

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

**“KALİTELİ OKUL” KAVRAMININ ÖĞRETMENLER VE YÖNETİCİLER
TARAFINDAN ALGILANMASI
(MERSİN İLİ, ERDEMLİ İLÇESİ ÖRNEĞİ)**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Hazırlayan
Emine GÖKÜŞ**

**Tez Danışmanı
Yrd. Doç. Dr. İlhan AKAR**

Ankara - 2007

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Emine GÖKÜŞ'ün “**Kaliteli Okul Kavramının Öğretmenler ve Yöneticiler Tarafından Algılanması (Mersin İli, Erdemli İlçesi Örneği)**” başlıklı tezitarihinde, jürimiz tarafından Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Üye: Yrd. Doç. Dr. İlhan AKAR.....
(Tez Danışmanı)

Üye: Prof. Dr. Temel ÇALIK.....

Üye: Prof. Dr. Servet ÖZDEMİR.....

ÖNSÖZ

Bilgi çağı olarak adlandırılan günümüzde, toplumların varlıklarını sürdürebilmelerinde, bireylerin kalitesi en önemli unsur haline gelmiştir. Kaliteli birey ise; eleştirmeyi, sorgulamayı, analiz-sentez yapmayı, kısacası düşünmeyi ve düşündüklerini uygulamayı bilen insandır. Belirtilen özellikteki bireyleri yetiştirmek ise ancak ve ancak kaliteli eğitimin verildiği kaliteli okullar aracılığıyla gerçekleştirilebilecektir. Eğitim sistemimizde mevcut olan okullarımızda kalitenin yakalanması ve her birinin birer kaliteli okula dönüştürülmesi bu nedenle büyük önem arz etmektedir.

Bu araştırma, resmi ilköğretim okulları ikinci kademedeki görev yapan öğretmen ve yöneticilerin kaliteli okul kavramı ile ilgili algılarını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma altı bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın önemi, sınırlılıklar, sayıtlılar, tanımlar ve kısaltmalar yer almıştır. İkinci bölümde ise araştırmanın kavramsal çerçevesini oluşturan kalite ve Toplam Kalite Yönetimi kavramı, kalitenin tanımı, tarihçesi, Toplam Kalite Yönetimi, eğitimde kalite, okulda kaliteli eğitim ve önemi, Deming'in 14 ilkesi ve bu ilkelerin eğitim sistemine uygulanması, kaliteli okul kavramı, kaliteli okulun belirteçleri, müfredat (eğitim programı), öğrenme-öğretme etkinlikleri, öğrencilere verilen destek, yönetim/liderlik, kaynaklar ve başarı ile ilgili araştırma ve yayınlardan elde edilen bilgilere yer verilmiştir. Üçüncü bölümde eğitimde kalite çalışmaları konusu ile yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmalardan bahsedilmiştir. Dördüncü bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır. Beşinci bölümde araştırmada elde edilen bulgular ve yorumlara, altıncı ve son bölümde ise araştırmanın sonuç ve önerilerine yer verilmiştir.

Bu araştırmanın tüm aşamalarında bana yardımlarını hiç esirgemeyen ve her zaman çalışmalarına destek olarak bana yol gösteren danışmanım ve saygıdeğer hocam Yrd. Doç. Dr. İlhan AKAR'a, aynı zamanda eski danışmanım sayın Prof. Dr. Zuhale CAFOĞLU'na, değerli katkılarından ve desteklerinden dolayı sayın Prof. Dr.

Temel ÇALIK ve sayın Prof. Dr. Servet ÖZDEMİR'e teŖekkürüm ve saygım sonsuzdur. Ayrıca anketlerin dağıtılmasında ve uygulanmasında yardımlarını esirgemeyen Mersin İli Erdemli İlçesi İlköğretim Okulları ikinci kademedede görev yapan öğretmenlere ve okul yöneticilerine ve bu zorlu süreçte hep yanımda olan, beni destekleyen aileme teŖekkür etmeyi bir borç bilirim.

Emine GÖKÜŖ

ÖZET

KALİTELİ OKUL KAVRAMININ ÖĞRETMENLER VE YÖNETİCİLER TARAFINDAN ALGILANMASI (MERSİN İLİ ERDEMLİ İLÇESİ ÖRNEĞİ)

GÖKÜŞ, Emine

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. İlhan AKAR

Şubat 2007, 172 sayfa

Bu araştırma öğretmen ve yöneticilerin müfredat, öğrenme-öğretme etkinlikleri, öğrencilere verilen destek, liderlik/yönetim, kaynaklar ve başarı faktörleri açısından kaliteli okul kavramı ile ilgili algılarının belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla resmi ilköğretim okulları ikinci kademedeki görev yapan yönetici ve öğretmenlerin görüşleri alınmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu 2005-2006 eğitim-öğretim yılında Mersin İli Erdemli İlçesi'nde mevcut bulunan 68 resmi ilköğretim okulu ikinci kademedeki görev yapmakta olan 354 branş öğretmeni, 68 müdür ve 60 müdür yardımcısı oluşturmaktadır.

Verileri toplamak amacıyla iki bölümden oluşan bir anket hazırlanmıştır. Anketin birinci bölümünde kişisel bilgilere, ikinci bölümünde ise kaliteli bir okulu tanımlayan alanlar olan “müfredat”, “öğrenme-öğretme etkinlikleri”, “öğrencilere verilen destek”, “liderlik/yönetim”, “kaynaklar” ve “başarı” faktörlerine ilişkin olarak 40 ifadeye yer verilmiştir.

Uygulanan ölçme aracı sonucunda elde edilen veriler, SPSS 11.5 (Statistical Package for Social Sciences) yardımıyla değerlendirilmiştir. Yapılan araştırma sonuçları incelendiğinde resmi ilköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmen ve yöneticilerin Kaliteli Okul kavramı ile ilgili ifadelerle “tam” derecede katıldığı sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca araştırmaya genel olarak bakıldığında öğretmen ve yöneticilerin en yüksek ve en düşük aritmetik ortalamayı verdiği ifadelerin benzer olduğu, yönetici ve öğretmenlerin kaliteli bir okulunun belirteçleri olan müfredat, öğrenme-öğretme etkinlikleri, öğrencilere verilen destek, liderlik/yönetim, kaynaklar ve başarı faktörleri boyutuna ilişkin görüşleri arasında .05 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmadığı görülmüştür. Buradan anlaşılabacağı üzere kalite, hayatın tüm alanlarında bir gereksinim olarak ortaya çıkmaktadır. Günümüzde ise en çok eğitim alanında elzem bir ihtiyaç olarak belirlemektedir. Okullarımızda kalitenin sağlanması ve öğrencilere kaliteli bir eğitimin sunulması hem öğretmenlerin hem de yöneticilerin birincil hedefi haline gelmiştir.

ABSTRACT

PERCEIVING THE NOTION OF QUALITY SCHOOL FROM TEACHERS' AND MANAGERS' POINT OF VIEW

GÖKÜŞ, Emine

Gazi University Department of Post-Graduate Trainig of Educational
Management, Inspection, Budgeting and Planing

Thesis Consuntant: Asistant Prof. Dr. İlhan AKAR

February 2007, 172 pages

The purpose of the study is to find out the understanding of qualified school term by teachers and administers on: curriculum, teaching and learning activites, supports on students, leadership/administration, resources and success factors. Here in, public school teachers and administers were interwieved for their ideas.

The study group of this research is consisted of 354 branch teachers, 68 administers and 60 vice-administers working in 68 official primary schools in Erdemli, the district of Mersin City, in 2005-2006 Educational Year.

In order to supply data, a two parted questionnaire was prepared. At the first part, the ID'es of the participants, and at the second part 40 items related to "curriculum", "teaching and learning activites", "supports on students", "leadership/administration", "resources" and "success" factors were included.

The data taken from the questionnaire is measured by SPSS 11.5 (Statistical Package for Social Sciences). According to the results of the questionnaire, the public school teachers and administers are "full" agree on the qualified school term. Furthermore, when the study is generally assessed, it was noticed that the statements of teachers and administers with the highest and the lowest arithmetic average are similar, and there isn't a valuable difference, which is equal to .05, between the ideas

of the teachers and administrators upon "curriculum", "teaching and learning activities", "supports on students", "leadership/administration", "resources" and "success" factors, the determiners of a qualified school term. Thus, it is conspicuous that quality is a need in all the fields in human-beings' lives. Nowadays, it is the most necessary need in education field. It has become the primary aim of both the teachers and administrators to require quality, and to give a qualified education to their students.

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

JÜRİ ÜYELERİ İMZA SAYFASI.....	i
ÖNSÖZ.....	ii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xii

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Problem Cümlesi.....	7
1.3. Alt Problemler.....	7
1.4. Araştırmanın Önemi.....	7
1.5. Sınırlılıklar.....	8
1.6. Tanımlar.....	8
1.7. Kısaltmalar.....	10

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Kalite ve Toplam Kalite Yönetimi (TKY) Kavramı.....	11
2.1.1. Kalitenin Tanımı.....	11
2.1.2. Kalitenin Tarihçesi.....	13

2.1.3. Toplam Kalite Yönetimi.....	16
2.2. Eğitimde Kalite.....	19
2.3. Okulda Kaliteli Eğitim ve Önemi.....	25
2. 3. 1. Deming’ in 14 İlkesi ve Bu İlkelerin Eğitim Sistemine Uygulanması.....	30
2.4. Kaliteli Okul Kavramı.....	34
2.4.1. Kaliteli Okulun Özellikleri.....	53
2.4.1.1. Müfredat (Eğitim Programı).....	56
2.4.1.2. Öğrenme- Öğretme Etkinlikleri.....	60
2.4.1.3. Öğrencilere Verilen Destek.....	65
2.4.1.4. Liderlik/Yönetim.....	70
2.4.1.5. Kaynaklar.....	76
2.4.1.6. Başarı.....	81

BÖLÜM III

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

3.1. Toplam Kalite Yönetiminin Eğitim Sistemine Uygulanabilirliği ile İlgili Araştırmalar.....	91
3.2. Etkili Okul Kavramı ile İlgili Yapılan Çalışmalar.....	101
3.2.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar.....	101
3.2.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar.....	107

BÖLÜM IV

YÖNTEM

4.1. Araştırmanın Modeli.....	113
4.2. Evren ve Örneklem.....	113
4.3. Veri Toplama Aracı.....	116
4.4. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları.....	116
4.5. Verilerin Toplanması.....	119

4.6. Verilerin Analizi.....	119
-----------------------------	-----

BÖLÜM V

BULGULAR VE YORUMLAR

5.1. Araştırma Kapsamına Alınan Yönetici ve Öğretmenlerin Kaliteli Okul Kavramı ile İlgili Görüşleri.....	121
5.1.1. Yöneticilerin Kaliteli Okul Kavramı ile İlgili Görüşleri.....	121
5.1.2. Öğretmenlerin Kaliteli Okul Kavramı ile İlgili Görüşleri.....	124
5.2. Araştırma Kapsamına Alınan Yönetici ve Öğretmenlerin Kaliteli Okulun Belirteçleri Olan Faktörler ile İlgili Görüşleri.....	126
5.2.1. Müfredat Faktörü Üzerine Deneklerin Görüşlerine İlişkin Sonuçlar.....	126
5.2.2. Öğrenme-Öğretme Etkinlikleri Faktörü Üzerine Deneklerin Görüşlerine İlişkin Sonuçlar.....	129
5.2.3. Öğrencilere Verilen Destek Faktörü Üzerine Deneklerin Görüşlerine İlişkin Sonuçlar.....	130
5.2.4. Liderlik Faktörü Üzerine Deneklerin Görüşlerine İlişkin Sonuçlar.....	133
5.2.5. Kaynaklar Faktörü Üzerine Deneklerin Görüşlerine İlişkin Sonuçlar.....	134
5.2.6. Başarı Faktörü Üzerine Deneklerin Görüşlerine İlişkin Sonuçlar.....	138

BÖLÜM VI

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar.....	139
6.2. Öneriler.....	143

KAYNAKÇA	145
-----------------------	-----

EKLER

1. Anket Uygulama İzni	159
2. Anket Formu	161
3. Faktörler ve İlgili Olduğu Önergeler	167
4. Anket Uygulanan Okulların Listesi	170

Tablo No	TABLolar LİSTESİ	Sayfa No
1.	Araştırma kapsamına alınan yönetici ve öğretmenlerin sayısal Dağılımı.....	114
2.	Araştırma kapsamına alınan yönetici ve öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre dağılımı.....	114
3.	Araştırma kapsamına alınan yönetici ve öğretmenlerin meslekteki hizmet sürelerine göre dağılımı.....	115
4.	Araştırma kapsamına alınan yönetici ve öğretmenlerin mezun oldukları okul düzeyine göre dağılımı.....	115
5.	Kaliteli Okulun alt boyutlarına ilişkin Cronbach Alpha değerleri ve madde toplam korelasyonları.....	118
6.	Önermelere katılma derecelerine verilen ağırlıklar ve bu ağırlıkların sınırları.....	120
7.	Yöneticilerin Kaliteli Okul kavramı ile ilgili görüşlerinin frekans dağılımı.....	123
8.	Öğretmenlerin Kaliteli Okul kavramı ile ilgili görüşlerinin frekans dağılımı.....	125
9.	Müfredat boyutunda yönetici ve öğretmen görüşleri.....	128
10.	Öğrenme-öğretme etkinlikleri boyutunda yönetici ve öğretmen Görüşleri.....	130
11.	Öğrencilere verilen destek boyutunda yönetici ve öğretmen görüşleri.....	132
12.	Liderlik/Yönetim boyutunda yönetici ve öğretmen görüşleri.....	134
13.	Kaynaklar boyutunda yönetici ve öğretmen görüşleri.....	136
14.	Başarı boyutunda yönetici ve öğretmen görüşleri.....	138

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmaya ilişkin problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın önemi, sınırlılıklar, tanımlar ve kısaltmalar yer almıştır.

1. 1. Problem Durumu

Çağdaş uygarlığın ulaştığı bilgi düzeyini tanımlamada tam bir görüş birliğine henüz varılamamıştır ancak, son 20 yıl içerisinde bilim ve teknolojiye baş döndürücü gelişmelerin meydana getirdiği bilgi patlaması ve teknolojilerinin toplumsal ve ekonomik gelişmeye sundukları dikkate alındığında, Toffler'in "üçüncü dalga" olarak betimlediği aşamanın "bilgi çağı", bu dönemin öngördüğü toplumun da "bilgi toplumu" olarak adlandırılması uygun görülmektedir (Özden, 2000:15). Fındıkçı (1998)'ya göre bilgi toplumu, bilginin temel güç ve başlıca sermaye kaynağı olduğu toplumdur. Bilgi toplumunda bilgi amaç değil, araçtır ve toplumsal yaşamın her aşamasını aydınlatan, yönlendiren başlıca güçtür. Bilgi toplumunda bilgi bir hayat biçimi, düşünme ve yaşam tarzıdır. Bensghir (1996)'e göre ise bilgi toplumu bilgiye değer veren, bilgiyi kullanabilen ve bilgi üretebilen bir toplumdur ve bilgi teknolojileriyle biçimlenmektedir. Bilgi teknolojileri de toplumsal değişimin temelini oluşturmaktadır (Akt: Çelik, 1998).

Son yıllarda bilgi ve teknolojiye hızlı gelişmeler dikkatleri eğitim kurumları ve bu kurumların önemi üzerine toplamıştır. Eğitimin temel kavramı olan öğrenme, bilgi, değerlendirme gibi kavramlar yeni yönetim teorilerinde bilgi insanı, öğrenen organizasyon, işbirliği, alternatif değerlendirme şeklinde ifadelendirilerek kullanılmaktadır (Cafoglu, 1998).

Garner (2002)'a göre eğitim örgütleri, toplumdaki tüm örgütlerin önünde yer alıp küreselleşen dünyada topluma yön vermek zorundadır. Küreselleşen dünyanın

gereklerini karşılayabilmede başarılı olabilmek için eğitim açısından dikkate alınması gereken bazı önemli unsurlar vardır. Bunlara değinecek olursak (Akt: Çalık ve Sezgin, 2005):

1. Eğitim, yaşam boyu süren bir etkinlik olmalı, hızlı gelişen teknoloji ve artan bilgi birikimi karşısında, eğitimin yaşam boyu devamı sağlanmalıdır. Bununla birlikte, eğitim süreci içerisinde sadece belirli bilgiler aktarılmamalı, bireyin öğrenme kapasitesi de güçlendirilip geliştirilmelidir.

2. Eğitim, her zaman ve her yerde olmalıdır. Evde ve işyerinde eğitim imkanları sağlanmalı, sınıflarda olduğu kadar internet ve televizyonda da eğitim etkili şekilde verilmelidir. Bireylerin sürekli öğrenme kapasitelerini geliştirmek için eğitim kurumları ile toplumun diğer kurumları işbirliği içinde çalışmalıdır.

3. Eğitim eleştirel düşünmeye, iletişime ve problem çözme becerilerine odaklanmalı, yeni sorun ve fırsatlar ortaya çıktığında, bireyleri açık ve eleştirel düşünmeye hazır hale getirmelidir.

4. Öğrenme, toplumun gelişmesinde önemli bir etken olduğu için, eğitim toplumsal gelişmeye yatırım niteliğinde olmalıdır. Bu nedenle toplumlar, eğitime gereken yatırımı yapmalıdır.

5. Eğitim, birey ve örgütler arasında ortaklık kurma becerisi sağlamalıdır. Eğitim kurumları arasında olduğu kadar, işletme, endüstri ve kamu kuruluşları arasında da, ulusal ve uluslararası düzeyde ortaklıkların kurulması sağlanmalıdır. Bu anlamda eğitim örgütü, toplumun ve dünyanın değişen ihtiyaçlarına cevap vermek zorundadır.

Belirtilen ifadelerden de anlaşılacağı üzere eğitimde bir paradigma değişikliği söz konusudur. Geleneksel eğitim, bilgi toplumunu oluşturma aşamasında bir kabuk değiştirme sürecine girmiştir. Bu süreçte yeni yaklaşımlar, kavramlar ve değerler önem kazanmaya başlamıştır. Özgener (1998)'e göre bilgi toplumunun yükselen değerlerinin başında sürekli eğitim ve kendini gerçekleştirme ihtiyacı gelmektedir. Eğitimde sürekliliğin sağlanması için bireylerin yaşam boyu öğrenmeye motive edilmesi gerekir. Bilginin çok hızlı bir şekilde üretilip yayıldığı günümüzde eğitimin

tamamlanmış olması anlayışı gerilerde kalmıştır. Hedef, “öğrenen insan” ve “öğrenen toplum” yaratmaktır.

Yaşam boyu eğitim, örgün ve yaygın eğitimin sistem bütünlüğü içinde entegrasyonunu ve eğitimin sürekliliğini sağlayan bir yaklaşımdır. Yaşam boyu eğitim felsefesi bilgi toplumuna uygun insan tipi yetiştirmeyi amaçlar ve öğrenen bir toplumun fikri temelini oluşturur (Çelik, 1998).

Geçmişte bilgili insan, her şeyi bilen ya da başkalarının ürettiği bilgileri beyinde depolayan kişi idi. Bunun bir sonucu olarak eğitim, var olan bilgi, kültürel değerler ve yaşamsal becerilerin yeni kuşaklara aktarılması olarak kabul edilmiştir. Günümüzde ise bilgili insan; bilginin farkında olan, bu bilgiye ulaşmanın yollarını bilen, ulaştığı bilgiyi anlamlandırarak öğrenen, öğrenmiş olduğu bilgilerden yeni bilgiler üretebilen ve ürettiği bilgileri sorun çözmede kullanabilen kişi olarak kabul edilmekte, insan beyni; öğrenilen bilgilerin yığınla depolandığı bir yer değil, etkin bir strateji merkezi olarak görülmektedir. Günümüz bilgi toplumlarında varolabilmek için bireylerin belli becerilere sahip olmaları gerekmektedir. “Yaşam boyu öğrenme” becerileri de bunlardan biridir (Ekinci, 2005). Ekinci (2005)’ye göre yaşam boyu öğrenmenin zorunlu olduğu günümüz toplumlarında “öğrenmeyi öğrenme” temel becerisinin öğrencilere kazandırılması zorunlu hale gelmiş, öğrenmeyi öğrenme becerisi ise bilgiye çeşitli kaynaklardan ulaşma, kullanma ve değerlendirme becerilerinin yanı sıra bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımını zorunlu kılmıştır.

Öğrenmeyi öğrenme, Bilgi Toplumu’nda yaşamının bir gereğidir. Bütün disiplinlerin bilgi tabanları, kullandıkları yöntem ve araçlar kısa zaman içerisinde büyük değişime uğradığından mevcut bilgiler kısa zamanda eskimiş duruma düşmektedir. Bilgi tabanının hızla değiştiği günümüzde okulların, mezunlarına yaşamları boyu yetecek bilgi donanımını kazandırması olanaksızdır. Bunun yerine, öğrencilerin yeni durumlara adapte olabilecek, ihtiyaç duydukları bilgileri öğrenebilecek yeterlikte olmalarını sağlamak önemli hale gelmiştir (Özden, 2005: 77-78). Bilgi çağına geçiş, değişimler arasında en önemlisidir ve bu çağın en önemli özelliği bilgi biriktirip depolamak değil, bilgi üretmek veya üretilmiş bilgiye en

kolay ve hızlı biçimde ulaşmaktır. Bu bilgi kazanım savaşı beraberinde yıkıcı bir rekabeti dünya piyasalarına taşıdığı için tüm dünyada, üründe, hizmette ve insan gücünde kaliteye büyük önem verilmeye başlanmıştır. Bu süreçte eğitim sistemi, en önemli kurumsal yapılardan birisi haline gelmiş; teknolojiyi üretebilen, yaratıcı insan yetiştiren ve yeni teknolojilerin hızla üretime uygulanmasını sağlayan nitelikli insanların eğitimine önem veren kurumların gereksinimi artmıştır. Değişimin zorluklarının aşılmasında, rekabetçi bir yapı kazanmasında bireylere yardımcı olacak tek bir anlayış vardır: **Ömür boyu kaliteli eğitim, öğretim** (Bulut ve diğerleri, 1997).

Gençliğin değişen toplumların ihtiyaçlarına cevap verebilecek bilgi ve becerilerle yetiştirilmeleri eğitim örgütlerine önemli sorumluluklar yüklemektedir. Bütün bunların başarılabilmesinde ise “kaliteye olan inanç” önemli yer tutmaktadır (Cafoglu, 1996: 2).

Görünen o ki yarının dünyasında küreselleşme süreci gereği insan kalitesi en önemli olgu haline gelecektir. Bunun doğal bir sonucu olarak özgür düşünen, düşündüğünü açıklayan, açıkladıklarını tartışan, seçenekler üretip bunlar arasında karar vermesini sağlayacak analiz-sentez yetisine sahip, kendi kararlarının sorumluluğunu taşıyabilen, hayatı bir bütün olarak algılayan, kendi dışındakilerle sempatik yaklaşım ve etkin iletişim kurabilen, bilgi donanımını sürekli yenileyebilen, dinamiği olan, her eskiyi yanlış, her yeniye doğru kabul etmeden süzeabilen, doğruları sürdürüp yanlışları değiştirebilen, toplumsal değer yargısı sistemi kurabilen insan tipinin geliştirilmesi eğitimin hedef önceliğini almıştır (Bulut ve diğerleri, 1997).

Bilgi toplumundan söz edilirken öğrenme ve öğretmede kalitenin aranacağı, bir şeyin “tam öğrenilebileceği”nden söz edilmektedir. Bu görüş günümüzdeki yönetim felsefesi olan Toplam Kalite Yönetimi’ndeki “sıfır hatalı” üretim karşılığına gelmektedir (Peker, 1996). Eğitimde sıfır hata anlayışı açısından öğrencilere hedeflenen davranışların tam olarak kazandırılması gerekmektedir. Tam olarak kazandırılmayan davranışlar eğitim sisteminde hatalı birer ürün olarak algılanır (MEB, 1999: 149). Eğitimde insanın geleceği söz konusu olduğu için hata kavramına

yer olmamalıdır. Eğitim artık yeni kültürel yapısı, yeni liderlik anlayışı, yeni öğretme ve öğrenme ortamları ve yeni öğretmen, öğrenci kimliği ile değişen dünyayı karşılamak zorundadır (Cafoğlu, 1996: 2).

Türkmen (2003: 131-132)'e göre sürekli değişen dünyamızda günümüz insanının ve gelecek nesillerin ilgi, ihtiyaç ve eğilimleri, eğitimin kalitesi sürekli iyileştirilerek karşılanabilecektir. Toplam Kalite bunu sağlayan bir kültür, sürekli gelişme yaklaşımı, bir düşünce ve yaşam tarzı, işlemlerin yapıldıktan sonra kontrol edilmesi yerine yaparken doğru yapılması, problemlerin çözülmesi kadar olayın tekrarını önleyen tedbirlerin alınması, iyileştirme ve geliştirme alışkanlığını yerleştirerek mükemmele ulaşma gayretidir.

Eğitim bir sistem, bu sistem içinde okullar bilginin üretildiği, yayıldığı merkezler olduğu için tarih boyunca toplumun kalkınma ve gelişim aracı olarak kabul edilmiştir. Okullar, toplumun sosyal kurumlarından biri olması nedeni ile çevrelerinde olan değişimlerden diğer kurumlar gibi etkilenmekte ve onları etkilemektedir. Bu nedenle gelecek yıllarda hızla devam edecek olan toplumsal, ekonomik, teknolojik, siyasi gelişmelere uygun olarak eğitim sistemimizde de köklü değişikliklerin yapılması bir zorunluluk olmuştur (Ünal, 1999).

Okulların 21. yüzyılı yeni kimlikleriyle karşılamaları gereklidir. Bu doğrultuda okulların bilgi toplumunda yerlerini alabilmeleri, bilgi toplumunun sahip olduğu değerleri benimsemesi ve uygulaması ile paralel giderken, yetiştirdiği ve çalıştırdığı personelin de buna paralel olarak değişmesi önem arz etmektedir. Okullar bu hızlı değişimlerle beraber hem kendi kültürlerini korumaya hem de değişim sonucu ortaya çıkan yeni motifleri de bünyelerine uyarlamaya çalışmaktadırlar. Bu uygulamayla beraber öğretmen, öğrenci, yönetici ve yardımcı personelin etkileşimleri sonucu ortaya çıkan yapı, hızla değişim sürecine girmiş olacaktır (Cafoğlu, 1998). Batılı toplumlarda olduğu gibi, ülkemizde de eğitimin vazgeçilmezliği, insana verilen değerin artması ile daha da önem kazanmıştır. Eğitimin sürekli iyileştirilmesi, insana verilen değeri ve insanın gelecekteki yaşamına hazırlanması anlamında ele alınabilir. (Peker, 1994).

Son yıllarda üretilen bilgi, bütün tarih boyunca üretilen bilgiden daha fazladır ve her geçen gün biraz daha artmaktadır. Günümüzde ise bilgi üretimi baş döndürücü bir hızla gelişmekte, böylelikle her alanda gelişme ve ilerleme kaydedilmektedir. Ayrıca, üretilen bilgiler hızla günlük hayata aktararak yeni iş alanları oluşturulmakta, bunun doğrultusunda nitelikli insanlara gereksinim duyulmaktadır. Gelişmenin bu kadar hızlı gerçekleştiği dünyada yapmamız gereken hızlı hareket etmek ve ilerlemenin bir parçası olmaktır. İlerlemenin bir parçası olabilmemiz için ise tüm eğitim sistemimiz değişen bilgi toplumunun ihtiyaçlarına cevap verecek düzeye getirilmeli ve geliştirilmeli, eğitimde çağdaşlaşma yönünde yatırım yapılmalıdır. Bu amaç doğrultusunda da okullarımızda iyi ve kaliteli eğitim verilmelidir. İyi ve kaliteli eğitim ise, kendilerine verilen bilgileri kullanarak yeni bilgilere ulaşabilen, analiz- sentez yapabilen, bilimsel düşünen ve değişen dünyaya uyum sağlayabilen bireyler yetiştiren eğitimidir. Bu eğitimi verebilecek okullar ise Kalite Okulları' dır.

Belirli yeteneklere sahip nitelikli insanı yetiştirme çabası, bütün eğitim kurumları için önemli problemler arasındadır. Bütün ilkelerin bütünleşmeye ve ortak çalışmaya başladığı günümüz dünyasında eğitim kurumlarında, diğer bir ifadeyle okullarda yetiştirilmeye çalışılan gençlik, yarının sistemini kurmada önemli görevler üstlenecektir. Gençliğin, değişen toplumların ihtiyaçlarına cevap verebilecek bilgi ve becerilerle yetiştirilmeleri eğitim örgütlerine önemli sorumluluklar yüklemektedir (www.asif.co.sr). Hedefi insan davranışlarını olumlu yönde değiştirmek olan eğitim örgütleri, değişim ve yenileşmenin hızına kendini uyduramadığı takdirde, etkilediği toplumlar da gelişmenin gerisinde kalacaktır. Bu nedenle eğitim örgütleri, bireyleri bilgi toplumuna hazırlamanın örgütsel misyonunu üstlenmelidir (Can, 2002). Tüketen bir toplum yerine üreten dolayısıyla kendi kendine yetebilen bir toplumun anahtarı; kaliteli eğitim, bu eğitimi sağlayan okullar ve bu okulları öğrencilerin kalite dünyalarına yerleştirmektir. Bir toplumun itici gücü okullardır. Bu gerçeği göz önünde bulundurduğumuzda mevcut okullarımızın birer kaliteli okula dönüştürülmesi değişimin bir parçası olmamız açısından oldukça önemlidir. Çünkü bugün itibariyle okullarımız değişim karşısında varlığını gösterememekte, bu ise bilgi toplumu olma doğrultusunda önemli bir problem arz etmektedir.

1. 2. Problem Cümlesi

“Kaliteli Okul” kavramı resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler ve yöneticiler tarafından nasıl algılanmaktadır?

1. 3. Alt Problemler

Bu araştırmanın amacı, Kaliteli Okul kavramının resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmen ve yöneticiler tarafından nasıl algılandığının belirlenmesidir. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

Öğretmenler ve yöneticiler Kaliteli Okul kavramını :

1. Müfredat
2. Öğrenme-öğretme etkinlikleri
3. Öğrencilere verilen destek
4. Liderlik/Yönetim
5. Kaynaklar
6. Başarı açısından nasıl algılamaktadırlar?

1. 4. Araştırmanın Önemi

Bir toplumun gelişmesinde eğitim çok önemli bir işleve sahiptir. Eğitimin amacı, insan niteliklerini toplum ihtiyaçları doğrultusunda geliştirmektir. Dolayısıyla, eğitimin niteliğinin artması insan niteliklerini, insan niteliklerinin artması ise toplumun niteliğini arttıracaktır. Bu yüzden ülkeler, eğitimde kaliteyi sağlamak ve bunu geliştirip yaygınlaştırmak için büyük emek harcarlar. Bu süreçte ise öncelikli adım, mevcut durumun değerlendirmesi olmalıdır.

Geçmiş yüzyıllardan günümüze teknoloji ve bunu sağlayan bilgi sürekli gelişmiştir ve gelişmeye de devam edecektir. Bu gelişmelere ayak uydurabilmek için yeni nesillerin donanım ve yeterliklerinin sürekli olarak arttırılması gerekmektedir. Fakat bugünkü haliyle okullarımızda verilen eğitim, bu istenilen amaca hizmet

edememekte, süregelen basmakalıp bilgilerin aktarımından ve Cumhuriyet ile birlikte değişikliğe uğrayan eğitim sistemimizin, aradan yıllar geçmesine rağmen aynı kalan uygulamalarından öteye geçememektedir. Ancak son yıllarda, gelişmiş ülkelerde olduğu gibi ülkemizde de eğitimde yeni arayışlar içine girilmiştir. Buna örnek olarak Toplam Kalite Yönetimi anlayışı gösterilebilir. Bu felsefenin bir ürünü olarak Kaliteli Okul kavramı ortaya çıkmıştır. Bu kavramın, eğitimde kalitenin sağlanması sürecinde bir çözüm olabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle mevcut okullarımızın birer kalite okuluna dönüştürülmesi yolunda “Kaliteli Okul” kavramının öğretmenler ve yöneticiler tarafından nasıl algılandığı araştırılması gereken önemli bir konudur. Ayrıca sunulan araştırma, kaliteli bir okulun nasıl olması gerektiğini betimlemeye çalıştığından önem taşımaktadır.

Bu araştırma, okullarında kaliteyi yakalayıp, etkili okul oluşturma gayretinde olan yönetici ve öğretmenlere, aynı zamanda bu alanda yeni çalışma yapacak olan araştırmacılara veri ve kaynak sağlayıcı olarak yol gösterebilir.

1. 5. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma, Mersin İli Erdemli İlçesi’ndeki resmi ilköğretim okulları ile sınırlı tutulmuştur.
2. Bu araştırma, Mersin İli Erdemli İlçesi’nde 2005-2006 Eğitim-Öğretim yılında resmi ilköğretim okulları ikinci kademedeki görev yapan branş öğretmenleri, müdür ve müdür yardımcıları ile sınırlıdır.

1. 6. Tanımlar

Algı: Uyarıcıların sinir sistemini etkilemesiyle oluşan “duyumların”, bellekte depolanan bir kısım bilgilerin seçilmesi, irdelenmesi ve bu duyumlara eklenmesi ile aldığı yeni hale algı denir. Bireyle dış dünya arasındaki karşılıklı etkileşim olarak da ifade edilir.

Kalite: Bir ürünün, hizmetin ifade edilen veya beklenen ihtiyaçları karşılama kabiliyetini oluşturan özelliklerin toplamıdır. Kısaca, standartlara uygunluktur. Eğitim kurumları açısından bakıldığında ise kalite; öğrenci yetiştirmede hatasızlık, öğrenci-veli tatmini ile sistemin çıktısı olan insandan alınan verim olarak tanımlanabilir.

Kalite Kontrol: Kalite gerekliliklerini karşılamak için kullanılan teknik ve faaliyetlerdir.

Kalite Güvencesi: Ürün ya da hizmetin kalite için belirlenmiş özellikleri karşılamaya yönelik yeterli güveni sağlayacak planlı ve sistematik faaliyetlerin tümüdür.

Hizmet: Eğitim kurumları hizmet sunmaktadır. Bu hizmetin özelliklerinin teşhis edilmesi ve bunu sürekli geliştirme yollarının belirlenmesi çok önemlidir. Hizmet, müşterinin ihtiyaçlarının yalnızca karşılanmadığı aynı zamanda geliştirildiği bir mekanizmadır.

Hizmet Kalitesi: Bir hizmetin, kullanıcılarının beklentilerini karşılayabilme oranı, planlı bir hizmeti istenilen sürede, uygun fonksiyonu sağlayabilecek şekilde ve istenilen özelliklerde sunabilmenin ölçüsüdür.

Toplam Kalite Yönetimi: 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 felsefesidir

Kaizen: Sürekli yenilik, sürekli mükemmellik arayışıdır.

Okul: Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ilköğretim okullarını ifade eder.

Etkili Okul: Öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psikomotor, sosyal ve estetik gelişimlerinin en uygun biçimde desteklendiği, optimum bir öğrenme çevresinin yaratıldığı, dolayısıyla tüm öğrencilere temel becerileri öğretmekte başarılı olan okuldur.

Resmi İlköğretim Okulu: 6-14 yaş grubu öğrencilerin eğitim ve öğretim gördüğü, devlet tarafından açılmış okullardır.

Öğretmen: Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ilköğretim okullarında görev yapan branş öğretmenlerini ifade eder.

Yönetici: Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ilköğretim okullarında görev yapan müdür ve müdür yardımcılarını ifade eder.

Müşteri: Eğitim hizmetlerinden dolayı ya da dolaysız olarak hizmet alan herkestir. Eğitim kurumlarında müşteri kavramı içerisine hizmet alan öğrenci, akademik personel, diğer çalışanlar, iş dünyası, aileler ve toplum alınabilir.

1. 7. Kısaltmalar

TKY: Toplam Kalite Yönetimi

TKO: Toplam Kalite Okulu

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

TÜSİAD: Türkiye Sanayici ve İşadamları Derneği

KAL-DER: Kalite Derneği

MLO: Müfredat Laboratuar Okulu

TODAİE: Türkiye Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü

DEK: Demokratik Eğitim Kurultayı

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın bu bölümünde Kaliteli Okul kavramı ile ilgili kuramsal temeller üzerinde durulmuştur.

2. 1. KALİTE VE TOPLAM KALİTE YÖNETİMİ (TKY) KAVRAMI

2. 1. 1. Kalitenin Tanımı

“Kalite” Latince kökenli bir terimdir. Latince’deki “qualitas” Fransızca’ya “qualite”, Türkçe’ye ise “kalite” olarak geçmiştir. Kalitenin sözcük anlamı nitelik, niteliğin sözcük anlamı ise varlıklar arasında bulunan ve nicelikle ilgisi olmayan ayrımları oluşturan durumdur. Kalite, istekleri karşılamak için değişmeyi göze almak ve bu konuda istekli olmak, işleri çabuk ve doğru olarak yapmak ve programa uymaktır. Kalite bir süreç; uzun vadeli bir yatırım; üründe kusursuzluk arayan sistemli bir yaklaşımdır (Doğan, 2002: 15-16).

Klasik anlamda kalite, standartlara uygunluk olarak ele alınmaktadır. Çağdaş anlamda ise; lüks sayılmayacak kadar gerekli ve standartlara uygunlukla ifade edilmeyecek kadar dinamik ve çok boyutlu bir olgudur (Kantarıcı, 1992: 38).

Halis (2000: 44)’e göre de kalite; açıkça belirtilen ve ifade edilmemiş gizli ihtiyaçları tatmin edebilme konusunda bir yeteneğe sahip olan mal ve/veya hizmetin özellik ve karakteristiklerinin, görülebilir ayırıcı niteliklerinin toplamıdır.

Kaizen kavramını ortaya koyan Masaaki IMAI’nin kalite kavramına yaklaşımı ise şöyledir (Şimşek, 2001: 7):

“ En genel anlamda kalite, geliştirilebilecek her şey demektir. Kaliteden söz ederken ilk akla gelen, ürünün ya da hizmetin kalitesi olmaktadır. Kaizen stratejisi kapsamında incelenirse, hiçbir ürün veya hizmet, tasarlanmış olduğu seviyenin ilerisine geçemez. Burada, tasarımı yapan insan olduğuna göre, insanın kalitesi ile ilgilenilmelidir. İşi oluşturan üç yapı taşı; donanım, yazılım ve insan kaynaklarıdır. Ancak, insan faktörü yerine tam oturduktan sonra işin donanım ve yazılımla ilgili kısımları ele alınmalıdır. İnsanların içinde kaliteyi oluşturmak, Kaizen bilincini edinmelerine yardım etmek demektir.”

Kaizen, kalite akımının arkasındaki düşünce yapısıdır. Toplam Kalite düşüncesinin anlaşılmasında çok önemli bir rol oynayan bu kavram sürekli gelişmeyi ifade etmektedir. Sürekli iyileştirme, sadece mevcudu geliştirmek için değil, onun korunması için de gereklidir. Kaizen felsefesinin ürünü olan bu düşünce Türk kültüründeki “*İki günü denk olan zarardadır*” sözüne karşılık gelmektedir. Bu söz bizim kültürümüzde sadece güzel bir söz olarak kalırken, Japonya’ nın gelişmesini sağlayan bir düşünce ve yaşam biçimi olmuştur (Özden, 2005: 133-134). Yenilik, devrim denebilecek bir performans standardına ulaştığından eğer bu standart sürekli çabalarla geliştirilmezse erişilen yeni performans düzeyi düşecektir. Bu açıdan bir yeniliğin doruk noktasına ulaşıldığında, ulaşılan düzey bir dizi kaizen çalışması ile korunmalı ve iyileştirilmelidir (Yatkın, 2003: 39).

Dengiz ve Onat (1999)’ın araştırmalarına göre, tanımlanmış gereksinimlerin karşılanması, verimlilik, amaca uygunluk, kullanıcı memnuniyeti günümüzün kalite anlayışının ana kavramlarıdır.

Kaliteyi neyin oluşturduğu konusunda çok az bir görüş birliği vardır. Kalite en geniş anlamda iyileştirilebilecek her şeydir. Yalnız mal kalitesi değildir. Kaizen stratejisi içinde düşünüldüğünde en başta gelen “insan kalitesinin iyileştirilmesi”dir. İnsan kalitesinin iyileştirilmesi ise eğitim yönetiminin ana hedefidir (Peker, 1994).

Özdemir (2000: 46)’e göre bir kurumda kaliteyi yakalayabilmek için, kurumda çalışan herkesin kaliteyi düşünmesi gerekmektedir. Başarıya götüren şeyin kalite olduğu herkesçe bilinmelidir. Kalite, ürünün üretiminden sonra kontrolüne

dayanmamalıdır çünkü önemli olan bir şey üretildikten sonra onda eksiklik bulmak değil, bir şeyi üretirken hata yapmamaktır. Örgütte bir takım ruhu oluşturulmalıdır. Tüm üyeler, bireysel ve birlikte bu ortak kültürün oluşmasına katkı sağlamalıdır.

2. 1. 2. Kalitenin Tarihçesi

Kalite kavramı ile ilgili ilk bilgilere M.Ö. 2150 tarihli Hammurabi Yasalarında rastlanmaktadır. Bu yasalarda yer alan hükümlerden birisi şu şekildedir: “Bir inşaat ustasının inşa ettiği ev, ustasının yetersizliği ve işini gerektiği gibi yapmaması nedeniyle yıkılarak ev sahibinin ölümüne yol açarsa o öldürülecektir.” M.Ö. 1450 yılında ise eski Mısır’daki muayene elemanları, taş blokların yüzeylerinin dikliğini telden oluşturdıkları bir araçla kontrol etmişlerdir. Bu örneklerden çıkarılabilecek genel sonuç, bu tarihlerde kalitenin işin doğru yapılması ile eş anlamlı tutulduğudur (Şimşek, 2001: 3). Bu bilgiler esas alındığında kalite kavramının insanlık tarihi kadar eskiye dayandığını söyleyebiliriz.

Osmanlı döneminde ise 13. yy boyunca çıraklık ve esnaf loncaları gelişmiştir. Bu dönemde ustalar, aynı zamanda eğitici ve muayene elemanlarıydılar. Onlar al-sat işini, ürünlerini ve müşterilerini biliyorlardı; ve yaptıkları işte kaliteyi de inşa ediyorlardı. Ustalar yaptıkları işten ve başkalarını kaliteli iş yapmaları için eğitmekten gurur duyuyorlardı. Yönetim, standartlar (örneğin; ağırlık ve ölçü) oluşturmuştu; ve birçok durumda bir tek birey, bütün ürünleri muayene edebiliyor ve tek bir kalite standardı belirleyebiliyordu. Bu süreç, dünya küçüklüğünü sürdürseydi hala var olabilecekti; ancak diğer yandan dünya kalabalıklaştıkça, daha çok ürüne gereksinim duyulmaktaydı (Bozkurt, 1994).

Daha sonra sırasıyla ağırlık, uzunluk ve alan ölçülerinde kabul edilen değerler ve matbaanın icadı gibi gelişmeler standardizasyona hız kazandırmıştır. 18. yüzyıl sonlarında insanlık buhar gücüne hükmetmeyi öğrenmiş ve böylece endüstriyel devrim gerçekleşmiştir. Endüstride “denetim” sözcüğü ilk defa bu tarihlerde kullanılmaya başlanmıştır (Yatkın, 2003: 5).

20. yy'daki Taylor'un Bilimsel Yönetim adı ile dünyaya tanıttığı sistem, işlerin küçük parçalar halinde uzmanlık alanlarına bölünmesiyle, kontrolündeki kolaylık ve planlama ile uygulamanın birbirinden ayrılmasını öngörmüş ve bu sistem, zamanında önemli başarı kaydederek önemli üretim artışlarına yol açmıştır. 20. yy'da teknolojik gelişmelerdeki önemli boyuttaki değişiklik, uzmanlaşmayı zorunlu kılmış ve denetleyen kişilerin görevlendirilmeleri iş açısından zorunluluk arz etmiştir (Cafoglu, 1996: 5). Lewis (1994)'in yaptığı araştırmalara göre, yirminci yüzyılın başlarında buna destek olarak Shewhart, kontrol tabloları ve kontrol sistemini oluşturarak istatistiki kalite kontrolüne ilk adımı atmış ve üretim sistemindeki temel adımları belirtmiştir. Shewhart'ın sistemi, toplam kalitenin teknik sisteminin ana parçaları olmuş ve bu çalışmalardan diğer toplam kalite öncüleri faydalanmışlardır (Akt: Cafoglu, 1996: 5).

II. Dünya Savaşı, kalite teknolojisinin gelişmesini hızlandırmıştır. İmal edilen ürünlerin kalitesinin iyileştirilmesi gereksinimi, kalite kontrol konusundaki çalışmaların artmasına ve daha çok bilgi paylaşımına yol açmış, 1946 yılında Amerikan Kalite Kontrol Derneği kurulmuş ve George Edwards başkan olarak seçilmiştir. “Kalite giderek maliyet ve satış fiyatları gibi can alıcı konularda büyük önem kazanmaktadır. Etkili bir kalite kontrol oluşturmak için çalışmalarında gerekli düzenlemeleri yapamayan bir kuruluş, asla rekabet edemeyeceği bir durumla karşı karşıya kalacaktır”. Edwards'ın başkan olduktan sonra ilk yorumu bu olmuş, böyle bir ortamda temel kalite kavramları hızlı bir şekilde genişlemeye başlamıştır (Bozkurt, 1994).

“Kalite Devrimi”, Japonya'da ise, 1950'lerde Deming ve Juran gibi öncü isimlerin yardımıyla gerçekleşmiştir. Deming kalite güvencesinin ve bir kalite kültürü yaratılmasının önemini vurgularken, üretimde kalite tanımlarının, müşterilerin gerçekten ne istediğine ilişkin bilgiler yerine uzmanların müşterilerin istediğini düşündüğü şeylere dayandırma eğiliminin var olduğunu öne sürmüştür (Ensari, 1999: 7). Lewis (1994)'in araştırmalarından elde ettiği bilgilere göre Juran, kalite yönetiminde üst düzey yöneticilerine önemli görevler düştüğünü vurgularken onların bazı özelliklere sahip olması gerektiğini de ihmal etmemiştir. Deming süreç

kontrolü üzerinde durmuş ve bunun organizasyondaki çalışanlar tarafından yapılması gerektiğini savunmuştur. Feigenbaum ise kalite kontrolünün organizasyondaki bütün birimler arasında karşılıklı olarak işbirliğinin sağlanmasıyla başarılabileceğini ifade etmiştir (Akt: Cafoğlu, 1996: 6).

20. yy'ın sonlarına gelindiğinde, dünya ülkelerinin sorunlarına birlikte çözüm arama istekleri ve bunun sonucunda yaşanan globalleşme, bilgi patlaması ve pazarlarda artan rekabet, belirtilen yönetim yaklaşımlarının bir kenara bırakılarak yeni arayış ve yapılanmalarına gidilmiştir. “Stratejik Yönetim”, “Yeniden Yapılanma”, “Değişim Mühendisliği” ve “Toplam Kalite Yönetimi” gibi yönetim yaklaşımları, bu arayışların sonucunda oluşan çağdaş yönetim sistemleridir (Çetin, 2002).

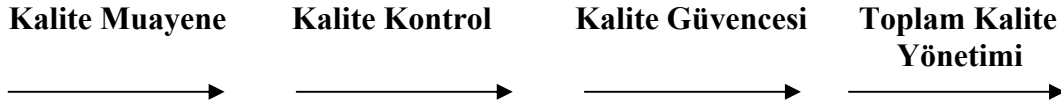
Kalitenin tarihsel gelişimi son 60 yılı kapsayacak şekilde özetlenmek istenirse şu şekilde bir sıralama oluşturulabilir (Özevren, 2000: 38):

- 1931 W. SHEWHART: İstatistiksel Kalite Kontrol
- 1940 STANFORD Seminerleri (ABD)
- 1950 E. DEMİNG'in Seminerleri (Japonya)
- 1951 “DEMİNG” KALİTE ÖDÜLÜ (Japonya)
- 1952 “Kalite Kontrol” Dergisi (Japonya)
- 1954 Ulusal Radyo ile Japonya'daki “Kalite Eğitimi” Yayınları
- 1957 A. FEIGENBAUM: Toplam Kalite Kontrol
- 1960 G. TAGUCHI: İstatistiksel Deney Tasarımı
- 1961 K. ISHIKAWA: Formenler için K.K. Dergisi
- 1962 K. ISHIKAWA: Kalite Çemberleri
- 1969 KOBE STEEL: Quality Function Deployment
- 1970 S. SINGO: Poka- Yoke
- 1970 G. TAGUCHI: Quality Loss Function
- 1976 T. OHNO: Toyota Just- in- time Sistemi
- 1980 G. TAGUCHI: Robust Design

- 1990 ve ötesi YARATILAN KALİTE

2. 1. 3. Toplam Kalite Yönetimi (TKY)

İnsanoğlu şüphesiz, yüzyıllardır yaptığı işlerde her zaman kaliteyi aramış, kaliteye verilen önem nedeniyle bugünlere kadar ulaşabilen üstün kaliteli eserler yaratılmaya çalışılmıştır. Endüstri devrimiyle, önce Avrupa’da ortaya çıkan ve 20. yy’ın ikinci yarısında II. Dünya Savaşı sonrası ABD ve Japonya ile birlikte tüm dünyayı saran liberal ekonomik dünya düzeni ve küresel rekabetçilik ile mücadele edebilmek için firmalar çeşitli arayışlar içine girmişlerdir. Bu arayışlardan biri de “Toplam Kalite Yönetimi”dir. Toplam Kalite Yönetimi, bugünkü anlayış ve felsefesine ulaşınca kadar çeşitli evrelerden geçmiştir. Bunlar sırasıyla, kalite muayene, kalite kontrol, kalite güvencesi ve son olarak Toplam Kalite Yönetimi’dir (Özdemir, 2004: 3-4). Bu süreci kısaca şekille göstermek istersek:



Şekil 1. Kalite Anlayışının Evrimi (Kaynak: Sallis, 1993: 27)

Kalite kontrolü, en eski kalite kavramıdır. Standartlara uygun olmayan parça veya ürünlerin belirlenmesini ve ayrılmasını içeren kalite kontrolü, hatalı parçaların ayrılmasına ve iadesine ilişkin, üretim olayı tamamlandıktan sonra gerçekleştirilen bir süreçtir. Gözleme ve test etme gibi kalite kontrol yöntemleri eğitim alanında da, standartlara uyulup uyulmadığının belirlenmesi için yaygın olarak kullanılmaktadır (Ensari, 1999: 8). Kısaca özetlemek gerekirse, kalite kontrol sistemi üretimi yapar, üretim bittikten sonra üretileni denetler ve bozuk, yanlış olanı eler, atar (Bridge, 2003: 4).

Kalite güvencesi ise kalite kontrolünden farklıdır. Bu, olaydan önce veya olay sırasında gerçekleştirilen, öncelikle hataların oluşmasını önlemeye ilişkin bir süreçtir. Kalite; ürünün, önceden belirlenmiş bir spesifikasyona uyumunu garanti altına alma

çabasıındaki sürecin içerisinde tasarlanmıştır. Basit olarak ifade etmek gerekirse; kalite güvencesi, hatasız üretimi sağlayacak bir araçtır. Philip B.Crosby'nin ifade ettiği gibi “sıfır hata”dır. Burada sorumluluk, kalite kontrolünü gerçekleştiren gözetimcinin değil, uzman bir ekibindir (Sallis, 1993: 26-27). Kalite güvencesi; ürünün müşteri için tatminkar, güvenilir ve ekonomik olmasını sağlamaktadır (Doğan, 2002: 17). ISO 8402 kalite sözlüğünde de, ürün ya da hizmetin kalite için belirlenmiş özellikleri karşılamaya yönelik yeterli güveni sağlayacak planlı ve sistematik faaliyetlerin tümü olarak tarif edilir (Akın, 2001: 16).

Geoffrey'e (1994: 11) göre ise kalite güvencesi; “önbesleme” (feedforward) sistemine dayalı olup, sistemin hatalardan mümkün olduğunca arındırılmasını gerekli kılar. Eğitimde kalite güvencesi; amaçları, içeriği, kaynakları, programları ve öğretimi, çıktıların niteliklerini incelemeyi amaçlamaktadır. Ürettikten sonra elemek yerine, üretmeden yanlış bulup, yanlışsız üretmek felsefesi üzerine kurulmuştur (Bridge, 2003: 4).

Kalite Kontrol ile Kalite Güvencesi kavramları arasındaki en önemli fark, birincisinin ürün üzerinde, ikincisinin ise üretim sistemi üzerinde odaklanmasıdır. Diğer bir ifade ile fark, “üründe kalite özellikleri” ve “sistem özellikleri”nin sağlanması ile açıklanabilir. İlk bakışta Kalite Kontrol doğrudan, Kalite Güvencesi ise dolaylı bir bakışı tanımlamaktadır. Kalite kontrol, “iş işten geçtikten sonra” etkisini gösterdiği, yani ürün üretildikten sonra gerçeği meydana çıkarmayı hedefler (Akın, 2001: 21).

Toplam Kalite Yönetimi ise, kalite güvencesini içerdiği gibi onu daha kapsamlı kılarak geliştirir. TKY, örgütün tüm üyelerinin amacının müşteriye memnun etmek, örgütün yapısının da onlara, bu süreci uygulamalarına olanak verebilecek şekilde olmasını sağlayacak bir kalite kültürünün yaratılmasıdır. TKY, değişen müşteri beklentilerine göre onların beklentilerini karşılayabilecek, hatta aşacak olan ürün ve hizmetleri tasarlayacak biçimde hareketliliği de içermektedir (Ensari, 1999: 8-9).

TKY konusunda farklı tanımlar yapılmakta, bu tanımlar ise TKY'nin "çağdaş bir yönetim düşüncesi" olduğu ortak paydasında birleşmektedirler. TKY, genel olarak "güçlü liderlik", "katılımcı yönetim" ve "ekip çalışması"nın bir birleşimi, bazen de "hatasız ürün üretme" veya "müşteri memnuniyeti" olarak tanımlanmaktadır. Bugünkü anlamıyla TKY, felsefe ve ilkeler bütünü olma yanında, sonuçlar yerine süreçler üzerinde odaklaşan, tüm çalışanların niteliklerinin artırılmasına ve güçlü veri analizine dayanan bir yaklaşımdır (Özden, 2005: 131-132).

Hergüner (1998)'e göre de TKY, Aristo'dan beri üzerinde tartışılan, insanın iyi olması, iyi olanı seçmesi ve farklı düşüncelere önem vermesi, yeni şeyler öğrenerek sürekli gelişmesi gibi temel kavramlarla ilgilidir. Çalışanların sorumluluk duygusu ile hareket etmesini ve yapılması gerekenleri, kendilerine söylenmeden, kendiliğinden yapmalarını öngörür. İshikawa ise TKY için, "insanlığı esas alan, insanların sınırsız güçlerinin gelişimine izin veren bir yönetim biçimidir" demektedir (Özden, 2005: 132).

Esas olarak bakıldığında insanların ihtiyaçlarının tatmin edildiği, kendilerini gerçekleştirdikleri, rahatlıkla iletişim imkanlarının kurulabildiği yeni yönetim anlayışları, Toplam Kalite Yönetimi adı altında eski yönetim anlayışlarına rakip olarak işlemeye başlamıştır. Toplam Kalite Yönetiminin sürekli gelişme felsefesiyle, değişen toplum ve teknolojilerin ihtiyaçlarına cevap aranmaya başlanmıştır. Çünkü kalite, müşteri beklentilerini karşılayabilme ve bunu sürekli hale getirme ile eş anlamlı olarak ifade edilmektedir (Cafoglu, 1996: 15-16).

Toplam Kalite Yönetiminin en belirgin özelliklerinden birisi "insana saygı"dır. Toplam Kalite Yönetiminde insan, müşteri veya örgüt çalışanı olarak önemli bir yere sahiptir, üretilen mal ve hizmetin kalitesi müşteri istek ve beklentilerince belirlenir. Bu yaklaşımın Japonya'da kökleşip bir yönetim modeli haline gelmesinde tüm dünyaya ihraç edilmesinde çok büyük payı olan Deming'in felsefesinin temelinde "insan" vardır. Kurumlardaki sorunların birçoğunun insanın yetkilendirilmesi ile çözüleceğine inanan Deming, üretimde ve hizmette kalitenin

artması için çalışanların, işlerinden gurur duyabilmelerinin şart olduğunu ileri sürer. Kaliteye ulaşmak isteyen yönetici, çalışanın yanında olmak ve ona güvenmek zorundadır. Çalışanlar, kendilerini güvende hissetmelidir. Toplam kalite felsefesine inanan bir yönetici kurumun kaderi ile çalışanların kaderinin birbirine bağlı olduğunu bilir. Orada **“herkesin kazanması”** görüşü egemendir (Özden, 2005: 136).

Toplam kalite, hayatın tüm yönlerine işleyen, yeni bir düşünce ve yaşam biçimidir. Kalite felsefesi bir kurumda tamamıyla uygulandığında, o kurumun çalışmasının kalbi ve ruhu, içinde kurum balığının yüzdüğü, yeni “su” olur. Kurum çalışanları, kurum sistemini etkileyen ve bu sistemden etkilenen herkes tarafından “burada işler böyle yapılır” dedirtir. Toplam kaliteye olan bu adanmışlık ne kadar sürmelidir? W.Edwards Deming’in dediği gibi: “Sonsuza kadar !” (Bonstingl, 2000: 32).

2. 2. EĞİTİMDE KALİTE

Eğitim, ilgi ve yetenekleri esas alarak bilimsel düşünme gücüne ve mesleki niteliğe sahip insangücü yetiştiren sistemdir. Toplumun gereksinimi olan, nitelikli ve özellikle yüksek nitelikli insangücü, ancak nitelikli eğitimle sağlanabilir. Eğitim; pozitif düşünen, algılama ve sorun çözme yeteneği gelişmiş, öğrenmeyi öğrenebilen, yüksek nitelikli bilgi çağı insanını yetiştirme sorumluluğunu üstlenmiştir (Tuzcu, 2004).

Eğitim temel bir insan hakkı olarak evrensel ölçekte kabul görmektedir. Bunun altında yatan en önemli etken eğitimin; insan kişiliğinin tüm yönleriyle gelişmesinde çok önemli bir faktör ve insanların kendilerini gerçekleştirmeleri ve özgürleşmeleri ile ilgili doğrudan bir süreç olmasıdır (D.E.K., 2005: 19). İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi’nin 26. maddesi eğitim hakkını şöyle açıklamaktadır (İnsan Hakları, 2003):

1. Herkes eğitim hakkına sahiptir. Eğitim, en azından ilk ve temel eğitim aşamasında parasızdır. İlköğretim zorunludur. Teknik ve mesleki eğitim herkese açıktır. Yüksek öğretim, yeteneklerine göre herkese tam bir eşitlikle açık olmalıdır.
2. Eğitim, insan kişiliğini tam geliştirmeye ve insan haklarıyla temel özgürlüklere saygıyı güçlendirmeye yönelik olmalıdır. Eğitim bütün uluslar, ırklar ve dinsel topluluklar arasında anlayış hoşgörü ve dostluğu özendirir ve Birleşmiş Milletlerin barışı koruma yolundaki çalışmalarını geliştirmelidir.
3. Çocuklara verilecek eğitimin türünü seçmek, öncelikle ana ve babanın hakkıdır.

Nüfusunun büyük çoğunluğunu gençlerin oluşturduğu, teknolojik ve kültürel değişimin hızla yaşandığı ve aynı hızla küreselleşen dünyaya ayak uydurabilme yeteneğinin kazanılmasında eğitimin önemi çok büyüktür. Eğitimin amacı, insan niteliklerini toplum ihtiyaçları doğrultusunda geliştirmektir. Eğitim dinamik bir kavramdır, ülkelerin ekonomik, sosyal ve teknolojik yapısı değiştikçe eğitim sistemleri de değişmektedir.

Günümüzde üretilen ürünün hem o ülke hem de diğer ülke insanların isteklerine uygun üretilmesi ile üreten kuruluş ayakta kalabilmektedir. Bu yaklaşım ülkenin adalet, güvenlik ve eğitim boyutları açısından yorumlanırsa her üç sistemin ürünleri de hem o ülke hem de dünya kalitesinde olmalıdır. Eğitim sistemi hem iyi vatandaş hem de kendisinin ve diğer sistemlerin istediği bilgi, beceri ve tutumlara sahip birey yetiştirmekten sorumludur. Diğer iki sistemin yasaları ve yapıları ne kadar iyileştirilirse iyileştirilsin eğer bu örgütlerde çalışacak insan unsuru hazır değil ve yeterince yetiştirilememişse istenilene ulaşılması olanaksızdır. Başka bir anlatımla hem toplumun gereksinimlerini karşılamak üzere kurulan örgütlerin istediği “nitelikli insan”ın, hem de “iyi vatandaş”ın yetiştirilmesi ülkemiz eğitiminin amaçlarıdır (Peker, 1996). Ülkemizde böyle bir eğitim ancak ve ancak eğitim politikalarımızda gerçekleşecek olan değişimlerle mümkün olacaktır. Artık eğitimde kalite vazgeçilmez bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır.

MEB’in de bu hususla ilgili olarak eğitim-öğretim ve yönetime ilişkin kalite politikalarını aşağıdaki şekilde özetlemek mümkündür (MEB, 2005: 9):

- Eğitimin paydaşları olan öğrenci, veli, öğretmen, diğer eğitim çalışanları, bir üst eğitim kurumu, işverenler, meslek kuruluşları ve genel anlamda toplumun mutluluğunu hedefleyen bir eğitim-öğretim ve yönetim yaklaşımını uygulama,
- Eğitimin paydaşlarının eğitimde karar alma süreçlerine katkı ve belirli esaslar çerçevesinde katılımını sağlayarak toplumda demokrasi bilincini ve kültürünü geliştirme,
- Dil, din, ırk, cinsiyet ayrımı gözetmeksizin eğitimde fırsat ve imkan eşitliği sağlayarak herkesin bilgi ve becerisini eğitim yoluyla geliştirme,
- Eğitimde insani değerleri ön planda tutarak yüksek karakterli insan yetiştirme,
- İnsanlığın karşı karşıya bulunduğu ekonomik, kültürel ve sosyal problemlerin çözümünde, iş yapma heyecanımızın kaynağı olan kültürel bilgilerimizden paydaşlarımızı haberdar etme,
- İnsanlığın bilgi ve kültür birikimini ortak akıl ve eğitim yoluyla değerlendirerek, insanlığın ihtiyacı olan barış ve huzur ortamına kavuşmasına katkıda bulunma,
- Eğitim-öğretim ve eğitimin yönetiminde süreçlere odaklanarak mükemmelle doğru sürekli gelişimi sağlama,
- Başta insan kaynağı olmak üzere eğitime ayrılan kaynakları etkili ve verimli kullanma,
- Çağdaş medeniyetin ortağı bireyler yetiştirme,
- Yetişen insanımızın; iyi insan, iyi vatandaş ve iyi meslek adamı olmasına katkı sağlama,
- Yaşanabilir ve sürdürülebilir bir çevre oluşturmaya saygı ve katkıda bulunma,
- Toplumun düşünce ve ahlaki temizliğine katkıda bulunma,
- İnsanların öğrenme ve kendilerini gerçekleştirmelerinin önündeki tüm engelleri ortadan kaldırma,
- İş dünyasının ihtiyacı olan nitelikli bir işgücünün oluşumuna katkıda bulunma,
- Eğitimde evrensel ilkeleri gözetme.

Genel olarak bakıldığında eğitim kurumu verdiği hizmetle, yetiştirmeyi amaçladığı insan tipine özgü bilgi ve becerileri öğrenciye kazandırabiliyorsa ve öğrenci onu hayatın içinde işlevsel olarak kullanabiliyorsa bu eğitim kalitelidir denilebilir (Numanoğlu, 2001).

Eğitim hizmetlerinde kaliteyi oluşturan unsurların neler olduğu düşünüldüğünde ise aşağıdakiler akla gelmektedir (Glasser, 1999):

- Eğitim merkezinin tesislerinin, ekipman ve eğitim kadrosunun görünümü
- Eğitim merkezinin eğitim ve öğretim hizmetlerini tutarlı şekilde, taahhüt edildiği gibi sunma yeteneği

- Öğretmen, yönetici ve personelin;
 1. Hizmetin yerine getirilebilmesi için gereken bilgi ve beceriye sahip olma düzeyi
 2. Nezaketi, saygısı, öğrencilere, velilere ve genel olarak çevreye karşı tutumu
 3. Öğrenci ve velilerde güven, inanırlık ve dürüstlük duygusu yaratma becerisi
 4. Hizmetin herhangi bir şüphe, risk ve tehlikeye meydan verilmeksizin sunulma becerisi
- Öğretmen, yönetici ve personelin müşterilere (öğrenci ve velilere) hizmet verme konusundaki istekliliği
- Öğrenci ve velilerin;
 1. Öğretmen ve yöneticilere ulaşabilme ve kolaylıkla ilişki kurabilme olanağı
 2. Öğretmen, yönetici ve personel tarafından anlayabilecekleri bir dille bilgilendirilme, dinlenme olanağı
 3. Öğretmen, yönetici ve personelin müşterilerin farklı ihtiyaçlarını anlamaya yönelik çabası

Bu unsurların her biri daha kaliteli bir eğitim sağlama doğrultusunda önemli bir işleve sahiptir.

Kaliteyi yaşadığımızda, karşılaştığımızda hepimiz biliriz; ancak onu tanımlamak ve açıklamak güçtür. Günlük yaşamımızda, özellikle kalitenin düzenli bir biçimde bize sağlandığı durumlarda, onun doğal olarak var olduğu izlenimine kapılırız. Kalitenin önemini, genellikle onun yokluğundan kaynaklanan hayal kırıklığı ve zaman kaybını yaşadığımızda anlarız. Kalite, mükemmeli olağandan ayıran şeydir. Eğitimde de başarı ile başarısızlık arasındaki farklılıklar giderek kalitenin sonucu olmaktadır (Ensari, 1999: 9).

Belirlenen ihtiyaçların tatmin edilme derecesine yönelik olarak ürün veya hizmeti etkileyen özelliklerin toplamı olarak tanımlanan kalite kavramı, eğitimle çok

yakından ilişkilidir. Eğitim kurumlarının kendilerinden beklenen görevleri verimlilikle yerine getirebilmeleri için kaliteli bir yapıya kavuşmaları gerekmektedir. Temel amacı, yürütülen işlerin hem nitelik hem de nicelik yönünden geliştirilmesi ve iyileştirilmesi olan toplam kalite anlayışının, son yıllarda gelişmiş ülkeler başta olmak üzere hemen hemen bütün dünyada özel ve kamu kuruluşlarının önemli fonksiyonlarından biri haline geldiği izlenmektedir (Erişen, 2003: 285-301).

Eğitimde kalite yönetimi, insan yetiştirmede hatasızlık, öğrenci-veli tatmini ile sistemin çıktısı olan insandan işverenin tatmini olarak ele alınmaktadır. Geleceğe hazırlanan, istenilen (tasarlanan, programlanan) insanı hatasız eğitme sürecinin girdileri olan amaç ve hedefler, bilgi ve programlar, eğitici ve eğitici olmayan işgörenler, para eğitim teknolojisi gibi girdilerin hatasız olmasının istenmesi kalite yönetiminin ana ilkeleridir. Bunlar, klasik eğitim yönetiminin de en çok uğraştığı sorunlardır. Sorun oluşturan bu girdiler eğitim sürecine girmeden sıfır hatalı ya da istenilen kalitede üretilmiş olmalarını beklemek yanlış olmaz (Peker, 1996).

Sönmez (1987: 15)'in araştırmalarına göre insan davranışlarının kasıtlı ve istendik olarak değiştirilmesi için düzenlenen ve uygulanan eğitim, açık bir sistemdir. Eğitim sistemi girdi, işleme, çıktı ve dönütten oluşur. Eğitimde girdileri; öğrencilerin hazır bulunuşluluk düzeyi, eğitim-öğretime yapılan yatırımlar, sisteme giren bilgi, yeni alınan araç-gereç durumları, hedef davranışların kazandırılması için yapılan zihinsel ve fiziksel etkinlikler, araç-gereç, donanım ve örnek davranışlardan oluşturmaktadır. Çıktılar ise ölçme ve değerlendirme sonunda belirlenmektedir.

Kaliteli öğrenim, eğitimle ilgili yeni bir düşünme şeklidir ve bu yeni düşünme şekli, öğrenci ve öğretmenlere kendi öğrenimlerinin sorumluluğunu almaları konusunda yardım edecek ayrıca, problem çözme konusunda gerekli araçları onlara sağlayacaktır. Öğretmenler tarafından uygulanan diğer stratejiler bu amaçlara katkı sağlasalar da kaliteli öğrenim; belirli stratejileri yönetmek ve bunları bir “öğrenim kurumu” oluşturmak amacıyla bir araya getirmek için gerekli olan yolu temsil etmektedir (Langford ve Cleary, 1999: 19).

Arcaro (1995)'ya göre eğitimde eski normlar ve inançlar sorgulanmalıdır. Eğitim kurumları işlerini kısıtlı kaynaklarla verimli yürütebilmeyi öğrenmeli, eğitim profesyonelleri öğrencilerine, gereksinim duydukları becerileri kazandırmalıdır. Birçok eğitim kurumunda eğitim kalitesinin ancak para bulunabildiği zaman iyileştirilebileceği inancı yaygındır. Oysa eğitimin kalitesi; okul yöneticileri, öğretmenleri ve çalışanlarının liderlik, takım çalışması, güven ve tanıma gibi konulara odaklanacak tutumları geliştirdikleri zaman iyileştirebilecektir (Akt: Ensari, 1999: 2).

Toplam Kalite Felsefesi de değişimin gerekliliğine işaret eder. Çünkü Toplam Kalite Felsefesi özde iyinin iyisine ulaşmayı hedefler ve kurumun amaçlarının süreklilik içinde değişen ihtiyaçlara cevap vermek için değiştirilmesini, örgütsel yapının sürekli olarak değişmeyi ve gelişmeyi sağlayıcı özelliklere sahip olmasını, değişimler karşısında uyum sağlayabilecek esneklikte ve özellikte olması gerektiğini öngörür (Erdoğan, 2004: 7).

TKY, 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 felsefesidir (Şimşek, 2001: 83). Bu felsefenin eğitime uygulanmasıyla eğitimde verim ve üretkenlik artacaktır.

Dr. Deming eğitimin genel amacını, “Pozitifleri arttırmak, negatifleri ise azaltmak, böylece öğrencilerin öğrenme heyecan ve isteklerini korumak” şeklinde sunmaktadır. Ona göre bir sistemin amacı; hangi pozitiflerin öğrencilerin öğrenme keyfinin korunmasına yardımcı olduğunu belirlemek ve bu pozitifleri tüm sınıfa yaymak olmalıdır. Başka bir deyiş ile, parçaların koleksiyonu yaklaşımından uzaklaşarak, Dr. Deming’ in Kalite Sistemi’ne geçmek için bir amaç gereklidir (Jenkins, 1998: 34). Bu amaç ise okullarda kaliteli eğitimin sağlanması olmalıdır.

Lawton (1991)'a göre eğitimde kalite çalışmaları ve bunun başarılı uygulanmasıyla eğitim sektörü hedeflenen amaçlara ulaşacak ve bu başarısını sürdürecektir (Akt: Cafoğlu, 1996: 14).

İlköğretimin kültürel sürekliliği sağlaması, istikrarlı ve demokratik bir toplum oluşturması, halkın yaşam kalitesinin yükseltilmesi, yaşam boyu devam edecek bir öğrenmenin ve insanın gelişiminin temelini oluşturması, süresinin tartışma konusu edilmesi olgusundan hareketle kalite tartışmalarının da buradan başlayabileceği düşüncesini ortaya çıkarmıştır. Bu yüzden eğitim sisteminde önemli bir role sahip olan ilköğretim kurumlarındaki yönetici ve öğretmenlerin kendilerini geliştirmeye ve yeniliklere açık olmaları gerekmektedir (Bayrak ve Ağaoğlu, 1998).

2. 3. OKULDA KALİTELİ EĞİTİM VE ÖNEMİ

Öğrenme, bireyin yaşam süresi içinde her zaman ve her mekanda var olan bir süreçtir. Ancak bu öğrenmenin gelişigüzellikten kurtularak bir sisteme bağlanması ile eğitim ve öğretimin planlı olması istenmiş, bu amaçla okul adı verilen kurumlar oluşturulmuştur (Balcı, 2002: 213). Bireyin eğitimini, sosyal kurumlarla kültürel ve ekonomik ortam etkiliyorsa da onun eğitiminden sorumlu olan ve bu amaçla kurulup görev yapan asıl sosyal kurum okuldur. Okul, iyi bir toplum yaratmak için bireyler üzerinde çalışan bir atölyedir ve burada planlı, programlı bir toplumun yaratılması amaçlanır (Türkmen, 2003: 130).

Bir eğitim sisteminin etkililiği, temel sistemleri olan okulların etkili olmasına bağlıdır. Okul, eğitim sisteminde eğitimin üretildiği yer (Başaran, 2000: 12), bir eğitim organizasyonu olarak insan eğitiminin temel alındığı çoklu etkileşim sistemiyle organizasyondaki herkesin birbirinden direkt olarak etkilendiği bir yapıdır (Cafoğlu, 1997). Toplumların tarihinde oldukça eskiye dayanan toplumsal bir birim olmakla birlikte okul, ulus devletlerle birlikte gelişip yaygınlaşmaya başlamıştır. Geçmişten bugüne okullar yapı, amaç ve işlevleri yönünden bazı değişikliklere uğrayarak varlığını sürdüre gelmiştir (Şişman, 2002a: 12).

Özdemir (2000: 18-19) ise okul kavramını şöyle ifade etmiştir:

“Okullar toplum, aile, öğrenci ve öğretmen gibi çeşitli ilgi gruplarının çekişmelerini yansıtan, çok çeşitli görevlere sahiptir. Bu nedenle okulun görevlerine sistemdeki değişik ilgi gruplarının bakış açılarından bakmakta yarar vardır. Bütün örgütler gibi okul da çok amaçlıdır. Yani okulun amacı sadece eğitim ve öğretim değildir. Örgüt mensuplarının gerçekleştirebilecek ümit, istek ve beklentileri de okulun amaçları içerisinde düşünülmelidir.”

İyi bir okul, çevresini etkileyen, insanın değerinin yüceliğini benimseyen, eğitim işgörenlerini ve öğrencileri yüksek edime ve başarıya ulaştırıp öğrencilerinin eğitim gereksinimlerini karşılayan, sorun çözmeye, yaratıcı düşünmeye elverişli bir ortam yaratan, öğrencilerini gelecek yaşamlarına hazırlayan, demokratik bir okul toplumu ve bütün bunlara elverişli bir örgütsel kültürü oluşturan okuldur (Başaran, 2000: 13).

“Yeniliklere Açık Olmak” adlı kitabında Roger Von Oech şunu soruyor: “Nasıl düşünüleceğini nerede öğreniyorsunuz?” En önemli kaynak, aldığınız resmi eğitimidir. Okuldaki eğitiminiz size dünyayı anlamak ve düzenlemek için kullandığınız kavramların pek çoğunu verir. Bu yüzden okul paradigması birçok kişi için hayat paradigması haline gelir. Von Oech devam ediyor: “Eğitim sistemimizin büyük bir bölümü insanlara tek bir doğru yanıt öğretmek üzere düzenlenmiştir. Tek doğru yanıt yaklaşımı düşüncemize derinlemesine işler. Aslında sadece bir tek doğrunun olması bazı matematik problemleri için geçerli olabilir. Sorun, yaşamın büyük bir kısmının kendini bu şekilde göstermemesidir. Hayat belirsizdir; her biri ne aradığımıza göre değişen birçok doğru cevap vardır. Ama siz eğer sadece bir doğru yanıt olduğunu düşünürseniz bir tane bulur bulmaz, diğerlerini aramayı bırakırsınız.” Tek bir doğru yanıt artık geçerli değildir. Kutupsal, ürün-odaklı düşünce ve davranış tarzları, farklı insan ve süreçlerden oluşan küresel köyün –yani dünyanın- gereksinimlerine uymamaktadır (Bonstingl, 2000: 33-34).

Değişme bütün sistemler için olduğu kadar okul için de geçerlidir. Okul yapısı içindeki bir sistemin değişmesi bütün sistemleri etkileyecektir. Sistem düşüncesine göre, toplum içindeki bütün kararların birbirleriyle ilişkili ve koordineli olarak alınması zorunludur ve bu, okula yüklenen misyon ile direkt olarak ilgilidir. Çünkü okul ürün kavramıyla ifade edilen yeni nesli, toplum için yetiştirmekte ve hazırlamaktadır (Cafoğlu, 1997). Ayrıca, eğitim ve öğretim uygulamalarının odak unsurlarından biri olan bilgi konusundaki anlayış da değişmektedir. Bilginin kesin olmayacağı, doğruluğunun bilimsel yollarla ispatlansa bile tartışılabilir olduğu dolayısıyla bilginin mutlak olamayacağı ileri sürülmektedir. Bilginin, yaşanan zaman içindeki işlevselliğinin dikkate alınması gerektiği, bu anlamda bilginin bireye ve topluma göre anlam kazanan geçici bir birikim olarak görülmesi gerektiği ileri sürülmektedir. Yeni çağın başarılı insanı sürekli kendini geliştiren ve yenileyen insan olacaktır. Bu anlamda eğitimin hayat boyu devam etmesi önem kazanmaktadır (Erdoğan, 2002: 51-52).

Günümüz eğitim sistemine ilişkin sorunlarımızın olduğu konusunda herkes hemfikirdir. Öğrenciler okullardan, toplumun isteklerini karşılamaya yeterli olmadan mezun olmaktadır. Kaliteye odaklanmayan bir eğitim sisteminin ürünü olan bu öğrenciler, sosyal refah maliyetlerinin yükselmesine neden olmakta; gelecek nesillerin gereksinimlerini karşılamaya hazır olmadıkları gibi hepsinden önemlisi, topluma uyum gösterememektedirler (Ensari, 1999: 2).

Başaran (1994)'ın ifade ettiği gibi, “Dünyanın gelişim hızına ayak uydurabilecek, kıtlaşan kaynakların getireceği sorunlara göğüs gerebilecek, kendine yaşanabilir bir dünya kurabilecek kısaca kendi sorunlarını çözebilecek ve ülke sorunlarını çözmede katkı sağlayabilecek yurttaş yetiştirmeyi amaçlayan temel eğitim yerine, günümüzde çoğunluğu işlevsiz bilgilerin ezberlenmesine dayanan; üst öğrenim basamağına öğrenci hazırlama çabası içinde bocalayan bir ilköğretim sistemi bulunmaktadır” (Akt: Uysal, 1998: 1). Eğitim sistemimizde orta öğretimin sonuna kadar olan dönem, düşünmeyi, sorgulamayı ve araştırmayı öğretmek yerine adeta üniversite sınavlarına hazırlamayı hedefleyen kalıpcı, ezberci ve yaratıcılığı yok edici niteliktedir (Bulut ve diğerleri, 1997). Günümüz okullarında, öğrencilerin

neyi öğrendiğinden çok ne kadar fazla bilgiyi ezberlediği üzerinde yoğunlaşmaktadır.

İkili öğretim ile günlük okul süresinin kısalması, çalışmanın çok erken ve çok geç saatlere sıkıştırılması, geç saatlerin verimsizliği gibi nedenler eğitimin kalitesine olumsuz etki yapmaktadır. Sınıf mevcutlarının kalabalıklaşması, okul yapıları ve donatım yetersizliği eğitimde kalitenin düşmesine neden olan ayrı etkenlerdir. Ayrıca öğretim programları, öğrencileri ilgi ve yetenekleri ölçüsü ve doğrultusunda yetiştirecek, problem çözme yetenek ve davranışları ile bilimsel düşünme alışkanlığı kazandıracak, araştırma yapmayı, ekip halinde çalışmayı teşvik edecek biçimde düzenlenmemiştir. Eğitim araçları bilim ve teknolojinin gerisinde kalmıştır (TÜSİAD, 1995: 68-73).

Eğitim, bizim toplumumuzda öğretildiği haliyle çocuğun yok edilmesidir. Merakla doğan, öğrenmeye içgüdüsel bir açlık duyan çocuklar, tehditlerle rahatsız sandalyelerde, sıralarda doğal olmayan bir biçimde oturmaya ve birbiriyle ilişkisi olmayan bilgileri ezberlemeye zorlanıyorlar. Bugünün okullarının öğrenme ile çok az ilgisi vardır; onlar yalnızca kontrol etme, beyin yıkama ve insan ruhunun tahrip edilmesiyle uğraşırlar. Bu okullar, öğrenme olgusundan özgürlüğü kaldırarak çocuğun doğal merakını yok etmeye, onun yerine mekanik davranışlar ve ruh yoksulluğu koymaya hizmet etmektedirler (Harrison, 2003: 77- 78).

Gerçekten de dikkat edilirse erken yaşlarda okula gitmek için sabırsızlanan bir çocuk, eğitim yaşantısının sonuna doğru okuldan kurtulmaya can atan bir genç haline gelmektedir. Bu gençlerin eğitim sürecinin hangi noktasında öğrenme sevincini ve yaratıcılıktan aldıkları hazzı kaybettikleri ve hangi noktada sadece ailelerini ya da öğretmenlerini memnun edecek bir çalışma sergilediklerinin cevabını araştırmak oldukça önemlidir. Bu bakımdan eğitim sisteminin en önemli amacı öğrencilerde, öğrenirken eğlenme duygusunu yerleştirmek ve bu süreci değişikliklerle karşılaştıklarında bile sürdürmelerini sağlayacak özellikleri kazanmalarını sağlamak olmalıdır. Okullarımızda temelde eksik olan bu öğrenme aşkıdır (Langford ve Cleary, 1999: 28).

Geleneksel okullarda öğretmen-öğrenci ilişkileri, öğrencilerin aynı hız ve biçimde öğrendikleri varsayımı ve öğretmenden öğrenciye tek yönlü bilgi akışı sistemi üzerine kurulmuştur. Yeni teknolojilerin işe koşulduğu okullarda ise, öğrencilerin yalnızca öğretmenlerden değil, birbirlerinden, çevrelerinden kendi hız ve tempolarında öğrenmelerine olanak tanınmaktadır. Yeni teknolojilerden etkilenmeleri verimliliğe dönüştürebilmek için de yönetici ve öğretmenlerin hizmet içinde ve öncesinde bilgilendirilmeleri gerekli görülmüştür (Bayrak ve Ağaoğlu, 1998). Okullarımızda süregelen geleneksel anlayış sürekli tüketen, sorun çözmede yetersiz bireyler yetiştirmektedir. Ancak yavaş yavaş eğitimde yeni arayışlar ve yaklaşımlar belirmeye başlamıştır.

Son yıllarda hız kazanan eğitimde kalite arayışları, sonunda yeni bir yönetim anlayışı olan “öğrenen okullar” modelini ortaya çıkarmıştır (Ünal, 1999). Özgen ve Türk (1996)’e göre öğrenen organizasyon (Learning Organization), bilgi yaratma, toplama, işleme ve transfer etme yeteneğini geliştirmiş, bunun sonucu olarak davranışlarını değiştirebilen organizasyonlar şeklinde tanımlanabilir. Öğrenen organizasyon felsefesine göre, değişen koşullara uyum sağlamanın yolu “sürekli öğrenme”den geçer (Özgener, 1998). Bilgi toplumunun temel hedefi bilgili okul ve bilgili insandır. Günümüzde başta gelişmiş ülkeler olmak üzere tüm ülkeler bilgi üretmek için yoğun bir yarışma içindedirler. Çünkü gelecek yüzyılda ülkelerin gelişmişlik, kalkınmışlık düzeylerinin yegane belirleyicisi “bilim ve teknolojiye olan katkıları” olacak, bilgi ve teknoloji üreten toplumlar, üretemeyen toplumlar karşısında ayrıcalıklı konuma yükseleceklerdir (Aslan, 1998).

Öğrenen organizasyon anlayışına dayalı bir yapılanma, bilgi toplumu olma yolunda hızlı ilerleme ve değişimlerin yaşandığı son yıllarda değişime uyum sağlayabilme, varlığını sürdürebilme ve rekabet edebilmenin bir gereği haline getirilmiştir (Özgener, 1998). Bilgi toplumunun bir gereği de bu toplum içindeki bireylerin öğrenmeyi öğrenmeleridir. Hızla değişmek, bilginin kendi doğasından kaynaklanan bir şeydir (Drucker, 2000: 238). Çevresel sistemlerde görülen hızlı değişimin eğitim sistemini de etkilediği kuşkusuzdur. Bu da beraberinde eğitimde

yeniden yapılanmayı gerektirmektedir. Geleneksel, bilgiye dayalı eğitim anlayışı günümüzde geçerliliğini yitirmiştir (Özgener, 1998).

Artık klasik okul organizasyonu bütün gelişmelere cevap vermekten uzaktır. Bilgi toplumunun, bilgi örgütlerinde çalışacak bilgi insanlarını yetiştirmek kolay değildir. Bilgi insanının yetiştirilmesi bireysel sorumluluğun ve aktif katılımın ön planda olduğu eğitim ortamlarının, bilgiye ulaşma ve kendini gerçekleştirme amacına yönelik olmasını gerektirmektedir. Okulun bu hızlı gelişmeleri yakalayabilmesi için “Öğreten” kurum anlayışından “Öğrenen” kurum anlayışına geçmesi gerekli olacaktır (Fındıkçı, 1996).

Geleceğin öğrenen örgütlerini oluşturabilmek için, çağın gereklerine cevap verebilecek değişim ve gelişmelere oryantasyon zorunlu görülmektedir. Çünkü güneşle bugünkü çamaşırları kurutmaya çalışmak ne kadar mantıksız ise, örgütleri de dünkü yönetim anlayışlarıyla yönetmeye çalışmak aynı derecede mantıksızdır. Bu yüzden sürekli gelişmeye açık yeni şeyler söylenerek örgüt yönetimleri için de çağdaş anlayışlar benimsenmelidir. Çünkü bu değişim ve gelişmeler karşısında diğer bütün örgütler gibi eğitim örgütleri de kayıtsız kalamayacaktır. Dünyadaki değişim ve gelişmelerin özünde insanların daha çok memnun edilmesi, daha kaliteli ve verimli hizmetlerin sunulması bulunmaktadır (Gülşen, 2000).

Yıllardan beri süregelen çözüm arayışları eğitimde kaliteyi yakalamada yeterli olamamıştır. Bu nedenle eğitim sorunlarına yeni bir felsefe ve anlayışla yaklaşma zorunluluğu ortaya çıkmıştır. Bu yaklaşım ise Toplam Kalite Yönetimi (TKY) olabilir (Numanoğlu, 2001). Toplam Kalite Yönetiminin mevcut okullarımızda uygulanabilmesi ise kalitenin ve kaliteli eğitimin benimsenmesi ile sağlanabilecektir.

2. 3. 1. Deming’in 14 İlkesi ve Bu İlkelerin Eğitim Sistemine Uygulanması

TKY’nin eğitime geçişi büyük çabayı gerekli kılmıştır. Çünkü TKY işletmelerde kullanılan bir yöntemdir. Bu yüzden TKY’nin okullarda uygulanması

için büyük bir çaba ve destek gerekmiştir. Bu çaba ile Deming'in 14 ilkesi eğitim ile ilgili dergilerde yayınlanmıştır. Bu ilkelerin birçoğu iş dünyasındaki engellerin çözümsüzlüğünü gidermeyi amaçlamaktadır. İş dünyasındaki engellerin benzerleri eğitim dünyasında da yaşanmaktadır. Durum böyle olunca eğitim ve iş dünyası Deming'in 14 ilkesini kalite artışında temel olarak kabul etmişler ve Deming'in 14 ilkesini dört sınıfa ayırmışlardır. Bunlar (Doğan, 2002: 134-135) :

- Olumlu müşteri ilişkileri
- İşgörenlerin güçlendirilmesi
- Sürekli toplantıların düzenlenmesi ve istatistiksel verilerin kullanılması
- Çevrede yaratıcı birimlerin çoğaltılması ve değişimin sağlanmasıdır.

Toplam Kalite Yönetimi'nin Toplam Kalite Okulu'na dönüşmesinde Deming'in ilkelerinin etkisi büyüktür (Doğan, 2002: 138). Dr. Deming'in , TKY'nin bir kurumda başarılı olabilmesi için kılavuz niteliğinde olan 14 temel ilkesi, eğitim sistemine şu şekilde uyarlanabilir (Byrnes ve diğerleri, 1993: 12-16):

1. Amacın sürekliliğini sağlayın;

Okullarda ve sınıflarda genelde iyi tanımlanmamış ve yetersiz amaçlar vardır. Buna karşın, hem öğretmenin hem de öğrencinin birlikte hedefler belirlemeleri ve bu hedeflere ulaşma yönünde çaba sarf etmeleri gereklidir. Böyle bir aksiyon planı okul ve sınıf için belirlenen hedeflerin en iyi biçimde geliştirilmesine katkı sağlayabilir.

2. Yeni kalite felsefesi belirleyin;

Sınıfın hedef veya amaçlarının belirlenmesinden önce önemli olan şey, bunları öğretmen ve öğrencilerin benimsemesidir. Bu, öğretmenin ciddi biçimde kalite ve güvene dayalı bir planı ortaya koyduğu zaman gerçekleşebilecek bir durumdur.

3. Denetlemeye bağı kalmaktan vazgeçin;

Kalite, öğrenim sürecinde her bir öğrencinin maksimum potansiyelini gerçekleştirebilmesi doğrultusunda bina edilmelidir. Dönem sonunda yapılan değerlendirmeler ya da denetlemeler çok geç olmaktadır. Sınıfta Toplam Kalite gelişimini uygulayarak birlikte çalışan öğretmen, öğrenci ve aileler temel problemleri belirleyebilirler.

4. Sadece parasal değeri olan ödüllendirmelerden kaçının;

Bu nokta ya da ilke, Deming'in eğitime uygulanması en güç olan noktadır. Bunun için, sadece maddi değere sahip ödüllendirmelerden ziyade, öğrencilerin gurur duyacakları ve daha çok çalışmalarını, çaba göstermelerini sağlama bakımından, manevi yönden değeri olan ödüllendirmelere yer verilmelidir.

5. Sürekli olarak gelişmeyi sağlayın;

Eğitimciler, öğrenmenin temelinin sürekli gelişim olduğunu bilirler. Yaşamın her alanında mükemmelliği başarmak neredeyse imkansız olduğundan, her zaman gelişmek için çaba göstermek gereklidir. Bu, öğretmenler kadar öğrenciler için de geçerlidir. Öğrenme zevkli olduğunda herkes, sürekli gelişim sürecine katkıda bulunmak isteyecektir.

6. İş sürecinde eğitim faaliyetlerini kurumsallaştırın;

Eğer çalışan herkes yetersiz eğitime sahipse, kalite gerçekleşmeyecektir. Kalite, öğretmenlerin öğrencilerini kalite ve sürekli gelişim ile ilgili bilgilendirdiği zaman oluşacaktır. Bu bilgilendirme ya da eğitim, herhangi bir TKY uygulamasının etkililiği için önemli bir yere sahiptir.

7. Liderliği benimseyin ve kurumsallaştırın;

TKY'nin amacı öğrencilerin potansiyellerini maksimum düzeye çıkarmalarına olanak sağlamaktır. Sınıfta farklı liderlik stilleri benimseyerek öğretmenler, öğrencilerin öğrenmelerinden kendilerini sorumlu tutmaları ve kendilerini geliştirmeleri konusunda onlara yardımcı olabilirler. Bu ancak, kendini tüm öğrencilerin öğrenebileceği nosyonuna adanmış bir “lider öğretmen” tarafından yaratılan öğrenme çerçevesinde meydana gelebilir.

8. Korkuyu uzaklaştırın;

Korku, öğrencilerin yapılandırıcı biçimde çalışabilecekleri öğrenme ortamından kaldırılmalıdır. Öğrenciler kendilerine güven duyduğunu hissettiklerinde, işleri ve öğretmenleri ile gurur duyacaklardır. Böylece, öğrenme sürecindeki kalite de artacak ve sınıf zevkli, eğlenceli bir ortam haline dönüşecektir.

9. Bölümler arasındaki engelleri kaldırın;

Okullarda, öğretmenle öğrenci arasında çok az iletişim kurulduğuna, öğrencilerin öğretmenle temas kurmakta zorluk yaşadıklarına sıkça rastlanmaktadır. Deming, kalite gelişimini gerçekleştirme yönünde, problemleri belirlemek ve değişiklikler sağlamak için çalışanlar arasındaki engellerin kaldırılmasına ve müşterek biçimde çalışılması gereğine inanmıştır. Bu tür bir iletişim olmadan, eğitim parçalanmaya, kalite ise bir problem olmaya devam edecektir.

10. Sloganlardan vazgeçin;

Sloganlar ve teşvikler kalite gelişiminde pek de etkili değildir. TKY'nin uygulandığı birçok okulda öğrencilerin, performanslarını geliştirmeleri için hazırlanmış posterler ya da pankartlar bulunmaktadır. Ancak, bunların hiçbirisi öğrencilerin, kendilerini geliştirmelerini göstermesi bakımından etkili değildir.

11. Kotaları ve sayısal hedefleri kaldırın;

Eğitim sisteminde nota ve standardize edilmiş sınavlara dayalı bir başarı anlayışının hakim olması, öğretmen ve öğrenciler arasındaki işbirliği duygularını çok fazla biçimde köreltmektedir. Bunun için, sadece nota bağlı kalmaktan vazgeçilmeli ve öğrencilerin gerçekten isteyerek öğrenmelerini sağlayacak bir değerlendirme sistemi benimsenmelidir.

12. Çalışanların ve öğrencilerin işlerinden gurur duymalarını engelleyen unsurları kaldırın;

Güven, TKY'nin başarısında hayati kavramlardan biridir. Güven ve problem çözme, ekip çalışması gibi güçlendirme teknikleri olmaksızın, öğrencilerin kaliteli çalışma sergilemeleri çok güçtür. Öğrencilerin ve öğretmenlerin, yaptıklarından hep birlikte gurur duymaları sağlanmalıdır.

13. Sıkı bir eğitim programı ve kendini geliştirme ortamı oluşturun;

Deming'in planına göre, öğretmenlerin bir eğitim ve kendini geliştirme programına katılmaları zorunludur. Bu, öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimleri için önemli bir noktayı oluşturmaktadır.

14. Kalite dönüşümüne herkesin katılımını sağlayın;

Genelde öğretim sürecinde veya okulda, ortaya çıkan problemlerin çözümünde öğrencilerin görüşleri ya alınmaz ya da göz ardı edilir. Oysa, öğrencilerin olaylara ve sorunlara bakış açıları hem değerli hem de önemlidir.

Belirtilen bu ilkelerden yararlanarak eğitim kurumunda başarı ve kalitenin yakalanması kaçınılmaz olacaktır.

2. 4. KALİTELİ OKUL KAVRAMI

Eğitim, daha önce yapılanları tersine döndüren uygulamalarla bir değişiklikten diğer bir değişikliğe uğramaktadır (Jenkins, 1998: 27). Değişen iklime uyum gösterememiş olan dinazorlar bugün müzelerde sergilenmektedir. Eğitimin iklimi değişti, değişiyor, değişecek çünkü gerçek eğitim, değişimdir. Değişim öyle hızlanmış ki, bir ömür boyu yararlı olabilecek tek öğrenme biçimi, uyum gösteren ve aynı zamanda öğrencinin değişme kapasitesini güçlendiren öğrenmedir (Harrison, 2003: 67). Zaten eğitimin görevi, hayatın şartlarını ve yeni teknolojileri öğretmek, adapte etmek, hızla değişen dünyada çocukları bilgi çağıının ihtiyaçlarına göre hazırlamak, yeni teknolojileri kullanılabilir hale getirmek, bilgi ve becerilerle donatmaktır (Sağlam, 1998). Bu ise ancak kaliteli eğitimin verildiği kaliteli okullar yardımı ile sağlanabilir.

Daha kaliteli bir eğitim için, eğitim örgütlerini, varolan bilgiyi aktararak “öğreten” durumundan; sürekli artarak gelişen, bilgiye ulaşabilen ve ulaşabilmeyi öğreten yeterli eğitimcilerin olduğu “öğrenen kalite okulları” na dönüştürmek gerekmektedir (Polat, 2002).

Hayatını öğretim ve öğrenimin daha etkili yollarını geliştirmeye adanmış olan Psikiyatr William Glasser, “Kalite Odaklı” okulların ancak güven ve işbirliği ortamında var olabileceğine dikkat çekmektedir. Okul ortamının, insanın temel ihtiyaçlarından olan “fiziksel ve psikolojik ortam” , “sevilme ve ait olma hissi”, “güç ve etki sahibi olma”, “sistem içinde özgür olma” ve “keşfetme ve öğrenmeden zevk alma”yı sürekli olarak karşılaması şarttır. Glasser’in öğretileri “Kalite Okulları”nda insan gelişiminin esas psikolojik temelini oluşturmaktadır (Bonstingl, 2000: 35).

Kalite okulları, tüm bireylerin, kendi eğitimsel girişimleri aracılığı ile geliştirilecek öğrenme ortamları yaratmaya kendini adanmıştır. Kalite okulları ayrıca aktif olarak hizmet verdikleri birey ve toplulukların eğitimsel olarak zenginleştirilmesi ve onların sürekli kendilerini geliştirmelerinin sağlanması ile

meşguldürler. Bir kalite okulunda ilişkiler, güven ve saygıya dayanır. Bu okullarda mevcut tüm disiplin sorunları ortadan kaldırılır ve öğrenmenin önemi vurgulanır. Öğrenciler, devlet yeterlilik sınavlarında ve kolejlere giriş sınavlarında daha iyi sonuç elde ederler. Personel, öğrenciler, aileler ve yöneticiler, okulu eğlenceli bir yer olarak görür.

Bir okulun kalite okulu olarak listelenmesi için ihtiyaç gösteren çok fazla özellik bulunmaktadır. Bu özelliklere sahip bir okul yaratmanın yolu ise kalitenin üç koşulunu gerçekleştirmektir. Bu koşulların ilki, okulda ve her bir sınıfta öğrencilerin, dolayısıyla öğretmenlerin ihtiyacını karşılayacak bir ortamın oluşturulmasıdır.. Tüm insanlar 5 temel ihtiyaç ile doğarlar. Bunlar; yaşamı sürdürme, sevgi/ilgi, güç, özgürlük ve eğlenerek öğrenme'dir. Öğrencilerin sağlıklı bir şekilde yaşamlarını sürdürmelerine yardımcı olmak için, okul ve sınıfta güvenli bir ortam oluşturulmalıdır. Öğrenciler fiziksel ve duygusal olarak incinmeyeceklerini hissetmelidirler. Çünkü öğrenciler kendilerini güvende hissettiklerinde öğretmenleri ya da diğer öğrencileri yıldırma ihtiyacı hissetmeyeceklerdir. Öğrencilerin ilgi/sevgi ihtiyacını tatmin etmek için öğretmen ve diğer öğrencilerle ilişki kurmaları gerekmektedir. Öğretmenin kendilerinin yanında, onların yararına olduğuna inandıklarında uyum kendiliğinden oluşacaktır. Bir öğrencinin güç ihtiyacını karşılamak için ise öğretmenler mutlaka öğrencilerinin fikirlerini ve sorunlarını dinlemeli, bu konuda onlara saygı göstermelidir. Bu, öğretmenlerin öğrencilerin her dediğine katılacağı anlamına gelmez, fakat en azından öğrencilere önemli olduklarını hissettirilmelidir.. Öğrenciler dinlendiklerini ve saygı gördüklerini hissettiklerinde, öğretmenlerine saygısızlık yapmazlar ve onları daha fazla dinlemeye özen gösterirler. Öğrencilerin özgür olmaları için seçimlere sahip olmaları gerekir. Kesinlikle kural ve kanunlar bataklığına saptanmamalıdır. Öğrencilerin seçme şansları olduğunda kendileri için zararlı seçimlerden mutlaka kaçınacaklardır. Okulda öğrenme, eğlenceli olmalıdır. Özdemir (2002)' e göre bir öğrencinin eğitime bağlanmasını sağlayabilmek için eğlenceli ve zevkli bir öğrenme gerekir. Böyle olduğu zaman, gereken çaba ağır bir iş gibi görünmez. Öğrenciler, eğitimin harcadıkları çaba ve zamana değer olduğu konusunda ikna edildiklerinde, yapılan iş

daha kolay ve zevkli hale gelecektir. Öğretmen ve öğrenciler, öğrenmenin nasıl gerçekleşeceğini tartışmalıdırlar.

Kalitenin ikinci koşulu, öğrencilerden sadece faydalı çalışmalar yapmalarını istemektir. Öğrencileri, gerçek dünyada kendilerinden istenilenin yararlı şeyler olduğuna ikna etmek öğretmenin görevidir.

Kalitenin son koşulu ise kendini değerlendirme, yani öz değerlendirmedir. Öğrencilerden kendi çalışmalarını derecelendirmeleri istenir. Bu doğrultuda öğrencilerden doğru öz değerlendirmeler almak için karşılanması gereken iki temel öge vardır. Birincisi, öğrencinin, öğretmen ya da başka biri tarafından dürüst bir öz değerlendirme nedeniyle zarar görmek konusunda hiçbir korkusu olmamalıdır. İkincisi ise, öğrencilere kendi çalışmalarını karşılaştırabilmeleri için model olacak net bölüm başlıkları oluşturulmalıdır.

Kalite okulunun amacı, öğrencileri şu tanıma göre eğitmektir: Eğitim, öğrenimin yaşamımıza kalite kattığını anladığımız süreçtir. Öğrencilerinin görüşlerine başvurulduğu zaman aşağıdaki biçimde anlatılan bir okul, “Kalite Okulu”dur (Glasser, 1999: 200):

- 1) Okulu seviyorum; hergün okula gitmeyi dört gözle bekliyorum.
- 2) Okulda, benim için yararlı olduğuna inandığım şeyler öğreniyorum.

Bir “Kalite Okulu”nda görev yapan öğretmen ise şöyle der:

- 1) Arkadaşça ortamı olan bu okulda çalışmayı seviyorum. Kimse bana baskı yapmıyor ve ben de kimseye baskı yapmak zorunda kalmıyorum.
- 2) Bana bir profesyonel olarak bakılıyor ve davranılıyor; ders programını öğrencilerim için en iyi olacağını düşündüğüm tarzda öğretmeye yüreklendiriliyorum.
- 3) Öğrencileri değerlendirmenin yeni yolundan hoşnutum.
- 4) Artık disiplin sorunlarını düşünmüyorum bile, sınıfımda böyle bir şey kalmadı.

Öğretmen ve öğrencilerin, bunları söyleyecekleri duruma gelmelerine yardım etmek için, aşağıdaki uygulamaların geçerli olması gerekir (Glasser, 1999: 200-203):

- 1) Eğitim kadrosu ve öğrenciler arkadaşlardır. Her iki taraf da tehdit ya da cezaya gerek duymaz. Eğitim kadrosu ve öğrenciler, birlikte, kuralları saptarlar ve kabul ettiklerini imzalarıyla belirtirler. Tüm sınıflara, imzalanarak kabul edilen şu ifade asılır: “Tüm sorunlar tehdide başvurmada ve kimse kimseyi incitmeden, eğitim kadrosu ve öğrencilerin birbiriyle konuşmasıyla çözülecektir.” Okulun tüm işlerini yönetmenin en iyi yollarını bulmak için, tüm eğitim kadrosu, öğrenciler ve anne-babaların katıldığı toplantılar düzenlenir.
- 2) İşe yaramaz öğretim ve testlere yer yoktur. Öğretilenlerin yaşamda nasıl kullanılacağına açıklanması gerekir. Bunu açıklamakta zorlanan öğretmenlere, özel eğitim verilir.
- 3) İlköğretimin birinci sınıfından lise sona dek, hem grup hem de birey çalışmalarıyla, konuşma, yazma, hesaplama/matematik ve problem çözme becerilerine büyük önem verilir çünkü bunlar, yaşamda en yararlı becerilerdir. Tüm öğrenciler, bu becerilerini geliştirmeye çalışırlar ki mezun olmadan önce, bu alanlarda, kendilerinin ve öğretmenlerinin kalite olduğunda anlayacakları yetkinliğe erişebilsinler. Öğretmenler, ek becerilere odaklanmaya teşvik edilirler.
- 4) Tarih, sosyal bilgiler, sağlık, fen ve yabancı dil gibi konular, branş öğretmenlerinin en iyi olduğunu düşündükleri tarzda öğretilir. Çabuk olmaları ya da öğrencileri merkezi sistem sınavlarına hazırlamaları için baskı görmemelidirler. Öğrencileri bu tür sınavlara hazırlayan özel bir seçmeli ders açılır.
- 5) Her öğrenciden, çalışmalarının kalitesini değerlendirmesi istenir. Öğretmenler anaokulundan başlayarak, öğrencilere bunu yapmayı öğretirler.
- 6) Tüm sınavlarda defter, kitap açık olur ve sınavlar ezbere dayanmaz. Tüm sorular bilgilerin yaşamda uygulanmasına dönük olur. Çoktan seçmeli gibi yüzeysel sınavlara, başarı ölçütü olarak başvurulmaz. Öğrencinin, bir

gazeteye makale yazıp onu yayımlatması, bir proje yapması ya da okulda öğrenilenleri toplumda uygulaması gibi yetkinlik ölçütleri değerlendirilir.

- 7) Öğrenciler gelişmeye yönelik çalışmak istediği sürece, her notun artırılması olasıdır. Öğrenciler, çalışmalarına ilişkilerinin kendilerinin ve öğretmenlerinin değerlendirmesi kaliteyi işaret edene dek çalışmaya teşvik edilir. Yetkinlik simgeleyen not B'dir. Öğrencinin, dersten kredi alabilmek için en az B'lik çalışma sergilemesi gerekir. Öğrenci, kaliteli çalışma düşüncesini benimsedikten sonra, kredi alabilmesi için aynı zamanda, kalite raporu gibi, en azından bir tane akademik çalışma sunması gerekir. Öğrencilere, hem B alamadıkları, hem de notlarını her durumda yükseltmek istedikleri dersler için yaz okulu açılır.
- 8) Herhangi bir konuda danışmanlık almak isteyen öğrenciler için bir öğrenci birliği oluşturulur. Öğrenci, bu yöndeki başvurusundan sonra bir öğrenci danışmanının yardımını alacaktır. Çalışmanın nasıl yapılacağını bilmeyip de yardım almayan hiçbir öğrenci olmayacaktır. Danışman öğrenciler, diğer öğrenciye yardım ettikleri konuda, hemen ya da daha sonra, kredi alacaklardır. Bu yardım sürecinin kazandırabileceği A+ notu, bu danışmanlık programına katılmak için önemli bir teşvik işlevi görecektir.
- 9) Kalite Okulunda, “acele iş” ya da zorunlu ödev olmaz. Kredi istedikleri dersteki sınıf başarımlarıyla B alamayan öğrencilere, öğretmen, bu hedef için evde yapmaları gerekenlere ilişkin, danışmanlık sunar. Birçok öğrenci de, daha fazla öğrenmek, sınavlara hazırlanmak ve sınıf çalışmasıyla elde edebileceğinden daha yüksek notlar almak için kendi belirledikleri ev ödevini yapar.
- 10) Tüm öğretmen ve öğrencilere denetim kuramı öğretilir. Tüm öğretmenler, gerçeklik terapisi yoluyla öğrencilere danışmanlık vermeyi öğrenir. Danışmanlık yoluyla diğer öğrencilere yardım etmek isteyen öğrencilere de gerçeklik terapisi öğretilir.

Bu on nokta uygulamaya geçirildiğinde okullarda kalitenin yakalanması ve hızla değişen çağa kolayca uyum sağlayabilen, doğru bilgiye doğru zamanda ulaşabilen, kendi kültürel ve toplumsal değerlerine sahip çıkarken diğer kültür ve

toplumlara da hoşgörüyle yaklaşabilen nitelikli bireyler yetiştirebilmenin önündeki engeller birer birer ortadan kalkacaktır.

Myron Tribus'a göre ise, Deming ve Feuerstein'in öğretileri birleştiğinde kendini kaliteye adan bir okulda aşağıdaki özellikler görülür (Akt: Özdemir, 2002):

1) Bütün öğrencilere onların daha etkili öğrenciler olmalarına yardımcı olacak araç-gerece dayalı zenginleştirilmiş bir eğitim-öğretim ortamı sunulur.

2) Bütün öğrencilere, öğretmen ve yöneticilere, kalite yönetim problem çözme teknikleri, özellikle gelişim fırsatlarının teşhisinde takım olarak nasıl çalışılacağı, bu fırsatların nasıl tanımlanacağı ve gelişiminden kazanç sağlamak için hep birlikte nasıl çalışılacağı konusunda eğitim verilir.

3) Bütün sınıflar, kalite yönetim prensiplerine göre çalışırlar. Bunun anlamı şudur: Öğrenciler,

- a. Başarı standartlarını,
- b. Başarıyı sağlayacak teknikleri,
- c. Öğretmenin görevlerinin ne olduğunu,
- d. Öğrencilerin görevlerinin ne olduğunu,
- e. Üçüncü şahıslara başarılarını hep birlikte, nasıl belgeleyeceklerini, göstereceklerini,

belirlemek için öğretmenlerle iş birliği içine girerler.

Öğrenciler, kendi çalışmalarını değerlendirecekler ve bu sayede standartların oluşmasında ve değerlendirme tekniklerinde katkı sahibi olacaklardır.

4) Öğrencileri, fakülteyi, yöneticileri, destek personeli ve velileri kapsayan okuldaki bütün herkes, sürekli gelişim sürecine katılacaktır.

5) Öğrenciler ve öğretmenler, öğretme-öğrenme sürecinin gelişiminde aktif olarak rol alacaklardır.

6) Okul yönetimi, kalite yönetim prensiplerini anlayacak ve uygulayacaktır.

Kaliteli Okul çalışması ancak sıcak ve destekleyici bir sınıf ortamıyla gerçekleşebilir, öğreten ve öğrenmesi gereken kişiler arasında karşılıklı ilişkisi varsa oluşamaz. Her şeyden önce güven, bunun yanında herkesin birbirinin esenliğine

inanmasına yol açan bir anlayış egemen olmalı, bir Kalite Okulu'nda kimse, hiçbir durumda kimseye baskı uygulamaya çalışmamalıdır. Kaliteli çalışma, her zaman yararlı olan çalışmadır, hiçbir öğrenciden okul dışında işe yaramayan, kısa sürede unutulacak şeyler ezberlemek gibi anlamsız çalışma yapması istenmemelidir. Kaliteli çalışma zaman ve çaba ister, bu yüzden bir Kalite Okulu'nda öğrencilere gereken çabayı sergileyecek zamanın tanınmasını gerektirir (Glasser, 2000: 19-22).

2. 4. 1. Kaliteli Okulun Temeli Olan TKY Öğelerinin Eğitimdeki Yeri

Kalite Okulları'nın temelini oluşturan Toplam Kalite Felsefesi altı ana öğeden oluşmaktadır. Bunlar:

- 1) Müşteri memnuniyeti
- 2) Herkesin katılımı
- 3) Sürekli gelişme
- 4) Takım çalışması
- 5) Yaşam boyu öğrenme

Bu beş temel direğin her biri, okulların ve okul liderlerinin çalışmalarına destek vermektedir. Ayrıca bu öğelerin bir sistem bütünlüğü içerisinde ele alınıp uygulamaya konulması başarının ve kalitenin temel şartı olarak kabul edilmektedir. Bu öğelerin eğitim alanındaki anlamları ve kullanılış biçimleri şöyledir:

1. Müşteri Memnuniyeti

TKY'de müşteri önceliği, iki ayrı müşteri tanımıyla ortaya çıkmıştır. Bunlardan biri iç müşteri, diğeri ise dış müşteri kavramıdır. İç müşteri örgütte çalışanları ifade etmektedir. Dış müşteri ise ürün veya hizmet alıp kullanan tüketicilerdir. Toplam kalite anlayışı, her iki müşteriyle aynı ilişkinin kurulmasını öngörür. Bu ilişki müşteri-tedarikçi ilişkisidir (Bayrak, 1997).

Bazı eğitimciler ticari anlam taşıdığı kaygısından ötürü müşteri sözcüğünün eğitime uygulanmasına pek sıcak bakmamaktadırlar. Bursalıoğlu (1994: 32)'na göre okulun en önemli ve açık özelliği üzerinde çalıştığı hammaddenin toplumdan gelen ve topluma giden insan oluşudur. Böylece, okulun birey boyutu kurum boyutundan daha duyarlı, informal yanı formal yanından daha ağır, etki alanı yetki alanından daha geniştir. Buradan da anlaşıldığı üzere eğitimin başlıca hedefi insana hizmet vermektir.

Eğitimin müşterisinin kim olduğu konusundaki akademik tartışmalar metafizik karmaşıklıklara yol açacak niteliktedir. Oysa TKY'de bu sorunun yanıtı çok basit ve yalındır: “Müşteri bir ürün veya hizmetin kendisine verildiği herhangi birisidir” (Ensari, 1999: 26). Eğitimde de müşteri denilince eğitim hizmetinden dolayı ve dolaysız hizmet alan herkes bu kavram içine girmektedir. Eğitimde amaç kendisinden hizmet bekleyen herkesin istekleri doğrultusunda hizmet götürmektir. Bu yüzden müşterilerin beklentilerinin neler olduğunu araştırmak önemlidir. Bu, müşteri doyumu için önemli bir adımdır. Eğitim hizmetlerinden birçok insanın direk ve indirek olarak faydalandığı bilinmektedir. Bu faydalanma derecesinden hareketle birincil ve ikincil müşterilerden söz edilebilir. Birincil, iç ve veya temel müşteriler direk olarak hizmeti alan kimselerden oluşmakta, ikincil müşteriler ise bu hizmetten dolayı olarak etkilenen grubu oluşturmaktadır (Cafıoğlu, 1996: 112-113).

Taşkın (1994)'a göre henüz yerleşmiş bir kavram olmaması nedeni ile genel bir müşteri kavramı yerine eğitim kurumlarında “eğitim müşterisi” kavramı kullanılabilir. Eğitim kurumlarında müşteri olarak önce öğrenciler akla gelmektedir. Ancak Toplam Kalite Yönetimi anlayışına göre müşteri, sadece üretilen ve satılan malı veya hizmeti kullanan veya tüketen işyeri dışındaki kişi ve kuruluşlar değil, İşyeri içinde birbiriyle bağlantılı iş yapan kişiler, çalışanlar, yöneticiler, bölümler de olabilmektedir (Akt: Ceylan, 1997). Dolayısıyla eğitim kurumlarında müşteri kavramı içerisinde hizmet alan öğrenci, akademik personel, diğer çalışanlar, iş dünyası, aileler ve toplum gibi pek çok gruptan söz etmek mümkündür. Bu anlamda eğitim müşterisi, eğitim hizmeti sunumundan doğrudan veya dolaylı olarak hizmet alan herkesi kapsamaktadır (Ceylan, 1997).

Toplam kalite organizasyonları hem iç hem de dış müşterilerin ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak müşteriler arasında iyi bir iletişim ortamı hazırlamalıdır. Eğitimde iç müşteri olarak öğrenci, öğretmen, yardımcı personel ve yöneticiler alınmakta, dış müşteri olarak alınan aile, iş çevresi ve okul dışı yönetimin, eğitimin iç müşterilerinden kendi hedefleri doğrultusunda beklentileri bulunmaktadır (Cafoglu, 1996: 20).

Kalite okulunda ise herkes hem müşteri hem tedarikçidir. Okulun ana müşterileri öğrenciler ve ailelerdir. Aileler, çocuklarını okula gönderdikleri, çocuklarına ilk sorumluluk, anlayış ve sevecenlik derslerini verdikleri, onların doğum öncesi ve sonrası fiziksel ve zihinsel sağlıklarını, gerekli fizyolojik ve psikolojik beslenmelerini sağladıkları için aynı zamanda okulun tedarikçileridirler (Ensari, 1999: 32). Öğretmenleriyle yan yana çalışan öğrenciler ise okullarının sadece birincil müşterileri değil, aynı zamanda ilk sıra işçileridir. Bu bağlamda öğrenciler, kendi yetenek, ilgi ve karakterlerinin sürekli gelişimi için çalışırlar (Bonstingl, 2000: 36).

Albrecht (1992) kaliteyi, “müşterinin aldığı değeri algılaması” (Akt: Cafoglu, 1996: 116) olarak ifade ederken, bu eğitim için de aynı önem ve geçerliğe sahiptir. Artık eğitimde de müşterinin algı ve beklentisi, kaliteyi belirlemede en önemli kriterler arasında sayılacaktır. Bunun için de müşteri beklentilerinin ve ihtiyaçlarının dikkate alınarak programların yapılması gerekir. Müşteri isteklerinin öğrenilmesi için çeşitli araştırmalar yapıp bunların sonuçlarına göre organizasyonun yeniden düzenlenmesi amaç olmalıdır çünkü sürekli gelişmede hedef, müşteriye ve topluma sürekli hizmettir (Cafoglu, 1996: 116).

En başarılı kalite odaklı kurumlar, müşterileri ve tedarikçileri ile sürekli bir birliktelik kurmak için etkili geri bildirim alma konusunda dikkatli olanlardır. Geri bildirim, müşterilerimizin bizden ne beklediklerini öğrenmemizi sağlayarak müşterilerimize en iyi hizmeti vermek için neye ihtiyacımız olduğuna dair tedarikçilerimize bilgi vermemize yardımcı olur (Bonstingl, 2000: 37).

Okullarda kaliteli bir eğitimin sağlanması için okul yönetimi, öğretmen ve öğrencilerin, dış müşterilerin kendilerinden ne istediğini bilmeleri gerekir. Bunu sağlamak amacı ile iş hayatıyla iletişim ve işbirliği içinde olmalı ve onların ihtiyaçlarına cevap verebilecek müfredat programları, öğrenme-öğretme etkinlikleri geliştirmelidirler.

2. Herkesin Katılımı

W. Churcill “Her insanın gönlünde bir hazine saklıdır, önemli olan o hazineyi bulup çıkarmaktır” der. Bu gizli hazineyi ortaya çıkarmak ise, Toplam Kalite Yönetimindeki katılımcılığı hayata geçirmekle mümkündür. Çalışma ortamında insanların önerilerini değerlendirecek bir sistemi kurmak ve öneri geliştirmeyi teşvik edecek tedbirleri almak, araştırma ve geliştirme anlayışını bütün çalışanlar bazında yaymak olarak değerlendirilmelidir. Başarı için sınırlı sayıda insanın veya kadronun düşünmesi yerine, kurumda çalışan bütün personelin düşünerek sinerjiden istifade etmenin avantajı yakalanmalıdır (MEB, 2005: 19).

Eğitim-öğretim sürecinde alınan kararlarda ve problemlerin çözümünde tek yetkilinin okul yönetimi olması, eğitim sistemindeki olumsuzluklardan biridir. Bu yaklaşım, okul yönetiminin her şeyi bildiğini ve her şeyden tek başına sorumlu olduğu anlamına gelmektedir. Çağdaş yönetimlerde ise alınan kararlara ve problemlerin çözüm sürecine, görev ve sorumluluğuna göre herkes katılmaktadır. Okullarda da öğretmenlerin, öğrenci temsilcilerinin, ailelerin ve hatta toplum kuruluşlarının kararların alınmasında söz sahibi olmaları, okulun kaliteli hizmet sunması bakımından önemlidir (Özdemir, 2004: 30).

Toplam Kalite Yönetimi’nde tam katılım, kalitenin herkesin işi olduğu anlayışına dayanmaktadır. Bu nedenle, TKY öncelikle “insanla” ilgilendir. Böyle bir durumun ortaya koyduğu sonuçlar; daha verimli işgörenler, daha üretken yöneticiler ve örgütün bütün kademelerinde daha etkili bir iletişimdir. İnsanda ve yönetimde kalite anlayışının doğal sonucu ise daha kaliteli ve rekabet edilebilir üründür. Bu

doğrultuda bütün çalışanların kaliteye katılımını sağlamak, bugün rekabet edebilmenin vazgeçilmez gereklerindendir (Bayrak, 1997).

Bir kurumda tam katılım, çalışanlar açısından bir ihtiyaç olarak algılanmalıdır. Maslow'un ihtiyaçlar listesinde önemli bir yer tutan, insanın başarma, başka insanlar tarafından beğenilme, takdir edilme ve kendini gerçekleştirme ihtiyacı, tam katılımın oluşmasında ve gelişmesinde çok önemlidir. Bir kuruluşta tam katılımın olabilmesi, hiyerarşik yapının azalarak, basıklaşması, yatay ve çapraz iletişimin her kademede kolayca kurulabileceği ortamın sağlanması ile mümkündür. Tam katılım için sorumluluk paylaşımı esastır ve üst yönetim kadar astların da bu konuda gönüllülüğü önemlidir (MEB, 2005: 19). Dolayısıyla, başta öğretmen ve öğrenciler olmak üzere, okulu oluşturan herkes kendileri ve okulla ilgili konularda karar süreçlerine katılabilmeli, kendi uygulamalarının sonuçlarını değerlendirebilmeli, işlerine yeni yaklaşımlar uygulayabilmeli ve başarısızlık korkusuna kapılmamalıdır (Şişman, 1999: 504).

Arcaro (1995)'nin yaptığı araştırmaya göre bir kalite okulu, eğitim sürecindeki ilgili herkesin kalite konusunda benzer inanç ve değerleri paylaşması üzerine kurulmuştur. Kaliteyi yakalamak için herkesin kalite dönüşümüne katılması gereklidir. Bu bağlamda kalite, sadece okul yönetiminin değil, herkesin sorumluluğundadır (Akt: Özdemir, 2004: 30).

3. Sürekli Gelişme

“Yapılanı yeterli bulmamak, insanın ileri gitmesindeki ilk adımdır.”

G. Bancroft

Toplam Kalite Yönetimi mükemmeli yakalamak değil, iyinin daha iyisini bulmaya çalışmaktır. Bu, daha iyiyi bulabilmek için sürekli bir yolculuk yapma, daha iyiyi arama, düşünme ve uygulama sürecidir. Bu süreçte bilginin toplanması, analizi, sunulması ile ilgili her türlü akılcı ve işlevsel yöntemlerden yararlanılır (MEB, 1999: 147).

Sürekli gelişme , kalite yolculuğunun yaşam boyu devam etmesi, başka bir yaklaşımla, öğrenen örgütün kaliteyi sürdürme konusundaki kararlı davranışdır. Eğitim örgütlerinde sürekli gelişme kaçınılmaz bir zorunluluktur. Mevcut programlarda yapılan iyileştirmeler, öğrenme ve öğretme sürecinin geliştirilmesi, öğretmen ve okul yöneticisinin yeterliliğinin arttırılması, okulda sürekli gelişimi sağlamaya yönelik etkinliklerdir. Toplam Kalite Yönetimi felsefesinde “Yeterince iyi yeterli değildir” ilkesi ve rotasını sürekli gelişme ve öğrenmenin çizdiği, mükemmele bir yolculuk vardır (Çelik, 2000: 187).

Sürekli gelişim için kurumda çalışanların tümünün sorumluluk alması gerekse de, yöneticilerin sorumluluğu esastır. Burada yönetime düşen görevler; politika ve hedefler oluşturmak, politikaların bölümler arası faaliyetler ile yürütülmesini organize etmek, kaynak ayırmak, standartlar oluşturmak, bunları geliştirmek, eğitim programları ile çalışanlara sürekli gelişim bilincini aşlamak, yetenekleri ve problem çözme araçlarını geliştirmede çalışanlara yardımcı olmaktır (Çetin, 2002).

Sürekli gelişmeyi oluşturabilmek için örgüt ve bireylerdeki öğrenme yetersizliklerinin teşhis edilmesi gerekir. Bunlara kısaca değinecek olursak (Senge, 2004: 27-34):

1- Pozisyonum neyse ben oyum: Örgütlerde çalışanlar, sadece kendi pozisyonları üzerinde yoğunlaştıkları zaman, tüm pozisyonların birlikte iş görmesiyle ortaya çıkan sonuçlar için pek sorumluluk duygusuna sahip olmazlar. Sonuçlar hayal kırıklığına uğrattıcı olduğunda, bunun neden kaynaklandığını kestirmek çok zor olabilir.

2- Düşman dışarıda: Çalışanlar sadece kendi pozisyonları üzerine yoğunlaştıklarında, eylemlerinin bu pozisyonun sınırlarının ötesine uzandığını göremezler. Bu eylemler geri dönüp kendilerine rahatsızlık veren sonuçlar doğurduğunda, bu yeni problemleri, yanlış bir algılama ile dışarıdan kaynaklanan problemler olarak görürler.

3- Sorumluluk üstlenme kuruntusu: Çok sık olarak, “önceden etkin olma” tepkisel olmanın örtülü halidir. Dışarıdaki düşmanla mücadele ederken saldırgan bir tutum

alırsak, tepkisel davranmış oluruz. Gerçek önceden etkin olma kendi problemlerimize nasıl katkıda bulunduğumuzu görmekle başlar. Bu ise duygusal durumumuzun değil, kendi düşünme tarzımızın bir ürünüdür.

4- Olaylara takılıp kalma: Sürekli gelişmenin önündeki engellerden biri de, olaylara takılıp kalmaktır. Oysa sorunlar, çeşitli unsurların bileşimi ile oluşmaktadır. Sorunların kaynağını görememe, kısa dönemli düşünme, ayrıntılar içinde boğulma, olaylara takılıp kalmanın nedenleri arasındadır. İnsanların düşünmesinde kısa dönemli olaylar ağır basıyorsa, bir organizasyonda üretici öğrenme sürdürülemez.

5- Haşlanmış kurbağa örneği: Örgütlerde sorunlar birden ortaya çıkmazlar. Yavaş yavaş ortaya çıkarlar. Örgüt ve kişiler, yetersizliklerini her şey olup bittikten sonra anlarsa, iş işten geçmiş olur. Yavaşlamayı ve çoğu zaman en büyük tehditleri oluşturan tedrici süreçleri görememek, gelişmeyi bitirir. Onun için, içten ve dıştan gelen her türlü tehlikeyi öngörmek gereklidir.

6- Tecrübe ile öğrenme hayali: En güçlü öğrenme doğrudan tecrübeyle gerçekleşmektedir. Yemeyi, yürümeyi ve iletişimi dolaysız sınama ve yanılma ile öğreniriz. Bir eylem yapar, sonuçlarını görür, ardından yeni ve farklı bir eyleme gireriz. Her birimizin bir “öğrenme ufkı”, içinde etkinliğimizi ölçtüğümüz zaman ve mekanın bir görüş genişliği vardır. Eğer eylemlerimizin sonuçları öğrenme ufkumuzun ötesinde ortaya çıkıyorsa, doğrudan tecrübeyle öğrenmek olanaksız hale gelir.

7- Yönetici takım miti: Yönetici takım, organizasyonun farklı işlevlerini ve uzmanlık alanlarını temsil eden sağduyulu ve tecrübeli yöneticilerin bir araya getirilmesiyle oluşturulur. Bu kişiler bir araya gelip organizasyon için kritik öneme sahip bulunan ve karmaşık, tüm işlevlere yayılan sorunları seçip toplarlar.

Sürekli gelişim veya iyileştirme ilkesi, kaliteli eğitim-öğretim hizmeti veren bir okulda hiç bitmeyen bir süreçtir. Toplam kalite, bireysel yaklaşım ve çaba sonucu kişinin özünü, ailesini, sonuçta tüm okul ve çevresini saran bir yaklaşımdır. Eğer okullar, eğitim kurumlarının öncüsü olup tüm sisteme ve sistemdeki tüm kuruluşlara bir model oluşturlarsa, kalite anlayışı tüm ülkeye yayılacaktır (Özdemir, 2004: 32). “Kalite Okulları”nda her birey kendi gelişimine ve etki alanı içindeki diğer insanların, yavaş yavaş, gün be gün daha iyi olmalarına kendilerini adanmışlardır.

Japonların “kaizen” dediği kavram; insanın kendisi, ailesi ve arkadaşları, meslektaşları, toplum ve sonunda dünyanın gelişimi için bitimsiz bir yolculuktur (Bonstingl, 2000: 39).

Kalite okulu, saptanmış amaçları en etkin biçimde gerçekleştirebilen, herkesin mutlu olduğu okuldur. Bu okulun vizyonu, “herkesin üyesi olmaktan gururlandığı, bunu içten içe statü saygınlığına yönelik bir ayrıcalık sayıp psikolojik doyuma ulaştığı okul” olmaktır. Böyle bir okulun değişkenleri ise; yöneten, yönetilen ve eğitilenler arasında sıkı eşgüdüm, her düzeyde kararlara katılma, paylaşılan ortak değerlere dayalı güçlü örgüt kültürü ile sürekli öğrenme ortamına uygun öğrenen okul anlayışıdır (Uluğ, 2003).

Bugün kalite okullarında, yeni bir süreç-yönelimli tarzda verilen sürekli öğrenme ve gelişim eğitimi; eski Taylor’cu, ürün yönelimli, korkutucu öğretme sınama eğitiminin yerini almaktadır. Bu iki eğitim tarzının farklı yönlerini aşağıda görmek mümkündür (Köksal, 2000: 33-35):

Şekil 2. Klasik öğretme-sınama yöntemi ile sürekli öğrenme ve gelişme yönteminin karşılaştırılması

Öğretme-Sınama Yöntemi	Sürekli öğrenme ve gelişme yöntemi
Başarı, birkaç “başarılı” öğrenciyle yapay olarak sınırlıdır. Bu, öğrencilerinin tümünde kendilerinin alt düzeyde ve başarısız olduğu fikrini yaratır.	Sınırsız, sürekli gelişme ve başarı okulun esas hedefidir.
Yarışma bazlıdır.	İş birliği bazlıdır.
Dersler tek yönlü iletişimle, birbiri ardına, basamaklı sistem halinde verilir.	Öğrenme enerjisi sürekli gelişmeye yönelmiş dalları olan bir sarmal gibidir.
Sonuç odaklıdır; kısa vadeli bilgilendirme yapılmaksızın sadece sonuçlara yönelinir. Notlar ve derecelendirmeler kendi içlerinde önemlidir.	Süreç odaklıdır. Hedefler önemlidir ama hedefe ulaşmada gerçekleştirilen süreçler de en az o kadar öneme sahiptir. Değerlendirmeler, sadece sorunlu alanları bulmak ve iyileştirmek amacıyla yapılır.
Çalışma bir görevdir, çalışana zevk vermesi gerekmez.	Çalışma anlamlı, meydan okuyucu ve dinçleştirici olmalıdır.
Sistem ve işlemler, sonuca ulaştırıyorsa önemlidir.	Sistemin bütünlüğü ve doğruluğu devam ettirilmelidir, yoksa sistem verimsiz çalışıp çöker.
Öğretmenler zaman ve mekan olarak birbirlerinden ayrı çalışırlar.	Öğretmenler birbirlerini ve öğrencilerini başarılı kılmak için beraberce çalışırlar.
Yönetim, öğretmenlerin doğal rakibi hatta düşmanı olarak algılanır.	Yöneticiler takımın üyeleridir. Öğretmen-öğrenci başarısını engelleyen unsurları yok ederek ekibe katkıda bulunurlar.
Öğretmenler, öğrencilerin doğal rakibi hatta düşmanı olarak algılanır.	Öğretmenler ekibin üyeleridir. Sürekli başarının engellerini yok etmede öğrencilere yardımcı olurlar.
Kontrol ve kumanda yöntemiyle kurallara uyma sağlanır. Otorite ve hiyerarşik güç, korkutma amaçlı kullanılır.	Yardımlaşma, liderlik ve öğretmen-öğrenci işbirliğinden doğan gururla kurallara uyma, sürekli gelişimin getirdiği işlem ve süreçlerden yararlanma sağlanır.
Program, öğretim teknikleri, ders süreleri, okul takvimi vb konularda merkezi kontrol	Ortama uygun yönetimle program, metot ve zamanlama uygulamaları
Tek disiplinle verilen ders	Çok ve karşıt disiplinlerle verilen ders
Öğretmen tarafından yönetilen, doğruluğu ve geçerliği onaylanan tek soruya, tek bir doğru yanıt sistemi	Öğretmen ve öğrencinin beraberce sorguladıkları, doğruluğunu dışsal ve içsel keşfedilen soru sistemi
Öğrenme eyleminin sonucunu belirlemede tek yöntem: Sınav	Uygun olduğunda öğrenme-öğretme eyleminin geliştirilmesine katkıda bulunma amacıyla verilen sınav
Okul, öğrencilere eğitimin verildiği yerdir. Öğrenci pasif, öğretmen aktiftir.	Okul, öğretmen ve öğrencilerin birlikte nasıl daha iyi olunacağını öğrendikleri yerdir.
Ders, doğru yanıtları bulmaya yönelik olarak düzenlenir.	Ders, öğrencilerin yeni konular hakkında geliştirdikleri yeni soruları oluşturmaya yönelik olarak düzenlenir. Soruların düzeyi, öğrencilerin konuyu ne kadar öğrendiklerinin iyi bir kanıtıdır.
Öğretmen bilgi verir, öğrenciler ise kaynaklardan ezberler ve sonra çoğunu unuturlar.	Öğrenciler, öğretmen ve diğer kaynaklardan öğrenir, işbirliği uygulayarak gelişirler.
Öğrenciler, okulun çıktısı, ürünüdür.	Öğrenciler kendi kendilerinin ürünü olarak sürekli gelişme yolunda daha iyiye giderek diğerlerinin de gelişimine yardımcı olurlar.
Veliler okul dışından bireyler olarak, istemeden de olsa, okul ortamında benimsenmezler.	Veliler; müşteri, tedarikçi ve ortak olarak kabul edilirler. Eğitimin ilk yıllarından sonuna kadar öğrenci gelişiminin en önemli parçası olarak görülürler.
Eğitim yaşamı eğer amaca ulaşılacaksa yaşanmaya değerdir; süreç içindeki işlemlerin pek bir değeri yoktur.	Yaşam bir yolculuktur, eğer sevgi ve öğrenme isteği ile yaşanırsa bir değeri vardır.

Kalitenin bir parçası olmak ve öğrencilerine kalitenin gerektirdiği özellikleri kazandırmak isteyen okullar, sürekli gelişim felsefesini benimsemelidir.

4. Takım çalışması

Takım çalışması, Toplam Kalite Yönetimi'nin başarı ile uygulanabilmesi sürecinde önemli bir yere sahiptir ve organizasyon içindeki kişiler arasında bağımsızlığı ve iletişimi geliştirip güven ortamının oluşmasına zemin hazırlar ve ortamın kalıcı olmasını sağlar (Cafoğlu, 1996: 65). Takım çalışması ile, gruptaki elemanlardan birisinin eksikliği, diğerinin güçlü yönleri ile telafi edilir.

Takım, potansiyel olarak birey zekasına göre daha büyük bir zekaya sahiptir. Takım halinde öğrenme üyelerin arzuladığı sonuçlara ulaşma kapasitesini geliştirme süreci olup ortak vizyon geliştirme disiplini üzerine kurulur. Ancak ortak vizyon ve yetenek yeterli olmayıp birlikte çalışma şeklinin bilinmesi de gereklidir (Töremen, 2001: 6). İşgörenler, birlikte çalışırken karşılarına çıkabilecek sorunların pek çoğunu takım ruhuna, takım dinamiğine ve örgüt iklimine göre çözerler. Takımlar çoğu zaman karşılaştıkları sorunları çözmek için pozitif güç kullanmaya, bunun için de pozitif güç kullanmaya yönelik stratejiler geliştirmeye yönelirler. Takım çalışmasını, örgüt kültürü, örgüt iklimi, ödüllendirme sistemi ve yönetsel roller şekillendirir (Doğan, 2002: 65).

Kişisel eğitim, ekiplerde gelişir. Sinerji olarak bilinen şey, bir grubun enerjisinin kişisel enerjilerin toplamından daha fazlası olması demektir. Sanatta, bilimde ve sporda ekip zekasının ekipteki kişilerin zekasını aştığı durumlar oldukça fazladır. Beraber öğrenmeye odaklanmış ekipler, sıra dışı sonuçları üretmektedirler. Üstelik bu ekibin üyeleri, kendi çabalarıyla elde edebileceklerinden çok daha hızlı bir şekilde sonuca ulaşırlar (Senge, 1992).

Eğitim kurumları olarak okullar, sürekli yeniliğe açık, bilginin üretildiği, kullanıldığı ve geliştirildiği, takım çalışması ile insana güven sağlayan, toplumun yeni bilgi ihtiyaçlarının karşılandığı, öğrencide özgün ve yaratıcı düşüncüyü geliştirmeyi amaçlayan bir yapıya sahip olmak zorundadır. Bireylerin sürekli öğrenme arzusu içinde olmaları, yüksek motivasyon ve yüksek performansla çalışmaları takım halinde öğrenme ve başarının ön koşullarıdır (Numanoğlu, 1999).

Öğretim sürecinde öğretmenler ve öğrenciler, takım çalışmalarıyla daha önce hiç elde edemedikleri ölçüde güç elde edebilirler. Bu ekiplerde çalışırken etkili bir sinerji yakalayabilirler. Öğretim sürecinde sinerji, öğretmen ve daha etkin bir öğrenmenin gerçekleşmesine yol açabilir (Özdemir, 2004: 39).

Kalite Okulları'nda öğrencilerin gelişimi, ancak uzun vadede; “öğretmen-öğrenci takımları”nın öğrenme süreçlerini sürekli iyileştirdikleri ve okul içinde optimal başarı için gereken ortamı yaratan idarecilerin bu süreçleri destekleyen sistemin bütününe sürekli geliştirdikleri zaman başarılıdır. “Kalite Okulları”, gençleri yaşamları boyunca, öğrenmenin tüm boyutlarına hazır olmak üzere yetiştirir (Bonstingl, 2000: 43-44).

Eğitim örgütlerinde yapılan takım çalışmalarına, yıllık ders programlarının hazırlanmasında ve bazı sınavlarda rastlamak mümkündür. Fakat bunun daha verimli olarak işlemesi ve eğitim örgütlerinin bütün basamaklarında, sürekli gelişmesinin devamlılığı sağlanmalıdır. Takım çalışmasının bütün personeli içine alacak şekilde düzenlenmesi, tüm okul personeli arasındaki duvarları ortadan kaldırarak daha iyi bir çalışma ortamının oluşturulmasının sağlayacaktır (Cafoğlu, 1996: 66). Okuldaki tüm çalışanların ortak kaygısı, okulun eğitim niteliğini ve öğrenci başarısını artırmak olmalıdır. Nitekim, kalite kaygısı, kendi başına ne okul üst yönetimi, ne de öğretmenler ile sınırlıdır. Bu, tüm okul çalışanlarınca paylaşılması gereken bir duygudur. Bu nedenle, kritik noktalardaki yöneticilerin çabaları hep devrede olmalı; ilgili her konuda herkes anında bilgilendirilmelidir. Burada amaç, çalışanların kaliteye olan inancının sağlanıp pekiştirilebilmesidir. Karar uygulamasına tüm çalışanların sahip çıkması hem uygulama geçerliğini yükseltecek hem de işlem kalitesini artıracaktır (Uluğ, 2003).

5. Yaşam Boyu Öğrenme

Bir toplum, gelişebilmek için tüm üyelerini amaçlarına göre yetiştirmek zorundadır. Bu zorunluluk bireyleri içinde bulundukları topluma uyma, güdüleme, kişiliklerini geliştirme, mesleki yeterliklerini artırma, ileri doğru gitme ve yükselme

gibi çabaların gerektirdiği bilgi, beceri ve alışkanlıkların kazandırılmasını kapsamına almaktadır. Bunun için toplum üyelerine, üyelerin ömür boyu yararlanabilecekleri sürekli bir eğitim verilmelidir (Taymaz, 1997: 1). Değişim süreci sonucu oluşan bilgi toplumunda, bireyler sürekli eğitime ihtiyaç duyar hale gelmişlerdir. Bunun sonucu olarak eğitim kurumlarına olan ihtiyaç artmış, bu sonuç ise eğitimde yeni bir olguyu ortaya çıkarmıştır. Yaşam Boyu Eğitim. UNESCO'nun yaptığı tanıma göre yaşam boyu eğitim; mevcut eğitim sistemini yeniden yapılandırmayı ve eğitimle ilgili olup da eğitim sisteminin dışında kalan tüm potansiyeli geliştirmeyi amaçlayan bir düzenlemedir (UNESCO-Lifelong Learning, 2000).

Yurdabakan (2002)'a göre küreselleşen bilgi toplumunda değişimin doğurabileceği sonuçlara karşı önlem almak, insan ve toplumu değişimle başedebilecek şekilde geleceğe hazırlamak önemli hale gelmiştir. O yüzden bu sürece, eğitim kurumları ve bu kurumlarda görev yapacak öğretmenlerden başlanmalıdır. Bireyin hızla değişen bilgi toplumuna katılması, yeni bilgiler kazanması, becerilerini zenginleştirilmesi, yaşam boyu öğrenme ve eskisine oranla daha nitelikli olmayla başarılabilir.

Yaşam boyu öğrenme kavramı ile ilgili olarak yapılan literatür taraması sonucunda bu kavramın yaşam boyu eğitimle iç içe olduğu gözlemlenmiştir. Yaşam boyu öğrenme ilkesiyle şekillendirilen eğitim, herkese ihtiyacı olan eğitimi, ihtiyaç duyduğu anda ve olanaklarına uygun yerde vermeyi amaçlayan eğitim olarak belirtilmektedir. Bu ilkedен hareketle, dört öğrenci türüne hizmet verilmektedir. Bunlar (Demirel, 2003: 221):

- 1) Tümevarım ya da buluş yoluyla öğrenenler;
- 2) Kendi öğrenimlerini kendileri düzenlemek isteyenler;
- 3) Rehberliğe ihtiyaç duyanlar, ancak bireysel öğretim programı isteyenler;
- 4) Grup içinde öğrenmek isteyenler;

Toplam Kalite Yönetiminin önemli özelliklerinden birisi de değişmeyi bünyesinde barındırıp, değişmeye rahatlıkla uyum sağlayabilmesidir. Bunu

yapabilmesi de sürekli eğitime verdiği önemle paralellik arz etmektedir (Cafoglu, 1996: 155). Öğrenmenin küreselleşmesi ve yaşam boyu eğitimin kurumsallaşması geleceğin üç temel eğitim vizyonunu oluşturmaktadır (UNESCO, 1996: 17):

1. Bilmek için öğrenmek: Bilimsel ilerleme ile yeni ekonomik ve sosyal faaliyet çeşitlerinin bir sonucu olarak ortaya çıkan hızlı değişimler dikkate alınarak, yeterli ölçüde geniş kapsamlı bir eğitim ile seçilmiş bir dizi konu üzerinde derinlemesine çalışmanın birleştirilmesi üzerinde durulmaktadır. Bu eğitim, insanlara öğrenmeden zevk almayı öğrettiği için yaşam boyu öğrenmenin anahtarı olabilir.

2. Yapmak için öğrenmek: İnsanlar belli bir mesleği öğrenmeden önce, grup çalışması yapmaya yönelik becerileri öğrenmek zorundadır. Öğrenciler eğitim süreci içinde iş tecrübesi kazanma yoluyla bu yeterlikleri kazanma ve becerilerini geliştirme fırsatlarını bulduklarında, söz konusu beceriler daha kolay kazanılır. Birey, iş yaşamı için gerekli becerileri yapmak için öğrenmeye çalışır.

3. Olmak için öğrenmek: 21. yüzyılda herkes, ortak amaçlara ulaşmak için güçlü bir kişisel sorumluluk duygusuyla birlikte daha çok bağımsızlık ve yargılama ihtiyacını da hissedecektir. İnsanların içinde gizli bir hazine gibi duran yeteneklerin hiçbiri kapalı kalmamalıdır. Bunlar bellek, anlayış gücü, hayal, bedensel yetenekler, estetik duygusu, başkalarıyla iletişim kurma becerisi ve grup liderliğine özgü doğal liderlik duygusudur. Bunlar bireye kendi kişiliğini daha iyi anlama sorumluluğu verir. Olmak için öğrenmek, aslında bireyin kendi kişiliğini yaşadığı dış dünyaya karşı daha güçlü göstermek amacıyla başvurduğu bir yoldur.

Yukarıda belirtilen öğelerin, eğitimde kalitenin sağlanması açısından önemi oldukça fazladır. Bir okulun, kalite okuluna dönüşümünün gerçekleştirilmesi sürecinde, kurumda bu öğelerin gerektirdiği koşulların sağlanması önemli birer kilometre taşıdır.

2. 4. 2. Kaliteli Okulun Özellikleri

Geleceğin öğrenme gereksinimleri, gençliğin ihtiyaçları çerçevesinde tanımlanmalıdır. Günümüzde temel olarak kabul edilen konular ve beceriler gelecekte de aynı mı kalacaktır? Eğitim kurumları; işyerleri ve medya ile bu konularda daha verimli bir şekilde rekabet edebilirler mi? Okullar konulara mı yoksa problemlere mi odaklı olmalıdırlar? Çocukları ve gençleri geleceğin önemli problemlerine hazırlayabilmek için nelere öncelik tanınmalıdır? (Ensari, 1999: 6-7). Dalin ve Rust (1996)’a göre bu durumda, gelecek çağın **iyi okulu**, toplumun değişimine neden olan güçlerin, gelecek toplumunun vizyonunun ve okuldan beklenen öğrenme gereksinimlerine ilişkin bilginin kapsamlı analizine dayandırılarak belirlenmelidir (Akt: Ensari, 1999: 7).

Deming karşılıklı saygı ve güvenden oluşan güçlü ilişkinin korku, şüphe ve bölünmenin yerini aldığı; öğrenci ve öğretmenleri yetkilendirdiği okul ortamını yaratmak için eğitimcileri yüreklendirmektedir. Deming’e (1992) göre Kalite Okulları’nda önemli olan nokta, her bir kişinin “öğrenmeye can atıyor” olmasıdır. Notlar ve öğrenmeyi ifade eden diğer semboller çok daha az önemlidir. Deming, okulun öğrenci, öğretmen, idareci ve diğer eğitim paydaşları için yaptıkları işten gurur ve mutluluk duyacakları bir yer olması gerektiğini vurgulamıştır. Eksik noktaları belirleme ve düzeltmeye yönelik ölçme ve değerlendirme, öğrenmenin süreç sonundaki sembolik göstergesi olmaktan çıkarak eğitim sürecinin her safhasında yapılmalıdır (Bonstingl, 2000: 19- 20).

Sallis (1993) ve Ensari (1999), eğitimde kaliteyi etkileyen birçok unsur bulunduğunu söylemektedirler. Bunlar; iyi yapılandırılmış ve iyi işletilen fiziki tesisler, uzmanlık, ailelerin, iş dünyasının ve bölge topluluklarının eğitime desteği, finansman yeterliliği, öğretim yöntem ve teknolojilerinin çeşitliliği ve gelişmişliği, akademik personel nitelikleri, güçlü ve amaçlı liderlik, öğrenci nitelikleri, iyi dengelenmiş bir öğretim programı, eğitim ortamında iletişim olarak belirtilmiştir (Akt: Erişen, 2003: 285-301).

Varinli ve Uzay (1997: 158) ise eğitimde kaliteyi etkileyen unsurları beş ana grupta toplamıştır. Bunlar:

- Öğrencilerin kalitesi
- Öğretim elemanlarının kalitesi
- Fiziki ortam ve teknik donanımın kalitesi
- Sosyal-kültürel ve akademik faaliyetlerin yeterliliği
- Yönetim anlayışıdır.
-

Bu unsurlardan öğrenci kalitesi, eğitim sistemimiz için tam anlamıyla uygun değildir. Çünkü okullarımızda öğrenci seçimi yapılamamakta, öğrenciler kalitelerine göre okullara yönlendirilememektedir.

İngiltere’de Kalite Güvence Kurulu (Quality Assurance Agency) ise, eğitimde kaliteyi etkileyen unsurları altı grupta toplamakta, standartları aşağıdaki boyutlarda belirleyip değerlendirmektedir (Erişen, 2003):

- Eğitim programı
- Öğretme, öğrenme ve değerlendirme
- Öğrenci gelişimi ve başarısı
- Öğrenci destek ve rehberlik hizmetleri
- Öğrenme kaynakları
- Yönetim olarak belirtilmiştir.

Bu öğeler ise etkili öğrenmenin okul iklimi ve okula ait etkenler – ki bunlar okul hayatındaki kalitenin ana bileşenleridir – ile ilişkili olduğu inancını doğrulamaktadır.

Öğrencileri çağın koşullarına ve toplumun ihtiyaçlarına göre yetiştirmek okulların temel görevidir. Okulun varlık nedeni öğrencilerdir, bu yüzden eğitim sisteminde yapılacak dönüşüm, öğrencilerin daha iyi öğrenmelerine yardımcı olmalıdır. Bilgi Toplumu’nda amaç, öğrencilerin düşünce üretmeyi ve zihinlerini

kullanmayı öğrenerek okuldan mezun olmalarıdır. Burada okula düşen, öğrencilere öğrenme olanakları sunmak, onlara zihinlerini zorlayıcı etkinlikler hazırlamaktır. Bu tür etkinliklerin genel özellikleri aşağıda sıralanmıştır (Özden, 2005: 159):

- Zihinsel açıdan zorlayan
- Düşünmeye iten
- Neden-sonuç ilişkisi kurduran
- Fikir ve olguları değişik biçimlerde ilişkilendiren
- Toplumsal değerlerin önemini vurgulayan.

Bilgi çağının okulu topluma daha açık olmalı, içinde daha çok çeşitliliği barındırabilmelidir. Bilgi çağının eğitimi, toplumların birbirine kalın sınırlarla kapalı olduğu ve birbirleri arasında etkileşimin daha az olduğu dönemlerdeki gibi değerleri aktaran ve önceki kuşakların yaptıklarını tekrar eden değil, üreten insanları yetiştirmeyi amaç edinmelidir. Dolayısıyla bilgi çağındaki eğitim ve öğretim etkinlikleri, bireyleri değişen koşullara uyum sağlayacak şekilde donatmalıdır. Bu çerçevede; okullar sadece bilgi aktaran kurumlar olmaktan çıkarılıp bilgi üretir hale getirilmelidir (Erdoğan, 1998).

Bütün bunların yanında okullar eğer kendi performanslarını güvenilir bir şekilde değerlendirebilirlerse, velilere –ki onlar okulların tedarikçileridir- kendi etkililikleri hakkında zengin bilgi sağlayabilir ve şöhretlerini tanımlayabilecekleri geçerli bir temele sahip olabilirler. Bu nedenle okul hayatının kalitesinin sağlanması için geliştirilen bir araç, bu belirtilmiş amaçları kolaylaştırabilecektir (Karatzias, Power, & Swanson, 2001).

McGlynn (1996)'in araştırmalarına göre düşünülmesi gereken önemli bir etken, okul hayatının kalite araçları oluşturulduğunda, bunların mevcut eğitim sisteminin gelişmesine önemli bir şekilde katılıp katılmayacağıdır. Büyük Britanya'daki eğitim otoriteleri orta dereceli okullara, yaptıkları işlerin kalitesini değerlendirmeleri için belirli ölçütler (performans bildiriciler) sağlar. Performans

bildiriciler, okullara, öğrencilere önerdikleri servislerin kalitesini öncelikle kendilerinin değerlendirmesine yardım etmesi için kullanılır (Akt: Karatzias, Power, & Swanson, 2001).

Fitz-Gibbon ve Kochan (2000), öğrenci sayılarını ve mali kaynaklarını, yaşam kalitesini, duygusal, davranışsal beceriler ve başarı alanlarını kapsayan beş genel okul performans bildirici alanı tanımlamıştır. McGlynn (1996) tarafından tanımlanan okul performans bildiricileri ise müfredat, öğrenme-öğretme etkinlikleri, öğrencilere sağlanan destek, yönetim/liderlik, kaynaklar ve başarı olmak üzere altı anahtar alanı kapsamaktadır. Bu anahtar alanların herbiri de birçok alt-alanı kapsamaktadır. Bu bildiriciler, Fitz-Gibbon ve Kochan'ın tanımladıkları gibi yaşam kalitesi alanının daha ayrıntılı bir raporu olarak düşünülebilir (Akt: Karatzias, Power, & Swanson, 2001).

Belirtilen performans bildiricilerinin Kaliteli Okul oluşturmadaki önemi çok büyüktür. Bu bakımdan her birinin sisteme kazandırdıkları açısından öneminin vurgulanması gerekmektedir.

2. 4. 2. 1. Müfredat (Eğitim Programı)

Ülkelerin eğitim sistemlerinin temelini müfredat diğer bir ifadeyle eğitim programları oluşturur. Çünkü nasıl bir insan yetiştirileceği sorusunun cevabı eğitim programlarında ifadesini bulmaktadır (Yüksel, 2003). Eğitim programı öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları olarak tanımlanabilir. Bu tanımda yer alan öğrenen, yaşam boyu devam eden süreçte sürekli öğrenme arzusunda olan bireydir. Öğrenenlere öğrenme yaşantıları sağlamak eğitim programları aracılığı ile olmaktadır. Roland C. Doll (1986: 8)'a göre ise eğitim programı, okul sorumluluğunda öğrencilerin değerlerini, tutumlarını, tavırlarını değiştiren, becerilerini geliştiren, bilgi ve anlayış kazanmalarını sağlayan hem süreç hem de içeriktir. Bunların yanında Başaran (2000: 142) eğitim programını; belli bir öğrenim çağında ya da alanda yetiştirilecek öğrencilerin belirlenmiş eğitim amaçlarına ulaşabilmeleri için planlanan ve gerçekleştirilen eğitsel

etkinlikler bütünü olarak tanımlar. Eğitim programı, eğitsel amaçları gerçekleştirmek için tasarlanır; yalnız okutulacak konuları değil, okulun eğitim işgörenlerince planlanmış tüm eğitsel etkinliklerini kapsar. Eğitim programı tasarlanan değil, gerçekleştirilebilen eğitsel etkinliklerdir. Başka bir deyişle, süreklilik gösteren örgütlenmiş öğrenim yaşantılarından oluşur.

Bir eğitim programının dört temel ögesi bulunmaktadır. Bu ögeler hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirmedir. Hedef kavramı içinde öğrenene kazandırılacak istendik davranışlar, içerik ögesi ile eğitim programında hedeflere uygun düşecek konular bütünü düşünülmektedir. Öğrenme-öğretme sürecinde ise, hedeflere ulaşmak için hangi öğrenme-öğretme modelleri, stratejileri, yöntemleri ve tekniklerinin seçileceği belirtilmektedir. Ölçme-değerlendirme ile de hedef ve davranışların tek tek test edilip, istendik davranışların ne kadarının kazandırıldığı dolayısıyla eğitimin kalite kontrolü vurgulanmaktadır (Demirel, 2003: 4-5).

Başaran (2000: 144)'ın belirttiği üzere bir okulun eğitim programında mutlak surette şunlar bulunmalıdır:

1. Öğrencilerin Gelişim Özellikleri: Eğitim programının uygulanacağı, çocuk, ergen ya da yetişkinin eğitim yönünden bedensel, bilişsel, devinimsel, duygusal, toplumsal ve törel gelişim özellikleri gösterilmelidir. Eğitim programının gelişim özelliklerine, gelişim özelliklerinin de eğitime karşılıklı etkilerine programı uygulayanların dikkati çekilmelidir.

2. Öğrencilerin Ulaşacağı Eğitsel Amaçlar: Eğitim programının uygulanmasıyla öğrencilerin kazanacağı nitelikler tek tek ve açıklamalı olarak belirtilmelidir.

3. Öğrenim Yaşantıları: Eğitim programının amaçlarını gerçekleştirmeye araç olacak öğrenim yaşantıları, kazandıracağı davranışları içeren konularıyla birlikte gösterilmelidir. Hedef davranışlar (bilgi, beceri ve tutumlar) anlaşılacak biçimde açık ve seçik olarak her konunun (ünitenin) başında yer almalıdır.

4. **Öğrenme Ortamı:** Öğrenmenin sağlanması için gereken ortam ayrıntılarıyla belirlenmelidir. Kullanılacak eğitim teknolojisi, araçlar, gereçler ve öğretim yöntemleri, gerekirse öğrencileri öğrenmeye güdüleyecek yöntemsel ve ruhsal hazırlık yolları gösterilmelidir.

5. **Öğrenmenin Gerçekleştirilmesi:** Eğitim programı, öğrenmenin gerçekleşmesine ilişkin ilke ve yöntemleri göstermekle birlikte, uygulamaya kılavuzluk edecek örnekleri de vermelidir.

6. **Öğrenmenin Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi:** Eğitim programına eşlik edecek ve koşut olacak etkili çalışan bir ölçme ve değerlendirme (ya da sınav) yönetmeliği hazırlanmalıdır.

7. **Öğrenmenin Dönütünün Sağlanması:** Eğitim programında ya da ölçme ve değerlendirme yönetmeliğinde, öğrenmenin sürecinden ve sonucundan sağlanacak, öğrencinin öğrenmesine ve eğitim programının değerlendirilmesine ilişkin dönüt bilgilerden nasıl yararlanılacağı açık olarak ve örnekleriyle gösterilmelidir.

Eğitim programlarına temel teşkil eden ilkeler başında, her öğrencinin kendine özgü olduğu ve bu kendine özgülüğün hem çevresel hem de kalıtsal etkenlerin bir araya gelmesi ile oluştuğu yer almaktadır. Çocukların farklı özellik, geçmiş ve yaşantıya sahip olduğunu bilerek programları düzenleme yaklaşımı benimsenmeli, eğitim programlarının özü, yaşanan çevre ve toplumun gereksinimlerinden çıkmalıdır (M.E.B., 1997: 6).

Şu an ülkemizde uygulanan program anlayışı hiyerarşik, çocuğu hesaba katmayan, sanayi devrimi temelli eğitim paradigmasının en kötü uygulamalarından biridir. Fabrika sisteminin eğitim programlarına uyarlanmasıdır. Konular çocukların bilişsel, duyuşsal ve psikomotor özelliklerine göre hazırlanmamıştır. Zamanın gerisinde kalmış birçok konu hala programlarda tutulmaktadır. Böyle bir program anlayışının ise 21. yüzyılda yeri yoktur (Tezcan, 1998).

Çetiner (1996: 115)'in belirttiği üzere, kalite yönetimine göre eğitim kurumunun uygulayacağı müfredat klasik anlayışta olduğu gibi merkezi otorite

tarafından sadece politik çıkarları korumaya yönelik olmamalı, günün gereksinim ve koşulları dikkate alınıp kalite sürecindeki “sürekli gelişme” olarak ifade edilen “tam öğrenme” esas alınarak hazırlanmalıdır.

Bilgi toplumu eğitim anlayışı, öğrencilerde gözlenen ilgi ve yetenek farklılıklarına cevap veren ve kendi içinde çeşitliliğe gidebilen esnek programlar uygulanmasını; programda ortak zorunlu derslerin yanısıra, farklı ilgi ve yeteneklere göre seçmeli derslerin bulunması, her öğrenci grubu için ayrı programların yapılmasını gerektirir (Kuzgun ve diğerleri, 1997). Kazanılan beceriler birey ve toplumun her alandaki gereksinimlerine cevap vermeli, bu beceriler bir yandan birey ve toplum arasındaki ilişkileri düzenleyerek uyumlu hale getirmeli, diğer yandan bireyin başta kendisi olmak üzere tüm toplum ve evrenle barışık yaşaması için gerekli sosyal-kültürel ve psikolojik yeterlilikleri kazandırmalıdır (Balay, 2004).

Kaliteli bir okulda müfredat, düşünmeyi engellememelidir. Düşünme; gözlem, tecrübe, sezgi, akıl yürütme ve diğer kanallarla elde edilen verileri kavramsallaştırma, uygulama, analiz etme ve değerlendirmenin disipline edilmiş şeklidir. Okullarda hangi bilginin öğretilmesi gerektiği konusunda tartışmalar vardır. Programın çok geniş kapsamlı fakat yüzeysel bilgiler yerine, konuları derinliğine işleyecek şekilde düzenlenmesi gerekir. Öğrenci, aldığı bilgiler ile farklılıkları yakalayabiliyor, konuyu tartışabiliyor, problemleri çözebiliyor, olaylara ve olgulara açıklama getirebiliyorsa aldığı bilgi derin demektir (Özden, 2005: 19).

OECD (1990) raporlarına göre eğitim programlarının öğrenci ve eğitimden beklentisi olan herkese yönelik olarak hazırlanıp, öğrenciyi günümüzden geleceğe hazırlaması gerekmektedir. Aynı zamanda öğrencilerin fiziki, sosyal, kişisel ve entelektüel gelişmelerini teşvik için organizasyonel çatı içerisinde cesaretlendirilen ve şekillenen uygulamalardan oluşmalıdır (Akt: Cafoğlu, 1996: 142).

Öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak ve her birine yetenekleri doğrultusunda kendilerini geliştirme fırsatı vermek için standart programlar, nitelik açısından farklılaştırılarak daha geniş ve daha derin öğrenme olanakları sunulmalıdır.

Başarılı okullarda mevcut programın ihtiyaçlar doğrultusunda farklılaştırıldığı ve öğrenciler için anlamlı hale getirildiği görülmektedir (Özden, 2005: 22).

Eğitim programları, okullarımızda kalitenin sağlanması, dolayısıyla kaliteli okulların geliştirilmesi sürecinde önemli bir yere sahiptir. Bu nedenle okullarımızda uygulayacağımız program özetle öğrencilerin kendilerini gerçekleştirmelerinde bir köşe taşı olmalıdır.

2. 4. 2. 2. Öğrenme- Öğretme Etkinlikleri

Okulların varlık gerekçesi olan öğrencinin yetişmesi tamamen öğrenme-öğretme sürecine bağlıdır. Fidan (1986), bir eğitim programının en işlevsel ögesinin öğrenme-öğretme süreci olduğunu belirterek eğitimde sağlıklı bir yenileşmenin olabilmesi için bu sürecin odak noktası olarak alınması gerektiğini savunmaktadır. Aynı şekilde Varış (1988), eğitimdeki değişim çalışmalarının özünün eğitim-öğretim sürecinin anlaşılmasında yattığını ifade etmektedir (Akt: Özden, 1999: 9). Eğitim süreci de öğrenme-öğretme yoluyla gerçekleştirilir. Öğretmede öğrencinin, öğrenmede ise öğrenenin ağırlığı daha fazladır. Burada bu iki kavrama açıklık getirmek istersek (Fidan, 1996: 10):

Öğrenme: İnsanı toplumsal bir varlık yapan ve onu diğer canlılardan ayıran en önemli özelliklerden biri öğrenme yeteneğine sahip olmasıdır. Öğrenme, değişik biçimlerde tanımlanmakla beraber, psikologların çoğu öğrenmenin bireyin çevresiyle etkileşim kurması sonucu oluştuğunu ve bireyin davranışlarında değişiklik meydana getirdiği görüşündedir.

Öğretme: Öğretme, en geniş anlamıyla öğrenmeyi sağlama etkinlikleridir. Çünkü öğrenme, bilinçli ve amaçlı bir etkinliktir.

Ertürk (1979)'ün de belirttiği üzere bugün eğitimin bireylere, toplumun istediği davranış değişikliklerini kazandırması ile onların, gelişen topluma uyum sağlamalarını gerçekleştirmesi beklenmektedir. Bu nedenle, eğitim-öğretim

etkinlikleri, bireylerin çevre ile sürekli ve etkin bir biçimde ilişki kurarak, sorunları değişik açılardan görüp çözümlemelerini sağlayacak beceri ve alışkanlıkları kazandırabilmelidir.

Eğitimde yeniden yapılanmanın en önemli hedefi, Öğrenci başarısının nitelik olarak zenginleşmesidir. Yeni yapılanmada öğrencinin, zihnini kullanması esastır ve öğrenmenin bireyselliği ön plana çıkar. Bu anlayışta bilgi, geçici bir birikimdir ve eğitimin amacı, konuları derinliğine öğretmektir. Zekanın tüm çeşitlerinin geliştirilmesi hedeflenir. Öğretimde yeniden yapılanmanın esasını oluşturan bu kabullenmelerin ışığında üzerinde durulacak bazı noktalar şunlardır (Özden, 1999: 9):

Düşünmeyi Öğrenme: Öğrencilere çok yönlü, soyut, eleştirel, yaratıcı, yapıcı, bağımsız, mantıklı ve analitik düşünce kazandırılıyor mu?

Bilgiyi Kullanma: Öğrencilere bilginin, yeni bilgiler üretmek için bir araç olduğu, kullanılmadığında bilginin fazla bir değeri olmadığı düşüncesi kazandırılıyor mu?

Problem Çözme: Problemi tanılama, tanımlama, çözüm için alternatifler üretme ve bunlardan birini seçme basamaklarını içeren düşünme becerileri kazandırılıyor mu?

Bireysel Çalışma: Öğrencilere, kendi ilgi alanlarında derinliğine çalışma olanağı veriliyor mu?

Benlik Kavramı Geliştirme: Öğretim, içerik ve yöntem olarak öğrencilerin sağlıklı benlik kavramı geliştirmelerini vurguluyor mu? Çocukların, kendilerini değerli bir insan olarak hissetmelerine, kapasitelerine güvenmelerine ve farklılıklara değer vermelerine önem veriliyor mu?

İletişim Becerisi Kazanma: Öğrencilere, başkalarıyla iletişim kurma yeterliliği kazandırılıyor mu? Öğretim içerik ve yöntemleri öğrencinin kendini yazılı ve sözlü ifade edebilme yeteneğini geliştirmeyi amaçlıyor mu?

Kişinin kazandığı bilgiyi beceriye dönüştürmesi gerekir. Bilginin beceriye dönüşmesi, onun hayata geçirilmesi veya zihinde referansa noktası oluşturması ile

gerçekleşir. Bu, bireyin öğrenmesi gereken bir şeydir, bir başkasının öğretmesi ile gerçekleşmez, çünkü öğrenme, öğrencinin işidir (Özden, 2005: 76).

Cetron'un "2000 Yıllarında Amerikan Rönesansı" adlı çalışmasına göre gelecekte eğitim boyutunda aşağıdaki gelişmeler olacaktır (Akt: Peker, 1996):

- Toplumda "yaşam boyu eğitim" isteği artacak, devlet, özel sektör ve yerel kurumlar eğitim konusunda daha aktif rol oynayacak.
- Eğitimin maliyeti artacak.
- Eğitim kurumları, programın sonuçları ve etkenlikleri konusunda daha duyarlı olacaklar.
- Eğitim pedagojisi, öğrenme bilimi eğitimde devrim yapacak.
- Öğretme değil öğrenme, bilgiye ulaşmayı bilme davranışı kazandırılacak.
- Öğrenme, eğitici merkezlienden öğrenci merkezliliğe dönüşecek.
- Kişiyi güne hazırlama değil, geleceğe hazırlama gerçek hedef olacak.
- Öğrenme sürelerinin kişiye göreliliği gündeme gelecek.
- Yarışma değil, işbirliği ile grupça (kalite grubunca) öğrenmeye geçilecek.
- Eğitime kalite ve rekabet gelecek.

Görüldüğü üzere artık eğitimde edilgen öğrenmeden etkin öğrenmeye doğru bir geçiş söz konusudur. Etkin öğrenme, bireyin öğrenme sürecine etkin olarak katılımını sağlama yaklaşımıdır ve bunu sağlayabilmek için öğrencilere okuma, yazma, konuşma, tartışma, geçmiş yaşantılarla bağ kurma, edindiği bilgileri günlük yaşamda uygulama ve problem çözme işlemlerini kendi kendilerine yapma olanağının verilmesi gerekir. Böylece öğrenciler, etkin öğrenme sürecinde karar verme, sorumluluk alma ve özellikle öğrenmeyi öğrenme olanağına kavuşacaktır. Öğretmenler ise etkin öğrenmenin yararlarını şu şekilde belirlemektedirler (Demirel, 2003: 213):

- 1) Yavaş öğrenen ve üstün yetenekli öğrencilere daha çok zaman ayırmak
- 2) Öğrencilerin öz denetim geliştirme yollarını iyileştirmek
- 3) Farklı öğrenme stilleri için farklı programlar oluşturmak

4) Yaşam boyu öğrenmeyi sağlamak

“Öğrenme”nin “öğretme”ye baskın olduğu yeni eğitim kültüründe artık öğrencilerin “çok seslilik perspektifiyle öğrenmesini öğrenen” bireyler olarak yüzyılı karşılamaları gerekmektedir. Öğrencilerin her birinin kendi becerileri doğrultusunda esnek ve geniş bakış açısına sahip olarak yetişmeleri ancak “öğrenen kimlikleri” ile mümkün olacaktır (Cafoğlu, 1998). Bilgi tabanının hızla değiştiği bir zamanda okulların, mezunlarına yaşamları boyu yetecek bilgi donanımını kazandırması olanaksızdır. Bunun yerine, öğrencilerin yeni durumlara adapte olabilecek, ihtiyaç duydukları bilgileri öğrenebilecek yeterlikte olmaları gerekmektedir (Özden, 2005: 78).

Deming’e göre bir okul sistemi, öğrencilerin yürümeye başladığı andan itibaren öğrenmenin zevkini duyduğu, not korkusundan uzak; öğretmenlerin de sıraya konulma korkusu duymadığı ve çalışmaktan zevk aldığı bir eğitim sisteminin parçası olmalıdır (Glasser, 2000: 40). Okulun önemli unsurlarından biri şüphesiz ki öğrencidir ve eğitim etkinliklerinin odağında, öğrencilere istendik davranış kazandırma faaliyeti yer almaktadır. Dolayısıyla da öğrencilerin eğitimsel etkinliklerinin düzenlenmesinde ve yürütülmesinde düşüncelerinin alınarak katılımlarının sağlanması, okulun başarısını olumlu yönde etkileyecektir (Karşı, 2003: 72).

“Kalite Okulları”nda öğrenme, herkes için –öğrenciler, öğretmenler, idareciler ve diğer personel- bir hedef olarak değil, bir yolculuk olarak algılanır. Bu nedenle “Kalite Okulları”; içindeki herkesinin kendisinin ve başkalarının süreç ve sistemlerinin sürekli gelişimine kendini adanmış, öğrenen bir topluluktur. Öğretmen ve öğrenciler sınıfta, her ünitenin sonunda çalışmalarını birlikte nasıl yaptıklarını ve bir sonraki üniteye başarıyı artırmak ayrıca toplu ve bireysel öğrenme süreçlerini optimize etmek için grup ve ferdi çabaların nasıl daha iyi netice vereceğini birlikte düşünürler (Bonstingl, 2000: 41).

Bir Kalite Okulunun kilometre taşları şunlardır; 1) Kaliteye odaklanmak ve kaliteyi desteklemek 2) Baskıyı yok etmek ve 3) Tümünden öğretmenin değerlendirmesinden, öğrencinin öz-değerlendirmesine geçmek. Öğrenme-öğretme etkinlikleri açısından bakıldığında üzerinde durulması gereken konulardan birisi öz-değerlendirmedir. Ve bu süreç yani öğrencinin öz değerlendirmesi, öğretmenler için yaşama geçirilmesi en zor adımdır (Glasser, 1999: 227).

Peter Senge'ye göre; “Değerlendirme, daima öğrencinin elinde olmalıdır.” Kendi kendini değerlendirme, diğer bir ifadeyle öz değerlendirme, paylaşılmış standartlar ve kalite modellerine dayanmalıdır. Glasser ise kitabında kalite okulu öğretimini şöyle ifade eder: “Eğer tüm öğrencileri kalite çalışmasına ikna edersek, onları kendilerinin yaptığı gibi kendi çalışmalarını değerlendirme sürecine katmamız gerekir. Bu eş zamanlı olan bir değerlendirmedir.” Glasser, kalite çalışmasını başarmak için öğrencilere, öz değerlendirme ile ilgili olarak “SESIR” adını verdiği bir süreç önermiştir. Bu süreçte aşağıdaki adımlar izlenmelidir (www.thabebanss.qld.edu.au/quality_school.htm):

S (Show=Göster)	Öğretmene, ne yaptığını göster . Bunu dikkatlice ve tam olarak yap.
E (Explain=Açıkla)	Göstermiş olduğun çalışmayı nasıl başardığını açıkla ve tüm soruları yanıtla.
S (Self-evaluate=Öz değerlendirme yap)	Çalışmanın geliştirilip geliştirilemeyeceği konusunda öz değerlendirme yap .
I (Improve=Geliştir)	Yapmış olduğun çalışmayı geliştir .
R (Repeat=Tekrar et)	Değerlendirme ve ilerleme sürecini tekrar et .

Öz-değerlendirme kaliteye doğru ilerlemenin önkoşuludur. Kendi çalışmalarını değerlendirmek, bu değerlendirmeye dayanarak geliştirmek ve hem kendilerinin hem öğretmenlerinin kaliteli olarak niteleyecekleri çalışmanın bir

örneğini yapana dek bu süreci tekrarlamak tüm öğrencilere öğretilmelidir (Glasser, 2000: 94).

Kaliteli Okul çalışması elde etmek için şu anda yapmadığımız iki şeyi yapmamız gerekiyor: 1) Öğrencilere, kaliteli olduğunu kabul edecekleri okul çalışması vermek ve 2) Kendi gelişmelerini değerlendirmeyi öğretmek. Gerçekte, yaptığımız herhangi bir şeyde kaliteye ulaşmanın tek yolu, onu yapmaya çabaladıkça gelişmemizi değerlendirmekten geçer. Bunun nedeni şudur: Öz-değerlendirme sürecinin doğasında, değerlendirdiğimiz çalışmayla bütünleşmemiz yatar. Bu bütünleşme olmaksızın kaliteye erişilemez (Glasser, 1999: 229).

2. 4. 2. 3. Öğrencilere Verilen Destek

Yirmibirinci yüzyılın okulu, başkaları tarafından hazırlanan değişimi uygulayan bir kurum olmayıp, değişimi başlatma sorumluluğuna sahip olan bir kurum olmalıdır (Terzi, 2002). Bu süreçte yönetici, öğretmen ve öğrencilerin önemi yadsınamayacak kadar fazladır. Çünkü değişim, kendiliğinden gerçekleşemeyecek kadar karmaşık bir süreçtir.

Richard ve Wallace (1992)'ın ifade ettiği gibi öğrenciler, eğitim kurumlarının varlık amaçlarıdır. Eğitim kurumları da öğrencilerinin ihtiyaç ve isteklerine açık olan bir eğitimi benimsemelidir. Eğer eğitim kurumları bu ihtiyaç ve istekleri anlayamaz, onlara cevap veremez ve çözüm üretemezse hayatta kalmaları da zorlaşacaktır (Akt: Cafoğlu, 1996: 134). Eğitimin temel müşterileri hiç kuşkusuz ki öğrencilerdir. Öğrencilere, eğitim kurumlarının kazandıracağı katkılar çok önemli olduğundan okulların kendilerini mutlaka öğrencilerin yapılarına göre ayarlamaları gerekir. Toplam Kalite Yönetimi felsefesini benimseyecek olan eğitim, müşteri olarak kabul edilen bütün elemanlarının ihtiyaçlarına göre yapılmalıdır (Cafoğlu, 1996: 114).

Öğrencileri, bilgi çağında başarılı kılacak donanıma sahip kişiler olarak yetiştirmek temelde öğretmenin görevidir (Özden, 2005: 24). İdealize edilmiş bir

öğretmenin sahip olacağı nitelikler ve yeterlilikler Karşlı'ya (2003: 143) göre beş grupta toplanmaktadır. Bunlar:

1. Öğretmenin Kişisel Nitelikleri: a. Kabul edilebilir bir kişilik b. Sağlıklı olma c. Açık fikirlilik ç. Kendine güven d. Mesleki ve demokratik ideallere bağlılık e. Liderlik f. Sürekli öğrenme ve gelişmeye açıklık g. Yaratıcı düşünme ğ. Normalin üzerinde zihinsel yetenek h. İyi ahlak ı. Geleceğe ümitle bakma i. İletişim j. Adaletli ve tarafsız davranma k. Başkalarının gelişmesine katkıda bulunma l. Espirili olma m. Geçimlilik n. Sevgi, sabır ve hoşgörü sahibi olma

2. Öğrencilere İlişkin Nitelikleri: a. Öğrencilerin sosyal, ekonomik, psikolojik sorunları, davranışları, tutumları, zihinsel ve toplumsal gelişimini tespit ve değerlendirme ilkelerinde yeterlilik b. Öğrencilerin gelişim ve öğrenme düzeyleriyle ilgili öğretim teknolojisi ve uygulamalar hakkında bilgi ve beceri sahibi olma c. Çeşitli öngelişimli ve farklı yaşantılara sahip öğrencilerin bireysel ve grupsal durumlarda etkili yönlendirmede bilgili ve becerili olma.

3. Toplumsal Nitelikleri: a. Saygı duyulan sorumlu bir vatandaş b. Toplumsal düzeni, içinde yaşadığı kültürü anlama ve değerlendirme c. Kapsamlı ve çağdaş bir dünya görüşüne sahip olma ç. Uluslar arası kültürleri anlama ve değerlendirme d. Toplumsal etkinliklere katılma ve liderlik rolü üstlenebilme.

4. Eğitim Süreç ve Hizmet Alanlarına İlişkin Nitelikleri: a. Eğitim etkinliklerini planlama, düzenleme, yürütme, değerlendirme b. İçerik, davranış ve görev analizleri yapma, düzenleme, uygulama ve geliştirme c. Öğrenci gereksinimleri tanımlama ve uygun yaşantılar sağlama ç. Öğretim teknolojilerini etkili bir biçimde işe koşma d. Klinik, bireysel ve bağımsız grup çalışmalarını başarılı bir biçimde yürütme e. Eğitim ve öğretimle ilgili araştırmalar yapabilme f. Eğitim ve öğretimle ilgili planlama yapabilme g. Eğiti ve öğretim programları hazırlayabilme, geliştirebilme ğ. Eğitim teknolojilerini geliştirebilme h. Etkili sınıf yönetimi bilgi, beceri ve tutuma sahip olma.

5. Mesleğe İlişkin Nitelikleri: a. Eğitim ve öğretmenlik mesleğinin insan yaşamındaki ve toplumdaki yerini, işlevini ve önemini anlama b. Eğitim ve meslekle ilgili yasa ve yönetmelikleri bilme, bunlara uygun davranma c. Mesleki inanç ve

bağlılık duygusuna sahip olma ç. Mesleğin değer ve normlarına uygun davranma d. Eğitim personeli, öğrenci, veli ve iş çevreleri ile uyum içerisinde çalışma.

Coate (1990)'ye göre bunların yanında kaliteli eğitim sürecinde öğretmenler (Akt: Kocabaş, 1997: 271):

1. Kendi sınıfındaki çalışmasının okulun genel amaç ve eğitim programı içindeki yerini bilmelidir.
2. Sınıfını geliştirmek için sürekli çalışmalıdır.
3. Müşteriye odaklanmalıdır (Öğrenci, veli ve üst sınıf öğretmenleri).
4. Yargıç değil, danışman ve öğretici olmalıdır. Yani öğrenciye danışmanlık yapmalı, öğretmeli ve asla yargılamamalıdır.
5. Öğrenme hevesini kaçıran engelleri ortadan kaldırmalıdır.
6. Öğrencileri fikir üretmeye, girişimciliğe cesaretlendirmelidir.
7. Öğrenciler arasındaki farklılıkların bilincinde olmalıdır.
8. İçinde bulunduğu öğretim sürecini geliştirmeye çabalamalıdır.
9. Öğrencilerin gereksinimlerini dikkate almalıdır.
10. Güven yaratmalıdır.
11. Hataları affetmelidir.
12. Öğrencileri dinlemeli ve onlardan da öğrenebileceğine inanmalıdır.

Bu özellikleri özetleyecek olursak etkili öğretmen, sınıfta etkili eğitim-öğretim süreçlerinin gereklerini bilinçli olarak ortaya koyar, öğrencinin bireysel farklılıklarını dikkate alır, tüm öğrencileri geliştirmenin sorumluluğunu taşır. Kendini sürekli geliştirmenin gereklerini ve süreçlerini ortaya koyan bir öğretmen, etkili öğretimi destekleyici kültürün ve iklimin yaratılmasına katkılar getirir, akademik ve işbirlikçi ilişkileri özendirir, başarıyı özendirir ve ödüllendirir, öğretim süreçlerinin niteliğinden taviz vermeden en iyi sonucu almanın heyecanını ve çabasını eksiltmeden ortaya koyar. Yirmibirinci yüzyılın öğretmeni, sürekli kendini geliştirerek “öğrenme”yi ve “öğrenci”yi merkeze alır (Can, 2004).

Bilgi toplumunun eğitimcisi, bilginin felsefi ve eğitimsel değerini çok iyi çözümlemelidir. Bilgiyi sunma ve bilgiye ulaşma konusunda rehberlik etme rolünü üstlenen öğretmenler, bilginin seçimi konusunda da uzman olmak zorundadırlar çünkü; yanlış ya da doğruluğunu iyice araştırmadığı bilgiyi öğrenciye sunan öğretmen, öğrenciyi yanlış yönlendirecektir (Çelik, 1998).

Bilgi toplumunda, öğrenenlerin sonuç almalarını sağlayan, iyi oldukları alanda yetkinliğe ulaşabilmeleri doğrultusunda, onların güçlü yönlerine ve yetenekleri üzerine yoğunlaşan ve insanlara sorumluluk almayı öğreten eğitim egemen olacaktır. Bu yüzden, eğitimin bilgi toplumu gerçekliği karşısındaki sosyal amacı ve sorumluluğu, ciddi bir biçimde tartışılacaktır. Belirtilen özelliklerde bir eğitim için gerekli olacak nitelikler aşağıdaki gibi özetlenebilir (Drucker, 2000: 242-249):

1. Bilgi toplumu için yapılan eğitimin sosyal bir amacı olacaktır. Değerlerden yoksun bir eğitim olmayacaktır.
2. Gerekli olan eğitim sistemi, açık bir sistem olmalıdır. Eğitim, toplumun tüm kesimlerinin ulaşabileceği bir hizmet olmalı, kökenleri, varlık durumları ya da önceki öğrenimleri ne olursa olsun, yeterli ve başarılı kimseler için eğitim yolu ve eğitim aracılığıyla toplum içinde yükselme yolu açık olmalıdır.
3. Bilgi toplumunda bitmiş eğitim diye bir şey yoktur. İleri düzeyde eğitim görmüş kişilerin bile, tekrar okula geri gelmeleri gerekir.
4. Eğitim artık okulla sınırlı kalmaz. İşveren durumundaki her kurumun öğretmenlik yapması gerekir. Eğitim kurumları ile işletmeler arasında işbirliği kurulmalıdır.
5. Eğitim sonunda elde edilen diplomanın yeteneğin takdiri yerine, yeteneğin önüne dikilen bir engel haline gelmemesi için özen gösterilmelidir. Durumları iyi olan ve kendileri de ileri düzeyde eğitim görmüş anne-babaların çocukları daima avantajlı olacaktır. Ancak, bu avantaj, başkaları için aşılması mümkün olmayan bir engel haline gelmemelidir.
6. Öğrenme, parmak izi kadar kişiye özgüdür. Herkesin farklı öğrenme hızı, farklı bir ritmi, farklı bir dikkat süresi vardır. Bu nedenle, öğretmenin rolü, öğrencilerin

kişisel özelliklerine uygun öğrenme biçimlerini saptamak ve onları öğrenme profillerine en uygun alanlara yönlendirmek olmalıdır.

Cafoğlu (1999)' na göre kaliteli bir okulda, eleştirmeyen, kınamayan, dürüst ve içten bir övgüyü esirgemeyen, karşısındakini sürekli olarak geliştirmeye yönelik bir iletişim ortamı oluşturulmalıdır. Böyle bir okulda, öğrencilerle içtenlikle ilgilenilmeli, onların fikirlerine dikkate alınıp önemli oldukları hissettirilmeli, hataları hoşgörü ile kabul edilmeli, farklılıkların geliştirilmesine çaba gösterilmeli, öğrenci ve öğretmenlerin ihtiyaçları net olarak sürekli gelişme çerçevesinde değerlendirilmeli ve ekip çalışmaları yaygınlaştırılmalıdır. Toplam Kalite Yönetimi de eğitimcilere, kendilerini yargılamaktan çok destek veren, öğretmekten çok yol gösteren, sınıfın duvarları arasında tek başına çalışan işçiden çok veli, öğrenci, idareci, öğretmen, iş sahipleri ve tüm toplumu paydaş olarak görmelerine yardımcı olmaktadır (Bonstingl, 2000: 5).

Okul örgütü içerisinde öğretmenlerin, sınıfın yöneticisi olarak okulu ve öğretimi geliştirmede ayrıca beklentilere uygun öğrencileri yetiştirme hususunda da önemli sorumluluklara sahiptir. Çünkü öğretmen davranışları, öğrenme hedeflerine ulaşmada önemli bir etkidir. Bu nedenle öğrenci gereksinimleri çerçevesinde öğretmen gerektiğinde lider, gerektiğinde ise arkadaş olabilmelidir (Terzi, 2002). Öğrencilerle etkileşim sürecini yaşayan öğretmen; beklentileri yerine getirmede açık, beklenmedik farklılıklara duyarlı, öğrencilerin ilgi ve meraklarını yöneltmede etkili ve sınıf ortamında öğrencilerin kişiliklerine destekçi ve saygılıdır. Öğretmen tarafından karakterize edilmiş sınıf ortamının anlamı ise şudur (Can, 2004):

- Öğretmen ve öğrencilerin niçin sınıfta ve işbirliği halinde oldukları hissini veren bir iş hayatı
- Öğrencilerin kendi içinde ve öğretmenlerle ilişkilerinde rahat ve içten olmalarını sağlayan bir ortam
- Herhangi bir ödeme olmaksızın fikir alış-verişi
- Yardımsever ve destekleyici davranışların değişimidir.

Kaliteli bir okulda kaliteli öğretmenlerin yeni rolü, öğrencilere daha çok bir lider gibi davranmaktır. Bu lider rolündeki öğretmen, öğrencilere rehberlik eden, hedefler belirleyen ve öğrencilerin hedef belirlemelerine yardımcı olan, kendini değerlendiren, öğrencilerini motive eden, onlara eleştirel düşünme becerileri kazandıran kişidir. Öğretmenin lider rolünde olduğu bir sınıf, sürekli öğrenme çabası içinde olan ve öğrencilerin katılımıyla birbirinden farklı etkinliklerin gerçekleştiği bir arı kovani haline gelecektir (Byrnes ve diğerleri, 1995: 44-56).

Stanko (1991)'ya göre, çocukların önceki bilgilerine saygı duyulduğu ve değer verildiği, öğrenmekte oldukları şeylerin kullanıldığı, denetleyen ve sorgulayan bir öğrenme ortamında, öğrenme deneyimlerini sağlayarak; aynı zamanda onlara soru sorma, gözlem yapma ve çevreyi kendi hızlarında, kendi tarzlarında kullanmalarına olanak veren öğretmenler, daha çok bir grup rehberi kimliğine bürünürler (Akt: Bonstingl, 2000: 40).

2. 4. 2. 4. Liderlik/Yönetim

Kalite gelişiminin temel kavramlarından bir tanesi liderliktir. Kalite yönetiminde liderlik makamına yüklenen aktif rol sürekli gelişmeyi sağlayacak olan en önemli iç dinamizmdir (Cafoğlu, 1996: 52).

Literatürde liderliğin ne olduğu ya da ne olması gerektiğine ilişkin pek çok tanım yer almaktadır. Çelik' in (1999: 1) değişik kaynaklardan aktardığına göre liderlik, grup etkinliklerini grup hedeflerine ulaşma doğrultusunda etkileme süreci; görüşleri, eylemleri ve eğilimleri etkileme, yönlendirme ve yönetme; etkili kişisel özelliklere bağlı bir güç olarak tanımlanmaktadır. Sullivan ve Harper (1997) ise, geniş bir kişisel bakış açısına sahip, gördüklerini ve öğrendiklerini amaçlı bir şekilde birbirine bağlayabilen; başkalarının göremediği kalıpları görebilen ve hızla karar verip harekete geçme cesaretine sahip; insanları etkileyerek ve esinlendirerek, öğrenen bir örgüte önderlik edebilecek; astlarına öğretebilen ve onları geliştiren; insani boyutu örgütün merkezine alabilen liderleri, 21. yüzyılda örgütlerimizin ihtiyaç duyacağı liderler olarak tanımlamaktadır (Akt: Özdemir ve Sezgin, 2002).

Toplam Kalite Yönetiminin eğitim örgütlerinin, başarılı olabilmek için yeniliğe açık ve yenilikleri hemen uygulamaya geçirecek isteğe sahip, çevresiyle bütünleşebilen eğitim liderlerine ihtiyaç vardır (Taş, 2000).

Eğitimdeki liderlik için gerekli bazı nitelikler vardır. Peters ve Austin bu nitelikleri şöyle açıklamıştır (Sallis, 1993: 87):

1) Vizyon ve semboller: Okulda müdür veya başöğretmen okulun değerlerini ve vizyonunu öğrenci, öğretmen, diğer personel ve topluma bildirmelidir.

2) Sürekli dolaşarak yönetim: Bu, herhangi bir kuruluş için gerekli olan liderlik stilidir.

3) Her şeyin öğrenciler için olması: Okul öncelikle birincil müşterileri olan öğrencilerin ihtiyaç ve beklentilerine odaklanmak durumundadır.

4) Otonomi, tecrübe ve başarısızlığa destek: Eğitim liderleri çalışanlara yenileşme ve gelişme yönünde destek olmalı ve başarısızlığa neden olan etkenler için hazırlıklı olmalıdır.

5) Kurumda bir aile ortamı oluşturulması: Eğitim lideri, okulun öğrencileri, öğretmenleri, aileler ve diğer personel arasında etkili bir iletişim ortamı yaratmalıdır.

6) Duyarlılık, uyum, hırs, yoğunluk ve heves: Bunlar, bir eğitim lideri için gerekli temel kişisel niteliklerdir.

Hallinger&Murphy (1985)'nin yaptığı araştırmalara göre eğitim yönetiminde özellikle eğitim liderliği ile ilgili bir boyut olarak görülebilecek *öğretim liderliği*, 1980'li yıllardan itibaren giderek önem kazanan bir kavramdır. Eğitim ve okulla ilgili tartışma ve araştırmalar incelendiğinde, okul liderliğiyle ilgili olarak geliştirilen çoğu görüşün, okul yöneticilerinin okuldaki öğretimle ilgili konulara verdikleri önem üzerinde yoğunlaşmış olduğu görülür (Akt: Şişman, 2002b: 25). Özdemir ve Sezgin (2002)'e göre öğretim liderliği, okul yöneticisinin asıl yerinin makam odası değil, sınıf ve koridorlar olduğunu ifade etmektedir. Bu durum, okul yönetiminde yeni bir anlayışı ortaya çıkarmaktadır: Okul yöneticisinin asıl işi, öğretim sürecine liderlik etmektir.

Çağımızda teknolojik, ekonomik ve toplumsal gelişmeler insan yaşamını sürekli etkileyerek, onun gelişmesini zorunlu hale getirmektedir. Bu zorunluluk, toplum mühendisi olan eğitimciler için daha da büyük bir önem arz etmektedir. Bu nedenle geleceği kurgulamayı amaç edinen eğitimciler, geleceğin yaşam biçimini şimdiden yaşamalıdır. Bu durum onlara öğrenen birer lider olma sorumluluğunu vermektedir (Polat, 2002).

Chell (1995), öğretim liderinin beş genel özelliği olduğunu belirtmekte ve bu genel özellikleri şöyle sıralamaktadır (Akt: Özdemir ve Sezgin, 2002):

- a) Bir vizyona sahiptir. Hedeflerin herkes tarafından anlaşılmasına çalışır, hedeflerin başarılması için uğraşır, müfredatı, öğretimi ve değerlendirmeyi kontrol eder.
- b) Vizyonu davranışa dönüştürür. Takım halinde çalışır, okulun tamamına yayılmış hedefleri ve beklentileri vurgular.
- c) Destekleyici bir ortam oluşturur. Akademik becerilerin temel alındığı, düzenli ve amaca uygun bir okul iklimi geliştirir.
- d) Okulda işlerin nasıl işlediğini bilir. Öğretmenlerin ve öğrencilerin neyi, derecede iyi yaptıklarını görür.
- e) Bilgiyi harekete geçirir. Gerektiğinde farklı öğretmen kişilikleri, stilleri ve öğretim stratejileri sunarak, eğitim-öğretim etkinliklerine katkıda bulunur.

Smith ve Andrews (1989) ise öğretim liderinin özelliklerini şöyle sıralamıştır (Akt: Güçlü ve Özden, 2000):

1. Uygun eğitim stratejilerini değerlendirme ve pekiştirme yeteneğine sahiptir: Öğrenme ve öğretme yöntemleri hakkındaki en son araştırma bulgularını bilir ve personeliyle birlikte bunları uygulamaya çalışır, farklı yaş gruplarındaki öğrenciler için etkili öğrenim stratejilerinin hakkında bilgi sahibidir ve etkili eğitim stratejilerini uygularken bütün bilgi ve becerilerini kullanır.

2. Eğitimi geliştirmek için, etkili eğitim stratejilerini kullanma konusunda personeline yol gösterir ve denetler: Öğretmenlerin performansını belgelere döker, hayata geçirilen projelerin sonunda personel ile değerlendirme toplantıları yapar ve yaptığı gözlem ile denetimlerin sonuçlarını personeliyle sürekli paylaşır.
3. Eğitim programını değerlendirme aşamasında, öğrencilerin eğitimle direkt ilişkili performanslarına bakar: Öğrencilerin başarısını bölgenin standartlarına ve bilimsel kriterlere göre yorumlar, ortaya çıkan iyi performansı güçlendirecek ve zaaflara çare bulacak şekilde olaylara müdahale süreçleri geliştirir, ihtiyaç duyulduğunda dışarıdan değerlendirme ve danışmanlık araçlarını kullanır.
4. Öğretim lideri, personel değerlendirme (ölçme) politikalarını başarılı bir şekilde uygular: Personel ile hedeflere ne oranda ulaşıldığı ve bu başarı oranlarının nasıl ölçüleceği konusunda yıllık değerlendirme toplantıları planlar ve personel değerlendirmesi için tasarladığı bu toplantıları yapar.
5. Eğitim programının eksiklerini tamamlamak için, öğrencilerin öğrenme hedeflerine ne oranda ulaştıklarına bakar: Okulun, hedeflerine ulaşma konusunda daha da ustalaşması için personel ve toplumla iletişim kurar, öğrencileri, öğrenme hedeflerine ulaştırmada ustalaşmaları için öğretmenleri destekler ve onlara yardım eder.

Smith ve Andrews (1989)'in belirttiği üzere bir öğretim liderinin en önemli görevi, çocuklar için bir öğrenme çevresinin oluşturulmasıdır. Öğretim çevresini oluşturma ve yapılandırma rolü, öğretim liderliğinin temelini oluşturmaktadır. Okulda öğretim lideri olarak müdürün (Akt: Aytaç, 2000: 84-85):

a.Okulun akademik amaçlarının gerçekleştirilebilmesi için gerekli kaynakları sağlaması,

b.Öğretmenlerle etkileşiminde, öğretim uygulamalarının geliştirilip yönlendirilmesi için öğretim ve program konuları hakkında bilgi ve beceriye sahip olması,

c.Bireylerle, küçük ya da büyük gruplarla iletişimde etkili olması,

d.Okul içinde ve dışında, okulun bütün olarak fiziksel ve felsefi açıdan ne olduğunu personel, öğrenci ve velilerin gözünde görülebilir bir hayal (resim) olarak yaratabilmek için vizyoner bakış açısına sahip olması gerekmektedir.

Eğitim sistemimizin temel direği olan okullarda, yöneticilerin öğretimsel liderlik rolleri, okulların hedeflerine ulaşmaları konusunda yardımcı olarak okulların etkili ve verimli örgütler haline gelmeleri sağlanacaktır. Öğretimsel liderlik açısından etkili okul yöneticileri, okuldaki personeli aynı hedef doğrultusunda bütünleştirmeyi başarabilir. Böylece okul, varoluş amacına en iyi şekilde hizmet eder ve öğrenci başarısı temel değer haline gelebilir (Özdemir ve Sezgin, 2002).

Eğitim sisteminin her kademesinde liderlere ihtiyaç vardır. Okul yönetiminin, okulun yeni bir vizyon çizen ve bunu okuldaki herkesin anlayabileceği şekilde açık ve net ortaya koyabilen liderlerin elinde olması gerekmektedir. Yöneticiliğin sadece otorite ve güç kullanmak olmadığını, çok çalışmayı ve sorumluluk üstlenmeyi gerektirdiği gerçeğini gören okul liderlerine ihtiyaç vardır (Özden, 2005: 6-7).

Okulun yapı ve yönetiminde meydana gelen değişimler, okulu yöneten yöneticinin rollerini de büyük ölçüde değiştirmiştir. Okul yöneticisi küreselleşme, enformasyon teknolojisi, örgütsel öğrenme ve Toplam Kalite Yönetimi gibi yeniliklerin karşısında yeni roller üstlenmek zorunda kalmış, bu da her şeyden önce yeni misyon, vizyon ve liderlik davranışını gerekli kılmıştır (Çelik, 2002: 142).

Okulun eğitim-öğretim politikasını belirten açık bir vizyon ve misyonun tanımlanması, müfredat ve öğretim etkinliklerinin yönetilmesi, öğretmenlerin performanslarının sürekli izlenmesi ve geribildirimlerin sağlanması okulun eğitim-öğretim etkinlikleri üzerinde doğrudan etkisi olacak liderlik davranışlarıdır (Özdemir ve Sezgin, 2002).

Okul yöneticisi, okulda çalışan herkesin işini ve okulunu sevmesine yardım ederek onların okula bağlanmasını sağlar. Bu amaçla, öğretmenlerin ve diğer personelin okulla ilgili işlerinin yanı sıra, onların kişisel sorunlarıyla da ilgilenerek

bu sorunların çözümüne ve ilgilerinin gelişmesine yardımcı olur. Bunlara ek olarak okulda öğrencilerin velileri ile öğretmen arasındaki bağıntıyı sağlayarak okulun ve sınıfın, tam bir eğitim ortamı olmasına katkıda bulunur (Binbaşioğlu, 1995: 101).

Özdemir ve Sezgin (2002)'e göre okul yöneticileri ayrıca, sürekli öğretmenlerle eğitim-öğretim konularında iletişim kurarak, yeni öğretim yöntem ve tekniklerini paylaşarak, yeni öğretim stratejilerinin kullanılmasını özendirip değişik öğretim materyalleri sağlayarak, okulda öğrenme ve öğretime gereken önemin verilmesi yolunda okul çalışanlarına örnek olabilir. Özdemir (2002), sınıf başarısının bir belirleyicisinin de eğitim materyalleri ve bunların etkili kullanımı olduğunu belirtir. Öğretmenler, ders kitaplarını, programlı materyalleri takip ederek ya da haritalar, diyagramlar, özel konu kitapçıkları, çalışma kağıtları gibi öğretimsel destekleyicileri kullanarak yeni bilgiler kazanır. Öğretimsel materyal mevcudiyeti ve maliyeti, kalite ve etkililiğin yaygın olarak kullanılan göstergelerindendir.

Eğitimin kalitesini yükseltmek için yapılması gereken en önemli işlevlerden biri de; etkili öğretmenler yetiştirmek ve onların yaşam boyu mesleki gelişimlerini sağlamaktır. Hizmet öncesi yetiştirilen öğretmenlerin, göreve başladıktan sonra da etkili bir şekilde hizmet içi eğitime alınmaları gerekmektedir. Bilim ve teknolojiye gelişmeleri okullara aktarırken yapılan düzenlemelerin merkezinde öğretmenler bulunmaktadır ve öğretmenlerin bu gelişmeleri kavrayıp eğitim ortamına aktarabilmeleri kolay değildir (Kanlı, 2001: 18-19). Bu hususta okul yöneticileri, her fırsatta öğretmenlerin hizmet içi eğitim imkanlarından yararlanmaları konusunda liderlik rolünü en etkili şekilde üstlenmelidirler.

Öğrenen kalite okullarına dönüşüm sürecinde yapılacak etkinliklerin başlangıcında; eğitimcilere, öğrenen örgütler ve toplam kalite yönetimi konusunda kuramsal bilgiler verilmeli ve uygulamalar yaptırılmalıdır (Taymaz, 1992: 5).

OECD (1998) raporunda belirtildiği üzere öğretmenlerin hizmet içi eğitimi; yeni durumlara ve koşullara uyum sağlamak üzere yapılan eğitim çalışmalarının büyük ve yaygın bir kısmı olarak tanımlanabilir. Yeni yapılanmada öğretmenler okul

kapasitesinin merkezidir. Yine ayrıca hiçbir politik reform yoktur ki; öğretmenler değişmedikçe etkili bir öğretim yapamaz.

Yöneticilerin, belirlenen konularda eğitim ve çeşitli bilgileri belirli aralıklarla öğretmenlere hizmet içi eğitim faaliyetleri yardımıyla vermeleri öğretmenleri hem güçlendirecek hem de kendilerine güvenlerini artıracaktır. Bunun yanında temel psikolojik yaklaşımların alan bilgileriyle de desteklenmesi sürekli gelişme ile okulları arzulanan ortamlar haline getirecektir. Okulların arzulanan ortamlar haline gelebilmesi de ihtiyaçların karşılanması ile mümkün olup, bunları engelleyen sorunların ortadan kaldırılması da sürekliliği sağlayacaktır (Başaran, 1988: 14).

Özetle belirtilecek olursa; okullardaki liderler, kendileri ve kuruluşun diğer çalışanları için bilgi oluşturmali, liderler vizyon hirsini sürdürmeli ve okullar her açıdan öğrenim kurumları haline gelmelidir (Langford ve Cleary, 1999: 197). Eğitimde kalitenin sağlanması ya da kaliteli okul oluşturulabilmesinde, okulun amaç, vizyon ve misyonunun belirlenmesinde, okul programının yönetiminde, öğretmen ve öğrencilerin performansının yükseltilmesinde, okul liderlerinin kritik bir role sahip olduğu söylenebilir. Okul liderleri, okul ve eğitime ilişkin yüksek standart ve beklentilere sahip olarak okuldaki zamanını rutin işler yerine, eğitimin kalitesinin iyileştirmek için gözlem ve araştırmalar yaparak geçirmeli, ayrıca, sorun çözücü ve destekleyici olmalı, en önemlisi okulda herkesin kendini mutlu hissedeceği ve istekle çalışacağı düzenli bir sosyal ortam ve güçlü bir ortak kültür oluşmasına öncülük etmelidir (Şişman, 1999: 506-507). Kalite liderleri, kişilerin bir arada çalışabilecekleri hoşgörülü ve sıcak bir ortam yaratırlar. Gerçekten sıcak bir ortam yaratmak demek, herkese hatta sizinle ilgisi olmayan kişilere bile sıcak bir merhaba diyebilmektir (Bonstingl, 2000: 63).

2. 4. 2. 5. Kaynaklar

Eğitim, ekonomi bilimi açısından beşeri sermaye unsuru sayılmaktadır. Bu unsurun niteliksel ve niceliksel olarak arttırılması ve üretim sürecine girmesi, toplum hayatının kalkınması için oldukça önemlidir. Eğitimde beşeri kaynakların ne kadar

önemli olduğu tartışılmaz bir gerçek olsa da öncelikle fiziki şartlar oluşturulmalıdır. Çünkü; fiziki şartların oluşturulmadığı, eğitime kaynak ayrılmadığı ve öğrenci ailelerinin gelir düzeyleriyle çocuklarına yaptıkları harcamaların yetersiz olduğu bir ülkenin eğitim ekonomisinden başarılı dönütler almak mümkün değildir (Yücel, 2006: 3-4).

Türkiye’de eğitim; yaklaşık 60 bin okul, 18 milyon öğrenci ve 700 bin öğretmen/öğretim elemanı ile en büyük kamu hizmeti olup 70 milyon insanı doğrudan ilgilendirmektedir. Bu kadar yüksek bir sorumluluğu üstlenmiş olan eğitimin, görev alanına giren çalışmaları gerçekleştirebilmesi, kaynak sorunu ve bu kaynakların verimli ve etkili kullanımı demektir (Tuzcu, 2004).

Bilimsel ve teknolojik gelişmeler, toplumların eğitimden beklentilerini de değiştirerek eğitime yeni işlevler yüklemektedir. Eğitimden beklenen toplumsal, siyasal ve ekonomik işlevlerin yerine getirilmesi, eğitime ayrılan kaynakların düzeyine ve bunların etkili, verimli kullanımına bağlıdır (Tuzcu, 2004).

İlk ve ağırlı olarak eğitimde kaynaklar yani eğitim finansmanı konusuna 18/22.07.1988 tarihleri arasında gerçekleştirilen XII. Milli Eğitim Şurası’nda değinilmiştir. Buna göre Türk Milli Eğitiminin finansmanını aşağıdaki kaynaklar sağlamalıdır. Bunlara kısaca değinecek olursak (MEB, 1998):

1. Konsolide bütçeden her yıl bütçe kanunları ile Milli Eğitime ayrılan payın % 15’in altına düşmemesi hususunun bir kanun hükmüne bağlanması.
2. Özel idareden, bütçenin hazırlanma yılına göre iki yıl öncenin geliri dikkate alınarak ayrılan % 20’lik payın artırılması için gerekli mevzuat değişikliğinin yapılması.
3. Ortaöğretimde öğrencilerin eğitim harcamalarına katılmalarını sağlayıcı hukuki düzenlemelerin getirilmesi, ancak, bu düzenleme yapılırken ödeme gücü yeterli olmayan öğrencilerin burs ve kredi ile desteklenmesi.
4. Belediye gelirlerinin % 10’dan aşağı olmamak üzere Milli Eğitime pay ayrılması için gerekli mevzuat düzenlemesinin yapılması.

5. Döner sermayelerin iyileştirilmesinin, uygulamaların yaygınlaştırılmasının ve karının kendi bünyesinde hemen kullanılabilir hale getirilmesinin sağlanması.

6. Milli Eğitim Vakfının, vakıf şirketleri kurarak ve üretici bir hüviyete kavuşturulması ve sağlanan kaynaklarla eğitim hizmetlerinin yaygınlaştırılması.

7. Okulların her türlü bağış, kurs gelirleri, kantin gelirleri ve diğer benzeri mahalli gelirlerinin toplanıp aynı okulda kullanılabilmesini sağlayacak bir mekanizmanın geliştirilmesi için gerekli mevzuatın düzenlenmesinin yapılması.

8. Toplu konut kooperatiflerinin yapımı planlanan konut sayısı ve iskan edilecek nüfus durumuna göre kooperatiflere, kişi ve kuruluşlara, bu yerlerde gerekli olan okulun yapımı ve arsanın karşılıksız devri mecburiyetinin getirilmesi, gerektiğinde kooperatiflere bu maksatla lüzumlu kredinin Toplu Konut İdaresinden sağlanması.

9. Sanayi siteleri ve organize sanayi bölgeleri içindeki çıraklık eğitim merkezleri arsalarının kooperatiflerce bedelsiz tahsil edilmesi; ayrıca, organize sanayi bölgelerinde belirli bir kritere göre endüstri meslek liseleri yapımının sağlanması.

10. Belediye Gelirleri Kanunu'nda lüzumlu değişiklik yapılmak suretiyle okullarımızdan talep edilen ruhsat, asfalt ve tretuvar katılma payı, ağıkasyon ücretleri gibi ücretler için muafiyet getirilmesi.

11. TRT'nin reklam gelirlerini eğitim payı ilave edilerek bunun eğitim hizmetlerine tahsisinin sağlanması.

12. Özel kurs ve dershanelerden, bu konuda köklü çözüme gidilinceye ve düzenlemeler yapıncaya kadar belli bir oranda pay alınmasının sağlanması.

Türkiye'de eğitim finansmanı; kamu sektörü, özel sektör ve birey ya da ailelerin kendi bütçelerinden ayırdıkları kaynaklarla sağlanmaktadır. Ülkemizde ise eğitim finansmanına sağlanan parasal kaynakların dağılımı aşağıdaki yollarla gerçekleşmektedir (Yücel, 2006: 47):

1. Konsolide bütçeden ayrılan kaynaklar (Genel ve katma bütçeden ayrılan paylar)

2. Konsolide bütçe dışında ayrılan kaynaklar (Genel ve katma bütçe dışından ayrılan paylar)
 - a. İl özel idare gelirlerinin en az % 20 oranında, köy bütçelerinin en az % 10 oranında ilköğretime ayrılan payların oluşturduğu kaynaklar
 - b. Çıraklık, Mesleki ve Teknik Eğitimi Geliştirme ve Yaygınlaştırma Fonu'ndan ayrılan kaynaklar
 - c. Eğitim, gençlik, spor ve sağlık hizmetleri vergisi
 - d. Eğitime katkı payı
 - e. Döner sermaye işletmelerinden sağlanan gelirler (Milli Eğitim Kesimi)
 - f. Halkın kişi ve kuruluşlar olarak eğitime katkıları, bağışlar
 - g. Dernek gelirleri (Okul yaptırma, onarım ve öğrenci koruma dernekleri)
 - h. Yurt dışı ülke ve kuruluşlardan sağlanan dış krediler, burslar, bağışlar, bilimsel araştırma kredileri vb. ile sağlanan gelirler

Dengeli ve sürdürülebilir kalkınma hedefi ile uyumlu nüfus yapısına ulaşmak için nüfusun eğitim niteliklerinin iyileştirilmesi ve yaşam kalitesinin yükseltilmesi gereklidir. Ülke genelinde yaklaşık 18 milyon öğrenciye nitelikli eğitim-öğretim sunulması, yüksek bir finansman gereksinimini gündeme getirmesine rağmen eğitimden beklenen toplumsal, siyasal ve ekonomik işlevlerin yerine getirilmesi ve bilgi toplumu olma yolunda, Türkiye’de eğitime yeterli kaynak ayrılmamaktadır (Tuzcu, 2004).

Eğitime ayrılan bütçenin yeterli olmaması nedeniyle okul yöneticileri eğitim-öğretim sürecinin işlemesi için kaynak arayışı içerisine girerler. Bütçe dışında gerçekleşen kaynak oluşturma faaliyetleri içerisine; “gönüllü” olarak yapılan bağışlar yani kayıt paraları, eğitime katkı payları, kitap ve dergi satışları, karne, diploma, teşekkür ve takdir belgeleri paraları, servis ücretleri, kılık- kıyafet paraları gibi birçok harcama girmektedir. Kavak, Ekinci ve Gökçe (1997) tarafından yapılan “İlköğretimde Kaynak Arayışları” konulu araştırmada; devlet bütçesinden eğitime

ayrılan kaynakların yeterli olmadığı, bu yüzden okulların doğrudan ve dolaylı olarak 27 çeşit gelir kaynağı oluşturdukları, bunlardan en fazla dergi, diploma, karne satışları, kayıt parası, gönüllü bağışlar ve Koruma Derneği Aidatlarıyla gelir sağladıkları sonucuna varılmıştır (Akt: Yücel, 2006: 5).

Ünal (1997) tarafından yapılan “İlköğretim Yöneticilerinin Finansman Sorunları” konulu araştırmada; ilköğretim okulu yöneticilerinin finansman kaynaklarının devler ve il özel idareleri tarafından karşılanmasının yetersiz olduğu ve ilköğretim okullarının finansman sorunları çözmek için koruma dernekleri, öğrenci katkı payları, kooperatif gelirleri, öğrenci ailelerinden toplanan bağışlar gibi yollara sık sık başvurdukları sonucu ortaya çıkmıştır.

Görüldüğü üzere eğitim sistemimize ayrılan kaynaklar yeterli olmamakta, okullarımıza gerekli kaynakların sağlanması hususunda okul yöneticilerine önemli sorumluluklar yüklenmektedir.

Kaynak sağlayıcı olarak okul yöneticisi, okulun vizyon ve amaçlarına ulaşmasını sağlamak için gerekli toplumsal kaynakları sağlar, bunları özenle bir araya getirerek gerekli yapıyı kurar, okul personelini dikkatlice değerlendirir ve onların kişisel yeteneklerini geliştirir ayrıca onların öğretimle ilgili sorunlarını da çözüme uğraşına girer. Öğretim lideri, okulun bilgi kaynaklarını etkili bir şekilde kullanır. Etkili öğretimsel liderler, kaynakları daha istendik bir ürün elde etme doğrultusunda seferber eder. Bir kaynak sağlayıcı olarak okul yöneticisi, zaman ve kaynakları etkili bir biçimde kullanarak değişime uygun bir okul iklimi oluşturur, değişim yönetimi becerilerinden yararlanır, bireysel ve örgütsel düzeyde benimsenen duyguların okul ortamında gelişmesini sağlar, okul personelini motive etme yeterliğine sahiptir; okul personelinin öğretimsel kaynaklardan yararlanma konusundaki zayıf ve güçlü yönlerini bilir (Çelik, 2000: 45).

Bu doğrultuda öğretim lideri okul personeline yeterli miktarda eğitim materyali ve kaynak sağlamalı, hazırlanan bütçe okulun önceliklerini yansıtmalı ve personel de bu bütçenin oluşumuna katkıda bulunmalıdır. Öğretim lideri bölge ve

okulun ihtiyaçlarını çok iyi bilmeli ve bunu her yıl okulun bütçesinin oluşturulması sırasında öğretmenlerle paylaşmal"dır. Ayrıca mesleki yayınlardan, ailelerden edindiği bilgiyi personeliyle paylaşmalıdır. Personel, aileler ve ğrenci danışma grupları okulun yönetimi ile ilgili kararlara katkıda bulunmalıdırlar. Böylece insanlar görüşlerine değer verildiğini hisseder ve okulu sahiplenirler. Bilgi güçtür ve ğretim lideri personelin karar alma süreçlerine bilgi sahibi olarak katılmasını sağlar. Bağışlar, seminerler, profesyonel konferanslar, hizmetiçi eğitimler, okul kursları ve gönüllü çalışmalar gibi kaynak okul yöneticisi tarafından araştırılır. Bütün bu kaynaklar, okulun hedeflerine ve önceliklerine göre değerlendirilir (Güçlü ve Özden, 2000).

2. 4. 2. 6. Başarı

Eğitim rgütü birçok alt sistemden meydana gelir; fakat onun meydana gelmesinde, etkinliklerinin değerlendirilmesinde ve varlığını sürdürmesinde en etkili olanı okul örgütüdür. Okul rgütü, bulunulan bölgenin gereksinimlerini de dikkate alarak, eğitimin amaçlarını gerçekleştirmek için bir araya gelmiş ğrenci, ğretmen, diğer personel ve araç-gereçlerden oluşan bir örüntü olarak tanımlanabilir (Toprakçı, 2002: 18). Okulun başarısı için belirlenen alt sistemlerin çok iyi olarak tanınması, bilinmesi ve bu bilgilerin bütün sistem içinde en etkili biçimde değerlendirilmesi gerekmektedir. Okullar, okul sistemini dinamik tutan insan ögesinin ihtiyaçlarını ve beklentilerini dengeli bir şekilde karşılayıp bunlara cevap vererek başarılı için gerekli temel zemini hazırlarlar (Caföğlü, 1997).

Okullarda görevli insan gücünün temel öğelerini ğretmen ve yöneticiler oluşturur. alışan ğretmen ve yöneticilerin bilgi toplumu ve gelecekle ilgili beklenti ve düşünceleri, okulu geliştirme çabalarına katkılar getirebilir (Aıkılın, 1995). Okulda bir arada olan insanlar arası ilişkiler, bürokratik kurallardan çok, ortak değerler etrafında gerçekleşir. Çünkü okul; değer üreten, değerlere göre işleyen ve belirli değerleri gerçekleştirmeye çalışan bir örgüttür ve her örgüt gibi okulun da kendine özgü bir kültürü vardır. Bu kültür, okul toplumunu oluşturan insanlar tarafından ortaklaşa paylaşılan inançlar, değerler, normlar ve sembollerden oluşur

(Şişman, 2002b: 101-102). Kültürün ana    elerinden değerler ve normlar, okul personelinin ortak hareket etmesini sa lar. Burada paylaşılan değer ve normlar ne derece güçlü ise, personelin ortak hareket etme ihtimali o derece artar ( elik, 2002: 58).

Osborne (1992)’a göre kaliteli bir okul oluşturmak için öncelikle okulun kültürel yapısını etkilemek ve güçlü bir ortak kültür oluşturmak gerekmektedir. Kaliteli eğitim ürünleri (e itilmi  bireyler)  retme yolundaki de i me çabaları, öncelikle eğitimle ilgili ortak kültür üzerinde yo unla malıdır. Başarılı bir örgütsel de i me için de örgütsel alışkanlıklar de i tirilmelidir. Okulda yapılan bazı şeylerin değiştirilmesi demek, bireylerin bunlarla ilgili tutum ve inançlarının değiştirilmesi demektir (Akt: Şişman, 1997).

Okullarda etkili   retimi destekleyici iklim ve “biz” duygusunu geliştirici güçlü bir okul kültürü yaratılmalıdır. Bu iklim;   retimi, yüksek beklentileri vurgulamalı, ortaklaşa planlamayı ve uygulamayı, akademik ve işbirlikçi ilişkileri özendirmeli, başarının tanınması ve  d llandirilmesine önem vermeli, öğrencilerin etkili düzeyde öğrenmesine yol açan olumlu havayı sağlamalı ve desteklemelidir. Güçlü okul kültürü, tüm okul çalışanlarına, öğrencilere ve çevreye okulu benimsetmeli, herkesi başarıya özendirmeli ve okul değerlerinin paylaşılmmasını sağlamalı, “birlikte ba arma”nın mutluluğunu ya atmalıdır (Can, 2004). Deming’in kalite ilkeleri esas alınarak oluşturulacak yeni bir kültür ve yeni bir değerler sistemi, öğretmenlerin inanç yapısının değiştirilmesi doğrultusunda örgütsel bir yapının oluşturulmasını, kaliteye dönük ilk adım olarak belirlemiştir. Okullar,  rg tsel kültürlerini kontrol edip iyileştirerek daha başarılı olabilir. Araştırmalar iyi okulların yönetici,   retmen,   renci ve velilerin çalışmaya birlikte katıldığı bir çevrenin oluşmasına yardım eden bir kültüre sahip olduğunu göstermektedir (Şişman, 1997).

Reynolds ve diğerleri (1997)’nin belirttiği gibi bir okul kültürünün oluşturulmasında en büyük görev yöneticilere düşmektedir. Bu hususta beklenen yönetici davranışlarına de inecek olursak:

1. Araştırmalara göre okul yöneticileri, ne çok otoriter ne de çok demokratik olarak nitelendirilmekte, arkadaşlarıyla birlikte sorumluluğu paylaşmaya ve okulu birlikte sahiplenmeye önem vermektedir.
2. Liderliğin kalitesi, diğerlerine yetki göçermekle, diğerlerini tehdit etmeden okul yönetimine herkesi katabilme yeteneğiyle açıklanmaktadır.
3. Okul yönetiminde öğrencilerin katılımına ve sorumluluk almasına önem verilmekte, öğrencilerin başarılarının ödüllendirilmesi önemli görülmektedir.
4. Öğrenci davranışlarının yönetiminde ne çok gevşek ne de çok sert bir tavır izlemektedir. Öğrenci davranışlarının değiştirilmesinde cezadan çok ödül kullanılmaktadır. Öğrenci davranışlarıyla ilgili açık kuralları vardır.
5. Dersler büyük ölçüde yapılandırılmış olup çalışma merkezli bir ortam egemendir. Entelektüel olarak meydan okuyan bir öğrenme söz konusudur.
6. Öğretmenler, okulun ortak yaşamına etkin olarak katılmaktadırlar. Gerek öğretmen, gerekse öğrenciler için az stresli bir okul ortamı söz konusudur. Öğretmenler, öğrenciler için her yönden iyi bir model olmaya, sınıfta öğrencilerin kendileriyle kolay iletişim kurabilecekleri bir iletişim ortamı ve psikolojik iklim oluşturmaya teşvik edilmektedir.
7. Programda okulun akademik rolleriyle öğrencilerin bireysel ihtiyaçları arasında denge sağlanması, yöneticilerin önemli bir görevi olarak kabul edilmektedir.
8. Aileler, okul yaşamının çeşitli yönlerine katılmaktadırlar. Okulla aile arasında iyi bir işbirliği kurulmaktadır. Okulda öğrenciler ve onların gelişimi ile ilgili iyi bir veri kayıt sistemi bulunmaktadır.
9. Öğrenciler için okulda olabildiğince çekici bir çevre ve ortam hazırlanmıştır.
10. Okulda gerçekleştirilmek istenen değer ve amaçlar üzerinde bir uzlaşma sağlama, yöneticinin en önemli görevi olarak kabul edilmektedir. Okulun amaçları ve desteklediği değerler, gündelik yaşama yansımaktadır.

Bir okulun başarısı, sadece öğrencilerin başarıları ile sınırlı değildir. Aynı zamanda örgüt kültürünü benimsemiş bir okulda öğretmen ve yöneticilerin dolayısıyla tüm personelin başarısı da önemlidir. Bu yüzden Lezotte (1992), yöneticilerin diğer bir ifade ile okul liderlerinin her öğretmene aşağıda sıralanacak

bilgileri mutlaka sağlaması gerektiğini belirtmektedir. Bu bilgiler, öğretmenlerin başarısında önemli bir rol oynayacaktır (Akt: Cafoğlu, 1997):

1. Okul çevresinin, öğrencilerin neyi bilmeleri, hangi bilgilerle yetiştirilmelerini istediklerini ve öğrenciler okuldan mezun olduktan sonra çevrenin bu mezuniyeti (öğrenmeyi) nasıl değerlendireceğini öğretmenlerin bilmesi gerekir.
2. Okul liderleri, öğretmenlere, temel öğretim stratejileri için alternatif başarı modellerini sağlamalıdır.
3. Okul liderleri, öğretmenlere bütün konularda liderlik etmeli ve gelişmiş öğretim tekniklerini belirlemede yardım etmelidir.

İnsanlar, başarılarının başkaları tarafından bilinmesinden ve takdir edilmesinden mutlu olurlar. Ödüllendirilen başarılar, başarının pekiştirilmesi yanında çalışanların motivasyonu ve morali açısından önemlidir (Şişman, 2002b: 101). Öğretimin ve öğrencinin değerlendirilmesi sonucu öğrenci başarılarının okul, sınıf, aile, çevre tarafından tanınması, başarının sürekliliği için gereklidir. Öğrenciler, her şeyden önce başarılarının bilinmesini ve ödüllendirilmesini bekler. Okul müdürü, başarılı olan öğrencilerin, öğrenciler ve öğretmenler tarafından tanınmasını sağlayarak başarılı olan öğrencilerin, diğerleri için rol modeli olmasını sağlayabilir (Şişman, 2002b: 94). Küçük de olsa başarıların takdir edildiği, kalite sürecinde başarı gösteren kurumlarda, çalışanların başarılarında da bir artış izlenir. İşbirlikçi ortamlarda bu başarılar mutlaka fark edilir. Sınıf ortamında öğretmen ve öğrenciler, karşılıklı olarak gösterdikleri çabalar sonucunda elde ettikleri başarıları, aileleri ve yöneticilerle birlikte kutlamalı, veliler ve okul yöneticileri de, öğretmen ve öğrencilerin başarılarını takdir etmelidir (Bonstingl, 2000: 55).

Thody (1992)'ye göre okulda çalışan personelin motivasyonunun yüksek tutulması da okulun başarısı için önemlidir. Bu yüzden personele iş ortamının sevdinirip, birbirleri ile rahatlıkla iletişim kurabilecekleri, kendilerini gerçekleştirebilecekleri ortamların hazırlanması gerekir (Akt: Cafoğlu, 1997). Kaliteli bir okulda da yönetici, öğretmen ve öğrenciler, her şeyin en iyisini

yapabilecekleri konusunda motive edilir. Zaten okullardaki herkesin kendi yetenekleri çerçevesinde, her şeyi başarabileceği felsefesinden hareketle motive edilmeleri gereklidir (Sallis, 1993: 42). Bir okulun başarısı öğretmenin başarısıyla da yakından ilişkilidir. İyi bir okulda öğretmen, eğitim ve okul konusunda temel kararlara katılan etken bir katılımcıdır. Bu yüzden öğretmenler deneyim, bilgi ve düşüncelerini eğitim-öğretim ortamlarına etkili olarak yansıtabileceği mekanizmaları oluşturmak ve geliştirmek zorundadır (Tezcan, 1998).

Genel olarak eğitim sistemimize bakıldığında eğitimde başarı, sınavlar ve mezun sayısı gibi dar ölçeklerle değerlendirilmeye çalışılmakta, eğitimde belli bir puanın altında kalanlar başarısız, üstünde kalanlar ise başarılı olarak nitelendirilmektedir (Erdoğan, 2004: 106). Öğrencilerin sahip oldukları potansiyel yetenekler bu tür bir ölçme ile köreltilmektedir. Bu görüşe göre, her öğrencinin bütün derslerden başarılı olması beklenmekte, eğitim programı içinde yer alan bütün konulardan sorumlu ve başarılı olmak zorundadır (Doğan, 2002: 125). Sınavlar ise daha çok ezbere dayanmakta, bu yüzden öğrenme gerçekleşmemekte, çalışma sadece sınavda başarı gösterme amaçlı gerçekleşmekte, sınav bittikten sonra ise bilgiler ilişkilendirilmediği için unutulmaktadır. Buna göre sınavların amacı bilginin ezberlenme derecesini belirlemekten öte geçmemektedir.

Kaliteli bir öğretim sürecinde esas olan bilgilerin ezberletilerek veya zorlamayla öğretilmesi değil, öğrencilerinin yeteneklerinin geliştirilmesine ve düşünme becerileri kazanmalarına yönelik bir öğretimin yapılmasıdır. Öğrencileri değerlendirme biçimleri ise, bu yetenek ve becerileri kazanıp kazanmadıkları veya ne kadar kazandıklarına yönelik sınavlar veya etkinlikler olmalıdır (Özdemir, 2004: 72). Bu doğrultuda sınavların gerçekte işlevi şunlar olmalıdır (Yılmaz, 2002: 161-162):

- Sınav, bir korkutma ya da disiplin aracı değildir.
- Sınav bir geribildirim aracıdır. Ne öğrenildi, ne kadar öğrenildi, ne eksik kaldı, ne yanlış söylendi. İşte bunların bilgisini bize ve öğrenciye verebilen bir geribildirim aracıdır.

- Sınav, daha sonraki derslerin planlanmasında bize ipuçları sağlayan bir araçtır.
- Sınav, öğretmenin kendi öğretim performansı hakkında da kendisini değerlendirebilmesine yarayan bir araçtır.
- Sınav, öğrencilerin kendi kendilerini motive edebilmelerini ve yeni başarıları özleyebilmelerini sağlayan bir araçtır.
- Sınav, öğrenciye kendi kendini ve davranışlarını değerlendirebilme fırsatları sunan bir araçtır.

Sonuç olarak kalite, sınav ve ödevlerle başarılı olmanın ötesindedir. Öğrencilerin, yalnızca öğretmene göre iyi yapmalarına değil, nitelikli öğrenme için kendi kalite standartlarını oluşturmalarına da gereksinim vardır (Glasser, 1999: 112)

Kalite Okulu Sistemi, tüm öğrencilerin hem yetkinlik düzeyinde hem de kaliteli çalışma sergilemeleri üzerine kuruludur. Kalite okulu asla cezalandırıcı değildir. Tüm öğrencilerin, öğrenme fırsatları vardır ve bu, zamana endekslenmemiştir; makinelerle ölçülebilen genel testlere asla başvurulmaz; hatta öğrencinin öz-değerlendirmesi dahil, alternatif değerlendirme yolları kullanılarak testlerden tümüyle vazgeçilebilir. Ayrıca Kalite Okulunda sınavlar ezbere dayanmaz ve yazılı ya da sözlü, aşağıdakilerden herhangi birini içerebilir: 1) öğrencilerin görüşlerinin alınması 2) verilerin ya da başka malzemelerin değerlendirilmesi, ya da 3) problem çözme. Öğrenciler, tüm sınavlara kitap ve diğer yazılı ders malzemelerini getirebilir ve düşüncelerini açıkça anlatabilmeleri için öğretmenin yardımını sınavda bile isteyebilir. Testler, öğrencilerin değerlendirilmesinde son noktayı koymaz. Çalışmalarını nasıl değerlendirecekleri, tüm öğrencilere öğretilir (Glasser, 1999: 257-258).

Öğrenci başarısını etkileyen önemli faktörlerden bir tanesi de öğrencinin kendi yeteneklerini nasıl algıladığıdır. Eğitim organizasyonlarında öğrencilere kendine güven duygusunun mutlaka kazandırılması amaçlanmalıdır. Bu da okullar ve ailelerin işbirliği ile geliştirilebilen bir duygudur (Cafoğlu, 1996: 135). Okulun

varlık nedeni öğrenciyi eğitmektir. Ancak, eğitim işinde başarı, okulun kendi başına üstesinden gelebileceği bir iş değildir. Bu yüzden, veli de etkin biçimde sürece katılmalı; velinin kalite bilinci geliştirilerek, çalışmalarında öğrenciyi olduğu kadar okulu da desteklemesi sağlanmalıdır. Çünkü; velinin desteğini yanında göremeyen bir okulda kalite çalışmaları başarısızlıkla sonuçlanır. Bu nedenle, karşılıklı işbirliği anlayışı ile velilerin okul süreçlerinde yer almasını sağlayıcı yönetim stratejilerinin daha etkili izlenmesi yerinde olacaktır (Uluğ, 2003). Rosenblatt ve Peled (2002), öğrencilerin başarısında okul, aile ve çevre faktörlerinin oldukça önemli olduğunu ifade eder. Ona göre çocukları ile ilgilenen, sorunlarını çözmeye çalışan, okul ile işbirliği geliştiren ailelerin çocuklarının başarısı, diğerlerine göre çok daha yüksektir. Okulun etkililiği ve öğrencinin sosyal, duygusal, akademik açıdan gelişmesi ve başarılı olması açısından okul-aile işbirliği son derece önemlidir (Akt: Kolay, 2004).

Okul ve aile, öğrenci için birer eğitim ve öğrenme yeridir. Bu da iki kurumun eğitimde işbirliğini zorunlu kılar. Bütün ülkelerde bunu sağlamaya dönük bazı düzenlemeler vardır. Aileler, çocuklarının ev ödevlerini hazırlamalarına bir model, denetleyici ve yardımcı olarak doğrudan katkıda bulunabilirler. Bunu, onlara ev ödevlerini yapmalarında cesaret ve güven vererek, araç-gereçleri kullanmalarına rehber olarak ve onlar için sağlıklı bir ev ortamı hazırlayarak yapabilirler. Ayrıca aileler, okul yönetim kurulunda, okul amaç ve programlarının hazırlanmasında ve geliştirilmesinde karar süreçlerine katılarak, okul aile birlikleri ve koruma derneklerinde yer alarak çocukların eğitimine katkıda bulunabilirler (Şişman, 2002a: 193-194).

Okulda başlayan birçok eğitsel çalışma, öğrencinin ailesinde ve okul dışındaki çevresinde tamamlanır. Okul yönetimi, ailenin katkısını sağlamak üzere öğrenci ve velilerin bir araya gelerek dernek kurmalarına destek olur. Okul müdürü, bu kuruluşları okul emrinde veya okula hizmet edecek kuruluşlar olarak görmeden, aralarındaki ilişkileri ilgili kanun ve yönetmelik hükümleri ile belirli ilkelere göre düzenler (Tebliğler Dergisi, 29.07.1965, Sayı: 1363). Okullarda özel yönetmelikle kurulan okul aile birliği ile dernekler kanununa göre kurulan okul koruma dernekleri genellikle birlikte çalışırlar. Okul aile birliği; okul müdürü, müdür yardımcıları,

öğretmenler ve velilerden oluşur. Okul- aile işbirliğinin amacı; aile ve okul arasındaki ilişkileri güçlendirmek, işbirliğini sağlamak, öğrencilerin daha başarılı olmaları için ortak önlemler almaktır (Tebliğler Dergisi, 20.06.1983, Sayı: 2141).

Aileler, her şeyden önce çocuklarının okulda her türlü risk ve tehditten uzak, güvenli bir ortamda olmasını ve kaliteli bir eğitim almasını bekler. Okul personelinin de, velilerin çocuklarını sevdiklerini ve başarılı olmalarını beklediklerini dikkate almalıdır. Bunun için de okul ve öğretmenlerin, velilerle iyi ilişkiler kurması, okul ve ailenin karşılıklı olarak birbirlerinin ihtiyaçlarını belirlemeleri gerekir. Bu işbirliğinin temel amacı, öğrencinin başarısı için yetişkinlerin güç birliğini sağlamaktır (Şişman, 2002a: 198-199).

Araştırmalar ailenin, çocukların ödevlerine yardım etmelerinin, ev eğitiminin zenginleştirilmesinin, öğrencilerin akademik başarılarını artırdığını göstermektedir. Aileler, çocuklarını cesaretlendirerek, ödevlerinde yardımcı olarak, gerekli zaman ayırarak, iyi davranışlar konusunda model oluşturarak okulla ilgili sorumlulukların yerine getirilmesinde yardımcı olabilir. Ayrıca aileler, okul süreçlerinde çeşitli roller alarak planlama, geliştirme çalışmalarına da katkı sağlayabilirler (Şişman, 2002b: 107).

Veli ve toplum katılımının artırılması ile şu sonuçlara ulaşılabilir (Özdemir, 2002):

1. Eğitim sürecinde eve ait kaynakların kullanımı.
2. Öğretim ve öğretimsel destek rollerinde toplum üyelerinin katılımı.
3. Okula finanssal destek sağlamada velilerin ve toplumun yardımı.

Eğitim, birçok unsurun karşılıklı etkileşim içinde olduğu karmaşık bir süreçtir. Bu süreç öğretmenler, öğrenciler ve programlarla birlikte eğitim ortamını oluşturan binalar, sınıflar, laboratuvarlar, öğretim araç-gereçleri, değerlendirme ve ödüllendirme sistemleri, psikolojik yardım hizmetleri, parasal olanaklar, yönetim gibi unsurları da kapsamaktadır. Eğitim kurumlarının başarılı olabilmesi, çağdaş program

geliştirme anlayışı doğrultusunda bütün unsurların bir sistem içerisinde düşünülüp geliştirilmesine bağlıdır (Erişen, 2003). Tanımladığımız bu alanlar, yani müfredat (eğitim programı), öğrenme-öğretme etkinlikleri, öğrencilere verilen destek, liderlik/yönetim, kaynaklar ve başarı, bir okuldaki mevcut kalite uygulamalarının yeterli olup olmadığını belirlemede daha doğrusu Kaliteli Okul tanımlamasına ne kadar yaklaşıldığının belirlenmesinde büyük kolaylık sağlayacaktır. Okullarımızda kaliteli eğitim uygulanması ve bu okulların her birinin birer Kalite Okulu olabilmesi için bu alanlar doğrultusunda öğretmen ve yöneticilerin algılarının belirlenmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışma ile belirtilen ihtiyacın karşılanabileceği beklenilmektedir.

BÖLÜM III

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Eğitimde kalite konusu ile ilgili olarak, Toplam Kalite Yönetiminin eğitim sistemine uygulanabilirliği ve kaliteli okul kavramına oldukça yakın olan, hatta bazı kaynaklarda bu kavram yerine kullanılan etkili okul ile ilgili yapılan çok sayıda araştırmaya ulaşılmıştır. Bu bölümde, belirtilen konular ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

3. 1. Toplam Kalite Yönetiminin Eğitim Sistemine Uygulanabilirliği ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Peker (1994), Toplam Kalite Yönetiminin eğitim sistemine uygulanabilirliği konulu, yapılan araştırmaların taranmasına dayalı bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmada Peker öncelikle, kalite ve Toplam Kalite Yönetiminin tanımlarına ve özelliklerine yer vermiş, ardından uygulamalarının faydaları üzerinde durmuştur. Ayrıca araştırmada, Toplam Kalite Yönetiminin eğitim sistemine uygulanabilirliği başlığı altında klasik yönetim anlayışı ile TKY anlayışını karşılaştırmıştır. Çalışmanın sonucunda, ilk, orta ve yüksek öğretim kurumlarının, özelleşmenin hızlandığı günümüz Türkiye’inde, yetiştirilecek insanın “kalitesi” ile birbiriyle rekabet etmek durumunda olduklarını, bu rekabet ortamında canlı kalmalarının ancak Toplam Kalite Yönetimi sistemine geçmekle mümkün olacağını, dolayısıyla insanın yetiştirildiği okullarımızın bir an önce bu sistemi benimsemeleri gerektiğini belirtmiş, bu sistemi benimseyen bir eğitim örgütünün ise müşteri odaklı, katılımcı, hedef birliği içinde, yüksek düzeyde istekli, kaliteli işgücüne sahip, bilgi bazlı, dinamik ve planlı çalışan bir örgüt olmasının gerekliliğini vurgulamıştır. Ayrıca, eğitimde kalitenin iyileştirilmesinin, yönetici, öğretmen, öğrenci katılımı ve öğrenmeyi yarıyıl sonlarında değil her aşamada yapılan kontrollerle gerçekleşeceğini belirtmiştir.

Uysal (1998), Toplam Kalite Yönetiminin ilköğretime uygulanabilirliği konusunda resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin (müdür ve müdür yardımcıları) görüşlerinin neler olduğunu belirlemek için bir araştırma yapmıştır. Bu konuya ilişkin resmi ve özel ilköğretim kurumları yöneticilerinin görüşlerinin karşılaştırılması, bu araştırmanın amacını oluşturmuş ve bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. TKY anlayışının ilköğretim okullarında uygulanabilirliğine ilişkin olarak;
 - a. Özel ilköğretim okulu müdürlerinin katılım düzeyleri nedir?
 - b. Özel ilköğretim okulu müdür yardımcılarının katılım düzeyleri nedir?
 - c. Resmi ilköğretim okulu müdürlerinin katılım düzeyleri nedir?
 - d. Resmi ilköğretim okulu müdür yardımcılarının katılım düzeyleri nedir?
2. TKY anlayışının ilköğretim okullarında uygulanabilirliğine ilişkin olarak resmi okul yöneticileri ile özel okul yöneticilerinin katılım düzeyleri arasında fark var mıdır?
3. TKY anlayışının ilköğretim okullarında uygulanabilirliğine ilişkin olarak okul müdürleri ile müdür yardımcılarının katılım düzeyleri arasında fark var mıdır?
4. TKY anlayışının ilköğretim okullarında uygulanabilirliğine ilişkin olarak okul müdürlerinin katılım düzeyleri ile müdür yardımcılarının katılım düzeyleri arasındaki farklılık okul türüne göre değişmekte midir?

Bu amaçlar doğrultusunda resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapmakta olan yöneticilere “kalite anlayışı”, “müşteri ve müşteri memnuniyeti”, “kalitenin ölçülmesi ve kalite kontrol”, “yöneticilerin rolü” ve “örgütsel boyut: yapı ve işleyiş” boyutlarını içeren ve 42 ifadeden oluşan bir anket uygulanmış ve araştırma sonucunda hem resmi hem de özel ilköğretim okulu müdürlerinin tamamına yakınının TKY ile ilgili olumlu görüşlere sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca araştırmada, okulda gerçek anlamda başarı ve kalite sağlamak için ölçme-değerlendirme yöntemleri, okul-veli-çevre işbirliği, okul personeli arasında işbirliği, uzmanlık, yöneticilerin eğitimi ve denetim sisteminde değişikliğe gidilmesinin önemi ve gerekliliği vurgulanmıştır.

Bayrak ve Ağaoğlu (1998), ilköğretim okullarındaki yönetici ve öğretmenlerin Toplam Kalite Yönetimine ilişkin görüşlerinin neler olduğunu belirlemek amacıyla Uysal'ın çalışması ile benzerlik gösteren ortak bir araştırma yapmışlardır. Bu araştırmanın konusunu; örgütte sürekli değişme ve gelişmeyi esas alan ve bir yaşam felsefesi olarak düşünülen Toplam Kalite Yönetiminin ilköğretim okullarındaki uygulamalarını ve bu uygulama çalışmalarının nereden başlayabileceğini belirlemek oluşturmaktadır. Betimsel nitelikli olarak Eskişehir Merkezinde yer alan 17 ilköğretim okulunda görev yapmakta olan 29 yönetici ve 268 sınıf öğretmenin görüşlerini belirlemek için yapılan bu çalışmada; ilköğretim kurumlarındaki yönetici ve öğretmenlerin TKY uygulamalarında olumlu olarak nitelendirilen “gelişimci yönelim”de oldukları ve TKY'ye ilişkin istenilen düzeyde bilgiye sahip oldukları görülmüş, ayrıca yönetici ve öğretmenlerin bilgi eksikliğinden kaynaklanan tepkilerinin azaltılması, TKY'yi örgütleyici birimlerin kurulması ve öğretmen yetiştiren kurumlarda TKY kültürünün özümsemişi gerektiği hususunda öneriler geliştirilmiştir.

Songür (1999), özel okul yöneticilerinin Toplam Kalite Yönetimine ilişkin bilgi düzeylerini tanımlamak ve belirlemek için bir araştırma yapmıştır. Çalışmanın amacı, eğitimde kalite olgusuna en fazla önem vermesi ve bu olgunun oluşmasına katkılar sağlaması beklenen özel öğretim kurumları yöneticilerinin Toplam Kalite Yönetimine ilişkin bilgi düzeylerini genel olarak ortaya koymaktır. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara cevap aranması amaçlanmıştır:

1. Özel öğretim kurumlarında görevli yöneticilerin Toplam Kalite Yönetimine ilişkin genel bilgileri ne düzeydedir?
2. Özel öğretim kurumlarında görevli yöneticilerin Toplam Kalite Yönetimine ilişkin bilgi düzeyleri, bulundukları göreve, cinsiyete, yaş grubuna ve eğitim düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?

Bu kapsamda özel öğretim kurumlarında görevli yöneticilerin kişisel özellikleri belirlenmiş ve yöneticilerin kişisel özelliklerine göre Toplam Kalite Yönetimine ilişkin bilgi düzeyleri karşılaştırılmıştır. Araştırmanın amacına yönelik

bilgilerin elde edilebilmesi için bir anket formu hazırlanmış; bu formda TKY uygulamalarında üst yönetimin desteği, eğitimde dış ve iç müşteri kavramları, müşteri tatmini, her düzeyde sürekli eğitim, karar verme araçları, kalite kültürü, örgüt yapısı, öğretmen/öğrenci performans ölçümleri, motivasyon, liderlik, grup çalışmaları ve TKY'nin eğitimde uygulanabilirliği gibi konulara ilişkin ifadeler bulunmaktadır. Ayrıca, yöneticilerin bilgi düzeylerinin, bulundukları göreve, cinsiyete, yaşa ve eğitim durumuna göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır.

Araştırmadan elde edilen veriler değerlendirildiğinde, Ankara ilinde faaliyet gösteren özel öğretim kurumlarında görevli yöneticilerin Toplam Kalite Yönetimine ilişkin genel bilgi düzeylerinin orta alt sınırında zayıfa yakın olduğu görülmüştür.. Ayrıca, yöneticilerin TKY'ye ilişkin genel bilgi düzeylerinin, görevlerine, cinsiyete, yaşa ve eğitim durumlarına göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Songür, araştırmanın bulgu ve sonuçlarından yararlanarak, bazı öneriler geliştirmiştir. Bunlara kısaca değinecek olursak:

1. Özel öğretim kurumları eğitim-öğretimin kalitesini arttırmak için eğitimde Toplam Kalite uygulamasına önem vermek zorundadırlar. Bu nedenle özel okullar, müdür ve müdür yardımcısı düzeyindeki yöneticilerinden başlayarak, bu yöneticilerin konu hakkındaki orta ve zayıf düzeydeki bilgilerini arttırmak amacıyla hizmet içi eğitim düzenlemelidirler.

2. TKY'nin özel okullarda uygulanabilmesi için yöneticilerle birlikte öğretmen ve tüm çalışanlar da bu konuda eğitilmelidirler.

3. Özel öğretim kurumları TKY felsefesinin önemini kavramada ve tüm eğitim sistemine uygulanarak yaygınlaşmasında liderlik misyonunu üstlenmelidirler.

Kökçü (2000), “İlköğretim Kurumlarında Toplam Kalite Yönetiminin Uygulanabilirliği” konulu araştırmasında, 1998-1999 eğitim-öğretim yılında Eskişehir merkezde bulunan ilköğretim okullarında görev yapmakta olan 843 öğretmene uygulanan anketlere verilen cevaplardan elde edilen veriler yardımıyla

ilköğretim okullarında TKY ilkelerinin uygulanabilirlik düzeyini belirlemeyi amaçlamıştır.

Araştırma sonucu elde edilen veriler ışığında; araştırma kapsamına alınan öğretmenler, okul yöneticilerini, TKY'nin; okul yönetim yapısı, insan kaynaklarının yönetimi, liderlik ve okulun kültürel yapısı, okul işletmesi boyutlarında genel olarak yeterli buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, eğitim örgütlerinin yönetim sistemine ve kalite iyileştirme çalışmalarına önem verilmesi, okul yöneticilerine ve öğretmenlere, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerinde TKY uygulamalarıyla ilgili bilgi ve beceriler kazandırılması önerilmiştir.

Gülşen (2000) ise TKY'nin ilköğretime ve ilköğretim teftiş sistemine uygulanabilirliğini, ilköğretim müfettişlerinin görüşlerine göre ortaya koymak için bir araştırma yapmış ve bu amaçla ilköğretim müfettişlerinin görüşlerini alıp, görüşler arasındaki ilişkileri araştırmıştır. Bu doğrultuda, TKY'nin “Kalite Anlayışı”, “Kalite Kontrolü”, “Müşteri Tatmini”, “Örgütsel Boyut”, “Yöneticilerin Rolü” ve “Denetim Boyutu” faktörlerine ilişkin olarak toplam 48 ifadeden oluşan bir anket hazırlayıp uygulamıştır. Araştırmanın sonucunda ilköğretim okulu müfettişlerinin TKY'nin ilköğretime ve ilköğretimde teftiş sistemine uygulanabilirliği ile ilgili ifadelerine genel olarak “çok” derecede katılmış olduğu görülmüştür. Ayrıca araştırmada, TKY'nin ilköğretime ve ilköğretimde teftiş sistemine “kalite anlayışı” boyutunda uygulanabilirliğine ilişkin önermelere erkek müfettişlerin bayanlara oranla daha yüksek düzeyde katılım gösterdiği, diğer boyutlarda ise bir farklılık görülmediği, müfettişlerin kıdem dereceleri açısından bakıldığında ise; ifadelerine kıdemi az olanların diğerlerine oranla daha yüksek katılım gösterdiği ve eğitim düzeyi yükseldikçe önermelere katılımın da arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bu araştırmanın bulgu ve sonuçlarından hareketle TKY'nin ilköğretime ve ilköğretimde teftiş sistemine uygulanabilirliği konusu ile ilgili olarak; eğitimde kaliteye ulaşmak için eğitim örgütlerindeki tüm paydaşlara eşit derecede önem verilmesi gerektiği, okul-çevre ilişkilerinin önemi, okullardaki değerlendirme ölçütlerinin geliştirilmesinin gerekliliği, teftiş uygulamalarında yeni bir yapılanmaya

gidilmesinin önemi ve müşteri memnuniyetinin sağlanmasının yararları üzerinde durulmuş ve sisteme kazandırdıkları belirtilmiştir.

Çetin (2001), “Toplam Kalite Yönetimi İlkelerinin İlköğretim Okullarında Uygulanabilirliği” konulu araştırmasıyla, İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı ilköğretim okullarında çalışan yönetici ve öğretmenlerin, okullarındaki Toplam Kalite Yönetimi ilkelerinin uygulanmasına ilişkin görüşlerini değerlendirmenin, İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından bu konuda yürütülen çalışmalara ışık tutup, eğitim sistemimizin kaliteli hizmet verme konusundaki çalışmalarına yardımcı olmasını amaçlamıştır. Bu doğrultuda, 2000-2001 eğitim-öğretim yılında İstanbul İli ilköğretim okullarından seçilen 24 öğrenci ve 319 öğretmene, araştırmacı tarafından geliştirilen “Toplam Kalite Yönetimi İlkelerinin Uygulanması ve Önemi” ölçeği uygulanmıştır. Uygulama sonucu elde edilen verilerden:

- Araştırma kapsamındaki okullarda Toplam Kalite Yönetimi ilkelerine önem verildiği ölçüde uygulamada yer verilmediği,
- Yönetici ve öğretmenlerin okullarda en çok liderlik ve sürekli gelişim ilkelerine önem verdiği ve bu ilkelerin okullarda en çok uygulanan ilkeler olduğu,
- Süreç ve verilerle yönetim ve müşteri odaklı organizasyon ilkelerinin öğretmen ve yöneticiler tarafından önemli bulunduğu oranda okullardaki uygulamalarda yer verilmediği,
- Tedarikçilerle ilişkiler, çalışanların geliştirilmesi ve katılım ilkelerinin öğretmen ve yöneticiler tarafından daha az önemli bulunmasına rağmen, uygulamada daha fazla yer verildiği görülmüştür.
- Sonuç olarak, Toplam Kalite Yönetimi ilkelerinin okullarımızda önem verildiği ölçüde uygulanmadığı görülmüştür.

Sayın (2002) da “Toplam Kalite Yönetimi ve İlköğretim Okullarında Uygulanabilirliği” konulu yüksek lisans tezi hazırlamıştır. Bu araştırmanın amacı ise, ilköğretim okullarında görevli yöneticilerin, TKY’nin ilköğretim okullarında uygulanabilirliği ile ilgili görüşlerini almak ve bu görüşlerin TKY’yi eğitimde

uygulamak için gerekli ve yeterli alt yapının oluşup oluşmadığını görmektir. Ayrıca bu araştırma ile aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

TKY'nin;

- a. Kalite anlayışı
- b. Müşteri ve müşteri memnuniyeti
- c. Kalitenin ölçülmesi ve kalite kontrol
- d. Yöneticinin rolü
- e. Örgütsel boyut

faktörlerinin ilköğretim okullarında uygulanabilirliği konusunda okul yöneticilerinin görüşleri, önermelere katılım dereceleri nedir?

Yapılan araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, resmi ilköğretim okullarında görev yapan bütün müdür ve müdür yardımcılarının TKY'nin ilköğretim okullarında “tam” seviyede uygulanabilir olduğunu düşündükleri görülmüştür. Araştırmalar ışığında elde edilen bulgular doğrultusunda; TKY'nin ilköğretim okullarına uygulanabilirliği ile ilgili olarak; TKY ve kalite bilincinin başta yöneticiler olmak üzere tüm eğitim personeline uyandırılması ve ilköğretim okullarında Kalite kurulları ve kalite çemberlerine işlerlik kazandırılması gerektiği, öğretmen-veli-öğrenci diyalogun, etkili öğretmen yetiştirme dolayısıyla hizmet içi eğitimin ve eğitime ayrılan bütçenin düzenlenmesinin önem arz ettiği belirtilmiştir.

Ürkmez (2002), “Toplam Kalite Yönetiminin İlköğretim Okullarındaki Eğitim Programlarına Uygulanabilirliği” konulu araştırması ile, İstanbul İlinde görev yapmakta olan ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin Toplam Kalite Yönetiminin eğitim programlarına uygulanabilirliğine ilişkin görüşlerini alarak, bu doğrultuda öneriler geliştirmeyi amaçlamıştır. Ürkmez, belirtilen amaca ulaşmak için İstanbul İlindeki 2001-2002 eğitim-öğretim yılında hizmet veren ilköğretim okulu yöneticileri ve öğretmenlerine, kendi geliştirdiği anketi uygulamış, araştırma sonucunda, araştırmaya katılanların Toplam Kalite Yönetimi konusunda bilgi sahibi olmalarına rağmen, eğitim programlarına TKY ilkelerinin uygulanabilirliği yönünde bilgilerinin yetersiz olduğu sonucuna ulaşmıştır, ancak, TKY uygulamalarına

geçildikçe TKY ilkelerinin eğitim programlarına uygulanabilirliğine ilişkin inancın arttığını belirtmiştir.

Çevik (2003), “İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Toplam Kalite Yönetimine İlişkin Görüşleri” konulu araştırmasında, Afyon İl merkezinde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin Toplam Kalite Yönetiminin ilkelerine ilişkin görüşlerinin ne olduğunu ve bu görüşlerin “yaş, cinsiyet, medeni durum, kıdem, öğrenim durumu” değişkenleri açısından anlamlı fark gösterip göstermediğinin belirlenmesini amaçlamıştır. Araştırmadan elde edilen veriler incelendiğinde, ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin, Toplam Kalite Yönetiminin “katılım”, “takım çalışması”, “sürekli gelişme”, “liderlik”, “iletişim”, “değişme ve yenileşme” boyutlarına çok yüksek derecede önem verdikleri; “katılım”, “takım çalışması”, “iletişim”, “değişme ve yenileşme” boyutlarında öğretmen ve yönetici görüşleri arasında anlamlı bir fark oluşmazken, “sürekli gelişme” ve “liderlik” boyutlarında anlamlı farkların olduğu görülmüştür.

Çevik, araştırmanın bulgularına dayanarak; okullarda, eğitimin tüm kademelerinde çalışanların katılımın, koordineli takım çalışmasının, sürekli gelişme için tüm okul çalışanlarına verilecek hizmet içi eğitimin, yöneticiler için yapılacak olan Toplam Kalite Yönetimi eğitiminin, kaliteyi arttıracak denetim anlayışının, ve çalışan-öğrenci-veli memnuniyetinin sağlanmasının gerekliliği ve önemini vurgulamıştır.

Yaşar (2004), “İlköğretim Okullarında Toplam Kalite Yönetimi (Durum/Örnek Olay Çalışması) konulu araştırmasıyla, ilköğretim okullarında Toplam Kalite Yönetimi uygulaması öncesi yapılan çalışmaların ve uygulama sürecinin nasıl işlediğinin belirlenmesini amaçlamış ve amaca yönelik olarak şu sorulara cevap aramıştır:

1. Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre; ilköğretim okullarında Toplam Kalite Yönetimi uygulaması öncesi süreçte;
 - a. İhtiyacın belirlenmesi

- b. Personelin eğitimi
 - c. Kalite için yapılanma
 - d. Kaliteyi benimseme ve kaliteye bağlanma aşamaları nasıl gerçekleştiriliyor?
2. Yönetici-öğretmen görüşleri ve doküman incelemelerine göre; ilköğretim okullarında TKY uygulama sürecinde;
- a. OGYE'nin kurulması
 - b. Okulun stratejik planının hazırlanması ve gelişim hedeflerinin belirlenmesi
 - c. Özdeğerlendirmenin yapılması
 - d. Özdeğerlendirme sonuçlarına göre iyileştirmeye açık alanların önceliklendirilmesi ve iyileştirme ekiplerinin kurulması
 - e. İyileştirme planlarının hazırlanması
 - f. İyileştirme planları doğrultusunda yıllık okul gelişim planının hazırlanması
 - g. Yıllık okul gelişim planının uygulanması nasıl gerçekleştiriliyor?
3. Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre; ilköğretim okullarında TKY sürecinde;
- a. İhtiyacın belirlenmesine
 - b. Personelin eğitime
 - c. Kalite için yapılanmaya
 - d. Kaliteyi benimseme ve kaliteye bağlanmaya yönelik ne tür sorunlarla karşılaşılır?

Araştırma elde edilen veriler ışığında, araştırma yapılan ilköğretim okulunda, Toplam Kalite Yönetimi uygulama sürecinin öncesinde ve uygulama aşamasında, verilen eğitimlerin zaman zaman yetersiz kaldığı, uygulama aşamalarındaki sürecin yeni gelen genelgelerden dolayı tam olarak işleyemediği, uygulamalara prosedür olarak bakıldığı ve direnç gösterildiği, fakat sistemli ve ekip olarak çalışmalar ilerledikçe Toplam Kalite Yönetimi uygulamalarına inancın daha çok arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Özdemir (2004), “Öğretim Sürecinde Toplam Kalite Yönetimi İlkelerinin Uygulanmasının Öğrenci Tutumlarına ve Başarısına Etkisi” konulu doktora tezi hazırlamıştır. Bu araştırma ile Özdemir; Toplam Kalite ilkelerine dayalı öğretimin,

klasik öğretim uygulamalarına göre öğrencilerin tutumlarını ve akademik başarılarını artırmada önemli bir rol oynayıp oynamadığını ortaya koymayı amaçlamış ve Toplam Kalite Yönetiminin temel ilkelerinden öğretim sürecinde yararlanılmasıyla, öğretmen ve öğrencilerin niteliklerinin geliştirilmesi, öğretim kalitesinin artırılması, okul içi ve okul dışında eğitimle ilgilenen öğretmenden öğrenciye, okul yönetiminden ailelere kadar herkesin memnuniyetinin sağlanması üzerinde durmuştur. Araştırma sonucunda elde edilen veriler ve bulgular neticesinde, Toplam Kalite ilkelerine dayalı olarak gerçekleştirilen öğretimin, klasik yöntem ve anlayışa dayalı olarak yürütülen öğretimle karşılaştırıldığında, öğrencilerin başarıları ve tutumları üzerindeki etkisinin daha anlamlı ve olumlu olduğu, ayrıca okulların geleneksel eğitim anlayışına dayalı ortamlar yerine Toplam Kalite ilkelerinin uygulandığı, öğrenci ve öğretmenlerin birlikte çalışmaktan haz aldıkları ortamlar haline dönüştürülmesinin gerektiği sonucuna varılmıştır.

Esirtgen (2005), “Toplam Kalite Yönetimi Felsefesinin Eğitim Sektöründe Uygulanabilirliği” konulu araştırmasında, TKY’nin eğitim kurumlarında uygulanabilirliğine ilişkin, bu kurumlarda görev yapan öğretmenlerin algılarını saptayarak Toplam Kalite Yönetimi ile ilgili uygulamaların etkili düzeyde olup olmadığını ortaya koyma, TKY’yi uygulayan eğitim kurumları ile uygulamayanların arasındaki farkı saptamak ve bu felsefeyi eğitim kurumlarında uygulamanın ne kadar yararlı olduğu sorusunu cevaplayarak, eğitim faaliyetlerine ışık tutmayı amaçlamış, bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt bulmaya çalışılmıştır:

TKY’yi uygulayan eğitim kurumlarında, uygulamayanlara göre;

1. Sosyal sorumluluk anlayışına verilen önem artıyor mu?
2. Ekip çalışması benimsenip, daha mı çok uygulanıyor?
3. Daha objektif bir performans değerlemesi yapılabiliyor mu, eğitimciler adaletli şekilde ödüllendirme yapıldığına inanıyor mu?
4. Öğrenci memnuniyeti üst düzeyde tutuluyor, öğrencilerin beklentileri tam anlamıyla karşılanıyor ve talepleri dikkate alınıyor mu?
5. Öğrenciler, kuruma ve öğretmenlerine güveniyor mu?
6. Öğretmenler yaptıkları işten gurur duyuyor mu?

7. Sürekli gelişim felsefesi benimsenmiş mi?
8. Öğretmenler ve öğrenciler, fiziksel çalışma ortamının yeterli olduğunu düşünüyor mu?
9. Öğretmenler karar alma sürecine yeterince katılabiliyor, yeni fikirleri değerlendirebiliyor mu?
10. Geleceğe yönelik hedefler açıkça ortaya konuluyor mu?
11. Öğretmenlerin verimliliğini ve performansını arttırmak için yeterli çalışma yapılıyor mu?
12. TKY çalışmaları gerçek anlamda kaliteyi yükseltiyor, öğretmen-öğrenci memnuniyetini ve başarısını artırıyor mu?

Araştırmadan elde edilen veriler incelendiğinde, TKY uygulayan ve uygulamayan eğitim kurumlarının öğretmen ve öğrencilerinin bakış açıları, düşünceleri ve memnuniyet düzeyleri arasında farklılık olduğu görülmüş, ayrıca eğitim kurumundaki TKY uygulamalarının kuruma aşağıdaki yararları ve farklılıkları sağladığı donucuna varılmıştır:

- Öğretmen kadrosu oluşturulurken, eğitim düzeyinin yüksek olmasına, kendilerini sürekli geliştirmelerine önem verilir.
- Öğretmenler, öğrenci sorunlarının çözümüne gayret göstermektedir.
- Kurumdaki karar alma sürecine öğretmenler yeterince katılmaktadır.
- Karar verilmeden önce öğrencilerin görüş ve talepleri dikkate alınmaktadır.
- Objektif performans değerlemesi ve buna bağlı ücret sistemi uygulanmaktadır.
- Derslerin içeriği, öğrencilerin ilgisini çekecek şekilde hazırlanmaktadır.

Bu sonuçlar, TKY'nin temel karakteristikleri olan müşteri odaklılık, üst yönetimin liderliği, sıfır hata, sürekli gelişim, objektif performans değerlemesi varsayımlarını desteklemekte, TKY uygulayan kurumlarda, diğer kurumlara göre bu varsayımların kurum içine yerleştiğini göstermektedir.

3. 2. Etkili Okul Kavramı ile İlgili Yapılan Araştırmalar

3. 2. 1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Güçlü ve Özden (2000), “Etkili Okullar ve Öğretim Liderliği” konulu bir araştırma yapmışlardır. Bu araştırmalarında, öncelikle etkili okulun tanımına ve özelliklerine yer vermiş, ardından öğretim liderliğini tanımlayıp her iki kavram arasındaki ilişkiyi ortaya koymuşlardır. Araştırma sonucunda, öğretim liderliği davranışına sahip okul yöneticisinin zamanın büyük bir kısmını öğretim ortamında geçirdiği, bunun ise eğitimde yeni bir anlayışı getirdiği, okul yöneticisinin asıl işinin öğretim sürecine liderlik etmek olduğu vurgulanmış ve öğretim lideri olan yöneticinin değerlendirilmesinde temel göstergeler şöyle sıralanmıştır:

1. Öğretmenler her zaman öğretim lideri olan yönetici ile eğitimle ilgili konularda tartışabilmelidir.
2. Öğretim lideri, sınıf gözlemleri için kontrol sistemleri oluşturmalı, böylece bir denetim döngüsü oluşturmalıdır.
3. Öğretim lideri, gözlem sonrası yapılan toplantı kayıtlarını yıllık değerlendirme için saklamalı, bu değerlendirmelere öğretmenler de katmalıdır.
4. Öğretmenler, birbirlerinin sınıflarını gözlemlemeli ve birbirlerine yardım etmeli, bu tür faaliyetler için gerekli zaman ve fiziki düzenlemeleri sağlamalıdır.
5. Öğretim lideri, öğretmenlerin performanslarını düzenli olarak takip etmeli, performansı yetersiz olan öğretmene destek vererek bunu geliştirmesine yardımcı olmalı ya da öğretmenin görevine son vermelidir.

Çelikten (2001), “Etkili Okullarda Karar Süreci” konulu araştırmasında, etkili okul kavramını açıklığa kavuşturmayı, bu konuda ulusal ve uluslar arası düzeyde yayınlanan çalışmaların bir sentezini yapmayı ve elde edilen bilgiler doğrultusunda Kayseri’de “etkili” olarak kabul edilen genel lise yöneticilerinin karar sürecine nasıl katıldıklarını saptamayı amaçlamıştır. Anılan okulların “etkili okul” olarak sınıflandırılabilmesi için ise üniversiteye öğrenci yetiştirebilme oranı, öğrenci ve öğretmen hareketliliğinin azlığı, disiplin olaylarının az olması, okulun çevre

üzerinde bıraktığı etkiler boyutlarını ölçüt olarak almıştır ve araştırmada örnek olay tarama modelini kullanmıştır.

Uygulama sonucu elde edilen verilerden çıkan sonuçlar şunlardır:

1. Etkili okul kendiliğinden ve hiçbir çaba göstermeden ortaya çıkan bir kurum değildir. Özellikle bilinçli olarak yapılan etkinliklerin bir sonucudur ve bu etkinliklerin planlayıcısı ise okul müdürüdür. Bu nedenle okul müdürü, okulun amaç ve görevlerini açık bir şekilde tanımlamalı, okulda sağlıklı bir atmosfer yaratmalı, kurum kaynaklarını, programları ve öğretimi olumlu yönde etkileyecek yönde kullanmalıdır.

2. Okul müdürü hangi düzeyde okulda görev yaparsa yapsın ve çalıştığı kurum ne kadar etkili olursa olsun, karar verme onun en önemli sorumluluğu olmalıdır. Okul müdürü sadece belli bir konuda karar verme ile yetinmemeli, bu kararları yerine getirebilmek için takip de etmelidir. Çünkü kararlar uygulamaya konulmadığı müddetçe iyi niyetten öteye geçemez.

Özdemir ve Sezgin (2002), “Etkili Okullar ve Öğretim Liderliği” konulu bir araştırma yapmıştır. Bu çalışmalarında Özdemir ve Sezgin, okul yöneticisi ile lideri karşılaştırarak, okulların etkililiğinde okul yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini açıklığa kavuşturmayı amaçlamış, bu doğrultuda ilk olarak lider ve liderlik kavramları üzerinde durmuş, ardından, yönetici ve lider arasındaki ilişki açıklayıp okulların etkililiğinde, öğretim liderliğinin önemi ve okul yöneticisinin öğretim liderliği rollerini açıklamaya çalışmışlardır. Çalışmanın sonucunda, her okulun kendine özgü bir ortamı ve örgütsel havası olduğu, bu yüzden, bir okul için geçerli olan liderlik tipinin diğer bir okul için geçerli olmayabileceği, buna rağmen yöneticilerin öğretim liderliği davranışının her okul için geçerli olabileceği, okul yöneticisinin, etkili yönetim becerileri yanı sıra öğretimsel liderlik rolünü etkili olarak gerçekleştirmeleri durumunda, okulun hedeflerine ulaşma şansının artabileceği vurgulanmıştır. Bu sonuçlar ışığında Özdemir ve Sezgin, aşağıdaki önerileri geliştirmişlerdir:

Etkili bir okulda öğretim lideri olarak okul yöneticileri;

1. Okul personeline öğretimsel kaynaklık yapmalı
2. Eğitim-öğretim etkinliklerine ve okulun amaçlarına ilişkin yüksek beklentiler içinde olmalı
3. Öğretmenlere ve diğer personele gerekli kaynakları sağlamalı
4. Okulda etkili bir iletişimin kurulmasına önderlik etmeli
5. Okulun her alanında her an görünür bir kişi olmalı
6. Okulda, eğitimin ne anlam ifade ettiğine ilişkin model oluşturmalıdır.

Balcı (2002), “Etkili Okul: Türkiye’de İlköğretim Okullarının Etkililiği Araştırması” konulu çalışmasında, Türkiye’deki ilköğretim okullarının, “etkili okul özelliklerine” göre bir değerlendirme yapılmasını ve böylece okul yöneticileri ve öğretmenlere olması gereken durum hakkında ışık tutarak ne gibi önlemler alınması gerektiği konusunda yardımcı olmasını amaçlamış, bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aramıştır:

1. Öğretmenlerin algılamalarına göre Türkiye’deki ilköğretim okulları etkili okulun,
 - a. Okul yöneticisi
 - b. Öğretmenler
 - c. Okul ortamı
 - d. Öğrenciler
 - e. Veliler

Boyutlarındaki özelliklere ne derecede sahiptirler?

2. Öğretmenlerin bazı demografik özellikleri ile birinci maddedeki etkili okul boyutlarında kendi okullarını değerlendirmeleri arasında bir ilişki var mıdır?

Belirtilen amaçları gerçekleştirmek üzere araştırmaya katılanlara, araştırmacı tarafından geliştirilen ve “okul yöneticisi”, “öğretmenler”, “okul ortamı”, “veliler” olmak üzere etkili okulun beş boyutunu içeren bir anket uygulanmıştır. Elde edilen veriler ışığında, yapılan bu araştırma hakkında şunlar söylenebilir:

1.Öğretmenlerin algılamalarına göre, okul yöneticisi faktörü bakımından orta ve alt düzeyde bulunan özelliklerin daha çok, yöneticinin doğrudan öğretimle uğraşmak için bazı işlerini astlarına devretmesi, sınıfları bizzat ziyaret etmesi, sürekli öğrenciler ile temas etmesi gibi davranışları içeren öğretim liderliği alanına girmektedir. Ancak, okul yöneticisinin asıl işi öğretim liderliği olmalı, “yönetmelik liderlik öğretim liderliğini destekliyor” olarak algılanmalıdır. Araştırmada ayrıca, öğretmenlerin eğitim yöneticisi faktörünü algılamalarında yaş, branş ve öğretmenlik hizmet süresi gibi etkenlerin etki etmediği görülmüştür.

2.Öğretmenlerin algılamalarına göre, orta ve alt düzeyde bulunan “öğretmenler” faktörüne ilişkin özelliklerin, öğrencilere yönlendirilmiş ev ödevi verme, tüm öğrencilere öğretebileceğine inanma, onların bir konuyu öğrenmelerine çok zaman ayırma gibi genelde öğrencilerin daha çok öğrenmesine katkı getirici özellikler izlenimi vermektedir. Öğrencilerin bu konulara daha az eğilmeleri, sınıfların çok oluşundan kaynaklanabilir. Sonuçlara bakıldığında öğretmenlerin, “öğretmenler” faktörünü algılamasında yaş, branş ve öğretmenlik hizmeti süresi gibi değişkenlerin etkili olmadığı saptanmıştır.

3.Okul ortamına ilişkin özellikler içinde orta ve alt düzeyde algılananların genelde öğretim sürecinin özüne değil de araç-gereç eksikliği, küçük sınıflarda öğretim yapılmaması gibi destekleyici etkenlerine ilişkin olduğu ve öğretmenlerin “okul ortamı” faktörünü algılamalarında, hizmet süresinin etkili olduğu görülmüştür.

4.Öğretmen algılamalarına göre, diğerlerine oranla daha az gerçekleşme imkanı bulan “öğrenciler” özelliklerinin, okul kültürü ve yönetimin tutumuna bağlı olduğu, bu algılamalarda yaş, branş ve öğretmenlik hizmet sürelerinin etkisinin bulunmadığı saptanmıştır.

5. Öğretmen algılamalarına göre, “veliler” faktörüne ilişkin özelliklerin hepsinin orta ve alt düzeyde gerçekleşmekte, bu ise etkili okul faktörleri içinde en az gerçekleşme olanağı bulan faktörün “veli” faktörü olduğunu göstermektedir. Araştırmada ayrıca bu boyuta ilişkin algılamaların yaş, branş ve hizmet süresine göre farklılık göstermediği saptanmıştır.

Şişman (2002), “Etkili okulla İlgili İlkokullarda Bir Araştırma” konulu çalışmasıyla, 1995-1996 eğitim-öğretim yılında Eskişehir’deki resmi ilkokulların (ilköğretim okulları hariç) belirlenen boyutlar ve etkili okul özellikleri yönünden nasıl bir görünüm sergilediklerini belirlemeyi ve bu doğrultuda geleceğe dönük okul reformu ve okulları iyileştirme konusunda yapılacak çalışmalara ışık tutmayı amaçlamış, bu amaca yönelik şu sorulara cevap aramıştır:

1. Öğretmenlerin algılamalarına göre, Eskişehir İli’ndeki ilkokullar;
 - a. Okul yöneticisi
 - b. Öğretmen
 - c. Öğrenci
 - d. Okul programı ve eğitim-öğretim süreci
 - e. Okul kültürü ve ortamı
 - f. Okul çevresi ve veliler boyutlarında yer alan etkili okul özelliklerine ne ölçüde sahiptirler?
2. Merkez ve çevre ilkokulları arasında söz konusu boyutlara bağlı özellikler yönünden anlamlı bir fark var mıdır?

Bu amaçlar doğrultusunda yapılan ve tarama modelinde olan bu araştırma sonunda ulaşılan sonuçlar aşağıda sıralanmıştır:

1. Öğretmenlerin algılamalarına göre, ilkokullar genelinden etkili bulunan boyut, “okul yöneticisi” boyutu olmuş, bunu sırasıyla “okul kültürü ve ortamı”, “öğretmen”, “okul programı ve eğitim-öğretim süreci”, “öğrenci”, “okul çevresi ve veli” boyutları izlemiştir.
2. Merkez ilkokullarda altı boyut arasında ilk üç sırada “okul yöneticisi”, “öğretmen”, “okul çevresi ve veliler” boyutları bulunurken, çevre ilkokullarda ilk sıralarda “okul yöneticisi”, “öğretmen” ve “okul programı ve eğitim-öğretim süreci” boyutları almıştır.
3. Okul yöneticisi boyutu dışındaki diğer boyutlarda merkez ve çevre ilkokulları arasında merkez okulları lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Balcı, bu sonuçlardan yola çıkarak; okullarda bireysel rekabetten çok işbirliğine dayalı öğrenmelerin sağlanmasını, okulla ilgili her türlü düzenleme ve etkinliklerde, çevre-veli beklentilerinin dikkate alınmasını, sınıf yönetimi konularında daha fazla iyileştirmeye gidilmesini, okullarda ödül sisteminin geliştirilmesini, farklı düşünme ve bunu ifade edebilme konusunda öğrencilere teşvik sağlanmasını önermiştir.

Argon ve Yılmaz (2006), “İlköğretim Okullarının Etkili Okul Özelliklerine Sahip Olma Düzeyleri” konulu araştırmalarıyla Düzce merkez ilçede bulunan ilköğretim okullarının, “yönetici”, “öğretmen”, “öğrenci”, “okul programı ve öğretim süreci”, “okul kültürü ve ortamı” ile “okul çevresi ve veli” boyutlarında etkili okul özelliklerine sahip olma düzeylerini, bu okullarda görev yapan öğretmen ve yönetici görüşlerine göre belirleyip, okul etkililiğinin katılımcılarla ilgili değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit ederek geleceğe dönük okul reformu ve okulları iyileştirme konusunda yapılacak çalışmalara ışık tutmayı amaçlamışlardır. Araştırma tarama modelinde olup, 2004-2005 eğitim-öğretim yılında Düzce İli merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenler araştırmanın evrenini oluşturmaktadır.

Belirtilen amaçlar doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre, Düzce İli ilköğretim okulları, etkili okulun;

a. Okul yöneticisi b. Öğretmen c. Öğrenci d. Okul programı ve öğretim süreci e. Okul kültür ve ortamı f. Okul çevresi ve veli boyutlarındaki özelliklere ne derecede sahiptirler?

2. Düzce İli ilköğretim okullarının etkili okul boyutlarındaki özelliklere sahip olma düzeylerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

3. Yöneticilerin, Düzce İli ilköğretim okullarının etkili okulun altı boyutundaki özelliklere sahip olma derecelerine ilişkin görüşleri; kıdemlerine, öğrenim durumlarına, cinsiyetlerine ve branşlarına göre anlamlı fark var mıdır?

4. Öğretmenlerin, Düzce İli ilköğretim okullarının etkili okulun altı boyutundaki özelliklere sahip olma derecelerine ilişkin görüşleri; kıdemlerine, öğrenim durumlarına, cinsiyetlerine ve branşlarına göre anlamlı fark var mıdır?

Araştırmadan elde edilen veriler doğrultusunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Düzce İli İlköğretim okullarında, etkili okul boyutları arasından öğretmen ve yöneticiler tarafından en etkili bulunan “yönetici” boyutu, en az etkili bulunan ise “öğrenci” ile “okul çevresi ve veli” boyutları olmuştur.

2. Yöneticilerin, Düzce İli ilköğretim okullarının etkili okulun, “öğretmen” boyutundaki görüşleri farklılık gösterirken, diğer boyutlarda bir farklılık görülmemiştir.

3. Öğretmenlerin, Düzce İli ilköğretim okullarının etkili okulun; “okul programı ve eğitim-öğretim süreci” boyutundaki özelliklere sahip olma düzeylerine ilişkin görüşleri cinsiyete göre farklılık gösterirken diğer boyutlarda farklılık göstermediği görülmüştür.

3. 2. 2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Edmonds (1979), araştırmasında öncelikle etkili okul ile ilgili araştırma yapan Weber, Brooker ve Lezotte’nin çalışmalarını özetlemiş, bu doğrultuda kendi araştırması sonucunda elde ettiği verilere göre etkili okulu aşağıdaki gibi tanımlamıştır:

- a. Güçlü bir yönetsel liderliğe sahiptirler.
- b. Tüm öğrencilerin başarılı olacağı inancı hakimdir.
- c. Sert olmayan, can sıkıcı olmayacak şekilde sessiz ve düzenli bir okul iklimi mevcuttur.
- d. Öğrencilerin temel okul becerilerini kazanması, diğer bütün okul aktivitelerinden daha önemlidir.
- e. Gerekli olduğunda okul enerjisi ve kaynakları diğer işlerden, temel hedeflerin yararına olacak şekilde aktarılır.

f. Öğrenci gelişiminin sürekli yönetildiği bir sistem hakimdir.

Gauthier (1983) tarafından etkili okulla ilgili bulunan boyutlar, yedi başlıkta toplanmıştır. Bunlar ise aşağıdaki gibi açıklanmıştır (Akt: Şişman, 2002: 123-124):

1. *Güvene dayalı düzenli çevre:* Öğretmen ve öğrencilerin fiziksel olarak zarar görmediği ve kendilerini güvende hissettikleri, baskıdan uzak, öğretme ve öğrenmeyi teşvik edici, düzenli ve amaçlı bir ortama sahiptir.

2. *Açık okul misyonu:* Okul kadrosunun, öğretim amaçlarını öğretim amaçlarını, değerlendirme prosedürlerini ve eğitim önceliklerini paylaştığı etkili okulda açıkça belirtilmiş bir okul misyonu vardır.

3. *Öğretim liderliği:* Okul müdürü, bir öğretim lideri olarak davranarak okulun misyonunu öğretmen, veli ve öğrencilere aktarır, etkili öğretimin özelliklerini bilir ve uygular.

4. *Yüksek beklentiler:* Okul kadrosu, öğrencilerin temel becerileri kazanabileceğine inanır.

5. *Öğrenme fırsatları ve öğrenmeye ayrılan zaman:* Öğretmenler, sınıfta zamanın büyük bir kısmını temel becerilerin öğrencilere kazandırılmasına ve tanımlanmış amaçlar doğrultusunda planlanmış etkinliklere katılmaya ayırırlar.

6. *Öğrenci gelişiminin sık izlenmesi:* Testler, öğrenci çalışmaları ve çoklu değerlendirme yöntemleri, öğrenci gelişimi ile ilgili sık sık geri bildirim alınıp, öğrenci performansını yükseltmek ve program geliştirmek için kullanılır.

7. *Okul-aile ilişkileri:* Aileler, okulun temel misyonunun farkındadır ve bunu destekler.

Mortimore ve Sammons (1987), bazı okulların neden diğerlerinden daha iyi olduğu sorusunun cevabını bulmak amacıyla ilköğretim okullarının etkililiği adı altında dört yıl süren bir çalışma yapmıştır. Bu çalışma için tesadüfi olarak 50 ilköğretim okulu seçilmiş ve aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Bazı okullar, farklı geçmişlere sahip öğrencilerin öğrenmesini ve gelişmesini destekleme konusunda diğerlerine göre daha mı etkilidir?

2. Bazı okullar, farklı öğrenci grupları (kızlar ve erkekler, farklı sosyal sınıfa ait olanlar ve farklı ırktan olanlar) için daha mı etkilidir?

3. Eğer bazı okullar diğerlerine göre daha etkili ise, hangi faktörler bu pozitif etkilere katkı sağlamaktadır?

Bu soruları cevaplamak için, öğrenci özellikleri, öğrencilerin öğrenmesi ve gelişimi ve okul özellikleri olmak üzere üç madde hakkında veri toplanmış, bu verilerden elde edilen bilgiler ışığında, belirtilen soruların cevabı niteliğinde olan ve etkili bir okulu tanımlayan 12 anahtar faktöre ulaşılmıştır. Bunlar:

1.Okul müdürünün personeline yaptığı amaçlı liderlik: Amaçlı liderlik, müdürün, okulun ihtiyaçlarını kavradığı ve personel üzerinde kontrol sağlamaya çalışmadan aktif olarak okul işleri ile ilgilendiği bir ortamda oluşur. Etkili okullarda okul müdürleri, gerekli olduğunda öğretmenlerin stratejilerine etki eder ve karar sürecinde öğretmenlere danışır.

2.Müdür yardımcılarının katılımı: Müdür yardımcıları, okulların etkililiğinde önemli bir rol oynar. Müdür yardımcısının olmadığı okullarda, öğrencinin gelişimi zarar görür ve ilerlemez.

3.Öğretmenlerin katılımı: Başarılı okullarda öğretmenler, öğretim planlaması ile ilgilenirler ve kendi öğretim programlarını geliştirmede görev alırlar. Ayrıca öğretmenler, hangi sınıfa ders vereceği konusunda kararlara katılabilmeli, ayrıca kaynakların kullanımı ile ilgili kararlarda da söz sahibi olabilmelidir.

4.Öğretmenler arasında uyum: Personel sürekliliğinin aynı zamanda öğretmenler arasında uyum sağlanması öğrenci yararınadır. Örneğin, tüm öğretmenlerin öğretim programını aynı yöntemlerle takip etmesi, öğrenci gelişimini olumlu yönde etkiler.

5.Planlanmış/Yapılandırılmış okul günü: Etkili okullarda öğretmenler, işleri organize eder ve bunları yapmak için öğrencilere zaman verir.

6.Entelektüel olarak meydan okuyan öğretim: Öğrencilerin kamçılandığı ve cesaretlendirildiği sınıflarda, gelişmenin ileri düzeyde olması şaşırtıcı değildir. Öğretmenler, öğrencilerin ilgi ve heveslerini canlandırabilir, yaratıcı düşünme ve

problem çözme becerilerini kullanmaları için onları cesaretlendirebilirse, bunun etkileri sınıf ortamına olumlu yansır.

7.Çalışma merkezli çevre: Böyle bir ortamda öğrenciler, yaptıkları işten zevk alır ve yeni görev/ödevlere başlamak için istekli olur. Sınıfta ses seviyesi düşüktür fakat bu sınıfın tamamen sessiz olduğu anlamın gelmez. Sınıftaki hareketlilik, yapılan işle ilgilidir.

8.Oturum içerisinde sınırlı yoğunlaşma: Öğretmenler enerjilerini belirli bir ya da en fazla iki konu alanında yoğunlaştırdıklarında öğrencilerin gelişimi de ileri düzeyde olacaktır.

9.Öğretmen ve öğrenciler arasında azami ölçüde iletişim: Öğrenciler ister bireysel ister tüm sınıfla birlikte olsun, öğretmenle sık sık iletişim kurdukları zaman performansları artar.

10.Kayıtların saklanması: Öğrencilerin gelişimlerine ait kayıtların saklanması ve muhafaza edilmesi, amaçlı bir liderlikle doğrudan ilişkilidir. Aynı zamanda bu, öğretmenlerin planlama ve değerlendirme sürecinin önemli bir parçasıdır.

11.Aile katılımı: Bu araştırma, ailelerin katılımının, öğrenci gelişimine olumlu bir etki yaptığını göstermiştir. Buna göre aileler, sınıfları ve okulu ziyaret etmeli, çocuklarının gelişimi ile ilgili olarak okul personeli ile görüşmeli, ayrıca, evde de çocuklarının gelişimi ile ilgilenmelidir. Çocuklarına kitap okuyan,onları dinleyen ve ev ödevlerine yardım eden ailelerin, çocuklarının başarısını olumlu yönde etkilediği görülmüştür.

12.Olumlu bir iklim: Hem okulda hem de sınıfta, ceza ve kontrol değil de övgü ve ödüllendirmeye dayalı bir tutumun daha etkili olduğu görülmüştür. Öğretmen hoşlanan ve öğrencileriyle iyi iletişim kuran öğretmenler olumlu bir sınıf iklimi oluşturur. Böyle bir iklim, etkili okulun özelliklerinden biridir.

Levin ve Lezotte (1990) ise yaptıkları araştırmalarında etkili okulu şöyle tanımlamışlardır (Balcı, 2002: 25-26):

1. Üretken okul iklimi ve kültürü
2. Öğrencinin temel becerileri kazanmasına yoğunlaşma
3. Öğrenci gelişiminin uygun yönetimi

4. Okulda yapılan pratiğe dönük personel geliştirme
5. Olağanüstü liderlik
6. Ailelerin katılımı
7. Etkili öğretim düzenlemeleri ve uygulamaları
8. Öğrencilerden yüksek beklentiler

Zigarelli (1996) araştırmasında, etkili okullar ile ilgili olarak Edmonds, Black, Purkey ve Smith, Coyle ve Witcher ile Downer tarafından yapılan tanımlamaları incelemiş, bunların birbirleriyle çok fazla benzerlik gösterdiğini belirtmiş ve aralarında bir tutarlılık olduğunu vurgulamıştır. Bu çalışmalardan yola çıkarak, Zigarelli etkili bir okulun özelliklerini; kaliteli/nitelikli öğretmen seçimi, öğretmen katılımı ve memnuniyeti, okul müdürünün liderliği ve katılımı, güçlü okul kültürü, okul yönetiminin çevre ile pozitif ilişkileri ve aile katılımı olarak tanımlamış ve bunlardan her birinin öğrenci başarısına etkisini belirlemeye çalışmıştır.

Araştırmadan elde edilen veriler ışığında Zigarelli, aşağıdaki sonuçlara ulaşmıştır:

1. Etkili okul, öğrencilerin öğrenmeye önem verdiği, öğrenme için sınıf zamanının bol miktarda olduğu, öğretmenlerin birbiriyle iyi geçindiği ve iş çevresinden memnun oldukları, ailelerin gönüllü olarak zaman geçirdiği okuldur.
2. Okul etkililiğini sağlayan faktörler; okulun demografik ölçütleri, kültürü, okul müdürü, öğretmen ve aile etkisi, öğretmen kalitesi ve memnuniyeti ile okul içi ve dışı ilişkilerin kalitesidir.

Wikeley ve Murillo (2005), etkili okul geliştirme ile ilgili yapmış oldukları bu çalışmada, okulların nasıl değişeceği ve çalışanların güçlerini, eğitimin kalitesini arttırmak için nasıl uyarlayacaklarını anlamalarına katkıda bulunmayı amaçlamışlardır. Araştırmalarında, okul etkililiğinin kuramsallığı ile okul geliştirmenin kullanışlılığını bir araya getirmenin, ayrıca birbirlerinden ayrı düşünülemediklerinden dolayı, bu disiplinler arasında işbirliği sağlamak için gelişme ve etkililik kavramlarını birleştirmenin önemi üzerinde durmuşlar, bu doğrultuda,

aynı konu üzerinde Creemers ve Reezigt, Scheerens ve Demeuse ile Wikeley, Stoll, Murillo ve De Jong tarafından yapılan çalışmalara değinmiş, her birinin özetine yer vermişlerdir.

BÖLÜM IV

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın evren ve örnekleme, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve çözümlenmesine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

4. 1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, “Kaliteli Okul” kavramının öğretmen ve yöneticiler tarafından nasıl algılandığını ortaya koymayı amaçlayan betimsel bir araştırmadır. Araştırmada, tarama modeli kullanılarak konu hakkında mevcut durum belirlenmiştir. Olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların “ne” olduğunu betimlemeye, açıklamaya çalışan çalışmalar betimsel çalışmalardır. Betimleme araştırmaları, mevcut olayların daha önceki olay ve koşullarla ilişkilerini de dikkate alarak, durumlar arasındaki etkileşimi açıklamayı hedef alır (Kaptan, 1998: 59). Betimsel tarama modeli, aynı zamanda araştırmaya konu olan olay ya da durumu aynen resmetme özelliği taşıdığından birey ya da nesneleri herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası göstermez (Karasar, 1998: 34). Bu nedenle araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır.

4. 2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni çalışma grubunu oluşturmakta olup, örneklem seçme yoluna gidilmemiştir. Buna göre araştırmanın evrenini 2005-2006 Eğitim-Öğretim yılında Mersin İli, Erdemli İlçesi sınırları içerisindeki mevcut resmi ilköğretim okullarında görev yapmakta olan branş öğretmenleri, müdür ve müdür yardımcıları oluşturmaktadır.

Mersin İli, Erdemli İlçesi'nde 2005-2006 Eğitim-Öğretim yılında toplam 68 resmi ilköğretim okulu eğitim-öğretim hizmetlerine devam etmektedir. Bu okullarda ise 371 branş öğretmeni, 68 müdür ve 63 müdür yardımcısı görev yapmaktadır.

“Kaliteli Okul” kavramının öğretmenler ve yöneticiler tarafından nasıl algılandığının belirlenmesi sürecinde evrende tanımlanan öğretmenler, yöneticiler ve okullar tek tek taranmıştır.

Araştırmanın evrenini oluşturan yönetici ve öğretmenlerin sayısal değerleri aşağıdaki tablolarda verilmiştir. Buna göre:

Tablo 4. 2. 1: Araştırma Kapsamına Alınan Yönetici ve Öğretmenlerin Sayısal Dağılımı

Görev	Frekans (f)	Yüzde (%)
Yönetici	128	26.5
Öğretmen	354	73.5
Toplam	482	100.0

Tablo 4. 2. 1’de görüldüğü gibi, araştırma kapsamına alınan deneklerin %26.5’i yönetici (müdür ve müdür yardımcısı), %73.5’i ise öğretmenlerden oluşmaktadır.

Tablo 4. 2. 2: Araştırma Kapsamına Alınan Yönetici ve Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı

Cinsiyet	Yönetici		Öğretmen	
	Frekans(f)	Yüzde(%)	Frekans(f)	Yüzde(%)
Bayan	9	7.0	150	42.4
Erkek	119	93.0	204	57.6
Toplam	128	100.0	354	100.0

Tablo 4. 2. 2’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan 128 yöneticinin %7’sini (n=9) bayan, %93’ünü (n=119) erkek katılımcılar oluştururken, 354 öğretmenin %42.4’ünü (n=150) bayan, %57.6’sını (n=204) erkek katılımcılar oluşturmaktadır.

Tablo 4. 2. 3: Araştırma Kapsamına Alınan Yönetici ve Öğretmenlerin Meslekteki Hizmet Sürelerine Göre Dağılımı

Hizmet Süresi	Yönetici		Öğretmen	
	Frekans(f)	Yüzde(%)	Frekans(f)	Yüzde(%)
1-10 Yıl	15	11.7	105	29.7
11-15 Yıl	30	23.4	62	17.5
16-20 Yıl	25	19.5	66	18.6
21 Yıl Üzeri	58	45.3	121	34.2

Tablo 4. 2. 3’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan yöneticilerin yarısına yakını (%45.3), öğretmenlerin ise üçte biri (%34.2) 21 yıl ve üzeri hizmet süresine sahip görülmektedir.

Tablo 4. 2. 4: Araştırma Kapsamına Alınan Yönetici ve Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul Düzeyine Göre Dağılımı

Mezun Olunan Okul Düzeyi	Yönetici		Öğretmen	
	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde
Eğitim Enstitüsü	28	21.9	30	8.5
Lisans Tamamlama	34	26.6	82	23.2
Fakülte	66	51.5	242	68.4
Toplam	128	100.0	354	100.0

Tablo 4. 2. 4’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan yöneticilerin yarısından biraz fazlası (%51.5) fakülte mezunu olarak görülürken, öğretmenlerde bu oranın üçte ikiden fazla olduğu (%68.4) görülmektedir.

4. 3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama tekniklerinden anket tekniği kullanılmış ve araştırma konusu ile ilgili veriler anket yolu ile elde edilmiştir. Bu teknik esas alınıp alanyazında mevcut bulunan yerli ve yabancı araştırmalar taranarak anket taslağı oluşturulmuş ve bu taslak alan uzmanlarına incelenmek üzere iletilmiştir. Düzenlenen anket taslağı uzmanların görüş ve önerileri ile geliştirilmiş ve son şeklini almıştır.

Yönetici ve öğretmenlere uygulanmak üzere hazırlanan anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde yönetici ve öğretmenlerin kişisel özelliklerini anlamaya yönelik “cinsiyet”, “kıdem”, “görev ünvanı” ve “eğitim durumu” ile ilgili sorular bulunmaktadır. İkinci bölümde ise Kaliteli Okul ile ilgili 40 ifadeye yer verilmiştir. Bu ifadeler “Müfredat”, “Öğrenme-Öğretme Etkinlikleri”, “Öğrencilere Verilen Destek”, “Liderlik/Yönetim”, “Kaynaklar” ve “Başarı” olmak üzere altı faktör altında incelenmiştir. Bu ifadelerin hangi faktörlerle ilgili olduğu EK 3’te gösterilmiştir.

Veri toplama aracında, araştırma kapsamına alınan yönetici ve öğretmenlerin verilmiş olan önermeler ile ilgili olan görüşlerini belirlemek üzere Likert tipi beşli derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Buna göre ölçek, **(1) Hiç Katılmıyorum, (2) Az Katılıyorum, (3) Orta Düzeyde Katılıyorum, (4) Çok Katılıyorum ve (5) Tam Katılıyorum** seçeneklerinden oluşmuştur.

4. 4. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Veri toplama aracının geçerlik ve güvenirlik çalışmaları için 100 kişilik yönetici ve öğretmen grubuna ön uygulama yapılmış, ön uygulama sonucunda elde edilen veriler SPSS programı kullanılarak güvenirlik analizi yapılmıştır. Alınan geri bildirimlerden yararlanılarak formun anlaşılabilirliğinde sorun olan maddelerinin üzerinde gerekli düzeltmeler yapıp ifade yönünden daha anlaşılır duruma getirilmiştir.

Veri toplama aracının güvenilirlik çalışması için her bir boyutun kendi içinde güvenilirlik katsayısı olan Cronbach Alpha değerleri hesaplanmıştır. Veri toplama aracında yer alan alt boyutlara ilişkin Cronbach Alpha değerleri ve madde toplam korelasyonları Tablo 4. 4. 1' de verilmiştir.

Tablo 4. 4. 1'de görüldüğü gibi, veri toplama aracı altı boyuttan oluşmaktadır. Kaliteli Okul ölçeğinin birinci boyutunda müfredata ilişkin ifadeler yer almıştır. 7 maddenin yer aldığı (M1, M2, M3, M4, M5, M6, M7) bu boyuta ilişkin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0,84 olarak hesaplanmıştır. Boyutta yer alan maddelerin toplam korelasyonları ise 0,37 ile 0,72 arasında değişmiştir.

Öğrenme-öğretme etkinliklerine ilişkin ikinci boyutta yer alan maddelerin (M8, M9, M10, M11, M12, M13, M14) Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0,85 olarak hesaplanmış olup, bu boyuttaki maddelerin madde korelasyonları 0,54 ile 0,72 arasında değerler almıştır.

Öğrencilere verilen desteğe ilişkin üçüncü boyutta yer alan maddelerin (M15, M16, M17, M18, M19, M20, M21) Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0,86 olarak hesaplanırken, maddelerin madde korelasyonları 0,51 ile 0,76 arasında değişmiştir.

Liderlik/Yönetim olarak tanımlanan dördüncü boyutta yer alan maddelerin (M22, M23, M24, M25, M26, M27, M28, M29) Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0,86 olarak hesaplanırken, bu boyuttaki maddelerin madde toplam korelasyonları 0,56 ile 0,65 arasında değişmiştir.

Kaynaklar olarak tanımlanan beşinci boyutta yer alan maddelerin (M30, M31, M32) Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0,83 olarak hesaplanmış, bu boyuttaki maddelerin madde toplam korelasyonları 0,62 ile 0,75 arasında değişmiştir.

Son olarak başarı olarak tanımlanan altıncı boyutta yer alan maddelerin (M33, M34, M35, M36, M37, M38, M39, M40) Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0,87

olarak hesaplanırken, maddelerin madde toplam korelasyonları 0,54 ile 0,72 arasında değişmiştir.

Tablo 4. 4. 1: Kaliteli Okulun Alt Boyutlarına İlişkin Cronbach Alpha Değerleri ve Madde Toplam Korelasyonları

Boyutlar	Maddeler	Düzeltilmiş Madde- Toplam Korelasyonları	Cronbach Alpha
Müfredat	M1	0.58	0.84
	M2	0.67	
	M3	0.72	
	M4	0.70	
	M5	0.52	
	M6	0.37	
	M7	0.63	
Öğretme- Öğrenme Etkinlikleri	M8	0.55	0.85
	M9	0.60	
	M10	0.63	
	M11	0.67	
	M12	0.72	
	M13	0.61	
	M14	0.54	
Öğrencilere Verilen Destek	M15	0.58	0.86
	M16	0.76	
	M17	0.66	
	M18	0.67	
	M19	0.51	
	M20	0.66	
	M21	0.65	
Liderlik/Yönetim	M22	0.64	0.86
	M23	0.60	
	M24	0.65	
	M25	0.56	
	M26	0.65	
	M27	0.56	
	M28	0.65	
	M29	0.63	
Kaynaklar	M30	0.73	0.83
	M31	0.75	
	M32	0.62	
Başarı	M33	0.63	0.87
	M34	0.62	
	M35	0.68	
	M36	0.61	
	M37	0.72	
	M38	0.54	
	M39	0.69	
	M40	0.62	

4. 5. Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılacak anketin yönetici ve öğretmenlere uygulanabilmesi için Milli Eğitim Bakanlığı'na izin için başvurulmuştur. Bu doğrultuda alınan Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığının 09/12/2005 tarih ve 8013 sayılı izin yazısı ile Mersin İli Erdemli İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı resmi ilköğretim okullarında araştırmacı tarafından anket uygulamaları için gerekli bilgilendirme ve açıklamalarla yapılmış, cevaplanan anketler yine bizzat araştırmacı tarafından toplanmıştır. Toplam 502 adet anket dağıtılmış, ancak 128 yönetici ve 354 öğretmen olmak üzere toplam 482 kişi anket formunu doldurmuştur. Diğer bir ifadeyle anketlerin %96'sı geri dönmüştür.

4. 6. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında mevcut bulunan alt problemlerin çözümlenmesi için elde edilen verilerin analizinde betimsel istatistik teknikleri kullanılmıştır. Araştırmada tespit edilen amaçlara yönelik toplanan veriler, bilgisayar ortamına aktarılmış ve gerekli istatistiksel çözümlemeler için SPSS (Statistical Package for Social Sciences) paket programından yararlanılmıştır.

Belirtilen paket programdan yararlanılarak frekans ve yüzde tabloları oluşturulmuş, aritmetik ortalama ve standart sapmalar hesaplanmıştır. Ayrıca yönetici ve öğretmenler arasında karşılaştırmaların yapılması ve anlamlı bir farkın olup olmadığının belirlenmesi için t-testi uygulanmıştır.

Geliştirilen ankette yer alan ölçek 5 ile 1 arasında değerlendirilmiş, anketin olumlu ucu 5, diğer ucu ise 1 olarak alınmıştır. Ölçekte yer alan aralıkların eşit olduğundan hareketle sınırlar şu şekilde belirlenmiştir:

Tablo 4. 6. 1: Önermelere Katılma Derecelerine Verilen Ağırlıklar ve Bu Ağırlıkların Sınırları

Ağırlık	Seçenek	Sınırlar
1	Hiç	1.00-1.80
2	Az	1.81-2.60
3	Orta	2.61-3.40
4	Çok	3.41-4.20
5	Tam	4.21-5.00

Karşılaştırılan gruplar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığının belirlenmesinde, hesaplanan t değeri .05 manidarlık düzeyi için 1.96 olarak alınmıştır.

BÖLÜM V

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde resmi ilköğretim okullarında görev yapan yönetici (müdür ve müdür yardımcısı) ve öğretmenlerin Kaliteli Okul kavramı ile ilgili görüşlerini tespit etmek amacıyla toplanan verilerden elde edilen bulgulara yer verilmiş ve bu bulgular yorumlanmıştır.

5.1. Araştırma Kapsamına Alınan Yönetici ve Öğretmenlerin Kaliteli Okul Kavramı İle İlgili Görüşleri

Bu bölümde, araştırmaya katılan resmi ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin Kaliteli Okul kavramı ile ilgili olarak hazırlanan 40 ifadeye verdikleri cevaplara ait dağılımlar yer almaktadır.

5.1.1. Yöneticilerin Kaliteli Okul Kavramı ile İlgili Görüşleri

Resmi ilköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin Kaliteli Okul kavramı ile ilgili olarak hazırlanan 40 ifadeye verdikleri cevaplara ait frekans dağılımları Tablo 5.1.1’de yer almaktadır.

Tablo’dan da anlaşılacağı üzere Kaliteli Okul kavramı ile ilgili verilen ifadeler içerisinde 33 numaralı ifade “Okulda başarıyı artırmak için yönetici ve öğretmenler işbirliği içinde çalışır” (% 89.8), yöneticilerin tamamına yakını tarafından **Tam** kategorisinde değerlendirilen en yüksek yüzdeye sahip ifade olurken, 26 numaralı ifade olan “Yönetim, velilerin okul ile ilgili memnuniyetini araştırır” (% 52.3), yöneticilerin yarısından biraz fazlası tarafından yine **Tam** kategorisinde en az yüzde ile değerlendirilen ifade olduğu anlaşılmaktadır.

Yöneticilerin Kaliteli Okul kavramı konusunda hazırlanan ifadelere vermiş oldukları cevaplara bakıldığında tüm ifadelerde **Tam** kategorisinde yarıdan fazla katılım oranı gözlemlenmektedir. Diğer bir ifadeyle yöneticiler kaliteli okul kavramı konusunda verilen ifadelere büyük ölçüde katılmaktadırlar ($\bar{X} y=4.70$).

Tablo 5. 1. 1
Yöneticilerin Kaliteli Okul Kavramı ile İlgili Görüşlerinin Frekans Dağılımı

[illegible]

5.1.2. Öğretmenlerin Kaliteli Okul Kavramı İle İlgili Görüşleri

Resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin Kaliteli Okul kavramı ile ilgili olarak hazırlanan 40 ifadeye verdikleri cevaplara ait frekans dağılımları Tablo 5.1.2’de yer almaktadır

Tablodan da anlaşılacağı gibi Kaliteli Okul kavramı ile ilgili verilen ifadeler içerisinde 33 numaralı ifade “Okulda başarıyı artırmak için yönetici ve öğretmenler işbirliği içinde çalışır.” (% 82.8), öğretmenlerin dörtte üçünden fazlası tarafından **Tam** kategorisinde değerlendirilen en yüksek yüzdeye sahip ifade olurken, 38 numaralı ifadenin “Başarıyı elde etme yolunda dışsal değil, içsel pekiştireçler esastır.” (% 57.9), öğretmenlerin yarısından biraz fazlası tarafından yine **Tam** kategorisinde en az yüzde ile değerlendirilen ifade olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin Kaliteli Okul kavramı konusunda hazırlanan ifadelere vermiş oldukları cevaplara bakıldığında yöneticilerde olduğu gibi öğretmenlerde de tüm ifadelere **Tam** kategorisinde yarıdan fazla katılım oranı gözlemlenmektedir. Diğer bir ifadeyle öğretmenler de yöneticiler gibi kaliteli okul kavramı konusunda verilen ifadelere büyük ölçüde katılmaktadırlar ($\bar{X} \ddot{o}=4.58$).

Tablo 5. 1. 2
Öğretmenlerin Kaliteli Okul Kavramı ile İlgili Görüşlerinin Frekans Dağılımı

[illegible]

5.2. Araştırma Kapsamına Alınan Yönetici ve Öğretmenlerin Kaliteli Okulun Belirteçleri Olan Faktörler ile İlgili Görüşleri

Bu bölümde, araştırma kapsamına alınan yönetici ve öğretmenlerin Kaliteli Okulun belirteci olan altı faktör ile ilgili ifadelerine verdikleri cevaplara ait bulgular ve yorumların görev türüne göre dağılımları ile istatistiki açıdan anlamlılık durumları yer almaktadır.

5.2.1. Müfredat Boyutunda Yönetici ve Öğretmenlerin Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

Kaliteli Okul kavramı içerisinde müfredatın yeri ve işlevi konusunda ankette yer alan yedi ifadeye katılımcıların vermiş oldukları cevaplara ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapmalar Tablo 5.2.1’de yer almaktadır. Tablo incelendiğinde “Kaliteli eğitime esas teşkil eden eğitim-öğretim programlarıyla öğrencilere gereksiz bilgi yüklemek değil, öğrendiklerini gelecekte nasıl kullanacağını benimsetmek amaçtır.” ifadesinin yönetici ve öğretmenler tarafından en yüksek aritmetik ortalamayla değerlendirilen ifade olduğu anlaşılmıştır ($\bar{X}_y = 4.75$, $\bar{X}_ö = 4.69$).

Yönetici ve öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasındaki farkların manidarlık durumunun tespiti için yapılan t-testi sonuçlarına bakıldığında; “Kaliteli bir okulda eğitim-öğretim programları öğrenci ihtiyacına göre düzenlenmiştir.” ($p=0.034$), “Kaliteyi sağlamak için eğitim programları öğrencilerin ilgi ve yetenekleri göz önüne alınarak hazırlanmıştır.” ($p=0.035$), “Kaliteli bir okulda uygulanan müfredat, öğrencilerin bilgileri kendi hız ve tempolarında öğrenmelerine olanak sağlar.” ($p=0.009$) ve “Kaliteli bir okulda eğitim-öğretim programları tek bir doğru yanıtın olduğunu kabul edenlerin aksine birçok doğru yanıtın var olabileceğini öngören bir sistem üzerine kurulmuştur.” ($p=0.009$) ifadeleri arasında .05 düzeyinde istatistiki anlamda manidar bir fark bulunurken diğer üç ifadede manidar bir farka rastlanmamıştır. Diğer bir ifadeyle 4. ifade “Kaliteli bir okulda eğitim-öğretim programları öğrencilere, ezberleme yerine problem çözme, analiz-sentez yapabilme ve bilimsel düşünme yeteneği kazandırmaya yöneliktir.”, 5. ifade “Kaliteli eğitime esas teşkil eden eğitim-öğretim programlarıyla öğrencilere gereksiz bilgi yüklemek değil, öğrendiklerini gelecekte nasıl kullanacağını benimsetmek amaçtır.” ve 7. ifade

“Kaliteli bir okulda eğitim-öğretim programlarının hazırlanmasında çevrenin ihtiyaçları göz önüne alınır.” ile ilgili olarak yönetici ve öğretmenler aynı görüşü benimsemektedirler.

Tablo 5. 2. 1
Müfredat Boyutunda Yönetici ve Öğretmen Görüşleri

Müfredata İlişkin İfadeler	Yönetici		Öğretmen		$\bar{X}_y - \bar{X}_ö$	sd	p
	Xy	SSy	Xö	SSö			
1. Kaliteli bir okulda eğitim-öğretim programları öğrenci ihtiyacına göre düzenlenmiştir.	4.59	0.669	4.44	0.796	0.15	479	0.034 *
2. Kaliteyi sağlamak için eğitim programları öğrencilerin ilgi ve yetenekleri göz önüne alınarak hazırlanmıştır.	4.61	0.630	4.46	0.764	0.15	480	0.035 *
3. Kaliteli bir okulda uygulanan müfredat, öğrencilerin bilgileri kendi hız ve tempolarında öğrenmelerine olanak sağlar.	4.63	0.545	4.47	0.749	0.16	480	0.009 *
4. Kaliteli bir okulda eğitim-öğretim programları öğrencilere, ezberleme yerine problem çözme, analiz-sentez yapabilme ve bilimsel düşünme yeteneği kazandırmaya yöneliktir.	4.70	0.541	4.66	0.642	0.04	480	0.590
5. Kaliteli eğitime esas teşkil eden eğitim-öğretim programlarıyla öğrencilere gereksiz bilgi yüklemek değil, öğrendiklerini gelecekte nasıl kullanacağını benimsetmek amaçtır.	4.75	0.452	4.69	0.600	0.06	480	0.282
6. Kaliteli bir okulda eğitim-öğretim programları tek bir doğru yanıtın olduğunu kabul edenlerin aksine birçok doğru yanıtın var olabileceğini öngören bir sistem üzerine kurulmuştur.	4.33	0.764	4.52	0.695	-0.19	480	0.009 *
7. Kaliteli bir okulda eğitim-öğretim programlarının hazırlanmasında çevrenin ihtiyaçları göz önüne alınır.	4.57	0.584	4.52	0.715	0.05	480	0.051

*: $p < .05$ düzeyinde manidar

5.2.2. Öğrenme-Öğretme Etkinlikleri Boyutunda Yönetici ve Öğretmenlerin Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

Kaliteli Okul kavramı içerisinde öğrenme ve öğretme etkinliklerinin yeri ve işlevi konusunda ankette yer alan yedi ifadeye katılımcıların vermiş oldukları cevaplara ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapmalar Tablo 5.2.2’de yer almaktadır. Tablo incelendiğinde “Kaliteli bir okulda öğrenme, öğrenci merkezlidir” ifadesinin yönetici ve öğretmenler tarafından en yüksek aritmetik ortalamayla **Tam** seçeneğinde değerlendirilen ifade olduğu anlaşılmaktadır. ($\bar{X}_y = 4.79$, $\bar{X}_ö = 4.78$).

Kaliteli Okul kavramı içerisinde öğrenme ve öğretme etkinliklerinin yeri ve işlevi konusunda yöneltilen ifadelerin tamamında yönetici ve öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasında manidar farkların bulunmadığı, diğer bir ifadeyle tüm ifadelerde öğretmen ve yöneticilerin hemen hemen aynı görüşleri paylaştıkları gözlemlenmektedir.

Tablo 5. 2. 2
Öğrenme-Öğretme Etkinlikleri Boyutunda Yönetici ve Öğretmen Görüşleri

Öğrenme –Öğretme Etkinliklerine İlişkin İfadeler	Yönetici		Öğretmen		$\bar{X}_y - \bar{X}_ö$	sd	p
	Xy	SSy	Xö	SSö			
1. Kaliteli bir okulda öğrenme, öğrenci merkezlidir.	4.79	.428	4.78	.511	0.01	480	0.897
2. Kaliteli bir okulda öğretmenler, Toplam Kalite Yönetimi eğitimi alırlar.	4.68	.574	4.62	.642	0.06	479	0.381
3. Kaliteli bir okulda öğrencilerden, kendi çalışmalarının kalitesini değerlendirmeleri istenir.	4.72	.560	4.66	.578	0.06	480	0.284
4. Kaliteli bir okulda dersin akışı, öğrenci-öğretmenin beraberce sorguladığı sorulara göre şekillenir.	4.65	.526	4.62	.605	0.03	480	0.689
5. Kaliteli bir okulda öğrencilere, nasıl öğrenecekleri öğretilir.	4.77	.420	4.69	.579	0.08	480	0.072
6. Kaliteli bir okulda, öğrencilerin bireysel olarak gelişmelerine olanak sağlamanın yanı sıra takım halinde çalışmayı benimsemeleri ve bunu uygulamaları sağlanır.	4.66	.490	4.66	.555	0.00	480	0.963
7. Kalitenin hakim olduğu bir okulda öğrenme- öğretme stratejileri düzenli olarak kontrol edilir ve değerlendirilir.	4.63	.559	4.67	.548	-0.04	480	0.487

*: $p < .05$ düzeyinde manidar

5.2.3. Öğrencilere Verilen Destek Boyutunda Yönetici ve Öğretmenlerin Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

Kaliteli Okul kavramı içerisinde öğrencilere verilen destek konusunda ankette yer alan yedi ifadeye katılımcıların vermiş oldukları cevaplara ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapmalar Tablo 5.2.3’de yer almaktadır. Tablo incelendiğinde “Okulda öğrencilerin her fırsatta kendilerini ifade etmelerine olanak sağlanır” ifadesi

yönetici ve öğretmenler tarafından en yüksek aritmetik ortalamayla **Tam** seçeneğinde değerlendirilen ifade olduğu anlaşılmıştır ($\bar{X}_y = 4.87$, $\bar{X}_ö = 4.78$).

Yönetici ve öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasındaki farkların manidarlık durumunun tespiti için yapılan t-testi sonuçlarına bakıldığında ise; “Okulda öğrencilerin her fırsatta kendilerini ifade etmelerine olanak sağlanır” ($p=0.036$), “Kaliteli okullarda, öğrencilerin her türlü bilgiye en etkili şekilde ulaşabilecekleri kütüphaneler mevcuttur ve öğrenciler bu etkinlikten en verimli şekilde yararlanır” ($p=0.028$) ve “Okulda kaliteyi sağlamak için eğitim araç ve gereçleri, bilim ve teknolojinin getirdiği yeniliklere göre ve amaca uygun olarak yeterli sayıda düzenlenmiştir.” ($p=0.032$) ifadeleri arasında .05 düzeyinde istatistiki anlamda manidar bir fark bulunurken diğer dört ifadede manidar bir farka rastlanmamıştır.

Tablo 5. 2. 3
Öğrencilere Verilen Destek Boyutunda Yönetici ve Öğretmen Görüşleri

Öğrencilere Verilen Destek ile İlgili İfadeler	Yönetici		Öğretmen		$\bar{X}_y - \bar{X}_ö$	sd	p
	Xy	SS _y	Xö	SSö			
1. Kaliteli bir okulda öğrencilerin okul ile ilgili memnuniyetleri araştırılır.	4.55	.573	4.57	.675	-0.02	480	0.755
2. Okulda öğrencilerin her fırsatta kendilerini ifade etmelerine olanak sağlanır.	4.87	.384	4.78	.498	0.09	479	0.036 *
3. Kaliteli bir okulda öğrenciler, ilgileri doğrultusunda başarılı olabilecekleri alanlara yönlendirilir.	4.81	.430	4.76	.519	0.05	480	0.239
4. Okulda öğrenci sorunlarını belirlemek, bunları en etkili şekilde çözümlmek için tüm eğitim kadrosu, öğrenci ve velilerin katıldığı toplantılar düzenlenir.	4.66	.522	4.57	.641	0.09	480	0.094
5. Kaliteli bir okulda öğretmenler, öğrencilerin her konuda karar mercii değil, danışmanıdır.	4.65	.526	4.68	.585	-0.03	480	0.583
6. Kaliteli okullarda, öğrencilerin her türlü bilgiye en etkili şekilde ulaşabilecekleri kütüphaneler mevcuttur ve öğrenciler bu etkinlikten en verimli şekilde yararlanır.	4.72	.485	4.60	.623	0.12	480	0.028 *
7. Okulda kaliteyi sağlamak için eğitim araç ve gereçleri, bilim ve teknolojinin getirdiği yeniliklere göre ve amaca uygun olarak yeterli sayıda düzenlenmiştir.	4.78	.434	4.67	.657	0.11	480	0.032 *

*: p< .05 düzeyinde manidar

5.2.4. Liderlik/Yönetim Boyutunda Yönetici ve Öğretmenlerin Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

Kaliteli Okul kavramı içerisinde liderlik faktörü konusunda ankette yer alan sekiz ifadeye katılımcıların vermiş oldukları cevaplara ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapmalar Tablo 5.2.4’de yer almaktadır. Tablo incelendiğinde “Kaliteli bir okulda, kaliteli eğitim için yönetici vizyon geliştirir” önermesinin yönetici ve öğretmenler tarafından en yüksek aritmetik ortalamayla **Tam** seçeneğinde değerlendirilen ifade olarak görülmektedir ($\bar{X}_y = 4.79$, $\bar{X}_ö = 4.64$).

Yönetici ve öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasındaki farkların manidarlık durumunun tespiti için yapılan t-testi sonuçlarına bakıldığında; “Kaliteli bir okulda, kaliteli eğitim için yönetici vizyon geliştirir” ($p=0.006$), “Kaliteli bir okulda, kaliteli eğitim için yönetici misyon geliştirir” ($p=0.001$) ve “Kaliteli bir okulda yönetim, öğretmenlerin her konuda kendilerini yetiştirmeleri için belirli aralıklarla hizmet içi eğitim almalarını sağlar” ($p=0.005$) ifadelerinde .05 düzeyinde istatistiki anlamda manidar farklar bulunurken diğer beş ifadede manidar bir farka rastlanmamıştır.

Tablo 5. 2. 4
Liderlik/Yönetim Boyutunda Yönetici ve Öğretmen Görüşleri

Liderlik/Yönetim ile ilgili İfadeler	Yönetici		Öğretmen		$\bar{X}_{y-}$ $\bar{X}_{ö}$	sd	p
	Xy	SS _y	Xö	SSö			
1. Kaliteli bir okulda, kaliteli eğitim için yönetici vizyon geliştirir.	4.79	.451	4.64	.643	0.15	480	0.006*
2. Kaliteli bir okulda, kaliteli eğitim için yönetici misyon geliştirir.	4.78	.434	4.62	.620	0.16	480	0.001*
3. Kaliteli bir okulda yönetim, öğretmenlerin her konuda kendilerini yetiştirmeleri için belirli aralıklarla hizmet içi eğitim almalarını sağlar.	4.74	.474	4.59	.620	0.15	480	0.005*
4. Kaliteli okulda yönetici, öğretmen-öğrenci başarısını engelleyen unsurları yok ederek ekibe katkıda bulunur.	4.61	.550	4.60	.604	0.01	480	0.936
5. Yönetim, velilerin okul ile ilgili memnuniyetini araştırır.	4.50	.547	4.56	.646	- 0.06	480	0.332
6. Yöneticiler, çalışanlara her konuda liderlik yapar.	4.59	.693	4.60	.637	- 0.01	479	0.825
7. Kaliteyi devamlı kılmak için yönetim, rehberliğe önem verir.	4.73	.513	4.69	.561	0.04	480	0.576
8. Yöneticilere, okulda verilen eğitim ve öğretimin niteliği hakkında ortak bir görüşün hakim olması hususunda önemli görevler düşmektedir.	4.72	.468	4.66	.562	0.06	480	0.259

*: p< .05 düzeyinde manidar

5.2.5. Kaynaklar Boyutunda Yönetici ve Öğretmenlerin Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

Kaliteli Okul kavramı içerisinde kaynak faktörü konusunda ankette yer alan üç ifadeye katılımcıların vermiş oldukları cevaplara ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapmalar Tablo 5.2.5'te yer almaktadır. Tablo incelendiğinde “Kaliteli bir

okulda, eğitim-öğretimin hedeflerine ulaşmak için tüm kaynaklardan en etkili biçimde yararlanılır” ifadesinin yönetici ve öğretmenler tarafından en yüksek aritmetik ortalamayla **Tam** seçeneğinde değerlendirilen ifade olduğu anlaşılmıştır ($\bar{X}_y = 4.85$, $\bar{X}_ö = 4.76$).

Yönetici ve öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasındaki farkların manidarlık durumunun tespiti için yapılan t-testi sonuçlarına bakıldığında; “Kaliteli bir okulda, eğitim- öğretilimin hedeflerine ulaşmak için tüm kaynaklardan en etkili biçimde yararlanılır” ($p=0.006$) ve “Kaliteli bir okulda öğrenciler, günlük hayatlarında kullanabilecekleri bilgileri okul ortamı dışında toplumdan ve diğer kaynaklardan alır” ($p=0.047$) ifadeleri .05 düzeyinde istatistiki anlamda manidar bulunurken “Okulda kaliteyi sağlamak ve öğrencilerin analiz- sentez yapabilme yeteneklerini geliştirmek için gerekli olan araç- gereçleri karşılayacak yeterliliğe sahip kaynak araştırması yapılır” ifadesinde manidar bir farka rastlanmamıştır.

Tablo 5. 2. 5
Kaynaklar Boyutunda Yönetici ve Öğretmen Görüşleri

Kaynaklar ile İlgili İfadeler	Yönetici		Öğretmen		$\bar{X}_y - \bar{X}_ö$	sd	p
	$\bar{X}_y$	SS _y	$\bar{X}_ö$	SS _ö			
1. Okulda kaliteyi sağlamak ve öğrencilerin analiz- sentez yapabilme yeteneklerini geliştirmek için gerekli olan araç- gereçleri karşılayacak yeterliliğe sahip kaynak araştırması yapılır.	4.75	.486	4.65	.657	0.10	480	0.079
2. Kaliteli bir okulda, eğitim- öğretimin hedeflerine ulaşmak için tüm kaynaklardan en etkili biçimde yararlanılır.	4.85	.357	4.76	.527	0.09	480	0.036*
3. Kaliteli bir okulda öğrenciler, günlük hayatlarında kullanabilecekleri bilgileri okul ortamı dışında toplumdan ve diğer kaynaklardan alır.	4.78	.434	4.68	.575	0.10	480	0.047*

*: $p < .05$ düzeyinde manidar

5.2.6. Başarı Boyutunda Yönetici ve Öğretmenlerin Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

Kaliteli Okul kavramı içerisinde başarının yeri ve işlevi konusunda ankette yer alan sekiz ifadeye katılımcıların vermiş oldukları cevaplara ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapmalar Tablo 5.2.6’da yer almaktadır. Tablo incelendiğinde “Okulda başarıyı artırmak için yönetici ve öğretmenler işbirliği içinde çalışır” önermesi yönetici ve öğretmenler tarafından en yüksek aritmetik ortalamayla **Tam** seçeneğinde değerlendirilen ifade olduğu anlaşılmıştır ($\bar{X}_y = 4.90$, $\bar{X}_ö = 4.79$).

Yönetici ve öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasındaki farkların manidarlık durumunun tespiti için yapılan t-testi sonuçlarına bakıldığında; “Okulda başarıyı artırmak için yönetici ve öğretmenler işbirliği içinde çalışır” ($p = 0.005$), “Okulda kalitenin sağlanması için yönetici, öğretmen ve öğrenciler her şeyin en

iyisini yapabilecekleri konusunda motive edilir” ($p=0.016$), “Okulda kaliteyi kalıcı hale getirmek ve başarı sağlamak için kısa, orta ve uzun vadede planlar hazırlanır” ($p=0.016$) ve “Kaliteli bir okulda yönetici ve öğretmenler, sisteme kazandırdıkları ve performansları ölçüsünde değerlendirilirler” ($p=0.032$) ifadeleri .05 düzeyinde istatistiki anlamda manidar bulunurken diğer dört ifadede manidar bir farka rastlanmamıştır.

Tablo 5. 2. 6
Başarı Boyutunda Yönetici ve Öğretmen Görüşleri

Başarı ile ilgili İfadeler	Yönetici		Öğretmen		$\bar{X}_y - \bar{X}_ö$	sd	p
	Xy	SSy	Xö	SSö			
1. Okulda başarıyı artırmak için yönetici ve öğretmenler işbirliği içinde çalışır.	4.90	.303	4.79	.501	0.11	480	0.005*
2. Okulda kalitenin sağlanması için yönetici, öğretmen ve öğrenciler her şeyin en iyisini yapabilecekleri konusunda motive edilir.	4.86	.349	4.76	.507	0.10	480	0.016*
3. Eğitimde hedeflenen amaçları gerçekleştirmek için yönetici ve öğretmenler arasında etkili bir iletişim vardır.	4.78	.501	4.71	.595	0.07	480	0.186
4. Okulda kaliteyi kalıcı hale getirmek ve başarı sağlamak için kısa, orta ve uzun vadede planlar hazırlanır.	4.77	.420	4.66	.557	0.11	480	0.016*
5. Başarıya ulaşmanın çabucak gerçekleşecek bir sonuç olmadığı, bunun için zaman gerektiği bilinci kurumda hakimdir.	4.78	.451	4.77	.547	0.01	480	0.771
6. Başarıyı elde etme yolunda dışsal değil, içsel pekiştireçler esastır.	4.53	.560	4.48	.703	0.05	480	0.386
7. Kaliteli bir okulda yönetici ve öğretmenler, sisteme kazandırdıkları ve performansları ölçüsünde değerlendirilirler.	4.71	.472	4.59	.668	0.12	480	0.032*
8. Okulun başarısını belirlemede öğrencilerin mevcut eğitimden elde ettikleri doyum ölçütü olarak alınır.	4.71	.504	4.60	.662	0.11	480	0.055

*: p< .05 düzeyinde manidar

BÖLÜM VI

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

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

SONUÇLAR

Bu araştırmada, resmi ilköğretim okullarında görev yapmakta olan yönetici ve öğretmenlerin kaliteli bir okulun belirteçleri olan müfredat, öğrenme-öğretme etkinlikleri, öğrencilere verilen destek, liderlik/yönetim, kaynaklar ve başarı olmak üzere altı boyut ile ilgili görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Buna göre aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Kaliteli Okul kavramı ile ilgili olarak müfredat değişkenine göre yapılan t testi sonucunda;

a. Kaliteli Okulun müfredat boyutu ile ilgili olarak “Kaliteli bir okulda eğitim-öğretim programları öğrenci ihtiyacına göre düzenlenmiştir.”, “Kaliteyi sağlamak için eğitim programları öğrencilerin ilgi ve yetenekleri göz önüne alınarak hazırlanmıştır.”, “Kaliteli bir okulda uygulanan müfredat, öğrencilerin bilgileri kendi hız ve tempolarında öğrenmelerine olanak sağlar.” ve “Kaliteli bir okulda eğitim-öğretim programları tek bir doğru yanıtın olduğunu kabul edenlerin aksine birçok doğru yanıtın var olabileceğini öngören bir sistem üzerine kurulmuştur.” ifadeleri arasında .05 düzeyinde istatistiki anlamda manidar bir fark ortaya çıkmıştır. Bu boyuta ilişkin maddelere yöneticilerin öğretmenlere oranla daha yüksek puanla katılımda bulundukları görülmüştür.

b. “Kaliteli bir okulda eğitim-öğretim programları öğrencilere, ezberleme yerine problem çözme, analiz-sentez yapabilme ve bilimsel düşünme yeteneği

kazandırmaya yöneliktir.”, “Kaliteli eğitime esas teşkil eden eğitim-öğretim programlarıyla öğrencilere gereksiz bilgi yüklemek değil, öğrendiklerini gelecekte nasıl kullanacağını benimsetmek amaçtır.” ve “Kaliteli bir okulda eğitim-öğretim programlarının hazırlanmasında çevrenin ihtiyaçları göz önüne alınır.” ifadeleri arasında ise .05 düzeyinde istatistiki anlamda manidar bir farka rastlanmamıştır. Yönetici ve öğretmenler aynı görüşü benimsemektedirler.

2. Kaliteli Okul kavramı ile ilgili olarak öğrenme-öğretme etkinlikleri değişkenine göre yapılan t testi sonucunda; ilgili ifadelerin tamamında yönetici ve öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasında .05 düzeyinde istatistiki anlamda manidar bir fark bulunamamıştır. Buradan da anlaşılabacağı üzere; Kaliteli Okul kavramı içerisinde öğrenme-öğretme etkinliklerinin önemi konusunda belirtilen ifadelerin tamamında yönetici ve öğretmenler hemen hemen aynı görüşü paylaşmaktadırlar.

3. Kaliteli Okul kavramı ile ilgili olarak öğrencilere verilen destek değişkenine göre yapılan t testi sonucunda;

a. “Okulda öğrencilerin her fırsatta kendilerini ifade etmelerine olanak sağlanır”, “Kaliteli okullarda, öğrencilerin her türlü bilgiye en etkili şekilde ulaşabilecekleri kütüphaneler mevcuttur ve öğrenciler bu etkinlikten en verimli şekilde yararlanır” ve “Okulda kaliteyi sağlamak için eğitim araç ve gereçleri, bilim ve teknolojinin getirdiği yeniliklere göre ve amaca uygun olarak yeterli sayıda düzenlenmiştir. ” ifadeleri arasında 0.05 düzeyinde istatistiki anlamda manidar bir fark ortaya çıkmıştır. Kaliteli Okul kavramı içerisinde öğrencilere verilen desteğin ne derecede öneme sahip olduğunu belirten ifadelere yöneticiler öğretmenlerden daha yüksek puanla katılımda bulunmuşlardır.

b. “Kaliteli bir okulda öğrencilerin okul ile ilgili memnuniyetleri araştırılır.”, “Kaliteli bir okulda öğrenciler, ilgileri doğrultusunda başarılı olabilecekleri alanlara yönlendirilir.”, “Okulda öğrenci sorunlarını belirlemek, bunları en etkili şekilde çözümlemek için tüm eğitim kadrosu, öğrenci ve velilerin katıldığı toplantılar düzenlenir.” ve “Kaliteli bir okulda öğretmenler, öğrencilerin her konuda karar

merci değil, danışmanıdır.” ifadeleri arasında ise .05 düzeyinde istatistiki anlamda manidar bir fark bulunamamıştır.

4. Kaliteli Okul kavramı ile ilgili olarak liderlik/yönetim değişkenine göre yapılan t testi sonucunda;

a. “Kaliteli bir okulda, kaliteli eğitim için yönetici vizyon geliştirir”, “Kaliteli bir okulda, kaliteli eğitim için yönetici misyon geliştirir” ve “Kaliteli bir okulda yönetim, öğretmenlerin her konuda kendilerini yetiştirmeleri için belirli aralıklarla hizmetiçi eğitim almalarını sağlar” ifadelerinde .05 düzeyinde istatistiki anlamda manidar farklar ortaya çıkmıştır. Liderlik/Yönetim boyutunun kaliteli bir okulda yeri ve işlevi ile ilgili olan ifadelere yöneticiler öğretmenlere nazaran daha yüksek aritmetik ortalamayı vermişlerdir.

b. “Kaliteli okulda yönetici, ğretmen-ğrenci başarısını engelleyen unsurları yok ederek ekibe katkıda bulunur.”, “Yönetim, velilerin okul ile ilgili memnuniyetini araştırır.”, “Yöneticiler, alışanlara her konuda liderlik yapar.”, “Kaliteyi devamlı kılmak için yönetim, rehberliğe önem verir.”, “Yöneticilere, okulda verilen eğitim ve öğretimin niteliği hakkında ortak bir görüşün hakim olması hususunda önemli görevler düşmektedir.” ifadeleri arasında .05 düzeyinde istatistiki anlamda manidar bir fark bulunamamıştır. Diğer bir ifadeyle yöneticiler ve öğretmenler ilgili ifadeler ile ilgili olarak aynı görüşü paylaşmaktadırlar.

5. Kaliteli Okul kavramı ile ilgili olarak kaynaklar değişkenine göre yapılan t testi sonucunda; “Kaliteli bir okulda, eğitim- öğretimin hedeflerine ulaşmak için tüm kaynaklardan en etkili biçimde yararlanılır” ve “Kaliteli bir okulda öğrenciler, günlük hayatlarında kullanabilecekleri bilgileri okul ortamı dışında toplumdan ve diğer kaynaklardan alır” ifadeleri .05 düzeyinde istatistiki anlamda manidar bulunurken “Okulda kaliteyi sağlamak ve öğrencilerin analiz- sentez yapabilme yeteneklerini geliştirmek için gerekli olan araç- gereçleri karşılayacak yeterliliğe sahip kaynak araştırması yapılır” ifadesinde manidar bir farka rastlanmamıştır.

6. Kaliteli Okul kavramı ile ilgili olarak başarı değişkenine göre yapılan t testi sonucunda;

a. “Okulda başarıyı artırmak için yönetici ve öğretmenler işbirliği içinde çalışır”, “Okulda kalitenin sağlanması için yönetici, öğretmen ve öğrenciler her şeyin en iyisini yapabilecekleri konusunda motive edilir”, “Okulda kaliteyi kalıcı hale getirmek ve başarı sağlamak için kısa, orta ve uzun vadede planlar hazırlanır” ve “Kaliteli bir okulda yönetici ve öğretmenler, sisteme kazandırdıkları ve performansları ölçüsünde değerlendirilirler” ifadeleri .05 düzeyinde istatistiki anlamda manidar bulunmuştur. Kaliteli bir okulda başarının nasıl elde edileceği ile ilgili olarak verilen ifadelerle yine yöneticilerin, öğretmenlerden daha yüksek puanla katılımda bulundukları görülmüştür.

b. “Eğitimde hedeflenen amaçları gerçekleştirmek için yönetici ve öğretmenler arasında etkili bir iletişim vardır.”, “Başarıya ulaşmanın çabucak gerçekleşecek bir sonuç olmadığı, bunun için zaman gerektiği bilinci kurumda hakimdir.”, “Başarıyı elde etme yolunda dışsal değil, içsel pekiştiriciler esastır.” ve “Okulun başarısını belirlemede öğrencilerin mevcut eğitimden elde ettikleri doyum ölçütü olarak alınır.” ifadeleri arasında .05 düzeyinde istatistiki anlamda manidar bir fark bulunmamıştır.

7. Araştırma sonuçlarına bakıldığında Kaliteli Okul kavramı ile ilgili olarak verilen tüm ifadelerle hem öğretmenler hem de yöneticilerin yüksek derecelerde katılmış oldukları görülmüştür. O halde öğretmen ve yöneticilerimiz okullarda kalitenin sağlanması için nelere önem verilmesi gerektiği hususunda teorikte tüm bilgilere hemen hemen vakıftırlar ve bu konuda aynı görüşleri paylaşmaktadırlar. Ancak mevcut durum itibarıyla okullarımız incelendiğinde, bu bilgilerin yalnızca bilgi olarak kaldığı, uygulamaya tam anlamıyla geçirilemediği görülmektedir. Bunu ise, eğitim-öğretim etkinlikleri ile ilgili tüm kararların merkezden alınmasına, uygulanan eğitim programlarının tamamıyla merkez tarafından belirlenen görevliler tarafından oluşturulmasına, eğitim sistemimizin esnek olmayıp kalıpların dışına çıkılmasına olanak vermemesine bağlayabiliriz.

ÖNERİLER

Araştırma sonuçlarından hareketle şu önerilerde bulunulabilir:

1. Mevcut okullarımızın kaliteli birer okula dönüştürülmesi için yapılması gerekenlere ait bilgilerin, yalnızca teorikte kalmayıp uygulamada da etkililik sağlamak amacıyla, yönetici, öğretmen ve tüm paydaşlara belirli aralıklarla hizmet içi eğitimin sağlanması faydalı olabilir.

2. Okullarımızda uygulanan müfredatın; öğrencilerin ilgi, yetenek ve ihtiyaçlarına cevap verebilecek, onlara analiz-sentez yapabilme, eleştirel düşünebilme ve problem çözme gibi özellikleri kazandırabilecek şekilde düzenlenmesi, okullarda kalitenin sağlanmasına katkıda bulunabilir.

3. Öğretmenlerin, okullarda, bilgileri aktaran rolünü bırakıp öğrencinin bilgiye ulaşmasını sağlayacak danışman rolünü üstlenmesi, öğrenci öğrenmelerinde daha etkili olabilir.

4. Kaliteli bir okul ortamı oluşturabilmek için, eğitimin müşterileri olarak ifade edilen öğrenci ve velilerin okul ile ilgili memnuniyeti araştırılıp, onlarla karşılıklı saygı ve güvene dayanan bir iletişim kurularak ve onların okul ortamında karşılaşabilecekleri problemleri çözmek için tüm okul personeli, öğrenci ve velilerin işbirliği içinde çalışmalarına olanak sağlanarak, sorunlara yerinde ve etkili çözümler getirilebilmesi mümkün olabilir.

5. Eğitim ve öğretimde kaynaklar, kaliteye ulaşma yolunda çok önemli bir yere sahip olduğu için okul yönetiminin etkili kaynak araştırması yapması, öğrencilerin eğitim-öğretim süreci ile ilgili tüm ihtiyaçlarının eksiksiz bir biçimde karşılanması için gerekli tüm kaynakları kullanması, bu doğrultuda okul ile çevre arasında iletişim ve işbirliği geliştirmesi yararlı olabilir.

6. Öğretmen ve yöneticilere, eğitimde kalite ve Toplam Kalite Yönetimi ile ilgili kavramların aşinalığının kazandırılması, bu konuda kalite göstergelerinin tespit edilerek öğretmen, yönetici ve tüm eğitim paydaşlarına bu göstergelerin tanıtılması ve okulların bu doğrultuda yapılandırılması faydalı olabilir.

7. Kalite, her boyutta düşünülmelidir. Özellikle okulların fiziksel boyutları olan okul binası, sınıflar, laboratuvarlar ve eğitim araç-gereçlerinin geliştirilmesi; eğitimin kurumunun başarısında önemli bir işleve sahip olabilir.

KAYNAKÇA

- AKIN, Özcan. (2001). **Toplam Kalite Yönetimi ve İnsan**. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- ARGON, Türkan ve Vijdan YILMAZ. (2006). *İlköğretim Okullarının Etkili Okul Özelliklerine Sahip Olma Düzeyleri*. **15. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi**. (13-15 Eylül 2006). Muğla.
- ASLAN, Mehmet. (1998). *21. Yüzyılda Eğitim (Postmodern Çağda Eğitim)*. **Yeni Türkiye Dergisi**. (19), 877-880.
- AÇIKALIN, Aytaç. (1995). *2020 Yılında Benim Okulum*. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi**. 1(1), 7-21.
- AYTAÇ, Tufan. (2000). **Okul Merkezli Yönetim**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- BALCI, Ali. (2002). **Etkili Okul: Okul Geliştirme**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- BALAY, Refik. (2004). *Küreselleşme, Bilgi Toplumu ve Eğitim*. **Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 37(2), 61-82.
- BAŞARAN, İbrahim Ethem. (1988). **Eğitim Yönetimi**. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- BAŞARAN, İbrahim Ethem. (2000). **Eğitim Yönetimi: Nitelikli Okul**. Ankara: Feryal Matbaası.
- BAYRAK, Sabahat. (1997). *Kalite Anlayışında Yeni Bir Yaklaşım Olarak Kalite*. **Verimlilik Dergisi**. (4), 77-96.
- BAYRAK, Coşkun ve AĞAOĞLU, Esmahan. (1998). *İlköğretim Okullarındaki Yönetici ve Öğretmenlerin Toplam Kalite Yönetimine İlişkin Görüşleri*. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**. 4(13), 23-27.
- BİNBAŞIOĞLU, Cavit. (1995). **Okullarda Öğretim Sorunları**. Ankara: Eğitim-Der Yayınları.

- BONSTINGL, J. J. (2000). **Kalite Okulları: Eğitimde Toplam Kalite Yönetimine Giriş**. (Çev. Hayal KÖKSAL), İstanbul: Dünya Yayıncılık.
- BOZKURT, Rıdvan. (1994). *Kalitenin Esasları ve Deming' in Ondört İlkesi*. **Verimlilik Dergisi**. (3), 107-136.
- BRIDGE, Berna. (2003). **Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi Uygulamaları**. İstanbul: Beyaz Yayınları.
- BULUT, Ömer; GÖKBUNAR, Ramazan; ÇİVİ, Ali; ÖZTÜRK, Mehmet E. (1997). *Eğitim Yönetiminin Çağdaşlaştırılması: Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi Uygulaması ve Yararları*. **Ödül Kazanan Makaleler: 2. Toplam Kalite Yönetimi Makale Yarışması**. KalDer Yayınları.
- BURSALIOĞLU, Ziya. (1994). **Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış**. Ankara: Şafak Matbaacılık.
- BYRNES, Margaret A., Robert A. CORNESKY ve Lawrence W. BYRNES. (1993). **The Quality Teacher: Implementing Total Quality Management in the Classroom**. Cornesky&Associates Press.
- CAFOĞLU, Zuhâl. (1996). **Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi**. İstanbul: Avni Akyol Ümit Kültür ve Eğitim Vakfı.
-(1997). *Toplam Kalite Liderliği ve Eğitim Örgütleri*. **Verimlilik Dergisi**. (4), 163-168.
-(1998). *Eğitimde Küresel Kimlik*. **Yeni Türkiye Dergisi**. (19), 837-844.
-(1999). *Davranışa Dönüşen Kalite*. **Yeni Türkiye Dergisi (Kalite Özel Sayısı)**. (26), 303-314.
-(2002). *Değişim Sürecinde Eğitim Yönetimi*. **Milli Eğitim Dergisi**. 155-156. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/155-156/can.htm>. (23.03.2006).

CAN, Niyazi. (2004). *Öğretmenlerin Geliştirilmesi ve Etkili Öğretmen Davranışları*.

Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 16(1), 103-119.

CEYLAN, Memduh. (1997). *Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi ve Müşteri Memnuniyeti*. **Eğitim Yönetimi Dergisi. 3(1), 23-29.**

ÇALIK, Temel; SEZGİN, Feridun. (2005). *Küreselleşme, Bilgi Toplumu ve Eğitim*. **Kastamonu Eğitim Dergisi. 13(1), 55-66.**

ÇELİK, Vehbi. (1998). *Bilgi Toplumunun Eğitim Sistemi ve Geleceğe Yönelik Eğilimler*. **Yeni Türkiye Dergisi. (19), 829-836.**

.....(2000). **Eğitimsel Liderlik**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

.....(2002). **Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

ÇELİKTEN, Mustafa. (2001). *Etkili Okullarda Karar Süreci*. **Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. (11), 263-274.**

ÇETİN, Elif. (2001). **Toplam Kalite Yönetimi İlkelerinin İlköğretim Okullarında Uygulanabilirliği**. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

ÇETİN, Kadir. (2002). *Toplam Kalite Yönetimi Felsefesi ve Temel Unsurları*. **Milli Eğitim Dergisi. (155-156).** <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/155-156/kcetin.htm>. (23.03.2006).

ÇETİNER, Osman. (1996). *Toplam Kalite Yönetimi*. **Uluslararası Eğitimde Kalite Kongresi (10-12 Mayıs)**. Konya.

ÇEVİK, Veli. (2003). **İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Toplam Kalite Yönetimine İlişkin Görüşleri**. Afyon: Afyon

Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

DEMİREL, Özcan. (2003). **Kuramdan Uygulamaya Program Geliştirme**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

DOĞAN, Elife. (2002). **Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi**. Ankara: Academyplus Yayıncılık.

DOLL, Ronald C. (1986). **Curriculum Improvement: Decision Making and Process** (6th Ed.). Boston: Allyn and Bacon.

DRUCKER, Peter F. (2000). **Yeni Gerçekler**. Ankara: Türkiye İş Bankası Yayınları.

EDMONDS, Roland. (1979). *Effective School For The Urban Poor*. **Educational Leadership**. 37(1), 15-24.

EKİNCİ, Abdurrahman. (2005). *Bilgi Toplumunda Eğitimin Anahtar Kavramı: Öğrenmeyi Öğrenme*. **Bilim ve Akıl Aydınlığında Eğitim Dergisi**. (59).

ENSARİ, Hoşcan. (1999). **21. Yüzyıl Okulları için Toplam Kalite Yönetimi**. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

ERDOĞAN, İrfan. (1998). *Bilgi Toplumu Olmanın Gerektirdiği Eğitim Paradigması*. **Yeni Türkiye Dergisi**. (19), 870-876.

.....(2002). **Yeni Binyıla Doğru Türk Eğitim Sistemi. Sorunlar ve Çözümler**. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

.....(2004). **Eğitimde Değişim Yönetimi**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

ERİŞEN, Yavuz. (2003). *Toplam Kalite Sistemini Oluşturmada Temel Aşama: Standartların Belirlenmesi*. **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**. 1 (3), 285- 301.

- ESİRTGEN, Burcu. (2005). **Toplam Kalite Yönetimi Felsefesinin Eğitim Sektöründe Uygulanabilirliği**. Bursa: Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- FINDIKÇI, İlhami. (1996). *Öğreten Okuldan Öğrenen Okula*. **Yeni Türkiye Dergisi**. (7), 140-142.
-(1998). *Enformasyon Bilgi Toplumu Dosyası; Bilgi Toplumunda Eğitim ve Öğretmen*. **Bilgi ve Toplum Dergisi**. Nisan Sayısı.
- FİDAN, Nurettin. (1996). **Okulda Öğrenme ve Öğretme**. Ankara: Alkım Yayınevi.
- GEOFFREY, D. D. (1994). **Developing Quality Systems in Education**. Great Britain: Ruutledge.
- GLASSER, William. (1999). **Okulda Kaliteli Eğitim**. (Çev. Ulaş KAPLAN), İstanbul: Beyaz Yayınları.
-(2000). **Kaliteli Eğitimde Öğretmen**. (Çev. Ulaş KAPLAN), İstanbul: Beyaz Yayınları.
- GÜÇLÜ, Nezahat; ÖZDEN, Selma. (2000). *Etkili Okullar ve Öğretim Liderliği*. **Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 20(1), 67-78.
- GÜLŞEN, Celal. (2000). **Toplam Kalite Yönetiminin İlköğretime ve İlköğretimde Teftiş Sistemine Uygulanabilirliği**. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
-(2000). *Toplam Kalite Yönetiminin Eğitim Sistemine Uygulanmasında Paydaşların Rolü*. **Aktif Eğitim Dergisi**. 1(2), 84-92.
- HALİS, Muhsin. (2000). **Paradigmadan Uygulamaya Toplam Kalite Yönetimi ve ISO 9000 Kalite Güvence Sistemleri, ISO 9002 Kalite Belgesi Çalışmaları**. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.

- HARRISON, Steven. (2003). **Mutlu Çocuk**. İstanbul: Dharma Yayınları.
- HERGÜNER, Gülten. (1998). *Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi Uygulamasının Sağlayacağı Yararlar*. **Eğitim Yönetimi**. (13), 11-22.
- İnsan Hakları Uluslararası Temel Belgeler Türkiye’de İnsan Hakları Uygulamaları. (2003). Ankara Büyükşehir Belediyesi Başkanlığı tarafından çoğaltılmıştır.
- JENKINS, Lee. (1998). **“Deming İlkelerini Uygulayarak” Sınıflarda Öğrenmenin İyileştirilmesi**. İstanbul: Kalder Yayınları. No: 18.
- KANLI, Uygur. (2001). **Orta Öğretimde Yapan Fizik Öğretmenleri İçin Düzenlenen Hizmetçi Eğitim Programlarının Etkinliği**. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- KANTARCI, Hazım. (1992). *Toplam Kalite Kontrol ve Endüstri İlişkileri ile Etkileşim*. **TÜSİAD 1. Ulusal Kongresi**. İstanbul: TÜSİAD Yayınları.
- KAPTAN, Saim. (1998). **Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri**. Ankara: Tekışık Web Ofset Tesisleri.
- KARASAR, Niyazi. (1998). **Araştırmalarda Rapor Hazırlama**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- KARATZIAS, A., POWER, K.G., & SWANSON, V. (2001). *Quality of School Life: Development and Preliminary Standardisation of an Instrument Based on Performance Indicators in Scottish Secondary Schools*. **School Effectiveness And School Improvement**. 12(3), 265-284.
- KARSLI, Durdu Mehmet. (2003). **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- KOLAY, Yakup. (2004). *Okul-Aile-Çevre İşbirliğinin Eğitim Sistemindeki Yeri ve Önemi*. **Milli Eğitim Dergisi**. (164), 94-104.

KOCABAŞ, İbrahim. (1997). *Toplam Kalite Yönetiminin Eğitimde Sağlayacağı Yararlar. Yüksek Öğretimde Kalite İyileştirme Sempozyumu*. Haberal Eğitim Vakfı, Başkent Üniversitesi. Editör: Prof. Dr. Mithat Çoruh, Ankara 2 Mayıs.

KÖKÇÜ, İlknur. (2000). **İlköğretim Kurumlarında Toplam Kalite Yönetiminin Uygulanabilirliği**. Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

KÖKSAL, Hayal. (2000). **Kalite Okullarına Geçişte Toplam Kalite Yönetimi**. İstanbul: Dünya Yayıncılık.

KUZGUN, K ve Diğerleri (1997). *Öğrencilerin Akademik Danışmanlarından Bekledikleri Görevler ve Danışmanların Görev Algıları*. Ankara: **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. 30** (1), 27-43.

LANGFORD, David P., Barbara A. CHEARY. (1999). **Eğitimde Kalite Yönetimi**. İstanbul: KalDer Yayınları No: 29.

Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi, 29.07.1965, Sayı: 1363.

Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi, 20.06.1983, Sayı: 2141.

Milli Eğitim Bakanlığı. (1998). **Milli Eğitim Şuraları (1936- 1998)**. Ankara: MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı Şura Genel Sekreterliği Milli Eğitim Basımevi.

.....(1999). **Müfredat Laboratuvar Okulu (MLO) Modeli**. Ankara: MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Başkanlığı Milli Eğitim Basımevi.

.....(2005). **Eğitimde Kalite Ödülü El Kitabı**. Ankara: MEB Personel Dairesi Başkanlığı Milli Eğitim Basımevi.

MORTİMORE, Peter and Pam SAMMONS. (1987). *New Evidence On Effective Elementary Schools. Educational Leadership. 45* (1), 4-9.

- NUMANOĞLU, Uzman Gülşen. (1999). *Bilgi Toplumu-Eğitim-Yeni Kimlikler-II: BilgiToplumu ve Eğitimde Yeni Kimlikler*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. 32 (1-2), 341-350.
-(2001). *Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi. 34(1-2), 113-123.
- OECD. (1998). **Staying Ahead , In-Service Training and Professional Development**. OECD: Centre For Educational Research and Innovation.
- ÖZDEMİR, Servet. (2000). **Eğitimde Örgütsel Yenileşme**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- ÖZDEMİR, Servet. (2002). *Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi*. **Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**. (2), 253-270.
- ÖZDEMİR, Servet ve SEZGİN, Feridun. (2002). *Etkili Okullar ve Öğretim Liderliği*. **Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**. (3), 266-282.
- ÖZDEMİR, Soner Mehmet. (2004). **Öğretim Sürecinde Toplam Kalite İlkelerinin Uygulanmasının Öğrenci Tutumlarına ve Başarısına Etkisi**. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. (Yayımlanmamış Doktora Tezi).
- ÖZDEN, Yüksel. (1999). **Öğrenme ve Öğretme**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
-(2000). **Eğitimde Dönüşüm: Eğitimde Yeni Değerler**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
-(2005). **Eğitimde Dönüşüm: Eğitimde Yeni Değerler**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- ÖZEVREN, Mina. (2000). **Toplam Kalite Yönetimi, Temel Kavramlar ve Uygulamalar**. İstanbul: Alfa Yayınları.

- ÖZGEN, Hüseyin ve TÜRK, Murat. (1996). *Öğrenen Organizasyon Sistemi ve Bir Öğrenen Organizasyon Modeli*. **Amme İdaresi Dergisi**. 29(2), 71-83.
- ÖZGENER, Şevki. (1998). *Bilgi Toplumunda Öğrenen Okul ve Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi*. **Verimlilik Dergisi**. (1), 113-124.
- PEKER, Ömer. (1994). *Toplam Kalite Yönetiminin Eğitim Sistemine Uygulanabilirliği*. **Amme İdaresi Dergisi**. 27(2), 63-78.
-(1996). *Eğitimde Kalite ve Akreditasyon*. **Amme İdaresi Dergisi**. 29(4), 19-32.
- POLAT, Soner. (2002). *Öğreten Okuldan Öğrenen Kalite Okullarına Geçişte Hizmet İçi Eğitimin Rolü*. **Çağdaş Eğitim Dergisi**. (293), 37-40.
- REYNOLDS, David ve diğerleri. (1997). *School Effectiveness and School Improvement*. **School Effectiveness and School Improvement**. 7(2), 133-158.
- SAĞLAM, Mehmet. (1998). *Bilgi Çağında Eğitim*. **Yeni Türkiye Dergisi**. (19), 794-797.
- SALLIS, Edward. (1993). **Total Quality Management in Education**. London: Kogan Page.
- SAYIN, Çiğdem. (2002). **Toplam Kalite Yönetimi ve İlköğretim Okullarında Uygulanabilirliği**. Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- SENGE, Peter M. (2004). **Beşinci Disiplin**. (Çev. Ayşegül İLDENİZ, Ahmet DOĞUKAN), İstanbul: YKY.
- SONGÜR, Neşe. (1999). *Özel Okul Yöneticilerinin Toplam Kalite Yönetimine İlişkin Bilgi Düzeyleri*. **Milli Eğitim Dergisi**. (143), 135-138.
- SÖNMEZ, Veysel. (1987). **Sevgi Eğitimi**. Ankara.

- SÖZER, Ersan. (1996). *Türk Eğitim Sisteminde Değişme ve Yenileşme*. **Eğitim ve Bilim Dergisi**. 20(101), 18-26.
- ŞİMŞEK, Muhittin. (2001). **Toplam Kalite Yönetimi**. İstanbul: Alfa Yayınları.
- ŞİŞMAN, Mehmet. (1997). *Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi ve Kültür*. **Eğitim ve Bilim Dergisi**. 21(105), 60-69.
-(1999). *Toplam Kalite Yönetiminin Okula Uygulanması*. **Kamu Yönetiminde Kalite Ulusal I. Kongresi**. Ankara: TODAİE Yayınları. No: 289.
-(2002a). **Eğitimde Mükemmellik Arayışı**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
-(2002b). **Öğretim Liderliği**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- TAŞ, Halil. (2000). *Toplam Kalite Yönetimi Kuramının Eğitim Yönetimine Katkıları*. **Milli Eğitim Dergisi**. (145), 76-79.
- TAYMAZ, Haydar. (1992). **Hizmetiçi Eğitim**. Ankara: Pegem Yayınları.
-(1997). **Hizmetiçi Eğitim. Kavramlar, İlkeler, Yöntemler**. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- TERZİ, Ali Rıza. (2002). *Sınıf Yönetimi Açısından Etkili Öğretmen Davranışları*. **Milli Eğitim Dergisi**. (155-156), 162-169.
- TEZCAN, Mahmut. (1998). *Gelecekte Eğitim (21. Yüzyılın Okulları Üzerine)*. **Yeni Türkiye Dergisi**. (19), 821-828.
- TOPRAKÇI, Erdal. (2002). **Sınıf Örgütünün Yönetimi**. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- TÖREMEN, Fatih. (2001). **Öğrenen Okul**. Ankara: Nobel Yayınları.
- TUZCU, Gökhan. (2000). *Eğitimin Finansman Gerekleri ve Boyutları*. **Milli Eğitim Dergisi**. (163), 55-71.

- TÜRKMEN, Şükrü. (2003). **Okullarda Yönetim Etkinlikleri**. Ankara: Alp Yayınevi.
- TÜSİAD. (1995). **Türkiye’de Eğitim Raporu**. İstanbul: TÜSİAD KAL-DER Yayınları.
- ULUĞ, Feyzi. (2003). *Okul Kalite Sistemi Modeli*. **Amme İdaresi Dergisi**. 36(4), 69-82.
- UNESCO. (1996). *Yirmibirinci Yüzyılda Eğitim Uluslararası Komisyonu Raporu*. (Çev. PEGEM). **Eğitim Yönetimi**. 2(1).
-(2000). Life Long Learning. **14. International UNESCO Seminar**
<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001388/138871eo.pdf> ,02.06.2005.
- UYSAL, Hakan. (1998). **Toplam Kalite Yönetiminin İlköğretime Uygulanabilirliği**. Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- ÜNAL, Semra. (1997). *İlköğretim Yöneticilerinin Finansman Sorunları*. **Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi**. (9), 369-378.
- ÜRKMEZ, Gülşah. (2002). **Toplam Kalite Yönetiminin İlköğretim Okullarındaki Eğitim Programlarına Uygulanabilirliği**. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
-(1999). Geleceğin Okulu. **Milli Eğitim Dergisi**. (141), 22-24.
- VARİNLİ, İnci. ve UZAY, Nisfet. (1997). **Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi’ nde Hizmet Kalitesini Artırmaya Yönelik Çalışmalar**. Ankara: Haberal Eğitim Vakfı.

YAŞAR, Gülay. (2004). **İlköğretim Okullarında Toplam Kalite Yönetimi Uygulaması (Durum/Örnek Olay Çalışması)**. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

YATKIN, Ahmet. (2003). **Toplam Kalite Yönetimi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

YILDIRIM, Hasan Ali. (2002). **Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi- İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında TKY Uygulama Modeli**. Ankara: Nobel Yayınları.

YILMAZ, Hasan. (2002). **Öğretmenim Lütfen Bu Kitabı Okur Musun?**. Konya: Çizgi Kitabevi.

YURDABAKAN, İrfan. (2002). *Küreselleşme Konusundaki Yaklaşımlar ve Eğitim*. **Eğitim Araştırmaları Dergisi**. (6), 61-64.

YÜCEL, F. Hümeysra. (2006). **İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Ailelerinin Yaptıkları Harcamaların Belirlenmesi**. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

YÜKSEL, Sedat. (2003). *Türkiye’de Program Geliştirme Çalışmaları ve Sorunları*. **Milli Eğitim Dergisi**. (159), 120-124.

ZİGARELLİ, Michael. A. (1996). *An empirical Test of Conclusions From Effective Schools*. **Journal of Educational Research**. **90**(2), 103-110.

WIKLEY, Felicity and Javier MURILLO. (2005). *Effective School Improvement: An Introduction*. **School Effectiveness and School Improvement**. **16**(4), 355-358.

IV. Demokratik Eğitim Kurultayı Eğitim Hakkı. (2005). Ankara: Eğitim Sen Yayınları.

<http://www.asif.co.sr/> web adresinden 15.05.2006 tarihinde alınmıştır.

[http:// www. thabebanss.qld.edu.au/quality schools.html](http://www.thabebanss.qld.edu.au/quality_schools.html). web adresinden 06.04.2006

tarihinde alınmıştır.

EKLER

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
 Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı

Sayı : B.08.0.APK.0.03.05.01-01/ 8013

08/12/2005

Konu : Araştırma İzni

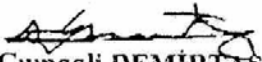
MERSİN VALİLİĞİNE
(İl Millî Eğitim Müdürlüğü)

İlgi : Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün 24.11.2005 tarih ve 11751 sayılı yazısı.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı Yüksek Lisans programı öğrencisi Emine GÖKÜŞ'ün "Kaliteli Okul Kavramının Öğretmenler ve Yöneticiler Tarafından Algılanması (Mersin İli, Erdemli İlçesi Örneği)" konulu tez anketini EK-2 Listede belirtilen okullarda uygulama izin talebi incelenmiştir.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü tarafından kabul edilen ve ekte gönderilen 5 sayfa 40 sorudan oluşan anketin araştırmacı tarafından uygulanmasında Bakanlığımızca sakınca görülmemektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.


Cumaali DEMİRTAŞ
 Bakan a.
 Müsteşar Yardımcısı

EK _____ :

EK - 1 Anket (5 Sayfa)

EK - 2 Liste (1 Sayfa)



ÜCRETSİZ
 444 0 632
 DANIŞMA HATTI

Atatürk Bulvarı No: 98 Kızılay
 Telefon: 425 00 86 - 425 33 67
 e - posta : apk @ meb.gov.tr

06650 ANKARA
 Faks : 418 64 01

Elektronik ağ : www.meb.gov.tr

T.C
MERSİN VALİLİĞİ
İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ

Sayı : B.08.4.MEM.4.33.00.05.010/138
 Konu: Araştırma izni

25202

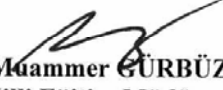
15 ARA 2005

VALİLİK MAKAMINA
MERSİN

İlgi: Araştırma Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığının 09/12/2005 tarih ve 8013 sayılı yazısı.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Emine GÖKÜŞ "Kaliteli Okul Kavramının Öğretmenler ve Yöneticiler Tarafından Algılanması" konulu tez çalışmasının eğitim öğretimi aksatmamak şartıyla İlimiz Erdemli İlçesi İlköğretim okullarında uygulaması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.


Dr. Muammer GÜRBÜZ
 Milli Eğitim Müdür

OLUR
 09/12/2005
İsmail GÜNDÜZ
 Vali a.
 Vali Yardımcısı

EK: 2

Sayın Yönetici ve Öğretmenler,

Bu araştırma, “Kaliteli Okul” kavramının öğretmenler ve yöneticiler tarafından nasıl algılandığını belirlemek amacıyla yapılmaktadır.

Bu amaçla, “Kaliteli Okul” un özellikleri ile ilgili önermelerden oluşan bir anket hazırlanmıştır. Anket kişisel bilgileriniz ve Kaliteli Okul ile ilgili önermeler olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Her bölümün başında gerekli açıklamalar yapılmıştır. Tüm maddeleri açıklamalar doğrultusunda, dikkatli ve içtenlikle cevaplandırmanız araştırmanın amacına ulaşmasında büyük katkı sağlayacaktır.

Vereceğiniz bilgiler araştırmanın amacı dışında hiçbir amaçla kullanılmayacaktır. Bu nedenle anketlere isminizi yazmanıza gerek yoktur.

İlgi ve katkılarınızdan dolayı çok teşekkür ederim.

Emine GÖKÜŞ
Eğitim Yönetimi ve Denetimi
Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi

BÖLÜM I**KİŞİSEL BİLGİLER**

Bu bölümde kişisel bilgilere ilişkin sorulara yer verilmiştir. Lütfen size uygun seçeneğin yanındaki parantezin içine (x) işareti koyunuz.

I. Cinsiyetiniz?

1. () Erkek
2. () Kadın

II. Meslekte toplam hizmet süreniz?.....yıl**III. Yöneticilikte toplam hizmet süreniz?.....yıl****IV. Görev ünvanınız?**

1. Müdür
2. Müdür yardımcısı
3. Öğretmen

V. En son mezun olduğunuz okul düzeyi?

1. () Ön lisans Programı
2. () Eğitim Enstitüsü
3. () Lisans Tamamlama Programı
4. () Fakülte
5. () Yüksek Lisans
6. () Doktora
7. () Başka (Lütfen Yazınız).....

BÖLÜM II

Bu bölümde Kaliteli Okul kavramı ile ilgili önermelere yer verilmiştir. Önermelere ne kadar katıldığınızı “Hiç”, “Az”, “Orta”, “Çok”, “Tam” derecelerinden yalnızca birine (x) işareti koyarak belirtiniz.

KALİTELİ OKUL KAVRAMI İLE İLGİLİ ÖNERMELER		KATILMA DERECEŚİ				
		Hiç	Az	Orta	Çok	Tam
1.	Kaliteli bir okulda eğitim-öğretim programları öğrenci ihtiyacına göre düzenlenmiştir.	()	()	()	()	()
2.	Kaliteyi sağlamak için eğitim programları öğrencilerin ilgi ve yetenekleri göz önüne alınarak hazırlanmıştır.	()	()	()	()	()
3.	Kaliteli bir okulda uygulanan müfredat, öğrencilerin bilgileri kendi hız ve tempolarında öğrenmelerine olanak sağlar.	()	()	()	()	()
4.	Kaliteli bir okulda eğitim-öğretim programları öğrencilere, ezberleme yerine problem çözme, analiz-sentez yapabilme ve bilimsel düşünme yeteneği kazandırmaya yöneliktir.	()	()	()	()	()
5.	Kaliteli eğitime esas teşkil eden eğitim-öğretim programlarıyla öğrencilere gereksiz bilgi yüklemek değil, öğrendiklerini gelecekte nasıl kullanacağını benimsetmek amaçtır.	()	()	()	()	()
6.	Kaliteli bir okulda eğitim-öğretim programları tek bir doğru yanıtın olduğunu kabul edenlerin aksine birçok doğru yanıtın var olabileceğini öngören bir sistem üzerine kurulmuştur.	()	()	()	()	()
7.	Kaliteli bir okulda eğitim-öğretim programlarının hazırlanmasında çevrenin ihtiyaçları göz önüne alınır.	()	()	()	()	()
8.	Kaliteli bir okulda öğrenme, öğrenci merkezlidir.	()	()	()	()	()
9.	Kaliteli bir okulda öğretmenler, Toplam Kalite Yönetimi eğitimi alırlar.	()	()	()	()	()
10.	Kaliteli bir okulda öğrencilerden, kendi çalışmalarının kalitesini değerlendirmeleri istenir.	()	()	()	()	()
11.	Kaliteli bir okulda dersin akışı, öğrenci-öğretmenin beraberce sorguladığı sorulara göre şekillenir.	()	()	()	()	()

KALİTELİ OKUL KAVRAMI İLE İLGİLİ ÖNERMELER		KATILMA DERECEŚİ				
		Hiç	Az	Orta	Çok	Tam
12.	Kaliteli bir okulda öğrencilere, nasıl öğrenecekleri öğretilir.	()	()	()	()	()
13.	Kaliteli bir okulda, öğrencilerin bireysel olarak gelişmelerine olanak sağlamanın yanı sıra takım halinde çalışmayı benimsemeleri ve bunu uygulamaları sağlanır.	()	()	()	()	()
14.	Kalitenin hakim olduğu bir okulda öğrenme-öğretme stratejileri düzenli olarak kontrol edilir ve değerlendirilir.	()	()	()	()	()
15.	Kaliteli bir okulda öğrencilerin okul ile ilgili memnuniyetleri araştırılır.	()	()	()	()	()
16.	Okulda öğrencilerin her fırsatta kendilerini ifade etmelerine olanak sağlanır.	()	()	()	()	()
17.	Kaliteli bir okulda öğrenciler, ilgileri doğrultusunda başarılı olabilecekleri alanlara yönlendirilir.	()	()	()	()	()
18.	Okulda öğrenci sorunlarını belirlemek, bunların etkili şekilde çözümlenmek için tüm eğitim kadrosu, öğrenci ve velilerin katıldığı toplantılar düzenlenir.	()	()	()	()	()
19.	Kaliteli bir okulda öğretmenler, öğrencilerin her konuda karar mercii değil, danışmanıdır.	()	()	()	()	()
20.	Kaliteli okullarda, öğrencilerin her türlü bilgiye etkili şekilde ulaşabilecekleri kütüphaneler mevcuttur ve öğrenciler bu etkinlikten en verimli şekilde yararlanır.	()	()	()	()	()
21.	Okulda kaliteyi sağlamak için eğitim araç ve gereçleri, bilim ve teknolojinin getirdiği yeniliklere göre ve amaca uygun olarak yeterli sayıda düzenlenmiştir.	()	()	()	()	()
22.	Kaliteli bir okulda, kaliteli eğitim için yönetici vizyon geliştirir.	()	()	()	()	()
23.	Kaliteli bir okulda, kaliteli eğitim için yönetici misyon geliştirir.	()	()	()	()	()
24.	Kaliteli bir okulda yönetim, öğretmenlerin her konuda kendilerini yetiştirmeleri için belirli aralıklarla hizmet içi eğitim almalarını sağlar.	()	()	()	()	()

KALİTELİ OKUL KAVRAMI İLE İLGİLİ ÖNERMELER		KATILMA DERECEŚİ				
		Hiç	Az	Orta	Çok	Tam
25.	Kaliteli okulda yönetici, öğretmen-öğrenci başarısını engelleyen unsurları yok ederek ekibe katkıda bulunur.	()	()	()	()	()
26.	Yönetim, velilerin okul ile ilgili memnuniyetini araştırır.	()	()	()	()	()
27.	Yöneticiler, çalışanlara her konuda liderlik yapar.	()	()	()	()	()
28.	Kaliteyi devamlı kılmak için yönetim, rehberliğe önem verir.	()	()	()	()	()
29.	Yöneticilere, okulda verilen eğitim ve öğretimin niteliği hakkında ortak bir görüşün hakim olması hususunda önemli görevler düşmektedir.	()	()	()	()	()
30.	Okulda kaliteyi sağlamak ve öğrencilerin analiz-sentez yapabilme yeteneklerini geliştirmek için gerekli olan araç- gereçleri karşılayacak yeterliliğe sahip kaynak araştırması yapılır.	()	()	()	()	()
31.	Kaliteli bir okulda, eğitim- öğretimin hedeflerine ulaşmak için tüm kaynaklardan en etkili biçimde yararlanılır.	()	()	()	()	()
32.	Kaliteli bir okulda öğrenciler, günlük hayatlarında kullanabilecekleri bilgileri okul ortamı dışında toplumdan ve diğer kaynaklardan alır.	()	()	()	()	()
33.	Okulda başarıyı artırmak için yönetici ve öğretmenler işbirliği içinde çalışır.	()	()	()	()	()
34.	Okulda kalitenin sağlanması için yönetici, öğretmen ve öğrenciler her şeyin en iyisini yapabilecekleri konusunda motive edilir.	()	()	()	()	()
35.	Eğitimde hedeflenen amaçları gerçekleştirmek için yönetici ve öğretmenler arasında etkili bir iletişim vardır.	()	()	()	()	()
36.	Okulda kaliteyi kalıcı hale getirmek ve başarı sağlamak için kısa, orta ve uzun vadede planlar hazırlanır.	()	()	()	()	()
37.	Başarıya ulaşmanın çabucak gerçekleşecek bir sonuç olmadığı, bunun için zaman gerektiği bilinci kurumda hakimdir.	()	()	()	()	()

KALİTELİ OKUL KAVRAMI İLE İLGİLİ ÖNERMELER		KATILMA DERECEŚİ				
		Hiç	Az	Orta	Çok	Tam
38.	Başarıyı elde etme yolunda dışsal değil, içsel pekiştireçler esastır.	()	()	()	()	()
39.	Kaliteli bir okulda yönetici ve öğretmenler, sisteme kazandırdıkları ve performansları ölçüsünde değerlendirilirler.	()	()	()	()	()
40.	Okulun başarısını belirlemede öğrencilerin mevcut eğitimden elde ettikleri doyum ölçütü olarak alınır.	()	()	()	()	()

EK 3.**FAKTÖRLER VE İLGİLİ OLDUĞU İFADELER****Müfredat**

1. Kaliteli bir okulda eğitim- öğretim programları öğrenci ihtiyacına göre düzenlenir.
2. Kaliteyi sağlamak için eğitim programları, öğrencilerin ilgi ve yetenekleri göz önüne alınarak hazırlanmıştır.
3. Kaliteli bir okulda uygulanan müfredat, öğrencilerin bilgileri kendi hız ve tempolarında öğrenmelerine olanak sağlar.
4. Kaliteli bir okulda eğitim-öğretim programları öğrencilere, ezberleme yerine problem çözme, analiz- sentez yapabilme ve bilimsel düşünme yeteneği kazandırmaya yöneliktir.
5. Kaliteli eğitime esas teşkil eden eğitim-öğretim programlarıyla öğrencilere gereksiz bilgi yüklemek değil, öğrendiklerini gelecekte nasıl kullanacağını benimsetmek amaçtır.
6. Kaliteli bir okulda eğitim- öğretim programları tek bir doğru yanıtın olduğunu kabul edenlerin aksine birçok doğru yanıtın var olabileceğini öngören bir sistem üzerine kurulmuştur.
7. Kaliteli bir okulda eğitim-öğretim programlarının hazırlanmasında çevrenin ihtiyaçları göz önüne alınır.

Öğrenme- Öğretme etkinlikleri

8. Kaliteli bir okulda öğrenme, öğrenci merkezlidir.
9. Kaliteli bir okulda öğretmenler, Toplam Kalite Yönetimi eğitimi alırlar.
10. Kaliteli bir okulda öğrencilerden, kendi çalışmalarının kalitesini değerlendirmeleri istenir
11. Kaliteli bir okulda dersin akışı, öğrenci- öğretmenin beraberce sorguladığı sorulara göre şekillenir.
12. Kaliteli bir okulda öğrencilere, nasıl öğrenecekleri öğretilir.

13. Kaliteli bir okulda, öğrencilerin bireysel olarak gelişmelerine olanak sağlamanın yanı sıra takım halinde çalışmayı benimsemeleri ve bunu uygulamaları sağlanır.
14. Kalitenin hakim olduğu bir okulda öğrenme-öğretme stratejileri düzenli olarak kontrol edilir ve değerlendirilir.

Öğrencilere Verilen Destek

15. Kaliteli bir okulda öğrencilerin okul ile ilgili memnuniyeti araştırılır.
16. Okulda öğrencilerin her fırsatta kendilerini ifade etmelerine olanak sağlanır.
17. Kaliteli bir okulda öğrenciler, ilgileri doğrultusunda başarılı olabilecekleri alanlara yönlendirilir.
18. Okulda öğrenci sorunlarını belirlemek, bunları en etkili şekilde çözümlmek için tüm eğitim kadrosu, öğrenci ve velilerin katıldığı toplantılar düzenlenir.
19. Kaliteli bir okulda öğretmenler, öğrencilerin her konuda karar mercii değil, danışmandır.
20. Kaliteli okullarda öğrencilerin her türlü bilgiye en etkili şekilde ulaşabilecekleri kütüphaneler mevcuttur ve öğrenciler bu etkinliklerden en verimli şekilde yararlanır.
21. Okulda kaliteyi sağlamak için eğitim araç ve gereçleri, bilim ve teknolojinin getirdiği yeniliklere göre ve amaca uygun olarak yeterli sayıda düzenlenmiştir.

Liderlik/Yönetim

22. Kaliteli bir okulda, kaliteli eğitim için yönetici vizyon geliştirir.
23. Kaliteli bir okulda, kaliteli eğitim için yönetici misyon geliştirir.
24. Kaliteli bir okulda yönetim, öğretmenlerin her konuda kendilerini yetiştirmeleri için belirli aralıklarla hizmet içi eğitim almalarını sağlar.
25. Kaliteli okulda yönetici, öğretmen- öğrenci başarısını engelleyen unsurları yok ederek ekibe katkıda bulunur.
26. Yönetim, velilerin okul ile ilgili memnuniyetini araştırır.
27. Yöneticiler, çalışanlara her konuda liderlik yapar.
28. Kaliteyi devamlı kılmak için yönetim, rehberliğe önem verir.

29. Yöneticilere, okulda verilen eğitim ve öğretimin niteliği hakkında ortak bir görüşün hakim olması hususunda önemli görevler düşmektedir.

Kaynaklar

30. Öğrencilerin analiz- sentez yapabilme yeteneklerini geliştirmek için gerekli olan araç- gereçleri karşılayacak kaynak araştırması yapılır.
31. Kaliteli bir okulda, eğitim- öğretim hedeflerine ulaşmak için tüm kaynaklardan en etkili biçimde yararlanılır.
32. Kaliteli bir okulda öğrenciler, okul ortamı dışında toplumdan ve diğer kaynaklardan da yararlanır.

Başarı

33. Okulda başarıyı artırmak için yönetici ve öğretmenler işbirliği içinde çalışır.
34. Okulda kalitenin sağlanması için yönetici, öğretmen ve öğrenciler her şeyin en iyisini yapabilecekleri konusunda motive edilir.
35. Eğitimde hedeflenen amaçları gerçekleştirmek için yönetici ve öğretmenler arasında etkili bir iletişim vardır.
36. Okulda kaliteyi kalıcı hale getirmek ve başarı sağlamak için kısa, orta ve uzun vadede planlar hazırlanır.
37. Başarıya ulaşmanın çabucak gerçekleşecek bir sonuç olmadığı, bunun için zaman gerektiği bilinci kurumda hakimdir.
38. Başarıyı elde etme yolunda dışsal değil, içsel pekiştiriciler esastır.
39. Kaliteli bir okulda yönetici ve öğretmenler, sisteme kazandırdıkları ve performansları ölçüsünde değerlendirilirler.
40. Okulun başarısını belirlemede öğrencilerin mevcut eğitimden elde ettikleri doyum ölçütü olarak alınır.

EK: 4

ARAŞTIRMA YAPILAN OKULLAR

1. Akdeniz İlköğretim Okulu
2. Alata İlköğretim Okulu
3. Atatürk İlköğretim Okulu
4. Barbaros İlköğretim Okulu
5. Cumhuriyet İlköğretim Okulu
6. 50. Yıl İlköğretim Okulu
7. Erdemli İlköğretim Okulu
8. Hürriyet İlköğretim Okulu
9. Kargıcak İlköğretim Okulu
- 10.Mehmet Akif Ersoy İlköğretim Okulu
- 11.Selviler İlköğretim Okulu
- 12.Sultan Akın İlköğretim Okulu
- 13.Şehit Öğretmen Hacı Ömer Serin İlköğretim Okulu
- 14.Türbe İlköğretim Okulu
- 15.Alibeyli İlköğretim Okulu
- 16.Arpaçbahşiş İlköğretim Okulu
- 17.Arpaçbahşiş Atatürk İlköğretim Okulu
- 18.Aslanlı İlköğretim Okulu
- 19.Ayaş İlköğretim Okulu
- 20.Çamlı İlköğretim Okulu
- 21.Çerçili İlköğretim Okulu
- 22.Çeşmeli İlköğretim Okulu
- 23.Çiftepınar İlköğretim Okulu
- 24.Çiriş İlköğretim Okulu
- 25.Dağlı İlköğretim Okulu
- 26.Elbeyli İlköğretim Okulu
- 27.Elvanlı İlköğretim Okulu
- 28.Esenpınar İlköğretim Okulu

- 29.Esenpınar Ağlıca İlköğretim Okulu
- 30.Fakılı İlköğretim Okulu
- 31.Güneyli İlköğretim Okulu
- 32.Güzeloluk İlköğretim Okulu
- 33.H. Halil Arpaç İlköğretim Okulu
- 34.Hüsametli İlköğretim Okulu
- 35.İlemin İlköğretim Okulu
- 36.Kargıpınarı İlköğretim Okulu
- 37.Kargıpınarı Çarkçılı İlköğretim Okulu
- 38.Kargıpınarı Çıkacak İlköğretim Okulu
- 39.Kargıpınarı M. Kayısoğlu İlköğretim Okulu
- 40.Karahıdırlı İlköğretim Okulu
- 41.Karakeşli İlköğretim Okulu
- 42.Karayakup İlköğretim Okulu
- 43.Kayacı İlköğretim Okulu
- 44.Kızıkalesi İlköğretim Okulu
- 45.Kocahasanlı İlköğretim Okulu
- 46.Kocahasanlı Gerce İlköğretim Okulu
- 47.Kocahasanlı Merkez İlköğretim Okulu
- 48.Kocahasanlı Y. Mahalle İlköğretim Okulu
- 49.Koramşalı İlköğretim Okulu
- 50.Kösbucağı İlköğretim Okulu
- 51.Kösbucağı Köypınarı İlköğretim Okulu
- 52.Küstüllü İlköğretim Okulu
- 53.Kumkuyu M. Türkoğlu İlköğretim Okulu
- 54.Limonlu İlköğretim Okulu
- 55.Limonlu Ç.Şimşek İlköğretim Okulu
- 56.Limonlu M.Y.Yurt İlköğretim Okulu
- 57.Sarıkaya İlköğretim Okulu
- 58.Sarıyer İlköğretim Okulu
- 59.Sorgun İlköğretim Okulu
- 60.Tabureli İlköğretim Okulu

- 61.**Tömük Cumhuriyet İlköğretim Okulu
- 62.**Tömük Dr. M. Erden İlköğretim Okulu
- 63.**Tömük Güney İlköğretim Okulu
- 64.**Tömük Hacı Recep Yaşar İlköğretim Okulu
- 65.**Tömük S. Suverir İlköğretim Okulu
- 66.**Tömük Yeşildere İlköğretim Okulu
- 67.**Tömük Yeşilyurt İlköğretim Okulu
- 68.**Üçtepe İlköğretim Okulu