

**T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİCİLİĞİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**İLKÖĞRETİM OKULLARINDA TOPLAM KALİTE YÖNETİMİ
UYGULAMALARINDA KARŞILAŞILAN GÜÇLÜKLER VE BU
GÜÇLÜKLERİN NEDENLERİNE İLİŞKİN MÜDÜR VE ÖĞRETMEN
GÖRÜŞLERİ**

Erdem OKLAY

2011

**T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİCİLİĞİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**İLKÖĞRETİM OKULLARINDA TOPLAM KALİTE YÖNETİMİ
UYGULAMALARINDA KARŞILAŞILAN GÜÇLÜKLER VE BU
GÜÇLÜKLERİN NEDENLERİNE İLİŞKİN MÜDÜR VE ÖĞRETMEN
GÖRÜŞLERİ**

Erdem OKLAY

**Danışman
Yrd. Doç. Dr. Yunus Remzi Zoraloğlu**

**İZMİR
2011**


YEMİN METNİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum **“İlköğretim Okullarında Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarında Karşılaşılan Güçlükler ve Bu Güçlüklerin Nedenlerine İlişkin Müdür ve Öğretmen Görüşleri”** adlı çalışmamın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

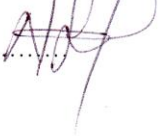
Erdem OKLAY

DEĞERLENDİRME KURULU ÜYELERİ**Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne**

İşbu çalışma, jürimiz tarafından.....Eğitim Bilimleri.....
..... Anabilim Dalı
.....Eğitim Yönetimi ve Denetçiliği..... Programında
YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan : ..yrd. Doc. Dr. Necip BEYHAN 

Üye : ..yrd. Doc. Dr. Yunus Remzi ZORALOĞLU 

Üye : ..yrd. Doc. Dr. Necla FIRAT 

Onay
Yukarıda imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylım.

.....

Prof. Dr. h. c. İbrahim ATALAY
Enstitü Müdürü

YÖK DOKÜMANTASYON MERKEZİ
TEZ VERİ FORMU

T.C
YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
ULUSAL TEZ MERKEZİ

TEZ VERİ GİRİŞİ VE YAYINLAMA İZİN FORMU

Referans No	406314
Yazar Adı / Soyadı	Erdem Oklay
Uyruğu / T.C.Kimlik No	T.C. 12568698230
Telefon / Cep Telefonu	- 0 505 532 12 56
e-Posta	eoklay@gmail.com
Tezin Dili	Türkçe
Tezin Özgün Adı	İLKÖĞRETİM OKULLARINDA TOPLAM KALİTE YÖNETİMİ UYGULAMALARINDA KARŞILAŞILAN GÜÇLÜKLER VE BU GÜÇLÜKLERİN NEDENLERİNE İLİŞKİN MÜDÜR VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ
Tezin Tercümesi	The difficulties that are come across during the application of total quality management in primary schools and perceptions of principals and teachers about the reasons for these difficulties
Konu Başlıkları	Eğitim ve Öğretim
Üniversite	Dokuz Eylül Üniversitesi
Enstitü / Hastane	Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Bölüm	Eğitim Bilimleri Bölümü
Anabilim Dalı	Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Bilim Dalı / Bölüm	Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı
Tez Türü	Yüksek Lisans
Yılı	2011
Sayfa	222
Tez Danışmanları	Yrd. Doç. Dr. Yunus Remzi Zoraloğlu
Dizin Terimleri	Eğitim yönetimi=Educational administrationEğitim kalitesi=Education qualityToplam kalite yönetimi=Total quality management
Önerilen Dizin Terimleri	
Yayımlama İzni	<input checked="" type="checkbox"/> Tezimin yayımlanmasına izin veriyorum <input type="checkbox"/> Ertelenmesini istiyorum

a. Yukarıda başlığı yazılı olan tezinin, ilgilienlerin incelemesine sunulmak üzere Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi tarafından arşivlenmesi, kağıt, mikroform veya elektronik formatta, internet dahil olmak üzere her türlü ortamda çoğaltılması, ödünç verilmesi, dağıtımı ve yayımı için, tezimize ilgili fikri mülkiyet hakkının saklı kalmak üzere hiçbir ücret (royalty) ve erteleme talep etmeksizin izin verdiğimi beyan ederim.

13.07.2011

İmza:.....

ÖNSÖZ

Günümüz dünyasında hızlı bir değişimin yaşandığı açıktır. Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişime bağlı olarak, insanoğlu, on yıllarla ifade edilebilecek kadar kısa zaman dilimlerinde büyük bir bilgi birikimine ulaşmıştır. Bilginin bu kadar yoğun üretilmesi, beraberinde bilginin nasıl kullanılacağı sorusunu da gündeme getirmiştir. Günümüzün modern insanı ezbere bilgi sahibi olan değil, onu en verimli şekilde üreten, kullanan, yaygınlaştıran ve geliştiren insanı olarak nitelendirilmektedir.

Böyle bir dönüşümün sadece bireyleri değil, kurumları da kökten değişime uğrattığı bir gerçektir. İstekleri, beklentileri, değerleri, tutumları ve yargıları sürekli değişen insanlar, kendilerine ürün ve hizmet sağlayan kurumlardan da aynı değişime ve dönüşüme ayak uydurmasını, hatta bu değişimi yaratmasını beklemektedir.

Bu kurumların başında, hiç kuşkusuz eğitim örgütleri gelmektedir. 20. yüzyılın ilk yarısında, başlangıçta endüstri işletmelerinde ortaya çıkan, temel olarak müşterilerin memnuniyetini karşılama amacıyla sürekli gelişimi öngören Toplam Kalite Yönetimi (TKY), günümüz eğitim kurumlarında da hızla yaygınlaşan bir yönetim modelidir. Bu modelin başarılı bir şekilde uygulanması; stratejik planlama, katılımcı yönetim, ekip çalışmaları, liderlik, paydaşların memnuniyeti, sürekli gelişim ve değerlendirme gibi değerlerin benimsenmesine bağlıdır.

Bu çalışmada amaçlanan; ilköğretim okullarında TKY uygulamalarını müdür ve öğretmen görüşlerine bağlı olarak değerlendirmektir. Eğitim kurumları, endüstrideki benzerlerine göre önemli farklılıklara sahiptir. Çünkü eğitim örgütleri, sosyal yapıların güçlü olduğu kurumlardır. Bu durum TKY'nin eğitimdeki uygulamalarında bazı sorunlar meydana getirmektedir. Ortaya çıkan bu sorunların tespiti, hem uygulayıcılar hem de araştırmacılar için faydalı olacak, modelin gelişimine katkı sağlayacaktır.

Ünlü bir yazarın da dediği gibi; hiçbir eser sadece yazarına ait değildir. Bu çalışmanın araştırma ve yazım sürecinde de pek çok kişinin katkısı olmuştur. Yüksek lisans öğrenimim boyunca bana yoldaşlık yapan bölüm arkadaşlarıma, değerli bilgilerini bizlerle paylaşan tüm öğretim üyelerine ve araştırmamı gerçekleştirdiğim okulların yönetici ve öğretmenlerine teşekkürü bir borç bilirim.

Çeviriler konusunda yardımcı olan İngilizce öğretmeni Sevilay Almak'ı, deneyimlerini benimle sürekli paylaşan okulum müdür yardımcısı Burçak Ekiztepe'yi ve diğer öğretmen arkadaşlarımı da burada minnetle anmadan geçemeyeceğim.

Bunların haricinde, araştırmam süresince yardımlarını esirgemeyen danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Yunus Remzi Zoraloğlu'na, yol göstericiliği için Araş. Gör. Dr. İdris Şahin'e, beni bu günlere getiren, haklarımı hiçbir zaman ödeyemeyeceğim anneme, babama ve tabi ki bilgisayarın başından kalkmamı sabırla bekleyen sevgili eşim Derya'ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Haziran, 2011

Erdem OKLAY

İÇİNDEKİLER

Yemin Metni	3
Değerlendirme Kurulu Üyeleri	4
YÖK Dokümantasyon Merkezi Tez Veri Formu	5
Önsöz	6
İçindekiler	8
Tablolar ve Şekiller Listesi	12
Özet	14
Abstract	17

BÖLÜM I GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	20
1.2. Problem Cümlesi	25
1.3. Alt Problemler	25
1.4. Araştırmanın Amacı	26
1.5. Araştırmanın Önemi	26
1.6. Sayılılar	27
1.7. Sınırlılık	27
1.8. Tanımlar	27
1.9. Kısaltmalar	28

BÖLÜM II İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

2.1. Kalite Anlayışının Gelişimi	29
2.1.1. Kalite Kavramı	32
2.1.2. Kalite Kontrolü	35

2.1.3. Kalite Güvencesi	36
2.1.4. Kalite Yönetimi	38
2.1.5. Kalite Kültürü	38
2.1.6. Kalite Politikası	40
2.2. Toplam Kalite Yönetimi	40
2.2.1. Yönetim Biliminin Gelişim Süreci	42
2.2.2. Yönetim Kuramları	45
2.2.3. TKY'nin Gelişim Süreci	50
2.2.4. Öncü Bilim İnsanları	51
2.2.4.1. Walter Shewhart	52
2.2.4.2. William E. Deming	52
2.2.4.3. Joseph M. Juran	54
2.2.4.4. Philip B. Crosby	56
2.2.4.5. Armand V. Feigenbaum	58
2.2.4.6. Kaoru Ishikawa	58
2.2.5. Klasik Kuramlar ile TKY'nin Karşılaştırılması	60
2.3. TKY'nin Temel İlkeleri	62
2.3.1. Stratejik Planlama	62
2.3.2. Tam Katılım	66
2.3.3. Takım Çalışması	69
2.3.4. Etkili İletişim	73
2.3.5. Güdülenme ve İş Doyumu	77
2.3.6. Ödüllendirme	79
2.3.7. Liderlik	81
2.3.8. Müşteri Odaklılık	85
2.3.9. Sürekli Öğrenme	89
2.3.10. Sürekli Gelişim	91
2.3.11. Sürekli Ölçme ve Değerlendirme	94
2.4. TKY'nin Yönetim Araçları	97
2.4.1. İlişkilendirme Diyagramı	97
2.4.2. Yakınlık Diyagramı	97
2.4.3. Balık Kılçığı Diyagramı	98

2.4.4. Pareto Analizi	99
2.4.5. Histogramlar	100
2.4.6. Akış Diyagramı	101
2.5. Dünyada Toplam Kalite Yönetimi	101
2.5.1. Malcolm Baldrige Kalite Ödülü	101
2.5.2. Avrupa Kalite Ödülü (EFQM)	104
2.5.3. Uluslararası Standartlar Örgütü (ISO)	105
2.5.4. Deming Ödülleri	106
2.6. Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi	106
2.6.1. Endüstri ve Eğitim Kurumları Arasındaki Farklar	107
2.6.2. Eğitim Kurumlarında TKY'nin Uygulanabilirliği	109
2.6.3. Toplam Kalite Yönetimine İlişkin Eleştiriler	111
2.6.4. Türk Eğitim Sistemi	113
2.6.4.1. Türk Eğitim Sistemi'nin Genel Yapısı	113
2.6.4.2. İlköğretimin Önemi ve Tarihi Gelişimi	115
2.6.4.3. Türk Eğitim Sistemi'nde Kalite Arayışları	115
2.6.4.3.1. Müfredat Laboratuvar Okul Projesi	116
2.7. İlgili Araştırmalar	118
2.7.1. Yurtiçi Araştırmalar	118
2.7.2. Yurtdışı Araştırmalar	124

BÖLÜM III

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

3.1. Model	128
3.2. Evren	128
3.3. Örneklem	129
3.4. Veri Toplama Aracının Oluşturulması	129
3.5. Veri Toplama Aracının Geçerlik ve Güvenirliği	130
3.6. Veri Toplama Aracının Uygulanması	132
3.7. Verilerin Çözümlemesi	133

BÖLÜM IV BULGULAR VE YORUM

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	137
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	146
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	155
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	163
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	167
4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	173
4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	178
4.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	184
4.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	191
4.10. Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	197
4.11. On Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	201

BÖLÜM V SONUÇLAR VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar	206
5.2. Öneriler	210
5.2.1. Araştırmacılara Öneriler	210
5.2.2. Uygulayıcılara Öneriler	211
KAYNAKÇA	212
EKLER	221
1. Öğretmen Görüşme Formu	221
2. Yönetici Görüşme Formu	223
3. İzin Yazısı	225

TABLOLAR VE ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Kalite Anlayışının Gelişimi	37
Şekil 2. Deming Döngüsü	53
Şekil 3. Juran'ın Kalite Felsefesi Süreci	55
Şekil 4. Shannon ve Weaver'ın İletişim Modeli	74
Şekil 5. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi	78
Şekil 6. Müşteri ve Tedarikçi İlişkisi	87
Şekil 7. Batı ve Japon Tarzı Gelişme	93
Şekil 8. Balık Kılıcı Diyagramı	98
Şekil 9. Pareto Diyagramı	99
Şekil 10. Histogram Örneği	100
Şekil 11. EFQM Mükemmellik Modeli	104
Tablo 1. Klasik Kuramlar ile TKY Arasındaki Farklılıklar	61
Tablo 2. Geleneksel Örgütlerle Takıma Dayalı Örgütler Arasındaki Farklılıklar	72
Tablo 3. Liderler ile Yöneticiler Arasındaki Farklılıklar	84
Tablo 4. Malcolm Baldrige Kalite Ödülü Kriterleri	103
Tablo 5. Planlama Çalışmalarına İlişkin Müdür Görüşleri	138
Tablo 6. Planlama Çalışmalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri	141
Tablo 7. Karar Alma Süreçlerine Katılıma İlişkin Müdür Görüşleri	147
Tablo 8. Karar Alma Süreçlerine Katılıma İlişkin Öğretmen Görüşleri	151
Tablo 9. Takım Çalışmalarına İlişkin Müdür Görüşleri	155
Tablo 10. Takım Çalışmalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri	158
Tablo 11. Kalite Kültürüne İlişkin Müdür Görüşleri	159
Tablo 12. Kalite Kültürüne İlişkin Öğretmen Görüşleri	161
Tablo 13. Etkili İletişimin Sağlanmasına İlişkin Müdür Görüşleri	163
Tablo 14. Etkili İletişimin Sağlanmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri	165
Tablo 15. Personelin Güdülenmesini Sağlamada Karşılaşılan Güçlüklere İlişkin Müdür Görüşleri	168

Tablo 16. İş Doyumunun Sağlanmasında Karşılaşılan Güçlüklere İlişkin Müdür Görüşleri	168
Tablo 17. Personelin Güdülenmesini Sağlamada Karşılaşılan Güçlüklere İlişkin Öğretmen Görüşleri	170
Tablo 18. İş Doyumunun Sağlanmasında Karşılaşılan Güçlüklere İlişkin Öğretmen Görüşleri	171
Tablo 19. Ödüllendirme Yapılmasında Karşılaşılan Güçlüklere İlişkin Müdür Görüşleri	173
Tablo 20. Ödüllendirme Yapılmasında Karşılaşılan Güçlüklere İlişkin Öğretmen Görüşleri	175
Tablo 21. Etkili Liderlik Konusunda Karşılaşılan Güçlüklere İlişkin Müdür Görüşleri	178
Tablo 22. Etkili Liderlik Konusunda Karşılaşılan Güçlüklere İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	182
Tablo 23. Paydaş Memnuniyetini Sağlama Konusunda Karşılaşılan Güçlüklere İlişkin Müdür Görüşleri	185
Tablo 24. Paydaş Memnuniyetini Sağlama Konusunda Karşılaşılan Güçlüklere İlişkin Öğretmen Görüşleri	189
Tablo 25. Paydaş Memnuniyetini Sağlamaya Yönelik Çalışmalar	190
Tablo 26. Eğitim Faaliyetlerine Katılımda Karşılaşılan Güçlüklere İlişkin Müdür Görüşleri	193
Tablo 27. Eğitim Faaliyetlerine Katılımda Karşılaşılan Güçlüklere İlişkin Öğretmen Görüşleri	195
Tablo 28. Sürekli Gelişimi Sağlamada Karşılaşılan Güçlüklere İlişkin Müdür Görüşleri	198
Tablo 29. Sürekli Gelişimi Sağlamada Karşılaşılan Güçlüklere İlişkin Öğretmen Görüşleri	200
Tablo 30. Sürekli Ölçme ve Değerlendirmeyi Sağlamada Karşılaşılan Güçlüklere İlişkin Müdür Görüşleri	202
Tablo 31. Sürekli Ölçme ve Değerlendirmeyi Sağlamada Karşılaşılan Güçlüklere İlişkin Öğretmen Görüşleri	203

ÖZET

Toplam Kalite Yönetimi (TKY), dünyadaki gelişimine paralel olarak ülkemizdeki işletmelerde de hızla yayılan bir yönetim modelidir. İlk olarak endüstri işletmelerinde ortaya çıkmasına rağmen, günümüzde sosyal birer sistem özelliği gösteren okullarda da uygulanmaktadır. Fakat TKY'nin eğitim kurumlarındaki uygulamaları endüstri kurumlarına göre farklılıklar göstermektedir.

Bu çalışmanın amacı, ilköğretim okullarında TKY uygulamalarında karşılaşılan güçlükleri ve bu güçlüklerin nedenlerini müdür ve öğretmen görüşleri açısından ortaya koymaktır.

Araştırmanın evrenini, Aydın ili merkezindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı 68 resmi ilköğretim okullarında çalışan 68 okul müdürü ve 1569 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, bu okullar arasından rastgele seçilen 10 okuldaki, 10 okul müdürü ve 25 öğretmen oluşturmaktadır.

Araştırma yöntemi olarak, nitel bir yöntem olan “görüşme” kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından, müdür ve öğretmenler için yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak veriler toplanmıştır.

Araştırmacı tarafından ulaşılan bazı sonuçlar şunlardır;

İlköğretim okullarında etkili bir stratejik planlama yapılamamaktadır. Planlar özensiz hazırlanmakta ve çoğu kez uyulmamaktadır. Okullarımızda bürokrasi ağır basmakta, okul yöneticileri ve öğretmenler günlük rutin işlerini tamamlama telaşı içerisinde görünmektedir. Okullarımızın stratejik planları formalite bir çalışma halini almıştır.

Okul paydaşlarının, okul yönetimine katılımları çeşitli nedenlerle engellenmektedir. Bu nedenlerin en önemlilerinden birisi, okullarımızda demokrasi bilincinin gelişmemiş olmasıdır. Öğrenci temsilcileri göstermelik olarak seçilmekte, veliler ise okul aile birliği toplantılarında karar alma süreçlerine katılım şansı elde edebilmektedir. Ancak bu toplantıların sayısı yeterli değildir.

Takım çalışmaları ve işbirliği okullarımızda tam olarak gerçekleşmemektedir. OGYE’de bulunan personel okul yönetimi tarafından belirlenmekte, okul ekipleri yine yönetim tarafından oluşturulmaktadır. Bu ekipler de verimli çalışmalar sergilemekten uzaktır. Yapılan çalışmalar, ekiplerdeki birkaç fedakâr personelin sayesinde gerçekleştirilmektedir. Okullarımız maddi ve fiziki sıkıntılar içindedir. Bu sıkıntılar ekip çalışmalarının niteliğini ve sürekliliğini etkilemektedir.

Okul çalışanları arasında iletişim ortamı genel olarak iyidir. Bu durum öğretmenlik mesleğinin sosyal yönünün ağırlıklı olmasından kaynaklanabilir. Ancak personel arasında gruplaşmalar, çatışmalar ve kopukluklar pek çok müdür ve öğretmen tarafından dile getirilmiştir. Bu durum, iletişimin etkililiğini sağlamada sıkıntılara neden olmaktadır.

Okul çalışanları çeşitli sebeplerle iş doyumunu düşüklüğü ve güdülenme eksikliği yaşamaktadır. Bu sebepler genel olarak; okul içi nedenler, okul dışı nedenler ve bireysel nedenler olarak sınıflandırılabilir.

Ödüllendirme sistemi etkili olarak çalışmamaktadır. Özellikle öğretmenlerin ödüllendirilmesinde bürokrasinin fazlalığı, ölçütlerin açık ve nesnel olmaması, okulun maddi sıkıntıları, adam kayırma vb. nedenler, eğitimcilerin bu sisteme olan inancını kaybetmesine yol açmıştır.

Okul müdürleri etkili bir kalite lideri olmaktan uzak bulunmuştur. İş yoğunlukları nedeniyle, personellerine yeterli liderliği yapamamaktadırlar. Ayrıca liderlik özelliklerine sahip olmayan pek çok okul müdürü vardır. İletişim becerileri zayıf, yenilikleri takip etmeyen bu müdürlerin çalıştığı okullar, demokratik bir yönetime sahip değildir.

Okul paydaşlarının memnuniyet düzeyleri değişiklikler göstermektedir. Okul paydaşları arasında en memnun grup öğretmenlerdir. Ancak onlar da özellikle sistemin sınav odaklı olmasından yakınmaktadır. Paydaşlar arasında memnuniyet durumu en düşük olan grup ise velilerdir.

Eğitimcilerimiz mesleki gelişimlerini sağlayacak hizmetiçi eğitim faaliyetlerine yeterli oranda katılım göstermemektedir. Bu eğitimlerin sayısı, yeri, zamanı ve niteliği bakımından önemli eksikliklerinin olduğu ifade edilmektedir.

Okullarımızın sürekli gelişimini sağlayacak insani ve maddi kaynakları yetersizdir. Büyük zorluklar altında bir şeyler yapılmakta, ancak bu yapılanlar belli bir düzene ve sistematığe bağlı bulunmamaktadır. Okullarımız kendilerini bilimsel ölçütlere göre değerlendirmemektedir. Doğal olarak, zaten yeterli olmayan kaynakların etkisiz kullanımı söz konusudur.

ABSTRACT

Total Quality Management (TQM), besides with its development in the world, is an administration model which is accepted quickly in the managements of our country. Although it appears first in the industrial managements, it is applied in schools which shows the quality of a social system today, too. But the practises of TQM in educational instutions are different from industrial instutions.

The aim of this study is to make the difficulties in TQM practises and the reasons of these difficulties clear by the views of the school managers and the teachers.

The universe of this research consists of 68 school managers and 1569 teachers who are working in formal primary schools which are depends on to The Ministry of National Education in Aydın. The sample of this research consists of 25 teachers and 10 school managers chosen randomly from 10 schools.

As a research method, "Interview", a qualitative method, is used. The interview forms prepared for the managers and the teachers, are used and collected the data.

These are some results reached by the researcher:

An effective strategic plan isn't done in primary schools. Plans are prepared carelessly and aren't applied many times. Bureaucracy overweighted, the managers and the teachers seem to be in a hurry to finish their daily routine works. The strategic plans of our schools has become a formality work.

The participation to the school management of the stakeholders in schools is blocked for several reasons. One of the most important reason is that, democracy consience hasn't developed in our schools. Student represanters are chosen as a formality and parents have the chance to participate while deciding in parent-teacher associations. But the number of these meetings isn't enough.

Team works and cooperation aren't actually done in our schools. The employee in OGYE and the school teams are chosen for school management. And these teams are far from showing productive working. The studies are done thanks to a few loyal employee. Our schools have got financial and physical problems. These problems affects the quality and continuity of team works.

Communication between school employee is generally good. This may be related with that being a teacher has got lots of social sides. But there are groups, quarells and seperations between employee and these are said by lots of managers and teachers. This causes some problems on the effectivity of communication.

The school employee have low job satisfaction and lack of motivation for several reasons. These reasons can be classified as; the reasons inside school, the reasons outside school and personel reasons.

Rewarding system doesn't work effectively. Especially while rewarding a teacher, too much bureaucracy, unclear and unobjective criteria, financial problems of the schools, favoritism etc. caused educationists to lose their belief to this system.

School managers are far from being an effective quality leader. Because of their work load, they can't be interested in their employee. There are also lots of school managers who haven't got any quality of being a leader. There are some managers whose communication skills are low and they can't follow innovations. The schools where these kind of managers work haven't got a democratic control.

The gladness level of the school stakeholders shows some changes. The gladest group between the school stakeholders are teachers. But they complain from the system as it only focuses on the exams. The parents have the least gladness between the school stakeholders.

Our educationists don't show enough participation to the inservice training which helps to develop their vocational development. It's told that, these educations have some important problems such as; the number, the place, the time and the quality of them.

The financial and human resources, which help the continuity of our school's development, aren't enough. Works are being done under big difficulties, but these don't depend on any certain plan or systematic. Our schools don't evaluate themselves according to scientific criteria. Naturally, our resources aren't enough and they are used ineffectively.

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmaya giriş yapılarak; problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı ve önemi, sayıtlar, sınırlılık ve tanımlar ortaya koyulacaktır.

1.1. Problem Durumu

Son yıllarda çok sık karşılaşılan "yeni dünya düzeni", "küreselleşme", "dünyaya açılma" ve "yeniden yapılanma" kavramları, özellikle sanayi sonrası bilgi toplumlarını ifade etmede kullanılan popüler kavramlar arasındadır. Bu kavramların temeline bakıldığında ise, *bilgi* kavramının önemli bir belirleyiciliğe sahip olduğu görülmektedir (Eroğlu, 2000a: 171).

1967 yılında ABD’de sosyal gelirin % 25’ini bilgi-iletişim mal ve hizmetlerinin üretimi, işletme ve dağıtımından kaynaklanması nedeniyle Amerikan toplumunun “bilgi toplumu” olduğu belirtilmiştir (Erkan’dan akt. Kocacık, 2003: 2).

Bir başka tanıma göre; bilgi toplumu, insanların yaşamlarını ilgilendiren çeşitli enformasyona kolayca erişebilmelerine, bu enformasyonu bilgiye dönüştürebilmelerine ve dolayısıyla da kendilerini geliştirebilmelerine olanak tanıyan bir toplum olarak tanımlanmaktadır (İrzık’tan akt. Kocacık, 2003: 3)

Tezcan (2002: 2–3) bilgi toplumunun temel özelliklerini dört başlık altında toplamaktadır:

1. Hizmet sektörünün gelişmesi
2. Yeni sınıfların ortaya çıkışı (bilgi işçileri)
3. Bilginin rolünün artması
4. Enformasyon teknolojisindeki gelişmeler

Bilgi çağına ulaşan toplumlarda bilim ve teknoloji ön plana geçmekte ve ülkenin rekabet gücü önemli ölçüde sahip olduğu bilgi potansiyeli ve insangücü kalitesine bağlı hale gelmektedir (Eroğlu, 2000a: 172).

Öyle ki, bir insanın yalnız başına bütün gereksinimlerini karşılamasına imkân yoktur. Toplum içinde yaşamanın bir sonucu olarak insan, başkalarının yardımına ihtiyaç duyar. Doğal olarak insanlar, tek başlarına çözemedikleri konularda toplumsal bir işbirliğine gitme gereksinimi hissederler (Taş, 2002: 541).

Bu insan gereksinimlerinin en öncelikli olanlarından biri de eğitimidir. Genel anlamda, “bireyde davranış değiştirme süreci” olarak tanımlanabilen eğitim, bireyin toplum standartlarını, inançlarını, kültürünü ve yaşam yollarını kazanmasında etkili olan tüm sosyal süreçleri kapsar. Birey eğitim yolu ile toplum içinde değeri olan yetenek, yöneliş, tutum ve diğer davranış biçimlerini geliştirir. Eğitim yolu ile insanın sosyal yeterlik ve bireysel gelişimi sağlanır (Demirel ve Kaya, 2004: 5). Bunun yanı sıra eğitimin toplumsal bir işlevi de vardır; her toplum öncelikle yaşama koşullarını sürekli bir yenileme ihtiyacı içindedir. Eğitim ise bu yenileme işlevini gören bir araçtır. Dolayısıyla eğitimin durağan olmaktan ziyade sürekli gelişim içerisinde bulunması gerekmektedir (Demirci, 2008: 65).

Nitekim son çeyrek yüzyıldaki teknoloji devrimi, başta eğitim sistemleri olmak üzere, eğitime ilişkin tüm varsayımları altüst etmiş; öğrenme-öğretme yöntemleri de dahil olmak üzere, eğitim politikaları ve eğitim yönetimine ilişkin yeni model arayışlarını gündeme getirmiştir (Turan, 2006: 312).

Bunun en temel nedeni; değişme olgusunun, hızının ve yoğunluğunun tüm dünyayı sardığı ve bilginin toplumda en merkezi yeri edindiği çağımızda, “ideal insan” özelliklerinin de değişmiş olmasıdır (Meder, 2001: 72). Bilginin bu derece önem kazanması, bilginin üretildiği, dağıtıldığı kaynaklardan biri olan eğitim kurumlarının yapısını, işleyişini, yönetimini, programlarını kısacası eğitim örgütünün bütününe sorumluluklarını önemli ölçüde arttırmaktadır. Eğitim örgütleri toplumun yenileşmesine öncülük etme durumundadır. Çünkü eğitim örgütleri çıktıkları yoluyla diğer sistemleri de etkileme şansına sahiptir (Eroğlu, 2000a: 171).

Bu çerçevede, çağımızın ideal insanlarını yetiştirecek olan ülkemiz okullarında, eğitim ve eğitim yönetimi anlayışlarında önemli değişimlerin yaşanması kaçınılmazdır. Zira bilginin tek yönlü olarak üretilip dağıtıldığı eğitim ve okul modelleri, Sanayi Devri'ne özgü, ekonominin ihtiyaç duyduğu işgücünü yetiştiren geleneksel okul modelleridir (Şişman, 2006: 299).

Oysa çağcıl eğitim ve okul, bilginin birlikte ve sürekli üretildiği bir yaşama alanı olarak düşünülmektedir. Dolayısıyla, eğitimde yenileşme ve reform çabalarının başarıya ulaşması, ideal insanların yetiştirilmesi için okula, eğitime ve eğitim yönetimine ilişkin geleneksel bakış açılarının terk edilme zorunluluğu doğmuştur (Turan, 2006: 312–313). Tezcan (2002: 5) eğitime ilişkin modern bakış açısını yansıtan güzel bir örnek vermektedir. Ona göre, sanayi toplumunda çocuklar, kendilerine gösterilen yerlerde oturmuş, sert adımlarla yürümeyi öğrenmiş, ders saatleri zillerle başlayıp bitmiştir. Bireycilikten uzak, sert ve katı bir eğitim düzeni vardır. Geleceğin okullarında ise çocuk, çok değişik deneyler içinde bulunacaktır. Birçok öğretmenli ve bir grup öğrencili sınıflar, proje grupları halinde çalışan öğrenciler, geniş seçme şansına sahip, kendi bilgilerini yaratan gençler...

Bu görüşlerin doğal bir sonucu olarak, günlük konuşmalarımızda da sürekli kullanılan *kalite* kelimesi, sonuçta eğitim sektörüne de girmiştir. *Kaliteli eğitim (eğitim kalitesi)* öğretim kurumlarının mevcut imkânlarını en iyi şekilde kullanarak, öğrenciye bilgiye ulaşmayı, bilgi üretmeyi öğreten ve kendi alanında uluslar arası düzeyde rekabet edebilecek yeteneğe sahip bireyler yetiştirme kapasitesidir. Başka bir deyişle, öğrencinin yeteneklerini geliştiren, muhakeme yeteneği kazandıran, kuşku duymayı, eleştirmeyi ve düşünmeyi öğreten eğitim, kaliteli eğitimidir. Eğitimdeki bu kaliteyi etkileyen etmenler ise beş maddede toplanabilir (Eroğlu, 2000a: 172):

1. Öğrencilerin kalitesi
2. Öğretmenlerin kalitesi
3. Fiziki ortamın ve teknik donanımın kalitesi
4. Sosyo-kültürel ve eğitim faaliyetlerinin yeterliliği
5. Yönetim anlayışı

İlköğretim okullarımızın gelişen dünyaya ayak uydurması, sürekli kendini yenileme sürecini başlatması, öğrenciyi merkez yapan bir eğitim sistemini benimsemesi, öğrencilere öğrenmeyi öğretmesi, düşünme ve araştırmaya yönlendirmesi, belirlenen hedefe ulaşabilmesi için bir modele ihtiyaç vardır. Bu model “*Toplam Kalite Yönetimi*” dir. Bilgi Çağı olarak adlandırılan çağımızda insanlar, işletmeler ve bütün toplumsal kurumlar bilginin yarattığı değişim sorunlarıyla karşı karşıyadır. Kalite bilincini ve hizmetten yararlananların memnuniyetini esas alan Toplam Kalite Yönetimi (TKY), “sürekli gelişim”, “yönetimin liderliği”, “takım çalışması”, “etkili iletişim”, “müşteri odaklılık”, “sıfır hata” vb. ilkeleri ile günümüzde sürekli yaygınlaşan bir yönetim anlayışı olarak ön plana çıkmaktadır (Baskan ve Aydın, 2000).

Bunların yanında Toplam Kalite Yönetimi, ürün ve hizmet kalitesinin geliştirilmesini ve bu sürece herkesin katılımını sağlayarak, kaliteyi tüm topluma yaygınlaştırmayı ilke edinmektedir. Aslına bakılırsa, Toplam Kalite Yönetimi’ni sadece bir yönetim anlayışı ya da uygulaması olarak görmek yanlış olmaktadır (Özdemir, 2005: 3).

Bu faktörler, eğitim sektörünün de girdisiyle çıktısıyla bir sistem olduğunu göstermektedir. Bütün bunlardan yola çıkarak Toplam Kalite Yönetimi’nin, bir sistem anlayışı içerisinde, eğitim kurumlarında uygulanabilirliği konusu gündeme gelmektedir. Aslında, öğrenim kurumları, Toplam Kalite Yönetimi felsefesinin en kolay ve hızlı uygulanabileceği kurumlar olarak algılanmalıdır. Bu kurumlarda gerek iç müşteri olarak personel kadroları (öğretmen, idari personel), gerekse dış müşteri olarak öğrencilerin yaklaşımlarının, Toplam Kalite Yönetimi uygulamalarını kavramaya yönelik alt yapı sorunları yaratmayacağı düşünülmelidir (Eroğlu, 2000a: 172).

1940’lı yıllarda Amerika Birleşik Devletleri’nde, Shewhart, Deming, Juran ve Feigenbaum’un düşüncelerinden yola çıkılarak sanayi işletmelerinde doğan Toplam Kalite Yönetimi’nin, o günün koşullarında pek ilgi görmediği bilinmektedir. Bu fikir İkinci Dünya Savaşı’ndan sonra Japonya’da uygulanmış ve ancak 1980’li yıllarda ABD’de kabul görmüş bir anlayıştır. Toplam Kalite Yönetimi, özellikle 1990’lı yılların ortalarından itibaren diğer alanlarda olduğu gibi, eğitim örgütlerinin

yönetiminde de oldukça ilgi gören yeni bir yönetim anlayışı ve felsefesi olarak gelişmeye başlamıştır (Tamam, 2005: 2).

Eğitimin ve eğitim yönetiminin girişte de belirtilen öneminden kaynaklı olmak üzere, eğitim sistemleri şu anda var olan yönetim felsefesini, çevre ile iletişim ve etkileşim içerisinde, çevrenin ihtiyaçlarını takip eden, okulu etkileyen unsurları dengede tutan, değişime açık, okul içerisinde öğretmen, öğrenci ve personel arasında ahengi sağlayan, iyi ilişkiler kuran, demokratik, hoşgörülü, anlayışlı, statükocu olmayan, geniş görüş açısına sahip, eldeki kaynakları rasyonel kullanan bir yönetim felsefesi olan Toplam Kalite Yönetimi felsefesi ile yenilemek durumundadırlar (Türkmen, 2006: 47).

Belirtilen tüm bu hususlar neticesinde Toplam Kalite Yönetimi, bugün ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı'nın tüm birimlerinde yaygınlaşmasını amaçladığı bir yaklaşımdır. Milli Eğitim Bakanlığı, 19 Ekim 1999 tarihinde yayımladığı 2506 sayılı Tebliğler Dergisi'nde, Toplam Kalite Yönetimi'nin tüm devlet okullarında uygulanmasını istemektedir (Türkmen, 2006: 65). Ocak 2004 yılında çıkarılan genelge ile Toplam Kalite Yönetimi'nin tüm kamu kurumlarında uygulanması yönünde bir yasanın çıkarılacağı ve MEB taşra teşkilatlarında Toplam Kalite Yönetimi'nin uygulanmasına dönük bir projenin başlatıldığı ifade edilmiştir. İlköğretim okullarımızda bahsi geçen değişiklikleri gerçekleştirebilecek olan Toplam Kalite Yönetimi'nin uygulanmasında, Milli Eğitim yöneticilerimizin ve öğretmenlerimizin büyük önemi vardır. Zira Milli Eğitim Bakanlığı'nın Toplam Kalite Yönetimi Uygulamaları Genelgesi'nde de belirtildiği gibi, uygulamalarda bazı sorunların yaşandığı açıktır (MEB, 2004).

Toplam Kalite Yönetimi uygulamalarında yönetici ve öğretmenlerimizin ne gibi güçlüklerle karşılaştıkları ve bu güçlüklerin nedenlerine ilişkin algıların neler olduğu konusunda yapılan çalışmalarda eksiklik hissedilmektedir. Bu araştırma ile Toplam Kalite Yönetimi uygulamalarında görülen sıkıntıları ve nedenlerini, müdürlerin ve öğretmenlerin değerlendirmesi ışığında ortaya çıkarma amacı güdülmektedir.

1.2. Problem Cümlesi

İlköğretim okullarında Toplam Kalite Yönetimi uygulamalarında karşılaşılan güçlükler ve bu güçlüklerin nedenlerine ilişkin müdür ve öğretmen görüşleri nelerdir?

1.3. Alt Problemler

1. Okuldaki TKY çalışmalarının planlı olarak yürütülmesinde karşılaşılan güçlükler ve nedenleri nelerdir?
2. Okuldaki karar alma süreçlerine paydaşların katılımında karşılaşılan güçlükler ve nedenleri nelerdir?
3. Okulda takım çalışmasını sağlama ve kalite kültürünü oluşturmada karşılaşılan güçlükler ve nedenleri nelerdir?
4. Okulda etkili iletişimi sağlamada karşılaşılan güçlükler ve nedenleri nelerdir?
5. Okulda güdülenme ve iş doyumunu sağlamada karşılaşılan güçlükler ve nedenleri nelerdir?
6. Okulda ödüllendirme sisteminin çalıştırılmasında karşılaşılan güçlükler ve nedenleri nelerdir?
7. Okul müdürünün TKY liderliğini sağlamasında karşılaşılan güçlükler ve nedenleri nelerdir?
8. Okul paydaşlarının memnuniyetini sağlamada karşılaşılan güçlükler ve nedenleri nelerdir?
9. Okul çalışanlarının sürekli eğitimini sağlamada karşılaşılan güçlükler ve nedenleri nelerdir?
10. Okuldaki gelişimin sürekliliğini sağlamada karşılaşılan güçlükler ve nedenleri nelerdir?
11. Okulun amaçlarına ulaşma düzeyinin sürekli ölçme ve değerlendirmesinde karşılaşılan güçlükler ve nedenleri nelerdir?

1.4. Araştırmanın Amacı

Geçtiğimiz yüzyılın özellikle son çeyreğinde ekonomide, bilgi ve iletişim teknolojilerindeki hızlı gelişmeler ve giderek artan rekabet, organizasyonları değişime zorlamakta ve ayakta kalabilmek için kaliteli mal ve hizmet üretmeye sevk etmektedir. Bu çerçevede “kalite” bir keyfiyet değil, bir zorunluluk olarak karşımıza çıkmaktadır. Kalite, her şeyden önce rekabet gücünü belirleyen en etkili araçlardan birisidir.

Başta eğitim kurumları olmak üzere, bir toplumu oluşturan organizasyonlar da benzer şekilde kaliteye ilişkin algılarını değiştirmelidir. Çağdaş organizasyonlar kaliteyi yaratma, yayma ve geliştirme gibi sanayi toplumlarından oldukça farklı bir misyon edinmelidir.

Araştırmanın amacı; Türk Eğitim Sistemi’nde TKY uygulamalarında karşılaşılan güçlükleri saptamak ve bu güçlüklerin nedenlerine ilişkin müdürlerin ve öğretmenlerin değerlendirmelerini ortaya koymaktır.

1.5. Araştırmanın Önemi

Toplam Kalite Yönetimi, MEB tarafından 19 Ekim 1999 tarihinde yayımlanan 2506 sayılı Tebliğler Dergisi ile tüm okullarda uygulanması istenen bir yönetim yaklaşımıdır.

Böyle bir çalışma, belirli bir çevre dahilinde sınırlı olsa da, eğitim kurumlarındaki TKY uygulamalarında karşılaşılan güçlükleri saptamada faydalı olabilir. Ayrıca bu güçlüklerin nedenlerine ilişkin, bizzat TKY uygulayıcılarının değerlendirmelerinin alınması yaşanan sıkıntıları gidermek adına önemli bir kaynaktır. Çalışmanın bulguları, güçlüklerin giderilmesinde, TKY uygulayıcılarına, Milli Eğitim yöneticilerine ve diğer araştırmacılara yön göstermek adına yararlı olabilir. Çalışmanın sonucu, eğitim kurumlarındaki TKY uygulayıcıları adına, yeni yöntemlerin geliştirilmesini ve süreçte iyileştirilmelerin gerçekleştirilmesini sağlayabilir. Türk Eğitim Sistemi’nin tıkandığı noktalarda hem eğitimcilere hem de diğer kamu kurumları ve çalışanlarına ışık tutabilir.

1.6. Sayıtlar

1. İlköğretim okulları müdürleri ve öğretmenlerinin Toplam Kalite Yönetimi uygulamalarına ilişkin davranışları gözlenebilir niteliktedir.

2. Görüşmede elde edilen bilgiler görüşülen müdürlerin ve öğretmenlerin gerçek düşüncelerini yansıtmaktadır.

1.7. Sınırlılık

Araştırma ilköğretim okul müdürlerinin ve öğretmenlerinin görüşme esnasında sorulan sorulara verdikleri cevaplarla sınırlıdır. Bu araştırmada 2009–2010 yılında görev yapan müdürlerin ve öğretmenlerin görüşlerine yer verilmiştir.

1.8. Tanımlar

Örgüt: Örgüt (organizasyon), belli bir amaca yönelik üyelerin oluşturduğu birliktelik ve bu üyeler arasındaki ilişkilerin bir örgüsüdür (Bursalıoğlu, 2005b: 15).

Yönetim: Örgütü amaçlarına ulaştırmak için insan ve madde kaynaklarının amaçlar doğrultusunda yönlendirilmesi, denetlenmesi ve değerlendirilmesi gibi eylemleri içeren faaliyetler bütünü (Aydın, 2007: 70).

Kalite: Ürün veya hizmetin kullanıma uygunluğu ve müşteri isteklerini karşılama derecesidir (Ensari, 2003: 2).

Toplam Kalite Yönetimi: Müşteri beklentilerini her şeyin üzerinde tutan ve müşteri tarafından tanımlanan kaliteyi tüm faaliyetlerin yürütülmesi sırasında ürün ve hizmet bünyesinde oluşturan bir yönetim biçimidir (Demirci, 2008: 19).

İlköğretim Okulu: Temel eğitim vermek amacıyla kurulmuş eğitim ve öğretim kurumları.

Müdür: İlköğretim okulu müdürleri.

Öğretmen: İlköğretim okullarında görevli öğretmenler.

1.9. Kısaltmalar

İÖO. : İlköğretim Okulu

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

TKY: Toplam Kalite Yönetimi

İKK: İstatistiksel Kalite Kontrol

İSK: İstatistiksel Süreç Kontrolü

TKK: Toplam Kalite Kontrol

OGYE: Okul Gelişim ve Yönetim Ekibi

TSE: Türk Standartları Enstitüsü

EFQM: Avrupa Kalite Ödülü

ISO: Uluslararası Standartlar Örgütü

SBS: Seviye Belirleme Sınavı

MLO: Müfredat Laboratuvar Okul

BÖLÜM II

İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde öncelikle ilgili yayınlar ışığında kalite anlayışının gelişimi ve Toplam Kalite Yönetimi ile ilgili temel bilgiler verilerek, eğitimde Toplam Kalite Yönetimi açıklanacak ve ilgili araştırmalardan örnekler verilecektir.

2.1. Kalite Anlayışının Gelişimi

İnsanlık tarihi geçmişten günümüze kadar üç önemli aşamadan geçmiş, üç önemli devrim yaşamış ve dönüşüme uğramıştır (Kocacık, 2003: 1). Bunlardan ilki olan tarım devrimiyle, insan, yerleşik düzene geçmiş, bir üretim aracı olan toprağın mülkiyeti üzerine kurulu toprak ağalığı yönetimini devam ettirme anlayışı egemenliğini sürdürmüştür. Bu yapılanma, sonuçta Sanayi Devrimi teknolojisiyle değişime uğramıştır (Kongar, 2001: 36–37). Sanayileşme, 18. yy İngiltere’inde, aralarında iplik eğirme makineleri ve buhar makinelerinin de olduğu, birtakım karmaşık teknolojik değişimler ile başlamış ve toplumlar için geri dönüşü olmayan bir yol şeklini almıştır (Giddens, 2000: 58; Meder, 2001: 72–73).

Bugünse dünya, iki yüz elli yıllık Sanayi Devri’nden geçerek yepyeni bir çağa adım atmıştır. Değişme olgusunun, hızının ve yoğunluğunun tüm yerküreyi sardığı bu çağda, gelişme-az gelişme sorununun önemi bir yana, “bilgi” toplumda en merkezi yeri edinmiştir. Durkheim’in işbölümü, Weber’in rasyonalizasyon temaları ile açıklamaya çalıştıkları bu dönem, tarım ve sanayi devirlerinin birçok temel özelliğinden farklılaşmış ve yeni yaşamsal pratikler geliştirmiştir (Meder, 2001: 72–73). Bu dönemi, Fritz Machlup “bilgi ekonomisi”, Ralph Dahrendorf “postkapitalizm”, Amitai Etzioni, “Postmodern”, Peter F. Drucker “Post Business Society”, Masuda ve Porat “İnformation Society” (Bilgi Toplumu) şeklinde tanımlamışlardır (Kocacık, 2003: 3). Konunun ilk kuramcılarında Daniel Bell ve Alain Touraine tarafından ise “Sanayi Sonrası Toplum” olarak nitelendirilen bu dönem “postmodernizm” kavramı ile açıklanabilir. Bu kavram henüz tam anlamıyla oturmamıştır. Fakat tanım itibarıyla dönemin belli özelliklerini açıklar. Buna göre

postmodernizm, klâsik modernizm anlayışı dışındaki çağdaş yaşam geleneğini kurma arayışdır (Tezcan, 2002: 2). Postmodern dünya, “düzensizliğin düzeninin” egemen olduğu, kısaca, kaos teorisiyle açıklanabilen bir dünyadır (Özden, 2008: 57).

Bu dünyada her şey değişim halindedir, evreni yöneten yasalar sabit ve değişmez değildir (Özden, 2008: 57). Çevremiz, sürekli yeniden yapılanmanın getirdiği değişim, belirsizlik ve istikrarsızlık ile kuşatılmış durumdadır (Haas & Tamarkin, 2000: 17).

Bu dönemde yeni ekonomi ve verimlilik paradigmasının oluştuğu ifade edilmektedir. Bu dönemin temel özelliği; emek üretim paradigması yerine “bilgi üretim paradigmasının” yerleşmiş olmasıdır. Günümüzde el emeği azalmakta, beyaz yakalı işler artmakta, eğitime, araştırmaya ve kalkınmaya büyük masraflar yapılmaktadır (Tezcan, 2002: 2). Toffler (1998: 33)’a göre;

...Örgütler ve ekonomiler yeniden yapılandırıldığı gibi, bilginin ve onu iletmekte kullanılan sembollerin üretim ve dağıtımını da bütünüyle yeniden örgütlenmektedir. Bu yeniden yapılanma çerçevesinde toplanan veriler, çok yönlü olarak birbirleriyle ilişkilendirilip “enformasyon” hâline gelerek zenginlik yaratma için en gerekli kaynak niteliğini kazanmaktadır. Böylece hammadde, emek, zaman, mekân, sermaye ve öteki girdilere olan ihtiyacı azalttığı için bilgi, her şeyi ikame etmekte, ileri bir ekonominin merkezi kaynağı hâline gelmekte ve bu gerçekleştikçe de değeri hızla artmaktadır.

Bunun doğal sonucu olarak, *küreselleşme*, bilgi toplumları açısından önemli bir gerçek olarak karşımıza çıkmaktadır. Bilgi teknolojilerinin sınır tanımaz özelliği, geleneksel yapıları çözmekte ve bireysel yaşantıyı merkezileştirmektedir. Bu çok-merkezlilik ulus devletleri sosyal ve siyasal bağlamda kuşatmaktadır. Bu açıdan bakıldığında bilgi toplumlarının “küresel toplumlar” olduğunu söyleyebiliriz (Meder, 2001: 73). Küreselleşme yeni “uluslar aşırı” insan toplulukları yaratarak, birbirinin yüzünü bile görmeyen bu topluluklar arasında paylaşma duygularını mümkün kılmaktadır (Drucker, 1994b: 263).

Tezcan (2002: 4)'a göre, Bilgi Çağı insanının bazı temel özellikleri; tekdüze işler yerine bilgi, zekâ ve yaratıcılıklarını kullanabilecekleri işlerle uğraşan, yaptığı işlere eleştirel bir bakış açısı getirerek, en güç koşullarda yolunu çizebilen, sürekli değişen çevresel şartlara ayak uydurarak ve yeni ilişkiler kurarak, geleceği bütün incelikleriyle kavrayabilen kişiler olmalarıdır.

Bilgi Çağı'nda ideal insan özellikleri değişmiştir. Buna göre, ideal olarak tanımlanabilen insanın öncelikle öğrenme hakkında bilgi ve beceri sahibi olması, kısacası bilgi sahibi olmanın dışında bilgiye ulaşma yollarını da bilmesi gerekmektedir (Erdoğan, 2005: 5). Gelişmiş toplumların, yani bilgi toplumlarının sahip olması gereken; yaratıcı, öğrenmeyi öğrenen, evrensel değerlere açık, bilgiyi üreten ve katılımcı, yeniliklere açık, yüksek teknolojiyi kullanabilen ve bilimsel düşünme becerilerine sahip insan modelidir (Okçu, 2008: 283).

Küreselleşme ile bilgi ve teknoloji aktarımının kolaylaşması, ulusların eğitim anlayışlarında da değişimlere neden olmuştur. Özellikle 1970'lerin sonu ve 1980'lerin başındaki ekonomik krizlerin ardından eğitimde sürekli gelişimi destekleyen reformlar yapılmış, öğrenciyi “bilgi hamalı” yapan ağır yaklaşımlar yerine, stratejik öğrenme yöntemlerinin düzenlenmesi yoluna gidilmiştir (Gleeson, Turrell & Russel, 1994: 50; Özel ve Bayındır, 2010: 10). Kısacası klasik eğitim anlayışı, Bilgi Çağı'nda yerini “postmodern eğitim” anlayışına bırakmış bulunmaktadır. Zira eğitim, günümüz hızlı değişme süreci içinde yeni gereksinimlerin karşılanmasında ve farklılaşan değerlerin yönetilmesinde kendisinden çok şey beklenen kurumların başında gelmektedir (Crowther & Olsen, 1997: 7). Bu dönem eğitimi, “bırakınız yapsınlar, bırakınız geçsinler” görüşü çerçevesinde ulusallığı aşmış, küresel biçimde şekillenmiş bir eğitim anlayışıdır (Erdoğan, 2003: 55). Bilginin tek yönlü olarak üretilip dağıtıldığı eğitim ve okul modelleri, Sanayi Devri'ne özgü, ekonominin ihtiyaç duyduğu işgücünü yetiştiren geleneksel okul modelleridir (Şişman, 2006: 299). Oysa çağcıl –postmodern– eğitim ve okul, bilginin birlikte ve sürekli üretildiği bir yaşama alanı olarak düşünülmektedir (Turan, 2006: 313). Bu bağlamda, geleceğin okullarının tüm dünya öğrencilerine açık, içinde her türlü kaynağın bulunduğu büyük kütüphaneler gibi olacağı şimdiden öngörülmektedir (Erdoğan, 2003: 55).

Böyle bir okulda eğitim gören, yani okuryazar sayılan insan kavramı da değişmiştir. Okuma, yazma ve aritmetik bilen kişi eğitilmiş insan olabilir fakat o aynı zamanda temel bilgisayar becerilerine sahip, çok değişik deneyler içinde bulunan, bireysel ve grup çalışmalarına yatkın, sürekli öğrenen bir kişidir (Tezcan, 2002: 5–8).

Buna bağlı olarak, günümüzde sanayi ve diğer üretim sektörlerinde kaliteye erişmek için kullanılan ileri teknolojiler, Bilgi Çağı'na yaraşır işgücünü talep etmektedir. Bu talebin karşılanması eğitim-öğretim alanında da çalışmaların kalite anlayışı çerçevesinde gerçekleştirilmesini zorunlu kılmaktadır. Bu bakımdan eğitim kalitesi öncelikle üzerinde durulması gereken konuların başında gelmektedir (Ensari, 2003).

2.1.1. Kalite Kavramı

Geçmişte genellikle çok lüks anlamında algılanan kalite kavramı birdenbire ortaya çıkmış bir kuram geliştirme veya iyileştirme yöntemi değildir. Genel olarak istenen bir ürün veya hizmetin belirli kalite güvencesi ile beklenene uygun olarak sunulması ve bundan yararlananların memnuniyet duyması anlamına gelir. Eskiden “en güzel”, “en iyi”, “en büyük” gibi sıfatlarla tarif edilen kalite kavramı, bugün klasik anlamından daha farklı olarak sadece ürün veya hizmetin kalitesi olmaktan çıkmış, yönetimin kalitesi anlamında daha geniş olarak kullanılmaya başlanmıştır (Çakıl, 2006: 3).

M.Ö. 2150 tarihli Hammurabi Kanunları'nın 229. maddesinde “Bir inşaat ustasının inşa ettiği bir ev, ustanın yetersizliği ve işini gereği gibi yapmaması nedeniyle yıkılarak ev sahibinin ölümüne yol açarsa o usta öldürülecektir.” olgusu kalite kavramına verilen önemi ilkel bir şekilde de olsa anlatmaktadır. Phoenician muayene görevlilerinin hatalı üretim yapanların elini keserek cezalandırmaları da benzer biçimde kalite anlayışını yansıtmaktadır. Osmanlı Devleti'nde ise esnaf loncaları kalite anlayışının yerleştiği kurumlar olarak göze çarpmaktadır. Ustalar, hem eğitmen hem de muayene görevlisi idiler. Onlar ticareti, ürünlerini ve müşterilerini çok iyi tanıyorlardı ve yaptıkları iş ile birlikte kaliteyi inşa ediyorlardı. Ustalar yaptıkları işten ve başkalarını kaliteli iş yapmaları için eğitmekten gurur duyuyorlardı. Yönetim, ağırlık ve ölçü standartları oluşturmuştu. Loncalarda “iş ahlakı” ile ilgili düzenlemeler de vardı. Lonca

sisteminde usta çırak ilişkileri dolaysız bir nitelik taşımaktaydı. Çırak belirli safhalardan geçtikten sonra kalfa ve ustalığa yükselmekteydi ve her yükselişte kendine özgü merasimler yapılmaktaydı. Bu merasimler hem güdüleme, hem de kimin ne seviyede olduğunu gösterme açısından önemliydi. Böylece “konunun uzmanlarına iş yaptırılmış” olmaktadır. Ayrıca usta, yerine adam yetiştirmek zorundaydı. Lonca sisteminde işçi, üretim sürecinin her aşamasında çalıştığı için “işin tümünü görebilmekte” ve hammadeden başlayarak mamulün bitimine kadar her konuyu bilmekteydi. Bugün de aynı amaçla “iş rotasyonu” ve “iş zenginleştirme” yöntemleri uygulanmaktadır (Yeşilbayır, 2007: 6–7).

Kaliteyle ilgili yapılan incelemelerde genellikle nihai ürün ya da hizmetin kalitesi algılanmış fakat daha sonraları bu görüşün yetersiz olduğu anlaşılmıştır. Masaaki Imai'ye göre, kaliteden söz edildiğinde, akla ilk gelen genellikle ürün kalitesi olmaktadır. Oysa bu doğru değildir... İşin üç yapıtaşı vardır: Donanım (hardware), uygulama kuralları (software) ve insan (humanware). Kalite insanla başlar. Donanım ve uygulama kurallarından, ancak insan doğru yerine yerleştirildikten sonra söz edilebilir (Taş, 2009: 7).

Sözcük anlamı olarak kalite, Latince “Oulitas” demek olup bir şeyin nasıl oluştuğunu ifade eden “Oalis” sözcüğünden türetilmiştir. Başka bir ifade ile kalite; sözcük anlamı ile hangi şey için kullanılıyorsa, onun gerçekte ne olduğunu belli etmek amacını taşımaktadır (Çakıl, 2006: 3). Bu açıdan bakıldığında kalite ne bir fikirdir, ne de bir maddedir. Fakat bu ikisine birden bağlı bir kavramdır (Halis, 2000: 42). Bilim adamları ise kalite kavramının gelişimini incelemişler ve sonuç olarak herkesin üzerinde uzlaştığı bir anlamı bulunmadığı kanaatine varmışlardır (Çakıl, 2006: 3).

Türkmen (2006: 17)'e göre, kalite ile ilgili yapılan tanımların bazıları şöyledir;

- Kalite, bir ürün ya da hizmetin değeridir,
- Kalite, önceden belirlenmiş bulunan özelliklere uygunluktur,
- Kalite, ihtiyaçlara uygunluktur,
- Kalite, kullanıma uygunluktur,
- Kalite, eksikliklerden kaçınmaktır,

- Kalite, müşteri beklentilerini karşılamak veya onların ilerisine geçmektir.

Çeşitli bilim insanları ve kuruluşlar tarafından da değişik kalite tanımları yapılmıştır (akt. Çakıl, 2006: 4; Halis, 2000: 42–43).

Örneğin;

“Kalite, bir ürün ya da hizmeti ekonomik bir yoldan üreten ve tüketici isteklerini karşılayan bir üretim sistemidir.” Japon Sanayi Standartları (JIS)

“Kalite, alıcının ödemeyi kabul edecek bir fiyatla memnuluk verecek bir ürünün tasarlanması ve üretilmesi için müşterinin gelecekteki ihtiyaçlarının ölçülebilir veriler haline sokulmasıdır.” Shewhart

“Kalite, kullanıma ve amaca uygunluktur.” Juran

“Kalite, ihtiyaçların ne eksik ne de fazla değil tam olarak karşılanması ile ilgili olup, gerekliliklere ve şartnamelere uygunluktur.” Crosby

“Kalite, bir ürünün veya hizmetin tüketici ihtiyaçlarını mümkün olan en ekonomik seviyede karşılamayı amaçlayan mühendislik, imalat, kalitenin idamesi ve pazarlama özelliklerinin bileşimidir.” Feigenbaum

Genichi Taguchi, kaliteyi; “Ürünün dağıtımından sonra toplumda meydana getirdiği en az zarar” olarak tanımlar. Türk Standartları Enstitüsü (TSE) kaliteyi, “Bir ürün veya hizmetin belirlenen veya olabilecek ihtiyaçları karşılama kabiliyetine dayanan özelliklerin toplamı.” şeklinde tanımlar (Özden, 2008: 131). Diğer yandan Avrupa Kalite Kontrol Örgütü ve Amerikan Kalite Kontrol Derneği (EOQC ve ASQC) ise kaliteyi; “Bir mal veya hizmetin belirli bir ihtiyacı karşılayabilme kabiliyetlerini ortaya koyan karakteristiklerin tümü” olarak tarif etmektedir (Halis, 2000: 44). Aslında kalite daha çok hissedilen, yaşanan ve kullanılan bir kavramdır (Şişman ve Turan, 2002: 40).

Kalite bir yandan verimlilik, maliyet; diğer yandan yöneticiler dâhil tüm elemanların vasıf ve uzmanlaşma derecesi gibi işletme içi birçok kıstasta belirleyici rol oynarken, sağlık, eğitim, kültür ve ahlaki normlara katkısıyla da toplumlar için vazgeçilmez bir öge olmuştur (Türkmen, 2006: 18).

Yıllara göre değişen kalite anlayışı günümüzde daha çok, “ürünün kullanıldığı sürece çokça fayda sağlaması” şeklinde bir değişme göstermiştir. Kalite ile ilgili tüm faaliyetlerin insan tarafından etkilendiği görülmektedir. Yaşamımızın her alanında yer alan bir olgu olarak kalite, ister sanayi sektöründe olsun ister hizmet sektöründe, devamlı gelişen, kimi zaman yaratılan, kimi zaman ulaşılmak istenen bir kavramdır. Kalitenin yaratılması ise ancak, o ölçüdeki vasıflara sahip insanlarca gerçekleştirilir (Demirci, 2008: 15).

2.1.2. Kalite Kontrolü

Tarihsel gelişim sürecinde, Sanayi Devrimi ile birlikte gündeme gelen ilk konu “kalite kontrolü” olmuştur. Birinci Dünya Savaşı'nın ortaya çıkardığı koşullar imalat sistemini eskiye göre daha karmaşık hale getirmiş ve kalite kontrol işlevinin bu alanda uzmanlaşmış kişiler tarafından yerine getirilmesi zorunlu hale gelmiştir. “Muayene ve test” olarak adlandırılan bu aşama zamanla üretim sisteminden ayrılarak örgüt içinde ayrı bir birim haline gelmiştir (Kumbasar, 2009: 16). 1924 yılında ise, Walter Shewhart, seri üretim ortamında kalitenin ekonomik kontrolü için bir yöntem olan “İstatistiksel Kalite Kontrol (İKK)” kavramını gündeme getirip ilk defa kontrol kartlarını uygulayan kişidir (Erdoğan, 2006: 56). 1950'lerde ise sadece üretim, muayene ve kalite kontrol bölümlerinin değil, her bölümün kalite kontrolden sorumlu olduğu Toplam Kalite Kontrol kavramı geliştirilmiştir (Ciampa, 1991: 17). Feigenbaum'a göre, Toplam Kalite Kontrol (TKK), bir organizasyondaki değişik grupların kalite geliştirme, kaliteyi koruma ve kalite iyileştirme çabalarını müşteri tatminini de göz önünde tutarak üretim ve hizmeti en ekonomik düzeyde gerçekleştirebilmek için birleştiren etkili bir sistemdir. Toplam Kalite Kontrol kavramı sadece üretim aşaması değil, piyasa araştırmasından satış sonrası hizmete kadar tüm aşamaların kalite kontrol kapsamına girmesini ifade etmektedir. Kalite kontrol kavramına 1960'larda Ishikawa tarafından yeni bir boyut eklenmiş ve "Firma Çapında Kalite Kontrol" denilmiştir. Burada hem tüm bölümler hem de tüm çalışanlar kaliteden sorumlu tutulmuşlardır (Ishikawa, 1995: 92).

ABD'deki en yaygın kullanımı olarak ise kalite kontrol, ürün ve hizmetlerin kalitesini güvence altına almak için yapılan son muayene ve testler anlamına

gelmektedir ve ABD'deki birçok kuruluş tarafından kullanılmaktadır (Erdoğan, 2006: 56). Kalite kontrolünde temel amaç, önceden belirlenen standartlara ulaşmaktır. Buna göre geniş anlamda kalite kontrol, ürün kalitesinin oluşum sürecinde, çeşitli aşamalarda, hammadde, tasarım, malzeme, mamul, yarı mamul, süreç ve işlemler üzerinde kalite ölçütlerine uygunluğun ve gözlenebilmesi ve yetersizliklerin belirlenerek ortadan kaldırılabilmesi için yapılan faaliyetleri ve uygulanan teknikleri kapsamaktadır (Şişman ve Turan, 2002: 43).

Toplam Kalite Yönetimi'nin (TKY) eğitim sektöründe uygulamaya geçmesiyle birlikte bu alandaki bazı kavramların eğitime göre tanımlanma ihtiyacı da doğmuştur (Doğan, 2002: 17). Buna göre, eğitim kurumlarında kalite kontrolünün gerçekleştirilebilmesi için öncelikle bazı kalite standartlarının geliştirilmiş olması gerekmektedir. Günümüzde giderek eğitimle ilgili ulusal düzeyde olduğu kadar uluslar arası boyutta da standartlar belirleme yönünde çabalar gösterilmektedir. Uluslar arası Standartlar Örgütü (ISO) ve Avrupa Birliği Eğitim Komisyonu böyle çabalar içerisine giren kurumların başlıcalarıdır (Şişman ve Turan, 2002: 44).

Örneğin, Avrupa Komisyonu “Öğretmenlerin ve Eğitimcilerin Eğitim Düzeyinin İyileştirilmesi” konusunda bir uzman grubu oluşturmuştur. 2004 yılının bahar döneminde, bu uzman grubun bir alt grubu, göstergeler ve kıstaslara ilişkin Daimi Grup ile işbirliği içerisinde, “öğretmenlerin eğitimindeki gelişimi ve özellikle sürekli mesleki gelişimlerdeki iyileşmeyi ölçmek için uygun göstergelerin geliştirilmesi” konusu ele alınmıştır. Böylece öğretmen eğitiminde kalite kontrolünde belli standartlar yakalanmaya çalışılmıştır (Avrupa Eğitim Bilgi Ağı [EURYDICE], 2006: 3).

2.1.3. Kalite Güvencesi

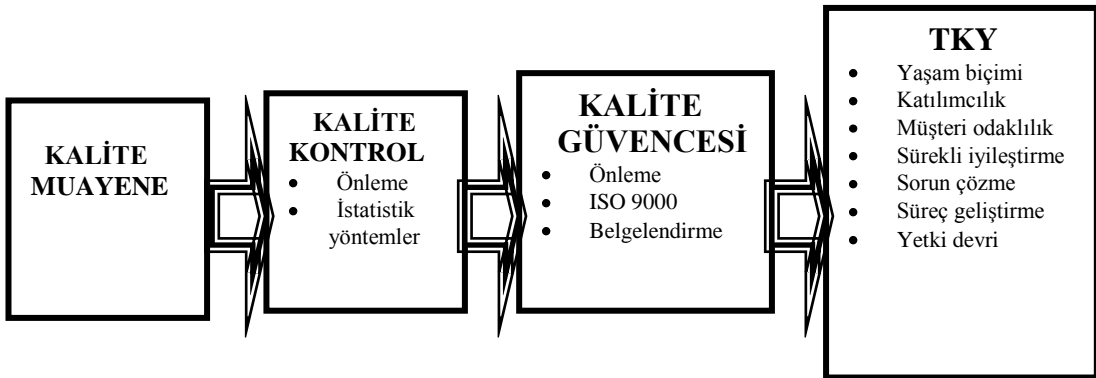
Ürün kalitesinin kontrolüne ağırlık veren İKK, özellikle İkinci Dünya Savaşı sonrasında “İstatistiksel Süreç Kontrolü (İSK)” yönünde gelişmiş, ancak, üretim süreçlerinin karmaşık hale gelmesi muayeneciler ve karar alanlar arasında eşgüdüm ve geri besleme mekanizmalarının doğmasını zorunluluk haline getirmiştir. Bunun sonucunda “kalite güvencesi ve toplam kalite yönetimi” anlayışı ve aşamasına geçilmiştir (Kumbasar, 2009: 17).

Kalite güvencesi, kalite için konulan standartlara uyum ve bir ürün ya da hizmetin kalite yönünden tüm beklentileri karşılamaını sağlayan planlı ve sistemli çabalardır (Halis, 2000: 227). Daha sonraki yıllarda bitmiş ürünün muayeneye tabi tutulması yerine, kontrolüne gerek kalmayacak biçimde üretim sisteminin güvence altına alınması düşüncesi gelişerek, Kalite Güvence Sistemleri ortaya çıkmıştır. Bu sistem üst yönetim ve tüm çalışanların katılımının gerçekleştirilmesi ile %100 müşteri tatminini hedefleyen TKY'nin gelişmesine yol açmıştır (Şimşek, 2000: 37).

Kalite güvencesi ile amaç, Philip B. Crosby'nin de ifade ettiği gibi "sıfır hata"dır. Kalite güvencesinde sorumluluk kalite kontrolünü gerçekleştiren gözetmenin değil, uzman bir ekibin/takımındır (Ensari, 2003: 8). Kalite güvencesi, kalite yönetiminin uygulanabilmesi için gerekli bir araçtır. Tanımlanmış politika, işlem, görev ve sorumlulukları içerir. Bunlar bir araya getirilerek prosedürler oluşturulur. Prosedürlerin bir araya getirilmesi ile de kalite el kitabı oluşturulur. Kuruluşun yapısı, kaynakları, işlemleri ve prosedürleri kalite el kitabında ayrıntılı biçimde açıklanır. Bu bakımdan, kalite el kitabı için kalite yönetiminin kalbi benzetmesi de yapılabilir (Tüzün, 1994: 51).

Şekil 1

Kalite Anlayışının Gelişimi



Kaynak: Tezbiner, 2009

ISO 9000 standartları bir kalite güvencesi sistemidir. ISO 9000 standartları bir kuruluşun ürettiği ürün veya hizmet ile ilgili olmayıp, onun yönetimini

ilgilendiren bir kalite standardıdır (Halis, 2000: 313).

Mal ve hizmet üreten kurumlar arasında giderek yaygınlaşan ISO 9000 belgesi alma yolundaki çabalara eğitim kurumlarında da rastlanmaktadır. Ancak, eğitim kurumları açısından Malcolm Baldrige Kalite Programı'nın daha kapsamlı kıstaslar içeren bir kalite güvencesi sistemi olduğu söylenebilir (Şişman ve Turan, 2002: 44–45). Ayrıca şu da unutulmamalıdır ki; tüketici isteklerindeki sürekli değişim, standartlarda da dinamizm oluşturur. Ishikawa bu konuda, standartlarda ve mevzuatta altı ayda bir değişiklik yapılmıyorsa o standartların kullanılmıyor olduğunu belirtmektedir (akt. Halis, 2000: 64).

2.1.4. Kalite Yönetimi

Kuruluş yönetiminin kalite politikasını belirlemesi ve yönetilmesidir. Bu süreç stratejik planlama, kaynakların belirlenmesi, kalite planlaması, kalite uygulamaları gibi alt süreçleri kapsamaktadır (Şişman ve Turan, 2002: 45).

Eğitim açısından bakıldığında bir okulda kalite yönetimi söz konusu olduğunda okul ve eğitimin amaç, misyon ve vizyonunun belirlenmesi, güçlü ve zayıf yönlerinin ortaya çıkarılması, uzun vadeli stratejik planların yapılması, uygulanması, değerlendirilmesi ve geliştirilmesi gibi süreçleri kapsamaktadır (Şişman ve Turan, 2002: 45).

2.1.5. Kalite Kültürü

Kültür, kullanımı kolay olduğu kadar tanımlanması zor bir kavramdır. Kavram üzerinde yüzlerce tanım yapılmıştır (Şişman ve Turan, 2002: 51). Örneğin, Türk Dil Kurumu kültürü şu şekilde tanımlamaktadır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2005: 1282);

“Tarihsel, toplumsal gelişme süreci içinde yaratılan bütün maddi ve manevi değerler ile bunları yaratmada ve sonraki nesillere iletmede kullanılan, insanın doğal ve toplumsal çevresine egemenliğinin ölçüsünü gösteren araçların bütünü, hars, ekin.”

Demirel ve Kaya (2004: 3) ise kültürü kısaca, doğanın dışında insanın yarattığı her şey olarak tanımlar. Onlara göre kültür, toplumu oluşturan insanın öğrendiği, bilgi, sanat, gelenek, görenek ve benzeri yetenek, beceri, alışkanlıkları da içine alan karmaşık bir bütündür. Kültür, bir insan grubuyla ilgili olarak ortaklaşa paylaşılan zihni ve fikri yapıyı ve söz konusu yapının ortak anlamlara göre programlanmasını ifade eder (Şişman ve Turan, 2002: 52).

Bir kurumda TKY'den söz edebilmek için her şeyden önce o kurumdaki insanlar arasında ortak anlamların bulunması gerekmektedir. TKY'nin Japon kültürü gibi ortaklaşa davranışı öne çıkaran ve insana değer veren bir kültürde ortaya çıkması ve yaygınlaşması tesadüf değildir. Bireyciliğin ve rekabetçiliğin ön plana çıktığı toplumlarda ise TKY başarısızlığa mahkûmdur (Şişman ve Turan, 2002: 52).

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 (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2007: 18–19).

Toplam Kalite Yönetiminde bu kültür, kalite ile zenginleşerek iş yerinde sürekli teneffüs edilen yeni bir hava oluşturur. Toplam Kalite Yönetimi anlayışı ile oluşan bu farklı kurum kültürü çalışanlar için kalite kültürü anlamına gelmektedir. Bu kalite kültüründe başarıyı birlikte yakalama ve bunun verdiği onur ve gururu birlikte paylaşma vardır. Kurum çalışanlarının tümünün üretilen mal ve hizmette kalitenin elde edilmesine katılımı esastır. Elbette kalite tasarım sürecinden üretim sürecine kadar olan bütün süreçleri kapsamaktadır. İşte bu da yeni bir kurum kültürü demektir (MEB, 2007: 18–19).

2.1.6. Kalite Politikası

Her kurumun kalite iyileştirmeye dönük olarak önceden belirlenmiş bir kalite politikasının olması zorunludur. Bir kalite politikası, geleceğe dönük olarak bir kurumun ne yapması ve nasıl yapması gerektiğine ilişkin bir takım temel varsayımlar olarak ifade edilebilir. Bu varsayım ve politikalar, kurumun vizyonunu ve misyonunu gerçekleştirmeye yardımcı olacak ilkeler olarak görülebilir. Kalite politikasında kurumun ürettiği mal veya hizmetlerin kalitesine ilişkin temel bakış açısı, çalışanları ve müşterileriyle ilgili görüşleri sürekli geliştirmeye ilişkin hedefleri açık bir biçimde ifade edilir. Eğitim kurumlarının kalite politikası, yerel-bölgesel, ulusal ve uluslar arası boyutlarda eğitim için önceden belirlenen politikaların bir parçasını oluşturur (Şişman ve Turan, 2002: 45–46).

2.2. Toplam Kalite Yönetimi

Tıpkı “kalite” kavramı gibi Toplam Kalite Yönetimi (TKY) de kesin bir tanıma sahip değildir. Bunun yerine kaynaklarda TKY'nin çeşitli tanımlamaları yapılarak farklı özellikleri ön plana çıkarılmıştır.

Örneğin, Gülsoy (2007: 16)'a göre, TKY, küresel rekabet koşullarında işletmelerin varlıklarını sürdürmelerini sağlayacak bir yönetim modeli olarak geliştirilmiştir. Kalite, en kısa biçimde müşteri tatmini olarak tanımlanmaktadır. TKY ise firmanın kaliteye ilişkin müşteri beklentilerini karşılayan bir yönetim sürecidir. Dökmen (2009: 262) de TKY'nin dört temel özelliği olarak, müşteri memnuniyetini, süreçlerin sürekli iyileştirilmesini, kurumda kalite kültürünün oluşturulmasını ve ekonomik etkinlikleri saymaktadır.

TKY, işgörenlerin ve müşterilerin ihtiyaç, istek ve beklentilerinin en üst düzeyde karşılanması ve işletme mükemmelliğinin sağlanarak, topluma hizmet edilmesi amacıyla, tedarik aşamasından başlayarak, sıfır hata prensibiyle ürünün veya hizmetin son müşteriye kadar sunulması süreci içerisinde, mükemmelliğe ulaşmayı ve bunu sürekli kılmayı, kurumsal eğitim ve işbirliği içerisinde gerçekleştiren ve bu yolla rakiplerine rekabet üstünlüğü sağlamayı amaçlayan bir

yönetim anlayışıdır (İnce, 2008: 1). TKY ile kurumlar, ürününü veya hizmetini alacak olan alıcının şimdiki veya gelecekteki ihtiyacını karşılayacak nitelikte ve nicelikte ürün/hizmet üretmek için, tüm kurumun etkililiğini en üst düzeye çıkarmayı amaçlar (Başaran, 2004: 179).

Eroğlu (2000a: 169), TKY’de müşterinin önemine dikkat çekerek, kaliteden asıl beklenenin ekonomik gerçeklik olduğunu belirtir. Ona göre, pazar geliştirmek, verimliliği arttırmak ve rekabet gücünü yükseltmekle mümkündür. Bunun da en temel yolu müşteri beklentilerinin sağlıklı olarak saptanıp tam olarak tatmin edilmesidir.

TKY çeşitli öğelerden oluşmaktadır. Bunlardan bazıları arasında müşteri odaklılık, edim geliştirme, sürekli süreç denetimi, süreç ve insan kaynakları yönetimi sayılabilir. TKY’de “önce insan” ve “birey kalitesi” gibi öğelerin de oluşturulması gereklidir. Bunların yanında yedi önemli aşamanın gerçekleştirilmesi de TKY için önemlidir. Bu aşamalar şunlardır (Doğan, 2003: 165);

1. Öneri-ödül sisteminin oluşturulması
2. İstatistiksel kontrol sürecinin yaygınlaştırılması
3. Açık kapı politikasının uygulanması
4. Sürekli gelişimin (Kaizen) her yerde ve her zamanda uygulanması
5. Kalite danışmanlığının benimsetilmesi
6. Yönetici ve işgören eğitiminin gerçekleştirilmesi
7. Kalite çemberlerinin oluşturulması

Eğitimde TKY ilkelerini ortaya koyabilmek için sürekli gelişimin sağlanması gereklidir. Bunun için dürüstlük, sabır, ortak görüş, bağlılık ve TKY teorisi eğitim kurumlarında oluşturulmalıdır. Bu ilkelerin kurumda egemen kılınabilmesi için, kurum içi önemli kişilerin ve birimlerin önceden saptanması, rekabetçi ve kaliteye dayalı bir misyonun geliştirilmesi, iç değerlendirme ve kalite sistemlerinin kurulması, kurum içindeki işgörenler arası güdülenmenin artırılması, her birim için gerekli ölçünlerin belirlenmesi ve kurum içi denetim, ödüllendirme birimlerinin oluşturulması gerekmektedir (Doğan, 2003: 165–166).

Dökmen (2009: 257, 262) ise, TKY'ye daha geniş kapsamlı bakarak TKY'nin sadece bir yönetim biçimi olmadığını, aynı zamanda bir yaşam felsefesi haline dönüştüğünü belirtir. Dökmen, insanların günlük yaşamlarında TKY felsefesini benimseyerek hem kendileri hem de diğer insanlar için daha kaliteli yaşam ortamları oluşturabileceklerini ifade eder. Ona göre kaliteli yaşamın temeli ailede atılmalı, tüm aile bireyleri ailenin yaşam kalitesinden sorumlu olmalıdır. Benzer görüşler Çağlar ve Reis (2007: 93) tarafından da ifade edilir.

Nitekim TKY sihirli bir değnek değildir ve başarıya ulaşmanın tek bir yolu da yoktur (Şişman ve Turan, 2002: 48). TKY'nin bir yolculuk olduğu, varılacak bir yer olmadığı unutulmamalıdır. TKY ürün ve hizmetlerin sistematik gelişimi için bir metottur. Bütün çalışanları yapılanlara dahil eden, katılımcı bir tekniktir. Tamamen müşteriye odaklanmış, işletme kültürünü oluşturan bir yönetim sistemi, kurumun var oluşuna ilişkin bir olgudur (Gülsoy, 2007: 16–17).

2.2.1. Yönetim Biliminin Gelişim Süreci

Bu bölümde TKY'nin gelişim sürecine yer vermeden önce, yönetimin bir bilim dalı olarak gelişimini incelemek yerinde olacaktır.

Literatürde “örgütlenme” kavramı için “örgütü amaçlarına ulaştırmak için en uygun yapının kurulma süreci” şeklinde anlaşılır bir tanım bulmak mümkündür (Balcı, 2006: 249). Ancak yönetim için çok değişik tanımlar yapılmaktadır. Yönetimin tanımının değişik yapılmasının başlıca iki nedeni vardır: *Birinci neden*; yönetimi tanımlayanların, yönetimin biçimine ilişkin inançlarının değişik olmasıdır. Yetkici, koruyucu, destekçi ve birlikçi yönetim biçimlerinden birine daha çok bağlı olanlar bu inançlarına göre yönetimi değişik tanımlamaktadırlar. *İkinci neden* ise; yönetilen örgütün amaçlarının birbirinden değişik olmasına dayanmaktadır. Bir güvenlik örgütünün, bir sağlık, bir işletme ya da üniversite örgütünün yönetimine ilişkin tanımlar birbirinden ayrılmaktadır (Başaran, 1989: 14, 16).

Yönetimin tanımı, her ne kadar yönetimin biçimlerine ve örgütlerin amaçlarına göre değişik yapılırsa yapılsın, kimi öz öğelerde özdeşlik göstermektedir.

Tüm yönetim tanımlarında ortak olan ögeler şunlardır (Başaran, 1989: 14, 16):

1. Gerçekleştirilecek amaç ya da amaçların olması,
2. Bu amacı gerçekleştirecek insanların örgütlenmesi,
3. İş bölümü ile dağılan insan gücünün bütünleştirilmesi.

Bu görüşlere dayanarak; örgütü amaçlarına ulaştırmak için insan ve madde kaynaklarının amaçlar doğrultusunda yönlendirilmesi, denetlenmesi ve değerlendirilmesi gibi eylemleri gerçekleştirmek “yönetim” şeklinde tanımlanabilir (Aydın, 2007: 70).

Gerçekte örgüt ve yönetim birlikte var olan iki kavramdır (Aydın, 2007: 70). Bir insanın yalnız başına bütün gereksinimlerini karşılamasına imkân yoktur ve ayrıca insan Aristo'nun da belirttiği gibi “toplumsal bir varlıktır, toplum halinde yaşar”. Toplum içinde yaşamının bir sonucu olarak da başkalarının yardımına ihtiyaç duyar. İşte örgütlenmenin temeli, insanların tek başlarına çözemedikleri konularda toplumsal bir işbirliğine gitme gereksinimleridir. Bu yüzden örgütlenme doğal ve evrenseldir (Taş, 2002: 541).

Örgütlenmenin bu özelliği yönetimin de doğallığını ve evrenselliğini beraberinde getirir. Buna göre insanlar toplu isteklerini yerine getirebilmek için bir örgüt ve yönetim kurmak zorundadırlar. Aksi halde toplumun ihtiyaçlarını karşılamak imkânsız hale gelebilir (Russell, 1990: 208).

Yönetimin tarihi gelişimine baktığımızda ise, yönetime ilk katkının M.Ö. 5000 yılında Sümerler tarafından ilk yazılı kayıtların tutulması ile başladığı söylenebilir. Mısırlıların planlama, örgütlenme ve kontrol gereksinimlerini anlamaları ile yönetimde dürüstlük, halka iyi davranma, dilekçe hakkının verilmesi ve danışman kullanma uygulamaları günümüz yönetim anlayışlarının gelişmesinde öncü niteliğindedir. Bununla birlikte, yönetimde denetim amacıyla tanık ve yazılı belge kullanımı Hammurabi döneminde başlamıştır. Çin'de Chow Anayasası'nda yönetim ve denetime ilişkin konular ileri sürülmüştür. Yunan filozofları olan Socrates, Platon ve Aristo yönetime ilişkin önemli düşünceler dile getirmişlerdir. Büyük İskender'in danışman kullandığı ve bugünkü personel örgütlenmesine benzer bir sistemin 2000 yıl önce Makedonya'da Philip tarafından kurulduğu da bilinmektedir. Daha ileri

tarihlere gelindiğinde Sir James Steuart 1767 yılında otoritenin kaynağı kuramı, Adam Smith ise “Wealth of the Nations” (Ulusların Zenginliği) isimli ünlü kitabında işbölümü, uzmanlaşma ve denetime ilişkin görüşleriyle yönetime katkı sağlamışlardır (Kaya, 1984: 25, 27).

Yönetime ilişkin ilk eserlerin ise çok eski tarihlerde yazıldığı görülmektedir. “Tevrat” ve “Mahabhrata” gibi dini kitapların yanında Kautilya’nın “Arthasastra”, Aristo’nun “Politika”, Platon’un “Cumhuriyet”, Nizam-ül Mülk’ün “Siyasetname”, Machiavelli’nin “Prens”, Thomas More’un “Utopia”, Farabi’nin “El Medinetü’l Fazıla”, Gazali’nin “Nasihah al-Mülük”, İbn-i Haldun’un “Mukaddime” ve İstanbul defterdarı Sarı Mehmet Paşa’nın “Nesayih ül Vüzera vel Ümera” bunlar arasında sayılabilir. Tao dininin kurucusu filozof Laotse de yönetime ilişkin öğütler vermiş, yönetimi insanlık ve adalet temeline dayandırmıştır (Bursalıoğlu, 2005a: 2, 4).

Geçmiş yüzyılların sayılan tüm yönetim deneyimleri ve birikimleri günümüz yönetim anlayışları için bir temel oluşturmaktadır. Yönetim biliminin doğum yeri olarak ABD kabul edilse bile Amerikalı bilim adamlarını etkileyen önemli bir akım olarak “katedralizm” gösterilir. Yönetim biliminin gelişmesinde önemli bir yeri olan katedralizm akımı, özellikle Almanya ve Avusturya’da 17. ve 18. yüzyıllarda bazı üniversite profesörlerinin yönetici adaylarına muhasebe, ekonomi, kamu hukuku ve devlet maliyesi gibi konularda dersler vermeleri ile başlamıştır (Kaya, 1984: 28).

Yönetim biliminin Amerika’daki gelişimi ise değişik olaylara dayanır. 1787–1788 yıllarında ABD’de A. Hamilton, J. Madison ve J. Jay’ın yayınladığı seksen beş adet bildiri (federalist bildiriler) ile Amerikan anayasasının getirdiği sistem ve yönetimin çalışma alanları saptanmıştır (Kaya, 1984: 28). Ancak bazı yazarlara göre yönetim biliminin başlangıcı Woodrow Wilson’un 1887’deki “Yönetim Bilimi” başlıklı makalesi, bazılarının göre ise Taylor’un verimlilikle ilgili çalışmalarıdır. Bunların yanı sıra bazı çevrelerce New York kenti belediye araştırmaları ve Profesör Leonard D. White’in 1926 yılındaki “Kamu Yönetimi Bilimine Giriş” adlı ilk kamu yönetimi ders kitabı da yönetim biliminin başlangıcı olarak kabul edilmektedir (Seçkin’den akt. Kurt, 2004: 1).

Özetlemek gerekirse, yönetimin insanlık tarihi kadar eski olduğunu ancak bir bilim dalı olarak yakın geçmişte kabul edildiğini ve gelişmeye başladığını söyleyebiliriz (Şimşek, 1996: 7). Yine de yönetim biliminin başlangıcı olarak kesin bir olay veya tarih belirtmek güçtür. Ancak çoğu yönetim bilimci için Woodrow Wilson'un makalesi bir başlangıç niteliği taşımaktadır (Kaya, 1984: 31).

2.2.2. Yönetim Kuramları

Yönetimde insan ilişkileri ve “insana” ilişkin bakış açıları yönetsel etkililiği sağlama bağlamında önemli bir olgudur. Gerçekte de yüzyıllar boyunca “insana” ilişkin bakış açılarının değişmesi ile birlikte, yönetim anlayışlarında da değişimler yaşanmıştır. Genel anlamda ise yönetim kuramları üç dönem halinde incelenmektedir; klasik kuramlar, neo-klasik kuramlar ve modern kuramlar.

Klâsik Yönetim Kuramları, yönetim fonksiyon ve ilkelerini açıklayarak, tek bir yönetim kuramına ulaşmaya çalışan kuramlardır. Klasik yönetim kuramcıları, örgütü merkeze alarak “örgüt için iyi olan, işgören için de iyidir” görüşünü savunmuştur. Örgüte genelde mekanik yönden yaklaşarak özellikle “örgütsel yapı” üzerinde durmuş; “insansız örgüt” görüşünü benimsemişlerdir. Ancak hızla düşen ekonomik kazancın örgüt üzerinde oluşturduğu baskı ve daha fazla üretim ihtiyacı bu konudaki çalışmaları engellemiştir. Örgüt içindeki insanı bir verim aracı ya da makinesi gibi görerek onun beklentilerini, ihtiyaçlarını, kültürel farklılıklarını önemsememişlerdir. Bunların yanında, yöneticiliği bir meslek olarak görmeleri, yöneticileri bazı ilke ve tekniklerle desteklemeleri, onlara yön vermeleri, başarının yollarını göstermeleri, klâsik yönetim kuramcılarının yönetim bilimine katkıları arasında sayılabilir (Türkmen, 2006: 19).

Klasik Yönetim Kuramlarının en bilinenleri arasında Taylor'un “Bilimsel İşletmecilik” modeli yer almaktadır. Öyle ki; bu model yönetim bilimine girişte ilk kuram olarak kabul gördüğü için ayrı bir öneme sahiptir. 1856–1915 yılları arasında Amerika Birleşik Devletleri'nde yaşamış olan Taylor ustabaşılikten mühendisliğe yükselmiş ve orta kademelerde yöneticilik de yapmıştır. En çok üzerinde durduğu nokta çalışmalardan yüksek verim alabilme sorunu olmuştur. Bu amaçla gözlem, inceleme, yöntem ve tekniklerini içeren eserler yazmıştır. Bilimsel işletmeciliğin

öncüleri örgütün yapısından ziyade yapılan işlerin incelenmesini ve ölçümlerini ön plâna almış, buna karşılık yapı ve hiyerarşiye pek dikkat etmemişlerdir. Bu bağlamda Taylor ve onu izleyenler işin hareket ve zaman yönlerine odaklanmış, bu da işi insandan ayrı görmeye doğru bir gelişim göstermiştir. Böylece bilimsel araştırma ve değerlendirmenin merkezini iş meydana getirmiştir (Bursalıoğlu, 2005a: 15). Bilimsel işletmecilik modelinin temel ilkelerine arasında; her çalışanın açıkça tanımlı günlük işlere sahip olması, bu işleri yapabilmek için standart hale getirilmiş araçların ve koşulların sağlanması, başarıya yüksek ücretin, başarısızlığa cezanın verilmesi ve karmaşık örgütlerde vasıflı yani uzman personelin çalıştırılması sayılabilir (Erdem, 1997: 93). Taylor ortaya koyduğu modeli “What is Scientific Management?” (Bilimsel İşletmecilik Nedir?) adlı makalesinde “zihinsel bir devrim” olarak nitelemiştir (Erdem, 1997: 92):

...Bilimsel yönetim endüstride veya herhangi bir yerde çalışan kişilerdeki zihinsel değişmeyi içermektedir. Kişilerin işlerindeki görevlerinde ve bölümlerde yönetim alanında tam bir zihinsel değişmeyi - kalfa, müfettiş, iş sahibi, yönetimde çalışanları, yöneticiler, işçiler ve günlük problemler için tam bir zihinsel değişmeyi- içermektedir. Ve her iki tarafta da (işçiler ve yöneticiler) tam zihinsel devrim olmadan bilimsel yönetim oluşmaz. Yani bilimsel yönetimin esası büyük zihinsel devrimdir.

Bilimsel işletmecilik modeli haricinde, Henri Fayol’un “Yönetim Süreçleri”, Max Weber’in “Bürokratik Örgüt”, Gulick ve Urwick’in “Yönetimin Formülleşmesi” ile M. Parker Follet’in “Dinamik Yönetim” modelleri de klâsik yönetim anlayışları arasında yer almaktadır. Bunlardan özellikle Fayol, yönetimin genel ilkelerinin tüm örgütlere uygulanabileceğini savunmuş, yönetim süreçlerini plânlama, örgütlenme, emretme, koordinasyon ve kontrol olarak gruplandırarak yöneticinin görevlerini tanımlamıştır. Fayol’un kuramında dikkat çekici bir gelişme ise Fayol’un yönetilenden çok yöneticiye güvenmesi olmuştur. Modern sosyolojinin kurucusu sayılabilecek olan Weber ise geleneksel, rasyonel ve karizmatik yetkileri tanımlayarak yönetim bilimine katkı sağlamıştır. Weber’in örgüt incelemelerinin temelinde meşruluk kavramı bulunmaktadır. Gulick ve Urwick, örgütlerin formal yapılarına ilişkin ilkeler ortaya koymuş, bu sayede de örgüt ilkeleri ve yönetim

süreçlerinin gerçek mimarları olarak kabul görmüşlerdir. M. Parker Follet ise yönetimin psikolojik yanlarını tanıyan ve bu yanları modern psikolojiye göre inceleyen ilk düşünürlerdendir. Follet, bilimsel işletmenin durgun kavramlarına dinamizm ve demokratik bir yön katmıştır (Bursalıoğlu, 2005a: 18, 25).

Klasik Yönetim Kuramlarının, eğitim yönetimi alanında da etkili olduğunu söyleyebiliriz. İşletme ilkelerinin okula uygulanmasıyla, Klasik Yönetim Kuramı'nın etkileri görülmeye başlanmıştır. Bu yaklaşımla “verime dönük okul” modası egemen olmuş; okullar fabrika, öğrenciler hammadde, yönetici ve öğretmenler de “verim uzmanı” olarak görülmüştür (Türkmen, 2006: 20). Özellikle bilimsel işletmecilik ilkelerinin ağırlıklı uygulandığı eğitim kurumlarında, kurumun sosyal ve psikolojik yönlerinin ihmal edilmesine neden olmuştur. Oysa yapılan çalışmalar örgüt havasının yapısından daha önemli olduğunu ortaya koymuştur (Bursalıoğlu, 2005a: 17).

Neo-Klasik Yönetim Kuramları bazı yönleriyle klasik kuramlara benzese de, bazı yönleriyle de onlara alternatifler oluşturmaktadır (Şişman ve Turan, 2002: 15). Yönetimde “beşeri ilişkiler yaklaşımı” olarak da nitelendirilen bu kuramın doğmasında, Elton Mayo ve Roethlisberger'in önderliğinde, Western Elektrik Şirketi'nin Hawthorne fabrikasında yürütülen araştırmalar etkili olmuştur (Türkmen, 2006: 20). Bu araştırmalar, 1927 yılında başlayıp 1939 yılına kadar uzanan deneyler dizisi şeklinde gerçekleştirilmiştir. Çalışma koşullarının verimlilik üzerindeki etkilerini belirlemeyi dolayısıyla klasik kuramların geçerliliğini sınamayı amaçlayan bu araştırmaların bulguları şu şekilde özetlenebilir; Araştırmanın ilk aşamasında; oluşturulan bir laboratuara yerleştirilen 5 kız işçi üzerinde, atölyenin ışıklandırma, dinlenme süreleri ve iş saatleri gibi fiziksel koşulların verimle ilişkisi konusunda deneyler yapılmıştır. Klasik kuramcılara göre işyerinin bu gibi fiziksel koşullarının işçi verimi üzerinde olumlu etkisi vardır. Ancak yapılan deneyler bunun doğru olmadığını göstermiş, işçi kızların veriminin fiziksel koşullardan değil, yönetimce önemsenme (bu kızlar fabrikada çalışan 21.000 işçi arasından seçildiklerinden kendilerine güven ve saygıları artmıştı) ve kendi aralarında yumuşak sosyal ilişkiler kurabilme gibi sosyal etmenlerden dolayı arttığını göstermiştir (Can, 1992: 51–52).

Daha sonra 14 erkek işçinin çalıştığı Tel Bağlama Odası adlı atölyede araştırmasını yürüten psikologlar, burada da klasik kuramcılarının önerdiklerinden

farklı bulgularla karşılaştılar. Bu bulgular; 14 kişilik grubun kendilerini grup olarak algılayarak sonuçta üretimin kısıtlanmasıyla bile sonuçlanabilecek bazı kurallar geliştirdikleri, grup içinde klikleşmelerin doğduğu, grup normlarına uymayan kişilerin grupça itilerek yalnız bırakıldıkları konularında olduğu gibi; klasiklerin insanın kazancını en üst düzeye çıkaran bir yaratık olduğu ve bu nedenle parça başı gibi işçiyi teşvik edecek sistemlerin daha yararlı olacağı noktasındaki varsayımlarının doğru olmadığı konusunda da ortaya çıkmıştı (Can, 1992: 51–52).

Araştırma bulgularına göre, insan ve yönetim sorunlarına daha çok sosyal ve psikolojik açıdan yaklaşan neo-klasik kuramcılar, insanın bir takım inanç, beklenti, algı, coşku ve tutumlarının varlığına dikkat çekmişlerdir (Türkmen, 2006: 20). Bunların yanı sıra, Şişman ve Turan (2002: 17) neo-klasik kuramların dayandıkları bazı ilkeleri aşağıdaki gibi ifade etmiştir;

- İnsanların karşılanması gereken birtakım sosyal ve psikolojik gereksinimleri vardır.
- İnsan, sadece ekonomik, akılcı bir varlık değildir. Sosyal yönü de vardır.
- İşyerinde arkadaşlık ilişkileri insanların grupla uyumunu güçlendirir.
- Çalışan insanlar birlikte oldukları çalışma gruplarından etkilenirler.

Bu kuram, eğitim yönetimi alanında da etkilerini göstermiştir. Bu etkilere bağlı olarak Klasik Yönetim Kuramı içinde yer alan verim etkeni, özelliğini kaybetmiştir (Türkmen, 2006: 20).

Okulların verimliliğini arttırması, değerlendirme sorumluluğunu azaltması ve çalışanların mutluluğuna önem vermesi, bu yaklaşımın, okul yöneticileri tarafından benimsenmesinde temel etkenler olmuştur. Bu yaklaşım, okulların programlarında da kendini göstermiştir (Türkmen, 2006: 20).

Özetlemek gerekirse, neo-klasik kuramlar, klasik kuramlarda örgütün ve yönetimin ön plana çıkarılıp, insanın ikinci planda kalmasına karşı çıkmış, insanın sosyal yönüne ve sosyal ihtiyaçlarına dikkati çekmişlerdir. İnsan bir makine parçası olarak değil, sosyal bir varlık olarak tanımlanmıştır.

Modern Yönetim Kuramları ise, teknolojide meydana gelen hızlı gelişmelerin işletmelerde yarattığı “sürekli değişim zorunluluğu” ile doğmuştur.

(Türkmen, 2006: 21). Bu kuramlar henüz denenme ve geliştirme aşamasındadır. Bu kuramlardan bir kısmı yönetimde uygulamaya girmiş, bir kısmının ise uygulanabilirliği araştırılmaktadır. Fakat genel anlamda kabul edilen görüş, bu kuramlardan çoğu zaman bileşik bir uygulama yönünde yararlanılması gerektiğidir (Bursalıoğlu, 2005a: 47).

Bu kuramlara göre örgüt; insan eylemlerini birleştiren, yeteneklerini geliştiren, bireylere ait olan davranış ve değerleri gruba taşıyan, sosyal etkileşimi güçlendiren varlıklardır. Modern örgütler hizmet verdiği bireylerin istek ve ihtiyaçlarını gözetmektedir. Örgüt, dinamik bir sistemdir ve başarılı olabilmesi için çevresinin gereksinimlerini, ihtiyaçlarını karşılayabilmesi gereklidir. Bu da ancak örgütün iç ve dış çevrelerinde olan değişimleri doğru kavramasıyla gerçekleşir. Bunun içindir ki, örgüt iç ve dış çevresi ile nitelikli bir iletişim sistemi kurmalıdır.

Modern Yönetim Kuramlarından en önemlileri “Sistem Yaklaşımı” ve “Durumsallık Yaklaşımı”dır. Sistem Yaklaşımı’nda örgütler, birçok alt sistemden oluşan bir üst sisteme bağlı olan karmaşık bir sistem olarak düşünülür. Ancak bu örgütler, çevreleri ile etkileşimi olan açık birer sistemdirler. Bu yaklaşım, örgütü etkileyen bütün değişkenleri ve verileri bir arada görme imkânı sağladığı için, sorunların çözümüne yeni bir bakış açısı getirmiştir. Sistemci Yaklaşım, örgüt kavramını, örgüt içi ve dışı çevreler içinde yer alan çeşitli öge ve değişkenlerin karşılıklı ilişki ve etkileşimlerini vurgulayarak açıklamaya çalışmaktadır (Türkmen, 2006: 21).

Sistemci Yaklaşımında örgüt, bir açık sistem olarak görülmüş, örgüt ve örgütün içinde yer aldığı dış çevre arasındaki karşılıklı alış-veriş, girdi-çıkıtı, ilişki ve etkileşimler vurgulanarak, örgütün yaşamını sürdürebilmesi için alt sistemlerini bütünleştirmesi ve çevreye uyum sağlaması, temel gerekler olarak belirtilmiştir (Başaran, 1998: 46–47). Eğitim alanında da Açık Sistem Yaklaşımı, okul örgütünü çözümlemede benimsenen temel yaklaşımlardan biri olmuştur. Bu yaklaşıma göre okul, çevreden çeşitli girdiler alan ve ona çıktılar sunan açık bir sistem olarak görülmüştür (Şişman, 1994: 18–19).

Modern Yönetim Kuramlarının en önemlilerinden bir diğeri de Durumsallık Yaklaşımı’dır. Durumsallık Yaklaşımı, Sistem Yaklaşımı’nın bir devamı gibi

düşünülebilir. Durumsallık Yaklaşımı, örgütün iç çevrelerinde yapılan düzenlemelerin (yapı, karar verme süreçleri, teknoloji, öğretim teknikleri), örgüt içi ve örgüt dışı çevrenin beklentilerine göre düzenlenmesi gereği üzerinde durmaktadır. Kısacası bu yaklaşımda örgüt ve yönetim olgusunun, dış çevrenin durumsal özelliklerinden ayrı düşünülmemeyeceği ve anlaşılamayacağı vurgulanmaktadır. (Türkmen, 2006: 21–22).

Modern kuramlar içerisinde bunlardan başka; Burns ve Stalker’ın “mekanik ve organik sistemler yaklaşımı”, Blau ve Scott’ın “formal örgüt kavramlaştırması” ve Trist’in “örgütsel ekoloji” çalışmaları da vardır (Şişman ve Turan, 2002: 25).

Bu araştırma kapsamında modern yönetim kuramları arasında sayılan Toplam Kalite Yönetimi tarihi gelişim sürecinden itibaren başlanarak açıklanacaktır.

2.2.3. TKY’nin Gelişim Süreci

1930’lu yıllarda Amerika’da Bell Telefon Şirketi’nde çalışan Walter Shewhart’ın İstatistiksel Kalite Kontrolü uygulamaları ile TKY çalışmaları başlamıştır. Ancak bu ilk dönemdeki uygulamalar daha çok süreç üzerinde kontrol kurma ve hata ayıklama üzerinde istatistikî çalışmalar ile geçilmiştir. Bu yıllarda Amerika ve İngiltere’de ilk kalite kontrol kitapları yayımlanmıştır (Erdinç, 2006: 61). 1940’lı yıllarda, İkinci Dünya Savaşı ile birlikte, savaş sebebiyle artan test maliyetlerini karşılamak amacıyla kalite kontrol teknikleri uygulanmıştır (Halis, 2000: 76–77). Shewhart’ı, W. Edward Deming ve J. Juran’ın çalışmaları izlemiştir (Erdinç, 2006: 61). Western Electric firmasından ABD Tarım Bakanlığı’na geçen Deming burada çalışırken Shewhart ile tanışmış ve onun İKK adını verdiği süreci geliştirmiştir. İstatistiksel Proses Kontrol olarak bilinen yöntemleri, İkinci Dünya Savaşı’ndan sanayisi yıkılmış bir biçimde çıkan Japonların ilgisini çekmiş ve Japon Mühendisler Birliği’nin daveti üzerine (Ensari, 2003: 13), 1950’li yıllardan itibaren Deming ve Juran tarafından Japonya’da TKY seminerleri verilmeye başlanmıştır (Erdinç, 2006: 61). Bu seminerler esnasında Deming’in şu sözleri oldukça anlamlıdır; “Eğer beni dinlerseniz beş yıl içinde dünyayı yakalarsınız. Dinlemeye devam ederseniz dünya sizi yakalamaya uğraşır.” (Peker, 1993: 197).

Deming'in temel fikri, ürünlerin müşterilerin istek ve ihtiyaçlarına uygun olarak tasarlanması, kısacası müşterilerin tatmin edilmesidir. Bunu sağlamak için ürünler en üst seviyede üretilmeliydi. Deming görüşlerine uyan firmaların beş yıl içerisinde pazarının lideri olacağına inanmaktaydı. Nitekim Japon sanayisinde başlayan “kalite devrimi” kısa zamanda diğer sektörlere de sıçramış ve pazarlarında aslan payını almaya başlamıştır (Ensari, 2003: 14). Bu dönemde Japon endüstrisinin hızlı yükselişi ABD'nin dikkatini çekmiş ve ABD firmaları Japon başarısının ardında onların kalite anlayışlarının olduğunu fark etmiştir (Erdinç, 2006: 61). 1970'lerden itibaren ABD şirketleri kalite konusunda ciddi çalışmalar başlatmıştır. 1980'de NBC'nin hazırladığı “Japonlar yapabiliyorsa, biz niye yapamayalım?” belgeseli önemli bir dönüm noktası olmuştur. Aynı yıllarda Peters ve Waterman tarafından yazılmış olan “In Search of Excellence” (Mükemmelin Arayışı) adlı kitap bu alandaki en önemli eserlerden biri olarak kabul edilmektedir (Ensari, 2003: 14–15).

TKY, Feigenbaum, Ishikawa ve Crosby'nin geliştirmiş oldukları yenilikçi yaklaşımlar ile içeriği genişletilerek, günümüze ulaşmıştır (Akbaba, 2008: 40–41). Özellikle 1980'lerden itibaren Toplam Kalite Yönetimi olarak firmalar arasında değişim gösterse de firmanın tüm fonksiyon ve organizasyonunu içine alan bir sistem olarak gelişmiştir (Halis, 2000: 77).

Eğitim alanında ise, TKY oldukça yeni sayılabilir. Bu alanda 1990 öncesine ait oldukça az sayıda kaynak vardır. Eğitim kurumlarında TKY'nin uygulanmasına ilişkin ilk çalışmalar İngiltere ve ABD'de bazı okullarda yürütülmüştür. Genel anlamda ise eğitim kurumlarında Toplam Kalite Yönetimine olan ilgi 1990'lı yıllarda artmaya başlamıştır (Ocaklı, 2006: 35).

2.2.4. Öncü Bilim İnsanları

Toplam Kalite Yönetimi'nin gelişiminde önemli bilim insanlarının katkıları olmuştur.

2.2.4.1. Walter Shewhart

Tarihi gelişim içinde, ilk istatistiksel denetim hareketlerinin 1920'lerde ortaya çıktığı söylenebilir. Günümüzde kullanılan istatistiksel kalite denetim tekniklerinin temel ilkeleri, bu yıllarda Bell laboratuvarlarında çalışan Walter Shewhart tarafından geliştirilmiştir. Shewhart, imalatın her aşamasında değişkenlerin var olduğunu, fakat istatistiksel tekniklerin uygulanmasıyla bu değişkenlerin yapı ve nedenlerinin anlaşılabilirliğini göstermiş, denetlenebilir ve denetlenemez değişkenleri incelemiş ve 1924'te denetim şemalarını geliştirmiştir. Böylece her görevin yerine getirilmesinde oluşabilecek tesadüfi değişkenlerin sınırlarını tanımlamayı başaran Shewhart, sadece bu sınırların aşılması halinde müdahale edilmesi gerektiğini savunmuştur (Yavuzer, 2007: 12).

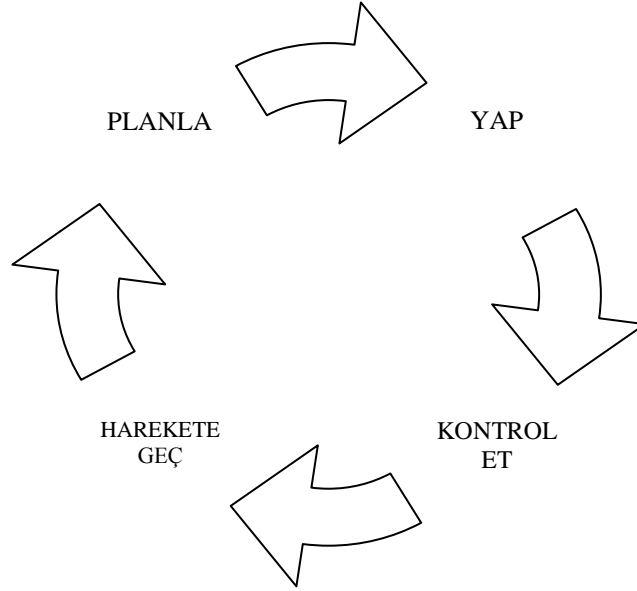
2.2.4.2. William E. Deming

ABD'li istatistikçi ve yönetim kuramcısıdır. 1920'de Wyoming Üniversitesi'nden mezun oldu. 1928'de fizik mühendisi olarak Yale Üniversitesi'nden doktorasını aldı. Fizik doktorası için çalışırken Chicago'daki Western Elektriğin Hawthorne tesislerinde Walter Shewart'la birlikte çalışmalar yapmıştır. 1950'lerde Japonya'da istatistiksel kalite kontrol konusunda konferanslar vermiş ve Japonlara Deming Döngüsü'nü anlatmıştır (Gülsoy, 2007: 13).

Dr. Deming üçüncü dalga endüstri devriminin de kurucusu olarak kabul edilmektedir (Şişman ve Turan, 2002: 30). Ona göre kalite sorunu doğrudan yönetimle ilgili olmakla birlikte, yönetimlerin geleceği planlama ve sorunlar ortaya çıkmadan görebilmedeki başarısızlıkları dikkat çekicidir (Ensari, 2003: 35).

Öyle ki, Deming, yönetimin niteliksiz üretimdeki payının % 94 olduğunu ileri sürmektedir. Yönetimin kaliteli ürün üretmek için öncelikle çalışanlarına yönelik güdüleme programlarını geliştirmesi ve uygulaması gerektiğini belirtmiştir (Şişman ve Turan, 2002: 30).

Şekil 2
Deming Döngüsü



Kaynak: Halis, 2000: 187

Deming kalitenin ölçülebilmesi için mutlaka istatistiksel bir takım kanıtların ortaya konulması gerektiğini ileri sürmüştür (Şişman ve Turan, 2002: 30). Deming yönetim tarzının düzeltilmesi yerine, yeniden yapılandırılmasını savunmuştur. Çünkü kısa vadeli sorunlar ortaya çıktığında eyleme geçmek “yangını söndürme yaklaşımı” olmakta, bu da pazar kaybı ve maliyetlerin artmasına neden olmaktadır (Ensari, 2003: 35).

Deming görüşlerini meşhur 14 yönetim ilkesinde toplamıştır (Şişman ve Turan, 2002: 31);

1. Ürünün ve hizmetin geliştirilmesine yönelik istikrarlı amaçların oluşturulması
2. Yeni bir felsefenin benimsenmesi
3. Yoğun denetim yerine, kalitenin istatistiksel kanıtlara göre değerlendirilmesi

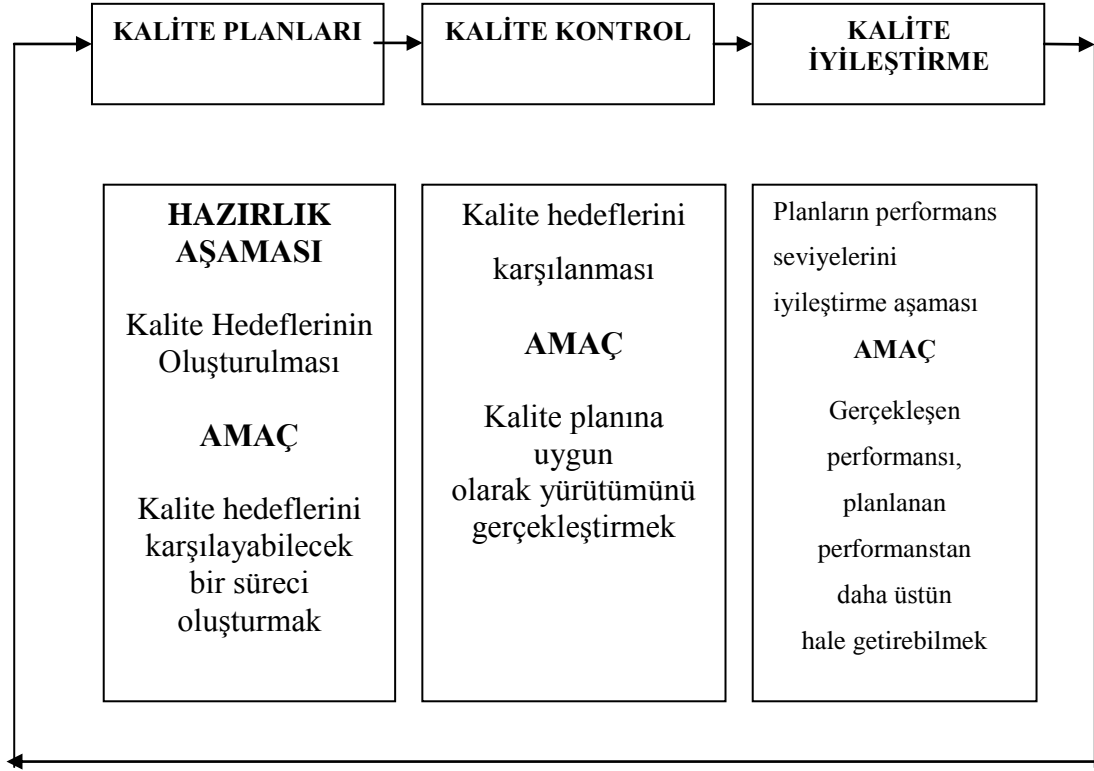
4. İşin etiket fiyatına göre ödüllendirilmesinden vazgeçilmesi
5. Sorunların keşfedilmesi
6. İş başında eğitimin kurumsallaştırılması
7. Üretimin denetiminde yeni yöntemlerin ve liderliğin kurumsallaştırılması
8. İşletmede korkunun ortadan kaldırılması
9. Bölümler arası engellerin ortadan kaldırılması
10. Çalışanlar için oluşturulan sayısal amaç ve sloganlardan vazgeçilmesi
11. Sayılara dayalı iş tanımlama standartlarından vazgeçilmesi
12. Örgüte bağlılığı engelleyen etmenlerin ortadan kaldırılması
13. Etkili bir bireysel ve örgütsel eğitim programının yerleştirilmesi
14. Yukarıdaki on üç maddeyi her gün uygulamak için çaba gösterecek uygun bir yönetim yapısının oluşturulması

2.2.4.3. Joseph M. Juran

1904 yılında Romanya’da doğmuş olan Juran, 1912’de ABD’ye göç etmiş ve Western Elektrik’te kontrol baş denetçiliği yapmıştır. New York Üniversitesi’nde öğretim üyesi olarak da çalışmış olan Juran, Deming gibi, Japonların başarılarında önemli bir paya sahiptir. Japonya’da kalite konusunda dersler vermiş, çeşitli kitaplar yazmıştır. Juran 1979 yılında bir enstitü kurarak “kalite eğitimi seminerleri” vermiştir (Şişman ve Turan, 2002: 32).

Kalite konusunda Juran, hem kullanıma uygunluk hem de bireysel beklentilerin karşılanmasına dönük olarak iki tür kaliteden söz etmektedir. Ayrıca kalite kavramı üzerinde işin teknik boyutunun ön plana çıkarıldığı, insani boyutunun ihmal edildiği fikrine sahiptir. Bu noktalar bakımından Juran, Deming’in görüşleri ile ayrılmaktadır. Ancak tıpkı Deming gibi, o da kalite konusunda yönetimin liderliğine vurgu yapmıştır. Juran’a göre bir işletmedeki kalite ile ilgili sorunların ancak % 20’si çalışanlardan kaynaklanmaktadır. Bunun içindir ki, öncelikle üst yönetim kalite konusunda eğitilmelidir (Şişman ve Turan, 2002: 33).

Şekil 3
Juran'ın Kalite Felsefesi Süreci



Kaynak: Yeşilbayır, 2007: 45

Kalite yönetim felsefesinin başlangıç noktasını, belirlenen hedefleri karşılayabilecek ve bunu işletim koşulları altında yapabilecek bir süreç yaratma (kalite planlama) oluşturur. Planlamadan sonraki aşamada, sürecin en uygun etkinlikle çalıştırılabilmesi için işletim güçleri devreye girer. Planlamadaki bazı eksikliklerden dolayı, sürecin de birtakım kayıplarla çalışması kaçınılmazdır. Çünkü bu kayıp, sürecin doğasında vardır ve işletim kuvvetleri bu kayıpları gideremezler. Bu kayıpların daha kötüye gitmesini engellemek için yapılması gereken şey, kalite kontroldür. Eğer kayıplar daha da fazlalaşırsa oluşturulan ekip; değişimin sebeplerini teşhis için bir araya gelip, düzeltici önlemler alır ve süreç tekrar kalite kontrol aşamasını yaşar. Bu üst yönetim kademesine düşen görev, kalite kontrol aşamasına ilave olarak, süreçlerin iyileştirilmesi aşamasını tanımaktır (Yeşilbayır, 2007: 32).

Juran, aşağıda belirtilen on maddede ifade edilen toplam kalite yönetiminin prensiplerinin işletmenin her bir bölümünde oluşturulan görev grupları (projeler) yoluyla gerçekleştirilebileceğini savunur (Yeşilbayır, 2007: 32):

1. İhtiyaçların belirlenmesi ve kalitenin gelişimi için gerekli ortamın oluşturulması,
2. Sürekli gelişim için hedeflerin belirlenmesi,
3. Kalite komitesinin belirlediği amaçlara ulaşabilmesi için görevlerin, sorumlulukların, görev gruplarının uygun araç ve gereçlerin belirlenmesi ve uygun olan bir organizasyonun oluşturulması,
4. Eğitim faaliyetlerinden işletmedeki tepeden tırnağa tüm çalışanların yararlandırılması,
5. Sorunlara çözüm getirecek projelerin uygulanması,
6. Tüm faaliyetlerin raporlanması,
7. Onay alınması,
8. Sonuçlardan ilgililerin haberdar edilmesi,
9. Başarının kaydının tutulması,
10. İyileştirmenin yıllık olarak dikkate alınması ve bunun işletmenin iyi çalışmakta olan sistemlerine ve süreçlerine uygulanabilmesi.

2.2.4.4. Philip B. Crosby

Crosby, adını ilk defa 1960'larda Martin Şirketi'nde kalite kontrol sorumlusu iken getirmiş olduğu "sıfır hata" kavramı ile duyurmuş ve "Quality is Free" (Kalite Bedava) adlı kitabı milyonlarca satmıştır. Ona göre kalite yönetimi tek kelime ile özetlenebilir: Önlem alma. Crosby'e göre önlem alma ya da önleyici tedbir, kalitede mükemmelliği yakalamanın temel yoludur. Ayrıca Crosby çalışanların örgüte bağlılıklarının ve yönetimle bütünleşmelerinin kalitenin ön koşulu olduğunu savunmaktadır. Dolayısıyla Crosby'e göre kalitenin geliştirilmesinde temel sorumluluk yine yöneticilere düşmektedir (akt. Türkmen, 2006: 33-34).

Crosby mutlak doğrular adını verdiği dört yeni kalite yönetim maddesi ortaya koymuştur (akt. Kurt, 2004: 18):

- Kalite ihtiyaçlara uygunluktur.
- Kalite problemi diye bir şey yoktur.
- Kalitenin ölçüsü sıfır hatadır.
- Kalitenin göstergesi kalitenin maliyetidir.

Crosby'nin kalite felsefesinde ifadesini bulan *sıfır hata* (zero defects) kavramı, kesintisiz bir süreç iyileştirme yöntemidir. Buna göre süreç boyunca iyileştirmeler yapılarak hatalar ayıklanabilir. Bu anlamda, sıfır hata, yüksek kaliteye erişmek için iyileştirmelerden ziyade “bir işi tek seferde doğru yapmaya” odaklanan bir yaklaşımdır ve amaçlar üzerinde yoğunlaşmayı gerektirir (Halis, 2000: 117).

Crosby tarafından geliştirilen on dört basamaklı kalite iyileştirme süreci zaman alan, planlı uygulanması gereken ve kültür değişimini gerektiren bir yaşam biçimidir (Kurt, 2004: 18–19):

1. Yönetimin Kendini Adaması
2. Kalite İyileştirme Ekibinin Oluşturulması
3. Kalite Ölçütlerinin Geliştirilmesi ve Ölçümlerin Yapılması
4. Kalite Maliyetlerinin Belirlenmesi
5. Kalite Bilinci Fikrinin Uyanışı
6. Düzeltici Önlemlerin Alınması
7. Sıfır Hata Programının Uygulanabilirliği ve Başarıya Ulaşması İçin Bir Komite Oluşturulması
8. Yönetici Eğitimi
9. Sıfır Hata Günü
10. Hedef Belirleme
11. Sorun – Sebep Çözüm Programı
12. Ödüllendirme
13. Kalite Konseyinin Oluşturulması
14. Programın Sonsuzluğu

2.2.4.5. Armand V. Feigenbaum

Toplam Kalite Yönetimi kavramını ilk kez ortaya atan Feigenbaum (Kökçü, 2000: 2), General Elektrik firmasında yirmi altı yıl çalıştıktan sonra kendi şirketini kurmuş, geleneksel kalite iyileştirme araçları olan istatistik, motivasyon ve eğitimin etkin yöntemler olmadığını ileri sürmüştür. Feigenbaum kalite konusuna daha bütüncül yaklaşmıştır. Feigenbaum'a göre kalite grup ve bireye dayalı tekniklerle geliştirilememektedir. Bu açıdan Feigenbaum'un üzerinde durduğu temel nokta, *toplam kalite kontrol* kavramıdır. Ona göre kalite sadece belli bir grubun işi olmayıp herkesin işidir. Buna ilaveten Feigenbaum, müşteri kavramı üzerinde de durmuş ve kaliteyi, müşterinin yani hizmet alıcısının, hizmet hakkındaki görüşlerine dayandırmıştır. Feigenbaum'un temel görüşleri şunlardır (Şişman ve Turan, 2002: 38–39):

1. Bireyler ve ekipler tarafından yapılan işlerin niteliğinin artırılması için kalite iyileştirme süreci yapılandırılmalı ve desteklenmelidir.
2. Kalite, yöneticinin, mühendisin ve pazarlama müdürünün söylediği gibi değil, müşterinin algıladığı gibi anlaşılmalı ve tanımlanmalıdır.
3. Modern kalite iyileştirme çalışmaları, eski teknolojiler aracılığıyla değil, yeni teknolojilerin uygulamaya konmasıyla mümkün olur.
4. Kalite, icat etmenin ayrılmaz bir parçası haline getirilmelidir.
5. Üstün nitelikte ürün tasarımı ön planda tutulmalıdır.
6. Etkili bir kalite programının temel ölçütü, yeni bir ürünün ortaya konulmasını sağlamaktır.

2.2.4.6. Kaoru Ishikawa

1915'te Tokyo'da doğmuş, 1939'da Tokyo Üniversitesi Kimya Mühendisliği bölümünden mezun olmuştur. 1946'dan itibaren çeşitli sanayilerde istatistiksel kalite kontrolü anlatmış ve uygulamıştır. Bu bağlamda kalite eğitimine önem vererek basit istatistik tekniklerin en alt seviyedeki işçilere kadar yayılmasını sağlamıştır. 1952'de Deming ödülünü, 1972'de American Society for Quality Control'un büyük ödülünü 1977'de endüstriyel standartlar alanında Japon hükümeti tarafından verilen Blue Ribbon Medal ödülünü, 1983'te ASCQ tarafından verilen

Shewart Medal ödülünü almıştır (Türkmen, 2006: 34).

Ishikawa, istatistiksel kalite kontrol alanında yapmış olduğu çalışmalar ile Japon kalite hareketinde önemli bir yer edinmiştir. Aynı zamanda kalite çemberlerinin kurucusudur. Kalite kontrol kavramına sahip çıkan Ishikawa, Deming, Juran ve Feigenbaum'un kalite yönetimi görüşlerini Japon kalite görüşleri ile bütünleştirmiştir (Kurt, 2004: 20). Ishikawa TKY alanında büyük ilerlemeler sağlayan uygulamaları geliştirmiştir. Bunlar, "İstatistiksel kalite kontrolü", "problem çözme teknikleri" ve kalite çemberleri* uygulamalarıdır. Ayrıca, "balık kılıcı" olarak da adlandırılan Neden-Sonuç diyagramları ile sistemin eksiklikleri ortaya çıkarılmakta ve giderilmektedir. (Taş, 2009: 15). Ishikawa, Japonya'da toplam kalite kontrolünün temel karakteristiklerini şöyle sıralamaktadır (Doğan, 2002: 36–37):

1. Kalite etkinliklerine tüm işgörenlerin katılımı
2. Kalite alanında mesleki eğitime ve üretime önem verilmesi
3. Kalite çember etkinliklerinin gerçekleştirilmesi
4. Deming ödülünün denetlenmesi, başka denetlemelerin ve benzer nitelikteki kalite denetlemelerinin gerçekleştirilmesi
5. Kalite ile ilgili istatistiksel yöntemlerin kullanılması
6. Kalite çalışmalarının ulusal düzeyde tanıtılması

Adı geçen bilim insanlarından başka, W. Conway ve G. Taguchi de kalite konusunda önemli çalışmalar yapmışlardır. Örneğin, Deming'in yakın arkadaşı olan Conway, kaliteyi geliştirmek için *altın plan* adını verdiği bir süreç geliştirmiştir (Şişman ve Turan, 2002: 37).

Taguchi ise tasarımda güvenilirlik ve kaliteyi vurgulamış, en az hatalı ürünü üreten parametreler birleşimini bulmak için kurt tasarımı (robust design) ile üretim sürecine kaliteyi taşımıştır. Taguchi yapmış olduğu çalışmalar sayesinde dört defa Deming ödülünü kazanmıştır. Tom Peters, en başarılı şirketlerin temel özelliklerini incelemiş ve liderliğin önemi üzerinde durmuştur. Bir başka bilim insanı olan Shigeo Shingo ise, 1970'li yıllarda hata önleyici sistem (poke-yoke) kavramını geliştirerek

* Kalite çemberleri kısaca, problem çözmek için düzenli olarak bir araya gelip birbirlerine yardım eden iş görenler topluluğu şeklinde tanımlanabilir. Ayrıntılı bilgi için bkz. Doğan, 2002: 47–67; Halis, 2000: 29–33.

hata ve kusurların en aza indirilebileceğini ortaya koymuştur (Halis, 2000: 189).

Bu sistem, hataların oluşumunda, özürlü ürün kullanmasını önleme sistemi olarak tanımlanmaktadır. Sistem, sıfır hataya ulaşmada etkin bir yaklaşımdır (Şimşek, 2002: 269).

2.2.5. Klasik Kuramlar ile TKY'nin Karşılaştırılması

Belirli standartlar dahilinde üretimi ön gören klasik yönetim anlayışları ile standartları kabul etmeyen ve sürekli gelişimi savunan TKY anlayışı arasındaki temel farklılıklar Tablo 1'de belirtilmiştir (Kurt, 2004: 22–23).

Tablo 1

Klasik Kuramlar ile TKY Arasındaki Farklılıklar

Klasik Kuramlar	Toplam Kalite Yönetimi
<ul style="list-style-type: none"> • Muayeneye dayalı kalite • Yüksek kalite ile artan maliyet • Optimum stok • Spesifikasyon limitleri arası üretim • Sorun çıktıkça çözüm üretme • Azami uzmanlaşma ile sistem geliştirme • Kabul edilebilir hata düzeyi ile üretim • Ödül ve cezaya dayalı motivasyon • Hiyerarşiye dayalı öncelikler • Rekabete dayalı tedarik sistemi • Maksimum karı hedefleyen güdülenme • Ulusal/uluslar arası standartlara göre ürün kalitesi • Kalite kontrol fonksiyonunun sorumluluğunda kalite güvencesi • AR-GE ve pazarlamanın sorumluluğunda ürün tasarımı • Optimum fire veya yeniden işleme • Optimum 1. kalite/2. kalite oranı • Evrimsel hızla gelişme • Yüksek verimli işlemlerle gerçekleşen randıman artışı • İşbaşı eğitimi ile sağlanan bilgi ve beceri • Fayda-maliyet analizine dayalı yatırım kararları • İş en iyi bilen o işi yöneten olduğu anlayışı • Hatalı uygulamaları önlemek için prosedürler geliştirme • Tecrübe ve inisiyatife dayalı yönetim kararları 	<ul style="list-style-type: none"> • Önlemeye dayalı kalite • Yüksek kalite ile düşen maliyet • Sıfır stok • Hedef değerde üretim • Olası sorunları düşünüp önleme • İşbirliği ile sistem geliştirme • Sıfır hata düzeyi ile üretim • Onurlu çalışma ve takdire dayalı motivasyon • Müşteri tatminine yönelik öncelikler • Karşılıklı güvene dayalı tedarik sistemi • Kalıcı performansı hedefleyen güdülenme • Müşteri beklentilerine cevap veren ürün kalitesi • İş yapanların sorumluluğunda kalite güvencesi • Üretkenlerin ve satış yapanların da katkısında ürün geliştirme • Sıfır fire veya yeniden işleme • Sadece 1. kalite ürün üretimi • Devrimsel hızla gelişme • “Robust” ürün tasarımı ile sağlanan randıman artışı • İşbaşı ve temel eğitimle sağlanan bilgi ve beceri • Kaliteyi geliştiren her uygulamayı benimseyen yönetim anlayışı • İş en iyi bilen o işi yapan olduğu anlayışı • Çalışanların fikirlerinden yararlanarak hataları önleme • İstatistik ve niceliksel analizlere dayalı yönetim kararları

2.3. TKY'nin Temel İlkeleri

Toplam Kalite Yönetimi, bir kuruluşun tüm süreçlerinde kaliteyi arttırmak için “tüm çalışanların katılımı”, “müşteri memnuniyeti”, “planlı ve sistematik yaklaşım”, “takım çalışması” vb. kavramları içeren, önceden belirlenen amaç ve standartlara uygun biçimde ürün/hizmet üretimini hedefleyen bir yönetim anlayışıdır (Ögel ve Dursunkaya, 2001: 209–210). Bu bölümde TKY'nin başarılı bir şekilde yürütülebilmesi için gerekli olan temel ilkelere sırasıyla değinilecektir.

2.3.1. Stratejik Planlama

Karar verme süreçlerini de kapsayan planlama, yönetimin ilk ve temel süreci olarak kabul görmektedir (Yaşar, 2003: 22). Planlama kavramı ile ilgili değişik tanımlar yapılabilir. H. Fayol planlamayı, “önceden belirlenmiş amaçları gerçekleştirmek için yapılması gereken işlerin saptanması, izlenecek yolların seçilmesi” şeklinde tanımlamıştır (akt. Aydın, 2007: 133). Adem (1997: 25)'e göre ise planlama, kimi amaçlara ulaşmak için toplumun mal, para ve insan kaynaklarını daha etkili ve verimli kılmak amacıyla rasyonel ve düzenli çözümlene tekniği kullanılarak gelecekte uygulanacak bir dizi kararları hazırlamaktan oluşan bir süreçtir. Gregg ise planlamanın “akılcı eylemler için ussal bir hazırlık” olduğunu vurgulamıştır. Buna göre, planlama eyleme geçmeden önce zihinsel bir hazırlık sürecini ifade etmektedir (akt. Aydın, 2007: 133).

Simon'a göre planlama sürecinde “gerçekleştirilmesi gereken amaç nedir?” ve “bu amaç nasıl gerçekleştirilecektir?” şeklinde iki temel soru yanıt bulmalıdır. Bu iki sorunun içinde ise bir dizi alt sorular vardır; “ne zaman yapılacaktır?”, “nasıl yapılacaktır?”, “kim yapacaktır?” vb. (akt. Aydın, 2007: 133). Eğitim planlaması ise, rasyonel ve düzenli çözümlene teknikleri ile eğitimin amaçlarını etkili ve verimli kılma uygulamalarını içerir (Coombs, 1973: 1). Ancak unutulmamalı ki, eğitim planlaması eğitim dizgesi içerisindeki tüm sorunları da çözecek olağanüstü bir yol değildir. Eğitim dizgesinde bulunan öğretmen, öğrenci ve yöneticilerin yetkilerini ortadan kaldırmamakta, karar verme yetkilerini belli bir kümeye de devretmemektedir (Adem, 2008: 37).

Özellikle 1980’li yıllar ve sonrasında Sovyetler Birliği’nin dağılması, AB’de serbest dolaşımın ve liberal ekonomilerin yayılması, dünyayı saran küreselleşme olgusu sonucu kamu ve özel sektörlerde inanılmaz hızlı bir değişim yaşanmıştır. Bu değişime ayak uydurabilmek için de tüm sektörlerde stratejik düşünme, stratejik davranma ve “stratejik planlama” yapmak zorunlu hale gelmiştir (Çağlar ve Reis, 2007: 77). Bunun için işletmeler, vizyon ve misyonunu ortaya koymalı, stratejisini ve politikasını belirlemeli, hizmetlerinde toplam kaliteyi hedeflemeli, hizmet kalitesini sağlayabilmek için çalışanını sürekli eğitmeli ve sürekli gelişimi (kaizen) benimsemelidir (Ekiztepe, 2009: 9).

Toplam Kalite Yönetimi (TKY) süreci içinde stratejik planlama ilk basamağı oluşturmaktadır (Arabacı, 2005: 9). Ülkemizde de 01.01.2005 tarihi itibarıyla 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanununda yer alan “stratejik planlama” hükmü yürürlüğe girmiştir. Bu hükme göre, kamu idarelerine kalkınma planları, programlar, ilgili mevzuat ve benimsedikleri temel ilkeler çerçevesinde geleceğe ilişkin misyon ve vizyonlarını oluşturmak, stratejik amaçlar ve ölçülebilir hedefler saptamak, performanslarını önceden belirlenmiş olan göstergeler doğrultusunda ölçmek ve idareleri için uygulamanın izleme ve değerlendirmesini yapmak amacıyla katılımcı yöntemlerle stratejik plan hazırlama görevi verilmiştir (Devlet Planlama Teşkilatı [DPT], 2006: 1–2). Wheelen’a göre, stratejik planlama içsel ve çevresel analizlerle başlamakta, vizyon ve misyon tespit etme, örgütsel hedefler belirleme ve bu hedeflere ulaşmayı sağlayacak stratejiler geliştirme faaliyetleri ile devam etmektedir (akt. Ensari, 2003: 152).

Juran ve Gryna açısından “stratejik kalite planlamasının” geleneksel planlama yaklaşımları ile temelde farklılığı yoktur. Ancak, bazı ilkelerin daha ön planda tutulması gerekmektedir. Bunlar; müşteri ihtiyaçlarına odaklanması, üst yönetimin kalite hedef ve stratejilerinin belirlenmesinde iç ve dış paydaşların tam katılımının sağlanması, geliştirilen stratejilerin yıllık plana dönüştürülmesi ve kalite geliştirme faaliyetlerinin tüm birimlerce uygulanmasıdır (akt. Ensari, 2003: 153).

Eğitimde stratejik planlama uygulamaları, diğer alanlara göre farklılıklar taşır. Çünkü eğitim kurumları, özel işletmeler gibi yönetilmezler. Eğitimde stratejik planlama yerinden yönetim uygulamalarına imkân veren örgütler için bir yarar sağlar

(Işık ve Aypay, 2004: 351). Bu nedenle eğitimde stratejik planlama yapılırken uygulayıcıların planlama sürecine katılması gerekir. Uygulayıcıların karara katılmadığı bir planlama modeli zaten stratejik olmayacaktır. Çünkü stratejik planlamada uyum, anlaşma ve diyalog söz konusudur. Stratejik olmayan bir planlamanın ise başarılı olacağı tartışılır. (Işık ve Aypay, 2004: 361).

Okullarda çocuklara daha iyi bakmak, standartlarını yükseltmek veya onlar için daha çok para harcamak yeterli değildir. Bu durum ancak çeşitli nedenlerden ötürü başarısızlığa uğramış eğitime ani iyileştirmeler ile çözümler bulmaktır. Oysa eğitimde bu tür çözümler uzun vadede başarıya ulaşmamaktadır. Bunun için geniş katılımlı bir uzlaşma ile stratejik düşünerek ve stratejik planlama yaparak çözüm yolları kararlaştırılmalıdır (Ensari, 2003: 153–154). İmkânlar ölçüsünde, uygulayıcıların planlama sürecine katılmaları, uygulayıcıya hem bir sorumluluk verecek hem de iş doyumunu sağlayacaktır. Ancak planlama sürecine katılımın sağlanmasında en önemli husus, uygulayıcılar üstünde bir baskının kurulmamasıdır (Ereş, 2004: 26).

Stratejik planlama çalışmaları birbirinden doğrudan etkilenen aşamalardan oluşmaktadır. Planlamanın başarıya ulaşabilmesi için bu aşamaların her birinin dikkatli bir şekilde uygulanması gerekmektedir. Bu aşamalar aşağıdaki gibidir (Küçüksüleymanoğlu, 2007):

- Örgütsel ilke ve değerlerin belirlenmesi
- Vizyon ve misyon ifadelerinin tanımlanması
- İç ve dış çevre analizlerinin yapılması
- Başarı etmenlerinin saptanması
- Amaçların belirlenmesi
- Eylem planlarının yapılması
- Kaynak dağılımlarının yapılması
- Performans ölçütlerinin belirlenmesi ve değerlendirmelerin yapılması

Vizyon, kısaca, gelecekteki varoluş şekline ilişkin bugünkü bilincimizde bulunan şemalardır (Dökmen, 2009: 130). Kuruluşlar açısından ise vizyon, bir kuruluşun ideal geleceğini sembolize etmektedir. Kuruluşun uzun vadede neleri

yapmak istediğinin güçlü bir anlatımı, geleceğe dönük olarak elde etmek istediği konumdur (DPT, 2006: 29; Marmara Üniversitesi [M.Ü.], 2007: 15). Vizyon bir kuruluşun farklı birimleri arasında birleştirici bir unsurdur. Bundan dolayı, birçok işlevi yerine getiren kuruluşlarda daha da önemlidir (DPT, 2006: 29). Vizyon, liderin örgütün hedeflerine ulaşabilmesi için gerekli enerji ve kaynakları harekete geçirmesidir. Vizyonun iyi bir şekilde anlatılması çalışanlarda ortak amaç duygusu geliştirecek, bu da örgüte olan bağlılığı artıracaktır (Kurt, 2004: 38).

Mears (1995: 127) bir vizyon ifadesinin; açık, heyecan verici, iddialı, ideal durumu tanımlayan, cazip ve işin geleceğine yön veren özelliklere sahip olması gerektiğini söylemektedir. Holmes'e göre, okul yönetimi için vizyon, gelecekte yaratılmak istenen okul için zihinsel bir yansımadır. Bu vizyon aileler, öğrenciler ve çalışanlar için referans noktası oluşturarak engellerle daha kolay başa çıkılmasını sağlayacaktır (akt. Kurt, 2004: 39).

Misyon ise vizyona göre daha somut ve ölçülebilir özelliklere sahiptir (Işık ve Aypay, 2004: 353). Örgütün belirlenen vizyona varabilmesi için yapılması gereken işleri tanımlar. Öyle ki, misyonsuz bir vizyon adeta boş bir hayalden ibarettir (Mears, 1995: 128). Misyon bir kuruluşun varlık sebebidir. Kuruluşun ne yaptığını, nasıl yaptığını ve kimin için yaptığını açıkça ifade eder. Misyon bildirimini stratejik plan dokümanının diğer kısımlarına da temel oluşturur. Misyon bildirimini, kuruluşun sunduğu tüm hizmet ve faaliyetleri kapsayan şemsiye kavramdır (DPT, 2006: 27). Bu bağlamda misyonsuz bir örgüt düşünülemez. Örgütün misyonu yazılmalı ve yayınlanmalıdır. Misyonun yazılması örgüt için önemli faydalar sağlar (Kurt, 2004: 40):

- Misyon örgütün kalite ile ilgili yazılı rehberidir. Kalite mesajlarının herkesçe anlaşılmasını sağlar.
- Kalite sorunlarıyla ilgili düşünsel bir süreç başlatır.
- Kalite politikasının örgüt içinde kabulünü sağlar.

Paydaşlar, kuruluşun ürün ve hizmetleri ile ilgisi olan, kuruluştan doğrudan veya dolaylı, olumlu ya da olumsuz yönde etkilenen veya kuruluşu etkileyen kişi, grup veya kurumlardır. Paydaşlar, iç ve dış paydaşlar ile müşteriler (yararlanıcılar) şeklinde sınıflandırılabilir (DPT, 2006: 18):

İç Paydaşlar, kuruluştan etkilenen veya kuruluşu etkileyen kuruluş içindeki kişi, grup veya (varsa) ilgili / bağlı kuruluşlardır. Kuruluşun çalışanları, yöneticileri ve kuruluşun bağlı olduğu bakan, iç paydaşlara örnek olarak verilebilir. Dış Paydaşlar ise kuruluştan etkilenen veya kuruluşu etkileyen kuruluş dışındaki kişi, grup veya kurumlardır. Kuruluş faaliyetleriyle ilişkisi olan diğer kamu ve özel sektör kuruluşları, kuruluşa girdi sağlayanlar, sendikalar, ilgili sektör birlikleri dış paydaşlara örnek olarak verilebilir (DPT, 2006: 18).

Müşteriler, kuruluşun ürettiği ürün ve hizmetleri alan, kullanan veya bunlardan yararlanan kişi, grup veya kurumlardır. Müşteriler dış paydaşların alt kümesidir (DPT, 2006: 18).

2.3.2. Tam Katılım

Katılım, çalışanların örgüt ve yönetimle bütünleşmelerini, örgütsel ve yönetsel kararlarda söz sahibi olmalarını ve sorumluluk üstlenmelerini ifade etmektedir. Katılım aynı zamanda paylaşmadır (Türkmen, 2006: 44). Toplam Kalite Yönetimi'nde herkesin etkin katılımı önemlidir. Bu durumda kurumun hedef ve politikaları tüm çalışanlara benimsetilmiş, kalite geliştirme çalışmaları üst makamdan tabana kadar yayılmış olur (Gülsoy, 2007: 37). Böylece çalışanlar üzerindeki kontrol gereksinimini de zamanla ortadan kalkar. Çünkü karar alma ve uygulama aşamalarına daha fazla katılım gösteren çalışanlar sürekli kalite iyileştirme faaliyetlerinde bulunurlar. Çalışanların bu aktif katılımları kurumda bir kültür değişimini de beraberinde getirir (Balcı, 2000: 209).

Demokratik yaşamın temelinde bireyin çalışma ve yaşam özgürlüğü ile sorumlulukları arasındaki dengenin kurulması esastır. Bu nedenle çağdaş yöneticiler tepeden gelen emirler sistemi yerine alt, üst ve yandakilerin orta yerde birleşebilecekleri ortak değerler, uzlaşma, işbirliği, etkileme-etkilenme ve verimlilik ilkelerine dayalı bir inanç ve güven ortamı içinde birlikte çalışma ortamı yaratırlar. Böyle örgütlerde bir kişinin kararından çok grup kararının ve insan zekâsına güvenin hakim olduğu bir örgüt iklimi ve kültürü gelişmektedir (Demirtaş, 1992: 72).

İklim, örgütte bireyler arası ilişkileri, bu ilişkilerde gözlenen davranış ve duyguları ifade etmektedir. İklim, örgütün nesnel ortam, uygulama ve koşullarına ilişkin olarak çalışanların öznel yargılarını belirtir. Bu algılar, genelde kültürün davranışsal, sembolik, uygulama boyutlarıyla ilgili olabilir. Örneğin, örgütte gücün dağılımı, ücret ve terfi uygulamaları, işin yapısı, fiziksel koşullar, gruplar ve bireyler arası ilişkiler gibi. Kısacası bu algılayışlar, olması gerekene ilişkin beklentilerle var olan durum arasındaki farkı göstermektedir. Bu bağlamda iyi ya da kötü, olumlu ya da olumsuz iklimden söz edilebilir. Karşlı (2004: 33) ise örgüt iklimlerini soğuk-ılık-sıcak; demokratik-otokratik; yumuşak-sert olmak üzere üç farklı sınıflamaya tabi tutmaktadır. Bir örgütte TKY'nin uygulanabilmesi için olumlu bir örgüt iklimine ihtiyaç vardır. Rasyonellik, bürokrasi ve formalizasyon ilkelerine sıkı sıkıya bağlı örgütlerde olumlu bir iklim olmayacağı gibi TKY'nin uygulanması da mümkün değildir (Türkmen, 2006: 43–44).

Kültür ise iklim kavramına temel olacak biçimde daha geniş kapsamlı bir anlama sahiptir. Buna göre örgüt kültürünü, “paylaşılan değerler bütünü”, “paylaşılan anlamlar bütünü”, “örgüt üyelerince paylaşılan algılar, anlamlar, değerler ve inançlar”, “işgörenlerce meydana getirilerek gelecek kuşaklara aktarılan, örgüte, örgütün amaçlarına, işlevlerine ilişkin değer ve düzgülerden oluşan örüntü” ve “paylaşılan değer, inanç, norm, semboller sistemi” olarak tanımlayabilmek mümkündür (Başaran, Louis, Moore, Peters & Waterman ve Simirach'dan akt. Karşlı, 2004: 34–35).

Kurumda bir kalite kültürünün yaratılması başta kurum yönetimi olmak üzere çalışanların kalite konusunda eğitilmeleri ile sağlanmalıdır. Diğer bir ifade ile kurum dinamiklerini harekete geçirecek, çalışanları ön plana çıkaracak bir kültür değişimi zorunludur. Ancak bunun uzun bir süreci kapsayacağı açıktır. Bu yüzden TKY'nin kendisini kurum kültürünü değiştiren bir etmen olarak kullanmak daha akılcı bir çözümdür (Ensari, 2003: 75).

Deal ve Peterson'a göre, örgüt kültürü kavramının yönetim alanında örgüte yönelik bakış açısında yarattığı değişimler, eğitim yönetimi alanında da etkisini göstermektedir. Kültürel açıdan bakıldığında okullar, kültürel oluşumlar olarak ele alınmakta ve okul kültürü, okul toplumunu oluşturan bireylerin (öğretmen, öğrenci,

yönetici, diğer personel ve veli) nasıl davrandıkları, nasıl giyindikleri, ne hakkında konuştukları veya ne hakkında konuşmaktan çekindikleri, çalışanların meslektaşlarına yardıma istekli olmaları ya da olmamaları ve öğretmenlerin yaptıkları iş ve öğrencileri hakkındaki duyguları gibi okuldaki her şeyi etkileyen ve zaman içerisinde oluşan yazılı olmayan kurallar, gelenekler, normlar ve beklentiler örüntüsü olarak tanımlanmaktadır (akt. Gizir, 2008: 186).

TKY’de tam katılımın amacı, üstün düşünerek, astın bu düşüncelere katkıda bulunarak uygulaması değil, kurumda her birey için hem düşünmenin hem de uygulamanın birleştirilmesidir. Katılım yalnız kalitede sürekli gelişim için değil, eğitsel katkı ve motivasyon artırması bakımından da önemlidir. Bu bağlamda TKY yalnızca kalite uzmanlarının değil herkesin sorumluluğudur. TKY’de takım çalışması, sorumlulukların paylaşımı, çalışanların tam katılımı ve sürekli iyileştirme bireyin kalitesinde odaklanmaktadır. En mühim amaç insana saygı duyan bir çalışma ortamı oluşturmaktır (Gülsoy, 2007: 38).

Bununla birlikte, yöneticiler çalışanları karar alma sürecine katarken, karar konusunun uygunluğunu, astların konuyla ilgili yeterliklerini, katılımdan beklenen yararları ve kararların sorumluluğunun kime veya kimlere ait olması gerektiği gibi hususları dikkate almalıdır (Yaşar, 2003: 21).

İnsan hakları açısından yaklaşıldığında, her bireyin eğitim hizmetini sağlayan kurumlar üzerinde bir etkileme ve kurumsal süreçlere katılma hakkına sahip olması gerekir. Eğitim yönetimi yönünden âdem-i merkeziyetçilik, eğitimle ilgili karar süreçlerine makro ve mikro düzeylerde katılımı gerekli kılar. Karar süreçlerine katılım, demokrasinin gelişmesi açısından da son derece önemlidir. Günümüz eğitiminde âdem-i merkeziyetçilik, demokratik yönetim için yeterli görülmemektedir. Bununla birlikte eğitimde paydaşların katılımına fırsat veren bir eğitim ortamının oluşturulması gerekli diğer şartlardan biridir. Demokratik bir eğitim sistemi, öğrenci, öğretmen ve ailelere karar süreçlerine katılım ve bu süreçleri etkileme fırsatı sağlar. Katılım, birçok konuda insan haklarının gelişmesinde temel konudur. Aynı zamanda yerel toplum, okul, sınıf, boyutlarında farklı paydaş gruplarının, eğitimde politika geliştirme, eğitimi planlama, yönetim, finans konularında katılımı söz konusudur. Bu paydaşlar, eğitimle ilgili yöneticiler, sivil

toplum örgütleri, öğretmenler, aileler, öğrenciler ve eğitimle ilgili diğer görevlilerden oluşur. (Şişman, 2006: 295). Çalışanlar örgüt içinde yeteneklerini kullandıkları oranda üretken olur ve iş doyumunu sağlarlar. TKY açısından iş doyumunu önemli bir kavramdır. Bunun içindir ki, çalışanların yeteneklerini kullanabilmeleri için geniş imkân sunulur (Özden, 2008: 137).

TKY’de katılımlı yönetim “kalite kontrol çemberleri” yöntemi ile uygulanır. Bu çemberler, aynı yerde çalışan, kalite yönetimi faaliyetlerini gönüllü olarak yerine getirmeyi üstlenen kişilerden oluşmuş çalışma gruplarıdır. İşbirliği ve aidiyet duygularını geliştirmesi, çalışanların etkin katılımını sağlaması, demokratik bir ortam yaratılması, işyerinde çeşitlilik ve zenginlik oluşması bakımından kalite kontrol çemberleri önemli faydalar sağlamaktadır (Özden, 2008: 138). Aslında batılı bilim adamlarınca üretilmiş temel motivasyon ve yönetim ile ilgili bilgilere dayanan kalite kontrol çemberlerinin, çalışanlar arasında işbirliğini arttırmada, ürün/hizmet kalitesinde ve etkinliğinde gelişimi sağlamada, örgüte sağladığı olumlu iklim sayesinde çalışanlar arası devamsızlığı azaltmada ve sorunların kendiliğinden yok olmasında önemli faydaları vardır. Çalışanların pasif kalmış yetenekleri ortaya çıkarılarak, işletmenin gelişim ve ilerlemesine katkı sağlanır. Mutlu ve canlı bir ortamda çalışan işgörenlerin potansiyellerinin gelişmesinin önü açılır (Halis, 2000: 32).

2.3.3. Takım Çalışması

Takım, belirli bir amacı gerçekleştirmekle sorumlu, birbirlerine karşılıklı olarak bağımlı bireylerden oluşturulan biçimsel bir gruptur. Takım üyeleri birbirini tamamlayan becerilere sahiptir. Ortak amaçlar, performans hedefleri ve yaklaşım doğrultusunda birbirlerinin faaliyetlerinden sorumludurlar (Ataman, 2002: 87). Takımda “biz” duygusu hakimdir (Demirtaş, 2005: 41).

Woodcock, etkili takımların özelliklerini şöyle sıralamaktadır (akt. Murgatroyd & Morgan, 1994: 143):

- Ortak bir amaç ve vizyona sahip olma
- İletişime açık olma
- Karşılıklı güven ve bağlılık duyma

- Yaratıcı çatışma ortamı oluşturma
- Kendine özgü çalışma metotlarına sahip olma
- Liderlik
- Düzenli olarak kendini değerlendirme
- Bireysel gelişimlere izin verme ve destekleme
- Diğer takımlarla bağlantılı olma

Takım çalışması Toplam Kalite Yönetiminin en önemli öğelerinden biridir. Takım çalışması ürün ve hizmet veren bireylerin iç dinamiklerinin ortaya çıkarılması ve sağlıklı bir iletişimin gereğidir. Toplam kalite yönetiminde verimli ve etkili üretim yapmak ya da hizmet sunmak takım çalışmasına bağlıdır (Ocaklı, 2006: 30).

Rashford ve Coghlan, takımlar oluşturulurken şu aşamalar üzerinde yoğunlaştığını söylemektedir: Amaçları ve öncelikleri oluşturma; işin analizi ve yerinin belirlenmesi; takım süreçlerinin incelenmesi ile birey-birey ve birey-takım arasındaki ilişkilerin gözden geçirilmesi. Takım içerisindeki tüm bu aktivitelerin her biri üzerinde farklı roller ve perspektifler vardır (akt. Karşlı, 2004: 128).

Takım çalışmasına olan gereksinimin çeşitli nedenleri olabilir. Bunlar yapılacak işin niteliği ve gereği olabileceği gibi, örgütteki madde ve insan kaynağından en üst düzeyde yararlanma gereği de olabilir. Ayrıca; değişimi başlatma, değişime karşı direnci kırma, sorunlara çözüm bulma, çalışma ilişkilerini geliştirme, amaçlara dönük sonuçlar elde etme, örgütü yenileştirme, çalışanlar için işi daha anlamlı hale getirme, katılımcı ve paylaşımcı bir örgüt kültürü yaratma, kaliteli hizmet sunma ve yeni stratejiler geliştirme de takımın amaçları arasında sayılabilir. Takım çalışmalarında bireysel çalışmanın aksine ortak aklın işe koşulması nedeniyle daha başarılı sonuçlar elde edilebilmektedir. Takımın kuruluş nedeni ne olursa olsun, önemli olan takım çalışmasına başladıktan sonra yapılacak etkinliklerin iyi planlanması, takım ruhunun ve takım halinde çalışma felsefesinin kurum içinde yerleştirilmesidir (Demirtaş, 1992: 41–42).

Takım çalışması örgütsel öğrenme için de bir gerekliliktir. Örgütsel öğrenmenin oluşabilmesi için örgüt içerisinde takım çalışması kültürünün oluşturulması gerekir. Takım çalışması kültürü sürekli bir öğrenme çevresi

oluşturulması açısından örgüt için oldukça kritik bir adım olacaktır. Örgütsel öğrenme açısından takım, potansiyel olarak bir birey zekâsına göre daha büyük bir zekâyâ sahiptir (Demirtaş, 1992: 42).

Örgütlerde takım halinde öğrenmenin önemli bir yeri vardır. Takım halinde öğrenmeyle ilgili olarak Peter M. Senge şunları söylemektedir (Senge, 1996: 257):

...Takım halinde öğrenme hizalanma ve bir takım üyelerinin gerçekten arzuladığı sonuçları yaratma kapasitesini geliştirme süresidir. Ortak vizyon geliştirme disiplini üzerine kurulur. Aynı zamanda kişisel ustalık üzerine de kurulur, çünkü yetenekli takımlar yetenekli bireylerden kurulur. Organizasyonlarda takım halinde öğrenmenin üç önemli boyutu vardır:

Birincisi, karmaşık sorunlar üzerine içgüdüsel bir düşünme ihtiyacı vardır. Burada takımlar birçok zihnin tek bir zihinden daha zeki olma potansiyelinden nasıl yararlanacaklarını öğrenmelidir. Bunun söylenmesi kolay olmakla birlikte, organizasyonlarda takımın zekâsını tek tek takım mensuplarının zekâsından daha çok değil, daha az kılma eğiliminde olan etkili güçler bulunur. Bu güçlerin çoğu, doğrudan takım mensuplarının kontrolünde bulunur.

İkincisi, yenilikçi, eşgüdümlü eyleme ihtiyaç vardır. Şampiyon spor takımlarıyla büyük caz toplulukları kendiliğinden ama eşgüdümlü şekilde faaliyet göstermenin metaforlarını sağlarlar. Organizasyonlarda temayüz eden takımlar aynı türden ilişkiyi geliştirir, ortada bir operasyonel güven vardır ve takımın her mensubu, takımın diğer üyelerinin bilincinde kalır ve birbirlerinin eylemlerini tamamlayacak şekillerde davranacaklarına güvenilir.

Üçüncüsü, takım mensuplarının öbür takımlar üzerindeki rolüdür. Örneğin, üst düzeylerdeki kişilerden oluşan takımların eylemlerinin çoğu başka takımlar aracılığıyla yürütülür. Böylece öğrenen bir takım öbür öğrenen takımları sürekli olarak geliştirir ve bunu takım halinde öğrenme pratik ve becerilerini daha geniş bir şekilde telkin ederek yapar.

Takımlara dayalı bir örgüt yapısının oluşturulması, personel güçlendirmeyi kolaylaştırıcı bir etki yapacaktır. Böylece, hiyerarşik bir örgüt yapısından takımlara dayalı bir örgüt yapısına geçilecek, örgüt daha yalın hale gelecektir. Geleneksel örgütler ile takımlara dayalı örgütler arasındaki farklılıklar Tablo 2’de görülmektedir (Ocaklı, 2006: 15).

Tablo 2
Geleneksel Örgütlerle Takıma Dayalı Örgütler Arasındaki Farklılıklar

Özellik	Geleneksel Örgüt	Takıma Dayalı Örgüt
Örgütsel yapı	Kademeli bireysel	Basık / Takım
İş tasarımı	Dar / Tek görev	Tüm süreç / Tek görev
Yönetim rolü	Kontrol	Koçluk / Kolaylaştırma
Liderlik	Yukarıdan aşağıya	Takımla paylaşma
Bilgi akışı	Kontrollü / Sınırlanmış	Açık / Paylaşım
Ödüller	Bireysel / Kıdem	Takıma dayalı / Beceriye dayalı
İş süreci	Yönetici planlar, kontrol eder, süreci iyileştirir.	Takımlar planlar, kontrol eder, süreci iyileştirir.

Diğer yandan takım çalışması eğitim örgütleri olan okullar için de yaşamsal bir öneme sahiptir. Okulların, önceden belirlenmiş amaçlarına ulaşması; bu amaçları kendi amaçları olarak benimseyen, bu amaçları gerçekleştirme doğrultusunda diğer çalışanlarla işbirliğini geliştiren, okulun başarısının, ancak tüm çalışanlar üzerlerine düşeni bir takım ruhu ile ve tam olarak yaptıklarında ortaya çıkabileceğini bilen çalışanlarla olasıdır. Okullarımızda yerleştirilmeye çalışılan TKY anlayışı takım ruhunu ve çalışmasını geliştirme gereksiniminden kaynaklanmaktadır (Demirtaş, 1992: 42).

Örgütlerde sorun çözme işlevi bir ya da birkaç üst yöneticiye bırakılmaz ve bırakılmamalıdır. Çağdaş örgüt ve yönetim anlayışı, her birimin kendi sorunlarını çözme yeteneğine sahip olmasını ön görür. Nasıl ki, canlı bir sistemin sorunu olduğunda her organı bunu çözme çabasına giriyorsa, örgüt ve takımlar da aynı işlevi göstermelidir. Tek başlarına pek çok sorunun üstesinden gelemeyen işgörenler, etkili bir yönetim altında ve takım bilinci içerisinde tanımlanamaz bir güce kavuşabilirler.

Eğer takımlara sorun çözme yetkisi verilirse, hem içinde yaşadıkları sorunun neden ve boyutlarını daha iyi sezebilirler, hem de örgütün demokratikleşmesi sağlanmış olur (Ocaklı, 2006: 31).

Sayılan tüm bu özellikler, bir takımın ne denli birbirine yanaşık, tek beden olmuş üyelere oluşturduğunu ve hedefine ilerleyen bir *sinerji* yarattığını da gösterir (Başaran, 2004: 298). Birbirlerinden yararlanan insanlar birbirlerinin sermayelerini bir araya getirerek sinerjik bir yapı oluşturmakta ve bireylerin enerjilerinin çok ötesinde işler başarabilmektedirler (Töremen ve Karakuş, 2008: 3). TKY'nin başarısında da temel olan takımlar arasındaki sinerjik çalışmalardır (Langford & Cleary, 1999: 135).

2.3.4. Etkili İletişim

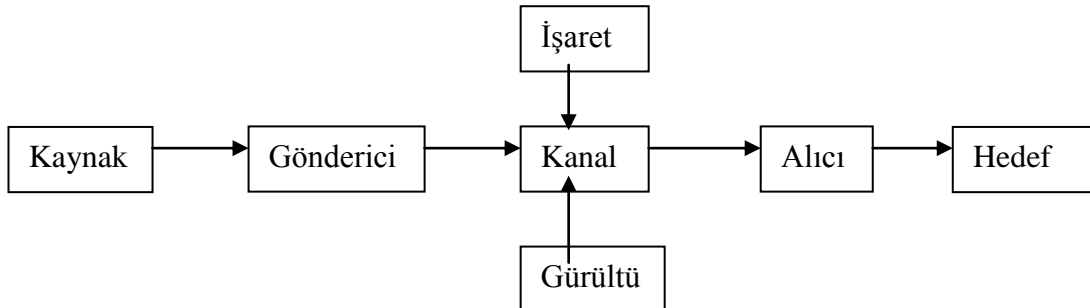
İletişim; emirlerin, enformasyonun, düşüncelerin, açıklamaların ve soruların bireyden bireye ve gruptan gruba aktarılma, iletilme süreci şeklinde tanımlanabilir (Ocaklı, 2006: 12).

Literatürde iletişimin değişik tanımlamalarına da rastlamak mümkündür; “bilgi üretme, aktarma ve anlamlandırma süreci” veya “katılanların bilgi/sembol üreterek birbirlerine ilettikleri ve bu iletileri anlamaya ve yorumlamaya çalıştıkları süreç” gibi daha kapsamlı tanımlamalar bunlardan bazıları arasında sayılabilir (Dökmen, Hinde, Rogers & Kincaid, Roloff, Tubbs & Moss'dan akt. Dökmen, 2005: 19, 321). İletişimde “empati” kavramı da ayrı bir öneme sahiptir. Buna göre iletişimin sağlıklı olabilmesi için kişilerin öncelikle karşısındakini anlamaya daha sonra ise karşısındaki tarafından anlaşılmaya ihtiyacı vardır (Covey, 2005: 271).

Özellikle iş hayatında birbiri ile pozitif insan ilişkileri kuramayan, birbirinin çalışma şekillerini anlamayan insanlar, organizasyonda verim kaybına ve üretkenliğin azalmasına neden olurlar (Saygın, 2005: 14–15).

Shannon ve Weaver tarafından iletişim modelleri arasında en tanınmışlardan biri şu şekilde gösterilmiştir (akt. Dökmen, 2005:322):

Şekil 4
Shannon ve Weaver'ın İletişim Modeli*



Örgütler, en az iki kişinin ortak bir amacı gerçekleştirmek maksadıyla bireysel rollerinin eşgüdümlemesi ile oluşur. Doğal olarak bu eşgüdümün oluşabilmesi ve sürekliliği, örgüt amaçlarının açık biçimde anlaşılabilmesi ve benimsenmesi için iletişim olmazsa olmaz bir şarttır (Yaşar, 2003: 27). Örgütler iletişim olmaksızın varlıklarını sürdüremez (Demir, 2003: 135).

Öyle ki, Bursalıoğlu (2005b: 15), modern örgüt kuramlarının örgütün kendisini bir çeşit “iletişim ağı” şeklinde kabul ettiğini belirtmektedir. Buna göre, planlama, karar verme, örgütlenme, eşgüdümleme ve değerlendirme gibi yönetsel süreçlerin başarısı iletişimin başarısına bağlıdır (Yaşar, 2003: 27).

Kısacası örgütsel iletişim; örgütün işleyişini sağlamak ve hedeflerine ulaştırmak amacıyla, gerek örgütü oluşturan çeşitli bölüm ve ögeler, gerekse örgüt ile çevre arasında girilen devamlı bir bilgi ve düşünce alışverişine veya bölümler arasında gerekli ilişkilerin kurulmasına olanak tanıyan toplumsal bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Demir, 2003: 136).

Örgütlerde herhangi bir işle uğraşan herkes sürekli olarak birbiriyle iletişim içinde olma zorunluluğundadır (Drucker, 1994a: 69). Bunun yanında iletişim, sadece işgörenlerin ait oldukları örgütün amaçlarını ve kendi görevlerini anlamalarını değil, birbirlerini tanımalarını ve benimsemelerini de sağlar.

* Shannon ve Weaver'ın iletişim modeli doğrusal tip olarak adlandırılmaktadır. Buna karşın bazı araştırmacılar iletişim sürecinin döngüselliğini vurgulamak amacıyla başka modeller de önermişlerdir. Model hakkında ayrıntılı bilgi için, bkz: Dökmen, 2005: 321–322.

Unutulmamalı ki, örgütler bir takım olarak çalışırlar. Üyeleri arasında etkili iletişim olmayan bir takımın kazanması mümkün değildir. Örgütlerde tüm yönetim fonksiyonlarının yerine getirilmesi iyi bir iletişim sisteminin varlığına bağlıdır. İyi bir iletişim sistemi olmayan örgütlerde planlamanın yapılması, faaliyetlerin yürütülmesi, gerekli koordinasyonun sağlanması imkânsız hale gelir (Atak, 2005: 61).

Örgütlerde iki iletişim iklimi üzerinde durulmaktadır. Bunlar “savunucu” ve “destekleyici” iklimlerdir. Savunucu iklimlerde değerlendirme, kontrol, strateji, tarafsızlık, üstünlük ve kesinlik gibi özellikler ön plana çıkarken, destekleyici iklimlerde iletişim, empati, eşitlik, betimleme gibi özellikler vardır. Savunucu iklim yapısına sahip örgütlerde işgörenler kendilerini, sürekli bir eleştiri ve yargılanma duygusu içinde, kabul edilme, tanınma ve güven açısından zayıf hissederler. Oysa destekleyici iklimlerde duygularını açma, kendilerini ifade etme ve bir şeyler başarma güduları daha yoğundur (Aydın, 2007: 152–153).

Bugün örgütlerde genel olarak resmi iletişime önem verilmekte ancak resmi olmayan iletişim göz ardı edilmektedir. Oysaki bütün örgütlerde resmi olmayan grupların oluşması ve bunun doğal sonucu olarak da resmi olmayan iletişimin kullanılması doğaldır. Yöneticiler doğal olan bu iletişim sistemini, kendi istemleri ve kontrolleri altında, örgüt yararına kullanmaya çalışmalıdır. Örgüt tabanının heterojen olması nedeniyle üyelerin benzer amaçlar doğrultusunda alt gruplar kurmaları kaçınılmazdır. Lider yöneticilerin görevi, bu tarzda oluşan grupların iletişim kanallarını kullanarak resmi olmayan grubu da kontrol altında tutmaktır. Resmi olmayan iletişim, yöneticilerin kullanabileceği ve resmi iletişim kanalları gibi yarar sağlayabilecek doğal bir iletişim mekanizmasıdır. Bu nedenle yöneticilerin, resmi olmayan iletişim kanallarını kapamak ve engellemek yerine kontrol altında tutarak, örgütsel amaçlar doğrultusunda kullanması ve resmi iletişim kanallarının yanında resmi olmayan iletişim kanallarına da yer vermesi büyük önem taşımaktadır. Böylelikle resmi iletişim kanallarının boşluklarını doldurmak ve daha iyi bir örgütsel iletişim ortamı oluşturmak mümkün olabilmektedir (Atak, 2005: 62).

İletişimin etkili olması için üç yönlü bir süreç olması gerekir. Örgüt içinde yukarıdan aşağıya, aşağıdan yukarıya doğru ve yatay iletişim gerekmektedir. Örgüt içinde her birey, istediği bir başka bireyle iletişim kurma olanağına sahip olmalıdır. Örgüt içerisinde iyi bir iletişim ile sorunlar çözülmekte, personel yönetim kademesi ile bütünleşebilmektedir. Hangi şekilde olursa olsun, iletişim açısından en önemli konu, çalışanların örgüt hakkında katkı sağlayıcı fikirlerinin, örgüt yöneticilerine ulaştırılmasıdır (Ocaklı, 2006: 12).

Modern iletişim model ve kalıplarının kurulup işletilmesi, büyük ölçüde ve merkezci örgütler için söz konusudur. Küçük ve ayrı eğitim kurumlarında yönetici formal olmaktan çok informal durumlardan yararlanacaktır. Bu bakımlardan, grup dinamiği ve davranışı, çevredeki güç yapıları ve baskı grupları gibi konular üzerinde, bilimsel bilgi ve beceriler kazanmalıdır (Bursalıoğlu, 2005b: 119). Okullarda TKY sürecinde gerçekleştirilen eğitimler, kalite ekiplerinin çalışmaları, toplantılar, iyileştirme faaliyetleri, çevre ile işbirliğine yönelik aktiviteler, öğretmen, öğrenci, okul idaresi, veliler ve çevredeki kurumlar arasında iletişimin artmasını sağlayabilir (Erdoğan, 2006: 81).

Okul örgütü, öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci, öğretmen-öğretmen, öğretmen-aile ve çocuk-aile ilişkilerini kapsar. Okuldaki ilişkiler, sadece formal öğrenme ile de sınırlı değildir. Çok yönlü ilişkiler yer almaktadır. Okul yönetiminde insan ilişkileri ağırlık taşımaktadır (Erdoğan, 2006: 80–81). Ülkemiz okullarında yöneticilerinin öğretmenlerle kurdukları iletişim becerilerini istenilen düzeye çıkarmak amacıyla okulda, çeşitli sosyal etkinliklere (informal toplantılar, bir proje üzerinde ortaklaşa çalışma vb.) yer verilmelidir. Türkiye'deki kurumlarda çoğu işgören çatışmaları, işgörenin çalıştığı birim veya bölüm içindeki kıt kaynaklar, iletişim eksikliği veya hatası, yetki ve sorumluluk alanlarındaki belirsizlik ve dengesizlik gibi nedenlerden kaynaklanmaktadır (Çubukçu ve Döndar, 2003: 236).

Geleneksel yönetim anlayışının hüküm sürdüğü okullarımızda öğretmenler yönetimin örgütlenmesi konusunda söz sahibi değillerdir. Terfi, ceza, ödül konularında müdüre bağılıdır. Bu bakımdan müdürle ilişkileri, öğrencinin öğretmenle ilişkisi gibidir. Formal ilişkilerdir, açık, içten iletişim kurulmasını, yukarıda belirtilen etmenler etkiler (Tezcan, 1988: 311).

2.3.5. Güdülenme ve İş Doyumu

Bir organizma olarak her gün çeşitli davranışlarda bulunuruz. Hiçbir davranışın gelişigüzel ve kendiliğinden olduğu söylenemez. Organizmayı davranıma sevk eden bir sebep ya da sebepler vardır. Organizmayı çeşitli davranışlara güdüleri sevk eder (Arı, re ve Yılmaz, 1999: 169).

Güdüleme kavramının dilimizde tam karşılığın bulmak çok zordur. Bu kavram İngilizce ve Fransızca “motive” kelimesinden türetilmiştir. “Motive” teriminin Türkçe karşılığın “güdü”, “saik” veya “harekete geçirici” olarak belirlenebilir (Eren, 1989: 387). Fromm (2004: 47) ise “insanı belli biçimlerde eylemde bulunmaya ve onu belli yönlerde uğraşmaya iten güçleri” güdü olarak tanımlamaktadır.

Güdü; harekete geçirici, hareketi devam ettirici ve olumlu yöne yöneltici, üç temel özelliğe sahip bir güçtür. “Motive” temel kavramından türetilen güdüleme ise, bir veya birden çok insanı, belirli bir yöne doğru devamlı Şekilde harekete geçirmek için yapılan çabaların toplamı Şeklinde açıklanabilir (Eren, 1989: 387). Dilts ve Lumsden ise güdülenmeyi, bir hedefe dönük olarak davranışı harekete geçiren, sürdüren ve yönlendiren bir g olarak tanımlamakta (akt. İflazoğlu ve Tümkaya, 2008) ve güdülerin yukarıda bahsedilen üç temel özelliğini vurgulamaktadır. Koontz & Weihrich’in tanımına (akt. Ocaklı, 2006: 17) göre ise güdülenme, insanın iç dürtülerinin, isteklerinin, arzularının, ihtiyaçlarının ve diğer benzer uyarıcılarının bir Şekilde tatminidir. Nitekim güdülenme kelimesiyle eř anlamlı olarak günlük hayatımızda *arzu*, *istek*, *ihtiras* gibi kavramları kullanırız. Dikkat edilirse tüm bu kelimelerin içinde “ulaşılmak istenen bir gaye, bir hedef” vardır (Tevrüz, 2008: 110).

İnsan davranışlarının temelinde yatan ihtiyaçlar A. Maslow tarafından oldukça bilinen bir hiyerarşiye dönüştürülmüştür. Bir psikolog olan Maslow, insan davranışlarının temelini ihtiyaçlara dayandırmış ve bu ihtiyaçların değişik öncelik ve Őiddette ortaya çıktığını belirtmiştir (Eroğlu, 2000b: 41).

Şekil 5
Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi



Kaynak: Eroğlu, 2000b: 46

Maslow, birbirine yakın ihtiyaçları Şekil 5'te belirtildiği gibi sınıflandırmıştır. Ona göre, kimi ihtiyaçların tatmini diğerlerinden önce gelmektedir. Piramidin tabanındaki ihtiyaçlar doyuma ulaştıkça kişi bir üst basamaktaki ihtiyaçlarını gidermeye yönelmektedir. Gerçekte ise bu ihtiyaçlar arasında kesin bir ayırım ve sınır yoktur. Bütün ihtiyaçlar birbirine bağlı ve karışmış durumdadır (Eroğlu, 2000b: 41, 47).

Toplumsal sistem içinde girdisi ve çıktısı insan ağırlıklı olan ve işgörsü bu insanları yetiştirmek olan eğitim kurumları olan okullar, diğer sistemlere göre farklı bir yapıya sahiptir. Aslında tüm işgörenlerin güdülenmesi birbirinden farklıdır ve bu yüzden soruna çok boyutlu olarak bakılması gerekmektedir. Okullar felsefesi ve amaçları kâra dönük olmayan kurumlardır. Dolayısıyla, öğretmenler de yalnızca ekonomik güdeleyicilerle güdülenmemektedirler. Onların bir davranışı altında birden fazla güdü bulunmaktadır (Balıcı, 1989: 130–131).

Güdüleme sistemi, örgütle üyeleri arasındaki bağları etkilemede önem taşır. Bu nedenle yöneticilerin çalışanların kişiliklerini, görevlerin gerektirdiği çeşitlilikleri, iş çevresinin temel özelliklerini bilmesi gerekmektedir. Aksi takdirde iyi ve hakça yapılamayan değerlendirmeler diğer öğretmenler üzerinde olumsuz sonuçlara neden olabilmektedir (Balcı, 1989: 131).

Benzer şekilde, Glasser (1999: 45, 65) lider pozisyonundaki yöneticilerin ancak çalışanlarının bireysel gereksinimlerini karşılayarak onları güdüleyebileceğini savunmaktadır. Ona göre, dışsal güdü kaynakları önemlidir ancak, bireyi davranışa iten asıl neden bireyin iç dünyasından gelmektedir. Glasser, *denetim kuramı* adını verdiği bu kuramla, hem okul içindeki işgörenlerin hem de öğrencilerin daha kaliteli çalışmalarda bulunacaklarını belirtmektedir. Hanks de bu görüşe katılmakta ve bireylerin gereksinimlerinin anlaşılabilir olduğu ölçüde onların güdülenebildiğini söylemektedir (akt. Karaköse ve Kocabaş, 2006: 4).

İş doyumunu ise bireyin toplam iş çevresinden (iş, yöneticisi, çalışma grubu, iş organizasyonu vb.) elde etmeye çalıştığı yatıştırıcı ve rahatlatıcı bir duygu olarak tanımlanabilir (Eroğlu, 2000b: 251). İşten doyum, işgörenin işini değerlendirmesinin bir sonucu ve bunun sonunda elde ettiği olumlu duygu durumudur. İşgörenin işini değerlendirmesine konu olan etmenler, örgütçe kendinin doyurulan ekonomik, psikolojik ve sosyal gereksinimleridir (Başaran, 1991: 202–203). Birey örgütten elde ettiği değerlerle gereksinim duyduğu değerleri bağdaştırabildiği oranda iş doyumunu sağlamaktadır (Lawyer & Locke'dan akt. Başaran, 2004: 381).

Gerçekte güdülenme ile iş doyumunu arasında karşılıklı bir ilişkiden söz edilebilir. İş doyumunu sağlayan bir kişi için gerekli güdülenme kaynakları temin edilmiş demektir. Aynı şekilde güdülenmiş bir kişi de tüm çaba ve faaliyetleri sonucunda iç huzur ve zevki tadabilir (Eroğlu, 2000b: 252).

2.3.6. Ödüllendirme

Le Boeuf dünyada en önemli yönetim ilkesinin "ödüllendirilen işlerin yapılacağı" ilkesi olduğunu iddia etmektedir. Bunun sebebiyle, örgütleri iyileştirmek için, performans ve ödüller arasında uygun bir bağ kurulmalıdır. Yönetici, örgütün

verimliliğini ve kalitesini iyileştirecek türdeki performans biçimlerini, ödüllendirme yollarını bulup ortaya koymalıdır (akt. Balcı, 1989: 129).

Beklenti-değer kuramcılarında Porter-Lawler'a göre ödüller, işgörenin beklediği ya da amaçladığı sonuçlardır ve onların beklentilerine uygun ise değerli olabilmektedir. Ancak bu koşullara uygun olan ödüller işgöreni daha çok çalışmaya güdüleyebilmekte, aksi halde olumsuz sonuçlara neden olabilmektedirler. Ödüllerden beklenen etkinliğin elde edilebilmesi, bu aracın yerinde, zamanında ve dozunda kullanılması koşuluyla mümkün olabilir (akt. Balcı, 1989: 131). Ödüllendirmenin bir etkileme yöntemi olarak kullanılabilmesi için, etkilenmek istenen bireyin söz konusu değişikliğin kazancını önceden görebilmesi esastır. Kazancın görülebilme olasılığı arttıkça bireyin değişikliği benimseme olasılığı da artmaktadır (Aydın, 2007: 324).

Ödüller genellikle içsel ve dışsal olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. İçsel ödüller övgü, takdir, tanınma vb. olabileceği gibi, dışsal ödüller terfi, para vb. ödüller dışsal ödül kapsamına girmektedir (Yıldırım, 2008: 666).

TKY sürecinde örgütün kültürel yapısına uygun, içsel değerlere hitap eden ödüllerin kullanılması önemlidir (Halis, 2000: 206). İçsel ödüllerin işgörenler tarafından daha çok tercih edildiği, işgörenin güdülenme, iş doyumunu, verimlilik ve performansını dışsal ödüllere göre daha fazla etkilediği birçok araştırmacı tarafından ortaya konulmuştur (Lundy & Cowling, Newstrom & Davis, Szilagyi & Wallace'dan akt. Yıldırım, 2008: 666).

Çünkü dışsal ödüllerin takım çalışmalarını engelleyeceği ve bölünmelere yol açacağı düşünülmektedir (Halis, 2000: 206–207). Bu noktada yöneticilere düşen içsel ve dışsal ödülleri dengeli bir biçimde kullanabilmektir (Newstrom & Davis'den akt. Yıldırım, 2008: 666). Yine bir başka çalışmada, işgörelere örgüt içinde kendilerini en çok güdüleyen şeyin ne olduğu sorulduğunda bunun dış kaynaklı ödüllerden ziyade, yönetici tarafından övülme, iş ortamında tanınma ve fark edilme olduğu cevapları alınmıştır (Doğan, 2003: 28).

Bu örnekler bize göstermektedir ki, TKY uygulayan örgütlerde iç kaynaklı ödüllerin kullanılması örgüt yapısı açısından daha uygun bulunmaktadır (Halis, 2000: 206–207).

Eğitim yönetiminde de işgörenin güdülenmiş olması ve bunun ödülle yapılması büyük önem taşımaktadır. dllendirilerek güdülenmiş, üretken, istekli öğretmenlerin daha verimli çalışabildiği araştırmalarla kanıtlanmıştır (Balcı, 1989: 130–131). Buna karşın Poyrazoğlu, Türk Eğitim Sistemi içinde ödül yerine cezaya ağırlık verildiğini, bunun da davranış bilimleri açısından ‘‘insan kötüdür’’ varsayımına dayandığını belirtmektedir. Ceza ağırlıklı yönetimlerin başlıca özellikleri ise geleneksellik, otoriterlik ve kapalılık olarak sıralanmaktadır (akt. Balcı, 1989: 130).

MEB Mevzuatına göre ödüller dört başlık altında sıralanmaktadır (Yıldırım, 2008: 670, 672):

- Aylıkla dllendirme
- Sicil notuna göre verilen kademe ilerlemesi
- Takdir belgesi
- Teşekkür belgesi

Yukarıda sayılanların dışında mevzuatta geçen fakat uygulanmayan ödüller de vardır. 4357 sayılı kanunda geçen ‘‘stn başarılı sayılmak, başöğretmen adayı unvanının verilmesi, yeni bir tesise adının verilmesi’’ bunlar arasından bazılarıdır (Yıldırım, 2008: 673).

2.3.7. Liderlik

zerinde çokça araştırmalar yapılmış olan ‘‘liderlik’’ hakkında alanyazında önemli tanımlara rastlamak mümkündür. Bu tanımlardan bazıları aşağıda verilmiştir (akt. elik, 2000: 1):

- Liderlik, güçlü bir etkidir (Argyris).
- Liderlik, etkili kişisel özelliklere bağlı bir güçtür (Etzioni).
- Liderlik, grup etkinliklerini grup hedeflerine ulaşma doğrultusunda etkileme sürecidir (Bass).
- Liderlik, görüşleri, eylemleri ve eğilimleri, etkileme, yönlendirme ve yönetmedir (Bennis & Nanus).

Bir başka ifadeyle liderlik, toplumsal bir sistem içinde bulunan bir bireyin, aynı sistem içinde bulunan bir başka bireyi kendi gönüllü işbirliği ile etkilemesi olarak tanımlanabilir. Thompson ise liderliği “çevresindekileri, ellerinden gelenin en iyisini yapmaları için motive edebilen kişidir.” şeklinde açıklamaktadır (akt. Kurt, 2004: 40).

W. Edwards Deming, liderlik konusu ile ilgili görüşlerini şöyle beyan etmiştir (akt. Haas & Tamarkin, 2000: 221);

İyi yönetilen bir sistemin en iyi örneği bir orkestradır. Orkestra üyeleri birer primadonna gibi yüksek sesli müzik yapıp dinleyicinin dikkatini çekmek için sahneye çıkmazlar. Onlar birbirlerini desteklemek için oradadır. Aslında bazen orkestranın bir kısmının hiçbir şey yapmadan sadece notaları sayıp olan biteni izlediğini görürsünüz. Hiçbir şey yapmadan sadece orada otururlar. Birbirlerini desteklemek için oradadırlar. İşte iş dünyası da böyle olmalıdır... Sistem yönetilmek zorundadır. Kendini yönetemez... Çok sayıda şirketin farklı kısımları için farklı iş planları vardır. Bu yönetim değil, deliliktir...

Deming’e göre, lider, orkestraya benzettiği bütünleşmiş sistem içerisinde takım üyelerinin kendilerini yönetmesine izin veren, insanları işlerini daha iyi yapmayı sağlayacak şekilde yönlendiren kişidir (akt. Haas & Tamarkin, 2000: 224).

Liderliği bir etkileme gücü olarak gören tüm bu ifadelerde “liderlik” ile “lider” kavramlarının birbirine çokça karıştığı görülmektedir. Oysaki lider, bir bireyi simgelerken, liderlik ise bir davranış biçimi olarak görülmektedir (Çelik, 2000: 2).

Lider, takımın bir üyesidir. Ancak liderin asıl özelliği, takım üyelerinin kendine yaptıkları olumları etkilerin daha fazlasını onlara yapabilme özelliği göstermesidir. Etkili liderler sadece karar vermekle yetinmezler. Onlar örgüte çok geniş bir açıdan bakarlar ve işgörenler üzerinde büyük bir etki sahibidirler. Günlük sorunlardan ziyade, stratejik düşünmeyi dener, kritik kararlar verirler. Ortak bir vizyon etrafında grubu birleştirmeye, bütünleştirmeye çalışırlar (Başar, 2000: 39; Çelik, 2000: 2). Bunun için liderler ortak vizyonu paylaşma ve ona karşı bir tutku oluşturma isteğini taşırlar (Langford & Cleary, 1999: 179).

TKY’de üst yönetimin liderliğine büyük önem verilmektedir. Ortak bir vizyon etrafında işgörenleri bütünleştirmek, yönlendirmek, değişen müşteri ihtiyaçlarına göre sürekli gelişimi sağlama gibi özellikleri ilke edinen TKY, bunu büyük oranda yöneticilerin liderliğine bağlamaktadır (Ensari, 2010: 138).

Liderler vizyonu belirledikten sonra bunu etkili bir şekilde paydaşlara aktarmalı ve sahiplenilmesini sağlamalıdır. Paydaşlar ancak kurumun vizyonunun kendi bireysel vizyonlarına uygun olduğunu ve bunun onların gelişimlerine katkı sağladığını gördüklerinde kaliteli çalışmalar gösterirler. Bu nedenle lider, paydaşların beklentilerini doğru anlamalı ve vizyonun bu beklentileri nasıl karşılayacağını doğru anlatmalıdır (Ensari, 2010: 139).

Peter Drucker ve Warren Bennis “liderler” ile “yöneticiler” arasındaki temel farklılığı şöyle açıklar; Yöneticiler işleri doğru yapanlardır. Liderler ise doğru olan işi yaparlar (akt. Covey, 2005: 114). Lunenburg & Ornstein benzer şekilde lider ile yönetici arasındaki farklara değinmiştir. Onlara göre yöneticiler politikaları sürdürmeye çalışır, liderler ise politikalar üretir. Yöneticiler ağaçları düşünürken, liderler geniş bir bakış açısına sahiptir. Onlar ormanla ilgilenirler (akt. Çelik, 2000: 2). Yöneticiler ağaçları ortadan kaldırmaya meraklıdır. Onlar için ormanda ilerlemek önemlidir. Liderler ise en yüksek ağaca tırmanarak çoğu zaman “yanlış ormandayız!” diye bağırarak kişidir. Liderler için herhangi bir yönde ilerlemeden ziyade ortak bir vizyon ve hedefin olması daha önemlidir (Covey, 2005: 115).

Liderler, büyük planların yaratıcısı ve başlatıcısı olan kimselerdir. Bu plânları uygulayanlar ise yöneticilerdir. Gerçekte tarih boyunca birkaç lider iyi yönetici, birkaç yönetici ise lider olabilmiştir. Bu ikisini birleştirebilenler ise ender kişilerdir (Bursalıoğlu, 2005b: 204). Liderler ile yöneticiler arasındaki belirgin farklılıklar Tablo 3’te verilmiştir (Çelik, 2000: 2–3):

Tablo 3
Liderler ile Yöneticiler Arasındaki Farklılıklar

Lider	Yönetici
Değişmeyle ilgilenir.	Yapıyı korumakla ilgilenir.
Yönlendiricidir.	Yöneticidir.
Konuşma metnini kendisi yazar.	Yazılan konuşma metnini okur.
Moral otoriteye dayanır.	Bürokratik otoriteye dayanır.
İzleyenlere mücadele ruhu aşılar.	Mutlu topluluğu korur.
Vizyon sahibidir.	Liste ve bütçe sahibidir.
Paylaşılmış amaca dayalı gücü vardır.	Ödül ve cezaya dayalı gücü vardır.
Güdüler.	Denetler.
İlham verir.	Düzenler.
Aydınlatır.	Eşgüdümler.

Büyük değişimlerin yaşandığı, yeni değerlerin yükseldiği ve bu durumda ne yapılması gerektiği konusunda kaosların yaşandığı zamanlarda gelecekteki olası çözümleri kestiren ve yeni bir yön çizen liderlere ihtiyaç duyulmaktadır. Değişen koşulların tüm taşları yerinden oynattığı ve bir belirsizlik duygusu yarattığı açıktır. Fakat bu belirsizlik beraberinde yeni fırsatları da doğurmaktadır. İşte liderler, bu yeni fırsatları yakalayabilen, belirsizlik ve tehlikelere rağmen yeni açılımlar geliştirebilen kişilerdir (Özden, 2008: 89).

Deming daha önce açıklanan on dört temel ilkesinin son maddesinde yönetimle ilgili yedi aşamalı bir plan ileri sürmektedir. Bu yedi aşama yönetimlerin TKY ile birlikte kazandıkları liderlik rollerini ifade etmesi bakımından önemlidir. Buna göre (Dahlggaard & Kristensen'den akt. Ensari, 2010: 140);

1. Yönetim, TKY'ye başlarken hedefler ve engeller konusunda hemfikir olmalıdır.
2. Yönetim, geleneği yıkma cesaretine sahip olmalıdır.
3. Yönetim, yeni bir kalite organizasyonu yapılandırırken, kalite iyileştirmeleri görevine üst yönetime doğrudan bağlı bir yönetici atmalıdır.

4. Yönetim, eğitim kurumunun her yerinde sürekli iyileştirmeleri gerçekleştirmede destek sağlayacak bir yapıyı derhal oluşturmalıdır.
5. Yönetim, çalışanlara değişimin neden gerekli olduğunu ve değişimin organizasyondaki herkesi içereceğini açıklamalıdır.
6. Yönetim, her aktivitenin ve her işin kendine özgü müşterileri ve tedarikçileri olduğunu açıklamalıdır.
7. Yönetim, eğitim kurumlarındaki tüm çalışanların takım çalışmalarına aktif katılımını sağlamalıdır.

Okulların etkili olarak hedeflerine ulaşabilmesinin koşullarından biri, belki de en önemlisi, okul yöneticisinin lider olmasıdır. Lider olan bir yöneticinin izleyicileri olan öğretmen ve öğrenciler üzerindeki etkisi pozitif yönde olabilecektir. Ancak yöneticinin benimsediği liderlik tarzı bu bağlamda oldukça önemlidir. Çünkü yönetici benimsediği liderlik tarzı davranışları ile izleyicileri için model olacak olan kişidir (Taş, Çelik ve Tomul, 2007: 86).

Eğitim liderleri, toplam kalite ilke ve uygulamalarının okul kültürünün bir parçası olması için çaba harcamalıdır. Bunu da ancak, tüm okul elemanlarının işbirliği sonucunda gerçekleştirebilir ve gözle görülür sonuçlar elde edebilirler. Okul yöneticileri, öğrencilerin, öğrenci-öğretmen işbirliğinin sürekli geliştirilmesi sonucunda potansiyellerinin tümünü değerlendirebilmeleri için uygun ortamı yaratmak zorundadırlar (Köksal'dan akt. Özdemir, 2005: 11).

2.3.8. Müşteri Odaklılık

Toplam Kalite Yönetiminin, yönetim alanına getirdiği en önemli yeniliklerden olan müşteri odaklılık, yani kalitenin müşteriye göre tanımlanması, eğitim örgütleri açısından da yaşamsal önem taşımaktadır. Bu anlayış okullar için köklü bir yeniden yapılanmanın en önemli etkenidir (Gülsoy, 2007: 33).

Müşteri kavramı daha çok endüstri ve hizmet sektöründe kullanılan bir terim olmakla birlikte, eğitim örgüt çalışanlarının ve diğer ilgililerin müşteri olarak tanımlandığı görülmektedir. Buna karşılık, bu kavramın yerine, eğitim alıcısı, eğitim üreticisi, eğitim sağlayıcı gibi müşterinin konumuna göre farklı kavramlar da önerilmektedir. Eğitim örgütlerinde “müşteri” denildiği zaman öncelikle öğrenciler

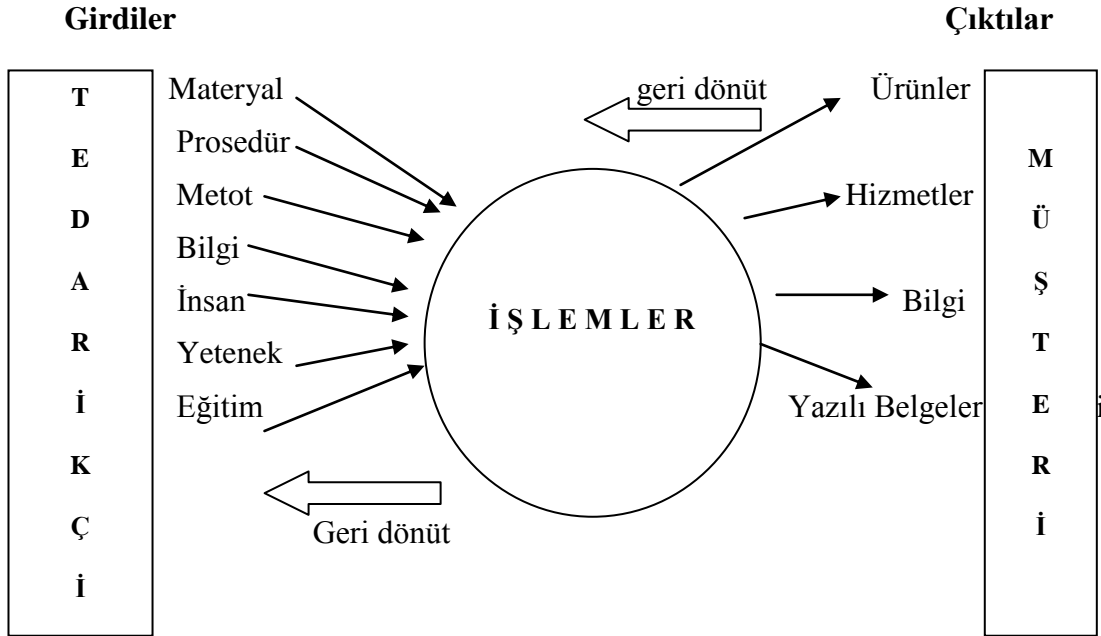
akla gelmektedir. Ancak Toplam Kalite Yönetimi anlayışına göre müşteri, sadece üretilen ve satılan malı/hizmeti kullanan veya tüketen işyeri dışındaki kişi ve kuruluşlar değildir. İşyeri içinde birbiriyle bağlantılı iş yapan kişiler, çalışanlar, yöneticiler ve bölümler yeri geldikçe birbirinin müşterisi olabilmektedir (Gülsoy, 2007: 33–34).

Bu noktada iç müşteri ve dış müşteri kavramlarının açıklanması yerinde olacaktır; Bir kurum açısından, kurumun ürettiği ürün ve/veya hizmeti satın alanlar **dış müşteri**, bu kurumun içerisinde ürün ve/veya hizmet üreten çalışanlar (işgörenler) ise **iç müşteri** olarak kısaca tanımlanabilir (Koçal, 1998: 10). TKY sürecine girdi sağlayan tüm ögeler de **tedarikçi** olarak adlandırılmaktadır.

TKY felsefesinin temelinde koşulsuz müşteri memnuniyetini sağlama ve hatta onun ötesine geçebilme felsefesi (Baykara, 1999: 48) yer alır. TKY’de herkes müşteridir, herkes kaliteden sorumludur (Shaw’dan akt. Erdinç, 2006: 77). Okullarımızdaki müşteriler ise; okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler, veliler, burs veren kurumlar, gelecekteki olası işverenler, hükümet ve toplum’dur. Memnuniyet düzeyi yüksek müşteriler, bir kuruluşun kaliteye yönelik çalıştığına kanıtıdır. İç müşterinin memnuniyeti, dış müşterilerin daha iyi bir ürün ve/veya hizmetle karşılaşmasına yardımcı olacak ve dış müşteri memnuniyetini olumlu yönde etkileyecektir (Erdinç, 2006: 77).

Bir kaynakta müşteriler ile tedarikçiler arasındaki ilişki Şekil 6’daki gibi şematize edilmiştir (Oakland, 2000: 468);

Şekil 6
Müşteri ve Tedarikçi İlişkisi



Memnuniyetin oluşma süreci beklentiler ile algılanan performans arasındaki bir karşılaştırmayı içerir. Beklentiler önceki deneyimden etkilenir. Önceki deneyimden elde edilen memnuniyet düzeyi yükseldikçe, gelecekteki performansa ilişkin beklentilerin daha da yüksek olacağına inanılmaktadır (Erdoğan, 2006: 77).

Müşteri odaklı bir yaklaşım olan TKY'de, iç müşteri bir önceki sürecin çıktısını kendi sürecinde kullanmaktadır. Dolayısıyla her sürecin çalışanı kendinden sonraki süreçte çalışanları memnun kılmayı amaçlar. Dış müşterinin ilgi, istek, beklenti ve şikâyetlerini dinlemek, onunla aynı dili konuşarak onu anlamaya çalışmak, görüşler doğrultusunda onu memnun edecek önlemleri alarak sıfır hataya ulaşmak kurumları kaliteye götüren yolu açacaktır. Ancak dış müşteriyle gerçekleştirilen bu diyalog aynı şekilde iç müşteri ile de gerçekleştirilmelidir. Bu durum, örgütü iç ve dış çevresiyle sürekli etkileşim halinde, açık bir sistem olarak gören modern örgüt anlayışının bir sonucudur (Ensari, 2010: 127).

Günümüz rekabet koşullarında her türlü işletme, “yaptığını satan” yerine “satılabileni yapan” hale gelmiştir. Bu durum sonucunda işletmelerin müşterinin hem açık hem de gizli beklentilerine cevap verebilecek nitelikte ve “kaliteyi müşteri belirler” anlayışı çerçevesinde ürün/hizmet üretmesi kaçınılmaz olmuştur (Baykara, 1999: 48).

Bu noktada, müşterinin mevcut ve gelecekteki beklentilerinin karşılanıp karşılanmadığının sürekli olarak ölçülmesi büyük önem taşımaktadır. Sürekli iyileştirmeler yapılarak, müşteri beklentilerinin en üst düzeyde karşılanması sağlanmalıdır. Müşteri şikâyetleri kayda alınarak tekrarlanması engellenmeli ve müşteri memnuniyeti için sürekli bir arayış içinde olunmalıdır (Erdinç, 2006: 96). Akdemir tarafından dile getirildiği üzere; müşteri odaklı olunmasının temelinde hem müşteri memnuniyetinin sağlanması hem de müşterinin yaratıcılığında yararlanmak söz konusudur. Böylece bir yandan müşteriye uygun ürünler yaratılırken, diğer yandan da müşterinin gelecekteki istek ve beklentilerine yönelik yeni ürünlerin üretilmesi sağlanmış olur (akt. Baykara, 1999: 48).

Eğitim müşterilerini anlayabilmek için onların şu özelliklerine ilişkin bilgiler gereklidir. Değerler; genel anlamda eğitim sürecine ve okula verilen önem ve bakışı simgeler. Tutumlar; değerlerin ortaya konulması, okula verilen karşılıklar. Eğitim düzeyi; okulun iletişim kurduğu herkesin anlayabileceği bir dil kullanılmalıdır, bu nedenle eğitim düzeyleri bilinmelidir. Beklentiler; müşterilerin beklentileri, ancak iyi bilinerek karşılanabilir. Seçenekler; müşterilerin tercihini önceden belirleyebilmek için seçenekler paketinin sunulması (öğrenci formları, bir okul örgütünün programlanması, cinsel eğitim, dini eğitim vb.) içermelidir (Ensari'den akt. Gülsoy, 2007: 35).

Sallis'e göre bir eğitim kurumu için öncelikli olan, öğrencilerinin görüş ve gereksinmelerine odaklanmasıdır. Bu eğitim kurumlarının diğer müşterilerinin görüşlerinin göz ardı edilmesi anlamını taşımaz. Ancak, eğitim kurumlarının var oluşlarının ün ve önem kazanmalarının temel nedeni öğrencileridir (akt. Gülsoy, 2007: 35). Spanbauer tarafından bu konudaki somut çabalar arasında şunlar sayılmaktadır; broşür tasarımı, çizelgeler hazırlama, sunum hazırlama vb. konularda öğrenci gruplarından faydalanılması... Bu tür yaklaşımlarla öğrencilerin ve

öğretmenlerin eğitimden memnun kalması sağlanır. Eğitimde kaliteye ilişkin korkular yerini kaliteli çalışmalara bırakır. Öğrenci ve öğretmenlerin moralleri yükselir ve bu durum okulun dış müşterilerini de etkiler. Böylece eğitim ve okul sistemi içinde kendisinin yer aldığını, kendisine değer verildiğini gören dış müşteriler sisteme daha çok katkıda bulunur. Neticede tüm okul, çevre ve toplum bundan yarar sağlar (akt. MEB, 2000).

Kısacası, eğitimde TKY'nin başarısı için, öğrenci merkezli olarak, okul içindeki ve dışındaki tüm müşterilerin istek ve eğilimleri göz önüne alınmalıdır. Bu, eğitimin hedeflerinden, hedefe ulaşma yöntemlerine ve okulların örgütsel yapısına kadar her boyutta müşteri görüşlerinin esas alınması anlamına gelir. Böylece tamamen öğrencinin, öğretmenin, ailelerin ve tüm toplumun katılımı olmaksızın yapılandırılan eğitim sistemlerinden kurtulmak olasıdır (Gülsoy, 2007: 36).

2.3.9. Sürekli Öğrenme

Geleneksel yönetim anlayışındaki hiyerarşik yapıda, bürokratik katmanlar arasında katı kurallar vardır. Bu kurallar yöneten ve yönetilen arasındaki belirgin bir ayrıma neden olmaktadır. TKY anlayışı bu ayrımı tam olarak ortadan kaldırmamakla beraber bir iş yapma ve paylaşma mantığıyla oldukça yumuşamıştır. Yönetilenler ve yönetenler arasındaki bu yakınlaşma, yönetim anlayışını da değiştirmiş ve alt katmanların katılımıyla yönetim kavramı, yerini yönetişim kavramına bırakmıştır (Şişman ve Turan'dan akt. Yıldız, 2006: 17).

Kaldı ki günümüz dünyasında örgüt için düşünen tek bir kişinin olması, bu kişinin tepeden her şeye karar vermesi ve diğer tüm çalışanların onu izlemesi düşüncesi değerini yitirmektedir (Bozkurt, 2003: 43). TKY “Bir işi en iyi o işi yapan bilir” felsefesiyle hareket eder. Doğal olarak, çalışanı edilgen bir varlık olarak görmez, çalışana yetki ve sorumluluklar vererek onu yönetime dahil eder. TKY'deki ürünün sürekli iyileştirilmesi mantığı, çalışanlar için de geçerlidir. Bunun için; çalışanların sürekli eğitimine ve öğrenmelerine önem verilir (Yıldız, 2006: 17). Toplam Kalite uzmanı Ishikawa da, “Kalite eğitimle başlar, eğitimle biter” diyerek bu konunun önemine dikkati çeker (Erbıyık Biçer, 2007: 12).

Dolayısıyla TKY anlayışı ile birlikte, eğitimde öğretmenler ve yönetenler yerine ve zamanına göre birer öğrenci konumunda olmalıdırlar. Çünkü iyi eğitim vermenin ve öğretmenin oluşabilmesi için iyi eğitime ve sürekli öğrenme şarttır. Bu açıdan öğretmenlere hizmet içi kurslar verilmeli, teknolojik gelişmeler yakından takip edilmeli ve bu kişilerin maddi olanakları artırılarak bilimsel yayınları takip etme imkânları artırılmalıdır. TKY, bu ilişki çerçevesinde düşünen, üreten, kendini yenileyen öğretmenlerle birlikte kaliteli eğitime de yaklaşılabilceği inancını taşır (Yıldız, 2006: 17). Nitekim eğitim sisteminin daha etkin ve yararlı hale getirilmesinde okulda sunulan eğitim hizmeti oldukça önemlidir. Bu nedenle okuldaki eğitim kalitesinin artırılması için öncelikle okul yöneticileri ve öğretmenlerinin TKY konusunda bilgilendirilmeleri gerekmektedir (Çetin'den akt. Gülsoy, 2007: 72–73).

Bu konu ile ilgili olarak özellikle son yıllarda “öğrenen örgüt” ve “öğrenen okul” kavramları üzerinde çokça durulmaktadır. Öğrenen örgütler hakkında literatürde çok farklı tanımlara rastlamak mümkündür. Bununla birlikte öğrenen örgütler için; Atak ve Atik (2007: 64), “bilgi yaratma, elde etme, paylaşma ve bu bilgiyi, yeni görüşleri değişimde kullanma”, Peter Senge, “kişilerin gerçekten istedikleri sonuçları yaratma kapasitelerini durmadan genişlettikleri, yeni ve coşkulu düşünme tarzlarının beslediği, insanların nasıl birlikte öğrenileceğini sürekli olarak öğrendikleri organizasyonlar”, Neal Nadler ise “öğrenerek kendini yenileyen ve değişmek için öğrenen organizasyonlar” tanımlarını yapmaktadırlar (akt. Öneren, 2008: 166).

Töremen (2001: V) ise, öğrenen okul kavramı ile ilgili olarak öncelikle “öğrenme” kavramını tartışmaya açmaktadır. Buna göre öğrenme kavramı içinde bulunduğumuz çağda, hepimizin bildiği “bilgi edinme” ile eşdeğer olan anlamını yitirmiştir. Töremen'e göre modern çağda öğrenme, dünyayı ve onunla olan ilişkimizi yeniden kavrama, farklı bakış açılarına sahip olma ve hayatın üretim sürecine katılmayı ifade etmektedir. Buna bağlı olarak “öğrenen okul” kavramı da çağdaş bir anlam kazanmaktadır.

Töremen (2001: VI), öğrenen okullarda çalışan işgörenlerin okula yalnızca kendi bireysel sorumlulukları açısından bakmadığını, aynı zamanda içinde bulunduğu takımın işlevleri açısından da bir rol ve sorumluluk taşıdığını söylemektedir. Öğrenen okullarda ortaya çıkan her türlü durum yeni bir öğrenme için fırsat olarak algılanmaktadır. Öğrenen okulda yöneticiden hizmetliye, öğretmenden öğrenciye kadar herkes aslında “öğrenen” dir. Öğrenen okullar birlikte öğrenme disiplinini oluşturabilmiş okullardır. Bir toplumun tamamında yaygınlaşan “öğrenen organizasyonlar”, zaman içinde toplumun birbirinden ve birlikte öğrenmesini meydana getirmektedir. Bu da tüm toplumun çağımıza uygun, ayakta kalabilen ve rekabetçi stratejiye sahip olmasını sağlayarak, onları birer “öğrenen toplum” haline dönüştürecektir (Töremen, 2001: XVIII).

Nitekim 1994 yılında İngiltere’de Tony Blair, “öğrenen bir topluma kapıları açmak” sloganıyla demokratik bir vizyon ve rekabete dayalı bir eğitim anlayışını ortaya koymuştur (Töremen, 2001: XVII). Bundan yalnızca üç yıl sonra, 1997’de, iş pazarı esaslarına göre yeniden yapılandırılan İngiliz Eğitim Sistemi, ekonominin ihtiyaçları doğrultusunda insana yatırım yapan, bilgiye dayalı toplum içinde “öğrenen toplum” idealini ortaya koyan bir çerçeve ile yeniden şekillendirilmiştir. “Beyaz sayfa” adıyla da anılan bu değişimler; yaşam boyu sürekli öğrenme, yüksek standartlara bağlılık, kalitenin izlenmesi, sürekli gelişimin benimsenmesi sağlanmıştır (Balcı, 2007: 81–82).

Okulun örgütsel öğrenme derecesi onun kaliteye ilişkin bakış açısını yansıtmaktadır. Bir okulda çalışanlar arasında kalite bilinci oluşmamış ise bu okulda öğrenme kültüründen de bahsedilemez. Öğrenen okul, yeni bilgilere ulaşma çabası içinde olan, kendini geliştirmeyi ve öğrenmeyi alışkanlık haline getiren bir kadronun eseridir (Töremen, 2001: 112–113).

2.3.10. Sürekli Gelişim

Toplumun en hayati faaliyet alanlarından birisi hiç kuşkusuz eğitimidir. Bu amaçla, eğitimciler eğitimin kalitesini sürekli yükselterek çağın değişen şartlarına uygun hale getirmelidirler. Eğitim kurumlarının çağdaş gelişmelere ayak

uydurabilmesi, eğitimde kalitenin sürekliliğini sağlama ve kalite yönetiminin nasıl uygulanacağı yöneticilerin ve eğitimcilerin öncelikli konuları arasındadır (Çakıl, 2006: 57).

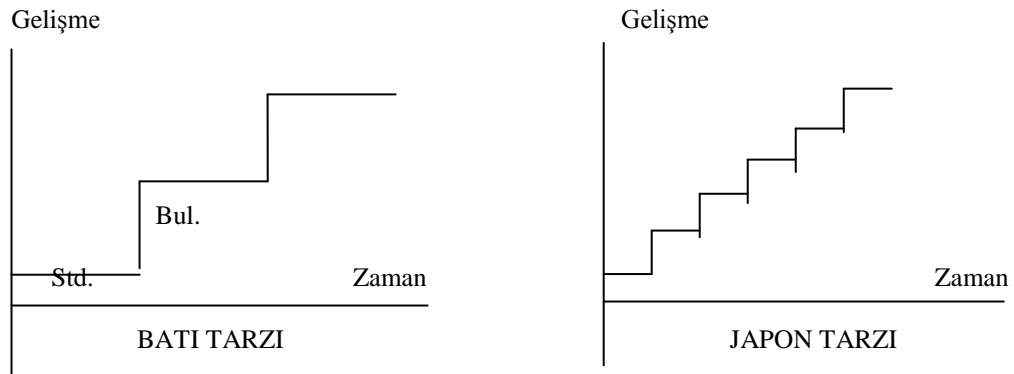
Toplam kalite yönetimi temel felsefesi olan sürekli gelişme (Kaizen) anlayışı bu ilkenin özünü oluşturur. Tüm çalışanların katılımı ile sağlanan sürekli iyileştirme ilkesi TKY felsefesinin önemli bir parçasıdır. Bu anlayışta süreçler sürekli sorgulanmakta, tanımlanmakta, değişkenlikleri ölçülmekte, düzeltici işlemler uygulanarak süreç geliştirilmektedir (Çakıl, 2006: 58). Bir başka deyişle, sürekli gelişme (Kaizen), geleneksel kalite güvence sistemlerindeki sonucu düzeltmeye yönelik yaklaşımdan ziyade, süreci anlamaya ve geliştirmeye dayalı bir anlayış öngörmektedir (Shortell et al., 1995: 378).

Eğitim sürecinin sürekli iyileştirilmesi ve problemleri hemen görmek için test ve anketlerin her yıl yenilenmesi, eğitimin kalitesindeki artışları izlemek gereklidir. İç kalitede iyileştirme, problemlerin, aksamaların önlenmesi yoluyla gerçekleşirken dış kalitede iyileştirme, müşteriye yönelik olarak yeni eğitim tekniklerinin geliştirilmesi, memnuniyeti arttıracak öğrenme modellerinin programlanması gibi yöntemlerle gerçekleştirilir (Sözmen, 2004: 9).

G. Bancroft, “Yapılanı yeterli bulmamak insanın ileri gitmesindeki ilk adımdır.” demektedir (akt. Çakıl, 2006: 15). Gerçekte de TKY asla mükemmeli yakalamak şeklinde anlaşılmalıdır. Çünkü mükemmelin yakalanmış olması bir sona gelindiğini göstermektedir. Oysa TKY’nin temel ilkesi “iyinin düşmanı daha iyidir.” şeklinde ifade edilebilir. Dolayısıyla Kaizen felsefesi sonu olmayan bir mükemmeliyet yolculuğunu simgeler (Çakıl, 2006: 15; Kumbasar, 2009: 43).

Japonların geçtiğimiz yüzyıldaki hızlı yükselişlerinin ardında Kaizen felsefesi yatmaktadır. Kaizen kelimesi Japonca “Kai” (değişim) ve “Zen” (iyi) kelimelerinin birleşmesi ile sürekli gelişim manasında kullanılmaktadır (Türkmen, 2006: 37). Türk kültüründe ise, “damlaya damlaya göl olur” atasözü Kaizen felsefesinin dayandığı ilkeyi güzel bir şekilde betimlemektedir (Gülsoy, 2007: 47).

Şekil 7
Batı ve Japon Tarzı Gelişme



Batı ülkelerindeki klasik gelişim tarzında üretim belirli standartlara göre sürdürülürken, belli bir grup araştırmacı bir buluş gerçekleştirir ve üretimde önemli sıçramalara neden olur. Japon tarzı gelişimde, yani kaizende ise, üretim yapan kişilerin bizzat kendisi daha kısa bir zaman zarfında çok sayıda ve hızlı iyileştirmeler yaparak batının sağladığı gelişimi ve hatta daha fazlasını yakalayabilmektedirler. Aradaki fark Şekil 7’de daha iyi görülmektedir (Türkmen, 2006: 37–38).

Sürekli gelişmenin sağlanmasında Deming’in daha önce ifade edilen meşhur “Deming Döngüsü” kullanılmaktadır. Sürekli gelişme kavramı Japonya’da o denli yerleşmiştir ki, hemen her faaliyet için KAIZEN (sürekli gelişme) grupları kurulmuştur. Hatta son yıllarda Japonlar kendi yönetim modellerine “Kaizen Yönetimi” adını vermeye başlamışlardır. Bu yönetim modelinde her gelişme çevrimi tamamlandığında bir yenisi başlatılır. Her birim ve her eleman kendi işinde sürekli olarak gelişme amacını güder (Karyağdı, 2001).

Sürekli daha iyiye ulaşma dürtüsü yani Kaizen aslında tüm insanlarda olan ve insanlığın sürekli gelişmesini sağlayan bir dürtüdür. İşte bu nedenle sürekli gelişim hem birey, hem kurum hem de toplum bazında yaşam boyu sürecek bir hedef olarak belirlenmelidir (Kumbasar, 2009: 45).

Sürekli gelişim ilkelerinin uygulanması ile (Kumbasar, 2009: 45):

- Ürünlerin, üretim sistemlerinin sürekli iyileştirilmesi tüm çalışanlar için bir hedef haline gelir.
- Aşama aşama veya toptan iyileşme konuları uygulanmalıdır.
- Geliştirme yapılabilecek alanların belirlenip mükemmellik kriterine yönelik olarak periyodik denetimler yapılmalıdır.
- Süreçteki tüm işlemlerin verimliliği ve etkililiği sürekli iyileştirilmelidir.
- Önleme tabanlı aktiviteler çoğaltılmalıdır.
- Bütün çalışanlara sürekli iyileştirme metod ve araçları (Deming döngüsü ve problem çözme teknikleri) konusunda eğitimler verilmelidir.
- İyileşmenin izlenmesi için ölçüt ve hedefler konulmalıdır.

Sürekli iyileştirme, bir işletme için amaç olduğunda, performans belirleyicileri devreye girer. Kişileri yargılamaktansa, genel sistem etkinliğini ortaya koymada performans belirleyicileri kullanılır. Bunlar uygun şekilde kullanıldıklarında her yönetim seviyesi için sürekli gelişimi destekleyen, kullanışlı bir araçlardır. (Kabadayı'dan akt. Erbyık Biçer, 2007: 13).

2.3.11. Sürekli Ölçme ve Değerlendirme

Değerlendirme, ölçme sonuçlarının bir ölçütle karşılaştırılıp değer yargısında bulunulması olarak tanımlanabilir. Değerlendirme yapılabilmesi için bir araştırma sürecine ve durum saptayıcı veri toplamaya gereksinim vardır. Bu süreç sonunda değerlendirilecek olan veriler ortaya çıkar. Değerlendirmede temel amaç ürün ve/veya hizmetin geliştirilmesidir (Başar, 2000: 7).

Köksal, değerlendirme sürecinin iki yönüne dikkati çekmektedir (akt. Tamam, 2005: 8):

1. Kurum iç ve dış müşterilerini ne ölçüde memnun edebilmektedir?
2. Kurum misyon ve hedeflerine ne ölçüde ulaşabilmektedir?

“Ölçülemeyen hizmet geliştirilemez” mantığı ile hareket eden Toplam Kalite Yönetimi (MEB, 1999: 2), üretim sürecinin her aşamasının istenen kalite seviyesine uygun olup olmadığının düzenli olarak ölçülmesini esas alır (Farooq, Akhtar, Ulah & Memon, 2007: 92). Bu nedenle sürekli ölçme ve değerlendirme ilkesi ile sürekli gelişim (Kaizen) felsefesinin birbiriyle yakından ilişkili olduğu söylenebilir.

Denetim ise, değerlendirmeyi de içine alan daha geniş kapsamlı bir süreçtir. Denetim, örgütsel amaçların gerçekleşme derecesinin ve örgüte olan katkısının saptanması, değerlendirilmesi, düzeltilmesi ve geliştirilmesi etkinliklerinden oluşan ve böylece örgüt etkililiğini arttıran bir süreçtir (Gökçe, 1994: 73; İlgan, 2010: 29). Sağlıklı bir denetim üç süreci içermektedir; var olan durumun açıkça ortaya konulması, ölçütlerle karşılaştırılarak değerlendirilmesi ve değerlendirme sonucu ortaya çıkacak seçeneklerden karara dönüşenlerin uygulanması şekline dönüşecek olan düzeltme ve geliştirilmelerin yapılması (Başar, 2000: 6–7).

Thompson’a göre, denetim sürecinde çalışanlara geri bildirim sağlanması üretim sürecinin geliştirilmesi açısından önem taşımaktadır. Geri bildirim, çalışanların olumsuz davranışlarını açıkça görmelerini sağlayarak, olumlu davranışlarını pekiştirmede etkin rol oynar. Böylece çalışanlar desteklenerek kendilerine objektif yaklaşma becerisi kazandırılır (akt. Ocaklı, 2006: 18).

Etkili bir denetim ve değerlendirme şu özellikleri taşımalıdır (akt. Yaşar, 2003: 30):

1. Denetim ve değerlendirme, işgörenlerin hatalarının arandığı bir süreç değil; işlerini daha iyi yapmalarını sağlayan bir süreç olmalıdır.
2. Denetim ve değerlendirme, işgörelere kendilerini geliştirme ve kanıtlama olanağı sağlamalıdır (Başaran).
3. Denetim ve değerlendirme, işgöreleri güç ve yetenekleri konusunda bilgilendirerek güdülenmelerini sağlamalıdır (Carthy).
4. Denetim ve değerlendirme, bir takım çalışması olduğundan denetlenen veya değerlendirilen işgörelerin de bu sürece katılmaları sağlanmalıdır (Cusins).
5. Denetim ve değerlendirmenin tarafsızlığını sağlamak için denetleme ölçütleri hakkında işgörelere önceden bilgilendirilmelidir (Coleman & Barrie).

6. Denetim ve değerlendirme, planlılık ve süreklilik özelliği taşınmalı, geçmişi, bugünü ve geleceği yansıtmalıdır (Başar, Coleman & Barrie).
7. Denetim ve değerlendirme kayıtları tutularak işgörenlerin gelişimleri izlenmelidir (Werner).
8. Denetim ve değerlendirme, objektif, zamanında, kapsamlı, esnek, ekonomik ve açık seçik olmalıdır.

Denetimin okul kalitesini nasıl etkilediğine ilişkin Learmonth tarafından dile getirildiği üzere; okul denetiminde 1960'lı yıllardan itibaren "kontrol" temelli anlayış yerini "denetim" (supervision) temelli anlayışa bırakmıştır. Denetim temelli anlayış ile birlikte gelişen "rehberlik" esası, İngiltere'de birçok okulda uygulanmış ve denetim sonuçları halka duyurulmuştur. Ayrıca halka bu sonuçlara göre okul seçme imkânı tanınmıştır. Böylece okullar aileleri kendilerine çekebilmek amacıyla eksiklerini gidermeye çalışmış ve aileler de bu sürece destek vermişlerdir. Neticede tüm paydaşların katılımı ile okulların kalitesinde önemli artışlar yaşanmıştır (akt. Savaş ve Döş, 2010: 60).

Denetim örgüt etkililiğine ilişkin değerlendirmeleri, gelişimleri ve problem çözme becerilerini sistemleştirerek ve planlaştırarak rastlantılardan kurtarır. Denetim, yönetim süreçlerinden biri olduğu gibi diğer süreçlerin de yeniden düzenlenmesine rehberlik eden bir hizmet olup, farklı etkinlikleri ve teknikleri içerir. Bu nedenle denetim planlandığı, geliştirilmiş bir liderlik kavramına dayandığı, kurumun amaç ve işlevleriyle doğrudan ilgili ve kurumdaki personel tarafından benimsendiği oranda başarılı olur (Gökçe, 1994: 73).

Aydın'a göre, çağdaş denetim, bütün süreçleriyle amaçlı bir girişimdir; demokratik liderliği, her durumda etkili olan bir denetim reçetesi olmadığını esas alır; var olan yapı ve koşulları, bireysel farklılıkları göz ardı etmez; eğitim ortamına bir bütün olarak yaklaşır; sorunları önem derecelerine göre sıralar; bilimsel ölçütlere ve nesnel değerlendirme esasına, katılanların işbirliği ve eşgüdümüne dayalıdır; sorumluluğu paylaşır; öğretmenin kendisini geliştirmesine olanak tanır; program uygulamada sıra izlemeyi benimser; süreklidir; iyi insan ilişkilerini temele alır; etkileşimi sağlayacak iletişime önem verir; denetimin kendini geliştirmesine katkı sağlar (akt. Gökçe, 1994: 77).

Denetimlerde, eğitim sistemini standartlara ve istatistikî verilere göre, amaçlanan hedefler yönünden ve toplam kalite açısından değerlendirmek; eğitim bölgeleri ve okullar ile Bakanlık arasında irtibatı sağlamak; denetimler esnasında belirlenen eğitimi geliştirici uygulamaları ve verimli hizmetleri önerilerle birlikte taşıyabilmek için, güvenilir, etkin ve uygulanabilir bir sistem oluşturulması ve geliştirilmesi gerekmektedir. Denetim birimi, eğitim kurumlarının amaç, hedef ve ilkeler doğrultusunda etkin ve verimli çalışmalarına rehberlik etmek, kurumları arasında eşgüdümü sağlamak ve işbirliğini geliştirmek, öz değerlendirmelerine ilişkin yönetsel nitelikteki ortak ölçütleri belirlemek, belirlenen ve belirlenecek ölçütlere göre kurumların öz değerlendirme raporlarını değerlendirmek gibi işlevleri de yerine getirebilecektir (Tamam, 2005: 22).

2.4. TKY'nin Yönetim Araçları

2.4.1. İlişkilendirme Diyagramı

Takımlarda fikir üretilmesi, gruplanması ve fikirlerin özetlenmesi amacıyla kullanılan bir metottur. Bu diyagram, birçok iç içe bağlı faktörleri içeren karmaşık bir durumda ara ilişkilere açıklık getirir ve faktörler arasındaki sebep-sonuç ilişkilerinin açıklık kazanmasına yardımcı olur. Bu yöntem ile takım üyelerinin yaratıcılıkları teşvik edilmekte ve iletişim sorunları yok olmaktadır (Halis, 2000: 144).

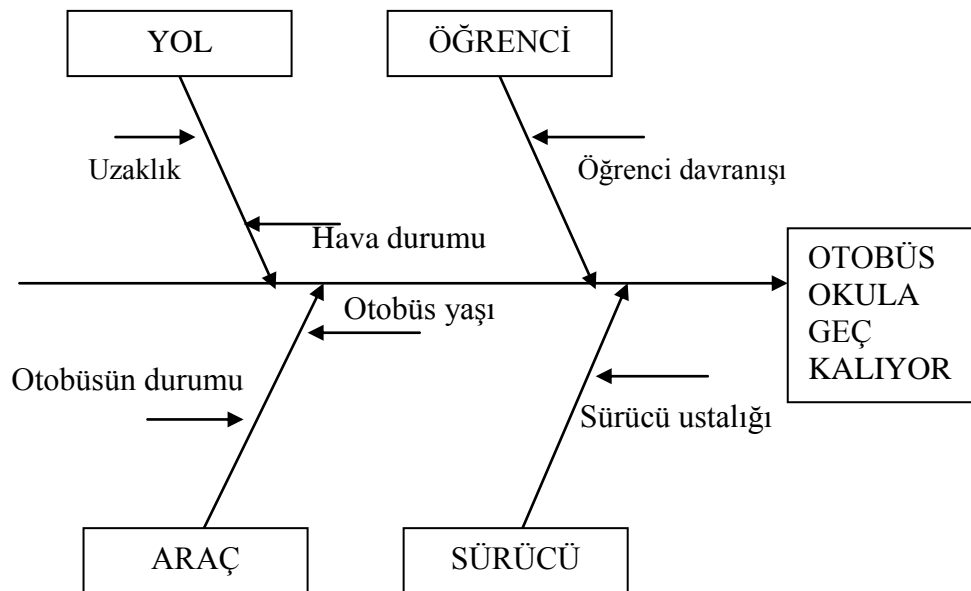
2.4.2. Yakınlık Diyagramı

Esas itibarıyla bir beyin fırtınası yöntemi olan yakınlık (afinite) diyagramlarında her katılımcı kendi görüşlerini belirtmekte ve bu görüşler gruplandırılmaktadır. Oturumda, katılımcılar serbest düşüncelerini ortaya koymakta, sorgulama, yargılama ve değerlemeye yer verilmemektedir. Amaç; kısa zamanda değişik çözümleri ortaya çıkarmaktır. Bu yüzden seçilecek sorunların da çok çözümlü olması gerekir (Halis, 2000: 145).

2.4.3. Balık Kılıcı Diyagramı

Kaliteyi etkileyen girdilerin sistematik bir biçimde belirlenmesi, sıralanması ve birbirleri arasındaki ilişkilerin gösteriminde Ishikawa tarafından bulunan (Halis, 2000: 140) ve balık kılıcı diyagramı olarak da bilinen sebep-sonuç diyagramları etkin olarak kullanılmaktadır (Bonstingl'dan akt. Ensari, 2003: 128). Örneğin otobüsün okula geç kalması ile ilgili sorunları gösteren bir diyagram Şekil 8'de verilmiştir:

Şekil 8
Balık Kılıcı Diyagramı



Kaynak: (Bonstingl, 1992; akt. Ensari, 2003: 129)

Balık kılıcı diyagramları bir örgütün süreç ve işlemleri içinde ortaya çıkan sorunların kök ve nedenlerini ortaya koymayı sağlamaktadır (Ensari, 2003: 128).

Bir balık kılıcı diyagramı aşağıdaki sırada hazırlanır (Kumbasar, 2009: 220):

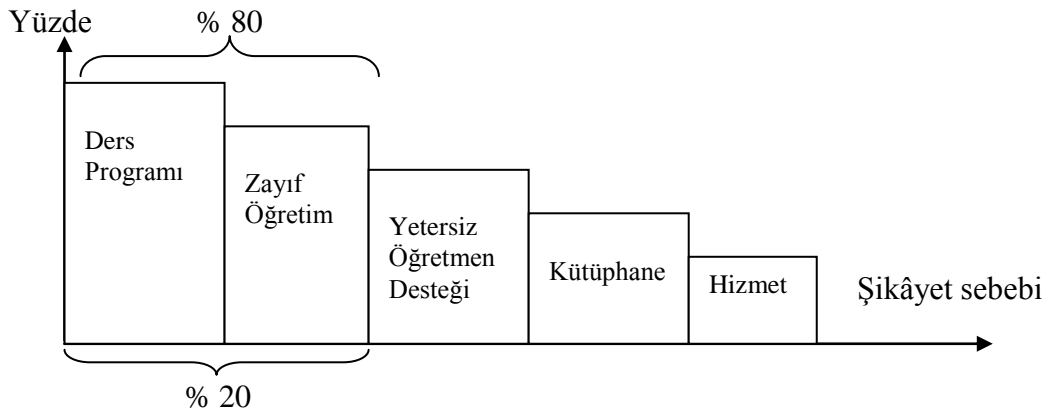
1. Araştırılacak sorun bir kutu içine alınır ve okla gösterilir.
2. Bu soruna neden olabilecek ana nedenler birer kutu içine alınarak bu oka bağlanır.
3. Her ana nedene sebep olabilecek alt nedenler işaretlenir.
4. Tüm alt nedenler tamamlanıncaya kadar diyagram dallandırılır.
5. Çalışmayı yapan grup üyeleri en önemli nedenleri belirler.
6. Belirlenen bu nedenlerin doğrulanması için veriler toplanır, incelenir ve yazılır. Sorun giderilene dek araştırma sürdürülür.

2.4.4. Pareto Analizi

On dokuzuncu yüzyılın iktisatçılarından Vilfredo Pareto'nun kendi adıyla bilinen meşhur "Pareto Teorisi", Joseph Juran tarafından problemin esaslarına ve kökenlerine ilişkin bir yaklaşım olarak güncellenmiştir (Halis, 2000: 138).

Pareto analizine göre, ortaya çıkan sorunların % 80'i sebeplerin % 20'sinden kaynaklanmaktadır. Buna göre; elimizdeki verilerin dikkatli bir şekilde çözümlenmesi, sürecin verimini etkileyen az fakat hayati sebeplerin tespit edilmesine yardımcı olabilmektedir (Türkmen, 2006: 57). Pareto Diyagramı, bir problemin önemli sebeplerini daha az öneme sahip sebeplerden ayırt etmek için oluşturulan bir çubuk diyagramı şeklindedir (Halis, 2000: 139). Örnek bir Pareto diyagramı Şekil 9'da verilmiştir (Türkmen, 2006: 58):

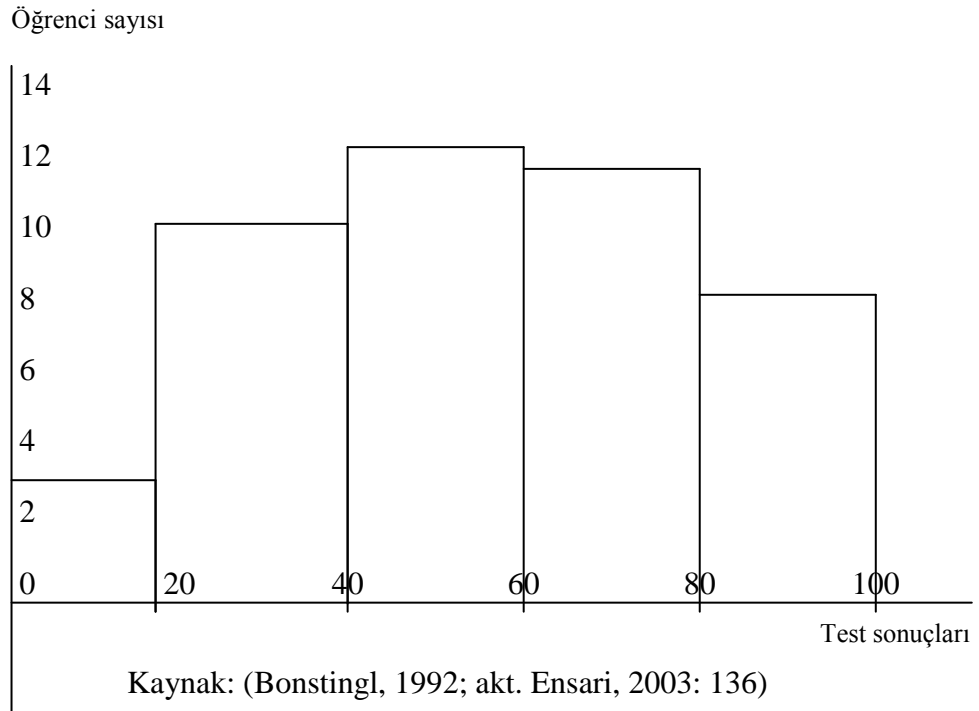
Şekil 9
Pareto Diyagramı



2.4.5. Histogramlar

Histogramlar bir tür veri toplama aracıdır. Her kategorideki değişken değerlerin frekans dağılımını bir diyagram ile göstermek için kullanılır ve çeşitli değişkenlerin ortaya çıkma sıklığını gösterirler (Halis, 2000: 137).

Şekil 10
Histogram Örneği



En etkili histogramlar bir davranış veya etkinliğin belirli bir zaman dilimi içerisindeki ortalamalarını (ortalama, mod veya medyan) gösterenlerdir (Murgatroyd & Morgan, 1994: 177).

Özellikle büyük sayılı verileri şemalarda göstermek zordur. Histogramlar verileri kategorileştirerek sunumunda kolaylık sağlar. Frekanslar çubuk grafik şeklinde gösterilerek dağılımları incelenir (Rinehart'dan akt. Ensari, 2003: 135).

2.4.6. Akış Diyagramı

Akış diyagramları bir sürecin geçirdiği tüm aşamaları gösteren diyagramlardır. Bu diyagramlarda bir faaliyetin zaman içinde geçirdiği birbirini takip eden adımlar uç uca eklenerek faaliyetin evriminin şematik olarak takip edilmesi sağlanır (Halis, 2000: 135).

Eğitimde akış diyagramları yeni bir eğitim sisteminin okul yönetimi ya da daha geniş bir topluluğa tanıtımı, öğretmenlerce ders planlaması ve programların hazırlanması, ders araç ve gereçlerinin siparişi vb. alanlarda etkin olarak kullanılabilir (Ensari, 2003: 127).

Eğitimde bir başka kullanım alanı ise, sınıf içerisinde öğrencilere çözümleyici yetenek ve problem çözme becerilerinin öğretimidir (Rinehart'dan akt. Ensari, 2003: 128).

2.5. Dünyada Toplam Kalite Yönetimi

2.5.1. Malcolm Baldrige Kalite Ödülü

Dünyada hemen her ülkede kalite ile ilgili dernek, vakıf vb. kuruluşlar bulunmaktadır. ABD'de de kalite ile ilgili çalışmaları değerlendiren ve kalite çalışmalarını ödüllendiren kuruluşların başında *Baldrige Ulusal Kalite Ödülü Vakfı* gelmektedir. Bu vakıf, Ulusal Standartlar ve Teknoloji Enstitüsü ve Amerikan Kalite Derneği ile işbirliği yaparak her yıl kalite ödülleri vermektedir (Şişman ve Turan, 2002: 78).

Bu ödülün verilmesi fikri 1987 yılında ABD başkanı Ronald Reagan tarafından toplam kalite yönetimini teşvik etmek amacıyla Malcolm Baldrige ulusal kalite gelişimi yasasının imzalanmasıyla gündeme geldi. 20 Ağustos 1987 yılında imzalanan bu yasayla birlikte Reagan tarafından kalite konusunda başarılı olan şirketlere yılda bir kez Malcolm Baldrige ödülünün verilmesi kararlaştırıldı (Chase & Aquilano, 1992: 227).

Bu ödölün temelde üç amacı vardır (Şişman ve Turan, 2002: 79):

- Örgütün performansını, kapasitesini ve sonuçlarının geliştirilmesini sağlamak,
- En etkili ve verimli olan örgütler arasında iletişimi sağlamak ve başarılı örgütlerin uygulamalarını diğer örgütlerle paylaşmak,
- Performansın geliştirilmesini sağlamak için bir araç geliştirmek ve öğrenme konusunda rehberlik etmektir.

Kalite ile kurumların istihdam ilişkisini yönetme arasında yakın bir bağlantı vardır. Malcolm Baldrige ödölü ABD’de TKY’nin gelişmesinde itici bir güç özelliğine sahiptir. Bu özelliği ile pek çok başarı kazanan ödöl, dünyadaki diğer kalite hareketi ve ödüllendirme sistemlerine de örnek olmuştur (Halis, 2000: 213). İmalat, endüstri ve küçük işletmeler bazında olmak üzere üç ayrı kategoride verilen Baldrige ödülleriindeki genel puan kalemleri ve ağırlıkları Tablo 4’te gösterilmiştir (Halis, 2000: 214–215):

Tablo 4
Malcolm Baldrige Kalite Ödülü Kriterleri

Puanlama Kategorileri	Puanlama
1. Liderlik	100
1.1. Üst yönetimin liderliği	40
1.2. Kalite değerleri	15
1.3. Kalite için yönetim	25
1.4. Kamu sorumluluğu	20
2. Bilgi ve Analizler	70
2.1. Kalite verilerinin ve bilgilerinin kapsamı ve yönetimi	20
2.2. Rekabet mukayesesi ve kıyaslama	30
2.3. Firma bazında veri kullanım ve analizleri	20
3. Stratejik Kalite Planlama	60
3.1. Stratejik kalite planlama süreci	35
3.2. Kalite amaçları ve planları	25
4. Beşeri Kaynaklardan Yararlanma	150
4.1. Beşeri kaynaklar yönetimi	20
4.2. İşgörenlerin katılımı	40
4.3. Kalite eğitimi ve öğretimi	40
4.4. İşgörenlerin tanımlanması ve performans yönetimi	25
4.5. İşgörenlerin mutluluğu ve morali	25
5. Ürün ve Hizmetin Kalite Güvenliği	140
5.1. Tasarım, ürün ve hizmet kalitesini tanıtmaya	35
5.2. Süreç kalitesinin kontrolü	20
5.3. Sürecin sürekli geliştirilmesi	20
5.4. Kalite değerlendirme	15
5.5. Dokümantasyon	10
5.6. İş süreçleri ve destekleyici kalite hizmetleri	20
5.7. Tedarikçi kalitesi	20
6. Kalite Sonuçları	180
6.1. Ürün ve hizmet kalitesi sonuçları	90
6.2. İş süreçleri, işlemsel ve destekleyici kalite hizmetleri sonuçları	50
6.3. Tedarikçi kalitesi sonuçları	40
7. Müşteri Tatmini	300
7.1. Müşteri ihtiyaç ve beklentilerini belirleme	30
7.2. Müşteri ilişkileri yönetimi	50
7.3. Müşteri hizmetleri standartları	20
7.4. Müşterilerle anlaşma	15
7.5. Kalite geliştirme için şikâyetleri çözümleme	25
7.6. Müşteri tatminini tanımlama	20
7.7. Müşteri tatmini sonuçları	70
7.8. Müşteri tatminini mukayese etme	70
TOPLAM PUAN	1000

2.5.2. Avrupa Kalite Ödülü (EFQM)

Avrupa Kalite Vakfı'nın (EFQM) geliştirdiği kalite ödülü modeli, kuruluş faaliyetlerinin sistematik olarak gözden geçirilmesini ve değerlendirilmesini esas almaktadır. İç ve dış karşılaştırmalara da olanak veren EFQM kalite ödülleri, Türkiye'de TÜSİAD/KALDER ödülü tarafından baz alınmıştır. Ayrıca Malcolm Baldrige ödüllerine kıyasla daha fazla kriter içermekte (Halis, 2000: 221) ve ödüle başvurular giderek yaygınlaşmaktadır (Ensari, 2003: 198).

Yaptırıma sahip olmayan (Şişman ve Turan, 2002: 60) EFQM modeli, *süreçlerin* bir kurumdaki işgörenlerin becerilerinin kontrol altında tutulabilmesine ve gerektiği zaman ortaya çıkarılabilmesine olanak sağlayarak, *sonuçların* üretildiği ilkesine dayanmaktadır (Ensari, 2003: 198). Model, performansın bütün boyutlarında sürekli mükemmelliği başarmaya dönük çeşitli yaklaşımlar olabileceği görüşünü kabul etmektedir (Şişman ve Turan, 2002: 60).

Şekil 11

EFQM Mükemmellik Modeli



Kaynak: Şişman ve Turan, 2002: 61

Avrupa Kalite Ödülü'nün dayandığı temel felsefe "liderlik anlayışını ortaya çıkaran politika, stratejiler, insan, kaynak ve işleyiş yönetimi alanındaki uygulamalar aracılığıyla mükemmel sonuçlara ulaşmak, müşterilerin ve işgörenlerin memnuniyetini sağlamak, toplumu etkilemektir (Halis, 2000: 222).

2.5.3. Uluslararası Standartlar Örgütü (ISO)

Kalitenin kıstaslarını belirlemek amacıyla 1947 yılında ABD'nin de içinde yer aldığı çeşitli ulusların temsilcilerinin bulunduğu Uluslararası Standartlar Örgütü (ISO) kurulmuş, 1987 yılında ISO 9000 adlı kalite standartları yayınlanmıştır. ISO 9000 olarak adlandırılan bu standartlar, en son 2000 yılında gözden geçirilerek güncelleştirilmiştir (Yıldız, 2006: 28). Merkezi Cenevre'de bulunan ISO, dünyada birçok üye ülkeye sahiptir (Halis, 2000: 227).

Bu örgütün genel amacı; üretim ve hizmet sektörlerinde kalite güvencesini sağlamaktır. Böylece kalitenin sistem içerisindeki gerekliliği vurgulanmaktadır. ISO 9000 serisinin tümünde kalite yönetim sistemi prensipleri, müşteri gerekliliğinin karşılanması, dış faktörler ve iç faktörler üzerinde kontrol sağlanması, uygunluğun gösterilmesi, ürün/hizmet kalitesinin korunması ve eğitim unsurları ve gerekleri yer almaktadır. Bu standartların herhangi birinin uygulaması işletmenin büyüklüğüne değil, fonksiyonlarına bağlı olup, ISO standartların birbirine karşı herhangi bir üstünlükleri yoktur (Yıldız, 2006: 28).

Ülkemizde faaliyet gösteren TSE'nin bu organizasyona katılması 1955 yılında gerçekleşmiştir. Toplam kalite yönetiminin bir parçası haline gelen bu organizasyonlar, sistemin kurulması için asgari koşulları belirleyen bir kılavuz niteliğindedir. ISO anlayışı, TKY anlayışından bağımsız gibi görünse de öz olarak aynı şeyi hedeflemektedir (Yıldız, 2006: 29).

ISO 9000 kalite yönetim sistemleri, kalite konusunda gelişim sağlamak isteyen firmalar açısından önemli bir harita niteliğindedir. Anahtar kalite terimlerini, prensiplerini tanımlayan ISO, firmalar için rehberlik hizmeti de sunmaktadır (Demirci, 2008: 181).

2.5.4. Deming Ödülleri

1950’li yıllarda ABD’den Japonya’ya gelen ve Japonlara Toplam Kalite konusunu öğreten W. E. Deming, Japonya’da pek çok konferans vermiştir. Daha sonra Deming’in bu konuşmaları kitap haline getirilerek, kitabın satışı ile sağlanan gelir Japon Bilim Adamı ve Mühendisler Birliği’ne bırakılmıştır. Onlar da bu gelirle Deming’in anısını yaşatmak amacıyla Deming Ödüllerini kurmuşlardır (Halis, 2000: 217).

İlk kalite kontrol ödülü 1951 yılında Japonya’nın Osaka kentinde verilmiştir. Bugün Japonya’da bir firmanın alabileceği en yüksek ödül olan Deming Ödülü, firmalar için güçlü bir motivasyon kaynağı olma özelliği taşımakta ve Japon kalite gelişiminin altında yatan çok önemli bir faktör olarak görülmektedir (Halis, 2000: 217).

Deming Ödülleri başlıca üç kategoride verilmektedir (Halis, 2000: 217):

1. Bireylere verilen “Deming Ödülü” ve firmalara verilen “Deming Uygulama Ödülü”.
2. Fabrikalara verilen “Deming Fabrika Ödülü”.
3. 1951 yılı itibariyle verilen ve diğer kategorileri de kapsayan ödül.

Deming Ödülü’nde yer alan bazı örgütsel kriterler ise şöyledir; (a) politikalar, (b) örgütlenme ve yönetimi, (c) enformasyon, (d) standardizasyon, (e) insan kaynakları, (f) kalite güvencesi, (g) süreklilik, (h) geliştirme, (i) sonuç ve etkiler, (j) gelecek planları (Halis, 2000: 218, 221).

2.6. Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi

Eğitim; evrenin, yerkürenin, yaşam sistemlerinin ve bilincin hikâyesini bilmek, bu hikâyede insanın rolünü tanımak olarak tanımlanabilir. Eğitimin öncelikli amacı ise, kişilerin bu geniş anlam içindeki rollerini yerine getirebilmelerini sağlamaktır. Günümüzde farklı bir dünya düzeni, küreselleşme, dünyaya açılma, yeniden yapılanma gibi değişme ve gelişmelerden söz edilirken; bu değişime ayak

uydurabilmek için eğitim yoluyla yetiştirilecek bireylerin araştıran, sorgulayan, problem çözebilen, eleştirel düşünebilen, öğrenmeyi öğrenen, bilgiyi üretebilen, yaratıcı, esnek, teknolojiden faydalanabilen, düşündüklerini kolayca ifade edebilen, takım çalışması yapabilen vb. özelliklere sahip olmaları beklenmektedir (Şen ve Erişen, 2002: 100).

Bu koşullar göz önüne alındığında TKY, eğitimdeki yaratıcılığın ve modernizasyonun sağlanması için oldukça önemlidir. İkinci Dünya Savaşı'nın ardından Japonya'nın kendini tekrar inşa etmesi ile sistemleşen bu anlayış, 1980'lerde öncelikle sağlık ve hizmet sektörleri ile bağlantılı endüstri işletmelerinde uygulanmaya konmuş (Algozzine, Audette, Marr & Algozzine, 2005: 176), 1990'lar itibariyle de artık sanayi sektöründen farklı olarak sosyal alanda da kendini göstermeye başlamıştır (Yıldız, 2006: 34). Bu sosyal alanlardan belki de en önemlisi; bireye toplumun inanç, değer, standart, yetenek, tutum, yöneliş ve diğer davranış örüntülerini (Demirel ve Kaya, 2004: 5), kısacası toplumun kendisi için meydana getirdiği her şeyi kazandıran eğitim ve okuldur (Dewey, 2008: 23).

Bu bağlamda, eğitim örgütlerinin; bilginin üretildiği, genelleştirildiği, korunduğu ve aktarıldığı örgütler olarak, sürekli yeni çalışma yollarını arayıp, uygulaması gerekir. Bunu yapabilmesi için de eğitim örgütlerinin, insanların beklentileri yönünde ve bu beklentilere cevap verebilecek yapıya kavuşturulması gerekmektedir (Cafoğlu'dan akt. Gülsoy, 2007: 50).

2.6.1. Endüstri ve Eğitim Kurumları Arasındaki Farklar

Eğitimde kalite kavramı birçok anlamı çağrıştıran bir ifade olarak karşımıza çıkmaktadır. Çünkü eğitimin kalitesi zamanla değişir, amaçların, işlevlerin ve ortaya koyduğu ürünlerin değişikliğine bağlı olarak zaman içinde farklılaşır. Genel bir tanımla; eğitimin kalitesi, eğitimin amaç ve işlevlerini gerçekleştirme veya başarma biçimi ve derecesi olarak kabul edilebilir (Gülsoy, 2007: 61–62).

Ancak eğitim örgütlerinde TKY uygulamalarının endüstri örgütlerinden çok farklı olacağı açıktır. Amaçlar, süreçler, girdiler ve ürünler yönünden okullar,

endüstri işletmelerinden farklılaşmaktadır. Endüstri işletmeleri kar elde etme güdüsü içinde ürün ağırlıklı işletmeler olmasına karşın, eğitim örgütlerinin amacı bu denli basit ifade edilemez (Şişman ve Turan, 2002: 74–75). Okul dediğimiz kurumların, endüstri işletmelerinden farkı; üzerinde çalıştığı hammaddenin toplumdan gelen ve yine topluma giden insan oluşudur. Eğitim örgütü olan okulların informal yanı formal yanından üstündür. Ayrıca okulların etki alanları, yetki alanlarından da geniştir. Sosyal yönü ağır basan sistemler olma özelliği taşıyan okullarda yöneticiler insan ilişkilerine ağırlık vermeli, bu konuda iyi eğitim sahibi olmalıdırlar (Bursalıoğlu, 2005b: 33).

Crawford & Shutler tarafından ifade edilen görüşe göre, eğitim örgütlerinin endüstri işletmeleri gibi ürün odaklı olması, okulların kalite göstergesi olarak öğrenci sınav sonuçlarını esas almasını gerektirir. Böyle basit bir ifade ise, eğitimin genel amaçlarına aykırıdır. Çünkü sadece sınav sonuçlarını değerlendirmek pasif, düşünme becerileri gelişmemiş, bağımsız iş yapma becerisi kazanamamış bireyler yetişmesine neden olacaktır (akt. Şişman ve Turan, 2002: 74).

Herhangi bir durumda kaliteye ilişkin algılama iki temel soru üzerinden cevaplanabilir; bunlardan birincisi ürünün ne olduğuna, ikincisi ise müşterilerin kimler olduğuna ilişkindir. Eğitim örgütleri açısından öğrencilerin ürün olarak kabul edilmesi yönünde önemli kuşkuvar vardır. İkinci olarak, hammaddeler belirli elemelerden geçirilerek sürecin girdisi olmakta, ürünler de önceden belirlenmiş niteliklere sahip olmalıdır. Böyle bir sistem eğitim örgütleri için mümkün görünmemektedir. Kısacası öğrencileri önceden belirlenmiş standartlara göre üretmek olanaksız bir durumdur (Ensari, 2003: 16–17). Ayrıca endüstri sektörlerinde üretimde kabul edilen hammaddenin değişmesi üretim şeklinin, makinenin, teknolojinin, işgücünün, yönetim anlayışının ve pazarın değişmesi söz konusu olabilir. Buna ilaveten, sayılan tüm bu değişikliklerin sayısal olarak ölçülmesi de olanaklıdır. Ancak bu tür bir ölçümü eğitimde davranış değişikliği sürecinde yapmamız zor, bazı durumlarda ise imkânsızdır (Yıldırım, 2002: 76).

Sallis bu örneklere dayanarak eğitim ürününü tanımlamanın imkânsız hale geldiğini söylemektedir. Öyleyse eğitimi bir ürün olarak değil, bir hizmet olarak değerlendirmek daha yararlı olacaktır (akt. Ensari, 2003: 17).

Dahlgaard & Kristensen'in ifade ettiği üzere; eğitim hizmetlerinde diğer sistemlerden daha fazla oranda insan kaynağına bağlılık söz konusudur. Okullarda kalite kültürünün oluşturulabilmesi için bu kaynak etkili ve verimli bir şekilde yönetilmelidir. Etkili bir öğrenme ortamının sağlanması, işgörenlerin neyi, nasıl ve niçin öğreneceklerini bilmesi, bireysel gereksinimlerinin tanımlanması eğitimde TKY'nin başarıya ulaşması için ön koşullardır (akt. Akbulut Taş, 2004: 10).

2.6.2. Eğitim Kurumlarında TKY'nin Uygulanabilirliği

Eğitim kurumları; amaçları, süreçleri, girdileri ve ürünleri bakımından endüstri örgütleri ile farklılıklar göstermektedir. Bu sebeple endüstri işletmelerinde başarılı uygulama örneklerine rastladığımız TKY'nin, eğitim kurumları açısından aynı şekilde uygulanıp uygulanamayacağı pek çok araştırmaya konu olmuştur. Ancak araştırmalar neticesinde, yaşanan sıkıntılara rağmen, eğitimde TKY'nin uygulanamayacağı gibi bir görüş öne sürülememektedir. Dolayısıyla günümüzde kabul edilen yaygın görüş; TKY'nin eğitim kurumlarında da uygulanabileceği şeklindedir. Nitekim 1990'lı yıllar itibariyle sosyal özelliği ağır basan kurumlarda uygulanmaya konan TKY'nin, eğitim kurumlarında da örneklerine rastlamak mümkündür.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın da günümüzde baz aldığı Avrupa Kalite Vakfı (EFQM) Ödülü, eğitim kurumlarına da verilmektedir (Algozzine et al., 2005: 176; Yıldız, Erdemir ve Gitmez, 2006: 144).

Toplam Kalite Yönetimi'nin eğitim kurumlarına getireceği pek çok fayda bulunmaktadır. Bunlar arasında; öğretmen, öğrenci, eğitim yöneticileri, veliler ve diğer tüm paydaşların ortak bir vizyon ve hedef etrafında bütünleşmeleri sağlanır. Takım çalışmaları ile paydaşlar arasındaki iletişim güçlenir. Farklı bakış açılarına sahip üyelerce oluşturulan kalite takımları problemlere daha etkin çözüm yolları üretebilir. Bu sayede sistemin tümünde iyileşmeler sağlanabilir. Toplam kalite mantığı çerçevesinde sadece sonuca odaklanılmaz, sistemin tüm alt süreçleri

geliştirilir. Eğitimden beklentisi olan grupların memnuniyeti artar (Türkmen, 2006: 49, 51).

Eğitimde TKY uygulamalarının ilk örnekleri ABD ve İngiltere'deki okullarda olmuştur. Örnek vermek gerekirse; ABD'de George Westinghouse Mesleki ve Teknik Lisesinde 1988 yılında uygulanan TKY uygulamasında okul süreçlerindeki hataları belirleme, bunları ortadan kaldırma ve okulun öğrenme ortamını değiştirme ve geliştirme gibi konular üzerinde durulmuştur (Özdemir, 2007: 523).

Westinghouse lisesindeki toplam kalite uygulamaları sonucunda; öğrenciler okula ve derslere daha fazla ilgi duymaya başlamışlar, öğrencilerin okula devamsızlık oranı % 2,1'e düşmüştür (bu oran New York genelinde %17,2'dir). Mezunların % 72'si üniversite ya da yüksekokula devam etmiştir. Okuldaki sosyal, kültürel faaliyetler daha da artmıştır; öğrenciler satranç, bilgisayar, liderlik, matematik, optik, Asya-Afrika-Amerika kültürü gibi yeni kulüpler kurmuşlardır. Okul-aile birliği üyelerinde çok büyük artışlar olmuştur. Öğretmenler çok sayıda bölümler arası toplantı gerçekleştirmişler ve bu toplantılarda okul süreçlerindeki problemler çözülerek, işbirliği ve iletişim güçlenmiştir. Mesleki ve teknik bölümdeki öğretmenler, dokuzuncu sınıf programını ekip çalışmasıyla yeniden geliştirmişlerdir ve okula kayıt için başvurularda önemli oranda artışlar yaşanmıştır (Özdemir, 2007: 523).

Bir başka başarılı çalışma da ABD'nin Alaska eyaletinde bulunan Mt. Edgecumbe Lisesi'nde gerçekleştirilmiştir. Bu lisede de; okulu bırakma oranı önceki yıllara göre oldukça düşmüş, mezunların % 68'i kolej ya da üniversiteye, % 28'i teknik/ticaret okullarına devam etmiştir. Öğrencilerin % 97'si aldıkları eğitimin kalitesinin, buldukları çevredeki diğer okullardan daha iyi olduğuna inanmaktadırlar. Mezunların % 75'i, eğitime devam etmelerinde okulun büyük katkısının olduğu kanısındadır. Mezunlarının % 92'si çocuklarının da bu okulda öğrenim görmesini istemektedirler. Uyuşturucu ve alkol bağımlılığı önemli oranda azalmış, veli memnuniyetinde toplam kalitenin uygulanmaya başlamasından itibaren büyük artış olmuştur (Özdemir, 2007: 524).

Eğitimde TKY uygulamalarına buna benzer örnekler verilebilir. Ancak sonuç olarak belirtmemiz gereken; Toplam Kalite Yönetimi ilkelerinin eğitim kurumlarına uyarlanarak, eğitim alanında da başarılı çalışmaların gerçekleştirilebileceğidir. İşte bu nedenle ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı, 1999 yılında bir genelge yayımlayarak taşra ve merkezde yer alan tüm okulların TKY anlayışı ile yönetilmesini istemiştir.

2.6.3. Toplam Kalite Yönetimine İlişkin Eleştiriler

TKY'ye günümüzde yöneltilen eleştirilerin, TKY'nin değişim ve idealleştirme ilkeleri, süreç merkezlik, müşteri memnuniyeti, tam katılımın sağlanması ve takım çalışmaları üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bunun yanında takım halinde çalışma ve dayanışmanın işgören örgütlenmelerini engelleyeceği, işgören kimliğinin geri plana itilmesine ve TKY ilkelerinin işgörenlerin birbiri üzerinde denetim ve baskı aracı olarak kullanılma riskine dikkat çekilmektedir (Yaşar, 2003: 64).

TKY'ye yönelik eleştiriler belli başlı beş başlık altında ifade edilmiştir; idealleştirme, değişim, müşteri memnuniyeti, süreç odaklılık, takım çalışması ve katılım (Yaşar, 2003: 64, 66). Bu görüşlerin altında değişik alt görüşler mevcuttur. Bunlara değinilecek olursa;

İdealleştirme: Wilkinson & Willmott açısından Toplam Kalite Yönetimi, yapılan her türlü değişimin kendisine atfedildiği, sözel olarak çokça kullanıldığı halde anlamı tam kavranamamış bir yönetim yaklaşımıdır. TKY, oldukça soyut, ölçülemez ilkelere dayanmaktadır (akt. Halis, 2000: 207; Yaşar, 2003: 64). Yüksek hedeflere bağlı kalınması, yüksek beklentiler doğurmaktadır. Bunun sonucu olarak başarılı olamayan hedefler personelde motivasyon ve iş doyumunu kaybına yol açmaktadır. Çalışanların işten çıkarıldığı, yeni çalışanların geldiği bir kurumda sıfır hata kavramının deneyimsiz, kurum kültürüne yabancı çalışanlarca gerçekleştirilmesi zordur. Dış paydaşların kuruma yaptıkları baskı göz ardı edilmektedir. TKY'de sürekli olarak başarı vurgulanırken, başarısız olunabileceği düşünülmemektedir.

Çalışanların yaratıcılıklarını sergilemesi istenirken, aynı zamanda kalite anlayışına sıkı sıkıya bağlı kalmaları bir çelişki olarak görülmektedir (Halis, 2000: 208).

Değişim: TKY ilkelerinin değişmez olduğu, evrensel nitelik taşıdığı fikri bir yanlısamadır. Ayrıca Toplam Kalite Yönetimi'nin dayandığı "Kaizen" yani küçük adımlarla ilerleme fikri günümüzün hızla değişen dünyasına uygun görünmemektedir. TKY genel olarak Japon kültür ve toplum yapısına uygun olduğu için tüm ülkelerde aynı şekilde uygulanması zordur (Yaşar, 2003: 65).

Müşteri Memnuniyeti: Müşterilerin istekleri konusunda her çalışanın fikri değişiklik göstermektedir. Dolayısıyla müşterilerin istek, beklenti ve ihtiyaçlarının tam olarak anlaşılıp, karşılanması mümkün görünmemektedir (Grosman'dan akt. Halis, 2000: 209).

Süreç Odaklılık: Toplam Kalite Yönetimi sonuçlardan ziyade süreçler üzerine yoğunlaşan bir yönetim yaklaşımıdır. Bu ise amaçların yetersizliği sonucu amaçlar araç haline gelmektedir. Amaçlardan sapma, süreçlerde kullanılan resim, grafik, çizelge, tablo vb. dokümanların çoğalmasına, yani kırtasiyeciliğe neden olmaktadır (Eskildson, Gerald'dan akt. Halis, 2000: 209).

Takım Çalışması ve Katılım: Bu noktadaki eleştiri, TKY'nin takım çalışması ilkesinin kaynakları israf ettiği yönündedir. Takım çalışmaları belli kısıtlamalara neden olmakta, tüm çalışanlar eşit derecede katılım gösterememektedir. Bir kurumda her çalışanın aynı derecede bilgiye ve yeteneğe sahip olmadığı düşünülürse, katılım konusunda hepsinin aynı performansı göstermesi beklenmemelidir. Ayrıca karar alma sürecine katılımı genelde alınmış kararlara uyma şeklinde bir eğilim gözlenmektedir. Takım halinde karar alma, takımda ayrışmalara, zaman ve para israfına neden olmaktadır. Takım çalışmalarında sorumluluktan kaçma, denetim güçlüğü ve kişisel problemler istenilen verimin alınması yolunda engel teşkil etmektedir (Halis, 2000: 209).

2.6.4. Türk Eğitim Sistemi

Bu bölümde öncelikle Türk Eğitim Sistemi'nin genel yapısına değinilecek, daha sonra ise Türk Eğitiminde kalite iyileştirme ve geliştirme faaliyetlerinden biri olan Müfredat Laboratuvar Okul Projesi (MLO) açıklanacaktır.

2.6.4.1. Türk Eğitim Sistemi'nin Genel Yapısı

Türk Milli Eğitim Sistemi'ni incelerken yasal temelleri ve örgüt yapısını ayrı bölümler halinde ele alabiliriz.

A- Yasal Temelleri:

Bugünkü Türk Milli Eğitim Sistemi'nin yasal dayanağı 14 Haziran 1973 tarihinde kabul edilen 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'na dayanmaktadır. Bu kanuna göre Türk Milli Eğitim Sistemi başlıca iki kısımdan oluşmaktadır (Erdoğan, 2003: 14):

Örgün Eğitim: Okulöncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretimi kapsayan kısımdır.

Yaygın Eğitim: Örgün eğitimin dışında gerçekleştirilen her türlü planlı eğitimi kapsamaktadır.

Milli Eğitim Temel Kanunu, Türk Milli Eğitimi'nin genel amaçlarını şöyle sıralamıştır (Adem, 2000: 78–79):

Türk Milli Eğitiminin genel amacı, Türk Milletinin bütün fertlerini,

1. Atatürk inkılâplarına ve Anayasanın başlangıcında ifadesini bulan Türk Milliyetçiliğine bağlı; Türk milletinin milli, ahlaki, insani, manevî ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan milli, demokratik, laik, sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;

2. Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek;

3. İlgı, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak;

Böylece, bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan milli birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır (Madde 2).

B- Örgüt Yapısı

Türk Milli Eğitim Sistemi örgüt yapısı başlıca üç bölümden oluşmuştur (Başaran'dan akt. Erdoğan, 2003: 21);

1- Merkez Örgütü: MEB'i kapsayan üst sistemdir. Bu düzeyde amaç, yurt çapında milli eğitime yön veren kararlar üretmektir. Bakanlık makamı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, ana hizmet birimleri, yardımcı hizmet birimleri ve danışma ve denetim birimlerinden oluşmaktadır.

2- Taşra Örgütü: İl, ilçe ve yurtdışı eğitim müdürlüklerini kapsayan aracı üst sistemlerdir. Bu düzeyde amaç, üst sistemlerden gelen kararları temel sistemlere iletme, güçlendirme hizmeti sunmak ve yetkileri dahilinde kararlar almaktır.

3- Okulöncesi, ilköğretim, ortaöğretim okullarını, yaygın eğitim merkezlerini kapsayan temel sistemler. Bu düzeyde bulunan okulların amacı; eğitim ve öğretim hizmetlerini sağlamaktır.

2.6.4.2. İlköğretimin Önemi ve Tarihi Gelişimi

İlköğretim, eğitim sistemimizde 7–14 yaş grubundaki çocuklar için eğitim programının uygulandığı kurumlardır. İki kademedен oluşan bu kurumlarda birinci kademe beş yıl ve ikinci kademe üç yıl olmak üzere toplam sekiz yıldır. Birinci ve ikinci kademesi ile bütünlük içinde eğitim yapan ve başlangıçta temel eğitim adı ile kurulan sekiz yıllık bu okulların isimleri ilköğretim okullarına dönüştürülmüştür. İlköğretim okullarında kesintisiz eğitim yapılır ve bitirenlere ilköğretim diploması verilir (Ergit, 2000: 135).

Türkiye dünyanın en eski ilköğretim sistemi olan ülkelerinden biridir (Kaya, 2009: 96). On dokuzuncu yüzyıldan itibaren ülkemizde önemi artmaya başlayan ilkokullar ilk kez 1826 yılında parasız ve zorunlu hale getirilmiştir. Ancak bu dönemde ilkokulların yaygınlaşamadığı görülmektedir. İlkokulların yaygınlaşması ilk kez Cumhuriyetin ilanından sonra 1924 anayasası ile sağlanmıştır. Bu anayasanın 87. maddesinde ilkokulların zorunlu ve parasız olması kabul edilmiş ve ilkokul beş yıl süre ile sınırlandırılmıştır. 1961 Temel Eğitim Yasasında ise ilköğretim adı altında bu süre sekiz yıla çıkarılmış ve uygulamaya 1981–1982 öğretim yılında on okulda başlanmıştır. Ancak ülkemizde sekiz yıllık zorunlu ve kesintisiz ilköğretimin tam olarak uygulamaya geçilmesi 1997–1998 öğretim yılından itibaren olmuştur (Türkmen, 2006: 64).

İlköğretim kurumları bir toplumda eğitimin temelini oluşturur. Öteki eğitim basamakları da bu temele dayanır. Bu temel eğitim toplumun öteki sistemlerini de olumlu veya olumsuz şekilde etkiler. Geri kalmış ülkelerde bütün vatandaşların ilköğretimden geçmesi ekonomik ve toplumsal kalkınma için ön koşuldur.

İlköğretim bu önemi nedeniyle İnsan Hakları Evrensel Beyanname'si'nin yirmi altıncı maddesinde de vurgulanmıştır (Kaya, 2009: 95–96).

2.6.4.3. Türk Eğitim Sistemi'nde Kalite Arayışları

Bu kısımda eğitim sistemimizde kalite geliştirme faaliyetleri açısından önemli bir uygulama olan Müfredat Laboratuvar Okul (MLO) projesinden kısaca bahsedilecektir.

2.6.4.3.1. Müfredat Laboratuvar Okul Projesi

Toplam kalite yönetimi, bugün ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığının tüm birimlerinde yaygınlaşmasını amaçladığı bir yaklaşımdır. Milli Eğitim Bakanlığı, 19 Ekim 1999 tarihinde yayımladığı 2506 sayılı Tebliğler Dergisinde, Toplam Kalite Yönetiminin tüm devlet okullarında uygulanmasını istemektedir (Türkmen, 2006: 65).

TKY'nin okullarda gerçekleşmesinde “MLO Uygulamalarının Yaygınlaştırılması Yönergesi”ne göre üç aşamalı bir süreç uygulanır. Bu süreçler; ön hazırlık, uygulama ve değerlendirmeden oluşmaktadır (Türkmen, 2006: 65).

Şişman ve Turan (2002: 98, 110) bu aşamaların her biri için aşağıdaki faaliyetlerin gerçekleştirilmesini önermektedir;

A. Ön Hazırlık:

1. Eğitimcilerin eğitimi
2. Okul lider ve öğretmenlerinin eğitimi
3. Okul kalite geliştirme grubunun oluşturulması
4. Okul kalite geliştirme ekiplerinin oluşturulması
5. Okul profilinin çıkarılması

B. Uygulama:

1. Okul liderliği
2. Okul vizyon ve amaçlarının belirlenmesi
3. Okul ve paydaşların ihtiyaçlarının belirlenmesi
4. Okul politika ve stratejilerinin belirlenmesi
5. Okul kaynaklarının harekete geçirilmesi
6. Okul süreçlerinin yönetimi ve geliştirilmesi

C. Değerlendirme:

1. İnsan boyutuna ilişkin sonuçlar
2. Topluma ilişkin sonuçlar
3. Genel performansa ilişkin sonuçlar

Eğitim sistemimizde Müfredat Laboratuvar Okul (MLO) uygulaması ilk kez 1994–1995 öğretim yılında faaliyete geçirilmiştir. Dünya Bankası destekli bu projenin amacı; MLO’larda eğitim sistemimiz içerisinde araştırma ve geliştirme çabalarıyla ortaya konacak her türlü çalışma için pilot uygulamaların yapılmasının sağlanmasıdır. Bu modelde okul yöneticileri ve öğretmenlerine önemli yetki ve sorumlulukların verilmesi öngörülmüş, paylaşımcı, işbirliğine dayalı bir okul kültürü egemen kılınmak istenmiştir. MLO’larda TKY anlayışı benimsenerek, danışma ve rehberliğe dayalı gelişimsel rehberlik hedeflenmiştir (Şahin, 2006a: 4).

MLO projesinin okullarda uygulanması için geniş katılımlı Okul Gelişim Yönetim Ekipleri (OGYE) kurulmuştur. OGYE’nin içinde Okul idare temsilcisi, öğretmen, öğrenci, veli, sanayi ve ticaret odaları, sivil toplum örgütü temsilcileri yer almaktadır. Burada amaç katılımcılığı geliştirmektir (Çakıl, 2006: 69).

TKY uygulamalarının asıl hedefi okulda ve sınıfta kaliteyi yakalamaktır. Bu gerçekten hareketle taşra teşkilatına yönelik olarak, 2001 yılında hazırlanan MEB Taşra Teşkilatı Toplam Kalite Yönetimi Uygulama Projesi yürürlüğe konmuştur.

Bu proje çerçevesinde TKY formatörleri yetiştirilerek kalite konusunda bilgilendirme çalışmaları taşra teşkilatında da sürdürülmektedir. Eğitimde kalitenin yakalanması ile Türkiye’de toplumsal hayatın her alanına kalitenin geleceği bir gerçektir. Yetiştirilen her öğrenci sahip olduğu kalite bilincini istihdam edileceği iş koluna taşıyabilecek veya hizmet ve mal talep ederken en önemli kriteri kalite olacaktır. Bu durumda kalitenin hayatın her alanında aranır bir olgu olması sağlanacaktır (Çakıl, 2006: 69).

2.7. İlgili Araştırmalar

2.7.1. Yurtiçi Araştırmalar

Türkmen (2006: 83-84)'e göre; genel olarak okul müdürleri, okullarında yapılan TKY çalışmalarını yeterli bulurken, öğretmenlerin büyük çoğunluğu yetersiz bulmaktadır. Türkmen bu sonucu, okul müdürlerinin okulun bütünüyle ilgilenmesi ve okulu daha çok sahiplenmesi ile ilişkilendirmiştir. Genel anlamda okullarda TKY sadece kâğıt üzerinde kalmakta, kalite anlamında somut çalışmalar yapılmamaktadır.

Demirtaş (2005: 39) tarafından anaokulları, ilköğretim okulları, genel liseler ve mesleki teknik liselerde yapılan bir çalışmada; okullarımızın yönetici ve öğretmenleri tarafından bir eğitim-öğretim takım olarak algılanıp algılanmadığı sorusunun yanıtı, yönetici ve öğretmen görüşlerine dayalı olarak verilmeye çalışılmıştır. Elde edilen bulgular incelendiğinde anaokullarında çalışan yönetici ve öğretmenlerin takım algılarının diğer okul çalışanlarına göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Anaokullarının küçüklüğü ve dolayısıyla çalışan etkileşiminin yoğunluğu ve yüz yüze ilişkilerin sıklığı böyle bir sonucun ortaya çıkmasının etkenleri olabilir. Şehir merkezlerinde yer alan ve çalışan sayıları onlar, yüzlerle ve öğrencileri binlerle ifade edilen okulların takım algılarının düşük olması, etkili takımların üye sayılarının ne olması gerektiği sorusunu ortaya çıkarmaktadır. Ayrıca tüm okul türlerinde yöneticilerin öğretmenlere kıyasla daha fazla takım algısına sahip olduğu ve bulunduğu okulda daha uzun süre çalışan öğretmenlerin daha kısa çalışanlara göre takım algısının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Türkmen, Sarı ve Hamedoğlu öğretmenlerin kıdem sürelerinin arttıkça TKY'ye ilişkin algılama ortalamalarının yükseldiğini söylemektedir (akt. Türkmen, 2006: 81).

Yiğit ve Bayrakdar ise, erkek öğretmenlerin takım olma bilincine bayan öğretmenlere göre daha fazla sahip olduğunu söylemektedir (akt. Kurt: 2004: 60).

Mutlu, "Öğretmen ve Yöneticilere Göre İlköğretim Okullarında Toplam Kalite Yönetiminin Uygulanabilirliği" adlı çalışmasında katılımcılığın okul

yönetiminin demokratik tutum ve davranışları ile sağlanabileceği görüşüne yüksek oranda öğretmen ve yönetici desteği saptamıştır (akt. Kurt, 2004: 58).

Tahaoglu ve Gedikoğlu (2009: 286) “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Rollerini” isimli araştırmalarında erkek öğretmenlerin bayan öğretmenlere göre okul müdürlerinin liderlik rollerini daha fazla yerine getirdiklerini saptamıştır.

Semiha Şahin’in “Okul müdürlerinin liderlik stilleri ve okul kültürü arasındaki ilişkiler” adlı araştırmasına göre; okul müdürleri öğretmenlere göre, okul kültürünü daha olumlu değerlendirmektedirler. Okul müdürünün liderlik stili ile okul kültürü arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunduğu öğretmenler tarafından dile getirilen görüşlere dayanarak söylenebilir. Bu sonuçlara bakılarak okul müdürlerinin liderlik stillerinin okul kültürü üzerinde büyük bir öneme sahip olduğu görülmektedir (akt. Taş, 2009: 44).

Yıldırım (2008: 679) “Öğretmenlerin Ödüllendirilmesi” adlı çalışmasında önemli sonuçlara ulaşmıştır;

5. Ödüller müdürün adamı olmak, yandaşı olmak, aynı sendikadan olmak vb. niteliklere göre verilmektedir.
5. Ödüllendirme sıra ile yapılmakta, hak edene ödül verilmemektedir.
5. Ödüller gizli kapaklı verilmekte, ödül alan öğretmen onurlandırılmamaktadır.
5. Ödüllendirme sadece okul müdürlerinin inisiyatifine bırakılmakta, bu durum adaletsizliklere yol açmaktadır.
5. Ödüller bir araç olmaktan ziyade, belirli mevkilere gelmek için bir amaç olarak kullanılmaktadır.
5. Ödüllendirme komisyonu daha çok yörede tanınan öğretmenlere ödül vermektedir.
5. Öğretmenler okul yönetimlerinden yeterli takdiri görememektedir.
5. Ödüllendirme mevzuatı ile ilgili sorunlar yaşanmaktadır. Örneğin; ödüllendirme kriterleri açık değildir ve ödül sayısı sınırlıdır.

Karakaya tarafından yapılan araştırmanın bulgularına göre; eğitim yöneticilerinin çağdaş yönetim yaklaşımlarını okullarında başarıyla uygulayabilmeleri sağlıklı bir iletişim ortamını işletebilmeleri ile ilgilidir. Eğitim örgütlerinde örgütsel etkililiğin sağlanması, TKY’nin başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için işgörenlerin karar alma süreçlerine katılmaları sağlanmalıdır.

Eğitim yöneticileri ağdaş örgüt ve yönetim kuramlarına ilişkin bilgilerle donatılmalıdır (akt. Yaşar, 2003: 69).

Akbaba Altun ve Memişoğlu (2008: 14, 18) performans değerlendirmeye ilişkin araştırmalarında; okul yönetici, ğretmen ve denetçilerinin eğitimde denetimin yeniden yapılandırılmasına ilişkin görüşlere sahip olduklarını ortaya koymuştur. Mevcut denetim sisteminin rehberlik etme anlayışından uzak, kısıtlı bir zaman diliminde ve paydaşların katılımı olmadan yapıldığı belirtilmiştir. Denetimde tutum değişikliklerinin saptanabilmesi için araştırmaya daha fazla yer verilmesi gerektiği açıktır.

Elif etin tarafından yapılan ‘‘Toplam Kalite Yönetimi İlkelereinin ilköğretim okullarında uygulanabilirliğinin araştırılması’’ adlı yüksek lisans tezinde bazı önerilerde bulunmuştur (akt. Gülsoy, 2007: 72):

1. Eğitim sisteminin daha etkin ve yararlı hale getirilmesinde okulda sunulan eğitim hizmetinin önemi çok fazladır. Bu nedenle okuldaki eğitim kalitesinin arttırılması için öncelikle okul yönetici ve ğretmenlerinin TKY konusunda bilgilendirilmeleri gerekir.

2. Okullarımızda TKY İlkelereinin uygulanmasında uzmanların, okul yöneticilerinin ve okuldaki tüm çalışanların katılımı ile tüm ülke bazında pilot uygulamalara geçilmesi ile eğitim hizmetlerinin kalitesi arttırılabilir. TKY uygulamaları için uzman kişilerden planlı olarak, uygulamaları değerlendirmek üzere kontrol sistemi oluşturulmalıdır.

3. TKY ilkelerim önemsendiği ölçüde uygulanmadığı görülmektedir. Okul yönetimlerinin, çalışanlarını önce TKY konusunda bilgilendirerek TKY ilkelerinin uygulamalarına daha çok yer vermeleri yararlı olacaktır.

Yasemin Düzağaç (2005: 140, 143) ‘‘Eğitimde Toplam Kalite Yönetiminde Karşılaşılan Güçlükler’’ adlı yüksek lisans tezinde şu sonuçlara ulaşmıştır:

1. Öğretmenler okul yöneticilerini kurumun değerlerini yaratmada ve yaymada yeteri kadar etkin bulmuyorlar, Okul Gelişim Ekibinin çalışmalarına okul müdürlerinin tam olarak katılmadığını düşünüyor, iyileştirme çalışmalarına da gerektiği kadar katılmadığını ve katılımı teşvik etmediğini ifade ediyorlar. TKY

sistemi ile yönetilen bir okulda okul müdürünün liderliğinde sistemin formal yapısı kurulmak ve işletilmek zorundadır.

Okul Gelişim Yönetim Ekibini başkanı okul müdürüdür. Müdür OGYE'nin toplantılarını düzenlemek, başkanlık etmek ve çalışmalarına katılmak zorundadır. Sürekli gelişmeyi öngören bu sistem, süreçlerin sürekli iyileştirilmesi üzerine kurgulanmıştır. İyileştirme çalışmaları sürekli düzenlenmeli, okul müdürü bu çalışmalara katılımı özendirici etkinlikler yapmalı, çalışanları teşvik etmeli özellikle motivasyon konusunu çok önemsemelidir.

2. Öğretmenler okul müdürlerinin yeniliklere yeterli derecede açık olmadığını, yaratıcı fikirlere çok fazla önem vermediğini, okullarında yeni teknolojilerin yeteri kadar takip edilemediğini ifade etmişlerdir.

3. Öğretmenler okullarda ihtiyaçlarının gerektiği kadar önemsenmediğini, kişisel problemlerinin önemsenmediğini, sorularına tam olarak cevap alamadıklarını ve önerilerinin göz önüne alınmadığını, iş tanımlarını yapılmadığını, çalışma ortamlarından tam olarak memnun olmadıklarını ifade etmişlerdir. Çalışanların veriminin artması açısından ve insanların çalışma ortamlarında mutlu olmaları açısından gelişmiş ergonomik şartların sağlanması çok önemlidir. Çalışanların ihtiyaçları tespit edilmeli ve elden geldiğince ve adil olarak giderilmelidir. TKY felsefesini benimsemiş ve uygulayan yöneticiler çalışanlarının bireysel problemlerini önemsemek zorundadırlar. Bir yönetici mutsuz ve gönülsüz çalışan, önemsenmediğini düşünen insanlarla başarıya gidilemeyeceğini bilmelidir. Yönetim olabildiğince şeffaf olmalıdır ki çalışanlar sorularına yanıt bulabilsinler. Kendi önerileri dikkate alınan ve bunların gerçekleştiğini gören çalışanlar motive olacak ve daha verimli çalışacaktır. Bu da ancak TKY uygulayan liderlerin okullarında gerçekleşebilir.

4. Öğretmenler bireysel gelişimlerine yeterli destek olunmadığını, hizmet içi faaliyetlerin yetersiz olduğunu, sosyal ve kültürel aktivitelerin istenilen düzeyde yapılmadığını ifade etmişlerdir. Oysaki TKY felsefesinde sürekli eğitim en önemli yapı taşıdır. Okul yöneticileri buna destek olmalı ve yeni eğitim olanaklarını kendileri yaratmalıdır.

Özellikle hizmet içi faaliyetler düzenli olarak yapılmalı ve yöneticiler kendileri de eğitimlere katılarak tüm çalışanlarının katılımını sağlamalıdır. Örgüt kültürünün oluşturulması, değerlerin benimsenmesi ve iyi bir iletişim sağlanması açısından sosyal faaliyetler çok önemlidir.

TKY'ye inanan ve uygulayan okul yöneticileri bu faaliyetlerin düzenlenmesine önem vermek zorundadır.

5. Öğretmenler kendilerini tam olarak okullarının değerli bir üyesi olarak görmemektedirler. Çalışanlar kendilerini kuruma ait hissetmelidir ki o kurumun gelişmesi için elinden gelen gayreti gösterebilir.

6. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %40'ı TKY konusunda eğitim almıştır. %70,8'i de TKY uygulamalarının yararlı olacağına inanmaktadır. %81' inin okullarında TKY çalışmaları yapılmakta ancak %24'ü TKY çalışmalarına gönüllü olarak katılmaktadır.

7. Araştırmaya katılan öğrenciler öğretmenlerinin kendi düşüncelerine tam olarak önem vermediğini, öğretmenlerinin ailelerini tanımadıklarını ifade etmişlerdir. TKY çerçevesinde öğretmenler çalışmalarını öğrenci odaklı olarak geliştirmelidir. Öğrenci okulun en önemli hizmet alanlarından biridir, daha doğrusu okulların var oluş nedeni öğrencilerdir. Çağdaş öğretim sistemlerinde öğrencini ihtiyaçları doğrultusunda, öğrenci merkezli olarak öğretim metotları ve eğitim planlamaları oluşturulmaktadır. Okul ya da sınıfla ilgili problemlerin çözümlerinde öğrenci ile işbirliği içinde öğrencilerin de görüşleri alınarak çalışmalar yapılmalıdır. TKY uygulayan öğretmenler sınıflarında da aynı felsefe doğrultusunda uygulamalar yapılmalıdır. TKY çalışmalarında öğrencilerle ilgili sorun çözme ve iyileştirme çalışmalarında en önemli etken öğrenci ile iyi bir iletişim, ailelerle işbirliğidir.

Efsun Gökpınar (2005: 153, 159) tarafından yapılan "İlköğretim okullarındaki uygulamaların Toplam Kalite Yönetimi anlayışına uygunluğu hakkındaki yönetici, öğretmen ve öğrenci görüşleri" isimli çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. İlköğretimde "öğrencilere istedikleri sürece istedikleri konuda danışmanlık yapılmaktadır" ve "rehberlik ve danışmanlık için uygun ortam sağlanmaktadır". Fakat bunların yanı sıra İÖÖ' de laboratuvar, kütüphane, atölye,

yabancı dil odası ve spor salonu vb yerlere girişlerde de zaman zaman sorunlar yaşanmakta; "bilgisayarları öğrenci ve öğretmenler rahat kullanamamaktadır". İÖO (İlköğretim Okulu)' da öğrencilere rehberlik yapılmasına rağmen "öğretmen, veli ve iş çevrelerine ise rehberlik yapılmamaktadır".

İÖO' de "sürekli ve yaşam boyu rehberlik ilkesi" nin uygulanma düzeyi düşüktür. İÖO' de "okulda düzenlenen etkinlikler de öğrenci isteklerine zaman zaman önem verilmektedir.

2. Müşteri hizmetleri boyutunun uygulanmasına ilişkin gruplar bir bütün olarak düşünüldüğünde, grupların ortalama-puanları 2.69 ile 3.26 arasında değişmektedir. Bu da müşteri hizmetleri boyutunun İÖO' de biraz-orta düzeyde uygulanıyor olduğunu göstermektedir.

3. İÖO' de "okul müdürü, öğretmen ve öğrencilerin kapasitesini bilmekte", "okul müdürü açık ve anlaşılır misyona sahip","yöneticiler (müdür, müdür yardımcıları) vizyon sahibidir". İÖO' de çoğunlukla "yöneticiler vizyonlarını öğretmen ve öğrencilerle paylaşmaktadır". İÖO' deki "herkes vizyon oluşturmaya güdülenememektedir". İÖO' de "liderliğe önem verilmekte" ve "liderlik yapılmaktadır". İÖO' de "lider konumunda olanların konuşmaları da etkileyici" olarak kabul edilmektedir. İÖO' de "okul yönetimi, öğretmenlere, öğrencilere, velilere ve iş çevresine bilinçli yaklaşmaktadır". İÖO' deki ortam öğrenci ve öğretmenleri çoğunlukla olumlu güdelemektedir. Bununla birlikte "kişilere yönelik olan davranış hataları da hoş görülmektedir". İÖO' de zaman zaman "öğretmen ve öğrenciler sorumluluk almaktadır. Sorumluluk almaya koşut olarak da İÖO' de "sürekli gelişmeye bağlılık bulunmamaktadır. İÖO' de yöneticiler ve öğretmenler çoğunlukla "eğitim ile ilgili kararlar alınmadan önce öğrencilerin görüşlerinin alınmadığı "konusunda hemfikirdirler."Okulla ilgili kararlara ise öğrenciler ve veliler de aktif olarak katılamamaktadır". İÖO' deki "kuralları öğrenci ve eğitimci kadro birlikte oluşturmamaktadır". İÖO' de "okulun kalite ile ilgili amaçları ve stratejik planları yazılı değildir" .

4. Örgüt kültürünün uygulanabilirliğine ilişkin gruplar bir bütün olarak düşünüldüğünde, grupların ortalama puanları 2.46 ile 3.14 arasında değişmektedir.

Bu da örgüt kültürünün İÖO' de biraz-orta düzeyde uygulanıyor olduğunu göstermektedir.

5. İÖO' de zaman zaman "müdür, öğretmen, öğrenci ve velilerden oluşan ekipler kurmaktadır". İÖO' de çoğunlukla" kurulan ekip geliştirilen kalite politikalarını düzenli uygulayamamaktadır." İÖO' de zaman zaman" öğretmen ve öğrenciler ekip çalışmasına gönüllü katılmaktadır". İÖO' da "ekiptekiler ekip ruhuna uygun hareket etmemekte ve sorumluluklarının bilincinde değildir". Bunların yanı sıra İÖO' de " ekip toplantılarında kıdemli öğretmenlere öncelik verilmektedir". İÖO' da yapılan ekip çalışmaları çoğunlukla iş çevrelerince desteklenmektedir.

6. Takım çalışmasının uygulanmasına ilişkin gruplar bir bütün olarak düşünüldüğünde, grupların ortalama puanları 2.53 ile 1.08 arasında değişmektedir. Bu da takım çalışması boyutunun İÖO' de biraz-orta düzeyde- uygulanıyor olduğunu göstermektedir.

Özdemir (2005), "Eğitim Kurumlarında Toplam Kalite Uygulamalarını Olumsuz Etkileyen Etmenler" başlıklı makalesinde bu etmenleri; (1) çalışanların TKY'nin getirdiği değişime hazır olmaması ve değişime direnç göstermesi, (2) kaliteye dayalı kurum kültürünün oluşturulamaması, (3) çalışanların kalite sürecine kendilerini adanmamaları, (4) üst yönetim liderliğinin eksikliği, (5) toplam kalitenin sihirli bir değnek olarak görülmesi, (6) biz zaten bunu yapıyoruz anlayışı, (7) toplam kalitenin bir moda olarak algılanması, (8) yöneticilerin otoritelerinin azalacağı endişesi, (9) sürekli eğitim yetersizliği, (10) takım çalışmasının yetersizliği ve (11) beklenti düşüklüğü olarak belirlemiştir.

2.7.2. Yurtdışı Araştırmalar

1986 yılında Stuckwisch tarafından ABD'de yapılan bir araştırmada; lise yöneticilerinin katılımcı bir yönetim anlayışına sahip olduklarını düşündükleri, buna rağmen öğretmenlerin çoğunluğunun istenen düzeyde kararlara katılmadıkları tespit edilmiştir (akt. Yaşar, 2003: 71).

Bentley (1999: 153) tarafından yapılan araştırmada, bir kurumdaki yaratıcı takım çalışmalarını desteklemek adına şu unerilerde bulunulmuştur;

1. Çalışanların uymak zorunda oldukları programı mümkün olduğunca kendilerinin hazırlamasının sağlanması.
2. Çalışanların, yaratıcı yaklaşımlar ve teknikler kullanarak iş hayatlarını geliştirmelerine izin verilmesi.
3. Çalışanların yaptıklarından hem profesyonel hem de kişisel açıdan gerektiği gibi tatmin olabilmelerini temin edilmesi.
4. Çalışanların fikirlerini alarak ve bu fikirlerden yararlanarak katılımcı bir atmosfer oluşturulması.
5. Liderin kendi yaratıcılığıyla iyi bir model olması.
6. Risk faktörlerinin olabildiğince azaltılması ve sorumlulukların paylaşılması.
7. Çalışanların fikirlerini fazlaca değiştirmeden ve deforme etmeden kullanarak onlara gereken değerin verildiğinin gösterilmesi.
8. Liderlik tekniklerinin ve tarzının kişiselleştirilerek, her çalışanın ihtiyacına karşılık verilmeye çalışılması.
9. Yaratıcı fikirlerin ilgiyle dinlenmesi. Açık ve destekleyici eleştirilerin yapılması.
10. Müşterilerden gelen direkt tepkilerin kullanılarak yöntemlerin kullanışlılığı hakkında bir kanı oluşmasının temin edilmesi.

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

Hitt, 1991 yılında ‘‘Okul Yönetimi Hakkında ğretmen Algılamaları’’ adlı çalışmasında tüm işgörenlerin yönetimle ilgili bilgilerden haberdar olmadığı, özellikle ‘‘karar verme’’ ve ‘‘amaçların gerçekleştirilmesi’’ noktasında eksikliklerin olduğu sonucuna ulaşmıştır (akt. Yaşar, 2003: 71).

Anderson da yaptığı araştırmada benzer bir bulguya varmıştır. Buna göre; yöneticilerin sadece % 12'si öğretmenlerin karar alma sürecinde aktif rol oynamaları gerektiği kanısındadır. Halstead ise, 1998 yılındaki çalışmasında okul yöneticilerinin yönetsel uygulamalarının, öğretmenlerin iş doyumunu ve motivasyonu üzerinde doğrudan etkisi olduğu bulgusuna ulaşmıştır (akt. Yaşar, 2003: 72).

Nolin Mary Jo ve diğerleri 1994'de ABD'de devlet okullarındaki ilkökul öğretmenlerinin öğretmen performans değerlendirmesi ile ilgili düşüncelerini araştırmıştır. 1000 ilkökul öğretmeni ile yapılan bu çalışmaya anaokulundan 6. sınıfa kadar devlet okulunda derse giren öğretmenler dahil edilmiştir. Bu çalışmanın bulgularında; öğretmenlerin %89'unun performans değerlendirmesinin öğretmen performanslarını doğru bir şekilde değerlendirdiğine inandıklarını, öğretmenlerin %94'ü değerlendirme öncesi değerlendirme kriterlerini bildiklerini belirtmişlerdir. %92'si yapılan değerlendirmede sınıf içi durumlarının da değerlendirme için gözlemlendiğini bildirmiştir. %99'u performans değerlendirmelerinde konuya yönelik bilgilerinin de değerlendirilmesi gerektiğini söylerken sadece %65 değerlendirilmelerinde bu noktanın dikkate alındığını söylemişlerdir. Öğretmenlerin çoğu değerlendiricilerinin kendi performanslarını değerlendirmek konusunda yeterli olduğunu düşünmüşlerdir. Örneklem grubunun % 75'i öğretmenlere ödenecek maaşın belirlenmesinde bu değerlendirmelerin rol oynamadığını belirtmiş ve %50 si bu uygulamanın doğru olduğunu belirtmişlerdir (akt. Tamam, 2005: 29).

Down, Chadbourne & Hogan (2000: 213, 223)'ın Batı Avustralya'da yaptıkları bir çalışmada bu bölgede başlatılan zorunlu performans değerlendirmesine ilişkin öğretmenlerin takındıkları tutumları değerlendirmiştir. 1997 yılında başlatılan performans değerlendirme uygulaması sonrası, yazarlar, iki yıl boyunca öğretmenlerin tepkisini incelemişlerdir. Bu çalışmanın sonucunda yazarlar, öğretmenlerin performans değerlendirmesinin kendilerini geliştirmeye etkisinin az olduğunu söylediklerini belirtmişlerdir.

Milanovski & Henemann (2001: 193, 222) öğretmen performans değerlendirme sistemine olan öğretmen tepkilerini, ABD'de orta ölçekli bir okul bölgesinde araştırmışlardır.

Bu bölgede uygulanan değerlendirme sisteminin amacı yeni bilgi üretmek ve öğretmenlere performansa bağlı bir ödeme yapmayı amaçlamıştır. Öğretmenlerin tepkileri hem anket çalışması hem de görüşmeler aracılığıyla ölçülmüştür. Bu araştırmaya göre, öğretmenlerin sisteme genelde olumlu bakıp bakmadıkları, öğretme standartlarını kabul etmeleri, değerlendirme sürecini hakça algılamaları, değerlendiriciyi yeterli ve nesnel bulmaları ve değerlendirme sisteminin öğretme yeteneklerine olumlu bir etkisi olduğu algılamasıyla ilişkiliydi. Görüşmelerde öğretmenler sistemin hem olumlu hem olumsuz yanlarını görmüşler ve gösterdikleri tepkiler dengeli olmuştur. Birçok öğretmen bir değerlendirme sisteminin gerekli olduğunu kabul etmekle birlikte öğretmenlerin iş yükünü arttırdığını ve yeterli geri bildirim sağlamadığını belirtmişlerdir.

Lee tarafından 2003 yılında Hong Kong'da öğretmenlerin performans değerlendirilmesini ve bunun etkinliğini araştıran bir çalışmada, ilkokul öğretmenlerinin bu süreci olumlu olarak değerlendirmeleri ile okuldaki desteğin, maddi kazanç dışındaki yararları, pratikliği ve diğer desteklerle ilişkili olduğu bildirilmiştir. Bu noktalar dışında okuldaki işbirliğinin ve okuldaki liderliğin yani müdürlerinde bu süreçte önemli rol oynayabilecekleri vurgulanmıştır (akt. Tamam, 2005: 31).

Owlia, Aspinwall & Elaine tarafından yapılan araştırmada; eğitimin müşteri odaklı olması gerektiği ve TKY ilkelerinin genel olarak eğitimde uygulanabileceği bulgusuna ulaşılmıştır (akt. Kurt, 2004: 63).

Elmuti, Kathawala & Manipallili ise; yöneticilerin eğitim ve öğretim kalitesinin artırılmasında sadece maddi konuların değil, motivasyon, katılımcılık vb. etkenlerin de rol oynadığı görüşünde oldukları bulgusuna ulaşmışlardır. Bunun yanında; yöneticilerin % 68'i TKY'yi okullarında uyguladıklarını söylemesine karşın diğer personelin ve öğrencilerin büyük oranda TKY'nin nerede kullanıldığından emin olmadıkları sonucuna ulaşmışlardır (akt. Kurt, 2004: 60-61).

BÖLÜM III

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu bölümde araştırma ile ilgili araştırma modeli, evreni, örnekleme, veri toplama aracının oluşturulması, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları, uygulanması ve çözümlenmesi açıklanacaktır.

3.1. Model

Bu araştırma, ilköğretim okullarında TKY uygulamalarında ortaya çıkan güçlükleri ve bu güçlüklerin nedenlerini müdür ve öğretmen görüşlerine dayanarak saptamaya yönelik betimsel bir çalışmadır.

Betimsel araştırmalar, geçmişte veya halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Türkmen, 2006: 13).

Bu araştırmada nitel bir araştırma yöntemi olan “görüşme yöntemi” kullanılmıştır. Bu yöntemde amaç; bireyin iç dünyasına girerek onun perspektifini anlamaktır (Patton’dan akt. Yıldırım ve Şimşek, 2008: 120). Kolay bir yöntem gibi görünmesine karşın, görüşme yöntemi beceri, duyarlık, yoğunlaşma, bireyler arası anlayış, öngörü, zihinsel uyanıklık ve disiplin gibi pek çok boyutu kapsamı bakımından hem bir sanat hem de bilimdir (Patton’dan akt. Yıldırım ve Şimşek, 2008: 119).

3.2. Evren

Araştırmanın evrenini, Aydın ili merkezindeki Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı resmi ilköğretim okullarında çalışan müdürler ve öğretmenler oluşturmaktadır. Evrende bulunan ilköğretim okullarının adları ve bu okullarda 2009–2010 eğitim öğretim yılında görevli bulunan müdür ve öğretmen sayıları Aydın İl Milli Eğitim

Müdürlüğü İstatistik Bölümü'nden alınmıştır. Buna göre; Aydın il merkezinde toplamda 68 resmi ilköğretim okulu, 68 okul müdürü ve 1569 öğretmen vardır.

3.3. Örneklem

Araştırmanın örneklemini, evren dahilinde bulunan ilköğretim okulları arasından rastgele seçilen 10 resmi ilköğretim okulundaki, 10 okul müdürü ve 25 öğretmen oluşturmaktadır.

3.4. Veri Toplama Aracının Oluşturulması

Veri toplama amacıyla araştırmacı tarafından müdür ve öğretmenlere yönelik görüşme formları hazırlanmıştır. Görüşme formlarında yer alan soruların geliştirilmesi şu şekilde yapılmıştır:

1. Milli Eğitim Bakanlığı Toplam Kalite Yönetimi Uygulama Yönergesinin beşinci maddesinde belirtilen “Toplam Kalite Yönetimi Uygulamasıyla İlgili Temel İlkeler” esas alınarak, MEB’in okullarda TKY çerçevesinde uyulmasını istediği temel ilkeler belirlenmiştir. Bu ilkelerin, alanyazın taramasında bahsedilen TKY’nin temel kavramları ile örtüştüğü görülmüştür. Bu ilkeler genel olarak; stratejik planlama, tam katılım ve takım çalışması, etkili iletişim, güdülenme ve iş doyumunu, ödüllendirme, üst yönetimin liderliği, iç ve dış paydaşların memnuniyeti, sürekli eğitim ve öğrenme, sürekli gelişimi sağlama ve kalitenin sürekli ölçülüp değerlendirilmesi olarak özetlenebilir. Araştırmanın alt problemleri bu temel ilkeler ışığında oluşturulmuştur.

2. Toplam Kalite Yönetiminin temel ilkeleri ve bunlara dayalı alt problemler belirlendikten sonra, alt problemleri sorgulamaya ilişkin örnek görüşme sorularının araştırmacı tarafından yazımına geçilmiştir. Bu amaçla, TKY temel ilkelerinin hepsini kapsayacak şekilde toplam 92 adet örnek soru oluşturulmuştur.

3. Örnek görüşme soruları tez danışmanı ile birlikte incelenmiş ve alt problemlere cevap olabilecek nitelikte bulunan 12 adet soru belirlenmiştir.

4. Belirlenen sorular tekrar kontrolden geçirilerek dilbilgisi, noktalama, yazım ve amaca uygunluk özellikleri kontrol edilmiş, gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

5. Sorular, çeşitli kaynak kitaplarda yer alan görüşme formları incelenerek temize geçirilmiştir.

6. Hazırlanan görüşme formunun bir örneği araştırmacı tarafından beş öğretmene ön görüşme şeklinde uygulanmıştır. Ön görüşmeler öğretmenlerle birebir gerçekleştirilmiş ve istekleri doğrultusunda görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Daha sonra verilen cevaplar incelenerek soruların anlaşılmasında her hangi bir problem olup olmadığı araştırmacı tarafından gözden geçirilmiştir. Gerekli kontroller yapıldıktan sonra yanlış anlamalara neden olabilecek veya tam açıklayıcı olmayan noktalar sondalarla desteklenerek görüşme formuna son şekli verilmiştir.

3.5. Veri Toplama Aracının Geçerlik ve Güvenirliği

Sonuçların inandırıcılığı, bilimsel bir çalışmanın en önemli ölçütlerinden biri olarak kabul edilmektedir. Bu açıdan “geçerlik” ve “güvenirlik” bilimsel bir çalışma için en yaygın kullanılan iki ölçüttür. Bu kavramlar özellikle nicel çalışmalarda bilimsellik derecesini de belirlemektedir. Nicel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirliği sağlamak için çeşitli yöntem, istatistik ve testler bulunmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 255).

Nitel araştırmalarda da geçerlik ve güvenilirliği sağlamaya dönük yaklaşımlar mevcuttur. Ancak bunlar nicel araştırmalardaki yöntemlerden önemli ölçüde farklıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 255).

LeCompte & Goetz tarafından belirtildiği üzere; geçerlik, araştırma sonuçlarının doğruluğu ile ilgilidir. Dış geçerlik elde edilen sonuçların benzer gruplara aktarılabilirliği, iç geçerlik ise araştırma sürecinin çalışılan gerçekliği ortaya çıkarma yeterliğidir. Güvenirlik araştırma sonuçlarının tekrar edilebilirliği ile ilişkilidir. Dış güvenirlik ile araştırma sonuçlarının benzer ortamlarda aynı şekilde tekrar edilip edilemeyeceği, iç güvenirlik ile başka araştırmacıların aynı verilerle aynı sonuçlara ulaşip ulaşamayacağı kastedilir (akt. Yıldırım ve Şimşek, 2008: 255).

Araştırmacı tarafından araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini arttırmak için Lincoln & Guba (akt. Yıldırım ve Şimşek, 2008: 265) tarafından önerilen yöntemler kullanılmıştır.

Araştırmanın güvenilirliğini sağlama yollarından birisi kodlayıcı güvenilirliğini sağlamaktır. Bilgin'e göre kodlayıcı güvenilirliği, "Farklı kodlayıcıların aynı metni aynı şekilde kodlamalarını veya aynı kodlayıcıların aynı metni, farklı zamanlarda aynı şekilde kodlamalarını gerektirmektedir (akt. Şahin, 2006a: 8)."

Bu amaçla araştırmacı, bir hafta arayla kodlama işlemini tekrarlayarak araştırmanın güvenilirlik katsayısını hesaplamıştır. Miles ve Huberman tarafından ortaya konan güvenilirlik katsayısı hesaplama formülü şu şekildedir (akt. Şahin, 2006a: 9); Güvenirlik / Uyuşum yüzdesi = (tüm uyuşulan kategorilerin sayısı) / (tüm uyuşulan ve uyuşulmayan kategorilerin sayısı) = Güvenirlik katsayısı.

Araştırmanın tüm alt problemleri için yapılan işlem sonucu güvenilirlik katsayısı = $376 / 407 = .92$ olarak hesaplanmıştır.

Araştırmacı veri kaynakları ile uzun süreli bir etkileşim içinde çalışmasını yürütmüştür. Bunun nedeni; görüşmelerin başında görüşülen kişilerin araştırmacı etkisine daha açık olmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 266). Etkileşim süresi uzadıkça araştırmacı ve görüşülen kişi arasındaki güven ve samimiyetle birlikte toplanan verilerin güvenilirliği ve geçerliği de artmaktadır.

Ayrıca görüşme yönteminde görüşmeyi yapacak olan kişi ile görüşülen kişinin mevki olarak yakın olması yine bu araştırmanın geçerliğine katkıda bulunmaktadır. Aksi durumlarda görüşülen kişi kendini açmakta zorlanabilmekte veya kendi düşüncelerini değil, karşısındaki kişinin istediği cevapları vererek geçerlik ve güvenilirliği olumsuz etkileyebilmektedir.

Kayıtlı görüşmelerin yanı sıra okul yöneticileri ile okulların yıllık TKY raporları ve stratejik planları da incelenmiş, okul yönetiminin ve TKY temsilcilerinin bunlar hakkındaki görüşleri de alınmıştır. Ayrıca araştırmacı tarafından okullarda kısa gezintiler yapılarak sınıfların durumu, öğrenci çalışmaları ve ödülleri, bahçenin düzeni, okulun fiziki donanımı, maddi şartlar, çevrenin okula duyarlılığı gibi konularda okul yöneticileri ve öğretmenlerinden bilgi alınmış, bu bilgiler kayıt edilmiştir. Ayrıca görüşü alınan kişilerle paylaşılarak teyit ettirilmiştir. Böylece araştırmanın geçerliği arttırılmaya çalışılmıştır.

Nitel araştırmalarda ‐aktarılabirlik‐ 6nemli bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu kavram, araştırma sonuçlarının benzer ortamlara genellenemeyeceğini ancak uygulanabilirliğine ilişkin geçici yargılara ulaşılmasını ve denenceler oluşturulabilmesi anlamına gelmektedir (Yıldırım ve şimşek, 2008: 270). Araştırmacı nitel sonuçların aktarılabirliğini yeterli d6zeyde sağlamak için ayrıntılı betimleme yolu ile okura sunma gayreti g6stermiştir. B6ylece araştırmanın ham verileri, kavram ve temaları okuyucu ile yorum katılmadan paylaşılmış, verinin doğasına m6mk6n olduğunca sadık kalınarak aktarılmıştır.

3.6. Veri Toplama Aracının Uygulanması

G6r6şme formları yapılandırıldıktan sonra gerekli yasal izinler alınmıştır. G6r6şme formlarının uygulanacağı okulların seçimi için Aydın İl Milli Eğitim M6d6rl6ė6’ne dilekçe ile başvurulmuş, Aydın il merkezine bağlı okulların 6ėretmen ve m6d6r sayıları istenmiştir. Başvuru sırasında yetkililerin anlayışlı davrandığı ve ilde b6yle bir çalışma yapılacak olmasından memnun oldukları g6zlenmiştir.

Araştırma g6r6şmelerden elde edilen verilere dayalı olarak y6r6t6lm6ştir. G6r6şme esnasında g6r6ř6 alınan m6d6r6n / 6ėretmenin isteğine bağlı olarak g6r6şme ses kaydına alınmıştır. G6r6şme, araştırmacı tarafından birebir şekilde y6r6t6lm6ř, g6r6şmecilerin birbirini etkilememesi amacıyla grup g6r6şmesi yapılmamıştır.

G6r6şmelere başlamadan 6nce araştırmacı tarafından kendisinin ve araştırma konusunun tanıtımı yapılmış, 6neminden bahsedilmiş ve g6r6şme s6recinin y6r6t6l6ř6 ile ilgili bilgi verilmiştir. G6r6şmelerin ‐kesinlikle iki kişi arasında kalacağı‐ ve ‐araştırma dışında hiçbir yerde kullanılmayacağı‐ vurgulanmıştır. G6r6şmeler, g6r6ř6 alınan kişinin kendisini hazır hissettiği anda başlatılmıştır.

6rneklem dahilindeki bazı okullardan 2, bazı okullardan ise 3 6ėretmen olmak 6zere toplamda 10 okul m6d6r6 ve 25 6ėretmenin g6r6şleri alınmıştır. G6r6şmeler araştırmacı ve g6r6ř6 alınan kişinin iş yaşamını aksatmamak amacıyla 6ėle arası, boş dersler veya okul çıkışı gibi uzun zaman aralıklarında ve sessiz bir ortamda gerçekleştirilmiştir.

Ortamin sessizliğini sağlama amacıyla okulların rehberlik ve psikolojik danışmanlık odaları veya bilgisayar laboratuvarı gibi herkesin kolaylıkla girip çıkamayacağı yerler seçilmiştir. Ayrıca iki okulda müdür yardımcılarının odaları da görüşme için kullanılmıştır. Okul müdürleri ile yapılan görüşmelerin tamamı makamlarında gerçekleştirilmiştir.

Görüşmeler 03.05.2010 tarihinde başlamış ve 25.06.2010 tarihine kadar olan sekiz haftalık sürede, haftada iki iş gününde (pazartesi ve çarşamba) gerçekleştirilerek tamamlanmıştır.

Araştırmacı görüşme için gittiği okullarda öncelikle okul müdürü ile temasa geçmiş, gerekli izinleri sunmuştur. Okul müdürleri tarafından hiçbir zorluk çıkartılmamış ve yardımcı olunmuştur. Görüşme yapılacak öğretmenler okul yönetiminin yönlendirmesi ile o anda görüşme yapmaya müsait öğretmenler arasından rastgele seçilmiştir. Neticede 12 erkek, 13 kadın öğretmen ile görüşme yapılmıştır. Görüşleri alınan okul müdürlerinin tamamı ise erkektir. Okul müdürlerinin hiçbiri görüşmenin ses kaydına alınmasına itiraz etmemiştir. Buna karşılık 25 öğretmenden 8 tanesi görüşmenin ses kaydı ile yapılmasını istememiştir. Bu öğretmenlerin görüşleri boş bir görüşme formuna notlar halinde yazılarak kaydedilmiştir.

3.7. Verilerin Çözümlemesi

Nitel verilerin analiz edilerek raporlaştırılması deneyimli araştırmacılar için bile kolay olmayan bir süreçtir. Nitel araştırmada verilerin analizi çeşitlilik, yaratıcılık ve esneklik gerektirir. Her nitel araştırma farklı özellikler taşıması bakımından yeni yaklaşımları da beraberinde getirmektedir. Bu nedenle nitel araştırmacılar araştırmanın, toplanan verilerin özelliklerini ve var olan analiz yöntemlerini de göz önünde bulundurarak bir veri analiz planı geliştirmelidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 221).

Bunlara ilaveten, Strauss ve Coffey & Atkinson nitel veri analizinde standart hale getirilmiş bir yöntemin olamayacağını, böyle bir yöntemin nitel araştırmacıyı sınırlandıracağını vurgulamışlardır. Bu sınırlama da nitel araştırmanın derinlemesine ve zengin sonuçlar elde etme ilkesine uygun düşmemektedir (akt. Yıldırım ve Şimşek, 2008: 221).

Alanyazında nitel verilerin analizi için farklı yollar önerilse de, bu araştırmada Strauss & Corbin tarafından önerilen betimsel analiz ve içerik analizi kullanılacaktır (akt. Yıldırım ve Şimşek, 2008: 223).

Betimsel analiz: Bu aşamada elde edilen veriler önceden belirlenmiş temalara veya görüşme/gözlem sürecinde kullanılan soru ve boyutlara göre sunulabilir. Doğrudan yapılmış alıntılara sık sık yer verilir. Betimsel analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış biçimde okura sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 224).

İçerik analizi: İçerik analizi ile toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşılır. Betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan veriler içerik analizi ile daha derin bir işlemde geçer, betimsel analizle fark edilemeyen tema ve kavramlara ulaşılır. İçerik analizi ile veriler tanımlanır ve verilerin içinde saklı olan gerçekler ortaya çıkarılır (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 227).

Nitel analiz dört aşamadan oluşmaktadır: (1) verilerin kodlanması, (2) temaların bulunması, (3) kod ve temaların düzenlenmesi ve (4) bulguların tanımlanıp yorumlanması (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 228).

Bu araştırmada araştırmacı tarafından şu yol izlenmiştir; Öncelikle tüm görüşme kayıtları toplandıktan sonra ses kaydına alınan görüşmelerin tamamı araştırmacı tarafından dinlenmiş ve görüşler birebir cümleler halinde bilgisayara aktarılmıştır. Bu noktada görüşülen kişiler tarafından kurulan cümlelerde hiçbir değişiklik yapılmamış, ekleme veya çıkarma uygulanmamıştır.

İçerik analizi için bilgisayar metinlerinin uygun kodlamaları yapılmıştır. Kodlamalar neticesinde belirli temalar (kategoriler) oluşturulmuştur.

Örneğin, ikinci alt problem olan *“Okuldaki karar alma süreçlerine tüm paydaşların katılımı sağlanıyor mu? Sağlanmıyor ise nedeni sizce nedir?”* şeklindeki soruya verilen kodlardan bazıları; zorlama, işten kaçma, yönetimin teşviki ve önderliği, işleri yönetime yıkma, yetkin bulunmama vb. olarak sayılabilir. Bu kodlama işlemi için okul müdürü N.’nin görüşleri şunlardır:

“Zoraki görev verildiğinde mutlaka sonuç alırsınız. Ama gönüllü olarak gelip de bizim önümüze *ben bunu yapacağım* şeklinde bir şey koymaları mümkün değil... Sınıf temsilcileri OGYE’de yer alır. Velilerimiz de yer alır. Ancak öğrencinin görüşü ne kadar dikkate alınıyor, onu artık siz düşünün... Kesinlikle alınmıyor. Bunu okul idaresi teşvik edecek. Mesela pencerelerin çerçevesini değiştirmek istiyorum. Bunu öğrenciye niye sorayım ki? Okul idaresi bu işleri yapar, diğer arkadaşlar da imzalar. Hem bence öğrenciler kararlara katılma derecesinde yetkin değiller... Veliler de aynı öğrenciler gibi karar alma süreçlerine katılmaz...”

Bu kodlar belirli temalar altında düzenlendiğinde ise; tam katılım boyutuna ait görüşlerin, karar alma süreçlerine “personelin”, “öğrencilerin” ve “velilerin” katılımı şeklinde yoğunlaştığı görülmüştür. Bu şekilde her bir alt probleme verilen yanıtlar incelenmiş, uygun bulunan sorular alanyazın ile desteklenerek kategorilendirilmiştir. Örnek olarak; öğretmenlere sorulan *“Okulunuzdaki faaliyetlerin ekip çalışması ile gerçekleştirildiğini düşünüyor musunuz?”* şeklindeki soruya verilen yanıtlar üç kategoride incelenmiştir. Bunlar; (a) ekip çalışmalarının genel niteliği, (b) ekiplerde takım ruhu ve (c) ekiplerde sıfır hata anlayışı. Böylece tüm görüşler herhangi bir kategori içine girerek sınıflandırılmıştır.

Bu noktada araştırmacı, veri kaybına sebebiyet vermemek amacıyla görüş kayıtlarını tekrar dinlemeye almış ve bunları elle yazıya aktarmıştır. Elde edilen metinler bilgisayar kayıtları ile karşılaştırılmış, unutulmuş veya herhangi bir sebeple atlanan cümleler bilgisayar yardımıyla düzenlenmiştir. Konu ile ilgili olmayan, araştırmacının görüşülen kişiyi açma ve güvenini kazanmaya yönelik sohbet tarzı bölümler kayıtlardan çıkarılarak, elde kalan her cümlenin bir veri olarak araştırma bulgularına katılması sağlanmıştır.

Elle yazılan metinler kontrol amacıyla incelendiğinde bazı sorulara verilen cevapların iç içe geçmiş olduğu görülmüştür. Bu tarz cevaplar ayrıca düzenlenmiştir. Elle yazılan bu metinler araştırmanın betimsel analizinin yapılması sırasında da kullanılmıştır. Çözümlemenin kodlama ve temalandırma aşaması yaklaşık olarak dört ay (Haziran - Eylül 2010) sürmüştür.

Kategorilere ayrılan görüşlerde alt kategorilendirmeye gitme ihtiyacı hissedilmemiş, bunun yerine birbirine yakın görüşler ardışık bir şekilde sıralanmıştır. Örneğin, “ekiplerde takım ruhunun oluşamama” nedenleri sıralanırken personele, okul yönetimine ve bürokrasiye bağlı nedenler alt kategori olarak tekrar verilmemiştir. Bu uygulama ile araştırma bulgularını gösteren tabloların fazla bölümlere ayrılmamış, sade ve kolay anlaşılır olması hedeflenmiştir. Araştırmacı tüm görüşlerin kategorilere ayrıldığından emin olduktan sonra bulguları tablolaştırma aşamasına geçmiştir.

Bu aşamada, elde edilen tüm görüşlerin “tekrarlanma sıklığı” o görüşe ait frekans değeri (f) olarak tanımlanmıştır. Her bir alt probleme ait bulgularda müdür ve öğretmen görüşleri ayrı tablolarda verilmiş, tüm görüşler kendi kategorisi içinde en yüksek frekansa sahip olandan, en düşük frekansa sahip olana doğru sıralanmıştır. Bulguların yorumlanmasında ise frekans değerleri yüzdelik hesaba çevrilerek ayrıca parantez içinde verilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine dayalı bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt problemi “Okuldaki TKY çalışmalarının planlı olarak yürütülmesinde karşılaşılan güçlükler ve nedenleri nelerdir?” şeklinde belirtilmiştir.

Bu alt probleme ilişkin müdür ve öğretmenlere “Okulunuzdaki Toplam Kalite Yönetimi çalışmaları planlara uygun olarak yürütülmekte midir? Yanıtınız “hayır” ise nedeni nedir?” şeklinde bir soru yöneltilmiştir.

Birinci alt problemi yanıtlamaya dönük soruya 10 okul müdürünün 4 tanesi (% 40) “çalışmaların planlara uygun biçimde yürütülmediği” şeklinde yanıt vermiştir. 1 okul müdürü (% 10) planlama çalışmaları ve bu planlara uyulması hakkında kesin bir fikir sahibi olmadığını, 1 okul müdürü (% 10) ise kurumda göreve yeni başladığı için planlama çalışmaları konusunda henüz bilgisi olmadığını söylemiştir. Bu konuda olumsuz yanıt veren okul müdürlerinin planlama çalışmalarına ilişkin görüş dağılımları Tablo 5’te gösterilmiştir.

Buna göre; okul müdürlerinin planlara uyulamama nedeni olarak en sık dile getirdikleri görüşün “personelin TKY çalışmaları için fazladan iş yüklenmek istememesi” olduğu bulunmuştur. Tablo 5’e göre ikinci sıradaki görüş olan “personelin iş yükünün fazlalığı” da birinci görüşü desteklemektedir. İş yoğunluğunun fazlalığından şikâyet eden personelin TKY çalışmaları için fazladan iş yüklenmek istememesi anlaşılır niteliktedir. Ancak araştırmacıya göre personel arasında böyle bir düşüncenin yayılması yanlıştır. Çünkü TKY her şeyden önce işlerin kurumda belirli kişilere yıkılmasını değil, işgörenler arasında işbölümü,

paylaşım, yetkilendirme ve ekip çalışmalarının yapılmasını öngörmektedir. Böyle bir kurumda işgörenler iş yükü altında ezilmeden görevlerini sürdürebilir, dahası iş yüklerini azaltabilir de. Personelin iş yoğunluğundan şikâyetçi olduğu ve TKY çalışmalarını fazladan iş olarak gördüğü kurumlarda, bu niteliklerin eksik olduğu düşünülebilir. Ancak bu işbölümü kalite lideri olan okul müdürünün öncülüğünde gerçekleştirilebilir.

Tablo 5
Planlama Çalışmalarına İlişkin Müdür Görüşleri

NEDENLER	f
Personelin TKY çalışmaları için fazladan iş yüklenmek istememesi	4
Personelin iş yoğunluğundan dolayı TKY çalışmalarına yeterince özen gösterememesi	3
Okulun maddi sorunları yüzünden çalışmaların aksaması / yapılamaması	3
Üst yönetimlerin (milli eğitim müdürlüğü) TKY ile ilgili olarak okulu yeterince desteklememesi ve denetlememesi	3
Planlama çalışmalarının angarya olarak görülmesi ve formalite olarak yerine getirilmesi	3
Okulun vizyonu ve misyonunun tüm personelce bilinmemesi veya benimsenmemesi.	2
Personel arasında TKY çalışmalarının yükünü okul yönetimine atma isteğinin olması	2
Personel arasında “bu okulda yapılabilecek her şey zaten yapılmış” anlayışının hakim olması	1
TKY çalışmaları ile ilgili olarak okul yönetiminin yaptırım gücünün bulunmaması	1
Personelin TKY çalışmaları sonucunda maddi kazanç beklentisinin olması	1
Personelin kişisel mazeretler üreterek işten kaçmaya çalışması	1
Çalışmaların yürütülmesi esnasında velilerin yeterli desteği sağlamaması	1
Personelin okul çalışmalarını yeterince benimsememesi	1
Personel arasındaki işbirliği ve organizasyon eksikliği	1
Personelin işleri birbirine havale etme alışkanlığı	1
TKY çalışmalarının bürokratik işlerinin fazlalığı	1

Okul müdürleri tarafından, çalışmaların planlı yürütülmesi hususunda yapılan bazı açıklamalar ise oldukça ilginçtir. Örneğin okul müdürü N., “...Personelim arasında işi idareye atma oldukça yaygın, müdür işleri yapsın biz altına imza atarız.” şeklinde bir cümle kurarak şikâyetini dile getirmiştir.

Yine bir başka okul müdürü olan M. ise gülerek, "...Biz planlarımızı kâğıt üzerinde hazırlarız, zamanı gelince de evraklarımızı Milli Eğitime göndeririz. Hiçbir yetkili de bize bu konuda bir şey sormaz." diyerek TKY çalışmalarının okullarında formalite icabı yapılan, denetimsiz bir iş olduğunu belirtmiştir. Müdür C. ise personelin iş yüklenmeme nedeni olarak şunları söylemektedir: "...Personelimde resmi bir kurumda çalışmanın, yani devlet memuru olmanın bir rehaveti var. İşlerinin garanti olduğunu biliyorlar."

Müdür S. okuldaki işlerin planlara uygun yürütülemediği nedeni olarak üst yönetimleri işaret etmektedir. Müdür S.'nin "Üst yönetimlerce bize yeterli teşvik ve denetim yapılmıyor. Açıkçası biz de bu yüzden çalışmalarımıza yeterli özeni göstermiyoruz." şeklindeki görüşü öz eleştiri yapılması bakımından önemlidir.

Planlara uyulamama nedeni olarak okul müdürlerince değişik görüşler de dile getirilmiştir. Örneğin, okulun maddi sorunlarının olması, TKY çalışmalarını tamamen olmasa da büyük ölçüde engellemektedir. Okul müdürlerinin büyük bir kısmı okula maddi gelir sağlamak amacıyla velilerden katkı payı topladıklarını ve bu konuda zaman zaman sıkıntı yaşadıklarını söylemektedir. Öyle ki, bir müdür okul personelinin dahi okul bütçesine katkıda bulunduğunu belirtmiştir. Hiç şüphesiz TKY tamamen maddiyata dayalı bir yönetim anlayışı değildir. Küçük bütçelerle ve kendi imkânları ölçüsünde, okulların verimli TKY uygulamaları yapmaları mümkündür. Maddiyatla ilgili bu görüşler araştırmacı tarafından TKY'nin okul yönetimlerince tam anlaşılmadığının bir göstergesi olarak kabul edilmektedir. Bunun yanında okulların içinde bulunduğu maddi sorunlar da açıkça anlaşılmaktadır. Nitekim Yıldız (2006: 100) tarafından yapılan araştırmada eğitim kurumlarına yeterli ödeneğin ayrılmaması, okul yöneticileri tarafından çözülmesi gereken birinci derecede bir problem olarak ifade edilmiştir.

Okul müdürlerinin % 30'u planlama çalışmalarını formalite icabı yapılan angarya bir iş olarak görmektedir. İsteyerek yapılmayan, zorlama ile gerçekleştirilen bir işin ne kadar verimsiz olacağı açıktır. Araştırmacı tarafından yapılan gözlemlerde, görüşme için gidilen pek çok okulda, okulun TKY ile ilgili dokümanları kolaylıkla bulunamamış, bulunanların ise herhangi bir düzende yerleştirilmediği ve çoğunun geçen yıllara ait olduğu dikkati çekmiştir.

Her yıl yeniden hazırlanması gereken dokümanlar güncellenmemiştir. Oysaki dünya sürekli ve hızlı bir değişim halindedir. Dolayısıyla okulun geçtiğimiz yıllardan bu yana içinde bulunduğu şartlar da değişmiştir. Araştırmacı gittiği okullardan sadece birinde kurum TKY temsilcisi için ayrılan bir oda olduğunu görmüştür. Temsilci, okulun TKY ile ilgili dokümanları için arşiv oluşturmuş, bunları düzenli olarak yenilemiştir. Bunun haricindeki diğer okullarda TKY çalışmaları için gerekli düzen ve güncellemeler yeterli bulunmamıştır.

Araştırmacı tarafından okulların stratejik planları da incelenmiş ve bu planların da genel olarak geçmiş planların kopyası veya çok benzeri olduğu görülmüştür. Bu durum araştırmacıda, planların özensiz bir şekilde, baştan savma yazıldığı ve yine formaliteyi yerine getirme amacı taşıdığı hissini uyandırmıştır. Altı okul müdürü (% 60) okulun stratejik planının okuldaki belli bir komisyon (stratejik plan hazırlama komisyonu) tarafından oluşturulduğunu ve tüm personele bu konuda yeterli bilgilendirilme yapıldığını söylemiştir.

Çalışmaların planlara uygun yürütülmesi ile ilgili öğretmen görüşleri de genel olarak olumsuz bulunmuştur. 25 öğretmenden yalnızca 3 tanesi (% 12) “planlar sene başında hazırlanır ve yıl boyunca aksatılmadan uygulanır.” şeklinde olumlu görüş belirtmiştir. 5 öğretmen (% 20) okulda stratejik planlama sürecine tüm personelin katıldığını söylerken, 8 öğretmen (% 32) okulda yeterli düzeyde bilgilendirme yapıldığını ve 4 öğretmen (% 16) okulun vizyonunun ve misyonunun tam olarak herkesçe bilindiğini söylemiştir. Öğretmenlerin TKY çalışmalarının planlara uygun yürütülememesinin nedenlerine ilişkin görüşleri Tablo 6’da verilmiştir.

Öğretmen görüşlerinin dağılımı dikkate alındığında, görüşme yapılan 13 öğretmenin (% 52) TKY çalışmalarını formalite icabı yerine getirilen angarya bir iş olarak gördüğü bulgusuna ulaşılmıştır. Bu konuda öğretmen N.’nin görüşleri şöyledir:

“Okulumuzda TKY çalışmaları pek planlı olarak yürütülmez. Daha çok kâğıt üzerinde kalıyor. Planlar tabii ki hazırlanıyor ama pratikte bunlara çoğu kez uyulmuyor. Çünkü okulda alışılmış bir düzen var. Bir de

boşvermişlik var. Planların kâğıt üzerinde kalacağı biliniyor. Bu yüzden kimse isteyerek bir iş yapmıyor.”

Tablo 6
Planlama Çalışmalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

NEDENLER	f
Planların formalite icabı hazırlanan angarya bir iş olarak görülmesi.	13
Okulun maddi sorunlarının planlara tam olarak uyulmasına engel olması.	9
Planları okulda sadece bir kişi veya ekibin hazırlaması, diğer personelin sürece katılmaması.	7
MEB'in TKY ile yeterince ilgilenmemesi, denetim yapmaması ve okullara destek sağlamaması.	5
Okulun vizyonu ve misyonunun tam olarak herkesçe bilinmemesi.	4
Personel arasında işbirliği ve organizasyon eksikliği yaşanması.	4
TKY çalışmalarının personelce ciddiye alınmaması.	3
Planlama çalışmaları hakkında personelin bilgi eksikliğinin olması.	3
TKY'den sonuç alınacağına yönelik paydaşlar arasında bir inançsızlığın olması.	3
Velilerin ve diğer dış paydaşların okula yeterince destek sağlamaması.	3
TKY yönergesinin yeterince açık ve işlevsel olmaması.	2
Okulda alışılmış düzenin dışına çıkılmak istenmemesi, TKY konusunda boşvermişlik olması.	2
TKY çalışmaları için yeterli zamanın ayrılamaması.	2
Planlara tam olarak uyulup uyulmadığı hakkında bilginin yok.	2
TKY çalışmalarının bürokratik işlemlerinin fazla olması.	1
Okul yönetiminin çok fazla değişmesinden kaynaklanan idari bir boşluğun yaşanması.	1
Planlama çalışmaları ile ilgili olarak yönetimde “ben bilirim” şeklinde bir anlayışın olması.	1
Personele bilgilendirmenin sadece kâğıt üzerinde yapılması.	1
Personelin motivasyonunun düşüklüğü.	1
Personelin kişisel mazeretler üreterek işten kaçmaya çalışması.	1

Bir diğer öğretmen T. planlar hakkında bilgilendirme eksikliğine dikkati çekmekte ve planların kâğıt üzerinde kaldığı görüşünü yinelemektedir:

“Planımız var ama ona uygun yürütülüyor mu bilmiyorum. Sanırım bunun için bir kurul var? Yeterli bilgilendirme yapılmıyor ki toplantılarda (...) Bence yeterli değil bilgilendirme. Çünkü bazı işler hep kâğıt üzerinde kalıyor. Açıkçası bu konulara çok yabancıyım. Tam olarak TKY içine neler giriyordu? [TKY'nin kısa bir tanımı yapılıyor] TKY'ye önem verildiğini

düşünmüyorum çünkü işler kâğıt üzerinde kaldığı için okulda herhangi bir somut çalışma görmüyorum. Ekipler dahi kâğıt üzerinde okul yönetimince belirleniyor. Çünkü onların da somut bir şeyler yaptığını görmüyorum.”

Öğretmen E. ise planlara uyulamama nedeni olarak personel arasında işbirliği eksikliğini neden gösteriyor:

“Tam olarak planlı yürütülüyor. Yani belli bir amaç ve hedef ortaya koyuyoruz ama ulaşamıyoruz. Çoğu zaman kâğıt üzerinde kalıyor bu yüzden. Gerektiğinde toplanıyoruz ama aramızda bir işbirliği sağlayamıyoruz. Biraz da öğretmenlerce ciddiye alınmıyor bu işler... Örneğin ben öğretmenler arasında kaynaşmayı sağlayıcı bir grupta yer alıyorum. Bir gün bir etkinlik planladık, hadi dedik pideciye gidelim. Kimi gelmek istemedi, kimi mazeret öne sürdü, her kafadan bir ses çıktı! Sonra bir düğün veya bir tören olduğunda bir hediye alalım dedik, o da olmadı. Hep beraber bir iş yapamadık bugüne kadar. Kısacası okulda işbirliğini sağlamaya çalışan grup bile kendi arasında işbirliğini sağlayamadı!”

Öğretmenler tarafından en sık dile getirilen ikinci görüş 9 öğretmen (% 36) tarafından ifade edilmiş olan okulun maddi sorunlarının bulunmasıdır. Bu görüş okul müdürleri tarafından da yaklaşık bir oranda (% 30) ifade edilmişti.

S. öğretmen maddiyatla ilgili şunları söylüyor:

“...Maddiyat gerektiren çalışmalarda aksamalar oluyor. Yapılıyor ama tam olmuyor yani. Okulun beden eğitimi ve spor malzemeleri katkı payları ile alınıyor mesela. Ben de egzersiz yaptırıyorum. Örneğin yine bir arkadaşımız aşağıda [okul bahçesinde] folklor çalıştırıyor. E benim bir öğrencimin folklor kıyafeti 40 liraya mal oluyor. Geçen 23 Nisan’da bir tören yaptım, başka okuldan getirtmek zorunda kaldım kıyafetleri.”

Bunların haricinde planların okulda bir kişi veya bir ekip tarafından hazırlanması, diğer personelin planlama sürecine katılmamış olması da çalışmaların aksamasında önemli rol oynayan başka bir faktördür.

Bu görüş 7 öğretmen (% 28) tarafından dile getirilmiştir. En çok belirtilen dördüncü görüş ise, MEB'in TKY çalışmaları ile yeterince ilgilenmediği, kurumlarını desteklemediği ve denetlemediğidir. Bu görüşü de ifade eden 5 öğretmen (% 20) vardır.

Olumlu görüşlere bakıldığında ise 5 öğretmen (% 20) okulun stratejik planının hazırlanma sürecine tüm personelin katıldığını, 4 öğretmen (% 16) okulun vizyonu ve misyonunun herkesçe bilinip benimsendiğini ve 8 öğretmen (% 32) okulda kendilerine her konuda yeterli bilgilendirme yapıldığını belirtmiştir.

Müdür ve öğretmen görüşleri karşılaştırıldığında, en yüksek frekansa sahip görüşler arasında “okulun maddi sorunları”, “personelin TKY’yi kâğıt üzerinde kalan angarya bir iş olarak görmesi” ve “MEB’in destek ve denetim eksikliğinin” her iki grupta da paralel olduğu göze çarpmaktadır. Bunun başlıca nedeni olarak, maddi sorunların hem okul yönetimini hem de öğretmenleri zorlayıcı bir neden olması, aynı şekilde MEB’in destek ve denetim eksikliğinin de yönetim ve personeli direkt etkileyen bir etmen olması düşünülebilir.

Ancak “TKY çalışmalarının planlara uygun yürütülememesi” görüşü üzerinde müdürler ve öğretmenler arasında dile getirilme sıklığı açısından büyük bir fark olduğu göze çarpmaktadır. Buna göre müdürlerin % 40’ı planlara tam olarak uyulamadığını ifade ederken, bu oran öğretmenlerde % 88’e çıkmaktadır. Müdürler okul içinde en yüksek dereceli amirdir. Okulun genel iş ve işleyişinden sorumludurlar. Her türlü resmi işte okulu temsil ederler. Ayrıca OGYE’ye de başkanlık ederler. Bu yüzden okul müdürlerinin okulla ilgili resmi konularda daha korumacı olması anlaşılır niteliktedir. Buna paralel olarak, okul müdürlerinin görüşleri dikkate alındığında en yüksek frekansa sahip görüşlerin doğrudan personelleri ile ilgili olması da dikkat çekicidir. Okul müdürlerinin diğer görüşleri incelendiğinde de sorunların nedenleri olarak genel anlamda personeli ve okulun dış çevresini sorumlu tuttıkları görülebilir. Oysa öğretmen görüşlerinde böyle bir odaklanma yoktur. Öğretmenler resmi olarak okulu temsil etmedikleri için

görüşlerini daha rahat ifade edebilmişlerdir. Bu görüşlerde öz eleştiri de yapmışlar, gerektiğinde okul yönetimini, okulun çevresini veya mevzuatları da eleştirmişlerdir.

Ulaşılan bu sonuçlar Türkmen (2006: 83–84) ile benzerlik göstermektedir. Türkmen, yaptığı araştırmada genel olarak okul müdürlerinin, TKY çalışmalarını öğretmenlere kıyasla daha yeterli bulduklarını ortaya koymaktadır.

Müdür ve öğretmenlerin tüm görüşleri dikkate alındığı zaman okullarda TKY'ye karşı bir direncin olduğu anlaşılmaktadır. Bu bir anlamda değişime gösterilen dirençtir. Araştırmacı tarafından diğer tüm görüşlerin bu direnci üstü kapalı ifade etmede kullanılan yargılar olduğu düşünülmektedir.

Nitekim Besterfield ve diğerlerine göre TKY'ye girişen bir kurumda öncelikle değişime karşı bir direnç olacaktır. İnsanlar yaptıkları işleri belli yollarla ve belli biçimde yapmaya alışık oldukları için, bu onlar için tercih edilen yol haline gelmektedir. Bireyler için benimsedikleri yolları ve alışkanlıkları değiştirmek zordur (akt. Özdemir, 2005: 7).

Öyle ki okul müdürleri TKY'ye “eski köye yeni adet” olarak bakmakta, alışmış oldukları yönetim anlayışlarını devam ettirmek istemektedirler. Bunun için kimi zaman personellerini, kimi zaman yasaları veya okulun dış çevresini kusurlu bulmaktadırlar. Sözel olarak TKY'yi benimsemeye çalıştıklarını, ilkelerini takdir ettiklerini söyleseler bile, bu durum uygulamalarına çok az yansımakta veya hiç yansımamaktadır. Araştırmacı tarafından müdür ve öğretmenler arasında sıklıkla karşılaşılan bazı kalıp yargılar Özdemir (2005: 8)'in “Eğitimde TKY Uygulamalarını Olumsuz Etkileyen Etmenler” adlı araştırmasında da aynı şekilde ifade edilmiştir. Bu yargılar arasında şunlar sayılabilir:

TKY de diğer yaklaşımlar gibi gelip geçici bir modadır...

Belki başka yerlerde uygulanabilir ama bizim kurumumuz için uygun değil...

Bu yaklaşım bizim çalışanlarımızın yapısına uygun değil...

TKY'de herkes birbirinin işine karışacak, her şey allak bullak olacak... vb.

Öğretmenler de kalite lideri olan okul müdürlerinin bu konudaki isteksizliğine dayanarak çeşitli bahaneler öne sürmektedir. Örneğin, bir örgüt için en önemli kavramlardan olan vizyon ve misyonun tüm örgüt çalışanlarınca bilinmesi gereklidir.

Vizyon bir örgütün ideal geleceğini sembolize etmekte, çalışanlar arasında ortak amaca yönelik birlikteliği arttırmaktadır. Misyon da örgüt için yazılı bir kalite belgesi niteliği taşımakta, örgütün vizyonuna ulaşabilmesi için atılması gerekli olan adımları tanımlamaktadır. Örgüt diğer tüm çalışmalarını vizyon ve misyonu doğrultusunda planlamalı, örgüt kaynaklarını harekete geçirmeli ve uygulayıp denetleyebilmelidir.

Okulun vizyonu ve misyonunun açıkça bilinmiyor olması müdürler (% 20) ve de öğretmenler (% 16) tarafından ifade edilmiş olmasına rağmen bir okul müdürünün şu görüşleri ilginçtir:

“...Canım vizyon ve misyonu İstiklal Marşı gibi ezberlemenin bir anlamı yok ki! Biz okulun girişine bunları astık, isteyen oradan bakar öğrenir ama personelim arasında hiçbir kimsenin bunları bildiğini zannetmiyorum.”

Şüphesiz tüm bu olumsuz görüşlerde TKY hakkında bilgi eksikliklerinin de payı olabilir. Bu konuda Özdemir (2005: 9) değişime direnç göstermenin TKY'nin başarısını etkileyen önemli bir faktör olduğu görüşünü savunmaktadır. Özdemir bunun için TKY'nin getireceği kazanımlar hakkında başta yöneticiler olmak üzere tüm çalışanlara eğitimlerin verilmesi, çalışanlar arasındaki korku ve endişelerin yapıcı bir yaklaşımla ortadan kaldırılması gerektiği görüşündedir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt problemi “Okuldaki karar alma süreçlerine paydaşların katılımında karşılaşılan güçlükler ve nedenleri nelerdir?” şeklinde belirtilmiştir.

Bu alt probleme ilişkin müdür ve öğretmenlere “Okulunuzda karar alma süreçlerine tüm paydaşların katılımı sağlanıyor mu? Sağlanmıyor ise nedeni sizce nedir?” şeklinde bir soru yöneltilmiştir.

Beş okul müdürü (% 50) personelinin kendisini ilgilendiren tüm karar alma süreçlerine katıldığını söylerken, 1 okul müdürü (% 10) ise çok acil alınması gereken kararlarda paydaşların görüşlerine başvurmadığını, karar hakkında sadece bilgilendirme yapıldığını ifade etmektedir.

Karar alma süreçlerine katılım boyutunda öğretmen görüşleri de müdür görüşleri ile paralellik göstermektedir. Buna göre, 17 öğretmen (% 68) karar alma sürecine katıldıklarını ve fikirlerine saygı duyulduğunu söylerken, 6 öğretmen (% 24) öğrencilerin de öğrenci meclisi başkanı ile karar alma sürecinde etkin rol oynadığını belirtmiştir. 8 öğretmen (% 32) velilerin de okul aile birliği kanalı ile karar alma süreçlerine katıldıklarını söylemiştir.

Müdür ve öğretmen görüşleri incelendiğinde karar alma süreçlerinde genellikle okul personelinin etkin rol oynadığı, diğer paydaşların (öğrenci, veli vb.) personel kadar etkin olmadığı sonucuna varılmıştır. Öyle ki, OGYE ekibi içerisinde yer alması gereken muhtar, sivil toplum temsilcileri vb. grupların karar alma sürecine katılımları ile ilgili neredeyse hiçbir görüş dile getirilmemiştir. Yapılan görüşmelerde müdür ve öğretmenler bu gibi grupların kâğıt üzerinde OGYE’de yer aldığını, ancak pratikte çok etkin olmadıklarını ifade etmişlerdir. Yalnız bir okulda muhtarın okula katkılarından bahsedilmiştir. Tam katılım boyutu ile ilgili müdürlerin ortaya koydukları sorunlar Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7
Karar Alma Süreçlerine Katılıma İlişkin Müdür Görüşleri

NEDENLER	f
Personelin Katılımı	
Yönetime karşı olan önyargı nedeniyle personelin karar alma süreçlerine katılmaması	2
Alınan kararların personelce benimsenmemesi nedeniyle karar alma süreçlerine katılımda isteksiz davranmaları	2
Personel sayısının çok fazla olması nedeniyle katılımcılıkta sıkıntı yaşama	1
Personelin gönüllülük esasına göre katılım göstermemesi	1
Okul yönetimi ile ters düşmeme ve uyumlu görünme isteği nedeniyle karar alma sürecine katılmama	1
Olumsuz sicil alma endişesi nedeniyle karar alma sürecine katılmama	1
Öğrencilerin Katılımı	
Okul yönetiminin yeterli teşviki olmadığı için OGYE'deki öğrenci temsilcisinin karar alma sürecine katılmaması	2
Öğrencilerin karar alma sürecinde yeterli ciddiyette davranmaması	2
Öğrencilerin her konuda yetkin görülmemesi	1
Velilerin Katılımı	
Okul yönetiminin yeterli teşviki olmadığı için OGYE'deki veli temsilcisinin karar alma sürecine katılmaması	2
Okul yönetimi tüm kararları alır. Diğer paydaşlar imzalar.	1
Velilerin yapılacak faaliyetlerin maliyetini yüklenmek istememeleri	1
Türk kültüründeki katılımcı yönetim anlayışının eksikliği	1
Kuruma yeni gelmem nedeniyle bu konuda yavaş bir gelişme gösteriyorum	1

İkişer okul müdürü karar alma sürecine katılımda personelle ilgili sorunların “personelin yönetime karşı önyargıları” ve “alınan kararların personel tarafından benimsenmemesi” nedeniyle olduğunu söylemiştir. Okul müdürlerine bu önyargıların sebepleri sorulduğunda ise şu yanıtlar alınmıştır:

“Katılımı sağlamaya çalışıyorum. Ancak öğretmenlerim arasında idare kendi bildiğini yapıyor diyenler var. Ben bunu kabul etmiyorum. Tersine, bu okul adına ne yaparsak herkesin görev alması lazım diye düşünüyorum. Bunu personelimle de paylaşıyorum... Yönetimsel kararlarda da fikirlerine danışıyorum... Ancak olumsuz düşünenler şu yüzden oluyor; önceki yönetimler onların kararlarını ciddiye almamış, şimdi aynı şeyi

benden de bekliyorlar. Önyargı var yani. Oysa siz olmadan ben bir hiçim şeklinde bir anlayışım vardır. İnşallah zamanla bu önyargılar düzelecek.”

“Karar kimi ilgilendiriyorsa onları katmaya çalışırım tabi. Ancak personelim bu konuda isteksiz. Katılmak istemiyorlar, susuyorlar. Beyin fırtınası yaptırmak istiyorum, “bizim beynimizden fırtınayı bırak rüzgâr bile olmaz” şeklinde bir anlayışa sahipler. “Bende falanca gibi düşünüyorum” deyip geçiştiriyorlar. Bunun farklı nedenleri var tabi. Bir defa personelimde fikir kısırlığı olduğunu düşünüyorum... Bir de önyargılı yaklaşıyorlar yönetime. Hoşumuza gitmeyeceğini düşündükleri bir fikri olumsuz sicil almamak veya kurum içinde uyumsuz kişiler gibi görünmemek için dile getirmiyorlar. Hâlbuki ben her fikre açığım...”

İki okul müdürüne göre ise “personelin alınan kararları benimsememesi” karar alma sürecinde olumsuz bir durum yaratıyor. Kendi fikirlerini toplantılarda beyan etmeye çekinen personelin alınan kararların uygulamalarında isteksiz davranma nedeni olarak bu görüş önemli bir tespittir.

Bunların yanında, öğrenci ve velilerin okul yönetiminin yeterince teşvik etmemesi nedeniyle karar alma süreçlerinde etkin olamadıkları iki müdürün (% 20) görüşlerine yansımıştır. Hatta bu konuda bir müdür görüşlerini açıkça ifade ederek şöyle demiştir:

“...Okulda bir iş yapacağım (...) Diyelim ki pencerelerin çerçevelerini değiştireceğim. Bunu öğrenciye niye sorayım ki? Okul idaresi bu işleri yapar, geri kalan herkes de imzalar.”

Başka bir okul müdürü olan C. ise öğrenci ve velilerin karar alma süreçlerine katılımına ilişkin görüşlerini şöyle ifade ediyor:

“...Öğrencileri karar alma süreçlerinde maalesef yeterli ciddiyette göremiyoruz. Yaşları daha çok küçük bence. O yüzden bu işlerin ciddiyetini anlamıyorlar, işi şaka zannediyorlar. Böyle olunca da toplantılarda göstermelik olarak bulunuyorlar. Velilerimiz de benzer şekilde. Onlar daha çok işin maliyetini düşünüyorlar. Bizim burada yapacağımız masraf onların çocukları için oysa... Fakat veliler böyle düşünmüyor, işin maddi külfetini çekmemek için toplantılara katılmıyorlar. Sadece kâğıt üzerinde isimleri yazılı.”

Görüldüğü gibi karar alma süreçlerine katılımında müdürler tarafından ortaya konan olumsuz durumlar oldukça çeşitli nedenlere dayanıyor. Okul yönetimi açısından, yönetimin “ben bilirim” tavrının veya öğretmenlerin bu konuya ilişkin önyargılarının, yönetim ile personel arasında bir iletişim engeli olduğu görülüyor.

Bu da ister istemez okuldaki karar alma süreçlerinin etkililiğine yansıyor. Personel “nasılsa bizim görüşümüz dikkate alınmayacak” düşüncesi ile toplantılarda göstermelik olarak bulunuyor. Yönetim ise bir yandan bu durumdan şikâyet etse de, diğer yandan kararları tek başına almanın rahatlığı içinde izlenimi veriyor. Ancak bu durumda okul personelinin önyargılarının kırılmasında öncelikle kalite liderleri olan okul müdürlerine iş düşmektedir. Gerçekte de yöneticilerin olumlu tutumlarının artması ile öğretmenlerin katılımları arasında anlamlı bir ilişki gözlenmiştir (Erdinç, 2006: 170).

Öğrenciler ise yaşları küçük olduğu ve karar alma sürecinde yetkin görülmedikleri için toplantılara ya çağırılmıyorlar ya da göstermelik olarak katılıyorlar. Çeşitli okul çalışanları ile yapılan sohbetlerde öğrenci temsilcisinin seçiminde demokratik yöntemler kullanılsa bile, bu temsilcilerin gerçek anlamda okulda etkin rol oynamadıkları, sadece yasal bir yükümlülüğü yerine getirmek için seçildikleri ifade ediliyor. Temsilci öğrencilerin sorumluluklarını ne ölçüde bildiğine yönelik ciddi şüpheler var. Müdür C.’nin de belirttiği gibi birçoğu bu işi bir oyun veya şaka olarak görüyor. Müdür C. temsilci öğrencilerin seçim süreci ile ilgili olarak, “Bu öğrenciler seçimleri bir oyun gibi algılıyor. Öğrencilere propaganda

yapmaları için verdiğimiz sürede akıl almaz vaatler sıralıyorlar. Seçildikten sonra ise hiçbir şey yapmıyorlar.” şeklinde görüşlerini dile getirmiştir.

NEDENLER	f
-----------------	----------

Veliler de aynı şekilde işin maliyetinden kaçmaya çalışıyor. Velilerin “devlet okullara para veriyor, niye hala bizden para topluyorlar?” veya “bunca işim gücüm arasında okuldaki toplantıya ne ara katılayım” vb. ifadeler dile getirdikleri ve büyük çoğunluğunun sadece yılda iki defa yapılan okul aile birliği toplantılarına katıldıkları araştırmacı tarafından dikkat çekici bir bilgi olarak görülüyor. Bunun haricinde iki okulda velilerin okula karşı aşırı ilgili oldukları, okul yönetimini ve öğretmenleri teneffüslerde bile boş bırakmadıklarından şikâyet ediliyor.

Bu görüşler genel olarak incelendiğinde Koçak (1991: 131–132) tarafından yapılan “Okul-Aile İletişiminin Engelleri” adlı çalışmanın bulguları ile örtüştüğü gözlenmektedir. Bu çalışmada velilerin okula ilgi göstermemeleri arasında “iş yoğunlukları” sıklıkla gözlenen bir neden olarak öne sürülmektedir.

Bir okul müdürü ile yapılan görüşmede ise örnek bir kalite geliştirme çalışmasının nasıl olması gerektiği sergileniyor. Müdür A. okul bahçesine yapılması planlanan bir basketbol sahası için öncelikle tüm paydaşların katılımı ile toplantıda karar aldıklarını, daha sonra muhtar ve cami imamının yardımıyla velileri örgütlediklerini ve okul yakınında bulunan bir inşaat firmasına giderek bahçenin uygun bir yerine beton döktürdüklerini anlatıyor. Sahanın çizgilerinin boyanmasının da okul personelinin ortak katılımı ile yapıldığını ekliyor.

Şahin (2006b: 150–151) tarafından yapılan araştırmada ise MLO okullarında karar alma mekanizmalarının verimsizliğine dair önemli bulgulara ulaşılmıştır. Bu araştırmaya göre, OGYE’de ortak ve demokratik karar alma süreci işlememektedir. Bunun nedeni olarak ise; personelin isteksizliği ve kişisel mazeretler üretmesi, personelin fazladan çalışma yapması ve bunun karşılığında maddi beklentiler içinde bulunması gibi nedenler gösterilmiştir. Bu araştırmada görüşü alınan okul müdürlerinden üçü kararı OGYE’nin aldığını söylemekte, bir müdür karar alınıp alınmadığını bilmemekte, iki müdür son kararı kendilerinin verdiğini ve bir müdür kararların kâğıt üzerinde olduğunu ifade etmektedir.

Personelin Katılımı	
Yönetimle ilgili konularda pek danışılmıyor.	4
Öğretmenlerin iş yoğunluğu nedeniyle karar alma sürecine katılma gibi bir talepleri olmuyor.	3
Karar alma sürecine istekli olarak değil, görev icabı katılmıyor.	3
Yönetimde “ her şeyi ben bilirim” anlayışı var.	2
Katılımcı bir yönetim anlayışı olmadığı için personel, veli ve öğrenciler sürece katılmıyor.	1
Yönetimsel boşluktan dolayı kararlara personel dahil edilmiyor.	1
Yönetimde baskın bir bürokrasiye ve mevzuatlara uyma anlayışı var.	1
Okul yönetimi yeni olduğu için iletişim kopukluğu var. O yüzden sürece herkes katılmıyor.	1
Personel sayısı fazla olduğu için herkes karar alma sürecine dahil olamıyor.	1
Anasınıfı öğretmeni olduğum için teneffüsüm yok. Bu yüzden karar alma süreçlerine katılamıyorum.	1
İki ayrı binada hizmet verdiğimiz için iletişim kopukluğu yaşanıyor. Karar alma süreçlerine katılamıyoruz.	1
Personel yönetimle ters düşmemek için karar alma sürecine katılımı çekimser kalıyor.	1
Yöneticilere yakın bazı arkadaşlar karar alma sürecine daha çok katılıyor.	1
Öğrencilerin Katılımı	
Öğrenciler yeterli olgunlukta bulunmadığı, ciddi davranmadıkları için karar alma sürecine katılmıyor.	7
Demokrasi bilinci olmadığı için öğrenciler sürece katılmıyor.	5
Öğrenciler yeterli bilgi sahibi olarak görülmedikleri için sürece dahil edilmiyor.	2
Öğrencilerin katılımı aklımıza gelmediği için katılmıyorlar.	1
Öğrenciler toplantılarımızda göstermelik olarak bulunuyor. Çünkü kendilerini ifade etme becerileri yeterli değil.	1
Çok sayıda toplantı yapıyoruz hepsine öğrencileri dahil etmek mümkün değil.	1
Velilerin Katılımı	
Veliler sadece okul aile birliği toplantılarında katılıyor.	6
Veliler katılmıyor. Çünkü toplantıya çağrılmıyorlar.	4
Veliler kişisel mazeretler üreterek toplantıya katılmıyor.	4
Veliler ilgisiz ve eğitim seviyeleri düşük olduğu için sürece katılmıyor.	1

Tablo 8

Karar Alma Süreçlerine Katılıma İlişkin Öğretmen Görüşleri

Karar alma süreçlerine katılımı ile ilgili öğretmen görüşleri incelendiğinde, görüşü alınan 17 öğretmen (% 68) “karar alma süreçlerine katıldıklarını ve fikirlerinin dikkate alındığını” belirtiyor. Bu konuda sıkıntı yaşadığını ifade eden öğretmenlerin sorunlara ilişkin görüş dağılımları Tablo 8’de verilmiştir.

Öğretmen görüşleri incelendiğinde 4 öğretmenin (% 16) “okul yönetiminin sadece eğitim ve öğretimle ilgili kararlarda kendilerine danıştıklarını, yönetsel kararlarda ise böyle bir uygulamanın olmadığını” ifade ettikleri görülmektedir. Karar alma sürecine katılımda öğretmenlere göre ikinci sorun ise iş yoğunluklarıdır. Bu sorun daha önce okuldaki faaliyetlerin planlara uygun yürütülemediği nedeni olarak da ifade edilmişti. Üçüncü sıradaki neden olarak belirtilen “karar alma sürecine görev icabı katılıyoruz” ikinci nedenle aynı frekansa (% 12) sahiptir. Bu iki neden birbiri ile anlamlı bir ilişki içindedir. Karar alma süreçlerine katılım okullarda genel olarak kurul toplantıları aracılığı ile gerçekleştirilmektedir. İş yoğunluklarından dolayı bu toplantılara katılma fırsatı bulamayan veya zoraki katılan öğretmenler, karar alma süreçlerinde etkin rol oynayamamaktadır.

Yapılan görüşmelerde öğretmenler, kurul toplantılarının sıkıcı geçtiğini, çoğu kez kendilerini okulun bir parçası olarak hissedemediklerini belirtmişlerdir. Bu sonuç Düzağaç (2005: 140, 143) ile uyusmaktadır. Öğretmenler toplantılara mecbur oldukları için katıldıklarını ve toplantıda göstermelik olarak bulduklarını eklemektedirler.

Bu konudaki çeşitli öğretmen görüşleri şöyledir:

“İdareye fikrimizi belirtiyoruz. Gerek toplantılarda gerek yanlarına gidip sözel olarak (...) Ama ne kadar söylemeniz de bir yere gelince idarenin dediği oluyor.”, “Başarı değerlendirme sınavı yapmak istedik ama bize hiç danışılmadan, arkadaşlar falan tarihte sınavımız olacak dendi ve işin içinden çıkıldı.”, “İş yoğunluğum o kadar fazla ki idari kararlarda fikrim soruluyor mu sorulmuyor mu onun bile farkında değilim açıkçası... Zaten ben pek sorgulamam böyle şeyleri, yapımda yok... Aslına bakarsanız iş yükünden dolayı bazı kararları benim yerime başkasının alması bana daha rahat geliyor.”, “İdarenin ben bilirim anlayışı yüzünden katılım tam olmuyor... İdareye yakın olanlar yönetsel kararlarda daha etkili oluyor.”

Nitekim bu son görüşü destekler nitelikte bir bulguya Açıklan (1993: 184) tarafından da ulaşılmıştır. Buna göre üst düzey eğitim yöneticilerinin başta siyasal ve sosyal etkenler sebebiyle astlarından büyük ölçüde etkilenmeleri söz konusudur.

Müdür ve öğretmen görüşlerine göre katılımı sağlamada asıl sorun öğrenci ve velilerde ortaya çıkıyor. Zira karar alma sürecine katılmadığını söyleyen ve çeşitli nedenler ortaya koyan öğretmen sayısı az da olsa, öğrenci ve velilerin katılımı sorulduğunda olumsuz görüşlerin arttığı görülüyor. Öğretmenlerin % 28'i "öğrencilerin karar alma sürecinde yeterli ciddiyette olmadığını", % 20'si "demokrasi bilinci olmadığı için öğrencilerin katılmadığını", % 8'i "öğrencileri yeterli derecede bilgi sahibi olarak görmediğini" ifade ediyor.

Efsun Gökpinar (2005: 153, 159) tarafından da ifade edildiği üzere, kendilerini ilgilendiren kararlarda öğrencilerin görüşleri çoğunlukla alınmamaktadır. Bununla birlikte velilerin de karar alma süreçlerinde aktif oldukları pek söylenemez. Ayrıca ilköğretim okullarında kuralları öğrenci ve eğitimci kadro birlikte oluşturmamaktadır.

Öğrencilerin katılımında yaşanan bazı sıkıntılar şöyle dile getirilmiştir:

"Öğrenciler karar süreçlerine katılmaz, çünkü düzen bozulmak istenmiyor", "Öğrencileri katmak gibi bir alışkanlığımız yok, birçok toplantı yapıyoruz hepsine katamayız ki zaten...", "Öğrenciler sorumlu davranmıyor ki! Son temsilciyi görseydiniz Cem Uzan gibi attı attı tuttu! Okul meclisi olayını oyun gibi görüyorlar.", "Öğrencileri katmıyoruz, çünkü toplantı zamanı onları çağırmak aklımıza bile gelmiyor.", "Öğrencilere sadece anket uygulayıp görüş sorduk. Toplantılara katmıyoruz."

Öğretmenlerin % 24'üne göre ise veliler sadece okul aile birliği toplantılarında karar alma süreçlerine katılıyor. % 16'sına göre veliler toplantılara hiç çağırılmıyor ve yine % 16'sına göre veliler kişisel mazeretler üreterek toplantılardan kaçmaya çalışıyor. 1 öğretmen ise (% 4) velilerin eğitim seviyelerinin düşüklüğü

nedeniyle okula karşı ilgisiz olduklarını ve karar alma süreçlerine katılmadıklarını söylüyor. Yapılan görüşmelerde özellikle bir öğretmenin “Velileri karar süreçlerine nasıl katılım ki? Birçoğu Türkçe bile bilmiyor. Kendileriyle anlaşmakta zorlanıyoruz.” demesi dikkat çekici bir cümledir. Öğretmenler velilerle yaptıkları görüşmelerin genel olarak öğrencilerin dersleri veya davranışları ile ilgili olduğunu ve bu konularda fikirlerine danıştıklarını söylüyorlar.

Karar alma sürecine paydaşların katılımları ile ilgili müdür ve öğretmen görüşleri kıyaslandığında, bu sürece en fazla okul personelinin katıldığı gözlenmektedir. Bu oran öğretmenlere göre % 68, okul müdürlerine göre ise % 50’dir. Buna göre öğretmenlerin karar alma sürecine katılıma ilişkin müdürlere göre az da olsa daha olumlu oldukları söylenebilir.

Diğer paydaşlar olan öğrenci ve velilerin katılımı her iki grupta da (müdür ve öğretmenler) okul personeline göre daha düşük seviyelerde kalmıştır. Okul müdürlerinin % 20’si öğrencilerin karar alma süreçlerinde aktif rol oynadığını söylerken, bu görüş öğretmenlerin % 24’ü tarafından dile getirilmiştir. Benzer şekilde velilerin karar alma süreçlerine katılımı müdür ve öğretmenlere göre sırasıyla % 30 ve % 32 oranında gerçekleşmiştir.

Araştırmacı bu bulgulara dayanarak okul yönetiminde TKY’nin temel ilkelerinden olan katılımcı yönetim anlayışının tam olarak yerleşemediği sonucuna varmıştır. Özellikle öğrenci ve velilerin katılımı düşük düzeydedir. Ayrıca okullarda demokrasi bilincinin yeterli düzeyde geliştirilemediği ve bunun topluma olan yansımalarının veliler aracılığıyla gözlenebildiği de söylenebilir. Nitekim Mutlu’ya göre katılımcılık, okul yönetiminin demokratik tutum ve davranışlar geliştirmesi ile sağlanabilir (akt. Kurt, 2004: 58).

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Okulda takım çalışmasını sağlama ve kalite kültürünü oluşturmada karşılaşılan güçlükler ve nedenleri nelerdir?” şeklinde belirtilmişti. Bu alt probleme ilişkin müdür ve öğretmenlere;

1. “Okulunuzdaki faaliyetlerin ekip çalışması ile gerçekleştirildiğini düşünüyor musunuz?”

2. “Okulunuzda bir kalite kültürünün varlığından söz edebilir misiniz?” şeklinde iki adet soru yöneltilecek görüşleri toplanmıştır.

Kalite kültürüne sahip kurumlarda, çalışanlar arasında başarıyı birlikte yakalama ve bunun verdiği onur ve gururu paylaşma düşüncesi vardır. Bu durum ise bireysel çalışmalardan ziyade; birlikte, takım halinde çalışarak gerçekleştirilebilir. Dolayısıyla takım (ekip) çalışmaları ile kurumdaki kalite kültürü arasında güçlü bir bağ vardır. Bu nedenle üçüncü alt probleme ilişkin sonuçlar bu iki soruya verilen yanıtlara bağlı olarak ortaya konmuştur.

Tablo 9

Takım Çalışmalarına İlişkin Müdür Görüşleri

NEDENLER	f
Genel Nitelik	
Ekip üyeleri işleri birbirine havale eder.	4
Motive edilmeyen personel ekip çalışmalarına katılmakta istekli olmuyor.	3
Okulumuzun maddi sıkıntılarından dolayı ekip çalışmaları tam verimli olmuyor.	3
Ekipler verimli çalışmıyor. İş yükümüz zaten çok fazla.	3
Personel arasında “bu okulda yapılabilecek her şey zaten yapılmış” anlayışı hakim.	2
Ekipte yer alan öğretmenlerin ders programlarındaki uyumsuzluklar ekibin performansını düşürüyor.	1
Personel sayımız çok fazla olduğu için herkesi bir ekibe katamıyoruz.	1
Takım Ruhü	
Takım ruhu yakalanamıyor. Personel arasında kişisel mazeret üretenler oluyor.	3
Takım ruhu oluşturulamıyor çünkü ekiplere gönüllü olarak girmiyorlar. Zorlama ile oluyor.	3
Ekipler takım ruhuyla çalışmıyorlar çünkü TKY çalışmalarını angarya bir iş olarak görüyorlar.	1
Sıfır Hata	
Çalışmalar tek seferde bitirilemiyor. Kişisel mazeret üreterek çalışmadan kaçılıyor.	3
Okulun maddi kaynak sıkıntısından dolayı işler tek seferde bitirilemiyor.	2

“Okulunuzdaki faaliyetlerin ekip çalışması ile gerçekleştirildiğini düşünüyor musunuz?” sorusuna 5 okul müdürü (% 50) olumlu yanıt vererek, tüm faaliyetlerin ekip çalışmaları ile gerçekleştirildiğini ve bu ekiplerde tam bir takım ruhunun yakalanabildiği görüşünü dile getirmişlerdir. Yine 5 okul müdürü (% 50) ekiplerde sıfır hata anlayışının var olduğunu, bir işi tek seferde ve en mükemmel biçimde tamamlama arzusu taşıdıklarını söylemiştir. 1 okul müdürü (% 10) ekiplerin personelin uzmanlık alanına ve gönüllülük esasına göre oluşturulduğunu, 1 okul müdürü (% 10) ise okuldaki tüm personelin bir ekibin içerisinde yer aldığını belirtmiştir. Okul müdürlerinin ekip çalışmalarında ortaya çıkan sıkıntılarla ilgili görüşleri Tablo 9’da verilmiştir.

Okul müdürlerinin şikâyet ettikleri konuların başında “personelin işleri birbirine havale etme” anlayışı gelmektedir. Bu görüş 4 okul müdürü (% 40) tarafından söylenmiştir. Takım üyeleri arasında işleri birbirinin sırtına yüklemek, tam bir takım bilincinin oluşturulmadığının bir göstergesi olabilir. Zira takım bilincine sahip üyeler aralarında işbölümü yaparak somut çalışmalar ortaya koyabilir. İkinci görüş olarak ise personelin motivasyon düşüklüğü, okulun maddi sıkıntıları ve iş yükünün fazlalığı eşit frekans değerlerine (% 30) sahiptir. Motivasyonu düşük personelin takım çalışmalarına istekli olarak katılıp verimli çalışmalar yapması elbette beklenemez. Bunun yanında okulun maddi sorunları ve personelin iş yükü önceki alt problemlerde de ifade edilen nedenler arasında ilk sıralardaydı.

Okul müdürlerine göre takım ruhunun yakalanamama sebepleri arasında ilk sırada personelin kişisel mazeretler üretmek işten kaçmaya çalışması ve ekiplerin gönüllü katılımlarla değil, okul yönetimi tarafından zoraki oluşturulması bulunmaktadır. Bu noktada okul yönetiminin ekipleri zorla oluşturma nedenleri araştırılabilir. Personelin okulda herhangi bir ekipte bulunmak istemeyişi; iş yükü, motivasyon düşüklüğü, çalışmalarının takdir edilmeyişi, bilgi eksikliği vb. nedenlerden kaynaklanabilir. Araştırmanın diğer alt problemlerine verilen cevaplar ile bu nedenler aydınlatılabilir.

Sıfır hata ise okul ekipleri arasında yaygınlaştırılmakta zorlanan bir anlayıştır. Okul müdürlerinin sıfır hatanın sağlanamaması ile ilgili başlıca iki görüşü vardır. Personelin mazeretler üretmesi (% 30) ve okulun maddi sıkıntıları (% 20).

Ekip çalışmalarında okul yönetiminin tutumlarının da etkisi olduğu açıkça görülebilir. Örneğin bir okul müdürünün, okulundaki ekiplerin takım ruhu ile çalıştıklarını ve sıfır hata anlayışlarının olduğunu söylese de, ekip çalışmalarını öğretmenlerin ikincil bir görevi olarak gördüğünü, asıl işlerinin derslere girip çıkmak olduğunu belirtmesi ilginçtir. Her ne kadar öğretmenlerin çalışma saatlerinin büyük kısmı eğitim öğretim faaliyetleriyle ilgilenmekle geçse de, takım çalışmalarının niteliği hem eğitimsel hem de yönetsel olarak okul çalışmalarının kalitesini etkileyecektir. Bu yüzden takım çalışmalarına öğretmenin ikincil bir görevi olarak değil, öğretmenlerin sorumluluk alanlarından biri olarak bakmak daha doğru olacaktır.

Takım çalışmalarına ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde 7 öğretmenin (% 28) okuldaki tüm faaliyetlerin ekip çalışmaları ile yapıldığını belirttiği görülmektedir. Aynı şekilde 7 öğretmen (% 28) tüm personelin bir ekipte yer aldığını ifade etmiştir. Öğretmenlerin % 24'ü okul ekiplerinde tam bir takım ruhunun yakalandığı, % 36'sı ise ekiplerin sıfır hata ilkesi çerçevesinde çalıştıkları görüşündedir. Öğretmenlerin takım çalışmalarında ortaya çıkan sıkıntılara yönelik görüşleri Tablo 10'da gösterilmiştir.

Ekip çalışmalarının genel niteliğine bakıldığında öğretmenlerin en çok sıkıntı duydukları konuların “iş yoğunluğu”, “işleri birbirine devretme” ve “işlerin ekipteki birkaç kişi üzerine yıkılması” olduğu görülmektedir. Bu görüşler dikkate alındığında ekip üyeleri arasında “takım olma bilincinin” eksikliği göze çarpmaktadır. Nitekim takım ruhu ile ilgili görüşler incelendiğinde öğretmenlerin % 16'sının yapılan faaliyetlerin yararına ilişkin inanç eksikliği taşıdığı, % 12'sinin çalışmalarına önem verilmediğini düşündüğü ve % 12'sinin motivasyon düşüklüğü yaşadığı saptanmıştır. Sayılan tüm bu nedenler ekip çalışmalarının kalitesini düşüren önemli etkenlerdir.

Tablo 10
Takım Çalışmalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

NEDENLER	f
Genel Nitelikler	
Bazı ekip üyeleri iş yoğunluklarından dolayı yeterli performansı sergileyemiyor.	4
Tecrübeli personel işi genç personele devretme anlayışı içinde.	3
Ekip çalışmalarında işler 1–2 kişinin üzerine yıkılıyor.	3
Ekip üyeleri yeterince azimli değil, ekiplerde herkes karşısındakinden bir şeyler yapmasını bekliyor.	2
Bürokrasinin fazlalığı ve personel arasındaki informal ilişkilerin çokluğu ekip çalışmalarına engel oluyor.	2
Otoriter yönetim nedeniyle ekip üyelerini yönetim belirliyor.	2
Her hangi bir ekipte değilim.	2
Okulumuz tadilatın geçtiği için ekip çalışmaları henüz istendik seviyede değil.	1
Planlar ve ekipler her sene değiştiği için işler yarım kalıyor. Bu yüzden işler baştan savma yapılıyor.	1
Toplantılarda ekipler ile ilgili çalışma olmadı.	1
Ekip üyelerini yönetim belirliyor çünkü ekip çalışmalarının kâğıt üstünde kalacağını biliyorlar.	1
Çalıştığım okulda ekip çalışmasına tanık olmadım.	1
Ekip çalışmalarında kişisel mazeretler öne sürülerek çalışmadan kaçılmaya çalışılıyor.	1
İkili öğretim nedeniyle diğer ekip arkadaşlarımla aynı zamanda okulda olmuyoruz.	1
Kâğıt üstünde ekipler oluşturuluyor. Personel bu konuda ilgisiz.	1
Takım Ruhu	
Takım ruhu yok çünkü insanlar yaptıkları işe inanmıyor.	4
Personel ekip çalışmalarına yeterince önem verilmediğini düşündüğü için takım ruhuyla hareket etmiyor.	3
Ekip üyelerinin motivasyonlarının düşüklüğü takım ruhunun oluşmasını engelliyor.	3
Ekip üyelerinin çalışmalarında ödüllendirilmemesi takım ruhunun oluşmasını engelliyor.	1
Ekip üyelerine çalışmalarlarıyla ilgili geribildirim sağlanmaması takım ruhunun oluşmasını engelliyor.	1
Takım ruhu olmuyor çünkü personelin iş yükü fazla.	1
Takım ruhu yok. Çünkü ekipler birbiriyle uyumsuz kişilerden oluşuyor.	1
Takım ruhu yok. Çünkü personel ekip çalışmalarının bürokrasisiyle uğraşmak istemiyor.	1
Takım ruhu yok çünkü personel TKY felsefesini benimsemiş değil.	1
Sıfır Hata	
Sıfır hata sağlanamıyor. Çünkü çalışmalar yeterince önemsenmiyor.	4
Bürokrasi ve maliyetlerin fazlalığı sıfır hata ile iş yapmamıza engel oluyor.	2
Sıfır hata sağlanamıyor. Çünkü kadromuz büyük ölçüde yenilendi. Henüz birbirimizi tam tanımıyoruz.	1
Sıfır hata sağlanamıyor. Çünkü TKY çalışmaları angarya iş olarak görülüyor.	1

Kalite kültürünün oluşturulması hakkında ise müdür görüşleri genellikle olumsuz yöndedir. Okul müdürlerinin sadece % 30'u okullarında bir kalite kültürünün varlığına inanmakta ve % 20'si kalite kültürünün olmadığını ancak bunun yavaş yavaş oluşturulduğunu söylemektedir. Geriye kalan % 50'si ise kurumlarında kalite kültürünün oluşmadığı ve bu yönde bir gelişmenin de olmadığı kanaatindedir.

Okul müdürlerinin kalite kültürünün oluşturulmasında ortaya çıkan güçlüklerle ilişkin görüşlerinin dağılımları Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11
Kalite Kültürüne İlişkin Müdür Görüşleri

NEDENLER	f
Okul personelinin TKY konusunda bilgi eksikliği var.	5
TKY sadece kağıt üzerinde hazırlandığı için personel ciddiye almıyor ve kalite kültürü oluşmıyor.	3
Okul personelinde işi sürekli yönetimin üstüne yıkmaya anlayışı var.	2
Okul personeli TKY'yi angarya bir iş olarak görüyor.	2
Okul personeli TKY'nin uygulanabilirliğine inanmıyor.	2
Okulumuzda kalite kültürü mevcut değil. Çünkü paylaşımcı ve katılımcı bir yapı yok.	1
Böyle bir kültür oluşmadı çünkü bunu ihmal ettik.	1
Okul personeli TKY'nin ilkelerini takdir ediyor ancak bundan daha fazlası yok.	1
Okul personeli arasında "bunlar zaten bizim yaptığımız işler" türünde bir anlayış var.	1
Okul personeli kişisel mazeretler üreterek işten kaçmaya bakıyor.	1
Okul personeli arasında TKY çalışmalarından menfaat bekleyenler oluyor.	1
TKY'nin işe yarar uygulamalarını görmediğimiz için bu konuda personel motive olamıyor.	1

Tablo 11'de görüldüğü üzere, TKY konusunda okul personeli arasında bilgi eksikliğinin olması okulda kalite kültürünü oluşturmada önemli bir engel teşkil etmektedir. Okul müdürleri görüşlerini şöyle dile getirmektedir;

“Okulumuzda bir kalite kültürünün varlığından söz edersem yanlış olur. Bunun sebebi olarak eğitim sistemimizin sorunlarını görüyorum. Bir kere en başta personel arasında ‘biri benim yerime nasılsa bu işi yapar’ şeklinde bir anlayış var. Kalite ve TKY hakkındaki bilgisizlik de buna eklenince okulda kalite kültürü oluşturulamıyor.”, “Kalite kültürü maalesef oluşmuyor. Kimi diyor ‘ben köyde çalıştım yeterince’, kimi diyor ‘ben otuz yıllık memurum emekli olacağım’ vb. mazeretlerle işten kaçmaya bakıyorlar.”, “Klasik memur zihniyeti ile karşılaşıyoruz. TKY hakkında bilgileri olmadığı için angarya bir iş olduğunu düşünüyorlar. Menfaat bekleyenler de cabası.”

Kalite kültürünün oluşturulmasına ilişkin öğretmen görüşlerine bakıldığında, öğretmenlerin % 40’ının okuldaki tüm personelin kalite kültürünün oluşturulmasında etkin rol oynadığı ve % 20’sinin TKY hakkında personel arasında olumlu bir bakış açısının olduğunu belirtmesi dikkati çeken olumlu görüşlerdir.

Tablo 12’de kalite kültürünün oluşturulmasında yaşanan güçlüklerle ilişkin öğretmen görüşleri verilmiştir. Bilgi ve inanç eksikliğinin yanında, TKY’nin angarya bir iş olarak görülmesi öğretmenler arasında en sık ifade bulan görüşlerdir. Bu görüşler öğretmenlerin % 32’si tarafından ifade edilmiştir. Öğretmenlerin % 24’ünün ise TKY’nin kağıt üzerinde yapılan formalite bir çalışma olduğu görüşünü dile getirdikleri görülmektedir.

Tablo 12
Kalite Kültürüne İlişkin Öğretmen Görüşleri

NEDENLER	f
Personelin TKY hakkında bilgi eksikliği olduğu için kültür oluşturulamıyor.	8
TKY'nin işe yaramayan bir anlayış olduğu düşünülüyor. Yeterince inanılmıyor.	8
Personel TKY'yi angarya bir iş olarak görüyor.	8
Personel TKY'yi kağıt üstünde görüyor. Bu yüzden kalite kültürü yok.	6
TKY konusunda okulumuza yeterli destek ve geri dönüt sağlanmıyor.	5
Personel arasında "biz zaten her şeyi yapıyoruz" anlayışı var.	3
Kültür oluşturulamıyor çünkü veliler yeterince ilgili değil.	3
TKY çalışmalarına yeterli vakit ayrılmadığı için kalite kültürü oluşmuyor.	2
Okulun maddi sıkıntıları kalite kültürünün oluşmasını engelliyor.	2
TKY'nin bürokrasisi ve kırtasiye işinin fazlalığından şikayetler oluyor.	2
Personel arasındaki işbirliği eksikliği kültürün oluşmasını engelliyor.	2
TKY çalışmalarına gönüllü katılım olmadığı için kalite kültürü oluşmuyor.	2
Kalite konusunda herkes aynı özeni göstermiyor.	2
TKY okullarda sadece idarecilere anlatıldı. Bir de bunun seminerini verenler TKY'yi iyi aktaramadılar.	1
TKY'ye ilgi zamanla azaldığı için kalite kültürü oluşturulamıyor.	1
TKY konusunda yeterince örgütlü ve yeniliklere açık değiliz.	1
Okul-aile-öğrenci arasında bir kopukluk var.	1
Lider eksikliğimiz var.	1

Kalite kültürü ile ilgili bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir;

“TKY konusunda önemli bilgi eksikliğimiz var. Bence okul yönetimi dahil bu konuda yeterli bilgi birikimine sahip değil.”, “TKY eğitimlerine katılım düşük düzeyde kaldı. Yöneticilerimiz de okulda bunu bize anlatmadı veya anlatamadı. Bu yüzden TKY evrak tamamlamaktan öteye geçemedi.”, “TKY'nin ülkemizde uygulanabilecek bir yönetim modeli olduğunu düşünmüyorum. Hatta Avrupa ülkelerinin TKY'den vazgeçtiğini düşünüyorum. Onların terk ettiği bir şeyi biz niye benimsiyoruz anlamıyorum?”, “MEB toplam kalite çalışmaları ile yeterli düzeyde ilgilenmiyor. İşin peşini bıraktılar açıkçası. Denetim ve yönlendirme yok. Onlar da bu işin yürümeyeceğini anladılar.”, “Tamamen üst yönetimlerce istendiği için yapılan bir çeşit evrak tamamlama işi.”, “İdareye fazladan bir yük. Çoğu zaman geçen senelerin evrakları düzenlenerek tekrar

dosyalanıyor.”, “İnternette hazır şablonları var. Hatta MEB bunu kendi sitesinde de veriyor. Biz sadece okul bilgilerini değiştirip dosyalıyoruz.”, “Müfettişler bile TKY evraklarını incelemekten bıkmış. Artık sormuyorlar bile.”, “Personel arasında kopukluk var. Bu yüzden ekip çalışmaları da yapılamıyor. Ekip çalışmasının olmadığı bir yerde kalite kültürünün oluşması imkânsız. Çünkü çalışanlar arasında paylaşma ve dayanışma yok. Ülkemizde artık bu memur zihniyetinden kurtulmamız lazım (...) Salla başı al maaşı ile bu işler yürümez...”

Belirtilen görüşler incelendiğinde takım çalışması açısından okul müdürleri öğretmenlere göre daha olumlu görüşler ortaya koymuşlardır. Bu sonuç Demirtaş (2005: 39) ile örtüşmektedir. Adı geçen çalışmada Demirtaş, tüm okul türlerinde yöneticilerin öğretmenlere göre takım algısının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Gökpınar (2005: 153, 159) da, “ilköğretim okullarında kurulan ekiplerin kalite politikalarını düzenli olarak uygulayamadığını”, “ekiplerde takım ruhunun tam olarak yakalanamadığını” ve “ekip üyelerinin sorumluluklarının tam olarak bilincine varamadıklarını” ifade etmektedir. Takım çalışmaları ilköğretimde biraz-orta düzeylerde uygulanmaktadır.

Kalite kültürü konusunda ise okul müdürleri öğretmenlere göre daha olumsuzdur. Oysa, Semiha Şahin’in “Okul müdürlerinin liderlik stilleri ve okul kültürü arasındaki ilişkiler” adlı araştırmasında okul müdürlerinin öğretmenlere göre, okul kültürünü daha olumlu değerlendirdikleri bulunmuştur (akt. Taş, 2009: 44). Bu farklılık müdürlerin ekip çalışmalarının niteliğini eksik bulması ve takım çalışmalarının kurumda bir kalite kültürü oluşturacak düzeye erişememesi ile açıklanabilir. Nitekim kurumlarda gerçekleştirilen ekip çalışmaları tüm kurum üyeleri tarafından benimsenmiyor, onları motive edemiyor ise yapılan çalışmalar sadece takım düzeyinde kalmakta ve kurumun geneline yaygınlaşmamaktadır. Doğru olan, kurumdaki tüm ekiplerin birbirini destekler nitelikte, dayanışma halinde çalışması, netice olarak elde edilen başarıların tüm işgörenler tarafından benimsenmesi ve sahiplenilmesidir. Ancak böyle bir kurumda ortak kalite kültürü yaratılarak kalitenin sürekli geliştirilmesi sağlanabilir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Okulda etkili iletişimi sağlamada karşılaşılan güçlükler ve nedenleri nelerdir?” şeklinde tanımlanmıştır.

Bu alt problemi açıklamaya dönük olarak müdür ve öğretmenlere “Okul çalışanları arasında etkili bir iletişim ortamı sağlanıyor mu? Sağlanmıyor ise nedeni nedir?” şeklinde bir soru yöneltilmiştir. Bu kapsamda okuldaki genel iletişim ortamı, paydaşların bilgilendirilmesi, dış paydaşlarla iletişim ve işbirliği düzeyi gibi farklı alanlarda sorular sorulmuştur.

Araştırma kapsamında yer alan okul müdürlerinin % 80’i “okul içerisinde her türlü iletişim kanalının açık olduğunu”, % 90’ı “okulda personel ve yönetim arasında denge halinde, çift taraflı bir iletişim olduğunu”, % 50’si “tüm paydaşların kendilerini ilgilendiren konularda bilgilendirildiğini”, % 80’i “okulda sözel iletişime ağırlık verildiğini, yazılı iletişimin sadece resmi durumlarda kullanıldığını”, % 40’ı “personel arasında iletişim bakımından herhangi bir sıkıntı yaşanmadığını” ve % 80’i “okulun dış paydaşları olan belediye, üniversite, MEB, sağlık ocağı, muhtarlık, dernek vb. kurumlarla işbirliği ve iletişimlerinin iyi düzeyde olduğunu” belirtmişlerdir. Bu oranlardan da anlaşılacağı üzere okul müdürlerinin etkili iletişim konusunda genel olarak olumlu görüşler ortaya koydukları görülmektedir. Etkili iletişim ile ilgili okul müdürlerinin dile getirdikleri sıkıntılar Tablo 13’te görülmektedir.

Tablo 13

Etkili İletişimin Sağlanmasına İlişkin Müdür Görüşleri

NEDENLER	f
Okulun iki ayrı binadan oluşması nedeniyle iletişimde sıkıntısı yaşanması	3
Personel arasındaki gruplaşmalar nedeniyle yönetimin arada kalması	3
Personelin çoğu zaman yönetimin kendisini bilgilendirmesini beklemesi	2
Bazı öğretmenlerin arasında dedikodu ve ön plana çıkma yarışının olması	1
Personel sayısının fazla oluşunun iletişimde sıkıntılar yaratması	1
Okulun dış paydaşlarının kendiliğinden destek sağlamaması	1
Emekliliğine yakın personelin diğer insanlarla fazla iletişime girmemesi	1
Öğretmenlerin sık sık izinli veya raporlu olmasının iletişim engeli yaratması	1
Bir kısım personelin resmi yazıları okumadan imzalamasının bilgilendirmede sorun yaratması	1

Okul müdürlerinin % 30'una göre okulun fiziki yapısındaki sıkıntılar okul personeli arasında iletişim güçlüğü ortaya çıkarmaktadır. Bu durumun nedeni olarak okul müdürleri şu görüşleri söylemiştir;

“Okulumuz eski bir okul. Zamanla öğrenci sayısı arttığı için yeni bir binaya ihtiyaç duyulmuş ve okulun bahçesine ek bina yapılmış. Ancak böyle olunca personelimin yarısı orada, yarısı burada zor oluyor.”, “Okul bahçesindeki yer sıkıntısından dolayı diğer binamız okuldaki yaklaşık beş yüz metre ileriye yapıldı. Arada git gel yapmak zorunda kalıyorum. Bu arada beni arayan kişilerle görüşmem zor oluyor.”, “İki adet öğretmenler odamız, iki adet müdür yardımcısı odamız var. İki ayrı binadaki öğretmenlerimizin birbirini bazen aylarca görmediği oluyor. Aralarında nasıl bir iletişim olsun ki?”

Okul müdürlerinin % 30'u tarafından dile getirilen diğer bir görüş ise personel arasındaki gruplaşmaların iletişim engelleri yaratması. Bu engeller bazen personelin kendi arasında olabildiği gibi, yönetim ile personel arasında da olabilmektedir. Örneğin, müdür M.'nin görüşleri şöyledir;

“Bu okulda göreve yeni başlamama rağmen personel arasındaki gruplaşmaları fark ettim (...) Aralarında zaman içinde kırgınlıklar olmuş, bu da gruplaşmalar yaratmış (...) Bunda yönetimin de etkisi olmuş. Okul müdürü 3-4 sene içinde çokça değişmiş ve idari bir boşluk oluşmuş. Kısacası yönetim personeli kaynaştıramamış. Okul müdürü ile personel arasında bu yüzden bir soğukluk var.”

Etkili iletişim konusunda öğretmen görüşleri müdür görüşleri ile paralellik göstermektedir. Buna göre öğretmenlerin % 56'sı “okuldaki iletişim ortamının çok iyi olduğunu”, % 68'i “okulda yeterli düzeyde bilgilendirme yapıldığını”, % 88'i “okulda genel olarak sözel iletişimin kullanıldığını, resmi durumlarda yazılı iletişime

başvurulduğunu”, % 80’i “okulda her türlü iletişim kanalının açık olduğunu”, % 64’ü “personel ve okul yönetimi arasında çift taraflı, denge halinde bir iletişim olduğunu”, % 68’i “okul çevresinden yeterli desteği sağladıklarını” ve % 16’sının “aralarındaki iletişimi güçlendirmek için gün düzenleme, kermes kurma, sosyal faaliyet tertip etme vb. etkinlikler düzenlediklerini” ifade etmişlerdir. Etkili iletişimi sağlamada yaşanan güçlüklerle ilişkin öğretmen görüşlerinin dağılımları Tablo 14’te gösterilmiştir.

Tablo 14
Etkili İletişimin Sağlanmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri

NEDENLER	f
Okulun dış çevresinin okula yeterince destek olmaması	13
Personel arasında gruplaşmaların olması	6
Okulda yeterli bilgilendirme ve personele danışmanın yapılmaması	6
İletişimin genelde idareden personele emir şeklinde olması	5
Okulun iki ayrı binadan oluşması	4
Personel sayısının fazla olması	4
Personelin çalışma zamanlarının farklı olması	3
Okul yönetiminin yeni olmasından kaynaklı idari boşluğun yaşanması	2
Personel arasında rekabetçi bir yapının olması	2
Personelin bir araya gelebilmesini sağlayacak yeterli ortamın ve zamanın bulunmaması	2
Okul müdürünün Milli Eğitim Müdürlüğü ile olan sorunlarının okula yeterli desteğin sağlanmasını engellemesi	1

Tablo 14 incelendiğinde 13 öğretmenin (% 52) etkili iletişimi engelleyen en önemli unsur olarak “okulun dış çevresinin okula desteğinin yeterli olmayışı” gösterdikleri görülmektedir. Okul içinde iletişim engeli olarak görülen nedenlerin başında ise “personel arası gruplaşmalar” ve “personelere yeterli bilgilendirme ve danışmanın olmayışı” ifade edilmiştir. Okul içi nedenler olarak sayılabilecek bu iki görüş öğretmenlerin % 24’ü tarafından söylenmiştir. Bu konuda çeşitli öğretmen görüşleri şu şekilde aktarılabilir;

“Okul çevresinin bizimle herhangi bir iletişimini gözlemlemedim. Veliler haricinde okula istek ve ihtiyaçlarını soran yok. Velilerden de bu şekilde ilgilenenler oldukça az. Genelde her şeyi bizden bekliyorlar.”,

“Personel arasında oldukça rekabet var. Hiç olmadık konular öylesine uzuyor ki!”, “Okulda yüze yakın öğretmenimiz var. Kendi zümremdeki hocalarla bile bir araya gelebilmem neredeyse imkânsız. Aylarca görüşemediğimiz oluyor. Artık toplantıdan toplantıya!”, “Öğretmenler derse girip çıkayım anlayışında. Kimse kendisini zorla iletişime gireyim, bir şeyler paylaşayım, okula bir yararım dokunsun diye zorlamıyor. Böyle olunca da arada kopukluklar yaşanıyor.”, “Aslında iletişim iyi sayılabilir. Ancak bu sizin bahsettiğiniz etkili iletişim sınıfına giriyor mu onda şüphelerim var. Tabiri caizse özellikle bayan personel arasındaki dedikodu muhabbetleri de bir iletişim çeşidi ancak bunun okula yararı nedir?”, “Öğretmenler arasında yanlış anlama ve kaprislerin yaşandığı oluyor.”, “İdare iletişime girmekten zaman zaman kaçabiliyor. Bence bunun nedeni bizim onlardan bir şeyler isteyeceğimizi düşünmeleri. İşlerin bürokrasisinden bıktıkları için hiçbir şeye el atmak istemiyorlar.”, “Eğer sivil toplum örgütleri ile iletişime girerseniz işlerin arkasını takip etmeniz gerekiyor. Yoksa unutuluyorsunuz. Ama onlar da haklı. O kadar çok okul var ki! Hiçbirinin ihtiyacı bitmiyor. MEB’de yeterli desteği vermiyor...”

Müdür ve öğretmen görüşleri incelendiğinde bazı önemli farklılıkların olduğu görülmektedir. Örneğin, okul müdürlerinin % 80’i okulun dış çevresi ile olan iletişim ve işbirliği düzeyini yeterli olarak görürken, aynı görüş öğretmenlerde % 68 oranında ifade edilmiştir. Bunun nedeni olarak, okulun dış çevresi ile iletişime geçen birimin genellikle okul yönetimi olması gösterilebilir. Öğretmenlerin dış çevre ile iletişime girmeleri okul yönetimine nazaran daha sınırlı bir alanda olmaktadır. Öğretmenlerin kurum içi iletişim sıkıntılarında ziyade dış çevre ile iletişim sıkıntılarını ilk sırada göstermeleri bu açıdan bakıldığında anlaşılır niteliktedir. Hiç kuşkusuz bu durumda, öğretmenlerin kendi aralarında kurdukları sosyal ilişkiler ve yakınlığın da yattığı söylenebilir.

Bir diğ er önemli fark, personel ile okul yönetimi arasında çift taraflı, denge halinde bir iletişim oldu ğ u görüşü üzerindedir. Okul müdürlerinin % 90'ı personeli ile arasında dengeli bir iletişimin varlığından söz ederken, aynı görüş öğretmenlerin % 64'ü tarafından dile getirilmiştir. Bunun nedeni olarak, öğretmenlerin yönetim ile olan iletişimlerini daha çok ast-üst ilişkisi çerçevesinde, emir verme şeklinde algıladıkları düşünülebilir. Nitekim Tablo 14'e bakıldığında 5 öğretmen (% 20) tarafından bu görüş ifade edilmiştir.

Personel arasında gruplaşmaların yaşanması hem okul müdürleri hem de öğretmenler açısından ortak bir sıkıntı olarak dile getirilmiştir. Buna karşılık öğretmenlerin % 24'ü okulda bilgilendirme ve kendilerine fikirlerinin danışılmasının yeterli olmadığını söylerken, okul müdürlerinin % 20'si personelin her konuda kendilerinden bilgilendirme beklediğini, buna karşılık öğretmenlerin gelip bir şey sormadıklarını belirtmektedir. Buradan anlaşılacağı üzere iletişimi başlatma konusunda okul yönetimi ile personel arasında karşılıklı bir beklenti söz konusudur.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın beşinci alt problemi olarak “Okulda güdülenme ve iş doyumunu sağlamada karşılaşılan güçlükler ve nedenleri nelerdir?” belirlenmişti.

Bu alt problemi incelemeye dönük olarak okul müdürleri ve öğretmenlere;

1. Okuldaki çalışma ortamı okul personelini yeteri derecede güdüleyici mi?
2. Çalıştığınız ortamda işinizden doyum sağladığınızı söyleyebilir misiniz? şeklinde iki adet soru yöneltilerek görüşleri toplanmıştır.

Personelinin yeterli oranda güdülendiği şeklinde olumlu görüş bildiren okul müdürlerinin % 50'si bunun nedeni olarak “okulun maddi ve fiziki açıdan yeterli donanımına sahip olmasını”, % 40'ı “okulun personel eksiğinin bulunmamasını”, % 20'si “öğrencilerin okumaya hevesli olmasını”, % 20'si “personelin kendi aralarında sosyal faaliyetler düzenlemesini” ve yine % 20'si “okul içinde güçlü bir iletişim ve işbirliği ortamının varlığını” göstermektedir.

Okul müdürlerine personelin motivasyonunu düşürücü etkenler Tablo 15’te gösterilmiştir.

Tablo 15
Personelin Güdülenmesini Sağlamada Karşılaşılan Güçlüklere İlişkin
Müdür Görüşleri

NEDENLER	f
Maddi olarak okula yeterli desteğin olmaması	6
Yetersiz kadro nedeniyle personel eksiğinin yaşanması	4
Okulun fiziki yapısındaki eksiklikler	3
Bürokratik işlerin fazlalığı	3
Velilerin baskı ve zorlamaları	2
Personel arasında yaşanan bireysel çatışmalar	1
Birinci ve ikinci kademe öğretmenleri arasındaki kopukluklar	1

İş doyumunu ile ilgili soruda olumlu görüş bildiren okul müdürlerinin % 40’ı bunun nedeni olarak “bireysel amaçlarına tam olarak ulaşabilmelerini”, % 30’u “manevi yönü güçlü bir mesleğe sahip olmalarını”, % 10’u “çalışma ortamının rahatlığını”, % 10’u “maddi açıdan sıkıntı yaşamamasını” ve % 10’u “tatil zamanlarının bol olmasını” göstermiştir. Tablo 16 iş doyumunu konusunda yaşanan sıkıntılara ilişkin müdür görüşlerini göstermektedir.

Tablo 16
İş Doyumunun Sağlanmasında Karşılaşılan Güçlüklere İlişkin
Müdür Görüşleri

NEDENLER	f
Bürokratik işlerin fazlalığı	4
Okulun maddi sıkıntıları	3
Okulun fiziki yapısındaki eksiklikler	3
Velilerin baskıcı tutumları	2
Öğrencilerin sınavlarda daha başarılı olan okullara kaydını aldırması	1
Fikrim yok	1

Güdülenme ve iş doyumunu ile ilgili olarak bazı müdür görüşleri şöyledir:

“Personelimin güdülenmesini sağlayıcı bir ortam var. Çünkü bize gelen öğrenci okumaya hevesli. Ayrıca bugün okulumun yaklaşık yüz elli milyar bütçesi var. Maddi sıkıntı çekmediğimiz için de personelim ayrıca rahat.”, “Velilerimiz yeterli duyarlılıkta değil. Bu da bizim güdülenmemizi ve iş doyumumuzu etkiliyor.”, “...Benim en çok moralimi bozan bürokrasinin fazlalığı. O kadar çok kâğıt işiyle uğraşıyorum ki tahmin edemezsiniz! Durmadan yeni yazılar geliyor ve acil cevap isteniyor. Bu durum günlük işlerimi aksatıyor.”, “Okuluma inatla niye kadro verilmiyor anlamıyorum... Sınıflar da kalabalık. Öğretmenlerim derslere istemeye istemeye gidiyor. 40-45 öğrenciyle uğraşmak hiç kolay değil.”, “Maddi sıkıntılar canımı çok sıkıyor. Bir iş yapayım diyorum ama okulun yeterli parası olmadığı için ya hiç olmuyor ya da yarım kalıyor.”, “İş doyumunu sağlıyorum. Çünkü hep böyle bir okulda çalışmak istemişim. Her türlü imkâna sahibiz. Buraya gelene kadar doğuda çok sıkıntılar çektim ama şimdi değiştiğini düşünüyorum.”

Tablo 15 ve 16 incelendiğinde okul müdürlerinin güdülenme ve iş doyumunu en çok etkileyen etmenlerin “okulun maddi sıkıntıları”, “bürokratik işlerin çokluğu” ve “okulun fiziki yapısındaki eksiklikler” olduğu görülmektedir. Bu etmenler büyük ölçüde okul yönetimine bağlı olmayıp, MEB merkez ve taşra teşkilatları tarafından karşılanması gereken ihtiyaçlardır. Nitekim bu konuda okul müdürleriyle yapılan görüşmelerde şunlar ifade edilmiştir;

“Okula maddi olarak destek sağlanmıyor. Devlet yeterli ödenek ayırmıyor. Bağış toplamak da yasak ama topluyoruz. Karşı çıkan veliler oluyor, onları zorlayamam ama güzellikle durumu anlatınca bağış yapanlar oluyor.”, “...İnanın karşıda gördüğünüz dolaplar [çelik dolapları gösteriyor] evrak dolu. Çoğu da o kadar gereksiz yazışmalar ki (...) Üstten yazı ile bir bilgi istiyorlar mesela. Zahmet edip bilgisayarını açsan [şube müdürlerini kastederek] benim okulumla ilgili o bilgi orda var zaten!”, “Okulun fiziki

yapısında eksik çok. Burası filanca tarihte bağış ile yapılan bir okul. O günden beri devlet bir çivi çakmamış üstüne. Ama bizden başarı beklemeyi biliyorlar...”

Güdülenme ile ilgili öğretmenlere görüşleri sorulduğunda, olumlu yanıt veren öğretmenlerin % 48’i bunun nedeni olarak “okuldaki personel sayısının yeterli olmasını”, % 28’i “okulun fiziki donanımının yeterli seviyede olmasını”, % 8’i “okul yönetiminin personele karşı olumlu tutumlara sahip olmasını” ve % 4’ü “okul yönetiminin okulda disiplini sağlamadaki başarısını” göstermektedir. Güdülenme konusunda yaşanan sıkıntılara ait öğretmen görüşleri Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17
Personelin Güdülenmesini Sağlamada Karşılaşılan Güçlüklerle İlişkin Öğretmen Görüşleri

NEDENLER	f
Okulun maddi olarak yeterli kaynağının olmaması	14
Velilerin ve öğrencilerin okula ilgisizliği	7
Okulda personel arasındaki anlaşmazlıklar	3
Okulun fiziki donanımındaki eksiklikler	3
Personel arasında iletişim kopukluklarının yaşanması	3
Okulun hizmetli sayısının yetersizliği	2
Okulun öğrenci sayısının fazla olması	2
Öğrencilerin ergenlik nedeniyle davranışlarındaki tutarsızlıklar	2
Okul yönetiminin sık sık değişmesi	1
Okulda alınan kararlarda tutarsızlıkların olması	1
Okul yönetiminin katılımcı olmayan tutumu	1
Öğrencilerin çevrenin olumsuz etkilerine açık olması	1
Öğrencilerin eğitimsel başarılarının düşüklüğü	1
Ödüllendirme sisteminin etkin çalışmaması	1
Tüm personelin işini aynı oranda severek yapmaması	1

Tablo 17’de görüldüğü gibi, öğretmenler “okulun maddi olarak yeterli kaynağının olmamasını” güdülenmelerini engelleyen en önemli etken olarak göstermişlerdir. Bu görüş 14 öğretmen (% 56) tarafından ifade edilmiştir. “Velilerin ve öğrencilerin okula ilgisizliği” ise % 28 frekans oranıyla ikinci sırada yer alan görüştür.

Okulun maddi kaynak yetersizliği müdür ve öğretmenler için ilk sırada yer almış ve yaklaşık aynı oranlarda (% 60 - % 56) ifade edilmiştir.

İş doyumunu ile ilgili soruda olumlu görüş bildiren öğretmenlerin % 24'ü bunun nedeni olarak “kendilerine koydukları bireysel hedeflere ulaşabilmelerini”, % 12'si “mesleğini ve branşını sevmesini”, % 8'i “verilen görevleri eksiksiz yapmasını”, % 8'i “veli profilinin eğitime ilgili olmasını”, % 8'i “okulda maddi ve manevi tüm ihtiyaçlarının karşılanmasını”, % 4'ü “önceki çalıştığı yere göre daha iyi bir okul olmasını”, % 4'ü “alışkın olduğu bir çevrede çalışmasını” ve % 4'ü “branşının öğrenciler tarafından sevilmesi nedeniyle sorun yaşamamasını” göstermektedir.

İş doyumları ile ilgili olarak olumsuz görüş bildiren öğretmenlerin görüş dağılımları Tablo 18'de verilmiştir.

Tablo 18
İş Doyumunun Sağlanmasında Karşılaşılan Güçlüklere İlişkin Öğretmen Görüşleri

NEDENLER	f
Velilerin ve öğrencilerin okula ilgisizliği	7
Öğrencilere verilen emeğin aynı oranda geri dönmemesi	6
Okulun fiziki yapı ve donanımının eksikliği	4
Öğretmenlik mesleğini kendine uygun bulmama	2
Okul personeli arasında rekabetçi bir ortamın olması	1
Branşı (anasınıfı) nedeniyle teneffüslere çıkamama	1
Okulda idari bir boşluğun olması	1
TKY temsilcisi olarak yönetim ile personel arasında kalma	1
Okulda yetişmeyen işleri eve taşımak zorunda kalma	1
Derslerin çok yorucu geçmesi	1
Okul-aile-öğrenci arasında yaşanan aksaklıklar	1
Okulun sosyal faaliyetler açısından fakirliği	1
Okul yönetiminin yapılacak çalışmalara engel olması	1
Fikrim yok	1

Öğretmenlerin iş doyumlarını etkileyen nedenlerin başında “veli ve öğrencilerin okula ilgisizliği” ve “öğrencilere verilen emeğin aynı oranda geri dönmemesi” gelmektedir. Yapılan görüşmelerde öğretmenlerden güdülenme ve iş doyumuna dönük çeşitli görüşler elde edilmiştir.

“...Okulumda aslında güdüleyici bir ortam var. Yok diyemem. Özellikle öğretmen arkadaşlar çok iyi. Ancak okulumuz bir kenar mahalle okulu ve genelde göçmenler bulunuyor. Çoğu zaman Türkçe bile anlamakta zorlanıyoruz. Eğitime karşı çok ilgisizler. Çocuklarını başlarından göndermek için okula yolluyorlar.”, “Velilerimiz okula maddi katkı sağlamada isteksiz. Diyorlar ki devlet size para vermiyor mu? Evet vermiyor... Kendi sınıfımın velilerinden rica minnet para topladım da bir şeyler yapabildim. Yoksa işimiz idareye kalsa!”, “Okulumda çalışmaktan gayet mutluyum. İş doyumunu da sağlıyorum. Çünkü bu okulda bireysel amaçlarıma ulaşabildiğimi görüyorum. Bir öğretmen için en güzel şey bu olsa gerek...”, “Güdülenme konusunda eksiklikler yaşıyorum. İdarenin karar alırken personeline hiç danışmadığını görüyorum. Bu bana antidemokratik geliyor. İdare bizi önemsemiyor yani.”, “İşimi sevdiğim için iş doyumunu sağlıyorum. Belki de bu yüzden öğrencilerime hep yüksek hedefler koyuyorum. Ama onlardaki başarısızlıkları görünce moralim bozulmuyor değil.”

Müdür ve öğretmen görüşleri karşılaştırıldığında, öğretmenlerin güdülenme ve iş doyumunu daha çok eğitsel ve öğretimsel anlamdaki nedenlerin etkilediği görülmektedir. Oysa müdürler için bu etmenler okulun geneli ile ilgili ve daha çok resmi konulardaki sıkıntılardır. Müdür ve öğretmenlerin sorumluluk alanları düşünüldüğünde bu sonucun ortaya çıkması araştırmacı tarafından doğal karşılanmıştır.

Okulun maddi ve fiziki imkânlarındaki yetersizlikler ise hem okul yönetimini doğrudan ilgilendirmesi bakımından, hem de eğitimsel ve öğretimsel başarıyı direkt etkilemesi bakımından müdür ve öğretmenlerin ortak sıkıntıları olarak ifadesini bulmuştur.

İş doyumunun sağlanmasında karşılaşılan sıkıntılara yönelik araştırmada, bir müdür ve bir öğretmen “kurumda göreve yeni başladıkları için iş doyumlarından bahsetmelerinin uygun olmadığını ve bu yüzden fikir belirtmeyeceklerini” söylemişlerdir.

4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın altıncı alt problemi olarak “Okulda ödüllendirme sisteminin çalıştırılmasında karşılaşılan güçlükler ve nedenleri nelerdir?” belirlenmişti.

Bu alt problemi incelemeye dönük olarak okul müdürleri ve öğretmenlere “okulunuzda ödüllendirme sistemi etkin olarak çalışmakta mıdır?” sorusu yöneltilerek görüş toplanmıştır. Ödüllendirmenin etkililiği öğrenci, personel ve kalite ödülü boyutunda incelenmiştir.

Olumlu görüş bildiren 3 okul müdürü (% 30) “maddi ve manevi ödüllendirmeyi birlikte yaptıklarını”, 3 okul müdürü (% 30) “merkezi sınavlarda başarılı olan öğrencilere”, 2 okul müdürü (% 20) “sosyal faaliyetlerde başarılı öğrencilere” ödül verdiklerini, 2 okul müdürü (% 20) “hem öğrenciye hem de personele yönelik ödüllendirme yaptıklarını”, 1 okul müdürü (% 10) “velilere de zaman zaman ödül verdiklerini” ve 1 okul müdürü (% 10) “personele yönelik sadece teşekkür gibi manevi ödül verdiklerini” belirtmiştir.

Okul müdürlerine kurumlarının kalite ile ilgili herhangi bir ödül alıp almadığı sorulduğunda ise, 3 okul müdürü (% 30) “kurumlarının çevre ile ilgili beyaz bayrak ödülü aldığını” ve 1 okul müdürü (% 10) “okullarının basketbol takımının Türkiye’de dereceye girdiğini” söylemiştir.

Tablo 19

Ödüllendirme Yapılmasında Karşılaşılan Güçlüklerle İlişkin Müdür Görüşleri

NEDENLER	f
Maddi kaynak yetersizliği	4
Ödüllendirme ile ilgili okul müdürünün yetkilerinin az olması	3
Kurumda göreve yeni başlamış olma	2
Başvuru yapıldığı halde ödül kazanamamış olma	2
Devletin ödüllendirme sistemi ile ilgili politikasının olmaması	2
Ödüllendirme ile ilgili açık ve yeterli ölçütlerin olmaması	1
Ödüllendirmenin liyakata göre değil yakın ilişkilere dayanarak yapılması	1
Ödüllendirme konusuna yeterli önemin verilmemesi	1

Tablo 19 ödüllendirme yapılmasında karşılaşılan güçlüklerle ilişkin müdür görüşlerini yansıtmaktadır. Buna göre ödüllendirme konusunda yaşanan sıkıntılar arasında maddi kaynakların yetersizliği başı çekmektedir. Bu görüş 4 okul müdürü (% 40) tarafından ifade edilmiştir. Örneğin müdür M.’nin görüşleri şöyledir;

“Personele ve öğrenciye ödüllendirme uyguluyoruz tabi ama bu çok sınırlı sayıda kalıyor. Personele bizzat teşekkür ediyorum. Öğrenciyi de ödüllendirmek istediğimde sabah veya öğlen sıra olduğumuzda alkışlatıyorum. Bunun dışında maddi ödül pek veremiyoruz. Çünkü okulun bütçesi yeterli değil.”

Müdürler tarafından ifade edilen ikinci görüş ise “yetki yetersizliği” olarak dikkati çekmektedir. Bu görüş 3 okul müdürü (% 30) tarafından söylenmiştir. Bununla ilgili müdür Ş.’nin sözleri şöyledir;

“Öğrenciye yönelik ödüllendirmede sıkıntı yaşanmıyor. Gerek okul idaresi olarak gerekse sınıf öğretmenlerim aracılığıyla öğrenciyi ödüllendiriyoruz. Çocuk zaten en küçük bir şeyde mutlu olabiliyor (...) Ama personele yönelik ödüllendirme öğrenciye göre çok az. Çünkü benim böyle bir yetkim yok. Personele teşekkür etmekle yetiniyorum. Bundan daha fazlasını beklediklerini biliyorum ama yapabileceğim bu...”

Ödüllendirme, personeli güdülemesi bakımından önemli bir kurumsal uygulama olarak görülmektedir. Fakat ödüllendirme sistemi içerisinde, ödülün maddi ve manevi önemi ile birlikte, ödüllendirmeye ilişkin ölçütler ve ödüllendirmenin uygulanma biçimi de personelin ödüle ve ödüllendirmeye ilişkin algılarını etkilemektedir. Nitekim okul müdürlerinin görüşleri arasında az da olsa bu ifadeler yer bulmuştur. Okul müdürlerinin % 10’u “ödüllendirmeye ilişkin açık ve yeterli ölçütlerin olmayışından” ve “ödüllendirmenin liyakat esaslarına göre değil, yakın bireysel ilişkilere göre verilmesinden” şikâyet etmektedir. Bir okul müdürü ise özeleştirici yaparak ödüllendirmeye yeterli önemi vermediğini dile getirmiştir.

Öğretmenlere ödüllendirme konusu ile ilgili görüşleri sorulduğunda, 13 öğretmen (% 52) öğrenciye yönelik ödüllendirmenin yeterli düzeyde yapıldığını belirtmiştir. Bu on üç öğretmenin 6 tanesi (% 24) “sınavlarda başarılı olan öğrencilere ödül verildiğini”, 5 tanesi (% 20) “sosyal faaliyetlerde başarılı öğrencilere ödül verildiğini” ve 2 öğretmen (% 8) “sınıfını temiz tutan öğrencilere ödül verildiğini” ifade etmiştir. Personele yönelik ödüllendirmenin yeterli olduğunu söyleyen ise 3 öğretmen (% 12) vardır. Bu üç öğretmenin 2 tanesi (% 8) “personele madalya gibi ödüllerin verildiğini” ve 1 tanesi (% 4) “personele hem maddi hem manevi ödüllerin verildiğini” belirtmiştir. 6 öğretmen ise (% 24) kurumlarının beyaz bayrak ödülü, 2 öğretmen (% 8) “mavi gök yeşil yaprak proje ödülü” aldığını ifade etmiştir.

Tablo 20
Ödüllendirme Yapılmasında Karşılaşılan Güçlüklerle İlişkin
Öğretmen Görüşleri

NEDENLER	f
Öğrencilerin ödüllendirilmesi	
Öğrenciye sadece teşekkür etme gibi manevi ödüllerin olması	5
Öğrencilere olan ödüllendirmenin sadece sınıf içinde kalması	2
Öğrencilerin ödüle layık olacak bir şey yapmamaları	1
Personelin ödüllendirilmesi	
Personelin sadece teşekkür gibi manevi ödüllerle ödüllendirilmesi	5
Öğretmenlerin yeterince başarılı bulunmamaları	4
Diğer personel kırılmasın diye ödül alanların duyurulmaması	4
Üst yönetimlerce objektif bir değerlendirmenin yapılmaması	2
Yapılan çalışmaların ödül için değil personelin işi olarak görülmesi	2
Personelin ödül beklentisinin olmaması	2
Yöneticilere yakın olan personele daha fazla ödül verilmesi	2
Yöneticilerin ödüllendirme zihniyetinin olmaması	2
Ödüllendirmenin öneminin anlaşılammış olması	2
Herkesin görevini en iyi biçimde yapması nedeniyle aralarında kıyaslamaya gidilememesi	2
Personeli ödüllendirme ölçütlerinin yeterince açık olmaması	1
Üst yönetimlerin ödüllendirme konusunda yeterince teşvik sağlamaması	1
Yöneticilerin ödüllendirme işlerinin bürokrasisiyle uğraşmak istememesi	1
Ödüllendirme işlerinin yasal kısıtlamalarının olması	1
Personelin ödülü hak edecek bir iş yapmaması	1
Kalite ödülü	
Kalite çalışmaları yapılmadığı için ödül alınmaması	4
Başvuru yapıldığı halde ödül alınmaması	3
Fikrim yok	2

Tablo 20'ye bakıldığında öğretmenlerin ödüllendirme ile ilgili olarak ortaya koydukları sıkıntılar görülmektedir. Öğrencilerin ödüllendirilmesi konusunda öğretmenlerin en çok bahsettiği görüş (% 20) oranında “öğrenciye sadece teşekkür etme gibi manevi ödüllerin verilmesi” olmuştur. Bazı öğretmenlerin bu konuda görüşleri şu şekildedir;

“Öğrencileri ödüllendirme konusunda çok sıkıntı yaşamıyoruz. Sınıf içinde zaten başarı gösterenleri ödüllendiriyoruz. Müdürümüz E. Bey de belli başarı gösterenleri törenlerde alkışlatıyor. (...) Ancak ödüllendirme bunun ötesine geçemiyor. Nedenini bilmiyorum, pek çok nedeni olabilir. Bunu idare daha iyi bilir.”, “...Öğrencilere bir alkış yetiyor. Sınıf öğretmenleri de tebrik ediyor. Tamam. Daha ne olsun ki! Zaten bunun üzerinde ödül gerektirecek bir şey yapmıyorlar.”, “...Ödüllendirme mi? Teşekkür ederim, aferin derim. Ödül bu. Ha bu yeterli mi dersiniz, belki daha iyi olabilir.”

Personelin ödüllendirilmesi konusunda da benzer görüşler dile getirilmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 20'sinin “personelin amirleri tarafından sadece teşekkür etme” gibi manevi ödüllendirme ile ödüllendirildiği görüşünü yansıttıkları görülmektedir. Bunun yanı sıra “öğretmenlerin yeterince başarılı bulunmamaları” ve “ödül almayan personel kırılmasın diye ödül alanların duyurulmaması” da ödüllendirme sistemi içerisinde algılanan bir sıkıntı olarak ifade edilmiştir. Kalite ödülü ile ilgili olarak ise, 4 öğretmen (% 16) “okullarında kalite ile ilgili herhangi bir çalışma yapılmadığını”, 3 öğretmen (% 12) “kalite ödülleri ile ilgili başvuru yaptıklarını ancak ödül alamadıklarını” ve 2 öğretmen (% 8) “bu konuda herhangi bir fikirlerinin olmadığını” söylemiştir.

Ödüllendirmeye ilişkin müdür ve öğretmen görüşleri incelendiğinde, Yıldırım (2008: 679) tarafından ortaya konan bulguların bu alt problemde ifade edilen sıkıntılarla önemli ölçüde uyduğu söylenebilir;

1. Ödüller müdürün adamı olmak, yandaşı olmak, aynı sendikadan olmak vb. niteliklere göre verilmektedir.
2. Ödüllendirme sıra ile yapılmakta, hak edene ödül verilmemektedir.
3. Ödüller gizli kapaklı verilmekte, ödül alan öğretmen onurlandırılmamaktadır.
4. Ödüllendirme sadece okul müdürlerinin inisiyatifine bırakılmakta, bu durum adaletsizliklere yol açmaktadır.
5. Ödüller bir araç olmaktan ziyade, belirli mevkilere gelmek için bir amaç olarak kullanılmaktadır.
6. Ödüllendirme komisyonu daha çok yörede tanınan öğretmenlere ödül vermektedir.
7. Öğretmenler okul yönetimlerinden yeterli takdiri görememektedir.
8. Ödüllendirme mevzuatı ile ilgili sorunlar yaşanmaktadır. Örneğin; ödüllendirme kriterleri açık değildir ve ödül sayısı sınırlıdır.

Ödüllendirme konusundaki müdür ve öğretmen görüşleri hemen hemen birbirine yakınlık göstermekte ve aynı oranlarda ifade edilmektedir. Bu durum ödüllendirme konusunda müdür ve öğretmenlerin paralel düşünceler gösterdikleri şeklinde yorumlanabilir.

Öyle ki, amirleri tarafından ödülde çok cezaya dönük yaklaşıma maruz kalan öğretmenler aynı davranışları sınıf içi etkinliklerine de yansıtmaktadır. Benzer biçimde okul müdürleri de üst yönetimler tarafından uygulanan ceza ağırlıklı bir sistem içerisinde çalışma hayatlarını sürdürmektedir.

Bu açıdan bakıldığında Türk Eğitim Sistemi, ödül-ceza anlayışına dayalı olmakla birlikte, daha çok cezalandırma yolunu tercih eden bir yapıya sahiptir. Görüşü alınan pek çok okul müdürü ve öğretmenin de değindiği gibi, “Sistem içerisinde cezalar oldukça açıktır ve kurallara uyulmadığı takdirde hemen soruşturma yersiniz. Fakat ödüllendirme kriterleri açık değildir ve çoğu zaman verdiğiniz emeğin karşılığını alamazsınız.”

4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın yedinci alt problemi olarak “Okul müdürlerinin TKY liderliğini sağlamada karşılaşılan güçlükler ve nedenleri nelerdir?” belirlenmişti.

Bu alt problemi incelemeye dönük olarak okul müdürlerine “Toplam Kalite Yönetimi konusunda personele öncülük ettiğinizi düşünüyor musunuz?” ve öğretmenlere “Okul müdürünün Toplam Kalite Yönetimi konusunda personele öncülük ettiğini düşünüyor musunuz?” sorusu yöneltilerek görüşleri toplanmıştır.

Okul müdürleri ve öğretmenlere etkili liderlik özellikleri olarak “güçlü iletişimcilik”, “personeli ortak amaca yönlendirme”, “personeli güdüleme ve destekleme” ve “yeniliklere açıklık” alt boyutları ile ilgili görüşleri sorulmuştur.

Buna göre 8 okul müdürü (% 80) kendisini etkili bir lider olarak görmektedir. Yukarıdaki alt boyutlara ilişkin; 8 okul müdürü (% 80) kendini “yeniliklere açık”, 7 okul müdürü (% 70) “personeli güdüleme ve desteklemede yeterli”, 5 okul müdürü (% 50) “personeli ortak bir amaca yönlendirmede başarılı” ve 4 okul müdürü (% 40) “güçlü iletişimci” olarak tanımlamaktadır. Okul müdürlerinin etkili liderlik yapmalarını engelleyen hususlara ilişkin görüşleri Tablo 21’de gösterilmiştir.

Tablo 21

Etkili Liderlik Konusunda Karşılaşılan Güçlüklerle İlişkin Müdür Görüşleri

NEDENLER	f
İş yükünün fazlalığından dolayı personeli güdüleme ve desteklemede yetersiz kalma	3
Personelin yeniliklere direnç göstermesi	3
TKY alanında kendini yetkin görmeme	2
Personelin yapısına uygun hareket etme, onları yönlendirmede zayıflık	1
Okulda geliştirilecek bir şey bulamama	1
Personelin işleri birbirine havale etmesi ve görevlerini savsaklaması	1
Velilerin okul yönetimine yeterince destek olmaması	1
Kalite çalışmaları ile ilgili uygulamalarda yeterince başarılı olamama	1
Personelin kendi menfaatleri peşinde koşması, bireysel davranması	1

Etkili liderlik yapılmasında ortaya çıkan güçlüklerle ilgili okul müdürlerinin en fazla öne sürdükleri görüş üçer okul müdürü (% 30) tarafından ifade edilen “iş yükünün fazlalığı nedeniyle personeli güdüleme ve desteklemede yetersiz kalma” ve “personelin yeniliklere direnç göstermesi” olmuştur. Bu görüşler okullarımızda henüz takım çalışması ve işbirliğinin tam oturmadığının da bir göstergesi olarak düşünülebilir. Zira takım çalışmasının olduğu kurumlarda iş yükü tüm personelce paylaşılır ve yenilikler tüm takım üyeleri tarafından benimsenerek, geliştirmenin yolları aranır. Etkili liderlik konusunda bazı okul müdürleri görüşlerini şöyle dile getirmiştir;

“Okulda artık geliştirecek bir şey bulamıyoruz. Daha fazla bir şey yapalım desek velilerden de tepki geliyor. Çünkü yapılacak çalışmaların maddi yönü veliyi de ilgilendiriyor.”, “Etkili liderlik yapabildiğimizi söyleyemem. Daha çok personelin yapısına uygun hareket ediyoruz. Personelimiz artık meslekte yılanmış kişiler. İstedığınız kadar uğraşın onlar yine kendi bildiğini yapacaktır. Bu yüzden ortak bir amaca yönlendirme konusunda zayıf kalıyoruz.”, “...Zamanında X ilinde milli eğitim müdürlüğü de yaptım. Yönetimin ve yöneticiliğin ne demek olduğunu iyi bilirim. Personelimi güdülemede ve desteklemede kendimi yeterli görüyorum. İletişim konusunda da iyiyimdir. Ancak emekliliği gelmiş öğretmenlerle iletişime girmek kolay değil. Genç öğretmenler daha çalışkan oluyor.”

Okul müdürlerinin etkili liderlik özellikleri ile ilgili öğretmen görüşleri “tutum ve davranışlar”, “güçlü iletişimcilik”, “personeli ortak amaca yönlendirme”, “personeli güdüleme ve destekleme” ve “yeniliklere açıklık” alt boyutları ile ilgili görüşleri üzerinde toplanmıştır.

Okul müdürlerinin genel tutum ve davranışları sorulduğunda, 12 öğretmen (% 48) okul müdürünün “etkili bir lider olduğu” görüşündedir. Bu şekilde düşünmelerinin nedeni sorulduğunda, 12 öğretmenden 8’i (% 32) “okul müdürünün açık ve şeffaf yönetim sergilediğini”, 3’ü (% 12) “okul müdürünün katılımcı bir

yönetim sergilediğini” ve 1’i (% 4) “okul müdürünün okulda bir güven ortamı oluşturduğunu” söylemiştir.

Okul müdürlerinin iletişimcilik özellikleri sorulduğunda, 15 öğretmen (% 60) “okul müdürünün güçlü bir iletişimci olduğunu” ve 1 öğretmen (% 4) “okul müdürünün iyi bir dinleyici olduğunu” söylemiştir.

Okul müdürlerinin personeli ortak amaca yönlendirme özelliği sorulduğunda, 18 öğretmen (% 72) “okul müdürünün personeli ortak bir amaç doğrultusunda yönlendirebildiğini” söylemiştir.

Okul müdürlerinin personeli güdüleme ve destekleme özelliği sorulduğunda, 13 öğretmen (% 52) “okul müdürünün personeli yeterince güdülediğini ve desteklediğini” söylemiştir.

Okul müdürlerinin yeniliğe açıklığı ile ilgili öğretmen görüşleri sorulduğunda ise 17 öğretmen (% 68) “okul müdürünün yenilikleri takip eden bir tutuma sahip olduğunu” söylemiştir.

Tablo 22 incelendiğinde tüm görüşler arasında “okul müdürünün TKY hakkında yeterli bilgi sahibi olmaması”, “okul müdürünün kurumda göreve yeni başlamış olması”, “okul müdürünün katılımcı bir yönetim sergilememesi” ve “okul müdürünün iletişim konusunda yeterli eğitimi almamış olması” öne çıkmaktadır. Öğretmenlere göre bunlar okul müdürlerinin liderlik özelliklerini etkileyen önemli faktörlerdir. Bunların haricinde tabloda belirtilen tüm görüşler okul müdürlerinin etkili liderlik davranışlarını engellemektedir. Örnek olarak A. Öğretmen okul yönetiminin liderlik özelliği ile ilgili şunları söylemektedir;

“...Liderlik gerçekten geniş bir kavram. Zamanında bu konuda araştırmalar yapmıştım (...) Okul idaresinin liderlik özelliği bana göre zayıf. Çünkü benim fikrimce lider dediğin kişi her an personelinin yanında olmalıdır. Oysa bizim idarecilerimizin kapıları çoğu kez kapalıdır. Kapıyı tıklatıp çalmaya çekinir insan. Kısacası eğer onlar liderse, biz liderlerimizle iletişime girmekte zorlanıyoruz demektir.”

Bir başka öğretmen olan Z. Bey de şunları söylemektedir;

“Benim aklıma lider dendiğinde personelini koruyan kollayan bir kişi geliyor. Oysa biz bunu göremiyoruz. Sadece ben değil bütün arkadaşlar için geçerli bu. Geçen yıl mesela bir olay oldu. Burada okulun bahçesinde velilerimizden M. Bey ile S. Bey bir tartışma yaşadı. Yanlış hatırlamıyorsam okul aile birliği toplantısı vardı o gün. Bu durumda bazı öğretmen arkadaşlar arada da kaldı ama müdür beyin herhangi bir müdahalesini göremedik.”

L. Öğretmen de okul yönetiminin personeli ortak bir amaca yönlendirememesi ile ilgili şunları söylemektedir:

“Bizim okulumuzda personeli bir amaca yönlendirmek istiyorsanız işte bu çok zor. Çünkü personel kendi arasında oldukça rekabetçi. Az önce mesela sizi beklettik biraz. Toplantı vardı. İnanın toplantıda arkadaşların söylediği şu; Vay efendim falanca öğretmen her gün beş dakika geç geliyormuş da bizim suçumuz neymiş? Böyle ufak tefek şeylerde bile bir sürü tartışma yaşanıyor. Birbirini çekememezlik çok. Müdür ne yapsın şimdi?”

M. Bey ise yeniliklere açıklık konusunda eleştirilerini şu şekilde dile getirmektedir;

“Okul yöneticilerinin, özellikle de müdür beyin, yeniliklere çok açık bir insan olmadığını görüyorum. Yenilik demek sadece teknolojik yenilikler değildir. Oysa bizde böyle yanlış bir inanış var. Müdürümüz maalesef bu konularda zayıf. Artık emekliliği gelmiş insanların zaten teknolojiyle de arası pek iyi olmuyor. İş düşüğünde biz yardımcı oluyoruz mecburen.”

Tablo 22
Etkili Liderlik Konusunda Karşılaşılan Güçlüklere İlişkin
Öğretmen Görüşleri

NEDENLER	f
Genel Tutum ve Davranışlar	
Okul müdürünün TKY hakkında yeterli bilgi sahibi olmaması	6
Okul müdürünün kurumda göreve yeni başlaması	5
Okul müdürünün katılımcı bir yönetim anlayışına sahip olmaması	4
Okul müdürünün TKY'ye karşı bir inançsızlık taşıması	2
Uzun süredir görevde olan müdürün yıpranmış olması	1
Okul müdürünün TKY'yi kâğıt üzerinde uygulaması	1
Okul müdürünün bürokrasiye çok bağlı olması, esnek davranmaması	1
Okul müdürünün problem çözme becerisinin zayıf olması	1
İletişimcilik	
İletişim konusunda okul müdürünün eğitim almamış olması	4
Okul müdürünün katılımcı bir yönetim anlayışına sahip olmaması	2
Okul müdürünün göreve yeni başlamış olması	2
Okul müdürü ile yeterli iletişim kurma olanağının olmaması	2
Ortak Amaca Yönlendirme	
Okul müdürünün katılımcı bir yönetim anlayışına sahip olmaması	2
Okul müdürünün bürokrasiye çok bağlı olması	2
Okul müdürünün liderlik özelliği göstermemesi	1
Okul müdürünün TKY'ye karşı bir inançsızlık taşıması	1
Personel arasında rekabetin fazla olması	1
Güdüleme ve Destekleme	
Okul müdürünün personele hiçbir konuda danışmaması	2
Okul müdürünün personel ile yeterli iletişime girmemesi	2
Okul müdürünün personelinin arkasında yeterince durmaması	1
Okul müdürünün hedeflerinin olmaması	1
Okulun yeterli maddi kaynağının olmaması	1
Okul müdürünün göreve yeni başlaması	1
Yenilikçilik	
Okul müdürünün sadece teknolojik yenilikleri takip etmesi	2
Okul müdürünün yenilikleri takip etmemesi	1
Personelin yeniliklere direnç göstermesi	1

Müdür ve öğretmen görüşleri karşılaştırıldığında, görüşler arasında önemli farkların olduğu göze çarpmaktadır. Okul müdürleri % 80 oranında kendisini etkili bir lider olarak tanımlamıştı.

Oysa öğretmenlerin okul müdürlerine ilişkin “tutum ve davranış” algılarına bakıldığında, okul müdürlerinin etkili bir lider olduğunu düşünen öğretmenlerin oranı % 48 düzeyindedir.

Düzağaç (2005: 140, 143) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenler okul müdürlerini kurum değerlerini yaratma ve yaymada yeterli bulmamakta, OGYE çalışmalarına katılım ve liderlik davranışlarında da önemli eksikliklerin olduğuna dikkat çekilmektedir. Düzağaç tarafından ulaşılan sonuç araştırmanın bu boyutu ile paralellik göstermektedir.

Okul müdürlerinin % 80’i kendisini yeniliklere açık, yenilikleri takip eden ve kurumunda uygulamaya çalışan bir lider olarak tanımlamaktadır. Öğretmenlerin ise % 68’i okul müdürlerinin bu görüşüne katılmaktadır. Aynı sonuca Düzağaç (2005: 140, 143) tarafından da ulaşılmıştır.

Personeli güdüleme ve destekleme ile ilgili olarak, okul müdürlerinin % 70’i personelini güdüleme ve desteklemede kendisini yeterli görürken, aynı görüş öğretmenlerin % 52’si tarafından dile getirilmiştir.

Personeli ortak amaca yönlendirme konusunda okul müdürlerinin % 50’si kendisini yetkin görürken, öğretmenlerin % 72’sine göre okul müdürleri bu konuda yeterli düzeydedir.

Okul müdürlerinin % 40’ı kendisini güçlü bir iletişimci olarak tanımlamaktadır. Öğretmenlerin ise % 60’ı okul müdürlerinin görüşüne katılmaktadır. Öğretmenlerin okul müdürlerinin iletişim gücünü daha fazla görmesinin nedeni olarak, kimi öğretmenlerin okul müdürleriyle olan yakınlıklarının etkili olduğu düşünülebilir.

Tüm bu oranlar dikkate alındığında, öğretmenlerin okul müdürlerinin iyi bir iletişimci olduğu ve personeli büyük oranda ortak bir amaca yönlendirebildiği görüşünde oldukları söylenebilir. Ancak asıl sıkıntı, bu amaç doğrultusunda personeli güdüleme ve desteklemede ortaya çıkmaktadır. Anlaşılacağı üzere okul müdürleri iyi bir iletişim yolu ile ortak bir amaç belirleyebilmekte, fakat bu amaç doğrultusunda personeli güdülemede ve çalışmaların devamını sağlamada sıkıntı yaşamaktadır.

4.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın sekizinci alt problemi olarak “Okul paydaşlarının memnuniyetini sağlamada karşılaşılan güçlükler ve nedenleri nelerdir?” belirlenmiştir.

Bu alt problemi incelemeye dönük olarak okul müdürlerine ve öğretmenlere “Okulunuzda verilen eğitim hizmetinden, bu hizmetten yararlananlar yeterli derecede memnun mudur?” sorusu yöneltilerek görüşleri toplanmıştır. Okulda verilen eğitim hizmetinden yararlananlar (iç ve dış paydaşlar) olarak; okul personeli, öğrenciler ve velilerin memnuniyet düzeyleri ölçülmeye çalışılmıştır.

Bununla birlikte, okul müdürü ve öğretmenlere “paydaş memnuniyetsizliklerini giderme yöntemlerinin ne olduğu” ve “paydaş memnuniyetsizliklerini ne ölçüde giderebildikleri” de sorularak görüşleri toplanmıştır.

Okul müdürlerinin konu ile ilgili olumlu görüşlerine bakıldığında; 6 okul müdürü (% 60) “okul personelinin okulda verilen eğitim hizmetinin kalitesinden memnun olduğunu”, 7 okul müdürü (% 70) “öğrencilerin okulda verilen eğitim hizmetinin kalitesinden memnun olduğunu” ve 5 okul müdürü (% 50) “öğrenci velilerinin okulda verilen eğitim hizmetinin kalitesinden memnun olduğunu” ifade ettiği görülmektedir.

Okul müdürlerine paydaşların memnuniyetsizliklerini giderme yöntemleri sorulduğunda 7 okul müdürü (% 70) “birebir görüşme ve talepleri değerlendirme” şeklinde bir yol izlediğini söylemiştir. 2 okul müdürü (% 20) buna ilave olarak “okulda dilek ve şikâyet kutusu oluşturduklarını” ve 1 okul müdürü (% 10) “internet ve kısa mesaj yoluyla paydaşlardan görüş topladıklarını ve anket uyguladıklarını” belirtmiştir.

Tablo 23

**Paydaş Memnuniyetini Sağlama Konusunda Karşılaşılan Güçlüklere İlişkin
Müdür Görüşleri**

NEDENLER	f
Okul Personelinin Memnuniyeti	
Eğitim sisteminin fazlasıyla sınav odaklı olması	3
Velilerin çocuklarıyla yeterli derecede ilgilenmemesi	3
Okul çevresinin olumsuz şartları	2
Motivasyon düşüklüğü	1
Öğrencilerin Memnuniyeti	
Öğrencilerin okulun SBS' deki başarısızlığını eleştirmesi	2
Öğrencilerin okuldaki sosyal faaliyetlerin azlığından şikâyet etmesi	1
Öğrencilerin bazı öğretmenleriyle ilgili şikâyetlerde bulunması	1
Öğrencilere okul yönetiminde görüşlerinin sorulmaması	1
Öğrenci Velilerinin Memnuniyeti	
Okulun SBS başarısının düşüklüğü	3
Çocuklarının yeterli eğitsel davranışları kazanamaması	3
Öğretmenlerin az / çok ödev vermeleri	1
Okul yönetimi ve personeli ile iletişim eksikliği	1
Okul yönetiminin istediği katkı payları	1
Memnuniyeti Sağlama Yöntemleri	
Memnuniyet anketinin iş yoğunluğundan dolayı uygulanamaması	1
Rehberlik servisinin memnuniyet anketi uygulamasını ihmal etmesi	1
Fikrim yok	1

Okul müdürlerine paydaşların memnuniyetsizliklerinin ne ölçüde giderilebildiği sorulduğunda ise, 8 okul müdürü (% 80) “sorunların büyük ölçüde çözülebildiğini” ifade etmiştir. Okul müdürlerine göre paydaşların memnuniyetini olumsuz yönde etkileyen sıkıntılar Tablo 23’te verilmiştir.

Tablo 23 incelendiğinde, okul müdürlerinin okul paydaşlarının memnuniyetsizliklerine ilişkin görüş dağılımlarının çeşitlilik gösterdiği görülmektedir. Okul müdürlerine göre, okul personelinin memnuniyet düzeyini etkileyen en önemli iki etkenin “eğitim sisteminin fazlasıyla sınav odaklı olması” ve “velilerin çocuklarıyla yeterli derecede ilgilenmemesi” olduğu görülmektedir. Bu konuda bazı müdür görüşleri şöyledir; “Personelin tam olarak memnun olduğunu söyleyemem. Eğitim sistemi davranış kazandırmıyor, test çözdürüyor.”, “Çocuklarımız elinde test, karnında tost ile yetişiyor.”, “...Veliler maalesef çok

ilgisiz. Çocuklarını başlarından atmak için okula gönderiyorlar.”, “...Personelim kendisini bu okulda çocuk bakıcısı gibi hissediyor.”

Öğrenci memnuniyetsizliklerinin başında ise “Okulun SBS’deki başarı düşüklüğü” gelmektedir.

Görüşme yapılan iki okul müdürü kendilerine bu konuda çok şikâyet geldiğini, bu eleştirileri kısmen haklı bulduğunu söylemiştir. Bir okul müdürü, bu memnuniyetsizliği gidermek adına okulda kurs açtıklarını ilave etmiştir. Bir diğer okul müdürü ise, kurumda göreve yeni başladığı için herhangi bir görüş belirtmekten kaçınmıştır.

“Başarı düşüklüğü” öğrenci velilerine göre de önemli bir sıkıntıdır. Bunun yanında öğrenci velileri çocuklarının yeterli davranışları kazanamadığı yönünde de şikâyetlerde bulunmaktadır. Okul müdürü A. “Veliler her ne kadar eğitsel başarıya önem verse de, çocuklarının temel davranışları da kazanmasını istiyor. Ancak eğitim sisteminin sınav merkezli olması, değerler eğitimi konusunda bizi sıkıntıya düşürüyor.” diyerek görüşlerini açıklıyor.

Görüşme yapılan okul müdürleri ve öğretmenlerin bir kısmı eğitimin sadece sınavlara odaklı, sınavları kazandırmaya dönük olmasından şikâyet ediyor. Sınavları kazanma yolu olarak dershanelere gitmenin şart olduğunu düşünen öğrenci ve veli sayısı azımsanmayacak ölçüde. Bu durum okulların, öğrenci ve velilerin gözünde ikinci plana itilmesine neden oluyor. Okuldan esirgenen değer, ister istemez okul personeline de yansıyor ve bu da personelin motivasyonunu düşürüyor. Görüşü alınan bazı öğretmenler kendisini “derse girip çıkan, önceden programlanmış bir robot” gibi gördüğünü söylüyor. Üstüne üstlük, eğitim müfettişlerinin bürokrasiye sadık, esnek olmayan yapıları, öğretmenleri eğitim ve öğretimden ziyade kâğıt işlerine yönlendiriyor. Mesleki anlamda memnuniyetsizliklerini dile getiren müdür ve öğretmenler, okuldaki kâğıt-kırtasiye işlerinden bıktıklarını ve hazırlanması gereken pek çok evrakı ya hiç hazırlamadıklarını veya hazırlamayı sürekli ertelediklerini belirtiyorlar.

Okul müdürleri paydaşların memnuniyetsizliklerini giderme amacıyla çoğu kez toplantı yapma veya birebir görüşme yöntemlerini kullandıklarını söylemektedir. Bu amaçla uygulanabilecek bir başka yöntem ise “paydaş memnuniyeti anketidir”.

Memnuniyet anketi, paydaşların tümüne yönelik sorulardan oluşan ve okulun çeşitli yönleriyle değerlendirilmesini amaçlayan bir anket türüdür. Okul yönetimi kalite geliştirme faaliyetlerinde paydaşların memnuniyet anketine verdikleri cevaplardan yola çıkarak daha etkili bir yol izlenmesini sağlayabilir.

Birçok okul müdürünün, birebir görüşmelerin paydaşların dilek ve şikâyetlerini karşılaması bakımından yeterli olduğunu söylemesine karşın, memnuniyet anketi bunu istatistikî olarak sağlayarak daha güvenilir sonuçlar vermektedir. Okul müdürü Ş.'ye göre memnuniyet anketinin düzenlenmeme nedenleri şunlardır; "...Memnuniyet anketi daha önceki yıllarda bir defa düzenlenmiş galiba. Ancak tam emin değilim. Benim dönemimde düzenlemedik çünkü iş yoğunluğu arasında buna vakit ayıramadık."

Okul müdürü C. ise memnuniyet anketine ihtiyaç duymadıklarını, çünkü paydaşlarla yaptığı birebir görüşmelerin etkili olduğunu söylemektedir. Ayrıca paydaşlara dilediği zaman ve yerde ulaşabilmesi onun bu görüşlerini desteklemektedir. Memnuniyet anketinin uygulanmamış olması, paydaşların memnuniyet düzeylerine ilişkin bilimsel sonuçların eksikliğine neden olmaktadır. Bu da okulun stratejik planında ilgili kısmın hatalı veya eksik belirtilmesine yol açmaktadır. Sağlıklı bir şekilde oluşturulamayan stratejik plan, okulun kalite yönetim sürecine de zarar verecektir. TKY'nin en temel niteliklerinden biri olan "müşteri memnuniyeti" sağlanamadığı takdirde okulun tüm kalite yönetim süreci bundan olumsuz yönde etkilenecektir. Çünkü TKY'ye göre ölçülemeyen bir hizmet aynı zamanda geliştirilemez.

Paydaşların memnuniyetine ilişkin soruya öğretmenlerin verdiği yanıtlar ise şöyledir; Görüşü alınan öğretmenlerden on yedisi (% 68) "okullarının eğitimsel ve akademik başarısının sürekli arttığını" söyleyerek memnuniyetlerini dile getirmiştir.

Öğretmenlerin % 60'ına göre öğrenciler de okulda verilen eğitim hizmetinin kalitesinden memnundur. Öğretmenler "okulun SBS başarısının artışı", "öğrenci davranışlarındaki olumlu gelişmeler", "okulun öğrenci sayısını her yıl arttırması" ve "özel okullardan bazı öğrencilerin devlet okullarına geçişi" gibi etmenlere dayanarak bu sonuca vardıklarını bildirmişlerdir.

Öğretmenlerin % 52'sine göre öğrenci velileri okulda verilen eğitim hizmetinin kalitesinden memnundur. Öğretmenler velilerin memnuniyetlerine ilişkin, özel okullardan alınan öğrencilerin çoğalmasını dayanak göstermektedir. Öğretmenlere göre memnuniyet oranı en yüksek grup okul personelidir. Bunu sırasıyla öğrenciler ve veliler takip etmektedir.

Kalite geliştirme faaliyetleri içerisinde okul-öğrenci-aile işbirliği çok önemlidir. Görüşü alınan müdür ve öğretmenlerin çok büyük çoğunluğu tarafından okul-öğrenci-aile adeta bir sacayağı olarak tanımlanmıştır. Öğretmen D.'nin bu konudaki yorumu şöyledir; “Biz öğrenci ve velilerimizin memnuniyetini sürekli kılmak için uğraşyoruz. Tabi arada istenmeyen şeyler olabiliyor ama şunu belirtmeliyim ki, sınıf velilerim bu kadar destek olmasa çoğu şeyi yapamazdım...”

Öğretmenler tarafından okul personelinin memnuniyet düzeyi, öğrenci ve velilere kıyasla daha yüksek bulunmuştur. Bu durum personelin okulda verilen eğitim hizmetinin kalitesini yeterli bulmasıyla ilişkili olabilir.

Tablo 24'te görüldüğü üzere, okul personeli açısından en önemli güçlük, “velilerin eğitime ve okula ilgisizlikleri” olmuştur. Bunu “eğitimsel ve akademik başarı düşüklüğü” izlemektedir. Gerçekte bu iki görüş birbiriyle yakından ilişkilidir. Yapılan pek çok çalışmada velilerin eğitime olan ilgi artışlarının, çocuklarının eğitimsel ve akademik gelişimlerini de olumlu yönde etkilediği bulunmuştur. Önceden de belirtildiği üzere; okul, öğrenci ve aileyi bir sacayağı gibi düşünmek yerinde olacaktır. Öğrencilerden başarı bekleniyorsa, bu, her üç ayağın da sağlam durması ile mümkün olabilir. Öğretmenlere göre öğrencilerin sıkıntı çektikleri konuların başında “okulun bulunduğu bölgenin olumsuz çevre koşulları” gelmektedir. Bu koşulların neler olduğu sorulduğunda ise; “sosyoekonomik sıkıntılar”, “kültürel sorunlar”, “çevre sorunları” vb. örneklemelere gidilmiştir. Öğretmenlere “Öğrenci velilerinin memnuniyet duymama nedenleri nelerdir?” diye sorulduğunda ise dört öğretmen, velilerin okul yönetimi veya öğretmenler ile yeterli iletişime giremediklerinden şikâyetçi olduğunu söylemiştir.

Tablo 24

Paydaş Memnuniyetini Sağlama Konusunda Karşılaşılan Güçlüklere İlişkin Öğretmen Görüşleri

NEDENLER	f
Okul Personelinin Memnuniyeti	
Velilerin eğitime ve okula ilgisiz olması	5
Eğitimsel ve akademik başarının düşüklüğü	4
Değişen ilköğretim müfredatlarının kaliteyi düşürmesi	2
Velilerin aşırı ilgili olması	1
Okulun maddi sıkıntıları	1
Okuldaki bürokratik işlerin fazlalığı	1
Okulun fiziki imkânlarındaki eksiklikler	1
Öğrencilerin Memnuniyeti	
Okulun bulunduğu bölgenin olumsuz çevre koşulları	3
Okulun fiziki imkânlarındaki eksiklikler	2
Bazı öğrencilerin olumsuz tutum ve davranışları	2
Eğitimdeki kalite düşüklüğü	1
Bazı öğretmenlerin olumsuz tutum ve davranışları	1
Okuldaki sosyal faaliyetlerin azlığı	1
Öğrenci Velilerinin Memnuniyeti	
Okul ile yeterli iletişime girememe	4
Bazı velilerin okuldan ve çocuklarından yüksek beklenti içinde olmaları	2
Okulun fiziki imkânlarının eksikliği	2
Okulun eğitimsel anlamdaki kalite düşüklüğü	1
Okulun SBS' deki başarı düşüklüğü	1
Bazı velilerin öğretmenlerin ders anlatımlarını beğenmemeleri	1
Okulun temizliğinde yaşanan sıkıntılar	1
Okuldaki sosyal faaliyetlerin azlığı	1
Memnuniyeti Sağlama Yöntemleri	
Memnuniyet anketi düzenlemenin hiç gündeme alınmaması	8
Memnuniyet anketi uygulandığı halde sonuçlarının duyurulmaması	3
Memnuniyet anketine ihtiyaç duyulmaması	3
Memnuniyet anketinin uygulandığı halde tam olarak bitirilememesi	2
Rehberlik servisinin ihmali nedeniyle memnuniyet anketinin uygulanmamış olması	1
Memnuniyet anketine yeterli önemin verilmemesi	1
Mevzuatın kısıtlamaları nedeniyle memnuniyeti sağlamaya dönük önlemlerin alınmaması	1
Sürekli değişen okul yönetiminin paydaş memnuniyetlerini sağlayamaması	1
Okulun maddi sorunlarının paydaş memnuniyetlerini sağlamaya engel olması	1
Memnuniyeti sağlamaya dönük ekiplerin etkili çalışamamaları	1
Memnuniyeti sağlamaya dönük çalışmalar için yeterli zamanın olmaması	1
Fikrim yok	1

Öğretmenlere göre bahsi geçen veliler okula zaman zaman geldiklerini belirtmiş, ancak çeşitli sebeplerle okul yöneticileri veya öğretmenler ile görüşme fırsatı bulamadıklarından şikâyet etmişlerdir. Tablo 24’te görüldüğü gibi, bu durum okul personeli tarafından velilerin okula ilgisizliği şeklinde algılanmaktadır.

Bu durum tam anlamıyla bir ilgisizlik olarak açıklanamasa da, okul ve veliler arasında bir iletişim probleminin olduğunu göstermektedir. Öğretmenler açısından öğrenci velileri ile olan diyalogun geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır. Düzağaç (2005: 140, 143) da benzer biçimde, öğretmenlerin velilerle yeterli iletişimde bulunmadıklarını, işbirliğinin geliştirilemediğini ve bu durumun sınıf içi uygulamalarda da sıkıntılar yarattığını belirtmektedir.

Çoğu zaman veliler çocukları üzerinde öğretmenlere göre daha büyük bir etkiye sahiptir. Bu nedenle müdür ve öğretmenlere, öğrenci ve velilerin memnuniyetini sağlamak için hangi önlemlerin alındığı sorulmuştur. Verilen yanıtlar Tablo 25’te gösterilmiştir.

Tablo 25
Paydaş Memnuniyetini Sağlamaya Yönelik Çalışmalar

Yapılan Çalışmalar	f
Okul yönetiminin arabuluculuğu ile birebir görüşme veya toplantı	16
Öğrenci evlerine ziyaret düzenleme	6
Okulda velilere ve öğrencilere yönelik seminer çalışması	5
Okul sonrası yetiştirici kurs çalışmaları	5
Dilek ve şikâyet kutusu oluşturma	3
Kısa mesaj yolu ile velileri bilgilendirme	2
Öğrenci koçluk sisteminin başlatılması	2
Okula özel güvenlik elemanının alınması	1

Tablo 25’e göre, okul müdürleri ve öğretmenlerinin en çok tercih ettiği yöntem olarak “okul yönetiminin arabuluculuğu ile öğrencilerle/velilerle birebir görüşme veya toplantı yapma” görülmektedir. Daha önce de belirtildiği üzere pek çok okul müdürü tarafından öğrenci/veli memnuniyetini sağlaması bakımından bu yöntem yeterli görülmektedir. Okul müdürü E.’nin bu yönteme ilişkin görüşü

şöyledir; “Öğrenci olsun, veli olsun, alır karşıma konuşurum. Bunu genelde birebir şekilde yaparım. Böylece karşımdaki kişi ona bir değer verdiğimi anlar ve orta yolu buluruz, derdi neyse anlarız.”

Verilere dayanarak paydaş memnuniyetinin sağlanması ile ilgili şunlar söylenebilir; okul müdürleri ve öğretmenler aşağı yukarı aynı oranlarda paydaşların memnuniyetlerini dile getirmiştir. Memnuniyetsizlikleri tespit yolu olarak ise bilimsel yöntemlerin azlığı dikkat çekmektedir. Müdür ve öğretmenler genel olarak birebir görüşme ile paydaşların sıkıntılarını çözüm bulmaya çalışmaktadır.

4.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi olarak “Okul çalışanlarının sürekli eğitimini sağlamada karşılaşılan güçlükler ve nedenleri nelerdir?” belirlenmiştir.

Bu alt problemi incelemeye dönük olarak okul müdürlerine ve öğretmenlere “Okul personeline yönelik eğitim faaliyetleri sağlanmakta mıdır?” sorusu yöneltilerek görüşleri toplanmıştır. Okul personeline yönelik eğitimler başlıca üç grupta incelenmiştir. Bunlar;

- MEB’in düzenlediği hizmetiçi eğitim faaliyetleri,
- Okul içi eğitim faaliyetleri,
- TKY eğitimleri.

Sayılan bu eğitimler hem nicelik hem de nitelik bakımından incelenerek sonuçlara varılmıştır.

Eğitim faaliyetleri ile ilgili olumlu görüş bildiren 3 okul müdürü (% 30) “personelin hizmetiçi eğitimlere katıldığını”, 6 okul müdürü (% 60) “okul rehberlik servisi öncülüğünde okul içi eğitim faaliyetleri düzenlediklerini” ve 1 okul müdürü (% 10) “TKY ile ilgili eğitime katıldığını ve bunu yeterli bulduğunu” söylemiştir.

Sürekli gelişimi (Kaizen) öngören bir yaklaşım olan TKY’nin, örgütlerde başarıya ulaşması için örgüt bünyesindeki çalışanların eğitimi de son derece önem

taşımaktadır. Ancak bu sayede çalışanlar kendilerini geliştirerek örgütün de gelişimine katkıda bulunabilirler. Benzer görüşleri dile getiren okul müdürü S. okullarının sürekli gelişimini sağlamaya çalıştığını, bu yüzden de yapılan hiçbir gelişimi yeterli bulmadığını belirtmektedir. Müdür S.'ye göre örgütler kendilerini geliştirme adına sürekli yeni bir şeyler bulabilir. Buna ek olarak, Müdür S. okul çıkışlarında tüm personelin yarım saat - bir saat daha okulda kalarak önceden belirlenen bir konuda bilgilendirilme yapıldığını söylemektedir.

Müdür S. açısından yapılan bu faaliyetler hizmetiçi eğitimlere göre daha faydalı olmaktadır. Çünkü düzenleme zamanı ve yeri olarak daha esnek bir çalışma yapılabilmektedir. Müdür S. özellikle “Microsoft Office Word” ve “Microsoft Office Powerpoint” bilgisayar programlarını bu sayede öğrendiğini itiraf etmektedir.

Okul müdürlerine göre eğitim faaliyetlerine katılımında yaşanan sıkıntılar Tablo 26’da verilmiştir.

Yapılan görüşmelerde 4 okul müdürü, hizmetiçi eğitim faaliyetlerini adeta bir angarya olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Çünkü bu faaliyetlere katılım çoğu zaman zorunlu tutulmaktadır. Zorunlu olmayan hizmetiçi eğitimlere ise “çalışma zamanının uymaması”, “iş yoğunluğu” vb. nedenlerle katılım sınırlı kalmaktadır. Okul müdürleri mesleki gelişimlerini sağlamak amacıyla çoğu zaman okul içi eğitimler düzenleme ihtiyacı duyduklarını söylemektedir. Sadece iki okul müdürü okullarında böyle bir çalışmaya gerek duymadıklarını, çünkü personel arasındaki paylaşımların zaten yeterli düzeyde olduğunu ve bunun da mesleki gelişimlerini sağladığını ifade etmiştir.

Çalışma saatleri ile hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin saatleri birbiri ile ya çakışmakta ya da art arda oldukları için okul müdürlerine yorucu gelmektedir. Müdür E. merkeze biraz uzak bir okulda görev yapmaktadır. Onun bu konudaki görüşleri şöyledir; “Ben bütün gün okulda zaten yoruluyorum. Ayrıca okula ulaşım bir problem. Üstüne üstlük merkezde bilmem hangi okulda eğitim var diye koştur koştur oraya gidiyorum. Nereden baksan iki saat de orda geçiyor.”

Tablo 26
Eğitim Faaliyetlerine Katılımda Karşılaşılan Güçlüklerle İlişkin
Müdür Görüşleri

NEDENLER	f
Hizmetiçi Eğitimler	
Mecbur tutulan bazı hizmetiçi eğitimlerin angarya olarak görülmesi	4
Çalışma saatlerinin eğitim faaliyetleri ile çakışması veya art arda olmaları	3
Hizmetiçi eğitimlerin süre kısıtlaması nedeniyle niteliksiz geçmesi	2
Hizmetiçi eğitimlerin yeterince önemsenmemesi	2
İş yükünün fazlalığı nedeniyle katılımların yeterli olmaması	2
Hizmetiçi eğitimlerin il dışında düzenlenmesi nedeniyle ulaşım zorluğu yaşanması	1
Hizmetiçi eğitimlerde ilgi çekici konuların olmaması	1
Hizmetiçi eğitimlere katılımın maaşa veya hizmet puanına etkisinin olmaması	1
Hizmetiçi eğitimlerin ilgi çekici mekânlarda düzenlenmemesi	1
Hizmetiçi eğitimlerde sürekliliğin olmaması	1
Hizmetiçi eğitim nedeniyle dinlenme zamanlarının harcanmak istenmemesi	1
Hizmetiçi eğitimi veren kişilerin konuya yeterince hakim olmamaları	1
Hizmetiçi eğitimlerin kalabalık sınıflar nedeniyle niteliksiz geçmesi	1
Hizmetiçi eğitim kurslarına sınırlı sayıda personelin katılımının olması	1
Hizmetiçi eğitimler hakkında yeterli bilgi sahibi değilim	1
Okul içi Eğitimler	
Personel arasındaki paylaşımlar nedeniyle okul içi eğitim faaliyeti düzenlenmesine ihtiyaç duyulmaması	2
TKY Eğitimleri	
TKY eğitimlerinin sayısı olarak yetersiz bulunması	5
Milli Eğitim Bakanlığı'nın TKY eğitimlerini yeterince önemsememesi	3
Personelin TKY eğitimlerini yeterince önemsememesi	1
TKY'nin rutin bir iş halini almış olması	1

TKY eğitimlerine katılımı ile ilgili ise, okul müdürlerinin yarısı (% 50) TKY eğitimlerini sayı olarak yetersiz bulmaktadır. Ayrıca üç okul müdürüne göre MEB bu eğitimlere gereken önemi vermemektedir. Müdür A. Milli Eğitim Bakanlığı'nın TKY'nin peşini bıraktığını, hatta bu konuda bakanlık olarak başarısız olduklarını kabul ettiklerini söylemektedir. Bu yüzden bakanlığın TKY eğitimlerine yeterli desteği sağlamadığını, bunun yerine yeni model arayışlarında olduğunu ilave etmektedir.

Eğitim faaliyetlerine katılımla ilgili öğretmen görüşlerine bakıldığında; 12 öğretmen hizmetiçi eğitimlere katıldığını bildirmekte, ancak bunlardan sadece 2 tanesi bu seminerlere isteyerek katıldığını söylemektedir. 1 öğretmen eğitimlere katılan personelin öğrendiklerini okulun diğer personeliyle paylaştığını, 2 öğretmen seminerlere her zaman farklı kişilerin katıldığını, 8 öğretmen ise hizmetiçi eğitimlerin sayısını yeterli bulduğunu bildirmektedir. Ancak hizmetiçi eğitimlerin nitelikli olduğunu söyleyen sadece 5 öğretmen vardır.

15 öğretmen okul içi eğitim faaliyetleri düzenlediklerini ve bunların çeşitli konularda olduğunu bildirmektedir. Bu konular arasında “temel bilgisayar becerileri” ve “Microsoft Office programlarının kullanımı” başı çekmektedir. Bu faaliyetleri, yeni sınav sistemini tanıma, kişisel gelişim, problemlı öğrencilere yaklaşım, sınıf yönetimi, rehberlik ve çağdaş öğretim yöntemleri ile ilgili faaliyetler izlemektedir. Görüşü alınan öğretmenlerin büyük çoğunluğu okul içi eğitimleri, MEB tarafından düzenlenen hizmetiçi eğitim faaliyetlerine göre daha verimli bulmaktadır.

Bunun nedeni sorulduğunda ise verilen yanıtlar şu şekildedir; “Çünkü daha esnek zaman dilimlerinde bu eğitimleri gerçekleştirebiliyoruz.”, “Öğle arasında yarım saat içinde bile bilgilendirildiğimiz oluyor.”, “Kimse bizi zorlamıyor, isteyen çıkabiliyor veya mazeret bildirip katılmıyor.”, “Karşılıklı güven ve samimiyet duygusu içinde, resmiyetten uzak, eğlenceli vakit geçiriyoruz.” Hatta bir okul müdürü “Ben demeden bile arkadaşların toplanıp –müdürüm hadi herkes sizi bekliyor– dediğini gülererek ifade ediyor. Tüm bu görüşler, MEB tarafından düzenlenen hizmetiçi eğitimlerde ciddi iyileştirmelere gidilmesi gerektiğini işaret ediyor. Eğitim faaliyetlerine katılımı sağlamada yaşanan güçlüklerle ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 27’de gösterilmiştir.

Tablo 27 incelendiğinde özellikle iki görüşün ön planda olduğu dikkati çekmektedir. Bunlar; “hizmetiçi eğitimlerin düzenlenme yeri ve zamanına” ve “hizmetiçi eğitimlerin nitelik eksikliğine” ilişkin sıkıntılardır. Çoğu öğretmene göre, hizmetiçi eğitim kursları il dışında açılmakta, il içinde açılanlar ise uygun zaman dilimlerinde düzenlenmemektedir. Bu kurslar genelde okul çıkışı açılmakta ve 2–3 saat sürmektedir. 10 gün süren bir kurs hafta içi akşam saat 8–9 gibi bitmekte ve bu çok yorucu olmaktadır. Zaten bütün gün okulda yorulan bir öğretmenin böyle bir

kursa devamını sağlamak zordur. Görüşü alınan pek çok müdür ve öğretmen, bu kursların eğitim öğretim yılının başında ve sonundaki seminer dönemlerinde düzenlenmesinin uygun olacağı görüşünde birleşmiştir.

Tablo 27
Eğitim Faaliyetlerine Katılımda Karşılaşılan Güçlüklerle İlişkin Öğretmen Görüşleri

NEDENLER	f
Hizmetiçi Eğitimler	
Hizmetiçi eğitimlerin düzenlenme zamanı ve yeri yüzünden yaşanan sıkıntılar	14
Hizmetiçi eğitimlerin niteliğinin eksik bulunması	12
Semineri veren kişinin konuya yeterince hakim olmaması	6
Hizmetiçi eğitimlerin sayısının az olması	5
Semineri veren kişilerin etkisiz sunum yapımları ve seminerlerin sıkıcı geçmesi	4
Personelin düzenlenen seminerler hakkında bilgi sahibi olmaması	3
Hizmetiçi eğitimlerin öğretmenlerin talepleri dikkate alınarak açılmaması	2
Öğretmenlerin yeterli hizmetiçi eğitim talebinde bulunmaması	2
Öğretmenlerin hizmetiçi eğitimlere zorunlu katılmaları nedeniyle istekli olmamaları	1
Hizmetiçi eğitimi veren kişinin de aynı konuları anlatmaktan usanmış olması	1
Hizmetiçi eğitimlerin kısa sürelerle sıkıştırılması	1
Hizmetiçi eğitimlerin uzun sürmesi	1
Personelin hizmetiçi eğitimlere yeterli önemi vermemesi	1
Hizmetiçi eğitimlerde genelde bilgisayarla ilgili kurslar açılması, konu çeşitliliğinin olmaması	1
Okul içi Eğitimler	
Öğretmenlerin zaman ayırmak istememesi	3
İkili öğretim nedeniyle okulda zaman ve yer sıkıntısının yaşanması	3
Okul personelinin iş yoğunluğu	2
TKY Eğitimleri	
TKY ile ilgili yeterli seminer düzenlenmemesi	7
TKY eğitimlerinin yeterli sayıda personele verilmemesi	6
Eğitime katılan kişilerin öğrendiklerini paylaşmamaları	2
TKY'ye karşı bir önyargının olması	1
TKY seminerlerinin verimsiz bulunması	1
TKY seminerlerinin sıkıcı geçmesi, aynı sunumların her yıl tekrarlanması	1
Üst yönetimlerce TKY'nin yeterince benimsenmemiş olması	1
TKY eğitimleri hakkında yeterli bilgilendirilmenin yapılmaması	1

Öğretmenler hizmetiçi eğitim kurslarının niteliğine yönelik de ciddi eleştiriler getirmiştir. Pek çok öğretmen kurslarda eski yöntemlerle konuların anlatıldığını, semineri veren kişinin bilgisayar ekranından yazıları okuyup geçtiğini ve akılda kalıcı etkinliklere yer verilmediğini belirtmektedir. Buna karşılık semineri tamamlayan personele verilen eğitim sertifikasının da mesleki anlamda fazla bir katkısının olmadığı düşünülmektedir. Bu durum kurslara sadece kendini yetiştirmeye istekli, motivasyonu yüksek personeli çekse de, eğitimlerin personelin büyük çoğunluğuna yaygınlaştırılamamasına neden olmaktadır. Kursların her açıdan daha cazip hale getirilmesi şart görünmektedir.

Öğretmenlerin okul içinde düzenledikleri eğitim faaliyetlerine katılımlarının daha yüksek olduğu tablodan da görülmektedir. Öğretmenler uygun vakitlerinde bu eğitimleri düzenleyerek çeşitli konularda bilgilerini arttırabilmektedir. Bazen bir gün, bazen bir hafta süren bu okul içi eğitimler, okul personelinin mesleki gelişimine büyük katkı sağlayabilmektedir. Görüşü alınan bazı öğretmenler, e-okul sistemi ile ilgili bilgileri ve Microsoft Office programlarını kullanmayı bu eğitimler sayesinde öğrendiğini söylemiştir.

Bu hususlar göz önüne alındığında, okul içi eğitim faaliyetlerinin bakanlıkça düzenlenen hizmetiçi eğitimlere bir alternatif olması düşünülebilir. Bu eğitimler resmi bir çerçeveye oturtulup şekillendirildiği takdirde hem hizmetiçi eğitimlerin yaygınlaştırılması hem de daha nitelikli hale getirilmesi mümkün olabilir.

TKY eğitimleri ise öğretmen görüşlerine göre yeterli sayıda gerçekleştirilmemektedir. 6 öğretmenin de ifade ettiği gibi, TKY eğitimleri düzenlense bile yeter sayıda kişiye ulaştırılmamaktadır. Bu konuda öğretmenler özellikle TKY eğitimlerinin okul müdürü, müdür yardımcısı, TKY okul formatörü ve rehberlik ve psikolojik danışmanına verildiğinden şikâyet etmektedir. Çünkü bahsi geçen personel zaten TKY hakkında az veya çok bilgisi olan, en azından olması gereken kişilerdir. Öğretmenlerin pek çoğunun, TKY eğitimlerinin bu konuda bilgisi olmayan personele verilmesi gerektiği görüşünü savunduğu görülmüştür. Nitekim 2 öğretmen tarafından belirtildiği gibi, bu kişilerin TKY hakkında öğrendiği bilgileri okulun diğer personeli ile paylaşmaması TKY'nin temel ilkelerinden olan etkili iletişimi zedelemektedir. Öğretmenlere göre, TKY eğitimcileri okulları sırasıyla

gezerek tüm personele gereken eğitimi vermeli ve işin peşini bırakmadan eğitim faaliyetlerini sürdürmelidir. Oysa TKY eğitimcilerinin de bu konuda yeterli olduğunu söylemek zordur. Öğretmen N. bundan birkaç yıl önce X ilinde bir TKY eğitimine katıldığını ve ilk derste eğitmenin “Bu kursa isteyerek gelenleri bir türlü anlayamıyorum” demesini yadırgadığını söylemiştir. Diğer öğretmen görüşleri de benzer niteliktedir; “TKY kursu düzenlendi de biz mi gitmedik?”, “Bunun kursu da mı varmış?”, “Tamamen kâğıt üzerinde bir uygulama. Kursuna gidip ne yapayım?”, “Üç yıl bu kurslara gittim. Kursu veren hep aynı kişiler. Bunlar da senin benim gibi öğretmen aslında. Bir yerden torpil bulup Milli Eğitim’e atmışlar kapağı. Her sene aynı sunumu yapıp gidiyorlar. Tabi karşılığında iyi para alıyorlar.”

Düzağaç (2005: 140, 143)’ın araştırmasında da öğretmenlerin sadece % 40’ının TKY ile ilgili bir eğitime katıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Genel olarak bakıldığında, eğitim çalışanlarının mesleki gelişimlerini sağlamada önemli problemler olduğu göze çarpmaktadır. Özellikle MEB tarafından düzenlenen hizmetiçi eğitimler çeşitli açılardan yeterli bulunmamakta, eğitimcileri okul içi düzenlenen çalışmalara veya okul dışındaki özel kurs vb. faaliyetlere yöneltmektedir. Düzağaç (2005: 140, 143) araştırmasında, sürekli eğitimi TKY felsefesi açısından en önemli nokta olarak görmüş, öğretmenlerin bireysel gelişimlerine yeterli destek olunmadığını, hizmet içi faaliyetlerin yetersiz olduğunu, sosyal ve kültürel aktivitelerin istenilen düzeyde yapılmadığını ifade etmiştir. Nitekim, pek çok öğretmen mesleki gelişimlerinde geride kaldıklarını, bu yüzden çağdaş eğitim ve yönetim değerlerini takdir etseler bile, bunları yaşamlarında uygulayamadıklarını itiraf etmektedir. Anlaşılan o ki TKY de bunlardan biridir.

4.10. Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın onuncu alt problemi olarak “Okuldaki gelişimin sürekliliğini sağlamada karşılaşılan güçlükler ve nedenleri nelerdir?” belirlenmiştir.

Evreni yöneten yasalar sabit ve değişmez değil, sürekli bir değişimin içindedir (Özden, 2008: 57).

Dolayısıyla hiçbir kurumun da bu değişimin dışında kalması beklenemez. Kurumlar ellerindeki kaynakları en etkili biçimde kullanarak bu değişimi doğru okumak ve dahası yönlendirebilmek zorundadır. TKY’de de sürekli gelişim önemli bir ilke olarak kendini göstermektedir.

Bu alt problemi incelemeye dönük olarak okul müdürlerine ve öğretmenlere “Okulunuz sürekli bir gelişimi ilke edinmiş midir?” sorusu yöneltilerek görüşleri toplanmıştır. Bu gelişim eğitim ve yönetim alanında olmak üzere temelde iki biçimde ele alınmıştır.

Bu konuda görüşü alınan 10 okul müdürünün 6’sı “okulun sınavlardaki başarısının her yıl arttığını” söyleyerek eğitim alanına vurgu yapmıştır. 3 okul müdürü “okulda şeffaf, samimi ve paylaşımcı bir yönetim modeli sergilediğini”, 2 okul müdürü “okulun fiziki şartlarının sürekli gelişimini sağladıklarını”, 1 okul müdürü “personelin birbiriyle daha fazla kaynaştığını” ve 1 okul müdürü “okulun eğitimsel ve yönetsel olarak sürekli gelişimine yönelik velilerden önemli dönütler aldıklarını” belirtmiştir.

Tablo 28
Sürekli Gelişimi Sağlamada Karşılaşılan Güçlüklere İlişkin
Müdür Görüşleri

NEDENLER	f
Okulun maddi sıkıntılarının gelişime engel olması	6
Okul personelinin rutinleşmiş, günlük işleri yapması	4
Okulda bürokrasinin egemen olması	4
Personel arasında gruplaşma ve çatışmaların yaşanması	3
Okul çevresinin olumsuz şartlarının gelişime engel olması	2
Velilerin destek sağlamaması	1
Üst yönetimlerin destek sağlamaması	1

Tablo 28 okulda sürekli gelişimi egemen kılmada karşılaşılan güçlüklere ilişkin müdür görüşlerini yansıtmaktadır. Buna göre okul müdürleri açısından en önemli güçlük “okulun maddi sıkıntıları” olarak görülmektedir. Bu etmen 6 okul müdürü (% 60) tarafından dile getirilmiştir. Okul müdürleri genel olarak devletin

okullara yeterli desteği sağlamamasından şikâyet etmektedir. Buna karşılık resmi olarak kaynak sağlamada yaşadıkları sıkıntılar okulun gelişimi önünde bir engel olarak algılanmaktadır. Gelişimi sağlamada sadece maddiyatın önemli olmadığı hatırlatıldığında ise, okul müdürlerinin tüm işlerin eninde sonunda gelip paraya dayandığını belirtmesi ilginçtir. Bazı okul müdürleri okulun pek çok ihtiyacını cebinden karşıladığını söylemektedir. Okul çevresinin maddi olarak desteğinin yeterli olmadığı da açıktır.

Okul müdürleri tarafından ifadesini bulan ikinci görüşler ise “personelin rutin, gündelik işlerle uğraşması” ve “okulda bürokrasinin egemen olmasıdır”. Bu iki görüş birbiriyle bağlantılı görülmektedir. Bürokratik örgütlerde personelin yeterli hareket alanı yoktur. İşler büyük oranda mevzuatın belirlediği şekilde yapılır. Böyle bir ortamda çalışanlar kendilerini yeterli serbestlikte hissetmez. M. Weber tarafından ortaya konan “bürokratik örgüt” yaklaşımı tam da bu noktada eleştirilmektedir; uzmanlara göre kurallara aşırı bağlılık, insandan ziyade sisteme ve bürokrasiye odaklanma ve verim amacına öncelik verilmesi sakıncalar doğurmaktadır (Bursalıoğlu, 2005a: 21). Nitekim bu görüşler okul müdürleri tarafından da ifade edilmiştir; “...Günlük işlerin yoğunluğu bizi çoğu zaman engelliyor. Rutin olarak aynı şeyleri tekrarlıyoruz.”, “Kurallar öyle katı ki yeterli esneklikte davranamıyor, inisiyatif kullanamıyorum.”, “Çoğunlukla okulun gelişimini değil, evrakları hazır edip etmediğimi düşünüyorum. Pek çok iş sadece kâğıt üzerinde gerçekleştiriliyor.”

Sürekli gelişimi sağlama ile ilgili öğretmen görüşleri incelendiğinde; 10 öğretmen “yönetimin daha katılımcı ve disiplini sağlamada daha başarılı” olduğu görüşündedir. 3 öğretmen “yönetimin okulun kalitesi konusunda daha duyarlı olduğunu”, 2 öğretmen “yönetimin okulda yeni uygulamalara giderek düzeni daha iyi sağladığı ve kaliteyi arttırdığını” ve 1 öğretmen “yönetimin personelinin sesine daha fazla kulak verdiğini” belirtmektedir.

Eğitimsel açıdan gelişim sorulduğunda ise, 9 öğretmen “hem akademik hem de eğitimsel başarının devamlı arttığını”, 6 öğretmen “okulun fiziki imkânlarının geliştiğini” ve 1 öğretmen “okulun sosyal faaliyetlerde başarısının arttığını” ifade etmektedir. Sürekli gelişimi sağlamada yaşanan sıkıntılara ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 29
Sürekli Gelişimi Sağlamada Karşılaşılan Güçlüklerle İlişkin
Öğretmen Görüşleri

NEDENLER	f
Eğitimsel Gelişim	
Ailelerin ve çevrenin olumsuz tutumları	4
İkili öğretimin uygulanması	4
Okulun fiziki eksikliklerinin olması	3
Öğretmenlerin yeterli yaptırım güçlerinin olmaması	3
Sürekli gelişimin tüm personelce benimsenmemiş olması	2
Akademik başarı düşüklüğünün olması	1
Fikrim yok	1
Yönetimsel Gelişim	
Okulun maddi sıkıntılarının olması	5
Değişime ihtiyaç duyulmaması	3
Yönetimin hep rutin işlerle meşgul olması	2
Personelin değişim talebinin olmaması	2
Üst yönetimlerin denetim eksikliği	2

Öğretmen görüşleri incelendiğinde, “ailelerin ve çevrenin olumsuz tutumları”, “ikili öğretimin uygulanması” ve “okulun maddi sıkıntılarının olması” öğretmenlere göre sürekli gelişimi engelleyen önde gelen faktörlerdir. Bunun yanı sıra; “öğretmenlerin yeterli yaptırım güçlerinin olmaması”, “okulun fiziki eksiklikleri” ve “değişime ihtiyaç duyulmaması” sayılan diğer nedenlerdendir.

Müdür ve öğretmen görüşleri karşılaştırıldığında, okulun maddi sıkıntıları gelişimin sürekliliğini sağlamada önemli bir engel olarak görülmektedir. Görüşü alınan bazı öğretmenler şunları ifade etmektedir; “En küçük bir iş bile parasız olmuyor. Okul bağış toplayamıyor. Biz de artık duyarlı velilerimiz ile bir şeyler yapmaya çalışıyoruz.”, “Velilerime artık dil dökmekten bıktım. Kendi cebimden de bir sürü masraf yapıyorum ancak öyle. Her şeyi devlet yapsın istiyorlar.”

Maddi sıkıntılar haricinde, öğretmenler gelişimi sağlamada kendi fikirlerine yeterince önem verilmediğini düşünmektedir. Fikirlerinin değeri olmadığını düşünen, kendisine danışılmadığını öne süren personel, değişim talebinden de vazgeçmiş görünmektedir. Bu sıkıntı ile ilgili olarak okulda demokratik bir iklimin varlığından da söz edilememektedir. Oysaki demokrasi, katılımcılık, takım çalışması, sorumlulukları ve başarıları paylaşma TKY açısından vazgeçilemez öğelerdir.

Üst yönetimlerin denetim eksikliği öğretmenlerce ifade edilen görüşlerden biridir. Denetimin olmadığı yerde hizmetin kalitesine ilişkin bir sonuca varmak zordur. Kalitesi ölçülemeyen bir hizmetin de ne ölçüde başarılı olduğu, eksikleri ve varsa yanlışları tam olarak bilinemez. Böyle bir hizmetin kalitesinin geliştirilmesi de imkânsız hale gelir. Öğretmenler okullarının ne ölçüde kaliteli olduğunu bilmemektedir. Okulda verilen eğitim hizmetinin kalitesine ilişkin belli başlı algıları bulunmaktadır ve bunları görüşmeler sırasında da ifade etmişlerdir. Ancak algıların değişmez olmayacağı da açıktır. Bu sebeple sürekli gelişimin sağlanmasına yönelik öncelikle bilimsel bir durum tespiti yapılarak eksikler ve hatalar bulunup, bunları düzeltme yoluna gidilmelidir.

4.11. On birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın on birinci alt problemi olarak “Okulun amaçlarına ulaşma düzeyinin sürekli ölçme ve değerlendirmesinde karşılaşılan güçlükler ve nedenleri nelerdir?” belirlenmişti.

Bu alt problemi incelemeye dönük olarak okul müdürlerine ve öğretmenlere “Okulun amaçlarına ulaşma düzeyi sürekli olarak ölçülmekte midir?” sorusu yöneltilerek görüşleri toplanmıştır. Bu ölçümün ne şekilde yapıldığı, niteliği ve niceliği araştırmacı tarafından merak konusu olmuştur.

Önceki alt problemde de belirtildiği gibi, ölçülemeyen bir hizmetin geliştirilmesi de mümkün olamamaktadır. Bu sebeple hizmet kalitesinin ölçümü sağlıklı bir biçimde yapılmalı ve okullarımız kaynaklarını bu yönde kullanmalıdır.

Görüşü alınan tüm okul müdürleri dönem içerisinde 2 tane toplantı yaptıklarını, bunların dönem başı ve dönem sonu toplantıları olduğunu belirtmiştir. Bunlar haricinde yeri geldikçe dönem içerisinde toplantı düzenlediklerini, ancak bunların çok kapsamlı toplantılar olmadıklarını ifade etmişlerdir. 1 okul müdürü bu toplantılarda istatistikî verilere dayalı bilimsel değerlendirmeler yapıldığını

söylemiştir. 1 okul müdürü okul faaliyetlerinin rehber öğretmen ve TKY okul formatörü tarafından bilimsel olarak değerlendirildiğini dile getirmiştir. Kalan 8 okul müdürü ise, toplantılarda bilimsel yöntemlerin kullanılmadığını, faaliyetlerin gözlemlere dayalı değerlendirildiğini söylemektedir.

Sürekli ölçme ve değerlendirmeyi sağlamada karşılaşılan güçlüklerle ilişkin müdür görüşleri Tablo 30’da verilmiştir:

Tablo 30
Sürekli Ölçme ve Değerlendirmeyi Sağlamada Karşılaşılan Güçlüklerle İlişkin
Müdür Görüşleri

NEDENLER	f
Ölçme ve değerlendirmelerin kişisel gözlemlere dayalı yapılması	8
Sadece öğrenci sayısındaki değişimin istatistiğinin tutulması	5
Sadece öğrencilerin SBS puanlarının istatistiğinin tutulması	4
Öğrenci sayısının fazlalığı nedeniyle ölçme ve değerlendirmenin zor olması	3
Bilimsel verilere ulaşmanın zorluğu	3
Bilimsel verileri çözümlene yöntemlerini bilen personelin yokluğu	3
Önceden belirlenen ölçütlere sahip olmama	2
Bilimsel ölçümün kâğıt ve evrak işlerinin çok olması	2

Ölçme ve değerlendirmenin sürekliliği her ne kadar önemli olsa da, bunun nasıl yapıldığı da aynı derecede önemlidir. Okul müdürlerinin % 80’ine göre bu ölçümlerde nesnel bir yöntem kullanılmamakta, gözleme dayalı yorumlarda bulunmaktadır. Müdür Ş.’ye göre bu yöntem oldukça sağlıklıdır. Çünkü bir konu hakkında oldukça farklı görüşler ortaya atılabilmekte, çeşitli etkenler nedeniyle personel gerçek görüşünü gizlemekte veya tersini de savunabilmektedir. Bu durum ölçme ve değerlendirmeyi güçleştirmekte, güvenilirlik ve geçerliğini zedelemektedir.

Müdür A. ise okulunda yapılan ölçme ve değerlendirmenin başka bir yönüne dikkati çekmektedir. Ona göre bilimsel ölçme ve değerlendirme sadece öğrencilerin sınav başarılarını ölçmeye yönelik yapılmaktadır. Araştırmacı tarafından okulun diğer faaliyetlerinin neden ölçülüp değerlendirilemediği sorulduğunda ise, böyle bir yöntemi bilmediklerini söylemektedir. Oysaki okulun her yıl katıldığı sosyal

faaliyetlerin sayısı, okulda açılan sergi sayısı, okulun düzenlediği kermes sayısı, okulca başvurulmuş proje sayısı vb. niceliklerin kaydının tutulması da en az sınav puanları kadar önemlidir. Üstelik günümüz bilgisayar teknolojilerinin gelişimi ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından kullanıma açılan e-okul, mebbis gibi programlar sayesinde bu kayıt işlemleri daha kolay yapılabilmektedir. Tablo 31, sürekli ölçme ve değerlendirmeyi sağlamada karşılaşılan güçlüklerle ilişkin öğretmen görüşlerini yansıtmaktadır.

Tablo 31
Sürekli Ölçme ve Değerlendirmeyi Sağlamada Karşılaşılan Güçlüklerle İlişkin Öğretmen Görüşleri

NEDENLER	f
Ölçme ve değerlendirmelerin kişisel gözlemlere dayalı yapılması	15
Okul yönetiminin bilimsel ölçme ve değerlendirmede yeterli desteği sağlamaması	8
Ölçme ve değerlendirmenin sadece okul yönetimince yapılması	6
Bilimsel verileri çözümlenme yöntemlerini bilen personelin yokluğu	4
TKY'nin yeterince benimsenememesi	3
Üst yönetimlerin denetim eksikliği	2
TKY'nin evrak işlerinin fazlalığı	2
Ölçme ve değerlendirmeyi eğitim müfettişlerinden bekleme	1
Ölçme ve değerlendirme toplantılarının yeterli sayıda yapılmaması	1

Öğretmen görüşlerine bakıldığında, okul müdürlerinin görüşleri ile benzerlik gösterdiği görülebilir. Tıpkı okul müdürleri gibi öğretmenler için de ilk sırada olan görüş “ölçme ve değerlendirmelerin kişisel gözlemlere dayalı yapılması” olarak ifade edilmiştir.

Bununla birlikte, 8 öğretmen (% 32) bilimsel ölçme ve değerlendirmede okul yönetiminin yeterli desteği sağlamadığını düşünmektedir. Bu desteğin niteliği sorulduğunda ise öğretmenler, “bilimsel ölçütlerin ortaya konması”, “verilerin işlenmesi”, “verilerin raporlaştırılması” vb. konularda yönetimin yardımcı olmadığını, bu süreçleri kendi bilgileri ile uyguladıklarını veya birbirlerinden yardım istediklerini vurgulamışlardır. Anlaşılan o ki; bilimsel ölçme ve değerlendirme yapma yoluna giden öğretmenler vardır. Bunu kendileri istedikleri için veya eğitim

müfettişleri istedikleri için yaptıklarını söylemektedirler. Ancak bu süreçte okul yönetiminden yeterli desteği görmediklerini belirtmişlerdir.

Bazı öğretmen görüşleri şöyle verilebilir; "...Okulumuz büyük bir okul, öğrenci sayımız fazla. Bunları tek tek bizim incelememiz mümkün değil. O yüzden ölçme ve değerlendirmeyi okul yönetimi yapar.", "Diyelim istatistikî olarak bazı ölçümler yapılmasını istiyorsunuz. Bunu kim yapacak bu okulda?", "Evrak işlerinden o kadar bıkmışız ki, kimse TKY'ye bulaşmak istemiyor.", "Bu TKY olayını senelerdir bir türlü anlatamadılar bu millete. Bilen üç beş kişi var, onlar raporları hazırlayıp veriyor. Bilgisi olmayan insanların TKY'yi benimsemesi de beklenemez.", "Müfettişler bile TKY raporu sormuyor artık. Uydurma hazırlandığını onlar da biliyor çünkü."

Müdür ve öğretmen görüşlerinden de görüldüğü gibi, kurum faaliyetlerinin bilimsel olarak ölçme ve değerlendirmesinde ciddi sıkıntılar yaşanmaktadır. Araştırma kapsamındaki okullarda ölçme ve değerlendirmeye yönelik bir ekibin varlığına rastlanamamıştır. Bu işlerle daha çok okul yöneticileri başta olmak üzere, varsa TKY okul formatörü veya rehberlik servisi ilgilenmektedir. Bu kişilerin ise ölçme ve değerlendirmeye yönelik bilimsel bir yaklaşımlarının olduğunu söylemek biraz güçtür. Okul müdürlerinin % 80'ine, öğretmenlerin ise % 60'ına göre ölçme ve değerlendirmede bilimsel yöntemler kullanılmamakta, kişisel gözlemlere ve öznel düşüncelere bağlı karar alma yoluna gidilmektedir. K. Öğretmene göre, bu süreçte tüm personelin görüşleri alınmamakta, toplantılarda çoğu zaman birkaç öğretmenin yönlendirmeleri ile kararlar alınmaktadır. K. Öğretmen, bunun sonucunda alınan kararların herkesi memnun edemediğini ve örgütsel bağlılık düzeyini etkilediğini düşünmektedir. Ayrıca bu değerlendirme toplantılarının yıl içinde çok fazla yapılmadığını da ifade eden K. Öğretmen, bilimsel olmayan ölçüme dayalı değerlendirmenin de sağlıklı olamayacağı görüşündedir.

Benzer görüşler Akbaba Altun ve Memişoğlu (2008: 14, 18) tarafından da dile getirilmiştir. Bu çalışmaya göre, eğitim sistemimizdeki mevcut denetim sistemi rehberlik etme anlayışından uzak, paydaşların katılımı olmaksızın ve bilimsel araştırmalara yer verilmeksizin yapılmaktadır.

Öğretmenlerin performans değerlendirmeye ilişkin katılımlarını araştıran Anderson, yöneticilerin sadece % 12'sinin "öğretmenlerin karar alma sürecinde aktif rol oynamaları kanısında olduğu" sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç, yöneticilerin karar alma süreçlerinde paydaşların katılımına büyük ölçüde önem vermedikleri görüşünü yansıtmakla birlikte, araştırmanın bulgularını da desteklemektedir.

Paydaşların katılımı olmaksızın yapılan değerlendirmelerin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkısının çok fazla olduğu söylenemez. Nitekim Down, Chadbourne & Hogan (2000: 213, 223) yaptıkları araştırmada aynı sonuca varmışlardır.

Özetle; ilköğretim okullarımızda Toplam Kalite Yönetimi uygulamalarında ciddi problemlerin yaşandığı bulunmuştur. Bu problemlerin başında planlama sorunları gelmektedir. Yapılacak tüm çalışmalar belli bir plan dahilinde olması gerekirken, çoğu kez sürüncemeye bırakılmaktadır. Bürokrasinin fazlalığı yönetici ve öğretmenler üzerinde fazladan iş yükü oluşturmaktadır. Pek çok öğretmen, okul yöneticilerinin "Hocam şu evrakları hazırlayıp getiriverin, en son falan gün teslim edilmesi lazım" şeklinde ifadelerle kendilerinden bir şeyler istediklerini belirtmektedir. İfadelere göre, OGYE ekibindeki kişiler geçen yılın evraklarını daksille düzelterek dosyalamaktadır. TKY dosyaları müdür veya müdür yardımcılarının odasında adeta bir demirbaş gibi durmakta, müfettişler de bunu bildiği için artık bu dosyaları inceleme ihtiyacı hissetmemektedir. Kendisine bağlı kurumlardan TKY'yi uygulamasını isteyen MEB, öğretmenlerin bazılarına göre bu modeli kendi bünyesinde uygulamamaktadır. MEB okullarda kaliteyi geliştirmeye dönük belli bir politika yerleştirememiştir. Paydaşların karar alma süreçlerine etkin katılımında yaşanan sıkıntılar, personel arasındaki işbirliği eksikliği, okulların maddi ve fiziki sıkıntıları da yönetici ve öğretmenler tarafından ortaya konan önemli problemler arasındadır.

Yaşanan sıkıntılar müdür ve öğretmenlerin görüşleri arasında farklılıklar göstermekle birlikte, sorunun değişik yönlerine dikkati çekmektedir. Bu açıdan bakıldığında, bu görüşleri birbiriyle çatışan değil, birbirinin tamamlayıcısı ve birbirini doğrudan etkileyen faktörler olarak görmek daha yerinde olacaktır. Ortaya çıkan problemlerin ancak böyle bir yaklaşımla çözümü kolaylaşabilir.

BÖLÜM V

SONUÇLAR ve ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde alt problemlerde ulaşılan bulgulara dayalı sonuçlara yer verilmiş olup, araştırmacılar ve uygulayıcılar için öneriler sunulmuştur.

5.1. Sonuçlar

1. Hızlı bir değişimin yaşandığı çağımızda, bu değişimin doğru yönetilmesi ve yönlendirilebilmesi büyük önem taşımaktadır. Bu yönetim, insanların özel hayatlarında olduğu kadar, kurumsal boyutta da başarıyla gerçekleştirilmelidir. Örgütlerde sağlıklı bir yönetimin sağlanması, sağlıklı planlama çalışmalarının yapılmasını gerekli kılmaktadır.

Okullarımızın planlama çalışmalarında önemli eksikliklerin olduğu sonucuna varılmıştır. Okul stratejik planlarının hazırlanması uzun ve zaman alıcı bir süreci kapsamaktadır. Okul personeli iş yoğunluğu arasında planlama çalışmalarına vakit ayırmakta zorlanmaktadır. Planlar çoğu kez okuldaki birkaç öğretmen veya müdür yardımcılarını üzerine yıkılmakta, planlar hakkında diğer personele sadece bilgi verilmekle yetinilmektedir. Hazırlanan planlar kısmen veya genel olarak geçen yıllardaki planların aynısı olmaktadır. Günümüz dünyasının şartları dikkate alınmadan, özensiz bir şekilde hazırlanan planlar adeta günü kurtarma niteliği taşımaktadır. Stratejik planlarını TKY ilkeleri çerçevesinde oluşturduklarını belirten az sayıdaki okul müdürü, bu defa da başka sorunlarla boğuştuklarını ifade etmektedir. Bunlar arasında; okulun maddi ve fiziki sıkıntıları, personelin iş yoğunluğu ve aralarındaki anlaşmazlıklar, MEB'in ve okul çevresinin yeterli desteği sağlamaması sayılabilir. Bu ve benzeri görüşler, okullarımızda planlama çalışmalarının yapılmasında, planların uygulanma aşamasında ve planların değerlendirilmesinde ciddi sıkıntıların yaşandığını göstermektedir. Okul müdürleri ve öğretmenler TKY'ye önyargı ile yaklaşmakta, değişime direnç göstermektedirler.

2. Tam katılım boyutunda ise öğretmenlerin büyük oranda toplantılara katılıp kararlarını ifade edebildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Paydaşların kendilerini ilgilendiren kararlarda, karar alma süreçlerine katılmaları demokratik bir haktır. Ancak katılım boyutunda asıl sorun, personelden ziyade, öğrenci ve velilerin katılımında ortaya çıkmaktadır. Pek çok müdür ve öğretmen okul meclisi seçimlerinin göstermelik olduğunu düşündüğünü söylemektedir. Öğrenci temsilcisinin de çeşitli nedenlerle toplantılarda bulunmadığını, bulunsa da bunun formaliteyi yerine getirmekten ibaret olduğu anlaşılmaktadır. Veliler de benzer şekilde, sadece okul aile birliği toplantılarında sürece dahil olmaktadır. Bu toplantıların sayısı ve niteliği yeterli bulunmamakta, pek çok veli görüşlerini ifade etme noktasında sıkıntı yaşamaktadır. Tüm bu nedenler, okul personeli tarafından okulun çevre desteğinin yokluğu şeklinde algılanmaktadır.

3. Okullarımızda eksik olan bir başka unsur ise takım çalışması ve işbirliğidir. Çalışanlar; otoriter bir yöneticiye bağlı, bireysel sorumlulukları ile meşgul görünmektedir. Çalışma ekipleri oluşturulsa da bunlar çoğu kez kâğıt üzerinde kalmaktadır. Pek çok öğretmen bu ekiplerin okul yönetimi tarafından oluşturulduğunu bildirmektedir. Personel arasındaki işbirliği eksikliği, kendini düşünen ve günü kurtarma telaşı içinde olan kitleleri yaratmaktadır. Bu düşüncelere sahip çalışanların, kurumlarında bir kalite kültürü yaratarak, bunu geliştirme yollarını araması zor gözükmektedir. Verimli çalışan ekiplerin sayısı azdır. Bu ekipler de çoğu zaman birkaç ekip üyesinin iteklemesi ile bir şeyler yapmakta, bazı üyelerin kişisel mazeretler üreterek işten kaçtığı dile getirilmektedir. İş yoğunluğunun fazlalığı, maddi sıkıntılar ve çevre desteğinin az olması, ekiplerin verimli çalışmalar ortaya koymasının önünde bir engeldir.

4. İletişim konusunda araştırma kapsamındaki okullarda okul içi iletişimin “iyi”, okulun dış çevresi ile olan iletişiminin “orta” olduğu söylenebilir. İletişim konusunda çıkan sıkıntılar, personel arasındaki gruplaşmaların veya çatışmaların nedeni ile olabilmektedir. Okullarımızda bilgilendirilme genel olarak sözel biçimde yapılmakta, resmi konular ise yazılı olarak bildirilmektedir. Gerekliğinde panolara asılan ilanlar ile de personel, kendini ilgilendiren konularda bilgi edinebilmektedir. Okullarımız dış çevresi ile yeterli iletişim ve işbirliğini sağlamada sıkıntı çekmektedir.

5. Okul müdürleri ve öğretmenlerinin güdülenme ve iş doyumlarında da eksiklikler hissedilmektedir. Okulun sahip olduğu maddi sorunlar, okulda yapılması gereken faaliyetlere kısmen veya tamamen engel olmaktadır. Bu sebeple öğretmenler istedikleri etkinlikleri yapmada sıkıntı yaşamaktadır. Fiziki olanakların eksikliği de öğretmenleri zorlamaktadır. Veli ve öğrencilerin okula ilgisizliği okul personelinin iş doyumunu düşürmektedir. Öğretmenlerin bazıları, bürokrasinin fazlalığı nedeniyle kendilerini bir robot gibi hissettiklerini belirtmektedir.

6. Okullarda ödüllendirme sisteminin etkin olarak çalıştığı söylenemez. Öğrenciye yönelik ödüllendirme yeterli düzeyde yapılırken, pek çok müdür ve öğretmen “sınav başarısına” ve “sosyal faaliyetlerdeki başarıya” ödül verildiğini söylemektedir. Ödüller genelde “teşekkür etme” şeklinde olup, maddi ödül veren okulların sayısı azdır. Bir okulda velilerin de zaman zaman ödüllendirildiği belirtilmiştir. Personele ise yeterli miktarda ödül verilmemektedir. Öğrenciye verilen ödüle nazaran, personeli ödüllendirmenin daha fazla bürokratik prosedürü vardır. Okul müdürleri ve üst düzey eğitim yöneticileri çoğu zaman bu prosedür nedeniyle ödüllendirilmeden kaçmaktadır. Ödüllendirme sistemi nesnel ölçütlere dayanmamakta veya nesnel uygulamalar yapılmamaktadır. Öğretmen görüşlerine göre, ödüllendirmede bireysel yakın ilişkiler, tabiri caizse “ahbap çavuş ilişkileri” önemli rol oynamaktadır. Eğitim sistemi ödülün ziyade, ceza vermeye odaklanmıştır. Okulların kalite ile ilgili aldıkları ödüller de sınırlıdır. Hatta bazı okullarda kalite ödüllerine başvuru gerçekleşmemiştir.

7. Liderlik, okullarımızda ciddi sıkıntının olduğu alanlardan biridir. Liderlik vasıflarına sahip olmayan kişiler yönetici olarak tayin edilmektedir. Bu durum okullarımızda otoriter, “ben bilirim” anlayışında olan yöneticilerin varlığına neden olmaktadır. Böyle bir ortamda katılımcı, demokratik, açık ve şeffaf yapıda bir yönetimin varlığından söz edilemez. Glasser (1999: 30) tarafından “patronca yönetim” olarak adlandırılan bu yönetim modeli TKY açısından kabul edilebilir bir durum değildir.

8. Eğitim sisteminin fazlasıyla sınav odaklı olması, öğretmenler açısından memnuniyetsizlik yaratan önemli bir faktördür. Görüşü alınan eğitimcilerin birçoğu, öğrencilerin okula ve derslerine ilgi göstermemesinden, sürekli test çözmeye

çalışmalarından yakınmaktadır. Öyle ki, bazı öğretmenler ders esnasında öğrencilerin sırasının altından gizlice test çözmeye çalıştığını ifade etmektedir. Bu durumun eğitimciler açısından üzüntü verici olduğu açıktır. Çünkü öğretmenlik mesleğinin toplum içinde her fırsatta vurgulanan “kutsallığı” zedelenmektedir. Öğretmenlik, çocukları adeta yarış atı gibi sınavlara hazırlayan bir meslek durumuna düşmüştür. Birçok öğretmen çocukların bu yüzden yeterli davranış kazanamadığını söylemektedir. Veli memnuniyetsizlikleri de genel anlamda çocuklarının SBS başarısı üzerine odaklanmaktadır. SBS’de başarılı öğrencinin velisi okulun eğitim kalitesinden memnun, başarılı olmayan öğrencinin velisi ise memnun değildir.

9. Okul çalışanları genel olarak MEB tarafından düzenlenen hizmetiçi eğitim kurslarına devam etmektedir. Ancak bu kursların düzenlenme zamanı ve yeri ile ilgili sıkıntılar mevcuttur. Bunun yanı sıra kursların nitelik olarak yetersiz oluşu pek çok eğitimci tarafından ifade edilmiştir. Bu gibi sebeplerle eğitimcilerin okul içi eğitim faaliyetlerine yöneldiği görülmektedir. Bu eğitimler okul personelinin kendi arasında düzenlediği, resmi olmayan ve belli bir programa dayalı olmayan faaliyetleri içermektedir. Örnek olarak, birçok öğretmen bu paylaşımlar sayesinde temel bilgisayar becerilerini ve Microsoft Office programlarını öğrendiğini ifade etmiştir. Zorunlu tutulan ve esnek zaman dilimlerine sahip olmayan hizmetiçi kurslara gitmektense, okul içi eğitimler personele daha cazip gelmektedir. Bunun yanında TKY ile ilgili eğitimlerin yeterince düzenlenmediği, dolayısıyla eğitimciler arasında TKY eğitiminin yaygınlaşmadığı da ulaşılan sonuçlar arasındadır.

10. Okulların SBS başarıları genel olarak artmaktadır. Ancak eğitimsel açıdan birçok öğretmen çocukların davranışlarında gelişimin olmadığı görüşündedir. Hatta pek çoğu, çocukların her geçen yıl daha da kötü davranışlar sergilediğini düşündüğünü açıkça söylemiştir. Okulların fiziki imkânları zaman içinde gelişme gösterse de, maddi olarak sıkıntıları devam etmektedir. Okullarımızda kalitenin sürekli gelişimi isteniyorsa, okulların bütüncül olarak ele alınması ve her yönden destek olunması şarttır. Bürokrasinin egemen olduğu bir eğitim sistemimiz içerisinde çalışanlar, sürekli gelişimi değil, mevzuatın emrettiklerini yerine getirme çabası içerisinde görülmektedir. Bu durum TKY’ye karşı bir inançsızlığı ve boşvermişliği doğurmaktadır.

11. Genel olarak, eğitimciler okullarında sağlıklı bir ölçme ve değerlendirme sisteminin olmadığını, kişisel gözlemlere dayalı değerlendirme yaptıklarını ifade etmektedirler. İstatistikî verilere dayanmayan böyle bir ölçüm, kurumun yanlış sonuçlara ulaşmasına neden olmaktadır. Yanlış yönlendirilen bir kurum, gerçekte hiçbir paydaş için öncelikli olmayan sorunlara odaklanabilmekte, bu arada asıl sorunlar atlanmaktadır. Verdiği hizmetin kalitesinin bilincinde olmayan bir eğitim kurumu, adeta programlanmış gibi günlük işleri yürütmekte, kalite geliştirmeye yönelik faaliyetler için gerekli kaynaklarını boşa harcamaktadır.

5.2. Öneriler

5.2.1. Araştırmacılara Öneriler

1. Okullarımızın stratejik planlama sürecinin niçin verimli yönetilemediği ve bu hususta yapılması gerekenler derinlemesine araştırılarak, çözüm yolları sunulabilir.

2. Okullarımızın maddi anlamda sıkıntı çektikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Özellikle resmi okullara devlet desteği yeterli miktarda sağlanamamakta ve kaynakların dağıtımında dengesizlikler yaşanmaktadır. Araştırmacılar, okullarımızı ekonomik yönden rahatlatacak ve kaynak dağılımlarını dengeleyecek bir model üzerinde çalışabilir.

3. Araştırma sürecinde okullarımızda demokrasi bilincinin tam olarak yerleşmediği sonucuna ulaşılmıştır. Bunun nedenleri çok yönlü araştırılarak, demokrasinin toplumumuzda yerleşimi için yapılabilecekler ortaya konulabilir.

4. Araştırmacılar, eğitim yöneticilerinin atanmasında ve yer değiştirmesinde liderlik vasıflarına sahip yöneticilerin göreve gelmesini sağlayacak bir model geliştirilmesine yönelik çalışmalarda bulunabilirler.

5. Merkezi sınav sistemlerinin iyileştirilmesine ve eğitimcilerin daha verimli hizmetiçi eğitimlerden geçirilmesine yönelik çalışmalar yapılabilir.

5.2.2. Uygulayıcılara Öneriler

1. Eğitim yöneticileri ve öğretmenler, okul içi demokrasi eğitiminin yaygınlaştırılmasını sağlayabilirler.

2. Eğitimciler, araştırmanın bulgularına dayanarak, çalıştıkları okullarda eğitim ve yönetim kalitesinin iyileştirilmesine dönük önlemler alabilirler.

3. Eğitim yöneticileri, okullarda takım çalışmalarını, işbirliğini, birlikte paylaşma ve birlikte kazanma duygularını pekiştirici etkinliklere yer verebilir. Takım çalışmalarının etkili bir şekilde uygulandığı okullarda kalite kültürü oluşturulabilir.

4. Öğretmenler, sınıf içi etkinliklerle öğrencilerine “kalite” bilincini kazandırabilir. Böylece kalite toplumun genelinde aranan bir unsur haline gelebilir.

KAYNAKÇA

- Açıklan, Ş. (1993). Öğretmenlerin okul müdürlerini etkileme güçleri, Ankara ili örneği. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı: 9, 183-192.
- Adem, M. (1997). **Eğitim planlaması**. (3. baskı). Ankara: Şafak Matbaacılık.
- Adem, M. (2000). **Atatürkçü düşünce ışığında eğitim politikamız**. Ankara: Çağdaş Matbaacılık ve Yayıncılık.
- Adem, M. (2008). **Eğitim planlaması**. (4. baskı). Ankara: Ekinoks Yayınevi.
- Akbaba, A. (2008). Turizm işletmelerinde toplam kalite yönetimi. (Ed. Okumuş, F. ve Avcı, U.). **Turizm İşletmelerinde Çağdaş Yönetim Teknikleri**. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Akbaba Altun, S. ve Memişoğlu, S. P. (2008). Performans değerlendirmesine ilişkin öğretmen, yönetici ve müfettiş görüşleri. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi**. Sayı: 53, 7-24.
- Akbulut Taş, M. (2004). **Eğitimde toplam kalite yönetim anlayışına göre hizmet içi eğitime katılan öğretmen ve yöneticilerin iş motivasyonuna ilişkin durum ve görüşlerinin araştırılması**. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Algozzine, B.- Audette, R. H.- Marr, M. B. & Algozzine, K. (2005). An application of total quality principles in transforming the culture of classrooms. **Planning and Changing**. Vol: 36, No: 3&4, 176-192.
- Arabacı, İ. B. (2005). Müfredat laboratuvar okullarında strateji belirleme ve seçimi uygulamalarının değerlendirilmesi, Malatya ili örneği. **İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı: 10, 3-15.
- Arı, R.- Üre, Ö. ve Yılmaz, H. (1999). **Gelişim ve öğrenme psikolojisi, eğitimin psikolojik temelleri**. (2. baskı). Konya: Mikro Yayınları.
- Atak, M. (2005). Örgütlerde resmi olmayan iletişimin yeri ve önemi. **Havacılık ve Uzay Teknolojileri Dergisi**. Sayı: 2, 59-67.
- Atak, M. ve Atik, İ. (2007). Örgütlerde sürekli eğitimin önemi ve öğrenen örgüt oluşturma sürecine etkisi. **Havacılık ve Uzay Teknolojileri Dergisi**. Sayı: 1, 63-70.
- Ataman, G. (2002). Takım çalışması: Mobil iletişim sektöründe bir örnek olay incelemesi. **İstanbul Kültür Üniversitesi Dergisi**. Sayı: 2, 87-96.
- Aydın, M. (2007). **Eğitim yönetimi**. (8. baskı). Ankara: Hatiboğlu Yayıncılık.
- Balcı, A. (2000). **Örgütsel gelişme kuram ve uygulama**. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Balcı, A. (2006). Yeni paradigmlar ışığında Türkiye Eğitim Sistemi'nin örgütlenmesi ve yönetimi. **Türk Eğitim Sisteminde Yeni Paradigma Araştırmaları Bildiriler Kitabı**. (4-5 Kasım 2006, Ankara). 249-267.

- Balcı, A. (2007). **Etkili okul, okul geliştirme- Kuram, uygulama ve araştırma.** (4. baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Balcı, E. (1989). Yönetimde güdüleme, ödüller ve Türk Eğitim Sistemi'ndeki durum. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.** Sayı: 4, 127-135.
- Baskan, G. A. ve Aydın, A. (2000). Eğitim sisteminde insan unsuru ve toplam kalite yönetimi anlayışı. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.** Sayı: 18, 51-55.
- Başar, H. (2000). **Eğitim denetçisi.** (5. baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Başaran, İ. E. (1989). **Yönetim.** (2. Baskı). Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Başaran, İ. E. (1991). **Örgütsel davranış.** Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Başaran, İ. E. (1998). **Örgütsel davranış.** Ankara: A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Başaran, İ. E. (2004). **Yönetimde insan ilişkileri.** (3.baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Baykara, S. (1999). **Eğitimde toplam kalite yönetiminin uygulanabilirliği ve bir model önerisi.** Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bentley T. (1999). **Takımınızın yeteneklerini geliştirmede yaratıcılık.** İstanbul: Hayat Yayınları No: 34.
- Bozkurt, A. (2010). Öğrenen örgütler. **21. yy.'da eğitim ve Türk Eğitim Sistemi.** (Ed. Oğuz, O.- Oktay, A. ve Ayhan, H.). Ankara: Pegem Akademi. 43-63.
- Bursalıoğlu, Z. (2005a). **Eğitim yönetiminde teori ve uygulama.** (8. baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Bursalıoğlu, Z. (2005b). **Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış.** (13. baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Can, H. (1992). **Organizasyon ve yönetim.** (2. baskı). Ankara: Adım Yay.
- Chase, R. P. & Aquilano, N. J. (1992). **Production & operation management: a life cycle approach.** (6. edition). Irwin, Boston.
- Ciampa, D. (1991). **Total quality.** New York : Addison- Wesley Publishing Company In.
- Coombs, P. H. (1973). **Eğitim planlaması nedir?** Ankara: MEB Yayınları.
- Covey, S. (2005). **Etkili insanların yedi alışkanlığı.** (28. baskı). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Crowther, F. & Olsen, P. (1997). Teachers as leaders, an exploratory framework. **International Journal of Educational Management.** Vol. 11, No. 1, 6-13.
- Çağlar, M. ve Reis, O. (2007). **Eğitimde paradigmatik dönüşümler sürecinde çağdaş ve küryerel eğitim planlaması.** Ankara: PegemA Yay.

- Çakıl, R. Z. (2006). **Eğitimde toplam kalite yönetimi - İstanbul ilçe milli eğitim müdürlerinin eğitimde kaliteyi algılayış düzeyleri**. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çelik, V. (2000). **Eğitimsel liderlik**. (2. baskı). Ankara: PegemA Yay.
- Çubukçu, Z. ve Döndar, İ. (2003). Okul yöneticilerinin iletişim becerilerine ilişkin öğretmenlerin algı ve beklentileri. **Milli Eğitim Dergisi**. Sayı: 157, 226-236.
- Demir, K. (2003). **Eğitimde toplam kalite yönetimine geçiş**. (Elma, C. ve Demir, K. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık. 135-163.
- Demirci, H. (2008). **Toplam kalite yönetimi**. İstanbul: Kum Saati Yayınları.
- Demirel, Ö. ve Kaya, Z. (2004). Eğitimle ilgili temel kavramlar. (Demirel, Ö. ve Kaya, Z. Ed.). **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. (5. baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirtaş, A. (1992). Mesleki ve teknik okullarda görev yapan öğretmenlerin yönetsel kararlara katılmaları hakkındaki görüşleri. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı: 7, 71-78.
- Demirtaş, H. (2005). Okul çalışanlarının takım algısı, Malatya örneği. **Ege Eğitim Dergisi**. Sayı: 6 (1), 39-59.
- Dewey, J. (2008). **Okul ve toplum**. Ankara: Pegem Akademi.
- Devlet Planlama Teşkilatı. (2006). **Kamu idareleri için stratejik planlama kılavuzu**. www.sp.gov.tr. (23.10.2010).
- Doğan, E. (2002). **Eğitimde toplam kalite yönetimi**. Ankara: Academyplus Yayınevi.
- Doğan, E. (2003). **Eğitimde toplam kalite yönetimine geçiş**. (Elma, C. ve Demir, K. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık. 163-179.
- Doğan, S. (2003). **Personel güçlendirme**. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Down, B., Chadbourne, R. & Hogan C. (2000). How are teachers managing performance management?. **Asia-Pacific Journal of Teacher Education**. 28(3): 213-223.
- Dökmen, Ü. (2005). **İletişim çatışmaları ve empati**. (31. baskı). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Dökmen, Ü. (2009). **Evrenle uyumlaşma sürecinde varolmak, gelişmek, uzlaşmak**. (12. baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Drucker, P. (1994a). **Kapitalist ötesi toplum**. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- Drucker, P. (1994b). **Yeni gerçekler**. (4. baskı). Ankara: İş Bankası Kültür Yayınları.
- Düzağaç, Y. (2005). **Eğitimde toplam kalite yönetiminde karşılaşılan güçlükler**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi.
- Ekiztepe, B. (2009). **Kalite yönetimi ders notları**. Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Turizm İşletmeciliği Anabilim Dalı.

- Ensari, H. (2003). **21.yy. okulları için toplam kalite yönetimi.** (4. baskı). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Ensari, H. (2010). 21. yy. için çağdaş bir yönetim yaklaşımı: Toplam kalite yönetimi. **21. yy.'da eğitim ve Türk Eğitim Sistemi.** (Ed. Oğuz, O.- Oktay, A. ve Ayhan, H.). Ankara: Pegem Akademi. 115-147.
- Erbıyık Biçer, D. F. (2007). **Toplam kalite yönetimi çerçevesinde hizmet pazarlaması ve bir araştırma.** Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erden, A. R. (1997). Yönetime klasik bilimsel yaklaşımlar ve eğitim yönetimine etkisi. **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.** Sayı: 2. 91-104.
- 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.
- Erdoğan, İ. (2003). **Yeni bir binyıla doğru türk eğitim sistemi, sorunlar ve çözümler.** (2. baskı). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Erdoğan, İ. (2005). **Öğrenmek, gelişmek, özgürleşmek.** (2. baskı). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Eren, E. (1989). **Yönetim psikolojisi.** (3. Baskı). İstanbul: Yön Ajans.
- Ereş, F. (2004). Eğitim yönetiminde stratejik planlama. **Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi.** Sayı 15, 21-29.
- Ergit, Ş. (2000). **Milli Eğitim ile İlgili Mevzuat 1.** İstanbul: MEB Basımevi.
- Eroğlu, E. (2000a). Sürekli kalite iyileştirme ilkelerinin temel eğitimde uygulanması. **Pamukkale Üniversitesi Dergisi.** Sayı: 7, 167-175.
- Eroğlu, F. (2000b). **Davranış bilimleri.** (5. baskı). İstanbul: Beta Yayıncılık.
- EURYDICE. (2006). **Quality assurance in teacher education in Europe.** <http://www.eurydice.org>. (23.10.2010)
- Farooq, M. S.- Akhtar, M. S.- Ullah, S. Z. & Memon, R. A. (2007). Application of total quality management in education. **Journal of Quality and Technology Management.** Issue: 11, 87-97.
- Fromm, E. (2004). **Yeni bir insan, yeni bir toplum.** (10. baskı). İstanbul: Say Yayınları.
- Giddens, A. (2000). **Sosyoloji.** Ankara: Ayraç Yayınları.
- Gizir, S. (2008). Örgütsel değişim sürecinde örgüt kültürü ve örgütsel öğrenme. **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.** Sayı: 2, 182-196.
- Glasser, W. (1999). **Okulda kaliteli eğitim.** İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Gleeson, D.-Turrell, D. & Russel, V. (1994). Undertaking collaborative inquiry: Evaluating for a change: Inside a development programme. **Developing**

- quality schools.** (Ed. Colin Bayne-Jardine & Peter Holly). The Falmer Press. 49-73.
- Gökçe, F. (1994). Eğitimde denetimin amaç ve ilkeleri. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.** Sayı: 10, 73-78.
- Gökçe, F. (2008). Değişmenin kavramsal modelleri ve değişme sürecinde eğitim yöneticisinin yeterlilikleri. **Milli Eğitim Dergisi.** Sayı: 177, 237-252.
- Gökpinar, E. (2005). **İlköğretim okullarında uygulamaların toplam kalite yönetimi anlayışına uygunluğu hakkındaki yönetici, öğretmen, öğrenci görüşleri.** Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi.
- Gülsoy, R. G. (2007). **İlköğretim okullarında toplam kalite yönetiminin uygulanabilirliği.** Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi.
- Haas, H. & Tamarkin, B. (2000). **İnsan lider doğmaz.** (2. baskı). Ankara: Beyaz Yayınları.
- Halis, M. (2000). **Paradigmadan uygulamaya toplam kalite yönetimi ve ISO 9000 kalite güvence sistemleri: ISO 9002 kalite belgesi çalışmaları.** İstanbul: Beta Basım.
- Ishikawa, K. (1985). **What is total quality control, The Japanese Way.** London: Prentice-Hall International Inc.
- Işık H. ve Aypay A. (2004). Eğitimde stratejik plan geliştirme sürecinde karşılaşılan sorunlar: Çanakkale ilinde yapılan bir inceleme. **Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,** Sayı:3, 349-363.
- İlhan, A. (2010). **Farklılaştırılmış denetim modeli.** II. Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi. (23-25 Haziran 2010). Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi.
- İnce, C. (2008). **Toplam kalite çerçevesinde işgörenlerin otel işletmelerinden memnuniyetleri ve sonuçları üzerine neşehir yöresindeki 4 ve 5 yıldızlı otel işletmelerinde bir araştırma.** III. Balıkesir Ulusal Kongresi Bildiriler Kitabı, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karaköse, T. ve Kocabaş, İ. (2006). Özel ve devlet okullarında öğretmenlerin beklentilerinin iş doyumu ve motivasyon üzerine etkileri. **Eğitimde Kuram ve Uygulama.** 2 (1): 3-14.
- Karlı, M. D. (2004). **Yönetimsel etkililik.** (2. baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Karyağdı, N. (2001). **Toplam kalite yönetimi ve Türk Vergi İdaresi.** Ankara: ASO Yayınları.
- Kaya, Y. K. (1984). **Eğitim yönetimi, kuram ve Türkiye'deki uygulama.** (2. baskı). Ankara: TODAİE Yayınları.
- Kaya, Y. K. (2009). **İnsan yetiştirme düzenimiz.** (5. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Kocacık, F. (2003). Bilgi toplumu ve Türkiye. **C. Ü. Sosyal Bilimler Dergisi**. Cilt: 27, 1-10.
- Koçak, Y. (1991). Okul-Aile iletişiminin engelleri. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı: 6, 129-133.
- Koçal, S. (1998). **Yüksek öğretim kurumlarında toplam kalite yönetimi sürecinde hizmet birimi, öğrenci ve öğretim elemanı başarı değerlemesi**. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Başkent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kongar, E. (2001). **Küresel terör ve Türkiye**. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kökçü, İ. (2000). **İlköğretim kurumlarında toplam kalite yönetiminin uygulanabilirliği**. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kumbasar, C. (2009). **ISO 9001:2008 Kalite yönetim sistemi**. İstanbul: Ares Kitap.
- Kurt, C. (2004). **Toplam kalite yönetimi uygulamalarında karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri ve çeşitli bireysel değişkenlere göre incelenmesi**. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Küçüksüleymanoğlu, R. (2007). İlköğretim örgütlerinde stratejik planlama süreci: Bir örnek olay incelemesi. **Eğitimde Politika Analizleri ve Stratejik Araştırmalar Dergisi**. Sayı: 1.
- Langford, D. P. & Cleary B. A. (1999). **Eğitimde kalite yönetimi**. İstanbul: KalDer Yay. No: 29.
- Marmara Üniversitesi. (2007). **Stratejik plan hazırlama kılavuzu**. www.marmara.edu.tr. (24.10.2010).
- Mears, P. (1995). **Quality improvement tools & techniques**. McGraw-Hill Inc. USA.
- Meder, M. (2001). Bilgi toplumu ve toplumsal değişim. **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı: 9, 72-81.
- Milanowski, A. T. & Heneman H. G. (2001). Assessment of teacher reactions to a standart-based teacher evaluation system: A pilot study. **Journal of Personnel Evaluation in Education**. 15(3): 193-222.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1999). Toplam kalite yönetimi uygulama yönergesi. **2506 sayılı Tebliğler Dergisi (Kasım 1999)**.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2000). **Toplam kalite yönetimi uygulama projesi**. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2004). **Toplam kalite yönetimi uygulamaları genelgesi**. (2004/3).
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2007). **Eğitimde kalite ödülü el kitabı**. Ankara: MEB yayınları.
- Murgatroyd, S. & Morgan, C. (1994). **Total quality management and the school**. The British Council.

- Oakland, J. S. (2000). **Total quality management, text with cases.** (2nd edition). Oxford: Butterworth-Heinemann.
- Ocaklı, V. (2006). **İlköğretim okullarındaki toplam kalite yönetimi uygulamalarının öğretmenlerin güçlendirilmesine etkilerinin; öğretmenlerin algılarına göre araştırılması.** Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Okçu, V. (2008). Eğitimde toplam kalite yönetiminin uygulanması. **Millî Eğitim Dergisi.** Sayı: 179, 283-292.
- Ögel, Z. B. ve Dursunkaya, Z. (2001). Eğitimde kalite yönetimine bir örnek: ABET 2000 akreditasyon süreci. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.** Sayı: 20, 206-214.
- Öneren, M. (2008). İşletmelerde öğrenen örgütler yaklaşımı. **ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi.** Sayı:7, 163-178.
- Özdemir, S. M. (2005). Eğitim kurumlarında toplam kalite yönetimini olumsuz etkileyen etmenler. **Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi.** Sayı: 3, 1-23.
- Özdemir, S. M. (2007). Öğretim süreçlerinde toplam kalite ilkelerinin uygulanmasının öğrencilerin tutumlarına ve başarılarına etkisi. **Kastamonu Eğitim Dergisi.** Cilt: 15, No: 2, 523-536.
- Özden, Y. (2008). **Eğitimde yeni değerler, Eğitimde dönüşüm.** (7. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Özel, A. ve Bayındır, N. (2010). Neyi, niçin yapılandıracağız? **Eğitime Bakış Dergisi.** Sayı: 16, 10-15.
- Peker, Ö. (1993). Toplam kalite yönetimi. **Amme İdaresi Dergisi.** Cilt: 26, Sayı: 1.
- Russell, B. (1990). **İktidar.** İstanbul: Yayıncılık Matbaası.
- Savaş, A. C. ve Döş, İ. (2010). **Okul geliştirmede müfettişe düşen roller hakkında öğretmen görüşleri.** II. Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi. (23-25 Haziran 2010). Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi.
- Saygın, O. (2005). **İnsan ilişkilerinde 4x4'lük iletişim.** İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Senge P. M. (1996). **Beşinci disiplin: Öğrenen organizasyon düşüncüsü ve uygulaması.** (3.baskı). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Shortell, S. M. et al. (1995). Assessing the impact of continuous quality improvement/total quality management: Concept versus implementation. **HSR: Health Services Research.** 30: 2, 377-401.
- Sözmen, E. Y. (2004). Eğitimde kalite yaklaşımları. **Standard Dergisi.** Sayı: 516. (Aralık).
- Şahin, İ. (2006a). İlköğretim müfredat laboratuvar okullarında yönetim süreci. **Ege Eğitim Dergisi.** 7 (2), 1-25.
- Şahin, İ. (2006b). **İlköğretim müfredat laboratuvar okullarının okul geliştirme süreci açısından incelenmesi.** Yayımlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Şen, H. Ş. ve Erişen, Y. (2002). Öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretim elemanlarının etkili öğretmenlik özellikleri. **Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı: 1, 99-116.
- Şimşek, M. (2000). Toplam kalite yönetiminin rekabet gücüne etkisi. **Standard Dergisi** (Kasım).
- Şimşek, M. (2002). **Toplam kalite yönetiminde başarının anahtarı insan faktörü**. İstanbul: Babıali Kültür Yayıncılığı.
- Şimşek, Ş. (1996). **Yönetim ve organizasyon**. (2. baskı). Konya: Damla Matbaacılık.
- Şişman, M. (1994). **Örgüt kültürü**. Eskişehir: A.Ü. Eğitim Fakültesi Yay.
- Şişman, M. (2006). Eğitimde demokrasi ve sosyal adalet: Türk Eğitim Sistemi'nin değişmeyen miti. **Türk Eğitim Sisteminde Yeni Paradigma Araştırmaları Bildiriler Kitabı**. (4-5 Kasım 2006, Ankara). 291-305.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2002). **Eğitimde toplam kalite yönetimi**. (2. baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Tahaoğlu, F. ve Gedikoğlu, T. (2009). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Rollerini. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi**. Sayı: 58, 274-298.
- Tamam, S. (2005). **İlköğretim okullarında toplam kalite yönetimi kapsamında performans değerlendirmeye ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri**. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Taş, A.- Çelik, K. ve Tomul, E. (2007). Yenilenen ilköğretim programının uygulandığı ilköğretim okullarındaki yöneticilerin liderlik tarzları. **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı: 22, 85-98.
- Taş, H. (2002). Yaratıcı örgüt kültürlerinin oluşmasında yönetim süreçlerinin yönetimi. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi**. Sayı: 32, 532-555
- Taş, Y. F. (2009). **Toplam kalite yönetimi ve stratejik liderlik**. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Tevrüz, S. (2008). Güdü geliştirme. **Eğitim Psikolojisi Sempozyum Kitabı**. (22-23 Mart 2008, İstanbul). 110-121.
- Tezbiner, D. (2009). **Kalite yönetimi ders notları**. Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Turizm İşletmeciliği Anabilim Dalı.
- Tezcan, M. (1988). **Eğitim sosyolojisi**. Ankara: Bilim Yayınları.
- Tezcan, M. (2002). **Postmodern ve küresel toplumda eğitim**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Toffler, A. (1998). **Üçüncü dalga**. İstanbul: Altın Kitaplar.
- Töremen, F. (2001). **Öğrenen okul**. Ankara: Nobel Yayın-Dağıtım.

- Töremen, F. ve Karakuş, M. (2008). Okullarda işleri kolaylaştırma çabası: Okul yönetiminde kolaylaştırıcı liderlik. **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi**. Sayı: 25, 1-11.
- Turan, S. (2006). Yarınların Türkiye'si için okulu yeniden tasarlamak ve düşünmek. **Türk Eğitim Sisteminde Yeni Paradigma Arayışları Bildiriler Kitabı**. (4-5 Kasım 2006, Ankara). 307-317.
- Türk Dil Kurumu. (2005). **Türkçe sözlük**. (10. baskı). Ankara: TDK Yayınları.
- Türk, E. ve Ünsal, N. (2007). **Eğitimde stratejik planlama**. Ankara: MEB Yayınları.
- Türkmen, Ö. (2006). **İlköğretim okullarında toplam kalite yönetimi uygulamalarına ilişkin müdür ve öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi, Diyarbakır ili örneği**. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi.
- Tüzün, B. (1994). **Toplam kalite yönetimi**. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi.
- Yaşar, M. (2003). **Ortaöğretim okul yöneticilerinin yönetsel uygulamalarının toplam kalite açısından değerlendirilmesi**. Yayımlanmamış doktora tezi. Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yavuzer, M. (2007). **Mesleki teknik eğitimde toplam kalite yönetimi ve Türk Telekom Anadolu Lisesi uygulamaları**. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi.
- Yeşilbayır, S. (2007). **Toplam kalite yönetimi**. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). **Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri**. (7. baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yıldırım, C. (2008). İlköğretim okulu öğretmen ve yöneticilerinin öğretmenlerin ödüllendirilmesine ilişkin görüşleri. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi**. Sayı: 56, 663-690.
- Yıldırım, H. A. (2002). **Eğitimde toplam kalite yönetimi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yıldız, E. (2006). **İlköğretim okullarında toplam kalite yönetimi: İskenderun örneği**. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldız, S. M.- Erdemir, İ. ve Gitmez, M. (2006). Bir orta öğretim kurumunda toplam kalite yönetimi uygulamalarının öğrenci memnuniyeti üzerine etkisinin incelenmesi. **Milli Eğitim Dergisi**. Sayı: 172, 143-154.

EKLER

EK- 1:

İlköğretim Okullarında Toplam Kalite Yönetimi Uygulamaları Konusunda Yapılan Bir Araştırmanın Görüşme Formu

ÖĞRETMEN FORMU

Araştırmanın Problemi: İlköğretim Okullarında Toplam Kalite Yönetimi uygulamalarında karşılaşılan güçlükler ve bu güçlüklerin nedenlerine ilişkin müdür ve öğretmen görüşleri nelerdir?

Tarih: -----/-----/2010

Saat (Başlangıç/Bitiş): -----/-----

Sayın Öğretmen

Adım Erdem Oklay. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı öğrencisiyim. Aynı zamanda resmi bir ilköğretim okulunda fen ve teknoloji öğretmeni olarak görev yapmaktayım.

İlköğretim okullarında Toplam Kalite Yönetimi (TKY) uygulamaları esnasında karşılaşılan güçlükleri ve bu güçlüklerin nedenlerini saptamaya yönelik bir tez çalışması hazırlamaktayım. Bu amaçla aşağıdaki sorulardan oluşan görüşme formu yapılandırılmıştır.

Görüşmenin yaklaşık bir saat süreceğini tahmin ediyorum. Görüşme esnasında söyleyecekleriniz izninize bağlı olarak ses kaydı ile kaydedilecektir. Görüşme sonunda istemediğiniz bazı bilgiler silinecektir. Ayrıca, söyleyeceklerinizin tümü gizli kalacak ve araştırma sonuçlarına kişisel bilgileriniz kesinlikle yansıtılmayacaktır. Elde edilen veriler bilimsel bir tez çalışmasında kullanılacağı için tüm görüşlerinizin çok değerli olduğunu belirtir, katkılarınız için teşekkürlerimi sunarım.

SORULAR

1. Okulunuzdaki Toplam Kalite Yönetimi çalışmaları planlara uygun olarak yürütülmekte midir? Yanıtınız “hayır” ise nedeni nedir?

2. Okuldaki karar alma süreçlerine tüm paydaşların katılımı sağlanıyor mu? Sağlanmıyor ise nedeni sizce nedir?

Sonda: Eğitim-öğretim konularında?

Yönetimsel konularda?

3. Okulunuzdaki faaliyetlerin ekip çalışması ile gerçekleştirildiğini düşünüyor musunuz?

Alternatif: Okulda gerçekleştirilen her türlü faaliyette takım ruhu sergileniyor mu?

Sonda: Yanıt “evet” ise; neler yapılıyor?

Yanıt “hayır” ise; nedeni?

4. Okul çalışanları arasında etkili bir iletişim ortamı sağlanıyor mu? Sağlanmıyor ise nedeni nedir?

Sonda: Her konuda bilgilendirme yapılıyor mu?

Her türlü iletişim kanalı açık mı?

Sözel veya yazılı iletişim mi ağırlıkta?

İletişimin yönü?

5. Okuldaki çalışma ortamı, okul personelini yeteri derecede güdüleyici mi?

6. Çalıştığınız ortamda işinizden doyum sağladığınızı söyleyebilir misiniz?

Sonda: Bireysel amaçlara ulaşıyor mu?

7. Okulunuzda bir kalite kültürünün varlığından söz edebilir misiniz?

8. Okulunuzda ödüllendirme sistemi etkin olarak çalışmakta mıdır?

Sonda: Kalite ile ilgili ödüller bireysel mi ekip olarak mı?

9. Okulunuz yönetiminin TKY konusunda personele öncülük ettiğini düşünüyor musunuz?

Alternatif: Okul yönetimi personele liderlik yapıyor mu?

Sonda: Ortak amaca yönlendirme?

Yeniliğe açıklık, sürekli gelişim?

Personeli güdüleme ve destekleme?

Güçlü iletişimcilik?

10. Okulunuzda verilen eğitim hizmetinden, bu hizmetten yararlananlar yeterli derecede memnun mudur?

Sonda: Okul personeli?

Öğrenciler?

Öğrenci velileri?

Memnuniyet anketi?

Memnuniyeti sağlama önlemleri?

11. Okul personeline yönelik eğitim faaliyetleri sağlanmakta mıdır?

Alternatif: Okul personelinin niteliğini arttırıcı eğitim faaliyetlerine katılımı nasıldır?

Sonda: Yeterli hizmet içi eğitim?

TKY ile ilgili eğitimlere katılma?

12. Okulunuz sürekli bir gelişimi ilke edinmiş midir?

Alternatif: Okulunuzda gerçekleştirilen her türlü faaliyette sürekli iyileştirmeler yapılmakta mıdır?

Sonda: Eğitimsel açıdan?

Yönetimsel açıdan?

13. Okulun amaçlarına ulaşma düzeyi sürekli olarak ölçülmekte midir?

Sonda: Değerlendirme bilimsel ölçütlere göre mi?

EK- 2**İlköğretim Okullarında Toplam Kalite Yönetimi Uygulamaları
Konusunda Yapılan Bir Araştırmanın Görüşme Formu****YÖNETİCİ FORMU**

Araştırmanın Problemi: İlköğretim okullarında Toplam Kalite Yönetimi uygulamalarında karşılaşılan güçlükler ve bu güçlüklerin nedenlerine ilişkin müdür ve öğretmen görüşleri nelerdir?

Tarih: -----/-----/2010

Saat (Başlangıç/Bitiş): -----/-----

Sayın Yönetici

Adım Erdem Oklay. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı öğrencisiyim. Aynı zamanda resmi bir ilköğretim okulunda fen ve teknoloji öğretmeni olarak görev yapmaktayım.

İlköğretim okullarında Toplam Kalite Yönetimi (TKY) uygulamaları esnasında karşılaşılan güçlükleri ve bu güçlüklerin nedenlerini saptamaya yönelik bir tez çalışması hazırlamaktayım. Bu amaçla aşağıdaki sorulardan oluşan görüşme formu yapılandırılmıştır.

Görüşmenin yaklaşık bir saat süreceğini tahmin ediyorum. Görüşme esnasında söyleyecekleriniz iznimize bağlı olarak ses kaydı ile kaydedilecektir. Görüşme sonunda istemediğiniz bazı bilgiler silinecektir. Ayrıca, söyleyeceklerinizin tümü gizli kalacak ve araştırma sonuçlarına kişisel bilgileriniz kesinlikle yansıtılmayacaktır. Elde edilen veriler bilimsel bir tez çalışmasında kullanılacağı için tüm görüşlerinizin çok değerli olduğunu belirtir, katkılarınız için teşekkürlerimi sunarım.

SORULAR

1. Okulunuzdaki Toplam Kalite Yönetimi çalışmaları planlı olarak yürütülmekte midir? Yanıtınız “hayır” ise nedeni nedir?

2. Okuldaki karar alma süreçlerine tüm paydaşların katılımı sağlanıyor mu? Sağlanmıyor ise nedeni sizce nedir?

Sonda: Eğitim-öğretim konularında?

Yönetimsel konularda?

3. Okulunuzdaki faaliyetlerin ekip çalışması ile gerçekleştirildiğini düşünüyor musunuz?

Alternatif: Okulda gerçekleştirilen her türlü faaliyette takım ruhu sergileniyor mu?

Sonda: Yanıt “evet” ise; neler yapılıyor?

Yanıt “hayır” ise; nedeni?

4. Okul çalışanları arasında etkili bir iletişim ortamı sağlanıyor mu? Sağlanmıyor ise nedeni nedir?

Sonda: Her konuda bilgilendirme yapılıyor mu?

Her türlü iletişim kanalı açık mı?

Sözel veya yazılı iletişim mi ağırlıkta?

İletişimin yönü?

5. Okuldaki çalışma ortamı, okul personelini yeteri derecede güdüleyici mi?

6. Çalıştığınız ortamda işinizden doyum sağladığınızı söyleyebilir misiniz?

Sonda: Bireysel amaçlara ulaşıyor mu?

7. Okulunuzda bir kalite kültürünün varlığından söz edebilir misiniz?

8. Okulunuzda ödüllendirme sistemi etkin olarak çalışmakta mıdır?

Sonda: Kalite ile ilgili ödüller bireysel mi ekip olarak mı?

9. Toplam Kalite Yönetimi konusunda personele öncülük ettiğinizi düşünüyor musunuz?

Alternatif: Personele liderlik yapıyor musunuz?

Sonda: Ortak amaca yönlendirme?

Yeniliğe açıklık, sürekli gelişim?

Personeli güdüleme ve destekleme?

Güçlü iletişimcilik?

10. Okulunuzda verilen eğitim hizmetinden, bu hizmetten yararlananlar yeterli derecede memnun mudur?

Sonda: Okul personeli?

Öğrenciler?

Öğrenci velileri?

Memnuniyet anketi?

Memnuniyeti sağlama önlemleri?

11. Okul personeline yönelik eğitim faaliyetleri sağlanmakta mıdır?

Alternatif: Okul personelinin niteliğini arttırıcı eğitim faaliyetlerine katılımı nasıldır?

Sonda: Yeterli hizmet içi eğitim?

TKY ile ilgili eğitimlere katılma?

12. Okulunuz sürekli bir gelişimi ilke edinmiş midir?

Alternatif: Okulunuzda gerçekleştirilen her türlü faaliyette sürekli iyileştirmeler yapılmakta mıdır?

Sonda: Eğitimsel açıdan?

Yönetimsel açıdan?

13. Okulun amaçlarına ulaşma düzeyi sürekli olarak ölçülmekte midir?

Sonda: Değerlendirme bilimsel ölçütlere göre mi?

EK- 3

T.C.
AYDIN VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.09.00.13.510/ 13.05.2010* 17720
Konu : Geçerlilik Güvenilirlik Çalışması

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
(Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığı)
İZMİR

İlgi : Valilik Makamının 07.05.2010 tarih ve 17009 sayılı Olur'ları.

İliniz Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Deneticiliği Yüksek Lisans Programı öğrencisi Erdem OKLAY'ın İlimiz Merkez İlköğretim Okullarında Geçerlilik Güvenilirlik Çalışması yapmasını uygun gören Valilik Makamının ilgi Olur'ları ekte gönderilmiştir.
Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim

Ertuğrul DINDAR
Vali
Milli Eğitim Müdürü

Ek :
1- Olur

Meşrutiyet Mah. Kültür Cad. No:20 09100
AYDIN
Tel : 0256 215 1028 Faks: 0256 225 1268
e-Posta: aydinmem@meb.gov.tr
Web : http://aydin.meb.gov.tr



İrtibat: Şef İsa CAN
V.H.K.İ. N.KÖYLÜOĞLU
Bölüm : Eğitim Öğretim ve Öğrenci İşleri Şubesi
Dahili Tel : 210

T.C.
AYDIN VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı :B.08.4.MEM.09.00.13.510/ 07.05.2010* 17009
Konu :Geçerlilik, Güvenilirlik
Çalışması.

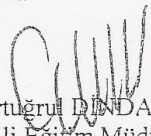
VALİLİK MAKAMINA
AYDIN

İlgi :İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının
28.04.2010 tarih ve 722 sayılı yazıları.

İzmir İli Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Deneticiliği Yüksek Lisans Programı öğrencisi Erdem OKLAY'ın, aşağıda bilgileri verilen İlimiz Merkez İlköğretim Okullarında "Toplam kalite Yönetimi Uygulamalarında Karşılaşılan Güçlükler ve Bu Güçlüklerin Nedenlerine İlişkin Müdür ve Öğretmen Görüşleri" konulu tez çalışması kapsamında geçerlilik, güvenilirlik çalışması yapmak istendiği, İlgi yazı ile talep edilmektedir.

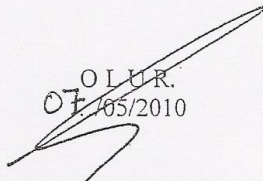
Aşağıda bilgileri verilen İlimiz Merkez İlköğretim Okullarında dersler aksatılmadan tez çalışması yapılmasında, Müdürlüğümüzce sakınca görülmemektedir.

Makamlarınızca uygun görüldüğü takdirde; Olur'larınıza arz ederim.


Ertuğrul DİNAR
Milli Eğitim Müdürü

Eki :
1-Yazı ve Ekleri (23 Syf.)

OLUR.
07/05/2010


Alp ASLANARGUN
Vali a.
Vali Yardımcısı

TEZ ÇALIŞMASI YAPILACAK İLKÖĞRETİM OKULLARI LİSTESİ

S.N.	İLİ	İLÇESİ	OKUL ADI
1	AYDIN	MERKEZ	MUSTAFA KIRIŞ İLKÖĞRETİM OKULU
2	AYDIN	MERKEZ	EKREM ÇİFCİ İLKÖĞRETİM OKULU
3	AYDIN	MERKEZ	GÜZELHİSAR İLKÖĞRETİM OKULU
4	AYDIN	MERKEZ	YEDİ EYLÜL İLKÖĞRETİM OKULU
5	AYDIN	MERKEZ	EFELELER İLKÖĞRETİM OKULU
6	AYDIN	MERKEZ	CUMHURİYET İLKÖĞRETİM OKULU
7	AYDIN	MERKEZ	MEHMET AKİF ERSOY İLKÖĞRETİM OKULU
8	AYDIN	MERKEZ	ZÜBEYDE HANIM İLKÖĞRETİM OKULU
9	AYDIN	MERKEZ	GAZİPAŞA İLKÖĞRETİM OKULU
10	AYDIN	MERKEZ	YILMAZKÖY İLKÖĞRETİM OKULU

Meşrutiyet Mah. Kültür Cad. No:20 09100
AYDIN
Tel : 0256 215 1028 Faks: 0256 225 1268
e-Posta: aydinmem@meb.gov.tr
Web : http://aydin.meb.gov.tr



İrtibat: Şef İsa CAN
Bölüm:Eğitim-Öğretim ve Öğrenci
İşleri Şubesi
Dahili Tel : 210