

İlköğretim Okullarında Toplam Kalite Yönetimi ve Vizyoner Liderlik

Total Quality Management and Visionary Leadership in Primary Schools

Ali AKSU*

Dokuz Eylül Üniversitesi

Öz

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim okulu öğretmenlerinin toplam kalite yönetimi (TKY) düzeyine ilişkin algılarını, bu algıların bazı değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini ve öğretmenlerin TKY'ne ilişkin algılarıyla vizyoner liderliğe ilişkin algıları arasındaki ilişkileri belirlemektir. Araştırma tarama modelinde olup, 2007- 2008 eğitim-öğretim yılında yapılmıştır. Araştırma evrenini İzmir İli'ndeki 19 metropol ilçeden 422 ilköğretim okulunun 13.644 öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmaya tabakalı örnekleme yöntemiyle 19 metropol ilçeden 61 ilköğretim okulundaki 665 öğretmen alınmıştır. Araştırmada Cadene tarafından geliştirilen Eğitimsel Kalite Anketi ile Sashkin ve Rosenberg tarafından geliştirilen Liderlik Profili Anketi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin TKY'ne ilişkin algılarının "sıklıkla" düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin TKY'ne ilişkin algılarında cinsiyetlerine, okullarındaki öğrenci sayısına, görev yaptıkları ilçeye ve görev yaptıkları okulun TKY ödülü alıp almamasına göre anlamlı farklılık bulunmaktadır. Öğretmenlerin algılarında kıdemlerine, branşlarına ve eğitim düzeylerine göre anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Öğretmenlerin TKY'ne ilişkin algılarıyla vizyoner liderliğe ilişkin algıları arasında anlamlı, pozitif bir ilişki ($r=0.66$) bulunmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Toplam kalite yönetimi, vizyoner liderlik. *Abstract*

The purpose of this research was to determine primary school teachers' perceptions of the extent of total quality management (TQM) applications in their schools, to find out whether these perceptions vary according to certain variables, and whether there is a significant relation-ship between the primary school teachers' perceptions of TQM applications and their perceptions of visionary leadership in their schools. This descriptive study was carried out in 2007-2008 academic year. The population of the study was 13.644 teachers in 422 public primary schools in 19 metropolitan towns in İzmir. The sample was selected through stratified sampling method and the data were collected from 665 teachers in 61 primary schools. The survey instruments used in this study are Educational Quality Scale designed by Cadena, and the Leadership Profile Questionnaire designed by Sashkin and Rosenberg. According to the analyses, the teachers' perceptions of TQM are at a high level (marked as "often"). There is a significant different in the teachers' perceptions of TQM in terms of their gender, the number of students in the schools, the towns they worked in and whether the school they worked in received the TQM award. It was also found that there is not a significant difference in the teachers' perceptions of TQM applications in terms of some of the demographic variables: their tenure, level of education, and the courses they teach. On the other hand, it was found that there is a significant positive correlation ($r = 0.66$) between the teachers' perceptions of TQM applications and their perceptions of visionary leadership.

Keywords: Total quality management, visionary leadership

* Yrd. Doç. Dr. Ali AKSU, Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, EYD

Summary

Purpose

Quality is a concept that has attracted attention of many academics in various fields since ancient times. Due to the increase in competition and globalization, quality became a management approach in the last quarter of the twentieth century. Today, most of quality-related approaches and methods are called as total quality management (TQM). In order for TQM practices to be effective it is essential to have leaders who can form organizational visions and lead cultural changes. Visionary leadership is believed to be necessary for the successful implementation of TQM practices. The purpose of this research was to determine primary school teachers' perceptions of the extent of TQM applications in their schools, to find out whether these perceptions vary according to certain variables, and whether there is a significant relationship between the primary school teachers' perceptions of TQM applications and their perceptions of visionary leadership in their schools.

Findings

According to the analyses of the present research, the primary school teachers' perceptions of TQM are high (marked as "often", ranging from 3.40 to 4.19 in the five-point Likert scale). A significant difference exists ($p < 0.05$) in the teachers' perceptions of TQM and its dimensions of leadership in quality improvement and ensuring participation. The results of the analyses also indicated that there is no significant difference ($p > 0.05$) between the teachers' perceptions of TQM and their tenure, level of education, and the courses they teach. Besides, a significant difference ($p < 0.05$) was found in the teachers' perceptions of TQM in general, and in the dimensions of measurement and evaluation of quality and human resources management in terms of the number of students in their schools. According to the analyses there is a significant difference ($p < 0.05$) in the teachers' perceptions of TQM and its dimensions with regard to the town they work in. There is also a significant difference ($p < 0.05$) in the teachers' perceptions of TQM and all of its dimensions except ensuring participation, in terms of whether the school has a TQM award. Besides, significant positive correlations were found between the teachers' perceptions of TQM in all dimensions and their perceptions of visionary leadership ($r = 0.66$).

Discussion

As a result of the increase in competition and globalization, quality became a management approach in the last quarter of the twentieth century (Özden, 1999). Today quality is attached great importance, and quality and quality management practices in educational organizations that serve as the cornerstone of all sectors are considered vital. In the present study, it was found that teachers' perceptions of TQM and its dimensions are quite high. Thus, it could be asserted that TQM training and its practices affect successful implementation of TQM positively. Ehigie and Akpan (2005) posited that psycho-social factors have significant joint influence on TQM practices. In the present study, it was found that there is a significant difference in teachers' perceptions of TQM and their gender. In Turkey, the majority of school principles are male, and female employees do not tend to have career aspirations in management. This implies that women do not evaluate leadership behavior with a critical eye and therefore they find TQM practices more efficient. According to Radin and Coffee, the size of public organizations accounts for problems during the transition to TQM (as cited in Türk, Kınır and Sucubaşı, 2004). In the present study, there is a significant difference in the teachers' perceptions of TQM in terms of the number of students in their schools. In large-scale schools with a student population of 800-999 there is a significant difference in the teachers' perceptions of TQM. In other words, the perceptions of those teachers who work in large-scale schools are at the lowest level.

The absence of other schools in the neighborhood, and the over-crowdedness of some schools due to high rates of migration from other towns and cities may lead to them being neglected with regard to the implementation of TQM practices. According to Ensari (1999), Implementation of TQM practices may not be successful due to the reasons such as lack of infrastructure and incompetency of the top management. In the present research, significant difference was found in the teachers' perceptions of TQM in terms of the town they work in. Thus, it could be posited that the socio-economic and cultural differences among the towns in İzmir lead to such differences in the implementation of TQM practices. Besides, the varying degrees of TQM applications of the administrators of the Local Offices for the Ministry of National Education and the school principals may constitute the reason for such differences. According to Harnesk, building customer loyalty is vital to develop TQM philosophy and it can be achieved through an effective reward system (as cited in Ehigie and Akpan, 2005). In the present study the results of the analyses indicated that perceptions of TQM was found to be related to whether the schools received a TQM award. Local Offices for National Education form committees each year to assess the nominations for the award. It could be posited that the teachers working in schools with a TQM award internalize the TQM philosophy and strive for continuous improvement. Visionary leadership is important in the sense that it has proved to be successful in eliminating the uncertainties about the future of organizations. Visionary leaders are considered the leaders of the future (Çelik, 2000). According to Buch and Rivers (2001), leaders in the most successful TQM organizations are characterized as being visionary and transformational leaders and they exercise authority. In the present study, significant positive correlations were found between the teachers' perceptions of TQM and their perceptions of visionary leadership. Therefore, it could be posited that the effectiveness of TQM practices is enhanced in line with the efficiency of visionary leadership.

Conclusion

According to the analyses of the present research, the teachers' perceptions of TQM practices in their schools are at a high level (marked as "often"). They also indicated that there is a significant difference ($p < 0.05$) in the teachers' perceptions of TQM in terms of their gender, the number of students in the schools, the towns they worked in and whether the school they worked in received the TQM award. On the other hand, there is a not significant difference ($p > 0.05$) in the teachers' perceptions in terms of their tenure, level of education, and the courses they teach. Furthermore, significant positive correlations were found between the teachers' perceptions of TQM and their perceptions of visionary leadership in their schools. Thus, it could be contended that visionary leadership is essential for the effective implementation of TQM practices and that the effectiveness of TQM practices is enhanced in line with the efficiency of visionary leadership.

Giriş

Kalite çok eski çağlardan beri, insanların çeşitli alanlardaki etkinliklerinde üzerinde durduğu bir kavramdır. İnsanlar birçok alanda hep kalite arayışı içinde olmuşlardır (Özden, 1999). Son on yıldır, dünyada kalite anlayışı içerisinde hatırı sayılır gelişmeler yaşanmaktadır (Lo ve Sculli, 1996). TKY'nin kuramsal dayanakları Deming, Juran, Crosby gibi birçok yazara dayanmaktadır (Ensari, 1999). Kalite birçok yazar tarafından, değişik biçimlerde tanımlanmıştır. Bu durum, TKY'nin gelişim süreci içinde yazarların konuya farklı açılardan bakmalarıyla açıklanabilir. Bunun yanısıra toplumların gereksinimleri ve kalite ölçütlerindeki farklılıklar nedeniyle de tanımlarda çeşitliliğin olduğu düşünülebilir. Özden (1999)'e göre kalite, amaca uygunluk derecesi ya da kullanıma uygunluktur. Ishikawa'ya göre kalite, en ekonomik, en kullanışlı ve her zaman tüketiciyi tatmin eden ürünün üretilmesidir (Akt: Muluk, Burcu ve Danacıoğlu, 2000). Juran, kaliteyi müşteri kullanımına uygunluk olarak tanımlamaktadır. Deming, kalitenin şu anki ve gelecekteki gereksinimlere yanıt verebilmeyi gerektirdiğini savunmaktadır. Ishikawa'ya göre kalite, en ekonomik, en yararlı, daima müşteriyi memnun edici olmalıdır. Bu tanımların birleştiği ortak nokta; kaliteye üretim sürecinde rol

alan bireylerin, müşterilerin karar verebileceğidir. Aslında tüm otoriteler sürekli gelişme kadar, memnuniyetin de önemli olduğunu vurgulamaktadır (Akt: Kwan, 1996).

Rekabetin artması ve küreselleşme sonucu kalite yirminci yüzyılın son çeyreğinde bir yönetim yaklaşımı haline gelmiştir (Özden, 1999). TKY gibi kavramlar evrim geçirip, ISO 9000 serisi gibi standartlar kurulmuştur (Lo ve Sculli, 1996). Son zamanlarda yöntem ve düşüncelerin çoğu toplam kalite ya da toplam kalite yönetimi olarak adlandırılmaktadır (Godfrey, 2001). Toplam kalite yönetimi; müşteri memnuniyeti, takım çalışması, sürekli iyileştirme ve hata yapmama esaslarına dayalı çağdaş bir yönetim yaklaşımıdır (Çelik, 2000). TKY'ne ilişkin bazı temel prensipler bulunmaktadır. Bunlar liderlik, isteklilik, toplam müşteri memnuniyeti, sürekli gelişme, toplam katılım, eğitim ve öğretim, problemleri sahiplenme, ödül ve farkına varma, hata önleme ve takım çalışmasıdır (Ho ve Wearn, 1995).

Tüm bilim konularında olduğu gibi, TKY'nin ortaya çıkışı ve süreç içinde kabul görmesinin nedeni, gereksinimleri karşılayıcı temel bir felsefeye sahip olmasıyla açıklanabilir. Kavrakoğlu (1998) ve Yatkın (2003)'a göre toplam kalite yönetiminin felsefesi "Kaizen" (sürekli geliştirme) yaklaşımı, bu anlayışın özünü oluşturmaktadır. Düren (2002)'e göre toplam kalite felsefesi, kalitenin en geniş şekilde algılandığı ve tamamen müşteri memnuniyetine yönelik olarak düşünülen bir yaklaşımdır. Doğan (2002) ve Erdoğan (2000)'a göre TKY'nin temel felsefesi, "Hiç kimse mükemmel değildir, ancak mükemmeli aramalıdır" ilkesinden hareketle, insanı temel alan bir düşünceye dayanmaktadır. Kellada'ya göre TKY'nin temel felsefe ilkeleri beş nokta üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bunlar; fayda amaçlı, müşteri yönelimli, işgören merkezli, birlikteliğe dayanan ve çevre bilincine sahip olmadır (Akt: Özden, 1999). Toplam kalite yönetiminin amaçları; işletmede, üst yönetimden en alt kademe çalışanına kadar bütün çalışanların işbirliği içerisinde çalışmalarını sağlamak, daima daha üstün kaliteyi hedeflemek, sürekli iyileştirme ve geliştirme alışkanlığını yerleştirmek, çalışanların katılımı ve moral verimliliğini artırmak, maliyetleri düşürmek, yüksek rekabet gücünü elde etmek, müşteriye tamamen tatmin ederek güvenini kazanmak ve işletmenin belirlenen hedeflerine ulaşmak olarak özetlenebilir (Kuruşçu, 2003).

TKY'nin eğitimde uygulanması birçok bilim adamının ilgisini çekmiştir. Onlar TKY'nin sanayide kullanılmasını gerektiren birçok nedenin eğitimde de var olduğunu savunmuşlardır. Öncelikle TKY eğitim sistemindeki tüm müşterilerin beklentilerine yanıt vermeyi amaçlamaktadır (Kwan, 1996). Eğitimin müşterileri oldukça dağınık ve tanımlanması gereken bir gruptur. Geleneksel yaklaşımda öğretmenler her şeyi bildikleri gibi düzenlerler. Öğretmen olmayan çalışanlar hiçbir şeye karışamazlar. Yeni yaklaşımda ise herkes tedarikçi ve müşteridir. Tedarikçi ve müşterilerin eşit sorumlulukları vardır (Ensari, 1999). Eğitim kalitesi modelleri konu üzerinde farklı açıları temsil etmektedir ve okullarda kalite yönetimine odaklanmaktadır. Her model kendi belirli özelliklerine, avantajlarına ve kısıtlamalarına sahiptir (Tam ve Cheng, 1996).

Eğitim kurumlarının toplam kalite yönetimini uygularken göz önünde bulunduracakları aşamalar şunlardır:

1. Karar verme olarak adlandırılan ilk aşamada, en üst yönetici TKY'nin ne olduğunu ve nasıl başaracaklarını tamamen açıklığa kavuşturmalıdır.
2. Hazırlanma aşamasında, kurumun zayıf ve güçlü yönlerini ortaya çıkaracak içsel kalite ölçümü geliştirmek; kilit personele eğitim sağlamak, vizyon ve misyonu yazılı hale getirmek ve yeni bir sistem kurmaktır.
3. Başlama safhasında yönetim süreci isimlendirmeli, amacı yeni bir kalite çerçevesiyle belirlemeli, her

seviyede personele eğitim sağlamalı ve mevcut süreci değerlendirmek ve gerekli düzenlemeleri yapmak için içsel ve dışsal müşteri araştırması yapılmalıdır. 4. Genişleme aşamasında; sürekli eğitim sağlamalı, yeni komiteler, takımlar, bölümler oluşturulmalı ve kalite gelişimi ödüllendi-rilmelidir. 5. Son aşama değerlendirme aşamasıdır. Bu aşama programın başarısını ya da başarısızlığını ölçmeyi içerir. Bu aşama yıllık olarak yapılmalıdır. Program, amaçlarına ulaşmıyorsa, yeniden dizayn edilmelidir (Motwani ve Kumar, 1997).

TKY'nin eğitimde uygulanmasıyla ilgili modellerden ikisi aşağıda verilmiştir.

Deming Modeli

TKY okullarını yaratmayı amaçlayan eğitim yöneticileri, eğitimde çağdaş bir yaklaşım olan Toplam Kalite Sistemi'ni Deming ilkelerine dayalı birbirini tamamlayan 4 temel prensibe uygun olarak kurmak zorundadır. Bu prensipler; müşteri ve tedarikçilere odaklanma, sürekli gelişime tam bağlılık, sistem/süreç yönetimi, üst yönetimde güçlü ve tutarlı bir toplam kalite yönetimidir (Köksal, 1988).

Crosby Modeli

TKY'nin Crosby modeli kullanarak eğitimde uygulamanın ilk basamağı, öğrencilerin sınav başarısızlıklarının temel sebeplerinin belirlenmesidir. İkinci basamak ise bu problemlerin artık ilk sırayı almasını engellemek için öğretim sisteminde aktif olmaktadır (Crawford ve Shutler, 1999). Glasser'e göre TKY'nin okullarda başarılı olabilmesi için sürekli eğitime, liderci yönetime, içten güdülenmeye, çalışmalara gönüllü katılmalara, çalışanların tamamının işini diğerleri kadar iyi yapabileceklerine inanmasına, profesyonelce öğrenmeye önem verilmelidir (Akt: Doğan, 2000).

TKY'nin başarılı olabilmesi için, liderliğin önemli ölçüde rol oynadığı söylenebilir. (Berry, 1997)'e göre liderlik kültürel, politik ve örgütsel faktörlerin toplandığı okullarda büyük önem taşımaktadır. Bu okullarda kalite yönetimi zordur. Okullar içerisinde kalite kültürünün gelişimi hakkında karar veren liderler için eğitimde kalite yönetimi hakkındaki yeni yaklaşımların teorik temellerin tam olarak özümsemesi gerekir. Bennis'e göre TKY planlarının etkili bir şekilde uygulanmasında çoğu yöneticinin kişisel bir liderlik gelişim programının olması ön gerekliliktir (Akt: Ehigie ve Akpan, 2005).

TKY'nin başarılı olabilmesi için liderliğin büyük önem taşıdığı söylenebilir. TKY ile vizyoner liderlik arasındaki ilişkiyi görebilmek için liderlik ve vizyoner liderliğin açıklanmasında yarar görülmektedir.

Liderlik yönetim alanında en çok tartışılan ve araştırılan konuların başında gelmektedir. (Arıkan, 2001). Liderlik konusunda üç binden fazla ampirik araştırma yapılmıştır (Çelik, 2000). Liderlik tarihin her devrinde vardı. Hiyerarşik bir doğası olan bir insanın gelecekte de liderden vazgeçemeyeceğini söylemek yanlış olmayacaktır. Bilimsel gelişmeler liderlik konusunda da birçok teorinin ve uygulama biçiminin ortaya çıkmasına ve literatürün zenginleştirilmesine yol açmıştır (Eren, 1993). Konunun daha anlaşılır olması açısından bazı liderlik tanımları aşağıda verilmiştir.

Liderlik, amaçların başlatılması yönünde diğerlerini etkileme sürecidir (Can, 1992). Liderlik bir grup içinde oluşur. Lider işlerini zorunlu olarak grup üyeleriyle ilişkilerle yürütür. Liderlik, lider ile grup arasında bir etkileşim sürecidir (Aydın, 2000). Lider, grubun yaşantılarını değerlendirip düzenleyen ve grubun gücünden yararlanan kişidir (Doğan, 2002:). Liderlik, belirli amaçlar doğrultusunda başkalarını etkileyebilme ve eyleme yöneltme gücüdür (Şişman, 2004).

Yukarıdaki tanımlardan da anlaşıldığı gibi liderler örgütler için büyük önem taşımaktadırlar. Fakat bilimin tüm alanlarında olduğu gibi yönetim alanında da hızlı gelişmeler olmakta, bu durum liderlik çalışmalarına da yansımaktadır.

Liderlik konusunda yapılan araştırmalarda, özellikle 1990'lı yıllarda vizyoner liderlik konusuna büyük önem verilmiştir. Vizyoner liderliğin önemi, örgütlerin geleceğe yönelik belirsizlikleri gidermesinde gösterdiği başarıya dayanmaktadır. Vizyoner liderler, geleceğin liderleri olarak görülmektedir (Çelik, 2000).

Vizyon, sahip olduğumuz değerlerin anlam ve yansımasıyla zihnimizde çizdiğimiz bir tablodur. Bundan dolayı değerlere dayalı olmayan bir vizyondan söz edilemez (Özden, 1999). Vizyon hayaldir (Cheng, 2001). Sashkin ve Rosenberg (2005)'e göre geliştirilmekte olan bir vizyon rüya görme değil, geleceği yaratmaktır. Swiff, vizyonu görünmez olanı görebilme yeteneği olarak tanımlamaktadır (Caroselli, 2000). Özden (2000)'e göre bir eğitim liderinin vizyonu ise onun okulun varlık nedeni ve eğitimin amacı gibi konulardaki temel kabullenmelerinin çizdiği ufuktur. Cheng (2001)'e göre hayaller gerçeğe dönüştüğünde okul başarılı olarak algılanmaktadır.

Sashkin'e göre gerçekleştirilmesi öngörülen amacı açıkça ifade eden vizyonuyla, aynı kapsamda örgütsel kültürün dönüşümünü sağlamayı başat görev olarak algılayan kişi vizyoner liderdir (Akt: Erçetin, 2000). Vizyoner liderliğin beş boyutu bulunmaktadır. Bunlar: 1. Vizyonda iletişim. 2. Düşünce çeşitliliği 3. Çeşitli konular, iletişim ağı, takım çalışması ve mükemmel kültür gelişimi. 4. Kişiler arası konular, ikili iletişim, insan yönlendirme, katılım stili ve yüksek görünürlük 5. Kişisel özellikler, pozitif kendine saygı, sebat, azim ve tutarlılıktır (Manning ve Robertson, 2002).

TKY ile ilgili çalışmalarda özellikle yönetimin etkili olması üzerinde durulmaktadır. Bu durumun sağlanabilmesi için, TKY felsefesini kavrayan, misyonunun farkında olan ve vizyoner bakış açısına sahip yöneticilerin uygulamada başarılı olacağı düşünülebilir. Bu bağlamda, TKY uygulamalarının okullardaki etkililiğinin belirlenmesi ve vizyoner liderlikle ilişkisinin ortaya konulmasında yarar görülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim okulu öğretmenlerinin okullarındaki toplam kalite yönetimi düzeyine ilişkin algılarını, bu algıların bazı değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini ve öğretmenlerin toplam kalite yönetimine ilişkin algılarıyla vizyoner liderliğe ilişkin algıları arasındaki ilişkileri belirlemeye yöneliktir. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki alt amaçlara cevap aranmıştır.

1. Öğretmenlerin TKY'nin düzeyine ilişkin algıları nedir?

a) Öğretmenlerin TKY'ne ilişkin algıları cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

b) Öğretmenlerin TKY'ne ilişkin algıları kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

c) Öğretmenlerin TKY'ne ilişkin algıları branşlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

d) Öğretmenlerin TKY'ne ilişkin algıları eğitim düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

e) Öğretmenlerin TKY'ne ilişkin algıları görev yaptıkları okuldaki öğrenci sayısına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

f) Öğretmenlerin TKY'ne ilişkin algıları görev yaptıkları ilçeye göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

g) Öğretmenlerin TKY'ne ilişkin algıları görev yaptıkları okulun kalite ödülü alıp almasına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

2. Öğretmenlerin TKY'ne ilişkin algılarıyla vizyoner liderliğe ilişkin algıları arasındaki ilişki nedir?

Yöntem

Araştırma tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Araştırmanın evrenini 2007-2008 eğitim-öğretim yılında İzmir İli'nin metropol ilçeleri devlet ilköğretim okulu öğretmenleri oluşturmaktadır. İzmir İli'nde 19 metropol ilçe, 422 ilköğretim okulu ve 13644 öğretmen bulunmaktadır. 19 metropol ilçeden, 61 ilköğretim okulu 665 öğretmeni araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırmada tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Öncelikli olarak her ilçenin ilköğretim okulunun % 10'u örnekleme alınmıştır. Belirlenen ilköğretim okullarındaki öğretmenlere anketler gönderilmiş, geri dönen anketler araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Örneklem evrenin % 20.52'sini oluşturmaktadır. Bu çalışmalar sonucunda, örneklem tablolarına göre, örneklemin evreni temsil edici özelliklere sahip olduğu görülmektedir (Sencer ve Irmak, 1984; Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008).

Birinci alt problemin çözümlenebilmesi için beşli Likert ölçeğine göre puan aralıkları belirlenmiştir. "Hiç fikrim yok" seçeneği 1.00 ile 1.79 puan aralığında; "Asla" seçeneği 1.80 ile 2.59 puan aralığında, "Bazen" seçeneği 2.60 ile 3.39 puan aralığında; "Sıklıkla" seçeneği 3.40 ile 4.19 puan aralığında; "Her zaman" seçeneği ise 4.20 ile 5.00 puan aralığında değerlendirilmiştir. Araştırmanın ikinci alt probleminin bağımlı değişkeni TKY puanlarıdır. İkinci alt problemdeki bağımsız değişkenlerin, sayısal durumları ve kod numaraları Tablo 1'de görülmektedir. Üçüncü alt problemin çözümlenmesinde korelasyon tekniğinden yararlanılmıştır.

Tablo.1

Araştırmanın Bağımsız Değişkenleri ve Kod Numaraları

Cinsiyet	Kıdem	Brans	Eğitim	Okuldaki Öğr.	İlçe	Toplam Kalite
1-Kadın	1- 0-5 Yıl	1-Sınıf Öğr.	1-Ön lisans	1-300'denaz	1. Buca	1-Ödül Almayan
2-Erkek	2-6-15 Yıl	2-Sosyal Bil.	2-Lisans	2-300-499	2. Balçova	2-Ödül Alan
	3-16 Yıl ve Daha Yukarı	3-Fen ve Tek.	3-Lisansüstü	3-500-799	3. Bayındır	
		4-Türkçe ve Ed.		4-800-999	4. Karşıyaka	
		5-Mat.		5-1000'den	5. Bornova	
		6-Yabancı Dil			6. Konak	
		7-Güzel Sanatlar ve Beden Eğit.			7. Torbalı	
					8. Foça	
					9. Urla	
					10. Çiğli	
					11. Gaziemir	
					12. Narlıdere	
					13. Menemen	
					14. Aliağa	
					15. Selçuk	
					16. Güzelbahçe	
					17. Menderes	
					18. Seferihisar	
					19. Kemalpaşa	

Veri Toplama Araçları

Eğitimsel Kalite Anketi (Educational Quality Survey)

Ölçme aracı Cadena (1995) tarafından, Texas Kalite Ödülü (The Texas Quality Award) temel alınarak geliştirilmiştir. Texas Kalite Ödülü Liderlik, Bilgi ve Analiz, Stratejik Kalite Planlama, İnsan Kaynağı Geliştirme ve Yönetim, Süreç Kalitesinin Yönetimi, Kalite ve İşlevsel Sonuçlar, Müşteri Odaklılık ve Doyum olmak üzere yedi alt boyuttan oluşmaktadır. Bu ölçme aracına bağlı olarak yapılan çalışmalar sonucunda 43 maddelik Eğitimsel Kalite Anketi meydana gelmiştir. SPSS programında yapılan faktör analizi sonucunda ise ölçme aracının dört alt boyuttan oluştuğu belirlenmiştir. Birinci alt boyut Kalitenin Ölçülmesi ve Değerlendirilmesidir. Bu alt boyutun güvenilirliği Cronbach Alfa .97'dir. İkinci alt boyut Kaliteyi Geliştirmede Liderliktir. Bu alt boyutun güvenilirliği ise Cronbach Alfa .95'tir. Üçüncü alt boyut Okulla İlgili Herkesin Katılımını Sağlamaktır. Bu alt boyutun güvenilirliği Cronbach Alfa .92'dir. Dördüncü alt boyut ise İnsan Kaynakları Yönetimidir. Dördüncü alt boyutun güvenilirliği de Cronbach Alfa=.87 olarak hesaplanmıştır. Çalışmada 5'li likert ölçeği kullanılmıştır.

Veri Toplama Aracının Türkiye'ye Uyarlanması

Eğitimsel Kalite Anketi öncelikli olarak Türkçeye çevrilmiştir. Yapılan çeviri İngilizce Öğretmenliği öğretim elemanlarına incelettirilerek, gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Çevrilen ölçme aracı 10 kişilik öğretmen grubuna verilmiş ve öğretmenlerin ölçme aracıyla ilgili görüşleri alınmıştır. Daha sonra ölçme aracı eğitim yönetimi ve denetimi alanındaki öğretim elemanlarına ve İl Milli Eğitim Müdürlüğü TKY biriminde görevli uzmanlara verilmiş, düzeltme ve katkıları alınmıştır. Bu şekilde ölçme aracının kapsam geçerliği de sağlanmıştır. Ölçme aracı hem Türkçe, hem İngilizce biçimiyle İngilizce öğretmenliği son sınıflarından 50 öğrenciye dağıtılmıştır. Türkçe ve İngilizcesi yanıtlanan ölçeklerin arasındaki ilişki $r = .94$ olarak bulunmuştur. Bu durumda ölçme aracının çeviri geçerliliği sağlanmıştır. 200 denek üzerinde yapılan çalışma sonucunda en düşük madde-test korelasyonu .80, en düşük faktör yükü .78 olarak belirlenmiştir. Faktör yüklerinin yüksek olması, yapı geçerliğini de sağlamaktadır. İnsan kaynakları yönetimi alt boyutunun güvenilirliği Cronbach Alfa .98, katılım alt boyutunun güvenilirliği Cronbach Alfa .98, kalite geliştirmede liderlik alt boyutunun güvenilirliği Cronbach Alfa .96 ve kalitenin ölçümü ve değerlendirilmesi alt boyutunun güvenilirliği Cronbach Alfa .93 olarak belirlenmiştir.

Lider Profili Anketi (The Leadership Profile)

Ölçme aracı Sashkin ve Rosenbach tarafından geliştirilmiştir. Ölçme aracı 50 maddeden oluşmaktadır. Birinci alt boyutu yönetsel liderlik oluşturmaktadır. İkinci alt boyut dönüşümsel liderliktir. Üçüncü alt boyut dönüşümsel liderlik özellikleridir. Yapılan analizler sonucunda, ölçme aracının güvenilirliği belirlenmiştir (Pugh, 1988). Pugh (1998)'un araştırma bulgularının SPSS programında yapılan analizlerinde, yönetsel liderlik alt boyutunda yönetici yardımcılarında Cronbach Alfa .75, gözlemcilerde, .87, dönüşümcü liderlik davranışları alt boyutunda yönetici yardımcılarında Cronbach Alfa .68, gözlemcilerde, .91, dönüşümcü liderlik özellikleri alt boyutunda yönetici yardımcılarında Cronbach Alfa .65, gözlemcilerde, .73, ölçek genelinde ise yönetici yardımcılarında Cronbach Alfa .81, gözlemcilerde .94 olarak hesaplanmıştır.

Veri Toplama Aracının Türkiye'ye Uyarlanması

Lider profili anketinin tüm aşamaları eğitimsel kalite anketiyle paralel olarak, aynı evren ve örneklem üzerinde yapılmıştır. Lider profili anketinin çeviri geçerliliği $r = 0.89$ 'dur. Dönüşümcü liderlik özellikleri alt boyutunda faktör yükü ve madde-test korelasyonu düşük olan 8, 18, ve 29. maddeler ölçme aracından çıkarılmıştır. Yönetsel liderlik alt boyutunun güvenilirlik katsayısı

Cronbach alfa. 98, dönüşümcü liderlik davranışları boyutunda Cronbach Alfa .96 ve dönüşümcü liderlik özellikleri alt boyutunda güvenilirlik Cronbach alfa .97, ölçek genelinde Cronbach' Alfa .99 olarak belirlenmiştir.

2007-2008 eğitim öğretim yılında, belirlenen 61 ilköğretim okulunda öğretmenlere dağıtılan anketlerden, geri dönenler incelenmiştir. Bunların içinden eksik bilgi verilen, boş olan vb. anketler çıkarılmış, 665 anket değerlendirmeye alınmıştır. Araştırma analizleri SPSS programında yapılmış, χ^2 , tek yönlü varyans analizi, t testi, Kruskal-Wallis testi, Mann-Whitney U testi, Pearson korelasyonu, madde - test korelasyonu gibi istatistiksel testlerden yararlanılmıştır (Büyüköztürk vd, 2008; Sümbüloğlu ve Sümbüloğlu, 2005; Tavşancıl, 2006).

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın amacına yönelik olarak belirlenmiş olan alt amaçların çözümlenebilmesi için gerekli olan istatistiksel işlemler yapılarak, tablolar yardımıyla sırasıyla ortaya konulmuştur.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin TKY' nin düzeyine ilişkin algılarını belirleyebilmek için belirlenen n, \bar{x} , Ss'lar Tablo 2'de görülmektedir. Ayrıca en düşük ve en yüksek aritmetik ortalamaya sahip olan ölçek maddeleri Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 2.

T.K.Y Düzeyine İlişkin Öğretmen Algılarını Belirleyebilmek İçin Bulunan n \bar{x} ve Ss Değerleri

Boyut	n	\bar{x}	Ss
Kalitenin Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi	665	3.61	.75
Kaliteyi Geliştirmede Liderlik	665	3.98	.61
Katılımın Sağlanması	665	3.83	.70
İnsan Kaynaklarının Yönetimi	665	3.90	.68
Genel	665	3.78	.64

Tablo 2' de görüldüğü gibi, tüm alt boyutlarda ve ölçek genelinde öğretmenler TKY'ni, 5' li likert ölçeğinde 3.40 ile 4.19 aralıklarına gelen "Sıklıkla" düzeyinde algılamaktadırlar.

Tablo 3.

Alt Boyutlarda ve Ölçek Genelinde En Düşük ve En Yüksek Puana Sahip Ölçek Maddeleri

Boyut	Madde No	Algı Düzeyi	n	\bar{x}	Ss
Kalitenin Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi	34	En Düşük	665	3.29	1.12
	41	En Yüksek	665	3.81	.90
Kaliteyi Geliştirmede Liderlik	20	En Düşük	665	3.72	1.08
	1	En Yüksek	665	4.35	.76
Katılımın Sağlanması	21	En Düşük	665	3.66	.89
	17	En Yüksek	665	4.01	.85
İnsan Kaynaklarının Yönetimi	26	En Düşük	665	3.44	1.03
	3	En Yüksek	665	4.21	.85
Genel	34	En Düşük	665	3.29	1.12
	1	En Yüksek	665	4.35	.76

Tablo 3' te görüldüğü gibi öğretmenlerin TKY' ni algılamalarında ölçek genelinde en düşük madde ortalaması $\bar{x} = 3.29$ ile 34. madde olan " Okul, eğitimsel metotları değerlendirirken kalite testi kullanır" ifadesiyle ilgilidir. Ölçek genelinde en yüksek ortalama ise $\bar{x} = 4.35$ ile 1.

maddedeki, "Okul, öğrenmeyi destekleyen, güvenli, düzenli ve olumlu öğrenme ortamını yaratmaya ve korumaya çalışır" ifadesine aittir.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin TKY'ne ilişkin algılarının cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan t testi Tablo 4'te görülmektedir.

Tablo 4.
Cinsiyete Göre Farklılığı Belirleyebilmek İçin Yapılan t Testi

Boyut	Cins.	n	\bar{x}	Ss	t	p
Kalitenin Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi	Kadın	443	61.90	12.85	1.38	.16
	Erkek	217	60.45	12.53		
Kaliteyi Geliştirmede Liderlik	Kadın	443	64.48	10.23	2.40	.01*
	Erkek	217	62.51	9.14		
Katılımın Sağlanması	Kadın	443	27.26	5.16	2.92	.00*
	Erkek	217	26.05	4.64		
İnsan Kaynaklarının Yönetimi	Kadın	443	23.53	4.16	.97	.50
	Erkek	217	23.20	3.99		
Genel	Kadın	443	164.69	28.02	2.11	.03*
	Erkek	217	159.88	26.26		

* $p < 0.05$

Öğretmenlerin TKY'ne ilişkin algıları Kaliteyi Geliştirmede Liderlik, Katılımın Sağlanması alt boyutlarında ve ölçek genelinde cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık ($p < 0.05$) göstermektedir. Aritmetik ortalamalara bakıldığında, farklılığın kadın öğretmenlerin lehine olduğu görülmektedir. Kaliteyi Geliştirmede Liderlik alt boyutunda kadınlarda $\bar{x} = 64.48$, erkeklerde ise $\bar{x} = 62.51$ 'dir. Katılımın Sağlanması alt boyutunda kadınlarda $\bar{x} = 27.26$, erkeklerde ise $\bar{x} = 26.05$ 'tir. Ölçek genelinde ise bayanlarda $\bar{x} = 164.69$ olup, erkeklerde $\bar{x} = 159.88$ 'dir.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin TKY'ne ilişkin algıları, yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda kıdem, branş ve eğitim düzeylerine göre anlamlı farklılık ($p < 0.05$) göstermemektedir.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin TKY'ne ilişkin algılarının görev yaptıkları okuldaki öğrenci sayısına göre anlamlı farklılık ($p < 0.05$) gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi Tablo 5'te görülmektedir.

Tablo 5.
Öğrenci Sayısına Göre Farklılığı Belirleyebilmek İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi

Boyut	Değişkenlik Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Kalitenin Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi	Gruplar arası	1852.59	4	463.15	2.89	.02*
	Gruplar içi	103835.48	650	159.75		
	Toplam	105688.08	654			
Kaliteyi Geliştirmede Liderlik	Gruplar arası	843.42	4	210.86	2.15	.07
	Gruplar içi	63474.92	650	97.65		
	Toplam	64318.34	654			
Katılımın Sağlanması	Gruplar arası	114.70	4	28.68	1.13	.33
	Gruplar içi	16391.45	650	25.22		
	Toplam	15506.15	654			
İnsan Kaynaklarının Yönetimi	Gruplar arası	359.00	4	89.75	5.49	.00*
	Gruplar içi	10625.99	650	16.35		
	Toplam	10984.99	654			
Genel	Gruplar arası	8660.81	4	2165.20	2.91	.02*
	Gruplar içi	482991.33	650	743.06		
	Toplam	491652.15	654			

* $p < 0.05$

Tablo 5'te görüldüğü gibi, öğretmenlerin TKY'ne ilişkin algıları öğrenci sayısına göre bazı alt boyutlarda ve ölçek genelinde anlamlı farklılık ($p < 0.05$) göstermektedir. Farklılık, kalitenin ölçülmesi ve değerlendirilmesi, İnsan Kaynaklarının Yönetimi ve ölçek genelinde bulunmaktadır.

Yapılan LSD testi sonucunda, ölçek genelinde öğrenci sayısı 4. gruptaki öğretmenlerin TKY'ne ilişkin algıları 1. grup dışındaki öğretmenlerin algılarıyla farklılık ($p < 0.05$) göstermektedir. Ortalaması ise en düşük olan grup da 4. gruptur. ($\bar{x} = 155.18$). En yüksek ortalamaya ise 5. grup sahiptir (164.65). Gruplardaki öğrenci sayıları Tablo 1'de görülmektedir

İlköğretim okulu öğretmenlerinin TKY'ne ilişkin algılarının görev yaptıkları ilçeye göre anlamlı farklılık ($p < 0.05$) gösterip göstermediğini belirleyebilmek için, varyansların homojen olmaması nedeniyle yapılan Kruskal- Wallis Analizi Tablo 6'da görülmektedir.

Tablo 6.

İlçeye Göre Farklılığı Belirleyebilmek İçin Yapılan Kruskal-Wallis Analizi

Boyut	Ki-kare	Sd	p
Kalitenin Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi	47.70	18	.00*
Kaliteyi Geliştirmede Liderlik	45.65	18	.00*
Katılımın Sağlanması	44.25	18	.00*
İnsan Kaynaklarının Yönetimi	54.42	18	.00*
Genel	45.97	18	.00*

* $p < 0.05$

Tablo 6'da görüldüğü gibi, öğretmenlerin TKY'ne ilişkin algıları görev yaptıkları ilçeye göre ($p < 0.05$) düzeyinde anlamlı farklılık göstermektedir. Farklılık, ölçeğin tüm boyutlarında ve ölçeğin genelinde bulunmuştur.

Farklılığın hangi ilçeler arasında olduğunu belirleyebilmek için Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Bu test sonucunda birçok ilçede öğretmenlerin TKY'ne ilişkin algıları arasında farklılıklar belirlenmiştir. En yüksek ortalama 8. ilçe, en düşük ortalamaya sahip olan ilçe ise 15. ilçedir. İlçe isimleri Tablo 1' de verilmiştir.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin TKY'ne ilişkin algılarının, görev yaptıkları okulun TKY ödülü alıp almamasına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için yapılan t testi Tablo 7 'de görülmektedir.

Tablo 7.

Ödül Alıp Almamaya Göre Farklılığı Belirleyebilmek İçin Yapılan t Testi

Boyut	Ödül Alma	n	\bar{x}	Ss	t	p
Kalitenin Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi	Ödül almayan	638	61.08	12.84	-3.23	.00*
	Ödül alan	27	69.14	7.07		
Kaliteyi Geliştirmede Liderlik	Ödül almayan	638	63.65	9.97	-2.25	.02*
	Ödül alan	27	68.03	7.49		
Katılımın Sağlanması	Ödül almayan	638	26.80	5.06	-1.43	.15
	Ödül alan	27	28.22	3.90		
İnsan Kaynaklarının Yönetimi	Ödül almayan	638	23.27	4.10	-4.49	.00*
	Ödül alan	27	26.85	2.29		
Genel	Ödül almayan	638	162.44	27.66	-2.95	.00*
	Ödül alan	27	178.29	17.91		

* $p < 0.05$

Tablo 7'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin TKY'ni algılamaları görev yaptıkları okulun TKY ödülü alıp almamasına göre Katılımın Sağlanması boyutu dışında anlamlı farklılık ($p<0.05$) göstermektedir. Tabloda görüldüğü gibi farklılık ödül alan okullardaki öğretmenlerin lehinedir.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin TKY'ne ilişkin algılarıyla vizyoner liderliğe ilişkin algıları arasındaki ilişkileri belirleyebilmek için yapılan Pearson korelasyonu sonuçları Tablo 8'de görülmektedir.

Tablo 8.

TKY'ne İlişkin Algularla Vizyoner Liderliğe İlişkin Algular Arasındaki İlişkiyi Belirleyebilmek İçin Yapılan Pearson Korelasyonu

BOYUT	Kalitenin Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi	Kaliteyi Geliştirmede Liderlik	Katılımın Sağlanması	İnsan Kaynaklarının yönetimi	TKY Genel	Vizyoner Liderlik
Kalitenin Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi	1.00	.74*	.80*	.76*	.94*	.62*
Kaliteyi Geliştirmede Liderlik	.74*	1.00	.81*	.86*	.91*	.61*
Katılımın Sağlanması	.80*	.81*	1.00	.73*	.89*	.56*
İnsan Kaynaklarının yönetimi	.76*	.86*	.73*	1.00	.87*	.66*
TKY Genel	.94*	.91*	.89*	.87*	1.00	.66
Vizyoner Liderlik	.62*	.61*	.56*	.66*	.66*	1.00

* $p<0.01$

Tablo 8' de görüldüğü gibi, öğretmenlerin TKY'ne ilişkin algılarıyla vizyoner liderliğe ilişkin algıları arasında, tüm alt boyutlarda ve ölçek genelinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Ölçek genelinde $r=0.66$ olarak hesaplanmıştır.

Tartışma

Rekabetin artması ve küreselleşme sonucunda kalite yirminci yüzyılın son çeyreğinde bir yönetim yaklaşımı haline gelmiştir (Özden, 1999). Kalitenin bu ölçüde önemsendiği günümüzde, tüm sektörlerin temel taşı oluşturan eğitim örgütlerinin de kalite ve kalite yönetimi uygulamaları büyük önem taşımaktadır. Yapılan araştırmada, öğretmenlerin TKY'ni tüm alt boyutlarda ve ölçek genelinde "Sıklıkla"düzeyinde, etkili algıladıkları belirlenmiştir. Bu durumda, son yıllarda Milli Eğitim Bakanlığı'nın TKY'ne önem vermesi sonucunda İzmir İli metropol ilçelerinde öğretmenlere ve yöneticilere TKY'ne ilişkin eğitim verilmektedir. Bu eğitimlerin TKY uygulamalarını etkili kıldığı söylenebilir. Bu eğitim çalışmalarının sonucunda öğretmenlerin TKY felsefesini anladıkları, ilgili çalışmaları destekledikleri, benimsedikleri, yöneticilerin bu anlamda başarılı oldukları düşünülebilir. Ölçme aracı genelinde, en düşük ve en yüksek madde ortalamasına bakıldığında, Ölçek genelinde en yüksek ortalama "Okul, öğrenmeyi destekleyen, güvenli, düzenli ve olumlu öğrenme ortamını yaratmaya ve korumaya çalışır" ifadesine aittir. En yüksek ortalamaya sahip olan ifadeye bakıldığında, yöneticilerin bu konuda gerekli özeni gösterdikleri, konuya yabancılaşmadıkları bu alanda uzmanlaştıkları düşünülebilir. En düşük ortalama " Okul, eğitimsel metotları değerlendirirken kalite testi kullanır" ifadesiyle ilgilidir. Motwani ve Kumar(1997)'a göre değerlendirme TKY'nin son aşamasıdır. Bu aşama programın başarılı olup olmadığını belirlemeye yöneliktir. Program amaçlarına ulaşamamışsa yeniden dizayn edilmelidir. En düşük puana sahip ifadelerle ilgili olarak, okul yöneticilerinin

bu konuda, diğer konulara göre daha az yeterli olmalarından kaynaklandığı söylenebilir. Erdiç (2006) TKY yönünden müfredat laboratuvar okulları ve diğer okul öğretmenlerinin nitelikleriyle, okula yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi belirleyebilmek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Aydın ve Şentürk (2007)'ün yapmış oldukları çalışmada, TKY'nin ilköğretim okullarında büyük ölçüde uygulanabileceği belirlenmiştir. Ögel ve Dursunkaya (2001) ise eğitimde kalite yönetimiyle ilgili örnek bir çalışma yapmıştır. Bu araştırmaların sonuçları, yapılan çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Okay (2008)'in araştırmasında ise, ortaöğretim kurumlarındaki TKY uygulamalarının paydaşlar arasındaki iletişime etkileri "orta" düzeyde bulunmuştur.

Araştırmada, öğretmenlerin TKY'ne ilişkin algıları Kaliteyi Geliştirmede Liderlik, Katılımın Sağlanması alt boyutlarında ve ölçek genelinde cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir. Bayan öğretmenler TKY'ni daha olumlu algılamaktadırlar. Örgütsel değişim çabasındaki başarıda liderlik ve kültürün rolü büyüktür (Buch ve Rivers, 2001). Ehigie ve Akpan (2005)'a göre psikolojik unsurlar (liderlik, kişilik ve ödül) ile sosyal unsurlar (cinsiyet, yaş, eğitim, deneyim) TKY uygulamalarıyla birlikte ele alınmalıdır. Yaş, cinsiyet ve meslek deneyiminin TKY üzerindeki etkisi büyüktür. Yapılan araştırmanın iki alt boyutunda ve ölçek genelinde bayan öğretmenler TKY'ni erkek öğretmenlere göre daha yüksek algılamaktadırlar. Toplumumuzda genellikle erkekler yöneticilik yapmakta, liderlik rolü de erkeklerden beklenmektedir. Bu bağlamda bayan öğretmenlerin erkek öğretmenler kadar yöneticilik beklentilerinin olmadığı, buna dayalı olarak liderlik davranışlarına fazla eleştirel bakmadıkları, yapılan liderlik davranışlarını erkek öğretmenlere göre daha etkili buldukları söylenebilir. Çelik(2000)'e göre demokratik okullarda kültürel liderler öğretmen, anne-baba ve öğrencilerin değişik değer, inanç ve gelenekleri öğrenmesine yardımcı olmalıdır. Okullarda buna benzer eğitimlerin verilmesiyle bayan öğretmenlerin de TKY'de daha fazla bulunmak isteyecekleri düşünülebilir. Ayrıca gerek küreselleşmenin getirdiği şartlar, gerek moda, gerekse bayan öğretmenler üzerinde daha etkili olabilmek amacıyla okul yöneticileri TKY' de kadınların daha fazla katılımını sağlıyor olabilir. Bunların yanı sıra bayan öğretmenlerin TKY uygulamalarına daha gönüllü katılıp, daha dikkatli değerlendirme yapmaları da bu bulgunun nedeni olabilir. Thomas (1997) tarafından bir yükseköğretim kurumunda TKY'nin başarısıyla ilgili araştırma yapılmıştır. Oldhauser (1999)' in yapmış olduğu çalışmada Güney Carolina'daki teknik yüksekokullarda TKY'nin kullanımı belirlenmiştir. Lian (2001) Malaysia kamu örgütlerinde TKY'nin etkisini ve uygulamasını belirleyebilmek için bir araştırma yapmıştır. Ritter (2005) yükseköğretimde TKY' nin uygulanabilirliği ile ilgili bir araştırma yapmıştır. Bu araştırmaların bulguları yapılan araştırmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Öğretmenlerin TKY' ne ilişkin algıları kıdemlerine, branşlarına ve eğitim düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Radin ve Coffee' ye göre kamu örgütlerinin çok büyük olması TKY' ne geçişte büyük sorun oluşturmaktadır. Çünkü büyük örgütlerde değişim başarılı olamamaktadır (Türk, Kingır ve Sucubaşı, 2004). Yapılan çalışmada, öğretmenlerin TKY'ne ilişkin algıları Kalitenin Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi, İnsan Kaynaklarının Yönetimi alt boyutlarında ve ölçek genelinde görev yapılan okuldaki öğrenci sayısına göre anlamlı farklılık göstermektedir. Ölçek genelinde öğrenci sayısı 800-999 arasında değişen büyük okullardaki öğretmenlerin TKY' ne ilişkin algılarında farklılıklar belirlenmiştir. Bu durumdaki okulların, yoğun göç alan bölgelerde olduğu, bazılarının yakınında okul bulunmaması nedeniyle kalabalık oldukları, fazla göz önünde olmamaları nedeniyle TKY konusunda ihmal edildikleri, yönetimin ve öğretmenlerin gerekli ekonomik ve eğitsel yardımları alamadıkları söylenebilir. Ayrıca TKY konusunda çevrenin duyarsızlığı da düşünülebilir. Goddard(2004)'a göre okul müdürlerinin daha dar bir kültürden gelen öğrencileri etkin olarak savunabilmeleri için birçok değişkenin farkında olması gerekmektedir-

tedir. Huber (2004)'e göre okul liderleri eksikleri görenden çok, kaynak arayan olmalıdır. Güçsüzlükleri saymak yerine, kuvvet noktalarını artırmaya yönelik bir yaklaşıma gereksinim bulunmaktadır. Bir çok ülkede okul yönetimleri birlikte çalışma, güçlü noktaları kuvvetlendirme, pozitif noktalara değinme yerine, yanlışlardan kaçınmaya, kontrol etmeye ve güçsüzlükleri seçip çıkarmaya odaklanmaktadır.

Örgütlerde TKY'ni dış faktörler (ekonomik şartlar, hükümet ve altyapı, finansal kaynaklar, hammadde) büyük ölçüde etkilemektedir (Türk, vd., 2004). Kalite için altyapı eksikliği, üst düzey yönetimin yetersizliği, işgörenin kalite olgusuna kuşkuyla bakmasını anlayamama TKY uygulamalarını başarısız kılabilmiştir (Ensari, 1999). Yapılan araştırmada, öğretmenlerin TKY'ne ilişkin algıları görev yaptıkları ilçeye göre anlamlı farklılık göstermektedir. Birçok ilçede öğretmenlerin TKY'ne ilişkin algıları arasında farklılıklar belirlenmiştir. En yüksek ortalama 8. ilçe, en düşük ortalamaya sahip olan ilçe ise 15. ilçedir. İzmir metropolünde bulunan ilçelerin sosyo-ekonomik ve kültürel anlamda birbirlerinden farklı yapılara sahip oldukları bilinen bir durumdur. Bu farklılaşmanın TKY'ne yansıdığı, bu durumun öğretmen algılarını farklılaştırdığı düşünülebilir.

Harnesk' e göre TKY'nin felsefesini geliştirmede müşteri bağlılığı önemlidir. Karşılıklı işi-işveren ortaklığını temel alan ve TKY' ne daha çok bağlayan müşterilerle ortaklık üzerinde durmak gerekmektedir. Bu da iyi bir ödül sistemiyle somutlaştırılabilir (Akt: Ehigie ve Akpan, 2005). Öğretmenlerin TKY'ne ilişkin algıları çalıştıkları okulun ödül alıp almamasına göre anlamlı farklılık göstermektedir. Grupların ortalamalarına bakıldığında, ödül alan okul öğretmenlerinin TKY' ne ilişkin algıları ödül almayan okul öğretmenlerinin algılarından daha yüksektir. İl Millî Eğitim Müdürlükleri her yıl belirlenen komisyonlarca ödüle aday olan okulları değerlendirmektedir. Bu durumda ödüle aday olan okulların TKY kriterlerine uygun olarak değerlendirildikleri, hak eden okulun ödül aldığı söylenebilir. Ayrıca ödül alan okulda TKY'ne daha fazla önem verilerek çalışıldığı düşünülebilir. Ayrıca TKY ödülü alan okuldaki personelin, okuluna daha çok sahip çıktığı, kalitenin sürekliliği için çalıştıkları söylenebilir. Motwani ve Kumar(1997)' a göre örgütlerde ödül sistemi uygulaması çok dikkatli yapılmalıdır. Bazen çok kaliteli personelle çalışırken, personeli kaybetmemek için parasal ödüller verilebilir. Bulut (2005)' un araştırmasında TKY uygulayan ve uygulamayan ilköğretim okulu öğretmenlerinin algılarında iş doyumunda anlamlı farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur. Rodgers (1998), TKY uygulayan ve uygulamayan ilköğretim okulu öğretmenlerinin algılarında, TKY uygulamalarına yönelik anlamlı farklılıklar olduğunu belirlemiştir. Bu araştırmaların bulguları, yapılan araştırmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

TKY' deki liderlik anlayışı sorumluluk sahibi, astlarına ilgi ve yetenekleri doğrultusunda rehberlik eden, gerekli kaynağı sağlayan, çalışanlarına yeteneklerini kullanma ve geliştirme olanakları yaratıldıkça kurumun daha da gelişeceğine inanan, insanların verimliliğinin yaptıkları işten zevk almalarına ve performanslarından onur duymalarına bağlı olduğunu kabul eden bir anlayıştır (Özden, 1999). Doğan (2002)'a göre TKY'ni uygulayacak örgütlerin kendilerine göre vizyon oluşturmaları gerekmektedir. Berry (1997)'e göre liderler sürekli ve devam eden bir gelişme sağlayacak stratejiler geliştirmek için toplam kalite eğitimi kullanan okulları yönlendirmelidir. Liderler örgütsel bir vizyon yaratma becerisine ve kültürel değişimi yönlendirecek uzmanlığa sahip olmalıdır. Buch ve Rivers (2001)'e göre en başarılı TKY örgütlerinde liderler vizyoner, transformasyonel ve yetki uygulayan olarak tanımlanmaktadır. Öğretmenlerin TKY'ne ilişkin algılarıyla vizyoner liderliğe ilişkin algıları arasındaki ilişkiyi belirleyebilmek için yapılan Pearson korelasyonu sonucunda ölçek genelinde anlamlı, pozitif yönde ve yüksek bir ilişki belirlenmiştir. Günümüzde, örgütsel etkililiğin sağlanabilmesi için bir kalite kültürünün başlatılması ve sürdürülmesinin önemli bir zorunluluk olduğu söylenebilir. TKY'nin etkili olabilmesi için de vizyoner liderliğin en önemli liderlik stillerinden biri olduğu düşünülebilir.

Öğretmenlerin TKY ile vizyoner liderliği algılamaları arasında yüksek ilişki, aynı zamanda vizyoner liderliğin TKY'ni etkilemesi olarak da açıklanabilir. Yani vizyoner liderlikteki etkililik arttıkça, TKY etkililiğinin de artacağı söylenebilir. Bir ilköğretim okulunda yapılan araştırmada, vizyoner liderliğin TKY felsefesini desteklediği belirlenmiştir (Robinson,1996). Watwood (1996) kamu koleji yöneticilerinin değişimdeki rolleriyle ilgili bir araştırma yapmıştır. Lian (2001) Malaysiya kamu örgütlerinde TKY' nin etkisiyle ilgili bir çalışma yapmıştır. Steiskal (2002) TKY uygulayan ve uygulamayan teknik kolejlerde bir araştırma yapmıştır. Bu araştırmaların bulguları, yapılan araştırmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Kyle (1995)'in araştırmasında ise TKY ile vizyoner liderlik arasında güçlü bir ilişki bulunamamıştır.

Sonuçlar

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim okulu öğretmenlerinin okullarındaki toplam kalite yönetimi düzeyine ilişkin algılarını, bu algıların bazı değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini ve öğretmenlerin toplam kalite yönetimine ilişkin algılarıyla vizyoner liderliğe ilişkin algıları arasındaki ilişkileri belirlemeye yöneliktir

Yapılan araştırma sonucunda öğretmenlerin TKY'ne ilişkin algılarının alt boyutlarda ve ölçek genelinde "Sıklıkla" düzeyinde algılandığı belirlenmiştir. Bu durumda İzmir İli metropol ilçe ilk öğretim okullarında TKY açısından olumlu gelişmeler olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin T,K,Y'ne ilişkin algılarının cinsiyetlerine, okuldaki öğrenci sayısına, görev yaptıkları ilçeye ve görev yaptıkları okulun TKY ödülü alıp almamasına göre anlamlı farklılık gösterdiği; kıdemlerine, branşlarına ve eğitim düzeylerine göre anlamlı farklılık($P<0.05$) göstermediği belirlenmiştir..

Ayrıca, öğretmenlerin TKY'ne ilişkin algılarıyla vizyoner liderliğe ilişkin algıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bu ilişki ölçek genelinde $r=.66$ olarak belirlenmiştir. Bu durumda, okullardaki yöneticilerin vizyoner liderlik davranışlarının artması sonucunda TKY'nin daha da etkili olacağı düşünülebilir.

Öneriler

Araştırma bulguları doğrultusunda TKY ve Vizyoner Liderliğe ilişkin aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

1. Öğretmenlerin TKY'ne ilişkin algıları olumlu görülmektedir. Ancak bu algı düzeylerinin daha yukarı çıkarılması için gerekli olan eğitim çalışmaları yapılmalı, çalışmalar sürekli olmalıdır.
2. Erkek öğretmenlerin TKY'ni daha az etkili bulma nedenleri araştırılmalı, bu öğretmenlerin algılarının daha olumlu olması için gerekli çalışmalar yapılmalıdır.
3. İlçelerin sosyoekonomik, kültürel düzeyleri etüt edilmeli, TKY'nde sorun yaşayan ilçelere üst yönetimlerce gerekli olan yardımlar sağlanmalıdır.
4. TKY ödülü daha fazla bilinen, daha çok istenen bir ödül haline getirilmelidir.
5. TKY'nde vizyoner liderliğin önemli olduğu görülmektedir. Yöneticilere liderlik ve vizyoner liderlik eğitimleri verilmelidir.
6. Yapılan araştırmaya benzer araştırmalar tüm illerde yapılmalı, iller arasında koordinasyon sağlanmalı, başarılı illerin TKY ekiplerinden teknik anlamda yararlanılmalıdır.

Kaynakça

- Ankan, S. (2001). Liderlik. S.Güney (Ed).*Yönetim ve Organizasyon* (283-306). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Aydın, A. ve Şentürk, İ.(2007). Eğitimde toplam kalite yönetiminin uygulanması. (ilköğretim okulları örneği) [Elektronik versiyon]. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 17, 1-18.
- Aydın, M. (2000). *Eğitim Yönetimi* (6.Baskı). Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.
- Berry, G.(1997). Leadership and the development of quality culturem schools. *International Journal of Educational Management*, 11(22), 52-64. Retrieved december 14,2008, from Emerald databases.
- Buch, K.& Rivers, D. TQM: The role of leadership.and culture. *Leadership &Organization. Development Journal.*, 22(8), 365-371. Retrieved december 14,2008, from Emerald databases.
- Bulut, Y.(2005). Toplam kalite yönetimi uygulayan ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin iş doyumunu. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Büyükoztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Pegem Akademi.
- Cadena, J.H. (1995). The relationship between perceived school quality and student achievement in the elementary schools of the san antonio independent school district. *Dissartation Abstract International*, 57(01), 40. (UMI NO. 9615776).
- Can, H. (1992). *Organizasyon ve Yönetim*. Ankara: Adım Yayıncılık.
- Caroselli, M. (2000). *Leadership Skills for Managers*. Newyork: McGraw-Hill Mc Grawhill.Retrieved July 12.2007, from Ebrary databases.
- Cheng, K. (2001). *Vision building among school leaders* (Ed:K.Wong& C.Evers). Leadership for Quality Schooling, (54-71). London : Routledge Fatmer. Retrieved July 12,2007, from Ebrary databases.
- Crawford,L.E.D. & Shutler P.(1999).Total quality management in education problems and issues for the classroom teacher. *The International Journal of Eduational Management*, 13(2), 67-72. Retrieved december 14, 2008, from Emerald databases.
- Çelik, V. (2000). *Eğitimsel Liderlik*.(2.Baskı). Ankara : Pegem A Yayınevi.
- Doğan, E. (2000). *Eğitimde toplam kalite yönetimine geçiş*. C.Elma ve K.Demir (Eds.), *Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar: Uygulamalar ve Sorunlar* (163-179). Ankara : Anı Yayıncılık .
- Doğan, E.(2002). *Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi*. Ankara: Academy Plus Yayınevi.
- Düren, Z.(2002). *2000' li Yıllarda Yönetim: Sürekli Değişim ve Belirsizlik Ortamında Gelişen Yükselen Yaklaşımlar* (2.Baskı). İstanbul: Alfa Basım Yayın Dağıtım Ltd. Şti.
- Ehigie, B.O.& Akpan, R.C.(2005). Psycho-social factors İnfluencing practive of total quality management in some nigerian organization. *Journal Of Managarial Psychology* 20(5), 355-379. Retrieved December 14.2008, from Emerald databases.
- Ensari, H.(1999). *21.Yüzyıl Okulları İçin Toplam Kalite Yönetimi*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Erçetin, Ş. (2000). *Lider Sarmalında Vizyon* (2.Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Erdinç, H.S. (2006). Toplam kalite yönetimi yönünden müfredat laboratuvar okulları ve diğer okullarda çalışan öğretmenlerin nitelikleri ile okula yönelik tutumları arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. Yayınlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Erdoğan, İ. (2000). *Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği*, İstanbul: Sistem Yayınevi.
- Eren, E.(1993). *Yönetim ve Organizasyon* (2.Baskı). İstanbul. Beta Basın Yayın ve Dağıtım A.Ş.
- Goddard, J. T. (2004). The role of school leaders in establishing democratic principles in a post -conflict society. *Journal of Educational Administration*, 42(6), 685-696. Retrieved december 14,2008, from Emerald databases
- Godfrey, A.B. (2001). *Total quality management*.(J.M.Juran ed.). Mc Graw-Hill Professional Book Group. Retrieved December 14, 2008, from Ebrary databases.

- Ho, S.K & Wearn, K.(1995). A TQM model for higher education and training. *Training for Quality*, 3(2), 25-33. Retrieved december 14,2008, from Emerald databases.
- Huber, S.G. (2004). School leadership and leadeship development. *Journal of Educational Administration*, 42(6),669-684. Retrieved december 14, 2008, from Emerald databases.
- Kavrakoğlu, İ. (1998).*Toplam Kalite Yönetimi*. İstanbul: Kalder Yayınları No:3.
- Köksal, H.Ö (1998). *Kalite Okullarına Geçişte Toplam Kalite Yönetimi*. İstanbul: Dünya Yayıncılık.
- Kwan, P.Y.K. (1996). Application of total quality management in education retrospect and prospect.*International Journal of Educational Management*, 10(5), 25-35. Retrieved december14,2008, from Emerald databases.
- Kuruşçu, M. (2003). *Toplam Kalite Yönetimi ve Kalite Ödülleri*. İstanbul: IQ Kültür Sanat Yayıncılık.
- Kyle, L.D. (1996). Visionary Leadership and Total Quality Management in Higher Education. *Dissartation Abstract International*, 56(08), 2955. (UMI NO. 9543862).
- Lo, V.H. Y& Sculli,D. (1996). An Application in Education of TQM *Concepts in Education.Training for Quality* 4/3,16-2 Retrieved december14, 2008, from Emerald databases.
- Langford, D.P & Cleary .B. A (1999).*Eğitimde Kalite Yönetimi* (çev: M.Süngür). İstanbul: Kalder Yayınları, No: 29.
- Lian, T.K.F. (2001). Determinants of Total Quality Management (TQM) Implementation and Impact:. A Study of Selected Malaysian Public Organizations. *Dissartation Abstract International*, 62(09), 3182. (UMI NO. 3025337).
- Manning,T. & Robertson, B.(2002). The dynamic leader-leadership development beyond thr visionary leadership. *Industrial and Comercial Training* . 34(4), 137-143. Retrieved december 14, 2008, from Emerald databases
- Motwani,J. & Kumar, A.(1997). The Need For Implementings Total Quality Management in education. *International Journal of Educational Management*, 11(3), (131-135). Retrieved december 14, 2008, from Emerald databases.
- Muluk, Z., Burcu, E. ve Danacıoğlu, N.(2000). *Türkiye' de Kalite Olgusunun Gelişimi (1299-1990)*. Ankara: Kal Der Yayınları, No: 30.
- Okay, Ş. (2008). Toplam kalite yönetimi uygulamalarının mesleki ve teknik ortaöğretimde paydaşlar arasındaki iletişime etkileri. [Elektronik versiyon]. *Tübbav Bilim Dergisi*, 1(2), 55-63.
- Oldhouser, K. A.(2000). The use of TKY by technical colleges in south carolina: achieving a costumer Focus? *Dissartation Abstract International*, 60(12), 4345. (UMI NO. 9952738).
- Ögel Z. B ve Dursunkaya Z. (2000). Eğitimde kalite yönetimine bir örnek.Abet 2000 akreditasyon süreci [Elektronik versiyon]. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 206-214.
- Özdemir, S.(1998). *Eğitimde Örgütsel Yenileşme* (3.baskı) Ankara: Pegem Özel Eğitim ve Hizmetleri.
- Özden, Y. (1999). *Eğitimde Dönüşüm :Eğitimde Yeni Değerler* (2.Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık .
- Pugh, C.R.O. (1998). Perceptions of the visionary leadership of elementary asistant principals. *Dissartation Abstract International*, 59(08). (UMI NO. 9903255).
- Ritter, J.M. (2005). The applicability of total quality management to higher education: a comparative study of perceptions of community college chief academic officers and chief financial officers. Retrieved december 14,2008, *Dissertation Abstract International*, 59(10). 3709. (UMI No. 9910284).
- Robinson, B.M. (1996). Total quality management in education. the empowerment of a school community. *Dissartation Abstract International*, 55(08), 2292. (UMI NO. 9500793).
- Rodgers, C.G. (1999). Teachers perceptions of total quality management practices in elementary schools. *Dissertation Abstract International*, 59(10), 3709.(UMI No. 9910284).
- Sashkin, M.& Rosenbach,W.E. (2005). A wiew of leadeship that matter. www. Leadingand.com/documents/Leadeship That Matters. Pdf.
- Sencer ve Irmak. (1984). *Toplumbilimlerinde Yöntem*. İstanbul: Say Kitap Pazarlama.

- Steiskal, M.E. (2003). Comparing operational practices between ohio's community and technical colleges that indicate the use of a total quality management system with those colleges that do not indicate the use of a total quality management system. *Dissertation Abstract International*, 63(08), 2764. (UMI NO. 3062168).
- Sümbüloğlu, K. ve Sümbüloğlu, V. (2005). *Biyostatistik*. Ankara: Hatipoğlu Basım ve Yayım San. Tic. Ltd. Şti.
- Şişman, M. (2004).*Öğretim Liderliği*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tam, W.M. & Cheng ,Y.C. (1996). Staff development for school education quality implications of multimodels. *Training For Quality*, 4(4),16-24, Retrieved december 14,2008 from emerald databases.
- Tavşanlı, E. (2006). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Thomas, C.D. (1997). Perceived level of success of a total quality management program in an instutian of higher learning. *Dissertation Abstract International*, 58(09), 3389. (UMI NO: 9809997).
- Türk, M., Kınır, S., ve Sucubaşı, B.(2004). Toplam Kalite Yönetimi Tekniği Olarak Kıyaslama. M.Tikici (Ed.). *Toplam Kalite Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Watwood, W.B. (1996). The role of community college chairs in implementing change on their campus: a case study. *Dissertation Abstract International*, 57(03), 992. (UMI NO. 9623642).
- Yatkın, A. (2003). *Toplam Kalite Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın