbirliği ve yardımlaşmayı sağlayarak çalışma motivasyonunu artırır. Okul yöneticisi eğitsel lider olarak tüm grupların bir takım ruhu içinde çalışmalarını kolaylaştırmak, grupların karşılaştıkları sorunları çözmek ve bireylerin yaratıcı yeteneklerini ortaya çıkarmalarına yardımcı olmak durumundadır. “Çalışma grupları, kalite çemberleri, görev ekipleri” gibi değişik isimlerle adlandırılan bu gruplar, sayıları beş ile on arasında değişen ve gönüllülük esasına göre oluşan gruplardır. Bu gruplar, okulun eğitim ve öğretim ile ilgili çeşitli alanlardaki sorunlarına çözüm bulmak, daha kaliteli ve verimli çalışma yollarını saptamak, uygulamak ve planladıkları çalışmaları denetlemek gibi görevleri yerine getirirler. Eğitsel lider olarak yönetici, bu grupların çalışmalarını koordine etmekle yükümlüdür (Kuran, 2005: 20–21).

Eğitimde yenileşme çalışmaları kapsamında yapılacak bütün çalışmalarda uygulama sürecinin önemi büyüktür. Planlanan çalışmaların başarısı, uygulamanın başarısı ile bağlantılı olduğu için planlı okul gelişimi ile ilgili yapılacak bütün uygulamalarda "iş birliğine dayalı bir çalışma sistemi ile ekip çalışmasının" yerleşmesi gerektiği öngörülmektedir (MEB, 2007).

Takım çalışmalarının başarı ile yürütülmesinde takım liderinin önemli fonksiyonu vardır. Takım liderinin görevleri aşağıdaki gibidir: (Karşıyaka MEM İyileştirme Takımları Çalışma Kılavuzu, 2007:3).

- İyileştirme takımının çalışmalarının planlanması; hedeflerinin belirlemesi, grubun adının, misyon ve vizyonunun ortaya konulmasını sağlamak,
- İyileştirme takım üyelerinin faaliyete katkıda bulunmasını sağlamak; üyeler arasında görev paylaşımı yapmak, istatistikî ve grup çalışma tekniklerinin kullanılmasını sağlamak,

- Bütün üyelerin fikirlerinin ve düşüncelerinin dinlenerek, saygı gösterilmesini sağlamak,
- İyileştirme Takımı ile ilgili düzenli kayıtların tutulmasını sağlamak,
- Üyelerin almaları gereken eğitimleri belirlemek ve gerekiyorsa eğitim sorumlusu ile bu eğitimleri vermek,
- Üyelerle devamlı ilişki içerisinde bulunmak,
- Faaliyetlere ilgiyi artırmak, üyeleri motive etmek,
- Çalışmalarda koordinasyonu sağlamak,
- Toplantıları yönetmek; düzenli olarak yürütmek, başlangıç ve bitiş zamanını belirlemek.
- İyileştirme takımları için yeni üyeler bulunmasına yardımcı olmak,
- Üyelerin soru sorma ve tartışma biçimini yönlendirmek,
- Grubun disiplinini sağlamak; grup oyunu alarak üyelikten çıkarma ve üyeliğe kabul işlemlerini yapmak,
- İyileştirme takımı faaliyetleri tamamlandığında lider çalışma raporunun bir kopyasını Kalite Kuruluna/ Kalite Geliştirme ekibine göndermek.
- Çalışma rapor özetinin üyelerle birlikte sunuşu için hazırlığı yapar ve grup olarak sunulmasını sağlamak

İyileştirme takımları geniş anlamıyla; kalitenin geliştirilmesi ve kontrolü amacıyla kurulup kurum ile ilgili her çeşit problemin çözülmesi için çalışırlar. İyileştirme takımları; özdeğerlendirme sonucunda veya diğer çalışmalarla birimde tespit edilen problemleri çözme, çözüm önerileri geliştirme, hataları azaltma, kaliteyi yükseltme, çalışanların problem çözme yeteneklerini geliştirme, problemleri doğmadan engelleme alışkanlığı kazandırma, üyelerin çalıştıkları konularda bilinçlendirilmesini sağlama, daha uyumlu çalışan–yönetici ilişkisini geliştirme, çalışanların motivasyonunu sağlama, grup çalışmalarını teşvik etme, verimliliği artırma ve bireysellik anlayışının önlenmesi amacını güderler (Karşıyaka MEM İyileştirme Takımları Çalışma Kılavuzu, 2007:3).

## 2.11. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde araştırma problemiyle ilgili olarak önemli bulunan yurtiçindeki ve yurtdışındaki araştırmaların bulguları yer almaktadır.

### 2.11.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Bayrak ve Ağaoğlu (1998), “İlköğretim Okullarındaki Yönetici ve Öğretmenlerin Toplam Kalite Yönetimine İlişkin Görüşlerini Belirmek” adlı araştırmalarında, genelde eğitim örgütlerinin, özelde de ilköğretim kurumlarının geliştirilmesinde izlenecek yöntemlerin neler olabileceğine dikkat çekmek istemişlerdir. Yaptıkları araştırmada ilköğretim kurumlarındaki 429 yönetici ve öğretmene TKY’ ne ilişkin görüşlerini ve bilgilerini belirlemek amacıyla anket uygulamışlardır. Bayrak ve Ağaoğlu, yönetici ve öğretmenlerin TKY’ne ilişkin bilgileri uygulamayı başlatacak düzeyde olduğu ve bu yönetim anlayışı hakkında olumlu görüşlere sahip oldukları görülmüştür. Onların TKY’ne ilişkin bilgi ve tutumlarını yükseltmek için kalite çalışmalarının biran önce başlatılması ve öğretmenlerin kalite faaliyetlerinin içinde aktif olarak yer alması önerisinde bulunmuşlardır.

Yiğit ve Bayraktar (2003), “Toplam Kalite Yönetimi İlklerinin İlköğretim Okullarında Uygulanabilirliğine İlişkin Öğretmen Alguları.” adlı araştırmalarında TKY yaklaşımının ilköğretim okullarında uygulanabilirliğine ilişkin, bu kurumlarda görev yapan öğretmenlerin algılarını saptamak amacıyla 3’lü likert ölçeği kullanılmıştır. 112 anket değerlendirilmiştir. Ölçekte yer alan sorular ile öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki TKY uygulamaları ile ilgili bilgi düzeyleri, TKY yaklaşımın gerektirdiği davranışları göstermelerine ilişkin kişisel algıları ve okul yöneticilerinin göstermiş olduğu liderlik özelliklerine ilişkin öğretmenlerin algı ve düzeylerini saptanmaya çalışmışlardır. Yiğit ve Bayraktar, öğretmenlerin %71’inin TKY konusunda yeterli bilgiye sahip olmadığını belirtmiştir. Erkek öğretmenler bayan öğretmenlere göre okul müdürlerinin liderlik özelliklerini daha

fazla yerine getirdiklerine inanmaktadır. Velilerin okulda alınacak kararlara katılımın sağlanmasında bayan öğretmenler daha başarılı çıkmıştır.

Ede (2003), “Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi.” adlı araştırmasında TKY kavramına ilişkin yaklaşımlar, Türk Eğitim Sisteminde TKY uygulamaları ve uygulamalarda karşılaşılan sorunları ve TKY’ne yöneltilen eleştirileri belirlemeye çalışmıştır. Konu ile ilgili literatür taraması yapılarak ulaşılan bilgiler özetlenmiştir. Türk Eğitim Sisteminde Toplam Kalite Yönetimi uygulamaları, TKY uygulamalarında karşılaşılan güçlükler ve TKY’ne yöneltilen eleştiriler özetlenmiştir:

- MEB personel ve ücret politikası okulun değişmez kuralları olarak belirlenmiş bu iki önemli konuda çalışanlara söz hakkı verilmemesi TKY’nin katılımcılık ve demokratik yaklaşımına gölge düşürmektedir. TKY uygulayan okullarda öğretmenler yeterince bilgilendirilmeden uygulamaya geçmemeleri istenmektedir.
- TKY çalışmalarını gerçekleştiren kişilere hiçbir özendirici yaklaşım olmamaktadır. TKY mevcut bürokrasi zincirine eklenen bir halka olmamalı, hedeflenen sonuçlar hem okul hem de ülke genelinde karşılaştırılarak bu uygulamalardan yarar elde edilip edilmediği kontrol edilmelidir.

Çetin (2001), tarafından yapılan “Toplam Kalite Yönetimi İlkelerinin İlköğretim Okullarında Uygulanabilirliğinin Araştırılması” adlı yayınlanmamış yüksek lisans tezinde şu önerilerde bulunmuştur:

- Eğitim sisteminin daha etkin ve yararlı hale getirilmesinde okulda sunulan eğitim hizmetinin önemi çok fazladır. Bu nedenle okuldaki eğitim kalitesinin artırılması için öncelikle okul yönetici ve öğretmenlerinin TKY konusunda bilgilendirilmeleri gerekir. TKY İlkeleri öğretmen ve yöneticiler tarafından aynı derecede önemsenmesine rağmen, uygulamaların farklı

değerlendirilmemesi için, TKY konusunda bilgi seviyelerinin artırılması, öğretmenlerin TKY uygulamalarını daha gerçekçi ve bilinçli algılamalarına neden olur.

- Okullarımızda TKY İlkelerinin uygulanmasında uzmanların, okul yöneticilerinin ve okuldaki tüm çalışanların katılımı ile tüm ülke bazında pilot uygulamalara geçilmesi ile eğitim hizmetlerinin kalitesi artırılabilir. TKY uygulamaları için uzman kişilerden planlı olarak, uygulamaları değerlendirmek üzere kontrol sistemi oluşturulmalıdır.
- Yapılan uygulamada yönetici ve öğretmenlerin TKY İlkelerinin önemi ve uygulanmasına ilişkin görüşleri yaşlarına göre değişmiştir. Eğitim kalitesinde ödün vermemek içi çalışanların, çalıştıkları son yıla kadar kariyer planlarını yapmalarında bilinçlendirilmeleri ve kariyer planlarını okul yöneticileri ile birlikte oluşturmaları yararlı olacaktır.
- Okul çalışmalarının tanınıp değerlendirilmesi için okulların sık sık öğretmen ve yönetici değiştirmemelerinde yarar vardır. Böyle çalışmaları daha iyi tanıyan kadrolar ile daha verimli ve başarılı çalışmalar yapılabilir.
- TKY İlkelerim önemsendiği ölçüde uygulanmadığı görülmektedir. Okul yönetimlerinin, çalışanlarını önce TKY konusunda bilgilendirerek TKY İlkelerinin uygulamalarına daha çok yer vermeleri yararlı olacaktır.

Gökpınar (2005) tarafından yapılan araştırmada “İlköğretim Okullarındaki uygulamaların Toplam Kalite Yönetimi Anlayışına Uygunluğu Hakkındaki Yönetici, Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri” adlı yayınlanmamış yüksek lisans tezinde bir takım sonuçlara ulaşılmıştır. İlköğretimde, öğrencilere istedikleri sürece istedikleri konuda danışmanlık yapılmaktadır ve rehberlik ve danışmanlık için uygun ortam sağlanmaktadır. Fakat bunların yanı sıra ilköğretim okullarında laboratuvar, kütüphane, atölye, yabancı dil odası ve spor salonu vb. yerlere girişlerde de zaman

zaman sorunlar yaşanmakta; bilgisayarları öğrenci ve öğretmenler rahat kullanamamaktadır. İlköğretim Okullarında öğrencilere rehberlik yapılmasına rağmen, öğretmen, veli ve iş çevrelerine ise rehberlik yapılmamaktadır. İlköğretim Okullarında, “sürekli ve yaşam boyu rehberlik ilkesi” nin uygulanma düzeyi düşüktür. İlköğretim Okullarında okulda düzenlenen etkinliklerde öğrenci isteklerine zaman zaman önem verilmektedir.

Öztürk (2003), “İlköğretim Okul Yöneticilerinin Toplam Kalite Yönetimini Uygulama Düzeyleri” adlı çalışmasında; TKY ilkeleri olarak gösterilen 46 maddeye yöneticilerin kendilerini büyük ölçüde ve tam düzeyinde yeterli algılayarak öğretmenler, yöneticileri bu ilkeleri uygulama bakımından kendilerini yeterli görmemişlerdir. Öğretmenler, yöneticilerin TKY uygulama düzeylerine ilişkin, sonuçların izlenmesi, ihtiyaç analizi, performans değerlendirme, memnuniyet ölçekleri gibi araçların kullanılması, liderlik, eğitim faaliyetleri, politika ve stratejiler, motivasyon, iletişim, kararlara katılım, işbirlikleri ve kaynak kullanımı konularında yeterli düzeyde bulunmadıklarını belirtmişlerdir. Bu durum yöneticilerin kalite kontrol araçlarını kullanmada yeterli olmadıkları sonucunu ortaya çıkarmıştır. Yöneticilerin yönetimle ilgili alan bilgisine sahip olmaları, yaptıkları çalışmaları inandıkları için yapmaları ve çalışanlara bir takım lideri olmaları açısından yeterli düzeyde olmadıkları sonucuna varılmıştır. Atama değişkenine göre öğretmenler, TKY ilkelerini uygulama bakımından vekil olarak atanan yöneticileri asil olarak atanan yöneticilere göre daha başarılı bulmuşlardır.

Gökdemir (1998), “Toplam Kalite Yönetiminin Çalışanların Katılımı Açısından Değerlendirilmesi” adlı araştırmasında, Türkiye’de TKY’ ne yakın bir zamanda geçen bir işletmede TKY’ ni daha sağlıklı ve sağlam temellere oturtmak, başarıya ulaştırmak ve çalışanları daha fazla katılımcı yapmak için çalışanların görüşleri uygulanan anket ile tahlil edilmeye çalışmıştır. Aşağıdaki sonuçlara ulaşmıştır:

- Çalışma koşulları çalışanları işlerine motive eden, katılımlarını arttıran en önemli etmenlerdendir. Çalışma koşullarından memnun olan çalışana hem

işletmedeki konumunu hem de hayatını sürdürmesi açısından geleceğe daha güvenle bakmaktadır. Bu da onu daha fazla çalışmaya ve yaratıcı olmaya itmektedir.

- Katılımın gerçekleşmesinde üst yönetimin inanç ve desteğinin önemli rol oynadığı ortaya çıkmıştır. Üst yönetim çalışanlar arasındaki iletişimin işletmede daha sağlıklı olması konusunda çabaların artırılmasını zorunlu kılmıştır.
- Çalışanların katılımını sağlamak için sahip olunması gereken en önemli unsur etkin iletişimdir. İşletmede iletişim konusunda sıkıntılar çekildiği görülmüştür. Bu konuda toplantılar, takım çalışmaları ve sosyal aktiviteler yapılmalıdır.
- İşletmelerde çalışanların katılımının, etkin iletişim ve haberleşme sistemleri, eğitim ve geliştirme programları, yönetime katılım, ödüllendirme mekanizmaları, sağlıklı ve iyi iş koşulları ile desteklenmesinin hedefe ulaşılmasını kolaylaştırdığı sonucuna varılmıştır.

### **2.11.2.Yurtdışında Yapılan Araştırmalar**

Newby (1998) “Toplam Kalite Yönetimi ve İlköğretim Okulu” adlı araştırması TKY’ yi uygulayan ve uygulamayan okulların kaliteyi nasıl tanımladıklarına, TKY kavramlarının, okullarda kalite süreçlerini nasıl etkilediklerini, ilköğretim okullarında TKY kavramlarının etkilerinin neler olduğunu bulmaya çalışan betimsel bir araştırmadır. Araştırmanın sonucunda, okullar arasında üç alanda önemli farklılıklar olduğu ortaya çıkmıştır. İlk olarak, katılımcıların eğitimi ve okullardaki TKY kavramları ve uygulamalarına aşinalığı arasında bir fark bulunmuştur. İkinci olarak, velilerin ve öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılama ve onların görüşlerinin nasıl kalite ölçütü haline geldiği konusunda bir fark ortaya çıkmıştır. Üçüncü olarak, okulun öncelikli hedefi haline gelen kalite konusunda bir fark

bulunmuştur. Buna göre, TKY'yi uygulayan okulların %29'unun ve TKY'yi uygulamayan okulların da %31'inin düşük manevi değerlere sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Nitel verilere göre bu düşüklüğün sebebi her iki grubun da, düşük seviyede iş tatmini duyduklarını ve kararlara katılmadıklarını dile getirmeleridir. Her iki grup da, öğretmenlerden çok büyük beklentiler olduğunu düşünmektedirler. TKY'yi uygulamayan okullardaki katılımcılar ise velilerin ve öğrencilerin memnuniyetini önemsememişler ve onları müşteri olarak görmemişlerdir; onların asıl odaklandıkları şey disiplin ve test sonuçlarıdır. TKY okulları, kaliteyi veliler, öğrenciler ve sürekli gelişim olarak tanımlarken; TKY'yi uygulamayan okulların odaklandıkları şeyler ölçülebilir, eğitsel sonuçlar olduğu ortaya çıkmıştır.

Rodgers (1998), "Toplam Kalite Yönetimi Uygulanan ilkokullarda Öğretmen Algılarını belirlemek" adlı araştırmasında TKY uygulanan ve uygulanmayan okullardaki öğretmenlerin algılarını; stratejik planlama, veri analizi, personel eğitimi, öğretmen kadrosu ve personel ilişkisi, çalışan memnuniyeti, öğrenci ilgisi, görev tatmini, müşteri memnuniyeti ve öğrenci başarısı alanlarında karşılaştırmıştır. Maricopa'da yer alan 56 okulda TKY uygulamaları araştırmak amacıyla anket uygulanmıştır. Aşağıdaki sonuçlar bulunmuştur:

- TKY uygulanan okullar ile uygulanmayan okullarda görev yapan öğretmenlerin algıları arasında farklar bulunmuştur. Bu farklar; Stratejik planlama, veri analizi, personel eğitimi, öğretmen kadrosu ve personel ilişkisi, çalışan memnuniyeti, öğrenci ilgisi, görev tatmini, müşteri memnuniyeti ve öğrenci başarısı kategorilerindedir.
- TKY uygulanan okullarda bu kategorilerde olumlu yönde gelişmeler tespit edilmiştir. Bu araştırma ile TKY uygulanan okullardaki öğrencilerin daha başarılı, daha az disiplin cezasının olduğu ve okula devamın daha fazla olduğu görülmüştür. Öğrencilere sağlanan hizmetler ve öğrenci performansına yönelik sürekli geliştirilen programlar öğretmenler tarafından değerlendirilmesi gerektiği önerisinde bulunulmuştur.



Charles (1997) tarafından “Kalite Kontrol Programının Brezilya’daki Okullarda Uygulanabilirliği” konusunda yapılan araştırmada ilköğretimin kalitesinin ve yeterliğinin artırılması amaçlanmıştır. Araştırma, TKY ilkelerinin okul yönetiminde uygulanabilirliği konusunda yoğunlaşıp ve iki safhadan oluşmaktadır. Birinci safha iyi eğitilmiş müdürler ve pedagojik koordinatörlere danışmayı, ikinci safha ise okul personelinin diğer kadroları eğitmesini ve okulda uygulamayı yönetmesini içermektedir. Bunun için beş okulda beş olay incelemesi yapılmıştır. Kalite Kontrol Programının nasıl horlandığını, uygulamanın nasıl başladığını, katılımcıların Kalite Kontrol Programı uygulanması esnasında karşılaşılabilecekleri sorunları belirlemek için müdürler, pedagojik koordinatörler, öğretmenler ve Eğitim Bakanlığı personeliyle de görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonucunda uygulama yapılan beş okuldan dördünde Kalite Kontrol Programının tam olarak uygulanabildiği görülmüştür (Uysal, 1998: 32).

Charles Kalite Kontrol Programının uygulanmasını zorlaştıran bazı etmenleri şöyle belirlenmiştir:

- Katılımcıların Kalite Kontrol Programını anlayamaması nedeniyle kuşku ile bakması ve TKY’ye ideolojik açıdan muhalefet göstermesi.
- Kalite Kontrol Programını kavramları ve araçlarının müdürler ve pedagojik koordinatörler tarafından yeterli derecede kavranamaması,
- Okullarda Kalite Kontrol Programını hakkında yeteri kadar tartışma yapılmaması,
- Müdürlerin ve pedagojik koordinatörlerin kendi görevleri ile Kalite Kontrol Programını uygulamaları için zamanlarının yetmemesi.

## **BÖLÜM III**

### **YÖNTEM**

Bu bölümde, araştırmanın amacına ulaşılabilmesi, geçerli ve güvenilir sonuçlar elde edilebilmesi için alınan önlemler ayrıntılarıyla açıklanmış; araştırmanın modeli, araştırmanın çalışma grubu, veri toplama aracı ve geliştirilmesi, verilerin toplanması ve toplanan verilerin analizi ve yorumlanmasında kullanılan istatistiksel yöntemler anlatılmıştır.

#### **3.1.Araştırma Modeli**

Araştırma, tarama modelinin kullanıldığı betimsel bir çalışmadır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirmek, etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2002: 77).

Betimsel tarama modelinde, belli bir zaman kesiti içinde çok sayıda denek ve objeden elde edilen verilerin analizi ile araştırma problemine veya problemlerine cevap aranır (Arseven, 2001:104). Tarama modeli kullanılan bu araştırma ile ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin görüşleri anket kullanılarak betimlenmeye çalışılmıştır. Araştırma bu yönüyle betimsel bir çalışma niteliğindedir.

#### **1.2. Evren ve Çalışma Grubu**

Araştırmanın evrenini, 2008–2009 eğitim-öğretim yılında Ankara ili Mamak ilçesinde görev yapan öğretmenler ve okul yöneticileri oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu seçilmesinde “tabakalı örnekleme” yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmada evrenin tamamına ulaşmada zaman ve mali sorunlar yaşanacağından örneklem alınma yoluna gidilerek, örneklem seçiminde “Tabakalı Örneklem” yöntemi kullanılmıştır. Evrendeki alt grupların örneklemde temsil edilmelerinin garanti altına alındığı bir örneklemedir. Bunun için de evren önce iki ya da daha çok tabakaya-alt evrene- alt gruba ayrılır. Bu tabakalama tek bir ölçüte göre ya da iki ya da daha çok ölçütün birleştirilmesine göre yapılabilir. Sonra da her tabakadan basit bir yansız örneklem alınır ve alt örneklemeler toplam örnekleme elde etmek üzere birleştirilir. Bir de bu tür örneklemin alt gruplar arasında karşılaştırma yapılmak istendiğinde uygun olduğu söylenebilir (Balci, 2007: 84).

Mamak ilçesi resmi ilköğretim okullarında, 2700 öğretmen ve 177 okul yöneticisi görev yapmaktadır. Anket, 430 öğretmen, 73 müdür ve müdür yardımcısı olmak üzere toplam 503 kişiye 32 ilköğretim okulunda uygulanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler ve okul yöneticilerinin sayısal değerleri aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Araştırmaya katılan ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler ve okul yöneticilerin görev alanları, sayıları ve yüzdelik dilimleri Tablo 2’deki gibidir.

**Tablo 2**  
**Katılımcı Öğretmen ve Okul Yöneticilerin Alanları**

| GÖREV ALANI     | f   | %     |
|-----------------|-----|-------|
| Sınıf Öğretmeni | 283 | 56.3  |
| Branş Öğretmeni | 220 | 43.7  |
| $\Sigma$        | 503 | 100.0 |

Tablo 2’de görüldüğü gibi ankete katılan 503 öğretmen ve okul yöneticisinin %56.3’ünü 283 kişi ile sınıf öğretmenliği alanında bulunanlar, %43.7’sini 220 kişi ile branş öğretmenliği alanında bulunanlar oluşturmuştur.

Araştırmaya katılan ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin cinsiyeti, sayıları ve yüzdelik dilimleri Tablo 3’teki gibidir.

**Tablo 3**  
**Katılımcı Öğretmen ve Okul Yöneticilerin Cinsiyetleri**

| <b>CİNSİYET</b> | <b>f</b> | <b>%</b> |
|-----------------|----------|----------|
| Erkek           | 302      | 60.0     |
| Kadın           | 201      | 40.0     |
| $\Sigma$        | 503      | 100.0    |

Katılımcı öğretmen ve okul yöneticilerinin cinsiyete göre tablosu incelendiğinde 3/5'nin erkek, 2/5'nin kadın olduğu görülmektedir. Toplam 503 öğretmen ve okul yöneticisinin katılmış olduğu çalışmada kadın ve erkek sayıları birbirine yakındır ve erkek katılımcıların sayılarının fazla olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan ilköğretim okullarında görev yapan öğretmen, müdür ve müdür yardımcılarının kıdemleri ile ilgili veriler Tablo 4'te gösterilmiştir.

**Tablo 4**  
**Katılımcı Öğretmen ve Okul Yöneticilerin Kıdemleri**

| <b>KIDEM</b>   | <b>f</b> | <b>%</b> |
|----------------|----------|----------|
| 1-5 yıl        | 63       | 12.5     |
| 6-10 yıl       | 140      | 27.8     |
| 11-15 yıl      | 160      | 31.8     |
| 16 yıl ve üstü | 140      | 27.8     |
| $\Sigma$       | 503      | 100.0    |

Tablo 4'te görüldüğü gibi ankete katılan 503 öğretmen ve okul yöneticisinden %12.5'inin kıdemi 1-5 yıl aralığında, %27.8'inin 6-10 yıl aralığında, %31.8'inin 11-15 yıl aralığında ve son olarak %27.8'inin 16 yıl ve üstü görev yapan öğretmenler ve okul yöneticilerinden oluştuğu belirlenmiştir. Katılımcıların büyük çoğunluğunun 11-15 yıl kıdeme sahip olduğu çalışmada katılımcılar arasında 1-5 yıl kıdeme sahip olan öğretmenler ve okul yöneticilerinin oranının ise diğerlerine göre daha düşük olduğu görülmektedir.

### 3.3. Veri Toplama Aracının Hazırlanması

Araştırmada veri toplama tekniklerinden anket tekniği kullanılmış ve araştırma konusu ile ilgili veriler anket yolu ile elde edilmiştir. Bu teknik esas alınıp alan yazında mevcut bulunan yerli ve yabancı araştırmalar taranarak araştırmacı tarafından, 42 sorudan oluşan anket taslağı oluşturulmuş ve bu taslak alan uzmanlarının görüş ve önerileri ile geliştirilmiş ve 25 maddelik son şeklini almıştır. Anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgiler; ikinci bölümde “Okul Gelişim Yönetim Ekibi Çalışmalarının Değerlendirilmesi”ne yönelik ifadeler bulunmaktadır.

Anketin birinci bölümünde, öğretim elemanlarının cinsiyet, yaş, kurumdaki statüleri, branşları, en son mezun olunan okul türü, kıdem yılı ve görev yapılan ilköğretim okulunda ne kadar süredir çalışıldığına ilişkin değişkenlere yer verilmiştir. Anketin ikinci bölümü, Okul Gelişim Yönetim Ekibi çalışmalarının değerlendirilmesine ilişkin ifadelerden oluşmaktadır.

Veri toplama aracının ikinci bölümünde yer alan ölçekte; araştırmaya katılan bireylerden her bir ifadeyle ilgili olarak (1) hiçbir zaman, (2) nadiren, (3) bazen, (4) çoğu zaman, (5) her zaman seçeneklerinden kendileri için uygun olanı işaretlemeleri istenmiştir.

Hazırlanan anket taslağı Türk Dili Edebiyatı alanında bir uzmanla tekrar gözden geçirilmiştir.

### 3.4. Veri Toplama Aracının Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması

#### Güvenirlik Çalışması

“İlköğretim okullarında çalışan yönetici ve öğretmenlerin Okul Gelişim Yönetim Ekibine ilişkin görüşleri nelerdir?” konulu araştırmada kullanılan anketin güvenilirlik çalışması için Ankara ili Mamak ilçesinde görev yapan öğretmen, okul

müdürü ve müdür yardımcısı 100 kişiye pilot uygulama yapılmıştır. Ön uygulama sonucu elde edilen veriler SPSS programı kullanılarak güvenilirlik analizi yapılmıştır. Pilot uygulamada elde edilen veriler SPSS programına aktarılmış ve güvenilirlik katsayısını bulmak için Alfa (Cronbach) yöntemi kullanılarak güvenilirlik analizi yapılmıştır.

Güvenilirlik analizi, herhangi bir konuda örnekleme oluşturan birimler üzerinden veri toplamak amacı ile geliştirilen ölçme aracını oluşturan ifadelerin (yargı, önerme, soru vb.), kendi aralarında tutarlılık gösterip göstermediğini test etmek amacı ile kullanılır. Diğer bir anlatımla, deneklerin ölçme araçlarını oluşturan ifadelerle yaklaşımlarından (cevaplarından) hareket ile deneklere yöneltilen ifadelerin tümünün aynı konuyu ölçüp ölçmediği tespit edilir. Güvenirlik, ölçme sonuçlarına karışan tesadüfi hatalardan arınlık derecesidir ve güvenirlik katsayısı 0.00 ila 1.00 arasında değerler alır ve bu değer 1'e yaklaştıkça güvenilirlik artar. Güvenirliği 0.70'den yüksek olan ölçme araçlarının sonuçları yorumlanabilir (Ural ve Kılıç, 2005:258).

Ölçme aracının her bir maddesi 1 ila 5 arasında likert tipi ölçeklendiğinden güvenilirliğe Cronbach alfa formülü kullanılarak bakılmıştır. Cronbach Alfa ( $\alpha$ ) Güvenirliği, iç tutarlık anlamında bir güvenirlik anlamı vardır. Çoklu puanlanan maddelerden oluşan ölçme araçlarında kullanılır (Büyüköztürk, 2002).

100 kişiye yapılan pilot uygulama sonucunda 25 maddelik “İlköğretim Okullarında Okul Gelişim Yönetimi Ekibi Çalışmalarını Değerlendirme” anketinin pilot uygulama güvenirliği 0.93 olarak hesaplanmıştır.

### **Geçerlik Çalışması**

Geçerlik, ölçme aracının amacını gerçekleştirebilme derecesidir. Geçerlik, testin bireyin ölçülmek istenen özelliğini ne derece doğru ölçtüğüyle ilgili bir kavramdır (Büyüköztürk, 2006:167). Bu çalışma anketi testi kapsam ve yapı geçerliği bakımından incelenmiştir.

Kapsam geçerliği, testi oluşturan maddelerin, ölçölmek istenen davranışı (özelliği) ölçmede nicelik ve nitelik olarak yeterli olup olmadığının göstergesi kapsam geçerliğidir. Kapsam geçerliğinde esasen “Test maddeleri ölçölmek istenen davranışı yansıtıyor mu? ” sorusunun cevabı aranır. Burada her bir maddenin içerik ve nitelik olarak anılan davranışı ölçmede yeterli ya da uygun bir soru olup olmadığına bakılır. Kapsam geçerliğini test etmede uzman görüşünden faydalanılır (Büyüköztürk, 2006:167-168).

Yapı geçerliği, testin ölçölmek istenen davranış bağlamında soyut bir kavramı (faktörü) doğru bir şekilde ölçebilme derecesini gösterir. Yapı geçerliğini incelemek amacıyla faktör analizi, içtutarlık analizi ve hipotez testi tekniklerinden yararlanılabilir (Büyüköztürk, 2006:168).

Yapı geçerliği bakımından anketin uygun bir ölçme aracı olup olmadığını belirlemek amacıyla 100 tane öğretmen ve yöneticiye pilot uygulama yapılmıştır. Anketteki maddeler üzerinde toplanan veriler üzerinde faktör analizi yapılmış ve bulguları Tablo 5’te gösterilmiştir.

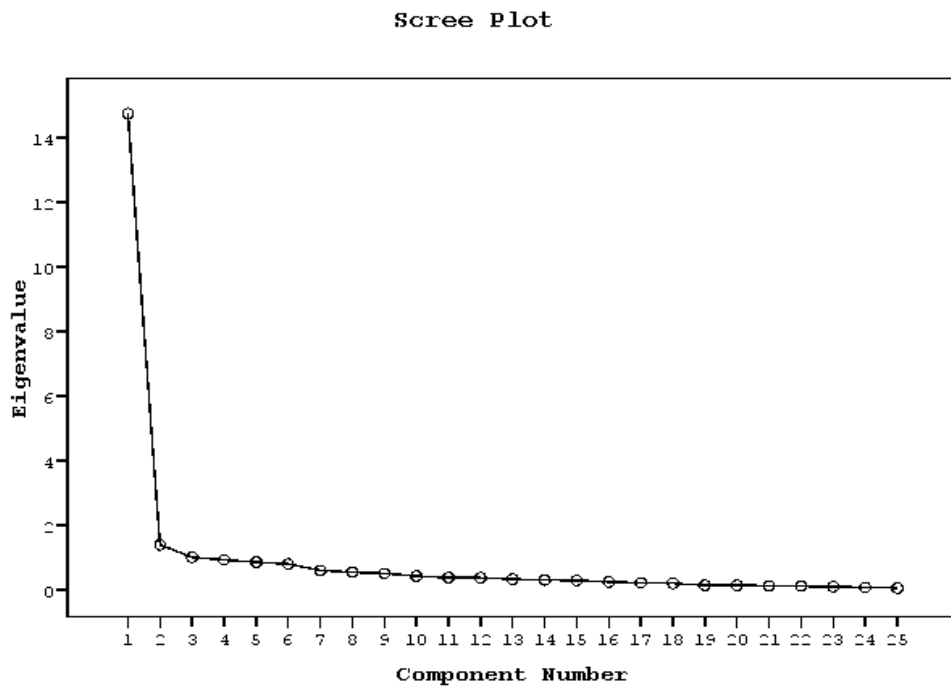
**Tablo 5**  
**Faktör Analizi**

| Compo<br>nent                                                            | Initial Eigenvalues |               |              | Extraction Sums of Squared Loadings |               |              |
|--------------------------------------------------------------------------|---------------------|---------------|--------------|-------------------------------------|---------------|--------------|
|                                                                          | Total               | % of Variance | Cumulative % | Total                               | % of Variance | Cumulative % |
| 1                                                                        | 14.750              | 59.000        | 59.000       | 14.750                              | 59.000        | 59.000       |
| 2                                                                        | 1.395               | 5.580         | 64.580       |                                     |               |              |
| 3                                                                        | 1.014               | 4.056         | 68.636       |                                     |               |              |
| 4                                                                        | 0.931               | 3.724         | 72.360       |                                     |               |              |
| 5                                                                        | 0.862               | 3.447         | 75.807       |                                     |               |              |
| 6                                                                        | 0.804               | 3.216         | 79.024       |                                     |               |              |
| 7                                                                        | 0.602               | 2.408         | 81.432       |                                     |               |              |
| 8                                                                        | 0.551               | 2.204         | 83.636       |                                     |               |              |
| 9                                                                        | 0.514               | 2.057         | 85.692       |                                     |               |              |
| 10                                                                       | 0.429               | 1.716         | 87.409       |                                     |               |              |
| 11                                                                       | 0.381               | 1.523         | 88.932       |                                     |               |              |
| 12                                                                       | 0.376               | 1.504         | 90.436       |                                     |               |              |
| 13                                                                       | 0.334               | 1.338         | 91.773       |                                     |               |              |
| 14                                                                       | 0.309               | 1.237         | 93.011       |                                     |               |              |
| 15                                                                       | 0.295               | 1.180         | 94.191       |                                     |               |              |
| 16                                                                       | 0.248               | 0.992         | 95.183       |                                     |               |              |
| 17                                                                       | 0.226               | 0.902         | 96.085       |                                     |               |              |
| 18                                                                       | 0.208               | 0.832         | 96.917       |                                     |               |              |
| 19                                                                       | 0.144               | 0.575         | 97.492       |                                     |               |              |
| 20                                                                       | 0.141               | 0.564         | 98.056       |                                     |               |              |
| 21                                                                       | 0.133               | 0.532         | 98.588       |                                     |               |              |
| 22                                                                       | 0.116               | 0.462         | 99.051       |                                     |               |              |
| 23                                                                       | 0.102               | 0.407         | 99.458       |                                     |               |              |
| 24                                                                       | 0.078               | 0.312         | 99.770       |                                     |               |              |
| 25                                                                       | 0.058               | 0.230         | 100          |                                     |               |              |
| Kaiser-Meyer-Olkin örneklem yeterliliği:0.926                            |                     |               |              |                                     |               |              |
| Bartlett's Küresellik testinin ki kare değeri= 2,305.678 Sd=300 P=0.000* |                     |               |              |                                     |               |              |

Açıklanan toplam varyans incelendiğinde 25 madde için pilot uygulama verilerine göre tek faktörün bulunduğu ve bu tek faktörlü ölçme aracı ile ölçülen özelliğin %59'u söylenebilir. Kaiser-Meyer istatistiğinin 0.50 den büyük çıkması ise veriler için örneklem sayısının yeterli olduğunun bir göstergesidir (Kalaycı, 2005: 322). Oran ne kadar yüksek ise veri seti faktör analizi yapmak için o kadar iyidir



denebilir. Bartlett küresellik testi sonuçları da verilerin faktör analizi için uygunluğunu test eder. Dolayısıyla bu veriler için verilerin faktör analizine uygun olduğu söylenebilir ( $p < 0.05$ ). Tek boyutluluk değerlendirmeleri için çizgi grafiği sonuçlarından (scree plot) yararlanılmıştır. 1. faktördeki özdeğerin miktarının (14.75), 2. faktördeki öz değerin miktarından (1.39) bir hayli büyük olması sebebiyle anket için tek boyutluluk varsayımının karşılandığı söylenebilir (IRT Modeling Lab ).



Madde-toplam korelasyon katsayısına göre nihai uygulama için ankete alınan maddelerin faktör yük değerleri ile birlikte madde toplam-korelasyonları Tablo 6'da gösterilmiştir.

**Tablo 6**  
**Madde Toplam Korelasyon Değerleri**

| No  | Madde-Toplam Korelasyonu | Faktör Yük Değeri |
|-----|--------------------------|-------------------|
| M1  | 0.71                     | 0.69              |
| M2  | 0.83                     | 0.87              |
| M3  | 0.82                     | 0.81              |
| M4  | 0.81                     | 0.83              |
| M5  | 0.76                     | 0.75              |
| M6  | 0.83                     | 0.71              |
| M7  | 0.70                     | 0.81              |
| M8  | 0.72                     | 0.77              |
| M9  | 0.80                     | 0.81              |
| M10 | 0.73                     | 0.82              |
| M11 | 0.78                     | 0.77              |
| M12 | 0.60                     | 0.77              |
| M13 | 0.77                     | 0.83              |
| M14 | 0.75                     | 0.79              |
| M15 | 0.72                     | 0.85              |
| M16 | 0.83                     | 0.85              |
| M17 | 0.79                     | 0.56              |
| M18 | 0.82                     | 0.63              |
| M19 | 0.83                     | 0.83              |
| M20 | 0.70                     | 0.81              |
| M21 | 0.85                     | 0.80              |
| M22 | 0.82                     | 0.78              |
| M23 | 0.82                     | 0.57              |
| M24 | 0.75                     | 0.80              |
| M25 | 0.72                     | 0.84              |

Nihai uygulama için seçilen 25 maddenin de faktör yük değerlerinin uygun değerlerde olması gerekçesi faktör yük değerlerine göre madde elemesi yapılmamıştır.

Veriler SPSS 15.0 Windows (Statistical Package for Social Sciences) programında analiz edilmiş olup anlamlılık düzeyi 0.05 olarak ele alınmıştır.

### 3.5. Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılacak anketin öğretmenlere ve yöneticilere uygulanabilmesi için Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü Strateji Geliştirme Müdürlüğüne başvurulmuş. Bu doğrultuda alınan 14.10.2008 tarihli 95907 sayılı valilik oluru ile Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü Strateji Geliştirme Müdürlüğü 16.10.2008 tarih ve 97067 sayılı izni alınarak ilköğretim okullarında anket uygulanmaya başlanmıştır. Anketin uygulanması sırasında gerekli açıklamalar yapılarak cevaplanılan anketler toplanılmıştır. Toplanan anket sayısı 510 olmakla birlikte 503 tanesi araştırmada kullanılmak üzere numaralandırılmıştır.

### 3.6. Verilerin Analizi ve İstatistiksel İşlemler

Araştırma gruplarınca doldurulup geri toplanan bilgi formları incelenmiş ve bu bilgiler kodlanarak SPSS 15.00 (The Statistical Packet for Social Sciences) paket programına işlenmiş daha sonra da bilgisayarda verilerin istatistiksel işlemleri yapılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde cinsiyet değişkeni iki alt kategorili (bayan/erkek) olduğundan bu değişkene göre yapılan karşılaştırmalarda bağımsız gruplar için t-testi kullanılmıştır. İki'den fazla alt kategorisi olan mesleki kıdem, öğrenim durumu ve görev yapılan okulda çalışma süresi değişkenlerine göre yapılan karşılaştırmalar da ise Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmıştır. ANOVA sonucunda anlamlı farkların çıkması durumunda, farkın hangi gruplar arasında olduğunu görmek amacıyla Tukey-HSD Çoklu Karşılaştırma Testi kullanılmıştır.

Araştırmanın alt problemlerini yanıtlamak için analiz yapılırken, yönetici ve öğretmenlerin OGYE çalışmalarına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla aritmetik ortalama, standart sapma kullanılmıştır. Analiz sonuçlarının yorumlanmasında grup aritmetik ortalamaları ( $\bar{X}$ ) ve anlamlılık değerleri (p) dikkate alınmıştır. Anlamlılık düzeyi olarak 0.05 değeri ölçüt alınmıştır. Elde edilen veriler grafik ve tablolar oluşturularak belirtilmiş, yorumlar yapılarak tartışılmıştır.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde ilköğretim okul müdürlerinin değerlendirme rollerine ilişkin öğretmen görüşlerini tespit etmek amacıyla toplanan verilerden elde edilen bulgulara yer verilmiş ve bu bulgular yorumlanmıştır.

#### 4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

##### 4.1.1. İlköğretim Okullarında OGYE Çalışmalarına İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkeni Bakımından İncelenmesi

##### 4.1.1.1. Okul Yöneticileri Görüşlerinin Cinsiyet Değişkeni Bakımından İncelenmesi

İlköğretim okullarında OGYE çalışmalarına ilişkin yönetici görüşlerinin onların cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği bağımsız örneklem için t testi ile test edilmiştir. T testi sonuçları Tablo 7’de gösterilmiştir.

**Tablo 7**  
**Okul Yöneticilerinin OGYE Çalışmalarına İlişkin Görüşlerinin Cinsiyetlerine Göre T Testi**

| Cinsiyet | n  | $\bar{X}$ | s     | sd | t     | p     |
|----------|----|-----------|-------|----|-------|-------|
| Kadın    | 14 | 82.86     | 18.44 | 71 | 0.600 | 0.551 |
| Erkek    | 59 | 79.44     | 19.33 |    |       |       |

Bayan okul yöneticilerin İlköğretim okullarında OGYE çalışmalarına ilişkin görüşlerinin ortalaması ( $\bar{X}$ =82.86), erkek okul yöneticilerin İlköğretim okullarında OGYE çalışmalarına ilişkin görüşlerinin ortalamasından ( $\bar{X}$ =79.44) daha yüksek

olduğu görülmüştür. Bir başka deyişle, bayan yöneticilerin OGYE çalışmalarına ilişkin görüşlerinin erkek yöneticilerin görüşlerinden daha olumlu olduğu söylenebilir. Ancak istatistiksel olarak bayan okul yöneticilerin OGYE çalışmalarına ilişkin görüşleri ile erkek okul yöneticilerin OGYE çalışmalarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır [ $t_{(71)} = 0.60$ ,  $p \geq 0.05$ ]. Bayan ve erkek okul yöneticilerinin OGYE çalışmalarına ilişkin görüşleri 0.05 anlamlılık düzeyinde birbirine benzer olduğu söylenebilir.

OGYE okulda yeni bir bakış açısının doğmasına ve sürekli gelişme kavramının okulun çevresine de anlatılmasında önemli bir rol üstlenmektedir. Okulun “sürekli gelişme” hedefi, cinsiyet değişkenine bağlı olarak belirlenen durum değildir. Bu durum araştırmaya katılan yöneticilerin OGYE çalışmalarına ilişkin düşüncelerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemesinin bir nedeni olabilir.

Sarı (2002) ve Türkmen (2006) tarafından yapılan araştırmalarda müdürlerin cinsiyete göre TKY uygulamalarına ilişkin algılarının arasında anlamlı fark oluşmadığını belirtmişlerdir. Saptanan bu bulgu araştırmada elde edilen sonuç ile benzetilmektedir.

Yaman (2006) tarafından yapılan araştırmada, cinsiyete göre katılımcıların TKY Uygulamalarını değerlendirmeleri arasında istatistiksel düzeyde farklılık tespit edilmiş olmasına rağmen, farklılık anlamlı olarak bulunamamıştır. Kadınlar, erkeklere oranla istatistiksel düzeyde daha olumlu bir TKY değerlendirmesine sahip olduğunu belirtmiştir. Saptanan bu bulgu araştırma sonucu ile benzerlik göstermektedir.

#### **4.1.1.2. Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkeni Bakımından İncelenmesi**

İlköğretim okullarında OGYE çalışmalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin onların cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği bağımsız örneklem için t testi ile test edilmiştir. T testi sonuçları Tablo 8’ de gösterilmiştir.

**Tablo 8**  
**Öğretmenlerin OGYE Çalışmalarına İlişkin Görüşlerinin Cinsiyetlerine Göre T Testi**

| Cinsiyet | n   | $\bar{X}$ | s     | sd  | t     | p     |
|----------|-----|-----------|-------|-----|-------|-------|
| Kadın    | 288 | 76.18     | 20.92 | 428 | 0.265 | 0.791 |
| Erkek    | 142 | 75.60     | 21.90 |     |       |       |

Bayan öğretmenlerin İlköğretim okullarında OGYE çalışmalarına ilişkin görüşlerinin ortalaması ( $\bar{X}=76.18$ ), erkek öğretmenlerin İlköğretim okullarında OGYE çalışmalarına ilişkin görüşlerinin ortalamasından ( $\bar{X}=75.60$ ) daha yüksek olduğu görülmüştür. Bir başka deyişle, bayan öğretmenlerin OGYE çalışmalarına ilişkin görüşlerinin erkek öğretmenlerin görüşlerinden biraz daha fazla olumlu olduğu söylenebilir. Ancak istatistiksel olarak bayan öğretmenlerin OGYE çalışmalarına ilişkin görüşleri ile erkek öğretmenlerin OGYE çalışmalarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır [ $t_{(428)}= 0.27$ ,  $p \geq 0.05$ ]. Bayan ve erkek öğretmenlerin OGYE çalışmalarına ilişkin görüşleri 0.05 anlamlılık düzeyinde birbirine benzer olduğu söylenebilir.

Bu durum, cinsiyete bağlı kalmadan, OGYE çalışmalarının kadın ve erkek tüm öğretmenler tarafından benzer biçimde algılandığının göstergesi olabilir. Okulun “sürekli gelişme” hedefi, cinsiyet değişkenine bağlı olarak belirlenen durum değildir. Bu durum araştırmaya katılan yöneticilerin OGYE çalışmalarına ilişkin düşüncelerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemesinin bir nedeni olabilir.

#### **4.1.2. İlköğretim Okullarında OGYE Çalışmalarına İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşlerinin Yaş Değişkeni Bakımından İncelenmesi**

##### **4.1.2.1. Okul Yöneticileri Görüşlerinin Yaş Değişkeni Bakımından İncelenmesi**

Yöneticilerin yaşlarına göre İlköğretim okullarında OGYE çalışmalarına ilişkin görüşlerinin ortalamaları Tablo 9’da gösterilmiştir

**Tablo 9**  
**Okul Yöneticilerin OGYE Çalışmalarına İlişkin Görüşlerinin Yaşlarına Göre Ortalamaları**

| Yaş Grupları | n  | $\bar{X}$ | s     |
|--------------|----|-----------|-------|
| 26–35        | 16 | 68.38     | 17.58 |
| 36–45        | 35 | 81.26     | 18.46 |
| 46 yaş üzeri | 22 | 86.77     | 17.95 |
| $\Sigma$     | 73 | 80.10     | 19.08 |

Yaşı 46 ve üzeri olan okul yöneticilerinin OGYE çalışmalarına ilişkin görüşlerinin ( $\bar{X}=86.77$ ), diğer yaş gruplarındaki okul yöneticilerinin (26–35 yaş  $\bar{X}=68.38$ ; 36–45 yaş  $\bar{X}=81.26$ ) görüşlerine göre daha olumlu olduğu görülmüştür. İlköğretim okullarında OGYE çalışmalarına ilişkin yönetici görüşlerinin onların yaşlarına göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi ile test edilmiştir. Varyans analizi sonuçları Tablo 10’da gösterilmiştir.

**Tablo 10**  
**Okul Yöneticilerinin OGYE Çalışmalarına İlişkin Görüşlerinin Yaşlarına Göre ANOVA Testi**

|                      | Karelerinin Toplamı | sd | Karelerinin Ortalaması | F     | p      | Anlamlı Fark |
|----------------------|---------------------|----|------------------------|-------|--------|--------------|
| <b>Gruplar arası</b> | 3226.03             | 2  | 1613.01                | 4.910 | 0.010* | A ile B      |
| <b>Gruplar içi</b>   | 22996.30            | 70 | 328.52                 |       |        | B ile C      |
| $\Sigma$             | 26222.33            | 72 |                        |       |        |              |

A: 26–35 yaş, B:36–45 yaş, C: 46 yaş ve üzeri

Varyans analizi sonuçlarına göre okul yöneticilerinin yaşlarına göre OGYE çalışmalarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p<0.05$ ). Bulunan bu farkın hangi yaşlardaki okul yöneticileri arasında olup olmadığına LSD çoklu karşılaştırmalar testi sonuçlarından yararlanılmıştır. Grup varyanslarının eşit olması varsayımının sağlanmasından dolayı LSD çoklu karşılaştırmalar testi sonuçlarından yararlanılmıştır (Tablo 11).

**Tablo 11**  
**Grup Varyanslarının Eşit Olup Olmamasının Testi**

| <b>Levene Statistic</b> | <b>Sd1</b> | <b>Sd2</b> | <b>p</b> |
|-------------------------|------------|------------|----------|
| 0.109                   | 2          | 70         | 0.897    |

LSD çoklu karşılaştırmalar sonucuna göre yaşı 26–35 yaş arasında olan okul yöneticilerinin OGYE çalışmalarına ilişkin görüşleri ile yaşı 36–45 yaş arasında olan okul yöneticilerinin görüşleri ve 46 yaş ve üzerindeki okul yöneticilerinin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p<0.05$ ).

Başka bir anlatımla okul yöneticilerinin OGYE çalışmaları hakkındaki görüşleri yaş guruplarına göre değişmektedir. 46 yaş ve üzeri okul yöneticileri OGYE çalışmalarını daha olumlu bulmaktadır. Bu durum okul yöneticilerin, okul yönetimindeki tecrübeleri ile ilgili olabilir.

Çetin (2001), tarafından yapılan araştırmada yönetici ve öğretmenlerin TKY ilkelerinin önemi ve uygulanmasına ilişkin görüşleri yaşlarına göre değişmiştir. Saptanan bu bulgu ile araştırmada elde edilen sonuç ile benzetilmektedir.

#### **4.1.2.2. Öğretmen Görüşlerinin Yaş Değişkeni Bakımından İncelenmesi**

Öğretmenlerin yaşlarına göre İlköğretim okullarında OGYE çalışmalarına ilişkin görüşlerinin ortalamaları Tablo 12’ de gösterilmiştir.



**Tablo 12**  
**Öğretmenlerin OGYE Çalışmalarına İlişkin Görüşlerinin Yaşlarına Göre Ortalamaları**

| Yaş Grupları           | n   | $\bar{X}$ | s     |
|------------------------|-----|-----------|-------|
| 25 yaş ve altı         | 23  | 78.13     | 16.11 |
| 26-35 yaş arası        | 188 | 74.29     | 20.75 |
| 36-45 yaş arası        | 177 | 76.82     | 21.53 |
| 46 yaş ve daha fazlası | 42  | 78.90     | 24.40 |
| $\Sigma$               | 430 | 75.99     | 21.23 |

Yaşı 46 ve üzeri olan öğretmenlerin OGYE çalışmalarına ilişkin görüşlerinin ( $\bar{X}=78.90$ ), diğer yaş gruplarındaki öğretmenlerinin (26–35 yaş  $\bar{X}=78.13$ ; 36–45 yaş  $\bar{X}=76.82$ ) görüşlerine göre daha olumlu olduğu görülmüştür. İlköğretim okullarında OGYE çalışmalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin onların yaşlarına göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi ile test edilmiştir. Varyans analizi sonuçları Tablo 13’ te gösterilmiştir.

**Tablo 13**  
**Öğretmenlerin OGYE Çalışmalarına İlişkin Görüşlerinin Yaşlarına Göre ANOVA Testi**

|               | Karelerinin Toplamı | sd  | Karelerinin Ortalaması | F     | p     |
|---------------|---------------------|-----|------------------------|-------|-------|
| Gruplar arası | 1128.984            | 3   | 376.328                | 0.834 | 0.476 |
| Gruplar içi   | 192180.932          | 426 | 451.129                |       |       |
| $\Sigma$      | 193309.916          | 429 |                        |       |       |

Varyans analizi sonuçlarına öğretmenlerin yaşlarına göre OGYE çalışmalarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır [ $F_{(3-}$

$t_{429}=0.834$ ,  $p \geq 0.05$ ]. Bir başka deyişle, farklı yaşlardaki öğretmenlerin OGYE çalışmalarına ilişkin görüşleri birbirine benzerdir.

Farklı yaşlardaki öğretmenlerin görüşlerinin birbirine benzer olmasının nedeni öğretmenlerin TKY ve OGYE çalışmalarına ilişkin aynı hizmetiçi eğitimi almış olmaları, iyileştirme ekiplerinin çalışma şekillerinin birbirine benzer olması olabilir.

#### **4.1.3. İlköğretim Okullarında OGYE Çalışmalarına İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşlerinin Mezun Olunan Okul Türü Değişkeni Bakımından İncelenmesi**

##### **4.1.3.1. Okul Yönetici Görüşlerinin Mezun Olunan Okul Türü Değişkeni Bakımından İncelenmesi**

Yöneticilerin mezun oldukları okul türüne göre İlköğretim okullarında OGYE çalışmalarına ilişkin görüşlerinin ortalamaları Tablo 14' te gösterilmiştir.

**Tablo 14**  
**Okul Yöneticilerinin OGYE Çalışmalarına İlişkin Görüşlerinin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Ortalamaları**

| <b>Mezun Olunan Okul Türü</b> | <b>n</b> | <b><math>\bar{X}</math></b> | <b>s</b> |
|-------------------------------|----------|-----------------------------|----------|
| 1.Eğitim Yüksekokulu          | 7        | 78.00                       | 17.37    |
| 2.Ön lisans                   | 8        | 90.63                       | 11.17    |
| 3.Lisans                      | 52       | 78.96                       | 19.74    |
| 4.Lisansüstü                  | 6        | 78.33                       | 23.08    |
| $\Sigma$                      | 73       | 80.10                       | 19.08    |

Ön lisans mezunu olan okul yöneticilerinin OGYE çalışmalarına ilişkin görüşlerinin ( $\bar{X}=90.63$ ), eğitim yüksek okulu ( $\bar{X}=78.00$ ), lisans ( $\bar{X}=78.96$ ) ve lisansüstü ( $\bar{X}=78.33$ ) eğitim düzeyine sahip okul yöneticilerinin görüşlerine göre daha olumlu olduğu görülmüştür. İlköğretim okullarında OGYE çalışmalarına ilişkin yönetici görüşlerinin onların mezun oldukları okul türüne göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi ile test edilmiştir. Varyans analizi sonuçları Tablo 15'te gösterilmiştir.

**Tablo 15**  
**Okul Yöneticilerinin OGYE Çalışmalarına İlişkin Görüşlerinin Mezun**  
**Oldukları Okul Türüne Göre ANOVA Testi**

|                      | <b>Karelerinin<br/>Toplamı</b> | <b>sd</b> | <b>Karelerinin<br/>Ortalaması</b> | <b>F</b> | <b>p</b> |
|----------------------|--------------------------------|-----------|-----------------------------------|----------|----------|
| <b>Gruplar arası</b> | 1003.20                        | 3         | 334.399                           | 0.915    | 0.438    |
| <b>Gruplar içi</b>   | 25219.13                       | 69        | 365.495                           |          |          |
| $\Sigma$             | 26222.33                       | 72        |                                   |          |          |

Varyans analizi sonuçlarına göre okul yöneticilerinin mezun oldukları okullara göre OGYE çalışmalarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır [ $F_{(3-72)}=0.915$ ,  $p \geq 0.05$ ]. Bir başka deyişle, farklı okullardan mezun olan okul yöneticilerin OGYE çalışmalarına ilişkin görüşleri birbirine benzerdir. Bu durum, farklı okullardan mezun olan okul yöneticilerinin, OGYE çalışmalarına bakış açısının benzer olduğunun göstergesi olabilir.

Türkmen (2006) tarafından yapılan araştırmada mezuniyet durumlarına göre, müdürlerin TKY uygulamalarına ilişkin algılarının anlamlı fark oluşmadığı belirtmiştir. Saptanan bu bulgu ile araştırmada elde edilen sonucu desteklemektedir.

Yaman (2006) tarafından yapılan araştırmada, öğrenim durumlarına göre katılımcıların TKY uygulamalarını değerlendirmeleri arasında anlamlı farklılık

bulunamamıştır. Yüksek lisans yapan yönetici ve öğretmenler diğer öğrenim durumlarına göre istatistiksel açıdan daha olumlu bir TKY algısına sahip olduğunu belirtmiştir.

#### 4.1.3.2. Öğretmen Görüşlerinin Mezun Oldukları Okul Değişkeni Bakımından İncelenmesi

Öğretmenlerin mezun oldukları okul türüne göre İlköğretim okullarında OGYE çalışmalarına ilişkin görüşlerinin ortalamaları Tablo 16’ da gösterilmiştir.

**Tablo 16**

#### **Öğretmenlerin OGYE Çalışmalarına İlişkin Görüşlerinin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Ortalamaları**

| <b>Mezun Olunan Okul Türü</b> | <b>n</b> | <b><math>\bar{X}</math></b> | <b>s</b> |
|-------------------------------|----------|-----------------------------|----------|
| Öğretmen Okulu                | 7        | 87.00                       | 27.90    |
| Eğitim Yüksekokulu            | 34       | 73.47                       | 27.46    |
| Ön lisans                     | 26       | 82.27                       | 21.88    |
| Lisans                        | 320      | 75.78                       | 20.15    |
| Lisansüstü                    | 43       | 73.93                       | 21.83    |
| $\Sigma$                      | 430      | 75.99                       | 21.23    |

Öğretmen okulu mezunu olan öğretmenlerin OGYE çalışmalarına ilişkin görüşlerinin ( $\bar{X}$ =87.00), eğitim yüksek okulu ( $\bar{X}$ =73.47), ön lisans ( $\bar{X}$ =82.27), lisans ( $\bar{X}$ =75.78) ve lisansüstü ( $\bar{X}$ =73.93) eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin görüşlerine göre daha olumlu olduğu görülmüştür. İlköğretim okullarında OGYE çalışmalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin onların mezun oldukları okul türüne göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi ile test edilmiştir. Varyans analizi sonuçları Tablo 17’ de gösterilmiştir.

**Tablo 17**  
**Öğretmenlerin OGYE Çalışmalarına İlişkin Görüşlerinin Mezun Oldukları**  
**Okul Türüne Göre ANOVA Testi**

|                      | Karelerinin<br>Toplamı | sd  | Karelerinin<br>Ortalaması | F     | p     |
|----------------------|------------------------|-----|---------------------------|-------|-------|
| <b>Gruplar arası</b> | 2,286.293              | 4   | 571.573                   | 1.272 | 0.280 |
| <b>Gruplar içi</b>   | 191,023.624            | 425 | 449.467                   |       |       |
| $\Sigma$             | 193,309.916            | 429 |                           |       |       |

Öğretmenlerin mezun oldukları okullara göre OGYE çalışmalarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır [ $F_{(4-429)}=1.272$ ,  $p \geq 0.05$ ]. Bir başka deyişle, farklı okullardan mezun olan öğretmenlerin OGYE çalışmalarına ilişkin görüşleri birbirine benzerdir.

Sarı (2002) ve Türkmen (2006) tarafından yapılan araştırmalarda mezun olunan okul değişkenine göre, Eğitim Fakültesi mezunlarının TKY' i uygulamalarına ilişkin yapılan çalışmaları eğitim enstitüleri ve diğer fakültelerden mezun olanlara göre daha yetersiz gördüğü sonucuna varmışlardır.

Türkmen (2006) araştırmasında başka fakültelerden mezun olanların TKY uygulamalarına ilişkin algılarının, eğitim fakültelerinden daha yüksek çıkmasının sebebini, öğretmenlik formasyonu almamalarının sonucu olarak başka fakülte mezunları uygulamalara ilişkin eksiklikleri eğitim fakültesi mezunlarına göre daha az görmüş olabileceğini ve bu nedenle de algıları daha yüksek çıkmış olabileceğini belirtmiştir.

#### 4.1.4. İlköğretim Okullarında OGYE Çalışmalarına İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşlerinin Branş Değişkeni Bakımından İncelenmesi

#### 4.1.4.1. Okul Yöneticileri Görüşlerinin Branş Değişkeni Bakımından İncelenmesi

İlköğretim okullarında OGYE çalışmalarına ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinin onların branşlarına göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği bağımsız örneklemeler için t testi ile test edilmiştir. T testi sonuçları Tablo 18’de gösterilmiştir.

**Tablo 18**  
**Okul Yöneticilerinin OGYE Çalışmalarına İlişkin Görüşlerinin Branşlarına Göre T Testi**

| Branş           | n  | $\bar{X}$ | s     | t     | sd | p     |
|-----------------|----|-----------|-------|-------|----|-------|
| Sınıf Öğretmeni | 43 | 79.70     | 18.62 | 0.212 | 71 | 0.833 |
| Branş Öğretmeni | 30 | 80.67     | 20.04 |       |    |       |

Branş öğretmeni olan okul yöneticilerinin İlköğretim okullarında OGYE çalışmalarına ilişkin görüşlerinin ortalaması ( $\bar{X}=80.67$ ), sınıf öğretmeni olan okul yöneticilerinin İlköğretim okullarında OGYE çalışmalarına ilişkin görüşlerinin ortalamasından ( $\bar{X}=79.70$ ) daha yüksek olduğu görülmüştür. Ancak istatistiksel olarak branş öğretmeni olan okul yöneticilerin OGYE çalışmalarına ilişkin görüşleri ile sınıf öğretmeni olan okul yöneticilerin OGYE çalışmalarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır [ $t_{(71)}= 0.212$ ,  $p \geq 0.05$ ]. Branş ve sınıf öğretmeni olan okul yöneticilerinin OGYE çalışmalarına ilişkin görüşleri 0.05 anlamlılık düzeyinde birbirine benzer olduğu söylenebilir.

Bu durum, okulda ekiplerin çalışmalarını desteklemek ve gerekli imkânları sağlamakla görevli olan yöneticilerin görüşlerinin benzer olması ile açıklanabilir. Branş ve sınıf öğretmeni olan okul yöneticilerinin, OGYE çalışmalarına ilişkin görüşlerinin benzer olması, aynı hizmet içi eğitimi almış olmaları ile açıklanabilir.

#### 4.1.4.2. İlköğretim Okullarında OGYE Çalışmalarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Branş Değişkeni Bakımından İncelenmesi

İlköğretim okullarında OGYE çalışmalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin onların branşlarına göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği bağımsız örneklemeler için t testi ile test edilmiştir. T testi sonuçları Tablo 19’da gösterilmiştir.

**Tablo 19**  
**Öğretmenlerin OGYE Çalışmalarına İlişkin Görüşlerinin**  
**Branşlarına Göre T Testi**

| <b>Branş</b>    | <b>n</b> | <b><math>\bar{X}</math></b> | <b>s</b> | <b>sd</b> | <b>t</b> | <b>p</b> |
|-----------------|----------|-----------------------------|----------|-----------|----------|----------|
| Sınıf Öğretmeni | 240      | 74.64                       | 21.45    | 428       | 1.478    | 0.140    |
| Branş Öğretmeni | 190      | 77.68                       | 20.88    |           |          |          |

Branş öğretmenlerinin İlköğretim okullarında OGYE çalışmalarına ilişkin görüşlerinin ortalaması ( $\bar{X}=77.68$ ), sınıf öğretmenlerinin İlköğretim okullarında OGYE çalışmalarına ilişkin görüşlerinin ortalamasından ( $\bar{X}=74.64$ ) daha yüksek olduğu görülmüştür. Bir başka deyişle, branş öğretmenlerinin OGYE çalışmalarına ilişkin görüşlerinin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden biraz daha fazla olumlu olduğu söylenebilir. Ancak istatistiksel olarak branş öğretmenlerinin OGYE çalışmalarına ilişkin görüşleri ile sınıf öğretmenlerinin OGYE çalışmalarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır [ $t_{(428)}= 1.478$ ,  $p \geq 0.05$ ]. Branş ve sınıf öğretmenlerinin OGYE çalışmalarına ilişkin görüşleri 0.05 anlamlılık düzeyinde birbirine benzer olduğu söylenebilir.

Türkmen (2006) yaptığı araştırmada, çalıştıkları kademeye göre, öğretmenlerin TKY uygulamalarına ilişkin algılarının arasında anlamlı fark oluşmadığını belirtmiştir. Her iki grupta ilköğretim okullarında TKY ile ilgili yapılan çalışmaların az derecede olduğu görüşünü paylaşmaktadır. Ancak I.Kademe

öğretmenlerinin algı ortalaması daha düşük çıkmıştır. Bunun sebebini ise I.Kademe öğretmenlerinin eğitime ilişkin beklentilerinin daha fazla olmasından kaynaklanabileceğini belirtmiştir.

#### 4.1.5. İlköğretim Okullarında OGYE Çalışmalarına İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkeni Bakımından İncelenmesi

##### 4.1.5.1. Okul Yöneticileri Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkeni Bakımından İncelenmesi

Yöneticilerin meslekteki kıdemlerine göre İlköğretim okullarında OGYE çalışmalarına ilişkin görüşlerinin ortalamaları Tablo 20’de gösterilmiştir.

**Tablo 20**

**Okul Yöneticilerin OGYE Çalışmalarına ilişkin Görüşlerinin Mesleki Kıdeme Göre Ortalamaları**

| Kıdem           | n  | $\bar{X}$ | s     |
|-----------------|----|-----------|-------|
| 1–5 yıl arası   | 3  | 69.33     | 27.32 |
| 6–10 yıl arası  | 14 | 71.14     | 17.18 |
| 11–15 yıl arası | 20 | 80.70     | 17.14 |
| 16 yıldan fazla | 36 | 84.14     | 19.45 |
| $\Sigma$        | 73 | 80.10     | 19.08 |

Meslekteki kıdemi 16 yıl ve üzerinde olan okul yöneticilerinin OGYE çalışmalarına ilişkin görüşlerinin ( $\bar{X}=84.14$ ), diğer kıdemlere (1–5 yıl  $\bar{X}=69.33$ , 6–10 yıl  $\bar{X}=71.14$ , 11–15 yıl  $\bar{X}=80.70$ ) sahip okul yöneticilerinin görüşlerine göre daha olumlu olduğu görülmüştür. İlköğretim okullarında OGYE çalışmalarına ilişkin yönetici görüşlerinin meslekteki kıdemlerine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi ile test edilmiştir. Varyans analizi sonuçları Tablo 21’de gösterilmiştir.



**Tablo 21**  
**Okul Yöneticilerinin OGYE Çalışmalarına İlişkin Görüşlerinin Mesleki**  
**Kıdemlerine Göre ANOVA Testi**

|                      | <b>Karelerinin<br/>Toplamı</b> | <b>sd</b> | <b>Karelerinin<br/>Ortalaması</b> | <b>F</b> | <b>P</b> |
|----------------------|--------------------------------|-----------|-----------------------------------|----------|----------|
| <b>Gruplar arası</b> | 2065.442                       | 3         | 688.481                           | 1.967    | 0.127    |
| <b>Gruplar içi</b>   | 24156.887                      | 69        | 350.100                           |          |          |
| <b>Σ</b>             | 26222.329                      | 72        |                                   |          |          |

Varyans analizi sonuçlarına göre okul yöneticilerinin kıdemlerine göre OGYE çalışmalarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır [ $F_{(3-72)}=1.967$ ,  $p \geq 0.05$ ]. Bir başka deyişle, farklı kıdemlere sahip okul yöneticilerinin OGYE çalışmalarına ilişkin görüşleri birbirine benzerdir.

Bu durum, okul yöneticilerinin mesleki kıdemlerinin, OGYE çalışmalarına bakış açılarının belirleyici olmadığını gösterebilir.

Türkmen (2006) tarafından yapılan araştırmada yöneticilerin mesleki kıdem durumlarına göre, TKY uygulamalarına ilişkin algılarının arasında anlamlı bir fark oluştuğunu bulmuştur. 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip olanların algı ortalamalarının daha yüksek olduğunu belirtmiştir. 21 yıl ve üstü kıdemlilerin algılarının daha yüksek çıkmasının sebebini, müdürlerin kıdem süreleri arttıkça deneyim sahibi olmaları, okul kültürüne alışmaları, okul personeli, öğrenciler ve velilerle daha iyi iletişim kurmaları şeklinde açıklamıştır.

Yiğit ve Bayraktar (2003), Sarı (2002) ve Hamedoğlu (2002) yönetici ve öğretmenlerin, kıdem süreleri arttıkça TKY uygulamalarına ilişkin algı ortalamalarının da yükseldiğini tespit etmiştir. Saptanan bu bulgularla araştırmada elde edilen sonuçlar farklılaşmaktadır.

#### 4.1.5.2. İlköğretim Okullarında OGYE Çalışmalarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkeni Bakımından İncelenmesi

Öğretmenlerin meslekteki kıdemlerine göre İlköğretim okullarında OGYE çalışmalarına ilişkin görüşlerinin ortalamaları Tablo 22’ de gösterilmiştir.

**Tablo 22**  
**Öğretmenlerin OGYE Çalışmalarına İlişkin Görüşlerinin Meslekteki Kıdemlerine Göre Ortalamaları**

| <b>Kıdem</b>          | <b>n</b> | <b><math>\bar{X}</math></b> | <b>s</b> |
|-----------------------|----------|-----------------------------|----------|
| 1–5 yıl arası         | 60       | 78.52                       | 20.64    |
| 6–10 yıl arası        | 126      | 72.04                       | 20.84    |
| 11–15 yıl arası       | 140      | 77.86                       | 20.08    |
| 16 yıl ve daha yukarı | 104      | 76.79                       | 23.09    |
| $\Sigma$              | 430      | 75.99                       | 21.23    |

Meslekteki kıdemi 1–5 yıl arasında olan öğretmenlerin OGYE çalışmalarına ilişkin görüşlerinin ( $\bar{X}$ =78.52), diğer kıdemlere (16 yıl ve üzeri  $\bar{X}$ =76.79, 6-10 yıl  $\bar{X}$ =72.04, 11-15 yıl  $\bar{X}$ =77.86) sahip öğretmenlerin görüşlerine göre daha olumlu olduğu görülmüştür. İlköğretim okullarında OGYE çalışmalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin meslekteki kıdemlerine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi ile test edilmiştir. Varyans analizi sonuçları Tablo 23’ te gösterilmiştir.

**Tablo 23**  
**Öğretmenlerin OGYE Çalışmalarına İlişkin Görüşlerinin Mesleki Kıdemlerine**  
**Göre ANOVA Testi**

|                      | <b>Karelerinin<br/>Toplamı</b> | <b>sd</b> | <b>Karelerinin<br/>Ortalaması</b> | <b>F</b> | <b>p</b> |
|----------------------|--------------------------------|-----------|-----------------------------------|----------|----------|
| <b>Gruplar arası</b> | 2,903.642                      | 3         | 967.881                           | 2.165    | 0.091    |
| <b>Gruplar içi</b>   | 190,406.274                    | 426       | 446.963                           |          |          |
| <b>Σ</b>             | 193,309.916                    | 429       |                                   |          |          |

Öğretmenlerin kıdemlerine göre OGYE çalışmalarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır [ $F_{(3-429)}=2.165$ ,  $p \geq 0.05$ ]. Bir başka deyişle, farklı kıdemlere sahip öğretmenlerin OGYE çalışmalarına ilişkin görüşleri birbirine benzerdir. Bu durum, öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin, OGYE çalışmalarına bakış açılarının belirleyici olmadığını gösterebilir.

#### 4.1.6. İlköğretim Okullarında OGYE Çalışmalarına İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşlerinin Görev Yapılan Okulda Bulunma Süresi Değişkeni Bakımından İncelenmesi

##### 4.1.6.1. Okul Yönetici Görüşlerinin Görev Yapılan Okulda Bulunma Süresi Değişkeni Bakımından İncelenmesi

Yöneticilerin görev yaptıkları okulda bulunma sürelerine göre İlköğretim okullarında OGYE çalışmalarına ilişkin görüşlerinin ortalamaları Tablo 24'te gösterilmiştir.

**Tablo 24**  
**Yöneticilerin OGYE Çalışmalarına İlişkin Görüşlerinin Görev Yaptıkları**  
**Okulda Bulunma Sürelerine Göre Ortalamaları**

| Görev süresi    | n  | $\bar{X}$ | s     |
|-----------------|----|-----------|-------|
| 1–3 yıl         | 24 | 75.79     | 18.07 |
| 4–6 yıl         | 23 | 79.13     | 21.66 |
| 7–9 yıl         | 6  | 76.83     | 15.35 |
| 10 yıldan fazla | 20 | 87.35     | 17.21 |
| $\Sigma$        | 73 | 80.10     | 19.08 |

Görev yapılan okulda bulunma süresi 10 yıl ve üzerinde olan okul yöneticilerinin OGYE çalışmalarına ilişkin görüşlerinin ( $\bar{X}=87.35$ ), daha az sürelerde görev yapan okul yöneticilerinin (1–3 yıl  $\bar{X}=75.79$ , 4–6 yıl  $\bar{X}=79.13$ , 7–9 yıl  $\bar{X}=76.83$ ) görüşlerine göre daha olumlu olduğu görülmüştür. İlköğretim okullarında OGYE çalışmalarına ilişkin yönetici görüşlerinin görev yaptıkları okulda bulunma sürelerine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi ile test edilmiştir. Varyans analizi sonuçları Tablo 25’te gösterilmiştir.

**Tablo 25**  
**Okul Yöneticilerinin OGYE Çalışmalarına İlişkin Görüşlerinin Okulda**  
**Bulunma Sürelerine Göre ANOVA Testi**

|               | Karelerinin Toplamı | sd | Karelerinin Ortalaması | F     | p     |
|---------------|---------------------|----|------------------------|-------|-------|
| Gruplar arası | 1582.378            | 3  | 527.459                | 1.477 | 0.228 |
| Gruplar içi   | 24639.950           | 69 | 357.101                |       |       |
| $\Sigma$      | 26222.329           | 72 |                        |       |       |

Okul yöneticilerinin görev yaptıkları okulda bulunma sürelerine göre OGYE çalışmalarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır [ $F_{(3-72)}=1.477$ ,  $p \geq 0.05$ ]. Bir başka deyişle, aynı okulda farklı sürelerde görev yapan okul yöneticilerinin OGYE çalışmalarına ilişkin görüşleri birbirine benzer bulunmuştur.

OGYE çalışmalarını, Okul Gelişim Planını temel alınarak uygular. Okul yöneticilerinin görüşleri, daha önce görev yapılan okullarda OGYE' nin işleyişi hakkında bir birikime sahip oldukları için birbirine benzer olabilir.

#### 4.1.6.2. İlköğretim Okullarında OGYE Çalışmalarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Okulda Bulunma Süreleri Değişkeni Bakımından İncelenmesi

Öğretmenlerin görev yaptıkları okulda bulunma sürelerine göre ilköğretim okullarında OGYE çalışmalarına ilişkin görüşlerinin ortalamaları Tablo 26'da gösterilmiştir.

**Tablo 26**

#### **Öğretmenlerin OGYE Çalışmalarına İlişkin Görüşlerinin Görev Yaptıkları Okulda Bulunma Sürelerine Göre Ortalamaları**

| <b>Okulda Bulunma Süresi</b> | <b>n</b> | <b><math>\bar{X}</math></b> | <b>s</b> |
|------------------------------|----------|-----------------------------|----------|
| 1-3 yıl arası                | 216      | 75.87                       | 19.45    |
| 4-6 yıl arası                | 102      | 74.50                       | 23.16    |
| 7-9 yıl arası                | 36       | 71.44                       | 21.81    |
| 10 yıl ve yukarısı           | 76       | 80.47                       | 22.69    |
| $\Sigma$                     | 430      | 75.99                       | 21.23    |

Görev yapılan okulda bulunma süresi 10 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin OGYE çalışmalarına ilişkin görüşlerinin ( $\bar{X}=80.47$ ), daha az sürelerde görev yapan okul yöneticilerinin (1-3 yıl  $\bar{X}=75.87$ , 4-6 yıl  $\bar{X}=74.50$ , 7-9 yıl  $\bar{X}=71.44$ )

görüşlerine göre daha olumlu olduğu görülmüştür. İlköğretim okullarında OGYE çalışmalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin görev yaptıkları okulda bulunma sürelerine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi ile test edilmiştir. Varyans analizi sonuçları Tablo 27’de gösterilmiştir.

**Tablo 27**  
**Öğretmenlerin OGYE Çalışmalarına İlişkin Görüşlerinin Görev Yaptıkları**  
**Okulda Bulunma Sürelerine Göre ANOVA Testi**

|                      | <b>Karelerinin Toplamı</b> | <b>sd</b> | <b>Karelerinin Ortalaması</b> | <b>F</b> | <b>p</b> |
|----------------------|----------------------------|-----------|-------------------------------|----------|----------|
| <b>Gruplar arası</b> | 2501.474                   | 3         | 833.825                       | 1.862    | 0.135    |
| <b>Gruplar içi</b>   | 190808.443                 | 426       | 447.907                       |          |          |
| <b>Σ</b>             | 193309.916                 | 429       |                               |          |          |

Öğretmenlerin görev yaptıkları okulda bulunma sürelerine göre OGYE çalışmalarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır [ $F_{(3-429)}=1.862$ ,  $p \geq 0.05$ ]. Bir başka deyişle, aynı okulda farklı sürelerde görev yapan öğretmenlerin OGYE çalışmalarına ilişkin görüşleri birbirine benzer bulunmuştur.

Bu durum, öğretmenlerin okulda bulunma sürelerinin OGYE çalışmalarına bakış açılarının belirleyicisi olmadığına göstergesi olabilir.

## 4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

### 4.2.1. İlköğretim Okullarında OGYE Çalışmalarına İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri Arasındaki Farkın İncelenmesi

İlköğretim okullarında OGYE çalışmalarına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri arasında anlamlı bir fark gösterip göstermediği bağımsız örneklem için t testi ile test edilmiştir. T testi sonuçları Tablo 28’ de gösterilmiştir.

**Tablo 28****Öğretmenler ve Yöneticilerin OGYE Çalışmalarına İlişkin Görüşlerinin T Testi**

| Statü    | n   | $\bar{X}$ | s     | sd  | t     | p     |
|----------|-----|-----------|-------|-----|-------|-------|
| Yönetici | 73  | 80.10     | 19.08 | 501 | 1.551 | 0.122 |
| Öğretmen | 430 | 75.99     | 21.23 |     |       |       |

Tablo 27 incelendiğinde Okul yöneticilerinin İlköğretim okullarında OGYE çalışmalarına ilişkin görüşlerinin ortalaması ( $\bar{X}=80.10$ ), öğretmenlerin İlköğretim okullarında OGYE çalışmalarına ilişkin görüşlerinin ortalamasından ( $\bar{X}=75.99$ ) daha yüksek olduğu görülmüştür. Bir başka deyişle, okul yöneticilerinin OGYE çalışmalarına ilişkin görüşlerinin öğretmenlerin görüşlerinden daha fazla olumlu olduğu söylenebilir. Ancak istatistiksel olarak okul yöneticilerinin OGYE çalışmalarına ilişkin görüşleri ile öğretmenlerin OGYE çalışmalarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır [ $t_{(501)}= 0.1.551$ ,  $p \geq 0.05$ ]. Yöneticilerin ve öğretmenlerin OGYE çalışmalarına ilişkin görüşleri 0.05 anlamlılık düzeyinde birbirine benzer olduğu söylenebilir.

Tablo 27 incelendiğinde okul yöneticilerinin OGYE çalışmalarına ilişkin görüşlerinin ( $\bar{X}=80.10$ ), öğretmen görüşlerinden ( $\bar{X}=75.99$ ) biraz daha olumlu olmasının nedeni yöneticilerin, okulda yapılan çalışmaların okulun gelişimine katkı sağladığına inanmış olmaları ile açıklanabilir.

Türkmen (2006) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin, okulda yapılan TKY uygulamalarını az derecede bulduğunu göstermektedir. Müdürlerin TKY uygulamalarına ilişkin algı ortalamalarının öğretmenlerden daha yüksek olduğunu gözlemlemiştir. Müdürlerin algılarının öğretmenlere göre daha yüksek çıkmasının nedeni, müdür ve öğretmenlerin TKY konusundaki aldıkları eğitimin farklılığı olabileceğini belirtmiştir. Çünkü müdürler bu eğitimleri daha çok il formatörü ve uzman kişilerden alırken, öğretmenler okul müdürlerinden ve kurum temsilcilerinden

almaktadırlar. Bu nedenle görüşler arasında anlamlı farklılık ortaya çıkmış olabileceğini belirtmiştir. Ayrıca müdürlerin okulun tümü ile ilgilenmesi, okulu daha çok sahiplenmesi daha fazla çaba göstermesi buna karşılık öğretmenlerin genellikle sınıflarıyla ilgilenmeleri ve okulun genelinde yapılan çalışmaları tam olarak gözlemleyememeleri mevcut uygulamaları yetersiz bulmalarına sebep olabileceğini söylemiştir.

Okul yöneticilerinin OGYE çalışmalarına ilişkin ortak görüşleri 3,20 (orta derece) çıkmıştır. Türkmen (2006) tarafından yapılan araştırmada TKY uygulamalarına ilişkin müdürlerin ortak algısını 3.36 (orta derece) bulmuştur. Saptanan bu bulgu araştırma sonucu ile paraleldir.

Öğretmenlerin OGYE çalışmalarına ilişkin ortak görüşleri 3,03 (orta derece)'dir. Bu durum ise Yiğit ve Bayraktar'ın (2003) elde etmiş olduğu "Öğretmenler, okulda yapılan uygulamaları genel olarak TKY için yetersiz bulmuştur." sonucu ile farklılaşmaktadır.

Öğretmen ve okul yöneticilerinin OGYE çalışmalarına ilişkin ortak görüşleri 3.11 (orta derece)'dir. Bu durum okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin OGYE çalışmalarına ilişkin algıları istenilen düzeyde olmadığını göstermiştir. Bu sonuçlara göre okul yöneticileri ve öğretmenler OGYE çalışmalarını orta düzeyde bulmuşlardır.

Yaman (2006) tarafından yapılan araştırmada, çalıştıkları kurumdaki konumlarına göre TKY Uygulamalarını algılayışları arasında yönetici ve öğretmenler arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Yaman, yöneticilerin öğretmenlere oranla daha olumlu bir TKY değerlendirmesine sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Türkmen (2006) tarafından yapılan araştırmada müdür ve öğretmenlerin TKY uygulamalarına ilişkin genel algıları 2,93 (orta derecede)'dir. Saptanan bulgu araştırmadan elde edilen sonuç ile benzetilmektedir.



## BÖLÜM V

### SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada elde edilen sonuçlar ve buna bağlı olarak ortaya konulan önerilere yer verilmiştir.

#### 5.1. SONUÇ

Bu araştırmada, ilköğretim okullarında OGYE çalışmaları öğretmen ve yönetici görüşlerine göre değerlendirilmiştir.

**A)** Birinci alt problemde; “İlköğretim okullarında OGYE çalışmalarına ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri, cinsiyetlerine, yaşlarına, mezun oldukları okul türüne, branşlarına, meslekteki kıdemlerine, görev yaptıkları okulda bulunma sürelerine göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna cevap aranmıştır.

- a)** İlköğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin OGYE çalışmalarına ilişkin görüşleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.
- b)** İlköğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin OGYE çalışmalarına ilişkin görüşleri yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. LSD çoklu karşılaştırmalar sonucuna göre yaşı 26–35 yaş arasında olan okul yöneticilerinin OGYE çalışmalarına ilişkin görüşleri ile yaşı 36–45 yaş arasında olan okul yöneticilerinin görüşleri ve 46 yaş ve üzerindeki okul yöneticilerinin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. 46 yaş ve üzeri okul yöneticileri OGYE çalışmalarını daha olumlu bulmaktadır. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin OGYE çalışmalarına ilişkin görüşleri yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

- c) İlköğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin OGYE çalışmalarına ilişkin görüşleri mezun oldukları okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.
- d) İlköğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin OGYE çalışmalarına ilişkin görüşleri branşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.
- e) İlköğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin OGYE çalışmalarına ilişkin görüşleri mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.
- f) İlköğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin OGYE çalışmalarına ilişkin görüşleri görev yapılan okulda bulunma süresine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

**B)** İkinci alt problemde “İlköğretim okullarında OGYE çalışmalarına ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır.

Okul yöneticilerinin OGYE çalışmalarına ilişkin görüşleri ile öğretmenlerin OGYE çalışmalarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Okul yöneticilerinin OGYE çalışmalarına ilişkin ortak görüşleri 3,20 (orta derece) çıkmıştır. Öğretmenlerin OGYE çalışmalarına ilişkin ortak görüşleri 3,03 (orta derece)'dir.

Öğretmen ve okul yöneticilerinin OGYE çalışmalarına ilişkin ortak görüşleri 3.11 (orta derece)'dir. Bu durum okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin OGYE çalışmalarına ilişkin algıları istenilen düzeyde olmadığını göstermiştir.

## 5.2. ÖNERİLER

İlköğretim okullarında OGYE çalışmalarına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşlerinin incelendiği bu araştırmaya ilişkin bulgular ve sonuçlar çerçevesinde geliştirilen öneriler aşağıda sıralanmıştır.

1. Okul Gelişim Yönetim Ekibi'nin başarılı olması için Okul-Aile Birliği bütçesinden yeterli bir ödenek ayrılması gerekmektedir.
2. Okullarda OGYE çalışmaları hakkında bilgilendirici toplantı ve panellerin yapılması gerekmektedir. Bununla birlikte Millî Eğitim Bakanlığı tarafından verilen hizmet içi eğitim kursları, daha çok yönetici ve öğretmenin katılabileceği biçimde plânlanmalı ve düzenlenmelidir.
3. Araştırmadan elde edilen bulgularda okul yöneticileri ve öğretmen görüşleri arasında çıkan anlamlı farklar iyileştirme ekiplerindeki iletişimin istenilen düzeyde olmadığını göstermektedir. Bu nedenle oluşturulan iyileştirme ekipleri arasında etkili bir iletişim kurulmalıdır.
4. OGYE, iyileştirme ekiplerinin yaptığı çalışmaları değerlendirmede ve izlemede daha etkili olmalıdır.
5. Okul Gelişim Yönetim Ekibi, okul dışındaki kurum ve kuruluşlar ile okul yönetimi arasındaki koordinasyonu sağlamak için daha etkili çalışmalıdır.
6. Okul Gelişim Yönetim Ekibinin başarılı olması için, OGYE çalışmalarını okul ve çevresi tarafından desteklenmesi gerekmektedir. Bunun için okul yönetimi destek sağlamalıdır.

## KAYNAKÇA

- AKIN, B., Çetin, C., Erol,V. (1998). **Toplam Kalite Yönetimi ve ISO 9000 Kalite Güvence Sistemi**. İstanbul: Beta Yayınları.
- AKSU, M. (2002). **Eğitimde Stratejik Planlama ve Toplam Kalite Yönetimi**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- AKTAN, C. C.(2000). **Yönetimde Rönesans ve Kalite Devrimi**, Ankara: TOSYÖV Yayınları.([http://www.canaktan.org/yonetim/toplam\\_kalite/gurular/ishikawa.htm](http://www.canaktan.org/yonetim/toplam_kalite/gurular/ishikawa.htm) adresinden 16 Kasım2008 tarihinde alındı).
- ALACADAĞLI, E., Yavuzyiğit, H. (1999). **Bürokratik Kültürümüz ve TKY Felsefesinin Uygulanabilirliği. Kamu Yönetiminde Kalite. 1. Ulusal Kongresi**. Ankara: Türkiye Ortadoğu Amme Enstitüsü Yayın No:289
- ARSEVEN, A. D. (2001). **Alan Araştırma Yöntemi**. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- AYDIN, A. ve Şentürk İ. (2007). **Eğitimde Toplam Kalite Yönetiminin Uygulanması**.(<http://yordam.manas.kg/ekitap/pdf/Manasdergi/sbd/sbd17/sbd-17-01.pdf> adresinden 16 Kasım 2008 tarihinde alındı).
- BAŞKAN, G., Aydın, A. (2000). Eğitim Sisteminde İnsan Unsuru ve Toplam Kalite Yönetimi Anlayışı. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. (18), 51-55.
- BAYRAK, C., Ağaoğlu, E. (1998). İlköğretim Okullarındaki Yönetici ve Öğretmenlerin Toplam Kalite Yönetimine İlişkin Görüşleri. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi**. Sayı:13, [23-37]

- BALCI, A. (2007). **Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem ve Teknikleri**. Ankara: PegemA yayıncılık.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2002). **Sosyal bilimler için Veri analiz El kitabı**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- BRYSON, J. M. (2004). **Strategic Planning for Public and Nonprofit Organizations**. San Francisco: Jossey-Bass.
- BULUT, Ö. (1998). **Eğitim Yönetiminin Çağdaştırılması : Eğitimde TKY uygulaması ve yararları**. İstanbul: TÜSİAD-KALDER Yayınları.
- CAFOĞLU, Z. (1996). **Toplam Kalite Yönetimi**. İstanbul: Avni Akyol Ümit Kültür ve Eğitim Vakfı.
- CELEP, C. (2001). **Eğitimde Örgütsel Adanma ve Öğretmenler**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- CONTİ, T. (1998). **Kurumsal Özdeğerlendirme**. Çeviri: Günhan GÜNAY. İstanbul: KalDer Yayınları No: 20
- ÇETİN, E. (2001). **Toplam Kalite Yönetimi İlkelerinin İlköğretim Okullarında Uygulanabilirliğinin Araştırılması**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- ÇETİN, K., Gülseren, H.Ö. (2003). Cumhuriyet Dönemi Eğitim Stratejileri. **Milli Eğitim Dergisi**. Sayı:160. (Güz 2003).
- DANİMARKA EĞİTİM BAKANLIĞI. (2005). **Okul Gelişim Planı**. ([http://www.deni.gov.uk/sdp\\_guidance-2.pdf](http://www.deni.gov.uk/sdp_guidance-2.pdf)> 13 Kasım 2008 tarihinde alındı ).

- DOĞAN, E. (2002). **Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi**. Ankara: Academyplus Yayınevi.
- DOĞAN, Ö. İ. (2000). Toplam Kalite Yönetimi, **Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, Cilt-2, Sayı-1, s:22-54.
- DEMİRKAN, M. (1997). **Toplam Kalite Yönetimi ve Türk İlişkileri Sistemine Etkileri**. Sakarya : Değişim Yayınları.
- DEMİREL, Ö. (1996). Eğitimde Yeni Arayışlar. **Yeni Türkiye**. 2:7
- DPT (2003). **Kamu Kuruluşları İçin Stratejik Planlama Kılavuzu**. Ankara: DPT Yayınları.
- EDE, İ. (2003). **Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi**. Yüksek Lisans Projesi. Dokuz Eylül Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir
- EFİL, İ. (1999). **Yönetimde Kalite Çemberleri ve Uygulama Örnekleri**. İstanbul : Alfa Yayınları.
- EFİL, İ. (2006). **Toplam Kalite Yönetimi**. İstanbul :Alfa Yayınları.
- ELMA, C., Demir K. (2000). **Demir Yönetimde Çağdaş Uygulamalar ve Sorunlar**. İstanbul: Anı Yayıncılık.
- ENSARİ, H. (1999). **21. Yüzyıl Okulları için Toplam Kalite Yönetimi**. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- ERDEM, A. R. (2000). Toplam Kalite Yönetimi Uygulamasının Eğitim Sistemine Sağlayacağı Olası Yararlar. **Eğitim Araştırmaları Dergisi**. 1, 1.

ERHUN, G. (2003). IVETA Bölgesel Konferansı – 20-22 Ekim 2003. ([http://karatekin.cmyo.ankara.edu.tr/iveta/makaleler/\(17\).doc](http://karatekin.cmyo.ankara.edu.tr/iveta/makaleler/(17).doc) 10 Mart 2008 tarihinde alındı).

ESEN, A. (1997). **Toplam Kalite Yönetimi Eğitimi**. Beksa A.Ş. İzmit.

ERDİNÇ, H. S. (2006). **Toplam Kalite Yönetimi Yönünden Müfredat Laboratuvar Okulları ve Diğer Okullarda Çalışan Öğretmenlerin Nitelikleri İle Okula Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma**. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı.

EREN, E. (2002). **Stratejik Yönetim ve İşletme Politikası**. İstanbul:Beta Basım A.Ş.

ERKAN, V. (2008). **Kamu Kuruluşlarında Stratejik Planlama: Türkiye Uygulaması ve Kuruluşlarda Başarıyı Etkileyen Faktörler**. Ankara: Türkiye İstatistik Kurumu Matbaası.

GENÇYILMAZ, G. ve Zaim, S. (1999). Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi. **İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi**. C:28 S:2 .9-35.

GÖKDEMİR, A. (1998). **Toplam Kalite Yönetiminin Çalışanların Katılımı Açısından Değerlendirilmesi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Üretim Yönetimi ve Endüstri İşletmeciliği Anabilim Dalı.

GÖKPINAR, E. (2005). **İlköğretim Okullarında Uygulamaların Toplam Kalite Yönetimi Anlayışına Uygunluğu Hakkındaki Yönetici Öğretmen Öğrenci Görüşleri**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

GLASSER, W. (1999). **Okulda Kaliteli Eğitim**. Çeviren: Ulaş KAPLAN. İstanbul: Beyaz Yayınları.

HAMEDOGLU, M. A. (2002). **İlköğretimde Toplam Kalite Yönetiminin Uygulanmasında Görülen Engeller**. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

HERGÜNER, G. (1998). Eğitimde Toplam Kalite Uygulamasının Sağlayacağı Yararlar. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi**. Sayı:13 [11-21].

HEQUET, M. (1995). **Quality goes to school**. 32 (9) 52-54 ERIC EJ511210

IRT. Item Response Theory Modeling Lab. Illinois Üniversitesi, Urbana. ([http://work.psych.uiuc.edu/irt/dim\\_main.asp](http://work.psych.uiuc.edu/irt/dim_main.asp) adresinden 20 Mayıs 2008 tarihinde alındı).

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

KALAYCI, Ş. (2005) **SPSS Uygulamalı Çok değişkenli İstatistik teknikleri**. Ankara: Asil yayın dağıtım.

KARASAR, N. (2002). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

KARŞIYAKA İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü. (2007).**İyileştirme Takımları Çalışma Kılavuzu**.([http://www.karsiyakameb.gov.tr/portal\\_yeni/TKY/index.html](http://www.karsiyakameb.gov.tr/portal_yeni/TKY/index.html) adresinden 13.11.2008 tarihinde alındı).

KAUFMANN, R., Zahn, D. (1993). **Ouality Management Plus: The Continuous Improvement of Education**. California: Crowin Press.



- KÖKSAL, H. (1998). **Kalite Okullarına Geçişte Toplam Kalite Yönetimi**. İstanbul: Dünya Yayıncılık.
- KURAN, K. (2005). Bir Değişim ve Gelişim Süreci Olarak Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi ve Aktif Öğrenme İlişkisi. **Çağdaş Eğitim Dergisi**.
- MEB. (2002a). **Okul Gelişim Modeli : Planlı Okul Gelişimi**. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (2002b). **Toplam Kalite Uygulama Projesi Kılavuzu**. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (2002c). **Müfredat Laboratuvar Okulları MLO Modeli**. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (2002d). Eğitim Örgütünün Yönetimi ve Denetimi.  
(<http://www.meb.gov.tr/Stats/Apk2002/10.htm> adresinden 13 Ekim 2007 tarihinde alındı).
- MEB. (2005). **Eğitimde Kalite Ödülü El Kitabı**. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB (2007). **Planlı Okul Gelişim Modeli**. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB (2003). **Öğrenci Merkezli Eğitim Uygulama Modeli**. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- NEWBY, E. F. (1998). **Total Quality Management and The Elementary School**. Unpublished Doctor of Education Dissertation, Spalding University, Louisville, Kentucky, THESIS N535 1998.

- ÖREN, K. (2002). **Toplam Kalite Yönetiminde İnsan Gücü Faktörü.** Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- ÖZVEREN, M. (2000). **Toplam Kalite Yönetimi.** İstanbul: Alfa Yayınları.
- ÖZDEMİR, S. M., (2005). Eğitim Kurumlarında Toplam Kalite Uygulamalarını Olumsuz Etkileyen Etmenler. **Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi.** (3), 1-23
- ÖZDEMİR, S. (2000). **Eğitimde Örgütsel Yenileşme.** Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- ÖZDEMİR, S. (1995). Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi. **Verimlilik Dergisi.** Ankara: Milli Prodüktivite Merkezi Yayınları. Özel Sayı:13-21
- ÖZDEMİR, S. (2002). Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi. **Kırgızistan-Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi.** s. 240-260
- ÖZDEN, Y. (2000). **Eğitimde Örgütsel Yenileşme.** Ankara: Pegem A Yayıncılık
- PAKDİL, F.( 1996). **İnsan Kaynaklarının Yönetiminde Toplam Kalite Yönetimi.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi.
- PEŞKİRCİOĞLU, N. (1999). **Kalite Yönetiminde ISO Uygulamaları.** Ankara: Milli Prodüktivite Merkezi Yayınları.
- RODGERS, G.C. (1998). **Teacher Perceptions of Total Quality Management Practices in Elementary Schools.** Graduate College.
- SARI, B. (2002). **İlköğretim Okullarında Toplam Kalite Yönetimi Uygulama Sonuçları.**Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

SDPI. (Okul Gelişim Planı Teşebbüsü) Marino Institute of Education, Dublin.(www.sdpi.ie sitesinden 14 Kasım 2008 tarihinde alındı).

SULLIVAN, G. R., Harper, M. V. (1997). **Umut Bir Yöntem Olamaz.** İstanbul: BDZ Yayıncılık.

SÖNMEZ, N. (1999). **Özel ve Resmi Genel Lise Müdürlerinin Toplam Kalite Yönetiminin Genel Liselerde Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşleri.** Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi.

ŞİMŞEK, M. (2000). **Sorularla Toplam Kalite Yönetimi ve Kalite Güvence Sistemleri.** İstanbul:Alfa Basım Yayım Dağıtım.

ŞİMŞEK, Ş., Çelik, A., Akgemici, T. (1998). **Davranış Bilimlerine Giriş ve Örgütlerde Davranış.** Ankara:Gazi Yayınevi.

ŞİŞMAN, M., Turan, S. (2001).**Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi.**Ankara: Pegem A Yayıncılık.

TAŞ, H. (2000). Toplam Kalite Yönetimi Kuramının Eğitim Yönetimine Katkıları. **Milli Eğitim Dergisi.** 145.

TEKİN, M. (2004). **Toplam Kalite Yönetimi.** Konya: Selçuk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Kitap Satış Bürosu.

TEKİN, M., Gül, H. (2008). Eğitim Kurumlarında Toplam Kalite Yönetimi Anlayışı Ve Uygulamaları Üzerine Gazi Osman Paşa Üniversitesinde Bir Araştırma. (<http://www.kalder.org/genel/12ukk/hasangul.doc> adresinden 16 Kasım 2008 tarihinde alındı).

TÜRKMEN, Ö. (2006). **İlköğretim Okullarında Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarına İlişkin Müdür ve Öğretmen Görüşlerinin**

**Değerlendirilmesi.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dicle Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

URAL, A., Kılıç, İ. (2005). **Bilimsel Araştırma Süreci ve SPSS ile Veri Analizi.** Detay Yayıncılık. Ankara.

UYSAL, H. (1998). **Toplam Kalite Yönetiminin İlköğretime Uygulanabilirliği.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

ÜLGEN, H., Mirze, S. K. (2004). **İşletmelerde Stratejik Yönetim.** İstanbul: Literatür Yayınları.

YATKIN, A. (2004). **Toplam Kalite Yönetimi.** Ankara: Nobel Yayınevi.

YAHYAGİL, M. Y. (1998). **Eğitim sistemimizde TKY uygulamalarının sağlayacağı yararlar. 2. Toplam Kalite Yönetimi Makale Yarışması. 1997 yılı Ödül Kazanan Makaleler.** İstanbul: TÜSİAD- KAL-DER Yayınları. [39-51]

YAMAN, Ş., (2006). **Ortaöğretim Kurumlarında Yürütülen Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarının Yönetici Ve Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

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

YİĞİT, B., Bayraktar, M. (2003). Toplam Kalite Yönetim İlkelerinin İlköğretim Okullarında Uygulanabilirliğine İlişkin Öğretmen Algıları. **Milli Eğitim Dergisi.** 158

QUONG, T., Walker, A. (1996). TQM and School Restructuring: A case study.  
**School Organization.** 16, 219-230.

**EKLER**

**EK 1****ANKET FORMU****Sayın Okul Yöneticileri ve Değerli Öğretmenler,**

Bu anket çalışması, “İlköğretim Okullarında Okul Gelişim Yönetim Ekibi Çalışmaları”nı değerlendirmeye yönelik bir araştırma olup; Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Dalı’nda yapılmakta olan “İlköğretim Okullarında Okul Gelişim Yönetim Ekibi Çalışmalarının Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” konulu yüksek lisans tezinin uygulama kısmı ile ilgilidir.

Tüm soruları eksiksiz olarak cevaplandırmanız, araştırma sonuçları açısından büyük önem taşımaktadır. Ankete isim yazmayınız. Ankete vereceğiniz cevaplar kişisel değil, topluca değerlendirilecektir ve elde edilecek bulgular bilimsel amaçlar dışında hiçbir şekilde kullanılmayacaktır. Bu çalışmaya yapacağınız katkıdan dolayı teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Emine DAĞLI

**I. BÖLÜM**

Bu bölümde, kendinize uygun olan yalnız bir seçeneği (X) şeklinde işaretleyiniz.

1. Cinsiyetiniz?  
( ) Bayan ( ) Bay
2. Yaşınız?  
( ) 25 yaş ve altı ( ) 26–35 ( ) 36–45 ( ) 46 ve üstü
3. Statünüz nedir?  
( ) Okul Müdürü veya Yardımcısı ( ) Öğretmen
4. Branşınız nedir?  
( ) Sınıf Öğretmeni ( ) Branş Öğretmeni
5. En son mezun olduğunuz okul türü?  
( ) Öğretmen Okulu ( ) Eğitim Yüksekokulu ( ) Ön Lisans ( ) Lisans ( ) Lisansüstü
6. Meslekteki kıdem yılınız?  
( ) 1–5 yıl ( ) 6–10 yıl ( ) 11–15 yıl ( ) 16 yıl ve üstü
7. Şu an görev yaptığınız ilköğretim okulunda kaç yıldır çalışıyorsunuz?  
( ) 1–3 yıl ( ) 4–6 yıl ( ) 7–9 yıl ( ) 10 yıl ve üstü

## BÖLÜM II

| Aşağıdaki ifadeleri şu an görev yaptığınız okulunuzda mevcut durumu düşünerek yanıtlamanız istenmektedir. Bunun için her bir ifadeyi dikkatlice okuyarak mevcut durumu en iyi yansıtan seçeneği lütfen (X) şeklinde işaretleyiniz. | Okulunuzda Uygulama Derecesi |         |       |            |           |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------|---------|-------|------------|-----------|
|                                                                                                                                                                                                                                    | Hiçbir Zaman                 | Nadiren | Bazen | Çoğu Zaman | Her Zaman |
| 1. Okul Gelişim Yönetim Ekibi tarafından, okulun iyileştirmeye açık alanları belirlenir.                                                                                                                                           |                              |         |       |            |           |
| 2. Okul Gelişim Yönetim Ekibi, okulun gelişimi ile ilgili hedefler ortaya koyar ve bunu paylaşır.                                                                                                                                  |                              |         |       |            |           |
| 3. Okul Gelişim Yönetim Ekibi, Okul Gelişim Planını hazırlarken iyileştirme ekibinin planlarını esas alır.                                                                                                                         |                              |         |       |            |           |
| 4. Okul Gelişim Yönetim Ekibi, iyileştirme ekiplerinin ihtiyaç duyduğu ekipman, sarf malzemesi, fiziki mekanlar ve maddi kaynağın sağlanması için gerekli organizasyonu sağlar.                                                    |                              |         |       |            |           |
| 5. Okul Gelişim Yönetim Ekibi, okulun gelişim süreci ile ilgili olarak, çeşitli toplantı, panel vb. düzenleyerek okul personelini, velileri ve öğrenci gruplarını bilgilendirir.                                                   |                              |         |       |            |           |
| 6. Okul Gelişim Yönetim Ekibi, diğer okulları ziyaret ederek, yapılan çalışmalar ile ilgili görüş alış verişinde bulunur.                                                                                                          |                              |         |       |            |           |
| 7. Okul yönetimi, Okul Gelişim Yönetim Ekibi çalışmalarının okulun gelişimine fayda sağladığına inanır.                                                                                                                            |                              |         |       |            |           |
| 8. Öğretmenler Okul Gelişim Yönetim Ekibi çalışmalarına katılmaktan memnundur.                                                                                                                                                     |                              |         |       |            |           |
| 9. Okul Gelişim Yönetim Ekibi'nin fikirlerinden yararlanır.                                                                                                                                                                        |                              |         |       |            |           |
| 10. Okul Gelişim Yönetim Ekibi, okul dışındaki kurum ve kuruluşlar ile okul yönetimi arasındaki koordinasyonu sağlar.                                                                                                              |                              |         |       |            |           |
| 11. Okul Gelişim Yönetim Ekibi, iyileştirme ekipleri ile okul yönetimi arasındaki koordinasyonu sağlar.                                                                                                                            |                              |         |       |            |           |
| 12. Okul Gelişim Yönetim Ekibinin çalışmaları okul ve çevresi tarafından desteklenir.                                                                                                                                              |                              |         |       |            |           |
| 13. Okul yönetimi okuldaki önemli kararlarda Okul Gelişim Yönetim Ekibi' nin de görüşünü alır.                                                                                                                                     |                              |         |       |            |           |
| 14. Okul Gelişim Yönetim Ekibi ile okul yönetimi birbirine güvenir.                                                                                                                                                                |                              |         |       |            |           |
| 15. Okul Gelişim Planı, okulun sürekli gelişmesini sağlar.                                                                                                                                                                         |                              |         |       |            |           |
| 16. Okul Gelişim Planı ile sorumluluk paylaşılır.                                                                                                                                                                                  |                              |         |       |            |           |
| 17. Okul Gelişim Planı sayesinde kaynakların kullanımında verim artar.                                                                                                                                                             |                              |         |       |            |           |
| 18. Okul-Aile Birliğinin maddi kaynakları okulda yapılan çalışmalar için yeterlidir.                                                                                                                                               |                              |         |       |            |           |
| 19. Okul Gelişim Yönetim Ekibi, iyileştirme ekiplerinin uygulamasını yaptığı çalışmaları ayrı ayrı değerlendirir.                                                                                                                  |                              |         |       |            |           |
| 20. Okul Gelişim Yönetim Ekibi bütün iyileştirme ekiplerine destek hizmeti verir.                                                                                                                                                  |                              |         |       |            |           |
| 21. İyileştirme ekipleri rahat ve ılımlı bir atmosfer içinde çalışır.                                                                                                                                                              |                              |         |       |            |           |
| 22. İyileştirme ekipleri, işlerin açıklıkla paylaşılıp benimsendiği bir çalışma içerisindeyler.                                                                                                                                    |                              |         |       |            |           |
| 23. İyileştirme ekipleri, planlanan hedefe ulaşmada kendilerine düşen sorumluluğun bilincindedir.                                                                                                                                  |                              |         |       |            |           |
| 24. İyileştirme planlarında okulun imkânlarına göre kaynakların dağılımı uygun bir şekilde yapılır.                                                                                                                                |                              |         |       |            |           |
| 25. İyileştirme ekipleri sadece problemleri konuşmakla kalmaz, çözüm üretir.                                                                                                                                                       |                              |         |       |            |           |



EK 2

T.C.  
ANKARA VALİLİĞİ  
Milli Eğitim Müdürlüğü

BÖLÜM : Strateji Geliştirme  
SAYI : B.B.08.4.MEM.4.06.00.04-312/ 97067  
KONU : Araştırma İzni  
(Emine Dağlı)

16/10/2008

GAZİ ÜNİVERSİTESİ  
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

İLGİ : a) Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü 16/09/2008 tarih ve 00/5638 sayılı yazısı.  
b) 14.10.2008 tarih ve 95907 sayılı Valilik Oluru.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Bilimleri ve Denetimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Emine DAĞLI'nın ilgi (a) yazınız ekindeki araştırma yapabilme isteği ilgi (b) Valilik Oluru ile uygun görülmüş olup, konu hakkında araştırmanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerine bilgi verilmiştir.

Mühürlü anketler (2 sayfadan) ekte gönderilmiş olup, uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde iki örneğinin (CD/disket) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne gönderilmesi hususunda bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

  
Kâmil AYDOĞAN  
Vali a.  
Milli Eğitim Müdürü

EKLER :

- 1 : Valilik Oluru (1 sayfa)
- 2 : Anketler (2 sayfa)

İl Milli Eğitim Müdürlüğü-Beşevler  
Strateji Geliştirme Bölümü  
Bilgi İçin: Kamil COŞGUN

Tel : 215 15 43- 413 36 65- 212 66 40/110  
Fax: 215 15 43  
strateji06@meb.gov.tr

T.C.  
ANKARA VALİLİĞİ  
Milli Eğitim Müdürlüğü

BÖLÜM : Strateji Geliştirme  
SAYI : B.B.08.4.MEM.4.06.00.04-312/ 95907  
KONU : (araştırma izni) Emine DAĞLI

14  
14/10/2008

VALİLİK MAKAMINA

- İLGİ : a) M.E.B. Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Destegine Yönelik  
İzin ve Uygulama Yönergesi.  
b) Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü 16/09/2008 tarih ve 00/5638 sayılı yazısı.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Emine DAĞLI'nın "**İlköğretim Okullarında Okul Gelişim Yönetim Ekibi Çalışmaları**" konulu tezi ile ilgili uygulama yapma isteği ilgi (a) yönerge doğrultusunda Müdürlüğümüz Değerlendirme Komisyonu tarafından incelenmiş olup, uygulanacak ölçeğin (2 sayfadan oluşan) ilimiz Mamak ilçesi İlköğretim okullarında, gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.

*M. Sevil Baltacı*  
Murat Bey BALTA  
Milli Eğitim Müdürü

OLUR  
14/10/2008  
Nurullah Naci KALKANCI  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

EK 1- Anket ( 2 sayfa)

İl Milli Eğitim Müdürlüğü-Beşevler  
Strateji Geliştirme Bölümü  
Bilgi İçin: Kamil COŞGUN

Tel: 215 15 43-413 36 66- 212 66 40/110  
Fax: 215 15 43  
e-mail : strateji06@meb.gov.tr

## EK 3

## Anket Uygulanan Okullar

| Sıra No | Okul Adı                                             | Katılan Öğretmen Sayısı | Katılan Okul Yöneticisi Sayısı |
|---------|------------------------------------------------------|-------------------------|--------------------------------|
| 1       | 29 Ekim İlköğretim Okulu                             | 10                      | 2                              |
| 2       | Abidinpaşa İlköğretim Okulu                          | 10                      | 3                              |
| 3       | Açıkalın İlköğretim Okulu                            | 20                      | 2                              |
| 4       | Ayşe Zeki Sayan İlköğretim Okulu                     | 22                      | 3                              |
| 5       | Boğaziçi İlköğretim Okulu                            | 14                      | 2                              |
| 6       | Çağdaş İlköğretim Okulu                              | 12                      | 2                              |
| 7       | Derbent İlköğretim Okulu                             | 13                      | 2                              |
| 8       | Demokrasi İlköğretim Okulu                           | 10                      | 2                              |
| 9       | Ege İlköğretim Okulu                                 | 12                      | 2                              |
| 10      | Gazeteci Hasan Tahsin İlköğretim Okulu               | 16                      | 3                              |
| 11      | Kınık İlköğretim Okulu                               | 10                      | 2                              |
| 12      | Kuvayi Milliye İlköğretim Okulu                      | 20                      | 4                              |
| 13      | Köşklüdere İlköğretim Okulu                          | 14                      | 3                              |
| 14      | Mamak İlköğretim Okulu                               | 10                      | 3                              |
| 15      | Metehan İlköğretim Okulu                             | 10                      | 2                              |
| 16      | Mehmet Çekiç İlköğretim Okulu                        | 17                      | 3                              |
| 17      | Mehmet Yetkin İlköğretim Okulu                       | 18                      | 2                              |
| 18      | Misket İlköğretim Okulu                              | 19                      | 3                              |
| 19      | Naşide Halil Gelendost İlköğretim Okulu              | 15                      | 2                              |
| 20      | Ortatepe İlköğretim Okulu                            | 9                       | 2                              |
| 21      | Özkent Akbilek İlköğretim Okulu                      | 17                      | 2                              |
| 22      | Piri Reis İlköğretim Okulu                           | 8                       | 2                              |
| 23      | Piyale Paşa İlköğretim Okulu                         | 6                       | 2                              |
| 24      | Refet Bele İlköğretim Okulu                          | 17                      | 2                              |
| 25      | Süleyman Nazif İlköğretim Okulu                      | 10                      | 2                              |
| 26      | Şafaktepe İlköğretim Okulu                           | 10                      | 2                              |
| 27      | Şehitlik İlköğretim Okulu                            | 4                       | 2                              |
| 28      | Şehit Cihan İlköğretim Okulu                         | 15                      | 2                              |
| 29      | Şehit Öğretmen Yasemin Bayram Tekin İlköğretim Okulu | 10                      | 2                              |
| 30      | Ş.Er Murat Eroğlu İlköğretim Okulu                   | 20                      | 2                              |
| 31      | Tuzluca'yır İlköğretim Okulu                         | 19                      | 2                              |
| 32      | Türkoğlu İlköğretim Okulu                            | 10                      | 2                              |
|         | <b>TOPLAM</b>                                        | <b>430</b>              | <b>73</b>                      |

**EK 4****Madde İstatistikleri**

|                | <b>Aritmetik<br/>Ortalama</b> | <b>Standart<br/>Sapma</b> |
|----------------|-------------------------------|---------------------------|
| <b>Soru 1</b>  | 3.29                          | 1.13                      |
| <b>Soru 2</b>  | 3.35                          | 1.07                      |
| <b>Soru 3</b>  | 3.31                          | 1.08                      |
| <b>Soru 4</b>  | 3.05                          | 1.06                      |
| <b>Soru 5</b>  | 2.81                          | 1.14                      |
| <b>Soru 6</b>  | 2.63                          | 1.08                      |
| <b>Soru 7</b>  | 3.39                          | 1.09                      |
| <b>Soru 8</b>  | 3.06                          | 1.14                      |
| <b>Soru 9</b>  | 3.11                          | 1.08                      |
| <b>Soru 10</b> | 2.89                          | 1.11                      |
| <b>Soru 11</b> | 3.05                          | 1.07                      |
| <b>Soru 12</b> | 2.88                          | 1.06                      |
| <b>Soru 13</b> | 3.12                          | 1.07                      |
| <b>Soru 14</b> | 3.46                          | 1.15                      |
| <b>Soru 15</b> | 3.32                          | 1.09                      |
| <b>Soru 16</b> | 3.25                          | 1.17                      |
| <b>Soru 17</b> | 3.15                          | 1.12                      |
| <b>Soru 18</b> | 2.29                          | 1.11                      |
| <b>Soru 19</b> | 2.90                          | 1.04                      |
| <b>Soru 20</b> | 3.01                          | 1.04                      |
| <b>Soru 21</b> | 3.11                          | 1.06                      |
| <b>Soru 22</b> | 3.08                          | 1.05                      |
| <b>Soru 23</b> | 3.20                          | 1.11                      |
| <b>Soru 24</b> | 3.17                          | 1.10                      |
| <b>Soru 25</b> | 3.08                          | 1.11                      |