

T.C.
HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İŞLETME ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

**EĞİTİM KURUMLARINDA TOPLAM KALİTE YÖNETİMİNİN UYGULANMASI:
BAĞCILAR İBNİ SİNA ANADOLU LİSESİ ÖRNEĞİ**

Yüksek Lisans Tezi

Fuat BİLİCAN

Gaziantep, 2013

T.C.
HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İŞLETME ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

**EĞİTİM KURUMLARINDA TOPLAM KALİTE YÖNETİMİNİN UYGULANMASI:
BAĞCILAR İBNİ SİNA ANADOLU LİSESİ ÖRNEĞİ**

Yüksek Lisans Tezi

Fuat BİLİCAN
Danışman: Doç. Dr. Levent ÇİNKÖ

Gaziantep, 2013

YEMİN METNİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Eğitim Kurumlarında Toptan Kalite Yönetiminin Uygulanması: Bağcılar İbni Sina Anadolu Lisesi Örneği” başlıklı çalışmanın tarafımda, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu ve bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve onurumla doğrularım.

25.09.2013

Fuat BİLİCAN



ÖZET

Toplam Kalite Yönetimi (TKY), küresel gelişmelere paralel olarak ülkemizdeki eğitim kurumlarında da hızla yayılan bir yönetim modelidir. İlk olarak endüstriyel işletmelerde ortaya çıkmasına rağmen, günümüzde sosyal birer sistem özelliği gösteren okullarda da uygulanmaktadır. Fakat Toplam Kalite Yönetimi'nin eğitim kurumlarındaki uygulamaları işletmelere göre doğal olarak farklılıklar göstermektedir.

Bu çalışmanın amacı, eğitim okullarında Toplam Kalite Yönetimi uygulamalarında karşılaşılan güçlükler ile bu güçlüklerin nedenlerini ve faydalı yönlerini okul müdürü, öğretmen, veli ve öğrenci bakış açısından ortaya koyarak, kurulduğu günden bu yana başarılı performansı ile dikkat çeken Bağcılar İbni Sina Anadolu Lisesi ekseninde irdelemektir.

Bağcılar İbni Sina Anadolu Lisesi'nde takım çalışmaları ve işbirliği tam olarak gerçekleşmektedir. OGYE'de bulunan personel okul yönetimi tarafından fakat öğretmenlerin taleplerine uygun olarak belirlenmekte, okul ekipleri yine bu yöntemle oluşturulmaktadır. Bu ekipler verimli çalışmalar yapmaktadır. Yapılan çalışmalar, ekiplerdeki fedakâr personelin sayesinde gerçekleştirilmektedir. Bağcılar İbni Sina Anadolu Lisesi maddi ve fiziki sıkıntılar içindedir. Okulun konferans salonu dahi 2012-2013 Eğitim-Öğretim döneminde faaliyete geçmiştir. Bu sıkıntılar ekip çalışmalarının niteliğini ve sürekliliğini etkilemektedir.

Bağcılar İbni Sina Anadolu Lisesi'nde kurum içi ödüllendirme sistemi etkili olarak çalışmaktadır. Her ne kadar merkezi sistem gereği il ve ilçe milli eğitim müdürlükleri kanallarıyla ödüllendirmeler aksamaya uğrasa da okulun kendi bünyesinde ödüllendirmelere ağırlık verilmektedir. Bağcılar İbni Sina Anadolu Lisesi'nde okul müdürü ve müdür yardımcıları etkili bir kalite lideri olarak görevlerini layıkıyla yerine getirme azmindedirler. İş yoğunluklarına rağmen personellerine yeterli liderliği yapmaktadırlar. Ayrıca liderlik özelliklerine sahip olan pek çok öğretmen de vardır. İletişim becerileri güçlü, yenilikleri takip eden bu idareci ve öğretmenlerin çalıştığı okul, demokratik bir yönetime de sahiptir.

Bağcılar İbni Sina Anadolu Lisesi'nin kamu kuruluşu olmasından dolayı sürekli gelişimini sağlayacak insani ve maddi kaynakları yetersizdir. Büyük zorluklar altında bir şeyler yapılmakta, buna rağmen yapılanlar belli bir düzene ve sistematığa bağlı olarak üst seviyeye ulaşmaktadır. Bağcılar İbni Sina Anadolu Lisesi kendini bilimsel ölçütlere göre değerlendirmektedir. Doğal olarak, zaten yeterli olmayan kaynakların etkisiz kullanımı söz konusudur.

Anahtar Kelimeler: Kalite Anlayışı, Toptan Kalite Yönetimi, Türk Eğitim Sistemi, Bağcılar İbni Sina Anadolu Lisesi.

ABSTRACT

Total Quality Management (TQM), parallel with growth in the world, is rapidly expanding management method among our country. Despite the first appearance in industrial companies , nowadays it is applied in schools that have social system characteristic as well. But the application of total quality management in educational institutes differs from industrial companies.

Aim of this study is to find out the difficulties faced during the application of TQM in second step education and the causes and positive effects of the application on the aspect of manager, instructor, parents and students at center of Bagcilar Ibni Sina Lycee which drew the attention by its latest achievement since its foundation.

At Bagcilar Ibni Sina Lycee, team work and cooperation have been fully realised. Personnel in School Improvement Management Team is determined, in accordance with the demand of school, by the school administrators and school team are established by the same way. These team do the fruitful work. This work is done by devoted friends Bagcilar Ibni Sina Lycee is suffering from financial and maintenance shortfalls. Even conference room is put in use in 2012-2013 school year. These burdens affect the quality of continuity of team works.

Internal award system run effectively in Bagcilar Ibni Sina Lycee. Even though central award system, held by city and town educational management, doesn't work properly, more importance is given to internal award system. The principal and vice principals as a qualified quality manager are doing their job well and are willing to do their job in Bagcilar Ibni Sina Lycee. Even though they are fully occupied they are leading enough. Moreover, there are many instructors that have leadership characteristic. The school in which many contemporary and skillfull in communication ability administrators and insructors are employeeed has a democtatic management as well.

As Bagcilar Ibni Sina Lycee is a state founded institute, it is lack of financial and manning providing continious improvment. Under severe conditions some works have been done, in spite of this the done works reach upper level management systematically and regularly Bagcilar Ibni Sina Lycee evaluates itself in reference with scholastic method. Naturally, ineffectible use of unsufficient sources is the point at issue.

Key Words: Quality Perception, Total Quality Management, Turkish Education System, Bagcilar Ibni Sina Lycee.

İÇİNDEKİLER

Sayfa No.

ÖZET.....	1
ABSTRACT.....	11
İÇİNDEKİLER.....	111
TABLO LİSTESİ.....	VI
ŞEKİL LİSTESİ.....	VI
KISALTMALAR.....	VI1
GİRİŞ.....	1
1.BÖLÜM.....	5
1.KALİTE.....	5
1.1.Kalite Anlayışının Gelişimi.....	5
1.2.Kalite Kavramı.....	7
1.3.Kalite Kontrolü.....	9
1.4.Kalite Güvencesi.....	10
1.5.Kalite Yönetimi.....	11
1.6.Kalite Kültürü.....	11
1.7.Kalite Politikası.....	12
2.BÖLÜM.....	13
2.TOPLAM KALİTE YÖNETİMİ.....	13
2.1.Yönetim Biliminin Gelişim Süreci.....	14
2.2.Yönetim Kuramları.....	16
2.3.TKY'nin Gelişim Süreci.....	20
2.4.Öncü Bilim İnsanları.....	21
2.4.1.Walter Shewhart.....	22
2.4.2.William E. Deming.....	23
2.4.3.Joseph M. Juran.....	24
2.4.4.Philip B. Crosby.....	24
2.4.5.Armand V. Feigenbaum.....	25
2.4.6.Kaoru Ishikawa.....	27
2.5.Klasik Kuramlar ile TKY'nin Karşılaştırılması.....	27
2.6.TKY'nin Temel İlkeleri.....	30
2.6.1.Stratejik Planlama.....	32

2.6.2.Tam Katılım.....	36
2.6.3.Takım Çalışması.....	38
2.6.4.Etkili İletişim.....	40
2.6.5.Güdülenme ve İş Doyumu.....	41
2.6.6.Ödüllendirme.....	44
2.6.7.Liderlik.....	46
2.6.8.Müşteri Odaklılık.....	47
2.6.9.Sürekli Öğrenme.....	49
2.6.10.Sürekli Gelişim.....	49
2.6.11.Sürekli Ölçme ve Değerlendirme.....	49
2.7.TKY'nin Yönetim Araçları.....	50
2.7.1.İlişkilendirme Diyagramı.....	50
2.7.2.Yakınlık Diyagramı.....	51
2.7.3.Pareto Analizi.....	51
2.7.4.Histogramlar.....	52
2.7.5.Akış Diyagramı.....	52
3.BÖLÜM.....	54
3.EĞİTİMDE TOPLAM KALİTE YÖNETİMİ.....	54
3.1.Türk Eğitim Sistemi'nin Genel Yapısı.....	55
3.1.1.Yasal Temelleri.....	55
3.1.2.Örgüt Yapısı.....	56
3.1.3.Ortaöğretimin Önemi ve Tarihi Gelişimi.....	56
3.2.Türk Eğitim Sistemi'nde Kalite Arayışları.....	57
3.3.Müfredat Laboratuar Okul Projesi.....	58
3.4.Okul Yönetiminde TKY Süreci.....	59
3.4.1.Eğiticilerin Eğitimi.....	60
3.4.2.Okul Yönetici ve Öğretmenlerinin Eğitimi.....	61
3.4.3.Okul Kalite Geliştirme Kurulunun Oluşturulması.....	61
3.4.4.Okul Kalite Geliştirme Ekiplerinin Oluşturulması.....	62
3.4.5.Mevcut Okul Profilinin Çıkarılması (Özdeğerlendirme).....	62
3.4.6.Okul Yöneticilerinin Liderliği.....	62
4.BÖLÜM.....	64
4.TOPLAM KALİTE YÖNETİMİ'NİN ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDA UYGULANABİLİRLİĞİ AÇISINDAN BAĞCILAR İBNİ SİNA ANADOLU LİSESİ DENEYİMLERİ.....	63
4.1.Okulun Tarihçesi.....	63

4.1.1.Kuruluşundan Bu Yana Yapılan Değişiklikler.....	65
4.1.2.Bugünkü Durum.....	65
4.2. Bağcılar İbni Sina Anadolu Lisesi Yönetim ve Organizasyonu.....	65
4.2.1.Liderlerin, Okulun Misyon, Vizyon, İlke Ve Değerlerinin Oluşumuna Sağladığı Destek.....	66
4.2.2.Liderlerin Okul İlke Ve Değerlerini Davranışlarına Yansıtmada Örnek Ve Önder Olması.....	66
4.2.3.Liderlerin, Okul İçerisindeki İyileştirme Çalışmalarına, Yenilikçilik Ve Yaratıcılığa, Öğrenmeye Ve Birlikte Çalışmaya Sağladığı Destek.....	67
4.2.4.Liderlerin Okul Yönetimine Sağladığı Destek.....	68
4.2.5.Lider İle Hizmet Götürülen Kesim Ve İşbirlikleri.....	68
4.2.6.Okulun Uzun Vadeli Planında, Paydaş Beklentilerini ve İhtiyaçlarını Dikkate Alması.....	70
4.2.7.Vizyon, Misyon, Hedeflerin, İlke Ve Değerlerin Birbirleriyle Uyumlu Olarak Belirlenmesi.....	71
4.2.7.1.Vizyon.....	71
4.2.7.2.Misyon.....	72
4.2.7.3. Kurum Kültürü Ve Felsefesi.....	72
4.2.8.Temel Politika Ve Stratejilerin Belirlenmesi.....	72
4.2.9.Okulun Uzun Vadeli Planının İlgililere Duyurulması, Uygulama Planlarına Yansıtılması.....	73
4.3.Bağcılar İbni Sina Anadolu Lisesi’nde İnsan Kaynakları Yönetimi.....	73
4.3.1.Çalışan Performansının Takdir Edilmesi, Ödüllendirilmesi.....	76
4.3.2.Etkin Ekip Çalışmalarının Varlığı.....	76
4.3.3.Ulusal Ve Uluslar Arası Eğitim Olanaklarının Değerlendirilerek Çalışanların Akademik Bilgilerinin Güncellenmesi.....	77
4.3.4.Çalışandan Gelen Yenilikçi Ve Yaratıcı Fikirlerin Değerlendirilmesi.....	78
4.3.5. Sosyal, Kültürel Ve Sportif Faaliyetlerin Desteklenmesi.....	78
4.4.Bağcılar İbni Sina Anadolu Lisesi’nde Maddi Kaynakların ve Bilgi Birikiminin Yönetilmesi.....	78
4.5.Okul İçinde Ve Dışındaki Kullanıcıların Uygun Bilgiye Ulaşımının Sağlanması.....	78
4.6.Bağcılar İbni Sina Anadolu Lisesi’nde Süreç Yönetimi.....	79
4.7.Sosyal Ve Kültürel Etkinlik.....	79
4.8.Okul Öğrenci Meclisi.....	80
4.9. Bağcılar İbni Sina Anadolu Lisesi’nin Akademik Başarısı.....	80
4.10.Bağcılar İbni Sina Anadolu Lisesi’nde TKY’ne Yönelik Bazı Uygulamalar.....	82
4.10.1.Eğitimcilere Yönelik Uygulamalar.....	83

4.10.2.Öğrencilere Yönelik Uygulamalar.....	83
4.10.2.1.İzcilik Faaliyetleri.....	84
4.10.2.2.Ev Ziyaretleri Ve Öğrenci Görüşleri.....	85
4.10.2.3. Bağcılar İbni Sina Anadolu Lisesi Okul-Öğrenci-Veli Sözleşmesi.....	87
4.10.2.4.Derslerinde Başarısızlık Gösteren Öğrenci Velilerine Her Dönem Sonunda Öğrenci Karnesi İle Gönderilen Mektup.....	88
4.10.2.5. Bağcılar İbni Sina Anadolu Lisesi'nde Uygulanan Yazarlar Okullarda Projesi.....	89
4.10.3.Velilere Yönelik Uygulamalar.....	96
SONUÇ VE DEĞERLENDİRME.....	98
EKLER.....	102
KAYNAKÇA.....	112

TABLO LİSTESİ

	Sayfa No.
Tablo 1: Geleneksel Örgütlerle Takıma Dayalı Örgütler Arasındaki Farklılıklar.....	35
Tablo 2: Liderler ile Yöneticiler Arasındaki Farklılıklar.....	43
Tablo 3: Bağcılar İbni Sina Anadolu Lisesi Personel Kadrosu.....	66
Tablo 4: Kurum Temel Değerleri İçin Kullanılan Yöntem Ve Sonuçlar.....	70

ŞEKİL LİSTESİ

	Sayfa No.
Şekil 1: Shannon ve Weaver'ın İletişim Modeli.....	36
Şekil 2: Balık Kılçığı Diyagramı.....	52

KISALTMALAR

AB	: Avrupa Birliği
ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
akt.	: Aktaran
ASQC	: Amerikan Kalite Kontrol Derneği
Bisal	: Bağcılar İbni Sina Anadolu Lisesi
çev.	: Çeviren
drl.	: Derleyen
dzl.	: Düzenleyen
EFQM	: Avrupa Kalite Ödülü
EOQC	: Avrupa Kalite Kontrol Örgütü
hzl.	: Hazırlayan
ISO	: Uluslararası Standartlar Örgütü
İKK	: İstatistiksel Kalite Kontrol
İÖÖ	: İlköğretim Okulu
İSK	: İstatistiksel Süreç Kontrolü
KAG	: Kalite Anlayışının Gelişimi
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
MLO	: Müfredat Laboratuvar Okul
OGYE	: Okul Gelişim ve Yönetim Ekibi
OÖÖ	: Ortaöğretim Okulu
PUKÖ	: Planla – Uygula – Kontrol Et – Önlem Al
SBS	: Seviye Belirleme Sınavı
T.C.	: Türkiye Cumhuriyeti
TDK	: Türk Dil Kurumu
TKK	: Toplam Kalite Kontrol
TKY	: Toplam Kalite Yönetimi
TSE	: Türk Standartları Enstitüsü

GİRİŞ

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 amaç edinmelidir.

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. 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 (Dilek ve Yener, Toplam Kalite Yönetimi Kültürü, <http://w3.gazi.edu.tr/~cafoglu/kultur.htm>, 11.02.2013).

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 (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 insan gücü kalitesine bağlı hale gelmektedir (Eroğlu, 2000: 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 çıktıları yoluyla diğer sistemleri de etkileme şansına sahiptir (Eroğlu, 2000: 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.

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, 2000: 172):

1. Öğrencilerin kalitesi

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

Toplam Kalite Yönetimi, MEB tarafından 19 Ekim 1999 tarihinde yayımlanan 2506 sayılı Tebliğler Dergisi ile tüm okullarda uygulanması istenen bir yönetim yaklaşımıdır (http://www.meb.gov.tr/ky/dosyalar/Projeler/meb_tasra_teskilati_tky_uygulama_projesi_kilavuzu.pdf f. 14.02.2013)

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 tıkanıdığı noktalarda hem eğitimcilere hem de diğer kamu kurumları ve çalışanlarına ışık tutabilir.

Ortaöğretim 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: 25).

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.

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, 2005, http://personel.meb.gov.tr/upload/YODGED_Genelge%20200885.pdf, 16.02.2013).

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. BÖLÜM

Bu bölümde öncelikle Kalite Anlayışının Gelişimi ve Toplam Kalite Yönetimi ile ilgili temel bilgiler verilerek, eğitimde Toplam Kalite Yönetimi açıklanacak ve ilgili araştırmalardan yola çıkılarak değerlendirmelerde bulunulacaktır.

1.KALİTE

1.1.Kalite Anlayışının Gelişimi

İnsanlık tarihi geçmişten günümüze kadar üç önemli aşamadan geçmiş, üç önemli devrim yaşamış ve dönüşüme uğramıştır. 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).

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 arayışıdır (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. Çevremiz, sürekli yeniden yapılanmanın getirdiği değişim, belirsizlik ve istikrarsızlık ile kuşatılmış durumdadır (Özden, 2008: 57). 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 dağıtımı 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 (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. Bu dönem eğitimi, “bırakınız yapsınlar, bırakınız geçsinler” görüşü çerçevesinde ulusallığı aşıp, 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 eğitimli 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).

1.2.Kalite Kavramı

Geçmiş dönemlerde genelde lüks anlamında algılanan ve kullanılan kalite kavramı birdenbire ortaya çıkmış bir olgu 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 (Özdemir, 2007: 183).

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 yerleştii kurumlar olarak göze çarpmaktadır. Ustalar, hem eğitimci hem de muayene görevlisi idiler. Onlar ticareti, ürünlerini ve müşterilerini çok iyi tanıyorlardı ve yaptıkları iş ile birlikte kaliteyi inşa ediyorlardı (Özdemir, 2007: 196). 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” olmaktaydı. Ayrıca usta, yerine adam yetiştirmek zorundaydı. Lonca sisteminde işçi, üretim sürecinin her aşamasında çalıştığı için “işin tümünü görebilmekte” ve hammaddeyi kullanarak 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 (<http://www.belgeler.com/blg/2abw/kalite-kontrolu-ve-istatistiksel-kalite-kontrolu>. 18.03.2013).

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).

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 memnunluk 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. Aslında kalite daha çok

hissedilen, yaşanan ve kullanılan bir kavramdır (Halis, 2000: 44).

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

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 (<http://www.belgeler.com/blg/6q0/kalite-anlayisi>. 20.03.2013).

1.3.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. 1950’lerde ise sadece üretim, muayene ve kalite kontrol bölümlerinin değil, her bölümün kalite kontrolden sorumlu olduğu Toplam Kalite Kontrol kavramı geliştirilmiştir (Erdoğan, 2006: 56). 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 (<http://tedarikzinciri.wordpress.com/2012/01/16/toplam-kalite-kontrol-kavrami/>. 26.03.2013).

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 (http://www.iku.edu.tr/userfiles/8_%20KOB%C4%B0'ler%20ve%20Verimlilik%20Kongresi%20Kon

gre%20Kitab%C4%B1%202012.pdf. 24.03.2013).

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 (http://dergi.sayistay.gov.tr/Default_4_Yazdir.asp?id=468, 28.03.2013).

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 (<http://www.belgeler.com/blg/1bfy/avrupa-konseyi-agit-ve-ab-de-azinlik-haklari-ve-bati-trakya-sorunu-minority-rights-in-the-council-of-europe-the-osce-and-the-eu-and-the-western-thrace-problem>, 08.04.2013).

1.4.Kalite Güvencesi

Ürün kalitesinin kontrolüne ağırlık veren İl Koordinasyon Kurulu (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 karşılamasını sağlayan planlı ve sistemli çabalardır. 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 (<http://library.cu.edu.tr/tezler/6313.pdf>, 11.04.2013).

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).

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).

1.5.Kalite Yönetimi

Kuruluş yönetiminin kalite politikasını belirlemesi ve yönetilmesidir. Bu süreç stratejik planlama, kaynakların belirlenmesi, kalite planlaması, kalite uygulamaları gibi alt süreçleri kapsamaktadır. 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 (sgb.meb.gov.tr/str_yon_planlama_V2/Makaleler.pdf. 14.04.2013).

1.6.Kalite Kültürü

Kültür, kullanımı kolay olduğu kadar tanımlanması zor bir kavramdır. Kavram üzerinde yüzlerce tanım yapılmıştır. 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 iletmeye kullanılan, insanın doğal ve toplumsal çevresine egemenliğinin ölçüsünü gösteren araçların bütünü, hars, ekin.”

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 alışanlarının 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).

1.7.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.BÖLÜM

2.TOPLAM KALİTE YÖNETİMİ

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. 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).

2.1.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 yapılsa yapılsın, kimi öz öğelerde özdeşlik göstermektedir.

Tüm yönetim tanımlarında ortak olan öğeler şunlardır:

1. Gerçekleştirilecek amaç ya da amaçların olması,
2. Bu amacı gerçekleştirecek insanların örgütlenmesi,
3. İş bölümü ile dağılan insan gücünün bütünleştirilmesi (Başaran, 1989: 14, 16).

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

Gerçekte örgüt ve yönetim birlikte var olan iki kavramdır. Bir insanın yalnız başına bütün gereksinimlerini karşılamasına imkân yoktur ve ayrıca insan Aristo'nun da belirttiği gibi "toplumsal bir varlıktır, toplum halinde yaşar" (Aydın, 2007: 70) . 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", Nizamül Mülk'ün "Siyasetname", Machiavelli'nin "Prens", Thomas More'un "Utopia", Farabi'nin "El Medinetü'l Fazıla", Gazali'nin "Nasihât al-Mülük", İbn-i Haldun'un "Mukaddime" ve İstanbul defterdarı Sarı Mehmet Paşa'nın "Nesayihül 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 "kameralizm" gösterilir. Yönetim biliminin gelişmesinde önemli bir yeri olan kameralizm 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, bazılarına 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 (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.Yönetim Kuramları

Yönetimde insani ilişkiler ve insana ilişkin bakış açıları yönetsel etkililiği sağlama bağlamında önemli bir olgudur. Yüzyıllar boyunca insana ilişkin bakış açılarının değişmesi oranında 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 ustabaşıliktan 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. Taylor ortaya koyduğu modeli “What is Scientific Management?” (Bilimsel İşletmecilik Nedir?) adlı makalesinde “zihinsel bir devrim” olarak nitelemiştir (Erdem, 1997: 92-93):

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 (<http://tr.scribd.com/doc/46345804/YONET%C4%B0ME-KLAS%C4%B0K-> 15.04.2013).

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, örgütleme, 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 kuramcıların 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: 52-53).

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. 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: 20-21).

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 (http://angora.baskent.edu.tr/acik_arsiv/dosya_oku.php?psn=2019&yn=1&dn=1. 18.04.2013).

Modern Yönetim Kuramları ise, teknolojiye 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 kuralmalıdır. 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-çıktı, 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 düşünülemeyeceği ve anlaşılamayacağı vurgulanmaktadır. (Türkmen, 2006: 21-22).

Modern kuramlar içerisinde bunlardan başka; Burns ve Stalker’in “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.

2.3.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 (Erdoğan, 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 (Erdoğan, 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 (Erdoğan, 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 (Erdoğan, 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).

2.4.Öncü Bilim İnsanları

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

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).

2.4.2.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).

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.

2.4.3. 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. 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).

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 etkinliklerle 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 fazlaşırsa 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 tanımlar (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.

2.4.4.Philiph 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):

1. Kalite ihtiyaçlara uygunluktur.
2. Kalite problemi diye bir şey yoktur.
3. Kalitenin ölçüsü sıfır hatadır.
4. 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

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.

2.4.6. 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 (akt. Doğan, 2002: 36-37):

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

2.5.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 aşağıda belirtilmiştir (Kurt, 2004: 22-23).

Klasik Kuramlar

1. Muayeneye dayalı kalite
2. Yüksek kalite ile artan maliyet
3. Optimum stok
4. Spesifikasyon limitleri arası üretim
5. Sorun çıktıkça çözüm üretme
6. Azami uzmanlaşma ile sistem geliştirme
7. Kabul edilebilir hata düzeyi ile üretim
8. Ödül ve cezaya dayalı motivasyon
9. Hiyerarşiye dayalı öncelikler
10. Rekabete dayalı tedarik sistemi
11. Maksimum karı hedefleyen güdülenme
12. Ulusal/uluslar arası standartlara göre ürün kalitesi
13. Kalite kontrol fonksiyonunun sorumluluğunda kalite güvencesi
14. AR-GE ve pazarlamanın sorumluluğunda ürün tasarımı
15. Optimum fire veya yeniden işleme
16. Optimum 1. kalite/2. kalite oranı
17. Evrimsel hızla gelişme
18. Yüksek verimli işlemlerle gerçekleşen randıman artışı
19. İşbaşı eğitimi ile sağlanan bilgi ve beceri
20. Fayda-maliyet analizine dayalı yatırım kararları
21. İş en iyi bilen o işi yöneten olduğu anlayışı
22. Hatalı uygulamaları önlemek için prosedürler geliştirme
23. Tecrübe ve inisiyatife dayalı yönetim kararları.

Toplam Kalite Yönetimi

1. Önlemeye dayalı kalite
2. Yüksek kalite ile düşen maliyet
3. Sıfır stok
4. Hedef değerde üretim
5. Olası sorunları düşünüp önleme
6. İşbirliği ile sistem geliştirme
7. Sıfır hata düzeyi ile yüksek üretim
8. Onurlu çalışma ve takdire dayalı motivasyon
9. Müşteri tatminine yönelik öncelikler

10. Karşılıklı güvene dayalı tedarik sistemi
11. Kalıcı performansı hedefleyen güdülenme
12. Müşteri beklentilerine cevap veren ürün kalitesi
13. İşi yapanların sorumluluğunda kalite güvencesi
14. Üretkenlerin ve satış yapanların da katkısında ürün geliştirme
15. Sıfır fire veya yeniden işleme
16. Sadece 1. kalite ürün üretimi
17. Devrimsel hızla gelişme
18. “Robust” ürün tasarımı ile sağlanan randıman artışı
19. İşbaşı ve temel eğitimle sağlanan bilgi ve beceri
20. Kaliteyi geliştiren her uygulamayı benimseyen yönetim anlayışı
21. İşi en iyi bilen o işi yapan olduğu anlayışı
22. Çalışanların fikirlerinden yararlanarak hataları önleme
23. İstatistik ve niceliksel analizlere dayalı yönetim kararları.

2.6. 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.

2.6.1.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 çözümleme 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 çözümleme 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). Bundan dolayı işletmeler, vizyonlarını ve misyonlarını tam anlamıyla ortaya koymalı, politikasını yeterli düzeyde belirlemeli, hizmetlerinde toplam kaliteyi hedeflemeli, hizmet kalitesini sağlayabilmek için çalışanını sürekli eğitmeli ve sürekli gelişimi benimsemelidir.

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 odaklanılması, 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 (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. 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 cözömler bulmaktır. Oysa eğitimde bu tür cözömler uzun vadede başarıya ulaşmamaktadır. Bunun için geniş katılımli bir uzlaşma ile stratejik düşünerek ve stratejik planlama yaparak cözüm yolları kararlaştırılmalıdır (Ensari, 2003: 153-154). İmkânlar ölçüsünde, uygulayıcıların planlama sürecine katılımları, 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 calışmaları birbirinden doğrudan etkilenen aşamalardan oluşmaktadır. Planlamanın başarıya ulaşabilmesi için bu aşamaların her birinin dikkatli bir şekilde uygulanması gerekmektedir. Bu aşamalar aşağıdaki gibidir (Küçükşüleymanoğlu, 2007):

1. Örgütsel ilke ve değerlerin belirlenmesi
2. Vizyon ve misyon ifadelerinin tanımlanması
3. İç ve dış çevre analizlerinin yapılması
4. Başarı etmenlerinin saptanması
5. Amaçların belirlenmesi
6. Eylem planlarının yapılması
7. Kaynak dağılımlarının yapılması
8. 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 istediğı konumdur. 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, 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. Misyon bir kuruluşun varlık sebebidir. Kuruluşun ne yaptığını, nasıl yaptığını ve kimin için yaptığını açıkça ifade eder. Misyon bildirimi stratejik plan dokümanının diğer kısımlarına da temel oluşturur. Misyon bildirimi, kuruluşun sunduğı 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):

1. Misyon örgütün kalite ile ilgili yazılı rehberidir. Kalite mesajlarının herkesçe anlaşılmasını sağlar.
2. Kalite sorunlarıyla ilgili düşünsel bir süreç başlatır.
3. 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: 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. Müşteriler, kuruluşun ürettiği ürün ve hizmetleri alan, kullanan veya bunlardan yararlanan kişi, grup veya kurumlardır. Müşteriler dış paydaşların alt kümesidir (DPT, 2006: 18).

2.6.2.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 kalker. 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. Karslı (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 (Karslı, 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 değiştirici 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 doyumuna 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).

2.6.3. 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. Takımda “biz” duygusu hâkimdir (Ataman, 2002: 87).

Woodcock, etkili takımların özelliklerini şöyle sıralamaktadır (akt. Demirtaş, 2005: 41):

1. Ortak bir amaç ve vizyona sahip olma
2. İletişime açık olma
3. Karşılıklı güven ve bağlılık duyma
4. Yaratıcı çatışma ortamı oluşturma
5. Kendine özgü çalışma metotlarına sahip olma
6. Liderlik

7. Düzenli olarak kendini değerlendirme
8. Bireysel gelişimlere izin verme ve destekleme
9. 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 (Karlı, 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:

“Takım halinde öğrenme hızlanma 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, eşgüdömlü eyleme ihtiyaç vardır. Şampiyon spor takımlarıyla büyük caz toplulukları kendiliğinden ama eşgüdömlü 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 yürütölür. 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.” (Senge, 1996: 257).

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 1’de görölmektedir (Ocaklı, 2006: 15).

Tablo 1
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 / Sınırlandırılmış	Açık / Paylaşılmış
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 bırakılamaz 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 üyelerden oluştuğunu 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 and Cleary, 1999: 135).

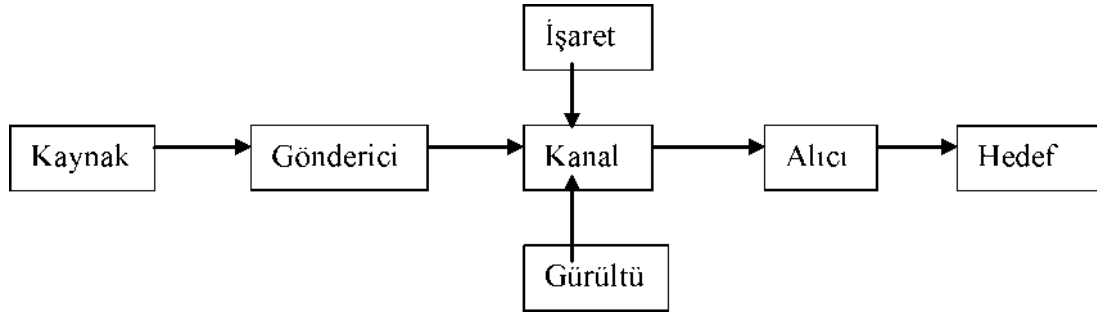
2.6.4.Etkili İletişim

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 (akt. Dökmen, 2005: 19). İletişimde “empati” kavramı da ayrı bir öneme sahiptir. Buna göre iletişimin sağlıklı olabilmesi için kişilerin öncelikle karşısındakini anlamaya daha sonra ise karşısındaki tarafından anlaşılma 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 (Shannon ve Weaver'ın iletişim modeli doğrusal tip olarak adlandırılmaktadır. Buna karşın bazı araştırmacılar iletişim sürecinin döngüsellliğini vurgulamak amacıyla başka modeller de önermişlerdir. Model hakkında ayrıntılı bilgi için, bkz: Dökmen, 2005: 321-322).

Şekil 1
Shannon ve Weaver'in 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.

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 güdülerini 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 işğören çatışmaları, işğorenin 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 sürdüğu okullarımızda öğretmenler yönetimin örgütlenmesi konusunda söz sahibi değillerdir. Terfi, ceza, ödöl konularında müdüre bağlıdırlar. Bu bakımdan müdürle ilişkileri, öğrencinin öğretmenle ilişkisi gibidir. Formal ilişkilerdir, açık, içten iletişim kurulmasını, yukarıda belirtilen etmenler etkiler (Tezcan, 1988: 311).

2.6.5.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 güdülerini sevk eder (Arı, Üre ve Yılmaz, 1999: 169). Güdüleme kavramının dilimizde tam karşılığını bulmak çok zordur. Bu kavram İngilizce ve Fransızca “motive” kelimesinden türetilmiştir. “Motive” teriminin Türkçe karşılığı “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 güç olarak tanımlamakta ve güdülerin yukarıda bahsedilen üç temel özelliğini vurgulamaktadır. Koontz and 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 eş anlamlı olarak günlük hayatımızda *arzu*, *istek*, *ihtiras* gibi kavramları kullanırız. Dikkat edilirse tüm bu kelimelerin içinde “ulaşılacak 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 şiddette ortaya çıktığını belirtmiştir (akt. Eroğlu, 2000b: 41). Maslow’a 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: 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 (Balcı, 1989: 130-131). Güdüleme sistemi, örgütte 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: 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 anlaşılabilirdiği 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 çalışıldığı 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: 202203). Birey örgütten elde ettiği değerlerle gereksinim duyduğu değerleri bağdaştırabilirdiği oranda iş doyumunu sağlamaktadır (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).

2.6.6.Ödüllendirme

Le Boeuf dünyada en önemli yönetim ilkesinin “ödüllendirilen işlerin yapılacağı” ilkesi olduğunu iddia etmektedir. Bunun sebeple, 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. Balci, 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. Balci, 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: 662). 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 (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 (akt. Yıldırım, 2008: 666). Yine bir başka çalışmada, işgörenlere örgüt içinde kendilerini en çok güdüleyen şeyin ne olduğu sorulduğunda bunun dış kaynaklı ödüllere 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. Ödüllendirilerek 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:

1. Aylıkla ödüllendirme
2. Sicil notuna göre verilen kademe ilerlemesi
3. Takdir belgesi
4. Teşekkür belgesi

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

2.6.7.Liderlik

Üzerinde çokça araştırmalar yapılmış olan “liderlik” hakkında önemli tanımlara rastlamak mümkündür. Bu tanımlardan bazıları aşağıda verilmiştir (akt. Çelik, 2000: 1):

1. Liderlik, güçlü bir etkidir (Argyris).
2. Liderlik, etkili kişisel özelliklere bağlı bir güçtür (Etzioni).
3. Liderlik, grup etkinliklerini grup hedeflerine ulaşma doğrultusunda etkileme sürecidir (Bass).
4. Liderlik, görüşleri, eylemleri ve eğilimleri, etkileme, yönlendirme ve yönetmedir (Bennis and 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 (Kurt, 2004: 40). W. Edwards Deming, liderlik konusu ile ilgili görüşlerini şöyle beyan etmiştir (Haas and 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 i  dünyası da böyle olmalıdır. Sistem yönetilmek zorundadır. Kendini yönetemez.. Çok sayıda şirketin farklı kısımları için farklı i  planları vardır. Bu yönetim değil, deliliktir”.

Deming’e göre, lider, orkestraya benzettiği b t nle mi  sistem içerisinde takım üyelerinin kendilerini yönetmesine izin veren, insanları i lerini daha iyi yapmayı sağlayacak şekilde yönlendiren kişidir. 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 biçimini olarak görülmektedir ( elik, 2000: 224).

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  rg te 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, b t nle tirmeye çalışırlar (Başar, 2000: 39). Bunun için liderler ortak vizyonu paylaşma ve ona karşı bir tutku oluşturma isteğini taşırlar (Bursalioğlu, 2005b: 179). TKY’de üst yönetimin liderliğine büyük önem verilmektedir. Ortak bir vizyon etrafında işgörenleri b t nle tirmek, 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 kar ılayacağını doğru anlatmalıdır (Ensari, 2010: 139).

Peter Drucker ve Warren Bennis “liderler” ile “yöneticiler” arasındaki temel farklılığı şöyle açıklar; Yöneticiler i leri doğru yapanlardır. Liderler ise doğru olan içi yaparlar (Bursalioğlu, 2005b: 114). Lunenburg ve 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 ( elik, 2000: 2). Yöneticiler ağaçları ortadan kaldırmaya meraklıdır. Onlar için ormanda ilerlemek önemlidir. Liderler ise en yüksek ağaca tırmanarak çoğu zaman “yanlış ormandayız!” diye bağıran kişidir. Liderler için herhangi bir yönde ilerlemeden ziyade ortak bir vizyon ve hedefin olması daha önemlidir (Bursalioğlu, 2005b: 115). Liderler, büyük planların yaratıcısı ve ba latıcısı olan kimselerdir. Bu pl nları uygulayanlar ise yöneticilerdir. Gerçekte tarih boyunca birkaç lider iyi yönetici, birkaç yönetici ise lider olabilm  tir. Bu ikisini birle tirebilenler ise ender kişilerdir (Bursalioğlu, 2005b:

204). Liderler ile yöneticiler arasındaki belirgin farklılıklar Tablo 2’de verilmiştir (Çelik, 2000: 2-3):

Tablo 2
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 (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 atamalıdır.
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 (Özdemir, 2005: 11).

2.6.8.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 mal/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 öğeler 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 (akt. Erdiç, 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 çalıştığının kanıtıdır. İç müşterinin memnuniyeti, dış müşterilerin daha iyi bir ürün ve/veya hizmetle karşılaşmasına yardımcı olacak ve dış müşteri memnuniyetini olumlu yönde etkileyecektir (Erdiç, 2006: 77).

Memnuniyetin oluşma süreci beklentiler ile algılanan performans arasındaki bir karşılaştırmayı içerir. Beklentiler nceki deneyimden etkilenir. nceki deneyimden elde edilen memnuniyet düzeyi yükseldikçe, gelecekteki performansa ilişkin beklentilerin daha da yüksek olacağına inanılmaktadır (Erdiç, 2006: 77). Müşteri odaklı bir yaklaşım olan TKY’de, i 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 şikyetlerini 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 i müşteri ile de gerçekleştirilmelidir. Bu durum, rgt i 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 (akt. Baykara, 1999: 48). Bu noktada, müşterinin mevcut ve gelecekteki beklentilerinin karşılanıp karşılanmadığının sürekli olarak ölçülmesi büyük önem taşımaktadır. Sürekli iyileştirmeler yapılarak, müşteri beklentilerinin en st düzeyde karşılanması sağlanmalıdır. Müşteri şikyetleri kayda alınarak tekrarlanması engellenmeli ve müşteri memnuniyeti için sürekli bir arayış içinde olunmalıdır (Erdiç, 2006: 96). Akdemir tarafından dile getirildiği üzere; müşteri odaklı olunmasının temelinde hem müşteri memnuniyetinin sağlanması hem de müşterinin yaratıcılığından 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 (ğrenci formları, bir okul örgütünün programlanması, cinsel eğitim, dini eğitim vb.) içermelidir (Gülsoy, 2007: 35).

Sallis’e göre bir eğitim kurumu için öncelikli olan, ğrencilerinin görüş ve gereksinmelerine odaklanmasıdır. Bu eğitim kurumlarının diğer müşterilerinin görüşlerinin göz ardı edilmesi anlamını taşımaz. Ancak, eğitim kurumlarının var oluşlarının n 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 ğrenci 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. 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).

2.6.9.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 (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 eğitime ve öğrenmelerine önem verilir (akt. Yıldız, 2006: 17). Toplam Kalite uzmanı Ishikawa da, “Kalite eğitimle başlar, eğitimle biter” diyerek bu konunun önemine dikkati çeker (Erbiyık 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 eğitilme ve sürekli öğrenme şarttır. Bu açıdan öğretmenlere hizmet içi kurslar verilmeli, teknolojik gelişmeler yakından takip edilmeli ve bu kişilerin maddi olanakları arttırılarak bilimsel yayınları takip etme imkânları arttırılmalıdır. 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 arttırılması 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 Atık (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 coşkun düşünme tarzlarının beslendiği, 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 disiplini oluşturabilmiş okullardır. Bir toplumun tamamında yaygınlaşan “öğrenen organizasyonlar”, zaman içinde toplumun birbirinden ve birlikte öğrenmesini meydana getirmektedir. Bu da tüm toplum çağımıza uygun, ayakta kalabilen ve rekabetçi stratejiye sahip olmasını sağlayarak, onları birer “öğrenen toplum” haline dönüştürecekler (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).

2.6.10.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. Bir başka deyişle, sürekli gelişme (Kaizen), geleneksel kalite güvence sistemlerindeki sonucu düzeltmeye yönelik yaklaşımdan ziyade, süreci anlamaya ve geliştirmeye dayalı bir anlayış öngörmektedir (Çakıl, 2006: 58). 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 anlaşılmamalıdır. 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 (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).

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 gelişimin 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):

1. Ürünlerin, üretim sistemlerinin sürekli iyileştirilmesi tüm çalışanlar için bir hedef haline gelir.
2. Aşama aşama veya toptan iyileşme konuları uygulanmalıdır.

3. Geliştirme yapılabilen alanların belirlenip mükemmellik kriterine yönelik olarak periyodik denetimler yapılmalıdır.
4. Süreçteki tüm işlemlerin verimliliği ve etkililiği sürekli iyileştirilmelidir.
5. Önleme tabanlı aktiviteler çoğaltılmalıdır.
6. Bütün çalışanlara sürekli iyileştirme metod ve araçları (Deming döngüsü ve problem çözme teknikleri) konusunda eğitimler verilmelidir.
7. 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. (akt. Erbyık Biçer, 2007: 13).

2.6.11.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. Bu nedenle sürekli ölçme ve değerlendirme ilkesi ile sürekli gelişim (Kaizen) felsefesinin birbiriyle yakından ilişkili olduğu söylenebilir (ds.anadolu.edu.tr/eKitap/TKY202U.pdf. 18.04.2013).

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: 7). 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 (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.
3. Denetim ve değerlendirme, işgöreleri güç ve yetenekleri konusunda bilgilendirerek güdülenmelerini sağlamalıdır.
4. Denetim ve değerlendirme, bir takım çalışması olduğundan denetlenen veya değerlendirilen işgörelerin de bu sürece katılmaları sağlanmalıdır.
5. Denetim ve değerlendirmenin tarafsızlığını sağlamak için denetleme ölçütleri hakkında işgörelere önceden bilgilendirilmelidir.
6. Denetim ve değerlendirme, planlılık ve süreklilik özelliği taşımalı, geçmiş, bugün ve geleceği yansıtmalıdır.
7. Denetim ve değerlendirme kayıtları tutularak işgörelerin gelişimleri izlenmelidir.
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 (2007: 45)'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; sürekli; iyi insan ilişkilerini temele alır; etkileşimi sağlayacak iletişime önem verir; denetimin kendini geliştirmesine katkı sağlar".

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, kurumlar 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).

2.7.TKY'nin Yönetim Araçları

TKY'nin yönetim araçlarını birkaç grup halinde sınıflandırmak mümkündür.

2.7.1.İlişkilendirme Diyagramı

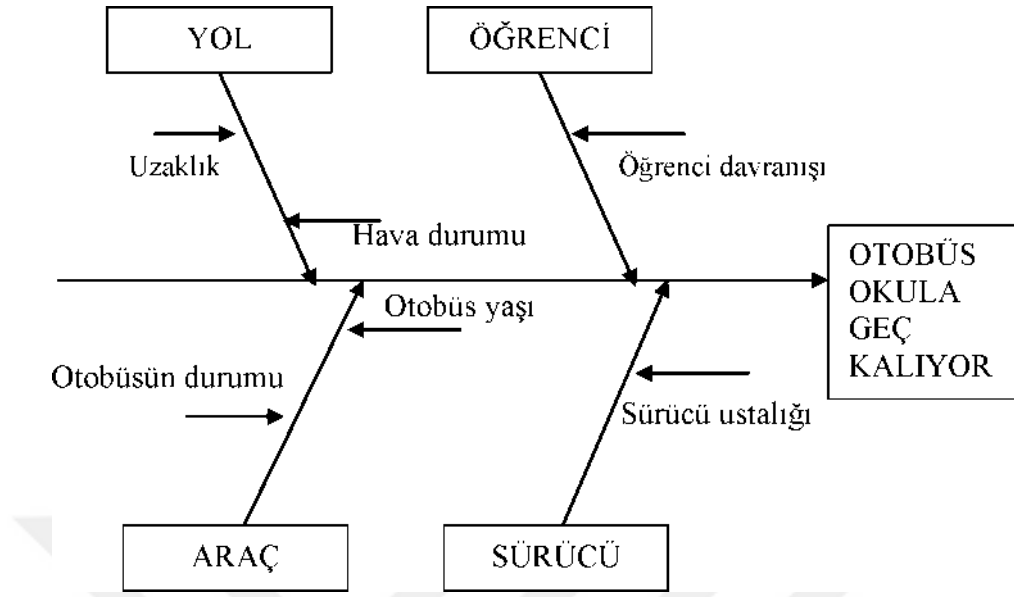
Takımlarda fikir üretilmesi, gruplanması ve fikirlerin özetlenmesi amacıyla kullanılan bir metottur. Bu diyagram, birçok iç içe bağlı faktörleri içeren karmaşık bir durumda ara ilişkilere açıklık getirir ve faktörler arasındaki sebep-sonuç ilişkilerinin açıklık kazanmasına yardımcı olur. Bu yöntem ile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

2.7.2.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).

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 (akt. Ensari, 2003: 128). Örneğin otobüsün okula geç kalması ile ilgili sorunları gösteren bir diyagram Şekil 2'de verilmiştir:

Şekil 2: Balık Kılçığı Diyagramı



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

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

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.

2.7.3.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). (Türkmen, 2006: 58).

2.7.4.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). En etkili histogramlar bir davranış veya etkinliğin belirli bir zaman dilimi içerisindeki ortalamalarını (ortalama, mod veya medyan) gösterenlerdir. Özellikle büyük sayılı verileri şemalarda göstermek zordur. Histogramlar verileri kategorileştirerek sunumunda kolaylık sağlar. Frekanslar çubuk grafik şeklinde gösterilerek dağılımları incelenir (akt. Ensari, 2003: 135).

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

3.BÖLÜM

3.EĞİTİMDE TOPLAM KALİTE YÖNETİMİ

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, teknolojiiden 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, 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 (akt. Gülsoy, 2007: 50).

3.1.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 (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

olmalıdır (Bursalıoğlu, 2005b: 33).

Crawford 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 (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 kuşkulardır. İkinci olarak, hammadde 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 örneklerle dayanarak eğitim ürününü tanımlamanın imkânsız hale geldiğini söylemektedir. Öyleyse eğitimi bir ürün olarak değil, bir hizmet olarak değerlendirmek daha yararlı olacaktır (Ensari, 2003: 17). Dahlgaard ve 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. Taş, 2004: 10).

3.2.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 itibarıyla 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 (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, bulundukları 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.

3.3.Toplam Kalite Yönetimine İlişkin Eleştiriler

TKY'ye günümüzde yöneltilen eleştirilerin, TKY'nin değişim ve idealleştirme ilkeleri, süreç merkezlilik, 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 ve 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). Yüksek hedeflere bağlı kalınması, yüksek beklentiler doğurmaktadır. Bunun sonucu olarak başarılı olamayan hedefler personelde motivasyon ve iş doyumuna 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 yanılsamadır. 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 (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 (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 katılımda 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 (akt. Halis, 2000: 210).

3.4.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.

3.4.1.Türk Eğitim Sistemi'nin Genel Yapısı

Türk Milli Eğitim Sistemi'ni incelerken yasal temelleri ve örgüt yapısını ayrı bölümler halinde ele alabiliriz (akademi.itu.edu.tr/malkocem/DosyaGetir/.../ata%20101-102%20dnot.pdf. 22.04.2013).

3.4.1.1.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. İlgi, 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) .”

3.4.1.2.Örgüt Yapısı

Türk Milli Eğitim Sistemi örgüt yapısı başlıca üç bölümden oluşmuştur (Başaran, 1998: 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 iletmek, 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.

3.4.1.3.Ortaöğretimin Önemi ve Tarihi Gelişimi

Ortaöğretim, eğitim sistemimizde 14-18 yaş grubundaki gençler için eğitim programının uygulandığı kurumlardır. bir kademeden oluşan bu kurumlarda eğitim süresi toplam dört yıldır. Ortaöğretim okullarında kesintisiz eğitim yapılır ve bitirenlere Ortaöğretim diploması verilir (Ergit, 2000: 135). Türkiye dünyanın en eski Ortaöğretim sistemi olan ülkelerinden biridir (Kaya, 2009: 96). On dokuzuncu yüzyıldan itibaren ülkemizde önemi artmaya başlayan okullar ilk kez 1826 yılında parasız ve zorunlu hale getirilmiştir. Ancak bu dönemde okulların yaygınlaşmadığı görülmektedir. Ortaöğretim yaygınlaşması ilk kez Cumhuriyetin ilanından sonra 1924 anayasası ile sağlanmıştır. Ancak ülkemizde sekiz yıllık zorunlu ve kesintisiz ilköğretimin tam olarak uygulamaya geçilmesi 1997-1998 öğretim yılından itibaren olmuştur. Bundan sonra da okullaşmaya verilen önem artmıştır (Türkmen, 2006: 64).

Ortaöğretim kurumları bir toplumda eğitimin bel kemiğini 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 Ortaöğretimden geçmesi ekonomik ve toplumsal kalkınma için ön koşuldur. Ortaöğretim bu önemi nedeniyle İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi’nin yirmi altıncı maddesinde de vurgulanmıştır (Kaya, 2009: 95-96).

3.4.2.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.

3.4.3.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: 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).

3.4.4.Okul Yönetiminde TKY Süreci

Okul yönetiminde TKY anlayışının hayata geçirilebilmesi için ardışık birtakım eylem ve faaliyetlerin yapılması gerekmektedir. TKY, bir süreçtir ve uzun bir yolculuğa benzer. Dolayısıyla okulların akşamdan sabaha bu anlayışı okul yaşamında yerleştirebilmeleri mümkün olmayıp bu iş oldukça zaman alıcıdır. Onun için bazı eğitim örgütlerindeki TKY uygulama çalışmaları başarısızlıkla sonuçlanmakta, insanlar da bunun yaşama geçirilebilmesi konusunda umutsuzluğa kapılmaktadırlar. (Halis, 2000: 218). Bu konuda sabırlı olunmasından ve karşılaşılan sorunların üstesinden gelmek için çaba sarf edilmesinden başka çıkış yolu da bulunmamaktadır.

3.4.4.1.Eğiticilerin Eğitimi

TKY'nin ne olup olmadığı konusunda öncelikle yetkin bir ekipten eğitim alınarak okulda bu süreci başlatacak eğitici kadronun yetiştirilmesi gerekmektedir. Dışarıdan alınacak birkaç oturumluk TKY eğitimi bu konuda yeterli olmayacaktır Uzun süreli bir eğitim hizmetinin maliyeti de yüksek olacaktır. Bu nedenle her okulun kendi eğitici kadrolarını yetiştirmesi gereklidir Bu süreçte yapılacak ilk iş, her okulun öncelikle bir ekibi bu amaçla yetiştirmesidir. Bu konuda danışman şirketlerden ya da ilgili alan uzmanı öğretim üyelerinden yardım alınabilir. Ancak öncelikle örgütün kendi kaynaklarını hareket geçirmesi gereklidir.

Örgütün kendi kaynaklarından da bir lider çıkarması gerekir. Eğitsel liderlik, okulun ve yöneticinin sorumluluğu olarak görülmektedir: Oysa toplam kalite yaklaşımında liderlik, ilgili örgütteki ya da alandaki herkesin sorumluluğudur. Böyle bir yaklaşımı benimsemiş bir eğitim kurumunda da, yöneticiler, öğretmenler ve diğer çalışanlar kararlar vermekten çekinmezler; onların katkıları ve önerileri memnuniyetle karşılanır ve istenir. Ancak böyle bir eğitim kurumunun öğrencileri, herkese potansiyelinin en üst sınırına erişebilmesini sağlayacak, yeni öğrenme yöntemleri

tasarımını gerçekleştirebilecek gerçek eğitim liderleri olarak yetişebilirler (Demirci, 2008: 181).

3.4.4.2.Okul Yönetici ve Öğretmenlerinin Eğitimi

Eğitim sisteminin ve eğitim kurumlarının başarısı, söz konusu sistemin uygulayıcısı olan öğretmenlerin niteliğine bağlıdır. Hiçbir eğitim modeli o modeli işletecek personelin niteliğinin üzerinde hizmet üretemez. Bir okul ancak öğretmenleri ölçüsünde iyidir. Eğitimin kalitesi en iyi öğretmenleri meslekte tutmaktan geçer. TKY yaklaşımının ne olup olmadığı konusunda okul yönetici ve öğretmenlerinin eğitilmesi gereklidir. Bu eğitimin içeriği, TKY'nin felsefesini, öne çıkardığı kavram ve değerleri, bu bağlamda geliştirilen yöntem ve teknikleri kapsamalıdır. Bu amaçla geliştirilecek bir eğitim programında yer alması öngörülen başlıca konular olarak, bir yaşam alanı olarak okul ve okul yönetim süreçleri, okul-çevre ilişkileri, etkili çalışma ekipleri oluşturma, çalışanların ve müşterilerin beklenti ve memnuniyetlerini en üst düzeye çıkarmak ve etkili sonuçlar elde edebilmek için yapılması gerekenleri içermelidir. (Yıldız, 2006: 29). Bu eğitim süreci, katılımcılara, okul yaşamı, çalışma yaşamı, insan ve hayata ilişkin olarak yeni bakış açıları kazandırmalıdır.

3.4.4.3.Okul Kalite Geliştirme Kurulunun Oluşturulması

TKY, büyük ölçüde ekip çalışmasına dayalı bir yaklaşımdır. Dolayısıyla her aşamada belirli amaçlarla oluşturulmuş ekiplerin kurulması ve işletilmesi gerekli olmaktadır. Bunlardan birisi de okul kalite geliştirme kuruludur. Bu kurul, okul yönetiminde TKY'ye geçiş sürecinde bir üst kurul olup, bu kurulda yer alacak üyelerin öncelikle TKY konusunda eğiticilerin eğitimi için düzenlenecek eğitim programlarına katılmış ve bu konuda bilgi sahibi kişiler olması gereklidir. Bu üyeler, eğitimin üretiminde ve tüketiminde müşteri konumunda olan herkesten olabilir. Bu kurul, yönetilebilir ve yönetebilir bir büyüklükte 5-10 üyeden oluşabilir. Bu kurulun temel görevi, TKY'ni okula uygulamak ve etkili sonuçlar almak değil, TKY ile ilgili danışmanlık ve politika belirleme hizmetlerini yürütmek olmalıdır. Okuldaki meslek dersi öğretmenlerinin sayısı 6'dan az ise bunların tamamı KGK' ya üye olabilir. Daha fazla sayıda meslek dersi öğretmeni olan okullarda ise KGK' ya seçilecek öğretmen sayısı, KGK' ya üye olmak için istekli olan öğretmen sayısı ve toplam öğretmen sayısı dikkate alınarak belirlenir. (Şişman ve Turan, 2002: 60).

3.4.4.4.Okul Kalite Geliştirme Ekiplerinin Oluşturulması

Kalite Geliştirme Ekipleri (KGE), KGK tarafından hazırlanan okul kalite planı çerçevesinde belirlenen iyileştirme faaliyetlerinin yürütülmesinden sorumlu ekiplerdir. Kısaca, iyileştirme yapılacak konular ve bu iyileştirmelerin gerçekleştirilmesi için yapılacak işlemler Kalite Geliştirme Kurulu tarafından belirlenir, KGE ise Kalite Geliştirme Kurulu Tarafından belirlenen işlemleri gerçekleştirmekle görevlidir. TKY'nin temel değerlerinden birisi, demokratik katılım ve birlikte sorun çözmedir. Okula ilişkin her türlü problemlerin belirlenmesi ve çözümü için belirli ekiplerin

oluşturulması kaçınılmazdır. Bu, şu anlama gelmektedir: Okula ilişkili olan bütün çalışanların okula ilişkin görüşlerinin alınması ve değerlendirilmesi, hem çalışanların memnuniyeti hem de müşteri memnuniyeti açısından hayati bir önem taşımaktadır. (Ensari, 2003: 198). TKY, sürekli sorun belirleme ve sorun çözme süreci olduğundan, okulun çeşitli alanlarına ve konularına dönük olarak sorun belirleme ve çözme ekiplerinin oluşturulması gerekmektedir.

3.4.4.5.Mevcut Okul Profiline Çıkarılması (Özdeğerlendirme)

Bu aşamada Kalite Geliştirme Kurulu, planlama dönemi başında yapılan okul değerlendirmesi ile dönem sonunda yapılan okul değerlendirilmesi sonuçlarını karşılaştırır ve okul kalite planının uygulanması neticesinde nelerin başarıldığını, nelerin başarılmadığını, başarısızlık nedenlerini ve de başarısız olunan konularla ilgili nelerin yapılabileceğini belirler. Bunların yapılabilmesi için, dönem başı ve dönem sonunda yapılan değerlendirmelerin sonuçlarının karşılaştırılması gerekir. Okul profiline çıkarılması ya da okulun kendini bir öz değerlendirmeye tabi tutması, iki temel boyutta düşünülebilir: Bunlardan birincisi, okulun iç çevresi, diğeri ise dış çevre yönündendir. İç çevre, okulun hâlihazırda sahip olduğu eğitim programlarını ve bunların, öğrencilere nasıl sunulmakta olduğunu, okulun kültürü (okulun vizyonu, misyonu, amaçları, değerleri vb.), öğretim kadrosu ve çalışanların profiline çıkarılması (eğitim düzeyleri, işgücünün çeşitliliği, istihdam biçimleri vb.), okulun kullandığı fiziki mekânlar, teknolojiler, araç-gereçler vb., okulun uymak durumunda olduğu yasal çerçeve zorunlu yasalar, yönetmelikler, programlar, mali kaynakların sağlanma ve kullanılmasına ilişkin esaslar gibi öğeleri kapsamaktadır. İkinci boyut ise dış çevredir. Burada üzerinde durulması gereken temel nokta, eğitim hizmetini almak üzere okula gelenler ve bunların mezuniyetten sonra piyasadaki durumudur. Burada üzerinde durulması ve analiz edilmesi gereken diğer önemli bir nokta da okulun kendi kategorisi içinde yer alan diğer okullarla karşılaştırılması, bir bakıma rakiplerin belirlenmesidir. (Aydın, 2007: 70). Buna bağlı olarak okulun, mezunları için gerekli olan temel nitelikleri ne ölçüde kazandığının ve mezunlarının nerelere gittiğinin, nasıl istihdam edildiklerinin belirlenmesi, mezunların izlenmesi, onlarla ne ölçüde karşılıklı iletişimde bulunulduğunun belirlenmesi gerekmektedir.

3.4.4.6.Okul Yöneticilerinin Liderliği

Genel olarak, eğitsel liderlik, okulun ve yöneticinin sorumluluğu olarak görülmektedir: Oysa toplam kalite yaklaşımında liderlik, ilgili örgütteki ya da alandaki herkesin sorumluluğudur. Böyle bir yaklaşımı benimsemiş bir eğitim kurumunda da, yöneticiler, öğretmenler ve diğer çalışanlar kararlar vermekten çekinmezler; onların katkıları ve önerileri memnuniyetle karşılanır ve istenir. Ancak böyle bir eğitim kurumunun öğrencileri, herkese potansiyelinin en üst sınırına erişebilmesini sağlayacak, yeni öğrenme yöntemleri tasarımını gerçekleştirebilecek gerçek eğitim liderleri olarak yetişebilirler. TKY sürecinin her aşamasında okul yöneticilerinin liderliği olmadan TKY'nin okul yaşamında uygulanabilmesi olanaklı değildir. Liderlik, TKY'nin en önemli öğelerinden biridir. Okul

yöneticilerinin liderliğı olmadan TKY'nin başlatılabilmesi de mümkün değildir. Lider, TKY kültürünü oluşturan, geliştiren ve yücelten kişidir (Gökpınar, 2005: 153-159). Bir lider olarak okul yöneticilerinden bu süreçte beklenenler, katılımı sağlama, destekleme, kendini okula adama, insanların başarı ve çalışmalarını takdir etmedir. Okul müdüründen, bir eğitim ve öğretim lideri olarak okul tarafından belirlenen stratejik amaçları, okul vizyon ve misyonunu gerçekleştirme, örgütsel performansı en üst düzeye çıkarması beklenmektedir.



4. BÖLÜM

4.TOPLAM KALİTE YÖNETİMİ'NİN ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDA UYGULANABİLİRLİĞİ AÇISINDAN BAĞCILAR İBNİ SİNA ANADOLU LİSESİ DENEYİMLERİ

4.1.Okulun Tarihçesi

Bağcılar İbni Sina Anadolu Lisesi 2004 yılında Bağcılar İbni Sina Lisesi adıyla kurulmuştur. Kurulduğu günden itibaren eğitimi; mahalli, ulusal ve evrensel bakımdan bir gereklilik olarak gören, her bireyi hedef kitle olarak düşünen, dinamik idari ve eğitim kadrosuyla daima istişareli çalışma vizyonu; çağdaş, yenilikçi, ileri görüşlü, milli değerlerine bağlı, öğrenci yetiştirmeye odaklı bir kurumdur. Disiplini eğitimin bir yapıtaşı olarak gören okul, bu anlayışla kısa sürede Türkiye'nin seçkin bir müessesesi olmuştur. İlk mezunlarını verdiği 2007-2008 eğitim öğretim yılından itibaren Üniversite Yerleştirme Sınavları başta olmak üzere yapılan tüm genel değerlendirme sınavlarında başarı çitasını her yıl yükseltmeyi bilmiştir. Bu başarılarının ardından 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Anadolu Lisesi olmuştur. İstanbul'un Bağcılar ilçesinin varoş sayılabilecek bir semtinde bulunan okulun açık adresi şöyle: Yüzyıl Mahallesi Veysel Karani Caddesi 18. Sokak No: 14. Okulumuz Bakanlığın daha önce aldığı dönüşümler çerçevesinde geçtiğimiz yıl Anadolu lisesine dönüştürüldü.2012-2013 eğitim-öğretim yılı sonu itibariyle şu an 324 erkek 419 kız öğrenci toplam 743 öğrencisi bulunmaktadır. Okulda 1 müdür 1 müdür başyardımcısı ve 2 müdür yardımcısı ve 4 tane de hizmetli çalışmaktadır. Okulda 33 öğretmen görev yapmaktadır (<http://www.bisal.k12.tr>. 04.01.2013).

4.1.1.Kuruluşundan Bu Yana Yapılan Değişiklikler

2004 yılında kurulan Bağcılar İbni Sina Anadolu Lisesi, 2010 yılında tadilattan geçirilerek yeniden düzenlenmiştir. Okulun başlangıçta ilköğretim okulu olarak tasarlanması nedeniyle binanın eğitim ve öğretime uygun hale getirilmesi için bazı değişiklikler yapılması gerekmiştir. İdare katında bulunan öğretmenler odası yine giriş kattaki eski bilgisayar odasının uygun haline getirilmesi ile buraya taşınmıştır. Böylece öğretmenlerin derse giriş çıkışları, nöbet görevini yerine getirmeleri ve öğrenciler ile iletişimleri daha uygun hale gelmiştir. Öğretmenler odası olarak kullanılan eski mekân ise müdür başyardımcısı odası haline getirilmiştir. Müdür başyardımcısı odası ikiye bölünerek, bir tarafı Fatih projesi kapsamında internet bağlantı merkezi odası olmak üzere iki kullanım alanı oluşturulmuştur. Böylece öğrenciler de daha iyi hizmet alabilme imkânına kavuşmuştur (<http://www.bisal.k12.tr>. 06.01.2013).

Okulun arkasındaki boş mekan belediyenin sağladığı imkanlarla kapalı mekân haline getirilerek toplantı ve öğretmenlere yönelik orta ölçekli konferans salonu yapılmıştır. Daha önceki yıllarda okul içi her türlü toplantılar uygun olmayan mekânlarda yapılırken, yeni düzenleme ile

öğretmenler yeni bir ortamda toplantılara katılma imkânına kavuşmuşlardır. Spor odası düzenlenerek malzeme ve materyaller için yeniden oluşturulmuştur. Kantin ortamının düzenlenerek öğrencilerin kafeterya olarak kullanabilecekleri mekâna kavuşabilmeleri için çalışmalar başlatılmıştır. Ayrıca ödevlerini gerçekleştirmek ve boş derslerini değerlendirmek amacıyla internet ortamında kütüphanede “e - bilgi” odası oluşturulmuştur. Okul girişi yeniden düzenlenerek gelen ziyaretçilerin ve velilerin daha rahat karşılanabildiği bir ortama geçilmiştir. Okulun girişine eğitim ortamına yakışır bir Atatürk köşesi yapılmıştır (<http://www.bisal.k12.tr>. 06.01.2013).

Daha önceki yıllarda birbirinin içinde, iç içe birbirinin girmiş ve karmaşık bir durum almış bir biçimde eğitim öğretim faaliyetini sürdüren bölümler; bilişim, mutfak ve izci evi alanlarının her biri ayrı bölgelerde toplanarak, alanların kendi içinde eğitim öğretim birliği sağlanmış, bu amaçla sınıflar yeniden düzenlenmiştir. Evvelden kum ve çakıl kaplı olan okulun bahçesi Bağcılar Belediyesi ile işbirliğine gidilerek asfaltlanmış, böylece öğrencilere oynayabilecekleri bir alan yaratılmıştır. Ayrıca okul bahçesinde bulunan ve düzensiz bir görünüm içinde olan boş arazi yine Belediye ile işbirliği yapılarak düzeltilmiş ve öğrencilerin teneffüslerde basketbol, voleybol gibi etkinliklerde bulunabileceği bir alan haline getirilmiştir. Okulun fiziki şartlarının eğitim-öğretim için pek de elverişli olmadığını söylemek mümkündür. Fakat buna rağmen bu yapı ve içindeki birimler ile sahip olunan araç-gereçler (laboratuar malzemesi, kütüphane vb.) öğrencilerin nitelik ve kabiliyetlerini geliştirmede onlara okulu sevdirmede ve birçok alanda uygulama yapabilmede geniş olanaklar sağlamakta ve "yaparak, yaşayarak öğrenme" gerçekleştirilmektedir. Öğrenci boş zamanını bu birimlerde etkinlikte bulunarak, kabiliyetini geliştirici yönde değerlendirebilmektedir. Bu açıdan bakıldığında öğrenciler için okul; "bir an önce kaçılması gereken bir mekan" olmak yerine "içinde bulunmaktan zevk alınan bir ortam" olarak görülmektedir. Yapının bu özellikleri taşıması, öğrencilerin boş zamanlarını eğitim-öğretimi destekler faaliyetlerle geçirmesini sağlamakta ve olası disiplini bozucu olaylara da engel olmaktadır. Aynı zamanda öğrenciler arasında paylaşma, yardımlaşma duyguları gelişmekte ve takım anlayışı içinde "birlikte öğrenme" alışkanlığı kazandırılmaktadır (<http://www.bisal.k12.tr> 06.01.2013).

4.1.2.Bugünkü Durum

Bağcılar İbni Sina Anadolu Lisesi’nde halen, 324 erkek 419 kız öğrenci toplam 743 öğrenci ile 33 öğretmen bulunmaktadır. 1. Sınıflar Anadolu Lisesi, diğerleri ise genel lise öğrencileri olarak eğitim ve öğretim faaliyetine devam etmektedir. 2012-2013 öğretim yılından itibaren Anadolu Lisesi olarak hizmet vermektedir. Fizikî koşullarını sürekli geliştiren okulda, öğrenci ve çalışanlarına ferah, sağlıklı, hijyenik, teknolojiyi yakından izleyen laboratuvarlar, kütüphaneler, izci üniteleri, ve konferans salonu bulunmaktadır. Okulda 14 adet derslik, 1 adet müdür odası, 1 adet müdür başyardımcısı odası, 2 adet müdür yardımcısı odası, 1 adet öğretmenler odası, 1 adet bilgisayar laboratuvarı, 1 adet fizik laboratuvarı, 1 adet kimya laboratuvarı, 1 adet izci odası, bir adet tam donanımlı kütüphane, 1 adet rehberlik odası, 1 adet spor odası ve 1 adet arşiv odası bulunmaktadır. Derslik, spor salonu, tuvalet,

koridor ve bahçe gibi temel kullanım alanlarında ergonomiye önem verilmektedir. Bilgisayar laboratuvarlarında tüm öğrenciler donanımlı 34 bilgisayarda öğrenim görmektedir. Bütün bilgisayar laboratuvarlarında son teknolojiye sahip ADSL internet erişimi bulunmaktadır. Kurumda enerji tasarrufuna önem verilmektedir. Isı yalıtımı tüm mekânlarda sağlanmıştır (<http://www.bisal.k12.tr>. 06.01.2013).

Bağcılar İbni Sina Anadolu Lisesi'nde kurulduğu günden bu yana yani 2004-2005 ğretim yılından Toplam Kalite Yönetimi felsefesi benimsenerek, yönetici ve öğretmenler hizmet içi eğitim ve seminerlere katılmıştır. 2006-2007 ğretim yılında ğretim çalışmaları esaslı bir şekilde bu doğrultuda planlanmış ve uygulamaya başlanmıştır. Okulun ilk mezunlarını verdiği 2007 yılından itibaren kurumsal ve bireysel performans değerlendirmeleri tasarlanarak ölçülmeye geçilmiştir.

4.2. Bağcılar İbni Sina Anadolu Lisesi Yönetim ve Organizasyonu

Okulda lider; okul müdürü, müdür başyardımcısı, müdür yardımcıları, zümre başkanları ve üzerinde yönetim görevi bulunan diğer çalışanlar olarak tanımlanmıştır. (<http://www.bisal.k12.tr>. 07.01.2013).

Tablo 3:**Bağcılar İbni Sina Anadolu Lisesi Personel Kadrosu**

Sıra	ADI SOYADI	ÜNVANI
1	İbrahim Er	Okul Müdürü
2	Fuat Bilican	Müdür Başyardımcısı
3	Murat Meydan	Müdür Yardımcısı
4	Fatih Tütüncü	Müdür Yardımcısı
5	Murat Yıldız	Müdür Yardımcısı
6	Hüseyin Sağlam	Felsefe Grubu Öğretmeni
7	Burak İnan	Matematik Öğretmeni
8	Ekrem Serdar Sert	Matematik Öğretmeni
9	Hülya Demir	Matematik Öğretmeni
10	Cansu Yüce	Matematik Öğretmeni
11	Esen Küpeli	Matematik Öğretmeni
12	Esra Karaca	Fizik Öğretmeni
13	Erdem Can	Biyoloji Öğretmeni
14	Tuba Uygun	Kimya Öğretmeni
15	Murat Türedi	Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni
16	Ayşe Anıt	Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni
17	Gülçiçek Deniz	Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni
18	Aslıhan Mutlu	Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni
19	Kenan Kaçmaz	Tarih Öğretmeni
20	Erhan Torun	Tarih Öğretmeni
21	Şerife Şimşek	Tarih Öğretmeni
22	Selahaddin Uğur Işık	Coğrafya Öğretmeni
23	Ahmet Öztürk	Coğrafya Öğretmeni
24	Turhan Özen	Coğrafya Öğretmeni
25	Necati Akyıldız	Beden Eğitimi Öğretmeni
26	Vedat Temur	Müzik Öğretmeni
27	Emel Güçlü	Resim Öğretmeni
28	Yusuf Aşık	Memur
29	Emine Göktaş	Hizmetli
30	Nevzat Bayram	Hizmetli
31	Ömer Bitken	Güvenlik Görevlisi

4.2.1.Liderlerin, Okulun Misyon, Vizyon, İlke Ve Değerlerinin Oluşumuna Sağladığı Destek

Okulda Kalite Yönetimi uygulamaları, okul müdürünün yönlendirmeleri ile 2004 yılında başlatılmıştır. Okul TKY ekibinde yer alan öğretmenlerin verdiği TKY seminerleri ile okulda ve diğer okullarda TKY uygulamalarının hareketlilik kazanmasına vesile olmuştur. Okul Müdürünün katkıları ile önemli oranda personelin TKY eğitimi alması sağlanmıştır. 2004 yılında başlanılan TKY çalışmaları Okul Gelişimi Yönetimi sürecinde açıklandığı gibi OGYE ile yürütülmektedir. İlk olarak 2006 yılında oluşturulan stratejik plan 2007 yılında OGYE ile birlikte tüm zümre başkanları, Müdür yardımcılarının da katılımı ile revize edilerek şimdiki halini almıştır. Okul Gelişim ve Yönetim Ekibi liderin önderliğinde misyon, vizyon, değerler ve stratejileri aşağıdaki tablodaki paydaşlardan oluşan kurul ve komisyonların toplantıları sonucu belirlemiştir. Stratejik planın misyon bildirimi, vizyon bildirimi, ilkeler ve stratejik amaçlar kısmı tüm personelin onayının alınması maksadı ile zümrelere gönderilmiş ve bu süreçten sonra okulun iletişim araçlarından panolarda, okul web sayfasında ve okul iletişim ağında ilan edilmiştir (<http://www.bisal.k12.tr>. 07.01.2013).

4.2.2.Liderlerin Okul İlke Ve Değerlerini Davranışlarına Yansıtma Örnek Ve Önder Olması

Liderler misyon, vizyon, değerler ve ilkelerin yaşama geçirilmesinde örnek olurlar ve çalışırlar. Vizyon, misyon ve değerler bina girişlerine yazılmış, kurul ve zümre toplantılarında gündeme getirilmiş, yerel ve ulusal basında gündem oluşturularak ve diğer iletişim araçları ile çalışanlara, basına ve diğer paydaşlara iletmeye çalışılmıştır.

Bağcılar İbni Sina Anadolu Lisesi'nde hizmetleri başarıya taşıyan ilke ve değerler şunlardır (Nesl-i Sina Dergisi, 2009: 18):

- Atatürk ilke ve inkılâplarını esas almak.
- Öğrenciler bütün çalışmaların odağında temel oluştururlar.
- Farklılıkları dikkate almak ve bunun bir zenginlik olduğuna inanmak.
- Değişimi göze almamızda en büyük destekçimiz deneyimlerimizdir.
- Doğru ve etkili bir iletişimin eğitimde başarıyı artıracığına inanmak.
- Öğrencilerin öğrenmeyi öğrenmelerine öncelik vermek.
- Ben yerine biz felsefesini benimsemek.
- Takım çalışmasına inanmak.
- Gelişen teknolojiyi takip ederek okula taşımaya çalışmak.
- Mesleki eğitimde etik kuralların önemine inanmak.
- Değişmenin değişim olduğuna inanmak.

4.2.3.Liderlerin, Okul İçerisindeki İyileştirme Çalışmalarına, Yenilikçilik Ve Yaratıcılığa, Öğrenmeye Ve Birlikte Çalışmaya Sağladığı Destek

Kurumda yeniden yapılandırılma doğrultusunda oluşturulan kalite organizasyon şeması her yıl OGYE tarafından yapılan KGE değerlendirme toplantıları ile gözden geçirilerek yapılan iyileştirme çalışmalarında, yeni birim ihtiyaçları doğrultusunda yeni ekipler eklenebilmektedir. KGE liderleri, çalışanların ilgi, istek ve yeteneklerine göre sahiplenilmiş, bunlara yetki devri yapılmıştır. Okul eğitim felsefesini, "geleneksel eğitim ve çağdaş öğretimin" kesişme noktasında odaklaştırmıştır. Eğitim-öğretim standartlarını belirlerken; öğrenci mevcudunu sayısal olarak artırmak yerine, "sınırlı sayıda, ancak nitelikli" öğrenci yetiştirmeyi hedeflemiştir. 2004'ten beri okuldaki iş ve işlemlerin tümünün; yasal mevzuata göre belgelere dayandırılarak yapılması ve bunların sistematik bir şekilde saklanması; böylece hem okul içi denetim ve kontrolün, hem de MEB'nca yapılan formalite ağırlıklı denetime cevap verilmesinin kolaylaşacağı anlayışı benimsenmiş ve bu anlayışın nitelikli eğitimi destekleyeceği anlayışı kabul edilmiştir. 2004 yılında TKY'ne geçiş fikri ortaya atılmış TKY sistemi incelendiğinde "zaten biz bunları uyguluyoruz" "bu sistemin şartlarına uyarız" önerisi benimsenmiş, kalite maddeleri eğitime uyarlanmıştır. Bu arada, okul örgütünde görev alan yönetici ve iş görenlerin görevlerinin MEB'nın ilgili yönetmeliklerinde belirlenmiş olması geçiş sürecini kolaylaştırmıştır. Bu aşamada örgüt el broşürü ve kalite dosyası hazırlanmış, ilk zamanlar çalışanlar uygulamanın formalitelerine tepki koymalarına rağmen verilen eğitimle uygulamayı benimsemişlerdir. (<http://www.bisal.k12.tr..> 10.01.2013).

Tablo 4:
Kurum Temel Değerleri İçin Kullanılan Yöntem Ve Sonuçlar:

Temel Değerler	Yöntem	Sonuç
Paydaşların Katılımı	TKY felsefesinde toplantılara katılıp başkanlık etmek	1. Öğretmenler Kurulu 2. Okul öğrenci kurulu 3. Zümre Başkanları Kurulu 4. Planlama ve Denetleme Kurulu 5. Psikolojik Danışma Kurulu 6. OGYE 7. Okul Aile Birliği Kurulu
Paydaşların Mutluluğu	İhtiyaç Analizi Anketleri, yüz yüze görüşmeler	2012-2013 paydaşların memnuniyet oranları Öğrenci %92, veli % 98, çalışanlar %100,
Sevgi Saygı Ortamı	Ev ziyaretleri, sözlü anlatım.	Disiplin kurulu kararlarına göre saygısız davranan öğrencimiz %1
Teşvik ve Ödüllendirme	Belge ile ve sözlü takdir	24 öğrenciye onur ve örnek öğrenci belgesi 16.öğretmene teşekkür belgesi
Fiziki Ortam	Yeniden Yapılandırma Projeleri	Her sene düzenli olarak yenilenmektedir.
Eğitim Kurumlarına Önderlik	Konferans, paylaşım toplantıları, seminerler	1 yılda 54 faaliyet gerçekleştirilmiştir. Bu İstanbul'da bir rekor.
Süreçte Mutlu, Sonuçta İstihdam Edilecek Elemanlara Kaliteli Eğitim	Öğrenci anketleri, işbirlikleri, mezun izleme projesi	Öğrenci memnuniyeti % 92, İstihdam oranı %96

4.2.4.Liderlerin Okul Yönetimine Sağladığı Destek

Bağcılar İbni Sina Anadolu Lisesi'nde Milli Eğitim Bakanlığının teşkilat yapısı olarak oluşturulan organizasyonun yanı sıra 2006 yılında kalite organizasyonu da meydana getirilmiş ve bu iki organizasyon yapısı bütünleştirilmiştir. Yeni yapının stratejik, taktik ve işlem seviyeleri belirlenmiştir. Her yılın Haziran-Eylül döneminde, geri bildirim araçlarından da yararlanılarak, özel grup çalışmasıyla kurumun vizyon, misyon, ilke, değer, hedef ve stratejileri belirlenir. Stratejik plan her yıl gözden geçirilmekte ve revize edilmektedir. Organizasyon içerisinde TKY'ye göre oluşturulan kurullar ile mevzuat gereği oluşturulan birimler arası yatay ve dikey iletişim olanakları sağlanmakta

ve uygulanmaktadır. Kurumda bulunan müdür ve müdür yardımcıları arasındaki görev dağılımı ve süreç sahiplerindeki yetkilendirme bu amaca hizmet etmektedir (Nesl-i Sina Dergisi, 2009: 26).

4.2.5.Lider İle Hizmet Götürülen Kesim Ve İşbirlikleri

Kurum liderleri, çalışanların bireysel gelişimlerini ve öğrencilerin yerinden bilgilenmelerini sağlamak için, ihtiyaç analizlerine göre seminer konularını tespit eder ve uzmanlar seminer vermek üzere konuk edilir. Dış paydaşların, mezun öğrencileri istihdam eden işletmelerin beklentileri, anket yöntemi ve yüz yüze görüşmeler ile belirlenerek, iyileştirme çalışmaları yapılmaktadır. Bu beklentiler doğrultusunda derslerin müfredatlarındaki aksayan yönleri tespit eder ve rapor halinde Milli Eğitim Bakanlığına sunar. Liderler öncülüğünde işbirliği yapılan kurum ve kuruluşlarla ortak iyileştirme çalışmalarında bulunmaktadır. Örneğin: Bağcılar Belediyesi ile irtibata geçilmiş ihtiyaç duyulduğu anlaşılan konferans salonunun belediye desteğiyle yapımı sağlanmıştır (<http://www.bisal.k12.tr>. 07.01.2013). Liderler, paydaşların okula yaptıkları katkılardan ve çalışmalardan dolayı takdir etmeyi ve ödüllendirmeyi bir prensip haline getirmişlerdir. Bunu bireysel ve ekipsel bazda gerçekleştirmektedirler.

Eğitim, seminer ve konferans gibi çeşitli toplantılarla kurumun gelişmesine katkıda bulunan konuşmacıların tümüne teşekkür plaketi verilmektedir. Bu tür faaliyetlerin 2006 yılından itibaren yapılan ölçümlerde artış gösterdiği görülmektedir. Liderler kalite çalışmalarında edindikleri tecrübe ve deneyimlerini kurum içinde paylaşmakta; çeşitli bilgilendirme toplantıları yapmaktadırlar. İlköğretimi bitiren öğrenciler lise ve dengi okullara kayıt olmakta, İstanbul'da özellikle de Bağcılar ilçesinde eğitim veren ilköğretim okulları öncelikli potansiyel öğrenci kaynağını oluşturmaktadır. Okulda ön kayıt ve kesin kayıt yaptıran öğrencilerin geldikleri ilköğretim okulları yıllara göre ve düzenli olarak takip edilmektedir. Yerli ve yabancı yayınların düzenli olarak takibi yapılmakta, ülkemizdeki ve dünyadaki akademik eğitim, bilim ve teknolojik gelişmeler izlenerek okulun mevcut durumdaki ve gelecekte içinde yer alacağı durumun tasarımı ile ilgili tahminlerin oluşturulması çalışma planlarına yansıtılmaktadır.

4.2.6.Okulun Uzun Vadeli Planında, Paydaş Beklentilerini ve İhtiyaçlarını Dikkate Alması

Öğrencilerin, velilerin, çalışanların, işbirliği yapılan sivil toplum kuruluşları ile ilgili sektörlerin, toplumun gereksinim ve beklentileri aşağıda belirtilen yaklaşımlarla tespit edilmekte, elde edilen veriler stratejik planlama faaliyetleri kapsamında dış çevre bilgileri altında değerlendirilerek, ana stratejilerin belirlenmesinde girdi olarak kullanılmaktadır. Okul stratejik amaçları ve hedeflerini gerçekleştirme doğrultusunda işbirlikleri yapmaktadır. İşbirliği içerisinde olduğumuz sanayi kuruluşları ve üniversitelerin gereksinim ve beklentileri; kuruluşların temsilcileri ile yapılan toplantılar, karşılıklı ziyaretler ve görüşmeler ile belirlenmektedir. Bunun yanı sıra hizmet ve ürün satın alınan tedarikçiler ile yapılan rutin toplantılarda elde edilen bilgiler de stratejik

planlamaya girdi oluşturmaktadır. İçinde bulunulan topluma karşı sorumluluklarını yerine getirebilmek, okuldan neyi beklediklerini öğrenmek ve memnuniyetlerini ölçme amacıyla 2008 yılından itibaren sistematik olarak “Toplum Memnuniyet Anketi” yapılmaktadır. Sivil toplum örgütleri ve toplumu temsil eden kuruluşlarla da yine aynı tarihten itibaren işbirliği yapılmıştır (<http://www.bisal.k12.tr>. 12.02.2013).

4.2.7.Vizyon, Misyon, Hedeflerin, İlke Ve Değerlerin Birbirleriyle Uyumlu Olarak Belirlenmesi

Bağcılar İbni Sina Anadolu Lisesi’nde öncelik verme yaklaşımı doğrultusunda belirlenen Yıllık Hedefler OGYE tarafından hazırlanan ve okul müdürlüğünce onaylanan “Yıllık Gelişim Planı”na alınmaktadır. Hedeflerin okuldaki tüm birimlere yayılımı sağlanarak sahiplendirilmektedir. Hedeflerin yayılımı bireysel hedeflere de indirgenmektedir. Ayrıca, içinde öğrencilerin de yer aldığı “İyileştirme Ekipleri” oluşturulmakta ve ana stratejiler doğrultusunda her yıl hedeflerle çalışılmaktadır. Okulda stratejik amaçlar, sadece kilit süreçler aracılığı ile değil tüm ana süreçler üzerinden yayılmaktadır. Detay süreç hedefleri, sorumluları ve gerçekleştirme zamanları “Süreç Tanıtım Kartı”nda yer almaktadır. Detay süreç hedefleri süreç sorumluları tarafından her ay, OGYE tarafından da 2 ayda bir gözden geçirilmektedir. Stratejik amaçların yayılımı konusundaki yaklaşım ve yayılımının etkinliği her yılsonunda değerlendirilmektedir. 2008 yılında yapılan gözden geçirmede EFQM Mükemmellik Modeli doğrultusunda stratejilerin süreçler üzerinden yayılımını gerçekleştirmek üzere “Süreç Yönetimi Sistemi” benimsenmiştir (<http://www.bisal.k12.tr>. 13.0.2013).

4.2.7.1.Vizyon

Bağcılar İbni Sina Anadolu Lisesi’nin vizyonel perspektifi; demokratik, ilkeli, lider, atılımcı, tarafsız, şeffaf, yenilikçi, çağdaş bir kurum olma özellikleri ile “Eğitimde önder” olmanın sorumluluğuyla, cesur ama esnek, girişimci ama realist adımlarla, bilgi toplumunun güvenilen, sevilen, özlenen, öğrenen, gülen, gelişen bir okulu, eğitim yuvası olmaktır (Nesl-i Sina Dergisi, 2009: 30).

4.2.7.2.Misyon

Bağcılar İbni Sina Anadolu Lisesi’nin misyonu;

- Atatürk ilke ve inkılâplarını benimsemiş,
- Demokratik ve özgürlükçü,
- Her türlü yeniliğe açık,
- Yasalara saygılı,
- Ulusal değerlerle küresel değerleri sentezleyen,
- Bilgi ve düşünce toplumunun beklentilerine cevap verebilen,
- Bilinçli ve uygar,

Araştıran,

- Sorgulayan,
- Üreten gençler yetiştirmektedir (Nesl-i Sina Dergisi, 2009: 30).

4.2.7.3.Kurum Kültürü Ve Felsefesi

- Bağcılar İbni Sina Anadolu Lisesi'nde en değerli varlık insandır.
- Kurumlarımızda güven duygusu hâkimdir.
- Herhangi bir ideolojisi, siyasi kimliği yoktur.
- Kurumun toplumdaki itibarı en yüksekteki etik değeridir.
- Kuramlarımızda benzer olan olmayan, resmi ya da özel bir kurum hakkında olumsuz konuşulmaz.
- Müşteri anlayışı yoktur.
- Kurum çalışanları, öğretmen, öğrenci, veli arasında karşılıklı sevgi ve saygı vardır.
- Çalışanların büyük bir çoğunluğu kuruma bağlıdır.
- Kaliteden ödün verilmez.
- Hatalar, eksiklikler inkâr edilmez, üstü kapatılmaz.
- Kuramlarımızda ekip çalışması vardır.
- Doğru aday, doğru işle eleştirilir.
- Strateji çizilirken analiz edilir, araştırılır, ilgili kişilerle tartışılır, kararlar ortak alınır.
- Yapılan her etkinlik ölçülür.
- Kurumda her şey paylaşılır (Nesl-i Sina Dergisi, 2009: 31).

4.2.8.Temel Politika Ve Stratejilerin Belirlenmesi

Bağcılar İbni Sina Anadolu Lisesi'nin temel politikaları şöyle belirlenmiştir:

1. Çağdaş bilgilerle donatılmış, düşünce ve davranışlarıyla geleneksel değerlere saygılı, çağın gerektirdiği güncel yenilikleri özümseyebilen, kişilikli, mutlu, özgüveni gelişmiş, Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlı kişileri topluma kazandırmayı amaçlar.
2. Düzeyli, düzenli ve kurumsallaşmış bir iş anlayışı ile teknolojik yenilik ve gelişmeleri izleyerek uygulamayı ve bunları öğrencilere yansıtmayı, öğrencilerin "bakan ve gören" olmaları, "duyan ve işiten", "dinleyen ve dinleten" olmalarını amaçlar.
3. Bağcılar İbni Sina Anadolu Lisesi; sistematik, planlı bir yaklaşımla öğrencilerin her boyutta özgür ve saygılı olmalarını hedefler. Uygulanan ek program ve etkinliklerle öğrencilerde; rekabet ve dayanışma kavramlarının erken yaşlarda ve olumlu yönlerde gelişmesini, öğrencilere sosyal özellikler kazandırmasını amaçlar.
4. Bağcılar İbni Sina Anadolu Lisesi; nitelikli bir eğitim için nitelikli elemanlar gerektiğinin bilincinden hareketle; çalışan ve eğitimcilerin gelişmelerini tamamlayan programların yanı sıra mevcut öğrenci kapasitesinin altında bir mevcutla sınıflarda nitelikli eğitim ve öğretim

hizmeti vererek öğrencilere "istediklerini öğretmeyi" ve "bireysel farklılıklarını bularak", "özel yetenekleri doğrultusunda" yönlendirmeyi ilke edinmiştir (Nesl-i Sina Dergisi, 2009: 18).

Bağcılar İbni Sina Anadolu Lisesi'nin hedefleri; TKY felsefesinin öğrenme sürecine yansıtılmasını sağlayarak ve "öğrenmeyi öğrenme" modelini uygulamaya aktaracağı aşağıdaki ilkeleri kapsayan bir modeli uygulamaya koymayı hedeflemiştir.

Bu hedefler;

1. MEB'nın öngördüğü eğitim ve öğretimi gerçekleştirmek,
2. Bireysel özgürlüğü grup rekabeti ile bağdaştıracak eğitimi sağlamak,
3. Öğrencilerin; öğrenme düzeyleri göz önünde bulundurularak kendi içinde gelişmeyi sağlamak,
4. Öğrencilerin; çağdaş yenilikler ve uygar davranışlar içinde bulunmalarını sağlamak,
5. Bütün çalışan ve öğrencilere Bağcılar İbni Sina Anadolu Lisesi'nin kültürünü özümsetmek.
6. Her türlü eğitim öğretim etkinliği açısından; etkileşime dayanan öğrenci merkezli uygulamalar yapmak.
7. Öğretmenlerin rolü açısından; bilgi verici ve uzman gibi davranmayan, katılımcı ve gerektiğinde öğrenci olmayı kabullenmek.
8. Öğrencilerin rolü açısından; dinleyici ve daima öğrenci değil, katılımcı ve gerektiğinde öğretici olmak.
9. Ders içerikleri açısından; bilgi düzeyindeki bilgilerden ziyade, ilişkilere, kavramaya ve senteze ağırlık vermek.
10. Öğretim yöntem ve teknikleri açısından; ezber ve hatırlatmaya dayalı uygulamalar yerine, kendini ifade etmeye olanak vererek, yaratıcı yönleri geliştirerek sorgulama ve ilişkilendirme yoluyla "öğrenmeyi" sağlamak (Nesl-i Sina Dergisi, 2009: 33).

TKY uygulamalarına geçişi ifade eden Kalite Sistemleri Yönetimi Süreci kapsamında, okulu vizyonuna taşıyacak stratejik amaçların oluşturulması, hedeflerin belirlenmesi, yaygınlaştırılması, uygulanması ve gözden geçirilerek güncellenmesi konusunda izlenecek yolu gösteren DPT Kamu Kuruluşları için Stratejik Planlama Kılavuzu esas alınmıştır. Okulun var oluş nedenini ifade eden “Misyon” ve gelecekte ulaşmayı hedeflediği noktayı gösteren “Vizyon” kurum kültüründe yer alan değerler izle özdeşleşerek, stratejik amaç ve planların belirlenmesinde temel oluşturmaktadır.

Stratejik Amaçlar:

1. Günün teknolojik eğitim araç-gereçleri ve bilimsel öğretim metotlarını kullanarak mesleki ve teknik eğitim kalitesini artırmak.
2. Sosyal kültürel faaliyetlerin etkinliğini artırarak öğrencilerin kişisel gelişimleri ve iletişim

becerilerini artırmak.

3. Öğrencilerin mezuniyet sonrası akademik kariyerleri ve iş istihdamlarını arttırmak.

Bunun dışında okulun vizyonunu, misyonunu ve temel politikasını özümleyici bir şekilde yazılmış bir de Okul Marşı var. Okulun Coğrafya öğretmenlerinden Selahaddin Uğur Işık'ın akrostiş bir tarzda 2008 yılında yazdığı ve 'İbni Sinalı'nın Ruhu' başlığını taşıyan şiir şöyle (Nesl-i Sina Dergisi, 2009: 2):

Bilmeyiz hiçbir zaman cehalet ne, zillet ne, akamet ne,
Anayurdumuz katiyen ister miyiz olsun bahçe-i virane?
Güller açsın, taze çimenler yeşersin isteriz yeryüzünde,
Can verip canan olsun yere düşen yağmur gökyüzünde.
İssız, terk edilmiş çorak toprak elbet bereketle filizlenir,
Lakin olmazsa sebat ve gayret var olan nimet de yitirilir.
'Aynası iştir kişinin lafa bakılmaz', demiştir şair madem,
Rahlede dirsek çürütüp düşünerek çalışmalıyız her dem.

İbn-i Sina, Farabi, Biruni gibi, ne ala dâhilerdir ceddimiz,
Bilimde, fende, edepte de hakiki manada rehberlerimiz.
Nice örnek alınacak ulvi şahsiyetler var şanlı mazimizde,
İstikbale doğru, koşar adımlarla gideceğiz onların izinde.

Sen, ben diyerek değil, biz diyerek aydınlatacağız geleceği,
İim meşalesi ellerimizde her birimiz tıpkı birer iyilik meleği.
Nerde ve nasıl olursa olsun karanlık ile haksızlığı kovacağız,
Alnımız ak, zihnimiz berrak ve başımız dik olarak duracağız.

Liyakat sahibi pak bireyler olarak yetişeceğiz dört bir yanda,
İşleyeceğiz ki toprağı, tohumlar fidanlık olacak yurdumuzda.
Suya hasret çöller gibi, bilgiyi doymadan kana kana içeceğiz,
Engin denizleri aşarak, ufkumuzun ötelere ışık götüreceğiz.
Sen! Kendin aç ve biilaç olursan dur da düşün biraz ne olacak,
İnsana faydalı olamadıktan sonra, hayatın anlamı mı kalacak?

4.2.9.Okulun Uzun Vadeli Planının İlgililere Duyurulması, Uygulama Planlarına Yansıtılması

Bağcılar İbni Sina Anadolu Lisesi'nde 2004 yılında başlatılan Toplam Kalite Yönetimi Sistemi kurma çalışmaları sırasında süreçler belirlenerek süreç listesi oluşturulmuştur. “Süreç Yönetimi Gözden Geçirme toplantısında, süreçler; temel ve alt süreçler olmak üzere iki kademeli bir yapıya oturtularak sınıflandırılmıştır. 2004 yılında yayınlanan süreç yönetimi prosedüründe, okulun Milli Eğitim Bakanlığı taşra teşkilatı kılavuzunda belirtilen asıl faaliyet alanına giren ve paydaşların beklentilerine doğrudan cevap veren eğitim ve öğretim süreci, EFQM'in “Kilit Süreç” tanımından hareketle kilit süreci olarak tanımlanmıştır. 2004 yılında OGYE'nin, ve KGE'nin kurulmasından bu yana yılda en az 2 kez gerçekleştirilen iç ve dış denetleme sonuçları bilinçlenme düzeyinin değerlendirilmesinde kullanılan metotlardan biridir. Kullanılan diğer bir yöntem ise, ÇMA ile Kalite Politikası, Misyon, Vizyon ve Stratejik Hedeflerle ilgili olarak çalışanların algılamalarının ölçülmesidir (<http://www.bisal.k12.tr>. 13.02.2013).

Süreç Sınıflandırma ve Sahiplendirme Listesinde kilit süreç olan eğitim ve öğretim süreci kapsamındaki detay süreçlerin sahipleri belirtilmektedir. Kilit süreçlerin sahipleri, diğer ana süreçlerde de olduğu gibi sürecin çıktısından birinci derecede sorumlu olan kişidir. Ayrıca süreçlerin işleyişinde bir aksama olmaması için süreç sahiplerinin yedeklemesi yapılmakta ve risklere karşı önlem alınmaktadır. Süreçleri, süreç sahiplerini ve yedeklerini gösteren söz konusu listenin tüm çalışanlara yaygınlaştırılarak bilgilenmeleri sağlanmaktadır. Süreç sahipleri ve yedekleme yapan çalışanlar kilit süreçlerin işleyişi hakkında bilgi sahibidirler. Stratejik planlama tamamlandıktan sonra OGYE toplantılarında alınan kararların okul müdürü tarafından onaylanması ile yeni belirlenen veya gözden geçirilerek revize edilen; misyon, vizyon, kurum kültürü, stratejik amaçlar, kalite organizasyonu, yıllık hedefler çalışanlara ve ilgili paydaşlara yazılı ve sözel olarak duyurulmaktadır (<http://www.bisal.k12.tr>. 14.02.2013). Stratejik planlama, stratejik amaçların yaşama geçirilmesi konusunda çalışanlar ve diğer paydaşlarla gerek ekip çalışmalarında gerekse bireysel çalışmalarda görev alarak yayılım sağlamaktadır.

4.3.Bağcılar İbni Sina Anadolu Lisesi'nde İnsan Kaynakları Yönetimi

Çalışan her personel için 2005 yılından itibaren hazırlanan “Eğitim Kayıt Formu” doldurularak, bilgi birikimleri HİE (Herkes İçin Eğitim) biriminde kayıt altına alınmıştır. Eğitim Kayıt Formları her yıl çalışan personel ve yeni göreve başlayan personel için güncellenmektedir. Okulumuzun mevcut ve gelecekteki ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla çalışanlarımız, her öğretim yılı başında “Eğitim İstek Formu” ile almak istediği eğitimi bildirirler. 11 zümre çatısı altındaki her öğretmenin branşlarına özgü farklı bilgi potansiyelleri mevcuttur. Öğretmenlerin potansiyellerinin farkına varmaları ve yaşama geçirmeleri amacıyla okul içinde ve okul dışında, öğrencilerin de katılımıyla eğitim ve iyileştirme faaliyetleri yapılmaktadır. Çalışanların aldıkları eğitimler ve kazandıkları tecrübeler; iyileştirme ekiplerinde görev alarak yapmış oldukları çalışmaların sonuçlarını

tüm paydaşlarla ve toplumla paylaşımları özgüven duygularını geliştirmekte, potansiyellerini ortaya çıkartmaktadır (<http://www.bisal.k12.tr>. 13.02.2013).

4.3.1.Çalışan Performansının Takdir Edilmesi, Ödüllendirilmesi

Kurum lideri çalışanların yaratıcı fikir ve katılımlarını teşvik etmekte ve yetkilendirmektedir. Bu yöndeki çalışmalar farklı ödüller verilerek özendirilmektedir. okul personeline birçok alanda birden fazla ödül verildiğinden yeri geldiğinde bunlara temas etmekte fayda görülmektedir.

4.3.2.Etkin Ekip Çalışmalarının Varlığı

Bireysel öğrenme olanakları ve özendirme faaliyetleri HİE ekibi, üst yönetim tarafından planlanmaktadır. Farklı alanlarda kapsamlı faaliyet göstermek üzere oluşturulan ekipler, sistematik bir yapı içerisinde uzman kişilerden konuya uygun eğitimler almaktadırlar. Okuldaki iyileştirme çalışmalarında, çalışanlar bireysel düzeyde ve ekip düzeyinde görev alır. Bireysel ve ekip çalışmalarının her aşamasında çalışanlar desteklenir ve özendirilirler. Okulun mevcut durum analizi sırasında çalışanların algılama sonuçları değerlendirilerek, iletişim hedefleri doğrultusunda İnsan Kaynakları Yönetimi geliştirilmektedir. İletişimi kolaylaştırmak amacıyla 2012 yılından itibaren okulun her biriminde bilgisayar ağı oluşturularak modern iletişim araçları kullanılmaktadır. Sistematik olarak yapılan bilgilendirme ve gözden geçirme toplantıları iletişimin etkinliğini arttırmaktadır. Okul Müdürü eğitim birimlerini, sınıf ve laboratuvarları ziyaret ederek, personelle birebir görüşmekte, bilgi akışını ve iletişimi hızlandırmaktadır. Temizlik ve bakım çalışmalarının düzenli yürütülmesi amacıyla, müdür başyardımcısı her sabah okul içinde gözlemleyerek, temizlik çalışanları ve görevlilerle iletişim kurmaktadır.

Okulda planlanan aktiviteler; adı, tarihi ve nerede gerçekleştirileceği konusunda bilgileri içermekte olup, okul ortamında herkesin görebileceği yerde bulunmaktadır. Çalışanların bilgilendirilmeleri gereken konular için yönetim tarafından bilgi akışı imza çizelgesi günlük olarak çıkarılmaktadır. Ayrıca misyon, vizyon ve ilkeler panolarda sergilenmektedir. Kurum kültürünü yansıtan çalışanlar arasındaki ilişki, modern çalışma ortamı, iletişim araçlarının etkin olarak kullanılması, süreçler arasında iletişimin kurulması, ilişkilerin belirlenmiş olması, çeşitli sosyal imkânlar sunulması, sistematik olarak yapılan özel gün kutlamaları çalışanların iletişim konusunda memnuniyetlerini yükselten yaklaşımlar olmuştur. Özellikle çalışma saatleri dışında çalışanlarla kolay iletişim kurmak, çalışanların bilgilendirilmeleri gereken konularda okulun resmi web sayfası (www.bisal.k12.tr) kullanılmaktadır.

4.3.3.Ulusal Ve Uluslar Arası Eğitim Olanaklarının Değerlendirilerek Çalışanların Akademik Bilgilerinin Güncellenmesi

Okulun çalışma yapısını geliştirip iyileştirmek amacıyla 2005 yılından itibaren TKY felsefesi benimsenmiştir. Organizasyonel yapı, 2005 yılından itibaren süreçlerle yönetim sisteminin uygulanmasıyla yeni bir boyut kazanmıştır (<http://www.bisal.k12.tr>. 15.02.2013).

4.3.4.Çalışandan Gelen Yenilikçi Ve Yaratıcı Fikirlerin Değerlendirilmesi

İdari yönetim, çalışanların bireysel ve ekip düzeyinde çeşitli konferanslar, toplantılar ve proje çalışmalarını destekleyerek katılımı cesaretlendirmektedir. Bu uygulama yenilikçi ve yaratıcı gelişmeleri ortaya çıkartmaktadır. Bu çalışmalar için yeterli düzeyde maddi imkânlar idare tarafından sağlanmaktadır.

4.3.5. Sosyal, Kültürel Ve Sportif Faaliyetlerin Desteklenmesi

Çalışanların yeteneklerini ortaya çıkartmak amacıyla ortamlar hazırlanmakta, yetenekleri sergilenmekte ve faaliyetleri özendirilmektedir. Sergiler, geziler, öğretmenler günü çay partisi gibi faaliyetlerle çalışanlar arasındaki iletişim arttırılmakta, “biz” kavramı oluşturulmaya çalışılmaktadır.. Bu faaliyetler okul dergisi ve web sayfasında yayınlanmaktadır. Öğretmenlerin ders dışı vakitlerini huzurlu bir şekilde değerlendirmeleri için modern dinlenme mekânları oluşturulmuş, öğretmen odalarının döşenmesi, mobilyaların seçimi, renkler özenle ve öğretmenlerce belirlenmiştir. Daha önce idare katında bulunan öğretmenler odası; derslere giriş çıkışlarda zaman kaybını önlemek, öğretmenlerin derse zamanında girişini kolaylaştırmak, öğrencilerle daha yakın iletişim içinde bulunmak, nöbet görevlerini daha kolay yerine getirebilmek amacıyla yeni bir düzenleme yapılmıştır (<http://www.bisal.k12.tr>. 15.02.2013).

4.4.Bağcılar İbni Sina Anadolu Lisesi’nde Maddi Kaynakların ve Bilgi Birikiminin Yönetilmesi

Okulun Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir kuruluş olması nedeni ile gelir kaynaklarımız yönetmelikler ile belirlenmektedir. Gelir kaynaklarımızın yönetimi işletmecilik işleri temel süreci ile yönetilmekte, kaynaklar okulumuz stratejilerine hizmet edecek şekilde kullanılmaktadır. Okulda oluşturulan kurullar, komisyonlar, ekipler öncülüğünde işletmeler ve STK’ları ile yapılan işbirlikleri neticesinde okulun kaynakları kendi stratejilerine hizmet edecek şekilde arttırılmaktadır. Örneğin: Okul dışı işbirliklerini geliştirme yaklaşımıyla okulda bulunan bazı birimler yardımsever işletmelerin ve STK’ların işbirlikleri kanalıyla kurulmuştur. Kütüphane ve laboratuvar sınıfları bunlardan bazılarıdır.

İsrafi önleyici çalışmalarda ise kurumun telefon ve su masraflarını aşağıya indirmek için KGE ekiplerinin yaptıkları çalışmalar sonunda; telefon görüşmelerinin verimli yapılması sağlanmış, su

borularının ve muslukların yenilenmesi ile kaçak engellenmiş ve 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren daha önceki yıllara nazaran 1/4 oranında telefon ve su giderlerinde düşüş gerçekleşmiştir. Süreçlerden gelen raporlama bilgileri süreç sahipleri tarafından düzenli olarak yapılan toplantılarda değerlendirilir. Raporların ilgili kısımları okul içi ağda süreç sahiplerine ayrılan yerde yayınlanır. Gelir kaynaklarının, stratejik amaçlarla ilişkili olarak tasarlanmış olduğu, mali işler temel süreci doğrultusunda etkin ve verimli bir şekilde yönetilmesi ve kayıtlarının tutulması sağlanır. Okul kantinin daha fazla yiyecek çeşidi getirmesi teşvik edilerek, öğretmenlerimize daha kaliteli ve çeşitli yemek yeme imkânları sağlanmıştır

4.5.Okul İçinde Ve Dışındaki Kullanıcıların Uygun Bilgiye Ulaşımının Sağlanması

Bilgi ve bilgi teknolojilerinin stratejik amaçlar doğrultusunda etkili ve verimli kullanımı için bilgi kaynaklarının yönetilmesi temel süreci bulunmaktadır. Her yıl yapılan öz değerlendirme çalışmalarında ekip tarafından kuruluşun bilgi gereksinimleri belirlenir. Bu sürecin amaçları doğrultusunda tüm öğrenci bilgileri okulun merkezi bilgi ağı ile bilgi işlem merkezinden saklanmakta ve kontrol edilmektedir. Personel ile ilgili tüm bilgiler özlük işlerinde, maaş ve ücret ile ilgili tüm bilgiler muhasebe işleri bilgisayarında, döner sermaye ile ilgili tüm bilgiler saymanlıkta, rehberlik ile ilgili tüm bilgiler rehberlik servisi odalarında, toplantı tutanakları ve kararlar ise yönetim sekreterliğinde dijital ortam bünyesinde saklanmakta ve haftalık olarak arşivlenmektedir. Toplanan bilgi birikimi Stratejik planlamada, hedeflerin belirlenmesinde, süreç tasarımlarında, iyileştirme ekibi planlamalarında yapılandırılarak kullanılır. Kuruluş dışından bilgilere ulaşılmak istendiğinde WEB sayfası, e-posta, belgegeçer, telefon, resmi yazı gibi kaynaklardan yararlanılır. Kurumsal ve sosyal anlayış olarak, etik kurallar içerisinde yeni çalışmalar ve bilginin paylaşımına açık bir anlayış oluşmaktadır (<http://www.bisal.k12.tr>. 16.02.2013).

4.6.Bağcılar İbni Sina Anadolu Lisesi'nde Süreç Yönetimi

Temel eğitim gereksinimlerini sağlayacak süreçleri tanımlamak üzere ilk olarak yılında süreç yönetimi ve kalite yönetim sistemi çalışmalarına başlanmıştır. Kalite yönetimi sistemi kurma çalışmalarını organize etmek üzere OGYE, tüm zümre başkanları ve müdür yardımcılarında oluşan ekip TKY semineri almıştır. Okulun süreçleri 2006 yılı Şubat ayında, okul yöneticileri ve birim sorumlularının yer aldığı TKY Çalışma Grubu tarafından masaya yatırılmış ve ana süreçler, bağlı bulunan Milli Eğitim Bakanlığı taşra teşkilatı toplam kalite yönetimi uygulama kılavuzu dikkate alınarak belirlenmiştir.

İlk olarak 2006 yılında dikey süreç ilişkilerini de ortaya koyan bir sistem anlayışıyla üçlü bir kademeli yapı içerisinde tasarlanan temel, alt ve detay olarak yapılandırılan süreçler, her yıl süreç değerlendirme toplantılarında gözden geçirilerek iyileştirilmektedir. Süreçlerin stratejik amaçlarla uyumun sağlanması konusunda en iyi örnek uygulama kabul edilen PUKÖ almış, okul ve kurumlar ile kıyaslama yapılarak süreç sınıflandırma ve süreç hiyerarşisi yeniden yapılandırılmıştır

(<http://www.bisal.k12.tr>. 19.02.2013). Tasarlanmış olan bu süreçler doğrudan var olma amacı gerçekleştirmeye yönelik olanlar ve bu süreçlerin ihtiyaç duyduğu kaynakları, alt yapıyı yönetmek üzere tasarlanmış olanlar diye iki (işlevsel, yönetsel) grupta sınıflandırılmıştır.

1. İşlevsel Süreçler: Okulun stratejilerinin belirlenmesinden başlayarak eğitim öğretimle ilgili faaliyetleri kapsayan hizmetin öğrenciye ulaştırılmasına kadar olan süreçlerdir.
2. Yönetsel Süreçler: Hizmet Süreçlerinin etkin bir biçimde gerçekleştirilmeleri için yönetilen süreçlerdir.

İşlevsel ve Yönetsel Süreçler, kapsamaları açısından üç basamaklı yönetim kademesi olarak oturtulmuştur.

1. Temel Süreçler: Temel iş faaliyetlerinin tanımlanmış halidir.
2. Alt Süreçler: Üst süreç adımlarından her biridir.
3. Detay Süreçler: Alt süreç adımlarından her biridir.

Süreç Yönetimi okulun asıl faaliyet alanına giren (1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda belirtilen) ve öğrenci beklentilerine doğrudan yanıt veren süreçler “Kilit Süreç” olarak tanımlanmıştır (mebk12.meb.gov.tr/.../06112941_fevziatolui..o.2011tkyraporu.pdf. 01.03.2013). Stratejik amaçlar üzerinde etkisi büyük olan, bir sonraki dönem için iyileştirme ve geliştirme ihtiyacı tespit edilen alt süreçler “Kritik Süreç” olarak tanımlanmış olup her yıl yeniden tespit edilmektedir.

4.7.Sosyal Ve Kültürel Etkinlik

Sosyal ve Kültürel etkinlik kulüpleri tarafından gerçekleştirilen Çanakkale gezisi, Müzik grubu çalışmaları, şiir ve müzik dinletileri gibi etkinliklerle daha çok öğrencide sanatı ve estetiği takdir etme yeteneğinin gelişmesi adına adımlar atılmıştır. 2009 yılında Nesl-i Sina adında okul dergisi çıkartılmaya başlanmış, tüm öğretmen ve öğrencilerin katılımı desteklenmiş ve dergi son derece başarılı olmuştur. Dergi çıkarma sürekli ve gelenek haline getirilerek şimdiye dek sahiplenilmiştir. Son olarak 2013 Mayıs’ında 5. sayısı da okuyucularıyla buluşmuştur (Nesl-i Sina Dergisi, 2013: 1).

4.8.Okul Öğrenci Meclisi

Okul öğrenci meclisinin işlevsel olmasının en büyük sebebi olarak; derslerinde başarılı olmuş öğrencilerin bu meclislere seçilmesi ve diğer öğrencilere karşı daha baskın olmaları tespit edilmiştir. Bu tespitlerden yola çıkılarak başarılı öğrenciler yüreklendirilip ve teşvik edilerek bu alanda aktif görev almaları yönünde çalışmalar yapılmaktadır. Böylece amacına hizmet etmeye elverişli öğrenci okul meclisleri işlevsel hale getirilmeye çalışılmıştır. Okul yönetimi mesleki ve akademik anlamda sınıflar düzeyinde toplantılar yapmak suretiyle öğrencileri bilgilendirmekte, yönetmelikler hakkında bilgiler vermekte, uygulamalar konusunda katılımı sağlamaya çalışarak, öğrencileri motive etmektedir. Yapılan tespitler ve alınan tedbirlerle 2007-2008 öğretim yılında verilen ilk mezunlarla bu

konuda iyi bir başlangıç yapılmış ve olumlu bir beklenti yaratılmış bulunmaktadır. Okul Öğrenci Meclisi istenilen noktaya geldiği takdirde, okulda başlatılan Toplam Kalite Yönetimi çalışmaları daha fazla hızlanacak ve paydaşlardan birinin daha yönetime aktif olarak katılımı sağlanacaktır.

4.9. Bağcılar İbni Sina Anadolu Lisesi'nin Akademik Başarısı

2004 yılında kurulan Bağcılar İbni Sina Anadolu Lisesi, ilk mezunlarını verdiği 2007-2008 Eğitim-Öğretim yılından itibaren Üniversite Yerleştirme Sınavları'nda Genel Liseler kategorisinde başarı çitasını her yıl yükseltmiştir. Okul, ilk mezunlarını verdiği 2007-2008 eğitim yılından itibaren Üniversite Yerleştirme Sınavları'nda adını her zaman zirvede bulundurmıştır. 2009 yılında üniversite yerleştirme oranı %63 olurken, 2010 yılında bu rakam %67, 2011 senesinde %70'lik bir orana yükselmiştir. İstanbul il genelinde daha önceki yıllarda olduğu gibi, 2011 yılında da Üniversite Yerleştirme Sınavları'nda, yani YGS ve LYS'de birincilik elde eden Bağcılar İbni Sina Anadolu Lisesi'nin bu alandaki kazandırma oranı %70 olarak gerçekleşmiştir. Yani her 10 mezun öğrenciden 7'si üniversiteli olmuştur. İstanbul Kültür Üniversitesi ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın ortak projesi olan YÖNVER istatistiklerine göre 9 branşta İstanbul il birinciliğini elde eden Bağcılar İbni Sina Anadolu Lisesi, genel sıralamada ise Atatürk Fen Lisesi'nden sonra ikinci olmuştur. Bağcılar İbni Sina Anadolu Lisesi'nin başarısının bu derece yüksek olmasının temelinde; birebir öğrenci rehberliği ve özel ilgi, izcilik faaliyetleri çerçevesinde yapılan yaz ve kış kültürel ve sportif kampları, öğretmenlerin öğrenci ailelerini evlerinde ziyaret etmeleri, 9. sınıftan itibaren yıl içersinde düzenli olarak gerçekleştirilen ödüllü seviye belirleme sınavları, yazarlarla yapılan söyleşi, seminer ve paneller, kariyer günleri etkinlikleri ve öğrencilerle her yıl yapılan kitap okuma şenliğinin olduğunu söylemek mümkündür. Bir örnek vermek gerekirse; öğrenciler her yıl yapılan ve bir ay süren kitap okuma şenliğinde ortalama 3 milyon sayfa kitap okumakta, derece elde eden öğrenciler ödüllendirilmekte ve bu sayede öğrencilere uzun vadede kitap okuma alışkanlığı kazandırılmaktadır. Bu vesileyle Bağcılar İbni Sina Anadolu Lisesi her yıl il genelinde en fazla kitap okunan okul olmakta ve İstanbul çapında derece elde etmektedir. Fakat Bağcılar İbni Sina Anadolu Lisesi'nin hedefi; bu rakamın da çok üstüne çıkıp Türkiye ölçüsünde başarı sağlamak olmuştur. Bu açıdan 2012 ÖSYM sonuçları ciddi veriler ortaya koymuştur. 2013 yılının Nisan ayı başında açıklanan 2012 ÖSYM sonuçlarına göre Bağcılar İbni Sina Anadolu Lisesi YGS'de 6 puan türünün 4'ünde (YGS-3, YGS-4, YGS-5, YGS-6) kendi kategorisinde Türkiye 1.si olurken, LYS'de ise 10 branşın 8'inde (Matematik, Geometri, Fizik, Biyoloji, Türk Dili ve Edebiyatı, Coğrafya-1, Tarih ve Felsefe) İstanbul 1.si, sadece Kimya ve Coğrafya-2 branşlarında 2. olarak olağanüstü bir başarıya imza atmıştır. Bu sonuçla üniversite kazandırma oranı %77 olarak gerçekleşmiştir. 2012 mezunlarından her 10 kişiden yaklaşık 8'i şu an üniversitelidir. Üniversiteye yerleşen öğrencilerin kazandıkları yerler Ekler'de sunulmuştur. Bunun yanında aynı yıl yapılan münazara yarışmasında zorlu rakiplerini eleyerek İstanbul 1.si olmayı başarmıştır. İl genelinde yapılan her türlü kültürel faaliyet ve müsabakalarda mutlaka ilk üçte yer almayı başaran Bağcılar İbni Sina Anadolu Lisesi, fiziki donanım eksikliğine (okul bahçesinin küçük olması, ve yetişkin lise öğrencileri

ölçüsünde alanın dar olması vs.) rağmen, diğer tüm ünlü ve köklü liseleri geride bırakarak Türkiye'nin en gözde okulu olarak revaçta kalmayı bilmiştir. Bu başarının sağlanmasında idareci ve öğretmen ve öğrenci velilerinin fedakarlıklarının yanında, öğrencilerinin de, büyüklerinin bilgi ve birikiminden azami ölçüde faydalanmak için gayret sarf ettiklerini de unutmamak gerekir.

Değişik başlıklarda incelenen konularda ve yapılan bütün çalışmaların ortak amacı olan; olumlu yönde davranış değişikliği kazandırma faaliyeti sonunda hem ders başarıları, hem de gözle görülür şekilde olumlu davranış değişiklikleri sağlanmıştır. Alınan tedbirler ve iyileştirme çalışmalarıyla, 2007 yılından bu yana, hissedilir ve aynı zamanda ölçülebilir bir başarı elde edilmiştir. Takdir ve teşekkür alan öğrenci sayılarında çok önemli artışlar olmuştur. Öğrenci kayıtlarında başarılı öğrencilerin sürekliliği sağlandığı takdirde; öğrenci başarısının devamlı ve göreceli olarak yükselmesi mümkün olacaktır. Sonuçta sınıfta kalma sözünün edilmediği, devamsızlık kavramının tartışılmadığı bir okul oluşturulabilecektir. Yüksek Öğretime yerleştirme başarısı 2013 yılı itibariyle %85'lerin üzerinde gerçekleşmiştir. Eğitim Oskarları olarak da tanımlanabilecek bir proje olan YÖNVER'i, Orta Öğretim Kurumlarının üniversite yerleştirme sınavlarında gösterdikleri başarıyı en iyi şekilde ortaya koyan bir çabanın ürünü olarak görmek gerekir. Çünkü YÖNVER sayesinde tüm liselerin bir bakıma tomografisi çekilmiş ve muhtelif alanlarda baz alınan başarı kıstasları en açık şekilde ortaya konmuştur. YÖNVER sayesinde birer saklı hazine konumunda bulunan, kıyıda köşede kalmış ve esamisi dahi okunmayan liselerin ne derece yüksek başarılar elde ettikleri gün yüzüne çıkmıştır. YÖNVER ödülllerinin, yılların tortusu üzerine çökmüş kurumları baştan ayağa silkelediğini görerek, tüm liselerdeki rehabet ortamını ortadan kaldırıp yerine rekabet ortamını yerleştireceğine olan inancımız tamdır. Bu açıdan konuya yaklaştığımızda YÖNVER'in çalışmalarının eğitim sisteminde bir milat olduğunu düşünüyoruz (Nesl-i Sina Dergisi, 2013: 22).

Bağcılar İbni Sina Anadolu Lisesi kurumsal kimliğini sağlam temeller üzerine oturtmayı öncelikli gaye bilmektedir. Okul genç ve dinamik bir kurumdur. Gerek kurumsal anlamda gerekse de idareci ve öğretmen kadrosu bakımından genç bir yapıda olmanın avantajlarını yaşamaktadır. Çoğu kimseye göre köklü bir kurum ve deneyimli bir kadrodan yoksunluk eksikliğin göstergesidir. Oysa okulun mevcut durumu en güven verici motivasyon kaynağıdır. İzci okulu olmaya, kitap okuma kampanyalarına, ders dışı etkinliklere, birebir öğrenci rehberliğine, veli ziyaretlerine devam etmekle kalmayıp, bunları elinden geldiği ölçüde yaygınlaştırarak gönüllü hizmetlerini de arttırmayı hedeflemektedir (<http://www.bisal.k12.tr>. 19.03.2013).

Bağcılar İbni Sina Anadolu Lisesi'nin YÖNVER tarafından muhtelif sahalarda ödüle değer görülmesi, okul üzerindeki sorumluluk bilincini arttırmış ve personelin yapılan işe daha bir ciddiyetle sarılmasına vesile olmuştur. Okulun öğretmenlerine yansıyan bu hal, tabii olarak öğrenciler üzerinde de kendini göstermekte ve özellikle 12. sınıf öğrencileri; ağabeylerinin ve ablalarının elde ettikleri başarıyı devam ettirmekle kalmayıp, çitayı yükseltme konusunda öncesinden daha da bir azimli olmuşlardır. Velilerin de öteden beri var olan teveccühlerinin de somutlaştığını görmeleri okul yönetimini ayrıca memnun etmektedir.

4.10.Bağcılar İbni Sina Anadolu Lisesi'nde TKY'ne Yönelik Bazı Uygulamalar

4.10.1.Eğitimcilere Yönelik Uygulamalar

Bağcılar İbni Sina Anadolu Lisesi'nin benimsediği "sınırlı sayıda, ama nitelikli" öğrenci yetiştirme politikasının "kalite insanda başlar" anlayışına göre gerçekleşmesi nitelikli öğretmene bağlıdır. Öğretmenlere sınav etkinliklerinde yardımcı olmak ve derslerde öğrenileni ölçmeye yönelik sorular sorulması bakımından "soru bankası" kurulmuştur. Bu sistemde öğretmenin sorumluluğu soru bankasına soru hazırlamaktır. Öğretmenler yapacakları sınavın dönem ve tarihini bildirmek suretiyle sorulacak sınav sorularını soru bankasından almaktadır. Böylece, öğretmenin sınav sorusu hazırlama bakımından zaman kaybının önlenmektedir. Ayrıca soru dağılımının tüm müfredatı kapsayacak tarzda bilimsel ölçme tekniğiyle hazırlanmasıyla da öğrenilenin objektif olarak ölçülmesinin sağlandığı ifade edilerek, takımların birbirlerini desteklemelerinin kaliteye katkısı görülmektedir. Sınav soruları hazırlamak ve değerlendirmek ölçme-değerlendirme birimlerince yapılmaktadır. Bu uygulama ile öğretmen-öğrenci arasındaki iletişim not korkusuna dayalı olmaktan kurtarılmıştır. Okulun öğretmen kadrosunun genç olması ve öğretmenlerin yarıya yakınının yüksek lisans yapmış olması ve bunun da teşvik edilmesi kalite standardını geliştirmektedir. Okulda öğretmen, idareci ve personel için öğlen yemeğinin çıkması iletişimi artıran bir etkidir. Öğretmenlere evlerinde ziyaret (doğum yapan, evlilik yapan ve cenazesi olan öğretmenlere) diyalog kanallarını açık tutan bir yaklaşım olmaktadır. Okul idaresi tüm şube sınıfları ölçeğinde il dışı ve il içi geziler organize ederek öğretmen-öğrenci yaklaşmasına katkı sağlamaktadır. Bu amaçla son 3 yılda okulun organize ettiği il dışı gezilerin sayısı 20'yi geçmiştir (Nesl-i Sina Dergisi, 2013: 15).

İyi bir eğitim analizi, görev tanımlaması ve eğitim gereklerine göre el broşürünün hazırlanmış olması ve buna uygun personel politikasının takip edilmesi, çok iyi bir örgüt iklimi oluşmasını sağlamıştır. Dürüst çalışma ortamında çalışan insanlar görevlerini benimsemiş ve dürüst olmakta, beşeri ilişkiler bir takım ruhu içinde gelişmekte, herkes eğitimin kalitesi için çaba göstermektedir.

4.10.2.Öğrencilere Yönelik Uygulamalar

Bağcılar İbni Sina Anadolu Lisesi'nde öğrencileri iletişim ve kendilerini ifade edebilmede etkin bir hale getirebilmek amacıyla "yaratıcı düşünce ve eğitici drama kulüpleri" kurulmuş ve her ekip ders dışı bir etkinliği üstlenerek (sosyal-kültürel-sportif), sergiledikleri faaliyetlerle yaratıcılıklarını ortaya koyması, kendine güven, sorumluluk alma ve işbirliği duygularını, geliştirilmeye katkı sağlamaktadır. Okulun eğitim iş görenleri dışındaki çalışanları da öğrencilerin olumsuz davranışlarının düzeltilmesi konusunda kendisini sorumlu hissetmektedir. Örneğin; okulda davranış bozukluğu gösteren öğrenciler için "problem test formu" uygulaması yapılmakta, öğrencinin gözlenen olumsuz davranışları okuldaki her iş gören (öğretmen-diğer iş görenler) tarafından bu forma işlenmektedir. Bir öğretim yılında üç kez problem test formu alan öğrenci hakkında disiplin işlemi yapılmaktadır. Her öğrenci için düzenlenen bu formları zaman zaman inceleyen öğrenci okul ortamına uygun olmayan davranışlarını

kontrol etme alışkanlığı edinmekte ve bu da kendisiyle barışık, topluma uyumlu insanların yetişmesine katkı sağlamaktadır. Bu uygulamanın olumlu sonuç vermesiyle bugüne kadar hiçbir öğrenci disiplin cezası almamıştır.

Öğrenciler arasında "her ay üç kitap okuyan" öğrenci "kitap kurdu" olarak seçilmekte ve bunlar törenlerde öğrenciler huzurunda ödüllendirilerek motive edilmişlerdir. Sınıf öğretmeninin aday göstermesiyle dönem sonlarında "üstün öğrenci" tespit edilerek bunlara "başarı sertifikası" verilmekte ve diğer öğrenciler başarıya özendirilmektedir. Dönem sonu sosyal etkinliklerde bu öğrencilere "üstün öğrenci" olarak özel ilgi gösterilmektedir (Nesli Sina Dergisi, 2013: 21). Öğretim dönemi içinde yapılan sosyal etkinlikler ve başarıyı ödüllendirme törenlerinden çekilen görüntü ve resimler oditoryum köşesinde sergilenerek, öğrenciler başarı konusunda teşvik edilmektedir. Haftanın ilk günü dersin ilk 15 dakikasında ülkemizde yaşanan güncel olaylar tartışılarak, bunların sebep-sonuç ilişkisi açısından değerlendirilmesi yapılmakta ve öğrencilerin olaylara bakış açısı öğrenilmeye çalışılmaktadır. Böylece öğrenci yaşadığı toplumu tanıma ve toplumla bütünleşme konusunda sıkıntı çekmeyecektir (<http://www.bisal.k12.tr>. 18.03.2013).

4.10.2.1.İzcilik Faaliyetleri

İzcilik, çocuk ve gencin tam anlamıyla topluma yararlı, insanları seven, onlara yardım eden, doğayı ve çevreyi koruyan, vatanına yararlı, iyi bir insan olması sanatıdır. İzcilik, gönüllü, uluslararası, üniformalı bir gençlik faaliyetidir. Çeşitli yaş gruplarındaki çocukların ve gençlerin zihinsel, bedensel, sosyal, ve ruhsal gelişmelerine katkıda bulunan, yapıcı, yaratıcı yeteneklerinin geliştirilmesi için gerekli çabaları içeren, onları ülke kalkınmasının temeli olan bilgi ve becerilerle donatmayı hedef alan, demokratik kişilik özelliklerinin ortaya çıkmasını sağlayan, ulusal ve uluslararası tüm gençliği bünyesinde toplayan bir eğitim aracıdır. Bu özellikleri ile izcilik, öğretim olmaktan çok uygulamalı bilgi ve beceri kazandıran eğitim karakterinde bir faaliyettir. İzcilik kişinin eğitimi, beden ve fıkren olduğu kadar ahlaken de büyük önem taşır. Bu nedenle de izcilik ahlak eğitiminin aktif bir metodu olarak kabul edilir. İzcilik, çocuk ve gencin grup içinde ve bizzat tabiatın kucağında eğitilmesiyle karakter, beceri, sağlık, mukavemet gibi konularda daha iyi ve daha çabuk eğitilebilecekleri fikrinden doğmuştur. İzcilik iyi yurttaş yetiştirmeyi amaçladığından milli, iyi insan yetiştirmeyi amaçladığından ise evrensel bir olaydır. İzcilik, milliyet, ırk, din ve dil ayrımı olmaksızın herkese açık, gönüllü, politik olmayan eğitimsel bir gençlik hareketidir (www.tif.org.tr/tif/webimage/file/ppt/temel_bilgiler/izciliknedir.ppt. 04.04.2013).

Bağcılar İbni Sina Anadolu Lisesi İstanbul'da Bağcılar ilçesinde izciliği ilk başlatan ve bu faaliyetleri kurumsal bir kimlik haline getiren ilk okuldur. Gençlik ve Spor Bakanlığı'nın Seyyahlar Projesi'ne dahil olan ilk okul yine Bağcılar İbni Sina Anadolu Lisesi'dir. 2005-2006 Eğitim-Öğretim döneminden itibaren 4 izci lider öğretmeni önderliğinde başlayan İzci Kurulu çalışmaları 2012-13 Eğitim-Öğretim yılı itibariyle 7 izci lideri öncülüğünde 7 ayrı ünite ve yaklaşık 300 öğrenciye ulaşmış durumdadır. İzcilik faaliyetleri kapsamında 2 tür kamp yapılmaktadır. Bunlardan biri; her yıl okulda

yapılan yatılı kış izci kampı, diğeri ise; il dışında doğada (Bolu–Güzeldere, Kefken–İzmit, Büyükçekmece–İstanbul, Belgrad–İstanbul, Üsküdar–İstanbul) yapılan yaz izci kampıdır. Her yıl yatılı kış izci kampında; erkek ve kız izci kampları okulumuz bünyesinde olmaktadır. Boşaltılan sınıfların bir kısmı çadır kurulmak suretiyle yatakhaneye dönüştürülürken, diğeri bir kısmı ise dinlenme odası-depo olarak kullanılmaktadır. Kış kampı süresince izci öğrencilerle aşağıdaki faaliyetler yapılmaktadır. Sabah kahvaltısı, öğlen yemeği, akşam yemeği, ders çalışma, kitap okuma, oryantik-harita oyunu (yön bulma), okçuluk yarışmaları, futbol, basketbol, voleybol, masa tenisi turnuvaları. Yaz izci kampı ise; okulların kapanmasını takiben Bağcılar Belediyesi İzci Kulübü tarafından il dışı veya il içinde belirlenen bir yerde erkek ve kız kampları ayrı ayrı olmak üzere 6’şar günlük 2 ayrı dönemde yapılmaktadır. Yaz izci kampında yapılan faaliyetleri şu şekilde sıralamak mümkündür; dere yürüyüşü, şelale faaliyeti (ıslanma), rafting-kano, atv-motor sürüşü, gece etkinliği-kamp ateşi töreni, okçuluk, oryantik oyunu, satranç, futbol, basketbol, voleybol, masa tenisi turnuvaları tahta ve çuval yarışı ,paint ball, canlı langırt, dağ yürüyüşü, gece koşusu (cesaret koşusu), güreş müsabakaları (Nesl-i Sina Dergisi, 2012: 35).

4.10.2.2.Ev Ziyaretleri Ve Öğrenci Görüşleri

Öğretmenlerimizin öğrencilerle birebir iletişimini ve öğrenci başarısını artırmak amaçlı yaptığı ev ziyaretleri vardır. Bu ziyaretlerle öğrencilerin çalışma ortamını tanıma fırsatı bulunur ve öğrenciyle yapılan rehberlik çalışmalarında daha güzel sonuçlar elde edilir.

Ev ziyaretleriyle ilgili birkaç öğrenci değerlendirmesini burada zikretmenin faydalı olacağı kanaatindeyim (Nesl-i Sina Dergisi, 2010: 26-28):

1. “Bugüne dek ilk kez, okuduğum okuldaki öğretmenlerim beni ziyarete geldiler. Bu ilk beni çok mutlu kıldı. Çünkü öğretmenlerim bu ziyaretle bana, okulda ve evde hep benimle hoşgörüsünü kattılar. Onları evimde ağırlamaktan çok büyük onur duydum. Bana, onların öğrencisi olduğumu bir kez daha hatırlattılar. Evime ilk geldiklerinde onların, benim ilk saygı duymam gereken insanlar olduklarını anladım. ailemle onların gözümde hiçbir farkı yok. Ailem bana ne kadar onların evladı olduğumu hissettiriyorsa, onlar da bana İbni Sina Lisesi'nin evladı olduğumu hissettiriyorlar. Ailem de bu ziyaretten hoşnut duydu. Çünkü bizden başka Ömer'i de koruyanlar var duygusunu hissettiler. Öğretmenlerim ilk konuştuğunda onları sanki ailem konuşmuşçasına dinledim. Onların öğütleri bana bir baba nasihatı gibi geldi. Batı akrabalarımın alamadığım aile duygusunu, daha bir aydır tanıyor olduğum öğretmenlerim hissettirdi. Ev ziyaretleri bana önemli şeyler kattı. Bana bu sevgiyi yaşatan İbni Sina Lisesi öğretmenlerine çok teşekkür eder, saygılarımı sunarım.
Ö. Ç. 31.10.2012”

2. “Uğur Hoca, Fuat Hoca ve okuldan yeni mezun olan Harun abi bugün ailemle tanışmak ve ders, çalışmak için öğüt vermek amacıyla evimize geldiler. Ailemle tanıştıktan sonra bana

dersi neden çalışmam gerektiğini ve 9.sınıfın lise de bir temel olduğunu anlattılar. Zeki olanın değil çalışanın başarılı olacağını bana birkez daha hatırlattılar. Benden bundan sonra derslerime daha sıkı bir şekilde sarılacağım. İbni Sina Lisesi'ne gitmek benim için bir ayrıcalıktır. Bende bu ayrıcalığımı en iyi şekilde kullanmaya çalışacağım.

O. K. 07.11.2012”

3. “Ben İbni Sina Anadolu Lisesi'ne kayıt yaptırırken beni birçok sürprizin beklediğini biliyordum. Bunlardan bir tanesi de veli ziyaretleriydi. Bizim eve öğretmenlerimin, okul idarecilerinin geleceği gün çok heyecanlıydım. Bir tek ben değil, ailemde çok heyecanlılardı. Ailemde, öğretmenlerime karşı hizmette kusur etmek istemiyorlardı. Bazen onlara bakıp gülüyordum. Sonra da kendime bakarak gülüyordum. Çünkü her okulda veli ziyaretleri olmazdı. Demek ki İbni Sina öğrencileri ve öğretmenleri, öğrencilerine önem veriyor ve çok seviyorlardı. Bu öğrencilerden bir tanesi de bendim. Zaten okulun başında bir slogan söylenmişti; "İbni Sina'lı olmak ayrıcalıktır". Evet. İbni Sina'lı olmak ayrıcalıktı ve ben bu ayrıcalığın tadını çıkarıyordum. Veli ziyaretine gelecek olursam, o gün öğretmenlerim en son bizim eve gelmişlerdi. Onları kapıda karşıladık ve başladık konuşmaya. Öğretmenlerim benim iyiliğimi düşünüyorlardı hiç şüphesiz. Nitekim ki bu durum konuşmalarından açık ve net belli oluyordu. Ziyarete Hukuk Bölümünü okuyan mezun bir abi getirdiler. Bana o abinin lise 1'de zorla sınıfı geçtiğini, ama pes etmediğini ayrıca çalışarak hiçbir şeyin imkânsız olmadıklarını belirttiler. Okulun sınavlarının biraz sıkı olduğunu ve çalışırsak başarabileceğimizi söylediler. Ama ben karşımdaki o abiyi görünce öğretmenlerimin vermek istedikleri mesajı anlamıştım. "Nazar etme ne olur, çalış senin de olur".

E. K. 16.05.2013”

4. “Bugün Uğur Hocam ve Fatih Hocam evimizi ziyarete geldiler. Onlar gelince adeta evimiz şenlendi. Anneme ve babama okulumuzdan, faaliyetlerinden ve izcilikten bahsettiler. Bu konuda çok fazla bilgisi olmayan ailemi bilgilendirdiler, aydınlattılar. Şu anda içleri zaten rahat olan anne ve babam bu okulda olduğum için, böyle öğretmenlere sahip olduğum için daha da mutlular. Öğretmenleri daha yakından tanımak, okul hakkında onlardan daha çok bilgi almak isteyenler için çok avantajlı ve çok amaçlı bir ziyaretti bu. Ayrıca çocuklarının okuldaki durumunu öğrenmek isteyen aileler için de... Tabi ki tek avantaj aileler için değil. Öğrenciler için de çok avantajlı. Bu ziyaret sayesinde ailem aldığım notlarımın okulumun seviyesi ve kalitesine göre çok kötü olmadığını anladılar. Benim söylememle öğretmenimin söylemesi bir olmuyor tabi. Anlayacağınız bu ziyarete her ailenin ihtiyacı var.

S. S. D. 02.06.2013”

4.10.2.3. Bağcılar İbni Sina Anadolu Lisesi Okul-Öğrenci-Veli Sözleşmesi

Okulun kurulduğu günden bu yana daha iyi hizmet verebilmesi amacıyla okula kayıt yaptırmaya gelen her öğrenciyle, velisinin huzurunda bir sözleşme yapılmaktadır. Bu sözleşmenin tam metni aşağıda verilmiştir (<http://www.bisal.k12.tr>. 18.04.2013).

BAĞCILAR İBNİ SİNA ANADOLU LİSESİ OKUL-ÖĞRENCİ-VELİ SÖZLEŞMESİ

Bu sözleşme okulumuz tarafından öğrencilerimizin ders başarısının arttırılması ve daimi kılınması, bunun yanında nitelikli bireylerin yetiştirilmesi amacıyla öğrenci ve öğrenci velilerimizle karşılıklı olarak hazırlanmıştır.

ÖĞRENCİLERİMİZDEN BEKLENTİLERİMİZ

1. Saçların toplu olması ve gösterişli tokalar kullanılmaması.
2. Saçların boyanmaması; jöle, sprey vb. şekillendiricilerin kullanılmaması.
3. Sakal ve bıyık bırakılmaması, yüz tıraşının düzgün bir şekilde yapılması.
4. Saçların düzgün bir şekilde kesilmesi; faullerin ve ensenin uzatılmaması, saçların dikleştirilmemesi.
5. Makyaj yapılmaması; ruj, oje, kalem ve sürme benzeri parlatıcıların kullanılmaması.
6. Herhangi bir takı kullanılmaması; küpe, künye, kolye ve bileklik takılmaması.
7. Okul pantolonlarının düşük bel veya dar paça yapılmaması, tişört düğmelerinin tamamıyla açılmaması.
8. Okul kıyafetlerinin düzgün bir şekilde giyilmesi.
9. Ayakkabıların **tamamen** siyah olması.
10. Çantaların okul çantası yani sırt çantası olması, askılı çantaların kullanılmaması.
11. Siyah ve gri renk dışında diğer renklerde çorap kullanılmaması.
12. Mp3, fotoğraf makinesi, dijital cihaz ve elektronik ürünlerin okula getirilmemesi.
13. Cep telefonunun isteğe bağlı olarak getirilebilmesi, fakat okula girişlerde sınıf öğretmenine kesinlikle teslim edilmesi.
14. Herhangi bir broşür, dergi ve gazetenin okula getirilmemesi.
15. Siyasi içerikli herhangi bir amblem, rozet, atkı, bayrak ve flamanın okula getirilmemesi.
16. Fena söz ve hareketlerden kaçınılması.
17. Okul düzenini bozacak hal ve tavırlarda bulunulmaması.
18. Okul önünde ve açıkta satılan yiyeceklerden kesinlikle alınmaması ve okul çıkışlarında bekleme yapılmaması.
19. Daima görevlerimi zamanında ve eksiksiz yapacağıma; temiz, çalışkan, terbiyeli, ahlaklı ve dürüst olacağıma, öğretmenlerime karşı saygılı olacağıma, anne ve babamın üzerimdeki hakkını bilerek onları üzmeyeceğime ve isteklerine uyacağıma dair İbni Sinalı olmanın bilinciyle söz veriyorum.

ÖĞRENCİ VELİSİNDEN BEKLENTİLERİMİZ

1. Okula gelmeden önce ve okuldan dönüşte öğrencinin takip edilmesi.
2. Öğrencinin görev ve sorumluluklarının evde kontrol edilmesi.
3. Okul çalışmalarının; sınav, proje, ödev, ders çalışmalarının gündelik olarak takip edilmesi.
4. Okulumuzca öğrenciden istenecek çalışma kitabı, test ve diğer dokümanların öğrenciye temin edilmesi.
5. Öğrencinin televizyon, cep telefonu ve bilgisayar ile olan etkileşimini kontrol altında tutulması.
6. Her koşulda okul idareci ve öğretmenleri ile ilişkilerin en üst seviyede tutulması, öğrenciyle ilgili beklenmedik gelişmeler konusunda okulun bilgilendirilmesi.

Öğrencinin Adı-Soyadı

Velinin Adı-Soyadı

İmzası

İmzası

4.10.2.4.Derslerinde Başarısızlık Gösteren Öğrenci Velilerine Her Dönem Sonunda Öğrenci Karnesi İle Gönderilen Mektup

Bu mektup vesilesiyle okul yönetimi velilerden beklentilerini ortaya koymakta ve ortak bir anlayış geliştirmeyi hedeflemektedir. Mektup olduğu gibi aşağıda verilmiştir:

“Saygıdeğer Veli

Milli eğitim sisteminin bel kemiği orta öğretim kurumu yani liselerdir. Liselerdeki eğitim hem öğrencinin İlk Öğretim boyunca kaydettiği eğitim başarısının ve öğretim istidadının ortaya çıkarak yerleştiği hem de bir üst öğretim kurumu olan Üniversitelere hazırlık safhasını oluşturur. Öğrencinin başarı konusunda gösterdiği çabanın sadece beyinde gerçekleştiğini düşünmek yanlış. Öğrenci, başarıyı aynı zamanda sahip olduğu psikolojik durumun elverişliliği oranında da gösterir.

Lise çağında ergenlik döneminde yaşayan öğrencinin ders dışı farklı konulara ilgi duyması ve dış görünüşüyle ilgilenmesi ders başarısında doğal olarak düşmesine neden olur. İlköğretimde başarı göstermeyen öğrenci bu haleti ruhiye içerisinde çalışmadığı takdirde lisede de pek tabii başarı gösteremez. Kaldı ki ortaöğretimde olağanüstü başarı gösteren öğrenci dahi lisede ruhsal nedenlerden dolayı derslere ilgi ve çaba göstermediği sürece aynı başarısızlığı yaşayabilir. Öğrenci görev ve sorumluluklarının mühim bir gayret ve ciddiyet içerisinde yerine getirdiği takdirde ders başarısında yükselmenin olduğunu görecektir. Bu itibarla sadece biz Öğretmenlerin değil siz velilerin de öğrencinin motivasyonu üzerine eğilmesi ve öğrenciyi teşvik ve takdir etmesi gerekir. Unutmayalım ki, marifet iltifata tabiidir. Şu halde çocuğunuz görev ve sorumluluklarını önemle yerine getirdiği takdirde tebrik ve takdir etmeliyiz, bu şekilde ona önem verdiğimizi göstermeli ve duygularını okşamalıyız. Çünkü çocuğun sevildiğini ve kendisine değer verildiğini hissetmesinden daha büyük bir ödül ve hediye yoktur.” (<http://www.bisal.k12.tr>. 18.04.2013).

4.10.2.5. Bağcılar İbni Sina Anadolu Lisesi'nde Uygulanan Yazarlar Okullarda Projesi

Milli Eğitim Bakanlığı ve Ar-Ge biriminin valilikler onayıyla geręekleřtirdięi 'Yazarlar Okullarda' projesi kapsamında İstanbul'un her ilçesinde iki yazar öğrencilerle buluştu. Toplam 78 yazar bu proje kapsamında görev alarak öğrencilerle bir araya geldi. İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından geręekleřtirilen 'Yazarlar Okullarda' kampanyası hakkında söze başlamadan önce kitap okuma konusunda birkaç hatırlatmada bulunmakta fayda var.

Kitap; insanı, doğayı, yaşamı ve bunların faydalarını anlamamızı sağlayan, hayata bakış açımızı değiştiren, ufkumuzu genişleten, yazılı ve sözel yorum kabiliyetimizi arttıran, toplumsal hayatta kendimizi daha iyi ifade edebilme gücünü bizlere kazandıran, kültürel birikimimizin devamlı olarak artmasını sağlayan, kişisel görüş ve fikirlerimizin oluşmasında doğrudan veya dolaylı olarak katkıda bulunan, hayattan haz ve zevk almamızı sağlayan, insanın en temel ihtiyağlarından biri olarak görölmediği halde, en temel ihtiyağlarından biri olan, tüm bu sayılan özellikleri itibariyle de yaşamı kolaylaştıran vazgeçilmez bir kaynaktır. Edebiyatla, kitapla barışık olmayan toplumlarda, başkalarının duygularına duyarlı insanlar yetiştirmek kolay değildir. İnsanın olgunlaşmak, sabır sahibi olmak, kemale ermek için ileri yaşları beklemesi gerekir. Oysa edebiyat, 70-80 yıllık bir ömrün tecrübesini bize romanların, öykülerin sayfalarında adeta damardan veriyor, ufkumuzu genişletiyor. Kitap sevgisi kroniktir. Yakalandınız mı ömür boyu sürer. Bireyleri kitap okuyan toplumlarda, bireyleri kitapla barışık olmayan toplumlara pek çok alanda fark atar.

Milli Eğitim Müdürü Dr. Muammer Yıldız bu kampanyanın kapsamını özetlerken: 'Yazarlar Okullarda projesi gönüllölük esasına dayanıyor. Gerek yazarlarımız gerekse öğrencilerimiz bu sosyal sorumluluk projemizde gönüllölü olarak katılıyor. İştleyen öğrencimiz ilçesine gelecek yazarın kitabını okuyor. Yazarlar kura çekimiyle ilçelere dağıtıldı. Kitapların temini İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri, Okul Aile Birlikleri, Belediyeler ve yayınevleri sponsorluğundan temin ediliyor. Biz bu projeye yazarların okullara gitmesine olanak sağladık. Okullarımızın kapısı bütün yazarlarımıza açıktır. Kanunlar ve yönetmelikler çerçevesinde her ilçe, okul istediği yazarı, şairi, düşünürü kurumlarına davet edebilir.' ifadelerini kullanmıştır (<http://istanbul.meb.gov.tr/www/yazarlar-okullarda-projesi8217nde-muhtesem-final/icerik/436>. 05.04.2013)

Gençliğe kitabı sevdirmeyi amaçlayan İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü bu amaçla 'Yazarlar Okullarda' kampanyasını geręekleřtirerek akademik ve entelektöl anlamda önemli bir projeye imza atmıştır. Bu kampanyanın başta istenen amacı ile sonuçta geręekleřtirilmesi beklenen hedefi arasında nasıl bir uyum olduğunu anlamak için kampanyanın olumlu ve olumsuz yönlerine birlikte değinmemiz gerekir. İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından belirlenen her okula önceden belirlenmiş yazarların gönderilmesi öğretmen ve öğrenciler açısından fevkalade bir önem arz etmektedir. Okur-yazar buluşmalarının önemsenmesi gereken yanlarından biri, özellikle popüler ve karizmatik yazarlarla okur arasındaki mesafenin kapanmasıdır. Bu mesafe kapanmadığı müddetçe, okur, severek okuduğu ve etkilendiği yazarı ister istemez insanı aşan bir yüceliğe yerleştirmektedir. Bu tür bir

ilişkide de yazar giderek örnek bir insan olmaktan çıkarak, okurda ‘ben kim, o kim’ türünden bir yanılsama yaratmaktadır. Dolayısıyla örnek alınacak biri olmaktan çıkarak, yazarlık hevesleri bakımından okur da beyhudelelik duygusu meydana gelmektedir. Öğrenciler, kitaplarını okudukları ya da televizyon ve radyolarda dinlemeye alışık oldukları yazarları okullarında görme imkânı yakalayarak yazarlarla birebir iletişim kurma olanağına sahip olmaktadır. Yazarların kendileri gibi olduklarını bilmeleri öğrencilere ayrı bir güven de sağlamaktadır. Öğrenciler, yazarların da etten-kemikten olduklarını, yiyip-içtiklerini, dinlenip-uyuduklarını, konuşup-gülüşüklerini, yani kısacası kendileri gibi ve kendilerinden olduklarını gördüklerinde kendileri de ilerde bir gün yazar olabileceklerine dair kanaat geliştirmektedirler (<http://istanbul.meb.gov.tr/www/yazarlar-okullarda-projesi8217nde-muhtesem-final/icerik/436>. 06.04.2013)

Gençlerle her vesile ile bir arada bulunmaktan zevk alan her bir yazar ‘Yazarlar Okullarda’ projesinden kendi adına pek çok hisse çıkarabilir. Proje kapsamında yazarlar yeri geldiğinde hayatında hiç kitap okumamış gençlerle de karşılaşmakta, Orhan Pamuk’tan başlayıp Ömer Seyfettin’e kadar giden ve çok çarpıcı sorular soran öğrencilerle de bir araya gelmektedir. Yine aynı şekilde projeye gönül veren öğretmenlerle aynı yolda yürümenin emniyetini hissetmenin yanında, konuşma yaptıkları süre içinde karşılarında uyuyan yöneticilerle de muhatap oldular. Çok güzel örneklerin yanında hoş olmayan birtakım istem dışı durumlarla da karşılaştılar. Ve çoğu kez de özeleştir ve özdenetim mekanizmalarının harekete geçirilmesine de vesile oldular. Bunu sağlayanlardan biri olan yazar Feyza Hepçilingirler’in yapıcı eleştirileri projenin neden bu kadar acil desteklenmesi gerektiği konusunda ipuçlarını barındırıyor; ‘Çocuklarımız kitaplardan, okumaktan uzaklaşınca kendimizi suçlamak aklımıza pek gelmedi. Oysa o çocuklar, kitapların, yazı makinelerinin TV’lerde “örgütsel doküman” olarak “teşhir” edildikleri ortamlarda büyümüşlerdi. İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü, yıllardan beri ilk kez son derece yararlı bir uygulama başlattı. Yazarlarla devlet okullarında okuyan öğrencileri buluşturuyor. Yazar, çocuğun ayağına gidiyor. Onun sorularını yanıtlıyor. Yazar denince ölmüş insanları anlayan çocuklarla, gençlerle buluşuyor. Tekirdağ’da anlatmışlardı. Edebiyat öğretmeni, okullarına gelecek yazarlardan söz etmeye başlayınca, okullarına bir yazarın gelmesini ne derecede olanaksız görüyormuş ki bir öğrenci, “Amma da yaptınız!” anlamında bir kakhaha atarak sormuş: “Hocam, yaşayan yazar mı var!” Duyduğumdan beri aklımdan çıkmıyor. Yazarı, edebiyat kitaplarında, Behçet Necatigil’in dediği gibi, “Adı, soyadı / Açılır parantez / Doğduğu yıl, çizgi, öldüğü yıl, bitti / Kapanır parantez.” diye “kitaplarda bir isim, bir soyadı” olarak bırakmak, “bir çizgilik yerde hapis” etmek istemiyorsak bu projeyi desteklememiz gerekmez mi?’

Yazarlar bir saati aşan konuşma ve soru sorma sürecinde, evlerinde anne-babalarının kitap okuma alışkanlığı olmayan öğrencilerin, anlatılanları beklentinin çok üzerinde bir dikkatle dinlediklerini, akıllı sorular sorduklarını görmüştür. Projeye katılan değerli yazarlardan Ayşe Kulin proje ile ilgili olarak şunları ifade etmiştir: ‘Ben, öğrencilere yapacağım konuşmayla, vereceğim örneklerle, akıllarına, yüreklerine, duygularınıza dokunarak, onları kitap okumaya ikna edebilmek istediğimi söyleyerek söze başladım. Onlara ufkumuzun edebiyat sayesinde genişlediğini

dünya ile bütünleştirmizi, bizimkinden daha değişik iklimlerin, renklerin, kokuların, coğrafyaların, hayatların var olduğunu görüp, empati kurmayı öğrendiğimizi anlattım. Edebiyat bizi daha derin, daha tahammüllü, ruhu daha zengin insanlara dönüştürürken bir yandan da eğlendirebilirdi, özendirebilirdi, heyecanlandırabilirdi.’ Öte yandan Sevinç Çokum’un dediği gibi: ‘Bugün “Okumayı Seviyorum” sözlerinin kampanyaya ne kadar yakıştığını fark etmem de hayatımdaki ilk kitabın unutulmazlığıyla birleşiyor. Bu hareket bir gelincik veya papatya tarlası gibi büyüyor giderek. Bir bitek ovanın genişliğinde yazarlarla öğrenciler buluşuyor. Aynı zamanda o dostluk ovasında yazarlar da yan yana gelebiliyorlar.’ Sadık Yalsızuçanlar ise projenin faydasını şu sözlerle dile getirmiştir: ‘Gittiğim okullardaki öğrencilerin, ders ve sınav yorgunluklarına rağmen beni nasıl dikkatle dinlediklerini gördüm. Gözleri ışıldıyordu. Meraklı, dikkatliydi. Şiir, öykü, deneme veya günce yazan genç arkadaşlarımla bu merak ve dikkatlerinin o karşılaşmada daha da derinleştiğini fark ettim. Bu çalışmayı düşünen ve yürüten dostlarımız, edebiyatın insan yaşamındaki vazgeçilmez yerine inanıyorlar. Bu inancın bir eğitimcinin, mesleki çabalarını nasıl değerli kıldığının farkındalar. Tasarlayan ve gerçekleştirenleri kutluyorum.’ Projeden kendi nam-ı hesabına da pay çıkarmayı ihmal etmeyen yazarlardan Ali Ayçil de; ‘Milli Eğitim Müdürlüğü’nün yazarları okullara götürme projesi, sadece öğrenciler için değil, biz yazar-şairler için de bulunmaz bir fırsat. Bulunmaz bir fırsat çünkü, henüz masumiyet çağından çıkmamış, edebiyat dünyasının oyunlarından habersiz bir topluluğun karşısına geçeceğiz. Yazdıklarımızın hayatla bağının olup olmadığını, insanla akrabalığımızın bir kalem oyununa dönüştürüp dönüştürmediğini de öğreneceğiz böylelikle. Aslında biz, hiç fark ettirmeden, bir sürü öğrencinin değil, bir sürü öğretmenin karşısına geçmiş olacağız.’ diyerek projenin tek taraflı bir kazanç olmadığını altını çizmiştir. Aynı minvalde altı çizilmesi gereken bir noktaya yazar Behçet Çelik de dikkat çekerek şöyle demektedir; ‘Büyük değişimlerin yaşandığı bir dönemden geçiyoruz. Değişimi anlayabilmek için toplumun en dinamik kesimi olan genç insanlarla oturup konuşmak, onların dünyaya bakışlarını bilmek, tanımak çok önemli. Bu proje sadece yazarların öğrencilere bir şeyler öğreteceği, anlatacağı bir proje değil; toplantılar sırasında öğrencilerin okudukları kitaplarla ilgili yargıları, değerlendirmeleri ve soruları onların dünyası bir parça görebilmek için yazarlara da önemli bir imkân sunuyor.’

Hepimiz geleceğin bugünkünden daha güzel bir dünya doğurmasını bekliyoruz. Yeterince kitap okunmayan bir toplum olduğumuzu bilmek bu beklentinin pozitif bir inanca dönüşmesi önündeki önemli engellerden biridir. Kendi kaderini çizebilen bir toplum olmaktan öte o kadar güzel çizebilen bir toplum olma hedefiyle gençlerin kitaplarla buluşma arzularını kamçulamak için ‘Yazarlar Okullarda’ projesini toplum olarak var gücümüzle desteklemeliyiz. Üstelik bahsettiğimiz etkinlik, sadece ziyaretçilerin ziyaret edilenlere lütfu da değildir. Yazar ve okur olarak her iki tarafı farklı açılardan besleyecek bir buluşmadır bu. Gençlerle böylesi bir temas, kuşku yok ki yazarların kalemlerini daha güncel hale getirmelerine katkı sağlayacaktır. Projeye bu açıdan yaklaşıldığında her yazar üzerine düşen sorumluluğu, çalışma masasından uzak kalma maliyetine değer bulacaktır. Gençler, okuma alışkanlığı edindikçe hayat karşısındaki duruşları sağlamlaşacak ve hayatı kavrayışları

gelişecektir. Yaşadıkları ülkeyi omuzladıklarında, sırtlarındaki yükün taşınacağı istikamet konusunda da fikir ve yetki sahibi olacaklardır. Kitaplar, onlara bu konuda farkındalık ve yetkinlik sağlayacaktır. Yazarlar Okullarda projesi, Türk Milli Eğitim Sisteminde yapılmış bir reformdur. Kültür, sanat ve fikir adamlarının eserlerinin okullarda serbestçe okutulması, tartışılması, yorumlanması, çocukların ve gençlerin sadece fikir dünyalarına bir katkı değil, aynı zamanda geleceğe bir yatırımdır. Bir ülkenin medeniyet alanındaki ilerlemesi ancak sanat ve fikir dünyasındaki gelişmelerinin ardından gerçekleşir. Edebiyat eserleri ve özellikle de müfessirleri ile erken yaşlarda tanışmak, iyi bir okur olmanın yanı sıra, estetik alımlamanın gelişmesinin ve duygu dünyasının zenginleşmesinin önünü açacaktır.

Eleştirel okuma becerisi ancak farklı eserlerin okunması, yorumlanması ve fikir jimnastiği yapılması ile mümkündür. Sadece bir yazarın kitabını okumak değil, o yazarın yazma sürecine de tanıklık etmek, bir eseri yazarı ile değerlendirmek, bir eserden yazarından bağımsız değerlendirmeler ve sonuçlar çıkarabilmek eleştirel okuma becerisinin çok önemli adımlarıdır. Öğrencilerin yazarla buluşması işte bu eleştirel okuma becerilerini geliştirmelerinin önünü açan çok önemli bir adımdır. Az okuyan bir toplum olduğumuz bir gerçek. Gazete-dergi satışları, çoğu kitabın baskı adedinin binli sayılara, şiir için kimilerinin beş yüzlere ulaşamaması bunun en açık göstergesi. Gerek ailede gerekse okulda, okuma gereksinimi kazandırılmıyor. Öğrenciler arasında, kendilerine inceleme ödevi olarak verilen bir romanı okumak yerine, özetini bulmaya yönelenlerin olması, sorunla uzaktan yakından ilgili herkesi düşündürmeli. Bırakın bir kitaplığının olmamasını, ders kitapları dışında hiçbir kitabın girmediği evler var. Ne yazık ki gelecek kuşakları yetiştiren öğretmenler arasında bile gazete-dergi-kitap okumayanlar bulunmakta. İşte böyle bir toplumsal coğrafyada başlatılan ve bir kültürel seferberlik olarak görülen Yazarlar Okullarda projesi, oldukça büyük bir önem taşıyor. Hele bizim gibi, uzun süre kitapların suç aletleriymişçesine televizyonlarda silahlarla yan yana gösterildiği, kitapların toplatılıp yakıldığı dönemlerin yaşandığı; kendileri okumayan, çocuklarına kitap almayan anne-babaların, okul kitaplıklarından, kütüphanelerden aldıkları kitapları okurlarken çocuklarını, “Dersine çalış! Ödevlerini yap! Sınavlara hazırlan, test çöz!” diye azarladıkları bir ülke için bu girişimin önemi bir kat daha artıyor. İlköğretimden üniversitelere müfredat programlarımız, günümüz edebiyatını pek kapsamıyor. Bu proje, öncelikle yaşayan, güncel edebiyatı tanıtıp ona olan ilgiyi arttırıyor. Okumayan öğrencilerde yazara, kitaba karşı bir merak ve okuma eğilimi yaratırken, okuyanların bu alışkanlığını ve okuma isteğini pekiştiriyor. Bu proje öğrencilerde, yalnızca okuma yönünde değil, kimilerinde yazma yönünde de bir istek ve eğilim yaratıyor. Çoğu öğrencide günlük tutma alışkanlığı, şiir-öykü yazma çabaları zaten var bu yaşlarda. İşte bu öğrencileri cesaretlendirme, rastgele aldıkları, yazınsal değeri olmayan, günün moda olan-popüler-çoksatar kitaplarından, yaşayan yazarların nitelikli eserlerine yönlendirme, bilinçli okurlar yetiştirme açılarından da bir işlevi var bu projenin. Yazarlar Okullarda projesi, kitapla ve yazarla öğrencileri karşılaştırıyor. Kitapla öğrencinin karşılaşması önemlidir. Yazarla karşılaşması ise daha da elzemdir. Bu, öğrencinin yaşamında kitaba ve okumaya ilişkin özel bir deneyim olacaktır. Kitabın yazarıyla temas kurması, onu dinlemesi, sorması, söyleşmesi, öğrenci için hiç unutamayacağı bir tecrübedir. Bu tecrübe, kitapla ve ilettiği içerikle

öğrencinin dolaysız biçimde karşılaşması demektir. Eğitimin bir boyutu olarak okuma, dinleme, söyleşme, hele sevdiği veya seveceği bir yazar ve kitap ise, öğrencinin öğreniminin biricik deneyimi olarak kişisel tarihinin en nadide hatırası olacaktır. Yazarların öğrencilerin duygu ve düşüncelerine hitap ederek onların ufkunu açmaları ve deruni manada onları geliştirmeleri açısından çok önemli olan böylesi bir projenin tüm kesimler tarafından desteklenmesi gerekir. Bu hususla ilgili olarak Milli Eğitim Bakanımız Milli Eğitimde yeni yapılanma sürecinde Okuma Kültürü Başkanlığını kurmuştur. Yazarlar Okullarda projesi okuma kültürünün yaygınlaştırılması anlamında büyük imkân sağlıyor. Milli Eğitim Bakanlığı okuma alışkanlığını yaygınlaştırmayı amaçlayan her projeyi olduğu gibi bu projeyi de desteklemektedir. Özellikle Anadolu kentlerinden projeye yoğun bir ilginin söz konusu olması projenin başarısını göstermesi açısından önemli bir gelişmedir.

İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün son bir yıldır yürüttüğü ve geniş kesimlerce kabul gören Yazarlar Okullarda Projesi'nin yanında özellikle Bağcılar İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından iki yıldır uygulanan "Her Okula Bir Yazar" Projesinin kapsamı ve uygulaması hakkında yapacağımız bilgilendirme, bu tür projelerin nasıl da kısa bir süre zarfında eğitim camiası ve toplum tarafından benimsenip desteklendiğine en güzel şekliyle örnek teşkil edecektir. Bağcılar İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından uygulanan 'Her Okula Bir Yazar' Projesi; İstanbul İli, Bağcılar İlçesi örgün ve yaygın eğitim kurumlarında okuyan öğrencilerin sosyo-kültürel gelişimlerine katkı sağlayarak, okuyan, sorgulayan, analitik düşünebilen, toplumsal gelişmeyi ve kalkınmayı arzulayan, kendisine ve çevresine faydalı bireyler olmalarına katkı sağlamak üzere, çocuklara ve gençlere kitap okuma alışkanlığının kazandırılması amacıyla, öğrencilere okudukları kitapların yazarlarıyla buluşturulması ve yazarların tecrübelerinden istifade edebilmelerinin sağlanması hedeflenmiştir. 'Her Okula Bir Yazar' projesinin hedef grubu 6-18 yaş arası çocuklar olmakla birlikte proje çok geniş bir kitleye hitap etmektedir. Projenin hazırlık aşamaları da dahil bir çok kurum ve kuruluş projeye destek vermiştir. Projenin dolaylı yararlanıcıları olan bu kuruluşlar; Yerel Yönetimler, Kaymakamlık, Sosyal Hizmet Uzmanları, Sivil Toplum Kuruluşları, Akademisyenler, Öğretmenler ve Ailelerdir. 2011-2012 Eğitim-Öğretim yılı istatistiklerine göre Bağcılar'da örgün eğitimde öğrenci sayısı 82.092'si erkek 76.116'sı kız öğrenci olmak üzere toplamda 158.208 kişidir. 0-18 arası yaş grubunda 105.746'sı erkek 95.098'i kız olmak üzere toplamda 200.844 çocuk yaşamaktadır. Yaygın eğitimde ise 23.654'ü erkek 18.982'si kız olmak üzere 42.636 öğrencidir. İlçedeki kadrolu öğretmen sayısı ise 4.837'dir. 'Her Okula Bir Yazar' projesi kapsamında; 160 yazarın %92 sine ulaşılmış olup, 85 okulda bu projenin uygulaması yapılmıştır. Örgün ve yaygın eğitimdeki mevcut 200.834 öğrencinin %82'si 4.837 öğretmenin de %87'si projeye aktif olarak katılmış ve komisyon tarafından seçilen kitapları okumuşlardır. Proje kapsamında okunmak üzere komisyon tarafından tespit edilen kitap sayısı 245 olup bu kitapların %98'i öğretmen ve öğrenciler tarafından okunmuştur (http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/34/27/308011/icerikler/her-okula-bir-yazar-projesi-kapsaminda-yazar-ekrem-kaftan-okulumuz-ogrencileriyle-bulustu_17877_gorme_engelli.html. 08.04.2013).

Bağcılar genelinde ilk ve ortaöğretim kurumları arasında fark gözetilmeksizin proje kapsamında her okula en az iki yazar çağırılmıştır. Bunun dışında daha aktif ve iştiaklı davranan bazı okullara ise çok daha fazla yazar davet edilmiştir. Bir örnek vermek gerekirse, Üniversite Yerleştirme çalışmaları açısından AR-GE görevi üstlenen YÖNVER projesi istatistiklerine göre İstanbul il genelinde kendi alanında YGS ve LYS’de birinci olan Bağcılar İbni Sina Anadolu Lisesi bir yıl içerisinde 20’den fazla defa yazarlarla öğrencilerini buluşturarak bu konuda önemli bir başarıya imza atmıştır. Okulun bunu yaparken yaşadığı mekân sıkıntısı komşu okullarla yapılan işbirliği sayesinde bir şekilde aşılmıştır. Projenin gerçekleştirilebilirliği hususunda ortaya konabilecek fiziki sorunlar kamu kurum ve kuruluşları ile yapılacak işbirliği sayesinde aşılabilecektir. Burada altı çizilmesi gereken nokta, öncelikle okul idareci, öğretmen ve öğrencilerinin bu projenin faydasına tam anlamıyla inanmaları ve dolayısıyla projeye dört elle sarılmalarını sağlamaktır. Kaldı ki, İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü başta olmak üzere, projeyi daha önce başlatmış olan Bağcılar İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü ve diğer İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri projeye maddi ve manevi anlamda gereken desteği vereceklerini taahhüt etmişlerdir. Okuyan, düşünen, düşleyen, üreten, düşüncelerini ve bilgilerini dilimizin güzellikleriyle harmanlayıp sunabilen nesillerin yetişmesinde edebiyat ürünlerinin öneminin ve değerinin anlaşılması günümüz Türkiye’inde umut verici seviyeye ulaşmıştır. Eğitime var gücüyle destek veren Bağcılar İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü’nün gerçekleştirdiği projelerin toplumca desteklenmesinin altında samimiyetin ve özverinin olduğu unutulmamalıdır. Proje katılımcılarından yazar Ayşe Sarısayın’ın düşünceleri bu hususta anlatılmak istenenleri özetlemektedir; ‘Kendine has bir geçmişi, belli bir altyapısı ve deneyimleri olan bir proje. Bağcılar ilçesinde başlayan “Okumayı Seviyoruz” etkinliklerine katılmıştım daha önce. Amaca odaklı, işini seven, özverili, sabırlı ve yürekli insanların küçük girişimlerle nasıl da büyük işler başarabildiğini gördüm. Okuduklarını anlamaya çalışan, yorumlarını korkusuzca dile getiren, anlamadıklarını çekinmeden soran gençlerle karşılaşmak, geleceğe yönelik umutlarımı yeşertti, içimi aydınlattı’ (http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/34/27/308011/icerikler/her-okula-bir-yazar-projesi-kapsaminda-yazar-ekrem-kaftan-okulumuz-ogrencileriyle-bulustu_17877_gorme_engelli.html. 08.04.2013).

Kitap okuma kültürü ile ilgili olarak şimdiye dek bilhassa öğrenci velileri üzerinde duruldu. Aile bireyleri arasında kitap okuma alışkanlığının kazandırılması amacına dönük faaliyetlerin nirengi noktasında hep veliler tutuldu. Oysa şimdi yapılması gereken hiç denenmemiş bir yöntem ve teknik olarak öğrenci merkezli yaklaşımı benimsemek olabilir. Evet, öğrenci merkezli yaklaşım! Neden olmasın? Bunun olmaması için hiçbir sebep yok. Öğrencilere yeterince değer verilmesi, hak ettikleri değeri gördüklerinin bilinciyle öğrencilerin verilen vazifeyi ve yapmaları gereken işi en iyi şekilde yapmaları gerektiği hususunda kendilerini harekete geçirecek bir sinerji ortaya koyacağı muhakkaktır. Yeter ki, sıklıkla da ifade ettiğimiz, fakat içini dolduramadığımız argümanla söyleyecek olursak ‘geleceğimizin teminatı olan gençlerimize güvenip, onları her platformda destekleyelim.’ Bağcılar İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından geliştirilen ‘Her Okula Bir Yazar’ Projesi böylesi nitelikli bir hedefe dönük olarak ortaya konmuş ve amacını gerçekleştirmek için emin adımlarla ilerleyen büyük

bir kampanyaya dönüşmüştür. Kim bilir belki de bu proje vesilesiyle öğrenciler sayesinde velilerimiz de kitap okuma alışkanlığına kavuşur ve ‘Okuyan Türkiye’ hayali değil belki, fakat hedefi böylece gerçekleşmiş olur.

Şimdi de son olarak olarak, yararlı olduğuna inandıkları projeye katılan yazarların projenin uzun vadede sürdürülebilirliği ve Türkiye ölçeğinde genişletilebilirliği konularında yaptıkları değerlendirmelerden kısa pasajlar aktarılmıştır:

“İnci Aral; ‘Projenin yararına inanıyorum. Günümüzün görsellik ve sanal dünya ağırlıklı uyaranları okumaya ilgiyi azaltıyor ve çocuklarımızı kitle kültürünün yüzeyselliğine itiyor. Onların ülkenin tanınmış yazarlarıyla karşılaşması, eserleri üzerine sohbet etme olanağı bulması önemli ve sanırım farklı bir deneyim. Bence kitaplarla ve onları yazan kişilerle buluşmak, okumaya, hatta yazmaya ilgiyi arttırabilir. Keşke bu toplantılar bütün ülkeye yayılabilse ve biz yazarlar uzaklarda yaşayan çocuklarımızla da bir araya gelebilsek...’

Aytül Akal; ‘Yazarlar Okullarda’ bir keşif değil, ancak, benim gibi yaşamını çocuklara adayan yazarların yıllardır okullarda öğrencilerle sürdürdüğü özverili çalışmaları destekleyici ve uygulamaları kolaylaştırıcı bir proje. Bu bakımdan projeyi son derece ilham verici buluyorum. Bu proje 81 ile yayılsa... Olur mu? Olur belki... Tabii biz, yaşı yarı yüzyılı geçmiş yazarların ömrü yeter mi bilemem ama, bildiğim şu ki, bu alanda yetenekli, pırıl pırıl onlarca genç yazar ve çizerler yetişiyor.’

Semih Gümüş; ‘Devletin pek tanımadığı bir gerçekliği ortaya koyan bu projenin İstanbul ile sınırlı kalmayıp bütün Anadolu’ya yayılması da düşünülmeli. Böylece, hiç kuşku yok ki ülkenin en önemli sorunu olan eğitim sorununun çağdaş çözümü yolunda bir katkı yapılmış olacaktır.’

Simla Sunay; ‘Her ilçenin bir yazarı, her yazarın bir ilçesi zaten varmış proje bunu gösterdi. Yeni okulları çocuk çocuk tanımak bana yepyeni hikâyeler yazmak için ilham verdi. Söyleşilere her çocuk kitabını okumuş ve donanımlı gelmişti, kalkmayan minik parmak, konuşmayan minik ağız neredeyse yoktu. Biz yolları açtıkça çocukların koşar adım ilerleyeceğini kendimize kanıtlanmış olduk. Ve biz nasıl ki geçmişimizde çocukları kitapla, kemanla buluşturan Köy Enstitüleri’ni kapattık ve o zaman koşan çocuklar pat pat vurdular duvarlara... Dilerim bu yeni açılan patikaya gelecekte bir duvar örülmez... Sanattan korkan bir toplum yerine sanatla eleştiren özgür bir toplum oluruz.’

Çiğdem Gündes; ‘Bu proje sürdürülebilirse, yaygınlaştırılıp yeni yazarlar, yeni eserlerle varsıllaştırılabilirse başka başka ‘okuma projelerine’ örnek olacak. Ben ümitliyim; yeni çalışmalar yapılacak, yeni projeler hazırlanacak, yeni heyecanlarla yola çıkılacak. Her gün bir çocuk yeni bir kitapla buluşacak. Başka umarımız yok; ümit taşımaktan, inatla çalışmaktan, yılmadan, “Ne yapsak boş; okumuyorlar!” demek yerine inatla, sabırla ve heyecanla çalışmaktan, üretmekten başka çaremiz yok. Hem de her bir çocuk iyi bir “okur” olana, çantasında her zaman bir okuma kitabı taşıyana dek...’

Gonca Özmen; ‘Eğer bu uygulama İstanbul dışında da, özellikle küçük Anadolu illerine kadar tüm Türkiye’de yaygınlaştırılırsa, davet edilen yazarların ve öğrencilere önerilen kitapların seçiminde nesnel davranılırsa ve en önemlisi bir sürekliliği olursa; düşünen, sorgulayan, duyarlı, sorumlu ve çağdaş insanlar yetiştirmede büyük yararları olacağından hiç kuşku yok.’”

Bu birbirinden güzel ve etkileyici görüş ve düşünceleri çoğaltmak mümkün. Projeye katılan tüm yazar ve şairlerin de fikirlerinin aynı istikamette olması projenin ne kadar isabetli olduğunun en büyük teminatı ve göstergesidir. Okuyarak büyüyen Türkiye'nin büyüklüğüne ve güzelliklerine ortak olmak için bir an önce bu ve benzeri projelere sahip çıkılması gerekmektedir. Aksi halde şimdiye dek kıymeti bilinmediği ve sahip çıkılmadığı için tarihin tozlu raflarına gömülen ve ülkemizin gelişmesi açısından örnek teşkil edecek nice proje gibi bu projeler de heba olacaktır. Fakat unutulmamalıdır ki, tarih bir gün bunun hesabını bizlerden soracaktır. Çünkü hataların ve kayıpların hesabını bugün sorduğu gibi, yarın da bugünün yanlışları ve eksikliklerinin hesabını soracaktır. Bu sadece bir başlangıç. Güzel bir başlangıç. Yitirdiğimiz yüzlerce yılın telafisi için şimdi atılması gereken önemli bir adım. Bir Latin deyişi; 'Kaldığınız yerden devam edemiyorsanız, en baştan başlarsınız.' demektedir. Gelin, millet olarak başlanan bir güzelliği devam ettirelim ve yurdun tümüne yayalım. Kaybedecek zamanımız yok. Çorak toprağa tohum ekecek vaktimiz yok. Toprağımız bereketli, suyumuz lezzetli, insanımız gayretli. Yeter ki bu dinamizmi bilinçli bir şekilde doğru yöne kanalize etmesini bilelim. Nasıl da en kısa zamanda çok faydalı işler yapılabileceği işte o zaman görülecektir. Anı yaşamalı ve zamanı en iyi şekilde kullanmalıyız. Şimdi değilse ne zaman? (<http://www.bisal.k12.tr> 18.05.2013).

4.10.3.Velilere Yönelik Uygulamalar

Bağcılar İbni Sina Anadolu Lisesi'nde yapılan sınav sonuçları değerlendirilerek veliye bildirilmektedir. Düşük not alan öğrenci, veli ve öğretmenle (gerekirse rehber öğretmenle) birlikte görüşme yapmakta ve öğrencinin başarısızlığının nedenleri üzerinde durulmakta ve başarısızlık nedenlerine çözüm bulunmaya çalışılmaktadır. Aynı zamanda öğrenci başarılı olabileceği noktasında motive edilmektedir (<http://www.bisal.k12.tr> 18.05.2013).

Öğrencilerin her sınav sonucunun veliye bildirilmesi ve başarısız öğrencilerinin durumlarının ayrı ayrı görüşülmesi uygulamasının TKY'deki "ekip çalışması" ve "veli tatmini" anlayışına uygun olmasına rağmen, ilk önceleri öğretmenlerin alışık olmadıkları bu uygulamaya tepki gösterdikleri izlenmiş ancak yararı anlaşıldığında kabullenilmiştir. Ayrıca; her sınav sonunda öğretmen öğrencilerin hangi soruları doğru cevaplayamadığı tespitini yapmakta ve bu soruların sorulduğu konuların iyi anlaşılammış olabileceği "ben geriylim" düşüncesiyle o konular sonraki derslerde tekrar edilmekte, gerekiyorsa bu eksiklik boş derslerde (varsa) giderilmeye çalışılmaktadır. Normal günlerde yapılamayan bu tamamlama eğitimi tatil günlerinde yapılmaya çalışılarak, "tam öğrenme" gerçekleştirilmektedir. Ayrıca her dönem sonuna yaklaşırken yapılan genel nitelikli öğrenmeyi ölçme sınavı (ders bazında amaçlara ulaşıp-ulaşılamadığının saptanması) sonunda eksik öğrenilen konuların görülmesi halinde, her dersin öğretmeni tarafından "olgunluk eğitimi" verilmekte ve sonraki sınıfa tatmin olmuş bir müşteri devredilmektedir. Bu uygulama TKY'de süreç denetimi ve her sürecin bir önceki sürecin denvamı olma anlayışına da uygun düşmektedir. Bu uygulamalar sonucu öğrenci, sınıf ve okul çapında bir takım başarılarla ulaşılmıştır. Örneğin, 2012 ÖSYM sınavında %77'lik bir

başarı oranının yakalanması tesadüfi olmayan bir başarı sayılır (<http://www.bisal.k12.tr> 18.05.2013).

Sonuç; Eğitim faaliyetlerinin temelinde öğrencilerin potansiyellerini maksimize ederek kaliteyi ve verimliliği artırmak yatar. TKY anlayışının eğitim kurumlarında uygulanmasıyla demokratik bir topluma; kaliteli insan, tatmin edilmiş bir müşteri ve memnun edilmiş bir iş gören gurubu, ahlaki temellere oturmuş yüksek performanslı çağdaş insanlar kazandırmak mümkündür. Böylece, hem amaçlar gerçekleşmekte, tatmin edilmiş bir müşteri kitlesi yaratılarak işletmenin devamlılığı, toplumun kalkınmışlığı sağlanmış olmaktadır. Ancak bu uygulama ufku geniş, sezgi gücü yüksek nitelikli liderler isteyecektir. Mevcut yapıyla tüm eğitim kuramlarının TKY'ni uygulayabilmeleri kısa vadede biraz zor görülmekle birlikte, yapılacak yapısal düzenlemelerle, eğitim örgütlerinin yerelleşmesi ve özelleşmesiyle bu uygulama daha kısa sürede uygulanıp, ülkemizde de olumlu sonuçlar alınabileceğine inanıyoruz.



SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Toplam Kalite Yönetimi, çapı çok geniş tutulabilen, her örgütte, her sektörde rahatlıkla uygulanabilen bir sistemdir. Bu sistem sayesinde örgütler rahatlıkla zorluklara baş edebilmekte, kriz dönemlerini rahat atlatabilmekte ve çalışanlarına o örgütün bir parçası olduklarını hissettirebilmektedirler. Toplam Kalite Yönetimi sisteminin başarılı olabilmesi için, bunu tüm örgütün her organı tarafından özümsemişi gereklidir.

Eğitim kurumlarında Toplam Kalite Yönetiminin uygulanması sayesinde öğretmenlerin verimliliğinde gözle görülür bir artış gerçekleşmiştir. Onlara, kendilerini okulun bir parça olarak hissettiren şey Toplam Kalite Yönetimidir. Toplam Kalite Yönetimiyle birlikte öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılması, kaliteyi çalıştıkları ortamda hissetmeleri, sürekli olarak gelişmeyi hedef almaları verimliliklerini artıran birkaç faktördür. Bu sistemin öğretmenlere bir başka etkisi ise motivasyonlarını üst düzeye çıkarmasıdır. Öğretmenlerin başarısı kurumun başarısı demektir. Öğretmenlerin motivasyonu ne kadar üst düzeyde olursa verimlilikleri de o kadar üst düzeyde olur ve eğitim kurumunun da bununla birlikte başarısı katlanarak artar. Bu başarıların gerçekleşmesini sağlamak için Toplam Kalite Yönetim Sistemi'nin eğitim kurumlarında olması gerektiği gibi, hiçbir detayı atlanmadan da uygulanması gerekmektedir. Bu sistemin uygulanabilmesi için bu sistemi bilen kişilerle çalışmak yararlı olacaktır. Onların vereceği eğitim ile çalışanlar Toplam Kalite Yönetimini özümseyecekler, yapılması gerekenleri öğrenerek bu sistemi daha etkili kullanmaya başlayacaklardır. Bu sistem çalışanlar arasında bağları da güçlendirerek yapılması gereken işlerin daha çabuk halledilmesine katkı sağlayacaktır. Bu bağların güçlendirilmesi için belli günlerde çeşitli aktiviteler de düzenlenebilir. Eğitim kurumları çeşitli günler düzenleyerek çalışanların bir araya gelmelerini, kaynaşmalarını ve çalışanların iş hayatındaki streslerinden kurtulmalarına katkı sağlayabilirler.

Toplam Kalite Yönetiminin başarılı uygulanabilmesi için eğitim kurumunda çalışacak öğretmen kadrosunun yaş ortalamasının genç olmasına dikkat edilmelidir. Genç bir öğretmen kadrosuna sahip eğitim kurumlarında öğretmenler daha hevesli, yaptığı işte ilerleme isteği daha taze olmaktadır. Bu da o eğitim kurumunun başarısına katkı sağlamaktadır. Genç öğretmenler, yaşları nispeten kendilerinden daha ileri olan öğretmenlere göre yükselme şansı daha fazladır. Bu da genç öğretmenlere artı etki yaparak motivasyonlarını daha yüksek olmasını sağlamaktadır. Eğitim kurumları başarıya ulaşmak, insanoğlunun yaradılışından gelen başarıma arzusundan yararlanmak, eğitim kurumlarına bunu aksettirmek istiyorlarsa kadrolarını genç öğretmenlerden kurmak zorundadırlar. Tabi ki burada tecrübe eksikliği de olacaktır. Bunu da kendini kanıtlamış, tecrübeli, yol gösterici özelliğe sahip öğretmenleri de kadroya katarak başarabilirler. Tecrübeli birini de seçerken, içinde başarıma arzusunu yitirmemiş öğretmenlerden seçmek başarıyı daha da yukarılara taşıyacaktır.

Karar alma süreçlerine katılma TKY'nin önemli öğelerinden birisidir. TKY'nin başarıya ulaşması için personelin karar alma süreçlerine katılması gerekmektedir. Karar alma süreçlerine katılan personelde o kuruma ait olma hissi uyanır. O kurum için bir şeyler yapabilme, faydalı

olabilmek ister. Çalışanlar fikirlerinin değer kazandığını görmeleri onların isteklerinin artmasına da katkıda bulunur. Eğitim kurumunun en önemli ögesi olan öğretmenlerin fikirlerine değer verildiğini bilmeleri hem kendileri için hem kurum için çok önemlidir. İnsanın kendini önemli hissetmesine yol açar ve insanı olumlu yönde etkiler. Öğretmenler karar alma süreçlerine katılarak fikirlerinin değer kazanmasını sağlayabilirler. Kurumun, önerilen bu fikirlerle yeni bir yerlere geldiğini görmek bir çalışan için çok önemlidir. Bu çalışan eğer bir öğretmen ise bu fayda kurum için daha farklı şeyler ifade eder. Sonuçta kurumun başarısında baş mimarlar öğretmenlerdir. Onların isteklerinin artması kurum için çok önemli bir gelişmedir. Fikirlerinin hayata geçtiği gören bir öğretmenin çalışma düzeyi yüksek olacak ve bu da kurumun faydasına olacaktır. Kurum her zaman yeni fikirlere açık olmalı, bu fikirleri karar alma süreçlerinde dikkate almalıdır. Üst yönetim karar alma süreçlerinde ast üst ilişkisini en aza indirmeye çalışmalıdır. Böylece fikirlerin daha rahat ifade edilmesi sağlanabilir. Karar alma sürecine katkı sağlamak isteyen çalışanları, fikirlerinin kuruma bir şey kazandırmayacağı bilinse bile onları verdikleri fikirlerden dolayı yargılamamak gerekir. Önemli olan, çeşitli fikirlerin bir araya getirilmesidir. Bazı fikirler mevcut durum için yararlı olmayabilir. Fakat ilerde bu fikirlerden yararlanılabilecek durumlar ortaya çıkabilir. Bu yüzden her fikre saygı gösterilmelidir.

Eğitim kurumlarında başarıyı artırmada kullanılan bir başka yöntemde ödüllendirme sistemidir. Ödüllendirme sistemi hassas bir teraziye benzer. Eğer oran biraz kaçırılsa ulaşılmak istenilen sonuçlara varılamayabilir. Ödüllendirme sistemini eğitim kurumları gerçekten çok iyi ayarlamak zorundadırlar. Hak edilenin ne eksik ne fazla hak edene verilmesi bu sistemin en önemli özelliğidir. Bu sistemde gerçekten amaca ulaşmak isteniyorsa bu oranı iyi ayarlanması gerekmektedir. Bu sistemi uygulayacak olanlar; dürüst davranarak, arkadaşlık, dostluk ve akrabalık ilişkilerinden tamamen sıyrılarak objektif bir şekilde hak edenlere ödülleri verilmesi sağlanmalıdır. Bu sistemin yanlış işlediğinin hissedilmesi, o ödülü alamayan kadar alanında çabasını olumsuz etki eder. Sonuçta hak etmediği bir ödülü alması çevresinde hoş karşılanmayacaktır. Bu örnekler durumun ne kadar ciddi olduğunun bir göstergesidir. Bu durumların oluşmaması için tamamen objektif davranış sergileyecek bir kurulun bu ödülleri hak edenlere vermesi gerekmektedir.

Karar alma süreçlerine katılma, ödüllendirme, yenilikçi girişimlerde bulunma ve teşviklerin motivasyona etkisi olduğu kadar eğitim faaliyetlerinin ve performans değerlendirmelerin ise çalışanların motivasyonuna katkısı yoktur. Eğitim faaliyetleri öğretmenlerin mevcut durumlarından daha iyi bir noktaya gelebilmesini amaçlar. Fakat kendilerinin de birer eğitimci olmalarından dolayı bu faaliyetler onlara yararlı bir faaliyet gibi görünmemektedir. Bu yüzden öğretmenlerin bu önyargısını kaldırabilmek için onlara eğitim faaliyetlerinin amaçlarının öncelikle aktarılması gerekir. Eğitim faaliyetlerine katılmaları için öğretmenler çeşitli metotlarla teşvik edilmelidir. Örneğin eğitim faaliyetlerini başarıyla tamamlayan ve verilen eğitimi derslerde başarıyla uygulayanlar öğretmenlere çeşitli ödüller verilebilir. Performans değerlendirme sisteminin ise çalışanlar için olduğunun anlatılması gerekmektedir. Sonuçta performans değerlendirme verimli ve verimsiz personelin ayırt edilmesi ve gereken uyarıların yapılması için oluşturulmuş bir sistemdir. Bu sistemin iyi bir şekilde

anlatılarak, personel için kendilerine faydalı olacak şekilde bu sistemi benimsemeleri ve çalışmalarını bu yönde şekillendirmeleri sağlanmalıdır.

TKY öyle bir sistemdir ki uygulayan ve uygulamayan kurumlar arasında fark çok açıktır. Uygulamayan kurumlarda çalışan personel, o kurumu kendine ait hissetmez. O kurum onun yaşamını devam ettirmek için kullandığı bir araçtır. O kurum için bir şey vermez. Sadece yapılması gerekenleri yapar. Öğretmense dersini anlatır, hizmetliyse temizliğini yapar ve o kurumdaki sorumluluğu sona erer. Fakat TKY uygulanan kurumda çalışanlar o kurumun bir parçasıdır. En alt kademede çalışanların görüşleri bile önemlidir. Sonuçta o kişinin de kendi alanına özgü gördüğü eksiklikler vardır. O kişinin de görüşleri önemlidir. TKY uygulanan kurumda çalışanların sorumluluğu hiç bitmez. Her zaman yeni fikirler üretmeleri, o kurumun başarısı için çaba göstermeleri beklenir. Bu verilen sorumluluklar sonucunda da çalışanlar kendini o kurumun bir parçası gibi görmeye başlarlar. O kurum sadece kendi hayatlarını devam ettirecekleri bir yer olmaktan çıkar, severek isteyerek çalıştıkları, o kurumun başarısı için ter döktükleri bir yer haline gelir. Çalışanların güdülenmesi de bu sayede artmaya başlar. Çünkü verilen gayretin sonucunda bir başarı elde ediliyorsa bu başarı o kurumun başarısından çok o başarı için çaba gösterenlerin başarısıdır. Bu başarıyı elde edenler ise daha da yükselmek için daha fazla gayret sarf etmeye başlarlar. Bu sayede kurum da başarıdan başarıya koşar. TKY sisteminin yararlarının ortaya çıkabilmesi için çalışanların fikirlerine saygı göstermek, onlarla fikir alış verişini kesmemek, onlara kurumun bir parçası oldukları hissini uyandırmak gerekir. TKY'nin her safhasını eksiksiz uygulamak, bu kültürü çalışanların da benimsemesini sağlamak gerekir. Çalışanların yaptıkları öneri sayısını ve kabul edilen öneri sayısını bir liste halinde aylık periyotlarla kurumun görülen bir yerine asarak o kurum için çaba gösterenleri onurlandırmak, harcadıkları çaba için onları ödüllendirmek ve bu çabanın herkes tarafından gerçekleştirilebilmesi için özendirici çalışmalarda bulunmak gerekir. Bu sayede farklı fikirlerin ortaya çıkması için çalışanlar yönlendirilmiş olunur. Ayrıca başarının elde edilmesi sonucunda yapılan ödüllendirmeler çalışanların motivasyonuna artı katkısı olur ve çalışanların başarıma arzusunu kamçılar. Çalışanların başarıma arzusunun artması, çalıştıkları kuruma da pozitif etki yaparak, o kurumun yükselmesini sağlar.

Bu bağlamda eğitim kurumlarının başarısı, o kurumda çalışan öğretmenlerin başarısı ile birlikte olabilir. Toplam Kalite Yönetiminin öğretmenlerin verimliliğini artıracığı, hatta üst düzeye çıkaracağı kuşkusuzdur. Fakat eğitim kurumunda bu sistemi uygularken, bu sistemi en alt kademeden en üst kademeye kadar çalışanların özümsemesi sağlanmalıdır. Başarı ancak bu şekilde gelebilir. Japonya örneği kuşkusuz Toplam Kalite Yönetiminin başarısını görmek için gösterilebilecek en iyi örnektir. Japonya'nın dünyaca ünlü otomobil markası Toyota'da bir yılda işçilerden gelen bir buçuk milyon önerinin yüzde doksan beşinin uygulamaya konulabilmesi, Toyota'nın bu sistemi en alt kademeden en üst kademeye kadar özümsemediğinin, kaliteyi bir yaşam felsefesi haline getirdiğinin bir göstergesidir. Eğitim kurumları da bu sistemi bir yaşam felsefesi haline getirmeli, bu sayede öğretmenlerin verimliliklerini artırarak başarıya ulaşmalıdırlar.

Bağcılar İbni Sina Anadolu Lisesi, ilk mezunlarını verdiği 2007-2008 eğitim yılından itibaren Üniversite Yerleştirme Sınavları'nda adını her zaman zirvede bulundurmıştır. 2009 yılında üniversite yerleştirme oranı %63 olurken, 2010 yılında bu rakam %67, 2011 senesinde %70'lik bir orana yükselmiştir. İstanbul il genelinde daha önceki yıllarda olduğu gibi, 2011 yılında da Üniversite Yerleştirme Sınavları'nda, yani YGS ve LYS'de birincilik elde eden Bağcılar İbni Sina Anadolu Lisesi'nin bu alandaki kazandırma oranı %70 olarak gerçekleşmiştir. Yani her 10 mezun öğrenciden 7'si üniversiteli olmuştur. İstanbul Kültür Üniversitesi ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın ortak projesi olan YÖNVER istatistiklerine göre 9 branşta İstanbul il birinciliğini elde eden Bağcılar İbni Sina Anadolu Lisesi, genel sıralamada ise Atatürk Fen Lisesi'nden sonra ikinci olmuştur. Bağcılar İbni Sina Anadolu Lisesi'nin başarısının bu derece yüksek olmasının temelinde; birebir öğrenci rehberliği ve özel ilgi, izcilik faaliyetleri çerçevesinde yapılan yaz ve kış kültürel ve sportif kampları, öğretmenlerin öğrenci ailelerini evlerinde ziyaret etmeleri, 9. sınıftan itibaren yıl içerisinde düzenli olarak gerçekleştirilen ödüllü seviye belirleme sınavları, yazarlarla yapılan söyleşi, seminer ve paneller, kariyer günleri etkinlikleri ve öğrencilerle her yıl yapılan kitap okuma şenliğinin olduğunu söylemek mümkündür.

2012 ÖSYM sonuçlarına göre Bağcılar İbni Sina Anadolu Lisesi YGS'de 6 puan türünün 4'ünde (YGS-3, YGS-4, YGS-5, YGS-6) kendi kategorisinde Türkiye 1.si olurken, LYS'de ise 10 branşın 8'inde (Matematik, Geometri, Fizik, Biyoloji, Türk Dili ve Edebiyatı, Coğrafya-1, Tarih ve Felsefe) İstanbul 1.si, sadece Kimya ve Coğrafya-2 branşlarında 2. olarak olağanüstü bir başarıya imza atmıştır. Bu sonuçla üniversite kazandırma oranı %77 olarak gerçekleşmiştir. 2012 mezunlarından her 10 kişiden yaklaşık 8'i şu an üniversitelidir. Değişik başlıklarda incelenen konularda ve yapılan bütün çalışmaların ortak amacı olan; olumlu yönde davranış değişikliği kazandırma faaliyeti sonunda hem ders başarıları, hem de gözle görülür şekilde olumlu davranış değişiklikleri sağlanmıştır. Alınan tedbirler ve iyileştirme çalışmalarıyla, 2007 yılından bu yana, hissedilir ve aynı zamanda ölçülebilir bir başarı elde edilmiştir. Tüm bu değişkenlerin genel anlamda başarıya ulaşmasını sağlayan birincil etkenin okulun Toplam Kalite Yönetimi anlayışına sahip olması olduğu bizzat okulun personeli tarafından dile getirilmektedir.

EKLER

EK-1: Bağcılar İbni Sina Anadolu Lisesi 2012 Üniversite Yerleştirme Sonuçlarına Göre Üniversiteye Yerleşen Öğrencilerin İsim Listesi

	ADI-SOYADI	ÜNİVERSİTE	BÖLÜM
1	ÖZLEM KAYA	BÜLENT ECEVİT	TIP FAKÜLTESİ
2	SALİH SÜRÜN	CUMHURİYET	TIP FAKÜLTESİ
3	MUHAMMED ZİYA ALİ	KARADENİZ TEKNİK	DİŞ HEKİMLİĞİ FAKÜLTESİ
4	MUSTAFA İ. ÇAKIR	BEZM-İ ALEM VAKIF	DİŞ HEKİMLİĞİ FAKÜLTESİ
5	MUSTAFA MERMER	İSTANBUL	HUKUK
6	GÖZDE TAN	MARMARA	HUKUK
7	SEFAYE M. ORHAN	İSTANBUL KEMERBURGAZ	HUKUK (TAM BURLU)
8	AHMET KARAKUŞ	FATİH SULTAN MEHMET	HUKUK (TAM BURLU)
9	MUSTAFA GÜNGÖREN	SAKARYA	HUKUK
10	MUHAMMET SELİM	İSTANBUL KÜLTÜR	HUKUK
11	HARUN ORAK	İSTANBUL	ADALET
12	YETER KULJA	MUŞ ALPARSLAN	İLAHİYAT
13	MERVE AKYEL	İSTANBUL TEKNİK	MATEMATİK MÜHENDİSLİĞİ (İNG)
14	BÜŞRA CANİK	İSTANBUL TEKNİK	KİMYA MÜHENDİSLİĞİ
15	BAHTİYAR AKYURT	YILDIZ TEKNİK	HARİTA MÜHENDİSLİĞİ
16	SALİH BOZKURT	YILDIZ TEKNİK	HARİTA MÜHENDİSLİĞİ
17	ABDULKADİR İNCE	YILDIZ TEKNİK	HARİTA MÜHENDİSLİĞİ (İÖ)
18	RUKİYE CANATA	KARADENİZ TEKNİK	HARİTA MÜHENDİSLİĞİ
19	HARUN GÖZÜTOK	SELÇUK	ELEKTRİK ELEKTRONİK MÜHEN.(İÖ)
20	BÜŞRA SEVİNÇ	SAKARYA	BİLGİSAYAR MÜHENDİSLİĞİ (İÖ)
21	ŞEYMANUR YOLCU	ATATÜRK	BİLGİSAYAR MÜHENDİSLİĞİ (İÖ)
22	MERTCAN EKİN	ESKİŞEHİR OSMANGAZİ	İNŞAAT MÜHENDİSLİĞİ (İÖ)
23	NURCAN BEYHAN	GÜMÜŞHANE	İNŞAAT MÜHENDİSLİĞİ
24	BUKET SEBZECİ	DUMLUPINAR	İNŞAAT MÜHENDİSLİĞİ
25	ŞEYMA ALİM	ÇANAKKALE ONSEKİZ MAR	GIDA MÜHENDİSLİĞİ
26	ABDULHALİM ATAY	GÜMÜŞHANE	MAKİNE MÜHENDİSLİĞİ
27	ŞEYDA COŞKUN	MARMARA	TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI ÖĞRET
28	KÜBRA KAHRAMAN	NECMETTİN ERBAKAN	TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI ÖĞRET
29	MUSTAFA GİRESUN	MARMARA	TARİH ÖĞRETMENLİĞİ
30	MESUT MEYVECİ	MARMARA	TARİH ÖĞRETMENLİĞİ
31	BETÜL ŞİMŞEK	MARMARA	TARİH ÖĞRETMENLİĞİ
32	ONUR TEZCAN	NECMETTİN ERBAKAN	TARİH ÖĞRETMENLİĞİ
33	KÜBRA KÖRLÜ	ÇANAKKALE ONSEKİZ MAR	TARİH ÖĞRETMENLİĞİ
34	KÜBRA YILMAZ	ÇANAKKALE ONSEKİZ MAR	COĞRAFYA ÖĞRETMENLİĞİ
35	EMRE KALKAN	İNÖNÜ	REHBERLİK VE PSİKOLOJİK D.
36	AFRANUR OĞUZ	İSTANBUL	TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ
37	ZEYNEP ÇOBAN	KOCAELİ Ü	TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ
38	AYŞENUR HANOĞLU	SAKARYA	TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ
39	ELİF PIŞKIN	İSTANBUL AYDIN Ü	TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ (%50 B)

40	BETÜL MUTLU	BALIKESİR	TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ
41	ÜMİT V. KIVRAK	ÇANAKKALE	TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ
42	TARIK YILDIRIM	CUMHURİYET	TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ
43	ABDULLAH ŞENOĞLU	DUMLUPINAR	TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ
44	GÜLŞAH KAYA	KASTAMONU	TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ
45	SULTAN KARTAL	GİRESUN Ü	TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ
46	SEFA BİRADLI	GİRESUN	TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ
47	ALİ KEMAL KIRÇIÇEK	KAFKAS	TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ
48	NURİYE EKİM	YILDIZ TEKNİK	SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLİĞİ
49	GİZEM CABBAR	SAKARYA	SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLİĞİ
50	İBRAHİM GÜVERCİN	BALIKESİR	SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLİĞİ
51	SILA USTA	TRAKYA	SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLİĞİ
52	EMİNE ŞAHİN	CELÂL BAYAR	SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLİĞİ
53	GÖKHAN GÖKÇE	CELÂL BAYAR	SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLİĞİ
54	MAŞİDE ARSLAN	AKSARAY	SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLİĞİ
55	ALİ ORAK	ERZİNCAN	SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLİĞİ
56	HAVVA AKTAŞCI	ERZİNCAN	SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLİĞİ
57	ŞEYMA DERE	İSTANBUL	SINIF ÖĞRETMENLİĞİ
58	HAVVA DEMİR	MARMARA	SINIF ÖĞRETMENLİĞİ
59	TUĞBA YURTTAŞ	TRAKYA0	SINIF ÖĞRETMENLİĞİ
60	CANAN CEVİZCİ	ATATÜRK	İLKÖĞRETİM MATEMATİK ÖĞRET.
61	HACİLE EROL	SİNOP	FEN BİLGİSİ ÖĞRETMENLİĞİ
62	MERVE KARAKUŞ	FATİH	SİYASET BİLİ VE K.Y. İNG) (TAM B)
63	CEVDET ERGÜL	MARMARA	SİYASET BİLİMİ VE U.(İNGİLİZCE)
64	ELİF YURDUSEVEN	YILDIRIM	ULUSLAR ARASI İLİŞKİLER (İNG)
65	MUSA SOYLU	BALIKESİR	SİYASET BİLİMİ VE KAMU YÖN.
66	BARİŞ ÖZGÜN	KOCAELİ	ULUSLAR ARASI İLİŞKİLER
67	GÜNEŞ BOYRAZ	TRAKYA	KAMU YÖNETİMİ(İÖ)
68	MELİKE BAYANSAL	GAZİ ÜNİVERSİTESİ	İKTİSAT
69	SONGÜL GÖKTAŞ	ANADOLU	İKTİSAT
70	NURAN BİNGÖL	BALIKESİR	İKTİSAT
71	YAHYA KOLU	TRAKYA	İKTİSAT (İÖ)
72	ORHAN HORASAN	DUMLUPINAR	İKTİSAT (İÖ)
73	MERVENUR ÖZDEMİR	MARMARA	İŞLETME(İÖ)
74	ONUR DOĞAN	PAMUKKALE	İŞLETME
75	ALİ OZAN ŞAHİN	MUĞLA SITKI KOÇMAN	İŞLETME
76	ÖZLEM ERGÜL	YÜZÜNCÜ YIL	İŞLETME
77	EBRU CENGİZ	MARMARA	MALİYE
78	TEKİN KIZILDEMİR	MARMARA	MALİYE (İÖ)
79	TUĞBA ÖZTÜRK	SAKARYA	MALİYE
80	DAMLA CANBOLAT	TRAKY	MALİYE
81	İDRİS MİŞE	İSTANBUL	ÇALIŞMA EKONOMİSİ VE E.İ.
82	YUNUS MİŞE	MARMARA	ÇALIŞMA EKONOMİSİ VE E.İ.
83	MERVE SÖNMEZ	MARMARA	HALKLA İLİŞKİLER VE T
84	GİZEM AKAKAR	KARADENİZ TEKNİK	HALKLA İLİŞKİLER VE R

85	SEREN KOLPAR	FIRAT	RADYO TELEVİZYON SİNEMA
86	TUĞBA DEMİR	MARMARA	EBELİK
87	MELİKE SARIKAYA	İSTANBUL MEDİPOL	HEMŞİRELİK (%50 BURLU)
88	SERKAN CEBECİ	MARMARA	SAĞLIK YÖNETİMİ
89	SULTAN DURAN	FATİH SULTAN MEHMET	PSİKOLOJİ (TAM BURLU)
90	REMZİYE SALİK	MARMARA	SOSYOLOJİ (İNGİLİZCE)
91	AYSUN CELEP	İSTANBUL	SOSYOLOJİ
92	MERVE YILDIRIM	OKAN	SOSYOLOJİ (TAM BURLU)
93	BÜNYAMİN KOÇ	FATİH SULTAN MEHMET	TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI (TAM B)
94	YAĞMUR KÜSKÜ	İSTANBUL	TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI
95	KÜBRA ÖNKOL	İSTANBUL	TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI
96	ŞENAY ANDIÇ	MARMARA	TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI
97	RAMAZAN EŞİYOK	HACETTEPE	TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI
98	NURİYE YABANCI	SAKARYA	TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI
99	ÖZGE KANİ	SAKARYA	TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI
100	YUSUF ARK	BİLECİK ŞEYH EDEBALI	TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI
101	SABRİ ARSLAN	AKSARAY	TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI (İÖ)
102	BAHAR COŞAR	FATİH	TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI (%50 B)
103	ŞERİFE GÜL ZENGİN	FATİH	TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI (%50 B)
104	ÖZLEM AYDIN	İSTANBUL	ÇAĞDAŞ TÜRK LEHÇELERİ VE E
105	HALİME KABAN	İSTANBUL	COĞRAFYA
106	HASAN ERDEM	İSTANBUL	COĞRAFYA
107	DURUGÜL BERK	GİRESUN	COĞRAFYA
108	HARUN YILMAZ	K.MARAŞ SÜTÇÜ İMAM	COĞRAFYA(İÖ)
109	TUNCAY ERARSLAN	ANKARA	TARİH
110	MERVE ARIKAN	GAZİ	TARİH
111	MÜJDAT TAYFUR	GAZİ	TARİH
112	ŞEYDA YÜKSEL	SAKARYA	TARİH
113	ÖZLEM GÜNDÜZ	SAKARYA	TARİH (İÖ)
114	SEVGİ AKSOY	BALIKESİR	TARİH
115	SEHER OKUDAN	ÇANAKKALE ONSEKİZ MAR	TARİH
116	HİLAL YURT	ABANT İZZET BAYSAL	TARİH
117	MERYEM YILMAZ	ERCIYES	TARİH
118	MERT SALİH ÇAY	PAMUKKALE	TARİH
119	FADİME GÖKDENİZ	KASTAMONU	TARİH
120	OYA SAVCIOĞLU	NİĞDE	TARİH (İÖ)
121	HAYRETTİN AYDIN	ORDU	TARİH (İÖ)
122	FATMA ALTAN	SAKARYA	SANAT TARİHİ
123	ESRA TUTUŞ	MARMARA	BİLGİ VE BELGE YÖNETİMİ
124	GÜLSEMİN COŞKUN	İSTANBUL	BİLGİ VE BELGE YÖNETİMİ
125	ALİ ŞENKALOĞLU	HAVA KUVVETLERİ K	HAVA HARP OKULU
126	ENES DANIŞMAN	KARA KUVVETLERİ K	KARA HARP OKULU
127	MUSTAFA DUMAN	DENİZ KUVVETLERİ K	DENİZ ASTSUBAY MYO
128	RECEP DEMİRCİ	DENİZ KUVVETLERİ K	DENİZ ASTSUBAY MYO
129	HASAN KAYIKÇI	DENİZ KUVVETLERİ K	DENİZ ASTSUBAY MYO

130	ONURCAN AKÇAY	POLİS AKADEMİSİ	POLİS MYO
131	EMRE ÖZTÜRK	POLİS AKADEMİSİ	POLİS MYO
132	HİDAYET İPEK	POLİS AKADEMİSİ	POLİS MYO
133	NESLİHAN SOYLU	POLİS AKADEMİSİ	POLİS MYO
134	ELANUR AY	İSTANBUL	TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI
135	FERHAT SEZEN	İSTANBUL	TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI
136	ÖZLEM YILMAZ	İSTANBUL	COĞRAFYA
137	BÜŞRA ÇAKIR	İSTANBUL	COĞRAFYA
138	AYŞE KAYA	İSTANBUL	COĞRAFYA
139	SÜMEYYE EKEN	İSTANBUL	COĞRAFYA
140	ZEYNEP BOYLU	İSTANBUL	TARİH
141	NACİYE KÖSE	BALIKESİR	DIŞ TİCARET
142	TUĞÇE PEKEDİZ	ÇANAKKALE ONSEKİZ MAR	TIBBİ GÖRÜNTELEME TEKNİKLERİ
143	SEVGİ AKGÖZ	İSTANBUL MEDİPOL	TIBBİ DÖKÜMANTASY VE S (%50 B)
144	MUSTAFA KÖK	NİŞANTAŞI	TIBBİ DOKÜMANTASY VE S (%50 B)
145	SEVGİ DANIŞMAN	TRAKYA	YEREL YÖNETİMLER
146	GAMZE TOPÇU	NAMIK KEMAL	BÜRO YÖNETİMİ VE YÖNETİCİ ASİS
147	ATAKAN DİNLER	ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ	BÜRO YÖNETİMİ VE YÖNETİCİ ASİS
148	VOLKAN YALÇIN	CUMHURİYET	PAZARLAMA
149	FATİH BAŞAK	İSTANBUL GELİŞİM	ADALET (%50 BURSLU)
150	ATAKAN MISTIK	İSTANBUL GELİŞİM	ADALET (%50 BURSLU)
151	UĞURCAN ÜNLEN	FATİH SULTAN MEHMET	ADALET
152	AHMET HAKAN URAL	TRAKYA	LOJİSTİK
153	KÜBRA GÜNER	ABANT İZZET BAYSAL	MUHASEBE VE VERGİ UYGULAMA
154	BARIŞ YILMAZ	DUMLUPINAR	BANKACILIK
155	MEHMET BARDAK	ANADOLU ÜNİVERSİTESİ	İLAHİYAT

İstanbul'un en başarılı 66 lisesi

Ülkemiz için yeni bir kavram olsa da, liselerin, üniversitelerin, yüksek lisans programlarının kıyaslanması, özellikle Batı'da en az yüz yıllık bir uygulama. Eğitim dünyasında tüm taraflar bu sıralamaları izliyor ve kararlarında dikkate alıyor. Üniversitelerin kıyaslanması on yıllardır ciddi tartışmaları da beraberinde getiriyor. **İngilizce'de ranking (butik başarı sıralaması) adı verilen bu sıralamalar, medyatik unsurlar taşıdığı için,** medya kuruluşları da bu çalışmaların içinde olmuş.

Üst düzeyde sahiplendi

Geçen hafta, YÖNVER'in liselerin akademik başarısını ödüllendirdiği, "ranking" bazlı bir etkinlikteydim. **İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü ve Kültür Üniversitesi'nce ortak yürütülen çalışmanın,** Haliç Kongre Merkezi'ndeki ödül törenine, Milli Eğitim Bakanı, İstanbul Valisi, Büyükşehir Belediye Başkanı ve ÖSYM Başkanı'nın katılması, YÖNVER ödülleri'nin gelenekselleşmesi konusundaki irade ve niyetin göstergesiydi.

ÖSYM verilerine dayanılarak, İstanbul'daki liselerin 2011 performansına göre ödüllendirildiği çalışmada, zümre öğretmenlerine de valilikçe başarı belgesi verildi.

Ödül yönergesi özel

66 lisenin ödül kazandığı törenden aklımda kalan ilk şey, liseler (düz) kategorisinde pek çok

lisenin podyuma çıkması oldu.

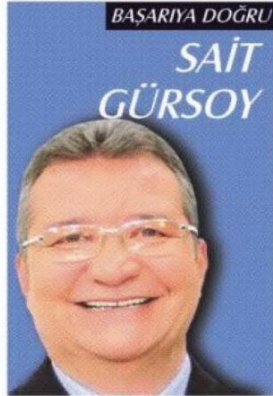
Bunun nedeni YGS ve LYS testlerindeki derecelerin çok sayıda lise arasında paylaşılması. Anadolu, fen liseleri kategorisinde ise derecelerin çoğunu

birkaç "yıldız" okul paylaşmıştı. Meslek liseleri sıralamasında imam hatiplerin öne çıktığını gördüm. İmam hatip liselerini meslek lisesi grubunda kabul etmek ne kadar doğrudur, tartışılır. Ancak yıllardır, ÖSYM'nin imam hatipleri meslek lisesi grubunda değerlendirdiğini biliyoruz.

Tören sonrasında en çok konuşulan

konu Bağcılar İbni Sina Lisesi'nin büyük ödüller sıralamasında, İstanbul Lisesi'nin önünde ikinci olmasıydı. Bunu anlamlandırmakta pek çok kişi zorlandı. Hatta ödül kazanamayan bazı liselerin bu örneği kullanarak ödülleriyle ilgili olumsuz eleştiriler getirdiğini de duydum. www.yonverodulleri.net web sitesinden ulaşıp okuduğum **ödül yönergesinden anladığım kadarıyla büyük ödüller benzerleri arasında en büyük farklılaşmayı yapan lisele-re veriliyor.** Anlaşılan 2011'de Bağcılar İbni Sina Lisesi'nin benzerleri arasındaki başarısı, İstanbul Lisesi'nin benzerleri arasındaki başarısından iyi olmuş.

Her ne kadar üzerindeki tartışmalar bir süre daha sürecektir gibi gözükse de, YÖNVER ödülleri'nin liselerin performansını görüp, hedef koyması yönünde önemli bir adım olarak görüyorum. Umarım İstanbul için başlayan bu ödüllendirme süreci Türkiye'ye yayılır.



EK-3: Habertürk Gazetesinin 22 Ocak 2012 Tarihli Sayısında Bağcılar İbni Sina Anadolu Lisesi İle İlgili Haber

İstanbul'un en başarılı liselerinde Bağcılar sürprizi

İstanbul'daki liseler, ÖSYM'den alınan verilerle ilk kez objektif ve bilimsel olarak değerlendirildi. İstanbul **Atatürk Fen** Lisesi, hem Anadolu-fen liseleri hem de genel liseler dalında birinci olarak İstanbul'un en iyi liseleri seçildi. İstanbul'un en iyi ikinci liseleri ise Bağcılar'dan çıktı. Bağcılar İbni Sina Lisesi, genel liseler içinde birinci olurken, tüm lise türlerinin yarıştığı "Büyük Ödüller"de de ikinciliği aldı.

Liseler kategorisi		
1	Bağcılar İbni Sina Lisesi	31 puan
2	Üsküdar Çamlıca Kız Lisesi	8 puan
3	Üsküdar Halide Edip Adivar Lisesi	6 puan

Anadolu/Fen/Sosyal Bilimler/Askeri ve Anadolu Öğretmen kategorisi		
1	İstanbul Atatürk Fen Lisesi	37 puan
2	İstanbul Lisesi	30 puan
3	İstanbul Kabatas Lisesi	11 puan

Özel öğretim kurumları kategorisi		
1	Özel Çağ Fatih Fen Lisesi	24 puan
2	Özel Bahçeşehir Fen ve Teknoloji Lisesi	16 puan
3	Özel Topkapı Fethi Fen Lisesi	12 puan

Anadolu meslek liseleri kategorisi		
1	Kartal Anadolu İmam Hatip Lisesi	7 puan
2	Beyoğlu Anadolu İmam Hatip Lisesi	5 puan
3	Bahçeşehir Erkan Avcı Anadolu Teknik L.	3 puan

Meslek liseleri kategorisi		
1	Bakırköy 70. Yıl Sağlık Meslek Lisesi	6 puan
2	Bahçeşehir İmam Hatip Lisesi	5 puan
3	GOP Kız Teknik Lisesi	5 puan
3	Şişli Sağlık Meslek Lisesi	5 puan

BÜYÜK ÖDÜLLER (Genel Liseler Grubu)

- İstanbul'un en başarılı liseleri
- İstanbul Atatürk Fen Lisesi
- İstanbul'un en başarılı ikinci liseleri
- Bağcılar İbni Sina Lisesi
- İstanbul'un en başarılı üçüncü liseleri
- İstanbul (Erkek) Lisesi

Meslek Liseleri Grubu

- İstanbul'un en başarılı liseleri
- Kartal Anadolu İmam Hatip Lisesi
- İstanbul'un en başarılı ikinci liseleri
- Bakırköy 70. Yıl Sağlık Meslek Lisesi
- İstanbul'un en başarılı üçüncü liseleri
- Bahçeşehir İmam Hatip Lisesi

TAKDİR ÖDÜLLERİ (Genel Liseler Grubu)

- İstanbul'un yükselen liseleri birincisi
- Beylikdüzü Vaili Muammer Güler Anadolu Ö. L.
- İstanbul'un yükselen liseleri ikincisi
- Büyükdere Tepecik Hüsnü Özyeğin L.
- İstanbul'un yükselen liseleri üçüncüsü
- Arnavutköy M. Akif Ersoy L. Meslek Liseleri Grubu

Meslek Liseleri Grubu

- İstanbul'un yükselen liseleri birincisi
- Üsküdar İMKB Anadolu Kız Meslek Lisesi
- İstanbul'un yükselen liseleri ikincisi
- Kartal Şehit Öğretmen H. Ağırman Anadolu Tekn. L.
- İstanbul'un yükselen liseleri üçüncüsü
- Kağıthane Anadolu İmam Hatip Lisesi

YÖNER BİLİM ÖDÜLLERİ

İstanbul Atatürk Fen Lisesi	Özel Çağ Fatih Fen Lisesi
İstanbul Kuleli Askeri Lisesi	Özel Kasımpaşa Çoşkun Fen Lisesi
Özel Amerikan Robert Lisesi	Özel Kültür Fen Lisesi
Özel Bahçeşehir Fen ve Teknoloji Lisesi	Özel Topkapı Fethi Fen Lisesi
Özel Başakşehir Burç Koleji	

EK-4: Habertürk Gazetesinin 23 Ocak 2012 Tarihli Sayısında Bağcılar İbni Sina Anadolu Lisesi İle İlgili Haber

Türkiye'nin yıldız liseleriyle yarışıyor

İSTANBUL İl Millî Eğitim Müdürlüğü ile İstanbul Kültür Üniversitesi Ar-Ge Birimi'nin YÖNER projesi kapsamında yaptığı "İstanbul'un en başarılı liseleri" çalışmasında Bağcılar'dan bir lisenin Türkiye'nin en köklü ve başarılı iki liseleri arasında girmesi sürpriz oldu. İstanbul (Erkek) ve Atatürk Fen Lisesi ile birlikte İstanbul Bağcılar İbni Sina Lisesi, İstanbul'un en başarılı ilk üç lisesi sıralamasında ikinci oldu.

2010 üniversite yerleştirme sonuçlarına göre İstanbul'da 512. olan lise 2011'de de 389. sırada. İstanbul İl Millî Eğitim Müdürü Muammer Yıldız, sıralamanın ÖSYM verileri kullanılarak yapılmasına rağmen yalnızca yerleştirme sonuçlarının dikkate alınmadığını belirtti. Yıldız, "Diğer iki lise zaten en başarılı yüzde birlik dilimden öğrencisini alıyor. Önemli olan bir lisenin aldığı öğrencisini başanda yukarıya taşıması" diye konuştu.

Okulların aldıkları dereceler

Bağcılar İbni Sina Lisesi	31 puan	İstanbul Lisesi	30 puan	Atatürk Fen L.	37 puan
LYS-1 Geometri	Birincilik	LYS-3 Coğrafya - 1	Birincilik	LYS-1 Geometri	Birincilik
LYS-1 Matematik	Birincilik	YGS Türkçe	Birincilik	LYS-1 Matematik	Birincilik
LYS-2 Kimya	Birincilik	LYS-1 Geometri	İkincilik	LYS-2 Biyoloji	Birincilik
LYS-3 Coğrafya - 1	Birincilik	LYS-1 Matematik	İkincilik	LYS-2 Fizik	Birincilik
LYS-3 Türk Dili ve Ed.	Birincilik	LYS-2 Biyoloji	İkincilik	LYS-2 Kimya	Birincilik
LYS-4 Coğrafya - 2	Birincilik	LYS-2 Fizik	İkincilik	LYS-4 Coğrafya - 2	Birincilik
LYS-4 Felsefe Grup	Birincilik	LYS-2 Kimya	İkincilik	LYS-4 Felsefe Grup	Birincilik
LYS-4 Tarih	Birincilik	LYS-3 Türk Dili ve Ed.	İkincilik	LYS-4 Tarih	Birincilik
YGS Sosyal Bilgiler	Birincilik	LYS-4 Coğrafya - 2	İkincilik	YGS Fen Bilgisi	Birincilik
YGS Türkçe	Birincilik	LYS-5 Yabancı Dil	İkincilik	YGS Temel Mat.	Birincilik
LYS-2 Fizik	Üçüncülük	YGS Fen Bilgisi	İkincilik	YGS Sosyal Bilgiler	Birincilik
		YGS Temel Mat.	İkincilik	LYS-3 Coğrafya - 1	İkincilik
		YGS Sosyal Bilgiler	Üçüncülük	YGS Türkçe	İkincilik
		LYS-4 Felsefe Grup			

İstanbul Kültür Üniversitesi Ar-Ge birimi yöneticisi Burak Kılınç da okulların 14 ayrı puanlama türünde değerlendirildiklerini söyledi.

'VAROŞTAN GELİYORUZ'

İbni Sina Lisesi Müdürü İbrahim Er, başarı sıralarını şöyle açıkladı: "Geçen yıl sınava giren 243 öğrenciden

151'i örgün lisans programlarına yerleşti. İlin düzenlediği münazara ve bilgi yarışmasında birinci olduk. Öğrencilerimiz varoştan geliyor. Çocukları yakından takip ediyoruz. Evlerine ziyarete gidiyoruz. Aileleriyle tanışıyoruz. Çocuklarına nasıl davranmalarını gerektiğini anlatıyoruz."

■ EĞİTİM



OKUMAYI DA SEVİYORLAR

"Okumayı Seviyoruz" projesi kapsamında yazar Ahmet Ümit, İbni Sina Lisesi'nde öğrencilerle buluşmuştu. 2004'te kurulan lisenin 1200 öğrencisi var. Okulda, 38 öğretmen görev yapıyor.

Eğitime 'yönveren'ler ödüllendi

İSTANBUL Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından yürütülen her seviyedeki eğitim performanslarının yükseltilmesi amacıyla oluşturulan YÖNVER projesinin ödül töreni önceki akşam Haliç Kongre Merkezi'nde yapıldı. Ortaöğretim okullarında LGS ve LYS sınav sonuçlarına göre akademik başarıların ölçülmesi, değerlendirmesi; buradaki tespit ve bulgulardan hareketle zayıf alanların desteklenmesini sağlayan kurumları ödüllendirmeye yönelik geceye Milli Eğitim Bakanı Ömer Dinçer ve İstanbul Milli Eğitim Müdürü Dr. Muammer Yıldız da katıldı. Gecede büyük ödülü genel lise dalında İstanbul **Atatürk Fen Lisesi**, Bağcılar İbni Sina Lisesi ve **İstanbul Lisesi** paylaştı. Meslek Lisesi dalında büyük ödülü Kartal Anadolu İmam Hatip Lisesi, Bakırköy 70. Yıl Sağlık Meslek Lisesi, Caziosmanpaşa Küçükköy Kız Teknik Lisesi ve Bahçelievler İmam Hatip Lisesi kazandı. Özel okullar kategorisinde üniversite giriş sınavı sonuçları ve bilimsel çalışmaları neticesinde



TÜBİTAK kontenjanından üniversitelere öğrenci yolladığı için iki farklı ödül elde eden **Bahçeşehir Fen ve Teknoloji** Lisesi Müdürü Tolga Yıldız, bu tür ödüllerin kendilerini motive ettiğini söyledi. Yıldız "YÖNVER'in çalışmaları eğitim alanındaki büyük bir eksikliği tamamlıyor. Bu konuda her türlü desteği vermeye hazırız" dedi.

MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
TOPLAM KALİTE YÖNETİMİ UYGULAMA YÖNERGESİ

BİRİNCİ BÖLÜM

Amaç, Kapsam, Dayanak ve Tanımlar

Amaç

Madde 1- Bu Yönergenin amacı, Millî Eğitim Bakanlığı merkez, taşra ve yurt dışı teşkilâtı ile bağlı okul ve kuramlarda yürütülen faaliyetlerin “toplam kalite yönetimi” anlayışıyla gerçekleştirilmesine ilişkin esas ve usulleri düzenlemektir.

Kapsam

Madde 2- Bu Yönerge, Millî Eğitim Bakanlığı merkez, taşra ve yurt dışı teşkilâtı ile bağlı okul ve kuramlarda yürütülen faaliyetlerin toplam kalite yönetimi anlayışıyla gerçekleştirilmesine ilişkin esas ve usulleri kapsar.

Dayanak

Madde 3- Bu Yönerge, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ile 3797 sayılı Millî Eğitim Bakanlığı Teşkilât ve Görevleri Hakkında Kanuna dayanılarak hazırlanmıştır.

Tanımlar

Madde 4- Bu Yönergede geçen:

- a) Bakanlık: Millî Eğitim Bakanlığım,
- b) Bakan: Millî Eğitim Bakanını,
- c) Birim: Millî Eğitim Bakanlığı merkez, taşra ve yurt dışı teşkilâtı ile bağlı okul ve kuramlardan toplam kalite yönetimi uygulamasına alınacak her bir organizasyonu,
- d) Proje: Toplam kalite yönetiminin uygulama süreci ve stratejilerini belirlemek üzere Yönetimi Değerlendirme ve Geliştirme Dairesi ile ilgili birimlerin birlikte hazırladıkları toplam kalite yönetimi uygulama projesini ifade eder.

İKİNCİ BÖLÜM

Toplam Kalite Yönetimi Uygulamasıyla İlgili Temel İlkeler

Madde 5- Toplam kalite yönetimi uygulama yönergesiyle ilgili faaliyetler aşağıda belirtilen temel ilkeler çerçevesinde yürütülür.

- a) Toplam kalite yönetimi uygulamaları bir plân ve proje dahilinde gerçekleştirilir.
- b) Eğitim hizmetlerinden yararlananların memnuniyetini sağlayacak önlemler alınır.
- c) Toplam kalite yönetimi uygulamalarının her aşamasında ilgili tarafların gönül ve beyin gücüyle katılımı sağlanarak, ekip çalışması ön plânda tutulur.

- d) Toplam kalite yönetimi uygulamaları çerçevesinde kaynaklar etkili ve verimli kullanılır.
- e) Toplam kalite yönetimi uygulamalarında ölçülemeyen hizmet geliştirilemez anlayışından hareketle hedeflere ulaşma düzeyi sürekli ölçülür.
- f) Sistem sürekli sorgulanarak geliştirilir ve iyileştirilir.
- g) Eğitim yönetiminde personelin sürekli eğitimi kurumsallaştırılarak niteliği yükseltilir ve hizmet sunumunda mükemmelin yakalanması sağlanır.
- h) Personelin tüm potansiyelini kullanabileceği çalışma ortamı sağlanır.
- ı) Çağın ve çevrenin sürekli değişimi göz önünde bulundurularak, öğrenen birey öğrenen organizasyon anlayışı plânlı bir şekilde kurumsallaştırılır.
- j) Çalışanlara problemin bir parçası olmak yerine, çözümün bir parçası olunması anlayışı benimsetilir.
- k) Hizmetlerin sunumunda iş görenlere kalitenin geliştirilmesinin bütün personelin işi olduğu anlayış ve yaklaşımı benimsetilir.
- l) Gelişmenin değişimle mümkün olacağının herkes tarafından bilinmesi sağlanır.
- m) Kurumsal ve bireysel amaçlar arasında denge sağlanarak çalışanların iş doyumu göz önünde bulundurulur.

Uygulama

Toplam Kalite Yönetimi Uygulamaları

Madde 6- Toplam kalite yönetimi uygulamaları, uygulamada yer alacak birimlerle iş birliği yapılarak Yönetimi Değerlendirme ve Geliştirme Dairesi tarafından hazırlanacak ve Bakan onayından sonra uygulamaya konulacak projeye göre yürütülür.

Proje Hazırlığı

Madde 7- Toplam kalite yönetimi uygulamalarında yer alacak birimlerle iş birliği yapılarak Yönetimi Değerlendirme ve Geliştirme Dairesi tarafından hazırlanacak toplam kalite yönetimi uygulama projesinde:

- a) Gerekçe,
- b) Amaç,
- c) Kapsam,
- d) İlkeler,
- e) Fayda ve riskler,
- f) İş ve işlemler,
- g) Uygulama birimleri,
- h) Uygulama plânı,
- İ) Proje yönetimi,
- j) Birimlerin görev, yetki ve sorumlulukları,
- k) Finansman,

1) Ölçme, değerlendirme ve raporlaştırma ile ihtiyaç duyulan diğer hususlara yer verilir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Kurul ve Ekiplerin Oluşturulması

Madde 8- Toplam kalite yönetimi uygulama projesi kapsamında kalite kurulu ve kalite geliştirme ekipleri oluşturulur.

Kalite Kurulu ve Görevleri

Madde 9- Kalite kurulu, birim amirinin başkanlığında, birimin konuyla ilgili kritik sorumluluklarını üstlenmiş, yeterli bilgi ve beceriye sahip en az beş kişiden oluşur. Bu kurul:

- a) Toplam kalite yönetimi uygulama projesiyle ilgili koordinasyonu sağlar.
- b) Kalite geliştirme ekibinin yöneticisini seçer.
- c) Kalite geliştirme ekibinin çalışma esaslarını belirler.
- d) Kalite geliştirme ekibinin yapacağı çalışmalara destek verir, kaynakları temin eder ve çalışma ortamını hazırlar.
- e) Kalite geliştirme ekibinin vereceği mevcut durum analizine göre birimin stratejik planını hazırlar.
- f) Yapılan geliştirme faaliyetlerinin sonuçlarını değerlendirir.

Kalite Geliştirme Ekibi ve Görevleri

Madde 10- Toplam kalite yönetimi uygulama projesi sürecinde birim amirince seçilecek en az üç kişiden kalite geliştirme ekibi oluşturulur. Bu ekipte yer alacak personelin, birimde iş görenleri harekete geçirecek, katılımcı anlayışa sahip, iyi iletişim kurabilen nitelikte olmasına özen gösterilir.

Bu ekip, birimde yapılan iş ve işlemler ile üretilen hizmetlerin kalitesini geliştirmeye yönelik alınması gerekli önlemleri: Birim tarafından alınacak önlemlerle yapılacak iyileştirmeler, Bakan onayıyla yapılacak iyileştirmeler, yasa değişikliğiyle yapılacak iyileştirmeler olmak üzere üç grupta değerlendirir ve bu konuda kalite kurulunu bilgilendirir.

Ayrıca projenin uygulama sürecinde:

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

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Yürürlük ve Yürütme

Yürürlük

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

Madde 12- Bu Yönerge hükümlerini Millî Eğitim Bakanı yürütür.

KAYNAKÇA

- Adem, M. (1997). Eğitim Planlaması (3. Baskı). Ankara: Şafak Matbaacılık.
- Adem, M. (2000). Atatürkçü Düşünce Işığında Eğitim Politikamız. Ankara: Çağdaş Matbaacılık ve Yayıncılık.
- Akbaba, A. (2008). Turizm İşletmelerinde Toplam Kalite Yönetimi. (Ed. Okumuş, F. ve Avcı, U). Turizm İşletmelerinde Çağdaş Yönetim Teknikleri. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Akbaba A. S. ve Memişoğlu, S. P. (2008). Performans Değerlendirmesine İlişkin 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 İçi Eğitime Katılan Öğretmen Ve Yöneticilerin İş Motivasyonuna İlişkin Durum Ve Görüşlerinin Araştırılması. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Arabacı, İ. B. (2005). Müfredat Laboratuvar Okullarında Strateji Belirleme Ve Seçimi Uygulamalarının Değerlendirilmesi, Malatya İli 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 İletişimin 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 İletişim Sektöründe Bir Örnek Olay İncelemesi. *İstanbul Kültür Üniversitesi Dergisi*, Sayı: 2, 87-96.
- Aydın, M. (2007). Eğitim Yönetimi. (8. Baskı). Ankara: Hatiboğlu Yayıncılık.
- Bağcılar İbni Sina Anadolu Lisesi İnternet Sitesi: (<http://www.bisal.k12.tr>)
- Bisal (Bağcılar İbni Sina Anadolu Lisesi) El Bröşürü (2011)
- Bisal (Bağcılar İbni Sina Anadolu Lisesi) El Bröşürü (2012)
- Bisal (Bağcılar İbni Sina Anadolu Lisesi) El Bröşürü (2013)
- Balcı, A. (2000). Örgütsel Gelişme Kuram Ve Uygulama. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Balcı, A. (2006). Yeni Paradigmalar Işığında Türkiye Eğitim Sistemi'nin Örgütlenmesi Ve Yönetimi. *Türk Eğitim Sisteminde Yeni Paradigma Arayışları 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.
- Baskan, G. A. ve Aydın, A. (2000). Eğitim Sisteminde İnsan 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 İnsan İlişkileri. (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.
- 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.
- Bursalioğlu, Z. (2005a). Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama. (8. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Bursalioğlu, Z. (2005b). Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış. (13. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Can, H. (1992). Organizasyon ve Yönetim. (2. Baskı). Ankara: Adım Yay.
- Coombs, P. H. (1973). Eğitim Planlaması Nedir? Ankara: MEB Yayınları.
- Covey, S. (2005). Etkili İnsanların Yedi Alışkanlığı. (28. Baskı). İstanbul: Varlık Yayınları.
- 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 İlçe 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 İletişim Becerilerine İlişkin Öğretmenlerin Algı Ve Beklentileri. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı: 157, 226-236.
- Demir, K. (2003). Eğitimde Toplam Kalite Yönetimine Geçiş. (Ed. Elma, C. ve Demir, K.). Ankara: Anı Yayıncılık. 135-163.
- Demirci, H. (2008). Toplam Kalite Yönetimi. İstanbul: Kum Saati Yayınları.
- Demirel, Ö. ve Kaya, Z. (2004). Eğitimle İlgili Temel Kavramlar. Öğretmenlik Mesleğine Giriş. (5. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirtaş, A. (1992). Mesleki Ve Teknik Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Yönetimsel 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 (DPT). (2006). Kamu İdareleri İçin Stratejik Planlama Kılavuzu.

- Doğan, E. (2002). Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi. Ankara: Academyplus Yayınevi.
- Doğan, E. (2003). Eğitimde Toplam Kalite Yönetimine Geçiş. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Doğan, S. (2003). Personel Güçlendirme. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- 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. (1994). Yeni Gerçekler. (4. Baskı). Ankara: İş Bankası Kültür Yayınları.
- Ensari, H. (2003). 21.yy. Okulları İçin Toplam Kalite Yönetimi. (4. Baskı). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Ensari, H. (2010). 21. yy. İçin 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.
- Erdem, A. R. (1997). Yönetime Klasik Bilimsel Yaklaşımlar Ve Eğitim Yönetimine Etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Sayı: 2. 91104.
- Erdinç, H. S. (2006). Toplam Kalite Yönetimi Yönünden Müfredat Laboratuvar Okulları Ve Diğer Okullarda Çalışan Öğretmenlerin Nitelikleri İle Okula Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Dokuz Eylül Üniversitesi.
- 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. İstanbul: MEB Basımevi.
- Eroğlu, E. (2000a). Sürekli Kalite İyileştirme İlkelerinin Temel Eğitimde Uygulanması. *Pamukkale Üniversitesi Dergisi*, Sayı: 7, 167-175.
- Eroğlu, F. (2000b). Davranış Bilimleri. (5. Baskı). İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Fromm, E. (2004). Yeni Bir İnsan, 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.
- Gökçe, F. (1994). Eğitimde Denetimin Amaç Ve İlkeleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 10, 73-78.
- Gökçe, F. (2008). Değişimin Kavramsal Modelleri Ve Değişme Sürecinde Eğitim Yöneticisinin Yeterlilikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı: 177, 237-252.

- Gülsoy, R. G. (2007). İlköğretim Okullarında Toplam Kalite Yönetiminin Uygulanabilirliği. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Yeditepe Üniversitesi.
- Haas, H. and 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.
- Işık H. ve Aypay A. (2004). Eğitimde Stratejik Plan Geliştirme Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar: Çanakkale İlinde Yapılan Bir İnceleme. *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 Yayınları.
- İlnur Dilek ve Serhat Yener, Toplam Kalite Yönetimi Kültürü, <http://w3.gazi.edu.tr/~cafoglu/kulturhtm>. 11.02.2013).
- İnce, C. (2008). Toplam Kalite Çerçevesinde İşgörenlerin Otel İşletmelerinden Memnuniyetleri Ve Sonuçları Üzerine Nevşehir Yöresindeki 4 Ve 5 Yıldızlı Otel İşletmelerinde Bir Araştırma. *III. Balıkesir Ulusal Kongresi Bildiriler Kitabı*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karşlı, 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.
- Koçal, S. (1998). Yüksek Öğretim Kurumlarında Toplam Kalite Yönetimi Sürecinde Hizmet Birimi, Öğrenci Ve Öğretim Elemanı Başarı Değerlemesi. *Yayımlanmamış 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. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kumbasar, C. (2009). Kalite Yönetim Sistemi. İstanbul: Ares Kitap.
- Kurt, C. (2004). Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri Ve Çeşitli Bireysel Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Küçüksüleymanoğlu, R. (2007). İlköğretim Örgütlerinde Stratejik Planlama Süreci: Bir Örnek Olay İncelemesi. *Eğitimde Politika Analizleri ve Stratejik Araştırmalar Dergisi*, Sayı: 1.
- Langford, D. P. and Cleary B. A. (1999). Eğitimde Kalite Yönetimi. İstanbul: Kalder Yay. No: 29.
- Marmara Üniversitesi. (2007). Stratejik Plan Hazırlama Kılavuzu. www.marmara.edu.tr. (24.03.2013).

- Meder, M. (2001). Bilgi Toplumu ve Toplumsal Değişim. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 9, 72-81.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (1999). Toplam Kalite Yönetimi Uygulama Yönergesi. 2506 Sayılı *Tebliğler Dergisi*, (Kasım 1999).
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2000). Toplam Kalite Yönetimi Uygulama Projesi. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2004). Toplam Kalite Yönetimi Uygulamaları Genelgesi. (2004/3).
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2007). Eğitimde Kalite Ödülü El Kitabı. Ankara: MEB Yayınları.
- Nesl-i Sina Dergisi*. (2009). Sayı: 1
- Nesl-i Sina Dergisi*. (2010). Sayı: 2
- Nesl-i Sina Dergisi*. (2011). Sayı: 3
- Nesl-i Sina Dergisi*. (2012). Sayı: 4
- Nesl-i Sina Dergisi*. (2013). Sayı: 5
- 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. *Milli 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. (2007). Küreselleşme Sürecinde Refah Devleti. (2. Baskı). İstanbul: İTO Yayınları.
- 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 İlkelerinin 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: Yaylacık 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.
- Senge P. M. (1996). Beşinci Disiplin: Öğrenen Organizasyon Düşünüşü ve Uygulaması. (3.Baskı).

İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Sözmen, E. Y. (2004). Eğitimde Kalite Yaklaşımları. *Standard Dergisi*, Sayı: 516. (Aralık).

Şahin, İ. (2006a). İlköğretim Müfredat Laboratuar Okullarında Yönetim Süreci. *Ege Eğitim Dergisi*, 7 (2), 1-25.

Şahin, İ. (2006b). İlköğretim Müfredat Laboratuar Okullarının Okul Geliştirme Süreci Açısından İncelenmesi. *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 İnsan Faktörü. İstanbul: Babalı 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 Arayışları Bildiriler Kitabı*. (4-5 Kasım 2006, Ankara). 291-305.

Şişman, M. ve Turan, S. (2002). Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi. (2. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Tamam, S. (2005). İlköğretim Okullarında Toplam Kalite Yönetimi Kapsamında Performans Değerlendirmeye İlişkin Yönetici Ve Öğretmen Görüşleri. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Taş, A.- Çelik, K. ve Tomul, E. (2007). Yenilenen İlköğretim Programının Uygulandığı İlköğretim 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.

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 İşleri Kolaylaştırma Çabası: Okul Yönetiminde Kolaylaştırıcı Liderlik. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı: 25, 1-11.

- Turan, S. (2006). Yarınların Türkiye'si İçin Okulu Yeniden Tasarlamak Ve Düşünmek. *Türk Eğitim Sisteminde Yeni Paradigma Arayışları Bildiriler Kitabı*. (4-5 Kasım 2006, Ankara). 307-317.
- Türk Dil Kurumu (TDK). (2005). Türkçe Sözlük. (10. Baskı). Ankara: TDK Yayınları.
- Türkmen, Ö. (2006). İlköğretim Okullarında Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarına İlişkin Müdür Ve Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi, *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 Yönetimsel 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, C. (2008). İlköğretim Okulu Öğretmen Ve Yöneticilerinin Öğretmenlerin Ödüllendirilmesine İlişkin 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 İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı: 172, 143-154.
- http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/34/27/308011/icerikler/her-okula-bir-yazar-projesi-kapsaminda-yazar-ekrem-kaftan-okulumuz-ogrencileriyle-bulustu_17877_gorme_engelli.html. 08.04.2013
- http://www.tif.org.tr/tif/webimage/file/ppt/temel_bilgiler/izciliknedir.ppt. 04.04.2013
- <http://istanbul.meb.gov.tr/www/yazarlar-okullarda-projesi8217nde-muhtesem-final/icerik/436>. 05.04.2013
- http://www.meb.gov.tr/tky/dosyalar/Projeler/meb_tasra_teskilati_tky_uygulama_projesi_kilavuzu.pdf. 14.02.2013
- http://personel.meb.gov.tr/upload/YODGED_Genelge%202008_85.pdf. 16.02.2013
- <http://www.belgeler.com/blg/2abw/kalite-kontrolu-ve-istatistiksel-kalite-kontrolu>. 18.03.2013
- <http://tedarikzinciri.wordpress.com/2012/01/16/toplam-kalite-kontrol-kavrami/>. 26.03.2013

http://www.iku.edu.tr/userfiles/8_%20KOB%C4%B0'ler%20ve%20Verimlilik%20Kongresi%20Kongre%20Kitab%C4%B1%202012.pdf. 24.03.2013

<http://www.belgeler.com/blg/1bfy/avrupa-konseyi-agit-ve-ab-de-azinlik-haklari-ve-bati-trakya-sorunu-minority-rights-in-the-council-of-europe-the-osce-and-the-eu-and-the-western-thrace-problem>. 08.04.2013

<http://library.cu.edu.tr/tezler/6313.pdf>. 11.04.2013

http://sgb.meb.gov.tr/str_yon_planlama_V2/Makaleler.pdf. 14.04.2013

<http://tr.scribd.com/doc/46345804/YONET%C4%B0ME-KLAS%C4%B0K->. 15.04.2013

http://angora.baskent.edu.tr/acik_arsiv/dosya_oku.php?psn=2019&yn=1&dn=1. 18.04.2013

<http://ds.anadolu.edu.tr/eKitap/TKY202U.pdf>. 18.04.2013

<http://akademi.itu.edu.tr/malkocem/DosyaGetir/.../ata%20101-102%20dnot.pdf>. 22.04.2013

