

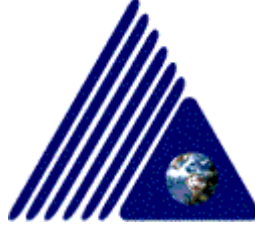
**T.C.  
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİMDE TAKIM ÇALIŞMASI VE OKUL BAŞARISI:  
İSTANBUL OKULLARINDA AMPİRİK BİR ÇALIŞMA**

**Mihriban KARA**

**Sosyal Bilimler Enstitüsü  
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı**

**İstanbul - 2006**



**T.C.  
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİMDE TAKIM ÇALIŞMASI VE OKUL BAŞARISI:  
İSTANBUL OKULLARINDA AMPİRİK BİR ÇALIŞMA**

**Mihriban KARA**

**Danışman  
Prof. Dr. Muhsin HESAPÇIOĞLU**

**Sosyal Bilimler Enstitüsü  
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı**

**İstanbul - 2006**

15/12/2006

TUTANAK

Mihriban KARA, 15/12/2006 tarihinde  
Eğitimde Takım Çalışması ve Okul Başarısı: İstanbul Okullarında  
Amprik Bir Çalışma başlıklı tezini savunmuş ve başarılı  
olduğu oy birliği ile kabul edilmiştir

Tez Danışmanı

Prof. Dr. Muhsin HESAPÇIOĞLU  
*Hesapçioğlu*

Üye

Doç. Dr. Halil EKŞİ



Üye

Dr. Mustafa OTRAR



Eğitimde...Takım...Çalışması...ve...Okul...Kazancı: İstanbul.....  
Okullarında...Amprik...Bir...Çalışma.....

Mihriban KARA.....

Onay

Jüri

(Tez Danışmanı)

Prof. Dr. Muhsin HESAPÇIOĞLU

*Hesapçioğlu*

Doç. Dr. Halil EKŞİ

*Ekşi*

Dr. Mustafa DTRAR

*Dtrar*

Yüksek lisans tezi onay tarihi 15.12.2006

## İÇİNDEKİLER

<b>SİMGELER LİSTESİ</b>	<b>VII</b>
<b>KISALTMALAR LİSTESİ</b>	<b>VIII</b>
<b>ŞEKİLLER LİSTESİ</b>	<b>IX</b>
<b>ÇİZELGELER LİSTESİ</b>	<b>X</b>
<b>ÖNSÖZ</b>	<b>XII</b>
<b>ABSTRACT</b>	<b>XIII</b>
<b>ÖZET</b>	<b>XIV</b>
<b>1. GİRİŞ</b>	<b>1</b>
1.1. Problem Durumu	8
1.2. Problem Cümlesi	9
1.2.1. Alt Problemler	9
1.3. Araştırmanın Önemi	10
1.4. Sayıtlar	11
1.5. Sınırlılıklar	11
1.6. Tanımlar	12
<b>2. KALİTE KAVRAMI</b>	<b>13</b>
2.1. Kalitenin Tanımı	13
2.2. Eğitimde Kalite	15
2.2.1. Eğitimde Kalite Göstergeleri	18
2.2.2. Eğitim Kurumlarında Etkinlik ve Kalite	19
2.2.2.1. Etkin Okul Araştırmaları	21
2.2.2.2. Etkin Okul Araştırmalarının Özeti	22
2.2.2.3. Etkin Okul Araştırmalarının Sonucu	22
2.2.3. Eğitimde Akreditasyon	23
2.3. Kalitenin Özellikleri	25
2.4. Kalitenin İlkeleri	25
2.5. Kalitenin Tarihçesi	26
<b>3. TOPLAM KALİTE YÖNETİMİ</b>	<b>30</b>
3.1. Toplam Kalite Yönetiminin Önde Gelen Temsilcileri	33
3.1.1. William Edwards Deming	33
3.1.2. Joseph Moses Juran	36
3.1.3. Armand Vallin Feigenbaum	38
3.1.4. Philip Crosby	39
3.1.5. William E. Conway	40
3.1.6. Kaoru Ishikawa	41
3.1.7. Genichi Taugchi	41
3.1.8. Diğer Çalışmalar	42
3.2. Toplam Kalite Yönetiminin Temel İlkeleri	43
3.3. Toplam Kalite Yönetiminin Yararları	43
<b>4. EĞİTİMDE TOPLAM KALİTE YÖNETİMİ</b>	<b>44</b>

4.1. Okul Açısından Toplam Kalite Yönetiminin Temel İlkeleri	46
4.1.1. Eğitim ve Okula İlişkin Vizyon ve Misyon Belirleme	47
4.1.2. Eğitimde Açık Amaçlar Belirleme	47
4.1.3. Okulda Herkesin Birbirini Bir Müşteri Olarak Görmesi	47
4.1.4. Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Liderliği	48
4.1.5. Okulda Takım Çalışmasına Yönelik Süreçler	48
4.1.6. Öğretmen Ve Öğrencilerin Güçlendirilmesi	49
4.1.7. Okul Süreçlerinin Sürekli İyileştirilmesi	49
4.1.8. Okul Çalışanlarının Sürekli Eğitilmesi	49
4.1.9. Okulda Güçlü Bir Ödül Sistemini Oluşturulması	49
4.1.10. Güçlü Bir Okul/Örgüt ve Kalite Kültürünün Oluşturulması	50
4.2. Eğitimin Ürünü	50
4.3. Toplam Kalite Yönetiminin Eğitim Felsefesi	50
4.4. Eğitim Kurumlarında Toplam Kalitenin Yerleştirilmesi	52
4.5. Millî Eğitim Bakanlığının Toplam Kalite Yönetimine Geçişi	52
4.6. Toplam Kalite Yönetimini Destekleyen Güçler	55
4.7. Millî Eğitim Bakanlığının Kalite Politikası	55
<b>5. TAKIM ÇALIŞMASI</b>	<b>57</b>
5.1. Eğitim Kurumlarında Takım Çalışması	58
5.2. Takım Öğretimi Yöntemi	59
5.3. Millî Eğitim Bakanlığında Toplam Kalite Yönetimi Bünyesinde Uygulanan Takım Çalışmaları	61
5.3.1. Problem Çözme Ekipleri	63
5.3.2. Takım Çalışmasının Yararları	64
5.3.3. Takım Çalışmasının Faaliyet Alanları	65
5.3.4. Problem Çözme Ekiplerinin Çalışma İlkeleri	65
5.3.5. Problem Çözme Ekiplerinin Oluşturulması ve Çalıştırılması	66
5.3.6. İyileştirme Takımları Uygulamaları İçin Gerekli Koşullar	66
5.3.7. Problem Çözme Ekiplerinin Okul/Kurumda Organizasyon Şeması	67
5.3.8. Problem Çözme Ekiplerine Yönelik Kalite Kurulu/OGYE Görevleri	68
5.3.9. Ekibin Liderinin Görevleri	68
5.3.9.1. İyileştirme Takımlarında Liderin Nitelikleri	69
5.3.10. Ekibin Üyelerinin Görevleri	69
5.3.11. Problem Çözme Ekiplerinin Eğitim Konuları ve Süreleri	69
5.4. İyileştirme Takımlarının Oluşturulması ve Çalışması	70
5.4.1. Planlama	71
5.4.2. Amaç, Hedef ve Tekniklerin Belirlenmesi	72
5.4.2.1 Misyon	72
5.4.2.2 Vizyon	73
5.4.2.3. Vizyon Geliştirme Süreci	74
5.4.3. Uygulama	75
5.4.4. Raporlama	75
5.4.4.1. İyileştirme Takım Raporu	76
5.4.4.2. İyileştirme Takımları Araştırma Raporu	76
5.4.5. Sunuş	76
5.4.6. Değerlendirme	77
5.5. Özdeğerlendirme ve Mükemmellik Modeli	78
5.5.1. Kriter Ekibi	78

<b>6. YÖNTEM</b>	<b>80</b>
6.1. Araştırmanın Modeli	80
6.2. Evren ve Örneklem	80
6.3. Veri Toplama Teknikleri	80
6.4. Verilerin Çözümlemesi	81
<b>7. BULGULAR ve YORUMLAR</b>	<b>82</b>
7.1. Ankete Katılan Öğretmen ve Yöneticilerin Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular	82
7.2. Takım Çalışmasına Bakış Puanlarının Dağılımının Normalliğinin Denetlenmesi	87
7.3. Takım Çalışmasına Bakışın Belirlenmesine Ait “ANOVA” ve “t” Testi Sonuçları	88
7.3.1. Cinsiyete Göre Takım Çalışmasına Bakış	88
7.3.2. Medenî Duruma Göre Takım Çalışmasına Bakış	89
7.3.3. Yaş Aralığına Göre Takım Çalışmasına Bakış	89
7.3.4. Görev Yerinde Çalışma Süresine Göre Takım Çalışmasına Bakış	91
7.3.5. Okulun Bulunduğu İlçeye Göre Takım Çalışmasına Bakış	94
7.3.6. Görev Ünvanına Göre Takım Çalışmasına Bakış	96
7.4. Yönetim Sürecinde Takım Çalışmasına İlişkin Yönetici Görüşleri	98
7.5. Takım Çalışması ile Motivasyon İlişkisi	100
7.6. Yöneticilerin Takım Çalışmasına Desteği	101
7.7. Okul Ortalamalarının Karşılaştırılması	104
<b>8. SONUÇ ve ÖNERİLER</b>	<b>105</b>
8.1. Özet	105
8.2. Sonuçlar	106
8.3. Öneriler	107
<b>EKLER</b>	<b>109</b>
<b>KAYNAKÇA</b>	<b>117</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ</b>	<b>122</b>

## SİMGELER LİSTESİ

<b>t</b>	: İstatistiklerin anlamlılığını saptamada kullanılan değerler
<b>N</b>	: Denek Sayısı
<b>p</b>	: Anlamlılık Düzeyi
<b>X</b>	: Aritmetik Ortalama
<b>%</b>	: Yüzde



## KISALTMALAR LİSTESİ

<b>A.B.D.</b>	: Amerika Birleşik Devletleri
<b>EFQM</b>	: Avrupa Kalite Yönetimi Vakfı
<b>MEB</b>	: Millî Eğitim Bakanlığı
<b>MEM</b>	: Millî Eğitim Müdürlüğü
<b>MLO</b>	: Müfredat Laboratuar Okulu
<b>PÇE</b>	: Problem Çözme Ekipleri
<b>TKY</b>	: Toplam Kalite Yönetimi
<b>OGYE</b>	: Okul Gelişim Yönetim Ekibi

## ŞEKİLLER LİSTESİ

		SAYFA
Şekil 2.1	Eğitimde Kalite Çevrimi	24
Şekil 3.1	Deming Döngüsü	34
Şekil 3.2	Joiner Üçgeni	42
Şekil 3.3	Zahn Üçgeni	42
Şekil 5.1	Problem Çözme Ekiplerinin Oluşturulması ve Çalıştırılması	66
Şekil 5.2	Problem Çözme Ekiplerini Okulda Organizasyon Şeması	67
Şekil 7.1	Deneklerin Cinsiyete Göre Dağılımı	82
Şekil 7.2	Deneklerin Yaşa Göre Dağılımı	83
Şekil 7.3	Deneklerin Medenî Duruma Göre Dağılımı	84
Şekil 7.4	Deneklerin Eğitim Durumuna Göre Dağılımı	85
Şekil 7.5	Deneklerin Görev Yerinde Çalışma Sürelerine Göre Dağılımı	85
Şekil 7.6	Okulların Bulunduğu İlçeye Göre Dağılımı	86
Şekil 7.7	Deneklerin Görev Ünvanlarına Göre Dağılımları	87
Şekil 7.8	Cinsiyete Göre Takım Çalışmasına Bakış	88
Şekil 7.9	Medenî Duruma Göre Takım Çalışmasına Bakış	89
Şekil 7.10	Yaş Aralığına Göre Takım Çalışmasına Bakış	91
Şekil 7.11	Görev Yerinde Çalışma Süresine Göre Takım Çalışmasına Bakış	93
Şekil 7.12	Okulun Bulunduğu İlçeye Göre Takım Çalışmasına Bakış	95
Şekil 7.13	Görev Ünvanına Göre Takım Çalışmasına Bakış	97

## ÇİZELGELER LİSTESİ

	SAYFA
<b>Çizelge 3.1</b> Bürokratik ve Yeni Yönetim Anlayışlarının Karşılaştırılması	32
<b>Çizelge 5.1</b> Problem Çözme Ekiplerinin Eğitim Konuları ve Süreleri	70
<b>Çizelge 7.1</b> Cinsiyet Değişkenine Göre Frekans, Yüzde Değerleri	82
<b>Çizelge 7.2</b> Yaş Değişkenine Göre Frekans, Yüzde Değerleri	83
<b>Çizelge 7.3</b> Medenî Durum Değişkenine Göre Frekans, Yüzde Değerleri	84
<b>Çizelge 7.4</b> Eğitim Durumu Değişkenine Göre Frekans, Yüzde Değerleri	84
<b>Çizelge 7.5</b> Görev Yerinde Çalışma Süresi Değişkenine Göre Frekans, Yüzde Değerleri	85
<b>Çizelge 7.6</b> Okulun Bulunduğu İlçe Değişkenine Göre Frekans, Yüzde Değerleri	86
<b>Çizelge 7.7</b> Görev Ünvanı Değişkenine Göre Frekans, Yüzde Değerleri	86
<b>Çizelge 7.8</b> Dağılımın Normalliğinin Denetlenmesi İçin Yapılan One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test	87
<b>Çizelge 7.9</b> Cinsiyet Değişkenine Göre Takım Çalışmasına Bakışın Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	88
<b>Çizelge 7.10</b> Medenî Durum Değişkenine Göre Takım Çalışmasına Bakışın Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	89
<b>Çizelge 7.11</b> Yaş Değişkenine Göre Takım Çalışmasına Bakışın Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları	90
<b>Çizelge 7.12</b> Tamhane's T2 Çoklu Karşılaştırma Analizi Sonuçları	90
<b>Çizelge 7.13</b> Görev Yerinde Çalışma Süresi Değişkenine Göre Takım Çalışmasına Bakışın Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları	92
<b>Çizelge 7.14</b> Scheffe Çoklu Karşılaştırma Analizi Sonuçları	93

<b>Çizelge 7.15</b>	Okulun Bulunduğu İlçe Değişkenine Göre Takım Çalışmasına Bakışın Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları	95
<b>Çizelge 7.16</b>	Tamhane's T2 Çoklu Karşılaştırma Analizi Sonuçları	96
<b>Çizelge 7.17</b>	Görev Ünvanı Değişkenine Göre Takım Çalışmasına Bakışın Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları	96
<b>Çizelge 7.18</b>	Scheffe Çoklu Karşılaştırma Analizi Sonuçları	97
<b>Çizelge 7.19</b>	Yöneticilerin 41. Soruya Verdikleri Cevaplar İçin Çapraz Tablo	98
<b>Çizelge 7.20</b>	Yöneticilerin 42. Soruya Verdikleri Cevaplar İçin Çapraz Tablo	98
<b>Çizelge 7.21</b>	Yöneticilerin 43. Soruya Verdikleri Cevaplar İçin Çapraz Tablo	99
<b>Çizelge 7.22</b>	Yöneticilerin 44. Soruya Verdikleri Cevaplar İçin Çapraz Tablo	99
<b>Çizelge 7.23</b>	Yöneticilerin 45. Soruya Verdikleri Cevaplar İçin Çapraz Tablo	99
<b>Çizelge 7.24</b>	Görev Gruplarının 4. Soruya Verdikleri Cevaplar İçin Çapraz Tablo	100
<b>Çizelge 7.25</b>	Görev Gruplarının 5. Soruya Verdikleri Cevaplar İçin Çapraz Tablo	101
<b>Çizelge 7.26</b>	Öğretmenlerin 33. Soruya Verdikleri Cevaplar İçin Çapraz Tablo	102
<b>Çizelge 7.27</b>	Öğretmenlerin 34. Soruya Verdikleri Cevaplar İçin Çapraz Tablo	102
<b>Çizelge 7.28</b>	Öğretmenlerin 35. Soruya Verdikleri Cevaplar İçin Çapraz Tablo	103
<b>Çizelge 7.29</b>	Problem Çözme Ekiplerinin Uygulandığı Okulların Mezunlarının Not Ortalaması	104

## ÖNSÖZ

Kalite bilincinin hızla yerleştiği ve toplam kalite yönetimi uygulamalarının büyük bir ivme ile hayatımıza girdiği kaçınılmaz bir gerçektir. Eğitim kurumları da bu değişimden payını almaktadır. Eğitimin en önemli paydaşlarından olan öğrenci ve veliler de eğitimde kalite konusunda bilinçlenmiş ve gerek resmî gerekse özel eğitim kurumlarına bu yöndeki taleplerini belirtmektedirler.

Küreselleşen dünyada artık kalite uygulamalarından eğitim kurumları soyutlanmamakta ve toplam kalite yönetimi eğitim kurumlarımıza da yerleşmektedir. Bütün örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütlerinin de etkili olmak ve varlığını sürdürmek hedefleri arasındadır. Bu nedenle toplam kalite yönetimi uygulamaları eğitim örgütleri için de yararlı sonuçlar doğurmuştur.

Toplam kalite yönetiminin en önemli parçalarından biri olan takım çalışmaları hem işletmeler hem de eğitim örgütleri için olmazsa olmaz kuralının bir parçasıdır. İşgörenler yönetime, sorunların çözümüne ne kadar fazla katılırlarsa elde edilen sonuç ve uygulamalara da o denli fazla iştirak ederler. Toplam kalite yönetimi kapsamında eğitim kurumlarında uygulanan takım çalışmaları, işgörenlerin daha demokratik ve katılımcı ortamlarda çalışmalarını sağlar ve eğitimin demokratikleşmesi de dolaylı olarak toplumun demokratikleşmesine olumlu yönde etkide bulunur.

Çalışmamın ortaya çıkmasındaki her aşamada bilgi ve desteğinden yararlandığım değerli danışman hocam Prof. Dr. Muhsin HESAPÇIOĞLU'na, istatistik konusunda görüşlerinden faydalandığım hocam Dr. Mustafa OTRAR'a, verilerin toplanmasında yardımlarını esirgemeyen arkadaşlarım Gönül ŞAHİN, Hicran BIÇAKÇI, Makbule ve Metin BİLA'ya, yazım konusunda yardımcı olan meslektaşım Sevda Minak UZUN'a, en zor zamanlarımda her türlü desteğini esirgemeyen tüm aileme, özellikle oğlum Fatih, kızım Zeynep ve eşim Abdurrahman KARA'ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Eylül, 2006  
Mihriban KARA

## **TEAM WORK IN EDUCATION AND SCHOOL SUCCESS: AN EMPRIC STUDY AT THE SCHOOLS IN İSTANBUL**

### **ABSTRACT**

The recent quick changes effect education organizations like all organizations. The organizations evaluate their own structure and view of management and adapt a lot of changes. Many countries like Turkey face education problems. They couldn't solve these problems with the systems developed up to now and the classical reforming efforts.

Trying to find a solution for years has come up with new approaches to solve the education problems. One of them is Total Quality Management (TQM). It aims to increase the quality and the efficiency of not only the product and the service but also the whole management. It takes team work as a main factor to increase efficiency and in this kind of management human factor is in the first place.

The success levels of the students graduated primary schools which apply team work and not are compared in this research. It is found that the students of the schools which apply team work is more successful. Besides, teachers and managers' opinions about team work are examined by an enquiry and some differences are observed according to their demographic properties. It is found that teachers and managers between 21-30, 41 and above, single ones and teachers have more positive opinions about team work.

**Key Words:** Education, total quality management, team work, problem solving teams.

## EĞİTİMDE TAKIM ÇALIŞMASI VE OKUL BAŞARISI: İSTANBUL OKULLARINDA AMPRİK BİR ÇALIŞMA

### ÖZET

Günümüzde yaşanan hızlı değişimler bütün örgütleri olduğu gibi eğitim örgütlerini de etkilemektedir. Örgütler yapılarını, yönetim anlayışlarını gözden geçirip birçok değişimi benimsemektedir. Türkiye gibi birçok ülke de eğitim sorunları ile karşı karşıyadır. Şimdiye kadar geliştirilen sistemler ve klasik anlamdaki yenileşme çabaları ile bu sorunları çözüme kavuşturamamışlardır.

Yıllardan beri süregelen çözüm arayışları eğitimdeki sorunları çözmeye yeni yaklaşımları ortaya çıkarmıştır. Bunlardan birisi de Toplam Kalite Yönetimi (TKY)'dir. Toplam kalite yönetimi sadece üretilen ürün ve hizmetin değil, bir bütün olarak yönetimin kalitesini ve verimliliğini artırmayı amaçlamaktadır. Verimliliğin artırılmasında temel olarak takım çalışmalarını alan bu yönetim biçiminde insan unsuru ön plândadır.

Bu araştırmada takım çalışması uygulayan ve uygulamayan ilköğretim okullarından mezun olan öğrencilerin başarı düzeyleri karşılaştırılmış, takım çalışmaları uygulayan okulların öğrencilerinin diğerlerine göre daha başarılı olduğu saptanmıştır. Ayrıca uygulanan anket ile öğretmen ve yöneticilerin takım çalışmalarına bakışları incelenmiş, demografik özelliklerine göre bazı farklılıklar olduğu görülmüştür. Buna göre, 21-30 yaş arası ile 41 ve üzeri yaş aralığında bulunan işgörenlerin, bekâr işgörenlerin ve öğretmenlerin takım çalışmalarına daha olumlu baktıkları saptanmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Eğitim, toplam kalite yönetimi, takım çalışması, problem çözme ekipleri.

## **BÖLÜM 1**

Bu bölümde; araştırmanın temelini oluşturan problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın önemi, araştırmanın amacı, sayıtlar, sınırlılıklar ve tanımlamalara ilişkin kavramsal bilgilere yer verilmiştir.

### **1. GİRİŞ**

Günümüzde, gelişen uluslararası rekabet, yeni iş ve yönetim anlayışları örgütleri mükemmeli aramaya yöneltmiştir. Bu arayışlar sonucu ulaşılan noktalardan birisi de “Toplam Kalite Yönetimi” dir. Toplam kalite yönetimi (TKY) “çağdaş bir yönetim” düşüncesidir. Toplam kalite yönetimi, genel olarak “güçlü liderlik, katılımcı yönetim ve takım çalışmasının bir bileşimi, hatasız ürün üretme veya müşteri memnuniyeti” olarak tanımlanmaktadır.

Toplam kalite yönetimi, ağırlıklı olarak özel işletmelerin nasıl yönetilmesi gerektiği konusunda yol gösterici ilkelere sahip olan bir anlayıştır. Nitekim özellikle son yıllarda işletmelerde kalitenin, etkililiğin, verimliliğin ve daha iyiye ulaşmanın güvencesi olarak bu anlayışa başvurulmaktadır. Kısacası toplam kalite yönetimi anlayışı, son yıllarda işletmelerin başarıyı yakalayabilmeleri ve sürdürebilmeleri için başvurdukları bir paradigma olmuştur.

Toplam kalite yönetimi anlayışını okullar için de uyarlamak mümkündür. Çünkü işletmelerin yaşadıkları gelişmelerle okullar da yüz yüze gelmektedir. İşletmeler gibi eğitim kurumları da hızla değişen sosyoekonomik yapıda ortaya çıkan ihtiyaçlara cevap vermek için zorlanan kurumlardır (Erdoğan, 2002).

Toplumun kültürünü, düzenini yetismekte olan nesle aktarmak okulun görevi olduğu gibi, ülkemizde ve dünyadaki toplumsal, kültürel, teknolojik ve ekonomik gelişmeleri yakından izleyerek yetismekte olan nesle aktararak toplumun ilerlemesine katkıda bulunmak da okulun görevidir.



Bütün örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütlerinin de hedefi etkili olmak ve varlığını sürdürebilmektir. Daha çok bir kamu hizmeti olarak verilen eğitim hizmetinde eğitim örgütlerinin başarısızlığı uzun dönemde bütün toplumu olumsuz yönde etkilemektedir. Toplam kalite yönetimi ilkelerinin eğitim kurumlarında uygulanabileceği görüşü bu olumsuzluğu azaltabileceği düşüncesiyle dünyada giderek yaygınlaşmaktadır.

Takımlar, son yıllarda, örgütlerde en önemli grup olgusu olarak ortaya çıkmıştır. Oysa takım kavramı örgütler için yeni değildir; takım çalışması üzerinde yıllardır durulmuştur. Örneğin tanınmış kalite “guru”su Joseph Juran “Problem Çözmeye Takım Yaklaşımı”nı Japonya’ya 1950’lerde, Amerika Birleşik Devletleri’ne 1980’lerde getirmiştir. Günümüzde de, gerek ilerleyen bilgi teknolojilerinin bir sonucu olarak, gerekse toplam kalite ve örgütsel öğrenme sürecine oluşan özel ilgiye bağlı olarak takım yaklaşımı giderek yaygınlaşmaktadır. Bu tür örgütsel gelişimler, yöneticiler ve çalışanların bireysel çaba ve çalışmalarına dayalı olmaktan çok, giderek karmaşık problemler ve görevler üzerine odaklanmış işlevler arası yönetim ve çalışma takımlarının çalışmaları üzerine yapılandırılmaktadır.

Ancak eğitim alanındaki takım çalışmaları bu güne kadar program ve yönetim işlevlerindeki uygulamalar ile kısıtlı kalmıştır. Oysa etkin bir toplam kalite yönetimi kültürü oluşturabilmek için takım çalışmasının yaygınlaştırılması ve kurumun tüm düzeylerinde ve karar verme, problem çözme aşamalarında etkili olarak kullanılabilmesi gereklidir. Takım çalışmalarını tüm işlevlere yaygınlaştırılması, akademik ve destek personelin tümünü kapsaması gerekir. Akademik ve destek personelin hiyerarşik düzeylerdeki ayırımı, takım çalışmasını gerektiği şekilde yayılmasını engellediğinden, ortadan kaldırılması gerekmektedir (Ensari, 1999).

Eğitim örgütlerinde takım çalışmalarının incelendiği, yönetici ve öğretmenlerin görüşleri ile ilişkili bulunan diğer araştırmalara da kısaca değinmek gereklidir. Araştırmaların özetlenmesinde kronolojik sıra izlenmiştir.

Çetin (1998) “İlköğretim Okullarında Takım Çalışması” adlı çalışmasında, ilköğretim okullarında takım çalışmasının uygulanma düzeyini, özelliklerini, eksik yönlerini,

etkinliğini ve diğer hususları değerlendirerek, okul yönetiminde yüksek performanslı takım çalışmaları hakkında bilgi vermeyi hedeflemiştir. Yaptığı araştırmada, eğitim kurumlarında yüksek performanslı bir takım oluşturulabilmesi, yönetici ve öğretmenlerin takım içinde olaylara doğru teşhis koyabilmesi, uyum yeteneği ve yetkinlik ile doğrudan ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmada ayrıca özel okullarda devlet okullarına göre, beklenen düzeyde olmamakla birlikte, yüksek performanslı takımların ve organizasyonların kurulduğu belirlenmiştir. 50 yaş ve üstü yönetici ve öğretmenlerin takımlarda daha etkili olduğu, bekâr öğretmen ve yöneticilerin, evli olanlara göre takımdaki amaçların varlığına ve birbirlerine hesap verme duygularının yüksek olduğu görülmüştür.

Genç (2000) “İlköğretim Müfettişlerinin Teftiş Gruplarını Grup ve Takım Özelliklerine Göre Değerlendirmeleri” adlı yüksek lisans tez çalışmasında, ilköğretim müfettişlerinin kendi teftiş gruplarının yapı ve işleyişlerini grup ve takım özellikleri açısından değerlendirme düzeyini belirlemeyi amaçlamıştır. İstanbul ilindeki ilköğretim müfettişlerini araştırma kapsamına aldığı çalışmasında; ilköğretim müfettişlerinin kendi teftiş gruplarını takım özelliklerine ilişkin değerlendirmeleri, grup özelliklerine ilişkin değerlendirmelerine oranla daha baskın olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Çetin (2001) “İlköğretim Okullarında Takım Çalışması Konusunda Öğretmen Görüşleri” adlı yüksek lisans tez çalışmasında, takım çalışmasının kurumsal verimliliğe etkisi, okullarda takım çalışmalarının uygulanması ve yöneticilerin takım lideri olarak değerlendirilmesini amaçlamıştır. Çanakkale il merkez ve ilçelerinde görev yapan 402 öğretmen ve 43 yöneticinin araştırma kapsamına alındığı çalışmasında, takım çalışmasının yararına yöneticilerin öğretmenlerden daha fazla inandığı; öğretmen ve yöneticilerin ilköğretim okullarında yapılan takım çalışmalarının kurumun verimliliğine etkisine inandıkları; takım çalışmalarının okullarda yeterince uygulanmadığı belirlenmiştir. Ayrıca, okul yöneticilerinin takım lideri olarak öğretmenler ve yöneticiler tarafından değerlendirilmesinde yöneticilerin puanlarının daha yüksek olduğu, yöneticiler kendilerinin daha iyi birer takım lideri olduğuna inandıkları yönünde bulgular elde edilmiştir.

Gökbaş (2001) “Eğitimde Takım Çalışması ve Karara Katılma” adlı yüksek lisans tez çalışmasında, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin karara katılmanın önemine inanmaları, yöneticilerin çalışanları karar sürecine katmaya imkân vermeleri, yöneticilerin öğretmenleri takım çalışmasına yönlendirmeleri, yöneticilerin ve öğretmenlerin takım çalışmasına istekli olup olmamaları ve takım çalışmasının önemine inanmaları konu başlıklarında okul türü, meslekî kıdem, meslekî deneyim ve yaş değişkenleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığı sorularına cevap almayı amaçlamıştır. Elazığ il merkezindeki 19 ortaöğretim kurumunda görev yapan 67 yönetici ve 388 öğretmenin araştırma kapsamına alındığı çalışmada, yöneticilerin takım çalışması ve karara katılmaları arasında bir ilişki bulunduğu, öğretmenlerde ise buna yakın ama biraz daha düşük bir ilişki belirlendiği, meslekî kıdem açısından genç öğretmenler karara katılmanın önemine daha fazla inanırken, daha ileri kıdemdeki öğretmenler bu konuya inanmadıkları, yöneticiler ise oldukça yüksek bir oranda karara katılmanın önemine inandıklarını ifade etmişlerdir. Takım liderinin bilgileri paylaşımında dürüst ve açık olduğu görüşüne yöneticiler katılırken öğretmenlerin bu görüşe katılmadıkları, okullarda çalışanların performanslarının aynı derecede takdir edildiği görüşüne hem öğretmenlerin hem de yöneticilerin katılmadıkları, yöneticilerin çalışanları takım çalışmasına yönlendirmesi görüşüne yöneticiler ve genel lisede çalışan öğretmenler düşük düzeyde de olsa katıldıkları, meslek lisesi öğretmenlerinin kararsız kaldıkları belirlenmiştir. Gerek öğretmenlerin gerekse yöneticilerin meslekî kıdem açısından takım çalışmasına istekli oldukları saptanmıştır.

Yeşilbağ (2001) “Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesindeki Bölümlerin Takım Yeterliklerinin Belirlenmesi” konulu yüksek lisans tez çalışmasının Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesinde görev yapan 111 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Araştırma verilerini toplamak için “[www.tearnapproach.com](http://www.tearnapproach.com)” isimli web sayfasından alınıp araştırmacı tarafından uyarlanan, takım yeterliklerini belirlemeye yönelik amaç, rol açıklığı, iş çevresi, çatışma yönetimi, iletişim, performans, dönüt, zaman yönetimi ve problem çözme biçiminde dokuz alt boyuttan oluşan beşli Likert tipi bir anket kullanılmıştır. Ayrıca anketi cevaplandıran öğretim elemanlarının yukarıda belirtilen boyutlarda, akademik unvan, idarî görev, cinsiyet, yaş grubu ve bölümdeki çalışma süresi gibi kişisel özelliklerine göre takım yeterliği boyutlarını algılamalarının farklılık gösterip

göstermediği ve bölümler arasında adı geçen dokuz boyutta anlamlı farklılıklar olup olmadığı araştırılmıştır. Öğretim elemanlarının akademik unvan, idarî görev, cinsiyet, yaş grubu değişkeni ile takım yeterliğine ilişkin tüm boyutları algılamaları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Ancak bölümdeki çalışma süresi değişkeni ile çatışma yönetimi, dönüt ve zaman yönetimi boyutları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Bölümler arasında takım yeterliğinin amaç, rol açıklığı, çatışma yönetimi, performans, zaman yönetimi ve problem çözme boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunamamış; diğer yandan iş çevresi boyutunda Eğitim Bilimleri ile Fizik, iletişim boyutunda Batı Dilleri ile Eğitim Bilimleri ve dönüt boyutunda Eğitim Bilimleri ile Fizik bölümleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Tuna (2003) “Takım Çalışmasına İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri” adlı yüksek lisans tez çalışmasında, Afyon il merkezindeki resmî ilköğretim okullarında 2002-2003 yılında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin takım çalışmasına ilişkin görüşlerinin belirlenmesini amaç edinmiştir. Araştırmanın sonucunda yaş, okul türü kıdem gibi alt değişkenlerine göre öğretmen ve yöneticilerin görüşleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Takım çalışmaları ile ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar aşağıda verilmiştir.

Campbell ve diğerlerinin (1994) yaptığı bir araştırmada tıp fakültelerinin son sınıfında okuyan öğrencilerin algılarına göre bu fakültelerdeki altı program içeriği (temel bakım, acil hastaların bakımı, hastayı iyileştirme ve hastayı zararlardan koruma, tıbbî bakım maliyetlerini kontrol etme, diğer sağlıkçılarla takım çalışması yapma ve etkili tıbbî uygulamalarda bulunma) ve bu programların rekabetçi işgücü piyasasında yeterli olup olmadığı incelenmiştir.

Araştırmanın verileri Amerika'daki 86 tıp fakültesinde okuyan 39.136 son sınıf öğrencisine “Amerikan Tıp Fakülteleri Birliğinin Mezuniyet Anketi” adı verilen bir anket aracılığıyla toplanmıştır.

Bu araştırmanın sonucunda altı program alanından “diğer mesleklerdeki insanlarla takım çalışması yapmak” hariç diğer beş programın işlerliğinin azaldığı ve bu programların uygulamada yeterliklerini kaybettiği gözlenmiştir.

Staniforth (1996) yaptığı “Takım Çalışması ya da Bir Takımda Bireysel Çalışma” adlı araştırmasında son zamanlardaki tartışmaların, örgütsel problemlerin çözümü için takım çalışmasını her derde deva olarak gördüklerini belirterek, takım çalışması için her şeyden önce uygun örgütsel sistemin oluşturulması gerektiği sonucuna varmıştır.

Ingram (1996) “Performansla Takım Çalışması İlişkisi” adlı çalışmasında, takım çalışmasının doğasını ve anlamını, performansla arasındaki doğrusal ilişkiyi incelemiştir. Takım çalışmasının her husustan önce doğru bir şekilde anlaşılması gerektiğini savunan Ingram, daha sonra yönetimde performans sağlamada kullanılabileceğini belirtmiştir.

Rees (1999) yaptığı “Takım Çalışması ve Hizmet Kalitesi: Çalışma Katılımının Sınırları” adlı çalışmasında, örgüt çalışanlarının takım çalışması ve bireysel çalışma biçimine karşı olan tutumlarını incelemiştir. Bunun yanında kalite yönetiminde, çalışanların katılımının artırılması ve yöneticilerin takım çalışmasına özendirilmesi metotları üzerinde durmuştur. Sonuçta, örgüt çalışanlarının takım çalışmasına olan inançları yeterli bulunmamıştır.

Busseri ve Palmer (1999), proje takımları konusunda yaptıkları bir çalışmada değerlendirmenin, bir takımın performansına etkilerini araştırmışlardır. Araştırma Cambridge Üniversitesince açılan master düzeyindeki bir programa giren 15 değişik meslekten (altı mimar, beş mühendis, iki kalite kontrol uzmanı, bir avukat, bir yapı plancısı) kişiler üzerinde yapılmıştır. Araştırma sonucunda; bir takımın ürünleriyle, değerlendirme arasında bir ilişki olduğu ortaya çıkmış, plânlama süresince performansı değerlendirme, takımların işlevselliğini geliştirmiş ve takım üyelerinin doyumunu artırmıştır.

La Joyce Chatwell (2000) yaptığı bir araştırmada uluslararası gösteri endüstrisinde yüksek performans takımlarının yeterliğinde takım çalışması eğitiminin etkilerini araştırmıştır.

Takım çalışması bilgi/beceri alanları takım çalışmasını anlama, grup etkileşimi, bireyler arası beceriler, takım çalışmasını yönetme ve kapsamlı iş amaçları biçiminde belirlenmiştir. Denekler örgütlerindeki takımların işlerliği ve takım çalışması eğitimi hakkındaki soruları beşli Likert tipi bir anket aracılığı ile cevaplandırmışlardır.

Bu araştırma sonucunda şu bulgulara ulaşılmıştır:

Birincisi; takım çalışması eğitimi, bir örgüt içerisinde takım çalışması yeterliğinin gelişmesinde önemli bir rol oynamaktadır.

İkincisi; bazı takım çalışması eylemleri (deneyimle oluşturulan eylemler), yeterlik geliştirmek için takım çalışması eğitiminin kullanılmasında diğerlerinden (takım çalışması eğitimi yoluyla oluşturulan eylemler) daha çok etkilidir.

T. Regan Kurtzberg (2000) ise yaptığı bir araştırmada işbirliği ve çatışmanın grup sonuçları üzerine etkilerini incelemiştir. Araştırma iki çalışma biçiminde yürütülmüştür ve iki hipoteze dayanmaktadır. Bunlar; daha çok bireysel yaratıcılık, grup yaratıcılığını artırır, bu durum işbirliğinde büyük sıkıntılara yol açar ve daha çok çatışmaya neden olur.

Araştırmanın birinci aşamasında yaratıcı projeler üzerinde çalışan örgütlerde takım üyeleri kendilerini değerlendirmişlerdir. Buna göre çatışmanın üç tipi (ilişki, süreç ve görev çatışması) için verilen cevaplar büyük oranda araştırmanın hipotezlerini doğrulamıştır: İlişki ve süreç çatışması, takımın yaratıcılık ve nitelik düzeyi ile olumsuz biçimde ilişkili iken, görev çatışması bireysel yaratıcılıkla olumlu yönde ilişkilidir. İkinci aşamada tartışma takımlarının özel durumlarını ortaya çıkarmak için deneyimsel bir taslak kullanılmıştır. Takımlar, yüksek ve düşük oranda yaratıcılığı sahip bireylerden ve hem yüksek hem de düşük yaratıcılıktaki bireylerin karması biçiminde üç farklı biçimde temsil edilmektedir. Buna göre sonuçlar göstermiştir ki; karma üyelerden oluşturulan takım diğerlerine göre daha homojen ve işlevseldir.

Takım çalışması konusunda araştırma yapan Donald Edward Thomas (2000) ise liderlik ve örgütsel etkililik üzerindeki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma için iki grup lider seçmiştir. Bunlardan birincisi Amerikan Okul Yöneticileri Kurumunca seçilen üç yönetici, diğeri de atletizm antrenörlerince yılın koçları seçilen (takımlarıyla birlikte bir çok şampiyonluk kazanan) üç ünlü kişidir.

Araştırmanın verileri bu kişilerle yapılan görüşmeler sonucunda toplanmıştır. Bu kişilerin diğer meslektaşlarından takım çalışması, daha çok çaba, güven duyma, kişilik özellikleri, bağlılık, güç ve inanç açısından farklılıklar gösterdikleri görülmüştür. Bu kişiler güvene, anlayışa ve işbirliğine dayalı ilişkiler kurarak ve her bir kişi için yüksek beklentiler oluşturarak örgütsel başarıyı artırmışlardır.

### **1.1. Problem Durumu**

Toplam kalite yönetiminde kurumdaki takımlar, sadece işleri sürdürmek amacıyla kurulmadıklarından, bu amaçlarının yanı sıra bazı özel projelerin gerçekleştirilmesinde de yararlı olabilirler. Kalite iyileştirilmelerinin gerçekleştirilmesinde, kısa dönem proje ve iyileştirme takımları kilit öğelerdir. Takımlar kalite iyileştirmenin lokomotifi olarak işlev görürler. Toplam kalite yönetimi kurumunu, birbiri üstüne inşa edilmiş takımlar olarak düşünmek mümkündür (Ensari, 1999).

Bir Problem çözme ekibi (PÇE) aynı yerde çalışan, kalite yönetimi faaliyetlerini gönüllü olarak yerine getirmeyi amaç edinmiş en az 3, en fazla 8 kişiden oluşan küçük bir çalışma grubudur. Problem çözme ekibindeki her üyenin çalışmalara aktif olarak katılması gerekir ve üyelerinin kişisel gelişimi ile işlerdeki iş başarımlarının yükselmesi hedeflenir. Problem çözme ekibi bu çalışmalarını yaparken periyodik olarak bir araya gelir ve sorunların çözümünde problem çözme tekniklerini uygular.

Problem çözme ekibi, toplam kalite yönetimini (TKY) uygulayan kurumlarda, toplam kalite yönetiminin hem katılımcı yönünü ifade eder, hem de toplam kalite yönetimi uygulamalarının motor gücüdür. Problem çözme ekibi aynı zamanda Kalite Çemberleri, İyileştirme Ekipleri olarak da adlandırılır. Teşvik, gönüllülük, geliştirme, katılım, olgunlaştırma ve ödüllendirme problem çözme ekibinin çalışmalarında başvurdukları temel esaslarıdır.

Problem çözme ekibi, okul/kurumun özdeğerlendirme uygulamaları sonucunda tespit edilen iyileştirmeye açık alanlarından bir ya da birkaçı ile ilgili problemleri çözmek ya da çözüm önerilerinde bulunmak amacıyla gönüllü çalışanlardan oluşturulur. Aynı zamanda problem çözme ekibinin;

- ürün, hizmet, çalışma koşulları, iletişim vb. alanların kalitesini artırmak,
- sadece çalışanların düşüncelerini söylemesine uygun ortam yaratmak değil aynı zamanda çalışanların problemler karşısında çözüm aramasını sağlamak,
- çalışanlarda birlikte çalışma, birlikte düşünerek sinerji yaratma, çözüm arama, bilgi alışverişinde bulunma gibi yöntemlerle ekip ruhu geliştirmek,

- toplam kalite yönetimi uygulamalarında yaratıcılık, eğitim, problem çözme tekniklerini kullanma gibi yöntemlerle yeni bir kurum kültürü oluşturmak ve
- hizmet üretiminde hataları azaltma, problem oluşmadan önlem alma, daha uyumlu bir iş ortamı yaratma

gibi amaçları da vardır (MEB, 2005).

Takım olma bilincini geliştiren bir eğitim işgöreni, gücünü kendi kaynaklarından alarak, ama yönetime karşı sorumluluğunu sürdürerek, dirik bir çalışma ortamına girer, okulun alt yapısını oluşturacak takımların eğittiği ve yönettiği sınıflar daha başarılı olurlar (Başaran, 2000).

Bu çalışma İstanbul ili Kadıköy, Maltepe, Kartal ilçelerinde resmî ilköğretim okullarında uygulanan takım çalışmalarının okul başarısına etkisini ortaya koymayı, öğretmen ve okul idarecilerinin takım çalışmasına ilişkin görüşlerini almayı amaçlamaktadır.

Başarı, okulda belirli bir ders ya da akademik programlardan bireyin ne derece yararlandığının bir ölçüsü ya da göstergesidir. Buna bağlı olarak okuldaki başarı da mezun olan öğrencilerin derslerden aldığı notların ortalaması olarak düşünülebilir. Bu yüzden okul başarısının değerlendirilmesi için mezun olan öğrencilerin not ortalamaları alınmıştır.

## **1.2. Problem Cümlesi**

Resmî ilköğretim okullarında uygulanan takım çalışmalarının okul başarısına etkisi nedir, öğretmen ve okul idarecilerinin takım çalışmasına ilişkin görüşleri nasıl farklılaşmaktadır?

### **1.2.1. Alt Problemler**

Bu çerçevede araştırmanın alt problemleri şu şekilde sıralanabilir:

- 1- Yönetici ve öğretmenlerin takım çalışmalarına katılmaları ile demografik özellikleri arasında bir ilişki var mıdır?
- 2- Toplam kalite yönetimi kapsamında uygulanan takım çalışmaları okullarda başarıyı etkilemekte midir?



- 3- Takım çalışmaları okul yönetiminin hedeflerine ulaşmasında etkili midir?
- 4- Takım çalışmaları öğretmen ve yönetici motivasyonu üzerinde etkili midir?
- 5- Okul yöneticilerinin takımlara desteği yeterli midir?

### **1.3. Araştırmanın Önemi**

Örgütlerin gelişen ve değişen yapıları içinde takım kavramına dayalı sinerji yaratmayı hedefleyen pek çok uygulamanın yer aldığını görmekteyiz. Takım kavramına dayalı uygulamaların artma nedenlerini birey açısından ele alırsak, bireylerin buldukları takımda kişisel amaçlarına ulaşma ya da bazı ihtiyaçlarını karşılama imkânı bulabilmelerini önemli bir neden olarak sayabiliriz. Bireyler, kendi başına gerçekleştiremeyeceği ya da ulaşamayacağı amaçlarını takımlar aracılığıyla karşılamaya çalışırlar. Örgüt açısından konuyu incelediğimizde ilk göze çarpan neden sinerjinin yaratılması ve bu faydanın örgüt hedefleri doğrultusunda kullanılabilmesidir (Pakdil, 2006).

Okullarda takım çalışmasının kullanımı ve önemi giderek artmaktadır. Süreç üzerine yoğunlaşmış okullar için takım çalışması daha önemli hale gelmektedir. Bunda toplam kalite yönetiminin de katkısı büyüktür.

Millî Eğitim Bakanlığı merkez ve taşra teşkilâtında, Kasım 1999 tarih ve 2506 sayılı Tebliğler Dergisinde yayımlanan “MEB Toplam Kalite Yönetimi Uygulama Yönergesi” ile birlikte eğitimde kalite çalışmalarını başlatmıştır. Uygulamalar merkez ve taşra teşkilâtı için ayrı ayrı hazırlanan iki proje kapsamında sürdürülmektedir.

Toplam kalite yönetimi uygulamaları, Avrupa Kalite Yönetimi Vakfı (EFQM) tarafından geliştirilen “Mükemmellik Modeli” esas alınarak yapılan özdeğerlendirme çalışmaları ile başlatılmakta, özdeğerlendirme sonuçlarında ortaya çıkan iyileştirme konularının bir plân dahilinde iyileştirilmesi ile sürdürülmektedir. Bugün birçok okul ulusal düzeyde diğer kamu kurumlarına örnek gösterilebilecek sonuçlara ulaşmıştır.

Toplam kalite yönetimi kapsamında uygulanan takım çalışmalarından en önemlilerinden biri de problem çözme ekipleri (PÇE) dir. Problem çözme ekiplerinin çalışma alanının

içine okul başarısı da girmektedir. Daha önce de belirtildiği gibi okul başarısının en önemli göstergeleri arasında öğrencilerin derslerden aldıkları notlar da sayılabilir. Bu çalışmanın amaçlarından biri de toplam kalite yönetimi kapsamında uygulanan problem çözme ekiplerinin okul başarısını artırıp artırmadığının ortaya konulmasıdır. Bu amaçla okul başarısının değerlendirilmesi için mezun olan öğrencilerin not ortalamaları alınmıştır. 2004-2005 eğitim-öğretim yılında problem çözme ekiplerinin uygulandığı pilot okullar ile, problem çözme ekiplerinin uygulanmadığı okulların öğrencilerinin mezuniyet notları; yani başarıları karşılaştırılmıştır.

Bu araştırmanın eğitim kurumlarında takım çalışması ile ilgili daha yeni ve daha kapsamlı araştırmaların yapılmasına yol göstermesi beklenmektedir.

#### **1.4. Sayıtlılar**

Bu araştırmada aşağıdaki sayıtlılar temel olarak alınmıştır:

1. Örneklem, evreni temsil edebilecek büyüklükte olduğundan araştırma güvenilirdir.
2. İlköğretim okullarında takım çalışmalarıyla ilgili yönetici ve öğretmenlerin ankete verdikleri cevaplar, kendi yansız görüşlerini yansıtmaktadır.
3. İlgililerin görüşlerini saptamaya yönelik anket, konu ile ilgili diğer araştırmalar incelenip, birçok yönetici ve öğretmen görüşü alınarak geliştirildiği için geçerlidir.
4. Kullanılan ölçme aracı ve izlenen yöntemle araştırmanın amacına ulaşılabilir.

#### **1.5. Sınırlılıklar**

Bu araştırma aşağıdaki özellikler açısından sınırlandırılmıştır:

1. Bu araştırmanın kapsamı, İstanbul ili; Kadıköy, Maltepe, Kartal İlçeleri'nde 2004-2005 eğitim-öğretim yılında problem çözme ekiplerinin uygulandığı pilot ilköğretim okulları ile sınırlıdır.
2. Bu araştırma, problemin ortaya konmasında ve anket sorularının hazırlanmasında alan yazın taraması, ilgili görüşlerin toplanmasında ise anket ile sınırlıdır.
3. Elde edilen bilgiler, geliştirilen anket formundaki bilgiler ve okullardan alınan not ortalamaları ile sınırlıdır.

4. Araştırmanın konusu, ilköğretim okullarında takım çalışmaları ve okula başarısı ile sınırlıdır.

## 1.6. Tanımlar

Bu bölümde araştırmada sıklıkla geçen bazı terimlerin tanımları verilmiştir. Verilen tanımlar, araştırmada bu terimlerin hangi anlamda kullanıldıklarına yöneliktir.

**Toplam Kalite Yönetimi (TKY) :** İnsan unsurunu en değerli kaynak olarak ön plâna çıkaran, yönetim dahil her türlü faaliyette katılımıcılığı, ekip çalışmasını, zamanla birlikte diğer bütün kaynakların (insan, malzeme gibi) etkin ve verimli kullanılmasını ve işin ilk seferde doğru yapılmasını esas alan, eğitimi sürekli gelişmenin temeli olarak gören ve örgüt politikalarına kalite olgusunun yön vermesini benimseyen kültürün hâkim olduğu bir yönetim şeklidir (MEB, 2005).

**Grup:** Aynı amaca ulaşmak için ortaklaşa bir uğraş içinde karşılıklı birbirlerini etkileyen iki veya daha fazla kişiye grup denir (Ölçüm Çetin, 1998).

**Takım:** Takım, özel bir amacı gerçekleştirmek için, görevlerini koordine eden ve aralarında etkileşim bulunan iki veya daha fazla kişiden oluşan bir birimdir (Ölçüm Çetin, 1998).

**Takım Çalışması:** Takım halinde çalışan kişiler, gerçekleştirecekleri amaçları benimsiyorlar, işbirliği içinde etkinliklerini çıkarma çabalarına eşlik ediyorlarsa, bu takım çalışmasıdır (Tuna, 2003).

**Problem Çözme Ekipleri (PÇE):** Problem çözme ekipleri aynı yerde çalışan, kalite yönetimi faaliyetlerini gönüllü olarak yerine getirmeyi amaç edinmiş en az 3, en fazla 8 kişiden oluşan küçük bir çalışma grubudur (MEB, 2005).

## **BÖLÜM 2**

### **2. KALİTE KAVRAMI**

Kalite kavramı; kalitenin tanımı, özellikleri, ilkeleri, tarihçesi ortaya konularak incelenmiştir.

#### **2.1. Kalitenin Tanımı**

Kalite, sözlük anlamı olarak bir olgunun ne olduğunu, yani mahiyetini ifade eden bir sözcüktür. Tür, özellik, kullanıma uygunluk, iyilik ve yararlılık derecesi gibi anlamlara gelmektedir. Kalite Latince kökenlidir. Latince'deki "qualitas" Fransızca'ya "qualité" olarak geçmiştir. Sonradan Fransızca okunuşu olan kalite kavramı Türkçe'ye geçmiştir (Doğan, 2002).

Kalitenin herkes tarafından kabul görmüş bir tanımını yapmak çok zordur. Soyut bir kavram olup tanımlanması da o denli güçtür.

Kalite, kişilerin yorumları, anlayışları, yetiştiriliş koşulları, çevre ve yaşam koşulları, beklentileri ve daha birçok etkenden dolayı farklılık gösterir (Köksal, 2003).

Kalite kavramına farklı açılardan yaklaşıldığında farklı tanımlar yapılabilir. Örgütler ve kurumlar açısından yaklaşıldığında girdiler, üretim süreci, ürün ve müşteri merkezli tanımlar yapılabilmektedir. Geçmişte daha çok standartlara uygunluk olarak tanımlanan kalite, şimdilerde müşteri beklentilerine uygunluk olarak tanımlanmaya başlanmıştır (Şişman ve Turan, 2002).

Bir organizasyonda kaliteyi sağlayabilmek için 4 unsurun mükemmel olarak işlemesi gerekmektedir:

- (a) insangücü,
- (b) materyal,
- (c) makine,
- (d) metod.

Bütün bunları kullanarak kalitede mükemmelliği sağlayabilmek için şu hususlara dikkat etmek gerekir:

stratejik plânlama,  
kalite program plâni,  
tüketicinin algısı,  
tasarım güvencesi,  
girdiler,  
katılmalı yönetim,  
eğitim,  
ileri teknoloji,  
performans ölçümü,  
tanıma, kabul etme.

Artık yönetimde temel amaç, değişime ayak uydurabilmek ve yeni değişimi de yönetebilmektir. Bu değişimleri sürekli olarak dinamik tutabilmek yeni değişimler için zemin hazırlayacaktır. Bunlar da beraberinde kalitenin ortaya çıkmasında araç olacaktır (Cafoglu, 1996).

Kalite kavramının literatürdeki tanımlarından bazıları aşağıdadır.

J.M. Juran kalitenin birden fazla anlamı olduğuna değinmiş ve bunlardan en önemlilerini şöyle açıklamıştır:

- Kalite ürün tatminin sağlamak amacı ile bir ürünün müşteri gereksinimlerine uyum koşullarını tanımlayan özelliklerdir.
- Kalite kusur barındırmamaktır.
- Kalite kusursuzluk anlayışına sistemli bir yaklaşımdır.
- Kalite belirli ya da belirsiz ihtiyaçları karşılama kabiliyetini üzerinde taşıyan ürün ve hizmetlerin özelliklerinin ve niteliklerinin toplamıdır (Yıldırım, 2002).

Kalite; üretilen mal ve hizmetlerin fizikî kalitesini, verimlilik oranını, güvenilirliğini, ve bunları üretmek için kaynakların en verimli bir şekilde kullanımını içerir (Hoşgörür, 1997).

Kalite, müşteri ihtiyaçlarını ve mantıklı beklentilerini tam ve sürekli olarak karşılayabilecek ürün ve hizmetleri en ekonomik bir şekilde üretmektir (Kovancı, 2004).

Kalite, iyinin de iyisi anlayışı doğrultusunda sürekli başarı demektir (Erdoğan, 1996).

Yukarıdakilerin hepsi kalite için verilen tanımlardır. Görüldüğü üzere kalite tanımı çok çeşitli şekillerde karşımıza çıkmaktadır. Ancak tüm bu tanımlarda ortak olan özellik sunulan ürün veya hizmetin belirli standartlara uyması ve en önemlisi de müşteri beklentilerine cevap vermesidir (Bozkurt ve Turgut, 1999).

## **2.2. Eğitimde Kalite**

Konuya eğitim kurumları açısından bakıldığında geniş bir paydaş kitlesi ve farklı beklentiler görülmektedir. Öğrenciler, veliler, iş dünyası, siyasi otoriteler eğitimle ilgili farklı beklentiler içinde olabilirler. Eğitimin amaçlarındaki çeşitlilik, bu amaçların değerlerle yüklü olması, bunların ne kadar gerçekleştirildiğinin değerlendirilmesinde büyük bir zorluk teşkil etmektedir. Bazıları eğitimi bir meslek kazandırma işi, bazıları bir karakter biçimlendirme işi, bazıları da siyasi sisteme uygun vatandaşlar yetiştirme işi olarak görebilir (Şişman ve Turan, 2002).

Toplumsal gelişmedeki hız tüm kurumlarda olduğu gibi eğitim kurumlarında da değişmeyi, sürekli yenileşmeyi ve kaliteli olma olgusunu beraberinde getirir (Hesapçioğlu, 2003a).

Okulların en önemli özelliklerinden biri girdilerin ve çıktılarının insan oluşudur. Ham madde toplumdan gelen ve topluma giden insandır. Durum böyle olunca okulların doğrudan insanlara hizmet etmesi dolayısı ile liderlerin bu özellikleri dikkate alarak örgütü geliştirmesi gerekmektedir. Okul denilen örgüt belli çevre içinde buldukları için çevreyi etkilemekte ve çevreden etkilenmektedir. Okullar ve çevre arasındaki ilişki ve etkileşim okulların insana yaptığı hizmetin sonucu olarak önem kazanmaktadır (Cafoğlu, 1998).

Okul organizasyonunun kalitesini belirleyen en baştaki husus okulda çalışan insanın kalitesidir. Okulda çalışan öğretmenin, yöneticinin ve destek olan personelin kalitesi okulun kalitesini belirler. Organizasyonun; yetenek ve zeka seviyesi, eğitimi, performansı,

karar vermesi, bunların hepsinin temelinde, insan unsurunun kalitesi ve organizasyonel boyuttaki birleşimlerden ortaya çıkan sinerji bulunmaktadır (Türer, Özdemir, Kümüş, 2001).

Kaliteyi yaşadığımızda, karşılaştığımızda hepimiz biliriz; ancak onu tanımlamak ve açıklamak güçtür. Günlük yaşantımızda kalite bize düzenli bir biçimde sağlandığında onun doğal olarak varolduğu 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 farklılık giderek kalitenin sonucu olmaktadır(Ensari, 1999).

Eğitimde kalite çok karmaşık ve çok boyutlu bir konudur. Çünkü, eğitimin kalitesini etkileyen birçok faktör vardır. Bunlardan bir bölümü; öğretmen, eğitim programı, eğitim teknolojisi, okul binası ve derslik, eğitim finansmanı, öğrenci, teşkilât ve kadro gibi eğitim sisteminin bizzat kendisine, bir bölümü ise; aile, ekonomi, kitle iletişim araçları, kültür, kentleşme, nüfus gibi diğer toplumsal sistemlere aittir (Gündüz, 1993). Eğitimde kalite kavramı birçok anlamı çağrıştıran bir ifadedir. Çünkü eğitimin kalitesi tarihsel olarak karakterize edilir. Zamanla değişir ve amaçların, işlevlerin ve ortaya koyduğu ürünlerin değişkenliği ile ilgili olarak coğrafik bir şekilde farklılaşır. En genel tanımıyla eğitimin kalitesi, eğitimin amaç ve işlevlerini gerçekleştirme ya da başarma biçimi ve derecesi olarak kabul edilmektedir (Günbayı ve Çevik, 2004).

G. Numanoglu eğitimde kaliteyi üretilen eğitim hizmetlerinin toplumun beklentisine uygunluğu ya da toplumun beklentilerini karşılama derecesi şeklinde tanımlar. C. Alkan ise bu kavramı “yüksek düzeyde davranış üretme; sürekli gelişim ve mükemmeliyet olarak tanımlamaktadır. Genel olarak bakıldığında eğitim kurumu verdiği hizmetle, yetiştirmeyi amaçladığı insan tipine özgü bilgi ve becerileri öğrenciye kazandırabiliyorsa ve bu öğrenci onu hayatın içinde işlevsel olarak kullanabiliyorsa, bu eğitim kalitelidir denebilir (Numanoğlu, 2001).

A. Türedi; eğitimin özelliklerini aşağıdaki şekilde saptamış mal üretiminde “yüzde yüz” kalite olgusunu, eğitim alanında “tam öğrenme” modeli ile eşleştirmiştir.

Eğitimin özellikleri:

- Eğitim insan merkezlidir.
- Her birey kendi hızına bağlı olarak öğrenir.
- Eğitim bir etkileşimdir.
- Öğrenmeyi öğrenmek esastır.
- Bilgi süreçlerinin tamamına katılım esastır.
- Bilgiyi seçmek ve yönetmek önemlidir (Türedi, 2000).

Eğitimde kaliteyi etkileyen çeşitli faktörler bulunmaktadır. Bunlar iç ve dış faktörler olmak üzere iki başlık altında ele alınabilir (Numanoğlu, 2001).

**İç Faktörler:**

Yönetici  
Öğretmen  
Öğrenci  
Eğitim Programları  
Yöntemler  
Eğitim Ortamı  
Diğer Çalışanlar

**Dış Faktörler:**

Hizmet Alanları  
Sanayi Üretim Alanları  
Teknolojik Gelişmeler  
Toplumsal İhtiyaçlar  
Aileler  
Üst Eğitim Kurumları

Okulun uyum içinde çalışıp, kaliteli üretim gerçekleştirebilmesi için; kalitenin tanımının her eğitim işgörenince çok iyi bilinmesi ve gerektiği gibi uygulanması gereklidir.

Amaçlara uygunluk, hatasız üretimde bulunma, sürekli olarak başarıyı ve en iyiyi arama, kısacası eğitimden beklentiler bir bakıma kalitenin en yalın tanımlarıdır (Hoşgörür, 1997).

Birçok eğitim kurumunda eğitim kalitesinin, ancak para bulunabildiği zaman iyileştirilebileceği inancı yaygındır. Ancak paranın yanında eğitim kalitesi, okul ve kurum yöneticileri, öğretmenleri ve çalışanların liderlik, takım çalışması, işbirliği ve güven gibi konulara odaklanacak tutumları geliştirdikleri zaman iyileştirilebilecektir (Gürsoy, 2002).



Eğitimde kalite çalışmaları ve bunun başarılı uygulanmasıyla eğitim sektörü hedeflenen amaçlara ulaşacak ve bu başarısını sürdürecektir. Eğitimde kalite canlı, dinamik, değişen ve değişebilen girdileri ihtiva eder. Eğitimde toplam kalitenin hizmet yn insana karşı sorumlu ve onlara uygun tepkileri vermekle, donanımla ilgilenmek arasındaki ayrımı dikkate almak durumundadır. Eğitim sektörü, öğrenciler üzerinde yoğunlaşarak onların başarılı bir insan olmaları ve çevrelerine katkıda bulunmaları konusunda düzenlenmelidir. Bu amaç da sürekli gelişme felsefesi ile dinamik tutulmalıdır (Cafoglu, 1996).

### **2.2.1. Eğitimde Kalite Göstergeleri**

Kaliteli eğitim beklentisi her düzeyden eğitim-ğretim kurumunda kalite göstergelerinin belirlenmesine yol açmaktadır. Okulda kaliteli eğitimi tanımlayan, amaç ve hedeflere ne kadar ulaşıldığını belirleyen göstergeler şunlar olmaktadır (nal, 2006) :

1. Öğretim programlarının tasarımı, düzenlenmesi ve uygulanması:

- Öğretme ve öğrenme yöntemi,
- Öğretmenlerin ğrenci performansına ilişkin beklentileri ve ğretim için harcadıkları zaman,
- Öğretim programının toplumsal gelişmeye etkisi,

2. Öğretme ve öğrenmenin değerlendirilmesi:

- Öğrencilerin aktif öğrenmeye katkısı,
- Öğrencileri değerlendirme yöntemleri,
- Öğretmen sayısı, nitelikleri ve deneyimleri,

3. Öğrenci gelişimi ve başarısı:

- yeni kayıt yaptıran öğrenciler ve toplam ğrenci sayısı,
- derslerdeki ğrenci başarısı,
- mezuniyetten sonra yapılan gözlemler sonucu saptanan gelişmelerin düzeyi,

4. destek ve rehberlik hizmetleri:

- Öğrencileri yönlendirme ve danışmanlık yapılması,
- Öğrenci – ğretmen ilişkileri,
- burs, beslenme, sağlık, sosyal ve kültürel hizmetlerin düzenlenmesi,

5. ğrenme kaynakları:

- kütüphane olanakları, hizmetleri ve çalışmaları,

- bilgisayarından yararlanma olanakları,
- okul ve sınıfların fiziksel yeterlilikleri,
- laboratuvarların kullanımı,
- öğretim materyallerinin ve öğretimsel araçların katkısı,

6. okul yönetimi:

- öğrenci başına düşen ve toplam okul harcamaları,
- sınıflarda günde kaç kez eğitim yapıldığı,
- okuldaki başarıları düzeyinin değerlendirilmesi,
- yönetici nitelikleri ve gelişime katkıları,

7. kalite güvencesi ve yükseltilmesi:

- genel olarak kalite değerlendirme yöntemleri,
- öğrencilerin programı, dersleri, ve öğretmenleri değerlendirmeleri.

Karmaşık, çoğulcu ve birden fazla amaca sahip eğitim kavramı içinde okul sisteminin ulaşmak istediği en son amaç güçlü ve kendini yaşam boyu öğrenmeye hazırlanmış kişiler yetiştirmektir.

### **2.2.2. Eğitim Kurumlarında Etkinlik ve Kalite**

Eğitim kurumlarında kalite ve başarı, okulların etkin/etkili olması ile tamamen ilişkilidir.

Okulların başarıları ve onların mümkün olduğunca en iyi şekilde oluşturulmaları ile ilgili soru daima eğitim bilimsel reformcuların, okul politikacılarının ve okul yönetim uzmanlarının düşüncesinin merkezî konularından biri olmuştur. Bu sorunun cevaplandırılmasına okul olayının aktörleri ve okulla direk ilişkiye girenler, yani öğrenciler, ebeveynler ve öğretmenler, özellikle ilgi duymuşlardır. Okulların ne gerçekleştirdikleri sorusu ile aynı zamanda okulun mezunlarını alanlar da, yani sanayi ve el sanatları, hizmet işletmeleri, yönetim ve yüksek okullar ilgilenmektedirler. Bu gruptan her birinin iyi bir okula karşı gösterdikleri ilginin kökeni farklıdır.

“Etkinlik” ya da “etkililik” her husustan önce bir ekonomik kategoridir ve bir üretim sisteminin girdi ve çıktı büyüklükleri arasındaki ilişkiyi belirtir. Bu kavramın eğitim sistemi ve eğitim örgütleri için yeniden tanımlandığını görüyoruz. Buradan giderek birçok

yazarın örgütsel etkililiğe, etkili okulun tanımına ilişkin kuramsal çerçeveler geliştirdiklerini görüyoruz. Aşağıda bu bağlamda yapılmış bazı tanımlar verilmektedir:

“Kloph ve diğerlerine göre etkili okul, tanımlanması güç bir kavramdır. Yine de “öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimlerinin en uygun sağlandığı optimum bir öğrenme çevresinin yaratıldığı okul” olarak tanımlanabilir. Brookover ise etkili okulu, “öğrencilere temel becerileri ve öteki davranışları öğretmede – sadece seçilmiş değil de tüm öğrencilerin öğrenmesinde – etkili olan okul” diye tanımlar (Hesapçıoğlu, 1991).

Etkili okul, örgütsel, yönetsel ve eğitsel amaçlarını plânlanan düzeyde gerçekleştiren okuldur. Etkililiğin koşulları, okulu verimli, sağlıklı, yararlı, dirik işletmek ve eğitim işgörenlerinin işten doyumlarını sağlamaktır (Başaran, 2000).

Etkili okulun öğretim ve öğrencilerin öğrenmelerinin en yüksek kalitede olduğu okul anlamına geldiği açıkça bilinmektedir (Bakioğlu, 1999).

Eğitimde kalitenin geliştirilmesiyle ilgili yeni paradigmalardan biri de öğrenmeye odaklanma ve örgütsel ortamda öğrenilenlerin paylaşılarak bireysel ve örgütsel etkililiğin artırılmasıdır (Gökçe, 2002).

Etkili okulda öğretmen öğrencilerin tümünün öğretmeni olarak tanımlanmalıdır. Ayrıca öğretmenler öğrencilerin tümünü etkin öğretim için ödüllendirmelidir. Bu ilkelerden çıkartılacak sonuç şudur: Etkili okulda bireysel farklılıklar asıl ve önemlidir. Etkili okulda program geliştirme bir ekip çalışması içinde yapılmalıdır. Veliler, öğrenciler, alan uzmanları, program geliştirme uzmanları, eğitim teknolokları bu ekipte yer alır. Ekip önce amaçları geliştirir, sonra da bu amaçlara ulaşmak için gerekli araçları seçer (Erdoğan, 2004).

### 2.2.2.1. Etkin Okul Araştırmaları

Etkin okul araştırmaları konusunda Hesapçioğlu (1991) şöyle yazmaktadır:

Eğitim sektöründe etkinlik araştırmaları Coleman' ın Equality of Educational Opportunity (1966) üzerine Amerika'da ve 1967'de İngiltere'de yayınlanan Plowden Raporu'nun sonucunda hız kazandılar. Bilindiği gibi Coleman raporunun sonucu şuydu: Normalin dışındaki beceri düzeylerinin teşvikinde tek tek okullar arasında dikkate değer farklar yoktur ve bu farkları çoğu bizzat okulların özelliklerinden ziyade ailesel temel ile açıklanabilir. 1967'de İngiltere'de yayınlanan Plowden Raporu da benzer sonuçlara ulaştı. şöyle ki: Okul, çocukların yaşamına diğer faktörlerden bağımsız hiçbir kuvvetli etkiye bulunmaz. Her iki rapor da her kesimde büyük ilgi uyandırdı. Ve bu iki çalışma o zamana kadar, sağlam güvenilir bir kurum olan "okul" un özelliklerini belirleme ve bu kurumu büyüteç altına alma çalışmalarına neden oldu. Araştırmacılar şu sorularla ilgilendiler: Bir okul hangi şekilde etkin olur ve onun özellikleri nelerdir? Etkin okulların bu özellikleri düşük becerili okullarda, onları daha etkin kılmak için, nasıl gerçekleştirilebilir?

Böylece araştırmacılar etkin okulların yaşatılmasına daha fazla dikkat vererek, okulların öğrencilerde gerçekten farklılıklara neden olduğunu öne sürdüler. Burada tez olarak da düşük gelirli ebeveynlerin çocuklarını okuduğu yüksek beceriler gösteren okulların varlığına dikkat çektiler.

Okulların etkinliğine ilişkin en meşhur literatür taraması çalışmasını R. Edmonds yaptı. O gerek kendi gerekse bu konuda yapılmış bir sıra çalışmayı değerlendirerek etkili bir okulun beş özelliği olduğunu belirtir. Bu özellikler şunlardır: Etkileyici administrati yönetim, öğrencilerin beklentilerine ilişkin yüksek beklentiler, daha çok sakin, öğrenimi teşvik eden bir okul iklimi, temel yeteneklerin kazanılmasının vurgulanması ve öğrencilerdeki öğrenim ilerlemelerini düzenli kontrolü. Başka özet çalışmalarda burada belirtilenlerden farklı özellik listeleri ortaya kondu. Aynı literatür incelense bile farklı özellikler ortaya çıkarılabilir. Söz gelimi T.M. Tomlinson, R. Edmonds'dan farklı olarak ayrıca ders süresinin etkin kullanımını ve öğrencileri sürekli olarak tutabilmek için ebeveynlerin ya da yardımcıların katılımını etkin okulun diğer özellikleri olarak belirtiyor. G.R. Austin bu konuda 29 özellik sayıyor. Onun saydıklarından bazıları R. Edmonds'un beş özelliğine benziyor. Fakat G.R. Austin birkaç tane daha ilave ediyor. şöyle ki: Belli bir eğitimden geçmiş ve grubunu bizzat kendi seçebilen yöneticiler, sürekli bir istihdam ilişkisine sahip tecrübeli öğretmenler, öğretmenleri doğrudan derse cesaretlendiren okullar. Phi-elta Kappa tarama makalesinde etkin okulların özellikleri listesine şunların da dahil edilmesi önerilmektedir: Uygun öğretmen-öğrenci ilişkilerini ve onların işbirliğinin geliştirilmesi, öğretmen grubunun hizmet içi eğitiminin amaca göre programlanması.

Etkin okullar üzerine yapılan araştırmalar dört grupta toplanmaktadır:

1. "Outlier" Çalışmaları.
2. Örnek Olaylar.
3. Program Değerlendirme Çalışmaları.
4. Diğerleri (Hesapçioğlu, 1991).

### **2.2.2.2. Etkin Okul Araştırmalarının Özeti**

Araştırmacılar arasında etkin okulun önemli özellikleri konusunda anlaşma gittikçe artmaktadır. Son olarak 1988 yılında C.E. Finn ve mesai arkadaşları son yirmi yılın araştırmalarını çözümledikleri ve etkin bir okulun şu özelliklere sahip olması gerektiğini belirlediler: Okul iklimi, disiplin, etkin okul yönetimi, öğretmenlerin uygun bir teftişi, ders süresinin anlamlı kullanımı, doğrudan ders, öğretmen arasında birliktelik duygusu, yüksek beklentiler, öğrencilerin yetenekleri ve gayretleri ve ebeveynlerin işbirliği, kuvvetli administratif yönetim, öğrencilere yönelik yüksek beceri beklentileri, düzenli ve öğrenimi teşvik eden bir öğrenme atmosferi, temel yeteneklerin kazanımının vurgulanması ve öğrencideki ilerlemelerin sık sık kontrolü. G.R. Austin, S.P. Holowenzak bu özellikleri üç kritik özelliğe indiriyorlar:

1. Öğretmen beklentileri.
2. Okulun yönetimi.
3. Okulun havası (Hesapçıoğlu, 1991).

### **2.2.2.3. Etkin Okul Araştırmalarının Sonucu**

Bütün okulların etkin olması eğitim politikası hedefi olarak haklı bir politikadır. Okul etkinliği konusunda çalışan araştırmacılar da diğer yandan biliyorlar ki okullar bir gecede değiştirilemez. Değişiklikler adım adım gerçekleştirilmelidir ve okullar bir değişikliğe hazır olmadan bu değişikliğe tabi kılınmamalıdır. Çok ânî ve köktenci değişiklikler arzu edilen sonuçlardan çok arzu edilmeyen sonuçlara neden olurlar. Bazı araştırmacılar bir değişikliğin oluşması için üç, bazıları beş yıl gibi bir süreyi şart koşuyorlar. Yine böyle bir değişiklik programı merkezî ve yukarıdan bir strateji izleme yerine, ilgili yerin ve değişiklikten etkilenecek olanların aktif bir katılımını sağlamalıdır. Etkinlik yönünde bir değişiklik stratejisinin dikkat edilmesi gereken bir husus da, her okulun farklı olduğudur ve bu nedenle her okul, eğer amaçlarına erişmek istiyorsa, kendine özgü zayıflıklarına yönelebilmelidir. Bununla bağlantılı olarak şu da belirtilmelidir ki, belli ilişkiler ağında olumlu sonuç etkinlik değişkenlerinin başka bir ilişkiler ağında aynı olumlu sonucu verip vermeyeceği ancak araştırmalarla belirlenebilir (Hesapçıoğlu, 1991).

### 2.2.3. Eğitimde Akreditasyon

Kelime anlamı “yeterliliğin onaylanması” ya da “eşkredilendirme” demek olan akreditasyon, kuruluşların çalışma alanlarında hizmet, ürün, kalite sistemleri, laboratuvarları ve çalışanların yeterli kapasiteye sahip olup olmadıklarının bağımsız ve yetkili bir örgüt tarafından da değerlendirilmesi ve onaylanması işidir. Akreditasyon, belgelendirme piyasasında kalite ve şeffaflığın sağlanması ve ürünlerin serbest dolaşımının sağlanmasında gereksinim duyulan tam rekabet koşullarının oluşturulması için vazgeçilmez bir sistemdir. Çünkü uluslararası rekabette sadece yasal düzenlemeler yeterli olmamakta, her ülke, üretim, hizmet sektörlerini oto kontrol sistemleri ile uluslararası sisteme uygunluğunun tescil edilmesi yoluna gitmektedir. Bunu da sağlayan akreditasyon işlemidir.

Mal üreten örgütlerin maruz kaldığı uluslararası rekabet ve yarışma koşullarına eğitim kurumları da maruz kalmaktadırlar. Bu bağlamda eğitim kurumları da daha kaliteli eğitim hizmeti üretim endişesi ve bu endişeyi akreditasyon yoluyla belgelendirme, güvenceye alma uğraşısı içindedirler. Burada akreditasyon işlemi, yaptırımları olan bir denetim sistemi değildir, akreditasyon, kuruluşlarında bir anlamda öz denetimini sağlayan, içinde bulunduğu standartlara ne ölçüde uyduğunu belirleyen/ fotoğrafını çeken bir sistemdir. Akreditasyon, programların yüksek kalitede olduğunu garantilemez. Akredite olamayan programların da kalitesiz olduğu kanısına varılamaz. Akreditasyon, sadece akredite olmuş kurumların minimum standartları sağladığını gösterir.

Eğitim alanında akreditasyonun amaçları şöyle sıralanabilir:

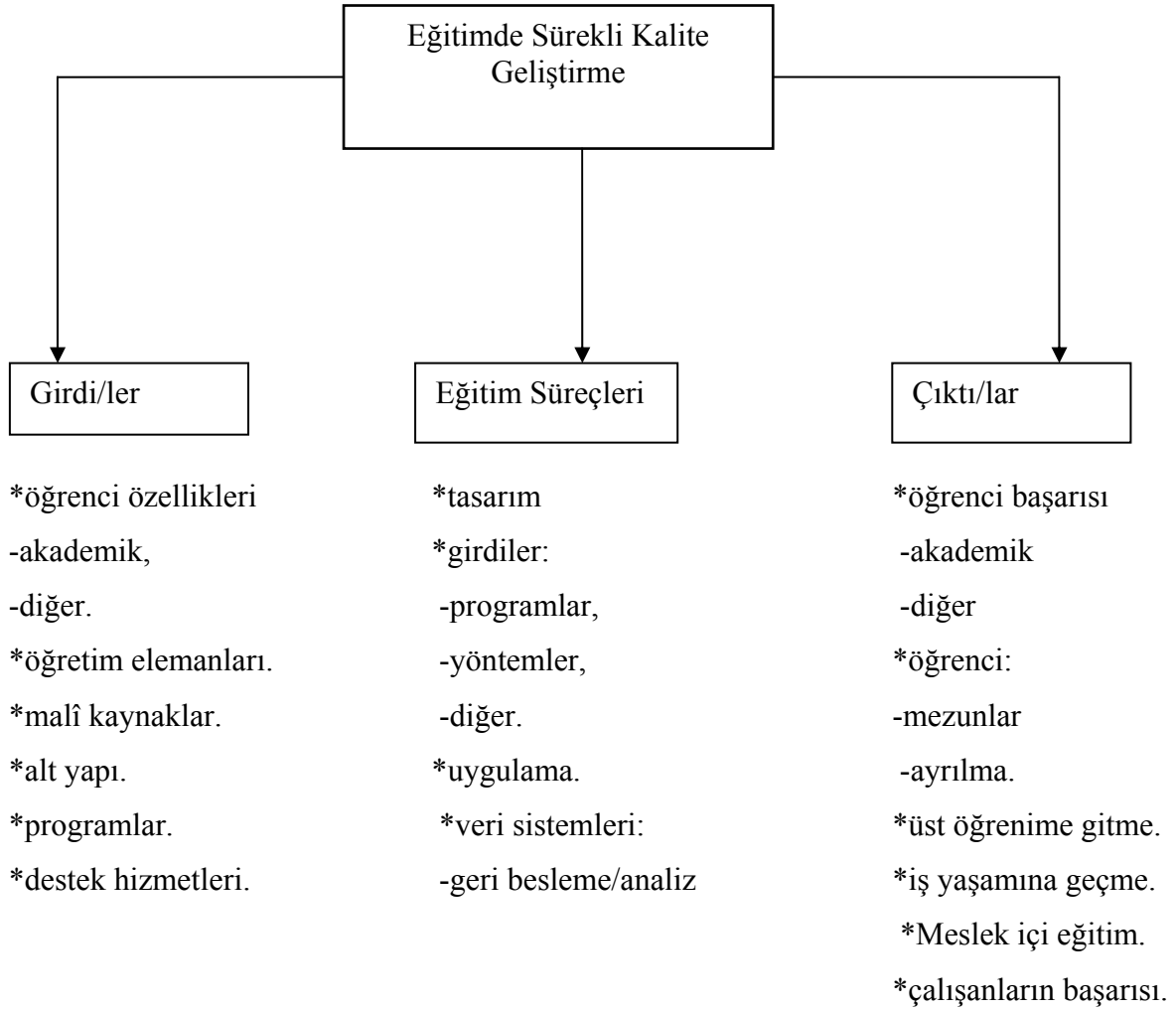
- (a) kurumun faaliyetlerinin, belirlenmiş olan standartlara ve ölçülere uygunluğunun sağlanması,
- (b) bu kurumlara eğitim programlarının geliştirilmelerinde rehberlik etmek,
- (c) o ülkede eğitim alanları ile ilişkili dallardaki eğitimin sürekli geliştirilmesi kültürünün kazandırılması.

Eğitim kurumlarının amaçlarının tüm odak noktası, öğrencilerin öğrenmesi ve eğitimidir. Eğitim kuruluşlarının bu işlevini yerine getirmesinde kalite güvencesini sağlamak için kullanılan alışılmış iki yaklaşım vardır. Bunlardan birincisi eğitim kurumlarının

akreditasyonu, diğeri de çıktıların /ürünlerin değerlendirilmesidir. Eğitim olgusunu sistem bağlamı içinde düşündüğümüzde söyleneni aşağıdaki gibi gösterebiliriz (Hesapçioğlu, 2003b).

Şekil : 2.1:

Eğitimde Kalite Çevrimi



Kaynak: Hesapçioğlu, 2003b.

Akreditasyon sürecinde, girdilerle yani öğrenci seçimi, eğitimcilerin özellikleri, fizikî alt yapı (kütüphane, laboratuvar, sınıflar gibi) üzerinde odaklanılmıştır. Akreditasyon, sistemin içi ile, yani eğitim süreçleriyle ve sonuçlarla ilgili değildir. Bu süreçler her eğitim kurumunda sürekli iyileştirme ve geliştirme ile rekabete bırakılmıştır. Akreditasyon işlemi,

bir eğitim kurumunun oluşturduğu standartları en azından minimum düzeyde sağladığını onaylar.

Eğitimde gerçek anlamda kalite artışı sağlanmak isteniyorsa girdiler yanında, eğitim süreçlerini ve çıktıları /değerlendirme sistemini de içine alan bir kalite çevrimi kurulmalıdır.

### **2.3. Kalitenin Özellikleri**

Kalitenin en önemli özelliği, etik anlamda üreticinin emeğinin, tüketicinin ise, yine emeği ile kazandığı paranın karşılığının alınmasındaki temel değer olarak taşıdığı anlamdır. Kalitenin özellikleri aşağıdaki gibi sıralanmaktadır:

1. Kalite bir önlemdir. Sorunlar ortaya çıkmadan önce çözümlerini oluşturur. Ürün ve hizmetlerin yapısına tasarım yoluyla üstünlük ve kusursuzluk arayışını katar.
2. Kalite, müşterinin tatminidir. Ürün ve hizmetin ne kadar iyi olduğu konusunda son kararın verdiği memnunluktur.
3. Kalite, verimliliklidir. İşlerini yapabilmek için gerekli eğitimden geçen, ihtiyaç duyduğu araç-gereç ve talimatlarla desteklenen personelden elde edilir.
4. Kalite, esnekliktir. Talepleri karşılamak için değişmeyi göze almak ve bu konuda istekli olmaktır.
5. Kalite, etkili olmaktır. İşleri çabuk ve doğru yapmaktır.
6. Kalite, bir programa uymak, işleri zamanında yapmaktır.
7. Kalite, bir süreçtir, sürekli gelişmeyi kapsar.
8. Kalite, bir yatırımdır. Uzun dönemde bir işi ilk defada doğru olarak yapmak, hayatı sonradan düzeltmekten daha ucuzdur.
9. Kalite, kusursuzluk anlayışına sistemli bir yaklaşımdır (Yıldırım, 2002).

### **2.4. Kalitenin İlkeleri**

- 1- Kalite her husustan önce bir tavidir. Bu tavır kişiseldir. Yani nasıl düşündüğümüz ve nasıl hareket ettiğimizin bir yansımasıdır.
- 2- Kalite çalışan herkesin görevidir. Örgüt amaçları doğrultusundaki işlerde “yüksek standartlar” liderliğin öğretisidir.



- 3- Kalite kişisel bir sorumluluktur. Yönlendirici ve diğer çalışanlara geçicidir. Bu nedenle tüm örgütün amacı olmalıdır.
- 4- Kalite dinamik olmalıdır. Toplumun ihtiyaçları sürekli değişmekte ve gelişmektedir.
- 5- Kalite kendini devam ettirici değildir. Bir kalite seviyesine ulaşılsa bile, bununla yetinme şeklinde bir rahatlama tüm başarıları yok edebilir.
- 6- Kalite liderlik gerektirir. Liderlik, risk alma, yönlendirme ve sorumluluk alma demektir.
- 7- Kalite ortak bir amaçtır. Ekip çalışması gerektirir. İşbirliğine dayanan bir çaba ve çalışmaları uyum içerisinde yürütebilmektir.
- 8- Kalite ile ünlenmiş olmak, elde tutulması gereken bir servettir (Yıldırım, 2002).

## **2.5. Kalitenin Tarihi**

Günümüzde, işletme çevresinde meydana gelen gelişmeler, gümrük duvarlarının yıkılması, yeni birliklerin kurulması, müşteri istek ve ihtiyaçlarında meydana gelen değişimler, küreselleşme gibi konular işletmeleri sağladıkları ürün ve hizmetlerde kalite kavramını ortaya koymalarına itmiştir. Bu gelişmeler çerçevesinde işletmeler, 1980'li yıllarda ortaya çıkan "Toplam Kalite" felsefesini kendi bünyelerine adapte edici çalışmalar yapmaya başlamışlardır. Fakat kalite anlayışı tarihin derinliklerinde insanoğlunun olduğu her yerde vardı.

"Bir inşaat ustasının inşâ ettiği bir ev, ustanın yetersizliği ve işini gereği gibi yapmaması nedeniyle yıkılarak ev sahibinin ölümüne yol açarsa, o usta öldürülecektir".

Yukarıdaki kaliteye ilişkin madde İ.Ö. 2150 Hammurabi Yasasında yer almaktaydı. Phoenician muayene görevlileri, ürün kalitesinde sürekli yapılan uygunsuzlukları kusurlu ürünü yapanın elini keserek önlemeye çalışıyorlardı. Muayene görevlileri ürünleri, yönetimin belirlemiş oldukları spesifikasyonlara uygunluğu açısından kontrol ederek kabul ya da red kararı veriyorlardı. Amaç, ürünler ile ilgili şikayetlerin karşılanması ve ticarî ahlâkın oluşturulmasının sağlanması idi. İ.Ö. 1450 yılında ise eski Mısır'da muayene görevlileri taş blokların yüzeylerinin dikliğini telden oluşturdukları bir araç ile kontrol ediyorlardı. Bu yöntemi Orta Amerika'da Aztekler de kullanmıştır.

13. yüzyıl boyunca gelişme gösteren Çıraklık ve Esnaf Loncalarının ustaları hem eğitmen hem de muayene görevlisi olarak faaliyet gösteriyorlardı. Bu tür işletmelerde yönetimle, kaliteyi ve üretimi etkileyebilecek standartlar oluşturmaya başlamışlardı.

20. yüzyılın başlarında Henry Ford, Ford Motor Şirketi'nde hareketli montaj hattını kurmakla, düşük maliyette yüksek kaliteli ürünler üretilmeye başlandı. İmalatın sonunda kalitesiz ürünler ayıklanıyordu. Üretim sorumlularının önceliği ürün kalitesi değil, üretim miktarı idi. Bunun sebebi ise üretim sorumluları, ürün taleplerini karşılamadıkları durumda işlerinden olabiliyorlardı. Oysa kalitesiz üretim yaptıklarında ise sadece tenkit ediliyorlardı. Bunun üzerine kalitenin zarar gördüğünü fark eden yöneticiler, “muayene şefliği” kadrosu oluşturmak suretiyle önlem almaya başladılar.

1920 ve 1940 yılları arasında endüstriyel teknolojinin hızlı bir şekilde gelişmesiyle, bölümler arası koordinasyon bozukluğu ve kusurlu üretim oluşmaya başlamıştı. Bunun önüne geçebilmek için “Bell System and Western Electric” şirketi Muayene Bölümünü kurarak kalite kontrolü başlatmış oldu.

1924 yılında bir matematikçi olan Walter Shewhart, seri üretim yapan işletmelerde kalitenin ekonomik olarak kontrol edilebilmesi için “İstatistiksel Kalite Kontrol” kavramını gündeme getirdi.

II. Dünya Savaşı kalite teknolojisinin gelişmesine sebep oldu. Ürünlerin kaliteli üretilme gerekliliği, kalite üzerindeki çalışmaları ve bilgi paylaşımını hızlandırdı. 1946 yılında Amerikan Kalite Kontrol Derneği (American Society for Quality Control) oluşturuldu. Ürünlerin performansları da ölçülmeye başlandı. Fakat II. Dünya Savaşı'nın bitmesiyle kaliteye verilen önem azalmaya başladı. Kalite çalışmalarının yalnızca savaş için gerekli olduğuna inanılmıştı. Çoğu kuruluş savaştan sonra kalite çalışmalarının gerekmediğini düşünüyordu.

II. Dünya Savaşı'ndan ağır darbe alan Japonya'yı yeniden imar edip, dış pazarlara açılmak ve düşük kaliteli ürünlerin iyileştirilmesi için, Japon Bilim Adamları ve Mühendisleri

Birliği (Japanese Union of Scientists and Engineers) W. Edwards Deming'i Japonya'ya davet ederler. Deming, Japon iş adamlarına konferaslar vererek onları dñnyada kalite devrimi yapabileceklerini inandırdı. İş adamları Deming'in öğrettiklerini uyguladılar. Bu arada Japon bilim adamı olan Kaoru Ishikawa (1985), sürekli iyileştirmede kullanılan bazı teknikleri geliştirdi. Japonlar bütün bu teknikleri kullanarak, kalitelerini, verimliliklerini ve rekabet güçlerini sürekli olarak iyileştirdiler.

Japon İmparatoru Hirohuto, Deming'e ekonomiye olan katkılarından dolayı İkinci Derecede Kutsal Hazine Madalyası (Second Order Medal of the Sacred Treasure) ile ödüllendirdi. Japonya'da her yıl kalite konusunda çalışmalar yapan ve bu çalışmalarla yarar sağlayan işletmelere, prestiji bir hayli yüksek olan Deming Ödülü verilmektedir. Japon kuruluşlarından bu ödülü alanlar arasında Nissan, Toyota, Hitachi gibi şirketler vardır. Texas Instruments, 1985 yılında bu ödülü alan ilk Amerikan şirketi olmuştur.

Armand V. Feigenbaum 1951 yılında Toplam Kalite Kontrol adlı kitabını yayınladı. Feigenbaum kalite kontrolü işletmenin tasarımından satış sonrasına kadar işletmenin her kademesine yaydı. O zamana kadar kalite ile ilgili çalışmalar hataları önlemeye değil, düzeltmeye yönelikti.

1960'lı yılların sonlarına doğru Amerika'daki otellerde, bankalarda ve kamu kuruluşlarında "Hizmet Sektöründe Kalite Güvencesi" uygulamaları başlatıldı. Savaş sonrası Avrupa ve Japonya yeniden toparlanırken, Amerika dünya pazarlarındaki liderliğini koruyordu.

Amerikan şirketlerinin bu rekabet üstünlükleri 1970'li yıllara kadar sürdü. Kaliteye yatırım yapan Japon şirketleri, özellikle otomotiv ve beyaz eşya sektöründe rekabet gücünü ele geçirdi. Tüketiciler bilinçlenerek, satın alma kararında kalite ve fiyatı göz önünde bulundurmaya başladı. Amerikan şirketleri, Japon kalitesindeki ve tüketicilerdeki gelişmeler doğrultusunda kaliteye daha fazla önem vermek zorunda kaldılar. Artık rekabet edebilmek ve sürekli ayakta kalabilmek için, sürekli geliştirme çalışmalarının önemi daha iyi anlaşılmaya başlanmıştı. Bu gelişmeler ülkemizde 1990'lı yıllarda kendini göstermeye başlamıştır (Zehir, 2006).

Kalitenin tarihsel gelişimi son 60 yılı içerecek şekilde özetlenirse, şu şekilde bir sıralama oluşturulabilir.

- 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 J. JURAN: “Kalite Yönetimin Sorumluluğudur”,
- 1954 Ulusal Radyo ile Japonya’ daki “Kalite Eğitimi” Yayınları,
- 1957 A. FEIGENBAUM : Toplam Kalite Kontrol,
- 1961 K. ISHIKAWA : Formenler için K.K. Dergisi,
- 1962 K. ISHIKAWA : Kalite Çemberleri,
- 1960 G. TAGUCHI : İstatistiksel Deney Tasarımı,
- 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 (MEB, 2002).

Kısaca, kalite kavramının tarihi 20. yüzyılda hızlanmıştır. İstatistiksel düşünce doğrultusunda şekillenen kalite anlayışı aşama aşama gelişerek günümüzün toplam kalite yönetimi felsefe ve uygulamasına ulaşmıştır.

## BÖLÜM 3

### 3. TOPLAM KALİTE YÖNETİMİ

Yönetim, bir grup insanı belirlenmiş amaçlara doğru yönlendirerek iş yapmalarını, aralarındaki işbirliği ve koordinasyonu sağlama çabalarının bütünü olarak tanımlanır. Diğer bir popüler yönetim tanımı ise, “Belirli amaçlara ulaşmak için başkaları vasıtası ile iş görmektir” şeklindedir. Burada dikkat edilecek olursa yönetim bir karar alma sürecidir ve insan odaklıdır.

Teorik olarak yönetimin yukarıda verilen tanımlar ışığında bir diğer tanımı ise “kaynakları (insan, para, zaman, araç-gereç gibi) etkili ve verimli kullanarak iş yaptırma ilim ve sanatı” diyebileceğimiz yalın bir tanımı da yapılabilir. Ancak bu yalın tanım pratikte bu kadar yalın ve her zaman kolayca uygulanabilir olmamıştır. Hele günümüzde 21.yüzyılın organizasyonu olma çabasında bulunan mal ve hizmet üretiminde söz sahibi olan kuruluşların yöneticileri için bu durum daha da zorlaşmıştır. Küçülen ve doğal kaynakları her geçen gün azalan dünya koşulları, örgütlerin her tür ve kademedeki görevli yöneticilerini insanı her yönüyle tanıma, yönetim tekniklerini daha iyi bilme ve bunları uygulama zorunluluğunu getirmiştir. Yöneticileri yönetimi bütün yönleriyle bilmeye zorlayan unsurların başında; yukarıda da belirtildiği üzere, rekabet, kalite, değişim ve müşteri beklentilerine olumlu cevap verebilme gelmektedir. İşte bu dört dış faktör “Toplam Kalite Yönetimi”nin ortaya çıkmasında en önemli unsurlar olarak belirtilebilir (MEB, 2005).

Kurumların amaçladıkları kalitenin gerçekleşmesi sonucunda kaliteyi sürdüreceklerini belirtmeleri “Toplam Kalite Yönetimi” kavramını ortaya çıkarmıştır. Toplam kalite yönetimi kavramında: Konunun yaygınlığı ve herkesi ilgilendirmesi “toplam”; müşteri ya da kullanıcı gereksinimlerini en düşük maliyetle sürekli karşılama isteği “kalite”; gerek üst, gerekse alt yönetim grubu tarafından sahip çıkılan ve önderlik edilen konu olması “yönetim” sözcükleriyle ifade edilmektedir (Önal, 2006).

Toplam kalite yönetimi; 1950’lerde Deming’in Japon işletmelerine verdiği seminerler ile başlayan, Joseph Moses Juran (1954), Armand Vallin Feigenbaum (1956), Kaoru İshikawa (1962) ve Philip Crosby'nin (1961) geliştirmiş oldukları yenilikçi yaklaşımlar ile içeriğini

genişleterek, günümüzde işletmelerin uygulamaya çalıştığı bir yönetim anlayışıdır. İlk zamanlarda, günümüz toplam kalite yönetimi anlayışını biçimlendiren unsurlara sadece kalite kontrol gözü ile bakılıyordu. Modern kalite anlayışının kalite kontrolünden, toplam kalite yönetimine geçirdiği evrimler, aslında yönetim biliminde yaşanan evrimler ile paralel bir seyir izlemektedir (Kılıç, 2006).

Diğer bir ifade ile ‘‘Toplam Kalite Yönetimi’’, müşteri beklentilerini her hususun üzerinde tutan ve müşteri tarafından tanımlanan kaliteyi, tüm faaliyetlerin yürütülmesi sırasında ürün ve hizmet bünyesinde oluşturan bir yönetim biçimidir (Türk, 2005).

Toplam kalite yönetimi; değişik yönetim tarzlarının farkında olma, kaliteyi tanımlama ve bir ilke olarak benimseme, müşteri taleplerini karşılanmasına yoğunlaşma, i ve dış müşteriye odaklanma, tüm kaynakları sürekli gelişmeye ayırma, örgüt içi sürekli eğitimi kurumsallaştırma, yöneticilerin değişen rollerini kabul etme, bir sistem içinde çalıştığının bilincinde olma, tüm rgt bir ekip olarak görerek ekip çalışmasına önem verme, iletişimi geliştirme, problem çözme ve verilere dayalı karar vermede bilimsel yaklaşımı kullanma, üst yönetimin bütün bunlara inanması, insan kaynaklarının sürekli geliştirilmesine ayrıca önem verilmesi gibi kavramların çoğunu kendisine temel olarak almaktadır. Bu sebeple de bir yönetim modelinden çok bir yaşam felsefesi olarak kabul edilmektedir (Argon, 2002).

Toplam kalite yönetimi bir işletmenin rekabet gücünü, verimlilik ve esnekliğini, her kademedede çalışan personeli ve her faaliyeti dikkate alarak plnlayan ve organize eden, etkili olabilmesi için örgütteki tüm personelin katılımının sağlandığı bir yaklaşımdır. Toplam kalite yönetimi örgüt yönetiminde ve çalışanlarda tutum değişimini gerektirmektedir. Bu anlayışta temel amaç; üretim sürecine örgütün her kademesindeki bireyin gönüllü katılımını sağlayarak, tüm işletme süreçlerinin geliştirilmesi ile müşteri memnuniyetini optimum seviyeye çıkarma ve böylece daha az maliyetle daha kaliteli ürün ortaya çıkarmaktır (Numanoğlu, 2001).

1980’li yıllarla birlikte yönetim anlayışında da bir paradigma kayması gözlenir. Köken olarak ekonomideki paradigma kaymasına, yeni neo-liberalizme ve serbest piyasa modeline paralel olarak yönetimde de Weberyen paradigmadan neo-liberal bir yönetim

paradigmasına geçilir. Bunun adı yeni yönetimdir, uygulamadaki adı tüm kamu yönetimini kapsamak bakımından yeni kamu yönetimi (New Public Management) dir.

Bürokratik ve Yeni Yönetim anlayışlarının özellikleri karşılaştırmalı olarak Tablo 3.1’de verilmiştir (Hesapçıoğlu, 2003a).

Çizelge 3.1: Bürokratik ve Yeni Yönetim Anlayışının Karşılaştırılması

Bürokratik ve Yeni Yönetim anlayışının karşılaştırılması:

Geleneksel Yönetim

Yeni Yönetim

Sorumluluk- risk almaya isteksiz	Sorumluluk- risk almaya istekli
Yetkiyi toplayıcı	Yetkiyi paylaşıcı
Gizlilik esaslı	Açıklık esaslı
Kuralcı ve kırtasiyecici	Vizyon sahibi ve esnek
Katı hiyerarşi	Yumuşak hiyerarşi
Otoriter	Profesyonelce
Kişiyeye bağılı statü	İş ve performansa bağılı statü
Sabit ücret	Performansa bağılı ücret
Kapalı enformasyon kanalları	Açık enformasyon kanalları
Çatışmacı ilişkiler	Karşılıklı işbirliği
Birey yönetimli	Ekip yönetimli
Örgüt merkezli	Müşteri/vatandaş merkezli
Yakından kontrol	Performans hedefli
Karar akışı yukarıdan aşağıya	Karar akışı her iki yönde
Değerlendirme yukarıdan aşağıya	Değerlendirme her iki yönde
Sınırlı işgören katkısı	Azamî işgören katkısı
Bürokrat tipi yönetici	Girişimci yönetici
Mal ve hizmetlerde nicelik	Mal ve hizmetlerde kalite
Kitlesele üretim	Farklılığı esas alan üretim

Kaynak: Hesapçıoğlu, 2003a.

Kalite üstünlüğünü yakalamada etkili bir yöntem olarak toplam kalite yönetimi günümüzün yönetim tarzıdır. Önceleri sanayi kesiminde tutulan toplam kalite yönetimi ticaret, satış

sonrası hizmet, bankacılık, sigortacılık, sağlık yönetimi, hizmet, eğitim vb. kesimlerde de uygulanmaya başlanmıştır (Kirişçi, 2006).

### **3.1. Toplam Kalite Yönetiminin nde Gelen Temsilcileri**

Aşağıdaki alt başlıklarda, günümüzdeki çoğu örgütlerin ve kamu kurumlarının uygulamaya çalıştıkları TKY felsefesinin gelişimine katkıda bulunan bilim adamları tanıtılmıştır.

#### **3.1.1. William Edwards Deming**

1930-1950 yılları arasında istatistiksel proses kontrol kavramını kalite ve verimliliğin iyileştirilmesi ve maliyetlerin azaltılması için oluşturup, geliştiren bir istatistikidir. Japonya'da da bu konuda verdiği eğitimlerle daha sonra J. M. JURAN tarafından verilecek eğitimselere önemli bir alt yapı sağlamıştır.

Deming, işletmede çalışanları yönetsel ve teknik kişiler ile operasyonda bulunan kişiler olarak iki kategoriye ayırmıştır. Sistemden sorumlu olan kişileri yönetsel kişiler, sistemin içinde çalışanları da teknik, operasyonel kişiler olarak tanımlamıştır. Bu tanımlamalar ile Deming, işletmede iki ayrı fakat birbirleriyle sürekli alışverişte olan, sorumluluk alanları ve bu alanların gerektirdiği nitelikteki kişiler ile değişime dikkat çekmiştir. Yönetimin asıl işinin de genel ve özel değişim nedenlerini anlamak ve bunlar arasındaki farkları belirlemek olduğunu vurgulamıştır. Sistemin süreçlerinde yer alan değişkenler veya faktörlerden kaynaklanan nedenler; genel değişim nedenleridir. İşi yapanın fiziksel ve duygusal değişimleri, ortamın nemlilik yüzdesi, makine duruşları vb. genel değişim nedenlerine örneklerdir. Belirlenen spesifikasyonların dışındaki hammaddeler, deneyimsiz işi, kırık takım vb. Örnekler zel değişim nedenleri olup bunlar mevcut sistemdeki yapıdan değil, makine, malzeme, işi vb. faktörlerden kaynaklanabilirler. Bunların ne zaman ortaya çıkacağı tahmin edilemezse de sistemdeki çalışan kişiler tarafından belirlenebilir ve giderilebilirler. Oysa genel değişim nedenleri sistemde kalırlar (Aktan, 2000).

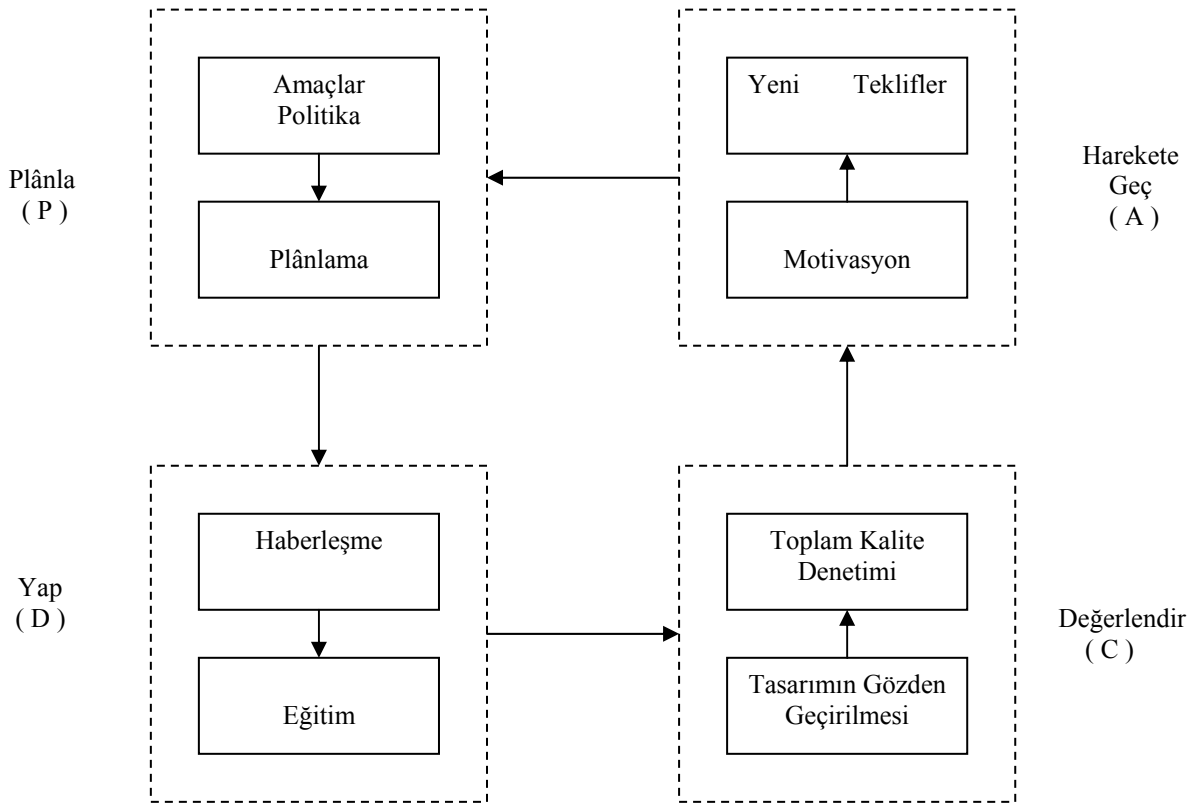
Deming, kalite sorumluluğunun sadece yöneticilere ait olduğu görüşüne karşı çıkararak, örgütte takım ruhunun önemine dikkat çekmiştir (Başkan ve Aydın, 2000). Ayrıca üretimin



kalitesinde çalışılan alan konusunda derin bilgi sahibi olmak ve istatistiksel analiz yöntemlerini kullanmak gerekliliğini savunmaktadır (Numanoğlu, 2001).

Toplam kalite yönetiminin kontrol işlevine bakış açısı, felsefesine uygun olarak, sürekli gelişmeyi gerçekleştiren bir süreç oluşturmaya yöneliktir. Bu amaçla Taylor döneminin Plânla (P) – Yap (D) – Değerlendir (C) kavramlarıyla ifade edilen muayene esaslı kalite kontrol yaklaşımına, dördüncü bir adım (Harekete Geçme: Eylem) eklenmiştir. Bu fikir ilk kez istatistiksel kalite kontrolünün babası kabul edilen Dr. W. A. Shewart tarafından öne sürülmüştür. Fakat toplam kalite yönetiminin temel ilkelerinden biri haline gelmesi ve yaygınlaşması, Deming sayesinde gerçekleşmiştir (Aktan, 2000).

Şekil 3.1 : Deming Döngüsü



Kaynak: Yıldız ve Ardıç, 2005.

Kalite devriminin ve toplam kalite yönetiminin öncülerinden olan Deming, toplam kalite yönetimini 14 ilkeye dayandırmaktadır (Türk, 2005).

1. **Ürün ve servislerde iyileştirme amacını sürekli kılın.** Sürekli iyileştirme birim alandan alınacak ürün miktarının arttırılması için toprağın, tohumun ve üretim yöntemlerinin geliştirilmesi çalışmalarıdır.

2. **Yeni bir yönetim felsefesini uygulamaya koyun.** Günümüz koşullarında beklenen hata gecikme, kabul edilebilir hata gibi kavramların yeri kalmamıştır. Her hususun daha iyisini yapma olanağı vardır.

3. **Kalitenin sağlanması için denetimlere güvenmeyin.** Kalite kontrol edilmez. Üretilir. Sonuçlara bakmak hiçbir anlam ifade etmez.

4. **İşinizdeki başarıyı sadece fiyatlara göre değerlendirme alışkanlığınızdan vazgeçin.** Fiyatı en ucuz olan malın maliyeti en ucuz olmayabilir. Kalite kavramı ile birleştirilmemiş fiyat bilgileri anlamsızdır.

5. **Sürekli iyileştirmeyi tüm süreçlerinize yayın ve devamlılığını sağlayın.** Sürekli iyileştirme aynı yangının defalarca söndürülmesi değildir. Süreç yeterliliğinin belirlenmesi ve değişkenliğin kontrolü ile daha iyinin hedeflenmesi ve uygulanması olarak algılanmalı, uygulanmalıdır.

6. **Eğitimi kurumlaştırın.** Yeterli eğitim programları ile desteklenmeyen projelerin başarı şansı yoktur.

7. **Liderlik mekanizması oluşturun.** Liderlik yönetimin doğal işidir. Yargılayıcı değil yapıcı, eğitici yaklaşımlar önemlidir.

8. **Korku engelini yok edin.** Doğruların konuşulması engellenmemeli, çalışanların yaratıcılığı desteklenmelidir.

9. **Çeşitli birimler ve yönetim arasındaki engelleri yok edin.** Birimler arası hedefler açısından çelişkiler olmamalıdır. Disiplinli takım çalışmaları desteklenmeli, bilgi akışı ve iletişim sağlanmalıdır.

10. **Çalışanları zorlamaktan, onlara sloganlar ve nümerik hedefler vermekten vazgeçin.** Hedef “sıfır” hatadır ve hataların büyük miktarı (%95) yönetimden kaynaklanmaktadır. İyi bir süreçten kötü ürün çıkmayacaktır. Bırakın çalışanlar kendi sloganlarını, hedeflerini kendileri belirlesin.

**11. İşyerlerine özgü nümerik hedef ve kotaları yok edin.** Kişileri bu rakamlara göre değerlendirmeyin. Kalite ile birlikte değerlendirilmedikçe miktarlar anlamsızdır. Önce kalite felsefesi egemen kılınmalıdır.

**12. Çalışanların işlerinden gurur duymalarını önleyecek engelleri yok edin.** Hızlı değil doğru çalışmak, rekabet değil işbirliği anlayışı yerleştirilmelidir. Çoğu zaman yanlış yönetim, hatalı teçhizat ya da malzeme iyi performansı engeller.

**13. Kişi geliştirmeye yönelik eğitim çalışmalarını destekleyin.** En iyi yatırım insana yapılan yatırımdır. Gücünüzü insanların oluşturur. Yönetim ve diğer çalışanlar özellikle takım çalışması ve istatistik teknikler eğitimleri almalıdır.

**14. Dönüşümü gerçekleştirecek somut işler yapın.** Değişim de bir süreçtir. Yukarıdaki 13 kural doğrultusunda yönetim somut işleri planlamalı ve gerçekleştirmelidir.

Deming ilkelerine göre bir sistemde kalitenin gelişiminin sağlanabilmesi için öncelikle bilgiye ulaşabilen, bilgiyi üreten ve çağdaş vizyona sahip liderlerin bulunması gereklidir. Lider, topluluğun hedefini belirlemek, ekip kurmak ve topluluğun katılımını sağlamakla mükelleftir. Bir hedef etrafında yeni bir felsefe oluşturmak ve objektif değerlendirme kriterleri oluşturarak toplu değerlendirmelere son vermek, Deming' in ısrarla üzerinde durduğu noktalardır (Bakioğlu ve Karadağlı, 2002).

### **3.1.2. Joseph Moses Juran**

Juran kaliteyi yükseltmek için, yıllık yapısal gelişme plânları, örgütte herkese uygun eğitim verilmesi ve kalitenin yönettiği etkili liderlik üzerinde durulması gerektiğini belirtmiştir (Cafıoğlu, 1996).

Deming' in arkasından Japonya' ya çağırılan toplam kalite yönetimi öncülerinden Juran ise kalitenin; kalite plânlaması, kalite kontrol ve kalite geliştirme aşamalarından sonra elde edileceğini savunmakla birlikte üst yönetimin liderliğini ve eğitimin gerekliliğini vurgulayarak, müşteri kavramındaki iç ve dış müşteri ayrımını gündeme getirmiştir (Numanoğlu, 2001).

New York Üniversitesi'nde öğretim üyesi, Western Electricry Company' de kontrolör görevlerinin yanı sıra Juran Enstitüsü'nün kurucusu ve başkanıdır. 1950 yılında üst

kademesi için ürün kalitesinin iyileştirilmesi, kalitenin plânlanması ve aksaklıkların belirlenmesinde kullanılmak üzere istatistik ve ürün kalitesine ait hemen hemen her konudaki sürekli gelişimi inceleyen Kalite Kontrol El Kitabı eserini yazmıştır. Bunu 1988 yılında Kalite Planlama, 1989 yılında Kalite Liderliği ve 1991 yılında Juran'ın Yeni Kalite Yol Haritası izlemiştir. G. Edward, W.S. Shewhart gibi pek çok ünlü istatistikçi ve kalite kontrol uzmanları ile çalışmış, II. Dünya Savaşı'ndan sonra bağımsız bir hoca, danışman ve yazar olarak çalışmaya başlamıştır.

Kalite yönetimi felsefesinin evrensel bir süreçten ibaret olduğunu ve bunu da kalite plânlama, kontrol ve iyileştirme olarak üç aşamadan oluştuğunu belirtmiştir.

Bir kalite plânlaması:

- müşteri ihtiyaçlarının belirlenmesini,
- müşteri ihtiyaçlarına cevap verecek ürün özelliklerinin geliştirilmesini,
- tedarikçi ihtiyaçlarını karşılayan kalite hedeflerinin oluşturulması ve bunların minimum bir maliyetle sağlanmasına özen gösterilmesini,
- süreçteki yeterliliğin ispat edilmesi, yeni sürecin işletim koşulları altında kalite hedeflerini karşılayabilmesinin onaylanmasını.

Bir kalite kontrolün ise:

- fiilî performansın ölçülmesini,
- plânlanan ile gerçekleşen arasındaki farkın belirlenip, sapmaların yorumlanmasını,
- sapmalardaki farkla ilgili düzeltici önlemlerin alınmasını,
- nelerin kontrol edileceğinin belirlenmesini,
- ölçüm birimlerinin seçimini,
- ölçütlerin oluşturulmasını,
- performans standartlarının belirlenmesini,

Bir kalite iyileştirmenin:

- kalite iyileştirme ile ilgili olarak ihtiyaçların belirlenmesini,
- kalite iyileştirme ile ilgili özel projelerin tanımlanmasını,
- kalite iyileştirme ile ilgili projelerin organize edilmesini,

- kalite iyileştirme sebeplerinin keşfinin organize edilmesini,
  - sebepleri bulmak için teşhis hareketinin gerçekleştirilmesini,
  - iyileştirme ile ilgili tedavilerin gerçekleştirilmesi ve etkinliğinin onaylanmasını,
  - kalitenin iyileştirilmesi ile ilgili faydanın tespiti için gerekli kontrollerin sağlanmasını
- kapsar.

Yukarıda da değinildiği gibi, kalite yönetim felsefesinin başlangıç noktasını, belirlenen hedefleri karşılayabilecek ve bunu işletim koşulları altında yapabilecek bir süreç yaratma yani kalite plânlama oluşturur. Plânlamadan sonraki aşamada sürecin optimal bir etkinlikle çalıştırılabilmesi için işletim güçleri devreye girer. Plânlamadaki bazı eksikliklerden dolayı sürecin de bir takım kayıplarla çalışması kaçınılmazdır. Çünkü bu kayıp sürecin doğasında vardır ve işletim kuvvetleri bu kayıpları gideremezler. Bu kayıpların daha kötüye gitmesini engellemek için yapılması gereken husus, kalite kontroldür. Eğer kayıplar daha da fazlalaşırsa oluşturulan ekip; değişimin sebeplerini teşhis için bir araya gelip düzeltici önlemler alır ve süreç tekrar kalite kontrol aşamasını yaşar. Bu üst yönetim kademesine düşen görev, kalite kontrol aşamasına ilave olarak süreçlerin iyileştirilmesi aşamasını tanımaktır (Aktan, 2006).

### **3.1.3. Armand Vallin Feigenbaum**

Feigenbaum kalite geliştirmede; insan ilişkilerinin geliştirilmesi, istatistikî veri toplama, bilgilendirme için istatistikî gösterim tekniklerini kullanma, dalgalanmaları azaltmak için istatistikî süreç kontrol ve ölçümlerini kullanma, ideal yapıyı şekilleyip gösterme ve gelişmeyi sağlamak için organize olma tarzında yöntemlerin izlenilmesi gerektiğini belirtmiştir (Argon, 2002).

Feigenbaum, kalite konusundaki çalışmalarını maliyetlere göre değerlendirmiştir. Feigenbaum' a göre maliyetler üç ana gruba ayrılmaktadır. Bunlar değer maliyetleri, önleme maliyetleri ve hata maliyetleridir. Feigenbaum, yönetimin, kaliteyi artırmak için süreci desteklemesini, kalite ve maliyetleri bütünleyici amaçlara yöneltmesini istemektedir. Feigenbaum' a göre kaliteyi artırmak için kullanılması gereken ilkeler şunlardır:

- işgören – müşteri ve yönetici arasındaki ilişkilerin geliştirilmesi,

- istatistiksel verilerin toplanması,
- bilgi edinmek için istatistiksel tekniklerin kullanılması,
- kalite konusundaki dalgalanmaların önlenmesi için istatistiksel süreç kontrolünün yapılması ve ölçümlerin uygulanması,
- kalite konusunda ideal yapının oluşturulması,
- kalitede gelişimi sağlamak için işlerin düzenlenmesi (Doğan, 2002).

#### **3.1.4. Philip Crosby**

Philip Crosby en çok 1960'ların başında yüklendiği çok amaçlı füzelerin kalite projelerini ve daha sonra ITT'nin kalite direktörlüğünü yürütürken geliştirdiği sıfır hata görüşüyle tanınır. 1979'da Crosby bu fikrini geniş bir yardımcı operatörle formüle etmiştir. Crosby birçok kitap yazmıştır. Bunların belki de en önemlisi "Quality is Free" "Kalite Serbestliktir" kitabı bir milyon adet satmıştır. Crosby'ye göre kalite, yerine (ihtiyaca) göre kullanımdır ve gereksiz kullanım maliyetiyle değerlendirilir. Crosby insanlarla konuşurken düşük kalite veya yüksek kalite deyimlerinden çok, uygun ya da uygunsuz (kullanışlı ya da kullanışsız) terimlerini kullanmayı tercih etmektedir.

Crosby, mutlak doğrular olarak adlandırdığı dört yeni kalite yönetim maddesini aşağıdaki gibi belirtmiştir :

- kalite, ihtiyaçlara uygunluk olarak tanımlanır, mükemmellik değil.
- kalite, önleme ile başarılıdır, değerlendirme ile değil.
- kalite başarı standardı, sıfır hatadır.
- kalite uygunluk fiyatı ile ölçülür, indekslerle değil.

Crosby'nin geliştirdiği kalite iyileştirme süreci, uzun zaman alan ve bir plâna göre uygulanması gereken kültür değişimini gerektiren bir yaşam biçimidir (Aktan, 2000).

Crosby, toplam kalite yönetiminde hataların %80'inin yönetimden, %20'sinin de çalışanlardan kaynaklandığı görüşündedir. Bu nedenle de üst yönetimin ve müdürlerin eğitimine önem vermektedir. Crosby' e göre, kalite: mükemmellik değil ihtiyaçlara uygunluktur. Kalite hataları önlemedir (Numanoğlu, 2001).

### 3.1.5. William E. Conway

Toplam kalite yönetimi alanında çalışan yönetim uzmanlarından birisi William E. Conway'dır. Conway 1930 yılında doğdu. Üniversite eğitimini Harvard Üniversitesi'nde tamamladı. ABD'de Naval Academy'de bir süre çalıştı. Nashua Corporation adlı şirkette yönetim kurulu başkanlığı yaptı. Bu kuruluşun yeniden yapılanması çalışmalarını W. Edwards Deming ile birlikte yürüttü. Kalite geliştirme çalışmaları konusunda Dr. Deming'den destek aldı. 1983 yılında Conway Quality Inc. adında kendi danışmanlık şirketini kurdu.

William E. Conway, toplam kalite yönetimini organizasyonda başarılı bir şekilde uygulayabilmek için üst yönetimin liderliğinin ve kararlılığının çok önemli olduğunu savunmaktadır. Conway, organizasyon performansının artırılması için "sürekli gelişme"nin çok önemli olduğuna inanmaktadır. Deming gibi, istatistiğin kalite geliştirmek için gerekli olduğunu belirtmektedir. Conway bu konuda şöyle demektedir: "istatistik problemleri çözmez. Problemlerin nerede olduğunu gösterir."

Conway, organizasyonların başarıya ulaşabilmeleri için "altın plân" adını verdiği 6 ilkenin gerekli olduğunu vurgulamaktadır.

1. İnsan ilişkilerinin geliştirilmesi. Yönetim organizasyonda kalitenin geliştirilmesi için her seviyede çalışanlar arasındaki insan ilişkilerini geliştirecek eğitim ve motivasyon çalışmalarını yürürlüğe koymalıdır.
2. İstatistiksel anketler yapılması. Organizasyonda geleceğe yönelik plânlar yapılması için müşteriler, çalışanlar, teknoloji ve araç-gereç ile ilgili olarak bilgiler toplanmalıdır.
3. Basit istatistiksel tekniklerin kullanılması. Organizasyondaki mevcut problemlerin analiz edilmesine imkan sağlayacak şekiller ve diyagramlar kullanılmalıdır.
4. İstatistiksel süreç kontrolü. Organizasyondaki tüm üretim faaliyetlerinin ve süreçlerinin kontrol edilmesi sağlanmalıdır.
5. Tasarım. Organizasyondaki tüm süreç, işlem ve faaliyetler israfları sona erdirecek şekilde tasarlanmalıdır.
6. Endüstriyel mühendislik. Kalite geliştirilmesinde endüstriyel mühendisliğin kullandığı araç ve yöntemlerden yararlanılmalıdır (Aktan, 2000).

### **3.1.6. Kaoru Ishikawa**

Kalitenin müşteriye merkeze alarak, onun ihtiyaçlarının tatmini, bilgi, süreç, hizmet, çalışanlar ve amaç kalitesinin geniş boyutta düşünülerek tam kalite, tam fiyat ve tam miktar olarak gerçekleştirilmesi gerektiğini belirtmiştir (Argon, 2002).

Bir Japon olan Kaoru Ishikawa, kalite vizyonunu kitlelere taşımaya başlamıştır. Ishikawa, kalitenin sorun çözmede kullanılan yedi temel aracını vurgulamış ve hemen hemen tüm sorunların bu yedi araçla çözülebileceğine inanmıştır. Bu araçlar, Pareto diyagramı, neden-sonuç (balık kılıcı) diyagramı, tabakalama, denetim çizelgeleri, denetim şemaları, histogram ve serpilme (saçılma) grafikleridir.

Ishikawa'nın örgütler için felsefesi, "Örgüt Çapında Kalite" dir. Bu, hem dikey hem de yatay işbirliğini gerektirir. Dikey işbirliği yöneticiler, denetmenler ve işgörenler arasında ortaya çıkar. Yatay işbirliği ise, iç örgütün ötesine bakma ile tedarikçilerin sunduğu kalite ve müşteri hizmeti yoluyla son müşterileri dikkate alma anlamına gelir. Bunlar tümüyle işlevsel bir işbirliğidir. Örgütün tüm işlevleri bir araya getirilmiştir. Tüm kadro, örgüt çapında kaliteye katkıda bulunabilmelidir. Birçok teknik araç hakkında yüksek bir bilgi düzeyine ulaşılması amacıyla eğitim verilir. Bu araçların başında da, "neden ve sonuç" ya da "balık kılıcı" olarak adlandırılan diyagram gelir (Aksu, 2002).

Çalışmalarını kısmen Y teorisi üzerine kuran Ishikawa "Kalite Devrelerini" yaratmıştır. Kalite devreleri: Problem çözme konularında eğitilmiş yönetici, şefler ve işgörenlerden oluşan küçük ekipler olup, bunlar kalite yönetiminin ilk ve en küçük modelini oluşturmuşlardır (Hoşgörür, 1997).

### **3.1.7. Genichi Taguchi**

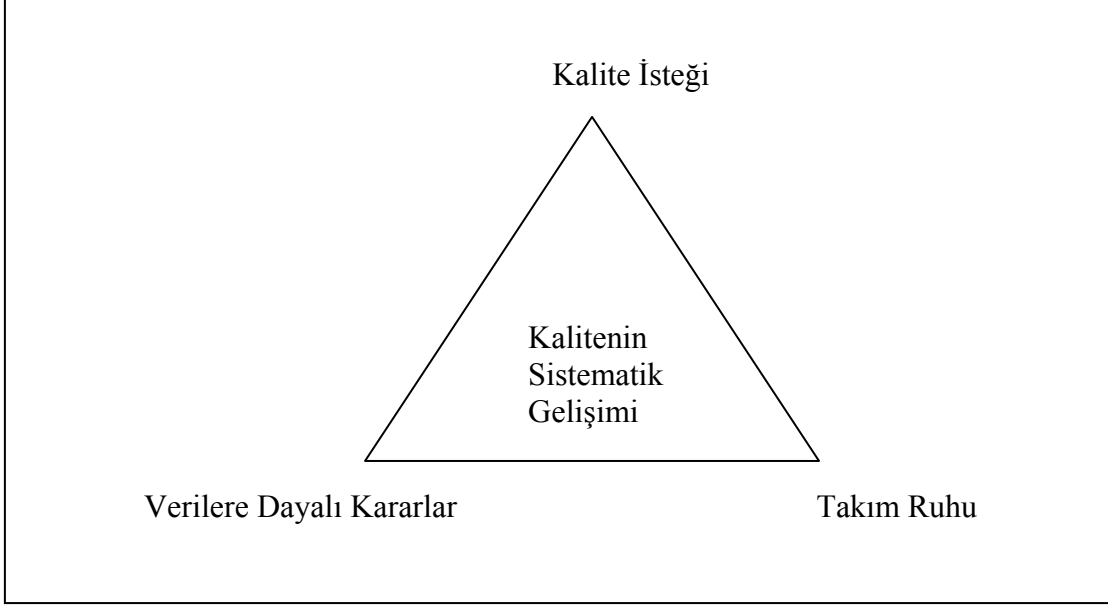
Genichi Taguchi, Japon telefon sisteminin yeniden yapılanmasında görev almış bir istatistikçidir. Taguchi'ye göre bir ürünün kalitesini, ürünün kurumdan sevk edildiği zamandan itibaren topluma verdiği kayıplar belirlemektedir. Taguchi'ye göre kayıp tüketici tatminsizliği, garanti maliyetleri, şöhret kaybı ve pazar kaybıdır (Doğan, 2002).



### 3.1.8. Diğer Çalışmalar

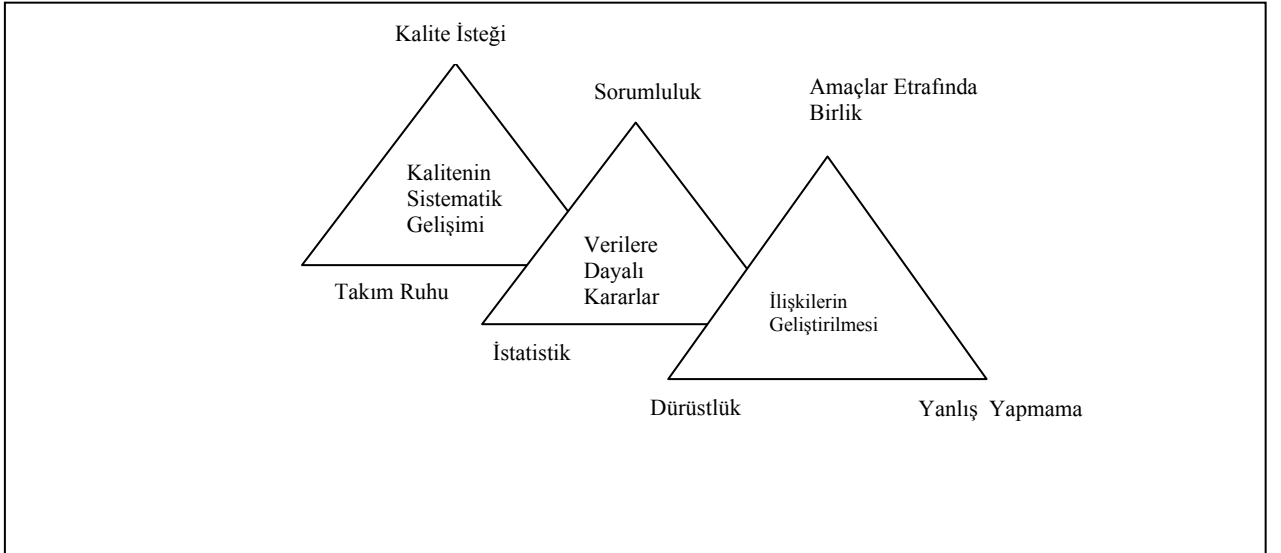
Deming' in 14 ilkesi üzerinde çalışan Brian Joiner ve Douglas Zahn, Joiner Üçgeni ve Zahn Üçgenleri şeklinde gösterdikleri toplam kalite yönetimini şu şekilde geliştirmişlerdir (Argon, 2002).

Şekil 3.2: Joiner Üçgeni



Kaynak: Argon, 2002.

Şekil 3.3: Zahn Üçgeni



Kaynak: Argon, 2002.

Joiner ve Zahn üçgenlerinde görüldüğü gibi toplam kalite yönetimi, örgütün kalite isteği ile başlamaktadır. Örgüt kâr ve verimliliğin göstergelerinden biri olan ürünlerden memnun olan müşteri sayısının artması, zaman, üretim süreçlerini de bu anlayışa göre değiştirmektedir. Örgütte bir takım ruhunun oluşturulması, kararların verilere dayalı olarak alınması, dürüstlük ve yanlış yapmama gibi özellikler her türlü ilişkinin temelini oluşturmaktadır (Argon, 2002).

### **3.2. Toplam Kalite Yönetiminin Temel İlkeleri**

1. müşteri odaklılık,
2. tam katılım,
3. sürekli gelişme,
4. örgüt kültürü,
5. önce insan anlayışı ve insan kaynakları yönetimi,
6. süreçlerin yönetimi ve sürekli denetimi (Yılmaz, 2001).
7. liderlik (MEB, 2005).

### **3.3. Toplam Kalite Yönetiminin Yararları**

Modern bir yönetim biçimi olarak toplam kalite yönetiminin sağlayacağı yararlar şunlardır (Önal, 2006):

- çalışma isteğini artırması,
- olumsuz etkileri ortadan kaldırarak çalışanları motive etmesi,
- savurganlığı azaltması,
- işgücünde verimliliği artırması,
- sorunların hızla anlaşılabilmesi ve çözüme kavuşturulmasına yardımcı olması,
- insan ve sistemden kaynaklanan hata ve sorunları azaltması,
- tekrarlanan ve devamı olmayan işlemleri ortadan kaldırması,
- kullanıcı ya da müşteri şikayetlerini azaltması,
- kullanıcı ya da müşteri memnuniyetini artırması,
- genel işletme maliyetlerini düşürmesi,
- işlerliği sağlayarak kurumun pazar payını artırması.

## BÖLÜM 4

### 4. EĞİTİMDE TOPLAM KALİTE YÖNETİMİ

Eğitim açısından bakıldığında bir okulda kalite yönetimi söz konusu okul ve eğitimin amaç, misyon ve vizyonunun belirlenmesi, güçlü ve zayıf yönlerinin ortaya çıkarılması, uzun vadeli stratejik plânlara yapılması, uygulanması, değerlendirilmesi, geliştirilmesi gibi süreçleri kapsamaktadır. Başka bir ifade ile, okul yönetim süreçlerinin toplam kalite yönetiminin temel kavramlarını içerecek biçimde uygulanmasını ifade eder (Şişman ve Turan, 2002).

Eğitimde toplam kalite yönetiminin en önemli unsuru insandır. Eğitim sistemi içerisinde insan; öğrenci öğretmen ve yönetici kimlikleriyle yer almaktadır. Eğitimin kalitesinin artırılmasıyla mevcut insan kaynaklarının etkin yönetimi doğru orantılıdır. Herkesin katılımı, takım çalışması, sürekli gelişme, tam öğrenme, öğrenci ve veli memnuniyeti, etkin liderlik ve insana saygı gibi ilkeleri temel alan bir örgüt kültürünün oluşturulması ile toplam kalite yönetimi uygulamaları başarılı olabilir (Yıldırım, 2002).

Bütün örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütlerinin de hedefi etkili olmak ve varlığını sürdürebilmektir. Daha çok bir kamu hizmeti olarak verilen eğitim hizmetinde örgütlerin varlıkları üretim örgütleri kadar değişen şartların etkisi altında olmasa da eğitim örgütlerinin başarısızlığı uzun dönemde bütün toplumu olumsuz yönde etkilemektedir. Eğitim örgütleri de değişen çevreye uyum sağlamak zorundadır. Eğitimciler sürekli olarak eğitim sisteminin, okulların, öğretmenlerin, yöneticilerin ve öğrencilerin etkili olması için çeşitli önlemler almaktadırlar. Üretim örgütlerinde önemli düzeyde başarı elde eden toplam kalite yönetimi de bu doğrultuda başvurulmuş önemli anlayışlardan biridir.

Toplam kalite yönetimi ilkelerinin eğitim kurumlarında uygulanabileceği görüşü dünyada giderek yaygınlaşmaktadır. Toplam kalite yönetimine ilişkin olarak Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) üç dalgadan söz edilmektedir. Franklin Schargel' e (1993) göre, ilk kalite dalgası, 1950'de Deming' in kalite kavramını Japonya'ya götürdüğü zaman başlamıştır. İkinci dalga ise endüstri kesiminin aydın liderlerinin, bu kavramı 1980' lerde Amerika Birleşik Devletleri'ne geri getirmesi ile oluşmuştur. Üçüncü dalga bu kavramın

(eğitimde toplam kalite) eğitim dnyasına girmesiyle kendini gstermiştir. Bunun sonucu olarak Amerika Birleşik Devletleri'ndeki bazı okullarda eğitimde toplam kalite ynetimi uygulaması izerinde çalışmalar yapılmaya ve yaygınlaştırılmaya başlamıştır. Ayrıca, İngiltere'deki bazı okullarda 1980'lerin sonunda toplam kalite ynetimi uygulanmaya başlanmıştır.

Toplam kalite ynetimi uygulamalarının eğitim rgtlerinde giderek artmasının nedeni, eğitimin kalitesi ile doğrudan ilgili olan dnyanın yetişmiş insan gucunu karşılama yarışında, okulların kendilerine dufen grevi daha ciddiye almaları ve aynı zamanda da okullar için rekabetin giderek artmasıdır.

Dnyada ve Türkiye'de eğitimin kalitesine ilişkin standartların konulması ve geliştirilmesi grşu giderek yaygınlaşmaktadır. Ancak sistemin en stratejik unsurunun insan olması, endüstri sektöründen farklı olarak eğitim-ğretim sürecinin standartlaşmasını güçleştirmektedir. Öte yandan bireye kazandırılan bilgi ve becerilerin davranışa dönüş türünü ölçmek oldukça güçtür.

Küreselleşen dnyada yukarıda sözü edilen nc dalganın yani "Eğitimde Toplam Kalite Ynetimi" anlayışının eğitim kurumlarına girmesi kaçınılmazdır. Eğitimde kalitenin tanımlanmasında karşılaşılan güçlükler ve eğitim sürecinde kaliteyi etkileyen unsurların endüstrideki kadar somut olmayışı, hizmet veren ile hizmet alan arasındaki farklı ilişkiler, bu ynetim anlayışının anlaşılmasını ve uygulanmasını güçleştirmektedir. Ancak sürekli rekabet içinde olan dnyada ulusların geleceği kaliteli bir eğitime bağlıdır ( Yaylacı, 2006).

Eğitime küreselleşen dnyada çok önemli grevler düşmektedir. Artık toplumsal yapıdaki sürekli değişmeler ile bilim ve teknolojiadaki gelişmeler eğitime duyulan ihtiyacı zorunlu hale getirmektedir. Bir ülkede üretilen ve tkutilen bilginin kalitesi ve bunu belirleyen yetişmiş insan gucnn sahip olduğu özellikler, uluslar arası platformda o ülkenin yerini belirlemede önemli role sahiptir (Sağer, 2002).

Toplam kalite ynetimi eğitim ve ğretimi geliştirme adına başvurulabilecek bir ynetim anlayışı olabilir. Ancak, toplam kalite ynetimi, eğitim dışı kurumlardaki işleyişlerin göz

önünde bulundurulması sonucu geliştirilen ilkelere dayanmaktadır. Bu nedenle toplam kalite yönetimi anlayışının eğitim kurumları için uygulanmasına yönelik olarak yorumlanması gerekir. Aksi takdirde toplam kalite yönetimi, eğitim ve öğretim etkinliklerine özgü olarak ele alınıp yorumlanamaz ise bir etiket olmaktan öteye gidemez (Erdoğan, 1996). Açıkça, ticaret/sanayide ve eğitimdeki kalite çabaları arasında yapılabilecek karşılaştırmalar bulunmaktadır. Her iki durumda da amaç kaliteli ürünlerin üretilmesi için etkili süreci uygulamaktır. Her iki durumda da bir kısım standartların karşılanıp karşılanmadığı, kalitenin üretilip üretilmediğini belirlemek için kullanılır (Brown, 2001). Ancak eğitim bir hizmet olarak bir üründen ziyade bir süreçtir ve kalitesi rekabete değil işbirliğine dayanır (Gökçe, 2002).

Toplam kalite yönetimi anlayışı, eğitim sistemine yönelik farklı bir bakış açısı taşıyan yeni bir yöntem sunar. Eğitimcilerin, ailelerin ve toplum üyelerinin bakış açısı, değişen demografik yapı, gelişen teknoloji ve azalan kaynakları anlayarak yanıt vermelerini sağlayacak bir çatı oluşturur. Böylece okul, paydaşlarının ihtiyaçlarına yanıt verecek şekilde, sistemleri tasarlayarak, liderin, eğitim sisteminin üyeleri ile işbirliği içerisinde çalışacağı bir atmosfer yaratabilir. Eğitimde toplam kalite yönetimi kapsamında, öğrenciler de dahil olmak üzere tüm paydaşların katılımı ile stratejik bir gözden geçirme ile işe başlanarak, iyileştirilecek süreçler belirlenmelidir. Aileler, öğretmenler, öğrenciler ve diğer personelden oluşan iyileştirme ekipleri kurularak kalite yönetimi uygulanmalıdır. Ayrıca kalite konusunda örgütte herkese eğitim sağlanmalıdır. Örneğin, eğitimde kalite yönetiminin öncülerinden Mount Edgecumbe Koleji'nde (ABD) okula giren her öğrenciye kalite felsefesi, araçlar, teknikler, öğrenme, Stephen Covey'in yedi alışkanlığı ve pratik psikoloji öğretilmektedir ve bu temel bilgileri tüm derslerde uygulama imkânı sağlanmaktadır (Ensari, 1999).

#### **4.1. Okul Açısından Toplam Kalite Yönetiminin Temel İlkeleri**

Belirtildiği gibi toplam kalite yönetimi öncelikle işletmeler için geliştirilmiş bir yönetim biçimidir. Fakat diğer kurumlarda görülen yenileşme ve uygulamalardan eğitim kurumlarının etkilenmemesi de mümkün değildir. Eğitim kurumları istese de istemese de

bu etkilenme gerçekleşecektir. Eğitim kurumlarına uygulanmadan önce, toplam kalite yönetiminin temel ilkelerinin eğitimin girdi, süreç ve çıktıları göz önüne alınarak uygulamaya yönelik yorumlanması gerekir.

#### **4.1.1. Eğitim ve Okula İlişkin Vizyon ve Misyon Belirleme**

Vizyon, bir okul açısından gelecekte ulaşılmak istenen hedefleri, okul ve eğitimin gelecekteki resmini ifade eder. Diğer taraftan okul ve eğitimin bir misyonu olmalıdır. Okulun temel misyonu, tüm çocukların öğrenebileceği ve başarılı olabileceği inancı üzerine kurulmalıdır. Sözkonusu vizyon ve misyon, okul toplumunu oluşturan tüm üyelerce paylaşılmalıdır.

#### **4.1.2. Eğitimde Açık Amaçlar Belirleme**

Okulun ve eğitimin amaçları açıkça ortaya konmalıdır. Söz konusu amaçlar okul toplumunu oluşturan tüm üyelerce paylaşılarak, benzer biçimde anlaşılıp yorumlanmadıkça eğitimde toplam kaliteden söz edilemez. Ayrıca sözkonusu amaçlar, çevre, aile ve toplumca da paylaşılabilir olmalıdır. Okulun amaçları, okulun vizyon ve misyonuyla da yakından ilgilidir (Yıldırım, 2002).

#### **4.1.3. Okulda Herkesin Birbirini Bir Müşteri Olarak Görmesi**

Toplam kalite yönetimi müşteri merkezli bir yaklaşımdır. Müşteri kavramı, toplam kalite yönetiminde iç ve dış müşteri olarak sınıflanmıştır (Yıldırım, 2002). Fakat ekonomi/işletme kökenli bilimsel kavramların eğitim sistemine aktarılmasında dikkatli olunmalıdır. Eğitim alanında müşteri tanımı konusunda Hesapçıoğlu (2003a) şu şekilde yazmaktadır:

Ekonomi/işletme yazınında müşterinin bir tanımı vardır ve o da şöyledir: cebinde parası (alım gücü) olan ve değişik mal ve hizmet talep eden kişi. Eğitime ilişkin ilk kuramsal düşüncelerin oluşturulduğu Antik Yunan'dan, yani yaklaşık 2000 yıldan bu yana eğitilme durumunda olan kişi için sürekli öğrenci denmektedir. Bir eğitim sisteminin temelini öğretmen-öğrenci ilişkisi oluşturur. Eğer bu ilişki öğretmen-müşteri ilişkisi şekline dönüştürülürse bunun o eğitim sisteminin geleceği için çok ağır sonuçları olur. Müşterinin bir coğrafyaya, bir ülkesel ülküye aidiyeti söz konusu olamaz. O talep ettiği mal ve hizmetleri ister yerli ister yabancı olsun istediği yerden almak ister. Onun yerli malı

olsun gibi bir endişesi yoktur. Ulus devlet vatandaşlık kategorisi üzerine yükselir. Mart 1924 tarihli Tevhid-i Tedrisat Yasası Türkiye’de maarifi misakın taçlanmasıdır Bu yasa insanlarımızın vatandaş kategorisinde yetiştirilmelerini belirtir. Millî Eğitim Bakanlığı, eğitimde öğrenciyi müşteri olarak görmekle bizzat bu Tevhid-i Tedrisat Yasası’nın ruhuna aykırı davranmaktadır. Müşteri için değişim ve kullanım değeri olan mal ve hizmetler söz konusudur. Ayrıca bir ülkede öğrenciyi müşteri olarak algılamakla doğrudan, gelir dağılımı sorununa varılır. Bir ulus devlet içinde yeterli geliri/alım gücü olmayanlar bu eğitim hizmetinden yararlanmayacaklar mıdır? Hem ulusal hem de uluslar arası istatistiklerin gösterdiği gibi Türkiye, 2002 yılı itibarıyla, dünyada gelir dağılımı en bozuk ülkeler arasında yer almaktadır. Eğer Millî Eğitim Bakanlığının getirmek istediği bu müşteri odaklılık ile öğrenci merkezlik kastediliyorsa, bu konuda hem klâsik Avrupa hem de Türk eğitim tarihinin çok zengin bir bilgi birikimi vardır. Özetle söylemek gerekirse Millî Eğitim Bakanlığı modern adı altında aldığı yaklaşım ve kavramları eğitim alanına aktarırken çok dikkatli olmalıdır. Ekonomi/işletme kavramları öyle sorunsuz bir biçimde eğitim alanına aktarılamaz. Öğretmen-müşteri ilişkisi bir çıkar ilişkisidir, buna karşın öğretmen-öğrenci ilişkisi bir sevgi ilişkisidir. Bu ilişki çıkar üzerine kurulduğunda eğitim olayı biter (Hesapçioğlu, 2003a).

Bu husus göz önünde bulundurulduğunda, toplam kalite yönetiminde müşteri merkezli kavramı yerine eğitim alanı söz konusu olduğunda öğrenci merkezli kavramı daha uygun olacaktır.

#### **4.1.4. Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Liderliği**

Yöneticilikten farklı olarak liderlik, insanların belli hedefler doğrultusunda etkileyebilme ve eyleme sevk edebilmelidir. Okul yöneticileri, okulun vizyon, misyon ve amaçlarının gerçekleştirilmesi ve kaliteli eğitsel ürünler üretebilmesi için destekleyici, kolaylaştırıcı, sorun çözücü ve yüreklendirici bir rol üstlenmelidir. Etkili okullar üzerinde yapılan araştırmalarda da okul yöneticilerinin birer “öğretim lideri” oldukları belirlenmiştir. Okul yöneticileri, okulda toplam kalite kültürünün oluşturulmasında ve sürdürülmesinde de en önemli faktörlerden biri olmaktadır. Ayrıca okul açısından liderlik, sadece yöneticilerle sınırlı kalmayıp toplam kalite yönetimi yaklaşımı ile birlikte paylaşılan bir liderlik gündeme gelmiştir.

#### **4.1.5. Okulda Takım Çalışmasına Yönelik Süreçler**

Toplam kalite yönetimi insan ve takım/grup merkezli bir yaklaşımdır; öğretmen, öğrenci ve yöneticiler, bir takımın üyeleri olarak çalışmalıdır. Öğretmenlerle yöneticiler, öğretmenlerle öğrenciler ve bu grupları oluşturan üyeler, kendi aralarında birer grup/takım

üyesi olarak çalışmalıdır. Bu çerçevede, okul yönetim kurulları, okul öğretmenler kurulu, zümre ve sınıf öğretmenleri kurulları, öğrenci kurulları, birer kalite kontrol çemberi olarak iş görebilir.

#### **4.1.6. Öğretmen ve Öğrencilerin Güçlendirilmesi**

Güçlendirme, sahip olunan yetki (otorite) ve gücün (power) başkalarıyla paylaşılmasıdır. Başta öğretmen ve öğrenciler olmak üzere okulu oluşturan herkes, kendileri ve okulla ilgili konularda karar süreçlerine katılabilmeli, sorumluluk üstlenebilmeli, kendi uygulamalarının sonuçlarını değerlendirebilmeli, işlerine yeni yaklaşımlar uygulayabilmeli ve başarısızlık korkusuna kapılmamalıdır.

#### **4.1.7. Okul Süreçlerinin Sürekli İyileştirilmesi**

Toplam kalite yönetimi sürekli gelişmeye ve iyileşmeye dönük bir yaşam ve çalışma felsefesidir. Okulun iyileştirilmesi ve eğitimin kalitesinin yükseltilmesinde herkes aktif rol üstlenmelidir. İyileştirme, sadece okul yöneticilerinin bir işi değildir. Okulda herkes kendi rol ve görevleriyle ilgili olarak “bunu daha iyi nasıl yapabilirim” diye düşünmeli, sürekli geleceğe dönük yeni öneri ve projeler geliştirmelidir.

#### **4.1.8. Okul Çalışanlarının Sürekli Eğitilmesi**

Toplam kalite yönetimi, insan kaynağının sürekli eğitilmesini ve geliştirmesini, yeni bilgi ve becerilerle donatılmasını öngörür. Bir okulda da başta öğretmenler olmak üzere insan kaynağının hizmet içinde sürekli eğitilmesi, eğitim ve öğretimle ilgili çağdaş gelişmelerden haberdar olması, sözkonusu gelişme ve yenilikleri uygulayabilmelerine fırsat verilmesi gereklidir.

#### **4.1.9. Okulda Güçlü Bir Ödül Sistemini Oluşturulması**

Okulda her türlü başarılar, değişik yöntemlerle ödüllendirilmeli, söz konusu başarının herkes tarafından tanınmasını sağlamalıdır. Söz konusu ödüller, maddî ya da manevî nitelikte olabilir. Ancak toplam kalite yönetiminde bireysel ödüllerden çok grupların/takımların ödüllendirilmesi önemlidir. Dolayısıyla yarışmanın da bireylerden çok gruplar/takımlar arasında gerçekleşmesi söz konusudur. Toplam kalite yönetimi anlayışı ile



yönetilen örgütlerde kalite gün ve toplantıları yapılmakta, kaliteyle ilgili başarılarından söz edilmekte, birey ya da gruba dönük çeşitli ödül sistemleri geliştirilmektedir.

#### **4.1.10. Güçlü Bir Okul/Örgüt ve Kalite Kültürünün Oluşturulması**

Toplam kalite yönetimi, bazı kültürel temelleri olan bir yaklaşımdır. Bu anlayışın geliştirilmesi, her husustan önce buna uygun sosyal ve kültürel bir ortamın varlığıyla olanaklıdır. Dolayısıyla okulda toplam kalite yönetimi anlayışının uygulanabilmesi, buna uygun zihinsel bir alt yapıyı gerekli kılmaktadır. Yerleşik okul kültüründe egemen olan değerler, bu anlayışla örtüşmüyorsa, okul yöneticilerinin öncelikle bir kültürel değişim plânı hazırlamaları gerekli olabilir. Kültürel değişim ve dönüşüm, kısa bir süre içinde gerçekleşebilecek bir durum olmayıp çoğu kez uzun zaman alıcı bir süreçtir (Yıldırım,2002).

#### **4.2. Eğitimin Ürünü**

Eğitime ilişkin hizmet, mal ve düşünce (bilgi) türlerinin tümünü kapsar. Eğitimin temel sistemlerinin en önemli ürünleri, eğitim ve araştırmadır (Başaran, 1996). Eğitim kurumları olarak okullar, toplumdan etkilenen ve toplumu etkileyen bir yapıya sahiptirler. Bu kurumlarda hizmet ve bilgi üretilir. Eğitim kurumlarındaki ürün, öğrencilerde oluşturulması amaçlanan bilgi ve beceri düzeyinde davranış değişikliği, tavır ve tutumdur. Ürünün kalitesi, okulların öğreten kurum olmaktan çıkarak öğrenen kurum anlayışını benimsemesine bağlıdır. Bir başka deyişle öğrenen okul, öğretme etkinliklerine değil öğrencilerin aktif katılımını sağlayan öğrenme etkinliklerine odaklanmıştır. Gelişmeyi ve değişmeyi ön plâna alan ve öğrenerek sürekli kendisini yenileyen bir anlayışa sahiptir. Hedef kalitedir ve başarı okuldaki tüm grupların katıldığı bir ekip çalışmasını ürünüdür (Kuran, 2005).

#### **4.3. Toplam Kalite Yönetiminin Eğitim Felsefesi**

Toplam kalite yönetimi uzun ve sabır gerektiren bir süreçtir. Sürekli yenilik ve kalite geliştirme söz konusu olduğundan, bitiş için bir zamanlama yapılamaz. Bilimsellik ve insan faktörü ön plândadır. Geleneksel düşünme ve davranış biçimleri yer almaz. Öğretme eyleminin temel alındığı, öğrencilerin sürekli olarak dışardan kontrol edildiği öğretmen

merkezli bir anlayıştan, öğrenmeyi öğrenmenin temel alındığı, öğrenci merkezli ve öğrencilerin kendilerini kontrol edebildikleri, gerçek yaşamla ilişkilendirilecek bilgilerin verildiği bir anlayışa geçiş söz konusudur. Bu bağlamda toplam kalite yönetimi, yeniden kurmacılık eğitim felsefesinin görüşlerini savunur. Öğrenen öğrencidir ve kendi öğrenmesinden sorumlu kişi olarak kendini yönetme, güdüleme ve çalışmalarını öğrenme hızına göre düzenleme durumundadır. Yeniden kurmacılık eğitim felsefesinde öğrencini aktif öğrenme içinde olması, yeni öğrendiği bilgileri eski bilgilerle ilişkilendirerek ve anlamlandırarak yapılandırması söz konusudur. Bu amaçla toplam kalite yönetiminin eğitim felsefesinde aktif öğrenme, çok önemli bir öğrenme süreci olarak kabul edilmektedir (Kuran, 2005).

Toplam kalite yönetiminde üretimin her aşamasında “kusurlu üretim yapmama” ya yönelik denetimle, istenen ölçünlerde ürün elde edilebilir (Doğan, 2002). Üretim sürecinde sürekli kalite kontrol ile “sıfır hata” lı ürün elde etmek amaçlanır. Eğitim ve üretim birbirinden farklı olduğu için “sıfır hata” terimi uygun değildir. Toplam kalite yönetimindeki sıfır hata anlayışını eğitim boyutu açısından “tam öğrenme yaklaşımı” ile eşdeğerde tutabiliriz. Tam öğrenmeye götüren süreçte “öğrenmeyi öğrenme” ve “bütün öğrenciler öğrenebilir” anlayışı hâkimdir. Tam öğrenmede duyarlı ve plânlı bir öğretim hizmeti sağlanır, öğrenme güçlükleriyle karşılaşanlara yerinde ve zamanında yardım edilir, önceden karşılaştırılan yetkinlikte öğrenmeleri için yeterli zaman verilir ve onlar için anlamlı olan bir tam öğrenme ölçütü belirlenirse yüksek düzeyde bir öğrenme gerçekleştirilmiş olur. (Yılmaz, 2006).

Eğitim ve üretim arasındaki fark konusunda Hesapçioğlu (2003a) şu şekilde yazmaktadır:

Eğitim olgusu - üretim olgusu ilişkisi/farkı konusunda şunlar söylenebilir: Eğitim, öğrenme, vasıflar, tutumlar, tavırlar “üretilemezler”, aktarılırlar, onlara aracılık edilir, refakat edilir, onların gerçekleştirmeleri sağlanır, kazanılmaları için önlemler alınır.

Burada, okulun üretim yönelimli bir bakış açısıyla ele alındığı inkâr edilmemektedir: Becerilerin kazanılması amacıyla optimal öğrenim organizasyonu, tavırların ve tutumların kazanılması amacıyla optimal sosyal organizasyon, yaratıcılığın yeşermesi için optimal destekleme potansiyeli, eleştiri ve karar yeteneğinin teşviki için optimal iklim. Fakat tüm bu amaçlara ulaşmak daima, öğrenenlere alıştırmaların anlamını aktaran, onlara tavırların ve tutumların anlamını deneylenebilir kılan, her husustan önce yaratıcılık için imkân alanları yaratan, karşı koymalara yönelik olarak da kendimize

ait düşünme ve karar vermeye ilişkin ilgiyi uyandıran ve destekleyen kişiler arası iletişimsel pratiğin gerçekleşmesi koşuluna bağlıdır. Yine bu amaçlara erişebilmek için hatalar ve dolaşimler mümkün olmalı, çatışmalar müzakere edilmeli ve yok edilmeli, ısrarla belli yollar işlenmeli ve çelişkiler hazmedilmelidir. Özetle, pedagojik perspektif öncelikle biyografik süreçlere yöneliktir ve ancak ikinci sırada buradan çıkan ürünleri düşünür (Hesapçioğlu, 2003a).

#### **4.4. Eğitim Kurumlarında Toplam Kalitenin Yerleştirilmesi**

Eğitim kurumlarına toplam kaliteyi getirmek için pratik hayatla ilgili verilen önerileri ise şu şekilde sıralamak mümkündür:

1. toplam kalite hakkında elden geldiğince çok bilgi öğren,
2. kaliteye, mezunlarını istihdam edecek birimlere, halka karşı adanmışlık ve sorumluluk hisset,
3. eğitim kurumunda çalışanları kalite komitesi olarak algıla,
4. kurumun tümünü, halkı ve mezunlarını istihdam edecek birimleri toplam kalite yönetimi ile ilgili, kurumda gerçekleşen değişimler konusunda bilgilendir,
5. sürekli eğitim çalışması düzenle,
6. mezunlarını istihdam edecek birimlerin ihtiyaçlarını belirle,
7. tüm başarıları kutla ve duyur,
8. sabırlı ol,
9. risk al, başarı yolunda yapılan hatadan korkma (Bakioğlu, 1999).

#### **4.5. Millî Eğitim Bakanlığının Toplam Kalite Yönetimine Geçişi**

Eğitim yönetimini kamu yönetiminin dışında değerlendirmek yanlış olur. Bu sebeple öncelikle kamu yönetimi kavramına kısaca göz atmak gerekecektir. Türk kamu yönetimi kuruluş ve görevleri itibarıyla merkezden ve yerinden yönetim ilkelerine dayanan bir örgütlenme ile bütüncül bir yapı sergilemektedir. Günümüzün belirleyicisi olan bilim ve teknolojiye hızlı değişme ve gelişme toplumsal ihtiyaçların yanında bu ihtiyaçları karşılamak üzere kurulmuş bulunan Türk Kamu Yönetiminin merkezî ve yerel düzeydeki organizasyonlarında değişimi zorunlu kılmaktadır.

Bu değişim sonucudur ki Türk kamu yönetiminde bu konuda yapılan çalışmalar bilindiği üzere 1960' lı yılların ilk yarısına (MEHTAP – Merkezî Hükümet Teşkilâtı Araştırma Projesi) kadar gitmektedir. MEHTAP çalışmasından sonra, 1971' de İdarî Reform Danışma Kurulu'nca hazırlanan, İdarenin Yeniden Düzenlenmesi İlkeler ve Öneriler başlığı ile kamuoyuna sunulan rapor, 12 Eylül 1980 sonrası dönemde hazırlanan ve yer yer uygulanan idarenin yeniden düzenlenmesine ilişkin çalışmalar ve son olarak 1988 yılında Türkiye ve Orta Doğa Amme İdaresi Enstitüsünce 1988 yılında başlatılan ve 1991 yılında tamamlanan KAYA (Kamu Yönetimi Araştırma Projesi) raporu hazırlanmıştır (Çetin ve Yılmaz, 2001). Projenin genel kapsamı, merkezî yönetimi oluşturan genel ve katma bütçeli kuruluşlarla, bunların taşra örgütleri, yerel yönetimler ve öteki kamu kurumlarından oluşmuştur (Ergun, 1991).

Bu proje ve düzenlemelerde gösteriyor ki Türk kamu yönetiminde zaman zaman köklü değişimlerin yapılmasına yönelik çalışmalar yapılmış, raporlar hazırlanmıştır. Bu konuda yapılan çalışmalardan Türk kamu yönetiminin yeniden yapılandırılmasına yönelik olarak yer yer yararlanılmış olmakla birlikte arzu edilen sonuca ulaşamamıştır. Bugün oldukça genişlemiş, büyümüş, o kadar ki bu büyüklüğünden dolayı refleksini kaybetmiş bir merkezî yapı ile karşı karşıya bulunmaktayız.

Türk kamu yönetiminde yeniden yapılanmaya ilişkin bu çalışmalar eğitim yönetiminde de bazı yeni kavramları yeni organizasyonları gündeme getirmiştir. Eğitim yönetiminde, özellikle 1990'lı yıllar her alanda eğitimin kalitesinin gündeme getirildiği yıllar olmuştur. Gerçi kalite eğitimde hiçbir zaman geri plana itilmemiştir. Ancak fiziksel yapı yetersizlikleri zaman zaman niteliğin öne çıkmasına mani olmuştur (Çetin ve Yılmaz, 2001).

Deming' in ilkelerinin başarılı olması sonucunda eğitim alanı da bu ilkelerin getirdiği felsefeden etkilenmiştir. Bunun sonucunda Dünya Bankası özellikle gelişmekte olan ülkelerde kaliteyi artırma çalışmalarına başlamıştır. 1990 yılında Türkiye Cumhuriyeti ile Dünya Bankası arasında yapılan bir anlaşma ile sağlanan kredi desteği sayesinde ülkemizde “Müfredat Laboratuvar Okulları Projesi” uygulamaya geçmiştir. Böylece toplam kalite yönetimi anlayışının ülkemizde sanayiden sonra, eğitim alanında da

uygulanma sürecine girdiği belirtilebilir. Bu uygulama çok sınırlı sayıda okulda uygulanmaya başlanmış, fakat bir süre sonra bu okullarda da yenileşmeye dönük gerekli ek adımlar atılamamıştır. Ayrıca bu uygulama ülkedeki tüm okullara da yaygınlaştırılamamıştır. Bu durum Millî Eğitim Bakanlığı'na yöneltilen önemli eleştiriler arasına girmiştir (Titrek, 2001).

Millî Eğitim Bakanlığı da bilgi çağına gereklerini yerine getirebilmek için, eğitim sistemimizi ve eğitim yönetimimizi kaliteli hâle getirmek istemektedir. 1994 yılında başlatılan Millî Eğitimi Geliştirme Projesi çerçevesinde Millî Eğitim Bakanlığı 25 Kasım 1999'da Kal-Der ile "Ulusal Kalite Hareketi İçin İyi Niyet Bildirgesini" imzalamış, toplam kalite yönetimi anlayışını eğitim sistemimize uygulamak için ilk adımı atmıştır. Bu amaçla Kasım 1999'da bir de yönerge çıkartılmıştır. Arkasından 2001-2002 eğitim-öğretim yılından itibaren bu anlayışın uygulaması İstanbul okullarında başlatılmıştır (Hesapçioğlu, 2003a). Millî Eğitim Bakanlığı, bu yönergeyle merkez, taşra ve yurtdışı teşkilâtı ile bağlı okul ve kurumlarda yürütülen faaliyetlerin "Toplam Kalite Yönetimi" anlayışıyla gerçekleştirilmesine ilişkin esas ve usulleri düzenlemiştir. Eğitimde toplam kalite yönetimiyle ilgili temel ilkeler, uygulamaların bir plân, proje ve takım çalışması kapsamında iş doyumunu gözetilerek gerçekleştirilmesini; kaynakların etkili ve verimli kullanılmasını; hedeflere ulaşma düzeyinin sürekli ölçülmesini; eğitim yönetiminde personel niteliklerinin yükseltilmesini ve çalışma ortamlarının sağlanmasını; öğrenen birey, öğrenen organizasyon anlayışının kurumsallaştırılmasını; kalite geliştirmenin bütün personelin işi olduğunun benimsetilmesini; gelişmenin değişmeyle mümkün olacağını öğretilmesini kapsamaktadır. Belirtilen ilkeler çerçevesinde: toplam kalite yönetimi uygulamaları; proje hazırlığına yönelik aşamalar; çalışma ekiplerinin oluşturulması; yürürlük ve yürütme konuları açıklanmaktadır.

Millî Eğitim Bakanlığının toplam kalite yönetimi anlayışını kazandırmak amacıyla kullanacağı yöntem ve teknikler şöyle sıralanmıştır :

1. eğitimin amaçları üzerinde uzlaşma ve amaçları ortaya çıkarma,
2. değişme ve kalitede yönetsel liderlik ,
3. bilgi ve becerilerin geliştirilmesinde etkin olma,
4. kalite kavramını yaşama geçirme sürecine yönelik eğitim,

5. eğitim süreci içinde yer alan herkesin gereksinim duydukları anlayışları, araçları, bilgi ve deneyimleri paylaşma amaçlı iletişim,
6. çalışma alanına uygun değerlendirmeler için ölçüm yapma,
7. takım çalışmalarını teşvik etme,
8. kalite anlayışı ile elde edilen bilgi, beceri ve deneyimlerden ilkeler, genellemeler, kurallar geliştirme ve gelecek için öneriler sunma (Önal,2006).

Toplam kalite yönetiminde hedef, sınıfta niteliği yakalamak olarak belirlenmiştir. Ayrıca, birimlerin kalite geliştirme ve kriter ekip üyelerine toplam kalite yönetimi ve EFQM Mükemmellik Modeli eğitimi verilmiştir. Böylece Kasım 1999 - Kasım 2000 tarihleri arasında Bakanlık merkez teşkilâtında 2177 personelin toplam kalite yönetimi, 996 personelin de EFQM Mükemmellik Modeli konusunda eğitim almaları sağlanmıştır (MEB, 2001).

#### **4.6. Toplam Kalite Yönetimini Destekleyen Güçler**

- üst yönetimin kararlılığı,
- başarı için işbirliği ihtiyacı,
- artan değişim hızı,
- toplumun değişim beklentisi,
- yaşam kalitesi,
- dünyada artan rekabet,
- teknolojideki hızlı gelişmeler,
- bağımsız, yaratıcı düşünme,
- globalleşmenin gerektirdiği bilgi ve beceriler,
- toplam kalite yönetimi ile artan başarı örnekleri,
- Özel öğretim okullarının ve öğrencilerin kıyaslanması (İstanbul MEM, 2004).

#### **4.7. Millî Eğitim Bakanlığının Kalite Politikası**

Millî Eğitim Bakanlığının eğitim-öğretim ve yönetime ilişkin kalite politikalarını aşağıdaki şekilde özetlemek mümkündür:

- 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 ayırımı gözetmeksizin eğitimde fırsat ve imkan eşitliği sağlayarak herkesin bilgi ve becerisini eğitim yoluyla geliştirme,
- eğitimde insanî değerleri ön plânda tutarak yüksek karakterli insan yetiştirme,
- insanlığın karşı karşıya bulunduğu ekonomik, kültürel ve sosyal problemlerin çözümünde, iş yapma heyecanımızın kaynağı olan kültürel müktesabıtımızdan paydaşlarımızı haberdar etme,
- insanlığın 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 mükemmel 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 ahlâkî temizliğine katkıda bulunma,
- insanların öğrenme ve kendilerini gerçekleştirmelerinin önündeki tüm engelleri ortadan kaldırma,
- iş dünyasının ihtiyacı olan nitelikli bir işgücünün oluşumuna katkıda bulunma,
- eğitimde evrensel ilkeleri gözetme (MEB, 2005).

## BÖLÜM 5

### 5. TAKIM ÇALIŞMASI

Takım denildiğinde daha çok birbiriyle iyi ilişkiler kurabilen bir işi yapmada en usta olan kişilerin bir araya gelmesi, kendi yöneticilerini kendilerinin seçmesi, birlikte dayanışma içinde çalışması kastedilmektedir (Ölçüm Çetin, 1998).

Toplam kalite yönetiminde verimli ve etkili üretim yapmak ya da hizmet sunmak takım çalışmasına bağlıdır. Takımın tanımı yazardan yazara değişmektedir. Takım, İbrahim Ethem Başaran'a göre ortak amaçlar için bir birliktelik, Charles Weaver'a göre üyeleri geliştiren, değiştiren bir güç, İbrahim Kavrakoğlu'na göre gönüllü kişilerce soruna çözmeyi ve kaliteyi artırmayı amaçlayan kişiler, Zuhale Cafoğlu'na göre kişilerin birbirlerine yardım etmek için bir araya geldikleri ortam, Zeynep Uğurlu'ya göre ise amaçları etkili şekilde bir araya getiren insanlardır (Doğan, 2002). Richard Daft' a göre ise takım, özel bir amacı gerçekleştirmek için, görevlerini koordine eden, aralarında etkileşim bulunan iki ya da daha fazla kişiden oluşan bir birimdir (Çetin ve Yaman, 2004). Öyleyse ortak amaçlar için gönüllü olarak, bir araya gelen, süreçleri etkili ve verimli kullanan, en az beş en fazla on iki kişiden oluşan gruba takım diyebiliriz. Takım üyelerinin farklı çevreden, farklı kültürden gelmiş olduğu unutulmamalıdır. Bununla birlikte bir takımda yer alan üyelerin yapması gereken etkinlikler aşağıda verilmektedir:

- işgörenler tartışmayı başlatmalı,
- düşünceleri ve bilgileri araştırabilmeli,
- amaçlara erişebilmek için öneriler getirmeli,
- fikirler üzerinde ayrıntılı ve açık olmalı,
- görüşlerini özetleyebilmeli,
- birlik duygusu ile hareket etmeli,
- çalışmalarını sahiplenmeli,
- işgörenler yaratıcı olmalı,
- zor konularda doğru çalışma takımı içerisinde yer almalı,
- takımın duygularını açıklayabilmeli,
- takım ile beraber hareket edebilmeli,
- bilgi, doküman ve kaynakları referans olarak kullanmalı,
- övgüyü de şikayeti de kabul etmeli,



- işgörenlerde üyelik bilinci gelişmiş olmalı,
- işgörenler eşgüdümlemeli,
- işgörenler hedef için güdülenmeli,
- işgörenler arasında çatışma olmamalı,
- işgörenler arasında güven olmalı,
- işgörenler birbirlerine inanmalı,
- işgörenler birbirlerini tanımalı,
- işgörenlere takımın hedefleri ve iş cazip gelmeli,
- işgörenlerin karara ve çözüme katılması sağlanmalı,
- işgörenler arasında iş ile ilgili aykırılıklar olmamalı,
- çatışma ortamında işbirliği yapmalı,
- işgörenler kendilerini ve diğer üyeleri geliştirmeli,
- karşılaşılabilecekleri engelleri aşabileceğine inanmalı,
- takım lideri her işgörenin yeni düşünce ve yöntem yaratacağına inanmalı,
- işgörenler etkilemeye ve etkilenmeye açık olmalı,
- iş ile ilgili toplanan bilgiler işgörenlerce bilinmelidir.

Bütünlük gösteren her iş için bir takım kurulmalıdır. Bir takım oluşur, işlevini yerine getirerek yaşamını sürdürür. Takım, işlevi biter ya da işlevini sürdürmez hale gelirse dağılır. Bu nedenle takımın yaşam döngüsüne dikkat edilmelidir (Doğan, 2002).

### **5.1. Eğitim Kurumlarında Takım Çalışması**

Eğitimin tarihi çeşitli reformlarla dolu olmasına rağmen çoğunluğunun öğrenme-öğretme ve yönetim süreci üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu söylenemez. Bu konuda yapılanlarda daha çok geleneksel okul bürokrasisini açıklayıp genişletmekten ileri gidememiştir. Oysa günümüzdeki hızlı gelişmelerle birlikte eğitimde kalite geliştirme çalışmalarının ön plâna çıkarılması bir zorunluluktur. Okullarda yapılacak kalite çalışmalarında tüm çalışanların katılımını sağlayacak takım çalışmaları kalite geliştirmenin temel taşıdır. Bu nedenle okulların takım çalışmasına yönlendirilmesi bir ihtiyaç olarak ortaya çıkmaktadır. Okullarda takım çalışmalarına öğretmenler kurulu toplantılarında, zümre toplantılarında ve bazı özel gün kutlamaları programlarında kısıtlanmaktadır. Oysa bu çalışmaların okulun tüm etkinliklerinde sürekli olarak işletilmesi, kurumun verimliliği

açısından önem taşımaktadır (Ünal, 1998). Toplam kalite yönetimi çalışmaları ile takım çalışmasının yararları kavranmaya başlanmıştır. Problem çözme ekipleri, kriter ekipleri ile daha etkili takım çalışmaları uygulanmaya başlamıştır.

## 5.2. Takım Öğretimi Yöntemi

Takım öğretimi yöntemi ilk kez 1957 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nde ortaya atılmış ve uygulanmış, daha sonra diğer ülkelere de yayılmıştır. Takım öğretimi yöntemi şu şekillerde tanımlanmaktadır: “Takım halinde öğretim, eğitimi geliştirmek için öğretim personelinin organize etme metodudur”. “Ekiple öğretim iki ya da daha fazla sayıda öğretmen ve diğer ilgilinin öğretim etkinliklerini plânlama sunma ve değerlendirmede anlamlı ve metodolojik işbirliğidir”. “Herbiri değişik, fakat birbiriyle ilgili uzmanlık dallarını temsil eden öğretim üyelerinin (öğretmenlerin) belli kursları (dersleri) bir takım halinde okutmalarına verilen ad”dır.

A. Morrison ve D. Mc Intyre, bu yöntemin doğuş nedenlerini araştırmışlar ve bu yöntemin doğuş nedenleri olarak aşağıdaki iddiaları belirlemişlerdir. Geleneksel sınıf anlayışına dayalı öğretim etkinlikleri bekleneni verememektedirler. Bir kaç öğretmeni kapsayan bir topluluğun, değişik öğretim tekniklerinden ve öğrenim kaynaklarından yararlanarak, sayıca daha büyük bir öğrenci topluluğuna ders vermesi daha etkili olur. Yine bu tür bir yaklaşım, anlatma, küme tartışması, bireysel ödevler ve programlaştırılmış öğretim gibi çeşitli yöntem ve tekniklerin uygulanmasına da ve her türlü öğrenme kaynaklarının kullanılmasına da geniş imkânlar sağlar.

Bu yöntemin özelliklerini belirtmek, bu yöntemin daha iyi anlaşılmasını sağlayacaktır. D. Warwick, takım öğretiminin özelliklerini aşağıdaki gibi belirtiyor:

1. Ekiple öğretim bir düzenleme biçimidir.

2. Etkinliklerde bulunmaya öğretmenler karar verir.

3. Kaynakların birleştirilmesini gerektirir.

(Bu kaynaklar; özel alan bilgisi, ilgiler, bilgi, beceriler, tecrübe ve kişiliği kapsayacağı gibi, zamanlama, araç-gereç gibi daha pek çok hususu da kapsayabilir).

4. Okulun olanaklarıyla bağıntılıdır.

5. Öğrencilerin ihtiyaçlarını merkeze almalıdır.

Bir öğretim takımında şu kişiler görev alabilir: takım lideri, yeterli sayıda deneyimli öğretmen, yeni ve stajyer öğretmenler, kaynak kişiler, laborant, kitaplık görevlisi, ders araç-gereç görevlisi gibi kişiler. Takım üyelerinin ideal sayısı konusunda ölçüt yoktur, fakat uygulamalardan edinilen deneyimlere göre bu sayının 2 ile 8 arasında olması arzu edilen bu durumdur. Böyle bir okulda, aynı dönem içinde birden fazla takım oluşturulabilir. Bir takım, belli bir öğrenci kümesinin öğretiminden genellikle bir dönem (=yıl) boyunca sorumlu olur. Takım öğretiminde lidere özel bir görev düşer. Lider, takımın stratejisini plânlar, işlerini yönetir, yardımcılarını kontrol eder, değerlendirme görüşmelerine başkanlık eder, takım çalışmalarına öğretmen olarak katılır, anne-babaları aydınlatır.

Takım öğretiminde verimi etkileyen bazı fiziksel koşul ve imkânlar vardır. Bunların başında öğretim kurumunun sunacağı fiziksel imkânlar, yani, okulun binasının takım öğretiminin amacına uygun olup olmadığı gelir. Takım öğretiminde bir yanda genel toplantılar için geniş dersliklere, diğer yanda küme tartışmaları ve bireysel çalışmalar için küçük dersliklere ihtiyaç vardır. Dersliklerin esnek olması, onların çeşitli amaçlar için kullanılmasını sağlar ve maliyeti azaltır. İkinci olarak, özellikle bireysel çalışmalar için okul zengin bir ders araç-gereç laboratuvarına sahip olmalıdır. Üçüncü olarak, ki en önemlisi budur, öğretmenlerin bu konudaki yetişmişlik düzeyleri ve buna paralel olarak tutumlarıdır. Öğretmenler takım öğretimine karşı olumlu bir tutum içinde olmalıdırlar. Son olarak takım öğretimi, bir düzenleme işidir. Bu yöntem okul yönetimine derslerin haftalık olarak plânlanıp düzenlenmesinde, öğretim etkinliklerinin akışında, öğretmenlerarası etkileşimde yeni ve değişik talepler yöneltir.

Takım öğretiminin avantajlarına böylece değinildi. Fakat diğer yandan takım öğretiminin uygulaması da tamamen pürüzsüz bir şekilde olmamakta, bazı sorunlar ortaya çıkmaktadır. Bu sorunlar sırasıyla şunlardır. Sorunlardan birisi, takımda görev yapan öğretmenler arasında eşgüdümün sağlanmasına ilişkindir. Sorunlardan bir diğeri, gerek takımın kendisi, gerekse öğrencileri değerlendirmesiyle ilgilidir. Bir diğer sorun, yeni ve deneyimsiz öğretmenlerin sorumluluğun paylaşılmasından kaçınmalarıdır. Son olarak, takım öğretimi

okullara ağır bir maliyet yükü getirmektedir. Zamanla bu sorunları hafifletmek mümkündür (Hesapçioğlu, 1998).

### **5.3. Millî Eğitim Bakanlığında Toplam Kalite Yönetimi Bünyesinde Uygulanan Takım Çalışmaları**

Kalitenin başarılması herkesin sorumluluğunda olmasına rağmen, bunun takım çalışması ile gerçekleştirilmesi toplam kalite organizasyonlarının vazgeçilmez uygulamaları arasındadır. Çünkü takım çalışmaları ile bireysel performanslar sinerjiye dönüştürülmektedir. Takım çalışması da bir süreç olup, takımı oluşturanlar aynı zamanda bunu geliştirme görevini de üstlenirler.

Toplam kalite yönetiminin başarıya ulaşmasında takım çalışmasının rolü önemlidir. Takım çalışması toplam kalite organizasyonlarının temel özelliğidir. Eğitim kurumlarında sürekli gelişmelerin sağlanabilmesi için hem yönetim hem de akademik alanlarda oluşturulacak uzun ve kısa süreli takımlara ihtiyaç bulunmaktadır. Takımları oluştururken takımların çalışabilmesi için seçici olunmalı ve hassas davranılmalıdır. Yönetim ve akademik alanlarda oluşturulacak takımlarda yardımcı personel, öğrenci ve öğretmenlerden hatta gerekir ise eğitimden beklentisi olan üyelerin de yerine göre oluşturulacak takımlarda yer alması takım çalışmalarına güç katacaktır. Takım çalışması ile personel ve yöneticiler arasındaki engeller kalkacak ve katı hiyerarşinin ortaya çıkardığı sıkıntılar giderilebilecektir (Cafoğlu, 1996).

Takım oluşturmanın amacı, belli bir işi yapmak için bir araya gelen işgörelere yetki ve sorumluluk vererek, onları kendilerini yönetecek görelü bir özgürlüğe kavuşturmak; böylece yeterlik sınırları içinde etkililiklerini tam sağlamaktır.

Takım olma bilincini geliştiren bir eğitim işgöreni, gücünü kendi kaynaklarından alarak, ama yönetime karşı sorumluluğunu sürdürerek, dirik bir çalışma ortamına girer (Başaran, 2000).

Okul, büyük ölçüde ortak eylemlerin gerçekleştirildiği bir yerdir. Ortak amaçlar doğrultusunda ortak eylemler içinde olan insanların ise bazı ortak anlam ve idealleri

paylaşmaları önemlidir. Okulda bireysel başarıdan çok grup ve takımların başarısı teşvik edilmeli, ödüllendirilmeli ve kutlanmalıdır. Örgütler ve yönetim alanında gelişen yeni görüşler de hep takım çalışmasına vurgu yapmaktadır. Öğrenme konusundaki yeni yaklaşımlar da birlikte öğrenme, işbirliğine dayalı öğrenme, kubaşık öğrenme gibi konulara vurgu yapmaktadır. Bireyci kültürlerde takım ruhunun oluşturulmasının güç olmasına karşılık ortaklaşa davranışı öne çıkaran, toplumcu kültürlerde bunun başarılması daha kolaydır. Bireyci kültürlerde ben kavramına vurgu yapılırken toplumcu kültürlerde biz kavramı önem kazanmaktadır. Okul yöneticisi, okulda bütünleşmeyi sağlamaya dönük, ortaklaşa davranışı öne çıkaran ortak bir kültürün oluşmasına ve sürdürülmesine öncülük etmelidir (Şişman, 2002). Eğitim insandaki gizil güçleri geliştirmek ve onu olabildiğince yctkinleştirmek olarak algılandığında, bireyin duygu ve düşüncelerine karşılık vermeyen bir eğitsel etkinliğin yararlı olması beklenemez. Bu anlayış tüm okul örgütünün bir takım ruhuna sahip olmasının önemine işaret etmektedir. *Demek ki okul bir emir komuta ya da ast üst ilişkileri örgütü değil, bir paylaşım ve dayanışma birimidir.* Dolayısıyla insan ilişkileri açısından “ben-sen” ikiliği ve karşıtlığı yerine “biz” duygusu yerleştirilmedikçe etkili bir eğitsel ortam sağlanamaz. Bu açıdan eğitim yöneticilerinin etkili liderlik özellikleri göstermeleri ve durumsal değişkenleri dikkate almaları gerekir. Öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin amaç ve süreçler üzerinde odaklanmaları, eğitsel etkinlikleri daha yararlı ve kalıcı sonuçlara ulaştıracaktır. Bu nedenle öğretmen, yönetici ve öğrencileri örgüt içinde birbirlerine daha çok yaklaştıracak toplantılar gibi etkinliklere yer verilmelidir. Okulun bir parçası olduğunu düşünen öğrenci ya da öğretmen, kendisini takımın başarısızlığından sorumlu hisseder. Aynı şekilde takım ruhu örgütsel başarılarından haz ve kıvanç duymaya yol açar. Buna göre birey ancak parçası olduğunu düşündüğü bütüne yönelir ve bu süreçte gönül gücüyle çaba gösterir (Başkan ve Aydın, 2000). Bir kararın etkileyeceği birey ve gruplar, o kararın alınmasına ne kadar çok katılırsa uygulamaya da o kadar çok katılır (Çetin ve Yaman, 2004). Toplam kalite yönetimi yaklaşımında insanın rolü de, onun bu gönül gücünü ortaya çıkartmak ve herkesi takımın bir organı haline getirmektir (Başkan ve Aydın, 2000).

Çağdaş okullarda tüm olarak okulun bir takım haline gelmesine çalışılır. Bu anlayışta okulun, alt sistemlerinin toplamından daha fazlasını ifade ettiği kabul edilir. Bunun gereği olarak da bireylerarası işbirliği, etkileşim özendirilir. Takım haline gelebilmiş örgütlerde

sinerji anlayışı hakimdir. Bu kavram da çalışanların işbirliği ve etkileşime girmesini, birbirlerinden öğrenmelerini gerektirir. Takım haline gelebilmiş bir okulda çalışanların topyekün bir takım halinde hareket etmeleri sağlanır. Takımda bir başına hareket etme, “ben görevimi yapayım da başkaları ne yaparsa yapsın” yaklaşımları kabul görmez. ”Herkes kendinden sorumlu” anlayışı yerine, “birimiz hepimiz, hepimiz birimiz” yaklaşımı egemendir (Erdoğan, 2004).

### **5.3.1 Problem Çözme Ekipleri**

Problem çözme ekipleri (PÇE) olarak geçen bu kavram kalite çemberleri, çalışma grupları, iyileştirme takımları gibi değişik ifadelerle de adlandırılabilir (İstanbul MEM, 2002).

Toplam nitelik (quality) yönetimine göre örgütün gözeleri takımlardır. Her takımın sorun çözme gücünün artırılması örgütün sistem olarak tümüyle etkili olmasını sağlar (Başaran, 2000). Toplam kalite yönetimi felsefesinin motor gücü olarak tanımlanan iyileştirme takımları (problem çözme ekipleri) aynı kurumda çalışan kişilerden gönüllü olarak oluşturulan kurum ile ilgili problemleri çözmek için bir araya gelen çalışanlar grubu olarak ifade edilebilir. 3-8 kişilik gönüllü personelden oluşan grup düzenli aralıklarla bir araya gelerek ve grup çalışma teknikleri kullanarak, yaptıkları plânlama doğrultusunda çalışmaları yürütür (İstanbul MEM, 2002). Problem çözme ekiplerindeki her üyenin çalışmalara aktif olarak katılması gerekir ve üyelerinin kişisel gelişimi ile işlerdeki iş başarımları düzeylerinin yükselmesi hedeflenir. Problem çözme ekipleri bu çalışmaları yaparken periyodik olarak bir araya gelir ve sorunların çözümünde problem çözme tekniklerini uygular (MEB, 2005).

Teşvik, gönüllülük, geliştirme, katılım, olgunlaştırma ve ödüllendirme problem çözme ekiplerinin çalışmalarında başvurdukları temel esaslarıdır.

Problem çözme ekipleri, okul/kurumun özdeğerlendirme uygulamaları sonucunda tespit edilen iyileştirmeye açık alanlarından bir ya da birkaçı ile ilgili problemleri çözmek ya da çözüm önerilerinde bulunmak amacıyla gönüllü çalışanlardan oluşturulur. Aynı zamanda problem çözme ekiplerinin,

- ürün, hizmet, çalışma koşulları, iletişim gibi alanların kalitesini artırmak,

- sadece çalışanların düşüncelerini söylemesine uygun ortam yaratmak değil aynı zamanda çalışanların problemler karşısında çözüm aramasını sağlamak,
- çalışanlarda birlikte çalışma, birlikte düşünerek sinerji yaratma, çözüm arama, bilgi alışverişinde bulunma gibi yöntemlerle ekip ruhu geliştirmek,
- toplam kalite yönetimi uygulamalarında yaratıcılık, eğitim, problem çözme tekniklerini kullanma gibi yöntemlerle yeni bir kurum kültürü oluşturmak,
- hizmet üretiminde hataları azaltma, problem oluşmadan önlem alma, daha uyumlu bir iş ortamı yaratmak gibi amaçları da vardır (MEB, 2001).

### **5.3.2. Takım Çalışmasının Yararları**

İnsanlar, pek çok sorunu tek başlarına çözemeyizler, güçlerini birleştirmek zorunda kalırlar. İnsanlar, güçlerini bir önderin önderliğinde, takım bilincine ulaşarak birleştirdiklerinde, bir üstüngüce (synergy) ulaşırlar. Bir örgütün, ürününü üretmekten sorumlu tüm takımları, sorun çözme güçlerini böylesine artırdıklarında örgütsel etkililiği istenen düzeyde gerçekleştirirler (Başaran, 2000).

Takım Çalışmasının Okula/Kuruma Yararları:

- çalışanlar arasında işbirliğini geliştirir,
- çalışanların okul/kurumun sorunlarına karşı duyarlılıkları artar,
- hizmet kalitesinde gelişme sağlanır,
- devamsızlıklar azalır (sevk, rapor gibi),
- okul/kurumda fark edilmemiş sorunların görülmesini ve çözümünü sağlar.

Takım Çalışmasının Çalışanlara Yararları:

- çalışanların düşüncelerini ifade edebilecekleri bir ortam yaratır,
- çalışanlarda okul/kuruma karşı ait olma duygusunu geliştirir,
- çalışanların liderlik yeteneklerini geliştirir,
- çalışanların çalışma alanları ile ilgili faaliyetlerde etkin rol almalarını sağlar,
- iş doyumunu sağlar (MEB, 2001).

Araştırmalar, yönetmenlerin bireysel sorun çözmelerine bakarak, takımların sorun zmelerinin örgüt açısından daha yararlı olduğunu göstermektedir (Başaran, 2000).

### **5.3.3. Takım alışmasının Faaliyet Alanları**

Faaliyet konuları:

- okul bölgesine katkı (anne-baba eğitimi, okuma-yazma ğretimi, kermes gibi),
- Çalışma ortamının geliştirilmesi,
- okul/kurumda kazaların önlenmesi,
- hizmet kalitesinin arttırılması,
- eğitim ğretim ortamının, öğrenme yöntemlerinin geliştirilmesi,
- ders araç-gereçlerinin geliştirilmesi,
- okul-aile işbirliğinin geliştirilmesi,
- okulda yönetim (ğrenci hizmetleri, bütçe, personel, eğitim-ğretim) süreçlerinin geliştirilmesi,
- toplam kalite yönetimi ve problem çözme ekiplerinin faaliyetleri ile ilgili duyuruların yapılması gibi.

Faaliyet dışı konular:

Aşağıda belirtilen konulara ilişkin iyileştirme ekipleri kurulamaz.

- Millî Eğitim Bakanlığının personel ve ücret politikası,
- okulun değişmez kuralları (MEB, 2001).

### **5.3.4. Problem zme Ekiplerinin alışma İlkeleri**

Problem zme ekiplerinin oluşumu ve çalışmalarında aşağıda belirtilen ilkelere uyulur:

- iyileştirilmek istenen problemin okul/kuruma fayda sağlayan bir alan olmasına zen gösterilir,
- ekibin oluşturulmasında gönüllülük esası vardır,
- ekibin adı, misyonu ve hedefleri belirlenir,
- ekibin sekreteryasını ekip üyelerinden biri yürütür,
- ekip yeleri arasında adil bir görev dağılımı yapılır,

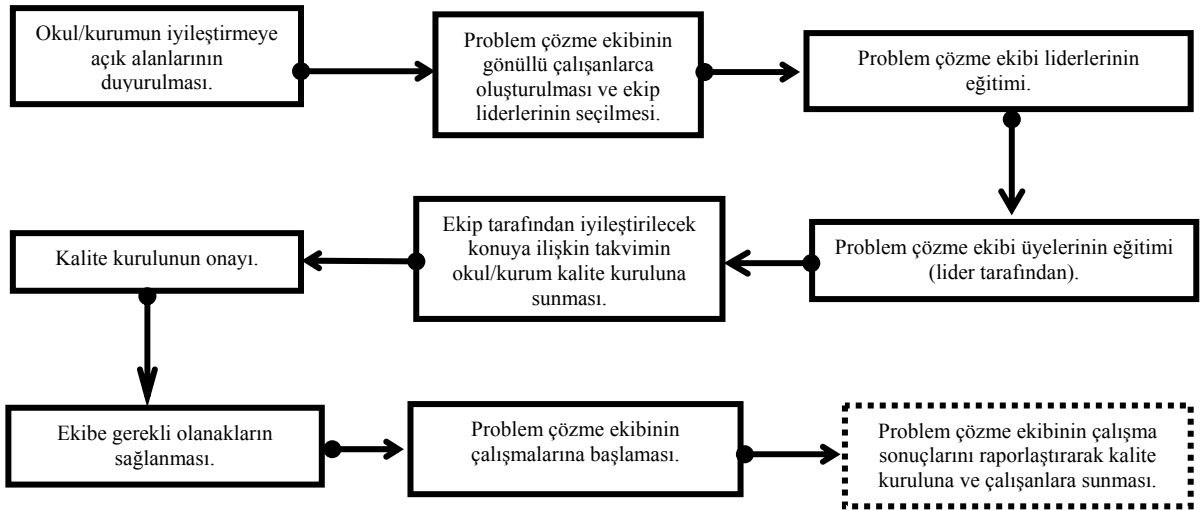


- ekip üyelerinin düşüncelerini açıkça ifade edebilecekleri ortam yaratılır,
- ekip üyelerinin toplam kalite yönetimi, problem çözme teknikleri gibi konularda sürekli gelişmeleri sağlanır,
- iyileştirme faaliyetinin belirlenen süre içerisinde tamamlanmasına özen gösterilir,
- yapılan çalışmalar raporlaştırılır,
- iyileştirme faaliyeti sonunda ekip, yönetime ve çalışanlara sunuş yapar (MEB, 2005).

### 5.3.5. Problem Çözme Ekiplerinin Oluşturulması ve Çalıştırılması

Problem çözme ekipleri okul/kurumda sürekli ekipler olmayıp iyileştirmeye açık alanlar çerçevesinde geçici olarak ve iyileştirme faaliyeti tamamlanıncaya kadar devam eden ekiplerdir. İyileştirme faaliyeti tamamlandıktan ve sonuçlar alındıktan sonra ekip dağılabilir. Aşağıda problem çözme ekiplerin oluşumu ve çalışma biçimi görülmektedir.

Şekil 5.1: Problem Çözme Ekiplerinin Oluşturulması ve Çalıştırılması



Kaynak: MEB, 2005.

### 5.3.6. İyileştirme Takımları Uygulamaları İçin Gerekli Koşullar

Okul/kurumda problem çözme ekiplerinin çalışabileceği uygun ortamlar kurulmadan ekip çalışmalarından fayda beklemek pek doğru değildir. Bu nedenle okul/kurumda oluşturulan problem çözme ekipleri için uygun koşulları sağlamak gereklidir. Bu görev öncelikle okul/kurum yöneticilerine düşmektedir (MEB, 2005).

Bu koşullar şöyle sıralanabilir:

- 1- Kalıtmıcı, açık ve demokratik bir yönetim biçimini benimsemiş olan kurum yönetimi iyileştirme takımlarının yararlı olacağına inanmalıdır.

2- İlimli bir kurum iklimi olmalıdır. Kurum ya da takımın iklimi üyelerinin aralarındaki arkadaşlık ilişkileri ve samimiyeti belirtir. Kurumda yöneticiler ile çalışanlar arasındaki ilişkilerin olumlu olması gerekmektedir. Bu iklimi ölçmek için de çalışanlar arasında çeşitli anketler uygulanarak durum tespiti yapılabilir. Anket sonuçlarına göre gerekli tedbirler alınmalıdır.

3-Takımın amacı olmalıdır. Amaçların belirlenmesi bir takımın etkin olarak çalışabilmesi için son derece önemlidir. Amaçların belirlenmesinin yanı sıra zaman içerisinde belirlenen bu amaçların sürekli gözden geçirilmesi önemlidir.

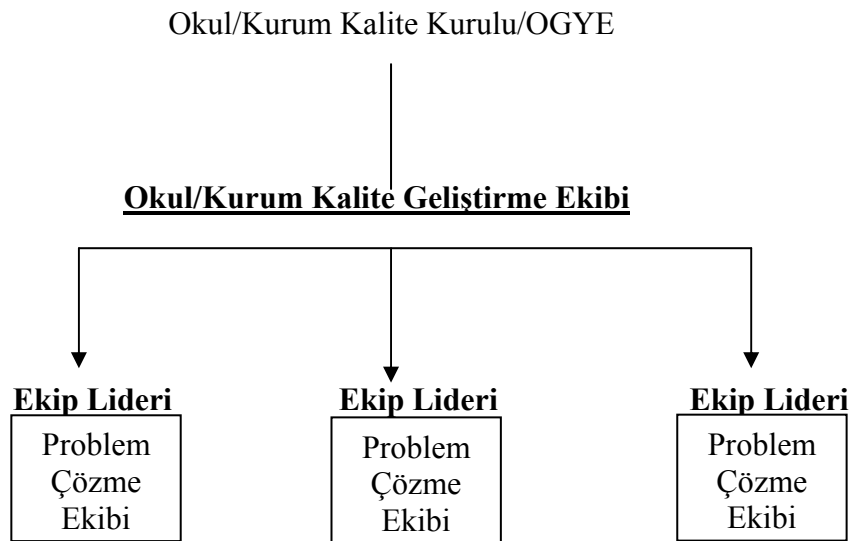
4- Takım üyelerinin her birinin bir rol ya da görev alması gereklidir. Bu rol ve görevlerden biri liderlik olabilir. Takım lideri takımı örgütleyerek görevin başarıyla yapılmasını sağlar.

5- Takım üyelerinin birbirine bağımlılığı olmalıdır. Grubun belki de en temel özelliklerinden biri, üyelerinin birbirine bağlılığı, üyelerinin aralarında birbirini desteklemeleridir. Böylece amaçların takım üyelerince daha fazla benimsenmesi diğer üyelere daha saygılı davranılması, grupta ciddiyetin korunması sağlanır.

6- Her takımın kendine ait bir kültürü vardır. Takım amaçlarının açık olma derecesi, bu amaçlara yönelik takım üyelerinin amacı benimseme düzeyi, takım üyelerinin belirlediği standart ve değerleri takım kültürünün önemli öğeleri olarak sayılabilir (İstanbul MEM, 2002).

### 5.3.7. Problem Çözme Ekiplerinin Okul/Kurumda Organizasyon Şeması

Şekil 5.2: Problem Çözme Ekiplerinin Okulda Organizasyon Şeması



Kaynak: MEB, 2005.

### **5.3.8. Problem Çözme Ekiplerine Yönelik Kalite Kurulu/OGYE Görevleri**

- problem çözme ekibi kurulmasını gerektiren iyileştirmeye açık alanları duyurmak,
- ekibin oluşumunu ve çalışmasını sağlamak,
- ekibe gerekli kaynakları sağlayarak çalışma ortamı yaratmak,
- eğitim ve bilgilendirme çalışmaları ile birlikte ekipler arası iletişimi sağlamak,
- başarılı ekip çalışmalarını ödüllendirerek ekip ruhunun okul/kurumda gelişmesini sağlamak,
- Kalite Kurulu/OGYE bu görevleri kendisi yerine getirebileceği gibi kalite geliştirme ekibini bu konuda görevlendirebilir (MEB, 2005).

### **5.3.9. Ekip Liderinin Görevleri**

Takım çalışmalarının başarı ile yürütülmesinde takım liderinin önemli fonksiyonu vardır. takım liderinin görevleri aşağıdaki gibidir:

- iyileştirme takımının çalışmalarının plânlanması, hedeflerinin belirlenmesi, grubun adının, misyon ve vizyonunun ortaya konulmasını sağlamak,
- iyileştirme takım üyelerinin faaliyete katkıda bulunmasını sağlamak, üyeler arasında görev paylaşımı yapmak, istatistikî ve grup çalışma tekniklerinin kullanılmasını sağlamak,
- bütün üyelerin fikirlerinin ve düşüncelerinin dinlenerek, saygı gösterilmesini sağlamak,
- iyileştirme takımı ile ilgili düzenli kayıtların tutulmasını sağlamak,
- üyelerin almaları gereken eğitimleri belirlemek ve gerekiyorsa eğitim sorumlusu ile bu eğitimleri vermek,
- üyelerle devamlı ilişki içerisinde bulunmak,
- faaliyetlere ilgiyi artırmak, üyeleri motive etmek,
- çalışmalarda koordinasyonu sağlamak,
- toplantıları yönetmek; düzenli olarak yürütmek, başlangıç ve bitiş zamanını belirlemek,
- iyileştirme takımları için yeni üyeler bulunmasına yardımcı olmak,
- üyelerin soru sorma ve tartışma biçimini yönlendirmek,
- grubun disiplinini sağlamak; grup oyunu alarak üyelikten çıkarma ve üyeliğe kabul işlemlerini yapmak,

- iyileştirme takımı faaliyetleri tamamlandığında lider çalışma raporunun bir kopyasını kalite kuruluna/ kalite geliştirme ekibine göndermek,
- çalışma rapor özetinin üyelerle birlikte sunuşu için hazırlığı yapar ve grup olarak sunulmasını sağlamak,
- liderin görev süresi, iyileştirme takımı faaliyeti tamamlanıncaya kadar devam eder (İstanbul MEM, 2002).

### **5.3.9.1. İyileştirme Takımlarında Liderin Nitelikleri**

Ekip liderlerinin problem çözme teknikleri, davranış bilimleri, liderlik, grup dinamiği gibi konularda eğitim almış olmaları gerekir. Gurubun dağılmasına sebep olacak olaylar belirdiğinde gerekli müdahaleleri yapar. Bu nedenle ekip liderlerinin birçok yetenek ve özelliğe sahip olması gerekir. Bunlar aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- kurumun deneyimli bir personeli olmak,
- grup dinamiği deneyimine sahip olmak,
- plânlama konusunda yeterli bilgi sahibi olmak,
- koordinasyon yeteneğine sahip olmak (İstanbul MEM, 2002).

### **5.3.10. Ekip Üyelerinin Görevleri**

- ekip üyeleri arasından ekip liderini seçmek,
- toplantılara düzenli olarak katılmak,
- belirlenen problemin çözümü için verileri toplamak ve çözüm önerilerine katkı sağlamak,
- ekip üyeleri arasında saygı ve güvene dayalı işbirliği oluşturmak,
- ekip liderinin vereceği görevleri yerine getirmek (MEB, 2005).

### **5.3.11. Problem Çözme Ekiplerinin Eğitim Konuları ve Süreleri**

Problem çözme ekiplerinin uygulamasında eğitim, ekibin performansı açısından vazgeçilmez bir öneme sahiptir. Ekip faaliyetlerinin başarılı olması ekip üyelerinin yeterli donanıma sahip olması ile mümkündür. Problem çözme ekiplerinin eğitimleri daha çok teknik konularda ve kısa sürelidir. Problem çözme ekiplerinin eğitimleri üç seviyede gerçekleşir. Bunlar sırasıyla okul/kurum yöneticilerinin eğitimi, ekip liderinin eğitimi ve ekip üyelerinin eğitimidir (MEB, 2005). Örgütte ortaya çıkan sorunun sancısını ilk duyan, eğitimi yapan takımlardır. Takımlar, içinde yaşadıkları sorunların nedenlerini,

boyutlarını, çoğu kez nasıl çözüleceğini de, yönetmenlerden daha iyi sezebilirler. Takımların önderlerine sorunlarını çözüme yetkisi verildiğinde, okulun demokratlaşma düzeyi de artar. Bunun için takım önderlerinin sorun çözüme yeterliklerinin eğitimle artırılması gerekir. Sorun çözümede yeterli olan bir takım önderi, takımını da yetiştirerek yeterli kılar (Başaran, 2000).

Aşağıdaki Çizelge’de ekip lideri ve ekip üyeleri için geliştirilmiş eğitim konuları ve süreleri yer almaktadır. Bu eğitim konuları ve sürelerine okul/kurumun özelliğine göre yeni konular eklenebilir veya çıkarılabilir (MEB, 2005):

Çizelge 5.1:  
Problem Çözme Ekiplerinin Eğitim Konuları ve Süreleri

Problem Çözme Ekibi Liderinin Eğitimi	TKY Felsefesi ve Temel İlkeleri	2-4 Saat
	Liderlik	2 Saat
	Takım Çalışması	2-4 Saat
	Problem Çözme Ekiplerinin Yapısı ve İşleyişi	2-4 Saat
	Performans Değerlendirme	4-6 Saat
	Problem Çözme Yöntem ve Teknikleri	6-8 Saat
	Veri Toplama Araçları ve Değerlendirme	4-6 Saat
	Etkili Sunuş Teknikleri	2-4 Saat
Problem Çözme Ekibi Üyelerinin Eğitimi	TKY Felsefesi ve Temel İlkeleri	2-4 Saat
	Takım Çalışması	2-4 Saat
	Problem Çözme Yöntem ve Teknikleri	2-4 Saat
	Veri Toplama Araçları ve Değerlendirme	2-4 saat

Kaynak: MEB, 2005.

#### **5.4. İyileştirme Takımlarının Oluşturulması ve Çalışması**

İyileştirme takımlarının oluşturulma aşamaları:

- 1- plânlama,
- 2- amaç, hedef ve tekniklerin belirlenmesi,
- 3- uygulama,
- 4- raporlama,
- 5- sunuş,
- 6- değerlendirmedir (İstanbul MEM, 2002).

##### **5.4.1. Plânlama**

İyileştirme takım lideri, öncelikle gönüllülük esasları doğrultusunda takım üyelerinin belirlenmesini sağlar ve takım olarak çalışmak istedikleri problemi tespit ederler. Takım oluşturulması için başka bir yol da öz değerlendirme sonucu ortaya çıkan önem derecesi yönetimce kabul edilmiş problemler üzerinde gönüllü çalışmak isteyenler tespit edilerek takım oluşturulmasıdır.

Takım ilk toplantısında çizelge halinde bir çalışma plâni yapar. Bu plânda aşağıdaki açıklamalar doğrultusunda bilgiler, süre, çalışma yeri ve ana etkinlikler yer alır:

1. Problemin tanımlanması: Problem cümlesi, problemin alt boyutları, kurumda yol açtığı olumsuzlukların, öneminin gibi etkinliklerin belirlendiği bu aşamanın hangi tarihte, ne kadar sürede, nerede ve hangi teknikler kullanılarak çalışılacağı belirtilmesi.
2. Takımın amaç, hedef ile çalışma şeklinin belirlenmesi: Takım üyeleriyle birlikte grup çalışma teknikleri kullanılarak misyon, vizyon ve hedeflerin belirlenmesi, görev paylaşımının gerçekleştirilmesi gibi etkinliklerin yer aldığı bu aşamanın hangi tarihte, ne kadar sürede, nerede ve hangi teknikler kullanılarak çalışılacağı belirtilmesi.
3. Uygulama : Problemin çözümüne yönelik uygulamaların nasıl gerçekleştirileceğini, problem çözümüne ulaşmak için yapılacakların; varsayım, sınırlılık ve yöntemin yer aldığı, verilerin toplandığı ve çözümün üretildiği bu aşamanın hangi tarihte, ne kadar sürede, nerede ve hangi teknikler kullanılarak çalışılacağı belirtilmesi.
4. Raporlama : Yapılan çalışmaların belirli bir standartta rapora dökülmesinin sağlanmasıyla ilgili etkinliğin hangi tarihte, ne kadar sürede, nerede ve hangi araçlar kullanılarak çalışılacağı belirtilmesi.

5. Sunuş : Raporun özetinin belirli standartlarda sunulmasını çeşitli gösterim teknikleri doğrultusunda hangi tarihte, ne kadar sürede, nerede gerçekleştirileceğinin belirtilmesidir. Yapılan plan grup üyeleri tarafından imza altına alınarak yönetimce incelendikten ve onaylandıktan sonra uygulamaya sokulur.

#### **5.4.2. Amaç, Hedef ve Tekniklerin Belirlenmesi**

Takımın, çözüm için görev aldığı problemin tanımlanması; problem cümlesi, problemin alt boyutları, kurumda yol açtığı olumsuzlukların, önemi belirlenmesine yöneliktir.

Takım/ kurum problemle ilgili bilinen durumlar ortaya konduktan sonra takımın amaç, hedef ile çalışma şeklinin belirlenmesi etkinliğine yönelir. Bu aşamada takım üyeleriyle birlikte grup çalışma teknikleri kullanılarak misyon, vizyon ve hedeflerin belirlenmesi, görev paylaşımının gerçekleştirilmesi gibi etkinliklerin yer alır. Kısaca stratejik plânlamanın gerçekleştirilme aşaması olarak da adlandırılabiliriz. Bu doğrultuda misyon ve vizyonun oluşturulması ile ilgili açıklamalar aşağıda yer almaktadır.

##### **5.4.2.1 Misyon**

Misyon, takımın kuruluş amacını yansıtan ve bunu açıklamayı sağlayan ifadelerdir. Örgütün bir bölümünü geliştirmeyi hedefler, sınırlıdır; bu günkü ihtiyaçları ön plândadır; dışsaldır.

Biz şu anda ne yapıyoruz? Neye inanıyoruz? Sorusu sorulur. Misyon, niçin sorusunun cevabıdır. Böylece belirlenen misyon süreçlerin yönetilmesini kolaylaştırır ki bunlar prensiplerin pratiğe dönüştürülmesidir.

Misyon aşağıda sıralan pratik işlevleri amaçlar.

- a) Kurumun/ takımın görevini, ilişki içinde bulunduğu çevrelere tanıtır.
- b) Yön ve amaç belirler.
- c) Politika belirlemede esastır.
- d) Kurum/ Okul/ takımın kültürünü oluşturur.
- e) Hizmet alanlarını belirler.
- f) Motive eder ve meydan okur.
- g) Süreçlerin devamlılığını sağlar.

Takımın misyonu belirlendikten ve açıklandıktan sonra, yaptığı plânlarda ve karar verme süreçlerinde temel öge olarak alınır. Bunun için kurumun/ takımın misyonunun geçerliliği değişen çevre faktörlerine göre gözden geçirilmelidir.

ÖRNEK: Misyon ifadeleri:

1.Ana amacımız çocukların öğrenmelerinin kalitesini arttırmaktır ki bu müfredat programının etkili ve verimli bir şekilde uygulanmasıyla sağlanır.

2.Biz öğrencilerin yaşlarına, kabiliyetlerine ve ihtiyaçlarına uygun olan en iyi eğitimi kazanmalarını ve onların sosyal ihtiyaçlarını karşılayacak her türlü yetenekleri elde etmelerini sağlayacağız.

#### **5.4.2.2 Vizyon**

Vizyonun amacı; bu günden geleceğe köprü oluşturmak, kurumun çalışanlarının ve toplumun ümitlerinin ve özlemlerinin belirlenmesidir. Vizyon gelecekle ilgilidir. Kurumun/ takımın ya da herhangi bir topluluğun gelecekte bu günden daha iyi olmasını hedefleyen, gerçekçi ama erişilebilecek gibi görünen yükseklikte olmasını amaçlayan bir yol göstermedir. Bir insanın vizyonu onun varlık nedeni ve yaşama gayesi gibi konulardaki temel kabullenmelerinin çizdiği bir ufuktur. Gerçeklerle değil, sahip olduğumuz değerlere bağlı olarak değişir. Bundan dolayı değerlere bağlı olamayan bir vizyondan söz edilemez. Kurum / takımlar vizyonlarını belirlemeleri ve ifade olarak tanıtmaları başarıları ve hedeflerinin netleştirilmesi açısından önem taşır.

Bir kurumun vizyonu ne şekilde olmalıdır? Bir meydan okumanın canlı bir resmi olarak izah edilebilmelidir. Etkili olabilmesi için vizyon aşağıdaki özellikleri taşımalıdır:

- vizyon geliştirme mevcut durumu sorun olarak görmek demektir,
- gelecekte ulaşılmak istenen hedeflerin gerçeğe uygun düşlerini kurabilmektir,
- yaratıcı bir gerilim yaşamaktır,
- kendi geleceğini yaratmaktır,
- gerçekliği yeniden kurgulamaktır,
- vizyon arayışı, insanın yaşamına anlam verme mücadelesidir,
- somut bir gelecek görüntüsüdür,
- alışılmıştan sapma gösterenler arasında başarı getiren fikirler vizyon olarak tanımlanır.



Bir vizyonun üç önemli fonksiyonu vardır. Bunlar:

- ilham verme,
- karar zinciri oluşturma,
- takım düzeni oluşturma.

1- Vizyonun temel görevi kurumun mensuplarına ilham vermesi ve onların belirlenen vizyon ifadesinden etkilenebilmeleridir. Bu amacı geliştirebilmek için kurumda görevli herkes bir vizyon fikri geliştirmesinde görev almalıdır. Vizyon kurum personelinin gelişmesi ve kuvvetlenmesi, cesaretlenmesi için bir temel olmalıdır. Vizyondaki ifadeler kurumda çalışanlar tarafından benimsenmeli ve inanılmalıdır.

2- Bir vizyonun ikinci fonksiyonu karar verme için bir köşe taşı olarak hareket etmesidir. Karar alma süreçlerinde vizyonun etkisi vardır. Vizyon kurumdaki herkese kurumda nasıl karar verileceği ve ne yapılacağı için yol gösterir.

3- Vizyonun üçüncü görevi kurumdaki herkesi ortak bir noktada birleştirmek ve takım ruhu oluşturarak gelişmeyi çabuklaştırmaktır. Ortak hedefe ulaşmak için yapılan takım çalışması, başarıya ulaşmada etkilidir.

#### **5.4.2.3. Vizyon Geliştirme Süreci**

Vizyon geliştirme beş basamaktan oluşturulabilir. Temel anlayış kurum/ takım ile ilişkili tüm bireylerin görüşlerini yansıtması, bir noktada uzlaşılmasıdır. Vizyon oluşturma aşağıdaki adımlarla gerçekleştirilebilir. Grup çalışma teknikleri yoluyla adımların atılmasında somutluk sağlanabilir.

Bireysel fikir taslakları : Düşünme ve fikir aramanın zorluğunu yaşamadan vizyon geliştirilemez. Bu, personelin kendi potansiyelini kullanmaya başlamasıdır. İnsan her zaman kendi içinde tam olarak açıklayamadığı, hatta net bir biçimde algılayamadığı bazı değerler taşımaktadır. Vizyon geliştirme bu fantazilerin düş kurma yoluyla gün ışığına çıkarılmasıdır.

Grup içinde fikir alışverişi : İnsanların bilinç altlarındaki düşlerinin ortaya çıkması, diğer bir deyişle gönüllerindeki aslanı resimlemeleri ve diğerlerinin de bunları görmelerinin sağlanması gerçekleşir.

Uzlaşma : Bireysel vizyonlar grup vizyonuna dönüştüğünde kurumun yapılanmasında etkili olabilecektir. Ortak vizyon oluşturması basamağında bireysel vizyonlar genel anlam kazanır.

Duyu kaybına denge olarak vizyon: Vizyon geliştirmenin dördüncü basamağında vizyonun insanlardaki duyu kaybına denge olarak geliştiğini açıklamaktadır. Vizyon, mensuplara bir ideal aşilar, hedefleri ortaya koyar.

Vizyon ve yapılanma: Bu basamak bir tür stratejik plânlama basamağıdır. Burada ortaya çıkan görüşlerin, çizilen tabloların doğurduğu yeni yapılanma teşhisleri, gelişme ve yönlendirme olanakları üzerinde durulur.

Kavranması istenen temel sorunlar şunlardır. “Görüntüler, vizyonlar, düşünceler nelerdir, nereden gelirler, kökleri nerededir, dolaylı ve dolaysız etkileri nelerdir, ne gibi gereksinimlerden doğarlar ve öz yapılanmanın yönlmesine ne gibi katkıları olur? Böylece vizyonun gerçekleştirilmesi için ilk adım atılmış olur. Burada en kritik nokta vizyonun kesinleştirilmemesidir. Vizyona ulaşmak için, stratejik plânlara belirlenmeli, ancak vizyonun hala bir görüntü olarak kalmasına izin verilmelidir.

Gerçekleştirilen adımlarla vizyon ifadesinde uzlaşılmanın ardından, vizyona ulaşmak için ana hedeflerin belirlenmesi; hedeflerin gerçekleştirilmesi için stratejilerin (yol, yöntem, tekniklerin) ortaya konması, misyonun gerçekleştirilmesiyle ilgili ana noktaların açıklanması şeklinde stratejik plânlamanın gerçekleştirilmesi sağlanmalıdır. Gerçekleştirilen bu plânlama, grubun görevi ve gelecekteki durumunu açıklayıcı, hem grup içine hem de dışarıya grup ile ilgili hedef ve ideallerin ortaya konmasını sağlar.

### **5.4.3. Uygulama**

Kurumun/takımın çalışmalarıyla ilgili çalışma plâni ve stratejik plânlama çalışmaları gerçekleştirildikten sonra ulaşılabacak hedeflerle ilgili çalışmaların yürütülmesi; problemin tanımlanması ile ilgili verilerin toplanmasından, çözüm yollarının ortaya konmasını kapsayan tüm faaliyetler; veri toplama araçların hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi bu aşamada gerçekleştirilir (İstanbul MEM, 2002).

### **5.4.4. Raporlama**

Raporlama, yapılan çalışmaların belirli bir standartta rapora dökülmesinin sağlanmasıdır. İki tür raporlama kullanılır. Millî Eğitim Bakanlığına gönderilecek önerilerin ve önem

derecesi fazla olan önerilerin bilimsel araştırma tekniklerinde yer alan format doğrultusunda raporlaması gerçekleştirilir. Her iki raporlama yazımı kılavuz da belirlenen standartlar doğrultusunda gerçekleştirilir (İstanbul MEM, 2002).

#### **5.4.4.1. İyileştirme Takım Raporu**

- a. Giriş: Takımın ismi, misyonu, çalışanları ve görev paylaşımı, plânlama, problem, problemin durumu ve önemi.
- b. Problemin çözümü: Çözüm için kullanılan araçlar, harcanan malzeme, zaman, kullanılan yöntem ve teknikler, plânlanan zamanda çalışmanın gerçekleştirilip gerçekleştirilmediği, nedenleri.
- c. Çözüm Önerileri: Problemin çözümüne ilişkin getirilen öneriler; kuruma tahmini kazandıracakları ile kurum-birimce, il makamınca, Bakanlıkça veya yasa değişikliği şeklinde gruplandırılarak yerleştirilir.

Raporun bitiminde takım üyelerinin imzaları yer alır ve ekler listelenir (İstanbul MEM, 2002).

#### **5.4.4.2. İyileştirme Takımları Araştırma Raporu**

İyileştirme Takımları Araştırma Raporu aşağıdaki bölümleri içerir:

İçindekiler ve Çizelgeler

- 1- giriş, problem, amaç, önem, sayılıtlar, sınırlılıklar,
- 2- yöntem,
- 3- bulgular ve yorum,
- 4- özet, sonuç ve öneriler (İstanbul MEM, 2002).

#### **5.4.5. SUNUŞ**

Sunuş raporun özetinin belirli standartlarda sunulmasını sağlayacak dökümanın hazırlanmasıdır.

Sunu, slayt düzeninde hazırlanır ve aşağıdaki bölümler yer alır:

- takımın ismi, misyonu, çalışanları ve görev paylaşımı, problem, problemin durumu ve önemi,

- problemin çözümü, çözüm için kullanılan araçlar, harcanan malzeme, zaman, kullanılan yöntem ve teknikler,
- problemin çözümüne ilişkin getirilen öneriler, kuruma tahmini kazandıracakları ile kurum-birimce, il makamınca, bakanlıkça veya yasa değişikliği şeklinde gruplandırılarak yerleştirilir.

#### **5.4.6. Değerlendirme**

İyileştirme takımlarının çalışmaları doküman üzerinde ya da sunuş yaptırılarak aşağıdaki kriterler doğrultusunda, bağlı kalite kurulu üyeleri ve uzmanlardan oluşturulacak olan seçici kurul tarafından 1'den 5'e kadar her madde için puan verilmek ve ağırlığı ile çarpılmak suretiyle değerlendirilir ve ortalama puanlar üzerinden en yüksekten aza doğru sıralama yapılır. Her kurum/okulda dereceye giren ilk üç takım bir üst kurula değerlendirme sonuçları ve raporları ile birlikte gönderilir. Dereceleri doğrultusunda kalite kurulunca ödüllendirilir.

- 1.amaç, problemin çözümünün kurum için önem derecesi,
- 2.mevcut durumun analizi,
- 3.problem çözme araçlarının kullanılarak sebep-sonuç analizi, çözüm seçeneklerinin belirlenmesi,
- 4.çözüm seçenekleriyle ilgili önceliğin uygun araçlarla belirlenmesi,
- 5.önerilen çözümün uygulanabilirliği konusunda üst makamlara tekliflerin isabetliliği
- 6.çözümün uygulanması konusundaki yeterli bilgilendirme,
- 7.çözümdeki olası engellere karşı alınacak önlemlerin belirlenmesi,
- 8.problemin çözümdeki yaratıcılık düzeyi,
9. elde edilen sonuç, problemi çözme yeterliliği
- 10.rapor ve sununun takdim kalitesi.

Kalite kuruluna rapor sunan iyileştirme takımlarının bir üst makam tarafından yerine getirilmesi gereken önerileri onaylanarak bir üst kalite kuruluna gönderilir (İstanbul MEM, 2002).

### **5.5. Özdeğerlendirme ve Mükemmellik Modeli**

Toplam kalite yönetimi uygulaması Avrupa Kalite Yönetimi Vakfı (EFQM) Mükemmellik Modelini esas alan özdeğerlendirme çalışmalarıyla yürütülmektedir. Bu model bir kurumun/kuruluşun performansını değişik ağırlıktaki dokuz kriterle ölçmekte ve kuruluşun kuvvetli yönleri ile iyileştirmeye açık alanlarını ortaya çıkarmaktadır. Okulda mükemmellik modelini esas alan bir özdeğerlendirmenin yapılabilmesi için model konusunda kriter ekiplerinin bilgilendirilmesi gerekir. Toplam kalite yönetimi uygulamalarının okulda yürütülmesini sağlamak amacıyla yetiştirilen okul/kurum temsilcilerinin kriter ekiplerini bilgilendirecek çalışmaları yapmaları, toplam kalite yönetimi uygulamaları ve özdeğerlendirme çalışmaları açısından önemlidir.

Avrupa Kalite Yönetimi Vakfı (EFQM) Mükemmellik Modelinde çalışma yapılacak ana kriterler aşağıdaki gibidir:

Girdi Kriterleri:

- 1- liderlik,
- 2- politika ve strateji,
- 3- çalışanlar,
- 4- işbirlikleri ve kaynaklar,
- 5- süreçler,

Sonuç Kriterleri:

- 6- öğrenci ve veli memnuniyetine ilişkin sonuçlar,
- 7- çalışan memnuniyetine ilişkin sonuçlar,
- 8- toplum memnuniyetine ilişkin sonuçlar,
- 9- temel performans sonuçları (MEB, 2001).

#### **5.5.1. Kriter Ekibi**

Okulda mükemmellik modelini esas alan bir özdeğerlendirmenin yapılabilmesi için mükemmellik modeli ana kriterlerini ve alt alanlarını ele alarak okula uyarlama çalışmalarını yapacak kriter ekipleri oluşturulur. Kriter ekipleri, mükemmellik modelinin özdeğerlendirme aracı olarak kullanılabilmesi için gerekli veri toplama araçlarını belirleme, modelin kriterlerini esas alan okulun performansı ile ilgili verileri toplama ve verileri değerlendirme çalışmalarını yürütürler.

Okulda yeterli personel varsa her kriter için 3-5 kişiden oluşan bir ekip kurulur. Kriter ekibi okulun personel sayısına göre değişebilir. Yeterli personel yok ise iki kritere bir ekip de kurulabilir. Personel sayısı ekip oluşturmaya yeterli değilse ilgili taraflar bir araya gelerek her bir kriteri ele alıp özdeğerlendirme çalışmasını yapabilirler.

Örnek olarak 3 no'lu kriterin değerlendirilmesinde, görevli kriter ekibi ile okulun yönetiminde söz sahibi kişiler bir araya gelerek kriterde yer alan göstergeleri tek tek ele alırlar. Birinci gösterge için okul olarak bizim; insan kaynaklarına ilişkin politika, strateji ve plânlarımız var mı? sorusu yöneltilir. Cevap olumsuz ise bu göstergeye ilişkin başka sorgulama yapılmadan “iyileştirmeye açık alan” olarak belirlenir. İnsan kaynaklarına ilişkin politika, strateji ve plânlar oluşturulmuş ise değerlendirme aşağıda yer alan sorularla devam eder. Politika, strateji ve plânlar nasıl oluşturuldu? Bu sürece çalışanlar nasıl katıldı? Okul paydaşlarının beklentileri dikkate alındı mı? Oluşturulan insan kaynakları politikası okulun genel politikası ile uyumlu mu? Sorulara verilecek olumlu cevaplar “kuvvetli yönleri”, olumsuz cevaplar ise “iyileştirmeye açık alanları” belirleyecektir.

Bu şekilde birinci gösterge, yaklaşım boyutunda değerlendirilmiş olur. Yayılım ise söz konusu politika, strateji ve plânların uygulanması ile ilgilidir. İnsan kaynakları politikası belli bir plân dahilinde uygulanıyor mu? Yayılım boyutunda yöneltilen sorulara yönetimin vereceği cevap yeterli olmayacaktır. Bu soru seçilecek bir yöntemle (anket, yüz yüze görüşme gibi) çalışanlara da yöneltilir. Gelen cevaba göre yayılım “kuvvetli yön” ya da “iyileştirmeye açık alan” olarak belirlenir. Değerlendirme ve gözden geçirme boyutunda ise; insan kaynakları politika, strateji ve plânlarının etkinliği ölçülmüş mü? Okul beklediği sonuca ulaşabilmiş mi? Başka okullar ile kıyas yapılmış mı? Bu okullardan bu konuda öğrenilebilecek yeni bilgi var mı? Sonuçta ister ölçmeden isterse kıyasdan elde edilmiş olsun elde edilen yeni bilgiler doğrultusunda okulun insan kaynakları politikası iyileştirilmiş mi? Bu şekilde kriterin birinci göstergesinin değerlendirilmesi tamamlanmış olur (MEB, 2001). Değerlendirmeler sonucunda gerekli görülen alanlarda problem çözme ekipleri kurulur.

## **BÖLÜM 6**

### **6. YÖNTEM**

Bu bölümde; araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama teknikleri ve verileri analiz yöntemlerine ait bilgilere yer verilecektir.

#### **6.1. Araştırmanın Modeli**

Araştırma resmî ilköğretim okullarında çalışan yönetici ve öğretmenlerin takım çalışması hakkındaki düşüncelerinin ve takım çalışması ile okul başarısı arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi nedeniyle tarama modelinde bir çalışmadır.

#### **6.2. Evren ve Örneklem**

Araştırmanın evrenini İstanbul ilinde 2004-2005 eğitim-öğretim yılında problem çözme ekiplerinin uygulandığı pilot ilköğretim okulları oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini ise; Kadıköy, Maltepe ve Kartal İlçeleri'ndeki problem çözme ekiplerinin uygulandığı pilot ilköğretim okulları oluşturmaktadır. Kadıköy İlçesi'nde 5, Maltepe İlçesi'nde 4, Kartal İlçesi'nde 6 olmak üzere, toplam 15 ilköğretim okulu vardır.

#### **6.3. Veri Toplama Teknikleri**

Araştırmada kullanılan veriler, 203 öğretmen ve yöneticiye anket uygulanarak ve sözü geçen okullardan 2004-2005 eğitim-öğretim yılında mezun olan öğrencilerin not ortalamaları alınarak elde edilmiştir.

Araştırmanın temel veri kaynağını anketler oluşturmaktadır. Anketler geliştirilmeden önce gerekli çalışmalar yapılarak elde edilmek istenen bilgiler oluşturulmuş, sonra uzman kişilerin görüşleri doğrultusunda istediğimiz bilgilere ulaşacağımız şekilde anket hazırlanmıştır.

Veri toplamakta kullanılan anket iki bölüm halinde hazırlanmış olup, birinci bölümde yönetici ve öğretmenlerin demografik bilgileri, ikinci bölümde takım çalışmasının

algılanmasına yönelik sorular bulunmaktadır. Yönetici ve öğretmenlere ayrı anketler uygulanmıştır.

Ayrıca okul başarısının ölçülmesi amacıyla 2004-2005 eğitim öğretim yılında mezun olan öğrenci notlarının ortalaması alınmıştır. Okul başarısının karşılaştırılması amacıyla problem çözme ekiplerinin uygulanmadığı tesadüfî olarak seçilen 15 okulun da aynı yıl mezun olan öğrencilerinin not ortalamaları alınıp karşılaştırma yapılmıştır.

Anket uygulanması ve mezuniyet ortalamalarının alınması için İstanbul Valiliği ve Millî Eğitim Müdürlüğünden gerekli izin alınmıştır.

#### **6.4. Verilerin Çözümlemesi**

Araştırmaya katılan deneklerin demografik özellikleri, betimsel istatistik analizleri kullanılarak çözümlenmiştir. Elde edilen verilerin frekans ve yüzde dağılımları çizelge ve grafiklerle gösterilmiştir.

Uygulanan anketler ile elde edilen verilere, çok değişkenli istatistiksel bir teknik olan faktör analizi tekniği uygulanarak, örneklem için alt boyutlar tespit edilmiştir.

Elde edilen alt boyutların deneklerin demografik özelliklerine göre farklılık gösterme durumu; iki değişkenli demografik özelliklerde bağımsız t testi, ikiden fazla değişkenli demografik özelliklerde ANOVA ile analiz edilmiştir. Gerekli durumlarda Crosstabs'dan da yararlanılmıştır.

Deneklere uygulanan anketlerden elde edilen bilgiler kodlanarak bilgisayara yüklenmiştir. Elde edilen verilere ait istatistiksel analizler SPSS 11.5 programı kullanılarak yapılmış, şekilsel gösterimler için MS Excel programından yararlanılmıştır.



## BÖLÜM 7

### 7. BULGULAR ve YORUMLAR

Bu bölümde, deneklerin kişisel bilgilerine ait veriler ile temel problemin çözümü ve araştırmanın alt problemlerine dayalı olarak toplanan verilerin istatistiksel tekniklerle çözümlenmesi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiş, veri ve bulgulara ilişkin çizelgeler sunulmuş ve bulguların yorumlarına yer verilmiştir.

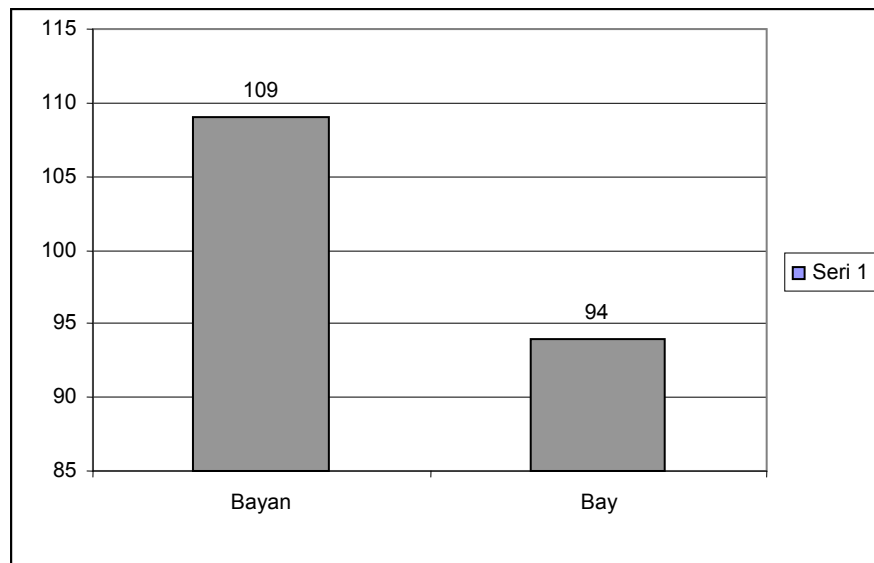
#### 7.1. Ankete Katılan Öğretmen ve Yöneticilerin Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Çizelge 7.1:  
Cinsiyet Değişkenine Göre Frekans, Yüzde Değerleri

		f	%	Geçerli %	Yığılmalı %
Grup	Bayan	109	53,7	53,7	53,7
	Bay	94	46,3	46,3	100,0
	Toplam	203	100,0	100,0	

Çizelge 7.1’de görüldüğü üzere örnekleme oluşturan öğretmen ve yöneticiler 109’u (%53,7) bayan, 94’ü (%46,3) erkek olmak üzere toplam 203 kişidir.

Şekil 7.1:  
Deneklerin Cinsiyete Göre Dağılımı

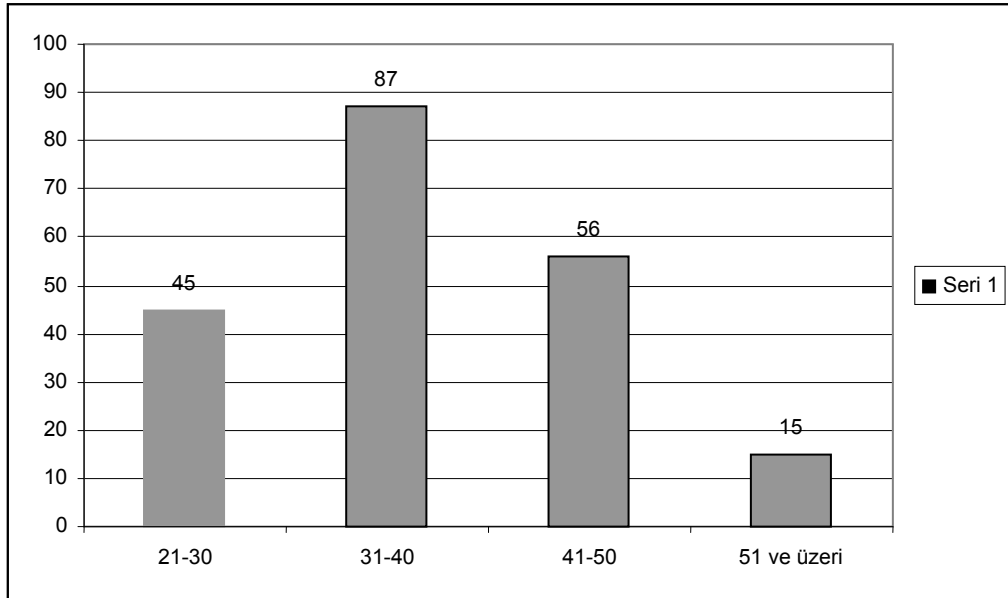


Çizelge 7.2:  
Yaş Değişkenine Göre Frekans, Yüzde Değerleri

		f	%	Geçerli %	Yığılmalı %
Grup	21-30	45	22,2	22,2	22,2
	31-40	87	42,9	42,9	65,0
	41-50	56	27,6	27,6	92,6
	51 ve üzeri	15	7,4	7,4	100,0
Toplam		203	100,0	100,0	

Örnekleme oluşturan öğretmen ve yöneticilerin 45'i (%22,2) 21-30 yaş grubunda, 87'si (%42,9) 31-40 yaş grubunda, 56'sı (%27,6) 41-50 yaş grubunda, 15'i (%7,4) 51 ve üzeri yaş grubunda bulunmaktadır.

Şekil 7.2:  
Deneklerin Yaşa Göre Dağılımı

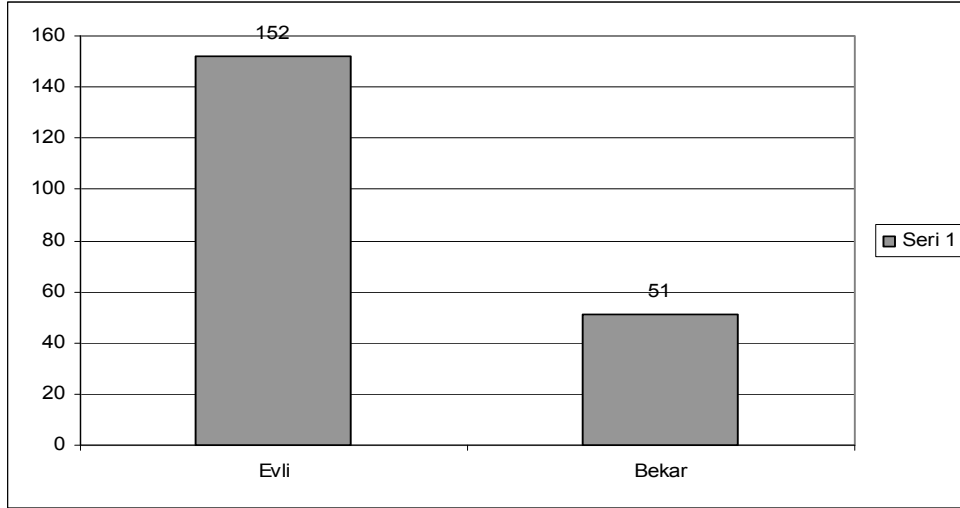


Çizelge 7.3:  
Medenî Durum Değişkenine Göre Frekans, Yüzde Değerleri

		f	%	Geçerli %	Yığılmalı %
Grup	Evli	152	74,9	74,9	74,9
	Bekâr	51	25,1	25,1	100,0
Toplam		203	100,0	100,0	

Ankete katılan öğretmen ve yöneticilerin 152'si (%74,9) evli, 51'i (%25,1) bekârdır.

Şekil 7.3:  
Deneklerin Medenî Duruma Göre Dağılımı

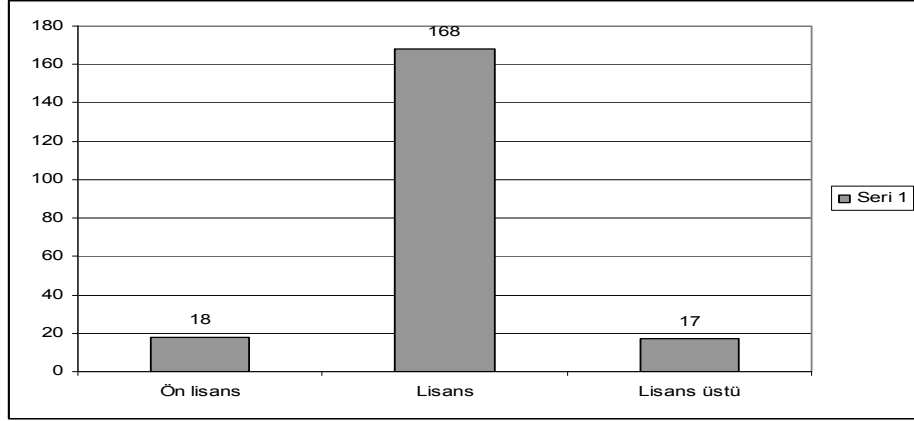


Çizelge 7.4:  
Eğitim Durumu Değişkenine Göre Frekans, Yüzde Değerleri

		f	%	Geçerli %	Yığılmalı %
Grup	Ön lisans	18	8,9	8,9	8,9
	Lisans	168	82,8	82,8	91,6
	Lisans üstü	17	8,4	8,4	100,0
	Toplam	203	100,0	100,0	

Çizelge 7.4'de görüldüğü üzere örnekleme oluşturan öğretmen ve yöneticilerin 18'i (%8,9) ön lisans, 168'i (%82,4) lisans, 17'si (%8,4) lisans üstü mezuniyet derecesine sahiptir.

Şekil 7.4:  
Deneklerin Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

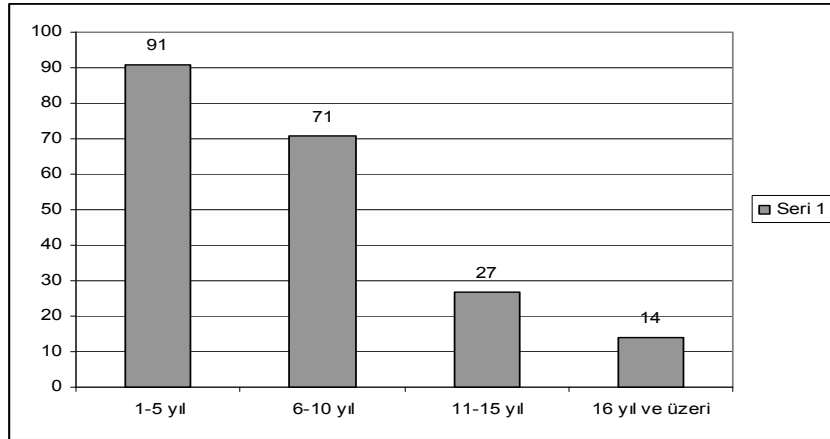


Çizelge 7.5:  
Görev Yerinde Çalışma Süresi Değişkenine Göre Frekans, Yüzde Değerleri

	f	%	Geçerli %	Yığılmalı %
Grup				
1-5 yıl	91	44,8	44,8	44,8
6-10 yıl	71	35,0	35,0	79,8
11-15 yıl	27	13,3	13,3	93,1
16 yıl ve üzeri	14	6,9	6,9	100,0
Toplam	203	100,0	100,0	

Örnekleme oluşturan öğretmen ve yöneticilerin aynı görev yerinde çalışma süresi 1-5 yıl arasında olanlar 91 kişi (%44,8), 6-10 yıl arasında olanlar 71 kişi (%35), 11-15 yıl arasında olanlar 27 kişi (%13,3), 16 yıl ve üzeri olanlar 14 kişi (%6,9)'dir.

Şekil 7.5:  
Deneklerin Görev Yerinde Çalışma Sürelerine Göre Dağılımı

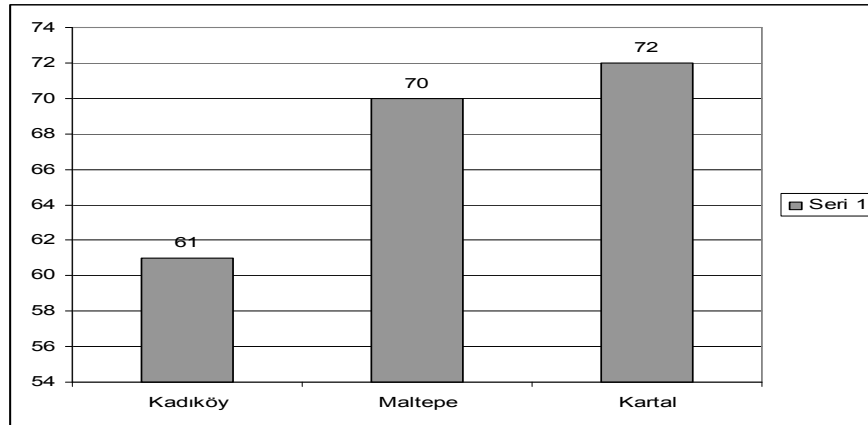


Çizelge 7.6:  
Okulun Bulunduğu İlçe Değişkenine Göre Frekans, Yüzde Değerleri

		f	%	Geçerli %	Yığılmalı %
Grup	Kadıköy	61	30,0	30,0	30,0
	Maltepe	70	34,5	34,5	64,5
	Kartal	72	35,5	35,5	100,0
	Toplam	203	100,0	100,0	

Çizelge 7.6'da görüldüğü üzere Kadıköy İlçesi'nden 61 (%30) , Maltepe İlçesi'nden 70 (%34,5), Kartal İlçesi'nden 72 (%35,5) öğretmen ve yönetici ankete katılmıştır.

Şekil 7.6:  
Okulların Bulunduğu İlçeye Göre Dağılımı

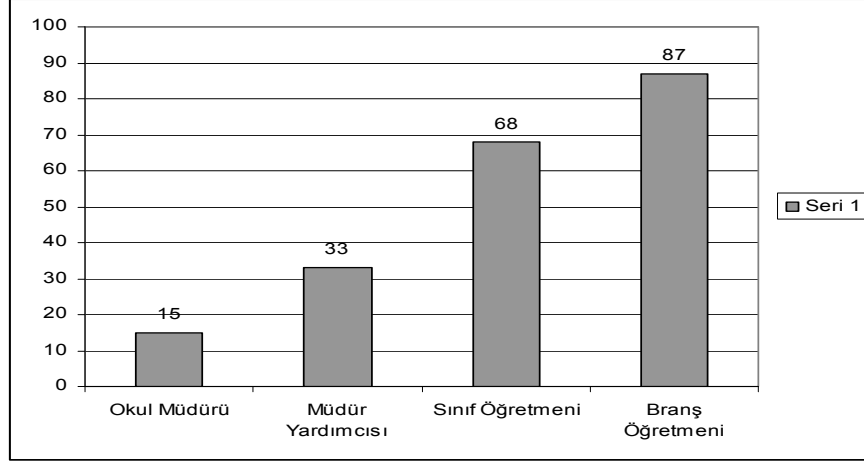


Çizelge 7.7:  
Görev Ünvanı Değişkenine Göre Frekans, Yüzde Değerleri

		f	%	Geçerli %	Yığılmalı %
Grup	Okul Müdürü	15	7,4	7,4	7,4
	Müdür Yardımcısı	33	16,3	16,3	23,6
	Sınıf Öğretmeni	68	33,5	33,5	57,1
	Branş Öğretmeni	87	42,9	42,9	100,0
	Toplam	203	100,0	100,0	

Çizelge 7.7'den anlaşıldığı gibi örneklem grubunun 15'i (%7,4) okul müdürü, 33'ü (%16,3) müdür yardımcısı, 68'i (%33,5) sınıf öğretmeni, 87'si (%42,9) branş öğretmenidir.

Şekil 7.7:  
Deneklerin Görev Ünvanlarına Göre Dağılımları



## 7.2. Takım Çalışmasına Bakış Puanlarının Dağılımının Normalliğinin Denetlenmesi

Çizelge 7.8:  
Dağılımın Normalliğinin Denetlenmesi İçin  
Yapılan One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

		TAK_CAL
N		203
Normal Parameters(a,b)	Ortalama	2,274
	St. Sapma	,433
Kolmogorov-Smirnov Z		1,131
Asymp. Sig. (2-tailed)		,155

Çizelge 7.8’de görüldüğü üzere, takım çalışmasına bakış puanlarının normal dağılım özelliği gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek örneklem Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda dağılımın normal dağılımdan farklı olmadığı saptanmıştır ( $z=1,131$ ;  $p > 0,05$ ).

### 7.3. Takım Çalışmasına Bakışın Belirlenmesine Ait “ANOVA” ve “t” Testi Sonuçları

Bu bölümde, demografik özelliklere göre takım çalışmasına bakışın incelendiği ANOVA ve t testi sonuçları verilmiştir.

#### 7.3.1. Cinsiyete Göre Takım Çalışmasına Bakış

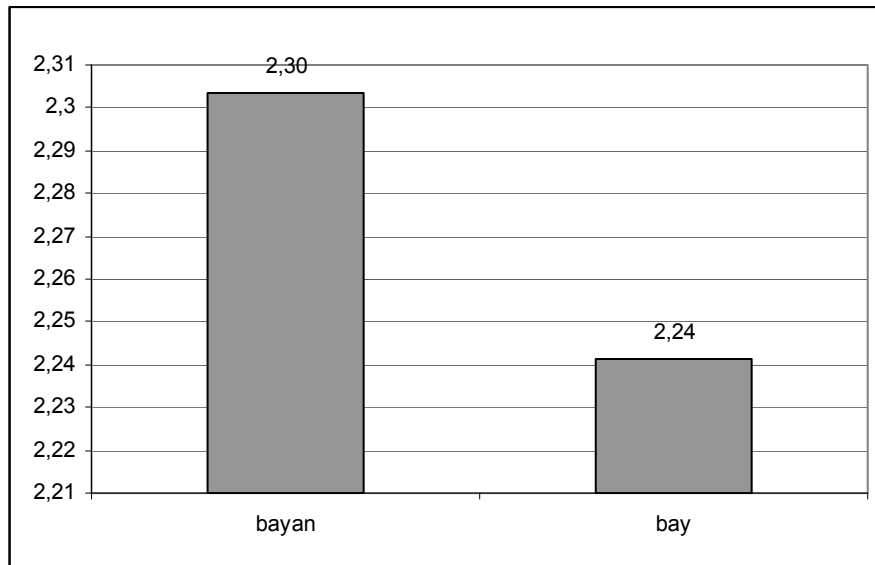
Çizelge 7.9:  
Cinsiyet Değişkenine Göre Takım Çalışmasına Bakışın Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	ss	Sh $\bar{x}$	t Testi		
						Sd	t	p
Takım	Bayan	109	2,303	,442	,0423	201	1,015	,311
Çalışması	Bay	94	2,241	,423	,0436			

p>0,05

Çizelge 7.9’da görüldüğü üzere örnekleme oluşturan yönetici ve öğretmenlerin cinsiyet değişkeni ile takım çalışmasına bakışın farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucuna göre, bayanların ortalamasının daha yüksek olduğu görülmüş, fakat fark istatistiksel olarak bayanların lehine anlamlı bulunmamıştır (t=1,015; p>0,05).

Şekil 7.8:  
Cinsiyete Göre Takım Çalışmasına Bakış



### 7.3.2. Medenî Duruma Göre Takım Çalışmasına Bakış

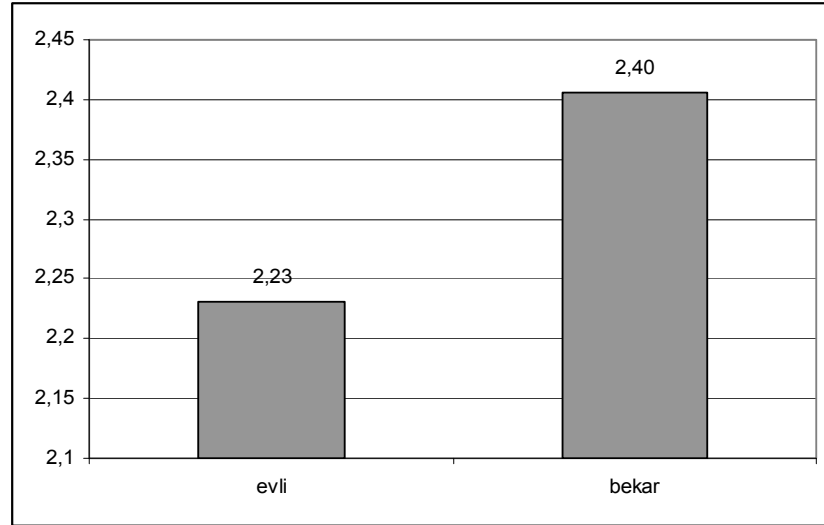
Çizelge 7.10:  
Medenî Durum Değişkenine Göre Takım Çalışmasına Bakışın Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Medenî Durum	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	Sd	t Testi	
							t	p
Takım Çalışması	Evli	152	2,230	,439	,035	201	-2,538	,012
	Bekâr	51	2,406	,392	,054			

p>0,05

Medenî durum değişkenine göre takım çalışmasına bakışın farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda evli ve bekâr öğretmenlerin takım çalışmasına bakışları arasında bekâr öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür (t=-2,538; p<0,05).

Şekil 7.9:  
Medenî Duruma Göre Takım Çalışmasına Bakış



### 7.3.3. Yaş Aralığına Göre Takım Çalışmasına Bakış

Örnekleme oluşturan yönetici ve öğretmen grubunda “51 ve üzeri” yaş grubunda 15 kişi bulunmaktadır. ANOVA testinin uygulanabilmesi için “51 ve üzeri” yaş grubu ile “41-50” yaş grubu arasında birleştirme yapılmıştır.



Çizelge 7.11:  
Yaş Değişkenine Göre Takım Çalışmasına Bakışın Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları

Takım Çalışmasına Bakış	N	Ort.	F	p değeri
21-30 yaş	45	2,461	6,724	0,001
31-40 yaş	87	2,265		
41 ve üzeri yaş	71	2,167		
Toplam	203	2,274		

p<0,05

Çizelgede görülebileceği üzere, takım çalışmasına bakış aritmetik ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda yaş gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( F=6,724; p<0,05). Bu işlemin ardından ANOVA sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiştir.

ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olmadığı saptanmıştır (p<0,05). Bunun üzerine varyansların heterojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan Tamhane's T2 çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Gerçekleştirilen Tamhane's T2 çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 7.12:  
Tamhane's T2 Çoklu Karşılaştırma Analizi Sonuçları

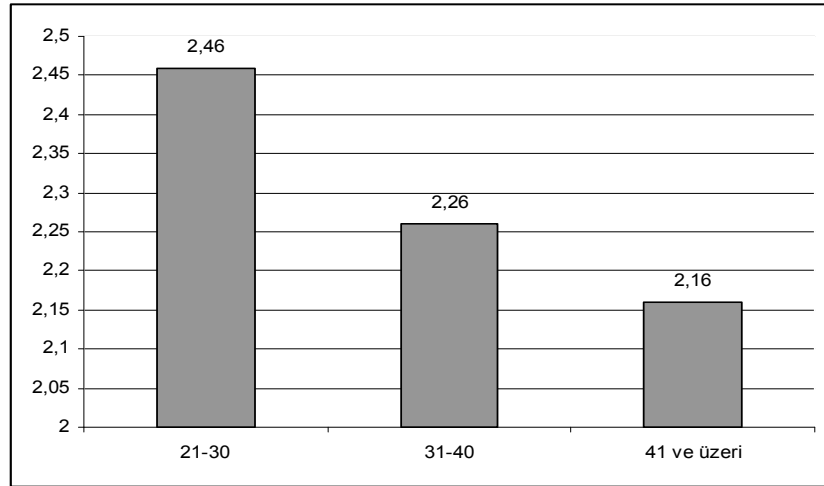
(I) Yaş	(J) Yaş	Ortalama Farkı (I-J)	Standart Hata	p değeri
21-30	31-40	0,196*	0,065	0,010
	41 ve üzeri	0,294*	0,070	0,000
31-40	21-30	-0,196*	0,065	0,010
	41 ve üzeri	0,097	0,072	0,442
41 ve üzeri	21-30	-0,294*	0,070	0,000
	31-40	-0,097	0,072	0,442

p<0,05

Takım çalışmasına bakışın yaş değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Tamhane's T2 testi sonucunda 21-30 yaş grubu ile 31-40 yaş, 41 ve üzeri yaş grubu arasında 21-30 yaş grubu lehine istatistiksel olarak ( $p<0,05$ ) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu durum, 21-30 yaş grubunda bulunan öğretmenlerin takım çalışmasına daha olumlu baktıklarını ortaya koymaktadır.

Şekil 7.10:

Yaş Aralığına Göre Takım Çalışmasına Bakış



#### 7.3.4. Görev Yerinde Çalışma Süresine Göre Takım Çalışmasına Bakış

Örnekleme oluşturan yönetici ve öğretmen grubunun görev yerinde çalışma sürelerine bakıldığında; aynı görev yerinde 11-15 yıl çalışma süresine sahip olan 27 kişi, 16 yıl ve üzeri çalışma süresine sahip olan 14 kişi bulunduğu görülmektedir. ANOVA testi yapılabilmesi için alt gruplarda en az 30 kişi bulunması gerektiği için, söz konusu 2 grup birleştirilerek test uygulanmıştır.

Çizelge 7.13:  
Görev Yerinde Çalışma Süresi Değişkenine Göre  
Takım Çalışmasına Bakışın Farklılaşp Farklılaşmadığını  
Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları

Takım Çalışmasına Bakış	N	Ort.	F	p değeri
1-5 yıl	91	2,336	4,899	0,008
6-10 yıl	71	2,301		
11 yıl ve üzeri	41	2,091		
Toplam	203	2,274		

p<0,05

Çizelgede görülebileceği üzere, takım çalışmasına bakış aritmetik ortalamalarının görev yerinde çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda alt gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (  $F=4,899;p<0,05$ ). Bu işlemin ardından ANOVA sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiştir.

ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır (  $p=0,101$ ). Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Scheffe testinin tercih edilmesinin nedeni testin alpha tipi hataya karşı duyarlı olmasıdır. Gerçekleştirilen Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda verilmiştir.

Çizelge 7.14:  
Scheffe Çoklu Karşılaştırma Analizi Sonuçları

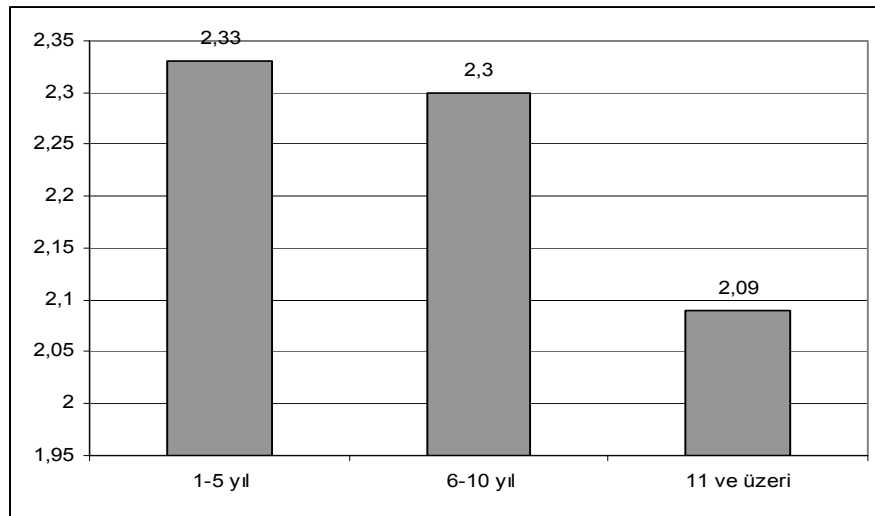
(I) Görev Yerinde Çalışma Süresi	(J) Görev Yerinde Çalışma Süresi	Ortalama Farkı	Standart Hata	p değeri
1-5 yıl	6-10 yıl	0,035	0,067	0,873
	11 yıl ve üzeri	0,035*	0,080	0,010
6-10 yıl	1-5 yıl	-0,035	0,067	0,873
	11 yıl ve üzeri	0,209*	0,083	0,044
11 yıl ve üzeri	1-5 yıl	-0,245*	0,080	0,010
	6-10 yıl	-0,209*	0,083	0,044

p<0,05

Takım çalışmasına bakışın görev yerinde çalışma süresi değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda 1-5 yıl grubu ile 6-10 yıl, 11 yıl ve üzeri çalışma süresine sahip öğretmen ve yöneticiler arasında 1-5 yıl grubu lehine istatistiksel olarak (p<0,05) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu durum, aynı görev yerinde 1-5 yıl çalışma süresine sahip olan öğretmen ve yöneticilerin takım çalışmasına daha olumlu baktıklarını ortaya koymaktadır.

Şekil 7.11:

Görev Yerinde Çalışma Süresine Göre Takım Çalışmasına Bakış



### 7.3.5. Okulun Bulunduğu İlçeye Göre Takım Çalışmasına Bakış

Çizelge 7.15:  
Okulun Bulunduğu İlçe Değişkenine Göre  
Takım Çalışmasına Bakışın Farklılaşp Farklılaşmadığını  
Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları

Takım Çalışmasına Bakış	N	Ort.	F	p değeri
Kadıköy	61	2,298	8,377	0,000
Maltepe	70	2,409		
Kartal	72	2,124		
Total	203	2,274		

$p < 0,05$

Çizelge 7.15’de görüldüğü gibi, takım çalışmasına bakış aritmetik ortalamalarının ilçe değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA testi sonucunda alt gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (  $F=8,377;p<0,05$ ). Bu işlemden sonra belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz teknikleri yapılmıştır.

Hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene’s testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış ve varyansların heterojen olduğu saptanmıştır (  $p=0,011$ ). Bunun üzerine varyansların heterojen olması durumunda tercih edilen Tamhane's T2 çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Tamhane's T2 çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda verilmiştir.

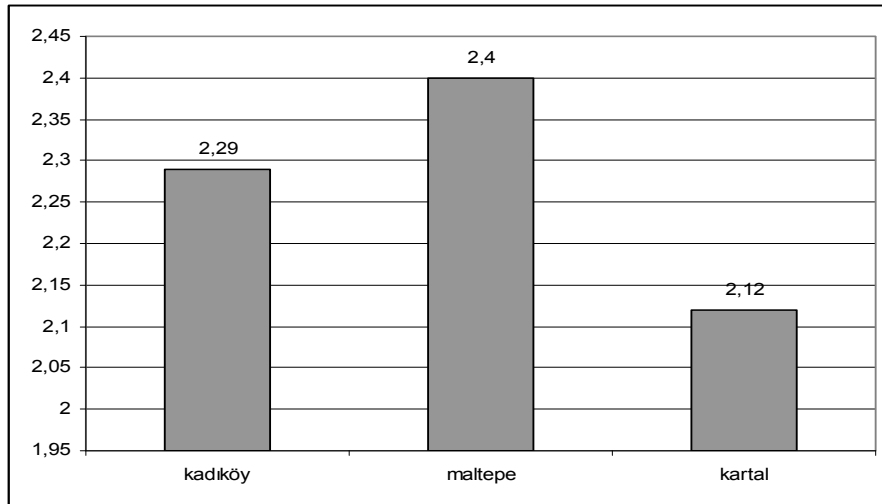
Çizelge 7.16:  
Tamhane's T2 Çoklu Karşılaştırma Analizi Sonuçları

(I) Okulun Bulunduğu İlçe	(J) Okulun Bulunduğu İlçe	Ortalama Farkı	Standart Hata	p değeri
kadıköy	maltepe	-0,110	0,071	0,325
	kartal	0,174*	0,066	0,030
maltepe	kadıköy	0,110	0,071	0,325
	kartal	0,285*	0,074	0,000
kartal	kadıköy	-0,174*	0,066	0,030
	maltepe	-0,285*	0,074	0,000

p<0,05

Takım çalışmasına bakışın okulun bulunduğu ilçe değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Tamhane's T2 testi sonucunda Maltepe İlçesi lehine istatistiksel olarak (p<0,05) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu durum, Maltepe İlçesinde bulunan öğretmen ve yöneticilerin takım çalışmasına daha olumlu baktıklarını göstermektedir.

Şekil 7.12:  
Okulun Bulunduğu İlçeye Göre Takım Çalışmasına Bakış



### 7.3.6. Görev Ünvanına Göre Takım Çalışmasına Bakış

Örnekleme oluşturan yönetici ve öğretmen grubunun görev ünvanlarına bakıldığı zaman; 15 tane okul müdürü olduğu görülmektedir. ANOVA testi ile alt gruplar arasındaki farkın bulunabilmesi için müdür ve müdür yardımcılarını yönetici başlığı altında birleştirilmiştir.

Çizelge 7.17:  
Görev Ünvanı Değişkenine Göre Takım Çalışmasına Bakışın  
Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan  
ANOVA Testi Sonuçları

Takım Çalışmasına Bakış	N	Ort.	F	p değeri
yönetici	47	2,045	9,264	0,000
sınıf öğretmeni	68	2,343		
branş öğretmeni	88	2,344		
Toplam	203	2,274		

p<0,05

Çizelgede görüldüğü gibi, takım çalışmasına bakış aritmetik ortalamalarının görev ünvanı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA testi sonucunda alt gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (  $F=9,264$ ;  $p<0,05$ ). Bu işlemden sonra belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz teknikleri yapılmıştır.

Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış ve varyansların homojen olduğu saptanmıştır (  $p=0,426$ ). Varyanslar homojen olduğu için Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda verilmiştir.

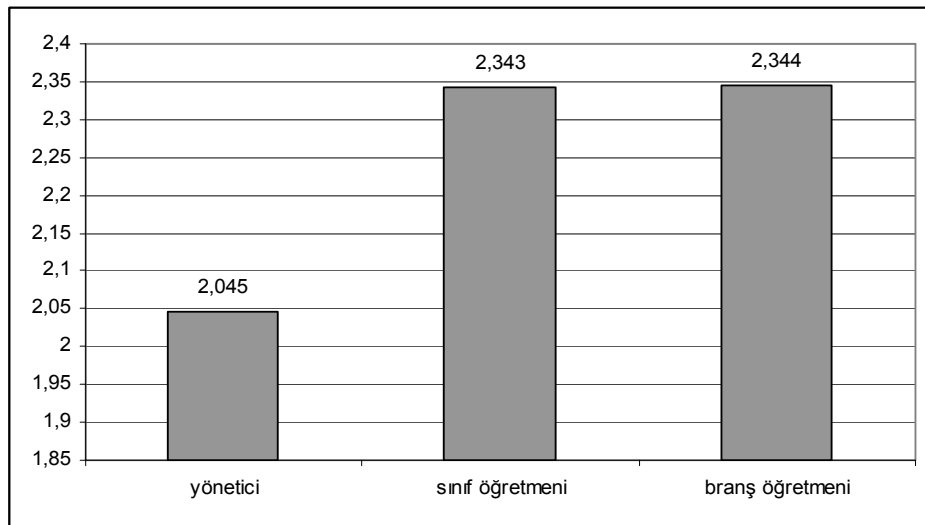
Çizelge 7.18:  
Scheffe Çoklu Karşılaştırma Analizi Sonuçları

(I) Görev Ünvanınız	(J) Görev Ünvanınız	Ortalama Farkı	Standart Hata	p değeri
yönetici	sınıf öğretmeni	-0,297*	0,079	0,001
	branş öğretmeni	-0,299*	0,075	0,000
sınıf öğretmeni	yönetici	0,297*	0,079	0,001
	branş öğretmeni	-0,001	0,067	0,999
branş öğretmeni	yönetici	0,299*	0,075	0,000
	sınıf öğretmeni	0,001	0,067	0,999

p<0,05

Takım çalışmasına bakışın görev ünvanı değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı, buna rağmen öğretmenler ve yöneticiler arasında ise öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Çizelgeden anlaşıldığı üzere öğretmenler, takım çalışmasına yöneticilerden daha olumlu yaklaşmaktadır.

Şekil 7.13:  
Görev Ünvanına Göre Takım Çalışmasına Bakış





#### 7.4. Yönetim Sürecinde Takım Çalışmasına İlişkin Yönetici Görüşleri

Yönetim sürecinin aşamalarında takım çalışmalarının okul yönetimine katkısı konusunda yöneticilerden alınan görüşler çapraz tablolar halinde incelenmiştir. Ankete katılan müdür ve müdür yardımcılarının sayıları göz önüne alındığında bu 2 grubu yönetici başlığı altında toplamının daha yararlı olduğu görülmüştür.

Çizelge 7.19:  
Yöneticilerin 41. Soruya Verdikleri Cevaplar İçin Çapraz Tablo

Görev Ünvanınız	yönetici	N	madde41			Toplam
			kesinlikle katılıyorum	katılıyorum	fikrim yok	
			11	33	4	48
		Görev Ünvanınız İçinde %	22,9%	68,8%	8,3%	100,0%

“Okulumuzda yapılan takım çalışmaları, okul yönetiminin planlamasında katkı sağlar” görüşüne yöneticilerin 11’i (%22,9) kesinlikle katılıyorum, 33’ü (%68,8) katılıyorum, 4’ü (%8,3) fikrim yok cevabını vermişlerdir.

Çizelge 7.20:  
Yöneticilerin 42. Soruya Verdikleri Cevaplar İçin Çapraz Tablo

Görev Ünvanınız	yönetici	N	madde42				Toplam
			kesinlikle katılıyorum	katılıyorum	fikrim yok	katılmıyorum	
			9	26	9	4	48
		Görev Ünvanınız İçinde %	18,8%	54,2%	18,8%	8,3%	100,0%

“Okulumuzda yapılan takım çalışmaları, okulun örgütsel yapısını kurmada etkilidir” görüşüne ankete katılan yöneticilerin 9’u (%18,8) kesinlikle katılıyorum, 26’sı (%54,2) katılıyorum, 9’u (%18,8) fikrim yok, 4’ü (%8,3) katılmıyorum cevabını vermişlerdir.

Çizelge 7.21:  
Yöneticilerin 43. Soruya Verdikleri Cevaplar İçin Çapraz Tablo

			madde43			Toplam
			kesinlikle katılıyorum	katılıyorum	fikrim yok	
Görev Ünvanınız	yönetici	N	10	29	9	48
		Görev Ünvanınız İçinde %	20,8%	60,4%	18,8%	100,0%

“Okulumuzda yapılan takım çalışmaları, işgörenlerin eşgüdümlemesinde etkilidir” görüşüne ankete katılan yöneticilerin 10’u (%20,8) kesinlikle katılıyorum, 29’u (%60,4) katılıyorum, 9’u (%18,8) fikrim yok, cevabını vermişlerdir.

Çizelge 7.22:  
Yöneticilerin 44. Soruya Verdikleri Cevaplar İçin Çapraz Tablo

			madde44				Toplam
			kesinlikle katılıyorum	katılıyorum	fikrim yok	katılmıyorum	
Görev Ünvanınız	yönetici	N	13	30	3	2	48
		Görev Ünvanınız İçinde %	27,1%	62,5%	6,3%	4,2%	100,0%

“Okulumuzda yapılan takım çalışmaları, yönetsel iletişimi olumlu etkilemektedir” görüşüne ankete katılan yöneticilerin 13’ü (%27,1) kesinlikle katılıyorum, 30’u (%62,5) katılıyorum, 3’ü (%6,3) fikrim yok, 2’si (%4,2) katılmıyorum cevabını vermişlerdir.

Çizelge 7.23:  
Yöneticilerin 45. Soruya Verdikleri Cevaplar İçin Çapraz Tablo

			madde45				Toplam
			kesinlikle katılıyorum	katılıyorum	fikrim yok	katılmıyorum	
Görev Ünvanınız	yönetici	N	10	25	9	4	48
		Görev Ünvanınız İçinde %	20,8%	52,1%	18,8%	8,3%	100,0%

“Okulumuzda yapılan takım çalışmaları, okulumuzun denetleme sürecini olumlu etkilemektedir” görüşüne ankete katılan yöneticilerin 10’u (%20,8) kesinlikle katılıyorum, 25’i (%52,1) katılıyorum, 9’u (%18,8) fikrim yok, 4’ü (%8,3) katılmıyorum cevabını vermişlerdir.

### 7.5. Takım Çalışması İle Motivasyon İlişkisi

Ankete katılan yönetici ve öğretmenlerin motivasyon ile ilgili sorulara verdikleri cevaplar çapraz tablolar ile incelenmiştir.

Çizelge 7.24:  
Görev Gruplarının 4. Soruya Verdikleri Cevaplar İçin Çapraz Tablo

Görev Ünvanı	yönetici	N	madde4				Toplam	
			kesinlikle katılıyorum	katılıyorum	fikrim yok	katılmıyorum		kesinlikle katılmıyorum
			15	29	0	4	48	
		Görev Ünvanınız İçinde %	31,3%	60,4%	,0%	8,3%	,0%	100,0%
	sınıf öğretmeni	N	20	42	3	3	0	68
		Görev Ünvanınız İçinde %	29,4%	61,8%	4,4%	4,4%	,0%	100,0%
	branş öğretmeni	N	26	54	4	1	2	87
		Görev Ünvanınız İçinde %	29,9%	62,1%	4,6%	1,1%	2,3%	100,0%
Toplam		N	61	125	7	8	2	203
		Görev Ünvanınız İçinde %	30,0%	61,6%	3,4%	3,9%	1,0%	100,0%

Ankete katılan yönetici ve öğretmenlerin “Takım çalışmaları öğretmenleri motive eder” görüşüne ne kadar katıldıkları çizelge 7.24’de incelenmiştir.

Buna göre, yöneticilerin 15’i (%31,3) kesinlikle katılıyorum, 29’u (%60,4) katılıyorum, 4’ü (%8,3) katılmıyorum cevabını vermişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin 20’si (%29,4) kesinlikle katılıyorum, 42’si (%61,8) katılıyorum, 3’ü (%4,4) fikrim yok ve 3’ü (%4,4) katılmıyorum cevabını vermişlerdir. Branş öğretmenlerinin 26’sı (%29,9) kesinlikle katılıyorum, 54’ü (%62,1) katılıyorum, 4’ü (%4,6) fikrim yok, 1’i (%1,1) katılmıyorum ve 2’si (%2,3) kesinlikle katılmıyorum cevabını vermişlerdir.

Çizelge 7.25:  
Görev Gruplarının 5. Soruya Verdikleri Cevaplar İçin Çapraz Tablo

		madde5					Toplam	
		kesinlikle katılıyorum	katılıyorum	fikrim yok	katılmıyorum	kesinlikle katılmıyorum		
Görev Ünvanı	yönetici	N	16	30	0	2	0	48
		Görev Ünvanınız İçinde %	33,3%	62,5%	,0%	4,2%	,0%	100,0%
sınıf öğretmeni	N	15	43	4	5	1	68	
		Görev Ünvanınız İçinde %	22,1%	63,2%	5,9%	7,4%	1,5%	100,0%
branş öğretmeni	N	25	52	10	0	0	87	
		Görev Ünvanınız İçinde %	28,7%	59,8%	11,5%	,0%	,0%	100,0%
Toplam	N	56	125	14	7	1	203	
		Görev Ünvanınız İçinde %	27,6%	61,6%	6,9%	3,4%	,5%	100,0%

Ankete katılan yönetici ve öğretmenlerin “Takım çalışmaları yöneticileri motive eder.” görüşüne ne kadar katıldıkları çizelge 7.25’de incelenmiştir.

Çizelgede görüldüğü gibi yöneticilerin 16’sı (%33,3) kesinlikle katılıyorum, 30’u (%62,5) katılıyorum, 2’si (%4,2) katılmıyorum cevabını vermişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin 15’i (%22,1) kesinlikle katılıyorum, 43’ü (%63,2) katılıyorum, 4’ü (%5,9) fikrim yok, 5’i (%7,4) katılmıyorum, 1’i (%1,5) kesinlikle katılmıyorum cevabını vermişlerdir. Branş öğretmenlerinin 25’i (%28,7) kesinlikle katılıyorum, 52’si (%59,8) katılıyorum, 10’u (%11,5) fikrim yok cevabını vermişlerdir.

#### 7.6. Yöneticilerin Takım Çalışmasına Desteği

Ankete katılan öğretmenlere yöneltilen görüşler arasında 33., 34., 35. görüşler takım çalışmalarına yöneticilerin verdikleri destekle ilgilidir. Bu sorulara verilen cevaplar çapraz tablolar halinde aşağıda incelenmiştir.

Çizelge 7.26:  
Öğretmenlerin 33. Soruya Verdikleri Cevaplar İçin Çapraz Tablo

		madde33					Toplam	
Görev Ünvanı	sınıf öğretmeni	N	kesinlikle katılıyorum	katılıyorum	fikrim yok	katılmıyorum	kesinlikle katılmıyorum	
		8		28	17	14	1	68
		Görev Ünvanınız İçinde %	11,8%	41,2%	25,0%	20,6%	1,5%	100,0%
	branş öğretmeni	N	11	40	18	14	4	87
		Görev Ünvanınız İçinde %	12,6%	46,0%	20,7%	16,1%	4,6%	100,0%
Toplam		N	19	68	35	28	5	155
		Görev Ünvanınız İçinde %	12,3%	43,9%	22,6%	18,1%	3,2%	100,0%

Çizelge 7.26’da “Okulumuzda Toplam Kalite Yönetimi kapsamında oluşturulan Problem Çözme Ekiplerinin önerilerine önem verilir” görüşüne öğretmenlerin verdikleri cevaplar incelenmiştir.

Buna göre sınıf öğretmenlerinin 8’i (%11,8) kesinlikle katılıyorum, 28’i (%41,2) katılıyorum, 17’si (%25) fikrim yok, 14’ü (%20,6) katılmıyorum, 1’i (%1,5) kesinlikle katılmıyorum cevabını vermişlerdir. Branş öğretmenlerinin ise 11’i (%11,6) kesinlikle katılıyorum, 40’ı (%46) katılıyorum, 18’i (%20,7) fikrim yok, 14’ü (%16,1) katılmıyorum, 4’ü (%4,6) kesinlikle katılmıyorum cevabını vermişlerdir.

Çizelge 7.27:  
Öğretmenlerin 34. Soruya Verdikleri Cevaplar İçin Çapraz Tablo

		madde34					Toplam	
Görev Ünvanı	sınıf öğretmeni	N	kesinlikle katılıyorum	katılıyorum	fikrim yok	katılmıyorum	kesinlikle katılmıyorum	
		8		34	12	12	2	68
		Görev Ünvanınız İçinde %	11,8%	50,0%	17,6%	17,6%	2,9%	100,0%
	branş öğretmeni	N	16	46	14	10	1	87
		Görev Ünvanınız İçinde %	18,4%	52,9%	16,1%	11,5%	1,1%	100,0%
Toplam		N	24	80	26	22	3	155
		Görev Ünvanınız İçinde %	15,5%	51,6%	16,8%	14,2%	1,9%	100,0%

Çizelge 7.27’de “Yöneticilerimiz okuldaki takım çalışmalarını destekler” görüşüne öğretmenlerin verdikleri cevaplar incelenmiştir.

Bu görüşe sınıf öğretmenlerinin 8’i (%11,8) kesinlikle katılıyorum, 34’ü (%50) katılıyorum, 12’si (%17,6) fikrim yok, 12’si (%17,6) katılmıyorum, 2’si (%2,9) kesinlikle katılmıyorum cevabını vermişlerdir. Branş öğretmenlerinin ise 16’sı (%18,4) kesinlikle katılıyorum, 46’sı (%52,9) katılıyorum, 14’ü (%16,1) fikrim yok, 10’u (%11,5) katılmıyorum, 1’i (%1,1) kesinlikle katılmıyorum cevabını vermişlerdir.

Çizelge 7.28:  
Öğretmenlerin 35. Soruya Verdikleri Cevaplar İçin Çapraz Tablo

			madde35				Toplam	
			kesinlikle katılıyorum	katılıyorum	fikrim yok	katılmıyorum	kesinlikle katılmıyorum	
Görev Ünvanı	sınıf öğretmeni	N	4	32	18	13	1	68
		Görev Ünvanınız İçinde %	5,9%	47,1%	26,5%	19,1%	1,5%	100,0%
	branş öğretmeni	N	9	47	18	13	0	87
		Görev Ünvanınız İçinde %	10,3%	54,0%	20,7%	14,9%	,0%	100,0%
Toplam		N	13	79	36	26	1	155
		Görev Ünvanınız İçinde %	8,4%	51,0%	23,2%	16,8%	,6%	100,0%

Çizelge 7.28’de “Yöneticilerimiz İyileştirme Takım Çalışmalarının önerilerini dikkate alarak iyileştirme yaparlar” görüşüne öğretmenlerin verdikleri cevaplar incelenmiştir.

Çizelgede görüldüğü üzere sınıf öğretmenlerinin 4’ü (%5,9) kesinlikle katılıyorum, 32’si (%47,1) katılıyorum, 18’i (%26,5) fikrim yok, 13’ü (%19,1) katılmıyorum, 1’i (%1,5) kesinlikle katılmıyorum cevabını vermişlerdir. Branş öğretmenlerinin ise 9’u (%10,3) kesinlikle katılıyorum, 47’si (%54) katılıyorum, 18’i (%20,7) fikrim yok, 13’ü (%14,9) katılmıyorum cevabını vermişlerdir.

### 7.7. Okul Ortalamalarının Karşılaştırılması

Kadıköy, Maltepe ve Kartal ilçelerinde 2004-2005 eğitim öğretim yılında problem çözme ekiplerinin uygulandığı 15 pilot ilköğretim okulunun mezunlarının not ortalaması çizelge 7.29'da görülmektedir.

Çizelge 7.29:  
Problem Çözme Ekiplerinin Uygulandığı Okulların Mezunlarının Not Ortalaması

OKUL ADI	MEZUNLARIN NOT ORTALAMASI
NİHAT IŞIK İLKÖĞRETİM OKULU	4,51
23 NİSAN ZEHRA HANIM İLKÖĞRETİM OKULU	4,36
SAİT CORDAN İLKÖĞRETİM OKULU	3,74
İÇERENKÖY HASAN LEYLİ İLKÖĞRETİM OKULU	4,25
DOSTELLER İŞİTME ENGELLİLER İLKÖĞRETİM OKULU	3,84
MAHMUT KEMAL İNAL İLKÖĞRETİM OKULU	3,62
BEDRİ RAHMİ EYÜBOĞLU İLKÖĞRETİM OKULU	3,82
MİLLİ EĞİTİM VAKFI İLKÖĞRETİM OKULU	4,79
İHSAN ZAKİROĞLU İLKÖĞRETİM OKULU	3,74
VAKIFBANK UMUT ÇOCUKLARI İLKÖĞRETİM OKULU	4,19
MEHMET HİLMİ ALTAY İLKÖĞRETİM OKULU	4,06
KADİR-REZZAN HAS İLKÖĞRETİM OKULU	3,75
GÜZİN DİNÇKÖK İLKÖĞRETİM OKULU	3,91
KÜÇÜKYALI MERKEZ İLKÖĞRETİM OKULU	4,46
EMİNE İBRAHİM PEKİN İLKÖĞRETİM OKULU	3,96
<b>ORTALAMA</b>	<b>4,07</b>

Karşılaştırma yapmak amacıyla problem çözme ekiplerinin uygulanmadığı 15 okulun da not ortalaması alınmış ve bu okulların not ortalamaları da 3,49 bulunmuştur. İki ortalama arasındaki fark 0,58'dir. Bu fark % 16,8 olarak ifade edilebilmektedir. Yani problem çözme ekiplerinin uygulandığı okulların mezunlarının notları % 16,8 daha yüksektir. Daha önce de ifade edildiği gibi öğrencilerin notları okul başarısı ile eşleştirilirse, bu okulların daha başarılı olduğu söylenebilir.

## **BÖLÜM 8**

### **8. ÖZET, SONUÇ ve ÖNERİLER**

Bu bölümde araştırma kısaca özetlenmiş, sonucunda elde edilen bulguların genel değerlendirilmesine yer verilmiş, elde edilen bilgiler ışığında mevcut durumu iyileştirmeye yönelik öneriler sunulmuştur.

#### **8.1. Özet**

Bu çalışmada öncelikle kalite kavramı, eğitim kurumlarında etkinlik ve kalite, toplam kalite yönetimi ve eğitime uygulanması, eğitimde takım çalışmaları hakkında literatür taranmıştır. Uygulama bölümünde ise bir takım çalışması olan problem çözme ekiplerinin uygulandığı pilot okullarda yönetici ve öğretmenlerin takım çalışmasına bakışları incelenmiş, bu okulların başarısı, takım çalışmalarının uygulanmadığı okullar ile karşılaştırılmıştır.

Elde edilen bulgular sonucunda; bekâr öğretmenlerin evlilere göre, 21-30 yaş grubunun daha ileri yaş gruplarına göre, yöneticilerin öğretmenlere göre takım çalışmalarına daha olumlu yaklaştıkları görülmüştür.

Okul başarısı açısından problem çözme ekiplerinin uygulandığı okullar ile uygulanmadığı okulların mezunlarının not ortalamaları karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma sonucunda problem çözme ekiplerinin uygulandığı okulların başarısı diğerlerine göre % 16,8 daha yüksek bulunmuştur.

Takım çalışmalarının okul yönetimine katkısı, yönetici ve öğretmen motivasyonuna etkisi, yöneticilerin takımlara desteği açısından yönetici ve öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde ortalama % 60,7 oranında olumlu yanıtlar alındığı görülmüştür.



## 8.2. Sonuçlar

Örgütsel gelişme ve değişmenin ayın zamanda toplam kalite yönetiminin önemli konularından birisi de takım çalışmasıdır. Günümüzde takım çalışmalarının başarı yönünden bireysel çalışmanın önüne geçtiği bir gerçektir. Yine de takım çalışması bireysel başarıyı da inkâr etmemektedir.

Araştırmada uygulanan anket sonucu varyans analizi yapılmış ve demografik değişkenlere göre yönetici ve öğretmenlerin takım çalışmasına nasıl bir yaklaşım sergiledikleri ve araştırmanın alt problemleri açısından incelenmiş ve şu sonuçlara ulaşılmıştır.

Yapılan bağımsız grup t testi sonucunda takım çalışmasına bayanların daha olumlu yaklaştığı görülmüş ama aradaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Bunda örneklemleri oluşturan yönetici ve öğretmenlerde bayan sayısının daha fazla olmasının etkili olduğu düşünülmektedir.

Bağımsız grup t testi sonucunda takım çalışmasına bekâr öğretmen ve yöneticilerin evli olanlara göre daha olumlu baktıkları görülmüştür.

Yaş aralığına göre takım çalışmasına bakış incelendiğinde 21-30 yaş grubundan başlayarak 41 ve üzeri yaş grubuna doğru azalan bir olumlu yaklaşım görülmektedir.

Görev yerinde çalışma süresi değişkenine göre takım çalışmasına olumlu bakış, 1-5 yıldan başlayarak 16 yıl ve üzeri çalışma süresine doğru azalmaktadır. Daha önce ifade edilen yaş değişkeni ile ilgili olarak görev yerinde çalışma süresi değişkeninde de aynı sonuca ulaşılmıştır.

Okulun bulunduğu ilçe değişkeni göz önüne alındığında ise Maltepe İlçesi'nin Kadıköy ve Kartal İlçeleri'ne göre takım çalışmalarına daha olumlu yaklaştığı görülmektedir.

Görev ünvanı göz önüne alındığında ise; sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı, fakat yöneticiler ile öğretmenler arasında öğretmenler lehine farklılık olduğu görülmektedir.

Okul başarısı açısından incelendiğinde problem çözme ekiplerinin uygulandığı okulların diğerlerine göre daha başarılı olduğu görülmüştür. Bu okulların mezunlarının not ortalaması diğerlerine göre %16,8 daha yüksektir.

Yönetim süreçleri açısından, takım çalışmalarının okul yönetimine yararları ile ilgili görüşlere yöneticilerin verdiği yanıtlar incelendiğinde ortalama % 59,6 oranında katılıyorum yanıtı verdikleri görülmüştür.

Takım çalışmaları ile motivasyon ilişkisi incelendiğinde ise, % 61,6 oranında olumlu yanıtlar alındığı görülmüştür.

Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin takımlara desteği konusunda verdikleri cevaplar incelendiğinde % 60,9 olumlu cevaplar verdikleri görülmüştür.

### **8.3. Öneriler**

Bu araştırmanın sonuçlarına bakılarak aşağıdaki öneriler getirilebilir:

Günümüzün yönetim anlayışı gereği takım çalışmalarının yararları ve gerekliliği yönetici ve öğretmenlere eğitimler ve seminerler yolu ile anlatılmalıdır.

Toplam kalite yönetiminin ve takım çalışmalarının eğitim kurumlarına tam yerleşebilmesi için yöneticiler ile öğretmenler arasındaki iletişim ve yöneticilerin öğretmenlere desteği daha yüksek seviyeye çıkarılmalıdır.

Takım çalışmalarının başarıya ulaşmasında ödüllendirme oldukça önemlidir. Okullarda uygulanan takım çalışmaları, daha başarılı olabilmesi için maddî ve manevî ödüllerle desteklenmelidir. Bu sayede takım çalışmasının motive edici özelliğinden yararlanılabilir.

Mesleğe yeni başlamış olan öğretmenler takım çalışmalarına daha olumlu baktıkları için gerekli fırsatlar tanınıp takım çalışmalarının daha geniş bir çalışma alanına sahip olması sağlanmalıdır.

Verimli bir takım çalışmasının olabilmesi için eğitim kurumlarının daha demokratik ve yöneticilerin daha destekleyici olması gerekmektedir.

## EKLER

### EK 1. Valilik Onayı

T.C.  
İSTANBUL VALİLİĞİ  
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.34.00.18.580/ 1499  
Konu : Anket (Mihriban KARA)

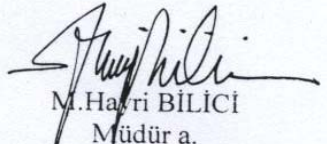
23./05/2006

YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
(Eğitim Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne)

- İlgi: a) Valilik Makamının 22.05.2006 tarih ve 580/1464 sayılı onayı.  
b) Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığının 18.08.2003 gün ve 2430 sayılı emri.  
c) Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünün 10.05.2006 tarih ve 2410 sayılı yazısı.

Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans programı öğrencisi Mihriban KARA “Eğitimde Takım Çalışması ve Okul Başarısı İstanbul Okullarında Amprik Bir çalışma” konulu anket uygulaması yapma isteği İLGİ (a) Valilik Oluru ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi, gereğinin İLGİ (a) Valilik Oluru doğrultusunda, İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerinin bilgisinden sonra Okul Müdürlüklerine gerekli duyurunun anketçi tarafından yapılmasını, işlem bittikten sonra 2(iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Kültür Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.

  
M. Harri BİLİCİ  
Müdür a.  
Şube Müdürü

#### EKLER :

- Ek-1. İLGİ (a) Valilik Oluru  
Ek-2. Onaylı Anket soruları



**NOT** : Verilecek cevapta tarih, kayıt numarası, dosya numarası yazılması rica olunur.  
**Adres** : İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü A.Blok Ankara cad. No:2 Cağaloğlu 2125261382  
**E-Mail** : [kultur34@meb.gov.tr](mailto:kultur34@meb.gov.tr) **Web** : <http://istanbul.meb.gov.tr/bolumler/kultur>

4440632

T.C.  
İSTANBUL VALİLİĞİ  
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.34.00.18.580/ 1464  
Konu: Uygulama(Mihriban KARA)

22 Mayıs 06

VALİLİK MAKAMINA

İlgi :a-)Yeditepe Üniversitesi Rektörlüğü'nün 10.05.2006 tarih ve 2410 sayılı yazısı..  
b-)Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma,Planlama ve Koordinasyon Kurulu  
Başkanlığı'nın 18.08.2003 tarih ve B.0.0.APK.0.03.05.02/2430 sayılı emri.

Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, "Eğitim Yönetimi ve Denetimi" Yüksek Lisans öğrencisi **Mihriban KARA,** nın "**Eğitimde Takım Çalışması ve Okul Başarısı:İstanbul Okullarında Amprik Bir Çalışma**" konulu anket çalışmasını ek listede isimleri belirtilen okullarda yapmasının istendiği İlgi yazı ile bildirilmektedir.

Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, "Eğitim Yönetimi ve Denetimi" Yüksek Lisans öğrencisi **Mihriban KARA'nın,** yukarıda belirtilen konuda, ekte onaylı dört sayfadan ibaret Ek:3/2, 3/3 de soruların bulunduğu anket çalışmasını, bilimsel amaç dışında kullanılmaması koşuluyla, ek listede isimleri belirtilen Okullarda, idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, İLGİ(b)Bakanlık emri esasları dahilinde öğretmenlere ve yöneticilere uygulaması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüze uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.

Ömer BALİBEY<sup>\*</sup>  
Milli Eğitim Müdür

EKLER :  
Ek-1. İLGİ (a)yazı ve ekleri

OLUR  
18.05/2006  
Ali ŞÖZEN  
Vali a  
Vali Yardımcısı

EGİTİM  
%100  
DESTEK

**NOT :**Verilecek cevapta tarih, kayıt numarası, dosya numarası yazılması rica olunur.  
Adres :İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü A.Blok Ankara cad. No:2 Cağaloğlu 526  
13 82

4440632



T.C.  
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ  
REKTÖRLÜĞÜ

EK:3  
SA

SAYI : B.30.2.YTÜ.0.70.00.00-6300/2410  
KONU : Anket (MİHRİBAN KARA)

10-05-2006

İSTANBUL VALİLİĞİ İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ'NE

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsünde "Eğitim Yönetimi ve Denetimi" Yüksek Lisans öğrencilerinden **Mihriban KARA** İstanbul ili Kartal, Maltepe, Kadıköy İlçelerinde öğretmenlere ve yöneticilere uygulamak üzere "Eğitimde Takım Çalışması ve Okul Başarısı: İstanbul Okullarında Amprik Bir Çalışma" konulu anket çalışmasını Yüksek Lisans Tezi için yürütmek istemektedir.(2004-2005 eğitim öğretim yılında mezun olan öğrencilerin not ortalamalarının alınması' da gerekmektedir.)

Gerekli iznin verilmesini arz ederim.

Mine ÇAKALOZ  
Genel Sekreter

**EKİ:**

Anket Formu (4 Sayfa)  
Okul İsimleri Listesi (1 Sayfa)

EK:3/1  
A

### ANKET UYGULANACAK OKULLAR LİSTESİ

Nihat Işık İlköğretim Okulu	Kadıköy
23 Nisan Z.Hanım İlköğretim Okulu	Kadıköy
Sait Cordan İlköğretim Okulu	Kadıköy
İçerenköy Hasan Leyli İlköğretim Okulu	Kadıköy
Dosteller İşitme Engelliler İlköğretim Okulu	Kadıköy
Mahmut Kemal İnal İlköğretim Okulu	Kartal
Bedri R. Eyüboğlu İlköğretim Okulu	Kartal
M.E.Vakfı İlköğretim Okulu	Kartal
İhsan Zakiroğlu İlköğretim Okulu	Kartal
Vakıfbank Umut Çocukları İlköğretim Okulu	Kartal
Mehmet Hilmi Altay İlköğretim Okulu	Kartal
Kadir-Rezzan Has İlköğretim Okulu	Maltepe
Güzin Dinçök İlköğretim Okulu	Maltepe
Küçükyalı Merkez İlköğretim Okulu	Maltepe
Emine İbrahim Pekin İlköğretim Okulu	Maltepe

## EK 2. Uygulanan Anket Örnekleri

EK:3/2

Değerli Öğretmenim;  
Yeditepe Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programının bir parçası olarak yapılmakta olan "**Eğitimde Takım Çalışması Ve Okul Başarısı:İstanbul Okullarında Amprik Bir Uygulama**" konulu bu çalışma, "ilköğretim okullarında uygulanan takım çalışmalarının okul başarısına etkisini" ortaya koymayı amaçlamaktadır. Ankete verilen cevaplar sadece bu araştırma için kullanılacaktır. Bu sebeple isminizi yazmanız gerekmemektedir. Kişisel bilgilerinizin yer almadığı bu anketi cevaplarırken objektif davranacağınıza inanıyor ve katkılarınızdan dolayı şimdiden teşekkür ediyoruz.

Tez Danışmanı  
Prof. Dr. Muhsin HESAPÇIOĞLU

Yüksek Lisans Öğrencisi  
Mihriban KARA

### BÖLÜM I

#### TANITICI BİLGİLER

Lütfen durumunuza uyan kutucuğa ( X ) işareti koyunuz

1- Cinsiyetiniz

- a) ( ) Bayan  
b) ( ) Bay

2- Yaşınız

- a) ( ) 21-30  
b) ( ) 31-40  
c) ( ) 41-50  
d) ( ) 51 ve üzeri

3- Medeni Durumunuz

- a) ( ) Evli  
b) ( ) Bekar

4- Eğitim Durumunuz

- a) ( ) Önlisans  
b) ( ) Lisans  
c) ( ) Lisans Üstü

5- Şu Anki Görev Yerinizdeki Çalışma Süreniz

- a) ( ) 1-5 Yıl  
b) ( ) 6-10 Yıl  
c) ( ) 11-15 Yıl  
d) ( ) 16 Yıl ve üzeri

6- Görev Yaptığınız Okulun Bulunduğu İlçe

- a) ( ) Kadıköy  
b) ( ) Maltepe  
c) ( ) Kartal

7- Görev Ünvanınız

- a) ( ) Okul Müdürü  
b) ( ) Müdür Yardımcısı  
c) ( ) Sınıf Öğretmeni  
d) ( ) Branş Öğretmeni



## BÖLÜM II

Takım çalışmaları ile ilgili olarak aşağıdaki görüşlere ne kadar katılıyorsunuz? Lütfen ilgili kutuya ( X ) işareti koyarak belirtiniz.		KESİNLİKLE KATILYORUM	KATILYORUM	FIKRİM YOK	KATILMIYORUM	KESİNLİKLE KATILMIYORUM
1	İlköğretim okullarında takım çalışmaları gereklidir.					
2	İlköğretim okullarında takım çalışmaları yeterli düzeydedir.					
3	Takım çalışmaları okulların yapısına uygundur.					
4	Takım çalışmaları öğretmenleri motive eder.					
5	Takım çalışmaları yöneticileri motive eder.					
6	Takım çalışmaları okulda her bireye sorumluluk bilinci verir.					
7	Takım çalışmaları ile dayanışma ve iletişim sağlanarak daha verimli çalışma elde edilir.					
8	Takım çalışmaları ile okulumuz sürekli gelişime açık hale gelmiştir.					
9	Takım çalışmaları eğitim öğretimde kalitenin artmasına katkı sağlar.					
10	Takım çalışmaları ile okulumuzda zamandan tasarruf sağlanmıştır.					
11	Takım çalışmaları ile kişisel gelişime fırsat verilir ve teşvik edilir.					
12	Okulumuzdaki takımlar arasında sağlam bağlar vardır.					
13	Okulumuzda çalışanlar birbiriyle kolay ve sıkça iletişim kurarlar.					
14	Takım çalışmalarında çalışanlar hedefe ulaşmak için birbirlerine destek olurlar.					
15	Takımlar işlerin yapılmasını daha kolay hale getirir.					
16	Başarılı yöneticiler başarılı takımlarla çalışan kişilerdir.					
17	Çalışanların yeteneklerinden daha fazla yararlanmak için takım çalışmaları en uygun yöntemdir.					
18	Takım çalışmaları öğretmenlerin yönetime katılmasına imkan verir.					
19	Okulumuzda takımın içinde yaratıcılık teşvik edilir.					
20	Okulumuzda yaratıcı ve faydalı takım çalışmaları yapılmaktadır.					
21	Takım çalışmalarında üyeler yeteneklerini deneme fırsatı bulurlar.					
22	Takım çalışmalarında üyelere fikirlerini uygulama fırsatı verilir.					
23	Takım çalışmaları ile karşılıklı saygı gelişir.					
24	Takım halinde çalışmak, çalışanların enerjisini artırır.					
25	Takım çalışmaları ile, yönetim ve öğretmenler arası iletişim sorunlarına etkili çözüm getirilir.					
26	Takım çalışmaları ile, öğrenciler arasında karşılaşılan disiplin sorunlarına etkili çözüm getirilir.					
27	Takım çalışmaları ile, öğretmenlerin daha disiplinli çalışması sağlanır.					
28	Takım çalışmaları ile okuldaki çatışmalar en alt düzeye iner.					
29	Takım çalışmaları bireysel başarıyı engeller.					
30	Takım çalışmaları okuldaki demokratikleşme sürecini hızlandırır.					
31	Takım çalışmaları çalışanların işten daha fazla hoşlanmalarını sağlar.					
32	Takımlar daima yapabileceklerinin en iyisini yaparlar.					
33	Okulumuzda Toplam Kalite Yönetimi kapsamında oluşturulan <i>Problem Çözme Ekiplerinin</i> önerilerine önem verilir.					
34	Yöneticilerimiz okuldaki takım çalışmalarını destekler.					
35	Yöneticilerimiz <i>İyileştirme Takım Çalışmalarının</i> önerilerini dikkate alarak iyileştirme yaparlar.					
36	Okulumuzun öğrencileri, okul kurallarına uyarlar.					
37	Okulumuzun öğrencileri, derslere devamsızlık yapmazlar.					
38	Okulumuzun öğrencilerinin derslere katılımı yeterli düzeydedir.					
39	Okulumuzun öğrencilerinin okula geç kalma sorunu yoktur.					
40	Okulumuzun öğrencileri, birbirlerine karşı saygılı davranmaktadır.					

Eki 3/3  
X

Değerli Okul Yöneticisi;  
Yeditepe Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programının bir parçası olarak yapılmakta olan "**Eğitimde Takım Çalışması Ve Okul Başarısı:İstanbul Okullarında Amprik Bir Uygulama**" konulu bu çalışma, "ilköğretim okullarında uygulanan takım çalışmalarının okul başarısına etkisini" ortaya koymayı amaçlamaktadır. Ankete verilen cevaplar sadece bu araştırma için kullanılacaktır. Bu sebeple isminizi yazmanız gerekmektedir. Kişisel bilgilerinizin yer almadığı bu anketi cevaplarırken objektif davranacağınıza inanıyor ve katkılarınızdan dolayı şimdiden teşekkür ediyoruz.

Tez Danışmanı  
Prof. Dr. Muhsin HESAPÇIOĞLU

Yüksek Lisans Öğrencisi  
Mihriban KARA

### BÖLÜM I

#### TANITICI BİLGİLER

Lütfen durumunuza uyan kutucuğa ( X ) işareti koyunuz

- 1- Cinsiyetiniz  
a) ( ) Bayan  
b) ( ) Bay

- 2- Yaşınız  
a) ( ) 21-30  
b) ( ) 31-40  
c) ( ) 41-50  
d) ( ) 51 ve üzeri

- 3- Medeni Durumunuz  
a) ( ) Evli  
b) ( ) Bekar

- 4- Eğitim Durumunuz  
a) ( ) Önlisans  
b) ( ) Lisans  
c) ( ) Lisans Üstü

- 5- Şu Anki Görev Yerinizdeki Çalışma Süreniz  
a) ( ) 1-5 Yıl  
b) ( ) 6-10 Yıl  
c) ( ) 11-15 Yıl  
d) ( ) 16 Yıl ve üzeri

- 6- Görev Yaptığınız Okulun Bulunduğu İlçe  
a) ( ) Kadıköy  
b) ( ) Maltepe  
c) ( ) Kartal

- 7- Görev Ünvanınız  
a) ( ) Okul Müdürü  
b) ( ) Müdür Yardımcısı  
c) ( ) Sınıf Öğretmeni  
d) ( ) Branş Öğretmeni

## BÖLÜM II

Takım çalışmaları ile ilgili olarak aşağıdaki görüşlere ne kadar katılıyorsunuz? Lütfen ilgili kutuya ( X ) işareti koyarak belirtiniz.		KESİNLİKLE KATILYORUM	KATILYORUM	FIKRİM YOK	KATILMIYORUM	KESİNLİKLE KATILMIYORUM
1	İlköğretim okullarında takım çalışmaları gereklidir.					
2	İlköğretim okullarında takım çalışmaları yeterli düzeydedir.					
3	Takım çalışmaları okulların yapısına uygundur.					
4	Takım çalışmaları öğretmenleri motive eder.					
5	Takım çalışmaları yöneticileri motive eder.					
6	Takım çalışmaları okulda her bireye sorumluluk bilinci verir.					
7	Takım çalışmaları ile dayanışma ve iletişim sağlanarak daha verimli çalışma elde edilir.					
8	Takım çalışmaları ile okulumuz sürekli gelişime açık hale gelmiştir.					
9	Takım çalışmaları eğitim öğretimde kalitenin artmasına katkı sağlar.					
10	Takım çalışmaları ile okulumuzda zamandan tasarruf sağlanmıştır.					
11	Takım çalışmaları ile kişisel gelişime fırsat verilir ve teşvik edilir.					
12	Okulumuzdaki takımlar arasında sağlam bağlar vardır.					
13	Okulumuzda çalışanlar birbiriyle kolay ve sıkça iletişim kurarlar.					
14	Takım çalışmalarında çalışanlar hedefe ulaşmak için birbirlerine destek olurlar.					
15	Takımlar işlerin yapılmasını daha kolay hale getirir.					
16	Başarılı yöneticiler başarılı takımlarla çalışan kişilerdir.					
17	Çalışanların yeteneklerinden daha fazla yararlanmak için takım çalışmaları en uygun yöntemdir.					
18	Takım çalışmaları öğretmenlerin yönetime katılmasına imkan verir.					
19	Okulumuzda takımın içinde yaratıcılık teşvik edilir.					
20	Okulumuzda yaratıcı ve faydalı takım çalışmaları yapılmaktadır.					
21	Takım çalışmalarında üyeler yeteneklerini deneme fırsatı bulurlar.					
22	Takım çalışmalarında üyelere fikirlerini uygulama fırsatı verilir.					
23	Takım çalışmaları ile karşılıklı saygı gelişir.					
24	Takım halinde çalışmak, çalışanların enerjisini artırır.					
25	Takım çalışmaları ile, yönetim ve öğretmenler arası iletişim sorunlarına etkili çözüm getirilir.					
26	Takım çalışmaları ile, öğrenciler arasında karşılaşılan disiplin sorunlarına etkili çözüm getirilir.					
27	Takım çalışmaları ile, öğretmenlerin daha disiplinli çalışması sağlanır.					
28	Takım çalışmaları ile okulda ki çatışmalar en alt düzeye iner.					
29	Takım çalışmaları bireysel başarıyı engeller.					
30	Takım çalışmaları okuldaki demokratikleşme sürecini hızlandırır.					
31	Takım çalışmaları çalışanların işten daha fazla hoşlanmalarını sağlar.					
32	Takımlar daima yapabileceklerinin en iyisini yaparlar.					
33	Okulumuzda Toplam Kalite Yönetimi kapsamında oluşturulan <i>Problem Çözme Ekiplerinin</i> önerilerine önem verilir.					
34	Yöneticilerimiz okuldaki takım çalışmalarını destekler.					
35	Yöneticilerimiz <i>İyileştirme Takım Çalışmalarının</i> önerilerini dikkate alarak iyileştirme yaparlar.					
36	Okulumuzun öğrencileri, okul kurallarına uyarlar.					
37	Okulumuzun öğrencileri, derslere devamsızlık yapmazlar.					
38	Okulumuzun öğrencilerinin derslere katılımı yeterli düzeydedir.					
39	Okulumuzun öğrencilerinin okula geç kalma sorunu yoktur.					
40	Okulumuzun öğrencileri, birbirlerine karşı saygılı davranmaktadır.					
41	Okulumuzda yapılan takım çalışmaları, okul yönetiminin planlamasında katkı sağlar.					
42	Okulumuzda yapılan takım çalışmaları, okulun örgütsel yapısını kurmada etkilidir.					
43	Okulumuzda yapılan takım çalışmaları, işgörenlerin eşgüdümlemesinde etkilidir.					
44	Okulumuzda yapılan takım çalışmaları, yönetsel iletişimi olumlu etkilemektedir.					
45	Okulumuzda yapılan takım çalışmaları, okulumuzun denetleme sürecini olumlu etkilemektedir.					

## KAYNAKÇA

Aksu, M., 2002, **Eğitimde Stratejik Plânlama Ve Toplam Kalite Yönetimi**, Anı Yayıncılık, Ankara.

Aktan, C.C., “Devlet Yönetiminde Kalite”

[http://www.canaktan.org/canaktan\\_personal/canaktan-arastirmalari/toplam-kalite/aktan-devlet-yonetiminde-kalite.pdf](http://www.canaktan.org/canaktan_personal/canaktan-arastirmalari/toplam-kalite/aktan-devlet-yonetiminde-kalite.pdf) [15.06.2006].

Aktan, C., “Joseph M. Juran ve Kalite Kontrol”

[http://www.canaktan.org/yonetim/toplam\\_kalite/gurular/juran1.htm](http://www.canaktan.org/yonetim/toplam_kalite/gurular/juran1.htm) [01.06.2006].

Akyüz, M.C., 2001, **Takım Çalışması Ve Performans Değerlendirme Sistemine Yönelik Bir Uygulama**, Gebze İleri Teknoloji Enstitüsü Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gebze.

Argon, T., 2002, “Toplam Kalite Yönetimi ve Eğitim Örgütleri”, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt No:2, Sayı:4, s.17-37, Bolu.

Bakioğlu, A., 1999, “Öğrenci Sayısının Okul Yönetimine Etkisi ve Okul Kalitesi”, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, Sayı:11, s.23-38, İstanbul.

Bakioğlu A. ve Karadağlı İ., 2002, “Toplam Kalite Bağlamında Sınıf İçinde İletişim Yollarına Etki Eden Faktörler”, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, Sayı:15, s.85-102, İstanbul.

Başkan, A.G. ve Aydın, A., 2000, “Eğitim Sisteminde İnsan Unsuru Ve Toplam Kalite Yönetimi Anlayışı”, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Sayı:18, s.51-55, Ankara.

Başaran, İ.E., 1996, **Türkiye Eğitim Sistemi**, Yargıcı Matbaası, Ankara.

Başaran, İ.E., 2000, **Eğitim Yönetimi Nitelikli Okul**, Feryal Matbaası, Ankara.

Bozkurt T. ve Turgut T., 1999, “Çalışanların Toplam Kalite Yönetim Uygulamaları İle İlgili İş Tatminleri Ve Kültürel Sayıtlıları Arasındaki İlişkiler”, Öneri Dergisi, Cilt No:2, Sayı:12, s.57-66, İstanbul.

Brown, B.L., 2001, (Çev: Aksoy, H.H.), “Kalite Geliştirme Ölçütleri ve Meslekî Eğitim”, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt No:34, Sayı:1-2, s.89-92 Ankara.

Cafoğlu, Z., 1996, **Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi**, Avni Akyol Ümit Kültür ve Eğitim Vakfı, İstanbul.

Cafoğlu, Z., 1998, “Öğretmen Algısında Kaliteli Okul”, Millî Eğitim Dergisi, Sayı:137, s.123-126, Ankara.

Çelik, V., 2001, “Geleceğin Okul Liderleri”, Öğretmen Hüseyin Hüsnü TEKIŞİK Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı Yayınları: 4, Eğitimde Yansımalar:VI Ulusal Sempozyumu, 2000 Yılında Türk Millî Eğitim Örgütü Ve Yönetimi, 11-13 Ocak 2001, Ankara.

Çetin, S., 2001, **İlköğretim Okullarında Takım Çalışması Konusunda Öğretmen Görüşleri**, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale.

Çetin, K. ve Yılmaz, E., 2001, “Kamu ve Eğitim Yönetiminde Kalite”, Öğretmen Hüseyin Hüsnü TEKIŞİK Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı Yayınları: 4, Eğitimde Yansımalar:VI Ulusal Sempozyumu, 2000 Yılında Türk Millî Eğitim Örgütü ve Yönetimi, 11-13 Ocak 2001, Ankara.

Doğan, E., 2002, **Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi**, Academyplus Yayınevi, Ankara.

Ensari, H., 1999, **21. Yüzyıl Okulları İçin Toplam Kalite Yönetimi**, Sistem Yayıncılık, İstanbul.

Erdoğan, İ., 1996, “Toplam Kalite Yönetimi Anlayışının Eğitim Kurumları İçin Yorumlanması”, Yaşadıkça Eğitim Dergisi, Sayı:55, s.27-32, İstanbul.

Erdoğan, İ., 2002, **Eğitimde Değişim Yönetimi**, Pegem A Yayıncılık, Ankara.

Erdoğan, İ., 2004, “Okul Ortamında Performans Geliştirme ve İnsan Kaynakları Yönetimi”, Özel Okullar Birliği Yayınları, Özel Okullar ve Eğitim Yönetimi Sempozyumu, 25-27 Ocak 2004, Antalya.

Ergun, T., “Kamu Yönetimi Araştırması Genel Rapor”, Türkiye ve Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları No:238  
<http://www.todaie.gov.tr/pdf/KAYA.PDF> [12.07.2006].

Genç, Z., 2000, **İlköğretim Müfettişlerinin Teftiş Gruplarının Grup Ve Takım Özelliklerine Göre Değerlendirmeleri**, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli.

Gökbaş, M., 2001, **Eğitimde Takım Çalışması Ve Karara Katılma (Elazığ İli Örneği)**, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Elazığ.

Gökçe, F., 2002, “Bir Değişme Aracı Olarak Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi ve Öğrenmenin Değerlendirilmesi”, Çağdaş Eğitim Dergisi, Sayı:284, s.10-17, Ankara.

Günbayı, İ. ve Çevik, V., 2004, “Yönetici ve Öğretmenlerin Toplam Kalite Yönetimine İlişkin Görüşleriyle İlgili Bir Araştırma”, Millî Eğitim Dergisi, Sayı:163, s.185-197, Ankara.

Gündüz, M., 1993, “Millî Eğitimimizin Kalitesini Artırıcı Yaklaşım ve Tedbirler”, Millî Eğitim Dergisi, Sayı:121, s. 25-27, Ankara.

Gürsoy, H., 2002, “Eğitim ve Yönetimde Yeni Sistem Arayışı ve Eğitimde Kalite”, Çağdaş Eğitim Dergisi, Sayı:284, s.18-21, Ankara.

Hesapçioğlu, M., 1991, “ Etkin Okul Araştırmaları”, Eğitimde Arayışlar 1. Sempozyumu Eğitimde Nitelik Geliştirme, 13-14 Nisan 1991, İstanbul.

Hesapçioğlu, M., 1998, **Öğretim İlke ve Yöntemleri Eğitim Programları ve Öğretim**, Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş., İstanbul.

Hesapçioğlu, M., 2003a, “Okul, New Public Management ve Toplam Kalite Yönetimi”, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, Sayı:3, s.145-165, İstanbul.

Hesapçioğlu, M., 2003b, “Eğitim Kurumlarında Kalite Olgusu ve Kalite Güvence Sistemleri”, İstanbul, (Çoğaltma).

Hoşgörür, V., 1997, “Eğitimde Kalite ve Yönetimi”, Yaşadıkça Eğitim Dergisi, Sayı:55, s.12-16, İstanbul.

İstanbul MEM, 2002, “T.C.İstanbul Valiliği Millî Eğitim Müdürlüğü İyileştirme Takımları Çalışma Kılavuzu”, İstanbul, (Çoğaltma).

İstanbul MEM, 2004, “Eğitim Kurumları ve Öğrenci Performansını, Ölçme-Değerlendirme-İzleme ve Geliştirme Uygulama Projesi Kılavuzu” Kalite Koordinasyon Bürosu, İstanbul, (Çoğaltma).

Kılıç, Ö., “Pazarlama Ve Toplam Kalite Yönetimi İlişkisi: Türkiye'nin 500 Büyük Sanayi Kuruluşunda Toplam Kalite Yönetimi Uygulamaları Üzerine Araştırma”  
[http://www.isletme.istanbul.edu.tr/surekli\\_yayinlar/dergiler/kasim2000/tmmak.htm](http://www.isletme.istanbul.edu.tr/surekli_yayinlar/dergiler/kasim2000/tmmak.htm)  
[23.06.2006].

Kirişçi, M., “Eğitimde Toplam Kalite Üzerine”,  
<http://www.sitetky.com/frameset/ky/tkymain28.html> [01.07.2006].

Kovancı, A., 2004, **Toplam Kalite Yönetimi Fakat Nasıl?**, Sistem Yayıncılık, İstanbul.

Köksal, H., 1998, **Kalite Okullarına Geçişte Toplam Kalite Yönetimi**, Dünya Yayıncılık, İstanbul.

Köksal, H., 2003, **Ben Kalite Gönüllüsü Bir Öğrenciyim**, Millî Eğitim Basımevi, İstanbul.

Kuran, K., 2005, “Bir Değişim ve Gelişim Süreci Olarak Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi ve Aktif Öğrenme İlişkisi”, Çağdaş Eğitim Dergisi, Sayı:317, s.14-22, Ankara.

MEB., Kasım 1999, “Millî Eğitim Bakanlığı Toplam Kalite Yönetimi Uygulama Yönergesi” , 2506 Sayılı Tebliğler Dergisi.

MEB, 2001, “T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Personel Genel Müdürlüğü Yönetimi Değerlendirme ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı MEB Taşra Teşkilâtı Toplam Kalite Yönetimi Uygulama Projesi Kılavuzu”, Ankara, (Çoğaltma).

MEB, 2002, “T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Erkek Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü Toplam Kalite Yönetimi Endüstriyel Teknik Öğretimde Toplam Kalite”, Ankara, (Çoğaltma).

MEB, 2005, “Millî Eğitim Bakanlığı Personel Genel Müdürlüğü Eğitimde Kalite Ödülü El Kitabı”, Ankara, (Çoğaltma).

Numanoğlu, G., 2001 “Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi”, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt No:34, Sayı:1-2, s.113-122, Ankara.

Ölçüm Çetin, M. 1998, **İlköğretim Okullarında Takım Çalışması**, Alfa Basım Yayım Dağıtım, İstanbul.

Ölçüm Çetin, M. ve Yaman, E., 2004, “Kaliteli Okulda Etkin Yönetim Anlayışının Bir Göstergesi: Takım Çalışması”, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, Sayı:19, s.43-54, İstanbul.

Önal, İ., “Eğitim ve Bilgi Hizmetlerinde Toplam Kalite Uygulamaları”  
[www.kutuphaneci.org.tr/web/node.php?action=6&](http://www.kutuphaneci.org.tr/web/node.php?action=6&) [15.06.2006].

Pakdil, F., “Ekip Bazlı Performans Değerleme”,  
[http://www.kalder.org.tr/preview\\_content.asp?contID=677&tempID=1&regID=2](http://www.kalder.org.tr/preview_content.asp?contID=677&tempID=1&regID=2)  
[30.06.2006].

Sağır, T., 2002, “Müzik Eğitiminde Toplam Kalite Uygulamaları”, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt:22, Sayı:2, s.145-153, Ankara.

Şişman, M., 2002, **Öğretim Liderliği**, Pegem A Yayıncılık, Ankara.

Şişman, M. ve Turan, S., 2002, **Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi**, Pegem A Yayıncılık, Ankara.

Titrek, O., 2001, “Müfredat Laboratuvar Okulu Programı Kapsamı İçerisinde Bulunan İlköğretim Okullarında Toplam Kalite Yönetimi Felsefesinin Temelini Oluşturan Deming’in On Dört İlkesinin Uygulanma Düzeyi”, Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı:2, s.101- 115, Sakarya.

Tuna, B., 2003, **Takım Çalışmasına İlişkin Yönetici Ve Öğretmen Görüşleri (Afyon İli Örneği)**, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir.

Türedi, A., 2000, “Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi”, Çağdaş Eğitim Dergisi, Sayı:270, s.40-44, Ankara.

Türer, C., Özdemir, A.Ş., Kümüş, A., 2001, “Öğrenen Okul Organizasyonu”, Öğretmen Hüseyin Hüsnu TEKIŞİK Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı Yayınları: 4, Eğitimde Yansımalar:VI Ulusal Sempozyumu, 2000 Yılında Türk Millî Eğitim Örgütü ve Yönetimi, 11-13 Ocak 2001, Ankara.

Ünal, S., 1998, “Takım Kurma ve Yönetme Süreci”, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, Sayı:10, s.287-297, İstanbul.

Weaver, C.N., 2003, **Toplam Kalite Yönetimi'nin Dört Aşaması**, Sistem Yayıncılık, İstanbul.

Yeşilbağ, Y., 2001, **Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesindeki Bölümlerin Takım Yeterliklerinin Belirlenmesi**, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Yıldırım, H.A., 2002, **Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Yıldırım, H., 2002, “Toplam Kalite Yönetiminin Temel Kavramları”, Öneri Dergisi, Cilt:5, Sayı:17, s.191-202, İstanbul.

Yıldız, G., ve Ardıç, K., “Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi”  
[http://www.geocities.com/ceteris\\_paribus\\_tr/ardic2.pdf](http://www.geocities.com/ceteris_paribus_tr/ardic2.pdf) [02.06.2006].

Yılmaz, İ., “Toplam Kalite Yönetimi Formatör Kursu Notları”  
<http://www.eyupluilkogretim.com/rehberlik/eky.htm> [06.06.2006].

Zehir, C., ”Kalitenin Tarihçesi ve Temel Tanımları”  
[http://www.maxihaber.net/yazarlar/konukyazar/ky\\_czehir\\_temmuz2004.htm](http://www.maxihaber.net/yazarlar/konukyazar/ky_czehir_temmuz2004.htm) [14.05.2006].



**ÖZGEÇMİŞ**  
**Mihriban KARA**

**Kişisel Bilgiler :**

Doğum Tarihi: 24.08.1976

Doğum Yeri: İstanbul

Medenî Durumu: Evli

**Eğitim :**

Lise 1990-1993 Taksim Atatürk Lisesi

Lisans 1993-1997 İstanbul Üniversitesi Mühendislik Fakültesi  
Kimya Bölümü

Sınıf Öğretmenliği

Formasyonu 1998-1999 Mimar Sinan Üniversitesi Fen-Edebiyat  
Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü

Yüksek Lisans 2004-Devam ediyor. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler  
Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Programı

**Çalıştığı Kurumlar:**

1999-Devam Ediyor Maltepe Gülensu İlköğretim Okulu Sınıf Öğretmeni

1998-1999 Sistema Tekstil Laboratuvar Şefi

1997-1998 Çalışkan Tekstil Laborant